

KÉTNYELVI PEDAGÓGUSKÉPZÉSBEN RÉSZT VEVŐ HALLGATÓK NÉZETEINEK MEGJELENÉSE KREATÍV VIZUÁLIS ALKOTÁSAIKBAN¹

Trentinné Benkő Éva

Eötvös Loránd Tudományegyetem

A kutatás háttere és indokoltsága

A magyar közoktatásban – a folyamatosan zajló szakmai, oktatáspolitikai és társadalmi viták mellett – az elmúlt évtizedben is tovább emelkedett a kétnyelvű óvodai és általános iskolai programok száma (Kovács–Molnárné, 2003; Kovács, 2006, 2009; Morvai–Poór, 2006; Vámos–Kovács, 2008; Tárnok, 2009; Tolnai, 2009; Kovács–Trentinné, 2010). Ezáltal jelentősen megnőtt a kereslet a kétnyelvű fejlesztési feladatok színvonalas ellátására alkalmas, speciális szaktudású és szakképzettségű pedagógusok iránt. Ugyanakkor, a kétnyelvi² pedagógusképzés egyelőre még két szempontból lemaradásban van a közoktatás igényeihez képest: 1. nincs bevizsgált felsőoktatási gyakorlat a kétnyelvű programokban részt vállaló pedagógusok képzésére és továbbképzésére és 2. Magyarországon csak elenyésző számú felsőoktatási intézményben van speciális korai kétnyelvi (nem nemzetiségi) program az alapképzés szintjén. Ez utóbbiak közül az egyik az ELTE Tanító- és Óvóképző Kara (Kovács, 2009, Demeter–Szarka, 2011).

A hallgatói nézetek a kétnyelvi pedagógus szerepére, feladataira, a korai kétnyelvű fejlesztés céljára és módszereire vonatkozóan kiemelten meghatározóak az eredményesség szempontjából. A kétnyelvű programokban tanító-nevelő pedagógusok kompetenciái (lásd tág értelmezés, Falus, 2006, Vass, 2006a,b) rendkívül sokrétűek és sok tekintetben speciálisak. Magukba foglalják az egynyelvű pedagógusi kompetenciákat, kiegészítve azokat a kétnyelvű kontextus szempontjából speciális ismeretekkel és képességekkel; többek között célnyelvi, szaknyelvi, nyelvpedagógiai, szakmódszertani, interkulturális és IKT-s területeken. Elengedhetetlen továbbá a két-, illetve többnyelvűséggel, a kisgyermek holisztikus fejlesztésével, a reflektív gyakorlattal, valamint a saját élethosszig tartó fejlődéssel kapcsolatos megfelelő attitűdök megléte is. A kutatást indokolja, hogy eddig még nem történt meg a korai kétnyelvi pedagógusképzésben részt vevő jelöltek nézeteinek (beliefs) feltárása leendő feladatokról és a képzésről. A hallgatói vélekedések, szubjektív elméletek alapvetően meghatározzák a felsőoktatási tanulmányok hatékonyságát, a pályaszocializációs és a majdani pályaviteli folyamatok sikerét. A vizsgálat így egyszerre szolgál kutatási és képzési célokat.

¹ A teljes kutatás részletei a témában készülő doktori értekezésből ismerhetők meg. ELTE PPK Neveléstudományi Doktori Iskola, Témavezető: Vámos Ágnes egyetemi tanár.

² A tanulmányban Poór Zoltán (2012) javaslatára eltérő jelentésben/értelmezésben használom a *kétnyelvű* és *kétnyelvi* terminusokat. Előbbit a két nyelven (anya- és célnyelven) zajló fejlesztésre, a kétnyelvű óvodai, iskolai kontextusra; míg utóbbit a kétnyelvű programokban résztvevő, de nem okvetlenül kétnyelvű pedagógusokra, illetve a kétnyelvű fejlesztésre felkészítő (de nem két nyelven, hanem kizárólag idegen nyelven zajló) képzésre alkalmazom.

A kutatást alapozó szakirodalom

A nézetek (beliefs) fogalmának meghatározása

A szakirodalom többféle tartalommal ruházza fel a nézeteket, attól függően, hogy egyes kutatók mennyire tekintik ezeket elméleti jellegűeknek és mennyire konkrét, képekben kifejeződő, szemléletes képződményeknek (Wubbels, 1992, Korthagen, 1993). A meghatározás további szempontjai közé tartozik, hogy hogyan különböztetik meg a nézeteket a hasonló konstrukcióktól: a tudástól és az attitűdöktől (Dudás, 2006). Egyes kutatók nem különítik el a tudást és a nézeteket: „a tudás magában foglal mindent, amit egy személy tud, vagy igaznak hisz, akár bizonyított valamely objektív, illetve külső formában, akár nem” (Alexander, Schaller és Hare, 1991. 317. Idézi Kimmel, 2007. 15). Azon szerzőknél, akik különbséget tesznek nézetek és tudás között, a nézetek általában vélekedést, elkötelezettséget, ideológiákat jelölnek, míg a tudáson inkább tényszerű, a szakszerű cselekvést irányító proposíciók értendők (Calderhead, 1996. 719.). A konstruktivista felfogás nem különíti el a kettőt (Glaserfeld, 1995; Nahalka, 1997; Mayer-Smith és Mitchell, 1997; Falus, 2001; Holt-Reynolds, 1992; Feketéné, 2002, idézi Kimmel, 2007). Szerintük a tudás is egyfajta szubjektív meggyőződés, személyes konstrukció eredménye, hasonlóan a nézetekhez, melyek olyan feltételezések, proposíciók a világról, amelyeket igazaknak vélünk (Richardson, 1996, 103).

A nézetek többnyire implicitek, rejtettek, kívül esnek a tudatosság határán, elemzés és reflektálás nélküli folyamatban jönnek létre. Ezek a szubjektív elméletek, amelyek egy adott területre, jelenségre vonatkozó értékek és eszmék integráns egységei, segítik az egyént saját személyisége és a világ megértésében (Polak, 1998. Idézi Falus, 2006, 30–31). Richardson (1996, 103) kiemeli azt is, hogy a nézetek olyan mentális konstrukciók, amelyek döntően befolyásolják ítéleteinket és mások megítélését is. *Az attitűddel* összehasonlítva egyes szerzők azt hangsúlyozzák, hogy a nézetek inkább kognitív, az attitűdök inkább affektív jellegű pszichikai képződmények (Kimmel, 2007, 15). Abban azonban megegyeznek, hogy mindkettő nehezen változtatható és döntően befolyásolja az egyén döntéseit és tetteit, hiszen szűrőként, filterként, értelmezési lencseként működnek (Richardson, 1996, 103; Falus, 2001, 23; Kimmel, 2007). Az eltérő magyarázatok és értelmezések közös jellemzője, hogy a nézeteket a kutatók mind tapasztalatokból, élményekből származó pszichikus konstrukcióknak tekintik (Dudás, 2007, 48).

A fogalom és jelenség komplexitását jelzi a szakirodalomban előforduló számos különböző elnevezés is. Az 1. számú táblázatban a külföldi szerzők által a nézetekre alkalmazott megnevezéseket gyűjtöttem össze.

1. sz. táblázat: Példák a nézetek megnevezésére a külföldi szakirodalomban (*Falus*, 2006, 30–31; *Dudás*, 2007, 48–49; *Kimmel*, 2007, 11–45; *Bárdossy és Dudás*, 2011 alapján).

Szakirodalmi elnevezések a nézetekre	Szerző	Évszám
értékelő rendszer	Schon	1983
gyakorlati tudás	Elbaz Schon, Shulman	1983
személyes elméletek	Fox Clark és Peterson Griffith és Tann	1983 1986 1992
stratégiai tudás	Shulman	1986
a tanításra vonatkozó képzetek	Clandinin	1986
a tanár személyes gyakorlati elméletei, személyes gyakorlati tudás	Conelly és Clandinin Clandinin és Conelly	1987
szubjektív elméletek	Polak	1988
intuitív ernyők, gyakorlati tanításfilozófia	Goodman	1988
implicit teóriák	Clark	1988
imázsok	Calderhead, Robson	1991
tanítási metaforák	Bullough és mtsai	1991, 1992 1994
nézetrendszerek	Kagan Pajares	1992 1992
„álsruhába öltöztetett nézetek” (<i>lsd külön</i>)	Pajares	1992
implicit elméletek	Claxton	1996

A jelen kutatás szempontjából meghatározó tág értelmezés *Pajares* (1992) nevéhez fűződik. Ő az előzetes tudást, nézeteket a következőképpen definiálja: „attitűdök, értékek, ítéletek, axiómák, vélemények, ideológiák, érzékelések, elképzelések, fogalmi rendszerek, előfeltevések, beállítottságok, implicit elméletek, explicit elméletek, személyes elméletek, belső mentális folyamatok, cselekvési stratégiák, a gyakorlat szabályai, gyakorlati elvek, perspektívák, a megértés repertoárjai, szociális stratégiák...” „álsruhában és álnéven” mind nézetek („beliefs”). (*Pajares*, 1992, 309, idézi *Kimmel*, 2007, 14.)

A nézetek szerepe a pedagógusképzésben

A pedagógusok, pedagógusjelöltek nézeteivel és azok változásaival számos tanulmány foglalkozik, itthon és külföldön egyaránt. A magyar kutatások – a teljesség igénye nélkül – a témát különböző aspektusokkal gazdagították: *Golnhofer–M. Nádasi* (1981); *Hunyady* (1993, 2001, 2004); *Falus* (1997, 2001, 2002, 2004); *Hunyady–Ungár* (1999); *Vámos* (2001a,b, 2003a,b, 2008); *M. Nádasi* (2002, 2006); *Szivák* (2003); *Nahalka* (2003); *Sántha* (2004); *Köcséné Szabó* (2007); *Dudás* (2005, 2007); *Kimmel* (2007).

Abban a legtöbb szerző egyetért, hogy a „pedagógusok rendelkeznek valamilyen, többé vagy kevésbé explicit, többé vagy kevésbé koherens nézetrendszerrel, amely segíti őket a bonyolult pedagógiai jelenségek

strukturálásában, megértésében, s befolyásolja gyakorlati tevékenységüket”, állítja *Falus* (2006, 31, 43), utalva *Calderhead* (1996), *Polak* (1998) és *Richardson* (1996) munkáira. A nézetek *Pajares* (1992, 324–325) szerint korán kialakulnak, nehezen változnak meg, értékelő természetük miatt szűrővé válnak, melyen keresztül értelmezzük az új jelenségeket. Sajátos körülmény a pedagógusképzésben más felsőoktatási képzésekhez képest, hogy a hallgatók tanításról alkotott nézeteinek már vannak bizonyos tapasztalati alapjai, amikor eljutnak a felsőoktatásba. Ez utóbbi jellegzetesség avval magyarázható, állítja *Lortie* (1975), hogy minden pedagógusjelölt megközelítőleg 10000 órányi tanulással-tanítással kapcsolatos saját tapasztalattal rendelkezik, mire bekerül a pedagógusképzésbe (vö. *Falus*, 2002). *Lortie* „apprenticeship of observation”-nek, *Hunyady* (2004, 9) a „tanuló évek megfigyelései”-nek nevezi ezt a jelenséget.

