

Major Éva – Veszelszki Ágnes szerk.

A tanárrá válás és a tanárság kutatása. A magyar nyelv és irodalom, az idegen nyelvek és a művészetek műveltségi területen (N. Császi Ildikó)

BÖLCSÉSZET- ÉS MŰVÉSZETPEDAGÓGIAI KIADVÁNYOK 11. EÖTVÖS LORÁND
TUDOMÁNYEGYETEM. BUDAPEST. 2015. 254 OLDAL.

Az iskolai gyakorlat és a tanárság kutatása



A tanárképzéshez kapcsolódó gyakorlat eredményessége meghatározó tényezője a pedagógusképzésnek. Ezt illusztrálják William Arthur Ward szavai is: „A közpszerű tanár magyaráz. A jó tanár indokol. A kiváló tanár demonstrál. A nagyszerű tanár inspirál.” A tanárképzéshez kapcsolódó gyakorlat megújítására számos kezdeményezés született, és kísérlet zajlott Magyarországon az elmúlt két évtizedben.

Az iskola mindig is olyan közeg volt, ahol a tanárnak nem csak szaktanárként kell jelen lennie a diákjai között. A tanárképzés megújításakor a tanárjelöltek számára a gazdag tanulási környezet kialakítása fontos cél volt, elsősorban azért, hogy életközeli szituációkban, saját élmények, tapasztalatok szerzésével sajátítsák el a nevelés és az oktatás módszereit úgy, hogy képesek legyenek a folyamatos önszabályozásra, a reflektív magatartásra. A tanítás iskolai világának konkrét megismerésére, az önreflexió kialakítására, a szakmai tudásmozaikok egységes képpé szervezésére, ezeknek a pedagógiai képességeknek az optimális szintű kifejlesztésére több időt kell fordítani a képzési rendszerben.

A *Bölcsészeti- és Művészetpedagógiai Kiadványok* című digitális könyvsorozatban (sorozatszerkesztők Antalné Szabó Ágnes és Major Éva) különböző szerzők tollából a bölcész és művészetközvetítő tanárok képzését, valamint továbbképzését támogató szakpedagógiai tanulmánykötetek, tankönyvek és feladatgyűjtemények jelennek meg. A kiadványsorozat hosszú távon kívánja támogatni a tanárképzést és a pedagógus-továbbképzést. A sorozat 11. kötete, *A tanárrá válás és a tanárság kutatása* című munka a magyar nyelv és irodalom, az idegen nyelvek és a művészetek területére fókuszál. A kötetben két fejezetben 11 tanulmány található.

A tanárrá válás és az iskolai gyakorlatok kutatása című fejezetben nyolc tanulmány olvasható. Hercz Mária *Pedagógushallgatók pályaszocializációjának alakulása a tanítási gyakorlatokon* című írása (9–27) a szaktárgyi tanítási és az egyéni összefüggő iskolai gyakorlatot vizsgálva azt mutatja be, hogy a hallgatók mennyire tartják a jelenlegi gyakorlatokat eredményesnek, hogyan értékelik a gyakorlatok szerepét a pedagógussá válásuk folyamatában. A pályaszocializáció nemzetközi és hazai alakulásának története után két kérdőíves vizsgálat eredményét dolgozta fel a szerző: ezek szerint a szakmai gyakorlatok pozitív hatása a hallgatók szakmai szocializációjára, pedagógusszemélyiségére egyértelműen kimutatható. A gyakorlatot vezető pedagógussal kialakított kapcsolat jelentősen befolyásolja a hallgatók pályaszocializációját, a hatás azonban kizárólag a szaktanári szerepre mutatható ki. A kutatás eredményei egyértelműen jelzik, hogy a hallgatók igénylik a nevelő-oktató szerepkörre, a konkrét osztálytermi gyakorlatra való felkészülést, ez azonban a jelenlegi rendszerben nem valósul meg eléggé hatékonyan. A hallgatók a hivatali szerepre való felkészítést tartották

a legkevésbé jelentősnek a szakmai szocializációjukban. A hallgatók többsége úgy értékelte, hogy a pedagógus-életpályamodellben megfogalmazott nyolc kompetencia a szakmai gyakorlatuk során fejlődött: jelentősebb változást észleltek a szakmaiságukban (70%). A „klasszikus” tanári kompetenciák pozitív változását a hallgatók 50%-a jelezte, a hivatali szerepkör pozitív változását 70%.

