



3.2 Transzlingválás és transzformáció: A tanár-diák szerepek fejlődése

Majzikné Lichtenberger Krisztina, Tündik Zita, Wesselényi Tamás

Ez a fejezet kísérletet tesz arra, hogy meghatározza a pedagógiai folyamat azon elemeit, amelyek összefüggenek a transzlingváló oktatással kapcsolatos átalakító erővel. A transzlingválás olyan pedagógiai álláspont, amelynek előfeltételeit nehéz elválasztani a hatásaitól, mivel a kettő szorosan összefonódik. Nehezen mérhető, hogy mi az, aminek megléte eleve szükséges ahhoz, hogy a közeg alkalmas és befogadó legyen a transzlingváló pedagógiai attitűd iránt, illetve, hogy annak alkalmazása milyen változásokat generál. A pedagógiai szituációk mindig egyediek, az emberi tényezők miatt ezért nehezen vizsgálható objektív módon, hogy a transzlingváló pedagógiai attitűd milyen változásokat indukál a nyelvi viselkedés megváltozásán túl. A változások leírása azért is bonyolult, mert a transzlingválás nem módszer, nem technika, nem megkövetelhető eljárás, hanem egy olyan belső döntés és meggyőződés a pedagógus részéről, amely összefügg a tanulásról, a diákokról és a tanár-szerepről alkotott nézeteivel és meggyőződéseivel.

Az alábbiakban összefoglaljuk azokat a nézeteket és meggyőződéseket, amelyek a transzlingválás osztálytermi alkalmazása esetén a pedagógusok gondolkodásában megjelennek. Ezek a nézetek természetesen folyamatosan alakulnak, a transzlingválás hatására is változnak, de a transzlingválás melletti döntéshez már szükségesek. A pedagógus akkor hisz a transzlingválásban, ha munkájában a diákok és a tanulás van a középpontban, önmagát, mint segítőt definiálja. Ezek a pedagógusok a pozitív pszichológia (Seligman és Csíkszentmihályi 2000; O'Brian és Blue 2017) elvei mentén gondolkodnak (bár inkább ösztönösen, mint tudatosan), és vallják, hogy a diákok pozitív érzésekkel több információt tudnak befogadni, gyorsabban tanulnak. Meggyőződésük, hogy a motiváció, az elégedettség vagy az elfogadás – mint a pozitív tanulási légkör elemei –, növelik a tanulói eredményességet és a jóllétet.

Mindezek a pedagógiai elvek összeérnek a konstruktivista tanulásmélethez következő pedagógiai alapelvekkel is, amelyek alkalmazása szintén lehet előfeltétele és következménye is a transzlingválási gyakorlatnak. Ilyen alapelvek: az előzetes tudás figyelembevételének fontossága, a hídépítés, az életszerűség lehetőség szerinti biztosítása. (Nahalka 2002; Richardson 2003) Ahogy a 3.9. fejezetben utalunk rá, a konstruktivista tanulásmélet a tudás kialakítására egyéni konstrukcióként tekint, amelyet előzetes kognitív sémáink befolyásolnak, a folyamat tehát mindig deduktív. A már meglévő tudáshoz kell, hogy a pedagógus hidat építsen, azaz az új tudás ahhoz kapcsolódjon (Glaserfeld 1995). Roma diákok sajátos élettapasztalata és nyelvi viselkedése miatt a transzlingválás segíti a meglévő kognitív struktúrák és a tananyag összekapcsolódását. További előfeltétel, hogy a pedagógusok szakítsanak azzal az ideológiával, amely egy tanórához egyetlen nyelvet köt, és nyitottan reagáljanak a gyerekek nem sztereotíp és ezért heterogén beszédmódjainak iskolai megjelenésére.

Az átalakulás, a változás tehát valójában már a transzlingválás megkezdése előtt megtörténik. A pedagógus nyitottsága talán az első lépés, amely az osztálytermi szerepek, viszonyok és légkör átalakulásához vezethet el, miközben a tanulás hatékonysága is nő.

3.2.1 A transzformáció megragadható pillanatainak néhány osztálytermi jelenetben

A Magiszter Általános Iskolában végzett közös munka során számos alkalommal meggyőződhattunk a transzlingváló pedagógia transzformatív erejéről, megtapasztalva az

A projektet az Európai Bizottság támogatta. A kiadványban megjelentek nem szükségszerűen tükrözik az Európai Bizottság nézeteit.



ebből fakadó, a tanítási-tanulási folyamatot érintő előnyöket és sikereket. A következőkben néhány olyan, példaértékű tanári attitűdöket és stratégiákat felmutató osztálytermi pillanat elemzésére vállalkozunk, amelyek láthatóvá teszik a transzlingváláshoz kapcsolódó pedagógiai koncepciók mentén megvalósuló mindennapi pedagógiai gyakorlatokat és azok által előidézett jótékony változásokat az osztálytermi légkörben.

A 4. videón egy első osztály látható, amint közösen az „Itt a szemem, itt a szám...” kezdetű mondókát szavalják el először magyarul, majd, nagy örömeikre, romani nyelven is. A jelenet elején a hagyományosnak mondható, a diák-tanár között meglévő hatalmi viszonyokat látványossá tevő osztálytermi felállás érvényesül: az osztály szemben áll tanítójával, aki az instrukciókat adja, így mind formálisan, mind a gyakorlatban megmutatkozik a közte és a tanulók között jelenlévő hierarchikus viszony. (vö. Zhang 2021: 4-5) Elemzésünk fókuszra az óra eleji gyakorlat, vagyis az említett mondóka mutogatással kísért közös elszavalása. A folyamat tervezésén túl a gyerekek lelkesítésében is nagy szerepe van annak, hogy a tanár még a feladat megkezdése előtt jelzi: a közös szavalás magyar és cigány nyelven is el fog hangzani. ([4. videó: 1:20–1:35](#))

Miután az osztály kórusban elmondja a verset magyarul, az egyik tanuló, fellelkesülve a tanár által tett előzetes ígéreten, a következő kérést fogalmazza meg: „Most cigányul is...!” Ezt követően a tanár visszakérdezik a többiek felé, hogy szeretnék-e cigányul is elmondani a mondókát, mire egyértelmű igenlés érkezik az osztály részéről ([4. videó: 2:04–2:10](#)). A klasszikus osztálytermi felállás által rögzített egyértelmű hierarchia, ami gyakran a diákok kezdeményezőképesége ellen hat, itt némileg megbomlani látszik: az óra ezen pontján a feladat megválasztása már a gyerekek és tanárjuk közös döntése alapján történik. A diákok élménye az, hogy ők döntöttek a tevékenység mikéntjéről, így motiváltabbak, hiszen nem a tanár szavára, hanem a tanár „engedélyével” kezdik el mondani a mondókát. A tevékenység formáját ők választják meg, így a kötelességből önjutalmazó, élményt jelentő tevékenység lesz, és az ebből fakadó aktivitás számos előnnyel szolgálhat a tanulás hatékonyságát illetően. (Lee, Cawthon, és Dawson 2013: 85–86)

Ahhoz hogy ez megtörténhessen, szükség van egy már korábban említett tanári gesztusra: az óra elején maga a tanár említette, hogy a mondóka korábban megtanult, romani nyelvre lefordított verzióját is lesz lehetőség elszavalni. Ahhoz azonban, hogy ez megtörténhessen, egy ilyen egyszerű feladat esetében is összetett előzetes tervezés és készültség szükséges. Mivel a gyerekek és a tanárok közötti nyelvi-szocializációs különbségek következtében az iskola legtöbb pedagógusa nem, vagy alig érti és beszél a romani nyelvet, saját erőfeszítéseiken túl gyakran külső segítségre is szükség lehet. A szóban forgó fordítást egy, az intézményben dolgozó pedagógiai asszisztens készítette. A gyerekek lelkesedése és a feladat sikere is jól mutatja, hogy igény van az ilyen jellegű innovációra és tananyagok, taneszközök gyártására, a tanulói igényekhez igazítva. Azáltal, hogy akár egy tanár, akár valamely segítőtje ezeket a feladatokat elvégzi, a gyerekek lehetőséget kaphatnak a saját nyelvi gyakorlataik kamatoztatására a tanteremben, és joggal érezhetik úgy, hogy az iskola figyelembe veszi az ő igényeiket és szükségleteiket. Ez az élmény nagyban segíthet a gyerekek bátorításában, az iskolai komfortérzet, és így kezdeményezőképeség növelésében. Az itt látható jelenet során az osztálytermi viszonyok demokratizálása a gyerekek nyelvi igényei mentén, a transzlingváló pedagógiából következő tanári gesztusok révén kezdődik meg.

Ennek meg is lesz az eredménye, ami a gyerekek lelkesedésében látszik meg: a mondóka romani nyelven történő skandalálása során érezhetően hangosabban, nagyobb intenzitással szaval az osztály, ami jól mutatja a romani nyelv használatának jótékony hatását az osztálytermi légkörre és a tanulói aktivitásra. A tanár tehát nem tekintélye által, hanem

A projektet az Európai Bizottság támogatta. A kiadványban megjelentek nem szükségszerűen tükrözik az Európai Bizottság nézeteit.



hatalmának és kizárólagos tudásközvetítő szerepének pillanatnyi felfüggesztésével ér el sikert. Azonban mindentudó és kontrolláló tanári szerepről való lemondással a kikezdehetetlen hatalmi pozíciót elveszítve valami sokkal fontosabbat nyert: lelkes és kezdeményező diákokat, akik kölcsönös tisztelet és érdeklődés alapján figyelnek rá és utasításaira, kérdéseire.

