



TANÍTÁSI GYAKORLAT TANTERMI JELENLÉT NÉLKÜL: TANÁRJELÖLTEK TAPASZTALATAI A COVID-LEZÁRÁS IDEJÉN

Gordon Györi János

Eötvös Loránd Tudományegyetem PPK Interkulturális Pszichológiai és Pedagógiai Intézet
gyori.janos@ppk.elte.hu

Fehérvári Anikó

Eötvös Loránd Tudományegyetem PPK Neveléstudományi Intézet
fehervari.aniko@ppk.elte.hu

Kiss Edina

Eötvös Loránd Tudományegyetem TTK Kémiai Intézet
edina.kiss@elte.ttk.hu

Raátz Judit

Eötvös Loránd Tudományegyetem BTK Magyar Nyelvtudományi és Finnugor Intézet,
Mai Magyar Nyelvi Tanszék- NYTK
raatz.judit@gmail.com

Absztrakt

A Covid-19 világszintű elterjedése 2020 tavaszán globális iskolabezárásokhoz vezetett. Ez szélsőséges kihívások elé állította az oktatásban résztvevőket annak minden szintjén. Így történt ez a tanárképzéssel is, amelynek az egyik meghatározó szegmensét képviselő tanítási gyakorlat eddig megszokott keretei teljesen átíródtak. Veszélybe került minden olyan képzési elem, amelynek fejlesztésében a tanítási gyakorlatra vonatkozóan kritikus szerepet tulajdonítanak a tanárképzési programok (Moyo, 2020). Ilyen például a tantermi kommunikáció fejlesztése, a tanárjelölt és mentora szakmai kapcsolata, az iskolai élet megismerése, a tanári énkép és identitás formálódása, a szakmához és a pályához való viszonyulás alakítása.

Tanulmányunk bevezetőjében röviden összefoglaljuk az ezzel az időszakkal foglalkozó szakirodalmat, majd saját 2020–2021-ben végzett kutatásunkat mutatjuk be, amelyben a kérdőíves adatgyűjtést metaforaelemzéssel, illetve félig strukturált interjúkkal egészítettük ki.

Eredményeinkből jól látszik, hogy a távolsági oktatás a felek közötti kommunikáció elnehezülésével nagyon sok problémát szült. Figyelemre méltó az a megállapítás is, hogy bár ez az időszak általánosságban nem bizonytalanította el tanárjelöltjeinket, azonban a jövőre vonatkozóan bíznak a személyes jelenlétben mint a tanítás mesterségének lényegében.

Kulcsszavak: Covid-19; tanárképzés; tanítási gyakorlat; vészhelyzeti tanárképzés

Bevezetés

A Covid-19-járvány első hullámának megjelenése ismeretlen helyzetet teremtett, hiszen a 21. század globális világában elképzelhetetlen volt az egyén szabad mozgásának korlátozása az országok, a települések között, vagy éppen az egyén lakóhelyének 500 méteres körzetében. 2020 márciusában ez történt a világ számos országában, amelynek következtében 2020 áprilisában már 191 országban zárt be az összes iskola, ezzel 1,6 milliárd diák volt kénytelen otthon maradni (Chen et al., 2020). 2020

tavasza után még számos lezárás volt világszerte, de ezek már nem minden országban eredményeztek minden oktatási szintre kiterjedő teljes lezárást.¹

A tanítási gyakorlat a tanárképzés kitüntetett eleme (Farell, 2008), amely hosszú történeti és sokágú elméleti alapra vezethető vissza (Nguyen, 2020). Az elméleti meggondolások és a tanítási gyakorlatra belőlük levezetett gyakorlati stratégiák azonban bizonyosan összetalálkoznak egy ponton: miszerint a tanítás olyanféle tevékenység, amelyet nem lehet a maga teljességében és realitásában elsajátítani személyes tapasztalati úton megszerzett tudás nélkül. A tanítási gyakorlat mint a bevezető tanárképzés kötelező eleme nem független attól a folyamattól, amelynek eredményeként az évszázadokkal ezelőtt még felkészítés nélkül művelt tanári praxis lépésről lépésre átalakult. A 18–19. században kiépülő nemzeti oktatási rendszerekben a tanári szakma művelését már formális felkészítéshez kötötték, amely az idők során egyre magasabb képzési szinteken intézményesült, és mára már sok helyen, így Magyarországon is az egyetemi képzés része lett. Ez a folyamat azt is jelentette, hogy a tanári tevékenységet, illetve annak formális keretekbe rendezett változatát, a tanári praxist magát egyre inkább elméleti jellegű felkészítés határozta meg, ami azzal a veszéllyel fenyegetett, hogy az elmélet akár ki is szoríthatja a pedagógiai tevékenység gyakorlati jellegét a felkészülésben. A tanári tevékenység három nagy alapmetaforája mint három nagy felfogásbeli tradíció közül – miszerint a tanítás alapvetően (spontán módon kibontakozó) művészet, a tanítás (egy mester mellett jól elsajátítható technikai fogások sorából felépülő) mesterség, a tanítás (kutatásievidencia-alapú) tudomány – egyre inkább túlsúlyba került a tanítás mint tudomány metaforája, miközben egyre inkább veszélybe került a tanítás mint művészet metaforája, valamint a tanítás mint mesterség felfogás is. Márpedig éppen a tanítás mint művészet, illetőleg a tanítás mint mesterség felfogás az, amely a gyakorlati, tapasztalati elsajátítást állítja a középpontba, alapvetően a mester-tanítvány archaikus mintáját vallva a magáénak. A tanárképzés gyakorlati folyamatának mindig is elvitathatatlan része volt a tanárjelölt személyes jelenléte az iskolában, a tanteremben, és közvetlen kapcsolata egy mesterrel, a mentor- vagy vezetőtanárával. A 20. századot, de még inkább annak utolsó harmadát megelőzően még elméletben sem merülhetett fel annak a lehetősége, hogy ez másképp is lehetne. Tulajdonképpen csak az elmúlt néhány évtized, és azon belül is leginkább csak az utóbbi néhány év technikai forradalma teremtette meg annak az elvi lehetőségét egyáltalán, hogy a tanár(jelölt) fizikailag akár távol tudjon lenni az iskolai tanítványoktól. Technikailag eleinte – körülbelül az 1970-es évektől kezdve – a satellitese televíziózás adott módot erre, majd az igazi nagy változást az interaktív internet hozta ezen a téren. Annak ellenére, hogy az interaktív internet létrejött már a 2000-es évek elején elvileg lehetővé tette volna, hogy a tanítási gyakorlat részben vagy egészében a tanárjelölt fizikai jelenléte nélkül, digitális csatornákon keresztül valósuljon meg, ezt a lehetőséget ismereteink szerint a világ egyetlen tanárképzési rendszere sem alkalmazta rendszerszinten, mivel a tanítási gyakorlat lényege éppen az, hogy annak során a tanárjelölt a tanulókkal egy valós, fizikai térben tevékenykedve tapasztalja meg a tanítást mint tevékenységet. E koncepciónak egyben az is része volt, hogy a tanárjelöltek így ismerkedhetnek meg az iskola tanári világával, így válhatnak az iskolai gyakorlatközösség tagjaivá, mivel a fizikai jelenlét a feltétele annak, hogy személyesen megtapasztalják és megérthessék az oktatási intézmények pedagógiai kultúráját. Ezen túlmenően a tanítási gyakorlat fontos funkciójának tekintették azt is, hogy az nagymértékben hozzájárul a tanári szakmai énkép és identitás kialakulásához (Zhao & Zhang, 2017), a tanári pálya választásához vagy éppen elutasításához a pályára való alkalmasság vagy alkalmatlanság felismerése által. Ezzel egy időben a tanárképző programokon belül a tanítási gyakorlat a tanári alkalmasságra történő szűrő elemévé is vált (Hudson, 2012).

