

ÁRVA VALÉRIA

Osztálytermi kutatások a tanárképzésben

Bevezető

A cikk tárgya az ELTE Angol Tanárképző Központ (Centre for English Teacher Training – CETT) végzős diákjai által végzett osztálytermi kutatások elemzése. Az Angol Tanárképző Központ a 2001/2002-es tanévig hároméves programmal működött, míg a 2002/2003-as tanévtől négyéves programként működik és egyszakos angoltanárokat képez. A legtöbb hallgató rögtön a középiskola elvégzése után jelentkezik a programra és főiskolai szintű diplomát szerez (Bodóczy és Malderez, 1996).

A program tanárképzési profilja a második évfolyamon kezdődik a „Módszertan” és az „Osztálytermi megfigyelések és kutatási módszertan I.” című kurzusokkal. Mindkét kurzus két féléves. A harmadik évben a hallgatók tanítási gyakorlaton vesznek részt, amely eredetileg egy teljes évig tartott, de a 2000/2001-es tanévtől pénzügyi támogatás híján fél évre kellett lecsökkenteni. A gyakorlatot a hallgatók párokban végzik: két jelölt tanít egy osztályt. Szakmai segítségért a jelöltek az iskolai mentorukhoz és az „Osztálytermi megfigyelések és kutatási módszertan II.” elnevezésű egyetemi kurzusuk oktatójához fordulhatnak. A hallgatók a tanítási gyakorlat alapján írják a szakdolgozatukat is: a szakdolgozat témája a gyakorlat alatt elvégzett osztálytermi kutatás. A kutatás elvégzéséhez és a szakdolgozat megírásához a tanszéki témavezető újít szakmai segítséget rendszeres konzultációk formájában (1. táblázat).

1. táblázat: A program tanárképzési profilja

2. évfolyam	Módszertan	2 félév	2x2 óra/hét
	Osztálytermi megfigyelések és kutatási módszertan I.	2 félév	1x2 óra/hét
3. évfolyam	Tanítási gyakorlat	2 félév	5-7 óra/hét
	Osztálytermi megfigyelések... II.	2 félév	1x2 óra/hét
	Szakdolgozati konzultáció	folyamatos, 10 alkalom	

(Griffith & Ryan, 1998)

A cikk írásakor már hét évfolyam végzett és számos tanszéki továbbképzésre került sor a témavezetés és az osztálytermi kutatás területein, de a hallgatók által választott szakdolgozati témákat még senki nem elemezte. A jelen tanulmány fő céljai a következők voltak:

- a tanítási gyakorlat első két hónapja után adódó, leggyakoribb kutatási témák azonosítása;
- annak megállapítása, hogy a kutatási témák a jelöltek tanítási problémáiból erednek-e;
- információszerzés, hogy a tanári kar, amely mind a módszertan tanításában, mind a szakdolgozati témavezetésben érintett, mennyi információval rendelkezik a jelöltek választásáról.

A kutatás középpontjában az első kérdés megválaszolása állt, a második és harmadik kérdésnek csupán kiegészítő szerepe volt. A harmadik kérdés különösen azért érdekes, mert az Angol Tanárképző Központnak rendkívül jól integrált tanterve van, ezért a szakdolgozatokban felvetett tanítási problémák befolyásolhatják a másodéves módszertani szakkurzus tartalmát.

A háttér

Tanári fejlődés

A tanítási gyakorlat az Angol Tanárképző Központban hosszabb, mint általában a magyarországi tanárképző intézményekben: a jelöltek egy egész évet töltenek védett tanítási környezetben. Ez az év elég hosszú idő ahhoz, hogy a tanári fejlődés több szakaszát is megtapasztalhassák. Ilyen jellegű fejlődési szakaszokat írt le Kagan (1992) tanári fejlődési modelljében.

