

RÉVÉSZ JUDIT

A magyarországi angoltanárképzés értékelési kultúrája

The assessment culture of the education of English teachers in Hungary

The present paper is part of a more comprehensive investigation among school based mentors in Hungary who assist trainee teachers during their teaching practicum. There were 245 questionnaires altogether, 59 of which came from teachers of English. In this particular study the focus is on the difference in assessment cultures between teachers of English and teachers of other subjects. The research report takes a closer look at two areas, namely the screening function of the teaching practicum and trainee assessment. Generally the data show a semi-professional state of affairs with sparse elements of good practice. We would expect to find superior practice within the English teacher education subculture since teachers of English are also professionally socialized in the international ELT community where quality control is well developed. This latter assumption is only partially confirmed by the findings.

Bevezetés

A dolgozat célja kettős. Egyrészt egy országos kutatás eredményei alapján képet kíván nyújtani a magyarországi tanárképzés értékelési kultúrájáról; másrészt ezen belül vizsgálja az angoltanárképzés értékelési kultúráját, abból kiindulva, hogy a tanárjelöltek értékelésében a szaktanszékek kultúrája is szerepet játszik. A dolgozat alapfeltevése, hogy *a magyarországi angoltanárképzés értékelési kultúrája jelentősen különbözik a magyarországi tanárképzés egyéb szakokra jellemző értékelési kultúrájától.*

A hipotézist arra alapozzuk, hogy Magyarországon az angoltanárok két különböző szakmai kultúrában szocializálódnak. Az egyik a magyarországi tanárképzés kialakult kultúrája és hagyományai, a másik az angolszász értékelési kultúra, annak is a nyelviskolai tanári értékeléssel kapcsolatos gyakorlata. Mind a tanárok, akik közül a mentorok is kikerülnek, mind az egyetemen vagy főiskolán oktató kollégák dolgoznak vagy dolgoztak nyelviskolában, amelyet áthat a versenyszektorra jellemző minőségbiztosítási szemlélet, és amelynek magától értetődő része a tanárok munkájának értékelése. Az angolnyelv-tanítás komoly nemzetközi szolgáltatási tevékenység: csak az Egyesült Királyságba évente 800 000 ember utazik azért, hogy nyelvet tanuljon¹, a szolgáltatás színvonala tehát pénzkérdés. Magyarországon ezt a szemléletet többek között a Nyelviskolák Szakmai Egyesülete képviseli, ahol kifinomult mérőeszközt

¹ http://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/English%20Lanaguge%20Market%20Report%20Spain_final_web-ready.pdf (Letöltve: 2012-06-18)

dolgoztak ki a nyelviskolák szolgáltatásainak és ezen belül a tanárok munkájának értékelésére.

2009 tavaszán a Tanárképzők Szövetségének támogatásával a szerző kutatást végzett, amelynek célja az volt, hogy felmérje a magyarországi mentorok² helyzetét, munkakörülményeit, a pedagógusképző intézményekkel fenntartott munkakapcsolatuk jellegét. A tanulmány megállapításai az úgynevezett bolognai rendszerű képzés előtti állapotot tükrözik.

Az értékelési kultúra jellegzetességeivel kapcsolatban a tanulmány a következő két hipotézist vizsgálja:

1. Szűrés: A teljes mintában a 15 tanított órát előíró tanítási gyakorlat folyamán nem történt meg az alkalmatlan jelöltek kiszűrése. Feltételezzük, hogy *az angoltanárok esetében a szűrés valamivel eredményesebb, hiszen az angoltanár kollégák nyelviskolai tapasztalatukban már találkoztak olyan tanári értékeléssel, amelynek a következménye akár elbocsátás is lehet.*
2. A jelöltek értékelése: A teljes mintában a jelöltek értékelésének kritériumai esetlegesek, az értékelési folyamatot körülvevő kommunikáció gyenge, az értékelés legitimitása alacsony. Feltételezzük, hogy *az angoltanárképzésben elterjedtebb a standardokról való következetes és dokumentált kommunikáció.*

A kutatásról

Az adatgyűjtés 2008 tavaszán kezdődött. Hét interjú készült gyakorlóiskolai vezetőtanárokkal és külső iskolai mentorokkal egyaránt. Az interjúk elsődleges célja a hipotézisek pontosítása és a majdani kérdőív kérdéseinek megalapozása volt. 2009 februárja és áprilisa között 245 kérdőívet³ gyűjtöttünk be azoktól, akik tanárjelölteket támogatnak a tanítási gyakorlatukon, és egyben a 10–19 éves korosztályt tanítják, őket érintették ugyanis a 15/2006-os rendeletben leírt változások⁴. A válaszoló mentorok 26 különböző pedagógusképző intézménynek dolgoznak, és 40 különböző tantárgyat tanítanak. A válaszolók 42%-a dolgozik gyakorlóiskolában, 58% pedig külső gyakorlóléhen; mintánkban a férfiak és a nők aránya 20,5, illetve 79,5%. A mintában 59 angol szakos mentor szerepelt⁵, arányuk 24%. Angoltanárnak tekintettünk mindenkit, akinek legalább az egyik szakja angol, és angol szakosokat (is) mentorál. A kérdőív eredményeinek feldolgozásánál az SPSS statisztikai programot használtuk, keresztábrákat és kétmintás t-próbát alkalmaztunk. Az elméleti háttérre az egyes alfejezetekben történik utalás.

² A dolgozatban mentornak hívunk mindenkit, aki tanárjelöltek gyakorlatát támogatja, függetlenül attól, hogy gyakorlóiskolában vagy külső gyakorlóléhen végzi-e a tevékenységét.

³ A teljes kérdőív elektronikus változata megtekinthető a következő címen: <http://mentor.amorf.net/public/>.

⁴ Az OM 15/2006-os rendelet egységesítette, és mesterfokozatú diplomához kötötte az általános iskolai felső tagozatos és a középiskolai tanárképzést, valamint a korábban szokásos, a jelölt által tanított 15 órás iskolai gyakorlat mellett bevezetett egy féléves, nem gyakorlóiskolában elvégzendő tanítási gyakorlatot is.

⁵ Azoknak a mentoroknak a száma, akiknek legalább az egyik szakja idegen nyelv, 116, a mintán belüli arányuk 48%.

