

Egy ideális angol óra – ahogyan a tanárképzős hallgatók látják

T. Balla Ágnes¹

Szegedi Tudományegyetem

Dégi Zsuzsanna²

Sapientia EMTE

DOI: 10.14232/edulingua.2022.1.4

Az utóbbi években nagyszámú szakirodalom foglalkozik a tanári identitással és meggyőződésekkel, amelyek kulcsfontosságúak az osztálytermi folyamatok megértésében. Miközben egyre több tanulmány foglalkozik a gyakorló tanárok identitásával és meggyőződéseivel, a tanárképzős hallgatók meglátásaival, tanári identitásuk alakulásával kevés kutatás foglalkozik, és még ritkábbak a különböző tanulási környezetek összehasonlítására irányuló vizsgálatok.

Kutatásunk célja egy longitudinális vizsgálat, mely során az egyetemi tanárképzésben részt vevő hallgatók tanulási, tanárrá válási folyamatát követjük nyomon. Jelen tanulmány ennek a vizsgálatnak az első lépését mutatja be. Egyrészt arra voltunk kíváncsiak, hogy a különböző szociokulturális kontextusok milyen módon befolyásolják a tanárjelöltek szakmai identitásukról és a jövőbeli ideális tanóráról alkotott elképzeléseit, másfelől pedig, hogy milyen elképzelésekkel, meggyőződésekkel érkeznek a hallgatók a tanárképzési programba.

Résztvevőink tanárképzésben részt vevő hallgatók, Szegedről (Magyarország) és Csíkszeredából (Románia), akik az adatgyűjtés idején még nem kezdték meg szakmódszertani kurzusaikat és tanítási gyakorlatukat. A tervezett longitudinális vizsgálat első lépéseként arra kértük őket, hogy készítsenek egy vizuális alkotást (rajzot, képet, kollázst, stb.) az ideális jövőbeli angolórájukról és azt írásbeli magyarázattal egészítsék ki.


Az eredmények azt mutatják, hogy a tanárjelölteknek nagyon konkrét elképzeléseik vannak az ideális órájukról, ábrázolásaik sok részletet és sokféle szempontot tükröznek.

Kulcsszavak: tanárképzés, tanári identitás, multimodális narratívák, transzformatív tanulás

1. Bevezető

Az elmúlt évtizedekben egyre több kutatás foglalkozik a tanárok meggyőződéseivel és a tanári identitás alakulásával (lásd Borg, 2009; Arshavskaya, 2017; Kalaja és mtsai, 2018; Melo-Pfeifer és Chik, 2020; Doró, 2020; Maijala, 2021), melyek mind egyetértenek abban, hogy a tanárképzős hallgatók korábbi, diákként szerzett tapasztalatai jelentős hatással vannak a tanítással kapcsolatos meggyőződéseikre, elképzeléseikre. A tanárjelölteket vizsgáló

¹ Szerző e-mail címe: tba@ieas-szeged.hu;  <https://orcid.org/0000-0003-3767-8803>

² Szerző e-mail címe: degizsuzsanna@uni.sapientia.ro;  <https://orcid.org/0000-0002-2845-3883>

tanulmányok célja az volt, hogy feltárják a tanárjelöltek nézeteit, és megpróbálják nyomon követni a pedagógiai gondolkodás fejlődését, vagyis azt, hogy a tanulói perspektíva hogyan alakul át fokozatosan tanári perspektívává.

Mivel a meggyőződéseket és a gondolkodást nem lehet közvetlenül megfigyelni, a kutatók különböző típusú (írásbeli, szóbeli, vizuális, stb.) narratívákat használnak a tanárok és a tanárjelöltek tanítással kapcsolatos nézeteinek és meggyőződéseinek megismerésére. Egyre több, a tanárok meggyőződéseire és identitására összpontosító tanulmány multimodális adatokat igyekszik gyűjteni, ahol fotók vagy rajzok szolgálnak későbbi írások vagy beszélgetések alapjául (lásd pl. Nikula és Pitkänen-Huhta, 2008; Kalaja és mtsai., 2008; Dufva és mtsai., 2011; Melo-Pfeifer és Chik, 2020; Maijala, 2021; stb.). A vizuális adatok gyakran további adatgyűjtésre és információk előhívására szolgálnak. Továbbá, Johnson és Golombek (2011) kiemeli, hogy a narratívák nem csupán kutatási eszközök a meggyőzések és nézetek feltárására, hanem mivel olyan kontextust biztosítanak, amelyben a tanárok vagy a tanárjelöltek kifejezhetik gondolataikat és reflektálhatnak ezekre, a narratívák elősegítik és hozzájárulnak a tanárok fejlődéséhez, "transzformatív erővel" rendelkeznek (Johnson és Golombek, 2011: 491).

Egy Birellóval (2012) készített interjúban Borg azt állítja, hogy a longitudinális vizsgálatok értékesebbek a tanárjelöltek fejlődésének vizsgálata esetében, mivel betekintést nyújthatnak a tanárok vagy tanárjelöltek tanulási folyamatába. Mivel a tanárjelöltek a tanárrá válásuk során számos különböző tapasztalattal gazdagodnak és korábbi tanulóként szerzett tapasztalataikat kiegészítik, a tanárképzés során látogatott órák és a tanítási gyakorlat, Borg inkább a longitudinális vizsgálatokat tartja célravezetőnek a tanárrá válás folyamatának időbeli nyomon követése érdekében.

Tanulmányunk célja, hogy négy éven keresztül kövessük a tanárjelöltek tanulási folyamatát, transzformatív tanulásukat, amikor a tanári megismerés, a meggyőzések és a tanári identitásuk folyamatos változáson megy keresztül. Jelen írás e longitudinális vizsgálat első lépésének eredményeit mutatja be, amelyben a tanárjelölteket arra kértük, hogy ábrázolják ideális jövőbeli angol órájukat, mielőtt bármilyen módszertani képzésben részesülnének, vagy mielőtt bármilyen osztálytermi tanítási tapasztalatra tennének szert.

