

A pedagógusképzés elmélete és gyakorlata

Diszciplínák tanítása – a tanítás diszciplínái 7.

Angyal Zsuzsanna, Asztalos Anikó, Baditzné Pálvölgyi Kata, Balogh Andrea,
Czető Krisztina, Fehérvári Anikó, Gordon Győri János, Gölcz Mira, Kiss Edina,
Laczkó Mária, Major Éva, Márkus Éva, Polyák Zsuzsanna,
Raátz Judit, Radnóti Katalin, Rapos Nóra

A pedagógusképzés elmélete és gyakorlata

Eötvös Loránd Tudományegyetem
Budapest, 2022

Diszciplínák tanítása – a tanítás diszciplínái 7.

Sorozatszerkesztő:
Antalné Szabó Ágnes

Szerzők:
Angyal Zsuzsanna, Asztalos Anikó, Baditzné Pálvölgyi Kata, Balogh Andrea,
Czető Krisztina, Fehérvári Anikó, Gordon Győri János, Gölcz Mira, Kiss Edina,
Laczkó Mária, Major Éva, Márkus Éva, Polyák Zsuzsanna,
Raátz Judit, Radnóti Katalin, Rapos Nóra

Lektorok:
Angyal Zsuzsanna, Antalné Szabó Ágnes, Balogh Andrea
Bodnár Gábor, Erdős Ákos, Garam Ágnes, Gonda Zsuzsa
Holló Dorotty, Kiss Edina, Kolláth Enikő, Müller Márta
Pál Ágnes Ibolya, Pintér Borbála, Propszt Eszter
Raátz Judit, Tóthné Jancsó Katalin

Szerkesztők:
Balogh Andrea, Vakula Tímea

Technikai szerkesztő:
Tóth Etelka

ISSN 2416-2957
ISBN 978-963-489-500-8

Jelen kiadvány
„A felsőoktatás hozzáférhetőségének javítása, komplex, fenntartható tanulástámogatási
környezet kialakítása, az oktatás innovatív megújítása az ELTE telephelyein”
projekt keretében készült.
Projekt azonosítószáma: EFOP-3.4.3.-16-2016-00011
Kedvezményezett: Eötvös Loránd Tudományegyetem
A projekt az Európai Unió támogatásával, az Európai Strukturális és Beruházási Alapok
társfinanszírozásával valósul meg.

© ELTE, 2022
Minden jog fenntartva: Eötvös Loránd Tudományegyetem

Online kiadás

Tartalom

I. A GYAKORLATOK SZEREPE A KÖZISMERETI TANÁRKÉPZÉSBE	7
Czető Krisztina: A közösségi szolgálat mint tanulási forma a tanárképzésben: egy hallgatói felmérés eredményei	9
Gordon Győri János – Fehérvári Anikó – Kiss Edina – Raátz Judit: „Biztosítókötél nélkül” – Tények és tapasztalatok a távolléti oktatás alatti szaktárgyi tanítási gyakorlatról	26
Angyal Zsuzsanna – Major Éva – Rapos Nóra: Összegző jelentés az ELTE osztatlan tanárképzés összefüggő egyéni gyakorlatáról	63
2. A PEDAGÓGUSKÉPZÉS ÉS A TANÍTÁS MÓDSZERTANA	89
Asztalos Anikó: A tanulói beszédet befolyásoló tényezők az osztálytermi diskurzusban	91
Baditzné Pálvölgyi Kata: A heterogén tanulócsoportok kihívásai a spanyol mint idegen nyelv oktatásában	102
Balogh Andrea: Az oktatást támogató digitális játékok	113
Gölcz Mira – Márkus Éva: Nemzetiségi német tanító- és óvodapedagógus-képzés: eredmények és aktuális kérdések	120
Laczkó Mária: Arany János balladáinak lehetséges tanítása összehasonlító órakeretben szövegértési stratégiák alkalmazásával	129
Polyák Zsuzsanna: Az európai unió kulturális irányelvei az iskolai énektanárképzés szempontjából	140
Radnóti Katalin: A tudománytörténet szerepe a fizikatanár-képzésben	150

1. A GYAKORLATOK
SZEREPE
A KÖZISMERETI
TANÁRKÉPZÉSBEN

A KÖZÖSSÉGI SZOLGÁLAT MINT TANULÁSI FORMA A TANÁRKÉPZÉSBEN: EGY HALLGATÓI FELMÉRÉS EREDMÉNYEI

CZETŐ KRISZTINA

1. A KÖZÖSSÉGI SZOLGÁLAT MINT TANULÁSI FORMA

A közösségi szolgálat mint tanulási forma az 1970-es évek végén, az 1980-as évek elején kezdett el megjelenni a felsőoktatási képzések gyakorlatában az Egyesült Államokban, majd az 1990-es évekre a nyugat európai egyetemeken képzési gyakorlatának is szerves részévé vált (WADE–ANDERSON 1996; CZETŐ–MÉSZÁROS 2015). A közösségi szolgálat megjelenését és elterjedését, mint az elsősorban a társadalomtudományi képzések részeként megjelenő tapasztalati és tanulási helyzeteket, részben az az egyre erősödő igény hívta életre, miszerint a szakmai felkészülés szempontjából kiemelten fontos, hogy a sokszor zárt, időnként versengő akadémiai tanulási kontextusok mellett a hallgatóknak legyen lehetősége a képzés során megszerzett elméleti tudásuk gyakorlati helyzetekben történő alkalmazására, ezzel egyidőben pedig a társadalmi felelősségvállalás iránti elköteleződésük megalapozására is (BERNADOWSKI–PERRY–DEL GRECO 2013; CZETŐ–MÉSZÁROS 2015; ROOT–FURCO 2011; WADE–ANDERSON 1996).

A közösségi szolgálat¹ koncepcionális megközelítéseinek sokszínűségét jól mutatják a fogalom nemzetközi szakirodalomban megjelenő elnevezései (vö. CZETŐ–MÉSZÁROS 2015). A **community service** (mint közösségi szolgálat) elsősorban a tevékenység szolgálati, önkéntes jellegét hangsúlyozza, míg a **community service learning** (mint közösségi szolgálati tanulás) a segítő, konstruktív tevékenység megtapasztalása mellett a tudatosan megélt, reflexiókkal és önértékeléssel kísért tanulási folyamat jelentőségét is kiemeli (vö. CZETŐ–MÉSZÁROS 2015). **Jelen tanulmány keretein túlmutat a közösségi szolgálatához kapcsolódó fogalmak és elméleti megközelítések részletes, összehasonlító elemzése, erről részletesen lásd Czető és Mészáros (2015) tanulmányát.** A felsőoktatási képzésbe ágyazott közösségi szolgálat mint tanulási forma egyszerre filozófia és módszertani lehetőség. Egyrészt, filozófia abban az értelemben, hogy a képzés célja többek között a társadalmi felelősségvállalás kialakítása és erősítése, a demokratikus állampolgári részvétel fejlesztése. Másrészt pedig módszertani lehetőség azért, hogy a segítő szolgálat a tanterv szerves része, így pedig egy közösség valós igényeihez illeszthető, miközben a hallgatók elköteleződését is támogatja (ANDERSON–PICKERAL 1998; ANDERSON–SWICK–JOOST 2001).

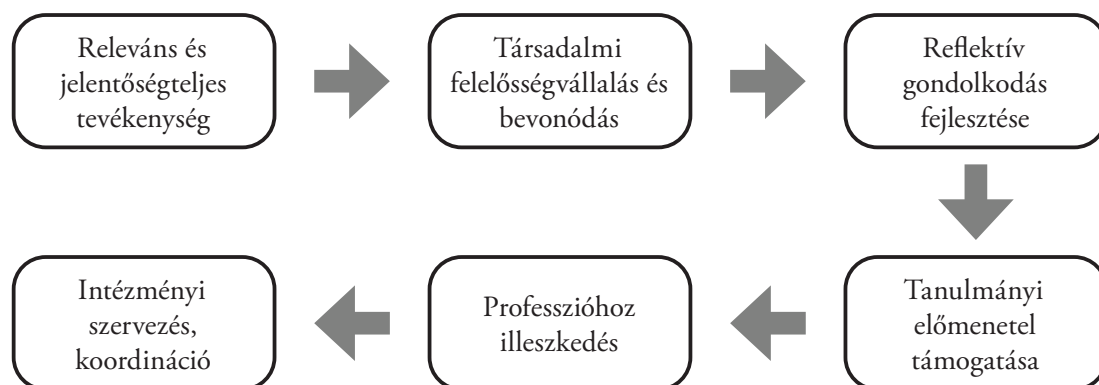
A tanári képzésbe épülő közösségi szolgálat a szakmai identitásformálást és a szereptanulás alakulását is támogathatja, mert a tevékenység során átélt tapasztalatok segítik a korábbiakban megszerzett tudás gyakorlati helyzetekbe ültetését, továbbá bepillantást engednek egy szakma tevékenységrendszerébe és feladataiba (BUTCHER ET AL. 2005; CZETŐ–MÉSZÁROS 2015; DONNISON–ITTEK 2010). Ezáltal, egy időben valósulhat meg a tapasztalati tanulás, a reflektív megfigyelés és az absztrakt konceptualizáció és kísérletezés (vö. KOLB 1984; BENDER–JORDAAN 2007), a közösségi szolgálat teremtette tanulási helyzetekben pedig egyúttal az együttműködés, a megosztott felelősség, az aktív szerepvállalás is megélhető. A szolgálat és tanulás ilyen jellegű összefonódása Daniels és mtsai. (2010) szerint az elköteleződés pedagógiája (vö. CZETŐ–MÉSZÁROS 2015). Szintén fontos szempont, hogy a közösségi tevékenység során a hallgató átláthatja jövőbeni hivatása társadalmi beágyazottságát, felismerheti a nevelés és oktatás társadalmi folyamatok alakításában betöltött szerepét és megtapasztalhatja mindezekben saját

¹ A hazai tanárképzési gyakorlatban közösségi gyakorlat elnevezés terjedt el.

lehetőségeit és felelősségét (CZETŐ–MÉSZÁROS 2015). A közösségi szolgálat során megvalósuló tanulási folyamat szintén fontos eleme, hogy a pályaszocializáció, a szakmai fejlődés támogatása mellett kiemelt jelentőségűvé válik a társadalmi folyamatok iránti tudatosság kialakítása, az egyéni felelősségvállalás jelentőségének beláttatása is (HOWARD 2001).

A társadalmi igazságosság szempontjain túl, a tanárképzés során a közösségi szolgálat az énhatékonyság (BANDURA 1997) fejlesztésében is meghatározó szerepet tölthet be. Amennyiben a képzésben résztvevők autentikus pedagógiai helyzetekbe kerülnek, a tevékenység során átélt siker formálja önmagukról alkotott nézeteiket. A tanulás során azok a helyzetek, melyekről az egyén úgy érzi, túlmutatnak megküzdési képességein, szorongást és elkerülő magatartást válthatnak ki. Azok a helyzetek ugyanakkor, melyekről az egyén meggyőződése, hogy képes sikeresen kezelni őket, további bevonódásra ösztönzik (BANDURA 1997; BERNADOWSKI–PERRY–DEL GRECO 2013). Mindez arra is felhívja a figyelmet, hogy „az énhatékonyságról alkotott nézetek a tanulás korai szakaszaiban a leginkább alakíthatóak, azaz a tanári szerep tanulása és a tanárképzés során a képzés első éveit a legmeghatározóbbak” (CZETŐ–MÉSZÁROS 2015: 198).

A közösségi szolgálat végzése önmagában nem biztosít tudatos tanulási folyamatot. A hatékony és eredményes közösségi szolgálati tanulás (tehát ami a szolgálat és tanulás sajátosságait is eredményesen ötvözi) feltételeit az 1. ábra összegzi (BERNADOWSKI–PERRY–DEL GRECO 2013; CZETŐ–MÉSZÁROS 2015).



1. ábra: A hatékony és eredményes közösségi szolgálati tanulás alapelvei (BERNADOWSKI–PERRY–DEL GRECO 2013; CZETŐ–MÉSZÁROS 2015: 194. nyomán, saját szerkesztés).

A fentiekben vázolt alapelvek többek között az alábbi feltételek mentén teljesülhetnek (BERNADOWSKI–PERRY–DEL GRECO 2013; CZETŐ–MÉSZÁROS 2015):

- A hallgató által végzett tevékenység illeszkedik a közösség igényeihez (azaz az adott tevékenység valóban releváns és jelentőségteljes a közösség számára).
- A gyakorlat során megvalósul a felelősségteljes társadalmi tanulás: a gyakorlat ösztönzi a hallgatókat a felelősségvállalásra, a segítőkész, konstruktív bevonódásra.
- A gyakorlat kiemelt célja a reflektív gondolkodás fejlesztése (azaz a tanulási folyamat során elvárt és biztosított a saját tevékenység monitorozása).
- A szolgálat elősegíti, hogy a hallgató a professzióhoz illeszkedő tevékenységet végezzen: a hallgatónak lehetősége van olyan problémahelyzeteket átélni, és olyan szerepeket megtapasztalni, melyek jövőbeni tevékenységében is megjelenhetnek.
- A gyakorlat támogatja a hallgató egyetemi előmenetelét: a szolgálat teljesítése a képzés része.
- A gyakorlat kereteit a felsőoktatási intézmény alakítja és ellátja a szervezési, koordinációs feladatokat, biztosítja, hogy a szolgálat illeszkedjen a tantervbe.

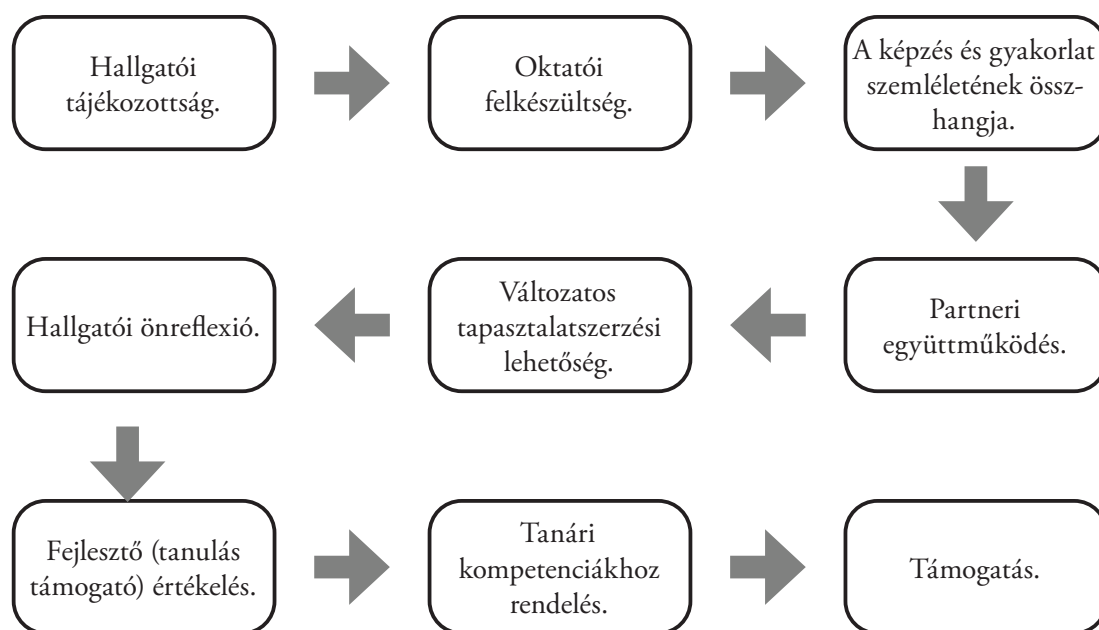
1.1. A KÖZÖSSÉGI GYAKORLAT RENDSZERE AZ ELTE TANÁRI KÉPZÉSÉBEN

Az előzőekben röviden vázolt elméleti megközelítések fontos alapokkal szolgáltak az Eötvös Loránd Tudományegyetem tanári képzésében folyó közösségi gyakorlat rendszerének kialakításához is.

A hazai tanárképzésben 2013-tól kezdődően a 8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet *A tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről* előírja a képzésben résztvevő hallgatók számára a közösségi pedagógiai gyakorlat teljesítését. A rendelet szerint a „képzéssel párhuzamos közösségi pedagógiai gyakorlat szünetidőben vagy szorgalmi idő alatt is teljesíthető közösségi szolgálat, mely egy adott tanulói korosztály tanórán kívüli, szabadidős tevékenységének (táboroztatás, szakkörök, érdeklődési körök stb.) szervezési, vezetési, programkészítési, közösségépítési területén nyújt tapasztalatokat” [8/2013. (I. 30.)].

A gyakorlati alapelvek meghatározásakor alapvetésünk volt, hogy a közösségi gyakorlatot úgy értelmezzük, mint egy közösség életébe, tevékenységébe történő segítő, konstruktív bekapcsolódást, az ezt kísérő tanulási folyamatot és a tapasztalatokra történő tudatos reflexió összekapcsolását (vö. CZETŐ–MÉSZÁROS 2015). A gyakorlati értékek és célok kidolgozását jelentősen formálták az intézményi gyakorlat eredményes kialakításához kapcsolódó ajánlások is. Ezekről részletesen lásd Czető és Mészáros (2015) tanulmányát.

A közösségi szolgálati tanulás intézményi megvalósításához kapcsolódóan Anderson és Hill (2001) tíz szempontot vet fel (2. ábra), mely alapelvek támogathatják egy jól működő gyakorlat kialakítását a tanárképzésben.



2. ábra: A tanári képzésekben jól működő közösségi szolgálati tanulás alapelvei (ANDERSON–HILL 2001; CZETŐ–MÉSZÁROS 2015 alapján; saját szerkesztés)

Anderson és Hill (2001) szerint az eredményesen intézményesülő gyakorlatok az alábbi elvek mentén működnek (vö. CZETŐ–MÉSZÁROS 2015: 200–201):

- 1) **A hallgatók ismerik és átlátják a közösségi szolgálat alapvető megközelítéseit:** A gyakorlat intézményi megvalósításakor fontos, hogy lehetőséget biztosítsunk arra, hogy a hallgatók a gyakorlat megkezdése előtt megismerjék a közösségi szolgálat filozófiai és pedagógiai megközelítéseit.
- 2) **Oktatói felkészültség:** A gyakorlati rendszer eredményes kialakításának szintén fontos feltétele, hogy a közösségi szolgálattal foglalkozó oktatók átfogóan megismerjék és átlássák a közösségi szolgálat megközelítéseit, elméletét, módszereit és szakirodalmát.

- 3) **A képzés szemlélete:** A közösségi szolgálat hitelessége szempontjából jelentős, hogy a tanári képzés más kurzusain képviselt és közvetített tanulásmegközelítések összhangban legyenek a közösségi szolgálati tanulás megközelítéseivel, elvárásaival.
- 4) **Partneri együttműködés 1:** A gyakorlat megtervezése, megvalósítása és értékelése során is vegyük figyelembe a különböző résztvevők igényeit és szükségleteit.
- 5) **Partneri együttműködés 2:** A különböző intézmények, a közösségek és iskolák, valamint a felsőoktatási intézmények közötti együttműködés fontos alapértéke a kölcsönösség és a tisztelet.
- 6) **Változatos tapasztalatszerzési lehetőség:** A képzés során a hallgatók különböző közösségi szolgálatban vehessenek részt, a kínálat ne szűküljön pusztán egyetlen lehetőségre.
- 7) **Hallgatói önreflexió:** A gyakorlathoz kapcsolódóan a hallgatóknak biztosítsunk lehetőséget gyakori, strukturált, irányított reflexiókra, ezzel is segítve azt, hogy a hallgatók mintát kaphassanak arra, hogyan segíthetik tanulóik reflexióját.
- 8) **A közösségi szolgálat fejlesztő (tanulást támogató) értékelése:** A hallgatók munkájának értékelése adjon mintát a hallgatóknak arra, hogyan használhatnak változatos értékelési eljárásokat, például szummatív és formatív értékelési elemeket a pedagógiai értékelés során.
- 9) **Tanári kompetenciákhoz rendelés:** A közösségi szolgálati tanulás legyen összehangolva a tanári fejlődéshez kapcsolt szttenderdekkel.
- 10) **Támogatás:** Az intézmények és a közösségek együttes erővel támogassák a közösségi szolgálatot, hogy biztosítva legyenek az infrastrukturális, személyi és anyagi források a folyamatos működéshez.

Az Anderson és Hill (2001) által összegzett gyakorlati alapelveket az ELTE tanári képzésében folyó közösségi gyakorlat rendszerének kialakításakor is törekedtünk figyelembe venni. A közösségi gyakorlat tartalmának és követelményrendszerének kialakításakor négy alapértéket határoztunk meg, melyek:

- 1) **Sokszerűség:** A közösségi gyakorlat keretében végezhető pedagógiai tevékenységeket tágan értelmezzük, a hallgatóknak a gyakorlati helyszín és tevékenység kiválasztásában szabad választásai lehetőséget kínálunk.
- 2) **Egyéni fejlődési és tanulási utak:** A hallgatók előzetes tapasztalataikat, tudásukat és felkészültségüket mérlegelve – a gyakorlati követelményekhez illeszkedően – maguk választhatnak gyakorlati helyszínt és tevékenységet. Ez biztosíthatja számukra az egyéni fejlődési utakat, illetve növelheti a hallgatók elköteleződést a gyakorlat során végzett tevékenység iránt.
- 3) **Reflektív szakember:** A közösségi gyakorlat során a tanulási folyamat különböző állomásain, eltérő reflexiós helyzetek elé állítjuk a hallgatók, mely saját tevékenységük folyamatos követésére és értékelésére ösztönzi őket.
- 4) **Etikus szakember:** A társadalmi felelősségvállalás és a pályaszocializációs célokhoz is kapcsolódva a gyakorlat során a hallgatókban tudatosítjuk a szakmai etikai elvárásokat, és elvárásként fogalmazzuk meg velük szemben ezek betartását is.

A közösségi gyakorlat alapértékei a gyakorlati követelmények meghatározását is orientálták. A gyakorlat teljesítésének fél évében a hallgatók a fél év elején kötelező **felkészítő előadáson** vesznek részt, melyen a közösségi szolgálat mint tanulási forma pedagógiai sajátosságait, a reflektív gondolkodás főbb jellemzőit, valamint a közösségi gyakorlat rendszerét, követelményeit, a gyakorlat értékelését ismerhetik meg. A gyakorlat megkezdése előtt a hallgatók egy előzetesen kialakított felületen jelölhetik meg, hogy hol kívánják teljesíteni a közösségi gyakorlatot, melyet a kurzus oktatói bírálnak el és hagynak jóvá. Szintén a gyakorlatot megelőzően a gyakorlatot teljesítők **egyéni fejlődési- és tanulási tervet** (EFTT) készíteneik, melyben előzetes tapasztalataikat, a gyakorlathoz kapcsolódó fejlődési céljaikat és gyakorlatuk ütemtervét gondolják végig. Az egyéni fejlődési és tanulási terv benyújtásával egyúttal a

hallgatók a gyakorlat etikai kódexének elfogadásáról is nyilatkoznak. A gyakorlat végzése közben a hallgató tevékenységét egy **szakmai naplóban** dokumentálja. A napló célja, hogy a hallgatót a gyakorlati történések, a pedagógiai helyzetek tudatos végiggondolására ösztönözze, illetve a napló átláthatóvá teszi az oktatók számára is a hallgató által végzett tevékenységeket. A közösségi gyakorlat lezárásaként a hallgatók záró reflexiót készítenek, melyben irányított szempontok mentén gondolják végig gyakorlatukat, és értékelik az egyéni fejlődési- és tanulási tervben előzetesen megfogalmazott céljaik teljesülését. A benyújtott szakmai dokumentumokat a kurzus oktatói – a hallgatók által is ismert – **értékelő lap** kitöltésével értékelik és minősítik a gyakorlat teljesítését. A gyakorlat értékelésének lényeges eleme, hogy az értékelés elsősorban a tanulási folyamat bemutatására, annak dokumentálására irányul. A minősítés, illetve az azzal járó kredit tehát nem a szolgálatra vonatkozik és nem is azért jár, hanem a tevékenységet kísérő komplex folyamat bemutatása az értékelés tárgya (HOWARD 2001; BUCHANAN ET AL. 2002). A közösségi gyakorlat időtartamát tekintve egy 30 órás gyakorlat, melyből 10 órát a hallgatók a tanulási folyamatot bemutató dokumentáció elkészítésére fordíthatnak.

A hallgatók tanulásának támogatására a kurzushoz kapcsolódik egy e-learning felület is, melyen a hallgatók további segédleteket érhetnek el gyakorlatuk teljesítéséhez, többek között a felkészítő előadás tananyagát, a gyakorlat dokumentálását segítő minta- és sablon dokumentumokat, a gyakorlat értékelési szempontjait is tartalmazó értékelő lap mintáját, valamint egy hallgatói segédletet, melyben elmélyülhetnek a közösségi szolgálati tanulás, illetve a reflektív gondolkodás megértésében, szempontokat kaphatnak a gyakorlati dokumentumok elkészítéséhez. Howard (2001) és Buchanan és mtsai. (2002) rávilágítanak, hogy a közösségi szolgálat során végzett tevékenység valójában akkor járul hozzá a hallgatók szakmai fejlődéséhez, ha a hallgatókat tanulásuk aktív szereplőivé tesszük. Ennek egyik kulcselemeként jelölik meg, hogy a gyakorlat figyelembe veszi a hallgatók sokszínűségét és biztosít választási lehetőséget, továbbá, hogy a hallgatók felkészítést kapnak a reflektív gondolkodás elsajátítására, és a gyakorlatuk során folyamatosan elvárt, hogy reflektáljanak tevékenységükre. A közösségi gyakorlat során kialakított alapértékek, a tartalmi elemek és az Anderson és Hill (2001) által javasolt alapelvek összekapcsolódását és megvalósulását támogató elemeket a gyakorlat során az 1. táblázat mutatja.

2. A KÖZÖSSÉGI GYAKORLAT ÉRTÉKELÉSE: A HALLGATÓK HANGJA

A hallgatók aktív tanulásának támogatásán túl a gyakorlat felsőoktatási képzésekben történő eredményes megvalósítását segíti, ha a gyakorlat tervezésekor, szervezésekor, illetve annak értékelésében is jelen van a hallgatók hangja (ANDERSON ET AL. 2001). Így a hallgatók hangjának megismerése a gyakorlathoz kapcsolódóan jelen felmérésünk kiemelt célja is volt.

A 2019/2020. tanév tavaszi félévében – a tanárképzésben futó gyakorlatok minőségbiztosítási törekvéseihez illeszkedően is – első alkalommal töltötték ki a gyakorlatot teljesítő hallgatók a közösségi gyakorlathoz kapcsolódó kérdőívet. A felmérés célja annak feltárása volt:

- hogyan vélekednek a hallgatók a közösségi gyakorlathoz kapcsolódó szakmai elvárásokról,
- miképpen látják a közösségi szolgálati tanulás szerepét szakmai fejlődésükben, illetve
- hogyan ítélik meg együttműködésüket a szervezettel, ahol a gyakorlatot teljesítették és hogyan értékelik saját tevékenységüket.

A kérdőív kialakításának célja elsősorban a gyakorlathoz kapcsolódó minőségbiztosítási elemek kialakítása, a gyakorlat fejlesztése volt. A felmérés ugyanakkor – a 2020. márciusában kihirdetett veszélyhelyzet miatti távolléti oktatás és digitális munkarend bevezetésének következtében – kiegészült a távolléti oktatáshoz kapcsolódó pedagógiai nézetekre vonatkozó kérdésekkel, valamint a távolléti oktatás pályamotivációra gyakorolt hatását is vizsgálta.

1. táblázat: Az ELTE tanári képzésében folyó közösségi gyakorlat alapértékeinek és a gyakorlat tartalmi elemeinek összekapcsolódása
Anderson és Hill (2001) közösségi szolgálati tanulás intézményi alapelveivel

	Sokszínűség	Egyéni fejlődési és tanulási utak			Reflektív szakember	Etikus szakember
		Felkészítő előadás	EFTT	E-learn. felület		
	Gyakorlati helyszínek és tevékenységek választása				Napló és záró reflexió készítése	Etikai kódex
Hallgatói tájékozottság	•	•		•		•
Oktatói felkészültség	•	•	•	•	•	•
A képzés és gyakorlat szemléletének összhangja	•	•	•	•	•	•
Partneri együttműködés	•	•				•
Változatos tapasztalatszerzési lehetőség	•					
Hallgatói önreflexió	•		•		•	•
Fejlesztő (tanulás támogató) értékelés	•	•	•	•	•	•
Tanári kompetenciákhoz rendelés	•		•		•	
Támogatás	•	•		•		

2.1. A FELMÉRÉSBEN RÉSZTVEVŐK BEMUTATÁSA

A közösségi gyakorlathoz kapcsolódó kérdőívet a gyakorlatot a 2019/2020. tanév tavaszi félévében teljesítő (minősítést szerző) hallgatók tölthették ki 2020. júliusában. A kérdőívek kitöltése az elektronikus tanulmányi rendszeren keresztül történt, anonim módon. A kérdőíveket a hallgatók két héten keresztül érthették el, és a lekérdezés a budapesti képzési helyen tanuló egyetemisták körében zajlott. A kérdőívek kitöltésére 98 fő volt jogosult, ebből 59 (60,2%) kitöltés érkezett. Az adattisztítást követően a kérdőívet teljesen kitöltők aránya 52 fő volt (53,06%). A kitöltők 90,4%-a (47 fő) osztatlan tanári képzésben, 9,6%-a (5 fő) a rövid ciklusú tanári képzésben vesz részt.

A kérdőíves felmérés eredményeit – részben az alacsonyabb kitöltési arány miatt, részben más kutatómódszertani megfontolásokból – elsősorban leíró, feltáró szempontok mentén elemezhetjük, az eredmények érvényességét pedig a kutatásban résztvevőkre szűkíthetjük.

2.2. A KÉRDŐÍV JELLEMZŐI

A felmérés során alkalmazott kérdőív két fő tematikus blokkból épült fel. Az egyik blokk a gyakorlathoz kapcsolódó hallgatói attitűdöket vizsgálta, a másik blokk pedig a távolléti oktatáshoz kapcsolódó pedagógiai nézetekre kérdezett rá.

A gyakorlathoz kapcsolódóan a hallgatók 16 állítás mentén, ötfokú Likert-típusú skálán értékelhették a közösségi gyakorlathoz kapcsolódó tájékoztatót, a gyakorlat szervezését, annak céljait és

értékelését, valamint saját szakmai fejlődésükben betöltött szerepét. A gyakorlat szervezéséhez, működéséhez kapcsolódóan a hallgatóknak lehetőségük volt fejlesztési javaslatokat is megfogalmazni.

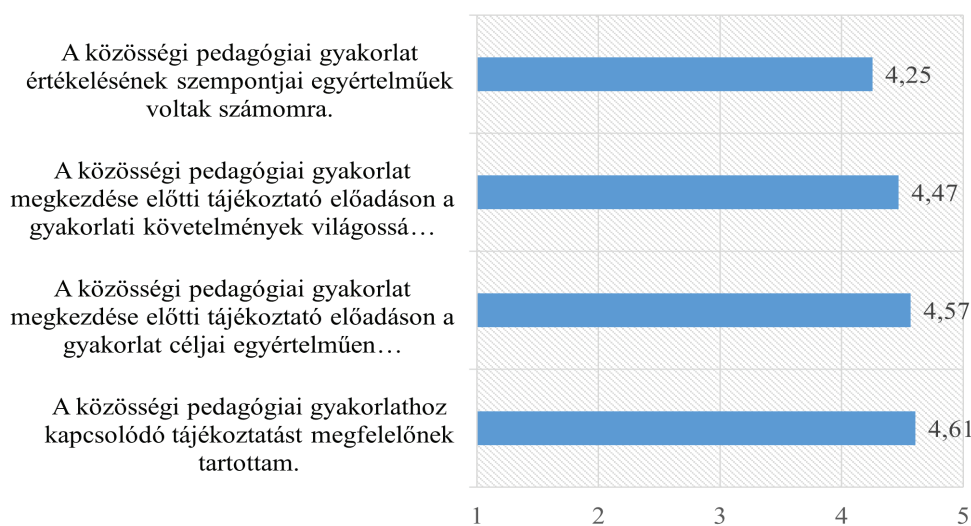
A távolléti oktatáshoz kapcsolódó kérdésblokk különböző pedagógiai állítások esetén véleményük kifejezésére kérte a hallgatókat, illetve nyílt végű kérdéseket tartalmazott, melyek a hallgatók tanári szerephez kapcsolódó asszociációira kérdeztek rá.

3. EREDMÉNYEK

3.1. A KÖZÖSSÉGI GYAKORLATHOZ KAPCSOLÓDÓ HALLGATÓI ATTITÜDÖK

A felmérés során a közösségi gyakorlat értékelésekor először a gyakorlathoz kapcsolódó tájékoztató előadásról kérdeztük a hallgatókat. A hallgatók szakmai fejlődésének és elköteleződésének támogatása szempontjából kiemelt jelentőségű, hogy a hallgatók ismerjék a közösségi szolgálati tanulás pedagógiai és filozófiai megközelítéseit, célját (vö. ANDERSON–HILL 2001; HOWARD 2001; BUCHANAN ET AL. 2002), így kíváncsiak voltunk arra, hogyan látják ennek szerepét a hallgatók tanulásukban.

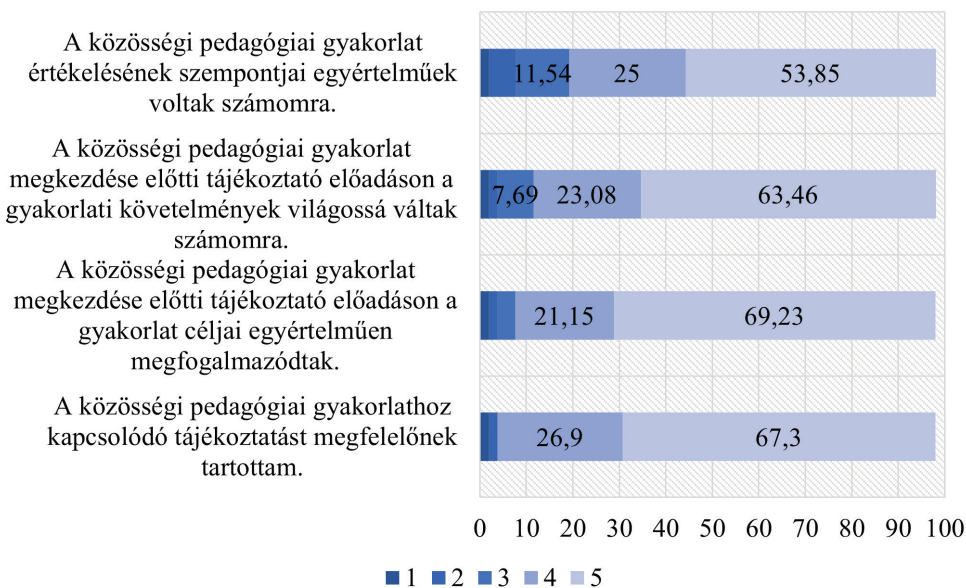
A gyakorlathoz kapcsolódó tájékoztatás általános megítélése kedvező volt a hallgatók körében (3. ábra). A válaszadók megfelelőnek tartják a gyakorlathoz kapcsolódó tájékoztatást ($M=4,61$; $SD=0,723$), kedvezően vélekednek arról, hogy a felkészítő előadáson a gyakorlat céljai egyértelművé váltak ($M=4,57$; $SD=0,831$).



3. ábra: A közösségi gyakorlathoz kapcsolódó felkészítő előadásának értékeléséhez kapcsolt kérdőív itemek átlagértékei ($N=52$)

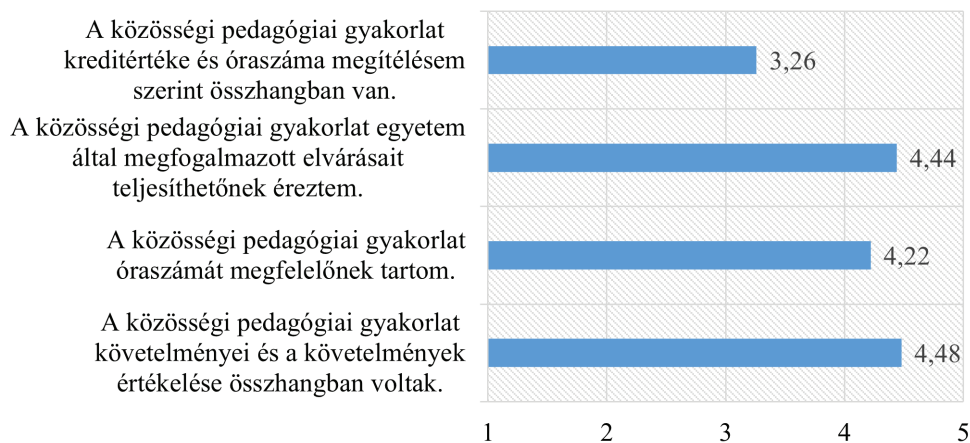
Továbbá, hasonlóan kedvező értékelést kaptak a követelmények ($M=4,47$; $SD=0,88$) és az értékelési szempontok ($M=4,25$; $SD=1,017$) áttekinthetőségére vonatkozó állítások is.

Az egyes állításokra adott értékelések százalékos megoszlását a 4. ábra összegzi. Látható, hogy a hallgatók jelentős része (minden item esetén 75% feletti arány) kedvező (4), vagy a legkedvezőbb (5) értékelést adta az egyes állítások kapcsán.



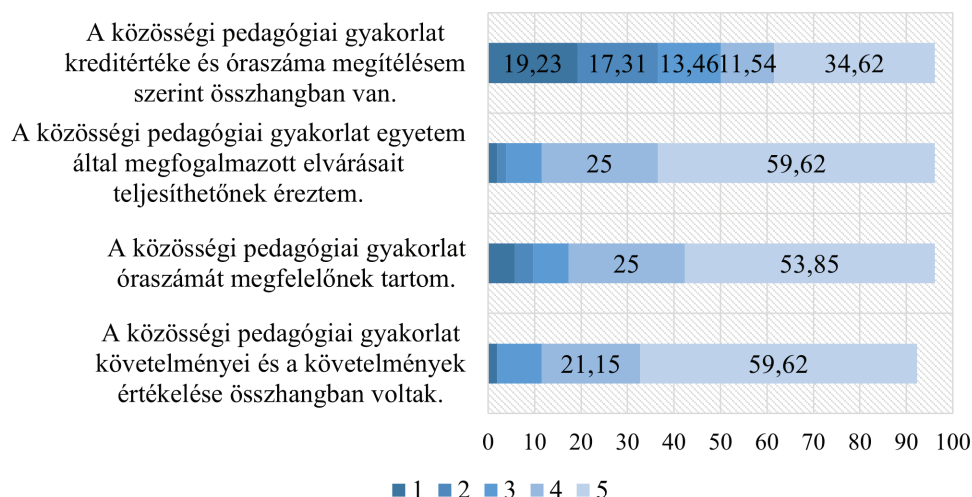
4. ábra: A közösségi gyakorlathoz kapcsolódó tájékoztató előadáshoz kapcsolt itemek értékelésének százalékos megoszlásai

A tájékoztató előadás értékelése mellett a kérdőív a gyakorlati követelmények, a gyakorlat során elévart óraszám, illetve a célok és az értékelés összhangjára is rákérdezett (5. ábra). A felmérésben résztvevők kedvezően ítélték meg a gyakorlati követelmények és az értékelés összhangját ($M=4,48$; $SD=0,085$), valamint a gyakorlat óraszámát ($M=4,22$; $SD=1,148$) és a követelmények teljesíthetőségét is ($M=4,44$; $SD=0,884$). Megfigyelhető egyfajta elmozdulás a hallgatói értékelésben a gyakorlat kreditértéke és az óraszám illeszkedése között, a hallgatók ezt már kevésbé egyhangúan és kevésbé pozitívan értékelték ($M=3,26$; $SD=1,58$).



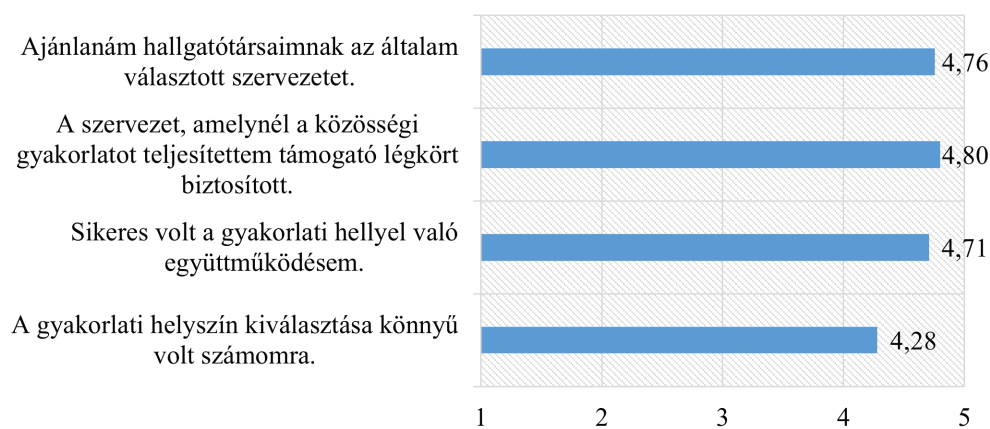
5. ábra: A közösségi gyakorlat követelményei, óraszámja és kreditértéke értékeléséhez kapcsolódó itemek átlagértékei ($N=52$)

Ha megnézzük az egyes állításokra adott értékelések százalékos megoszlását (6. ábra), szintén látható, hogy a hallgatók a gyakorlati követelmények és a gyakorlat értékelésének összhangjára, a gyakorlati óraszámok arányára és az elvárások teljesíthetőségére vonatkozó állításokat magas arányban (minden item esetén 75% felett) kedvezően értékelik. A gyakorlat óraszámának és kreditértékének aránya azonban már megosztó a hallgatók körében.



6. ábra: A közösségi gyakorlat óraszámára, követelményeire és kreditértékre vonatkozó állítások értékelésének százalékos megoszlása

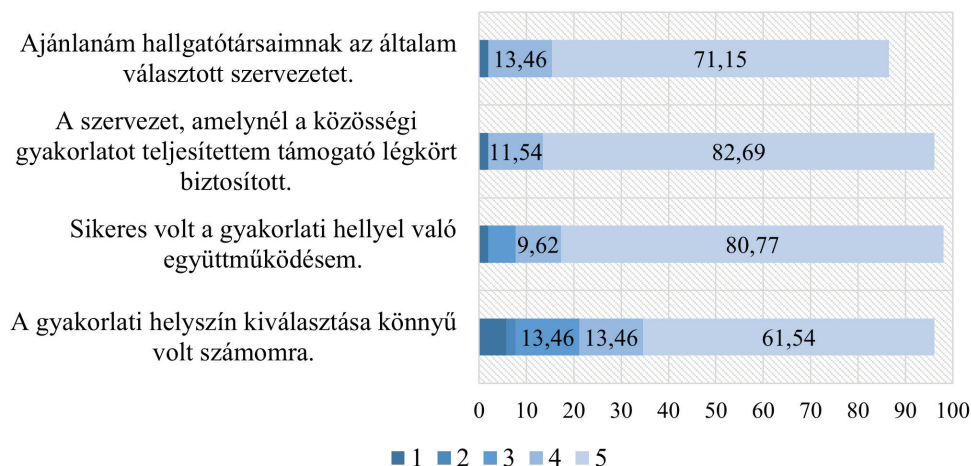
Ennek háttérében az a – már a tanulmány elméleti bevezetőjében is vázolt – értékelési dilemma állhat, hogy a felsőoktatási képzésbe épülő közösségi szolgálat értékelésének nem az elvégzett önkéntes tevékenység az alapja, hanem a tevékenység során megélt tanulási folyamatot bemutató szakmai dokumentáció (vö. HOWARD 2001; BUCHANAN ET AL. 2002). Könnyen lehet, hogy a hallgatói nézetekben a gyakorlat értékelésében nem válik szét az előbbi két szempont, ennek megerősítéséhez azonban további kutatásokra lenne szükség.



7. ábra: A gyakorlati helyszínekhez kapcsolódó állítások értékelésének átlagértékei

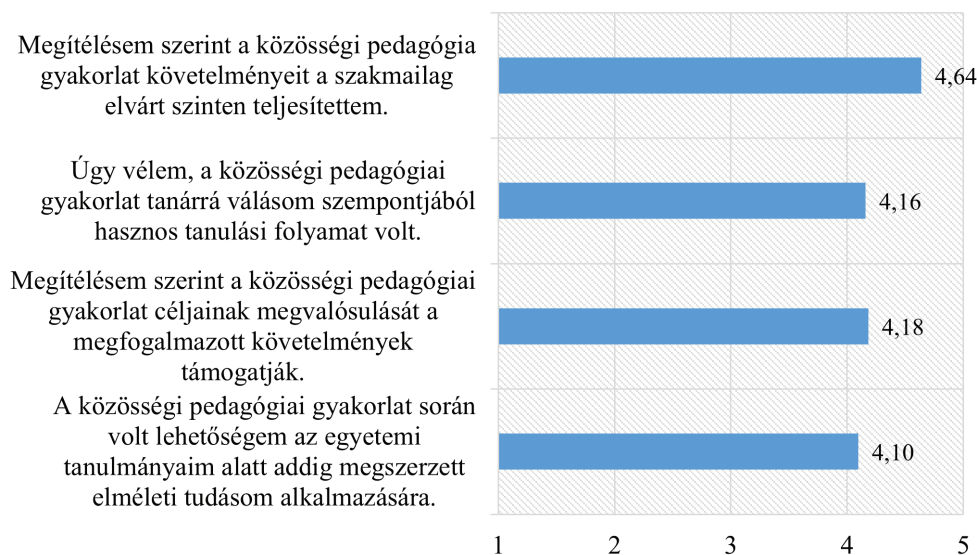
A felmérés során a hallgatókat a gyakorlati helyekkel való együttműködésről is kérdeztük. A partnerei együttműködés, a hallgatók tevékenységének támogatása az elköteleződés kialakításának, az énhatékonyság fejlesztésének is az alapja (vö. BERNADOWSKI–PERRY–DEL GRECO 2013). Ahogy az a 7. ábrán is látható, a kérdőívet kitöltők kimagaslóan pozitívan értékelik a gyakorlati helyszínek támogató légkörét ($M=4,8$; $SD=0,639$) és együttműködésüket a szervezettel a gyakorlat során ($M=4,71$; $SD=0,756$), ennek megfelelően pedig szívesen ajánlanák is a választott szervezetet a továbbiakban is ($M=4,76$; $SD=0,679$). A közösségi gyakorlat teljesítésekor a hallgatók szabadon választhatják meg (oktatói jóváhagyással) gyakorlatuk helyszínét. Ez lehetővé teszi a szakmai fejlődés szempontjából az optimális szervezet és tevékenység kiválasztását, növelheti a hallgatói motivációt és önállóságot. A kérdőívet kitöltő hallgatók körében nem jelent meg nehézségként a gyakorlati helyek megválasztása ($M=4,28$; $SD=1,16$).

Az egyes állítások átlagolása könnyen elmoshatja az egyéni különbségeket, ezért az értékelések százalékos arányát is vizsgáltuk (8. ábra). A százalékos megoszlások alapján látható, hogy a gyakorlóléssel való sikeres együttműködés, az ott megélt támogató légkör és a szervezetekről alkotott kedvező benyomás kimagaslóan kedvező értékeléssel jelenik meg a hallgatók válaszaiban. A gyakorlati helyszín kiválasztása valamivel megosztóbb, a válaszadók 7,7%-a nem erősítette meg, hogy könnyű lett volna gyakorlati helyszínt találni, további 13,46% pedig bizonytalan értékelést jelölt.



8. ábra: A gyakorlati helyszínekkel való együttműködésre vonatkozó állítások értékelésének százalékos megoszlása

A gyakorlatra vonatkozóan a kérdéssor utolsó szakaszában a hallgatókat saját szakmai fejlődésük és a gyakorlat során nyújtott teljesítményük értékelésére kértük (9. ábra).

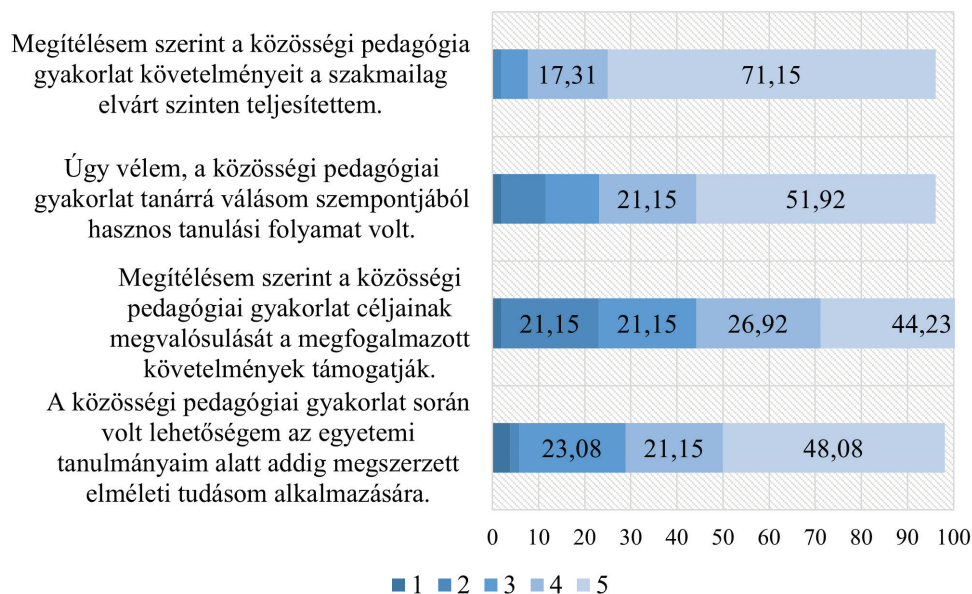


9. ábra: A közösségi gyakorlat során megélt szakmai fejlődéshez és a gyakorlat általános értékeléséhez kapcsolódó itemek átlagos értékelése

A közösségi szolgálat alatt a tapasztalati tanulás a szerepszocializáció támogatása, illetve (a tevékenység közben megélt sikerek által) az énhatékonyság kialakításában is meghatározó szerepű (vö. BANDURA 1997; BERNADOWSKI–PERRY–DEL GRECO 2013). A tanulási folyamat értékelése és a hallgatók önértékelése kedvező képet mutat a válaszadók körében. Saját megítélésük alapján a hallgatók az

elvárásoknak megfelelő szakmai színvonalon teljesítették a gyakorlatot ($M=4,64$; $SD=0,693$), és azt hasznosnak élték meg a tanárrá válás útján ($M=4,16$; $SD=1,113$). A közösségi szolgálat mint tanulási forma kiemelt célja, hogy a felsőoktatási képzés keretei között lehetőséget adjon a megszerzett szakmai tudás gyakorlati kontextusban történő kipróbálására, annak hasznosíthatóságának megtapasztalására is. A kitöltők értékelése alapján erre volt lehetőségük a gyakorlat során ($M=4,1$; $SD=1,082$).

Végezetül, a gyakorlat általános értékelésekor a hallgatókat annak megítélésére kértük, hogy a gyakorlati célok és a követelmények meglátásuk szerint összhangban vannak-e, melyet a válaszadók megerősítettek ($M=4,18$; $SD=0,928$). A kérdőív egyes itemeire adott értékelések százalékos megoszlását is vizsgálva (10. ábra), kisebb eltolódás a gyakorlati célok és követelmények összhangjának értékelése, illetve az elméleti tudás gyakorlati helyzetekben történő alkalmazása elemek esetén figyelhető meg.



10. ábra: A közösségi gyakorlat során megélt szakmai fejlődéshez és a gyakorlat általános értékeléséhez kapcsolódó itemek értékelésének százalékos megoszlása

A kitöltő hallgatók 23,08%-a bizonytalanul (a hármas értéket jelölve) értékelte azt, hogy tudta-e a tanulmányok alatt megszerzett tudását alkalmazni a gyakorlat során, illetve szintén megosztó annak megítélése, hogy a gyakorlati célok és követelmények összhangban álltak-e, ebben az esetben a válaszolók 23,07%-a nem vagy inkább nem érzékelte a célok összhangját. Kimagaslóan kedvező eredmény, hogy a hallgatók 88,46%-a véli úgy, hogy képes volt a szakmailag elvárt szinten teljesíteni a gyakorlatot, ami fontos lépés lehet az elköteleződés és az énhatékonyság megerősítésében.

3.2. TÁVOLLÉTI OKTATÁS ÉS KÖZÖSSÉGI GYAKORLAT: HALLGATÓI NÉZETEK A TÁVOLLÉTI OKTATÁSÓL

A 2019/2020. tanév tavaszi félévében a veszélyhelyzet kihirdetését követően a felsőoktatási intézmények távolléti oktatásra álltak át, a közoktatásban pedig bevezetésre került a digitális munkarend. Mind a távolléti oktatás, mind a digitális munkarend jelentős kihívások elé állította a közösségi gyakorlat szervezését és tervezését, a hallgatók számára pedig a gyakorlat teljesítése ütközött számos nehézségbe.

A közösségi szolgálat célja, ahogyan a tanulmány elméleti bevezetőjében is láthattuk, többek között az, hogy egyszerre valósuljon meg a szolgálat és a szakmai tanulás. A távolléti oktatásra való átálláskor is ezeket a célokat tartottuk szem előtt, így a közösségi gyakorlat követelményeit a következőképpen alakítottuk át. Kiemelt célunk volt, hogy hallgatóink munkájával támogatást kínáljunk az iskoláknak

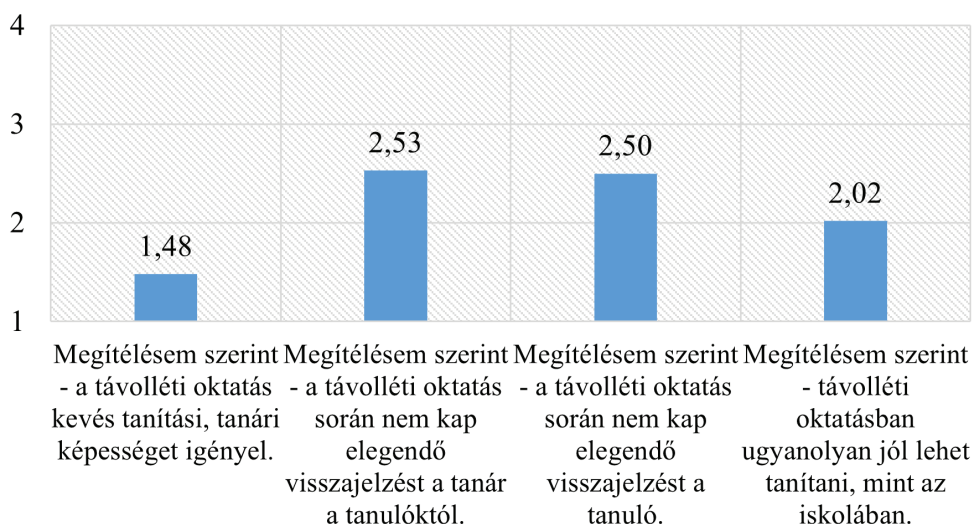
a digitális munkarend bevezetésével kialakult kihívásokban, miközben a hallgatók gyakorlatát is felelősen tudjuk segíteni. E két cél megvalósítása érdekében, előzetesen megkerestünk iskolákat és felmértük, hogy az általunk felajánlott lehetőségek közül mely területeken lenne leginkább szükségük támogatásra, majd ezek alapján az alábbi tevékenységeket javasoltuk, támogattuk és fogadtuk el a közösségi gyakorlat teljesítéseként:

- 1) Egy-egy iskola, szaktanár számára **digitális tananyagok készítése, segítségnyújtás a digitális oktatás megvalósításában**. Ez a gyakorlatban azt jelentette, hogy minden olyan tevékenység elfogadható volt közösségi gyakorlati tevékenységként, mely az iskolákban egy-egy tanárkolléga mellett, a vele egyeztetett módon és az ő szakmai igényeihez illeszkedő digitális tananyagok készítésére irányult. (Ilyen lehetett például egy-egy tematikus egységhez kapcsolódó prezentációk, feladatlapok, egyéb tanulást segítő anyagok készítése).
- 2) A tananyagok készítése mellett, az online kommunikáció lehetőségeit kihasználva, a hallgatók segíthettek kisebb csoportok, egy-egy tanuló **személyre szabott tanulásában**, digitális oktatásban szintén az iskola igényeihez igazodva, a velük egyeztetett módon (például korrepetálással, gyakorlással, az önálló tanulás támogatásával).
- 3) A gyakorlat teljesítésének egyik további lehetősége volt, hogy az adott iskolával egyeztetett módon, egy-egy osztályfőnök mellé bekapcsolódva (szintén online formában) a gyakorlatot végzők **segíthetik az osztályközösség erősítését** kisebb csoportokban zajló beszélgetésekkel a gyerekek mindennapjairól, a közösség egymásról tudásának élményét erősítve.

Természetesen, a fenti tevékenységek esetén a hallgatóknak lehetőségük volt arra is, hogy saját maguk keressenek fel iskolákat és egy szabadon választott intézményben segítsék a digitális oktatást.

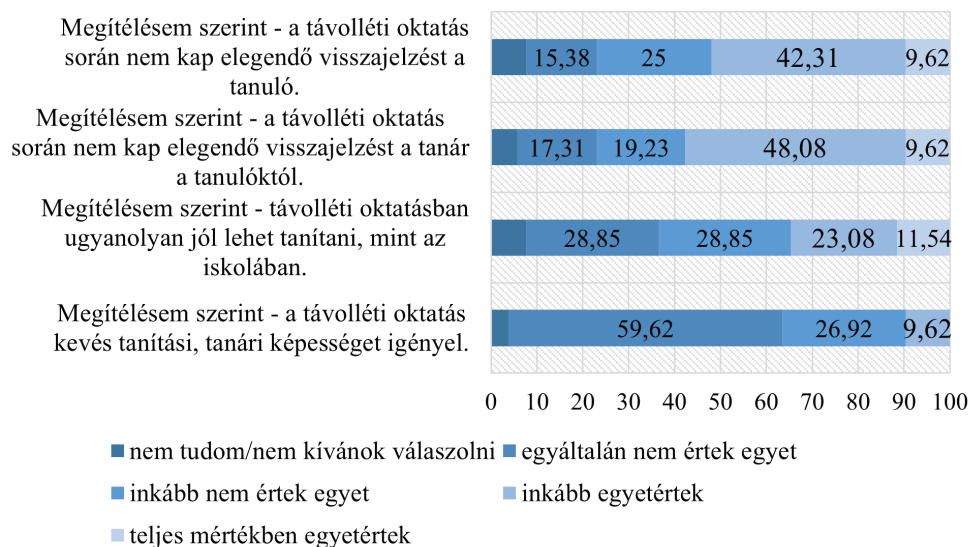
A 2019/2020. felsőoktatási tanév tavaszi félévében a közösségi gyakorlat teljesítéskor a hallgatók tehát beleláthattak a digitális munkarend működésébe, tapasztalatot szerezhettek a távolléti oktatás területén is. Ezt a lehetőséget kihasználva, a közösségi gyakorlat általános értékelés mellett a kérdőív kiegészült a hallgatók távolléti oktatáshoz kapcsolódó pedagógiai nézeteinek megismerésével is. A nézetek olyan meggyőződések, elvárások és feltételezések, melyeket az egyén igaznak tart a világról, melyben él. A nézetek a kognitív rendszer elemei, mentális konstrukciók, melyek meghatározzák az egyén értelmezéseit (CSEPELI 2011; 2014; FALUS 2003). A megtapasztalt pedagógiai élmények – akár a hosszú iskolás évek során szerzett benyomások, akár a képzés során látott minták – hatással vannak a pedagógiai nézetek alakulására is (vö. BERLINER 2005), ezáltal megismerésük kiemelten fontos lehet az egyén és a képzés szempontjából is.

A gyakorlati kérdőív kitöltésekor a hallgatók négy állítás mentén, négyfokú Likert-típusú skálán fejezhették ki véleményüket a távolléti oktatáshoz kapcsolódóan. Az állítások a távolléti oktatás kapcsán a tanulói és tanári visszajelzésekre, a távolléti oktatás igényelte tanári kompetenciákra, továbbá a távolléti oktatás hatékonyságának megítélésére vonatkoztak (11. ábra). Az egyes állítások átlagértékei alapján a hallgatók alapvetően elutasítják nézeteikben, hogy a távolléti oktatás kevesebb tanári kompetenciát igényelne ($M=1,48$; $SD=0,677$), és szintén inkább nem értenek egyet azzal, hogy a távolléti oktatás során ugyanolyan megfelelően lehet tanítani, mint jelenléti oktatással ($M=2,02$; $SD=1,146$). Az eredmények alapján látható ugyanakkor az is, hogy a válaszadók körében bizonytalan a távolléti oktatás során megvalósuló tanár–diák interakciók megítélése. A hallgatók eltérően ítélik meg, hogy a tanár kap-e elegendő visszajelzést a tanulóktól a távolléti oktatás során ($M=2,53$; $SD=0,915$), és szintén eltérő annak megítélése, hogy a kommunikáció irányának megfordításával a tanuló kap-e elegendő visszajelzést ($M=2,5$; $SD=0,899$).



11. ábra: A távolléti oktatáshoz kapcsolt itemek átlagértékei

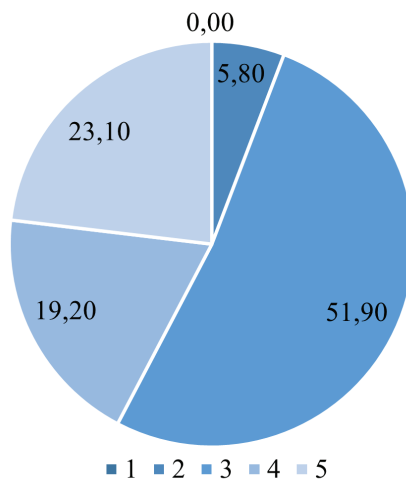
A résztvevők 36,54%-a nem ért egyet azzal, hogy a tanár ne kapna elegendő visszajelzést a tanulóktól, 57,7% viszont inkább megerősíti, hogy a tanulói visszajelzések nem elégségesek a távolléti oktatás során. 40,38% azok aránya, akik nem értenek egyet azzal, hogy a tanuló ne kapna megfelelő visszajelzést a tanártól a távolléti oktatás során, azonban 51,93%-a a válaszolóknak úgy véli, valóban nem kapnak a tanulók ilyen esetben megfelelő visszajelzést (12. ábra).



12. ábra: A távolléti oktatáshoz kapcsolt állítások értékeléseinek százalékos megoszlása

A kérdőív utolsó szakaszában a távolléti oktatás pályamotivációra gyakorolt (esetleges) hatására is rákérdeztünk. A kérdőívet kitöltő hallgatók 51,9%-a úgy vélte, hogy a távolléti oktatás nem tántorította el a tanári pályától, azonban különösebben nem is erősítette meg (13. ábra), és 23,1% azoknak a hallgatóknak az aránya, akik úgy vélték, hogy ez a tapasztalat jelentősen megerősítette a tanári pályán maradás szándékát.

Feltett kérdés: Értékelje 1 és 5 között, hogy a távolléti oktatás tapasztalatai hogyan befolyásolták a vélekedését a tanári pályáról. (1: Teljesen kiábrándultam belőle.; 5: Teljes mértékben megerősítette a pályán maradásom szándékát.)



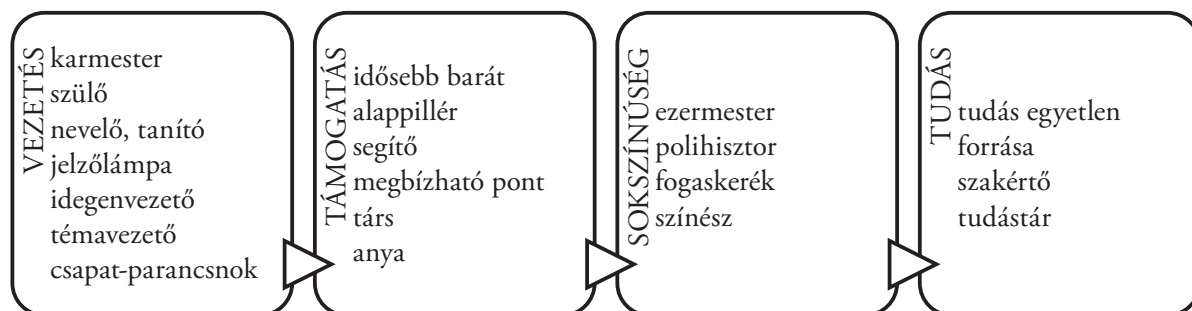
13. ábra: A távolléti oktatás hallgatói pályamotivációra gyakorolt hatása

Elgondolkodtató eredmény lehet, hogy bár kisebb arányban, de a hallgatók 5,8%-a úgy vélte, hogy a távolléti oktatás eltántorította a tanári pályától. Fontos látnunk ugyanakkor, hogy a felmérés egy pillanatnyi állapotot ragadott meg, nem tárta fel ugyanakkor a pályamotiváció egyéb jellemzőit és szintén nem ismerjük a hallgatók távolléti oktatást megelőző pályamotivációs sajátosságait, pályán maradási szándékát.

A zárt kérdések mellett, a felmérés arra is lehetőséget adott a hallgatóknak, hogy a jelenléti és a távolléti oktatás kapcsán a tanári szerepről gondolkodjanak. A válaszadók egy nyílt végű, „A tanár olyan mint..., hiszen...” mondatot kellett, hogy kiegészítsenek és röviden indokolják is válaszaikat a jelenlét és távolléti oktatás esetén a tanár szerepéről. A tanári szerepek leírásának sokféle megközelítésével találkozhatunk (vö. SZABÓ és mtsai. 2004; TRENCSENYI–GOMBOCZ 2007). Egyes megközelítések a személyiségvonások köré rendezik a kívánatos/ideális jellemzőket, egy másik nézőpont a történeti dimenziót erősíti, mely egy adott tevékenység, társadalmi elvárás előtérbe kerülését vagy visszaszorulását tárja fel. Az értelmezés harmadik lehetősége pedig az intellektuális viselkedés, a módszertani készségek és kompetenciák dimenziója (vö. SZABÓ és MTSAI. 2004). Az elemzésben a válaszokat – hasonlóan a kérdőív eredményeinek bemutatásához – elsősorban leíró, feltáró szempontok mentén értelmezhetjük, így a hallgatók asszociációit nagyobb tematikus egységekbe (kategóriákba) rendezhetjük, elsősorban a megjelölt tanári tevékenységek alapján (14. ábra).

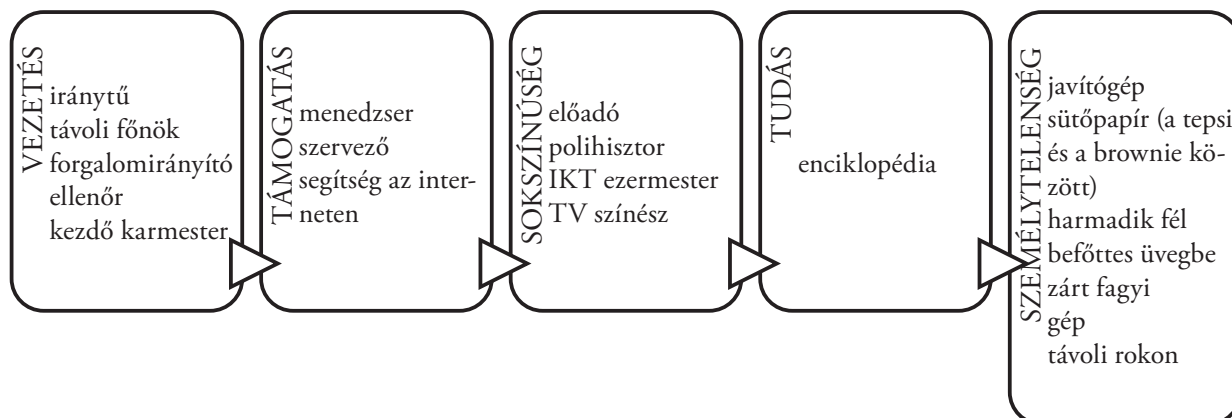
A hallgatók válaszaiban megjelenő tanári szerepek az irányító, vezető feladatokhoz, a támogató, segítő attitűdhöz kapcsolódtak, megjelentek továbbá a tudás és a sokszínűség (összetettség) kategóriába sorolható elemek is. A vezetés, irányítás kategóriában a tanári feladatok között elsősorban az értékek közvetítése, a tanulási folyamat irányítása, az útmutatás, valamint a személyes példaadás jelentek meg, mint az asszociációkat magyarázó elemek. A segítő, támogató tevékenység kategória elemei a tanulói szükségletekre figyelő attitűdöket írták körbe, és a segítő szerep elsősorban a tanulási folyamat támogatásához kapcsolódott a hallgatók válaszaiban, azaz a tanár feladata a tanulók tanulásának támogatása, a személyre szabott, optimális tanulási környezet biztosítása. A vezetés és támogatás mellett szintén visszatérő elemek voltak azok az asszociációk, melyek a tanári hivatás összetettségét emelték ki. A sokszínűség kategória elemei arra utaltak, hogy a tanári tevékenység szerteágazó, számos különböző

területet fed le. A tanári szerephez kapcsolt asszociációk utolsó nagyobb csoportját a tudás kategória alkotta. Ide sorolhatjuk azokat az elemeket, melyek elsősorban a szaktárgyi-, pedagógiai tudás jelentőségét emelték ki.



14. ábra: A hallgatói válaszokban megjelenő tanári szerepekhez (jelenléti oktatás) kapcsolt asszociációk kategóriák szerint rendezve

A kitöltők tanári szerepekhez kapcsolt asszociációiban a távolléti oktatás esetén új elemként jelent meg a távolság és személytelenség motívuma (15. ábra). Az asszociációk jól illeszkednek a jelenléti oktatás esetén felállított kategóriarendszerbe, a válaszokban ugyanakkor megjelenik a fizikai távolság kifejezése (pl. távoli), illetve egy új kategória is kirajzolódik, az online térben könnyebben kialakuló **személytelenségre** utalva. A vezetés és támogatás kategóriák esetén az asszociációk magyarázataiban visszatérően jelenik meg a felelősség kérdése is, vagyis, hogy a digitális oktatás esetén nagyobb a tanuló egyéni felelőssége is, melyben a tanár egy szervező–tanácsadó. A jelenléti és távolléti oktatás kapcsán megfogalmazott asszociációk esetén az is látható, hogy az asszociációk érzelmi telítettsége is változik. Míg a jelenléti oktatás esetén olyan kifejezések jelennek meg, melyek szorosabb kötődésre, érzelmi kapcsolatra utalnak (pl. idősebb barát, társ, anya), addig a távolléti oktatás esetén az érzelmi tartalmak kevésbé sejthetők a kifejezések mögött (pl. szervező, menedzser). A személytelenség kategória elemei pedig egyértelműen kifejezik a fizikai távolság, az elszigetelt együttműködés kihívásait.



15. ábra: A hallgatói válaszokban megjelenő tanári szerephez (távolléti oktatás) kapcsolt asszociációk kategóriák szerint rendezve

4. ÖSSZEGZÉS

A tanulmány az ELTE tanári képzésében futó közösségi gyakorlat rendszerét, működését, valamint egy, a 2019/2020. tanév tavaszi félévében a hallgatók körében végzett felmérés eredményeit mutatta be. A közösségi szolgálat mint tanulási forma a tanári képzésben egyszerre filozófia és oktatásmódszertani lehetőség. Az önkéntes tevékenység által a tapasztalati tanulás és a tanulási folyamat tudatos kísérése támogathatja a hallgatók elköteleződését, betekintést adhat egy szakma tevékenységrendszerébe, a pozitív gyakorlati élmények pedig megerősíthetik a hallgatók énhatékonyság érzését. A közösségi szolgálati tanulás továbbá fejleszti a hallgatók reflektív gondolkodását és hozzájárulhat a társadalmi felelősségvállalás erősítéséhez. A közösségi gyakorlat sikeres intézményesülésének egyik fontos eleme lehet a gyakorlat kapcsán a hallgatók hangjának megismerése.

A 2019/2020. tanév tavaszi félévében a közösségi gyakorlat minőségbiztosításához és a gyakorlatok fejlesztéséhez kapcsolódóan a hallgatók körében felmérést végeztünk. A gyakorlatot az adott félévben teljesítő hallgatók egy kérdőívet töltöttek ki, melyben a gyakorlat megvalósulását különböző szempontok mentén értékelték. A kérdőíves felmérés kiegészült továbbá a távolléti oktatáshoz kapcsolódó pedagógiai nézetek feltárásával is.

A kérdőíves felmérés eredményei alapján a hallgatók kedvezően értékelték a gyakorlathoz kapcsolódó felkészítést és tájékoztatást, a gyakorlati helyszínekkel való együttműködést, valamint úgy vélték, hogy a gyakorlati célok és követelmények összhangban állnak. A gyakorlat értékelése esetén a gyakorlat kreditértékének és óraszámának aránya megosztó a hallgatók körében. Ennek egyik oka lehet, hogy a hallgatók összemoszák az önkéntes munka, a szakmai tanulási folyamat (illetve annak megjelenítésének) szempontjait.

A hallgatók távolléti oktatáshoz kapcsolódó pedagógiai nézetei esetén látható volt, hogy a hallgatók úgy vélik, minőségi különbség van a jelenléti és távolléti oktatás között. Elutasítják, hogy az online térben zajló oktatás kevesebb tanári kompetenciát igényelne. A tanár-diák interakciók minőségének megítélése azonban megosztó, többségben vannak azok a hallgatók, akik inkább egyetértenek azzal, hogy sem a tanár, sem a tanuló nem kap megfelelő visszajelzést a másik féltől. A tanári szerephez kapcsolt asszociációk esetén a hallgatók elsősorban a vezetés és irányítás, a támogatás és segítés, továbbá az összetettség és a tudás kategóriákban sorolható elemeket említettek. A jelenléti és távolléti oktatás kapcsán az asszociációk között különbség, hogy a digitális oktatáshoz kapcsolódóan felerősödik a tanulói felelősség említése, valamint a személytelenség motívum, az egyes asszociációk mögött kisebb érzelmi bevonódásra utaló jelentés sejthető.

A felmérés korlátai

A tanulmányban bemutatott felmérés korlátai között tarthatjuk számon, hogy az alacsonyabb kitöltési arányból fakadóan a vizsgálat eredményei korlátozottan értelmezhetők. A felmérés során alkalmazott kérdőív célja a gyakorlathoz kapcsolódó minőségbiztosítás kialakítása, valamint a gyakorlatok fejlesztése, ebből következőleg azonban a lekérdezés nem tárt fel olyan további hallgatói sajátosságokat, melyek lehetővé tennék az eredmények mögött húzódó okok, összefüggések feltárását.

HIVATKOZÁSOK

8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet *A tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről.*

ANDERSON J. B. – SWICK, K. J. – YFF, J. (2001): *Service-learning in Teacher Education: Enhancing the Growth of New Teachers, New Teachers, their Students, and Communities.* AACT Publications, Washington.

- ANDERSON, J. B. – HILL, D. (2011): Principles of Good Practice for Service Learning in Preservice Teacher Education. In: ANDERSON, J. B. – SWICK, K. J. – YFF, J. (eds.): *Service-learning in Teacher Education: Enhancing the Growth of New Teachers, New Teachers, Their Students, and Communities*. AACT Publications, Washington. 69–84.
- ANDERSON, J. B. – PICKERAL, T. (1998): Challenges and Strategies for Success With Service-Learning in Preservice Teacher Education. *Service Learning, General*, 17.
- BENDER, G. – JORDAAN, R. (2007): Student perceptions and attitudes about Community Service-Learning in the teacher training curriculum. *South African Journal of Education*, 27, 631–654.
- BERNADOWSKI, C. – PERRY, R. – DEL Greco, R. (2013): Improving Preservice Teachers' Self-Efficacy through Service Learning: Lessons Learned. *International Journal of Instruction*, 6(2).
- BUCHANAN, A. M. – BALDWIN, S. C. – RUDISILL, M. E. (2002): Service Learning as Scholarship in Teacher Education. *American Educational Research Association*, 31(8), 30–36.
- BUTCHER, J. – HOWARD, P. – LABONE, E. – BAILEY, M. – GROUNDWATER SMITH, S. – MCFADDEN, M. et al. (2003): Teacher Education, Community Service Learning and Student Efficacy for Community Engagement. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 31(2), 109–124.
- CZETŐ K. – MÉSZÁROS GY. (2015): Közösségi gyakorlat folyó gyakorlat eredményeinek, problémáinak összegző feltárása. In: RAPOS N. – KOPP E. (szerk.): *A tanárképzés megújítása – 2015*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 189–213.
- CSEPELI GY. (2011): *Szociálpszichológia*. Osiris Kiadó, Budapest.
- CSEPELI GY. (2014): *Szociálpszichológia mindenkiben*. Kossuth Kiadó, Budapest.
- DANIELS, K. N. – PATTERSON, G. – DUNSTON, Y. (2010): Rules of Engagement: A Service Learning Pedagogy for Pre-service Teacher Education. *Journal for Civic Commitment*, 15.
- DONNINSON, S. – ITTER, D. (2010): Community Service Learning: A First Year Transition Tool for Teacher Education. *Australian Journal of Teacher Education*, 35(3). 59–74.
- FALUS I. (2003): A pedagógus. In: FALUS I. (2003): *Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanuláshoz*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 79–101.
- HOWARD, J. (ed.) (2001): *Service Learning Course Design Book*. Edward Ginsberg Center for Community Service. The University of Michigan, Michigan.
- KESTEN, A. (2012): The Evaluation of Community Service-Learning Course in terms of Prospective Teachers' and Instructors' Opinions. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 12(3), 2139–2148.
- KOLB, D. A. (1984): *Experiential Learning*. Upper Saddle River: Prentice-Hall, Inc.
- ROOT, S. – FURCO, A. (2011): A review of Research on Service Learning in Preservice Teacher Education. In: ANDERSON, J.B. – SWICK, K. J. – Yff, J. (2001): *Service-learning in Teacher Education: Enhancing the Growth of New Teachers, New teachers, Their Students, and Communities*. AACT Publications, Washington. 86–101.
- SZABÓ É. – VÖRÖS A. – N. KOLLÁR K. (2004): A tanári szerep, a hatalom és a tekintély problémái. In: N. KOLLÁR K. – SZABÓ É. (szerk.): *Pszichológia pedagógusoknak*. Osiris Kiadó, Budapest. 418–451.
- TRENCSENYI L. – GOMBOCZ J. (2007): *Változatok a pedagógiára: a nevelés „műkedvelőinek”: művelőinek, kedvelőinek*. Okker, Budapest.
- WADE, R. C. (1997): *Community Service-Learning: A Guide to Including Service in the Public School Curriculum*. State University of New York Press, Albany.
- WADE, Rahima C. – ANDERSON, Jeffrey B. (1996): Community Service Learning: A Strategy for preparing Human Service-Oriented Teachers. *Teacher Education Quarterly*, 23(4), 59–74.

