

SZEMLE

MAGYAR PEDAGÓGIA
96. évf. 2. szám 185–193. (1996)

Ne taníts, míg nem látod a diák szemét: tanulmány a korai tanítási gyakorlatról

Jeremy Parrott

József Attila Tudományegyetem Centre for English Teacher Training

A CETT (Szeged) tanítási gyakorlatának felépítése

A hároméves gyorsított képzéssel egyszakos diplomát nyújtó szegedi Angol Tanárképző Központ (Centre for English Teacher Training – CETT) 1991-ben kezdte meg működését. Az első végzős évfolyamon, 1994-ben 21 hallgató szerzett diplomát, jelenleg (1995) közel száz hallgatónk van. A már végzett két harmadéves évfolyam tanítási gyakorlata a következőképpen szerveződött.

A harmadéves hallgatók két tanítási gyakorlatot teljesítenek: egyet általános és egyet középiskolában. Mindkettő körülbelül hat hetes, 30 óra tanításból és 10 óra hospitálásból tevődik össze. A tanítási gyakorlat így összesen 60 óra tanításból és 20 óra hospitálásból áll. Ez a rendszer eredményesebbnek tűnik, mint a hagyományos ötéves képzés tanítási gyakorlata, amely csupán 15 órás és zárótanítással végződik. A CETT hallgatókat iskolai szakvezetők mellett a gyakorló tanításaikat látogató CETT tanárok is segítik. A végső értékelés alapjául az összes óra közül kiválasztott 10 óra elemzése szolgál, célja pedig nem annyira a „végső kompetencia”, mint inkább a fejlődés mérése.

Bár ez a rendszer alapvetően jónak tűnik, a CETT módszertannal foglalkozó szakemberei mégis úgy vélik, hogy továbbfejlesztése elengedhetetlen, hiszen a hallgatók még így sem töltenek elegendő időt az iskolákban és tanítási gyakorlatukra nem a képzés megfelelő szakaszában kerül sor.

A tanítási gyakorlat hiányosságai

A szakdolgozat elkészítése

A harmadéves tanítási gyakorlat pontosan egybeesik a szakdolgozat elkészítésének idejével. Ez elkerülhetetlennek tűnik, mivel a szakdolgozatot a gyakorló tanítás során felvetődő valamely problémáról kell írni. Ennek következményeként azonban a hallga-

tókra igen nagy terhelés nehezedik; életükben először próbálnak ki különböző tanítási technikákat, terveznek órákat stb., s mindezt folyamatos értékelés alatt teszik, ráadásul ezzel egyidőben kell kiérlelniük kutatási témájukat, adatokat gyűjteni és megírni szakdolgozatukat.

A tanítási gyakorlat és a módszertan órákon elsajátított tudás

A tanítási gyakorlatra a meglehetősen rövid képzés viszonylag késői szakaszában kerül sor, s mire a hallgatók az első egységet elkezdi, a megelőző két és fél szemeszter alatt már több mint 120 óra módszertant és alkalmazott nyelvészetet hallgattak. Ez azt jelenti, hogy igen nagy a távolság a tudás elsajátítása és annak az osztályteremben történő kipróbálása között. Ezenkívül sok hallgató meglehetősen szkeptikus a javasolt módszerek és ötletek helyességét, értékét illetően. Sokan például úgy vélik, hogy a csoportmunka nem hasznos, angolul nem lehet angolul tanítani (legalábbis Magyarországon nem), s nincs értelme az óravázlatok írásának stb. A tanítás kipróbálásának egy korábbi lehetősége talán segíthet az előítéletekből és a tapasztalat hiányából fakadó kétségek eloszlatásában.

Mikrotanítás

Egyre nyilvánvalóbbá válik, hogy a tanítási technikák kipróbálásának egyik módszertani eszköze, a hallgatók egymás közti mikrotanítása nálunk nem célravezető. A hallgatók nem hajlandók vagy nem képesek kiiktatni fenntartásaikat. Tudják, hogy társaik nem 12 éves, alsó-középfokú nyelvtudású diákok, hogy egy „X” szótári elem vagy egy „Y” nyelvtani szerkezet általuk már ismert, tudják, hogy társaik akkor is megértik utasításaikat, ha sok metanyelvi kifejezést használnak. Magyarországon az általam vezetett legtöbb ilyen foglalkozás meglehetősen lehangoló eredményt nyújtott, függetlenül attól, hogy mennyire volt körültekintő a feltételezett osztály szintjének, tudásának, sőt a „diákok” egyéni jellemzőinek és tanulási stílusainak kidolgozása. A hallgatók nem szeretik a mikrotanítást, teljesítményük nem megfelelő, borzasztóan zavarja őket társaik jelenléte, visszajelzéseik általában negatívak.