2. Elméleti háttér

A transzformatív tanulás elméleti kerete Mezirow (2006, 2009) transzformatív felnőttkori tanulás elméletén alapul, amelyben a szerző arra a folyamatra utal, amelynek során a felnőttek egy általuk megtapasztalt, életüket megváltoztató esemény kapcsán egy új nézőpontot vagy referenciakeretet fogadnak el. A transzformatív tanulás elméletét a felnőttkori tanulási folyamatok elemzésére használták, de gyakran használt elméleti keret a tanárképzés kontextusában is (lásd Weinberg és mtsai., 2020; Arshavskaya, 2017). Mezirow (1998: 190) szerint a tanulás úgy fogható fel mint egy korábbi nézőpont vagy meggyőződés újraértelmezése a folyamatosan átélt, megélt tapasztalatok hatására.

Ahogy Tillema (1997: 209) is rámutat, a tanárképzési programok vagy tanfolyamok célja nem csupán az, hogy a leendő tanároknak eszközöket, technikákat és módszertani ismereteket adjanak át annak érdekében, hogy a jövőben képesek legyenek órát tartani, hanem az is, hogy korábbi meggyőződéseiket alakítsák, formálják. Így tehát fontos figyelembe venni a tanárjelöltek korábbi meggyőződéseit, szükség van azok feltárására és igazítására vagy

megerősítésére, ahhoz, hogy a tanárképzős hallgatók szakmai identitásának fejlődését segítsük (Melo-Pfeifer és Chik, 2020).

A tanári megismerés vizsgálata azzal foglalkozik, hogy megértsük, mit gondolnak, tudnak és hisznek a tanárok (Borg, 2009: 163). A tanárképzés során akkor tudjuk igazán megérteni a tanárjelöltek tanításról és tanulásról kialakított felfogásait, elképzeléseit, ha figyelembe vesszük ennek a tanulási folyamatnak a gondolkodásbeli dimenzióját. A tanári megismerésen belül tárgyalt egyik kulcsfontosságú kérdés a korábbi nyelvtanulási tapasztalatok hatása a tanárjelöltekre. A tanárjelöltek diákként átélt korábbi tapasztalatai befolyásolják a tanítással kapcsolatos meggyőződéseiket. A tanárképzési programba érkező tanárjelölteknek már határozott, sok esetben egészen konkrét meggyőződések vannak a tanításról, és számos bizonyíték van arra, hogy ezek az elképzelések hosszú távon befolyásolják a tanárjelölteket nemcsak a tanárképző program során, hanem azon túlmenően, a tanításuk során is (Borg, 2009: 164; Herrera, 2016: 2).

Ahogy Miller (2009) rámutat, Borg (2009) tanári megismeréssel kapcsolatos kutatásai nem említik a tanári identitás fogalmát, azonban a tanárok meggyőződései, gondolkodása és gyakorlatai mind a tanári identitás részét képezik, amely folyamatosan alakul és átalakul a különböző tapasztalatok révén. Az identitás tehát nem állandó entitásként értelmezhető, hanem inkább úgy, hogy folyamatosan változik, és az egyén korábbi és jelenlegi tapasztalatai alakítják azt. Barkhuizen (2017) meghatározása szerint, a tanári identitás magában foglalja a tanárok meggyőződéseit és elméleteit melyeket gyakorlati tapasztalatokkal (pl. megfigyelés, tanulói visszajelzések) kombinálva a tanárok képesek értelmezni saját viselkedésüket és tanítási gyakorlatukat.

A tanárjelöltek jövőbeli ideális tanórájukról alkotott elképzeléseinek tanulmányozása azt jelenti, hogy a hallgatóknak még a gyakorlati tapasztalatszerzés előtt kell elképzelniük magukat tanárként. Ez a jövőbeli kép, amely őket leendő tanárként ábrázolja, egy lehetséges én, amely magában foglalhatja (1) a hallgatók aktuális énjének részeit, azaz jelenlegi meggyőződéseit, attitűdjeiket és tulajdonságaikat, (2) ideális tanári énjüket, azaz milyenné szeretnének válni, és (3) a szükséges tanári énjüket azaz azt, amit szerintük mások elvárhatnak tőlük (Kubanyiova, 2009; Dörnyei és Kubanyiova, 2014).

Doró (2020) rámutat arra, hogy az elsőéves hallgatók számára nehéz a tanári identitás megkonstruálása, mivel még a tanítási gyakorlat előtt állnak, így az osztálytermi tapasztalatok vagy a tanulók reakciói, visszajelzései ekkor még hiányoznak. Tanári identitásuk így inkább elképzelt, mint szakmai vagy gyakorlati identitás (Doró, 2020: 27).

A tanárok identitásának és meggyőződéseinek tanulmányozása során számos módszertani kihívással találkozunk, mivel a viselkedéssel, cselekvéssel ellentétben, a meggyőződések nem figyelhetők meg közvetlenül. Birello (2012) interjújában Borg azt javasolja, hogy a közvetlen adatgyűjtési módszerek helyett inkább közvetett módszereket alkalmazzunk, például vizuális adatokat, tehát rajzokat, képeket, kollázsokat.