„BIZTOSÍTÓKÖTÉL NÉLKÜL” – TÉNYEK ÉS TAPASZTALATOK A TÁVOLLÉTI OKTATÁS ALATTI SZAKTÁRGYI TANÍTÁSI GYAKORLATRÓL

GORDON GYÖRI JÁNOS – FEHÉRVÁRI ANIKÓ – KISS EDINA – RAÁTZ JUDIT

ABSZTRAKT

A 2020 tavaszán a világ számos országában átmenet és előkészületek nélkül bevezetett veszélyhelyzeti távolléti oktatás egyebek mellett lényegesen befolyásolta a tanárképzés egyik legfontosabb elemét, az iskolai gyakorlótanítást. Kérdőíves és interjúfelvétellel történő, kvantitatív és kvalitatív adatgyűjtési eljárásokat ötvöző kutatásunkban az érintett időszakban az ELTE tanárképzési programjának keretében gyakorlótanításukat folytató hallgatóktól gyűjtöttünk az erre az időszakra vonatkozó adatokat. Eredményeink szerint a távolléti oktatás számos tekintetben negatívan befolyásolta a tanítási gyakorlatot, megfosztva a hallgatókat a tantermi munka személyességétől, a vezetőtanárral folytatott együttműködés többféle fejlesztő lehetőségétől, a tantestület más tanáiraival és a tantárgyuk tanári munkaközösségével kialakítható kapcsolattól. Az iskolai tanulók szimbolikus értelemben is távolra kerültek a tanárjelöltektől, a velük való kommunikáció, tanítási-tanulási tevékenység több elemében gépiessé és egyoldalúvá vált, miközben megnövekedtek a tanárjelölti munkaterhek. Ugyanakkor a tanárjelöltek elégedettek voltak a gyakorlótanítás általános vonásaival, szakmailag is és emberileg is pozitívan élték meg, hogy az újszerű körülmények közepette eredményesen tudtak hozzájárulni a vezetőtanáruk munkavégzéséhez, illetve diákjaikkal való tevékenységeikben alkalmazkodni tudtak az online oktatás körülményeihez. Pozitív eredménynek tekinthető, hogy a tanári szakmára és pályára vonatkozó kedvező képük nem sérült – bár az online oktatást mindenképp elkerülnék a jövőben. Egyértelmű az az álláspontjuk, hogy a tanári munka lényege a személyes jelenlét, együttlét a diákokkal.

1. BEVEZETÉS

1.1. KÜLÖNLEGES HELYZET A GYAKORLÓTANÍTÁSBAN – A KUTATÁS KONTEXTUSA

2013 szeptemberétől az egyetemi tanárképzés szerkezete megváltozott. Ennek következtében új, osztatlan képzésben vehetnek részt a hallgatók (CSAPÓ–BODORKÓS–BÚS 2015). Az általános iskolai tanár szak 4+1, a középiskolai tanár szak 5+1 év képzési időt jelent a hallgatók számára. A rövid ciklusú képzést kivéve (ami csak megfelelő mesterdiplomával rendelkező egyének számára elérhető) kizárólag kétszakos tanárnak lehet jelentkezni. Az ELTE-n azonban bármely szak bármely szakkal párosítható, ami nagy vonzerőt jelent a hallgatók számára. Miután a képzés első felében a hallgatók túljutnak az előírt nem kevés pedagógiai, pszichológiai és módszertani gyakorlatokon, a képzés második felében háromféle gyakorlatot végeznek:

- a) **közösségi pedagógiai gyakorlat**, melynek időtartama 30 óra, célja, hogy a hallgató eltávolodjon a rutinszerű, korábbról jól ismert pedagógiai tevékenységektől, és olyan terepen próbálja ki magát, ahol az eddigiektől eltérő módon, de biztosított a fejlődése, miközben továbbra is gyerekcsoportokkal foglalkozik. Ehhez egyéni fejlődési és tanulási tervet kell készítenie. A gyakorlat során folyamatosan vezeti az arról szóló naplót, majd a végén reflexiót ír. Ennek helyszínét az egyetem által előírt minimális kötöttség mellett a hallgató választja ki.
- b) **szaktárgyi tanítási gyakorlat**, melynek időtartama 60 munkaóra (egy szemeszter alatt teljesítendő). Ebből maximum 45 kontaktóra, mely magába foglalja a tanárjelölt által önállóan tartott 15 tanórát/foglalkozást. A gyakorlat egyik célja, hogy átmenetet képezzen a korábbi pedagógiai, pszichológia és szakmódszertani gyakorlatok és az összefüggő egyéni tanítási gyakorlat között. Másrészt biztosítja, hogy a hallgató minél több tapasztalatot gyűjtsön általánosan a tanári munkával, és a saját szaktárgyának tanításával kapcsolatban a vezetőtanár segítségével. A két szaktárgyból

általában külön félévben végzik a gyakorlataikat a hallgatók, de megengedett az is, hogy azonos félévben tegyék meg ezt. A gyakorlat az ELTE gyakorló iskoláiban teljesítendő. Nem hivatalos kommunikációban erre a gyakorlattípusra sokan mint „rövid tanítási gyakorlat”-ra hivatkoznak.

- c) **összefüggő egyéni iskolai gyakorlat**, melynek időtartama egy teljes tanév. Ez idő alatt a tanárjelöltnek szaktárgyanként heti minimum 2 órája kell, hogy legyen, de maximum 10 órát tarthat összesen a két szakjából. A gyakorlat célja, hogy a tanárjelölt komplex feladatokon keresztül fejlessze kompetenciáit, szilárduljon meg pedagógusidentitása, alakuljon ki reflektív, „kutatói” attitűdje munkája értékelése során, és nem utolsó sorban legyen részese egy pedagógusközösségnek, melynek munkájában aktívan részt vesz, és megtapasztalja az ott jelen lévő szerepeket. A gyakorlat az ELTE partneriskoláiban, de nem gyakorlóiskoláiban végzendő (ELTE TTK 2020).

A 2019/2020-as tanévben is a szokásos módon zajlott az ELTE tanárszakos hallgatóinak gyakorlati időszaka; a második félév azonban váratlan fejleményeket tartogatott a gyakorlatokon részt vevő hallgatók számára a pandémia okozta körülmények miatt. Egyik napról a másikra kellett áttérni a digitális távoktatásra. Március 12-től sem a pedagógusok, sem a tanárjelöltek nem léphettek be az iskolák kapuin.

Ez alapvetően változtatta meg a gyakorlatok további szervezésének, teljesítésének feltételeit. Az oktatás nem állhatott le, csak átkerült egy virtuális színtérre, ahol nem mindenki mozgott egyforma rutinnal. Alkalmasint a szerepek felcserélődtek. Koruknál fogva a tanárjelöltek gyakrabban feltalálták magukat az adott helyzetben, így lehetőségük adódott támogatni a vezetőtanárokat, mentorokat a tanítás folyamatában. Ezt azonban az is befolyásolta, hogy az iskola milyen szinten tette ezt lehetővé, azaz milyen eszközök, számítógépes szoftverek, alkalmazások használata mellett tette le a voksát, és főleg milyen pedagógiai módszereket részesített előnyben, írt elő a tantestület tagjainak. Gyakorlatilag minden mindenre hatással volt az iskolai infrastruktúrától kezdve, a tanárok felkészültségén keresztül, a tanulók fogadókészségéig. És ehhez kellett alkalmazkodniuk a tanárjelölteknek a saját lehetőségeikhez képest.

1.2. A TANÍTÁSI GYAKORLAT SZEREPE A TANÁRKÉPZÉSBEN

A tanítási gyakorlat a tanárképzés kitüntetett eleme (FARELL 2008), amely hosszú történeti és sokágú elméleti alpra vezethető vissza (NGUYEN 2020). Az elméleti megfontolások és a tanítási gyakorlatra belőlük levezetett gyakorlati stratégiák azonban bizonyosan összetalálkoznak egy ponton: miszerint a tanítás olyanféle tevékenység, amelyet nem lehet a maga teljességében és realitásában elsajátítani személyes tapasztalati úton megszerzett tudás nélkül.

A tanítási gyakorlat mint a bevezető tanárképzés kötelező eleme nem független attól a folyamattól, amelynek eredményeként az évszázadokkal ezelőtt még felkészítés nélkül művelt tanári praxis lépésről lépésre átalakult. A 18–19. században kiépülő nemzeti oktatási rendszerekben a tanári szakma művelését már formális felkészítéshez kötötték, amely az idők során egyre magasabb képzési szinteken intézményesült, míg mára már sok helyen, így Magyarországon is az egyetemi képzés része lett. Ez a folyamat azt is jelentette, hogy a tanári tevékenységet, illetve annak formális keretekbe rendezett változatát, a tanári praxist magát egyre inkább elméleti jellegű felkészítés határozta meg, ami azzal a veszéllyel fenyegetett, hogy az elmélet akár ki is szoríthatja a pedagógiai tevékenység gyakorlati jellegét a felkészülésben. A tanári tevékenység három nagy alapmetaforája mint három nagy felfogásbeli tradíció közül – miszerint **a tanítás alapvetően (spontán módon kibontakozó) művészet, a tanítás (egy mester mellett jól elsajátítható technikai fogások sorából felépülő) mesterség, a tanítás (kutatósi evidencia alapú) tudomány** – egyre inkább túlsúlyba került **a tanítás tudomány** metaforája, miközben egyre inkább veszélybe került **a tanítás művészet** metaforája, valamint **a tanítás mesterség** felfogás is. Márpedig éppen **a tanítás művészet**, illetőleg **a tanítás mesterség** felfogás az, amely a gyakorlati, tapasztalati elsajátítást állítja a középpontba, alapvetően a mester-tanítvány tanítástanulási diád archaikus mintáját vallva a magáénak.

A tanárképzés gyakorlati folyamatának mindig is elvitathatatlan része volt a tanárjelölt személyes jelenléte az iskolában, a tanteremben. A 20. századot, de még inkább annak utolsó harmadát megelőzően még elméletben sem merülhetett fel annak a lehetősége, hogy ez másképp is lehetne. Tulajdonképpen csak az elmúlt néhány évtized, és azon belül is leginkább csak az utóbbi néhány év technikai forradalma teremtette meg annak az elvi lehetőségét egyáltalán, hogy a tanár(jelölt) fizikailag akár távol tudjon lenni az iskolai tanítványoktól. Technikailag eleinte – körülbelül az 1970-es évektől kezdve – a szatellitese televíziózás adott módot erre, majd az igazi nagy változást az interaktív internet hozta ezen a téren.

Annak ellenére azonban, hogy az interaktív internet létrejötté már a 2000-es évek elején elvileg lehetővé tette volna, hogy a tanítási gyakorlat részben vagy egészében a tanárjelölt fizikai jelenléte nélkül, digitális csatornákon keresztül valósuljon meg, ezt a lehetőséget ismereteink szerint a világ egyetlen tanárképzési rendszere sem alkalmazta rendszerszinten, hiszen a tanítási gyakorlat lényege tehát éppen az, hogy annak során a tanárjelölt a tanulókkal egy valós, fizikai térben tevékenykedve tapasztalja meg a tanítást mint tevékenységet. E koncepciónak egyben az is része volt, hogy a tanárjelöltek így ismerkedhetnek meg az iskola tanári világával, így válhatnak az iskolai gyakorlatközösség tagjaivá, mivel a fizikai jelenlét a feltétele annak, hogy személyesen megtapasztalják és megérthessék az oktatási intézmények pedagógiai kultúráját.

Ezen túlmenően a tanítási gyakorlat fontos funkciójának tekintették azt is, hogy az nagymértékben hozzájárul a tanári szakmai énkép és identitás kialakulásához (ZHAO–ZHANG 2017), a tanári pálya választásához vagy éppen elutasításához a pályára való alkalmasság vagy alkalmatlanság felismerése által. Ezzel egyidőben a tanárképző programokon belül a tanítási gyakorlat a tanári alkalmasságra történő szűrésnek elemévé vált (HUDSON 2012).

A 2020 márciusában szinte világszerte egyszerre bekövetkezett, közel 1 milliárd tanulót érintő (UNESCO 2021) iskolabezárás azonban mindent keresztülhúzott, amit évszázadok alatt a formális tanárképzés a tanítási gyakorlatról elméletben kidolgozott és gyakorlatban kifejlesztett, még hozzá elsősorban azért, mert éppen a tanítási gyakorlat addig értett leglényege a tanárjelölt, valamint mestere és a tanítványok együttes jelenléte a tanítás terében megszűnt. Amikor ez bekövetkezett, maga a pusztán virtuális térben történő tanítás a tanárjelöltek egy részének már nem volt ismeretlen tevékenység, mint-hogy az internetnek köszönhetően a kiegészítő magánoktatás-iparban (GORDON GYŐRI 2008) eddigre már széleskörűen elterjedt gyakorlattá vált az online oktatás is (ZHANG–BRAY 2020). Azt is tudjuk, hogy az online oktatást gyakran diploma nélküli egyetemisták, köztük éppen a tanárképzésben lévők is végezték (CEGLÉDI–SZABÓ 2014) – már csak azért is ők, mert generációs okoknál fogva ők ismerték ki magukat legjobban az internet és a digitális kommunikáció világában. De még nekik is természetes volt, hogy a formális tanárképzés lényegi elemeként működő tanítási gyakorlat kizárólag valós térben, a tanteremben zajlik, és csak néhány részleme tevérdhet át digitális térbe (például az iskolaidőn kívüli kommunikáció, az írásbeli feladatok beadása ímélen keresztül).

Mindezek fényében nem meglepő, hogy az iskolák hallatlanul gyorsan zajló és teljes körű, példa nélküli lezárása szerte a világon nemcsak az iskolai munkában közvetlenül érdekelt valamennyi résztvevőt sokkolta – a szülőket, a gyerekeket, a tanárokat, az iskolavezetőket –, hanem a tanárképzőket és a tanárképzésben résztvevő hallgatókat is, különösen azokat, akik éppen a tanítási gyakorlatukat végezték vagy annak küszöbén álltak (FLORES–GAGO 2020; MOYO 2020). Noha a globális szinteken bekövetkezett totális iskolaleállás történelmi léptékekben tekintve csak rövid ideig tartott (körülbelül 2020 márciusától 2020 júniusáig), ez az idő éppen elég volt ahhoz, hogy azokban az oktatási rendszerekben, amelyekben e periódus többé vagy kevésbé az egyik iskolai félévvel esett egybe, a tanárjelöltek részlegesen vagy gyakorlótanításuk egésze alatt pusztán digitális térben végezzék a tanítási gyakorlatukat, így abszolválják a tanári diplomához szükséges teendőiket.

A minden érdekelten készületlenül érő helyzet a tanítási gyakorlat valamennyi elemét és funkcióját, azok leglényegében érintette. A tanítás módszertani és kommunikációs elemeinek valós térben történő begyakorlásán túl ebben a helyzetben kérdésessé vált a tanárjelölt és mentora kommunikációja, a tanárjelölt valósélményű tanításban gyökerező szakmai identitásalakulása, a tanári tevékenységre való alkalmasság mérése és még sok minden más, hiszen a vezetőtanárok és a tanárjelöltek egyaránt nem voltak felkészülve sem az online oktatásra, sem arra, hogy a tanítási gyakorlatot miként lehet megvalósítani a jelenléti oktatás teljes hiányában. A tanárképzés váratlanul egy soha nem látott és még csak el sem gondolt radikális életkíséret totális terében találta magát, amely ugyanakkor a tanárképzésre és azon belül a tanítási gyakorlatra vonatkozó formális kutatásokat végzőket is készületlenül érte.

De ez a soha nem tapasztalt helyzet egyben új lehetőségeket is magával hozott a tanárképzés gyakorlati részével foglalkozó kutatók számára. Hiszen ez alatt a néhány hónap alatt nagyon sok olyan tapasztalat gyűlt össze, amelyet a későbbiekben hatékonyabban kamatoztathatunk, tehát érdemes az utókor-nak átadni az erről szóló végső következtetéseket. Az Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanárképző Központja (ELTE TTK) minden tanév végén kérdőív segítségével gyűjti össze azon hallgatók tapasztalatait, akik az adott évben közösségi pedagógiai, szaktárgyi, illetve összefüggő egyéni iskolai gyakorlatot végeznek. A kutatás érdekében az ELTE TTK eddig szokásos kérdőívét néhány olyan kérdéssel egészítettük ki, melyet különösen fontosnak tartottunk feltárni az adott helyzettel kapcsolatban, hogy a későbbiekben már felkészültebben vághassunk bele a távolléti oktatás alatti tanítási gyakorlatokba. Jelen tanulmányunkban a féléves szaktárgyi (úgynevezett rövid) tanítási gyakorlatra fókuszáltunk.

2. A KUTATÁS BEMUTATÁSA

2.1. VIZSGÁLATI KÉRDÉSEINK

Vizsgálatunk középpontjába az alábbi kérdéseket állítottuk:

- Hogyan befolyásolta a 2019–2020. tanév második félévében a szaktárgyi gyakorlótanításukat végzőket az online oktatásra való átállás? Milyen arányban került vagy nem került át a gyakorlótanítás tisztán digitális térbe?
- Milyen hatással bírt az online oktatás a tanárjelölt és vezetőtanára/mentora kommunikációjára, munkakapcsolatára? Mennyiben lehetett megőrizni ebben a munkakapcsolatban a tradicionális mester/tanítvány munkakapcsolatot, és milyen elemeiben alakult ez át?
- Hogyan befolyásolta az online, digitális térben oktató tanárjelölteket ez a helyzet a tanári énképükben, a pályára való alkalmasságuk megítélésében?

2.2. KUTATÁSI DIZÁJN; AZ ADATFELVÉTEL MÓDJA

Kutatásunkban a feltáró és magyarázó kutatások jellemzőit ötvöztük. Két lépésből álló, egymásra épülő adatgyűjtést folytattunk. Az első lépésben alkalmazott kérdőíves adatgyűjtés eredményeire építve egy kisebb mintán lefolytatott, feltáró interjú adatgyűjtést végeztünk:

- a) a nyílt és zárt végű kérdéseket tartalmazó online kérdőíves adatgyűjtésünk az ELTE TTK éves adatfelvételéhez kapcsolódott; a távolsági oktatás idején szerzett tanítási gyakorlatra vonatkozó kérdéseink a TTK a helyes adatgyűjtéseiben standard módon alkalmazott kérdéseket egyszeri, különleges kiegészítésként követték; az online adatgyűjtés részeként egy metafora-vizsgálatot is lefolytattunk;
- b) félig strukturált interjúk segítségével a távolsági oktatásra vonatkozóan adatokat gyűjtöttünk a résztvevők tapasztalatairól és gondolatairól.

2.3. AZ ADATFELVÉTEL IDEJE

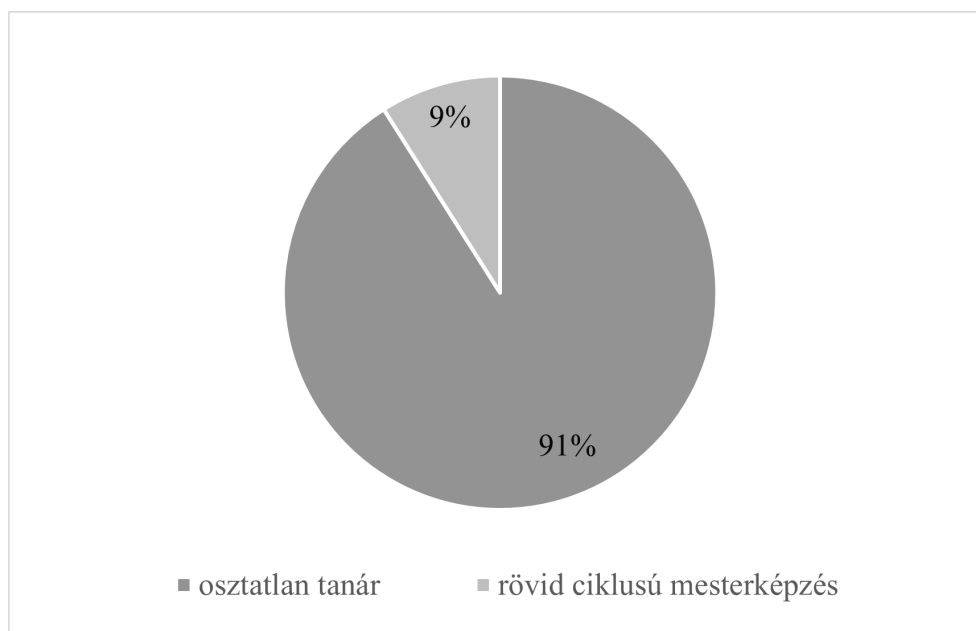
A távolsági oktatás bevezetésének váratlansága és gyorsasága lényegében lehetetlenné tette a történések és az azok által kiváltott hatások szinkrón vizsgálatát. Így kutatócsoportunk is csak a helyzetet rövid idővel követő utólagos vizsgálatra vállalkozhatott. A kérdőíves adatfelvételt 2020 nyarán végeztük el, míg az interjú adatfelvétel a távolsági oktatás szemeszterét követően, 2020. szeptember és 2020. november között zajlott.

2.4. AZ ADATKÖZLŐK

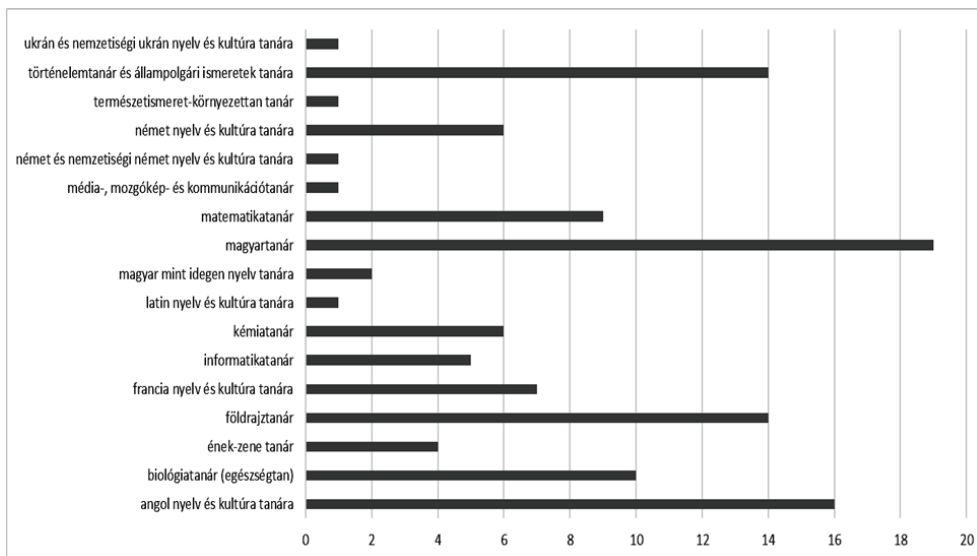
A túl sok ismeretlen tényező elkerülése érdekében vizsgálatunkban igyekeztünk a résztvevők körét erősen korlátozni. Így kutatásunkhoz egyetlen tanárképző intézményt választottunk ki – igaz, az ország legtöbb tanárszakos hallgatójával foglalkozó intézményét. Az Eötvös Loránd Tudományegyetem azon tanárjelöltjeitől gyűjtöttünk adatokat, akik a távolsági oktatás idején végezték szaktárgyi tanítási gyakorlatukat. Az interjú kutatási részben hozzáférés alapú, kényelmi mintavétellel (SZOKOLSZKY2004) kiválasztott magyar és természettudományos szakos hallgatók vettek részt.

3. TANÁRHALLGATÓK A KARANTÉN IDEJÉN – AZ ONLINE KÉRDŐÍV TANULSÁGAI

A 2019/2020 tanév tavaszi félévében összesen 317 hallgató vett részt szaktárgyi gyakorlaton, közülük 117 hallgató osztotta meg tapasztalatait a félév végén, vagyis a megkérdezettek 37%-a. A válaszadók 91%-a osztatlan tanárképzésben vesz részt, 9%-uk rövid ciklusú mesterképzésben (1. ábra). Szakok szerint a BTK hallgatói vannak többségben (61%), közülük sokan nyelvtanárok, magyar és történelmet hallgatók. A többi szak megoszlása vegyes, közöttük a földrajz- és biológiatanárok száma jelentősebb (2. ábra). A válaszadók 44%-a végezte rövid gyakorlatát ELTE-hez köthető közoktatási intézményben.



1. ábra: A válaszadók képzés szerinti megoszlása



2. ábra: A válaszadók szakok szerinti megoszlása (N=117)

A kérdőív két fő részből állt: egy elégedettségi részből, amely egyrészt az általános, másrészt a gyakorlattal való elégedettséget mérte, valamint a távolléti oktatásra vonatkozó kérdésblokkból.

Az elégedettségi kérdéssor első része tehát az általános elégedettséget mérte, amely egyrészt a gyakorlólhelyre, másrészt a gyakorlat szervezésére vonatkozott (egy-egy állítást lásd részletesebben az 1. táblázatban). A válaszadók általános elégedettségi szintje igen magas, hiszen a legalacsonyabb átlagos érték is 7 (1–10 skálán) és a felsorolt 15 állításból 8 esetben 9 feletti átlagértékek vannak (1. táblázat). Leginkább a gyakorlatvezető szakmai felkészültségével voltak elégedettek a hallgatók, legkevésbé pedig azzal, hogy nem volt lehetőségük az idegen nyelvtudásuk használatára, valamint a gyakorlatvezető informatikai felkészültségét sem találták teljes mértékben megfelelőnek. A 15 állításból álló általános elégedettségi index megbízhatósága jó (Crombach alfa értéke: ,954).

1. táblázat: Általános elégedettség a gyakorlati hellyel és a gyakorlat vezetőjével

	Átlag	Esetszám	Szórás
A szakmai gyakorlati munkavégzés során volt alkalmam általam ismert idegen nyelve(ke)t használni.	7	95	3,62
Értékelje a gyakorlatvezető szakember informatikai készségeit!	8,53	108	2,286
Megfelelő volt a szakmai gyakorlat előkészítése.	8,55	114	2,129
A szakmai gyakorlat segítette a pályán való (későbbi) elhelyezkedéssel kapcsolatos döntésemet.	8,59	109	2,374
Az egyetem gyakorlatra vonatkozó elvárása és a gyakorlati hely tényleges elvárása összhangban volt.	8,75	114	1,932
Értékelje a gyakorlatvezető szakember transzverzális készségeit (vezetés, munkaszervezés, kommunikáció, munka irányítása, problémamegoldás, esemény-, illetve projektmenedzsment)!	8,79	113	2,037
Ajánlanám a hallgatótársaimnak ezt a szakmai gyakorlólhelyet.	8,87	114	2,042
A szakmai gyakorlat során szakmai együttműködési készségemet fejleszteni tudtam.	9,09	114	1,665
A szakmai gyakorlat fejlesztette a jövőbeni munkámhoz szükséges gyakorlati készségeket.	9,1	115	1,832
A szakmai gyakorlat fejlesztette a problémamegoldó készségemet.	9,11	115	1,515
Világosak voltak számomra a szakmai gyakorlat céljai.	9,17	114	1,623

Értékelje a gyakorlatvezető szakember nyelvi, kommunikációs készségeit!	9,17	110	1,755
A fogadó gyakorlati hely támogató környezetet biztosított a gyakorlatvégzéshez.	9,19	115	1,786
A gyakorlati hely a megfelelő infrastruktúrát (tárgyi feltételeket) biztosított.	9,29	112	1,522
Értékelje a gyakorlatvezető szakember szakmai felkészültségét!	9,43	113	1,592

A válaszadók egyes kérdésekre adott válasza szoros összefüggést mutat (lásd részletes, változónkénti korrelációs tábla: Függelék 11. tábla), szignifikáns ($p=,000$, $PC^1>,450$) erős a kapcsolat az egyes itemek között, vagyis az egyes állításokra hasonló választ adtak (ha az egyik állítást jóra értékelték, akkor a másikat is), kivétel ez alól az idegennyelv-használat kérdése: ennek összefüggése is kimutatható, de gyengébb korrelációs együtthatókkal ($p=,001$, $PC<,400$). A két legmagasabb korrelációs együtthatót mutatta: a gyakorlólhely támogató környezetet biztosít és ajánlaná társainak a helyet állítások között ($PC=,891$), valamint a gyakorlat fejlesztette a jövőbeni munkámhoz szükséges gyakorlati készségeket és a problémamegoldó készségemet ($PC=,887$) állítások között.

Varianciaanalízist alkalmazva az is megfigyelhető, hogy a 15 kérdésből 5 esetében az ELTE intézményekben gyakorlatozók elégedettebbek más intézményekben gyakorlatozó társaikhoz képest (2. táblázat), vagyis kedvezőbb a véleményük arról, hogy a gyakorlólhely mennyire világos célokat fogalmazott meg, hogy mennyiben tudta fejleszteni a hallgató problémamegoldó, együttműködési és idegen nyelvi készségeit, illetve, hogy mennyiben ajánlaná másoknak a gyakorlólhelyét.

2. táblázat: Az általános elégedettség a gyakorlólhely típusa szerint (átlag)

	ELTE iskola			Más iskola			Összes		
	Átlag	N	Szórás	átlag	N	Szórás	átlag	N	Szórás
Világosak voltak számomra a szakmai gyakorlat céljai.	9,52	48	1,148	8,91	66	1,862	9,17	114	1,623
A szakmai gyakorlat fejlesztette a problémamegoldó készségemet.	9,47	49	1,082	8,85	66	1,73	9,11	115	1,515
A szakmai gyakorlat során szakmai együttműködési készségemet fejleszteni tudtam.	9,58	48	0,871	8,73	66	1,989	9,09	114	1,665
A szakmai gyakorlati munkavégzés során volt alkalmam általam ismert idegen nyelve(ke)t használni.	7,8	45	3,252	6,28	50	3,812	7	95	3,62
Ajánlanám a hallgatótársaimnak ezt a szakmai gyakorlólhelyet.	9,37	49	1,537	8,49	65	2,292	8,87	114	2,042

Az általános elégedettség mellett a válaszadók a szakmai gyakorlatukhoz konkrétan köthető véleményükről is érdeklődtünk. Az általános elégedettséggel szemben ebben a kérdéskörben már kritikussabbak a hallgatók, és nagyobb az adatok szórása is, vagyis kevésbé egységesek a vélemények (3. táblázat). A 13 állításból álló elégedettségi index megbízhatósága jó (Crombach alfa értéke: ,954). A 13 állításból öt esetében kilencnél magasabb átlagos pontszámot adtak a hallgatók (1–10 skálán), mely itemek többsége a vezetőtanár munkájának megítéléséhez kapcsolódik. Ugyanakkor a munkaterhelés mértékét kifejezetten kedvezőtlennek értékelték a hallgatók, bár az nem derül ki, hogy túlzottan vagy kevésnek tekintették az elvégzett feladatokat, mindössze annyit tudhatunk meg, hogy a gyakorlat kreditarányosan nem megfelelő munkaórát jelent, és szintén a munkakörülmények elégtelen voltát jelzi az iskolai és az egyetemi szétartó órarend. Emellett kevésbé pozitív a megítélése a pedagógiai, pszichológiai és a szakmódszertani képzések hasznosítási lehetőségeinek is.

¹ Pearson Correlation

3. táblázat: A gyakorlattal való elégedettség (átlag)

	N	Átlag	Szórás
A gyakorlaton a kreditérték és az elvárt hallgatói munkaóra aránya megfelelő volt (1 kredit = 30 hallgatói munkaóra).	109	5,46	3,622
A gyakorlat során hasznosítani tudtam a pedagógiai-pszichológiai órákon tanultakat.	108	6,64	3,216
Az egyetemi órarend és az iskolai órarend összeegyeztethető volt.	110	7,51	2,698
A gyakorlat során hasznosítani tudtam a szakmódszertani órákon tanultakat.	111	7,6	2,842
A gyakorlat során hasznosítani tudtam a szaktárgyi órákon tanultakat.	111	7,77	2,948
A gyakorlaton végzett hospitálások a szakmai fejlődésemet szolgálták.	110	8,43	2,305
Megfelelő volt az előzetes tájékoztatás a gyakorlatról.	110	8,8	1,924
Szakmailag mintának tekintem a vezetőtanáromat.	110	8,93	2,08
A vezetőtanár visszajelzései segítettek a szakmai fejlődésemet.	111	9,14	1,895
A szaktárgyi tanítási gyakorlat támogatta a szakmai fejlődésemet.	111	9,16	1,886
Az iskola támogató környezetet biztosított a gyakorlathoz.	109	9,22	1,817
Jól tudtam együttműködni a vezetőtanárommal.	111	9,24	1,83
Rendszeres visszajelzést kaptam a vezetőtanáromtól az egyes órák után.	110	9,29	1,737

Ahogy az általános elégedettség esetében, úgy a gyakorlattal való elégedettség kérdésköreinek válaszai is összefüggenek egymással. Amíg azonban az előbbieken közepes-erős, addig itt inkább gyenge-közepes mértékű kapcsolatokat találunk. Kivételt képeznek a vezetőtanárral kapcsolatos kijelentések: jól tudtam együttműködni a vezetőtanárommal, rendszeres visszajelzést kaptam a vezetőtanáromtól az egyes órák után, a vezetőtanár visszajelzései segítettek a szakmai fejlődésemet, valamint a szakmailag mintának tekintem a vezetőtanáromat állítások között, 800–900 közötti korrelációs együtthatók tapasztalhatók, vagyis az egyes válaszadók ezekre az itemekre ugyanazokat az értékeket adták. Leggyengébben a munkaterhelés megítélése kapcsolódik a többi itemsorhoz, az összefüggések szignifikánsak, ám gyengék.

Míg az általános elégedettség esetében különbségeket tapasztaltunk a gyakorlólé hely típusa alapján, a gyakorlattal kapcsolatos elégedettség kérdéskörei közül csupán egy mutatott szignifikáns eltérést, a vezetőtanári visszajelzések. Az ELTE-intézményekben gyakorlatozók az átlagnál gyakrabban számoltak be arról, hogy rendszeres visszajelzéseket kaptak vezetőtanáruktól, mint a máshol gyakorlatozók ($p=,49$, átlag 9,65 és 9,0).

A tavaszi félévben a hallgatóknak mintegy 87%-a végezte távolléti oktatási környezetben a szakmai gyakorlatát. Egyharmaduk a legtöbb órát megtartotta online, valós idejű óraként, ugyanilyen arányban voltak azok is, akik csak néhány órát tartottak meg, míg mindössze a válaszadók 8%-a jelezte, hogy semmilyen órát, foglalkozást nem tartott. Egynegyedükre volt jellemző, hogy nem tartottak online órát, hanem leginkább feladatokat, kvízeket, (hangos) ppt-eket osztottak meg a diákokkal (Függelék 1. tábla). **Vagyis a távolléti oktatás időszakában a hallgatók kétharmada még az online térben sem vagy csak rendszertelenül találkozott tanulókkal.**

A gyakorlattal való elégedettséget nem befolyásolta sem az, hogy a hallgató távolléti vagy tantermi oktatásban végezte a gyakorlatát, sem az, hogy a távolléti oktatásban milyen módon tanított. A későbbiekben látni fogjuk, hogy csak azoknál mutatható ki összefüggés, akik nehézséget tapasztaltak a távolléti oktatás során, és kifejezetten azoknál azonosítható negatív kapcsolat, akik úgy ítélik meg, hogy nem kaptak elegendő segítséget.

A távolléti oktatásban résztvevő válaszadók többnyire közösségi oldalakon (61%), chat-en tartották a kapcsolatot a diákokkal, egynegyedük email-en, kisebb hányaduk vegyesen (9%) és elenyésző volt azok aránya (5%), akik egyáltalán semmilyen kapcsolatot nem tartottak fenn a diákokkal (Függelék 2. tábla). Összességében tehát kevés hallgató akadt, akinek semmilyen kapcsolata nem volt a tanulókkal. Jellemzően a hallgatók az egész osztállyal kommunikáltak, de kisebb részük – egynegyedük – kisebb csoportokra osztotta az osztályt, és velük dolgozott heti/napi rendszerességgel. Emellett a hallgatók fele jelezte azt is, hogy szintén hetente többször, illetve napi rendszerességgel egyénileg is kommunikált a tanulókkal (Függelék 4.–6. tábla).

A távolléti oktatásban résztvevők döntő többsége (70%) jellemzően írásban, szöveges értékelést adott a diákoknak, 15%-uk osztályzatot adott, 11%-uk szóbeli visszajelzést adott, és mindössze a válaszadók 4%-a nem értékelte a diákokat semmilyen módon (Függelék 3. tábla).

A távolléti oktatás során szerzett tapasztalatokat alapvetően pozitívan ítélik meg a hallgatók, többségük úgy értékeli (84%), hogy hasznosítható ismereteket szerzett, közel kétharmaduk eredményesnek véli saját tanári munkáját, és a válaszadók közel fele a tanulók oldaláról is eredményesnek tartja a tanulási folyamatot (4. táblázat). Megállapítható, hogy a hallgatóknak változtatni kellett értékelési gyakorlatukon (39%-uk vallotta ezt), de erre utal az előzőekben taglalt válaszuk is, hogy döntő többségük írásbeli szöveges visszajelzést adott a tanulóknak. 30%-uk jelezte, hogy talált megoldást a tanulók differenciált oktatására.

Mindössze a válaszadók 8-10%-a tapasztalt nehézséget a távolléti oktatás során. Hasonló arányban vannak, akik a hospitálást hiányolták, a digitális felkészületlenségük vagy épp a segítség hiánya jelentett akadályt a távolléti oktatásban. Varianciaelemzés alapján, ez utóbbi csoportba tartozók jellemzően kedvezőtlenebbül értékelték gyakorlójukat és a gyakorlati vezetőjüket is, és általános elégedettségük is (19 ponttal) alacsonyabb az átlagosnál ($p=,017$).

4. táblázat: A távolléti oktatás során szerzett tapasztalatok, % (N=100)

A távolléti oktatás során:	%
hasznosítható tapasztalatot szereztem arról, hogy milyen típusú feladatok és módszerek működnek vagy nem működnek az online térben.	84
eredményesnek láttam a félévi tanári munkámat.	63
a tanulókat segíteni tudtam az eredményes tanulásban.	53
az előzetes elképzelésemhez képest jelentősen átalakult az értékelési gyakorlatom.	39
találtam megoldásokat arra, hogy differenciáltan segítsem az egyes tanulókat.	30
megnehezítette a tanórákra való felkészülést, hogy nem tudtam hagyományos módon hospitálni.	10,3
megnehezítette a tanórákra való felkészülést, hogy nem tudtam a digitális eszközöket készségi szinten használni.	9,0
megnehezítette a tanórákra való felkészülést, hogy nem kaptam segítséget arról, hogy mit kell másképp csinálnom.	8,0

A távolléti oktatásban a legtöbb hallgató digitális tananyagot készített (79%), sokuk közösen dolgozott vezetőtanárával mind a technikai feltételek, mind a tanulástámogatás, mind pedig az értékelés kialakításában. Az is látszik azonban az alábbi táblából (5. táblázat), hogy míg ez a közös munka az értékelés esetében a hallgatók több mint felét érinti (54%), addig a többi tevékenységnél már kisebb az arányuk. A tanulók egyéni támogatását valamilyen digitális eszköz bevonásával csak a hallgatók egynegyede végezte, egyéb iskolai feladatokba, pl. az iskola szervezeti, adminisztrációs életének megismerése vagy szülői kapcsolattartás pedig még kevésbé volt jellemző a hallgatók körében.

5. táblázat: A távolléti oktatás során végzett új tevékenységek, % (N=100)

Melyek azok az új tevékenységek, amelyek a digitális átállással kapcsolatban jelentek meg a szakmai gyakorlatában?	%
digitális tananyag készítése	79
közösen találták ki a vezetőtanárával a digitális átállás során alkalmazott értékelést	54
közösen találták ki a vezetőtanárával a digitális átállás során történő tanulástámogatást	47
közösen találták ki a vezetőtanárával a digitális átállás technikai feltételeit	44
a vezetőtanára (online) hospitált az Ön digitális óráján	38
tudásmegosztás, segítség más tanár kollégának (segédanyag készítése, online támogatás stb.)	29
tanulók egyéni támogatása (egyéni Skype, külön feladat készítése stb.)	24
digitális iskolai adminisztráció (KRÉTA, értekezletek stb.)	14
szülőkkel való kapcsolattartás	6

A hallgatóktól arról is érdeklődtünk, hogy véleményük szerint a távolléti oktatás mennyire igényel tanítási, tanári képességet. A válaszadók 87%-a szerint a távolléti oktatás sok tanítási, tanári képességet igényel (Függelék 7. tábla). Sem az értékelési gyakorlat megváltozása, sem a kommunikáció gyakorisága nem pótolja a jelenléti oktatást. A válaszadók háromnegyede gondolja azt, hogy a tanuló nem kap elegendő visszajelzést a tanártól a távolléti oktatás alatt (Függelék 8. tábla). Mindezek után nem meglepő, hogy a válaszadóknak csak 18%-a gondolja úgy, hogy a távolléti oktatásban ugyanolyan jól lehet tanítani, mint a jelenléti oktatásban (Függelék 9. tábla).

A válaszadók 14%-a véli úgy, hogy a távolléti oktatás tapasztalatai inkább kiábrándítóan hatnak a tanári pályájára, 44%-uknak nem változott a véleménye, míg 42%-ukat inkább megerősítette ez az időszak a tanári pályában (Függelék 10. tábla). Ez egyébként az értékelésekben is visszaköszön: szignifikánsabb magasabbra értékelte az a hallgató a gyakorlatát, a gyakorlólóhelyét és vezetőtanárát is (általános értékelés $p=,014$ $PC=,264$, gyakorlólóhely/vezetőtanár értékelés $p=,014$ $PC=,264$), akit inkább megerősített ez az időszak, mint akit inkább kiábrándított. Szintén összefüggést mutat a tanári pályáról való gondolkodás és a távolléti oktatás során szerzett tapasztalat. Azok, akik felkészületlennek érezték magukat a digitális készségek terén ($p=,004$ $PC=-,243$), illetőleg azok, akik úgy érezték, hogy nem kaptak segítséget ahhoz, hogy mit kell másképp csinálniuk ($p=,000$ $PC=-,402$), kiábrándultabbak lettek a tanári pályából, míg azok, akik megerősítve érzik magukat, inkább érzik úgy, hogy eredményes volt a tanári munkájuk a félévi gyakorlat során ($p=,000$ $PC=,387$). A gyakorlólóhely milyenségének ebben nem volt szerepe, vagyis az ELTE fenntartású és más közoktatási intézmények esetében nincs különbség abban, hogy megerősítette-e a tanári pályájában a hallgatót a távolléti oktatás.

4. A TANÁR METAFORÁI KONTAKT ÓRÁN ÉS AZ ONLINE TÉRBEN

Adatgyűjtésünk két feladata (6.6.2. és 6.6.3. számú feladatok), amelyekben egy elkezdett mondatot kellett a válaszadóknak befejezniük, azt mérte föl, hogy a gyakorlaton levő diákok, mihez hasonlítják a tanárt, milyen metaforával tudják leírni a kontakt oktatásban, illetve hogyan nevezik meg a távolléti oktatásban. Metaforájukat mindkét esetben meg is kellett magyarázniuk.

A tanári szerep metaforával való meghatározásának igen gazdag szakirodalma van (vö. VAMOS, 2001ab, 2003ab; SZABOLCS 2001; SZIVÁK 2002, 2003ab; DUDÁS 2005, 2007). A metaforáknak mint a fogalmi rendszer és az emberi gondolkodás reprezentánsának vizsgálata jól alkalmazható a pedagógiai kutatásokban is.

„Jól láthatóan szakadatlan küzdelem folyik annak érdekében, hogy a nehezen megfogható, rendkívül összetett jelenséget, a tanárszerepet, megfoghatóvá tegyük. Ebben az erőfeszítésben a metaforák

különleges szerepet töltenek be. A metaforák hatékony eszközként működnek közre olyan absztrakt entitások megragadásában, amelyek egyszerű verbális eszközökkel csak körülményes, részletező és hosszadalmas módon írhatók körül. Varázslatos erejük folytán képesek a megfoghatatlant is megfoghatóvá tenni. Érthető tehát, hogy a tanárszerep komplexitása gyakran találkozott a metaforák érték-gazdag világával a nemzetközi és hazai szakirodalomban egyaránt” (FÁBIÁN 2015: 15).

A pedagógiai metaforakutatásokban fogalmi metaforákat vizsgálunk, amelyek két fogalmi tartományból állnak, vagyis az egyik tartományt a másik segítségével értelmezzük (pl. a *tanár egy színész*). A fogalmi metaforákat alkotó két tartománynak külön neve van: a fogalmi tartomány, ahol a metaforikus kifejezések szerepelnek (*színész*), a forrástartomány, ennek segítségével értjük meg a céltartomány (*tanár*) fogalmát (KÖVECSES 2005: 20).

A jelen felmérésben a két különböző szintéren történő tanárszerep megadása, azok jelentése és üzenete is igen tanulságos.

A kérdőívet kitöltő hallgatók közül ezekre a kérdésekre 86 fő válaszolt, ez az összes válaszadó 73,5%-a. A 86 válaszból a kontakt oktatásra 12 fő, az online oktatásra 17 fő nem írt választ, vagy a válasza nem értékelhető. Ez az egész felmérésben választ adók 63,2 %-át, illetve 60 %-át jelenti.

4.1. A TANÁRI METAFORÁK A KONTAKT OKTATÁSBAN

A válaszadók metaforáit a kontakt oktatásra adott válaszok alapján a 6. számú táblázat foglalja össze. A táblázatban a tanár célfogalom megnevezését és annak magyarázataiból megalkotott, jelentéskörökbe csoportosított jelentéstartományait látjuk. A metaforákat megvizsgálva megállapíthatjuk, hogy a metaforakutatásban résztvevő tanárjelöltek több mint kétharmada, 68,9%-a (51 fő) személyt jelölő metaforával nevezte meg a céltartományt, amely 26 féle elnevezést jelent. Ha ezeket a személyekre vonatkozó megnevezéseket elemezzük, akkor egyértelművé válik, hogy a tanár legfontosabb feladatának tartják a válaszadók a vezető, irányító, segítő szerepet, valamint azt, hogy a tanár olyan szakember legyen, aki tudással rendelkezik (*mester, előadó*) és mellette támogatja, vezeti, irányítja tanítványait.

A személytel megnevezett metaforák között jóval kisebb számban szerepelnek a családtaggal megnevezett forrástartományok. Az itt szereplő metaforák (*szülő, családfő, pótmama*) legfőbb jelentése a segítség, irányítás, támogatás mellett a példamutatás és a nevelés. Ez utóbbi jelentésmegadás külön figyelmet érdemel, mivel csupán egyetlen egyszer szerepel a metaforák jelentéstartományában. Érdekes, hogy a leendő tanárjelöltek a jelen metaforaelemzés alapján nem gondolják, hogy egy tanórán való tanári jelenlétnek az ismeretek átadása mellett a nevelés is feladata lenne.

A személyekkel megnevezett metaforák egyéb csoportjában megjelenő elnevezések önmagukban is érdekes és egyedi gondolatokat vetnek föl. Az *élő ember* kifejezés már előre vetíti a felmérés második kérdését, ahol az online oktatásban részt vevő tanár metaforáját kellett megnevezni. A válaszadó a metaforájában a tanár közvetlen jelenlétére helyezte a hangsúlyt. Ezt bizonyítja az is, hogy ez a válaszadó az online térben a tanárt *elérhetetlen személyként* nevezte meg, azaz erősen a diák és tanár kommunikációjának valós, illetve virtuális terére összpontosítva alkotott metaforákat. Hasonlóan érdekes a *koevolúciós pár egyike* megnevezés is, mert itt a metafora megalkotója ragyogóan leírja Jürg Willi koevolúciós elméletét, amely szerint a tanár feladata, hogy formálja a környezetét (az osztályt), de ezzel párhuzamosan ő maga is a környezete hatására folyamatosan formálódik. A folyamat eredménye pedig kölcsönös adaptációk (sikeresen megoldott helyzetek) sorozata. (JÜRG 1985). Ugyanez a tanárjelölt az online oktatásban a tanárt már egy eszközzel, a *naptár* metaforával azonosítja, aki határidőkkel segíti a diákokat, de a kapcsolat nem személyes, már nincs mód az együttfejlődésre. Nincs túl jó véleménye annak a válaszadónak, aki a tanárt *rabszolga*ként jelenítette meg mind a két tanítási formában. A *varázsló* metaforát használó tanárjelölt szintén mind a két oktatási formában ezt forrásfogalmat írta, de amíg a kontakt órákon a tanár fő feladatának a lelkesítést, motiválást tartotta, addig az online térben már a szórakoztatást.

6. táblázat: A kontakt iskolai oktatás tanármetaforái

Forrásfogalom				
Főlérendelt fogalom	Metafora	Előfordulás	Jelentéstartomány	
Személy	vezető	vezető	6	segítés, irányítás, koordinálás
		mentor	6	segítés, támogat, jelen van
		facilitátor (akinek sokakra kell egyszerre figyelnie 1x)	3	segítés, támogatás
		csapatvezető	2	irányítás, nevelés
		csoportvezető	2	irányítás
		koordinátor	2	összefogás
		moderátor (és segédeszköz egyben)	2	irányítás, segítség
		rendezvényszervező	1	irányítás
		tréner	1	irányítás, lelkesítés
	szakember	karmester	4	irányítás, koordinálás
		mester (bölc)	2	tanítás
		színművész	2	szórakoztatás
		edző	2	támogatás, irányítás, fejlesztés
		előadó	1	segítés, irányítás, fejlesztés
		szakember (komplex)	1	tanítás, szervezés, kreativitás
		juhász	1	irányítás, segítség
		rendező	1	irányítás, szervezés
	családtag	szülő	4	segítés, támogatás, lelki fejlesztés, példamutatás
		családfő (jó)	1	tanítás, nevelés, irányítás
		pótmama (védelmező)	1	segítés, támogatás
	egyéb	élő ember	1	jelen van/ lenni
		koevolúciós pár egyike	1	segítés, fejlesztés
		rabszolga	1	szolgálat
		partner	1	segítés
		polihisztor	1	tanítás
		varázsló	1	lelkesítés, motiválás
Eszköz/ tárgy	iránytű	1	segítés, útmutatás	
	jelzőoszlop	1	irányítás, útmutatás	
	lámpa	1	irányítás, útmutatás	
	zseblámpa (megbízható)	1	irányítás, útmutatás	
	híd	1	tanítás, tudásátadás	
	ragasztó	1	tanítás, tudásátadás	
	eszköz (multifunkciós)	1	segítés, figyelés	
	üzemanyag (az autónak)	1	segítés, támogatás	
	mentőőv	1	segítés	
	összekötő kapocs	1	segítés, támogatás, irányítás	
Testrész	emberben a szív	1	nélkülözhetetlen	
Intézmény	cirkusz (egyszemélyes)	1	szórakoztatás, segítség, tanítás	
Égitest	Nap	1	irányítás, figyelés, útmutatás	
Ital	sör (hideg)	1	útmutatás, szervezés	
Tulajdon- ság	kreativitás	3	alkalmazkodás, megújulás	
	segítség	1	segítés, támogatás	
Egyéb	forrás	1	tanítás	
	katalizátor	1	segítés, tanítás	
	mRNS a DNS mellett	1	segítés, tanítás	
	csomópont tudás „bázis”	1	segítés, irányítás tanítás	

A tanár kontakt térben történő megnevezésére 10 fő, az értékelhető választ adók 13,5%-a írt tárgyat, eszközt megnevező metaforát (*iránytű, mentőöv, ragasztó, kapocs, lámpa, zseblámpa, jelzőoszlop* stb.). Ezek általános, a tanár irányító, útmutató, támogató szerepének prototipikus metaforáinak nevezhetők.

A többi megjelenő kategória közül tanulságos kiemelni a testrész fogalom alá sorolt *emberben a szív* megnevezést, mivel itt is egyedi az online oktatásban való szerep esetén az *emberben az agy* párhuzamállítás. A magyarázat mind a két esetben csupán annyi volt, hogy nélkülözhetetlen, így a befogadóra van bízva, hogy miképpen értelmezi a két elnevezést. Talán ez a párhuzam is arra utal, hogy amíg a jelenléti oktatásban az érzelmeknek is van helye, vagy akár itt az az elsődleges, addig a távolléti oktatást a ráció, a tudásátadás határozza meg elsődlegesen.

Szintén érdekes párhuzamot figyelhetünk meg a *Nap* és a vele párhuzamban állított *Hold* metaforákkal kapcsolatban. Amíg a *Nap* irányít, figyel, útmutatást ad, addig a *Hold* inkább „csak” segít. Ahogy a tanárjelölt írta: „a *Nap* világít, erőt és tudást ad, mindenki figyeli, a *Hold* követi Napját, együtt mozog vele, s bár nem ragyogja be a „Földet”, de épp oly meghatározó”. Tehát a *Hold* is ellátja a feladatot, de éppen a közvetlen kapcsolat miatt a fény hiányzik. Ebben a *Nap* – *Hold* párhuzamban még egy harmadik, az égitestek jelentéskörébe beillő metafora is született, a *Föld*, mint a diákokat jelképező kifejezés.

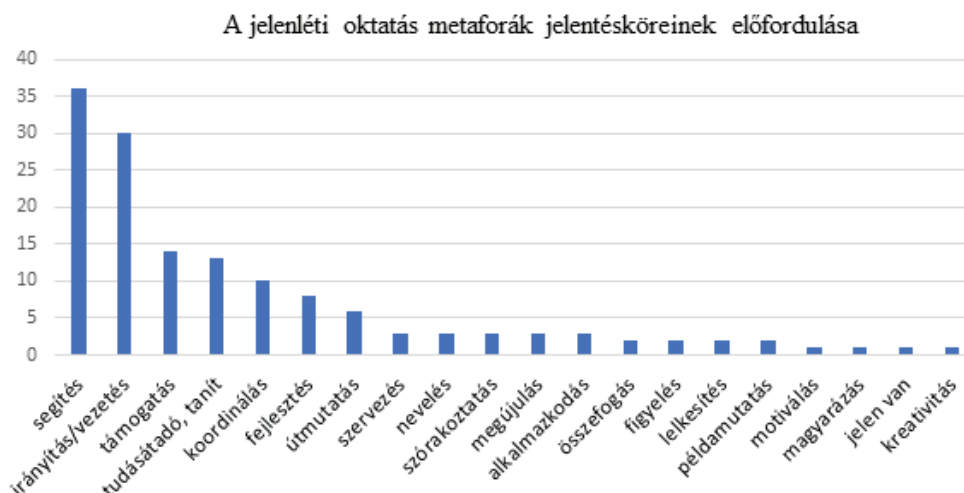
A harmadik metaforapár, amelyet érdemes elemzés alá vonnunk, a biológiából kölcsönzött hasonlat. Itt a kontakt oktatást a válaszadó *mRNS a DNS mellett*, míg az online kapcsolatot *egy kötés a molekulában* metaforával nevezte meg. A magyarázat alapján kitűnik, hogy amíg a közvetlen tanórán a tanítás, a segítség egyénre szabott: „minden sejt (tanulóhoz) a saját »működéséhez« szükséges információt (tananyagot) tudja, hogy melyiküknek mikor, milyen dózisban (és milyen formában) juttassa el.”, addig az online térben az elsődleges cél a tudásanyag valamilyen elrendezése, átadása: „a meglévő elemek (tudás-részletek) között, melyek mindegy, hogy hogyan/milyen úton kerültek oda, de meg kell teremtsen a kapcsolatot, hogy a részekből az egész fölépülhessen.”

Igen távoli asszociáció terméke a tanár céltartományaként a *hideg sör* kifejezés megnevezése. De az asszociáció követhető, hiszen a válaszadó szerint a hideg sör segít mederbe terelni a szétcsúszott napot, valahogy úgy, ahogy a tanár feladata egy tanórának a mederbe terelése, tartása.

4.2. JELENTÉSTARTOMÁNYOK A KONKAKT OKTATÁSBAN

A metaforák elemzése mellett megvizsgáltuk, hogy a hallgatók milyen jelentéstartományokat kötöttek a metaforákhoz. A 6. táblázat adatait összesítve megállapíthatjuk, hogy összesen húsz jelentéskört különíthetünk el (vö. 3. ábra), amelyek között a leggyakrabban előfordulók a segítség (36), irányítás/vezetés (30), már jóval kevesebbszer, de még mindig nagy számban szerepel a támogatás (14), tudásátadás/tanítás (13), koordinálás (10), fejlesztés (8), útmutatás (6). A szervezés, nevelés, szórakoztatás, megújulás, alkalmazkodás háromszor, az összefogás, figyelés, lelkesítés, példamutatás kétszer, míg a motiválás, magyarázás, kreativitás és a jelen van egyszer található meg. Érdekes ez utóbbi megállapítás, amely feltehetően az online oktatás ismeretében került a jelentéskörök közé.

A felsorolt területek, azaz a tanár órai feladatának meghatározása igen tanulságos és elgondolkodtató, hiszen azok a tanári teendők, amelyeknek egy jelenléti óra természetes részeként kellene működniük, itt nem, vagy csak nagyon alacsony számban jelennek meg. Ilyen a lelkesítés, motiválás, magyarázás, kreativitás.



3. ábra: A jelenléti oktatás metaforák jelentésköreinek előfordulása

4.3. A TANÁRI METAFORÁK AZ ONLINE OKTATÁSBAN

Az online oktatás során a tanár szerepének metaforikus kifejezéseit a 7. táblázat tartalmazza. A 69 válaszoló ebben az esetben is a legtöbb metaforát a személyek fogalomköréből alkotta. A 44 válaszoló (ez a választ adók 63,7%-a) 33 féle személyt jelölő metaforát írt. Itt is ugyanazok a fő kategóriák jelennek meg, mint a jelenléti oktatás esetében. A vezető személyek körében szintén megtaláljuk a *mentort*, *facilitátort*, *vezetőt*, *koordinátort*, *csoporthoz vezetőt*. Újként jelent meg a *tanácsadó*, *kríziskezelő*, *rendezvény szervező*, *kapcsolattartó*. Ezek jelentéstartományában a segítség, koordinálás mellett már előkerül a tanulókkal való kapcsolathány, illetve az online helyzetből fakadó kiszolgáltatottság, az ehhez a helyzethez való alkalmazkodás is.

Amíg a jelenléti oktatás esetében a szakemberek jelentéskörébe sorolt metaforák között a tudás birtoklása volt az elsődleges jelentéstartomány, addig az online térben működő tanári metaforák sokkal inkább az irányításra (*rendező*, *karmester*, *juhász a zoomon*), szervezésre (*szerkesztő*, *festő*), szórakoztatásra (*televíziós műsorvezető*, *vlogger*) vonatkoznak. A metaforák szintjén is megnevezésre kerül a digitális világ (*vlogger*, *youtuber*, *Juhász a zoomon*), valamint az egyes jelentéstartományokban a kapcsolat, a visszajelzés és a jelenlét hiánya is.

A családtagok, barátok kategóriájában a *szülő* megnevezés mellett a távolságot mint jelzőt megkapó *rokon*, *nagyszülő* és *barát* reprezentálja az online térben lévő tanárt.

Az egyéb kategóriába sorolt személyek között is feltűnik a *rabszolga*, de ő már otthon robotol, a *fantom*, akinek legfőbb jellemzője, hogy távol van és feladatot ad. Ugyanakkor érdekes a *tanuló* metafora, amely arra utal, hogy ezt az új helyzetet a tanárnak is tanulnia kell.

Az eszköz, tárgy kategóriába sorolt metaforák mindegyike utal az online oktatás miatt megnövekedett munkára (*robot*, *gép*, *droid*), illetve a távolságra, arra, hogy nem egy térben van a tanár tanítványával, és a kapcsolat bármikor megszakítható (*virtuális tankönyv*, *repülő frizbi*, *generátor*, *naptár*, *TV*).

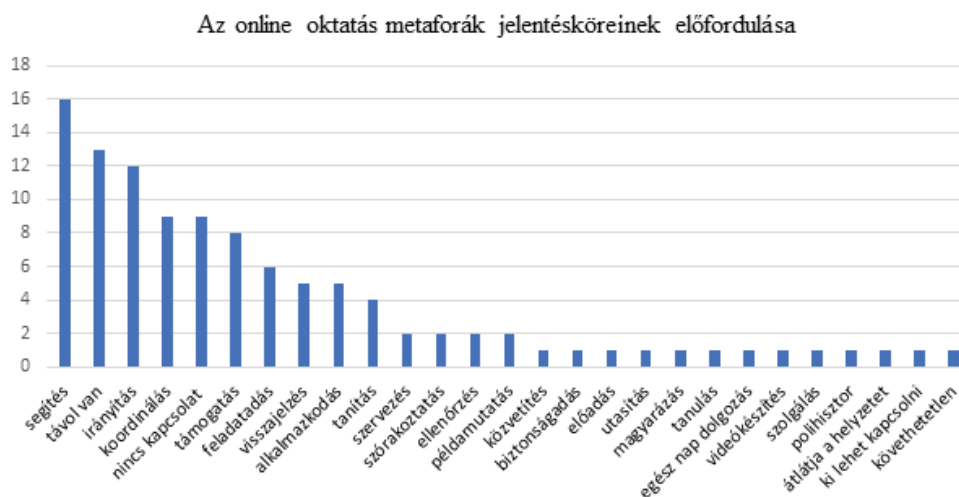
Az egyéb kategóriába tartozó metaforák közül igen negatív jelentéstartománnyal bír az *egy senki* és az *egy rossz vicc* megnevezések. Mindkettő a tanár online térben való kiszolgáltatottságát, tehetetlenségét hangsúlyozza.

7. táblázat: Az online oktatás tanármetaforái

Főlérendelt fogalom	Forrásfogalom			
	Metafora	Előfordulás	jelentéstartomány	
Személy	vezető	mentor	4	irányítás, segítség, támogatás, távol van
		facilitátor	3	koordinálás, támogatás
		segítő	3	segítés, nincs visszajelzés
		feladatkiosztó/koordinátor	2	koordinálás
		vezető	2	koordinálás, irányítás, segítség
		tanácsadó	1	nincs kapcsolat
		kríziskezelő	1	alkalmazkodás
		rendezvényszervező	1	segítés, koordinálás, támogatás
		főnök	1	feladatadás, ellenőrzés
		csoportvezető	1	alkalmazkodás
		kapcsolattartó	1	kapcsolattartás
		szakember	karmester	1
	juhász zoomon		1	irányítás, nincs kapcsolat
	vlogger		1	videókészítés
	múzeumpedagógus		1	tanítás (digitálisan)
	televíziós műsorvezető		1	szórakoztatás
	festő		1	átlátja a helyzetet
	szerkesztő		1	szervezés, tananyag rendezése
	előadó		1	irányítás, nincs kapcsolat
	rendező		1	irányítás (passzív)
	youtuber		1	tanítás
	szónok		1	előadás
	ellenőr		1	ellenőrzés
	családtag/barát	szülő	2	példamutatás
		levelezőtárs	2	visszajelzés, távol van
		ritkán látott rokon	1	segítés, távol van
		nagyszülő (távoli)	1	távol van
		barát (külföldön élő)	1	nincs kapcsolat, távol van
	egyéb	rabszolga (otthon robotoló)	1	szolgálat
		elérhetetlen személy	1	nincs kapcsolat
		tanuló	1	tanulás
		polihisztor	1	polihisztor
		fantom	1	feladatadás, távol van
		varázsló	1	szórakoztatás
	Eszköz/tárgy	egy robot	3	feladatadás
		tankönyv (virtuális)	2	utasítás, tanítás, magyarázás
repülő frizbi		1	nincs kapcsolat	
mankó		1	segítés	
generátor		1	feladatadás, nincs kapcsolat	
naptár		1	segítség, szervezés, távol van	
égő lámpa		1	távol van, irányítás, segítség	
útmutató és ellenőrző program		1	koordinálás, feladatadás, távol van	
TV		1	közvetítés, a kapcsolat megszakítható	
egy gép, egy droid	1	egész nap dolgozik		
Égitest	Hold	1	segítés	
Építmény	bástya	1	segítés, biztonsgadás	
Testrész	emberben az agy	1	nélkülözhetetlen	
Tulajdonság	kreativitás	3	alkalmazkodás	
Testrész	emberben az agy	1	nélkülözhetetlen	
Egyéb	katalizátor	1	segítés, nincs kapcsolat	
	egy senki	1	nem követelhet	
	egy rossz vicc	1	nincs kapcsolat	
	kötés a molekulában	1	segítés, irányítás	

4.4. JELENTÉSTARTOMÁNYOK AZ ONLINE OKTATÁSBAN

Az online oktatás metaforáinak a jelentéstartományát megvizsgálva (vö. 4. ábra) megállapíthatjuk, hogy több olyan található közöttük, amely a jelenléti oktatásban is szerepel. Közülük itt is a segítség (16), az irányítás (12), a koordinálás (9), a támogatás (8), az alkalmazkodás (5), a tanítás (4) fordul elő a legtöbbször. Ugyanakkor szervezés, példamutatás, szórakoztatás kétszer, a magyarázás pedig egyszer található meg.



4. ábra: Az online oktatás metaforák jelentésköreinek előfordulása

Azonban több olyan jelentés is előkerült, amelyek csak az online térben tanító tanárra használt metaforák jelentéstartományában szerepel. Csupán egyszer fordultak elő az átlátja a helyzetet, az ellenőrzés, a közvetítés, a polihisztor, az utasítás, a biztonságadás jelentéskörök. De az online mód jellemzőit jól tükröző feladatadás (6), illetve a visszajelzés (5) már magasabb előfordulással szerepel a jelentéstartományok között. Hasonlóan az online oktatás jellemzőit fejezik ki igen magas előfordulással a távol van (13) és a nincs kapcsolat (9) jelentések, valamint az egyszer előforduló, a tanári munka kritikájaként is megjelenő ki lehet kapcsolni és követheetlen jelentéstartományok.

A tanárnak az új helyzetből adódó kiszolgáltatottságára utalnak az egész nap dolgozás, a videókészítés, a szolgálás és a tanulás jelentések.

A jelenléti és az online oktatás jelentéstartományait összehasonlítva azt figyelhetjük meg az 5. ábrában, hogy összesen 10 jelentéskör szerepelt mind a két oktatási formában. A fejlesztés, a figyelés, a kreativitás, a lelkesítés, a megújulás, a motiválás, a nevelés, az összefogás, az útmutatás, valamint a jelen van csupán a kontakt tanórák metaforáinak jelentéstartományában fordul elő. Az online oktatási forma viszont sok új jelentéskörrel bővítette a metaforák körét és azok magyarázatát.

Jelenléti oktatás	Mindkettő	Online oktatás
fejlesztés	alkalmazkodás	biztonságadás
figyelés	irányítás	egész nap dolgozás
jelen van	koordinálás	ellenőrzés
kreativitás	magyarázás	előadás
lelkesítés	peldamutatás	feladatadás
megújulás	szervezés	ki lehet kapcsolni
motiválás	szórakoztatás	követheetlen
nevelés	támogatás	közvetítés

összefogás	tanítás	nincs kapcsolat
útmutatás	segítés	polihisztor
		szolgálat
		tanulás
		távol van
		utasítás
		videókészítés
		visszajelzés

5. ábra: A metaforák jelentéskörei

5. A FÉLIG STRUKTURÁLT INTERJÚK EREDMÉNYEI

Annak érdekében, hogy a kérdőíves adatfelvétel eredményeit plasztikusabban, finomabb összefüggésekben is értelmezni tudjuk, kutatásunkba egy interjú adatfelvételi részt is illesztettünk. Az interjúk során 10 olyan tanárjelöltet kérdeztünk meg, akik 2020 tavaszán végezték szaktárgyi (ún. rövid) tanítási gyakorlatukat. Néhány alapvető demográfiai adat rögzítése után a gyakorlat körülményeiről kérdeztük őket, amit a vírushelyzet okozta változások feltérképezése követett.

A továbbiakban összefoglaljuk a beszélgetések tapasztalatait, amit az interjúkból vett részletekkel támasztunk alá. A szó szerinti részletek közlésekor nem a valós neveket használjuk, de a beszélő nemére lehet következtetni a név alapján. A szakok megjelölése során mindig azt írjuk előre, amelyből a tanárjelölt a tavaszi félévben gyakorolt. Amennyiben mindkettőből akkor gyakorolt, ezt is jelezzük.

Az interjúalanyok között 5 bölcsész, 4 természettudományos szakos, 1 pedig vegyes képzésű volt. A 10 megkérdezett közül 8-nak volt megelőző gyakorlótanítási tapasztalata, mivel az egyik szakjukból az őszi félévben gyakoroltak. Ketten mindkét szakjukból a tavaszi félévben teljesítették a gyakorlatot, így megelőző tapasztalatról az ő esetükben nem beszélhetünk, sőt ez egyúttal azt is jelenti, hogy alig voltak együtt a tanulókkal valós térben, minimális idejük volt tantermi körülmények között megfigyeléseket végezni, illetve órákat tartani. Ugyanakkor ilyen módon összehasonlíthatóvá váltak a két különböző tantárgyi területen, de ugyanabban az iskolában és időszakban végzett tanítási gyakorlat tapasztalataik. Általános következtetéseket természetesen nem lehet levonni ebből, azonban mégis érdekes a csak tantárgyi különbségekből adódó eltéréseket megismerni, amelyekre később térünk vissza.

5.1. ÁTTÉRÉS TÁVOKTATÁSRA

Mint az közismert, a magyar iskolák távolsági oktatásra való átállásának bejelentése és bevezetése között rendkívül kevés idő telt el. A miniszterelnök március 13-án, pénteken 21:15 órakor jelentette be az átállást, és az iskoláknak hétfőtől már az új munkarend szerint kellett dolgozniuk. Az ELTE rektora már ezt megelőzően, március 11-én, szerdán rektori szünetet hirdetett ki a hallgatóknak. Így az éppen akkor iskolai gyakorlatukat végző tanárjelölteknek egyik napról a másikra gyökeresen megváltoztak azok a körülményei, amelyek a tanítási gyakorlatnak mindig is a lényegét adták: megszűnt a diákokkal és az iskolákkal való közvetlen kapcsolatuk, mert mindez áthelyeződött a digitális térbe. Noha a veszélyhelyzeti átállásról és annak az iskolai munkára tett hatásairól rengeteg információ érhető el a közmédiában is, ezek érhető módon általában véve a tanításra, a tanárok és diákjaik munkakapcsolatának átalakulására vonatkoznak, és figyelmen kívül hagyták a tanárjelöltek specifikus és viszonylag kis létszámú csoportját. Ezért interjúnk elején arról kérdeztük a válaszadóinkat, miképpen informálták őket az iskolájukban az átállásról, és hogyan élték meg a gyakorlótanításuk hirtelen, gyökeres megváltozását.

Mint a válaszokból kiderült, a távolléti oktatásra való átállásról különböző módokon értesültek a hallgatók. Volt, aki a vezetőtanártól, és volt, aki az ELTE híreiből informálódott. Miután szerdán a nap elég késői időpontjában történt a központi bejelentés, az is előfordult, hogy másnap reggel az iskola portáján derült ki, hogy nem léphetnek be a hallgatók az oktatási intézménybe. Ez a helyzet nagy zavart keltett a hallgatók körében, hiszen nem tudhatták, hogy mire számíthatnak a továbbiakban, és hogyan fejezhetik be a gyakorlótanításukat. Ezen a ponton az egyetem vezetése tavaszi szünetet rendelt el. Ez jelentős mértékben támogatta a távoktatásra való átállást, mert így a közoktatási intézményekben is sikerült időt nyerni és átgondolni az oktatás további lehetőségeit. A Tanárképző Központ (TKK) pedig – egyeztetve a gyakorlóiskolákkal – hamarosan levelet küldött a hallgatóknak arról, hogyan teljesíthetik a gyakorlatukat a fennálló helyzetben.

5.2. A GYAKORLAT ALAKULÁSA AZ ÁTÁLLÁS HATÁSÁRA

A TKK-tól kapott adataink szerint az ELTE tanárjelöltjei között csak elvétve voltak olyanok, akiknek már az iskolabezárás előtt sikerült teljesíteniük az előírt, személyesen megtartandó 15 órát. Így felmerült az a kérdés, hogy miképpen rendezték át a tanárjelöltek és vezetőtanáraik a gyakorlat alatt megtartandó órákat, és a tanárjelöltek egyéb gyakorlótanítási tevékenységeit tartalmi és módszertani szempontokból akkor, amikor a digitális térbe került át az oktatás egésze.

Az interjúk alapján nagyon változatos mintázat alakult ki azzal kapcsolatban, hogy kinek hány megtartott jelenléti órája volt a távoktatás bevezetése előtt. Mindössze egy olyan hallgató volt, akinek egyáltalán nem sikerült kontakt órát tartania. Az ő esetében ennek az is oka volt, hogy előzőleg február végén karanténba került, és mire visszamehetett volna az iskolába, addigra éppen bezárták azt.

A távoktatás ideje alatt a többség nem tartott szinkron órát, hanem inkább digitális tananyagokat készített. Ezek általában ppt-k, esetleg különböző online feladatszerkesztő oldalakon készült gyakorlófeladatok voltak. Ezeket a tanulók önálló feldolgozásra kapták meg, vagy a hallgató a vezetőtanár munkáját segítette velük. A hallgatók gyakran kaptak értékelési feladatokat, tehát dolgozatokat, esszét javítottak.

Valós idejű online óra tartására leginkább a nyelvszakosok esetében került sor, ott sem minden alkalommal, hiszen az iskola gyakran határt szabott az ilyen jellegű órák számának. Erre nemcsak azért volt szükség, mert mindkét fél számára megerőltető napi hat-hét tanórát megtartani, illetve befogadni az online térben, hanem mert egészségtelen is ennyi időt egyvégtében a monitor előtt tölteni. Nem beszélve arról, hogy ezekre az órákra fel is kell készülni; és ahogy erre a későbbiekben még visszatérünk, ez az időtartam is meghosszabbodott. Az idegennyelv tantárgy jellegéből adódóan azonban érthető, hogy a vezetőtanár és a tanárjelölt is mindent megtett azért, hogy a valós jelenlétet valahogyan pótolják. A mintánkban szereplő egyik tanárjelölt pedig annyira megkedvelte ezt az órartartási módot, hogy a gyakorlótanítás lejárta után is maradt segíteni a vezetőtanárnak.

„Körülbelül négyet vagy ötöt tartottam kontaktórában és a többit, azt online. És nem is csak annyit tartottam, amennyit kellett, tehát utána még ott maradtam továbbra is segíteni a mentornak. Tehát gyakorlatilag a vizsgaidőszakig segítettem az ő munkáját.”

(L. Réka, német-magyar szakos)

Azt gondoljuk, nem véletlen, hogy éppen a nyelvszakosok távoktatásra való átállása volt a legkevésbé problémás. Emlékezzünk vissza arra, hogy néhány évtizeddel ezelőtt a számítógépek nemcsak a számítástechnika órákon, de a nyelvi laborok által a nyelvórákon is tért hódítottak. Azóta természetesen

sokat fejlődött a technológia, de ez a tanári közösség már rutinosan használja ezeket az eszközöket az óráin, ebből kifolyólag a tanulók sem idegenkednek a helyzettől ebben a kontextusban.

„/.../ és hogy ott így volt kapcsolat a diákokkal, azt nem éreztem olyan nagy változásnak, mert alapvetően kommunikációalapú nyelvtanulási módszerekkel dolgoztunk, és ugyanazt csináltuk az órán is.”

(F. Ibolya, kémia-angol szakos, mindkettőt tavasszal végezte)

Tehát a hallgató szerint ebben az esetben tartalmilag, módszertanilag szinte semmi nem változott a kontakt órákhoz képest, csak éppen egy hangszórón keresztül beszélgettek egymással tanár és diákok. Azaz ugyanúgy tartották az órát, megvolt a kapcsolat a tanulókkal. Ez a lehetséges megoldások egyik véglete.

Azonban ugyanebből az interjúból kiderül, hogy a hallgató egészen más tapasztalatokra tett szert a másik szakját illetően.

„Hát, a kémia az alapvetően megváltozott, mivel ott eléggé építettünk a tanulókísérletekre. Tehát minden órán volt kísérlet. És ez online nem valósult meg. Illetve ott annyira nem is voltam bevonva a tanításnak így az ismeretátadás részébe.”

(F. Ibolya, kémia-angol szakos, mindkettőt tavasszal végezte)

A természettudományos szakkal rendelkező hallgatók (kémia, fizika) gyakran kifogásolták, hogy nem tudtak élőben kísérletet bemutatni, illetve tanulókísérleteket végeztetni a diákokkal.

„De az, hogy például demonstrációs kísérletet bemutassak, amit nagyon vártam, mert hogy az is egy ilyen félelmem, hogy az így nem történt meg, és így mentem ki hosszú gyakorlatra, ez nekem így nagyon rossz élmény volt, vagy rossz érzés.”

(M. Ágnes, fizika-matematika szakos)

Itt meg kell jegyeznünk, hogy alig volt olyan észrevétel, amely arról szólt volna, hogy miként lehetett volna helyettesíteni ebben a tanulási környezetben a kísérleteket. Általánosan is igaz az a tapasztalat, hogy a legtöbben ugyanazt akarták csinálni az online környezetben, mint amit a jelenléti oktatás során megszoktak. Ha sikerült ehhez eszközt találni, akkor működött a rendszer, ha nem, akkor nem működött. Az azonban csak kevesek esetében tudatosodott, hogy ebben a helyzetben új módszereket kell bevetni, amiket hozzá kell igazítani az előzőleg meghatározott célokhoz.

