

# **Az informális tanulás és mozgatórugói angoltanító tanárok fejlődéstörténetében**

© Soproni Zsuzsanna

Nemzetközi Üzleti Főiskola, Budapest

[zssoproni@ibs-b.hu](mailto:zssoproni@ibs-b.hu)

## *A kutatás célja*

Kvalitatív és kvantitatív módszereket egyaránt és ciklikusan alkalmazó kutatásom témája a felnőttek tanulásának egy formája volt: a gyakorló nyelvtanárok szakmai fejlődését és erről alkotott percepcióikat vizsgáltam. A tanárookra fókuszáló, de a tanulói véleményeket figyelmen kívül nem hagyó kutatás részeként célul tűztem ki a tanárok önnön fejlődéséről szóló gondolkodásának feltárását és narratíváiknak vizsgálatát. A vegyes kutatási módszerekkel dolgozó országos projekt kvalitatív interjúkutatásának megválaszolandó kutatási kérdése a következő volt: Hogyan látják a gyakorló nyelvtanárok szakmai fejlődésüket eddigi pályájuk során? Mivel a hosszú távú megfigyelés, mint kutatási módszer ebben az esetben lehetetlen volt, a kérdésre a válaszokat a tanárok visszaemlékezéseiként operacionalizáltam.

## *A kutatás jelentősége*

A nyelvtanárok hosszú távú szakmai fejlődésének alapos és „bennfentes” ismerete hozzájárulhat ahhoz, hogy a felsőoktatás jobb felkészítést nyújtson a tanárjelölteknek, a tovább- és felnőttképzések személyre szabottabbá váljanak, és mindez a nyelvtanulás eredményességét is javíthatja. Vizsgálódásaim eredményei tehát relevánsak lehetnek tanárkollégák, főképpen idegen nyelveket tanító kollégák, pedagógusképzési szakemberek, kutatók és oktatásigazgatási döntéshozók számára. A referátumban 12 különböző kontextusban dolgozó, a szakmai közösségből kiemelkedő angoltanító nyelvtanár pályáivét szeretném bemutatni és elemezni, ezen belül különösképpen a tanulási és tapasztalatszerzési folyamatokat és fordulópontokat, amelyekről önértékelő és visszatekintő beszélgetéseinkben maguk vallottak.

## *Korábbi tanárkutatások*

A kutatás háttéréül különböző tanulási elméletek szolgálnak, a konnekcionizmus és az inger-válaszreakció elmélet, (pl. Thorndike & Gates, 1929; Thorndike, 1931), a kognitívizmus (pl. Bruner, 1968; Piaget, 1970; Wertheimer, 1980), a humanisztikus elméletek (pl. Holt, 1967; Rogers, 1983), a

szociális tanulásemélet (pl. Phares, 1980; Reber, 1985), a tapasztalati tanulás (pl. Bond et al., 1993; Moon, 2004) és a konstruktivizmus (pl. Hua Liu et al., 2005; Sparks-Langer & Berstein Colton, 1991). Azonban nincs olyan elmélet, amely egyértelműen magyarázatul szolgálhatna valamennyi tanulási formára. A tanári fejlődés szempontjából a leginkább releváns elmélet kutatásaim és a szakirodalom alapján a tapasztalati tanulás, a reflexív tanulás és a konstruktivizmus (Sparks-Langer & Berstein Colton, 1991) lehet.

A tanári fejlődéssel kapcsolatban empirikus kutatások jellemzően inkább a tanárjelöltekről vagy kezdő tanárokról készülnek (pl. Bankó, 2006; Imre, 2004; Kagan, 1992; Sántha, 2004), hiszen egyrészt ekkor még a felsőoktatás által könnyen elérhető zárt körben megtalálhatóak a kutatási alanyok, másrészt a tanári életpálya kezdetén mennek végbe a legjelentősebb változások. Vannak olyan kutatások, amelyek mind jelöltekről, mind gyakorló tanárokról (pl. DelliCarpini, 2009) szólnak, némelyik viszont nem nyelvet tanító tanárokról (pl. Hobson et al., 2005; Huberman, 1989, 1993; Szesztay, 2004; Szesztay & Curtis, 2005) szól. Ezen kutatások Magyarországon, Svájcban, Új Zélandon, Ausztráliában, az Egyesült Királyságban vagy az Egyesült Államokban készültek.