3. Multimodális narratívák használata a tanári meggyőződés kutatása során

Amint azt a fentiekben említettük, az utóbbi években a kutatók gyakran használnak multimodális adatközlési formákat a tanulói, illetve tanári identitás és meggyőződések kutatása során. Kress és van Leeuwen (2006) nyomán a multimodális narratívák egynél több kifejezőmóddal felépített, például fényképekkel vagy rajzokkal kiegészített írásbeli

narratívaként definiálhatóak. Egyre több, a tanulási folyamatokra összpontosító tanulmány gyűjt multimodális adatokat, ahol általában a fotók vagy rajzok kiindulópontként szolgálnak a későbbi adatközléshez (lásd pl. Nikula és Pitkänen-Huhta, 2008; Kalaja és mtsai., 2008; Dufva és mtsai., 2011; Melo-Pfeifer és Chik, 2020; Maijala, 2021). A vizuális adatokat gyakran használják fel további adatgyűjtés céljából és más elbeszélési módok létrehozására. A nyelvoktatásban is beszélhetünk vizuális fordulatról, amely hasznos és hatékony eszközzé vált, melynek segítségével a kutatók új betekintést nyerhetnek a meggyőződések, érzelmi vetületek és a megélt tapasztalatok megismerésébe (Kalaja és mtsai., 2018; Melo-Pfeifer és Chik, 2020).

Például, Dufva, Kalaja és Alanen (2011) Finnországban, a tanárképzés végén vizsgálták a nyelvszakos tanárképzős hallgatókat és arra kérték őket, hogy rajzoljanak egy portrét magukról, hogy hogyan látják magukat tanárként és adjanak rövid magyarázatot vagy értelmezést a rajzaikhoz. Az eredmények azt mutatják, hogy a tanárképzős hallgatók gyakran egyedül, tanulók és tanítási segédeszközök nélkül ábrázolták magukat, inkább pedagógiai szaktudásukat emelték ki, mintsem a nyelvtudásukat. A résztvevők továbbá nagy hangsúlyt fektetnének a nyelvtan és a szókincs mellett a kommunikációra, az interakcióra, az együttműködésre, a szóbeli készségekre, sőt a kultúra tanítására is.

Továbbá Alanen és mtsai (2012) kutatásuk során arra kérték a tanárképzős hallgatókat, hogy rajzolják le, vagy ábrázolják egy idegennyelv-órájukat, melyet a jövőben tartanának. A kutatók arra voltak kíváncsiak, hogy a hallgatók hogyan képzelik el egy jövőbeli nyelvórájukat, hogy képzelik el a tanulókat, az osztálytermet és szükséges taneszközöket, tanítási segédanyagokat. A szerzők a tanár elhelyezkedésére (középpontban vagy sem), a tanulási környezetre (tábla jelenléte vagy hiánya), valamint a tankönyvek és más médiumok jelenlétére is összpontosítottak. Az eredmények azt mutatták, hogy azokon a képeken, amelyeken volt tábla, magát az osztálytermet strukturáltabbnak ábrázolták, a tanulók asztaloknál ültek, bár nem feltétlenül hagyományos sorokban. Ugyanakkor, pár metaforikus vizualizáció is született, mint például napban fürdőző virágok.

Doró (2020) szintén tanárképzős hallgatókat vizsgált, de a két előző bemutatott tanulmánytól eltérően ő elsőéves egyetemi hallgatókat vont be, akik még tanárképzéssel kapcsolatos tárgyakat nem tanultak. A szerző a hallgatók írásos narratíváit (esszéket) vizsgálta. Eredményei azt mutatják, hogy a hallgatók írásaiban gyakran előfordultak olyan témák, mint a tanár személyisége, a tanár-diák interakciók, a tanári készségek és képességek, a tanári közösség tagjává válás és más, a tanításon túlmutató, altruisztikus jellegű célok, mint például a tanulók segítése, motiválása.

Maijala (2021) tanulmánya szintén multimodális képeslapokon alapul, amelyeket egy finn egyetem tanárképzős hallgatói jövőbeli önmaguknak címeztek. A kutatás célja az volt, hogy egy egyéves tanárképzési program során megvizsgálja a hallgatók tanulási folyamatát. A szerző az egyéves időszak alatt a tanári meggyőződésekben bekövetkezett változásokat és a tanulási folyamatban bekövetkező átalakulásokat figyelte meg. Maijala (2021) arra a következtetésre jutott, hogy a hallgatók elképzelései és meggyőződései megváltoztak a képzési program során. Ezek a változások leginkább olyan téren nyilvánultak meg, mint a hallgatók önbizalma és a tanításhoz való pozitívabb hozzáállás. A tanárképzési program végén a hallgatóknak válaszolniuk kellett saját képeslapjaikra, ami egyfajta párbeszédet tett lehetővé önmagukkal, és lehetőséget adott arra, hogy kritikusan reflektáljanak a fejlődésükre (Maijala, 2021: 12).

Mint fentebb említettük, a hallgatóknak gyakran már konkrét elképzeléseik, meggyőződések vannak a tanítás folyamatáról amikor elkezdik az egyetemi tanárképzési programot. Tanárszakos tanulmányaik során a hallgatók különböző pedagógiai, pszichológiai, szakmódszertani és egyéb tudással, tapasztalattal gazdagodnak, melyek mind hozzájárulnak szakmai fejlődésükhöz és tanári identitásuk alakulásához. Ezen fejlődési folyamat megismerésére, a transzformatív tanulás nyomon követésére a multimodális narratívák bizonyultak az egyik legalkalmasabb adatgyűjtési eszköznek, ahol az ábrázolt és írott kifejezési módok kiegészítik egymást, ezáltal mélyebb betekintést nyújtanak a hallgatók reflektív folyamataiba.

4. Célok

Amint azt a bevezetőben említettük, longitudinális kutatásunk távlati célja, hogy a kutatásban részt vevő tanárjelöltek transzformatív tanulását kövessük nyomon. Jelen tanulmányban magyar nyelven összefoglaljuk e vizsgálat első lépésének eredményeit, melyeket két angol nyelvű közleményben (Dégi és T. Balla, 2022a és Dégi és T. Balla, 2022b) korábban közreadtunk.