Szőke-Milinte Enikő *Oktatáspolitikai dilemmák – a gyakorlatok és az egyetemi képzés kapcsolata, a kísérőszemináriumok jellemzői* című tanulmányában (28–51) a tanárképzés gyakorlatszervezésére irányítja a figyelmet. A szerző először a gyakorlati képzésben új fogalomként megjelenő tanítást kísérő szeminárium fogalmát tisztázza. Ezután az ELTE, a PPKE és a DE hallgatói (12 tanárszakon 111 hallgató) körében végzett kutatás alapján bemutatja, hogy a szaktárgyi gyakorlat során milyen mértékben sikerült a tanítást és az egyetemi órákat, feladatokat összehangolni. A megkérdezetteknek a szakmódszertani képzést sikerült leginkább a gyakorlatban hasznosítani (átlag = 3,93; 1–5-ös skálán), a pedagógiai-pszichológiai képzést pedig a legkevésbé (átlag = 3,00). Az is kiderült, hogy a gyakorlatban való hasznosíthatóság szempontjából az egyes tanárszakok esetében is különbség lehet az elméleti képzés tartalma és módszertana között. A tanárszakonkénti szaktárgyi gyakorlatban a szakmódszertani képzés hasznosíthatóságát tekintve szignifikáns különbség mutatkozik. A tanítást kísérő szaktárgyi szemináriumokkal való elégedettség valamivel jobb, mint közepes (átlag = 3,41), a pedagógiai-pszichológiai kísérő szemináriummal való elégedettség nem éri el a középezt (átlag = 2,92). A tanárképző intézmények és a partneriskolák közötti együttműködés közepesnél valamivel jobb átlaga arra figyelmezteti a képzőhelyeket, hogy azt tovább kell javítani. Az együttműködés tökéletesítése és a minőségbiztosítás érdekében az intézményeknek a mentor-, a gyakorlatvezető tanár és a partneriskola értékelésére átfogó visszajelzési-értékelési rendszert kell kialakítani. A tanulmány végén Mellékletben tanulmányozhatók a vizsgálat táblázatos eredményei: szakonkénti és képzési területenkénti hasznosíthatóságai.

