

SOPRONI ZSUZSANNA

# Tudásterületek és hangsúlyok angoltanárok szakmai fejlődésében

## Knowledge domains and highlights in the professional development of practising English language teachers

The present article aims to explore the components of teacher knowledge and the sources of teacher learning as an autonomous activity. It is based on largely qualitative and some quantitative investigations into the perceptions of practising English language teachers and learners in Hungary through teacher and learner interviews and an online questionnaire. Following an overview of developmental stages and learning theories, such as behaviourist and cognitive theories, the article argues that there is a hierarchical relationship between different knowledge components in the eyes of Hungarian practising teachers. Based on the empirical findings, the article underlines the importance of reflective and constructivist ways of learning. According to the sample, interpersonal and cooperative skills are more important than traditional subject matter related knowledge. The teachers' narratives shed light on the influential role that people such as earlier teachers, mentors, colleagues and learners, play in the careers of the participants interviewed.

## Bevezetés

A nemzetközi szakirodalomban sokan és sokat írtak már a tanárok pályájának nehézségeiről vagy a „burn-out” jelenségről (például Dunham 1992; Head–Taylor 1997; Horwitz 1996). Egy angoltanárok körében végzett magyarországi kutatás szerint a kezdő tanárok egy adott intézményben végzett évfolyamának majdnem 60%-a pályamódosításon törte a fejét (Bankó 2009), ami nem ismeretlen jelenség Kelet-Közép-Európában. Egy interjúkutatásban a lengyel kollégák is „állandóan emlegetik a lehetőséget, hogy abbahagyják a tanítást” (Johnston 1997: 692). Korthagen szerint a fejlődés „fájdalommal jár”: az általa használt hagymamodell szerint a külső, viselkedés vagy kompetenciák szintjén zajló változások könnyebben, míg a belső, meggyőződések, elképzelések, önkép, identitás vagy akár az elhivatottság területén végbemenő változások fájdalmasabban mennek végbe (2004: 77–97). Kutatásaim egy korábbi fázisában rámutattam, hogy a Budapesten dolgozó angoltanárok szakmai fejlődésében (N = 34) a tapasztalati tanulás és a reflexió szerepe a legfontosabb (Soproni 2007). Nincs rövidebb út, amelyen haladva hamarabb sajátíthatjuk el a mesterfogásokat, ahogyan azt a kezdő és tapasztalt tanárok döntéshozatalát tanulmányozó kutató összefoglalta (Westerman 1991), át kell esnünk a fejlődés néha megerőltető állomásain.

A tanárjelöltek fejlődése a tanárképzésben széles körben kutatott téma (például Barócsi 2007; Dudás 2007; Falus 1987; Hobson et al. 2005; Kagan 1992; Kimmel 2007;

Köcséné Szabó 2007), csakúgy, mint a kezdő tanárok fejlődése pályájuk első néhány évében (például Bankó 2009; Brady–Schuck 2005; Carré 1993; Farrel 2006; Imre 2004; Lang 1999; McCormack et al. 2006; Richards–Pennington 1998; Schuck 2003; Szivák 1999), míg a gyakorló tanárok hosszú távú fejlődésével kevesen foglalkoznak. Kagan más kutatók eredményeit összefoglalva rávilágított, hogy három tényező határozza meg a szakmai fejlődést: a kezdő tanár életrajza, a tanárképzési program jellege és az iskolai kontextus (1992). A magyar pedagóguskutatás főáramában a közelmúltban Sántha foglalkozott tanárok szakmai fejlődésével. Matematikát oktatók esetében azt vizsgálta, hogyan segíthetik a kvalitatív kutatási módszerek a tanárok szakmai életében a reflexió jelenlétének és szerepének feltárását (2007).

Az alábbiakban arra vállalkozom, hogy kutatásaim alapján (Soproni 2013) azonosítsak bizonyos tudásterületeket és hangsúlyokat magyarországi angoltanárok szakmai fejlődésében, illetve bemutassak néhány mozgatórugót kutatási alanyaim szakmai életében. Olyan tényezőket emelek ki tanáralanyaim beszámolóiból, amelyek segítettek nekik nehézségeik megoldásában, és amelyek révén sikerült a pályán maradniuk.

## Elméleti háttér

Pszichológusok és tanárkutatók szerint a szakmai fejlődés első fázisa „a túlélés és felfedezés korszaka” (Huberman 1993: 5; Lang 1999). Ezt követi a stabilizáció, amikor az egyén vagy a tanár magabiztosabbá, önállóbbá és fesztelenebbé válik, a spontaneitás nagyobb szerepet kap. A harmadik fázis lehet a diverzifikáció vagy a személyes ambíciók fázisa, bár ebben a stádiumban a fáradtság is megjelenik már. Életük delén az emberek hajlamosak megvizsgálni, mit értek el addig, mi számukra a fontos. Ezután változásokat hajtanak végre, akár pályamódosítást is. Az utolsó fázist felszabadulásnak vagy elszakadásnak is szokták nevezni, ebben az időszakban „az ember fokozatosan eltávolodik a szakmai kötelezettségektől, mindenfajta rossz érzés nélkül”, és saját magára, illetve munkáján kívüli tevékenységekre több időt szán (Huberman 1993: 6–11; Lang 1999). A tanárkutatásokban empirikusan bizonyított a két első fázis biztos jelenléte, bár a későbbi fázisok nyomai is fellelhetőek voltak egy 160 svájci francia anyanyelvű középiskolai tanárral készült kvalitatív kutatásban (Huberman 1989, 1993). Huberman kutatásainak legfontosabb eredménye az, hogy kimutatta: azok a tanárok, akik osztályaikban kísérletező kedvűek voltak, új tananyagokkal, új csoportkialakítással, az osztályzás finomításával „bajlódtek”, nagyobb valószínűséggel váltak elégedett tanárokká pályájuk során (Huberman 1989: 50).

Bár a tudás tartalmáról és a tanulás mikéntjéről Platón és Arisztotelész is értekezett már, a mai napig nem alakult ki konszenzusos tanulási elmélet. Néhány elképzelés áttekintése mégis hasznos lehet a tanári tanulás megértése szempontjából. Sokféle kettősségre világítottak rá eddig a gondolkodók, megkülönböztetünk például technikai és gyakorlati tudást (Pléh 2001; Reis-Jorge 2005). Az ismeretek elsajátítását iskolai körülmények között, valamint a készségeket, ezen tudásanyag gyakorlati alkalmazását szintén sokszor elkülönítjük. Az alkalmazott nyelvészetben empirikus és elméleti alapon is hasonló kettősséget figyeltek meg a kutatók által létrehozott és ajánlott tudás, illetve a tanárok munkájához szükséges osztálytermi tudás között (DelliCarpini 2009; McIntyre 2005). Ezek „szöges ellentétben álló tudástípusok [...] a tudás egy lehetséges kontinuumján” (McIntyre 2005: 359). McIntyre a pedagógiai (tudni hogyan) tudást

állítja szembe a tételes tudással (tudni mit), és szerinte a tételes tudás nem fordítható le pedagógiai tudássá, mert a tanárok számára a gyakorlatban a súlypont a gyakorlathasszágon van, míg a kutatók tudása általánosítható, és a súlypont az egyértelműségre és az összefüggésekre helyeződik. A deklaratív (ismeret jellegű) és procedurális (képesség jellegű) tudás birtokában a nyelvtanár „különleges képességű személylyé kell, hogy váljék: egy többdimenziójú, high-tech, Őz a csodák csodája-féle – hús és vér – szuperlényy” (Medgyes 1990: 107).

Kétféle tanulást különböztethetünk meg: a tankönyvi tudást legtöbbször vertikálisan szerezzük meg, a gyakorlati ismereteket viszont mind vertikális, mind horizontális módon. A tankönyv jellegű tudást a bennfentes, például szülő, tanár, adja át a tanulóknak, míg a gyakorlati tudást társaktól is megszerezhetjük (Bower–Hilgard 1981).

Általánosságban elmondhatjuk, hogy a tanulás mindig valamilyen viselkedésbeli változással jár (Merriam–Caffarella 1991). Thorndike, a *viselkedés-lélektan* egyik atyja szerint „az emberi tanulás az emberi lények természetében vagy viselkedésében bekövetkező változás” (1931: 4). Allport szerint azért tanulunk, hogy csökkentjük életünkben a környezeti változásokból fakadó szorongásunkat vagy stresszt (1980). Ebben az értelmezésben a tanulás válaszreakció (Thorndike–Gates 1929). Minél többször ismétlődik egy válaszreakció, annál erősebb a kapcsolat az inger és az ingerre adott válasz között. Thorndike a „dobozba zárt éhes macska” kísérlet segítségével alkotta meg a hatás törvényét, mely szerint csak a jutalmazott viselkedés eredményez tanulást. A pavlovi kondicionálást ma is alkalmazzák, és nem csupán a kutyakiképzők.

A *kognitívizmus* hívei szerint azonban az emberi gondolkodást nem lehet ingerek és reakciók összességéként leírni. Szerintük maga a tanuló ellenőrzi a tanulási folyamatot, és nem a környezet. A tanulás célja, hogy „megtanuljunk tanulni, sőt, jobban tanulni” – mondja például Bruner (1968). A *gestalt* (alak, minta németül) tanulási elméletek egyik sokat idézett kísérlete a kétfelől megvilágított rúd, melynek árnyéka mozog a vetítőlámpán. „Nem valami teljesen más dolog-e egy szimfónia, mint hangok összessége, melyek történetesen egyszerre hangzanak fel ugyanabban a helyiségben?” – kérdezi Wertheimer (1980: 208). A *gestaltkognitívizmus* szerint a tanulás az ingerek és tárgyak közötti kapcsolat megismerése. Eszerint a tanulás tehát „Aha!”-pillanatokban jön létre (Wertheimer 1980: 209). Piaget (1970) munkásságából két fogalom lehet a tanárkutatók számára hasznos: az *asszimiláció* és az *akkomodáció*. Az asszimiláció új tudás elsajátítását takarja, amikor az új helyzetet meglévő sémáink fényében értelmezzük. Akkomodáció viszont akkor lép fel, ha a meglévő sémák már nem segítenek, és a mentális minták megváltoztatására van szükség (Sahakian 1984). A *humanisztikus* tanulási elméletek szerint az egyénben a fejlődés korlátlan lehetősége rejlik. Gondolkoíók, mint Rogers, Goldstein, May vagy Holt úgy vélik, hogy az agy tanulásra készült. „Bízz a gyermekekben” – érvel Holt (1967: viii), hiszen a gyerekek szeretnek tanulni. Rogers (1983) egyenesen Einsteint idézi, amikor a megismerés szent kíváncsiságáról beszél.