A vizsgálat eredményei

A szűrés

A szociológiai irodalomban a tanári hivatást félprofesszióként emlegetik, együtt az ápolónőkkel és a szociális munkásokkal (Etzioni 1969). A szociológusok számos kritériumot fogalmaznak meg, amire ezt az ítéletüket alapozzák, mi ezek közül most az ún. „könnyített bemenet” (*eased entry*) problémájával foglalkozunk (Lortie 1975, Podgursky 2005). A professzionalizmus kérdése leegyszerűsítve a következőképpen fogalmazható meg: Bárki üzheti ezt a mesterséget, vagy csak a beavatottak? A klaszszikus hivatások esetében, mint például az orvoslás vagy a jog, rendkívül magasak a mércék már a képzésbe belépés pillanatában, szigorúak a képzési előírások, hosszú elméleti és gyakorlati képzés előzi meg a szakma gyakorlását, valamint szigorú szűrők gondoskodnak arról, hogy csak a kevés kiválasztott juthasson be a szakmai körökbe (Freidson 2001).

A tanítás esetében azt találjuk, hogy a bejutás sokkal könnyebb, a világ számos országában a végzettséget nem kéri következetesen számon, a képzőintézmények sem működnek szűrőként, majdhogynem mindenkit átengedünk (Lortie 1975, Podgursky et al. 2004, Nagy–Varga 2006). A probléma Magyarországon is, már Eötvös József (1848) korában, a tanárképzés kezdeteinél fennállt. Az egykori miniszter így figyelmeztetett *A magyar egyetem alapszabályai* tanárképzésnek szentelt jelentős fejezetében: „Az erősebbeket a gyengébbeknek fel ne áldozni, hanem inkább a gyengéket távolítani el az intézetből, a végett, hogy a képezdék kétségtelenül jeles tanárokat adhassanak a tanintézeteknek” (idézi Ladányi 2008: 10). A következő fejezetben azt mutatjuk be, hogy a mentorok hogyan érzékelik a tanárképzési rendszer szűrőképességét, az ő megítélésük szerint valóban csak az erősebbek kerülnek-e a pályára, vagy a jelesség áldozatul esik a gyenge kompromisszumoknak, illetve hogy a jelöltek szűrése jelentősen eltér-e az angol szakosok esetében.

1. Az alkalmatlan jelöltek aránya a mentorok szerint

Én magam 23 éve dolgozom az angoltanárképzésben, tanítottam körülbelül 400 tanárjelöltet. Ez alatt az idő alatt mindössze három olyan jelölttel találkoztam, akiknek – szerintem – nem szabadott volna tanári diplomát kapniuk. Egy informális beszélgetésen kívül azonban nem tehettem semmit, hiszen az általam tanított tárgyak értékelési kritériumainak megfeleltek. Azzal vigasztaltam magam, hogy bár a rendszer tehetetlenül áll szemben az ilyen esetekkel, a probléma volumene nem nagy, maximum 1-2%. Kíváncsi voltam, hogy a mentorok tapasztalata vajon hasonló-e az enyémhez.

Itt kell megjegyeznünk, hogy természetesen az „alkalmatlan jelölt” kifejezés tartalma nem meghatározható. Nem léteznek olyan általánosan elfogadott leíró standardok, amelyek a tanári alkalmatlanságot definiálnák, és ha léteznének is, az értelmezésekben és alkalmazásukban még mindig komoly eltéréseket találunk. Az itt közölt adatok a mentorok véleményét tükrözik, azt, hogy az ő megítélésük szerint milyen a képzési rendszer szűrőképessége.

A megkérdezettek a 25-ös (Q25) kérdésre adott válaszukban leírták, hogy körülbelül hány jelöltjük volt eddig összesen, majd a 44-es (Q44) kérdésnél megtudtuk, hogy ezek közül hány volt olyan, akiből szerintük jó tanár vált volna, a 45-ös (Q45) kérdéssel pedig arra voltunk kíváncsiak, hogy vajon hány olyan jelölttel dolgoztak, akik

szerintük nem fogják megállni a helyüket a pályán. A válaszokat az 1. táblázat tartalmazza.

	Angoltanár és minden egyéb	N	Átlag
A rossz jelöltek aránya a mentor összes jelöltjeinek százalékában	angol	47	23,50%
	nem angol	143	23,04%
A jó jelöltek aránya a mentor összes jelöltjeinek százalékában	angol	56	49,45%
	nem angol	161	47,75%

1. táblázat. A jó és rossz jelöltek aránya az összes jelöltek közül angol szakos és egyéb szakos mentorok szerint

A táblázatból kiderül, hogy a mentorok jelöltjeik majdnem felét (48%) kifejezetten tehetségesnek tartják. Viszont a jelöltjeik 23%-áról gondolják azt, hogy alkalmatlanok a pályára. *A mintában szereplő angol szakos mentorok valamivel több tehetséges és kifejezetten alkalmatlan hallgatót jelöltek, de a különbség statisztikailag nem szignifikáns.*

A következő kérdésnél azt feltételeztük, hogy a mentorok számára a tanárjelölttel folytatott közös munka során kiderül: vajon a jelölt a tanári diplomát csak ugródeszkának tekinti-e valamilyen más karrierhez, vagy valóban a tanári pályára kíván-e lépni.

	A mentor jó jelöltjeinek aránya a mentor összes jelöltjei között	A pályára lépni kívánó jó jelöltek a mentor összes jelöltjei között	A mentor rossz jelöltjeinek aránya a mentor összes jelöltjei között	A pályára lépni kívánó rossz jelöltek a mentor összes jelöltjei között
N	219	200	192	134
Átlag	48%	35%	23%	11%

2. táblázat. A jó és rossz jelöltek aránya az összes jelöltek százalékában, a teljes mintában

A vizsgálat eredményei azt mutatják, hogy a mentorok által jónak ítélt jelöltek közül többen kívánnak a pályára lépni a mentorok tudomása szerint (83%), mint a rossz jelöltek közül (51%). Az önszelekción tehát valamennyire működik, az alkalmatlanság valószínűleg sok esetben összefügg a pályamotiváció hiányával. Az arányok azonban még így is jóval magasabbak a vártnál. Bár a kérdésre csak 134 mentor válaszolt, az ő összes jelöltjeiknek 11%-a esik abba a kategóriába, akiket a mentorok nem ítélnék alkalmasnak a pályára, de ők tanárok akarnak lenni. Ez lényegesen magasabb arány, mint a hipotézisben említett 1-2%.

Az angol szakos tanárjelöltek esetében a mentorok szerint 15% az, aki annak ellenére a tanári pályára szeretne lépni, hogy a mentorok szerint alkalmatlan, ami az egyéb szakos jelöltek esetében csak 10%, és a különbség statisztikailag szignifikáns ($t = 2,084$, $df = 130$, $p = 0,039$). Ennek egyik lehetséges magyarázata, hogy az angoltanári pálya változatosabb munkalehetőségeket és valamivel magasabb jövedelmet ígér, mint sok egyéb szak.

