



# A tanítási gyakorlat alternatív megközelítései: jelenléti, távolléti és hibrid megoldások a koronavírus-járvány idején

Trentinné Benkő Éva<sup>1</sup> és Kovács Magdolna<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító- és Óvóképző Kar Idegen Nyelvi és Irodalmi Tanszék

<sup>2</sup>Eötvös Loránd Tudományegyetem Gyertyánffy István Gyakorló Általános Iskola

## Absztrakt

A 2020–2021-es évek a koronavírus világjárvány miatt kihívásokkal teli és embert próbáló időszak volt világszerte. A folyamatosan változó karanténhelyzet a magyar oktatás számára is komoly kihívásokat jelentett. A köznevelési és felsőoktatási intézmények bezárása néhány nap alatt kényszerű átállást igényelt a jelenlétről a sürgősségi távolléti oktatásra. A magyar pedagógustársadalom bizonyította rugalmasságát, innovatív szemléletét és elhivatottságát. Tanulmányunk lehetséges megoldásokat kínál az egyik legnehezebb kihívásra: a pedagógusképző intézmény és az általános iskola közös tanítási gyakorlatának tervezésére, szervezésére és megvalósítására a veszélyhelyzet idején, jelenléti, távolléti és hibrid tanrendben. A bemutatott nyolc alternatíva közül a szerzők a fordított mentorálás és a csoportos társtanítás vizsgálatára részletesen is kitérnek. A résztvevői kutatás tapasztalatai azt bizonyítják, hogy az alkalmazott technikák támogatják a hallgatók pedagógiai kompetenciáinak széleskörű fejlődését, és pozitívan befolyásolják a pedagógiai kísérletben szereplő hallgatók és oktatók motivációját, reflektív szemléletét és tudatosságát ezekben a kiszámíthatatlan időkben is.

Kulcsszavak: pedagógusképzés, tanítási gyakorlat, mentorálás, koronavírus (Covid19), résztvevői kutatás

## Bevezetés és háttér

A koronavírus-világjárvány gyökeres változásokat hozott a 2020–2021-es évek oktatásába. A gyors és kényszerű áttérés a jelenléti tanításról a távolléti formára, a szükség szerinti hibrid megoldások, a kiszámíthatatlanság, a központi szabályozások betartása a helyi egészségügyi helyzet egyidejű kezelése mellett, az infrastrukturális háttér és személyi feltételek biztosítása minden résztvevő számára nehézséget okozott a köznevelésben és a felsőoktatásban egyaránt. Az ELTE Tanító- és Óvóképző Kar (ELTE TÓK) a folyamatosan változó körülmények között is törekedett képzései megszokott magas szín-



vonulásának megtartására. Az egyik legnagyobb nehézséget a tanítási gyakorlatok zökkenőmentes megszervezése jelentette. A kar főként az ELTE Gyertyánffy István Gyakorló Általános Iskolával (a továbbiakban ELTE Gyakorló Iskola) együttműködve szervezi az általános iskolai tanítási gyakorlatait, köztük az angol nyelvi csoportos műveltségterületi tanítási gyakorlatot is. A Covid-időszakban, a 2020-as év tavaszi és őszi félévében egy negyedéves végzős és 2021 tavaszán egy harmadéves hallgatói csoport teljesítette a csoportos angoltanítási-gyakorlatát.

A képzés rendszer szinten támogatja a hallgatókat gyakorlati fejlődésükben. A tanító szakos hallgatók már képzésük második félévétől kezdve többféle szakmai gyakorlati kurzuson vesznek részt, és mire a műveltségterületi csoportos tanítási gyakorlatukat megkezdik, már hat, tartalmában egymásra épülő egyéni megfigyelést, gyakorlatot, és két félév csoportos tanítási gyakorlatot tudnak a hátuk mögött (ELTE TÓK tantervi tájékoztató). A műveltségterületi tanítási gyakorlat az alsó-, illetve felső tagozatos tanulók nyelvtanításának gyakorlatába vezeti be a hallgatókat a módszertanos oktató és a gyakorlatvezető (a továbbiakban: oktatók) támogatásával. A kétféléves, 3–3 kreditpontot érő csoportos kurzus célja, hogy a tanító szakos hallgatók kezdeti gyakorlatot szerezzenek a 6–12 éves korosztály angoltanításában. A gyakorlati képzések fontos törekvése, hogy a hallgatók tudatosan alkalmazzák az elméleti és tantárgypedagógiai ismereteiket a napi oktató-nevelő munkában, szerezzenek tapasztalatokat a tanítási órák tervezésében, szervezésében, megvalósításában, különös tekintettel a korszerű tanulásirányításra, a tanulók differenciált fejlesztésére, valamint teljesítményének értékelésére.

A koronavírus-járvány különösen nagy kihívás elé állította a két intézményt. A tanítási gyakorlat sikerének elengedhetetlen feltétele, hogy mindkét intézmény szoros együttműködése fennmaradjon, megtartsa az elmélet és a gyakorlat egységét, a kurzus strukturáltságát, átláthatóságát (Prekopa et al., 2015). A tanítási gyakorlat elvégzéséhez a résztvevők – az általános iskolás tanulók, a hallgatói csoport és az oktatók – egyidejű munkája szükséges. Nagyban nehezítette az együttműködést, hogy a köznevelésre és a felsőoktatásra nem ugyanazok a szabályozások vonatkoztak: a két intézmény egymástól függetlenül, eltérő időben zárt be, állt át digitális, illetve hibrid oktatásra, vagy állt vissza távolléti formáról jelenléti tanrendre.

## 1. ábra

Főbb oktatáspolitikai döntések és egyetemi utasítások a koronavírus járvány idején (forrás: Nemzeti Jogszabálytár és ELTE JOKT)



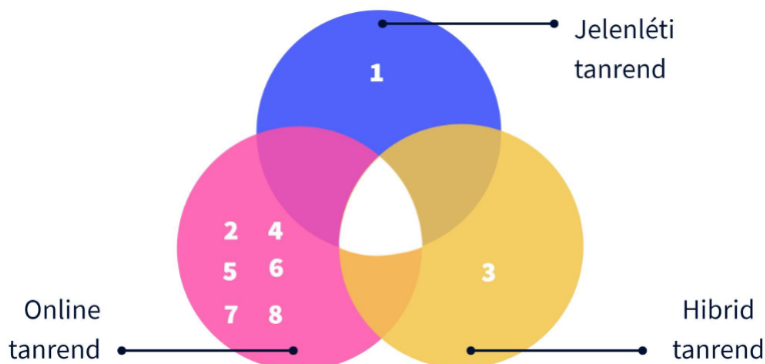
Az 1. ábrán látható, hogy a felsőoktatás, köztük az ELTE is, 2020. márciustól 2021. júniusig többnyire távolléti oktatásban működött. Ezt csak egy rövid hibrid oktatási időszak szakította meg a 2020. őszi szemeszterének első négy hetében. Ezzel szemben a köznevelésben két időszakra tehető a távolléti oktatás: 2020. márciustól júniusig 12 hét (2020. tavaszi félév nagy része), illetve 2021. márciustól áprilisig nyolc hét (2021. tavaszi félév fele). A központi járványügyi rendelkezések maximális betartása mellett a tanítási gyakorlatok megvalósítása további nehézségekbe ütközött. A résztvevőknek a jogszabályokon túl alkalmazkodniuk kellett minden érintett szereplő – tanuló, hallgatók, pedagógusok és oktatók –, valamint családtagjaik mindenkori egészségi állapotához, veszélyeztetettségének mértékéhez, illetve a rendelkezésre álló technikai feltételekhez is. A siker érdekében mindenkinek részt kellett vállalnia a megvalósításban egy napról-napra változó, bizonytalan helyzetben. Mindez nagyfokú rugalmasságot, empátiát és szervezőképességet igényelt mindenkitől, de elsősorban az oktatóktól, ugyanakkor kivételes lehetőséget teremtett a problémaalapú tanulás bemutatására (Káplár-Kodácsy & Dorner, 2017).

## A tanítási gyakorlat alternatív megoldásai

Az elmúlt három koronavírus járvánnyal érintett félév angol nyelvi műveltségterületi tanítási gyakorlata során nyolc alternatív modellt és különböző változatait próbálták ki a szerzők, melyekkel a veszélyhelyzet aktuális körülményei ellenére is sikerült megvalósítani az angol műveltségterületi csoportos tanítási gyakorlatot. Ezek közül kettő, a fordított mentorálás és a csoportos társtanítás a következő fejezetben részletesen is bemutatásra kerül.

## 2. ábra

A tanítási gyakorlat megoldási alternatívái a felsőoktatás tanrendje szerint



A nyolc tanítási gyakorlati alternatívát a 2. ábra jeleníti meg. (Időrendi sorrendben a felsőoktatás tanrendje alapján: 1. jelenléti tanítási gyakorlat, 2. tanítási gyakorlat a távoktatás alatt, 3. hibrid tanítási gyakorlat, 4. fordított mentorálás, 5. társmentorálás, 6. online tanítási gyakorlat, 7. aszinkron megfigyelés és reflexió, 8. csoportos szinkron társtanítás). A tanítási gyakorlatok különböző megoldásai mindig az aktuális járványügyi helyzetre való tekintettel valósultak meg. A felsőoktatásra vonatkozó szabályok miatt a legtöbb esetben ezek a verziók az online tanrendben vagy hibrid formában lettek kipróbálva.

### ***Jelenléti tanítási gyakorlat***

Általában az angol műveltségterületes tanítási gyakorlat mindennapjait a ciklikusság és az előre kiszámíthatóság jellemzi, annak érdekében, hogy a hallgatók megfelelően fel tudjanak készülni a feladataik magas színvonalon történő elvégzésére. Minden csütörtökön egy hallgató tanít az adott általános iskolai tanulói csoportban, akit egy társa úgynevezett helyettes tanítóként segít. A csoporttársak a tanórát az adott szempontok mentén megfigyelik, majd a megbeszélés során, a tanító hallgató, a helyettes, az oktató, illetve a szakvezető támogatásával közösen elemzik, értékelik. A látottakra reflektálnak, a tapasztalatokat megvitatják és következtetéseket vonnak le. Az ezt követő előkészítési szakaszban a csoport tagjai a következő héten tanító hallgatótársuk felkészülését segítik elképzeléseikkel, ötleteikkel, melyeket előre összegyűjtenek, kidolgoznak. 2019 ősze óta a hallgatók értékelése a gamifikáció elveit követve történik a hashtag.school felület segítségével (Prieara, 2015). A játékosítás az oktatás számos területén ismert modell, célja, hogy motiválóbba és hatékonyabbá tegye a tanulási folyamatot játékelemek, játékdinamizmusok használata által (Fromann, 2017). A hallgatók a kurzusok végén célzott visszajelzést adnak, mely kiindulópontja a további tanítási gyakorlatok finomhangolásának.

A koronavírus megjelenése előtti utolsó, 2019 őszi félévének végén a tanítási gyakorlatot elvégzett hallgatók visszajelzései szabad szöveges formában megfogalmazva, még papíron érkeztek. Fejlődésük fő mozgatórugójaként legtöbbször (88%-uk) a személyes odafigyelést, elfogadást, támogatást és a biztatást emelték ki. A reflektálók fele a humor feszültségoldó hatását húzta alá, míg mások az egyéni képességeiknek megfelelő kihívásokkal való szembesülést tartották kifejezetten motiválónak a gyakorlat során.

