

Óbudai Egyetem

Kandó Kálmán Villamosmérnöki Kar
Trefort Ágoston Mérnökpedagógiai Központ

SZAKDOLGOZAT

OE-KVK-TMPK

2022

Hallgató neve: Börzsönyi Péter Zoltán

Hallgató törzskönyvi száma: T009124/FI12904/K



Óbudai Egyetem
Kandó Kálmán Villamosmérnöki Kar
Trefort Ágoston Műnőkpédagógiai Központ

SZAKDOLGOZAT FELADATLAP

Hallgató neve: Börzsönyi Péter Zoltán

Szkdolgozat száma: SZD21083114155439

Törzskönyvi száma: T009124/F112904/K

Neptun kódja: [REDACTED]

Szak: gyakorlatvezető mentortanár pedagógus-szkdvizsgára felkészítő

Specializáció:

A dolgozat címe: A tanárjelöltek segítése a nyelvórai feladatok készítésében

A dolgozat címe angolul: Helping mentees with task design for language lessons

A feladat részletezése:

1. Feladatkészítés a szakirodalmi források tükrében
2. A nyelvórai feladatok céljai és típusai
3. A tanárjelöltek nehézségei a feladattervezés során
4. A nehézségek lehetséges megoldásai
5. Összefoglalás: a kipróbált megoldások sikeressége

Intézményi konzulens neve: Dr. Holik Ildikó Katalin

A kiadott téma elévülési határideje: 2022. december 15.

Beadási határidő: 2022. 05. 15.

A szkdolgozat: Nem titkos.

Kiadva: Budapest, 2022. 03. 17.



[Signature]
Intézetigazgató

A dolgozatot beadásra alkalmasnak találom:

[Signature]

belső konzulens

külső konzulens



ÓBUDAI EGYETEM
ÓBUDA UNIVERSITY

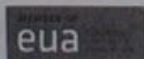
KANDÓ KÁLMÁN VILLAMOSMÉRNÖKI KAR
TREFORT ÁGOSTON MÉRNÖKPEDAGÓGIAI KÖZPONT

HALLGATÓI NYILATKOZAT

Alulírott hallgató kijelentem, hogy a szakdolgozat saját munkám eredménye, a felhasznált szakirodalmat és eszközöket azonosíthatóan közöltem. Az elkészült szakdolgozatban található eredményeket az egyetem és a feladatot kiíró intézmény saját céljára térítés nélkül felhasználhatja, a titkosításra vonatkozó esetleges megkötések mellett.

Budapest, 2020. május

Borsosy Péter
.....
hallgató aláírása



1081 Budapest
Népszínház u. 8.

+36 1 666-5389

simonics.istvan@tmpk.uni-obuda.hu
www.uni-obuda.hu

Tartalomjegyzék

Bevezetés.....	1
1 Elméleti háttér.....	2
1.1 Órai feladatok tervezése a források tükrében	2
1.2 Bevezetés az interjúkhoz.....	13
2 Az első interjú lineáris elemzése	15
3 További három interjú elemzése problémakörök szerint csoportosítva.....	25
3.1 Tankönyvi feladatok.....	25
3.2 Tankönyvön kívüli feladatok.....	28
3.3 A feladatok lebonyolításának tervezése.....	34
4 Egyszerűen elérhető sikerek és egyszerű tippek.....	37
4.1 Egy sikeres feladatkészítés.....	37
4.2 Néhány egyszerűen alkalmazható tipp a jelöltek segítéséhez.....	39
Összefoglalás.....	43
Abstract.....	44
Források és szakirodalom.....	45

Tanárjelöltek segítése órai feladatok tervezésében

Bevezetés

Szakdolgozatom célja, hogy feltárjam, rendszerezem, és megoldási javaslatokkal csökkenteni próbáljam azokat a nehézségeket, melyekkel az angol szakos tanárjelöltek a gyakorlóiskolai szakmai gyakorlatukon találkoznak az órai feladatok tervezése során.

Gyakorlóiskolai vezetőtanárként napi rendszerességgel találkozom ezekkel a problémákkal, a dolgozat célja azonban nem az eddigi tapasztalataim összefoglalása, hanem az, hogy jelenlegi tanárjelöltjeink szolgáljanak a nehézségek feltárásának forrásául. Így sikerülhet kiküszöbölni azt, hogy saját, az idők során torzult, elhalványult emlékeim befolyásolják a problémák meghatározását, és azt is, hogy szubjektivitásom torzítsa azokat a nehézségeket, amelyeket én részben kívülről látok. Fontos tehát a források eredetisége.

Szintén fontos ez a dolgozat módszertanának szempontjából, melynek valamilyen kvalitatív és / vagy kvantitatív eljárást kell követnie. Vizsgálatom tárgya természetesen számszerűsíthető adatokban is tükröztethető lenne, ha például arra lennék kíváncsi, hogy a jelöltek mekkora aránya gondolja a legnagyobb óratervezési problémának az időbeosztást. Ez esetben minél nagyobb számú jelölt kérdőíves megkeresése fontos adattal szolgálhatna erre vonatkozóan. Kutatásom viszont nem ilyen arányok feltárására irányul, hanem arra, hogy minél több és autentikusabb információt gyűjtsek a jelöltek fent említett nehézségeiről.

Ezért választottam a strukturálatlan interjúk készítésének módszerét. A jelölteket a rövid tanítási gyakorlat (és a minősítés átadása!) után kérdeztem az adott témáról, hogy kiiktassam a beszélgetésből azt a tanár-diák jellegű függőségi viszonyt, amely meggátolhatja az interjú alanyát a teljes őszinteségben. Az első interjút jegyzeteléssel rögzítettem, de úgy éreztem, hogy ez megtöri az interjú lendületét, és a jegyzetelés közben történő megfogalmazás / átfogalmazás

befolyásolja a jelölt nyelvhasználatát, ami a további tartalmi elemekre is kihat. Ezért a további interjúkat igyekeztem minél spontánabb beszélgetéssé tenni, amit hangfelvételen rögzítettem.

Az interjúk alanyait úgy választottam ki, hogy más vezetőtanárok jelöltjei is helyet kapjanak, ami reményeim szerint növeli az információk fentebb említett változatosságát, sőt a problémák megoldására tett javaslatok sokszínűségét is, mivel (mint látni fogjuk) egyik másik jelölt arról is beszélt, hogy vezetőtanára milyen módokon segítette a feladattervezésben. A másik szempont a kiválasztásnál az volt, hogy lehetőleg különböző szinten álljanak a tervezési készségek tekintetében: legyen olyan is, aki szinte teljesen önálló (hiszen azt is érdekes feltárni, hogy miért nincs szüksége segítségre), és olyanok is, akik eltérő mértékben igényelnek segítséget.

A hanganyagokból csak azon részeket gépeltem le, amelyek a dolgozat írása során fontosnak, felhasználandónak bizonyultak, mivel a beszélgetések nagyobb része többórásra sikerült, hiszen semmilyen módon nem akartam korlátozni a jelöltek élményeik megfogalmazásában.

1

Elméleti háttér

1.1 Órai feladatok tervezése a források tükrében

Először azt szeretném megindokolni, hogy miért nem az óratervezést, hanem az órai feladatok tervezését vizsgálom. Ennek több oka is van, melyeket egyenként, röviden érdemes körülírni.

1. Az utóbbi években úgy alakult át a rövid gyakorlatok szabályrendszere, hogy lehetővé teszi azt, hogy a jelöltek ne egy egész tanóra megtartásával, hanem annak egy részével, akár egyetlen feladattal kezdjék a tapasztalatszerzést.
2. Még ha az óra globális célja felől indulnak is el, mindenképp több feladatból fog összeállni az óraterv (nagyon ritka az egy fázisra épülő óra, főleg élő idegen nyelvek esetében), melyeket egyenként kell kiválasztani, és a többi feladattal összehangolni.

3. Akár a tankönyv, akár más források (internet, más könyvek), akár e kettő kombinációja adja az óra „alapanyagát” vagy majdnem kész tervét, szinte sosem egy egész óratervet illesztünk be egy adott csoport tanítási-tanulási folyamatába, hanem az azok által tartalmazott feladatokat, ötleteket illesztjük egymás mellé és aztán a folyamatba.

Milyen elvárásoknak kell megfelelnie a tanárjelöltnek, mikor órát, vagyis órai feladatokat tervez? Milyen írott és íratlan szabályokat és célokat kell szem előtt tartania? Milyen források / szakirodalom segítik ebben őt, és egyben engem is abban, hogy számot vessek dolgozatom elméleti kereteivel?

Ha eltekintünk az idegen nyelvek tanulásának legáltalánosabb céljaitól (azok összességét talán nem is tudnánk feltérképezni, főleg nem egy ilyen dolgozat keretein belül), a legtágabb, írásban is pontosan dokumentált keretrendszer (elvárások összessége) a Nemzeti alaptanterv (NAT). Az itt megfogalmazott alapelvek, illetve a kimeneti követelmények (érettségi vizsgák) alkotják a középiskolai nyelvoktatás folyamatának hosszú távú céljait és alapvető irányvonalait. Ezeknek megfelelően választjuk a tananyagok és módszerek túlnyomó többségét, hogy az előírt tudás és készségek elsajátítását egységesen garantálni tudjuk a közoktatásban tanulók számára.

Az érettségi vizsga követelményei alapvetően egy meghatározott szintű (B1 = közép szint, B2 = emelt szint) szókincs és nyelvtani tudást takarnak, melyeket 10 témakörben való jártassághoz (tartalmi elemek) és a 4 nyelvi készséghez kötnek (olvasáskészség, íráskészség, hallott szöveg értése, beszéd-készség). Már önmagában ennek a kimeneti szabályozásnak komoly visszahatása van (washback effect) a tanítási folyamatra, vagyis a tervezés során ezt is figyelembe kell venni.

Ha azonban ehhez azt is hozzávesszük, hogy mit vár el a tanárjelöltektől és a tanároktól az életpályamodell fogalmával jelölt előmeneteli rendszer, akkor a tanórák és azokon belül a feladatok további funkciói közé kell sorolnunk olyan elemeket, amelyek a diákok legkülönbözőbb készségeit hivatottak fejleszteni, mint például a szociális készségek, a kritikai gondolkodás, a környezettudatosság stb., mely újabb szempontrendszer az órai feladatok előkészítéséhez. A tanári készségek közül kiemelve a tervezésre vonatkozó részt pedig azt is láthatjuk, hogy a tanárjelölteknek a legkisebb egységtől (tanóra) a rövidebb és hosszabb folyamatok tervezéséig (ütemterv, tanmenet) képesnek kell lenniük már a rövid és hosszú gyakorlataik során.

Mindezt azért kell szem előtt tartanunk, hogy lássuk, mennyi minden fogja meghatározni azt, hogy akár egyetlen órai feladat megtervezése során is milyen sok tényezőt kell figyelembe venni. Ez természetesen nem úgy értendő, hogy minden egyes feladatra az összes faktor érvényes, hanem azt, hogy mindig minél többet ott kell ezek közül tartanunk a gondolkodásunk hátterében, hogy el tudjuk dönteni, melyek és milyen módon fogják leginkább meghatározni egy adott feladat céljait és órai megvalósítását.

A közoktatás rendszerének feladattervezésre gyakorolt hatásainak felvázolása után nézzünk most meg néhány olyan elméleti forrást is, melyek segítséget nyújthatnak jelölteknek és vezetőtanároknak egyaránt a tervezésben.

Jim Scrivener *Learning Teaching* című, sok kiadást megért könyvében (Scrivener, 2005) egy egész fejezetet szentel az óratervezés témakörének (6. fejezet: *Planning lessons and courses*; 109-145. o.), melyben a legfontosabbnak azt tartja, hogy a kezdő tanár mindig tudja megfogalmazni egy óra, és azon belül az egyes feladatok céljait. Különválasztja a diákok fejlődésében elérendő célt (*achievement aim*), a diákok órai tevékenységét meghatározó célt (*procedural aim*), és a tanár saját magára vonatkoztatott céljait (*personal aim*) is. Tapasztalatom szerint a jelölteknek sokszor ez a megkülönböztetés okozza a legnagyobb nehézséget. (Egy példa az egyértelműség kedvéért: egy adott szöveg órai elolvastatása *procedural aim*, a segítségével elért cél, pl. olvasásértési készség vagy szókincs fejlesztése *achievement aim*, míg a diákoknak nyújtott tanári segítség mikéntje *personal aim*.) Ez szépen egybeesik a közoktatási követelményrendszerrel, amit a fentiekben felvázoltunk: a tanárjelölt egyszerre fejleszti diákjait és önmagát úgy, hogy órai tevékenységekben és fázisokban gondolkodik, melyek előre meghatározott célok elérését teszik lehetővé. Scrivener természetesen a nyelvi készségek fejlesztésére vonatkoztatja mindezt, a korábban említett általánosabb nevelési célokról nem beszél.

Szintén elkülöníti az órai tevékenységekhez használt anyagokat az azok segítségével elérhető céloktól. Bemutatja, hogy ugyanaz a nyelvfejlesztési cél különböző anyagokkal és módokon is elérhető, illetve azt is, hogy egy és ugyanazon anyag (pl. szöveg, hanganyag, kép stb.) felhasználható teljesen eltérő fejlesztési területeket célzó órai tevékenységekhez. (Véleményem szerint ezért is fontos, különösen a nyelvoktatásban, hogy többféle tankönyv álljon rendelkezésre: kedvezőbb, ha a tanár olyan stílusú feladatokon keresztül vezetheti el diákjait a kívánt célokhoz, ami őt és diákjait is inspirálja, motiválja. Nekünk, nyelvtanároknak,

főleg az angol nyelv esetén, azt hiszem kedvezőbb a helyzetünk más tantárgyakhoz képest, nem csak a tankönyvek többletessége miatt, hanem azért is, mert a kimeneti mérés (érettségi) is sokkal inkább kompetenciaalapú, mint a többi tudományterületen. A fentebb említett 10 kötelező témakörben való jártasságot sem szigorúan előírt tartalomként kérjük számon, a diák a szóbeli vizsgán kifejezetten kreatívan, szabadon beszélhet róluk, amennyiben egy megadott szempontrendszerhez igazítja mondanivalóját.)

Az angol nyelv tanárainak helyzetét még további, tankönyvekkel kapcsolatos tényezők is könnyítik. Nem csak sokféle tankönyv áll rendelkezésünkre, de azok módszertani szempontból is sokat segítenek a tanításban, tanári fejlődésünkben, mivel nem csupán tartalmi forrásként (pl. az említett 10 témakör feldolgozása) és a nyelvi készségek fejlesztésére alkalmas szövegek és hanganyagok tárházaként szolgálnak, hanem feladattípusaikkal az órai tevékenységek módszertani változatosságát is biztosítják. (Nem egyszer mondom az olyan jelölteknek, akik nem mernek önálló ötletekkel előállni, hogy nyugodtan próbálják ki azt, hogy egyszerűen a tankönyvi feladatok logikája szerint, azok mentén megtartanak egy-két órát, mert azzal biztosan nem „lőnek nagyon mellé”. A mai napig emlékszem egy bemutató óra megbeszélésére, ahol Rachel Appleby, az ELTE módszertanosa is azzal biztatta a kicsit bizonytalan jelöltet, hogy támaszkodjon nyugodtan nagyobb mértékben a könyvre, rámutatva annak borítóján a szerzők nevére és azt mondva, hogy „...these people know what they are doing...”, vagyis bízhatunk a könyvek szerzőiben (is). A tankönyvek ilyen többszörös funkcióinak (ismeretközlő, gyakoroltató, *a tanítás és tanulás folyamatát irányító* stb.) jó összefoglalását adja Karlovitz János Tibor cikke. Arról nem is beszélve, hogy a tanári kézikönyvek a tankönyveken túl is adnak némi módszertani eligazítást.