Kagan (1992:155) szerint a tanárjelöltek számára a fő nehézséget az első időszakban a fegyelmezési és óravezetési problémák jelentik, mert tanítási gyakorlatuk kezdetekor a diákokról és az óravezetésről nem rendelkeznek megfelelő ismeretekkel. Ezért figyelmük eleinte a fegyelmezésre irányul. Ezt a nézetet Kagan Hollingsworthre (1989) hivatkozva támasztja alá, aki szintén úgy vélte, hogy a tanárjelölteknek először az óravezetési rutinokat kell elsajátítani ahhoz, hogy később a módszertani megoldásokra és a tartalmi tudás átadására tudjanak összpontosítani. Hasonlóképpen magyarázza Kennedy (1996) azt, hogy az óravezetési döntéseket a jelöltek kezdetben nem automatikusan hozzák: egyszerre kell az iskola, a diákok és a felügyelő tanárok által támasztott különböző elvárásoknak megfelelniük. Csak később képesek arra figyelni, hogy a diákok mit tanulnak meg a feladatokból (1996:144). Az Angol Tanárképző Központ jelöltjeinek a gyakorlat legelső szakaszában kell eldönteniük, milyen tanítási problémát kutatnak majd. Mivel többségük nem rendelkezik még tanítási tapasztalattal, feltételezhetően a tanárfejlődési modell első szakaszában gyakori témák közül választanak.

Kagan (1992) tanári fejlődési modellje bemutatja, hogyan fordul a jelöltek figyelme az óravezetésről a diákok felé:

1. szakasz: A metakognitív folyamatok növekedése. A jelöltekben egyre inkább tudatosulnak a diákokról és az óravezetésről szerzett ismereteik, valamint szakmai tudásuk és értékrendszerük változásai. Más szóval, szembeállítják az osztályteremről korábban, tanulóként szerzett tapasztalataikat az új, tanári élményekkel.

2. szakasz: A tanulókról alkotott ismeretek elsajátítása, az idealizált elképzelések korrigálása. Ekkor a tanulókról alkotott téves elképzeléseiket módosítják, valamint tanári énjükről is új képet alkotnak.

3. szakasz: *A figyelem önmagukról az óratervezés, majd a diákok tanulása felé irányul.* Ebben a szakaszban a jelöltek már több figyelmet tudnak a tanulási folyamatoknak szentelni.

4. szakasz: *A tanítási rutinok, szokások kialakítása.* A jelöltek óravezetési szokásait egyre inkább automatizálják.

5. szakasz: *A problémamegoldó készségek fejlődése.* A jelöltek egyre biztosabban birkóznak meg az egyes szituációkban jelentkező problémákkal (1992:160).

A fenti szakaszok időbeni hosszát Kagan cikke nem jelölte meg. Nehéz lenne azt meghatározni, különösen ha figyelembe vesszük a tanárképzésben meglévő nagy számú változót (pl. a kurzusok hossza, képzési módszerek, a jelöltek korábbi tanulói és tanári tapasztalatai, egyéni különbségek).

Tanítási gyakorlat

Mint utaltam rá, minél hosszabb a tanítási gyakorlat, annál több fejlődési szakaszt tapasztalnak meg a jelöltek a védett környezetnek köszönhetően. Bodóczy és Malderez (1996) párhuzamos folyamatoknak mutatják a nyelv és a tanítás tanulását. Ha a nyelvtanulás a mondatok szintjén marad, a tanuló valószínűleg akadozva fog beszélni, amikor valós helyzetben kell a nyelvet használnia. Hasonlóképpen nem lenne helyes, ha a tanítási gyakorlat is csak az elszigetelt tanórák szintjén maradna meg: a tanárképző programokban a jelölteknek hosszabb gyakorlati szakaszra van szükségük ahhoz, hogy átfogó tapasztalatot szerezzenek a tanításról. Így alkalmuk nyílik megtanulni „a hosszú távú tervezést, a kurzusok kialakítását, a diákok értékelését, a csoportok kialakítását és fenntartását (...), valamint megismerkedhetnek az iskolai élettel és a tanári munka egyéb longitudinális velejárójával.” (1996:59)

Tanítási gyakorlat és reflexió

A tanítási gyakorlat célja, hogy a jelöltek hatékony tanári készségeket sajátítsanak el és kialakítsák a szakmai autonómiájukat (Kennedy, 1996). Mindebben a gyakorlat alapos elemzése és az önreflexió segítheti őket. Mint Kennedy megjegyzi, az osztálytermi tapasztalatok kritikus értékelése segítheti a tanárjelölteket egyfajta „intuitív know-how”, vagyis kritikus döntéshozatal kialakításában. Allwright és Bailey (1991:2) szerint a szakmai érettség megszerzésének egyik módja a kísérletező tanítás, azaz: „a pedagógiai tevékenységeknek a tanulási és tanítási folyamatok jobb megértésére való felhasználása.” Az osztálytermi kutatás ezt a megértési folyamatot segítheti elő.

