

EduLingua

1/1 (2015)

Alkalmazott nyelvészeti folyóirat

Journal of Applied Linguistics



Impresszum

EduLingua

Alkalmazott nyelvészeti folyóirat

Főszerkesztő:

Doró Katalin

A szerkesztőbizottság tagjai:

Balogh Erzsébet

Bajnóczi Beatrix

Haavisto Kirsi

Szabó Gilinger Eszter

T. Balla Ágnes

Kiadja:

LoGoS Kutatócsoport

Szegedi Tudományegyetem, Angoltanár-képző és Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék

Felelős kiadó:

Doró Katalin

A szerkesztőség és kiadó címe:

6722 Szeged, Egyetem u. 2.

Telefon: 62/544-024

E-mail: logos.szeged@gmail.com

Honlap: elteal.ieas-szeged.hu/logos

Megjelenik:

évente kétszer

Elérhető:

ingyenes, nyílt hozzáférésű az elteal.ieas-szeged.hu/edulingua címen

ISSN 2415-945X

EduLingua

Alkalmazott nyelvészeti folyóirat

Journal of Applied Linguistics

I. évfolyam 1. szám

2015



Tartalomjegyzék

Szász Géza: Nyelvtanítás, nyelvtudás, nyelvszak: egy nyelvet beszélünk?	1
---	---

TANULMÁNYOK

Petneki Katalin és Vígh Tibor: Az emelt szintű érettségi, mint a nyelvszakok bemeneti követelménye – a német érettségi tapasztalatai	7
Doró Katalin: Academic study skills: egy tanulást segítő nyelvi szeminárium tapasztalatai	17
Tukacs Tamás: Anglisztika szakos hallgatók motivációja a Nyíregyházi Főiskolán – egy kérdőív tanulságai	29
Petneki Katalin: A bolognai képzés első tapasztalatai a némettanár-képzésben (2012)	55

SZEMLE

Balogh Erzsébet: Tricia Hedge: Teaching and Learning in the Language Classroom. (2000). Oxford: Oxford University Press.	65
Doró Katalin: Tudós tanárok – tanár tudósok: egy konferencia apropóján	67
Szerzőink	71
Article abstracts in English	73

Nyelvtanítás, nyelvtudás, nyelvszak: egy nyelvet beszélünk?

Szász Géza

Szegedi Tudományegyetem

Noha a címben szereplő, szándékosan provokatív kérdés megválaszolása természetesen nem lehet célja egy konferenciának, sem az előadások alapján készült tanulmányoknak, és még kevésbé egy hivatalos megnyitóból előhanggá szelídülő összegzésnek, a LoGoS 2014 januárjában megrendezett konferenciája mégis mintha ennek a forró kásának a bátor megközelítését vállalta volna fel.

Tette mindezt egy minden szempontból adekvát időszakban: 2014-ben már tudományos és oktatáspolitikai szempontból is megkerülhetetlennek tűnik a magyarországi (elsősorban a felsőoktatási) nyelvi képzést alapjaiban érintő változások következményeinek értékelése, a tanulságok levonása, az esetleges kiigazítások kezdeményezése.

E változások közül kettőt szeretnék mindenképpen érzékeltetni. Az első a kétszintű érettségi bevezetéséből fakadó új „bemeneti helyzet”. Miután az úgynevezett „nagy nyelvek” (angol, német, francia, olasz, spanyol) esetében az emelt szintű érettségi vált a kezdetektől a felsőoktatási nyelvszakok szükséges (és gyakran ezzel együtt elégséges) bemeneti feltételévé, a felsőoktatásba ezen szakokra felvett hallgatók esetében azonnal megvalósult a „hozott anyag” paradoxonja – vagyis az, hogy a nyelvi tanszékek egy olyan mérési rendszer által minősített hallgatókat fogadtak, melynek konkrét elemeire vajmi kevés befolyásuk volt és van. Ezt az önmagában sem feltétlenül üdvös helyzetet tovább bonyolította az a tény, hogy az emelt szintű érettségi – talán létrehozóinak szándékaival is ellentétben – nem alkalmasságot mér (vagyis nem a következő oktatási szint sajátos követelményeiből vezeti le magát), hanem kvázi megszerzett nyelvi kompetenciákat szentesít, sokszor az örökérvényű, megkérdőjelezhetetlen, sőt, visszavonhatatlan tudás illúzióját keltve.

Nem kisebb horderejű a másik változás sem. Rohamtempóban elvégzett – nemegyszer kormányzati eszközökkel sürgetett – akkreditációs előkészítési munkát követően 2006 szeptemberétől a korábban osztatlan nyelvszakok immár többciklusú képzésként működnek, ahol a mindmáig vitatott helyzetű alapképzés (BA) hivatott szolgálni a középiskolából feljebb lépők tudásának gyarapítását, gondolkodásának fejlesztését. Jóllehet a többciklusú képzés bevezetésének hasznosságát önmagában nem sokan vitatják, többen érzik úgy – joggal –, hogy elmaradt, vagy igencsak hiányos volt az érdemi, igazi szakmai alapokról induló egyeztetés a képzés belső logikáját és tartalmát illetően.

Úgy vélem, hogy mostanra elég – gyakorlatilag évtizednyi – idő telt el ahhoz, hogy a szükséges mennyiségű adat, tapasztalat és kellő szempontrendszer álljon a két kérdéskört szakmódszertani, pszichológiai vagy oktatáspolitikai szempontból górcső alá

vevő kutatók és nyelvi képzési szakemberek rendelkezésére. Más szóval: elég nagy a távolság ahhoz, hogy higgadtan tudjunk véleményt nyilvánítani, kritizálni, jobbító javaslatokat megfogalmazni.

Nem mehetünk el ugyanakkor szó nélkül a magyar felsőoktatásban zajló nyelvi képzés belső – immár a törvényi és akkreditációs helyzettől függetlenül is létező – problémái mellett. Ezek közül a legelső és talán a legfontosabb, hogy mindmáig nem indult meg igazi gondolkodás a felsőoktatási nyelvi képzés módszertani és szervezeti hatékonyságáról. Mintha az egyetemeken és főiskolákon meglévő szétszórt, heterogén struktúrájú (a lektorátusoktól a szaknyelvi képzéseken keresztül egészen a szakma elméleti csúcsát jelentő modern filológiai tanszékekig ívelő), sokcélú nyelvoktatás nem tudna (vagy akarna) felsorakozni egységes módszertani alapvetések, illetve komplex önfejlesztési törekvések mögé. (És ezt a diagnózist még akkor sem vonhatjuk vissza, ha jól tudjuk, minden nyelvoktató egység és minden nyelvtanár törekszik – elszigetelten – az önfejlesztésre.) Ennek illusztrálására legyen elég egy példa, amelyért nem is kell messzire mennünk: valljuk meg, hogy még az új (többciklusú) nyelvszakokon sem sikerült egyértelműen (és még kevésbé egységesen) pozicionálni a nyelvi felkészítést vagy nyelvfejlesztést; még akkor sem, ha például az alapképzés esetén a kötelezően előírt kimeneti nyelvi szint a KER C1 „környéke”. (Más szóval: a BA-diploma felsőfokú C nyelvvizsgát „ér”.)

A nyelvi képzést rendszerben látó számára további gondot vagy kihívást jelent a magyar társadalomnak a nyelvtanuláshoz és a nyelvtudáshoz fűződő sajátos viszonya. Nem azon szeretnék most lamentálni, hogy honfitársainknak mekkora hányada képes egy vagy több idegen nyelven helyesen és/vagy hatékonyan kommunikálni – az ezzel kapcsolatos felméréseket még a nyugat-európai országok esetében is megbízhatatlannak, sokszor hamisnak kell tekintenünk. Meglátásom szerint óriási problémát jelent, hogy a Magyarországon ma nyelvet tanulók (és a felsőoktatás nyelvi képzéseinek jövőbeli tömegeit adók) és általában a társadalom is hajlamos a pillanatnyi nyelvtudást azonnal abszolút és örök tudásnak tekinteni. A konferencia résztvevői és az érdeklődők közül nyilván mindenki találkozott a megközelítéssel, hogy a 17 éves korban mondjuk francia nyelvből letett középfokú nyelvvizsga révén a bizonyítvány birtokosa egy életre elintézettnek tekintheti az adott nyelv tanulását, az a tudás (vagy az a szint) neki már „megvan”. Nem tagadhatjuk, hogy ugyanez a veszély az emelt szintű érettségi esetében is fennáll. Ez a vizsga- vagy papírközpontúság, illetve a vizsgának a tudásmérés aktusából szinte szakrális eseménnyé történő (túl)dimenzionálása igencsak megnehezíti a nyelvfejlesztő szakember feladatát.

Megkerülhetetlennek tűnik az egyetemi nyelvszakos képzés (elsősorban az alapképzés) kettősségével való szembenézés is. Itt sajátos – tulajdonképpen az előzőekben kifejtettekből fakadó – ellentéppárral van dolgunk.

Az első az a tantermi/oktatási helyzet, amikor szembekerül a belépő (aki úgy tudja, hogy tud, és erről papírja van) és az – alapesetben – abszolút egyetemi követelmény (például a 45 perces, az adott idegen nyelven zajló országismereti előadás

vagy a másfél órás leíró nyelvtani szeminárium). Az ütközés elkerülhetetlen, hiszen a korábban dicsért tudás olyan párbajra kényszerül, melynek szabályait korábban senki sem magyarázta el neki. Nehéz helyzetbe kerül a hallgató és a nyelvi képző egyaránt; a hallgatónak stratégiát kell keresnie/váltania, az oktatónak pedig úgy kell stratégiát kínálnia, hogy közben a féléves tematika semmiben sem szenvedhet kárt, nincs idő a „lemaradókra”. Ez olyan pedagógiai és pszichológiai helyzet, ami már jócskán túlmutat a nyelvi képzésen, mégis a nyelvi képzőnek kell megoldania.

A második ellentét vagy konfliktus abból származik, hogy a nyelvszakon úgy kell nyelvtudást fejleszteni (ráadásul papíron homogén, a valóságban viszont rendkívül heterogén tudást), hogy közben szaktudományok, illetve a tudományos eredményekből közvetlenül táplálkozó ismeretkörök (irodalom, nyelvészet, civilizáció) oktatása is zajlik az adott nyelven. Szinte adja magát a kérdés: meddig lehet, meddig kell elmennie a nyelvi képzőnek (nyelvfejlesztőnek)? Hol a jó egyensúly (van-e jó egyensúly) az egyetemi nyelvszakon (kiemelten az alapképzésben) a nyelvi képzés és a szaktudományos képzés között? Hogyan motiválhat, vagyis milyen célokat kínálhat a nyelvfejlesztő? Milyen motivációs és fejlesztési eszközök és eljárások hozhatók még összhangba a felsőoktatás filozófiájával?

Súlyos kérdések ezek; olyan kérdések, melyeket többé-kevésbé minden nyelvszakon oktató kolléga feltett már magának. (Talán az utóbbi néhány évben kicsit sűrűbben, mint korábban.) Ugyanakkor szinte természetes – és üdvözlendő –, hogy a válaszkeresés, az érdemi és alkotó vita igénye legintenzívebben az angolos képzésekben érdekelték körében merült fel. A jelentős hallgatói létszám, a tudásszintek és motivációk heterogeneitása itt alkotott kényszerítő erejű „kritikus tömeget”. Mindemellett lássuk azt is, hogy – önálló kutatócsoport létrehozásával – itt fogalmazódott meg először az a szándék is, hogy e – mindenki számára kihívást jelentő – jelenségcsoportot a tudomány egzaktságával, de a mindennapi életből is merítve közelítsük meg.

Mindez óriási és gyönyörű feladat. Óriási, mert olyan alapproblémákkal kell szembenézni, melyek messze túlmutatnak egy-egy egyetemi kurzus vagy kutatási téma határain; gyönyörű, mert a válaszok közelebb vihetnek bennünket ahhoz, miként válhat a nyelvfejlesztés nagy gyakorlati haszonnal bíró, ám teljes értékű, minden oldal által elfogadott egyetemi diszciplínává.

TANULMÁNYOK

Az emelt szintű érettségi, mint a nyelvszakok bemeneti követelménye – a német érettségi tapasztalatai

Petneki Katalin és Víg Tibor

Szegedi Tudományegyetem

A felsőoktatási intézmények a nyelvszakokon bemeneti elvárásként a célnyelvből általánosan emelt szintű érettségit írnak elő. Felvételi híján a nyelvi tanszékek az első félév elején ismerik meg a már felvett hallgatók nyelvtudását, amely tapasztalatok szerint ugyanakkor gyakran kevésbé alkalmas a felsőoktatási tanulmányok folytatására. Az érettségi fejlesztésekor már tapasztalható volt, illetve az első elemzések is azt mutatták, hogy az emelt szintű érettségi nem igazán tudja a nyelvszakokon elvárt felvételi funkciót betölteni. E tanulmány célja az okok feltárása, valamint az egyetemi nyelvszakok elvárásainak és az emelt szintű érettségi mérési céljainak összevetése a vizsgán elért eredmények alapján. A tanulmányban az eddig publikált vizsgálatokra támaszkodunk, illetve a 2012. évi májusi emelt szintű érettségire vonatkozó elemzésünk eredményeiből nyert példákkal mutatjuk be a problémákat.

Kulcsszavak: emelt szintű érettségi, felvételi, német nyelv

1. Bevezetés

A Szegedi Tudományegyetemen is érzékelt lehetett azt az országos tapasztalatot, hogy a kétszintű idegen nyelvi érettségi és a bolognai rendszer bevezetésével jelentősen megváltozott a nyelvszakokra felvett BA-s hallgatók nyelvi szintje, motiváltsága és a szakhoz való hozzáállása. Ez a változás egyértelműen negatív volt, a felvett diákok jelentős része nyelvileg csak gyenge teljesítményt tudott produkálni a nyelvigenyes bölcsész szakokon. Ezek pedig sok esetben okai a lemorzsolódásnak (Doró, 2011). Jelen tanulmány célja annak bemutatása, hogy miért van diszkrépancia az egyetemi oktatás elvárásai valamint a felvételiként is funkcionáló emelt szintű érettségi követelményei, eredményei között.

2. Az egyetemi nyelvszakok elvárásai

A nyelvszakokon bemeneti feltételként a célnyelvből általánosan emelt szintű érettségit írnak elő a felsőoktatási intézmények. Egyetemi felvételi híján a nyelvi tanszékek csak az első félév elején szembesülnek azzal, hogy milyen képességekkel érkeznek a diákok. A diák sikerélménye, hogy bejutott a kívánt szakra, igen hamar frusztrációvá válhat, az oktatók ugyanis képességeiket már nem az emelt szintű érettségi, hanem egyetemi szintű elvárásaik alapján ítélik meg.

A Szegedi Tudományegyetem BA germanisztika szakára jelentkezőknek az alábbi elvárásokat fogalmazta meg a Germán Filológiai Intézet: „Az ideális jelentkező

- érdeklődik a társadalom és a kultúra jelenségei iránt,
- a későbbiekben pedagógusként, szervezőként stb. kíván szerepet vállalni,
- középfokú szinten (a Közös európai referenciakeret B2 szintjén) tud németül,
- érdeklődik a német nyelvű kultúrák iránt,
- elméleti érdeklődése mellett fogékony gyakorlati feladatok elvégzésére is.”¹

Ezekben az egyetemi elvárásokban a nyelvtudás szintje mellett fontos a szak iránti érdeklődés és motiváció. Ugyanakkor ezek megfogalmazása meglehetősen pontatlan, s nem igazodik a későbbi követelményekhez, hiszen mindenkit, aki jelentkezik, szeretnének az egyetemre felvenni, aminek fő oka a fejkvótán alapuló finanszírozás. Ezért tartózkodnak az intézetek attól, hogy elriasszanak potenciális jelentkezőket. A megfogalmazott elvárások közül azonban leginkább csak a nyelvtudás szintje az, ami egyértelműen mérhető, ám ezt a felsőfokú oktatási intézmény csak a már felvett hallgatóknál mérheti fel, a döntéskor nem. Hagyatkozni kell a pontszámokra, amit az emelt szintű érettségien és egyéb módon (pl. iskolai osztályzatok, másik nyelvből nyelvvizsga, hátrányos helyzet, stb.) a felvételizők elértek. A kérdés tehát az, hogy az emelt szintű érettségi azt a nyelvtudást méri-e, ami a nyelvszakon folytatott egyetemi tanulmányokhoz szükséges. A továbbiakban ezért a vizsgakövetelményekre, korábbi publikációkra és elemzésekre támaszkodva áttekintjük az emelt szintű érettségi mérési célját, funkcióit, a mért készségek jellemzőit és a vizsgázók teljesítményeit abból a szempontból, hogy a vizsga mennyiben tudja teljesíteni a felvételi funkcióját.

3. Az emelt szintű vizsga mérési céljai

Az emelt szintű német érettségi vizsga célja a vizsgaszabályzat szerint annak mérése, hogy a vizsgázó képes-e önállóan, a B2 szinten

- a mindennapi életben előforduló, különböző fajtájú írott és hallott autentikus szövegeket megfelelő mélységben megérteni,
- változatos nyelvtani szerkezetek és lexikai egységek felismerésére, kiegészítésére és létrehozására szövegszinten,
- német nyelven írásban és szóban magát kifejezni, illetve feladatokat végrehajtani különböző kommunikációs célok elérése, illetve megvalósítása érdekében (Az érettségi vizsga részletes követelményeiről szóló 40/2002. (V. 24.) OM rendelet).

Az emelt szintű érettséginek többféle funkciója van. Első és alapvető feladata, hogy a középfokú oktatást lezáró vizsgaként azt mérje, mennyire sikerült a vizsgázónak a tantervi célokat, követelményeket emelt szinten elsajátítani. Ezért a tartalmi validitás alapja a Nemzeti Alaptanterv (2012). Egyúttal nyelvtudást mérő vizsgaként célja a nyelvi konstruktum mérése az előírt B2 szinten, amit a Közös európai referenciakeret

¹ <http://www2.arts.u-szeged.hu/german> (2014. január 23.)

(2002) határoz meg és ír le. Amennyiben a vizsgázó legalább 60%-ot ér el, eredménye alapján az államilag elismert középfokú nyelvvizsga-bizonyítványt is megszerzi. A Közös európai referenciakeretben megfogalmazott szintleírások minden nyelvi konstruktumot mérő vizsgára vonatkoznak. Ez az Európai Unióban általánosan érvényes dokumentum képezi a külső validitás alapját. Az emelt szint ezen felül még egy harmadik funkciót is betölt: felvételi vizsgaként is funkcionál, főként a nyelvszakok esetében. Ezt csak jól differenciáló feladatokkal érheti el a vizsga, és csak így tudja a prediktív (vagy előrejelző) validitást biztosítani.

Ezt követően azt kell megvizsgálni, hogy kik a potenciális vizsgázók emelt szinten. A vizsga fejlesztésekor csak hipotéziseket lehetett felállítani, hogy kik fogják ezt a vizsgát választani, és azoknak milyen nyelvtudásra van szüksége. A hipotézis a következő volt: emelt szintű vizsgát azok tesznek, akik

- az adott nyelvet a felsőoktatásban szeretnék továbbtanulni (német esetében elsősorban itt a germanisztika szak volt az irányadó),
- egyéb (nem nyelvszakos) felsőoktatásba kívánnak jelentkezni. Ilyenek lehetnek a különböző nyelvigényes tanulmányok (idegenforgalom, turisztika, nemzetközi gazdaság, stb.) (Einhorn, 2007: 81).

Tehát a vizsga mérési céljai, követelményei és feladatai nem fókuszálhattak kizárólag bölcsész nyelvszakok elvárásaira, ezért általános, a szintnek megfelelő standardizált vizsga jött létre. Ebből következik, hogy a nyelvszakos egyetemi képzés elvárásai és a vizsga mérési céljai meglehetősen sok szempontból térnek el egymástól az egyes nyelvi készségek szintjén is. A továbbiakban ezeket vetjük össze.

4. A nyelvszakos egyetemi képzések elvárásai és az emelt szintű érettségi vizsga mérési céljainak összehasonlítása

Az egyetem elvárásait a készségekre lebontva ugyan explicit módon nem írja le, ám a gyakorlat alapján könnyen meghatározhatók. Olvasott szövegértésnél egy nyelvszakon elvárás, hogy a diák legyen képes a célnyelven önállóan szakszövegeket megérteni és feldolgozni a nyelvészet és az irodalomtudomány területén, valamint hosszabb szépirodalmi szövegeket (novellát, regényt, drámát, lírát) eredetiben megérteni. Ezzel szemben az emelt szintű vizsga azt méri, hogy képes-e a vizsgázó az olvasási céloknak, illetve a feladatnak megfelelő stratégiák alkalmazásával (összesen 1200–1300 szó terjedelemben) a szöveg gondolatmenetét, véleményeket, érvelést követni, az információkat megfelelő részletességgel megérteni, a szerző álláspontjára, valamint a szerző és a szereplők érzelmeire következtetni (v.ö. Vizsgakövetelmények, 2–3. old.). Ez utóbbi vizsgált műveletek illeszkednek az egyetemi elvárásokhoz.

Hallott szöveg értésénél nyelvszakon az szükséges, hogy a diák legyen képes önállóan, célnyelven folyó (irodalmi, nyelvészeti) előadásokat követni (45-90 perc), azokon jegyzetelni, célnyelven folytatott gyakorlaton aktívan részt venni. Az érettségi

mérési céljai az olvasott szövegértéshez hasonlítanak. A legfeltűnőbb különbség a tartalmi oldalról és a koncentrált értésre fordított idő terjedelménél jelentkezik: feladatonként mindössze 8-10 perc hosszúságú, hétköznapi szöveget kell tudni az érettségizőknek megérteni (v.ö. Vizsgakövetelmények, 4–6. old.).

A legnagyobb egyezés az egyetem nyelvtani tudással kapcsolatos elvárásai és a nyelvhelyesség vizsgarész céljai közt figyelhető meg. Az egyetem ugyanis elvárja, hogy a diák rendelkezzen olyan lexikai, grammatikai, szemantikai és pragmatikai ismeretekkel, amire tudományos szintű ismeretek építhetők. Ezen felül azonban tételes grammatikai ismereteket vár el, amit viszont az érettségi nem mér (v.ö. Vizsgakövetelmények, 3–4. old.).

Az íráskészségnél is jelentős a diszkrepancia mind a tartalmi elvárások terén, mind a terjedelemben. Az egyetem elvárja, hogy a diák legyen képes egy adott szakterületről célnyelven jól felépített, logikus referátumot, dolgozatot írni hosszabb (több oldalas) terjedelemben, egyéb írásos prezentációban elsajátított szaktudását bemutatni, a szaktárgy tudományos logikájának megfelelően érvelni, a műfajnak megfelelő stílust alkalmazni. Ezzel szemben az emelt szintű írásbelin mindössze két, összesen maximum 3-4 oldal terjedelmű szöveget kell írni általános témáról, előre megadott szempontok szerint (v.ö. Vizsgakövetelmények, 6–7. old.).

A beszédkészséget tekintve is meglehetősen nagy különbségek érzékelhetők az érettségi vizsga mérési lehetőségei és az egyetemi tanulmányokhoz szükséges szóbeli kompetenciák között. Az egyetem ugyanis elvárja, hogy a diák legyen képes célnyelven az adott szakterülethez kapcsolódó szemináriumon hozzászólni, vitatkozni, referátumot, összefüggő beszámolót tartani. Ezzel kapcsolatban sokszor hallható az a hallgatói panasz, hogy sok az írásbeli vizsga, szóbeli csak ritkán van, pedig ez nyelvszakon nagyon fontos lenne. A képzés során a diákok kevés lehetőséget kapnak a fejlődésre ezen a területen. Az érettségi ugyanakkor csak azt méri, hogy a vizsgázó képes-e a B2 szinten a vizsgált korosztály élettapasztalataihoz, általános érdeklődéseihez kapcsolódó, hétköznapi témákról a gondolatait idegen nyelven szóban kifejezni és a kommunikációs szándékoknak megfelelő beszélgetést folytatni, egy témát önállóan kifejtteni (v.ö. Vizsgakövetelmények, 7–8. old.).

5. Az emelt szintű vizsgán elért eredmények

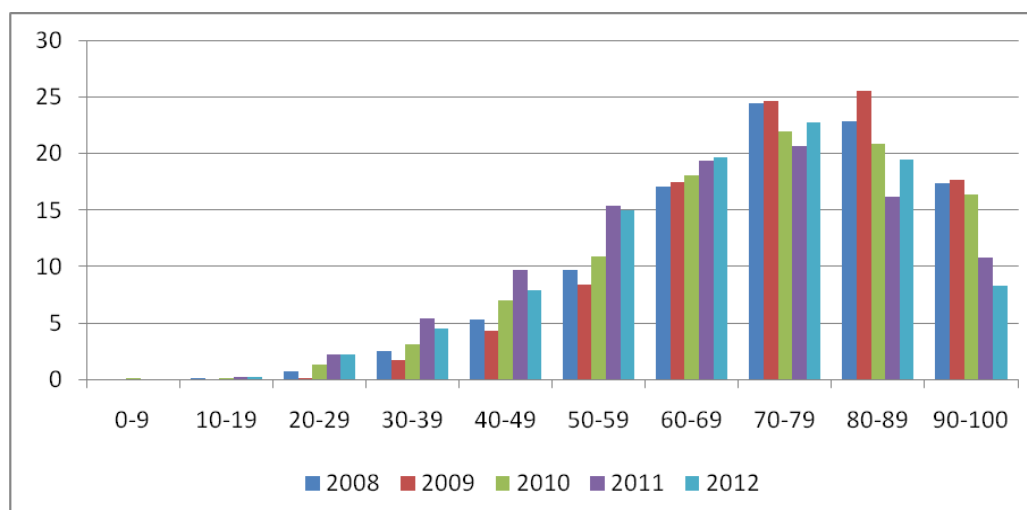
A továbbiakban azt tárgyaljuk, miképp teljesítettek az érettségizők emelt szinten a vizsga bevezetése óta. A vizsga bevezetésének évében, 2005-ben még sokan az érettségit kiváltó középfokú nyelvvizsgát tették le azért, mert azzal ki lehetett váltani az emelt szintű érettségit, így erre az elején csak kevesen jelentkeztek. Ám azóta folyamatosan emelkedik az emelt szintű érettségire jelentkezők száma németből (1. táblázat).