A kétciklusú képzésen belül folyó szaktárgyi tanítási és összefüggő egyéni iskolai gyakorlatot vizsgálja Major Éva *A vezetőtanár és a mentor tevékenységei a tanítási gyakorlatok során – egy kérdőíves kutatás tanulságai* című írásában (52–70). A tanulmány először bemutatja a mentorálás fogalmát, hazai és nemzetközi gyakorlatát. Mivel a hazai szabályozás több elnevezést használ azoknak a pedagógusoknak a megnevezésére, akik mentori tevékenységet folytatnak a pedagógusképzéshez kapcsolódóan, fontos tisztázni a terminológiai különbségeket. A négy online kérdőívből kettőt a hallgatóknak állítottak össze a kétféle gyakorlatról, egyet-egyét pedig a vezetőtanároknak és a mentoroknak az általuk vezetett gyakorlatokról. A vizsgálat 74 gyakorlóiskolai szaktárgyi vezetőtanár és 111 partnerintézménybeli mentortanár véleményét tükrözi. Szignifikáns különbség van a két csoport között abban a tekintetben, hogy a vezetőtanárok mindig részletesen megbeszélnek a tanárjelölttel az óratervet. Ez a gyakorlatok különböző jellegéből következik, hiszen a féléves gyakorlat alatt nyilván nem lehet és nem is kell minden egyes óratervet megbeszélni. A vizsgálat előfeltevése az volt, hogy a kétféle tanítási gyakorlat eltérő célja és hosszúsága miatt a mentori munka tevékenységeinek jellemzői és gyakorisága is különböző. A várakozásokkal ellentétben a vezetőtanárok és a mentorok értékeléseiben alig volt szignifikáns különbség, és ez azt sugallja, hogy a kétféle gyakorlaton egyforma jellegű mentori munka zajlik. A vizsgálat igazi meglepetése azonban a vezetőtanárok és a mentorok viszonylag homogén véleményének az összevetése volt a hallgatók véleményével. A statisztikailag szignifikáns különbségek arra hívták fel a figyelmet, hogy a tanárjelöltek a legtöbb területen nem kaptak olyan mértékű támogatást, mint amelyet a vezetőtanárok és a mentorok saját bevallásuk szerint adtak. A legnagyobb eltérések a következő területeken mutatkoztak: az IKT-kompetenciák fejlődése; az óramegbeszélések; a szakmai beszélgetések a jelölt tanári fejlődéséről; segítség a nevelési problémák megoldásában; támogatás a reflexiók elkészítésében; beilleszkedés az iskola életébe; a gyakorlatok céljának az ismerete. Ezen eredmények alapján több fontos javaslat is megfogalmazható egyrészt a mentorképzésekkel, másrészt a gyakorlatok újonnan kialakítandó rendszerével kapcsolatban.

A tanárjelölt hallgatóknak az összefüggő szakmai gyakorlat megkezdése előtt kötelező elvégezniük a szakjaihoz kapcsolódva egy-egy szaktárgyi tanítási gyakorlatot. Rakitai Réka *A szaktárgyi tanítási gyakorlat helye a pedagógusképzésben* című tanulmánya (71–87) a szaktárgyi tanítási gyakorlatok

rendszerét foglalja össze. A kutatást egy több mint száz fős, rétegzett, véletlenszerű mintavétellel kialakított, bölcsész tanárképzésben részt vevő hallgatói mintán (ELTE, PPKE, DE, PE) végezték el. Szaktárgyi tanítási gyakorlatukat 18%-uk általános iskolában, 82%-uk középiskolában töltötte. Az általános iskolában gyakorló hallgatók kevésbé megfelelőnek ítélték a szervezést (átlag: 3,58), mint azok a jelöltek, akik középiskolában végezték a gyakorlatukat (átlag: 3,86). A tanárjelöltek elégedettebbek a tanítási gyakorlatuk megkezdése előtt és alatt kapott tájékoztatással, mint magával a gyakorlat megszervezésével. A beérkezett válaszok alapján átlagosan leginkább hat és tizenöt óra között tart az előhospitálás, az önálló tanítás és a bemutatóórát követően pedig 1–5 órát látogatják még az általuk is tanított osztály vagy más csoportok tanítási óráit. A szaktárgyi tanítási gyakorlat hasznosságáról is megkérdezték a hallgatókat. A száztizenegy válaszadó átlagosan nagyon hasznosnak tartotta a tanítási gyakorlatát saját tanárrá válásának a folyamatában (átlag: 4,58). Tanórán kívüli tevékenységek közül leginkább szabadidős, kulturális és/vagy sportprogramok előkészítésében, lebonyolításában vállaltak szerepet (40%), de sokan közreműködtek tantestületi vagy munkaközösségi értekezleten is (27%). Az adott gyakorlóiskola alapidokumentumaival csak 16%-uk ismerkedett meg, tehetséggondozó és/vagy tanulmányi versenyeken 4,5%-uk vett részt a szaktárgyi tanítási gyakorlat folyamán.

