

TANÍTÁSI GYAKORLAT MÁSKÉNT: ÁTVEZETÉS AZ EGYETEMI MIKROTANÍTÁSBÓL AZ ISKOLAI TANÍTÁSI GYAKORLATBA

Balogh Erzsébet

Szegedi Tudományegyetem

A 2013-ban indult új, osztatlan tanárképzés első évfolyamai az elkövetkező időszakban kezdik meg tanítási gyakorlatukat az iskolákban. Az iskolai tanítási gyakorlatban a tanárjelöltek általában úgy vesznek részt, hogy az egyetemen, a társaiknak tartott rövid órák (mikrotanítás) kivételével korábban teljes tanórát (45 percet) még egyáltalán nem tanítottak. Ez a tanulmány egy olyan kezdeményezésről és ennek tapasztalatairól számol be, amely a fenti problémát áthidalja, azaz lehetővé teszi a tanárjelöltek számára, hogy két-három alkalommal élesben kipróbálhassák a tanítást, illetve saját magukat tanári szerepben, mielőtt megkezdik az iskolai tanítási gyakorlatot.

Kulcsszavak: osztatlan tanárképzés, tanítási gyakorlat, angol

Bevezetés

Az angoltanárok egyetemi képzése – más tanárszakokkal együtt – 2013 szeptemberére teljesen átalakult. Az 1990-es években a főiskolák négy, az egyetemek öt év alatt képeztek általános iskolai, illetve középiskolai angoltanárokat, valamint létezett a hároméves nyelvtanár-képzés is, amely egyszakos angol nyelvtanárokat képzett mind az általános, mind a középiskolák számára. A 2005-ben bevezetett bolognai rendszerben a hároméves BA-s alapképzésre épül a 2,5 éves MA tanárképzés. Ez a képzési forma viszonylag rövid időt élt meg: 2017 szeptemberétől az egyetemek nem indíthatnak már MA tanári programokat. Ezt a rendszert ugyanis felváltotta a 2013 szeptemberében induló osztatlan tanárképzés, amelyben az első három alapozó év után a hallgatók szakosodhatnak, azaz választhatnak, hogy általános vagy középiskolai tanárok szeretnének-e lenni, és ettől függően tart számukra a képzési szakasz még 2 vagy 3 évig, melyből az utolsó év mindkét esetben iskolai tanítási gyakorlat.

A Szegedi Tudományegyetemen is elindult 2013-ban az első osztatlan tanári évfolyam, amely a cikk íráskor már a szakosodáson túl, a negyedik tanévét kezdte meg 2016 szeptemberében. Az első három évben a hallgatóknak a szakosodáshoz szükséges kreditszám megszerzése az elsődleges feladatuk; a második képzési szakaszban viszont már a gyakorlótanítás és a diplomaszerezés (szakdolgozat, portfólió, államvizsga) feltételeinek kérdései is egyre gyakrabban felmerülnek. A kimeneti követelményekről jelenleg is folyik még az egyeztetés, hiszen az először a 2018/2019-es tanévben válik aktuálissá (2019 júniusában végez majd az első évfolyam). A tanítási gyakorlat azonban egyre égetőbb kérdés a hallgatók számára, hiszen ők már a képzésbe is azzal a céllal léptek be, hogy tanárok legyenek, amelynek elengedhetetlen része az, hogy megfelelő gyakorlatot szerezzenek, mielőtt befejezik egyetemi tanulmányaikat.

Jelen cikk a tanítási gyakorlat kérdéskörét járja körbe. Először is a tanítási gyakorlat fontosságát és az ezzel kapcsolatban esetlegesen felmerülő problémákat vizsgálja meg hazai és nemzetközi szakirodalom segítségével. Továbbá számot ad a tanítási gyakorlattal kapcsolatos kérdésekről; végül bemutatja azt a programot, amelynek célja az volt, hogy a tanárszakos hallgatók még az általános vagy középiskolai tanítási gyakorlatuk megkezdése előtt, biztonságos környezetben, módszertani segítséggel kipróbálhassák a tanítást és magukat két-három alkalommal.

2. A tanítási gyakorlat

Mind a hazai, mind a nemzetközi szakirodalom egyöntetűen azt hangsúlyozza, hogy a tanárképző programokban kiemelt jelentőségű feladatként kell kezelni a tanítási gyakorlatot (lásd például, Kontra, 2016; Csapó és tsai, 2015; Payant és Murhpy, 2012; Hunyady, 2009; Tomaš és tsai, 2008; Farrell, 2001; Medgyes és Malderez, 1996). A tanítási gyakorlat kapcsán azonban több fontos tényezőről is beszélni kell, amelyek mind szerepet játszanak abban, hogy a tanítási gyakorlat elérje a célját. Ezekhez a tényezőkhöz tartoznak a következő kérdések: a tanítási gyakorlat helyszíne, a tanítási gyakorlatban résztvevők és a közöttük levő kapcsolat, a tapasztalatszerzés módjai, illetve a tanítási gyakorlat óraszám.