5.3. A TÁVOLSÁGI OKTATÁS KÖZVETLEN TAPASZTALATAI A JELENLÉTI OKTATÁSHOZ KÉPEST

A tanárképzésben résztvevő hallgatók nagy része két tantárgyból a tanév két félévében végez gyakorló-tanítást. Mivel a távolsági oktatás bevezetése a 2019/2020. tanév második félévére esett, ezért arra

gondoltunk, hogy az ekkor gyakorlatozó hallgatók az így szerzett tapasztalataikat össze tudják vetni az első félévben, jelenléti formában megtartott gyakorlótanítási tapasztalataikkal. Így interjú vizsgáltunk azon résztvevőit, akiknek volt megelőző gyakorlótanítási tapasztalatuk, arról faggattuk, hogy ahhoz képest milyen változásokat hozott a távolsági oktatás.

Az e témára vonatkozó kérdésünkre az interjúalanyok egyike sem számolt be pozitív tapasztalatról. Sőt, nehezményezték, hogy nem volt idejük jelenléti órákat tartani; hiszen valamennyien arra készültek, hogy végre kiállhatnak a gyerekek elé, és kipróbálhatják magukat. A megkérdezett tanárjelöltek mindegyike fontosnak tartja a személyes jelenlétet a tanítás során.

„Hát én nagyon csalódott voltam, amikor ez kiderült, mert számomra nagyon-nagyon fontos... vagy ami miatt [a] tanári pályát választottam, az a való személyes kapcsolat, és ez így az online térben szinte teljesen elveszik, főleg úgy, hogy nem tartottam személyes, élő órát.”

(V. Tamara, fizika-matematika szakos)

A jelenlét hiányát valós idejű, szinkron órák tartásával próbálták enyhíteni. Ahogy azt az előzőekben olvastuk, ez a nyelvórákon nagyrészt megvalósult. Azonban a megkérdezettek közül többen beszámoltak arról, hogy nehéz a tanulókat aktivizálni a képernyőn keresztül, különösen, ha nem is hajlandók bekapcsolni sem a kamerájukat, sem a mikrofonjukat. Ilyen módon nem lehet tudni, hogy egyáltalán ott vannak-e a gép előtt. Mindamellet a hallgatók többsége nem is kapott alkalmat ilyenfajta órák megtartására. Inkább készítették a digitális tananyagokat, amelyeket aztán a vezetőtanár használt fel az ismeretek átadása során. Ide kívánczik annak a nyelvszakos hallgatónak a vallomása, aki a másik szakjával kapcsolatban a másik végletet élte meg:

„/.../ a diákokkal való személyes kapcsolat teljesen nulla volt.”

(F. Ibolya, kémia-angol szakos, mindkettőt tavasszal végezte)

Egy másik hallgató a következőképpen fogalmazta meg negatív véleményét:

„Nem akarom a távoktatást úgymond szidni, de azt mondanám, hogy nem létezik.”

(B. Péter, matematika-informatika szakos, mindkettőt tavasszal végezte)

Úgy vélekedett, hogy ez az oktatási mód csak az egyetemeken működhet, ahová a hallgatók már egyéni motivációval járnak. A középiskolákban a tanulók zöme még nem érti meg a tanulás fontosságát, és úgy érzik, hogy azért vannak otthon, mert szünidő van.

E vonatkozásokon kívül kutatócsoportunk arra is kíváncsi volt, hogy a szakmai felkészülés folyamatát miként befolyásolta a kialakult helyzet. Válaszadóink elmondták, hogy a felkészülés ideje jócskán meghosszabbodott, mert sokkal alaposabban kellett kidolgozni a tanulóknak kiadott anyagokat, pótolván a személyes jelenlétet. Részletes leírásokkal kellett ellátni az egyes feladatokat, hiszen annak

feldolgozása során nem lehettek ott a tanulók mellett, hogy további magyarázatokkal segítsék őket a teljes megértés érdekében.

„Teljes mértékben más volt, ugyanis egy teljesen más környezetben, teljesen más metódus alapján kellett tanítani. Teljesen más környezet az egész, merthogy mindenki otthon van, mindenki gép előtt van, vagy ilyenek. Nagyon megnőtt egyrészt az órákra való felkészülési idő, másrészt az, hogy nekem úgymond mennyi ilyen plusz munkát eredményez az, hogy a házi feladatokat ténylegesen kijavítom.”

(B. Péter, matematika-informatika szakos, mindkettőt tavasszal végezte)

„Nekem azt mondta [a vezetőtanár], hogy elég, ha csak gyakorló feladatlapokat töltök fel a gyerekeknek. Nyilván ez egy másik fajta felkészülést igényelt, mert ott azt is figyelembe kellett venni, hogy nem vagyok ott, és nem tudom nekik elmagyarázni. Szóval alaposabban le kellett írni úgymond az anyagot, a feladatlapban több támpontot kellett adni.”

(K. Fanni, magyar-földrajz szakos)

Ugyanakkor az is világossá vált, hogy a számonkérés sem működhet úgy, ahogy eddig. A dolgoztírás során nem volt lehetőség ellenőrizni azt, hogy a tanulók milyen forrásokat vesznek igénybe a számonkérés közben. Az internetről vagy tankönyvből, jegyzetből kikereshető információk visszakérése teljesen hiábavalóvá vált. Egy ilyen megmértetést mindenki sikeresen teljesített. Ennek megfelelően már a tananyagot is igyekeztek úgy összeállítani a hallgatók, hogy az ilyen jellegű információt a tanulónak magának kelljen megkeresnie.

„Hát egészen máshogy próbáltam felépíteni az anyagokat, mivel ugye a diákok számára ott van az internet, és ezért az olyan tudást, ami csak... ami ilyen lexikális, arra inkább próbáltam, hogy inkább ők keressenek rá”

(V. Tamara, fizika-matematika szakos)

Mivel a távoktatás alatt a tanárjelöltek túlnyomó többsége nem tartott órákat a virtuális térben, így a pedagógiai folyamat tervezésének képessége sem tudott nagymértékben fejlődni.

„És, hogy igen, maga így a pedagógiai folyamatok tervezése sem valósult meg, tehát, hogy órát sem kellett gyakorlatilag terveznem, egyedül azt a kis tananyagrészt, amit a bemutatóóráként bemutattam.”

(F. Ibolya, kémia-angol szakos, mindkettőt tavasszal végezte)

5.4. A TÁVOLSÁGI OKTATÁS HATÁSA A TANÍTÁSI GYAKORLAT EREDMÉNYESSÉGÉRE

Az eddig megismert tapasztalatok alapján felmerül a kérdés, hogy egy ilyen helyzetben mennyire érezhetők eredményesnek a gyakorlatukat a tanárjelöltek a maguk számára, illetve a tanítási/tanulási

folyamatot a tanulók esetében. A kísérletek bemutatása vagy a pedagógiai folyamatok tervezése terén a korábban leírtak alapján nem sokat tudtak fejlődni. De ettől még lehetnek volna eredményesek az ismeretanyag átadásában. Az interjúalanyok nagy része azonban e téren sem volt elégedett.

„Olyan formában, ahogyan a gyakorlóiskolában elvárják a színvonalat, olyan formában mindeképp a színvonal az csökkent”

(V. Tamara, fizika-matematika szakos)

„Én úgy gondolom, hogy szerintem biztosan nem volt annyira hatékony, mint előben lett volna”

(M. Ágnes, fizika-matematika szakos)

„De én kémiából éreztem azt, hogy gyakorlatilag egy katasztrófa volt az előző március óta eltelt időszak. Még fizikából is jobban átmentek az ismeretek és jobban összerakták. A kémia nagyon nehéz volt, és gyakorlatilag nekem ebben a tanévben újra kellett tanítanom szinte mindent, amire építeni szeretnék a nyolcadik évfolyamban a hetedikeseknél.”

(H. András, természetismeret-kémia szakos)

Ugyanakkor egyes hallgatók pozitív fejlődésről is beszéltek.

„/.../ viszont én azt gondolom, hogy más... tehát hogy mondjuk, a digitális kompetenciájuk biztos, hogy fejlődött a gyerekeknek, sokkal inkább, mint ahogy az órán ültek volna.”

(V. Tamara, fizika-matematika szakos)

„Másrésről pedig a kreatív íráskészséges feladatok, meg az ilyen egyéni kreatív feladatok viszont túlsúlyba kerültek, és azt viszont érzékelem, hogy szöveget jobban alkotnak sokkal, mint korábban alkottak”

(L. Réka, német-magyar szakos)

5.5. A VEZETŐTANÁRRAL VALÓ EGYÜTTMŰKÖDÉS

Az interjúk nagyobb részében a tanárjelöltek inkább a negatívumokat emelték ki. Kevesen vették észre az egyébként nyilvánvaló pozitív fejlődést, mely mind a tanulókra, mind a tanárjelöltekre vonatkozólag említésre került. Azonban ebben a kontextusban felmerült az a kérdés is, hogy vajon mennyire múlt az eredményesség azon, hogy a vezetőtanár milyen minőségű, illetve mértékű segítséget tudott nyújtani a tanárjelöltnek, és hogy mennyire volt felkészült a két fél a helyzet közös megoldására.

A hallgatói beszámolók alapján elmondhatjuk, hogy a vezetőtanárral való kommunikáció alapjaiban változott meg. Az, hogy ebben az időszakban milyen mértékű és minőségű együttműködés tudott megvalósulni, elsősorban a felek digitális felkészültségén múlt. Bizonyos esetekben nagyon nehézkessé vált a kapcsolattartás a két fél között.

„A legnehezebb ugye az volt, hogy nem volt élő kapcsolat a mentortanárommal, vele e-mailben kommunikáltam. Az osztálynak sem tartott videó formában órát, hanem velük is e-mailben kommunikált, és nekem ez nagyon nehéz volt, mert már a hospitálás alatt is, meg az első órákra készülés alatt is a tanár úr nagyon-nagyon sok segítséget tudott nekem adni, és ugye ő már egy idősebb tanár úr rengeteg tapasztalattal, és nagyon jó volt csak hallgatni is, ahogy ő mesél. És ehhez képest az e-mailes kommunikáció, az nagyon-nagyon rossz volt, ott sokkal szükségzavúbb volt, szerintem, neki is nehéz volt ezeket így leírni, és mindent csak így többszöri visszakérdezésre fejtett ki bővebben, tehát hogy amit amúgy megkérdeztem volna élőben, az csak ilyen öt-hat e-mail váltás során lett csak tiszta.”

(M. Ágnes, fizika-matematika szakos)

Problémát jelentett, hogy a váratlanul kialakult helyzetben és a jórészt ismeretlen – digitális – oktatási környezetben a vezetőtanárok nem látták világosan, milyen tevékenységekkel, milyen szerepekbe helyezve tudnák a tanárjelölteket úgy bevonni a munkába, hogy az a gyakorlótanárnak, a vezetőtanárnak és a diákoknak egyaránt hasznos legyen. A vezetőtanárok bizonytalansága azonban a gyakorlótanárokat is elbizonytalanította arra vonatkozóan, hogy mit is várnak tőlük ebben a helyzetben.

„/.../ jó lett volna azt látnom, hogy ő hogy képzelel el, és én abba hogy illek bele, mert nyilvánvalóan itt neki is kezelnie kellett egy helyzetet, vinnie egy osztályt, amiben én nem fő személyt testesítettem meg, hanem gyakorlótanárt. És ennek a hiánya miatt én totál úgy éreztem, hogy ilyen biztosítókötél nélkül vagyok.”

(Sz. Csilla, történelem-magyar)

De volt arra is példa, hogy a vezetőtanár tovább tudta segíteni tanárjelöltjét ebben a helyzetben is.

„Hát tényleg lelkiismeretesen ellenőrizte a munkámat, sokszor már idegesítő volt, hogy minden vesszőbe meg szóközbe belekötött, de például ő küldött nekem weblapokat, ahol én magam is ilyen kisfilmeket meg animációkat tudtam keresni.”

(V. Tamara, fizika-matematika szakos)

Az első időszakban azonban több esetben még az sem volt egyértelmű, hogy ki kinek tud segíteni és miben. Az idősebb vezetőtanárok kevésbé érezték magukat otthon az online térben, ellentétben a hallgatókkal. Így ezekben az esetekben a hallgatók érdemi segítséget tudtak nyújtani a vezetőtanárnak a tanulók oktatásában, mivel ők sokkal rutinosabban készítettek digitális tananyagokat. Ez egyúttal a „hasznos vagyok” érzését nyújtotta a hallgatóknak, ami az adott helyzetben pozitívan motiválta őket és enyhített a kialakult csalódottságukon. Ugyanakkor mindenkinek lehetősége adódott fejleszteni a digitális kompetenciáit. Kialakult egyfajta építő egymásra utaltság, amelyben a hallgató egyenrangú, vagy akár még kompetensebb félként mutathatta meg képességeit.

5.6. AZ ISKOLAI SZAKMAI KÖZÖSSÉG SZEREPE

Amint az válaszadóink többségének közléséből kiderült, a veszélyhelyzet okozta távolsági oktatás negatívan befolyásolta, szinte kiüresítette a vezetőtanárunkkal folytatandó munkakapcsolatukat a gyakorlótanítás során. Mint ismert, a tanárjelöltek a gyakorlótanítás idején kettős szerepben vannak: tanárok, de egyben tanulók ők maguk is (FLORES 2020). Az online térbe átkerülő gyakorlótanítási helyzet miatt azonban sokan közülük elveszítették a saját tanulói pozíciójukat. Annak érdekében, hogy az oktatás minden mozzanatát kihívások elé állító helyzet ellenére az iskolai diákjaikkal mégis csak megfelelően tudjanak foglalkozni, vezetőtanáraiknak a tanárjelöltek mesterségre való tanítását kellett háttérbe szorítaniuk vagy legtöbb mozzanatában akár fel is számolniuk.

A tanári mesterség elsajátításának azonban az iskolai gyakorlótanítás során van egy másik terepe is: a tanárjelöltek a hospitálások, a tanári szobákban zajló szakmai élet és kommunikáció révén, illetve az iskolai élet egyéb területein teljesítendő aktivitásaiknak köszönhetően a saját vezetőtanárunkon kívül a gyakorlótanítás során munkakapcsolatba kerülnek a tantestület más oktatóival is, tapasztalatokat szereznek, tanulnak az iskolai gyakorlatközösség számos tagjának tevékenységéből is. Különösen igaz lehet ez a saját tantárgyuk gyakorlatközösségére.

Így vizsgálatunk során választ szerettünk volna kapni arra a kérdésre is, hogy vajon ezek az online térbe kényszerülő gyakorlatközösségek mennyire, mennyiben tudtak megjeleníteni a tanárjelöltek tapasztalatvilágában a gyakorlótanításuk során, hogyan tudták pótolni a tanárjelölteknek azokat a tapasztalati vagy explicit tanulási lehetőségeit, amelyek a vezetőtanárunkkal folytatott munkakapcsolatukban az online térbe való átkerülés miatt sérültek vagy akár el is lehetetlenültek.

Az interjú vizsgálatunkba bevont tanárjelöltek elmondásából egybehangzóan az derült ki, hogy az iskolai munka elsajátításának ez a lehetősége szélsőségesen sérült, lényegében ellehetetlenült. Miközben gyakorlótanítási tevékenységük kizárólagosan a vezetőtanárunkkal folytatott, de sokuk esetében a szokásoshoz képest eleve jelentősen szűkebbé vált munkakapcsolatra és kommunikációra redukálódott, e mögött vagy e körül egyáltalán nem tudott megjeleníteni a tantestületi élet szokásos gazdagságban zajló sokszínűségének tapasztalata, a tantestületi, illetőleg a tantárgyi tanári közösségek szakmaszocializációs hatásvilága.

A gyakorlatközösségek jelenléte, illetve hiánya éles különbségként jelent meg azoknak a tanárjelölteknek a tapasztalataiban, akik az első félév során valós környezetben, a vészhelyzeti oktatás idején azonban virtuális térben folytatták a gyakorlótanításukat.

„Kérdező: Az on-line tanítás keretében mennyiben érezte magát egy tanári szakmai közösség tagjának?

VT.: Egyáltalán nem. /.../

K.: És egyébként az előző időszakban volt ilyen élménye, amikor még offline volt?

VT.: Hát az [X iskolá]ban ott direktben is küldött a vezetőtanárom a kollégájának a matekórájára, meg ők így végignézték, ahogy az első órákon nagyon izgulok, ott mindig a tanáriban találkoztunk, akkor mondták, hogy na, most már sokkal jobban nézel ki, meg nagyon kedvesek voltak meg megértőek /.../ Az on-line alatt... hát egyáltalán nem. Semmi. De hogy még nem is volt erre így... nem is hívtak meg, vagy nem is hallottam, hogy lett volna ilyen.

K.: Értem. Szóval mindenki elvult a maga kis bajával, gyakorlatilag.

VT.: Igen.” (V. Tamara, fizika-matematika)

A szokásos offline keretek között induló, majd az online térbe kényszerülő iskolai gyakorlat egyik frusztráló veszteségként jelent meg egyes válaszadóink számára az a tény, hogy a valós térben zajló

gyakorlótanítás során már-már felépülő gyakorlatközösségi élmények és kapcsolatok hirtelen teljes mértékben elvesztek, semmissé váltak.

„/.../ ezt is sajnáltam egyébként, mert még a hospitálás alatt én ott több fizikatanárhoz is be-
mentem, és mindenki ott is nagyon kedvesen fogadott, és mondták, hogy keressem őket nyu-
godtan. Csak aztán ugye beütött ez az egész.”

(B. Péter, matematika-fizika)

Egy másik válaszadónk közléséből jól látszik, milyen hiányérzetet jelentett számára az, hogy eleve meg sem tudta tapasztalni egy ilyen közösség jelenlétét.

„/.../ nem tudnék ilyen élményt feleleveníteni. /.../ nem nagyon tudtam megtapasztalni azt,
amit mondjuk egy tanárba belépve az ember egy ilyen gyakorlat során vagy bármikor mint
közösség ezt... tehát közösségről itt nem nagyon tudnék beszélni.”

(H. András, természetismeret-kémia)

5.7. NEM-FORMÁLIS TANÍTÁSI TAPASZTALTOK, ÉS EZEK HATÁSA A TÁVOLSÁGI OKTATÁS IDEJÉN

Noha az általunk megkérdezett tanárjelöltek nagy része rendelkezett már gyakorlótanítási tapasztalattal, amit a 2020/2021-es tanév őszi félévében végzett gyakorlótanítása során szerzett, a tavaszi félév során a személyes tanítási térből az online térbe való átkerülés mégis nagy kihívást jelentett mindannyiuknak. Logikusnak látszott, hogy egyéb, már eddig is említett tényezők mellett a helyzetre azért is reagálhattak így a tanárjelöltek, mert vezetőtanáraikhoz, illetve tantárgyi munkaközösségük más tanáraihoz hasonlóan ők maguk sem rendelkeztek online oktatási tapasztalattal.

Ugyanakkor közismert tény – ahogy arra fejezetünk egy korábbi pontján már utaltunk –, hogy az egyetemisták nem kis része rendelkezik nem-formális tanítási tapasztalattal is – például folytat a szabadidejében magántanítást (CEGLÉDI–SZABÓ 2015), amelynek egy része közismerten ugyancsak az online térben zajlik (ZHANG–BRAY 2020). Feltételeztük, hogy a tanárjelöltek egy része akár többéves jártassággal is rendelkezhet ezen a téren, és ez esetükben akár elő is segíthette az online térbe átkerült gyakorlótanítás nehézségeinek leküzdését. Ezért megkérdeztük az interjúalanyainkat, hogy rendelkeznek-e valamilyen nem-formális tanítási tapasztalattal, és ha igen, azon belül online tanítási tapasztalattal is rendelkeznek-e.

Mint a válaszokból kiderült, a megkérdezett tanárjelöltek nagy része rendelkezett nem-formális tanítási tapasztalattal. Ezeknek egy része nem a magántanítás körébe tartozott, hanem például táboroztatáshoz kapcsolódott, vagy pedagógus szülőnek való segítséssel függött össze. Többen azonban kifejezetten magántanítási tapasztalatokkal rendelkeztek.

Az is kiderült azonban, hogy a korábban kontakt foglalkozások keretében tartott magántanítási tevékenységük jórészt ugyanúgy válságba került vagy akár még jobban el is lehetetlenült, mint a formális oktatás. Az egyik tanárjelölt például elmondta, hogy

„/.../ magánúton is tanítok. [de] most, a covid járvány ideje alatt nem tanítottam.”

(L.R., német-magyar)

Mint a hallgatók említették, a kontakt keretek között zajló magántanítás tapasztalatait részben fel tudták használni a gyakorlótanításuk során, de példaként csak az első féléves munkájukból hoztak eseteket, amikor az iskolai gyakorlótanítás is kontakt formában zajlott.

„Igen, bizonyos értelemben [fel tudtam használni a magántanítási tapasztalataimat az iskolai gyakorlótanítás során], viszont arra is rá kellett jönni, hogy teljesen más egy csoporttal tanulni, egy csoporttal dolgozni, mint egy fővel. Úgyhogy bizonyos értelemben segített, és bizonyos értelemben pedig voltak olyan elképzeléseim a tanításról, amiket meg kellett döntsek magamban úgymond, tehát hogy amiket így felül kellett bírálnom amiatt, hogy egy csoport másképp működik, mint egy kétszemélyes tanóra.”

(L. Réka, német-magyar)

„Én korrepetáltam két éven keresztül egy kisfiút német nyelvből, és ami még idevonatkozik, hogy az Országgyűlési Múzeumban múzeumpedagógusként dolgoztam, vagy dolgozok, már három éve, szóval ez egy nagy előny volt, amit tudtam hasznosítani, és ez nagyon sok segítséget jelentett, bemenni egy osztályba és ott autoritásként megjelenni.”

(Z. Ildikó, történelem-magyar)

Tízfős mintánkban nem fordult elő olyan tanárjelölt, aki online magántanítást folytatott, de ennek valóban hasznát vette volna az online térbe átkerült gyakorlótanítás során. Sőt: az egyik válaszadónk éppen azt emelte ki, hogy bár veszélyhelyzeti időben a magántanítást és az iskolai tanítási gyakorlatát is online térben végezte, az előzőt sokkal kedvezőbbnek érezte tanári és tanulói szempontból:

„És amit meg a járvány alatt csináltam, az pedig ilyen online, online matematikatanítás volt. /.../ Igen, mert, mert itt sokkal inkább éreztem azt, hogy tényleg hatékony tanítási tevékenységet végzek, merthogy ugye volt mindig visszajelzés, meg jó dolgozatokat írt a kislány a végére, tehát ez is így látszott, hogy tanult, meg emlékezett dolgokra, amiket egyik hétről a másikra [vettünk] /.../; ez sokkal jobb volt abból a szempontból, hogy itt tényleg az, hogy volt visszajelzés a munkámra, és hogy nem csak az [mint az iskolai osztályokkal online folytatott gyakorlótanítás során], hogy letanítottam, és akkor nem tudom, mi történt a másik oldalon, hanem így, hogy egy-egyben voltunk, így tudtam, hogy mi, mi van vele, szóval, hogy ez egy ilyen motiváló történet volt.”

(F. Ibolya, kémia-angol)

Érdemes felfigyelni arra, hogy válaszadónk számára nem az online tanítás tere jelentette a distinktív pontot – hiszen a covid-korlátozások miatt mind az általa folytatott magántanítási, mind pedig a formális oktatási tevékenysége online térben történt –, hanem az, amit az egyéni (egy-az-egyben zajló), illetve az osztálynyi gyerekekkel megvalósítandó online tanítás jelentett. Az, hogy az online osztálytanítás esetén a tanár arctalan-személytelen közeggel és közegben dolgozott, és így a tanítványai reakcióit sem tapasztalhatta meg, nemhogy a személyiségüket; ahogy fogalmazott, „nem tudom, mi történt a másik oldalon”.

5.8. A TANTÁRGY ISKOLAI LÉTMÓDJÁRÓL ALKOTOTT KÉP; A TANTÁRGYHOZ FÜZŐDŐ VISZONY VÁLTOZÁSAI

Az iskolai tanítási gyakorlat egyik fontos célja az, hogy a tanárképzésben részt vevő hallgatókban reális kép alakuljon ki tantárgyuk iskolai létmódja tekintetében, illetve hogy felmérjék, tantárgyuknak ehhez a létmódjához hogyan is tudnak viszonyulni. Nyilvánvalóan más például a történelemtől egyetemi tudományos diszciplínaként tanulni vagy akár a módszertanórákon foglalkozni vele, mint ugyanezzel a tudásterülettel – pontosabban ennek a tudásterületnek egy speciális változatával – tanárként az iskola sajátos világában találkozni. Érdeklődésünk körébe azért is került be ez a kérdés, mert azt gondoltuk, hogy a 2020-as veszélyhelyzeti távolsági oktatás idején a tanárjelölteknek a tantárgyukról alkotott képe és az ehhez fűződő viszonya is nagyon speciális behatásoknak lehetett kitéve, mivel az oktatás az online térbe helyeződött át.

Az e témára vonatkozó kérdéseinkre az interjú vizsgálatunkba bevont tanárjelöltek válasza egyértelműen kedvező volt. A szokatlan oktatási körülmények nemhogy eltávolították őket a tantárgyuktól, hanem annak még több izgalmas aspektusát és lehetőségét fedezték fel, mint amelyekkel már addig is tisztában voltak.

„/.../ engem abban csak megerősített, hogy én nagyon-nagyon szeretem a történetet, és hogy nagyon izgalmas tantárgy, csak sajnálom, hogy ezt nem tudtam személyesen átadni. De így a tantárgy iránt semmilyen negatív.”

(Sz. Csilla, történelem-magyar)

„Jobban megszerettem egyébként. Mármint, hogy egy-egy órára most volt időm csak egy témában jobban elmélyedni, meg azt megnézni, hogy kisebbeknek mondjuk ezt hogy lehet, vagy mit érdemes elmondani, megmutatni. És emiatt én, ahhoz képest, amit ugye egyetemen tanultunk egy adott tárgy keretein belül, ahhoz képest jobban megszerettem.”

A tantárgy iskolai létmódja iránti elhivatottságot még meg is erősítették a távolsági oktatásból adódó technikai kényszerek és lehetőségek – amelyeket a hallgatók az innovatív változások lehetőségeiként is éltek meg.

„/.../ tulajdonképpen akármennyire is kevés dolog került most ebből elő, iszonyatosan izgalmas volt rájönni, hogy egy videónak, ha jól megválasztott videó, milyen jól lehet beilleszteni bármilyen forrást, ami lehet, hogy órai keretek között megvalósíthatatlan, mert mondjuk nincs ppt, nincs internet, nincs projektor, semmi. Tehát, hogy úgymond nagyobb tér volt arra, hogy a digitális anyagokat mi is fölfedezzük, és ezzel újabb kapu nyíljon meg ebben az oktatási platformban. Szóval számomra inkább a lehetőség, tehát hogy a tantárgyamban nem csalódtam, vagy semmilyen elfordulásom, vagy bármi ilyen negatív élményem nem volt, inkább a tanítási folyamat volt zökkenősebb”

(Z. Ildikó, történelem-magyar)

„[Mostantól] az élő tanításba is sokkal több digitális oldást vagy szemléltetést vinnék be, és olyan szempontból is, hogy a fizikát összekapcsolni, mondjuk, a történelmi háttérrel jobban.”

(V. Tamara, fizika-matematika)

5.9. A TANÁRJELÖLTEK TANÁRI SZAKMÁHOZ ÉS TANÁRI PÁLYÁHOZ VALÓ VISZONYÁNAK ALAKULÁSA A TÁVOLSÁGI OKTATÁS ÖSSZEFÜGGÉSÉBEN

Az iskolai gyakorlótanításnak az sem elhanyagolható vonatkozása, hogy e tanárképzési tevékenység során a tanárjelöltek közvetlen tapasztalatokat szerezhetnek a tanári szakmáról és a pályáról, ily módon a saját tapasztalataikra építve plasztikusabban tudják kialakítani az ezekről vallott elképzeléseiket, illetőleg az ezekhez való viszonyulásukat, mint ahogy azt csak az elméleti képzésnek köszönhetően tudják megtenni. Mint bármely más szakmát, a tanári szakmát is egy tevékenységrendszer elemei és a hozzájuk szükséges képességek integrált rendszerében ragadhatjuk meg. A gyakorlótanítás egyik legfontosabb funkciója éppen az, hogy a tanárjelöltek e tevékenység során megtapasztalhatják azt, mennyire rátermettek mindazokra a tevékenységelemekre, amelyek a tanári szakma műveléséhez szükségesek, vagy ha dinamikusabban szemléljük, akkor azt mondhatjuk, hogy az itt szerzett tapasztalatokat szerezhetnek arról, hogy a hosszútávú jövőben mennyire rendelkeznek majd megfelelő készségekkel ahhoz, hogy együtt tudjanak változni, fejlődni a szakma várható átalakulásaival.

Ez a tapasztalat, illetve ezek a következtetések kritikus jelentőségűek, mert ha nem is kizárólagosan, de jelentősen befolyásolhatják azt a döntési folyamatot, amelynek eredményeként a tanárjelöltek elhatározzák, hogy a későbbiekben a tanári pályára lépnek-e vagy sem. Azaz egy tanárjelölt választja-e azt az egész életére vagy az élete egy nagyobb szakaszára vonatkozó életmódot, konkrétan valamely oktatási intézményben egy állást, amelynek keretében a tanári szakmát gyakorolhatja.

Az átmenetek nélkül totális formában bevezetődő, virtuális térbe költöző távolsági oktatás gyökeresen megváltoztatta mindazt, amit a tanárképzésben a gyakorlótanításhoz kapcsolódóan bármikor is gondolhattak a tanárjelöltek arra vonatkozóan, hogy mit és hogyan fognak megtapasztalni a tanári szakmából, és miképpen vonnak majd le következtetéseket, vagy hoznak akár konkrét döntéseket a tanári pálya választására vonatkozóan. Ezért ezekről is megkérdeztük az interjúk kutatásunkban résztvevő tanárjelölteket.

Az egyik fontos – igaz, nem a digitális térben zajló gyakorlótanítással összefüggésbe hozható – tapasztalatunk az volt, hogy a tanárjelöltek fogalmi rendszerében nem külön el egymástól világos körvonalakkal a tanári szakma és a tanári pálya, illetve olyan szoros összefüggésben áll a kettő egymással, hogy amikor a szakmáról kérdeztük őket, gyakran a pályára vonatkozó közléselemekkel válaszoltak, és fordítva.

A vizsgálati személyeink tanári szakmára vonatkozó tapasztalatai és az ezekből levont következtetései a távolsági oktatás összefüggésrendszerében vegyesek voltak. Volt például olyan tanárjelölt a résztvevők között, aki a szakma kreatív megújulásának lehetőségét látta a kialakult helyzetben, bizonyos ételemben a fásultság, kiegészítés elleni felszabadító lehetőségnek.

„Én magam nem gondolok rá [a tanári szakmára] másképpen, viszont azt érzékelem, hogy a nagy átlag pedagógus világban ez egy nagy fordulatot hozott, és talán kimozdította azokat a komfort zónájából, akik eddig nem fejlesztették magukat olyan mértékben, ahogyan azt kellene. Tehát akik már hozzászoktak a jól megszokott módszerekhez, az eddig összeállított anyagaikat használták, azok most ki lettek mozdítva, szerintem, a komfort zónájukból, és igazából ez nekik okozott nehézséget, viszont én azt gondolom magamról, hogy eddig is tisztában voltam azzal, hogy ez egy folyamatos tanulási, fejlődési folyamat nem csak a gyerekeknek, hanem számomra is, és ez csak alátámasztotta és igazolta ezt az elképzelést.”

(L. Réka, német-magyar)

A mintánkba bekerült más tanárjelöltek azonban másképp látták ugyanezt; érdemes azonban felfigyelni arra, hogy miközben a váratlanul kialakult veszélyhelyzetben negatív tapasztalatokat éltek át, a

szakmáról alkotott képük átformálódott. Ennek az egyik eredménye az a lényeges változás volt, hogy saját maguknak a korábbiaknál világosabban tudták megnevezni, hogy mi is az, ami a tanári szakma hagyományos formáiban fontos számukra, és mi az, ami nem.

„Számomra vágyölő és demotiváló volt ez az online időszak. Tehát hogy, hogy nem, nem szívesen tanítok online, ezt így megtudtam. Viszont így felértékelődött számomra a személyességnek a jelentősége. Hogy mennyire, mennyire fontos az, hogy, hogy ott van, ott vagyok személyesen a diákokkal, meg így egy légtérben vagyunk. Tehát ez, ez egy ilyen változás az identitásomban. Előtte annyira nem idegenkedtem az online módszerektől, merthogy, hát végül is úgy is lehet tanulni, meg több online tréningen részt vettem korábban, és így résztvevőként okés volt, viszont úgy láttam, hogy így közoktatásban, főleg fiatalokkal, ahol nemcsak az ismeretanyag-átadás, hanem egyéb nevelési-oktatási céljaink is vannak, így eléggé fontos a személyes jelenlét.”

(F. Ibolya, kémia-angol egyszerre)

„Hát azt nehéz lenne mondani, hogy megerősített a szakmában ez az időszak, mert én nagyon nem szerettem ezt az időszakot. De mondjuk elbizonytalanítani nem bizonytalanított el. Tehát ettől még nem kisebb lelkesedéssel megyek minden nap az iskolába és készülök az óráimra vagy bármi. De nagyon szeretném, hogy ne legyen ilyen többet.”

(H. András, természetismeret-kémia)

A tanárjelöltekkel folytatott beszélgetéseinkből világossá vált, hogy minden tanárjelölt számára nagy kihívást jelentett, és így komoly érzelmi megküzdést kívánt tőlük az oktatás digitális térbe való áthelyeződése. A gyakorlótanítástól várt élmények elmaradása, illetve jelentős átalakulása erősen összekapcsolódott a pályára való lépésről vallott elképzeléseikkel. De ez a hatás különböző irányú volt; volt, akit jelentősen elbizonytalanított, míg másokat megerősített a pálya lehetséges választásában:

„Atya ég, /.../ olyan dologgal álltunk szembe, amit nem gondoltunk soha, hogy majd ötödévre pont ilyen dologgal kell szemben állnunk, és nem is az volt a baj, hogy digitálisra álltunk át, hanem teljesen magunkra hagyva éreztük magunkat /.../. Tehát hogy bármilyen nézőpontból nézhetjük, nagyon magára volt hagyva az egész tanártársadalom, nemcsak a hallgatók, hanem mindenki, és én úgy éreztem, hogy nem éri meg. Se nekem, se a gyerekeknek, senkinek. Tehát hogy ilyen nagyon-nagyon csalódott lettem és szörnyen letargikus és pályaelhagyói dolgok jelentek meg a fejemben, /.../ olyan mély gödörbe kerültünk, szerintem, akkor, vagy hát én a magam nevében beszélek mindenképpen, hogy az nagyon nehéz időszakot jelentett számomra.”

(Sz. Csilla, történelem-magyar)

„A kedvemet nem vette el összességében, az elején volt, mondom, ez a mélypont, hogy mégsem tarthatom meg, amit nagyon vártam, úgyhogy ez kicsit negatívan hatott az elején, de arra gondoltam, hogy jön majd a hosszú gyakorlat, meg utána a tanítás, és hogy amit itt a rövid gyakorlaton nem sikerült megcsinálni, én azt mégis ki akarom próbálni, és meg akarom csinálni. Tehát inkább ezt eredményezte.”

(B. Péter, fizika-matematika)

Egyértelmű volt, hogy hosszútávú online oktatás esetén az általunk megkérdezett tanárjelöltek nem akarnák a jövőben a tanári pályát választani.

„Nem, dehogya [nem ingatott meg a tanári pálya választásában]; de hogyha csak on-line kellene tanítani ezután, akkor nem szívesen [választanám ezt a pályát]”

(V. Tamara, fizika-matematika)

De volt, akinek esetében a digitális térben történő tanítás éppen arra hívta fel a figyelmet, hogy ha – az online élet elmúltával – a tanári pályán maradna, akkor a pályán az új dolgok elsajátítása, a módszertani fejlődés lesz az egyik legfontosabb szakmai imperatívusz számára.

„Hát azt mondtam, hogyha on-line kellene tanítani ezentúl mindig, akkor nem hiszem, hogy a tanári pályán maradnék, de különben inkább felhívta a figyelmemet arra, hogy nekem is fejlődöm kell ezekkel a technológiai dolgokkal kapcsolatban, és ismerjek meg több módszert, meg játékot, meg lehetőséget, mert ezeket az élő oktatásba is be lehet vinni.”

(V. Tamara, fizika-matematika).

6. ÖSSZEGRZÉS

A kutatásunkban résztvevő válaszadók döntő többségének (87%) távolléti oktatási környezetben (is) kellett végeznie a szakmai gyakorlatát. Egyharmaduk a legtöbb órát megtartotta online, valós idejű óraként, ugyanilyen arányban voltak azok is, akik csak néhány órát tartottak meg, míg mindössze a válaszadók 8%-a jelezte, hogy semmilyen órát, foglalkozást nem tartott. Egynegyedükre volt jellemző, hogy nem tartottak online órát, hanem leginkább feladatokat, kvízeket, (hangos) ppt-eket osztottak meg a diákokkal. Összességében elmondható, hogy a távolléti oktatás időszakában a hallgatók kétharmada nem vagy csak rendszertelenül tanított.

A kérdőíves vizsgálat eredményei azt mutatják, hogy a válaszadóink általános, illetve konkrétan a gyakorlattal való elégedettsége is kifejezetten jónak mondható. Ugyanakkor a munkaterheléssel, és a munkaórák kreditarányos beszámításával voltak a legelégedetlenebbek.

A távolléti oktatás során szerzett tapasztalatokat alapvetően kedvezőnek ítélik meg a válaszadók, többségük szerint hasznosítható ismereteket szereztek, és közel kétharmaduk értékeli eredményesnek saját tanári munkáját. Ugyanakkor a tanulók oldaláról nézve már nem ilyen pozitívak a vélemények, csak a válaszadók fele gondolja úgy, hogy a tanulók oldaláról is eredményes volt a távolléti oktatásban zajlott tanulási folyamat.

Az általános és a gyakorlattal való elégedettségi mutatók közül kiemelkedik a gyakorlatvezető értékelése. A válaszadók a legelégedettebbek a gyakorlatvezető szakmai felkészültségével voltak. A gyakorlatra vonatkozó konkrét értékelésből kiemelhető, hogy a legelégedettebbek a vezetőtanárukkal voltak, ez az elégedettség főként az együttműködésre és a visszajelzésre vonatkozott. Mindemellert a mester/tanítvány együttműködést befolyásolta a vezetőtanár informatikai felkészültsége is. Az általános elégedettségi mutatók között ugyanis a gyakorlatvezetők informatikai felkészültségét kevésbé értékelték jónak a válaszadók, így a tanárszakos hallgatók digitális tudása felértékelődött, feladataik között a leggyakoribb a digitális tananyagok készítése volt, valamint az ezekhez kapcsolódó újfajta értékelési módszerek kidolgozása.

A válaszadók szerint a távolléti oktatás sok tanítási, tanári képességet igényel, viszont véleményük szerint sem az értékelési gyakorlat megváltoztatása, sem a kommunikáció gyakorisága nem pótolhatja a jelenléti oktatást. Így főként a visszajelzés hiánya miatt vélik úgy a válaszadók, hogy a távolléti oktatás nem lehet egyenrangú a jelenléttel.

A kérdőíves kutatási rész eredményei szerint a tanárszakos hallgatók hozzávetőleg hasonló mértékben vélekednek úgy, hogy megerősítette vagy érintetlenül hagyta tanári pályájukról való vélekedésüket a távolléti oktatás időszaka. Alig több mint egytizedük nyilatkozott úgy, hogy kiábrándító volt számára ez a helyzet. Mindezt erősen befolyásolta, hogy a hallgató hogyan vélekedett gyakorlóléteéről, vezetőtanáráról és saját digitális felkészültségéről. Azok, akik felkészületlenül érezték magukat a digitális készségek terén, valamint azok, akik úgy érezték, hogy nem kaptak segítséget ahhoz, hogy mit kell másképp csinálniuk, jobban kiábrándultak a tanári pályából.

Ez a tény felhívja a figyelmet arra, hogy a tanárképzésben fontos szerepet kell, hogy kapjon a tanítási tanulási folyamatot elősegítő digitális eszközhasználat elsajátítása, digitális készségek fejlesztése.

Kérdőíves adatfelvételünk metaforakutatási részében a vizsgálatban résztvevők által megalkotott jelentéstartományok dominánsan a helyzet okozta bizonytalanságra, kiszolgáltatottságérzésre utalnak, valamint a kommunikáció egyoldalúságára, egyes esetekben ennek a gépiességére. A távolsági oktatás előttre és az azutánra vonatkozó metaforák közötti különbségek egyértelműen mutatják, mennyire eltolódott a tanári tevékenységek és a tanárszerep értelmezése a mechanikus, gépies tevékenységek irányában, amelyben a tanulók távol kerültek a tanártól, elérhetetlenné váltak egymás számára. Ugyanakkor a metaforákban és azok magyarázó kifejtéseiben erősen megjelenik a tanár segítő szerepe is. Úgy tűnik, az alkalmazkodás, a támogatás, a segítség azok az alapvető tanári viszonyulásmódok és attitűdök, amelyek az online zajló oktatásban mint a tanári szerep lényegi elemei működnek tovább.

Metaforakutatásunk egy másik fontos eredménye egyben új kérdéseket is felvet. Már a távolléti oktatást megelőző helyzetre vonatkozó metaforákban is jóval gyakoribbak azok az elemek, amelyek a tanári tevékenység központi elemeként az irányítást, támogatást, koordinálást, szervezést, segítséget és hasonlókat érzékeltetik, a tudásátadás maga pedig csak ezek kontextusában jelenik meg, nem pedig domináns tényezőként. A távolléti oktatásra vonatkozó metaforákban pedig még egyértelműbben jelenik ez meg: a tanítás csupán a 10. az online oktatás jelentésköreinek sorában, jóval dominánsabb a segítség, az irányítás, a koordinálás, a támogatás és hasonlók. Ezek az eredmények azt mutatják, hogy a tanárjelöltek sokkal inkább a konstruktivista pedagógia elképzeléseinek megfelelően gondolkodnak a tanításról, a tanári tevékenységről, és távol kerültek attól, hogy a tanárt elsődlegesen mint a tudás forrását, a tanári tevékenységet mint egyirányú tudásátadást tekintsék. Kutatásunk jellemzői azonban, mindenekelőtt a reprezentativitás hiánya, illetve az, hogy az adatfelvétel egy speciális, egyedi tanítási helyzetre vonatkozóan történt meg, nem teszik lehetővé azt, hogy ezt a megállapítást általánosítsuk ma a magyar tanárképzésben résztvevők egészének körére, a jövő, új tanárgenerációkra. Ehhez tehát további vizsgálatok lennének szükségesek.

A félig strukturált interjúk során 10 olyan hallgatót kérdeztünk meg, akik az említett időszakban végezték rövid gyakorlatukat. A beszélgetések nemcsak alátámasztották, de részletesen meg is magyarázták a korábbi statisztikai eredményeket.

A hallgatók helyzete a tavaszi gyakorlótanítás során egyik napról a másikra vált bizonytalanná, és a folytatás minőségét nagyban meghatározta a vezetőtanár, illetve a tanárjelölt hozzáállása a helyzethez, valamint digitális kompetenciáik.

A legtöbben nem tudták befejezni az átállásig a gyakorlatukat, aminek az lett a következménye, hogy az online térben sokan már nem tudtak szinkron órákat tartani. Helyette digitális tananyagokat szerkesztettek, vagy az értékelésben vettek részt valamilyen formában.

Az online, valós idejű órák megtartása főleg a nyelvszakosok esetében történt meg.

Az interjúk kutatás adatai, valószínűleg éppen az adatfelvétel személyesebb jellege miatt némileg más képet mutatnak arról, hogy a tanárjelöltek hogyan élték át a távolléti oktatást, mint ahogy azt a kérdőíves adatfelvétel mutatta. Az interjúk markánsabban mutatják, hogy a tanárjelöltek inkább élték meg negatív tapasztalatként a távolléti oktatást, mint pozitívként. Nehezményezték a képernyő túloldalán lévő tanulócsoporthoz inaktivitását, motivátlanságát és a velük való kapcsolat ellehetetlenülését. Ezért sem a tanulók, sem a saját szempontjukból nem érezték eredményesnek ezt az időszakot.

A vezetőtanárral való kapcsolattartás is megnehezült, kevesen tudták kihasználni a technológia adta lehetőségeket. De amíg a tanárjelöltek kapcsolata a vezetőtanárukkal jelentősen megnehezült, a szakmai munkaközösségükkel vagy a tantestület további tagjaival egyenesen ellehetetlenült. Ez újabb frusztrációt jelentett a tanárjelöltek számára.

A távolléti oktatás körülményeinek áthidalásában a tanárjelölteket nem segítették a többiek által korábban már – nem-formális oktatási keretekben – megszerzett tanítási tapasztalataik sem. Figyelemreméltó azonban, hogy a tantárgyukról alkotott pozitív képüket nem bizonytalanította el a távolléti oktatás számtalan nehézsége, sőt úgy tűnik, hogy inkább megerősítette azt. Hasonlóképp: bár volt, akinek a szakmáról vagy a pályáról alkotott képét negatívan befolyásolta a gyakorlótanítás alatt bekövetkezett rendkívüli helyzet, de egyértelmű elutasítást inkább csak azzal a lehetőséggel kapcsolatban fogalmaztak meg, ha újra kizárólagosan online térben kellene huzamosabb ideig tanítaniuk. Az eredmények meggyőzően mutatják, hogy a kényszerű online oktatás a tanárjelöltek számára nem helyettesíti a személyes jelenléttel járó órákat sem a gyakorlat, sem a jövőben elképzelt munkájuk vonatkozásában. Kevesen tudtak pozitívumokat említeni az adott időszakkal kapcsolatban, tehát összességében nem szívesen vettek részt benne.

Mindazonáltal a kényszerűségből kialakult távolléti oktatásban zajló tanítási gyakorlatot motiváltan és szakmai fegyelemmel végezték el, s igyekeztek benne a lehető legtöbb értékes elemet megtalálni, tanítványaik és saját maguk számára a legtöbb fejlődést megvalósítani e körülmények közepette is, és akár még a vezetőtanáruk munkáját igyekeztek segíteni, amennyire csak módjukban állt. De az adataink alapján nem lehet nem észrevenni, hogy ebben a mindannyiukat nagy erővel érintő *vis maior* helyzetben milyen sok ponton sérültek a tanítási gyakorlattal kapcsolatos tapasztalataik, és emiatt milyen sok frusztráció is maradt bennük. Ugyanakkor mind a kérdőíves, mind pedig az interjúk adatfelvételéből az derül ki, hogy a szakmával és a pályával kapcsolatos továbbra is alapvetően pozitív hozzáállásuk központi eleme az, hogy mindannyian hisznek a személyes jelenlét pedagógiai hatásában mint a tanári tevékenység lényegében.

HIVATKOZÁSOK

- CEGLÉDI T. – SZABÓ A. É. (2015): Középiskolások és hallgatók az árnyékoktatásban. In: CEGLEDI T. – GÁL A. – NAGY Z. (szerk.): *Határtalan oktatáskutatás: Tanulmányok a 75 éves Kozma Tamás tiszteletére*. Center for Higher Education Research and Development, Debrecen.
- CSAPÓ B. – BODORKÓS L. – BÚS E. (2015): A tanárképző központok működési standardjainak és akkreditációs szempontjainak kialakítása. In HORVÁTH H. A. – JAKAB GY. (szerk.): *A tanárképzés jövőjéről: Pedagógusképzések OFI koordinációval*. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest. 29–42.
- DUDÁS M. (2005): A tanárképzésbe belépő hallgatók nézeteinek feltárási lehetőségei. *Pedagógusképzés*, 3, 23–43.
- DUDÁS M. (2007): Tanárjelöltek belépő nézeteinek feltárása. In FALUS I. (szerk.): *A tanárrá válás folyamata*. Gondolat Kiadó, Budapest. 46–120.
- ELTE TANÁRKÉPZŐ KÖZPONT (2020): Összefüggő egyéni iskolai gyakorlat. <https://www.tkk.elte.hu/osszefuggo-egyeni-iskolai-gyakorlat/> (Letöltés ideje: 2020. 12. 15.)

- FARELL, T. Sc. (2008): Here's the book, go teach the class: ELT practicum support. *RELC Journal*, 39(2), 226–241.
- FLORES, M. A. (2020): Feeling like a student but thinking like a teacher: a study of the development of professional identity in initial teacher education. *Journal of Education for Teaching*, 46(2), 145–158.
- FLORES, M. A. – GAGO, M. (2020): Teacher education in times of COVID-19 pandemic in Portugal: national, institutional and pedagogical responses. *Journal of Education for Teaching*, 46(4), 507–516.
- GORDON GYŐRI J. (2008): Tömegoktatás és kiegészítő magánoktatás-ipar. *Educatio*, 2, 263–274.
- HUDSON, P. (2012): Beginning teachers' achievements and challenges: Implications for induction and mentoring. Paper presented at the *Australian Teacher Educators Association (ATEA) conference*, Glenelg, South Australia. <http://metprogram.com/wp-content/uploads/2015/10/Beginning-teachers-achievements-and-challenges.pdf>
- JÜRIG, W. (1985): *Ko-Evolution: Die Kunst gemeinsamen Wachsens*. Rowohlt, Reinbek bei Hamburg.
- MOYO, N. (2020): COVID-19 and the future of practicum in teacher education in Zimbabwe: rethinking the 'new normal' in quality assurance for teacher certification, *Journal of Education for Teaching*, 46(4), 536–545.
- NGUYEN, H. T. T. (2020): Learning to teach across the boundary: A cultural historical activity theory perspective on a university-school partnership in Vietnam. *Teaching and Teacher Education*, 96, 103–183.
- SZABOLCS É. (2001): *Kvalitatív kutatási metodológia a pedagógiában*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- SZIVÁK J. (2002): *A pedagógusok gondolkodásának kutatási módszerei*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- SZIVÁK J. (2003a): *A reflektív gondolkodás fejlesztése*. Gondolat Kiadói Kör, ELTE BTK Neveléstudományi Intézet, Budapest.
- SZIVÁK J. (2003b): Hallgatók neveléssel kapcsolatos nézetei. *Iskolakultúra*, 5, 88–95.
- SZOKOLSZKY Á. (2004): *Kutatómunka a pszichológiában*. Osiris, Budapest.
- UNESCO (2011). COVID-19: Impact on education. <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse/> (Letöltés ideje: 2020. 12. 29.)
- VÁMOS Á. (2001a): Iskolai értékelés fogalmának elemzése metaforahálójával. In: GOLNHOFER E. – NAHALKA I. (szerk.): *A pedagógusok pedagógiája*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 283–306.
- VÁMOS Á. (2001b): Metafora felhasználása a pedagógiai fogalmak tartalmának vizsgálatában. *Magyar Pedagógia*, 1, 85–114.
- VÁMOS Á. (2003a): *Metafora a pedagógiában*. Gondolat Kiadói Kör, ELTE BTK Neveléstudományi Intézet, Budapest.
- VÁMOS Á. (2003b): Metafora a pedagógiai kutatásban. *Iskolakultúra*, 4, 109–112.
- ZHANG, W.– BRAY, M. (2020): Comparative research on shadow education: Achievements, challenges, and the agenda ahead. *European Journal of Education*, 55(3), 322–341.
- ZHAO, H. – ZHANG, X. (2017): The influence of field teaching practice on pre-service teachers' professional identity: a mixed methods study. *Frontiers in Psychology*, 8, 12–64.

FÜGGELÉK

1. tábla: A távolléti oktatás idején...

	N	%
a legtöbb órát megtartottam (online, élő, valós idejű óraként)	33	32,7
csak néhány órát tartottam meg	34	33,7
egyáltalán nem tartottam sem tanítási órát, sem más jellegű foglalkozást	8	7,9
tanítási órát nem tartottam, csak más jellegű foglalkozást, úgymint ...	26	25,7
Összesen	101	100,0

2. tábla: A távolléti oktatás során a tanulókkal való kommunikációm...

	N	%
inkább cseten, közösségi oldalon, csoportban zajlott.	61	61,0
inkább írásban történt.	25	25,0
fentiekkel vegyesen.	9	9,0
nem kommunikáltam a tanulókkal.	5	5,0
Összesen	100	100,0

3. tábla: A távolléti oktatás során a leggyakrabban...

	N	%
szóbeli visszajelzést adtam a tanulóknak.	11	11,0
írásban, szöveges értékelést adtam.	70	70,0
osztályzatot adtam	15	15,0
nem értékeltem	4	4,0
Összesen	100	100,0

4. tábla: A távolléti oktatás során - az egész osztállyal/tanulócsoporthal kommunikáltam

	N	%
soha	6	6,8
kéthetente	3	3,4
hetente többször	76	86,4
naponta	3	3,4
Összesen	88	100,0

5. tábla: A távolléti oktatás során - az eredeti osztályomat/tanulócsoporthat felosztottam kisebb csoportokra, és velük külön-külön kommunikáltam

	N	%
soha	58	70,7
kéthetente	8	9,8
hetente többször	15	18,3
naponta	1	1,2
Összesen	82	100,0

6. tábla: A távolléti oktatás során - egyénileg kommunikáltam a tanulókkal

	N	%
soha	24	27,6
kéthetente	19	21,8
hetente többször	41	47,1
naponta	3	3,4
Összesen	87	100,0

7. tábla: Megítélésem szerint a távolléti oktatás kevés tanítási, tanári képességet igényel.

	N	%
egyáltalán nem értek egyet	64	67,4
inkább nem értek egyet	19	20,0
inkább egyetértek	8	8,4
teljes mértékben egyetértek	4	4,2
Összesen	95	100,0

8. tábla: Megítélésem szerint a távolléti oktatás során nem kap elegendő visszajelzést a tanár a tanulóktól.

	N	%
egyáltalán nem értek egyet	9	9,3
inkább nem értek egyet	15	15,5
inkább egyetértek	48	49,5
teljes mértékben egyetértek	25	25,8
Összesen	97	100,0

9. tábla: Megítélésem szerint távolléti oktatásban ugyanolyan jól lehet tanítani, mint az iskolában.

	N	%
egyáltalán nem értek egyet	32	33,7
inkább nem értek egyet	45	47,4
inkább egyetértek	15	15,8
teljes mértékben egyetértek	3	3,2
Összesen	95	100,0

10. tábla: Értékelje 1 és 5 között, hogy a távolléti oktatás tapasztalatai hogyan befolyásolták a vélekedését a tanári pályáról!

	N	%
kiábrándult	3	3,2
2	10	10,5
3	42	44,2
4	27	28,4
megerősítette	13	13,7
Összesen	95	100,0

11. tábla: Általános elégedettség egymás közötti korrelációja

		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
1 - Megfelelő volt a szakmai gyakorlat előkészítése.	Pearson Correlation	1	,744	,740	,755	,533	,624	,622	,594	,326	,691	,574	,494	,544	,572	,609
	Sig. (2-tailed)		0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	,001	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
	N	114	114	114	114	112	114	114	113	95	113	113	107	110	112	108
2 - Világosak voltak számomra a szakmai gyakorlat céljai.	Pearson Correlation	,744	1	,747	,801	,677	,774	,775	,744	,286	,681	,626	,580	,677	,798	,618
	Sig. (2-tailed)	0,0		0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	,005	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
	N	114	114	114	114	112	114	114	113	95	113	113	107	110	112	108
3 - Az egyetem gyakorlatra vonatkozó elvárása és a gyakorlati hely tényleges elvárása összhangban volt.	Pearson Correlation	,740	,747	1	,709	,546	,645	,618	,596	,307	,649	,603	,508	,586	,617	,549
	Sig. (2-tailed)	0,0	0,0		0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	,002	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
	N	114	114	114	114	112	114	114	113	95	113	113	107	110	112	108
4 - A fogadó gyakorlati hely támogató környezetet biztosított a gyakorlatvégzéshez.	Pearson Correlation	,755	,801	,709	1	,629	,736	,754	,733	,242	,891	,743	,671	,683	,730	,565
	Sig. (2-tailed)	0,0	0,0	0,0		0,0	0,0	0,0	0,0	,018	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
	N	114	114	114	115	112	115	115	114	95	114	113	108	110	113	109
5 - A gyakorlati hely a megfelelő infrastruktúrát (tárgyi feltételeket) biztosított.	Pearson Correlation	,533	,677	,546	,629	1	,545	,589	,556	,158	,535	,482	,447	,530	,613	,425
	Sig. (2-tailed)	0,0	0,0	0,0	0,0		0,0	0,0	0,0	,13	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
	N	112	112	112	112	112	112	112	111	93	111	111	105	108	110	107
6 - A szakmai gyakorlat fejlesztette a jövőbeni munkámhoz szükséges gyakorlati készségeket.	Pearson Correlation	,624	,774	,645	,736	,545	1	,887	,856	,263	,797	,699	,668	,696	,724	,743
	Sig. (2-tailed)	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0		0,0	0,0	,01	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
	N	114	114	114	115	112	115	115	114	95	114	113	108	110	113	109
7 - A szakmai gyakorlat fejlesztette a problémamegoldó készségemet.	Pearson Correlation	,622	,775	,618	,754	,589	,887	1	,850	,253	,751	,659	,694	,688	,706	,698
	Sig. (2-tailed)	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0		0,0	,013	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
	N	114	114	114	115	112	115	115	114	95	114	113	108	110	113	109
8 - A szakmai gyakorlat során szakmai együttműködési készségemet fejleszteni tudtam.	Pearson Correlation	,594	,744	,596	,733	,556	,856	,850	1	,209	,760	,724	,634	,682	,687	,679
	Sig. (2-tailed)	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0		,043	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
	N	113	113	113	114	111	114	114	114	94	113	112	107	109	112	108
9 - A szakmai gyakorlati munkavégzés során volt alkalmam általam ismert idegen nyelve(ke)t használni.	Pearson Correlation	,326	,286	,307	,242	,158	,263	,253	,209	1	,286	,189	,226	,253	,221	,400
	Sig. (2-tailed)	,001	,005	,002	,018	,130	,010	,013	,043		,005	,067	,033	,015	,032	0,0
	N	95	95	95	95	93	95	95	94	95	94	94	89	93	94	89
10 - Ajánlanám a hallgatótársaimnak ezt a szakmai gyakorlóhelyet.	Pearson Correlation	,691	,681	,649	,891	,535	,797	,751	,760	,286	1	,752	,692	,652	,628	,613
	Sig. (2-tailed)	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	,005		0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
	N	113	113	113	114	111	114	114	113	94	114	113	107	110	113	108
11 - Értékelje a gyakorlatvezető szakember transzverzális készségeit!	Pearson Correlation	,574	,626	,603	,743	,482	,699	,659	,724	,189	,752	1	,839	,799	,786	,543
	Sig. (2-tailed)	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	,067	0,0		0,0	0,0	0,0	0,0
	N	113	113	113	113	111	113	113	112	94	113	113	106	110	112	107

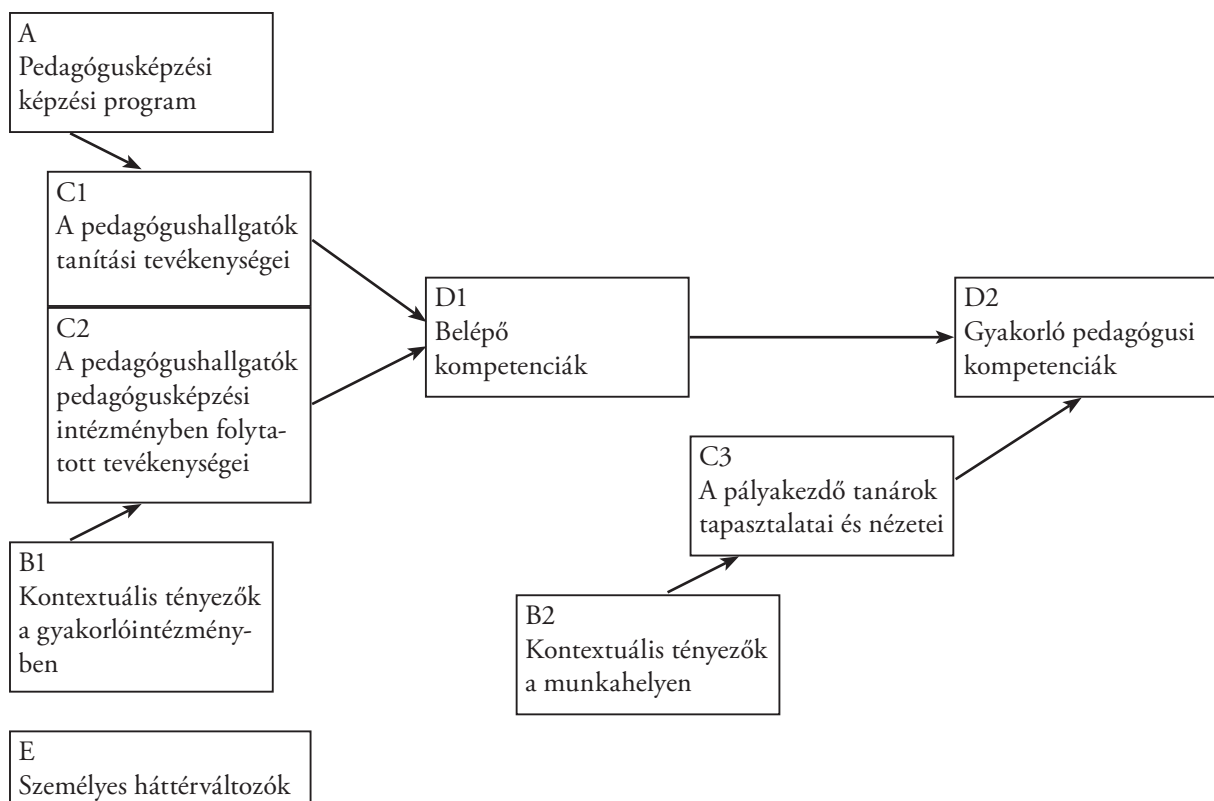
12 - Értékelje a gyakorlatvezető szakember informatikai készségeit!	Pearson Correlation	,494	,580	,508	,671	,447	,668	,694	,634	,226	,692	,839	1	,627	,705	,627
	Sig. (2-tailed)	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	,033	0,0	0,0		0,0	0,0	0,0
	N	107	107	107	108	105	108	108	107	89	107	106	108	103	106	105
13 - Értékelje a gyakorlatvezető szakember nyelvi, kommunikációs készségeit!	Pearson Correlation	,544	,677	,586	,683	,530	,696	,688	,682	,253	,652	,799	,627	1	,805	,545
	Sig. (2-tailed)	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	,015	0,0	0,0	0,0		0,0	0,0
	N	110	110	110	110	108	110	110	109	93	110	110	103	110	110	105
14 - Értékelje a gyakorlatvezető szakember szakmai felkészültségét!	Pearson Correlation	,572	,798	,617	,730	,613	,724	,706	,687	,221	,628	,786	,705	,805	1	,537
	Sig. (2-tailed)	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	,032	0,0	0,0	0,0	0,0		0,0
	N	112	112	112	113	110	113	113	112	94	113	112	106	110	113	107
15 - A szakmai gyakorlat segítette a pályán való (későbbi) elhelyezkedéssel kapcsolatos döntésemet.	Pearson Correlation	,609	,618	,549	,565	,425	,743	,698	,679	,400	,613	,543	,627	,545	,537	1
	Sig. (2-tailed)	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	
	N	108	108	108	109	107	109	109	108	89	108	107	105	105	107	109

ÖSSZEGZŐ JELENTÉS AZ ELTE OSZTATLAN TANÁRKÉPZÉS ÖSSZEFÜGGŐ EGYÉNI GYAKORLATÁRÓL

ANGYAL ZSUZSANNA – MAJOR ÉVA – RAPOS NÓRA

1. A GYAKORLAT SZEREPE A TANÁRI FELKÉSZÜLÉSBEN

A pedagógusok tanulása, vagy, ahogy több korábbi szakirodalom említi szakmai fejlődése a képzésben megkezdődő folyamat. A tanári felkészülés kereteit adó képzés két tanulási színteret kínál a tanárszakos hallgatók felkészüléséhez: egyetemi kurzusok, gyakorlat. Ez a kettőség szükségessé teszi, hogy a hallgatók képesek legyenek az egyik kontextus hatásait, tanulási folyamatait, s azok eredményét a másikkal összekapcsolni (ERAUT 2004). S miközben a hallgatók a gyakorlati tudás szerepét különösen fontosnak látjuk tanulásukban (BOGO 2006; KORTHAGEN 2010), aközben a képzési programokat gyakran éri az a vád, hogy nem teremtenek kapcsolatot a két képzési terület közt (KORTHAGEN 2010; KVERNBEKK 2012). Holott ahogy Brouwer és Korthagen (2005, vö.: NAGY 2020) rámutat, a két egymást kiegészítő tanulási hatásrendszer egymásba fonódva határozza meg a hallgató, a kezdő pedagógus tanulási eredményeit is (1. ábra).



1. ábra: A tanárok szakmai fejlődését meghatározó tényezők Brouwer és Korthagen (2005) kutatási modellje Nagy Krisztina fordítása alapján (NAGY 2020: 40)

Az alábbiakban röviden összegezzük, hogy miért fontos a gyakorlatok szerepe a tanári felkészülésben, s hogyan válhat a gyakorlat a tanulás valóban hatékony, nem csak izgalmas terepévé.

1.1. TANULÁSTUDOMÁNYI SZEMPONTOK

Az, hogy mit értünk szakmai fejlődés és tanulás fogalmán önmagában meghatározza a gyakorlatok szerepét a képzésben. Megközelítésünkben a tanári szakmai fejlődés és tanulás fogalma alatt

olyan egyéni szintű változás-folyamatot értünk, amely személyes és kontextuális tényezők komplex és dinamikus hatásrendszerének eredményeként jön létre, okai szerteágazók, egyéni és társas (vö: társas és hálózati tanulás) helyzetekben (tanulási tevékenységekben), gyakran nem tudatosan és észrevétlenül megy végbe (vö: formális, informális, nonformális tanulás, konstruálás, önszabályozás, tervezettség), vagyis nem szűkíthető előírt, szándékolt és szűk értelemben szakmai feladatvégzéshez (vö: személyes identitás hatása a szakmai identitásra) kötődő tevékenységekben való részvételre, eredménye tartós és multidimenziós változás, egyedi mintázatokkal jellemezhető, a tanári életpálya egészében értelmezendő” (RAPOS ÉS MTSAI. 2020: 37).

A **tanulás** tehát **személyes, de minden esetben kontextuális** tényezők hatására alakul, vagyis társas-, társadalmi meghatározottságú. A gyakorlat maga is egy kontextus, így megértéséhez közelebb visznek a társas-, társadalmi meghatározottságot tárgyaló tanulásemelvények. A kontextus jelentőségét hangsúlyozzák azok az dialógikus elméleti megközelítések, amelyek tanulást két vagy több személy közötti olyan interakcióként értelmezik, ahol a harmadik résztvevő maga az objektum, egy olyan tartalom, amelyet közösen hoznak létre vagy dolgoznak fel (collaborative knowledge building). Ezek közül talán legismertebb Engestöm **expanzív tanulásemelvénye** (2009), mely szerint a tanulás problémafelvetéssel, kérdésfelvetéssel indul, s közösségen belüli vitát, dialógust generál. Az expanzív tanulási modell tanulási ciklikusa egy állandóan folytatódó cselekvéssorozat. Kiindulópontja a kérdésfeltevés és a felmerülő kérdések kritikája, ezt követi a helyzetelemzéssel, majd a problémamegoldó modellalkotás, új modell kísérletek általi vizsgálat, monitorozás, a lehetőségek és korlátok elemzése, gyakorlati kivitelezése, a folyamat értékelése és a folyamatra reflektálás, végül pedig az új tevékenységforma állandósítása. A gyakorlatok esetén az iskolai kontextus maga egy olyan tér, ahol a problémák megfogalmazódnak, s ezzel együtt tanulási célként jelennek meg, s interaktív tanulási teret is kínálnak.

A kontextus szerepét hangsúlyozó másik megközelítés a **tanuló szakmai közösségek** szerepét emeli ki. Ezeket a tanulási tereket nem a formális szabályok és keretek, hanem a közös érdeklődési terület, az erős elköteleződés, a folyamatos interakciók, aktív részvétel a közösség munkában, a közös tudás létrehozásának igénye és a tudásmegosztás gyakorlata tartja össze (WENGER 1998). A gyakorlat során a hallgatónak intenzívebb lehetősége van olyan szakmai közösségekhez kapcsolódni, ahol nem előre meghatározott követelmények, vizsgák szabta célrendszerek adják a tanulás keretét, folyamatát, sőt céljait, hanem egy – egy közös fejlesztés, vagy problémamegoldás. Ez az újfajta tanulási helyzet gyakorlati ismeretlen a hallgatók számára, s nehezen is tudják értelmezni a tanulásnak ezt a szituatív, spontán formáját (vö. **szituatív tanulás**). Ahogy Eraut (2004) is rámutat a munkahelyen történő tanulás szándékolatlan, előrejelezhetetlen, nem előzetes döntés kérdése, hanem elkerülhetetlen következménye az új szituációkban új problémákkal, esetekkel való találkozásnak. S ez az a spontaneitás, amit a hallgatók tudatosan alkalmazott reflexió hiányában gyakran nem is élnek meg tanulásként. A szituatív tanulás során tehát a hallgatónak a tudását nem kész rendszerként „kínálják meg”, hanem azt aktív, reflektív és konstruáló tevékenység során saját maga hozza létre (vö. konstruktivista tanulásemelvény). A tanulás szituatív jellegének hangsúlyozása a tanulási kontextushoz, valóságos élethelyzetekhez való kötődésére utal, s ez az, amit a gyakorlat során a hallgató megélhet.

Többen hangsúlyozzák azonban, hogy a munkahelyi, szituatív (gyakorlatba ágyazott) alapú tanulás, a gyakorlat előnyei nem önmagukból következnek, attól függenek, hogy a hallgatók hogyan reflektálnak tapasztalataikra, és hogyan viszonyítják/értelmezik az akadémiai kontextusban megtanultakhoz

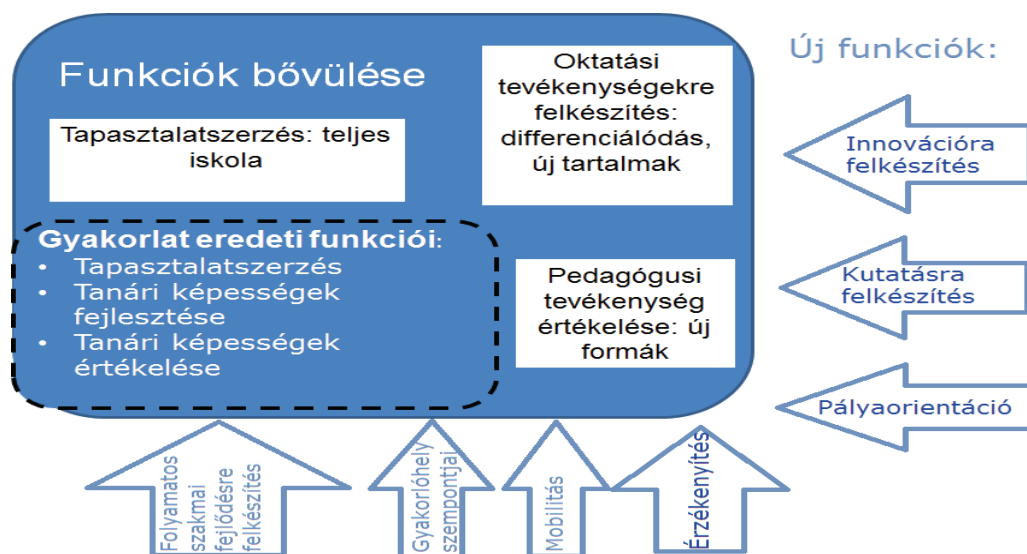
(SMITH ET AL. 2007). A *reflexió* jelentősége tehát meghatározó. A reflexió több, mint a történet leírása és átgondolása. Ez egy kontextuális feldolgozási tevékenység, amely a továbblépéshez, a múltbeli eseményekből építkező tudatos kísérletezéshez kapcsolódik (KORTHAGEN–VASALOS 2005; KLEMP 2013). A saját magunk megértése az első lépés, de ezt követően szükség van valami új bevezetésére, például elméleti koncepciókra vagy a reflexióhoz kötött tevékenységre (NERLAND 2006). A szakmai gyakorlat és az egyetemi kurzus ugyan különböző térben van jelen, de a reflexió révén ez a két elem kölcsönhatásba léphet. Fontos tehát annak biztosítása, hogy a szakmai gyakorlatok tartalmazzanak reflektív megközelítést (MATTHEW ET AL. 2002; TREDE–McEWEN 2015; ULVICK ET AL. 2018).

A gyakorlat szerepének megértést tovább bonyolítja, hogy nem könnyen leírható a kapcsolt az explicit, kodifikált tudás és ennek ismerete, valamint a gyakorlati tudás között (ERAUT 2000; DUGUID 2005), mivel a tudás nem csupán a kodifikált tudást foglalja magában.

1.2. A GYAKORLATOK SZEREPE, FUNKCIÓJA A TANÁRKÉPZÉSSEN

Az előző fejezet alapján jól látható a gyakorlatnak, mint tanulási térnek szerepe a képzésben. Fontos azonban kiemelni a gyakorlatok átalakulása kapcsán azok funkciójának összetettségét. A gyakorlatokhoz kapcsolódó kutatások tematikus fókuszpontjai azok elmélettel való kapcsolatára, a hatékonyságára és az eredményességére irányultak leginkább (KÁLMÁN–KOPP 2015; CONWAY ÉS MTSAL. 2009). A képzésfejlesztések nézőpontjából e kutatások hatására indult meg a különböző helyszíneken zajló tanulási folyamat tudatosabb összekapcsolása, a képzések minőségellenőrzése, -fejlesztése, mivel vizsgálati eredmények igazolták, hogy a gyakorlati helyszíneken történő tanulási folyamatok minősége meghatározó a képzés hatékonysága szempontjából (WEYLAND 2012).

Mind a gyakorlatok képzési eredményességet befolyásoló erejének bebizonyosodása, mind a tanuláselméleti megközelítésekkel fakadó következtetések a gyakorlatok szerepének felerősödéséhez vezetett világszerte. A nemzetközi tér igen sokszínű a tekintetben, hogy a képzés mely pontjain, milyen hosszan és formában épít be gyakorlatot, de a **funkciók bővülése** azonos tendencia (KÁLMÁN–KOPP 2015) (2. ábra). Erősíti és tartalmi oldalól meg is határozza ezt a folyamatot a pedagógusokkal szembeni társadalmi elvárások bővülése (HALÁSZ 2012), a pedagógusszerep értelmezésnek bővülése és elszakadása a szaktanári léttől, valamint a pedagógusszakma professzionalizálódási törekvése, amely olyan új tevékenységek megjelenését is eredményezi, mint a kutatásra, tényekre alapozott pedagógusi tevékenység, innováció, fejlesztés stb. A gyakorlatok funkciójának változása és bővülése tehát szervesen összekapcsolódik a pedagógusok tevékenységrendszerének tudatosulásával és bővülésével.



2. ábra: Gyakorlatok funkciójának változása (Kálmán–Kopp 2015: 103)

A funkció bővülése mellett a helyszínek, szerepek szélesedése és átalakulás is megfigyelhető. A gyakorlatok változatosabb képzési helyszíneken valósulnak meg, gyakran már nem csak az egyetem közvetlen kapcsolatában levő iskolákban, hanem ahhoz lazábban, akár esetlegesen kapcsolódó intézményekbe is látogatnak hallgatók. Azokkal az intézményekkel szemben, ahol hosszabb gyakorlat eltöltésére adnak lehetőséget, elvárásként kezd megfogalmazódni, hogy a szervezet egésze vegyen részt a hallgatók tanulásának támogatásában, akár közös tanulási lehetőségként is értelmezve a kezdő kollégák fogadását (HESTNES–GRANKVIST 2013; HUDSON 2008). A szerepeket tekintve pedig világszerte megerősödik a mentorok képzést támogató szerepe, s ezzel összhangban az a gondolat, hogy a képzők nem csupán az egyetemi oktatók köréből kerülnek ki, hanem a gyakorlatban részt vállaló pedagógusok pedagógusképzők is egyben (STÉGER 2015).

1.3. A GYAKORLATOK SZABÁLYOZÁS A HAZAI TANÁRKÉPZÉSBEN

A gyakorlatok funkcióbővülésének és képzésben játszott fent vázolt megerősödésnek először a Bologna reformkor lettünk tanúi a hazai tanárképzésben. Az akkor a képzésben megjelenő 30 kreditértékű egy féléves összefüggő gyakorlat (15/2006 (IV.3.) OM rendelet) azon túl, hogy jelentősen megnövelte a gyakorlat hosszát, az iskolai szervezet egészébe irányította a gyakorlatot, új szereplőt hozott a képzése (mentor), s kivitte a hallgatót a gyakorlóiskolák túl iskolai közegbe. Ahogy több elemzés rámutat „az összefüggő gyakorlati félév megjelenését kezdetektől a képzési megújulás pozitívumaként értelmezték a szakértők (KOTSCHY 2009; N. KOLLÁR 2009; HORKAI 2011), s számos egyéb, a rendszer egészére ható előnyét kiemelték” (BUSI és MTSAI 2015: 150).