Scrivener az említett fejezetben egyébként a rövidebb-hosszabb tanítási folyamatok tervezéséről, a közép- és hosszú távú célok megjelöléséről (kurzus anyagának, feladatainak összeállítása), sőt, a tanár globális céljairól is szót ejt (milyen hatása és haszna lesz a diákok életében az órai tevékenységeknek). Ez jelen esetben leginkább abból a szempontból fontos, hogy szükséges az egyes feladatok illesztése ezekhez a célokhoz, vagyis nagyobb perspektívából is rá kell látnunk a tanítási folyamatra. A tervezés szempontjából azonban legalább ilyen érdekes az a rész, ahol praktikus, kifejezetten „felszabadító” ötletekkel áll elő (bár ezek közül saját bevallása szerint is jó néhányat inkább tapasztaltabb tanároknak ajánl). Ilyen például a „félterv” ötlete (Half-plan) (Scrivener 2005, 130. o.), mely a korábban említett nyelvi alapkészséghez választ előre anyagokat (olvasmány, hanganyag stb.), de nem tartalmaz

nyelvi rendszerekhez kapcsolódó feladatot (nyelvtan, szókincs), hanem azt az óra folyamán a diákokkal együtt jelöli ki, és a gyakorlás is helyben, spontán ötletek alapján valósul meg. Véleményem szerint az adott tanár / jelölt kreativitásától függően ez akár valóban tapasztalat nélkül is sikeres lehet, de kell, hogy legyen az eszköztárában néhány olyan feladattípus és / vagy munkaforma, amiből kiindulhat a helyben improvizálandó gyakorlatok kialakításához.

Az egyik legegyszerűbb példa erre (akár nyelvtani jelenség, akár szókincs esetén) a kontextualizálás, és a személyessé tétel („personalization”) vagyis az önálló mondatba vagy kisebb-nagyobb szövegbe helyezés. Ez szinte minden jelölt eszköztárában megvan, ha más miatt nem, akkor azért, mert ők maguk is így tanulták / gyakorolták az új szavakat, nyelvtani struktúrákat, illetve valójában minden új szót részben így „veszünk birtokba” mi tanárok is. Előnye, hogy ez valóban szinte bármikor, bármely csoportban bevethető, legfeljebb a diákok által alkotott mondatok, szövegek meglehetősen egyszerűek lesznek, viszont megadják nekik az önálló nyelvhasználat élményét. Hátránya, hogy nem minden diák egyformán kreatív és /vagy bátor ahhoz, hogy önálló megnyilatkozásokat hozzon létre, illetve lehetnek olyanok is, akik „megúszásra” játszanak, és saját képességeikhez, nyelvtudásukhoz képest jóval alacsonyabb szintű produktumot hoznak létre. Ennek az az oka, hogy a feladat teljesen nyitott, kötetlen („free practice”) (a megadott szót vagy nyelvtant leszámítva), aminek az ellentéte a kötött gyakorlás lenne („controlled practice”), ami viszont általában egy helyes választ vár a tanulótól, így nem működteti kreativitását, nem személyes, nem tartalmaz valódi kommunikatív mozzanatot. Ilyen például az, amikor előre megadott mondatokba / szövegbe kell beírni a kihagyott szavakat vagy nyelvtani szerkezeteket („sentences / texts with gaps”).

Ideálisabb feladat lenne tehát egy olyan, ami a két ellentétes típus előnyeit tudja ötvözni: csak félig kreatív, bizonyos nyelvi szintet biztosít (vagy legalább sugall), és kommunikatív oldala is van. Mi lenne, ha nem akármilyen mondatokba foglalnánk a megadott elemeket, hanem kérdő mondatokba, melyeknek az egyik fele adott? Például: „Do you think you will ever...?” vagy „In your opinion, how often does...?” stb.. A diákok feladata, hogy párokban a gyakorlandó lexikai elemek közül válasszanak egyet-egyet és kiegészítsék a kérdéseket, majd a kérdések helyességéről való meggyőződés után (míg a diákok párokban írnak, a tanár körbejár és korrigálja a hibás kérdéseket, és / vagy az írás után frontálisan felolvassuk néhányat és közösen javítják azokat) a diákok más párokba rendeződve felteszik egymásnak azokat, és leírják a kapott válaszokat. A végén mindenki / minden pár felolvassa / elmondja hogy milyen információkat gyűjtöttek a kérdések segítségével. Ily módon garantáljuk például a kérdések

bizonyos bonyolultságát, hiszen mi adjuk meg azok első felét. Levesszük a diákok válláról a kreativitás terhét, mert párban és félíg kész mondatokkal dolgoznak, de meghagyjuk a kreatívabbaknak a lehetőséget. Továbbá személyessé és kommunikatívvá tesszük a feladatot, és több nyelvi készségbe ágyazva (írás, beszéd, hallás utáni értés) gyakoroltatjuk az adott elemeket. Ha akár csak pár tucat ilyen feladatváz megtalálható egy tanár eszköztárában, bátran belevághat a fentebb említett féltervekkel való kísérletezésbe.

Mielőtt azonban túlságosan elmerülnénk a konkrét feladatok tervezésének különböző aspektusaiban, ami valójában a későbbi fejezetek feladata lesz, vessünk egy pillantást néhány további fontos módszertani alaphúrra és arra, hogy milyen ismeretekkel és ötletekkel segítik azok a jelöltek óra- és feladattervezését. Az egyik ilyen Penny Ur *A course in English Language Teaching* című könyve (Ur, 2012), melynek 2. fejezete 2 olyan részt is tartalmaz (2.4 és 2.5; 21-27. o.), melyek az órára való felkészülés folyamatával („Lesson preparation”) és az írásban történő óratervezéssel („Written lesson plans”), illetve a tervek órai használatával foglalkoznak („Using the lesson plan”). Ő nem célokból indul ki, hanem a legtipikusabb órai feladatokból (olvasott és hallott szövegek értése, szóbeli kommunikáció, nyelvtan vagy szókincs tanítása, íráskészség feladat stb.), amelyek szemmel láthatóan egybecsengenek a fentebb már többször előkerülő nyelvi készségeken alapuló megközelítéssel. Nem csupán az órák és az azokon belüli feladatok / tevékenységek / fázisok céljait hagyja figyelmen kívül, hanem konkrét feladattípusokat sem igazán említ, melyekkel a felsorolt készségeket fejleszthetnénk vagy tananyagokat feldolgozhatnánk. Nem derül ki, milyen feladatokon keresztül és milyen célokkal lehet például egy olvasmányt feldolgozni, vagy egy adott nyelvtani jelenséget gyakoroltatni. A tanórát inkább egészében szemléli, és azt járja körbe, hogy a különböző tevékenységtípusok hogyan hatnak a diákokra: inkább produktív vagy receptív módon foglalkoztatják őket, nagy koncentrációt igényelnek vagy könnyen végezhető, felélénkítik vagy lenyugtatják őket stb.. Praktikus tanácsait is ezekre az oppozíciókra építi a szerző, például „[...] a diákok frissebbek az óra elején [...] ezért érdemes a nagyobb erőfeszítést és koncentrációt követelő feladatokat korábbra tenni[...]” (22. o.). Ez is afelé mutat, hogy az óra egészére fókuszál, de fontosnak tartom, hogy a feladatok jellegzetességeinek alapján bizonyos sorrendet, struktúrát javasol, ami viszont már az egyes feladatok egymáshoz illesztését, és ily módon „összezésizolását” sugallja.

Tanácsait elég egyoldalúan, preskriptív módon fogalmazza meg, mely nem önálló gondolkodásra, hanem beválnak vélt óratervezési szabályok követésére ösztönzi a jelölteket. Az írásban történő tervezést is egy megadott táblázat alapján képzelem el, amelyben viszont nála

is megjelennek az órai feladatok céljai, ami jelzi, hogy még egy ilyen tevékenység- és struktúraalapú megközelítés sem kerülheti meg azt az alapelvet, a cél és feladat oda-vissza hatnak egymásra.

Jeremy Harmer a *The Practice of English Language Teaching* (Harmer, 2007) egyenesen a tervezés paradoxonáról beszél („the planning paradox”), mondván, hogy a tanítás folyamatának, vagy akár az egyes órák menetének pontos előre tervezése gyakorlatilag lehetetlen. Mario Rinvolucri és David Mallows véleményét idézi, mely szerint az, hogy mi történik egy tanórán, egy fölöttébb komplex interaktív rendszer eredménye a tanár, a diákok és a tanult nyelv között, és ez percről percre alakul a folyamat során. Ugyanakkor bármely tanítási helyzetbe úgy érdemes belemenni, hogy előtte átgondoljuk, mit fogunk csinálni. Viszont ha előre meghatározzuk, hogy mi fog történni, mielőtt az megtörténne, fennáll annak a veszélye, hogy nem vesszük észre, ami az órán előttünk van, és elzárjuk a dolgok lehetséges alakulásának útját. (364. o.).

Azután viszont idézi Craig Thaine észrevételét is, aki hangsúlyozza, hogy a még tapasztalatlan tanároknak a terv olyan, mint egy térkép, amelyre eleinte szükségük van, hogy eligazodjanak egy vidéken, sőt, a diákok bizalmát is növeli, ha látják, hogy a tanár megtervezte az órát, és szeretik tudni, hogy mit tartogat számukra. (364-365. o.).

Véleményem szerint ez az ellentmondás csak úgy oldható fel, ha az óratervezéssel együtt az óraterv órai megvalósítását is figyelembe vesszük, és a feladatok megvalósulása közben a tanár ért impulzusokat, és az azok által kiváltott „újratervezési” folyamatot is vizsgáljuk, melynek jelentős része az improvizáció irányába visz. Improvizálni viszont akkor lehet magas fokon, ha ahhoz megfelelő mennyiségű és minőségű begyakorolt séma is rendelkezésre áll, ami visszavisz minket a korábban már említett tanári eszköztár, feladat-arsenál fejlettségéhez.

Az eszköztár létrehozásában amellet, hogy gyűjtjük a különböző feladattípusokat, ötleteket (például mások óráinak hospitálása során, vagy tankönyvekből, módszertani könyvekből), az tud segíteni, ha (legalább) két irányban kezdünk el gondolkodni a tervezés során. Röviden vertikális és horizontális tervezésnek szoktam ezt nevezni. A két fogalmat a minden tanár által jól ismert táblázatos óratervek alapján hoztam létre, melyekben fentről lefelé az órai történések időbeli egymásutániségát követhetjük nyomon, balról jobbra (vagy akár jobbról balra) haladva pedig az egyes fázisok (többnyire feladatok) különböző aspektusainak

kibontását (milyen anyagra épül, milyen munkaformában zajlik, mik a céljai stb.). A két „tengely” mentén való gondolkodás folyamata roppant termékeny tud lenni az óratervezés során, mert a két látásmód oda-vissza hat egymásra.

Vegyünk egy példát. Tegyük fel, hogy egy jelölt nem tudja, mit is csináljon a következő órán. Annyi kiindulópontja van csupán, hogy a tankönyvben egy olvasmány következik, amely tetszik is neki, és szívesen elolvasatná a diákokkal. Érti, hogy a szöveg szókincse túl nehéz a csoportnak (horizontális gondolkodás), tehát először arról kellene meggyőződnie, hogy ez nem fogja akadályozni a szöveg megértését, ezért ki kell találnia egy feladatot a nehéz szavak megtanítására az olvasás elé (vertikális gondolkodás). Tudja, hogy a szöveget egyedül fogja mindenki olvasni (horizontális gondolkodás), ezért az azt megelőző munkafázisban törekedni fog a diákok közti interakcióra (vertikális gondolkodás: az egymás utáni feladatok munkaformája ne legyen azonos), és így tovább. Azért jó eszköz a táblázatszerű óraterv, mert egyrészt átláthatóan jeleníti meg ezeket az összefüggéseket, így segíti a feladatok közti komplex kapcsolatrendszer áttekintését, és így segít a gondolkodásban. Harmer is erre a megállapításra jut, mert azt mondja, hogy nem is maga a terv fontos, hanem az a gondolkodás, ami azt létrehozta, és az a fő elv, hogy legyen elképzelésünk arról, hogy mit akarunk elérni az órán a diákokkal, és ez irányítsa döntéseinket arra vonatkozóan, hogy ezt hogyan tesszük (365. o.). Ez pedig újfent a célokból való kiindulást sugallja, de most már azt is hozzátehetjük, hogy akár improvizálhatunk is, ha tudjuk, mi a célunk vele és van hozzá a eszköztárunkban megfelelő feladat.

Kirajzolódni látszik tehát, hogy milyen fő elvek és szempontok szerint képzeljük el az órák, az órai feladatok tervezését, de vajon milyen módon zajlik maga a tervezési folyamat? Hogyan küzd meg egy tanárjelölt azzal, hogy a fenti szempontok közül az adott órára és feladatra relevánsakat kiválassza és érvényesítse? Milyen módon tud a vezetőtanár mindebben segítséget nyújtani?

Angi Malderez egy 2015-ben publikált tanulmányában (On Mentoring in Supporting (English) Teacher Learning: Where Are We Now?) abból indul ki, hogy a mentor egy elméleti struktúrát hoz létre (mintegy körbeállványozza a folyamatot) a jelölt segítése során, melynek fő mozzanatai („scaffolding moves”):

- a mentorálttal tisztáztatja, hogy mit akar elsajátítani, elvégezni
- csak akkor ad tippeket, magyarázatokat, ha azok nélkül a mentorált elakadna

- biztosítja, hogy a mentorált legyen az, aki reflektál, következtetéseket von le, ítéletet alkot, döntéseket hoz, tervet készít
- segíti a mentoráltat abban, hogy felismerje sikereit, fejlődését

Ennek az „állványépítésnek” a fogalmát Malderez egy tutorálásról szóló cikkből veszi át (David Wood és társai: The role of tutoring and problem solving, Journal of Child Psychology and Psychiatry, 1976), és további fontos elemként egészíti ki azzal, hogy a folyamatot lépésekre kell lebontani. A reflexió gyakorlatának ciklikus modelljét azért találja problematikusnak, mert a cselekvés, átgondolás, tanulás, alkalmazás („do, review, learn, apply”) négy fázisának középső két eleme a tantermen kívül történik, illetve nem adja meg, hogy ez a két fázis milyen lépésekben történjen, hogyan „állványozzon” a mentor. Mivel a legfontosabbnak azt tartja, hogy a mentor ne ítélező módon álljon a mentorálthoz és munkájához, az alábbi öt lépésből álló modellt állítja fel az átgondolás és tanulás fázisának lebonyolításához (mely az óramegbeszélés során zajlik):

1. A jelölt kiválasztja, hogy az óra mely részével akar foglalkozni, pontos leírást ad arról, megpróbálja a mentornak a teljes képzet részleteiben bemutatni. A mentor kérdésekkel segíti, hogy a mentorált a teljes képhez eljusson, így fejlesztve azt a készségét, hogy észre vegyen dolgokat („skill of noticing”).
2. A jelölt felsorolja a szerinte össze lehetséges magyarázatot a jelenségre (amely lehet egy probléma, de egy sikeres mozzanat is), egyetlen gondolatát sem cenzúrázva, és megkérheti a mentort is, hogy bővítse ezt a listát.
3. A jelölt megpróbálja felidézni, hogy mások mit mondtak vagy írtak az adott témáról, és megkérheti a mentort is, hogy segítsen a releváns elméletek, könyvek, cikkek összegyűjtésében.
4. A jelölt hangosan gondolkodik a 2. és 3. lépésben felsoroltakról, és hozzáadja, hogy mit tud a diákokról, az osztályról, az iskoláról, ami releváns lehet. Ezután eldönti, hogy mi a legvalószínűbb magyarázata az 1. pontban felvetett problémának / sikernek. A mentor követi az érvelést, és ha a jelölt erre kéri, kérdéseket tesz fel az érvelés számára nehezen érthető részeire.
5. A jelölt átgondolja, hogy a 4. pontban megfogalmazott magyarázata mit jelent számára: hogyan fogja a következő órán számításba venni azt; érinti-e az az ő tanulási folyamatát,

és ha igen, miként fogja ezt a tanulást elvégezni; érinti-e az az ő probléma- vagy sikerfelismerését, és ha igen, hogyan tudja magát eljuttatni a felismeréshez és annak rögzítéséhez. A jelölt itt is használhatja a mentort forrásként, kérhet tőle ötleteket, ellenőrizheti az érvelés és tervezés logikáját.