Helyszín

A nemzetközi, ezen belül is főként az angoltanár-képző programokban a gyakorló tanítás kétféle helyszínen teljesíthető (Richards és Crookes, 1988: 12), az adott tanárképző hely adottságait és lehetőségeit figyelembe véve. A tanítási gyakorlat teljesíthető egyetemi kereteken belül, azaz az egyetem által szervezett (nyelv)tanfolyamokon (*campus-based*), illetve külső helyszínen, azaz a közoktatásban (közép-, illetve általános iskolákban), magán-(nyelv)iskolákban, vagy külföldön is (*field-based*) (ibid.). A kétféle helyszínen történő gyakorlat különböző tapasztalatokhoz segíti hozzá a tanárjelöltet, ezért a maga nemében mindkét helyzet alkalmas a tanítási gyakorlatra. Azonban – főleg a képzés célját figyelembe véve, mely szerint általános vagy középiskolai tanárokat képez egy-egy program – a külső helyszínen történő gyakorlat a valóságot jobban modellező, a tanárjelöltek jövőbeli munkájához nagyobb segítséget nyújtó lehetőséget biztosít (Richards és Crookes, 1988: 12; Farrell, 2001: 50). Magyarországon csak külső helyszínen, gyakorló iskolákban végzett tanítási gyakorlatra van lehetőség. Ugyanakkor ezzel kapcsolatban Hunyady (2009: 318), illetve később Csapó és kollégái (2015: 38) is arra hívják fel a figyelmet, hogy a tanítási gyakorlat során az lenne a célszerű, ha a jelöltek nemcsak a tanítási gyakorlatra kijelölt, gyakran nagyon jó körülményeket biztosító gyakorlóiskolákat látogatnák, hanem olyan iskolákat is megismernének a gyakorló tanítás során, ahol az oktatás sokkal nehezebb, gyakran kihívást jelentő feltételek között folyik.

Résztevők

A tanítási gyakorlat nem egyszemélyes tevékenység, hanem egy olyan folyamat, amelynek sikeres lebonyolításában több résztvevő is szerepet játszik. A tanárjelölteken kívül ennek a folyamatnak részesei a mentortanárok (szakvezetők, vezetőtanárok) is, akik a jelöltet a gyakorló tanítása során végigkísérik és értékelik; az egyetemen szakmódszertant tanító oktatók, akik a jelölt egy-egy óráját megfigyelik és értékelik; illetve természetesen az általános vagy középiskolában tanuló diákok is (Tomaš és tsai, 2008: 660). Mivel minden szereplő nagyon fontos tényező a folyamatban, a résztvevők közötti kapcsolatoknak élőnek és kölcsönösnek kell lennie ahhoz, hogy a tanárjelölt a legtöbbet tudja profitálni a tanítási gyakorlatból.

Sajnos a tapasztalat és a szakirodalom is azt mutatja, hogy ezen a téren a tanítási gyakorlatban résztvevőknek még fejlődniük kell. Sok esetben merül fel probléma a tanárjelölt és a mentortanár között vagy azért, mert a mentortanár feladata nincs világosan meghatározva vagy azért, mert a mentortanárnak nincs megfelelő, mentorálásra feljogosító szakképesítése (Farrell, 2001: 51), illetve gyakran egyáltalán nem, vagy csak minőségileg kifogásolható segítséget nyújt a jelöltnek a gyakorlat során (Skinner és Hou, 2014: 5–6). Ennél is nagyobb és gyakoribb problémát jelent az iskolai mentortanár és az egyetemi szakmódszertanos oktató közötti vagy egyáltalán nem létező vagy sok esetben igencsak egyoldalú kommunikáció (Skinner és Hou, 2014: 5–6; Payant és Murphy, 2012: 1; Tomaš és tsai, 2008: 660; Vélez-Rendón, 2006: 321; Koerner, 1992: 52).

Egy, Skinner és Hou által Magyarországon végzett kutatás (2014) azt is megmutatta, hogy nemcsak a résztvevők közötti hiányos vagy nem létező kommunikáció vezethet konfliktusokhoz, hanem az is, hogy a résztvevőknek különböző elvárásai vannak a tanítási gyakorlattal kapcsolatban, és ezért a tanárjelölt teljesítményét különbözőképpen értékelik. Elemzésük során azt találták, hogy a mentortanárok azt várják, hogy a jelölt az általuk kijelölt módon haladjon a tananyaggal, és hogy a tanulók megfelelő módon fejlődjenek. Mivel ők a tanárjelöltet a tanítási folyamat elejétől a végéig figyelemmel kísérik, sokkal reálisabban értékelik őket, mint a módszertanos oktatók. Utóbbiak inkább magára a jelöltre és az ő tanári szerepében történő fejlődésére koncentrálnak, és egy-egy óralátogatás után azt értékelik, hogy a tanárjelölt mennyire tudta megvalósítani az órán azt, amit eltervezett, illetve hogy ez mennyire felel meg az aktuális szakmódszertani elvárásoknak (Skinner és Hou, 2014: 11–13).