A tanítási gyakorlat előtt és után

Akárcsak tavaly, az idén is feltűnő változás figyelhető meg harmadéves hallgatóink hozzáállásában első tanítási gyakorlatuk elvégzése előtt és után. A tanítás előtti szemináriumok jellemzője a közöny, az infantilis viselkedés, a modern tanítási módszerekkel szembeni cinizmus és a tárgyhoz való általában vett szakszerűtlen hozzáállás. Tanítási gyakorlatuk teljesítése után viszont tapasztalattal, véleménnyel és tudással rendelkező hallgatók jelennek meg a szemináriumokon. Elkötelezettek, aktívan vesznek részt a megbeszéléseken. A tanítás ekkorra már személyiségük részévé vált, beléjük ivódott, és már nem tekintik egy olyan kellemetlen dolognak, amitől jobb távol tartani magukat.

A CETT tanítási gyakorlatának továbbfejlesztett változata

A célcsoport

Az idei 30 másodéves hallgatóknál is jelentkezett az összes klasszikus „előtte” szimptóma és a módszertan tanárai gyakran panaszkodtak a lelkesedés hiányára, az elképzelések elutasítására és a mikrotanítások siralmas eredményeire. A probléma nyilvánvaló volt, de bürokratikus akadályok meggátolták, hogy a tanítási gyakorlat harmadév előtt legyen (legalábbis hivatalosan ...).

A „mini” tanítási gyakorlat ötlete

Elhatároztuk, hogy a negyedik félév során két hétre felfüggesztjük a módszertan és a nyelvgyakorlat órákat (ez összesen heti nyolc óra) és kiküldjük a hallgatókat egy általuk választott társukkal Szeged egy-egy iskolájába. Két hét alatt hat, 45 perces órát tanítottak párjuk és szakvezető tanáraik jelenlétében. Különösen fontos, hogy előre kikötöttük: ezt a tanítási gyakorlatot formálisan nem értékeljük. Sem a szakvezető tanárok, sem a módszertanos tanárok nem adnak jegyet, a visszajelzés csak informális, a próbatanítások pozitív aspektusait kiemelő.

Emellett ugyanakkor a hallgatóknak bizonyos követelményeknek kellett eleget tenniük. A tanítást megelőző héten és a tanítás alatt a hallgatóknak több szempont alapján, a lehető legtöbbször meg kellett figyelniük szakvezetőjük munkáját. Ha úgy döntöttek, hogy felosztják maguk között az egyes órákat, akkor meg kellett figyelniük társukat és mind pozitív, mind negatív visszajelzést kellett adniuk annak munkájáról. Önértékelő beszámoló készítésével óráról órára nyomon követték saját teljesítményüket is. Természetesen óravázlatot is kellett készíteniük, amelyet szakvezetőikkel minden egyes óra előtt megbeszéltek.

A kísérlet módszere és az adatgyűjtés

A résztvevők tisztában voltak azzal, hogy ez a „mini” tanítási gyakorlat tulajdonképpen kísérlet. A tanítási gyakorlat megkezdése előtt kérdőíveket osztottam ki azzal a céllal, hogy megismerjem a hallgatók hozzáállását az előtti álló tanítási gyakorlathoz, a tanítással kapcsolatos érzéseiket, elvárásaikat, aggodalmaikat, szándékaikat stb.

Többször is megfigyeltem a tanítási gyakorlatokat formális értékelés nélkül azért, hogy megismerjem a hallgatók tanítás során megnyilvánuló azon tanári képességeit, amelyek a szemináriumokon nem feltétlenül derülnek ki (például, nevükön szólítják-e a diákokat, ellenőrzik-e utasításaik érthetőségét, képesek-e fegyelmet tartani stb.).

A tanítási gyakorlat befejezésekor egy második kérdőívet osztottam szét. Ennek célja az volt, hogy felmérje a hallgatók tanításhoz való hozzáállásában bekövetkezett esetleges változásokat, valamint azt, hogy milyennek ítélik képességeiket a „tanári magatartásformák” megvalósítását illetően.

A gyakorlat végén a hallgatók beadták óraterveiket, megfigyelési lapjaikat és önértékelési beszámolóikat. Ezek alapján gyűjtöttem össze az adatokat és megjegyzéseket, amelyek közül néhányat a következő szakaszban elemzek.