2. Mit tesznek a mentorok, ha alkalmatlannak vélt jelölttel találkoznak?

A mentoroktól azt is megkérdeztük, mit tesznek, ha egy jelöltet alkalmatlannak ítélnék (Q48). Hat különböző lehetőséget soroltunk fel, és a mentoroknak arról kellett nyilatkoznuk, milyen gyakran alkalmazzák ezeket:

1. Szóban felhívom a figyelmét a problémákra.
2. Szóban eltanácsolom a pályától.
3. Az írásbeli értékelésben leírom a problémákat.
4. Az írásbeli értékelésben eltanácsolom a pályától.
5. Elégtelen osztályzatot adok neki a tanítási gyakorlatra.
6. Egyéb, kérjük, részletezze.

A gyakoriságot ötfokú skálán jeleztük:

5 = Ezt teszem leggyakrabban; 4 = Gyakran teszek így; 3 = Néha előfordul, hogy ezt teszem; 2 = Ritkán fordul elő, hogy ezt teszem; 1 = Soha nem teszek ilyet.

Az átlagos pontszámokból kiderül, hogy gyakorlatilag soha senki nem buktat a tanítási gyakorlaton (1,24). Nagyon ritkán vagy egyáltalán nem tanácsolják el a jelöltet a pályáról szóban (1,93), még kevésbé írásban (1,35). Leggyakoribb eset, hogy szóban megbeszéljük a problémákat (4,66). Ez az eljárás nem különbözik semmiben az alkalmas jelöltekkel folytatott kommunikációtól, mint ahogy az sem, hogy az írásbeli értékelésben leírják az esetleges problémákat (3,33), vagy megnevezik azokat a területeket, ahol fejlődni kell a jelöltnek.

	Mentorok az általuk vezetett jelöltek szakja szerint	N	Átlag
Szóban felhívom a figyelmét a problémákra.	angol	54	4,65
	nem angol	170	4,66
Szóban eltanácsolom a pályától.	angol	47	1,87
	nem angol	153	1,94
Az írásbeli értékelésben leírom a problémákat.	angol	48	3,42
	nem angol	162	3,28
Az írásbeli értékelésben eltanácsolom a pályától.	angol	47	1,45
	nem angol	147	1,31
Elégtelen osztályzatot adok neki a tanítási gyakorlatra.	angol	45	1,22
	nem angol	154	1,25

3. táblázat. Mit tesznek a mentorok, ha alkalmatlannak vélt jelölttel találkoznak?

Mint a 3. táblázatból kitűnik, az angol szakosok még ritkábban buktatnak, mint a többiek, de a különbség az angol szakos és nem angol szakos mentorok gyakorlatában statisztikailag nem szignifikáns.

3. Kinek a feladata a szűrés?

Arra is kíváncsiak voltunk, hogy a válaszadó mentorok szerint kinek és mikor kellene kiszűrnie az alkalmatlan jelölteket (Q49). A mentorok a nyitott kérdésre szöveges választ adtak, az angol szakosokkal együtt összesen 224-et, a válaszok jól azonosít-

ható tendenciákat mutatnak. A tanárképzési folyamat négy olyan pontját jelölték meg, ahová szerintük szűrőket kellene beépíteni:

1. a felvételi/alkalmassági vizsga,
2. a képzőintézményben folytatott tanulmányok,
3. a tanítási gyakorlat,
4. a munkahely.

Sokuknál (34%) szerepelt a felvételi, illetve az alkalmassági vizsga. Szerintük már a képzőintézményben sem kellene fogadni azokat, akik alkalmatlannak látszanak. Egyikük meg is említette, hogy a képzés az adófizetők pénzéből folyik, ezért a felvételinek sokkal szigorúbbnak kellene lennie (#10)⁶. 29 fő (12,9%) gondolta úgy, hogy csak egy alkalmassági vizsga oldaná meg a problémát. 89,3% vagy a felvételit/alkalmassági vizsgát, vagy a képzőintézményen belüli program valamelyik elemét jelölte meg a szűrés lehetséges állomásaként. Ez a 89,3% tartalmazza azokat is, akik emellett a mentornak is szánának szerepet a szűrésben. Mindenképpen felfedezhető egy olyan igény, hogy a gyakorlótanításra már ne kerüljenek be olyanok, akik nem oda valók, hiszen, ahogy az egyik válaszoló megfogalmazta: „élő anyagon gyakorolnak” (#45). A válaszadók 58,5%-a gondolta úgy, hogy a gyakorlatra már ne jussanak be az alkalmatlan jelöltek. Egyikük megfogalmazása szerint: „a korábban jelentkező hiányokat, problémákat a tanítási gyakorlatig görgetni a jelölttel és a mentorral szemben is erkölcsstelen magatartás” (#54). Az egyik válaszoló a képzőintézmények érdekeire vezette vissza azt a tényt, hogy a pedagógusképző intézmények falain belül semmiféle szelekció nem történik, sem a felvételin, sem a képzés folyamán. Véleménye szerint a képzőintézményeknek szükségük van a „fejkvótára” (#34).

Többen említették a két képzési helyszín szorosabb együttműködésének szükségességét. 40,6% gondolta úgy, hogy egy ilyen fontos döntés nem lehet csak az egyik fél felelőssége: „Egy olyan fajsúlyos kérdésben, mint az alkalmatlanság, mindenképpen több fős testületnek kell döntenie, amibe a mentor is beletartozik” (#51).

A válaszadók fele (49,6%) gondolta úgy, hogy a gyakorlat egyike azoknak az alkalmainak, ahol szűrni lehetne. Többen megjegyzték, hogy a 15 órás gyakorlat ehhez túl rövid, két válaszoló szerint a jelöltnek legalább egy félévet kellene az iskolában töltenie ahhoz, hogy kiderüljön róla, alkalmas-e, vagy sem (#7, #97).

7,1% gondolta úgy, hogy kizárólag a gyakorlat a szűrés megfelelő terepe, a képzőintézmény falain belül folyó képzés erre nem alkalmas. Azok között, akik a képzést is megemlítették, akadt olyan, aki a képzésen belül újonnan bevezetendő, a mostani gyakorlótanításnál korábbi gyakorlatra, mikrotanításra, próbatanításra osztaná a szűrés szerepét. Egyvalaki meg is fogalmazta: attól, hogy valaki sikeresen számot ad az elméleti ismereteiről, még nem biztos, hogy az osztályteremben is megállja a helyét (#92). Ugyanakkor általános volt az a vélemény, hogy az elméleti ismeretek számonkérésének is szigorúbbnak kellene lennie, mert vannak hiányosságok e téren is, és ezek a gyakorlat folyamán már nem pótolhatók. Néhányan aggályosnak találták, hogy a gyakorlatra a képzés végén kerül sor, amikor az alkalmatlanság kimondása már komoly hátrányokkal járhat a jelölt szempontjából.

