

A tanárképzésben résztvevő hallgatók motivációja: a szaktárgyi tanítási gyakorlat szerepe

Készítette: Imolya Márk

Eötvös Loránd Tudományegyetem
Tanárképző Központ

Témavezető: dr. Csizér Kata

Eötvös Loránd Tudományegyetem
Angol-Amerikai Intézet. Angol
Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék

Tartalomjegyzék

Bevezetés.....	4
Elméleti háttér	5
Kutatás rövid módszere	7
Interjúalanyok.....	7
Interjúterv	9
Adatgyűjtés folyamat és az elemzés lépései.....	9
Eredmények.....	9
Gyakorlat előtt felmerülő motivációs témák	10
Szakpár választás és a tárgyhoz kapcsolódó motiváció	10
A szaktárgyi tanítási gyakorlatra való előzetes felkészülés	11
A gyakorlat előtti motiváció és lelkesedés	11
Gyakorlat alatt felmerülő motivációs témák	13
A gyakorlat alatt szükséges felkészülés	13
A tervek és a mentortanár szerepe.....	13
Az óratervek hasznossága és sikeressége	15
Önállóság és felelősség	15
Gyakorlat alatti motiváció változása	17
Gyakorlat után felmerülő motivációs témák	20
Célok és reflexió.....	20
Kutatási kérdések megválaszolása és összegzés	22
Bibliográfia.....	22
Mellékletek	24
Interjútervek	24
Első interjú terv	24
Második interjúterv	25

Végleges interjúterv	26
Interjú átiratok	Error! Bookmark not defined.
Első interjú	Error! Bookmark not defined.
Első interjú utólagos kiegészítése.....	Error! Bookmark not defined.
Második interjú.....	Error! Bookmark not defined.
Harmadik interjú.....	Error! Bookmark not defined.

Bevezetés

Mi befolyásolja a jelenleg tanárképzésben résztvevő hallgatókat a tanulmányaikkal és későbbi hivatásukkal kapcsolatos motivációjukban? Miért választják ezt a hivatást a diákok? Mi az, ami miatt befejezik a képzésüket? Mik azok a tényezők, amik csökkentik, vagy növelik a motivációjukat a képzés során? Befolyásolja ezeket a motivációkat a tanárképzés során elvégzendő szaktárgyi tanítási gyakorlat?

Kutatásom célja, hogy kifejlesszek egy olyan kvalitatív adatgyűjtő eszközt, amely ezekre a kérdésekre tud választ adni. Dolgozatomban beszámolok az interjútervvel gyűjtött eredményekről, illetve arról, hogy ez az interjúterv mennyire lesz használható további kutatásokban. A vizsgálatomban résztvevő hallgatók egy 6 éves tanárképzésben vesznek részt, melynek során először a szaktárgyi tanítási gyakorlaton, az úgynevezett rövid gyakorlaton, kötelesek a jelenlegi közoktatásban résztvevő diákokat tanítani, vagyis ezek a hallgatók általában minimum 4 év után kerülnek osztálytermi légkörbe. Ez előtt tehát részt vesznek 4 évnyi elméleti oktatásban és egy-egy pedagógiai célú hospitáláson. Lehetőségük van a gyakorlat előtt módszertani órákon részt venni, amiknek módja és mennyisége tantárgyaként változik. A szaktárgyi tanítási gyakorlat jelenleg 30 óra osztálytermi munkát igényel, amiből tizenötöt kell a tanárjelöltek megtartania. Kutatásom során 3 olyan hallgatóval készítettem interjút, akik az interjú készítésének idejében már mindkét szaktárgyi tanítási gyakorlatukon túl voltak és éppen akkor fejezték be az angol nyelvtanítási gyakorlatukat. Az interjú során a hallgatók az előzetes munkáikról, a gyakorlat alatt elvégzendő feladataikról, valamint az utómunkálatok és a teljes folyamat alatti érzéseiről kérdeztem.

Dolgozatomat négy nagy részre tagoltam. Először röviden bemutatom az elméleti háttért, meghatározom a kutatási hiányt és a kapcsolódó kutatási kérdéseket, majd a legfontosabb módszertani lépéseket foglalom össze. Dolgozatom legfontosabb és így leghosszabb része a kutatási eredményeimnek a bemutatás. Bár korlátozott mintával dolgozom, de nagyon sok olyan téma vetődött fel, amelyek jelen formájukban is érdekesek és további kutatásokat inspirálhatnak, ezért döntöttem úgy, hogy a dolgozatomban a kutatási eredményekre koncentrálok és nem az interjúterv kifejlesztésének a technikai részleteire. Az utolsó fejezetben nemcsak a legfontosabb eredményeket tekintem át, hanem összefoglalom az interjúterv használatának legfontosabb tapasztalatait és meghatározom a további kutatások lehetséges irányait.

Elméleti háttér

Kutatásom háttéréhez egy olyan elméleti modellt kellett találnom, amely hosszanti módon vizsgálja a motiváció alakulását és a motivációt befolyásoló tényezőket. Ezt az elméletet egy Dörnyei Zoltán által kidolgozott motivációs modellben találtam meg (Dörnyei, 2005; Dörnyei & Ottó, 1998). Az elmélet első változatát nyelvtanulásra fejlesztették ki a kutatók, de egy későbbi cikkben egy általános változatát is publikálta Dörnyei (2000). Az elmélet szerint „általánosságban, a motivációt úgy határozhatjuk meg, mint egy, az időben változó, illetve az idő során összeadóó ösztönző energia, amely hatására a személy belekezd egy cselekvésbe, irányt ad annak, összehangolja, kiterjeszti azt, illetve befejezi és értékeli a cselekvés folyamatát, amely során a kezdeti elhatározásokat kiválasztja, rangsorolja és (sikeresen vagy sikertelenül) elvégzi” (Dörnyei & Ottó, 1998, p. 65). Az elmélet eredeti változatát tartalmazza az 1. ábra, amelyből jól kitűnik, hogy a motiváció folyamatát cselekvés előtti, cselekvés alatti és cselekvés utáni szakaszokra bontják a kutatók és kapcsolnak hozzá motivációs funkciókat.

1. ábra. A motiváció egy folyamatmodellje (Dörnyei, 2001, p. 22)

Cselekvés előtti szakasz	Cselekvő szakasz	Cselekvés utáni szakasz
VÁLASZTÁSI MOTIVÁCIÓ <i>Motivációs funkciók:</i> Célok kitűzése Szándékok meghatározása Cselekvés megkezdése <i>Legfőbb hatások a motivációra:</i> A célok jellemzői (pl.: célok relevanciája, közelsége, kidolgozottsága) A tanuláshoz, az eredményekhez kötött értékek A nyelvvel és beszélőivel kapcsolatos attitűdök A siker elvárása és a teljesítménnyel kapcsolatos elvárások Tanulói hiedelmek és stratégiák A környezeti támogatás és akadályozás	VÉGREHAJTÁSI MOTIVÁCIÓ <i>Motivációs funkciók:</i> A részfeladatok kitűzése és végrehajtása Folyamatos értékelése a teljesítménynek A cselekvés szabályozása (önszabályozás) <i>Legfőbb hatások a motivációra:</i> A tanulási folyamat minősége (kellemesség, fontossága, teljesítmény, éncép) Autonómia érzése Tanárok és szülők befolyása Az osztálytermi értékelés és célrendszer A tanulói csoport befolyása Az önszabályozó stratégiák tudatossága és használata (pl.: önmotivációs stratégiák, célkitűzések)	MOTIVÁCIÓS VISSZATEKINTÉS <i>Motivációs funkciók:</i> Oksági attribúciók kialakítása Az elvárások és stratégiák kialakítása Szándékok elvetése és további tervezés <i>Legfőbb hatások a motivációra:</i> Attribúciós tényezők (pl.: okok meghatározásának stílusa és előítéletek) Önértékelési képzetek (pl.: önbizalom, önértékelés) Visszajelzések, dicséret, és osztályzatok