A *szociális tanulási* elmélet kulcsszava a modellezés (Reber 1985). Hívei szerint a tanulás akkor következik be, ha a tanuló látja, hogy a feladatot valaki más hajtja végre (Bandura 1977), így a tanulás rögtön társas környezetbe helyeződik.

A *tapasztalati tanulás* szószólói szerint „minden tapasztalat lehetőség a tanulásra” (Bond et al. 1993: 8). A közvetlen tapasztaláson kívül „valamilyen reflexióra is sor kerül” (Moon 2004: 123). Schön ezt a reflektív tanulást ajánlja sok szakma számára,

amikor egy tervezőiroda példáján keresztül mutatja be a napjainkban a vezetéstudományban is divatos *coaching* fogalmát (1986). A coaching a tanárképzésben is alkalmazott és használható formáció lehet, ahogyan azt kutatók bizonyították (Vacilotto–Cummings 2007: 159–160). A nyelvtanulásban és a tanárképzésben hasonlóképpen népszerű tanulási elmélet a *konstruktivizmus* (Wallace 1991). A konstruktivista tanárképzési programok célja, hogy reflektív és az élethosszig tartó tanulásra felkészült tanárokat képezzenek (Malderez–Bodóczy 1999: 13). E filozófia szerint, bár némelyek vallásnak is tekintik, ily módon kritizálják is (Fox 2001), a tanulók nem csupán passzív memóriaegységek, a tudást nem lehet nekik csak úgy átadni, hanem azt maguknak kell létrehozniuk azáltal, hogy saját meglévő tudásukhoz kapcsolják. Ezzel a tanulási elmélettel az „emberi szubjektivitás [...] került ismét középpontba” (Hua Liu–Matthews 2005: 387), viszont az ellenzők szerint a memorizálás és a mechanikus tanulás túl könnyen feledésbe merül (Fox 2001). Az utóbbi években egy konstruktivizmusra épülő új jelenség tűnt fel az oktatásban: a virtuális tanulási környezet, mint például a Moodle. Ezeken az információs és kommunikációs felületeken a diákoktól azt várjuk, hogy a tudást aktívan hozzák létre a maguk és tanulói közösségük számára.

Nincs tehát olyan elmélet, amely mellett vagy ellen ne lehetne érvelni, mindazonáltal annyi bizonyos, hogy a tanulás „nem homogén tevékenység: sokféle alakban és mértékben van jelen a fejlődés különböző fázisaiban” (Claxton 1999: 5). A tapasztalati tanulás, a reflektív tanulás és a konstruktivizmus azonban mindenképpen tanulságos elméletek a tanári tanulás vizsgálatához.

## **Empirikus vizsgálatok**

A gyakorló tanárok szakmai fejlődését megfoghatatlan és longitudinális volta miatt kevesen vizsgálták. Szesztay kvalitatív módszerekkel Vermontban gyűjtött bizonyítékot hét nem nyelvszakos tanár beszámolóiból a tanári tudás integrált, „összefonódott” jellegére. Ezt a tudást a tanárok a „pillanat törtrésze” alatt mozgósítják a tanítás „azonnaliségében”, mely szóval Szesztay a tanítás spontán jellegére utal. A szakmai kompetenciák könnyedén keverednek egymással a Schön-féle „knowing in action” áramlásában (Szesztay 2004: 129–130).

Angliában Hobson és munkatársai (2005) vizsgálták, melyek a legfontosabb tényezők a tanárrá válás folyamatában. Kérdőíves megkeresést alkalmaztak közel 5000 tanárjelölt bevonásával, és 85 esettanulmányt készítettek. A következő négy szempontot azonosították: identitás, kapcsolatok, relevancia és érzelmek. A tanárrá válás folyamatában a jelölt új identitásra, „selfre” tesz szert; a diákokkal, tanárokkal, kollégákkal a múltban kialakított vagy a jelenben kialakítható kapcsolatai nagyon fontosak számára. Feltételezhetjük, hogy ha a jelöltek tanárrá válásának folyamata erősen emocionális (Hobson et al. 2005), akkor a tanárok szakmai fejlődése is hasonlóképpen az. Hargreaves is hangsúlyozza, hogy „a tanítás nem szűkíthető le gyakorlati kompetenciákra, [...] érzelmi megértést és érzelmi munkát is magában foglal” (1999: 850).

400 kérdőíven, 28 tanárinterjún és 15 csoportfeladaton alapuló kutatásukban Williams és Coles (2007) skót, angol és walesi tanárok körében azt vizsgálta, mennyiben támaszkodnak a legfrissebb kutatások eredményeire. Az időhiány, a hozzáférés nehézségei és az információs technológiák ismeretének hiánya miatt kevesen tanultak a kutatási eredményekből. Egy kiscsoportos beszélgetésen az egyik résztvevő megje-

gyezte, hogy a tanárképzésből kikerülve véget is ért szakmai fejlődése. Mindazonáltal a tanulmány szerint az iskola ismerős környezetében a tanárok szívesen tanultak informális beszélgetésekből, valamint szakmai folyóiratokból. A korábban már említett Huberman kutatása nem a tanári tanulásra fókuszált, de értékes tanári elbeszéléseket gyűjtött össze a témában, például a résztvevők elképzeléseit a mesterség elsajátításáról. A magabiztos tanításról ezt nyilatkozta egy alany: „Arra a szintre akartam kerülni, mint azok, akikről tudtam, hogy nagyon jók, és akkor elmondhatom magamról, hogy na, ez aztán már tanítás” (Huberman 1993: 225).

Magyarországi kontextusban Bereczky kutatásában felmerül a tanári tanulás témája: a magyar anyanyelvű angoltanárok üzleti angoltanító tanárokká válását vizsgálta. A kutatás kvantitatív kérdőíves része bemutatta, hogy a leggyakrabban használt önálló tanulási eszközök a nyomtatott források. Az 53 résztvevő 25%-a azt állította, hogy az üzleti angol-oktatás legélvezetesebb része az, hogy a tanár kénytelen új dolgokat tanulni. Majdnem 70% kedveli a felsőoktatási tankönyveket, 65% az üzleti és gazdasági folyóiratokat. A kollégáktól való tanulást csak kevesen említették (2012: 252).

## A kutatás

Kutatásomban arra kerestem a választ, (1) hogyan látják saját szakmai fejlődésüket az angoltanító tanárok, és (2) hogyan látják azt tapasztalt nyelvtanulók, illetve (3) hogyan viszonyulnak egymáshoz ezek a percepciók. Bár a valóságban szívesen és önkéntelen figyelemmel kísérem néhány kollégám évtizedeken átívelő szakmai fejlődését, nem tudományos alapossgággal teszem ezt. Kutatásomban az angoltanító tanárok szakmai fejlődését saját visszatekintéseik alapján tudtam rekonstruálni, és ezáltal elemezhetővé tenni. Ezeket az emlékeket elsősorban mélyinterjúk segítségével kívántam feltárni. Kiegészítésként egy 30 kérdésből álló online kérdőívet is kitölttettem az ország számos pontján tevékenykedő szakmabeliekkel. A diákok tapasztalatait interjúk segítségével igyekeztem feltárni. A kutatás különböző részeiről az 1. táblázat ad áttekintést.

Kutatási kérdés	Kutatási megközelítés	Kutatási eszköz	N	Résztvevők
1	Kvalitatív	Mélyinterjúk	12	angoltanárok
	Kvantitatív	Kérdőíves felmérés	252	angoltanárok
2	Kvalitatív	Interjúk	14	nyelvtanulók
3	Kvalitatív	Mélyinterjúk	12 + 14	angoltanárok és nyelvtanulók
		Kérdőív	252	angoltanárok

1. táblázat. A kutatás részeinek áttekintése

Kutatásom nagyrészt kvalitatív jellegű volt, a témát hipotézis nélkül közelítettem meg. A kvalitatív mellett sok más jelzővel is illetik ezt a fajta kutatást, például interpretív, naturalisztikus vagy etnográfiai, sőt ezeket olykor szinonimaként is használják (Szabolcs 2001: 17). Az alábbiakban bemutatom, vizsgálatban milyen paradigmát alkalmaztam.

Annak érdekében, hogy teljességében és részleteiben egyaránt megértsem, hogyan látják a tanárok saját fejlődésüket, mélyinterjúkat készítettem a *kvalitatív* kutatási

paradigma szerint. (Az interjú kérdéseit lásd az 1. mellékletben.) Az interjúk lehetőséget teremtettek arra, hogy a tanárok szavakba öntsék gondolataikat saját tanulási folyamatukról, és a tanulók kifejthessék nézeteiket tanáraik fejlődésével kapcsolatban. Emellett a kutatás *interpretív jellegű* volt. Az interjúk leírata világosan mutatja: miközben a tanárok felidéztek emlékeiket, „életük epizódjait is újraértelmezték” (Szabolcs 2001: 42). A kutatás *naturalisztikus*, a szónak abban az értelmében, hogy a témát „a résztvevők szemével láttatja” (Cohen et al. 2007: 17). A kutatás *etnográfiai* jellegét célja mutatja: az angol nyelvet oktató tanárok mint csoport szakmai fejlődését kívánta megvizsgálni és jellemezni „bennfentes beszámoló” (Cohen et al. 2007: 169) és a résztvevők saját fogalmai alapján.

A fentiek mellett a kutatás *életrajzi* jellegű is (Creswell 1998: 47) abban az értelemben, hogy fókuszában a tanárok élet- és pályatörténete áll. Életrajzi jellegű azért is, mert a tanárok történetmesélésének nagyobb a szerepe, mint az interjúkérdéseknek (Szabolcs 2001: 42). A projekt *fenomenológiai* és *etnometodológiai* jellegét az bizonyítja, hogy egy fogalmat, a szakmai fejlődés fogalmát kívántam körüljárni „több szempontból több individuum által megélt tapasztalat segítségével” (Creswell 1998: 51). Végül, de nem utolsósorban a kutatás *részt vevő* kutatás is, hiszen magam is tagja vagyok a szakmai közösségnek, amelyet a vizsgálódás tárgyává tettem, így azt csak a bennfentes szemüvegén keresztül tudom nézni.