5. Adatgyűjtés

Az itt bemutatandó adatok tehát egy négy évre tervezett longitudinális vizsgálat első szakaszának eredményei. A vizsgálatban két ország (Magyarország és Románia) egy-egy egyetemének angoltanár-szakos hallgatói vesznek részt, akik az első adatgyűjtés idején még nem vettek részt olyan egyetemi kurzusokon, melyek az angol nyelv tanítására, illetve annak módszertanára irányulnak. A Szegedi Tudományegyetem 48 és a Sapientia Erdélyi Magyar Tudományegyetem Csíkszeredai Karának 16 másodéves hallgatóját, tanulmányaik negyedik félévének elején, 2022 februárjában arra kértük, hogy – Kalaja és Mäntylä (2018) nyomán – rajzoljanak (kézzel vagy számítógépes szoftverek segítségével) vagy egyéb módon (kollázs, képek kivágása és összemontírozása újságokból vagy magazinokból, számítógépes grafika, stb.) hozzanak létre egy képet, melynek a címe: “Álmaim angolórája”, és amely az egyetemi diplomájuk megszerzése utáni egyik órájukat ábrázolja. A résztvevőket arra is megkértük, hogy néhány mondatos indoklást is fűzzenek az alkotásaikhoz angol vagy magyar nyelven. A feladatot a félév legelején kötelező házi feladatként adtuk, kéthetes határidővel. A résztvevők számára egyértelművé tettük, hogy a feladat elkészítése kötelező, de magukat a beadott anyagokat nem osztályozzuk.

Első lépésként a képi alkotások tanulmányozása során arra törekedtünk, hogy jól beazonosítható, több képen megfigyelhető mintákat találjunk (Dégi és T. Balla, 2022a). Célunk ekkor az is volt, hogy megvizsgáljuk, a különböző szociokulturális háttérrel rendelkező hallgatók másként ábrázolják-e az általuk ideálisnak tekintett nyelvórákat. Az alkotásokban felmerülő minták alapján négy különféle elemet azonosítottunk be, és a képeket az alábbiak alapján elemeztük: 1) tanulási környezet, 2) a tanár elhelyezkedése, 3) az osztályteremben folyó tevékenységek, és 4) absztrakt képi megjelenítések.

6. Eredmények

6.1 Tanulási környezet

A tanulási környezet vonatkozásában a legérdekesebb megfigyelésünk az volt, hogy a hallgatók nagy részletgazdagsággal rajzolták meg az osztálytermeiket. Amint arról két korábbi tanulmányban (Dégi és T. Balla, 2022a, 2022b) beszámoltunk, a hallgatók által készített képek többsége hagyományos osztálytermi környezetet ábrázol. Bár a képek kidolgozottsága, részletessége változó, a többség olyan, látszólag kötelező elemeket tartalmaz, mint például a tábla, a tanári asztal és a különböző módokon elrendezett padok (rendezett padsoroktól U- vagy kör alakban elhelyezett asztalokig). Az aprólékosabban kidolgozott ábrázolások esetében láthatunk faldíszeket, órákat, szekrényeket és polcokat könyvekkel és növényekkel, sőt, még szőnyegek vagy babzsákok is találhatóak, amelyek hangulatos környezetet biztosítanak. Ezt illusztrálják az alábbi képek is.



1. és 2. ábra: Hagyományos tanulási/tanítási környezet

Az 1. és 2. képen hagyományos osztálytermi környezetet látunk. Az elsőn a kétszemélyes padok két oszlopban helyezkednek el, ugyanakkor a diákok egy része nem a padokban ül, hanem valamilyen feladatot hajt végre a tábla előtt. A második képen a padok elhelyezkedéséből arra következtethetünk, hogy a diákok csoportokban is dolgozhatnak, valamint az egyéb bútorok (könyvespolc, babzsákfotel) jelenléte arra utalhat, hogy további osztálytermi tevékenységekre is van lehetőség.

A hallgatók által megfogalmazott leírások alátámasztják a kényelmes, hangulatos osztályterem kialakításának gondolatát: *“Úgy gondolom, hogy ha puha párnákon, lazábban ülünk (alacsony asztalokkal) az csak fokozza a tanóra jó hangulatát. Ez a nem túl szokványos ülésrend különösen előnyös lenne azoknak a gyerekeknek a számára, akik valamilyen figyelemzavarral küszködnek”*.

Az osztálytermi berendezést illetően, úgy a rajzok, mind a leírások, a tanítási segédanyagok és segédeszközök bőséges tárházát mutatják. A könyvespolcokon elhelyezett könyvek, a falakat díszítő dekorációk (mint például plakátok és zászlók), tankönyvek, számítógépek, zene és térképek mind arról tanúskodnak, hogy a hallgatók gondosan odafigyeltek a részletekre is. Érdekes módon a reáliák (ebben a konkrét esetben különböző gyümölcsök) csak az egyik rajzon jelennek meg. A táblagépek és az okos- vagy interaktív táblák fontossága a hallgatók írásos magyarázataiból is kiderül.

A nagyszámú, kifejezetten beltéri osztálytermi környezetet ábrázoló kép mellett néhány nem hagyományos tanulási környezetet is találunk. A 3. képen állatkert-látogatást, a 4. rajzon pedig angliai tanulmányi kirándulást láthatunk, melyhez a csatolt leírásból kiderül, hogy a kultúra tanítása is fontos, *“nagyszerű lehetőség lenne a(z) (cél)országba utazni. A diákok számára a nyelv is érdekesebb lenne, ha lenne lehetőségük odautazni”*.