Hunyady (1993, 165.) arra hívja fel a figyelmet, hogy a hallgatók korábbi iskolai élményei „nem egyszerűen pályaválasztási motívumaik vagy a pályáról kialakított elképzeléseik forrását képezik, hanem meghatározzák reagálásukat egyes pedagógiai szituációkban, viselkedési sémaként működnek a gyerekekkel való kapcsolatukban, értékelési és metodikai mintát adnak pedagógiai tevékenységükben”. *M. Nádasi* kiemeli, hogy a pedagógusjelöltek saját kialakult, „hétköznapi pedagógiai elméleteik”-kel vesznek részt a didaktikai képzésben már a kezdetektől, és a pedagógusképzésen múlik, hogy a képzés végére – ha minden pozitív körülmény teljesül – a hallgatók nézetei átalakulnak-e „egyéni, integrált pedagógiai elméletté” (2002, 211–212.). Hasonlóképpen fogalmaz *Dudás* is (2007, 50.), aki szerint a nézetek olyannyira értelmezési lencseként működnek, hogy nagyban befolyásolhatják a képzés eredményességét, sőt egyesek szerint még azt is, hogy később hogyan fognak tanítani (*Britzman*, 1991; *Calderhead*, 1989, 1991, 1996; *Calderhead* és *Robson*, 1991; *Falus*, 1992; *Johnston*, 1992, 1994 és *Pajares*, 1992 munkáira hivatkozva). *Bárdossy és Dudás* (2011, 17.) szerint a nézetek feltárásának „folyamata – a reflektív paradigma alapján – a személyiségen belül zajló változásnak, a gondolkodásban végbemenő részben percepció, részben interpretációs folyamatnak tekinthető. Ez a folyamat önelemzést, a tapasztalatok reflexióját, az ehhez szükséges önelemző képességek működését igényli és feltételezi.”

Hunyady (1993, 2004), *M. Nádasi* (2002, 2006), *Falus* (2006), *Dudás* (2007) *Bárdossy és Dudás* (2011) mind azt emelik ki, hogy a pedagógusjelöltek szakmai fejlődésének egyik legfontosabb eleme az implicit nézetek, nézetrendszerek explicitté válása a laikus pedagógiai nézetek a képzés tartalmának megfelelő didaktika-elmélettel való élményszerű és meggyőző szembesítése során. A pedagógusképzés szempontjából a bemutatott hazai és külföldi szakirodalom alapján tehát az alábbi gondolatokat tartom döntőeknek a nézetek szempontjából összegzésként (2. sz. táblázat):

2. sz. táblázat: A nézetek főbb jellemzői és a pedagógusképzéssel való összefüggései

A nézetek, nézetrendszer:
• a világról konstruált belső reprezentáció, kognitív struktúra
• értelmezési keretként, szűrőként működik
• sokszor rejtett és implicit
• nehezen változtatható
• meghatározza, hogy a pedagógusjelölt hogyan értelmezi az új, korszerű ismereteket és tapasztalatokat
• meghatározza, hogy a hallgató beépíti-e az új ismereteket a már meglévő mentális modelljébe, azaz tanul-e az új információkból
A pedagógusképzés célja és feladata (átfedésekkel):
• a jelöltek szűrőként viselkedő laikus pedagógiai nézeteinek összhangba hozása a korszerű ismeretekkel
• a rejtett, implicit nézetek feltárása, felhasználása, ha szükséges megváltoztatása
• új, korszerű ismeret, személyes megtapasztalás, élmény nyújtása a jelölteknek
• annak elősegítése, hogy a jelölt érzékelje a sajátjától eltérő valóságkonstrukciót
• kognitív disszonancia létrehozása, ami motiválja a jelölt belső modellje átszervezésének folyamatát, a tanulást
• konceptuális váltás előidézése a jelöltek nézetrendszerében, annak elérése, hogy a jelölt az új ismereteknek, tapasztalatoknak megfelelően átalakítsa már meglévő mentális modelljét

A nézetek feltárására alkalmas kvalitatív módszerek

A nem mindig fogalmi szinten lévő, rejtett nézetek feltárására, tudatosítására alkalmas módszerek közé sorolhatók a hagyományos feltáró módszerek közül a megfigyelés, az interjú, a kérdőív. A nézetek kutatása ugyanakkor sajátos megközelítést, újfajta metodikát kívánt, így kifejlődtek a pedagógiai gondolkodás mélyebb megismerését, megértését segítő „új generációs” kutatási módszerek és technikák. Ilyenek többek között a fogalmi térkép, a szereprepertoár-rács és a metafora, melyek különösen alkalmasaknak bizonyultak az implicit nézetek explicitté változtatására. Többek között ezen kvalitatív kutatási módszerek és technikák alkalmazásáról számol be részletesen Szabolcs (1999, 2001), Szivák (2002, 2003), Ehmann (2002), Seidman (2002) és Vámos (2001, 2003, 2008). Falus (1998, 2001, 2002, 2007), Hunyady (2001, 2004, 2006), M. Nádasi (1999, 2001, 2002, 2006) és Dudás (2005, 2007) több publikációban is részletesen tárja fel és összegzi a pedagógusok, pedagógusjelöltek nézeteivel és azok változásával kapcsolatos hazai és külföldi kutatásokat. A nézetek feltárására alkalmas módszerek és technikák széles spektrumának illusztrálására szolgál a megnevezett szakirodalom alapján összeállított 3. sz. táblázat.

3. sz. táblázat: Példák a nézetekkel kapcsolatos empirikus kutatásokra a publikációk időrendjében

Az empirikus kutatás témája	Kutatási módszerek és technikák	Szerzők és a publikáció időpontja
tanárjelöltek elgondolásai, nézetei a nevelés céljáról	kérdőív	Golnhofer–M. Nádasi, 1981
tanári döntéshozatal	támogatott felidézés	Falus, 1985
tanítási tervektől való eltérés	támogatott felidézés	Kotschy, 1985
nézetek és gyakorlat kölcsönös egymásra hatása	mélyinterjúk, tanárokkal, diákokkal folytatott viták és megbeszélések	Richardson–Anders–Tidwell–Lloyd, 1991, idézi Richardson, 1996
„jó tanárral” kapcsolatos vélekedések	Kelly által kifejlesztett, a kérdőív és az interjú sajátos ötvöze: szereprepertortár-rács	Corporal, 1991
pedagógusok rivalizációja	mélyinterjú	Fülöp, 1993
hallgatói nézetek és szakmai fejlődés	szövegelemzés: hallgatói írások, naplók és portfóliók	Bullough, 1993
nézetek a jó osztályvezetésről és a tanár ellenőrző munkájáról	kérdőív	Johnson, 1994
nézetek	fogalomtérkép és rendezett fa	E. Szabó, 1996
nézetek változásai (tanítási gyakorlat előtt és után)	kérdőív	Nettle, 1998
tanárjelöltek motivációval kapcsolatos nézetei	szöveg (motivációról) reflektív feldolgozása	Salisbury–Glennon–Stevens, 1999
kezdő és tapasztalt tanárok reflektív gondolkodása	kérdőív	Szivák, 1999a,b
felvételizők nevelői attitűdje, pályaaalkalmasság	irodalmi szemelvényrészletek feldolgozása	Hunyadyné–Ungárné, 1999
hallgatók és mentoraik nézetei	fogalomtérkép és mondatbefejezés	Zantig–Verloop–Vermunt, 2001
jelöltek a tanításról, a jó tanárról	metaforaelemzés	Vámos, 2001, 2003a,b
tanárok nézetei és gyakorlati tudása	strukturált interjú	Golnhofer–Nahalka, 2001
mentorok gyakorlati tudása és tanítási gyakorlata – hallgatók saját gyakorlati tudásának fejlődése	támogatott felidézés és fogalomtérkép	Meijer–Zantig: Verloop, 2002
nézetek a hatékony, sikeres tanárról	kérdőív	Minor–Onwuegbuzie–Witcher, 2002
hallgatók belépő nézeteinek feltárása	fogalomtérkép, résztvevő megfigyelés, metaforaalkotás, kvalitatív szövegelemzés	Dudás, 2007
tanárrá válás (szakmai énkép, szakmai identitás kialakulása)	kérdőív, interjú, fogalomtérkép, metafora	Köcséné Szabó, 2007
pedagógusszerepek, pedagógus-személyiség, pedagógusképzés	mesealkotás, meseelemzés	Vámos, 2008
pedagógusjelöltek nézetei	szakirodalmi szövegek interaktív és reflektív feldolgozása	Bárdossy–Dudás, 2011

Wubbels (1992) azt feltételezte, hogy a hallgatói nézetek, prekoncepciók világképet alkotnak, szimbólumokkal írhatók le és úgynevezett jobbgyféltekestratégiákkal tárhatók fel és befolyásolhatók. *Dudás* (2007, 53.) összegzése szerint „a tapasztalatok nyomán kialakult nézetek, elkötelezettségek, vélekedések a pedagógusok, hallgatók gondolkodásának mélyén húzódnak meg. Elemeik képekben, élményekben rögzülnek, a fogalmi gondolkodás számára nehezen hozzáférhető, nem mindig fejezhető ki verbálisan.” Ezen argumentumok kutatási technikáim és eszközeim megválasztásakor rendkívüli fontossággal bírnak.

A kutatás jellemzése

A kutatás célja

Nemzetközi tanulmányok, kutatások igazolják a pedagógusok – és kompetenciáik, felkészültségük, körülményeik – meghatározó szerepét a tanítási-tanulási folyamat sikerében (pl. *Teachers Matter*, 2005; *TALIS* 2008). Kutatásom fókuszában a kétnyelvű fejlesztési feladatokat ellátó pedagógusok és pedagógusjelöltek kompetenciái, azon belül is kiemelten nézetei állnak, melyek nagymértékben befolyásolják a pedagógusképzés, illetve az intézményes kétnyelvű fejlesztés hatékonyságát (lásd a teljes kutatást a szerző doktori értekezésében). A jelen tanulmány keretei között bemutatott kutatás céljai a következők:

- Az ELTE Tanító- és Óvóképző Kar kétnyelvi képzésében részt vevő hallgatók nézeteinek megismerése a korai kétnyelvű fejlesztésre, a kétnyelvi pedagógusi feladatokra és a képzés/önképzés szerepére vonatkozóan.
- A pedagógusképzésben hatékonyan alkalmazott, vizuális megjelenítést igénylő kreatív tevékenységek és technikák kvalitatív kutatómódszertani kipróbálása és alkalmazhatóságuk, megbízhatóságuk igazolása.

A kutatás kérdései

Kutatási céljaimhoz kapcsolódóan a következő két kérdésre keresem a választ több projektív technika segítségével, közöttük a jelen tanulmányban bemutatott vizuális megjelenítést igénylő alkotások elemzésével.

- Milyenek a kétnyelvi pedagógusjelöltek nézetei saját majdani szerepükről, hivatásukról, feladataikról és a szükséges kompetenciáikról? Milyenek a nézeteik a kétnyelvűségről, a kétnyelvi pedagógussá válás folyamatáról?
- Alkalmasak-e a pedagógusképzésben általam alkalmazott tevékenységek, módszerek és technikák pedagóguskutatási és pedagógusképzés-kutatási célok megvalósítására; hallgatói nézetek feltárására, tanulási eredmények (Learning Outcomes, LeO) megismerésére?

A kutatás módszerei és technikái

A teljes kutatásban metafora- és meseelemzést, kérdőíves vizsgálatot, hallgatói reflexiók és hivatalos dokumentumok elemzését, mondatbefejezést, szimulációs, valamint egyéb projektív technikákat alkalmaztam. A jelen tanulmányban

bemutatásra kerülő vizsgálat során vizuális megjelenítésen alapuló alkotások elkészítésére kértem a hallgatókat egyénileg, párban, illetve kooperatív kiscsoportokban. A hallgatói munkák között rajzok-festmények, különféle (pl. origami, kollázs) technikájú poszterek, társasjátékok, folyamatábrák és rajzos fogalmi térképek szerepeltek. Legtöbbször szóbeli kikérdezés és több esetben írásbeli reflexió is segítette a hallgatói alkotások értelmezését (ez utóbbira példák a Függelékben találhatóak). Kutatásetikai megfontolásból a bemutatott alkotások, írásbeli elemzések csak abban az esetben szerepelnek névvel együtt, ha ehhez az illető hallgató hozzájárult.

A kutatás folyamata és mintája

Elővizsgálatként a Kétnyelvű Iskoláért Egyesület (KIE) 2003-ban akkreditált kétnyelvi pedagógustovábbképző kurzusán oktatóként betekintést nyerhettem 40 pedagógus kolléga témához kapcsolódó nézeteibe (2007-ben $n=15$, 2008-ban $n=25$). Az általam 2007-ben és 2008-ban tartott két műhelyfoglalkozás során számos interaktív, kreatív, a személyes elméleteket, prekoncepciókat felszínre hívó tevékenységi formát kipróbáltam. Az alkalmazott projektív technikák, többek között a mondatbefejezés, a receptalkotás, a szimulációs szerepjátékok és a vizuális tevékenységek kifejezetten alkalmasaknak bizonyultak a pedagógusnézetek feltárására, képzési és kutatási szempontból egyaránt. Rajtuk keresztül megismerhetőkké váltak a kétnyelvűséggel kapcsolatos pedagógusnézetek, a kétnyelvi pedagógus számára szükséges kompetenciák, valamint a pedagógusképzés és -önképzés feladatai és lehetőségei.