⁶ A számok a válaszolókat jelölik a kérdőív beküldésének sorrendjében.

15 fő (6,7%) említette meg a munkaadót mint azt a személyt, akinek a pályaalakmasságról döntenie kell. Az egyik válaszadó azt javasolta, hogy pályájuk elején a frissen végzett tanárok asszisztensi munkakörben dolgozzanak néhány évig, és csak utána kapjanak teljes jogú tanári állást (#73).

Mindössze öten (2,2%) vélték úgy, hogy *csak* a munkahelyen dől el az alkalmasság kérdése. A többi 219 mentor (97%) véleménye összecseng a professziók szakirodalmi megállapításaival: a hagyományos professziók esetében is az előzetes, a képzési folyamatba beépített szűrés mechanizmusai működnek igazán jól, hiszen a munkaerőpiaci helyzet védett, és a belső szakmai normák a szolidaritást támogatják. A munkáltató ezért sincs megfelelő helyzetben ahhoz, hogy átvegye a képzési rendszer szűrőfunkcióit, arról nem is beszélve, hogy a közalkalmazotti státusz, az állásbiztonság, ami a tanári szakma egyik fontos vonzereje és ideális esetben az autonóm értelmiségi tevékenység egyik biztosítója, megnehezíti a végzett munka minősége alapján végzett szelekciót.

Ami az angol szakos mentorokat illeti, *az angoltanárok a képzőintézményben folyó képzésnek sokkal nagyobb szerepet szánnak a szűrésben, mint a kollégáik*. A gyakorlat szűrőszerepéről hasonlóan vélekednek, a felvételit/alkalmassági vizsgát lényegesen kevesebben említik, de arányuk azok között, akik a képzőintézményen belüli képzés során várnának komolyabb szűrést, lényegesen magasabb, mint amit a mintán belüli arányuk alapján várnánk ($\chi^2=4,190^a$, $df=1$, $p=0,041$).

A jelöltek értékelése

Az ószövetségi zsidó népnek kőtáblába vésve adatott a törvény, és ezt a kegyelmi ajándékot a hívő zsidó közösségek a mai napig megünneplik. A jó tanítás kritériumainak nincsenek ilyen kőtáblái. Értéket rendelni valamilyen jelenséghez, viselkedéshez vagy teljesítményhez közösségi aktus, a közösségek egyik funkciója. Az értékek szociális alkufolyamatok eredményei. Itt válik fontossá a diszkurzív érvényesség fogalma. Somlai Péter így ír erről:

„Nem lehetséges már előzetesen, a résztvevők egyezkedését, jogaik, kötelezettségeik és szerepkörük önkéntes összehangolását feleslegessé téve rögzíteni normáikat. A szabályok választhatósága [...] szorosan összefügg diszkurzív érvényességükkel. [...] a magatartás szociális szabályozásának kérdése nem korlátozható az értékek elfogadásának és a normák követésének témájára, hanem magában foglalja a normatív rend keletkezésének problémáit is. [...] hogy mennyire volt, és mennyire lehetett egyáltalán részük az alternatívák kijelölésében és eldöntésében azoknak, akik érintettek az elfogadásban” (Somlai 1997: 128).

Az értékelés legitimitása, ereje, az értékelő magabiztossága és az értékelt bizalma jórészt azon múlik, milyen az értékelést körülvevő kommunikáció jellege és intenzitása.

Megkérdeztük a mentorokat, hogy a jelöltek értékelésénél használt szempontoknak mi a forrása (Q75, Q76). A kérdőíves adatgyűjtést megelőző interjúkból kiderült, hogy nincs egységes gyakorlat, és vannak olyan kollégák, akik semmilyen írásban rögzített értékelési szempontrendszerrel nem használnak. A kérdőíves kérdésekre adott válaszok megerősítették ezt a feltételezést. A válaszoló mentorok 20%-a nem használ semmilyen

írásban rögzített értékelési rendszert a jelöltek értékelésekor. 69% használja a képzőintézménytől kapott értékelési szempontokat, és 29%-ukkal a képzőintézmény oktatói meg is beszéltek ezeket. Noha 13% vett részt az értékelési szempontok kidolgozásában, csak 8%-nál, 13 esetben beszélhetünk a mentorok és a képzőintézmények együttműködéséből létrejövő értékelési szempontrendszerrel, a többiek vagy a saját iskolájukban vettek részt a szempontrendszer kidolgozásában, vagy egyéni szempontrendszert használnak. *Az angol szakos mentorok 82%-a használja a képzőintézménytől kapott értékelési szempontokat, míg ez az arány az egyéb szakos kollégák esetében csak 64%, és a különbség szignifikáns ($\chi^2 = 6,825$, $df = 1$, $p = 0,009$). Az is örvendetes, hogy az angolos kollégák 41%-ával beszéltek meg az értékelési szempontokat, míg ez az arány a többieknél csak 24% ($\chi^2 = 5,909$, $df = 1$, $p = 0,015$).*

A tanítással kapcsolatos értékítéletek közelítésére a képzőintézmény oktatói által végzett óralátogatások lennének a legalkalmasabbak, hiszen itt a beszélgetés alapja a jelölt órája, amelyet minden résztvevő látott. Ezek gyakorisága azonban rendkívül alacsony. Mint azt a válaszoló mentoroktól megtudtuk, a jelölteknek kevesebb, mint felét (49%) látogatják meg legalább egyszer a képzőintézménytől (Q53). *Az angoltanárok esetében az óralátogatás valamivel gyakoribb, amennyiben a jelöltek 52%-át látogatják meg legalább egyszer a képzőintézmény oktatói, de a különbség statisztikailag nem szignifikáns.*

Az értékelési folyamat másik kritikus kérdése, hogy az értékelési szempontokat hogyan és mikor hozzuk a jelöltek tudomására. Ideális esetben az értékelési szempontoknak a jelölt rendelkezésére kell állniuk már a tanítási gyakorlat kezdetekor, a mentoroknak pedig az a feladatuk, hogy a jelölttel együtt eljussanak a kritériumok közös értelmezéséhez azáltal, hogy azokat folyamatosan referenciaként használják a jelölt napi munkájának megbeszélésében. Megkérdeztük tehát a mentorokat, hogy a jelölteket tájékoztatják-e az értékelés szempontjairól, és ha igen, mikor (Q80).