Mivel a modellt tanítási motivációhoz kapcsolódó adatgyűjtéshez használtam, így a hallgatók előzetes tervezéséről, a gyakorlat alatti motivációikról és ezeknek folyamatáról, valamint az utána történő reflexiós fázisról is esik szó az interjútervben. Ezek alapján ez a modell kiválóan leírja azokat a folyamatokat, amiken a hallgatók is keresztülmentek. A hallgatók előzetes célkitűzésekkel részt vettek az akció fázist megelőző folyamatban, ahol fontos motivációs tényezőként bekerült a feladat kötelezősége, ugyanis a diplomájukhoz szükséges a gyakorlatot elvégezniük, ami egy nagyon erős külső motivációs tényező. Emellett nyilván az akció fázis alatt a feladat megfelelő teljesítése nem csak egy személyes büszkeségi tényezővel jár, hanem egy megfelelési kényszert is hordoz magával, ugyanis meg kell felelni a mentortanár és a saját

elvárásaiknak, valamint később a mentortanár értékelésének, ami egy olyan jeggyel szolgál, ami már a végső abszolutórium jegyét befolyásolja. Ez az értékelés tehát egy nagyon erős külső befolyásoló faktor. Mindhárom hallgató rendelkezett olyan saját belső motivációkkal, amik azt eredményezték, hogy ők saját maguknak is meg akartak felelni, ami értelmében a gyakorlat befejezése után, vagyis az akció fázis után reflektálni tudtak a saját munkájukra, ezt ezáltal kiértékelve.

A rövid irodalmi áttekintés alapján a következő két kutatási kérdést fogalmaztam meg. Ezek a kutatási kérdések betöltenek egy hiányt, hiszen, tudomásom szerint a jelenleg vizsgált hallgatói kör tanítási gyakorlattal kapcsolatos motivációjáról nincsenek kurrens kvalitatív adataink. Az első kérdés a kutatás tartalmára, a második kérdés pedig az adatgyűjtő eszköz minőségére vonatkozik.

1. Milyen véleményeket fogalmaznak meg tanárszakos hallgatók a szaktárgyi tanítási gyakorlatukkal kapcsolatban?
2. Hogyan értékelhető a kifejlesztett interjúterv minősége a gyűjtött adatok mélysége és fókuszok szempontjából?

Kutatás rövid módszere

Mivel hosszanti, retrospektív gondolkodásra hívtam résztvevőimet, egyértelmű volt, hogy kvalitatív interjúkutatást végzek (Dörnyei, 2007). Ennek a módszernek a lényege, hogy a megkérdezettek visszaemlékeznek tapasztalataikra, gondolataikra kutatói kérdések alapján. A módszer hátránya nyilvánvalóan az emlékezés lehetséges torzításai, de előnye, hogy a megkérdezettek saját szavaikkal, saját gondolataikat mondhatják el, és így feltárulhatnak olyan témák, amelyekre a kutatók nem gondoltak.

Interjúalanyok

A vizsgálatom populációt felsőbb éves nyelvtanárszakos hallgatók alkották egy nagy budapesti egyetemen. A hallgatók kiválasztásának során kényelmi mintavételt alkalmaztam, mivel én is

ebben a tanárképzésben veszek részt, olyan, egy évvel előttem járó, hallgatókat interjúvoltam meg, akikkel előzetes ismeretségem volt. A toborzás során nehézségbe ütközött, hogy olyan hallgatókat találjak, akik idejüket a kutatásomra szánták, ennek oka valószínűleg az, hogy nagyon sok megkeres éri őket, hiszen egy jónevű kutatóegyetemen tanulnak, ahol az oktatók sokszor bevonhatják őket kutatásaikba.

Ahhoz, hogy a kutatás résztvevőinek a saját tanári motivációit meg tudjam vizsgálni, fontos szempontnak tartottam, hogy ők milyen oktatási rendszerekben tanultak az egyetem előtt, valamint, hogy rendelkeztek-e ezek során egyéb tanítási tapasztalattal. Az első hallgató huszonhárom éves és a szokványostól némileg eltérő, nyolcosztályos gimnáziumban végezte középiskolai tanulmányait. Az interjú szerint ez a rendszer, bár az elején okozott nehézségeket számára, könnyen megszokható volt és nem befolyásolta elmondása szerint a saját fejlődését. Már középiskolai évei alatt is vállalt némi magántanítást és korrepetálást, de ezek szerinte nem lettek komolyabbak az egyetemig. Ennek a hallgatónak elmondása szerint nincsenek korbeli preferenciái, magánórái során tanított 10 évestől akár 30 éves diákot is. A második hallgató szintén huszonhárom éves, hagyományos gimnáziumban végezte tanulmányait, viszont ezt vidéken tette. Ő is rendelkezett magántanítási tapasztalattal, de ezt saját ismerőseivel végezte és leginkább általános iskola diákoknak segített. A harmadik hallgató huszonhét éves, az egyetem előtt egy művészeti és zenei gimnáziumba járt. Az első két hallgató leginkább az iskolai munkálatokban segítette a diákjait, míg a harmadik kifejezett célokra készítette őket fel leginkább. Az interjú során betekintést nyertem a hallgatók hozzáállásába is ezen diákjaikhoz, például harmadik hallgató elmondta, hogy a diákja gyakran frusztrálja óráik közben.

Az interjúban hallottak azt mutathatják be, hogy a tanárképzésben résztvevő hallgatók majdhogynem minden esetben vállalnak korrepetálást az egyetemi tanulmányaik elkezdése előtt és egészen biztos, hogy ezt egyetem közben is megteszik majd. Itt lehetséges az, hogy egy tárgyban az illető jól teljesít és egy jó lehetőségnek tartja a korrepetálást, vagy csak segíteni szeretne társainak, de az is lehet, hogy már a korrepetálás megkezdése előtt jelen van benne a tanári pálya iránti motivációja, ezáltal ezt megerősítve kezd el tanítani. Ha az előbbi igaz, akkor a korrepetálás lehet az a tényező, ami ezekben a diákokban felébreszti azt a vágyat, hogy ezt később majd hivatásként műveljék.

Interjúterv

Az interjúterv kidolgozása több lépcsőben történt (Dörnyei, 2007). Először saját tapasztalataim alapján írtam össze a relevánsnak tűnő kéréseket. Az első interjútervem nem tartalmazta a saját bemutatkozásomat és az interjú pontos menetét sem. A szakértői (a témavezetőm) áttekintése után az interjútervet elméleti háttérét határoztuk meg és az etikai és gyakorlati tudnivalókkal egészítettem ki a kérdéssort. Ezután újra szakértő segítségével pontosítottam és konkretizáltam a kérdéseimet. Miután hangosan gondolkozás módszerével (Dörnyei, 2007) kipróbáltam magamon az interjúkérdéseket, lefolytattam az interjút. Minden interjú után a tapasztalataimat megbeszéltem a témavezetőmmel, aki további tanácsokkal látott el. Az interjúterv változatait a Függelék tartalmazza.

Adatgyűjtés folyamat és az elemzés lépései

A kutatás résztvevői önkéntesen egyeztek bele a részvételbe, a kutatás teljesen anonim módon folyt, biztosítottam őket, hogy bármikor kiléphetnek a kutatásból, szerencsére ezzel a lehetőséggel senki sem élt. A diákokkal online, a gyakorlatuk utáni tanítási szünetben készítettem az interjút. A beszélgetéseket, a beleegyezésükkel, felvettem, majd a szövegét átírtam. Az első interjú elemzése során azt tapasztaltam, hogy bizonyos kérdéseket nem térképeztem fel teljesen, így ezzel az alannyal egy kiegészítő interjú során pótoltam ezt, majd igyekeztem a másik két hallgatóval ezeket az eredeti beszélgetésbe beiktatni. Ezen szövegeket a hosszútávú motivációs modell alapján elemeztem ki a hallgatók tapasztalatait. Az elemzés több körben folyt (Dörnyei, 2007): Miután alaposan átolvastam az interjút, több körben határoztam meg és finomítottam a felmerülő témákat, míg nem az itt bemutatott változatot elértem. Minden lépésben konzultáltam a témavezetőmmel.