3. ábra: Osztálytermen kívüli tanítási/tanulási környezet - Az állatkertben



4. ábra: Osztálytermen kívüli tanítási/tanulási környezet - Angliai tanulmányi kirándulás

6.2. A tanár elhelyezkedése

A tanár elhelyezkedése a képeken meglehetősen változatos, sok alkotáson hagyományosabb módon, az osztály előtt, míg számos más képen a diákok között találjuk a tanárt. Az 5. és 6. képeken a tanár az osztály előtt áll. Az 5. rajzon a tábla segítségével vélhetően magyaráz, vagy egyéb módon segíti a tanulási folyamatot, a 6. képen pedig frontálisan oktat vagy esetleg csoportmunkát monitorál. Fent, az 1. képen a tanár szinte észrevétlenül a sarokban áll, és onnan figyeli a diákok által végzett tevékenységeket.



5. és 6. ábra: Frontális tanári elhelyezkedés

Az alább látható 7., 8. és 9. képeken a tanár a diákok körében, közöttük helyezkedik el. A hetedikén középen állva, a nyocadikon pedig ülve, és szinte teljesen a diákok közé vegyülve: valójában csak a beszéd-buborékok teszik egyértelművé, hogy a képen szereplő alakok közül ki a tanár. A 9. képen kisebb gyerekek között térdelő pozícióban helyezkedik el a tanár.



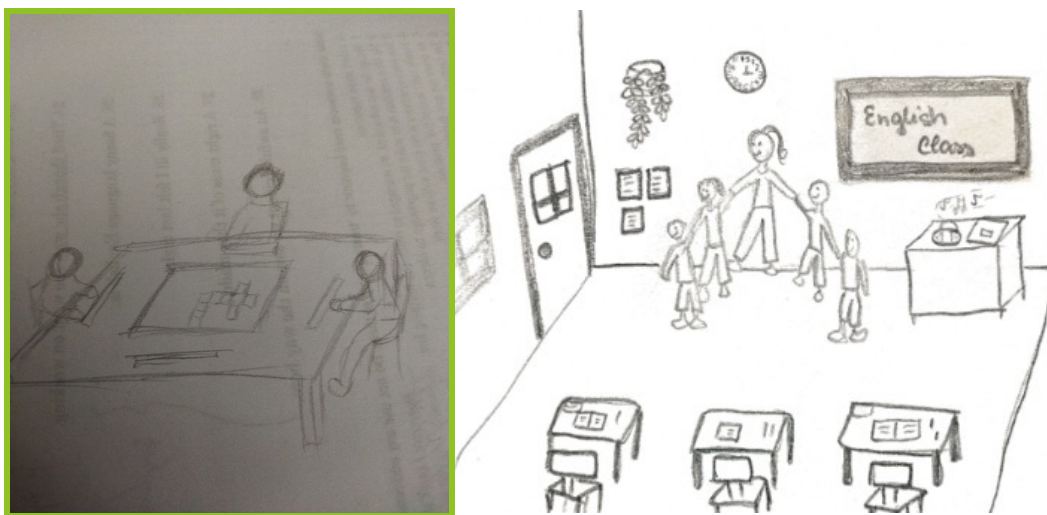
7., 8. és 9. ábra: A tanár a diákok között

A tanár testtartása is változatos, gyakran teljes testtel odafordul, vagy odahajol a gyerekek felé. Egy képen pedig azt láthatjuk, hogy egy kisebb gyerek kezét fogja. Az ábrázolt tanár-arcokon gyakran látható mosoly, mellyel a kellemes osztálytermi légkörre, segítőkészségre és barátságos hangulat kialakítására utalnak az adatközlők. A mellékelt rövid leírásokban visszatérő elem az olyan pozitív osztálytermi légkör fontosságának hangsúlyozása, melyben a diákok aktívan dolgoznak (*“A legjobb óra az, amelyen a diákok [aktívan] részt vesznek, és figyelnek arra, amit mondok.”*), és ahol hasznos dolgokat tanulnak (*“Az én osztályom az a hely, ahol a diákjaim fontos készségeket sajátítanak el, és ahol egyedien gondolkodhatnak”*). A leírásokból az is kiderül, hogy fontos, hogy az osztályteremben a tanár is jól érezze magát (*“Olyan tanárnak képzelem el magam, aki örömmel tanítja az angolt”*), valamint a diákjai számára is biztosítsa, hogy jól érezzék magukat (*“Számomra a legjobb visszajelzés a plafon felé nyújtózó kezek, mosolyok és jó osztályzatok lennének, ez a célom. Tanítani, oktatni és boldoggá tenni a gyerekeket”*; *“emlékezetes órákat szeretnék tartani.”*). A hallgatók közül néhányan megfogalmazták, hogy szeretnének *“magabiztosak, kompetensek, és igazságosnak lenni a gyerekekkel”*, sőt egyesek azt írták, hogy szeretnének a diákjaik barátjává válni (*“Azt szeretném, ha a gyerekek barátot látnának bennem”*).

6.3. Tevékenységek, munkaformák

Az eddigiekben bemutatott képeken is jól látható, hogy sokféle munkaforma és osztálytermi tevékenység jelenik meg. Megfigyelhető csoportmunka, prezentáció, beszélgetés, és az interakció és kommunikáció számos különféle formája.

A játékokat illetve különböző mozgásformákat ábrázoló alkotások közül a 10. rajzon Scrabble szókirakó játékot játszók, a 11. képen pedig táncoló alakokat látunk. A fenti 3., illetve 4. kép iskolán kívüli tevékenységeket, az 5. kép pedig projekt munkát ábrázol.



10. és 11. ábra: Szókirakó játék és tánc

Néhány adatközlő kollázst készített, ezek segítségével ábrázolva az osztálytermi munka sokrétűségét. A 12. képen bemutatott kollázs olyan tevékenységeket mutat be, melyek *“zenehallgatásra és a zene szövegére történő odafigyelésre, rövid videók megtekintésére és érdekes történetek olvasására épülnek”*. A 13. képen látható kollázs csoportmunkát ábrázol,

mert “a gyerekek aktívabbak lehetnek csoportokban és a csoportmunka arra tanítja őket, hogy hogyan dolgozzanak együtt”, valamint taneszközöket, utalást az elmetérképre, mint hasznos technikára, amely a memorizálást segíti, illetve interaktív eszközöket és játékokat.