Az adatokból kitűnik, hogy a válaszoló mentorok 52%-a (122 fő) a közös munka legelején tájékoztatja a jelöltet az értékelési szempontokról, 30% (72 fő) pedig valamikor a gyakorlat folyamán tart ilyen megbeszélést. 3,4% (8 fő) csak az értékelés előtt veszi elő a szempontokat, 13% (30 fő) pedig nem tart ilyen célzott beszélgetést. *Az angoltanárok valamivel gyakrabban tájékoztatják a jelöltet a folyamat elején az értékelési szempontokról (56%, míg a többieknek csak 51%), mindazonáltal a különbség statisztikailag nem szignifikáns.*

Összefoglalás

A tanulmány általános hipotézisét az adatok csak részben erősítik meg. Az alábbiakban az eredményeket a két hipotézis szerint foglaljuk össze.

A szűrés

Az angoltanárok esetében a szűrés semmivel sem eredményesebb, annak ellenére, hogy az angoltanár kollégák nyelvviskolai tapasztalatukban már találkoztak olyan tanári értékeléssel, amelynek a következménye alkalmazási döntés is lehet.

Az angolos mentorok jó és alkalmatlannak ítélt jelöltjeinek aránya nem tér el lényegesen a minta átlagától, az alkalmatlannak ítélt jelöltekkel szembeni tehetetlenség is hasonló: a rövid, 15 órás gyakorlat nem működik szűrőként az angoltanárképzésben

sem. Míg a minta átlagában a mentorok azt jelezték, hogy 11% azoknak a jelölteknek az aránya, akik annak ellenére a pályára akarnak lépni, hogy a mentorok szerint alkalmatlanok, addig ez az arány az angoltanárok esetében 15%, és a különbség statisztikailag szignifikáns. A különbséget esetleg magyarázhatja, hogy az angoltanítás változatosabb munkalehetőségeket kínál, mint általában a közismereti tárgyak tanítása.

A mentorok a vártnál lényegesen több (23%) alkalmatlan hallgatót jeleztek. Azoknak a számaránya is magasabb a vártnál (11%), akik az alkalmatlan jelöltek közül a mentorok szerint a pályára kívánnak lépni. A jelenlegi magyarországi tanárképzési rendszernek nincs válasza az „*eased entry*” problémájára. A válaszoló mentorok 3 fő kivételével fontosnak tartanak a szűrést, és elégedetlenek a rendszer jelenlegi működésével. A mentorok közül sokan szívesen vennék, ha ezt a kellemetlen feladatot még a tanítási gyakorlat megkezdése előtt elvégezné a képzőintézmény vagy felvételi/alkalmassági vizsga, vagy egyéb tanulmányi szűrők beépítésével, illetve azt javasolják, hogy a gyakorlati elem korábban jelenjen meg a képzési rendszerben. Maga a tanítási gyakorlat és ezen belül a mentor nem tölt be szűrő funkciót, ezt a vizsgálat idején érvényben lévő tanítási gyakorlat hossza (15 óra) sem tette lehetővé. Hiába azonban a hosszabb gyakorlat, ha két fontos tényező hiányzik: megfelelő, általánosan elfogadott standardok, valamint a képzőintézmények és iskolák közötti szoros együttműködés. A két hiány összefügg egymással: a standardok intenzív intézmények közötti kommunikációval lennének megteremthetőek. Az új rendszer és a hosszú gyakorlat esetleg az önszelekciós hatást erősítheti: a tanárképzésre való jelentkezés határozott pályaválasztó jellege és a viszonylag hosszú (10/12 féléves) képzés eltántoríthatja azokat, akik nem igazán elkötelezettek. (Itt kell megjegyeznünk azonban, hogy a képzés hosszúsága nem biztos, hogy visszatartó erő. A felsőfokú tanulmányok meghosszabbítása bevett stratégia a felnőtté válás elodázására.)

A jelöltek értékelése

Azt feltételeztük, hogy az angoltanárképzésben elterjedtebb a standardokról való következetes és dokumentált kommunikáció, és ezt a hipotézisünket az adatok megerősítik. *Az angol szakos mentorok 82%-a használja a képzőintézménytől kapott értékelési szempontokat, míg ez az arány az egyéb szakos kollégák esetében csak 64%, és a különbség szignifikáns ($p = 0,009$). Az is örvendetes, hogy az angolos kollégák 41%-ával beszélték meg az értékelési szempontokat, míg ez az arány a többiekénél csak 24%.*

Az angol szakosok közül valamivel többen ismertetik meg a jelöltet az értékelés szempontjaival a közös munka legelején, de itt a különbség statisztikailag nem szignifikáns. Az értékelési szempontok közelítésére a képzőintézmény oktatóinak óralátogatásai lennének a legalkalmasabbak, de ezek aránya elszomorítóan alacsony: a teljes mintában a jelöltek mindössze 49%-át látogatják meg legalább egyszer a képzőintézmény oktatói. Az angol szakosok esetében ez az arány 52%, de ez az arány még mindig nagyon alacsony, és a különbség statisztikailag nem szignifikáns.

Kitekintés, ajánlások

A tanítási gyakorlat értékelése a képzésen belül kulcskérdés, több okból is. Egyrészt a képzőintézményeken belül dolgozók számára egyértelmű, hogy az elméleti képzés folyamán alkalmazott értékelés csak kis részben vagy egyáltalán nem fedi azokat

a készségeket és azt a tudást, ami az eredményes tanításhoz szükséges. Kulcskérdés ez még azért is, mert a képzőintézmények és az iskolák egyedülálló lehetőséget kapnak arra, hogy közös értékrendszert alakítsanak ki, vagy legalábbis olyan közös nyelvet, amelyen az értékítéletek különbségét meg lehet fogalmazni. A nemzetközi szakirodalomban cikkek garmadája foglalkozik a képzőintézmények és az iskolák közötti szakadékkal, a kétféle kultúra közötti különbségekkel, az ebből adódó konfliktusokkal (például Goodlad 1999; Anagnostopoulos et al. 2007, Intrator–Kunzman 2009). A képzőintézmények oktatói és az iskolai mentorok nagy valószínűséggel mást és mást értenek jó tanítás alatt. Ennek egyik oka, hogy különböző szubkultúrákhoz tartozunk. Az, ami egyetemi oktatóként ideálisnak tűnik, az iskola világában sokszor idealistának minősül. Emellett jól tanítani nagyon sokféleképpen lehet, továbbá sokszor még egy szubkultúrán belül sincs megegyezés a jó tanítás kritériumairól.