Jellemzők	Vizsgaév							
	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
Vizsgázók száma	1470 ²	1645	1812	1679	1942	2031	2135	2219
Átlag (%)	71	69	69	73	75	72	67	68

1.táblázat: A vizsgázók száma és eredménye 2005–2012. évi május-júniusi emelt szintű német érettségien (Einhorn, 2008: 208; Vigh, 2010: 62; Érettségi 2012. május-június)

A fenti adatok szerint az emelt szintű érettségi vizsgát 2005–2007 között 70 százalékpont körüli átlagon teljesítették a vizsgázók, 2008 és 2009-ben némiképp e fölött, míg 2011-ben és 2012-ben ez alatti átlageredményt értek el. Többségük tehát minden vizsgált vizsgaidőszakban 60 százalékpont fölött teljesített, így államilag elismert középfokú nyelvvizsga-bizonyítványt szerzett.

Az 1. ábra a teljes vizsgára vonatkozó eredmények eloszlását mutatja. Eszerint ez a vizsga túl könnyű az érettségizőknek. Mind az öt évben nagyon sok jó teljesítmény született, a vizsgázók többsége a 60–100 százalékpontos teljesítménysávban van, a teljesítmények jobbra tolódnak: 2008-ban a vizsgázók 82%-a, 2009-ben 87%-a, 2010-ben 77%-a teljesített 60 százalékpont fölött és jeles érdemjegyet szerzett. Ez az arány az utolsó két évben csökkent: 2011-ben az emelt szinten érettségizők 67%-a, 2012-ben 70%-a teljesített 60 százalékpont felett. Ez vélhetően a vizsgára jelentkezők számának emelkedésével (1. táblázat), illetve az egyes vizsgarészek eltérő nehézségével magyarázható. Ugyanakkor ez azt is jelzi, hogy éppen a legmagasabb teljesítménytartományban nehezen lehetett különbséget tenni a vizsgázók között.



1.ábra: A teljesítmények eloszlása az emelt szintű vizsgán 2008 és 2012 között (Érettségi 2012. május-június)

² Az összes emelt szinten érettségiző száma (2005): 15.601, de ebből 14.131 vizsgázó nyelvvizsga-bizonyítvánnyal váltotta ki az érettségi vizsgát. Az átlageredmény csak a valóban vizsgázókra vonatkozik.

A 2. táblázat vizsgarészenként mutatja az egyes években elért teljesítményeket. Az olvasott szöveg értése vizsgarész 2007 és 2009 között volt a legkönnyebb, az emelt szinten érettségizők 2009-ben 90 százalékpont körüli átlagteljesítményt értek el, a szórás és a relatív szórás (11%) alacsony, így ez a feladatsor tesztelméleti szempontból nem megfelelő, a reliabilitás feltételezhetően alacsony. Ebben a három évben növekszik a vizsgázók átlagteljesítménye és ezzel együtt csökken a szórás, a feladatlap mindhárom évben túl könnyű az érettségizőknek. Ugyanakkor 2010-ben és 2011-ben a vizsgázók jóval alacsonyabb átlageredményt értek el, amely azt mutatja, hogy ez a vizsgarész a korábbi évekhez képest nehezebb, 2012-ben viszont némiképp könnyebb volt.

Hasonló tendencia figyelhető meg a másik receptív készségnél, a hallott szöveg értése feladatsornál: 2007 és 2009 között némiképp növekedett az átlagteljesítmény, míg 2010-ben csökkent, az utolsó két évben pedig a korábbi évekhez képest jóval nehezebb volt ez a feladatsor. Mindez azt mutatja, hogy lényeges lenne megvizsgálni, hogy az emelt szintű feladatok hogyan viszonyulnak a vizsgakövetelményekben rögzített készség szintekhez és a vizsgázók nyelvtudás-szintjéhez, illetve mi jellemzi a felkészítési folyamatot.

A nyelvhelyesség vizsgarész a 2010. évet kivéve hasonló megoldottságot mutatott. Ez általában nehezebben teljesíthető a vizsgázóknak, viszont viszonylag egyenletes az átlagteljesítmény.

A két produktív készséget mérő vizsgarészben elért átlagteljesítmények 70 százalékpont körüliek. Ugyanakkor ezekben a vizsgarészekben a többihez képest heterogénebb a populáció, jelentős különbségek lehetnek a vizsgázók között különböző háttérváltozók (pl. a vizsgázó felkészültsége, neme, képzés- és iskolatípusban való részvétele, aktuális stresszhelyzete, az értékelők figyelme, az értékelési skálák alkalmazása, stb.) szerint.

Vizsgarész	Vizsgaév					
	2007	2008	2009	2010	2011	2012
Olvasott szöveg értése	78 (21)	82 (14)	89 (10)	68 (20)	69 (22)	74 (19)
Nyelvhelyesség	69 (18)	65 (19)	64 (17)	73 (20)	67 (19)	68 (17)
Hallott szöveg értése	68 (17)	74 (19)	79 (14)	69 (18)	53 (18)	53 (20)
Íráskészség	65 (26)	74 (21)	71 (23)	75 (20)	72 (23)	70 (24)
Beszéd-készség	69 (26)	73 (23)	74 (23)	74 (24)	73 (25)	74 (22)

2.táblázat: A német emelt szintű vizsgák eredményei (százalékpontban megadott átlagok, zárójelben a szórások) (Vígh, 2010: 105 és további számítások alapján)

Az tehát megállapítható, hogy a jelentkezők magas szinten oldják meg a vizsgafeladatokat – vagy esetleg (túl) könnyű nekik a feladatok megoldása, hiszen a 2011. és 2012. évi hallott szövegértési feladatsortól eltekintve minden évben a vizsgarészek megoldottsága 60 százalékpont felett volt. Ahhoz, hogy a magas megoldottság okaira rá tudjunk világítani, szükséges a feladat- és itemszintű elemzés az

egyres vizsgálóvekbekben. Erre a TÁMOP-3.1.8-09/1-2010-0004 „Átfogó minőségfejlesztés a közoktatásban” című kiemelt projekt keretében került sor az Oktatási Hivatal megbízásából, amelyben a 2012. májusi érettségi írásbeli feladatait elemeztük (a részletes eredményekről lásd Petneki és Vígh, 2014). A továbbiakban csak az emelt szintű vizsga írásbeli vizsgarészeinek fontosabb tanulságaira térünk ki.

Az ítemalapú vizsgarészek, azaz az olvasott szövegértés, a nyelvhelyesség és a hallott szövegértés vizsgarészek megbízhatóan mértek (a Cronbach-alfa értékek minden esetben 0,8 fölöttiek), az ítemek 70%-ával nem volt probléma. A többi esetben jellemzően az ítemek nehézségi szintje vélhetően alatta maradt a Közös európai referenciakeretben meghatározott B2 szintnek és a vizsgázók képességszintjének. A feladatok közt a legkevésbé megbízható az a típus volt, ahol a kijelentések közt szelektálni kellett, hogy az adott állítás a szövegben valóban szerepelt-e vagy sem. Ez egy közkedvelt feladattípus a receptív készségek fejlesztésénél, de úgy tűnik, hogy mérésre kevésbé alkalmas. A többi zárt végű feladattípus általában jól működött, viszont könnyűnek bizonyult. A nyelvhelyesség és a hallott szövegértés vizsgarészben szereplő nyílt végű feladattípusok általában jobban lefedték a vizsgázók képességszintjét és vélhetően jobban illeszkedtek a mérni kívánt szinthez. A vizsgázók képességszintjének jobb lefedésére tehát alkalmasabbnak tűnnek a nyílt végű feladatok.

A produktív készségek közül csak az íráskészség vizsgarészt állt módunkban elemezni. Ennek alapján kijelenthető, hogy az itt vizsgált feladatok megbízhatóan mértek. Az első feladat ugyan könnyebb a másodiknál, de pontszámában is kevesebbet ér. A második feladatnál két feladat közül lehetett választani. A dolgozatírók arányosan választották ezeket, azok nehézségi szintjében nem volt különbség. Ami feltűnő volt, hogy az értékelő tanárok az írásokat a nyelvhelyesség és helyesírás értékelési szempontnál értékelték a legszigorúbban. A tartalmi szempontnál viszont előfordult, hogy alacsony pontszámok alig fordultak elő. Ezért a skálákat tovább kellene differenciálni.

A 2012. májusi vizsga emelt szintű feladatsorának elemzéséből az derült ki, hogy a vizsga a nyelvi készségeket ugyan több feladattal méri, de nem eléggé jól, mert a feladatok többsége a vizsgázók képességszintje alatt maradt. Azokat a készségeket és képességeket pedig, amit a bölcsész- és tanárképzésben a célnyelvi kompetencián túlmutatnak (pl. kulturális ismeretek, felkészültség irodalomból, olvasottság, elemzőkészség, stb.), ez a vizsga egyáltalán nem méri. De ezek jellemzően nincsenek is megfogalmazva kellőképpen a bemenetnél.

6. Összegzés

Összegzőként megállapíthatjuk, hogy az emelt szintű érettséginek több mérési funkciónak kell megfelelnie. Ugyanakkor nem lehet elvárni tőle, hogy a bölcsész nyelvzakok elvárásainak megfelelő nyelvtudást mérjen, mert nem tartalmaz olyan feladatokat, amik erre alkalmassá tennék ezt a vizsgát. Az emelt szintű érettségit

megoldó vizsgázói csoport nem kizárólag nyelvszakos felvételizőkből áll. A széles célcsoport miatt témájában általános, az érettségi követelményrendszerében meghatározott műveltségi elemek fordulhatnak elő. Az emelt szintű érettségi mérési céljai és az egyetem elvárásai ezért nincsenek – és nem is lehetnek – igazán összhangban. A magas képességszintű tanulók differenciálása kevésbé stabil. 60%-ot elérhetnek olyanok is, akik bölcsészeti tanulmányokra kevésbé alkalmasak, ám jó célnyelvi képességszinttel rendelkeznek. És kieshetnek olyanok, akik a célnyelvet ugyan nem bírják B2 szinten, jóllehet bölcsész jellegű tanulmányokra amúgy alkalmasak lennének. A felsőoktatásnak (mind a bölcsészképzésnek, mind a nyelvtanárképzésnek) ehhez a helyzethez kellene igazítania az elvárásait és képzési programját.

Irodalom

- Az érettségi vizsga részletes követelményeiről szóló 40/2002. (V. 24.) OM rendelet. Német nyelv. Vizsgakövetelmények.* Budapest: Oktatási Hivatal.
https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/erettsegi/vizsgakövetelmények2012/nemet_nyelv_vk.pdf
- Doró, K. (2011). Lemorzsolódás nyelvszakon: helyzetelemzés egy szegedi angol alapszakos évfolyam tükrében. In K. I. Boda & K. Mónos (szerk.), *Az alkalmazott nyelvészet ma: innováció, technológia, tradíció.* Budapest – Debrecen: MANYE – Debreceni Egyetem, 404–409.
- Einhorn, Á. (2007). Az idegen nyelvi érettségi reformja. In I. Vágó (szerk.), *Fókuszban a nyelvoktatás.* Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, 73–105.
- Einhorn, Á. (2008). Hogy vizsgázott az új érettségi németből? In Zs. Bánkuti & J. Lukács (szerk.), *Tanulmányok az érettségiről. Hatásvizsgálat, tantárgyi vizsgák értékelése, feladatfejlesztés.* Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, 207–237.
- Érettségi 2012. május–június* (2012). Budapest: Oktatási Hivatal.
https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/erettsegi/prezentaciok/gyorsadatok_2012_maj_jun.ppt (megtekintés dátuma: 2013.05.24.).
- Közös európai referenciakeret. Nyelvtanulás, nyelvtanítás, értékelés* (2002). Strasbourg – Piliscsaba: Európa Tanács Közoktatási Bizottsága. Közoktatási Bizottság Élő Nyelvek Osztálya – Pedagógus-továbbképzési Módszertani és Információs Központ Kht.
- Nemzeti alaptanterv* (2012). Budapest: Emberi Erőforrások Minisztériuma, Oktatásért Felelős Államtitkárság http://www.kormany.hu/download/c/c3/90000/MK_12_066_NAT.pdf (megtekintés dátuma: 2013.07.01.).
- Petneki, K. & Vígh, T. (2014). *A 2012. május–júniusi érettségi feladatsorok megoldásainak itemszintű rögzítése, a feladatsorok és az egyes feladatok mérésmethodikai vizsgálata a TÁMOP-3.1.8-09/1-2010-0004 azonosító számú projekt keretében. Német nyelv. Közép- és emelt szint.* Budapest: Oktatási Hivatal.

http://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/unios_projektek/tamop318/meresmetodika/Nemet_nyelv.pdf (megtekintés dátuma: 2014.07.17.).

Vígh, T. (2010). *Az idegen nyelvi érettségi működése és hatása a tanulói teljesítmények és a tanári nézetek tükrében*. PhD-értekezés. Szeged: Szegedi Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar, Neveléstudományi Doktori Iskola. www.edu.u-szeged.hu/phd/downloads/vigh_ertekezés.pdf (megtekintés dátuma: 2013.05.24.).

Academic study skills: egy tanulást segítő nyelvi szeminárium tapasztalatai

Doró Katalin

Szegedi Tudományegyetem

Kiváló felkészültségű hallgatónk mellett egyre több a nyelviileg gyenge, sajátos nevelési igényű, tanulni nem tudó diák. Komoly kérdés, milyen formában és meddig tudjuk, a szűk kereteink között, oktatóként segíteni őket abban, hogy ne vesszenek el az egyetemi rendszerben. Tanulmányom egy olyan tanulást is segítő, első éveseknek szóló angol nyelvi szeminárium tapasztalatairól számol be, amelyen a hallgatók nyelvi fejlesztését kapcsoljuk össze olyan témákkal, feladatokkal, mint az egyetemi órák kitartó követése, jegyzetelési technikák, csoportos tanulási feladatok, egyéb órákra történő reflektálások, önálló nyelvi fejlődés, időbeosztás, társaikkal való együttműködés, segítségkérés, tanulási és vizsgázási stratégiák. A kurzus abban egyedülálló, hogy a nyelvi fejlesztést, a tanulásmódszertant és az egyetemista létben rejlő új hallgatói kihívásokat próbálja meg ötvözni. Az elmúlt évek során alkalmam volt párhuzamos csoportokkal dolgozva megfigyelni, hogyan működik ugyanazon óra egy egymást segítő, zárt tanulócsoporttal (osztatlan angoltanári) és egy ad hoc alakult, más órákon nem feltétlenül együtt tanuló csoporttal (BA anglisztika). A hallgatói visszajelzésekből arról is képet kapunk, a különböző csoportok mennyire tudtak profitálni az órából és hogyan lehet a tapasztalatokat beépíteni a képzésbe.

Kulcsszavak: tanulásmódszertan, nyelvi szeminárium, nyelvszak, felsőoktatás

1. Bevezetés

Az utóbbi évek egyik legnagyobb dilemmája a hazai és nemzetközi felsőoktatásban, hogy miként reagáljunk a megváltozó hallgatói populációkra. Szaktól és szinttől függetlenül az oktatók egyre heterogénebb és az elvárásokra, feladatokra nem várt módon reagáló hallgatókkal találkoznak. Bár dokumentálva ez nemigen van, saját tapasztalatom szerint egyre több a sajátos nevelési igényű, nem megfelelő tanulási stratégiákkal és életvezetési készségekkel rendelkező, alulmotivált és céltalan diák. Azt látom, hogy az alacsony bejutási pontszámok miatti gyengébb képességű hallgatók arányának megnövekedése és a szakmai alapismeretek hiánya a fenti problémák miatt sok esetben feloldhatatlan kudarchelyzeteket teremtenek, s csak az a kérdés, hány félév alatt morzsolódik le a rendszerben céltalanul és sikertelenül bolyongók tábora. Az ELTE első BA-s évfolyamának végzési arányát vizsgáló felmérés például azt mutatta, hogy míg a pszichológus hallgatók 67,5%-a, addig a magyarosok 47, a germanisztikások 30, az anglisztikások pedig csupán 21%-a végzett az előirányzott 6 félév alatt és a hallgatók nem kis hányada (szakonként eltérő arányban) végleg otthagya választott szakját (Riba, 2010).

Természetesen továbbra is vannak kiváló, jó képességű, fejlődni képes és akaró hallgatók, de a lemaradók miatt rájuk kevesebb figyelem jut az oktatóktól és inspirációt is a kelleténél kevesebbet kapnak a társaiktól. A képzésekre bejutott hallgatók joggal

gondolhatják, hogy bár nehézségekkel, de képesek lesznek helytállni, hiszen zöld utat kaptak, megfeleltek, az oktatók pedig joggal várják el, hogy a felvett diákok fejlesszék tudásukat és tegyenek meg mindent esetleges hiányosságaik pótlására. A baj az, amikor mindkét oldal mást tapasztal, mint amit elvárt, miközben az oktatók és hallgatók mintha elbeszélnek egymás mellett. Mivel a hallgatói összetétel az elkövetkező években aligha változik pozitív irányba, fontos, hogy az egyes képzőhelyek, szakok, oktatók megosszák egymással az általuk kipróbált (és szerencsés esetben bevált) módszereiket a hallgatók egyéni tanulási igényeire és felzárkóztatására vonatkozóan.

Jelen tanulmány azt vizsgálja, hogy a Szegedi Tudományegyetem anglisztika BA és osztatlan angoltanár képzések elsőéves szemináriumai közé beemelt, tanulást segítő szeminárium milyen feladatokkal és készségfejlesztésekkel próbálja meg a hallgatói tanulmányi sikeresség előmozdítását. A szeminárium egyik fejlesztőjeként és oktatójaként reflektálok arra, hogy a hallgatóim hogyan teljesítették a feladatokat, mit találtak hasznosnak az órából és milyen irányba lehet és érdemes a tapasztalatokat helyi és más képzésekbe továbbvinni.

2. Változó hallgatói populációk, változó válaszok?

Polónyi (2012) rámutat arra, hogy számos tévhit kering a felsőoktatás színvonalásával kapcsolatban. A szakirodalmat áttekintve azt találta, hogy a felsőoktatási minőségromlás nem új jelenség, hanem egy évtizedek óta megfigyelt, ugyanakkor adatokkal kevésbé alátámasztott sajátosság. Ő is kiemeli, hogy a bevezetőben említett ELTE-s adatokon kívül nagyon kevés publikált számunk van a lemorzsolódásról, de elmondható, hogy a magyar felsőoktatási lemorzsolódási ráták nemzetközi viszonylatban kiugróak. 2010-es cikkében arra is felhívja a figyelmet, hogy a képzés tömegesedésével párhuzamosan „a felsőoktatásban semmilyen olyan radikális oktatás-módszertani megújulás nem történt, amely a magasabb számban bekerülő alacsonyabb képességi szinttel bírók felzárkóztatását szolgálná” (Polónyi, 2010: 394). Polónyi szerint sok esetben a felsőfokú oktatás csak „kvázi felsőfokú”, s sokkal inkább hasonlít egy meghosszabbított középfokú képzésre. A szerző szerint a képességcsökkenésre két alapvető választ lehet adni azért, hogy a végzősök képességei a korábbi átlagok körül maradjanak, s a diplomák ne vesszenek értékükből: a) a felzárkóztatásban segíteni a hallgatókat vagy b) az alacsonyabb képességűeket a képzés közben kiszelektálni. Mielőtt kitérnék a két lehetőség megvitatására, vázolom a Szegedi Tudományegyetem anglisztika BA képzésén az utóbbi években az oktatók részéről tapasztalt hallgatói populáció-változásokat.

Idegen nyelvi szakokra akár felvételi nélkül és meglehetősen alacsony pontszámokkal kerültek be hallgatók az utóbbi években. Előszűrő hiányában és a képzésekről alkotott téves nézetek miatt a diákok komoly hányada hiányosságokkal kezdi el tanulmányait. Angolos hallgatóinkat évek óta mérjük nyelvi és szókincstesztrel az első héten, mely képet ad a bejövő évfolyamok nyelvi előképzettségéről az oktatók és

a hallgatók számára is. Az eredmények heterogének, és sajnos nagyon sokan vannak a sokéves átlag alapján meghúzható minimális szükséges szint alatt (Bajnóczi és T. Balla, 2014). Nem meglepő, hogy a néhány évvel ezelőtti elsős BA-s évfolyamra kiterjedő vizsgálataim azt mutatták, hogy a magasabb nyelvi szinttel bejövők jobban teljesítenek az elsős szemináriumokon, ugyanakkor az első két félévben többszörösen bukók sokszor behozhatatlan hátrányt halmoznak fel (Doró, 2011a; 2011b). Természetesen a hallgatói sikerességnek vagy sikertelenségnek nagyon sok oka lehet, de biztos nyelvi alap nélkül nagyon nehéz nyelvi képzéseken helyállni. Egy nyelvszakon az idegen nyelv a tanulás eszköze és feltétele is egyben. A középiskolából a felsőoktatásba kerülő fiatalok kulturális és tanulmányi sokkon mennek át, és azoknál, akik nem rendelkeznek jó nyelvtudással, önfejlesztő képességgel, tanulási stratégiákkal és kitartással, a nehézségek hatványozottan jelentkeznek. Azt is megfigyeltük kollégáimmal, hogy a diákok nagy része nem képes reálisan felmérni tudását és nehézségeit (Doró, 2010a, 2010b). Az is bonyolítja a helyzetet, hogy a hallgatói önkép és az oktatókban a hallgatókról kialakult kép nagyon sokszor nincs összhangban (Doró és Szabó Gilinger, 2014).

A felméréseink valamint a mindennapi oktató munkánk során tapasztaltak alapján visszatérő dilemma, hogy miként segíthetők a fejlődni akaró hallgatók a képzésük elején, mielőtt kialakítanak egy rossz tanulási rutint vagy belekerülnének egy sikertelenségi spirálba. Annyi nyelvi fejlesztő órát, amennyire néhányuknak szüksége lenne, az egyetem nem tud biztosítani. Nyelvi és szakóráikat ugyanakkor az első héttől kezdve angolul kell hallgatniuk, képesnek kell lenniük az órákat követni, lejegyzetelni, a feladatokat pedig elvégezni, és mindez sokkal többet igényel, mint a középiskolából hozott jó nyelvi tudás. Energiát nem kímélve nyitottak vagyunk az egyéni konzultációkra, személyes tanácsadásokra, bár azt is tapasztaljuk, a hallgatók nem igazán kérnek az oktatóktól segítséget, ha valamiben elakadnak. Néhány éve felismertük, érdemes lenne a felzárkóztatás egy intézményesítettebb, átfogóbb módjával próbálkozni. Amikor új elsős nyelvi órák indításának lehetősége nyílt meg, bevezettünk egy *Academic Study Skills* nevű szemináriumot. Ilyen és hasonló címmel a legtöbb angolszász egyetem indít valamilyen tanulási készséget fejlesztő, az egyetemi létben segítő kurzust és számos európai egyetemen látni hasonló próbálkozást. A forma és a tartalom természetesen nagyon eltérő lehet, a teljes éves vagy féléves szemináriumoktól a tudományos írást vagy előadókészséget fejlesztő órán át a rövidebb programokig. Az utóbbi években több amerikai tanulmány rámutatott arra, hogy akkor igazán sikeresek ezek a tanulást segítő kurzusok, ha összekötjük őket a diákok által tanult szaktárgyakkal (lásd pl. Urciuoli & Bluestone, 2013; Wingate, 2006). Ezzel a megállapítással összhangban a saját kurzusunk abban egyedülálló, hogy a nyelvi fejlesztést, a tanulásmódszertant, a különböző órák feladatait és az egyetemista létben rejlő új hallgatói kihívásokat próbálja meg ötvözni.