### ***Tanítási gyakorlat a távoktatás alatt***

A 2020. tavaszi félév hagyományos keretek között indult, amellet, hogy mind az ELTE, mind az ELTE Gyakorló Iskola fokozottan ügyelt a fertőzés terjedésének megelőzésére. A felsőoktatás távolléti oktatásra való 2020. március 12-i átállása, illetve a köznevelés március 16-i online tanrendre való átérése után minden tanítási gyakorlat és arra történő felkészülés leállt, amíg mindkét intézmény ki nem alakította a további munka technikai kereteit. Az általános iskolában a családok különböző technikai felszereltsége miatt a tanulók oktatása távoktatási rendszerben zajlott, amiben a hallgatók is részt tudtak venni. Feladatuk olyan komplex digitális oktatási tananyag kiscsoportos kidolgozása volt, amely alkalmazkodott a tanulók új munkarendjéhez, figyelembe vette az egyéni különbségeket, lehetőséget kínált a tanulási folyamat támogatására és a differenciálásra. Az időközben intézményileg használatba vett Microsoft Teams ideális online platformot biztosított a tanulók és hallgatók munkájának koordinálására, segítségére egyaránt. Ezáltal a tanulók is viszonylag zökkenőmentesen tudták folytatni tanulmányaikat és a pedagógushallgatóknak is volt lehetőségük tapasztalatot gyűjteni a távoktatásban, ezáltal sikeresen teljesíteni a tanítási gyakorlati kurzust.

### ***Hibrid tanítási gyakorlat***

A koronavírus-járvány miatt az ELTE a 2020. őszi félévet hibrid oktatásban kezdte meg, míg a köznevelés jelenléti tanrendben indította el a tanévet. Mindkét intézmény igyekezett a legszükségesebbre csökkenteni a hallgatói jelenléteket az épületekben, és ez több akadályt gördített a tanítási gyakorlat megszervezése elé.

A gyakorlat hagyományos szerkezetét és hangulatát minél jobban megőrizve a tanító és a helyettes tanító hallgatók személyes jelenléttel tartották meg az órájukat a tanulóknak, azonban a többi csoporttárs és az oktató nem lehetett jelen az osztályteremben. Emiatt a tanórák rögzítésre kerültek és a felvételt a hallgatók az ELTE TÓK épületében biztonságos keretek között együtt tekintették meg a módszertanos oktatójukkal. A GDPR-előírásokat betartva a felvételek a megtekintés után azonnal megsemmisítésre kerültek. A megbeszélés és az előkészítés eleinte hagyományos módon, személyes jelenléttel zajlott, hiszen a támogatott felidézés sokkal pontosabb megfigyeléseket és a tanító hallgatótól sokkal tudatosabb önreflexiót eredményez

(Szivák, 2014). A járványhelyzet romlásával azonban a közös kivetítőes megtekintés, megbeszélés és előkészítés lehetősége is megszűnt. Az ELTE Gyakorló Iskolában akkor még nem volt lehetőség a tanórák online közvetítésére, így a tanórát a gyakorlatvezető rögzítette, a legfontosabb eseményekre fókuszálva a felvételt megvágta, és a Teams platformon közvetítette. Az ezt követő megbeszélés és az előkészítés is online zajlott. A teljes tanóra közös megtekintése helyett a kiválogatott órarészletek megfigyelése alkalmat adott bizonyos pedagógiai helyzetek alaposabb és mélyebb elemzésére.

A hallgatók visszajelzései alapján ez a hibrid megoldás állt a legközelebb a várva várt önálló tanítási élményhez, és a félév végi értékelő kérdőív eredményei is ezt erősítették meg. A leginkább megosztó véleményt a tanítások videós rögzítése eredményezte: a hallgatók több mint fele (56%) pozitívnak, kevesebb mint fele (44%) negatívnak vagy vegyes érzelmi töltettel élte meg, hogy felvétel készült róla tanítás közben. Ugyanakkor, abban a többségük (78%) egyetértett, hogy a felvételek megtekintése nagyban segítette őket az egyéni fejlődésükben és a pedagógiai döntéseik tudatosításában.

### ***Fordított mentorálás***

2020. november 9-én a járványügyi helyzetre való tekintettel az ELTE ismét átállt távolléti oktatásra, és ezzel megszűnt a tanítási gyakorlat személyes jelenléttel való végzésének lehetősége is. Ezzel szemben a tanulók továbbra is az iskolában tanultak, ami első pillantásra feloldhatatlan ellentétnek és megoldhatatlan kihívásnak tűnt a tanítási gyakorlat megszervezésének szempontjából. A módszertanos oktató felvetette a fordított mentorálás ötletét, figyelembe véve, hogy a hallgatói tanítást gyakorlatvezetői tanításra cserélve minden hallgatói feladat online megvalósíthatóvá válik. Az elképzelését, mely szerint a hagyományos mentor-mentorált szerepeket felcserélve tovább folytatható a tanítási gyakorlat, a mentorpedagógus támogatta, így kezdetét vette egy izgalmas pedagógiai kísérlet. A fordított mentorálás (*reverse mentoring*) keretében a hallgatók készítik fel a szakvezető kollégát az általuk megtervezett óra megtartására, különös tekintettel annak módszertani és technikai megvalósítására (vö. Zauchner-Studnicka, 2017). A soron következő tanórát a szokott módon a hallgatók tervezték meg és készítették elő, azonban a szakvezető tartotta meg a tanulóknak személyesen, amiről videófelvétel készült. A felvételt az addigra már megszokott módon a hallgatók online tekintették meg és közösen elemezték. A fordított mentorálással kapcsolatos tapasztalatok a *Résztevői kutatás* című fejezetben részletesen is kifejtésre kerülnek.

### ***Társmentorálás***

A 2020. őszi félév második felében az angol műveltségterületi tanítási gyakorlatban résztvevő tanulócsoporthoz egy gyermek igazoltan megfertőződött koronavírussal, ezért az operatív törzs az intézményvezető javaslatára online tanrendet rendelt el az osztályban. Így már nem csak a hallgatók, hanem

a tanulók is online oktatási rendszerben dolgoztak, még ha csak a tanítási gyakorlat utolsó tanórájának erejéig is. Ezáltal megvalósulhatott az online tanítás a Teams platformján keresztül. Az angol műveltségterületen több olyan hallgató is volt, aki tanulmányai mellett rész munkaidőben tanított. Volt köztük olyan is, aki gyermekek online tanításával foglalkozott; ezáltal több tapasztalattal rendelkezett az online tanításról, mint társai. Ezt a lehetőséget kihasználva, az oktatók támogatásával ez a tanóra társmentorálással lett előkészítve. Az online órát megtartó hallgatók felkészülésében, óraszervezési, illetve technikai nehézségeinek orvoslásában társaik segítettek (Morris, 2017), minden más a megszokott módon zajlott. A hallgatók visszajelzései a társmentorálásról teljes mértékben pozitívak voltak. Mind egyikük kiemelte a stresszcsökkentő, biztonságérzet-növelő hatását annak, hogy bármikor fordulhatnak segítségért egy tapasztaltabb társukhoz. Egyikük külön megemlítette, hogy ez a gyakorlati képzés természetes velejárója. A 2020. őszi félév a hallgatók számára különösen sok változást hozott, ám a tanítási gyakorlat többszöri újragondolását mégis pozitív élményként élték meg.

### ***Online tanítási gyakorlat***

Az ELTE a 2021. tavaszi félévre is távolléti oktatást rendelt el, a köznevelés viszont továbbra is jelenléti tanrendben zajlott. A műveltségterületi tanítási gyakorlatba újonnan belépő harmadéves hallgatói csoport az alsó tagozatos angol tanítási gyakorlatát ezért a *Hibrid tanítási gyakorlat című* alfejezetben már ismertetett hibrid módon kezdte meg. A tanórákat a hallgatók tartották meg személyes jelenléttel, a csoporttársaik pedig online közvetítéssel élőben követhették az eseményeket. A megbeszélés és az előkészítés szintén a Teams platformon zajlott. A hallgatói munka értékelése az online környezetben is a gamifikáció alapelveit követte (vö. Urha et al., 2015).

2021. március 6-tól a köznevelés távolléti oktatásra állt át, ami ezúttal sokkal gördülékenyebben zajlott, mint egy évvel korábban; így hamarosan a hallgatók már online tanórákat tarthattak a tanulóknak. A megbeszélés és az előkészítés szintén online zajlott. A zökkenőmentes és sikeres megvalósítás érdekében minden résztvevő tulajdonosi hozzáfértést kapott az ELTE Gyakorló Iskola saját Teams-felületéhez, így minden online pedagógiai helyzet megfigyelhetővé és könnyen kezelhetővé vált.

A hallgatók úgy gondolták, hogy az online tanítás által előnyös tapasztalatokra tettek szert, illetve az addigi online tanulói tapasztalataik segítették őket a tanításra való felkészülésben. Véleményük szerint ugyanakkor *„sokkal nehezebb volt a szükséges kapcsolatot megteremteni a gyerekekkel, több mindent kellett előkészíteni, többet kellett gyakorolni az online tanításhoz”*. A visszajelzések alapján *„a válaszdíő hosszabb volt, a szemléltető eszközök sok tervezést igényeltek”*. *„A gyerekekhez való kapcsolódás”* mellett a legfőbb kihívást *„az egész csoport megmozgatása”* jelentette számukra, és észlelték, hogy

„mivel nem mindenki kapcsolt kamerát, könnyű volt abba a hibába esni, hogy mindig ugyanaz a négy gyerek került felszólításra”. Hiányolták a szokásos interakciókat, és megállapításra került, hogy az „online térben rettenetesen nehéz bevonni a gyerekeket, főleg egy tanításban nem túl tapasztalt embernek”. A jelenléti oktatás során minden jóval egyszerűbbnek bizonyult, „pörgősebb” órákat tartottak és „sokkal könnyebb volt egyénileg is figyelni a gyerekekre”. A hallgatók tudatosságát, reflektív hozzáállását jól mutatja, hogy már ebben a korai szakaszban is felismerték, hogy „az online térben sokaknak sikerült elbújni” és előfordult, hogy ezt ők tanítóként észre sem vették.

### ***Aszinkron megfigyelés és reflexió***

A 2021. tavaszi online tanítási időszak utolsó heteiben már látható volt, hogy a jelenléti tanításra való visszaállást követően olyan események következnek be az ELTE Gyakorló Iskola életében (a tantestület szervezett tömeges oltása, a felső tagozat költözése), amelyek szinte lehetetlenné teszik az amúgy is kihívások elé állított tanítási gyakorlatot. Ezen felül, sok család döntött úgy, hogy gyermekeiket 2021. május 3-tól még nem engedik iskolába, ezért a tanulói csoportok létszáma, összetétele, tudásszintje és haladási üteme eleinte szinte kiszámíthatatlanná vált. A hibrid tanítási órák megvalósítása ilyen előre nem látható és nem tervezhető körülmények között nem elvárható a harmadéves hallgatóktól, ezért ismét új alapokra kellett helyezni az angol műveltségterület tanítási gyakorlatot. A hátralévő alkalmak szinkron és aszinkron napokra lettek felosztva. Az aszinkron órákon a hallgatók egy előre kijelölt, illetve egy általuk választott tanítási órarészlet felvételét nézték meg és azokra adott szempontok mentén írásban reflektáltak.