Kevesebb a kutatási projekt a tapasztalt tanárok körében és a nyelvtanárookra specifikusan vonatkozóan. A különböző tantárgyakat tanító tapasztalt tanárok élettörténeteit vizsgáló empirikus kutatások szerint a szakmai fejlődés több fázisra osztható. Az első, „a túlélés és felfedezés” fázisa (Huberman, 1993:5) A kezdeti nehézségeket (pl. Lang, 1999) követi a stabilizáció, amikor magabiztosabbá, önállóbbá és felszabadulttá válunk. A harmadik fázis a diverszifikáció vagy a személyes ambíciók korszaka, bár ekkor már a fáradtság is megjelenhet. Ez a leltárkészítés ideje, melynek nyomán a tanárok változásokat hajtanak végre, akár pályamódosítást is. Az utolsó fázist elszakadásnak szokták hívni, mert ekkor a tanár *„saját magára és munkáján kívüli tevékenységekre több időt szán”* (Huberman, 1993:6-11). Huberman 5-40 év tapasztalatáról beszámoló svájci tanárokkal végzett interjúkutatása alapján úgy véli, hogy a kísérletező kedvű tanárok nagyobb valószínűséggel tudtak elégedett tanárokká válni (Huberman, 1989:50).

A közelmúltban magyar vonatkozásban üzleti angol szaknyelvet tanító tapasztalt tanárokkal (N=53) Bereczky készített kérdőíves felmérést 20 különböző felsőoktatási intézményben országszerte (2012:198-199). Kiemeli, hogy az üzleti angolt tanító tanárok negyede szerint legkellemesebb munkájukban az, hogy új tudást kénytelenek elsajátítani (Bereczky, 2012:248). *„Már-már közhelyszámba megy az a megállapítás, hogy a tanárrá válás nem korlátozódik a pedagógusképzés esztendeire”* (Falus, 2002:77), és az azt következő évek igen meghatározóak, a nyelvtanári fejlődés évtizedeken átívelő vonalát mindazonáltal kevesen kutatták eddig Magyarországon. A tanárképzési szakemberek számára jól ismert az a dilemma, hogy a jelenben egy „létező gyakorlattal szeretnénk felkészíteni a tanárjelölteket egy ... korszerűbb gyakorlatra”, ami a jövőben fog elkövetkezni (Falus, 2002:78). Erre a dilemmára az egyetlen életképes megoldás az élethosszig tartó tanulás, a life-long learning lehet, hiszen a tanítást, különösen a nyelvtanítást, a nyelv, a tanulói igények, az igazgatási és jogi környezet, a célok, stb. átalakulása miatt állandó változások jellemzik (pl. Richards, 1998:11). Ahogyan egyik interjúalanyom

megfogalmazta: „Talán ez az, ami hiányzik a tanárképzésből, hogy amikor befejezed a tanárképzést, akkor az nem a vég, kedvesem, hanem folytatni kell”. A fentiekből következik, hogy a gyakorló nyelvtanárok személyes fejlődéstörténete tanulságos lehet a pedagógusképzés számára.