2011-től újból osztatlan tanárképzés keretei közt indult el a tanárképzés, melynek jogi kereteit az azóta többször módosított 2011. évi CCIV. törvény *A nemzeti felsőoktatásról*, a 283/2012. (X.4.) Korm. rendelet és a 8/2013. (I.30) EMMI rendelete *A tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről* adják. A 8/30123. (1.30) EMMI rendelet 2.2.3. § (1) bekezdés b)-c) pontja alapján tartalmukban a „gyakorlatok magukban foglalják az általános tanári és az adott tanári szakképzettséghez, a tanári szerepkörökhöz kapcsolódó gyakorlati ismeretek szerzését, képességek, attitűdök megismerését, gyakorlását, a munkahely világával (iskolai élet, iskolavezetés, szülőkkel való kommunikáció, tanulókkal való egyéni foglalkozás, együttműködés) való ismerkedést, alaptermés szerzését a tanítási, tanulási, nevelési folyamatok értékelésében, a szakmai fejlesztésekben” (8/30123. (1.30) EMMI rendelet).

Formák tekintetében az osztatlan képzés szabályozása megőrizte a szaktárgyi tanításhoz kapcsolódó gyakorlatot, egy évre emelve az összefüggő egyéni gyakorlatot, s kiegészítette egy új gyakorlattípussal, a közösségi pedagógiai gyakorlattal¹. A gyakorlatok kibővült kerete jelentős hangsúlyeltolódást hozott a képzésbe, de már ekkor megfogalmazódtak azok a kritikai szempontok, melyek a gyakorlatok szétterjedettségére, s a képzésen belüli rossz elhelyezkedésére hívták fel a figyelmet (BUSI–PREKOPA–TÓKOS

¹ „a) a képzéssel párhuzamosan, iskolában vezetőpedagógus (vezető tanár) irányításával végzett csoportos pedagógiai és önálló tanítási gyakorlat a tanulók nevelésével, oktatásával és az adott tanárszakhoz tartozó szaktárgyakkal kapcsolatos tanári munka szakos órákon, osztályfőnöki órán, nem szakos órákon történő megfigyelése, elemzése, továbbá legalább 15 önállóan megtartott óra, foglalkozás;

b) képzéssel párhuzamos közösségi pedagógiai gyakorlat szünetidőben vagy szorgalmi idő alatt is teljesíthető közösségi szolgálat, mely egy adott tanulói korosztály tanórán kívüli, szabadidős tevékenységének (táboroztatás, szakkörök, érdeklődési körök stb.) szervezési, vezetési, programkészítési, közösségépítési területein nyújt tapasztalatokat;

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

Területei:

a) szaktárgyak tanításával kapcsolatos tevékenységek,

a) szaktárgyak tanításán kívüli oktatási, nevelési alaptevékenységek,

az iskola, mint szervezet és támogató rendszereinek megismerése” (8/30123. (1.30.) EMMI rendelet).

2015). A széttöredezettség arra utalt, hogy a gyakorlatok nem rendszerszerűen épültek be a képzésbe, egymáshoz kapcsolt funkcióinak meghatározása elmaradt. Valamint a felkészülés szempontjából kedvezőtlen a gyakorlatok képzés végén történő kijelölése, elhagyva így azok pályaszocializációs funkcióját, s gyengítve az elméleti és gyakorlati képzés kapcsolatának kialakulását.

Az összefüggő egyéni gyakorlat mindezekkel együtt olyan gyakorlattá vált a tanárképzésben, melynek szerepét mára senki sem vitatja, hisz támogatott, egyetemi keretek közt, a szervezeti beágyazottságot hangsúlyozva teremt lehetőséget a pályakezdés első évének teljesítéséhez. A hazai intézményi szabályozás azonban ad némi specialitást az egyes képzőhelyekhez kötődő elvárásoknak, ezért a továbbiakban az ELTE összefüggő egyéni gyakorlatról alkotott szabályozását mutatjuk be röviden.

1.4. AZ ELTE ÖSSZEFÜGGŐ EGYÉNI GYAKORLATOKHOZ KAPCSOLÓDÓ KONCEPCIÓJA

Az összefüggő egyéni gyakorlat fontos állomása pályafejlődésnek, hiszen még a mentorálás nyújtotta védett egyetemi körülmények közt, folyamatos szakmai támogatás mellett kerülnek szembe a tanári feladatokkal. Ebben az értelemben szervesen előkészíti a végzést követő gyakornoki státuszt.

Az ELTE ennek jelentőségét felismerve a szabályozásában is úgy határozza meg ezt a képzési szakaszt, mint az egyéni tanulási folyamathoz alkalmazkodó, azt **rugalmas, támogató tanulási teret**, miközben hangsúlyozzák az elméleti fejezet korábbi szakaszaiban bemutatott sokféle tanári tevékenységre való felkészülés célját². Ezentúl lényeges sajátossága a szabályozásnak, hogy a hallgatók felé megfogalmazott tevékenységrendszer a partneriskola helyi sajátosságainak és a hallgató fejlődési igényei szerint változó arányú lehet. Ebben **meghatározó a hallgató felkészültsége**, a mentor és az iskola kínálati lehetősége. Egyedi megoldás, ami szintén a fejlődés támogatását szolgálja, hogy a két félév eltérő tevékenységárányokat határoz meg, valamint elvárásként fogalmazza meg személyes, kompetenciákra épülő fejlődési terv meghatározását.

2. A KUTATÁS BEMUTATÁSA

2.1. A KUTATÁS LEBONYOLÍTÁSA, MÓDSZEREI, MINTÁJA

Az ELTE Tanárképző Központja a 2019 őszén és a 2020 tavaszán összefüggő tanítási gyakorlatukat végző hallgatók között végzett kérdőíves felmérést. A kérdőívek kitöltése az őszi gyakorlatok esetében 2020 májusában történt, míg a 2020 tavaszi gyakorlatok esetén július és augusztus hónapokban adtak választ a hallgatók a feltett kérdésekre. A feladatunk volt, hogy a beérkezett kérdőíveket elemezzük a feltett kérdésekre adott válaszok alapján. Az adatok áttanulmányozása után azokból Microsoft Excel diagramokat készítettünk. Külön vizsgáltuk a válaszokat képzéstípusonként (osztatlan tanárképzés és rövid ciklusú tanárképzés) és félévenként (2019. őszi és 2020. tavaszi félév) is, ezek összehasonlítása is megtörtént. Mivel azonban a válaszok a legtöbb esetben nem különültek el szembetűnően sem a képzéstípusok, sem pedig a félévek szerint, elemzésünkben inkább általános képet igyekeztünk adni az

² „Az egyéni összefüggő szakmai gyakorlat célja, hogy megalapozza a jelölt szakmai fejlődését. A tanárjelöltek megtapasztalják a **pedagógusszerepek összetettségét**, sokféleségét, komplex formában gyakorolják, fejlesztik mindazokat a kompetenciáikat, amelyek a pedagógussá váláshoz, saját pedagógusidentitásuk tudatosításához, formálódásához hozzájárulnak. A gyakorlat alapvető feladata, hogy a jelöltek szaktárgyaik tanítása és az egyéb tevékenységeik során pedagógusi munkájukhoz **reflektív** módon, egyfajta „**kutatói**” **attitűddel** viszonyuljanak, készüljenek fel a tanulók megismerésére, a tanulócsoporthoz sajátosságainak megértésén alapuló, tényekre alapozott folyamat tervezésére. Gyakorolják, hogy eredményeiket folyamatosan építsék be munkájukba, osszák meg pedagóguskollégáikkal. Cél annak elősegítése, támogatása is, hogy a pedagógusok és jelöltek pedagógusközösségek tagjaivá váljanak, tapasztalják meg a szervezet életében való tudatos, aktív részvétel, az egymástól tanulás csoportos, **az innováció közösségi formáinak** az előnyeit; továbbá, hogy megtanuljanak felelősséget vállalni saját munkájukért, szakmai fejlődésükért. A gyakorlati felkészítés sorában kiemelkedő jelentőségű, hogy a tanárjelölt ebben a gyakorlati formában **komplexen gyakorolhatja**, fejlesztheti mindazokat a kompetenciákat, amelyek fontosak számára a pedagógussá váláshoz.” (ELTE TTK 2016)

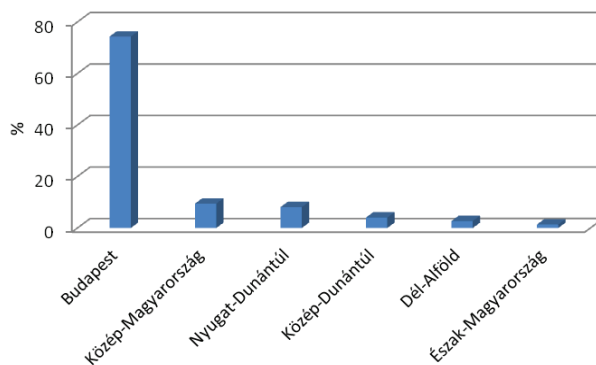
egyes kérdéstípusok eredményeiről. Ettől azokban az esetekben tekintettünk csak el, ahol az eredmények nagyobb szórást mutattak az egyes csoportok között. Munkánk végén a kérdőív egészére adtunk egy összefoglaló véleményt.

A kérdőív kérdései a hallgatók képzésére vonatkozó személyes kérdéseken túl három fő témakör köré szerveződtek. Először általános kérdésekre kellett válaszolniuk a hallgatóknak, amelyben a gyakorlattal kapcsolatos előzetes elvárásaikról, a gyakorlat során tapasztalt feltételekről és a gyakorlat hasznosságáról kellett véleményt mondaniuk 1–10 skálán értékelve a tapasztaltakat (1-es a legrosszabb, 10-es a legjobb értékelés). Ezt követően specifikus kérdések következtek, amelyek némileg eltértek az osztatlan és a rövid ciklusú tanárképzésben résztvevő hallgatók esetében. Ezek a kérdések a gyakorlat előkészítésével, a hallgató és a mentor kapcsolatával, illetve az iskolai gyakorlathoz tartozó támogató jellegű kurzusok hasznosságával foglalkoztak, szintén 1–10 skálán értékelve azokat. A kérdéscsoport végén a hallgatóknak lehetőségük volt arra is, hogy saját szavaikkal, szabadon fogalmazzanak meg válaszokat. A harmadik kérdéscsoport a távolléti oktatáson tapasztaltakra kérdezett rá, természetesen csak a tavaszi félévben gyakorlatukat végzett hallgatóknál, hiszen ősszel még minden hallgató jelenléti oktatással végezte a gyakorlatát. Ezek a kérdések elsősorban az online oktatás tapasztalataira kérdeztek rá.

A kérdőívet az ELTE TTK budapesti és az ELTE-SEK szombathelyi hallgatói töltötték ki. Sajnos a hallgatói létszámhoz képest nagyon kevés kérdőív visszaküldése történt meg. Ez elsősorban az őszi időszakra kitöltött kérdőívek esetén szembeűnő, de a tavasszal gyakorlatukat végzett hallgatóknak is csak töredéke válaszolt a feltett kérdésekre. Ősszel a nyolc kitöltő közül mindössze hét teljes kitöltést kapott vissza a Tanárképző Központ, valamennyit budapesti képzési helyszínen tanuló hallgatók töltötték ki. Tavasszal az összesen 258 összefüggő gyakorlatot végzett budapesti hallgató közül 63-an kezdték meg a kitöltést, de csak 52-en végezték le. A 63 szombathelyi hallgató közül a tavaszi félévben mindössze 6 hallgató töltötte ki és végeztette a kérdőívet.

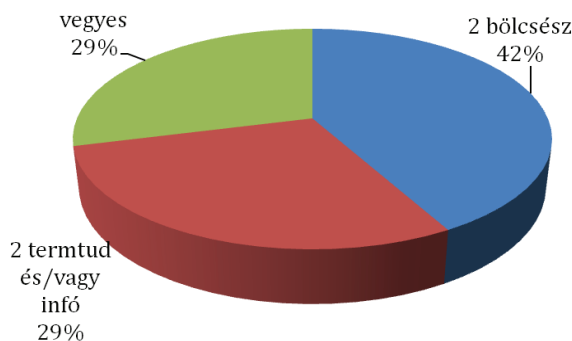
Ha a képzés típusát tekintjük, elmondható, hogy az osztatlan tanárképzésben résztvevő hallgatók adták a kitöltés többségét. Az őszi félévben ez az arány 100%, vagyis minden kitöltő az osztatlan tanárképzésben vett részt. A tavaszi félévben a teljes kitöltések esetén 88% osztatlan képzésben és 12% rövid ciklusú képzésben résztvevő hallgatótól kaptunk válaszokat.

Bár a kérdőív kérdései között az általános kérdésekben szerepel, de véleményünk szerint mégis itt, a hallgatókra vonatkozó információknál érdemes megemlíteni, hogy a válaszadó hallgatók melyik régióban töltötték az összefüggő gyakorlatukat. A kérdőív konkrét településre kérdez rá, azonban a települések sokfélesége miatt informatívabbnak tartottuk régióként elemezni az adatokat. Ennek alapján a kitöltést végző hallgatók háromnegyede budapesti intézményben végezte a gyakorlatát. A második helyen a Közép-magyarországi régió áll 9%-kal, majd a Nyugat-Dunántúl 8%-kal. Előbbi viszonylag nagy arányának a főváros közelsége lehet az oka, míg utóbbi egyértelműen az ELTE-SEK szombathelyi székhelyével magyarázható, hiszen az ott tanuló hallgatók szombathelyi, illetve Szombathely környéki intézményekben helyezkedtek el. A Közép-dunántúli, a Dél-alföldi és az Észak-magyarországi régióban csak egy-két hallgató végezte a gyakorlatát, ebben az esetben valószínűleg az állandó lakóhelyükhöz közeli iskolákban, esetleg a régi iskolájukban sikerült gyakorolniuk. Összességében tehát elmondható, hogy a kérdőívet kitöltő hallgatók több mint 90%-a Budapesten és a Közép-magyarországi régióban, illetve a Nyugat-Dunántúlon végezte a gyakorlatát (3. ábra).



3. ábra: A kérdőívet kitöltő hallgatók aránya a gyakorlók helyszínei szerint

A kitöltést végző hallgatókat a szakjaik alapján osztályozva elmondható, hogy mindenféle szakpárosítás megjelenik a kérdőívet kitöltő hallgatók között. Legnagyobb arányban a két bölcsész szakpárral rendelkező hallgatók voltak a kitöltők, míg a két természettudományos vagy egy természettudományos és egy informatika szakosok ugyanannyian képviselték magukat a kitöltésben, mint a vegyes szakpárosok (4. ábra).



4. ábra: A kitöltők aránya szakonként

A kitöltők 95%-a köznevelési intézményben töltötte a gyakorlatát, míg a maradék 5% az ELTE valamely gyakorlóiskoláját választotta gyakorlókörülül. Egy szombathelyi hallgató végezte a gyakorlatát egyházi fenntartású intézményben.

3. A KUTATÁS EREDMÉNYEI

Kutatásunk eredményeinek értékelésekor fontos kiemelni, hogy mind az őszi, mind pedig a tavaszi félévet, illetve az osztatlan és rövid ciklusú tanárképzést is figyelembe véve **összesen 68 hallgató töltötte ki a kérdőívet**, ami az érintett populáció 26 százalékát jelenti. Emiatt a lenti **elemzésekben levont következtetéseket nehéz általánosítani**.

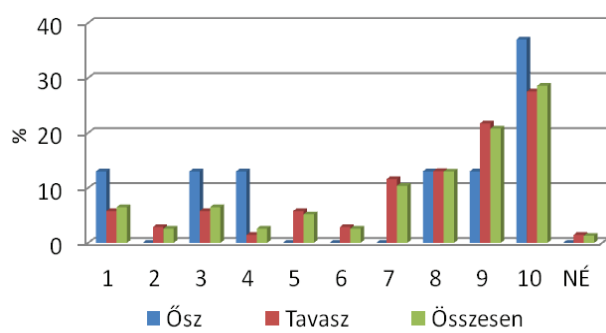
3.1. AZ ÁLTALÁNOS KÉRDÉSEK EREDMÉNYEINEK ÖSSZEHASONLÍTÁSA

Az általános kérdések csoportjába összesen 11 kérdés tartozott. A kérdések a gyakorlat szervezésére, a hallgatók gyakorlattal szembeni elvárásaira, illetve a gyakorlókörhely támogatására vonatkoztak. Több kérdés szólt arról is, hogy a hallgatók a gyakorlat alatt mennyit tudtak fejlődni bizonyos tanári kompetenciáikban, illetve hogy ajánlanák-e az adott gyakorlókörhelyet hallgatótársaiknak.

Az ebbe a kérdéscsoportba tartozó kérdésekre a mindkét félévben gyakorlatukat végző, illetve mindkét képzéstípusban tanuló hallgatóknak válaszolniuk kellett, így lehetőségünk volt mindkét szempont alapján összehasonlítani a kérdésekre adott válaszokat.

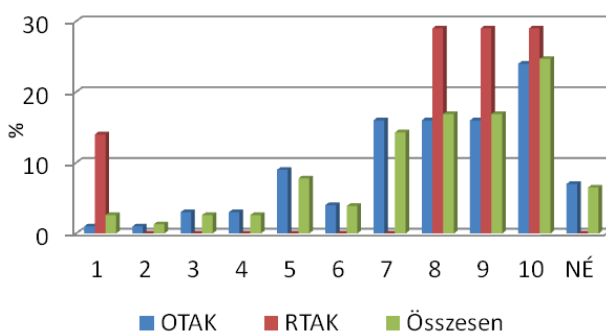
3.1.1. A szakmai gyakorlat előkészítésére és a szakmai célok megfogalmazására vonatkozó kérdések

Az általános kérdéscsoport első három kérdése a gyakorlat előkészítésére, szakmai célok világos megfogalmazására, illetve az egyetem és a gyakorlati hely elvárásainak összhangjára vonatkozott. Az őszi és a tavaszi félévet összehasonlítva általánosságban elmondható, hogy az első két kérdésre túlnyomó többségben 6-os értéknél magasabb pontszámot adtak a hallgatók, vagyis a szakmai gyakorlat szervezését jónak vagy kiválónak ítélték, és a gyakorlat szakmai céljainak megfogalmazása is világos volt számunkra. Az egyetem és a gyakorlólhely elvárásainak összhangját illetően már nem ennyire egyértelmű a kép. Elsősorban az őszi félévre jellemző, hogy a válaszadók 13%-a adott 1-es, illetve 3–4-es pontszámot erre a kérdésre, míg a 8–10-es pontszám szintén hasonló arányokat mutat (5. ábra). Mivel azonban nagyon kevés volt a kitöltés, így ez a 13% csupán egyetlen hallgatót jelent, így elképzelhető, hogy inkább egyéni problémáról lehet szó. A tavaszi félévre nem volt jellemző az alacsonyabb pontszámok kiugrása, a legtöbb válaszadó 7-es vagy annál nagyobb pontszámot adott ezekre a kérdésekre.



5. ábra: Az egyetem és a gyakorlólhely elvárásainak összhangjára vonatkozó kérdésre adott válaszok (Az 1-es jelenti a legnegatívabb értékelést, a 10-es jelenti a legpozitívabb értékelést, míg a NÉ kategória a nem értelmezhető értéket jelenti.)

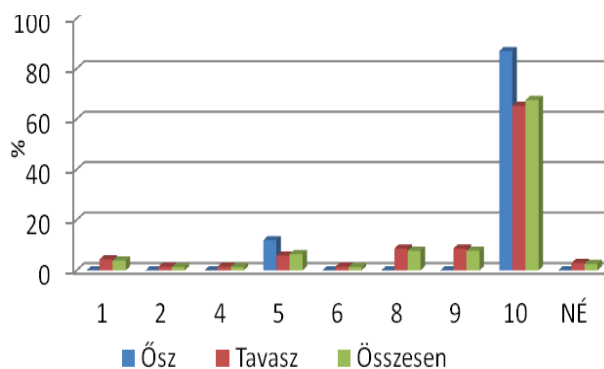
Ugyanezt a kérdéscsoportot az OTAK-RTAK viszonylatában megvizsgálva elmondható, hogy szintén a 7-es vagy annál magasabb pontszámok voltak mindkét képzési típusban a meghatározók. Az első, szakmai előkészítésre vonatkozó kérdésnél adott egy rövid ciklusú hallgató 1-es pontszámot, de ennek kiugró megjelenése a diagramon megint csak a nagyon alacsony kitöltési számmal magyarázható és egyéni problémaként értékelhető (6. ábra).



6. ábra: A gyakorlat előkészítésnek színvonalára vonatkozó kérdésre adott válaszok (Az 1-es jelenti a legnegatívabb értékelést, a 10-es jelenti a legpozitívabb értékelést, míg a NÉ kategória a nem értelmezhető értéket jelenti.)

3.1.2. A szakmai gyakorlat intézményi támogatására és infrastrukturális felszereltségére vonatkozó kérdések

Az általános kérdések második csoportja arra kérdez rá, hogy a gyakorlati hely mennyire biztosított támogató légkört a hallgatóknak, illetve mennyire voltak biztosítottak az infrastrukturális feltételek. Az őszi és a tavaszi félév kitöltéseit értékelve elmondható, hogy a válaszadók túlnyomó többsége 10-es értékelést adott ezekre a kérdésekre, vagyis az iskolák befogadták és támogatták a hallgatóink gyakorlatát (7. ábra). Az infrastrukturális feltételekről ugyanez mondható el, vagyis a gyakorlóléhelyek ilyen szempontból általában jól felkészültek voltak, ami főleg a tavaszi digitális oktatás szempontjából kiemelkedő fontosságú.

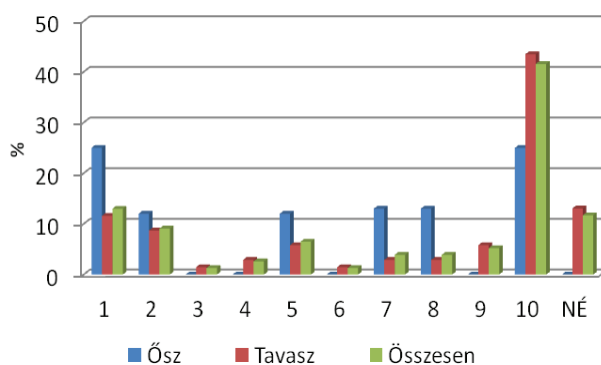


7. ábra: Az iskolai támogató környezetre vonatkozó kérdésre adott válaszok (Az 1-es jelenti a legnegatívabb értékelést, a 10-es jelenti a legpozitívabb értékelést, míg a NÉ kategória a nem értelmezhető értéket jelenti.)

Ugyanezen kérdéseket képzéstípusonként elemezve nagyon hasonló képet látunk az előzőekhez, vagyis mind az osztatlan, mind a rövidciklusú képzésben résztvevő hallgatók túlnyomó része 10-es pontszámot adott ezekre a kérdésekre. A rövidciklusú képzésnél volt egy egyedi eset, ahol az értékelés a skála elejére (1-es, 2-es pontszám) esett.

3.1.3. A szakmai gyakorlat során a hallgatók néhány tanári kompetenciájának fejlődésére vonatkozó kérdések

A következő négy kérdés a hallgatók tanári pályához köthető szakmai kompetenciáinak a fejlődésére kérdezett rá az összefüggő gyakorlat során. A kérdések a gyakorlati készségek, a problémamegoldó készségek, az együttműködési készségek, illetve az idegen nyelvi készségek fejlődésére kérdeztek rá. Az első három kompetencia esetén mindkét összehasonlítási szempontnál igen egyöntetű képet láthatunk; a válaszadók túlnyomó többsége 10-re értékelte saját fejlődését a gyakorlati, problémamegoldó és együttműködési készségek terén, vagyis az összefüggő szakmai gyakorlat során sokat fejlődtek ezen a téren. A nyelvi kompetencia, illetve a nyelvhasználat területén sokkal jobban szórnak az adatok, a válaszadók itt sokkal egyenletesebben adtak pontszámot. Ez nem is csoda, hiszen az idegen nyelv használatának szükségessége nem minden szakon és nem minden intézményben alapvető elvárás a gyakorlat során. Az idegennyelv-szakos hallgatók esetén a nyelvhasználat természetes, hiszen óráik nagy részét idegen nyelven tartják, de a többi szaknál az idegen nyelvet használatára kevésbé lehet szükség. Ez alól kivételt jelenthetnek azok a hallgatók, akinek csak az egyik szakja nyelv, a másik szakjukat pedig idegen nyelven tanítják egy kéttannyelvű iskolában. Ennek megfelelően a diagramokon két csúcs rajzolódik ki, egy a diagram elején azoknak az értékelésével, akik egyáltalán nem vagy csak nagyon keveset használtak idegen nyelvet a gyakorlatuk során, a másik csúcs pedig a nyelvszakosok által adott 10-es pontszámánál. Ennél a kérdésnél egyébként viszonylag sokan voltak, akik nem értékelték, vagyis nem tartották relevánsnak a kérdést (8. ábra).



8. ábra: A gyakorlat során történt idegen nyelv használatra vonatkozó kérdésre adott válaszok (Az 1-es jelenti a legnegatívabb értékelést, a 10-es jelenti a legpozitívabb értékelést, míg a NÉ kategória a nem értelmezhető értéket jelenti.)

3.1.4. A szakmai gyakorlat általános értékelésére vonatkozó kérdések

Az általános kérdéscsoport utolsó két kérdése arra keresi a választ, hogy ajánlaná-e a hallgató társainak a gyakorlóléhelyet, és hogy a szakmai gyakorlat segítette-e őket a későbbi elhelyezkedéssel kapcsolatos döntéseikben. Az adatok kiértékelése után elmondható, hogy itt mindkét összehasonlításban a válaszadók túlnyomó többsége 10-es pontszámot adott a kérdésekre. Ebből azt a következtetést vonhatjuk le, hogy az iskolák, ahol a hallgatók a gyakorlatukat végezték jól felkészültek voltak és támogató környezetet nyújtottak a hallgatók összefüggő egyéni iskolai gyakorlatához. A hallgatók ott szerzett tapasztalatai pedig hozzájárultak ahhoz, hogy a diploma megszerzése után felelősséggel tudjanak dönteni elhelyezkedésük kérdésében.

3.1.5. Az általános kérdések eredményeinek összegzése

Az általános kérdésekre adott válaszok alapján általánosságban elmondható, hogy hallgatóink meg voltak elégedve a gyakorlatok szervezésével. Véleményük szerint a gyakorlatok céljainak megfogalmazása világos volt, és az egyetem, illetve a gyakorlóléhely elvárásai a hallgatókkal szemben koherens képet mutattak. A hallgatók túlnyomó többsége a gyakorlat egy éve alatt sokat fejlődött bizonyos tanári kompetenciákban, úgymint a gyakorlatiasság, a problémamegoldó-képesség, vagy az együttműködés. Az idegennyelv-használat szempontjából egyértelműen a nyelvszakos hallgatók voltak, akiknek rendszeresen volt alkalmuk használni a nyelveket, míg a többieknek erre nem, vagy csak nagyon kis mértékben volt alkalmuk. Összességében a legtöbben ajánlanák a gyakorlóléhelyüket hallgatótársaiknak. A legtöbben a gyakorlat alatt képet kaptak az iskolák működéséről, szabályrendszerükről, és ez hozzájárult ahhoz, hogy a későbbiekben jó döntést tudjanak hozni elhelyezkedésükkel kapcsolatban.

3.2. SPECIFIKUS KÉRDÉSEK EREDMÉNYEI AZ OSZTATLAN TANÁRSZAKHOZ TARTOZÓ ÖSSZEFÜGGŐ EGYÉNI ISKOLAI GYAKORLATHOZ

Az ebbe a kérdéscsoportba tartozó kérdések elsősorban az összefüggő gyakorlat szervezésére, a mentoral, illetve a konzulenssel való kapcsolatra, illetve a tanárjelölt saját fejlődésére vonatkoztak.

3.2.1. A gyakorlat szervezése, általános értékelése

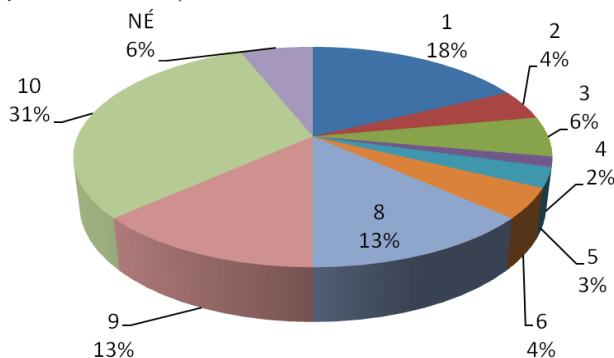
Arra a kérdésre, hogy megfelelő volt-e a tájékoztatás, illetve tisztában volt-e a hallgató a gyakorlat céljával, a válaszok nagyrésze pozitív volt, ami azt jelenti, hogy a válaszadók több mint a fele 8–10 pontot adott. A hallgatók több mint 80 százaléka szerint összességében a gyakorlat segítette a szakmai fejlődésüket, ennyien értékelték 7–10 pontra.

3.2.2. Kapcsolat a mentorral, illetve a konzulenssel a tanárjelölt saját fejlődése a gyakorlat során

A mentor, illetve a konzulens által nyújtott támogatást a válaszadók 66, illetve 57 százaléka maximálisan, vagyis 10 pontra értékelte, ami igen kedvező eredmény. A konzulensre vonatkozó kérdést értelemszerűen kevesebben töltötték ki, hiszen például a rövid ciklusú tanárképzési programban résztvevő 10 alatti számú kitöltő résztvevőkre vonatkozóan ez az egyszakosság miatt nem értelmezhető. Hasonlóan magas arányban kapott maximális, 10 pontos értékelést a 7. kérdés, amely a mentorral, illetve a 9., amely a konzulenssel való együttműködés minőségére vonatkozott, illetve a 11. és 12. kérdés, amely az ő hatékony visszajelzéseikre vonatkozott.

A 6. és 10. kérdésre adott szintén többségében maximális (63, illetve 67 százalékban) maximális pontszám azt mutatta, hogy a tanárjelöltek kellően sokrétű feladatokat kaptak, és a mentorok megfelelő támogatást nyújtottak a gyerekekkel való hatékony bánásmóddal tekintetében. Arra a kérdésre, hogy mintának tekintik-e a mentorukat, illetve a konzulensüket, szintén magas arányban válaszoltak pozitívan.

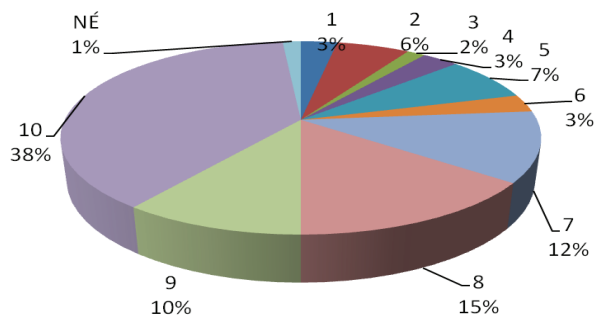
Szintén ide tartozik még a 18. kérdés, amely a mentorral közösen elkészített fejlődési tervre, és annak megvalósítására kérdez rá. Erre a kérdésre már nem olyan pozitív a válasz, vagyis 1-től 10-ig szinte mindenféle válasz megtalálható (9. ábra), ami azt mutatja, hogy több helyen valószínűleg nem feltétlenül része a mentorálási folyamatnak a fejlődési terv elkészítése, és annak későbbi elemzése.



9. ábra: A mentorral készített fejlődési terv megvalósulására vonatkozó kérdés eredményei
(Az 1-es jelenti a legnegatívabb értékelést, a 10-es jelenti a legpozitívabb értékelést, míg a NÉ kategória a nem értelmezhető értéket jelenti.)

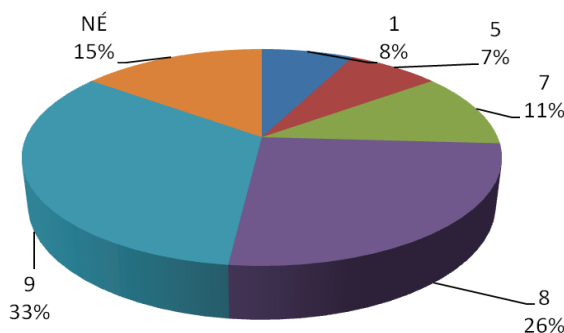
Ebbe a csoportba tartozik még a speciális kérdéscsoport utolsó két kérdése (21. és 22. kérdés), amely a tanárjelöltek önreflexiós készségeinek fejlődésére, illetve az egész éves szakmai fejlődésre kérdez rá.

A 21. kérdésre, bár a 8–10 pontot adók aránya bőven 50 százalék felett van, de összesen 36 százalék 7 pontot vagy annál alacsonyabbat adott, ami azt jelenti, hogy többen nem érezték a fejlődést ezen a területen (10. ábra).



10. ábra: Az önreflexiós készség fejlődésére vonatkozó kérdés eredményei
(Az 1-es jelenti a legnegatívabb értékelést, a 10-es jelenti a legpozitívabb értékelést, míg a NÉ kategória a nem értelmezhető értéket jelenti.)

Az egész éves szakmai fejlődést azonban szinte egyöntetűen nagyon magasra értékelték, bár 10 pontot egy hallgató sem adott. A válaszadók összesen 70 százaléka 7–9 pontra értékelt a saját, egész éves fejlődését, ami igen pozitív eredmény (11. ábra).



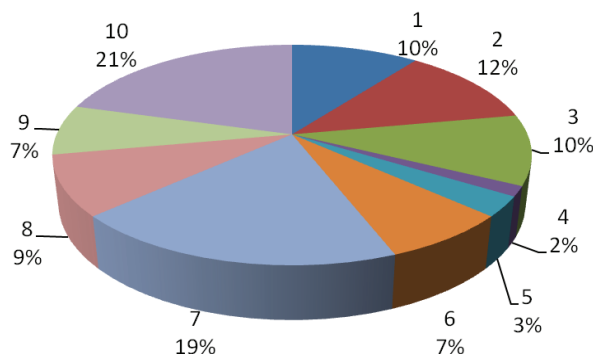
11. ábra: A szakmai fejlődésre vonatkozó kérdés eredményei
(Az 1-es jelenti a legnegatívabb értékelést, a 10-es jelenti a legpozitívabb értékelést, míg a NÉ kategória a nem értelmezhető értéket jelenti.)

3.2.3. Az iskolai környezet

A 15. és 16. kérdés a tantestület támogató környezetéről kérdezett, illetve arról, hogy az iskola, ahol a hallgató a gyakorlatát töltötte, jó terep volt arra, hogy a pedagógusi feladatok széles körét gyakorolhassa. A válaszok ebben az esetben is 70 százalék fölött a 8–10-es skálán mozognak.

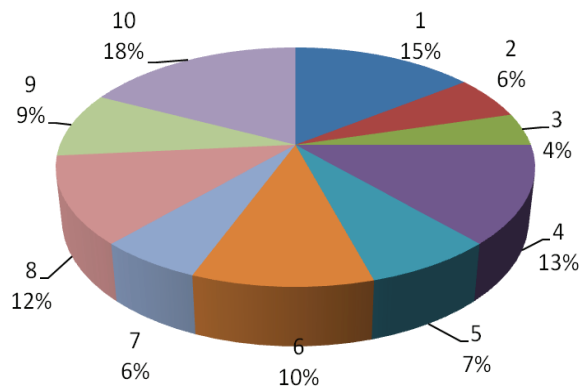
3.2.4. Egyetemi kurzusok és feladatok a gyakorlat során

A 17. kérdés arra vonatkozott, hogy a portfólió mennyire járult hozzá a hallgatók szakmai fejlődéséhez. Az értékelési portfólió olyan eszköz, amely arra alkalmas, hogy egy tanulási folyamat végén összegezze, s ezzel a készítője számára is világossá és láthatóvá tegye a tanulás eredményeit és továbblépés lehetséges útjait. A portfólió elkészítése komoly szakmai munka, ezért fontos, hogy a készítője lássa értelmét, s a szakmai tudásában játszott szerepét. A tízes skálán értékelve a válaszadók 35%-a inkább nemmel (1–5 közötti pontokkal) és 65 %-a inkább igennel (6–10 közötti pontokkal) válaszoltak a portfólió hasznosságának megítélésében. Mindenképp látszanak a képzésfejlesztés feladatai, arra hívja fel a figyelmet, hogy a portfólió szerepének megértése nem csupán a képzés végén levő egyetlen szeminárium feladata, hanem a képzés egészében szerepet vállaló képzők mindegyikéé. A 65%-os megerősítés azonban azt jelzi, hogy megtörtént az elmozdulás a portfólió elfogadása felé.



12. ábra: A portfólió szakmai fejlődéshez történő hozzájárulására vonatkozó kérdés eredményei
(Az 1-es jelenti a legnegatívabb értékelést, a 10-es jelenti a legpozitívabb értékelést, míg a NÉ kategória a nem értelmezhető értéket jelenti.)

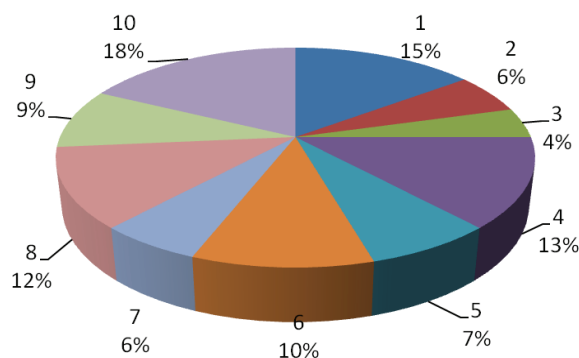
A 19. kérdés a szakos gyakorlatkísérő szemináriumok hatékonyságára kérdez rá, pontosabban arra, hogy ezek a szemináriumok segítettek-e a gyakorlat céljának elérését. A válaszokból az derül ki, hogy a hallgatók nagy része nem elégedett ezekkel a szemináriumokkal, a kérdőíven belül egyedülálló módon a válaszadók 15 százaléka 1-est adott, és bár 18 százalék 10 pontot adott, ahogy a 13. ábra mutatja, viszonylag egyenletesen oszlanak el a pontok 1–10-ig.



13. ábra: A szakos gyakorlatkísérő szemináriumok hasznosságára vonatkozó kérdés eredményei (Az 1-es jelenti a legnegatívabb értékelést, a 10-es jelenti a legpozitívabb értékelést, míg a NÉ kategória a nem értelmezhető értéket jelenti.)

Mivel ebben az esetben sokféle szakról van szó, mert a válaszadók alacsony száma ellenére 13 szakról mondanak véleményt³, nehéz egységes válaszról, illetve véleményről beszélni, hiszen az egyes szakokon nagyon különböző a kísérő szemináriumok tartalma és megvalósulása. Ez az eredmény azonban mindenképpen figyelemfelkeltő, és egy olyan problémára hívja fel a figyelmet, amire érdemes még visszatérni, amit meg is fogunk tenni a szöveges vélemények elemzésénél is.

A 20. kérdés az előzőhöz hasonlóan a pedagógiai-pszichológiai gyakorlatkísérő szeminárium megvalósulását vizsgálja, vagyis azt, hogy mennyire segített abban, hogy a gyakorlat elérje a célját. A kép az előző kérdésekhez hasonlóan itt is nagyon vegyes, vagyis 14 százalék adott 1 pontot, 19 százalék 10 pontot, de a kettő között szinte minden megtalálható (14. ábra). A hallgatóknak körülbelül a fele inkább támogatónak látja a szemináriumokat, a másik fele viszont nem teljesen.



14. ábra: A pedagógiai-pszichológiai gyakorlatkísérő szeminárium hatékonyságára vonatkozó kérdés eredményei (Az 1-es jelenti a legnegatívabb értékelést, a 10-es jelenti a legpozitívabb értékelést, míg a NÉ kategória a nem értelmezhető értéket jelenti.)

³ A válaszadók a következő szakok hallgatói: magyartanár, némettanár, matematikatanár, fizikatanár, földrajztanár, történelemtanár, kémia tanár, franciatanár, angoltanár, természetismeret-környezettan tanár, spanyoltanár, orosz tanár, informatikatanár.

Ez is mindenképpen említésre és meggondolásra érdemes eredmény különösen azért, mert ebben az esetben nem sokféle szak elképzelését és gyakorlatát kell, illetve lehet a jövőben összehangolni, hanem valószínűleg az egyes oktatók gyakorlatát, ami a válaszadók véleménye szerint eltér egymástól, és egyes hallgatók igényeinek nem mindig felel meg. Fontos fejlesztési irány lehet a mentorral, vezetőtanárral való együttműködés erősítése.

3.2.5. A specifikus kérdésekhez kapcsoló szöveges vélemények összegzése

Mindenekelőtt megint ki kell emelnünk a válaszadók alacsony számát, és ezen belül is a szöveges válaszok alacsony arányát. Általános tendencia, hogy a szöveges válaszok gyakrabban írnak le negatív véleményeket, mint pozitívokat, és gyakran olyan egyedi problémákra hívják fel a figyelmet, amelyekből nehéz általános következtetéseket levonni.

A specifikus kérdésekhez kapcsolódó szöveges válaszokat a kérdőív kérdéseire hasonlóan tematikus csoportokba rendezve vizsgáltuk meg, ezek pedig a következők:

- A gyakorlatok szervezése, kapcsolattartás
- A hallgató saját fejlődése, a mentor, konzulens támogatása
- Az iskola mint támogató környezet
- A gyakorlathoz kapcsolódó egyetemi kurzusok és tevékenységek

3.2.5.1. A gyakorlatok szervezése, kapcsolattartás

A szervezéssel kapcsolatban, ahogy a kérdőívben is láttuk általában elégedettek voltak a hallgatók, inkább azt vetették fel, hogy „az egyetem vagy a TTK” év közben is ellenőrizhetné a gyakorlóléhelyeket, és több információt szerezhetne az iskolákról, mielőtt odaküldi a hallgatókat. Ugyanígy az is felmerült, hogy a folyamat közben is kikérhetnék a véleményüket, hogy hogy vannak, hogy megy a gyakorlat stb. Felvetődött, hogy minden egyes gyakorlaton részt vevő hallgatónak legyen lehetősége értékelni a gyakorlóléhelyét, a mentorát, konzulensét, és a szakmai fejlődését. Ez a lehetőség megvan, de ahogy tapasztaljuk, a hallgatóknak csak egy kis része tölt ki kérdőíveket, aminek egyik oka, hogy nem tudják pontosan, hogy mi a célja a kérdőívnek, és mire használják majd. Vagyis a kérést úgy is meg lehetne fogalmazni, hogy legyen nagyobb súlya a hallgatók visszajelzéseinek, és erről kapjanak részletesebb tájékoztatást.

Egy másik felvetett probléma az volt, hogy a mentortanárok, és konzulensek nem elég tájékozottak. A hallgató szerint a mentora és konzulense nem tudtak részt venni az év eleji tájékoztatókon, és ez később kellemetlenségeket okozott. Nyilván vannak kiküldött anyagok is az iskoláknak, de ezek szerint nem mindig jutnak el a célközönséghez. Ezen is jó lenne változtatni.

A harmadik felvetett téma az esteleges iskolaváltás kérdése, illetve az ezzel kapcsolatos protokoll. A szöveges vélemény nyilván nagyon elfogultan azt vetette fel, hogy mennyire egyedül lett hagyva a hallgató, amikor kiderült, végképp nem tud kijönni a mentorral. A fő kérdés itt az, hogy ki dönt ezekben az ügyekben, és kidolgozott-e a megfelelő protokoll a hasonló esetek kezelésére, hiszen a magas hallgatószám miatt ilyesféle esetek nyilván előfordulnak.

3.2.5.2. A hallgató saját fejlődése, a mentor, konzulens támogatása

Több hallgató a kérdőív eredményeivel összhangban nagyon elégedett: „Szakmailag és emberileg is kitűnő mentorom és konzulensem volt.” „Nagyon felkészült, támogató mentorok és tanári kar fogadott.” Emellett természetesen negatív vélemények is elhangzottak, amelyek arról szóltak, hogy a mentor vagy a konzulens a hallgató szerint nem, vagy csak részben látta el a feladatát, amiről nem is tudta pontosan, hogy mi lenne, esetleg túlságosan beleszólt az óra menetébe, vagy egészen abszurd esetben nem engedte tanítani a hallgatót. De ezek már egyedi, és távolról nehezen megítélhető esetek. Az azonban tény, hogy több hallgató úgy érezte, a mentorok és konzulensek nem mindig vannak tisztában

saját szerepükkel, úgyhogy ezen a téren érdemes lenne esetleg újabb tájékoztatási, kapcsolattartási formákon gondolkodni.

3.2.5.3. Az iskola mint támogató környezet

Az iskolai környezet, akár a mentor vagy a konzulens megítélése, szintén nagyon egyéni. A kérdőív eredményeinek megfelelően ebben a témában is megjelenetek a pozitív, elismerő megjegyzések, például: „Az iskolában nem csak a mentorom, hanem a többi tanár is nagyon segítőkész és szakmailag támogató volt, számomra megkönnyítette a munkát, hogy ebbe a közösségbe kerültem.” „Nagyon felkészült, támogató mentorok és tanári kar fogadott. Köszönöm!”. Ugyanakkor megjelentek a negatív vélemények is, például: „Nem mozogtam otthonosan az iskolában, a tanárok nagy többségét egyáltalán nem ismertem és nem volt lehetőségem kapcsolatba kerülni velük.” „Nagyon kevés tanórán kívüli program volt”. „Nem engedtek rendesen tanítani minket, mert nem bíztak bennünk és folyamatosan elvették az osztályainkat, mondván a szülőknek nem tetszik, hogy kistanárok tanítanak”. „...egy barátságosan, lenéző tantestületben, ahol még egy széket se kaptam a tanáriban...”

Ezek a megjegyzések utalhatnak arra, hogy mivel a mentorok saját személyükben, és nem feltétlenül az iskolához kötődően kapnak megbízást, egyes iskolákban a tantestület nem feltétlenül kap megfelelő információt arról, hogy milyen munkát végez kollégájuk, és hogy mint a tantestület tagjai, ők is részesei a hallgató élményeinek, fejlődésének. Ez megint elsősorban információáramlási probléma. Jó lenne, ha a tantestületekben azok is, akik nem vesznek részt benne, többet tudnának a mentori munkáról.

3.2.5.4. A gyakorlathoz kapcsolódó egyetemi kurzusok, tevékenységek

Az egyetemhez kapcsolódó megjegyzések többsége a hallgatók elégedettségének adott hangot, de a felvetett témák ebben az esetben is nagyjából egyebestek a kérdőív témáival.

Az egyetlen téma, amit csak a szöveges részben vetettek fel, az az órák látogatása. Egy hallgató arról panaszkodik, hogy „...mivel az egyetemről nem jönnek ki órát látogatni, nem ellenőrzik, hogy az iskola megfelelő-e nekünk és kellő segítséget nyújt számunkra.” Ez nyilván túlzott, és elkeseredett vélemény, de az tény, hogy az összefüggő gyakorlat alatt az egyetemi tanárképző kollégák csak kevés óralátogatást tudnak lebonyolítani, aminek részben az az oka, hogy az iskolák nagy része nehezen megközelíthető, esetleg vidéken van, a kollégák számára pedig sem a megfelelő idő, sem órakedvezmény nem áll rendelkezésre az óralátogatásokhoz, vagyis kizárólag egyéni mérlegelés kérdése, hogy eljutnak-e legalább az iskolák egy részébe.

A következő két téma, ami az egyetemi kurzusokkal kapcsolatban megjelenik, ugyanaz, mint ami a kérdőív válaszaiból is kiderült. Az egyik felvetett probléma a portfólióhoz kapcsolódik, az egyik hosszasan hozzászóló hallgató nem látja értelmét a portfóliónak, vagyis nyilván nem kapott megfelelő magyarázatot a portfólió céljáról, és nem kapott elég segítséget annak elkészítéséhez. Emellett többen megemlítik, hogy a szakos kísérőszemináriumok nem igazán járultak hozzá a fejlődésükhöz. Itt megint meg kell említenünk, hogy az, hogy a szemináriumokon mi történik, szakonként nagyon különböző. Az egyik hallgató azt a javaslatot fogalmazza meg, hogy „...jobb lenne az a megoldás, hogy a szemináriumok vezetői konzultációkat hirdetnének a félév során, és aki szeretne élni ezzel, az részt vehet ezeken.”

3.2.6. A specifikus kérdések eredményeinek összegzése

A hallgatók összefüggő egyéni iskolai gyakorlatról alkotott véleménye egyértelműen pozitív. Összegzésképpen arra a pár felvetésre, megoldandó problémára, hívnánk fel a figyelmet, amelyek további átgondolást igényelnek, mindvégig hangsúlyozva, hogy a minta nagysága nem engedi meg általános érvényű következtetések levonását.

A szervezéssel kapcsolatban felmerült, hogy minden egyes gyakorlaton részt vevő hallgatónak legyen lehetősége értékelni a gyakorlólóhelyét, a mentorát, konzulensét, és a szakmai fejlődését, sőt esetleg ezt egy általánosabb értékelési rendszer kötelező részévé is lehetne tenni.

A rendszerbe újonnan belépő mentorok és konzulenseknek a jelenleginél szisztematikusabb és részletesebb tájékoztatásra lenne szüksége, mert nem mindenki van tisztában a saját és a hallgatók feladataival, státuszával.

A fejlődési tervre vonatkozóan a mentoroknak és az iskoláknak valószínűleg több szakmai tájékoztatásra lenne szükségük, mert úgy tűnik, hogy jelenleg ezt nagyon különbözően értelmezik, és különböző mértékben alkalmazzák.

A harmadik, szervezést érintő felvetés egy „probléma protokoll” kidolgozása, vagyis annak a részletes terve, hogy pontosan mi történik akkor, ha egy hallgató „nem jön ki a mentorral/konzulenssel”, és a problémákat nem tudják megoldani maguk között, akkor kihez forduljanak, és mi a megfelelő eljárás.

Bár a kérdőívre adott válaszokból egyértelműen az derült ki, hogy az iskola a legtöbb esetben megfelelő támogató környezet, a szóveges válaszok egy része nem ezt a véleményt tükrözte. Előfordult, hogy a tanárjelölteket nem megfelelően fogadták, kezelték az iskolában, ezért érdemes lenne ezen a területen is valamiféle protokollt, vagy minimumkövetelményt kidolgozni a partneriskolák számára, amely alapján a tantestületben a nem mentor kollégák is tájékozódhatnak arról, hogy pontosan mi a feladata a mentornak és a tanárjelöltnek az iskolában.

A gyakorlathoz kapcsolódó egyetemi kurzusok, feladatok közül ki kell emelni, hogy a hallgatók több látogatást igényelnének az oktatók részéről, ez azonban csak akkor tudna megvalósulni, ha az óralátogatásokat megfelelő súllyal figyelembe vennék a munkaterhelésnél.

A portfólió céljának megértését tovább kell erősíteni a hallgatókban, és elkészítésének részleteit jó lenne tovább egységesíteni, mert jelenleg a vélemények sokszínűsége valószínűleg annak a következménye, hogy az oktatók elvárásai nem elég egységesek.

Hasonló gondolatot lehetne megfogalmazni mind a szakos, mind a pedagógia-pszichológiai kísérőszemináriumokkal kapcsolatban is. Ahogy említettük, nagyon sok szak nagyon különböző elvárásainak és igényének kellene megfelelni, mégis jó lenne kidolgozni egy minimálisan, céljaiban egységes kurzusvázlat, amelyet ugyanakkor minden szak a saját tartalmaival tölthetne ki. Ezzel kapcsolatban fontos megemlíteni, hogy ezeknek a kísérő szemináriumoknak a kredit száma nagyon alacsony (1 kredit), ami eleve nagyon megnehezíti azt, hogy komoly szakmai súlya legyen a képzésben.

3.3. A TÁVOLLÉTI OKTATÁS HATÁSA AZ ÖSSZEFÜGGŐ GYAKORLATRA

A 2020 márciusa közepén bevezetett távolléti oktatás a tanárképzés területén is jelentős változást hozott, hiszen az épp gyakorlatukat végző hallgatók olyan új helyzetbe kerültek, amely még mentoraik és a fogadó intézmény számára is ismeretlen volt. A hosszú gyakorlatot OTAK formában végzők ugyan a második félévüket kezdték meg, így volt már némi intézményismeretük, de a RTAK képzésben résztvevők egy teljesen új intézményi környezetben, online formában kezdték meg féléves összefüggő gyakorlatukat.

Az online oktatásra áttérés nem csupán eszközhasználati kérdés, s nem egyszerűen a tanulás helyszínét változtatta meg mind az iskoláskorú gyerekeknek, mind az őket tanító pedagógusoknak, hanem azt az elvárást jelentette, hogy egy új tanulási környezetben kellett működni. Ez a tanárszakos hallgatók számára kettős kihívást jelentett: 1) nekik maguknak kellett olyan újfajta tanulási környezetet teremteni a diákjaik számára, amely online formában is hatékony és eredményes, 2) másrészt a saját tanulási folyamatuk is e térbe került.

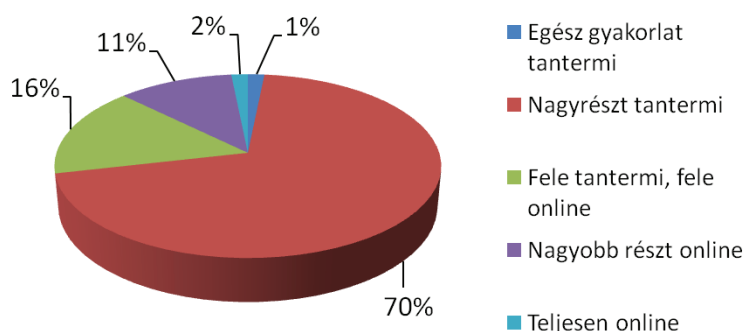
Ezért a vizsgálat célja, annak feltárása volt, hogy: 1) a gyakorlat végzésben milyen változásokat hozott a koronavírus, s ez hogyan befolyásolta a szakmai felkészülés folyamatát, eredményességét, 2) miképp befolyásolta a karantén a mentori támogatás folyamatát, 3) milyen hatással volt a tanárjelöltek

tanári énképére és a tanári pálya választásával kapcsolatos elképzeléseire ez a speciális félév. Úgy gondoljuk, hogy ez a vizsgálat hozzájárulhat, hogy megismerjük:

- a karantén alatt gyakorlatukat végző hallgatók felkészülése és a gyakorlat rájuk tett hatása mennyiben tér el a szokásostól,
- ezen keresztül lehetőséget teremt a gyakorlat fejlesztésére új típusú tanulási formák azonosításával is.

3.4. EREDMÉNYEK

Az első kérdésben azt szerettük volna látni, hogy milyen arányban toledott el a gyakorlat az online felé, hisz a szeptemberben kezdő hallgatók a tanév kétharmadát nem digitális formában végezték. Az eredmények is azt mutatják, hogy a hallgatók inkább jelenlétinek élték meg a gyakorlatukat (15. ábra).

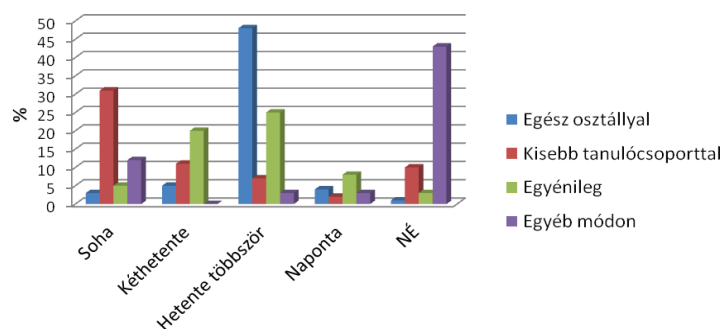


15. ábra: A tavaszi félévi gyakorlatának formái, százalékos megoszlása (szokásos tantermi oktatással, illetve távolléti, online oktatási formában) (%)

A kérdés elemzésekor mégis felmerül a bizonytalanság, hogy a válaszadók nem a teljes gyakorlatra értelmezték-e a válaszukat, hisz közel a gyakorlat nagy részét tantermi formaként azonosította. A másik lehetséges magyarázat, hogy a gyakorlati tevékenység az online forma során kisebb hatékonysággal valósult meg, kevesebb tevékenységet végeztek a hallgatók, mint korábban. Ennek a kérdésnek a pontos megvizsgálása további kvalitatív adatgyűjtést kíván.

3.4.1. Az oktatási folyamat változása

A tanári szerep és az abból következő feladatok komplex rendszert alkotnak, ezért elsődleges szerepű lehetett ebben a megváltozott tanulási térben, hogy a kapcsolat milyen módon marad meg tanár és tanítványa közt (16. ábra).



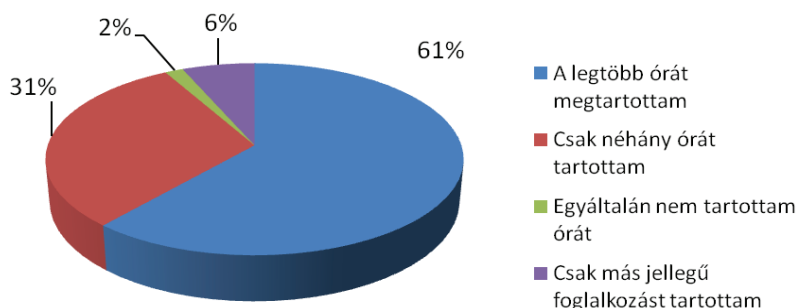
16. ábra: Kommunikációs formák a távolléti oktatás ideje alatt

Miközben az online forma sok nehézséggel jár, aközben nagyobb teret adhat, újabb lehetőségeket kínálhat az egyéni kommunikációs formáknak, a differenciáltabb, kisebb csoportokat megszólító tanulási és kommunikációs helyzeteknek. Az adatok alapján azonban inkább a hagyományosabb, az

egész osztályt megszólító formák domináltak, vagyis a leggyakoribb kapcsolattartási forma a hetente többször (nem naponta), az egész osztályt megszólító helyzet. Ehhez képest megjelenik az egyes tanulókkal való kommunikáció hangsúlyos szerepe, de nem válik jellemzővé a kisebb csoportok támogatása, megszólítása. A kommunikáció gyakorisága és célközönsége mellett azt is tudjuk, hogy az 67%-ban chaten, közösségi oldalakon, oktatási platformokon zajlott, csak 13%-ban íméliben, és 19,7%-ban ezek kombinációjában. A közösségi oldalak, chatet és egyéb oktatási platformok hangsúlyos megjelenése nagyobb teret adhatott az interaktív, kétoldalú kommunikációra.

Izgalmas további vizsgálati kérdéseket vet fel az egyes tanulók megszólításának kérdése, vagyis annak megértése, hogy miért épp ezeket a tanulókat, kinek a kezdeményezésére, milyen célból szólították meg a hallgatók.

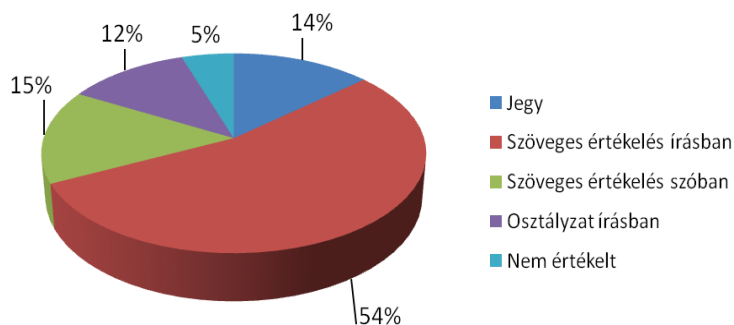
Ahogy fent kiemeltük, a pedagógusszerep komplexitására kell felkészítsen az összefüggő gyakorlat során, de a továbbiakban ebből kiemelésre egy szűkebb, szaktanári szerep került, mivel a kérdőív kerekei ennek a szerepösszetettségnek a feltárására nem adtak módot. Ebből is kiemelt helyre a tanóra tartása, a tanítási tevékenység gyakorisága, és az értékelési formák alkalmazásának értelmezése került. Ahogy a 17. ábra mutatja a hallgatók többsége folytathatta az órák megtartását ebben a megváltozott helyzetben is.



17. ábra: A megtervezett órák megtartásának aránya a távolléti oktatás során (%)

Ugyanakkor mégis figyelmeztető adat, hogy a jelöltek 40%-a nem, vagy csak nagyon korlátozottan tarthatott órát, holott a gyakorlat második félévében erre fokozottabb hangsúly is kerül a TKK által közzétett szabályozásban. Ez az adat igazolni látszik azt a korábbi feltevést is, hogy a távoktatás során nem volt olyan hatékony az összefüggő egyéni gyakorlat megvalósulása.

Az értékeléshez kapcsolódó változások, a fent leírt kevésbé megváltozott kommunikációs helyzetekhez képest – vö. egész osztály megszólítása – viszont jelentősen új képet mutatnak. Egyrészt a tanári szerepek közül az értékelés szerepe meghatározó tevékenység, hiszen a hallgatók mindössze 5%-a nem végzett ilyet. Emellett azonban fontosabb kiemelni, hogy az értékelés szöveges formái dominálnak (18. ábra).

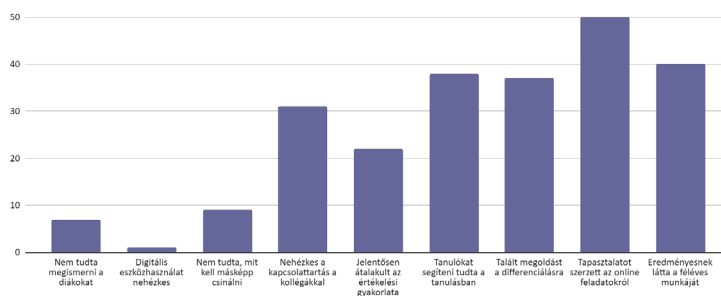


18. ábra: A távolléti oktatás alatt tanárjelöltek által végzett értékelési módok

A szöveges értékelés írásbeli formája, irányuljon az a tanulási folyamat bármely szakaszára, lényeges támogató eleme a további tanuláshoz, mert konkrétan mutathat rá a meglévő pozitívumokra, a korrigálandó elemekre, s az ahhoz vezető javasolt útra. Természetesen azt nem állt módunkban megvizsgálni, hogy ezek az értékelések tartalmazták-e ezeket az elemeket, de az mindenképp biztató, s a jelöltek korszerű értékelési gyakorlatára utal, hogy az írásbeli szöveges értékelés 54%-ot tesz ki.

Az oktatási folyamat kiemelt elemei (óratartás, értékelés) mellett konkrét kérdéssel vizsgáltuk, hogy miben érzékelt változást a jelölt saját pedagógiai gyakorlatában. A 19. ábrán a válaszok darabszámát összesítettük, mert ez jól rámutat arra, hogy az értékelhető 68 válaszolóból az egyes válaszadók mit tartott jellemzőnek a gyakorlatára. A kép meglehetősen optimista, hiszen a nehézségeket megfogalmazó kérdések jellemzően kevesen jelölték:

- megnehezítette a tanórákra való felkészülést, hogy nem tudtam a diákokkal előzetesen beszélni (7 fő)
- megnehezítette a tanórákra való felkészülést, hogy nem tudtam a digitális eszközöket készségszinten használni (1 fő)
- megnehezítette a tanórákra való felkészülést, hogy nem kaptam segítséget arról, hogy mit kell másképp csinálnom (9 fő)
- nehézkes a kapcsolattartás a kollégákkal (31 fő)



19. ábra: A távolléti oktatás során jellemző... (%)

A legkomolyabb problémát a kollégákkal való kapcsolattartás jelentette, ami sok tekintetben szűkítheti le az összefüggő gyakorlat lehetőségeit, mert beszűkül a szakmai kommunikáció lehetősége, a visszajelzések, reflexiók, megbeszélések gyakoriságának csökkenésével. A nyílt kérdésekben megjelenő nehézségek az alábbi kategóriákba sorolhatók:

- személyes visszajelzés, kontakt hiánya,
- társas tanulás lehetőségének hiánya,
- a jelöltek által csak offline környezetben taníthatónak ítélt témák oktatása,
- online értékelés,
- támogatás hiánya.

A pozitív oldalon megjelenő, a diákok személyes tanulásának támogatása, a differenciálás megerősödése ugyan jelentős eredménye a képzésnek és a személyes szakmai tanulásnak, mégis felmerül a kérdés, hogy a fent említett korlátozott kommunikációs formák (osztály megszólítása, hetente többször) és nehézségek mellett mennyiben és milyen módon volt lehetőség ezek megvalósítására:

- jelentősen átalakítottam a korábbi értékelési gyakorlatomat (22 fő)
- a tanulókat segíteni tudtam az eredményes tanulásban (36 fő)
- találtam megoldásokat arra, hogy differenciáltan segítsem az egyes tanulókat (37 fő)
- többet tudok arról, hogy milyen típusú feladatok és módszerek működnek vagy nem működnek az online térben (50 fő)

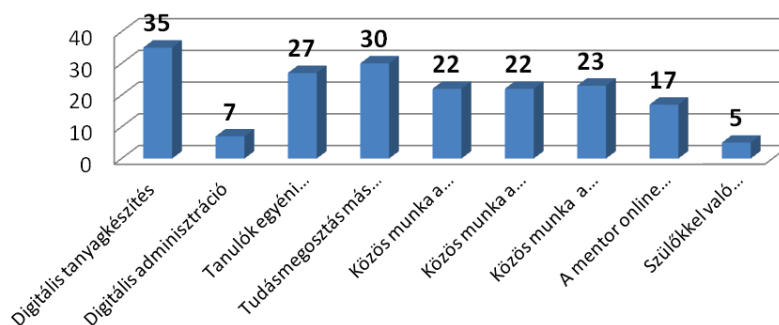
– eredményesnek láttam a félévi tanári munkámat (40 fő)

A nyílt kérdésben megfogalmazottak is ezt erősítik, hisz a legkönnyebnek ítélték a válaszadók, a tananyag digitális térben történő feldolgozását/átültetését (vö. tananyagkészítés) és a digitális térben történő osztályszintű óravezetést.

S talán a legizgalmasabb területe a változásnak, hogy milyen tevékenységek jelentek meg újonnan a hallgatók gyakorlatában. A felkínált tevékenységek széles körét kínálták az új tevékenységeknek (20. ábra):

- digitális tananyagkészítés
- digitális iskolai adminisztráció (KRÉTA, értekezletek stb.)
- tanulók egyéni támogatása (egyéni skype, külön feladat készítése stb.)
- tudásmegosztás, segítség más tanár kollégának (segédanyag készítés, online támogatás stb.)
- közösen találták ki a mentorával a digitális átállás technikai feltételeit
- közösen találták ki a mentorával a digitális átállás során történő tanulástámogatást
- közösen találták ki a mentorával a digitális átállás során alkalmazott értékelést
- a mentora (online) hospitált az Ön digitális óráján
- szülők támogatása a digitális átállásra

A válaszok azonban csak két esetben érik el az 50 %-ot, s ez a kézenfekvő digitális tananyagkészítés, s a segédanyagkészítés, online támogatása más kollégáknak. A két megnevezett terület valójában nagyon szorosan kapcsolódik egymáshoz, csak abban tér el, hogy a jelölt saját, vagy más órájára, más kollégának készíti.



20. ábra: A digitális átállás során kipróbált új tevékenységek (fő)

A mentorról való digitális átállás közös tervezése három kérdésben is megjelent, mindhárom esetben csak 20 körüli említést értek el a válaszok, ami arra utal, hogy ebben az új helyzetben nem kaptak elég teret a jelöltek egy partneri felkészülésre. S ezt erősíti, hogy a mentorok hospitálása is csekély volt az online térben. Ennél is kisebb számban jelent meg a szülőkkel való kapcsolattartás és felkészítés a digitális átállásra, aminek részben oka lehet a középiskolai korosztály vélelmezett önállósága, s az, hogy a hazai intézményi működésnek egyébként offline működés esetén sem jellemzője a szülők bevonása a tanulási folyamatba.

3.4.2. A tanárszerep értelmezése

A tanárszerep értelmezését és esetleges változást egy speciális módszertani eljárással, metaforavizsgálattal kívántuk feltárni.

„A metafora olyan folyamat, melynek révén egy adott konceptuális területről származó elemet úgy használunk, hogy egy másik konceptuális területhez tartozó elemet hívunk elő vele. Mindez az adó és a megcélzott terület közti szerkezeti hasonlóságon alapszik. A metaforikus kifejezések

egymással tipikusan összefüggő elemek 'cluster'-eiként lépnek fel, melyek a különböző kognitív területek közti kapcsolatokat tükrözik..." (KIEFER 2000: 123).

A metafora mint a nyelv szerves része az új jelentés létrehozásának szerves része, így a szimbólumképzés alapja, természetesen nem propozicionális alapon (hűtő + szekrény = hűtőszekrény), hanem az emberi analógiás gondolkodás megnyilvánulásaiaként (GYÖRI 2000). A metafora-vizsgálatok tehát abból indulnak ki, hogy két elem közt jelentésátvitel történik (LAKOFF–JOHNSON 1980; KÖVECSES 1997, 1998).

Vámos értelmezésében a jelentéskörök kapcsolódó jelentéstartalmi alapján halmazok képezhetők, melyek a vizsgálat tárgyává tett fogalom árnyaltabb megértését szolgálhatják stílusértékükkel, az asszociációs körökbe tartozó fogalmak felidézésével (2000). Meg kell azonban jegyezni, hogy más kutatókhoz hasonlóan az átvitel egyéb formáit (hasonlat, metonímia, megszemélyesítés) is vizsgálat tárgyává tehetjük.

Jelen esteben a célfogalom a tanárszerep offline és online térben. Az előbbi esetben a meghatározó kép egy tanulásértelmezéshez kötődő tengely két pontjához kötődött leginkább. Vagyis a jelöltek elsődlegesen a tanulási folyamathoz, szaktanárságukhoz kötik saját szerepüket. Ebben két ellentétes pont látszik meghatározónak: segítő/támogató – vezető/irányító. E két értelmezés miközben valóban hordoz szembenállást, nem minden értelmezésben szélsőségesen szembenálló (1. táblázat), inkább hálózatosan kibontakozó. S mivel a metaforaképek értelmezése minden esetben csak a magyarázatok mentén lehetséges, az alábbiakban a szöveges értelmezések segítségével igyekszünk megmutatni ezt a hálózatos értelmezést. A megjelenő értelmezések száma kis mértékben, de a segítő/támogató szerep felé hajlik.

1. táblázat: Az iskolai oktatásban a tanár olyan, mint, hiszen kérdés tematikusan rendezett válaszai

segítő/támogató (támasz, segítő, mentor, háttértámogató stb.)	vezető/irányító (játékmeister, vezető, edző, játékvezető stb.)
segíti a diákokat saját útjuk megtalálásában	fényt gyűjt a fejekben
segítségével a tanulók fejlődnek, és fordítva, a tanulóknak köszönhetően a tanár is fejlődik	irányítja a tanulási folyamatot
ott van a gyerekek mellett és segít, motiválja, támogatja őket	vezeti a tanulókat a megismerés, a tanulás útján
nem ismereteket közvetítünk, hanem gondolkodásra ösztönözzük a diákokat	keretben tartja a tanmenetet, az órát, a tanulókat és a szabályokat
jelenlétével egyből segíteni tud az elakadó diákokon	a saját tervei és céljai mentén igyekszik tanítani, vezetni, segíteni a diákokat a tanulásban, fejlődésben

A távolléti oktatás metaforái is megőrzik a tanításhoz, szaktanárszerephez kötöttséget, ugyanakkor a „végpontok” inkább annak mechanikus és alkotó dimenziói közt értelmezettek (2. táblázat). Ahogy a példák száma mutatja, a távolléti oktatás megerősítette a jelöltekben azt az értelmezést, amiben ők a tanulási folyamatot elvégzendő feladatokhoz, és azok ellenőrzéséhez kötik. A mechanikus tanulás személytelen irányítójává, szervezőivé válnak ezekben a képekben, ahol nem találják a tanítás, az iskolai munka emberi kapcsolatokban gyökerező erejét.

2. táblázat: A távolléti oktatásban a tanár olyan, mint, hiszen
kérdés tematikusan rendezett válaszai

mechanikus tanulás (algoritmus, információ forrás, asszisztens, mechanikus feladattár, youtuber, robot, online naptár, ellenőrző, call-center, ellenőr stb.)	a tanulás alkotó támogatása (iránytű, művész, háttértámogató, világítótorony stb.)
ismeretet közöl	fényt gyűjt a sötétben
ő állítja össze az anyagokat	olyan mintha az otthon ülő fiatalnak életvezetési tanácsokat adna, hogy mi módon kellene strukturálni a napját
a diákok egyéni tanulásának ellenőrzését, támogatását végzei elsősorban	a tananyagokban való tájékozódásban segít, kiemelten azoknak, akik kérdeznek
mindenről nyolcvan emlékeztetőt küld a gyerekeknek	
a tanulók számára ő jelöli ki az eligazodás útját az online térben	
szinte csak eszközöket tud adni a gyerekek kezébe, amelyek segítségével ők a tudásukat gyarapíthatják	

A változás, amely a tanári feladatokhoz és az abból következő szerepértelmezésből kiolvasható, semmiképp sem pozitív.

Az összefüggő gyakorlat egyik legpozitívabb eleme lehetne a szakma megismerésén keresztül történő szakmai megerősödése a hallgatóknak, amit a távolléti oktatás ebben a félévben jelentősen új tapasztalatokkal árnyalt.

3.4.3. Összegzés kutatási kérdések mentén

Az alábbiakban összegezzük, hogy kutatási kérdéseink mentén melyek a legfontosabb tapasztalati ennek a vizsgálatnak, kiemelve, hogy a kisszámú minta nem alkalmas általános következtetések levonására még ELTE szinten sem.

- 1) A gyakorlat végzésben milyen változásokat hozott a koronavírus, s ez hogyan befolyásolta a szakmai felkészülés folyamatát, eredményességét?
 - A forma alapvetően nem változott, a gyakorlat döntően tantermi környezetben zajlott, ami felveti annak a kérdését, hogy valóban hasonló intenzitással tudott-e folyni a jelöltek felkészítése online térben is.
 - A jelöltek kapcsolattartása alapvetően az osztályok felé irányult, s emellett az egyes tanulók támogatása vált jellemzőbbé, miközben nem volt jellemző a kiscsoportok megszólítása, tanulásuk támogatása.
 - A kollégákkal való kapcsolattartás és a mentorral való közös tervező tevékenység nem volt sikeres az átállás során, ezzel jelentősen szűkítve a szakmai felkészülés kereteit.
 - A legjellemzőbb új tevékenységek pedig az önmagának, vagy másoknak készített digitális tananyaghoz kötődtek.
- 2) Miképp befolyásolta a karantén a mentori támogatás folyamatát?
 - A mentor számára is újszerű helyzetet teremtett a távolléti oktatás és az arra való felkészülés, s ennek tervezésébe a jelölteket kevésbé tudta bevonni
 - A kollégákkal és a mentorral a kapcsolat gyengült, a jelöltek a támogatást hiányát jelezték.
- 3) Milyen hatással volt a tanárjelöltek tanári énképére és a tanári pálya választásával kapcsolatos elképzeléseire ez a speciális félév?
 - A távolléti oktatás során saját szerephelyzetüket jelentősen másképp élték meg a jelöltek.

- Az új helyzet adta körülmények a tanári szerepüket a mechanikus tanulás személytelen irányítójává, szervezőivé változtatták, ahol nem találják a tanítás, az iskolai munka emberi kapcsolatokban gyökerező erejét.

4. A KÉRDŐÍVES EREDMÉNYEK ÖSSZEGZÉSE

Az általános kérdésekre adott válaszok alapján általánosságban elmondható, hogy hallgatónk meg voltak elégedve a gyakorlatok szervezésével. Véleményük szerint a gyakorlatok céljai megfogalmazása világos volt, és az egyetem, illetve a gyakorlólé hely elvárásai a hallgatókkal szemben koherens képet mutattak. A hallgatók túlnyomó többsége a gyakorlat egy éve alatt sokat fejlődött bizonyos tanári kompetenciákban, úgymint a gyakorlatiasság, a problémamegoldó-képesség, vagy az együttműködés.

A hallgatók túlnyomó többsége szerint összességében a gyakorlat segítette a szakmai fejlődésüket, a mentorral és konzulenssel való kapcsolatukat is többségükben pozitívan értékelték. Többségük úgy érezte, hogy a tantestületet megfelelő mértékben támogató környezet, és az iskola, ahol gyakorlatukat töltötték, jó terep volt arra, hogy a pedagógusi feladatok széles körét gyakorolhassa. Emellett mind a kérdőív kérdéseinek eredményéből, mind a szöveges értékelésből kiderült, hogy a mentorok és konzulensek nem mindig kapnak megfelelő tájékoztatást, a hallgatók szeretnék, ha részletesen értékelhetnék a mentori munkát, illetve, ha az egyetemi oktatók gyakrabban látogatnák az óráikat, és az egyetemi szemináriumok és a portfólió még jobban megfelelne a hallgatók elvárásainak.

Az online gyakorlatokkal kapcsolatban kiderült, hogy a forma alapvetően nem változott, a gyakorlat döntően tantermi környezetben zajlott, a jelöltek kapcsolattartása alapvetően az osztályok felé irányult, s emellett az egyes tanulók, illetve a kiscsoportok támogatása vált jellemzőbbé. A kollégákkal való kapcsolattartás és a mentorral való közös tervező tevékenység nem tűnt túl sikeresnek az átállás során, a legjellemzőbb új tevékenységek pedig az önmagának, vagy másoknak készített digitális tananyaghoz kötődtek. Mivel a helyzet a mentor számára is újszerű volt, a tervezésbe kevésbé tudta bevonni a jelölteket, ezért ők a támogatás hiányát jelezték. A kutatásból kiderült, hogy a távolléti oktatás során saját szerephelyzetüket jelentősen másképp, elsősorban negatívan élték meg a jelöltek, és az új helyzet adta körülmények a tanári szerepüket elsősorban a mechanikus tanulás személytelen irányítójává, szervezőivé változtatták, és gyakorlatukból hiányolták az emberi kapcsolatokban gyökerező erőt.

A tanulmányunkban megfogalmazott eredmények megerősítenek bennünket abban, hogy a tanárképzés olyan folyamat, amely nagyon sok szereplő közös munkája, a gyakorlat pedig ebben a közös munkában az a pont, ahol a szereplők munkájának komoly összehangolására, az együttműködés segítésére van szükség. Véleményünk szerint ebbe az irányba kellene a jövőben továbblépni.