A tanulás tanítása a Nemzeti alaptanterv kiemelt feladatai között szerepel, és olyan területekre terjed ki, mint például az önálló tanulás, a tanulási stratégiák és a

tanulásszervezés. A tanulás tanítása az általános iskolák alsó évfolyamainak oktatási programjában jelenik meg intenzíven, a nagyobbaknál leginkább néhány órás vagy egy-két napos foglalkozásokon keresztül valósul meg. A tanulás tanítására vonatkozó hazai felmérések is többnyire általános iskolásokkal dolgoztak (Habók, 2011; 2013). Egy 13-17 év közötti korcsoportra vonatkozó kutatás pedig azt állapította meg, összhangban korábbi hazai felmérésekkel, hogy „a tanuláshoz való viszony, a tanulási motiváció és az azzal kapcsolatos énkép a tanévek számával romlik” (B. Német & Habók, 2006: 91). A tanulási fejlesztésnek folyamatosan jelen kellene lennie a diákok életében, hiszen az egyes évfolyamokon vagy tantárgyaknál kialakított tanulási rutin nem biztos, hogy felsőbb években és új tantárgyaknál is jól hasznosítható. A középiskola és az egyetem között pedig a diákok zöménél hatalmas váltás történik. Önállóan kell beosztaniuk az idejüket, megszervezniük az életüket, kialakítaniuk társas kapcsolataikat. Az órák témája, formája és tartalma lényegesen különbözhet a megszokottaktól; itt elég arra gondolni, hogy elsőseink a másfél órás órák felénél bizony már nem tudnak figyelni, mert 40-45 percre vannak „kalibrálva”. Jóval többféle órájuk van nagyon sok otthoni feladattal. Hajlamosak csak a leginkább szükségeset megcsinálni mindebből, s ha nincs a következő órán azonnali negatív következménye az el nem végzett feladatnak, néhány hét alatt feltorlódnak a teendők olyan szintre, ahonnan már a legügyesebbek is csak komoly erőfeszítések árán tudnak előre jutni. Érdekes itt megemlíteni, hogy egyetemünkön léteznek a különböző szolgáltató irodák és központok által tartott életvezetési, karrierépítési tanácsadások, pszichológiai, tanulási tréningek, ezek azonban nem képesek átfogó fejlesztést adni a tanulmányaik elején lévőeknek.

3. Az óra céljai és tartalma

Míg a kidolgozása során az óra egyik kiemelt célja az előadásokhoz köthető hallás utáni beszédértés, a jegyzetelés és szókincs fejlesztése volt, az órai és órán kívüli feladatok által ennél is sokkal átfogóbb és sokrétűbb fejlesztés valósítható meg. A következőkben területenként tekintem át a főbb célokat és a hozzájuk kapcsolt feladatokat az általam tartott *Academic Study Skills* órákon. Fontos megjegyezni, hogy a bevezetése óta eltelt félévek során a tapasztalatok alapján és az adott tanulói csoportok igényei szerint a kollégák némileg módosították az óra tematikáját, tehát nincs két azonos óra, még párhuzamosan zajló csoportok esetén sem.

Reflexió fejlesztése

A nyelvi szemináriumokat tanító oktatók általános tapasztalata, amit kérdőíves felméréseink is alátámasztottak, hogy a hallgatók sokszor céltalanok, nem mérik fel jól helyzetüket, készségeiket és feladataikat. Fontos, hogy képesek legyenek tanulási tapasztalataikat verbalizálni, pozitív élményeiket megosztani és esetleges problémáikat megfogalmazni. Ezért már az első–második órán megkérem őket, gondolkodjanak el

azon, miért választották a szakot, mik az első benyomásaik, mit gondolnak könnyűnek és nehéznek, milyen téren szeretnének a félév során fejlődni. Nagyon tanulságos, ha ezt tematikus kérdések alapján röviden összegzik egy lapon, amit a félév végéig megőrzök, szigorúan lezárva, majd azt a hallgatók maguk nyitják fel újra az utolsó órán és szembesülnek a félév során megváltozott elképzeléseikkel. A csoportjaim minden héten egy-egy angolos órára röviden írásban is reflektálnak, lejegyzik a gondolataikat, mi működött, mi nem, hogyan lehetne fejlődniük, mit csinálnának máshogy, honnan lehet plusz információt szerezniük a tananyaggal kapcsolatban. Ezt rendszeresen meg is beszéljük a társaikkal az órán, mindig szem előtt tartva azt is, hogy nem a panaszkodáson van a hangsúly, hanem a közös tanulási élmények építő jellegű megosztásán. Párban ezeket az élményeket szívesen meg is beszéljük; a frontális munka erre nem igazán alkalmas, mert nagyobb csoportban vagy az oktatók előtt nem szívesen nyílnak meg. Így kialakul egyfajta kritikus gondolkodásuk, realisabb önképük és kooperációjuk a társaikkal.

Időbeosztás fejlesztése

Meglátásom szerint az egyik legnagyobb buktatója az egyetemista létnek a nem megfelelő időbeosztás. Az egész félév során hangsúlyt fektetünk ennek javítására. Mivel nehezen látják a diákok, mire mennyi idejük megy el, a félév elején kitöltenek egy táblázatot, melyben lejegyzik egy hetük tevékenység-típusait órai lebontásban. Kihangsúlyozom, hogy a feladatnak akkor van értelme, ha folyamatosan követik az egy hetüket, hiszen csak egy valós kiindulópontból lehet változtatni. A heti programjukat maguknak jegyzik le, nekem csak a fejadat elkészítését kell bemutatniuk. Érdekes, hogy a hallgatók gyakran megdöbbenek a saját elpocsékolt időmennyiségükön és minimálisan próbálnak rajta azonnal racionalizálni. Új rutinok kialakításához idő szükséges, tehát jó esetben még a kialakuló helytelen rutin (pl. órák töltése az internet vagy a TV előtt, kevés alvás, lyukas órák kihasználatlansága) előtt rájöhetnek, hogyan lehet apró módosításokkal egy élhetőbb, produktívabb időbeosztást kialakítani. A megfelelő alvásmennyiség fontosságára is felhívom a figyelmüket; sajnos ezen az órán is előfordul, hogy elbóbiskolnak a hallgatók, akár hétfő délelőtt is. Kialvatlanul pedig nem tudnak figyelni, megfelelően teljesíteni, amin akár egyetemi karrierjük is múlhat.

Arról is beszélgetünk, mennyire tartják magukat leterheltnek, mennyit készülnek egy-egy órára és honnan tudnának időt lefaragni több tanulásra, szórakozásra vagy sportolásra. Általában mindegyikük a nagyon leterhelt kategóriába tartozónak érzi magát, mivel nem igazán tudják mihez viszonyítani leterheltségüket, és mindez többségüknél egy általános önsajnálattal és tehetetlenség-érzéssel is párosul. Amint látnak egy átlagos hallgatói beosztást vagy elolvassák egymás napirendjét, és rávezetem őket arra, hogy az arany szabály szerint minden tanteremben töltött időhöz dupla annyi otthoni felkészülés járna, felismerik, hogy legtöbbjük messze van a nagyon leterhelttől, és sokkal több tanulást is be lehetne/kellene tudniuk iktatni a mindennapjaikba.

Kitartás, figyelem és memória fejlesztése

Az egyetemi órák követése célnyelve nagyon nehéz feladat. Az oktatók folyamatosan, különböző kiejtéssel és beszédstílussal, sokszor a hallgatók számára ismeretlen témákról beszélnek. Az előadások passzívak, így könnyen belefáradnak a figyelésbe és elkalandoznak. Fontos, hogy felismerjük, ez természetes dolog, de megtanuljanak apró trükköket arra, hogy a figyelmüket fenntartsák, és akkor se kapcsoljanak ki vagy adják fel az órára járást, ha keveset értenek az elhangzottakból. Arról is beszélünk, mennyit jelent az, ki hol ül a teremben, mennyire zavarják külső zajok, mennyire vonják el más dolgok a figyelmüket a teremben, és hogy megfelelő testtartással nemcsak udvariasabbnak tűnnek, de jobban is tudnak figyelni. Úgy gondolhatnánk, hogy ilyen apró, „egyértelmű” dolgokat a hallgatók magukkal hoznak előző iskoláikból, de ez sokszor nem így van.

Memóriajátékok közben jöttem rá, hogy mennyire rossz a hallgatók rövidtávú memóriája. Például ha körbeküldünk egy mondatot, amihez mindenki egy-egy szót hozzátesz, a 15-25 fős csoportjaimban többen a csoport közepén feladják az ismétlést. Évekkel ezelőtt gond nélkül körbementek a mondatok. A figyelem és memória fejlesztésének egy szintén egyszerű és szemléletes módja az, ha 3-4, egyre hosszabb mondatot olvasok fel, amelyeket csak akkor írhatnak le szóról szóra, amikor a mondat végére értem. Mivel az információ rövid távú tárolása az órai jegyzetelés egy fontos lépése, ha nem marad meg a fejükben a néhány szóval korábban elhangzott információ, az elhangzottakat folyamatos jegyzetelés közben aligha tudják összegezni és tömörítve leírni.

Jegyzetelési technikák fejlesztése

Egyelőre hallgatóink, néhány kivételtől eltekintve, kézzel jegyzetelnek. A technika olyan formában jelenik meg náluk, hogy az órai kivetítéseket vagy egymás jegyzeteit lefényképezik, és azt használják tanulási kiindulópontként. Ennek jogi és pedagógia kérdéseibe nem céloz belemenni ebben a tanulmányban. Általában a hallgatóknak van egy kialakult írásképük és jegyzetelési technikájuk, ami szerencsés esetben jó alap a fejlődéshez: olvasható, áttekinthető, lehet belőle tanulni. Az óránk célja nem az, hogy teljesen új, számunkra idegen jegyzetelési technikát adjunk a kezükbe, hanem felhívjuk néhány alapvető támpontra a figyelmüket. Ilyen az, hogy nem kell és nem is lehet mindent szó szerint leírni, nem kell jól formált, teljes mondatokat használni, érdemes rövidíteni, a lényegre kiemelni, a hiányzó részeket jelölni és minél hamarabb kiegészíteni. Ezekről az alapszabályokról is azt gondolhatjuk, hogy már nem kell velük foglalkozni, hiszen ezeket mindenki tudja, mivel a középiskolában is jegyzetelnek valamilyen módon. Az elmúlt félév során azonban találok olyan kirívó esetekkel, amikor a hallgatók energiájukat tényleg azzal kötötték le, hogy néhány mondatot fogalmazzanak meg a fejükben az előadás vagy az órai gyakorlás során, és így a messze

egymástól elhangzó állításfoszlányokból esszét írnak. Sokan nehezen állnak rá arra, hogy kialakítsanak maguknak egy jól bevált rövidítési rendszert a gyakran használt kifejezéseikhez. Az órákon nézünk példákat néhány merőben eltérő jegyzetelési formára, de a hallgatókat leginkább arra ösztönözöm, hogy kritikusan tekintsék át a megbeszéltek és a visszajelzéseim alapján a jegyzeteiket, és apró módosításokkal kísérletezzék ki a számukra leginkább megfelelő módszert. Egymás jegyzeteinek órai áttekintésekor pedig rájönnek nemcsak arra, hogy másképpen is lehet jegyzetelni, hanem arra is, hogy a mástól kölcsönként jegyzetektől nem is olyan könnyű tanulni, érdemes saját jegyzeteket készíteni.

A félév során számos rövidebb interjút, riportot, kisfilmet, egyetemi előadás-felvételt tekintünk meg, amik közben a hallgatók gyakorolhatják a részletes vagy célzott jegyzetkészítést. Ezek hossza a néhány percről folyamatosan nő a 15–20 perces blokkok felé, amik még mindig messze nem érik el a másfél órás egyetemi intervallumot. Azt figyeltem meg, hogy sokan már tíz perc koncentráció és jegyzetkészítés után elfáradnak, s hajlamosak „elfelejtkezni” a jegyzetkészítésről. Ez azonban arra utal, hogy egyéb órákon képtelenek, még nagy fegyelem és elhatározás mellett is, a tanuláshoz jól használható, megbízható jegyzetet készíteni. Éppen ezért fontos az is, hogy az *Academic Study Skills* órák arra is felhívják a figyelmet, hogy milyen fontos a jegyzetek óra utáni azonnali átfésülése, társakkal való megbeszélése, a hiányzó elemek kiegészítése, és a következő óra előtti újbóli áttekintése. Az órán kreditet kapnak azért, ha más angolos előadásukon készített, társaikkal átbeszéltek, kiegészített jegyzeteiket bemutatják. Ezzel egyrészt valódi óra keretében gyakorolják a jegyzetelést, másrészt ösztönözve vannak arra, hogy a nem kötelező előadásokat is látogassák és ily módon az előadásanyag jó részét ismerve fejezik be a félévet.

Mivel az élesben történő gyakorlás nem mindig elégséges vagy sikeres, amerikai egyetemeken elhangzott, különböző témájú előadásokat is meg kell hallgatniuk otthon legalább kétszer, közben jegyzetet készíteni, majd kiegészíteni azt. Az *Academic Earth* oldalon összegyűjtött előadásokból némi támpont alapján, szabadon választhatnak minimum hat előadást. Ezeket az első hat hét során bármikor megnézhetik otthon, közben megállíthatják, visszapörgethetik a felvételt, így egy számukra érdekes előadáson, anyanyelvi előadón gyakorolhatják az órakövetést és jegyzetelést. A legtöbb csoportnál a félévzáró dolgozat is egy 15-20 perces videó (előadásrészlet, interjú, kisfilm) kétszeri megnézéséből, a tartalom lejegyzeteléséből és szövegértést mérő feladatlapból áll.

Általános angol nyelvi fejlesztés

A fenti angol nyelvű előadásokból készített jegyzeteik alapján a hallgatók a félév közepén szóbeli beszámolót is tartanak a kurzus oktatójának, amikor az egyik *Academic Earth* előadást, jegyzeteiket használva, 8–10 perben összefoglalják. Ez legtöbbjüknek az

első komolyabb angol nyelvű szóbeli felelete az egyetemen, és egyben egy jó próba is a későbbi szóbeli kiselőadásaikhoz és vizsgáikhoz (bár egyre kevesebb van ezekből).

A kurzus célja a folyamatos nyelvi fejlesztés is. A hallgatók rendszeresen fejtik ki véleményüket szóban és írásban, szövegértési és jegyzetelési feladatokat kapnak. Eközben észrevétlenül gyakorolják a célnyelvet. Ezen túl otthoni felkészülés keretében a félév során több száz szót vagy kifejezést tanulnak meg, amiről írásban vagy szóban számolnak be. Mivel ez időben kevésbé kötött és szabadon választják meg a szótanulási stratégiát, az eredmény sajnos nem mindig sikeres. Több csoportnál használtuk egy hallgatók által kiválasztott nyelvkönyv vagy nyelvtankönyv önálló áttanulmányozásának a feladatát is.

Egyéb célok és feladattípusok

Az óra során egyéb tanulásmódszertani elemeket is igyekszünk megbeszélni. Ilyenek például a hallgatók által használt tanulási stratégiák feltérképezése, a stressz kezelése, a vizsgaidőszak megtervezése, a vizsgákra készülési formái, vagy maga a vizsgázás. Egy alkalommal a hallgatók angol nyelvű könyvtári órán is részt szoktak venni, mely szintén segít nekik az információ-szerzésben és a rendelkezésre álló tanulási terek megismerésében. Az én óráimon a kurzus részét képezi egy csalásra és plágiumra vonatkozó, figyelemfelkeltő két órás blokk is. Ez alatt amerikai egyetemi információs anyagok vetítésével, pármunkában történő témamegbeszéléssel, saját tapasztalatokra, véleményekre történő reflektálással, kérdőív kitöltésével és fogalmazás írásával a hallgatók jobban megismerhetik a csalás és plágium fogalmát. Szembesítem őket a cselekvések súlyosságával és esetleges következményeivel, amerikai oktatói és diákvéleményekkel. Úgy tapasztalom, hogy ezen tréningek során pozitív elmozdulás figyelhető meg a témával kapcsolatban. Azt nem gondolom, hogy ezek megszüntetik az egyetemi csalást, de ha a diákok elgondolkoznak a témán már a képzsük elején, nagyobb eséllyel tudják azt később elkerülni.

Mivel a sok hasznosnak gondolt információt és tippet a hallgatók egyszer, ráadásul az oktatójuktól hallva, nem jegyzik meg vagy fogadják el, az óra gerincét képzik egy amerikai főiskolán hasonló címmel megtartott szeminárium szabadon hozzáférhető felvételei (*Long Beach City College Study Skills Videos*). Itt az oktató nagyon jól követhető módon, élvezhető stílusban tekinti át azokat a témákat, amiknek nagy részét mi is megbeszéljük az órán. Mi természetesen csak tövid részleteket emelünk ki ezekből, amiket meg is beszélünk, illetve a hallgatók ezeket újra megtekinthetik otthon. Több hasonló oldalt, rövid előadásrészletet is használok, ezzel nemcsak az órai anyag lesz sokszínű, hanem több forrásból hallva a diákok nagyobb valószínűséggel fogadják el a tanulási tippeket.

4. Oktatói és hallgatói tapasztalatok

Az elmúlt félévek során nyolc csoportnak tartottam ezt a kurzust. Az órával kapcsolatos általános tapasztalatom az, hogy a legtöbb diáknál lassú, de pozitív előremozdulás tapasztalható. Jobban megnyílnak egymás előtt, összedolgoznak, és érzik az óra értelmét körülbelül a félév közepétől. Az órai és órán kívüli ösztönzött együttműködés hatására érezhetően javul a csoportdinamika, jobban mernek kérdezni egymástól és az oktatóktól is. Javul az időbeosztásuk, a jegyzetelési technikájuk, néhány kitartóan ellenálló vagy nehezen fejleszthető hallgatót leszámítva. Az azonban nem is lehet cél, hogy olyan órát tervezzünk, amely minden hallgatót egyformán megmozgat vagy lelkesít. A hallgatók általában kritikusabbak lesznek saját magukkal szemben, belátják, ha nem megfelelő a felkészültségük, hozzáállásuk; nem csak a rendszert, az oktatókat hibáztatják vagy fordulnak magukba. Figyelmük érezhetően kitartóbbá válik, a feladatokkal kapcsolatos apró sikerélményekről számolnak be (könnyebb, gyorsabb a feladatok megoldása, átültetik a javasolt előadás-jegyzetelési és tanulási modellt más, akár nem angolos órákra is). Azt is jó látni, hogy az egyes nyelvi készségeiket sikeresen használják ugyanazon az órán és nem külön, egyes órákhoz kötődő egységként kezelik azokat. Természetesen ugyanazt a témakört sokszor, sok oldalról körbe kell járni, mire igazán megértik a jelentőségét (pl. időbeosztás, órai viselkedés).

Az 2013-as év őszi félévében két olyan párhuzamos csoportom volt, ahol az egyik tagjai a szokásos BA anglisztikásokból kerültek ki, míg a másikat az újonnan indult osztatlan angoltanári évfolyam többsége tette ki. Az elvárás és az órai anyag megegyezett, mégis az éreztem, hogy a tanáris csoport jobban reagált a feladatokra, időben elkészítette azokat, és jobb csoportdinamikát mutatott. Felkészültségükben közel azonosak voltak a diákok, tehát a különbség nem ezzel volt magyarázható. A BA-s csoport választotta az órát, valószínűleg egy könnyen (a többihez képest könnyebben) teljesíthető óra reményében, tehát egy ad hoc alakult csoportról volt szó, ahol a diákok egyéb órán más társakkal tanultak együtt. Ezzel szemben a tanáris csoportnak ez egy kötelező óra volt, a csoport az adott évfolyam zömét alkotta, s mint ilyen, az angolos órákon együtt tanultak. Ez egy olyan mértékű csoportkohéziót teremtett, melynek a pozitív húzóerejét látni lehetett. A lemaradókat felkarolták, a feladatok értelmét nem kérdőjelezték meg, élvezték az együtt gondolkodást, a feladatokat időre, vagy hamarabb megcsinálták, a kapott ötleteket és javaslatokat azonnal beépítették. Ez valószínűleg kisebb létszámokkal működő évfolyamokon jobban kihasználható. Sajnos ugyanezt a pozitív csoportdinamikát nem tapasztaltam a nagyobb, második osztatlan tanári évfolyamból alakult csoportomnál, akik a nagyobb létszám és az órabeosztásuk miatt nem alkottak egy egységes, minden órán együtt tanuló, egy szemináriumnyi társaságot. Látni az együttműködés fontosságát, a jövőben ennek hasznát még inkább hangsúlyozni kell az órákon. Bár az ez irányba elmozdulásnak látszik ellentmondani az a hallgatói beszámoló, hogy a közös tanulást igyekeznek kiváltani a jegyzetek lefényképezésével és a társak nélküli tanulással. Ez az elidegenedés, a túlzott individualizáció egy

veszélyes irányba mutató tendencia egy olyan tanulói közösségben, ahol a diákok zöme nem képes önállóan tanulni.

5. Összegzés

A megváltozott hallgatói felkészültségre és igényekre adott válaszul megtervezett tanulást segítő nyelvi szemináriumunk összetett feladatokat és célokat tűzött ki maga elé. A kurzus összességében igyekszik a tanulás iránti pozitív attitűdök fontosságát, valamint a megfelelő tanulási környezet, helyes tanulási szokások kiválasztását hangsúlyozni, az alaposág és pontosság igényét kialakítani. Ösztönözzük a hallgatókat az építő, konstruktív együttműködésre és a megbízható tanulási társak kiválasztására. Nem várunk csodákat a kurzustól, de az év végi hallgatói visszajelzések többnyire apró sikerekről számolnak be, és valószínűleg a kurzus üzenete a későbbiekben észrevétlenül is megjelenik a tanulási szokásaikban. Az órai feladatok és célok jól beépíthetők más nyelvi kurzusokba (számos megjelenik belőlük más elsőéves és későbbi óránkon is) vagy más képzőhelyeken és szakokon is. Ahol önálló órán nem, egyes nyelvfejlesztő, szakmai vagy módszertani kurzusokon konstruktív módon megbeszélhetők a hallgatók egyetemi tanulmányaikkal összefüggő kérdései. A probléma azonban az, hogy ezek zöme láthatatlan marad az oktatók felé vagy annyira felhalmozódik, hogy a felsőbb évfolyamokon már nehéz bármit kezdeni vele. Így szerencsés a tanuláshoz szükséges módszerek, kitartás és önkritika fejlesztése már a képzés legelején.

Irodalom

- Academic Earth* academic.earth.org/online-college-courses (megtekintés dátuma: 2015.12.15.).
- B. Németh, M. és Habók, A. (2006). A 13 és 17 éves tanulók viszonya a tanuláshoz. *Magyar pedagógia* 106(2), 83–105.
- Bajnóczi Beatrix és T. Balla Ágnes (2014). Akkor és most: elsőéves angol és amerikanisztika BA szakos hallgatók nyelvi előképzettsége. In T. Geecső & Cs.Sárdi (szerk.), *Nyelv és Kép*. Budapest–Székesfehérvár, Kodolányi János Főiskola–Tinta Könyvkiadó.
- Doró, K. (2010a). Meeting the language barrier: The experience of first-year students of English. In I. Hegedűs & S. Martsa (szerk.), *CrossSections: Vol. 1: Selected papers in linguistics from the 9th HUSSE conference*. (pp. 289-297). Pécs: Institute of English Studies, University of Pécs.
- Doró, K. (2010b). Miért lettem angolos? Elsőéves szegedi egyetemisták szakválasztása és nyelvi felkészültsége. In Á. Zimányi (szerk.), *A tudomány nyelve, a nyelv tudománya : alkalmazott nyelvészeti kutatások a magyar nyelv évében: XIX. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus*. (pp. 580-588). Eger; Székesfehérvár: Eszterházy Károly Főiskola ; MANYE.

- Doró, K. (2011a). English language proficiency and the prediction of academic success of first-year students of English. In M. Lehmann, R. Lugossy & J. Horváth (szerk.), *UPRT 2010: Empirical studies in English applied linguistics*. (pp. 173–185). Pécs: Lingua Franca Csoport.
- Doró, K. (2011b). Lemorzsolódás nyelvszakon: helyzetelemzés egy szegedi angol alapszakos évfolyam tükrében. In K. I. Boda & K. Mónos (szerk.), *Az alkalmazott nyelvészet ma: innováció, technológia, tradíció*. Budapest – Debrecen: MANYE – Debreceni Egyetem, 404–409.
- Doró, K. és Szabó Gilinger, E. (2014). A tükör két oldala: elsőéves angolos hallgatók önképe és az oktatók róluk kialakított képe. In T. Geccső & Cs.Sárdi (szerk.), *Nyelv és Kép*. Budapest–Székesfehérvár, Kodolányi János Főiskola–Tinta Könyvkiadó.
- Habók, A. (2011). A tanulás tanulásának vizsgálata általános iskolások körében. *Magyar pedagógia* 111(3), 207–224.
- Habók, A. (2013). Learning to learn in Years 1 and 2 of Hungarian primary schools. *Education 3-13*, 1-11.
- Long Beach City College Study Skills Videos* <http://www.lbcc.edu/lar/studyskills.cfm> (megtekintés dátuma: 2015.12.15.).
- Nemzeti alaptanterv* (2012) http://www.ofi.hu/sites/default/files/attachments/mk_nat_20121.pdf (megtekintés dátuma: 2015.12.15.).
- Polónyi, I. (2010). Foglalkoztathatóság, túlképzés, Bologna: avagy baj-e ha elemző közgazdász vezeti a hatos villamost? *Educatio* 3, 384–401.
- Polónyi, I. (2014). Régi, új felsőoktatási expanzió. *Educatio* 2, 185–204.
- Riba, I. (2010). Egyetemi lemorzsolódás: menethibák. *HVG* 39(40), 18–19.
- Urciuoli, J. A. & Bluestone, C. (2013). Study skills analysis: A pilot study linking a success and psychology course. *Community College Journal of Research and Practice* 37(5), 397–401.
- Wingate, U. (2006). Doing away with ‘study skills’. *Teaching in Higher Education* 11(4), 457–469.