## *A kutatás módszerei és résztvevői*

A projektnek ebben a részében az adatok gyűjtése diktafonnal rögzített és szóról szóra transkribált önéletrajzi jellegű narratív mélyinterjúk segítségével történt, melyek egy részben strukturált előzetesen validált és kis létszámú mintán kipróbált kérdéssoron alapultak. Célzott mintavétel biztosította, hogy az ország több régiójából, több iskolatípusból, több korcsoport hangja hallatsszon. Ily módon kisebb és nagyobb vidéki városok tanárai ugyanúgy részt vettek a kutatásban, mint fővárosiak. A résztvevők általános iskolai, középiskolai és felsőoktatási háttérrel is rendelkeztek, sokan közülük többféle tanítási környezetben szerezték tapasztalataikat, némelyek párhuzamosan is foglalkoztak más-más kontextusban a szakmájukkal. Az interjúk elemzését több módszerrel végeztem, a tanári pályáveket más kutatási projektek mintájára és módosításával diagramon ábrázoltam (Huberman, 1989, 1993) és fenomenológiai jelentés-kondenzációs elemzést is végeztem (Szokolcsy, 2004). A diagramokon a fejlődés szakirodalomban leírt fázisait elkülönítettem a résztvevők pályáján, bizonyítékot keresve az elméleti és empirikus kutatók által meghatározott szakaszok jelenlétére. A különböző iskolatípusokban tanító tanárok pályáveit összevettem és hasonlóságokat kerestem, valamint megpróbáltam párosítani az egybevágó témákat a leiratokban.

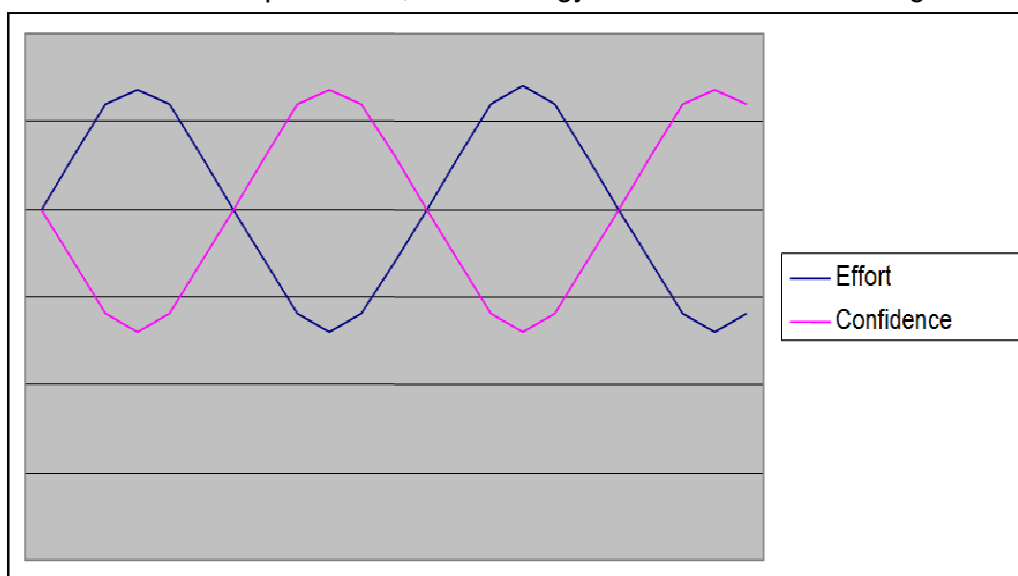
## *A kutatás eredményeiből*

Az interjúk leírata egyértelműen bizonyítja, hogy miközben a tanárok pályájukra emlékeztek és szakmai önéletrajzukat verbalizálták, „*életük epizódjait... újraértelmezték*” (Szabolcs, 2001:42) a kutatóval történő beszélgetés során. Ilyenformán az interjúk is hozzájárulhattak fejlődésükhöz, mintegy informális számvetést készíthettek a maguk és a kutató számára. A résztvevők szakmai életük különböző korszakaiba történő visszatekintései sokat elárulnak az elmúlt évtizedek magyarországi nyelv- és angol tanításának változásokkal teli történetébe is. Érdekes volt megfigyelni, hogy például az orosz nyelv kötelező jellegének megszűnése és a globalizáció hatására az angol nyelv kvázi kötelező státusza, a határok megnyitása vagy az információs robbanás milyen kihívásokkal állította szembe a nyelvtanárokat. Az iskolák közötti valamelyest hierarchikus kapcsolatot gazdagon illusztrálják a beszámolók, például az egyik vidéki középiskolai tanár jegyezte meg, hogy „ez egy magas presztízsű iskola, remélem, itt fogok dolgozni, nem vágyom el, mások vágnak ide”. Az interjúk színes képet adnak a tanárok izoláltságáról és együttműködéséről, az állandóság és a változás szerepéről szakmai életükben, vagy a rutin és a kreativitás párhuzamosságáról. Vannak, akik számára az önállóság, míg mások számára hivatalos, vagy nem hivatalos mentoruk segítségével nyújtja a biztos