HIVATKOZÁSOK

15/2006 (IV.3.) OM rendelet *Az alap- és mesterképzési szakok képzési és kimeneti követelményeiről*. 4. sz. melléklet.

2011. évi CCIV. törvény *A nemzeti felsőoktatásról*.

8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet *A tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről*.

BOGO, M. (2006): Field instruction in social work: a review of the research literature. *The Clinical Supervisor*, 24(1–2), 163–193.

BROUWER, N. – KORTHAGEN, F. (2005): Can teacher education make a difference? *American Educational Research Journal*, 42(1), 153–224.

BUSI E. – PREKOPA D. – TÓKOS K. (2015): Magyarországi tapasztalatok elemzése a tanítási és az összefüggő egyéni gyakorlat terén. In: RAPOS N. – KOPP E (szerk.): *A tanárképzés megújítása – 2015*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 150–173.

- CONWAY, P. F. et al. (2009): *Learning to Teach*. Teaching Council, Cork.
- DUGUID, P. (2005): The art of knowing: social and tacit dimensions of knowledge and the limits of the community of practice. *The Information Society*, 21, 109–118.
- ELTE TKK. (2016): *Az osztatlan tanárképzés összefüggő egyéni gyakorlatának koncepciója*. ELTE Tanárképző Központ, Budapest.
- ENGESTRÖM, Y. (2009): Expansive learning. In: Illeris, K. (ed.): *Contemporary theories of learning: Learning theorists in their own words*. Routledge, London. 53–73.
- ERAUT, M. (2000): Non-formal learning and tacit knowledge in professional work. *British Journal of Educational Psychology*, 70, 113–136.
- ERAUT, M. (2004): Informal learning in the workplace. *Studies in Continuing Education*, 26(2), 247–273.
- KÁLMÉN O. – KOPP E. (2015): Nemzetközi tapasztalatok elemzése a tanítási és összefüggő egyéni gyakorlat terén. In: RAPOS N. – KOPP E. (szerk.): *A tanárképzés megújítása – 2015*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 97–148.
- KLEMP, T. (2013): Refleksjon–hva er det, og hvilken betydning har den i utdanning til profesjonell lærerpraksis? [Reflection – what is it and what does it mean in teacher education?] *Uniped*, 36(1), 42–58.
- HALÁSZ G. (2012): *Az oktatás az Európai Unióban: Tanulás és együttműködés*. Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest.
- HESTNES, H. – GRANKVIST, R. (2013): Co-operative Partnership in Teacher Education at the Norwegian University of Science and Technology in Trondheim. Paper presented at the *31th Annual ATEE Conference*, Portoroz, Ljubljana.
- HUDSON, B. (2008): Didactical Design Research for Teaching as a Design Profession. In: HUDSON, B. – ZGAGA, P. (eds.): *Teacher Education Policy in Europe: a Voice of Higher Education Institutions*. University of Umeå Faculty of Teacher Education, Umea. 345–366.
- KIEFER F. (2000): A kognitív nyelvészet: új paradigma. In: PLÉH Cs. – KAMPIS Gy. – CSÁNYI V. (szerk.): *A megismeréskutatás útjai*. Akadémiai Kiadó, Budapest. 120–144.
- KORTHAGEN, F. (2010): How teacher education can make a difference. *Journal of Education for Teaching*, 36(4), 407–423.
- KORTHAGEN, F. – VASALOS, A. (2005): Levels in reflection: core reflection as a means to enhance professional growth. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 11(1), 47–71.
- KÖVECSES Z. (1998): A metafora a kognitív nyelvészetben. In: PLÉH Cs. – GYÖRI M. (szerk.): *A kognitív szemlélet és a nyelv kutatása*. Pólya Kiadó, Budapest. 50–82.
- KVERNBEKK, T. (2012): Argumentation in Theory and Practice: Gap or Equilibrium? *Informal Logic*, 32(3), 288–305.
- LAKOFF, G. – JOHNSON, M. (1980): *Metaphors we live by*. University of Chicago Press, Chicago.
- MATTHEW, S.M. – TAYLOR, R.M. – ELLIS, R.A. (2012): Relationships between students' experiences of learning in an undergraduate internship programme and new graduates' experiences of professional practice. *Higher Education*, 64(4), 529–542.
- NERLAND, M. (2006): Vilkår for reflektert praksis utdanningsinstitusjoner [Conditions for reflective practice in educational institutions]. *Nordisk pedagogik*, 26(1), 48–60.
- RAPOS N. – BÜKKI E. – GAZDAG E. – NAGY K. – TÓKOS K. (2020). *A pedagógusok folyamatos szakmai fejlődése és tanulása. Fogalmi változások, 1*, 28–45.
- SMITH, K., et al. (2007): The challenges of reflection: students learning from work placements. *Innovations in Education and Teaching International*, 44(2), 131–141.
- STÉGER Cs. (2015): Az Európai Unió tanárpolitikája és kapcsolatos tevékenységei – áttekintés és elemzés. In: KISPÁLNÉ HORVÁTH M. (szerk.): *Tanulmányok a pedagógusképzés 21. századi fejlesztéséhez*.

Nyugat-magyarországi Egyetem Regionális Pedagógiai Szolgáltató és Kutató Központ, Szombathely. 5–24.

TREDE, F. – MCEWEN, C. (2015): Early workplace learning experiences: what are the pedagogical possibilities beyond retention and employability? *Higher Education*, 69(1), 19–32.

ULVIK, M. – HELLEVE, I. – SMITH, K. (2018): What and how student teachers learn during their practicum as a foundation for further professional development, *Professional Development in Education*, 44(5), 638–649.

VÁMOS Á. (2000): *A tanárok iskolai értékelés-fogalmának elemzése metafora-hálóval*. Kézirat.

WEYLAND, U. – WITTMANN, E. (2010): *Expertise. Praxissemester im Rahmen der Lehrerbildung*. 1. Phase an hessisen Hochschulen: Hesseni Tudományos és Művészeti Minisztérium, Frankfurt.

2. A PEDAGÓGUSKÉPZÉS
ÉS A
TANÍTÁS
MÓDSZERTANA

A TANULÓI BESZÉDET BEFOLYÁSOLÓ TÉNYEZŐK AZ OSZTÁLYTERMI DISKURZUSBAN

ASZTALOS ANIKÓ

Eötvös Loránd Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar

ABSZTRAKT

A tanulmány egy rövid bevezető után meghatározza a tanulói beszéd helyét az osztálytermi diskurzusban, majd felsorolja azokat a személyi és dologi tényezőket, amelyek befolyással lehetnek a tanulói beszédre. Ezt követően az írás további személyi tényezőket mutat be, így az osztálytermi szerepek dinamikájában a tanulók megszólalási esélyeit attól függően, hogy a tanóra tanár- vagy tanulóközpontú. A tanári beszéddel és jellemzőivel kapcsolatban felsorolja azokat a retorikai jegyeket, amelyek figyelembevételével a tanulók még jobban tudják követni a pedagógus beszédét és így jobban tudnak reflektálni rá. A tanulmány a tanári beszéd megnyilatkozástípusai közül érinti a tanári kérdés mint az osztálytermi diskurzust irányító eszköz jellemzőit is. Az írás nagyobb részben a hagyományos és nem hagyományos szemléletű oktatásnak a tanulói beszédre gyakorolt hatását mutatja be nem reprezentatív jellegű empirikus vizsgálatok eredményei alapján. A nem hagyományos szemléletű órák előnyeként megállapítja, hogy nagyobb teret adhatnak a tanulói beszédnek, ugyanis ezekbe a tanórákba a diákok jobban bevonódnak, a tantárggyal és a tanulással kapcsolatos attitűdjük és véleményük pozitív irányba változhat. Végül a tanulmány összegzésként egy olyan módszertani modellt vázol fel, amely a tanórákon segítséget jelenthet a pedagógusok számára a tanulói beszéd tervszerű integrálásában.

Kulcsszók: tanári beszéd, tanulói beszéd, diskurzus kutatás, anyanyelv-pedagógia

1. BEVEZETÉS

Az osztálytermi diskurzus, amelybe a tanulói megnyilatkozások ágyazódnak több mint a mondatok összessége: a legtágabban definiált beszéd megfelelője, amelynek értelmezéséhez a szereplők közötti társas viszonyt is elemezni kell (PLÉH 2014). Az osztálytermi diskurzus olyan speciális diskurzustípus, amely többnyire magyarázatokból és leírásokból, valamint érvekből áll és a tanár és a diákok között zajlik (NUNAN 1993). Ebben a folyamatban, a kialakult hagyománynak köszönhetően a tanuló a tanár által ellenőrzött információt és gondolatokat fogadja. Erre a diskurzusra jellemző, hogy magában foglal egy nyitó fázist, ahol a diákok felkészülnek az órán tanulandókra. Ezt követi az oktatási szakasz, amely a tanárok és a tanulók közötti információcseréről szól, valamint egy olyan zárási szakasz, amelyben a diákok a tanár segítségével felidéznek az óra meghatározó szakaszait és reflektálnak rá (REZAIÉ-LASHKARIAN 2015).

Az osztálytermi diskurzusban a tanár és a tanulók kölcsönösen építik az ismereteket és a szóbeli interakciók során meghatározzák szerepüket és kapcsolatukat, valamint azt is, hogy ki, mit, mikor és hogyan mondjon (HALL-WALSH 2002). Ebből a folyamatból számos olyan tényező nevezhető meg, amely a tanulói beszédre hatással lehet. Így például a meghatározó személyi tényezők a következők: a tanár és a diákok személyisége, a tanár és a diákok szociokulturális háttere, a tanár és a diákok kapcsolata, a diákok egymással való kapcsolata, a tanár tanítási kultúrája, a tanár és a diákok beszédkultúrája, a tanulók érdeklődése, a tanulók szókincse, a tanulók előzetes tudása stb. A beszédre ható dologi tényezők a következők: a tanóra célja, a tantárgy sajátosságai, a tananyag jellege, az osztályterem berendezése, a tanulók létszáma, az alkalmazott tanítási módszerek és szervezési módok, az aktuális dologi körülmények stb. (ANTALNÉ SZABÓ 2006).

Az osztályteremben a diskurzus szempontjából kiemelkedő jelentőségű dologi tényező a terem berendezése, amely az iskolákban leginkább formális. Azaz elől található a tanári asztal, a tábla, a vetítő stb., azt sugallva, hogy az osztálytermi diskurzusnak van egy fölérendelt szereplője, a tanár – ezzel is

erősítve a tanárközpontú órák létjogosultságát. Az informális elrendezések (pl. székek egy-egy asztal körül) lehetőséget adnak arra, hogy mindenki mindenkivel kommunikálhasson. A dologi tényezők közül továbbá meghatározó a csoportnagyság. 25–40 fő között nagy valószínűséggel csak frontális óraszervezés alkalmazható, a megbeszélések és a viták csak kisebb létszámmal működnek jobban. Ha a pedagógus készségek és attitűdük fejlesztését célozza meg, akkor alkalmasabb a kisebb létszám. Ekkor olyan, magasabb szintű tanulási folyamatok jöhetnek létre, mint az alkalmazás, az analízis, a szintézis, a döntéshozatal, az értékelés stb. Ezekhez az az ideális, ha a személyességet, az egyéni segítségadás lehetőségét is megteremtik (SZITÓ 2007).

A különböző tényezők között kapcsolatok, kölcsönhatások vannak. Annak megállapításához, hogy ezek hogyan és milyen mértékben befolyásolják a tanulói beszédet (jellemzőit, idejét, tartalmát) főként a tanórák megfigyelésével és elemzésével, valamint kérdőíves módszer segítségével kerülhetünk közelebb.

2. A TANULÓK BESZÉDÉRE HATÓ TÉNYEZŐK

Ahhoz, hogy a pedagógiai munka sikerességéért a tanulóknak nagyobb lehetősége és tere legyen megszólalni a tanórákon, érdemes azokat a személyi tényezőket is sorra venni, amelyek ezt befolyásolhatják és amelyekre a pedagógus hatással lehet. Így a tanulmány az osztálytermi szerepeknek, a tanári beszéd retorikai jellemzőinek, a tanári kérdéseknek és nagyobb részben a hagyományos és nem hagyományos szemléletű oktatásnak a tanulói beszédre gyakorolt hatását ismerteti, a nem reprezentatív jellegű empirikus vizsgálatok eredményeit is bemutatva.

2.1. A TANULÓK ÉS A TANÁR OSZTÁLYTERMI SZEREPEI ÉS HATÁSA A TANULÓK BESZÉDÉRE

A fejezet a tanulók osztálytermi szerepét a kommunikációban való részvétel lehetőségei felől közelíti meg. A tanulók szerepét az osztálytermi diskurzusban alapvetően az határozza meg, hogy a tanóra tanár- vagy tanulóközpontú, ugyanis a tanárok és a diákok másként kommunikálnak a két óratípusban. A tanárközpontú órákon a tanár és a diákok szerepüknek megfelelően beszélnek egymással és jellemző, hogy alkalmazkodnak a merev szabályokhoz. Ezeket a tanórákat nagyobb részt az ún. pedagógiai párbeszéd uralja, amelyben valaki (a tanár), aki ismeri és birtokolja az igazságnak vélt tartalmát, utasít valakit, aki pedig nem tud róla, vagy hibásan tudja. A tanárközpontú tanórákon a pedagógus domináns szerepe, valamint a diákok korlátozott jogai már abban is megmutatkoznak, hogy a tanár dönti el azt, hogy a tanórákon ki és mikor beszélhet, ezért a kommunikációs helyzet egyenlőtlen lehet. A tanulók ennek következményeként megtanulják, hogy mi az elfogadható nyelvi viselkedés a tanulási-tanítási folyamatban: hogyan és mikor vehetik át a szót a tanártól, mikor tehetnek fel kérdéseket, mikor beszélhetnek egymással stb. Azaz az osztálytermi diskurzus résztvevői tudják, hogy a kontextustól függően milyen magatartás fogadható el és milyen nem. Egyetértés tételezhető fel köztük abban, hogy milyen szabályok és mikor működnek. Ennek pozitív hatása lehet akkor, ha a diákok és a tanár között kialakul egyfajta hagyomány arra vonatkozóan, hogy az osztálytermi kommunikáció dinamikáját hogyan működtessék. Azonban ennek negatív következménye is lehet akkor, ha a tanár olyan mértékben centralizálja a tanórát, hogy a diákok megszólalási esélyei a minimálisra redukálódnak vagy szélsőséges esetben a tanulók demotiválttá válhatnak, melynek hatására kevésbé szeretnének részt venni az osztálytermi kommunikációban. A tanár hosszú beszédideje és az óra centralizáltsága a tanulók egymás felé irányuló szóátadására is negatív hatással van (ASZTALOS 2019).

A tanárközpontú tanórákon a tanár-diák beszédnek jól körvonalazható szerkezete van: a pedagógus feltesz egy kérdést, a diák válaszol rá, majd a tanár tudomásul veszi és kommentálja azt, általában egy értékelő, magyarázó megnyilatkozással. Vagyis a megszólalások során van egy kezdeményező, van egy válaszadó és egy utólagos szakasz (= IRF-szekvencia), amelyek egymást követik. Ennek sokasága

monotonná teheti a tanórákat például abban az esetben, ha a pedagógus nyílt végű kérdésekkel csak az információmegosztásra ösztönzi a tanulókat.

A tanárközpontú órákat ritkábban törik meg diák-diák párbeszéddek, mert az óra centralizáltsága ezt kevésbé teszi lehetővé. Azonban a tanulóközpontú órákon sokkal több alkalommal van lehetőségük a diákoknak egymással beszélni. Ezekbe a beszélgetésekbe a pedagógus csak akkor avatkozik be, amikor a diákok el akarnak térni az általa kijelölt kérdéstől, feladattól (CHAUDRON 1988; FRANCES 2002; GHARBAVI–IRAVANI 2014; SKIDMORE et al. 2003; SINCLAIR–COULTHARD 1975).

2.2. A TANÁRI BESZÉD ÉS JELLEMZŐINEK HATÁSA A TANULÓK BESZÉDÉRE

A tanári beszéd retorikai szempontból is a legfontosabb eszköz és tényező az ismeretátadás folyamatában: a tanulók beszédére és a megértésre is hatással van. A tanórákon egyes pedagógusok beszédét nem kívánt feszesség jellemzi, és vannak, akiknek a beszéde a tankönyvek nyelvi megformáltságát idézi fel. Más tanárok beszédére ennek ellenkezője a jellemző. Képesek arra, hogy a tanulókat egyenrangú partnerként kezeljék a kommunikáció során és a beszédükkel is törekednek arra, hogy a tanulók minél aktívabban vegyenek részt az osztálytermi kommunikációban.

Azonban a rossz értelemben vett retoricizmus által olyan beszédhelyzet alakulhat ki a tanórákon, amely nem alkalmas arra, hogy a tanulók aktívan hallgathassák a tanári beszédet. Ennek eredményeként kevésbé fogják megérteni az elhangzottakat és kevesebb motivációjuk lesz hozzászólni a témához. A következő retorikai jegyek figyelembevételével elérhető az, hogy a tanári beszédet a tanulók még jobban követhessék és arra ők is reflektálhassanak:

- A szónokként viselkedő tanár nem arra neveli a tanulókat, hogy egyenrangú beszédpartnerként viselkedjenek a tanórákon.
- A tanári beszédben fontos szerepet játszik a meggyőződés és az őszinteség, ugyanis a diákok azokra a pozitív vagy negatív előjelű közbevetésekre, megjegyzésekre stb. is aktivizálódnak, amelyek az információnyújtást kísérik.
- A szuggesztív jellegű tanári magyarázat fokozza a tanulók érdeklődését. A tanárok többsége inkább tollba mond és a mindennapi élet nyelvi sablonjai is megjelennek beszédjükben.
- A tanári magyarázat felépítése nem tudatos és sok tanár nem képes arra, hogy befejezze a mondanivalóját: mindig újra elkezd a gondolatsort (BAKOS 1970).

A tanár a diskurzus fő szereplője, ő határozza meg a témát, ő szabja meg a beszédfordulók rendjét és értékeli a megjegyzéseket. A tanári beszédet már a kezdeti vizsgálatokban is dominánsan, kérdések feltevésével, instrukciók adásával és magyarázatok ismertetésével írják le. A tanár megnyilatkozásai általában indokolatlanul hosszúak, a diákok számára nehezen követhetők. Mindezek alapján megállapítható, hogy a tanár beszédében – a szerepének megfelelően – a magyarázat, az előadás, a kérdés, az értékelés és a kijelölés figyelhetők meg a leggyakrabban, míg a tanulók beszéde főként a válaszadásra korlátozódik (ASZTALOS 2019; FRANCES 2002; KRAKER 2000).

A tanár megnyilatkozástípusai közül megállapítható, hogy a tanórák fő diskurzusszervezője a tanári kérdés, ez az egyik legfontosabb tényező, amely befolyásolhatja a tanulói beszédet (LADÁNYI 1962). A pedagógus többször tesz fel olyan kérdést a tanórán, amelyre ő és a diákok is tudják a választ. Annak ellenére, hogy ez nem tekinthető valódi kérdésszituációnak, a tanórai környezetben van relevanciája ezeknek a kérdéstípusoknak is, mert a tanár és a diákok tudása nem egyenértékű (ANTALNÉ SZABÓ 2005). Azt a szituációt, amikor a kérdező ismeri és a kérdezett nem ismeri a választ, pedagógiai kérdésnek nevezzük. A tudakoló kérdés feltevése pedig akkor történik, amikor a kérdező nem ismeri, de a kérdezett ismeri a választ (LADÁNYI 1962). A tanári kérdések irányítják az osztálytermi diskurzust, ettől függ, hogy a tanulók milyen válaszokat mondanak és hogy az a válasz milyen megnyilatkozást tartalmaz.

A tanári kérdések kezdeményezhetik a diskurzust, de számos egyéb funkciójuk is lehet: a tudás ellenőrzése, a megértés segítése, a reflexív gondolkodás ösztönzése stb. (REZAIÉ–LASHKARIAN 2015).

A tanárok a tanórák típusától függetlenül halmozzák azokat a kérdéseket, amelyek főként a tanulók tudásának ellenőrzésére vonatkoznak. A nagyszámban megjelenő kérdések általában gyorsan hangzanak el, időt sem engedve a tanulóknak arra, hogy gondolkozzanak a válaszon. Ez a módszer azonban feszültséget kelthet bennük (STEVENS 1912). Ennek eredményeként a pedagógus és a diákok közötti diskurzus nem bővül új információkkal, csak olyanokkal, amelyeket a tanár meghatároz (MANTERO 2002). A tanárok általában olyan pedagógiai kérdéseket tesznek fel, amelyek a tudás ellenőrzésére szolgálnak és kevesebb valódi kérdés hangzik el. Ennek eredményeként pedig a tanulók csak információ-megosztó megnyilatkozásokat tesznek és kevesebbszer nyilvánítanak véleményt vagy magyaráznak. A valódi kérdések számának növelése a diákok szellemi nevelését is segíthetné (SINCLAIR–COULTHARD 1975; SKIDMORE et al. 2003; STEVENS 1912). Ezt alátámasztja az, hogy a tanári kérdések nagy száma nem egyenesen arányos a hatékonysággal, valamint a tanórák a sok kérdés miatt felaprózódhatnak, és nem lesznek képesek a tanulói gondolkodás fejlesztésére. A tudatosan megtervezett kérdezés hatására jobb eredmény érhető el, mint az ösztönös kérdezés módszerével (NAGY 1976). Vannak olyan kérdezősi stratégiák (kérdéshalmozás) is, amelyek jellemzően csökkentik, és vannak olyanok, amelyek növelhetik a tanórai tanulói kommunikációt (KIRÁLY 2015). A diákok a tanárral ellentétben ritkán tesznek fel kérdéseket az egész osztályt érintő megbeszélések során (MANTERO 2002). Ha mégis van lehetőségük kérdezni a tanórákon, akkor általában bocsánatot kérnek érte és az általuk felvetett esetleges téma tovább tolódik más órára, vagyis az egyéni igényeik háttérbe szorulnak (STEVENS 1912).

A tanár megnyilatkozásai, a megfogalmazás módja, stílusa hatással van a diákok részvételére a munkában, a tanórai kommunikációban való szerepükre. A pedagógusé az összes beszédaktus nagyobb hányada (több mint 80%-a), ugyanakkor a tanulók beszéde pragmatikai szempontból nem mutat nagy diverzitást (ANTALNÉ SZABÓ 2006; HERBSZT 2006).

2.3. A HAGYOMÁNYOS ÉS A NEM HAGYOMÁNYOS SZEMLÉLETŰ OKTATÁS HATÁSA A TANULÓK BESZÉDÉRE

A diákok beszédére vonatkozó nyelvészeti jellegű, nemzetközi kutatások középpontjában főként az órán alkalmazott munkaforma és az osztálytermi munka módszertani, elméleti hátterének a tanulói beszédre gyakorolt hatása áll. A szakirodalom hagyományos szemléletű oktatásként értelmezi a tanárközpontú, frontális tanórakat, míg ennek ellenpontja a nem hagyományos, tanulóközpontú szemlélet. E két szemléletnek ellentétes hatásai lehetnek a tanulók beszédére. Általános megállapítás, hogy a hagyományos szemlélettel szervezett tanórákon a tanári beszéd dominanciája miatt kevesebb tér jut a tanulói megszólalásoknak. Ha a diákoknak mégis lehetőségük van beszélni, akkor megnyilatkozásaik általában mind terjedelmében, mind időtartamában rövidek.

A vizsgálatok, főként a külföldi projektek, azt a célt tűzték ki, hogy olyan stratégiákat tárjanak fel, amelyekkel a hatékony tanulás-tanítás mellett a tanulók beszédének mértéke (hossza, aránya) növelhető (FRANCES 2002; SKIDMORE et al. 2003; RICHARDS–LOCKHART 1996; KAREEMA 2014; KOSTADINOVSKA-STOJCHEVSKA–POPOVIKJ 2019). Ezért a nemzetközi szakirodalomban a hangsúly a tanár beszédéről a tanulók beszédére helyeződött. A tanulói beszédidő növelésének szándéka főként azokban a tanulmányokban jelenik meg, amelyek az idegen nyelvet tanulók nyelvfejlesztését célozzák meg. Ezek a kutatások és eredmények azonban nemcsak abban az osztálytermi környezetben lényegesek, ahol idegen nyelv tanulása és tanítása történik, hanem abban is, ahol a tanulók az anyanyelvükön szólnak meg.

2.3.1. A hagyományos osztálytermi gyakorlat hatása a tanulók beszédére

A nemzetközi kutatások már az 1912-es években kritikát fogalmaznak meg az aktuális osztálytermi gyakorlatról és a fő cél a kezdetektől az oktatás hatékonyságának növelése volt (STEVENS 1912). A hagyományos osztálytermi környezetben megfigyelhető a *kréta és beszéd* módszere (=chalk and talk method), melynek során a tanár ír és beszél. Így a tanári beszédidő a hosszú monológok miatt növekszik, miközben a hallgatók passzívvá válnak és az osztálytermi kommunikációba való bevonódásuk

aránya alacsony lesz (KAREEMA 2014). A tanároknak a tanulókat több munkára és több beszédre kell ösztönözniük, mert ezáltal sokkal sikeresebbé válhatnak a tanítási-tanulási folyamatban (ALL-WRIGHT 1981). A hagyományos osztálytermi gyakorlat során a tanárok többet „dolgoznak”, ők teszik fel a kérdéseket, ők szólítják fel a tanulókat arra, hogy részletekkel egészítsék ki a válaszokat, ők szervezik a tanórai diskurzus tartalmát és ítélik meg a tanulók válaszainak elfogadhatóságát. Ennek negatív eredménye az lehet, hogy a legtöbb osztályteremben a gyakorlás esélye nélkül a tanulók tanulási képességei kevésbé fejlődnek (KAREEMA 2014; SKIDEMORE et al. 2003).

Már a korai tanóra-megfigyelések (STEVENS 1912; SZOKOLSZKY 1972; CHAUDRON 1988; ANTALNÉ SZABÓ 2006) során alapvető problémaként írták le, hogy az osztálytermi közegben nem mindig van idő arra, hogy a diákok saját tapasztalataikat vagy egyéni ötleteiket megosszák. A tanári beszédidő (TTT = *teacher talking time*) dominanciája negatívan korrelálhat a diákok aktív tanulási lehetőségeinek mértékével, vagyis minél nagyobb a TTT mennyisége, annál kevesebb a tanulók fejlődésre alkalmas ideje a tanteremben – így ez kevésbé hatékony. A diákok számára az az ösztönzőbb, ha használhatják a nyelvet és az ő beszédidőjük (STT = *student talking time*) nagyobb arányú a tanórákon, mint a pedagógusé (DARN 2007). A különböző célú, nem reprezentatív jellegű vizsgálatok eredményei egybehangzóan azt a jelenséget írják le, miszerint az osztályteremben általában a tanórai beszédidő több mint 70%-ában a pedagógus beszél (ANTALNÉ SZABÓ 2006; ASZTALOS 2015b; CHAUDRON 1988; GHARBAVI–IRAVANI. 2014; STEVENS 1912). A százalékos eredmények mellett a mondatokra és a szószámokra vonatkozó arányok is hasonlóan dominánsak a tanári beszédben. A tanárokhöz a tanórákon általában a 3–5 mondatos megnyilatkozások 89%-a köthető, ehhez képest a diákokhoz az 1–2 mondatos megnyilatkozások több mint fele kapcsolódik. Vagyis a diákok jóval kevesebbet beszélnek a tanárnál (SZOKOLSZKY 1972). Ezen felül a tanári beszéd átlagosan 3 mondatnyi hosszúságú és a diákok csekély számú megszólalásai között is többnyire rövid kérdések és egy-két mondatos válaszadások vannak (BALATONI 1999; V. RAISZ 1994). A tanár egy átlagos órán 1200, míg egy tanuló csupán 23 másodpercet beszél. A szószámok aránya 72% a pedagógusok és 28% a tanulók esetében (H. VARGA 1996). A tanári beszéd dominanciájának oka lehet például a gyakori kérdésismétlés, a frontális munkaforma alkalmazása, valamint a zárt típusú tanári kérdések is (ANTALNÉ SZABÓ 2006).

A diákok az ilyen típusú tanórákon általában vonakodnak attól, hogy megszólaljanak: csendben vannak, mert azt várják, hogy a tanár beszéljen. Emellett alig van esélyük arra, hogy részt vegyenek a tanórai diskurzusban (ASZTALOS 2015b, 2019; DONATO–BROOKS 2004; MANTERO 2002; WINARTI 2017). Mindezek által a hagyományos osztálytermi környezetben a beszédképesség fejlesztése korlátozottabb, ugyanis a tanulók minél többet használják a beszédet, annál inkább válhatnak gyakorlottabb beszélővé. Ha a tanár folyamatosan uralkodik és ellenőriz, akkor a tanulók nem fognak felelősséget érezni a saját tanulásukért, de azt megtanulják, hogy mit és mikor dönt a tanár, vagyis a diákok autonómiája korlátozottá válik és szorongást érezhetnek (ASZTALOS 2015b; KAREEMA 2014; KOSTADINOVSKA-STOJCHEVSKA–POPOVIKJ 2019). Ezeknek az óráknak a tanulói beszédre tett pozitív hatása akkor mutatkozhat meg, ha a pedagógus képes arra, hogy modellálja azt, hogy ő hogyan és miként kommunikál és a saját beszédén keresztül, mintegy mintaként tanítva a diákokat a megfelelő kommunikációra.

Összességében megállapítható, hogy a diákok tanórai megnyilatkozásairól kevesebb információnk van, hiszen a tanulói beszéd-centrikus kutatások módszertani szempontból több akadályba is ütközhetnek. Ahhoz, hogy minden tanuló beszédtevékenységéről (összes beszédfordulójáról, az azokat alkotó megnyilatkozások arányáról, mindezek hosszáról stb.) teljes képet kapjunk, minden diáknak külön kóddal ellátott mikrofont kellene adnunk. Mindehhez olyan szoftvert kellene biztosítanunk, amely képes arra, hogy a különböző hangfájlokat egyidejűleg és a beszűrődő tanári beszédet is egységesen kezelje. A diskurzus kutatásokban módszertani előrelépést jelentett, hogy a kisebb csoportok vizsgálata során, a technikai fejlődésnek köszönhetően a diákok szinkódos mikrofonokat kaptak. Ekkor az egyéni beszédprodukciónak vizsgálata is lehetővé vált, azonban az osztálytermi diskurzusról és a beszédidő arányairól a korábbiakhoz hasonló eredmények születtek: a diákok beszédidője nagyon alacsony

(SKIDMORE et al. 2003). Ez az alapvetően alacsony arány nem ad elég lehetőséget és teret arra, hogy a tanulók beszélhessenek.

2.3.2. A nem hagyományos osztálytermi gyakorlat hatása a tanulók beszédére

A szakirodalom nem hagyományos osztálytermi gyakorlatként definiálja a kommunikáció- vagy tanulóközpontú tanórákat. Az osztálytermi diskurzus intézményes jellege akkor változik meg, amikor a tanár lehetővé teszi, hogy a tanulók egyenlő arányban vegyenek részt az interakciós folyamatokban (KRAMSH 1985; REZAIE–LASHKARIAN 2015). A nem hagyományos órákon a tanulók többet beszélnek, emellett többször élnek az önkiválasztás lehetőségével és többször bővítik ki a tanórai témákat is a hagyományos tanórákhoz képest, vagyis aktívabban vesznek részt az osztálytermi diskurzusban (SKIDMORE et al. 2003).

A kommunikatív szemlélet elterjedésének köszönhetően a tanulói beszéd ösztönzésére, a tanulói beszédidő növelésére több szemlélet is létezik, amelyek nagy része az idegen nyelv tanulásának-tanításának elméleteiből származik. Így például az LCA (= *learner centered approach*), amely a tanulóközpontú szemlélet rövidítése (KAREEMA 2014). Ez a szemlélet ráirányítja a figyelmet az osztályban történő interakciós folyamatok fontosságára, ennek fő lehetőségét a diákok nagyobb bevonásában látja, így például a páros és a csoportos tevékenységekben. Alapvető feltételezése, hogy a valódi tanulási folyamat akkor valósul meg, amikor a tanuló saját maga számára képes kérdéseket megfogalmazni (KOSTADINOVSKA-STOJCHEVSKA–POPOVIKJ 2019). Az LCA-szemlélet alkalmazásának nehézsége lehet, hogy a tanulást rendezetlen munkaformába hozhatja, azonban nagy előnye, hogy magában foglalja a tanulói készségek kifejezett fejlesztését. Így például a diákok megtanulhatják, hogyan kell gondolkodni, problémákat megoldani, értékelni, érveket elemezni és hipotéziseket felállítani. Ezek nélkülözhetetlenek ahhoz például, hogy egy tudományágban jártasak legyenek. Az LCA arra ösztönzi a diákokat, hogy gondolkodjanak azon, amit tanulnak és azon, hogyan tanulnak. Motiválhatja a tanulókat azáltal is, hogy képessé válhatnak ellenőrizni a saját tanulási folyamataikat. A tanítási munka legfőbb célja egy olyan osztálytermi környezet megteremtése, amelyben a tanulók kevésbé függenek a tanártól. Ebben sokat segíthet, ha a tanár már a tervezési folyamatba integrálja, hogy mennyi az STT és mennyi a TTT várható aránya a tanórán (KAREEMA 2014; KOSTADINOVSKA-STOJCHEVSKA–POPOVIKJ 2019). A LCA-szemléletet tükröző programok, így például a CLIL-program (= *Content and Language Integrated Learning = Tartalom és nyelv integrált tanulása*) a tudástartalom és a kompetencia együttes tanulását tűzi ki célul az idegen nyelvet tanító pedagógusok számára a hatékony kommunikáció fejlesztése érdekében. Ennek során a tanulói beszédidő maximalizálására helyezik a hangsúlyt. Ez meg egyezik az Európai Bizottság nyelvi integrációs törekvésével, miszerint a nyelvi készségek fejlesztése a tényleges kommunikációs helyzetek segítségével történjen. Számos egyéb tantárgy-pedagógiai törekvés és feladat támogatja az STT növelését (KAY 2007). Így például a tanulói beszédidő növelésének érdekében dolgozták ki a *Paideia-modellt*, amely támogatja a pedagógusokat az egész osztályt érintő sikeres beszélgetések létrehozásában (BILLINGS–ROBERTS 2014, idézi KOSTADINOVSKA-STOJCHEVSKA–POPOVIKJ 2019).

A hagyományos osztálytermi környezettel szemben a beszédidőre vonatkozó arányok a nem hagyományos szemléletű osztályteremben másként realizálódhatnak, ezeken a tanórákon a tanulói beszédidő 80% körüli. Az új anyagok felvezetésénél a tanár több mint 60–80 százaléknyi beszédideje a jellemző, vagyis az óra célja és a pedagógiai elvek befolyásolhatják a diskurzusban résztvevők beszédidejét attól függetlenül is, hogy hagyományos osztálytermi közegről vagy tanulóközpontú osztályteremről van szó (KAREEMA 2014; KOSTADINOVSKA-STOJCHEVSKA–POPOVIKJ 2019; NUNAN 1999).

A tanulóközpontú órák tervezésénél meghatározó, hogy a pedagógus milyen munkaformát vagy módszert választ. Az óraszervezési mód (frontális, egyéni, páros vagy csoportos munka), a tanulók megszólalási esélyei, valamint az ehhez kapcsolódó beszéd- és kifejezőkészség fejlesztésének a

lehetőségei között összefüggés van. Ha a pedagógus a kooperatív módszereket előtérbe helyezve szervezi a tanórákat, akkor nagyobb az esélye annak, hogy a tanulók az órák nagyobb százalékában (55%) beszélhetnek és több szó realizálódik egy beszédfordulójukban, mint a hagyományos osztályteremre jellemző frontális órákon. Ha a diákoknak kevés alkalmuk van a megszólalásra és jellemzően csak rövid megnyilatkozásaik lehetnek, akkor ez nem megfelelő oktatási-nevelési környezet az eredményes tanuláshoz és beszédfejlesztéshez (ASZTALOS 2015a). A kooperatív munkaforma hatására javulnak a tantárggyal kapcsolatos attitűdök és a csoporttagok véleménye a tanulásról. A diákok munkához való hozzáállása pozitívabbá válik és megtanulnak együtt dolgozni, együtt kommunikálni a többiekkel (KELEMENNÉ SZÉLL 2012; TUBA 2012). Maguk a tanulók is szívesen szólalnak meg az osztályteremben azért, mert úgy érzik, hogy ezáltal jobb beszélőkké válhatnak. A diákok leginkább a társaikkal szeretnek kommunikálni többen félnek a tanárral való kommunikációtól. A tanulók attitűdje pozitív az STT növekedését illetően és szeretnék, ha a tanulókörpontos megközelítés érvényesülne a tanórákon (KAREEMA 2014).

A kommunikatív szemléletű oktatás jobb képzést eredményez és pozitív hatással van a diákok teljesítményére, ugyanis szabad és nyílt eszmecserét tesz lehetővé a számukra. Ebben a folyamatban a tanárnak a hagyományos tanárszerepet (= a tudás birtokosa) fel kell függesztenie és a tanulókat valódi kommunikációs partnerként kell kezelnie (SAMEI et al. 2015).

Ha a tanóra fő célja a tanulói beszédidő növelése, akkor a beszéd tanításának öt alapelvét szükséges követni.

- 1) Az első, az osztálytermi munka irányítása, amelyet minden diák támogat abban az esetben, ha ez csökkenti a tanári beszédidőt és növeli a tanulói beszédidőt
- 2) A tanulók tanórai részvételének magasnak kell lennie a tanórákon
- 3) A kommunikációs lehetőségeket minden lehetséges tevékenység során biztosítani szükséges és támogatni kell a tanulókat, hogy arról beszéljenek, ami érdekli őket
- 4) A tanulókat ösztönözni kell arra, hogy használják a nyelvet az osztálytermen kívül is – ez különösen a második nyelvet tanulóknál lehet kiemelt cél
- 5) Folyamatos visszajelzést kell adni a tanulóknak (NUNAN 2003).

Az STT és a TTT egyensúlyának optimalizálása érdekében több technika és módszer alkalmazható. Így például az osztálytermi munka megfelelő koordinálása, a tanulói válaszok ösztönzése és azok kezelése, páros és csoportmunka gyakori alkalmazása, elegendő várakozási idő a tanulói válaszokra, az utasítások és az elvárások pontosítása a tanulók felé (KOSTADINOVSKA-STOJCHEVSKA-POPOVIKJ 2019).

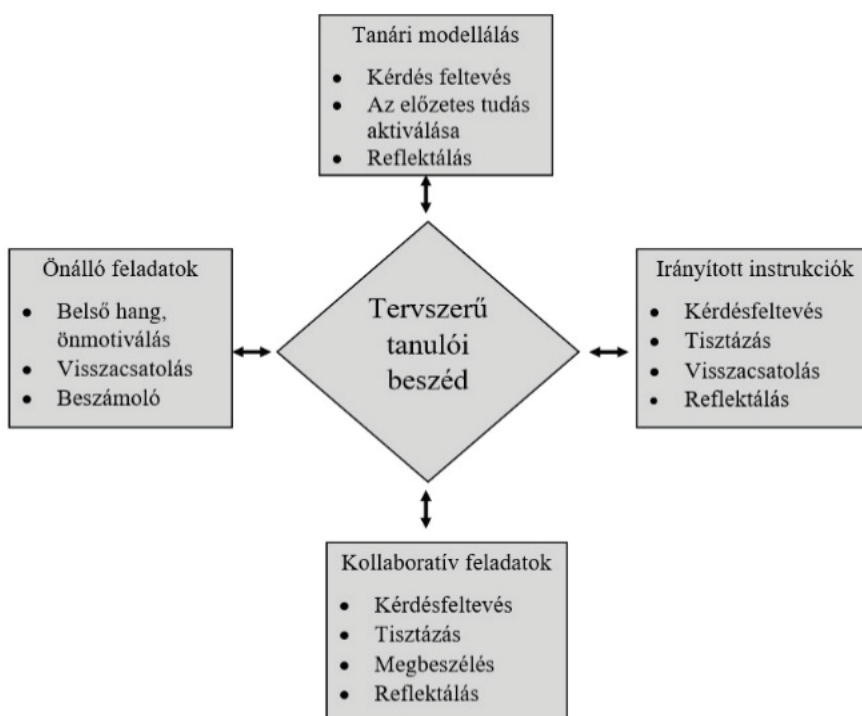
A nem hagyományos órák alapvető célja az, hogy a tanulók beszéde folyékonyabbá, fluensebbé váljon. Ez a cél főként az idegen nyelvek tanulására és tanítására vonatkozó nemzetközi tantárgy-pedagógiai szakirodalmakban olvasható, azonban az anyanyelvi fluencia hasonlóan fontos kérdés. A fluenciát (=fluency) a beszéd folyékonyságaként, folyamatosságaként értelmezi a nyelvpedagógia (THORNBURY 2006). Ezt a fogalmat már Hymes is használta, aki Chomskyt idézve rámutatott arra, hogy a nyelvészet mindig azt tekintette folyékony beszélőnek, akinek megfelelő a nyelvtani tudása és képes arra, hogy ezt alkalmazni is tudja (HYMES 1974). A fluency olyan fontos beszédbeli sajátosság, amely képes valós időben fenntartani a beszédet; összefügg a kommunikatív hatékonyság, a gyorsaság és a formális pontosság fogalmával. A folyamatossághoz szükséges képességek közé tartozik, hogy a beszédészünetek általában kitöltöttek, nem gyakoriak, és kizárólag a beszéd azon részein jelennek meg, amikor funkciójuk van, vagyis a beszéd folyamatossága nem törik meg. A fluency szintje és minősége függ az egyén nyelvtani tudásától is, szókincsétől és a már tárolt formális panelektől egyaránt. A beszélőnek olyan automatizmussal kell rendelkeznie, amelynek birtokában a jelentések folyamatos konstruálására képes. A folyékonyan beszélő ember a beszédprodukciónak stratégiáit arra használja, hogy beszéde összefüggőségének látszatát fenn tudja tartani. Ilyen stratégia lehet például bizonyos szó vagy kifejezések

megisméltése azért, hogy a szüneteket leplezhesse (HYMES 1974). A tantermi beszéd- és kifejezőkészség fejlesztésének pedagógiai célja lehet a fluency megteremtése. Ezt azonban olyan osztálytermi közeg támogathatja, ahol a tanulóknak van idejük és terük arra, hogy megszólaljanak.

Összességében tehát a nem hagyományos szemlélettel szervezett tanórák hátránya lehet, hogy a tanórák a megváltozott munkaformák és módszerek miatt kevésbé irányíthatóak a pedagógus számára. Továbbá, mivel a nem hagyományos oktatás másfajta tanári jelenléte igényel, ezért előfordulhat, hogy a diákok a nem frontális munkaforma során másról, nem a feladatról kezdenek el beszélni. A pedagógus ekkor a folyamatot befolyásolva beavatkozhat és más irányba terelheti a munkát. A nem hagyományos szemléletű tanórák előnye, hogy nagyobb teret adhatnak a tanulói beszédnek, ugyanis ezekbe a tanórákba a diákok jobban bevonódnak, a tantárggyal és a tanulással kapcsolatos attitűdjük és véleményük pozitív irányba változhat. A diákok megtanulnak társaikkal együtt dolgozni, gyakorolhatják egymással a kommunikáció különböző formáit és ez a számukra kevésbé stresszes szituáció.

3. ÖSSZEGZÉS ÉS MÓDSZERTANI AJÁNLÁS

A tanulmány a nem hagyományos szemlélet alapján megközelítve vázolta fel azokat a legfőbb tényezőket, amelyek hatással lehetnek a tanulók beszédére, így a személyi és dologi tényezőket, majd a személyi tényezőkön belül az osztálytermi szerepeknek, a tanári beszéd retorikai jellemzőinek, a tanári kérdéseknek és a hagyományos és nem hagyományos szemléletű oktatásnak a hatásait. A tanítási-tanulási folyamatot úgy célszerű alakítani, hogy amikor csak lehetőség van rá, a nem hagyományos szemlélet alapján a tanulók beszédére építsünk. A tanulói beszédidő növelésének érdekében a tanulói beszédet már a tervezési folyamatba célszerű integrálni. Ennek egy lehetséges módját mutatja az 1. ábra, amely a lehetőségeket négy fő kategóriába sorolva jeleníti meg (FISHER et al. 2008).



1. ábra: A tervszerű tanulói beszéd integrálásának kategóriái (FISHER et al. 2008)

Az irányított instrukciók segítségével a pedagógusok felmérhetik a diákok tudását, vagyis hogy mi az, amit a diákok már tudnak és mi az, amit még tudniuk kell. Habár az irányított instrukciókat a tanár adja, ez nem jelenti azt, hogy a tanulók nem beszélnek. Ösztönöznie kell őket arra, hogy

kérdéseket fogalmazzanak meg a tanár felé vagy a többi diáknak, illetve maguknak annak érdekében, hogy tisztázzák a megértést, visszacsatolást adjanak egy másik diáktársuknak és emellett reflektáljanak is a tananyagra. A kollaboratív feladatok során a diákoknak lehetőségük van arra, hogy együtt dolgozzanak a tanár támogatásával, aki figyelemmel követheti a feladat megoldását. A tanulói beszéd kiemelkedően fontossá válik akkor, amikor a diákok egymással vitatják meg a feladatokat, vagy az ötleteiket, valamint amikor egymástól kérdeznek, tisztázzák a megértést és érthetővé teszik az ötleteiket társaik számára. A tanulói beszéd az önálló feladatok megoldásakor is kiemelkedő szerepet játszik, ekkor működik az ún. belső hang vagy beszéd. Amikor a diákok önállóan dolgoznak, a beszédük által befogadják és megérthetik a munkafolyamatokat, valamint, ha szükséges, visszacsatolást adhatnak a társaiknak és megvitathatják, elmagyarázhatják a gondolataikat, illetve ki is egészíthetik azokat. Az oktatás során a tanárok olyan viselkedésformákat, készségeket és stratégiákat is modellezhetnek a tanulók számára, amelyeket elvárnak tőlük. Ez a folyamat meghatározott célok szerint mentális modellt nyújthat a diákoknak a feladatok elvégzéséhez, amelyekkel később az oktatás más szakaszában is találkozhatnak (TÓTH 2006).

HIVATKOZÁSOK

- ALLWRIGHT, R. L. (1981): What do we want teaching materials for? *ELT Journal*, 36(1), 5–18.
- ANTALNÉ SZABÓ Á. (2005): A tanári beszéd kérdésalakzatai I. *Magyar Nyelvőr*, 129(2), 173–185.
- ANTALNÉ SZABÓ Á. (2006): *A tanári beszéd empirikus kutatások tükrében*. Magyar Nyelvtudományi Társaság, Budapest.
- ASZTALOS A. (2015a): A tanórai beszédfejlesztést támogató óratervezési stratégiák. *Anyanyelv-pedagógia folyóirat*, 8(2) <http://anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=571> (Letöltés ideje: 2020. 12. 20.)
- ASZTALOS A. (2015b): A tanórai kifejezőkészség fejlesztésének eredményei egy empirikus kutatás tükrében. In: ANTALNÉ SZABÓ Á. – MAJOR É. (szerk.): *Tanóratervezés és tanórakutatás*. Eötvös Loránd Tudományegyetem, Budapest. 103–127.
- ASZTALOS A. (2019): A csoportkommunikációs stratégia vizsgálata a tanulói beszédben magyar nyelvű tanórák alapján. In: KARLOVITZ J. T. – TORGYIK J. (szerk.): *Szaktudományi és más emberközpontú tanulmányok*. International Research Institute, Komárno. 71–84.
- BAKOS J. (1970): A tanári beszéd retorikája. *Magyar Nyelvőr*, 1970. 456–63.
- BALATONI T. (1999): A megszólalás esélyei az iskolában. In: V. RAISZ R. – H. VARGA GY. (szerk.): *Nyelvi és kommunikációs kultúra az iskolában*. Magyar Nyelvtudományi Társaság. 212. 395–401.
- BILLINGS, L. – ROBERTS, T. (2014): From Mindless to Meaningful. *Educational Leadership*, 72(3), 60–65.
- CHAUDRON, C. (1988): *Second language classrooms: Research on teaching and learning*. Cambridge University Press, Cambridge.
- DARN, S. (2007): Teacher Talking Time. *Teaching English*. British Council and BBC.
- DONATO, R. – BROOKS, F. (2004): Literary discussions and advanced speaking functions: Researching the (dis)connection. *Foreign Language Annals*, 37(2), 183–199.
- FISHER, D. – FREY, N. – ROTHENBERG, C. (2008): Why Talk is Important in Classrooms? In: FISHER, D. – FREY, N. – ROTHENBERG, C. (eds.): *Content-Area Conversations. Association for Supervision and Curriculum Development*. Alexandria, Virginia, USA. 5–20.
- FRANCES, C. (2002): *Classroom discourse analysis. A functional perspective*. Continuum, London.
- GHRABAVI, A. – IRAVANI, H. (2014): Is teacher talk pernicious to students? A discourse analysis of teacher talk. In: SADEGHI, K. (eds.): *Procedia Proceedings of the International Conference on Current Trends in ELT – Social and Behavioral Sciences*, Iran. 552–561.
- HALL, J. K. – WALSH, M. (2002): Teacher–student interaction and language learning. *Annual Review of Applied Linguistics*, 22, 186–203.

- HERBSZT M. (2006): A megszólalások esélyei a tanítási órán. In: CSEH B. (szerk.): *Nyelv és nyelvtudomány*. Eötvös József Főiskola, Baja.
- H. VARGA GY. (1996): *A tanári beszéd kommunikációs közege*. Magyar Nyelvtudományi Társaság. 207. 210–224.
- HYMES, D. (1974): A nyelv és a társadalmi élet kölcsönhatásának vizsgálata. In: PLÉH Cs. és mtsai. 1997. *Nyelv – kommunikáció – cselekvés*. Osiris Kiadó, Budapest. 458–495.
- KAREEMA, M. I. F. (2014): *Increasing student Talk Time in the ESL Classroom. An investigation of Teacher Talk Time and Student Talk Time*. Conference: The fourth International Symposium of South Eastern University of Sri Lanka.
- KAY, B. (2007): STT: Student Talking Time. How can teachers develop learners' communication skills in a Sencondray School CLIL programme? In: LORENZO, F. (eds.): *Revista Española de Lingüística Aplicada. Models and Practise in CLIL*. Reproestudio, S.A, Logroño. 129–139.
- KELEMENNÉ SZÉLL ZS. (2012): Kooperatív tanulás – tantárgyi attitűdök. *Anyanyelv-pedagógia folyóirat*, 5(2). <http://anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=381> (Letöltés ideje: 2020. december 20.)
- KIRÁLY F. (2015): A beszédfordulók és a szóátadások vizsgálata osztálytermi kontextusban. *Anyanyelv-pedagógia folyóirat*, 8(1). <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=552> (Letöltés ideje: 2018. április 11.)
- KRAKER, M. J. (2000): Classroom discourse: Teaching, Learning, and Learning Disabilities. *Teaching and Teacher Education*, 16(3), 295–313.
- KRAMSH, C. J. (1985): Classroom interaction and discourse options. *Studies in Second Language Acquisition*, 7(02), 169–183.
- KOSTADINOVSKA-STOJCHEVSKA, B. – POPOVIKJ, I. (2019): Teacher talking time vs. student talking time: moving from teacher-centered classroom to learner-centered classroom. In: SPAHIU, I. (ed.): *International Journal of Applied Language Studies and Cultural*. London College Press, London. 25–31.
- LADÁNYI P. (1962): A kérdő mondatok logikai analiziséhez. *Nyelvtudományi Közlemények*. 64, 187–207.
- MANTERO, M. (2002): *The Reasons We Speak: Cognition and Discourse in the Second Language Classroom*. CT: Gergin & Garvey, Westport.
- NAGY F. (1976): *A tanárok kérdéskultúrája*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- NUNAN, D. (1993): *Introducing discourse analysis*. Penguin English, London.
- NUNAN, D. (1999): *Second Language Teaching and Learning*. Heinle and Heinle Publishers, Boston.
- NUNAN, D. (2003): *Practical English Language Teaching*. International Edition, McGraw-Hill, Singapore.
- PLÉH Cs. (2014): A társalgás pszichológiája. In: PLÉH Cs. – LUKÁCS Á. (szerk.): *Pszicholingvisztika. Magyar pszicholingvisztikai kézikönyv*. Akadémiai Kiadó, Budapest. 987–1030.
- V. RAISZ R. (1994): *Mondat-és szövegformálás a beszédben*. Magyar Nyelvtudományi Társaság. 198, 115–122.
- REZAIE, M. – LASHKARIAN, A. (2015): Reviewing different aspects of classroom discourse. *International Journal of English and Education*. 4, 449–459.
- RICHARDS, J. C. – LOCKHART, C. (1996): *Reflective Teaching in Second Language Classrooms*. Cambridge University Press, Cambridge.
- SAMEI, B. – OLNEY, A. M. – KELLY, S. – NYSTRAND, M. – D'MELLO, S. – BLANCHARD, N. – GRAESSER, A. (2015): Modeling Classroom Discourse: Do Models that Predict Dialogic Instruction Properties Generalize across Populations? In: SANTOS C. O. (eds.): *Proceedings of the 8th International Conference on Educational Data Mining*. International Educational Data Mining Society, Madrid. 444–447.

- SINCLAIR, J. M. – COULTHARD, R. M. (1975): *Towards an Analysis of Discourse*. University Press, Oxford.
- SKIDMORE, D. – PEREZ-PARENT, M. – ARNFIELD, S. (2003): *The quality of teacher-pupil dialogue in guided reading*. Paper presented at the British Educational Research Association Annual Conference. Herio–Watt University, Edinburgh. 47–53.
- STEVENS, R. (1912): *The question as a measure of efficiency in instruction*. Columbia University, New York City.
- SZITÓ I. (2007): *Kommunikáció az iskolában*. Argumentum Kiadó, Budapest.
- SZOKOLSZKY I. (1972): „Hagyományos” és „korszerű” óravezetés. In: *Válogatott tanulmányok*. Könyvkiadó, Budapest.
- THORNBURY, S. (2006): *An A–Z of ELT. A Dictionary of Terms and Concepts*. Oxford. Macmillan Education, Oxford.
- TUBA M. (2012): A kooperatív csoportmunka tanulásirányítása. *Anyanyelv-pedagógia*, 5(2) <http://anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=419> (Letöltés ideje: 2020. december 20.)
- TÓTH B. (2006): A szövegértés fejlesztésének elmélete és gyakorlata. *Magyar Nyelvőr*, 130(4), 456–469. <http://www.c3.hu/-nyelvor/period/1304/130406.pdf> (Letöltés ideje: 2020. október 20.)
- WINARTI, A. (2017): *Classroom Interaction: Teacher and Student Talk in International Class Program (ICP)*. The 4th International Conference on Language, Society and Culture in Asian Contexts. KnE Social Sciences. 220–226.

A HETEROGÉN TANULÓCSOPORTOK KIHÍVÁSAI A SPANYOL MINT IDEGEN NYELV OKTATÁSÁBAN

BADITZNÉ PÁLVÖLGYI KATA

Eötvös Loránd Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar

ABSZTRAKT

Pályakezdő pedagógusok számára az egyik legnagyobb kihívást jelentheti a valamilyen szempontból heterogén tanulócsoportok kezelése. A spanyol mint idegen nyelv tanítása esetén ez a probléma meglehetősen gyakori, és leginkább az eltérő motivációval vagy nyelvi szinttel rendelkező nyelvtanulók egy tanórán belüli hatékony integrálását jelenti. Tanulmányunk olyan megoldási javaslatokat tartalmaz, melyeket a szaktanárok jelenleg is sikerrel alkalmaznak akár a nyelvóra szigorúan vett keretein belül, akár egy virtuálisan kiterjesztett oktatási környezetben. Szót ejtünk többek között a befogadható input elvéről, a kooperatív gyakorlatok bevezetéséről és értékeléséről, az egyéni tanulási utak kialakításáról, az egyéni képességekhez és tehetséghez idomuló tanóratervezésről, a készségek differenciált fejlesztéséről – beemelve a nyelvi készségeken túl a 21. század elvárásainak megfelelően az új, nem feltétlen csak nyelvtudáshoz kötődő készségeket is –, a gamifikációban rejlő potenciálról, illetve azokról a digitális lehetőségekről, melyek mindezeket az alternatív megoldásokat lehetővé teszik. Természetesen nem mehetünk el azok mellett a nehézségek mellett, amelyek a felkészülés, tanóraszervezés vagy értékelés területén belül felmerülhetnek, így az ötletek szemléltetésén túl megtárgyaljuk az esetleges kihívásokat, mellyel a pedagógus az adott módszertani ötlet megvalósítása közben szembesülhet. Bár cikkünk elsősorban a spanyol nyelv oktatásához kapcsolódó tapasztalatokra épít, főként a második idegen nyelvek tanításával foglalkozó kollégák számára is tartalmazhat hasznos tippeket és elgondolkodtató pedagógiai felvetéseket.

Kulcsszók: heterogén, spanyol mint idegen nyelv, kooperatív tanulás, gamifikáció, differenciálás

1. BEVEZETÉS

Tökéletesen homogén csoportok a valóságban nem léteznek. Amikor heterogén tanulócsoportokról beszélünk, általában a tudásszint alapján tesszük ezt, bár számos egyéb szempont játszhat szerepet abban, ha egy adott csoportban jelentős különbségek jelentkeznek a tagok között. Heterogén lehet egy csoport többek között a nem, a kor, az érettség, a kognitív képességek, a domináns intelligencia típus, a személyes érdeklődés és a motivációk, személyiség, kulturális háttér vagy a tanulási stílusok tekintetében (UR 2012: 272–273).

A spanyolt mint idegen nyelvet Magyarországon elsősorban második idegen nyelvként tanulják kilencedik osztálytól, heti 3–4 órában 15–20 fős csoportokban (BADITZNÉ 2015). A középiskolai tanulmányok végeztével a B1-es KER-szint elérése nem jellemző a többségre, ennek oka elsősorban abban keresendő, hogy a tizenegyedikes tanulók már szelektálnak a tanulnivaló közt, és inkább az érettségi tantárgyakra koncentrálnak. Érettségit általában a csoportok kisebb része tesz spanyolból, hiszen a tantárgy választásakor kezdetben főleg érzelmi motiváció alapján döntenek (a spanyol nyelv hangzását tartják szépnek), és ezt az okot idővel felülírják olyan racionális indokok, mint a kötelező érettségi tárgyra való tanulás (HEGEDÜS 2018). Jelenleg a középiskolában tanulók számára az első nyelvből is sok erőfeszítést igényel a középfokú nyelvvizsga vagy az ezzel egyenértékű nyelvtudás megszerzése, így a második nyelvnél általában ezt már meg sem kísérik.

Az a kezdő pedagógus, aki olyan csoportot kezd el tanítani, ahol eleve kialakult már a nyelvtanulók attitűdje a tárgyhöz és a csoport gyakorlatilag minimum két részre szakadt (az esetlegesen érettségit, nyelvvizsgát tenni szándékozók tábora szemben azokkal, akik már úgymond semmit nem szeretnének a spanyollal kezdeni), bár kétségkívül nehéz helyzetben találja magát, ha minden tanuló számára az optimális megoldást szeretné megtalálni, mégis számos lehetőség közül választhat. A gyakorlatban

gyakran előfordul, hogy a pedagógusok kiválasztják, melyik táborral szeretnének foglalkozni a kettészakadt csoportban: általában a haladó csoportrészzel, és a többiek olyan kedvezményeket kapnak, mint az órai aktív jelenlét, de házi feladatot már nem várnak el tőlük, vagy akár, szélsőséges esetben, más órákra készülhetnek a spanyol nyelvóráik alatt. Ez a fajta szemlélet azonban negatív hatással lehet a tárggyal kapcsolatos sikerélményre mindkét fél (tanár és diákok) számára, és tulajdonképpen az iskolában töltött idő sem lesz maximálisan kihasználva nyelvtanulás szempontjából. A továbbiakban olyan heterogén csoportokról lesz szó, amelyekben különbözik a tanulók nyelvtudási szintje vagy a célnyelvvel kapcsolatos motivációja, és áttekintjük¹, mit tehet a pedagógus, hogy elkerülje már a szituáció kialakulását is, illetve – amennyiben már eleve „örökölt” csoportról beszélünk, amelyben kialakult ez a heterogeneitás – milyen pedagógiai döntéseket hozhat és milyen szakmódszertani eszköztár áll rendelkezésére ahhoz, hogy a helyzetből a lehető legtöbbet kihozza.

2. A LEMORZSOLÓDÁS MEGAKADÁLYOZÁSA KEZDŐ CSOPORTOK ESETÉN

Természetesen az volna a legkönnyebb, ha nem kellene szembesülnünk a heterogén csoportok problematikájával, és csoportunk minden szempontból egy idilli homogén képet mutatna. Annak azonban nagyon kicsi a valószínűsége, hogy ez minden beavatkozás nélkül megvalósulhat, de amennyiben a pedagógus teljesen kezdő csoportot vezet, érdemes minden erejével arra törekednie, hogy a csoport minél tovább, ha lehet a képzés végéig együtt maradjon, és ne legyenek leszakadók.

Ehhez az egyik leghasznosabb alapelv lehet a Krashen-féle nyelvelsajátítási hipotézisek közül a befogadható input elve, mely szerint a motiváció akkor tartható fenn sikeresen, ha a diákok mindig a tudásszintjüket csak enyhe mértékben meghaladó nyelvi inputot kapnak (KRASHEN–TERRELL 1983, KRASHEN 1992). Amennyiben ez valamilyen irányban eltolódik – tehát vagy túl alacsonyra, vagy túl magasra tesszük a léceket – a motiváció lassan, de biztosan elkopik. Ha például a feladat a tanuló képességeit túlzott mértékben meghaladja, akár fizikai, illetve pszichés tüneteket is kiválthat, úgynevezett debilizáló, vagyis gátló szorongást okozva. Ilyen esetben a nyelvtanuló arra kényszerül, hogy erőforrásait megossza és egy részüket a negatív érzelmek leküzdésére irányítsa. Ez azzal jár, hogy a feladatot nem, vagy csak részben sikerül megoldania (CSIZÉR–PINIEL 2016: 5). Éppen ezért, amennyiben mástól vesszünk át csoportot, mindenképpen érdemes először alaposan megbizonyosodni nyelvtudásuk szintjéről, mielőtt esetleg bizonyos tanulók felé túlságosan magas elvárásokat támasztanánk.

Egy másik, megfontolandó gyakorlati elv a leszakadás gátlására a dolgozatok, jegyek javíthatóságának biztosítása. Ha a lassabban haladó nyelvtanulók számára járható út a dolgozatok megismétlése, vagy például a fogalmazások többszöri átírása, megakadályozhatjuk azt, hogy a tanulók motivációjukat vesszék és végérvényesen lemondjanak a tantárgyunkról. Ugyanakkor érdemes egy mindenki által elfogadott szisztémát kialakítani a jegyszerző lehetőségek ismételtetésével és időzítésével kapcsolatban, például beépíteni a tanári órarendbe egy kora délutáni dolgozatpótló alkalmat, amelyet az ismétlők használhatnak. A továbbiakban ehhez képest radikálisabb ötleteket is bemutatunk, amelyekkel a lemaradást teljesen egyénre szabott módon gátolhatjuk meg.

3. AZ EGYÉNI TANULÁSI UTAK TÁMOGATÁSA

Amennyiben csoportunk heterogén, valószínűleg nem járunk sikerrel, ha mindenkitől ugyanazt és ugyanolyan tempóban várjuk el, ellenben ha sikerül minden egyes csoporttaghoz megtalálni a számára megfelelő, egyéni tanulási ösvényt, nem kell lemondanunk a sikerről.

¹ A tanulmány létrejöttéhez hozzájárult sok produktív beszélgetés, melyekért köszönet Basa Istvánnak (ELTE Apáczai Csere János Gimnázium), Bugán Ilonának, Bogdán Krisztinának (ELTE Trefort Ágoston Gyakorlógimnázium) illetve Fleischer Sárának és Nádori Gergelynek (Microsoft Innovatív Iskola – Egyetemi képzők képzése).

A skandináv országokban például hazánknál jóval elterjedtebb a tanulók értékelésében a tanulók önmagukhoz való hasonlítása, egyéni mérőföldkövek alapján. Ennek eszközei lehetnek például a tanulókkal megkötött személyre szabott szerződések a kurzus elején, melynek pontjait időről időre a tanárral közösen ellenőrizhetik, hogy mennyire sikerült a saját célokat elérni. Ugyanígy sikerrel alkalmazható közoktatásban a tanulói portfólió is. Az úgynevezett tanulást segítő tanulói portfólió a fejlesztő értékelés egyik formája (ASZTALOS 2016). A portfólió olyan dokumentumgyűjtemény, amely a portfóliót összeállító személy képességeit, tudását és/vagy hozzáállását tanúsítja (BARTON–COLLINS 1993, idézi GRUND 2017). Az iskolai és iskolán kívüli feladatokból valamint önreflexiókból álló portfólió segítségével nyomon követhetőek az egyéni fejlődési útvonalak, és a tapasztalatok alapján olyan tantárgyak esetén is elérhető egy pozitív attitűd kialakítása, amelyek iránt a tanulók az adott időszakban alapesetben kevésbé érdeklődnek (GRUND 2017).

Egyéni tanulási utakat digitálisan is támogathatunk olyan alkalmazásokkal, amelyek biztosítják a tanár számára, hogy egy adott témához készített feladatsorban elágazásokat hozzon létre, ily módon elősegítve a differenciálást. Ilyen például a *Symbaloo Learning Paths*; további alkalmazásokról, komplex keretrendszerekről bővebben a 3.5. fejezetben ejtünk szót. A következőkben olyan lehetőségeket tekintünk át, amelyek készségek, képességek különbözősége terén kínálnak megoldásokat egy heterogén csoport kezelésére.

3.1. KÜLÖNBSEGEK: A TÖBBSZÖRÖS INTELLIGENCIÁK ELMÉLETE

Annak ellenére, hogy diákjaink különbözősége miatt teljesen egyedi utakon fogják nyelvtudásukat megszerezni, elképzelhető, hogy bizonyos egyéb, nem nyelvi készségeik alapján például hasonló csoportokat alakíthatunk ki köztük. Elsőként lássuk, milyen egyéb, nem közvetlenül a nyelvhez kötődő készségekről, ún. intelligenciátípusokról beszélhetünk.

Gardner intelligenciaelmélete alapján az intelligencia nem egységes értelmi képességet jelent, hanem egy komplex fogalom, amely szerint az emberek többféle, különböző típusú intelligenciával rendelkeznek, és ezek közül az egyik vagy netán több is magasabb szinten van a többihez képest (GARDNER 2003, idézi ANTALNÉ SZABÓ 2019). Melyek tehát ezek az intelligenciátípusok? Gardner (1995, 1999) alapján a következők: logikai-matematikai, testi-mozgásos, térbeli, intraperszonális, interperszonális, nyelvi-verbális, zenei és természeti intelligencia (DEZSŐ 2016, MACÍAS 2002).

Önmagában a nyelvtudás alapján mérhető különbségek még nem feltétlenül jelentik azt, hogy egy tanuló nyelvtudását ugyanúgy érvényesíteni is tudja majd egy adott kommunikatív szituációban, mint akár egy másik, akinek ugyan nyelvi kompetenciája alacsonyabb szinten áll, de más készségekben kiemelkedő. Elég például a középfokú (B2 KER szintű) hivatalos spanyol DELE nyelvvizsgára gondolnunk, amelyben akár diagramokat kell elemezni, de a spanyol nyelvi érettségi emelt szintjén is találkozhatunk ilyen feladattípussal (1. és 2. ábra).

Bizonyos vizsgafeladatok tehát olyan, nem nyelvi tudást is megkövetelhetnek, amelyhez némi matematikai alapismeret is szükséges lehet, aki tehát hadilábon áll a számokkal, könnyen elképzelhető, hogy rosszabbul teljesít, még akkor is, ha egyébként nyelvi kompetenciájának szintje megfelel a feladatban elvártnak (ILLÉSNÉ WEEBER 2017).

Ha nem is matematikában mint tantárgyban, hanem intelligenciátípusban gondolkodunk, láthatjuk, hogy például éppen a térbeli orientáció is szükséges lehet egy feladat megoldásához: a 3. ábrán például a hallás utáni értést mérő feladathoz a hallott szöveg alapján kell térben tájékozódni, és a bútorokat elhelyezni egy hivatalos középszintű spanyol érettségi mintafeladatban.

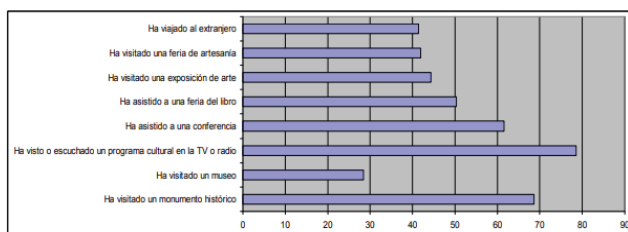
Tarea 2

Instrucciones

Elija solo una de las dos opciones que se le ofrecen a continuación:

OPCIÓN 1

Usted colabora con una revista universitaria y le han pedido que escriba un artículo sobre las actividades culturales que realizan con más frecuencia los jóvenes universitarios. En el artículo debe incluir y analizar la información que aparece en el siguiente gráfico:



Fuente: <http://www.usosculturalesuniversidadesandaluzas.es/Usos%20UNIVERSITARIOS/UPO%20UNIV%20frame.htm>

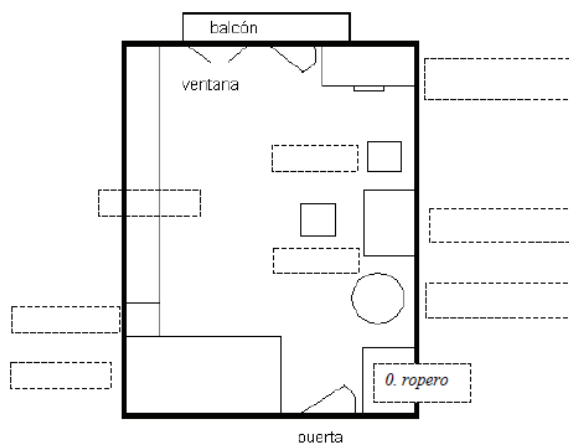
1. ábra: Íráskészség feladat a B2-es KER szintű DELE spanyol egynyelvű nyelvvizsgán (Instituto Cervantes 2012: 37)

	1984		1997		2010		2050	
	Habla-ntes	% mundo	Habla-ntes	% mundo	Habla-ntes	% mundo	Habla-ntes	% mundo
Inglés	310,3	6,5	513,2	8,9	620,6	9,1	854,6	9,6
Francés	73,4	1,5	101,5	1,8	130,8	1,9	223,5	2,5
Español	253,4	5,3	332,6	5,7	395,3	5,8	537,6	6,0
Tres idiomas	637,2	13,3	947,3	16,4	1146,7	16,8	1615,7	18,1
Mundo	4798,0		5794,9		6801,4		8909,1	

En millones de hablantes. Fuente: *Britannica Book of the Year 1998 (events of 1997)*; para la columna 2050: www.undp.org/popin.

2. ábra: B2-es KER szintű spanyol nyelvű érettségi emelt szintű szóbeli mintafeladatsorban²

III. Mire con atención el dibujo. Escuche la descripción de la habitación y haga inscripciones. Va a oír el texto dos veces. El ejemplo está marcado con (0). (8 puntos)



3. ábra: Középszintű B1 KER szintű spanyol nyelvi érettségi mintafeladat: hallott szöveg alapján tárgyak térbeli elhelyezése (Oktatási Hivatal 2010: 3)

Érdemes tehát olyan feladatokat váltogatni, amelyek különböző intelligenciátípuson alapulnak, így mindig más típusú csoporttagoknak kedvezünk és elősegítjük, hogy az anyagot a verbális és logikai-matematikai intelligenciáktól eltérő intelligenciaprofilú diákok is megértsék (Dezső 2016: 56).

² A kép forrása: http://regi.ofi.hu/tudastar/erettsegi/mintafeladatok-ketszintu#_spanyol_nyelv_emelt_szint

A többszörös intelligenciák elméletén alapuló ötleteket találhatunk például a Baditzné–Hidalgo (2015) által összeállított tananyaggyűjteményben, kimondottan a spanyol nyelv tanításához.

3.2. A XXI. SZÁZADI KÉSZSÉGEK ÉS A KÉPESSÉG MÁTRIX

Az egyéni különbségek vizsgálatokor érdemes azt is szem előtt tartani, a nyelvtudáson kívül melyek azok a készségek, amelyek a tanulót majd a munkaerőpiaci elhelyezkedésben segíteni fogják. A nyelvet legtöbb esetben egy összetettebb cél érdekében csak eszközként fogják alkalmazni tanulóink, így a nyelvtudás fejlesztése önmagában vélhetően nem lesz elég. A tanórán épp ezért differenciálhatunk a „21. századi készségek” mentén is, melyeket Prievara Tibor *A 21. századi tanár* című könyvében a következőképp sorol fel: a munkaadók szemszögéből fontosnak ítélt készségek a tudásépítés, a kooperáció, az IKT eszközök használata, a valós problémák megoldása és innováció, valamint az önszabályozás. Megfigyelhető, hogy az esetlegesen magasabb szintű nyelvtudással rendelkező tanulók lehetséges, hogy egyáltalán nem tudnak társaikkal kooperálni például, vagy a gyengébb nyelvtudású tanulók problémamegoldó készsége igen magas; a majdani munkaerőpiacon nem biztos, hogy a jobb nyelvtudású fog majd jobban is érvényesülni. Éppen ezért érdemes ezeket az aspektusokat is figyelembe venni az egyéni fejlődési ösvények támogatásakor, és mindenkinek megtalálni a gyenge pontját, ami nem biztos, hogy épp csak a nyelvtudással lesz kapcsolatos.

A gyakorlatban erre olyan megoldásokat láthatunk például, mint a budapesti Apáczai Csere János Gimnáziumban 2019-ben bevezetett képesség mátrix. A modell nem teljesen a már említett öt 21. századi készségre épül, a tanári kar konszenzusos döntése alapján a különböző nyelvi és nem-nyelvi képességeket vizsgálja, melyek a következők: kreativitás, együttműködés, kritikus gondolkodás, élszavas kommunikáció, írás, olvasás, IKT kompetenciák, kiválóság. Az együttműködő pedagógusok együtt látják egy közös felületen, ki miben fejleszti a tanulókat (tehát itt tantárgyközi fejlesztésről is van szó, a kollégák közös gondolkodásáról). A képességek értékelésekor három szintet vezettek be (belépő szint, haladó szint, „jedi” szint), és minden tanulónak értelemszerűen a szintje alapján fejlesztik az adott képességét (PRIEVARA 2019).

Amennyiben a nyelvórán a tanár azt az utat választja, hogy a csoporttal együtt dolgozik, de változtatja, melyik nyelvi vagy épp nem nyelvi készséget helyezi aznap a feladatok középpontjába, nagy segítséget nyújthat a Jakab Levente által fejlesztett „feladatgeneráló” *langclass.xyz* internetes alkalmazás, amely a csoportprofil alapján nyelvtől függetlenül javasol a nyelvtanárnak bizonyos képességeket előtérbe helyező feladatokat.

3.3. A KOOPERATÍV GYAKORLATOK ELŐNYEI

Ahogy említettük, az egyik 21. századi készség a kooperáció. Tudatos tanári tervezéssel elérhető, hogy a kooperatív gyakorlatok során differenciáltan fejlesszük nyelvtanulóinkat. A kooperatív gyakorlatok jellemzői az építő egymásrautaltság, a diákok szemtől szembeni, párhuzamos interakciója, az egyéni felelősség és az egyenlő részvétel (KAGAN 2001, GOOD–BROPHY 2008; idézi ANTALNÉ SZABÓ és mtsai. 2015). A kooperatív gyakorlatok egy része kitűnően alkalmas arra, hogy differenciáljunk, de mégis a tanulóközösség minden tagja aktívan részt vegyen a feladatban. Például említhetjük a mozaikolvasást, melynek lényege, hogy a tanulók négyfős csoportokat alkotnak, és a tanár négy különböző szövegrészletet oszt ki a diákoknak (A, B, C, D szövegrészletet). Ezután az azonos szövegrészletet kapott tanulók (az A-k, B-k stb.) összeülnek, megbeszélik az adott szövegrészlet tartalmát, kulcsszavait, vagy a hozzá kapcsolódó feladatot, majd újra visszatér mindenki az eredeti csoportjába, és ott megosztja a többiekkel az átbeszélt szövegrészletet vagy épp megtanítja nekik a tananyag ráeső részét. Így az eredetileg külön szövegrészleteket kapott csoport számára „összeáll a kép”, ám ehhez a csoport minden tagjának tudására szükség volt (KAGAN 2001, BÁRDOSSY és mtsai. 2002; idézi ANTALNÉ SZABÓ és mtsai. 2015).

A differenciálás az említett mozaikolvasásnál ott kaphat teret, ha a gyengébb szövegértésű diákok könnyebb szövegrészletet kapnak, de azért az ő tudásukra is szükség lesz a közös tudás építéséhez.

Amennyiben folyamatosan kooperatív gyakorlatokkal dolgozunk a differenciálás érdekében, kezdetben a kisebb együttműködő csoportokban lehet különböző szerepeket osztani a tanulókra (pl. „időfelelős”, aki a megoldandó feladat időbeli kereteiért felel, vagy „szóvivő”, aki a közösen megbeszélteket nagy csoport előtt összegzi, kinek-kinek kompetenciája szerint). Azonban hosszabb távon érdemes a szerepeket cseréltetni, hogy senki se ragadjon bele ugyanabba a feladatba.

A kooperatív gyakorlatok értékelésénél két végletet szokás alkalmazni: vagy mindenkit az alapján értékelnek, amit ő ténylegesen elvégzett a közös munkában (ezt egy előre elkészített és utólag a tanuló-társak által is ellenjegyzett szerződésben le lehet fektetni, akár százalékos arány feltüntetésével), vagy a csoport minden tagja azonos értékelést kap (tehát itt nem jelenik meg a differenciálás). Ez utóbbi eset akkor lehet hasznos, ha azt szeretnénk elérni, hogy a csoport tagjai olyan stratégiákat fejlesszenek ki önmagukban, amelyekkel másokat rá tudnak venni a közös munkára.