A kísérlet eredményei

Az első kérdőív értékelése

Annak a 28 hallgatónak, akik kitöltötte a kérdőívet, nagyon kevés korábbi tanítási tapasztalata volt. Legtöbbjüknek volt ugyan magántanítványa, de csak egyikük tanított egy egész osztályt. Így valóban tapasztalatlan tanárjelöltek voltak, akik életük első tanítási gyakorlata előtt álltak. Általában pozitívan viszonyultak a gyakorlathoz (az ötfokozatú skála szerint 3,70 volt az átlag) és félelem helyett inkább várakozás, izgatottság jellemezte őket.

A tanári feladatokra és képességekre vonatkozó kérdésre adott válaszaik különösen sokatmondóak. Engem elsősorban az lepett meg, hogy mennyire bíztak azokban a tanári képességeikben, amelyeket tulajdonképpen még soha nem próbáltak ki. Az eredmények értékeléséből az derül ki, hogy különösen hittek az általában humanisztikus, reflektív vagy „modern”-nek nevezett képességeikben (tanulás saját hibáikból, mások jó vagy rossz tanári teljesítményének felismerése, csoportmunka megszervezése, tanulás mások tanácsaiból, kapcsolatteremtés egy egész osztállyal). Sokkal inkább kételkedtek abban, hogy megfelelnek-e a tradicionális tanári szerepek által támasztott legalapvetőbb kötelezettségeknek (megfelelő utasítások adása, hibátlan angolság, óra tervezése, irányítás, nyelvtani jelenség elmagyarázása). Ez az eredmény egyrészt a CETT modern módszereket előtérbe helyező képzését tükrözheti, másrészt azt is mutathatja, hogy a tradicionális szerepeket és magatartásformákat nehezebb elsajátítani, hogy ezek a szerepek kevésbé természeteseek.

A „Mit várnak a tanítási gyakorlattól?” és „Melyek a gyakorlattal kapcsolatos félelmek?” kérdésekre adott válaszok azt mutatják, hogy a jelölteket leginkább a hagyományos tanári képességeknek való megfelelés foglalkoztatta. A hallgatók által felsorolt szinte összes várakozás és félelem megalapozottsága nyilvánvalóan csak a valódi tanítás során derülhet ki. Sem az egyetemi szemináriumok, sem a mikrotanítás nem tudnak megnyugtató választ adni ezen, tanári képességeket illető kételyekre.

Sok tanárjelölt számára a tanítás a „nagy ismeretlen”, s így nem meglepő, hogy a „Hogyan értékeli elhivatottságát az angoltanári pályával kapcsolatban?” kérdésre adott válaszok átlaga öt fokú skálán csupán 3,41 volt. Ezt mutathatja például az is, hogy az egyik válaszadó odaírta (semleges '3'-as) válasza mellé, hogy „ez a tanítási gyakorlat fogja eldönteni, tanár leszek-e vagy sem”.

A második kérdőív értékelése

Az első kérdőívet kitöltő 28 hallgató közül 26-an töltötték ki a „mini” tanítási gyakorlatot követő második kérdőívet. Az adatok részletes elemzése előtt is már nyilvánva-

ló, hogy a tanárjelöltek pozitívan viszonyultak a tanítási gyakorlathoz, hiszen egészében véve 4,17-re értékelték a megelőző 3,7-del szemben.

Ezt az alapvetően pozitív benyomást erősítik meg a speciális tanári magatartásformákra vonatkozó kérdésekre adott feleletek is. A tizenkét alkérdésére adott válaszok átlagának átlaga az első kérdőívben 3,70, s ez a második kérdőív 4,35-ös értékével összevetve az öt fokozatú skála szerint 0,65-ös növekedést jelent. A legfontosabbnak ítélt magatartás a más tanácsaiból és kritikáiból való okulás volt. Eszerint tehát a jelöltek fontosnak és hasznosnak tartották a szakvezető tanárok tevékenységét, a hallgatók e tanítási gyakorlatra való párokba szervezése sikeresnek bizonyult. A skála másik végén a 45 perces órák tervezése áll. A hallgatók úgy vélték, hogy ezt sikerült legkevésbé megvalósítaniuk. Az olyan megjegyzések azonban, mint például „már tudom, hogy milyen rövid tud lenni 45 perc”, azt jelzik, hogy míg a tanítási gyakorlat előtt a hallgatókat a 45 perces óra kitöltésének nehézsége foglalkoztatta, addig a probléma most már sokkal inkább a felesleges részek elhagyása, s az idő maximálisan hatékony kitöltése lett.