Ez, a diákok felszabadításáért felelős gesztus tehát a feladat tanulói igényeikhez való igazítását és formálását segíti. Ezzel együtt jár a mindentudó pedagógusi pozícióról való lemondás, hiszen a romani nyelv ismeretének tekintetében a tanár kisebb tudással rendelkezik, mint diákjai, így készen kell állnia a tulajdonképpeni „tanulói” szerep felvételére tanár létére. A tanár önreflexióra való képessége és őszintesége alkalmassá teszi őt, hogy hitelesen és félelem nélkül vállalhassa a tanterem demokratizálásával járó „pozícióvesztést”. A magyarul mondott és elmutogatott mondóka után a következő kommentárt fűzi az eseményekhez: „Picit elrontottam a mutatást, ti jól mutassátok.” (Jelenet1 [4. videó: 2:10–2:14](#)) – A pedagógus itt kilép a mindentudó szerepből, saját maga vállalja fel és ismeri el a hibáját. Ennek, a hibázás főlvállalásával járó emberi és őszinte gesztusnak a háttérében ott van az a transzlingváló pillanatok által egyébként is gyakran előidézett tapasztalat, hogy a tanár sem tud mindent, képes hibázni, és ennek belátása nem szorul palástolásra; sőt, a diákok ettől őt még jobban elfogadják, így tanári tekintélyét mindez nem befolyásolja, nem gyengíti.

A diákok nyelvi igényei mentén transzlingváló pedagógiai gyakorlat tehát szükségszerűen egy diákközpontú szemléletet honosít meg a tanteremben, ezáltal fontos szerepet játszhat a tantermi viszonyok demokratizálásában. Mindez olyan új szereplehetőségekkel jár, amelyekhez nemcsak a tanárnak, hanem a diákoknak is alkalmazkodniuk kell. Míg a tanár pozíciójából fakadó autoritása csökken, a diákok felelőssége megnő nemcsak saját tanulási folyamataik, de társaik és az egész osztály, valamint a tanár irányába is. Az óra és a feladatok menetébe és formájába való beleszólás lehetőségének megteremtése felelős lehet az autonóm és önálló tanulás területén való fejlődés, valamint a tanulói aktivitás, és ezáltal a tanulási folyamat sikerességének növelésében.

A transzlingválás által előidézett, a diákokat is érintő új osztálytermi szerepek sikeres kiaknázására kiváló példát nyújt a 13-as számú videó. A felvétel által rögzített jelenet során az ötödikes diákoknak egy történelem óra keretében kell mondatokat alkotniuk táblára írt, az ókori Rómához kapcsolódó szópárokból. Habár a táblán kizárólag magyar szavak találhatóak a tanár hangsúlyozza, hogy a romani nyelven érkező válaszokat is örömmel fogadja ([13. videó: 0:43–0:50](#)). Ennek a tanári gesztusnak meg is lesz az eredménye, és az első válasz romaniul érkezik, melyet a tanár ugyan nem ért, de egy másik diák fordítása után ő maga is elismétel: „Az ikrek pásztorok voltak.” Mivel a mondat tartalmilag problémás, a tanár a többi diákhoz fordul, akik sikeresen megfogalmazznak egy tartalmában is helytálló mondatot, miszerint „A pásztor rátalált az ikrekre.” Fontos, hogy az elhangzó magyar mondat után a tanárnő nem feledkezik meg az először jelentkező fiúról, és megkéri őt, hogy az időközben magyarul megfogalmazódó választ fordítsa le romanira, ami meg is történik ([13. videó: 0:55–1:30](#)). Így a tantárgyi tartalom (Róma alapításának mítosza) megértését segíti, hogy az anyagra mind a tanulók anyanyelvén, mind az oktatás nyelvén reflektálnak, ami lehetővé teszi, hogy a feladat megoldásában részt vevő valamennyi válaszadó sikerélményt szerezzen.

A diákok osztálytermi feladatainak vonatkozásában a jelenet egyik jelentős aspektusa egy új diákszerep megjelenése: a fordítóé, aki a romani és a magyar nyelv között tolmácsol, egyszerre segítve a társak és a tanár munkáját. A helyzet rámutat arra, hogy a transzlingválás alkalmazása a tanárnak nagyobb kitettséget, a diákok számára pedig új kihívásokat jelent, ám sikeres alkalmazása által e szerepváltozások egyaránt kedvezően hatnak az osztálytermi légkörre és a tanulási folyamatra.

A projektet az Európai Bizottság támogatta. A kiadványban megjelentek nem szükségszerűen tükrözik az Európai Bizottság nézeteit.



Erasmus+

Erasmus+ Program

A továbbiakban újabb és újabb válaszok érkeznek mind magyarul, mind romaniul ([13. videó: 1:35–2:41](#)). A tanár diákokba vetett bizalma lehetővé teszi, hogy kitegye magát számára idegen nyelven adott válaszoknak, és szintén bizalmi kérdés, hogy a többiek fordítását elfogadja az eredeti válaszok szöveghű megfelelőiként. A transzlingválás korábban emlegetett felszabadító ereje, és az alkalmazása által megtett diákközpontú gesztus azonban remek táptalajt jelent a bizalmi osztálytermi légkör megteremtésének. A diákok érdekeltté válnak abban, hogy segítsék a mindentudó pozícióról lemondó tanárt az órai munka gördülékeny és hatékony fenntartásában. A társaikat válaszait fordító gyerekek megszólalásai tehát merőben eltérnek a szokásos tanári kérdésekre adott válaszoktól: közléseik során ténylegesen ők a tudás birtokosai, amit az ezzel járó felelősségtudattal is kezelnek, míg a tanár tanulói szerepbe helyezkedik, az ehhez szükséges figyelmet és alázatot tanúsítva. A jelenet egyik legmegkapóbb pillanata az, amikor a tanárnő maga is megért egy romaniul elhangzó választ, és mindezt jelzi is, és fordítás nélkül, azonnali pozitív visszajelzést ad, illetve mosollyal az arcán reflektál saját tanulói folyamatának eredményességére ([13. videó: 2:12–2:20](#)). Ez az apró gesztus jól mutatja a diákoknak, hogy egy ténylegesen értékes tudás birtokában vannak, amit sikeresen képesek továbbadni, és az átmeneti nyelvi korlátok ellenére is teljes figyelem és nyitottság irányul rájuk tanári részről. Vannak azonban esetek, ahol a tanár továbbra sem érti meg a nem magyarul elhangzó válaszokat, de mindez nem jelent problémát, amíg segítséget mer kérni a már említett módon. A válaszok lefordítása esetén fontos kiemelni egy pedagógusi szempontból problémássá váló módszertani szempontot: a tanári visszajelzés mikéntjét. Mivel a transzlingválás szorgalmazásának egyik alapvető célja a magyar nyelven kevésbé magabiztos tanulók sikerélményhez juttatása, így a tanárnak sosem szabad megfélemlenie a fordítások útján megérkező válasz eredeti megfogalmazójáról. A visszajelzés folyamata összetettebbé válik azáltal, ha a végleges választ több tanuló is megfogalmazza. A tanárnő az őt és a társakat egyaránt segítő fordítókat is dicséretben részesíti az adott helyzetekben, ugyanakkor nem feledkezik meg az eredeti válaszadóról sem: ha indokolt, őket is dicséri, hogyha pedig gondolataik pontosításra szorulnak, képes visszafordulni hozzájuk, segítve őket a helyes válasz megfogalmazásában, akár a többiekén keresztül történő nyelvi mediációt is segítségül hívva. Mindez ugyan időigényes folyamat, de semmiképpen sem kidobott idő: az órán jelentkező és aktívan résztvevő gyerekeknek szóló visszajelzés a tanulói kezdeményezőkézség bátorítását és megerősítését szolgálja, ami elengedhetetlen feltétele pozitív osztálytermi légkör kialakításának.

Megfelelő tanári koordináció mellett tehát a transzlingválás ösztönzőleg hathat az egyes osztályok kevésbé eredményes tanulóira is, akik a saját nyelvi repertoárjuk használatával könnyebben érhetnek el sikerélményeket. Ennek eredményeképpen a transzlingválás nemcsak a diák-tanár hierarchia dinamizmusában eredményez változást, de egy osztályon belül is képes lehet megváltoztatni a „hatalmi” viszonyokat.

A 10-es számú videó kiválóan példázza, hogy a romani nyelv iskolai presztízsének növekedése hogyan növeli az egyes tanulók esélyeit arra, hogy magukra vonják társaik és tanáraik figyelmét, elismerését. Az itt látható tanórai jelenet során az ötödikes osztály olvasás órán a Cigányasszony és az ördög című, korábban közösen olvasott mesét dolgozza fel. Fontos kiemelni, hogy a választott mese önmagában is egy olyan világot idéz meg, aminek kontextusában a romani nyelv használata nemcsak elfogadhatónak, de kimondottan odailőnek tűnik. Miután a tanár azt az instrukciót adja, hogy a gyerekeknek vissza kell mondaniuk a mese tartalmát akár magyar, akár cigány nyelven, az első padban ülő kisfiú először megrökönyödik, majd visszautasítja a romani használatát és magyarul kezdi elmondani a történetet. Néhány paddal hátrébb azonban egy másik tanuló a lehetőség hatására látványosan kihúzza magát, felhívva a figyelmet saját magára: érzékelhetően beszélni

A projektet az Európai Bizottság támogatta. A kiadványban megjelentek nem szükségszerűen tükrözik az Európai Bizottság nézeteit.



szeretne, ugyanakkor mintha bátorságot gyűjtene a tanórákon nem túl gyakori feladathoz: a saját, otthon használt nyelvén való beszéléshez. Amikor a tanár felszólítja, büszkén és ragyogó arccal folytatja a történetet romaniul, élvezve a körülötte ülők figyelmét, majd a kiérdemelt tanári dicséretet. Az így szerzett sikerélménynek a többiekre is hatása van, és ezt követően a padtársa is vállalkozik rá, hogy elmondja a mese tartalmának egy részét a romanihoz köthető nyelvi erőforrások használatával. Így megszólalni, úgy látszik, könnyebbséget jelent a gyerekek számára, amennyiben az ehhez köthető iskolai szorongásokat sikerül leküzdeniük, amiben döntő szerepe van a tanári támogatásnak is ([10. videó: 1:24–2:24](#)).