A tanárjelöltek szakmai önvizsgálatának serkentésére a tanárképző programok gyakorlati tantervébe gyakran építenek kutatási projekteket. Ezek segítségével a jelöltek jobban fel tudják mérni, hol tartanak a tanári fejlődésükben.

A szakdolgozat

A tanítási gyakorlat alatt végzett osztálytermi kutatási projekt „végterméke” a szakdolgozat. A követelmények szerint a jelöltek egy, a tanítási gyakorlat elején tapasztalt osztálytermi problémát vizsgálnak meg. A témát október végére kell kiválasztaniuk és a megfelelő kutatási eszközök segítségével feltárniuk. A szakdolgozat leadási határideje március vége, megírásához a témavezető, valamint az iskolai mentor és az Osztály-

termi megfigyelések II. elnevezésű kurzus oktatója nyújt segítséget. Az alkalmazott nyelvészeti előadásokon is jelentős segítséget kapnak a hallgatók ahhoz, hogy milyen módszerekkel azonosítsák a kutatási problémákat (2. táblázat).

2. táblázat: A tanítási gyakorlat és a szakdolgozat írása

- Szeptember: tanítási gyakorlat kezdete
- Október vége: szakdolgozati címleadás
- Szeptember–március vége: szakdolgozat írása
- Március vége: szakdolgozat leadása
- Június: tanítási gyakorlat vége, szakzáróvizsga

Az osztálytermi kutatásból írt szakdolgozat egyik fő értéke, hogy segítségével a diákok a képzés során tanult módszertani elméletet a gyakorlattal tudják ötvözni. Ezt a nézetet vallja Sheal (1996) is, aki szerint az elmélet és a gyakorlat között a megfigyelésen alapuló kutatás a közvetítő láncszem.

Módszertan

A cikkben ismertetett kutatás célja egyrészt az volt, hogy az Angol Tanárképző Központban végzett szakdolgozati osztálytermi kutatásokba nyerjek betekintést, másrészt pedig, hogy megvizsgáljam, vajon a jelöltek által választott kutatási témák mit tükröznek a tanári fejlődés szempontjából. A kutatáshoz hét végzett évfolyam szakdolgozatait használtam föl. A kiegészítő kérdések megválaszolásának céljából a harmadik évfolyamos diákoktól és a tanári kartól kértem információt. A tanári kar minden tagja egyben szakdolgozati témavezető is, és többen közülük módszertant és Osztálytermi megfigyelések ... II. elnevezésű kurzust is tanítanak. A kutatás előtt feltételeztem, hogy a szakdolgozatok valós tanítási problémákból indulnak ki, amelyek alapján megállapítható, hogy a jelöltek a Kagan-féle tanári fejlődési modell mely szakaszát érték el.

Kutatási kérdések

Melyek a jelöltek leggyakoribb tanítási problémái két hónapnyi tanítás után? A tanulmány célja ennek a fő kutatási kérdésnek a megválaszolása volt. Mint említettem, a harmadéves angol tanárjelöltek egy osztálytermi kutatási projektet végeznek el. A beadott szakdolgozati címek elemzésével azokat a témákat kíséreltem meghatározni, amelyek a tanári fejlődés korai szakaszában foglalkoztatják a jelölteket. A szakdolgozati címeket a megjelenő problémák szerint kategóriákba soroltam.

- *Valóban tanítási probléma alapján választják ki a jelöltek a szakdolgozati témát?*
Azt is meg akartam tudni, hogy a szakdolgozatok valóban azokkal a tanítási problémákkal foglalkoznak-e, amelyekkel a hallgatók szembesülnek. A jelölteket írásban megkértem, írják le, hogyan választották ki a szakdolgozati témájukat. A kérdésre irányuló felmérésem hatósugarát korlátozta, hogy csak egy évfolyam állt rendelkezésemre, de feltételeztem, hogy ezek a hallgatók hasonlóan döntöttek, mint a már végzett évfolyamokon.
- *Mennyire tájékozottak a tanszéken dolgozó oktatók a szakdolgozatokban feldolgozott témákat illetően?*