Ezen tapasztalatok alapján a 2011–2012 és a 2012–2013 tanév három félévében az ELTE Tanító- és Óvóképző Karán a meghirdetett kétnyelvi óvodapedagógusképző specializáció kurzusain, valamint a tanító szakos hallgatók számára szabadon választható kétnyelvűségi modul keretében kértem a jelölteket vizuális megjelenítésű alkotások készítésére nézeteik megismerése céljából (összesen: $n=90$, ebből 90% óvodapedagógus, 10% angol műveltségterületi tanító, a nappali tagozatos jelöltek aránya 85%, az esti tagozatos hallgatóké 15%). A tanulmányban bemutatásra kerülő alkotások kétnyelvi módszertani szemináriumokon, kooperatív munkaformákban vagy a „Kétnyelvűség elmélete és gyakorlata” elnevezésű kurzushoz kapcsolódó portfóliók számára egyéni, otthoni feladatként születtek. Egyes jelöltek több alkotást is készítettek (például rajzot és társasjátékot is). A továbbiakban 80, vizuális szempontból értelmezhető-értékelhető kreatív alkotást elemzek a teljesség igénye nélkül, kizárólag a kétnyelvi pedagógusi kompetenciák megismerése céljából. A példák segítségével bemutatom a hallgatók kétnyelvű fejlesztéssel, a kétnyelvi pedagógus szerepével kapcsolatos nézeteit, illetve kitérek a kétnyelvi pedagógussá válás folyamatára és a pedagógusképzés feladatára is.

A kutatás eredményei

A kétnyelvi pedagógusra vonatkozó hallgatói nézetek

A hallgatók *kétnyelvi pedagógust ábrázoló rajzai, alkotásai* nagyon változatosak. Vannak köztük olyanok, amelyek otthoni elkészítése láthatóan több munkaórát is igénybe vett, és nagyfokú kreativitásról, valamint esetenként művészi hajlamról is tanúskodik. Mindenféleképpen pozitívan értékelendő, hogy a hallgatók többsége sem időt, sem energiát nem sajnált a művek elkészítésekor, s ez a tény egyben a feladat megfelelő motivációs értékét is tükrözi. Természetes, hogy a hallgatók tehetségben, látásmódban, nézeteikben *különböznek*, és nincs ez másképp a vizualitás, a művészeti ágak és stílusirányzatok terén sem. Ebből következően a hallgatói alkotások is mind teljesen *egyediek*, alig összehasonlíthatóak. Ugyanakkor a rajzokból, a kollázsokból és az egyéb technikákkal készített kétnyelvi pedagógusi ábrázolásokból (megerősítve azokat alkotóik szóbeli és írásbeli beszámolóival), a személyes filozófiákra nézve több tanulság is levonható, a teljesség igénye nélkül.

A vizuális megjelenítéseket a metaforákból és a mesékből kirajzolódó, komplex tevékenységet folytató, sokszínű személyiséggel, változatos pedagógiai készségekkel és kompetenciákkal rendelkező kétnyelvi pedagógussal összevetve (lásd a szerző doktori értekezése, valamint Trentinné, 2008, 2013) megállapítható, hogy *a verbális és a nonverbális kreatív alkotások számos egyezőséget, párhuzamot mutatnak*. Megjelennek a rajzokban is az egyes metaforikus elemek, többek között a rugalmasságot jelképező rugó, az alapokat jelző téglák, a tudást szimbolizáló könyvek, a nyelvi kompetencia jeleként a szótár, az egyes fejlesztési területek piktogram-szerű jelölései, valamint a játékosság megfelelőjeként a labda és a mackó.



1. ábra: Hallgatói rajzok a jó kétnyelvi pedagógusról

A további – metaforákban és rajzokban egyaránt megjelenő – jellegzetes elemek közé tartozik a sokszínűséget megtestesítő szivárvány, a varázspálca, a multifunkcionális tevékenységre lehetőséget teremtő sok testrészes, több pár kéz, láb, szem, sőt nyelvből is kettő jut a két nyelven egyformán kommunikálni képes pedagógus-csodalénynek. A rajzokból – hasonlóan a mesékhez és metaforákhoz – egyértelműen kiderül, hogy a kétnyelvi pedagógusnak számos kompetenciával kell rendelkeznie: többek között tudnia kell énekelni, mesét mondani, játszani, mókázni, zenélni, altatni, építeni, táncolni, futkosni, homokozni, enni adni, varázsolni, vágni-ragasztani, színezn, számolni, festeni, sportolni és legfőképpen szeretni.



2. ábra: Hallgatói (térbeli) alkotások a jó kétnyelvi óvodapedagógus ábrázolására



3. ábra: Az ideális kétnyelvi pedagógus (Maródi Zsófia munkája: poszter, mérete: A3)



4. Ábra: Az interkulturális ismeretek megjelenése (Marschalkó Dóra rajza)

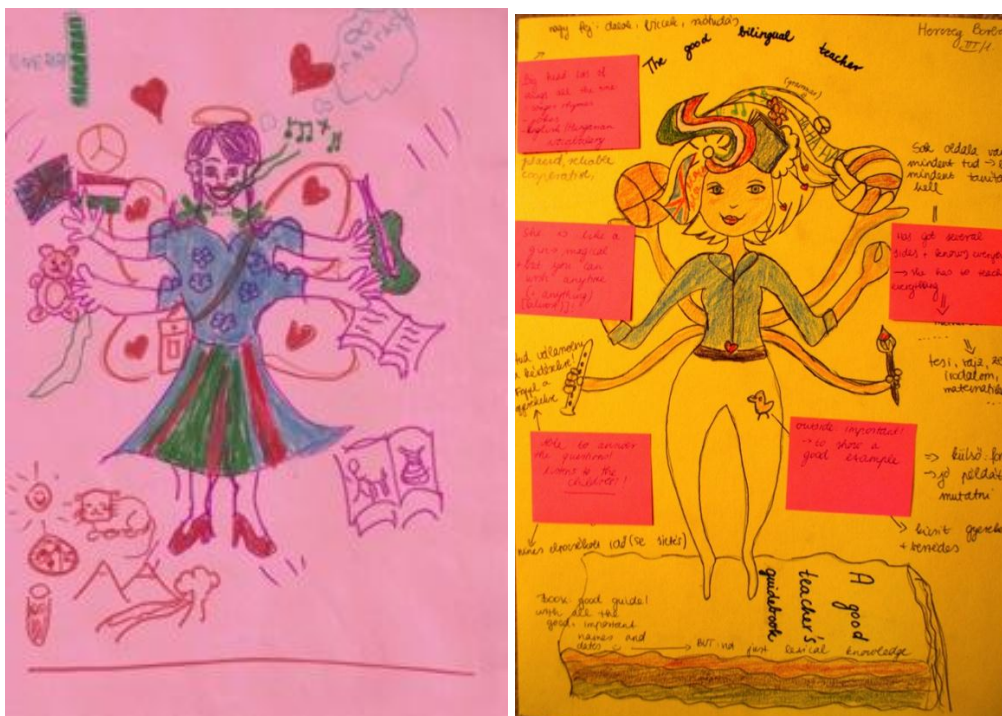
A legtöbb alkotáson található utalás konkrétan a *kétnyelvűségre* is, általában a magyar és az angol vagy az amerikai zászló segítségével, ugyanakkor van olyan hallgató is, aki a *többszínűség* fontosságának hangsúlyozása érdekében az angol és a német zászlót együtt jeleníti meg. Az országokra, nemzetekre történő utalások egyéb lehetőségei a „kisbetűs” kultúra értelmezésében (vö. Kramsch, 1994; Laidlaw, 2001; Kovács, 2009), a célnyelvi ország szimbólumaiban, mint például a piros emeletes londoni busz képében teljeseznek ki. Az *interkulturális* szempontból egyik meghatározó alkotáson (4. ábra) jól felismerhető az angol foci és a magyar pulikutya, az eső és a napsütés, a skót szoknya és a magyaros népviselet, az esernyő és a Rubik-kocka, valamint az ötórás teázást jelképező teás csésze és a makói pirospaprika fülbevalók, még a feltüntetett országzászlók és térképek nélkül is. A hallgató saját alkotásának szóbeli interpretálása során kiemelte, hogy a képen megnyilvánuló kettősség egységének ábrázolása mellett a kétnyelvi pedagógus szíve – a rajzon külön is jelölve – a magyar, azaz a haza oldalán van. Ez is sugallja, hogy a kétnyelvűség nem okoz identitásbeli problémát, és nem jelent veszélyt a nemzeti hovatartozásra, hazafias érzelmekre.

A jellemző pedagógusi *személyiségjegyek* kapcsán érdemes kitérni arra is, hogy a hallgatók szinte mindig mosolygós, vidám pedagógust jelenítenek meg alkotásaikban. A *belső pozitív tulajdonságokra* utalva a legtöbb rajzon feliratok, beszéd- és gondolatbuborékok olvashatók angol és/vagy magyar nyelven, melyek többek között a toleranciára, a türelemre, a gyermekszeretetre, a kedvességre, az empátiára hívják fel a figyelmet. Ezeket az elengedhetetlen személyiségjegyeket,

attitűdöket erősíti az alkotásokon szereplő számos kiegészítő elem is, mint például a béke szimbólumának megjelenítése vagy a „szív” és a „virág” ábrázolása, utóbbi azzal a megjegyzéssel, hogy „ha szereti a virágot, rossz ember nem lehet”.

A hallgatók többsége – szövegszerűen is hangsúlyozva – fiatal, csinos, „jó illatú”, „könnyed mozgású”, szép nőként, míg mások kedves, középkorú, kissé teltkarcsú, teljesen átlagos külsejű asszonyként ábrázolják az ideális kétnyelvi óvodapedagógust. Akad néhány példa az állat képében (pl. polip, pók) való megjelenítésre is, kihangsúlyozandó egyes speciális képességeket, valamint fellelhető egy-két alkotáson férfi pedagógus szerepeltetése a pedagóguspálya elnöiesedésére történő utalással. Ahol fiatal nőként jelenítik meg, ott számos egyéb *külső jellegzetesség* is megfigyelhető: többek között a hosszú – sok esetben „vicces” – frizura, szép sűrű, nagy szempilla, divatos kiegészítők, illetve színes, mintás, egyedi, időnként kimondottan bohókás, feltűnő vagy trendi, esetleg ritkábban elegáns öltözet. A ruha anyagában, mintájában, színében többször megjelennek a magyar zászló és a célnyelvi ország zászlójának színei és motívumai. Ugyanakkor találhatók példák teljesen egyszínű és mindennapi viseletre, pulóver és szoknya megoldásra is.

Egyes hallgatók a szóbeli beszélgetés során is fontosnak tartották kiemelni, hogy a szoknya elengedhetetlen ruhadarab, és volt olyan is, aki egyéb nőiességet sugalló-erősítő kiegészítést is megfogalmazott, mint például a magas sarkú cipőt. Ennél ugyanakkor sokkal jellemzőbb megoldás az öltözék tekintetében a hasznosság figyelembevétele, mint például a sportcipő, amely kényelmes viselet a játékhoz és minden egyéb, aktív testmozgást igénylő foglalkozáshoz. Jellemző lábbeli továbbá az „angolos” gumicsizma, a praktikusságára vonatkozó hozzáfűzött megjegyzéssel. Ugyanilyen meggondolásból több alkotás közös jellemzője a pedagógus ruházatán található sok, nagyméretű zseb, melyekben színes ceruzáktól a játékkártyákon át a mesekönyvekig minden elfér. Nincs különbség a vizsgálatban szereplő kétnyelvi tanító és a nagyobb létszámú óvószakos hallgatók ábrázolásai között. Jellemzően ugyanazok az elemek, kiegészítők és szimbólumok jelennek meg az alkotásokon (lásd 5. ábra).



