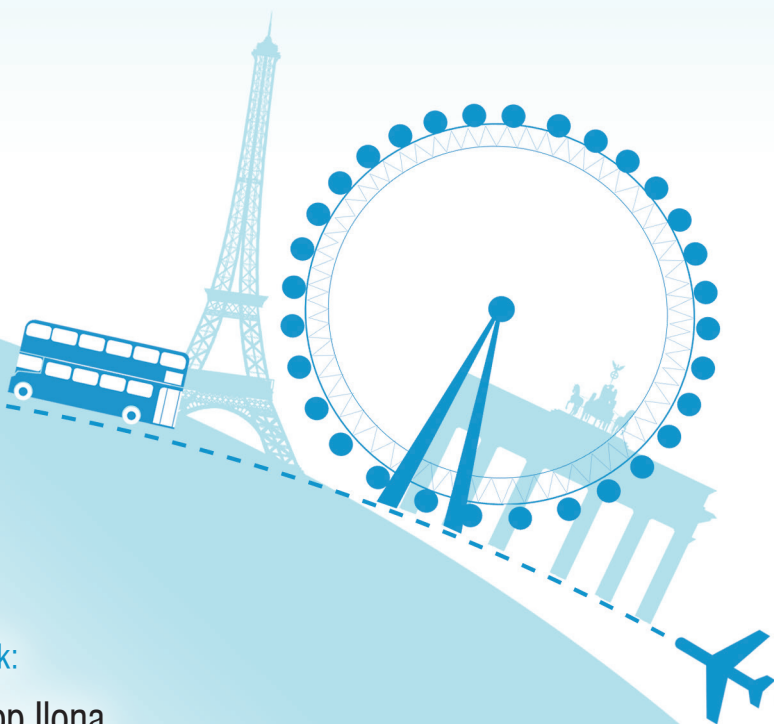


NYELVTANULÁSSAL A BOLDOGULÁSÉRT



Szerkesztették:

- Feld-Knapp Ilona
- Katona László
- Kálmán Csaba
- Major Éva
- Öveges Enikő
- Pálffy Gabriella
- Perge Gabriella

SZÉCHENYI 2020



MAGYARORSZÁG
KORMÁNYA

Európai Unió
Európai Strukturális
és Beruházási Alapok



BEFEKTETÉS A JÖVŐBE

Nyelvtanulással a boldogulásért

NYELVTANULÁSSAL A BOLDOGULÁSÉRT

Szerzők: Feld-Knapp Ilona, Katona László, Kálmán Csaba, Major Éva, Öveges Enikő, Pálffy Gabriella, Perge Gabriella



© Szerzők, 2021

ISBN 978-963-489-355-4
ISBN 978-963-489-356-1 (pdf)

 **E L T E**
EÖTVÖS
KIADÓ www.eotvoskiado.hu



Felelős kiadó: az ELTE Bölcsészettudományi Kar dékánja
Projektvezető: Urbán László
Borítótervező: Csele Kmotrik Ildikó
Nyomdai kivitelező: Multiszolg Bt.

TARTALOM

A projektről (ÖVEGES ENIKŐ) 7

Előszó (FELD-KNAPP ILONA) 11

Német nyelv

FELD-KNAPP ILONA – PERGE GABRIELLA:

A német mint idegen nyelv tanítása és tanulása a magyar középiskolákban. Gondolatok a tanítási és tanulási folyamatok optimalizálásának lehetőségeiről az „EFOP-3.2.14-17: Nyelvtanulással a boldogulásért” projekt keretében végzett kutatás alapján 15

Angol nyelv

MAJOR ÉVA – ÖVEGES ENIKŐ:

A hallgatók szakmai fejlődése és a hallgatók által tartott foglalkozások jellemzői az EFOP nyelvoktató projektjében óraterveik és reflexióik alapján 61

KÁLMÁN CSABA:

Középiskolai angolnyelv-tanárok és nyelvtanulók percepciói az EFOP 3.2.14 projektben való részvételükről: Egy kérdőíves kutatás eredményei 79

KATONA LÁSZLÓ:

Nyelvtanulással a boldogulásért – a nyelvtanár-jelöltek és mentoraik szemszögéből 101

Francia nyelv

PÁLFFY GABRIELLA:

A francia nyelvtanfolyamok tanulságai hallgatói óravázlatok és reflexiók alapján 117

Függelék 135

A PROJEKTRŐL

A „Nyelvtanulással a boldogulásért” program élményalapú, délutáni nyelvtanulási lehetőséget biztosított 9–13. évfolyamos középiskolai diákok számára öt féléven át, a 2017/2018. tanév II. félévétől 2020/2021. tavaszi félévéig. A foglalkozásokat tanárszakos hallgatóink tartották a vidéki középiskolákban egyetemi mentoraik és az adott középfokú intézmények nyelvtanáraiknak szakmai támogatásával. Projektünk nem formális nyelvtanulási lehetőségek biztosításával kívánta segíteni a részt vevő középiskolások nyelvtudásának fejlődését. Segítettük a nyelvtanulókat az önálló nyelvtanulás felé vezető úton: tudjanak és szeressenek idegen nyelvet tanulni és az elsajátított hasznos nyelvtudást megfelelően alkalmazzák. Ahhoz, hogy a nyelvtanárok még felkészültebbé váljanak ezen a téren, továbbképzési rendszert dolgoztunk ki és valósítottunk meg számukra szakmai továbbképzések és projekttalálkozók formájában.

Az egy-egy félévben csoportonként 12 alkalmat felölelő foglalkozás-sorozatok négy nyelvből (angol, német, francia, olasz) valósultak meg. A hallgatók rendszeresen elutaztak a vidéki helyszínekre, több esetben (például Miskolc) igen hosszú utat vállalva egy-egy délután. A projektbe bevont iskolák a diákok nyelvi fejlesztése mellett a hallgatók esetében is gyakorlóléhelyé váltak, hiszen ezeken keresztül az egyre emelkedő számú tanárszakos hallgatók gyakorló helyeinek száma bővült. Emellett a közös munka segítette a nyelvoktatás megújítását, a felsőoktatási és köznevelési intézmények közötti kooperációt. Elősegítette a projekt az esélyegyenlőség biztosítását, a vidéki iskolák beemelését a felsőoktatási intézmények látókörébe, és a tanárképzés differenciálását a leszakadó térségek felzárkóztatási stratégiáinak kialakításában, erősítésében.

Munkánk megtervezésekor és megvalósításakor számos cél vezetett bennünket. A legfontosabbnak azt tekintettük, hogy minél nagyobb számú középiskolai diák lehetőséget kapjon térítésmentes, az iskolai nyelvtanítást kiegészítő, élményalapú idegen nyelvi foglalkozásokra négy nyelvből. Az oktatás során a tanulók egyéni különbségeit a lehető leginkább figyelembe kellett venni. Oktatásukban támogatni kellett őket az önálló és élet-hosszig tartó tanulásra való felkészülésben. A középiskolai nyelvtanárok

módszertani eszköztárát bővíteni igyekeztünk helyi és az ELTE-n tartandó találkozókkal, szakmai műhelyekkel és továbbképzésekkel, nem formális módszereken alapuló oktatási formákra fókuszálva. Projekttalálkozók szervezésével törekedtünk arra, hogy szakmai kérdések megvitatása mentén szakmai és személyes kapcsolatháló épüljön az intézmények és a nyelvtanárok között. E-learning kurzusokat dolgoztunk ki négy nyelvből a diákok és a nyelvtanárok részére, előbbivel az érettségire történő felkészülést, utóbbival a módszertani ismeretek frissítését vittük előre. A távoktatási tartalmakkal a digitalizációnak a mindennapi nyelvtanulásba történő beépülését támogattuk. A részt vevő hallgatóknak a projekt gyakorlati lehetőség adott, ténylegesen valós szituációban, ahol bepillanthattak iskolák munkájába, kapcsolatokat építettek és kipróbálhatták magukat élesben. A mentori konzultációkkal további szakmai fejlődést kínáltunk a tanárrá válás útján. A nyelvtanárok folyamatos fejlődését a hazai képzések mellett külföldi szakmai utak szervezésével terveztük erősíteni, ezeket azonban a koronavírus járvány miatt törölnünk kellett. Intézményük nyelvtanítási környezetéhez tananyag- és eszközbeszerzésekkel járultunk hozzá. A projekt működésének tényadatokon alapuló áttekintéséhez félévente kérdőíves, minden célcsoportot és résztvevőt bevonó nyomon követést végeztünk.

A projekt célkitűzését a nyomon követési jelentés eredményei – az iskolai vélemények és hallgatói reflexiók – nagymértékben megerősítették: nevezetesen azt, hogy legyen a tanárok és a tanárjelöltek módszertani kultúrájának. A hallgatók gyakorlata előkészíti, segíti a tanárrá válás folyamatát, tevékenységük részét képezi a kimeneti követelmények sikeres teljesítésének, a portfólióépítésnek, a reflektív gondolkodás fejlesztésének. A jövő nyelvtanárai megismerték a szakmai együttműködés formáit és előnyeit. A budapesti helyszínről találkozókra a különböző területekről érkező tanárok megismerkedtek egymással, így elősegíthettük, hogy a különböző profilú iskolák között további együttműködések alakulhassanak ki.

Itt szeretnék köszönetet mondani minden résztvevőnek, az ELTE-s kollégáknak, hallgatóinknak, a középiskolai tanároknak. Öröm volt véghezvinni a programot, és reméljük, lesz újra lehetőség ilyen szakmailag és emberileg előre vivő projektben való részvételre.

Öveges Enikő
szakmai vezető, projektvezető

ELŐSZÓ

Jelen tanulmánykötet az „EFOP-3.2.14-17: Nyelvtanulással a boldogulásért” című 2018 és 2020 között az ELTE és több köznevelési intézmény együttműködésével megvalósult projekt keretében végzett kutatás eredményeit foglalja össze. A projekt abból a helyzetelemzésből indult ki, hogy hazánkban sajnálatos módon az idegen nyelvek ismerete nem kielégítő és a lakosságnak csak kis hányada ismer az anyanyelvén kívül más nyelveket. Így számukra a világban való értő tájékozódás legfőbb eszköze nem áll rendelkezésre. Ennek a problémának az enyhítéséhez kívánt az „EFOP-3.2.14-17: Nyelvtanulással a boldogulásért” című projekt hozzájárulni oly módon, hogy célzott, személyre szabott támogatást nyújt az iskolai nyelvtanításban különböző nyelveket tanulóknak, külön figyelmet fordítva az élményközpontú tanulás feltételeinek megteremtésére. Erre a feladatra az ELTE BTK angol, német, francia és olasz tanár szakos hallgatói kaptak megbízást, akik önként vállalták ezt a tevékenységet, munkájukban folyamatos segítséget kaptak az egyetem oktatóitól, valamint a középiskolákban tanító gyakorlott nyelvtanároktól. A projekt céljainak megvalósulását egy empirikus kutatás is kísérte, melynek keretében adatfelvételre került sor. Az adatok elemzése során képet kaphatunk a projekt céljainak megvalósulásáról.

A kötet öt tanulmányt tartalmaz, melyek a német, angol és francia nyelvek oktatása során szerzett különösen tanulságos tapasztalatokat reflektálják. A kötet a nyelveknek megfelelően három tematikus egységet ölel fel.

A kötet első tematikus egysége a német nyelv oktatásával foglalkozik. **Feld-Knapp Ilona** és **Perge Gabriella** (ELTE, BTK Germanisztikai Intézet) „A német mint idegen nyelv tanítása és tanulása a magyar középiskolákban. Gondolatok a tanítási és tanulási folyamatok optimalizálásának lehetőségeiről az 'EFOP-3.2.14-17: Nyelvtanulással a boldogulásért' projekt keretében végzett kutatás alapján” című tanulmánya kettős funkciót tölt be a kötetben.