Tapasztalatszerzés

A tanítási gyakorlat során kétféle módon szerezhetnek a tanárjelöltek tapasztalatot: direkt és indirekt módon (Richards és Crookes, 1988: 15). A direkt típusú tapasztalatszerzés során a jelöltek mikrotanítanak, majd valós osztálytermi

környezetben, mind a mentortanár jelenlétében és nélküle is tanítanak. Az indirekt típusú tapasztalataikat a tanórákon, hospitálás során szerzik (ibid.).

Magyarországon a mikrotanítás kivételével a tapasztalatszerzés az iskolákban történik. A tanárjelöltek általában társaikat tanítják a szakmódszertan és a szakmódszertani jellegű órákon. Az iskolában hospitálnak, tehát órát látogatnak, általában mentortanároknál, majd pedig elkezdik az osztálytermi tanítást is. A kettő között – az egyetemen, csoporttársaiknak tartott mini-tanítások, illetve az iskolában, a diákoknak tartott 45 perces órák között – nincs semmiféle átmenet.

Óraszámok

A négyéves főiskolai és a hároméves nyelvtanári képzésekben a tanítási gyakorlatot nagy óraszámban, több héten, esetleg egész féléven keresztül teljesítették a tanárjelöltek. Például a hároméves angoltanári képzésben 60 óra volt a kötelező, szakmódszertanos oktatók és mentortanárok által megfigyelt és felügyelt tanítási gyakorlat (Kontra, 2016: 8). Ugyanakkor az egyetemi képzésekre nem ez volt jellemző. A régi rendszerű (bölcész-tanár) képzésben 15 tanítási óra volt a kötelező gyakorlat szakonként. Később a bolognai rendszerű képzésben, a 2,5 éves MA programokban a tanítási gyakorlat óraszámát megemelték. Ekkor a jelöltek a csoportos gyakorlat keretein belül tanítottak mindkét szakjukon 15 órát, majd tanulmányaik utolsó félévében végezték el az összefüggő tanítási gyakorlatukat, amely során 10 hétig tanították mindkét szakjuk tantárgyát egy-egy tanulócsoporthoz, osztálynak. Az új, osztatlan tanárképzésben a tanítási gyakorlat időtartamát az MA képzéshez képest még egy félévvel meghosszabbították.

A felsőoktatásról szóló törvény XXIX. Fejezetének 62. pontja (2011. évi CCIV. törvény), a 283/2012. (X.4.) Kormányrendelet, illetve a 8/2013. (I.30.) EMMI rendelet szerint az osztatlan tanárképzéshez kapcsolódó tanítási gyakorlat mind az általános, mind a középiskolai képzésben két félév, ugyanakkor ezek a rendelkezések csak az összefüggő, egyéni iskolai gyakorlatot szabályozzák, azaz arra a gyakorlatra vonatkoznak, amelyet a tanárjelölteknek az utolsó évben kell teljesíteniük. A tanárjelölteknek viszont a képzésük utolsó évét megelőző időszakban is részt kell venniük pedagógiai, illetve tanítási gyakorlaton.

A Szegedi Tudományegyetem tanulmányi és vizsgaszabályzatának 3/B. melléklete részletesen leírja a gyakorlat követelményeit az osztatlan tanárképzésben (Szakmai gyakorlat, 2016). Eszerint az iskolai gyakorlat három szakaszból áll. Az első szakaszban közösségi, pedagógiai gyakorlatot kell a tanárjelölteknek elvégezniük, amelyhez 20 munkaórának kell az iskolában tevékenykedniük. Az általános iskolai képzési szakaszban részt vevőknek képzésük negyedik, a középiskolai képzési szakaszban részt vevőknek képzésük ötödik évében kell csoportos tanítási gyakorlaton részt venniük. E gyakorlat során szakonként 30 órát kell hospitálniuk, majd az órák tervezését és előkészítését követően legalább 15 tanórát meg kell tartaniuk, illetve

további 15 órában kell a megtartott órákat megbeszélniük, elemezniük, értékelniük. Képzésük utolsó évében kerül sor az összefüggő egyéni iskolai gyakorlat teljesítésére, melynek keretein belül két félév során, 10-10 héten keresztül kell mindkét tárgyat tanítaniuk, heti 5-6, maximum 10 órában. Ez szaktárgyanként 25-30 óra megtartását jelenti. Ehhez kapcsolódik még újabb 30 óra hospitálási kötelezettség, illetve a tanítási órán kívüli iskolai feladatok ellátása is.