A helyi kontextustól független és a magyarországi angoltanító közösségről általánosítható és statisztikailag szignifikáns adatokat csak kérdőíves felmérés keretében lehetett gyűjteni. Az internetes felmérés lehetővé tette, hogy mindez alacsony költséggel és széles körű földrajzi lefedettséggel történjen (Cohen et al. 2007).

A kvalitatív kutatásban részt vevő tanárok mindegyikét tanárkollégák ajánlásai alapján választottam ki célzott mintavétellel (N = 12). Az adatközlők fele a fővárosban dolgozik, másik fele vidéki. A célzott mintavétel nem csupán azt kívánta biztosítani, hogy az ország számos pontjáról álljon rendelkezésre adat, hanem azt is, hogy mind a több mint húsz év gyakorlattal rendelkező, mind a tíz évnél kevesebb gyakorlattal rendelkező, kevésbé tapasztalt tanárok hangja megjelenjen a kutatásban csakúgy, mint a különböző iskolatípusokban dolgozók tapasztalatai (lásd 2. táblázat). A mintában öt olyan tanár szerepelt csak, aki tapasztalatát kizárólag egyetlen iskolatípusban szerezte meg, a többi résztvevő számos iskolatípusban tanított korábban vagy párhuzamosan. Valamennyi részt vevő tanárra igaz azonban, hogy munkájukat lelkesen, kollégáik elismerését kívívó módon végezték, illetve végzik.

	Általános iskola	Középiszkola	Felsőoktatás	Összesen
Kevésbé tapasztalt	2	2	2	6
Tapasztalt	1	3	2	6

## 2. táblázat. A részt vevő tanárok száma iskolatípusok szerint

Az adatközlők általában különböző intézményekben tanítottak, két páros kivételével: ketten egy bizonyos nyolcosztályos gimnázium tanárai voltak Budapesten, ketten pedig ugyanazon vidéki egyetemi tanszéken dolgoztak. A minta tíz tagja nő, ketten férfiak, csupán egy résztvevő angol anyanyelvű. A tapasztalt csoport tagjai átlagosan 23 éve

tanítottak, míg a kevésbé tapasztaltak 6 évnél kevesebb ideje. A tapasztalt nyelvtanárok átlagéletkora 54 év volt, míg a kevésbé tapasztaltaké 32 év. A minta tehát hasonlít a Huberman-tanulmány mintájához, amelyben a svájci tanárok 5–39 év tapasztalattal rendelkeztek (1993: 27). Az interjúk két körben készültek: az első körben a budapesti kollégákkal, majd a kérdőíves kutatás eredményei után, a második körben a vidéki kollégákkal.

A kvantitatív kutatásban munkámat anonim válaszaikkal segítő tanárok (válaszadóként fogok rájuk utalni) önkéntes alapon töltötték ki kérdőívemet (N = 252), miután elektronikus úton kerestem fel őket vagy iskolájuk igazgatóját, illetve renszergazdáját. Ily módon önmagukat választották ki, ami természetesen befolyásolhatta az eredményeket is (Brown 2000: 31), hiszen valamennyien internet- és e-mail-használó, a kutatások iránt bizonyára valamennyire érdeklődő tanárok. Célom a lehető legtöbb válasz gyűjtése volt az adott intervallumon belül. A minta nem reprezentatív, de földrajzi elhelyezkedés és iskolatípus tekintetében egyaránt sokszínű. A válaszadók 40%-a budapesti volt, a többiek vidékiek, csupán Nógrád és Szabolcs-Szatmár-Bereg megye maradt ki az adatfelvételtől. 98%-uk magyar anyanyelvű volt, a fennmaradó hat tanár anyanyelve angol (3), bolgár (1) és román (2) volt. A válaszadók átlagéletkora 40 év, a legfiatalabb 22, a legidősebb 65 éves. 87%-uk nő, ami a magyar pedagógustársadalomra is jellemző. A válaszadók átlagban heti 18 órában tanították az angolt, de volt, aki az adott félévben egyáltalán nem, és volt olyan is, aki heti 46 órában tanította a nyelvet. Majdnem kétharmaduk (63,5%) mesterszintű diplomával rendelkezett, míg valamivel kevesebb, mint egyharmaduk (28,2%) alapszintű diplomával. 11 válaszadó PhD-fokozattal bírt, és mások is jelentős számban végeztek számos továbbképzést, illetve szereztek meg egyéb képesítéseket, például egy másik szakos alapszintű diplomát. Ahogyan azt a 3. táblázat bemutatja, a válaszadók legnagyobb részét középiskolai tapasztalattal rendelkeztek.

Általános iskolai tapasztalat		Középiskolai tapasztalat		Felsőoktatási tapasztalat	
Nincs	Van	Nincs	Van	Nincs	Van
56%	44%	34%	66%	59%	41%

### 3. táblázat. A válaszadók tanítási gyakorlata

A tapasztalt nyelvtanulói interjúkban 14 kellő érettséggel rendelkező felnőtt vagy fiatal felnőtt vett részt. Célzott mintavétellel választottam ki őket arra, hogy gondolataikat szavakba öntsék angol- és egyéb nyelvtanáraik szakmai fejlődésével kapcsolatban. A tanulók hosszú nyelvtanulási múltra tekinthetnek vissza: magas óraszámban, sok nyelvtanártól, intenzíven és hosszasan tanultak angolt és még legalább egy, de inkább két idegen nyelvet. Ily módon „bennfentes információval rendelkeztek bennfentesként” (Patton 2002: 368). Valamennyien magyar anyanyelvűek voltak, bár egyikük kétnyelvűként utalt magára (bolgár–magyar).

A tanulói és tanárinterjúk leiratát fenomenológiai jelentéskondenzáció segítségével elemeztem (Creswell 1998; Maykut–Morehouse 1994; Szokolszky 2004). A tanárinterjúkat vázaltszerűen összefoglaltam, és a pályájuk ívét bemutató ábrán jelenítettem meg. A kvantitatív adatokat statisztikai szoftver segítségével elemeztem (SPSS 13.0). Megbízhatósági együtthatókat, középértékeket, átlagokat, az átlagtól való eltérést, minimum- és maximumértékeket számítottam amellet, hogy a válaszadók feleleteinek

százalékos arányát is bemutattam. Klaszteranalízis szolgált arra, hogy megállapítsam, csoportosíthatóak-e a válaszok alapján a tudásterületek és a tanulási források, és faktoranalízis segített abban, hogy kimutassam, állnak-e a válaszok háttérében azokat meghatározó más szempontok.

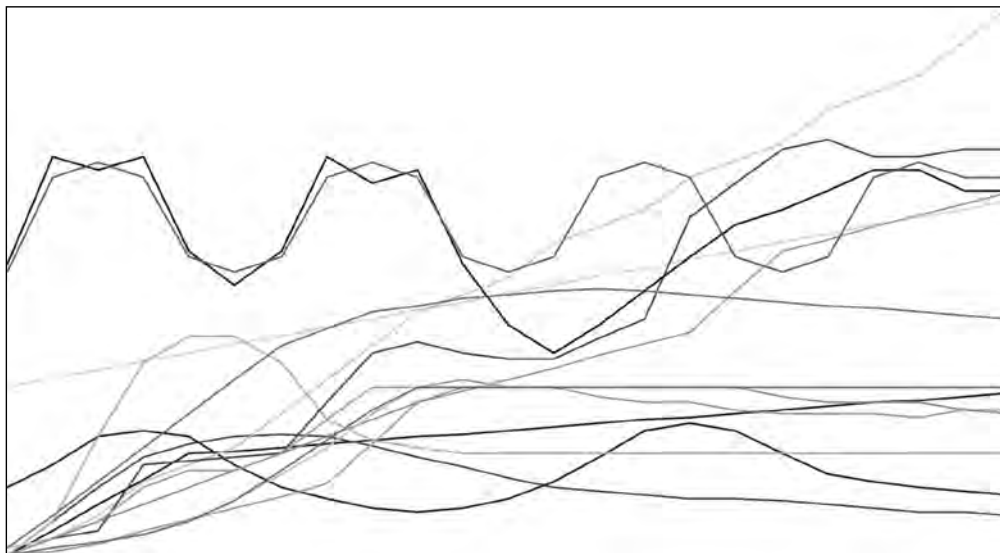
## A kutatás eredményei

### ***Milyen tudásra van szüksége egy nyelvtanárnak?***

A tanulói interjúk célja az volt, hogy a tanulók angoltanáraik szakmai fejlődésével kapcsolatos elvárásait és tapasztalatait megvilágítsam. (Az interjúkérdéseket lásd a 3. mellékletben.) A mintában szereplő tanulók egyértelműen elvárják tanáraiktól, hogy tudásukat fejlesszék a pályájuk során. Bár nem használták az élethosszig tartó tanulás fogalmát, szinte valamennyien erről beszéltek. „Én azt gondolom, hogy senki, aki kijön az egyetemről, *nincs kész*. Semmiképp. Se egy orvos, se közgazdász, *senki sincs kész*” – mondta egy középkorú tapasztalt nyelvtanuló. Vagy tekintsük meg egy frissen érettségizett válaszadó véleményét:

Szerintem *soha nincs kész*. Szerintem addig változik és fejlődik, amíg nyugdíjba nem megy. Mindig változnak a dolgok, és mindig új emberekkel találkozik, és mindig új helyzetekhez kell alkalmazkodnia, tehát nincs olyan, hogy mit tudom én, 30 éves korában, most már nem változik. Biztos van, aki nem változik, mert mondjuk olyan makacs, vagy ilyesmi, de szerintem a jó tanár, az mindig próbál tanulni a diákoknak a viselkedéséből is.

A válaszadókat arra is megkértem, hogy a tanári fejlődést jelenítsék meg vizuálisan. Legtöbbjük az idő-tudás dimenziókat helyezte egy koordináta-rendszerbe, melyek egymásra vetítve az 1. ábrán látható képet adják.



**1. ábra. A tanári fejlődés tanulói ábrázolása**



Markánsan megjelenik, hogy fejlődést várnak el tanáraiktól, de hogy véleményük szerint mely területeken, hogyan és milyen kiváltó okból megy végbe a legtöbb fejlődés, azt az interjúk leiratából lehet megállapítani.