A jelenet legmeglepőbb része azonban a feladat tanári lezárása után történik: a korábban magyarul beszélő, a romani nyelv használatát visszautasító tanuló jelentekezik, hogy ő is szeretné elmondani a válaszát a többiekhez hasonló módon, saját otthoni nyelvi gyakorlataira támaszkodva. Mindezt olyan látványosan jelzi, hogy diáktársai is észreveszik, és felhívják erre a tanár figyelmét, aki lehetőséget is ad neki az újbóli válaszadásra, ami ezúttal már romani nyelven történik ([10. videó: 3:50–4:16](#)). A jelenet jól mutatja, hogy a transzlingválás tanári szorgalmazása hogyan hozott egy kevésbé magabiztos, romani nyelven jobban beszélő tanulót olyan helyzetbe, hogy nemcsak a többiek figyelmét vonja magára, de elérje, hogy az első padban ülő, láthatóan magabiztos társa is megirigyelje az ő válaszát, és a romani nyelven szerzett sikerén felbuzdulva maga is hasonlóképp kívánjon válaszolni. Itt nem a roma nyelvnek az osztályteremben való népszerűsítéséről vagy megőrzéséről van szó, hanem a romani nyelvnek a tanulási térben meglévő hierarchiák és gyakorlatok átstrukturálásával kapcsolatos lehetőségeiről. A kevésbé magabiztos diák sikerének kulcsa a romani nyelvhez kapcsolódó nyelvi erőforrások elsajátítása volt. Miután a tanulók anyanyelvéhez kapcsolódó beszédmodot a siker eszközeként tekintették, az egész osztály, beleértve azokat is, akik kezdetben magabiztosan beszéltek magyarul, és ezzel megfelelték a meglévő normáknak, a történet romani nyelven történő újbóli elmesélését választották. Azzal tehát, hogy a tanárok lehetőséget adnak a tanulóknak, hogy az órán az anyanyelvi gyakorlatokra építsenek, biztonságos teret teremtenek a kevésbé magabiztos tanulók számára, hogy előtérbe kerüljenek és aktívan részt vegyenek, ami végső soron a társaik körében történő elismeréshez vezet. Ily módon a transzlingváló tanulási terek segítenek áthidalni a tanulók között a tudás és a teljesítmény terén meglévő szakadékot, amely a formális oktatásban és az osztálytermi környezetben gyakran állandósul.

3.2.2 Hatalmi viszonyok és tekintély az iskolában és az osztályteremben

A közép-európai közoktatásra általánosan jellemző a hierarchizáltság, a tanár és a diák közötti viszonyban egyértelműen megmutatkozik az alá-, fölérendeltség. Ugyan az alternatív pedagógiák terjedésével egyidőben a hagyományos iskolák is elindultak a demokratizálódás felé, de ez a folyamat igen lassú, a szemlélet nehezen változik (Bauman 2000; Rodriguez-Romero 2008).

Látható ez a hierarchia a terek kialakításában, az igazgatói iroda megközelíthetlenségében, abban, hogy a tanári szobákba diák nem léphet, sokszor az ajtaját is kulcsra zárják. Az osztályterem berendezése is a hagyományos – elől a tanár, a diákok padsorokban, a frontális munkaformának kedvező ülésrendben – elrendezést követi, amely a hagyományos szerepeket (tanár–diák egymással szemben, egymás ellen) és hagyományos tanulásszervezési módokat (frontális munka, tanár a tudásközvetítő és irányító) indukálja. (Hercz és Sántha 2009; Sárkány és Tamáska 2017)

A hierarchia megmutakozásának másik közege maga a nyelv: a beszédre és az egyes megnyilatkozásokra vonatkozó írott és íratlan iskolai szabályok eltérő normákat írnak elő a

A projektet az Európai Bizottság támogatta. A kiadványban megjelentek nem szükségszerűen tükrözik az Európai Bizottság nézeteit.



tanárok és a diákok nyelvhasználatát illetően. A magyar nyelv tegező-magázó formuláinak köszönhetően illusztratív képet kaphatunk az intézményen belüli hatalmi viszonyok nyelvi leképeződéséről: míg a magyarországi tanárok részéről elfogadott és bevett (bár nem kizárólagos) gyakorlat a diákok tegezése, fordított esetben ugyanez súlyos normaszegésnek minősülne. Ugyanez igaz a beszéd nem nyelvi jeleire is: senki nem botránkozik meg a hangját fegyelmezés céljából felemelő tanáron, míg ha a diákok egymással kiabálnak, azért is szankció járhat, vagy legalábbis rájuk szólhat a tanár (akár kiabálva is), azt pedig, a hierarchikus felépítésből fakadó hatalmi viszonyokból következően szinte elképzelhetetlennek, vagy legalábbis súlyosan szabályellenesnek és büntetendőnek érezhetjük, ha egy diák emeli föl a hangját egy tanárával szemben. A nyelv tehát folyamatosan kijelöli a hatalmi pozíciókat, az iskola nagyobb autoritást élvező szereplőinek (tanárok, igazgató) pedig hatalmukban áll a nyelvvel kapcsolatos szabályok és normák kijelölése és betartatása. Minél kevésbé demokratikus egy adott oktatási intézmény vagy rendszer szerveződése, annál inkább jellemző, hogy a nyelvi normák kijelölése a tanárok hatalmi pozíciójának megőrzését szolgálja. A nyelvi gyakorlatnak ugyanakkor fontos szerepe lehet az oktatást demokratizáló folyamatokban is, amire kiváló példát szolgáltat a transzlingváló osztálytermi pedagógia megvalósulása. (Cummins 2000)

Érzékelhető jele még ennek a hierarchiának a tanár-diák kapcsolat iskolánként eltérő, de többségében az alá- fölérendeltséget erősítő szabályrendszere, amely tulajdonképpen a tekintély fenntartását, megteremtését szolgálja. (pl. a tanár értékeli, a diák korlátozottan véleményezheti a tanárt, a tanár szankcionál, büntet) A transzlingváló pedagógus ezzel a törekvéssel szembe megy, a kapcsolatot demokratizálja és a szerepek határait elmosza. A korábban ismertetett videók arról árulkodnak, hogy a magabiztos, és így saját sebezhetőségét vállalni képes tanár nem veszít tekintélyéből azáltal, ha vállalja és elismeri saját esetleges hibáit, sőt az iránta érzett bizalmat és tiszteletet növelheti is az, hogy a gyerekek érdekeit szem előtt tartva vállalja azokat a nehézségeket és kihívásokat, amelyeket a mondókákban, mesékönyvekben vagy épp a gyerekek válaszaiban megjelenő, számára szokatlan nyelvi megnyilatkozások állítanak elé.

A pedagógus pozícióból eredeztetett tekintélye társadalmi megbecsültségének csökkenésével együtt néhány évtizede csökken. Valójában már csak saját belső értékei, belső ereje áll rendelkezésre, abból kell megteremtenie tekintélyét, ami nem könnyű. Az ilyen tekintély kialakítása hosszabb időt vesz igénybe. Amíg a külső erőkből táplálkozó tekintély azonnal megvan, amint a tanár megkapja a diplomát, a hozzá tartozó eszközrendszert, és fölmege a hagyományos iskola képzeletbeli katedrájára, addig a belső erőből kialakított tekintély esetleg csak egy-két év alatt alakul ki. Olyan folyamat ez, melyet a tanárnak és a gyerekek egyaránt végig kell élnie. (Czike 2004: 30; Robertson 2005)

Ez a fajta tekintély azonban megmarad akkor is, ha a tanár hibázik, akkor is, ha a diák beszédmódját nem pontosan érti, akkor is, ha a tanulásirányítást percekre egy diáknak adja át, akkor is, ha a tanulók a csoportos feladatban az otthoni nyelvi gyakorlatukat követve kommunikálnak, tehát egy transzlingváló tanórán is.

A tekintély megteremtéséhez az emberek többsége fontosnak tartja a távolságot, sokszor hierarchikus távolságot. Érvelnek azzal is, hogy a pedagógusnak számos fontos dolgot meg kell tanítania a növendéknek, és ehhez szüksége van arra, hogy távolságot tartson, hogy tekintélye legyen. (Czike 2004: 42) Kezdő pedagógusok, illetve később a saját személyiségük erejében bizonytalan pedagógusok keresnek menedéket ebben a távolságban, továbbá a kiegészítő jeleket mutató pedagógusok is eltávolodnak a diákoktól. Mindez azonban a pedagógiai hatásrendszer eredményességét nem szolgálja, hiszen a pedagógus hatásai a kapcsolatban (amely közelséget is feltételez) kezdenek el működni.