A tanulmány előbb áttekintést ad a német mint idegen nyelv példáján az élő idegen nyelvek tanításának és tanulásának hagyományairól, céljainak változásáról és az ezekből adódó nyelvtanári feladatkörök alakulásáról. A mai helyzet megértéséhez ugyanis feltétlenül szükséges ismerni az előzményeket, az ok-okozati összefüggéseket. A tanulmány foglalkozik továbbá a nyelvoktatás aktuális kihívásaival és az ezekből adódó komplex tanári feladatkörökkel is. Ezek a megállapítások vonatkoznak minden élő idegen nyelv tanítására, hiszen az angol és a francia nyelvek tanítása is hasonló előzményekre nyúlik vissza és ezen nyelvek esetében is hasonló feladatokat látnak el a nyelvtanárok az iskolai nyelvoktatásban. Ezt követően a tanulmány az „EFOP-3.2.14-17: Nyelvtanulással a boldogulásért” projekt célját, egyes fázisait és legfontosabb tevékenységeit mutatja be. A tanulmány a továbbiakban reflektál a német mint idegen nyelv tanítása és tanulása vizsgálatok nyert adatokra és következtetéseket von le a projekt eredményességére és hasznosságára vonatkozólag.

A második részben három tanulmány foglalkozik különböző megközelítésben az angol nyelv tanítása során szerzett tapasztalatokkal.

Öveges Enikő és Major Éva (ELTE, BTK Angol-Amerikai Intézet) „A hallgatók szakmai fejlődése és a hallgatók által tartott foglalkozások jellemzői az EFOP nyelvoktató projektjében óraterveik és reflexióik alapján” című munkájukban a jövő angoltanárainak tanítási módszereit, gyakorlatát vizsgálják meg több aspektusból.

Kálmán Csaba (ELTE, BTK Angol-Amerikai Intézet) „Középiszkolai angol nyelvtanárok és nyelvtanulók percepciói az EFOP 3.2.14 projektben való részvételükről: Egy kérdőíves kutatás eredményei” munkájában az angol nyelvet tanító középiszkolai nyelvtanárok és az angol nyelvet tanuló középiszkolás diákok reflexióit összegzi.

Katona László (ELTE, BTK Angol-Amerikai Intézet) „Nyelvtanulással a boldogulásért – a nyelvtanár-jelöltek és mentoraik szemében” című munkájában azt a kérdést vizsgálja meg, hogy a projekt mennyire és miben járult hozzá a benne részt vevő nyelvtanárszakos egyetemi hallgatók szakmai fejlődéséhez. Ennek során két kulcsfontosságú csoportra koncentrálnak: a vidéki iskolákba oktatni látogató egyetemi hallgatókra és mentortanáraikra.

A kötet harmadik tematikus egységében a francia nyelv oktatásával kapcsolatban szerzett tapasztalatokról alkothatunk képet. **Pálffy Gabriella** (ELTE BTK Romanisztikai Intézet) „A francia nyelvtanfolyamok tanulságai hallgatói óravázlatok és reflexiók alapján” munkájában hallgatók reflexiónak elemzése alapján von le következtetéseket azzal kapcsolatban,

hogy milyen mértékben volt sikeres a Közös Európai Referenciakeretben és a Nemzeti Alaptantervben megfogalmazott célok megvalósítása a projektben végzett munkájuk alapján.

Feld-Knapp Ilona
(a projekt résztvevője)

A német mint idegen nyelv tanítása és tanulása a magyar középiskolákban

***Gondolatok a tanítási és tanulási folyamatok optimalizálásának
lehetőségeiről az „EFOP-3.2.14-17: Nyelvtanulással a boldogulá-
sért” projekt keretében végzett kutatás alapján***

FELD-KNAPP ILONA – PERGE GABRIELLA

Bevezető

Hazánkban sajnálatos módon a lakosságnak csak elenyésző hányada rendelkezik idegennyelv-ismerettel (Eurobarometer, 2012; Öveges & Csizér, 2018). Különösen fájó probléma ez a fiatalok körében, hiszen számukra az idegen nyelvek ismerete kitágíthatja boldogulásuk, szakmai fejlődésük és előmenetelük lehetőségeit.

Az idegen nyelvek elsajátítása sokfajta módon lehetséges. Hagyományosan kiemelt szerepe van az iskolai nyelvoktatásnak, mely intézményes keretek között egy irányított, didaktikailag összehangolt, tudatosan felépített folyamatban fejleszti a tanulók nyelvtudását. Az idegen nyelvek ismeretére vonatkozó felmérések szerint ugyanakkor egyértelmű, hogy az iskolai nyelvoktatás nem képes betölteni teljes egészében ezt a szerepet, és sok lehetőség különböző okok miatt kiaknázatlan marad, ezáltal nem járul hozzá kellő mértékben a tanulók nyelvtudásának fejlesztéséhez (Feld-Knapp, 2014a). Természetesen meg kell jegyezni, hogy a középiskolákban végzett munka hatékonyságában nagy különbségek vannak, és ez az általános megfogalmazás nem minden egyes intézményre igaz.

A tanulmány a német mint idegen nyelv példáján annak a kérdésnek jár utána, növelhető-e célirányos támogatással az iskolai nyelvoktatás hatékonysága a tanulási és tanítási folyamatok optimalizálása révén. Ennek a kérdésnek az empirikus vizsgálatát az „EFOP-3.2.14-17: Nyelvtanulással a boldogulásért” című 2018 és 2021 között az ELTE és több köznevelési intézmény együttműködésével megvalósult projekt tette lehetővé. Az adatok elemzése és értékelése alapján fontos tanulságokat lehet megfogalmazni a nyelvoktatás gyakorlata, továbbá az egyetemi tanárképzés számára, melynek feladata a tanári kompetenciák megalapozása és a tanári pályára való felkészítés.

A tanulmány előbb áttekintést ad az élő idegen nyelvek tanításának és tanulásának hagyományairól, céljainak változásáról és az ezekből adódó nyelvtanári feladatkörök alakulásáról. A mai helyzet megértéséhez ugyanis feltétlenül szükséges ismerni az előzményeket, az ok-okozati összefüggéseket. A tanulmány foglalkozik továbbá a nyelvoktatás aktuális kihívásaival és az ezekből adódó komplex tanári feladatkörökkel (Feld-Knapp, 2014a, 2018a; Krumm, 2012). Ezt követően az „EFOP-3.2.14-17: Nyelvtanulással a boldogulásért” projekt célját, egyes fázisait és legfontosabb tevékenységeit mutatja be. A projekt megvalósulását egy empirikus kutatás kísérte. A tanulmány a továbbiakban reflektál a kutatás során nyert adatokra és következtetéseket von le a projekt eredményességére és hasznosságára vonatkozólag.

Az élő idegen nyelvek oktatása a magyar középiskolákban

Az élő idegen nyelvek oktatása intézményes keretek között Európa szerte a klasszikus latin és görög nyelvek tanításának tapasztalatán bontakozott ki. Hazánkban az első tanterv az élő idegen nyelvek oktatására 1879-ben készült el Trefort Ágoston kultuszminisztersége idején a hatosztályos középiskolák (gimnázium és reáliskola) számára. A német nyelv oktatásának célja például a következőképpen fogalmazódik meg: Cél: (1) Biztos nyelvtani ismereten alapuló ismerete az újabb német irodalom műveinek. (2) Azon képesség, hogy a tanuló az oktatás köréből adott tárgyról szóló szöveget német nyelvre helyesen és szabatosan fordítani tudjon (Szoboszlai, 1960, 194. o.). Hosszú évtizedeken át ez a módszertani elképzelés határozta meg az élő idegen nyelvek oktatásának a gyakorlatát.

Ezen célok megfogalmazásából világosan kirajzolódnak a nyelvtanári feladatkörök is. A tanár feladata a holt nyelvek esetében kialakult és bevált módszer átültetése, az idegen nyelv tantárgyként kezelése és leírása nyelvtani kategóriák szerint, a fordítási képesség fejlesztése. A cél a grammatikai progresszió kiépítése, a nyelv egyre komplexebb leírása volt. Ebben a feladatkörben a tanár tehát a tudás és ismeret birtokosa és átadója, a tanulók feladata pedig a kínált tartalmak elfogadása és elsajátítása (Feld-Knapp, 2009a, 2014a; Wolff, 1996).

Az intézményes modern idegennyelv-oktatás történetében ezzel a koncepcióval a kommunikatív fordulat szakított és egyben valódi fordulatot jelentett, melynek eredményeként a nyelv pontos leírása, a grammatikai szabályok ismerete, valamint az irodalmi szövegek értelmezése és fordítása helyett a célnyelvi mindennapokban történő eligazodást megalapozó

idegen nyelv használatának a kérdése került előtérbe. A korábbi koncepció ennek a fejlesztését nem célozta meg, a mindennapokhoz köthető, általános témák kevés szerepet kaptak az iskolai nyelvoktatásban, melynek a tartalmak által hangsúlyozottan elitjellege volt, és csak egy szűk tanulói kör számára volt elérhető (Faistauer, 2010; Feld-Knapp, 2009b; Piepho, 1974).

A kommunikatív fordulat együtt járt a modern nyelvoktatás általánossá válásával az iskolarendszerben. A múlt század 70-es éveitől a folyamatosan erősödő mobilitás, az információ áramlásának felgyorsulása és új formáinak eredményeként széles körben új nyelvtanulói igények jelentek meg. A nyelvtudás jelentősége felértékelődött, hiszen lehetővé tette a világban való tájékozódást mindenki számára. Ennek eredményeként hazánkban egyre több iskolában jöttek létre nyelvtagozatos osztályok, és a kötelező orosz nyelv mellett, a nyugati, elsősorban az angol és német nyelvet tanulók száma is robbanásszerűen megemelkedett (Feld-Knapp, 2009a, 2009b, 2014a).

A nyelvoktatással szemben megfogalmazott új elvárások következtében az idegennyelv-oktatás céljainak és módszereinek megváltozásával alapvetően változott meg a nyelvoktatás gyakorlata, következésképpen átalakultak és bővültek a nyelvtanári feladatkörök is. A nyelvhasználat, a nyelvi cselekvőképesség, azaz a kommunikatív kompetencia fejlesztése mint elsődleges cél a kommunikatív didaktikai koncepció alapján volt megvalósítható. Ez a didaktikai koncepció tette lehetővé az új nyelvtanulói igények figyelembevételét (Europarat, 2001).

A kommunikatív nyelvoktatás a 80-as évektől hazánkban is fokozatosan uralkodóvá vált, bár a mai napig él a nyelvrendszer leírását előtérbe helyező, a nyelvtani szabályok szerepének kiemelésére irányuló gyakorlat is. A nyelvtani ismeretek középpontba állítása és „kikérdezése”, vég nélküli gyakoroltatása sok esetben fegyelmező eszközként jelenik meg az órákon, mert a tanár részéről nem történik meg az új cél értelmezése, az ebből adódó feladatkörrel való azonosulás, sok esetben hiányoznak a kommunikatív oktatáshoz szükséges kompetenciák és tanári tudás. Már ezen a ponton is meg kell említeni, hogy az nyelvoktatás eredményessége és a tanári munka között tehát nagyon szoros összefüggés áll fenn.