5. ábra: Hallgatói alkotások – kétnyelvi pedagógusi kompetenciák, személyiségjegyek (óvpedagógus és tanító szakos jelöltek 1-1 rajza)

A 6. ábrán, egyedi megoldásként, a hallgató fénykép formájában saját maga jelenítette meg a jó kétnyelvi pedagógust a szükséges kompetenciákra és alapelvekre történő utalásokkal kiegészítve (lásd a 3. mellékletet).



6. ábra: A jó kétnyelvi tanító jellemzői (Taylor Jennifer)

Minden alkotásra jellemző annak a nézetnek a megjelenése, hogy a kétnyelvi pedagógus kedves, szerethető egyéniség, aki rendelkezik számos nélkülözhetetlen szakmai és személyes kompetenciával. A legtöbb rajzon és szöveges reflexióban fontos elemként jelenik meg a *külső és belső szépség egysége*, amint az az egyik poszteren angolul olvasható is: „a kétnyelvi pedagógus minden nyelven mosolyog”. Ugyanakkor meglepő, hogy a jellemzően azonos

életkor ellenére a külső jegyek megjelenítésekor mennyire *eltérő példák-mintázatok, emlékképek és ideálok* hatásai érvényesülnek. A hallgatói munkák stílusukban az ideális kétnyelvi pedagógus *vizuális leképezésekor* a teljesen hagyományos, a hatvanas éveket idéző emberábrázolásoktól az ultramodern megjelenítésekig széles skálán mozognak, csakúgy mint az alkalmazott technikák tekintetében.



7. ábra: Hallgatói alkotások – emlékképek és ideálok?

Az eltérő, változatos felfogású alkotások tekintetében terjedelmi és tartalmi korlátok miatt nem mutatok be minden típusra példát, de a stílusok – és ezáltal a pedagógusnézetek – tekintetében mindenképpen fontos néhány kiemelkedő alkotásra felhívnom a figyelmet. Olyan példákat választok, amelyeken a külső és belső szépség egyensúlya, a mondanivaló és a megjelenítés módja együttesen fejezi ki a korai kétnyelvű fejlesztés lényegét és ebben a pedagógus szerepét. Az egyik ilyen hallgatói munka egy nagyméretű, térbeli, origami technikával készített alkotás (8. ábra).



8. ábra: Nagyméretű, térbeli – origami technikával készített – alkotás (Fuller Fanni)

- „A képen a lány egy kétnyelvű óvodapedagógust ábrázol (engem): az alsó háromszögek a nehézségeket ábrázolják, amelyekkel egy kétnyelvű óvodapedagógusnak meg kell küzdenie (nyelvi nehézségek, a külvilág negatív véleménye stb...). Az óvónő ezeken túljutva, a nehézségek fölött áll. A madár a gyerekeket ábrázolja, akik az óvónő munkájának »gyümölcsét« viszik magukkal. A kék háttér a lekerekített formákkal a megbízható háttérrel szimbolizálja, amelyet az óvónő teremt meg, ebben a közegben a gyerek nyugodtan kibontakozhat (kibonthatja szárnyait).”

Egy teljes nézetrendszer feltárására is alkalmas lehet egy vizuális feladat az egyén alkotói képességeinek bemutatásán túl. A következő képről (9. ábra) is sugárzik a harmónia. Megtalálható benne a holisztika gondolata, a természetes nyelvelsajátítás folyamatára, körülményeire történő utalás, a társas interakció során megvalósuló nyelvi fejlődés, a pedagógus személyiségének, külső-belső szépségének összhangja, s megjelenik a többnyelvűség és a multikulturalitás eszméje, valamint a pedagógus által megvalósított varázslás-energia-szeretet-tudás közvetítése és a motiváció csodája. A hallgató elemzése a Függelékben olvasható (lásd 1. melléklet). A két/többnyelvűségre, a kétnyelvű fejlesztésre, a pedagógus szerepére vonatkozóan ismerhető meg a hallgató személyes filozófiája:

- „A ruha jobb oldalán Nagy-Britannia zászlajának mintája, a balon pedig Magyarországé látszik. A két zászló színei közül a pirosak összeolvadnak, színátmenetet képez a szoknya redőzete. Ez egyértelműen arra mutat, hogy milyen játékosan és határok nélkül lehet tanulni/tanítani idegen- és anyanyelvet óvodás korban.”
- „A képen a kisgyerekek szemben az óvodapedagógussal ülnek vagy fekszenek. Igyekeztem érzékeltetni a különböző etnikumú gyerekek összetételét, ezzel utalva a kétnyelvűségre. Mindannyian figyelnek a mesére, amit az óvónő fejből mond el. Nagyon fontos ez ahhoz, hogy hiteles legyen a mese, mert így van (szem)kontaktus a mesélő és a hallgatóság között.”



9. ábra: Szabó Tímea rajza a kétnyelvi pedagógusról és a természetes nyelvelsajátításról

Egy teljesen eltérő világot és pedagógust tükröz a következő kreatív hallgatói munka (10. ábra). Látásmódja egyéni, egyedi. Rajztechnikai stílusa – bevallottan is – a kortárs japán manga-képregény világához áll a legközelebb. A forma, a színek, a technika minden szempontból más, mint az eddig bemutatott alkotások esetében, ugyanakkor a téma ugyanaz: a *korai kétnyelvi pedagógus sokrétű személyiségének és szakmai kompetenciáinak* hatásos megjelenítése. A fekete-fehér vonalrajzzal ábrázolt „pókhölgy” első pillantásra szokatlan, meglepő választásnak tűnik, ugyanakkor a hallgató szóbeli és írásbeli indoklása alapján érthetővé és relevánssá válik. A valóságos pók sok szemével mindent lát, lábaival minden irányba és minden felületen képes gyorsan elmozdulni, ezért számos szempontból ideális pedagógusfigura. A „gyermeket észrevétlenül összetartó” hálójában (birtokában) lévő tárgyak képében megjelenő pedagóguskompetenciák a kétnyelvi pedagógus sokrétű – külső és belső térben végzendő – tevékenységeire utalnak. (A hallgató saját rajzáról írt teljes szövegű reflexióját lásd: 2. melléklet.)



10. Ábra: Novák Doroti rajza a kétnyelvi pedagógról

- „Miért is kéne egy emberalakot öltött pedagógust lerajzolnom? Nem kell! ... Számomra egy tökéletes óvodapedagógusnak nagyon fűgének kell lennie, de ugyanakkor észrevétlenné is. Mindent át kell látnia, de úgy, hogy ezzel ne zavarja meg a gyerekek tevékenységeit. Össze kell tartani a gyerekeket, de az ne legyen egy kötelező feladat számukra, hanem inkább egy kellemes játék.”
- „Ha szemügyre vesszük a rajzom, igazán nem titok, hogy kissé félelmetesre sikerült a pedagógusom. DE! Ezzel is azt szerettem volna ábrázolni, hogy nem igazán a külső a lényeg, hiszen bárhogyan nézhet ki egy pedagógus, ha meleg szíve van, és ha jól végzi a feladatát... A pók is egyfajta óvodapedagógus, nem? Rengeteg kicsinye kel ki, akiket a hátán hordoz, nevel és véd. Az állatvilágban is megtalálhatjuk a óvodapedagógusokat!”

Összességében tehát megállapítható, hogy a hallgatói alkotásokon keresztül szerethető, tiszteletet ébresztő, komoly hivatásként kiteljesedő misszióvá válik a korai kétnyelvi pedagógusi tevékenység. Hol egyszerű, hétköznapi feladatként, hol varázslatos, emberfeletti misztikumként ábrázolódik a kétnyelvű fejlesztés. Minden esetben mégis természetes, harmonikus folyamatként, egyszerre nyugalmas, de mégis izgalmas, motiváló kihívásként ismerhető meg a kétnyelvi pedagóguspálya a hallgatók kreatív munkáiból.

A kétnyelvi pedagógussá válás folyamata

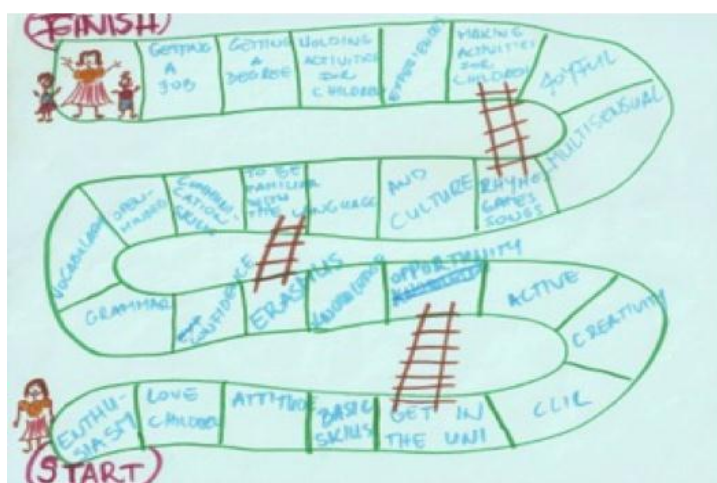
Az alábbiakban a teljesség igénye nélkül bemutatom a begyűjtött alkotások alapján körvonalazódó hallgatói nézeteket a kétnyelvi pedagógussá válás tekintetében. A fogalmi térképekből, társasjátékokból és egyéb kreatív munkákból kiderül, hogy a jelöltek ismerik és értik a kétnyelvű fejlesztéssel kapcsolatos főbb feladatokat és kihívásokat, a kapcsolódó területeket, valamint a sikeres munkavégzéshez szükséges pedagóguskompetenciákat.



11. ábra: Hallgatói fogalomtérképek a kétnyelvű fejlesztésről

A társasjátékok számos érdekes tanulsággal szolgálnak pedagógusképzés-kutatási szempontból. Megállapítható, hogy a jelöltek tudatában vannak a kurzusok során elvárt tanulási eredményeknek, valamint a kétnyelvi pedagóguskompetenciák megszerzését segítő képzési-önfejlődési lehetőségeknek. Ismerik a pályaszocializáció, illetve a majdani pályavitel folyamatát. A jelöltek többsége képes a módszertani szakkifejezések célnyelven való alkalmazására és saját elképzeléseinek kreatív, vizuális megjelenítésére egyaránt. A kétnyelvi pedagógushallgatók képesek egyrészt önálló tervező és alkotó tevékenységet végezni, másrészt egy konkrét feladat megoldása érdekében, adott időkeretben, egymással együttműködve, elképzeléseiket ütköztetve és összehangolva közösen dolgozni. Mindezek igazolására bemutatok néhány – egyénileg otthon vagy kooperatív munkaformában szemináriumi keretek között elkészített – társasjátékot, illetve társasjáték vázlatot.

Az egyik csoportmunkában elkészített társasjátékterv fő mezőiben nemcsak a kétnyelvű fejlesztéshez szükséges pedagóguskompetenciák birtoklásamegszerzése kap helyet (pl. kreativitás, kommunikációs készségek, kultúra- és nyelvismeret, nyelvi alapkészségek, nyelvtan, szókincs, CLIL-ismeretek, magabiztosság, nyitottság, gyermekszeretet, vidámság, megfelelő attitűdök stb.), hanem a különböző *kiemelt fejlődési lehetőségek* is megjelennek. Utóbbiak közül például ilyen az egyetemre (ELTE TÓK) való bejutás vagy az Erasmus részképzés, illetve a célnyelvi gyermekirodalom megismerése. Ezen mezőkre lépve a játékos könnyebben és gyorsabban juthat előre nemcsak a társasjátékban, hanem a való életben is. A társasjáték kezdeti lépései, az alapvető adottságok, mint a lelkesedés és a gyermekszeretet után következő képzési-önfejlesztési folyamat utolsó öt mezője a végcél előtt: 1. tevékenységek tervezése gyerekeknek, 2. tapasztalatok szerzése, 3. tevékenységek tartása gyermekeknek, 4. a végzettség megszerzése, 5. munkahely, állás megszerzése. A célban a mosolygós, vidám pedagógus alakja látható a szintén elégedett, boldog gyermekek társaságában (12. ábra).