### ***Csoportos szinkron társtanítás***

A 2021. tavaszi félév utolsó néhány tanítási gyakorlati napja alkalmas volt szinkron alkalmak megtartására, sajnos a fent (1.7.) említett okok miatt tanulók nélkül. A hallgatóknak azonban már volt gyakorlatuk egymás tanításában, ezért csoportos társtanítási feladatot terveztek számukra az oktatók, egy kis módszertani csavarral. Két csoportban dolgoztak, a feladatuk egy-egy tanóra közös megtartása volt a saját csoportjaikon belül. Egy előre kijelölt tananyaghoz és a főbb fejlesztési célokhoz a két csoport közösen rendelt további célokat, feladatokat, és épített fel egy közös online tanórát. A tanóra egyes részeit ezután kiosztották egymásnak a csoportokon belül, és az azonos órarészlet tanító, különböző csoportban lévő hallgatók párban dolgozták ki a további részleteket. A szinkron alkalommal a két csoport a Teams felületén, annak két csatornájában azonos időben tartotta meg saját csoporttársainak a tanórát, miközben az oktató és a szakvezető mindkét, párhuzamosan futó órát figyelemmel követte. Az órát online megbeszélés és elemzés követte. A csoportos szinkron társtanítással kapcsolatos részletes tapasztalatok és értékelések a *Részteveői kutatás című* fejezetben olvashatók.



### Az alternatív megoldások összegzése

Az ELTE TÓK és az ELTE Gyakorló Iskola az elmúlt három szemeszterben proaktivitással és rugalmassággal igyekezett az angol műveltségterületi tanítási gyakorlati képzést a tőle megszokott színvonalon folytatni és ehhez számos megvalósítási ötletet sorakoztatott fel és próbált ki. Ezeket a 3. ábra foglalja össze a bal oldali oszlopban felsorolt szempontok alapján.

### 3. ábra

A tanítási gyakorlat megvalósítási lehetőségei résztvevők és tanrendek szerint

MEGVALÓSÍTÁSI LEHETŐSÉGEK								RÉSZTVEVŐK ÉS TANRENDEK SZERINT	
	HAGYOMÁNYOS TANÍTÁSI GYAKORLAT	TANÍTÁSI GYAKORLAT A TÁVOKTATÁS ALATT	HIBRID TANÍTÁSI GYAKORLAT	FORDÍTOTT MENTORÁLÁS	TÁRSMENTORÁLÁS	ONLINE TANÍTÁSI GYAKORLAT	ASZINKRON MEGFIGYELÉS ÉS REFLEXIO	CSOPORTOS SZINKRON TÁRSTANÍTÁS	
<b>TANÍTÁS</b>	1 tanítási ember		1 tanítási ember	1 tanítási ember	1 tanítási ember	1 tanítási ember		1 tanítási ember	
<b>MEGFIGYELÉS</b>	2 tanítási ember	2 tanítási ember	2 tanítási ember	2 tanítási ember	2 tanítási ember	2 tanítási ember	1 tanítási ember	2 tanítási ember	
<b>REFLEXIO, ELEMZÉS</b>	2 tanítási ember	2 tanítási ember	2 tanítási ember	2 tanítási ember	2 tanítási ember	2 tanítási ember	2 tanítási ember	2 tanítási ember	
<b>ELŐKÉSZÍTÉS</b>	2 tanítási ember	2 tanítási ember	2 tanítási ember	1 tanítási ember	1 tanítási ember	2 tanítási ember	2 tanítási ember	2 tanítási ember	
Jelenléti oktatás ● Online oktatás ● Hibrid oktatás ●									
	Hallgató			Gyakorlatvezető			Minden résztvevő		

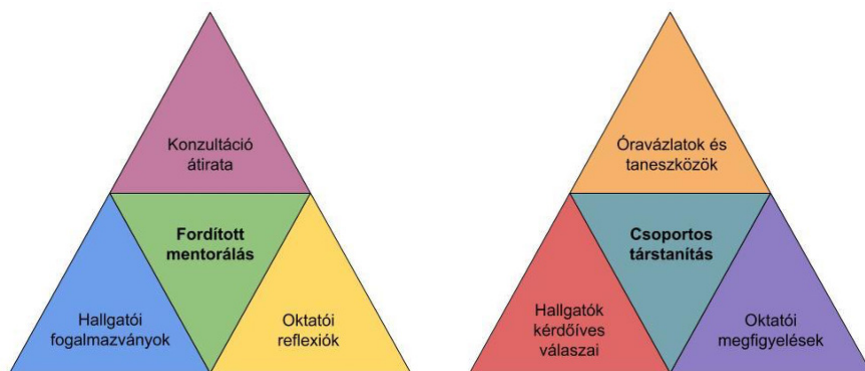
A tanítás szempontjából, a legtöbb variáció a hallgató tanítására helyezte a hangsúlyt, hiszen a fő cél az, hogy a hallgatók tanítási tapasztalata gazdagodjon a gyakorlat által. Kivétel ez alól a fordított mentorálás, ahol a szakvezető tanította a tanulókat, illetve a csoportos társtanítás, ahol a hallgatók egymást (is) tanították. A tanóra vagy a tanulási folyamat megfigyeléséből szinte minden résztvevő kivette a részét minden változatban, illetve az aszinkron megfigyeléses feladatban az állt a középpontban. A megbeszélés terén minden típus egyforma, hiszen minden résztvevő egyaránt fontos szerepet vállalt benne. A tanítás előkészítését vizsgálva szintén a fordított mentorálás és a társmentorálás emelkedik ki, ahol a hallgatók felkészítő tevékenységén van a hangsúly. A kipróbált alternatív megoldások közül tehát a tanítás és az előkészítés esetében mutatkozik a legalapvetőbb különbség. A következő fejezetben két megoldás – a fordított mentorálás és a csoportos társtanítás – gyakorlati megvalósítása részletesen is bemutatásra kerül.

## Résztevői kutatás

A továbbiakban az oktatók által legértékesebbnek és leginnovatívabbnak tartott két tanítási gyakorlati alternatíva megvalósítása kerül bemutatásra: a fordított mentorálás és a csoportos társtanítás egy résztvevői kutatás keretében gyűjtött adatok és tapasztalatok segítségével. (4. ábra)

### 4. ábra

*A résztvevői kutatás (fordított mentorálás és csoportos társtanítás) triangulációja*



### ***Fordított mentorálás az angol műveltségterületi tanítási gyakorlaton***

A hagyományos mentorálással ellentétben, ahol a tapasztaltabb kolléga segíti, tanítja, veszi pártfogásába a kevésbé tapasztalt pályakezdőt vagy pedagógusjelöltet, fordított mentoráláskor (*reverse mentoring*) a folyamat ennek éppen ellenkezője: adott helyzetben a pályakezdő vagy egyetemi hallgató támogatja mentorát (Bencsik & Juhász, 2016). Ez nem csak a gyakorlat hatékonyságát növeli, de a hallgatói motivációra is pozitív hatással van (Argente-Linares et al., 2016). Így történt ez, amikor a felsőoktatás online, a köznevelés pedig jelenléti oktatásban működött. A tanórára a soron következő tanító hallgatók minden részletre kiterjedően felkészültek, majd egy online konzultáción bemutatták elképzeléseiket a gyakorlatvezetőnek, és felkészítették őt a tanóra személyes megtartására. A konzultáción elhangzottakat a módszertanos oktató rögzítette és átíratot készített belőle. A megtartott tanórát a gyakorlatvezető videóra vette. Az akkora már megszokott módon a tanórát a csoport együtt online megtekintette, majd a látottakat megbeszélte, elemezte.

### *A konzultáció átíratának vizsgálata*

A tanítást előkészítő online konzultáción a gyakorlatvezető, az oktató, a két tanító és a két helyettes tanító hallgató vett részt. A gyakorlatvezető verbális megnyilvánulásai leginkább visszajelzések, tisztázó kérdések, javaslatok,

problémafelvetések, megjegyzések, informáló magyarázatok és kérések voltak. Céljuk az volt, hogy a hallgatók minél több szempontból gondolják át az általuk megtervezett órát. A mentor megnyilatkozásai gyakran többféle funkciót is elláttak, ezért a tanítási óra sikere szempontjából a 41 legfontosabb került további vizsgálatra. Ezek közül néhány példa az 1. táblázatban került felsorolásra.

### 1. táblázat

*Példák a mentorpedagógus megnyilvánulásaira*

Példák a mentorpedagógus megnyilvánulásaira az órát tervező hallgatók felé
Hogyan instruáljam őket? Belefér az időbe, hogy...?
Az ellenőrzés hogyan történjen?
Hogyan veszem át a fonalat utána?
Egy kérdésem van. Az IKT lesson leggyengébb pontja: mi történik, ha áramszünet van?
Hogy fognak működni a tabletek? Hogy fognak megnyílni a linkek?
Addig a többiek mit csinálnak?
Nem tudom, csak azon gondolkodom... érdemes lenne...
Ez lenne az új anyag, ide kell egy struktúra... mi legyen a mondszerkezet, amit a gyerekek használnak?
Ez egy szenzációs ötlet, de ezzel fizikai problémám van. Ez egy nagyon kicsi hely, nagyon zsúfolt... esetleg ki tudunk menni a folyosóra, előtérbe, ott nincsenek útban asztalok, székek, akadályok.
Ez a kedvenc részem, zseniális ötlet...
Átnéztem az órát újra, és még van pár kérdésem, hogy minden pontosan úgy menjen, ahogyan Önök csinálták volna.

A gyakorlatvezető verbális megnyilvánulásainak szinte fele (42%) kérdés volt, többségében (72%) nyitott kérdés, melyek a tanóra adott részleteinek további tisztázására irányultak. A zárt kérdések bár formájukat tekintve kérdések voltak, de leginkább a javaslattal és a kéréssel mutattak jelentésbeli rokonságot. A második leggyakoribb megnyilvánulás a visszajelzés (21%) volt. Ezek a megbeszélés elején a hallgatók tervezetére irányultak, céljuk az egyes területek tudatosítása, kiemelése volt. A megbeszélés második felében a visszajelzések a gyakorlatvezető saját reflexiójának részévé váltak, a hallgatói munkák pozitív megerősítésének eszközeül szolgáltak. A kérések (11%) tették ki a harmadik legtöbb megnyilvánulási formát, a megbeszélés végéhez közeledve a mentorpedagógus kijelölte a tanóra előtt még szükséges lépéseket, elvégzendő feladatokat. A megnyilvánulások csupán 10%-a észrevétel.

A konkrét javaslat (7%), problémafelvetés (5%) és az informáló magyarázat (5%) fordult elő a legritkábban, hiszen a mentorálás során fontos, hogy a hallgató maga gondolkozzon el egy adott jelenségen és jöjjön rá a vizsgált eseményben rejlő lehetőségekre. A gyakorlatvezető megnyilvánulásainak eloszlása az 5. ábrán látható.