Malderez szerint a mentor egyik fő célja, hogy megtanítsa a kezdő tanárt, hogy miként tud önállóan saját és mások tapasztalatából tanulni. Egészen odáig jut, hogy jobb, ha a mentor nem is nézi a jelölt óráit, mert akkor lesz igazán oka arra, hogy részletes leírást kérjen az órán törtétekről. Ha órát nézünk, és visszajelzést várnak tőlünk, fenn áll annak a veszélye, hogy nem „állványozni”, hanem értelmezni, értékelni, dönteni fogunk. Ezt hívja Malderez ítélező mentorálásnak („judgementoring”), mely véleménye szerint veszélyezteti a mentor és mentorált kapcsolatát és annak potenciális hasznosságát. Hiszen ahhoz, hogy a mentorált fel tudja fedni hiányosságait, és segítséget kérjen azok leküzdésében, biztonságos, bizalmi légkörre van szükség. A tanulmány 4. részében azt is kiemeli, hogy a központi ellenőrző rendszerek (az ő példája az angliai OFSTED, vagyis az Office for Standards in Education) csökkentik a kollegialitást, feszültséget eredményeznek, és az iskolákban mentorálásellenes körülményeket teremtenek („anti-mentoring context”).

Mit jelent mindez a jelöltek tervezésben való segítésére vonatkoztatva? Az önálló tervezés nem a vezetőtanár szeme előtt zajlik, így érvényes rá az, hogy valós okunk van arra, hogy a jelölttől pontos leírást, beszámolót kérjünk arról, hogy milyen problémái adódtak, miközben tervét készítette. A gond ott kezdődik, hogy nem erről beszélgetünk vele, hanem többnyire először a tervét látjuk, ráadásul azt hajlamosak vagyunk rögtön kritikával, javaslatokkal illetni. Vagyis ilyenkor nem a tervezés folyamatát segítjük, nem ahhoz készítünk „állványzatot”, hanem annak eredményét, majd az óra utáni megbeszélésen az eredmény tantermi megvalósítását gondoljuk át jobb esetben közösen, még jobb esetben gondoltatjuk át a jelölttel. Ha józan paraszti ésszel közelítünk a dologhoz, mondhatjuk persze azt, hogy a puding próbája az evés, vagyis ne a tervről és tervezésről beszélgessünk a jelölttel, hiszen az a jelölt elképzelésének nem minden részletét tudja megjeleníteni, ráadásul az órán sok ösztönösen végrehajtott cselekvés is történik, amelyek nagyban befolyásolhatják azt, hogy a tervezett feladatok hogyan valósulnak meg. Arra is gondolnunk kell, hogy milyen élmény az a jelöltnek, hogy a fáradságos munkával elkészített tervébe beleszólunk. Van aki elvárja, és segítségként éli meg, van, aki pedig ötleteinek megkérdőjelezését, a túlzott vezetőtanári kontrollt látja benne, mely csorbítja a tanítási

gyakorlat egyik alapelvét: alkalom a kísérletezésre. A vezetőtanárban az a dilemma merül fel ilyenkor, hogy egyrészt óvnia kell a diákokat azokról az órai tevékenységektől, amelyek bármilyen módon árthatnak szaktárgyi tudásuknak, attitűdjeiknek, emberi méltóságuknak stb., másrészt ugyanezt az autonómiát a jelöltnek is minél nagyobb mértékben meg kell adnia, ha abban hisz, hogy képes az önfejlesztésre és annak tanulására.

Másik bevett módszer a jelöltek tervezési folyamatának segítésére a közös tervezés. Ha a Malderez által felvázolt modell szerint járunk el, akkor leegyszerűsítve ennek is úgy kell lezajlania, hogy a vezetőtanár csak segítő forrásként van jelen, míg a jelölt hangosan gondolkodik. Azt gondolom, hogy ennek (is) különböző fokozatai vannak. Nem minden jelölt képes erre, főleg nem a legelső pillanattól kezdve. Sokat segíthet az, ha az általunk tartott (tehát a jelölt által hospitált) órák kapcsán megosztjuk velük tervünket, sőt a tervek mögött rejlő elgondolásainkat, meggyőződéseinket, azok elméleti hátterét is, vagyis már előre felépítjük (legalább részben) azt a bizonyos állványzatot. Az is nehézség, hogy a mentorálási munka sokszor rendkívül szűk időkeretek közé szorul, egyszerűen muszáj néhány gyors tanáccsal, konkrét tippel szolgálnunk a tervezéshez, mert egyszerűen nincs más esélyünk. A jelöltekkel való közös óratervezés során a vezetőtanár eltérő mértékben, mindig a fenti körülmények összességét figyelembe véve határozza meg saját szerepét, segítségnyújtásának módját. Erről részletesebben majd az interjúk elemzése során lesz szó.

A Malderez által javasolt állványozás módszere tehát az óratervezésre kizárólagos módon nem alkalmazható, de törekvési irányként meghatározva jónak érzem: mindig csak úgy és annyit segítsünk a tervezésben, hogy a jelölt autonómiája ne sérüljön, illetve kapjon kellő késztetést az önálló tervezéshez.

1.2 Bevezetés az interjúkhoz

A 2021/2022. tanév 2. félévében interjúk kutatást végeztem, mely célja:feladattervezési szempontok és problémák és szempontok feltárása.....

Négy interjút készítettem el tanárjelöltekkel, akik az iskolánkban végezték a rövid gyakorlatukat angol nyelvből.

Az állványozó módszer az interjúk készítésénél és elemzésénél is egy követendő irány volt számomra. Arra törekedtem, hogy a beszélgetések minél természetesebbek legyenek, ne érezze egyik interjúalany sem nyomás alatt magát, hogy itt minden kérdésre valami „jó”, vagy „kimerítő” választ kell adnia, hanem inkább úgy élje meg, hogy ketten beszélgetünk a feladattervezésről, és én is vele együtt gondolkodom. Ezért volt az, hogy a jelöltek által adott válaszok után én is sokszor reflektáltam azokra, igyekeztem éreztetni, hogy az általuk felvetett problémák teljesen „normálisak”, sőt, velem, rutinosnak mondható óratervezővel is előfordulnak, nekem is fejtörést okoznak. Jó példa volt erre, mikor az egyik jelölt valahogy úgy fogalmazott, hogy tudja, hogy ciki, de ő az elején még az instrukciókat is leírta, amihez rögtön hozzáfűztem, hogy én magam is a mai napig időnként előre kigondolom (akár le is írom), hogy egy-egy dolgot hogyan fogok szabatosan és a csoport szintjén megfogalmazni az adott órán. Arra is jók lehetnek az interjúk során általam produkált megnyilatkozások, hogy kicsit körbejárva a jelöltek által mondott problémaköröket, segíthettek nekik a további emlékek felidézésében, megélt problémáik átgondolásában, nekem pedig a további kérdésfelvetésekben. A strukturálatlan interjú előnyeiről, működéséről jó összefoglalást ad Yan Zhang és Barbara M. Wildemuth (Zhang and Wildemuth, é. n.), melyben az eredeti céljaimhoz, elképzeléseimhez meglehetősen közel álló vonásokat emelnek ki: a másik viselkedésének komplex megértése anélkül, hogy előzetes kategóriákat erőltetnénk rá (1. o.), a kérdések spontán jönnek létre, természetes folyású interakció, a kutatás általános céljának szem előtt tartása (2. o.), részletek feltárása és mély megértése, az interjúkészítő együttérző az alannal (3. o.), beszélgetés-jellegű stb.

Az interjúk elemzése közben lényegében ugyanezt teszem: megpróbálom tágabb kontextusba helyezni az interjúalanyok megnyilatkozásait, amely több szempontból hasznos lehet. 1. Mivel a négyből két jelölt nálam végezte (és a másik kettővel is néhány tanóra erejéig együtt dolgoztam, bemutatóóráikat látogattam) gyakorlatát, fontos adalékot adhat a

megnyilatkozás külső „szemlélő” általi megértéséhez. 2. Segíthet abban, hogy amikor az interjúelemzéseket követő fejezetben javaslatokat gyűjtök a jelöltek segítésére, szélesebb gondolati egységekre támaszkodhatok.

Hasonló jellegű kutatást magyar nyelven Szabó Éva végzett (Szabó, 2015), ami abban hasonlít az általam elképzelt és végzett kutatásra és annak feldolgozására, hogy ő is az angolórák tervezésről készített interjúkat. Viszont egyrészt nem tanárjelölteket, hanem már praktizáló tanárokat kérdezett, másrészt jóval több interjút készített, melyek egy része ráadásul nem csak általában az óratervezési szokásokra, szempontokra irányul, hanem konkrét órákhoz kapcsolódik (óralátogatással egybekötött, óra előtti és utáni interjú). Tartalmi célkitűzései is részben hasonlóak: kvalitatív módszerrel minél több információt szerezni tanárok tervezési (jó) gyakorlatairól, hogy saját tanárképző munkájába beépítse (29. és 34. o.), de abban eltérnek, hogy nem ad tippet a cikk olvasóinak a tervezéssel kapcsolatban, és nem bontja le azt a feladatok szintjéig. Calderhead nyomán (35. o.) 6 szintjét említi a tervezésnek az évestől az egyetlen óra megtervezéséig. Egy érdekes megállapítást mindenképp szeretnék idézni tőle, mert az interjú-elemzések során látni fogjuk, hogy mennyire találó a jelöltek általi törekvések jelentős részére. „Az órák megtervezését tehát alapvetően az a törekvés határozza meg, hogy bizonyos gyakran előforduló problémák ne következzenek be.” (37-38. o.) Szintén ideidézem cikkének egyik zárógondolatát, mellyel olyannyira azonosulni tudok, hogy saját vezetőtanári credomat nem tudnám jobban megfogalmazni. „Tanárképzőként a legfontosabbnak egy olyan tanári szemlélet kialakítását érzem, amelynek alapértékei a tanulóközpontúság, valamint a tanulói kooperáció és önállóság fejlesztése. Ha ez nem történik meg, akkor a sok új tananyag és modern technológiák nem fogják eredményesen szolgálni a nyelvtanítás céljait, pusztán alkalmazásuk csak annyiban segíti az órák megtervezését, hogy kitölti a rendelkezésre álló teret.” (44. o.)

Érdeemes még az interjúk részletes vizsgálata előtt felvillantani Szivák Judit (Szivák, 1999) egyik cikkét, melyben kezdő és tapasztalt tanárokat hasonlít össze többek között a tervezés szempontjából is. A cikk szerint a kezdők óráról órára terveznek (a tapasztaltaknál a hosszú távú célok is megvannak), gondot okoz nekik az óratervtől való eltérés és az időbeosztás (a tapasztaltak rugalmasan használják az óravázlatot), nem bontják logikai elemekre az instrukciókat, nem alkalmazzák a párhuzamos tervezést (tanári és tanulói tevékenység átgondolása) stb. Véleményem szerint (és az interjúk is ezt igazolják vissza) a cikk óta eltelt két évtized alatt eljutottunk oda, hogy a kezdő tanárok, sőt a jelöltek jelentős hányada

rendelkezik az akkor még hiányként leírt készségekkel. Ez azt mutatja, hogy a tanárképzés komoly eredményeket mutathat fel.

2

Az első interjú lineáris elemzése

Időrendben az alábbi beszélgetés zajlott le legutoljára, mégis ezt érzem a legideálisabbnak a kérdéskörök feltárásához, mert az interjú alanya nagyon jó feladat- és óratervező volt, így valószínűleg ő tudja a legtöbb szempontot körbejárni. A többi interjút nem lineárisan elemzem (hosszú és önismétlő lenne), hanem az első elemzés során felmerülő szempontok alaposabb körbejárására, illetve további lehetséges szempontok összegyűjtésére használom. Ennél az egy interjúnál egy rövid leírást is adok a jelölt gyakorlatáról, ami segíthet bizonyos mozzanatok elképzelésében.

Kontextus:

B (a jelöltekre mindig a keresztnévük kezdőbetűivel fogok utalni) egy 9. évfolyamos, haladó csoportot tanított, akik az idei tanévben kezdték meg nálunk gimnáziumi tanulmányaikat, 14-en vannak, és a szintfelmérő megírása után a Solutions 3rd edition Upper-Intermediate könyvet kezdték el az őszi folyamán, heti 3 órában. B 2021 őszén német nyelvből végezte nálunk rövid gyakorlatát. A csoport jellemzője, hogy nagyon szeretnek beszélni, és (mint a legtöbb csoportban) megvannak a „hangadók”, akik frontálisan is folyamatosan szót követelnek maguknak, így a csendesebb diákokat hajlamosak elnyomni. B2 – C1 szinten vannak, tehát az angol nyelv nyelvtani szabályait nem csupán ismerik, de alkalmazni is kiválóan tudják. Emellett szókincsük is kiváló, hiszen intenzív „fogyasztói” az angol nyelvnek: könyveket, cikkeket olvasnak, filmeket néznek stb. Hozzáállásuk pozitív, erről a magas szintről is tovább akarnak fejlődni, tisztelettudóan viselkednek a tanárral és tanárjelöltekkel. B szinte mindig a megtartandó óra előtti este küldte el óratervét, amelyhez csak időnként kellett kommenteket fűznöm vagy változtatásokat javasolnom, mert szinte minden elképzelését kivitelezhetőnek és célszerűnek éreztem. (Igaz, az esti órákban már nem is mindig lett volna idő és energia

komolyabb üzengetésbe vagy online beszélgetésbe bocsátkozni. Rá is kérdeztem az interjúban, hogy ennek az időzítésnek volt-e valami oka, és az derült ki, hogy egyszerűen a jelölt leterheltségéből, időbeosztásából következett. Az is közrejátszhatott, hogy a gyakorlat elején tisztáztam vele és a többi jelölttel, hogy amíg nem érezzük valamiért szükségét, nincs határidőhöz kötött kötelessége az óratervek előzetes elküldésében.)