Anglisztika szakos hallgatók motivációja a Nyíregyházi Főiskolán – egy kérdőív tanulságai

Tukacs Tamás
Nyíregyházi Főiskola

A Nyíregyházi Főiskola anglisztika alapszakos, illetve minor szakos hallgatói körében végzett felmérés arra kíván választ adni, hogy miért változott meg a nyelvszakos hallgatók motivációja (vagy, hogy egyáltalán megváltozott-e) az elmúlt évek felsőoktatásban tapasztalt átalakulásai folytán, vagy csupán azzal állunk-e szemben, hogy felnőtt egy olyan generáció, amely alapvetően más tanulási stratégiákat követ, ami a motiváció hiányaként jelenik meg az oktatók szemszögéből. A 38 hallgató kérdőíves kikérdezésén alapuló vizsgálódások hét nagyobb témakört járnak körbe: (1) családi, társadalmi háttér; (2) pályaválasztás, intézményválasztás; (3) a (nyelv)tanulás tapasztalatai; (4) a nyelvtanulás egyéni módszerei, stratégiái; (5) a szakhoz való hozzáállás; (6) tapasztalatok az órákon; (7) tervek, kilátások. A felmérés végkövetkeztetése, hogy a motivációval kapcsolatos új jelenségek nem kizárólag a nyelvszakos képzés szerkezeti átalakulásában, hanem többek között a korábbi tanulási tapasztalatokban vagy a digitális ismeretszerzési formák térhódításában keresendők. A tanulmány felhívja a figyelmet a nyelvtanárképzés irodalmi-civilizációs komponenseinek esetleges újragondolására is.

Kulcsszavak: anglisztika, motiváció, alapszak, nyelvtanárképzés, digitális technika

1. Bevezetés

Jelen tanulmány célja, hogy a Nyíregyházi Főiskolán tanuló anglisztika szakos, nappali tagozatos hallgatók körében végzett kérdőíves felmérés adataira támaszkodva bemutassa, hogy a korábbi, hagyományos négy-, illetve öt éves tanárképzés eltörlésével és a kétciklusú bolognai rendszer bevezetésével hogyan változott meg a hallgatók hozzáállása a tanult nyelvszakhoz. Ezzel összefüggésben a kérdőív igyekszik feltárni a tanulói attitűdöt befolyásoló egyéb tényezőket is, úgymint a szociális háttér, a tanórai történéseket, tanulói stratégiákat és a hallgatóknak a jövőbeli pályájukkal kapcsolatos elképzeléseit is. Természetesen egy egyszeri, egy képzőhelyen tanuló 36 hallgató bevonásával történt kérdőíves kutatás nem válaszolhat meg a felsőoktatásban tapasztalható, a hallgatói motivációval és attitűdökkel kapcsolatos kérdéseket, azonban a jelenségek diagnosztizálásban jó kiindulópontul szolgálhat.

A Nyíregyházi Főiskola anglisztika szakja több szempontból is speciális helyzetben van. Egyrészt egy olyan felsőoktatási intézményről van szó, amely igen komoly tanárképzési hagyományokkal rendelkezik. A korábbi Bessenyei György Tanárképző Főiskola 1962-ben kezdte meg működését, bár a tanárképzés hagyományai a városban ennél is korábbra tekintenek vissza. Egy több mint fél évszázada működő intézményről van szó tehát, amely 2006-ig a hagyományos, négy éves főiskolai rendszerben képezte az általános iskolai tanárokat. Az angol nyelv és irodalom szak

viszonylag újnak számít, hiszen 1988-ban állt fel a tanszék. A főiskola anglisztika szakja abból a szempontból is egyedi, hogy többszöri próbálkozás ellenére sem kapta meg a Magyar Akkreditációs Bizottságtól a tanári mesterképzés (általános iskolai tanárszak) jogosultságát, így jelen állás szerint angol alapszakos (BA) bölcsészeket képez a tanszék. Akik tanárok szeretnének lenni tehát, azoknak más intézményben kell folytatniuk tanulmányaikat. A főiskolán korábban működő nyelvszakok (orosz, német, francia) mára a hallgatók hiánya miatt megszűntek. Harmadrészt pedig meg kell említeni, hogy különös módon ezen változások ellenére – vagy éppen ezek miatt – immár harmadik éve növekszik az angol (BA) szakos hallgatók létszáma.³ Bár még így sem veheti fel a versenyt a régióban található (Debrecen, Eger, Miskolc) felsőoktatási intézmények alapképzési szakjaival, de a tanszék jelenlegi (2014. szeptember) 23 fős nappalis elsős évfolyama, valamint a 96 fős összhallgatói létszáma (nappalisok, levelezősök, minor szakosok) mindenképpen biztatónak mondható.

2. Problémafelvetések

A kérdőív elméleti kontextusát azok az összefüggő problémák adják, amelyek a felsőoktatásban a tanárképzés, azon belül is a nyelvszakosok képzése kapcsán történt változások idéztek elő az utóbbi hat-nyolc évben. Ezek vázlatoszerűen: a bolognai rendszer bevezetése, a nyelvszakos alapszak hasznossága, általában a bölcsészeti stúdiumok munkaerő-piaci konvertálhatósága, a tudás médiumának és az ahhoz való hozzáférésnek a változásai, valamint a helyi, északkelet-magyarországi szociokulturális tényezők.

A kétciklusú bolognai rendszer bevezetése 2006-ban alapjaiban változtatta meg a magyar felsőoktatás szerkezetét, és ezzel együtt rendkívül sok vitát provokált többek között a tanárképzéssel és általában a bölcsészképzéssel, a bölcsészettudományok létjogosultságával kapcsolatban is. Elég legyen itt a rengeteg közül három tanulmányra utalni; mindhárom írás a rendszer bevezetése után három évvel született.

Hunyady György „A Bologna-rendszerű tanárképzés hazai vitapontjai: a kilengő mérlegelés” című, 2009-ben megjelent írásában többek között megemlíti a bolognai rendszer bevezetése körüli anomáliákat, konkrétan például azt, hogy az elvi megállapodás aláírása után (1999) a kieső éveket követően rendkívül sietősen történt meg a rendszer bevezetése hét esztendővel később. Nem volt kérdés, hogy a jogász és orvosképzés nem tartozik majd a bolognai rendszer hatálya alá, de (sajnos) az sem, hogy a pedagógusképzés viszont igen, ugyanis ha nem így történt volna, az a rendszer létjogosultságát alapjaiban kérdőjelezte volna meg (2009:320). Azonban a heterogén tanárképzési rendszert a bolognai képzési struktúra csak még bonyolultabbá,

³ A felvi.hu adatai szerint a Nyíregyházi Főiskola anglisztika alapszakára 2010-ben első körben állami és költségterítéses finanszírozású, nappali munkarendű képzésre összesen 4 hallgató nyert felvételt. Ugyanez a szám 2011-ben 5 fő, 2012-ben 7 hallgató, 2013-ban kiugróan magas, 22 fő, és 2014-ben is 23 nappali tagozatos hallgató.

átláthatatlanabbá és egyenetlenebbé tette. Többek között azért, mert a korábbi, viszonylag áttekinthető, főiskolai/egyetemi dichotómia, és az ennek megfelelő általános iskolai és középiskolai tanárképzés helyett egy kvázi másfél szakos, vagy inkább két és félszakos tanárképzést hozott létre (már ha a pedagógiai kreditmennyiséget külön szaknak vesszük). Ebben a rendszerben komoly probléma, különösen a természettudományos képzés területén, hogy „az alapképzésben nem érvényesül a diplomák egyenértékűségének jogszabályban kimondott elve: itt ugyanis, aki a tanárszak felé fordul és annak előfeltételeit jó időben teljesíteni akarja, az önként lemond (és miért mondana le önként?) a szak által nyújtott ismeretanyag mintegy harmadáról, így pedig munkaerő-piaci szempontból csökkent értékű alapidplomára tesz szert” (Hunyady, 2009:329). Ide vág Bárdos Jenő véleménye is, aki szerint a bolognai rendszerrel egy olyan tanári mesterszak jött létre, amely „genetikailag igénytelen, hiszen kétszakossága miatt a bölcsész mesterszakok kreditszámának mindössze egyharmadára szorítkozik”, s olyan tanárképzés alakult ki a változások nyomán, „amely egyszerre túl sok és túl kevés” (2009:45).

Abádi-Nagy Zoltán, a Debreceni Egyetem Észak-amerikai Tanszékének professzora a következőket írja: „Az egész bolognai átállító hadművelettel kapcsolatban nagy bajnak érzem, hogy a rendszer gyanakvó, nem bízik a felsőoktatásban; tehát abban, hogy [...] az intézmények el tudják végezni az 5-nek 3+2-re való bontását, és ez időszakos intézményi akkreditációval ellenőrizhető [...]. Ehelyett valamennyiünket egyéb irányú – oktatási, oktatásszervezési és tudományos, illetve tudományszervezői – munkánkban éveken át, súlyosan hátráltató módon, szekénderéknyi akkreditációs anyagot gyártatnak, daráltatnak/bíráltatnak velünk” (2009:19).

Sokkal radikálisabb kritikát fogalmaz meg Laczkovich Miklós, az ELTE Analízis Tanszékének egyetemi tanára a Fizikai Szemle 2009/6 számában megjelent „Bologna és a tanárképzés” című írásában. Szerinte a szakma soha nem kapott igazi választ a bolognai rendszer bevezetésének szükségességére, hiszen két érv (átjárhatóság, mobilitás) már korábban is létező gyakorlat volt, a felsőoktatás tömegessé tételének szükségessége – a szerző szerint – pedig soha nem volt kellően alátámasztva. Az eredmény Laczkovich szerint: „katasztrófa”, s így „az egyetemi oktatás értelmetlen, idegőrlő és megalázó tevékenységgé züllött”. A szerző véleménye szerint a hallgatói motiválatlanság fő oka a kreditrendszer, „amely lehetővé teszi, hogy egy tárgyat bármikor elvégezhessenek, és hogy egy elégtelen vizsgát gyakorlatilag akárhányszor ismételhessenek”. Végül pedig a bolognai rendszer legkritikusabb pontja a tanárképzés, ugyanis semmi nem indokolja a kétlépcsős rendszert. A BA, BSc diploma nem jogosít tanításra, az egységes tanárszak is rengeteg problémát vet fel, a később felveendő, ún. minor szak nem kevésbé, ami „torzzá és aszimmetrikussá teszi a tanárképzést”. A szerző konklúziója: „a tanárképzést ki kell venni a bolognai rendszerből”.

Amint a viták csendesedni látszottak, és a bolognai rendszerben végzett első mesterszakos hallgatók elhagyták az intézményeket, az oktatási kormányzat 2012-ben úgy döntött, hogy visszaállítja az egységes, egyciklusú tanárképzést, ami ismét csak

újabb kérdéseket, dilemmákat generált. Örvedetesnek mondhatók a szigorítások a diploma megszerzésének határdejét illetően, valamint a felvételi ponthatár emelése ügyében, azonban a drasztikus keretszám-szűkítések, így egyes szakokon de facto tandíj bevezetése, a hallgatói tanulmányi szerződés, az ún. „röghöz kötés” heves kritikákat kapott és kap. A felsőoktatás zaklatott állapotát ráadásul súlyosbítja az a forráskivonás, melynek során öt esztendő alatt (2008 és 2013 között) több mint 80 milliárd forinttal csökkent az intézmények finanszírozása.⁴ Végül az a tény, hogy hat éven belül másodsorra történik meg a magyar tanárképzés alapvető átstrukturálása, példátlanak mondható az eddigi oktatáspolitikában. Mind a hallgatók, mind az oktatók kétségbeesetten igyekeznek a gyors változásokhoz alkalmazkodni.

A magyar felsőoktatás eme – legenyhébben fogalmazva – átmeneti, képlékeny állapotában a bölcsészszakoknak, köztük a nyelvszakoknak új kihívásokkal kell szembenézniük. Általános tapasztalat szerint, és természetesen az oktatási rendszer előbb említett változásaitól nem függetlenül, a nyelvszakokra érkező hallgatók száma, összetétele, motivációja, a nyelvszakhoz, a nyelvtanuláshoz való hozzáállása alapjaiban változott meg. Sok intézménynek, elsősorban a vidéki, kisebb főiskoláknak az országos tendenciával, a tömegképzés nyomásával ellentétben éppen a hallgatói létszám drasztikus csökkenését kellett megélniük, s e közben immár élesben kellett kipróbálniuk a bolognai rendszerben akkreditált alap-, illetve mesterszakjaik gyakorlati alkalmazhatóságát.

Ebben az általános és egyedi kontextusban a nyelvszakos tanárképzésnek – és konkrétan a Nyíregyházán folyó alapszakos képzésnek – legalább elméleti szinten számos kérdésre kell megadnia a választ. Egyrészt felmerül az a bölcsészszakhoz talán méltatlannak tűnő kérdés, hogy „mire jó” az angol alapszak. A végzős hallgatók előtt alapvetően két-három út áll: vagy megpróbálnak munkába állni a diploma megszerzése után, vagy továbbtanulnak mesterképzésben máshol, vagy pedig például a tanszék oktatói által ellátott gazdasági és társadalomtudományi szakfordító és tolmács felsőfokú szakképzésbe kapcsolódnak be. Mivel önmagában a BA alapszak nem jogosít tanításra, a még mindig megválaszolatlan dilemma az, hogy hogyan biztosíthatna ez a három év olyan képzést, amely a bolognai rendszer eredeti céljának megfelelően piacépes tudással vétezhethé fel a hallgatókat. Létezik olyan részterület a helyi alapszakon belül, amely elvileg képes lenne erre: az idegen nyelvű ügyintéző specializációt választó hallgatók széles körű irodakommunikációs, rendezvény szervezői, tolmácsolási ismeretekre szert téve helyezkedhetnek el a helyi vagy országos szolgáltatóiparban.

A kérdés ekkor az, hogy a bevallottan részben a gyakorlati, a munkaerőpiacra való kilépést szolgáló alapszakban van-e egyáltalán, és ha igen, akkor mi szükség van hagyományos, bölcsész tárgyakra. Konkrétan: miért kell egy anglisztika szakosnak

⁴ A Magyar Rektori Konferencia honlapján található, a magyar felsőoktatási intézmények finanszírozását áttekintő táblázat szerint a 2008-as állapothoz képest, amikor is a komplexumra a költségvetés mintegy 207,8 milliárd forintot költött, ez az összeg 2013-ra 123,2 milliárd forintra apadt (ez 84,6 milliárd forint kivonását jelenti).

például angol irodalomtörténetet vagy nyelvészetet tanulni? Akár az az eretneknek tűnő kérdés is felvethető, hogy amennyiben úgy tekintjük ezeket a tárgyakat, mint a későbbi mesterképzés, tanárképzés megalapozó tárgyait, miért kell egy angol szakos tanárnak ismernie például az angol költészet korszakait, irodalomelméletet, az angol nyelv történetét, a lexikológiát vagy az amerikai történelmet, amikor ezen tárgyak a legritkább esetben kerülnek elő (közvetlenül vagy nagyobb mélységben) a nyelvórán? (Ez a kérdés ismerős lehet az 1990-es évek három éves angolnyelv-tanár képzéseivel kapcsolatban.) Nem azt mondom természetesen, hogy ezen tárgyak bármilyen szempontból redundánsak lennének, hiszen könnyedén számos érv lenne felhozható a védelmükben, azonban azt hiszem, nem lenne nehéz olyan hallgatót találni, aki ne tette volna már fel eme kérdéseket.

A bölcsészettudományok és a piaci konvertálhatóság probléma persze nem új keletű. Sarbu Aladár például 1993-ban, tehát több mint húsz éve egy konferencia-előadásában mutatott rá arra a nyomásra, amellyel a humaniorák szembesülnek. Ugyanis más, „kézzelfogható” tudományokhoz (közgazdaságtan, jog, orvostudomány) képest a bölcsészképzés egészen más alapokon szerveződött és működik. „Elméletben – írja a szerző – semmi gond nincs a piaci erőknél való ilyen kitettséggel: minél inkább ki tudja elégíteni az egyetem a tudásvágyat, annál több hallgatót fog vonzani. A gond az, hogy ez a tudásvágy nem válogatás nélküli; a gyakorlati, a potenciálisan hasznot hajtó tényezők erősen befolyásolják. [...] Bárhogyan is tekintjük a problémát, a kilátások nem nagyon biztatóak. A társadalmi relevancia kérdése talán már nem merül fel, azonban a piac, különösen ha az ellenőrizetlen, akkor tönkretelheti a hagyományos egyetem eszméjét, az olyan egyetemét, ahol az emberek vitatkoznak és eszmét cserélnek, ahol az irodalmat annak belső értékei miatt tanulmányozzák, ahol a tudás megszerzése nem azért cél, mert az hasznos, ahol a hallgatókat és az oktatókat elfojthatatlan tudományos kíváncsiság hajtja, amely folyamatos – bár nem azonnali – kielégüléssel kecsegtet” (1995:11, a szerző fordítása). Sarbu Aladár megfogalmazásában (és ez a kérdés a jelenlegi angol alapszakra is vonatkozhat): „mi értelme van tehát Pope-ot vagy Henry Jamest olvasni?” (1995:11).

Ezen kívül azzal a problémával is szembesülnünk kell, hogy alapjaiban változott meg a tudás, a tudáshoz való hozzáférés szerkezete az elmúlt évtizedekben, de különösen az utóbbi tíz-tizenöt év informatikai robbanása következtében. Az internet-hozzáférés szinte általánossá válása, a különféle applikációkat futtató mobiltelefonok, táblagépek, i-Pad-ek korában joggal adódik az a kérdés, hogy a még mindig tulajdonképpen középkori eredetű, hagyományos előadás/szeminárium keretei közt zajló oktatás eleget tud-e tenni a 21. század kihívásainak. Természetesen az sem most felbukkanó dilemma, hogy lehet-e a tanár a tudás egyedüli forrása – gondoljunk csak az előadóteremben a katedrán magyarázó, szemléltető oktatóra, aki gyakorlatilag ugyanúgy ad elő, mint fél évezrede – vagy az oktatónak inkább ismeretrendszerítő, a források felkutatását segítő, támogató, mentor-szerepbe kellene-e helyezkednie? Nem lehetséges-e, hogy az egészen más stratégiákat követő hallgatói generáció, az „Y” vagy inkább már

– Marc Prensky megfogalmazásában – a „digitális bennszülöttként” élő „N” nemzedék szinte egy párhuzamos univerzumban él, és csekély számú kapcsolódási pontot talál a zömében még könyvekből, papíralapon tanuló oktatói társadalommal? (A kérdőív legalábbis számomra megdöbbentő, a jegyzetelés módját firtató egyik válasza úgy hangzott, hogy a hallgató nem ír, hanem *lefényképezi* a táblaképet az okostelefonjával.) Visszatérve a hallgatói motivációhoz: azon is érdemes itt elgondolkodni, hogy egy lényegében szövegközpontú bölcsészszemináriumon hogyan tudná az oktató lekötni az internetről pillanatok alatt tudáshoz – persze nem mindig megbízható tudáshoz – jutó, alapvetően képi és nem írott kultúrában felnövő hallgatók figyelmét. A kérdést persze meg is lehet fordítani: mindenáron arra kell-e törekednünk, hogy elbűvöljük hallgatóságunkat színesebbnél színesebb, izgalmas PowerPoint diákkal, vetítésekkel, filmekkel, szemléltető eszközökkel? Ebben a helyzetben is igaz lenne az a bölcsesség, hogy „egy kép felér ezer szóval”?

Végül pedig dilemmaként fogalmazódik meg az is, hogy ebben a speciálisan kelet-magyarországi térségben milyen hallgatói anyaggal számolhatunk. Nem tehetünk úgy, bár az eredeti elképzelés ez lett volna, mintha ez az alapszak azonos lenne mondjuk a debreceni, a pécsi egyetem, az ELTE vagy akár az egri főiskola anglisztika alapszakjával, már csak az eltérő szociokulturális és munkaerő-piaci háttér, képzési hagyományok, lehetőségek, infrastrukturális felszereltség miatt sem. Ebből következően a hallgatói motiváció kérdése is más kontextusban merül fel.

Nagyjából ezen kérdéskörök mentén szeretnék a motiváció kérdésére reflektálni a nyíregyházi anglisztika szakos hallgatók kapcsán. A vezérfonalként szolgáló kérdés úgy hangozhatna, hogy a bolognai rendszer bevezetése miatt változott-e meg a hallgatók motivációja? Vagy a rendszer bevezetése (majd kivezetése) csak felerősítette a feltételezett motivációhiányt? Esetleg máshol kell-e keresnünk a problémák okait? Hipotézisem szerint a feltételezett motivációcsökkenésre nemcsak a bolognai rendszer be- majd kivezetése ad magyarázatot, hanem a jelenség egyéb okokra is visszavezethető.

3. A kérdőív felépítése, az adatfelvétel körülményei

A kérdőíves felmérés 2013 decemberében készült a Nyíregyházi Főiskolán tanuló 36 nappali tagozatos, első és másodéves anglisztika alapszakos, illetve minor szakos hallgató bevonásával. Tudomásom szerint hasonló kérdésfelmérés eddig az anglisztika szakos hallgatók körében nem történt. A hallgatók papíralapon töltötték ki az íveket. A részvétel önkéntes alapon történt, a kitöltőknek lehetőségük volt az ív kitöltését bármikor megszakítani vagy visszautasítani. A kérdőívben nyílt és zárt végű kérdések egyaránt találhatóak (a teljes kérdőívet lásd a függelékben).

A kérdőív hét nagyobb egységből tevődik össze. Az első rész a családi körülményekre és a társadalmi háttérre vonatkozik. Arra voltam kíváncsi, hogy a nyelvszakos képzés szerepének megváltozását mennyiben árnyalja a főiskolán tanuló

hallgatók családi háttere, például a szülők végzettsége vagy nyelvtudása, illetve hogy az ezen hallgatókra jellemző szociokulturális háttér mennyiben járult hozzá ahhoz, hogy ezen hallgatók éppen az anglisztika szakot válasszák.

A felmérés második egysége az intézményválasztás és a szakválasztás indokaira és körülményeire kérdez rá. A kérdés az, hogy mennyire volt motivált az intézmény illetve szak kiválasztása, és hogy elsősorban miért az anglisztika szakot jelölte meg a felvételiző. Kifejezetten ide szeretett volna jönni tanulni vagy azért került be ide, mert máshová nem nyert felvételt? Hipotézisem szerint a választás indoklása magyarázattal szolgálhat a tanulmányok során mutatott motiváció mértékére is.

A harmadik rész a nyelvtanulás eddigi tapasztalatairól kérdezi a felmérésben résztvevőket. Elképzelhető ugyanis, hogy a tanulmányok során nyújtott teljesítményt és a motivációt jelentősen befolyásolják a nyelv elsajátításának eddigi sikerei, illetve kudarcai is. Ebben a szekcióban arra is kíváncsi voltam, hogy a válaszolóknak milyen javaslati lennének a közoktatásban folyó nyelvtanítás általuk érzékelt hibáinak kiküszöbölésére.

A kérdőív negyedik része a nyelvtanulás egyéni módszerei, stratégiái címet kapta. Ebben leginkább arra kerestem a választ, hogy a tanórán kívül folyó (nyelv)tanulás során milyen egyéni stratégiákat követnek a hallgatók. A kérdések megfogalmazását arra a hipotézisre alapoztam, hogy a tudás médiumának, az írott szövegnek a helyét egyre inkább a képi vagy egyéb digitális megjelenítés foglalja el, ezért például a nyomtatott szótár használata háttérbe szorul, illetve a főiskola könyvtára által kínált lehetőségeket sem használják ki teljes mértékben a hallgatók.

Az ötödik kérdéssorban magáról a szakról szóltak az egyes megválaszolandó pontok, azt kutatva, hogy mennyiben elégedettek a hallgatók a szakon folyó oktatással, az órák minőségével, az egyes tárgyak egymáshoz való arányával és a képzés hosszával.

A következő, hatodik részben magukra a tanórákra kívántam fókuszálni, az iránt érdeklődve, hogy a hallgatók milyen munkaformákat részesítenek előnyben, illetve hogy probléma jelentkezése (az anyag meg nem értése) esetén mit tesznek, milyen stratégiákat követnek. Elképzelésem szerint a tanórai motiváció hullámszerűségét jelentősen befolyásolják azok a tanórai mikrotörténetek és döntések, amelyeknek akár sem az oktató, sem a csoporttársak nincsenek tudatában, és amelyek szinte csak az egyes tanulók egészen konkrét háttérét megvizsgálva tárnának fel mélyebb összefüggéseket.

Az utolsó, hetedik részben, kilépve az iskola világából, a pályaválasztásról, továbbtanulásról, tervekről szóltak a kérdések. A kérdésfeltevések indoka ebben az esetben főleg az volt, hogy megvizsgálja, mennyire célorientáltak a hallgatók, és hogy ez milyen mértékben növeli vagy csökkenti a tanórai motivációt. A továbbiakban az egyes kérdéskörökre adott válaszokat mutatom be részletesen.

4. Családi, társadalmi háttér

A felmérésben részt vevő nyíregyházi anglisztika szakosok szociokulturális háttere meglehetősen egyöntetű: a legtöbben középosztályba vagy alsó-középosztályba sorolható családokból származnak. Lakóhely szerint: 16 hallgató származik megyeszékhelyről, 12 városból, 3 kisvárosból, 4 pedig faluból (1 esetben nincs válasz). A szülők többnyire alkalmazotti vagy értelmiségi rétegből kerülnek ki. A legmagasabb iskolai végzettség szerint: az apák közül 1 végzettsége nyolc általános, 11 esetben szakmunkásképző, 9 esetben szakközépiskola, 6 végzett gimnáziumot és 8 rendelkezik felsőfokú képzéssel; az anyák esetében ketten végeztek nyolc általánost, öten szakmunkásképzőt, hétnek van szakközépiskolai végzettsége, 9 gimnáziumban végzett, és 12 rendelkezik felsőfokú képzéssel. A válaszadó hallgatók több mint fele elsődipomásnak számít; összesen 17 hallgató jelezte, hogy van diplomás a szűk családban (szülő vagy testvér).