Az erre irányuló kérdés az Angol Tanárképző Központ integrált tanterve miatt volt

érdekes. Megkértem minden oktatót, akik mindegyike egyben témavezető tanár is, hogy gyakoriság szerint rangsorolják a szakdolgozati témákat. Az oktatók különböző érdeklődésű jelöltek szakdolgozatait felügyelik, mivel a tanszéken a diákokat véletlenszerűen osztják be a témavezetőkhöz, nem pedig szakterületük szerint. A tanulmány elvégzése után azt reméltem, hogy a tanszéki oktatók nagyobb áttekintéssel rendelkeznek majd azokról a leggyakoribb tanítási problémákról, amelyekkel a jelöltek a tanítási gyakorlat elején szembesülnek. Ezeknek a szakdolgozati témáknak az ismeretében információval rendelkezik a tanszék, hogy a másodéves módszertani kurzusban mire kellene a jelenleginél nagyobb hangsúlyt fektetni.

Eredmények

A szakdolgozati címek elemzése

Elemzésem alapjául az 1993 és 1999 között beadott szakdolgozati címek szolgáltak. Nyolc tágabb kategóriába soroltam őket (3. táblázat) az eredeti szűkebb témák össze-
sítése után.

3. táblázat: Szakdolgozatok témák szerinti megoszlása

Témakör:	Szakdolgozatok száma:	Százalékban:
Óravezetés	136	25,5%
Nyelv	131	24,6%
Módszertan	88	16,6%
Tanulók	81	15,2%
Tanár	36	6,8%
Kiegészítő tananyagok	27	5%
Tesztelés és értékelés	23	4,3%
Egyéb	11	2%
Összesen:	533	100%

A címek elemzéséből ítélve a tanítási gyakorlat elején az óravezetés okozza a jelöltek számára a leggyakoribb problémát (25,5 %). E kategórián belül olyan témákkal foglalkoznak, mint az osztálytermi nyelv, a vegyes szintű osztályok, a házi feladat és a fegyelmzés (pl. „Kis korkülönbség a tanár és a diákok között”, „Az órarend mint az óratervezés egyik befolyásoló tényezője”).

Hasonló figyelmet (24,5 %) kapott maga a nyelv, vagyis a tanítás tárgya. E témán belül a nyelvi készségek, a szókincs, a nyelvtan és a kultúra tanítását tárgyalták (pl. „Hogyan javítsuk természettudományos tagozaton a diákok olvasási készségét”, „Hogyan tanítsuk az íráskészséget az Internet segítségével”).

A szakdolgozatok jóval kisebb része (16,6 %) foglalkozott a tanítás „hogyanjaival”, vagyis kifejezetten módszertani kérdésekkel, mint például a kommunikatív nyelvtanítással, játékokkal, illetve a drámapedagógiával a nyelvtanításban. Közél ugyanennyi dolgozat (15 %) tárgyalt a tanulókkal kapcsolatos kérdéseket, mint amilyen a motiváció, a tanulói függetlenség, a tanulás folyamata, vagy a csoportdinamika.

A sort az olyan egészen speciális témák zárják, mint a tanárral kapcsolatos kérdések (6,7%) a, kiegészítő tananyagok használata (5%), a tesztelés és értékelés (4,3%). Bár

el kell ismerni, hogy ezek az előbbieknél sokkal szűkebb területek, az alacsony arány egyik oka az lehet, hogy tárgyalásukhoz sokkal nagyobb szakmai érettségre van szükség: akkor lehet ezekre a kérdésekre jobban figyelni, amikor például az óravezetési szokások már megszilárdultak.

Az utolsó kategóriába olyan egyedi problémákkal foglalkozó dolgozatok kerültek, mint például a vak vagy diszlexiás gyerekek tanítása.