A projektet az Európai Bizottság támogatta. A kiadványban megjelentek nem szükségszerűen tükrözik az Európai Bizottság nézeteit.

A mai iskolában a távolságtartást fenntartó egyik gyakran alkalmazott eszköz a frontális óravezetés, az előadás, vagyis egy olyan tanulásszervezési eljárás, amelyik biztosítja a „falat”, a távolságot a tanuló és tanár között. A tekintély belső típusát a bizalom és a szeretet adja, éppen a közelség teremti meg a pedagógiai hatásrendszer működtetéséhez szükséges belső erőt a pedagógusban és a nyitottságot és motivációt a diákban. (Czike 2004: 42–43)

A demokratizálódás túlléphet az osztálytermi kereteken. A 6. számú videóban egy szóbeli számonkérés zajlik az igazgatói irodában. A felelés légköre és hangulata azt mutatja, hogy a transzlingválás iskolai szinten is a demokratizálódás felé mozdítja el a kapcsolatokat és történéseket. A diákok az igazgatói irodájában, vele együtt ülnek egy asztal körül, beszélgetnek. Egymást segítve, a helyzet adta szorongást minimalizálva a diákok megmutathatják tudásukat, bizonyítják fél éves munkájukat. Az igazgatói barátságos stílusa, segítő attitűdje azt szolgálja, hogy amit a diákok tudnak, azt előcsalogassa belőlük.

3.2.3 Az osztálytermi légkör átalakulása a transzlingváló pedagógiai munka hatására

A transzlingválás bevezetésének egyértelműen vannak olyan indirekt, a tanulás affektív tényezőit érintő következményei, amelyek az osztálytermi légkör egészét befolyásolják. Ezek az osztálytermi jelenetekben és a több éves tanári tapasztalatokban is megmutatkoznak.

Az elfogadóbb pedagógiai attitűd és légkör egyértelműen javítja a korábban szorongó diákok iskolával kapcsolatos attitűdjeit. A szorongásmentesség következményei: a nagyobb órai aktivitás, a hibázás vállalása, ami kedvez a tanulásnak és a teljesítménynek is. Az identitás kifejezésének lehetősége a tanórán összefügg a motivációval is, hiszen a felszabadultság segíti a pozitív tanulási attitűdök kialakulását.

Érdekes tapasztalat még, hogy a diákok aktivitása és felszabaduló energiái fegyelmezetlenségként is értelmezhetők. A korábban megértési hiányokkal küzdő, bizonytalan, ezért csendes diákok harsányakká, akaratossá, szerepelni vágyóvá válhatnak, ami kihívást jelent a pedagógusok számára, ezeket az új helyzeteket kezelni kell.

Számos kutatás támasztja alá, hogy az érzelmek jelentős hatást gyakorolnak a kognitív folyamatokra, az iskolai tanulásra. (pl. Dai és Sternberg szerk. 2004; Schutz és Pekrun szerk. 2007).

Az érzelmekre utaló affektív szféra kifejezés szerteágazó kutatási területet jelöl, az érzelmi tényezők mellett magában foglalja például az attitűdöket, az érdeklődést, a tanulási motivációt, és a társas viselkedés bizonyos elemeivel is átfedést mutat. Az affektív szférán belül a legkiterjedtebb vizsgálatok a tanulási motiváció területén folynak, bizonyított eredmény például ezzel kapcsolatban, hogy a motiváció csökkenése nem törvényszerű folyamat. A változás iránya és mértéke nagy mértékben függ attól, hogy melyik iskolába, osztályba jár a diák, tehát a pedagógusok személyiségének, módszereinek kiemelkedő a jelentősége e tekintetben. (Józsa és Fejes 2012; Jackson 2018)

A transzlingválás bevezetésével az első időszakban jelentősen megnőtt a motiváció is, ami mindenképpen kedvezően hat a tanulói teljesítményekre is. A romani beszédmód újszerűsége, a módszerek változása, az interakciók sűrűbbé válása a meglepetés és újdonság erejét a motiváció növekedésében is érezteti.

Az osztálytermi légkör, illetve a tanulást meghatározó affektív elemek közül az alábbiakban kifejtjük a pozitív érzelmek tanulást támogató hatásait, a szorongás- és iskolai félelmek okait és következményeit, illetve a transzlingválás pedagógiai gyakorlatát kísérő bizalom attitűdjét, annak jelentését ebben a kontextusban.

A pozitív érzelmek kutatása a pozitív pszichológia indulásával, térnyerésével erősödött meg (Seligman és Csíkszentmihályi 2000). A pozitív emóciók kutatásának eredményeit érdemes a pedagógia területére is átemelni, hiszen ez az új szempont olyan háttértényezőket

A projektet az Európai Bizottság támogatta. A kiadványban megjelentek nem szükségszerűen tükrözik az Európai Bizottság nézeteit.



tudatosíthat az oktatás-nevelés folyamatában, melyek visszacsatolása a gyakorlati pedagógia szemléletét, eszköztárát bővíthetik. A pedagógia hasznos tudást meríthet a pozitív pszichológia eredményeiből. Elsősorban Barbara Fredrickson kutatásai (pl. Fredrickson et al. 2000; Fredrickson 2001; Fredrickson és Joiner 2002; Fredrickson és Branigan 2005) bizonyítják, hogy a pozitív érzelmek az adaptivitás szolgálatában állnak: kiszélesítik a figyelmi fókuszot, a gondolkodási folyamatokat és a cselekvési repertoárt, továbbá erősítik a testi (például immunitás, alvásminőség), az intellektuális (például kreativitás, jelentudatosság), a szociális (például társas támogatás) és a pszichés erőforrásokat (például optimizmus). (Reinhardt 2009: 41)

Láthatjuk tehát, hogy az iskolai nevelés és oktatás egészére, a nevelési célok igen sok szegmensére pozitívan hat az osztályteremben spontán megjelenő, vagy akár a pedagógus tevékenysége által kiváltott öröm, kíváncsiság, elégedettség és szeretet. A pedagógiai térben végzett kutatások annak az egyszerű tapasztalati ténynek az elméleti alapvetését adják, hogy ha mind a diák, mind a pedagógus kölcsönösen jól érzi magát az iskolában, tisztelik egymást, pozitív érzelmek széles skáláját van lehetőségük megélni, akkor az „emocionális minőség” a teljesítmény, a képességek terén válik kézzelfoghatóvá. (Reinhardt 2009)

Az osztálytermi jelenetekben is látható és érezhető, bár nehezen mérhető jó hangulat, mosolyok, felszabadult légkör kedvez ezeknek a pozitív érzéseknek, így megteremti annak érzelmi háttérét, hogy a diákok teljesítménye a lehetőségekhez képest minél jobb legyen.

A tanulást befolyásoló érzelmek másik oldalát vizsgálják az iskolai szorongással és félelmekkel foglalkozó kutatások. (Suinn 1969; Rapos 2003; N. Kollár és Szabó 2004)

A szorongás valamiféle nem konkrét, irracionális fenyegetettség érzés, amely tartósan fennáll. A folyamatosan jelenlevő, vagy gyakran visszatérő, az egyén által legyőzhetetlen szorongás gátolja a mindennapi tevékenységet és diszkomfort érzetet kelt. Szorongást idézhetnek elő az iskolai munka során olyan tapasztalatok, amikor túlzottan magasak a követelmények, ugyanakkor a belső vagy külső (szülői) elvárások is. Előfordulhat akkor is, hogyha megszegyenítés, vagy sorozatos kudarc érte a diákot az iskolában, vagy az iskolán kívül, melynek szintén negatív hatása lehet a későbbi teljesítmény-helyzetekhez való viszonyára.

A szorongás egy olyan állapot, melyet feszültség, nyugtalanság, bizonytalanság jellemez. A szorongás optimális szintje teljesen normális reakció egy feszültséggel, stresszel teli helyzetben, azonban a túlzott mértékű aggodalmaskodás teljesítménycsökkentő hatású is lehet. (Suinn 1969; N. Kollár és Szabó 2004) A diák nyelvi repertoárjának tudatos beszűkítése, az otthoni nyelvi gyakorlatok letiltása, ezáltal identitásának elítélése okot adhat olyan mértékű szorongásra roma tanulók körében, amely a teljesítményt is kedvezőtlenül befolyásolja.

Az iskolai félelmek a szorongással szemben konkrétabbak, megfoghatóbbak, félelem esetén gyakrabban fordul elő a kiútkereső, a megoldásra fókuszáló viselkedés. Az iskolai félelmek forrása a gyerekekre hárított felelősség (a tanulás és az eredmények miatt), tárgya pedig lehet a tanár, a társak, a felelés, az osztályozás. (Suinn 1969; Rapos 2003)

A roma diákok iskolai problémái mögött már nem félelmek húzódnak, nagyon markánsan és korán szembesülhetnek olyan kudarcokkal, amelyek belső erőből már nem megoldhatóak, állandósulhat tehát a teljesítményszorongás. Kudarc övezheti az iskolakezdést, hiszen a tanítók azt tapasztalják, hogy a roma diákok egy része az iskolaérettséget nem éri el. Kudarcként élhetik meg a tanulmányi követelményeket, amelyek egységesek, ebben differenciálásra és speciális igényeik figyelembevételére nincsen mód. Kudarc a bukás, amely szintén gyakoribb, mint a többségi tanulók körében.



Az osztálytermi légkört leíró érzelmek, affektív tényezők közül még a bizalom attitűdje és több irányban való megnyilvánulása (tanár felé, diákok felé, diáktársak egymás felé) tűnik fontosnak a megfigyelések alapján a transzlingválással kapcsolatban.