Az interjúban felszínre került tervezési problémák és azok elemzése:

1. *„Próbáltam minél kreatívabb feladatokat hozni nekik, hogy lehetőleg elszakadjunk a tankönyvtől, néha ezen gondolkodtam többet, hogy hogyan tudom átalakítani a tankönyvi feladatokat, úgy használni őket, hogy ne csak arról szóljon, hogy pusztán a tankönyvvel haladunk.”*

Tudni kell, hogy B nagyon önálló és jó tervező volt, ennek okai az interjú további részeiből ki fognak derülni. Nem meglepő tehát, hogy rögtön az elején már arról beszél, hogy a tankönyv önmagában nem felelt meg számára. Ennek egyrészt az lehet az oka, hogy már a hospitálásnál is ilyen mintát látott (kötetlen beszélgetés a tankönyvtől elszakadva, kreatív feladatok a diákok saját véleményei és élményei alapján), másrészt pedig az, hogy felismerte, hogy a csoport nyelvtudása és a tankönyv által kínált kihívások nem minden esetben állnak megfelelő arányban egymással. (Felmerülhet az is, hogy megfelelően választottam-e tankönyvet a csoportnak. Általában arra törekszem, hogy a tankönyv a csoport minden egyes tagjának „emészthető” legyen, tehát nem a legjobbak tudásához igazítom azt, mert felfelé könnyebb lesz azt kiegészíteni, vagy a feladatokat módszertani fogásokkal nagyobb kihívássá tenni, mint a fél csoportot folyamatosan „korrepetálni”, a kudarcoktól és az elkedvetlenedéstől óvni.) Valójában nem direkt, hanem indirekt módon segítettem neki a saját tankönyvhasználati szokásaim bemutatásával, amihez természetesen az is kellett, hogy ő az órai jelenségekből jól szűrje le a tanár – tankönyv – diákok közti „kölsönhatások” rendszerét. Kellott továbbá az is, hogy B nyelvtudása lehetővé tette, hogy elszakadjon a tankönyvi kötöttségektől, illetve voltak arra vonatkozóan saját ötletei, hogy milyen irányokban lehet logikusan bővíteni a könyv anyagát.

2. *„Maguk a munkaformák nem jelentettek problémát, az előző félévben a német gyakorlat, amit szintén itt végeztem, az ebben sokat segített. A vezetőtanárom nagyon jó ötleteket / tippeket adott, hogy hogyan lehet kreatívan használni a tankönyvi feladatokat,*

milyen típusú feladatokat lehet behozni az órára. Például javasolta, hogy ha csak nem szükséges, akkor a körbe megyünk és úgy ellenőrizzük a feladatot című megoldást azt hanyagoljuk. Bátorított a sok csoportmunkára is, aztán a visszajelzések alapján kiderült, hogy van, akinek ez tetszik, van, akinek nem.”

Ebből a részletből az látszik, hogy mind a feladattípusok terén, mind a feladatok lebonyolítását meghatározó munkaformák használatában már kialakította a fentebb eszköztárnak / arzenálnak nevezett tudás és készség egy részét, amelyet az ember természetesen egy életen át bővít, sőt változtat (korábbi dolgokat elvet vagy átalakít, újakat felvesz). A másik fontos mozzanat, hogy a feladat fogalmát eleve úgy értelmezi, hogy ahhoz hozzákapcsolja a munkaformát és az ellenőrzés módszerét is (vagyis érzékeli a horizontális és vertikális összefüggéseket a tervezésben). Az is egyértelmű, hogy nyitott volt a német szakos vezetőtanár javaslataira, ami az egyik döntő mozzanat szokott lenni a gyakorlat során: mennyi javaslatot teszünk, milyen stílusban, mire van idő, mennyire képes a jelölt saját magától döntéseket hozni (ld. a Malderez által felvázolt 5 lépéses elképzelést)...

3. *„Picit olyan szempontból is segített, hogy a feladatok mindig egy irányba mutassanak. Tehát ha hozok egy bevezető feladatot, az is például jó, ha nem csak egy random feladat, hanem kapcsolódik az óra témájához. Első félévben óraszervezési szempontból, mind úgy, hogy az egyes feladatok milyen típusúak legyenek, mind pedig olyan szempontból, hogy egy egész órát hogy lehet összerakni, milyen szempontokra érdemes figyelni, nekem ez nagyon sokat segített. Második félévben ezek közül a tapasztalatok közül sokat tudtam kamatoztatni.”*

Itt pedig azt látjuk, hogy az egyes feladatok hogyan határozzák meg egymást, azaz úgy érdemes órát tervezni, hogy a globális cél és a feladatok által képviselt „részcélok” összehangolása B számára már az angol szakos gyakorlat megkezdésekor egyértelmű elvárás volt önmagával szemben. Az első jó pár óratervét nem is táblázatos formában küldte, ami szerintem a (nyelvszakos) vezetőtanárok többségénél alapkövetelmény, én azonban a tervezésben való segítséget úgy szoktam kezdeni, hogy teljesen „felszabadítom” a jelölteket minden formai kényszer alól. A hospitálási fázisban mindig szóban elmondom óra előtt, hogy mit fogunk az órán csinálni, és milyen megfontolások alapján jutottam el a feladatok kiválasztásához, lebonyolítási módjaihoz, nem szűkítem le a megfigyelési szempontokat sem, hanem az óra utáni megbeszélésnél a jelölt választja ki azokat. A megbeszélés során együtt

megvizsgáljuk, hogy az óra előtt elmondott elképzeléseim hogyan alakultak és mik azok az (egyéb) elemzésre érdemes mozzanatok, amiket a jelölt valamiért szeretne kiemelni. Ezekben a beszélgetésekben meg tudunk ismerkedni egymás óráról való gondolkodásával. Az első terv(ek) is ezért informatívabbak számomra úgy, ha semmilyen megkötést nem adok. Annyit segítek benne, amennyit a jelölt szeretne, így látom azt, hogy milyen módon gondolkodik tervezés közben.

B például összefüggő szövegeket küldött, amelyekben lineárisan „elmesélte”, hogy mit fognak csinálni az órán:

„A "kerettörténet", hogy megtervezzük mindenki számára az ideális vakációt. 1) Bevezetésként a könyv 43/7-es feladata, a holiday finder quiz. Az eredeti feladat az, hogy a tanulónak ki kell egészíteniük a kifejezéseket a 42-43. oldal korábbi feladataiban már előfordult kifejezéseivel. Jelen esetben azonban én ezt a kiegészítést több szempontból sem tartanám célszerűnek (hiszen ehhez favágó módjára végig kéne rágni magunkat 2 feladaton, meg szerintem a szókincsnek a nagy részét ismerik, ill. ha nem is, de maguktól is tudnák képezni). Éppen ezért kiírtam ezt a feladatot megoldva (ld. a mellékelt dokumentumban), viszont kiemeltem azokat a kifejezéseket, amelyeket elképzelhető, hogy nem ismernek. Szóval a gyerekek párokban, mintegy bemelegítő feladatként oldják meg ezt a könnyed kis holiday findert, de közben némi szókincsbővítés is történik. Ilyen módon pedig kiderül, hogy ki hová szeretne menni. (Kb. 7-10 perc mindenestül) 2) Megvan az úticél, ezután a közlekedési eszköz kiválasztása történik. A gyerekeknek négy opciójuk lesz, pontosabban 3+1: a könyv 50. oldalán van busz, hajó, vonat, én még hozzáveszem a repülőt is - a teljesség kedvéért, meg azért, hogy elegendő számú csapat legyen. A kis terem 4 különböző pontján gyűlnének össze a csapatok, és így ülnének le. Utána pedig arról beszélgetnek - irányító szempontok mentén -, hogy miért választanák az adott közlekedési eszközt, illetve mik a hátrányai, gyűjtenek 4-5 szempontot. (5-7 perc) Ha pedig a szempontok megvannak, akkor még mielőtt meghallgatnánk a csoportokat, az 50/6-os feladatban kiegészítenék a véleménykifejtéshez, ill. indokláshoz használatos mondatokat. Maguktól is lehet, hogy néhányat ismernek ezek közül a kifejezések közül, de ha nem, interneten maguk rákereshetnek, én majd monitorozom őket, és közben ellenőrzöm, hogy ki tudták-e egészíteni a mondatokat. Végül ezeknek a mondatoknak a segítségével mindegyik csoport elmondja, hogy miért választja az adott közlekedési eszközt. A lényeg, hogy kicsit gyakoroljuk az intelligens véleménykifejtést. (És ez az egész rész mindenestül szerintem 20-25 perc lesz) 3) Végül a csoportok gyűjtenek néhány lehetséges problémát, amivel

szembesülhetnek az utazás során (akár maga az utazás alatt, akár az ottartózkodás alatt). Ez fontos, és mindenki le kell, hogy írja majd a füzetébe, mert szerdára azt terveztem, hogy kicsit megvizsgáljuk, hogyan kell panaszlevelet írni, és oda jól jöhetnek majd ezek a problémák. (5 perc) 4) Ha pedig marad idő, viszek nekik gyakorló feladatot, ami a pénteki dolgozatra készíti elő őket, hogy ne jöjjenek ki a gyakorlatból, már ami a jövő időket illeti. (A dolgozatban máskülönben azt tervezem, hogy egy húzd alá a helyes megoldást-típusú, ill. egy parafrázálós feladat lesz, mind a kettőben 5-5 mondat. Az aláhúzás feladatban 1 pont, a parafrázálásban 2 pont fog járni 1-1 helyes megoldásért, vagyis összesen 15 pontos lesz.)”

Első ránézésre meghökkentő lehet, hiszen a forma egy ömlesztett szöveg, de ha nagyvonalúan átlépünk azon, hogy nem egy táblázatba strukturált tervvel van dolgunk, rájövünk, hogy bizonyos szempontból jobb is annál. A táblázatban ugyanis sok rubrika csak kulcsszavakat tartalmaz, a mögöttük lévő gondolkodás, a köztük lévő kapcsolatok egy része nem jelenik meg explicit módon, hanem a vezetőtanár találja ki, kérdez rá, vagy interpretálja azokat. Ebből a szöveges tervből viszont kellő mértékig kiolvasható, hogy hogyan gondolkodik a jelölt az óráról. Szépen leírja például, hogy a tankönyv mely részén változtat, miért, és hogyan. Az egész órát egy „kerettörténetbe” helyezi, ez biztosítja a tartalmi koherenciát, sőt, a feladatok életszerűségét is. Az órát egy hosszabb folyamat részeként is látja, már a következő órára is gondol. Nemcsak tartalmilag, hanem a nyelvi célok elérése szempontjából is egymásból következnek a feladatok („(...) ellenőrzöm, hogy ki tudják-e egészíteni a mondatokat. Végül ezeknek a mondatoknak a segítségével mindegyik csoport elmondja (...)”). Világosak az egyes feladatok céljai, logikusan kapcsolódnak össze időkeretekkel és a munkaformákkal, sőt, a munkaformákhoz az aznap használatos tanterem méretére, elrendezésére is gondol. Készül tartalékfeladattal, amely szintén a hosszabb folyamatba jól illeszkedő elem (gyakorlás a közelgő dolgozatra). És az egyik legfontosabb mozzanat, ami át is vezet az interjú következő problémafelvetéséhez, hogy próbálja a tervezés során megjósolni, hogy mik lesznek az új elemek (itt pl. szókincs tekintetében) a diákok hozott tudásához képest.

„ Egy hátulütő, ami a tanítási gyakorlattal jár, hogy ilyenkor az ember 3-4-5 hétre vesz át egy osztályt és emiatt nincsen benne abban, hogy honnan indultak (...) nehézség, hogy mi az, amiről feltételezhetem, hogy tudják (...) vagy akár a nyelvtani részből is (...), ez például fontos szempont lett volna, ha alacsonyabb szinten vannak, itt most elég sok mindenről feltételeztem, hogy már tudják, és tényleg ez így is van, de például a németes csoportnál (...) fontos dolog, hogy mielőtt jönne az új nyelvtan, ismételjük át (...)”

B itt is hasznát vette az előző félévben szerzett tapasztalatának, okosan különböztette meg a probléma természetét a két különböző szintű csoportban. Egy kevésbé haladó csoportban még (elég) jól nyomon követhető, hogy mit tudnak a diákok, adott esetben szinte mindent tőlünk tanultak. Haladó szintű nyelvtanulók esetén (és ez fokozottan igaz az angol nyelvre), rengeteg órán kívüli forrás is fejleszti az egyes csoporttagok tudását, készségeit, így nem csak a csoport hozott tudása lesz nehezen „jósolható”, de a tagok között is nagy eltérések lehetnek, főleg szókincs tekintetében. Előfordulhat például, hogy az egyik diák szókincsa egy adott témában kiemelkedő, mert arról sokat olvas, sok videót néz, de egy másik témakörben pont ő lesz bizonyos csoporttagokkal hátrányban. Emiatt az „ismeretlen szavak” listázása is tulajdonképpen minden diák esetében kicsit mást eredményez, ami megnehezíti a tanár dolgát a számonkérési fázisban is. A nyelvtan esetében talán kisebbek az eltérések (de nem lehet általánosítani), de szerintem haladó szinten problémát okozhat, ha nem térképezzük fel a diákok hozott tudását, mert anélkül értékes időt veszíthetünk azzal, hogy már ismert dolgokat tanítunk, arról nem is beszélve, hogy mennyire lesz az érdekes a diákok számára. B egyébként nem érezte ezt nagyon nagy nehézségnek ebben a csoportban, mert (ahogy ő fogalmaz) „ők olyanok, hogy szólnak”.

„(...) úgy vettem észre, hogy nekik az a motiváló, vagy azt szeretik, ha órán sok lehetőségük van beszélni, ezért ezt próbáltam beletenni, hogy legyen egy kis érvelés vagy páros megbeszélés vagy csoportos (...). Egészen kezdő szinttől fontosnak tartom, hogy legyen sok olyan feladat, amikor nekik beszélniük kell (...). A szövegek vagy a téma maga sokat segített (...), ezek mind jó gondolatindítók tudnak lenni (...), ez szerintem magasabb szinteken működik jobban, a magasabb szintű szövegek alkalmasabbak arra, hogy elgondolkodtassanak meg akkor lehessen valami érvelést vagy bármit köré építeni, úgyhogy ez jó kiindulópont, vagy akár az órának a témája. (...) például amikor az üzleti út volt a téma, akkor ehhez bevezető kérdés, hogy beszélgessenek arról, hogy miben más egy üzleti út, mint egy családi.”