A szakdolgozati címek elemzése után összegzésül elmondható, hogy a témaválasztási stratégia hasonlóságokat mutat Kagan (1992) tanári fejlődési modelljével, mely szerint az óravezetés a tanárjelöltek első két fejlődési szakaszának a fő problémája. Az óravezetési problémákkal foglalkozó nagy számú dolgozatnak ez lehet az egyik fő oka. Azonban a harmadéves hallgatók közül sokan jelentős tanítási gyakorlattal rendelkeznek, vagy gyorsabban haladnak előre a fejlődési folyamat szakaszain és egyéb problémákra is tudnak összpontosítani, tehát ezért választanak a későbbi szakaszokra jellemző problémákat. A legtöbb esetben ezeket a szakaszokat már csak a szakdolgozat címének leadása után érik el a jelöltek. Mindenesetre érdekes megfigyelni, hogy a témakörök rangsora párhuzamokat mutat Kagan fejlődési szakaszainak időrendi sorrendjével: óravezetés, a tanítás tárgya, pedagógia, diákok. Ez arra utal, hogy a szakdolgozati címekben megfogalmazott tanítási problémák valóban a tanári fejlődés szakaszait tükrözik.

A diákok között végzett felmérés

A végzős hallgatók körében végzett felmérés segítségével azt akartam megtudni, hogyan választották szakdolgozati témáikat. A rendelkezésre álló diáknépszerűség szűk létszáma miatt azonban az eredmények nem megbízhatóak, csak tendenciákat mutatnak.

Nyolcvan harmadéves hallgatótól kértem választ a kérdésekre, s több mint ötven százalékuk válaszolt is. 27 jelölt nyilatkozott úgy, hogy egy aktuális tanítási problémát választott szakdolgozati témájául, kilenc hallgató korábbi tapasztalatai vagy érdeklődési köre, két hallgató egy érdekes előadás vagy szeminárium alapján, egy a szakdolgozati témavezető javaslatára, egy pedig egy szemináriumi vita nyomán döntött a témája mellett. Három válaszadó nem jelölt meg semmilyen, a döntést befolyásoló okot.

A tanárok között végzett felmérés

A tanszéken dolgozó 23 oktató közül 14 végezte el a szakdolgozati témák rangsorolását. Az eredmények azt mutatták, hogy az oktatók nem rendelkeztek a témák népszerűségét illetően áttekinthetőséggel. Az általuk felállított rangsor jelentősen különbözött a szakdolgozati címek elemzése után nyert sorrendtől:

A tanárok által felállított rangsor:	Leggyakoribb szakdolgozati témák:
1) Módszertan	1) Óravezetés
2) Tanulókkal foglalkozó témák	2) Nyelv
3) Nyelv	3) Módszertan
4) Óravezetés	4) Tanulókkal foglalkozó témák

Mindkét listán ugyanaz a téma szerepel az első négy helyen, mégis teljesen eltérő a sorrend. Érdekes, hogy bár minden oktató egyben szakdolgozati témavezető is, a témák népszerűségével kapcsolatban a valós helyzettől elég eltérő elképzelésük volt. Ezt valószínűleg az magyarázza, hogy témavezetőként csak elszigetelt esetekkel találkozunk.

Következtetés

A tanulmány fő célja az Angol Tanárképző Központ tanárjelöltjei által végzett osztálytermi kutatás témáinak elemzése volt. További célkitűzésem annak megfigyelése volt, hogy a választott témák kapcsolatban állnak-e a tanári fejlődési szakaszokkal, és annak kiderítése, hogy az oktatók mennyiben képesek a témákat áttekinteni.

A szakdolgozati címek felmérését illetően párhuzamokat találtam Kagan tanári fejlődési modelljével. Az egybeesések alapján megállapítható, hogy a szakdolgozati témák tükrözik azt a fejlődési szakaszt, amelyet a szakdolgozati címleadáskor elértek, hiszen a két leggyakoribb téma az óravezetés és a nyelv, ezeket követik a módszertani és a tanulói kérdések. Az óravezetés minden bizonnyal azért a leggyakrabban választott téma, mert a jelöltek többsége, vagyis akik még nem vagy csak minimális mértékben rendelkeznek tanári tapasztalatokkal, a tanári fejlődés korai szakaszában tartanak még, ahol számukra az óravezetés jelenti a legnagyobb problémát. Ennek ellenére úgy vélem, nem lehet messzemenő következtetéseket levonni a kutatás adataiból, mivel csak a kutatás idején végzős hallgatóktól gyűjtöttem adatokat, továbbá nem vizsgáltam a kötelező tanítási gyakorlatot megelőző tanári tapasztalatukat.