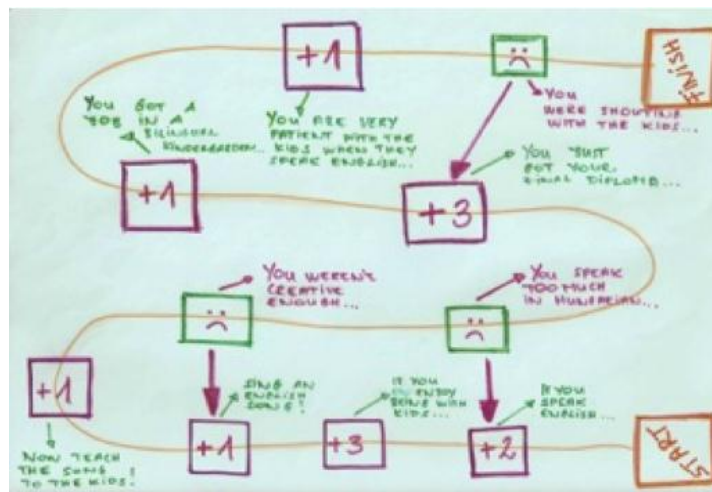
12. ábra: Hallgatói társasjátékterv a jó kétnyelvű pedagógussá válás folyamatáról (1)

Egy másik példában a start utáni legelső mezőben a következő olvasható (angolul): „Ha nem beszélsz jól angolul, kiestél.” Később is kieshet a játékos, ha a csoportjában lévő gyerekek nem érzik jól magukat az általa vezetett foglalkozásokon és nem élvezik az nyelvsajátítási folyamatot. A további teljesítendő feladatok között szerepel az egy év szakmai gyakorlat, a három hónapos külföldi nyelvgyakorlás, a célnyelvi gyermek- és ifjúsági irodalom megismerése, az általános pedagógiai készségek megszerzése, sok dal, mondóka, mese, játék megtanulása, valamint a kétnyelvűség szakirodalmában való elmélyülés. Ezeket a lépéseket újabb gyakorlatok követik még a cél elérése előtt.

Ehhez hasonlóan, az összes társasjátékban szerepelnek a gyakorlat és az elmélet különböző formái. Előbbiekre számos példa található az egyik alkotásban, ahol a hospitálást, az intézményi megfigyelést szakmai gyakorlat követi, melynek

keretében sor kerül a szülőkkel való beszélgetésre, az elsajátított anyag megfogalmazására csakúgy, mint a saját foglalkozások képi és hang rögzítésére a reflexió, az önértékelés és az önfejlesztés érdekében. Szintén a gyakorlati fejlesztő program részét alkotja a saját kompetenciák fejlesztése (pl. zenei téren), az új ötletek felkutatása, valamint a közös családi-óvodai programok szervezése, valamint a szülők inspirálása a nyelvtanulásra. Ezen felül szerepel még anyanyelvi beszélőkkel való kapcsolattartás, valamint számos egyéb ismeret, készség és attitűd bizonyítása. Ezek közül is kiemelt szerepet kap a magyarul tanultak felhasználása, a nyitottság, a multikulturalitás (az ünnepekre, az irodalomra, a szokásokra, a zenére vonatkozóan), valamint a kétnyelvűséggel, a korai nyelvi fejlesztéssel kapcsolatos modern kutatási eredmények ismerete.

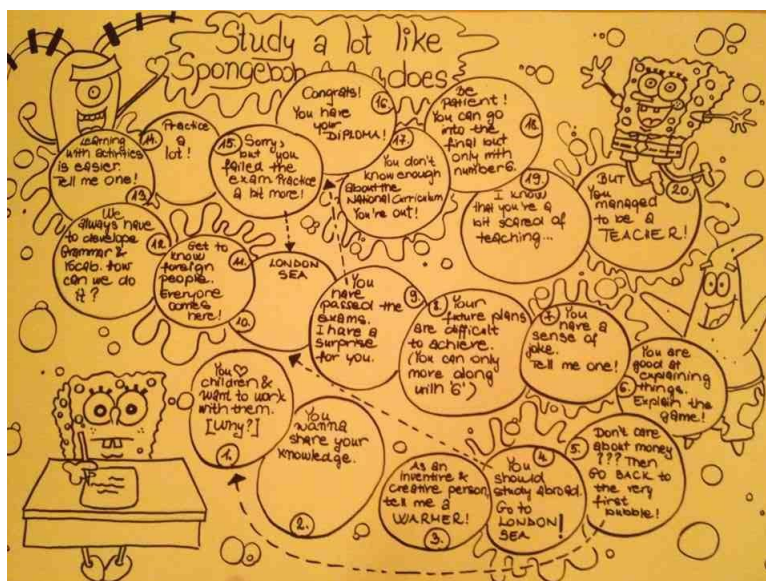
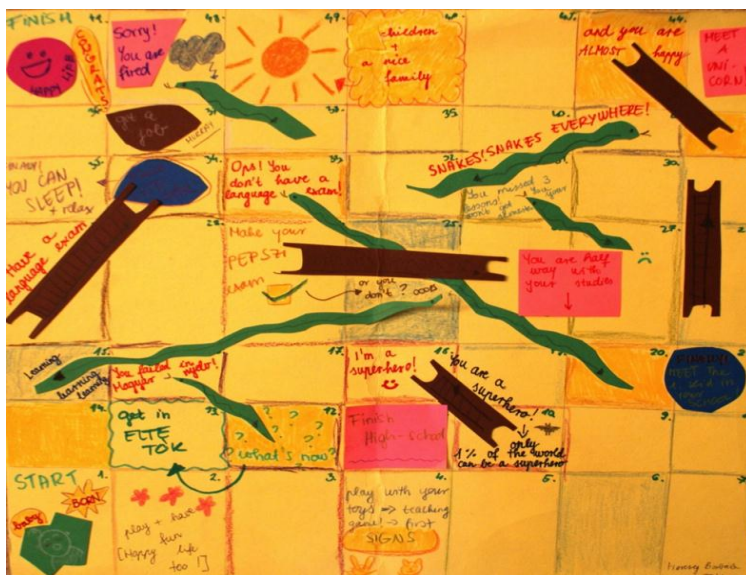
Minden társasjátékban hangsúlyos a *gyakorlati pedagógiai-módszertani-nyelvi* készségek bizonyítása. Például pontlevonás, illetve visszalépés jár, ha a játékos nem elég kreatív, ha túl sokat beszél magyarul vagy ha kiabál a gyerekekkel; ugyanakkor pluszpontok járnak többek között az angol nyelvhasználatért, az együtt éneklésért, a gyerekek célnyelvi megnyilatkozásait kísérő türelemért (lásd például 13. ábra).



13. ábra: Hallgatói társasjátékterv a jó kétnyelvi pedagógussá válás folyamatáról (2)

Más társasjátékokban kiemelt szerephez jut a motiváció, a környezet, a szülők, valamint a gyermekek megismerése és „boldoggá tétele”, a kitartás és az elszántság, továbbá megjelenik a portfólió is mint a szakmai fejlődés kihagyhatatlan eleme. Az említett példában az óvodai állás megszerzése nem a végcél, hanem egy köztes állapot, amelyet először (számos egyéb lépés közbeiktatásával) egy jelentős fizetésemelés, majd egy angol óvodában betöltendő pozíció és legvégül a saját óvoda megnyitása követ. Egy másik érdekes társasjáték-megoldásban a végcél előtt van egy ún. „question point” (államvizsga), ahol sikeres válasz esetén a célvonalhoz jut a játékos, de ha nem tudja a választ, akkor egy korábbi állomáshoz irányítják vissza.

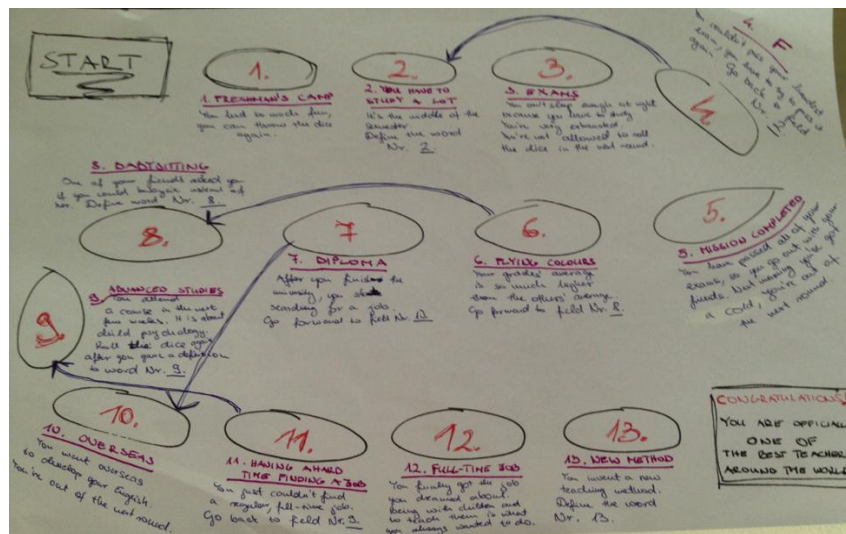
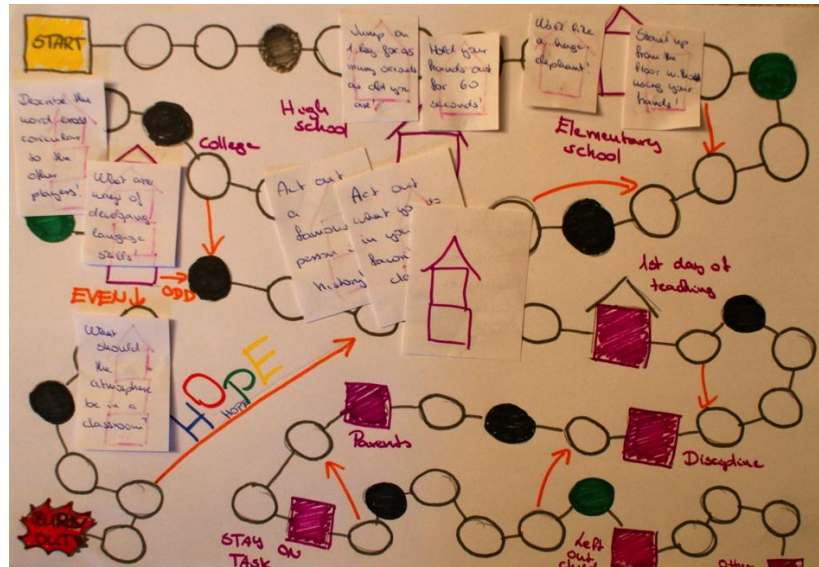
A kutatásban kisebb létszámmal részt vevő, kétnyelvi modult választó tanító szakos jelöltek társasjátékai is nagyfokú kreativitásról és tudatosságról tanúskodnak. Készült hallgatói alkotás Spongya Bob stílusban csakúgy, mint hagyományos „ki nevet a végén”, ””tabu” és „activity” jellegű megközelítésben, valamint az angolszász gyermekkultúrából jól ismert „kígyók és létrák” (snakes and ladders) társasjáték mintájára (lásd 14. ábra).



14. ábra: Kétnyelvi modult választó tanító szakos hallgatók társasjátékai eltérő stílusban (Herczeg Borbála és Fekete Erika munkái – nagyméretű társasjátékok)

Sok játéktáblához tartoznak szerencse- és/vagy feladatkártyák (lásd például 15. ábra), melyek azon túl, hogy jól tükrözik a hallgatók nézeteit, még a kétnyelvi modul során elérendő tanulási eredményekre vonatkozóan is tartalmaznak némi információt. A feladatok sikeres teljesítése vagy kudarca minden alkalommal következményekkel jár. A teljesítés előrelépést jelent, míg a nem teljesített

feladatok visszalépést vagy lassabb haladást (kimaradást adott számú körből, kizárólag 6-os dobásával való továbbjutást) eredményeznek, esetenként pedig akár a játék teljes újrakezdését. A 4. sz. táblázatban példák láthatók az elméletibb és gyakorlatibb jellegű feladattípusokra.