A szülők a következő foglalkozásokat űzik: egyéni vállalkozó, védőnő, gépész, sofőr, gondozó, teológus, tanár, ápolónő, eladó, rendőr, varrónő, informatikus, ingatlanközvetítő, szociálpedagógus, ápolónő, autószerelő, hegesztő, mezőgazdaságigép-technikus, testnevelő, biztonsági őr, szociális gondozó, laborasszisztens, fizikus, vegyész-mérnök, lelkipásztor, szakács, villanyszerelő, vendéglátós, pénztáros, hivatásos katona, óvodai dajka, ács, könyvelő, mosodai alkalmazott és minőségi ellenőr. Összesen 10 hallgató jelezte, hogy az egyik vagy mindkét szülője már volt munkanélküli.

A szülők nyelvtudása tekintetében 18 hallgató számolt be arról, hogy egyik vagy másik szülő rendelkezik valamilyen nyelvtudással. Az esetek többségében ez a nyelv a német, az orosz vagy az ukrán. A 36-ból 8 hallgató jelezte, hogy valamelyik szülője rendelkezik angol nyelvismerettel. Ez a nyelvismeret 3 esetben alapfokú, 5 esetben pedig közép- vagy felsőfokú.

A hallgatók szakválasztása tekintetében tehát mindenképpen figyelembe kell venni azt, hogy a hallgatóink egy része, más esetekben a többsége olyan szociokulturális háttérből érkezik, ahol a szülők nem diplomások, alkalmazottként, alacsony fizetésért dolgoznak, és vagy egyáltalán nem beszélnek idegen nyelvet, vagy ha igen, akkor nem az angolt. Ezt tekintetbe véve a döntő szempont az anglisztika mellett a mihamarabbi munkába állás lehetősége, a minél kedvezőbben pénzre konvertálható képzettség.

5. Pályaválasztás, intézményválasztás

A hallgatók motivációjának kérdését tovább árnyalhatja az is, hogy kinek a biztatására, milyen okokból, megfontolásokból döntöttek úgy, hogy a Nyíregyházi Főiskola anglisztika szakát választják. Arra a kérdésre, hogy kinek a sugallatára hozta meg döntését az intézménnyel kapcsolatban, 25 hallgató jelezte azt, hogy saját döntése volt a főiskolára való jelentkezés, 5 hallgató a szülő szerepét emelte ki, 2 válaszadót ismerőse

befolyásolt, végül pedig egy-egy hallgató jelezte azt, hogy testvére vagy tanára biztatására jelentkezett erre a szakra. Döntő többségében tehát a hallgatói válaszok szerint önálló döntésről beszélhetünk, tehát – elvileg – a kezdő motiváció biztosított.

További összefüggésekre világít rá az is, hogy milyen szempontok alapján hozták meg a döntésüket a főiskolával, illetve a szakkal kapcsolatban a hallgatók. Az ezt firtató II. blokk 2. pontjában, ahol több válasz is lehetséges volt, a tanulók a következőket emelték ki: a többség, 20 hallgató esetében a lakóhelytől való távolság volt a meghatározó szempont. Ezen kívül egy válaszadó csak annyit írt, hogy „anyagi szempontok”, azonban valószínűleg ez a válasz is ebbe a körbe tartozik. Itt nyilván az utazással, szállással, étkezéssel, albérleti díjjal vagy kollégiumi térítési díjjal kapcsolatos költségekre kell gondolni az érzelmi szempontok mellett; tehát a fő motiváló erőnek az intézményválasztással kapcsolatban a helyben lakás praktikus szempontja bizonyult. Ezen kívül a válaszadók egy harmada, 12 hallgató jelezte azt, hogy az intézmény, szak hírneve, az ismerősöktől, szülőktől hallott vélemények befolyásolták az intézményválasztásukat. A hallgatók egy negyede (9 fő) adott olyan választ, mely szerint kifejezetten érdeklődési körének megfelelő szakot választott, kifejezetten ez volt a célja. Három hallgatónál a pontszám (is) szerepet játszott („legyen elég a pontszám”, „alacsony ponthatár”), egy-egy válaszadónál pedig más, érzelmi szempontok merültek fel: az ismerősök közelsége, a főiskolai hangulat, „inkább tanulok, mint dolgozok”, az önállóvá válás lehetősége, illetve egy hallgatónál mintha kényszer szülte volna a választást („kötelező volt három intézményt megjelölni a jelentkezési lapon”), egy hallgató pedig a többféleképpen is értelmezhető „munkaerőpiac” választ adta a kérdésre. A hallgatók többsége tehát gyakorlati szempontok mentén döntött az intézmény és a szak mellett, és csak 25% jelezte, hogy kifejezetten az anglisztika szakra való bekerülés volt a célja.

Érdekes azt is megfigyelni, hogy hányan jelöltek meg más intézményeket, illetve lett volna-e olyan szak, ahol szívesebben kezdték volna meg tanulmányaikat. Összesen 16 hallgató jelölte azt, hogy volt más intézmény is, ahová beadta a jelentkezését; ez 11 esetben a Debreceni Tudományegyetem, és/vagy 3 esetben az ELTE, egy esetben a Szegedi Tudományegyetem, egy esetben pedig az egeri Eszterházy Károly Főiskola lett volna. (Sokan egyébként hozzátették, hogy nem bánták meg, hogy a Nyíregyházi Főiskolára nyertek felvételt.) Azok, akik más szakot is megcélzottak, a következő területeket jelölték meg: kereskedelem-marketing, jogász, építészmérnök, ének-zene, turizmus-vendéglátás, amerikanisztika, politológia, nemzetközi kapcsolatok, földtudományok. Látható tehát, hogy ezen hallgatók esetében egyrészt az anglisztika szak a nyelvtudást igénylő, piacképes, a munka világában többnyire hamar pénzre váltható képzettségek helyettesítőjeként jelenik meg. A válaszadók egy része viszont úgy tűnik, nem rendelkezett kiforrott érdeklődéssel, vagy a megcélzott szak helyett, kellő pontszám hiányában a még mindig jó választásnak tűnő, legalább nyelvtudást biztosító anglisztika szak felé orientálódott – persze az is lehetséges, hogy a jogász, politológia szak az anglisztika mögött szerepelt a jelentkezési lapon.

A szintén több válaszlehetőséget biztosító 6. kérdésben (Mi volt az elsődleges célja az angol szakkal?) 22 fő jelezte, hogy céljuk a munkaerőpiacon hasznos tudás elsajátítása volt, 14 hallgató adta meg válaszként azt, hogy célja a nyelvtanulás. A válaszadók közül mindössze ketten írták, hogy őket az angolszász kultúra jobb megismerése motiválta, két főnek nem volt különösebb elképzelése az anglisztikával kapcsolatban, és mindössze egy-egy fő adott olyan válaszokat, miszerint tanár szeretne lenni (ez persze elvileg beletartozik a „munkaerőpiacon eladható hasznos tudásba”), vagy célja irodalom tanulása angolul. Egy hallgató pedig ezt válaszolta: célom „az [volt], hogy élvezzem azt, amit tanulok, érdekeljen, így választottam az angolt”. A tanulók döntő többsége tehát az anglisztika szakot praktikus, a munkaerőpiacon eladható (nyelv)tudás elsajátításának terepeként – egyfajta meghosszabbított nyelvtanfolyamként – látja.

Az anglisztika szakot a második évben felvevő, „minor” szakosokra vonatkozó 5. kérdésben a hallgatók hasonló válaszokat adtak: céljuk a hasznosság, a meglévő nyelvtudás fejlesztése, az esetleges külföldi munkavállalás fényében a nyelvtudás tökéletesítése volt. Csekély azon minoros hallgatók aránya, akik úgy nyilatkoztak, hogy kifejezetten az anglisztika érdekli őket. Rendkívül tanulságos az egyik kérdőív ide vonatkozó válasza: azért jelölte be az anglisztika minor szakot, mert „nem tartom büfé szaknak, amivel max. a McDonald’s-ban kötök ki”.⁵ Ebben az esetben tehát az anglisztika egyfajta „kemény”, pénzre váltható szakként, az úgynevezett „büfészakok” alternatívájaként, ellentétéként jelenik meg. Ugyanakkor annak is világosan tudatában vannak egyes hallgatók, hogy a nyelvtudás önmagában nem elég. Ahogy egy hallgató megfogalmazta a kérdőív végén: „Az angol elsajátítása önmagában kevés. Csakis egy kiegészítő tudásként szolgál. Mellette kell, legyen valami, amivel kiegészülve hasznos”.

Ami tehát az anglisztika szak választásának motiváló tényezőit illeti, a hallgatók, úgy tűnik, igenis motiváltak: mégpedig egy „eladható”, piacképes szaktudás megszerzésében – a gyorsbüfébeli kiegészítő munka elkerülése érdekében.

6. Tervek, kilátások

Bár az eddigi blokkok alapján úgy tűnik, hogy a megkérdezett hallgatók célja a mihamarabbi munkába állás, valójában a többség ezt nem a három éves alapszakos képzés után tervezi. A felmérésben részt vevők túlnyomó része (83%) nyilatkozott úgy, hogy szeretne az alapszak elvégzése után továbbtanulni, míg 6 fő (16%) tervei között az elhelyezkedés szerepel, egy hallgató pedig szakmát szeretne tanulni a BA tanulmányai után. A hallgatók a következő munkakörökben képzelik el magukat: tanár, fordító, tolmács (ez a három leggyakrabban említett foglalkozás), továbbá: vendéglátás

⁵ A vélemény egyébként egybeesik az Európai Anglisztikai Társaság elnökének 2001-es nyilatkozatával, mely szerint ugrásszerűen megnő az igény az angol minor szak iránt, ami ellehetleníti a szakon belüli irodalmi és civilizációs komponenst, s a nyelvtanítás és a szaknyelvi képzés kerekedik felül (idézi Abádi 2009:25-26).

valamely területe, irodai munkakör, üzletkötő, vagy munkatárs egy olyan cégnél, ahol szükség van a nyelvtudásra. Úgy tűnik, a hallgatók két lehetőség, az elvileg piacképes alapszakos diploma azonnali konvertálása és a magasabb kvalifikációt, és tegyük hozzá, még pár évnyi biztonságot nyújtó továbbtanulás között kénytelenek választani, és ez bizonyos önellentmondást feltételez. Érdekes megfigyelni, hogy míg az előző blokkban, a szakválasztás motivációjánál csak egy hallgató említette, hogy tanár szeretne lenni, amikor a terveikről kellett beszámolniuk, igen sokan említették meg a tanári foglalkozást. (Az nem került szóba a kérdőívben, hogy közoktatásról vagy nyelviskoláról van-e szó.)

A válaszadók szerint a végzés után egy-két éven belül el tudnak helyezkedni, de van, aki szerint azonnal lehetséges a munkába állás, van, aki pedig három éves szünetet is elképzelhetőnek tart, míg állást talál. Az elfogadható kezdő fizetésre vonatkozó kérdésnél (19 válaszadó) átlag fizetesként 142 ezer forintot jelöltek meg; a legalacsonyabb elfogadható kezdő bér 80 ezer forint volt, a legmagasabb pedig 300 ezer forint. (Bár a kérdés nem tartalmazta, hogy nettó vagy bruttó bérre kíváncsi-e, a hallgatók nagy része valószínűleg nettó összeget értett a válasz alatt, a legmagasabb összeg pedig feltehetően bruttó kezdő fizetést jelent.) Nyelvtudást nem igénylő munkában a 36 főből 14-en lennének hajlandók elhelyezkedni, míg 13 fő azt jelezte, hogy ilyen munkakörben nem vállalna állást. Külföldi munka 20 hallgató elképzelései között szerepel (56%), hosszabb külföldi tartózkodást vagy végleges külföldre költözést a válaszadó hallgatók több mint fele (53%) tart elképzelhetőnek.

A hallgatók tervei, kilátásai tehát nem mindig világosak. Igényét érzik a konvertálható, „kemény” tudás megszerzésének, illetve ésszerű időtávon belül a munkába állásnak, de a túlnyomó többség mégis a továbbtanuláson gondolkodik. (A kettő persze nem feltétlenül zárja ki egymást.) Úgy tűnik, az alapszak egyfajta ugródeszka, az első szint egy magasabb képzettség felé.

7. A (nyelv)tanulás tapasztalatai

Érdemes azt is szemügyre venni a hallgatói motiváció szempontjából, hogy a tanulók milyen korábbi tapasztalatokkal, élményekkel érkeznek az anglisztika szakra, és mi befolyásolja a tanuláshoz és a szakhoz való viszonyukat.

A válaszadók csaknem mindegyike, 33 fő tanulta az angolt a közoktatásban, ezen kívül 17 hallgató jelezte azt, hogy magántanárnál is tanult, 11 hallgató egyéni úton, valamint 4 hallgató nyelviskolában is tökéletesítette a nyelvtudását. A válaszadók 72%-a (26 fő) rendelkezik komplex középfokú nyelvvizsgával és 3 hallgató felsőfokú komplex nyelvvizsgával. A középszintű nyelvvizsgával rendelkezők közül 26 szeretne később magasabb szintű vizsgát tenni. A válaszadó hallgatók közül eddig mindössze 4 fő töltött hosszabb-rövidebb időt angol nyelvterületen.

Arra a kérdésre, hogy milyen pozitív élményei adódtak a nyelvtanulás során az erre válaszolók majd mindegyike a gyakorlati szempontokat emelte ki: tud

kommunikálni külföldiekkel, segíteni tud rokonoknak, ismerősöknek a nyelvtanulásban. Ezen kívül sikerélményként jelennek meg a versenyhelyezések, valamint filmek, műsorok, dalszövegek eredeti nyelven való élvezetének a készsége is.

Ami a negatív benyomásokat illeti, itt a legkülönbözőbb válaszok érkeztek, amelyek rávilágíthatnak a közoktatásban tapasztalható anomáliákra és az esetleges motivációhiány okaira is. Szerepelnek ebben a részben egyéni sérelmek, problémák, úgy, mint: „rossz jegyet kaptam, pedig tanultam”, igazságtalan bánásmód, „az egyik gimnáziumi tanárom nyilvánosan megalázott, mert nem ismertem egy szerkezetet”. Megtalálhatók itt a természetesen számtalan okra visszavezethető egyéni kudarcok is, „a folytonos erőfeszítés hiábavalósága”, valamint a tananyag nem kellő strukturálása. Egy hallgatónak például gondot okozott, hogy hol túl könnyű, hol túl nehéz tesztekot kapott, egy másik hallgatónak pedig több alkalommal az alapokról kellett indulni (itt persze nem világos, hogy kihagyások miatti többszöri újrakezdésről van-e szó, vagy esetleg a sokadik tanárváltás utáni anyagismétlésekről). Néhányan az elméleti tudás gyakorlatba fordításának nehézségeiről számolnak be, például a szavak tanulása hiábavaló, frusztrációt kiváltó tapasztalat, ha ezeket a szavakat később nem használják.

A probléma átvezet a következő kérdéshez, amely arról érdeklődött, hogy a válaszadó szerint mikén kellene változtatni a közoktatásban a nyelvtanítás terén. A legtöbb válaszadó a megtanult anyag és a „mindennapi élet” közti szakadékról panaszkodik: szerintük az anyag nem készít fel a mindennapokban előforduló beszédhelyzetekre, nem fejleszti kellően a készségeket, főleg a beszéd- és szövegértési készségeket, valamint a szókincset sem. Tipikusnak mondható vélemény: „gyakorlatiasabbá kell tenni [a nyelvtanítást], és nagyobb hangsúlyt fektetni arra, hogy *ténylegesen* megtanulják a nyelvet használni, életszerű szituációk gyakorlása”. Többen a kisebb csoportokat, az interaktivitást vagy a vizuális anyagokat hiányolják, egyesek pedig az anyanyelvű beszélőkkel való kommunikáció lehetőségét. Néhány hallgató szerint viszont túl magasak a követelmények. Egyesek ezzel szemben azt említik, hogy „a középiskolai nyelvtanárok tudásával van a baj”. Egyéni sérelmekre világíthat rá a következő megjegyzés: „A nyelvtanítással nincs baj, csak néhány tanárral. Úgyis lesz mindig valaki, aki nem tetszik a másoknak, ezért sose lesz tökéletes a nyelvtanítás, mint fogalom”.

A fentiekhez képest is meglepő viszont az a megjegyzés, miszerint „sok helyen a nyelvi órák is magyarul folynak [!], ez nem hatékony”. Az úgynevezett kommunikatív nyelvoktatás általánossá válása, sőt, egyesek szerint túlhajtása (ld. Medgyes 1997:123) fényében meglehetősen problematikus, hogy az anglisztika szakos hallgatók egy része még mindig arról számol be, hogy nem kap *tényleges* nyelvtudást, és még mindig könyvízünek, elméletinek érzi a megtanult szavak, fordulatok és a nyelvtan többségét. Általánosítani természetesen nem szabad 36 hallgató véleménye alapján, azonban a hallgatók nyelvi felkészültségének hiányosságait, motivációjának ingadozásait sok tekintetben a fenti anomáliáknak lehet betudni. Ezek a közoktatásban jelentkező anomáliák részben persze nagyon nehezen kiküszöbölhetőek, pontosabban fogalmazva

nem a tanárok egyéni döntésein múlnak (ld. tanárok megemelt óraszám, nagy csoportok, objektíve kevés beszéidő, a tanárok alacsony motiváltsága, stb.).

Nem független a fenti problémáktól és a tapasztalható motivációváltozástól az sem, hogy a hallgatók számára mi okozza a legnagyobb gondot a nyelvtanulásban. Nem meglepő, hogy sokan a folyamatos beszéd képességének hiányát emelik ki, de egyéb készségek is felmerülnek, például a hallott szöveg értése körüli problémák, illetve a kiejtés. Sokan említik az igeidők bonyolult rendszerét és általában a nyelvtant is. A szókincs bővítésének módszertani hiányosságairól – akár a tanár, akár a diák részéről – tanúskodhatnak azok a megjegyzések is, miszerint „utálok szavakat tanulni”, vagy a szakszavak elsajátításának nehézsége, valamint szavak kontextus nélküli fordítása. Ezen kívül egyes hallgatók arra panaszkodnak, hogy a magyar közeg hátráltatja az alkalmazható nyelvtudás kialakítását. Ennek ellenére egy későbbi kérdésben a 36 hallgatóból 30 válaszolt úgy, hogy már beszélt angol anyanyelvű emberrel.

Az elmondottak fényében viszont érdekes az, hogy a túlnyomó többség nem tekinti nehéz nyelvnek az angolt. A kérdéshez mindössze három hallgatónak volt hozzáfűznivalója, miszerint nehéz a nyelvtana az angolnak, „nehéz átlátni”, valamint „nehéz megérteni a nyelvtanát, ha nem használjuk”.

8. A nyelvtanulás egyéni módszerei, stratégiái

Ahhoz képest, hogy a hallgatók többsége hiányolja az angol nyelv gyakorlati, mindennapi használhatóságát, a tény az, hogy az idegen nyelv mára a legtöbb tanuló úgymond természetes közege: a tanórákon kívül szinte minden nap hasznosítják azt valamilyen módon. Arra a kérdésre, hogy a tanórán kívül használja-e az angol nyelvet, és ha igen, mire, csupán öt hallgató válaszolt kifejezetten nemmel, a többi válaszadó a következő területeket jelölte meg: a nyelvhasználat gyakori terei az olvasás, filmnézés, zenehallgatás, külföldi rokonokkal, ismerősökkel való kapcsolattartás, internetes ismerkedés (valószínűleg különféle közösségi oldalakon keresztül), külföldi vendégek fogadása, illetve (minor szakos esetén) az alapszakhoz szükséges szakirodalom gyűjtése, olvasása.

Ehhez kapcsolódik eme blokk negyedik kérdése is, amely arra vonatkozott, hogy milyen gyakran néz a hallgató angol nyelven filmeket vagy hallgat angol nyelvű szövegeket. Harmincegy hallgató (86%) válaszolta azt, hogy „gyakran” néz filmeket vagy hallgat szöveget angolul a tanórán kívül. Arra a kérdésre, hogy a tanítási órákon kívül is fejleszti-e a nyelvtudását, 26 hallgató válaszolt igennel, többnyire hasonló területeket említve: filmnézés, olvasás, hallás utáni értés (valószínűleg filmek vagy zene esetén), beszélgetés angol anyanyelvűekkel, szókincs fejlesztése, szleng szavak tanulása, internetes játékok.

Érdekes azonban megfigyelni azt, hogy bár természetesen különböző koncepciókról van szó, a tanítási órákon kívüli *nyelvhasználat* és a tanórákon kívüli *nyelvfejlesztés* fogalmai nem mindig kapcsolódnak össze a válaszadók fejében. Egy

hallgató például úgy nyilatkozott, hogy *használja* az angol nyelvet (angol nyelvű filmek, sorozatok, műsorok nézésére), de nem *fejleszti* a nyelvtudását. Hasonló választ adott egy másik hallgató is, aki bevallása szerint *használja* a nyelvet órán kívül („minden nap, mert néhány online ismerősöm külföldi”), de „nem igazán” *fejleszti* a nyelvtudását. Egy válaszadó a nyelvhasználatról érdeklődő kérdést *kihúzta*, majd a következő nyelvfejlesztést érintő kérdéshez beírta, hogy „angol nyelvű cikkeket olvasok érdeklődésemnek megfelelően, filmeket nézek feliratosan”. Úgy tűnik, hogy nyelvhasználatnak egyes esetekben a közvetlen vagy internetes élőbeszéd számít, miközben mintha a nyelvfejlesztés egyfajta magasabb szintet feltételezne, amely magában foglalja a tudatos önképzést, tanulást. Bár a két terület nagyrészt egybeesett (31 és 26 válaszadóval), figyelemre méltó, hogy egyes hallgatóknál élesen kettéválik a nyelv használata és akár öntudatlan fejlesztése.

A tudatosság egy másik területét jelenti többek között a szókincs fejlesztésének egyéni stratégiája. Arra a kérdésre, hogy ha ismeretlen szóval találkozik, milyen gyakran nézi meg a jelentését a szótárban, 18 hallgató válasza az volt, hogy „mindig” vagy „azonnal” – gyakran hozzátéve az egyéni motivációt is („ha érdekel”). Tizennégy hallgató adott olyan választ, amely az „általában” vagy „gyakran” módhatározóval írható le, és mindössze 2 hallgató nyilatkozott úgy, hogy csak néha jár el így ilyen esetekben. Úgy tűnik tehát, hogy a hallgatók, még ha nincsenek is tudatában ennek, igenis aktívan fejlesztik – legalábbis saját bevallásuk szerint – tudásukat, készségeiket. Azonban tünetértékű az egyik hallgató megjegyzése ebben a kérdésben: megnézem a szó jelentését, „szinte azonnal, ha gépnél vagyok”. Tehát az egyéni fejlesztés egyik fontos feltétele az *azonnal* megszerezhető tudás, ugyanis ha ehhez várni kell, vagy nagyobb erőfeszítést tenni, akkor az érdeklődés lelankad. Feltételezhető tehát, hogy például ebben az esetben a szókincs bővítése alapvetően eltér a korábbi, hagyományos módszerektől (például egy cikk, novella elolvasása, kiszótározása, a szavak megtanulása, ismétlése): a cél egyes tudásmorzsák „a la carte” alapon való „felcsipegetése”, remélve, hogy a legjobb esetben ezen töredékek majd valamilyen nagyobb képbe épülnek be. Az egyéni nyelvfejlesztésnek tehát – amire kétségkívül szükség lenne, hiszen a főiskolai órák nem képesek egyénre szabottan és kellő mélységben fejleszteni a készségeket – sokszor gátat szab a felgyorsult életritmus, a kitartás hiánya és a talán a mai életben mindenhol áradó *azonnali* siker igénye. Hozzá kell tenni, hogy az oktatás minden szintje tehetne azért, hogy kitartó, fáradtságos munkára neveljék a tanulókat, hallgatókat, hangsúlyozva az egyéni felelősséget és erőbefektetés fontosságát.

Az online tudástartalmak használata vezet el a következő két kérdéshez, amelyek arra voltak kíváncsiak, hogy van-e otthon a hallgatónak angol-magyar/magyar-angol nagyszótára (bár ebben az esetben nem szűkült le a kérdés arra, hogy nyomtatott vagy CD-alapú), illetve, hogy milyen szótárt használ leginkább, nyomtatottat vagy online szótárt. A két kérdésre adott válaszok aránya legalábbis elgondolkodtató: 34 hallgató (94%) nyilatkozott úgy, hogy van otthon nagyszótára, ezzel szemben 28 (78%) használ

online szótárat és csak 8 (22%) nyomtatott szótárat. A jelenség hasonló, mint a szókincsfejlesztés esetében: a cél a minél gyorsabb tájékozódás, akár a pontosság rovására (tapasztalatom szerint a hallgatók gyakran használnak nem teljesen megbízható internetes szótárakat), és csak kevesen, mintegy a hallgatók negyede-ötöde veszi a fáradságot, és lapozza fel a nyomtatott szótárat.