Szenvedélyes dialógusra van szükség, mert konszenzus híján ez az egyetlen módja annak, hogy a tanárjelölteket meggyőzzük arról, igenis számít a tanári munka minősége. Ellenkező esetben a jelöltek azzal a meggyőződéssel léphetnek a pályára, hogy ebben a szakmában minden elmegy. Ilyen szenvedélyes dialógus nélkül megöröklik azt a régóta kárhóztatott meggyőződést, hogy a tanterem zárt ajtaja mögött a tanár azt tesz, amit akar. Ő állítja fel a normákat, ő dönti el, hogyan ítéli meg a teljesítményt, mit tekint sikernek vagy elfogadható teljesítménynek. És bár az önértékelés fontos tanári készség, időről időre ütköztetni kell azt a szakmai közösség normáival, ellenkező esetben eltompul, rutinszerű önjutalmazássá válik.

A képzőintézmények és az iskolák közös értékrendjéhez egy olyan leírásnak is tartoznia kell, amely megfelelő részletességgel definiálja az alkalmatlanságot. Az általánosan használt értékelési szempontok deszkriptorai (ha egyáltalán vannak ilyenek) általában a pozitív dimenzióban mozognak, azaz a jó tanári teljesítményt írják le. Például: „A feladatok elég változatosak ahhoz, hogy a tanulók figyelmét lekössék, ugyanakkor az egyes lépések és feladatok elég koherensen illeszkednek az óra természetes menetébe. Megfelelő arányú az új ismeretek átadása (input) és az ismeretek alkalmazása, ismétlése, összefoglalása” (Major–Szabó 2011: 5). Nem világos azonban, hogy az itt leírtnál alacsonyabb teljesítmény hogyan értékelendő. Ha egy jelölt nem felel meg a leírásnak, akkor eltanácsoljuk, vagy csak többet foglalkozunk a problémás területtel? A kívánatos teljesítmény leírása rutin eljárás, és az esetek többségében megfelelő is, hiszen a jelöltek többsége fejlődőképes, és a deszkriptor megfelelő iránymutatással szolgál. Ez azonban nem oldja meg azt a problémát, hogy a szakma kiszűrhesse az alkalmatlanokat, és ilyen módon is őrizze, illetve emelje a szakmai szolgáltatás színvonalát.

A magyar tanárképzési rendszer nem az egyetlen, amelyik ezzel a problémával küzd. Raths és Lyman (2003) az Amerikai Egyesült Államokban szintén úgy gondolják, a gyenge tanárjelöltek kiszűrésének egyik akadályja, hogy a gyenge teljesítmény, az alkalmatlanság meghatározása homályos. Szerintük sem eléggé markáns a különbség a formatív és szummatív értékelés kritériumai között. Ők is utalnak a buktatás kockázatos és érzelmileg költséges voltára. Az alkalmatlanságot megállapító szakember könnyen maga is az alkalmatlanság vádjával találhatja szemben magát. A szerzők megerősítik a problémának azt az aspektusát is, hogy az iskolai mentorok a tanárképzés perifériáján helyezkednek el, sokszor keveset tudnak a képzőintézmény program-

járól, elvárásairól, és ők is megállapítják, hogy az alkalmatlanságról szóló döntés a képzőintézmény és az iskolai mentor közös felelőssége. A szerzők az alkalmatlanság megállapítását hét kompetenciaterületen javasolják. Mindegyik kategóriában felsorolják azokat a viselkedési formákat, amelyek az alkalmatlanság indikátorai lehetnek. (Itt csak egy-két példát hozunk a kategóriák értelmezésének megkönnyítésére, a mellékletben olvasható a teljes lista.)

1. A szaktárgyi ismeretek elégtelensége olyan viselkedési formákban nyilvánul meg, mint például hibás információk továbbadása a tanulóknak vagy zavaros magyarázat, de a tanulók hibáinak túlhangsúlyozása az értékelés során a szerzők szerint szintén idetartozik.

2. A tanítási problémamegoldó képesség fogyatékoságát jelzi, ha a tanárjelölt a saját szerepét a nem megfelelő tanulás egyik okaként egyáltalán nem veszi tekintetbe, ehelyett a diákok vagy az előző tanár felelősségét hangsúlyozza, vagy ismételten elköveti ugyanazokat a hibákat.

3. A tanulókkal kialakított csökevényes kapcsolat jele, ha a tanárjelölt nem használja a tanulók nevét, közönyösnek mutatkozik a tanítványai iránt, nem hallgatja meg őket.

4. A tanulók nem megfelelő tanórai integrációját jelzi, ha a tanárjelölt csak kevés tanulót foglalkoztat, hosszú ideig passzivitásra ítél egyeseket, nem használ csoportos feladatokat.

5. Az óravezetés hiányosságait jelzi, ha a tanárjelölt elveszti az érzelmi fölötti ellenőrzést, a felmerülő problémákat hatalmi vetélkedéssé alakítja, nem szembesíti a diákokat következetesen a nem megfelelő viselkedés következményeivel.

6. A tanárjelölt lelkiismeretességének, megbízhatóságának fogyatékoságát jelezheti, ha kifogásokat keres ahelyett, hogy vállalná a felelősséget, késik az óráról, késve javítja ki a dolgozatokat, olyan munkát vállal, amely veszélyezteti a tanítási gyakorlat eredményességét.

7. A szakmai ítélőképesség fogyatékoságát jelezheti, ha a jelölt indiszkrét módon oszt meg információt másokkal, nem megfelelő nyelvet használ, nem fordít gondot a személyes higiéniájára vagy megjelenésére.

A tanári tevékenység rendkívül komplex, sokféleképpen rendezhető fogalmi rendszerbe. A fenti kategóriák nem feltétlenül ugyanúgy strukturálják ezt az összetett és dinamikus cselekvésrendszert, ahogyan mi tennénk. Mindenesetre az elégtelen tanári magatartás leírásának kidolgozása hozzájárulhatna az iskolák és a képzőintézmények értékekről folytatott dialógusához, megkönnyíthetné a döntéshozók dolgát, valamint ugyanúgy orientációs pontként szolgálhatna a tanárjelöltek számára, mint a kiváló teljesítményt leíró értékelési szempontsorok.

A szűrók megerősítése stratégiai fontosságú. Nem pusztán a következő generációnak nyújtott szolgáltatás színvonala miatt, hanem magunk miatt is. Alapvetően meghatározza a közérzetünket, szakmai magabiztosságunkat, önbecsülésünket, a köztünk lévő szolidaritást és ezen keresztül a csoportos érdekérvényesítési képességünket, ha meg vagyunk győződve arról, bizonyos normáknak mindannyian megfelelünk. A rossz tanári teljesítmény lefelé nivellál, bomlasztó hatású, legitimálja a nemtörődömséget, a teljesítmény-visszatartást. Nemcsak a diákoknak árt, hanem azoknak a tanároknak is, akik próbálnak magasabb mércéknek megfelelni.