12. ábra: Kollázs 1: különböző tevékenységek



13. ábra: Kollázs 2: különböző tevékenységek

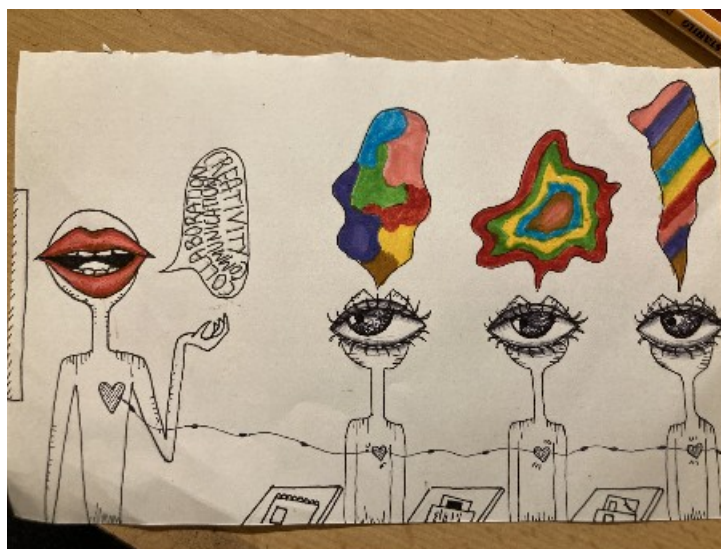
A hallgatók leírásai is alátámasztják a vizuális alkotások sokrétűségét. Sokan hangsúlyozzák, hogy a nyelvtanulók számára fontos változatos és érdekes feladatokat adni. Az adatközlők gyakran adnak hangot azon elképzelésüknek, hogy az osztálytermi interakcióknak kommunikáción és interaktív feladatokon kellene alapulniuk, pl.: *“Az órámra a diákjaim és én érdekes témákat vitatunk meg.”* A hallgatók írott szövegeinek elemzésekor azt találtuk, hogy a 64 magyarázó szövegből 27 tartalmazott valamiféle utalást a célnyelven történő kommunikációra. Sok esetben a beszédkézség és a folyékony beszédre történő fókuszálás a legfontosabb. Az egyik adatközlő így ír: *“Annak fogok igazán örülni, ha a diákok folyékonyan beszélnek és kommunikálnak velem és egymással, ez a fő célom.”*

Amellett, hogy a hallgatók hangsúlyozzák a célnyelvi kommunikáció fontosságát, sok esetben ezzel párhuzamosan megjelenik az a meglátás, hogy – különösen a szóbeli kommunikáció esetében – fontos a biztonságos és motiváló osztálytermi környezet. Gyakran visszatérő motívum a biztonságos környezet (*“A légkör is jó, a diákok biztonságban érzik itt magukat és tudják, hogy megoszthatják az ötleteiket és a véleményüket a többiekkel és velem. Tudják, hogy bízhatnak bennem és nem lesznek a személyiségük alapján [negatívan] megítélve.”*), ahol a szorongás a lehető legminimálisabb (*“körben ülünk, hogy senki ne érezze magát kirekesztve.”*; *“Egy barátságos és játékos környezet biztonságérzetet kelt és magabiztosságot nyújt.”*) és a tanulás motiváló és nyugodt környezetben zajlik, amelynek mindenki részese, és ahol mindenkinek lehetősége van arra, hogy kifejezze a véleményét (*“Stresszmentes környezetet szeretnék létrehozni, ahol minden egyes diák szabadon fejezheti ki magát.”*).

A fentiekén túl gyakran merül fel az elmetérképek használatának gondolata, a nyelvtani szabályok felfedeztetése a nyelvtanulókkal, filmek és videók nézése, játék, ugyanakkor hagyományos készségeket is említene, mint pl. az olvasás utáni szövegértés és az íráskészség fejlesztése. Négy hallgató kiemeli a célnyelvi kultúra tanításának fontosságát, pl.: *“Fő célom, hogy az angoltanítás során új kultúrákat is tanítsak nekik”*. Mindebből arra következtethetünk, hogy a nyelvtanár szakos hallgatók már módszertani tanulmányaikat megelőzően is munkaformák és osztálytermi tevékenységek széles tárházát ismerik.

6.4. Absztrakt alkotások

Az ideális angolórát ábrázoló alkotások között találtunk néhány absztrakt alkotást is, melyek értelmezéséhez különösen nagy segítséget jelentettek a hallgatók által készített leírások is. A 14. képen a tanárt egy nagy száj, a diákokat pedig szemek szimbolizálják.



14. ábra: Száj és szemek

A színek szintén jelentőséggel bírnak: a tanár fekete-fehér mondanivalója különféle színes alakzatokként *“száll”* a diákok fejébe, miközben a száj színes, a szemek pedig fekete-fehérek. Az adatközlő későbbi szóbeli magyarázata szerint lehet, hogy a tanár által leadott anyag száraz és monoton, de a diákok feladata is, hogy azt színessé varázsolják, a saját maguk számára értelmezhetővé tegyék és a hasznukra fordítsák. A szívek összekapcsolódnak, mert – az adatközlő szerint – így lehet a legjobban tanulni: a tanárnak kapcsolódnia kell a diákokhoz, a diákoknak pedig a tanárhoz és egymáshoz is. E kapcsolat nem csupán intellektuális szinten valósul meg (mint ahogyan azt egy oktatási környezetben várnánk), ezért nem az elmék vannak összekötve, hanem a szívek, mert a kapcsolatnak szeretetteljesnek kell lennie.