A kommunikatív didaktikai koncepció nem egy zárt módszertani rendszer, mely a tanári elképzelést hivatott megvalósítani az oktatásban, hanem nyitott és rugalmas a tanulók és a környező világ iránt. Két fő pillére: a tanuló és nyelvi cselekvés középpontba helyezése is ebből következik. E két legfontosabb didaktikai elv a nyelv mint szociális cselekvőképesség definíciójával, másrészt a tanulás és a tanítás összefüggésének új értelmezésével áll szoros kapcsolatban (Feld-Knapp, 2005, 2009b; Krumm, 2006,

2012; Piepho, 1974). Azaz annak a felismerésével, hogy a tanulás folyamata külső tényezők által nem befolyásolható. A tanulók nem azt tanulják meg, amit a tanár tanít, hanem amire képesek, amit meg akarnak és tudnak tanulni, ill. amiért saját maguk megdolgoznak (Krumm, 2006; Piaget, 1969; Wolff, 1996, 2002). A tanárnak változatlanul irányító és meghatározó szerepe van, de az ismeret és az új tudás megszerzésében ebből következően moderáló és fejlesztő feladata van. A cél, hogy a tanulók képesek legyenek önállóan tanulni és saját nyelvi fejlődésüket szervezni és irányítani, ehhez természetesen sok segítségre van szükségük.

A nyelvi cselekvőképesség és az autonóm tanulás fejlesztése a tanári feladatkört tehát alapvetően változtatta meg a nyelvtanításban, amihez jelentős gondolkodásbeli átállás és változás volt szükséges. Sok tanárnak a mai napig nehézséget jelent a kommunikatív tanítás, mert szakmai identitásuk csak a mindennapi, operatív szervezői feladatokra terjed ki (Feld-Knapp, 2009b). Hiányzik a szakmai identitás komplex kezelése, melynek szerves részét képezi az új tanári feladatok értelmezésének, a szükséges tanári tudás kritikus kezelésének vagy a saját nyelvtanulói tapasztalatok tudatos elemzésének és reflektálásának a képessége. Ez utóbbiak ugyanis minden tanár munkáját determinálják. Különösen fontos ez a tudatos reflektív munka, ha saját nyelvtudásukat még egy másfajta koncepció alapján sajátították el, tehát másfajta nyelvtanulói és tanításbeli tapasztalatokkal rendelkeznek. Egy új didaktikai koncepció előnyeinek a felismerése és elfogadása, valamint alkalmazása a mindenkori tanulói csoportok igényeinek és lehetőségeinek megfelelően a tanári pálya egyik legnagyobb kihívása. Nem véletlenül központi témája a szakmai identitás az egyetemi tanárképzésben a szakdidaktikai és módszertani óráknak (Caspari, 2003; Feld-Knapp, 2014a; Krumm, 2010; Schocker-von Ditfurth, 2001). A felnőttképzések és továbbképzések tapasztalatai alapján is elmondható, hogy az új utak megismerése, elfogadása és beépítése az iskolai tanításba oly módon, hogy ez a szakmai identitás szerves része legyen, az egyik legnehezebb feladat még tapasztalt tanárok számára is. A biográfiai élmények ugyanis tudat alatt hosszantartóan befolyásolják a tanári munkát. A kommunikatív nyelvoktatás csak akkor lehet sikeres, ha céljaival a tanítási és tanulási folyamatok között fellépő bonyolult viszonyrendszerben a tanár kiismeri magát, és a célok megvalósításához változatos módszerekkel rendelkezik. Mindez a szakmai identitásának szerves részét képezi, ennek a hiányában csak félmegoldások születnek, és a tanulók szempontjából a fejlődés elmarad, mert nem történik meg a fejlesztésük (Caspari, 2016; Feld-Knapp, 2014a; Krumm, 2016).

A kommunikatív didaktikai koncepció gyakorlatba történő átültetése során a fenti alapvető problémák mellett sok félreértés is történt, ami szín-

tén kifejezetten káros hatással volt az oktatás színvonalára. Ilyen többek között a nyelvi eszközöknek a nyelvhasználat során betöltött szerepével kapcsolatos tudás megítélése. A kommunikatív didaktikai koncepció félreértelmezése következtében a nyelvi eszközökkel kapcsolatban ugyanis nem a funkcionalitás vált legitimmé, hanem a nyelvhelyesség teljes elhanyagolása. Ez gátat vetett annak, hogy a tanulók nyelvi cselekvőképessége fejlődjön és kiteljesedjék (Feld-Knapp, 2009b; Piepho, 1979; Rösler, 2008). Különös tekintettel a szövegkompetencia kiépülésére, receptív és produktív területen egyaránt. Ezáltal a tanult idegen nyelv megmaradt azoknak a rövid kis dialógusoknak a szintjén, amelyek a mindennapi érintkezést szolgálják, új tudás megszerzésére és komplex ismeretek befogadására, melyeknek épp a szövegkompetencia képezi az alapját, nem volt alkalmas (Feld-Knapp, 2009b, 2014b; Portmann-Tselikas, 2002; Portmann-Tselikas & Schmölzer-Eibinger, 2008).

Egy másik nagy félreértés a tartalmak kiválasztásával kapcsolatos. Azáltal, hogy a kommunikatív kompetencia mint cél a mindennapi kommunikációhoz szükséges nyelvi készségek fejlesztésében kimerült, a nyelvoktatás elveszítette a szociális és nevelési dimenzióját, tartalmilag ellaposodott és kiüresedett, a nyelvoktatás mint iskolai tárgy összességében veszített rangjából. A „beszélni fontos, csak épp nincs miről”- helyzet vált uralkodóvá. Hiányoztak a szövegek, melyek a lexikai és grammatikai tudás megszerzése mellett a tanulók számára motiváló és releváns tartalmakat és komplex gondolatokat jelenítenek meg. Így a nyelvórák intellektuális szintje nagyon lesüllyedt, az igényes, főleg tehetséges tanulók kezdettől fogva unalmasnak tartották az órákat, ami demotiváló hatást fejtett ki (Faistauer, 2010; Feld-Knapp, 2005, 2009b; Weinrich, 1981; Wolff 2012). A nyelvek tanulásának szintje egyetlen motivációja maradt, hogy nyelvvizsgát szerezzenek, mert ezáltal előnyökhöz juthatnak, pl. az egyetemi felvételi vizsgákon. A legtöbb esetben ezt a problémát a használatban lévő úgynevezett kommunikatív tankönyvek segítségével sem volt könnyű áthidalni. Egyetlen tankönyv egyébként sem tudja betölteni az input szerepét a nyelvtanulás folyamatában (Krashen, 1981). A többfajta inputnak és legfőképp a kapcsolódó változatos feladatoknak döntő jelentősége van a tanítási és tanulási folyamatok optimalizálásában, az óra sikere szempontjából. A feladat fontos eszköz a tanár számára, melynek segítségével a tanuló számára nyelvi cselekvést tesz lehetővé az input által közvetített tartalommal kapcsolatban. Egy kommunikatív feladat megoldása során a tanuló hasznosítja a nyelvi előismereteit, szociális kompetenciáit, kreativitását (Krumm, 2006, 2012). Az input kiválasztásában és a kapcsolódó feladatok kifejlesztésben mutatkozik meg legfőképp a tanár professzionalizmusa. A tanulók csak abban az esetben érdekeltek

a munkában, ha a kínált tartalmak, témák fontosak és a feladatok érdekesek számukra. Egyéb esetben unalmasnak, fárasztónak tartják a velük végzett munkát. Ezeket a feltételeket a tanárnak kell megteremteni. Az egyik lehetséges út, hogy kiegészíti a tankönyvi szövegeket a tanulók számára érdekes és motiváló tartalmakat felkínáló szövegekkel, dalokkal stb.

A szövegalapú kommunikatív nyelvoktatást a kommunikatív didaktika 1980-as évek közepétől végbement megújulása tette lehetővé. Ebben nyilvánvalóan nagy szerepet játszottak egyrészt a gyakorlati megvalósítással kapcsolatban megnyilvánuló kritikai hangok (Piepho, 1974), másrészt különböző tudományterületek (pl. olvasás- és szövegértés-kutatás Antalné Szabó, 2019; Ehlers, 1998; Gósy, 2008; Lutjeharms & Schmidt 2010) új ismeretei, továbbá annak a ténynek a felismerése és figyelembe vétele, hogy az idegen nyelvek intézményes tanulásának helyszíne nem a célszágokban van, így az idegennel való találkozás csak áttételesen, pl. szövegek által valósulhat meg (Feld-Knapp, 2015). Az idegen nyelv tanulása keretében az interkulturális orientáltság által középpontba került az idegen kultúra megismerésének fontossága és megnőtt az értés szerepe. Ezáltal a szóbeliségről az írásbeliségre került a hangsúly (Hunfeld & Neuner, 1993).

A cél is kibővült, és a kommunikatív kompetencia mellett megjelent az interkulturális kompetencia fogalma, mely lehetővé teszi egy másfajta értékrend, kultúra megértését, az empátia és mások elfogadásának képességét foglalja magában. Ennek a komplex célnak a megvalósulása által a nyelvoktatás visszanyerhette a szociális és nevelési dimenzióját is. A célok megvalósításában döntő szerephez jutottak az országismeretet közvetítő autentikus szövegek, melyek a tanulandó idegen nyelvet komplexen jelenítik meg a tanulók számára (Bredella & Christ, 1995; Christ, 1996; Erll & Gymnich, 2007; Feld-Knapp, 2009b; Krumm, 1995). Különösen fontosak az irodalmi szövegek, melyek újra a nyelvoktatás integrált részét képezik, de új szerepben jelennek meg. Céljuk, hogy érzelmileg és esztétikai minőségük által megszólítsák a nyelvtanulókat, gondolkodásra és állásfoglalásra késztessek őket. Ebben van legnagyobb erejük. Az irodalmi szövegek feldolgozásakor nagy jelentősége van a dialogikus értésnek, az önálló tájékozódás képességének a szövegben. Az irodalmi szöveg individuálisan megértett témája alapján bontakozhat ki olyan osztálytermi kommunikáció, amely igazi véleménycserét jelenthet, mely hozzájárul egymás megismeréséhez és elfogadásához, és a nyelvi cselekvőképesség fejlesztésén túl indirekt módon jelentős nevelési célok megvalósulását is eredményezheti (Burwitz-Melzer, 2007; Ehlers, 1992, 1998; Feld-Knapp, 2009b, 2018b; Hunfeld, 1990).

Természetesen az interkulturális orientáltság jelentősen megnövelte a nyelvtanári feladatkörök komplexitását, ugyanakkor nagy esélyt is biz-

tosított a tartalmi munka intellektuális szintjének az emelésre. Az új célok megvalósításához újfajta tanulási formák, mint pl. diákcsere programok voltak szükségesek, melyek kitágították az iskola kereteit és ablakot nyitottak a tanulók számára a világra. Ezek kivitelezéséhez természetesen ismét még átfogóbb tudás és újabb tanári kompetenciák voltak szükségesek (Feld-Knapp, 2018b).

Sajnálatos módon az interkulturális orientáltság kínálta lehetőségek az iskolai nyelvoktatásban kiaknázatlanok maradtak a mai napig, jellemzően például az irodalmi szövegek alkalmazása. Ezeknek a szövegeknek az órai feldolgozása ismét nagy esélyt jelent a tanárok számára, és nemcsak a tanulók motiválásához, hanem saját maguk számára a tanári munka vonzerejének és szépségének a megőrzésében is. Kizárólag a motivált tanár képes motiválni és lelkesíteni.

A fentiekből adódóan tehát fontos alapszabály, melyet a nyelvoktatás tartalmainak a kiválasztásánál a tanárnak minden esetben szem előtt kell tartania, hogy az idegennyelv-órán nem az idegen nyelv önmagában a fontos, hanem az, amit vele tehetnek a tanulók. Nem a nyelvet kell tanítani, hanem a tanulókat, akik a nyelvet használják arra a célra, ami számukra fontos. Erre ad esélyt a kommunikatív koncepció, melynek eredményes átültetése a gyakorlatba a mai napig az egyik legnagyobb kihívás minden tanár számára, és sok lehetőséget kínál az idegennyelv-oktatás eredményességének az emeléséhez.