A tanszéki oktatók nem rendelkeztek áttekintéssel a harmadévesek által leggyakrabban választott kutatási témákról. Ez a képzésben nem okoz gondot, mivel a témavezetők nem befolyásolhatják a jelölteket a témaválasztásban, melynek folyamatában csak facilitátorként vesznek részt. Az osztálytermi kutatás célja a reflektív tanári szemléletmód kialakítása a jelöltekben. A kutatási témák kötelező jellegű előírása ellentmondana a programunkban érvényesülő alapelveknek.

Végül a tanulmány eredményeit a módszertant oktató tanárok és tantervírók is hasznosíthatják: a tanszéki tanterven olyan változtatásokat lehetne eszközölni, hogy a szemináriumokon a diákok valós szükségleteit figyelembe véve a tanítási gyakorlat során várhatóan előforduló nehézségekre készítsék fel a hallgatókat.

IRODALOM

- Allwright, D. és Bailey, K.M. 1991. *Focus on the Language Classroom* [Fókusz az idegen nyelvi tanórán.] Cambridge: Cambridge University Press.
- Bodóczky, C. és Malderez, A. 1996. „Out into schools” [Az iskolákban.] in Medgyes, P. és A. Malderez. (szerk.) *Changing Perspectives in Teacher Education*. Oxford: Heinemann. pp. 58–74.
- Griffiths, J. és Ryan, C. 1998. *Curriculum for the B.Ed. TEFL* [B.Ed. tanterv angol mint idegennyelv tanárszakosoknak]. Tantervi dokumentum, nem publikált. Budapest: Angol Tanárképző Központ, ELTE, Budapest.
- Hollingsworth, S. 1989. „Prior beliefs and cognitive change in learning to teach” [Előzetes elképzelések és kognitív változás a tanítás tanulása folyamatában.] *American Educational Research*, 1989/2. pp. 160–189.

- Kagan, D.M. 1992. „Professional Growth Among Preservice and Beginning Teachers” [Tanárjelöltek és kezdő tanárok szakmai fejlődése.] *Review of Educational Research* 1992/2, pp. 129–169.
- Kennedy, J. 1996. „Meeting the needs of teacher trainees on teaching practice” [Hogyan feleljünk meg a tanárjelöltek igényeinek a tanítási gyakorlat alatt]. in: Hedge, T. & N. Whitney (szerk.) *Power, pedagogy and Practice*. Oxford: Oxford University Press. pp. 171–181.
- Pohl, U. 1996. „Theorizing for the classroom” [Az elmélet és az osztályterem.] in: Medgyes, P. és A. Malderez. (szerk.) *Changing Perspectives in Teacher Education*. Oxford: Heinemann. pp. 47–58.
- Sheal, P. 1996. Classroom Observation: „Training the Observers” [Osztálytermi megfigyelés: a kutató képzése.] in: Hedge, T. , & N. Whitney (szerk.) *Power, pedagogy and Practice*. Oxford: Oxford University Press. pp. 182–198.

A Librotrade Kft ajánlja:

Oxford University Press

Oxford angol-magyar szótár nyelvtanulóknak (szerk. Janet, Phillip)	3554 Ft
Oxford Collocations Dictionary for Learners of English	4922 Ft

Grimm Kiadó

Mollay Erzsébet: Holland-magyar kéziszótár	8500 Ft
Perrot, Jean: Magyar-francia kéziszótár	6000 Ft
Pálfy Miklós: Francia-magyar kéziszótár	6000 Ft
Hessky Regina: Német-magyar kéziszótár	6500 Ft
Hessky Regina : Magyar-német kéziszótár	6800 Ft
Dorogman György: Spanyol-magyar kéziszótár	6300 Ft

Pedagógus-továbbképzési KHT

Közös európai referenciakeret	1999 Ft
-------------------------------	---------

Nordwest 2002

Péntek Bernadett-Hatos Hajnalka: Német felsőfokú írásbeli gyakorlókönyv -új helyesírással	1650 Ft
---	---------

A könyvek megvásárolhatók:

Librotrade Kft., 1173 Budapest, Pesti út 237. Tel.: 258–1463

Famulus könyvesbolt, 1137 Budapest, Újpesti rakpart 6., tel.: 349–3656