Érdekes ellentmondásnak tűnik azonban, hogy a már szinte teljesen az online kommunikáció világába beleszülető hallgatók arra a kérdésre, hogy „Ön szerint vannak-e olyan lehetőségek, amelyeket a hallgatók jól ismernek, de az oktatók nem használnak ki?” – utalva itt implicite a távoktatásos, internet alapú, hálózatos oktatás kínálatára – egyik hallgató sem válaszolt igennel. Tehát a vizsgált hallgatók szemszögéből gyakorlatilag nincsen szakadék ebben a tekintetben oktató és hallgató közt. Ennek legoptimistább magyarázata az lehet, hogy a főiskola képzési rendszerében immár gyökeret eresztettek a távoktatásos, internet alapú tárgyak, alkalmazkodva ezzel az újabb generációk igényeihez, így úgy tűnik, a hallgatók elégedettek az ilyen lehetőségekkel.

A könyvalapú tudáshoz való változó hozzáállás tükröződik azokban a válaszokban is, amelyek a könyvtári tagságot és a kölcsönzés gyakoriságát érintették. A 36 főből viszonylag kevesen, tízen tagjai a főiskola könyvtárának, és a válaszadók kevesebb, mint fele, 17 fő nyilatkozott úgy, hogy városi, megyei vagy más könyvtárnak a tagja. A tagok körében a kölcsönzés gyakorisága sem túl magas, 4 fő „ritkán”, 3 fő „havonta”, 2 hallgató „3-4 havonta” kölcsönöz, de előfordultak 3 hetente, havonta többször, de félévente egyszer-kétszer és évente egyszer kölcsönző hallgatók is. A válaszadók gyakran hozzátették, hogy azért nem kölcsönöznek, mert inkább megveszik a szükséges könyveket.

9. A szakhoz való hozzáállás

Tanulságos azt is megvizsgálni, figyelembe véve a válaszadók szociokulturális helyzetét, korábbi tapasztalatait és egyéni tanulási stratégiáikat, hogy hogyan alakul a válaszadók viszonya az anglisztika alapszakhoz. A többség ebben a blokkban pozitív visszajelzéseket adott. A válaszokból az derül ki, hogy háromnegyed részük, 27 hallgató elégedett a főiskolán folyó képzéssel, és egynegyedük részben elégedett. A terhelésről, a követelményekről is igen kedvezően nyilatkoztak, 28 hallgató megfelelőnek és teljesíthetőnek találja a követelményeket, és mindössze öt hallgató jelezte, hogy túl nagyok találja a terhelést. Néhányan viszont éppen az ellenkezőjéről számoltak be, két hallgató szerint „több otthoni munka kellene”, valamint még nagyobb terhelésre lenne szükség; egy tanuló szerint egyenesen „gyanúsán egyszerű az első szemeszter”. A BA képzés időtartamával a válaszadó hallgatók 89%-a (32 tanuló) elégedett, ketten lerövidítenék, míg ketten meghosszabbítanák a képzés három esztendejét.

Az oktatók felkészültségével általában véve sincs gondjuk a hallgatóknak; általában kiemelik az oktatók lelkiismeretes munkáját, felkészültségét, tájékozottságát,

nyelvtudását, rugalmasságát. A 36 megkérdezett hallgató közül 8 fő fűzött megjegyzést az oktatás, az oktatók színvonalához, egyes tanárokról név nélkül utalva. Szeretném kicsit bővebben idézni az itt elhangzott kritikus véleményeket:

„A tudásuk színvonalas, de a tanítás módszere nem mindig az. Bár nyilván nem lehet mindent a tanárra fogni, mert mindenkinek a saját érdeke, hogy tanuljon.”

„Egyetlen tanárnál nem [vagyok elégedett] – a tanulóktól elvárják, hogy ne »aludjanak« órán; ásítózni is ugyanúgy illetlenség; szóval a tanár ne aludjon már.”

„Egy tanár teljesen alkalmatlan a tanításra. A többiek jól végzik a munkájukat.”

„Többnyire [elégedett vagyok], de vannak olyan oktatók, akiket alkalmatlannak tartok a tanításra, mert teljesen felkészületlenek és szétszórtak.”

„Részben elégedett vagyok, azonban van olyan oktató, aki úgy jött be több héten keresztül, hogy azt se tudta, milyen órát tart és mit kérjen számon.”

„Egyes oktatók gyakran szétszórtak, de összességében elégedett vagyok.”

„Teljes mértékben elégedett vagyok. Egy oktatómra sincs rossz szavam. Bár egy óra olyan, hogy a tanár azt se tudja, mit szeretne.”

Egy hallgató pedig azt a meglehetősen homályos választ fűzte a kérdéshez, hogy „elégedett vagyok, bár a nyelvtan lehetne jobb is”. A hallgatók motivációját tehát nem meglepő módon maguk az oktatók is nagymértékben befolyásolják, a hallgatók szavára teszik a nem kellően szervezett, „laza” órákat, és a nem kellően világos követelményrendszer sem emeli a hallgatói motivációt.

Ami a tantárgyak egymáshoz való arányára vonatkozó kérdéseket illeti, a többség elégedett (hozzá kell tenni, hogy a válaszadók többsége első éves, áttekintő képe még nincs a tantárgyi arányokról). Itt kilenc válaszadó fogalmazott meg észrevételt: három hallgató több nyelvtannal foglalkozó órát igényelne, mások több gyakorlatot, több készségfejlesztő órát, elsősorban beszédképesség fejlesztésére irányuló szemináriumokat szeretnének látni. Érdeemes bővebben idézni az egyik válaszadót: „Arra kellene a legtöbb hangsúlyt fektetni, hogy szóban könnyedén és folyékonyan tudjunk beszélni, hogy a szak elvégzése után könnyen találhassunk munkahelyet nagyobb cégeknél. Minden nagyobb cégnek szüksége van olyan munkatársakra, akik tökéletesen beszélnek más nyelveket.” A válaszadó hallgatók által hiányolt tárgyak a fentiekén kívül a külön fordító óra (ilyen egyébként van később), a nyelvtani gyakorló órák, valamint „talán a dráma óra, amelyet gimnáziumban adtak” (itt nem világos, mire gondolt a hallgató).

Arra a kérdésre, hogy mit tartanak felesleges tárgynak, 16 hallgató fogalmazott meg észrevételt. Négy válaszadó egyszerűen csak azt jelezte, hogy létezik olyan tárgy, amit szükségtelennek tart. A kritikus válaszadók többsége a közös ismereteket alapozó

modul (az „értelmiségi modul”) tárgyait tartja feleslegesnek, úgymint az informatikát, filozófiatörténetet, kommunikációt, társadalomtudományt, pszichológiát, könyvtárismeretet, egyesek a testnevelést. Akadnak olyan hallgatók is azonban, akik az anglistika alapszaktól említettek általuk feleslegesnek vélt tárgyakat: ilyenek a pragmatika, morfológia, dialektológia, általában az irodalmi tárgyak, az angol költészet, az angol dráma, az angol építészet, valamint a civilizációs tárgyak. Egy hallgató szerint: „Van néhány olyan tárgy, amire 2-3 órát szánnak, az életben viszont szinte sehol nem fogjuk használni őket (pl. líra)”; egy másik vélemény szerint pedig felesleges az „amerikai civilizáció és minden olyan tárgy, amely más országok kultúrájával foglalkozik. Természetesen érdekes tárgy, de aki nem tanárnak készül, annak hasztalan.”

A hallgatók tehát a tárgyak gyakorlati hasznát méltányolják elsősorban, és motivációjukat is nagyban befolyásolja az, hogy mennyire látják az adott tantárgy „lefordíthatóságát” a későbbi munkájuk során. Mivel a tárgyak arányát az akkreditáció képzési és kimeneti követelményei szabályozzák, alapvető változtatásokra nincs lehetőség; a bevezetőben felvetett kérdés viszont a bölcsészettudományok hasznosságára vonatkozóan viszont nemcsak a piac vagy a kívülállók, hanem a hallgatók szempontjából is markánsan megnyilvánul.

10. Tapasztalatok az órákon

További kérdésként adódik, hogy mennyire elégedettek a válaszadók az oktatási formákkal, és ki milyen típusú foglalkozást kedvel, illetve igényelne jobban. Itt nem állapítható meg egyértelmű preferencia. Összesen 27-en jelezték egyértelműen a válaszukat a blokk első kérdésénél, arra vonatkozóan, hogy inkább az előadást vagy a csoportmunkát részesítik-e előnyben. Ebből 15 hallgató az előadást, 12 pedig a csoportmunkát választotta. Nagyjából hasonló az arány arra a kérdésre, hogy mit szeretne a hallgató inkább az órákon kapni, „tényanyagot” vagy „eszmecserét”. Itt 24 hallgató jelölt meg világos választ, ebből 17-en inkább a tényanyagot részesítik előnyben, 11-en pedig az eszmecserét, vitát.

Érdekes megfigyelni azonban, hogy nem áll fenn egyértelmű megfelelés egy kérdőívben belül a két kérdéscsoport között. Tehát előfordul, hogy valaki inkább az előadást preferálja, és mégis az eszmecserét igényli, illetve a fordított helyzetre is van példa, amikor a válaszadó a csoportmunkát helyezi előtérbe, de inkább „tényeket” szeretne kapni órán. (Persze a kettő nem zárja ki egymást.) Itt azzal a hipotézissel ellentétben tehát, hogy mivel a hallgatók nagy része kevesli a beszédkésztség fejlesztésére irányuló órákat, ezért inkább preferálná az eszmecserét, vitát magában foglaló csoportos foglalkozásokat, azt tapasztaljuk, hogy a hallgatók nagyobb része még mindig az előadásos, direkt módszert találja egyéni igényeinek megfelelőnek. Érdemes idézni egy hallgató ellentmondásokról sem mentes véleményét: „[az előadást részesítem előnyben, mert] inkább figyelek az oktatóra, mint a többiekre, akik alacsonyabb szinten

vannak”. Ugyanez a válaszadó a következő kérdésre ezt írta: „inkább tényeket [szeretnék kapni órán]. Az eszmecsere túl filozofikus. Itt a nyelv elsajátítása a lényeg.” Kérdés, hogy mennyire lehet hatékony a „nyelv elsajátítása” interakció nélkül.

A hallgatók tehát igényelnék az interaktivitást, a beszédkésztség fejlesztését, a mindennapi szituációk gyakorlását, azonban több tényező is megakadályozza őket abban, hogy egyértelműen a szemináriumi, beszélgetős, csoportos foglalkozások mellett tegyék le a voksukat. Nem motiválja őket ennek a munkaformának az elkerülhetetlen lassúsága, a csoportok heterogén összetétele, a hallgatók különböző nyelvi szintjéből fakadó bizonytalanságok, valamint az sem, hogy sokszor nem világos a hallgatóknak, hogy a kérdve kifejtős módszer keretében tárgyalt téma végül is hová vezet, és mit tudnak leszűrni az elhangzottakból. Tanárok számára ismerős lehet az a hallgatói kérdés, amit vagy egymásnak, vagy az oktatónak tesznek fel: „és ebből mit kell megtanulni?”, „mi lesz a dolgozatban?” Rendkívül fontos lenne tehát azt a módszertani evidenciát betartani, hogy a szemináriumi foglalkozások, elemzések mindig vezessenek valahová, legyen az óráknak világos körvonala, íve, hogy a végén, az eszmecsere, elemzés, vita lezárultával konkrét, kézzelfogható, pontokba szedett, „lepárolt” tudást tudjunk kínálni a hallgatóknak, amit majd viszontlátnak egy zárthelyi dolgozatban. A hallgatók igenis igénylik az ilyen „száraz” tudáselemeket, még ha az oktatók úgy is érzik néha, hogy ez tantárgyuk anyagának túlságos leegyszerűsítése, „megerőszkolása”. A hallgatói motiváció is növelhető azáltal, hogy a hallgató biztos benne, hogy egy beszélgetős, vitázós óra végén megkapja ezt a szilárd, „megtanulható” anyagmennyiséget. Azt is fontos lenne tudatosítani a hallgatókban, hogy ne a dolgozatra, témazáróra, vizsgára tanuljanak, hanem rendszerezni próbálják az elsajátított tudást.

A hallgatói motivációt nemcsak a sehová nem vezető, akadozó csoportmunkák befolyásolják negatívan, hanem a korábbi tanulói tapasztalatok is. A hallgatókat, főleg első éven még mindig sokszor a bizalmatlanság, bizonytalanság, féltékenység jellemzi. Egy nyelvszakon ez kettős probléma, hiszen nemcsak az anyagot kell megértenie a hallgatónak, hanem ezt idegen nyelven kell megtennie, és idegen nyelven is kell megnyilvánulnia. Ez a dilemma tükröződik a válaszadók többségénél is. Arra a (több opciót is lehetővé tevő) kérdésre, hogy mit tesz, ha nem ért valamit órán, a válaszadók közül 19 írta azt, hogy megkérdezi a csoporttársait, 15 hallgató válaszolta azt, hogy a tanárt kérdezi meg (vagy óra közben vagy óra után), 7 hallgató általában az egyéni utat követi, és utána néz a kérdéses problémának otthon. A válaszadó hallgatók többsége a leggyakrabban tehát még mindig a csoporttársaiban bíz. Ez nem jelenti azonban azt, hogy következésképpen ne bízna a tanár tudásában. Arra a kérdésre, hogy igényelné-e, hogy az oktatók egyénileg is foglalkozzanak a hallgatókkal (mentorálás, tutorálás formájában), a válaszadók 56%-a (20 fő) válaszolt igennel.

Arról az ismert jelenségről van szó tehát, hogy a hallgató fél megnyilvánulni a többiek előtt, de az oktató előtt négy szemközt vagy nagyon kis csoportokban szívesen kapna segítséget. Árulkodóak azok az adatok is, amelyet azt mutatják, hogy milyen

arányban fordult elő a hallgatók körében, hogy „nem mertek” valamit kérdezni vagy mondani órán. A válaszadó hallgatók 58%-a (21 fő) számolt be arról, hogy volt már olyan, hogy nem mert valamit kérdezni, és ennél is nagyobb arányban az alanyok 67%-a (24 fő) nyilatkozta azt, hogy előfordult, hogy nem mert mondani valamit az órán. Álljon itt pár jellemző mondat: „sokszor [nem merem mondani valamit], pedig sok esetben még jó is lett volna”; „hülyének néznének”; „nem szeretném megzavarni az órát”; „nem vagyok biztos a válaszaiban”; „hogy ne nézzenek butának”; „hogy ne mondjak hülyeséget”; „a nyelvtani hibáim miatt [nem szólalok meg]”; „óra közben félek, hogy rosszat mondok, így vagy nagyon halkán mondom, vagy egyáltalán nem”; „a csoportban vannak páran, akik kinevetnek bárkit, aki egy kicsit is tudatlan (mintha ők nem azok lennének)”.

Érdekes és nagyon nehezen feloldható ellentmondás tehát, hogy a hallgatók a képzést alapvetően nyelvfejlesztés-, azon belül is beszédközpontúnak képzelik el, ugyanakkor amikor lehetőség lenne a beszédre, egyéni megnyilvánulásokra, akkor inkább a biztonságot nyújtó előadást preferálják, azon belül is a világos anyagot közvetítő munkaformákat a „szétfolyó”, gyakran sehová nem vezető eszmecserek helyett. Ugyanakkor személyes gátlásaik és a csoportnyomás megakadályozza őket az egyéni kifejezésben, így a beszélt nyelv gyakorlásában. Egyfajta ördögi körről van szó, amely szerencsétlen esetben spirálként rántja mélybe a hallgatói motivációt. Természetesen sok függ az adott oktatótól, a tantárgytól és a hallgatóktól is, azonban – anélkül persze, hogy azt implikálnám, létezik bármilyen recept erre a helyzetre – mindenképpen ügyelnünk kell a beszédre, egyéni megnyilvánulásokra való buzdítás, a szabad eszmecsere, a nyelvgyakorlás és a hallgatók által igényelt világos vonalvezetésű, „anyagleadós” tanórai mozzanatok közti egyensúlyra, mindkettőnek elegendő teret biztosítva.

11. Tanulságok

A felmérés azt mutatta, hogy a nyelvszakokkal kapcsolatos változó hallgatói attitűdökre nemcsak a felsőoktatást érintő szerkezeti változások, a tanárképzés korábbi rendszerét leváltó bolognai rendszer bevezetése majd a tanárképes szakokon való kivezetése volt hatással, hanem számos egyéb tényező is befolyásolja.

Fontos befolyásoló tényező, legalábbis ebben a konkrét esetben, a családi, társadalmi háttér, a szociokulturális kontextus is, hiszen az alapvetően (alsó-) középosztálybeli, alkalmazotti rétegből érkező hallgatók arra érznek késztetést, hogy minél praktikusabb, a munkaerőpiacon minél hamarabb konvertálható tudást szerezzenek meg. Ez nem jelenti azonban a három év alapképzés utáni azonnali munkába állást.

A pályaválasztást az adott felmérésben leginkább a személyes döntések motiválták, ugyanakkor nagy szerepet játszott a lakóhelyhez közel lévő képző intézmény praktikus szempontja is. Ebből az aspektusból tehát a kifejezetten a szak

(bölcész) komponensei által motivált hallgatók száma, aránya csekély. A szakra jelentkezés célja legtöbbször a piacképes tudás, elsősorban nyelvtudás elsajátítása.

A hullámzó motiváltság további oka, hogy a hallgatók úgy érzik, nem tudják a mindennapi életbe átfordítani az angolul tanultakat. Szerintük még mindig nagy szakadék tátong a tényleges és a tantermi nyelvhasználat között. Sokan úgy érzik, hogy a képzés túlságosan elméleti. Ezt azonban a hallgatók, úgy tűnik, kompenzálják a mindennapi élet során, hiszen nagyon gyakran teszik ki magukat a nyelvnek (filmek, sorozatok megtekintése, olvasás). Ezt azonban nem mindig érzik tudatos nyelvfejlesztésnek. Egyéni, tanórán kívüli nyelvfejlesztésüket a spontaneitás, az azonnal megszerzhető tudás utáni vágy, ennek az erős belső motivációból származó, személyes igényű tudásvágynak az instant kielégítése jellemzi. Jellemzően azonnali sikerre vágyanak. Egyéni szókincsfejlesztésüket nagyban kondicionálják az online ismeretszerzési módok.

A hallgatók a szakkal általában elégedettek, bár motivációjukat természetesen nem növeli egy-egy oktató alulmotiváltsága vagy szervezetlensége. A képzés felépítésével nagyrészt elégedettek, bár jellemzően az angolszász kultúrával (vagy a kultúra és a nyelvészet határterületeivel) összefüggő tárgyakat egy részük feleslegesnek véli.

Órákon inkább az előadásos formát és a tényanyagot részesítik előnyben, ami ellentmond annak a kifogásnak, hogy a beszédkézséget fejlesztő órák száma alacsony. Bár céljuk a mindennapi életben hasznosítható, praktikus nyelvtudás, nagy részük inkább megmarad a komfortzónáján belül, és még akkor sem szólal meg vagy kérdez órákon, amikor ez jogos, indokolt lenne.

12. Összegzés és kitekintés

A magyar felsőoktatás, azon belül is a nyelvszakos tanárképzés utóbbi évekbeli szerkezeti átalakulása számos dilemmát vet fel. Bár az osztatlan tanárképzés visszavezetésével sok korábbi, a bolognai rendszer bevezetésével felszínre került probléma megoldódni látszik, jelenleg néhány képzőhelyen, így a Nyíregyházi Főiskolán is egyelőre tovább működik a nyelvi alapszakos képzés (legalábbis anglisztika szakon). Jelen tanulmány annak igyekezett utánajárni, hogy a nyelvszakos tanárok képzésének, illetve a nyelvi alapszakon működésének keretén belül a hallgatók hogyan látják saját tanulmányaikat, illetve hogy a változói hallgatói attitűdök mögött milyen folyamatok húzódnak meg.

Következtetésként levonható, hogy a jelenbeli nyelvtanár képzés problematikája nem kizárólag a felsőoktatás szerkezeti átalakulásaira, hanem egyéb tényezőkre is visszavezethető. Így nem szabad figyelmen kívül hagynunk többek közt a családi, társadalmi háttérrel, a helyi munkaerő-piaci sajátosságokat és az ebből fakadó hallgatói terveket, pályakilátásokat sem. Krónikus problémának tűnik még mindig a nem kellően gyakorlatias, túlzottan elméleti jellegű nyelvoktatás. Ez nem feltétlen empirikus,

cáfolhatatlan tény, aminek nyilván rengeteg konkrét példa és gyakorlat ellentmond, hanem a hallgatókban a korábbi és jelenlegi tapasztalatok alapján felhalmozódott összbenyomás. Mindenképpen számításba kell venni az digitális technológiák és ismeretszerzési módok robbanásszerű terjedését, és a követelményeket, a tantárgyak félév közbeni menetét lehetőleg ezzel harmonizálni. Érdemes lenne azt is átgondolni, hogy a hallgatók által többnyire igényként megfogalmazott „praktikus”, „mindennapi életben hasznosítható” tudás, illetve nyelvtudás mit is jelent pontosan, és ennek megfelelően újragondolni az irodalmi-civilizációs és a nyelvi-szaknyelvi komponensek tartalmát és arányát egy alapképzési szakaszon belül.

Természetesen a jelenségek több irányba is elágaznak, tehát nyilván nem mondható, hogy a nyelvszakos tanár- vagy alapképzés problémái a felsőoktatásban kezdődnek. Nagyban meghatározzák a hallgatói attitűdöket a korábbi tanulási tapasztalatok. Így hosszabb távon – legalábbis jelen felmérés ezt igazolná – szükség lenne a nyelvi kifejezőkészség, a beszéd, a bátor órai megnyilvánulások előtérbe helyezésére, amiben egy tényező lehetne a pozitív megerősítés és a nyelvtanulást gátló rossz beidegződésekkel való leszámolás, de legalább az erre való törekvés.

Irodalom

- Abádi-Nagy, Z. (2009). Anglisztika-amerikanisztika a mai Magyarországon. In T. Frank & K. Károly (szerk), *Anglisztika és amerikanisztika: Magyar kutatások az ezredfordulón*. Budapest: Tinta Kiadó, 13–32.
- Bárdos, J. (2009). Tanárképzési kontextusok, különös tekintettel az angolra. In T. Frank & K. Károly (szerk) *Anglisztika és amerikanisztika: Magyar kutatások az ezredfordulón*. Budapest: Tinta Kiadó, 33–50.
- Felsőoktatási elvonások 2008-2013 diagram* (Magyar Rektori Konferencia)
http://www.mrk.hu/wp-content/uploads/2013/02/Felsőoktatási_elvonások-2008-2013-diagram1.pdf (megtekintés dátuma: 2014.06.08).
- Felvi.hu*
http://www.felvi.hu/felveteli/ponthatarok_rangsorok/elmult_evek/!ElmultEvek/elmult_ev_ek.php?stat=13 (megtekintés dátuma: 2014.06.8).
- Hunyady, Gy. (2009). A Bologna-rendszerű tanárképzés hazai vitapontjai: a kilengő mérlegelés. *Educatio* 2009(3), 317–334.
- Laczkovich, M. (2009). Bologna és a tanárképzés. *Fizikai Szemle* 2009(6), 218–220.
<http://theorphys.elte.hu/tel/magyar/laczkovich0906.html> (megtekintés dátuma: 2014.01.20)
- Medgyes, P. (1997). *A nyelvtanár: A nyelvtanítás módszertana*. Budapest: Corvina.

- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. [http://www.marcprensky.com/writing/Prensky – Digital Natives, Digital Immigrants - Part1.pdf](http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf) (megtekintés dátuma:2014.01.20).
- Sarbu, A. (1995). Crisis in English? In P. Szaffkó & M. Conlon (szerk.), *HUSSE Papers 1993. Volume One: Literature and Culture* (pp. 9–18). Debrecen: Angol-Amerikai Intézet, Kossuth Lajos Tudományegyetem.

Függelék

A kérdőív kitöltése önkéntes és anonim. A válaszokat bizalmasan kezeljük. A válaszadó nem köteles az összes kérdésre válaszolni, és bármikor abbahagyhatja, illetve visszautasíthatja a kérdőív kitöltését.

Kérdőív

I. Családi, társadalmi háttér

1. Milyen településen született, illetve nőtt fel? Tanya / falu / kisközség / kisváros / város / megyeszékhely / főváros
2. Édesanyjának legmagasabb iskolai végzettsége: 8 általános / szakmunkásképző / szakközépiskola / gimnázium / felsőfokú végzettség / egyéb:
3. Édesapjának legmagasabb iskolai végzettsége: 8 általános / szakmunkásképző / szakközépiskola / gimnázium / felsőfokú végzettség / egyéb:
4. Van-e diplomás a szűk családban (szülő, testvér)? Nem / Igen, éspedig:
5. A szülők foglalkozása:
6. Az egyik vagy mindkét szülő munkanélküli-e vagy volt-e munkanélküli? Igen / Nem
7. A szülők nyelvtudása:

II. Pályaválasztás, intézményválasztás

1. Kinek a biztatására döntött a Nyíregyházi Főiskola mellett? Szülő / Testvér / Tanár / Ismerős / Saját elhatározás / Egyéb:
2. Milyen szempontok játszottak szerepet a döntésben?
3. Volt-e olyan intézmény, ahová szívesebben felvételizett vagy került volna be?
4. Volt-e olyan szak, ahová szívesebben felvételizett vagy került volna be?
5. Amennyiben „minor” szakos, miért választotta az angol szakot?
6. Mi volt az elsődleges célja az angol szakkal? Nyelvtanulás / az angolszász kultúra jobb megismerése / hasznosság a munkaerőpiacon / nem volt különösebb célom / egyéb:

III. (Nyelv)tanulás tapasztalatai

1. Mióta tanul angolul? Egyfolytában: év; megszakításokkal év
2. Hol tanulta az angolt? (Több válasz is megjelölhető) Közoktatásban / Nyelviskolában / Magántanártól / Egyénileg / Egyéb:
3. Átlagban milyen teljesítményt nyújtott az angoltanulás terén (ha közoktatásban tanulta, átlagjeggyel kifejezve)?
4. Milyen pozitív élményei voltak a nyelvtanulás terén?
5. Milyen negatív élményei voltak a nyelvtanulás terén?