Eredmények

Az eredmények ismertetése során a legfontosabb felmerülő témákra koncentrálok és Dörnyei (2005) alapján a tanítási gyakorlat előtti, alatti és utáni témákat külön tárgyalom.

Gyakorlat előtt felmerülő motivációs témák

Szakupár választás és a tárgyhoz kapcsolódó motiváció

A kutatásban résztvevő hallgatók közül két hallgatónak ugyanúgy angol-francia szakpárja volt, a harmadiknak pedig angol-történelem. Ezek alapján befolyásoló tényezőnek éreztem azt, hogy az illető dupla nyelvpárral, vagy egy nyelv és egy ettől eltérő szakkal dolgozik a tanulmányai során. Az interjúk során két hallgató is megjelölte a szüleit, mint befolyásoló inspirációt, emellett mindkét hallgató olyan szakra ment, amit a szülője is képvisel. Az egyik hallgatónál ez a francia, a másiknál pedig a történelem az olyan szak, amit valamelyik szülője képvisel. A francia szakos hallgató nem kifejezetten az édesapja tanári hivatását tartja motiváló faktornak, hanem azt, hogy ezen a munkán keresztül az ő életében már kiskora óta szerepet vállal a francia, mint nyelv és az ezzel való felnövése az, ami által ő megszerette ezt a tárgyat később a tanulmányai során és döntötte el, hogy tanítani szeretné, hasonló eredményeket találtam Mercer és Kostoulas (2018) kutatásában. Az angol eleinte kissé ellenszenves volt neki tanulmányaival, utána pedig ezt is megszerette, és a két nyelv szeretete volt az, ami végül arra ösztönözte, hogy ezt a szakmát válassza. A másik hallgatónál is alapvetően inkább a történelem szak az, ami a tanítás felé húzta, részben azért, mert édesapja is történelem tanítással foglalkozik, így ő állított példát neki, az angolt pedig azért választotta, mivel a tanárképzésben való részvétel szakpárokat követel meg és a többi tantárgy még kevésbé érdekelte őt, mint az angol. Ennek ellenére az angol nyelv egy számára megrettentő tárgy volt az elején, az egyetemi tanulmányai kellettek ahhoz, hogy ezt a nyelvet jobban megértse és kezdje is szeretni. A harmadik hallgató ezektől eltérően a saját nyelvszeretetének okán érkezett a tanári pályára (Mercer & Kostoulas, 2018).

A háromból két hallgató részben azért látta a tanári pályát lehetőségként, mert az egyik szülője is ebben dolgozott, így tehát a családi háttér is fontos szerepet játszott az interjúalanyok választásában. Az interjúk alapján a tanárszakos hallgatók általában egy tárgyukhoz nagyobb vonzást éreznek az egyetemi tanulmányaik megkezdése előtt. Mivel a jelenlegi rendszerben az egyenes tanárképzés dominál, a hallgatók egyetemi tanulmányaik kezdetétől fogva tanár szakra járnak, nem pedig alapfokról szakosodnak tovább. Ha az osztatlan tanárképzés útját választják, az megköveteli a hallgatóktól, hogy két szakot válasszanak, így a kapott válaszok alapján a második tárgy gyakran az ez által okozott kényszerből kerül választásra. A jelenleg interjúvolt hallgatók között az angol, minden esetben, ez a második kikerülhetetlen választás volt. A hallgatók azt is elmondták, hogy az angol a legegyszerűbb választásnak tűnt, abban az esetben

is, ha nem is szerették a tárgyat az egyetemi tanulmányaikig vagy a gyakorlatig, ahogy ez Smid (2018) vizsgálatában is feltűnt.

A szaktárgyi tanítási gyakorlatra való előzetes felkészülés

Az interjúk során fontos szempontnak találtam azt, hogy a hallgatók hogyan készültek fel mentálisan és a tanulmányaik által a rövid gyakorlatra. A három hallgatónak különböző mennyiségű és minőségű felkészülésre volt szüksége a gyakorlat elvégzéséhez. Az első hallgató inkább mentálisan szorult felkészülésre, állítása szerint ugyanis már túl volt a francia gyakorlatán, amiben tudott olyan tapasztalatokat szerezni, amiket át tudott építeni az angolos gyakorlatába. Mivel a tananyagra nem tudott érdemben készülni, előzetes felkészülés helyett inkább a közben történő felkészülésre fókuszált. A második hallgató előre megkapta a tankönyvet, ami alapján dolgoznia kellett és azokat a témákat, amit az első 15 órában fel kellett dolgoznia, így ezek alapján fejben próbálta kidolgozni azokat az információkat, amiket ezek mellett le szeretett volna adni a gyakorlat folyamán. A harmadik hallgató némi félelemmel állt hozzá az angol gyakorlatához, ugyanis úgy érezte, hogy az ő szóbeli képességei nincsenek azon a szinten, ami ahhoz kellene, hogy magabiztosan el tudja végezni a nyelvi gyakorlatát.

Az egyetemi képzés során először itt kerülnek diákok elé, a tanulmányaik során a szakmódszertan óráikon tudnak némi óratervezési és mikrotanítási tapasztalatot szerezni. Ezek sokszor nem, vagy nem teljesen, felhasználhatóak a jelenlegi közoktatási rendszerben, az időkorlát és a tananyag mennyisége nem mindig engedi ezt meg (erről lásd: Kaplan et al., 2015). Emellett a diákokat majdhogynem teljesen véletlenszerűen kapják, így az ő módszereiket és az általuk megszokott szokásokat nem tudhatják előre. Ezáltal a hallgatók számára nehéz előzetesen felkészülni arra, hogy ezen a gyakorlaton mit fognak tudni tenni, milyen módszereket fognak tudni felhasználni. Valamennyire befolyásoló tényező az is, hogy a gyakorlat megkezdéséig a hallgatók nem tudják, hogy mekkora létszámú és milyen korú diákokhoz fognak bemenni, ezt hányadik osztályban kell megtenniük és ez a csoport milyen nyelvi szinten lesz.

A gyakorlat előtti motiváció és lelkesedés

Mivel ez a gyakorlat az első olyan, tényleges tanári helyzet, ahol ezek a hallgatók osztálytermi környezetben kipróbálhatják magukat, ezért az első két hallgató viszonylag nagy lelkesedéssel és várakozással állt a gyakorlathoz. Ők már nagyon várták, hogy gyerekekkel tudjanak lenni és megtapasztalhassák a tényleges tanárlétet. Az első hallgató nagyon nagy lelkesedéssel várta a francia gyakorlatát és az ennek folyamán kapott tapasztalatot, az angolhoz kicsit távolságtartóan állt hozzá, hiszen úgy érezte, hogy a diákok az angolt, mint első idegen nyelveket jobban fogják beszélni, mint a franciát, ezt a helyzetet kell majd megoldani. Ezt ellensúlyozta némileg az, hogy az angol nem csak az első kötelező nyelv, viszont diákok is jobban motiváltak, míg a francia inkább a kötelező második idegennyelv (Öveges & Csizér, 2018), így sokkal kevésbé fogja meg a diákokat, nehezebb őket lelkesíteni, velük kapcsolatot kialakítani ezáltal. A második hallgató úgy érezte, hogy ezek a gyakorlatok azok, amik a karrierje további részének az alappilléreit lerakják, így úgy kezdett neki ennek a gyakorlatnak, hogy vagy normálisan csinálja, vagy sehogy, ugyanis azt gondolta, hogyha ott áll kifejezett tervek nélkül és nagyon kínos órákat eredményez, ez önmagát is minősíti és a saját kedvét is elveszi az egész dologtól. Valamint nagyon fontosnak tartja a tanár és diák közti kapcsolatot, úgy érzi, hogy a tananyagon és annak átadásán kívül nagyon fontos szempont az, hogy befolyásolhatja és megismerheti ezeknek a diákoknak a világnézetét és véleményeit. Ezek a kapcsolatok, amik ki tudnak alakulni azok, amik őt nagyon erősen motiválják és viszik előre, hogy tudjon egy számára megfelelő és ideális tanári képek projektálni diákjai felé (Kaplan et al., 2015) A harmadik hallgató viszont, aki az első kettőnél hosszabb ideig volt ebben a képzésben, elmondása szerint emiatt az elhúzódó időszak miatt az ő tanári motivációi már nagyrészt eltűntek a gyakorlatra. Ő csupán túl szeretett volna lenni a gyakorlaton és befejezni, bár benne volt, hogy jól akarja megcsinálni, illetve az az érzés is, hogyha az egyetemi képzés árát nem kellene visszafizetni, akkor valószínűleg nem folytatná a képzést és nem fejezné be a diplomáját, ugyanis magára a tanításra nem volt túlzott motivációja.