15. ábra: Tanító szakos kétnyelvi modul választó hallgatók társasjátékai feladatkártyákkal (Taylor Jennifer és Nagy Flóra munkái)

4. sz. táblázat: Feladatkártyák (1)

Elméletibb jellegű feladatok	Gyakorlatibb, módszertani jellegű feladatok
Mi a jelentése a CLIL betűszónak?	Sorolj fel 5 angol dalt!
Sorolj fel 5 kompetenciát, amelyek jó pedagógussá tesznek téged!	Sorolj fel 5 bemelegítő, ráhangoló/nyugtató jellegű játékot, amilyen gyorsan csak tudsz!
Sorolj fel 5 olyan területet, amelyek a második nyelv tanításával fejleszthetők!	Találj ki és játssz egy 3 perces játékot a többiekkel!
Definiáld, mi a kétnyelvű oktatás-nevelés!	Melyek a nyelvi készségek fejlesztésének módjai?
Magyarázd el, hogy mit jelent az „anyanyelv”!	Adj elő, mutass be, játssz el valamit! (Pl. egy ma népszerű dalt, hogyan jár egy hatalmas elefánt, hogyan kell a földről felállni kézhasználat nélkül.)
Magyarázd el a többieknek, hogy mit jelent a tantárgyköziség stb. (megszabott tiltott szavakkal)!	

A pedagóguskompetenciákra vonatkozó nézetek kapcsán kiemelendő az a társasjáték, ahol a feladatkártyák között tanítással kapcsolatos gondolatok is szerepelnek értelmezési feladatként. Néhány magyarra fordított idézet az alábbi, 5. sz. táblázatban olvasható az adott hallgató tanítással-tanulással kapcsolatos nézeteinek illusztrálására.

5. sz. táblázat: Feladatkártyák (2)

Pedagóguskompetenciák megjelenése a tanítással kapcsolatos gondolatokban, idézetekben
A középszerű pedagógus megmond, a jó megmagyaráz, a még jobb megmutat, a nagyszerű inspirál.
A tanulás legjobb módja a „csinálás” (to do), a tanítás legrosszabb módja a „beszélés” (to talk).
Az iskola alapvető célja a tanulás és nem a tanítás.
A tanulás során tanítani fogsz és a tanítás során tanulni.
A pedagógusnak 3 szerelme van: a tanulása, a gyerekeké és azé, hogy az első két szerelmét összehozza.
Sose tanítom a gyerekeket, csak megpróbálok olyan körülményeket biztosítani, amiben tanulni tudnak.
A gyerekek arra emlékeznek, hogy mi vagy és nem arra, hogy mit próbálsz tanítani.
A tanítás tárgya az, hogy képessé tegyük a gyermeket arra, hogy pedagógus nélkül is boldoguljon.

A hallgatók alkotásai arról is tanúskodnak, hogy sokuk számára a pályaszocializáció nem a pedagógusképző intézménybe való felvétellel kezdődik. A legtöbben ennél korábbi időpontot jelölnek meg a pályára való felkészülés kezdeteként (start mező). Van, aki a középiskolától, de akad olyan jelölt is, aki születésének pillanatától kezdi a társasjátékkal szimbolizált folyamat leírását és gyermekkorra kellemes játékélményeit. illetve a játék babák tanítgatását is szakmai

tapasztalatként értékeli és nevezi meg. Hasonlóan, a hatékony kétnyelvi pedagógussá válás folyamata sem ér véget a diploma átvételével. A pedagógustovábbképzés, a munkahelykeresés, illetve a pályavitel kapcsán felmerülő nehézségek és veszélyek ugyanúgy fellelhetők a társasjátékmezőkben, mint a sikerességet elősegítő, támogató körülmények (lásd 6. sz. táblázat). Akár egy társasjátékon belül is megtalálható ugyanazon körülmény pozitív és negatív megközelítése (lásd 7. sz. táblázat).

6. sz. táblázat: A jó kétnyelvi pedagógussá válás társasjátéka: A segítő és gátló tényezők

Tanulmányokkal kapcsolatos	Munkahellyel, pályavittel kapcsolatos
Sikerességet segítő, előrevivő körülmények	
sok-sok tanulás	álláskeresés
saját nagyszerű ötletek bizonyítása a módszertan órán	a jó állás elnyerése
gyermekkel való találkozás (végre!) (=a szakmai/tanítási gyakorlat)	a gyerekek csinálják, részt vesznek a feladatokban
a nyelvvizsga megszerzése	a gyerekeknek tetszett az óra
sikerés vizsga, kiemelkedő tanulmányi eredmény	gyermekfelügyelet, babysitting
külföldi részképzés	külföldi tanulmányút, tengerentúli nyelvfejlesztés
sikerés végzés, diploma megszerzése	szakmai továbbképzések, továbbtanulás
Tanulmányokkal kapcsolatos	Munkahellyel, pályavittel kapcsolatos
Nehézségek, akadályok, gátló-hátráltató körülmények	
késés angolóráról	feladattól kihagyott gyermek
esszé határidőn túli beadása	fegyelmezési, magatartási problémák
az index elvesztése	szülők
hiányzás miatt elvesztett félév	munkahely elvesztése, kirúgás
sikertelen szigorlat	kiegés

7. sz. táblázat: A pozitív és negatív párhuzamok a társasjátékokban

Pozitív megközelítés	Negatív megközelítés
Sikeresen levizsgázol valamilyen tárgyból, sikerül a szigorlatod	Megbuzsz valamilyen vizsgán, nem sikerül a szigorlatod
Van nyelvvizsgád, jól tudod a nyelvet	Nincs nyelvvizsgád, nem tudsz jól angolul
Megkapod álmaid állását	Hiába keresel munkát, nem találsz megfelelőt
	Kaptál munkát, de elveszítéd, kirúgnak

A társasjátékok egyedi megoldásai alapján megállapítható, hogy a hallgatók *elképzelései változatosak, egyéniek*, hiszen nemcsak a célhoz vezető út, hanem maga a cél is több esetben eltér: van, akinek az állás megszerzése, van, akinek egy saját kétnyelvű óvoda alapítása a kitűzött célja. Hasonlóan ambiciózus végállomás

„hivatalosan is a világ egyik legjobb pedagógusává válni”; mindehhez egy új gyermek-nyelvpedagógiai módszer felfedezése szükséges utolsó teljesítendő kihívásként. A kiinduló helyzet csakúgy, mint a cél érdekében megteendő lépések, az előre, illetve visszafelé mutató folyamatok is mások esetenként. Ugyanakkor, *nézeteiket*, alapvető elképzeléseiket tekintve, a hallgatók teljesen *egyetértenek*. A szükséges sokszínű szakmai és személyes kompetenciákat illetően – kiemelten is a magas szintű nyelvtudás, módszertani és interkulturális ismeretek, a gyermekközpontúság terén – a gyakorlat szerepének hangsúlyozása mellett az elméleti jellegű tudás megszerzése is érték számukra. Az önképzés és a pedagógus(tovább)képzés fontosságának elismerése is megjelenik a társasjátékokban. A hallgatók tudatossága, kialakult nézetrendszere, a képzés során elsajátított ismeretei, elért tanulási eredményei egyértelműen, explicit módon jelennek meg a rajzos alkotásokban.

Összegzés

A hazai közoktatásban egyre nagyobb az igény szakképzett, a kétnyelvű oktatás-nevelés területén kompetens pedagógusokra. Az ELTE TÓK azon kevés hazai pedagógusképző intézmények egyike, ahol a jelöltek alapképzés formájában speciális felkészítést kaphatnak a korai kétnyelvű fejlesztésre. Eddig még nem történt meg a hazai kétnyelvi pedagógusképzésben részt vevő jelöltek nézeteinek (beliefs) feltárása leendő hivatásukról, a kétnyelvűségről és a képzésről, holott a hallgatói vélekedések, a szubjektív elméletek alapvetően meghatározzák a képzés sikerét és befolyásolják a pályaszocializációt is.

A tanulmány első részében a kutatást alapozó szakirodalom ismertetése történt meg, kiemelve a nézetek pedagógusképzésben és -kutatásban meghatározó szerepét. Ezt követően kitértem a nézetek feltárására alkalmas hagyományos és új generációs kvalitatív vizsgálati módszerek bemutatására. A konkrét kutatás jellemzését, körülményeinek leírását követően a vizuális alkotások értelmezése, elemzése kapcsán szerzett tapasztalatok megfogalmazása következett a hallgatói nézetek és tanulási eredmények tekintetében.

A korai kétnyelvi alapképzésben részt vevő hallgatók nézetrendszere komplex, összetett. A többség már a képzés megkezdése előtt is rendelkezik alapvető ismeretekkel (lásd Trentinné, 2013) a kétnyelvűséggel, a korai idegen nyelvi fejlesztéssel kapcsolatban. Az első szakmai modul – „A kétnyelvűség elmélete és gyakorlata” – elvégzésével tovább erősödik tudatosságuk a kisgyermekkorai idegen nyelvi nevelés területén. Ennek megfelelően nézeteik, elméleti ismereteik, gyakorlati pedagógiai készségeik, szakmai attitűdjeik egyaránt megjelennek az általuk létrehozott kreatív alkotásokban. A begyűjtött, vizuális megjelenítést alkalmazó hallgatói munkák arról tanúskodnak, hogy a hallgatók már a kétnyelvi képzés korai szakaszában is rendelkeznek nézetekkel arra vonatkozóan, hogy milyen kompetenciákra van szüksége egy korai kétnyelvű programban tevékenykedő pedagógusnak. Arról is határozott elképzelésük van, hogy milyen lépéseket kell tenniük annak érdekében, hogy a végzést követően belőlük is jó kétnyelvi pedagógus váljon. Jellemző rájuk többek között a

gyermekközpontúság, a módszertani tudatosság, a kreativitás, a két-, illetve többnyelvűség, valamint a multikulturalitás értékeinek elismerése. Fontos számukra az élethosszig tartó tanulás, a nyitottság, a szakmai rátermettség, a magas szintű nyelvtudás, valamint a hivatástudat.

Az ideális kétnyelvi pedagógusról készített kreatív, rajzos alkotások és a kétnyelvi pedagógussá válás folyamatát bemutató társasjátékok elemzésének tapasztalatai megegyeznek a mese- és metaforavizsgálatok fontosabb eredményeivel, igazolva az alkalmazott kutatási technika megbízhatóságát. A fentiek alapján kijelenthető, hogy a vizuális hallgatói alkotások vizsgálata jó lehetőséget teremt a pedagógusjelöltek nézeteinek, személyes filozófiájának megismerésére, és kimondottan alkalmas pedagógusképzési és kutatási célok megvalósítására egyaránt.