A 2020 márciusában szinte világszerte egyszerre bekövetkezett iskolabezárás azonban mindent keresztülhúzott, amit évszázadok alatt a formális tanárképzés a tanítási gyakorlatról elméletben kidolgozott, és gyakorlatban kifejlesztett, méghozzá elsősorban azért, mert éppen a tanítási gyakorlat

¹ A tanulmány az alábbi közlemény átdolgozott változata: Gordon Györi, J., Fehérvári, A., Kiss, E., & Raátz, J. (2021). Biztosítókötél nélkül – Tények és tapasztalatok a távolléti oktatás alatti szaktárgyi tanítási gyakorlatról. In A. Balogh-Molnár & T. Vakula (Eds.), *A pedagógusképzés elmélete és gyakorlata. Diszciplínák Tanítása – A Tanítás Diszciplínái* 6 (pp. 26–62). ELTE.

addig értett lényege, a tanárjelölt, valamint mestere és a tanítványok együttes jelenléte a tanítás terében, megszűnt. Amikor ez bekövetkezett, maga a pusztán virtuális térben történő tanítás a tanárjelöltek egy részének már nem volt ismeretlen tevékenység, minthogy az internetnek köszönhetően a kiegészítő magánoktatás-iparban (Gordon Györi, 2008) eddigre már széleskörűen elterjedt gyakorlattá vált az online oktatás is (Zhang & Bray, 2020). Azt is tudjuk, hogy az online oktatást gyakran diploma nélküli egyetemisták, köztük éppen a tanárképzésben lévők is végezték (Ceglédi & Szabó, 2014) – már csak azért is ők, mert generációs okoknál fogva ők ismerték ki magukat legjobban az internet és a digitális kommunikáció világában. De még nekik is természetes volt, hogy a formális tanárképzés lényegi elemeként működő tanítási gyakorlat kizárólag valós térben, a tanteremben zajlik, és csak néhány részleme tevéődhet át digitális térbe. Mindezek fényében nem meglepő, hogy az iskolák hallatlanul gyorsan zajló és teljes körű, példa nélküli lezárása szerte a világon nemcsak az iskolai munkában közvetlenül érdekelt valamennyi résztvevőt sokkolta – a szülőket, a gyerekeket, a tanárokat, az iskolavezetőket –, hanem a tanárképzőket és a tanárképzésben részt vevő hallgatókat is, különösen azokat, akik éppen a tanítási gyakorlatukat végezték vagy annak küszöbén álltak (Flores & Gago, 2020; Moyo, 2020). Számos tanulmány látott napvilágot, amelyek a tanárjelöltek félelmeivel, felerősödő szorongásaival foglalkoztak; sokszor még a legkiválóbb tanárjelöltek is pánikba estek, és túlterheltségről számoltak be. Olyan írások is akadnak, amelyek ezen félelmekkel való megküzdés stratégiáira helyezik a hangsúlyt, nemcsak a tanárjelöltek, hanem vezetőtanáraik esetében is (Nasri et al., 2020). A cikkek másik rész a pedagógiai jellemzőkre fókuszál: lehetséges-e jó tanárokat képezni iskola nélkül (Robinson & Rusznyak, 2020). A tanulmányok megállapítják, hogy a tanárképzőknek alkalmazkodniuk kell a Covid-19-cel járó kihívásokhoz, így például hogyan lehet online tanulási modelleket kialakítani, hogyan lehet az osztálytermi környezetet virtuális platformokhoz igazítani, hogyan lehet ebben a környezetben kijelölni a világos tanulási célokat, rendszeres formatív értékelést és reflexiót adni, milyen netikett szabályokat kell betartania a résztvevőknek (Carlsen et al., 2020; Delamarter & Ewart, 2020). A pedagógiai, tanulásszervezési kérdések mellett előtérbe kerültek a méltányossági kérdések is, a digitális szegénység egyaránt érinti a közoktatásban és a felsőoktatásban tanulókat, amely következményei tartósan fennmaradnak (la Velle et al., 2020).

Noha a globális szinteken bekövetkezett totális iskolaleállás történelmi léptékekben tekintve csak rövid ideig tartott (körülbelül 2020 márciusától 2020 júniusáig), ez az idő éppen elég volt ahhoz, hogy azokban az oktatási rendszerekben, amelyekben e periódus többé vagy kevésbé az egyik iskolai félévvel esett egybe, a tanárjelöltek részlegesen vagy gyakorlótanításuk egésze alatt pusztán digitális térben végezzék a tanítási gyakorlatukat, így abszolválják a tanári diplomához szükséges teendőiket. A minden érdekeltet készületlenül érő helyzet a tanítási gyakorlat valamennyi elemét és funkcióját azok leglényegében érintette. A tanítás módszertani és kommunikációs elemeinek valós térben történő begyakorlásán túl ebben a helyzetben kérdésessé vált a tanárjelölt és a mentora kommunikációja, a tanárjelölt valós élményű tanításban gyökerező szakmai identitásának alakulása, a tanári tevékenységre való alkalmasság mérése és még sok minden más, hiszen a vezetőtanárok és a tanárjelöltek egyaránt nem voltak felkészülve sem az online oktatásra, sem arra, hogy a tanítási gyakorlatot miként lehet megvalósítani a jelenléti oktatás teljes hiányában. A tanárképzés váratlanul egy soha nem látott és még csak el sem gondolt radikális életkísérlet totális terében találta magát, amely ugyanakkor a tanárképzésre és azon belül a tanítási gyakorlatra vonatkozó formális kutatásokat végzőket is készületlenül érte. De ez a soha nem tapasztalt helyzet, a gyors alkalmazkodási kényszer egyben új lehetőségeket is magával hozott a tanárképzés gyakorlati részével foglalkozó kutatók számára. Hiszen ez alatt a néhány hónap alatt nagyon sok olyan tapasztalat gyűlt össze, amelyet a későbbiekben hatékonyan kamatoztathatunk, tehát érdemes az utókornak átadni az erről szóló végső következtetéseket.

A 2019/2020-as tanévben is a szokásos módon zajlott az ELTE tanárszakos hallgatóinak gyakorlati időszaka; a második félév azonban váratlan fejleményeket tartogatott a gyakorlatokon részt vevő hallgatók számára a pandémia okozta körülmények miatt. Egyik napról a másikra kellett áttérni a digitális távoktatásra. Március 12-től sem a pedagógusok, sem a tanárjelöltek nem léphettek be az iskolák kapuin. Ez alapvetően változtatta meg a gyakorlatok további szervezésének, teljesítésének

feltételeit. Az oktatás nem állhatott le, csak átkerült egy virtuális színtérre, ahol nem mindenki mozgott egyforma rutinnal.

Az Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanárképző Központja (ELTE TTK) minden tanév végén kérdőív segítségével gyűjti össze azon tanárjelölt hallgatók tapasztalatait, akik az adott évben közösségi pedagógiai, szaktárgyi, illetve összefüggő egyéni iskolai gyakorlatot végeznek. A kutatás érdekében az ELTE TTK eddigi szokásos kérdőívét néhány olyan kérdéssel egészítettük ki, amelyeket különösen fontosnak tartottunk megvizsgálni a tanárjelöltek körében az adott helyzettel kapcsolatban. Erre azért is volt szükség, hogy a későbbiekben már felkészültebben vághassunk bele a távolléti oktatás alatti tanítási gyakorlatokba. Jelen tanulmányunkban a háromféle (közösségi pedagógiai, szaktárgyi tanítási, összefüggő egyéni iskolai) gyakorlat közül a féléves szaktárgyi (úgynevezett rövid) tanítási gyakorlatra fókuszáltunk. A szaktárgyi tanítási gyakorlat időtartama 60 munkaóra (egy szemeszter alatt teljesítendő). Ebből maximum 45 kontaktóra, amely magába foglalja a tanárjelölt által önállóan tartott 15 tanórát/foglalkozást. A gyakorlat egyik célja, hogy átmenetet képezzen a korábbi pedagógiai, pszichológia és szakmódszertani gyakorlatok és az összefüggő egyéni tanítási gyakorlat között. Másrészt biztosítja, hogy a hallgató minél több tapasztalatot gyűjtsön általánosan a tanári munkával és a saját szaktárgyának tanításával kapcsolatban a vezetőtanár segítségével. A két szaktárgyból általában külön félévben végzik a gyakorlataikat a hallgatók, de megengedett az is, hogy azonos félévben tegyék meg ezt. A gyakorlat az ELTE gyakorlóiskoláiban teljesítendő. Nem hivatalos kommunikációban erre a gyakorlattípusra sokan mint „rövid tanítási gyakorlat”-ra hivatkoznak (ELTE TTK, 2020).

A kutatás bemutatása

Vizsgálatunk középpontjába az alábbi kérdéseket állítottuk:

- Hogyan befolyásolta a 2019–2020. tanév második félévében a szaktárgyi gyakorlótanításukat végzőket az online oktatásra való átállás? Milyen arányban került vagy nem került át a gyakorlótanítás tisztán digitális térbe?
- Milyen hatással bírt az online oktatás a tanárjelölt és vezetőtanára/mentora kommunikációjára, munkakapcsolatára? Mennyiben lehetett megőrizni ebben a munkakapcsolatban a tradicionális mester/tanítvány munkakapcsolatot, és milyen elemeiben alakult ez át?
- Hogyan befolyásolta az online, digitális térben oktató tanárjelölteket ez a helyzet a tanári énképükben, a pályára való alkalmasságuk megítélésében?

Kutatásunkban a feltáró- és magyarázó kutatások jellemzőit ötvöztük. Két lépésből álló, egymásra épülő adatgyűjtést folytattunk. Az első lépésben alkalmazott kérdőíves adatgyűjtés eredményeire építve egy kisebb mintán lefolytatott, feltáró interjú adatgyűjtést végeztünk:

- a) a nyílt és zárt végű kérdéseket tartalmazó online kérdőíves adatgyűjtésünk az ELTE TTK éves adatfelvételéhez kapcsolódott; a távolléti oktatás idején szerzett tanítási gyakorlatra vonatkozó kérdéseink a TTK adatgyűjtéseiben standard módon alkalmazott kérdéseket egyszeri, különleges kiegészítésként követték; az online adatgyűjtés részeként egy metafora-vizsgálatot is lefolytattunk;
- b) félig strukturált interjúk segítségével a távolléti oktatásra vonatkozóan adatokat gyűjtöttünk a résztvevők tapasztalatairól és gondolatairól.