3.4. A GAMIFIKÁCIÓ SZEREPE A DIFFERENCIÁLÁSBAN

A gamifikáció játékosítást jelent, ám ezalatt korántsem a játékok tanórába történő integrálását értjük, sokkal inkább a „játékelemek felhasználását nem játék környezetben”. A gamifikáció olyan motivációs lehetőség, amely a számítógépes játékok motiváló hatását elemezve, azok stratégiáit vezeti be esetünkben az oktatás módszertanába. A rövid távon elérhető, összeadódó kisebb célok, amelyeket egy nagy elismeréssel járó cél követ a szintek teljesítése után, az azonnali visszajelzés, a büntetlen és korlátlan újratekintés lehetősége, mind olyan elemek, amelyek adaptálhatók az oktatási környezetbe (PRIEVARA 2015: 56–58).

Számos pedagógus követi már a gamifikációs elveket Magyarországon is, köztük egyre több spanyol oktató kolléga is. Általában közös elem, hogy etapokban dolgoznak, melyeknek végére, a szint teljesítéséhez bizonyos pontokat kell a nyelvtanulóknak összegyűjteniük, és ezeket a pontokat valamilyen mértékben a diákok maguk döntenek el, milyen feladatokból gyűjtik össze (többnyire egy előre megadott menüsor segíti őket a döntésben, amelyből válogathatnak). Van, aki a tanulóinak szinte teljes szabadságot és autonómiát ad abban, hogy miből szerezhetnek pontokat, mások csak részben engedik ezt, és például kötelező dolgozatokat vagy projekteket iktatnak be. A szintek (3–4 hetes etapok) végén összegyűlt pontok előzetesen lefektetett szabályok alapján jegyekké konvertálódnak. A tanár ilyenkor működhet valódi „játékmesterként”, és kezében az irányítással különféle módon ösztönözheti a tanulókat arra, hogy még több pontot szerezzenek. Például belengethet dolgozatot, ami elkerülhető, ha a csoport eleve sok pontot gyűjtött össze, vagy beiktathat ún. „boostereket” is, amelyek egy rövid időre az adott feladatokért még több pont szerzését teszik lehetővé (HAJBA 2018).

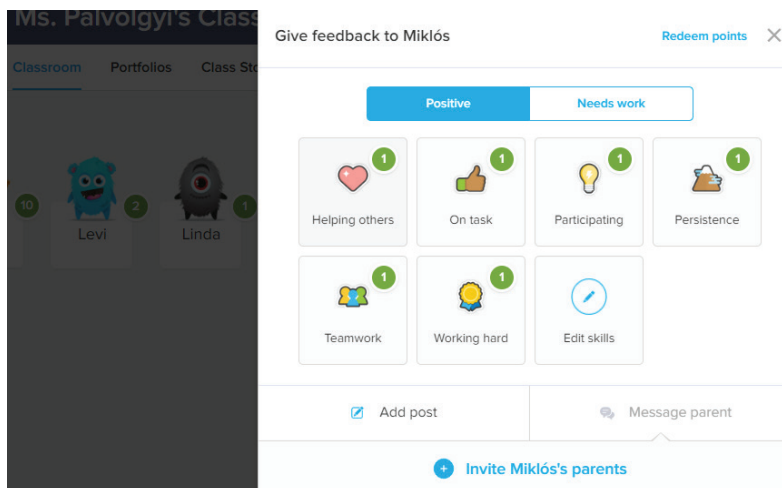
Arra is van példa, hogy a csoportot a motivációkülönbségek mentén eleve kettéosztja a tanár, és a „támadó” stratégiát választó diákok (akik például nyelvvizsgázni szeretnének) több pontot kell, hogy teljesítsenek az ötösért, mint a „védő” stratégiát választó diákok (akik nem szeretnék a spanyollal annyi időt foglalkozni). Időközönként a diákok stratégiát válthatnak, amennyiben úgy érzik, mégis más céljuk volna a spanyollal, mint amit előzőleg választottak (HEGEDÜS 2018).

Természetesen nem mindenki használja a gamifikációt jegyszerzésre, ugyanis a pontgyűjtés a jegyeiktől függetlenül is motiváló hatással bírhat a tanulókra, így elképzelhető, hogy egyéb „jutalmakra” lehet beváltani a pontokat (pl. előjogok; órai evés megengedése, más tanuló „megmentése” feleléstől stb.). A rendszer előnye, hogy valóban sikeresnek bizonyulhat a teljesen motivációjukat vesztett, a többiekétől teljesen leszakadt tanulók aktivizálására, illetve, hogy meglehetősen flexibilis, így a tanár az adott csoport igényeihez alakíthatja azt.

3.5. A DIFFERENCIÁLÁST TÁMOGATÓ DIGITÁLIS FELÜLETEK

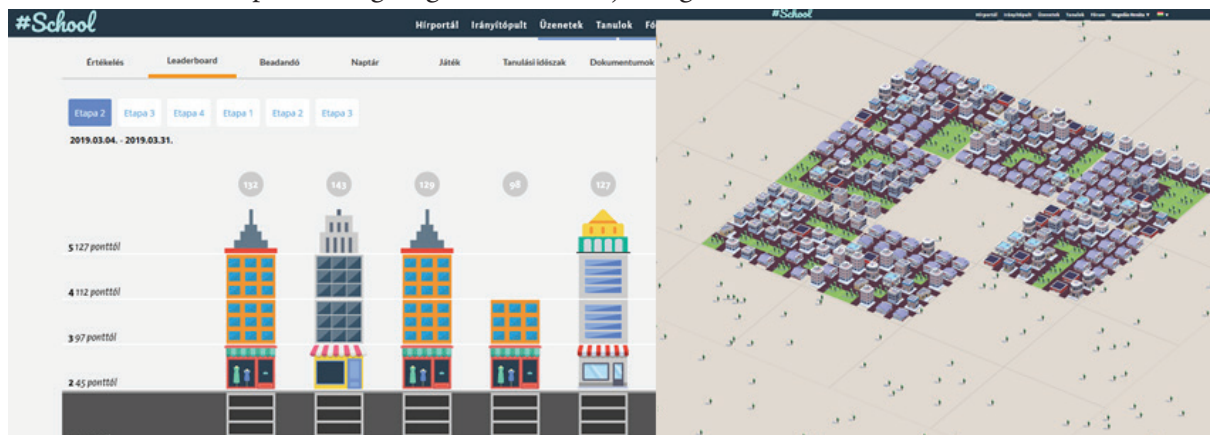
A továbbiakban néhány olyan online felületről esik szó, amelyek támogatják a differenciálást a tanteremben, és egyúttal kiterjesztett tanteremként működnek.

A főként fiatalabb korosztálynál alkalmazott *Class Dojo* motiváló hatását általában az egyéni, szöveges visszajelzések készítésének lehetősége adja (BARBARICS 2015: 47), melyek bekerülnek a tanuló online portfóliójába, és adott esetben a szülővel is megoszthatók (4. ábra).



4. ábra: Az értékelés lehetőségei a Class Dojo felületén (classdojo.com)

Általában a középiskolás korosztály oktatásában láthatjuk a *Hashtag School* e-learning keretrendszer, amelyet gamifikált csoportok menedzselésére fejlesztettek ki Prievara Tibor és munkatársai. A Hashtag School felületén nyomon követhető egy „leaderboard”, melyben az egyes tanulók egyéni pontszámát és ezek alapján épülő házaikat láthatjuk, valamint a csoport által közösen épített várost (5. ábra). Az építkezést a tanár által adott (akár a felületen online generált, automatikusan értékelő tesztekkel származó) pontok segítségével valósíthatja meg a tanuló.

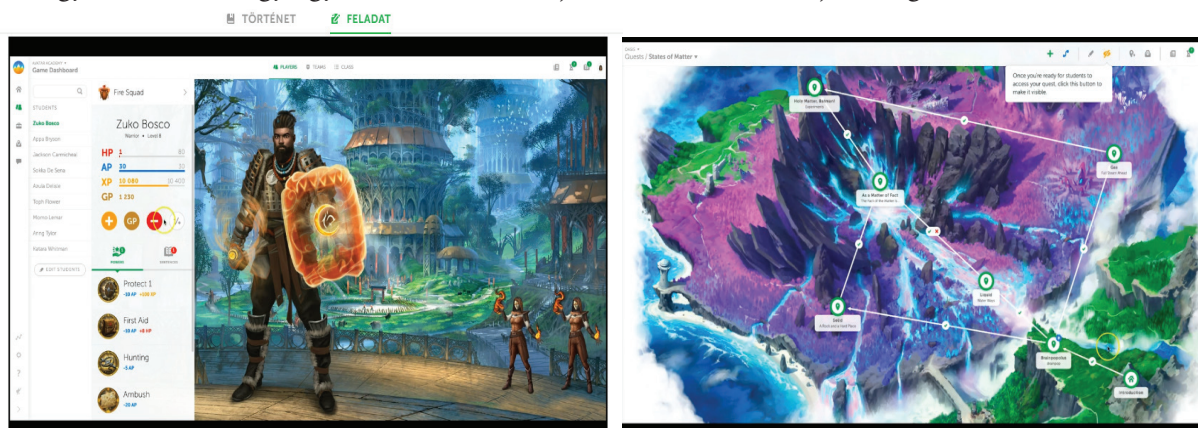


5. ábra. „Leaderboard” a Hashtag School felületén, valamint a közösen épített város³.

A Hashtag School által kínált lehetőségek egyik gyakran megfogalmazott kritikája az, hogy túlságosan az egyéni utakra koncentrál, és esetleg ez a versengés a társakkal kontraproduktív bizonyulhat egyes tanulócsoporthoz esetében. Amennyiben nem az egyéni teljesítmények „versengése”, egymás mellé helyezése a cél, hanem szeretnénk kimondottan a kooperációt támogatni kisebb tanulócsoporthoz közt, megoldást jelenthet a *ClassCraft* alkalmazás (6. ábra). Ez az online felület kisebb, egymással

³ A képekért köszönet Hegedüs Renátának.

együttműködő csoportokkal dolgozik, amelyekben minden tagnak saját avatara van (ezeket a gyűjtött pontok segítségével fejlesztheti, különböző erőkkel ruházhatja fel), és a csoport együttesen teljesíti a tanár által megszabott küldetések. Bizonyos életpontok minden nap újragenerálódnak, de a csoport minden tagja pontot veszít, ha egyikük valami meg nem engedett „kihágást” követ el (például szidalmazza valamelyik csoporttársát). Ugyanígy minden csoporttag pontot kap, ha valaki a csapatból segített egy másiknak, vagy egyéb, a tanár által díjazott cselekedetet hajtott végre.



6. ábra: A Classcraft alkalmazás felülete (karakterek és a tanár által felépített küldetés térképe; classcraft.com).

4. ÓRA AZ ÓRÁBAN?

Ezek után jogosan merül fel a kérdés, akkor a differenciáló tanárnak minden órán, a tananyag leadása közben is külön órát kell tartania a különböző diákoknak, tehát párhuzamosan kell egyszerre több órát megtartania, vagy elég, ha a differenciálás színtere az órán kívüli tanulási környezet (pl. a házi feladatok az online felületen)?

Először is, bármennyire is heterogén a csoportunk, a nyelvtudás szempontjából vannak olyan területek, amelyeket még a közel felsőfokú nyelvtudással rendelkező nyelvtanulók is nehezen vagy egyáltalán nem sajátítanak el. Ide tartoznak például a spanyol esetében bizonyos kiejtéssel kapcsolatos, főleg prozódikus aspektusok (a helyes hangsúlyozás, intonáció), illetve a megakadást jelző szünetek magyaros, ö hanggal való kitöltése a spanyolos e hang helyett (BADITZNÉ 2019), de probléma a túl lassú spontán beszédtempó is (KOVÁCS 2019). Szegmentális szinten gondot okoz a b, d, g hangok intervokális ejtése, a zöngéesség szerinti hasonulás, a többperdületű pergőhangok vagy a diftongusok megvalósítása (BADITZNÉ és mtsai. 2018., BÁRKÁNYI 2018, POLLER 2018, GAÁL 2018). A kiejtés tanításához számos ötletet találunk külön ennek a témának szentelt szakdidaktikai könyvekben (pl. CORTÉS MORENO 2002, MELLADO PRADO et al. 2012 vagy POCH OLIVÉ 1999). A szókincs területén az álbarátok, az igei körülírások vagy például a prepozícióhasználat okozhatnak nehézségeket még magasabb szinteken is, ehhez érdemes áttekinteni a kimondottan ezekkel a területekkel foglalkozó szakirodalmat (FALUBA–HORÁNYI 2010, BADITZNÉ és mtsai. 2015). Ha pedig a morfoszintaktika kihívásaiban gondolkodunk, többek között a névmáshasználat vagy a kötőmód alkalmazásának pragmatikai vonatkozásai érdemelnek említést (RUPPL 2006, CHAMORRO GUERRERO 2006). Ezek alapján biztos, hogy rendszeresen érdemes az ilyen, egyébként heterogénnek tartott csoportokban is beiktatni az egész csoportot érintő fejlesztő alkalmakat.

Ugyanakkor elképzelhető, hogy a tanórán úgy valósul meg a differenciálás, hogy gyakorlatilag minden tanuló más, a szintjének és tanulási céljainak megfelelő feladatot kapjon, ahogy ezt a Finnországban gyakorlatukat töltő tanárszakos hallgatók élménybeszámolóiból hallhattuk. Ez főként kisebb és a rendszerhez hozzászokott csoportokban működhet, azonban ilyen helyzetben nincsen

igazi szerepe a csoportdinamikának, és nem is beszélhetünk igazán csoportról a hagyományos értelemben, pedig a csoporthoz tartozás érzése hozzájárulhat ahhoz, hogy a lemorzsolódó diákokat megtartsa (SZABÓ 2019: 37).

Érdemes tehát a csoportot egyben kezelni a tanórán, vagy kisebb csoportokra bontani. Lehetséges út ilyenkor az, hogy a magasabb nyelvi kompetenciával rendelkező tanulók a többiek számára feladatokat készítenek órán, amíg a tanár a többiekkel foglalkozik (felhasználóbarát feladat- és játékgeneráló felületeket találunk például a *LearnigApps.org*, a *wordwall.net* vagy a *classtools.net* oldalakon; egyéb ötletekért lásd még GONDA 2019). Ha pedig a feladat ugyanaz mindenkinek, de bizonyos tanulók hamarabb végeznek, a fennmaradó időben olyan játékokat játszhatnak, amelyek önállóan is lejátszhatók akár tanári közreműködés nélkül, célnyelven, kisebb csoportokban (kezdőknek a *dobble-t*, középfaladóknak a történetkockákat, míg haladóknak pl. a *Tabut* ajánljuk).

5. ÖSSZEGZÉS

Összefoglaló tanulmányunkban a hazai spanyoloktatás jellemző környezeteiből kiindulva olyan heterogén tanulócsoportokra fókuszáltunk, melyekben a különbségek elsősorban a személyes motivációkból és ebből következően az eltérő tudásszintből fakadnak.

Mivel a spanyol nyelv tanításában meglehetősen gyakoriak a motivációs vagy nyelvtudás szint alapján egyértelműen heterogénnek nevezhető csoportok, különösen a 11. évfolyamtól kezdve, különböző lehetőségeket tekintettünk át az egyéni tanulási utak kialakításához. Szót ejtettünk a domináns intelligenciátípusokról és az egyéb, nem nyelvi készségekről is, a kooperatív gyakorlatokban rejlő differenciálási lehetőségekről, a gamifikációról, illetve főként ez utóbbi módszert kiszolgáló internetes felületekről, valamint a differenciáláshoz kapcsolódó tanóraszervezési nehézségekről.

HIVATKOZÁSOK

- ANTALNÉ SZABÓ Á. (2019): A tanári kommunikáció fejlesztése. In: ANTALNÉ SZABÓ Á. és mtsai: *A tanulástámogató kommunikáció fejlesztése*. Eötvös Loránd Tudományegyetem, Budapest. 127–156. http://mindenkiiskolaja.elte.hu/wp-content/uploads/2019/09/A-tanul%C3%A1st%C3%A1lmogat%C3%B3-kommunik%C3%A1ci%C3%B3-fejleszt%C3%A9se_INTERA.pdf (Letöltés ideje: 2019. november 29.).
- ANTALNÉ SZABÓ Á. és mtsai. (2015): *Hatnyelvű digitális metodikai szótár*. Eötvös Loránd Tudományegyetem, Budapest. http://btkmetodika.elte.hu/ertelmezo_szotar/index.php?lang=hu (Letöltés ideje: 2019. november 29.).
- ASZTALOS A. (2016): A tanulói portfólió szerepe a kommunikációs nevelésben. *Anyanyelv-pedagógia*, 9(2) 61–71. <http://anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=626> (Letöltés ideje: 2020. december 21.).
- BADITZNÉ PÁLVÖLGYI K. (2015): La formación de profesores de ELE en Hungría: hitos y retos. In: IZQUIERDO, J. M. (ed.): V Congreso Internacional de FIAPE: *¿Qué español enseñar y cómo? Variedades del español y su enseñanza. Jornadas Pedagógicas*. Ministerio de Educación y Cultura, Madrid. <http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Numeros%20Especiales/2015-v-congreso-fiape/comunicaciones/2.-la-formacion-de-profesores-de-ele-en-hungria--palvolgyikata.pdf?documentId=0901e72b81ec6044> (Letöltés ideje: 2019. november 29.).
- BADITZNÉ PÁLVÖLGYI K. (2019): ¿Debería importarnos la pronunciación en la enseñanza del español con fines específicos? In: NYAKAS J. – GAZSI R. D.: *Lingua: Corvinus Nyelvi Napok Tanulmánykötet*. Budapesti Corvinus Egyetem, Budapest. 196–207.
- BADITZNÉ PÁLVÖLGYI K. – BALÁZS-PIRI, P. – JESZENSZKY, M. – LUJÁN EGEA, J. J. (2015): *Temas de gramática pedagógica para futuros profesores de ELE. Material complementario para la formación de*

- profesores de ELE húngaros. Bölcsész- és Művészetpedagógiai Tananyagok* 8. Eötvös Loránd Tudományegyetem, Budapest.
- BADITZNÉ PÁLVÖLGYI K. – GAÁL, Z. K. – HEGEDÜS, R. – POLLER, L. – RUIZ SÁNCHEZ, C. – TAKÁCS, L. (2018): Actividades teatrales para lograr una comunicación oral exitosa. In: BADITZNÉ PÁLVÖLGYI K. – HIDALGO MARTÍN, V. (szerk.): *Cuadernos ELtE 2017: El teatro como atajo pedagógico*. Agregaduría de Educación de la Embajada de España en Hungría, Budapest. 7–17.
- BADITZNÉ PÁLVÖLGYI K. – HIDALGO MARTÍNEZ, V. (2015): *Propuestas didácticas de los jóvenes hispanistas de la Universidad Eötvös Loránd*. Número 3. Agregaduría de Educación de la Embajada de España en Hungría, Budapest.
- BARBARICS M. (2015): Iskolai értékelés gamification alapokon. *Oktatás-informatika*, 8(1), 43–61. http://www.eltereader.hu/media/2015/07/Okt_inf_DNK_0714_READER.pdf (Letöltés ideje: 2020. december 21.)
- BÁRDOSSY I. – DUDÁS, M – PETHŐNÉ NAGY Cs. – PRISKINNÉ RIZNER E. (2002): *A kritikai gondolkodás fejlesztése*. Pécsi Tudományegyetem, Pécs.
- BÁRKÁNYI Zs. (2018): The acquisition of voicing assimilation by advanced Hungarian learners of Spanish. *Revista Española de Lingüística Aplicada/Spanish Journal of Applied Linguistics*, 31(1), 1–31.
- BARTON, J. – COLLINS, A. (1993): Portfolios in Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 44(3), 200–210. <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/002248719304400307> (Letöltés ideje: 2019. november 29.)
- CHAMORRO GUERRERO, M. D. et al. (2006): *El ventilador. Curso de español de nivel superior*. Difusión.
- CORTÉS MORENO, M. (2002): *Didáctica de la prosodia del español (Estudios y recursos)*. Edinumen
- CSIZÉR K. – PINIEL K. (2016): Középisikolás diákok angolnyelv-tanulási motivációjának és nyelvtanulási szorongásának vizsgálata. Néhány összefüggés feltárása egy kérdőíves kutatás alapján. *Iskolakultúra*, 26(6), 3–13.
- DEZSŐ R. A. (2016): Kutatás-fejlesztés-képzés és gyakorlat: a többszörös intelligenciák teóriája és praxisa a PTE tanárképzésében. In: KÁROLY K. – PERJÉS I. (szerk.): *Jó gyakorlatok a tanárképzés tudós műhelyeiből. Diszciplínák tanítása – a tanítás diszciplínái* 2. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 52–63. http://www.eltereader.hu/media/2016/01/Jo_gyakorlatok_READER.pdf (Letöltés ideje: 2020. december 21.)
- FALUBA K.– HORÁNYI M. (2010): Spanyol nyelvtan. Nemzeti Tankönyvkiadó.
- GAÁL Z. (2018): La presencia de los alófonos aproximantes de /BDG/ en la producción oral de los aprendices húngarófonos de E/LE: Un acercamiento piloto. In: BÁRKÁNYI, Zs. – SANTOSNÉ BLASTIK, M. (eds.) *Palabras enlazadas: Estudios en homenaje al profesor László Scholz*. JATEPress Kiadó, Szeged. 163–174.
- GARDNER, H. (1995): *Inteligencias Múltiples. La Teoría en la Práctica*. Paidós, Barcelona.
- GARDNER, H. (1999): *Intelligence Reframed. Multiple Intelligences for the 21st Century*. Basic Books, New York.
- GARDNER, H. (2003): *Frames of mind. The theory of multiple intelligences*. Basic Books, New York.
- GONDA Zs. (2019): A tanulói kommunikáció fejlesztése IKT-eszközökkel. In: ANTALNÉ SZABÓ Á. és mtsai: *A tanulástámogató kommunikáció fejlesztése*. Eötvös Loránd Tudományegyetem, Budapest. 92–126.
- GOOD, T. L. – BROPHY, J. E. (2008): *Nyissunk be a tanterembe!* 1–3. kötet. Budapest: Educatio Kht. https://tanitonline.hu/uploads/577/Nyissunk_be_a_tanterembe_1.pdf https://tanitonline.hu/uploads/578/Nyissunk_be_a_tanterembe_2.pdf https://tanitonline.hu/uploads/579/Nyissunk_be_a_tanterembe_3.pdf (Letöltés ideje: 2019. november 29.)

- GRUND Á. (2017): A tanulói portfólió mint motiváló eszköz az anyanyelvi nevelésben. *Anyanyelv-pedagógia*, 10(3), 60–74. <http://anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=694> (Letöltés ideje: 2020. december 21.)
- HAJBA L. (2018): Learning by doing avagy gamifikáció/játékosítás a felsőoktatásban – egy online kurzus tapasztalatai. *Nemzetköziesítési Blog*, Tempus Közalapítvány. <https://tka.hu/nemzetkozi/4149/learning-by-doing-avagy-gamifikacio--jatekositas-a-felsooktatásban--egy-online-kurzus-tapasztalatai> (Letöltés ideje: 2019. november 29.)
- HEGEDŰS R. (2018): El papel de la autonomía en la motivación de los estudiantes de ELE. In: BADITZNÉ PÁLVÖLGYI, K. – HIDALGO MARTÍN, V. (szerk.) Cuadernos ELtE 2017 *El teatro como atajo pedagógico*. Agregaduría de Educación de la Embajada de España en Hungría, Budapest. 62–68.
- ILLÉSNÉ WEEBER Á. (2017): *Lógica y Matemáticas en la clase de E/LE*. Tanári szakdolgozat, Eötvös Loránd Tudományegyetem, Budapest.
- Instituto Cervantes (2012): *DELE B2 Modelo Examen*. https://examen.es.cervantes.es/sites/default/files/dele_b2_modelo0.pdf (Letöltés ideje: 2020. december 21.)
- KAGAN, S. (2001): *Kooperatív tanulás*. Önkonet, Budapest.
- KOVÁCS D. (2019): *La velocidad de habla de los húngaroparlantes al hablar español espontáneo*. TDK dolgozat. Eötvös Loránd Tudományegyetem, Budapest.
- KRASHEN, S. D. (1992): The Input Hypothesis. An update. In: ALATIS, J. E. (ed.): *Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics (GURT) 1991: Linguistics and Language Pedagogy: The State of the Art*. Georgetown University Press, 409–431.
- KRASHEN, S. D. – TERRELL, T. D. (1983): *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. Pergamon, Oxford.
- MACÍAS, M. A. (2002): Las múltiples inteligencias. *Psicología desde el Caribe* [online]. 2002, (10), 27–38. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=21301003> (Letöltés ideje: 2019. 11. 29.)
- MELLADO PRADO, A. – LAHOZ, J. M. – LUQUE, S. – RICO, J. – GIL, J. (2012): *Aproximación a la enseñanza de la pronunciación en el aula del español*. Biblioteca Edinumen, Edinumen.
- Oktatási Hivatal (2010): *Mintafeladatok kétszintű érettségéhez*. https://ofi.oh.gov.hu/sites/default/files/ofipast/2010/10/spanyol_kozep_hallott_1_feladatsor.pdf (Letöltés ideje: 2020. december 21.)
- POCH OLIVÉ, D. (1999): *Fonética para aprender español (Estudios y recursos)*. Edinumen.
- POLLER L. (2018): La influencia de la lengua materna en la pronunciación española de los hablantes húngaros: la realización de las secuencias vocálicas y de las fricativas velares sordas. In: BADITZNÉ PÁLVÖLGYI, K. – HIDALGO, V. (szerk.): *Cuadernos ELtE 2017: El teatro como atajo pedagógico*. Agregaduría de Educación de la Embajada de España en Hungría, Budapest. 53–61.
- PRIEVARA T. (2015): *A 21. századi tanár. Egy pedagógiai szemléletváltás személyes története*. Modern pedagógus sorozat. Neteducatio Kft., Budapest.
- PRIEVARA T. (2019): Bemutatkozik a képesség mátrix. *Tanárblog*. <http://tanarblog.hu/cikk/bemutatkozik-a-kepesség-matrix> (Letöltés ideje: 2019. november 29.)
- RUPPL Zs. (2006): *Español para hablantes de húngaro*. SGEL.
- SZABÓ É. (2019): A csoportdinamika fejlesztése. In: ANTALNÉ SZABÓ Á. és mtsai: *A tanulástámogató kommunikáció fejlesztése*. Eötvös Loránd Tudományegyetem, Budapest. 37–67.
- UR, P. (2012): *A Course in English Language Teaching*. Cambridge University Press.

AZ OKTATÁST TÁMOGATÓ DIGITÁLIS JÁTÉKOK

BALOGH ANDREA

Eötvös Loránd Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar

ABSZTRAKT

A videójátékok többségéről sajnos ma is sokaknak a különböző, függőséggel kapcsolatos negatív asszociációk jutnak eszébe, pedig az elmúlt több mint ötven év alatt a digitális játékok hatalmas fejlődésen mentek keresztül, és egyre jobban beépültek a mindennapi életünkbe. Elég ehhez csak a reggeli forgalomban szétnézni: a metrón, a buszon, az iskolában, sőt sokszor a pirosnál várakozó autókban is előkerülnek a telefonok, és az egy megállónyi, ún. hétköznapi (casual) játékok. A telefonok, a tabletek és a könnyen elérhető korlátlan internet sokak számára lehetővé tették a közösségi oldalak mellett a játékokat is. A tanulmányban a videójátékok oktatásban való felhasználhatósága mellett érvelek, példákat hozva arra, hogy az anyanyelv-pedagógiában, a kommunikációs kompetencia fejlesztésében hogyan nyújthatnak segítséget a videójátékok és a hozzájuk kötődő feladatok. A motivációs tényező mellett kitérek a játékok képességfejlesztő hatásaira, és kísérletet teszek arra, hogy a hagyományos játékok, játékos feladatok mellé helyezzem a lehetséges módszertani eszközök között a videójátékokat, hiszen nem egy teljesen új alternatíváról van szó, a játékok hosszú ideje részei az oktatásnak.

Kulcsszók: gamification, komoly játékok, anyanyelv-pedagógia, videójátékok

1. BEVEZETÉS

A videójátékok többségéről sajnos ma is sokaknak a különböző, függőséggel kapcsolatos negatív asszociációk jutnak eszébe, pedig az elmúlt több, mint ötven év alatt a digitális játékok hatalmas fejlődésen mentek keresztül, és egyre jobban beépültek a mindennapi életünkbe. Elég ehhez csak a reggeli forgalomban szétnézni: a metrón, a buszon, az iskolában, sőt sokszor a pirosnál várakozó autókban is előkerülnek a telefonok, az egy megállónyi, ún. hétköznapi (casual) játékok, mint a Candy Crush vagy a Szókereső. Ma már szinte mindenki játszik: sudokut, mahjongot, online szerepjátékot (például World of Warcraft), arénajátékot (például League of Legends), battle royale-t (például Fortnite). A telefonok, a tabletek és a könnyen elérhető korlátlan internet sokak számára lehetővé tették a közösségi oldalak mellett a játékokat is, gondoljunk itt akár a 2016 nyarán berobbant, a köztudatban is elterjedt és még mindig aktív PokémonGo-ra, a közösségi oldalak gombamód szaporodó, ismerősöket meghívó programjaira, vagy akár a 2020-ban újra felfedezett online gyilkosos játékra, az Among Us-ra.

2. A FEJLESZTŐ VIDEÓJÁTÉK

Miért jó a játék, miben tud segíteni? A jó játék a flowra (CSÍKSZENTMIHÁLYI 2015) épít: olyan kihívásokat ad, amelyeket még tud teljesíteni a játékos, és így a sikerélmények sorozatával halad előre folyamatosan egyre nehezebb feladatokon keresztül. A játék ezek mellett motiváló, megvan a saját keret- és szabályrendszere, amit el kell sajátítani, ha valaki sikeres akar lenni benne. Ezzel együtt is egy játékos helyzetben még így is kisebb nyomás nehezedik egy diákra, mint egy klasszikus vizsgaszituációban (lásd FEKETE 2013, HUIZINGA 1990). Mindemellett a játékok egyfajta szimulációt is lehetővé tesznek, ahol a résztvevők biztonságos körülmények között kísérletezhetnek, például a virtuális világokban biztonságosan lehet tanulmányozni akár egy atomerőmű üzemi területét és akár a reaktor belsejét is (OLLÉ 2012: 48).

A játékok, típusuktól függően, különböző készségeket tudnak fejleszteni. Általánosságban elmondható, hogy a kommunikációs kompetenciát (szóbeli és írásbeli szöveget, valamint szövegértést és -feldolgozást egyaránt) nagymértékben fejleszti. Egyjátékos módban is el kell sajátítani a játék szabályait, ehhez szükség van a procedurális szövegértésre (lineáris és nem lineáris szövegek kapcsán egyaránt),

egy online csapatjátékban pedig elengedhetetlen a játékosok közötti együttműködés, kommunikáció akár írásban, akár szóban. Mivel nem biztos, hogy csapatjáték esetén csak olyanokkal találkozik a játékos, akikkel ismerik egymást személyesen vagy digitálisan legalább, így az egymás számára ismeretlen résztvevőknek szükséges az általános játékoskommunikációs etikett elsajátítása (KRAMER 2014), amely játékspecifikus szabályokat is tartalmaz. A játékosok önbevallása alapján (FROMANN 2012, 2017) az (angol) nyelvtudásuk és a problémamegoldó képességük fejlődik a legjobban játék közben, mivel nem tudják kikerülni az akadályokat, de esélyt és lehetőséget kapnak a többszöri próbálkozásra és megoldásra (lásd VÁRSZEGI 2014). Ezek mellett többen fontosnak tartották kiemelni, hogy a szociális készségeik is javultak a csapatjátékokban szükséges együttműködés kényszerűsége miatt (FROMANN 2012, 2017). A memória és a multitasking általánosan fejleszthető képességek a játékokban, de a reakcióidő és a szem-kéz koordináció javulását a gyors játékmenetű lövöldözős játékokhoz (first person shooter – FPS) kötik leggyakrabban a kutatások (lásd például DE SOUZA 2010, ZAKARIÁS 2015).

A digitális készségek fejlesztését vizsgálva a vak vagy 10 ujjas gépelés mellett érdemes kiemelni a kódolást. Ez egy olyan terület, amely az informatikaoktatás mellett más órákon is fontos szerepet tölthet be, és kiemelt szerepét jelzik a dinamikusan szerveződő iskolán kívüli lehetőségek mellett az online is elérhető, kifejezetten gyerekeknek, diákoknak készített programok. A code.org oldalon számos játékot lehet találni ebben a témában. Az egyik játék a Star Wars karaktereivel vezeti át a tanulókat a lépéseken, egy másikban a Minecraft kerül elő, de a fiatalabb lányoknak motiváló lehet hópelyheket generálni a Jégvarázs című mese szereplőivel. Az oldal magyarul is elérhető, látványos és egyszerűen kezelhető, a különböző játékok pedig segíthetik a diákok szeriális és problémaközpontú gondolkodásának fejlesztését is.

2.1. A (VIDEÓ)JÁTÉKOK HELYE AZ ANYANYELV-PEDAGÓGIAI MÓDSZERTANI ESZKÖZÖK KÖZÖTT

Akkor tehát legyen minden iskola egy nagy játékterem? Nem. A játék és különböző formái csak egyet jelentenek a pedagógus által felhasználható lehetőségek közül, amelyeket bevethet a módszertani eszköztárából. A játékot nagyon régóta használják már az oktatásban: ide tartoznak a különböző nyelvi játékok, szerepjátékok, drámajátékok, ma csak egy kicsit többet beszélünk a digitális formában megjelenő lehetőségekről, mivel a technikai fejlődéssel párhuzamosan ezekkel is számolnunk kell. A gyerekek nyelvi szocializációjában is fontos helye van a játéknak (kísérletezés, gyakorlás stb.), ami a nyelvi szocializáció egyik jelzője és helyszíne is lehet, főleg a kortárs csoporton belül. A gyerekek korai monológjaiban is tetten érhető, ahogy feldolgozzák a számukra fontos csoportokkal kapcsolatos élményeiket. Később, amikor már csoportokban játszanak, a komplex viták visszajelzést nyújtanak a gyerekek folyamatos kulturális fejlődéséről (ARONSSON 2011: 464). A játékok folyamán egyrészt az előkészítés során meg kell győzniük egymást, el kell dőlnie, ki játszhat, és ki nem, milyen módon és milyen nyelven történjen a játék. Sokszor a szabályokat is el kell magyarázni, egyeztetni kell, mint ahogy az egyes szerepek megszólalásait, nézőpontjait is. A már megismert nyelvi minták alapján igyekeznek kommunikálni, de egymástól is dinamikusan tanulnak.

Ha kifejezetten az anyanyelvi képességfejlesztés szempontjából vesszük szemügyre a játékokat, akkor elmondható róluk, hogy kapcsolódnak:

- a digitális kommunikáció témakörhöz (hiszen ennek részeként működnek);
- a kommunikációs terek témához (a különböző helyzetek online térben könnyen modellezhetőek, alternatív forgatókönyvek írhatóak, a szereplők verbális és nonverbális tulajdonságai megváltoztathatóak, stb.);
- a szófajokhoz, szóképzéshez (számos példát lehet hozni az új szavak, neologizmusok területéről);
- a nyelvváltozatokhoz (társadalmi nyelvváltozat, csoportnyelv, bár lehet érvelni más besorolása mellett is);

- a retorika témakörhöz (például meggyőzés online csoportokban, a játékokban előre megadott választható szövegvariánsok használata);
- a stílus, a nyelvtörténet és a magyar nyelv helyzete témákhoz (a digitális nyelvhasználaton belül is kiváló példaanyagot ad a játékos szubkultúra; a nemzetközi szervereken a környező nyelvekkel való találkozáskor felismerhetőek a vándorszavak).

Ami nehézséget okozhat a játékok tanórai, oktatási felhasználásában, az esetenként felmerülő költségek mellett, az a nyelvválasztás. A videójátékok angolul készülnek, az online szervereken is ez a közös nyelv: ha van is olyan játék, amit nagyon jó lenne felhasználni akár a tanórán is, nagy valószínűséggel nincs hivatalos szinkronja, legjobb esetben is feliratot kapunk hozzá (ami azonban ismét alapot adhat a szövegértés, valamint az idegen nyelvi kompetencia fejlesztéséhez). Emellett technikai nehézségekbe is ütközhetünk: sajnos sok esetben nem lehet szabadon használni mobiltelefont, tabletet, PC-t az órai feladatok megoldásához, vagy nem is érhetőek el az eszközök, így ha a platform nem áll rendelkezésre, akkor a digitális játékok is ki vannak zárva a tantermekből.

Amennyiben viszont adottak a körülmények, számos lehetőség áll a kísérletezni szándékozó pedagógusok rendelkezésére: teljes játékok, edutainment programok, komoly játékok, gamification, ezekre a következő fejezetben ki fogok térni. Ezek mellett akár az is lehetséges, hogy a játékkal kapcsolatos kiegészítő anyagokat használják fel feladatkészítésre, például streamek (videóközvetítések különböző játékokról, videójátékos eseményekről, versenyekről), trailerek (reklámcélú bemutatkozó, figyelemfelkeltő videók), in-game videók (a játékon belül készített felvételekből összevágott videók), reklámok.

A különböző szervezési módokhoz is jól kapcsolható a játék: működhet egyéni és páros munkában, dolgozhatnak a diákok csoportként ugyanazon a projekten. Az oktatási módszerek közül is többet támogat a digitális játék: jó kiindulási alap egy megbeszéléshez, tanulói előadáshoz, bemutatóhoz, látványosan lehet vele szemléltetni, kreatív felvezetője lehet egy vitának, kooperatív és hagyományos csoportmunka is építhető rá, és természetesen órán kívüli házi feladatnak is adható. A különböző lehetőségek jól beépíthetők elsősorban a középiskolai magyar nyelv oktatásába, de a tanárképzők számára is praktikus tudásról van szó, hiszen a digitális eszközök és játékok felhasználására fel kell készíteni a tanárjelölteket, vagy továbbképzés esetén a már tanárként dolgozó kollégákat.

3. DIGITÁLIS JÁTÉKOK AZ OKTATÁSBAN

3.1. A VIDEÓJÁTÉKOK FELHASZNÁLÁSI LEHETŐSÉGEI AZ OKTATÁSBAN

3.1.1. Teljes játékok, amelyek nem oktatási céllal készültek

A teljes játékok, amennyiben nem ún. világépítő játékok, mint például a Minecraft (interaktív digitális Legoként írható körbe legjobban), elsősorban otthoni vagy órán kívüli elfoglaltságként ajánlhatóak a tanulóknak, akár egy órai bemutatással összekötve. Kifejezetten a történeti aspektus emelhető ki a tipográfia-, a nyomtatás-, valamint könyvtörténetet feldolgozó játékokkal (például Type:Rider). A retorikaoktatásba vonható be a vitakultúrát középpontba helyező Oh, Sir játék. A nyelvi kreativitást és szókinccset fejlesztik a szójátékok (angolul pl. Scribblenauts). A 10 ujjas gépelés egy olyan képesség, amit mindenkinek megéri elsajátítani, hiszen a digitális kompetencia egyik alapja, erre szolgálnak a gépelős játékok, ún. typing game-ek is (Epistory, Letter Quest). Vannak olyan böngészőben futtatható játékok, amelyekre hallás utáni vagy szövegértési feladatot készít(tet)hetünk (bármelyik öltöztető vagy sorrendiségre építő játék, például Best in the West, Kawaii Glasses). A játékokat felhasználhatjuk egy téma kiegészítésére az érdeklődőknek, a motiváció felkeltésére (például egy játék alapú hallgatói kiselőadással vezetünk be egy új témát) vagy egyszerűen gyakorlásként. Ahogy minden más módszertani eszköz esetében, úgy a játékok kapcsán is az oktatási célnak megfelelő játék kiválasztása körültekintést igényel: például Bognár Amália tanárnő a diákjaival a János vitéz különböző helyszíneinek felépítésére a

Minecraft programot választotta (2015), mivel ez kellően motiváló volt a diákok számára, és emellett jól ellenőrizhető volt a szövegtudás is: a helyszín pontos megépítéséhez ismerni kellett a szöveget, ezzel az előfeltétellel tudtak bekapcsolódni a diákok eredményesen a játékba.

3.1.2. Digitálisjáték-alapú tanulás

A tanórán is bevezethető módszerek közé tartozik a digitálisjáték-alapú tanulás (digital game based learning) területe. Itt olyan programokról van szó, amelyek bár játékok vagy a játékok külső és belső tulajdonságaival rendelkeznek, de az oktatás is célként szerepelt a megalkotásuk folyamán, elsősorban a motivációt helyezik előtérbe. A digitálisjáték-alapú tanuláshoz tartoznak az edutainment játékok (education + entertainment, 'tanítás és szórakozás'): a különböző kvízek (pl. Honfoglaló), a múzeumi játékok vagy azok az alkalmazások, amelyekkel akár a tanárok (és a tanulók) is tudnak játékos programokat készíteni. Ilyen például a Twine, egy szövegesjáték-készítő program, amelynek segítségével interaktív könyvre hasonlító szöveg készíthető, amelyben a játékos/olvasó által választott lehetőségek befolyásolják a történet kimenetelét; a Ren'Py, egy visual novel-készítő program, amelyben képet és szöveget egyaránt szerkeszthet a felhasználó; valamint a Kahoot kvízkészítő alkalmazás.

Amíg az előző, edutainment kategóriába tartozó foglalkozási módokat főleg tanárok, oktatók kezdeményezik, addig a komoly játékokat (serious games) kifejezetten játékkervezők készítik oktatási céllal. Az alkotók közül sokan azt vallják, hogy a társadalmi problémákra megoldást lehet találni a számítógépes játékokon keresztül, ide sorolják az oktatójátékokat is. Az eddig említett két kategóriába tartozó programokat órán kívüli feladatként lehet feladni (például egy megadott témában közös játék készítése vagy egy adott kvízen megadott pontszám elérése), de a kvízek az órai ismétlésben, ráhangolódásban (motivációs eszközként) is segíthetnek, ha megengedett a technikai eszközök használata. Megemlíthetők a virtuális világok (például Second World, World of Warcraft, Minecraft, Terraria), amelyekben belül különböző szituációkat lehet kidolgoztatni, gyakoroltatni a diákokkal, vagy az építőbb jellegűekben szöveg alapján helyszínt létrehozni, keresni, így segíteni a memorizálást. A Second Worldben kialakíthatunk szinte bármilyen környezetet, amiben mozogva a diákoknak fel kell dolgozniuk különböző szituációkat, például eljátszhatnak egy vizsgaszituációt is a valódi helyzet stresszfaktora nélkül, amit segít a virtuális környezetben túl az is, hogy bármikor újratekeshet, segítséget kérhetnek a tanáruktól vagy társaiktól.

3.1.3. Gamifikáció

A gamifikáció során a játékból vett elemeket építene be egyáltalán nem játékjellegű, hétköznapi helyzetekbe, például az oktatásba vagy a munka világába. Több alternatív kifejezést is használnak a gamification magyarítására (például: játékszerűsítés, gamifikáció), a tanulmányban a játékosítást használom az eredeti angol kifejezés mellett. Két kulcskifejezést érdemes a gamificationból kiemelni: a részvételt és az aktivitás növelését. „A sikeres gamifikációs fejlesztések holisztikus szemléletmódot, innovatív gondolkodást és az információs társadalom eszköztárában, illetve a játékfejlesztésben meglévő tapasztalatot igényelnek” – állítja Rab Árpád (2012). Rab kitér arra is, hogy a gamifikációt ellenzők két fő érve – miszerint nem lehet az oktatás célja a tanulási vágyat játékvággal helyettesíteni, valamint a játékosítás elemei az újdonság elmúlása után csupán egy kicsit bonyolultabb jegyrendszerként működnek – egy félreértelmezésen, az „oktatásba belépő gamifikáció jelentőségének eltűnésén” alapul. A játékosítás oktatásba történő átgondolt bevezetése szemléletváltást jelentene. Hiszen „[n]em a teljes oktatási rendszer játékszobává tételéről van szó, hanem pontosan azoknak a területeknek a megtalálásáról, ahol a gamifikáció értéket jelenthet, megreformálhat, sikeresebbé tehet. Szó sincs arról, hogy ez a diákokban a teljes oktatási rendszer értékvesztését okozná, vagy összekeverednének a játékkermek és az osztálytermek” (RAB 2012). Ezzel összhangban Kenéz András (2015) két olyan területet jelöl meg, amelyeken kézenfekvőnek látszik a játékosítás bevezetése: az értékelést és az órán kívüli tevékenységek facilitálását.

A játékosítás oktatásbeli felhasználásában segítséget nyújtanak a tanároknak a különböző digitális osztálytermek, amelyek nem mentesítenek azonban a tananyag és az értékelési-visszajelzési rendszer átgondolásától, strukturálásától. Ezeknek az online felületeknek a célja az, hogy a tanárok mellett a diákok is jól láthatóan tudják követni a saját és egymás fejlődését is. Megoszthatók a tananyagok, a feladatok, valamint a szülők is online módon bevonhatók a munkába. Könnyen értékelhetővé, megerősíthetővé teszi a csoportmunkát, és mivel látható mindenki folyamatos haladása, felhívja a diákok figyelmét egymás támogatására. A rendszerek többségében a diákok készítenek maguknak egy karaktert, és ehhez hozzárendelve kaphatnak vagy szerezhetnek képességeket (például pluszidőt egy feladatra), léphetnek szintet stb., tehát ebben az esetben a játékok felépítését veszi át egy adminisztratív és kapcsolattartó felület. A leginkább az online szerepjátékokra hasonlító alkalmazás a Classcraft. Ezen belül a diákok választhatnak kasztot is, azaz el kell dönteniük, hogy milyen képességük fejlesztésére akarják helyezni a hangsúlyt. A Classdojban a gyerekek egy kis szörnyalakot irányítanak, akinek szintén különböző képességei lehetnek, az órai és egyéb feladatok jutalmaként. Az osztályok vagy a csoportok heti és havi kihívásokat is teljesíthetnek együtt, a felületen világosan dokumentálni lehet a részvételt és az eredményeket. Magyarul is elérhető a Classbox, egy általános iskolai közösségi portál, amely valós osztályközösségeken alapul. Célja, hogy egyszerűbbé tegye a digitális kommunikációt a tanár, a szülő és a diák között, emellett számos, tanulást segítő alkalmazást nyújt.

3.2. A VIDEOJÁTÉKOKHOZ KAPCSOLÓDÓ EGYÉB, A FEJLESZTÉSBEN FELHASZNÁLHATÓ ANYAGOK

Mindezek után nem mehetünk el szó nélkül a mellett a lehetőség mellett sem, hogy a játékokhoz kapcsolódó vagy a játékokban található anyagok (legyenek azok mozgóképes, szöveges vagy képi tartalmak) akár példaanyagként, akár feladatok alapjaként használhatóak tanórán is. A következőkben a kommunikációs kompetencia fejlesztésének szempontjából hozok példákat a lehetséges feladatokra (RAÁTZ 2015 alapján).

3.2.1. Szóbeli szövegértés

A PISA-felmérések szövegtipológiájában a folyamatos, elektronikus szövegek utasítás típusába sorolják az online játékokat. Ennek megfelelően órán is lehet velük foglalkozni: például egy diák a digitális táblánál állva játszik, halad egy labirintusban vagy készít egy karaktert, miközben egy vagy több társa instruálja. Létezik egy teljes játék is, ami erre a típusú feladatmegosztásra épül – Keep talking and nobody explodes –, ott egy bombát kell hatástalanítani úgy, hogy az egyik játékos csak a bombát (azaz az aktuális feladványt) látja, a másikkal pedig csak a kézikönyvet, amiben a lehetséges megoldások szerepelnek, így kölcsönösen instruálniuk kell egymást: az egyikük leírja a bomba kinézetét (a feladványt), a másikkal megkeresi, hogy a különböző részeket hogyan kell hatástalanítani (megoldani a feladványt). Ez a típusú feladat akár irodalmi alakokkal, szerzőkkel vagy szereplőkkel is megismételhető, megfelelő szöveghelyek kiválasztása után vagy például idegen szavakkal, szólásokkal, közmondásokkal is játszható. Az azonnali vizuális visszajelzés erősítheti a memorizálást, a megjelenő, korszakokra utaló jellegzetességek (ruházat, kiegészítők) pedig a tantárgyak közötti átjárhatóságot.

3.2.2. Szóbeli szövegalkotás

A játékokban sokszor szerepelnek igényesen elkészített, akár filmszerű videók, amelyek némán nézve alapot adhatnak az újrászinkronizálási vagy jóslós feladathoz. Ehhez a feladattípushoz a játékon belüli videókon kívül a hozzá kapcsolódó bemutatók, trailerek és a játékon belüli képernyőmentések is használhatóak.

Egy új médiastílusként beszélhetünk a streamerekről, akik játék közben élő tudósítással videókat készítenek: ennek kapcsán kitérhetünk egy órai megbeszélés során arra, hogy milyen stílusban kell egy online véleményvezérnek megszólalnia, mi az elvárt nyelvi viselkedés, a diákoknak vannak-e kedvenceik, miért? Azok a streamerek, akik a játékukat mutatják meg másoknak (játszanak egy online játékot

és ezt közvetítik), nagyon komoly koncentrációra képesek, hiszen egyszerre kell követniük és jól teljesíteniük a játékban, emellett tartani kell a kapcsolatot a nézőikkel és szórakoztatni is őket. Érdekes, akár felkészülés után, kipróbáltatni a diákokkal is egy ehhez hasonló szituációt: meggy folyamatosan a videó és nekik kommentálni kell a történéseket, miközben a többiek is bekapcsolód(hat)nak, és elindul(hat) egy beszélgetés: ez lehet először egy már ismert videó, de később nehezebb a feladat adott szavak felhasználásának előírásával vagy ismeretlen videóval.

Az is tanulságos feladat lehet, hogy beszéljenek a hobbiukról: a tapasztalat szerint a gamerek szívesen beszélnek, természetesen bármilyen más hobbihoz hasonlóan nem támadó és ellenző közegben, erről az elfoglaltságról, de ha belemerülnek, akkor sokszor átváltanak gamer-nyelvre, Hunglishra. Érdekes feladat lehet számukra, hogy kizárólag magyarul magyarázzanak el minden kifejezést, vagy adjanak definíciókat a különböző fogalmakhoz.

3.2.3. Írásbeli szövegértés

Ami kifejezetten a játékosok szókincsével kapcsolatban mindenki számára érdekes lehet, az különböző játéknyelvi mondatok fordítása gamerról magyarra: olyan mondatokat adni nekik, ahol a játéknyelvi kifejezés értelme meghatározható a szövegkörnyezetből (például: *A legelső dungeon levelen már van olyan mob, ami ha megüt, akkor kb 75%, hogy poisonöl. A játékbeli kazamata első területén, szintjén már van olyan ellenség, ami ha megsebzí a játékos karakterét, akkor 75%-os eséllyel meg is mérgezi.*). A tantárgyak közötti kapcsolat erősítésén túl a szövegkörnyezet jelentésteremtő szerepének bemutatására látványos példa egy ilyen feladat. Lehetőség van arra is, hogy a digitális kommunikációhoz kapcsolódó szókincs feldolgozása során nehéz feladatként foglalkozzanak vele a diákok. Több online oldal mellett van offline szótára is a digitális szókincsnek (*Netszótár* 2012), amelyet használhatnak a feladat megoldásához, fejlesztve a szótárhasználati készségeiket. A feldolgozott példák alapján új szócikkeket is készíthetnek a kötetben még nem szereplő kifejezésekhez.

3.2.4. Írásbeli szövegalkotás

A szövegalkotás alapja lehet egy játék, és nem kötelező, hogy mindenki ismerje a programot, mivel online rengeteg adat elérhető, és a szükséges információ megkeresése is része lehet a feladatnak: írjanak róla különböző szövegtípusokban (például reklámot, kritikát, ajánlót).

A videóanyagot szintén felhasználhatjuk inspirációként: a videószerkesztő alkalmazásokban általában elérhető a lehetőség arra, hogy egy képanyaghoz feliratot illesszünk. Készítsék el a diákok egy megadott játékrészlet feliratát csoportokban, utána pedig beszéljék meg a közös és az eltérő megoldásokat, kit mi befolyásolt, mik voltak azok az elemek, amelyek támpontot nyújtottak a fogalmazáshoz?

Ha a diákok készítenek egy játékot közösen (ez lehet például egy lineáris történetvezetésű feleletválasztó feladat Twine-ban kivitelezve), akkor ahhoz szükséges egy leírás, egy használati útmutató, aminek az elkészítésekor egy hétköznapi szövegtípust gyakorolnak az elemzés és a reprodukció szintjén is.

A fentiekben bemutatott feladatok mind megoldhatóak más témára építve is, de egy olyan csoportnak, amelyiknek van affinitása a digitális játékokhoz, motiválónak hathatnak ezek a megközelítések.

4. ÖSSZEGZÉS

A fentiek alapján is látható, hogy a videójátékok sokszínű elemei lehetnek a tanóráknak, akár órai, akár otthoni feladatként. A tanulmány során először elhelyeztem a videójátékokat a pedagógusok módszertani eszköztárában, kiemelve azokat a témaköröket, amelyeket az anyanyelv-pedagógiában használhatnak a magyartanárok. A különböző felhasználási lehetőségek bemutatása után a kommunikációs kompetencia fejlesztésének területei alapján hoztam példákat a játékokhoz kapcsolódó feladatokra. A cikk célja felhívni a figyelmet a digitális kommunikáció körében is speciális nyelvi jellegzetességekkel bíró területre, valamint azokra a lehetőségekre, amelyek offline vagy más témában való megvalósításával

már találkoztak a pedagógusok. További terveim között szerepel egy részletes, számos konkrét témakört és fejlesztési területet, példákkal együtt, áttekintő összefoglalás készítése, amely segíthetné a tanárok munkáját.

HIVATKOZÁSOK

- ARONSSON, K. (2011): Language socialization and verbal play. In: DURANTI, A. – OCHS, E. – SCHIEFFELIN, B. B. (EDS): *The Handbook of Language Socialization*. First Edition. Wiley–Blackwell, Oxford. 464–484.
- BOGNÁR A. (2015): Minecraft a tanításban. *Tanárblog*. <http://tanarblog.hu/cikk/minecraft-a-tanitasban> (Letöltés ideje: 2016. június 19.)
- CSÍKSZENTMIHÁLYI M. (2015): *Flow – Az áramlat – A tökéletes élmény pszichológiája*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- FEKETE Zs. (2013): *A játékalapú tanulás és a játékipar trendjeit a C1, C2 célkitűzéseknek megfelelően elemző tanulmány*. MMATT – Mobilkommunikáció és Multimédia-alapú TudásTranszfer oktatástámogató szoftver létrehozása. Kézirat.
- FROMANN R. (2012): *Gamification – épülőben a Homo ludens társadalma?* <http://jatekoslet.hu/letoltes/publikaciok-gamification.pdf> (Letöltés ideje: 2018. június 5.)
- FROMANN R. (2017): *Játékoslét. A gamifikáció világa*. Typotex Kiadó, Budapest.
- HUIZINGA, J. (1990): *Homo Ludens*. Universum Kiadó, Szeged.
- KENÉZ A. (2015): Gamification – a játékok alkalmazása a marketingben és a marketingoktatásban. *Marketing & Menedzsment*, 49(4), 36–51.
- KRAMER, B. (2014): *L2P n00b – the pragmatics of positioning in MMORPGs*. Disszertáció. Dr. Studium der Philosophie Anglistik und Amerikanistik. University of Wien, Wien.
- OLLÉ J. (2012): *Virtuális környezet, virtuális oktatás*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
- RAÁTZ J. (2015): A kommunikációs kompetencia területei és fejlesztési lehetőségei az anyanyelvi nevelésben. In: ANTALNÉ SZABÓ Á. – LACZKÓ K. – RAÁTZ J. (szerk.): *Szakpedagógiai körkép I. Anyanyelv- és irodalompedagógiai tanulmányok*. Bölcsész- és Művészetpedagógiai Kiadványok 2. Eötvös Loránd Tudományegyetem, Budapest.
- RAB Á. (2012): A gamifikáció lehetőségei a nem üzleti célú felhasználások területén, különös tekintettel a közép- és felsőoktatásra. *Oktatás–Informatika*, 4(1–2). <http://www.oktatas-informatika.hu/2013/03/rab-arpad-a-gamifikacio-lehetosegei-a-nem-uzleti-celu-felhasznalasok-teruleten-kulonos-tekintettel-a-kozep-es-felsooktatásra/> (Letöltés ideje: 2018. június 5.)
- DE SOUZA, B. C. – DE LIMA E SILVA, L. X. – ROAZZI, A. (2010): MMORPGS and cognitive performance: A study with 1280 Brazilian high school students. *Computers in Human Behavior*, 26(6), 1564–1573.
- VÁRSZEGI É. A. (2014): *A gamification kritikai értelmezése, alkalmazása magyar nyelv és irodalom órákon*. Tanári mesterképzés tanulmány, kézirat. ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Bölcsészettudományi Kar, Budapest.
- VESZELSZKI Á. (szerk.) (2012): *Netszótár. @-tól a zukbergnetig*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
- ZAKARIÁS P. (2015): Hogyan taníthatnak a videójátékok? *Modern Iskola*. <http://moderniskola.hu/2015/07/hogyan-tanithatnak-a-videojatekok/> (Letöltés ideje: 2018. június 5.)

NEMZETISÉGI NÉMET TANÍTÓ- ÉS ÓVODAPEDAGÓGUS-KÉPZÉS: EREDMÉNYEK ÉS AKTUÁLIS KÉRDÉSEK

GÖLCZ MIRA – MÁRKUS ÉVA

Eötvös Loránd Tudományegyetem, Tanító- és Óvóképző Kar

ABSZTRAKT

A tanulmány célja a magyarországi német nemzetiségi alapfokú pedagógusképzés feltérképezése. A magyarországi német nemzetiségi képzés (iskolák, óvodák, pedagógusképző intézmények) történetének, fejlődésének bemutatása, a fontosabb fordulópontok meghatározása. Magyarországon jelenleg nyolc intézményben folyik nemzetiségi pedagógusképzés. A Magyarországi Németek Országos Önkormányzata által 2010-ben kiadott *Gyökerek és Szárnyak* nevelési, oktatási és közművelődési, majd a *Steh dazu! a Magyarországi Németek Országos Önkormányzata stratégiája* 2020-ig határozott célokot fogalmaz meg a nemzetiségi nevelés-oktatás terén. Egyre több óvodában, iskolában folyik német nemzetiségi oktatás, így a téma aktualitása jelentős. Kutatásunkban vizsgáljuk továbbá a képzés nehézségeit, erősségeit, a fejlesztési lehetőségeket.

Kulcsszók: magyarországi németek, nemzetiségi óvóképzés, nemzetiségi tanítóképzés, korai nyelvfejlesztés

1. BEVEZETÉS: A KORAI NYELVFEJLESZTÉS TÖRTÉNETI ASPEKTUSA

A nemzetiségi pedagógusképzés fontos része egyebek mellett a nyelvi fejlesztés. A korai nyelvi fejlesztés szükségességéről számos vita folyik, bár elmondhatjuk, hogy a korai nyelvfejlesztés egyidős a keresztény Európával. Már a Római Birodalomban általános volt az, hogy az előkelő családok gyermekei a görög nyelvet rabszolgák segítségével sajátították el azért, hogy műveltebbek legyenek, nagyobb rálátásuk legyen más népek kultúrájára. Mivel a közigazgatás nyelve a császárkorban a latin volt, így ezen nyelv oktatását is meg kellett szervezni. Bár külön forrásokat nem találunk a gyermekek korai nyelvoktatására vonatkozóan, annak mégis kora gyermekkorban kellett kezdődnie, hiszen nyelvismeret nélkül képtelenek lettek volna a tantárgyak latin nyelven történő elsajátítására. Már Comeniusnál (1992) is találunk utalásokat arra, hogy a saját anyanyelv mellett milyen fontos más szomszéd népek nyelvének megismerése, megtanulása (KÉZI 2014). Ezek mellett számos visszaemlékezés rámutat arra, hogy az idegen nyelv tanulásának korábban is nagy jelentőséget tulajdonítottak. „Három nevelőnő volt tehát mellettünk, egy német, egy francia, egy angol” (KÁROLYI 1973: 46).

A Magyarországon zajló kutatások a kétnyelvűség körében elsősorban a felnőttkori és tömeges kétnyelvű vizsgálatokat helyezik előtérbe. Magyarországon Kenyeres (1935) volt az első, aki saját lányának magyar-francia nyelvi fejlődését figyelte és írta le. Ez után az 1970-es évekig nem voltak ilyen jellegű vizsgálatok. Jarovinszkij (1979, 1980) magyar-orosz házasságokból született gyermekeket vizsgál, majd a magyarországi németiség kétnyelvűségével foglalkozik például Földes (1996). A gyermekkori kétnyelvű elsajátítás hatását különböztethetjük meg Navracsics (2004) szerint:

- 1) Egy személy egy nyelv: Ebben a típusban a szülők különböző anyanyelvűek, de beszélnek egymás nyelvét. A gyermekhez születésétől fogva mindkét szülő saját anyanyelvén beszél (TAESCHNER 1983; HOFFMANN 1985).
- 2) Nem domináns családnyelv: Ebben a típusban a szülők különböző anyanyelvűek, de az egyik szülő anyanyelve a többségi közösség nyelve is. A szülők a nem domináns nyelvet (nem a közösség nyelvét) beszélnek a gyerekkel, így azzal csak az otthonán kívül találkozik (FANTINI 1985; DEUCHAR-CLARK 1996).

- 3) Nem domináns családnyelv, a közösség nyelve más: A szülők anyanyelve azonos, de a közösség nyelve más, mint a szülők anyanyelve. A szülők saját anyanyelvükön beszélnek a gyerekekkel, a másik, második nyelvvel az otthonán kívül találkozik (OKSAAR 1970, 1971). A magyarországi németekre is ez volt a jellemző nagyon sokáig: a szülők anyanyelvükön, vagyis németül ('svábul'¹, dialektusban) beszéltek gyermekeikkel, akik a magyar nyelvvel először az iskolában találkoztak.
- 4) Két nem-domináns családnyelv, a közösség nyelve más: Itt a szülők anyanyelve különböző, a közösség nyelve is más. A szülők saját anyanyelvükön beszélnek a gyermekkel.
- 5) Nem anyanyelvi szülők: Ebben az esetben a szülők anyanyelve megegyezik. A közösség nyelve a szülők anyanyelve. Ebben az esetben a kétnyelvűvé válásnak az a módszere, hogy az egyik szülő egy olyan nyelven beszél gyermekével, ami a szülőnek nem anyanyelve (SAUNDERS 1982, 1988). Ma nagyon sok magyarországi német család esetében ez a jelenség figyelhető meg. Többnyire az anyukák azok, akik születésüktől kezdve németül beszélnek gyermekeikhez, így próbálják a kétnyelvű nevelést megvalósítani.
- 6) Kevert nyelvek: A szülők is és a közösség is kétnyelvű. Ebben az esetben a szülők keverik a nyelvet, így a gyermek is ezt teszi (BURLING 1959).

A gyermekkori kétnyelvűségre irányuló kutatások a legtöbb esetben esettanulmányok, amelyekben a nyelvészek általában a saját gyermekeiket figyelték meg (NAVRACSICS 2004).

A nemzetiségi identitás kifejezésében, illetve a nemzetiségi csoport kohéziójának megőrzésében nagy jelentősége van a hagyományok, szokások ápolásának, a viselet megőrzésének és ezek mellett az anyanyelvnek is, amely a nemzetiségi hovatartozás fontos ismertetőjegye. Hazánkban a nemzetiségi jogok érvényesülését jogszabályok garantálják. A legfontosabbak a következők: *Magyarország Alaptörvénye* kimondja, hogy a Magyarországon élő nemzetiségeknek joguk van az anyanyelvük használatához, kultúrájuk ápolásához és az anyanyelvű oktatáshoz (XXIX. cikk [1]). A *2011. évi CLXXIX. törvény a nemzetiségek jogairól* hangsúlyozza az anyanyelv szabad használatát, illetve az anyanyelv, a történelmi hagyományok, a kultúra megőrzéséhez való jogot, a nemzetiségi oktatásban való részvétel lehetőségét. A nemzetiségi óvodai nevelésről és iskolai oktatásról szóló EMMI-rendelet azt írja, hogy „A nemzetiségi óvodai nevelés az óvodás korú gyermekek életkori sajátosságainak és egyéni fejlettségének megfelelően a nemzetiség nyelvének és kultúrájának megismerését és elsajátítását, a kulturális hagyományok átörökítését és fejlesztését szolgálja.” (17/2013. (III. 1.) EMMI rendelet) A *2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről* lehetővé teszi a magyarokon kívül más nemzetiségi nyelven való oktatást is.

Ma Magyarországon a nemzetiségi pedagógusképzés, így a német nemzetiségi tanítóképzés is állami feladat. A *2011. évi CCIV. törvény a nemzeti felsőoktatásról* (Nftv.) törvényi szinten rendelkezik a nemzetiségi pedagógusképzést illetően a felsőoktatás állami feladatairól. A felsőoktatásban alapképzésre, mesterképzésre, illetve osztatlan képzésre történő jelentkezés esetében a felvételtől a felsőoktatási intézmény a jelentkezők teljesítménye, az adott intézményre megállapított maximális hallgatói létszám hallgatói kapacitása, valamint a jelentkezők jelentkezési sorrendje figyelembevételével országosan egységes rangsorolás alapján dönt (Nftv. 39. § (5) bekezdés).

2. A MAGYAR (NEMZETISÉGI) TANÍTÓKÉPZÉS KEZDETE

A magyar tanítóképzés 2019-ben ünnepelte 200 éves évfordulóját. Szepeskáptalanban 1819 őszén nyílt meg az első önálló, más oktatási intézményekkel kapcsolatban nem álló német tannyelvű egyházi tanítóképző intézet (KOVÁCS – GRUNDIG DE VAZQUES 2011: 34), alapítója Pyrker János László szepesi püspök volt. Más források szerint az első közép fokú, önálló tanítóképző Szepesváralján nyílt meg, melynek tanítási nyelve német és szlovák volt (NESZT 2014: 13). A nagy műveltségű püspök jelentős pénzadománnyal vetette meg az anyagi alapot, melyet az egyházmegye papsága jelentős összeggel

¹ Ez egy köznyelvi pars-pro-toto megnevezése a magyarországi német nyelvjárásoknak. A legtöbb magyarországi német valamilyen bajor vagy középnémet (pl. frank) nyelvjárás-változatot beszél, illetve beszélt.

kiegészített. Az intézmény az ősi Árpád-kori székesegyház szomszédságában kapott épületet (MÉSZÁROS 1984: 277). Az első képző intézet történetét részletesebben ismerteti MÁRKUS – M. PINTÉR 2019.

Napjainkban a nemzetiségi oktatás a következőket jelenti: a nemzetiségi tanulók számára létesített intézményes nevelés-oktatás, amelynek feladata, hogy szervezeten biztosítsa a nemzetiségi nyelv tanulását, a nemzetiségi történelem, kultúra, hagyomány megismerését a közösségi identitástudat megőrzése, ápolása, erősítése mellett. A sajátos célok és követelmények teljesítéséhez, a működés feltételeihez az állam emelt normatív támogatást nyújt (BÁTHORY–FALUS 1997: 558). 200 évvel ezelőtt egészen más volt a helyzet, a nemzetiségi nyelven tanulás és tanítás teljesen természetes volt az ország nemzetiségek lakta területein, hiszen akkor még a nemzetiségi nyelvet anyanyelvükként beszélték a hazánkban élő nemzetiségek; az állam nem támogatta külön a nemzetiségi oktatást. Vagyis nem ugyanazt jelentette a nemzetiségi oktatás akkor és ma, viszont mivel ez a múltban is egy nemzetiségek számára szóló oktatás, képzés volt, ebből a szempontból tekinthető nemzetiségi tanítóképzésnek. A nemzetiségi tanítóképzés 200 éves történetének és jelenének bővebb, méltó bemutatására egy az ELTE Tanító- és Óvóképző Karán 2019. november 15-én megrendezett konferencia adott módot, melyet az ELTE Tanító- és Óvóképző Kar és a Pécsi Tudományegyetem Kultúratudományi, Pedagógusképző és Vidékfejlesztési Kar közösen szervezett.

1848-ban a 13 magyar nyelvű képző mellett (57%) 10 nemzetiségi tannyelvű tanítóképző intézet működött Magyarországon, mindegyik képző egyházi volt (NESZT 2014: 39). A tanítás nyelve a tanítóképzőkben azon a megfontoláson alapult, hogy a tanítójelöltek azon a nyelven tanuljanak, amelyen majd tanítani fognak. 1856-ban a nemzetiségek lakta vidékeken az is előfordulhatott, hogy nem tanítottak egyáltalán magyarul, mivel a második nyelv kötelezően a német volt (NESZT 2014: 45) minden képző intézetben. „A tanítóképzők tanítási nyelvei között az önkényuralom céljainak megfelelően, a német nyelv került a vezető helyre. A színmagyar vidékek képzőjében egyenrangú volt a német-magyar nyelv. Nemzetiségi területeken, pedig a német nyelv mellett az illető nemzetiségi nyelv is helyet kapott. [...] A pesti képzőkben 1856–57-től pedig csupán német volt a tanítási nyelv egészen 1860–61-ig” (SZAKÁL 1934: 57).

Az 1868-es népoktatási törvény is kimondta, hogy „Minden növendék anyanyelvén nyerje az oktatást, amennyiben ez a nyelv a községben divatozó nyelvek egyike.” (BÁTHORY–FALUS 1997: 559).

3. A MAGYAR ÁLLAMI TANÍTÓKÉPZÉS LÉTREJÖTTE

A magyar állami tanítóképzés 2019-ben éppen 150 éves. Eötvös József népoktatási törvénye 1868-ban kimondta a tankötelezettséget, és előírta állami fenntartású tanítóképzők létesítését. Az első állami tanítóképezde 1869 novemberében nyitotta meg kapuit Budán². Eötvös „központi minta néptanító képezde”-nek nevezte. A törvény a képzési időt 3 évre emelte, a képesítés 6 osztály tanítására jogosított. Az állam 20 tanítóképző alapítását rendelte el, mindegyik mellé gyakorló elemi iskolát és 2 hold kertet kellett kialakítani. A következő tárgyakat tanították: hit- és erkölcstan, neveléstan, oktatási módszertan, általános és hazai földrajz, általános és hazai történelem, anyanyelv, magyar nyelv, német nyelv, természettudományok és azok alkalmazása az iparra és a földművelésre, gazdaságtan gazdasági és kertészeti gyakorlattal, hazai alkotmánytan, mennyiség- és mértan, ének és zene (különösen hegedű és zongora), szépírás és rajz, testgyakorlat, tanítás a gyakorló iskolában. A tanítónőképzőkben még hozzájött a női kézimunka. A tanítóképzőnek önálló tantestülete volt, mely az igazgatóból, 2 rendes, 1 segédtanárból és a gyakorlóiskola tanítójából állt. Ez a helyzet mára alaposan megváltozott: az ELTE TÓK-on közel 100 oktatónk van, és olyan kurzusokat tanítunk, mint a kombinatorikus és valószínűségi gondolkodás fejlesztése játékkal, inkluzív nevelés vagy informatika tantárgy-pedagógia. Eközben persze megmaradtak a régi, klasszikus kurzusok is, magyar nyelv vagy ének-zene tantárgy a 2019/2020-as tantervben is szerepel.

² Az első tanítónőképző is 1869-ben nyílt meg, Budán.

Az 1870-es években az ország peremvidékein 3 tanítóképzőben több nyelvű képzés indult: Modoron magyar, német, szlovák, Déván magyar-román, Zniováralján magyar-szlovák. A német nyelv tanításának ügye csak részben nemzetiségi kérdés, hiszen majdnem 100 éven át kötelező tárgy volt a német, melyet minden évfolyamon legalább heti 2 órában kötelező volt tanulni. A képesítő vizsgálatok döntöttek csak a német nyelv nemzetiségi nyelvként való tanulásáról. Külön vizsgaként lehetett a második világháborúig német nyelvű iskolákra is képesítést szerezni. Ugyanúgy, mint a dalmát, szerb, illetve horvát nyelveken (RÁCZ FODOR 1993: 131). 1872-ben miniszteri rendelet szabályozta az állami képzők tanítási nyelvét, amelyekben ezután kötelezővé tette a magyar nyelvet a dévai és a modori képzők kivételével (RÁCZ FODOR 1993: 132).

1879-ben jelentős változás állt be a tannyelv kérdésében. Addig a tanítóképezdek követelményrendszerében az anyanyelv preferenciát élvezett a magyar nyelvvel szemben (NAGY 1993: 254). 1879-ben Trefort Ágoston a nemzetiségek érdekeit sértő törvényt alkotott: „Minden akár felekezeti akár másnémmű oly tanítóképző intézetekben, amelyekben a tanítás nyelve nem magyar – a magyar nyelv oly óraszámban tanítandó, hogy azt az egész tanfolyam alatt minden tanítójelölt beszédben és írásban elsajátíthassa...” – „tanítóul nem alkalmazható, aki a magyar nyelvet el nem sajátította...” (RÁCZ FODOR 1993: 132–133). Az 1882 után végzetek közül sem tanítóul, sem segédtanítóul nem alkalmazható, aki a magyart ezen a szinten nem bírja (NAGY 2005: 81). Ez a szabályozás jelentős hatással volt a képzők tannyelvére. „Az 1879-es törvény igen keményen érintette a felekezeti iskolafenntartást, hiszen a görögkeleti egyházak szerb, illetve román tannyelven, az evangélikus egyház pedig részben német tannyelven képzett tanítókat” (NAGY 2005: 81).

Az 1880/81. tanévben a 68 magyarországi képzőből 52-ben magyar lett a tannyelv, a képzők csupán 23,5%-ban folyt nem magyar nyelvű vagy kétnyelvű oktatás (DONÁTH 2008: 16). Egy 1892-es szabályozás megnehezítette az állami képzőkben végző nemzetiségi tanítójelöltek helyzetét, a neveléstani írásbeli értekezést magyar nyelven kellett elkészíteniük, ezt pedagógia és magyar szakos tanár is vizsgálta, és bukás is lehetett a következménye a nem megfelelő nyelvi szintű dolgozatnak (NAGY 1993: 255). Az 1907/08. tanévben a 82 magyarországi tanító(nő)képzőből 72-ben magyar volt a tannyelv; a nem magyar, illetve vegyes tannyelvű képzők aránya 23,5%-ról 12,2%-ra csökkent (DONÁTH 2008: 32). A nemzetiségi identitás megőrzésére szolgáló nem magyar nyelvű képzést a felekezeti iskolákra hagyták. Közülük egy sem esett a későbbi trianoni Magyarország területére (DONÁTH 2008: 55).

1923-tól a tanítóképzés képzési ideje 5 évre emelkedett. A „budai képző” szakmai tekintélyét növelték az itt született „Vezérkönyvek”, amelyekben a reformpedagógia elveit – a gyermekközpontúságot, a ’munkáltatást’, a kreativitást – érvényesítették a tankönyvírók.

1946-ban a nemzeti kormány úgy rendelkezett, hogy a nemzetiséghez tartozó tanulókat anyanyelven folyó oktatásban kell részesíteni. Az anyanyelvi oktatást állami iskolák létesítésével és fenntartásával, illetőleg államsegély nyújtásával kell biztosítani (FÖGLEIN 2004). Az 1949. évi XX. törvény, a Magyar Népköztársaság alkotmánya is biztosította minden nemzetiség számára az anyanyelvén való oktatásnak és nemzeti kultúrája ápolásának lehetőségét (49. §).

4. A TANÍTÓKÉPZÉS FELSŐFOKÚVÁ VÁLÁSA

A tanítóképzés 1959-től felsőfokú, 1975-től főiskolai szinten folyt, 1994-től kormányrendelet tette általánossá a képzési idő megemelését: 1995-től négy évre emelkedett korábban hároméves időtartama. Napjainkig a tanítók képesítése az 1–4. osztályban valamennyi, az 1–6. osztályban legalább egy műveltségi terület oktatási-nevelési feladatainak az ellátására jogosít. A felsőfokú óvónőképzes 1968-tól először kétéves volt, majd 1986-tól vált hároméves, főiskolai szintű képzéssé.

A Bolognai-rendszer 2006-ban kedvezőtlen változásokat hozott a nemzetiségi tanítóképzés számára: a nemzetiségi pedagógus szakok szakiránnyá lettek, a nyelvi órák száma jelentősen csökkent. Az alapfokozat megszerzéséhez összegyűjtendő kreditek száma tanító szakon 240 kredit. A nemzetiségi tanító szakképzettségénél a képzési és kimeneti követelmények által meghatározott creditszám a nemzetiségi

nyelv és tantárgy-pedagógiája; a nemzetiségi ismeretek és tantárgy-pedagógia; a nemzetiségi irodalom, gyermekirodalom számára 36–42 kredit. Ez a kredit- és az ezzel összefüggő óraszám nagyon kevés ahhoz, hogy a nemzetiségi anyanyelvi képzés számára kedvező feltételeket teremtsünk.

A 2011. évi, jelenleg hatályos *CLXXIX. törvény nemzetiségek jogairól* kimondja, hogy a nemzetiségi anyanyelvű és anyanyelvi közneveléshez az anyanyelvű pedagógusok képzésének, továbbképzésének biztosítása állami feladat. 2019-ben a felvi.hu adatai szerint a 7 képzőben (3 egyházi és 4 állami fenntartásban) folyik nemzetiségi tanítóképzés. Az Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító- és Óvóképző Kar német nemzetiségi képzéseiről bővebben lásd MÁRKUS 2016a és MÁRKUS–RADVAI 2017.