A legérdekesebb számadatokhoz talán úgy juthatunk, ha összevetjük a két kérdőív tizenkét tanári magatartásformára vonatkozó értékeléseit. Az átlagérték a második kérdőív esetében mindegyik szempontból magasabb, a legfontosabbnak ítélt elem esetében +1,12 a különbség. Az átlagok különbsége valószínűleg azt jelzi, hogy vagy különbség volt a vélt (tanítási gyakorlat előtti) és az aktuális (gyakorlat utáni) képességek között, vagy pedig valóban fejlődés történt a tanári magatartásformák elsajátításában. Különösen fontos, hogy a változás mértékét mutató lista két első helyén a nyelvtanár legalapvetőbb képességei állnak (nyelvtani jelenségek elmagyarázása és az osztály irányítása) és ezek egyben azon területek közé tartoznak, amelyekkel kapcsolatban – az első kérdőív tanúsága szerint – a hallgatók a legnagyobb fejlődést remélték a tanítási gyakorlat során.

Legalább ugyanennyire érdekes, hogy a lista utolsó helyén a jó és rossz tanári teljesítmények felismerése szerepel. Találgatni tudok csak, hogy miért e képesség fejlődött legkevésbé. Elképzelhetőnek tartom, hogy a jelöltek a szakvezető tanárok óráin olyan módszerekkel találkoztak, melyek számukra meglepőek vagy éppen kiábrándítóak voltak („A CETT-en nem erre tanítottak minket!”) és mégis hatékonyak tűntek. Ez jelezheti azt, hogy a hallgatók toleránsabbak lettek, s elfogadták, hogy több módszer is lehet hasznos, belátták, hogy nincs abszolút jó és rossz tanítási technika, a gyakorlatban sokszor meglepő dolgok bizonyulnak hatékonyak.

A harmadik kérdésre adott válaszaikban a hallgatók felsorolták azon területeket, amelyek fejlesztéséhez véleményük szerint a tanítási gyakorlat hozzájárult. Legtöbben magabiztosságuk megerősödését említették. Az itt következő megjegyzések jól példázák szemléletváltásukat:

- „A tanítási gyakorlat legnagyobb előnye az volt, hogy nagyobb önbizalomra tettem szert. Így minden más probléma kevésbé tűnik fontosnak.”
- „Nagyobb lett az önbizalmam, s már nem gondolom, hogy a tanítás valami szörnyűséges dolog. Most már van elképzelésem a gyerekekről és az órákról. Összességében véve máshogy látom a tanítást, mint előtte.”

Ezenkívül az órák tervezése, az igazi tanítási szituációk megtapasztalása és az általában vett osztálymunka szervezése voltak azok a további területek, amelyekről több hallgató volt pozitív véleménnyel.

A negyedik kérdés arra irányult, hogy a hallgatók a tanítási gyakorlat után megalapozottnak találják-e korábbi aggodalmaikat, félelmeiket. Tíz válaszadó pusztán annyit írt, hogy „Nem!” és a többiek közül is sokan gondolták úgy, hogy aggodalmaik csak részben voltak megalapozottak. Íme néhány konkrét vélemény:

- „Részben. Az előre jelzett területekkel valóban voltak problémáim, de nem olyan komolyak, mint amilyenre számítottam.”
- „Azt hiszem, hogy félelmeim nagyobbak voltak, mint a tanítás során felmerülő problémák.”
- „Féltem attól, hogy nyelvtani hibáim lesznek, és tényleg volt is egy. [!] Ez rossz volt. A többi félelmem nem volt megalapozott.”
- „Egyáltalán nem – de most már új problémáim vannak!”
- „Nem. Azt hittem, hogy minden órám teljes kudarc lesz. Nem lettek teljesen azok.”

E vélemények győznek meg arról, hogy a tanítás kipróbálása valós fénybe állította a hallgatók számára a tanítást. Többé már nem elrémisztő távlat, hanem egy sokkal reálisabban szemlélt képességegyüttes. A jelöltek felismerték, hogy e képességek némelyikével már maguk is rendelkeznek, s ez jelentős személyes és szakmai sikerélménnyel szolgált számukra.