Ez ismét egy fontos mozzanat, mert azt mutatja, hogy a jelölt hogyan alkalmazkodik a csoport karakteréhez, tudja, hogy mi motiválja őket (a kedvükre tesz) és közben tudatos abban, hogy ennek (beszédcentrikus feladatok) mi a helye a nagyobb rendszerekben. A beszédfeladatot az óra más egységeihez szervesen kapcsolja, a vizsgarendszer egyik kötelező feladattípusára (is) gondol (érvelés, amely az emelt szintű érettségi szóbeli részének 2. feladata). Némi ellentmondást érzékelhetünk abban, hogy már az egészen kezdő szinttől beszéltetni akarja a diákokat, de csak a magasabb szintű szövegeket érzi erre alkalmas kiindulópontnak. Amit hozzá

kell ehhez tenni, hogy a kérdéskör világosabb legyen, hogy a tanulói beszédet involváló feladatok kötöttségi szintje nagyon széles skálán mozoghat. A teljesen kötetlen beszélgetés, ahol csak a témát adjuk meg, ennek a skálának az egyik vége felé helyezkedik el. Egy „information gap”-re épülő feladat valahol a közepén, és egy előre megtanult dialógus előadása lehet talán a másik véglet. Így jobban érthető B állásfoglalása: a magasabb szintű, kötetlen beszélgetések az ő csoportjában reális elvárások, és izgalmasabbak a diákok számára. És a gondolatok gazdagságát nagyobb eséllyel lehet biztosítani egy gazdagabb, bonyolultabb szöveggel. Sőt, még azt is hozzáteszem, hogy egy nehezebb szöveg színvonala a beszélgetés színvonalát is felfelé húzhatja, mert az adott témához jó szókinccset adhat, mondatainak bonyolultabb struktúrái jó mintát adnak az igényesebb szóbeli megfogalmazáshoz. Az interjú következő perceiben B épp a beszélgetések kötöttségének szintjéről, beszél:

„Itt meg lehetett csinálni azt, hogy volt egy-két indító kérdés és utána ők maguk elkezdtek (...). Egy alacsonyabb szintű csoportban ennél nyilván több meg irányítottabb kérdés lenne (...). Néha előjött, főleg, amikor nem plénumban beszélgettünk (...), a páros vagy csoportos megbeszéléseknél (...) a kontroll miatt, hogy megmaradjon valamennyire az óra mint olyan, és ne menjen el teljesen más irányba (...) kell az, hogy tudják, hogy miről kell beszélni (...) irányító kérdéseket, jelzőbójákat tettem ki nekik (...) Lehet, hogy ez nekik is segít ötletgenerálásban, legalábbis én például olyan vagyok, hogyha kérdést tesznek föl, vagy valamit mondanak, ami triggerel, arról jobban tudok beszélni, mint hogyha valami nagy absztrakt feladatot kapok. Ez ilyen szempontból is jó lehet (...) meg olyan szempontból is, hogy éles vizsgaszituációkhoz kicsit szoktatja őket, ahol érettségén meg van adva, hogy ebben a levélben mondd el a barátodnak, hogy (...). Meg értékelhetőbbé teszi a csoportos munka teljesítményét.”

A beszélgetés irányító szempontjainak megadása tehát több szempontból is lényeges kérdés. Frontálisan a tanár tudja irányítani a beszélgetés menetét, pár- és csoportmunkánál viszont nem mindenhol tud ott lenni egyszerre, ezért valahogy biztosítani kell, hogy az ő segítségével is egy kijelölt „útvonalon” haladjanak a párhuzamosan zajló beszélgetések. Azt pedig még jobb hallani, hogy B már a tanárjelöltként egyúttal távlati célokban is gondolkodik, hogy az érettségi vizsga követelményeit is számításba veszi, ráadásul látja, hogy egy bizonyos stratégia fejlesztése (irányító szempontok követése) átvihető egy másik nyelvi készségre is (órai beszélgetés > írásbeli érettségi). Hátrány lehet tehát a feladattervezésnél, ha valaki nem ismeri a vizsgák feladattípusait és az azokhoz szükséges készségeket, stratégiákat. Bár jobban meggondolva egy fiatal, kezdő tanár még akkor is „képben lehet” ezekkel, ha nem

néz utána, hiszen csak néhány év telt el azóta, hogy érettségizett. B-nél is megfigyelhetjük, hogy saját angolórai élményeire alapozza a feladatokkal kapcsolatos döntéseinek egy részét. Ez jó kiindulópont lehet, de fennáll a veszélye, hogy tőle nagyon eltérő személyiségű és igényű diákokat is a számára (anno) szimpatikus módszerekkel közelít meg, holott ugyanaz lehet más számára működésképtelen. És az is nagyon jó észrevétel B részéről, hogy az irányító szempontok megadása értékelhetőbbé teszi a beszélgetések eredményét. Hiszen ahogy korábban mondtuk, a feedback fázis is a feladattal együtt kezelhető, és visszafelé is hat, ugyanúgy, mint ahogy a vizsgakövetelmények visszahatnak a tanítás tartalmára és módszereire. Ha a diák előre tudja, hogy mi mindenről kell majd beszámolnia a páros / csoportos beszélgetés után, plusz motivációt és felelősséget kap a feladat teljesítéséhez.

„(...) félénkebb csoportban szerintem a páros meg a kisebb csoportos, 3, max. 4 fő, beszélgetéseknek nagyobb a szerepe; még ebben a csoportban is kaptam olyan visszajelzést, és ez teljesen igaz, tehát én magam is tudok nyelvórán ilyen csöndes üzemmódba kerülni, és ott nagyon sokat segít, ha nem az egész plénum előtt kell az embernek megszólalnia, hanem párban vagy legfeljebb trióban. Több idő is jut (...) meg könnyebb úgy megszólalni, hogy (...) mind a kettőnknek beszélnie kell, mint egy nagy plenáris beszélgetésben, ahol lehet, hogy nem mer jelentkezni, mert mindenki más beszél, aki beszédesebb, ők mondják a maguk ötleteit és nem mer közbevágni, nem meri fölemelni a kezét (...). Amikor terveztem a plenáris beszélgetéseket, az nagyon erősen a fejemben volt, megint csak a tanulók személyisége, hogy itt van egy Rudolf, van egy Thomas, van egy Marcell (...)”

Szintén nagy erény egy jelölt részéről, hogy a frontális és nem frontális munkaformákat nem csak gyakorlati szempontból közelíti meg (egy főre jutó beszédidő), amikor egy feladatnál döntést hoz ezekről, hanem a diákok személyiségének szempontjából is. Saját múltbeli érzelmi tapasztalatait fel tudja használni az empátikus tervezésre, továbbá rövid idő alatt is beépült tudásába az egyes diákok mentalitása, amit fel is használ a tervezés során. Érdekes volt ugyanakkor azt látnom az óráin, hogy a legtöbb esetben véletlenszerűen hozta létre a párokat vagy kisebb csoportokat, tehát nem alkotott prekonceptiót arról, hogy ki kivel hogyan fog együtt dolgozni. Ennek egy ilyen csoportban, ahol nem rég vannak együtt a diákok (egy sáv 4 különböző tagozatról), lehet olyan előnye, hogy a véletlenszerű keveredés nagyobb ismerkedési, összeszokási lehetőséget ad számukra, egyben fejleszti szociális készségeiket is. Illetve a jelölt számára is talán érdekesebb nem a saját prekonceptióit „ráerőltetni” a diákokra, hanem megfigyelni a mindenféle „kombináció” okozta jelenségeket, arról nem is beszélve,

hogy a tanár autoriter döntésének a csoport is nagyobb valószínűséggel szegül ellen. Az interjú kicsit későbbi részében ezt B így fogalmazta meg:

„A párok (...) ez egy ambivalens dolog. Egyrészt lehet, hogy motiválőbb, és a visszajelzések alapján is (...) tetszett ez a kártyás párba osztási módszer, amit használtam, (...) hogy a véletlenre van bízva, hogy kikkel vannak (...). Másrészt ott van az a tanári fegyelmezési vagy pedagógiai szempont, hogy ki kivel tud jól együttműködni, és nem is feltétlenül csak a viselkedés szempontjából, de például olyan szempontból, hogy jó, ha egy hangosabb, beszédesebb valaki kerül egy csöndesebb gyerek mellé (...). Ez egy érdekes kérdés, és a random pároknak is meg a tudatos párbeosztásnak is megvannak az előnyei és a hátrányai.”

Azért tartottam B-t nagyon jó tervezőnek, mert a tervezés minden mozzanatát képes volt így szemlélni. Több oldalról megvizsgálta minden egyes feladat lehetőségeit, és az aktuális helyzethez igyekezett azok közül a legcélravezetőbbet választani. A feladatok órai megvalósulására is hasonló rugalmassággal és kreativitással reflektált: vizsgálta a nyelvi célok megvalósulását, a diákok viselkedését, együttműködését, a távolabbi célok irányába való haladást, és mindezt fel tudta használni a további tervezésnél. Az interjú utolsó harmadában épp erről próbáltam faggatni, hogy mennyi volt a tudatosság abban, hogy ennyire önállóan tervezett, és segítettek-e neki bármilyen tervezési szempontban az óra utáni megbeszélések.

„Inkább egy megszokás az első féléből, ahol (...) rákérdezett a vezetőtanárom, hogy mit terveztem és akkor mondtam neki, akkor ahhoz adott tippeket, és aztán óra után is mondta, hogy mi az, amit máshogy lehetett volna vagy csiszolni lehetett volna, és akkor arra próbáltam már figyelni a következő órától kezdve. Meg egy másik dolog, ami szintén bennem volt az az, hogy most ez itt egyetem (...), nem az általános iskola, ahol mindent tálcán adnak az ember elé (...), nekem kell tanárként kitalálnom, hogy mit szeretnék csinálni.”

Ezért is gondolom nagyon fontosnak, hogy hagyjuk szabadon, a nekik tetsző formában tervezni a jelöltet (főleg, ha már ennyire magabiztos és működőképes elképzeléseik vannak). És nagyon tetszik a „tippeket adni” kifejezés, mert abba két dolgot látok bele: egyrészt nem konkrét feladattervvel segít a vezetőtanár, csak valamiféle kiindulási ponttal, és megmarad a feladat konkrét tervezésének és megvalósításának potenciális sikerélménye a jelöltnek, másrészt, amikor tippeket adunk, akkor ezt gyakran felsorolás-szerűen tesszük, így a jelölt maga választhatja ki azt is, hogy melyikből indul ki. Tehát meghagyjuk mind a döntés, mind a

kidolgozás szabadságát. B számára az önállóság nagyon fontos, önmagával szemben támasztott elvárásnak tűnt más szempontból is:

„Főleg a könyvet használtam kiindulásnak, akár a szövegeket vagy feladattípusokat, vagy a kérdéseket (...) a tömegturizmust azt az internetről hoztam. Ami nekem még fontos szempont, hogy próbáltam kicsit (...) nem tudom, a jogtisztaság nekem egy fontos szempont lenne (...), ha anyagokat keresek órára. (...) Tanárként ez elég bevett gyakorlat, hogy az emberek megosztják egymással a tippjeiket (...) és ha olyan (...) csoport, például Facebook-on, (...) ahol ez a cél, azt ott nyilván merném használni. Nehéz megfogalmazni, (...) hogy hol van a határ aközött, hogy tényleg ötletet adunk egymásnak és a tanárok (...) egymást inspirálják, és hol van az, hogy (...) szellemi termék lopása vagy legalábbis ilyen megúsás.”

A tervezés egyik alappillére az anyag- és ötletgyűjtés, és nemcsak azért nagy segítség az internet, mert ott gyakorlatilag minden témához, feladattípushoz, órai tevékenységhez találunk tippeket, sőt konkrét feladatokat és még óraterveket is, hanem azért is, mert ezek kipróbálásával a feladatokról való gondolkodásunkat fejlesztjük, az eszközkészletünket bővítjük. De ehhez tényleg az kell, hogy a feladatokat (mint ahogy B ezt a tankönyvi feladatokkal tette), átalakítsam, a magam és a csoport igényei szerint használjam a tanítás során. Mivel oktatási célokra szinte minden felhasználható, nem a jogi aggályok lennének bennem a legerősebbek, hanem az, amit B „megúsás”-nak nevez: vagyis ne tervezés helyett, hanem épp a tervezés fejlesztésére (is) használjuk a mástól származó ötleteket.

További három interjú elemzése problémakörök szerint csoportosítva

3.1 Tankönyvi feladatok

Egyáltalán nem meglepő, hogy a tankönyvben található feladatok használata minden jelöltnél előjön, hiszen szinte minden nyelvcsoport valamilyen könyv alapján dolgozik, tehát abból kell kiindulniuk, mikor órákat, órai feladatokat terveznek. A könyvvvel kapcsolatban a 3 kérdezett jelölt alábbi tervezési problémákat vetették fel (felvetéseik előtt mindig jelzem nevük kezdőbetűjét és az interjú percre és másodpercre megadott vonatkozó részletét; a hanganyag a dolgozat végén megadott linkre kattintva érhető el):

(A: 15.22 – 16.35)

- a könyvek máshogy működnek, mint ahogy ő órát tervezne
- nem olyan jó input, mint egy cikk a netről
- nem ért egyet a könyv nyelvhasználati szabályaival (nem a valóságot tükrözik)

(A: 24.06 – 25.45)

- távol áll a gyerekektől (pont azok a részek nem hitelesek, amikkel őket célozzák, pl. tiniproblémák)
- plusz munkát adnak, mert gyerekközelivé kell tenni

(D: 28.25 – 33.52)

- muszáj átvenni a könyvhöz adott témazáró dolgozat miatt
- nehéz összekapcsolni a gyerekek érdeklődésével

(L: 0.35 – 1.45)

- neki is unalmas volt diákként

(L: 18.39 – 21.08)

- nem elég változatosak

A tankönyv valóban kötöttséget jelent, ami nem csak előnyökkel, hanem hátrányokkal is jár. Mindegyiknek van egy működési elve, a szerző elképzei valahogy az tanítás-tanulás folyamatát, vagyis van egy logikája. Azt szoktam mondani a jelölteknek, hogy lehet változtatni ezen a logikán, vagy magán a tartalmi elemein, de mindig meg kell tudni mondani, hogy miért. Egyik egyetemi tanárom szavai csengenek a fülemben, aki egyszer azt mondta, hogy csak akkor szabad lebontani egy épületet, ha jobbat építünk a helyére. A jobb itt azt jelenti, hogy az abból kiinduló órai tevékenységek alkalmasabbak a diákok fejlesztésére. Azt pedig csak úgy lehet eldönteni, ha először alaposan megértjük, hogy mi volt a könyv adott részének eredeti szándéka, logikája, céljai, és ezeket saját szempontrendszerünkkel egybevetjük.

A diákok érdeklődését nehéz eltalálni, hiszen egy nyelvkönyv nem egy diákra, diákcsoportra, de még csak nem is egy iskolára (bár erre van példa) vagy oktatási rendszerre (országra) íródik. Ilyen szempontból jó is és rossz is, hogy az angoltanításban és nyelvtudásmérésben már nemzetközi sztenderdek vannak (Közös Európai Referenciakeret). Így a tanári munkának része lesz az, hogy egy adott csoport, vagy akár egyes diákok érdeklődéséhez alakítsa a könyv feladatait. Kiindulhat egy jelölt abból, hogy neki mi volt unalmas diákként, de aligha lesz olyan téma vagy feladat, ami mindenkit egyformán megmozgat. De valóban van valami pszichológiai hatása annak, amikor nem vetetjük elő a tankönyvet, vagy mondjuk nem rögtön az óra elején (megszokás megtörése).

Érdekes, hogy annak ellenére, hogy a használatban lévő (tankönyvlistán szereplő) könyveket) gyakran frissítik, aktualizálják tartalmilag, nyelvileg, mégis felmerül, hogy hiteltelenül találják egy adott korosztály jelenlegi problémáit. Elképzelhető, hogy valamilyen megfontolás visszafogja ebben a tankönyvszerzőket? Tudjuk, hogy a kommunikatív nyelvóra egyik fontos eleme a személyesség. Akkor lesz igazán autentikus a nyelvhasználat, ha valós helyzetekben, valós vélemények, személyes érintettségen alapuló megnyilatkozások hangzanak el. És minden nyelvtanár tapasztalhatja, hogy nagyon jó érzéket, érzékelést kell kifejlesztenie és folyamatosan működtetnie ahhoz, hogy a személyes információk senkinek ne okozzanak kellemetlen élményeket. Lehet, hogy a tankönyvírók épp ezért „óvatoskodnak” kicsit...