A hallgatók tapasztalatai alapján nagyon fontos szempont, hogy a hallgatók milyen motivációs alapokról indulnak. A gyakorlat előtt az első két hallgató, akik a tanárképzés megszokott rendjét követve értek el ehhez a gyakorlathoz, még tudtak úgy hozzáállni, hogy voltak reményeik és volt motivációjuk. A harmadik hallgató, aki viszont már huzamosabb ideje volt az egyetemen, már átlendült ezen a ponton, és inkább egy olyan stádiumba került, amiben már csak túl akart lenni rajta, hogy végre végezhesen a képzéssel.

Gyakorlat alatt felmerülő motivációs témák

A gyakorlat alatt szükséges felkészülés

Bár egy hallgató azt nyilatkozta, hogy a gyakorlatán is igyekezett felkészülni arra, hogy a feladatait megfelelő minőségben teljesíteni tudja, konkrét előkészületekről egyikőjük sem igazán beszélt. Az általános elvárás az, hogy az órákra kellett külön-külön felkészülniük, 1-1 óraterv megírásával. Hallgatónként erőteljesen változott, hogy ez milyen mértékben és milyen részletességgel történt meg. Bár az egyik hallgató azt nyilatkozta, hogy szeret saját magának előzetesen részletes és kidolgozott óraterveket írni, abban nagyjából egyetértettek, hogy a 15 órát egyszerre részletesen megtervezni nem lehet. A gyakorlat előtt szükséges volt megírniuk egy ütemtervet, amiben az óráik átfogó témáját kell megadni, ezt még a tanítás előtt be kell adni és ezt nagyjából követniük kell. A konkrét órákat egyikőjük sem látta érdemesnek előre megtervezni, ugyanis nagyon sok a változó tényező ezekben az órákban, ezért mindenki általában legfeljebb egy héttel előre készült fel, bár néhol ez is túl korainak bizonyulhatott.

A tervek és a mentortanár szerepe

A gyakorlat legelején minden szak gyakorlatban résztvevő hallgatójának kijelölésre kerül egy, a gyakorló iskolában dolgozó mentortanár, aki általában két másik tanárjelöltet is mentorál. Ez az a tanár, akinek a jelölt átveszi a csoportját és vele viszi végig ezt a folyamatot és ő lesz majd az értékelő is a folyamatnak a végén. Az interjúkban az derült ki, hogy a mentortanár nagyon erős faktor tud lenni a tanárjelöltek motivációjában. A vele kialakított kapcsolat nagyon fontos lépcső a gyakorlat teljesítésének és a tanárjelölt tanítási motivációjának. Általában a mentortanár dönti el, hogy a tanárjelölt milyen ütemben dolgozzon, mennyire előre készítse el az óraterveit, majd ő az, aki ezeket leellenőrzi.

A hallgatóknak különböző tapasztalatai voltak ezzel kapcsolatban, volt, aki csak tanácsokat adott, de a tervezésnek döntő részét átadta hallgatónak. Volt olyan is viszont, aki átvette ezeket az óraterveket, majd a hallgató elmondása szerint bemutatott egy teljesen más óratervet, ami szerinte eredményesebb lehet a tananyag átadásának során. Az első hallgató angol szakos mentortanára nagyon kooperatív volt. Egy dokumentumon keresztül írták közösen az óraterveket, amiben a mentortanár nem húzott ki lényegében semmit, csupán a benne felmerült kérdéseket, kétségeket odaírta és az alapján a hallgató tovább tudott gondolkozni, vagy átírni,

átdolgozni a terveket. Az angolos mentortanár arra is nyitott volt, hogy a hallgató szabadabban használja a könyvet, ugráljon a témák között, vagy hozzon egy olyan új könyvet, ami a hallgató szerint jobban működött volna és a gyerekek a legjobban be tudnák fogadni. Ezzel ellentétben a francia szakos mentortanárnak ezzel kapcsolatban teljesen más véleménye volt, ugyanis ő nagyon ragaszkodott a könyv menetéhez és olyan régi módszertanokhoz (grammar-translation), amivel a hallgató nem értett egyet. Szerinte ezt a gyerekek már unták, hiszen ő is úgy érezte egy idő után, hogy neki is már nagyon unalmas az a tanmenet, ami alapján haladnak. Viszont ezt kellett használnia végig, így volt, hogy emiatt a tanárával összetűzésbe keveredtek. A második hallgató hasonló, önállóbb építő kapcsolatot tudott a mentortanárával kialakítani. A harmadik hallgató gyakran megkapta ezeket az újonnan lediktált óraterveket, vagy a mentortanára azt mondta neki, hogy teljesen írjon át egyes óraterveket. Állítása szerint nem kapott konkrét indoklást, csak az utasítást, hogy írja újra, de ahogy haladt a gyakorlattal, amikor volt ideje, átnézte a régi óraterveit, és tudott reflektálni a rossz tapasztalatai alapján arra, hogy mi az, amit kellett volna, mik voltak azok a feltételek, amik miatt a mentortanár megváltoztatta a leadott terveit.

A hallgatók interjúiban kiderült, hogy a mentortanár kiemelt szerepet játszik abban, hogy a hallgató lelkesedésével és motivációival mi történik a gyakorlat során. Ahogy az első kihallgató elmondta, a mentortanárokat magukat is befolyásolja az, hogy milyen tantárgyat tanítanak. Elmondásuk szerint a franciát oktató nyelvtanárok sokkal jobban preferálják a klasszikus, esetleg régebbi módszereket, ezáltal ez a felfogás gyakran ütközhet a hallgatóéval, valamint feszültséghez tudott vezetni. Ez gyakran azt eredményezte, hogy a hallgatók úgy érezték, nem tudnak önállóak lenni és nem tudnak kibontakozni, megtalálni a saját tanári hangjukat. Emellett a mentortanár közlési módszere is nagyon sokat befolyásol. Amíg a tanárjelöltnek van lehetősége arra, hogy úgy alakítsa az óratervet nagyjából, ahogy ő szeretné, és a mentortanár csak javaslatokat tesz, addig a hallgató sajátjának érzi az órát. Ekkor motiváltabb lesz, mert tudja tapasztalni azt is, hogyha valami nem működik olyan jól, nem csak azt, hogyha valami jól sikerül, ezáltal szintén fontos tapasztalatot nyerhet. Ezzel ellentétben, hogyha mentortanár majdhogynem teljesen átírja az óraterveket, a hallgató úgy érezheti, hogy ezeket az órákat csupán leadja, nem érzi a saját felelősségét, érdemi értékét a gyakorlatának, ezáltal nem is tudja megszerezni azokat a tapasztalatokat, amelyeket a gyakorlat tudott volna neki adni. Ahogy az az interjúkban elhangzott, a harmadik hallgató akkor kezdte magát jobban érezni, amikor eljutott arra a pontra, hogy önállóan olyan óraterveket írjon, amik megfeleltek a mentor tanárának. Ezáltal feltételezhető, hogyha másféleképpen kapja meg a visszajelzéseket a

mentortanárától, ami által fejlődni tud és ő tudja a saját óraterveit újra írni, lehetséges, hogy hamarabb elérje ezt a stádiumot, és ez lehetséges, hogy elősegítette volna azt, hogy a gyakorlat összességében egy pozitív tapasztalat lehessen a hallgató számára.