3. A tanítási gyakorlattal kapcsolatban felmerülő kérdések

Mivel az első osztatlan tanárszakos hallgatók tanítási gyakorlatával kapcsolatban senkinek nincs még tapasztalata, hiszen az első évfolyam 2017 szeptemberében kezd meg a csoportos gyakorlatát, óhatatlanul sok kérdés merül fel a résztvevőkben, főleg a jövőben tanárjelöltekben a gyakorlattal kapcsolatban.

Az egyik legfontosabb kérdés, ami a tanárjelölteket foglalkoztatja az az, hogy eddig még sohasem kerültek olyan helyzetbe, ami majd a gyakorlattanítás során vár rájuk, azaz nem tartottak még csoportnak, élesben órát. Mindannyian vettek már rész mikrotanításban, amikor a társaiknak kellett egy 15-20 perces „órát” tartaniuk, azonban – elmondásuk szerint – ez olyan mesterséges helyzet, amelynek ugyan értik és elfogadják a funkcióját, ugyanakkor nem készíti fel őket a valódi tanításra. Néhány jelöltnek van magántanítványa, azonban ez erre az évfolyamra nem jellemző. Nem tudják tehát elképzelni, hogy milyen lehet valós helyzetben, 45 percen egy csoport diáknak valamit megtanítani. Ez pedig, ahogy közeledik a tanítási gyakorlat ideje, egyre inkább aggodalommal tölti el őket.

A másik kérdés, ami a tanárjelöltekben felmerül, az a tanítási gyakorlat időzítése a képzés ötödik és a hatodik évére. Az osztatlan tanárképzésre jelentkező hallgatók már gyakorlatilag a jelentkezésükkel azt a szándékukat fejezték ki, hogy a képzés elvégzésével tanárok lesznek. A tanárrá válás szerves részének tartják a tanítási gyakorlatot, amelyre azonban négy év elméleti oktatás után kerül csak sor. Úgy érzik, hogy már sokkal előbb lehetőséget kellene kapniuk arra, hogy kipróbálhassák magukat tanárként, kipróbálhassák magát a tanítást, megtapasztalják, hogy mennyi időt vesz igénybe egy-egy órára készülés, majd az órán felmerülő problémákat megtanulják kezelni, megoldani. Szeretnének arról is képet, illetve visszajelzést kapni, hogy mik az erősségeik a tanítási helyzetben, és hogy miben kell még fejlődniük.

Ezek szerint az a legnagyobb probléma az, hogy a tapasztalatszerzésben nincs átmenet a társaknak az egyetemen tartott 15-20 perces órák és az iskolai környezetben, általános- vagy középiskolás diákoknak tartott 45 perces órák között. Ráadásul egy-egy tanárjelöltnek egy félévben nem sok mikrotanításra van lehetősége, amikor pedig tanít, akkor általában egy-egy kiragadott anyagrészt kell megtanítania. Ezzel szemben, amikor a tanítási gyakorlat elkezdődik, akkor ott a jelöltnek folyamatosan 15 órát meg kell tartania, tehát a tanítandó anyag nagyobb részét is át kell látnia.

Továbbá a tanítási gyakorlatban résztvevők közötti kommunikáció minőségének javítása az új rendszerben sem tűnik megoldottnak. Az egyetemen megszerzik a tanárjelöltek az elméleti és a szakmódszertanos ismereteket, majd a gyakorló tanítás során ezeket alkalmazniuk kell vagy kellene. Hasonlóan a korábbi tanítási gyakorlatokhoz, ebben a rendszerben sem derül ki, hogy a hallgató végül képes-e a megszerzett tudást a tanítási gyakorlat során alkalmazni vagy sem. Az egyetemen oktató szakmódszertanos kollégák nem kapnak visszajelzést arról sem, hogy hasznos és használható volt-e az a tudás, amit a hallgatók az egyetemen megszeriztek. Visszajelzés hiányában pedig nehéz arra reflektálniuk a következő évfolyamok oktatása során, hogy melyek azok a tevékenységek, amelyek több gyakorlást igényelnek, mit kellene más formában oktatni, illetve milyen olyan anyagokkal kellene a tananyagot még kibővíteni, amelyekre a tanárjelölteknek a tanítás során szüksége lesz.

Végül felmerül az a kérdés a plusz egy félévnyi tanítási gyakorlat ellenére is, hogy vajon elegendő-e a tanítási gyakorlat óraszámához, hogy valóban felkészült tanárokat képezzünk. Gyakorló-, általános- vagy középiskolában most is aktívan tanító tanárokat kértem meg arra, hogy töltsenek ki egy rövid kérdőívet, amelyben arra reflektálnak, hogy tapasztalataik alapján mennyire volt elég a képzésük által megkövetelt tanítási gyakorlat mennyisége. A négy megkérdezett tanár közül csak az a kolléganő nyilatkozta, hogy elég volt számára annak idején a tanítási gyakorlat, aki először a négyéves főiskolai képzést, majd utána az egyetemi kiegészítő képzést is elvégezte. A többiek 20-30%-al több tanítási gyakorlatot szerettek volna, közöttük volt egy-egy hároméves nyelvtanári képzést végzett, régi bölcsész-tanárképzésben részt vett, illetve a bolognai rendszerű képzésben végzett tanár is.