### 5. ábra

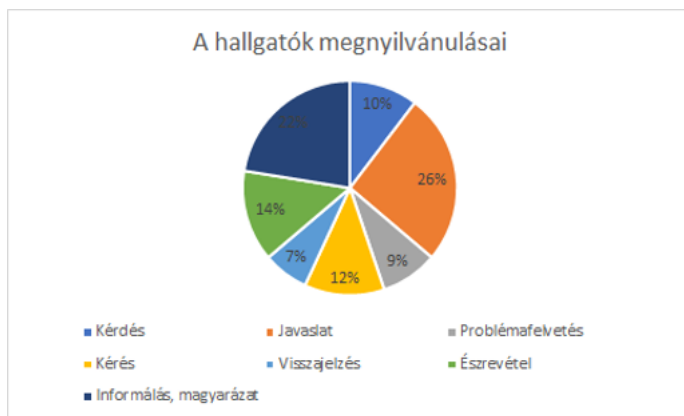
A gyakorlatvezető megnyilvánulásai a konzultáció alatt



A tanításra való felkészítést végző hallgatók verbális megnyilvánulásai között jóval több (58 darab) olyan található, amely fontos volt az óra sikerre szempontjából. A 6. ábráról leolvasható, hogy a legnagyobb számban a javaslatok (26%) és az informáló közlések, magyarázatok (22%) voltak megtalálhatók, közel azonos arányban, amivel kitették a hallgatói megnyilvánulások csaknem felét. Ennek oka, hogy a hallgatók gyakran fogalmazták meg mondanójukat javaslatként, melyhez azonnal magyarázatot is fűztek. Ez teljesen szinkronban van a mentori kérdések számával és céljukkal. Az észrevételek (14%) nagy többségében a tanítási körülményekre vonatkoztak és gyakran kérésekhez (12%) társították őket. A hallgatók vonakodva fogalmazták meg közvetlen kéréseiket a mentor felé, inkább javaslatokat tettek neki. A konzultáció alatt leginkább a mentor kérdezett, a hallgatók ritkán (10%), és akkor is kizárólag eldöntendő kérdést tettek fel a mondanójuk pontosítása érdekében. Problémákat sem nagyon vetettek fel (9%), és visszajelzést (7%) is inkább a megvalósítás várható sikerére vonatkozóan adtak. Az egyik hallgató meg is fogalmazta a megváltozott dinamikával kapcsolatos érzéseit: „... már így is olyan érzésem van, mintha én nehezíteném a Tanárnő helyzetét a feladataimmal... nagyon fura a helyzet...”

## 6. ábra

*A hallgatók megnyilvánulásai a konzultáció alatt*



Mindezek fényében, valamint a konzultáció általános hangulata és tartalma alapján megállapítható, hogy a résztvevők egyenrangú partnerek közötti felelős szakmai párbeszédre, kollaborációra törekedtek. A mentor az általa megtartandó tanóra – hallgatók által tervezett módon történő – megvalósítása érdekében érdeklődött, pontosításokat kért. Megnyilvánulásaival észrevétlenül tisztázta a célokat, segítve, irányítva a hallgatók gondolkodását, akik így komplexebb egészként láthatták a tervezett órájukat fejlesztve ezzel pedagógiai tudatosságukat.

### *A hallgatói fogalmazások vizsgálata*

A fordított mentorálás kapcsán a módszertanos oktató szabadszöveges megfogalmazású levelet, visszajelzést kért a hallgatóktól a történetek reflexiója, tudatosítása, a tapasztalati tanulás támogatása céljából (Hunya, 2014). A hallgatói véleményeket csak a kurzus befejeztével osztotta meg a mentorpedagógussal. A strukturálatlan fogalmazások kiértékelését szógyakoriság-vizsgálat előzte meg. Az egyéni hallgatói véleményeket összeillesztve (összesen  $N=9$  hallgató) létrejött 1000 szavas terjedelmű szöveg többszöri adattisztítása során a következő szavak kerültek eltávolításra: „ahogy, attól, azért, egy-egy, előtt, és, már, során, szó, tehát, tényleg”. A leggyakoribb 50 szó a 7. ábrában látható. A szavak megjelenítésének mérete utal az említések gyakoriságára, mely az adott szavak mellett fel is van tüntetve.

## 7. ábra

*Szógyakoriság-elemzés a hallgatói levelek alapján*



A hallgatói szövegben gyakoriak az „én (14), számomra (8), saját (4)” szavak (összesen 26 említéssel); ezek a hallgatókra történő utalások jelzik, hogy személyes reflexiókról van szó. A „Magdi (19), tanárnő (18), tanár (5)” (42 említés) kifejezések nagyrészt a mentorpedagógust és kisebb részben a módszertan oktatót is jelentik, míg a „tanár” egyes esetekben általános alanyt jelöl. Érthető a reflexió témáját (fordított mentorálás) tekintve, hogy a „gyerekek” említése (6) jelentősen elmarad a szokásostól. Egyértelműen a tanítási gyakorlathoz szorosan kapcsolódó szavak: a „mentorálás (5), tanyak (4), megbeszélés (3), feladatok (4), megtartani és tartotta (3+3), látni (4), fordított (4), online (4)”, míg az iskolai tanórákra vonatkozó „óra, órák” (20+4) önmagában is nagyon gyakran kerül említésre. Az igék nagyon fontosak és relevánsak: „gondolom (7), éreztem és érzem (7+5), örültem (4), tudtam (4), köszönöm (3)”. Pozitív konnotációjú szavakból sok található a hallgatói fogalmazásokban: „sikerült (7), lehetőség (5), hasznos (4), jól (4), örültem (4), szükséges (3), köszönöm (3)”; míg egyértelműen negatív jelentéstartalommal kizárólag a „sajnos” (6) és a „nehéz” (5) bír. A „sokat” (6), „sokkal” (7) szavak megítélése nem egyértelmű. A kontextusukat megvizsgálva megállapítható, hogy vegyesen utalnak pozitív és negatív tartalmakra. Pozitív: „nagyon sokat tanultam, ez volt a leghasznosabb gyakorlat”, „nagyon sokat tanulhattam tőle a két félév során”, „sokat segítettek”, „sokat tanultunk”, „sokat jelentett nekem” öt pozitív mellett, egyedüli negatívként jelenik meg a „sokat vesztettek funkciójukból” kifejezés. A „sokkal” szó megoszlása egyenletesebb, szinte fele-fele arányú: „a sokkal mélyebben”, „sokkal többet jelentett”, „sokkal tapasztaltabb”, „sokkal jobban ismer” mind pozitív utalások, míg a „sokkal nehezebb”, „sokkal inkább a negatív oldal”, „sokkal több stressz” negatív érzésekre utal.

A szabad megfogalmazású levelek más szempontú elemzésére is sor került. A hallgatók visszajelzései a következő témákra vonatkoztak: érzelmek, tapasztalatok, a gyakorlat folytonos változása, hasznossága, nehézségek, kihívások, a jelenléti és távolléti oktatás különbségei, illetve az egyes verziók előnyei és hátrányai. A járványból adódó állandó és kényszerű változásokat az oktatók megoldandó feladatként fogták fel, és az újratervezéseket, próbálkozásokat innovatív kísérletként értelmezték önmaguk számára, illetve a hallgatók felé is így próbálták azokat kommunikálni. Ugyanakkor, érthető módon, a hallgatók által megfogalmazott érzések jóval szélesebb skálán mozogtak. Egyikük teljesen negatívan élte meg, hogy nem a hagyományos és megszokott jelenléti formában végezhetné el a gyakorlatot. A többiek árnyaltabban ítélték meg a veszélyhelyzet miatt bevezetett újításokat. Az ezzel járó kihívásokat többen érdekes és jó lehetőségként értékelték a kezdeti csalódottság után. Értékes és hasznos szakmai tapasztalatnak találták az oktatók által ajánlott alternatív megoldásokat.

- „Úgy érzem, hogy a tanulási lehetőség a közvetlen tapasztalatban rejlik és ez most teljesen elveszett ... A helyzet adott volt, senkinek semmi befolyása nem volt felette. Mindenki mindent megtett, amit tudott ... ez még mindig a lehető legjobb volt így az egyéb eshetőségek közül.”
- „A videós megtekintést iszonyat hasznosnak találtam, örültem volna, ha erre az elejétől fogva lett volna lehetőség. Nagyon tanulságos volt visszaneézni az órát.”
- „Nagyon hasznos volt megtapasztalni az online órátartást, hiszen ebben még nem volt részem előtte. Mivel nem lehet tudni, hogy a következő szemeszterben szükség lesz-e rá vagy valamikor a jövőben, így nagyon jó volt, hogy ebben is kipróbálhattam magam és már gyakorlottabb vagyok.”
- „Szerintem ez volt az a félév, amikor mindenbe belekóstoltunk, aminek én nagyon örültem.”

A fordított mentorálásra vonatkozóan a hallgatók részletesen kitértek a tervezési folyamatra, a szokatlan szerepfelosztásra, a technikai megvalósításra, és ebben a témakörben is hangsúlyosak voltak a személyes tapasztalatok és érzelmek megfogalmazásai. Ez utóbbiak most is nagy változatosságot mutattak és explicit módon jelentek meg: a csalódottságtól kezdve, a megfelelési kényszeren, tökéletességre való törekvésen és izgatottságon át, egészen a lelkesedésig, elégedettségig és az (ön)bizalom kifejezéséig terjedtek.

- „Normál esetben az a 45 perc, mialatt letanítjuk az órát, már csak a gyümölcs az azt megelőző előkészületeknek. Legutóbb sajnos ezeket a gyümölcsöket nem tudtuk személyesen learatni.”
- „Izgalmas volt más valakit tréningelni egy órára, főleg, hogy egy olyan személyről volt szó, akire szakmailag nagyon is felnézek.”
- „Ettől volt nagyon nehéz ez a feladat, szerettünk volna maximálisan megfelelni a Tanárnőnek, hogy neki már tényleg csak megtartani kelljen az órát.”
- „Ez nagy nyomást jelentett, azt éreztem, hogy ha nem készítünk elő mindent tökéletesen és nem látjuk el a Tanárnőt minden szükséges instrukci-

óval, akkor a mi hibánk lesz, ha esetleg valami hiba csúszik az órába. Ezt nem akartam, kínos lett volna, ha a Tanárnő miattunk nem tudja a tőle megszokott igényes formáját hozni.”

- „Egyrészt több stresszel járt, hiszen Tanárnő volt az, aki tartotta az órát, így mindent pontosan le kellett írni, eszközöket előkészíteni. Másrészt pedig hasznos és nagyon jó volt nézni, ahogy egy tapasztalt tanár megtartja az órát azokkal a gyerekekkel, akiket sokkal jobban ismer és ismeri a gyerekek tulajdonságait.”
- „Az óra előtt nem izgultam, úgy éreztem a magam részéről mindent meg tettem és biztos voltam benne, hogy ha esetleg valamiről meg is feledkeztem, a tanárnő fel fogja magát találni, legyen szó bármilyen helyzetről.”