A tanulók szerint tanáraiknak az őket körülvevő, az interjúban megjelenő következő változásokhoz kell alkalmazkodniuk: egy új intézményhez, a tanulókkal szemben támasztott új követelményekhez, új vizsgákhoz, új technológiához, új diákokhoz, új csoportokhoz, új tanítási módszerekhez, amelyek mind megváltozott körülményeket hoznak magukkal, melyek közepette a tanárnak el kell igazodnia. Az interjúkból az az igény derült ki, hogy a tanárok maradjanak örök tanulók, de ez ne legyen túlzottan észrevehető, mert a tanár hitelessége szorosan kötődik ahhoz, milyen mértékben tűnik kompetensnek. Mindezek alapján a tanulók szerint a nyelvtanár váljon mintaképpé mindamelllett, hogy elfogadják, ő sem lehet tévedhetetlen. Ám csak olyan mértékben hibázhat, hogy az ne zavarja a tanulók elvárását, miszerint tisztelni szeretnék. Az egyik felsőoktatásban tanuló diák a következő példával illusztrálta, milyen hozzáállást tart ideálisnak egy tanár részéről:

Volt, amikor például nyaralni voltak kint, az egyik tanárom, és akkor hallott, például a nyelvvel kapcsolatban hallott új kifejezéseket, amikről addig nem gondolta, hogy hiányoznak, és ő maga lepődött meg, hogy „jé, tényleg én ezt nem is tudtam”. [...] Nem mondta konkrétan, hogy mi volt az, de az élményről beszélt, hogy ne érezzük magunkat soha rosszul, ha nem jut eszünkbe, vagy valamit nem tudunk, ez mindig lesz, nem két lábon járó szótár az ember, az anyanyelvünkön is van olyan szó, amit nem tudunk, és erre említette példának, hogy ő ezt akkor már gyakorló tanárként tanulta meg.

Az interjúk első köre alapján készült kérdőív is sok tanári tudáskomponensre kérdezett rá Likert típusú kérdésekkel. (A kérdőívet lásd a 2. mellékletben.) A válaszadók szemében legfontosabb öt tudásterületet a 4. táblázat tartalmazza.

Állítás száma	Komponens	Átlagpontszám
1	Angolnyelv-tudás	4,76
6	A tudás átadásának képessége	4,7
8	Kommunikációs készségek	4,68
11	A diákok motiválásának készsége	4,62
10	Magyarázó képesség	4,6

#### 4. táblázat. A nyelvtanári tudás öt legfontosabb területe

A tanári tudás komponenseiről az interjúkban részt vevő tanárokat is megkérdeztem. A szükséges tudás komplexitásáról, integrált jellegéről sokan beszéltek. Az egyik interjúban egy kezdő tanár a következőképpen fogalmazta meg a fenti tudáskomponensek elválaszthatatlanságát:

[De] tény, hogy jól kell tudnia azt a nyelvet. [...] jól kell tudnia átadnia azt a nyelvet, mondjuk bizonyos dolgokat elmagyarázni, szemléletesen, értelmesen elmagyarázni. Szerintem érdekesnek kell lennie. Bármennyire jól tudsz angolul, hogyha a gyerekek

alszanak, akkor hiába. Tehát, hogy meg kell, hogy találja azokat a formákat, amikkel folyamatosan fenn tudja a gyerekek érdeklődését tartani. Következetesnek kell lenni, nem tudom, hogy ez rész tudásnak minősül-e, vagy ez egy ilyen sokkal általánosabb dologba tartozik.

Egy tapasztalt tanár, aki jelenleg a felsőoktatásban és tanárképzésben dolgozik, de korábban óvodásoknak és általános iskolásoknak is tanított angolt, a komponensek még szorosabb összefonódására hívta fel a figyelmet a 9. kérdésre adott válaszában (lásd 1. melléklet):

Ez egy kicsit olyan megfoghatatlan kérdés, hogy „all the knowledge all the skills”. Ez számomra egy kicsit megfoghatatlan, meg különben [...] akkor, amikor az ember ott van bent az osztályban, azt mind félre kell tenni, el kell róla feledkezni, mint teóriáról. [...] Hanem akkor arra kell odafigyelni, a jelen pillanatban kell benne élni, és akkor én már nem tudom, hogy milyen „all the knowledge”, meg „all the skills”-t használok, hanem akkor odafigyelek arra, hogy most mire van szükség, meg most mi lenne a legjobb, meg most mi történik, és akkor arra reagáljak, meg hogy motíváljam őket, meg...

A fenti idézetben benne van a tanítás sok más résztvevő által is emlegetett intuitív, interaktív és intenzív jellege, amely a tanári pályán lévők mindennapjainak jellemzője. Az intuitív jelleget nevezte el Szesztay „sensing”-nek (2004: 130), amely komplex beleérző képesség, amelyre az osztálytermi folyamatok azonnaliságában van szükség. A fent idézett tanár igen olvasott, és a felsőoktatásban oktat Magyarországon és külföldön egyaránt, de fiatalabb és tapasztalatlanabb tanárkollégája is hasonló gondolatokat fogalmazott meg:

Elsősorban rá kell érezni arra, hogy az adott osztálynak vagy az adott tanulónak milyen eszközökkel lehet átadni az ismereteket, illetve hogyan lehet őket megnyitni, hogyan lehet őket megnyerni magunknak. Tehát mindenképp az empátia, a kommunikációs készség és a különböző ismereteknek vagy módszereknek a megfelelő helyen való alkalmazása. [...] Ezenkívül fontos az is, hogy emberileg valami újat tudjon adni a gyerekeknek. Azt gondolom, hogy nemcsak tanítjuk őket, hanem neveljük is. És a megválasztott tananyagon keresztül ezerféle más lehetőség van arra, hogy a nevelés ugyanúgy benne legyen abban a 45 percben, mint az oktatás. Valahol azt olvastam, hogy lehet, hogy diákjaink sok-sok év múlva már nem emlékeznek majd arra, mit tanítottunk nekik, de arra, hogyan érezték magukat az óránkon, arra egészen biztos emlékezni fognak. Szerintem ez nagyon igaz.

A kérdőívre (lásd 2. melléklet) adott válaszok elemzésekor a faktoranalízis a tanári tudás négy részcsoportját hozta felszínre: motivációs és interperszonális készségek (8., 11. és 12. állítás), hagyományos tananyaghoz kapcsolódó tudás (1., 3. és 4. állítás), helyi kontextuális tudás (2. és 7. állítás) és kooperációs készségek (10., 13. és 14. állítás). Ezek az elnevezések azonban az elemzés csupán egyik lehetséges interpretációjából adódnak. A helyi kontextuális tudásról nem ad elegendő információt a kérdőív, mert csupán két kérdésem alapul, ezért a vizsgálódásaimat a másik három tudáscsoportra összpontosítottam. A skálákra adott átlagpontoszámokból következtethetünk arra,

hogyan az interperszonális és kooperációs készségeket a válaszadók fontosabbnak tartják, mint a hagyományos tananyaghoz kapcsolódó tudást (5. táblázat).

	Interperszonális	Hagyományos	Kooperatív
Érvényes válaszok száma	251	251	251
Hiányzó válaszok	0	0	0
Átlag	4,4681	4,1866	4,3851
Módusz	4,67	4,00 (a)	4,67

### 5. táblázat. A három tudáskomponens-csoport fontossága

Mind az interjúk, mind a kérdőíves adatok azt sugallják tehát, hogy az angoltanárok pályáján, szakmai fejlődésükben az interperszonális és kollaboratív készségek nagyobb jelentőségűek, mint a hagyományos tantárgyi tudás.

### A tanulás forrásai

A kérdőíves felmérés szerint a reflektív gyakorlatból, a tanár saját tapasztalatából, az óralátogatásokból és a diákokkal való kapcsolatból származik a tanárok szakmai fejlődése (lásd 6. táblázat).

Állítás száma	Komponens	Átlagpontszám
21	Reflexió (Ha egy ötlet bevált...)	4,54
29	Saját tapasztalat	4,45
22	Reflexió (Ha egy ötlet nem válik be...)	4,16
17	Óralátogatások	4,14
20	Diákokkal való kapcsolat	4,07

### 6. táblázat. A szakmai fejlődés öt legfontosabb forrása

A tudás és készségek forrásainak tekintetében az interjúk is bizonyítják, hogy az angoltanárok saját gyakorlatukból tanulnak a legtöbbet, valamint az őket körülvevő, velük együtt dolgozó vagy együtt tanuló emberektől. „Úgy általában a magam kárán tanultam nagyon sokat” – nyilatkozta egy tapasztalt tanár Budapesten. Egy kezdő tanár tanárképzési emlékeit így foglalta össze: „volt mind elmélet, mind gyakorlat, megfigyelés, másoktól tanultam, saját hibákból tanultam. Tehát nagyon sok szemszögből megvizsgáltuk a tanítási munkát”. A reflektív tanulás Schön (1986) által támogatott módját, amelyet Moon úgy definiál, hogy az a „tananyag céltudatos formálása és újraformálása a tanulás szándékával” (2004: 99), csupán egy résztvevő említette. Ugyanakkor gyakran utaltak rá, ahogy azt a fenti idézetek is mutatják. Moon elképzelését, hogy a reflektív tanulás nem feltétlenül jelenti az új tananyag megismerését (Moon 2004), a következőképpen fogalmazta meg az egyik résztvevő: „A könyveim tele vannak magamnak írt jegyzetekkel, »csináld így legközelebb«, vagy »nem működött, valahogy másképpen kellene legközelebb«, úgyhogy valahogy mindig ez volt a hozzáállásom”. A kérdőívben szereplő két állítás, amely a reflektív gondolkodásról szólt (21. és 22.), igen magas átlagpontszámot kapott. Az első (Ha egy ötlet bevált...)

átlag 4,54, míg a másodiké (Ha egy ötlet nem válik be...) 4,16. A reflektív és tapasztalati tanulás tehát mindenképpen jelen van a tanárok életében.

A mélyinterjúkban az óralátogatások és a diákokkal való kapcsolat szintén a szakmai fejlődés jelentős forrásaként jelentek meg. Ahogyan az egyik interjúalany megjegyezte: „Sokkal többet profitálok abból, ha beülök egy kolléga órájára, mint ha elmegyek egy konferenciára”. Az óralátogatások fontosságának hangsúlyozása a szociális tanulás és a modellezés jelenlétére is utalhat, de az óralátogatások abban is segíthetnek, hogy a tanárok saját gyakorlatukat messzebből nézzék, és ezáltal reflektivitásra alkalmas üzemmódba kerüljenek.