4. Válasz a felmerülő kérdésekre

Lehetséges megoldás

Külföldi egyetemeken sikeres modelleken, illetve tanítási gyakorlatán alapuló tapasztalatok segítségével jutottunk egy olyan kurzus ötletéhez, amely a fentiekben felmerülő kérdések nagy részére megfelelő választ ad, illetve a tanítási gyakorlattal kapcsolatban felmerülő problémákat megoldja. A külföldi egyetemeken, főleg azok, ahol nyelv-tanár-képzés is folyik, saját tanárjelöltjeik számára gyakran szerveznek olyan (nyelv)tanfolyamokat, amelyekre nemcsak egyetemisták, hanem bárki jelentkezhet, és amelyek megtartása részét képezi a tanárjelöltek tanítási gyakorlatának. A tanfolyamon résztvevők általában ingyen vagy minimális részvételi díj fizetése ellenében járhatnak a tanárjelöltek által tartott kurzusra. Stoyhoff (1999) az angoltanár-képzés kapcsán mutatja be azt a programot, amely öt évig sikeresen működött az Oregoni Egyetemen. A program sikerének okát abban látja, hogy a tanárjelöltek több féléven keresztül vettek részt az egyetem által szervezett tanítási gyakorlatban, mely során folyamatosan, heti több órányi segítséget kaptak tanáraiktól az óravázlatok elkészítéséhez és az órákra való

felkészüléshez. Emellett a tanárok gyakorlati tanácsokkal és folyamatos támogatással segítették a jelöltek abban, hogy tanárként fejlődjenek, illetve hogy önbizalommal és szakmailag felkészülten tudjanak kiállni és megtartani az órákat (Stoynoff, 1999: 146–148).

Egy ehhez hasonló program megvalósításán kezdtünk el gondolkozni 2016 május-júniusában azokkal a tanárjelöltekkel, akik egy általam tanárszakosoknak tartott, két féléves, angol nyelvi órán vettek részt a 2015/2016-os tanévben. A közös gondolkodás során arra jutottunk, hogy mivel az angol a kérdéses tantárgy, amit tanítani kellene, valószínűleg lesz egy tanfolyamnyi jelentkező, hiszen általában sokan szeretnének angolul tanulni. Következő lépésként azt kellett eldöntenünk, hogy kik számára hirdessünk meg egy ilyen tanfolyamot. Felmerült, hogy az egyetem bölcsészettudományi karának oktatóit és dolgozóit, ERASMUS programban részt vevő hallgatókat, illetve a BTK angol és nem angol szakos hallgatóit keressük meg ezzel az ötlettel. Végül az egyetemi oktatókat és dolgozókat tudtuk egy hírlevéllel a legkönnyebben elérni, ezért őket választottuk. Fontos volt azt is tisztázni az elején, hogy a tanfolyamra csak annak tudatában jelentkezzenek az érdeklődők, hogy azt végig tanárjelöltek tartják majd. A többi kérdést ebben a szakaszban nem tudtuk megválaszolni, mert a jelentkezők számától és az ő angoltudásuknak a szintjétől függött az, hogy hány csoport lesz, ők heti hányszor találkoznak, milyen könyvből fognak tanulni, stb. Mindezek befolyásolták a későbbiek során azt, hogy egy-egy tanárjelöltnek hány óra megtartására jutott lehetősége.

A megvalósítás

A felhívást a tanfolyamra hírlevélben küldtük el a BTK-n dolgozó és oktató kollégáknak, majd a jelentkezések és a szintfelmérő után két csoportot alakítottunk ki, egy kezdő/újrakezdő csoportot 5 résztvevővel, és egy haladó csoportot 11 résztvevővel. Heti egyszeri, 90 perces órát szántunk egy-egy csoportnak 2016. szeptember második hetétől december közepéig. Ez azt jelentette, hogy minden tanárjelöltre háromhetnyi tanítás jutott az egyik csoportban. Tehát háromszor 90 percen próbálhatták ki a tanítást és magukat is valós környezetben. A kezdő csoportnak a *New English File Elementary* (Oxenden és Tsai, 2004), a haladó csoportnak a *New English File Intermediate* (Oxenden és Latham-Koenig, 2006) könyvét jelöltük ki tananyagként.