A szöveges visszajelzésekben egyértelműen a felkészülés, a tervezés témája került fókuszba, ezzel kapcsolatban érkezett a legtöbb szakmai szempontból izgalmas, releváns hallgatói vélemény. Az érintettek odaadásról, felelősségvállalásról, reflektív hozzáállásról, autonómiáról és bajtársiasságról tettek tanúbizonyságot. Az adott esetben nemcsak a hivatás, az általuk tervezett tanóra és a tanulók irányában vállaltak felelősséget és bizonyították szakmaiságukat, elkötelezettségüket, hanem az órát helyettük megtartó mentortanító felé is. A tervezésre vonatkozóan kiderült, hogy más számára órát tervezni jóval összetettebb, nagyobb tudatosságot igénylő feladat. Megjelent elvárásként a precizitás, a megfontoltság, a részletekre való odafigyelés, az alaposág és rugalmasság, valamint a realitásra való törekvés is. (Az idézetekben a kulcsszavak kiemelési a szerzőktől származnak).

- „A tanyagok legnehezebb része az, amikor meg kell tervezni és elő kell készíteni az általunk tartott órát. Ezt mindig *nagy megfontoltsággal és precizitással* kell megtenni.”
- „Ebben az esetben egy nagyon *precíz, egyértelmű, minden részletre kitérő* tervezetet kell írni, ha azt szeretnénk, hogy az, aki tartani fogja az órát tényleg a mi elképzeléseink szerint tartsa.”
- „Ilyenkor nem elég egy olyan tervezetet írni, amiben egyszerűen leírjuk a feladatokat és nem baj, ha nem teljesen egyértelmű, mi úgylis tudjuk majd mit hogyan fogunk mondani/csinálni.”
- „Nem várhatjuk el a tanító (helyettesítő) kollégától, hogy mindent rögtönzőn, ami hiányzik a tervezetünkből, vagy nem valósítható meg úgy, ahogyan az leírtuk. Egy óra tervezésekor mindenki a *saját személyiségéhez passzoló* feladatokat tervez... Ha valaki másnak tervezünk, meg kell találni az olyan feladatokat, amelyek *működnek* az óránkat tanító személyiségével.”
- „Igyekeztünk mindent *precízen* előkészíteni, de a Tanárnőnek még így is voltak kérdései az óra előtti napon, méghozzá nagyon is jogos kérdései, ez nagy szerencse volt, mert ha ezeket a kérdéseket nem tette volna fel, akkor könnyen érhetne volna meglepetés az órán.”
- „Természetesen nem lehet mindenre felkészülni... amikor a tervezőnek nincs befolyása az óra letanításába, *több oldalról is meg kell vizsgálni*



mindent, mielőtt az kikerül a tanítónak. Ez egy olyan *alaposságra, rugalmasságra, de elengedésre* is tanít, amelyet a saját óráink megtervezésébe is fontos lenne áttemelni.”

A tervezési folyamat magában foglalta nemcsak a csoportos és egyéni felkészülést, hanem a konzultációs óraelőkészítést is, melyen a mentorpedagógus, az órát tervező hallgatók és helyetteseik, valamint a módszertanos oktató voltak jelen. Ez utóbbi leíratot is készítette a megbeszélésről. A korábban bemutatott véleményeken túl, az alábbi visszajelzések is a fordított mentorálás gyakorlatába engednek betekintést, ezúttal a csoporttársak szemszögéből.

- „A hallgatók „kiképezték”, felkészítették a mentort az óra megtartására... Az óra meglehetősen nehéz volt a sok IKT használat miatt, ezért Tanárnő sok kérdést tett fel a tanítójelöltek ötleteinek megvalósításával kapcsolatban. Nagyon szép volt látni, hogy valóban érdekelt volt abban, hogy minél közelebb kerüljön a tervezethez. Úgy tekintett önmagára, mint az ötletek megvalósításának eszközére, nem próbált semmit erőltetni. ... Ez egy nagyon érdekes élmény lehet, azonban személy szerint én kissé zavarban lennék, ha valaki nálam sokkal tapasztaltabbat kellene oktatnom.”
- „A fordított mentorálás furcsa aspektusa a tanuló-tanár kapcsolat változó dinamikája. Egyikünk sem szokott olyan helyzetbe, hogy a diák megmondja tanárának, mit kell tennie. Ez az egész folyamat hatástalanná teheti, mert előfordulhat, hogy a hallgató nem mondja el azt, amit valóban gondol, azért, hogy a megszokott hallgató-tanár dinamika megmaradjon.”
- „Az órát megtervező hallgatók és a tanárnő kiválóan tudtak együtt dolgozni, a felmerülő kérdések, az eredeti elképzelések megvalósítása érdekében. Sokat segítettek, hogy képet kaphassunk, mi megfigyelők, a megtervezett óra sikereiről, nehézségeiről. Ehhez szükség volt a tanárnő sok éves, sokrétű tapasztalatára, nyitottságára, kreativitására. A hallgatóktól szintén nyitottság és kreativitás volt várható, hiszen nem maguknak terveztek órát, ez egy egészen új, izgalmas kihívás lehetett. Azt gondolom, hogy fontos tapasztalat lehet, hogy úgy kell megírni egy óratervet, hogy az valóban teljesen egészében értelmezhető legyen egy kolléga által.”

A fordított mentorálás során nagy hangsúlyt kapott a hallgatók elemzése, értékelése is az általuk tervezett, de a mentor által megtartott órára vonatkozóan. A szövegekben is tetten érhető ez a vonulat. Megfigyelhető itt is egyfajta drukkk, aggodalom azzal kapcsolatban, hogy megfelelően előkészítették-e az órát és az eszközöket a mentoruk számára. Ugyanakkor, a videós visszajelzés során megbizonyosodhattak tervezésük pozitív eredményeiről is. Megtapasztalhatták, hogy saját órájukat más által levezetve is sokat tanulhatnak, értékes tapasztalatokat szerezhetnek. Megtalálhatók a megfigyelés és értékelés jellemző kifejezései, van példa autonóm, reflektív megnyilatkozásokra is. Figyelemreméltó a sok pozitív szóbeli és emotikonnal is megerősített visszajelzés (a kulcsszavak kiemelései a szerzőktől származnak).

- „Az óra visszanezése nagyon izgalmas volt, végig attól tartottam, hogy valamelyik feladat vagy eszköz véletlenül hibásan lett megtervezve és ezzel csak itt fogok szembesülni a videóban. Szerencsére nem így lett, a Tanárnőt öröm volt nézni ahogy az órát tartotta, nekem *nagyon kerek egésznek tűnt.*”
- „Azt éreztem ezt az órát *ennél jobban nem lehetett volna megtartani*, majd aztán kiderült, hogy mégis, amikor Magdi Tanárnő elmondta a megbeszélésen, hogy szándékosan hibát ejtett az órában. ... Túlságosan *elvárásolt a Tanárnő tanítási stílusa*, egyáltalán *nem tudtam volna belekötni*, mindegy, legközelebb megpróbálok majd kevésbé *elfogult* lenni...”
- „Összességében azt gondolom, hogy *sikerült kihozni az órából, amit akartunk*, a kisebb hibák ellenére *a gyerekek élvezték* és az óra céljai is többségében *megvalósultak.*”
- „Mikor Teams-en visszaneztük az órát, én *nagyon élveztem, jó volt látni*, hogy egy olyan *profli tanár* valósítja meg az ötleteinket, mint a tanárnő.  
– En úgy láttam, hogy a *tervezett céljaink megvalósultak*, a *gyerekek jól érezték magukat*, és úgy gondolom, hogy ez a legfontosabb. Szerintem ebből a nehéz helyzetből *sikerült a legjobbát kihozni.*”
- „*Hálás vagyok*, hogy láthatom a tanárnőt tanítani... nagyon sokat tanulhattam tőle a két félév során, azonban hiányzott az, hogy lássam őt tanórai környezetben – a reakcióit a gyerekekre, egy-egy helyzetre stb. – hiszen *abból is rengeteget lehet tanulni.*”

A hallgatói visszajelzések elemzésének zárásaként, álljon itt pár összegző vélemény. Elmondható, hogy a hallgatók hálásak voltak és pozitívan értékelték oktatóik törekvéseit arra vonatkozóan, hogy a nehéz helyzet ellenére is sikerüljön igazi tanítási gyakorlati élményeket, valós, értékes és releváns tapasztalatokat nyújtani, a kényszerű és nemkívánatos változásokat izgalmas kihívásokká alakítani. Az itt nem idézett feedback-ekben a hallgatók által kiemelt pozitívumok közé sorolták az oktatói rugalmasságot, bátorítást, motiválást, lelkesítést.

- „Azt gondolom erről a kísérletről (fordított mentorálás), hogy nagyon hasznos lenne ezt a későbbiekbe is áttemelni. Az óra tervezője megfigyelheti külső szemmel az óráját, így talán könnyebben észre véve annak hibáit és erősségeit. Mindemellet egy tapasztalt, gyakorlott tanár tanítási stratégiájának, stílusának megfigyelésére is lehetőség nyílik, amely szintén nagyon fontos tapasztalat kezdő/hallgató tanítóknak.”
- „A fordított és peer mentoring is olyan szituációk voltak, melyek kipróbálására nem hiszem, hogy sok más helyen lehetőségünk lett volna. Teljesen más nézőpontba helyezték a tanítási gyakorlatot és egyik pillanatról a másikra egy teljesen új szemszögből kellett megközelíteni azt, amihez már hozzászoktunk.”
- „Mindkét helyzet (fordított- és társmentorálás) pozitív élmény volt... Tetszett, hogy egy más szerepbe helyezhettük magunkat.”
- „Ilyen lehetőség eszembe se jutott, örülök, hogy kipróbálhattuk. Szokat-

lan helyzetekkel kellett szembe néznünk, de összességében sokat tanultunk belőlük, talán még többet is, mint egy „átlagos” tangyakon.”

- „Az emberséget és a szeretetteljes emberi vonásokat ápolni kell! Azt a szeretetet és gondoskodást, amit Önöktől kaptunk nem lehet jegyekben, tudásban mérni, ez annál sokkal több! Nekem ez a pedagógus minta volt a legértékesebb. Igyekszem az iskolában a saját osztályaimnak továbbadni mindazt, amit kaptam! <3”

### *A gyakorlatvezetői és oktatói reflexiók vizsgálata*

A fordított mentorálásra a hallgatókon kívül a gyakorlatvezető és az oktató is reflektált, hogy a történeteket minél pontosabban és több szempontból lehessen értékelni. Egymástól függetlenül fogalmazták meg a tapasztalataikat, gondolataikat, amelyek a hallgatói motiváció és aktivitás, a szerepek és feladatok megváltozása, illetve a technikai megvalósítás témái köré csoportosultak. A hallgatók figyelme, munkafegyelme és általános motivációja mindkettejük reflexiója alapján eltért a korábban tapasztalttól. A tanító és helyettes tanító hallgatók még jobban átérezték felelősségüket, hiszen munkájuk alapossága egy másik tanító sikerességét befolyásolhatta; csoporttársait pedig a szokásostól eltérő dinamika ragadta meg. Az oktató fogalmazta meg, hogy az előkészületi munkán és megbeszélésen túl az óra megfigyelését is fokozott figyelem kísérte. *„Az órarészletek közös megnézése alatt feltűnt, hogy a tanítást előkészítő hallgatók nagy beleéléssel figyelték az órát, mosolyogtak, nagyon koncentráltak.”*

A fordított mentorálás csak a tanítás szempontjából különbözik a hagyományos (és a többi alternatív) gyakorlati megvalósítástól, de ezzel alapjaiban változtatja meg a résztvevők közötti szerepeket. A gyakorlatvezető reflexiója szerint ő ezt a folyamatot minden állomásán érezte. Mivel mentori feladatai mellett tanítóként is gondolkodott, a tervezet javításával és az óraelőkészítő konzultációval kapcsolatban is megfogalmazta a két feladatkör között fennálló feszültséget. Mentorként a feladata tükröt tartva rávezetni a hallgatókat bizonyos kérdésekre, hagyva, hogy ezáltal erősödjön saját tanítási stílusuk; ugyanakkor tanítóként ezekre a kérdésekre gyors és egyértelmű választ kellett kapnia ahhoz, hogy úgy tudja megvalósítani az órát, ahogyan azt a hallgatók elképzelték.