A problémás helyzetek kezelésével kapcsolatban sokan mindössze annyit jegyeztek meg, hogy véleményük szerint jól oldották meg a felmerült problémákat. Azok a hallgatók, akik részletesen ismertették az általuk használt stratégiákat, nyilvánvalóan személyes tanári identitás és stílus kifejlesztésére törekedtek. Például:

- „Nem szóltam egy szót sem, amíg rá nem jöttek, hogy arra várok, hagyják abba a beszélgetést. Akkor újra elmagyaráztam a feladatot. Ezután már jól mentek a dolgok.”
- „Kívülről végig úgy látszott, hogy uralom a helyzetet, pedig néha teljesen el voltam veszve.”
- „Mindig türelmes és kedves voltam.”
- „Az osztály kezelése néha nehéz volt. Próbáltam nyugodt lenni. Amikor már nem bírtam tovább, átváltottam magyarra. Valószínűleg ez nem a legjobb ötlet volt.”
- „Meg kellett próbálnom olyan gyorsan reagálni, amennyire csak lehetséges.”

Amikor a hallgatók végiggondolták, hogy fejlődésük érdekében mire van még szükségük, legtöbbször a nagyobb önbizalom kérdése volt az elsődleges. Az egyik hallgató bizonyára szándékolatlan iróniával és kifejezőerővel ezt írta: „Nem hiszem, hogy valaha is jó tanár leszek, mivel *nem vagyok nagyon biztos az angolom miatt* [áthúzva] az angolom nem elég biztos.”

További, többször előforduló problémák:

- beszéd – a megfelelő sebesség és hanglejtés kombinációja;
- a diákoknak megfelelő szinten való tanítás – korrigáló képesség és tudás;
- érthető utasítások adása.

A módszertani órák hasznosságára vonatkozó kérdésre adott 3,7-es átlagpontszámmal a hallgatók azt fejezték ki, hogy a tanítási gyakorlatra a CETT módszertan órái viszonylag jól felkészítették őket. Az egyik hallgató a kérdés mellé odaírta még az újítást illető, meglehetősen szarkasztikus véleményként is értelmezhető elismerését: „Azt hiszem, hogy egy tanítási gyakorlat többet ér száz módszertan óránál.”

A kérdőív utolsó kérdése arra irányult, hogy a kéthetes „mini” tanítási gyakorlat során mennyiben változott a hallgatók elhivatottsága az angoltanári pálya iránt. Rendkívül figyelemre méltó, hogy tizenegy hallgatóban nőtt az elhivatottság, tizenöténél nem változott, tehát a válaszadók egyikét sem látszott elriasztani a tanítási tapasztalat. Ez pedig minden másnál jobban alátámasztja azt a nézetet, hogy igen fontos a hallgatókat képzésük lehető legkorábbi szakaszában igazi tanítási szituációkba helyezni.

Megjegyzések a hallgatók tanítási beszámolóihoz

A hallgatók egyik részfeladata annak leírása volt, hogy mit tanultak társuk, szakvezető tanáraik óráiból és saját teljesítményükből (önértékelés). A széles skálán mozgó megjegyzések közül jelentős része az oktatás dinamikájára vonatkozó komoly reflexiót és kifinomult elemzést tartalmaz. E megjegyzésekből jónéhányat kiválasztottam, „Arany-szabályok és maximák a tanításhoz” címen a mellékletben teszem közzé azokat. Módszertan óráimon, más csoportoknál, ezek a hallgatói vélemények megbeszélések kiindulópontjául szolgálnak, s gyakran élénk vitákat váltanak ki olyan témakörökben mint például kapcsolatteremtés, tanári szerepek és tanulóközpontúság.

Konklúzió

Ha semmitmondónak tűnik is az a megállapítás, hogy a tanításra való alkalmasság megismerésének legjobb módja magának a tanításnak a kipróbálása, akkor is érdemes ezt újra hangsúlyozni. Néhány cseh és magyar egyetemen a jövődöbéli tanárok csak öt-éves képzésük utolsó évében kapnak lehetőséget a tanítás kipróbálására. Négy éven át túlterhelik őket gyakorlati relevancia nélküli elméletekkel, s a látszólag vég nélkül elodázott tanításra való várakozás teljesen kiábrándítja őket. Ez a helyi kezdeményezés világosan mutatja, hogy megfelelő előkészítéssel és felügyelettel még a kissé vonakodó alsóbbévesek is sokat nyerhetnek képzésük egész korai szakaszába illeszkedő, viszonylag rövid tanítási gyakorlatból. A „rút kiskacsa” egy osztálynyi, tanulni vágyó diákkal találkozáva hattyúvá változhat, s ez nemcsak a tanárnak, de magának a hallgatónak is igazi felfedezés lehet – „Igen, hattyú vagyok! Tudok tanítani!” –, s még annak a boldog felismerése is bekövetkezhet, hogy – ahogyan egy hallgató felkiáltott egyik önértékelő beszámolójában – „Tanítani élvezet!”