Napjainkban a nyelvoktatás ismét fontos változáson megy keresztül. A globalizáció és az internacionalizálódás korában fokozott mértékben előtérbe került a teljesítmény, a nyelvtudás objektív mérésének és összehasonlításának, a standardizálásnak az igénye (Bredella, 2009; Feld-Knapp, 2009b, 2014a; Krumm, 2009; Legutke, 2008; Zydariß, 2005). Így az iskolai nyelvoktatásnak is hozzá kell járulni ahhoz, hogy a tanulók képesek legyenek eredményesen szerepelni hazai és nemzetközi megmérettetéseken. Sajnos a PISA-felmérések, de a hazai kompetenciamérések is egyértelműen megmutatják, milyen sok tennivaló vár még az iskolai nyelvoktatásra (Baumert et.al., 2001; Belinszki et.al, 2020; Pisa jelentés, 2018). Egy következtetés bizonyosan levonható, hogy soha nem lehet egyetlen és mindent meghatározó cél a vizsgára való felkészítés, hanem sokkal nagyobb jelentősége van a nyelvi kompetenciák komplex fejlesztésének, és csak ennek eredménye lehet a jó szereplés az adott vizsgahelyzetben.

További kihívást jelent az iskolai nyelvoktatás számára az angol nyelv utóbbi évtizedekben tapasztalható térnyerése. Emiatt az iskolai nyelvoktatásnak meg kell küzdenie azzal a jelenséggel is, hogy a társadalom jelentős részében megerősödött az a felfogás, hogy az angol nyelv tanulása önma-

gában elegendő, hiszen napjainkban *lingua franca* funkciót tölt be, további nyelvekre nincs is szükség (Ehlich, 2002; Krumm & Portmann, 2011). Ennek következtében sajnálatos módon veszélybe kerülhet az európai többnyelvűség mint közös kulturális és feltétlenül megőrzendő örökség. Ennek a megőrzése mindannyiunk nagy felelőssége, így az intézményes nyelvoktatás szerepvállalása az egyéni többnyelvűség fejlesztésében is megkerülhetetlen feladat (Feld-Knapp, 2014c; Hufeisen & Marx, 2014; Perge, 2018).

Az iskolai nyelvoktatás szerepvállalása az egyéni többnyelvűség fejlesztésében, amellett, hogy nagyon fontos oktatás- és nyelvpolitikai cél, az egyes tanulók perspektívájából igazán nagy esély nyelvtudásuk erejének megtapasztalására, bővül a mozgásterük a világban, hiszen nyelveiket úgy és akkor használják, ahogy a kommunikatív helyzet megkívánja. Ez az élmény az egyik legnagyobb motiváló erő. A tanulók megtapasztalhatják azt is, hogy milyen sok hasonlóság van a nyelvek között és a meglévő ismereteiket, pl. a szókincs területén jól tudják hasznosítani egy újabb nyelv esetén. Ilyen például az angol és német nyelv viszonya, mindkettő germán nyelv, szabadon lehet mozogni a két nyelv között. Megtapasztalhatják azt is, hogy a nyelvi cselekvések többsége, így például a szövegértés nem nyelvspecifikus, hanem egy általános kognitív képesség, mely minden nyelven bevethető. Tehát az ismert és bevált stratégiáikat bátran hasznosíthatják más nyelveken is, továbbá építhetnek az anyanyelven megszerzett képességeikre is (Feld-Knapp, 2014c; Hufeisen & Marx, 2014; Jakus, 2014; Kránicz, 2014; Perge, 2014, 2018, 2019; Portmann-Tselikas, 2002; Portmann-Tselikas & Schmölder-Eibinger, 2008; Reich & Krumm, 2013).

A tanulói többnyelvűség fejlesztése, mely a fentiekből következőleg ismét új tanári feladatkörök létrejöttét eredményezi, napjainkban az iskolai nyelvoktatás számára az egyik legnagyobb lehetőség, melynek legfontosabb feltétele ismét csak az új nyelvtanári feladat felismerése és megértése. Ez a nyelvtanároktól forradalmian új gondolkodásbeli változást igényel és egy új tanítási és tanulási kultúrát feltételez (Feld-Knapp, 2019).

Végül kerüljön megemlítésre a napjaink másik nagy kihívását jelentő új médiumok megjelenése és integrálása. A technika új vívmányai, mint például az internet, web 2.0 alkalmazások stb. ugyanakkor csak abban az esetben jelentenek gazdagodást az iskolai nyelvoktatás számára, ha értelmet nyernek, ha valóban támogatják az egyéni tanulási utakat és nem pusztán dekorációként és öncélúan kerülnek bevetésre. Ezek szakavatott használata a tanulók érdekében ismét a tanári kompetenciák körének bővülését kívánja meg, hiszen a feladatkörök bővülnek (Deme, 2012; Gombos, 2014; Rösler, 2010; Sámson, 2012).

Ahogy a fenti rövid, vázlatos áttekintésből is látható, a célok és tanári feladatkörök komplexitása az iskolai nyelvoktatásban a kezdetektől napja-

inkig jelentősen megnőtt. Minden változás ugyanakkor esélyt is jelentett és jelent ma is az iskolai nyelvoktatás hatékonyságának és eredményességének az emelésére.

Napjainkban a társadalmi és anyagi megbecsültség teljes hiányának környezetében a tanári pálya vállalása önmagában is elismerést érdemlő döntés, a tanárok a mindennapokban túlterheltek, és egyre nagyobb felelősség terheli rájuk, a szaktanári munkájuk mellett növekvő mértékben kell nevelési feladatokat ellátniuk. Sok érdeklődő és nyitott tanár számára sem sikerül az új utak kialakítása, így maradnak a tankönyveknél, melyek egyetlen médiumként töltik be az input funkciót, és hamar unalmasak lesznek a tanárnak és a tanulóknak egyaránt. Rövid időn belül borítékolható lesz az eredménytelenség, mely tovább növeli a frusztráltságot és az elégedetlenséget. Látható tehát, hogy a tanárok szakmai támogatása és segítése elsődleges feladat, hiszen a jó tanár a hatékonyság emelésének kulcsszereplője, ugyanis nem az óraszámokon, nem a körülményeken, nem is a tankönyveken múlik a siker, hanem a tanárokon.

A túlterheltség és az új keresése közötti dichotómiát segített feloldani és adott jó példát az „EFOP-3.2.14-17: Nyelvtanulással a boldogulásért” projekt, mely 2018–2021 valósult meg több intézmény közreműködésével.

A német mint idegen nyelv az „EFOP-3.2.14-17: Nyelvtanulással a boldogulásért” projektben

Az „EFOP-3.2.14-17: Nyelvtanulással a boldogulásért” című projekt az Eötvös Loránd Tudományegyetem és tíz magyarországi köznevelési intézmény együttműködésében 2018 és 2020 között valósult meg. A projekt alapvetően az iskolai nyelvoktatás problémáinak a megoldásához kívánt hozzájárulni. A projekt keretében lehetővé vált a középiskolai tanulók idegennyelv-tudásának célzott, az egyéni igényeket is figyelembevevő fejlesztése, a tanulók motiválása, az autonóm tanulás fejlesztése, külön figyelmet kapott a tehetséggondozás is. Ehhez a munkához a projektben részt vevő hallgatók és nyelvtanárok az egyetemi oktatóktól folyamatos módszertani segítséget kaptak. Fontos didaktikai elv valósult meg a foglalkozásokon az élménypedagógia nyújtotta lehetőségek alkalmazásával. A projekt keretén belül a köznevelési intézmények angol, német, francia és olasz nyelv tanításához kérhettek támogatást. A szűkebb értelemben vett projekthez egy másik tevékenység is kapcsolódott, melynek keretében távoktatásos (e-learning) tananyagok kerültek kidolgozására a tanulók és a nyelvtanárok számára mind a négy nyelven. A tanulók számára

készített tananyagok, amelyek a foglalkozások keretében is bevethetők voltak, a tanulók nyelvi fejlődéséhez kívántak hozzájárulni. A tanárok számára készített e-learning tananyagok a szakmai fejlődésüket szolgálták.

- A projektben részt vevő tíz intézmény közül az alábbi nyolcban valósult meg német nyelvű foglalkozás:
 - Balassi Bálint Gimnázium (Balassagyarmat)
 - Ciszterci Szent István Gimnázium (Székesfehérvár)
 - Jókai Mór Gimnázium (Komárom)
 - Móra Ferenc Gimnázium (Kiskunfélegyháza)
 - Piarista Gimnázium (Kecskemét)
 - Széchényi István Gimnázium (Dunaújváros)
 - Uzoni Péter Gimnázium és Általános Iskola (Salgótarján)
 - Szilágyi Erzsébet Gimnázium (Eger)
- A német szakos hallgatók kiválasztásának kritériumai:
 - biztos nyelvtudás és
 - szakdidaktikai, valamint szakmódszertani felkészültség.
- Az egyes félévekben tizenkét héten át tartó tanórán kívüli foglalkozások időtartama: hetente 120 perc.
- A hallgatók kötelezettségei a projekt során:
 - óravázlat készítése az egyes foglalkozásokhoz és
 - a foglalkozások, valamint az egyéni tapasztalatok írásbeli reflektálása.
- A hallgatók munkáját támogatták:
 - egyrészt az egyetemi mentorok a tematikus tervek és óravázlatok kialakításában, illetve felmerülő szakmai kérdések esetén;
 - másrészt a középiskolai nyelvtanárok szakmai tapasztalatcsere révén.
- A német nyelvű foglalkozások tervezésénél figyelembevételre kerültek a kommunikatív didaktikai koncepció elvei (ld. 2. fejezet): tanuló- és nyelvcselekvés-központúság, valamint szöveg-, tartalom-és feladat-központúság.
- A foglalkozások elsődleges célja: a tanulók nyelvi cselekvőképességének fejlesztése. További célok: a tanulók motiválása és a nyelvtanulás iránti pozitív hozzáállás erősítése.

- A hallgatók szempontjából a foglalkozások haszna:
 - tanárszerep megélése,
 - tanári feladatok megismerése,
 - az egyetemen megszerzett ismeretek gyakorlatban való kipróbálása, gyakorlati tapasztalatok gyűjtése és azok tudatos reflektálása.
- A projekt további céljai a tanulók nyelvfejlesztésén túl: a középiskolai idegennyelv-tanárok ismereteinek és módszertani eszköztárának bővítése az alábbi lehetőségek segítségével:
 - az ELTE oktatói által szervezett budapesti szakmai továbbképzések és
 - a projektben részt vevő iskolákban szervezett szakmai délutánok tapasztalatcsere, tudásmegosztás és kapcsolatépítés céljából.

Kutatás

A projektben végzett munkát, illetve annak megvalósulását egy kvalitatív empirikus kutatás kísérte. A kutatás megtervezése, a kutatási kérdések, célok, illetve hipotézisek megfogalmazása, valamint az adatfelvétel eszközeinek kialakítása egy nyelvek és szakok fölötti együttműködés eredményeként valósult meg (Caspari & Klippel & Legutke & Schramm, 2016; Riemer, 2010). Az adatfelvétel eszközeit a projektben részt vevő négy nyelv (angol, francia, német, olasz) egyetemi oktatói közös szakmai megbeszélések keretében alakították ki magyar nyelven, így mind a négy nyelv esetében alkalmazhatóak voltak. Az ezt követő adatfelvétel nyelvenként és szakonként valósult meg, az egyes szakok képviselőinek koordinálásával.

Jelen fejezetben a kutatás során nyert adatokat elemezzük, és rájuk reflektálunk a német nyelv vonatkozásában, majd következtetések levonására kerül sor a projekt eredményességét és hasznosságát illetően.