A kérdőíves adatfelvételt 2020 nyarán végeztük el, míg az interjú adatfelvétel a távolléti oktatás szemeszterét követően, 2020. szeptember és 2020. november között zajlott. A 2019/2020 tavaszi félévében 317 hallgató vett részt szaktárgyi gyakorlaton, közülük 117 hallgató osztotta meg tapasztalatait a félév végén, vagyis a megkérdezettek 37%-a.

E tanulmányban a kérdőív nyílt végű kérdéseit és az interjú kutatás eredményeit foglaljuk össze.

A tanár metaforái kontaktórán és az online térben

A kialakult helyzethez igazítva a gyakorlatukat töltő tanárjelölteknek a kitöltendő kérdőívben egy-egy elkezdett mondatot kellett befejezniük. Az egyik esetben azt kellett leírniuk, hogy mihez hasonlítják a tanárt, milyen metaforával tudják leírni a kontaktoktatásban, illetve hogyan nevezik meg a távolléti oktatásban. A megadott metaforákat mindkét esetben meg is kellett magyarázniuk.

A tanári szerep metaforával való meghatározásának igen gazdag szakirodalma van (vö. Dudás, 2005, 2007; Szabolcs, 2001; Szivák, 2002, 2003a, 2003b; Vámos, 2001a, 2001b, 2003a, 2003b). A metaforáknak mint a fogalmi rendszer és az emberi gondolkodás reprezentánsának vizsgálata jól alkalmazható a pedagógiai kutatásokban is. „Jól láthatóan szakadatlan küzdelem folyik annak érdekében, hogy a nehezen megfogható, rendkívül összetett jelenséget, a tanárszerepet, megfoghatóvá tegyék. Ebben az erőfeszítésben a metaforák különleges szerepet töltenek be. A metaforák hatékony eszközként működnek közre olyan absztrakt entitások megragadásában, amelyek egyszerű verbális eszközökkel csak körülményes, részletező és hosszadalmas módon írhatók körül. Varázslatos erejük folytán képesek a megfoghatatlant is megfoghatóvá tenni. Érthető tehát, hogy a tanárszerep komplexitása gyakran találkozott a metaforák értékgazdag világával a nemzetközi és hazai szakirodalomban egyaránt” (Fábián, 2015, p. 15).

A pedagógiai metaforakutatásokban fogalmi metaforákat vizsgálunk, amelyek két fogalmi tartományból állnak, vagyis az egyik tartományt a másik segítségével értelmezzük (pl. a *tanár egy színész*). A fogalmi metaforákat alkotó két tartománynak külön neve van: a fogalmi tartomány, ahol a metaforikus kifejezések szerepelnek (*színész*), a forrástartomány, ennek segítségével értjük meg a céltartomány (*tanár*) fogalmát (Kövecses, 2005).

A jelen felmérésben a két különböző szintéren történő tanárszerep megadása, azok jelentése és üzenete is igen tanulságos.

A kérdőívet kitöltő hallgatók közül ezekre a kérdésekre 86 fő válaszolt, ez az összes válaszadó 73,5%-a. A 86 válaszból a kontaktoktatásra 12 fő, az online oktatásra 17 fő nem írt választ, vagy a válasza nem értékelhető. Ez az egész felmérésben választ adók 63,2 %-át, illetve 60 %-át jelenti.

A tanári metaforák a kontaktoktatásban

A válaszadók metaforáit a kontaktoktatásra adott válaszok alapján az 1. táblázat foglalja össze. A táblázatban a tanár célfogalom megnevezését és annak magyarázataiból megalkotott, jelentéskörökbe csoportosított jelentéstartományait látjuk. A metaforákat megvizsgálva megállapíthatjuk, hogy a metaforakutatásban részt vevő tanárjelöltek több mint kétharmada, 68,9%-a (51 fő), személyt jelölő metaforával nevezte meg a céltartományt, amely 26 féle elnevezést jelent. Ha ezeket a személyekre vonatkozó megnevezéseket elemezzük, akkor egyértelművé válik, hogy a tanár legfontosabb feladatának tartják a válaszadók a vezető, az irányító, a segítő szerepet, valamint azt, hogy a tanár olyan szakember legyen, aki tudással rendelkezik (*mester, előadó*), és mellette támogatja, vezeti, irányítja tanítványait.

A személlyel megnevezett metaforák között jóval kisebb számban szerepelnek a családtaggal megnevezett forrástartományok. Az itt szereplő metaforák (*szülő, családfő, pótmama*) legfőbb jelentése a segítés, irányítás, támogatás mellett a példamutatás és a nevelés. Ez utóbbi jelentésmegadás külön figyelmet érdemel, mivel csupán egyetlen egyszer szerepel a metaforák jelentéstartományában. Érdekes, hogy a leendő tanárjelöltek a jelen metaforaelemzés alapján nem gondolják, hogy egy tanórán való tanári jelenlétnek az ismeretek átadása mellett a nevelés is feladata lenne.

1. táblázat
A kontaktiskolai-oktatás tanármetaforái

Forrásfogalom				
Fölrendelt fogalom	Metafora	Előfordulás	Jelentéstartomány	
S z e m é l y	vezető	vezető	6	segítés, irányítás, koordinálás
		mentor	6	segítés, támogatás, jelen van
		facilitátor (akinek sokakra kell egyszerre figyelnie 1x)	3	segítés, támogatás
		csapatvezető	2	irányítás, nevelés
		csoportvezető	2	irányítás
		koordinátor	2	összefogás
		moderátor (és segédeszköz egyben)	2	irányítás, segítség
		rendezvényszervező	1	irányítás
		tréner	1	irányítás, lelkesítés
	szakember	karmester	4	irányítás, koordinálás
		mester (bölcsh)	2	tanítás
		színész	2	szórakoztatás
		edző	2	támogatás, irányítás, fejlesztés
		előadó	1	segítés, irányítás, fejlesztés
		szakember (komplex)	1	tanítás, szervezés, kreativitás
		juhász	1	irányítás, segítség
		rendező	1	irányítás, szervezés
	családtag	szülő	4	segítés, támogatás, lelki fejlesztés, példamutatás
		családfő (jó)	1	tanítás, nevelés, irányítás
		pótmama (védelmező)	1	segítés, támogatás
	egyéb	élő ember	1	jelen van/ lenni
		koevolúciós pár egyike	1	segítés, fejlesztés
		rabszolga	1	szolgálás
		partner	1	segítés
		polihisztor	1	tanítás
		varázsló	1	lelkesítés, motiválás
	Eszköz/tárgy	iránytű	1	segítés, útmutatás
		jelzőoszlop	1	irányítás, útmutatás
		lámpa	1	irányítás, útmutatás
		zseblámpa (megbízható)	1	irányítás, útmutatás
híd		1	tanítás, tudásátadás	
ragasztó		1	tanítás, tudásátadás	
eszköz (multifunkciós)		1	segítés, figyelés	
üzemanyag (az autónak)		1	segítés, támogatás	
mentőöv		1	segítés	
összekötő kapocs		1	segítés, támogatás, irányítás	
Testrész	emberben a szív	1	nélkülözhetetlen	
Intézmény	cirkusz (egyszemélyes)	1	szórakoztatás, segítség, tanítás	
Égitest	Nap	1	irányítás, figyelés, útmutatás	
Ital	sör (hideg)	1	útmutatás, szervezés	
Tulajdonság	kreativitás	3	alkalmazkodás, megújulás	
	segítség	1	segítés, támogatás	
Egyéb	forrás	1	tanítás	
	katalizátor	1	segítés, tanítás	
	mRNS a DNS mellett	1	segítés, tanítás	
	csomópont	1	segítés, irányítás	
	tudás „bázis”	1	tanítás	

A személyekkel megnevezett metaforák egyéb csoportjában megjelenő elnevezések önmagukban is érdekes és egyedi gondolatokat vetnek föl. Az *élő ember* kifejezés már előre vetíti a felmérés második kérdését, ahol az online oktatásban részt vevő tanár metaforáját kellett megnevezni. A válaszadó a metaforájában a tanár közvetlen jelenlétére helyezte a hangsúlyt. Ezt bizonyítja az is, hogy ez a

válaszadó az online térben a tanárt *elérhetetlen személyként* nevezte meg, azaz erősen a diák és tanár kommunikációjának valós, illetve virtuális terére összpontosítva alkotott metaforákat. Hasonlóan érdekes a *koevolúciós pár egyike* megnevezés is, mert itt a metafora megalkotója ragyogóan leírja Jürg Willi koevolúciós elméletét, amely szerint a tanár feladata, hogy formálja a környezetét (az osztályt), de ezzel párhuzamosan ő maga is a környezete hatására folyamatosan formálódik. A folyamat eredménye pedig kölcsönös adaptációk (sikeresen megoldott helyzetek) sorozata (Willi, 1985). Ugyanez a tanárjelölt az online oktatásban a tanárt már egy eszközzel, a *naptár* metaforával azonosítja, aki határidőkkel segíti a diákokat, de a kapcsolat nem személyes, már nincs mód az együttfejlődésre. Nincs túl jó véleménye annak a válaszadónak, aki a tanárt *rabszolgaként* jelentette meg mind a két tanítási formában. A *varázsló* metaforát használó tanárjelölt szintén mind a két oktatási formában ezt a forrásfogalmat írta, de amíg a kontaktórákon a tanár fő feladatának a lelkesítést, motiválást tartotta, addig az online térben már a szórakoztatást.