5. A MAGYARORSZÁGI ÓVÓKÉPZÉSRŐL

A magyarországi óvóképzés csaknem két évszázados múltat tekint vissza. Az első kisdédóvót 1828-ban Brunszvik Teréz grófnő alapította saját költségén, szülei házában. Bár a nőket alkalmasnak tartotta a gyermeknevelés feladatára, az első tanítványai férfiak voltak (PUKÁNSZKY 2005). Az első magyar óvóképző 1837-ben Tolnán jött létre, a világon másodikként. A képzés nyelve magyar volt (KURUCZ 2002). Az 1891-es Kisdédóvási törvény hatására sok állami óvónőképző alakult: Hódmezővásárhelyen, Eperjesen, Pozsonyban, Sepsiszentgyörgyön, a római katolikus egyház pedig Esztergomban, Nagyváradon, Temesváron indított kisdédóvó-képzőket. Klebelsberg Kunó 78.066/1926. sz. rendeletével négyévesre bővítette a képzés idejét. Ekkor már gyakorlati képzés is működött (PÁSZTOR 2019). Először az 1958. évi 26. sz. rendelet tette lehetővé a képzés felsőfokúvá tételét, így indult el 1959-ben Szarvason, Kecskeméten és Sopronban a kétéves felsőfokú óvóképzés.

6. A NÉMET NEMZETISÉGI ÓVODAPEDAGÓGUS KÉPZÉSRŐL

1959-ben először Sopronban kezdődött meg a német nemzetiségi óvónők képzése. Erre az 1958. évi rendelet (1 §. 1 bek.) alapján volt lehetőség, így a német mellett Szarvason szláv, délszláv és román nemzetiségi óvónői oklevél megszerzése vált lehetővé. Az 1980-as évektől egyre több német nemzetiségi óvoda létesült, melyekben a legtöbbször képesítés nélküli óvónők dolgoztak. A megnövekedett igény miatt 1985-ben az országban másodikként Sopron után Szekszárdon is megvalósult és elindult a német nemzetiségi óvóképzés, majd 1987-ben Baján nyitotta meg kapuit a német és horvát óvodapedagógusokat képző intézmény (KURUCZ 2010).

7. AKTUÁLIS KÉRDÉSEK

2010-ben a Magyarországi Németek Országos Önkormányzata által kiadott *Wurzeln und Flügel nevelési, oktatási és közművelődési programja*, majd a *Steh dazu! oktatási stratégia* 2020-ig határozott célokat és feladatokat határoz meg a német nemzetiségi képzéssel, oktatással kapcsolatosan.

A nemzetiségi nevelés-oktatás [...] biztosítja a nemzetiség nyelvének tanulását, a nemzetiség nyelvén való tanulást, a nemzetiség történelmének, szellemi és anyagi kultúrájának megismerését, a hagyományörzést és -teremtést, az önismeret kialakítását, a nemzetiségi jogok megismerését és gyakorlását. A nemzetiségi nevelés-oktatás segíti a nemzetiséghez tartozó tanulót abban, hogy megtalálja, megőrizze és fejlessze identitását, vállalja másságát, elfogadja és másoknak is megmutassa a nemzetiség értékeit, erősítse a közösséghez való kötődést. (17/2013. (III. 1.) EMMI rendelet a nemzetiség óvodai nevelésének irányelve és a nemzetiség iskolai oktatásának irányelve kiadásáról)

Napjainkra annyira előrehaladt az asszimiláció, hogy második nyelvként kell a nemzetiségi gyerekek számára saját nemzetiségi anyanyelvüket közvetíteni. Az anyanyelvi-kulturális gyökerek megőrzése küldetés, melynek első – intézményi keretek között megvalósítható – lépése az óvodai nevelés nyelvi-kommunikációs fejlesztéseiben, az irodalmi foglalkozásokon, a kultúráközvetítő eseményeken teljesebben ki (BERECZKINÉ ZÁLUSZKI 2014: 158–159).

Az óvodai élet különböző tevékenységeihez kapcsolódva játékos módszerekkel történik a gyermekek szóbeli kifejezőképességének megalapozása, fejlesztése, a foglalkozásokra való ráhangolás, a folyamatos motiváció fenntartása. A gyermekek fejlesztése mindig a természetes helyzeteknek, az adott konkrét szituációknak megfelelően történik, a gyermekek érzelmi biztonságának megtartásával, természetes szituációkban, a nap folyamán visszaköszönő dialógusokban (BERECZKINÉ ZÁLUSZKI 2016: 173–174).

A nemzetiségi tanító- és óvodapedagógusképzésnek is erre a helyzetre kell a leendő tanítókat felkészítenie. De a nemzetiségi tanító- és óvodapedagógusképzés jelenleg a magyar nyelvű tanító és óvodapedagógus szak célnyelvi szakiránya, csak a szakirány csekély óraszámában van lehetőség nemzetiségi nyelvű órákat tartani. A Magyarországi Németek Országos Önkormányzata által működtetett Magyarországi Német Pedagógiai Intézet 2017-es felméréseinek adataiból megtudhatjuk, hogy a ma Magyarországon működő német nemzetiségi óvodák 85%-ában nem biztosított a nemzetiségi csoportonkénti két fő német nemzetiségi végzettségű óvodapedagógus. A szükséges nemzetiségi óvodapedagógus létszám 41,7%-a hiányzik. A felmérés adatai arra is rávilágítanak, hogy a végzett óvónők nyelvtudása sok esetben még mindig nem megfelelő, illetve a szakirányon diplomát szerettek nagy része soha, vagy csak rövid ideig dolgozik végzettségének megfelelően nemzetiségi intézményben. A német nemzetiségi tanítók helyzetének felmérése most zajlik, de várhatóan ott sem számíthatunk biztatóbb eredményekre. A pedagógushiány megoldása egyre sürgetőbb, hiszen jelenleg 217 óvodában, 255 általános iskolában és 19 középiskolában zajlik német nemzetiségi oktatás-nevelés, mely közel 67 500 gyermeket és 2 000 pedagógust érint.

A nemzetiségi óvóképzés támogatására a Miniszterelnökség és a Bethlen Gábor Alapkezelő Zrt. által támogatott Nemzetiségi Óvodapedagógus Tanulmányi Ösztöndíj Program indult 2019-ben, amit 2020 ősztől a nemzetiségi tanítóképzés támogatására kiterjesztettek. A nemzetiségi szervezetek figyelemfelhívása nyomán az állam felismerte, hogy az utolsó pillanatban vagyunk a nemzetiségi oktatás-nevelés megmentésére.

Jelenleg mind a tanító-, mind az óvodapedagógusképzés BA szintű, holott az Európai Unió több országában már MA szintű a képzés, például a tanítóképzés esetében Szlovákiában, Ausztriában, Olaszországban, Finnországban, Németországban, Franciaországban. A tanítói szerep fontosságát és a tananyag nagyságát tekintve Magyarországon is indokolt lenne ez, hiszen a mesterképzésben van lehetőség a specializálódásra, a mélyebb szakmai tudás megszerzésére. Ebből pedig bőven van a képzésünkben.

A német nemzetiségi tanítóképzésben résztvevő, az ELTE TÓK-on végzett hallgatóknak lehetőségük van az ELTE BTK-n rövid ciklusú mesterszakon német (nemzetiségi) tanulmányokat folytatni. Így tudásukat elmélyítve, továbbfejlesztve, a társadalmi igényeknek megfelelően, szűkebb szakterületükön tanulhatnak tovább, és az MA diploma képesíti és feljogosítja őket a német nyelv tagozaton történő tanítására is. Német nemzetiségi tanító szakos hallgatóink Master szinten Ausztriában, a linzi Felső-Ausztriai Pedagógiai Főiskolán is tovább folytathatják tanulmányaikat, és két félév alatt tanító mester diplomát szerezhhetnek, német nyelvű képzésben.

Egy rövid kutatásból, melyet az ELTE TÓK német nemzetiségi óvó- és tanítóképzésben résztvevő hallgatók körében végeztünk, kitűnik, hogy a képzésben résztvevő hallgatók 95%-a nő, a kutatásban résztvevőknek csaknem a fele nem nemzetiségi származású, így a német nemzetiségi nyelvjárást³, szokásokat, hagyományokat nem ismeri, nem ápolja. A képzés egészéhez viszonyítva a hallgatók keveslik a német nyelvű órák számát, a német nyelvű tantárgypedagógiai ismeretek átadását közvetítő órákat (ének-zene, testnevelés, népismeret, környezet, technika, rajz).

³ Napjainkban csak a legidősebb, 75, 80 év fölötti generáció beszéli anyanyelvüként a német nyelvjárást (MÁRKUS 2016b: 164). A tájnyelv erőzójával párhuzamosan mind civil, mind tudományos szinten megnyilvánuló érdeklődés figyelhető meg a magyarországi németek nyelvjárásainak grammatikai (v.ö. JUHÁSZ 2009, MÁRKUS 2003, 2014, MÜLLER 2011, MAYER 2016) és lexikális-szemantikai jellemzői iránti (v.ö. KNIPF 2011, MÜLLER 2016).

Összehasonlítva a német nemzetiségi óvodapedagógus és német nemzetiségi tanító szakirány óratervét elmondható, hogy az óvodapedagógus képzésben 32, míg a tanító képzésben 36 kredit szerezhető szakirányú, célnyelven oktató tárgyakból. A nemzetiségi óvodapedagógus képzés 6 féléves, összesen 180 kredit szerezhető, míg a tanító képzés 8 féléves, összesen 240 kredit szerezhető, így a tanító képzésben több tantárgy oktatására van lehetőség. A német nemzetiségi tanító szakon a hallgatók szintetizáló pedagógiai nyelvtan tárgyakat is tanulnak, míg az óvodapedagógus képzésben ez beépül az *Integrált nyelvi fejlesztés* kurzusokba. Módszertani képzésükben mindkét szakirányon tanulnak német nyelvű ének-zene, környezet és testnevelés módszertant/tantárgy-pedagógiát. Szerencsés lenne, ha a képzésbe beépíthető lenne a vizuális nevelés és a nemzetiségi népművelés módszertan is, hiszen mind az óvodában, mind az iskolában szükségük lenne a pedagógusoknak ezen ismeretekre is.

Az ELTE TÓK-on 2018 szeptemberétől elindult a *Magyarországi német játékok és táncok az óvodában és az iskolában I-II.* szabadon választható tantárgyként. Ez egy fontos előrelépés a nemzetiségi oktatás terén, hiszen a német nemzetiségi oktatást folytató intézmények nagy részében bevezetésre került a nemzetiségi tánc, a legtöbb helyen integrálva a testnevelés órákba. Fontos lenne a német nemzetiségi pedagógusképzés szempontjából, ha a képző intézményeknek lehetőségük lenne a német nyelvet és a célnyelven oktató egyéb tantárgyakat nagyobb óraszámokban oktatniuk.

HIVATKOZÁSOK

- 17/2013. (III. 1.) EMMI rendelet a nemzetiség óvodai nevelésének irányelve és a nemzetiség iskolai oktatásának irányelve kiadásáról. <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1300017.emm> (Letöltés ideje: 2019. szeptember 30.)
1949. évi XX. törvény, a Magyar Népköztársaság alkotmánya <https://net.jogtar.hu/getpdf?docid=94900020.TV> (Letöltés ideje: 2020. december 22.)
2011. évi CCIV. törvény a nemzeti felsőoktatásról. <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=A1100204.TV> (Letöltés ideje: 2019. október 20.)
2011. évi CLXXIX. törvény nemzetiségek jogairól. <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=A1100179.TV> (Letöltés ideje: 2019. szeptember 30.)
2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=A1100190.TV> (Letöltés ideje: 2020. december 22.)
- BÁTHORY Z. – FALUS I. (1997): *Pedagógiai lexikon*. II. kötet. Keraban Könyvkiadó, Budapest.
- BERECZKINÉ ZÁLUSZKI A. (2014): Nyelvi, kulturális nevelés egy dél-alföldi szlovák nemzetiségi óvodában. In: MÁRKUS É. – TRENTINÉ BENKŐ É. (szerk.): *A korai idegen nyelvi fejlesztés elmélete és gyakorlata: Konferenciaelőadások és háttér tanulmányok*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 158–163.
- BERECZKINÉ ZÁLUSZKI A. (2016): Művészeti nevelés és hagyományápolás a tótkomlói szlovák nemzetiségi óvodában. *Gyermeknevelés*, 2016/4, 172–176.
- BURLING R. (1959): Language development of a Garo and English speaking child. *Word*, 15(1), 45–68.
- COMENIUS (1992): *Didactica Magna*. Seneca Kiadó, Pécs.
- DEUCHAR M. – CLARK, A. (1996): Early bilingual acquisition of the voicing contrast in English and Spanish. *Journal of Phonetics*, 24(3), 351–365.
- DONÁTH P. (2008): *A magyar művelődés és a tanítóképzés történetéből 1868–1958*. Trezor Kiadó, Budapest.
- ERB M. – ENGLERNÉ HOCK I. – HELTAINÉ PANYIK E. – HEVES F. – KLEIN Á. – KNÁB E. – MANZ A. – MANZ JÄGER M. – MÜLLER M. – RAINER P. – SEILER H. – SZAUER Á. (2010): *Gyökerek és szárnyak. A magyarországi németek nevelési, oktatási és közművelődési programja*. Magyarországi Németek Országos Önkormányzata, Budapest.
- FANTINI A. E. (1985): *Language acquisition of a bilingual child: a sociolinguistic perspective (to age ten)*. (= Multilingual Matters 17). Clevedon.

- FÖGLEIN G. (2004): *Nemzetiségi oktatás a Kádár-korszakban*. <https://www.ofi.hu/tudastar/nemzetisegi-oktatas-090617-1> (Letöltés ideje: 2019. szeptember 30.)
- FÖLDES Cs. (1996): Mehrsprachigkeit, Sprachenkontakt und Sprachmischung. *Flensburger Papiere zur Mehrsprachigkeit und Kulturenvielfalt im Unterricht* 14/15.
- HOFFMANN C. (1985): Language acquisition in two trilingual children. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 1985/6, 479–495. <https://www.felvi.hu/> (Letöltés ideje: 2019. szeptember 30.)
- JAROVINSKIJ A. (1979): Szókészlet és mondatalkotás a koragyermekkorú kétnyelvűség esetén. *Hungarológiai Intézet Tudományos Közleményei*, 11(7–9), 15–36.
- JAROVINSKIJ A. (1980): Adatok az óvodáskorú kétnyelvű gyermekek szókincséről. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 1980/4, 380–401.
- JUHÁSZ M. (2009): *Die Mundart von Tscholnok/Csolnok. Sprachsystem einer ungarndeutschen Varietät*. Doktori disszertáció. ELTE, Budapest.
- KÁROLYI M. (1973). *Együtt a forradalomban*. Európa Könyvkiadó, Budapest
- KENYERES E. (1935): *A gyermek beszédének fejlődése*. Studium, Budapest.
- KÉZI E. (2014): A korai nyelvoktatás történeti aspektusai. In: MÁRKUS É. – TRENTINNE BENEKŐ É. (szerk.): *A korai idegen nyelvi fejlesztés elmélete és gyakorlata: Konferenciaelőadások és háttér tanulmányok*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 99–104.
- KNIPF-KOMLÓSI, E. (2011): *Wandel im Wortschatz der Minderheitensprache. Am Beispiel des Deutschen in Ungarn*. Steiner Verlag, Stuttgart.
- KOVÁCS K. – GRUNDIG DE VAZQUES, K. (2011): A magyar és a német népisoklak és a néptanítói szaktudás fejlődése a történelem sorában. *Training and Practice*, 9(1–2), 31–46. http://epa.oszk.hu/02600/02641/00002/pdf/EPA02641_kepzes_es_gyakorlat_2011_01-02_031-046.pdf (Letöltés ideje: 2019. szeptember 30.)
- KURUCZ R. (2002): *Az első magyar óvóképző (1837–1843)*. Babits Kiadó, Szekszárd.
- KURUCZ R. (2010): Von der Kindergärtnerausbildung zur deutschen Nationalitätenkindergärtnerinnenbildung. Az óvóképzéstől a német nemzetiségi óvodapedagógusképzésig. In: KURUCZ R. – KLEIN Á. – BÚS I. (szerk.): *Jahrbuch 25. Jubileumi Évkönyv 25: Nationalitätenkindergärtnerinnenbildung in Szekszárd 1985–2010. Német nemzetiségi óvodapedagógus-képzés Szekszárdon 1985–2010*. Pécsi Tudományegyetem Illyés Gyula Főiskolai Kar, Szekszárd. 9–38.
- Magyarország Alaptörvénye*. <https://www.parlament.hu/irom39/02627/02627.pdf> (Letöltés ideje: 2019. november 30.)
- MÁRKUS É. (2003): *Deutsche Mundarten im Ofner Bergland*. ELTE Germanistisches Institut, Budapest.
- MÁRKUS É. (2014): *Die deutsche Mundart von Deutschpilsen/Nagybörzsöny*. Praesens Verlag, Wien.
- MÁRKUS É. (2016a): Minderheiten in Ungarn und die Ausbildung von Minderheitenpädagoginnen an der ELTE TÓK. In: ILSE V. – SURESCH I. – WINKLER M. (Hrsg.): *Interkulturalität und Mehrsprachigkeit in den Schulen im Donauraum*. Peter Lang, Frankfurt am Main. 81–92. DOI 10.3726/978-3-653-07188-7
- MÁRKUS É. (2016b): A német nemzetiségi gyermekirodalom gyöngyszemei. In: KOLOSAI N. – M. PINTÉR T. (szerk.): *A gyermek kultúra jelen(tőség)e*. Komáromi Nyomda, Budapest. 164–173. http://gyermekultura.tok.elte.hu/docs/Gyermekultura_ebook.pdf (Letöltés ideje: 2019. augusztus 5.)
- MÁRKUS É. – M. PINTÉR T. (2019): Kezdetben vala... Szepeskáptalan. Az első német nemzetiségi tanítóképző intézet a történelmi Magyarország területén. *Fórum Társadalomtudományi Szemle*, XXI(2), 93–102.
- MÁRKUS É. – RADVAI T. (2017): Die PädagogInnenbildung für Kindergärten und Primarschulen der deutschen Minderheit in Ungarn an der ELTE TÓK. In: PHILIPP H. – STRÖBEL A. (Hrsg.): *Deutsch in Mittel-, Ost- und Südosteuropa. Geschichtliche Grundlagen und aktuelle Einbettung*.

- Beiträge zur 2. Jahrestagung des Forschungszentrums Deutsch in Mittel-, Ost- und Südosteuropa, Budapest, 1.–3. Oktober 2015.* Verlag Friedrich Pustet, Regensburg. 615–634. (= Forschungen zur deutschen Sprache in Mittel-, Ost- und Südosteuropa FzDiMOS, Band 5).
- MAYER E. Zs. (2016): *A budakeszi német nyelvjárás néhány morfoszintaktikai jelensége.* Doktori értekezés. PPKE-BTK, Nyelvtudományi Doktori, Magyar nyelvészeti műhely. <https://btk.ppke.hu/uploads/articles/7431/file/Mayer%20Edina%20Zusanna.pdf> (Letöltés ideje: 2019. november 30.) DOI:10.15774/PPKE.BTK.2016.020
- MÉSZÁROS I. (1984): *Népoktatásunk szervezeti-tartalmi átalakulása 1777–1830 között.* (Pedagógiai közlemények 26.) Tankönyvkiadó, Budapest.
- MÜLLER M. (2011): *Lexikalisch-semantische Merkmale der Handwerk-Fachwortschätze in Werischwar/Pilisvörösvár.* ELTE Germanistisches Institut, Budapest.
- MÜLLER M. (2016): „*Ein unermäßliches Land von Begriffen*”: *Dialektlexikographische Konzeptionen im Vergleich.* ELTE Germanistisches Institut, Budapest. (= Budapesti Beiträge zur Germanistik 74)
- NAGY P. T. (1993): Nemzetiség és oktatás a dualizmus kori Magyarországon. *Educatio* 1993/2, 253–269.
- NAGY P. T. (2005): Az állami befolyás növekedése a magyarországi oktatásban 1867–1945. *Iskolakultúra*, 2005(6–7). http://epa.oszk.hu/00000/00011/00094/pdf/iskolakultura_EPA00011_2005_06_07_003-229.pdf (Letöltés ideje: 2019. szeptember 30.)
- NAVRACSICS J. (2004): *A kétnyelvű gyermek.* Pannon Egyetemi Kiadó, Veszprém.
- NESZT J. (2014): *A középfokú elemi iskolai tanítóképzők intézményrendszerének kiépülése és változásai 1828-tól 1945-ig.* Doktori értekezés. Debreceni Egyetem Humán Tudományok Doktori Iskola.
- OKSAAR, E. (1970): Zum Spracherwerb des Kindes in zweisprachiger Umgebung. *Folia Linguistica*, 4(3–4), 330–358.
- OKSAAR, E. (1971): Code-Switching as an Interactional Strategy for Developing Bilingual Competence. *Word*, (27)1–3, 377–385. DOI: 10.1080/00437956.1971.11435633
- PÁSZTOR E. J. (2019): *A játékos idegennyelvi foglalkozások megjelenése a magyarországi óvodákban 1959-től napjainkig, különös tekintettel a soproni és Sopron környéki óvodákra.* Doktori értekezés. ELTE PPK Neveléstudományi Doktori Iskola, Budapest.
- PUKÁNSZKY B. (2005): A gyermekről alkotott kép változásai az óvoda történetében. *Educatio*, 14(4), 703–714.
- RÁCZ FODOR S. (1993): A nemzetiségi tanítóképzés története (1870–1970). In: *EJTKF Tudományos Közlemények* 7, Baja, 129–141.
- SAUNDERS, G. (1982): *Bilingual Children: guidance for the family.* Multilingual Matters, Clevedon.
- SAUNDERS, G. (1988): *Bilingual Children: from birth to teens.* Multilingual Matters, Clevedon–Philadelphia.
- SZAKÁL J. (1934): *A magyar tanítóképzés története.* Budapest. http://mtdportal.extra.hu/books/szakal_janos_a_magyar_tanitokepzes_tortenete.pdf (Letöltés ideje: 2019. szeptember 30.)
- TAESCHNER, T. (1983): *The Sun is Feminine: a study on language acquisition in childhood.* Springer Verlag, Berlin/Heidelberg.

ARANY JÁNOS BALLADÁINAK LEHETSÉGES TANÍTÁSA ÖSSZEHASONLÍTÓ ÓRAKERETBEN SZÖVEGÉRTÉSI STRATÉGIÁK ALKALMAZÁSÁVAL

LACZKÓ MÁRIA

Kispesti Deák Ferenc Gimnázium, ÉSZC Eötvös József Technikum

ABSZTRAKT

A tanulmány Arany János balladaköltészetét tárgyalja, a balladák tanításának egy lehetséges megközelítési módját mutatja be összehasonlító elemzéssel. Az óra középpontjában a Nagykőrösön írt *Ágnes asszony* és az *Őszikék* ciklus egy darabjának, a *Vörös Rébék* című balladának az összevetése áll. Célunk, hogy a balladák világát közelebb hozzuk a mai középiskolásoknak, különösen a szakgimnáziumba/technikumba járó tanulóknak. Ezért a feldolgozásban tanulói aktivitásra építünk, akik meghatározott szempontok (címek, szereplők, helyszínek és cselekmények összefüggése, a szereplők jellege, tetteik oka közti összefüggések feltárása és a szerkezeti elemzés) alapján hasonlítják össze az alkotásokat, hogy a művek mélyebb rétegeit feltárják és megértsék a szövegértés stratégiáinak alkalmazásával. Kulcsszók: balladák, lélektani ballada, körkörös szerkezet, morális cselekedet, bűn és bűnhődés

1. BEVEZETÉS

A középiskolai oktatásban Arany János életművének tárgyalása főképpen az epikus költő művészetére terjed ki. Ennek jegyében a legtöbbször a Toldi-trilógia két darabja, a *Toldi* és a *Toldi estéje* kerül a tananyagba, továbbá a nagykőrösi évek balladaköltésze. A jól ismert balladákat, mint *A walesi bárdok*, a *Szondi két apródja*, az *V. László* vagy az *Ágnes asszony* szinte valamennyi iskolatípusban tanítják. Személyes, érettségi elnöki tapasztalatom szerint talán ezzel is magyarázható, hogy ezek az érettségiző diákok számára többnyire ismert művek. A lírikus Arany Jánost elsősorban az ötvenes évek költésze alapján ismerhetik meg a diákok. Az ekkor írt fontos alkotások, mint az *Ősszel*, vagy a költő személyes válságát tükröző lírai darabok (a *Kertben*, a *Visszatekintés*) úgy vélem, még gyakran ismertek lehetnek számukra, szemben más alkotásokkal, például *A lejtőn* vagy *Az örök zsidó* című művekkel. Vizsgáztatói tapasztalatom alapján azt is gondolom, hogy az Arany János életművének kései szakaszát tárgyaló *Őszikék* ciklus darabjai közül egyik-másik lírai darab (az *Epilógus*, a *Mindvégig*) ismerősen csengenek egy emelt vagy középszinten érettségiző diák számára. Más alkotásokat viszont (például *A tölgyek alatt*, vagy akár a *Tamburás öregúr* című önarckép) kevésbé ismerhetnek, s Arany kései balladáit (*Tengeri-hántás*, a *Vörös Rébék*, a *Tetemre hívás* vagy a *Híd-avatás*) sem feltétlen lehet ismert számukra olyan részletesen, mint ahogy azt elsajátíthatják az 50-es évek balladaköltészetének tárgyalásakor.

Sokféle oka lehet mindennek. Tudjuk, hogy a nevezett alkotások bár a tananyag részei, sajnos nem mindig jut rájuk idő a tanév folyamán. Arany pályája a 10. osztályos tankönyvben szerepel többnyire (pl. MOHÁCSY 2007, PETHŐNÉ NAGY 2005a, SOMOS 2005), általában Petőfi tárgyalását követően, ami gyakran már a tanév végéhez közeledő időszakot jelenti. S bár tudományos bizonyítékok nem állnak rendelkezésünkre, vélhetően a legtöbb magyartanár ekkortájt az időkorlátok miatt inkább arra törekszik, hogy a főbb műveket részleteiben is megismertesse diákjaival, a többi alkotásra így sokszor csak futólag kerít sort, hogy legalább cím szerint ismerjék diákjai azokat. A központilag készített tanmenetekben is többnyire az a struktúra követhető, hogy Arany tárgyalása a tanév utolsó nagy témakörét öleli fel. Van kivétel is, az OFI honlapján található 10. osztályra javasolt tanmenetben Arany János nem található meg, helyette Jókai szerepel Petőfit követően, így a 11. osztályban maradhat elég idő a kevésbé ismert művek behatóbb tanulmányozására. Azt gondolom, az óraszám sem mindig kedvez a teljes Arany-életmű részletes megtanításnak. Jelenleg a technikumokban a javasolt heti 3 órában gyakran

nem jut idő arra, hogy kevésbé ismert alkotásokat aprólékosan tárgyaljanak, szemben a gimnázium nyújtotta fakultációs lehetőséggel. Természetesen a diákok motivációja is nagyon eltérő, nemcsak iskolatípustól, hanem érdeklődéstől, tájékozottságtól, olvasottságtól függően nagyon különböző lehet. Egy technikumban tanító pedagógus, de sokszor a gimnáziumban oktató tanár is így örül, ha azt el tudja érni, hogy a törzsanyag fontos alkotásait valóban elolvassák a diákok és képesek legyenek a műalkotások befogadására. Ha pedig ezek olyan műalkotások, amelyekben Arany szavaival élve a végzettség uralkodik, még nehezebb a feladat, hiszen a mai diákok nagy valószínűséggel nem a „végzet” fogalmán keresztül igyekeznek általuk is tapasztalt életproblémákat értelmezni (HUDÁKY 2017).

Jelen munkában a balladák lehetséges tanítására fókuszálunk, amelyben gyakori kulcsfogalom a bűn, a kontrollálatlan belső készítés és a következményeként fellépő bűnhődés. Igyekszünk arra utalni, milyen időszerű problémákra hívhatják fel ezek az alkotások a mai fiatalok figyelmét, miképpen hozhatók közelebb hozzájuk ezek a művek.

A kései balladák közül a *Vörös Rébék* című alkotást választottuk ki, amit összehasonlító műelemzés keretében javasolunk feldolgozni. Az összehasonlítás másik darabja az *Ágnes asszony* című mű. Célunk egyrészt a szövegek mélyebb értelmezése, másrészt a tanulói szóbeli szövegalkotás fejlesztése vélemények ütköztetésével. Arany János balladái mind a szövegértés, mind a szövegalkotás fejlesztéséhez alkalmasak, hiszen a műfaj sajátosságából adódóan az olvasó egyben alkotóvá is válik: a befogadó alkotja meg a balladai homály feltárásához szükséges tudást (történeti előzményeket, szereplőkkel kapcsolatos információkat, JÁNK 2019). A kommunikációs kompetencia fejlesztésére a balladák, de különösen a választott művek rendkívül célravezetőek lehetnek, hiszen a számtalan kommunikációs gyakorlat mellett az érveléstechnika és a szónoki beszéd (vádbeszéd, védőbeszéd) alkalmazhatóságát is lehetővé teszik (JÁNK 2019). A művek feldolgozását, értelmezését a metakogníció fejlesztését szolgáló szövegértési stratégiák alkalmazásával kapcsoljuk össze. A metakogníció lényege az, hogy diák képes legyen önmagát monitorozni, és ráébredjen arra, hogy mit ért és mit nem, s így képes legyen a saját tudásával kapcsolatos tervezési, ellenőrzési folyamatokat irányítani (SANTA et al 2012), korrekciós stratégiákat működtetni. Ez a tanár szerepének átformálódásával jár együtt. A tanár mindent modellez és középpontba helyezi az információk felfogását segítő kognitív stratégiák és az információk feldolgozásának ellenőrzésére irányuló metakognitív stratégiák (DUKE–PEARSON 2002) tanítását. Így lényegesek a szókincstanítás lépései (olvasás előtt tanítandó „kritikus” szavak, olvasás közbeni fontos szavak magyarázata, olvasás utáni lényeges szavak, melyek jelentése a szövegben benne foglalt, valamint a tanítandó anyag szempontjából nem fontos szavak, FLANAGAN–GREENWOOD 2007). Fontos stratégia a grafikus szervezők alkalmazása (AKHONDI et al 2011), amelyekkel a szöveg fő gondolatai egyszerűsíthetők, s amik sorra veszik azokat az elemeket, amelyek a jelentés megfejtéséhez a szöveg szerkezetében nélkülözhetetlenek, valamint a Reciprok tanítás modelljében (PALINCSAR et al 1984) az olvasás funkcióinak támogatását célzó stratégiák (jóslás/háttértudás alkalmazása, kérdés, tisztázás, összegzés) számbavétele is.

2. AZ ÖSSZEHASONLÍTANDÓ BALLADÁK FELDOLGOZÁSÁRA JAVASOLT TANÓRA MENETE

2.1. RÁHANGOLÓDÁS

A tanóra új ismereteket feldolgozó óra. Kiindulópontunk a ballada és a balladaköltő Arany egyéniségének felidézése. Ehhez előzőleg két helyszínt írhatunk a táblára vagy kivetíthetjük, esetleg egy-egy kártyára írunk fel, amit egy-egy diák írhat fel (Nagykőrös, Budapest, Margitsziget), s a tanulók feladata, hogy reflektáljanak a helyszínekre, s kapcsoljanak alkotásokat az Arany-életműből hozzájuk. Így felidézhetik a nagykőrösi útkeresés időszakát, az ott írt balladákat, továbbá a kapcsos könyvbe írt

Őszikéket, az *Őszikék* műfajait, köztük a ciklusban helyet kapó kései balladákat. Érdemes csoportokra osztani az osztályt, s a tanuló reflexiókat (a felidézett alkotásokat) így összegyűjteni.

A tanóra e részében tisztázzuk és/vagy felidézzük a ballada fogalmát is. A ballada romantikus műfaji értelmezésében az irodalmi lexikon (BENEDEK 1978) meghatározására támaszkodunk: drámai feszültségű, szaggatott menetű, tragikus tárgyú verses kisepikai műfaj, párbeszédes lírai elemekkel. Cselekménye tehát meglehetősen sűrített, szaggatott az előadásmódja, gyakoriak benne a párbeszéddek vagy lírai monológok. Mindezen jellemzők összefoglalását adja Greguss Ágost meghatározása: „a ballada tragédia dalban elbeszélve” (GREGUSS 1877), amire szintén utalhatunk, hiszen a meghatározás vélhetően a mai fiatalok számára is könnyen értelmezhető.

A diákok által felidézett alkotásokkal egyidejűleg megerősíthetjük a korábban tanultakat, azt, hogy Arany életművében két jelentős balladairó korszakot különítünk el (a már említett nagykőrösi évek balladái, a kései időszak alkotásai, az *Őszikék* balladái) (NÉMETH G. 1970; SZÖRÉNYI 1982). További csoportmunkában kérhetjük őket az Arany-balladák forrásainak összegyűjtésére. A feladat során megemlíthetjük a skót és a székely népballadákat, amelyek Arany balladáinak párbeszédes formáiban követhetők, s felidézhetik a latin és a német nyelvű románokat is, amelyek nyomai a balladák tartalmában keresendők.

A fiatalkori és az időskori balladák tanításakor is lényeges lehet a balladák csoportosítása (IMRE 1988). Az összehasonlító elemzéshez az előzetes ismeretek aktiválása szintén szükséges lehet, s ehhez ajánlatos grafikus szervezőt, tehát egy vázlatos rajzot alkalmazni vagy táblázatos formában összegezni a különböző szempontrendszerek alapján a balladák típusait (vö. 1. ábra). Ehhez a diákok által gyűjtött balladacímeket használjuk, (ha ez nem bizonyulna elegendőnek, kiegészítjük). Az utóbbi esetben kártyákra írjuk a balladák címét, majd a tanulók közül megkérünk néhányat, hogy húzzon egy-egy kártyát, s a rajta szereplő ballada címét írja a táblára (vagy a kártyát helyezze el ott). Ha gyűjtöttek előzetesen elegendő címet, akkor egy-egy tanulót kérünk meg, hogy írják fel azokat a táblára is. A tanulókat csoportokra osztjuk ismét, a feladat az, hogy a címek segítségével készítsenek grafikus szervezőt vagy táblázatot a művek tipizálásához. Ez a megoldás akkor javasolt, ha a nagykőrösi balladák tárgyalásának folyamatában valósítjuk meg az összehasonlítást. Ha az *Őszikék* balladáinak tárgyalásakor választjuk a balladák összevetését, akkor a korábban készített (összegző) grafikus szervező segítségével tekintjük át az egyes fogalmakat. A tipizálásban kiemelendő a lélektani ballada fogalmának tisztázása, újraértelmezése. Ebben a bűn és a bűnhődés mozzanatának kapcsolatát, az elfojtott büntudat következményeit idézhetjük fel.

2.2. A TANÓRA CÉLKITŰZÉSE

A tanóra célkitűzése mindezek után következik. Ez Arany két alkotásának, az *Ágnes asszony* és a *Vörösrébék* című balladák összehasonlító elemzése meghatározott szempontrendszer szerint.

2.3. AZ ÖSSZEHASONLÍTÓ ELEMZÉS LEHETSÉGES SZEMPONTJAI

2.3.1. A vers témájára hangolás, a cím és a tartalom viszonyának meghatározása

Az első szempontot a vers témájára hangolás képezi. Első lépésként a **jóslás stratégiájának** alkalmazásával a **címek lehetséges jelentésére** mutatunk rá, s ezzel igyekszünk a költemények témáját általánosságban meghatározni. Arra keresünk tehát választ, hogy pusztán a címek olvasása/meghallása (a vizualitás/auditív élmény) milyen benyomást kelt a diákokban mint hallgatókban, miről szólhatnak szerintük az alkotások. Ehhez irányított kérdéseket adunk (pl. Mit idéznek fel a címek? Lehet-e és milyen kapcsolat közöttük? Milyen különbségeket mutat(hat)nak a címek?) A tanulók válaszaikat csoportokban alkotják meg, s az ellenőrzés során lényeges lehet a közös és az eltérő jegyek észrevétele, hangsúlyozása (auditív úton: tulajdonnév és közné, tulajdonnév, vizuális úton: tulajdonnevek, női

szereplők, női/asszonyi sorsok, tragédiák, egyiknek csak keresztnéve van, másiknak teljes neve). Ha a tanulóknak az *Ágnes asszony* balladája már ismert, akkor arra is asszociálhatnak, hogy a téma a másik műben is lehet hasonló: gyilkosság/bűn, büntetés, bűnhődés.

Ezt követően a diákok meghallgatják a műveket. Ez a **modellezés stratégiája**, ami megvalósítható tanári/színészi bemutatással. Ezzel azt várjuk a tanulóktól, hogy a cím alapján nyert sejtésük milyen mértékben igazolódik be, illetve milyen **új jelentéssel** gazdagodik elgondolásuk. A tanulóknak fel kell ismerniük, hogy a címbeli hölgyek kulcsfontosságú szereplők a történetekben, ám szerepük mégsem azonos. Ráébredhetnek például arra, hogy Ágnes asszony gyilkosság vádjával bűnös, a cím alapján sejtendő szereplő története elevenedik meg előttük. Felismerhetik azt is, hogy Vörös Rebeka szintén lehet az alkotás főszereplője annak ellenére, hogy a szöveg Pörge Dani és Sinkó Tera történetén keresztül utal rá, mint a háttérben levő rejtélyes nőalakra, és bűnre csábító szerepére. Megállapíthatják azt, hogy tehát Rebeka is bűnös, de azt is, hogy másként, mint Ágnes, noha ténykedésének végpontja ebben az alkotásban is gyilkosság. A cím és a tartalom viszonyának meghatározásakor fontos megfigyeltetnünk a két műben felfedhető közös motívumokra (gyilkosság, az elkövetett bűn, az ezt követő büntetés, a bűn oka: szerető, szerelmi háromszög). Az e szempont szerinti elemzéssel az eltérő elemek összegzése szintén lényeges: eltérnek a bűn elkövetői és a büntetési módok, az első balladában Ágnes lesz a gyilkosság vádlottja, a másodikban a házasság férfi, akinek gyilkossága mögött Rebeka Terára gyakorolt sikeres kísértő szerepe áll. A szöveg alapján a címbeli nevek jelentésének különbségére, a női főszereplőknek az alkotásokban lehetséges eltérő szerepére szintén rámutathatnak a diákok. Ágnes asszony keresztnéve egyszerű, gyakoribb lehet, mint a Rebeka név, az *Ágnes asszony* című műben a főszereplőnek csak a keresztnéve ismert, a másik balladában a szereplők teljes neve ismert, így a történet főszereplőinek sorsát irányító szereplő is. A vezetőknévre utaló jelző (*Vörös*) asszociációs jelentéseket (PETHŐNÉ NAGY 2005b) idézhet fel bennük: élet, a vér színe, de lehet a haj színe, ekkor a csábításhoz is kapcsolható, ezzel a szereplő különleges/démoni erejű szerepére utalhat.

2.3.2. A költemény részletes feldolgozásának szempontjai

A költemény **meghatározott szempontok** szerinti **részletes feldolgozása** adja az óra leghangsúlyosabb részét, hiszen a megértés és az értelmezés, a mélyebb réteg feltárása itt kell, hogy megtörténjen.

2.3.2.1. A balladák témáinak pontosítása

E részben a balladák témáinak pontosítása a **szereplők, a helyszínek** és a **cselekmény felvázolásával** történik (2. ábra). A tanulók dolgozhatnak kisebb csoportokban úgy, ahogy a címek szerepének megfigyeltetését is végezték. Ebben az esetben minden csoport ugyanazt a szöveget vizsgálja és ugyanazt a feladatot végzi. Ám az is lehetséges, hogy csak két csoportban dolgoznak a tanulók, és az egyik az egyik balladát, a másik a másik balladát vizsgálja és közös ellenőrzéssel (érvek ütköztetésével) készül az összehasonlítás az adott szempontok alapján. Lehetséges olyan megoldás is, hogy több csoportra osztjuk a tanulókat, az egyes csoportok kisebb részfeladatokat oldanak meg, és ebből áll össze az összehasonlítás.

A tanulók első feladata a szereplők kigyűjtése/felsorolása. Ez is okozhat nehézséget, különösen a *Vörös Rébék* című alkotásban, amelyben a címszereplő kettős alakban (női szereplő és madár) jelenik meg. A következő feladatban a szereplőkhöz a cselekményt vázlatosan társítják, s hasonlóan az előző feladathoz, a cselekményváz felidézése szintén a második balladában mutathat nehézségeket. A tanulók megoldásai az alábbiak lehetnek. Az *Ágnes asszony* szereplői: Ágnes, a férj, a szomszédasszonyok, az utcán levő/játszó gyerekek, a szerető, a hajdú, a törvényszéki bírák. A *Vörös Rébék* szereplői: Vörös Rebeka kettős alakban, Pörge Dani és Sinkó Tera, akik házasságot kötnek Rebeka segítségével, a kasznár, aki a szerető, a törvény képviselői (akiknek szerepe nem annyira egyértelmű, mint az *Ágnes asszony* bíráinak), a csecsemő, aki valószínűleg Tera házasságon kívüli, a kasznárral folytatott viszonyából született.

A következő feladat a két alkotás helyszíneinek összegyűjtése, majd a helyszínhez kapcsolható események vázolása. A helyszínek felismerése szintén az *Ágnes asszony*ban lehet egyszerűbb, könnyebb,

mert talán a diákok számára itt átláthatóbb módon változnak (patakparttól a börtönön át a tárgyalóteremig, majd újra a patakpart). A *Vörös Rébék*ben ugyan jobbra a faluban zajlanak az események, de a mű elejének és végének helyszíne a folyó mente, a közbülső helyszínek szintén a faluhoz köthetők, egy-egy falubeli családot idéznek. A helyszínekhez köthető események megtalálása már az értelmezést készíti elő. Az *Ágnes asszony* című balladában a cselekmény mozzanatait lényegesen egyszerűbbnek tűnhet felsorolni a tanulóknak, hisz itt lineárisan haladnak előre a történések, emiatt sokkal jobban követhetők. A könnyebben értelmezhetőséget segítheti annak a felismerése is, hogy az alkotásban szinte minden egyetlen szereplővel (címszereplővel) történik, a balladai homály kevésbé zavarja meg történetét. A *Vörös Rébék* értelmezéshez elengedhetetlen a cselekmény kibontása, ami ezúttal nehézséget okozhat a tanulóknak, hiszen több a kihagyásos szerkezet, a cselekmény sűrítettebb. Több helyen fedi az eseményeket a balladai homály, a cselekmény lineáris előrehaladása kevésbé érzékelhető, amit a címszereplő többszörös alakváltozásai tovább nehezítenek, több szereplőnél is lehetségesek ki nem mondott gondolatok, érzések (IMRE 1988, BÁLINT 2009).

2.3.2.2. A költemény mélyebb rétegeinek értelmezése

A költemény **mélyebb rétegeinek** értelmezését részben a szereplők jellemének vizsgálatával, cselekedetük elemzésével és cselekedeteik indítékának feltárásával (2. ábra), részben a balladák **motívumainak és kulcsszavainak** feltárásával (3. ábra) végeztetjük.

Az összefüggésrendszer feltárásához a tanulókat továbbra is csoportmunkában dolgoztatjuk irányított szempontok alapján. A diákoknak szükséges reflektálniuk: a főszereplők jellemére, többi szereplő jellemére, majd ennek alapján a főbb motívumokra és meg kell keresniük az alkotások kulcsszavait. Megállapításaikat ismét grafikus szervező segítségével szükséges összegezniük, s az összegzésben figyelembe kell venniük az alábbi kérdéseket is: Mi indokolhatja a gyilkosságokat? Mi a közös motívum? Miért értelmezhető másképp a művekben?

A diákok a jellemekre az alábbi megoldásokat adhatják. *Ágnes asszony* (falusi asszony) címszereplő, ő van középpontban, csapodárnak gondolhatjuk a házasságtörés, a szerető miatt. Külső tulajdonságairól nem sokat tudunk, de a lelkében zajló történések végig jellemzik az alkotást. A lelkiismeret gyöttri, ami az elkövetett gyilkosság következménye. Tettének okára már nem feltétlen lehetnek a csoportoknak azonos válaszaik, s ezek érvelési alapot biztosítanak véleményeik ütköztetéséhez. Tettének okai között utalhatnak az alábbiakra: a szerető a falusiak körében szégyen, fél attól, hogy a házasságtörés kitudódik, esetleg a szerető készíti a gyilkosságra, további kapcsolat reményében stb. A diákok felismerhetik azt, hogy ebben az alkotásban a fő folyamat nem az, hogy mi lesz a főszereplővel, hanem a lelki változás, *Ágnes* megőrlésének a folyamata. Az is tudatosulhat bennük a feladat kapcsán, hogy a megőrlés jelei aprólékosan és fokozatosan tárulnak elénk: *Ágnes* eleinte leplezi félelmét, attól retteg, nehogy megőrljön (börtön, fény, sötétség, rémek tánca, rendbe szedi öltözetét, haját, nehogy azt higgyék: megbomlott). Mégis bekövetkezik, amitől félt, ennek jelei a kényszerképzetek, a folyamatosan visszatérő véres lepel látomása és szennyes lepedő mosása. A szereplők jellemének, cselekedeteinek és azok indítékának kiderítését célzó összefüggésrendszer feltárásakor feltűnhet a tanulóknak az is, hogy a balladai homály ebben az alkotásban a másik két szereplőhöz (a szerető és a férj) jobban kapcsolható. Balladai homály rejti a szerető szerepét, aki áldozattá válik. Igaz *Ágnes* szerepét sem lehet egyértelműen meghatározni a szövegben, nem tudni, hogy közösen ölték-e meg a férjet, *Ágnes* volt a felbujtó, a szerető a végrehajtó. A másik szereplő, a férj alakja még inkább homályban maradhat, s az is, mi lehet az ő reakciója a megcsalásra. Épp ez indukálhatja a különböző válaszokat, ami az érvelés alapja (VÖ. JÁNK 2019). A ballada többi szereplői között érdemes a bírák és hajdú alakjára is figyelmet fordítani, akik kötelességüket teljesítő, kimért szereplők, ám látva *Ágnes* elmeállapotát mégsem ítélik el őt. A történet elején megjelenő szereplőknek (utca népe, az asszonyok és gyerekek) látszólag nem sok a feladata, eleinte kíváncsiak, jóhiszeműen kérdezetnek, ám az asszony tettének megfejtésében mégis fontos

szerepet kapnak. A diákok rámutathatnak arra, hogy Ágnes kérdéseikre adott válaszai a tettéről való elterelés első lépései lehetnek.

A *Vörös Rébék* című alkotás címszereplőjének feladatát megfejteni nem lehet ennyire egyértelmű a tanulóknak, de némi segítséggel az összefüggések ebben a műben is feltárhatóak. A mű elején egy varjú képében jelenik meg, s félelmet kelt alakja. A diákok háttértudásuk alapján felidézhetik a varjú és károkozás kapcsán azt a népi babonát, hogy a varjú hangjához szimbolikusan valami rossz, ijesztő dolog kapcsolható, hiszen a varjú a népi hiedelemben többnyire rossz, a sötétség, a halál madara. A címszereplő képes átváltozni, a varjú alakjában a nép babonákhöz kötődését is felidézheti bennük (RIEDL 2002). Rebi néni jellemére a szöveg alapján az alábbi válaszok születhetnek: károგása egy idősebb asszonyt idézhet, aki gyakran pletykát, háborút/veszedelmet okoz a falusiak/fiatalok között, ezért inkább negatív jellem. Ám Rebi néni kerítő is, s ebben a szerepben mágus (tudománya van hozzá: bocszkorfőzés), aki a falu népét segíti, de olyan kerítő is, aki az „összehozott párokat” valamilyen próbatétel elé állítja, sőt fokozatosan kísért (szerelmi kísértés, házasságtörés, házasságon kívül született gyermek). A másik női szereplő Sinkó Tera. A szöveg szerint a diákok a külső jellemzőire reagálhatnak (szemrevaló, kacér, enged a csábításnak, kasznár szeretője, házasságtörés bűne). Felismerhetik azt is, hogy ezúttal a férj alakja jobban kideríthető (ő is enged a csábításnak, nem határozott, házasság a nem hozzá való Terával). De az is szembetűnő lehet/kellene, hogy legyen számukra, hogy ezúttal a férj lelkiállapota lesz hangsúlyos: egyre izgatottabb, feszültebb, sokáig tűr majd robban, Rébék/varjú? megölése, gyilkosság oka magyarázható-e, jogos-e ez a reakciója? (FÜZFA 2000). A szeretővel nem tud szembenézni, a szerető áldozat, de Dani is az, kétszeres gyilkos. A törvényt megtestesítők ebben az alkotásban is kötelességtudók (nyomoznak, ítélnek), ám ezt a gyilkos nem tudja, vagy nem akarja elfogadni, ezért menekül (bujdosás motívuma). A szerető ebben a balladában szintén kulcsszereplő, szerepe kissé egyértelműbb: csábít (ebben is Rébék szerepe áll), de áldozattá válik. A diákok figyelme ráirányulhat a darab fontos szereplőjére, a csecsemőre. Ő ártatlan, ám megszületése tragédiát okoz. Itt szintén sokféle válaszuk lehet: nemcsak a feltételezett apa halálát, de a saját sorsát és anyja sorsát is megpecsételi, anyja szegényben, a házasságtörés ebben az időben szegény és bűn, később magára marad stb. A feladat összegzését a fő motívumok és szerepük, valamint a hozzájuk kapcsolható kulcsszavak összegzése zárja.

Az **Ágnes asszonyban** az alábbi **fő motívumokat** sorolhatják a diákok: a véres lepel látomása, a szennyes lepedő mosása (a víz tisztít, a bűnt mossa le, vö. *Biblia*), a mosásban ronggyá foszlott lepel, örülettől való félelem, a téboly jelei: pánikszerű sírások, megbomlott szöghaj. A motívumok szerepét illetően rámutathatnak arra, hogy ezek felidéznek a lélekben zajló eseményeket, hozzájuk kapcsolhatók a mű kulcsszavai: lepel, mosás, vérfolt, szenny, mocsok, bűn, patak, börtön, rémek, törvény, bírák, örület, irgalom. A másik balladában a **fő motívumok** sorában említhetik a babonás elemeket (boszorkány átmegegy a pallón, varjú lesz, és ahol károg, ott bajt okoz), a mágiát idéző kellékeket (bocszkorfőzés, ami a házassághoz vezet, a kendő, ami ennek ellenkezőjét okozza). Felsorolhatják az átváltozásra képes Rébék asszonyi/démoni alakban történő megjelenéséhez köthető motívumokat is (Rébék károგása, ami kerít, de kísért is). Megemlíthetik a korábbi tanulmányaikból már ismert motívumokat, mint a bölcső, a születés jelképe, ami itt tragikumot idéz elő (valószínű, hogy a szerető gyermeke, nem tudni, hogy ez az utolsó csepp-e a pohárban, a szóbeszédnek – a feleség hűtlenkedése – immár bizonyítéka is lehet), ezért a felháborodott férj elkergeti, a „gonoszság” kitervelőjét, a kísértőt varjú alakban lelövi, aztán a szeretőt is. A bujdosás motívuma is eszükbe juthat, ezúttal a gyilkosságot követi a (gyilkos menekül, ellene nyomoznak). A darab legfőbb motívumának megfejtese (a lelőtt varjú és lelkének vándorlása) nem könnyű, de segítséggel kideríthető lehet a tanulóknak: ez a motívum is babonás eredetű, a varjú boszorkával azonosítható, ha meglövi asszony lesz belőle, varjú képében jár vissza lelke ahhoz, akire rászáll, akit kísért (FÜZFA 2000, RIEDL 2002). A motívumokhoz kapcsolható **kulcsszavak**: palló, varjú, kár, Rébék, hess. A közös ellenőrzéssel mutathatunk rá arra, hogy a látomások végigkísértének a két szövegben. Az elsőben a lepel visszatérő látomása fokozásos formában (véres, mocskos, majd tiszta,

fehér és a végén a foszlányokban létező) a büntudatra utal, arra, amitől egész életében nem tud Ágnes szabadulni. A másikban a babonás hiedelmeken alapuló látomások figyelhetők meg, amelyek azt jelképezhetik, hogy az életben próbákat kell kiállni, mindig ott van „vég nélkül” a csábítás, a gonosz, s morális kérdés, tudunk-e és hogyan ellenállni (Dani tette jogos volt-e, szabad-e a sérelmeket így megtorolni stb.)

2.3.2.3. A balladák szerkezeti elemzése

A **szerkezeti elemzés** célja a korábbi megállapítások alátámasztása. A tanulók csoportokban hasonlítják össze a két alkotás formai és tartalmi jegyeit, utalva a közös és az eltérő vonásokra. Itt is kapnak szempontokat (Milyen szerveződés irányítja az alkotásokat, mi a közös és az eltérő a szerkezetekben? Mi a refrén szerepe a balladákban?) Vélhetően az könnyen észrevehető számukra, hogy mindkettő **refrén** tartalmaz, és mindkét mű nyitó képe visszatér a végén. Ez adja a balladák **körkörös** szerkezetét (IMRE 1988, PETHŐNÉ NAGY 2005 a, b).

Az *Ágnes asszony*ban a véget nem érő, patak vizében történő mosás tér vissza. Könnyen értelmezhető bizonyára az is, hogy mindez azt láttatja, hogy az elkövetett bűnt nem lehet tisztára mosni, noha nem tudni pontosan, mekkora bűn nyomja Ágnes lelkét. A lepedő már tiszta, de lelkében még ott a vérfolt, hiába kap feloldozást a bírától. Érdeemes rávilágítani arra, hogy a bűn és az azt követő bűnhődés e darabban szorosan összetartozó fogalmak, mindkettőnek Ágnes az elszenvedője, s büntetésen van a hangsúly. Ennek kapcsán emelhetik ki a refrén szerepét is: mindig ugyanolyan formában jelenik meg, az isteni irgalom az, amely megmenti Ágnest. Újra megemlítheti, hogy a főszereplő bűnös (hisz jogi és erkölcsi értelemben is vétett), ám ennek az isteni irgalomnak a jegyében szánalmat kelthet az alakja (megkapta már a maga büntetését).

A *Vörös Rébék*ben viszonylag könnyen felismerhető lehet a tanulóknak a nyitó és a záró kép azonossága, a babonás hiedelem, ami a pallón átrepülő varjúhoz kötődő baljós esemény, a lelőtt varjú átváltozása, és a varjú lelkének további vándorlásához kötődő rossz előjelű jóslat. A refrén értelmezése nehezebb lehet, hisz az itt megjelenő kár szó mindig más-más formájú mondatban tér vissza (más előtte az ige, nem is mindig ige), mert nem mindig ugyanakkor a szereplőnek szól, mint a kárt okozó „hessegetés” sem. Különbséggként említhetik azt, hogy amíg az *Ágnes asszony* refrénje imaként (litániaszerűen) ismétlődik az egyes versszakokban, addig a *Vörös Rébék*ben a sok hangutánzó kár (negatív töltésű, sok a kemény mássalhangzó az ismétlése miatt), valamint a *Hess madár!* felszólítás ismétlődései negatívabb hangulatra utalhatnak, veszedelmet, az attól való félelem érzetét keltik (Rébék kettős szerepe, ami perpatvarhoz, majd tragédiák sorozatához vezet). Itt a bűn és a bűnhődés már nem érezhető annyira összetartozónak, nem egy emberhez kapcsolható a bűn, más Rébék bűne, más Danié, más a feleségé. A párhuzamba állítás során felhívhatjuk a figyelmet arra, hogy bár Dani is jogi és morális vétséget követ el és ő is megbűnhődik, mégsem érezhető a szánalom iránta, s vajon ennek mi lehet az oka (a gyilkosság bosszú az ellene elkövetett igazságtalanság ellen, kérdés, ez helyes-e). A refrének különbözősége itt tehát nem az irgalmat, a megbocsátást erősíti, csupán a kísértéssel szembeni ellenállásra biztat.

A **szerkezeti elemzésben** kérhetjük a tanulóktól azt is, hogy állapítsák meg az összetartozó strófákat a művekben. Ennek kapcsán a diákok könnyen felismerhetik azt, hogy az *Ágnes asszony* 26 szakaszos, a másik ballada csak 13. Asszociációs technikával az is eszükbe juthat, hogy a 13-as szám babonás szám, szerencsétlenség is fűződhet hozzá. Az *Ágnes asszony*ban az összetartozó versszakok jól megállapíthatók éppen a már korábban említett helyszínek elkülöníthetősége miatt: patak partja (1–4. versszak), börtön és bíróság (5–9. és 10–19. versszak), patakpart (20–26. versszak). A *Vörös Rébék* szerkezeti tagolása nehezebb lehet, a szereplő változásai miatt, illetve a többi szereplő ténykedése miatt. Első rész az 1. versszak – babonás hiedelem, a 2. rész a Rébék ténykedése – kerítés, kísértés, 2–6. versszak, a 3. rész 7–8. versszak – Dani tette, Rébék/varjú alakban lelövése, a 4. rész 9–12. versszak – bujdosás

és az újabb kísértés, szerető gyilkolása, Dani halála, 5. rész. az 1. rész megismétlése. Lehetséges olyan felosztás is, hogy az 1. és a 13. versszak egy-egy rész, a többi a harmadik, ami több részre tagolható.

Érdemes felhívni a tanulók figyelmét a **fokozásos szerkesztésre**. Mindkét balladában megtalálható, de más-más módon. Az *Ágnes asszonyban* a bűn elterelésének az alábbi fokozatait eleveníthetik fel: gyerekek csak kérdeznek, a szomszédok már összefutnak (valami hír van), a hajdú vezeti a börtönbe. Az asszony megőrülésének fokozatai az következők lehetnek: ijesztő börtöni körülmények, sötét, nincs fény, rémeket lát, úgy érzi megőrülne ott, nem érti a szót csak hallja, szöghaját megbomlottnak véli, míg a büntudatnak a fokozatai: véres lepel, tiszta lepel, a mosástól foszlányokban maradt lepel. A *Vörös Rébékben* is megfigyelhető az elmeállapot változása (Danié), s ennek szintén vannak fokozatai: hagyja, hogy behálózza Tera, túri a szeretővel kapcsolatos pletykát, a bizonyíték (gyerek) már feszültté teszi, ennek jele Tera és csecsemő elzavarása, aztán a gyilkosság, a bujdosás, a törvény előli menekülés nem csillapítja a dühét, a szeretővel való találkozás újra agresszívvá teszi (újra gyilkol). Végző soron a Rébék alakváltó tulajdonsága a mű elején és végén is fokozás, de még tevékenysége is (elején a szerelemeseket segít, aztán kísérti).

3. ÖSSZEGZÉS

Az óra záró részében a balladák női szereplőinek magatartását vitathatják meg a csoportok: mindkét balladában hangsúlyosak a nők, szeretőjük van, házasságtörők, ennek következménye a gyilkosság, de ebben már különböznek (Ágnes elkövető, Tera csak okozója, Rébék szintén előidézője, ha áttételesen is). A záró szempontok egyike lehet, hogy a diákokat motiváljuk annak kifejtésére, hogy mai szemmel miképpen vélekednek a női szereplők bűnéről (nők szerepe napjainkban, morál a férfi-nő, fiú-lány kapcsolatban, a házasságtörés ma és annak megítélése, a kísértés a mai társadalomban és mi az erre való reakció). A záró gondolatok megteremthetik egy másik óra (például osztályfőnöki óra) kiindulópontját.

Azzal is zárható az elemzés, hogy a női szereplők magatartásának összegzését kérjük a tanulóktól, s összevetjük gondolataikat más Arany-balladában megismert női szereplőkkel alkotott véleményükkel. Itt például felidézhető a *Mátyás anyja*, a nő itt anya szerepben jelenik meg, a *Tetemre hívás* Kund Abigélje, aki jegyesként lesz gyilkos, vagy a *Tengeri-hántás* főszereplője, Dalos Eszti, akit a szerelme hagyott el várandósan. Így egy újabb elemzési lehetőséget kínálunk egy következő órára, amelyben nemcsak tipizálhatjuk a női szereplőket, de arra is lehetőség adódik, hogy a közös női sorsokat vizsgáljuk.

HIVATÓZÁSOK

AKHONDI, M. – MALAYERI F. A. – SAMAD, A. A. (2011): How to Teach Expository Text Structure to Facilitate Reading Comprehension. *The Reading Teacher* 64. 368–372.

BENEDEK M. (szerk. 1978): *Magyar irodalmi lexikon*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

BÁLINT A. (2009): *Arany János Vörös Rébék című művének tanítása drámajátékokkal*. http://modszerver.babits.pte.hu/wp-content/pdf/balint_tanar.pdf (Letöltés ideje: 2020. december 23.)

GREGUSS Á. (1877): *Arany János balladái*. Franklin Társulat, Budapest. <https://mek.oszk.hu/17400/17493/17493.pdf> (Letöltés ideje: 2020. december 23.)

DUKE, N. K. – PEARSON, P. D. (2002): Effective Practices for Developing Reading Comprehension. In: FARSTRUP, A. E. – SAMUELS, S. J. (eds): *What Research Has To Say About Reading Instruction*. 3rd. ed. International Reading Association, Newark, DE. 205–242.

FLANAGAN, K. – GREENWOOD, S. (2007): Effective content instruction in the middle: Matching students, purposes, words and strategies. *Journal of Adolescent Literacy*, 51(3), 226–238.

FÜZFA B. (2000): *Klasszicizmus, romantika és realizmus az irodalomban*. ÖNKONET, Budapest. 264–265.

- HUDÁKY R. (2017): Belső végzetszerűség. Ráhangolódás az Arany-balladákra. *Új Köznevelés*. (73)5. <https://folyoiratok.oh.gov.hu/uj-kozneveles/belso-vegzetszeruseg> (Letöltés ideje: 2020. december 23.)
- IMRE L. (1988): *Arany János balladái*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- JÁNK I. (2019): Arany János balladái alkalmazási lehetőségei magyarórán: a szövegértéstől a nyelvi változatosság tanításáig. *Képzés és gyakorlat*, 17(3–4), 161–181.
- MOHÁCSY K. (2007): *Szines irodalom*. Krónika Nova Kiadó.
- PALINCSAR, A. S. – BROWN, A. L. (1984): Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and instruction* 2. 117–175.
- PETHŐNÉ NAGY Cs. (2005a). *Irodalomkönyv 10. évfolyam*. Korona Kiadó, Budapest.
- PETHŐNÉ NAGY Cs. (2005b): *Módszertani kézikönyv: Befogadasközpontú és kompetenciafejlesztő irodalomtanítás a gimnáziumok és szakközépiskolák 9–12. évfolyamában*. Korona Kiadó, Budapest.
- NÉMETH G. B. (1970): *Mű és személyiség*. Magvető Könyvkiadó, Budapest.
- RIEDL F. (2002): *Arany János élete és művei*. Black & White Kiadó, Nyíregyháza.
- SANTA, C. – HAVENS, L. – FRANCIOSI, D. – VALDES, B. (2012): *Project CRISS: Helping Teachers Teach and Learners Learn*. 4th edition, Kendall Hunt, Kalispell, MO.
- SOMOS B: *Irodalmi atlasz könyvek 10. évfolyam*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- SZÖRÉNYI L. (1982): Epika és líra Arany életművében. *Új Írás*.

MELLÉKLETEK

Mellékletek

szerkezet	forrás		
	történelem	népi élet	városi téma
egyszólamú	<i>A walesi bárdok</i> <i>Zách Klára</i>		<i>Hid-avatás</i>
többszólamú	<i>V. László</i> <i>Szondi két apródja</i>	<i>Tengerihántás</i>	
körkörös		<i>Ágnes asszony</i> <i>Vörös Rébék</i>	

1. ábra: Arany balladái típusai

	<i>Ágnes asszony</i>	<i>Vörös Rébék</i>
szereplők	címszereplő: Ágnes	címszereplő: Vörös Rébék (nőalak és madár/varjú formában)
	Ágnes férje	Pörge Dani
	Ágnes szeretője	Sinkó Tera
	szomszédasszonyok	szereplő: kasznár
	utca népe: gyerekek	a csecsemő
	hajdú	törvény képviselői, nyomozók
	törvényszéki bírák	
helyszín	patakpart a faluban	falú, folyó mentén
	börtön	falú két családja
	bírószéki tárgyalóterem	a kasznár háza
	patakpart a faluban	a falú határa
		törvényszék
események	lepedő mosása, patakpart: Ágnes	Vörös Rébék, madár alakban: a varjú károga-sa-baljós dolog
	férjéről tudakozódás: falubeliek	Vörös Rébék, asszony/kerítőnő alakban: Pörge D. és Sinkó T. házasságának segítése

	terelés, félrevezetés: Ágnes	Sinkó T. és a kasznár kapcsolata: a házasságon kívül született csecsemő
	börtönbe juttatása: hajdú	Dani bosszúja: - Rébék „halála” - kasznár halála
	bírósági tárgyalás: bírák a tárgyalóteremben	Dani bujdosása: a falu határában
	ítélet: Ágnes felmentése	a törvény ítélete: Dani halála
	lepedő mosása, patakpart: Ágnes	Rébék szelleme, lelke: varjú káromgása baljós dolog

2. ábra: A balladák szereplőinek, helyszíneinek és eseményeinek összefüggésrendszere

	<i>Ágnes asszony</i>	<i>Vörös Rébék</i>
címszereplő jelleme	falusi asszony	falusi asszony: Rebi néni
	férjes	kettős szerep, jelleme is kettős
	életkora nem ismert, fiatal	feltehetően idősebb, mint a fiatalok
	házasságtörés ↓ önvád → viszony vége (gyilkosság) ↓	mágus: - bocskorfőzés → PD-ST házassága - kísértő → ST házasságtörés? ↓
	begyógyíthatatlan lelki seb, látomások: örültség jelei kényszerképzetek ↓	varjú lelke visszatér: baljós események ↓
	örök lelkiismeret-furdalás	a kísértés örök
egyéb szereplők	férj: - a címszereplő férje - áldozat (gyilkosság) Ágnes és a férj kapcsolata nem ismert	férj: ST férje (Rebeka varázslata) - áldozat (többszörösen) - a férj (PD) és a feleség (ST) viszonya megromlik, veszekedések - ok, következmény? → csecsemő - indulatos, erőszaknak enged - bosszúvágy vezérli (elvesztett boldogság?)
	szerető: - csábító vagy csábított - foglalkozása ismeretlen - áruló (bíróság) - büntetése: halál (akasztás)	szerető: - csábító - kasznár (mezőgazdaságban dolgozó) - büntetése: áldozat lesz
	hajdú: - rideg, komor - parancsot hajt végre	feleség: - csábított (ST), Rebeka varázslata, kísértés - kacér - hűtlen - áldozat (elveszti férjét, szeretőjét)
	bírák: - megfontoltak, bölcsök - jog képviselői - idősek, tapasztaltak - humánusok (Ágnes felmentése), ok: Ágnes állapota	csecsemő: - ártatlan áldozat - elveszti apját
	utca népe: - gyerekek, kíváncsiak - szomszédasszonyok, jóhiszeműek	törvényszék: - homályos szerep - nyomozói szerepkör - büntetnek
motívumok	véres lepel látomása	varjú káromgása: ijedelem, babona
	szennyos lepedő mosása	bocskorfőzés: szerelmi báj kelléke

	mosásban ronggyá foszlott lepel	piros kendő: - megcsalás eszköze (ST) - kísértés szimbóluma
	örülettől való félelem	Rebi néni káromgása: kerítés, kísértés
	rémálmok („rémek tánca”)	bölcső
	téboly jelei („hallja a szót, nem érti a vádat”)	gyilkosság és bujdosás
	pánikszerű sírás	lelőtt varjú és lelkének vándorlása
	megbomlott szöghaj	
	→ bűn, büntudat jelei → megőrülés, lelki szenvedés jelei → lepedő: Ágnes lelkiismeretének szimbóluma	→ babonás hiedelmek jelei → valós esemény (házasságtörés) → lélekvándorlás: bűn, kísértés szimbóluma
	látomás (közös motívum)	
	büntudattól való meg nem szabadulás, örök kár- hozat	népi babonát (hiedelemvilágot) idéző világ nem mentes a bűntől: örök kísértés
ballada típusa	lélektani	népi életet idéző

3. ábra: Motívumok, jellemek és cselekedetek indítékai a balladákban

AZ EURÓPAI UNIÓ KULTURÁLIS IRÁNYELVEI AZ ISKOLAI ÉNEKTANÁRKÉPZÉS SZEMPONTJÁBÓL

POLYÁK ZSUZSANNA

ELTE PPK Neveléstudományi Intézet

ABSZTRAKT

A dolgozat a zeneoktatás, és azon belül az iskolai énektanárképzés szempontjából tekinti át az Európai Unió 2007–2019 között megjelent kulturális stratégiáit, ajánlásait. Ezen ajánlások, célkitűzések és a hozzájuk kapcsolódó fejlesztési és finanszírozási programok (pl. *Kultúra 2007–2013*, *Kreatív Európa 2014–2020*) befolyásolják a tagállamok kultúrpolitikáját és intézkedéseit is. Ezért fontos megismerni, hogy az EU 1) milyen szerepet szán a zenének az európai közösség életében, amely alapján képet alkothatunk arról, hogy 2) milyen célokat kell szolgálnia a zenei nevelésnek, és hogy az iskolai oktatásnak mire kell felkészíteniük a diákokat. Ezek a célok meghatározzák 3) a tanárokkal és a tanárképzéssel kapcsolatos elvárásokat is. A tíz, kultúrával és művészetrel kapcsolatos EU-stratégiából és dokumentumból két jellemző diskurzus olvasható ki: (1) a művészetek mint az európai kultúra hordozói, az európai identitás fontos részei, a kulturális örökség önmagukban is értékes elemei; illetve (2) a kulturális és kreatív ipar ágazatai, a gazdasági fellendülés és fenntartható fejlődés egyik lehetséges irányai, amely az utóbbi évtized meghatározó szemléletévé vált. A fentiekkel összefüggésben a dolgozat ismerteti továbbá a *meNet és EAS Tanulási Eredményeket*, mint lehetséges utat az egységesebb, átjárhatóbb európai iskola énektanárképzés megteremtése felé.

Kulcsszók: zeneoktatás, oktatáspolitikai, Európai Unió, tanárképzés, tanulási eredmények

1. BEVEZETÉS

A dolgozat célja, hogy az iskolai zenetanítás szemszögéből, a főbb releváns dokumentumok alapján bemutassa az Európai Unió ének- és zeneoktatással, énektanárképzéssel kapcsolatos álláspontját, illetve ezzel összefüggésben a meNet munkacsoport által kidolgozott, majd a European Association for Music in Schools (EAS) által folytatott, nem-szakos [generalists] és ének-zene szaktanárok [specialist] képzésére vonatkozó tanulási eredményeket. Az elemzés csak a formális általános és középiskolai oktatásra korlátozódik, nem tér ki a zeneiskolai oktatásra, ill. a közép- és felsőfokú professzionális zenei képzésre.

A dolgozat első részében a 2007–2019 – a *Közlemény az európai kulturális programról a globalizálódó világban* (EURÓPAI BIZOTTSÁG 2007) közreadása és napjaink – között megjelent EU-stratégiákban, közleményekben, ajánlásokban szereplő megállapítások alapján áttekintem, hogy az **EU milyen szerepet szán a zenének az európai közösség életében**. Ez alapján képet alkothatunk arról, **milyen célokat kell szolgálnia a zenei nevelésnek, és hogy az iskolai oktatásnak mire kell felkészíteniük a diákokat**. Ezek a célok meghatározzák **a tanárokkal kapcsolatos elvárásokat** is. A dolgozat második része így az iskolai zenei neveléssel, a harmadik a tanárok képzésével kapcsolatos EU-s iránymutatásokat foglalja össze. A negyedik részben ismertetem a *meNet és EAS Tanulási Eredményeket* (HENNESSY et al. 2013), mint lehetséges utat az egységesebb, átjárhatóbb európai zenetanárképzés megteremtése felé.

2. A KULTÚRA – ÉS AZON BELÜL A ZENE – MEGJELENÉSE AZ EU STRATÉGIÁKBAN

Az EU nem rendelkezik speciálisan a zeneművészetre vagy a zeneiparra vonatkozó dokumentumokkal. A zene a többi művészeti ággal együtt szerepel a kultúrpolitikai stratégiákban, közleményekben, javaslatokban. A kultúrpolitikával kapcsolatos kérdések – a szubszidiaritás elvének megfelelően – a tagállamok felelősségi körébe tartoznak, az EU intézkedései ezeket csak kiegészíthetik, segíthetik a kultúrák közötti kölcsönös párbeszéd és megértés érdekében. Az ajánlások, célkitűzések és a hozzájuk

kapcsolódó fejlesztési és finanszírozási programok (pl. *Kultúra 2007–2013, Kreatív Európa 2014–2020*) azonban erőteljesen befolyásolják a tagállamok kultúrpolitikáját és intézkedéseit.

Az EU kulturális stratégiáiból és dokumentumaiból két jellemző, egymással összefüggő, de mégis elkülöníthető diskurzus olvasható ki: **(1) a művészetek mint az európai kultúra hordozói, az európai identitás fontos részei, a kulturális örökség önmagukban is értékes elemei;** illetve **(2) a kulturális és kreatív ipar ágazatai, a gazdasági fellendülés és fenntartható fejlődés egyik lehetséges irányai,** amely az utóbbi évtized meghatározó szemléletévé vált.

Az Európai Unió kulturális miniszterei 2007 novemberében megegyeztek egy *Európai kulturális programról a globalizálódó világban* – a továbbiakban *Kulturális program*¹ –, amely a 2007 és 2013 közötti időszakra vonatkozóan fogalmazott meg javaslatokat. Az Európai Bizottság ezzel kapcsolatos *Közleményének* (*Közlemény az európai kulturális programról a globalizálódó világban*, EURÓPAI BIZOTTSÁG 2007) kultúradefiníciója:

A kultúra egy társadalomra, illetve társadalmi csoportra jellemző megkülönböztető szellemi és tárgyi ismertetőjelek összességének tekintendő. Magában foglalja az irodalmat, a művészeteket, az életmódot, az értékrendet, a hagyományokat és a meggyőződést. (EURÓPAI BIZOTTSÁG 2007: 1)

A *Közlemény* idézi Dario Fo kijelentését, mely szerint „[a] művészetek, az irodalom és a zene Európa összekötő elemei” (EURÓPAI BIZOTTSÁG 2007: 1).

Itt meg kell jegyezni, hogy az EU tágan értelmezett, és olykor önellentmondásokkal terhelt kultúrafogalmát nem lehet egyértelműen megfeleltetni a művészeteknek, ill. művészi tevékenységeknek (még kevésbé az ún. magaskultúrának), amelyek sokszor nincsenek külön nevesítve, azonban elhelyezhetők a kulturális örökség, kulturális alkotások/javak, kulturális és kreatív ágazat fogalmak mentén.

A *Közleményben* mindkét korábban említett jellemző diskurzus megjelenik, azonban a kulturális örökség védelme, a kulturális tevékenység támogatása sosem pusztán az értékek megőrzését, továbbadását jelenti, hanem egyben társadalmi és gazdasági célokat is szolgál. A *Közleményben* felvázolt kulturális program három célkitűzést fogalmaz meg (EURÓPAI BIZOTTSÁG 2007: 8):

- A kulturális sokféleség és a kultúrák közötti párbeszéd támogatása.
- A kultúrának mint a kreativitás mozgatórugójának támogatása a növekedést és munkahelyteremtést célzó lisszaboni stratégia keretében.
- A kultúrának mint az Európai Unió nemzetközi kapcsolatai létfontosságú elemének támogatása.

A dokumentum egyik célja, hogy az abban megfogalmazottak nyomán a polgárok számára könnyebbé váljon a kulturális javakhoz való hozzáférés, s ebben az oktatásnak fontos szerepet szán. A *Kulturális program* elfogadásáról szóló EU Tanács állásfoglalás megfogalmazása szerint cél

a kultúra és az oktatás közötti szinergiák hatékonyabb kihasználásának támogatása, különösen a művészeti oktatás és a kulturális tevékenységekben való aktív részvétel ösztönzése révén, a kreativitás és az innováció fejlesztése érdekében (EURÓPAI UNIÓ TANÁCSA 2007 [o. n.]).

A dolgozat témája szempontjából további fontos célkitűzése a „művészek és a kulturális ágazatban tevékenykedők mobilitásának, valamint a művészi kifejezés országhatárokon átívelő terjesztésének támogatása” (EURÓPAI BIZOTTSÁG 2007: 9), amelynek feltétele az EU-n belüli mobilitást elősegítő szempontok összehangolása.

Bár a fenti *Kulturális program* eredetileg a 2007–2013 közötti időszakra vonatkozott, lényegében ez volt az EU kulturális stratégiájának alapdokumentuma egészen 2018-ig. A *Kultúra 2007–2013* fejlesztési programot felváltotta-folytatta a *Kreatív Európa 2014–2020*. Ez utóbbit az *Európai Parlament és a*

¹ Az Európai Parlament 2008. április 10-i állásfoglalásában támogatta a programot (EURÓPAI PARLAMENT 2008)

Tanács 1295/2013/EU rendelete hozta létre 2013 decemberében, összhangban az *Európa 2020* stratégiával. A rendelet a művészeteket „a kulturális és kreatív ágazatok” közé sorolja², s egyértelműen gazdasági célokat rendel hozzá. Azonban az UNESCO-val kötött egyezmény értelmében hangsúlyozzák, hogy kulturális tevékenységek és javak nem kezelhetők úgy, mintha csupán kereskedelmi értékük lenne. Definíciója szerint **kulturális és kreatív ágazatba** tartozik

„minden olyan ágazat, amelynek tevékenysége kulturális értékeken és/vagy művészi vagy másfajta kreatív kifejezésmódon alapul [...]. Ezek a tevékenységek magukban foglalják a kulturális, művészi vagy másfajta kreatív kifejezésmódot megtestesítő termékek és szolgáltatások megtervezését, létrehozását, gyártását, terjesztését és megőrzését, valamint a kapcsolódó tevékenységeket, például az oktatást vagy az irányítást” (EURÓPAI PARLAMENT 2013: 2).

Hasonló szemlélet olvasható ki az *Európai Parlament 2007. június 7-i állásfoglalásából a művészek társadalmi megítéléséről* (EURÓPAI PARLAMENT 2007), mely szerint „a művészet munkának és szakmának is tekinthető”, ugyanakkor kitér a művészi tevékenység hagyományos munkavégzéstől eltérő jellegzetességeire, valamint a kulturális örökség szempontjából kiemelt jelentőségére.