Az óratervek hasznossága és sikeressége

Bár a gyakorlat folyamán minden óratervet ellenőrzött a mentortanár, az órák folyamata és a diákok válaszai nem megjósolhatóak, így minden hallgató azt tanúsította, hogy gyakran volt olyan, hogy változtatni kellett ezeket a terveken, akár óra közben is. Általánosságban elmondták, hogy nagyon fontos, hogy legyen több eshetőség, hiszen nagyon kellemetlennek érezték azt a pillanatot, amikor egy feladattal gyorsabban végeztek a diákok, mint gondolták és improvizálni kellett az idő kitöltésében. Emiatt igyekeztek két-három plusz opciót is az óratervbe beleírni, arra az esetre, hogyha ez bekövetkezne. Volt viszont olyan is, ahol a diákoknak több idő kellett arra, hogy egy adott anyagrészt befogadjanak, így lassítani kellett az anyag leadásának tempójával, ami azt eredményezte, hogy meg kellett vizsgálniuk, hogy tudják beosztani a fennmaradó anyagrészeket annak érdekében, hogy minden fontos információt át tudjanak adni.

A legdominánsabb tapasztalat az volt, hogy bár a hallgatók igyekeztek az elvárásoknak megfelelően minél jobban felkészülni az órákra, ha a diákok nem készültek fel, nem nézték át az anyagot, vagy nem csinálták meg a házi feladatokat, nagyon könnyen fel tudtak borulni ezek az óratervek, amikkel az órán is foglalkoztak volna. Ez nem csak azt eredményezi, hogy ezeknek az ötleteknek jelentős részét nem tudják, legalábbis azon az órán, hasznosítani, de azt is eredményezi, hogy a hallgató sokkal kedvetlenebbül végzi el az alkotott órai munkáját. Emellett mindhárom hallgató említett olyan esetet, amikor a gyakorlat végezetével vagy akár közben is rá tudott nézni ezekre az óratervekre és észre tudta venni azt, hogy ha valamit ő is másféle módon csinált volna, akkor szerinté eredményesebb lett volna az óra, és azt is ki tudta értékelni, hogy mi volt az az alternatíva, ami viszont jól használható volt. Ezáltal az óra további részében fejlődött és a jövőbeli óra tervezéséhez, javításához is több tapasztalata volt.

Önállóság és felelősség

Az ilyen tanítási gyakorlatokon befolyásoló tényező a hallgatók felelősségérzete és az önállóság mértéke, amit a mentortanáraiktól megkapnak. Mint már mutattam, az első hallgató az óratervek megírásánál kifejezetten sok önállóságot kapott, a tervei nagy részét egyedül tudta megcsinálni, valamint az órákat is ebben a felállásban kellett leadnia. Ez azt jelentette, hogy a diákok életének ezen része teljesen az ő vállára került, valamint a tervezés során, bár tanácsokat kapott, a végső döntés joga nála maradt, akár ignorálhatta is ezeket az útmutatásokat, hogyha így látta jobbnak. Emellett tanítása közben dolgozatokat is kellett íratni, ami során a mentortanára teljesen átengedte a felelősséget. Amikor például egy diáknak problémája volt a dolgozat eredményével, ez a diák a mentortanárhoz ment ezért reklamálni, amit a mentortanár pedig átirányított a hallgatókhoz, hogy ebben az időszakban bármilyen kérdése van, tőle kell megkérdezni. Ez természetesen még több feszültséget is tudott hozni a hallgatónak, fel kellett tudnia mérni azt, hogy mi az, ami a diákok tudásából az ő felelőssége és az ő anyagleadására vonatkozik, és mi az, amikor a diákoknak kellett volna többet tenni. Az is fontos szerepet játszott, hogy a diákok saját fejlődését és az esetleges ebből következő rossz eredményeket a hallgató milyen mértékben veszi magára, és érzi a saját teljesítmények értékeléseként. A másik hallgató szintén elmondta, hogy a francia gyakorlata során sokkal kevesebbet kapott szabad kezet. A francia mentortanár ebben az esetben is nagyon ragaszkodott a saját megszokott módszeréhez, így ezen a gyakorlaton nem érezte annyira saját felelősségének a diákok eredményeit és azt, amilyen az órájának kimenetele volt, viszont ezután az angol gyakorlata során, ahol az összes vázlatot egybe vihetette és úgy csinált mindent, ahogy ő szeretne volna, sokkal inkább úgy érezte, hogy ez a munka teljes mértékben az övé és az eredmények, akár negatívak akár pozitívak, is az övék lesznek. Erre visszacsatolást is kapott, hiszen ő is íratott dolgozatot, ami során a diákok majdhogynem pontosan azokat a szófordulatokat és szókapcsolatokat írták le, amit elmondott az órán, ami neki azt jelezte, hogy ezen a gyakorlaton már figyeltek rá, át tudta nekik adni az anyagot olyan módon, ami által egy eredményes és sikeres kapcsolatot sikerült velük kialakítani, emiatt sikeresnek érezhette a gyakorlatát (erről bővebben lásd, Mercer & Kostoulas, 2018). A harmadik hallgató a mentortanárával való kapcsolatából adódóan sokkal kevésbé érezte magát önállóan az angol gyakorlata során, bár idővel ez kicsit javult. Valamint azt látta, hogy idővel a mentortanár is próbálja az ő gondolatait is követni, akkor is, hogyha nem ért egyet az adott feladatokkal, megpróbálja ezeket az adott irányon belül formálni, nem teljesen átvenni az irányítást. Ennek ellenére az iskola minősítése és a gyerekek munkája alapján nem érezte azt, hogy ő tudott volna olyat nyújtani, ami kifejezetten a diákot segítette volna, hiszen úgy látta, részint az iskola jellegéből adódóan, hogy az okos gyerekeknek az ő segítségére, az angolban legalábbis, nem volt annyira szükségük. Ezt

ellensúlyozta a történelem gyakorlata, ugyanis történelemből sokkal több segítségre szorultak szerinte a diákjait, ezért ott nagyobbnak tűnt a felelőssége. Történelem gyakorlata alatt érezte, hogy az ő tanári képessége miatt teljesítenek jól a diákok, míg az angolon az előzetes tudásuk miatt ezt nem tudta meghatározni.

Mind a három hallgató gyakorlata során volt olyan alkalom, amikor tudott önállóan dolgozni és olyan alkalom is, amikor jobban meg volt kötve, mint ahogy ő ezt szeretne volna. Az első két hallgató esetében a francia gyakorlatok során tapasztalták azt, hogy a mentortanáraiknak van egy adott módszertára, amiket használni szeretnek és ettől nehezen térnek el. Azt is nehezen fogadják, hogyha tanár jelöltjeik el akarnak térni ettől, az órák során így tehát a hallgatók nem érezték magukat teljesen annak a csoportnak a részének, amit ők vezettek, így nem kapták meg azt a tényleges tanár élményt, ami segítette volna motivációjukat előre vinni. Ezzel ellentétben az angol gyakorlatokon teljes mértékben tanárok tudtak lenni, ami viszont ennek az ellenkezőjét tudta eredményezni, hasonló eredményekre jutott Zee és Koomen (2016). Olyan óraterveket tudtak írni és olyan órákat tudtak vezetni, amikért majdhogynem teljes mértékben ők vállalták a felelősséget, így nagyobb volt a tét is. Viszont ezeknek a jutalma is sokkal nagyobb volt és sokkal pozitívabb volt az az élmény, hogy a saját munkájuk hozta meg a várt eredményt. Ezzel ellentétben a harmadik sokkal kevésbé érezte sajátjának a gyakorlatot, így nem részesült ennek pozitív hatásában, legalábbis a gyakorlat első kétharmadában nem érezte ezt az önállóságot, ami majdnem ugyanazt az eredményt hozta, mint az első két hallgatónak a francia gyakorlata.