„...szem előtt kell tartanom többek között nem csak az óra céljait, feladatait, a módszertani tudatosságot, a tanulók előzetes tudását, vagy a megvalósíthatóságot, hanem azt is, milyen mértékben javasolhatok, módosíthatok, vagy „avatkozhatok bele” az előkészületekbe, hogy azok nagyrészt a hallgatók elképzéléseit tükrözzék és a tervezők ezáltal sajátjuknak érezzék a módosításokkal együtt is. Ez a fajta pedagógiai kettősség: tisztában lenni saját mentori szerepem minden aspektusával, ugyanakkor tudatosan elhatárolódnai tőle, számomra nagy kihívás.”

Mind az oktató, mind a szakvezető megfogalmazta, hogy a legnagyobb változás az óra utáni megbeszéléskor jelentkezett: a gyakorlatvezető leírása szerint a megbeszélést moderáló, illetve a tanításra reflektáló feladatai között nehezen találta az egyensúlyt. Az oktató pedig észrevette, hogy a hallgatók vonakodtak megemlíteni olyan részeket az órából, amik kérdéseket vetnek fel, vagy beszélgetést indítottak volna el.

„A megbeszélés során a hallgatói hozzászólások nehezebben mentek, mint általában, többször nekem kellett válaszolni, tovább lendíteni a beszélgetést, elemzést, értékelést. Ennek oka, érthető módon, minden bizonnyal az volt, hogy nehéz volt a szerepeket kettéválasztani. Jelen esetben kerültük a tanító személyiségére, tanítási stílusára vonatkozó megjegyzéseket, észrevételeket.”

A gyakorlatvezető és az oktató a tapasztalatokat megbeszélve arra a következtetésre jutott, hogy a legközelebbi fordított mentorálási megbeszélést teljes mértékben az oktató fogja moderálni annak érdekében, hogy a szerepek megváltozása és az oktató-hallgató, mentor-mentorált helyzetből adódó hierarchia ne álljon a reflektivitás útjába. Összességében mindketten pozitív tapasztalatként értékelték a fordított mentorálást és a benne rejlő lehetőségeket. Az előnyök közé sorolták a pedagógiai rugalmasságot, a kooperáció fejlődését, a tanítva tanulás lehetőségét minden résztvevő számára. A hallgatói véleményekkel egyezően úgy találták, hogy érdemes beépíteni a jövőben is a kurzusba. Az oktató így fogalmazott: *„egyértettünk abban, hogy ez egy nagyszerű pedagógiai kísérlet, egyszerre egyesít többféle innovációt, mint a fordított mentorálás, videós elemzéssel kísért támogatott felidézés...”*

### ***Csoportos szinkron társtanítás az angol műveltségterületi tanítási gyakorlaton***

A tanító szakos hallgatók képzésük során gyakran tartanak társaiknak órarészleteket. A csoportos szinkron társtanítás azonban több szokatlan elemet is tartogatott: a hallgatók ugyanabban az időben ugyanazt a 45 perces órát két online csoportban, párhuzamosan tartották meg, a csoportok kialakítása előzetesen és tudatosan történt. A csoportokban a tanítók váltották egymást, és akik éppen nem tanítottak, azok tanulói szerepben segítettek társukat. A hallgatók felkészülése így eltért a szokásostól: az órát közösen, együtt tervezték meg és építették fel, de az azonos órarészletet tanító, különböző csoportban lévő hallgatók párban készítették el a szükséges taneszközöket és dokumentumokat, a tanóra maga pedig kiscsoportban zajlott. A szinkron alkalom előtt volt lehetőség konzultációra a mentorral az esetleges kérdések tisztázása céljából. Az online platform (Teams-csatornák) lehetővé tette a gyakorlatvezetőnek és az oktátónak, hogy felváltva megfigyelhessék mindkét óra egyes részeit. Az órákat közös megbeszélés és elemzés követte. A csoportos online szinkron társtanításra két alkalommal került sor a 2021.

tavaszi félévben. A hallgatók kikérdezésén és az oktatók reflexióján kívül a tanórához kapcsolódó dokumentumok vizsgálata is megtörtént.

### *A hallgatói óravázlatok és taneszközök vizsgálata*

A hallgatók az adott tanórákat közösen építették fel, ezért a két csoport ugyanazon órájához tartozó óraterv megegyezett, a különbség a taneszközökben és a gyakorlati megvalósításban rejlett. Egy tanóra részekre osztása a szétaprózódás veszélyét hordozza, hiszen előfordulhat, hogy az egyes hallgatók csak a saját részükre koncentrálnak. Ezt elkerülendő az órákat a hallgatóknak együtt kellett megtervezniük. A kész óratervekben szoros kapcsolat mutatkozott az óra általános, illetve az egyes részek céljai, feladatai között, ami azt tükrözi, hogy a hallgatók a mentor által kijelölt tananyagot és főbb fejlesztési célokat további célokra, feladatokra bontották, majd ezek köré építették fel az órát, választották ki az online tanításhoz leginkább alkalmas módszereket, munkaformákat, tevékenységeket. Így sem az óra didaktikai felépítése, sem a részek közötti időbeli egyensúly nem borult fel és nem sérült. Az egyes lépések közötti átmenetet a hallgatók többféleképpen tervezték meg. Néha egyszerűen átadták a szót egymásnak „*X néivel most pedig meg fogjátok hajtogatni ezt az origami szívet.*”. Volt, amikor a tanulókkal próbálták megfogalmaztatni az adott feladat létjogosultságát, „*Mit gondoltok, miért ezt a puzzle-t választottam?*”, de leggyakrabban ők maguk verbalizálták a következő didaktikai lépést a tanulóknak „*Lássuk, ki mire emlékszik az előbbiekből.*”. A közös tervezésből adódóan a feladatok rendkívül változatosak, időigényben és módszertanilag átgondoltak, relevánsak voltak; támaszkodtak az autentikus angolszász gyermekirodalomra, törekedtek a képességfejlesztésre és a kommunikáció-központúságra. Szókincsbővítést, mesefeldolgozást terveztek, illetve a tartalomalapú nyelvtanítást (*CLIL, Content and Language Integrated Learning*), (Marsh-Langé 2000; Mehisto et al., 2008; Coyle et. al., 2010) terén szerzett kompetenciáikat is megmutatták a természetismeret, vizuális nevelés, civilizáció, IKT és irodalom tantárgyakhoz kapcsolódóan.

A szinkron társtanítás online platformon valósult meg, így a hallgatóknak minden taneszközt erre a környezetre kellett optimalizálni. Sokféle eszközt terveztek a két órához, összesen 13-at, melyek a tanulói bevonódás szempontjából két csoportra oszthatók: figyelemfelkeltő és -fenntartó eszközök, illetve a tanulói aktivitást igénylők. A kevesebb tanulói aktivitást igénylő hat taneszköz leginkább az offline használható eszközök, képek, illusztrációk, bemutatók, diasorok közé tartozott; szemléltetésre, közlésre, az információk összegzésére használták a hallgatók. Ezekből látható egy csokorra való a 8. ábrán.

## 8. ábra

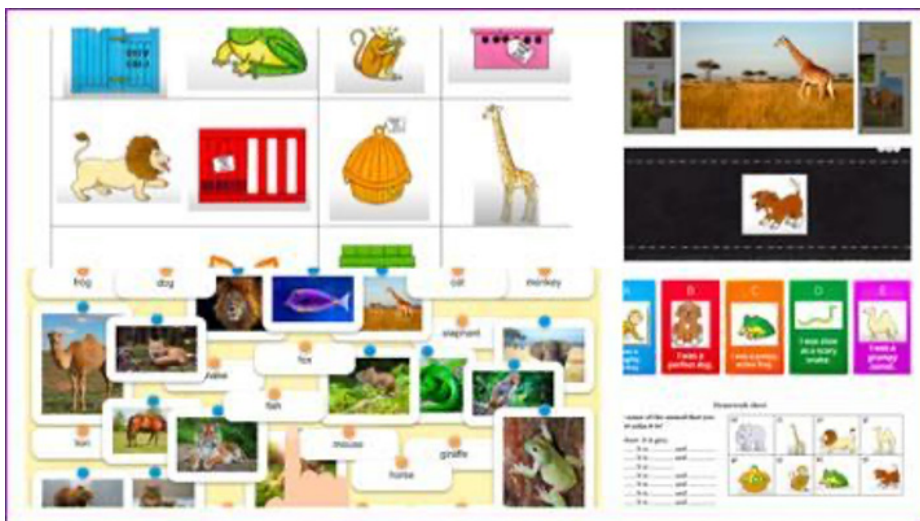
Hallgatók által készített PowerPoint diák



A tanulókat cselekvésre bíró hét tervezett taneszköz online manipulálható volt, többek között online puzzle- és keresztrejtvény-készítő felület, szavazó-, illetve interaktív játék- és feladatmegoldó alkalmazások. Minden tervezett taneszköz IKT-val támogatott volt, egyetlen kivétellel; az origami feladat során papírt használtak és élőben közösen hajtogatták meg a papírszívet. A változatosság dominált, a hallgatók szívesen kísérleteztek és bátran használtak különböző alkalmazásokat nemcsak szótanításra, gyakorlásra, ellenőrzésre és házi feladatnak, hanem mesemondásra és önértékelésre is. Néhány példa látható a 9. ábrán.

## 9. ábra

Példák a hallgatók által használt applikációkra és feladattípusokra



A társtanítás esetében feltételezhető volt, hogy a feladat (egymás tanítása) megszokott volta miatt esetleg kevésbé lesz motiváló hatású, és emiatt kevesebb

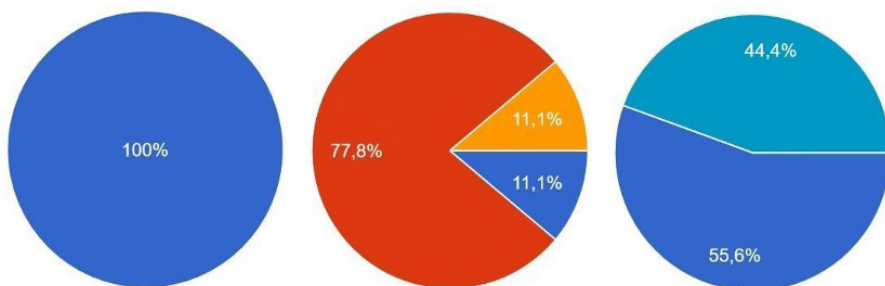
befektetett munkát, igényességet lehet majd tapasztalni a tanórához szükséges dokumentumok minőségében. A tanítási órát előkészítő dokumentumok elemzése alapján megállapítható, hogy a hallgatók kiemelkedő alapossgággal, lelkiismeretesen, szorgalmasan és tudatosan építették fel és készítették elő az órákat.