háttérrel szakmai fejlődésükhöz. Az interjúk világosan bemutatják, hogy a személyes iskolán kívüli tapasztalatok, a magánéleti események, mint például az anyaság, hogyan fonódnak össze a szakmai fejlődéssel az általános iskolai vagy nőtanárok esetében. A több iskolatípusban megforduló tanárok esetében a készségek és tudáskomponensek transzferabilitása érhető tetten.

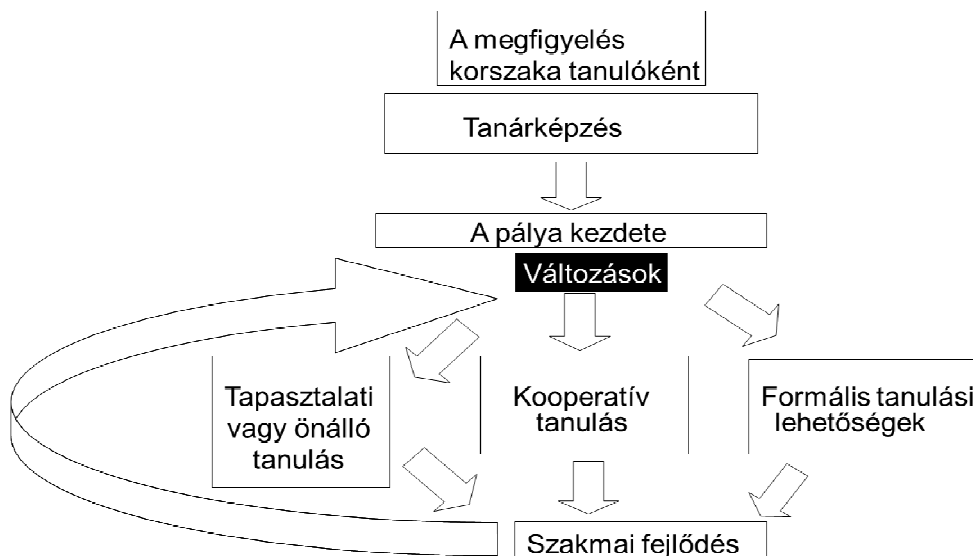
A pályáívek elemzése alapján általánosítható, hogy a tapasztalati tanulás a legfontosabb az általános iskolai tanárok számára, bár a kooperatív és formális tanuláshoz is van szerepe. A középiskolai tanárok narratívájában nagyobb szerepet kapott az önálló tanulás, sőt, a tapasztalati tanulás visszaszorult. A meginterjúvált tanárok nehézségei az alkalmazkodás által válnak tanulási alkalmakká és a fejlődés mozgatórugóivá.

1. ábra. Az önbizalom csökkenésével párhuzamosan a nyelvtanár erőfeszítéseinek száma növekszik és a problémák, kihívások így válnak tanulási lehetőségekké



A kutatásban résztvevő alanyok igen fontosnak tartották a közelebbi vagy távolabbi tanárkollégákkal való kooperációt: a 12 tanár közül csupán kettő nem kooperált kollégáival. Helyzetük egyedülállónak mondható a szakmában: egyikük izoláltnak érzi magát, a másik nyugdíjazás előtt áll és könyvtárosi szerepre képzi át magát. A meginterjúvált tanárok tapasztalata szerint az együttműködés különböző és változó intenzitású formákat ölthet. Lehet, hogy egy közös projekten dolgoznak a kollégák (pl. egy nyelviskolát hoznak létre vagy egy külföldi csereprogramban vesznek részt, lehet, hogy a tanáriban megosztják tanítási anyagaikat és tapasztalataikat, tanulnak mentoruktól, értekezletekre járnak, együtt tanítanak egyik kollégájukkal, órákat látogatnak és továbbképzésekre járnak. A pályáívek szintéziseként a következő modell állítható fel.