Gyakorlat alatti motiváció változása

Mindhárom hallgató említett olyan pillanatokat, amikor nem úgy alakultak a dolgok, ahogy ők eltervezték, ezáltal megzavarva az óra folyamatát, vagy a magabiztosságukat, ami csökkentette a motivációjukat. Az első hallgató a diákok életkorát is szempontnak hozta, ő egy 9-es és egy 11-es csoporttal dolgozott együtt, ami során a 9-es csoporttal nem tudta annyira könnyen megtalálni a közös hangot, a 11-eseknél pedig azt érezte, hogy a diákok korából adódóan kapcsolatot lehet velük kialakítani. Úgy érezte, hogy a 9-es diákok még nem igazán értik, hogy mit, miért csinálnak, még sokkal fiatalabbak, ezért nehezebbnek találta a velük való munkát, míg a 11-12-eseknek már nagyobb rálátása van az ilyesmi szempontokra. Emiatt ők is értékelni tudják a közös munkát, azt, hogy egy házi feladat mire van, és hogy miért kell csinálni, ezzel megkönnyítve az együttműködést. Ennek ellenére a 9-es csoportjával a bemutató óra után megtalálták a közös hangot, akkor is, hogyha az előtte való 8 óra sokkal nehezebben ment velük.

Neki az adott motivációt, hogy a diákokkal együtt dolgozhatnak és az, hogy ő segíteni tudott a diákoknak abban, hogy elérjék a céljaikat, de a folyamatnak az is fontos része volt, hogy a diákok tudjanak előre haladni az ő segítségével, így ő egyfajta facilitátori szerepben tudott jelen lenni. Ennek ellenére azt is elmondta, hogy a gyakorlat alatti összes feladata (az, hogy a gyakorlat mellett egyetemi órákra is be kell járni és azokra is dolgozni kell, az órák megtervezése, a mentortanárral való egyeztetés, majd az órák leadása, amiből legalább három vagy négy is van egy héten) nagyon sok időt elvett és nagyon sok erőfeszítést igényelt, mert számára az, hogy igényesen tudja megcsinálni ezeket, erősen elfárasztotta, ami gyakran a motivációjában is meglátszott. Viszont a gyerekeknek az ő munkájára adott válaszai és reakciói vissza tudták hozni a motivációját, hiszen ő ezáltal azt látta, hogy van értelme annak a munkának, amit ebbe belefektet. Ennek ellenére volt olyan óra is, amikor egy órán belül lecsökkent a motivációja, volt egy alkalom is, amikor az óra végén el is sírta magát, hiszen úgy érezte, hogy megtervezett egy órát, ami szerinte a gyerekek számára is érdekes lett volna, belefektetett nagyon sok energiát és egy olyan előzetes válasza épített volna, amit a diákoknak otthon kellett volna elvégezniük. Ezen az órán a 18 gyerekből ezt a feladatot 2 készítette el, így az egész óraterve utána borult és improvizálnia kellett és kitalálni, hogy hogyan tudják megoldani anélkül az elkövetkezendő 45 percet. Az, hogy az egész terve használhatatlanná vált, nagy csapás volt számára lelkileg és elmondása szerint nagyon demotiváló volt, ugyanis bement a szokásos lelkesedésével és az első tíz percben kiderült, hogy a gyerekeket nem nagyon érdekli és nem készültek fel az órára. Ez nagyon rosszul érintette, hiszen nem kapta vissza azt a kölcsönös tiszteletet a gyerekektől, amit elvárt volna, így a további fél órában úgy döntött, hogy nem érdekli, hogyha ez egy unalmas óra lesz, ő megtette, amit tudott. A második hallgatónak a legemlékezetesebb élményei is hasonlóak voltak. Nála is volt egy óraterv, ami egy házi feladatra épült volna, amit a diákok nem végeztek el, ami szintén nagyon felbosszantotta, hiszen teljesen újra kellett terveznie ott, abban a helyzetben. Ő ezt úgy orvosolta, hogy a következő órára feladta ugyanazt a házi feladatot és válasza se méltatta a diákokat, azt mondta, hogy akinek a következő órára nincs meg a házi feladat, az egyest fog kapni. Ő egy negatív eredménnyel akarta ösztönözni a diákjait arra, hogy megcsinálják, amit erre a figyelmeztetésre a diákok meg is tettek. Ez utána motiválni tudta őt, hogy ha más nem működik, ezzel vissza tudja hozni a diákjait. Kifejezetten említette a kétnyelvű szakpár közötti különbségeket, illetve azt is mondta, hogy míg az angolt mindenhol kapják a diákok és sokkal gyakrabban használják a mindennapi életünkben, a francia sokkal kevésbé aktív része a diákok életének, így azokon az órákon sokkal kevésbé voltak aktívak, ami az ő lelkesedését is megérintette. Viszont úgy érezte, hogy ennek ellenére tudott olyan jó óratervet összerakni, ami tudta aktiválni

a gyerekeket. Ebben az osztályban voltak gyermekek, akik nagy fejlődésen mentek át az órák alatt és a végére úgy látszott, hogy sikerült neki felébreszteni a 11-es osztály érdeklődését a francia nyelv iránt. Ez a további karrierjére is hatott, nagyon nagy motivációt adott neki. A motivációjában fontos faktor volt a mentortanára is, aki gyakran fordult felé közvetlen módon, érdeklődött a foglalkozásról, az ő háttéréről és az érzéseiről, ami egy olyan bánásmód volt, amelyik szintén elősegítette azt, hogy nagyon pozitív élménnyé váljon a gyakorlata. A harmadik hallgató nem érzett elsődleges motivációt, majd az óratervezés közben sem érezte magát önállóan, viszont amikor eljutott arra a pontra, hogy össze tudta rakni az óraterveket úgy, hogy nem nagyon szólt bele vezetőtanára, az már egy pozitív hatás volt számára. Ennek ellenére úgy érezte, hogy a folyamatban már picit túl későn volt ahhoz, hogy ez az egész élményt befolyásolja. Ezek mellett az angol tanítását online végezte, míg a történelem gyakorlatának csak az utolsó három órája volt online és a személyes tanítási mód is nagyon befolyásolta a gyakorlatának a kimenetelét. Úgy érezte, hogy az angol gyakorlatok során nem volt ideje megismerni a diákjait és mire ő átvette a csoportot, már onnan kellett folytatnia, ahol ők abbahagyták, ami azt eredményezte, hogy ő nem tudta magáénak érezni a csoportot, nem tudott személyes kapcsolatot kialakítani diákjaival, ami nagyban megnehezítette az óráit (vö. Sayir et al., 2022). Ezt az oldotta fel, hogy heti egyszer volt egy kiscsoportos szóbeli készséget fejlesztő angol órája, amiben ténylegesen befolyásolni tudta azt, hogy mit tanulnak, hiszen sokkal kevesebben voltak és így jobban tudtak egymásra figyelni. Emellett azt érezte, hogy ez egy kölcsönösen hasznos helyzet, hiszen ő is tudta gyakorolni a saját szóbeli készségeit, amit úgy érzett, hogy az egyetemen annyira nem volt lehetősége. Elmondása szerint a történelem gyakorlata hasznosabb volt, hiszen úgy érezte, hogy személyesen sokkal könnyebben látja, hogy mikor és miben kell a diákjainak segíteni, így ezáltal közelebb tudta érezni magát a csoporthoz, akit vezetett. Tapasztalta azt is, amikor óra közben változott a motivációja. Az elején úgy érezte, hogy amikor egy-egy nagyobb hibát vétett, az kicsit megingatta őt, de ezeket sem érezte annyira befolyásolónak. A legnagyobb problémát neki az online órák technikai megoldása okozta, amikor valamit egy-egy online platformon nem tudott megoldani úgy, ahogy ő szeretne volna, és ez nagyon elvitte a motivációját. Ezek olyan pillanatok voltak, amikor annyira elvesztette elmondása szerint a kontrollt, hogy itt már semmi nem tudta visszahozni az óra további részére a kedvét.