IRODALOM

- Anagnostopoulos, D. – Smith, E. R. – Basmadjian, K. G. (2007): Bridging the university-school divide: Horizontal expertise and the „two-worlds pitfall”. *Journal of Teacher Education* 58/2, 138–153.
- Etzioni, A. (1969, szerk.): *The semi-professions and their organization*. New York: The Free Press.
- Freidson, E. (2001): *Professionalism: The third logic*. Chicago: University of Chicago Press.
- Ginsberg, R. – Rhodes, L. K. (2003): University faculty in partner schools. *Journal of Teacher Education* 54/2, 150–163.
- Goadlad, J. I. (1999): Whither schools of education? *Journal of Teacher Education* 50/5, 325–338.
- Intrator, S. M. – Kunzman, R. (2009): Grounded: practicing what we preach. *Journal of Teacher Education* 60/5, 512–520.
- Kennedy, M. (2006): Knowledge and vision in teaching. *Journal of Teacher Education* 57/3, 205–212.
- Lortie, D. C. (1975): *Schoolteacher*. Chicago: University of Chicago Press.
- Magyar Közlöny*, 15/2006-os OM Miniszteri Rendelet Az alap és mesterképzési szakok képzési és kimeneti követelményeiről.
- Major Éva – Szabó Éva (2011): *Értékelőlapok a tanítási gyakorlatokhoz*. Budapest: ELTE BTK Szakmódszertani Központ. <http://metodika.btk.elte.hu/konyvtar> (Letöltve: 2012-06-18).
- Nagy Mária – Varga Júlia (2006): Pedagógusok. In: *Jelentés a magyar közoktatásról 2006*. <http://www.ofi.hu/tudastar/jelentes-magyar> (Letöltve: 2012-06-18).
- Podgursky, M. (2005): Teacher licensing in U.S. public schools: The case for simplicity and flexibility. *Peabody Journal of Education* 80/3, 15–43.
- Podgursky, M. – Monroe, R. – Watson, D. (2004): The academic quality of public school teachers: An analysis of entry and exit behavior. *Economics of Education Review* 23/ 5, 507–518.
- Raths, J. – Lyman, F. (2003): Summative evaluation of student teachers, an enduring problem. *Journal of Teacher Education* 54/3, 206–216.
- Somlai Péter (1997): *Szocializáció. A kulturális átörökítés és a társadalmi beilleszkedés folyamata*. Budapest: Corvina.

Melléklet

A tanárjelöltek alkalmatlanságának indikátorai

(Részlet: Raths, J. – Lyman, F. (2003): Summative evaluation of student teachers, an enduring problem. *Journal of Teacher Education* 54/3, 206–216)

1. Szaktárgyi tudás

- 1.1. Kontextus: Amikor információt közöl a csoporttal
 - 1.1.1. hamis vagy részlegesen igaz információt ad a tanulóknak;
 - 1.1.2. nehézséget okoz neki a tanulók kérdéseire válaszolni;
 - 1.1.3. nehezebbé esik példákkal vagy ellenpéldákkal illusztrálni az elveket, fogalmakat;
 - 1.1.4. a tartalmakat zavarosan közvetíti a diákoknak;
 - 1.1.5. elmulasztja azokat az alkalmakat, amikor fejleszthetné a tanulók gondolkodását.
 - 1.1.6. Egyéb:
- 1.2. Kontextus: Az órák vagy más tanulási egységek tervezései
 - 1.2.1. teljes mértékben csak a tankönyvre hagyatkozik, amikor tervez;
 - 1.2.2. olyan feladatokat ad, amelyek nem jelentenek kihívást a tanulóknak;
 - 1.2.3. elkerüli az összetett, nehezebb fogalmak tanítását.
 - 1.2.4. Egyéb:

- 1.3. Kontextus: Amikor megtervezi és alkalmazza a diákok értékelését
 - 1.3.1. nem tartja összhangban a tanulási célokat és az értékelést;
 - 1.3.2. elszámolja a pontszámokat vagy jegyeket;
 - 1.3.3. rosszul értelmezi az eredményeket;
 - 1.3.4. a visszajelzéseiben a fogyatékoságokra koncentrál, nem az elért eredményekre;
 - 1.3.5. nem veszi figyelembe az erőfeszítést, és nem értékeli a kiválót megközelítő teljesítményt.
 - 1.3.6. Egyéb:
2. Tanítási problémamegoldás
 - 2.1. Kontextus: Ha a tanulóknál vagy a tanulók egy csoportjánál tanulási nehézségeket tapasztal
 - 2.1.1. a tanárt vagy a tanítást nem veszi figyelembe a lehetséges okok között;
 - 2.1.2. nem törődik vele, ha az óra vagy a tanulási egység nem érte el a célját;
 - 2.1.3. elmulasztja annak a lehetőségét, hogy a nehézségekkel küzdő tanulónak támogatást nyújtson;
 - 2.1.4. a tanulási nehézségek magyarázatánál esetleges szempontokat vesz figyelembe, mint az előző tanár vagy a gyerekek jellemzői, például a lustaság vagy gyenge képességek.
 - 2.1.5. Egyéb:
 - 2.2. Kontextus: Amikor tervez vagy megvalósít egy órát az előző órákról kapott visszajelzések után
 - 2.2.1. nem építi be a visszajelzések tanulságait;
 - 2.2.2. ugyanazokat a komoly hibákat követi el, amelyekkel kapcsolatban már visszajelzést kapott.
 - 2.2.3. Egyéb:
3. Kapcsolat a tanulókkal
 - 3.1. Kontextus: Órán kívüli informális beszélgetés során a tanulókkal
 - 3.1.1. viselkedése hideg vagy fölényes, nem teremt kapcsolatot, nem kezdeményez interakciót;
 - 3.1.2. nem hallgatja meg a diákokat;
 - 3.1.3. közönyösnek mutatkozik a tanulók érdeklődési területei iránt;
 - 3.1.4. nem használja a tanulók nevét az osztályban és a folyosón.
 - 3.1.5. Egyéb:
 - 3.2. Kontextus: Mikor lehetősége nyílna arra, hogy megismerje a tanulók tanórán kívüli életét
 - 3.2.1. nem próbálja megismerni a tanulók iskolán kívüli életét;
 - 3.2.2. nem köti a tanórák tartalmát a tanulók életéhez.
 - 3.2.3. Egyéb:
4. Az aktív tanulás elősegítése
 - 4.1. Kontextus: Amikor órát tervez és megvalósít
 - 4.1.1. nem foglalkoztatja a tanulókat értelmes csoportfeladatokban;
 - 4.1.2. nem ad lehetőséget a tanulóknak arra, hogy különbözőképpen reagáljanak a feladatokra;
 - 4.1.3. nem ad lehetőséget arra, hogy a tanulók ismertessék a saját elképzeléseiket, véleményüket;
 - 4.1.4. nem bátorítja a tanulókat önálló gondolkodásra.
 - 4.1.5. Egyéb:

- 4.2. Kontextus: Amikor beszélgetést irányít kisebb csoportokban vagy az egész osztályban
- 4.2.1. kevés tanulót hallgat meg, a többiek passzivitásával szemben közönyös;
 - 4.2.2. sokat beszél egyfolytában;
 - 4.2.3. folytatja a tanítást, holott a diákok jó része nem dolgozik;
 - 4.2.4. nem ad elegendő időt a diákoknak a gondolkodásra, mielőtt válaszolnak.
 - 4.2.5. Egyéb:
5. A tanórai viselkedés és tanítási folyamatok irányítása
- 5.1. Kontextus: Mikor közli a tanulókkal a feladattal kapcsolatos szerepeiket, a tanár elvárásait
- 5.1.1. nem közli a tanári elvárásokat;
 - 5.1.2. nem közvetít egyfajta motivációt a tanulásra, a részvételre, az eredményességre;
 - 5.1.3. a tanár elvárásait nem köti össze azzal, amit a tanulók fontosnak és értékesnek tartanak.
 - 5.1.4. Egyéb:
- 5.2. Kontextus: Mikor a tanórai rendellenességekre reagál
- 5.2.1. elveszti az érzelmei fölött az ellenőrzést;
 - 5.2.2. nem használ a probléma megoldására alternatív módszereket;
 - 5.2.3. következtelenül vagy igazságtalanul reagál;
 - 5.2.4. az ügyet személyeskedésbe vagy hatalmi harcba fordítja át;
 - 5.2.5. nem hozza létre a helytelen tanulói viselkedések következményeinek rendszerét;
 - 5.2.6. nem készíti fel a diákokat az átmenetekre.
 - 5.2.7. Egyéb:
- 5.3. Kontextus: Mikor bevonja a diákokat a tanítási folyamatba
- 5.3.1. nem biztosítja a tanulók számára a biztonságos környezetet;
 - 5.3.2. elpazarolja az időt és a tanulási lehetőségeket a folyamatok nem megfelelő volta miatt.
 - 5.3.3. Egyéb:
6. Tanári lelkiismeretesség
- 6.1. Kontextus: Amikor ígéreteket tesz a tanulóknak, a mentornak vagy egyetemi kollégának
- 6.1.1. nem tartja meg az ígéreteit;
 - 6.1.2. kifogásokat keres, ahelyett, hogy felvállalná a felelősséget.
 - 6.1.3. Egyéb:
- 6.2. Kontextus: Mikor időt tervez a tanárjelölti feladatokra
- 6.2.1. olyan külső feladatokat vállal, amelyek ütköznek a tanítási gyakorlat végzésével;
 - 6.2.2. megfelelőnek fogad el olyan gyakorlatot, amely gyenge utánpótlás csak a kívánt teljesítménynek;
 - 6.2.3. rendezetlennek tűnik, amennyiben késik az óráról, késve javítja ki a diákok dolgozatait, nem ad jegyeket, nem teljesíti időben az adminisztrációs feladatait;
 - 6.2.4. nem teljesíti a képzőintézménytől kapott feladatait, nem ír reflexiókat, portfóliót.
 - 6.2.5. Egyéb:
- 6.3. Kontextus: Tanításkor
- 6.3.1. a tanításából hiányzik az energia, a lelkesedés, a meggyőző erő;
 - 6.3.2. a tanításra nem készül fel;
 - 6.3.3. passzívan viselkedik, inkább lereagálja az eseményeket, mint kezdeményez.
 - 6.3.4. Egyéb:

7. Szakmai ítélőképesség

7.1. Kontextus: Egyéb szakmabeliekhez való viszonyában

7.1.1. tiszteletlenül nyilatkozik mások véleményéről, nézeteiről, felelősségéről;

7.1.2. indiszkrét módon használja az információkat.

7.1.3. Egyéb:

7.2. Kontextus: Beszélgetés közben az osztályban vagy az osztályon kívül

7.2.1. nem megfelelő nyelvet használ;

7.2.2. olyan kijelentéseket tesz, amelyek tiszteletlenek más személyekkel vagy csoportokkal szemben;

7.2.3. elfogadhatatlan kapcsolatot alakít ki egyes személyekkel vagy csoportokkal.

7.2.4. Egyéb:

7.3. Kontextus: Mikor az iskolába készül

7.3.1. nem megfelelő ruházatot vagy ékszereket választ;

7.3.2. gyenge higiéniai és ápoltsági színtről tesz tanúságot.

7.3.3. Egyéb:

7.4. Kontextus: Mikor témákat vagy értékelést választ az osztálynak

7.4.1. olyan témákat választ, amelyek nem megfelelőek a diákoknak;

7.4.2. olyan értékelési módokat választ, amelyek nem megfelelőek a csoportnak;

7.4.3. a tanulók munkájára nem a megfelelő standardokat alkalmazza.

7.4.4. Egyéb:

TINTA KÖNYVKIADÓ

HANKÓ B. LUDMILLA – FUTÓ ISTVÁN – HEÉ VERONIKA

CSEH NYELVKÖNYV ÉS MUNKAFÜZET

Csoportoknak és magántanulóknak

252 oldal, 3500 Ft

Nehéz a cseh nyelv?

Igen, minden nyelv nehéz, de könnyű is, ha létezik jó segédeszköz a megtanulásához. Jelen tankönyvünk az évtizedek óta több generáció nyelvtanulót sikeresen felkészítő tankönyv felújított, átdolgozott kiadása, mely csoportos és magántanulásra egyaránt alkalmas. Az eredményes tanulást segíti az átgondolt felépítésű, és változatos feladatokat tartalmazó munkafüzet. Az egyéni nyelvtanulást könnyíti a fordítási feladatok megoldását tartalmazó fejezet.

A tankönyv anyaga középfokú nyelvi szint elérésére képesít.

Megvásárolható a kiadóban:

TINTA KÖNYVKIADÓ

1116 Budapest, Kondorosi út 17., Tel.: (1) 371-0501; fax: (1) 371-0502

E-mail: info@tintakiado.hu; honlap: www.tintakiado.hu