A bizalom azt jelenti, hogy el tudom engedni, másokra tudom bízni a kontrollt egy olyan személlyel vagy helyzettel kapcsolatban, aminek jelentős hatása van rám. Vagyis a bizalmat nemcsak érezzük („megbízom benned”), hanem gyakoroljuk is („rád bízom magam”). Akik bizalmat gyakorolnak, azok hisznek abban, hogy a partner a képességei és lehetőségei maximuma szerint törekszik az együttműködésre. (Kochanek 2005; Földes 2021a; Földes 2021b)

Látható az osztálytermi jelenetekben és a megfigyelések is azt mutatják, hogy a transzlingválást gyakorló pedagógusok a bizalom pedagógiáját gyakorolják. A teljes nyelvi kontrollt elengedik az osztályteremben, ugyanakkor hisznek a diákok motivációiban, feladattartásában, saját tanári személyiségük erejében. Így érik el talán nem csak ugyanazt a teljesítményt (de még akár jobbat is), hanem bízva a diákokban önállóságra, autonómiára, felelősségvállalásra is nevelik őket. Mindez olykor túlmutat az egyéni döntésekkel járó személyes felelősségen. A korábban elemzett, 13-as számú videó jól mutatja, hogy a tanár az osztályon belüli nyelvi-szocializációs különbségek feloldásában, és az iskola által követelt nyelvi gyakorlatok tekintetében hátrányt szenvedő gyerekek folyamatos segítésében is támaszkodhat a többiek támogatására. A gyerekek előszeretettel segítik a tanárt azáltal, hogy közvetítenek közte és nyelvi nehézségekkel küzdő társaik között; így a saját megszólalásmódjaik megválasztásával járó autonómián túl társas és közösségi felelősség is hárul rájuk. Az ismertetett jelenetek és a mindennapos iskolai gyakorlat alapján bátran állíthatjuk, hogy a tanárok által közvetített bizalmat igazolja a gyerekek önmaguk, társaik és a teljes közösség iránt érzett és tanúsított felelősségtudata.

3.2.4 A tanári szerepek átalakulása a transzlingváló pedagógiai gyakorlat következtében

Amikor egy tanár lehetőséget ad a romaniul is (sokszor a magyarnál jobban) tudó diákjainak, hogy a saját nyelvi preferenciáik szerint szólaljanak meg az órán, valójában hatalmi struktúrák átszerveződését kezdeményezi: az iskola nyelvi normái a gyerekek igényeihez és szükségleteihez igazodnak, és nagyobb választási szabadság jut a tanulóknak. Mindez újféle tanárszerepeket követel meg, melyek sikeres megvalósulása számos módon érinti pozitívan a tanulási-tanítási folyamatot.

A fent elemzett videókban a tanári szerepre vonatkozó újfajta magatartásformákat és attitűdöket összefoglalva a következőket mondhatjuk: a pedagógus teret enged a diákok kezdeményezéseinek, munkájának fókuszában a diák, a diák személyisége, és hatékony tanulása áll. A tanár – diák viszonyt a kölcsönös tisztelet, egy partneribb kapcsolat jellemzi, amelyben közös döntések szülehetnek, a tanár is lehet tanuló szerepben, nem kell a mindentudás terhét hordoznia. A továbbiakban megvizsgáljuk, hogy ez a tanári magatartás és szerepértelmezés hogyan illeszkedik a pedagógiai szakirodalomban tárgyalt és vitatott 21. századi pedagógusszerep néhány aspektusához.

Nyitottság a változtatásra / változásra

A transzlingváló pedagógiai attitűdnek előfeltétele a pedagógus rugalmassága, nyitottsága a változásra és a változtatásra. A társadalomban a cigány gyerekeket tanító pedagógusok presztízse alacsony, nem értékeli reálisan a munkájukat. A tanítás mellett számos szociális és társadalmi problémával szembesülnek, ami megoldhatatlan, mégis dolguk van vele. Úgy érzik, hogy erőn felül tesznek, mégsem érnek el számszerűsíthető, kimutatható eredményeket.

A projektet az Európai Bizottság támogatta. A kiadványban megjelentek nem szükségszerűen tükrözik az Európai Bizottság nézeteit.



Az itt tanító tanárok és tanítók pályájuk során már sokat és sokfélét próbáltak – kísérleti programok, ideológiák, rendeletek, tantervek, módszerek váltották egymást. A roma diákokat tanító pedagógusok tehát hivatásukat nehezebb körülmények között gyakorolják, a mentális igénybevétel nagyobb.

A változtatásra az marad nyitott, aki hisz abban, hogy a tanulás, fejlődés a kiégés ellen hat, annak ellenére, hogy időt és energiát emészt fel. Az motivált a szakmai fejlődésre, aki a kudarcot érzékeli, beismeri. „Jó esetben a pedagógus olyan támogató környezetben van, amelyben lehet hibázni, meg lehet beszélni a problémákat, és ilyen esetben a kudarc, és annak okainak megértése motiváló, tanulásra serkentő tényező lehet. (...) Bizonyára vannak olyan tanárok, akik ebben sokat léptek előre az őket tanító tanáraikhoz képest, de az a megközelítés, hogy a tanítás egyfajta kísérletezés, amelybe belefér egy-egy kevésbé sikerült próbálkozás, nem jellemző.” (B. Tier 2018: 39)

Ez a pedagógiai légkör kevés iskolában van jelen, a pedagógusok általában a “mindentudás” terhét cipelik, a hibázást az iskolában, a dolgozatban, így saját munkájukban is kerülni igyekeznek.

A változás másik indikátora a támogató környezet lehet. Az iskola vezetése, a tanárok egymást támogató csoportja segíthet abban, hogy egy-egy pedagógus, jobb esetben az egész tantestület nyisson új utak felé, kritikával vizsgálja saját munkáját, keressen lehetőségeket és megoldásokat. Ez az attitűd tehát nem csak a transzlingválással kapcsolható össze, de a pedagógusok mentális egészségének problémáját, a szakmai fejlődést is érinti.

A Tiszavasváriban működő projekt egyes elemei is betöltöttek ilyen szerepet. A pedagógusoknál történt óralátogatások, majd azok megbeszélése nem csak a transzlingváló attitűd alakítását, fejlesztését szolgálta, hanem a pozitív visszajelzéseken, támogató légkörben zajló megbeszéléseken keresztül a pedagógusok jóllétét, pszichés erőforrásaik aktivizálását is elősegítette.

Autonómia

Az autonómia, mint nevelési cél, megjelenik a pedagógiai szakirodalomban. A felnőtté válás egyik kritériuma az autonómia (Kenny 1993; Bábosik 2020)

Kevésbé hangsúlyozzák azonban ezt a tulajdonságot a pedagógusra vonatkoztatva, pedig jelen körülmények között, amikor sokféle koncepció, érték, módszer, újítás és információ van jelen a pedagógiában, különösen is fontos egy belső, megtartó erő.

Az autonómia a döntésre és önálló cselekvésre való képesség, a külső hatások kontrollja, egy belső iránytű használata, amely a döntések meghozatalában eligazít. (Gyarmathy 2019; Yan 2012) A pedagógusoknak van szabad döntése, választása, fontos, hogy bízzanak is ebben! Szakmai kompetenciái, szakmai identitása, tapasztalatai képessé teszik őket adekvát szakmai döntések meghozatalára. A pedagógus attól autonóm, hogy fel tudja mérni, mire van szükség az adott tanulócsoportban, mire van szüksége egy adott diáknak, és ehhez alkalmazkodik a tanítás-tanulás tervezése és szervezése során. Senki nem tudja egy tiszavasváriban dolgozó pedagógusnál jobban, hogy milyenek az osztályába járó gyerekek, mire van szükségük és ahhoz hogyan lehetne hozzásegíteni őket. Ha dönthet úgy, – hiszen szakmai tapasztalatai erre motiválják – hogy a diákok heterogén beszédmódjainak teret enged a pedagógiai munkájában, akkor hihetünk abban, hogy képes döntései következményeit is viselni és a célja a diákok hatékonyabb oktatása és nevelése volt. A korábban hivatkozott videók jelenetei sokféleképpen igazolják, hogy az osztálytermi nyelvi gyakorlatok megválasztásában nagy felelőssége van a tanárnak, hiszen az ezzel kapcsolatos döntések lényegesen befolyásolhatják az egyes tanulási folyamatok eredményességét. A tanári autonómiából fakadó szabadság azonban túlmutathat a gyerekek nyelvi gyakorlatait érintő

A projektet az Európai Bizottság támogatta. A kiadványban megjelentek nem szükségszerűen tükrözik az Európai Bizottság nézeteit.