A tanár kontakttérben történő megnevezésére 10 fő, az értékelhető választ adók 13,5%-a írt tárgyat, eszközt megnevező metaforát (*iránytű, mentőőv, ragasztó, kapocs, lámpa, zseblámpa, jelzőoszlop* stb.). Ezek általános, a tanár irányító, útmutató, támogató szerepének prototipikus metaforáinak nevezhetők.

A többi megjelenő kategória közül tanulságos kiemelnünk a *testrész* fogalom alá sorolt *emberben a szív* megnevezést, mivel itt is egyedi az online oktatásban való szerep esetén az *emberben az agy* párhuzamállítás. A magyarázat mind a két esetben csupán annyi volt, hogy nélkülözhetetlen, így a befogadóra van bízva, hogy miképpen értelmezi a két elnevezést. Talán ez a párhuzam is arra utal, hogy amíg a jelenléti oktatásban az érzelmeknek is van helye, vagy akár itt az az elsődleges, addig a távolléti oktatást a ráció, a tudásátadás határozza meg elsődlegesen.

Szintén érdekes párhuzamot figyelhetünk meg a *Nap* és a vele párhuzamban állított *Hold* metaforákkal kapcsolatban. Amíg a *Nap* irányít, figyel, útmutatást ad, addig a *Hold* inkább „csak” segít. Ahogy a tanárjelölt írta: „a *Nap* világít, erőt és tudást ad, mindenki figyel, a *Hold* követi Napját, együtt mozog vele, s bár nem ragyogja be a »Földet«, de épp oly meghatározó”. Tehát a *Hold* is ellátja a feladatot, de éppen a közvetlen kapcsolat miatt a fény hiányzik. Ebben a *Nap-Hold* párhuzamban még egy harmadik, az égitestek jelentéskörébe beillő metafora is született, a *Föld* mint a diákokat jelképező kifejezés.

A harmadik metaforapár, amelyet érdemes elemzés alá vonnunk, a biológiából kölcsönzött hasonlat. Itt a kontaktoktatást a válaszadó *mRNS a DNS mellett*, míg az online kapcsolatot *egy kötés a molekulában* metaforával nevezte meg. A magyarázat alapján kitűnik, hogy amíg a közvetlen tanórán a tanítás, a segítség egyénre szabott: „minden sejthez (tanulóhoz) a saját »működéséhez« szükséges információt (tananyagot) tudja, hogy melyikőjüknek mikor, milyen dózisban (és milyen formában) juttassa el.”, addig az online térben az elsődleges cél a tudásanyag valamilyen elrendezése, átadása: „a meglévő elemek (tudás-részletek) között, melyek mindegy, hogy hogyan/milyen úton kerültek oda, de meg kell teremtsen a kapcsolatot, hogy a részekből az egész fölépülhessen.”

Igen távoli asszociáció terméke a tanár céltartományaként a *hideg sör* kifejezés megnevezése. De az asszociáció követhető, hiszen a válaszadó szerint a hideg sör segít mederbe terelni a szétcsúszott napot, valahogy úgy, ahogy a tanár feladata egy tanórának a mederbe terelése, tartása.

A tanári metaforák az online oktatásban

Az online oktatás során a tanár szerepének metaforikus kifejezéseit a 2. táblázat tartalmazza. A 69 válaszoló ebben az esetben is a legtöbb metaforát a személyek fogalomköréből alkotta. A 44 válaszoló (ez a választ adók 63,7%-a) 33 féle személyt jelölő metaforát írt. Itt is ugyanazok a főkategóriák jelennek meg, mint a jelenléti oktatás esetében. A vezetőszemélyek körében szintén megtaláljuk a *mentort*, a *facilitátort*, a *vezetőt*, a *koordinátort*, a *csoportvezetőt*. Újként jelent meg a *tanácsadó*, a *kríziskezelő*, a *rendezvényszervező*, a *kapcsolattartó*. Ezek jelentéstartományában a segítség, koordinálás mellett már előkerül a tanulókkal való kapcsolathány, illetve az online helyzetből fakadó kiszolgáltatottság, az ehhez a helyzethez való alkalmazkodás is.

2. táblázat
Az online oktatás tanármetaforái

Forrásfogalom				
Fölrendelt fogalom	Metafora	Előfordulás	Jelentéstartomány	
S z e m é l y	vezető	mentor	4	irányítás, segítség, támogatás, távol van
		facilitátor	3	koordinálás, támogatás
		segítő	3	segítés, nincs visszajelzés
		feladatkiosztó/koordinátor	2	koordinálás
		vezető	2	koordinálás, irányítás, segítség
		tanácsadó	1	nincs kapcsolat
		kríziskezelő	1	alkalmazkodás
		rendezvényszervező	1	segítés, koordinálás, támogatás
		főnök	1	feladatadás, ellenőrzés
		csoportvezető	1	alkalmazkodás
	kapcsolattartó	1	kapcsolattartás	
S z e m é l y	szakember	karmester	1	irányítás
		juhász a Zoomon	1	irányítás, nincs kapcsolat
		vlogger	1	videókészítés
		múzeumpedagógus	1	tanítás (digitálisan)
		televíziós műsorvezető	1	szórakoztatás
		festő	1	átlátja a helyzetet
		szerkesztő	1	szervezés, tananyag rendezése
		előadó	1	irányítás, nincs kapcsolat
		rendező	1	irányítás (passzív)
		youtuber	1	tanítás
	szónok	1	előadás	
	ellenőr	1	ellenőrzés	
családtag/barát		szülő	2	példamutatás
		levelezőtárs	2	visszajelzés, távol van
		ritkán látott rokon	1	segítés, távol van
		nagyszülő (távoli)	1	távol van
		barát (külföldön élő)	1	nincs kapcsolat, távol van
egyéb		rabszolga (otthon robotoló)	1	szolgálás
		elérhetetlen személy	1	nincs kapcsolat
		tanuló	1	tanulás
		polihisztor	1	polihisztor
		fantom	1	feladatadás, távol van
		varázsló	1	szórakoztatás
Eszköz/tárgy		egy robot	3	feladatadás
		tankönyv (virtuális)	2	utasítás, tanítás, magyarázás
		repülő frizbi	1	nincs kapcsolat
		mankó	1	segítés
		generátor	1	feladatadás, nincs kapcsolat
		naptár	1	segítség, szervezés, távol van
		égő lámpa	1	távol van, irányítás, segítség
		útmutató és ellenőrző program	1	koordinálás, feladatadás, távol van
		TV	1	közvetítés, a kapcsolat megszakítható
	egy gép, egy droid	1	egész nap dolgozik	
Égítést	Hold	1	segítés	
Építmény	bástya	1	segítés, biztonságadás	
Testrész	emberben az agy	1	nélkülözhetetlen	
Tulajdonság	kreativitás	3	alkalmazkodás	
Testrész	emberben az agy	1	nélkülözhetetlen	
Egyéb		katalizátor	1	segítés, nincs kapcsolat
		egy senki	1	nem követelhet
		egyrossz vicc	1	nincs kapcsolat
		kötés a molekulában	1	segítés, irányítás

Amíg a jelenléti oktatás esetében a szakemberek jelentéskörébe sorolt metaforák között a tudás birtoklása volt az elsődleges jelentéstartomány, addig az online térben működő tanári metaforák sokkal inkább az irányításra (*rendező, karmester, juhász a Zoomon*), szervezésre (*szerkesztő, festő*), szórakoztatásra (*televíziós műsorvezető, vlogger*) vonatkoznak. A metaforák szintjén is megnevezésre kerül a digitális világ (*vlogger, youtuber, juhász a Zoomon*), valamint az egyes jelentéstartományokban a kapcsolat, a visszajelzés és a jelenlét hiánya is.

A családtagok, barátok kategóriájában a szülő megnevezés mellett a távolságot mint jelzőt megkapó *rokon, nagyszülő és barát* reprezentálja az online térben lévő tanárt.

Az egyéb kategóriába sorolt személyek között is feltűnik a *rabszolga*, de ő már otthon robotol, a *fantom*, akinek legfőbb jellemzője, hogy távol van, és feladatot ad. Ugyanakkor érdekes a *tanuló* metafora, amely arra utal, hogy ezt az új helyzetet a tanárnak is tanulnia kell.

Az eszköz, tárgy kategóriába sorolt metaforák mindegyike utal az online oktatás miatt megnövekedett munkára (*robot, gép, droid*), illetve a távolságra, arra, hogy nem egy térben van a tanár tanítványaival, és a kapcsolat bármikor megszakítható (*virtuális tankönyv, repülő frizbi, generátor, naptár, TV*).