Célok, kutatási kérdések és hipotézisek

Az empirikus kutatás **célja**:

- az „EFOP-3.2.14-17: Nyelvtanulással a boldogulásért” projekt során szerzett tapasztalatok és új ismeretek reflektálása, összegzése és tanulságok levonása,
- a projekt során szerzett tapasztalatok és új ismeretek hasznosíthatóságának vizsgálata az egyetemi idegen nyelvi tanárképzésben

A kutatás során az alábbi **kutatási kérdésekre** kerestük a választ:

- A) A hallgatók szakdidaktikai és módszertani felkészültségére, a projekt során végzett oktatói munka tudatosságára, a tanítási és tanulási folyamatok metaszinten történő reflektálására vonatkozóan:
- Mennyiben járult hozzá a projektben való részvétel a hallgatók szakdidaktikai és módszertani eszköztárának a bővüléséhez?
 - Mennyiben tudták a hallgatók az egyetemi tanulmányaik során megszerzett ismereteiket hasznosítani a tanári munkájukban?
 - Milyen módon vált lehetségessé a hallgatók számára a feladatok felismerése, illetve a probléma megoldását célzó oktatói munkájuk tudatos megtervezése?
 - Milyen módon változott a hallgatók tanári szakmai identitása a projekt során?
- B) A projektben részt vevő tanulócsoportokra vonatkozóan:
- Mennyiben mutatkozik meg a tanári munka hatékonysága a projektben részt vevő célcsoportok tanulóinak nyelvi fejlődésében a célcsoport tanulói, a célcsoportokat tanító középiskolai tanárok, a projektben részt vevő hallgatók szubjektív megítélése alapján?
 - Mennyiben mutatkozik meg a tanári munka hatékonysága a megcélzott vizsgák eredményes letételében, pl. érettségi, nyelvvizsga?
- C) A projektet támogató egyetemi mentorok és középiskolai nyelvtanárok együttműködésére vonatkozóan:
- Milyen tanulságokkal szolgált a projekt munkájának kísérése az egyetemi mentorok számára?
 - Milyen tanulságokkal szolgált a projekt munkájának kísérése a középiskolai nyelvtanárok számára?
- D) A projekt során szerzett ismeretek integrálására vonatkozóan az egyetemi tanárképzésben:
- Milyen módon integrálhatók az új ismeretek az egyetemi tanárképzésbe?

Kutatásunkban az alábbi **hipotézisekből** indultunk ki:

- A projektben való részvétel jelentős mértékben bővítette a hallgatók szakdidaktikai és módszertani felkészültségét, a tudatosságukat és a tanítási és tanulási folyamatok reflektálási képességét.
- A projektben részt vevő hallgatók számára az egyetemi képzésben szerzett szakdidaktikai és módszertani ismereteik hasznosultak.

- A projektben való részvétel nagymértékben járult hozzá a hallgatók önállóságának, felelősségvállalásának kialakulásához.
- A projekt során változott és differenciáltabbá vált a hallgatók szakmai identitása.
- A tanári munka hatékonysága különböző területeken mutatkozik meg a célcsoportok tanulóinak nyelvi fejlődésében.
- A projektben való részvétel az egyetemi mentorok és a középiskolai nyelvtanárok számára fontos tapasztalatszerzésre adott lehetőséget.
- Az új ismeretek alapján ajánlások fogalmazhatók meg a tanárképzés számára.

Adatfelvétel

Jelen tanulmányban az adat fogalmának tágabb értelmezésére kerül sor. Adatként kerül elemzésre egyrészt a célzott adatfelvétel során a kérdőíves felméréssel nyert adatok összessége, másrészt adatként kerül sor a hallgatók tanulási naplóinak a vizsgálatára.

A tanulmányban elsőként bemutatásra, majd elemzésre és értékelésre kerülnek az online kérdőívek segítségével felvett adatok, amelyek a kutatás tárgyára, azaz a projekt során szerzett tapasztalatokra és új ismeretekre irányulnak. Ez a célzott adatfelvétel az egyes nyelvekre vonatkozóan történt meg. Jelen dolgozatban a német nyelvre vonatkozó kérdőíves adatfelvételt mutatjuk be.

A kérdőíves adatfelvétel célcsoportjai:

- a projektben részt vevő középiskolai idegennyelv-tanárok,
- a tanított iskolai csoportok tanulói,
- a részt vevő egyetemi hallgatók és
- az egyetemi mentorok.

Az egyes célcsoportok számára kifejlesztett kérdőívek (ld. Függelék 1–4.) felépítése:

- Háttér adatok célcsoport szerint: nem, kor, évfolyam, szakpár, anyanyelv, tanult idegen nyelvek, iskolatípus, város, a projektben való részvétel féléveinek száma.
- Állítások megítélése 1–5-ig terjedő Likert-skálán (5= teljes mértékben igaz rám, 1= egyáltalán nem igaz rám) minden célcsoport számára.
- Szövegesen kifejtendő kérdések a középiskolai nyelvtanárok, tanulók és egyetemi mentorok kérdőíveiben a projektben való részvétel moti-

vációjára vonatkozóan.

- Szövegesen kifejtendő kérdések a középiskolai nyelvtanárok és egyetemi mentorok kérdőíveiben az alábbi területekre vonatkozóan:
 - a hallgatók szakdidaktikai, módszertani és nyelvi felkészültsége,
 - a hallgatókkal végzett közös munka hozadéka a tanulók és a hallgatók számára,
 - a projektben való részvétel szakmai hozadéka a középiskolai nyelvtanárok számára,
 - a mentorálási folyamat kihívásai az egyetemi mentorok számára.

A kérdőíves adatfelvétel bemutatásán túl második lépésben a hallgatók tanulási naplói kerülnek elemzésre és értékelésre. A tanulási naplók a foglalkozások dokumentációjának részei, amelyek a hallgatók foglalkozások utáni szöveges reflexióit tartalmazzák. A tanulási napló elkészítésének kritériumai:

- célja: a megtartott foglalkozás és a tapasztalatok reflektálása, tanulságok levonása,
- formája: magyar nyelvű folyószöveg 10–15 mondatban.

A dokumentáció részeként rendelkezésre állnak továbbá az egyes foglalkozásokhoz tartozó mellékletek (pl. szövegek, feladatok, képek stb.), valamint a hallgatói óravázlatok, amelyek egy előre megadott magyar nyelvű sablonban az alábbi szempontok szerint készültek el:

- Az általános adatok megnevezése: a tanárjelölt és a mentor neve, az iskola és a csoport pontos megjelölése, az óra nyelve, időpontja és témája, a részt vevő diákok száma, évfolyama és nyelvi szintje, a felhasznált tankönyv és segédanyagok, az óra típusa, valamint a tanítási célok.
- Az óratervezés lépéseinek bemutatása táblázatos formában az alábbi szempontok alapján: idő, cél, feladat és tanulói tevékenység, tanári tevékenység, módszer, munkaszervezési forma, eszköz, valamint egyéb probléma és veszély.

Adatok elemzése

Kérdőíves adatfelvétel elemzése

Jelen fejezetben a kérdőíves adatfelvétel keretében megkérdezett, a projektben részt vevő, a németet idegen nyelvként tanuló középiskolai diákok, a német nyelv és kultúra tanára szakot végző egyetemi hallgatók, va-

lamint a német mint idegen nyelvet oktató középiskolai tanárok válaszaik kerülnek elemzésre. Az adatok elemzésekor általános megállapításokat teszünk az adatközlők válaszaik alapján kirajzolódó tendenciákkal kapcsolatosan. A megállapításainkat grafikonok segítségével is alátámasztjuk és transzparenssé tesszük.

Középiskolai tanulók adatainak elemzése

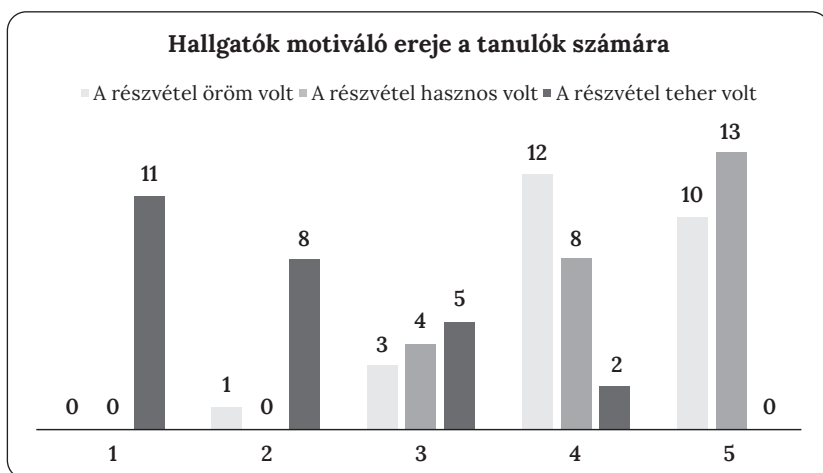
- A középiskolai tanulók háttéradatai:
 - A kutatásban a német nyelvvel kapcsolatban részt vevő középiskolai tanulók száma: 26 fő.
 - A nemek aránya: 21 nő és 5 férfi.
 - A tanulók életkora: 15–18 év közötti korosztály.
 - A tanulók anyanyelve: magyar.
 - A tanulók évfolyama: 10–12. évfolyam.
 - A tanulók tanult idegen nyelvei: német és angol (24 fő), német (1 fő), német és olasz (1 fő).
 - A tanulók iskolatípusa: gimnázium.
 - A tanulók az alábbi városokban tanulnak: Kecskemét (8 fő), Kiskunfélegyháza (6 fő), Komárom (4 fő), Balassagyarmat (4 fő), Salgótarján (4 fő).
 - A projektben való részvétel időtartama: egy félév (10 fő), illetve két félév (16 fő).
- **A tanulók projektben való részvételének motivációi:**
 - a nyelvi fejlődés lehetősége, a nyelvtudás javítása és elmélyítése,
 - a nyelv további gyakorlása, segítség a nyelvtanulásban,
 - több tudás, gyorsabb és könnyebb nyelvtanulás reménye,
 - nyelvvizsgára való felkészülés.
- **A tanulók benyomásai a projektben részt vevő tanulócsoporthoz kapcsolódóan (ld. kutatási kérdések B pontja, 4.1-es fejezet).**

A megkérdezett tanulók benyomása alapján a többség nyelvi fejlődést tapasztalt a projekt foglalkozásai során. A válaszok alapján egyértelműen megállapítható, hogy mind a hallgatók szakmai felkészültsége, mind az emberi magatartásuk motiváló volt a tanulók számára. Az alábbi diagramon látható, hogy a két szempont egyformán fontos szerepet játszott a tanulók számára a motiváció tekintetében.



1. ábra

Alapvetően elmondható, hogy a tanulók örömmel vettek részt a foglalkozásokon, van azonban a megkérdezettek között néhány olyan diák, akinek az órákon való részvétel kevésbé jelentett örömet. Az élményszerűsége után a tanulók mérlegelheték a kutatás keretében, hogy mennyiben volt számukra az órákon való részvétel hasznos, illetve teher. A következő diagram adatait megvizsgálva elmondható, hogy a tanulók 80%-a hasznosnak találta az órákon való részvételt, és 73% számára a részvétel egyáltalán nem jelentett terhet. Látható, hogy mind a három szempontra vonatkozóan vannak kis számban válaszadók, akik a skálán a 3-as számot megjelölve nem foglaltak egyértelműen állást egyik kérdésben sem.



2. ábra

Végül, a projektben való részvétel és a sikeresen letett érettségi vagy nyelvvizsga összefüggésében elmondható, hogy a kérdőívet kitöltő 26 tanuló közül kevesen voltak ilyen tekintetben érintve. Összesen három tanuló tett sikeres nyelvvizsgát és két tanuló sikeres érettségi vizsgát a projektet követően.