Erasmus+

Erasmus+ Program

elvárásokon. Bár a Magiszter Általános Iskola pedagógusai egytől egyig magyar anyanyelvűek, akadnak tanárok, akiknek célja a romani nyelv (nemcsak fordításon keresztül történő) megértése, sőt akár a használata is. A 13-as számú videó kapcsán kiemeltük, hogy azzal, hogy a tanár egy ponton fordítás nélkül is megérti az egyik romaniul beszélő fiú választát, amellelt, hogy időt nyer az azonnali visszajelzéssel, egy vidám osztálytermi pillanatot is megidéz azáltal, hogy mosolyogva reflektál saját, hiányos, de fejlődő passzív romani nyelvtudására. A négyes számú videóban az osztály tanítója azért tud lehetőséget adni az óra eleji mondóka romani nyelvű elmondására, mert korábban ő maga döntött úgy, hogy ezt a verziót is megtanítja a gyerekeknek, vállalva az ezzel járó nehézséget és kihívásokat. Ezen is túlmutat a huszonnégyes videóban látható jelenet, amelyben a tanár az egész osztály előtt romani nyelven olvassa fel a gyerekek és szülei által szerkesztett mesekönyv egyik meséjét. Bár a magyarországi oktatás szinte mindig az anyanyelv használatán keresztül történő nyelvi nevelést és példamutatást várja el a tanároktól, a pedagógus autonómiája lehetővé teszi, hogy indokolt esetben eltérjen ettől a gyakorlattól. E döntés meghozatala azért is nehéz, mert, ahogy a tanárnő is kiemeli, borítékolható, hogy ilyen esetben a gyerekek első reakciója a megrökönyödés, majd a nevetés lesz. Ám a tanár, vállalva az ezzel járó nehézségeket, ragaszkodik hozzá, hogy a gyerekek nyelvén írt mesét az ő nyelvükön is olvassa föl, így, ahogy maga is hangsúlyozza, a nevetetésen túl megalapozza diákjai felszabadult, jó hangulatát és érdeklődését. Mindez az egész tanulási folyamatra jelentős hatással van, így fontos hangsúlyozni, hogy a nyelvhasználattal kapcsolatos tanári döntések leválaszthatatlanok a pedagógusi általános feladatairól: a pedagógiai tervezésről és magáról az óratartásról, annak mikéntjéről. Az egyes tanórák, valamint tananyagok feldolgozásának tervezése során a tanári autonómiából adódó felelősségek közé tartozik a csoport nyelvi igényeinek felmérése, és az ehhez való igazodás; mindennek kiemelt jelentősége van a Magiszter Általános Iskolában és az ehhez hasonló, nagyfokú nyelvi diverzitást mutató intézményekben

Fontos a szakmai párbeszéd és a szakmai segítség, de fontos, hogy a pedagógus bizalmat kapjon és professzionalizmusában megerősítsék! (Paradis et al. 2019; Szivák et al. 2020)

Reflektivitás

A reflektáló, gondolkodó, elemző tanár a pedagóguskutatásokban néhány évtizeddel ezelőtt jelent meg. Korábban a pedagógust módszerek és technikák megvalósítójaként értelmezték, illetve a mások által kidolgozott tantervek, koncepciók alkalmazóját, végrehajtóját látták benne (Falus szerk. 2003; Beijaard, Meijer, és Verloop 2004).

A kognitív paradigma, a gondolkodás- és nézetkutatások (pl. Calderhead 1996; Golnhofer és Nahalka szerk. 2001; Korthagen 2004) azonban bizonyították, hogy a pedagógus tevékenységében, magatartásában döntőek a meggyőződései, fontos, hogy tudatos legyen döntéseiben és viselkedésében. Mindebből az is következik, hogy fejlődésének elindítója is a tudatosság, a nézetek feltárása, a saját tevékenység szisztematikus elemzése révén a problémák azonosítása. Ez pedig tulajdonképpen a reflexió.

Reflexió révén indulhat el egy pedagógus a transzlingválás útján, érzékelve például, hogy a diákok egymás között romani nyelven beszélnek és ez tudatosan is beemelhető a tanításba. Reflexió útján fejlesztheti ki és módosíthatja folyamatosan saját transzlingváló pedagógiai eszköztárát, amelyben hitelesnek érzi magát és amit hatékonynak tart. A tiszavasvári pedagógusok saját élménye, tapasztalata az, hogy sokat változtak és alakultak személyiségükben és szakmaiságukban a projekt ideje alatt. Ezt ők maguk jelezték vissza a kutatás folyamatában.

A projektet az Európai Bizottság támogatta. A kiadványban megjelentek nem szükségszerűen tükrözik az Európai Bizottság nézeteit.



A reflektív pedagógus tehát elemzően gondolkodik, keresi az ok-okozati összefüggéseket, jobbitó szándékkal értékeli saját szakmai tevékenységét. Ezáltal szerepvállalása szélesedik, szakmai önbizalma erősödik, továbbá ha reflexiója az érzelmekre is kiterjed, akkor mentális egészségét is őrizni tudja. (ld. bővebben: Szivák 2014; Warren 2011)

Befogadó-elfogadó attitűd

A gyerekcsoportok heterogenitása közismert, ugyanakkor ennek mértéke egyre növekszik. A diákok közötti különbségeket már nem lehet egységes, frontális oktatással elfedni, korrepetálásokkal kompenzálni. A „jó tanár” érzékeny a tanulók iránt, képes rájuk igazán figyelni, tud velük együtt gondolkodni. Elfogadja a diákot egyediségében, befogadja a diákot abba az érzelmileg is fontos második otthonba, amit iskolának hívunk.

Az elfogadás attitűdje a diák egész személyiségét kell, hogy magában foglalja: származását, családi háttérét, nyelvi erőforrásait, vallását, szociális helyzetét...

Az elfogadás és a tanítványokba vetett bizalom segíti a diákokat abban, hogy egyre inkább higgyenek a saját képességeikben. Az elfogadás azt jelzi a másik számára, hogy nem kell félnie. A másik fél a viselkedésével lehet, hogy nem ért egyet, de képes elfogadni, hogy a másik személy az adott helyzetben erre a reakcióra volt képes, ez tűnt számára célszerűnek. Ugyanakkor a másikba vetett bizalom azt is jelzi, hogy a legközelebbi alkalommal képesnek tartjuk a személyt arra, hogy sikeresebben oldja meg a helyzetet. így az elfogadás éppen viselkedésváltozáshoz vezet el. (N. Kollár és Szabó 2004)

Az elfogadás alapfeltétele az empátia, hiszen ahhoz, hogy a másikat elfogadhassuk és megbecsülhessük, szükséges az. érzelmeink, indítékaink megértése és átélése. A tolerancia legfőbb gátja és egyben ellentéte az előítéletesség. Az előítéletek falat képeznek a másság megértésében és elfogadásában. (Czike 2004: 45) Ennek önreflexiója folyamatosan feladat mindannyiunk számára!

Hitelesség

A hitelességet a transzlingváló pedagógiai attitűd és pedagóguskép szempontjából különösen fontosnak tartjuk. A személyközpontú pedagógia a Carl Rogers által kidolgozott megközelítésen alapul, amely a valódi személyes kapcsolatokra épül. Rogers szerint minden ember belső motiváltsággal születik, törekszik a fejlődésre, növekedni akar. (Rogers [1961] 2004) Ebből következően a tanár és a diák azonos értékű, hiteles személyként vannak jelen a közös munkában.

A pedagógus számára a hitelesség azt jelenti, hogy közvetlen, személyes módon találkozik a diákkal, úgy, mint „ember az emberrel” A hitelesség azért is fontos, mert a bizalom nélkülözhetetlen előfeltétele. A diák akkor tudja követni a nevelőt, ha igaznak tartja annak viselkedését, ha úgy érzi. megbízhat benne. A hitelesség növeli a kiszámíthatóságot, kisebb szerepet hagy a véletlen, megmagyarázhatatlan reakcióknak. Ezzel megalapozza mindkét félben azt a folyamatos érzést, hogy számíthatnak egymásra.

A transzlingválás révén, a tanulói szerep felvállalásával, a diákok javaslatainak engedve, a tantermi folyamatok kontrollját megosztva, a teljes kontrollt elengedve a pedagógus a hitelességében fejlődik, és erre építi nevelő, tanulásszervező erejét.

A fentiekben egy egységes, a kor, a társadalom, a diákok szükségleteihez igazított tanárképet igyekeztünk megrajzolni, ugyanakkor fontos tudatosítanunk, hogy a szerep mindig szubjekció. Korábbi vizsgálatok bizonyították már, hogy a társadalom elvárásainak mentén megfogalmazható a szakmai szerepnek egy objektív oldala, ám annak szubjekciója, a szerepelfogadás és megfelelés a személyiség hatása nélkül nem vizsgálható. (N. Tóth 2015.)

A projektet az Európai Bizottság támogatta. A kiadványban megjelentek nem szükségszerűen tükrözik az Európai Bizottság nézeteit.



Ebben az értelmezésben a pedagógusszerep annyiféle, ahány pedagógus tevékenykedik, gondolkodik. A 3.9. fejezetben is utalunk rá, hogy a transzlingválás megvalósítása is ugyanilyen egyénileg kimunkált út, amelyben minden pedagógus saját személyiségéhez, speciális pedagógiai tevékenységeihez, korábbi módszertani kultúrájához, és komplex nevelési-oktatási nézeteihez igazítja, szubjektív módon értelmezi a transzlingválás elméletét, majd kikísérletezi annak gyakorlatát.

3.2.5 A transzlingválás hatása a tanulói szerepekre és közösségi pozíciókra

Az osztályteremben megjelenő transzlingváló pedagógiai attitűd a fent részletezett területeken túl a diákok közösségére, annak látható és rejtett hálózatára is hatással van. Mindezt folyamatában érdemes szemlélni és csak így lehet megragadni, tehát egy-egy osztálytermi pillanat keveset mond arról, hogy a diák viselkedése, nyelvi gyakorlata a korábbiakhoz képest merre mozdultak el.