Az élethosszig való tanulást az interjúkban nemcsak néhány diák, hanem számos tanár résztvevő is említette, ha nem is szó szerint. Ahogyan az egyik interjúalany megfogalmazta: „Talán ez az, ami hiányzik a tanárképzésből, hogy amikor befejezed a tanárképzést, akkor az nem a vég, kedvesem, hanem folytatni kell”. A téma más interjúkban is felmerült.

A tapasztalati tanulásról többet is meg szerettem volna tudni, ezért a kérdőív állításaira adott válaszokat klaszteranalízisnek vetettem alá. Az eredmények szerint két mögöttes tanulási típust tudunk megkülönböztetni: vannak interaktív és receptív tanulási módok. Az elemzés szerint a tanári tanulás egyik fajtája (a kérdőívben ezt a 16., 17., 20., 21., 22., 27. és 29. állítások fedik le) a világgal való interakción alapszik, interakción itt osztályokkal, diákokkal való kontaktust értünk. Ezek a tanulási lehetőségek interaktív, konstruktív és aktív tanulási módok. A tanári tanulás másik fajtája (a kérdőívben ezeket a 23., 24., 25., 26., 28. és 30. állítások fedik le) a tudás befogadását fedi. Ehhez külső forrásokat veszünk igénybe, mint például módszertani konferenciákat, tanári kézikönyveket és kiegészítő szakirodalmat. Ha ezt a tanulási formát választjuk, a tudást hajlandóak vagyunk készen átvenni.

A faktoranalízis négy különböző tanulási típusra derített fényt: reflektív, külső, diákok által generált és kollegiális tanulási formákra. Ez a négy faktor a teljes variancia 51,8%-ára adott magyarázatot. Az általam a *tanulás reflektív formáinak* elnevezett faktor a variancia 22%-át teszi ki. Olyan állítások tartoznak ebbe a kategóriába, mint a két reflektivitásról, a saját tanításból és a diákoktól kapott visszacsatolásból kiinduló tanulásról, illetve a diákokhoz fűződő kapcsolatból származó gazdagodásról szóló állítások. Ezek mindegyike tehát a tanítás újbóli, a valóság fényében történő felülvizsgálatát foglalja magában. A második faktor a teljes variancia 14%-áért felelős. Ebbe a dimenzióba négy állítás tartozik: a módszertani konferenciákon történő részvételre, a szakfolyóiratokra, a tanári kézikönyvekre és a kutatási eredményekre támaszkodó tanulásra vonatkozó állítások. Ezek a tanulási formák iskolán kívüli ösztönzőket foglalnak magukba, ezért ezt a faktort a *tanulás külső forrásainak* neveztem el. A harmadik faktor a variancia 9%-át fedi le. Idetartoznak a kiegészítő könyvekről, a diákoktól való szótanulásról és a diákoktól való új ismeretek tanulására vonatkozó állítások. A kiegészítő könyvek azonban az előző, második dimenzióhoz is sorolhatók, így a maradék két állítás dimenzióját a *diákok által generált tudás* kategóriájába tettem. A 7%-ot kitevő negyedik faktorhoz tartozó összes állítás a tanárkollégákkal való kapcsolatról szól: a kollégáktól való tanulásról, az óralátogatásokról, a saját korábbi tanároktól és a mentortanártól való tanulásra vonatkozó állítások szerepelnek itt. Ezt a faktort a *tanulás kollegiális módjának* neveztem el.

Fontossági sorrend szerint leginkább a reflektív tanulási formák jellemzik a mintát, a kollegiális vagy külső források kevésbé. A tanulás kollaboratív formái, mint például a kollégáktól, mentortól vagy diákoktól való tanulás kisebb jelentőségű, ha megvizsgáljuk az egyes állítások kérdőíves adatfelvétel alapján végzett értékelését. Még a kiegészítő könyvekből való informálódás sem kapott magas pontszámot, nemhogy a kutatási eredmények használata, hasonlóképpen a Williams és Coles (2007) által publikált eredményekhez (lásd 7. táblázat).

Állítás száma	Komponens	Átlagpontszám
30	Kutatás	3,63
25	Kiegészítő könyvek	3,59
28	Új ismeretek a diákoktól	3,45
19	Mentortanártól tanulás	3,44
15	Kollégáktól tanulás	3,38

**7. táblázat. Az öt legkevésbé fontos tanulási forrás**

Mindez azonban nem mutatkozik meg az interjúkban, ahol az interjúalanyok számára a közelebbi vagy távolabbi kollégákkal való együttműködés igen fontosnak tűnik, hiszen a 12 tanár közül csupán kettő nem kooperál kollégáival. Az ő helyzetük egyedülállónak mondható a szakmában: egyikük arról panaszkodik, hogy elszigetelődött, a másik nyugdíjazás előtt áll, és könyvtárosi szerepre képzi át magát. A meginterjúvált tanárok tapasztalata szerint a kooperáció különböző és változó intenzitású formákat ölthet. Lehet, hogy egy közös projekten dolgoznak a kollégák (például nyelviskolát vagy tanszéket hoznak létre, vagy csereprogramban vesznek részt), lehet, hogy megosztják tanítási segédanyagaikat és tapasztalataikat a tanáriban vagy egy virtuális fórumon, tanulnak mentoruktól, értekezletekre járnak, együtt tanítanak egy kollégával, órákat látogatnak, és tanártovábbképzésekre mennek.

A Bereczky-kutatással (2012) ellentétben a mintában szereplő tanárok nagy jelentőséget tulajdonítottak szakmai kapcsolataiknak. Korábbi, még diákkorukban megismert tanáraik hatása egyértelműen nagy jelentőségűnek mutatkozott a vizsgálat kvalitatív és kvantitatív részében is, ahogyan azt Lortie is állítja: a tanárképzés gyakorlatilag már diákkorban megkezdődik az „apprenticeship of observation” (tanulói megfigyelés) időszaka alatt (1975). Többen voltak, akik arra emlékeztek, milyen tanárok nem szerettek volna lenni. A korábbi tanárok, avagy „kísértetek” hatását a válaszadók jelentősebbnek tartják (átlag: 3,75), mint a mentorok (3,44) vagy kollégák (3,38) hatását – még ha a különbség parányi is, szignifikáns ( $p < 0,0001$ ). Valamikori tanáraik, korábbi és jelenlegi kollégáik, a hivatalos és nem hivatalos mentorok, a diákcsoportok, a szakmai közösségek mint tanulási források fontosságát jóval többre tartották a szakmájukból kiemelkedő interjúalanyok, mint az átlagválaszadók a kérdőíves felmérésben. Sokuknak a gyakorlótanításon melléjük rendelt vezetőtanár irányítása volt meghatározó. Illusztrációként álljon itt két középiskolai tanár visszaemlékezése:

Vezetőtanárként fantasztikusan jó volt, és azóta is többször beszélgettünk szakmai dolgokról, és azt hiszem, hogy... Tehát egy-két olyan mondatra tudok visszaemlékezni

a gyakorlótanítás alatt, amiket ő mondott, amik ilyen nagy hatással voltak rám. Úgy éreztem, hogy úgy nagyon mutatják azt az irányt, amerre mennem kéne. Mondok egy példát, hogy ez ne legyen ennyire megfoghatatlan, hogy tudom, hogy amikor gyakorlótanítottam, amikor volt egy nehéz helyzet, tehát úgy éreztem, hogy kezd kicsúszni a kezemből az irányítás, akkor elkezdtem rohanni előre, és akkor [név] mondta, hogy ilyenkor inkább lassítani, meg visszalépni érdemes. És tudom, hogy ez valahogy akkor megint egy ilyen nagy felismerés volt nekem, ami utána így sokszor eszembe jut.

Korábbi tanárára és vezetőtanárára így emlékezett egy másik kolléga:

Két embert tudok megnevezni, akik hatottak rám. Az egyik [név], aki az egyetemen tanított stílygákat és módszertant, a másik [név], akinél órát látogattam és gyakoroltam. A [név] humora, a [név] szigora, távolságtartása – nekem mindkettejük stílusa nagyon bejött. És persze a fantasztikus angoltudásuk. Belőlük kellett volna több. Sokat segítettek, még kezdő tanár koromban is felhívhattam őket egy-egy gyakorlókönyvért vagy kazettáért. Akkor még nem volt könnyű külön anyagokat beszerezni. Ha ez a két ember nincs, nem biztos, hogy erre a pályára kerülök, vagy ezen maradok.

Sok interjúalanyunk van vagy volt nem hivatalos mentora, akihez bármilyen kérdéssel fordulhattak, vagy akire hasonlítani akartak, ahogyan az a következő interjúrészletből kiderül:

Én ezt az idősebb kollégát abszolút annak [mentornak] tekintem, és ő nagyon-nagyon próbál is engem segíteni. És például övele én, képzeld el, én olyan jóba keveredtem, hogy bármit így meg merek tőle kérdezni, tehát ő előtte tökre nem szégyellem azt, hogy nem tudok valamit.

A közvetlen kollégák, a mindennapos tanári szobai beszélgetések fontosságára is sok résztvevő hívta fel a figyelmet. A pályája delén lévő középkorú tanár így nyilatkozott kollégájáról, akire a legjobban felnéz:

A kollégáim közül [név]-t említem meg. Vele első perctől kezdve meg tudok beszélni minden módszertani problémát. Nagyon konzervatív, nagyon hagyományos, de nagyon hatékony.

A kvázi privát szakmai beszélgetések fontosságára egy nyugdíj előtt álló résztvevő így emlékezett:

Akivel nagyon szerettem később dolgokat megbeszélni és az egyetemen együtt tanítottunk, az [név] volt, hogyha még ez a név mond neked valamit. Tehát vele én nagyon sokat beszélgettem, mindent megbeszéltünk, hogy mit csinálunk. Hát Órá nagyon nagy szeretettel emlékszem. Vagy tudod, amikor aztán az ember már ugye idősödik, és akkor a fiatal kollégáknak vannak kérdései, azok is nagyon fontosak, mert arra készítetik az embert, hogy igazán jobban átgondolja azt, amit csinál.

A fentiekből láthatjuk, hogy számos lehetőség áll a tanárok rendelkezésére, hogy egy kicsit eltávolodjanak a mindennapoktól, és magukat kívülről látva elemezzék tanári viselkedésüket. A tapasztaltabb vagy akár tapasztalatlanabb kollégákkal való beszél-

getés arra készíti őket, hogy „helikopterről”, azaz madártávlatból nézzék önmagukat, és reflektíven gondolkodjanak (Bee–Bee 1998, idézi Szesztay 2004: 130).