A jelöltek kiválasztották, hogy melyik csoportban szeretnének tanítani, majd az órákra készüléshöz megkapták az adott csoport tankönyvét és a tanári kézikönyvet. Otthon önállóan kijelölték a következő órai anyagot, ezt feldolgozták, óravázlatot, óratervet, kiegészítő anyagokat készítettek, majd ezeket átbeszéltük az óra megtartása előtt. Minden jelölt minden óráját megfigyeltem, majd meg is beszéltem az adott órát. Néha, egy-egy alkalommal beült egy jelölttárs is, illetve minden harmadik órán ott volt a következő tanárjelölt is, hogy megismerkedjen a csoporttal és lássa, hogy meddig haladt a tananyaggal az előző jelölt.

Tapasztalatok

A tanfolyam fogadtatása a részt vevő kollégák körében nagyon pozitív volt. Többször elmondták, hogy örülnek a felkínált lehetőségeknek, szívesen járnak az órákra, és remélik, hogy az órák a következő félévben folytatódnak. A kezdő/újrakezdő csoportban nem volt lemorzsolódás, a haladó csoportban az első három hét után egy résztvevő, majd a tanfolyam közepétől még két résztvevő morzsolódott le. A résztvevők kitartása és elkötelezettsége a tanfolyam iránt azt jelzi, hogy pozitívan értékelték a kezdeményezést.

A nyolc tanárjelölt mindegyike számos pozitív tapasztalatokról számolt be a háromszor 90 perces tanítás végén. Az egyik legfontosabb ezek közül az volt, hogy megtudták, milyen tanári személyiségjegyeik vannak, illetve hogyan viselkednek tanárként az adott csoportban. Reflektálni tudtak arra is, milyen nehézségeik adódtak a személyiségükből és a tanári viselkedésükből fakadóan a tanítás során, illetve arról is beszámoltak, úgy érzik, sikerült a három alkalom mindegyike során fejlődniük. Például többen említették, hogy kezdeti idegességük és félnkségük a tanítással kapcsolatban elmúlt, úgy érzik, nőtt az önbizalmuk, tehát könnyebben ki tudnak majd állni az iskolában a tanulók elé. Felismerték azt is, hogy sok váratlan helyzettel találták szembe magukat az órákon, ezekhez megtanultak alkalmazkodni. Fő példaként a haladási ütemet hozták fel, azaz sokkal gyorsabban szerettek volna a tananyaggal haladni, de a csoport tempója nem tette ezt lehetővé, tehát lassítaniuk kellett. Problémás helyzetek is előfordultak, ezeket igyekeztek kezelni, vagy amennyiben ez nem sikerült, folytatni az órát. A jelöltek problémás helyzetként értékelték azt, amikor hirtelen valami nem jutott eszükbe, valamit félreérthetően magyaráztak el, vagy ha nem értették, hogy a résztvevők kérdései mire vonatkoznak.

A másik nagyon fontos része a tanításnak maga a megszerzett szakmai tapasztalat volt. A tanárjelöltek beszámoltak arról, hogy az órák lehetőséget adtak az elméleti ismeretek gyakorlati aktivizálására, az eddigi, jól végzett gyakorlatok megerősítésére, illetve új, gyakorlati ismeretek elsajátítására. Megtanulták, hogyan és mennyit kell egy órára készülni, hogyan és milyen feladatokkal lehet megtartani az órát egy olyan csoportban, ahol különböző szintű diákok vannak, és melyik számukra a legmegfelelőbb óratervi forma. A gyakorlatban kipróbáltak többféle, tanórán használatos eszközt: tankönyvet, technikai felszerelést, illetve a táblát is. A tanulást egy rövid ideig folyamatában is megfigyelhették, hiszen a csoportokban a résztvevők hétről-hétre fejlődtek nyelvileg. Összességében pozitív tapasztalatokról adtak számot, és lelkesen várják a folytatást.

Megfigyelőként a tanfolyamon résztvevőkkel kapcsolatban azt tapasztaltam, hogy nagyon lelkes és motivált csoportok alakultak ki, amely lelkesedés és motiváció az órákon uralkodó jó légkör kialakításához legalább annyira hozzájárult, mint a tanárjelöltek. A csoport tagjai nyitottak voltak a tanárjelöltek feladataira, mindenféle feladatba, játékba maximálisan be lehetett őket vonni. Toleránsak és emberségesek voltak a jelöltekkel; elfogadták, hogy kezdő tanárok; amikor csak tudták, segítették és

biztatták őket; és a néha előforduló bizonytalanságokat vagy hibákat pedig egyszerűen, mindenféle negatív megjegyzés nélkül tudomásul vették. A résztvevők angol nyelvtudása is sokat fejlődött, mind szókincsben, mind nyelvhelyesség terén, és a tanfolyam végére sokkal folyékonyabban tudták magukat kifejezni. Az, hogy tipikus felnőtt nyelvtanulókról van szó, egyetlen jelenségben mutatkozott meg, mégpedig abban, hogy ugyan párban vagy kisebb csoportokban szívesen végezték a beszélgetős feladatokat, amikor a csoport előtt kellett megszólalniuk, akkor – még a tanfolyam végén is – láthatóan zavarban voltak, és valamennyire feszélyezte is őket egy-egy ilyen feladat.