Valami hasonló lehet igaz a könyvek nyelvi hitelességére. Az angol talán az egyik legszerteágazóbb és leggyorsabban változó nyelv, mert használóinak száma és az általuk

lefedett terület nagysága is óriási. Mindezt lehetetlen bármilyen könyvben átfogóan visszatükrözni, főleg nem tanulói szintekhez igazítva. Azt lehet talán mondani, hogy a könyv ízelítő az angol nyelv egészéből, mindig egy adott szinten próbál egy közös, minden (anyanyelvi) beszélő által elfogadhatónak tartott metszetet adni a jelenlegi helyzetből. Elkerülhetetlen, hogy ebből a leszűkített közös metszetből rengeteg dolog kilógjon, hogy ne legyen olyan megjegyzés akár minden órán, hogy „de én ezt máshogy (is) hallottam”.

Ezért is merülhetett fel az a megjegyzés, hogy egy cikk a netről jobb input: adott esetben, adott szinten, egy adott csoport érdeklődését figyelembe véve teljesen igaz lehet. (Nem árt tudni, hogy A., aki ezt mondta, annak érdekében, hogy a tankönyvi szövegeknél nagyobb kihívás elé állítsa a csoport haladóbb tagjait, egy tudományosabb nyelvezetű cikket olvastatott velük, és ezután az egyik diák elégedetten jegyezte meg, hogy több szót tanult abból, mint összesen a könyvből.) De ne felejtsük el, hogy olyan csoport vagy egyes csoporttagok esetében, akiket elriaszt a sok új szó egy szövegben, és elveszi a kedvüket az olvasástól, ez vissza is üthet, ezért tettem hozzá zárójelben a konkrét kontextust. Az internet nagy előnye, hogy ott bármilyen témához pillanatok alatt találunk írott vagy akár hangzó anyagot, de sose tévesszük szem elől a konkrét célt és kontextust.

A könyvön kívüli anyagok valóban segítik a változatosságot, aminek szintén vannak kétségtelen előnyei, de hátrányai is. A diákok hamar megunhatják, hogy minden egyes „unit” ugyanúgy épül fel, és ugyanazok a feladattípusok köszönnek vissza, ugyanazok a tevékenységformák ismétlődnek. Ezt jó rendszeresen megtörni számukra még ismeretlen feladatokkal, mert olyankor nemcsak tudásukat, de feladatmegoldó kreativitásukat is fejlesztjük. Sőt, nagyon tanulságos lehet megpróbálkozni olyan szövegekkel, melyek szintje nem igazán igazodik a tankönyv szintjéhez, nagyon kellemes meglepetések és sikerélmények származhatnak belőle diák és tanár számára egyaránt. De azt is tartsuk szem előtt, hogy épp a nyelvtanítás és tesztelés egységesülése miatt a könyvek elég jól lefedik azokat a feladattípusokat, kialakítják a sikeres megoldásukhoz szükséges stratégiákat, amelyekre a diákoknak szüksége lesz vizsgahelyzetekben. A vizsgára szükséges „skill”-eket persze külön vizsgafeladat-gyakorlással is megoldhatjuk, de miért ne üssünk időnként két legyet egy csapásra?

3.2 Tankönyvön kívüli feladatok

(A: 15.22 – 16.35)

- ha nem ért egyet a könyv „látszatszabályaival”, egyből felmegy a netre, és onnan gyűjt magának törzsanyagot, melyből redukcióval hozza létre a tanulóknak szánt feladatokat

(A: 30.50 – 32.06)

- több nehezebb szöveg kell a könyv szintje fölötti diákoknak, a témaválasztást a diákoktól kapott folyamatos visszajelzésekre kell alapozni

(A: 39.57 – 43.20)

- egy hozott anyag (pl. videó) köré egy egész óra tervezhető

(D: 1.41.49 – 1.43.53)

- ha bevisz egy feladatot, az tényleg izgalmas lesz-e, vagy csak ő érzi annak

(L: 1.50 – 2.23)

- vezetőtanár értékelt (mindkét értelemben: dicsérte és véleményezte), kiegészítette a jelölt által önállóan kitalált feladatot (de az ötlet mindig a jelöltté volt)

- az óramegfigyelések is adtak ötleteket

(L: 2.52 – 3.50)

- a feladatok „alkalmasságát” az alábbi szempontok alapján ítélte meg: életkori sajátosságok, érdeklődés, nyelvi szint, egyéni sajátosságok, ne legyen sok egyforma

(L: 9.55 – 12.15)

- az internetről nem egy az egyben vette át a feladatokat

- az egyetemi módszertan óráról is vett át ötleteket (párhuzamosan járt rá a tanítási gyakorlattal)

- gyakran írt saját mondatokat, melyekbe igyekezett vicces dolgokat csempészni, a diákok jól szórakoztak rajtuk

(L: 14.25 – 17.46)

- úgy érezte, a tankönyvön kívüli feladatok közelebb állnak hozzá, jobban bele tudja élni magát, úgy látta, a diákok is jobban élvezik, mert látják, hogy több energiát rakott bele, és viccesek, kreatívak

(L: 35.50 – 39.08)

- először mindig magától próbált kitalálni feladatot, és ha nem ment, csak azután ment fel a netre

- a netes feladatokon ritkán változtatott, kivéve, amikor csak a keretet vette át és a diákok érdeklődéséhez szabta a tartalmat

- aktuális tartalmakat igyekezett találni, magából, és hűgából is ki tudott indulni, de úgy érzi, gyorsan változnak a dolgok, már ő sem egészen érti a tiniket

A tankönyvön kívüli feladatoknak tehát legalább 4 különböző forrását említették: saját ötlet, hospitálás alkalmával „ellessett” feladat, egyetemi módszertan órán tanult feladat, és az internet. Érdekes, hogy a feladatok átalakítását leginkább az internettel kapcsolatban emlegették, aminek szerintem az lehet az oka, hogy az órákról hozott ötleteket „működés közben” látták, ami véleményem szerint sokkal nagyobb esélyt ad annak, hogy a jelöltnek egy feladat szimpatikussá váljon, fellelkesítse arra, hogy ő is kipróbálja és sikeres lebonyolítás esetén beépítse a repertoárjába.

Ami egyből szemet szúr nekem, ha így tematikus csoportosításban nézem a megnyilatkozásokat (ez lineáris interjú-elemzésnél lehet, hogy nem tűnne fel), hogy L némileg ellentmond önmagának, mikor először azt mondja, hogy a netről sosem egy az egyben vett át feladatokat, majd később azt, hogy a netes feladatokon ritkán változtatott. Elképzelhető, hogy ennek pszichológiai oka van (ő volt az, aki az instrukciók leírását „ciki”-nek aposztrofálta), vagyis bizonytalan abban, hogy egy rögzítésre kerülő beszélgetésben egy nála tapasztaltabb tanárral mennyire vállalja fel azt, hogy a tervezés során mennyire volt kreatív és önálló. Az a gondolata is erősíti ezt, hogy könyvön kívüli feladatkészítésnél kiemeli, hogy először mindig magától próbálkozott, csak azután ment fel a netre. Ugyanakkor épp ő az, aki a netes feladatok kiválasztása kapcsán egy komplex szempontrendszer sorakoztat fel (, tehát nagyon is tudatosnak tűnik. De elképzelhető, hogy rosszul interpretálok a helyzetet, de fontos lenne valahogyan az interjúkészítésből kiiktatni az ilyen típusú aggodalmakat. Egy másik alany, A

gond nélkül kimondja, hogy ha nem ért egyet a könyvvel, egyből felmegy a netre; igaz, utána hozzáteszi, hogy milyen munkafolyamaton viszi keresztül az onnan gyűjtött anyagot. (Hogy mennyire nem ciki instrukciókat megírni, az is mutatja, hogy számos könyv íródott, mely a kezdő vagy akár tapasztaltabb tanárokat segíti abban, hogy az órai feladatok lebonyolítása során saját nyelvhasználatuk minél angolosabb legyen. Magyar anyanyelvűek számára Medgyes Péter Osztály Vigyázz! című könyve említendő meg (Medgyes – Thomas 1985), melyben a szerzők rengeteg tipikus instrukciót „bilingvis” módon tematikusan gyűjtöttek össze, és műfajában úttörő fontosságú. Természetesen az angol anyanyelvű, nyelvtanárok képzését, fejlesztését támogató szerzők által írt könyvek is léteznek, iskolánkban megtalálható például a Practical Classroom English (Hughes – Moate, 2017), melyet azoknak a jelölteknek szoktunk ajánlani, akiknek az általános angoltudása akár jó is lehet, de bizonytalanok abban, hogy a tipikus órai megnyilatkozásaik / instrukcióik angolosan hangzanak-e. A könyv érdekessége Medgyesék könyvéhez képest, hogy gyakorlatokat is tartalmaz, mely a szerzők szándéka szerint „aktiválja és átismételteti az egyes fejezetekben bemutatott kifejezéseket”, és hanganyag is tartozik hozzá, mely pedig a kiejtésben, intonációban nyújt segítséget. (ix. o.)

Az is roppant beszédes szerintem, hogy egyikőjük sem mondta, hogy amikor nem volt ötlete, megkérdezte a vezetőtanárát. Ez is azt sugallja nekem, hogy az önállóság mindegyiküknek fontos (B ki is mondta ezt a 2. fejezetben elemzett beszélgetésben), és ezért tartom elengedhetetlennek, hogy valóban mindig tartsuk szem előtt azt, hogy a lehető leginkább érezze azt a jelölt, hogy aktív részese volt a feladatok kiválasztásánál és esetleges átalakításánál hozott döntéseknek. (Emlékszem egyébként, hogy A tett nekem fel olyan kérdést egy félkész óratervről való beszélgetés közben, hogy „És a maradék időben mit csináljak?”, amire olyan választ adtam, ami döntési helyzetbe hozta: adtam 3-4 tippet, melyek közül neki kellett saját szempontokat érvényesítve kiválasztani és megtervezni az adott órai tevékenységet.) Ha az önállóságnak egy bizonyos foka megvan, akkor már a vezetőtanári segítséget is könnyebben kéri és fogadja el a jelölt, L ki is emeli, hogy vezetőtanára véleményezte a választott feladatot (ezt bátran kimondja), és megdicsérte, hogy tankönyvön kívüli feladatot hoz (a dicséret pozitív nyomot hagyott az emlékeiben).

Jó látni a fenti megnyilatkozásokból, hogy mennyire meghatározó szempontnak tartják a jelöltek a feladatok tervezésénél a csoport(tagok) érdeklődését, azt hogy a diákok a feladatokat szórakoztatónak, izgalmasnak találják. Ez mutatja a Szabó Éva cikkéből idézett mondat igazságát, amely azt mutatta, hogy a cél az, hogy elkerüljünk bizonyos negatív élményeket,

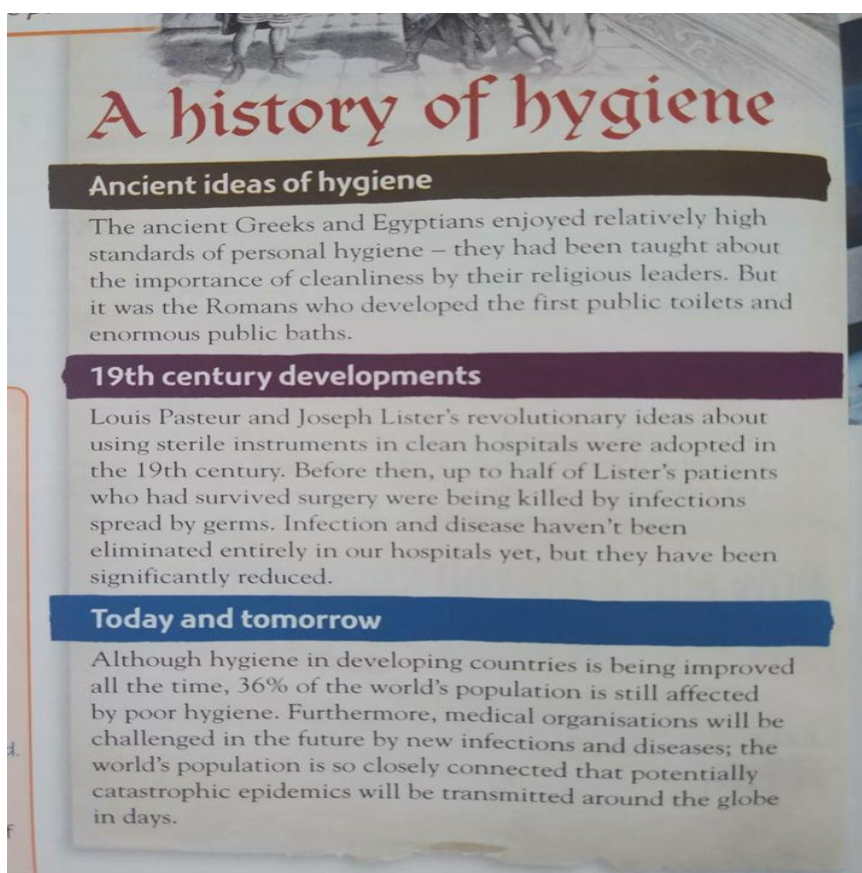
jelen esetben az unalmas órát, és a jelölt csalódását. Borzasztó érzés egy lelkesen megtervezett órán unatkozó, közönyös diákcsoportot látni még egy rutinos tanárnak is, nemhogy egy szárnyait próbálgató, pozitív visszajelzésekből önbizalmat építeni próbáló kezdőnek.

És itt jön be az empátia kérdése. Véleményem szerint a gyakorlóiskolák sikerességének egyik alapköve az, hogy az oktatás minden szereplője extra motivációt kap a másokkal való együttérzésre, megértésre és a rugalmas együttműködésre. A tanárok, tanárjelöltek, és diákok közös célja, hogy a tanítási-tanulási folyamat minél szervezettebben és gördülékenyebben haladjon, ezért mindannyian érdekeltek abban, hogy alkalmazkodjanak egymáshoz. A diákok és a vezetőtanár szem előtt tartja a jelölt érdekeit, érzéseit, a jelölt a diákokét és vezetőtanárát. A vezetőtanári empátia nem csak azért fontos, hogy a jelöltet szenzitív visszajelzésekkel és a lehető legkevésbé direktív módon segítsük, hanem azért is, mert mi vagyunk a közvetlen minták a gyakorlat során, ráadásul kétszeresen: látják, hogy hogyan bánunk a diákokkal, és saját bőrükön tapasztalják, hogy hogyan bánunk velük. Valószínűleg ezek nélkül is felmerülne bennük, hogy a diákokhoz empatikusan viszonyuljanak, de ez mindenképp plusz motiváció számukra.

A megnyilatkozásokból ítélve a tanárjelöltek empátiája két irányból táplálkozik. Megpróbálják megismerni és felhasználni a csoportjaikba járó diákok érdeklődését a feladatok tartalmi oldalának kiválasztásánál, illetve igyekeznek saját magukból (korábbi énjükből, iskolai emlékeikből), illetve a diákokhoz hasonló korú, általuk jól ismert személyből kiindulni, hogy a diákok kedvére tegyenek.