Ezekből az látszódnak, hogy azon két hallgató, akik motiváltan tudták elkezdni a gyakorlatot - bár volt egy-két olyan esemény, ami ezt a motivációt megnehezítette -, összességében a legvégén pozitív élményként tudták megélni, és maga a gyakorlat építette az ő tanári

motivációit és a tanárrá válásuk vágyát. Ezzel ellentétben a harmadik hallgató motiváció hiányában kezdte el a gyakorlatot, a negatív élményei csak megerősítették ezt a hiányt és a pozitív élményei nem voltak elegendőek ahhoz, hogy összességében visszahozzák a motivációját. Elmondása szerint összességében voltak pillanatok, amikor élvezte a gyakorlatot és a jó pillanatok, viszont azt a konklúziót érte el, hogy ez sem volt elég ahhoz, hogy a tanárság iránti vágya újból feléledjen, és hogy ezt akarja hosszútávon csinálni az egyetem után is. Emellett a gyakorlatának online részei sokat rontottak a motivációján, hiszen nem tudta kialakítani azokat a kapcsolatokat a csoportjával, amik elősegítették volna a gyakorlat sikerességét és megszerezhesse azokat a tapasztalatokat, amikre a gyakorlat hivatott lenne (Sayir et al., 2022)

Gyakorlat után felmerülő motivációs témák

Célok és reflexió

Mindhárom hallgató megfogalmazott célokat a gyakorlat elején, ezek között voltak általánosabb és konkrét célok is, amiket igyekeztek a gyakorlat közben megtartani és a végén reflektálni rájuk. Az első hallgató leginkább saját fegyvelmezési készségeire szeretett volna fókuszálni, ezt nem érezte teljesen beteljesülni, ugyanis a csoportja elmondása szerint nem volt olyan szempontból fegyvelmezhető, ahogy ő szeretne volna. Viszont olyan szempontból, hogy legalább valamilyen tapasztalatot szerzett ezzel kapcsolatban, sikeresnek érezte ezt, de leginkább a gyakorlat végezetével tudott magának célokat kitűzni a tapasztalat megszerzése után. Úgy érezte, hogy nagyon sok, esetlegesen túl sok, időt töltött az óráinak a megtervezésébe, szerinte a vázlatokat kevesebb energiából is ugyanúgy meg lehetett volna csinálni, hogyha jobban bízik a saját képességeiben, ugyanis szerinte ez már egy olyan mennyiségű energia volt, ami a való életben, egy tényleges tanári pozícióban nem lenne már vállalható. Emellett az is megfogalmazódott benne, hogy jobban kell tudnia alkalmazkodni az óra helyzetéhez és diákjainak az igényeihez, és sokkal kevésbé szabad ragaszkodni az ő általa leírt és megtervezett órmenethez, hogy jobban el tudjon érni olyan irányokba, ami a diákokat jobban érdekli vagy szükséges számukra. A második hallgató több céllal is érkezett az órájára, először is szeretne volna az önbizalommal való kiállását fejleszteni, hogy el tudja hinni, hogy most ő van abban a felnőtt szociális szerepben, amiben eddig még soha nem volt, sőt, aminek az ellenkezőjében volt jelen évekig. Ő kifejezetten fontos célnak tartotta a tanár és diák közötti hierarchiának a kialakítását. Emellett szeretne volna a saját tekintélyét is kialakítani és az ezzel való

fegyelmezést is megfelelő módon megoldani, bár elmondása szerint erre végül nem volt szüksége, mert az ő csoportjában nem voltak olyan viselkedésproblémák, amiket neki kellett volna nagyobb szinten orvosolnia. Szerinte viszont nagyon fontos kialakítani és konkrétan meghatározni a szerepeket, ugyanis úgy érzi, hogyha túl vékony a vonal kettő között, akkor nincs meg az a tekintélye és kiállása, amivel meg tudja nyerni a diákjainak tiszteletét (lásd, Kaplan et al., 2015). A gyakorlat közben végig ezeket a célokat tartotta saját magának, szándékosan többet tudott meg ezek mellett. A gyakorlat közben az is célja lett, hogy az unalmasabb nyelvtan részeket is olyan átéléssel tudja átadni a diákoknak, amivel úgy állítja be ezeket, minthogyha ez a világ legérdekesebb dolga lenne, annak érdekében, hogy ne legyenek olyan órái, ahol a diákok látják rajta, hogy ő is unja (Bardach & Klassen, 2021). A harmadik hallgatónak teljesen általános célja volt az, hogy – az ő szavait használva – „ne süljön be” a diákok előtt. Azt szerette volna elérni, hogy amikor kiáll, akkor ne vétsen nagyobb hibákat és magabiztosan le tudja adni az anyagot. Ahogyan már a motivációs résznél is elmondta, voltak olyan alkalmak, amikor nem mindig sikerült a diákokat érdeklődőnek tartania, emellett a gyakorlat közben jött rá, hogy azon is szükséges dolgoznia, hogy hogyan tudja a diákokat témánál tartani. Gyakran azt tapasztalta, hogy diákjai elkezdtek más, nem a tananyaghoz tartozó dolgokról beszélni, és ilyenkor neki nehézséget okozott ezeket a beszélgetéseket visszaterelni egy olyan építő beszélgetéshez, ami az óra témájához kapcsolódik.

Mindhárom hallgató tűzött ki maga elé célokat, amik olyan dolgok voltak, amiken tudtak dolgozni a gyakorlat folyamán, ami azt eredményezheti, hogy ez ne csak egy elvégzendő feladat legyen a számukra, hanem a fejlődésnek az egyik lehetséges csatornája. Emellett az első hallgató azt is elmondta, hogy ő örült volna neki, hogyha az elejétől kezdve jobban dokumentálja ezeket a célokat, hogy később tudjon rájuk reflektálni, ezáltal jobban átlátva azt a fejlődést, amin átment. Úgy tűnt, hogy mindhárom hallgató szerette volna ezeket a reflexiókat arra használni, hogy ezekből tanuljanak és hogyha további tanításokat fognak elvégezni, ezeket fel tudják használni. Emellett viszont az is látszik, hogy mivel a gyakorlat előtt nehezen tudták elképzelni, hogy konkrétan milyen lesz a folyamat, ezért a gyakorlat közben is alakultak ki célok, ha csak olyan szempontból is, hogy előkerültek olyan területek, amiről nem tudták, hogy fejlődniük kellene esetleg és ezeket a gyakorlat további részében, vagy a további tanulmányaik és a tanításaik során tudják majd fejleszteni, amikre a tapasztalat megszerzése előtt nem volt lehetőségük.

Kutatási kérdések megválaszolása és összegzés

Úgy gondolom, hogy a gyűjtött adatok alapján sikeresen tudom megválaszolni a kutatási kérdéseimet. Ami a kutatástechnikai kérdést illeti (Hogyan értékelhető a kifejlesztett interjúterv minősége a gyűjtött adatok mélysége és fókuszok szempontjából?), az eredmények alapján sikeresnek gondolom az interjúterv kérdéseit és fókuszát. Nyilván nincs tökéletes adatgyűjtő eszköz, és mindig lehet még továbbfejleszteni egy-egy kutatás instrumentumait. A második kutatási kérdésre (Milyen véleményeket fogalmaznak meg tanárszakos hallgatók szaktágyi tanítási gyakorlatukkal kapcsolatosan?) adott válasz alapján a motiváció társas befolyásolását tartom a legfontosabb eredménynek. Így további vizsgálatoknak azt kellene feltárnia, hogy a motiváció egyes fázisaiban a szülők, a mentortanár és a hallgatók milyen szerephez jutnak és hogyan alakítják a motivációs folyamatokat (Dörnyei, 2005).

Nincs tökéletes kutatás, és ez alól az enyém sem kivétel. A további vizsgálataimban nagyobb mintával fogok adatokat gyűjteni, és az eredményeit triangulálni (Dörnyei, 2007) tervezem óramegfigyeléssel, tanárszakos hallgatók-mentortanárok interjúpárokkal és később kvantitatív kérdőíves vizsgálattal.

Bibliográfia

- Bardach, L., & Klassen, R. (2021). Teacher motivation and student outcomes: Searching for the signal. *Educational Psychologist*, 56.
<https://doi.org/10.1080/00461520.2021.1991799>
- Dörnyei, Z., és Ottó, I. (1998). Motivation in action: A process model of L2 motivation. *Working Papers in Applied Linguistics (Thames Valley University, London)*, 47, 173–210.
- Dörnyei, Z. (2000). Motivation in action: Towards a process-oriented conceptualization of student motivation. *British Journal of Educational Psychology*, 70, 519–538
- Dörnyei, Z. (2007). *Research Methods in Applied Linguistics*. Oxford University Press.