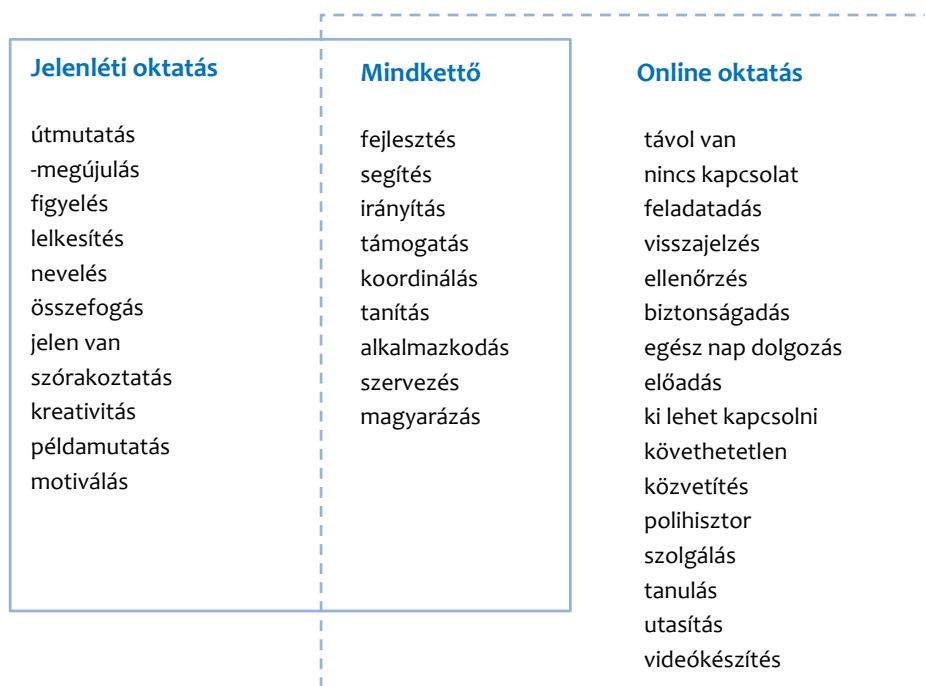
Az egyéb kategóriába tartozó metaforák közül igen negatív jelentéstartománnyal bírnak az *egy senki* és az *egy rossz vicc* megnevezések. Mindkettő a tanár online térben való kiszolgáltatottságát, tehetetlenségét hangsúlyozza.

Jelentéstartományok a kontakt- és az online oktatásban

A metaforák elemzése mellett megvizsgáltuk, hogy a hallgatók által megnevezett metaforák milyen jelentéstartományokat jelölnek. A két oktatási forma jelentéstartományainak összehasonlító táblázatát megvizsgálva (vö. 1. ábra) megállapíthatjuk, hogy 10 olyan jelentéstartományt jelöltek meg a válaszadók, amelyek mind a két tanítási formában megjelentek. A felsorolt jelentéstartományok gyakorisági sorrendben szerepelnek. A legtöbbször a *segítség fordult elő*, majd ezt követte az *irányítás*, a *támogatás* és a *koordináció* mind a két tanítási formában. Érdekes, hogy a tanítás a jelenléti oktatásra utaló metaforákban 13-szor, míg az online szintéren csupán egyszer jelent meg. Ez jól kifejezi, hogy a tanárjelöltek valami más tevékenységet tartottak fontosnak a megváltozott, szokatlan oktatási formában. A 6. helyen álló *alkalmazkodás*, illetve az utána sorrendben következő *szervezés*, *szórakoztatás*, *példamutatás* és *magyarázás* már mind a két formánál igen alacsony számban szerepeltek.

A jelenléti oktatás esetében összesen húsz jelentéskört különíthetünk el, amelyből 10 a tanítási formát jellemzi. A csak itt megjelenő jelentéskörök ritkán fordultak elő. Közülük a leggyakoribb a *fejlesztés* (8) és az *útmutatás* (6) volt. A *szervezés*, a *nevelés*, a *szórakoztatás*, a *megújulás*, az *alkalmazkodás* háromszor, az *összefogás*, a *figyelés*, a *lelkesítés*, a *példamutatás* kétszer, míg a *motiválás*, a *magyarázás*, a *kreativitás* és a *jelen van* egyszer található meg. Ez utóbbi megállapítás feltehetően az online oktatás ismeretében került a jelentéskörök közé. Az elgondolkodtató, hogy a *lelkesítés*, a *motiválás*, a *magyarázás*, a *kreativitás* jelentéskörök, amelyeknek egy jelenléti óra természetes részeként kellene működniük, nagyon alacsony számban jelennek meg.

Az online térben tanító tanárra alkalmazott metaforák jelentéstartományai között is találunk 16 kategóriát, amely csak itt fordult elő. A legmagasabb előfordulással közülük az online oktatást jellemző *távol van* (13) és *nincs kapcsolat* (9) jelentések fordultak elő. De még az őket követő *feladatadás* (6), illetve a *visszajelzés* (5) jelentéstartományok is jól kifejezik a kezdeti oktatási forma egyik legfontosabb tanári feladatát. A tanári munka kritikájának tekinthetők a *ki lehet kapcsolni* és a *követhetetlen jelentéstartományok*. A tanárnak az új helyzetből adódó kiszolgáltatottságára utalnak az *egész nap dolgozás*, a *videókészítés*, a *szolgálat* és a *tanulás* jelentések.



1. ábra
A metaforák jelentéskörei

A félig strukturált interjúk eredményei

A kérdőíves kutatásban részt vevő válaszadók döntő többségének (87%) távolléti oktatási környezetben (is) kellett végeznie a szakmai gyakorlatát. A távolléti oktatás időszakában a hallgatók kétharmada nem vagy csak rendszertelenül tanított. A vizsgálat eredményei azt mutatják, hogy a válaszadók általános, illetve konkrétan a gyakorlattal való elégedettsége is kifejezetten jónak mondható. Ugyanakkor a munkaterheléssel, és a munkaórák kreditarányos beszámításával voltak a legelégedetlenebbek. A távolléti oktatás során szerzett tapasztalatokat alapvetően kedvezőnek ítélik meg a válaszadók, többségük szerint hasznosítható ismereteket szereztek, és közel kétharmaduk értékeli eredményesnek saját tanári munkáját. Ugyanakkor a tanulók oldaláról nézve már nem ennyire kedvezők a vélemények, csak a válaszadók fele gondolja úgy, hogy a tanulók oldaláról is eredményes volt a távolléti oktatásban zajlott tanulási folyamat. Az általános és a gyakorlattal való elégedettségi mutatók közül kiemelkedik a gyakorlatvezető értékelése. A válaszadók a legelégedettebbek a gyakorlatvezető szakmai felkészültségével voltak. A gyakorlatra vonatkozó konkrét értékelésből kiemelhető, hogy a legelégedettebbek a vezetőtanárakkal voltak, ez az elégedettség főként az együttműködésre és a visszajelzésre vonatkozott. Mindemellett a mester/tanítvány együttműködést befolyásolta a vezetőtanár informatikai felkészültsége is. A tanárszakos hallgatók digitális tudása felértékelődött, feladataik között a leggyakoribb a digitális tananyagok készítése volt, valamint az ezekhez kapcsolódó újfajta értékelési módszerek kidolgozása. A kérdőíves válaszadók szerint a távolléti oktatás sok tanítási, tanári képességet igényel, viszont véleményük szerint sem az értékelési gyakorlat megváltoztatása, sem a kommunikáció gyakorisága nem pótolhatja a jelenléti oktatást. Így főként a visszajelzés hiánya miatt vélik úgy a válaszadók, hogy a távolléti oktatás nem lehet egyenrangú a jelenléttel.

A kérdőíves adatfelvétel után szerettünk volna a részletekbe jobban belelátni, ezért készítettünk néhány interjút az érintettekkel. 10 tanárjelöltet kérdeztünk meg, akik mindannyian 2020 tavaszán végezték a szaktárgyi tanítási gyakorlatukat. Érdeklődésünk elsősorban arra irányult, hogy a vírus

okozta vészhelyzet mennyiben változtatta meg körülményeiket, és ez hogyan hatott a szakmai fejlődésükre.

Az elkövetkező részben betekintést adunk a beszélgetésekbe. Néhol szó szerinti idézetekkel támasztjuk alá a tapasztalatokat. Ehhez kitalált neveket használunk, de azokból lehet következtetni az interjúalany nemére.

Áttérés távoktatásra

A magyar iskolák távolsági oktatásra való átállása szinte egyik napról a másikra történt. Ezzel a tanárjelöltek körülményei is hirtelen változtak meg, és egyben megszűnt a tanítási gyakorlat lényegét jelentő közvetlen kapcsolat a tanulókkal és az iskolákkal. Mindez átkerült a digitális térbe, ahol addig nem sok időt töltöttek a gyakorlat szempontjából.

A résztvevők elmondása szerint a váltás olyan gyorsan történt, hogy nem volt idejük informálódni, ezért volt, aki másnap reggel az iskola portáján szembesült azzal a ténnyel, hogy már nem mehet be az épületbe. Ez nagy zavart keltett a hallgatók körében, hiszen teljesen elbizonytalanodtak a folytatást illetően. Ekkor az egyetem rektora tavaszi szünetet rendelt el, így sikerült egy kevés időt nyerni, ami alatt a Tanárképző Központ (TKK) a gyakorlóiskolákkal való egyeztetés után kidolgozta a gyakorlat teljesítésének módját.