A transzlingválást a pedagógiai gyakorlatába beépítő pedagógusok tapasztalatai azt mutatják, hogy a hatások csoportdinamikai szempontból is jelentősek, mivel előtérbe kerülnek olyan, korábban peremhelyzetű gyerekek, akik kizárólag nyelvi hátrányok miatt voltak alacsony státuszúak a közösségben. Mindez a tanórák keretében is láthatóvá válik, a szerepek módosulnak, mások tűnnek aktívnak és szorgalmasnak. Megjelenik az osztályban a fordító szerepkör, amely nem elsősorban tantárgyi tudást, hanem nyelvi kompetenciák meglétét kívánja. (A fordító szerepre és a tanári visszajelzések ezzel kapcsolatos módosulására a videók elemzésénél utaltunk a 2. fejezetben.)

A diákcsoportokban tapasztalható változásokról fejezetünk harmadik szerzője, Tündik Zita tiszavasvári tanítónő számol be, aki három évvel ezelőtt induló, akkori elsős osztályában kezdte meg transzlingváló pedagógiai munkáját.

Az osztályomba járó gyerekek – iskolába lépésük idején – eltérő nyelvi sajátosságokkal rendelkeznek. Vannak, akik szinte kizárólagosan romani nyelvi közegben kommunikálnak, van, aki mindkét nyelven beszél, de dominánsabb a romani szókinés, és akadnak olyan diákok is, akik értik a romani nyelvet, de főként magyarul szeretnek megszólalni.

A transzlingválás tanórai alkalmazása során megfigyeltem, hogyan változik meg a tanulók beszédbátorsága, egyéni aktivitása és ehhez kapcsolódóan a közösségben beöltött szerepe is. Természetesen ez egy hosszú folyamat, melynek minden fázisa eltérő módszertani megoldásokat kívánt, melynek során különös tekintettel kellett lennem a nyelvhasználati egyensúly megőrzésére. A kezdeti időszak a nyelvi struktúraváltásról szólt. Elkezdtem bátorítani kis elsőseimet a romani nyelven történő megszólalásra. Meglepődve tapasztaltam, hogy ez nem is olyan könnyű, mint ahogy gondoltam, hiszen a sokéves tiltás hatására, melyet iskolás korukban a szüleik megtapasztaltak, gyermekeiknek is azt a tanácsot adták, hogy a tanítási órákon csak magyarul beszéljenek.

Ebben a szakaszban sokat dicsértem azokat, akik romaniul mondták el gondolataikat és ekkor született meg a tolmács szerepkör is. A nyelvi többszínűség megalapozásával lassan megváltozott diákjaim órai aktivitása, majd ezzel együtt a közösségben elfoglalt státusza is. Aki addig – a nyelvi korlátai miatt – nem volt sikeres az órai tevékenységekben, az egyre aktívabbá kezdett válni, élvezte, hogy anyanyelvi válaszaival részese lehet a közös munkának. Míg régebben kinevették társai, most együtt örülhettek vele sikereinek. Szinte minden tanulóm megnyílt, egyre gyakoribbá vált a romani nyelvhasználat. A sok biztatás és dicséret hatására gyakran még akkor is a cigány nyelvet választották, ha magyarul is el tudták volna mondani a gondolataikat. Ebben az esetben leginkább a nyelvhasználat szabadságának örömet élték meg a diákok, amely segítette őket abban, hogy különleges értékévé minősüljön a nyelvi tudásuk, hozzájárulva ezzel az önbecsülésük fejlődéséhez. Státuszváltáson estek át azok a

A projektet az Európai Bizottság támogatta. A kiadványban megjelentek nem szükségszerűen tükrözik az Európai Bizottság nézeteit.



Erasmus+

Erasmus+ Program

diákok is, akik nem mindig tudták a helyes válaszokat, de jól beszéltek mindkét nyelvet, így szívesen lefordították számomra a többiek által mondottakat. Ez által gyakran részesülhettek dicséretben, ami növelte önbecsülésüket és a fordítási alkalmak keresése fenntartotta figyelmüket egész tanítási órán. Ennek a gyakorlatnak hozadéka volt még az is, hogy a jó válaszok megismétlésével jobban rögzült a tudás.

Én magam is ekkor kezdtem teljesebb képet kapni diákjaim nyelvi készségeiről, valamint meglátni azt, hogy mennyivel könnyedebben, sikeresebben kommunikálnak saját nyelvükön. A kisfilmek között is akad olyan jelenet, ami azt mutatja be, hogy egy szöveges feladat megoldásában azért akad el a csoport, mert magyarul nem érti, hogy pontosan mit is kell csinálnia. (5. videó) Mikor segítséget kérhetnek társaiktól, a romani nyelvű útmutatást igénylik. Ez a jelenet többször lejátszódott a tanórákon az egyének szintjén is.

Itt kell azonban megjegyezni, hogy egy idő után – amit én második szakasznak neveznék – kissé meg kellett változtatnom az addigi pedagógiai gyakorlatomat. Azt vettem észre, hogy azok a tanulók, akik inkább magyar nyelvet használtak, kevésbé érezték sikeresnek magukat. Meg kellett tehát teremtenem a nyelvek közti egyensúlyt, amelyet leginkább a motiváló dicséretnek egyensúlyban tartásával értem el. Kényes kérdéssé vált a szóbeli értékelés, amelyet emocionális szinten kellett kezelni. Nehéz ezt leírni, de kissé vissza kellett fogynom örömet a romani megszólalások kapcsán, illetve legalább olyan emocionális reakciókkal kellett honorálnom a magyar nyelvű jó megoldásokat is azért, hogy visszaállítsam a felborult egyensúlyt. Így vált ugyanolyan értékessé és értékelté a jó válasz, akármelyik nyelven hangozzék is el.

Zita példaként említ egy konkrét diákot, akinek története még inkább szemlélteti, hogy a fent leírt, az egész osztályt érintő tanulói szerepmódosulások hogyan mutatkoznak meg egyetlen gyerek iskolai teljesítményében, megítélésében és viselkedésében:

Mint már említettem; megfigyelhető volt, hogy a transzlingváló pedagógiai hozzáállás néhány alul teljesítő tanuló esetén státuszváltozást eredményezett. Jó példa erre az egyik kislány esete is, aki évisméltóként került osztályunkba és a gyenge órai teljesítményéért, feleleteiért gyakran nevelték ki osztálytársai. Történt ez mindaddig, amíg lehetőséget nem kapott a romani válaszadásra. Sokkal motiváltabban dolgozott és ügyes fordításaiért gyakran részesült dicséretben. Órai aktivitása megnőtt, bátrabban fejezte ki gondolatait. Egyre több kérdésre adott helyes feleletet és a filmfelvételeken is jól látszik, hogy a számára megfelelő nyelvi közegben komfortosan érzi magát. Van olyan kisfilm, ahol el is mondja, hogy romani nyelven jobban meg tudja érteni a kérdéseket és válaszait is sokkal könnyebben fogalmazza meg, mint magyarul. Ezt természetesen osztálytársai is észrevették és megváltozott számukra is a kislány képességeinek megítélése.

A transzlingválás pedagógiai attitűdje valójában egy iskolai ártalom, vagy deformatív hatás, a spontán kirekesztődés ellen is hat. Bábosik István az iskolák deformatív hatásait vizsgálva kategorizálja ezeket a negatív hatásokat, hibákat, és a tevékenység-szervezés során fellépő, a feladatok elosztásával összefüggésben álló gyakori problémára hívja fel a figyelmet, amit spontán kirekesztődésnek hív. (Bábosik 2004; Tatar 2005; Boyce et al. 2012).

Ez azt jelenti, hogy egyes tanulói csoportok csak ritkán kapcsolódhatnak be a tevékenységi folyamatba (ennek témánk szempontjából oka lehet a nyelvi különbözőség), ugyanakkor más csoportok monopolhelyzetet élveznek. A közösség ilyen irányú alakulása klikkesedési folyamatokat indít el, konfliktusokat robbant ki a tanulói rétegek között. Előfordulhat az is, hogy az osztályban kibontakozó interakciós folyamatok is torzulnak és deformatív jelleget vesznek fel.

Természetesen a kirekesztett tanulók mellőzve érzik magukat, az eredményesség iránti és a személyes presztízs iránti szükségletük is frusztrálódik, így beáll náluk egyfajta

A projektet az Európai Bizottság támogatta. A kiadványban megjelentek nem szükségszerűen tükrözik az Európai Bizottság nézeteit.

szembefordulás az iskolával és az iskola által képviselt értékrenddel. Ez azt jelenti, hogy a spontán kirekesztődés a deviáns magatartás kialakulásának rizikófaktorává válik. A pedagógusnak azonban tennie kell valamit az iskola, az osztály értékrendjével is szembe forduló klikk megerősödése és deformatív hatásuk kifejlődése ellen. Ez a fellépés azonban nem lehet direkt jellegű, mivel csak rontana a helyzeten. (ld. bővebben, Bábosik 2004.)

Amennyiben a nevelői hatások, és a tevékenységek fejlesztő hatása nyelvi problémák miatt nem jut el a diákok egy csoportjához, akkor a transzlingválás egy indirekt, ugyanakkor hatékony módja lehet annak, hogy a közösség heterogenitása elfogadásra kerüljön, a tanulók közötti kapcsolatok támogassák az oktatási és nevelési célok megvalósítását.

3.2.6 Összegzés

Amikor a transzlingválást az iskolában kísérletként bevezető projekt elindult, még nem tudtuk, maguk a pedagógusok sem látták, hogy a pusztán a tantermi beszédet érintő újítás milyen szerteágazó változásokat indít el. A projekt kezdeti szakaszában vagyunk továbbra is, az iskolai szintű következmények még nehezen leírhatók, a továbbtanulási eredmények még nem láthatók, de az osztályteremben történő változásokat már a tanárok tapasztalatai, a kutatók megfigyelései és a videókon látható osztálytermi pillanatok is bizonyítják.