## **Összefoglalás**

A Mann-féle ötkomponensű szakmai fejlődésmodell (2005) újraértelmezése a jelen kutatás összesített eredményei tükrében azt mutatja, hogy az öt komponens közül (reflektivitás, önértékelés, önmegfigyelés, kutatás és kooperáció) a reflektivitás a legjellemzőbb az angoltanári szakmára Magyarországon: ez szakmai fejlődésük legfőbb forrása. Mann szerint is a reflektivitás a legfontosabb „előfeltétel” (2005: 108). Mind a kiemelkedően tapasztalt, mind a lelkes, kevésbé tapasztalt tanárok reflektív folyamatokról számoltak be az interjúkban. Néhányuk igen világosan utalt a reflektív gondolkodásra, mások olyan eseményekről számoltak be, amelyek kiváltották a reflektív gondolkodásmódot. Mann modellje továbbé négy komponenset tartalmaz, melyek közül kettő (önmegfigyelés és önértékelés) szorosan kötődik a reflektív folyamatokhoz. Sőt mi több, a jelen kutatás nem tudta ezeket a reflektivitástól világosan elválasztani, tehát inkább részét képezi a reflektivitásnak. A kutatás mint „kívánatos lehetőség” (Mann 2005) nem játszik jelentős szerepet a tanárok szakmai fejlődésében, még a felsőoktatásban dolgozó tanárok életében sem. Csupán két tanár említette a kutatást mint szakmai életük részét, ők mindketten a tanárképzésben dolgoznak. Mindazonáltal nem szabad elfelejtenünk, lehetséges, hogy a tanárok a kutatásról eltérő elképzelésekkel rendelkeznek. Több mint 500 tanárral készült vizsgálatában Borg kimutatta, hogy a tanárok csak a kvantitatív, nagymintás, statisztikailag alátámasztott, általánosítható eredményeket hozó és a hagyományos tudományossághoz kötődő kutatásokat tartják jó kutatásnak (Borg 2009). A kvantitatív eredmények azonban arról győzték meg, hogy létezik egy körülhatárolható csoport, akik számára a módszertani konferenciák látogatása, a szakmai folyóiratok olvasása és a kutatási eredményekkel való megismerkedés fontos tanulási forrást jelentenek.

A fent tárgyalt eredmények alapján a tanárképzés azt tűzheti ki céljául, hogy örök tanulókat neveljen az angoltanítás számára, ahogyan azt a konstruktivisták vallják. A kutatásban részt vevő tanulók visszhangozták azt a szakirodalomban is olvasható nézetet, miszerint „a leghatékonyabb egyetemi vagy főiskolai képzés sem képes kész tanárokat kibocsátani” (Falus 2002: 78). A tanárképző programoknak fel kell készíteniük a tanárjelölteket arra, hogy a változás szakmai életük szerves részévé fog valni. A tanárok felelőssége ebben a tekintetben kettős: magukat is folyamatosan tovább kell fejleszteniük, és diákjaik számára is példaképpé kell válniuk, hiszen ők is hasonló kihívásokkal fogják magukat szembetalálni nyelvtanulásuk folyamán. A változásmenedzsment tehát beépülhetne a tanárképzési vagy tanártovábbképzési programok tanterveibe. Hasonlóképpen a kollégák életútjának tanulmányozása a tanárjelöltek előnyére válhat, hiszen tágabb perspektívába helyezi és megkönnyítheti életpálya-tervezésüket. A tanári pálya pszichológiája szintén beépülhetne a felsőoktatási vagy tanártovábbképzési tantervbe.

A tanári interjúk a tanári megfigyelések gazdag kincsestárát fedték fel mind a kérdező, mind a válaszadók számára. A szakmai továbbképzéseket is eredményesebbé lehetne tenni, ha ezekhez hasonló dialógusok szerepelnének bennük, amelyek támogatják a verbalizációt, valamint feltárják a külső változásoknak a tanárok gondolkodására és viselkedésére gyakorolt érzelmi és pszichológiai hatásait. Ezek a beszélgetések

a tanárok mindennapi munkájával járó tudásgyarapodást konstruktivista módon, a verbalizáció révén tudatosabbá tehetnék.

A kutatásban részt vevő tanárok nagy jelentőséget tulajdonítottak saját közvetlen környezetüknek, az iskolának, a tanári közösségnek, amely szerencsés esetben nem csupán a tanulók, hanem a tanárok tanulásának is legfontosabb helyszínévé válhat. Hargreaves (1999), Underhill (2004) és Harfitt–Tavares (2004) is az „együttes tanulást” ajánlják, azaz tanulási közösség létrehozását az adott iskolában. Az Underhill által megalkotott „tanuló iskola” megvalósulása minden bizonnyal valamennyi érdekelt hasznára válhat (2004).

Beszámolómban a magyarországi angoltanárok szakmai fejlődését mutattam be kutatásom részeredményein keresztül. A vizsgálat saját fejlődésem szempontjából is számos tanulsággal szolgált. Láthattam, hogy sok kollégám keresztülmegy a pálya örömein és viszontagságain. Láthattam, hogy a kétségek és a nehézségek minden kolléga szakmai életében jelen vannak, az egyetlen recept, hogy világosan körülírjuk, megfogalmazzuk a megtapasztalt kihívásokat. A kutatás megerősítette bennem a szakmai hálózatok fontosságát informális és formális szinten egyaránt, valamint az együttes tanulás és a kollégákkal való együttműködés értékét. A kutatás számomra legértékesebb része valójában az volt, hogy közelebből megismerhettem a tanár résztvevők gondolkodását.

---

## IRODALOM

- Allport, G. W. (1980): *A személyiség alakulása*. Budapest: Gondolat Kiadó.
- Bandura, A. (1977): *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bankó Marietta (2009): *Szakmai fejlődésképletek angoltanárként végzetek körében. A Pannon Egyetemen nappali tagozaton egyetemi képzésben 2001 júniusában angoltanárként végzetek szakmai életútjának néhány jellemzője*. (Kiadatlan PhD-disszertáció, Pannon Egyetem.)
- Barócsi, S. (2007): The role of observation in professional development in foreign language teacher education. *WoPaLP* 1, 125–144.
- Bereczky, K. (2012): *Teacher development for business English instruction*. (Kiadatlan PhD-disszertáció, Eötvös Loránd Tudományegyetem.)
- Bond, D. – Cohen, R. – Walker, D. (1993): *Using experience for learning*. Buckingham: The Society for Research into Higher Education and Open University Press.
- Borg, S. (2009): English language teachers' conceptions of research. *Applied Linguistics* 30/3, 358–388.
- Bower, G. H. – Hilgard, E. R. (1981): *Theories of learning*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall Inc.
- Brady, L. – Schuck, S. (2005): Online mentoring for the induction of beginning teachers. *Journal of Educational Enquiry* 6/1, 65–75.
- Brown, J. D. (2000): What issues affect Likert-scale questionnaire formats? *JALT Testing and Evaluation SIG Newsletter* 4/1, 27–30.
- Bruner, J. (1968): *Az oktatás folyamata*. Budapest: Tankönyvkiadó.
- Carré, C. (1993): The first year of teaching. In: Bennet, N. – Carré, C. (szerk.): *Learning to teach*. London: Routledge, 191–211.
- Claxton, G. (1999): *Wise-up: The challenge of life-long learning*. London – New York: Bloomsbury Publishing.
- Cohen, L. – Manion, L. – Morrison, K. (2007): *Research methods in education*. London – New York: RoutledgeFalmer.



- Creswell, J. W. (1998): *Qualitative inquiry and research design*. Thousand Oakes, CA: Sage Publications.
- DelliCarpini, M. (2009): Enhancing collaborative learning in TESOL teacher education. *ELT Journal* 63/1, 42–50.
- Dudás Margit (2007): Tanárjelöltek belépő nézeteinek feltárása. In: Falus Iván (szerk.): *A tanárrá válás folyamata*. Budapest: Gondolat Kiadó, 46–120.
- Dunham, J. (1992): *Stress in teaching*. London – New York: Routledge.
- Falus Iván (1987): *Módszerek a pedagógus tevékenységének elemzésére és fejlesztésére*. (Kandidátusi értekezés.)
- (2002): A tanuló tanár. *Iskolakultúra* 12/6–7, 76–80.
- Farrel, T. (2006): The first year of language teaching: Imposing order. *System* 34/2, 211–221.
- Fox, R. (2001): Constructivism examined. *Oxford Review of Education* 27/1, 23–35.
- Harfitt, G. J. – Tavares, N. J. (2004): Obstacles as opportunities in the promotion of teachers' learning. *International Journal of Educational Research* 41, 353–366.
- Hargreaves, A. (1999): The knowledge-creating school. *British Journal of Educational Studies* 47/2, 122–144.
- Head, K. – Taylor, P. (1997): *Readings in teacher development*. Oxford: Heinemann.
- Hobson, A. J. – Malderez, A. – Tracey, L. – Kerr, K. – Pell, G. (2005): *Becoming a teacher: Student teachers' preconceptions and early experiences in schools*. (Unpublished research brief, University of Nottingham and University of Leeds.)
- Holt, J. (1967): *How children learn*. London: Penguin.
- Horwitz, E. K. (1996): Even teachers get the blues: Recognizing and alleviating language teachers' feelings of foreign language anxiety. *Foreign Language Annals* 29/3, 355–372.
- Hua Liu, C. – Matthews, R. (2005): Vygotsky's philosophy: Constructivism and its criticisms examined. *International Education Journal* 6/3, 386–399.
- Huberman, M. (1989): The professional life cycle of teachers. *Teachers College Record* 91/1, 31–57.
- (1993): *The lives of teachers*. New York: Teachers College Press.
- Imre Nóra (2004): Pályakezddő pedagógusok a nemzetközi szakirodalomban. *Pedagógusképzés* 2, 79–96.
- Johnston, B. (1997): Do EFL teachers have careers? *TESOL Quarterly* 31, 681–712.
- Kagan, D. M. (1992): Professional growth among pre-service and beginning teachers. *Review of Educational Research* 62/2, 129–169.
- Kimmel Magdolna (2007): A tanárképzés problémái konstruktivista értelmezési keretben. In: Falus Iván (szerk.): *A tanárrá válás folyamata*. Budapest: Gondolat Kiadó, 11–45.
- Korthagen, F. A. J. (2004): In search of the essence of a good teacher: Towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education* 20/1, 77–97.
- Köcséné Szabó Ildikó (2007): Milyen tanár leszek? Hallgatók vallanak magukról, a tanári hivatásról. In: Falus Iván (szerk.): *A tanárrá válás folyamata*. Budapest: Gondolat Kiadó, 121–155.
- Lang, C. (1999): *When does it get any easier? Beginning teachers' experiences during their first year of teaching*. Paper presented at the AARE-NYARE conference, Melbourne. <http://www.aare.edu.au/99pap/lan9269.htm>. (Letöltve: 2015. 09. 10.)
- Lortie, D. (1975): *School teacher: A sociological study*. Chicago: University of Chicago Press.
- Malderez, A. – Bodóczky, C. (1999): *Mentor courses: A resource book for trainer-trainers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mann, S. (2005): The language teacher's development. *Language Teaching* 38/3, 104–111.
- Maykut, P. – Morehouse, R. (1994): *Beginning qualitative research. A philosophic and practical guide*. London: The Falmer Press.
- McCormack, A. – Gore, J. – Thomas, K. (2006): Early career teacher professional learning. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education* 34/1, 95–113.