Az átállás hatása a gyakorlatra, tapasztalatai a jelenléti oktatáshoz képest

Mivel alig akadt olyan hallgató, aki az iskolabezárás előtt megtartotta volna a kötelezően előírt 15 óráját, így először arra voltunk kíváncsiak, hogyan szervezték át az érintettek a gyakorlathoz köthető tevékenységeket tartalmi és módszertani szempontból.

A hallgatói interjúk nagyon változatos helyzetekről árulkodtak a megtartott jelenléti órák számát illetően.

A távoktatás ideje alatt sokan már nem vettek részt szinkrón órákon. Helyette oktatási segédanyagokat készítettek, amelyekkel vagy a vezetőtanárt segítették, vagy a gyerekek kapták önálló feldolgozásra.

Úgy tűnt, hogy a legtöbb szinkrón órát a nyelvszakos hallgatók tartották. Így próbálták pótolni a jelenléti órák során megszokott élő kommunikációt, amely az idegennyelv-órákon létszükséglet. A hallgatók is pozitívan álltak hozzá.

„Körülbelül négyet vagy ötöt tartottam kontaktórában és a többit, azt online. És nem is csak annyit tartottam, amennyit kellett, tehát utána még ott maradtam továbbra is segíteni a mentoromnak. Tehát gyakorlatilag a vizsgaidőszakig segítettem az ő munkáját.” (L. Réka, német–magyar szakos)

Talán nem véletlen, hogy ez a tanári közösség kevésbé élte meg problémának az átállást, hiszen évtizedek óta használják a nyelvi laborokat, hozzá vannak szokva a géphasználathoz.

„/.../ és hogy ott így volt kapcsolat a diákokkal, azt nem éreztem olyan nagy változásnak, mert alapvetően kommunikációalapú nyelvtanulási módszerekkel dolgoztunk, és ugyanazt csináltuk az órán is.” (F. Ibolya, kémia-angol szakos, mindkettőt tavasszal végezte)

Egészen más volt a helyzet a természettudományos szakos hallgatók körében, akiket nagyon frusztrált az, hogy nem tudnak élőben kísérletezni.

„De az, hogy például demonstrációs kísérletet bemutassak, amit nagyon vártam, mert hogy az is egy ilyen félelmem, hogy az így nem történt meg, és így mentem ki hosszú gyakorlatra, ez nekem így nagyon rossz élmény volt, vagy rossz érzés.” (M. Ágnes, fizika-matematika szakos)

Sajnos ebben az időszakban még nem mindenkinél érett meg a helyzet kívánta váltás. Sokan ugyanazt, ugyanúgy akarták csinálni, mint korábban. A módszerek átgondolására még nem voltak felkészülve,

pedig a siker titka nagyrészt ebben rejlett. Akinek sikerült adaptálódnia az új rendszerhez, az eredményesebb is volt.

Interjúalanyaink között voltak olyanok, akik az egyik szakjukból már elvégezték a gyakorlótanításukat egy korábbi félévben jelenléti formában. Őket arra kértük, hogy vessék össze tapasztalataikat a távoktatás időszakával.

A következő vallomás önmagáért beszél:

„Hát én nagyon csalódott voltam, amikor ez kiderült, mert számomra nagyon-nagyon fontos... vagy ami miatt [a] tanári pályát választottam, az a való személyes kapcsolat, és ez így az online térben szinte teljesen elveszik, főleg úgy, hogy nem tartottam személyes, élő órát.” (V. Tamara, fizika-matematika szakos)

A vallomásokból az vehető ki, hogy éppen attól lettek megfosztva a hallgatók, amire a legjobban vágytak, és ami a lényegét jelenti a tanításnak: a személyes kapcsolattól a gyerekekkel.

Egy másik hallgató a következőképpen fogalmazta meg negatív véleményét:

„Nem akarom a távoktatást úgymond szidni, de azt mondanám, hogy nem létezik.” (B. Péter, matematika-informatika szakos, mindkettőt tavasszal végezte)

Beszámoltak arról, milyen nehéz volt aktivizálni a tanulókat. Kikapcsolt mikrofon és kamera mellett nullára csökkent a motiváció a képernyő mindkét oldalán.

Kérdeztük őket a szakmai felkészülés mikéntjéről is. A személyes jelenlét hiánya az órákra való felkészülés idejét is megnövelte. A feladatok egyértelművé tétele részletesebb magyarázatokat kívánt, egyúttal a lehető legegyszerűbben kellett megfogalmazni azokat, és ez rutin nélkül még nem könnyű feladat. Az órák után ki is kellett javítani a tanulók által beadott megoldásokat, ami szintén nagyon sok időt emésztett fel.

„Teljes mértékben más volt, ugyanis egy teljesen más környezetben, teljesen más metódus alapján kellett tanítani. Teljesen más környezet az egész, merthogy mindenki otthon van, mindenki gép előtt van, vagy ilyenek. Nagyon megnőtt egyrészt az órákra való felkészülési idő, másrészt az, hogy nekem úgymond mennyi ilyen plusz munkát eredményez az, hogy a házi feladatokat ténylegesen kijavítom.” (B. Péter, matematika-informatika szakos, mindkettőt tavasszal végezte)

A számonkérés kereteit és tartalmát is jelentősen át kellett gondolni. A lexikális tudás visszakérdezése értelmetlenné vált az adott helyzetben. Előtérbe került az ismeretek alkalmazása, szintetizálása, illetve olyan képességek fejlesztése, amelyek a tanulóktól nagyobb mértékű önállóságot kívántak meg.

„Hát egészen máshogy próbáltam felépíteni az anyagokat, mivel ugye a diákok számára ott van az internet, és ezért az olyan tudást, ami csak... ami ilyen lexikális, arra inkább próbáltam, hogy inkább ők keressenek rá” (V. Tamara, fizika-matematika szakos)

A távoktatás alatt sajnos a pedagógiai folyamat tervezését nem szívesen adták át a vezetőtanárok a hallgatóknak. Ez a helyzet mindenki számára új volt, így érthető módon nem tudtak mentori szerepből segíteni a tanárok, ők is akkor tanulták, mit hogyan lehet megoldani.

Az interjúalanyok beszámolóit hallgatva vegyes vélemények születtek az eredményességgel kapcsolatban mind a hallgatók saját tanítási gyakorlatát, mind a tanulók ismeretszerzési folyamatát tekintve. Volt, aki színvonalcsökkenésről számolt be a tananyag befogadását illetően, ugyanakkor mások szerint a tanulók több olyan képességet is fejleszthettek ilyen módon, amelyre korábban nem volt lehetőségük. A digitális kompetencia nyilván erősödött, és elsősorban az önálló tanulói aktivitást igénylő készségek, mint pl. a kreatív íráskészség is pozitív irányba fejlődött.

Együttműködés a vezetőtanárral, a tanári közösséggel

A tanárjelöltek eredményessége természetesen azon is múlt, hogy vezetőtanáraik mennyire tudtak segíteni nekik, és milyen mértékben voltak képesek kommunikálni a helyzet megoldásához. Ehhez mindkét fél digitális felkészültsége jelentette a kulcsot, ami nem minden esetben volt kielégítő.

„A legnehezebb ugye az volt, hogy nem volt élő kapcsolat a mentortanárommal, vele e-mailben kommunikáltam. Az osztálynak sem tartott videó formában órát, hanem velük is e-mailben kommunikált, és nekem ez nagyon nehéz volt, mert már a hospitálás alatt is, meg az első órára készülés alatt is a tanár úr nagyon-nagyon sok segítséget tudott nekem adni, és ugye ő már egy idősebb tanár úr rengeteg tapasztalattal, és nagyon jó volt csak hallgatni is, ahogy ő mesél. És ehhez képest az e-mailes kommunikáció, az nagyon-nagyon rossz volt, ott sokkal szűkszavúbb volt, szerintem, neki is nehéz volt ezeket így leírni, és mindent csak így többszöri visszakérdezésre fejtett ki bővebben, tehát hogy amit amúgy megkérdeztem volna élőben, az csak ilyen öt-hat e-mail váltás során lett csak tiszta.” (M. Ágnes, fizika-matematika szakos)

A vezetőtanárok a hirtelen váltás miatt nem tudták, milyen feladatokkal lássák el tanárjelöltjeiket ahhoz, hogy továbbra is megfeleljen a gyakorlat a kitűzött céloknak, és szakmailag biztosítsa a fejlődés lehetőségét. Ez bizonytalanságot szült a jelöltek körében is. Ugyanakkor arra is volt példa, hogy a mentor képes volt kezében tartani a kontrollt és segítséget nyújtani a gyakorló hallgatónak.