A 15. ábra egy osztályterem metaforája, mely az adatközlő leírása szerint olyan, ahol *“minden diák egyedi lehet a maga módján, ugyanakkor egy nagyobb kép része is. Egy olyan csoport, amelynek a tagjaiként összeadjuk az erőnket és arra ösztönözzük egymást, hogy újat tanuljunk, egyre színesebbé változtatja a mozaikunkat”*.



15. ábra: Mozaik

A 16. képen látható digitális alma-képen – melyet alkotója egy angol nevén Death Note című japán animéből kölcsönzött – az alma annak a célnak a szimbólumaként jelenik meg, hogy a nyelvtanulókat az angoltanítás során “új kultúrákra és értékes tudásra” tanítsuk. A háttérben látható fekete pixelek a nyelvtanulás alkotóelemeit szimbolizálják, “pl. a nyelvtant és a fordítást”.



16. ábra: Alma

A 17. kép szimbolikája talán mind közül a legösszetettebb. Az adatközlő által adott magyarázat szerint “a földgömb a diák, a kéz a tanár, aki a diák támasza, segíti, vezeti a kijelölt úton”. A fejhallgató és annak szívecskét formáló zsinórja arra utal, hogy “a diák figyelmesen meghallgatja a tanár szavait, elraktározza a későbbiekhez”. A szívecske azt is jelzi, hogy az óra, még ha azt a tárgyat a diák nem is szereti, pozitív érzéseket kelt benne. A földgömbön minden vonal összefut, ami azt jelenti, hogy “a diákok az elraktározott tudást tudják használni, az információkat egymásba kötik. Az óra nem kényszer, inkább irány, hogy nyissanak a világ felé”. A kérdő- és a felkiáltójel kíváncsiságot és interakciót, a villanykörte ötletgazdagságot

jelent. A kereszt tekinthető összeadás- vagy szorzásjelnek, *“ami az együttes munkát jelenti, továbbá azt, hogy minden óra után valamit mindig magukkal visznek a diákok”*.



17. ábra: Földgömb fejhallgatóval

A 14-17. képek rendkívül összetett szimbolikáról árulkodnak. A számos apró, de nagy jelentőséggel bíró részlet segítségével betekintést nyerhettünk abba, hogy e viszonylag egyszerű feladat kapcsán a hallgatók már módszertani tanulmányaik megkezdése előtt milyen komplex gondolatokkal rendelkeznek a nyelvtanulásról és -tanításról.

7. Összegzés

A fentiekben két, megjelenés alatt álló angol nyelvű tanulmányunk legfontosabb eredményeit foglaltuk össze, mely eredmények két különböző ország egy-egy egyetemének tanulmányaik elején járó angoltanár-szakos hallgatók adataiból származnak, és egy négyéves longitudinális vizsgálat első lépéseként tekintünk rájuk. Újszerű adatgyűjtési módszerrel dolgoztunk, így adataink képi ábrázolásokból és hozzájuk tartozó rövid szövegekből állnak. Az adatok elemzése során arra a megállapításra jutottunk, hogy a tanári pályára készülő hallgatók már szakmódszertanos tanulmányaik megkezdése előtt konkrét elképzelésekkel rendelkeznek majdani hivatásukról, saját tanári szerepükről. Ezen elképzelések saját korábbi tanulmányaikon alapulnak, hiszen legtöbbször olyan osztálytermi környezetet rajzoltak, amelyben ők maguk is tanultak, azokat sokan csak némileg tették kényelmesebbé, modernebbé vagy otthonosabbá az alkotásaikon. A nyelvtanítási célok, módszerek, eszközök tekintetében pedig meglehetősen széles skálán mozogtak az elképzeléseik, melyeket szintén diákkori élményeik határoznak meg, akár pozitív, akár negatív élmények megélése következtében. Érdekes módon a romániai és a magyarországi egyetemeken tanuló hallgatók adataiban – az eltérő szociokulturális háttér ellenére – nem találtunk különbségeket.

A longitudinális kutatás következő lépéseként a vizsgálatban részt vevő hallgatókkal egy félévnyi módszertan oktatás után interjúkat készítünk, melyek segítségével betekintést remélünk abba, hogy a nyelvtanítás elméletéről tanultak hogyan formálják meglévő elképzeléseiket.

Irodalom

- Alanen, R., Kalaja, P., & Dufva, H. (2013). 'Visuaaliset narratiivit ja valmistuvien aineenopettajien käsitykset vieraiden kielten opettamisesta' [Vizuális narratívák és a nyelvtanítással kapcsolatos meggyőződések a tanárjelöltek körében]. *AFinLA-e Soveltavan kielitieteen tutkimuksia*, 5, 41–56.
- Arshavskaya, E. (2017). Becoming a language teacher: Exploring the transformative potential of blogs. *System*, 69, 15–25. <https://doi.org/10.1016/j.system.2017.08.006>
- Barkhuizen, G. (2017). *Reflections on language teacher identity research*. Taylor & Francis.
- Birello, M. (2012). Teacher cognition and language teacher education: belief and practice. A conversation with Simon Borg. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 5(2), 88–94. <https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.464>
- Borg, S. 2009. Language teacher cognition. In Anne Burns & Jack C. Richards (szerk.), *The Cambridge guide to second language teacher education*. Cambridge University Press. 163–171.
- Borg, M. 2005. A case study of the development in pedagogic thinking of a preservice teacher. *TESL-EJ*, 9, 1–30.
- Dégi, Zs., & T. Balla, Á. (2022a). Teacher trainees' vision of their future English classes. *Acta Universitatis Sapientiae Philologica*, 14(3), 77–91. <https://doi.org/10.2478/ausp-2022-0026>
- Dégi, Zs., & T. Balla, Á. (2022b). An ideal classroom - As depicted by pre-service English teachers. *Theory and Practice of Second Language Acquisition* (megjelenés alatt).
- Dörnyei, Z., & Kubanyiova, M. (2014). *Motivating learners, motivating teachers: building vision in the classroom*. Cambridge University Press.
- Doró, K. (2020). Imagined future teacher self at the point of entry to teacher education. *EduLingua*, 6(1), 25–46. <https://doi.org/10.14232/edulingua.2020.1.2>
- Dufva, H., Aro, M., Alanen, R., & Kalaja, P. (2011). Voices of literacy, images of books: sociocognitive approach to multimodality in learner beliefs. *ForumSprache*, 3(2), 58–74.
- Herrera, S. G. (2016). *Biography-driven culturally responsive teaching*. Teachers College Press.
- Johnson, K. E., & Golombek, P. R. (2011). The transformative power of narrative in second language teacher education. *TESOL Quarterly*, 45(3), 486–509. <https://doi.org/10.5054/tq.2011.256797>
- Kalaja, P., & Mäntylä, K. (2018) "The English class of my dreams": Envisioning teaching a foreign language. In Sarah Mercer & Achilleas Kostoulas (szerk.), *Language teacher psychology*. Multilingual Matters. 37–70.
- Kalaja, P., Menezes, V., & Barcelos, A. M. F. (2008). *Narratives of learning and teaching EFL*. Palgrave Macmillan.