.....
 6. Véleménye szerint hogyan kellene változtatni a közoktatásban a nyelvtanításon?

.....
 7. Mi okozza Önnek a legnagyobb gondot a nyelvtanulásban?

.....
 8. Úgy gondolja, hogy az angol nehéz nyelv? Ha igen, milyen értelemben?

.....
 9. A középiskolához képest mit volt a legnehezebb megszokni a tanulás terén a főiskolán?

.....
 10. Az angol szak lektorán kívül beszélt-e már angol anyanyelvű emberrel?

IV. A nyelvtanulás egyéni módszerei, stratégiái

1. Mit ért Ön elsősorban „nyelvtanulás” alatt? Szókincsbővítés / Nyelvtani gyakorlás / Anglicizmusok elsajátítása / Helyes kiejtés elsajátítása / Egyéb:

2. A tanítási órákon kívül használja-e az angol nyelvet? Ha igen, mire?

.....
 3. A tanítási órákon kívül fejleszti a nyelvtudását? Ha igen, hogyan és milyen területeket elsősorban?

.....
 4. Milyen gyakran néz filmeket vagy hallgat szövegeket angolul (tanórán kívül)?

.....
 5. Ha ismeretlen szóval találkozik (tanórán kívül), milyen gyakran nézi meg a szó jelentését a szótárban?

.....
 6. Van otthon angol-magyar és/vagy magyar–angol nagyszótára? Igen / Nem

7. Milyen szótárt használ leginkább? Nyomtatottat / online szótárt?

8. Van-e nyelvvizsgája? Ha igen, milyen? (Típus, fok)

.....
 9. Ha van nyelvvizsgája, tervezi-e magasabb szintű vizsga letételét az elkövetkezendő 3 évben? Igen / Nem

10. Töltött-e időt már valaha angol nyelvterületen?

.....
 11. Az angol szakra való bekerülés előtt olvasott már angol nyelvű szerzőktől származó szépirodalmat, akár angolul akár magyar fordításban?

10. Szokott együtt tanulni a barátaival/csoporttársaival/lakótársaival? Igen / Nem

11. Ha igen, mennyire itéli meg hatékonynak az ilyen együtt-tanulásokat?

.....
 12. Tagja a főiskola könyvtárának? Igen / Nem

13. Tagja a megyei (vagy más, nem főiskolai) könyvtárnak? Igen / Nem

14. Ha igen, milyen gyakran kölcsönöz könyveket?

V. A szakhoz való hozzáállás

1. Összességében elégedett-e az itt folyó oktatással? Igen / Részben / Nem

2. Mí a véleménye a terhelésről, követelményekről?

.....
 3. Elégedett-e az oktatók szakmai színvonalával? Ha nem, milyen értelemben nem?

4. Ön szerint vannak-e olyan lehetőségek, amelyeket a hallgatók jól ismernek, de az oktatók nem használnak ki?

.....

.....

5. Elégedett-e a tantárgyak egymáshoz való arányával? Igen / Amennyiben nem, minek kellene hangsúlyosabb szerepet kapni?

6. Van-e olyan tárgy, amit feleslegesnek tart?

.....

7. Van-e olyan tárgy, amit hiányol a tantervből?

.....

8. A BA képzés időszakával elégedett? Igen / Nem, meghosszabbítanám / Nem, lerövidíteném

VI. Tapasztalatok az órákon

1. Milyen oktatási formát részesít előnyben, és miért? Előadás / Csoportmunka

.....

.....

2. Hogyan jegyzetel?

.....

.....

3. Mit szeretne kapni az órákon elsősorban? Tényeket („ismeretanyagot”) vagy inkább eszmecserét, vitát?

.....

.....

4. Ha nem ért valamit az órán, mit tesz?

.....

.....

5. Előfordult már, hogy szeretett volna valamit az órán megkérdezni, de „nem merte”?

.....

.....

6. Előfordult már, hogy szeretett volna mondani valamit az órán, de „nem merte”?

.....

.....

7. Igényelné, hogy az oktatók egyénileg is foglalkozzanak a hallgatókkal? (mentorálás, tutorálás) Igen / Nem

8. Mit gondol a számonkérés módjairól?

.....

.....

VII. Tervek, kilátások

1. Mit tervez a BA tanulmányok befejezése után? Továbbtanulok / Megpróbálok elhelyezkedni / Egyéb:

.....

.....

2. Milyen munkakörben szeretne elhelyezkedni?

.....

.....

3. Érzése szerint a diploma (BA vagy MA) megszerzése után mennyi idő alatt tud majd elhelyezkedni?

.....

4. Mekkora kezdő fizetést tartana elfogadhatónak?

5. Szerepel-e tervei közt a külföldi munka? Igen / Nem / Nem tudom

6. Szerepel-e tervei közt huzamosabb idejű vagy végleges külföldre költözés? Igen / Nem / Nem tudom

7. Vállalna-e olyan munkát, ahol nyelvtudására egyáltalán nincs szükség? Igen / Nem / Nem tudom

Egyéb megjegyzés, kiegészítés:

A bolognai képzés első tapasztalatai a némettanár-képzésben (2012)

Petneki Katalin

Szegedi Tudományegyetem

A Szegedi Tudományegyetem Bölcsészkarán a többi hazai intézményhez hasonlóan 2010-ben áttértek a kétszintű tanárképzésre. Ennek lényege abban állt, hogy a BA szintű képzésbe sok diák bekerülhetett, de innen továbbtanulni már csak felvételi után lehetett, így oda már jóval kevesebben kerülhettek be. A tanári mesterszakra készülőknek pedig már a BA képzés során fel kellett venniük néhány pedagógiai jellegű kurzust, bár ezt utólag is pótolhatták. Az első „bolognás” évfolyam végén felmérést végeztem a némettanár szakos hallgatók körében, hogy mit gondolnak az új képzésről. Ehhez hét kérdést fogalmaztam meg nekik, a nyolcadik pontban pedig szabadon fejthették ki véleményüket. Céлом az volt, hogy visszajelzést kapjak a frissen végzettektől, hogy miképp értékelték az újfajta képzést. Jóllehet, mire az első ciklus a végéhez ért, már tudni lehetett, hogy nem marad meg ez a képzési forma, azért a diákok válaszaik tartalmaznak tanulságos elemeket, amiket később is érdemes megszívlelni.

Kulcsszavak: Bolognai rendszerű tanárképzés, mesterképzés, némettanár-szak

1. Bevezetés

Alig fejezte be az első mesterszakos tanárjelölti évfolyam tanulmányait, alig hogy odakerült a tanári képesítő vizsgabizottság elé, máris elkezdődött a kivonulás a bolognai folyamatból. Szegeden 2007-ben indult meg a bolognai rendszerű képzés BA szinten, így a 2010 szeptemberi félévben kezdték meg MA tanárszakos tanulmányaikat az első „bolognás” hallgatók. Azt már a bevezetésekor látni lehetett, hogy az a mód, ahogy ezt bevezették, nem fog működni, bár ennek oka nem feltétlenül a bolognai rendszer hibája, és itt ennek elemzésére most nincs is mód. Már a 90-es évek második felében körvonalazódtak modellek, hogy miképp lehetne a rendszerváltáskor elindított 3 éves nyelvtanárképzésre építeni egy bolognai rendszerű mesterképzést (Bárdos és Medgyes, 1997; Szépe, 1997), ámde az egységes tanárképzésben a többi tantárgyknál nem látszott hajlandóság hasonló programok kidolgozására. Pedig az 1989–90-ben angolból és 1990–91-ben németből az ELTE-n elindított hároméves nyelvtanárképzési programok visszhangja nagyon jó volt mind a diákok, mind a nemzetközi szakvélemény körében. Az ELTE-n a hároméves némettanár-képzés első szakaszát lezáró konferencia kötete (Petneki, Schmidt és Szablyár, 1994) például több nemzetközi hivatkozásban is megjelent⁶. Egyedül a hazai felsőoktatás berkein belül nem tudott magának kellő

⁶ A hároméves képzés első tapasztalatait összegző konferenciakötetre később számos német szerző (pl. Hans-Jürgen Krumm 1996, Dietmar Rösler 2001) hivatkozott. A konferencia nyomán a kötet szerzői egy-egy tanulmányt közölhettek a *Fremdsprache Deutsch* folyóirat „Neue Wege in der Deutschlehrerausbildung” című, 1994-es kiadású különszámában.

tekintélyt kivívni, hiába igyekeztek a képzést felépítő kollégák eredményeiket hazai és nemzetközi konferenciákon és publikációkban közzétenni. A 2007-ben elindított egységesítés elsősorban a takarékossgot szolgálta: legyen sok BA-s hallgató, akik közül aztán csak kevesen kerülhetnek be a drágább mesterképzésbe.

2. A némettanári mesterképzés kiértékelése

A képzési programok kidolgozása a kimeneti képesítési követelmények megfogalmazása után 2007-ben kezdődött el a 15/2006 (IV. 3.) OM rendelet 4. számú melléklete alapján. Ezek a követelmények magas szintű elvárásokat állítottak a leendő tanárok elé. Az öt félév alatt megszerezhető kreditek egyenlő súllyal szerepeltek a két tantárgy szakja és a pedagógia között elosztva, de az a rendeletről nem derült ki, hogy ezeket a magas követelményeket miképp lehet teljesíteni ennyire rövid idő alatt.

Mivel én voltam a némettanár-szak akkreditációs anyagának egyik szegedi megfogalmazója, már a program készítésekor elhatároztam, hogy megpróbálom kiértékelni az első évfolyam tapasztalatait. Azért is tartottam ezt fontosnak, mert mire ez az első MA-s évfolyam befejezte tanulmányait, addigra épp nyugdíjba mentem, s gondoltam, hogy ennek utódom is hasznát veheti. Igazán kiértékelni a képzést valóban csak ezen az egy, kis létszámú évfolyamon lehet, mert felmenő rendszerben néhány év alatt várhatóan megszűnik ez a képzési forma.

3. A felmérés módszere

Egy, a Coospace-ben⁷ közzétett kérdéssorral fordultam végzős hallgatóimhoz a tanári záróvizsga után, hogy foglalják össze, miképp ítélik meg a tanári mesterképzés két és fél évét. Ehhez nyolc kérdést fogalmaztam meg, amit e-mailben válaszoltak meg a frissen végzett diákok.

A kérdések foglalkoznak a bemenettel – az MA képzésre már felvételi vizsgát kellett tenniük a jelentkezőknek – a BA tanulmányok során tanultak felhasználhatóságára, az MA-kurzusok minőségére, a gyakorlati képzésre és lehetőség volt szabadon is gondolatokat hozzáfűzni. Céлом az volt, hogy az osztatlan képzés visszaállításakor lehetőleg már ne kerüljenek be a rendszerbe olyan problémák és anomáliák, mint amiket a bolognai rendszer bevezetésekor tapasztalni lehetett.

4. A válaszok kiértékelése a kérdések sorrendjében

A kérdéssort megkapták mind a nappali, mind a levelező képzés végzősei. A diákok nem mindegyik kérdésre válaszoltak, így egy-egy kérdésnél eltérő számú válaszok keletkeztek. Most csak a 2012 őszi félév végén nappali képzésben résztvevő 12 diák

⁷ Az SZTE-n használt egységes tanulmányi rendszer (ETR) online oktatási-tanulási felülete.

válaszait foglalom össze a kérdések sorrendjében. Úgy gondolom, hogy ilyen kis létszámú csoport esetében nincs sok értelme számszerűsíteni a válaszokat, inkább a tendenciákat emelem ki.

Amikor a BA képzésbe jelentkezett, mennyire volt határozott elképzelése arról, hogy mi akar lenni? Mikor döntötte el, hogy a tanárszakot választja (esetleg miért)?

Ezt a kérdést azért tartottam fontosnak, mert a „Bologna” bevezetését a tanárképzésbe azzal indokolták, hogy sokan túl korán, „éretlenül” döntöttek a tanárszak mellett. A korábbi tapasztalat pedig az volt, hogy szinte csaknem mindenki tanárszakot végzett a modern filológia szakosok közül, de csak kevesen mentek el végül tényleg a közoktatásba nyelvtanárnak. A válaszokból az derült ki, hogy ez a feltevés nem volt egészen helytálló.

Csupán egyetlen diák válaszolta azt, hogy nem voltak konkrét elképzelései, és csak a magasabb szintű diploma vonzotta a továbbtanulásra. A többi válaszadó kivétel nélkül mind elkötelezetten, már a BA-ba való jelentkezésekor is tudta, hogy tanár szeretne lenni. Volt, aki kifogásolta, hogy nem tudott rögtön, a kezdetektől fogva a tanári pályára készülni. Többen említették, hogy a tanári pályára saját korábbi tanáruk példája irányította, a tanár személye példaképül szolgált.

A BA képzésben tanultakra, ott felvett kurzusokra mennyire tudott támaszkodni később az MA tanárképzés során? (Mi volt jó/nem jó? Esetleg mi hiányzott?)

Főleg a germanisztikai oldal érdekelt, mind major- mind minorszak oldaláról. Erre külön is felhívtam a válaszadók figyelmét. A válaszokból kiderül, hogy a BA képzés csak a főszak esetén nyújtott kellő alapot a mesterszintű tanulmányokhoz, a minor szak viszont nem. Többen megemlítették konkrét kurzusokat is, amiket különösen hasznosnak találtak (pl. Grammatik, országismeret, nyelvgyakorlatok). Többen viszont hiányolták, hogy a BA során a tanári pályára nem készülhettek fel. Jó lett volna például, ha már korábban lett volna hospitálási lehetőségük, elmenni egy-egy iskolába. Volt, aki kiemelte, hogy pl. az irodalmi kurzusoknak nem sok hasznát látja, bár elismeri, hogy fejlesztik a szövegértési kompetenciát. Azok, akik a németet minor képzésben végezték el, jobban megérezték, hogy az MA képzés nem épült megfelelően a BA képzésre. Szerintük a germanisztika MA programja egyáltalán nem veszi figyelembe a BA minor szak sajátosságait.

Az MA-tanárképzés során mely kurzusokat érezte fontosnak és szükségesnek jövőbeli tanári munkájához (esetleg miért)? Mely kurzusoknál érezte úgy, hogy az itt tanultakra nincs/nem lesz szüksége?

Itt leginkább arra voltam kíváncsi, hogy – főleg a féléves tanítási gyakorlat után – mennyire érzik a végzősök relevánsnak azokat a tartalmakat, illetve tanegységeket, amiket az egyetem nyújtott nekik a mesterképzésben.

A mesterképzésben mindenki kiemelte a szakmódszertani (tantárgy-pedagógiai) kurzusok fontosságát és hasznosságát, szerettek volna ezekből a kurzusokból többet. Csak néhány esetben neveztek meg olyan foglalkozásokat, amelyeket jövőbeli hivatásuk szempontjából nem éreztek fontosnak. Hiányolták, hogy mesterszinten nincs országismeret, és azt is, hogy a sok irodalomóra egyike se foglalkozott a gyermek- és ifjúsági irodalommal. Volt, aki túlzásnak tartotta pedagógiából a 40 kreditet. És volt, aki úgy gondolta, hogy mindegyik kurzushoz úgy áll hozzá, hogy annak valamilyen haszna lesz később.

A tanítási gyakorlatok során mely kurzusokon tanultakra tudott leginkább támaszkodni? Miért?

A kérdés célja az volt, hogy visszajelzést kapjunk arról, mennyire használták a képzés során elvégzett, sokszor elméleti jellegű kurzusok anyagát a gyakorlatban. Itt újra egyöntetű volt a vélemény, hogy a szakmódszertan az a tárgy, amire a legtöbbször támaszkodtak az iskolai tanítási gyakorlat során. A pedagógiai kurzusok közül meglepően keveset említettek meg a válaszadók (pedagógiai értékelés; család és iskola). Többen meg is jegyezték, hogy a képzés során túlsúlyban voltak az elméleti jellegű órák. A szaktantárgy órái közül is csak néhány válaszadó említett meg egyet-egyét (Grammatik, Wörterbuchbenutzung), de ezek BA-kurzusok voltak.

Szükség van-e az egyetemen tanultakra a gyakorlatban, vagy inkább osztja azt a gyakori véleményt, miszerint a tanári pályára való alkalmasságot nem lehet tanulni, azt csak a gyakorlat során lehet elsajátítani?

Ezt a kérdést azért tartottam szükségesnek, mert az akkreditációs folyamat során többször hallottam ezt a véleményt, leginkább bölcsészek szájából. A válaszolók közt csupán egy volt, aki hasonlóan gondolkodott. Szerinte a tanári mesterséget csak a gyakorlat során lehet elsajátítani, és csak ott dől el, hogy valaki alkalmas-e a pályára. A többiek mind úgy gondolták, hogy szükség van azokra az alapokra, amiket az egyetem ad. Volt, aki velősen ki is fejezte, hogy szerinte „baromság, hogy nem kell az egyetem hozzá”.

Hogy ítéli meg az elmélet és gyakorlat arányát a képzésben?

Ezt a kérdést az az érvelés indokolta, hogy a bolognai rendszerű tanárképzés jobban készíti fel a tanárjelölteket hivatásukra, mert erősebben gyakorlatorientált, mint a korábbi képzés. A végzős diákok is úgy gondolták, hogy jó, hogy kétszer van gyakorlat, s a második jóval hosszabb ideig tart. De fogalmaztak meg kritikát is. Van, aki úgy vélte, hogy az egyetem(ek) gyakorlóiskolái (amelyek nyilvánvalóan elitiskolák) nem feltétlen mutatnak valós képet. Szerintük az országban kevés az olyan iskola, mint a Ságvári Általános Iskola vagy Gimnázium⁸ és sokkal több az olyan, ahol vannak hátrányos helyzetű, illetve értelmi, erkölcsi szempontból fejletlen, esetleg SNI-s gyerekek. Így nagyon hasznos tapasztalat volt számukra az összefüggő szakmai gyakorlat, amikor egy olyan iskolába kerültek, amely valószínűleg megközelíti a realitást.

Mit változtatna meg feltétlenül a jelenlegi tanárképzésben és miért? És mi az, amit megtartana? Miért?

Ez volt talán a legizgalmasabb kérdés, jóllehet már biztos volt a válaszadás időpontjában, hogy ez a képzési forma megszűnik. Ezt javasolták a válaszadók is, például így: „A többciklusú tanárképzést eltörölném, mert akkor már első évtől kezdve kétszakos tanárképzésben lehetne részesülni és nem lenne a minor és major szak között különbség. Kezdetől fogva a tanári munkához szükséges tárgyakat lehetne tanulni, és nem kellene specializációt választani, aminek kevés köze van a tanításhoz”. Növelnék a szakmódszertani kreditek és kurzusok számát is. A gyakorlathoz kapcsolódva többen megjegyzi, hogy a gyakorlati képzés rendszere megfelelő, csak ügyelni kellene arra „a tanárjelöltek beosztásakor, hogy minden egyes tanárszakos hallgató megismerkedjen az általános iskolai és a középiskolás korosztállyal is, illetve, hogy a gyakorlóiskolákon kívül más iskolákba is be legyen osztva”. De a kétszeri gyakorlat igen hasznos volt, „mert tanulhattam a hibáimból és a következő gyakorlat során másképp csinálhattam”. Kritika érte a mentorokat, akik a válaszadók egy része szerint nem voltak kellőképpen felkészítve feladatukra. A mesterképzésre szánt 5 félévet pedig többen túl rövidnek tartották. Az egész tanárképzésre vonatkozóan némely diák túlzónak érezte az elvárásokat: „Sokszor az volt az érzésem a 2,5 év mesterképzés folyamán, hogy a végén kapnom kéne egy germanisztika, egy történész és egy pedagógia szakos diplomát is. Történelemből tulajdonképpen a 4 szemeszter alatt ugyanazokat a tantárgyakat hallgattam, mint az alapképzésben, ők megismételték önmagukat. Németen ugyan más jellegű kurzusok voltak, de szintén túl tudományosak. Végül ugyanez elmondható a pedagógiáról és a pszichológiáról is.” Volt, aki a nyelvi kurzusokat hiányolta a képzés vége felé. Szóba került a gyakorlattal egyidejűleg megírandó portfólió és szakdolgozat is. Ez a kettő igen nagy terhet jelentett némelyik diáknak. (Ez volt az oka annak is, hogy

⁸ A Szegedi Tudományegyetem gyakorló iskolái.

az eredetileg 20 fős csoportból csak tizenketten tudták öt félév alatt befejezni tanulmányaikat.) Azt pedig sajnálatosnak tartották, hogy ha írnak egy tanári portfóliót, akkor miért nem írhatnak szaktárgyukból „hagyományos” (bölcseész) szakdolgozatot.

Egyéb tapasztalatok

Az utolsó kérdés teljesen nyitott volt, bármit írhattak ide, ami szerintük tanulságos lehet. Ezeket nehéz lenne összefoglalni, mert ahányan írtak ide valamit, annyiféle véleményt fogalmaztak meg. Némelyik válaszadó megismételte a korábbi kérdések valamelyikére adott válaszát. Így most csak azokat a gondolatokat gyűjtöm össze, amik valami újat tartalmaznak a korábbiakhoz képest.

A megkérdezettek fele állította, hogy az egész BA és MA képzést kaotikusnak élték meg. Mind a tanárok, mind a Tanulmányi Osztályon dolgozók bizonytalanok voltak, és konkrét dolgokat sokszor későn, csak utólag tudtak meg. Szintén a csoport fele úgy látta, hogy a mentorok nem voltak egészen tisztában azzal, hogy mit kell nekik kezdeniük a tanárjelöltekkel a gyakorlat során.

Kritikaként merült fel az is, hogy a különböző tanszékek programját nehezen lehetett összehangolni a pedagógiai és pszichológiai tanszékkel. Sok probléma, félreértés adódott abból is, hogy mást várt el, mást követeltek az előbbi tanszék és mást a szaktanszék. Az ebből adódó félreértések elkerülésével vonzóbbá lehetett volna tenni a képzést a hallgatók számára.

Néhány pozitív visszajelzés is előfordult, ez mindig egy-egy válaszadót érintett. Egy diák örömet fejezte ki, hogy elnyert egy DAAD ösztöndíjat⁹. Egy másik hallgató arról számolt be, hogy a szakmódszertani kurzuson szóba került egyszer a Comenius tanárasszisztensi pályázat, amire sikeresen jelentkezett. Ezek a lehetőségek azonban függetlenek voltak a bolognai képzési rendszertől.

5. Összegzés és kitekintés

A bolognai rendszerrel kapcsolatban leginkább 2009 és 2011 között jelentek meg írások, amik általában vázolták az előnyöket és hátrányokat (pl. Pálffy 2010), de az egyes szakképzésekre gyakorolt hatását nem vizsgálták. Ha meg is jelent írás egy-egy szakterülettel kapcsolatban, az leginkább a műszaki és természettudományos képzésre vonatkozott. A Felsőoktatási Műhely 2010/1 száma a bolognai folyamat első évtizedét vette górcső alá, de ebben főleg a külföldi tapasztalatokra hagyatkozott. Olyan forrást nem sikerült eddig találnom, amelyik a nyelvtanárképzésre gyakorolt hatását tárta volna fel. Saját kísérletem is csupán egyetlen intézmény egyetlen évfolyamára vonatkozik. Az első képzési ciklus végén 12 fővel végzett felmérésből természetesen nem lehet messzemenő következtetéseket leszűrni. Mégis, úgy gondolom, nem volt egészen

⁹ Deutscher Akademischer Austauschdienst (Német Felsőoktatási Csereszolgálat)

haszontalan a végzősök megkérdezése. A 2012 decemberében és 2013 januárjában megírt válaszokból egyértelműen kiderül, hogy a kapkodva, átgondolatlanul és nem kellően előkészített bolognai rendszer nem igazán működött jól. A záróvizsgálathoz leadott tanári portfóliókban részletesen is visszajelzést kaphattam a képzés számos problémájáról. Ez külön elemzés tárgyát képezhetné. A kérdés azonban most már az, hogy azok, akik az újra osztatlan tanárképzést indítják útjára, meg tudják-e oldani úgy a feladatot, hogy az mind a diákok, mind az oktatók meglegedésével folyhasson. Ehhez szerintem szükséges (lenne) a képzés folyamatos monitorozása és szükség esetén korrigálása.