„Hát tényleg lelkiismeretesen ellenőrizte a munkámat, sokszor már idegesítő volt, hogy minden vesszőbe meg szóközbe belekötött, de például ő küldött nekem weblapokat, ahol én magam is ilyen kisfilmeket meg animációkat tudtam keresni.” (V. Tamara, fizika-matematika szakos)

Az interjúk rávilágítottak arra, hogy a hallgatók ebben az időszakban kevesebb lehetőséget kaptak arra, hogy szakmailag fejlődjenek, különösen, hogy a vezetőtanáraikkal való kapcsolattartás megnehezült. A tanári mesterség elsajátításához azonban normális körülmények között a bővebb szakmai közösség is jelentősen hozzájárul, akár az egész tantestület, vagy gyakorta a hallgató saját szakjához köthető munkaközösség. Ezért arra is kíváncsiak voltunk, hogy ezen a téren milyen lehetőségek adódtak a műhelymunkára. Azonban itt még a korábbiaknál is elkésőbb beszámolókat kaptunk. Gyakorlatilag a tantestület mint támogatóközösség szinte teljesen megszűnt. Semmilyen téren nem tudta betölteni szerepét, a hallgatók még inkább elszigetelődtek a kollégáktól. Különösen negatív élményt jelentett ez azok számára, akik korábban a jelenléti oktatás során ennek pozitív hatását egyszer már tapasztalhatták.

„Kérdező: Az online tanítás keretében mennyiben érezte magát egy tanári szakmai közösség tagjának?

VT.: Egyáltalán nem. /.../

K.: És egyébként az előző időszakban volt ilyen élménye, amikor még offline volt?

VT.: Hát az [X iskolá]ban ott direktben is küldött a vezetőtanárom a kollégájának a matekórájára, meg ők így végignézték, ahogy az első órákon nagyon izgulok, ott mindig a tanáriban találkoztunk, akkor mondták, hogy na, most már sokkal jobban nézel ki, meg nagyon kedvesek voltak meg megértőek /.../ Az online alatt... hát egyáltalán nem. Semmi. De hogy még nem is volt erre így... nem is hívtak meg, vagy nem is hallottam, hogy lett volna ilyen.

K.: Értem. Szóval mindenki elvolt a maga kis bajával, gyakorlatilag.

VT.: Igen.” (V. Tamara, fizika-matematika szakos)

A tantárgyhoz fűződő viszony változásai, a tanárjelöltek tanári szakmához és tanári pályához való viszonyának alakulása

Az iskolai gyakorlat többek között azt a célt is szolgálja, hogy a gyakorló tanárjelöltek megismerhessék a saját tantárgyuk tanításának aspektusait, ami eltérhet az egyetemi órákon látottaktól. Ezért számunkra az is érdekes volt, hogy az online környezet miként befolyásolta ezt a kialakulóban lévő látásmódot.

Az ezzel kapcsolatos kérdésünkre a hallgatók pozitív válaszokat adtak. Várakozásainkkal ellentétben a szokatlan körülmények nemhogy nem tántorították el őket, de még több izgalmas lehetőséget találtak tantárgyaikban arra vonatkozóan, hogyan tudják azt átadni tanítványaiknak.

„Jobban megszerettem egyébként. Már mint, hogy egy-egy órára most volt időm csak egy témában jobban elmélyedni, meg azt megnézni, hogy kisebbeknek mondjuk ezt hogy lehet, vagy mit érdemes elmondani, megmutatni. És emiatt én, ahhoz képest, amit ugye egyetemen tanultunk egy adott tárgy keretein belül, ahhoz képest jobban megszerettem.”
(M. Ágnes, fizika-matematika szakos)

Sőt, maga az online körülmény eddig ki nem használt lehetőségek kiaknázására sarkallta tanárjelöltjeinket.

„/.../ tulajdonképpen akármennyire is kevés dolog került most ebből elő, iszonyatosan izgalmas volt rájönni, hogy egy videónak, ha jól megválasztott videó, milyen jól lehet beilleszteni bármilyen forrást, ami lehet, hogy órai keretek között megvalósíthatatlan, mert mondjuk nincs ppt, nincs internet, nincs projektor, semmi. Tehát, hogy úgy mond nagyobb tér volt arra, hogy a digitális anyagokat mi is fölfedezzük, és ezzel újabb kapu nyíljon meg ebben az oktatási platformban. Szóval számomra inkább a lehetőség, tehát hogy a tantárgyamban nem csalódtam, vagy semmilyen elfordulásom, vagy bármi ilyen negatív élményem nem volt, inkább a tanítási folyamat volt zökkenősebb” (Z. Ildikó, történelem-magyar szakos)

Az iskolai gyakorlótanítás során kerülnek igazán közel a hallgatók a tanári mesterséghez, a tanári pályához. Ebből a szempontból nagyon is meghatározó, mit tapasztalnak ebben a pár hónapban, hiszen ez alapján döntenek el végül, hogy állást vállalnak-e valamelyik iskolában. Ezért különösen kíváncsiak voltunk arra, hogy az online térbe való átkerülés hogyan befolyásolja ezt a döntést. Jelent-e bármiféle törést a tanárrá válás folyamatában egy ilyen hirtelen bekövetkező és egyelőre végeláthatatlan időszak.

Vizsgálódásunknak az egyik érdekes és nem várt tapasztalata az volt, hogy a tanárjelöltek gondolkodásában nem válik ketté a tanári szakma, illetve a tanári pálya fogalma. A tanári szakmáról szóló kérdéseinkre gyakran válaszoltak a pályával kapcsolatban és fordítva.

Ezzel együtt a hallgatók szakmára vonatkozó tapasztalatai és következtetései vegyesek voltak. Így akadtak olyanok, akik különleges fejlődési lehetőségként élték meg az online térbe való átkerülést, amely többeket kizökkentett a mindennapi rutinból.

„Én magam nem gondolok rá [a tanári szakmára] másképpen, viszont azt érzékelem, hogy a nagy átlag pedagógus világban ez egy nagy fordulatot hozott, és talán kimozdította azokat a komfort zónájából, akik eddig nem fejlesztették magukat olyan mértékben, ahogyan azt kellene. Tehát akik már hozzászoktak a jól megszokott módszerekhez, az eddig összeállított anyagaikat használták, azok most ki lettek mozdítva, szerintem, a komfort zónájukból, és igazából ez nekik okozott nehézséget, viszont én azt gondolom magamról, hogy eddig is tisztában voltam azzal, hogy ez egy folyamatos tanulási, fejlődési folyamat nem csak a gyerekeknek, hanem számomra is, és ez csak alátámasztotta és igazolta ezt az elképzelést.”
(L. Réka, német–magyar szakos)

Más tanárjelöltek ugyan negatív érzelmeket éltek át, de ennek eredményeképpen világosabban látták azt, mi a fontos a tanári szakma hagyományos formáiban és mi az, ami nem.

„Számomra vágyölő és demotiváló volt ez az online időszak. Tehát hogy, hogy nem, nem szívesen tanítok online, ezt így megtudtam. Viszont így felértékelődött számomra a személyességnek a jelentősége. Hogy mennyire, mennyire fontos az, hogy, hogy ott van, ott vagyok személyesen a diákokkal, meg így egy légtérben vagyunk. Tehát ez, ez egy ilyen változás az identitásomban. Előtte annyira nem idegenkedtem az online módszerektől, merthogy, hát végül is úgy is lehet tanulni, meg több online tréningen részt vettem korábban, és így résztvevőként okés volt, viszont úgy láttam, hogy így közoktatásban, főleg fiatalokkal, ahol nemcsak az ismeretanyag-átadás, hanem egyéb nevelési-oktatási céljaink is vannak, így eléggé fontos a személyes jelenlét.” (F. Ibolya, kémia-angol szakos, egyszerre)

„Hát azt nehéz lenne mondani, hogy megerősített a szakmában ez az időszak, mert én nagyon nem szerettem ezt az időszakot. De mondjuk elbizonytalanítani nem bizonytalanított el. Tehát ettől még nem kisebb lelkesedéssel megyek minden nap az iskolába és készülök az óráimra vagy bármi. De nagyon szeretném, hogy ne legyen ilyen többet.” (H. András, természetismeret-kémia szakos)

Az egyértelmű volt, hogy hosszú távon nem szeretnének online tanítani, tehát ebben az esetben nem döntenek a tanári pálya mellett.

„Nem, dehogy [nem ingatott meg a tanári pálya választásában]; de hogyha csak online kellene tanítani ezután, akkor nem szívesen [választanám ezt a pályát]” (V. Tamara, fizika-matematika szakos)

Összegzés

A kutatásunkban részt vevő válaszadók döntő többségének (87%) távolléti oktatási környezetben (is) kellett végeznie a szakmai gyakorlatát. Egyharmaduk a legtöbb órát megtartotta online, valós idejű óraként, és egynegyedükre volt jellemző, hogy nem tartottak online órát, hanem leginkább feladatokat, kvízeket, (hangos) ppt-eket osztottak meg a diákokkal. A kérdőíves vizsgálat eredményei azt mutatják, hogy a válaszadóink általános, illetve konkrétan a gyakorlattal való elégedettsége is kifejezetten jónak mondható. Ugyanakkor a munkaterheléssel, és a munkaórák kreditarányos beszámításával voltak a leelégedetlenebbek.

A távolléti oktatás során szerzett tapasztalatokat alapvetően kedvezőnek ítélik meg a válaszadók, többségük szerint hasznosítható ismereteket szereztek, és közel kétharmaduk értékeli eredményesnek saját tanári munkáját. A tanulók oldaláról nézve már csak a válaszadók fele gondolja úgy, hogy a tanulók oldaláról is eredményes volt a távolléti oktatásban zajlott tanulási folyamat.