MELLÉKLET

Válogatás a hallgatók beszámolóiból [Aranyszabályok és maximák a tanításhoz]

Nem elég, ha csak én élvezem az órát; a diákoknak is élvezniük kell.
Ha egy osztály passzív és alig dolgozik, a tanárnak még keményebben kell dolgoznia.
A diákok szeretik a szerepjátékokat; könnyen azonosulnak a szereplőkkel.
Idősebb diákok esetében nem szükséges mindent a táblára írni.
Nem szabad a diák minden hibáját kijavítani.
A sok beszélgetés zavarja azokat, akik dolgozni szeretnének.
Éreztem, hogy a rendhagyó múlt magyarázatom nagyon unalmas. Nem tudom, ki unta jobban – a diákok vagy én. Óvatosabbnak kell lennem a csoportbeosztással. Ebben a korban (10 évesek) a fiúk és a lányok esetleg nem szeretnek egy csoportban dolgozni.
A rimes versikéket akár háromnál több alkalommal is meg lehet hallgatni. Ami nekem unalmas, az a diákoknak még hasznos és élvezetes is lehet.
Semmi értelme a magnóhallgatásnak, ha a diákoknak nincs a szöveghez kapcsolódó feladatuk.
Nyugodtan meg lehet kérni a diákokat arra, hogy javítsák ki társaikat. Jól csinálják.
Néha nem vettem észre, hogy a diákok nem értik magyarázatomat vagy egy-egy szót, amelyet használtam.
Amikor megkérünk egy diákot arra, hogy ismételjen el egy mondatot, sokat segíthetünk, ha ujjainkkal mutatjuk a mondat elemeit.
A diákok nem tudnak elég gyorsan írni, és ezért több időt kell adni nekik.
A tanításban az a legfontosabb, hogy a diákot emberként kezeljük.
A feladatokat érthetően kell megfogalmazni, mert különben a diákok nem tudják, hogy mit kell csinálniuk, és ez káoszhoz vezet.
A türelem nem mindig elég. Néha szigorúnak kell lenni.
Ha hibázol, ismerd el.
Tedd személyessé a tanítást! A diákok szeretnek magukról beszélni.
El lehet térni az eredeti óramenettől, ha a diákok más hangulatban vannak.
Még a legunalmasabb témát is lehet érdekesen tanítani.
Még a legizgalmasabb feladatokból sem következik, hogy jó lesz az óra.
Ha egy diák azt mondja, hogy tud valamit, attól még nem biztos, hogy a *többiek* is tudják azt.
Szinte minden tanuló igényel valami különlegeset.
Az osztály hangulata néha egy vagy két diák hangulatától függ.
A mosolygás nagyon hasznos.
Nagyon fontos, hogy mit, mikor és hova írunk a táblára.
A kisebbek szinte mindenfajta együttműködést élveznek.
Ne hanyagold el azokat, akiknek a nyelvi szintje gyengébb!
A diákok, és ne a saját érdeklődésedet tartsd szem előtt!

Szemle

Még mindig (2. óra!) nem tudom, hogy mit kezdjek azokkal, akiknek az átlagosnál sokkal rosszabb az angolja.

A gyors munka nagyon fontos. Nem szabad megengedni, hogy a diákok az óra egyes részeiben ne csináljanak semmit.

A fegyelem fontos. Lehetetlen dolgozni nélküle.

Néha nehéz ellenőrizni a csoportmunkát.

Mindig maximálisan figyelj arra, amit a diákok mondanak. Ne csak bölints!

Tréfás feladat után hagyj időt arra, hogy lenyugodjanak a kedélyek.

Sokkal jobb tanítani, mint megfigyelni azt, hogy mások hogyan tanítanak. Órakezdés *előtt* próbáld ki a magnót!

Ha egy óra túlságosan tanárközpontú, akkor a diákok elalszanak.

Ha egy feladat előtt kérdéseket kapnak a diákok, akkor figyelni kell arra, hogy ezek a feladat után meg is legyenek válaszolva.

Tanítani élvezet!

Fordította: Csontos Szabolcs