2. ábra. A nyelvtanári pálya élethosszig tartó tanulási modellje a reflektív tanulási modellt tükrözi



Az interjúleíratok bemutatják, hogy a tanárok szakmai fejlődése leginkább informális tanulásnak mondható, belső reflektív gondolkodásukból ered és saját tanítási gyakorlatukból. Korábbi tanáraik hatása egyértelműen nagy jelentőségűnek bizonyult: saját gyermekkori tanáraik hatását a megkérdezett tanárok jelentősebbnek tartják, mint a felnőttkorban megismert mentorok vagy kollégák hatását. A korábbi és jelenlegi kollégák, mint tanulási források fontosságát nagyra tartották az interjúalanyok, míg a konferenciák, szakmai folyóiratok és egyéb szakmai tanfolyamok hatását az interjúalanyok kevésbé fontosnak tartották, mint közvetlen kollégáik vagy vezetőtanárjuk hatását.

### *A kutatás tanulságai*

Kutatási eredményeim alapján a tanárképzés és a továbbképzési programok céljával azt tűzhetik ki, hogy élethosszig tanuló tanárokat képezzenek a nyelvtanítás számára. A tanárképzés fel kell, hogy készítse a tanárjelölteket arra, hogy a változás szakmájuk lényeges részévé fog válni. A tanárok feladata kettős: magukat is folyamatosan tovább kell képezniük, és diákjaik számára is „mintatanulóvá” kell válniuk, hogy maguk a diákok is élethosszig tanuló nyelvtanulókká váljanak. A változásmenedzsment, bármilyen távol álló szakterületnek is tűnik a pedagógusképzéstől, megfelelően adaptálva beépülhetne a tanárképzési vagy tanár-továbbképzési programokba.

Ugyanígy, a tapasztalt kollégák életútjának és narratíváinak tanulmányozása a tanárjelöltek hasznára válhat, hiszen madártávlatból láttatja az életutat és megkönnyítheti a tanárjelöltek életpálya-tervezését. Továbbképzések folyamán

a résztvevők a narratívákon keresztül láthatják, hogy pályájuk mely állomásánál tartanak, és jobban el tudják helyezni ezt a fázist több évtizeden átnyúló életpályájukon. Egy, a tanári pálya pszichológiájával, pszichológiai hatásaival és változásaival foglalkozó tantárgy szinten beépülhetne a felsőoktatási vagy tanár-továbbképzési programokba. A narratívák segítségével a résztvevő hallgatók láthatnák, hogy a kétségek és a nehézségek valamennyi kollégának a szakmai életében jelen vannak, sőt a gyakorlatban hozzájárulnak a tanár egyéni, saját környezeti hatások által meghatározott fejlődéséhez. Az a tapasztalat, hogy a kihívások világos körülírása, meghatározása és megosztása segíthet a kiégés és az illúziók elvesztésének elkerülésében, valamennyi kezdő tanár javát szolgálhatja. A mélyinterjúk egyértelműen megmutatták, hogy a szakmai hálózatok informális és formális szinten egyaránt nagyon fontosak és az együttes kollegiális tanulás és a kollégákkal való együttműködés a nehézségek leküzdését jelentős mértékben segítheti.

Maga a tanári interjú a tanári fejlődéstörténet feltárására kiválóan alkalmas eszköznek bizonyult. A beszélgetések mind a kutató, mind a résztvevők számára értékes reflektív önismereti feladattá és önértékelési alkalommá váltak. A szakmai továbbképzések valószínűleg sokkal eredményesebbé tehetők, ha ilyen, a verbalizációnak, és ezáltal a megértést segítő és a reflektív folyamatoknak teret és alkalmat biztosító beszélgetéseket tartalmaznának. A tanítás és a tanári gondolkodás fejlődésének feltárása elképzelhetetlen a pálya érzelmi, és pszichológiai oldalának figyelembevételével nélkül.