A tanárjelöltekkel kapcsolatban általánosságban azt tapasztaltam, hogy nagy mértékben fejlődtek minden téren már az első és a második alkalom után is, és összességében elmondható, hogy az utolsó alkalommal megtartott órája minden jelöltnek a legjobb volt. Az első alkalmakat a küzdelem jellemezte: meg kellett küzdeniük önmagukkal (maximalizmusukkal, idegességükkel), az eszközökkel (tankönyvvel, CD-lejátszóval, a lappal, a táblával), a tananyaggal (saját óravázlatukkal és a kiegészítő anyagokkal), és rá kellett hangolódniuk a résztvevőkre is (teljesen új és idegen szituációban, immár tanári szerepben kellett kommunikálniuk a csoporttal és kellett irányítaniuk az órát). A második alkalommal már tudatosabban odafigyeltek saját tanári szerepükre, tudták alkalmazni az előzőekben megbeszélteket, és teljes mértékben oda tudtak figyelni az órán történetekre is. Elmondásuk alapján a második alkalommal már élvezték a tanítást. A harmadik alkalmakat a letisztult stílus jellemezte: rátaláltak saját tanári hangjukra, megtalálták a hozzájuk legjobban illő tanári szerepeket, ezért magabiztosan uralták a helyzeteket és vezették az órát.

A tanárjelöltek fejlődése kapcsán további két dolog érdemel említést. Egyrészt a helyzet lehetővé tette számukra azt, amit az iskolai tanítás nem tesz majd lehetővé, és a jelöltek nem tudatosan ugyan, de éltek is ezzel a lehetőséggel. Az iskolában a tanítási gyakorlatot megelőzi a hospitálás, amely során a jelöltek a mentortanár több óráját is meglátogatják. A mentortanár személyisége és tanítási stílusa nagymértékben hatással van a tanárjelöltekre, tehát saját tanári stílusuk kialakulásához az a rendszer nem járul hozzá. Az általunk szervezett tanfolyamon viszont lehetőségük volt arra, hogy rátaláljanak a saját stílusukra, és tapasztalatom szerint minden jelölt tudott élni ezzel, rátalálva egy, a személyiségéhez legközelebb álló tanári-tanítási stílusra. A másik kiemelendő jelenség a tanárjelöltek fejlődni akarása és tudása volt. A kisebb-nagyobb nehézségek ellenére minden jelölt minden óráját megtartotta. Óráról-órára képesek voltak fejlődni, saját hibáikon javítani, és minden óra után jól tudtak önmagukra reflektálni, illetve azt eldönteni, hogy a következő alkalommal miben szeretnének fejlődni.

Két, általános negatív tapasztalatról is szeretnék számot adni. Az egyik a tekintély kérdése volt, amely sajnos a helyzetből elengedhetetlenül adódott. Néhány esetben a résztvevők nem fogadták el a tanárjelöltek válaszát egy-egy kérdésre vagy magyarázatát egy-egy problémával kapcsolatban, ilyenkor tőlem várták a végleges választ, illetve

magyarázatot. Ezt a helyzetet el lehetett volna kerülni azzal, ha nem vagyok jelen megfigyelőként az órán, de ezt az esetet – még a tervezés korai szakaszában – elvetettük. A másik probléma a tanárjelöltek angolnyelvtudásának hiányosságaiából eredt; tehát a jelölteknek oda kell figyelniük arra a jövőben, hogy saját nyelvtudásukat fejlesszék.

A folytatás

A résztvevők és a tanárjelöltek is remélik a folytatást, amely már akár a következő félévben, sőt, az azután következő félévekben is megvalósulhat. A folytatásban azt szeretném megváltoztatni, hogy a jelöltek nem 90 perces, hanem 45 perces órákat tartsanak, hogy megszokják ezt az időkeretet. A későbbiekben több csoport indítását is tervezem, nem feltétlenül a létszámok, sokkal inkább a szintek jobb elkülönítése érdekében. Amennyiben technikailag megvalósítható, szeretném a jelöltek egy-egy óráját digitálisan rögzíteni, egyrészt saját maguk számára tanulságul, másrészt későbbi jelöltek számára mintául.

5. Összegzés

A tanárjelöltekkel közösen megtervezett és megszervezett tanfolyam célja az volt, hogy az egyetemi mikrotanítások és az iskolai tanítási gyakorlat között átmenetet biztosítsunk a jelölteknek. A tanfolyam során ellenőrzött körülmények között gyakorolhatták azokat az alaptevékenységeket, amelyekre a mikrotanítás során nem jutott idő, amelyekre viszont az iskolai gyakorló tanítás során már szükségük lesz.