Az osztálytermi történések mindig egyediek és megismételhetetlenek, a pedagógiai hatásrendszer működése objektív módon nem mérhető és nem írható le. A transzlingváló osztályteremben rengeteg szubjektív tényező összefonódása adja azokat a pillanatok, amikor a diák, vagy a tanár él a nyelvi heterogenitás lehetőségével, és a tanulás szolgálatába állítja azt. Ehhez sajátos légkör, nem a hagyományos pedagógusi szerep, a nevelépszichológiai törvényszerűségekre érzékeny és nyitott tanárok, autonóm pedagógusok szükségesek. Mindezt a fentiekben igyekeztünk valamiképpen megragadni és leírni, de valószínűsíthetjük, hogy a változások még ennél is bonyolultabb hálózatban indukálják egymást, egyik változási folyamat hat a másikra, ahogy tanár a diákra, diák a tanárra.

A transzlingválás okozta változások tehát a tantermi kommunikáción túlmutatnak, megmutatkoznak a tanulásban, a pedagógusszerepekben, a tanulói közösségek struktúrájában, érintenek oktatás-, és neveléslélektani, illetve általános pedagógiai kérdéseket is. Összességében az látszik, hogy az iskola az emberibb, demokratikusabb, tanulóközpontúbb irányba mozdul el, ahol diák és tanár egyaránt hatékonyabb lehet és jobban érezheti magát.

Hivatkozások

- B. Tier Noémi. 2018. Tudás és tudásmenedzsment – Interjú Szegedi Eszterrel. In Noémi B. Tier & Szegedi Eszter (szerk.), *Alma a fán 5. - Pedagógusok szerepe és szakmai fejlődése a 21. században*, 32–43. Budapest: Tempus Közalapítvány.
- Bábosik István. 2004. *Neveléstudományok*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Bábosik István. 2020. *A konstruktív életvezetés pedagógiája és iskolája*. Budapest: Eötvös József Könyvkiadó.
- Bauman, Zygmunt. 2000. *Community: Seeking Safety in an Insecure World*. Cambridge: Polity Press.
- Beijaard, Douwe, Paulien C. Meijer & Nico Verloop. 2004. Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education* 20(2). 107–128.
- Boyce, W. Thomas, Jelena Obradović, Nicole R. Bush, Juliet Stamperdahl, Young Shin Kim & Nancy Adler. 2012. Social stratification, classroom climate, and the behavioral adaptation of kindergarten children. *Proceedings of the National Academy of Sciences*. 109(Supplement 2). 17168–17173

A projektet az Európai Bizottság támogatta. A kiadványban megjelentek nem szükségszerűen tükrözik az Európai Bizottság nézeteit.

- Calderhead, James. 1996. Teachers: Beliefs and knowledge. In David C. Berliner & Robert Chilton Calfee (szerk.), *The Handbook of Educational Psychology*, 709–725. New York: MacMillan.
- Cummins, Jim. 2000. *Language, Power and Pedagogy*. Bristol: Multilingual Matters.
- Czike Bernadett. 2004. *A pedagógusszerep változása és hatása a személyiségfejlődésre*. Budapest: Eötvös Lóránd University dissertation.
- Dai, David Yun & Robert J. Sternberg (szerk.). 2004. *Motivation, Emotion, and Cognition: Integrative Perspectives on Intellectual Functioning and Development*. Abingdon: Routledge.
- Falus Iván (szerk.). 2003. *Didaktika – Elméleti alapok a tanítás tanuláshoz*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Földes Petra. 2021a. Bizalom és biztonság az iskolában I. <https://osztalyfonok.hu/5780/> (accessed 13 March 2022)
- Földes Petra. 2021b. Bizalom és biztonság az iskolában II. <https://osztalyfonok.hu/5838/> (accessed 13 March 2022)
- Fredrickson, Barbara Lee & Christine Branigan. 2005. Positive emotions broaden the scope of attention and thought-action repertoires. *Cognition and Emotion* 19(3). 313–332.
- Fredrickson, Barbara Lee & Thomas Joiner. 2002. Positive emotions trigger upward spirals toward emotional well-being. *Psychological Science* 13(2). 172–175.
- Fredrickson, Barbara Lee, Roberta Mancuso, Christine Branigan & Michele M. Tugade. 2000. The undoing effect of positive emotions. *Motivation and Emotion* 24(4). 237–258.
- Fredrickson, Barbara Lee. 2001. The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist* 56(3). 218–226.
- Glaserfeld, Ernst von. 1995. *Radical Constructivism. A Way of Knowing and Learning*. London/Washington D. C.: The Palmer Press.
- Golnhofer Erzsébet & Nahalka István (szerk.). 2001. *A pedagógusok pedagógiája*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Gyarmathy Éva. 2019. Információ és bizonytalanság. Avagy az iskola küzdelme a 2.0-ás szinten. *Új Pedagógiai Szemle* 5–6. 22–39.
- Hercz Mária & Sántha Kálmán. 2009. Pedagógiai terek iskolai implementációja. *Iskolakultúra* 19(9). 78–94.
- Jackson, Carolyn. 2018. Affective dimensions of learning. In: Knud Illeris (szerk.), *Contemporary Theories of Learning*, 139–152. London: Routledge.
- Józsa Krisztián & Fejes József Balázs. 2012. A tanulás affektív tényezői. In: Csapó Benő (szerk.), *Mérlegen a magyar iskola*, 367–406. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Kenny, Brian. 1993. For more autonomy. *System* 21(4). 431–442.
- Kochanek, Julie Reed. 2005. *Building Trust for Better Schools: Research-Based Practices*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Korthagen, Fred A. J. 2004. In search of the essence of a good teacher: Towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education* 1. 77–98.
- Lee, Bridget, Stephanie Cawthon & Kathryn Dawson. 2013. Elementary and secondary teacher self-efficacy for teaching and pedagogical conceptual change in a drama-based professional development program. *Teaching and Teacher Education* 30. 84–98.
- N. Kollár Katalin & Szabó Éva. 2004. *Pszichológia pedagógusoknak*. Budapest: Osiris Kiadó
- N. Tóth Ágnes. 2015. *A pedagógia adósságai*. Szombathely: Savaria University Press.
- Nahalka István. 2002. *Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben? – Konstruktivizmus és pedagógia*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.

- O'Brien, Mia & Levon Blue. 2017. Towards a positive pedagogy: Designing pedagogical practices that facilitate positivity within the classroom. *Educational Action Research* 26(3). 365–384.
- Paradis, Audrey, Sonja Lutovac, Katri Jokikokko & Raimo Kaasila. 2019. Towards a relational understanding of teacher autonomy: The role of trust for Canadian and Finnish teacher. *Research in Comparative and International Education* 14(3). 394–411.
- Rapos Nóra. 2003. Az iskolai félelmek vizsgálata. *Iskolakultúra* 13(5). 107–112.
- Reinhardt Melinda. 2009. Miért hasznosak a pozitív érzelmek iskolai környezetben? *Iskolakultúra* 19(9). 24–45.
- Richardson, Virginia. 2003. Constructivist pedagogy. *Teachers College Record* 105(9). 1623–1640.
- Robertson, Thomas. 2005. *Positive Classroom Discipline: Earning Authority without Playing Policeman*. Vancouver: Suite101.com
- Rodriguez-Romero, Mar. 2008. Situated pedagogies, curricular justice and democratic teaching. In *OECD: Innovating to Learn, Learning to Innovate*. 113–136. Paris: OECD Publishing.
- Rogers, Carl Ransom. 2004 [1961]. *On Becoming a Person: A Therapist's View of Psychotherapy*. London: Constable.
- Sárány Péter & Tamáska Máté. 2017. *A tanulás helyei: iskolaépítészet*. Budapest: Martin Opitz Kiadó.
- Schutz, Paul & Reinhard Pekrun (szerk.). 2007. *Emotion in education*. San Diego, CA: Academic Press.
- Seligman, Martin Elias Pete & Mihály Csíkszentmihályi. 2000. Positive psychology: An introduction. *American Psychologist* 55(1). 5–14.
- Suinn, Richard M. 1969. The relationship between fears and anxiety: A further study. *Behaviour Research and Therapy* 7(3). 317–318.
- Szivák Judit. 2014. *Reflektív elméletek, reflektív gyakorlatok*. Budapest: Eötvös Kiadó
- Szivák Judit, Kálmán Orsolya, Pesti Csilla, Rapos Nóra & Vámos Ágnes. 2020. A pedagógus professzió hazai megújításának esélyei a mesterpedagógus programok tükrében. *Iskolakultúra* 30(10). 3–24.
- Tatar, Sibel. 2005. Why Keep Silent? The classroom participation experiences of non-native-English-speaking students. *Language and Intercultural Communication*. 5(3–4). 284–293.
- Warren, John T. 2011. Reflexive teaching: Toward critical autoethnographic practices of/in/on pedagogy. *Cultural Studies – Critical Methodologies* 11(2). 139–144.
- Yan, Shanghais. 2012. Teachers' roles in autonomous learning. *Journal of Sociological Research* 3(2). 557–562.
- Zhang, Min. 2021. Creating an ethos for learning: Classroom seating and pedagogical use of space at a Chinese suburban middle school. *Children's Geographies* 1–14.
<https://doi.org/10.1080/14733285.2021.1916437>