Az Európai Bizottság 2018 májusában készítette el javaslatát az *új kulturális menetrendről* (EURÓPAI BIZOTTSÁG 2018), amely az EU új kulturális stratégiája a 2019–2022-es évekre. A javaslat előzménye *Az európai identitás megerősítése az oktatás és a kultúra révén* (EURÓPAI BIZOTTSÁG 2017) közlemény volt, amely nem nevesíti ugyan a művészeteket, de megjelenik benne a kulturális örökség és a kulturális sokféleség védelmének szempontja. A kulturális sokféleség egyúttal a kreativitás és az innováció ösztönzője is, valamint a közös európai identitás alapja.

Az *új kulturális menetrend* átfogó célkitűzése, hogy „teljes mértékben kiaknázza a kultúrában rejlő lehetőségeket egy befogadóbb és méltányosabb Unió létrehozása érdekében” (EURÓPAI BIZOTTSÁG 2018: 1). Hangsúlyozza továbbá a művészet, a kultúra és a kreatív gondolkodás támogatásának fontosságát „a formális és a nem formális oktatás és képzés valamennyi szintjén és az egész életen át tartó tanulás során” (EURÓPAI BIZOTTSÁG 2018: 4). Külön említi a zenét, a 2019-es Erasmus+ egyik kiemelt témáját.

Azon kijelentése, hogy „a digitalizálásnak és a közös alkotásnak köszönhetően egyre inkább eltűnnek a művészet és a gazdaság közötti határok”³ (EURÓPAI BIZOTTSÁG 2018: 6), és a mögötte lévő szemléletmód a művészetoktatás gyakorlatára is következményekkel járhat.

A kulturális és kreatív ipar fogalma szerinti értelmezés alapján az **EU dokumentumok nem tesznek különbséget a magaskultúra és a populáris kultúra között, és diverzitás elve alapján értéksemleges álláspontot képviselnek**. A Bizottság megbízásából készített jelentés (DE VOLDERE et. al. 2017) a zenei szektorról megállapítja, hogy a kulturális és kreatív iparágak közül a harmadik legnagyobb foglalkoztató (az előadóművészet és vizuális művészetek után), így kiemelten fontos szerepet játszik gazdasági szempontból; műfaji vagy egyéb kategóriák szerinti megkülönböztetést azonban nem említi.

² A Bizottság 2012-es *A kulturális és kreatív ágazatok előtérbe helyezése az Unión belüli növekedés és foglalkoztatás érdekében* c. közleményének némiképp árnyaltabb megfogalmazása szerint az ágazat a művészetek, az üzlet világa és a technológia határmezsgyéjén helyezkedik el. A művészetek és a kulturális ipar elkülönítése később is megjelenik, amely olykor fogalomértelmezési zavarokat is okozhat, pl. „[a] kultúra, a művészetek, a kreativitás és a kreatív ágazatok kölcsönösen függenek egymástól” (EURÓPAI BIZOTTSÁG 2018: 4), amely azzal, hogy szétbontja a három jelenséget, ellentmond a 2007-es *Közlemény* kultúra-definíciójának.

³ A dokumentum magyar fordítása némiképp félrevezető: a fenti szöveg az angol nyelvű változatban („The New Agenda prioritises a cross-sectoral approach to EU collaboration, as digitisation and co-creation continue to break down artistic and economic boundaries.”), nem a kettő közötti különbség eltűnésére utal, hanem a tevékenységekben önmagában jelen lévő, valamint az átjárhatóságot nehezítő határok lebontására.

3. A ZENETANÍTÁS CÉLJAI ÉS SZEREPE

Mivel a kultúra és az oktatás egyaránt a tagállamok hatáskörébe tartozik, a zeneoktatásra sem készült általánosan érvényes EU-dokumentum. A korábban már hivatkozott *Az európai identitás megerősítése az oktatás és a kultúra révén* közlemény (EURÓPAI BIZOTTSÁG 2017) külön-külön fejezetben foglalkozik az oktatással és a kultúrával, a kultúra oktatásával viszont csak közvetve: „[k]ulturális örökségünk és sokféleségünk megértése és megőrzése előfeltétele kulturális közösségünk, közös értékeink és identitásunk fenntartásának”. A formális oktatást tekinthetjük a megértés és megőrzés (továbbadás) egyik módjának.

A művészek társadalmi megítéléséről szóló Európai Parlament-álláspont hangsúlyozza (EURÓPAI PARLAMENT 2007), hogy a művészet legmagasabb fokú gyakorlása megkívánja a lehető legfiatalabb korban felébredő érdeklődést az előadóművészet világa s a kultúra iránt, továbbá a kulturális örökségünk legfontosabb alkotásainak megértéséhez szükséges adottságok birtoklását. Ennek érdekében a tagállamokban hatékony módon kell biztosítani a művészeti oktatás integrálását az iskolai tantervekbe.

Az élethosszig tartó tanuláshoz és a tudásalapú társadalom elvárásainak való megfeleléshez nélkülözhetetlennek tartott kulcskompetenciák között szereplő **kulturális kompetencia** a gondolatok, élmények és érzések különféle módon – többek között zene, tánc, irodalom, szobrászat és festészet által – történő kreatív kifejezésének fontosságát foglalja magába. Az esztétikai, érzelmi nevelés mellett azonban megjelenik „a kulturális tevékenységben rejlő gazdasági lehetőségek felismerése és kiaknázása” is, mint a kompetenciát alkotó készség (OKTATÁSKUTATÓ ÉS FEJLESZTŐ INTÉZET 2009). Az alapfokú oktatás feladata, hogy kifejlessze a gyermekekben ezen képességek alapjait.

Az Európai Parlament 2009. március 24-i állásfoglalása a művészeti tanulmányokról az Európai Unióban (EURÓPAI PARLAMENT 2009) számos javaslatot tesz az iskolai művészetoktatással kapcsolatban, s egyúttal képet ad arról, hogy annak az EU társadalmában milyen szerepet szán. Kijelenti továbbá, hogy művészeti oktatásnak jelen kell lennie az iskolai oktatás valamennyi szintjén, a kultúrához való demokratikus hozzáférés biztosítása érdekében. A dokumentum alapján megállapítható, hogy **az iskolai művészetoktatás célja az európai identitás kialakítása, a kultúrák közötti tolerancia és párbeszéd elősegítése, valamint a munkaerőpiacon előnyt jelentő képességek (kreativitás, rugalmasság, alkalmazkodóképesség, érzékenység, mások iránti nyitottság stb.) fejlesztése**. Az új *kulturális menetrend* javasolja, hogy

a kreatív és kritikai gondolkodást az oktatás és képzés valamennyi szintjére kiterjesztve előtérbe kell helyezni, összhangban a STEM (science, technology, engineering and maths – a természettudományok, a technológia, a műszaki tudományok és a matematika) alapú megközelítésről a művészeteket (arts) is magában foglaló STEAM alapú megközelítésre való áttéréssel (EURÓPAI BIZOTTSÁG 2018: 5).

García és Martínez (2017) tizenegy, 1988 és 2015 között megjelent uniós dokumentumot vizsgálva jutott arra a következtetésre, hogy bár a zeneoktatás – különösen kisgyermekkorban – fontos az EU számára, lényeges különbségek vannak egyes nemzetek zeneoktatás-politikája között, amelyek megnehezítik a diákok, tanárok és művészek mobilitását célzó közösségi programok implementálását, s növelik azt a távolságot, amelyet a Bologna-folyamat csökkenteni akart. A probléma megoldása érdekében szorgalmazzák az oktatás közös minimális kimeneti követelményeinek kidolgozását, olyan formában, hogy az nem sérti az egyes nemzetek oktatáspolitikai szuverenitását.

Az EU tágan értelmezett kultúrafogalmából adódóan a **kulturális örökség** fogalom tartalma sincs egyértelműen definiálva, s ebből, valamint a nemzeti és nemzetiségi sajátosságok és a tagállamok oktatáspolitikai önállóságának tiszteletben tartásából adódóan az EU által közreadott dokumentumok a tantárgyakra vonatkozóan értéksemlegesek, és nem tesznek javaslatot az oktatás során elsajátítandó kulturális tartalomra.

A fentieket összefoglalva, **az EU az iskolai művészetoktatás feladatának a kulturális kompetencia** – mint az önkifejezési képesség, a kulturális tudatosság, interkulturális kommunikáció alapja – **fejlesztését, a kulturális örökség továbbadását és általa az európai identitás kialakítását**, valamint, ezekkel összefüggésben és egyre hangsúlyosabban, **a kulturális és kreatív ipar által megkövetelt munkaerő-piaci kompetenciák** – mindenekelőtt a kreativitás – **fejlesztését tekinti.**

4. TANÁRKÉPZÉS – ZENETANÁRKÉPZÉS

Az oktatás javításához három kulcsfontosságú tényező járul hozzá: ezek közül az első a tanárok és a tanítás színvonala. A tanárok központi szerepet játszanak a fiatalok életében a készségek, kompetenciák és ismeretek átadása, valamint a nemzetközi perspektívák előmozdítása terén. Minél jobb a tanár, annál jobbak lesznek az eredmények. (EURÓPAI BIZOTTSÁG 2017: 8)

Az iskolai oktatástól – így a zeneoktatástól is – elvárt célok csak az azok szellemében tevékenykedő, jól képzett tanárok által érhetők el. A pedagógusok képzésével, kompetenciáival kapcsolatos kérdések folyamatosan jelen vannak az EU oktatáspolitikájában. Az Európai Képesítési Keretrendszer (EKKR) mintájára még 2010-ben kidolgoztak egy pedagóguskompetenciákról és -végzettségekről szóló referenciakeretet, erről azonban nem született EU-szintű politikai döntés (vö.: HALÁSZ 2012: 197–199).

Az *Európa 2020* stratégiához kapcsolódó *oktatási és képzési stratégia* [Education and Training 2020] kiemelt céljai (EURÓPAI UNIÓ TANÁCSA 2009):

- az élethosszig tartó tanulás és mobilitás megvalósítása,
- az oktatás minőségének és hatékonyságának emelése,
- a méltányosság, szociális kohézió és aktív állampolgárság népszerűsítése,
- a kreativitás és innováció erősítése az oktatás minden szintjén.

Ezek egyaránt érvényesek a leendő tanárok képzésére, valamint az általuk megvalósított tanítási tevékenységekre.

2012-ben a *Gondoljuk újra az oktatást: beruházás a készségekbe a jobb társadalmi-gazdasági eredmények érdekében* (EURÓPAI BIZOTTSÁG 2012a) bizottsági közlemény kiegészítéseként készített *A tanító szakmák támogatása a jobb tanulási eredmények érdekében*⁴ munkadokumentum tudás és megértés, képességek és diszpozíció mentén foglalja össze a 21. században a hatékony tanításhoz szükséges kompetenciákat (EURÓPAI BIZOTTSÁG 2012b: 26).⁵ Ezek kialakításában fontos szerepet szán a tanárképző intézményeknek. Stéger (2015: 13) ábrája alapján az EU tanárokkal kapcsolatos politikájának prioritásai között szerepel a hatékonyabb tanárképzés, valamint a tanárképzők segítése.

A 2007-es *Kulturális programhoz* kapcsolódó, azt az oktatással – és azon belül is a művészetoktatással – kialakítandó szinergiák fejlesztésével foglalkozó munkacsoport zárójelentésének (LAURET–MARIE 2010: 6) 12. javaslata szintén a tanárképzésre, ill. a tanárok és művészek szakmai fejlődésre vonatkozik, annak érdekében, hogy az oktatási környezetben a lehető legjobb minőségű kulturális tevékenységet valósíthassanak meg. A vizsgált dokumentumok közül ez volt az egyetlen, amely javaslatként megfogalmazta, hogy a művészetoktatás önmagában való értékére helyezték a hangsúlyt, ne eszköznek tekintésük valamilyen „külső” cél eléréséhez.

Az *Európai Zenei Tanács* [European Music Council] *Bonni nyilatkozata* (2011) az UNESCO Szöuli Művészetoktatási Programjának nyomán jelöli ki az európai zeneoktatás fő céljait, feladatait, fókuszpontjait. Második célkitűzése a minőségi zeneoktatás biztosítása, és a zenetanárképzéssel kapcsolatban

⁴ *Supporting the Teaching Professions for Better Learning Outcomes*. A dokumentum magyar nyelvű fordítása nem érhető el.

⁵ Magyar nyelven ld. STÉGER 2015: 15.

szorgalmazza, hogy a tanárképzési tantervek kidolgozása tanulási eredmények alapján történjen (EUROPEAN MUSIC COUNCIL 2011: 3).

A **tanulási eredmények** [learning outcomes] tudás, képesség és autonómia kontextusában meghatározott kijelentések arra vonatkozóan, hogy a hallgató mit tud, mit ért, és önállóan mire képes miután lezárt egy tanulási folyamatot, függetlenül attól, hogy hol, hogyan, mikor szerezte meg ezeket a kompetenciákat (FARKAS 2017: 13).

A tanulási eredmények alapú tantervkészítést a tanulók és a munkaerő mobilitásának elősegítésének szándéka hozta létre, Bókay (2008) megfogalmazása szerint „nem egyszerűen egy új pedagógiai technika, hanem egy radikálisan új oktatásfilozófiai gondolkodásmód megjelenése” (idézi HALÁSZ 2012: 263). A felsőoktatásban hozzájárult a Bologna-folyamat hatékonyabbá válásához azáltal, hogy egyértelműen meghatározta, milyen tudást, képességet várhatnak el a hallgatóktól adott tanulási szakasz végén.

Az EU a tanulási eredmények kidolgozását – mint az EKKR alapján kidolgozandó nemzeti képesítési keretrendszerek egyik komponensét – a szubszidiaritás elvének megfelelően az egyes tagállamok hatáskörébe sorolja. Ez azonban olyan mértékű különbségekhez vezet, amely pontosan az átjárhatóságot veszélyezteti, ahogyan arra García és Martínez (2017) is rámutatott.

Farkas (2017: 29) továbbá felhívja a figyelmet arra, hogy „egy szakképzettség tanulási eredményekben történő leírása nem pusztán technikai átírás, hanem értékorientáció is”, s így a képzés visszahat(hat) a szakma fejlesztésére. **A tanárképzés kimeneti követelményei indirekt módon megfogalmazott, ideálisnak tartott tanárképet is közvetítenek.**

Az alábbiakban ennek szellemében összefoglalom az európai iskolai énektanárok képzésére vonatkozó **meNet és EAS Tanulási eredmények** létrejöttének történetét, ill. azt, hogy azok a fent említett értékorientáció jegyében mennyiben tükrözik az EU zenével és zeneoktatással kapcsolatos álláspontjait. Hangsúlyozandó, hogy a *Tanulási Eredmények 2007–2012* között készültek, így az azóta megjelent oktatáspolitikai dokumentumok közvetlen hatásait nem feltételezhetjük.

A projekt abban a tekintetben szinte egyedülálló kezdeményezés, hogy egy iskolai tantárgy tanárainak képzésére vonatkozó, egységes, európai szintű tanulási eredményeket fogalmaz meg. Más tantárgyak esetében nem találtam ilyen dokumentumot.⁶

5. MENET ÉS EAS TANULÁSI EREDMÉNYEK A NEM-SZAKOS [GENERALISTS] ÉS ÉNEK-ZENE SZAKTANÁROK [SPECIALISTS] SZÁMÁRA

A meNet (Music Education Network) nemzetközi munkacsoport az Európai Bizottság Socrates-Comenius programjának finanszírozásával működött 2006 és 2009 között, 11 országból 26 aktív partnertintzmény és 20 országból 90 társult intézmény együttműködésével. Aktív résztvevőinek jelentős része az EAS (European Association for Music in Schools) tagja is volt. A meNet munkacsoportok által készített dokumentumok közül a legjelentősebb az *éneke-zene szaktanárok képzésére vonatkozó tanulási eredmények* meghatározása volt. A projekt következményei azonban messze túlmutatnak ezen, s a program az EAS tevékenységének, munkamódszereinek, önidentitásának újradefiniálását is eredményezte.

A *Tanulási Eredmények* deklarált célja, hogy elősegítsék az Európa-szintű kölcsönös kommunikációt, átláthatóságot, megértést. Ezáltal hozzájáruljanak az európai iskolai zenetanárképzés minden formájának további fejlesztéséhez oly módon, hogy az nemcsak hangsúlyozza a regionális és intézményi sajátosságokat, hanem „szem előtt tartja egy európai hálózat megteremtését – ahogyan az megjelenik az «Egység a sokféleségben» európai ideájában” (HENNESSY et al. 2013: 260).

⁶ Hasonló jellegű a kéttannyelvű oktatási környezetben dolgozó tanárok számára kidolgozott európai keretrendszer, amely azonban inkább a szakmai fejlődést szolgálja és kompetenciákat fogalmaz meg, nem tanulási eredményeket: „The European Framework for CLIL Teacher Education” (MARSH et al. 2011).

A meNet projekt lezárása után az EAS karolta fel a kezdeményezést és 2012-ben elkészítette a *nem-szakos tanárok zenei képzéséhez kapcsolódó tanulási eredményeket* is. Jelen formájában a két lista egyetlen dokumentumot alkot, amely hozzáférhető az EAS, ill. a meNet honlapján. A *Tanulási Eredmények* megfogalmazásakor figyelembe vették az európai országok zenei nevelési gyakorlatai, intézményei, hagyományai közötti különbségeket, így inkább általánosan érvényes elvárásokat tartalmaznak, amelyek mégis biztosítják a szakemberek mobilitását lehetővé tevő közös alapokat. Fontos jellemzője továbbá, hogy angol és német nyelven is megfogalmazták a deskriptorokat, egyik változatnak sem tulajdonítva elsőbbséget, s a pontos értelmezés érdekében más nyelvekre való fordításkor javasolják mindkét meghatározás tanulmányozását (részletesebben lásd MALMBERG 2016: 42–43).

A mintát a European Association of Conservatoires Académiques de Musique et Musikhochschulen (AEC) *Polifonia* projektje során a professzionális hangszeres tanárok és énektanárok képzésére kidolgozott tanulási eredmények nyújtották. A *Polifonia* szintén EU finanszírozással valósult meg, s „Erasmus sikertörténet”-ként is emlegetik. A projekt nyomán számos zenészképző felsőoktatási intézmény bevezette és alkalmazza az általuk kidolgozott tanulási eredményeket. Lényeges különbség a két kezdeményezés eredménye között, hogy a *meNet* és *EAS Tanulási Eredményeknek* viszonylag kevés visszhangja volt, és tudomásom szerint nem készültek felmérések arról, hogy volt-e hatása az egyes országok tanító- és zenetanárképző intézményei által készített tanulási eredményekre és KKK-ra. A magyarországi szakirodalomban, sajtóban nem volt visszhangja, nem készült magyar fordítása, és noha vannak átfedések az ének-zene tanárok számára kidolgozott KKK (8/2013. *EMMI rendelet*) és a *Tanulási Eredmények* között, ezek valószínűleg inkább a közös kontextusból, semmint közvetlen ráhatásból adódnak.

A *meNet* és *EAS Tanulási Eredmények* felépítése:

- A/1–2: Zenei, zenepedagógiai tudás, megértés és képességek [knowledge, understanding and skills] külön a nem-szakos és szakos énektanárok számára
- B: Általános pedagógiai tudás és képességek
- C: Általános tudás és képességek

Szembetűnő, hogy a dokumentum nem választja szét az **ismeret** és a **képesség** kategóriákat, valamint az EKKR-ben szereplő, felelősség és autonómia szempontjából meghatározott **kompetencia** nem jelenik meg önálló mezőként. A készítők ezen döntése nincs megindokolva a projektről szóló beszámolóban. A mintául szolgáló AEC/*Polifonia* projekt során kidolgozott tanulási eredmények más csoportosításban tartalmazzák a deskriptorokat⁷, így ez sem tekinthető a felosztás forrásának.

Nem jelennek meg továbbá az EKKR szintek sem, amelynek magyarázata az egyes országok tanárképző rendszerei közötti különbségekben keresendő. A tanulási eredmények meghatározása szándékosan absztrakt, hogy lehetőséget teremtsen a leendő énektanároktól elvárt kompetenciákkal, képességekkel, tudással kapcsolatos alapvető kérdések megvitatására (HENNESSY et al. 2013: 260). Ebből következően inkább tanárképet közvetítenek, semmint egy-egy képzés kimeneti követelményeit határozzák meg.

A tanulási eredmények – korunk uralkodó pedagógiai paradigmájának megfelelően – tanulóközpontú szemléletet közvetítenek, ez különösen hangsúlyosan megjelenik a **nem-szakos pedagógusok** vonatkozó megállapításokra, amelyek alig tesznek konkrét megjegyzéseket a tanártól elvárható zenei képességekre, ismeretekre, azon felül, hogy ismerje és vegye figyelembe a tanulók zenei preferenciáit és változatos módon támogassa önálló zenélési tevékenységüket. Mindezek természetesen feltételeznek alapvető zenei, zenepedagógiai ismereteket, de azok nincsenek külön megnevezve, kivéve az IKT eszközök alkalmazásának (!) képességét. Ezen a szinten a zenei nevelés személyiség- és képességfejlesztő transzferhatásai kerülnek előtérbe: (zenei) kreativitás, önkifejezés, nyelvi és egyéb alapképességek, valamint társas és érzelmi kompetenciák.

⁷ A) Tudás és megértés [elméleti], B) A tudás alkalmazása és a hozzá kapcsolódó megértés, C) Döntéshozatal, D) Kommunikációs képesség E) Tanulási képesség

A **szakos énektanároktól** azonban a fentiek mellett elvártak a zenei előadókészségek, széleskörű zenei ismeretek, tantermi környezetnek megfelelő szintű zeneszerzői-zenei átíratkésztői képességek, valamint zenei együttesek vezetésére való alkalmasság.

Mindkét végzettség esetében a tanulócentrikusság mellett megjelenik a saját értékrendre való reflektálás, a szakmai továbbfejlődés iránti igény és a tágabb környezettel (más szakos tanárok, művészeket, iskola, szülők, közösség) való kapcsolattartás és együttműködés.

A dokumentum zenei tekintetben értéksemleges, nem tesz megjegyzést a tananyag tartalmára, annak esztétikai minőségére-értékére, a művészi élmény és tevékenység kifejezés csak egy-egy esetben jelenik meg. Ez egyrészt követi az EU dokumentumok gyakorlatát, másrészt összefügg azzal a célkitűzéssel, hogy a *Tanulási Eredmények* minden típusú intézmény diákjainak oktatására felkészült tanárok kompetenciáira vonatkozó, általános elvárásokat tartalmazzon.

A dolgozat elején megfogalmazott, a művészetek szerepével kapcsolatos két diskurzus – a művészet mint kulturális örökség, ill. kreatív iparként egy gazdasági ágazat – egyike sem jelenik meg explicit módon. Azonban a pályakezdő iskolai énektanárokkal kapcsolatos elvárásoknál a hangsúly egyértelműen a diákok egyéni zenei képességeinek fejlesztésén van; az európai identitás kialakítása, a kulturális örökség továbbadása semmilyen formában nem szerepel.⁸ Ez legalábbis sugalmazza, hogy az EU-ban és a tanárképzésre vonatkozó *Tanulási Eredmények* során is uralkodó álláspont alapján **a zeneoktatás elsődleges célja a kulturális és kreatív ipar mint gazdasági tevékenység iránti érdeklődés felkeltése és az annak üzéséhez szükséges alapkészségek kialakítása, nem pedig valamilyen összeurópai zenei kánon átörökítése.** Ez az álláspont jelen formájában szembemegy a tradicionális énektanárképzés során elsajátított, elsősorban nyugati klasszikus zenére épülő tananyaggal és értékrenddel.⁹

Az elmúlt évek alapján a *Tanulási Eredmények* nem voltak kimutatható hatással az európai énektanárképzés tanulási eredményeinek meghatározására. Arra, hogy az EU dokumentumok közvetítette szemlélet hogyan jelenik meg az európai énektanárképzés kimeneti követelményeinek megfogalmazásában, s általa az iskolai énektanítás gyakorlatában az EKKR során kialakított vagy kialakítandó egyes NKKR-ek ilyen irányú vizsgálata adhatna választ.

HIVATKOZÁSOK

8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet a tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről. (Letöltés ideje: 2020. szeptember 20.)

AEC/Polifonia Learning Outcomes for the 1st, 2nd and 3rd cycle studies in music (2007): Association Européenne des Conservatoires, Académies de Musique et Musikhochschulen, <https://www.aec-music.eu/userfiles/File/aec-polifonia-learning-outcomes-en.pdf> (Letöltés ideje: 2020. szeptember 20.)

BÓKAY A. (2008): Tanulási eredmények – a felsőoktatás modernizációjának kulcskérdése. In: KRÉMÓ A.(szerk.): *Oktatás és képzés 2010 – Műhelybeszélgetések 2007*. Oktatási és Kulturális Minisztérium, Budapest. 123–130.

DE VOLDERE, I. et al. (2017): *Mapping the Creative Value Chains: A study on the economy of culture in the digital age*. European Commission, Brussels. <https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/4737f41d-45ac-11e7-aea8-01aa75ed71a1/language-en> (Letöltés ideje: 2020. szeptember 20.)

⁸ Egy deszkriptor említi a kulturális tudatosságot/megértést, azonban annak mibenlétére nem utal: „tisztában van azzal, hogy a zene hozzájárulhat a tanulók társas, érzelmi, fizikai fejlődéséhez, illetve a kulturális tudatossághoz” [are aware that music can contribute to the social, emotional and physical development of learners and to their cultural understanding] (HENNESSY 2013: 264).

⁹ Érdemes összevetni a *Tanulási Eredmények* meghatározásait a kifejezetten értékelvű hazai NAT-tal (2012 és 2020) és a 8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet mellékleteként készült ének-zenetanár KKK-val.

- EURÓPAI BIZOTTSÁG (2007): *A Bizottság közleménye az Európai Parlamentnek, a Tanácsnak, az Európai Gazdasági és Szociális Bizottságnak és a Régiók Bizottságának - Közlemény az európai kulturális programról a globalizálódó világban* {SEC(2007) 570}. No. COM (2007) 242 Európai Közöségek Bizottsága. Brüsszel 15. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/HTML/?uri=CELEX:52007DC0242&from=HU> (Letöltés ideje: 2020. szeptember 20.)
- EURÓPAI BIZOTTSÁG (2012a): *A Bizottság közleménye az Európai Parlamentnek, a Tanácsnak, az Európai Gazdasági és Szociális Bizottságnak és a Régiók Bizottságának – Gondoljuk újra az oktatást: beruházás a készségekbe a jobb társadalmi-gazdasági eredmények érdekében* (COM/2012/0669). <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/?uri=celex%3A52012DC0669> (Letöltés ideje: 2020. szeptember 20.)
- EURÓPAI BIZOTTSÁG (2012b): *Supporting the Teaching Professions for Better Learning Outcomes. Commission Staff Working Document Accompanying the document Communication from the Commission Rethinking Education: Investing in skills for better socio-economic outcomes*. No. SWD(2012) 374 final Strasbourg <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=SWD:2012:0374:FIN:EN:PDF> (Letöltés ideje: 2020. szeptember 20.)
- EURÓPAI BIZOTTSÁG (2012c): *A Bizottság közleménye az Európai Parlamentnek, a Tanácsnak, az Európai Gazdasági és Szociális Bizottságnak és a Régiók Bizottságának – A kulturális és kreatív ágazatok előtérbe helyezése az Unión belüli növekedés és foglalkoztatás érdekében* /* COM/2012/0537 final */ <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/HTML/?uri=CELEX:52012DC0537&from=EN> (Letöltés ideje: 2020. december 27.)
- EURÓPAI BIZOTTSÁG (2017): *A Bizottság közleménye az Európai Parlamentnek, a Tanácsnak, az Európai Gazdasági és Szociális Bizottságnak és a Régiók Bizottságának – Az európai identitás megerősítése az oktatás és a kultúra révén – Az Európai Bizottság hozzájárulása a 2017. november 17-i göteborgi vezetői találkozéhoz*. No. COM(2017) 673 Strasbourg <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/HTML/?uri=CELEX:52017DC0673&from=HU> (Letöltés ideje: 2020. szeptember 20.)
- EURÓPAI BIZOTTSÁG (2018): *A Bizottság közleménye az Európai Parlamentnek, a Tanácsnak, az Európai Gazdasági és Szociális Bizottságnak és a Régiók Bizottságának az új kulturális menetrendről* COM(2018) 267. No. SWD(2018) 167 final Brüsszel <http://data.consilium.europa.eu/doc/document/ST-9235-2018-INIT/hu/pdf> (Letöltés ideje: 2020. szeptember 20.)
- EURÓPAI PARLAMENT (2007): *Az Európai Parlament 2007. június 7-i állásfoglalása a művészek társadalmi megítéléséről* (2006/2249(INI)). http://publications.europa.eu/resource/cellar/a9f2dcc0-947f-4fca-b628-065d77004d49.0011.01/DOC_20 (Letöltés ideje: 2020. szeptember 20.)
- EURÓPAI PARLAMENT (2008): *Az Európai Parlament 2008. április 10-i állásfoglalása az európai kulturális programról a globalizálódó világban* 2007/2211(INI). No. 2009/C 247 E/07 Európai Parlament <http://old.ektf.hu/andragogia/contents/Aa/modul1/5.eukult.pdf> (Letöltés ideje: 2020. szeptember 20.)
- EURÓPAI PARLAMENT (2009): *Az Európai Parlament 2009. március 24-i állásfoglalása a művészeti tanulmányokról az Európai Unióban* (2008/2226(INI)). <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/?uri=CELEX%3A52009IP0153> (Letöltés ideje: 2020. szeptember 20.)
- EURÓPAI PARLAMENT ÉS A TANÁCS (2013): *Az Európai Parlament és a Tanács 1295/2013/EU rendelete (2013. december 11.) a Kreatív Európa program (2014–2020) létrehozásáról és az 1718/2006/EK, az 1855/2006/EK és az 1041/2009/EK határozat hatályon kívül helyezéséről* EGT-vonatkozású szöveg. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/?uri=celex%3A32013R1295> (Letöltés ideje: 2020. szeptember 20.)
- EURÓPAI UNIÓ TANÁCSA (2007): *A Tanács állásfoglalása (2007. november 16.) az európai kulturális menetrendről* (2007/C 287/01). [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/HTML/?uri=CELEX:32007G1129\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/HTML/?uri=CELEX:32007G1129(01)&from=EN) (Letöltés ideje: 2020. szeptember 20.)

- EURÓPAI UNIÓ TANÁCSA (2009): *A Tanács következtetései (2009. május 12.) az oktatás és képzés terén folytatott európai együttműködés stratégiai keretrendszeréről (Oktatás és képzés 2020)*, 2009/C 119/02. https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/?uri=uriserv:OJ.C_.2009.119.01.0002.01.HUN&toc=OJ:C:2009:119:FULL (Letöltés ideje: 2020. szeptember 20.)
- EUROPEAN MUSIC COUNCIL (2011): Bonn Declaration on Music Education in Europe European Music Council, <https://www.emc-imc.org/cultural-policy/declaration-on-music-education/bonn-declaration/> (Letöltés ideje: 2020. szeptember 20.)
- FARKAS É. (2017): *Tanulási eredmény alapú tanterv- és tantárgyfejlesztés a felsőoktatásban*. Szegedi Egyetemi Kiadó Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó, Szeged.
- LÓPEZ GARCÍA, N. – DE MOYA MARTÍNEZ, M. (2017): Documentos clave de la Unión Europea sobre educación musical en las enseñanzas obligatorias. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 14. 171–186.
- HALÁSZ G. (2012): *Oktatás az Európai Unióban: Tanulás és együttműködés*. Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest.
- HENNESSY, S. – MALMBERG, I – NIERMANN, F. – DE VUGT, A. (2013): meNet and EAS Learning Outcomes Music Teacher Training for Specialists and Generalists. In: MALMBERG, I. – DE VUGT, A. (eds.): *European Perspectives on Music Education 2*. Helbling, Innsbruck. 259–281.
- LAURET J.-M. – MARIE, F. (eds.) (2010): *European Agenda for Culture: Open Method of Coordination - Working Group on developing synergies with education, especially arts education: Final Report*. http://www.artscouncil.ie/uploadedFiles/wwwartscouncilie/Content/News/Young_people_children_and_education/MOCedu_final_report_en.pdf (Letöltés ideje: 2020. szeptember 20.)
- MALMBERG, I. (2016): meNet as a Laboratory for Sustainable Cooperation in Music Education: A Boost for EAS. In: DE BAETS, T. et al. (eds.): *European Perspectives on Music Education 5*. Helbling, Innsbruck. 35–48.
- MARSH, D. – MEHISTO, P. – WOLFF, D. – FRIGOLS MARTÍN, M. J. (2011): *European Framework for CLIL Teacher Education: A framework for the professional development of CLIL teachers*. European Centre for Modern Languages, Graz. https://www.unifg.it/sites/default/files/allegatiparagrafo/20-01-2014/european_framework_for_clil_teacher_education.pdf (Letöltés ideje: 2020. szeptember 20.)
- OKTATÁSKUTATÓ ÉS FEJLESZTŐ INTÉZET (2009): *Az egész életen át tartó tanuláshoz szükséges kulcskompetenciák*. <http://ofi.hu/tudastar/nemzetkozi-kitekintes/egesz-eleten-at-tarto> (Letöltés ideje: 2020. szeptember 20.)
- STÉGER Cs. (2015): Az Európai Unió tanárpolitikája és kapcsolatos tevékenységei – áttekintés és elemzés. In: KISPÁLNÉ HORVÁTH M. (szerk.): *Tanulmányok a pedagógusképzés 21. századi fejlesztéséhez: Konferenciakötet*. Nyugat-magyarországi Egyetem Regionális Pedagógiai Szolgáltató és Kutató Központ, Szombathely. 5–24.
- meNet és EAS Tanulási Eredmények. <https://eas-music.org/learning-outcomes/> (Letöltés ideje: 2020. december 27.)

A TUDOMÁNYTÖRTÉNET SZEREPE A FIZIKATANÁR-KÉPZÉSBEN¹

RADNÓTI KATALIN

Eötvös Loránd Tudományegyetem, Természettudományi Kar

ABSZTRAKT

A tudománytörténeti elemek kutatási szemléletű feldolgozása kiválóan alkalmas arra, hogy a diákok tanulmányaik során minél több példa kapcsán lássák és azonosítsák a megismerési folyamat lépéseit, ezáltal formálódjon a tudományos kutatásról alkotott tudásuk. Ehhez jó eszköz a tudománytörténeti folyamatok elemzése, egy-egy felfedezés létrejöttének nyomon követése, így a területnek a tanárképzésben is meg kell jelennie. A témák feldolgozása során ki lehet térni az egyes tudósok rövid életrajzára, a korszak történelmi hátterére, fontosabb tudományos eredményeire. Be lehet mutatni, hogy az adott időszakban mi jellemezte a fizika szakterületével kapcsolatos tudományos problémákat, melyek voltak a kutatási kérdések, hogyan sikerült azokat megoldani, és az eredmények miként jelennek meg napjainkban a fizika oktatásában, kutatásában, illetve a hétköznapi életben. Mi jellemzi a tesztelhető hipotézist, milyen vizsgálatok születtek egy-egy hipotézis tesztelésére, milyen adatok, tapasztalatok alapján milyen következtetésekre jutottak az egyes kutatók? Kapcsolat építhető ki nemcsak a természettudományos tantárgyak között, de a történelem tantárggyal is. Olyan kérdésekre is kereshetik a választ a tanórákon, hogy egy adott felfedezés/felismerés milyen társadalmi környezetben jött létre; milyen addig létező elméleteket, gondolkodási rendszereket, szemléletmódot váltott fel; milyen előzményei voltak; milyen módszerrel történt; mi volt az újszerűsége; hogyan fogadta a tudományos közösség; elég meggyőzőnek tartották-e; milyen nehézségek merültek fel a megismerés során; milyen további kutatásokat indukált? Jelen írásban néhány konkrét példával, Galilei, Lavoisier, Ohm, Marie Curie és Vera Rubin fő gondolatainak, kutatásaik néhány elemének bemutatásával szemléltetem a kutatási szemlélet megjelenítési lehetőségeit az oktatásban és a tanárképzésben.

Kulcsszók: reális tudománykép, kutatási szemlélet, történeti szemlélet, tanárképzés

1. BEVEZETÉS

Napjainkban kutatás alapú társadalomban élünk, melyre fel kell készíteni diákjainkat. Számtalan kutatással kapcsolatos hír lát napvilágot a legkülönbözőbb témákban a sajtóban, TV-ben, rádióban. Sokszor egy-egy termék reklámozásakor a fejlesztést kutatási folyamat eredményeként állítják be. Ezeket kritikával kell kezelni, el kell tudni dönteni, hogy az ténylegesen kutatás lehetett-e? Kérdéseket kell tudni megfogalmazni a vizsgálattal kapcsolatban.

Ezért fontos az oktatás, a kötelező tananyag feldolgozása során megjeleníteni azt is, hogy miként is nyúl a természettudós egy problémához, hogyan kezdi el azt vizsgálni, miként fogalmazza meg a kérdést, milyen egyszerűsítő feltételeket vezet be? Fontos tanári feladat a reális kép kialakítása a tudományos kutatásról és a kutatókról, annak bemutatása, hogy a tudomány változó rendszer. Erre kiváló lehetőség a tananyag kutatási szemléletű feldolgozása **történeti szemléletben**, helyenként eredeti idézetek felhasználásával. Ezzel a módszerrel a fogalomfejlődés menete is bemutatatható, ami azért is fontos, mivel nem egy esetben a diákok tudásszerzési folyamata során hasonló fejlődési folyamatokat figyelhetünk meg. Erre legismertebb példa a mozgásról alkotott kép változása az arisztotelészi szemléletből newtonivá mind a tudomány fejlődésében, mind a diákok esetében. A *fizika érettségi követelményrendszerében* a többi tantárgytól eltérően szerepelnek tudománytörténeti elemek. A dokumentumban fel van sorolva az összeállítók szerint legfontosabb tudósok neve, akikről a diákoknak tudni kell, hogy körülbelül mikor éltek, és melyek a főbb tudományos eredményeik, emiatt is fontos elem a

¹ A kutatást a Magyar Tudományos Akadémia Tantárgypedagógiai Kutatási Programja támogatta.

fizika történeti szemléletű bemutatása. A fentieknek a tanárképzés folyamatában is hangsúlyosan meg kell jelennie mind a diszciplináris képzésben, mind pedig a szakmódszertani órákon.

Írásomban néhány példát mutatok arra is, hogy miként lehet a napjainkban fontos szerepet betöltő, és egyben kötelező iskolai tananyagként szereplő Excel program segítségével ábrázolni, megjeleníteni a kutatók eredeti publikációiban szereplő mérési adatokat. Így az informatika tantárggyal is kapcsolat alakítható ki. De ez fontos elem a pályorientáció szempontjából is, hiszen a diákok láthatják, hogy az informatikai ismeretek miként alkalmazhatók a tudományos kutatás során.

2. TÖRTÉNETI SZEMLÉLET

Az oktatás során célszerű bemutatni azt is, hogy mit honnan tudunk, hogyan alakult ki az adott tudás, nem elegendő csak a végeredmények leírása, melyet a diákoknak meg kell tanulni. Ez azért is fontos, mivel sok esetben a diákok is hasonló gondolkodási folyamaton mennek keresztül, mint ami a tudomány történetében is végbement, nem egyszer több generáción keresztül, csak erre a tanulóknak jóval rövidebb idő áll rendelkezésére. Ebben van segítségükre az iskola, a formális oktatás, a szaktanár, ezért fontos a tanárképzésben erre figyelmet fordítani. A legismertebb és talán legfontosabb két alappélda a következő:

- az arisztotelészi mozgásszemlélet newtonivá alakulása,
- az anyagkép alakulása, az anyag folytonos elképzelésének a részecskeképpel felváltása.

A feldolgozandó téma szempontjából célszerű megvizsgálni a felismerés korszakában felmerült

- az adott korszakra jellemző tudományos kérdéseket, azok megközelítésmódját, többféle elképzeléseit,
- tesztelhető hipotézisek megfogalmazását, például analógiák alapján,
- a hipotézisek alátámasztására tervezett vizsgálatokat, kísérleteket,
- a következtetések leírását esetleg eredeti idézetek segítségével.

Továbbá érdemes még a következőkkel is foglalkozni:

- A felfedezés/felismerés milyen társadalmi környezetben jött létre, milyen addig létező elméleteket, gondolkodási rendszereket, szemléletmódot váltott fel?
- Milyen előzményei voltak a felfedezésnek?
- Hogyan, milyen módszerrel történt a felfedezés?
- Mi volt a felfedezés újszerűsége?
- Hogyan fogadta a tudományos közösség a felfedezést? Elég meggyőzőnek tartották-e?
- Milyen nehézségek merültek fel a megismerés során?
- Milyen további kutatásokat indukált, majd pedig annak következményeképp milyen változások jöttek létre magában a tudományban, illetve esetlegesen az emberiség életében?

Javaslatom az, hogy célszerű az adott tananyagot kutatási szemléletben megismertetni a diákokkal. A tanulókkal el kell fogadtatni, hogy az teljesen természetes, hogy egy hosszú ideig létező elméletet megdönthetnek vagy pontosíthatnak az újabb felfedezések. A tudományos kutatás közben előforduló tévedések természetes velejárói a folyamatnak. És ez ugyanúgy igaz az azt éppen megismerő diákok esetére is.

2.1. A TUDOMÁNYOS MEGISMERÉSI MÓDSZER KIALAKULÁSA

A görögökre általában a szemlélődés volt a jellemző, bár voltak kivételek. A földközéppontú elképzelés leírásáról méltán híres Ptolemaiosz ténylegesen méréseket is végzett a bolygók helyének meghatározásához, és a fénytöréssel kapcsolatos optikai mérései is fontosak (GAMOV 1965).

A tudományos megismerési módszer további fejlesztésében igen jelentős szerepet játszottak a muszlim tudósok, akiknek egyik jelentős képviselője volt *Ibn al-Haytham*, latinosan *Alhazen* aki Kr.u. 965 (Basra, Irak) és 1039 (Kairó, Egyiptom) között élt. Munkássága komoly forrásként szolgált az európai reneszánsz tudósnemzedék számára, mint például Kepler és Galilei. Alhazen elsősorban optikai vizsgálataiban során továbbfejlesztette a görögök nyomán kialakult tudományos vizsgálódási módszert. Nem egyszerűen csak szemlélődött, majd elmélt a jelenségekről, hanem **tudatos, tervszerű kísérleteket** végzett. **Hipotéziseket** alkotott mielőtt módosította kísérleti berendezését, majd az eredmények alapján vizsgálódott tovább. A kísérletei során megfigyelt jelenségeket rendszeresen összehasonlította az elméleti alapvetésekkel. Szinte már a mai tudományos kutatási módszertant követve alkalmazta a megfigyelés, kérdésfeltevés, hipotézisalkotás, kísérlettervezés és kísérlet az elmélet ellenőrzésére, a kísérletek megismételhetősége, elméleti értelmezés algoritmust.

Gyakorlati problémákat oldott meg a lényegében a görögök által megalkotott elméleti matematikai rendszer segítségével. A matematikai rendszer itt a geometria volt, ezen belül a háromszögek tanulmányozása és a korszak új tudományos teljesítményét jelentő szögfüggvények nagy pontosságú táblázatai. Vagyis ebben a korban már tudták, hogy az elméleti matematikai ismeretek felhasználása segítségével új tudáshoz lehetett jutni magáról a természetről. A természet megismeréséhez tehát különböző méréseket kell elvégezni. Ezután további információkra lehet következtetni a kapott adatokkal végrehajtott tervszerű matematikai műveletek segítségével (RADNÓTI 2016).

A módszert továbbfejlesztendő *Galilei* volt az, aki első ízben beszélt a **mellékes hatások elhanyagolásának** szükségességéről. Elképzelte, hogy milyen is lehet az úgynevezett „ideális” eset. Ő volt az, aki ezzel bevezette a **modellalkotást** a természettudományos jelenségek leírásához, amely kiemeli a lényeges elemeket és a többit elhanyagolja, egyszerűsít, és ezzel a jelenséget hozzáférhetővé teszi a matematikai tárgyalás számára (GALILEI 1638/1986). Ez döntő jelentőségű volt a későbbi fejlődés számára. Galilei hármas szerepben jelenik meg a fizikatanárok oktatása során, mint kiváló fizikus, a tudományos megismerési módszer alakítója továbbá a fizika oktatásának egyik fontos módszerét alkalmazó kérdeve kifejtős módszer megalkotója, hiszen könyveit párbeszédese formában írta.

Napjainkban már természetes módon alkalmazzuk a Galilei által bevezetett modellalkotás módszerét, mint súrlódásmentes mozgás, ideális gáz, merev test, pontszerű test, nyújthatatlan fonál stb. A pontosabb leírás esetében pedig különböző kiegészítéseket alkalmazunk, mint például az ideális gáz állapotegyenlete helyett a Van der Waals-egyenlet stb. Napjainkban ez kiegészül a különböző számítógépes szimulációs programokkal.

A társadalomtudományok esetében is használnak modelleket, igen gyakoriak a gazdasági modellek; például a pénzmozgások leírásához használt Brown-féle mozgás, mint modell egészen a közgazdasági Nobel-díjig vezetett.

2.2. KUTATÁSI SZEMLÉLET

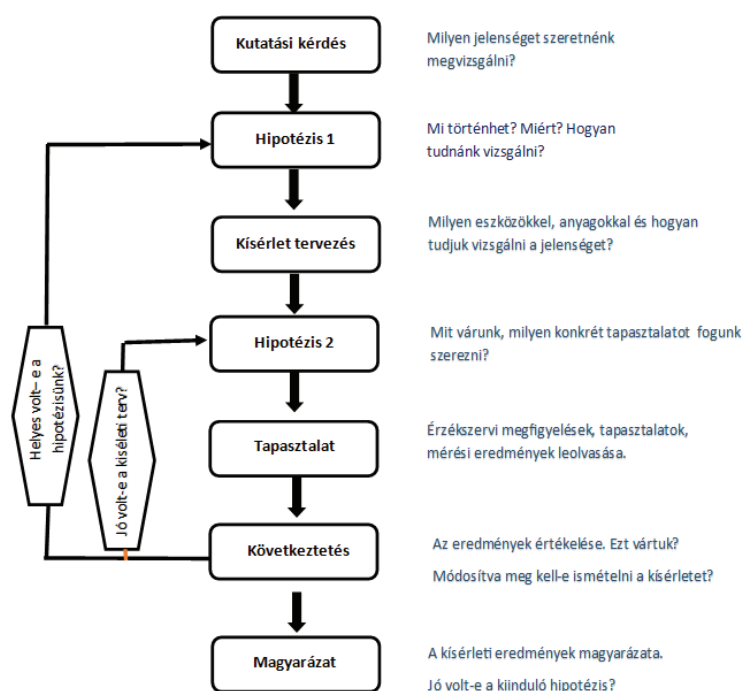
A **kutatási készségek** fejlesztése a fizika tantárgy tanulása során elsősorban az empirikus vizsgálatokhoz, a kísérletezéshez köthető, bár nem kizárólagosan, hiszen nem lehet minden témakört kísérletesen feldolgozni a tanórákon. A fizikai megismerés a tanórákon nemcsak egyszerűen a kísérletek elvégzését jelenti receptek alapján, hanem a teljes ismeretszerzési folyamat megismerését. Ez történhet tudománytörténeti folyamat tanulmányozása során, feladatok megoldásakor, vagy új tudományos eredmény feldolgozásakor is.

Több országban elterjedt gyakorlat, napjaink szakmódszertani fejlesztéseinek egyik meghatározó eleme a természettudományos nevelésben a kutatás alapú természettudomány-tanítás koncepciója. A módszer lényege az, hogy a kutatás képezi a természettudományos nevelés alapját, irányítja a tanulói tevékenységek megszervezésének és kiválasztásának alapelveit. A kutatás alapú tanulás/tanítás (angolul Inquiry-Based Learning, IBL) olyan módszer, amely biztosítja, hogy a tanulók ténylegesen átéljék a

tudásalkotás folyamatait, minél jobban lássák az ismeretszerzés teljes menetét, legyenek annak aktív részesei (CSAPÓ–CSÍKOS–KOROM 2016). A kutatás alapú tanulás esetében a tananyag feldolgozásának menete:

- problémák keresése, kutatásra érdemes kérdések megfogalmazása,
- hipotézisek megfogalmazása,
- különböző alternatív magyarázatok megalkotása és elemzése,
- kutatások tervezése, vezetése,
- megfelelő eszközök és technikák használata az adatok gyűjtéséhez,
- az adatok elemzése,
- a természettudományos érvek/indokok közlése.

A célkitűzés az, hogy a diákok a fizika tanulása során minél több példa kapcsán lássák a megismerési folyamat fenti lépéseit, mintegy a tudományos megismerési algoritmust. Ezt értjük a kutatási szemlélet alatt. Azonban ez a módszer nem egyszerűsíthető le arra, hogy a diákok minél többet kísérletezzenek. A kísérletezés fontossága a fizika tudomány empirikus tudomány jellegéből adódik. A fő célkitűzés a teljes megismerési folyamat végigkövetése az oktatás során, mely ugyan minden felfedezés esetében más és más, de fő elemei az 1. ábra szerint jeleníthetők meg. Erre a tudománytörténeti folyamatok elemzése, egy-egy felfedezés létrejöttének nyomon követése kiválóan alkalmas.



1. ábra: A tudományos ismeretszerzés lépései (saját ábra)

Tehát fontos elem a tudomány történetének kutatási szemléletben való ismertetése, hogy minél több valódi példán keresztül lássák a tanulók a tudományos ismeretszerzés menetét, azonosítsák annak fő lépéseit. Fontos elem a **hipotézisalkotás**, mely sok esetben a mérőeszköz tervezésének alapja, és az oktatás során a **tapasztalat és a következtetés** világos elkülönítése. A továbbiakban ezekre olvasható néhány példa.

3. LAVOISIER ÉS AZ ELSŐ KALORIMÉTER

Lavoisier (1743. Párizs – 1794. Párizs) kémiai munkásságának elméleti háttere a fizikában akkorra már kialakult és alkalmazott tudományos kutatási módszer volt, melynek fontos eleme **a mérés, a mennyiségi viszonyok és a mért adatok között az összefüggések** keresése. Munkásságának tanulmányozása során nagyon jól lehet követni a tudományos megismerési folyamatot, melyet fontosnak tartott kutatásai során és eredményeinek leírásában. Ebben jelentősen különbözött munkássága a többi korabeli vegyész kutatóétól, akik többnyire csak kvalitatív vizsgálatokat végeztek. Pontos tömegméréseket végzett, továbbá mérési eljárásokat dolgozott ki, melyekhez speciális berendezéseket tervezett. A munkában segítségére volt a korszak másik nagy tudósa, Pierre-Simon de Laplace (1749. Beaumont-en-Auge, Normandia – 1827. március 5. Párizs) francia matematikus, csillagász és fizikus. Közös munkájukból a kalorimetriás méréseket mutatom be.

A hőről abban az időben kétféle elképzelés volt. Lavoisier szerint a hő az egész természetben elosztott fluidum, mely attól függően, hogy mennyi található a testben, megszabja annak hőmérsékletét. Laplace szerint viszont a hő a testeket alkotó atomok mozgásából ered. A hőről alkotott eltérő elképzelések azonban nem zavarták őket a közös munkában, melyeket alább ismertetek.

Kutatási kérdések: Miért van az élőlényeknek viszonylag állandó testhőmérséklete? Milyen folyamat biztosítja ezt? Hogyan lehet mérni a hőt? Miként lehet azt számszerűsíteni?

Hipotézis: Minden bizonnyal a hő a légzés folyamata során keletkezik, a legtisztább levegőnek (oxigén) rögzített levegővé (szén-dioxid) válása során.

Kísérlet: A vizsgálathoz megszerkesztették az úgynevezett jégkalorimétert, mely a kaloriméterek őse. Egy adott folyamatban keletkező hő mennyiségét a közben megolvadt jég mennyiségével (tömegével) jellemezték. Az új eszközzel később sok anyag fajhőjét és számos anyag égéshőjét mérték meg. Most nézzük az élettani vizsgálatot. A mérés két részből állt. Megmérték, hogy adott idő (10 óra) alatt egy tengerimalac mennyi szén-dioxidot lélegez ki. Ezt követően kaloriméterbe helyezték a malacot, és megmérték, hogy a jelenléte miatt mennyi jég olvad meg.

Tapasztalat: Amikor a malacot kivették a kaloriméterből, közel azonos hőmérsékletű volt, mint amikor betették.

Következtetés: A malacban végbemenő életfolyamatok tehát állandóan pótolták a hideg környezetnek leadott hőt. Lavoisier szavai nyomán:

Az állati hő fenntartásának fő oka tehát az a hő, amely a légzés folyamán keletkezik a legtisztább levegőnek rögzített levegővé való átváltozása folyamán. A légzés tehát egy égés, igaz rendkívül lassú égés, de egyébként teljesen hasonló a szén elégéséhez... Az állati hő megmaradása tehát döntő részben annak köszönhető, hogy az állat által belélegzett legtisztább levegő vegyülésbe lép a rögzített levegő másik alkatrészével, amelyet a vér szállít oda (SZABADVÁRY 1968).

Érdekességképp vegyük észre, hogy Lavoisier a hőről ténylegesen, mint fluidumról beszélt. Továbbá keverte a hő és a hőmérséklet fogalmakat. Nem az állati hő marad meg, hanem az állat hőmérséklete marad állandó. E két fogalom, a hő és a hőmérséklet különválása azokban az időkben történt meg.

4. AZ OHM TÖRVÉNY FELFEDEZÉSE

Ohm (1789. Erlangen – 1854. München) nevét egyrészt az elektromosságtan róla elnevezett alaptörvénye örökítette meg, továbbá az ellenállás SI mértékegysége is őrzi nevét.

A probléma az volt, hogy a korszakban már sok és sokféle elektromos jelenséget ismertek, de nem voltak rendes mérési eljárások, ezekhez mérőeszközök, sőt, a jelenségek leírásához megfelelő fogalmak sem. Így nem tudtak az elektromos áramkörökre tényleges méréseken alapuló, mérésekkel

alátámasztott mennyiségi összefüggéseket, áramkörökre vonatkozó törvényeket felállítani. Nem váltak még el rendesen az elektromos áramerősség és az áramforrás feszültsége fogalmak sem.

Kutatási kérdések: Milyen összefüggés van az áramforrás feszültsége és az áramkörben mérhető áramerősség között? Hogyan lehet az áramerősséget mérni? Hogyan, milyen mennyiségekkel jellemezhető az áramkörben lévő vezető drót áramvezetés szempontjából? Milyen összefüggés lehet az áramkörben lévő vezető drót anyaga, annak hossza és keresztmetszete között áramvezetés szempontjából? Milyen fizikai mennyiséget lehetne erre bevezetni?

Ohm rendkívül precíz **mérőeszközt** alkotott, mellyel képes volt nagyon pontos mérésekre. Kísérleti berendezésének lényege a következő volt: áramforrásként termoelemet használt, mivel ez állandó feszültséget tud adni. Erre azért volt szüksége, mivel a kicsit régebben, 1800-ban feltalált Volta-elem által adott feszültség ingadozott a terhelés hatására. A termoelem feszültsége csak a hőmérsékletkülönbségtől függ, így ezt Ohm állandó értéken tudta tartani a mérések alatt. Az egyik Cu-Bi csatlakozást olvadó jégben, azaz 0 °C-on tartotta, a másikat pedig forrásban lévő vízben, vagyis 100 °C-on. Az Ohm által 1825-ben alkalmazott termoelemet 1821-ben fedezte fel Seebeck.

Az áramerősség méréséhez szintén egy, az adott korszakban új tudományos eredményt használt fel, nevezetesen az 1820-ban Oersted által felfedezett mágneses hatást. Egy iránytű elfordulásának mértékét vette az áramerősséggel arányosnak. Az iránytűt egy torziós szál végére tette, mellyel nagyon finom elfordulásokat tudott mérni. A torziós mérleg skáláját kicsiny mikroszkóppal nézte. Áramkörébe különböző ellenállásokat helyezett, és ismerve az elem elektromotoros erejét, az áramerősséget a mágnes-tű kilengésével mérte, egy általa épített berendezésben. Mérési eredményeit a következő összefüggésben foglalta össze: $X=a/(b+x)$, ahol X gyakorlatilag az áramerősséget jelölte, x a vezetődrót hossza, a változtatott ellenállás volt, a a termoelem elektromotoros ereje, b pedig az áramkör többi részének ellenállása. Ha a és b értékét Ohm behelyettesítette a különböző mérési sorozatokba, a számított és a mért értékek nagyon jó egyezést mutattak.

Kísérleteihez 2 mm vastag rézdrótot használt, melyek hossza 2, 4, 6, 10, 18, 34, 66 és 130 hüvelyk (5,4–350 cm) voltak. Ohm ezekre számokkal hivatkozott cikkében 1–8-ig. A 2. ábrán öt *méréssorozat* adatai láthatók.

Zeit der Beobach- tung.	Ver- suchsrei- hen.	L e i t e r.							
		1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.
8. Jan.	I.	326 $\frac{3}{4}$	300 $\frac{3}{4}$	277 $\frac{3}{4}$	238 $\frac{1}{4}$	190 $\frac{3}{4}$	134 $\frac{1}{2}$	83 $\frac{3}{4}$	48 $\frac{3}{4}$
11. Jan.	II.	311 $\frac{1}{4}$	287	267	230 $\frac{3}{4}$	183 $\frac{1}{2}$	129 $\frac{3}{4}$	80	46
	III.	307	284	263 $\frac{3}{4}$	226 $\frac{1}{4}$	181	128 $\frac{3}{4}$	79	44 $\frac{5}{8}$
15. Jan.	IV.	305 $\frac{1}{4}$	281 $\frac{1}{2}$	259	224	178 $\frac{1}{2}$	124 $\frac{3}{4}$	79	44 $\frac{5}{8}$
	V.	305	282	258 $\frac{1}{4}$	223 $\frac{1}{2}$	178	124 $\frac{3}{4}$	78	44

2. ábra: Öt mérésorozat *mért* adatai Ohm cikkében

A 3. ábrán pedig Ohm fenti összefüggésének segítségével számított eredményei láthatók. A b értékét 20,25 nak, a értékei pedig rendre 7285, 6965, 6885, 6800 és 6800 voltak.

Ver- suchsrei ^b hen.	L e i t e r.							
	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.
I.	328	300 $\frac{1}{2}$	277 $\frac{1}{2}$	240 $\frac{3}{4}$	190 $\frac{1}{2}$	134 $\frac{1}{2}$	84 $\frac{1}{4}$	48 $\frac{1}{2}$
II.	313	287 $\frac{1}{4}$	265 $\frac{1}{2}$	230 $\frac{1}{4}$	182	128 $\frac{1}{2}$	80 $\frac{3}{4}$	46 $\frac{1}{4}$
III.	309 $\frac{1}{2}$	284	262 $\frac{1}{2}$	228	180	127	79 $\frac{3}{4}$	45 $\frac{3}{4}$
IV.	305 $\frac{1}{2}$	280 $\frac{1}{2}$	259	224 $\frac{3}{4}$	177 $\frac{3}{4}$	125 $\frac{1}{4}$	79	45
V.	305 $\frac{1}{2}$	280 $\frac{1}{2}$	259	224 $\frac{3}{4}$	177 $\frac{3}{4}$	125 $\frac{1}{4}$	79	45

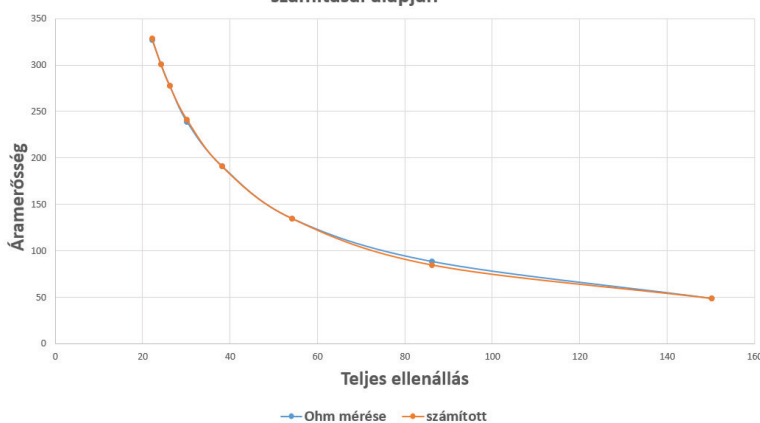
3. ábra: Öt méréssorozat *számított* eredményei Ohm cikkében

Vizsgáljuk meg, hogy mennyire voltak pontosak Ohm mérései saját számításai szerint. Ábrázoljuk valamelyik összetartozó mérési és számítási adatsorpárt egyazon ábrában. Legyenek mindkét sorozatból az első sor adatai (1. táblázat).

1. táblázat: Ohm első méréssorozatához tartozó mért és számított adatai

20,25+x								
teljes ellenállás	22,25	24,25	26,25	30,25	38,25	54,25	86,25	150,25
Ohm mérése	326,75	300,75	277,75	238,25	190,75	134,5	88,25	48,5
számított	328,00	300,50	277,50	240,75	190,50	134,50	84,50	48,50

Áramerősség az ellenállás függvényében Ohm mérései és számításai alapján



4. ábra: Ohm mért adatai és a számított értékek

Mint az a 4. ábrából látható, alig van különbség a **mért és a számított** értékek közt. Ohm nemcsak egyszerűen a feszültség, az áramerősség és az ellenállás viszonyát határozta meg, hanem az áramkörbe iktatott ellenállásoknak, melyek különböző fémhuzalok voltak, a vezető hosszától, keresztmetszetétől és anyagától való függését is. Ő vezette be a vezető anyagi minőségére jellemző fajlagos vezetőképesség fogalmát. A különböző anyagok között ellenállási sorrendet állapított meg, mennyiségi viszonyokat fogalmazott meg. Kísérleti eredményeit elméleti megfontolásokkal, számításokkal is alátámasztotta (OHM 1826). Egy-egy precíz mérés több órát vett igénybe. A mérések közt is legalább egy óra szünetet tartott, míg beállította megfelelő zavarásmentes körülményeket. Érdekes arra is kitérni, hogy Ohm középiskolai tanár létére mennyire ismerte korának legújabb felfedezéseit, melyeket fel is használt munkája során.

5. MARIE CURIE ÉS A RADIOAKTIVITÁS

Marie Curie (1867. Varsó – 1934. Passy) 1898 elején kezdte el doktori munkáját. Ehhez keresett témát és rátalált Henri Becquerel (1852. Párizs – 1908. Le Croisic) eredményeire, aki felfedezte az urán sugárzását. Férje, Pierre Curie (1859. Párizs – 1906. Párizs) is olyan érdekesnek és izgalmasnak találta felesége kutatásait, hogy abbahagyta saját, sok eredményt hozó kutatási témáját és csatlakozott Marie sugárzó anyagainak a tanulmányozásához. Marie Curie a témából készült disszertációját rövid időn belül nagyon sok nyelvre, többek közt magyarra is lefordították (SKŁODOWSKA CURIE 1904).

5.1. MILYEN ISMERETEKRE LEHETETT TÁMASZKODNI?

Gyakorlatilag készen álltak a klasszikus mechanika, a hőtan és az elektrodinamika törvényei. A kémikusok nagy valószínűséggel állították és sok fizikus is elfogadta, hogy az anyag atomokból áll. El tudták különíteni az elemeket, a vegyületeket és a keverékeket. Rájöttek, hogy az egyes elemek atomjai egymástól tömegükben különböznek, így meghatározták az egymáshoz viszonyított tömegeket, az úgynevezett relatív atomtömegeket, melyek segítségével Mengyelejev megalkotta a periódusos rendszert, melyben azonban még sok üres hely volt.

A 19. század végére ismertté vált Maxwell (1831. Edinburgh – 1879. Cambridge) elmélete, majd Hertz (1857. Hamburg – 1894. Bonn) kísérletei nyomán felfedezték az elektromágneses hullámokat, és hogy a fény is ebbe a családba tartozik. A század végén további sugárzásokat fedeztek fel, mint Röntgen-sugarak, következett a foszforeszkálás és a fluoreszcencia tanulmányozása, a katódsugárzás tanulmányozása révén felfedezték az elektront, ismert volt a csősugárzás. Felfedezték a színeképelemzést is, de csak mint egy, az elemek azonosítására szolgáló módszert, „vonalkódot”, melyet használtak, de azok létrejöttéről nem volt tudomása a kor tudósainak.

A korszak tudományos problémái: Honnan származik a Becquerel-féle sugárzás? Egyáltalán hányféle sugárzás van? Hogyan keletkezik az atomok színeképe és miért vonalas?

Kutatási kérdések: Mely anyagok bocsátanak ki sugárzást? Mitől függ, hogy egy anyag mennyi sugárzást bocsát ki? Hogyan lehet azt mérhetővé tenni?

5.2. MÉRÉSI LEHETŐSÉGEK

A radioaktivitás felfedezését követően az első fontos probléma a különböző mennyiségi összehasonlításokra lehetőséget adó **mérési módszerek** kidolgozása volt. A sugárzás erősségére például az általa a levegőben okozott elektromos vezetőképesség (ionizáció) mérése alapján lehet következtetni. Marie Curie ezt a módszert alkalmazta, melyhez a mérőeszközt férje készítette, aki ekkor kapcsolódott be felesége kutatásaiba. A rendkívül kicsi (pikoamper nagyságrendű) áramok pontos mérésére alkalmas mérőberendezést Pierre Curie a fivérével közösen felfedezett piezoelektromosság jelenségének felhasználásával készítette. Ezzel a módszerrel Marie Curie megmérte egy sor fém, só, oxid és ásvány sugárzó képességét.

Tapasztalatok: Minden megvizsgált uránvegyület aktív volt, és általában annál aktívabb, minél több uránt tartalmazott. A tórium és vegyületei is emittálnak ionizáló sugárzást. Egyes uránérczek aktivitása nagyobb, mint a fém uráné és uránoxidé.

Következtetések: A radioaktivitás tehát atomi tulajdonság, az urán és a tórium atomok tulajdonsága. Mivel a radioaktivitás atomi tulajdonság, ebből következik, hogy egy érc aktivitása csak akkor lehet nagyobb, mint a tiszta uráné, ha az érc más radioaktív elemet is tartalmaz.

Hipotézis: „...úgy gondoljuk, hogy az uránsurokércből általunk kivont anyag olyan fémet tartalmaz, amelyet eddig még nem írtak le, és analitikai tulajdonságai hasonlóak a bizmut tulajdonságaihoz.” (CURIE–CURIE 1898) Marie Curie hipotézise teljes mértékben illeszkedett a korszak tudományos

gondolkodásához. Elfogadott volt, hogy Mengyelejev periódusos rendszerében vannak üres helyek, melyekbe addig még fel nem fedezett elemek kerülhetnek.

Marie Curie 1903-ban készült doktori értekezésének címe: *Radioaktív anyagokra vonatkozó vizsgálatok*. Ebben az évben kapta meg a házaspár Becquerellel közösen a fizikai Nobel-díjat a sugárzásjelenségek vizsgálataiért. Második Nobel-díját, férje 1906-os halála miatt már egyedül, 1911-ben kapta a rádium és polónium felfedezéséért, a rádium fémállapotban való előállításáért, természetének és vegyületeinek vizsgálataiért.

Marie Curie élete hátralévő éveiben megalapította a Curie Intézetet, mely számtalan nemzet kutatóinak teremtett lehetőséget a radioaktivitással való megismerkedésre. Nagyon sok meghívást kapott, többször járt az Amerikai Egyesült Államokban is lányaival. Idősebb lánya, Irene Curie (1897. Párizs – 1956. Párizs) szintén Nobel-díjas lett férjével, Frederic Joliot-Curie-vel (1900. Párizs – 1958. Párizs) a mesterséges radioaktivitás felfedezéséért. Kisebbik lánya Eva Curie (1904. Párizs – 2007. New York) író lett, aki többek közt megírta édesanyja élettörténetét.

A Curie házaspár munkássága nagyon sok további kutatást indukált, melyet minden lehetséges módon elősegítettek a kezdetektől fogva azzal, hogy rögtön leírták eredményeiket, radioaktív mintákat adtak több kutatócsoportnak. Hatása napjainkra felbecsülhetetlenül sok területen érzékelhető, például: orvosi alkalmazások, ipari mérőberendezések.

6. A SÖTÉT ANYAG „ÉSZLELÉSE”

Vera Rubin (1928 – 2016) 1970. március 27-én döntött úgy, hogy az **Androméda-galaxist** alkotó csillagok mozgását kezdi el tanulmányozni.

Kutatási kérdés: Rubin ellenőrizni szeretne volna, hogy a csillagok úgy mozognak-e, ahogyan azt Newton gravitációs törvénye leírja.

Hipotézis: Pusztán a látható anyagot figyelembe véve a tudósok korábban úgy vélték, hogy mivel a galaxisok tömege általában a középpontjuk környékén összpontosul, a rendszerek szélén lévő csillagoknak lassabban kellene haladniuk, mint a centrumhoz közelebb esőknek, ahogy ez a Naprendszer bolygói esetében így is van.

A gravitációs erő segítségével írjuk fel a bolygó mozgásegyenletét, melyből fejezzük ki a bolygó sebességét.

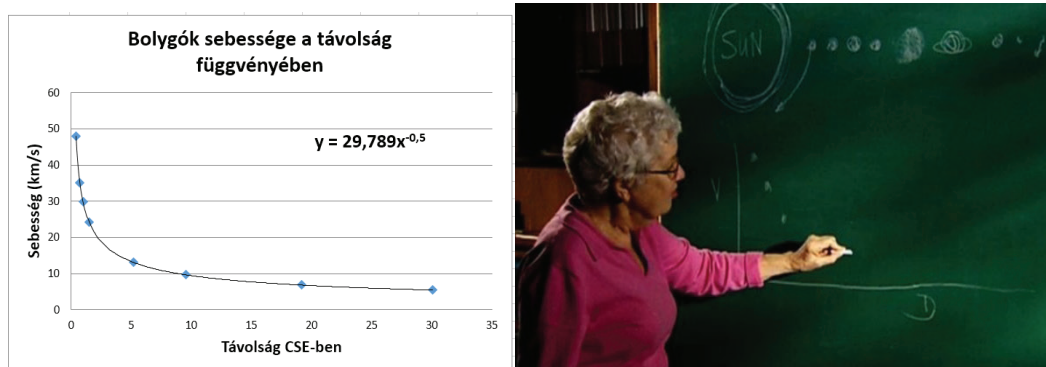
$$(\gamma \cdot M \cdot m) / R^2 = (m \cdot v^2) / R$$

ahol M a csillag tömege, m pedig a bolygóé, R a bolygó és a csillag egymástól való átlagos távolsága, γ pedig a gravitációs állandó. Egyszerűsítve m -mel és R -rel

$$(\gamma \cdot M) / R = v^2$$

$$v = \sqrt{(\gamma \cdot M) / R}$$

Tehát a gravitációs elmélet szerint a bolygó sebessége a naptávolság gyökével fordítottan arányos. Nézzük meg, hogy ez tényleg így van-e? Ábrázoljuk a Függvénytáblázatból származó adatokat, és illesszünk azokra függvényt!



5. ábra: A bolygók sebessége a Naptól mért távolságuk függvényében:
Excel ábra és Vera Rubin ábrája

Látható, hogy a gravitációs elmélet jól írja le a tapasztalatot (5. ábra). A képen Vera Rubin éppen ezt az ábrát rajzolja fel a táblára.

Ez után nézzük az Androméda galaxis szélén lévő csillagok esetében mi a helyzet. Vera Rubin tapasztalata az volt, hogy az Androméda szélén lévő csillagok is épp olyan gyorsan mozogtak, mint a galaxis közepén lévők. A színpvonalak eltolódását mérte, majd a Doppler-effektust használta a sebességek meghatározásához. A kiszámított sebességértékek azonban nem feleltek meg a Newton-féle gravitációs törvényből következő várakozásoknak.

A következő két hónapban 200 mérést végzett el más galaxisok csillagai esetében is. Ezekben az esetekben is hasonló eredményeket kapott. Az összes sebesség „hibás lenne”? – tette fel a kérdést. Ezek a csillagok túl gyorsan mozogtak. A látható anyag által keltett gravitációs hatás nem lett volna elég a mért sebességhez (RUBIN–KENT 1970).

Rubin számára **két lehetséges következtetés** kínálkozott:

- Isaac Newton gravitációs törvényei rosszak (ezt a tudományos világ nehezen fogadta volna el),
- az univerzumban van olyan plusz anyag, ami a mért furcsa jelenségért felelős, de a jelen csillagászati eszközökkel nem kimutatható.

Rubin a másodikat választotta, és a plusz anyagot **sötét anyagnak** nevezte el (mivel nem volt látható). Számításai szerint a világegyetem 90%-ban sötét anyagból áll. Elméletét 1975-ben ismertette az American Astronomical Society találkozóján. Az adatok alapján készíthető ábra (6. ábra).



6. ábra: Az Androméda galaxis szélén lévő csillagok sebessége

A sötét anyag észlelése témakör feldolgozása során fontos, hogy a diákok azt lássák, hogy a középiskolában tanultak alapján képesek megérteni napjaink egyik fontos tudományos problémáját. Lássák, hogy a tudomány nem lezárt rendszer, vannak olyan alapvető kérdések, melyeket nem tudunk megválaszolni, és valójában sejtelmünk sincs a megoldásról. Vannak ugyan elképzelések, de egyik sem tekinthető jelenleg megnyugtató válasznak. További ilyen jelenlegi tudásunk alapján nem megoldott problémáknak a diákok utána is nézhetnek. Mivel a probléma észlelésében egy kutató is részt vett, így a lányok számára bemutatható, hogy a tudományos kutatás számukra is érdekes és vonzó munka/hivatás lehet.

7. ÖSSZEGZÉS

Jelen írásban néhány ismert, vagy éppen kevésbé ismert, de fontos eredményt felmutató kutató eredeti munkájának tanulmányozására és azok oktatási keretek közt történő feldolgozásához tettem javaslatot. Bemutattam, hogy a tudománytörténeti elemek példaként szolgálhatnak a diákok kutatási szemléletének formálásához, mely fontos képesség mai korunk számtalan híre közti eligazodásban, így a témával fontos foglalkozni a tanárképzésben is.

HIVATKOZÁSOK

- CURIE, P. – CURIE, MME P. (1898): Sur une substance nouvelle radio-active, contenue dans la pechblende, *Compt. Rend.*, 127, 175.
- CSAPÓ, B. – CSÍKOS, Cs. – KOROM, E. (2016): ÉRTÉKELÉS A KUTATÁSALAPÚ TERMÉSZETTUDOMÁNY-TANULÁSÁBAN: A SAILS PROJEKT ISKOLAKULTÚRA, 26(3), 3–16. <https://www.researchgate.net/publication/301304856> Ertekeles a kutatásalapú természettudomány-tanulásban a SAILS projekt
- Fizika érettségi vizsgakövetelmények.* Oktatási Hivatal. https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatasi/erettségi/vizsgakövetelmények2017/fizika_vk.pdf (Letöltés ideje: 2020. december 27.)
- GALILEI, G. (1638/1986): *Matematikai érvelések és bizonyítások két új tudományág, a mechanika és a mozgások köréből.* Európa Könyvkiadó, Budapest.
- GAMOV, G (1965): *A fizika története.* Gondolat Kiadó. Budapest.
- OHM, G. S. (1826): Bestimmung des Gesetzes, nach welchem Metalle die Contactelektricitat leiten, nebst einem Entwurf zu einer Theorie des Voltaschen Apparates und des Schweiggerschen Multiplifiers. *Journal für Chemie und Physik.* Halle. http://www2.ohm-hochschule.de/bib/textarchiv/Ohm.Bestimmung_des_Gesetzes.pdf (Letöltés ideje: 2019. október 18.)
- RADNÓTI K. (2016): Az európai természettudomány előfutárai – az iszlám aranykor tudósai. *Fizikai Szemle*, 66(7–8), 254–266. http://www.epa.oszk.hu/00300/00342/00308/pdf/EPA00342_fizikai_szemle_2016_07-08_254-265.pdf (Letöltés ideje: 2019. október 18.)
- RUBIN, V – KENT, F. V. (1970): Rotation of the Andromeda Nebula from a Spectroscopic Survey of Emission Regions. *Astrophysical Journal*, 159, 379. http://articles.adsabs.harvard.edu/cgi-bin/nph-article_query?1970ApJ...159..379R&data_type=PDF_HIGH&whole_paper=YES&type=PRINTER&filetype=.pdf (Letöltés ideje: 2019. október 17.)
- SKŁODOWSKA CURIE, M (1904): *Radioaktív anyagokra vonatkozó vizsgálatok* (ZEMPLÉN Gy. ford.) Franklin-Társulat, Budapest.
- SZABADVÁRY F. (1968): *Lavoisier és kora.* Gondolat Könyvkiadó, Budapest.

A kötet szerzői:

Angyal Zsuzsanna
Asztalos Anikó
Baditzné Pálvölgyi Kata
Balogh Andrea
Czető Krisztina
Fehérvári Anikó
Gordon Győri János
Gölcz Mira
Kiss Edina
Laczkó Mária
Major Éva
Márkus Éva
Polyák Zsuzsanna
Raátz Judit
Radnóti Katalin
Rapos Nóra

ISSN 2416-2957

ISBN 978-963-489-500-8

Felelős kiadó: Eötvös Loránd Tudományegyetem
A kiadásért felel: Antalné Szabó Ágnes
A kiadó székhelye: 1053 Budapest, Egyetem tér 1–3.
www.elte.hu
Felelős szerkesztő: Antalné Szabó Ágnes
A sorozatot gondozza: ELTE Tanárképző Központ
www.tkk.elte.hu
Online kiadás
Budapest, 2022



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 



MAGYARORSZÁG
KORMÁNYA

Európai Unió
Európai Strukturális
és Beruházási Alapok



BEFEKTETÉS A JÖVŐBE