Irodalom

- Bárdos, J. & Medgyes, P. (1997). A hároméves angoltanár-képzés továbbfejlesztésének lehetőségei: 1994–96. *Modern Nyelvoktatás* 3(1–2), 3–19.
- Krumm, H.–J. (1996). Fremdsprachen in Wissenschaft und Unterricht: die mißlingende Ankunft. In K.–R. Bausch, H. Christ, F. G. Königs & H.–J. Krumm (szerk.), *Erforschung des Lehrens und Lernens fremder Sprachen. Zwischenbilanz und Perspektiven.* (pp. 96–104). Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Pálffy, D. (2010). *A Többciklusú Képzési Rendszer értékelése hallgatói szemmel.* keszei.chem.elte.hu/Bologna/ELTE_EHOK.doc (megtekintés dátuma: 2014.10.28).
- Petneki, K. Schmitt, W. & Szablyár, A. (szerk.) (1994). *Curriculumevaluation der Deutschlehrerausbildung aus didaktischer Sicht. Tagungsdokumentation.* (Budapester Beiträge zur Germanistik, Band 25). Budapest: ELTE.
- Rösler, D. (2001). Lehren und Lernen von Deutsch als Fremdsprache in der europäischen Auslandsgermanistik. In G. Helbig, L. Götz, G. Henrici, Gert & H.–J. Krumm (szerk.), *Deutsch als Fremdsprache. 2. Handbücher zur sprach- und Kommunikationswissenschaft* (pp. 1151–1159). Berlin: Walter de Gruyter.
- Szépe, Gy. (1997). A hároméves nyelvtanári program folytatása a IV. és V. évben. *Modern Nyelvoktatás* 3(4), 42–46.
- Tanári mesterképzési szak. A 15/2006 (IV. 3.) OM rendelet 4. sz. melléklete.* http://jogszabalykereso.mhk.hu/cgi_bin/njt_doc.cgi?docid=101032 (megtekintés dátuma: 2014. 10.28).

SZEMLE

Könyvismertető

Tricia Hedge: Teaching and Learning in the Language Classroom. (2000). Oxford: Oxford University Press.

Balogh Erzsébet

Szegedi Tudományegyetem

A könyv az Oxford University Press *Oxford Handbooks for Language Teachers* című sorozatának egyik kötete. Általános témája a tanteremben folyó tanulási és oktatási folyamat, különös tekintettel az angol nyelv tanulására és tanítására. A könyv felépítése alaposan átgondolt: a négy fő fejezeten kívül a könyv végén a jegyzetek, a tárgymutató és a fontosabb definíciók jegyzéke segíti az olvasót abban, hogy minél könnyebben eligazodjon a 447 oldalon. A könyv első fejezetében a szerző három témával foglalkozik, elsőként magával a nyelvtanulási folyamattal, amelynek természetesen része maga a nyelvtanuló, illetve az osztályterem és az ott folyó munka is. A fejezet második témája a kommunikatív nyelvoktatás, míg a harmadik rész a nyelvtanulóval kapcsolatos kérdéseket tárgyalja, különös figyelmet szentelve a nyelvtanuló önállóságának és önállóságra nevelésének a nyelvtanulás során. A második fejezet a nyelvi rendszer, ezen belül a szókincs és a nyelvtan tanítására koncentrál. A harmadik fejezetben a nyelvi készségeknek, azaz az olvasási szövegértésnek, a hallott szöveg értésének, a beszéd- és az íráskészségnek a fejlesztését taglalja részletesen. Az utolsó fejezetben először a szerző vezeti be egy kurzus megtervezésének kérdéseit és problémáit, majd Pauline Rea-Dickins ír az utolsó alfejezetben az értékelésről és tesztelésről a nyelvoktatásban.

Egy fejezeten belül az egyes részek felépítése egységes, jól áttekinthető, és nagyban megkönnyíti az olvasást. Minden részt egy idézettel indítja a szerző, mely idézet valamilyen módon kapcsolódik az adott részben tárgyalt témához. Az idézet után a szerző néhány kérdéssel bevezeti az adott részt, s ezekre a kérdésekre részletesen ki is fejtje a válaszokat. Ezután egy bevezető feladat következik, amelyet az olvasónak saját nyelvtanítási, osztálytermi, vagy éppen nyelvtanulói tapasztalatai alapján kell megoldania, még mielőtt az aktuális részt elolvasná. Az egyes részekben alpontok különítik el egymástól a fontosabb témákat, majd ezeket a szerző a részek végén röviden össze is foglalja. Az összefoglalás után néhány olyan probléma vagy kérdés is felvetődik, amelyet az olvasók egymással megvitathatnak, illetve egy-egy projekt keretében megvalósíthatnak. Végül minden részt egy rövid, jegyzetekkel és megjegyzésekkel ellátott irodalomjegyzék zár, amelyben a szerző azokat a könyveket, cikkeket ajánlja, amelyek szintén az adott rész témájával foglalkoznak.

A témákat az egyes részek remekül feldolgozzák, egy-egy jól felépített rész alaposan körbejár egy-egy témakört. A szerző rengeteg példával támasztja alá a mondanivalóját, s ezen példák nagy részét, csak úgy, mint a sok ötletet és feladatot, valós tantermi, osztálytermi helyzetekből veszi. A példákat nem csak bemutatja, hanem rendszerezi, elemzi és értékeli is a témakör főbb szempontjai alapján. Véleményem szerint, ami igazán kiemelkedő ebben a könyvben, az az a kritikai szemlélet, amelynek alkalmazására maga a szerző biztatja az olvasót a bevezetőben. Szerinte a könyv abban segíti az nyelvtanár olvasót, hogy átgondolhassa és kritikusan kezelni tudja saját nyelvtanítási szokásait, gyakorlatát, a tankönyvválasztás folyamatától kezdve a saját anyagok készítésének folyamatáig. És valóban, a gyakorló nyelvtanár a könyv olvasása közben kénytelen kritikusan szemlélni mind a könyvben leírtakat, mind saját nyelvtanítási gyakorlatát. Ezért a könyv kifejezetten hasznos azok számára (is), akik az életpálya modellben saját portfóliójukat készítik, hiszen a portfólió fontos része az önmagukra, a mindennapok nyelvtanítási gyakorlatára való kritikus reflektálás képessége.

Ugyanakkor pontosan ez a szemlélet teszi úgyszólván alkalmatlanná a könyv alkalmazását a tanárképzésben, mert egy bizonyos fokú nyelvtanítási tapasztalatra az olvasónak szüksége van (lenne) ahhoz, hogy a témákat befogadja, illetve hogy azokra valóban reflektálni tudjon. A másik hiányossága a könyvnek pedig az, s ez egyébként nagyon sok módszertannal foglalkozó könyvnek sajátossága, hogy nem ad támpontot a kezdő nyelvtanároknak ahhoz, hogy hogyan is kellene vagy hogyan is lehetne a nyelvtanulónak valóban *megtanítani* egy nyelvet. Ugyan a könyv a készségek fejlesztésének nagy teret szentel, előfeltételezése az, hogy ezek a készségek a nyelvtanulóknak már meglévő készségei, tehát nem megtanítani kell nekik ezeket, hanem csak fejleszteni. A készségek kialakulását, kialakítását azonban egyáltalán nem mutatja be.

Összességében a könyv érdekes és izgalmas olvasmány, ajánlom mindazoknak, akik új ötletre vágynak a nyelvtanításban, illetve azoknak is, akik szeretnék saját vagy általában a nyelvtanítási folyamatokat más szempontból is átgondolni.

Ugyanerről a könyvről Tim Caudery angol nyelvű könyvismertetője a <http://tesl-ej.org/ej19/r4.html> honlapon olvasható.

Szemle

Tudós tanárok – tanár tudósok: egy konferencia apropóján

Doró Katalin

Szegedi Tudományegyetem

Az ELTE Tanárképző Központja által „Tudós tanárok – tanár tudósok: konferencia a minőségi tanárképzésről” címmel megrendezett kétnapos tanácskozás központi témája a minőségi és versenyképes tanárképzés volt, különösképpen az osztatlan tanárképzés újbóli bevezetésével kapcsolatban felmerülő szakmai, oktatáspolitikai és gyakorlati kérdések. A rendezvény a Magyar Tudományos Akadémia által szervezett Magyar Tudomány Ünnepeinek 2014. évi rendezvényeinek részét is képezte. A tanácskozás többek között a következő főbb témákat érintette: a tanárképzés oktatáspolitikai környezete, a tanárképző központok szerepe, az osztatlan tanárképzésre való át-/visszaállás feladatai, az új tanárszakok akkreditációja, a tanári módszertani kultúra elméleti és gyakorlati megújítása, jó gyakorlatok a tanárképzésben, a szakmódszertani tárgyakat oktatók kihívásai, a mentorok és a vezetőtanárok szerepe a tanári felkészítésben, minőségbiztosítás, tanárképzési kutatások és tehetséggondozás. A két nap alatt körülbelül húsz plenáris előadásra és hasonló számú szekcióra illetve kerekasztal-beszélgetésre került sor.

A konferencia címében megfogalmazott jól csengő két szókapcsolaton érdemes egy kicsit elidőzni. Provokatív és gondolkodásra készítő a cím, de bizonytalan, kiket fednek, fedhetnek ezek a kifejezések, különösképpen a tanárképzés kontextusában. Tudós alatt érthetünk nagy tudású, diszciplínájában kiemelkedő szakembert. Jelenleg a felsőoktatásban tanítók, kutatók közül azonban keveseket illetnének a tudós jelzővel, sokkal inkább használjuk azt nagy elődeinkre. Egyetemünk elvárt követelmény a folyamatos tudományos tevékenység, tudóssá mégsem válik ettől az oktatók többsége. A tudományos elismertség pedig nem feltétlenül jár együtt pedagógiai vénával. Azon túl a folyamatosan publikáló, magas minőségű, nemzetközileg is elismert szaktekintélyek csak nagyon kis hányada kapcsolódik bele a tanárképzésbe, s őket sem nevezném feltétlenül tanár tudósnak vagy tudós tanárnak.

Ha a közoktatásban dolgozóakra vetítjük ki a kérdést, a kollégák attól nem lesznek önmagában még jobb tanárok, hogy tudományos munkát is végeznek. Természetesen jó, ha követik a szakirodalmat, eljárnak konferenciákra, továbbképzésekre, netán mindennapi oktatói tapasztalataikról publikálnak is. Ugyanakkor a növekvő órai és adminisztratív terhek mellett és anyagi források hiányában nehezen látható, mikor is van mindezen a pedagógusoknak lehetősége. A bevezetésre kerülő életpályamodell által támasztott tanári, mesterpedagógusi és tudós tanári fokozatba lépések feltételei elvben

az üdvözlendő önreflexiót, a szakmai megújulást és a külső visszajelzést hangsúlyozzák. Ugyanakkor féltő, hogy a megnövekvő adminisztratív feladatok és újabb diplomák/képzések megszerzése mellett a pedagógusnak pont a mindennapi oktatási feladatokra, a spontán önreflexióra, a kollégákkal való konzultációra és új tananyagok tanulmányozására nem marad majd ideje.

Ha pedig a konferencia címében szereplő *minőségi tanárképzésre* gondolunk, az megint nem csupán tanár tudósoktól válik minőségivé. A minőségi oktatáshoz számos feltétel szükséges. Elsősorban felelős döntéshozók és átgondolt döntések – biztosan nem tesz jót a tanárképzésnek a néhány évente rohamtempóban, az előző ciklusok értékelése nélkül bevezetett újabb és újabb rendszerek. Nem elhanyagolhatóak a jó oktatási feltételek sem. Nem elfogadható, hogy például az egyetemen a technikai eszközök és az iskolákban használt tananyagok hiányában nem tudjuk naprakésszé képezni tanárjelöltjeinket. Szintén elengedhetetlen a tanárképzők felkészültsége, elhivatottsága, az egyetemi oktatók közoktatásban is való jártassága, a különböző tanárképzési résztvevők együttműködése, egymás munkájának ismerete és elismerése. Nem utolsósorban pedig jó hallgatói populációkra lenne szükség, akik már egyetemre lépésükkor rendelkeznek megfelelő alapozó tudással, pálya iránti érdeklődéssel és elhivatottsággal, valamint tanulásvágygal. Akármilyen jók az oktatók, a képzési felépítések, az oktatási és tanulási feltételek, ha a bejövő hallgatók egy része nem képes az elvártakat teljesíteni és a képzés ritmusához alkalmazkodni, az oktatási–tanulási folyamat nehézkessé válik.

Mindenesetre, ha a szervezők a konferencia címét provokatívnak és gondolkodásra késztetőnek szánták, céljukat elérték. A konferencia két napja alatt számtalan fenti kérdést hallottam megfogalmazni a résztvevőktől előadásaikban vagy azokon kívül. Egyszerű, a problémákon azonnal javító válaszok természetesen nincsenek és egy kongresszus nem tudja rájuk megadni a választ. A konferencia egyedülállóságát az adta, hogy összefogta a hazai és néhány határon túli tanárképzéssel is foglalkozó egyetem és főiskola tanárképző központjainak vezetőit és munkatársait, a különböző tudományterületek tanárképzőit, a mentortanárokat és az oktatáspolitikai résztvevőit is. Így eszmecsere alakulhatott ki olyanok között is, akik hasonló kérdésekkel foglalkoznak, de egyébként nem kerestek volna ezekre közösen válaszokat. Az sem elhanyagolható szempont, hogy ingyenes regisztráció után bárki részt vehetett az eseményen.

Számomra különösen tanulságosak voltak a nyitó napi plenáris előadások, melyek közül néhányat emelnék itt ki. Mezey Barna, az ELTE rektora a megújulásra és az új generációk által támasztott új pedagógiai kihívásokra helyezte a hangsúlyt. Azon gondolkodott el, hogy miben rejlik a tanítás sikere a mai e-életet élő diákság esetében, hogyan foghatjuk meg őket, hogyan tanítsunk számukra összpontosítást, kritikai gondolkodást, információszűrést és egyáltalán mi a tudás. Lovász László, az MTA elnöke a tudományos trendekről, a megváltozó szemléletekre való reagálásról beszélt és ezek beépítéséről az oktatásba. Sipos Imre, az EMMI köznevelésért felelős helyettes

államtitkára a tanárokkal szembeni elvárásokról, az újonnan bevezetett tanári életpálya fokozatokról beszélt. Kihangsúlyozta, hogy az oktatáspolitikai olyan szemléletváltást irányzott meg, mely szerint az oktatás során az aktív tanuláson, a tanulás támogatásán, az egyéni fejlesztésen és mentoráláson van a hangsúly. Font Márta, a MAB Tanárképzési Bizottságának elnöke a tanárszakok akkreditációját és az azzal felmerülő problémákat vázolta. Kiemelte többek között, hogy az osztatlan tanárszakok zöme még nincs akkreditálva és az eddig beadott néhány anyagban is sok a formai és szakmai hiba. Tasnádi Péter, az ELTE Meteorológiai Tanszéknek egyetemi tanára az ELTE természettudományi tanárképző szakjainak példáján keresztül tette fel azt a központi kérdést, hogyan sikerült az új osztatlan tanárképzés természettudományokat támogató rendszerével sáfárkodniuk. Rávilágított arra, hogy míg a felvett hallgatók száma szerencsésen megugrott a természettudományos szakokon, a lemorzsolódás már az első évfolyamokon is hatalmas. A felvételi elbeszélgetés nem tölti be eredeti funkcióját, azaz nem szűr, és nem mér szakmai ismereteket és későbbi pályaalakulást sem. Medgyes Péter, az ELTE Angol Nyelvpedagógiai Tanszékén oktató professor emeritus a tudós tanárság intézményét, s annak közoktatásba bevezetendő használatát kérdőjelezte meg előadásában. Beszélt a tanári pálya elnőiesedéséről, valamint az ötvenes évektől tapasztalható presztízs és fizetéseszkökenésről. Kiemelte, hogy bár az életpályamodell ötlete jónak tűnhet, a rendszerben rengeteg a probléma. A közoktatási hierarchia végső lépcsője, a tudós tanárság gyakorlati és elvi kételyeket is felvet, s a hozzáadott érték az, ami nem látszik világosan. Reflektív, elhivatott tanárookra van szükség, nem kereseti kényszerből „tudósokká” váló kollégákra.

Hétfőn délután tartottuk a Tanárképzők Szövetségének ülését, melyre körülbelül százan érkeztünk tagok és nem tagok az ország minden pontjáról, egyetemeink delegáltjaként. Áttekintettük a szövetség helyzetét, az alapszabályát, a megújítás szükségességét. Az ülés második részében szakosztályok szerinti (pl. szakmódszertan, szaktudomány, pedagógia, pszichológia, mentor) alakuló megbeszéléseket tartottunk. Megvitattuk a szakosztályok céljait és tevékenységi köreit. Fő feladatunknak tarjuk a diszciplína, a módszertan és a pedagógia/pszichológia összehangolását, a tanárképzésben résztvevők együttműködésének segítését, a jó gyakorlatok megosztását és konferenciák szervezését. Célunk továbbá a szakosztályok közötti horizontális egyeztetés és együttműködés elősegítése, stratégiák véleményezése, ajánlások megfogalmazása akkreditációval vagy új rendeletekkel kapcsolatban, tankönyvek véleményezése, szakmai lektorálása és műhelyszemináriumok szervezése.

Kiemelendőnek tartom még a hétfői és keddi szekciók sokszínű témakínálatát. Ez lehetővé tette, hogy a hallgatóság saját, szűkebb tudományterületének és saját képzőhelyének képviselőin túl másokkal is megismerkedjen és véleményt cseréljen. A keddi, nyelvzakokra vonatkozó két szekcióban alkalmam volt új és már korábbról ismert kollégákkal véleményt cserélnem, melynek hozadékaként tananyagfejlesztésre, további tapasztalatcserére és saját konferencia szervezésére kerül majd sor a közeljövőben.

Összességében elmondható, hogy a konferencia gondolatébresztő, nemegyszer komoly kritikát megfogalmazó vagy jó gyakorlatokat megosztó előadásai, hozzászólásai és kötetlen beszélgetései hasznosnak bizonyultak. Bízom benne, hogy az előadásokból születő konferencia-kiadvány azokat is önreflexióra, kritikára, eszmecserére fogja ösztönözni, akik nem vehettek részt az események.

Szerzőink

Balogh Erzsébet a Szegedi Tudományegyetem Angoltanár-képző és Alkalmazott Nyelvészeti Tanszékén oktat tanársegédként. Ezt megelőzően az SZTE Ságvári Endre Gyakorló Gimnáziumában tanított angol nyelvet. A szociolingvisztika tudományterületén belül elsősorban magyar anyanyelvű adatközlők angol nyelvváltozatokkal szembeni attitűdjeit vizsgálja.

Doró Katalin a Szegedi Tudományegyetem Angoltanár-képző és Alkalmazott Nyelvészeti Tanszékének adjunktusa, ahol angol nyelvi, alkalmazott nyelvészeti és tanárképző tantárgyakat oktat. Fő kutatási és oktatási területe az első- és második nyelv elsajátítása, a sajátos igényű nyelvhasználók, a pszicholingvisztika, a tudományos szövegalkotás, valamint a szókincs oktatása és mérése. A Szegedi Tudományegyetemen működő LoGoS kutatócsoport vezetője, az EduLingua folyóirat alapító főszerkesztője.

Petneki Katalin habilitált egyetemi docens tíz évig volt a Szegedi Tudományegyetem Germán Filológiai Intézet Német Nyelvészeti Tanszékének oktatója. Oktatott tantárgya a tanárjelöltek számára a német szakmódszertan volt. Oktatói munkája mellett 2010-ig nála tették le a végzősök a tanári képesítő vizsgát. Számos szakdolgozat témavezetője volt, 2003-tól pedig a német szakos tanári portfóliók bírálója. Fő kutatási területei a nyelvkönyvek mint tankönyvek elemzése és értékelése, az idegen nyelv oktatásának tervezése, az országismeret szerepe, valamint a mérés és értékelés módszerei a nyelvoktatásban. Ezekben a témákban számos publikációja jelent meg. 2012-ben vonult nyugdíjba.

Szász Géza a Szegedi Tudományegyetem Francia Nyelvi és Irodalmi Tanszékének docense, 2006 óta tanszékvezetője, az SZTE Tanárképző Központ megbízott főigazgatója, 2005-2014 között a Bölcsészettudományi Kar dékánhelyettese. Kutatási és oktatási területe a francia civilizáció története és a francia nyelvű utazási irodalom, valamint a francia-magyar kapcsolatok története. Az Aetas történettudományi folyóirat szerkesztőbizottságának tagja. Francia nyelvből korábban az Origó, jelenleg az ECL akkreditált vizsgáztatója. 2014-ben az általa vezetett munkacsoport dolgozta ki a Szegedi Tudományegyetemen a nyelviskolák számára a támogatott képzések kritériumrendszerét. Munkásságát mintegy 80 tudományos publikáció mellett a Magyar Felsőoktatásért Emlékplakett kitüntetés, illetve a Francia Köztársaság Akadémiai Palmarendjének lovagi fokozata fémjelzi.

Tukacs Tamás a Nyíregyházi Főiskola adjunktusa, ahol 2003 óta dolgozik, és ahol készségfejlesztő és irodalmi-civilizációs tárgyakat oktat. Elsődleges kutatási területe a brit modernista próza és a skót kultúra. PhD fokozatát 2010-ben szerezte

irodalomtudományból a Debreceni Egyetemen. Pedagógiai témában megjelenés előtt állnak a következő cikkei: "In-Service Teacher Training and Re-Training in Hungary" (társszerzőként) és "The Gender Question in Hungary: Education, the Teaching Profession and Stereotypes" (társszerzőként).

Vígh Tibor a Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Intézet, Pedagógiai Értékelés és Tervezés Tanszékén dolgozik adjunktusként. Az SZTE Bölcsészettudományi Karán szerzett német nyelv és irodalom szakos bölcsész- és tanári diplomát, majd ugyanitt PhD-fokozatot. Kutatási területe a vizsgák, a vizsgáztatás elmélete és gyakorlata. Szűkebb szakterülete a valószínűségi tesztelmélet alkalmazási lehetőségei a nyelvtudásmérésben, valamint a nyelvtudást mérő vizsgák tanítási-tanulási folyamatra gyakorolt hatása. Publikációi e területek vizsgálatának eredményeit foglalják össze a kétszintű idegen nyelvi érettségi kontextusában.

Article abstracts in English

Petneki, Katalin and Vigh, Tibor: The higher level school leaving examination as the entrance requirement for foreign language philology studies – the experiences of the German exam (pp. 7–15)

In Hungary, passing the higher level school leaving examination is the conventional requirement set by higher education institutions for prospective students to enter their programs. Devoid of an entrance exam, foreign language departments can only grasp the language proficiency of their students in the first semester, which, in turn, frequently is quite inadequate for conducting foreign language philology studies. There had already been signs of this inadequacy when the final examination was being developed and the first analyses of the results supported this observation. The present study aims at uncovering the reasons for the incompatibility of the expectations of the universities and the goals set by the final examination specifications. The present study relies on data from previous studies and on our own analysis of the May 2012 higher level final exam on German.

Doró, Katalin: Academic study skills: the experiences of a language development class with study-related content (pp. 17–27)

On top of our well-prepared student, those with insufficient language proficiency levels, specific learning differences and in lack of adequate learning strategies are growing in number. It is difficult to decide in what form and to what extent we can we, instructors, given our limited options, help them not to get lost in their higher education career. This study discusses the experience of first-year class designed for English studies students that combines language skills development with tasks and topics such as following university classes, note-taking, study group, reflection on classes, self-regulated language learning, time management, collaboration with classmates, seeking help, learning and exam-taking strategies. The uniqueness of the class lies in the fact that it combines language development, academic study skills and reflection on the challenges students face in higher education. In the past year I have had the opportunity to observe, while teaching with parallel groups, how the same class works in a close group of English teacher trainees who study together in other classes and collaborate well and a group randomly selected group of BA English studies students who do not form a close group in other courses. Based on student feedback the paper discusses how different groups can benefit from the class and how the experience in this course can be used when developing this and other classes.

Tukacs, Tamás: The motivation of English Studies students at the College of Nyíregyháza – lessons from a questionnaire study (pp. 29–53)

The survey conducted with the participation of BA students of English and of those who have taken English as their minor wishes to answer the question of why the motivation of students of foreign languages appear to have altered (or whether it has at all) during the course of the structural changes of Hungarian higher education, or whether we are facing the problem of a growing generation that pursues radically different learning strategies which appear as a lack of motivation from the perspective of teachers. The survey, including the answers of 38 students, covers seven different areas, such as (1) family and social background, (2) career orientation, (3) experiences of (language) learning, (4) individual strategies of learning, (5) attitudes to BA studies, (6) experiences in class, (7) future plans. The final conclusion of the survey is that the new phenomena concerning student motivation seem rooted not exclusively in the structural changes of higher education but, among others, in previous learning experiences and the rise of new, digital modes of gaining knowledge. The study also tackles the problem of the possible revision of the literature/civilisation component of BA language teacher education.

Petneki, Katalin: The first experiences of the Bologna-type German teacher training (2012) (pp. 55–61)

In 2010, the Faculty of Arts of the University of Szeged transitioned into the two-tier teacher training model. In this model, a large number of students enter the first tier, the Bachelor's level program and considerably fewer students can continue their studies on the Master's level after passing an entrance examination. Those who want to enter the teacher training program are required to take methodology classes during the first tier. When the first group of students graduated from the new two-tier (a.k.a. Bologna) German language teacher training program, a survey was distributed among them to gauge their opinion about the training they had received. The survey contained 7 questions and the possibility to give feedback freely. The objective of the survey was to collect and register feedback from the newly graduated students even though, by that time, this new program had already been canceled. The answers the students gave contain, however, valuable insight worthy of a wider audience.