- McIntyre, D. (2005): Bridging the gap between research and practice. *Cambridge Journal of Education* 35/3, 357–382.
- Medgyes, P. (1990): Queries from a communicative teacher. In: Rossner, R. – Bolitho, R. (szerk.): *Currents of change in English language teaching*. Oxford: Oxford University Press, 103–109.
- Merriam, S. B. – Caffarella, R. S. (1991): *Learning in adulthood*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Moodle információ (n. a.) <http://docs.moodle.org/en/Philosophy>. (Letöltve: 2015. 09. 10.)
- Moon, J. A. (2004): *A handbook of experiential and reflective learning*. Oxon: RoutledgeFalmer.
- Patton, M. Q. (2002): *Qualitative research and evaluative methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Piaget, J. (1970): *Main trends in psychology*. London: Ruskin House.
- Pléh Csaba (2001): A tudás érvényessége és a kognitív pszichológia. *Iskolakultúra* 11/8, 75–78.
- Reber, A. S. (1985): *The Penguin dictionary of psychology*. London: Penguin.
- Reis-Jorge, J. M. (2005): Developing teachers' knowledge and skills as researchers: A conceptual framework. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education* 33/3, 303–319.
- Richards, J. C. – Pennington, M. (1998): The first year of teaching. In: Richards, J. C. (szerk.): *Beyond training*. Cambridge: Cambridge University Press, 65–85.
- Rogers, C. (1983): *Freedom to learn for the 80s*. Columbus, OH: Charles E. Merrill.
- Sahakian, W. S. (1984): *Introduction to the psychology of learning*. Itasca, IL: F. E. Peacock Publishers, Inc.
- Sántha Kálmán (2007): Kvalitatív módszerek alkalmazása a reflektív gondolkodás feltárásában. In: Falus Iván (szerk.): *A tanárrá válás folyamata*. Budapest: Gondolat Kiadó, 177–243.
- Schön, D. A. (1986): *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Schuck, S. (2003): Getting help from the outside: Developing a support network for beginning teachers. *Journal of Educational Enquiry* 4/1, 49–67.
- Soproni, Zs. (2007): The way teachers of English learn: Professional development through the eyes of novice and experienced teachers. In: Horváth, J. – Nikolov, M. (szerk.): *UPRT 2007: Empirical studies in English applied linguistics*. Pécs: Lingua Franca Csoport, 55–74.
- (2013): A magyarországi angoltanárok kompetenciái és szakmai fejlődésük. (PhD-disszertáció.) [http://nevelstudomany.phd.elte.hu/wp-content/uploads/2014/02/Soproni\\_Zsuzsanna\\_disszertacio.pdf](http://nevelstudomany.phd.elte.hu/wp-content/uploads/2014/02/Soproni_Zsuzsanna_disszertacio.pdf). (Letöltve: 2015. 09. 10.)
- Szabolcs Éva (2001): *Kvalitatív kutatási metodológia a pedagógiában*. Budapest: Műszaki Könyvkiadó.
- Szesztay, M. (2004): Teachers' ways of knowing. *ELT Journal* 58/2, 129–136.
- Szivák Judit (1999): A kezdő pedagógus. *Iskolakultúra* 9/4, 3–13.
- Szokolszky Ágnes (2004): *Kutatómunka a pszichológiában*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Thorndike, E. L. (1931): *Human learning*. New York: The Century Co.
- Thorndike, E. L. – Gates, I. G. (1929): *Elementary principles of education*. New York: The Macmillan Company.
- Underhill, A. (2004): The learning school. *Humanizing Language Teaching* 6/1. [www.hltmag.co.uk/jan04/mart1.htm](http://www.hltmag.co.uk/jan04/mart1.htm). (Letöltve: 2015. 09. 10.)
- Vacilotto, S. – Cummings, R. (2007): Peer coaching in TEFL/TESL programmes. *ELT Journal* 61/2, 153–160.
- Wallace, M. J. (1991): *Training foreign language teachers: A reflective approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wertheimer, M. (1980): Gestalt theory of learning. In: Gazda, G. M. – Corsini, R. J. (szerk.): *Theories of learning*. Itasca, IL: F. E. Peacock Publishers, Inc, 208–251.
- Westerman, D. A. (1991): Expert and novice teacher decision making. *Journal of Teacher Education* 42, 292–305.
- Williams, D. – Coles, L. (2007): Teachers' approaches to finding and using research evidence: An information literacy perspective. *Educational Research* 49/2, 185–206.

# MELLÉKLETEK

---

## 1. melléklet: Tanári interjúkérdések

### SZEMÉLYES ADATOK

Kora, neme

Tanítási tapasztalata

Általános iskola	év
Középiskola	év
Felsőoktatás	év
Nyelviskola	év
Egyéb (Részletezze)	év
Összesen	év

Diplomák (Részletezze)

### A TANÁRRÁ VÁLÁS

#### Múlt

1. Azt mondják, a tanárok hasonló tanárrá válnak azokhoz, akik valaha őket tanították. Ez vonatkozik Önre?
2. Milyen tanár volt, amikor elkezdett tanítani / az első évben?
3. Hiányzott valami a tanárképzési programból, amiben részt vett?
4. Milyen fordulópontokra tud visszaemlékezni tanárrá válása/karrierje során?
5. Szakmai életére mi volt nagy hatással?
6. Kitől/Milyen oktatási formában tanulta a legtöbbet eddig karrierjében?

#### Jelen

7. Általánosságban milyen gyakran tanul valami újat a tanítással kapcsolatban? Tud példát mondani?
8. Megfelelően képzettnek gondolja magát a jelenlegi állására?
9. Valamennyi készségét és tudását használja jelenleg?
10. Kitől/Milyen oktatási formában tanul jelenleg a legtöbbet? (Mentorok, értekezletek, workshopok, konferenciák, óralátogatás, PhD-program stb.)

#### Jövő

11. Kitől/Milyen oktatási formában fog várhatóan a jövőben a legtöbbet tanulni?

### A TANÁRI TUDÁS ÉS KÉSZSÉGEK

12. Milyen tudásra/kompetenciákra/készségekre van szüksége egy tanárnak?
13. Művészet vagy mesterség a tanítás? Miért egyik? Miért nem a másik?
14. Születni kell a tanári pályára, vagy tanulható? Miért?
15. Hiányzik valami a tanárképzésből?
16. Milyen oktatásra/képzésre van szüksége egy gyakorló nyelvtanárnak, hogy fejlődjön a munkájában?

## 2. melléklet: Online kérdőív

### Az angoltanárok kompetenciája

*Doktori disszertációm keretében azt vizsgálom, hogyan tanulnak az angoltanárok. Szeretném a segítségét kérni. Válaszoljon a következő tanári pályával kapcsolatos kérdésekre. A kérdőívre nem kell nevet írni, és nincs „helyes” vagy „helytelen” válasz. Személyes véleménye érdekel.*

*Nagyon köszönöm a segítséget!  
Soproni Zsuzsanna*

Vannak tanárok, aki egyetértenek a következő állításokkal, míg mások nem. Kérem, az állítások után jelezze a négyzetbe helyezett pipával, milyen mértékben ért egyet velük. Például:

A legfontosabb, hogy a tanár mindig érkezzon meg időben az órájára.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>Egyáltalán nem értek egyed</i>	<i>Nem értek egyed</i>	<i>Részben egyetértetek</i>	<i>Egyetértetek</i>	<i>Teljes mértékben egyetértetek</i>

Ha például úgy gondolja, hogy van ebben az állításban valami, de el van túlozva, akkor balról a harmadik vagy negyedik négyzetbe helyezze a pipát.

### A) Mit kell tudnia egy angoltanárnak?

1. Egy angoltanárnak jó angol nyelvtudással kell rendelkeznie.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>Egyáltalán nem értek egyed</i>	<i>Nem értek egyed</i>	<i>Részben egyetértetek</i>	<i>Egyetértetek</i>	<i>Teljes mértékben egyetértetek</i>

2. Egy angoltanárnak nem kell jól ismernie diákjai anyanyelvét.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>Egyáltalán nem értek egyed</i>	<i>Nem értek egyed</i>	<i>Részben egyetértetek</i>	<i>Egyetértetek</i>	<i>Teljes mértékben egyetértetek</i>

3. Egy angoltanárnak a tanított nyelvről kell sokat tudnia. (Pl. honnan származik egy jövevényszó.)

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>Egyáltalán nem értek egyed</i>	<i>Nem értek egyed</i>	<i>Részben egyetértetek</i>	<i>Egyetértetek</i>	<i>Teljes mértékben egyetértetek</i>

4. Egy angoltanárnak azt kell tudnia, *hogyan kell* a nyelv különböző aspektusait (pl. nyelvtan, szókincs, folyékonyság) *megtanítani*.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>Egyáltalán nem értek egyet</i>	<i>Nem értek egyet</i>	<i>Részben egyetértek</i>	<i>Egyetértek</i>	<i>Teljes mértékben egyetértek</i>

5. Egy angoltanárnak ismernie kell az iskolát.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>Egyáltalán nem értek egyet</i>	<i>Nem értek egyet</i>	<i>Részben egyetértek</i>	<i>Egyetértek</i>	<i>Teljes mértékben egyetértek</i>