## Irodalomjegyzék

- Bankó Marietta (2006). Programértékelés – Végzetek a kibocsátó intézmény angoltanár-képzéséről. *Iskolakultúra*, 16, 49-60.
- Bereczky Klára (2012). *Teacher development for business English instruction*. [PhD disszertáció.] Budapest: Eötvös Loránd Tudományegyetem.
- Bruner, Jerome. (1968). *Az oktatás folyamata*. Budapest: Tankönyvkiadó.
- DelliCarpini, Margo (2009). Enhancing collaborative learning in TESOL teacher education. *ELT Journal*, 63 (1), 42-50.
- Falus Iván (2002). A tanuló tanár. *Iskolakultúra*, 12 (6-7), 76-80.
- Hobson, Andrew J., Malderez, Angi, Tracey, Louise, Kerr, Kirstin, & Pell, Godfrey (2005). *Becoming a teacher: Student teachers' preconceptions and early experiences in schools*. [Unpublished research brief.] Leeds: University of Nottingham and University of Leeds.
- Holt, John (1967). *How children learn*. London: Penguin.
- Hua Liu Charlotte, & Matthews, Robert (2005). Vygotsky's philosophy: Constructivism and its criticisms examined. *International Education Journal*, 6 (3), 386-399.
- Huberman Michael (1989). The professional life cycle of teachers. *Teachers College Record*, 91 (1), 31-57.
- Huberman, Michael (1993). *The lives of teachers*. New York: Teachers College Press.
- Imre Nóra (2004). Pályakezdő pedagógusok a nemzetközi szakirodalomban. *Pedagógusképzés*, (2), 79-96.
- Kagan, Donna M. (1992). Professional growth among pre-service and beginning teachers. *Review of Educational Research*, 62 (2), 129-169.

- Lang, Catherine (1999). *When does it get any easier? Beginning teachers' experiences during their first year of teaching*. Paper presented at the AARE-NYARE conference, Melbourne. <http://www.aare.edu.au/99pap/lan99269.htm> [2014.12.31.]
- Moon, Jennifer A. (2004). *A handbook of experiential and reflective learning*. Oxon: Routledge Falmer.
- Phares, Jerry E. (1980). Rotter's social learning theory. In Gazda, George M., & Corsini, Raymond J. (szerk.), *Theories of learning* (pp. 404-446). Itasca, IL: F. E. Peacock Publishers.
- Piaget, Jean (1970). *Main trends in psychology*. London: Ruskin House.
- Reber, Arthur S. (1985). *The Penguin dictionary of psychology*. London: Penguin.
- Richards, Jack C. (1998). *Beyond training*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rogers, Carl (1983). *Freedom to learn for the 80s*. Columbus, OH: Charles E. Merrill.
- Sántha Kálmán (2004). A pedagógus reflektív gondolkodásának vizsgálata. *Pedagógusképzés*, (2), 79-96.
- Sparks-Langer Georgea Mohlman, & Berstein Colton Amy (1991). Synthesis of research on teachers' reflective thinking. *Educational Leadership*, 48 (6), 37-44.
- Szesztay Margit (2004). Teachers' ways of knowing. *ELT Journal*, 58 (2), 129-136.
- Szesztay Margit, & Curtis, Andy (2005). The impact of teacher knowledge seminars: Unpacking reflective practice. *TESL-EJ*, 9 (2), 1-16.
- Szabolcs Éva (2001). *Kvalitatív kutatási metodológia a pedagógiában*. Budapest: Műszaki.
- Szokolszky Ágnes (2004). *Kutatómunka a pszichológiában*. Budapest: Osiris.
- Thorndike, Edward Lee (1931). *Human learning*. New York: The Century.
- Thorndike, Edward Lee & Gates, Arthur I. (1929). *Elementary principles of education*. New York: The Macmillan Company.
- Wertheimer, Max (1980). Gestalt theory of learning. In Gazda, George M., & Corsini, Raymond J. (szerk.), *Theories of learning* (pp. 208-251). Itasca, IL: F. E. Peacock Publishers.