- Dörnyei, Z. (2001). *Teaching and researching motivation*. Harlow, UK: Longman.
- Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Lawrence Erlbaum.
- Kaplan, A., Garner, J., & Semo, S. (2015). *Teacher Role-Identity and Motivation as a Dynamic System*. <https://doi.org/10.13140/RG.2.1.1382.5684>
- Mercer, S., & Kostoulas, A. (2018). Language Teacher Motivation. In *Language Teacher Psychology* (o. 18–33).
- Öveges, E., & Csizér, K. (Szerk.). (é. n.). Vizsgálat a köznevelésben folyó idegennyelv-oktatás hatékonyságáról. In *Vizsgálat a köznevelésben folyó idegennyelv-oktatás hatékonyságáról* (o. 13–28).
- Sayir, M., Aydın, N., & AYDENİZ, S. (2022). The Impact of COVID-19 on Pre-Service Teachers' Teaching Practice. *International Journal of Education and Literacy Studies*, 10, 17–24. <https://doi.org/10.7575/aiac.ijels.v.10n.3p.17>
- Smid, D. (2018). *Hungarian pre-service teachers' motivation to become English teachers: Validating a questionnaire*. 2, 19–32. <https://doi.org/10.1556/2059.02.2018.02>
- Zee, M., & Koomen, H. (2016). Teacher Self-Efficacy and Its Effects on Classroom Processes, Student Academic Adjustment, and Teacher Well-Being: A Synthesis of 40 Years of Research. *Review of Educational Research*, 86. <https://doi.org/10.3102/0034654315626801>

Mellékletetek

Interjútervek

Első interjú terv

Interjúterv

Az interjú a rövidgyakorlaton már részt vett tanárszakos hallgatók a gyakorlattal kapcsolatos személyes motivációik, élményeik, tapasztalataik felderítésére szolgál. Az interjút kutatási célokra szeretném felhasználni, az adatokat összegezve elemezzük. A kutatás teljes mértékben anonim alapon készül, semmilyen személyes adatot nem fogok közölni. Az interjú során a személyes véleményedre vagyok kíváncsi, nincsenek jó vagy rossz válaszok, csakis a te élményeidet szeretném megismerni.

Alapadatok:

- Név:
- Életkor:
- Előzetes iskolák:
- Szakpár:
- Tanítási tapasztalat(ok)

Tervezés:

- Mivel/Hogyan készültél fel a tanítási gyakorlatra?
 - Mennyire hatékonyan tudtad ezeket a terveket felhasználni?
- A gyakorlat után reflektáltál ezekre a tervekre?
 - Ha újra felhasználnád őket, változtatnál valamin?

Autonómia:

- A gyakorlat közben milyen mértékben tudtál önálló lenni?
 - Volt-e valamilyen konfliktus/súrlódás az ötleteiddel kapcsolatban a vezetőtanároddal?
- Az óráid lefolyásának során mennyiben érezted magad felelősnek az órák kimenetelével kapcsolatban?
 - Mikben mutatkozott meg a te felelősséged?

Motiváció/Célok:

- Mik voltak a gyakorlat előtti motivációid/ céljaid?
 - A gyakorlat végeztével szerinted ezek közül mik változtak?
- A gyakorlat után/miatt lettek új céljaid?
 - Mik ezek?
 - Szerinted miért alakultak/változtak meg ezek?

Második interjúterv

Interjúterv

Az interjú a rövidgyakorlaton már részt vett tanárszakos hallgatók a gyakorlattal kapcsolatos személyes motivációik, élményeik, tapasztalataik felderítésére szolgál. Az interjút kutatási célokra szeretném felhasználni, az adatokat összegezve elemezzük. A kutatás teljes mértékben anonim alapon készül, semmilyen személyes adatot nem fogok közölni. Az interjú során a személyes véleményedre vagyok kíváncsi, nincsenek jó vagy rossz válaszok, csakis a te élményeidet szeretném megismerni.

Alapadatok:

- Név:
- Életkor:
- Előzetes iskolák:
- Szakpár:
- Tanítási tapasztalat(ok)

Tervezés:

- Mivel/Hogyan készültél fel a tanítási gyakorlatra?
 - Mennyire hatékonyan tudtad ezeket a terveket felhasználni?
- A gyakorlat után reflektáltál ezekre a tervekre?
 - Ha újra felhasználnád őket, változtatnál valamin?

Autonómia:

- A gyakorlat közben milyen mértékben tudtál önálló lenni?
 - Volt-e valamilyen konfliktus/súrlódás az ötleteiddel kapcsolatban a vezetőtanároddal?
- Az óráid lefolyásának során mennyiben érezted magad felelősnek az órák kimenetelével kapcsolatban?
 - Mikben mutatkozott meg a te felelősséged?

Motiváció/Célok:

- Mik voltak a gyakorlat előtti motivációid/ céljaid?
 - A gyakorlat végeztével szerinted ezek közül mik változtak?
- A gyakorlat után/miatt lettek új céljaid?
 - Mik ezek?
 - Szerinted miért alakultak/változtak meg ezek?

Interjúterv

Imolya Márk vagyok, tanárszakos hallgató az ELTÉn. Ez az interjú a rövidgyakorlaton már részt vett tanárszakos hallgatók a gyakorlattal kapcsolatos személyes motivációik, élményeik, tapasztalataik felderítésére szolgál, nagyjából 30 percet venne igénybe. Az interjút kutatási célokra szeretném felhasználni, az adatokat összegezve elemezzük. A kutatás teljes mértékben anonim alapon készül, semmilyen személyes adatot nem fogok közölni. Ezek fényében beleegyezel, hogy az interjút felvételen rögzítsem? Az interjú során a személyes véleményedre vagyok kíváncsi, nincsenek jó vagy rossz válaszok, csakis a te élményeidet szeretném megismerni. Nagyon köszönöm a részvételed előre is!

Most néhány bevezető kérdést teszek fel neked, amire a mintaleírásnál lesz szükségem.

- Hány éves vagy?
- Hová jártál az ELTE előtt?
- Mi a szakpárod? Miért ezt a szakpárt választottad?
- Milyen tanítási tapasztalataid vannak?

Tervezés:

- Kérlek nagyon részletesen meséld el, hogyan készültél fel a tanítási gyakorlatra?
 - Miért így készültél fel? Miért gondoltad, hogy ezek a dolgok hasznosak lesznek? Segített valaki a felkészülésben? ... stb..

Mennyire hatékonyan tudtad ezeket a terveket felhasználni?

Mi az ami hasznos volt a terveid közül? Miért? Mi az, ami nem volt hasznos a tervek közül? Miért?

- A gyakorlat után hogyan reflektáltál ezekre a tervekre?
 - Ha újra felhasználnád őket, min változtatnál? Mi az, amin nem változtatnál? Ki segített a reflexióban? Mi lenne még segítség számodra?

Autonómia:

- A gyakorlat közben milyen mértékben tudtál önálló lenni?
 - Volt-e valamilyen konfliktus/súrlódás az ötleteiddel kapcsolatban a vezetőtanároddal? Hogyan oldottátok meg ezeket?
- Az óráid lefolyásának során mennyiben érezted magad felelősnek az órák kimenetelével/ eredményeivel kapcsolatban?
 - Mikben mutatkozott meg a te felelősséged?

Motiváció/Célok:

Mennyire vártad lelkesen a gyakorlatot?

Tervezéshez: Mennyit készültél a gyakorlatra?

Mennyi energiát fektettél a gyakorlatban? Hogyan változott ez a gyakorlat során?

Mikor érezted magadat nagyon motiváltnak? Hogy jellemeznéd ezt az állapotot? Mi váltotta ki ezt az állapotot?

Tapasztaltad-e, hogy elment a kedved a gyakorlattól? Hogy jellemeznéd ezt az állapotot? Mi váltotta ki ezt az állapotot?

Emlékszel, hogy egy órán belül hogyan változott a motiváltságot? Hogyan jellemeznéd ezt a motiváció változást? Mi váltotta ki?

Van más élményed/tapasztalatod, amiről beszélni szeretnél?

Köszönöm szépen a válaszaid!