6. Egy angoltanárnak át kell tudnia adni a tudását.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>Egyáltalán nem értek egyet</i>	<i>Nem értek egyet</i>	<i>Részben egyetértek</i>	<i>Egyetértek</i>	<i>Teljes mértékben egyetértek</i>

7. Az oktatási rendszer ismerete nem szükséges egy angoltanár számára.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>Egyáltalán nem értek egyet</i>	<i>Nem értek egyet</i>	<i>Részben egyetértek</i>	<i>Egyetértek</i>	<i>Teljes mértékben egyetértek</i>

8. A jó kommunikációs készségek nélkülözhetetlenek egy angoltanár számára.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>Egyáltalán nem értek egyet</i>	<i>Nem értek egyet</i>	<i>Részben egyetértek</i>	<i>Egyetértek</i>	<i>Teljes mértékben egyetértek</i>

9. Egy angoltanárnak alkalmazkodnia kell az adott diákcsoport tanulási céljaihoz.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>Egyáltalán nem értek egyet</i>	<i>Nem értek egyet</i>	<i>Részben egyetértek</i>	<i>Egyetértek</i>	<i>Teljes mértékben egyetértek</i>

10. Egy angoltanár jól tudjon magyarul.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>Egyáltalán nem értek egyet</i>	<i>Nem értek egyet</i>	<i>Részben egyetértek</i>	<i>Egyetértek</i>	<i>Teljes mértékben egyetértek</i>

11. Egy angoltanár jól tudja motiválni a diákjait.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>Egyáltalán nem értek egyet</i>	<i>Nem értek egyet</i>	<i>Részben egyetértek</i>	<i>Egyetértek</i>	<i>Teljes mértékben egyetértek</i>

12. Egy angoltanár számára nem szükséges, hogy jól ismerje diákjait.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>Egyáltalán nem értek egyet</i>	<i>Nem értek egyet</i>	<i>Részben egyetértek</i>	<i>Egyetértek</i>	<i>Teljes mértékben egyetértek</i>

13. Egy angoltanár jól tudjon együtt dolgozni a diákjaival.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>Egyáltalán nem értek egyet</i>	<i>Nem értek egyet</i>	<i>Részben egyetértek</i>	<i>Egyetértek</i>	<i>Teljes mértékben egyetértek</i>

14. Egy angoltanár számára nem szükséges, hogy jól tudjon a kollégáival együtt dolgozni.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>Egyáltalán nem értek egyet</i>	<i>Nem értek egyet</i>	<i>Részben egyetértek</i>	<i>Egyetértek</i>	<i>Teljes mértékben egyetértek</i>

## B) Hogyan tanul a nyelvtanár pályája során?

Kérem, az állítások után jelezze, mennyiben jellemzőek Önre.

15. Sokat tanultam, tanulok a kollégáimtól.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>Egyáltalán nem jellemző rá</i>	<i>Nem jellemző rá</i>	<i>Részben jellemző rá</i>	<i>Jellemző rá</i>	<i>Teljes mértékben jellemző rá</i>

16. A diákoktól kapott visszajelzésekből sokat tanultam/tanulok.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>Egyáltalán nem jellemző rá</i>	<i>Nem jellemző rá</i>	<i>Részben jellemző rá</i>	<i>Jellemző rá</i>	<i>Teljes mértékben jellemző rá</i>

17. A kollégáim óráinak megtekintését időpocsékolásnak tartom.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>Egyáltalán nem jellemző rám</i>	<i>Nem jellemző rám</i>	<i>Részben jellemző rám</i>	<i>Jellemző rám</i>	<i>Teljes mértékben jellemző rám</i>

18. A volt tanáraimtól sokat tanultam.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>Egyáltalán nem jellemző rám</i>	<i>Nem jellemző rám</i>	<i>Részben jellemző rám</i>	<i>Jellemző rám</i>	<i>Teljes mértékben jellemző rám</i>

19. A mentorom/vezetőtanárom nem volt hatással a tanári fejlődésekre.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>Egyáltalán nem jellemző rám</i>	<i>Nem jellemző rám</i>	<i>Részben jellemző rám</i>	<i>Jellemző rám</i>	<i>Teljes mértékben jellemző rám</i>

20. Sokat profitálok a diákjaimmal való kapcsolatból.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>Egyáltalán nem jellemző rám</i>	<i>Nem jellemző rám</i>	<i>Részben jellemző rám</i>	<i>Jellemző rám</i>	<i>Teljes mértékben jellemző rám</i>

21. Ha egy ötlet beválik, elteszem későbbre is.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>Egyáltalán nem jellemző rám</i>	<i>Nem jellemző rám</i>	<i>Részben jellemző rám</i>	<i>Jellemző rám</i>	<i>Teljes mértékben jellemző rám</i>

22. Ha nem sikerül valami az angolórán úgy, ahogyan elterveztem, legközelebb megpróbálom másképp.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>Egyáltalán nem jellemző rám</i>	<i>Nem jellemző rám</i>	<i>Részben jellemző rám</i>	<i>Jellemző rám</i>	<i>Teljes mértékben jellemző rám</i>

23. A módszertani konferenciákon soha nem kapok használható ötleteket.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>Egyáltalán nem jellemző rám</i>	<i>Nem jellemző rám</i>	<i>Részben jellemző rám</i>	<i>Jellemző rám</i>	<i>Teljes mértékben jellemző rám</i>

24. A szakmai folyóiratokat nem tartom hasznosnak.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>Egyáltalán nem jellemző rá</i>	<i>Nem jellemző rá</i>	<i>Részben jellemző rá</i>	<i>Jellemző rá</i>	<i>Teljes mértékben jellemző rá</i>

25. A módszertani kézikönyvekből sok jó ötletet fel tudok használni. (Pl. *Recipes for Tired Teachers*, 165 ötlet.)

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>Egyáltalán nem jellemző rá</i>	<i>Nem jellemző rá</i>	<i>Részben jellemző rá</i>	<i>Jellemző rá</i>	<i>Teljes mértékben jellemző rá</i>

26. A tankönyv tanári kézikönyve soha nem nyújt számomra új ötleteket.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>Egyáltalán nem jellemző rá</i>	<i>Nem jellemző rá</i>	<i>Részben jellemző rá</i>	<i>Jellemző rá</i>	<i>Teljes mértékben jellemző rá</i>

27. Soha nem tanultam/tanulok új szót, kifejezést a diákjaimtól.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>Egyáltalán nem jellemző rá</i>	<i>Nem jellemző rá</i>	<i>Részben jellemző rá</i>	<i>Jellemző rá</i>	<i>Teljes mértékben jellemző rá</i>

28. Sokat tanultam a diákjaimtól.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>Egyáltalán nem jellemző rá</i>	<i>Nem jellemző rá</i>	<i>Részben jellemző rá</i>	<i>Jellemző rá</i>	<i>Teljes mértékben jellemző rá</i>

29. Sokat tanultam a saját tanítási tapasztalatomból.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>Egyáltalán nem jellemző rá</i>	<i>Nem jellemző rá</i>	<i>Részben jellemző rá</i>	<i>Jellemző rá</i>	<i>Teljes mértékben jellemző rá</i>

30. A legújabb kutatások eredményeit nem tudom hasznosítani munkámban.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>Egyáltalán nem jellemző rá</i>	<i>Nem jellemző rá</i>	<i>Részben jellemző rá</i>	<i>Jellemző rá</i>	<i>Teljes mértékben jellemző rá</i>



**C) Statisztikához szükséges adatok****Anyanyelve:** .....**Életkora:** .....**Neme:** Férfi Nő**Heti óraszám, amelyben angolt tanít jelenleg:** .....

Kérem, írja ide az órák számát!

**Diplomák:**

Kérem, válasszon!

B. A./B. Ed/Főiskolai Diploma

M. A./M. Ed./Egyetemi Diploma

Egyéb:

Kérem, pontosítsa!

**Tanfolyamok, amelyeken részt vett:** .....

Kérem, a tanfolyamok számával és időtartamával válaszoljon!

**Angolnyelv-tanítási tapasztalat:**

Kérem, válasszon, és az évek megadásával válaszoljon! Több iskolatípust is megjelölhet.

Általános iskolai

Középiskolai

Felsőoktatás

Egyéb: .....

Ha az egyebet is választotta, kérem, itt adja meg, milyen keretek közt tanította az angolt!

.....

**Régió:** .....

Kérem, adja meg, mely megyében él!

*Köszönöm szépen a segítséget!  
Ha kérdése van, kérem, írjon nekem a zssoproni@ibs-b.hu címre.  
Soproni Zsuzsanna*

### 3. melléklet: A tanulói interjú kérdéssora

Képzeld el, hogy belép egy angoltanár a terembe. Milyen tudásra van szüksége?

*Segédkérdések:*

*Milyen részekre tudod bontani egy angoltanár tudását?*

*Ezek egyformán fontosak?*

*Találkoztál már igazán jó angoltanárral? Miben volt jó? Hol tanulta? Te jó angoltanár lennél? Miért? Miért nem?*

*Történt már olyan, hogy az angoltanádod nem tudott valamit? Tudsz erre konkrét példát mondani? Probléma ez? Pontosan mi történt?*

Amikor egy angoltanár megkapja a diplomáját, készen áll arra, hogy tanítson? Abba hagyhatja a tanulást?

*Segédkérdések:*

*Mondta már valaha neked egy angoltanár, hogy „Ma tanultam valamit”? Mi volt az? Hol vagy kitől tanulta? Hogyan tanulta?*

*Ha egy angoltanár újra iskolába szeretne járni, szerinted mit tanuljon?*

Ha ábrán kellene egy angoltanár pályáját ábrázolnod a tanulás szempontjából, hogyan tennéd ezt? Hogy nézne ki egy ilyen ábra ideális esetben? És hogy néz ki a valóságban?

*Segédkérdés:*

*Hogyan tudnád ezt ábrázolni grafikonon vagy számegegyenesen?*

#### Statisztikához szükséges adatok

Milyen nyelveken beszélsz?

Mióta tanulsz nyelveket?

Mióta tanulsz angolul?

Milyen intézményekben tanultál angolt?

Általános angolt tanultál, vagy speciális szaknyelvet?

Hány angoltanádod volt eddig?

Hány éves vagy?

10–19

20–29

30–39

40–49

50–59

60 felett

Képzettség

Férfi/Nő