Danczi Annamária *A szaktárgyi gyakorlat didaktikai jellemzői* című tanulmánya (88–101) 22 kérdést tartalmazó kérdőívet dolgozott fel a tanárjelöltek véleményéről. A kérdések kiterjedtek a gyakorlat didaktikai jellemzőire, a vezetőtanár tevékenységeire a gyakorlaton, a közös munka jellegére, minőségére, a gyakorlat szervezésére, körülményeire, szakmai jellemzőire, az egyetemi képzés és a gyakorlatok kapcsolatára, a kísérőszemináriumok jellemzőire. A kérdőív rákérdezett arra, mennyit készültek a tanárjelöltek egy-egy szaktárgyi órájukra általában. Közel 50%-uk 3–4 órát készül egy tanórára. A válaszadó hallgatókat megkérdezték, milyen arányban jellemezték óráikat a felsorolt didaktikai feladatok az adott szakon végzett tanítási gyakorlaton. Leggyakrabban az ismeretbővítésre helyezik a legnagyobb hangsúlyt, a következő nagyobb csoportot a készség- és képességfejlesztő feladatok és a gyakorlás alkotják, ezeket gyakran építik bele az óráikba, ritkán foglalkoznak azonban az ellenőrzéssel, az ismétléssel és az összefoglalással. A különféle egyetemeken gyakorlatukat végző hallgatók módszerhasználatának gyakorisága között szignifikáns eltérést egyedül a tanári magyarázat alkalmazásában találtak. A PPKE hallgatói ezt a módszert alig használják, míg más egyetemek hallgatói az átlagosnál kissé gyakrabban. Rákérdeztek arra is, milyen arányban alkalmazzák a hallgatók a gyakorlatuk során a különböző munkaformákat: leginkább a frontális osztálymunkát (37,39%) és a páros munkát (36,4%), közel azonos arányban. A különböző gyakorlólhelyeken tanító hallgatók módszerhasználatát összehasonlítva pedig egyedül az interaktív tábla használatának a gyakoriságában volt eltérés. Az ELTE Radnóti Miklós Gyakorló Általános Iskola és Gyakorló Gimnáziumában tanítók lényegesen gyakrabban használták ezt az eszközt a többi gyakorlólhelyhez viszonyítva. Az eredmények alapján a hallgatók több mint fele nem használta az interaktív táblát, bár a legtöbb gyakorlólhelyen már lett volna lehetőségük rá. Ezzel cáfolták a kutatás első hipotézisét, miszerint a most végző hallgatók ténylegesen alkalmazzák az új eszközöket és módszereket. Ugyan vannak, akik alkalmaznak modern eszközöket (például interaktív tábla, CD, DVD) vagy újabb módszereket (például vita, projektmunka, tanulói kiselőadás), de a tanárjelöltek több mint a fele egyáltalán nem vagy csak nagyon ritkán nyúl ezekhez. Az eredmények azt is cáfolják, hogy nem a frontális osztálymunka dominál a hallgatóknál.

A tanárképzés megítélésére vonatkozó eddigi kutatások közül több kimutatta a pedagógiai kurzusok viszonylagos népszerűtlenségét. Az utóbbi években az érdeklődés és a tudományos kutatás homlokterébe kerültek a tantárgy-pedagógiával kapcsolatos vizsgálatok is. Nagy Zoltán *Az összefüggő gyakorlat jellemzői hallgatói szemszögből* című tanulmányában (102–119) egy kérdőívek segítségével elvégzett empirikus vizsgálatot ismertet; ezt a megkeresett hallgatók közül 44 fő (40 ELTE, 3 PPKE, 1 DE) töltötte ki. Az eredmények a következők: az összefüggő egyéni szakmai gyakorlat megszervezését összességében inkább jónak érzik a válaszadók. A szakmai gyakorlatról való tájékoztatással azonban kevésbé elégedettek. A hallgatóknak itt lehetőségük volt a választásuk indoklására. Két igény rajzolódik