- Kalaja, P., Barcelos, A. M. F., & Aro, M. (2018). Revisiting research on L2 learner beliefs: looking back and looking forward. In Peter Garrett & Josep M. Cots (szerk.), *The Routledge handbook of language awareness*. Routledge. 222–237.
- Kress, G., & van Leeuwen, T. (2006). *Reading images: The grammar of visual design*. Routledge.
- Kubanyiova, M. 2009. Possible selves in language teacher development. In Zoltán Dörnyei és Ema Ushioda (szerk.), *Motivation, language identity and the L2 self*. Multilingual Matters. 314–332. <https://doi.org/10.1080/17501229.2021.1919683>
- Majjala, M. (2021). Multimodal postcards to future selves: exploring pre-service language teachers' process of transformative learning during one-year teacher education programme. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 1–16. <https://doi.org/10.1080/17501229.2021.1919683>
- Melo-Pfeifer, S., & Chik, A. (2020). Multitmodal linguistic biographies of prospective foreign language teachers in Germany: reconstructing beliefs about languages and multilingual language learning in initial teacher education. *International Journal of Multilingualism*. <https://doi.org/10.1080/14790718.2020.1753748>
- Melo-Pfeifer, S. 2021. Exploiting foreign language student-teachers' visual language biographies to challenge the monolingual mind-set in foreign language education. *International Journal of Multilingualism*, 18(4), 601–618. <https://doi.org/10.1080/14790718.2021.1945067>
- Mezirow, J. (1998). On critical reflection. *Adult Education Quarterly*, 48(3), 185–198. <https://doi.org/10.1177/07417136980480030>
- Mezirow, J. (2006). Musings and reflections on the meaning, context, and process of transformative learning: A dialogue between John M. Dirkx and Jack Mezirow. *Journal of Transformative Education*, 4(2), 123–139. <https://doi.org/10.1177/154134460628750>
- Mezirow, J. (2009). An overview on transformative learning. In Knud Illeris (szerk.), *Contemporary theories of learning. Learning theorists...in their own words*. Routledge. 90–105.
- Miller, J. (2009). Teacher identity. In Anne Burns és Jack C. Richards (szerk.), *The Cambridge guide to second language teacher education*. Cambridge University Press. 172–181.
- Nikula, T., & Pitkänen-Huhta, A. (2008). Using photographs to access stories of learning English. In Paula Kalaja, Vera Menezes & Ana Maria F. Barcelos (szerk.), *Narratives of learning and teaching EFL*. Palgrave Macmillan. 171–185.
- Tillema, H. H. (1997). Stability and change in student teachers' beliefs. *European Journal of Teacher Education*, 20(3), 209–212. <https://doi.org/10.1080/1354060980040202>
- Weinberg, A. E., Trott, C., Wakefield, W., Merritt, E., & Archambault, L. (2020). Looking inward, outward and forward: Exploring the process of transformative learning in teacher education for a sustainable future. *Sustainability Science*, 15(6), 1767–1787. <https://doi.org/10.1007/s11625-020-00831-9>

English title and summary

An ideal English lesson – in the eyes of teacher trainees

The present article is a Hungarian-language summary of two English-language studies (Dégi and T. Balla 2022a and 2022b) in which the authors have published what they consider to be the first results of a four-year long longitudinal study.

The aim of the research is to follow the changes that teacher trainees undergo during the years of their university studies and teaching practices in terms of their professional identities, ideologies and beliefs in order for teacher trainers to have a better understanding of what preconceptions trainees arrive in the teacher training programme with and thus improve and develop the contents of the teacher training programme.

The participants of the research are 64 students at two different universities, the University of Szeged (Hungary) and the Sapientia Hungarian University of Transylvania in Miercurea Ciuc (Romania), who, at the time of the data collection had not yet completed any courses on the methodology of teaching English as a foreign language. Using Kalaja and Mäntylä's (2018) data collection methods, we asked the trainees to create a visual representation together with a short written description of how they imagined an ideal English lesson that they would teach after graduation.

The data reveals that trainees have a large set of specific ideas regarding an ideal English lesson. Interestingly, at this point of the research, students' ideas do not seem to reflect sociocultural differences (that is, the trainees studying in Szeged and Miercurea Ciuc provided similar pictures and descriptions). The authors have found, however, that trainees arrive with a wide variety of experiences from their school years and that their prior learning experiences either encourage them to teach in a similar way to their previous teacher role models, or on the contrary, negative experiences inspire them to improve and apply different teaching methods and techniques. Another common trend among participants is the willingness to build a friendly teacher-student rapport and create a relaxing and stress-free classroom atmosphere where learners will not be afraid to speak and express their thoughts.