Jegyzetek

- Bárdossy Ildikó – Dudás Margit (2011): *Pedagógiai nézetek. Tanári mesterképzést bevezető tanulási/tanítási program oktatók és hallgatók számára*. Pécsi Tudományegyetem, Pécs.
- Calderhead, J. (1996). Teachers: Beliefs and Knowledge. In: Berliner, D. és Calfee, R. (ed.). *Handbook of Educational Psychology*. MacMillan, New York 709–725.
- Demeter Katalin – Szarka Júlia (szerk. 2011): *NÓK-tanterv. Tájékoztató jegyzet, 2011. július 1. óvodapedagógus hallgatóknak a képzésről*. ELTE TÓK, Budapest.
- Dudás Margit (2005): A tanárképzésbe belépő hallgatók nézeteinek feltárási lehetőségei. In: *Pedagógusképzés*, 2005. 3. 23–43.
- Dudás Margit (2007): Tanárjelöltek belépő nézeteinek feltárása. In: Falus I. (szerk.): *A tanárrá válás folyamata*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Ehmann Bea (2002): *A szöveg mélyén*. Új Mandátum Kiadó, Budapest.
- Falus Iván (szerk. 1998): *Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanuláshoz*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Falus Iván (2001a): Pedagógus mesterség – pedagógiai tudás. In: *Iskolakultúra*, 2. 21–28.
- Falus Iván (2001b): Gondolkodás és cselekvés a pedagógus tevékenységében. In: Báthory Z. – Falus I. (szerk.): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Falus Iván (2002): A pedagógusképzés modelljei az Európai Közösség országaiban. In: Bábosik I. – Kárpáti A. (szerk.): *Összehasonlító pedagógia*. BIP, Budapest.
- Falus Iván (2006a): *A tanári tevékenység és a pedagógusképzés új útjai*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Falus Iván (2006b): Tanári képesítési követelmények – kompetenciák – sztenderdek. In: Demeter Kinga (szerk.): *A kompetencia. Kihívások és értelmezések*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest. 299–309.
- Falus Iván (szerk. 2007): *A tanárrá válás folyamata*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Falus Iván, Golnhofér Erzsébet, Kotschy Beáta, M. Nádasi Mária, Szokolszky Ágnes (1989): *A pedagógia és a pedagógusok. Egy empirikus vizsgálat eredményei*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Golnhofér Erzsébet (2001): Pedagógusok nézetei a gyerekekről, a diákokról. In: Golnhofér Erzsébet – Nahalka István (szerk.): *A pedagógusok pedagógiája*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

- Golnhofer Erzsébet – M. Nádasi Mária (1981): Tanárjelöltek a nevelés céljáról. In: *Magyar Pedagógia*, 3. 305–310.
- Hunyady Györgyné (2001): Laikus pedagógiai nézetek vizsgálata. In: *Tanulmánykötet*. NyME Apáczai Csere János Tanítóképző Főiskolai Kar. 62–71.
- Hunyady Györgyné (2004): Laikus pedagógiai tapasztalatok és nézetek vizsgálata a tanítójelöltek körében. In: Bollókné Panyik I. (szerk.): *Gyermek – nevelés – pedagógusképzés. Az ELTE TÓFK Tudományos Közleményei, XXVII*. Trezor Kiadó, Budapest. 9–33.
- Hunyady Györgyné (2006): Pedagógikum a szépirodalomban. In: M. Nádasi M. (szerk.): *A gyakorlati pedagógia néhány alapkérdése: pedagógikum a hétköznapokban és a művészetekben*. Bölcsész Konzorcium, Budapest. 15–36.
- Hunyady Györgyné – Ungárné Komoly Judit (1999): Pedagógusjelöltek nevelési attitűdjeinek vizsgálata irodalmi szemelvények segítségével. In: Bollókné Panyik I. (szerk.): *Gyermek – nevelés – pedagógusképzés*. Trezor Kiadó, Budapest. 7–38.
- Hunyady Györgyné (1993): Szépirodalom és pedagógia. In: *Új Pedagógiai Szemle*, 43. 7–8. sz. 107–114.
- Kimmel Magdolna (2007): A tanárképzés problémái konstruktivista értelmezési keretben. In: Falus Iván (szerk.): *A tanárrá válás folyamata*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Korthagen, F. A. J. (1993). Two modes of reflection. *Teaching and Teacher Education*, (9) 3, 317–326.
- Kovács Judit (2008): Innováció a kéttannyelvűségben: a párban történő magyar–angol általános iskolai program vizsgálata. In: Vámos Á. – Kovács J. (szerk.): *A két tanítási nyelvű oktatás elmélete és gyakorlata 2008-ban. Jubileumi tanulmánykötet*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest. 187–212.
- Kovács Judit (2009): Magyar–angol kéttannyelvű tanító- és óvopedagógus-képzés az ELTE Tanító- és Óvóképző Főiskolai Karán. In: Kovács Judit és Márkus Éva (szerk.): *Kéttannyelvűség – pedagógusképzés, kutatás, oktatás*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 42–52.
- Kovács Judit – Trentinné Benkő Éva (2010): Hitek és tévhitek. Idegennyelvi fejlesztés az óvodában. In: *Óvónők Kincsesládája*, E 3.7. 1–24
- Kovács Judit – Molnárné Lipták E. (2003): Ahol az élet két nyelven folyik. In: *Óvodai nevelés*, 7. 286–288.
- Kovács Judit (2006): *Magyar–angol kéttannyelvű általános iskolai programok közoktatásunkban*. Eötvös József Kiadó, Budapest.
- Köcséné Szabó Ildikó (2007): Milyen tanár leszek? – hallgatók vallanak magukról, a tanári hivatásról. In: Falus I. (szerk.): *A tanárrá válás folyamata*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Kramsch, C. (1994). *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford University Press: Oxford.
- Laidlaw, C. (2001). *Intercultural Learning. A Resource Book for Primary Teachers of English*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Lortie, D. (1975). *Schoolteacher: A sociological study*. University of Chicago Press: Chicago.
- M. Nádasi Mária (1999): *Hétköznapi és/vagy tudományos pedagógia? Tanári létkérdések*. Raabe Kiadó, Budapest.
- M. Nádasi Mária (2001): A pedagógus pálya foglalkozási ártalmi – pályakezdők közérzete. In: Radnainé Szendrei J. (szerk.): *Ezredforduló, műveltségkép, kisgyermekkorai nevelés*. Trezor Kiadó, Budapest. 70–74.

- M. Nádasi Mária (2002): Az oktatásemelvények hatás(talanság)a a gyakorlatra. In: Bábosik I. – Kárpáti A. (szerk.): *Összehasonlító pedagógia*. Books in Print Kiadó, Budapest.
- M. Nádasi Mária (2006): Pedagógikum a hétköznapokban. In: M. Nádasi M. (szerk.): *A gyakorlati pedagógia néhány alapkérdése: Pedagógikum a hétköznapokban és a művészetekben*. Bölcsész Konzorcium, Budapest. 4–14.
- Mason, J. (2005): *Kvalitatív kutatás*. Jászöveg Kiadó, Budapest.
- Morvai Edit – Poór Zoltán (2006): *Korai nyelvtanítás a magyar oktatási intézményekben*. www.nefmi.gov.hu/download.php?docID=732 (elérhető: 2013. január 25.)
- Nahalka István (2003a): A nevelési nézetek kutatása. In: *Iskolakultúra*, 5. sz. 69–75.
- Nahalka István: Az oktatás tartalma. In: Falus Iván (szerk. 2003b): *Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanuláshoz*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- OECD (2005). *Teachers Matter. Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers. Education and Training Policy*. OECD Publishing: Paris.
- OECD (2008). *Teaching and Learning International Survey (TALIS)*. www.oecd.org/TALIS (elérhető 2013. január 25.)
- Pajares, F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. In: *Review of Educational Research*. 62(3), 307–332.
- Poór Zoltán (2012): Opponensi vélemény Trentinné Benkő Éva: Pedagóguskompetenciák, pedagógusképzés és a korai kétnyelvű fejlesztés doktori értekezésének műhelyvitájára.
- Richardson, V. (1996). The role of attitudes and beliefs in learning to teach. In: Sikula, J. (ed.). *Handbook of Research on Teacher Education*. Macmillan: New York (2nd ed. 102–119).
- Sántha Kálmán (2004): A pedagógusok reflektív gondolkodásának vizsgálata. In: *Pedagógusképzés*, 2. sz. 27–44.
- Sántha Kálmán (2006): *Mintavétel a kvalitatív pedagógiai kutatásban*. Kutatás-módszertani kiskönyvtár, Gondolat Kiadó, Budapest.
- Seidman, I. (2002): *Az interjú, mint kvalitatív kutatási módszer*. Kutatás-módszertani kiskönyvtár, Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- Szabolcs Éva (1999): A kvalitatív kutatási módszerek megjelenése a pedagógiában. In: *Magyar Pedagógia*, 3. sz. 343–348.
- Szabolcs Éva (2001): *Kvalitatív kutatási metodológia a pedagógiában*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- Szivák Judit (2002): *A pedagógusok gondolkodásának kutatási módszerei*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- Szivák Judit (2003a): *A reflektív gondolkodás fejlesztése*. Gondolat Kiadói Kör, ELTE BTK Neveléstudományi Intézet, Budapest.
- Szivák Judit (2003b): Hallgatók neveléssel kapcsolatos nézetei. In: *Iskolakultúra*. 5. 88–95.
- Tárnok Péter (2009): Kompetencia alapú nyelvelsajátítás óvodákban. In: Kovács J. – Márkus É. (szerk.): *Kéttannyelvűség – pedagógusképzés, kutatás, oktatás*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 101–104.
- Tolnai Katalin (2009): Félúton – A természetes és a mesterséges között (A HABAKUKK Alapítványi Óvoda Európai Nyelvi Díjjal kitüntetett „Szelíd nyelvi nevelés” című programjának bemutatása). In: Kovács J. – Márkus É. (szerk.): *Kéttannyelvűség – pedagógusképzés, kutatás, oktatás*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.

- Trentinné Benkő Éva (2008): Az „ideális” kéttannyelvű tanár – ahogy a pedagógusok látják. In: Vámos Á. – Kovács J. (szerk.): *A két tanítási nyelvű oktatás elmélete és gyakorlata 2008-ban. Jubileumi tanulmánykötet.* Eötvös József Könyvkiadó, Budapest. 248–264.
- Trentinné Benkő Éva (2009): Az „ideális” kéttannyelvű tanár – ahogy a pedagógusok látják. In: Kovács, J. – Márkus, É. (szerk.): *Kéttannyelvűség – pedagógusképzés, kutatás, oktatás.* ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 143–158.
- Trentinné Benkő Éva (2013): A kétnyelvi pedagógusképzésbe belépő hallgatók nézetei és motivációi. In: Márkus É. – Árva V. (szerk.): *Az ELTE TÓK Idegen Nyelvi és Irodalmi Tanszékének Tudományos Közleményei* (megjelenés alatt). ELTE TÓK, Budapest.
- Vámos Ágnes (2001a): Iskolai értékelés fogalmának elemzése metaforahálójával. In: Golnhofer E. – Nahalka I. (szerk.): *A pedagógusok pedagógiája.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Vámos Ágnes (2001b): Metafora felhasználása a pedagógiai fogalmak tartalmának vizsgálatában. In: *Magyar Pedagógia*, 1. 85–114.
- Vámos Ágnes (2003a): *Metafora a pedagógiában.* Gondolat Kiadói Kör, ELTE BTK Neveléstudományi Intézet, Budapest.
- Vámos Ágnes (2003b): *Metafora a pedagógiai kutatásban.* In: *Iskolakultúra*, 4. 109–112.
- Vámos Ágnes (2008): A kezdő tanár mint hős: a mese és pedagógiai felhasználása. In: *Iskolakultúra*, 1–2. 24–38.
- Vámos Ágnes – Kovács Judit (szerk. 2008): *A két tanítási nyelvű oktatás elmélete és gyakorlata 2008-ban. Jubileumi tanulmánykötet.* Eötvös József Könyvkiadó, Budapest.
- Vass Vilmos (2006a): A kompetencia fogalmának értelmezése. In: Demeter K. (szerk.): *A kompetencia.* Országos Közoktatási Intézet, Budapest. 139–161.
- Vass Vilmos (2006b): A kompetencia fogalmának értelmezése. In: Kerber Z. (szerk.): *Hidak a tantárgyak között.* Országos Közoktatási Intézet, Budapest.
- Wubbels, T. (1992). Taking account of student teachers’ preconceptions. In: *Teaching and Teacher Education*, 8 (2), 137–149.

Függelék

1. sz. melléklet

Az ideális kétnyelvű óvodapedagógus rajzának elemzése a hallgató/alkotó által (Szabó Tímea, NÓK 2011. I. évf. 2. csoport)

Ceruzarajz, melynél élénk, de nem túl erős színeket használtam, ezzel jelenítve meg a gyermeki látásmód játékoságát. A részletgazdagság nem jellemző a képre, csupán az előtérben lévő alakokra fektettem hangsúlyt. Így érzékeli egy gyermek is a világot, megragadja a lényegét, a színek és formák kontrasztját, s így is ugyanannyira felismerhetőek és elkülöníthetőek a fontosabb dolgok.