### *A kérdőívre adott hallgatói válaszok vizsgálata*

A kurzus végeztével a hallgatók online kérdőívet töltöttek ki, melyben kifejthették véleményüket a csoportos társtanítással kapcsolatban is. A csoporttársak tanítását a tervezés szempontjából egyértelműen és egyhangúlag könnyebbnek tartották a hallgatók; sokkal nagyobb kihívást jelent gyerekek számára tanórát tervezni. (10. ábra, bal oldali grafikon) Ugyanakkor arra a kérdésre, hogy kiket volt könnyebb online tanítani, már árnyaltabb válaszok születtek. Bár a válaszadók nagy többsége (78%) szavazott a társtanításra, volt olyan, akinek a gyerekek tanítása könnyebb volt, és olyan is, akinek egyformán könnyű volt mindkét feladat. Szerencsére az „*egyik sem könnyű, online tanítani nehéz*” választ senki nem jelölte meg. (10. ábra, középső grafikon) A gyerekek jelenléti, offline tanításával összevetve a következő eredmények születtek: a többség (56%) számára a kisiskolások tanítása minden szempontból jóval nehezebb, míg a többiek (44%) véleménye az, hogy van olyan terület, amelyben a gyerekek jelenléti tanítása, másban pedig a társak online tanítása jelentett nagyobb kihívást. (10. ábra, jobb oldali grafikon)

#### **10. ábra**

*A társtanítással kapcsolatos hallgatói vélemények a gyerekek tanításával összevetve*



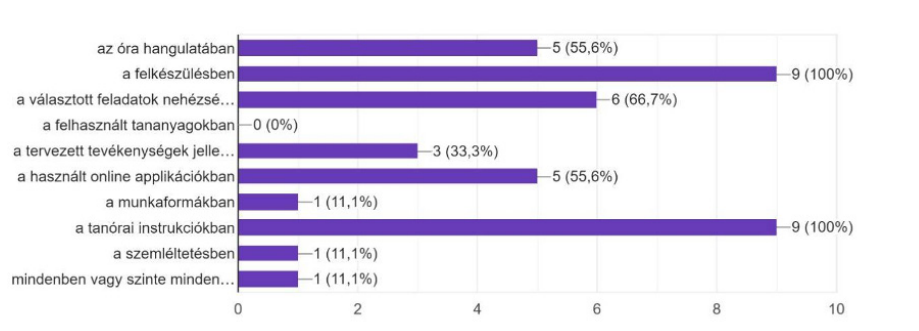
A hallgatók szöveges válaszai is egyértelműen azt tükrözték, hogy a csoporttársak tanítása, még online módon is, sokkal kevésbé volt stresszes és érzelmileg megterhelő, mint a gyerekéké. Ez természetesen érthető, hiszen életük első angol óráját tartották ebben a félévben. Az összes válasz kivétel nélkül az érzelmeiket, a lelkiállapotot hangsúlyozta, különböző témákkal és magyarázatokkal összekötve. A néhány szó szerinti válasz betekintést enged a hallgatók érzéseibe, gondolkodásába és a tanítással kapcsolatos szemléletébe.

- „Amikor a csoporttársaimat tanítottam, kevésbé kellett a feladatok nehézségén aggódnom, illetve azon, hogy megfelelő nyelvezetet használok/várok el.”
- „Amikor egymást tanítottuk, tudtam, hogy valaki biztosan tudni fogja a kérdésemre a választ, míg ez a gyerekeknél egyáltalán nem volt biztos.”
- „Kevésbé izgultam. Kevésbé félttem hibázni a csoporttársaim előtt.”
- „Csoporttársakkal kommunikálni sokkal egyszerűbb, mivel ismerjük egymást.”
- „Amikor gyerekeket kell tanítani, sokkal nagyobb a stressz, mert annak nagyobb súlya van. Csoporttársak tanításánál nem kell valódi új tudást átadni.”
- „A csoporttársaimnál nem éreztem az a módszertani ‘nyomást’, hogy minden megfelelően kell mondanom. Tudtam, hogy bennük ‘nem tehetek kárt’, ha rossz példát mutatok.”

A két eltérő tanítási szituáció (gyerekek, illetve csoporttársak tanítása) közötti főbb különbségekre utaló kérdésre a következő eredmények születtek. A hallgatók egyértelműen a felkészülésben és a tanórai instrukciókban érezték a legjelentősebb különbséget, ezen felül néhányan a választott feladatok nehézségében, a használt online applikációkban, továbbá a tervezett tevékenységek jellegében egyaránt eltérést jeleztek. (11. ábra)

## 11. ábra

*Eltérések a gyerekek és csoporttársak számára tervezett és tartott órákban*



Az eltérésekre, különbségekre a kérdőív más kérdése is kitért. A szöveges válaszok nagyban megerősítették az előzőekben leírtakat a lelki teher, izgalom, instrukciók adása, feladatok nehézsége, felelősség terén.

- “Sokkal kevésbé izgultam, mivel tudtam, hogy kiknek tartok órát, őket már jobban ismerem, mint a gyerekeket és nem volt gond, ha nehezebb nyelvtant vagy szavakat használtam az óra során.”
- “Jobban át tudtam magam adni, mivel nem volt rajtam akkora nyomás, illetve tudtam, hogy a többiek segítenek minden feladatnál.”
- “Tudtam, hogy meg fognak érteni, ezért kevésbé gondolkodtam azon, hogyan fogalmazzam meg az instrukciókat. Ugyanúgy tanítói szerepbe tudtam helyezkedni, ilyen szempontból nem volt különbség.”



Figyelembe véve, hogy a társtanításos rendszerrel a félév során a hallgatóknak plusz tanítási tapasztalata is lett, felmerült a kérdés, hogy a két különböző verzióból melyik tanóra volt számukra élvezetesebb tanítóként (gyerekekkel vagy csoporttársakkal). A válaszok megoszlása azt tükrözte, hogy mindkét formának volt relevanciája, értelme, élvezeti értéke. A válaszadók több mint fele egyformán érdekesnek és élvezetesnek tartotta mindkét célcsoport tanítását, maximum másképpen; páran a gyerekeknek tartott órát, míg egy hallgató a társtanítást preferálta, hozzáátéve, hogy ez nem azt jelenti, hogy a gyerekeknek tartott órát ne élvezte volna. (lásd 12. ábra)

## 12. ábra

Hallgatói vélemények a tanulókról, illetve társaik tanításáról (N=9 fő)



Adódik a kérdés, hogy a csoportos társtanítás során melyik szerep volt a hallgatók számára az érdekesebb, a tanítói vagy a tanulói. A hallgatók más kérdésekre adott válaszai között is volt számos megjegyzés, ami az egymás tanítása során felvett eltérő szerepekre utalt: „*érdekes tapasztalat volt gyerekként átélni egymás óráit*”, „*nehéz volt néha gyerekként kezelni a csoporttársakat, nehéz volt eldönteni, hogy most azt várom-e, hogy gyerekként viselkedjenek vagy felnőttként*”, illetve, „*rossz kisgyerekként viselkedtünk, próbáltuk imitálni a tanórai helyzetet. Kedvesen, de bele-belekötöttünk egymás munkájába*”. Az erre az aspektusra irányuló eldöntendő kérdésre adott válaszok alapján, a hallgatók többségének (78%) mindkét szerep érdekes volt, legfeljebb más szempontból; a többiek (22%) a tanulói szerepet élvezetesebbnek találták. A kérdésre, hogy milyen meglepő, érdekes tapasztalatokat szereztek egymás tanítása során, válaszként pár verbatim idézet olvasható a továbbiakban:

- „Ahhoz képest, hogy a részfeladatok nem voltak mindig összeegyeztetve, végeredményben mégis mindkét esetben jól ívelt óra állt össze.”
- „Ugyanolyan felkészülten, érdekes feladatokkal érkezett mindenki, mint-ha gyerekeket tanítottunk volna.”
- „Meglepő volt, hogy valóban bele tudtam képzelni magam egy alsós gyerek helyébe és ugyanúgy vagy szinte ugyanúgy tudtam élvezni.”

- „Kíváncsian vártam, hogy a kicsit kukacoskodó ‘gyermeki kérdésekre’ hogyan reagálnak. Érdekes volt látni, hogyan kezelik ezeket a helyzeteket a szakértársaim.”
- „Mindenki (kivéve 1-2 embert) segítőkész volt, és nem nehezítette meg direkt a munkámat. Volt olyan, aki kekec volt, az nem annyira tetszett, de gondolom, csak jópofa akart lenni vagy szimulálni a gyerekekkel való kontaktot.”
- „Meglepődtem, hogy mennyire bevonódtunk mindannyian az órába. Volt már korábban arra példa, hogy más órán, más csoport passzívan állt a társtanításhoz.”

### *A gyakorlatvezetői és oktatói megfigyelések vizsgálata*

Az online platform lehetőséget adott arra, hogy az azonos időben, párhuzamosan zajló csoportos órákat mind az oktató, mind a gyakorlatvezető megfigyelje. A tanítási helyzet újszerűsége miatt az az előzetes tervek ismeretében mindketten szabadon látogatták mindkét hallgatói csoportot a Teams csatornában, hogy megfigyelhessék az egyes órárészek gyakorlati megvalósítását. A kamerájuk és mikrofonjuk kikapcsolásával biztosították, hogy magát a tanítást ne zavarják meg. Spontán módon kialakult szabályos rendszer szerint, általában egymást váltogatva figyelték meg a tanítási blokkokat a 45 perces órákon belül. Szakmai szempontból érdekes, indokolt esetben együtt is az adott csatornában maradván követték az eseményeket megfigyelőként. Észrevételeiket később a hallgatókkal közösen értékelték. A megfigyelések főként három szempontra fókuszáltak: a hallgatók közötti kommunikációra, az egyéni tanítási stílusok kibontakozására és a motiváció megnyilvánulásaira.

A szokásostól eltérő munkaszervezés a hallgatók közötti kommunikációban is megmutatkozott. A legnagyobb hangsúly a hallgatók önállóságán és együttműködésén volt, hiszen közösen kellett a tanórát megtervezniük. A Teams platformon megszervezték maguknak az előkészítő megbeszéléseket, és miután az órát felépítették, önállóan felosztották a feladatokat a csoportokon belül. Szükség esetén a két hallgatói csoport tagjai egymással is kapcsolatban voltak, a tanórák közben egyeztették az időbeli haladást. A csoportokon belül is példaértékű munka folyt, minden hallgató nagyon komolyan vette az előkészítő munkát, valamint az órák megvalósítását egyaránt. Szükség esetén szakmailag is kíségtették egymást, amennyiben technikai jellegű gond adódott az egyik csapatban egy megadott játék során.

A hallgatók mindvégig kompetensen használták a platform által nyújtott digitális lehetőségeket; file-okat, interaktív játék- és szavazó linkeket küldtek ki az éppen tanuló szerepben lévő társaiknak chat üzenetekben, illetve prezentációk diáit, mesekönyv oldalait, feladatokat, reáliákat (valós tárgyakat), képeket, papírhajtogatási oktató folyamatot mutattak társaiknak képernyő megosztással. Az oldott munkaléggörnek köszönhetően pedig még a legvisz-

szahúzódóbb hallgatók is bátrabban fejezték ki magukat angol nyelven. A hallgatók jól érzékelhetően kevésbé izgultak tanításkor és természetesebben éltek a már elsajátított technikákkal a váratlan helyzetek megoldásakor.