ki világosan: egyrészt a tanárjelöltek nagyobb szabadságot szeretnének a gyakorlat helyszínének a kiválasztásában, továbbá az egyetem és az egyetemi oktatók, adminisztrátorok nagyobb mértékű jelenlétét, rugalmasabb hozzáállását igénylik. A kérdőíves kutatás azt is felmérte, hogy a hallgatók egyéni szakmai gyakorlatuk során egy munkahéten (40 óra) milyen óraszámokban végeznek egyes tevékenységeket. Bár az összefüggő szakmai gyakorlat célja az iskola és az iskolában zajló tevékenységek komplex megismertetése a leendő tanárokkal, a tevékenységek mégis meglehetősen egyoldalúnak látszanak: a hallgatók a munkaidejük legnagyobb részében felkészülnek az egyes tanórákra, illetve megtartják őket. Az adatokból kitűnik, hogy a 40 órás munkahét során a tevékenységek mintegy negyedét a tanóraóra való felkészülés tölti ki, nagyjából ötödét a tanítás, nyolcadát pedig a kísérő szemináriumokon való részvétel. A hospitálások többnyire a saját szaktárgyuknak megfelelő tanórákra korlátozódnak, holott a pedagógiai módszertani fejlődés szempontjából előnyös lenne más tantárgyak tanóráin is nagyobb arányban hospitálni. Meglepő, hogy a hallgatók szabadidős programok szervezésében, az osztályfőnöki tevékenységben és az iskola mint szervezet megismerésében nagyon kevésbé szereznek tapasztalatot.

A pedagógusképzés alapkérdése, hogy miként jelenik meg az elmélet és a gyakorlat aránya, szerepe, hatása, ugyanis már az elméleti képzésben is ott kell lennie a gyakorlati orientációnak. Az egyéni összefüggő tanítási gyakorlatnak többek között az a célja, hogy önállóan gondolkodni tudó, szuverén tanáregyenységet képezzen, vagy legalább elindítsa a hallgatókat ezen az úton. Ezért a mentortanárnak, a vezetőtanárnak a közös munka során már a gyakorlat kezdetétől építenie kell a hallgató tapasztalataira, egyéni ötleteire, elképzeléseire. Betlehem Márta Sarolta vizsgálata a bölcsész tanár szakos hallgatók gyakorlati tudását igyekszik felmérni: az összefüggő egyéni szakmai gyakorlat keretében a tanítási órákon alkalmazott didaktikai, tanítási módszerek és munkaformák használatának ismeretét, gyakoriságát vizsgálja. Az *egyéni összefüggő gyakorlat helye és szerepe a tanárképzésben* című tanulmányában (120–135) feltételezése szerint azok a módszerek és munkaformák kapnak nagyobb jelentőséget, lesznek preferáltabbak, amelyekkel a hallgatók az előzetes tanulmányaik során már találkoztak, és amelyek kevésbé időigényesek a felkészülés és a tananyagfeldolgozás szempontjából. A bemutatott hallgatói válaszokból kiderült, milyen didaktikai feladatokat, tanítási módszereket és munkaformákat, milyen gyakran és milyen mértékben alkalmaztak a hallgatók. A kooperatív, az aktivitásra és kreativitásra épülő módszerek és technikák gyakori alkalmazására kell (kellene) felkészíteni a hallgatókat, építve az egyetemi szakmódszertani órák előkészítésére, még inkább az egyetemi oktatók és a vezetőtanárok együttgondolkodására, együttműködésére.

Antalné Szabó Ágnes – Davidovics Dávid – Major Éva – Sáfrányné Molnár Mónika *A gyakorlatok kutatása a bölcsész tanári szakos hallgatók képzésében* című dolgozatában (136–175) megtalálhatjuk a kötet kutatásaihoz használt négy kérdőívet: a szaktárgyi gyakorlat hallgatói és vezetőtanári kérdőíveit, illetve az egyéni összefüggő gyakorlat hallgatói és mentori kérdőíveit.