Egy ilyen jellegű tanítási gyakorlatnak számos előnye, illetve természetesen hátránya is van. Az előny mindenképpen a résztvevők és a közöttük lévő, kialakuló kapcsolatban jelentkezik. A tanfolyam résztvevőit tanítani egyszerűbb feladat volt, mint a diákok tanítása lesz az iskolákban. Egyrészt előbbieik önként jelentkeztek a kurzusra, nem pedig kötelező óráként tanulták az angolt. Emellett motiváltak voltak a tanulásra, ezért minden feladatban teljes erőbedobással részt vettek. Végül nem kellett a jelölteknek a fegyelmzésre fókuszálniuk, a résztvevők figyelmét az óráról nem vonta el sem a telefon, sem egy másik órára való készülés. A megfigyelő és a tanárjelöltek közötti, már eleve meglévő jó kapcsolat is nagyban segítette a tanárjelölteket abban, hogy sikeresen lépjenek túl a problémákon. Mindkét részről bizalom és jó kommunikáció jellemezte a kapcsolatot, a tanárjelöltek merték jelezni az igényeiket, elfogadták, sőt, igényelték a részletes visszajelzést akkor is, amikor az negatívumokat tartalmazott. Ez a barátságos légkör is hozzájárult ahhoz, hogy mertek hibázni és utána ott folytatni, ahol abbahagyták.

A program korlátairól is említést kell tenni. Nyilvánvalóan ez egy mesterségesen generált helyzet, és főleg a résztvevők miatt nem a valódi iskolai gyakorlatot tapasztalhatták meg a jelöltek. Ugyanakkor azt gondolom, összességében mégiscsak

számos pozitív tapasztalatot szereztek, profitálni tudtak már a viszonylag kevés számú órából is, és sokkal magabiztosabban és felkészültebben kezdik meg az iskolai tanítási gyakorlatukat, amely emiatt talán még jobban is fog sikerülni.

Irodalom

- Csapó, B., Bodorkós, L., & Bús, E. (2015). A tanárképző központok működési standardjainak és akkreditációs szempontjainak kialakítása. In A. H. Horváth & Gy. Jakab (szerk.) *A tanárképzés jövőjéről. Harmadik kötet. Pedagógusképzések – OFI koordinációval*. Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, 29–42.
- Farrell, T. S. C. (2001). English language teacher socialisation during the practicum. *Prospect*, 16(1), 49–62.
- Hunyady, Gy. (2009). A Bologna-rendszerű tanárképzés hazai vitapontjai: A kilengő mérlegelés. *Educatio*, 18(3), 317–334.
- Koerner, M. E. (1992). The cooperating teacher: An ambivalent participant in student teaching. *Journal of Teacher Education*, 43(1), 46–56.
- Kontra, M. (2016). Ups and downs in English language teacher education in Hungary in the last half century. *Working Papers in Language Pedagogy*, 10, 1–16.
- Medgyes, P., & Malderez, A. (szerk.) (1996). *Changing Perspectives in Teacher Education*. Oxford: Heinemann.
- Oxenden, C., & Latham-Koenig, C. (2006). *New English File Intermediate. Student's Book*. Oxford: Oxford University Press.
- Oxenden, C., Latham-Koenig, C., & Seligson, P. (2004). *New English File Elementary. Student's Book*. Oxford: Oxford University Press.
- Payant, C., & Murphy, J. (2012). Cooperating teachers' roles and responsibilities in a MATESOL practicum. *TESL Canada Journal/Revue TESL du Canada*, 29(2), 1–23.
- Richards, J. C., & Crookes, G. (1988). The Practicum in TESOL. *TESOL Quarterly*, 22(1), 9–27.
- Skinner, B., & Hou, H. (2014). The evaluation of non-native speaking English language trainee teachers' practice: unfolding university supervisor's and host teachers' perspectives on judging performance. *ELT Research Papers 14.06*. London: British Council.
- Stoynoff, S. (1999). The TESOL Practicum: An integrated model in the U.S. *TESOL Quarterly*, 33(1), 145–151.
- Szakmai gyakorlat az osztatlan tanárképzésben a Szegedi Tudományegyetemen. A tanulmányi és vizsgaszabályzat 3/B. melléklete. (2016). <http://www.u-szeged.hu/download.php?docID=59523>
- Tomaš, Z., Farrelly, R., & Haslam, M. (2008). Designing and implementing the TESOL Teaching Practicum abroad: Focus on interaction. *TESOL Quarterly*, 42(4), 660–664.

Vélez-Rendón, G. (2006) From student to teacher: a successful transition. *Foreign Language Annals* 39(2), 320–333.

2011. évi CCIV. törvény a nemzeti felsőoktatásról. Elérhető:
http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1100204.TV

283/2012. (X. 4.) Kormányrendelet a tanárképzés rendszeréről, a szakosodás rendjéről és a tanárszakok jegyzékéről. Elérhető:
http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1200283.KOR&celpara

8/2013. (I.30.) EMMI rendelet a tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről. Elérhető:
http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=a1300008.emm