A párhuzamosan futó órák közötti legszembetűnőbb különbség a tanítási stílusok tekintetében jelentkezett. A két csoport azonos tanórákat tervezett, ám a különböző tanítói személyiségeknek köszönhetően eltérő tanórákat és órarészleteket láthattak az oktatók. Ugyanakkor mindegyik inspiráló, jó hangulatú, alkotó légkörű és élvezetes óra volt, az éppen tanító hallgatótól függően hol kicsit „lazább”, hol visszafogottabb stílusban megvalósítva. Mindvégig sajátos interakció zajlott a csatornáknban. Az éppen tanító hallgató pedagógusszerepben, a társai tanulószerepben vettek részt a tevékenységekben mindkét csatornában és csoportban. Volt pár hallgató, aki egy megismert, már megfigyelt tanuló bőrébe bújva értelmezte önmaga számára a tanuló szerepet és autentikus viselkedéssel (is) igyekezett az online tanítási folyamatot valóságosabbá tenni. Volt, aki egyéni válaszaival, releváns kérdéseivel, nonverbális megnyilvánulásaival, feladatmegoldásaival, időnként életkori sajátosságokat is megjelenítve járult hozzá az élmény teljességéhez. Ezen próbálkozásoknak az éppen tanító csoporttárs általi fogadtatása és értékelése vegyes és egyénenként változó volt.

További jelentős eltérés volt tapasztalható a csoportok között a következő területeken: motiváció megeremtése, köztes magyarázat, spontán reakciók, 'small talk' kialakulása, kérdésfeltevés, a feladatok levezetése, kibontása, lezárása, visszajelzések, megerősítések, a tapasztalt reakciók és érzékelt tudásszint alapján további kiegészítések megtétele, a többi tantárgyhoz való kapcsolódás kiemelése, illetve 'follow up' feladat beépítése. Számos ponton mutatkozott eltérés az applikációk, kiválasztott interaktív játékok, prezentációk alkalmazásában is, kiemelten is a 'warmer' alkalmazása, a mesefeldolgozás, illetve a CLIL-típusú kreatív kézműves tevékenység online megvalósítása, valamint az (ön)értékelés során. Bizonyos játékokban a két csoportban a feladatokon együtt dolgozó hallgatói párok ugyanazon online játék alkalmazás különböző játékverzióit, sablonjait vagy más képeit használták: ilyen eltéréseket a jigsaw puzzle (eltérő képek), illetve a mesét előkészítő szótanítás során (eltérő játéktípus) azonosítottak a megfigyelők.

Az oktató és a gyakorlatvezető számára is egyértelmű volt, hogy a csoportos társtanítás megszervezésének és lebonyolításának újszerűsége sokat lendített a hallgatók motivációján, ami a félév végének közeledtével, főként az elhúzódó járványhelyzet és távolléti oktatás miatt fogyatkozóban volt. Kiemelték az oldott munkalétkört, a tanító hallgatók pedagógiai tudatosságát és a tanuló szerepben lévő hallgatók támogató magatartását. Mindez hozzájárult ahhoz, hogy a hallgatókra nehezedő lelki teher csökkenésével, nagy érdeklődéssel, lelkesen és képességeik legjavát nyújtva vegyenek részt a szinkron csoportos társtanítás kísérletében.

## Összegzés

A koronavírus-járvány alapjaiban változtatta meg a megszokott pedagógiai gyakorlatot a köznevelésben és a felsőoktatásban egyaránt. Az egyéni bizonytalansági tényezőkön túl a központi oktatáspolitikai, illetve helyi intézményi rendelkezések jelentősen megnehezítették a pedagógushallgatók tanítási gyakorlatának sikeres megvalósítását. Jelen tanulmány az ELTE TÓK tanító szakos angol műveltségterületi csoportos tanítási gyakorlatának innovatív útkeresését mutatta be. A szerzők nyolc olyan alternatív módot mutattak be, amelyek révén a folyton változó körülmények között is igyekeztek biztosítani az optimális lehetőségeket a hallgatók pedagógiai fejlődéséhez. Az alternatívák közül kettőt, a fordított mentorálást és a szinkron csoportos társtanítást a trianguláció segítségével alaposabb vizsgálatnak is alávetettek.

A veszélyhelyzet miatt érintett három, egymástól teljesen különböző tapasztalatokat nyújtó félév alatt a hallgatók nagyon sokat tanultak önmagukról, egymásról, a tanulókról, a pedagógiáról és a szakmódszertanról, a jelenléti és távolléti tanításról, digitális alkalmazásokról, óratervezésről és megvalósításról különböző körülmények között. A hallgatók a gyakorlatuk során pontosan ismerték a körülményeket, amelyek egy adott alternatív modellt alkalmazásához vezettek. A gamifikáció által lehetővé vált a saját magukhoz mért fejlődés számszerűsítése, a hozzáadott érték megjelenítése. Módszertani repertoárjuk is bővült, hiszen többféle technikát is láthattak ugyanolyan vagy hasonló tanítási helyzetek megoldására, és lehetőségük nyílt azok megtapasztalására és megvizsgálására is. A szerzők hiszik, hogy mindezen tanítási gyakorlati tapasztalatok pozitívan járultak hozzá a hallgatók pedagógiai tudatosságának és hatékonyságának fejlődéséhez. A visszajelzések alapján nőtt a hallgatók alkalmazkodó- és problémamegoldó képessége, önismerete, motivációja, és javult számos kompetenciájuk a nyelvpedagógiához kapcsolódóan is. Önállóbbá, rugalmasabbá és magabiztosabbá váltak a tervezésben és a megvalósításban. Nem utolsó sorban pedig példát láttak az egész életen át tartó tanulás, kísérletezés és reflektálás szükségességére és elkerülhetetlenségére.

## Irodalom

- Argente-Linares, E., M. Carmen Pérez-López & Celia Ordóñez-Solana (2016). Practical Experience of Blended Mentoring in Higher Education. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 24(5), 399–414, <https://www.doi.org/10.1080/13611267.2016.1273449>
- Bencsik, A. & Juhász, T. (2016). A mentorálás, mint a tudásátadás formája Magyarországon. *Gradus*, 3(1), 179–184. <http://real.mtak.hu/110297/> (2021.06.20.)
- Coyle, D., Hood, P. & Marsh, D. (2010). *CLIL. Content and Language Integrated Learning*. Cambridge University Press.

- ELTE JOKT koronavírussal kapcsolatos tájékoztatói <https://www.elte.hu/content/koronavirussal-kapcsolatos-tajekoztatok-cikkek.c2c.316> (2021.07.11.)
- ELTE TÓK tantervi tájékoztató, tanító szak, nappali tagozat [https://www.tok.elte.hu/dstore/document/876/NTK\\_taj\\_2019\\_Bp\\_KKKvm.pdf](https://www.tok.elte.hu/dstore/document/876/NTK_taj_2019_Bp_KKKvm.pdf) (2021. 07.11.)
- Fromann, R. (2017). *Játékoslét – A gamifikáció világa*, Typotex.
- Hunya, M. (2014). *Reflektív pedagógus – reflektív gyakorlat*. Oktatókutatás és fejlesztés Intézet. <https://ofi.oh.gov.hu/publikacio/reflektiv-pedagogus-reflektiv-gyakorlat> (2021.06.16.)
- Káplár-Kodácsy K. & Dorner H. (2017). Felnőttkori tanulási modellek a reflektív gyakorlat szolgálatában. A mentori munka mint felnőttkori tanulásszervezési forma. *Neveléstudomány. Oktatás – Kutatás – Innováció*, 5(3), 31–49. <https://www.doi.org/10.21549/NTNY.19.2017.3.3>
- Marsh, D. & Langé, G. (2000, Eds.). *Using Languages to Learn and Learning to Use Languages*. University of Jyväskylä.
- Mehisto, P., Marsh, D. & Frigols, M. J. (2008). *Uncovering CLIL. Content and Language Integrated Learning in Bilingual and Multilingual Education*. Macmillan.
- Morris, L. V. (2017). Reverse Mentoring: Untapped Resource in the Academy? *Innovative Higher Education*, 42, 285–287. <https://doi.org/10.1007/s10755-017-9405-z>.
- Nemzeti Jogszabálytár gyűjteménye a veszélyhelyzettel kapcsolatos jogszabályokról, kormányrendeletekről <https://njt.hu/search/vesz%C3%A9lyhelyzet:-:-:-:-:-:-:-:-/1/10> (2021.07.11)
- Prekopa, D., Seresné B. E. & Tókos K. (2015). *Hazai „jó gyakorlatok” a pedagógusképzés gyakorlati elemeinek megújítására*. [http://pedagoguskepzes.elte.hu/images/anyagok/iii1/32\\_hazai\\_jo\\_gyakorlatok.pdf](http://pedagoguskepzes.elte.hu/images/anyagok/iii1/32_hazai_jo_gyakorlatok.pdf) (2021.06.15.)
- Prievara, T. (2015). *A 21. századi tanár*. Neteducatio.
- Szivák, J. (2014). *Reflektív elméletek, reflektív gyakorlatok*. ELTE Eötvös Kiadó [http://www.eltereader.hu/media/2016/05/Szivak-\\_READER.pdf](http://www.eltereader.hu/media/2016/05/Szivak-_READER.pdf) (2021.06.15.)
- Urha, M., Vukovic, G., Jereba & E., R. Pintara (2015). The Model for Introduction of Gamification into E-learning in Higher Education. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 197, 388–397. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.07.154>
- Zauchner-Studnicka, S. A. (2017). A Model for Reverse-Mentoring in Education. *World Academy of Science, Engineering and Technology* 11, 551–558. [doi.org/10.5281/zenodo.1129019](https://doi.org/10.5281/zenodo.1129019)



**Trentinné Benkő, É. & Kovács, M.**

## **Alternative Approaches to the Teaching Practice: Offline, Online and Hybrid Solutions during the Coronavirus Pandemic**

The years 2020 and 2021 were critical periods worldwide due to the coronavirus pandemic. The ever-changing quarantine situation resulting from the epidemic posed severe challenges for Hungarian education too. The closure of educational institutions required an enforced transition from physical attendance at school to remote teaching in matter of days. In achieving this, the Hungarian teaching community demonstrated high levels of professionalism, flexibility, innovation and determination. This article presents some possible best practices and offers solutions to one of the most difficult challenges: the planning, organisation and implementation of a course of teaching practice during the pandemic, carried out jointly by a teacher training institution and a primary school. Of the eight alternatives proposed for offline, online and hybrid teaching, the article focuses on reverse mentoring and team peer-teaching. Experiences based on this research project suggest that these techniques successfully develop student teachers' pedagogical competencies, and have a positive impact on motivation, reflection and pedagogical awareness for all participants (students and tutors alike), even in such unpredictable times.

Keywords: teacher education, teaching practice, mentoring, coronavirus (Covid19), participatory research



*Trentinné Benkő Éva: <https://orcid.org/0000-0002-0525-7361>*

*Kovács Magdolna: <https://orcid.org/0000-0001-9280-9162>*