Azt, hogy a diákok érdeklődése, és nyelvi szintje megfelelő „kielégítése” érdekében könyvön kívüli forrásokhoz ajánlatos fordulni, a szakirodalom is alátámasztja. Tricia Hedge (Hedge, 2017) szerint például úgy lehet hatékonyan szókincset tanítani, ha először felmérjük a könyv szókincsre irányuló tartalmát, céljait és módszereit, és a diákok igényeinek megfelelően egészítjük ki azt. (132. o.) Tapasztaltabb tanároknak ez persze szinte magától értetődő, de a jelöltek nem árt biztatni arra, hogy próbálják a diákok nézőpontjából újragondolni a könyv feladatait, szövegeit, szókincsét, és adott esetben merjék azt bizonyos mértékig fölülbírálni. Ami egyel progresszívebb ötlet Hedge könyvében, az a diákok által hozott szövegek használata. (206. o.) Véleményem (és tapasztalatom) szerint ez valóban új irányokat és mélységeket nyithat meg az órai anyagok és az általuk generált feladatok (szókincsfejlesztés, nyelvtantanítás, beszélgetés) terén, hiszen ki tudja jobban a diákoknál, hogy mi érdekelheti őket

(és csoporttársaikat)? Ugyanakkor ez sok plusz feladatot rak a tanárra, hisz teljesen ellenőrizetlenül kockázatos lehet ezt a választási módot működtetni, illetve a hozott szövegekhez való feladatkészítés nem feltétlenül reális elvárás egy diákkal szemben (bár ezzel is érdemes megpróbálkozni!). Hedge ezzel kapcsolatos legérdekesebb megjegyzése, hogy sokszor nem is maga a szöveg tarthat majd számot a diákok érdeklődésére, hanem az ahhoz kapcsolt, a tanár által kitalált célok. (206. o.) Ezt olvasva elgondolkodtam azon, hogy milyen konkrét példát tudok felidézni saját praxisomból, amit akár egy jelölt is könnyen átvehet és kipróbálhat. Az első, ami eszembe jutott, egy roppant egyszerű memóriajáték. Rövidebb tankönyvi szövegeknél szoktam alkalmazni, amikor nincs szövegértési feladat a könyvben, és nem is feltétlenül érdekes a szöveg, de szeretném, ha figyelmesen elolvasnák, mert valaminek a felvezetése. A feladat annyiból áll, hogy egy rövid szöveg elolvasására kicsit több időt adok, mint amennyi alatt előreláthatóan a végére érnek, és azt kérem, hogy próbálják a szöveg minél több részletét memorizálni is. Az idő leteltével mindenkinek be kell csuknia a könyvét, és az általam mondott, a szövegből kiemelt egy-egy szóról megmondani, hogy milyen kontextusban szerepelt. Példa egy ilyen típusú feladatra; a szöveg a Solutions 3rd Edition Upper Intermediate Student's Book című tankönyvből (Falla – Davies, 2017, 66. o.) származik:



Ezt a szöveget kb. egy perc alatt el lehet olvasni, ezért maximum két perc alatt kell minél jobban megjegyezniük. Ezután kiemelem egyenként például a következő szavakat: religious, public, century, reduce, population. A diákok csukott könyvvvel, hallás után kapják ezt az „input”-ot, és jelentkeznek a válaszadásra. Szoktak lenni olyan válaszok, melyek szinte szó szerint idézik a szöveget (ez egyáltalán nem baj, sőt előny is lehet, hiszen a szöveg egy nyelvtani rész előkészítése a könyvben, és így kimondják az eredeti szerkezeteket), és olyanok, melyekben átfogalmazták, leegyszerűsítik az eredeti nyelvi formát. A végrehajtandó feladat szempontjából tehát nem különösebben fontos, hogy hány diáknak érdekes a szöveg. Ez persze nem azt jelenti, hogy ha közben kiderül, hogy többeknek igen, akkor ne lehetne utána még egy beszélgetéssel is megtoldani a szöveggel való foglalkozást, de ez már függeni fog az óra időbeosztásától, az egyéb feladatok céljaitól stb. is.

Itt érdemes kitérni továbbá A azon megállapítására, hogy egy hozott anyag (pl. videó) köré akár egy egész órát is fel lehet építeni. Ismét Hedge könyvére utalok, aki mindkét receptív készség (olvasott, illetve hallott szöveg értése) kapcsán a feladattervezést egy már kialakult sztenderdre hivatkozva képzelel el. Az olvasott szöveg értését célzó feladat esetében az olvasás előtti, közbeni és utáni fázisokat különíti el, sőt, konkrét példákat, tippeket is ad az egyes fázisokra, ráadásul célok megfogalmazásával együtt! (Pl. olvasás előtti feladat: beszélgetés a szöveghez kapcsolódó képekről, melynek célja az érdeklődés felkeltése; kulcsfontosságú nyelvi elemek tisztázása, hogy a szöveg megértése könnyebb legyen stb.) (Hedge, 2017, 209-212. o.) Ahogy korábban is említettem, mi, angoltanárok kényelmes helyzetben vagyunk, hiszen ha megnézzük a rendelkezésünkre álló könyveket, valóban így épül bennük fel egy olvasási feladat. Ez abból a szempontból is szerencsés, hogy a jelöltek nem csak a netről „ellesett” feladattípusokat, trükköket alkalmazhatják a könyv anyagának használatára, hanem fordítva is. Egy neten talált szöveg köré a tankönyv felépítését ellesve többfázisú feladatot, vagy több feladatból álló (egész) órai folyamatot tervezhetnek.

3.3 A feladatok lebonyolításának tervezése

Kicsit ellentmondásosnak tűnhet ez az alfejezetcím, mert első megközelítésben azt gondolhatjuk, hogy egy órai feladatot a tanár először megtervez, aztán pedig a terv szerint lebonyolítja a tanórán. A helyzet azonban az, hogy magát a lebonyolítást is tervezni kell, különösen egy teljesen kezdő tanárjelöltnek. Hogyan vezesse fel a feladatot? Milyen instrukciót adjon hozzá? A választott munkaformához hogyan rendezze el a diákokat a teremben? Mikor ossza ki a fénymásolatot vagy nyitassa ki a tankönyvet? Mit csináljon a feladat végzése közben? Hogyan segítsen? Milyen módszerrel ellenőrizze a feladat megoldását? Ezeknek a kérdéseknek a megválaszolása mindenképp a tervezés részét képezi. Nézzük tehát meg, hogy milyen ide kapcsolható felvetések hangzottak el az interjúk során.

(A: 7.45 – 9.29)

- nem az instrukciót fontos kitalálni, hanem a feladatok közti átkötéseket, hogy koherens legyen az óra

(D: 36.17 – 41.30)

- nyelvtani magyarázatnál hogy tegye fel a kérdéseket, hogy a várt választ kapja

(D: 43.04 – 46.48)

- hogyan ellenőrizze a feladatokat

(D: 59.33 – 1.01.45)

- hogyan monitorozzon / ellenőrizzen, hogy senkinek ne legyen kellemetlen, de lássa, ha valakinek valami nem sikerült

(D: 1.16.54 – 1.17.45)

- nyelvileg készen áll-e, hogy jól adja át és magyarázza el (pl. a nyelvtant), amit eltervezett

(L: 1.03.31 – 1.04.44)

- nem tudja előre tervezni a diákok kérdéseire adandó válaszokat (de megpróbálja abból a szempontból is átnézni az anyagot, hogy vajon mit fognak kérdezni)

Az élő idegen nyelvekből végzett tanítási gyakorlat legalapvetőbb előfeltétele a tanárjelölt nyelvi felkészültsége. Az óratervezés szempontjából a felkészültség szó rögtön kettős értelmet nyer: elég jó-e a jelölt általános nyelvtudása, illetve fel tud-e készülni egy adott óra által megkövetelt nyelvhasználati kihívásokra. Az általam kérdezett négy jelölt mindegyike megbízható, jó angoltudással rendelkezett, megnyilatkozásaikból mégis az látszik, hogy a feladatok lebonyolítását ebből a szempontból is próbálják megtervezni. Ennek valószínűleg az az oka, hogy az általuk említett órai fázisok / feladattípusok sikeres megvalósításához (nyelvtan, előre nem ismert kérdések megválaszolása, kérdések célirányos feltevése) nem elegendő jól beszélni a célnyelvet. Ismerni kell annak nyelvtani szabályszerűségeit, ismerni kell az adott csoport diákjainak gondolkodását, tudni kell, hogy egy adott nyelvi jelenségnek mely részei szoktak nehézséget okozni egy adott szintű tanulónak. Minél kötetlenebbek a feladatok és nyitottabbak a megoldási lehetőségeik, annál nehezebb erre felkészülni. Az órai feladatok tervezése és az órai nyelvhasználat érdekes viszonyban áll egymással. Azt gondolhatnánk, hogy egy kiváló nyelvtudású jelölt jobban tud tanítani, mint egy közepes nyelvi felkészültségű. Az állítást én inkább úgy fogalmaznám meg, hogy annál jobb órát tud egy jelölt tartani, minél jobban tudja nyelvtudásához igazítani az adott óra tervezését. Természetesen nem ideális egy közepes nyelvtudású jelöltre egy haladó csoport tanítását bízni, de adott esetben ilyen helyzetet is meg kell oldani valahogy. A rövid gyakorlat néhány hete alatt nincs esély arra, hogy egy jelölt nyelvtudása nagyot változzon, viszont arra igen, hogy olyan stratégiákat alakítson ki, melyekkel a problémát áthidalhatja, és a későbbiekben ezeket tovább alkalmazva hosszú távon nyelvileg is „utolérje önmagát”. Ha olyan feladatokra és munkaformákra épít, ahol saját maga szerepét mint nyelvi forrást, mint beszélőt és beszélőtársat minimalizálni tudja, és sok lehetőséget ad a diákoknak az önálló munkára (olvasott és hallott szövegek) és a diák – diák interakciókra (beszélgetés párokban és csoportokban), és ezek lebonyolításához előre megfogalmazza instrukcióit, sikereket érhet el. Fel szokott rögtön merülni ilyen esetben, hogy semmi baj azzal, hogy főleg a diákok beszélnek (sőt!), de mi a helyzet a hibajavítással? Ebben is találhat számára elérhető célokat, például egy kötöttebb, zárt végű nyelvtani feladat mögött álló nyelvtani szabályrendszert rövid idő alatt áttanulmányozhatja, és a helyes válaszok ismeretében a diákok önálló feladatmegoldása után ellenőrizheti azt, javíthatja a hibákat és felvillanthatja a megtanult szabályokat.

A feladatokhoz tartozó ellenőrzési fázist nem véletlenül említették többször is. Már B-nék is láttuk, hogy a német szakos vezetőtanárától azt a tippet kapta, hogy kerülje az ellenőrzés

egyik bevett módszerét, mikor a tanár frontálisan egyenként sorban egy-egy választ felolvastat minden diákkal. Nem tudom, hogy mivel indokolta a németes kolléga ezt a tanácsot, de valóban több dolog is a kerülendő módszer ellen szól. Csak néhány érv: kiszámítható, tehát a diákok egy része csak akkor fog figyelni, mikor rá kerül a sor; lehet, hogy egy gyengébb diákra jut egy nehezebb rész és egy erősebb kap egy könnyebbet, így összekavarodnak a sikerélményre adható esélyek; a halkabb diákok választ többször meg kell ismételtetni, ami nekik kínos lehet, és az időt is elviszi. Ugyanakkor a módszer használhatóságának alátámasztására is könnyen találhatunk logikát: fegyelmezett csoport esetében mindenki hall minden választ és minden tanár vagy diák által adott javítást és magyarázatot; senki nem érzi, hogy azért szólítják őt egy könnyebb résznél, mert ő gyengébb. Azt szeretném ezzel megmutatni, hogy valószínűleg egyetlen módszer sem tekinthető önmagában teljesen kerülendőnek vagy alkalmazhatónak, és hogy az a komplex szempontrendszer, amivel az egész dolgozatom során folyamatosan szembesülünk, segíthet megtervezni, vagy akár óra közben eldönteni, hogy egy adott ellenőrzési stratégia indokolt-e, vagy másikat kell választanunk.

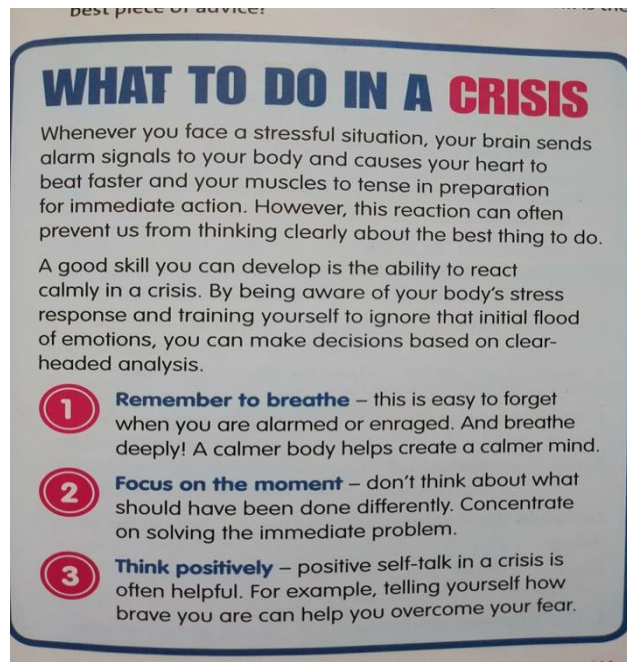
Nagyon fontosnak és értékesnek érzem L utolsó megnyilatkozását, melyben arról beszél, hogy megpróbálja az adott óra anyagát abból a szempontból is átnézni, hogy a diák(ok) vajon mit kérdez(nek) majd. Azt hiszem, bármilyen feladat órai megvalósításának minősége nagyban függ attól, hogy mennyire tudja elképzelni a tanár a bevezetőben is említett „procedural aim” mellett a diákok lehetséges reakcióit is, és kicsit előre gondolkodni azok lehetséges kezeléséről.

Egyszerűen elérhető sikerek és egyszerű tippek

4.1 Egy sikeres feladatkészítés

Ebben (az utolsó) részben a teljesség igénye (vagy bármilyen mennyiségi igény) nélkül megpróbálom azt felvillantani, hogy bármennyire is szövevényes terület az órai feladatok tervezése, bármennyire nehéz (tulajdonképpen lehetetlen) az összes releváns szempontot figyelembe venni a tervezési folyamatban, apró és egyszerű ötletekkel is fontos változásokat lehet elérni. Biztatás kíván ez lenni a jelölteknek, akiket sokszor elrettent az óratervezés felelőssége, magamnak, aki a jelöltek minél nagyobb önállóságában hisz, és abban, hogy a tervezésben a segítséget óvatosan, mindig a jelölt igényeihez igazítva lehet csak célravezetően „adagolni”, és vezetőtanár / mentor társaimnak, akik nap mint nap valószínűleg nagyon hasonló kihívásokkal szembesülnek.