Egyetemi hallgatók adatainak elemzése

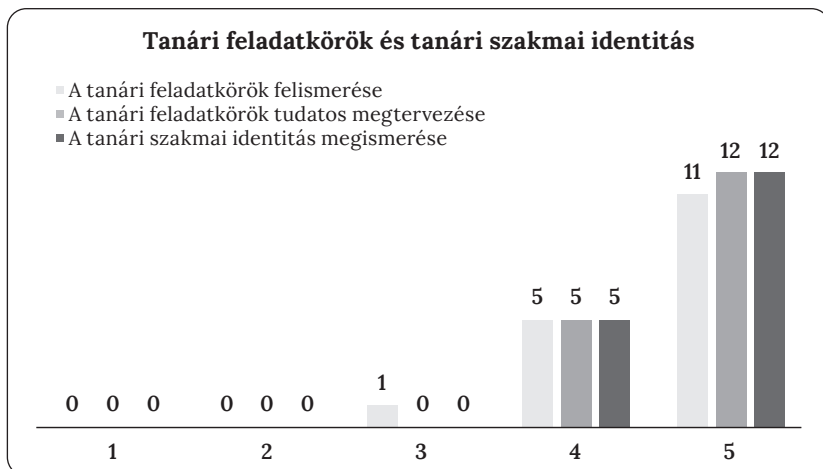
• **Az egyetemi hallgatók háttéradatai:**

- A kutatásban a német nyelvvizsgával kapcsolatban részt vevő hallgatók száma: 17 fő.
- A nemek aránya: 16 nő és 1 férfi.
- A hallgatók életkora: 23–31 év közötti korosztály.
- A hallgatók évfolyama: ötödéves (1 fő), hatodéves (12 fő), illetve végzett (4 fő) hallgatók.
- A hallgatók szakképzései: német–történelem (7 fő), német–angol (4 fő), német–magyar (3 fő) és német–orosz (2 fő)
- A hallgatók anyanyelve: magyar.
- A hallgatók tanult idegen nyelvei: német és angol (15 fő), a két germán nyelven túl francia (2 fő), orosz (5 fő), olasz (2 fő), latin (2 fő) és spanyol (1 fő), német (2 fő).
- A hallgatók az alábbi városokban tanítottak a projektben: Eger (3 fő), Kiskunfélegyháza (7 fő), Kecskemét (4 fő), Dunaújváros (4 fő), Komárom (1 fő), Balassagyarmat (2 fő) és Székesfehérvár (1 fő).
- A projektben való részvétel időtartama: egy félév (3 fő), két félév (4 fő), három félév (7 fő), négy félév (2 fő), öt félév (1 fő).

• **A hallgatók benyomásai a saját szakdidaktikai és módszertani felkészültségükre, a projekt során végzett oktatói munka tudatosságára, a tanítási és tanulási folyamatok metaszinten történő reflektálására vonatkozóan (ld. kutatási kérdések A pontja, 4.1.-es fejezet).**

A megkérdezett hallgatók 94%-a úgy ítéli meg, hogy a projekt keretében végzett munka hozzájárult a szakdidaktikai és módszertani eszköztáruk fejlődéséhez. Nem ennyire egyértelmű a visszajelzésük arra vonatkozóan, hogy mennyiben tudták az egyetemi tanulmányaik során szerzett ismereteiket a projekt keretében végzett tanári munkájukban hasznosítani. Kétten úgy gondolják, hogy nem sikerült az ismereteiket hasznosítani, öten ezzel szemben azon a véleményen vannak, hogy ők teljes mértékben tudták a megszerzett ismereteiket integrálni. Szintén ebbe az irányba mutat további hat hallgató válasza, akik az „inkább igaz” kategóriát jelölték meg a válaszukban.

A megkérdezett hallgatók többsége úgy gondolja, hogy munkája során képes volt a tanári feladatkörök felismerésére és azok tudatos megtervezésére is. Az alábbi diagram megmutatja, hogy azok a hallgatók, akik egyrészt felismerték a tanári feladatköröket, másrészt képesek voltak azokat tudatosan megtervezni, úgy érzik, hogy megerősödött a projekt során a tanári szakmai identitásuk.



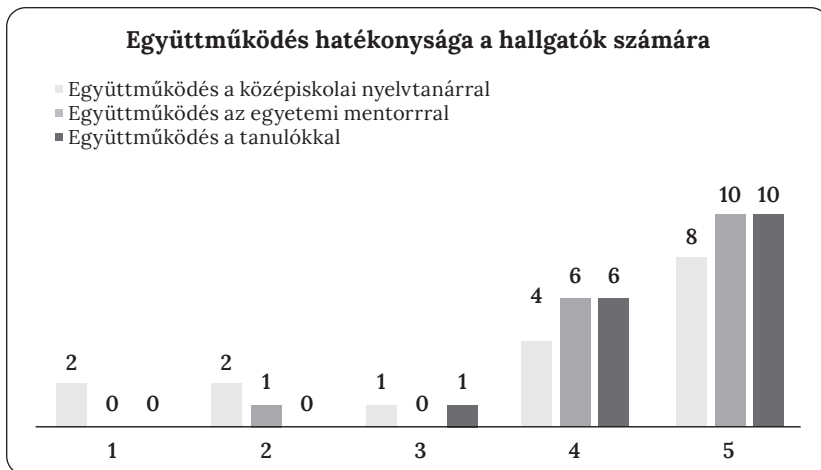
3. ábra

- **A hallgatók benyomásai a projektben részt vevő tanulócsoporthoz kapcsolódóan (ld. kutatási kérdések B pontja, 4.1-es fejezet).**

A hallgatók megítélése alapján többnyire megállapítható nyelvi fejlődés a projektben részt vevő célcsoportok tanulóinál. Mindössze három hallgató válasza tükröz ezzel a kérdéssel kapcsolatosan egyfajta semlegességet. Összesen négy válaszadó esetében mondható el, hogy a projekt keretében végzett munkájuk során a tanulók által megcélzott vizsgák eredményes letételének száma nőtt. Már a tanulók által adott válaszok elemzéseinél is megmutatkozott, hogy csekély azoknak a kutatásban részt vevő diákoknak a száma, akik a sikeres vizsgával kapcsolatban adtak választ a megkérdezés során.

- **A hallgatók visszajelzései a projektet támogató egyetemi és középiskolai koordinátorok együttműködésére vonatkozóan (ld. kutatási kérdések C pontja, 4.1-es fejezet):**

A projekt során fontos szerepet játszott az együttműködés több relációban is. Ezen összefüggésben a megkérdezett hallgatók többsége (összesen 94%) úgy gondolja, hogy mind az egyetemi mentorral, mind a tanulókkal való együttműködés hatékony volt számára. Ettől valamegyest eltérők a középiskolai nyelvtanárral való együttműködésre vonatkozó hallgatói válaszok. Összesen 12 hallgató számára volt ez az együttműködés hatékony, öten ezt kevésbé gondolták hatékonynak.



4. ábra

- **A hallgatók visszajelzései a projekt során szerzett ismeretek integrálására vonatkozóan az egyetemi tanárképzésben (ld. kutatási kérdések D pontja).**

A hallgatók mintegy 88%-a gondolja úgy, hogy a projekt során szerzett ismereteik integrálhatók az egyetemi tanárképzésbe. Két hallgató válasza tükröz ebben a vonatkozásban bizonytalanságot.

Középiskolai idegennyelv-tanárok adatainak elemzése

- **A nyelvtanárok háttéradatai:**
 - A kutatásban a német nyelvvel kapcsolatban részt vevő nyelvtanárok száma: 6 fő.
 - A nemek aránya: 5 nő és 1 férfi.
 - A nyelvtanárok életkora: 50–60 év közötti korosztály.
 - A tanári pályán eltöltött évek száma: 25–39 év.

- A nyelvtanárok szakpárjai: német–orosz (2 fő), német–orosz–magyar (2 fő), német (2 fő).
- A nyelvtanárok anyanyelve: magyar.
- A nyelvtanárok tanult idegen nyelvei: német és orosz (6 fő), ezen felül angol (2 fő).
- A nyelvtanárok az alábbi városokban tanítanak: Kiskunfélegyháza (2 fő), Kecskemét (1 fő), Komárom (2 fő) és Balassagyarmat (1 fő).
- A projektben való részvétel időtartama: négy félév (3 fő) és öt félév (3 fő).
- **A nyelvtanárok projektben való részvételének motivációi:**
 - az iskolai nyelvórákon túl nyelvtanulási lehetőség biztosítása a tanulóknak,
 - a nyelvtanulás iránti motiváció erősítése a tanulóknak,
 - saját módszertani megújulás, az egyéni szakmai módszertani eszköztár bővítése,
 - szakmai kapcsolatépítés az ELTE oktatóival és hallgatóival.
- **A nyelvtanárok benyomása a hallgatók szakdidaktikai és módszertani felkészültségére, a projekt során végzett oktatói munka tudatosságára, a tanítási és tanulási folyamatok metaszinten történő reflektálására vonatkozóan (ld. kutatási kérdések A pontja, 4.1-es fejezet).**

A hallgatók szakdidaktikai, módszertani és nyelvi felkészültségét mind a hat válaszadó magas szintűnek, illetve kiválónak tartja, teljes mértékben meg voltak elégedve a hallgatók felkészültségével minden tekintetben. A nyelvtanári válaszok tükrében elmondható, hogy a hallgatók tudatossága az órára való felkészülésben megfelelő volt. Tudatosságuk nemcsak a tervezés során, hanem az órák megtartása során is megnyilvánult. A hallgatókéhoz hasonlóan a nyelvtanárok benyomása alapján is megerősödött a hallgatók szakmai identitása a projekt során. Alapvetően megfelelőnek ítélik meg a hallgatók reflektálási képességét is. A hallgatók felkészültségével összefüggésben továbbá kiemelik a nyelvtanárok a változatos módszereket és feladatokat, amelyeket a csoport igényeihez és érdeklődéséhez szabva készítettek elő és alkalmaztak az órán.

A hallgatók fejlődéséhez a nyelvtanárok megítélése szerint ők az órák utáni megbeszélésekkel és a hallgató által tartott órák közös reflektálásával tudtak hozzájárulni. A nyelvtanárok a szakmai megbeszélések során elsősorban a tanulói értékelésre, a tervezésre, a vizsgákra való felkészítésre és a differenciálásra vonatkozó tapasztalataikat osztották meg a hallgatókkal.

- **A nyelvtanárok benyomása a projektben részt vevő tanulócsoporthoz (ld. kutatási kérdések B pontja, 4.1-es fejezet).**

Ahogy maguk a nyelvtanulók és az órákat tartó hallgatók, a nyelvtanárok is úgy látják, hogy a projektben részt vevő tanulóknál nyelvi fejlődés állapítható meg, és a tanulók számára hasznos és többnyire öröm volt az órákon való részvétel. A nyelvtanárok válasza azt tükrözi, hogy hatékony volt a tanulók számára a hallgatókkal való együttműködés, és összességében lehetőségük volt tőlük szakmailag újat tanulni. A válaszadók többsége a tanulók szóbeli kifejezőképességének fejlődését látja a projekt legnagyobb hozadékának. A tanulók a hallgatókkal végzett közös munka során bátrabbak és magabiztosabbak lettek, szívesen tanultak együtt egy életkorban hozzájuk közelebb álló tanárral. Megfigyelhető továbbá a tanulói motiváció és a tanulási kedv növekedése, amelyhez hozzájárultak a hallgatók újszerű és játékos módszerei. A hat adatközlő tanár csoportjaiban a válaszaik alapján nem volt jellemző nyelvi vizsgák letétele, így erre vonatkozóan nem szolgáltatott adatot.