A kép középpontjában egy fiatal nőalak foglal helyet törökülésben. Az előtérben óvodás korú gyermekek ülnek vele szemben, a háttérben pedig hegyes-völgyes vidék látszik, felette a kék ég. A környezet szimbolizálja azt a természetességet, amely tulajdonsággal egy kétnyelvű óvodapedagógusnak rendelkeznie kell, hiszen neki olyan nonverbális nyelvet is beszélnie kell, ami időtlen, s nem kell az érzékszerveinkre hagyatkozni annak megértéséhez. Továbbá leképezi azt az egymásrautaltságot, amit sokan elfelejtenek: ugyan a természet összhangjában is vannak alá- és fölérendelt viszonyok, mégsem képes egymás nélkül tökéletesen működni egy organizmus sem.

Igaz, hogy többnyire az óvodapedagógus feladata egyengetni a kisgyermek útját, nekünk mégsem kell elzárkózni attól, hogy mi is tanuljunk az apróságoktól, hisz rengeteget segíthetnek saját magunk megismerésében.

A magas égbolt a határtalan lehetőségeket jelzi, amely felé törekszünk, bár meg kell mászni számos hegyet, erőfeszítést kell tenni újra és újra a változás érdekében, s nem törődni bele a megoldhatatlannak tűnő helyzetekbe. Az óvodapedagógus jobbán elhelyezkedő fa is a szerves egységet, a növekvést és a bölcsességet fejezi ki. Egy fa lassan növekszik, de csemete korában még van mód rá, hogy formálódjon. Én személy szerint nem hiszek abban, hogy egy-egy ember képes egy gyermeket megváltoztatni, nem hiszem, hogy születésünkkor egyformák vagyunk, hogy minden csak nevelés kérdése. Abban hiszek, hogy mindenki teljesen más tulajdonságokkal és érzelmi adottságokkal jön a világra, s nekünk, pedagógusoknak ehhez mérten kell alakítani a gyermek jellemét, ehhez mérten kell vele kommunikálnunk. Nincs értelme a fa köré betont önteni, hisz a gyökerei felrepesztik az aszfaltot. Lombkoronája viszont éltető, alapvető szükségletünk kielégítéséhez juttat hozzá, a levegővételhez, az Élet befogadásához.

A háromszög alakban elrendezett előtér kompozíciója harmonikusságot kelt, s a tekintetünket a középpontban ülő női alakra szegezi. Ruhája nőies – bő szoknyája mellett mindenki talál menedéket. Meghallgatja a bánatot, a sírást, majd megoldást kínál a gyermeknek, és igyekszik őt rávezetni a megoldás megtalálására és a helyzet feloldására. Természetesen ez kitartást igényel, sokszor nap, nap után ugyanazokkal a problémákkal szembesül egy (kétnyelvű) óvodapedagógus, akár nyelvtanulás, akár az érzelmvilág terén. A ruha jobb oldalán Nagy-Britannia zászlajának mintája, a balon pedig Magyarországé látszik. A két zászló színei közül a pirosak összeolvadnak, színátmenetet képez a szoknya redőzete. Ez egyértelműen arra mutat, hogy milyen játékosan és határok nélkül lehet tanulni/tanítani idegen és anyanyelvet óvodás korban. Az alak bal kezét az ölében nyugtatja, jobb kezével gesztikulálva energiát csoportosít, mondhatnánk úgy, varázsol. Cikázó fényfoltokat, amelyek meséjét elevenítik meg. Ezzel céloz a gyermeki tudat leképezése volt, már amennyire a saját emlékeim és benyomásaim ezt lehetővé tették. Az alak arca és teste nyugalmat áraszt. Olyan embert tükröz, aki békés, játékos, jó a (meta)kommunikációs képessége, tehát képes arra, hogy magára irányítsa a figyelmet, amikor arra szükség van, és higgadtan és körültekintően tudja kezelni a felmerülő problémákat. A képen a kisgyerekek szemben az óvodapedagógussal ülnek vagy fekszenek. Igyekeztem érzékeltetni a különböző etnikumú gyerekek összetételét, ezzel utalva a kétnyelvűségekre. Mindannyian figyelnek a mesére, amit az óvónő fejből mond el. Nagyon fontos ez ahhoz, hogy hiteles legyen a mese, mert így van (szem)kontaktus a mesélő és a hallgatóság között.

Továbbá a mindennapi életben is épp ilyen rendszeres kapcsolatnak kell lennie az óvodapedagógus és a gyermekek között, úgy értem belső kapcsolat, amely abból áll, hogy a csoportunkba járó X gyermekért félig most mi vagyunk a felelősek. Ránk bízták őket, s mi, pedagógusok azért vagyunk a pályán, hogy segítsünk felnőni egy tudatosabb, szabadabb, kreatívabb generációnak.”

2. sz. melléklet

**Az ideális kétnyelvű óvodapedagógus rajzának elemzése a hallgató/alkotó által
(Novák Doroti, NÓK 2011. I. évf. 2. csoport)**

Hogy miért is lett egy pók az én óvodapedagógusom?

Ez pofonegyszerű! Saját magamból kiindulva a fantáziámra bízom az ideális óvónő megszemélyesítését. Jellegzetességemet belevíve a feladatba, kissé megspékeltem a munkámat. Miért is kéne egy emberalakot öltött pedagógust lerajzolnom? Nem kell! Épp ezért egy pókot képzeltem el, melynek emberi felsőteste van, de ugyanakkor megtartja a pók jellemző jegyeit. Gondolok itt például a több szempárra, a nagy potrohra és természetesen a 8 lábakra is. Számomra egy tökéletes óvodapedagógusnak nagyon fürgének kell lennie, de ugyanakkor észrevétlennek is.

Mindent át kell látnia, de úgy, hogy ezzel ne zavarja meg a gyerekek tevékenységeit. Össze kell tartania a gyerekeket, de az ne legyen egy kötelező feladat számukra, hanem inkább egy kellemes játék.

Sorra vettem a számomra fontos elemeket, amelyeket az óvodapedagógusnak tudnia kell ahhoz, hogy igazán megfelelő példaértéket tudjon felmutatni. A pók formájában igazán könnyedén el tudtam képzelni ezt a csodás pedagógust. Több szem többet lát alapon gondoltam arra, hogy ezzel sokkal több mindenre tudna figyelni. Bármilyen helyzetben átlátná a problémákat, ha felmerülnek. A 8 láb is felettébb hasznosnak mondható, mivel ha baj van, hamarabb a helyszínre siethet a pedagógus, de nem csak ezt tartom pozitívnak, hanem azt, hogy bármerre képes közlekedni: a falon, a plafonon, és bármely szemszögből képes ez a "lény" figyelmét a gyerekeknek szentelni.

A pókfonal is felmerült bennem mint fontos elem, hiszen azzal összetarthatja a gyerekeket vagy a helyes irányba terelheti őket észrevétlenül. Végül, de nem utolsósorban ez a fantáziából megalkotott lény kétnyelvű is egyben. Ez azt jelenti, hogy angolul is kiválóan kommunikál, ezzel segítve a gyerekek kétnyelvűségét. A háttérben egy pókhálót rajzoltam, ahol szemléltetni tudtam még jobban a pedagógus sokoldalúságát. Több fejlesztési területet is érintenek a megrajzolt játékok, eszközök, illetve játékformákra is utalnak. Közük van, amely utal a szerepjátékra, míg egy másik a szabályjátékra. De találhatunk példát zenei, irodalmi vagy vizuális tevékenységre utaló eszközre is. Az altatáshoz is készítettem egy altató plüssfigurát. Amiket a póklény lábainál láthatunk, azok kinti jellegzetességekre, illetve az óvodapedagógusunk egyéb tulajdonságaira utalnak. Megjelennek a kinti játékok, a vödör és a lapát formájában. A béke és a szeretet szimbólumát szerintem nem is kell magyaráznom, ehhez hozzá tartozik a türelem, a megértés és még sok belső tulajdonság is.

Végül pár szóban szeretném összefoglalni pontosan, hogy valójában miért is választottam ezt a formát a feladat megvalósításához: Ha szemügyre vesszük a rajzom, igazán nem titok, hogy kissé félelmetesre sikerült a pedagógusom. DE! Ezzel is azt szerettem volna ábrázolni, hogy nem igazán a külső a lényeg, hiszen bárhogyan nézhet ki egy pedagógus, ha meleg szíve van, és ha jól végzi a feladatát. Ha jól belegondoltok, könnyen megérthető a választásom! A pók is egyfajta óvodapedagógus, nem? Rengeteg kicsinye kel ki, akiket a hátán hordoz, nevel és véd. Az állatvilágban is megtalálhatjuk a óvodapedagógusokat!

"A csodát meglátod, ha kinyitod a szemed, a szeretetet megérzed, ha kinyitod a szíved!
Novák Dorothy"

3. sz. melléklet

A jó kétnyelvi tanító fényképéhez fűzött magyar nyelvű magyarázatok (Taylor Jennifer)

1. Legyen sok új kreatív ötlete, ami motiválja a tanulókat, és ezáltal segíti eredményes tanulásukat.
2. Nem elsődleges szempont, de nem elhanyagolható, hogy legyen elegáns, divatos a megjelenése, ami szintén példaként állhat a gyerekek előtt.
3. Ha valaki egy tanítóra gondol, mindig elképzel valamilyen tárgyat, dolgot, ami más embernél nem lehet, csak egy gyerekekkel foglalkozó embernél. Legyen ez pecsételő, magatartáskártya vagy valami más által kidobott holmi, de egy tanítónál biztosan van valami ilyesmi.
4. Legyen nála egy tükör, hogy mindig tudjon reflektálni saját magára. Persze a gyerekek nagyon fontosak, de sokszor elfelejtenek magukra nézni a pedagógusok, és ettől vagy kiégnek, mert nem veszik észre saját szükségleteiket, vagy elhanyagolják munkájukat, mert azt gondolják, hogyha valami nem sikerült jól, az csak a gyerekek hibája lehet.
5. Nagyon fontos, hogy egyénekként kezelje a gyerekeket, és mindenkihez megtalálja az utat, ha nem is egy kézzel fogható kulccsal, de az idejével, energiájával; oda kell figyelnie minden gyerek szükségletére.

6. Bárhová megy, mindig gyűjti az ötleteket, és ezért van nála mindig egy nagy táska.
7. Sokan azt gondolják, hogy egy pedagógusnak mindent tudnia kell, de ez lehetetlen, pláne a mai, napról napra változó világban, ezért nem szabad félnie azt mondani, hogy ezt nem tudom, hanem ki kell mondania és meg kell néznie, adott esetben, egy nagy könyvben a választ.
8. Integrálja a különböző tantárgyakat, ahogyan tudja, kreatívan, hiszen sok összefüggés van a tantárgyak között.
9. Van nála egy titokzatos doboz, ami mindig felkelti a gyerekek érdeklődését. Kell lenni az ember tarsolyában valami meglepőnek, ha esetleg lankadna a figyelem, vagy éppen nem úgy fogadják a tananyagot, vagy csak nincsenek megfelelő állapotban. Ilyenkor jól jön egy kis szünet, valami más, egy kis izgalom.
10. A legfontosabb, hogy a gyerekekre tekint, és őket tartja a legfontosabbnak.
11. Mindig van nála valamilyen játék. Nem feltétlen fejlesztő játék, de valamilyen játék, mert az a gyerekek alaptevékenysége, abban lehetnek önmaguk, abban lelik örömeiket.
12. Megérti, hogy a gyerekeknek mire van szükségük, az adott órán és általában, és ahhoz igazítja az órai tevékenységeket.
13. Valamiért mindig csupa színben ábrázolják a tanítókat, talán mert egyéniségüket tükrözi, vagy mert rengeteg szemléltető eszközzel rendelkeznek, amik segítik munkájukat.
14. Mindig van nála egy jó gyermekkönyv. Angoltanárként Dr. Seuss elengedhetetlen, de bármilyen könyvvel közelebb viheti a gyerekeket az olvasók világába, bármivel fejlesztheti személyiségüket.
15. Nem fél lehajolni a gyerekekhez, nem fél attól, hogy az ő szintjükön legyen, esetleg játsszon velük. Szerintem úgy válik valaki igazán jó pedagógussá, ha ő maga is egy kicsit gyerek marad.