Kutatásom egyik interjúalanya (A) egy néhány órán keresztül tartó folyamatban tanított egy témakört, melyet tankönyvön kívüli szöveggel is kiegészített. A folyamat utolsó órája egyben a bemutatóóra is volt, és azzal a problémával fordult hozzám, hogy szeretné már a bemutatóóra előtt a tankönyv egyik rövid szövegével felvezetni a bemutatóóra anyagát, de mivel a bemutató óra is arra a tankönyvi oldalra épül, nem akarja előre (teljesen) „lelőni” ezt a szöveget (Falla – Davies, 2017, 23. o.):



Azt a tippet adtam neki, hogy csináljon belőle egy szövegkiegészítő feladatot úgy, hogy belőle kivesz néhány szót és összekeverve megadja. Ezt azonban túl könnyűnek érezte a csoport nyelvi szintjéhez, ezért két irányba fejlesztette / fejlesztettük tovább a szövegkiegészítést. Egyrészt egy tankönyvön kívüli szövegrészlettel megtoldotta az eredeti szöveget, másrészt pedig alkalmazott egy általam rendszeresen használt feladatípust: nemcsak kiveszünk és összekeverünk bizonyos szavakat a szövegből, de le is csupasztjuk azok képzett alakjait (pl. unstable > stable). Ez két vizsgán is használatos feladatípusnak a keresztezése, és komoly fejtörést tud okozni haladó diákok számára is. Ezek alapján az alábbi feladatot hozta létre:

In the following text, you will have to include the missing words in the correct forms! (you need to alter the listed words so the sentences make sense!)

environment, solve, decide, stress, stable, loose, react, able, differ, prepare

A **crisis** (plural: "crises"; adjectival form: "critical") is any event or period that will lead, or may lead, to a(n) 1. _____ and dangerous situation affecting an individual, group, or all of society. Crises are negative changes in the human or 2. _____ affairs, especially when they occur abruptly, with little or no warning. More 3. _____, a crisis is a testing time for an emergency.

Whenever you face a 4. _____ situation, your brains sends alarm signals to your body and causes your heart to beat faster and your muscles to tense in 5. _____ for immediate action. However, this 6. _____ can often prevent us from thinking clearly about the best thing to do.

A good skill you can develop is the 7. _____ to react calmly in a crisis. By being aware of your body's stress response and training yourself to ignore that initial flood of emotions, you can make 8. _____ based on clear-headed analysis.

What you can choose is to focus on the moment. Don't think about what should have been done 9. _____. Concentrate on 10. _____ the immediate problem.

(A megoldások az eredeti szövegben és az angol nyelvű Wikipedia „Crisis” szócikkében láthatók.)

A feladat az órán valóban megfelelő kihívást jelentett a diákok számára, a szöveggel megismerkedtek, de nem merítették ki annak tartalmi oldalát a bemutatóóra előtt, mert elsősorban nem arra koncentráltak. A tervezésnél a jelölt önállóan készítette el a feladatot, én csak egy szinte bármely szövegre alkalmazható feladattípus alapötletét adtam hozzá, így sikerélményt is átél, illetve a továbbiakban bármikor használható feladatkészítési módszerrel bővítette eszköztárát.

4.2 Néhány egyszerűen alkalmazható tipp a jelöltek segítéséhez

Itt is abból indulok ki, hogy ezeket a tippeket a jelölt önállóságának megtartásával lehet alkalmazni. A vezetőtanár / mentor csupán segítőként, „szakértőként” vesz részt az adott tevékenységekben és / vagy azok tervezésében.

A CSOPORT SZINTJÉNEK / TUDÁSÁNAK MEGISMERÉSE

- a vezetőtanár megmutatja a csoport által korábban tanult anyagrészeket a tankönyv(ek)ben és / vagy a diákok dolgozatait
- a jelölt által hospitált órákon sok megnyilatkozási lehetőséget kapnak a diákok, melyek alapján megmutatkozik nyelvtudásuk, a jelölt jegyzetek formájában rögzíti a (tipikus) hibákat

- a hospitálási szakaszban (adott vagy szabadon választott témában) összefüggő szöveget írnak a diákok szótár használata nélkül, melyeket a jelölt önállóan vagy vezetőtanárával együtt elemez
- a jelölt rövid „felmérő” tesztet írat, melyben a számára leginkább fontos szókinszre, nyelvtanra kérdez rá (ami pl. releváns az általa tanított anyagrész szempontjából)
- a jelölt megkéri a diákokat, hogy az új nyelvtan előtti óra végén egy kis méretű lapra röviden írják le, mit tudnak egy adott nyelvtanról (pl. valamelyik igeidőről, vagy a szenvedő szerkezetről), amelyiket tanítani fogja; a diákok által leírt szabályok, példamondatok alapján a következő óra előtt már látni fogja, hogy mik a hibás elképzelések, hiányosságok; így egy olyan „képet” kap, amiből könnyebben kitalálhatja, hogy honnan kezdje / folytassa az adott terület tanítását / gyakoroltatását

A DIÁKOK FEJÉVEL VALÓ GONDOLKODÁS

- adjon részletes beszámolót arról, hogy ő milyen módszerekkel tanult angolul (órákon és önállóan is), és (a vezetőtanár segítségével) elemezzék az összegyűjtött módszerek előnyeit és hátrányait
- a saját vezetőtanáránál látott órák és más tanároknál végzett hospitálások során megfigyelt feladatok közti különbségek összegyűjtése, elemzése
- ugyanazon feladat(típus) működésének megfigyelése különböző csoportokban, az eltérő működés okainak keresése

VIZSGASZEMPONTOK ÉRVÉNYESÍTÉSE

- keressen a tankönyv témáihoz illeszkedő feladatokat az oktatási hivatal honlapján megtalálható érettségi és / vagy OKTV feladatsorokban, építsen be óraterveibe néhányat ezek közül

- gondolja végig, hogy az egyes tankönyvi feladatok melyik vizsgán / vizsgafeladat esetében jelenthetnek segítséget és milyen módon / melyik (rész)kézségben
- próbáljon meg egy tetszőleges szövegből vizsgafeladatot készíteni (olvasásértés, nyelvhelyesség), használva a tankönyvi és érettségi feladattípusok valamelyikét

FELADATOK NEHEZÍTÉSE, DIÁKOK INTENZÍVEBB BEVONÁSA

- egy nyelvtani feladat mondatait ne olvasás, hanem hallás után kelljen megérteni a diákoknak (akár ő, akár egy jó kiejtésű diák felolvashatja azokat)
- egy szövegértési feladat után a szöveget (megadott szavak használatával) foglaltassa is össze (erre az egyik interjúalany is utalt)
- az új nyelvtan szabályait ne ő magyarázza el, hanem a diákok önállóan válasszák ki a könyv összefoglalójából, hogy mi az, amit eddig nem tudtak
- a hanganyagot ne a (túl könnyű) tankönyvi feladattal használja, hanem a diákok önállóan jegyzetelnek közben, majd párokban a jegyzetek alapján ők írnak kérdéseket a többi párnak; biztonság kedvéért a jelölt is készüljön néhány kérdéssel, mert a diákok időnként túl könnyűeket írnak
- egy adott témáról való páros beszélgetésben mindkét fél kapjon néhány szót is, amit használnia kell

FELADATOK KÖNNYÍTÉSE, DIÁKOK SIKERÉLMÉNYHEZ JUTTATÁSA

- szövegkiegészítő feladatnál, ha úgy tűnik, hogy mindenki a szöveg végére ért, de sok helyre nem írt semmit, adja meg a szavak első betűjét; ha még így is sok „gap” marad üresen, akkor a másodikat; ezeket a fázisokat addig folytassa, míg úgy nem érzi, hogy elkezdhetik megbeszélni a válaszokat

- olvasmány vagy hanganyag feldolgozása előtt tanítsa meg az abban szereplő nehéz szavakat (ne csak definíciókkal vagy magyar jelentésekkel, hanem helyezze példamondatokba is azokat, hogy a diákok kontextusban is megismerkedjenek velük)
- ne követelje meg minden diáktól egy nehéz szöveg teljes megértését vagy megkedvelését, hanem mindenki válassza ki azt a bekezdést, amelyik számára valamiért a legszimpatikusabb / legellenszenvesebb, és próbálja meg saját szavaival elmondani, hogy miről szól körülbelül és miért (nem) tetszik neki
- szóbeli megnyilvánulások (pl. pármunka) előtt adjon egy perc készülési időt az átgondolásra és mindenki nézhessen meg a szótárban / az interneten három (vagy akár több) olyan szót, amit szeretne használni, de nem tudja az angol megfelelőjét vagy nem biztos benne

Összefoglalás

Dolgozatom célja az volt, hogy elméleti és gyakorlati síkon is áttekintsem az angolórai feladatok tervezésének aspektusait. Az első fejezetben a magyar közoktatást meghatározó dokumentumokból és a tanárképzésben is használatos szakkönyvekből kiindulva megvizsgáltam, hogy milyen tényezők hatnak a feladattervezés folyamatára, és milyen módon tudjuk a tanárjelölteket ezek figyelembevételében segíteni. Ez adta strukturálatlan interjúkon alapuló kutatásom elméleti háttérét.

Kutatásom során négy interjút készítettem olyan tanárjelöltekkel, akik az elmúlt hónapokban végezték tanítási gyakorlatukat iskolánkban. Közülük kettőnek én voltam a vezetőtanára. Az interjúkról hangfelvételeket készítettem, melyeket két különböző módon elemeztem az elméleti háttérre támaszkodva. 1. A második fejezetben az egyik interjút lineárisan, a megnyilatkozások logikai egységeit követve néztem végig és jártam körbe az interjúalany által felvetett problémákat. 2. A harmadik fejezetben a másik három interjúból témakörökbe rendeztem a megnyilatkozásokat, és azok mentén tárgyaltam a jelöltek tervezéssel kapcsolatos nehézségeit, gondolatait. Igyekeztem arra is folyamatos figyelmet fordítani, hogy a jelöltek segítségének szempontjait összekössem a felvetett problémákkal.

Végül, a negyedik fejezetben megpróbáltam néhány (újabb) példa felvillantásával tovább konkretizálni a dolgozat során vizsgált anyagot. Ez a rész egyben ötletadó kiindulópont is azoknak, akik a tanárképzés folyamatában bármilyen szereplőként részt vesznek. Remélem ugyanis, hogy a dolgozatot megosztva másokkal, inspirációt adok nekik (jelölteknek, vezetőtanároknak, mentortanároknak), hogy az általam leírt gondolatok, ötletek nyomán ők is bővítsék azokat.

Munkám felhasználhatósága tehát abban rejlik, hogy egyrészt megerősítést adhat minden nyelvtanárnak, hogy nincsenek egyedül a tervezés során felmerülő dilemmáikkal, másrészt új szempontokkal gazdagíthatja őket saját munkájukban, más tanárok vagy tanárjelöltek mentorálásában.

Abstract

The aim of my thesis was to give an overview of the different aspects of task design for ESL classes both on a theoretical and a practical level. In the first part I relied on the documents that regulate Hungarian public education and some specialist books also used by methodology teachers to examine what factors have an influence on the process of task design and lesson planning, and in what ways we can help trainee teachers take those into account. This comprises the theoretical background of my research, which was based on unstructured interviews.

During my research I interviewed four teacher trainees who completed their teaching practice in our high school over the past few months. Two of them were actually mentored by me. I made audio recordings of the interviews, which I then analyzed relying on the theoretical background in two ways. 1. In the second chapter a linear approach was used to follow and comment on the ideas contained in the logical units of one interview. 2. In chapter three I organized the ideas related to task design raised by the interviewees into thematic sections, and elaborated on them along the logic of those themes or topics. I endeavored to pay constant attention to connecting the issues with different perspectives of helping trainees.

Finally, in the fourth chapter I tried to lend a more concrete shape to the material I analyzed by giving the reader a quick glimpse of further examples. This part is a starting point for those who take part in the teacher training process in whichever role, because I am hopeful that by sharing my work with others I might inspire them (trainees and trainers alike) to enhance the body of the ideas and tips I have written down.

The usefulness of my work therefore lies in its potential to reassure teachers when in doubt during the process of task design and lesson planning, and to supply them with new aspects in both their own planning work and when mentoring trainees.

Források és szakirodalom

A diákok kompetenciáinak fejlesztése az angolórákon:

Elérhető: https://mai.mezobereny.hu/images/TAMOP/tamop/innovacio_angol.pdf

(6-10. o.)

(Letöltés időpontja: 2022. 05. 03.)

Az élő idegen nyelv érettségi vizsgakövetelmények az említett készségek és témakörök tekintetében:

Elérhető:

https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/erettsegi/vizsgakovetelmenyek2017/elo_ide_gen_nyelv_vk.pdf

(Letöltés időpontja: 2022. 05. 03.)

Falla, Tim – Davies, Paul A (2017): Solutions 3rd Edition Upper Intermediate Student's Book. Oxford University Press

Harmer, Jeremy (2007): The practice of English Language Teaching. Pearson Education Limited

Elérhető:

https://coljour.files.wordpress.com/2018/09/jeremy_harmer_the_practice_of_english_language_teaching_4th_edition_longman_handbooks_for_language_teachers.pdf

(Letöltés időpontja: 2022. 05. 02.)

Hedge, Tricia (2017): Teaching and Learning in the Language Classroom. Oxford University Press

Hughes, Glyn – Moate, Josephine (2017): Practical Classroom English. Oxford University Press

Kralovitz, János Tibor: A tankönyv funkciói

Elpérhető: <http://taneszkozfigyelo.fw.hu/tanfigy5/tkfunkcioi.html>

(Letöltés időpontja: 2022. 05. 02.)

Malderez, Angi (2015): On Mentoring in Supporting (English) Teacher Learning: Where Are We Now? In: Inspirations In Foreign Language Teaching – Studies in Language Pedagogy and Applied Linguistics. Harlow: Pearson Education, 21-32. o.

Medgyes, Péter – Thomas, Helen (1985): Classroom English: Osztály vigyázz! Tankönyvkiadó, Budapest

Scrivener, Jim (2005): Learning Teaching. Macmillan Publishers Limited

Elérhető: <https://jonturnerhct.files.wordpress.com/2015/08/learning-teaching-by-james-scrivener.pdf>

(Letöltés időpontja: 2022. 05. 02.)

Szabó, Éva (2015): Az óratervezés az angoltanítás szakirodalmában és magyarországi angoltanárok gyakorlatában. In: Tanóratervezés és tanórakutatás. Eötvös Loránd Tudományegyetem, Budapest, 28-45. o.

Elérhető: <https://docplayer.hu/30525115-Tanoratervezes-es-tanorakutatas.html>

(Letöltés időpontja: 2022. 05. 02.)

Szivák, Judit (1999): A kezdő pedagógus. Iskolakultúra, 1999/4

Ur, Penny (2012): A Course in English Language Teaching. Cambridge University Press

Elérhető: <https://idoc.pub/documents/a-course-in-english-language-teaching-penny-urpdf-1430p71d9v4j>

(Letöltés időpontja: 2022. 05. 02.)

Zhang, Yan – Wildemuth, Barbara M. (é. n.): Unstructured Interviews

Elérhető:

https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&url=https://www.ischool.utexas.edu/~yanz/Unstructured_interviews.pdf&ved=2ahUKEwj4tp3-4NX3AhWIyaQKHfS8D80QFnoECGIQAQ&usg=AOvVaw0Sr3T2oaVef5z87QZN_Cf2

(Letöltés időpontja: 2022. 05. 02.)

Hanganyagok:

<https://drive.google.com/drive/folders/1NJ0fkBIWg37eTIEZY8A7Q2mzEZqYIRrc?usp=sharing>