- **A nyelvtanárok benyomásai a projektet támogató középiskolai koordinátorok együttműködésére vonatkozóan (ld. kutatási kérdések C pontja, 4.1-es fejezet).**

A középiskolai idegennyelv-tanárok és a hallgatók együttműködése folyamatos volt, végigkísérte a projektet. A hallgatókkal való közös munkát mind a hat kolléga egyértelműen pozitívan értékelt, kiemelve a kölcsönös gazdagodást, az egymásnak átadott tapasztalatokat és az új ismereteket. A folyamatos tapasztalatcsere során a nyelvtanárok új módszereket és módszertani ötleteket ismerhettek meg a hallgatóktól, amelyeket azóta saját gyakorlatukban is tudnak alkalmazni. Ezen túl a közös munka során fejlődött a digitális kompetenciájuk. A módszertani gazdagodáson túl megjelenik az optimizmus növekedése is, miszerint a nyelvtanárok meg tapasztalhatták a hallgatók lelkiismeretes munkáját, illetve a munkához való lelkiismeretes és pozitív hozzáállását.

A hallgatók tanulási naplójának elemzése

Az alábbi fejezet a német szakos hallgatók tanulási naplójának elemzésével foglalkozik. Jelen tanulmány keretében a teljes hallgatói dokumentáció elemzése nem lehetséges (a dokumentáció felépítéséhez ld. 4.2. fejezet). Így az elemzéshez két hallgató munkáit választottuk ki, akiknek a gondolatai és a megállapításai a projekt egészének megítélés szempontjából különösen fontosak. A két hallgató tanulási naplóját e két kérdés alapján elemeztük:

- Milyen területen nyilvánul meg a hallgatók tanári tudása reflektív szövegekben?
- Milyen területen és mennyiben nyilvánul meg a hallgatók tudatossága a tanári munkájukban a reflexióik alapján?

A tanulmányban az első hallgatót A-nak, míg a második hallgatót B-nek nevezzük, megőrizve így az anonimitásukat. Az iskola, amelyben a projekt keretében tanítottak, nem kerül megnevezésre. A hallgató négy féléven keresztül tanított egyedül a projektben. Mind a négy félévben 9., 10. és 11. évfolyamos A2 nyelvi szintű csoportokban szerzett tanítási tapasztalatot. B hallgató is összesen négy féléven keresztül tanított a projektben, azonban egy félévben párban tanított egy hallgatótársával. Az elemzésbe annak a három félévnek a tanítási naplóit vontuk be, amelyben egyedül tanított 9., 10. és 11. évfolyamon A1+ és A2 szintű csoportokat.

A és B hallgató tanári tudása és tudatossága a reflexióik alapján számos területen megnyilvánul. Az alábbiakban bemutatjuk azokat a legfőbb területeket, amelyek a két hallgató munkáinak vizsgálata során e tekintetben kirajzolódtak. Az elemzés során a két hallgató munkáját összevetjük és az egyes területeket a reflexióikból kiválasztott konkrét példákkal illusztráljuk. Olyan példákat választottunk ki, amelyek tükrözik a hallgatók komplex gondolkodását és reflektív képességüket. A példák a tanítási naplóból szó szerint lettek átvéve, a tanulmányban dőlttel jelöljük őket. A példákból tömörítés céljából kihagyott részeket az alábbi módon jelezzük: [...].

- Mindkét hallgató a tanítási és tanulási folyamatot moderáló, a tanulókat segítő, támogató szerepet tulajdonít magának. Tudatosan bánnak a saját tanári szerepükkel, a reflexióik alapján gond nélkül azonosulnak az idegennyelv-tanári szereppel. A hallgató egy konkrét projekt bemutatása és értékelése során például reflektált saját tanári szerepére, melyben kiemelte, hogy ő mint tanár a projektben háttérbe lépett. Természetesen végig jelen volt, akkor nyújtott segítséget a tanulóknak, ha szükségük volt rá. B hallgató egy példájában is megjelenik a segítő, támogató tanári szereppel való azonosulás.

A:

A másik dolog, ami miatt a diákok számára véleményem szerint nagyon előnyös volt ez a projekt, az az, hogy az én szerepem minimálisra csökkent az órán. Tulajdonképpen csak ismertetnem kellett a feladatokat, amiket aztán önállóan kellett végrehajtaniuk, nekem csak segítő szerepem volt a dologban. Így a diákok egymással kommunikáltak németül, egymást egészítették, esetleg javították ki, nekem csak arra kellett odafigyelnem, hogy a társalgás való-

ban németül folyjon, hiszen ez egy anyanyelvi közegben azért nem annyira egyértelmű.

B:

Miközben gyakoroltak, folyamatosan járkáltam közöttük, segítettem, magyaráztam.

- A és B hallgató egyaránt törekedett a tervezéskor a tanulói igények figyelembevételére. A féléves tematikát minden esetben a tanulókkal közösen alakították ki, felmérve a nyelvi szintjüket, meglévő tudásukat, érdeklődésüket, céljaikat és igényeiket. Mindketten elsődleges célul tűzték ki a félév első foglalkozásaira a kölcsönös megismerkedést a tanulókkal, a nyelvi szintjük felmérését és a közös célok megvitatását.

A:

A félév első foglalkozásának célja egymás megismerése, a nyelvi szint felmérése és a közös célok megbeszélése, egyeztetése volt.

[A]z ő igényeikhez lehessen alakítani, és még hasznos is legyen. Emellett szerettem volna megbeszélni velük azt, hogy mik az elvárásaik ezzel a kurzussal kapcsolatban, hogy úgy tudjam alakítani az órákat, hogy ez mindenkinek megfelelő legyen.

B:

Elsősorban az volt a célom, hogy megismerkedjek a csoporttal, illetve felmérjem, milyen nyelvi szinten állnak, mik okoznak nehézséget, mire kell majd a jövőben hangsúlyt fektetni.

- A célok lefektetése után mindkét hallgató az egyes csoportokkal előre egyeztetett témákat dolgozott fel a félévek során. Olyan témák kerültek feldolgozásra, amelyek a középiskolás korú tanulókat megszólítják, számukra relevánsak és kapcsolódnak a mindennapjaikhoz. A hallgatóról elmondható, hogy a foglalkozásai során megjelentek általános, mindennapi témák (pl. család, háziállatok, foglalkozások, lakás, tavasz, ünnepek, szabadidő, hobbi, divat) és összetettebbek is (pl. haza, barátság, bizalom, bátorság, emberi kapcsolatok), amelyek még több lehetőséget biztosítanak a tanulóknak a véleményük kifejtésére és komplexebb gondolatok megfogalmazására. B hallgató foglalkozásain többnyire az általános, a mindennapokhoz kötődő témák jelentek meg (pl.: napi rutin, szabadidő, hobbi, karácsony, tél, rend, karnevál, farsang, tájékozódás, utazás, otthon és berendezés, lakókörnyezet, öltözködés, vásárlás,

időjárás, érzelmek, szilveszter vagy étkezés). Ez a különbség a csoportok közötti eltérő nyelvi szintekkel magyarázható. Az azonban mindkét hallgató esetében igaz, hogy a témák feldolgozásakor minden esetben törekedtek a tanulók személyes élményeinek bevonására.

A:

Az első óra tapasztalatai alapján úgy döntöttem, hogy az elkövetkező foglalkozásokat a következőképpen fogom felépíteni: minden alkalmat egy-egy témakör vagy kompetenciaterület köré szervezek.

Igyekeztem én is egy olyan filmet választani, ami egyrészt témájában valószínűleg közel áll a diákokhoz (mert hasonló a korosztály, érdekes a téma, saját tapasztalatok kötődhetnek hozzá, stb.), másrészt a nyelvezete és a tartalma viszonylag könnyen érthető, a diákoknak nem okoz túl nagy gondot a megértése, jó a képi világa és van olyan tanulsága, amelyet a diákok a saját életükre kivetítve tudnak hasznosítani.

[A]d lehetőséget, hogy a diákok saját magukról beszéljenek, ráadásul olyan dolgokról, amiket szívesen csinálnak, amikkel szívesen foglalkoznak. Úgy gondolom, hogy az ilyen jellegű feladatok nagyon hatékonyak a motiváció és a lelkesedés fenntartásában, emellett így szinte észrevétlenül fejlődhetnek a kommunikációs képességeik.

B:

Legutolsó feladatként pedig saját élményeiket kapcsolták a szöveghez, arról beszéltek, nekik van-e otthon fotóalbumuk, és amennyiben igen, milyen típusú fotókat őriznek benne.

[R]áadásul úgy tűnt, élvezik, hogy ők választhatnak képet, és egy kicsit összeköthetik a feladatot a saját életükkel.

- A és B hallgató munkájában egyaránt fontos szerepet játszottak a szövegek. Az egyes témákhoz tudatosan választottak ki szövegeket és tudatosan átgondolták a szöveg kiválasztásának kritériumait. A témák feldolgozásakor differenciáltan kezelték az irodalmi szövegeket és az információt közlő tényyszerű szövegeket. Az írott és hallott szövegek feldolgozásakor tudatosan alkalmazták az idegennyelv-didaktikában ismert háromfázisú modellt, reflektálva annak jelentőségére és az egyes lépések funkcióira. Mindkét hallgató munkájában megjelenik a szövegekkel végzett munka során az olvasási stratégiák fejlesztése. A hallgató hangsúlyt helyez továbbá a szövegtípusok megismertetésére és tudatosítására is.

A:

Ebbe a feladatba az igealakok felismerésén kívül beépítettem egy kezdetleges szintű irodalomdidaktikai megközelítést is a szöveggel való dolgozás 3 fázisával: szöveg olvasása előtti feladatokkal, a szöveg olvasása közbeni és olvasás utáni feladatokkal.

Ez a feladat azért is volt hasznos, mert így a diákok biztosan elolvasták – akár ki is szótárazták a szövegeket, hiszen enélkül nem tudnák elkülöníteni egymástól a fontos és kevésbé fontos információkat. Ennek a haszna többek között pl. az olvasási stratégiák, az olvasási fajták gyakorlása.

A szövegek témájukat tekintve nagyon különböznek egymástól, van közöttük országismereti témájú, életrajz, mese. Ezzel szerettem volna szemléltetni a különböző szövegtípusokat, bővíteni a szókincset és az ismereteiket.

B:

Ez alkalommal elsősorban egy leegyszerűsített irodalmi szöveg feldolgozását tűztem ki célul, amit hosszú, de a diákok számára remélhetőleg hasznos ráhangolódás előzött meg.

Még szövegértési feladatok megoldására is sor került, ahol világossá vált, hogy a szövegek globális értését mindenképpen trenírozni kell, mert a diákok leragadtak a kis részleteknél, pedig számos részét valószínűleg érthették volna a szövegeknek.

Ez sikerült is, a feladatokat ügyesen megoldották, még néhány olvasási stratégiát is megbeszéltünk.

- Mindkét hallgató több alkalommal is megfogalmazta a reflexiójában, hogy kiemelten fontosnak tartja a nyelvi készségek integrált fejlesztését, amely a szövegeken keresztül valósulhat meg.

A:

Az órára direkt olyan feladatokat vittem, amelyek egyrészt különböző kompetenciaterületeket fejlesztenek, így volt az órán hallásértés, önálló szövegalkotás írásban, olvasásértés [...]

Emellett természetesen sok szöveget olvastunk és hallgattunk, így az olvasás- és hallásértésük is sokat fejlődött.

B:

Az óra folyamán a diákok nyelvi kompetenciái közül többet is fejlesztettünk.

Az órán különböző részkompetenciákat fejlesztettünk, természetesen a hangsúly a hallásértésre került, de mind szóbeli, mind pedig szövegértéses feladatokra is sor került, ráadásul a szókinccsel is dolgoztunk, sőt még a kiejtést is volt időnk gyakorolni.