A válaszadók szerint a távolléti oktatás sok tanítási, tanári képességet igényel, viszont véleményük szerint sem az értékelési gyakorlat megváltoztatása, sem a kommunikáció gyakorisága nem pótolhatja a jelenléti oktatást. Így főként a visszajelzés hiánya miatt vélik úgy a válaszadók, hogy a távolléti oktatás nem lehet egyenrangú a jelenléttel.

A metaforakutatási részben a vizsgálatban résztvevők által megalkotott jelentéstartományok dominánsan a helyzet okozta bizonytalanságra, kiszolgáltatottságérzésre utalnak, valamint a kommunikáció egyoldalúságára, egyes esetekben ennek a gépiességére. A távolsági oktatás előtti és az azutánra vonatkozó metaforák közötti különbségek egyértelműen mutatják, mennyire eltolódott a tanári tevékenységek és a tanári szerep értelmezése a mechanikus, gépies tevékenységek irányába, amelyben a tanulók távol kerültek a tanártól, elérhetetlenné váltak egymás számára. Ugyanakkor a metaforákban és azok magyarázó kifejtéseiben erősen megjelenik a tanár segítő szerepe is.

A félig strukturált interjúk, valószínűleg éppen az adatfelvétel személyesebb jellege miatt, némileg más képet mutatnak arról, hogy a tanárjelöltek hogyan élték meg a távolléti oktatást, mint ahogy azt a kérdőíves adatfelvétel mutatta. Az interjúk markánsabban mutatják, hogy a tanárjelöltek inkább élték meg negatív tapasztalatként a távolléti oktatást, mint pozitívként. Nehezményezték a képernyő túloldalán lévő tanulócsoporthoz inaktivitását, motivátlanságát, és a velük való kapcsolat ellehetetlenülését. Ezért sem a tanulók, sem a saját szempontjukból nem érezték eredményesnek ezt

az időszakot. A vezetőtanárral való kapcsolattartás is megnehezült, kevesen tudták kihasználni a technológia adta lehetőségeket.

Mind a kérdőíves, mind pedig az interjú adatfelvételből az derül ki, hogy a tanárjelöltek a szakmával és a pályával kapcsolatos, továbbra is alapvetően pozitív hozzáállásának központi eleme az, hogy mindannyian hisznek a személyes jelenlét pedagógiai hatásában mint a tanári tevékenység lényegében.

Köszönetnyilvánítás

A tanulmány az EFOP keretében (EFOP 3.4.3-16-2016-00011), az ELTE Tanárképző Központ támogatásával készült.

Irodalom

- Carlsen, J., Jensen, E., & Krytenberg, A. (2020). Pandemic & education: A conversation between teacher candidates. *Northwest Journal of Teacher Education*, 15(1), Article 2. <https://doi.org/10.15760/nwjte.2020.15.1.2>
- Ceglédi, T., Gál, A., & Nagy, Z. (Eds.). (2014). Határtalan oktatáskutatás: Tanulmányok a 75 éves Kozma Tamás tiszteletére. (pp. 257–277). Center for Higher Education Research and Development.
- Ceglédi, T., & Szabó, A. É. (2015). Középiskolások és hallgatók az árnyékoktatásban. In T. Ceglédi & A. Gál, & Z. Nagy (Eds.), *Határtalan oktatáskutatás. Tanulmányok a 75 éves Kozma Tamás tiszteletére. Régión és oktatás sorozat, IX. kötet* (pp. 257–274). CHERD-Hungary.
- Chen, L., Dorn, E., Sarakatsannis, J., & Wiesinger, A. (2020). Teacher survey: Learning loss is global – and significant. McKinsey. <https://www.mckinsey.com/industries/education/our-insights/teacher-survey-learning-loss-is-global-and-significant>
- Delamarter, J., & Ewart, M. (2020). Responding to student teachers' fears: How we're adjusting during the COVID-19 shutdowns. *Northwest Journal of Teacher Education*, 15(1), Article 3. <https://doi.org/10.15760/nwjte.2020.15.1.3>
- Dudás, M. (2005). A tanárképzésbe belépő hallgatók nézeteinek feltárási lehetőségei. *Pedagógusképzés*, 3, 23–43.
- Dudás, M. (2007). Tanárjelöltek belépő nézeteinek feltárása. In I. Falus (Ed.), *A tanárrá válás folyamata* (pp. 46–120). Gondolat Kiadó.
- ELTE Tanárképző Központ. (2020). Összefüggő egyéni iskolai gyakorlat. <https://tkk.elte.hu/osszefuggo-egyeni-iskolai-gyakorlat/>
- Farrell, T. Sc. (2008). Here's the book, go teach the class: ELT practicum support. *RELC Journal*, 39(2), 226–241.
- Fábián, Gy. (2015). *A tanárszerep aspektusai* [Kézirat].
- Flores, M. A. (2020). Feeling like a student but thinking like a teacher: A study of the development of professional identity in initial teacher education. *Journal of Education for Teaching*, 46(2), 145–158. <https://doi.org/10.1080/02607476.2020.1724659>
- Flores, M. A., & Gago, M. (2020). Teacher education in times of COVID-19 pandemic in Portugal: National, institutional and pedagogical responses. *Journal of Education for Teaching*, 46(4), 507–516. <https://doi.org/10.1080/02607476.2020.1799709>
- Gordon Györi, J. (2008). Tömegoktatás és kiegészítő magánoktatás-ipar. *Educatio*, 2, 263–274.
- Gordon Györi, J., Fehérvári, A., Kiss, E., & Raátz, J. (2021). Biztosítókötél nélkül – Tények és tapasztalatok a távolléti oktatás alatti szaktárgyi tanítási gyakorlatról. In A. Balogh-Molnár & T. Vakula (Eds.), *A pedagógusképzés elmélete és gyakorlata. Diszciplínák Tanítása – A Tanítás Diszciplínái 6* (pp. 26–62) ELTE.
- Hudson, P. (2012, July 1–4). Beginning teachers' achievements and challenges: Implications for induction and mentoring [Conference presentation]. Australian Teacher Educators Association (ATEA) Conference, Glenelg, South Australia. <https://metprogram.com/wp-content/uploads/2015/10/Beginning-teachers-achievements-and-challenges.pdf>
- Kövecses, Z. (2005). *Metafora*. Typotex.
- la Velle, L., Newman, S., Montgomery, C., & Hyatt, D. (2020). Initial teacher education in England and the Covid-19 pandemic: challenges and opportunities. *Journal of Education for Teaching*, 46(4), 596–608. DOI: [10.1080/02607476.2020.1803051](https://doi.org/10.1080/02607476.2020.1803051)

- Moyo, N. (2020). COVID-19 and the future of practicum in teacher education in Zimbabwe: Rethinking the 'new normal' in quality assurance for teacher certification. *Journal of Education for Teaching*, 46(4), 536–545.
<https://doi.org/10.1080/02607476.2020.1802702>
- Nasri, N. M., Husnin, H., Mahmud, S. N. D., & Halim, L. (2020). Mitigating the COVID-19 pandemic: A snapshot from Malaysia into the coping strategies for preservice teachers' education. *Journal of Education for Teaching*, 46(4) 546–553. DOI: [10.1080/02607476.2020.1802582](https://doi.org/10.1080/02607476.2020.1802582)
- Nguyen, H. T. T. (2020). Learning to teach accross the boundary: A cultural historical activity theory perspective on a university-school partnership in Vietnam. *Teaching and Teacher Education*, 96, 103–183.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103183>
- Robinson, M., & Rusznyak, L. (2020). Learning to teach without school-based experience: conundrums and possibilities in a South African context. *Journal of Education for Teaching*, 46(4), 517–527.
DOI: [10.1080/02607476.2020.1800408](https://doi.org/10.1080/02607476.2020.1800408)
- Szabolcs, É. (2001). *Kvalitatív kutatási metodológia a pedagógiában*. Műszaki Könyvkiadó.
- Szivák, J. (2002). *A pedagógusok gondolkodásának kutatási módszerei*. Műszaki Könyvkiadó.
- Szivák, J. (2003a): *A reflektív gondolkodás fejlesztése*. Gondolat Kiadói Kör, ELTE BTK Neveléstudományi Intézet.
- Szivák, J. (2003b): Hallgatók neveléssel kapcsolatos nézetei. *Iskolakultúra*, 5, 88–95.
- Vámos, Á. (2001): Metafora felhasználása a pedagógiai fogalmak tartalmának vizsgálatában. *Magyar Pedagógia*, 1, 85–114.
- Vámos, Á. (2003a). *Metafora a pedagógiában*. Gondolat Kiadói Kör, ELTE BTK Neveléstudományi Intézet.
- Vámos, Á. (2003b): Metafora a pedagógiai kutatásban. *Iskolakultúra*, 4, 109–112.
- Willi, J. (1985). *Ko-Evolution: Die Kunst gemeinsamen Wachsens*. Rowohlt.
- Zhang, W., & Bray, M. (2020). Comparative research on shadow education: Achievements, challenges, and the agenda ahead. *European Journal of Education*, 55(3), 322–341.
- Zhao, H., & Zhang, X. (2017). The influence of field teaching practice on pre-service teachers' professional identity: A mixed methods study. *Frontiers in Psychology*, 8, Article 1264.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01264>