A tanárság kutatása című fejezetben három tanulmánnyal ismerkedhetünk meg. Feld-Knapp Ilona – Kránicz Eszter – Taczman Andrea *Tanárságkutatás a többnyelvűségről* című munkája (213–232) tartalmazza a kutatásban felhasznált kérdőívet.

Feld-Knapp Ilona írása (179–212) *Az intézményes idegennyelv-oktatás új kihívásaival*, az egyéni többnyelvűség fejlesztésének a kérdésével mint nyelvtanári feladattal foglalkozik. A tanulmány első tematikus egysége áttekintést ad a nyelvtanári feladatkörök változásáról a kezdetektől napjainkig, ennek során kiemeli a legfontosabb fordulópontokat. Ezután a többnyelvűség kérdését vizsgálja, a fogalom meghatározását követően előbb nyelv- és oktatáspolitikai összefüggésben, majd a kurrikuláris, a didaktikai és a gyakorlati nyelvtanítás szintjén. A második egység egy empirikus kutatást mutat be, amely az idegennyelv-tanárok szakmai önmeghatározásának a vizsgálatára irányult abból a szempontból, hogy milyen szakmai potenciállal rendelkeznek hazánkban az idegennyelv-szakos tanárok a többnyelvűség fejlesztésének mint nyelvtanári feladatnak az ellátásához. A 9 kérdéscsoportból álló kérdőívet 400 személy töltötte ki értékelhető módon. A többnyelvűséget a megkérdezettek leginkább a mindennapi életben két vagy több nyelv, kommunikatív szükségleteknek

megfelelő, szóban és/vagy írásban történő rendszeres használatával azonosítják. A megkérdezettek a nyelvhasználatot, illetőleg azt a nyelvi kompetenciát, hogy kommunikatív szükségleteiket ki tudják szolgálni, a többnyelvűség megítélésének a szempontjából a legfontosabb tényezőnek tartják. A többség a többnyelvűséget mint nyelvi cselekvőképességet jellemezte, a saját többnyelvű identitásuk megítélésakor a más kultúrákkal kapcsolatos elfogadó magatartással azonosultak leginkább. A válaszadók túlnyomó többsége a kommunikatív kompetenciának – mint a kommunikatív idegennyelv-oktatás általánosan elismert célkitűzésének – a pragmatikai komponensét helyezi előtérbe, és célként az idegen nyelvi környezetben a szituációnak megfelelő kommunikációs készséget jelöli meg. A megkérdezettek igyekeznek kielégíteni azt a legfőbb nyelvtanulói igényt, hogy a diákok képesek legyenek idegen nyelvű környezetben adott szituációnak megfelelően kommunikálni. Az adatközlők a szókincsfejlesztést tartják a legnagyobb, míg az irodalmi ismeretek közvetítését a legkisebb mértékben a nyelvtanári munka részének. A szókincsfejlesztés kiemelése a nyelvtani ismeretek bővítésével szemben mindenképpen öröndetes változásra utal a tanárok szakmai önmeghatározásában, és mutatja a gondolkodásmódjuk átalakulását. A megkérdezett tanárok túlnyomó többsége nem izoláltan végzi a feladatát, hanem szakmai beszélgetést folytat a kollégáival a tanulók nyelvi fejlesztését illetően. Ez az együttműködés az egyéni többnyelvűség fejlesztésének mint nyelvtanári feladatnak az alapvető bázisa. Az angol- és némettanárok már a meglévő, a többnyelvűség fejlesztésére kialakított didaktikai koncepciókról rendelkeznek tudással, és ezt például új tankönyvek segítségével is elsajátíthatják. Más nyelvek esetében azonban ezek még kevésbé állnak rendelkezésre, ezért a szakmai önmeghatározásban az „egy nyelv – egy tárgy” koncepció dominál.

A metaforák nyelvi jelenségként túllépnek nyelvhasználati jelentőségükön azzal, hogy fontos szerepet játszanak az ember világlátásában és a jelenségek konceptualizációjában. Általános kognitív képességünk lehetővé teszi, hogy a valamiféle kontiguitásban lévő dolgok, fogalmak között asszociációkat hozzunk létre, és egyikből a másikra következtessünk konceptuális és nyelvi szinten egyaránt. A metaforák a további alkalmazott nyelvészeti megközelítések számára is kutatási területet jelenthetnek. Fábrián Gyöngyi *A metaforaelemzés szubjektivitásának korlátozása pedagógiai nézetek vizsgálatára* című tanulmánya (233–248) bemutatja a metaforakutatás elméleti alapjait. A metaforaelemzés módszerének részletesebb megismerése és pedagógiai kutatási vagy fejlesztési célú alkalmazása indokolt lehet a tanárképzésben és a -továbbképzésben dolgozó szakemberek számára. Ezt a módszer alapfogalmainak megismerésével érdemes elkezdni. A kutatásban kétféle adathalmaz gyűjtését végezték el, ennek egyik része a provokált elemi metaforák összessége, másik része pedig ezek szövegszintű, propozicionális kiegészítése volt. A résztvevőknek metafora alkotásával kellett kiegészíteni az alábbi rövid állítást: A TANÁR _____. A metaforizációs folyamat adatgyűjtési szakasza az alábbi lépésekben összegezzhető: 1. Metafora provokálása a *tanárfogalom*hoz. 2. A metaforák egyéni rögzítése verbálisan vagy vizuálisan. 3. A magyarázatok rögzítése. 4. A magyarázatok propozíciókká alakítása. A tanulmány az adatgyűjtés érvényességének elősegítése érdekében a módosított metaforaelemzés propozicionális adatgyűjtési technikáját, valamint a csoportszintű rendszerezés technikáját javasolja. Az adatfeldolgozás elősegítésére a szakirodalomban ismert metafora-ellenőrzési, valamint az ennek változataként újonnan bevezetett irányított konstrukció-ellenőrzési technikákat ismertette. A technikák együttes alkalmazása az adatgyűjtés és az adatfeldolgozás terén jelentősen segítheti a metaforaelemzést, amely a tanári nézetek kutatásában, valamint a tanárképzés fejlesztési szakaszaiban egyaránt jól használható.

Összességében elmondható, hogy *A tanárrá válás és a tanárság kutatása* című tanulmánykötet rendkívül sokszínű, gazdag munka. A színvonalas tanulmányok minden, a tanári pálya gyakorlati kérdése iránt érdeklődőnek tájékoztatást nyújthatnak. A kötet valamennyi szerzője és tanulmánya Maria Montessori gondolatát követi: „A pedagógusnak új művészetet kell megtanulnia, azt, hogy a gyermek segítőtársa és vezetője legyen, és elvezesse őt azokhoz az eszközökhöz, amelyekre akkori fejlődése fokán szükség van.”

Irodalom

Major Éva – Veszelszki Ágnes szerk. *A tanárrá válás és a tanárság kutatása. A magyar nyelv és irodalom, az idegen nyelvek és a művészetek műveltségi területen.* Bölcsészeti- és Művészetpedagógiai Kiadványok 11. Eötvös Loránd Tudományegyetem. Budapest. 2015. 254 oldal. http://metodika.btk.elte.hu/file/TAMOP_BTK_BMK_11.pdf (2018. június 24.)

N. Császi Ildikó: Research on being a teacher and the teacher practice

Az írás szerzőjéről

N. Császi Ildikó

egyetemi docens, Károli Gáspár Református Egyetem Bölcsészettudományi Kar Magyar Nyelvtudományi Tanszék, Budapest
ncsasziiildiko[kukac]gmail.com