- A két hallgató a szövegmunkát a legtöbb esetben összekötötte nyelvtani és szókinccsmunkával. A nyelvi bázis kiépítéséhez szükséges nyelvi eszközöket nem izoláltan kezelték, munkájukban törekedtek a szókinccs és a nyelvtani ismeretek összekapcsolására. A hallgató differenciáltan kezelte a rendszernyelvészeti és a funkcionális szemléletet a nyelvtani ismeretekre vonatkozóan. B hallgató munkájában jelentős szerepet töltött be a nyelvtani munka, különböző nyelvtani jelenségek bevezetése, megtanítása és gyakorlása. Sok esetben a kiválasztott szövegek is az adott nyelvtani jelenség prezentálására szolgáltak, egyéb tartalmi munka nem minden esetben kapcsolódott a szövegekhez. Ez azzal magyarázható, hogy a hallgató számos hiányosságot állapított meg a tanulóknál és igyekezett ezeket rendszerezni, újra megtanítani. Mindketten nagy hangsúlyt helyeztek a nyelvtani ismeretek tudatosítására.

A:

Emellett a mese is kifejezetten jó más nyelvtanok, pl. a németben a Präteritum gyakorlására, hiszen a meséléshez ezt az igeidőt kell használni, így a diákok ezeket az igealakokat is gyakorolhatják. Emiatt csináltunk tegnap egy kis nyelvtanórát a foglalkozáson belül, hogy tudatosítsunk bizonyos jelenségeket és begyakoroljuk ezek használatát.

B:

A szöveg kapcsán ezúttal nem a tartalomra helyeztük a hangsúlyt, mint az előző órán, hanem a múlt időre, annak előfordulására, arra, mikor miért éppen egy bizonyos alakot használnak a szövegben, illetve gyakoroltuk is a szövegből kiindulva újból ezt a nyelvtani jelenséget.

- Az írott és hallott szövegeken túl A hallgató többször dolgozott munkája során német nyelvű filmekkel, amelyekkel különböző célokat kívánt megvalósítani. Minden esetben didaktizálta a filmeket, pontosan megindokolta a reflexióiban, hogy miért dolgozik filmmel, és milyen kritériumok alapján választotta ki a filmeket. B hallgató ezzel szemben inkább didaktizált rövidebb videókkal és dalokkal dolgozott. Mindketten felismerték az audiovizuális eszközök nyújtotta potenciált az idegennyelv-oktatás folyamatában.

A:

A filmnézést több okból is nagyon jó módszernek tartom a nyelvtanulás szempontjából. Egyrészt motiválhatja a diákokat azáltal, hogy a műfaj elég közel áll hozzájuk. [...] Másrészt a diákoknak elég kevés lehetőségük van arra, hogy huzamosabb ideig autentikus szöveget hallgassanak: [...] a nyelvi akadályok leküzdését a képi megjelenés segíti. Harmadrészt egy jól kiválasztott film bármilyen korosztály számára gondolatébresztő lehet, ezáltal serkenti azt, hogy a diákok igényét érezzék annak, hogy hozzászóljanak, megosszák a véleményüket a látottakról.

Ha nyelvórán filmekkel szeretnénk dolgozni, az sosem jelentheti csak azt, hogy megnézzük a filmet és ennyi. Hogy a filmek beépítésének legyen értelme, mindenképpen kell hozzá feladatokat adni, hiszen így lehet elérni vele nagyon sokféle célt

B:

A továbbiakban egy zeneszámmal foglalkoztunk, [...]. Ehhez didaktizált feladatokat kaptak a diákok. Ráhangelődés előzte meg a szám meghallgatását, először felidéztek a diákok saját gyerekkorukat.

- Mindkét hallgató igyekezett a legtöbb óráján fejleszteni a tanulók szóbeli kommunikációs készségét, nagy hangsúlyt fektetve a nyelvi cselekvőképesség fejlesztésére. Ezen túl a legfőbb céljuk az volt, hogy motiválják a tanulókat, hogy megszerettségükkel a nyelvtanulást és megértességükkel annak fontosságát. Az ehhez vezető úton minden esetben arra törekedtek, hogy az egyes feladatok során a tanulóknak legyen sikerélményük, valamint legyenek bátrak a nyelvhasználatban és szabaduljanak meg az esetleges félelmeiktől.

A:

Erre tehát mindenképpen építhetek később, hogy olyan feladatokkal színesítsem az órát, ami a kommunikációs készségeket fejleszti, amelyeknek a kommunikáció áll a középpontjában.

Azt tapasztalom, hogy a diákok nagyon nehezen mernek megszólalni németül, ami egyrészt betudható a nyelvi bizonytalanságnak, másrészt annak, hogy az alap nyelvóráikon valószínűleg elég kevés szóbeli megnyilvánulásuk van. Ezen viszont mindenképpen változtatni kell és szeretnék, hiszen a legfontosabb dolog egy idegennyelv megtanulásánál az, hogy az ember merje és tudja is használni az adott nyelvet akkor, amikor kell.

A kurzus egyik legfontosabb célja az volt, hogy a diákok motivációt szerezzenek a német nyelv tanulásával kapcsolatban, hogy megszeressék a nyelvet.

B:

A feladatot láthatóan nagyon élvezték, [...] Ezt nagyon motiválónak is találom, hiszen így nekem különösképpen megvan arra a lehetőségem, hogy újat mutassak nekik, olyat, amit még nem láttak, és amit fontos lehet ismerni.

A diákoknak egy bűnügyet kellett felgöngyölíteniük, közben kérdéseket feltéve egymásnak, hogy megtudják, ki mit csinált az eset idején. Ezen kívül állomásokon tudtak újabb információkhoz jutni, így megtudva végül az igazságot. A végén röviden le kellett írniuk párban, mi történt pontosan.

- A két hallgató tanári tudásának egyik legfőbb eleme a saját munkájukra való reflektálás képessége, a metaszinten végzett munka. Az egyes órák jól átgondolt és jól felépített lépéseire, a kitűzött célokra, azok megvalósulására tudatosan reflektáltak, értelmezték a Mit-Miért összefüggéseket és pontosan megfogalmazták, hogy az általuk kiválasztott feladatok mire szolgálnak, mit fejlesztenek a tanulóknál. Abban az esetben, ha az órán valami nem az elvárásoknak megfelelően sikerült, annak keresték az okát, igyekeztek további alternatívákat kigondolni. Kiemelten fontosnak tartják az egyéni fejlődést, és építenek a tanulói visszajelzésekre, amelyek beépítésére törekedtek a későbbi munkájuk során.

A:

[...] Ezt a feladatot valahogy nem sikerült megvalósítani, nem igazán tudom megfejteni, hogy mi volt a konkrét probléma. [...] Úgy gondolom, hogy ilyen képleírást sokkal gyakrabban kell majd csinálnunk, hiszen ez egy fontos elem lesz mind egy nyelvvizsgán, mind pedig az érettségin.

A kérdőívekben megfogalmazott visszajelzések nekem is nagyon fontos tapasztalattal szolgálnak, hiszen az alapján, ahogy a diákok reflektálnak a munkámra, én is sokkal könnyebben fogok tudni reflektálni saját magamra. És ilyenkor az a legjobb, amikor egy leendő tanár kap hideget-meleget, hiszen a negatív (de építő jellegűnek felhasználható) kritikákból tudunk a legtöbbet tanulni, ezek járulnak hozzá legjobban a fejlődésünkhöz.

B:

utána egy szöveget olvastunk a diákokkal, amihez kérdéseket írtak. A szöveget szerencsére úgy tűnt, elég jól értik, ez nekem is visszajelzés, milyen szövegekkel érdemes dolgozni, mert az előző alkalmak során igen változó volt, mi megy nekik könnyebben vagy nehezebben. 1-2 dologra felkészülnék még pluszban, ha újra ilyen órát csinálnék valamikor, mert merültek fel olyan nehézségek, kérdések, melyekre ha előre kitalálok valami kis segítséget, nem menet közben kellett volna beavatkoznom.

- Jó volt megélni, hogy nagyon pozitív visszajelzéseket kaptam tőlük, és azt hiszem, én is rengeteget tanultam ez alatt a két félév alatt.

A reflexiók alapján mindkét hallgató tudatosan használta az idegen nyelvet, és adott esetben a magyar nyelvet az óráin. A foglalkozások során törekedtek a folyamatos célnyelvi használatra. Bizonyos esetekben azonban (pl. megismerkedés) az anyanyelvükön szólították meg a tanulókat.

A:

Emellett fontosnak tartom azt is, hogy én szinte kizárólag németül beszéljek hozzájuk ezeken a foglalkozásokon, hiszen ebből azt látják, hogy ez a nyelv eszköze is a kommunikációnknak, nemcsak a célja.

B:

Az óra első felében magyarul beszélgettem a diákokkal, hogy kicsit megismerjem őket. [...] Ezután beszélgettem velük egy kicsit immár németül néhány alapvető témáról (hobby, család, barátok stb.), hogy felmérjem, szóbeli készségeik milyen szinten mozognak.

- A hallgatók fontos szerepet tulajdonítottak a tanulók meglévő ismereteinek, így minden esetben építettek a tanulók meglévő tudására, összekapcsolták azokat az új ismeretekkel.

A:

Fontosnak tartottam, hogy a játék előtt és közben átismételjük az előző órai anyagot, hiszen csak így lehet egy folyamatot csinálni a 12 alkalomból, így nem lesznek egymástól teljesen szeparált nyelvtörések, és így a fejlődés is sokkal könnyebben látszik a diákoknak is, nekem is.

B:

Az óra első harmadában azonban sor került még az eddig tanultak újbóli ismétlésére.

- A digitális technológiát, az IKT-eszközöket mind a ketten funkcióinak megfelelően használták, tudatosan törekedtek a tanulók digitális kompetenciájának fejlesztésére. Igyekeztek a tanulóknak utat mutatni abban, hogyan tudnak az interneten megszerzett ismeretekkel differenciáltan bánni, valamint segítették őket a digitális eszközök tudatos használata terén is. B hallgató munkájában dominánsabban megjelentek a digitális eszközök, amelyek tanórai alkalmazására minden esetben tudatosan reflektált. A hallgató a távolléti oktatás keretében szerzett tapasztalatot ezen eszközök használatával kapcsolatban, amelyeket szintén tudatosan és nem öncélúan épített be a nyelvtanulás folyamatába.

A:

A mai óra elején egy gyakorló online feladatsorral visszatértünk az előző órán megbeszélt és gyakorolt nyelvtani anyaghoz, a mellék-névragozáshoz. Az online feladatok a gyerekeknek szerencsére nem okoznak nehézséget, hiszen az iskolában bevett gyakorlat a mobiltelefon órai használata és észszerű beépítése a tanórába.

A távoktatás abból a szempontból is jó, hogy a diákoknak van lehetősége több pl. online szótárt megismerni, és ezeket használni. Egy kis segítséggel pedig azt is el lehet érni, hogy kritikusan tudják szemlélni az online szótárak szavait, hogy el tudják dönteni, vajon tényleg azt jelenti-e az adott szó.

B:

Azt tapasztaltam, hogy habár ezekkel az eszközökkel a kezükben nőnek fel, sok dolog egyáltalán nem volt egyértelmű számukra, több helyen is elakadtak vagy nem effektíven és gazdaságosan oldottak meg egy-két problémát. Ez jelzi számomra, hogy mindenképpen érdekes néha-néha a digitális kompetencia fejlesztésével is célzottan foglalkozni.

Terveztem a feladat reflektálását is, erre szinte szükség sem volt irányítottan, mert a diákok teljesen maguktól jeleztek vissza a feladat végén, hogy ezt mennyire élvezték, és hogy mennyire jó volt ez az óra. És én magam is így éltem meg, azt hiszem, sikerült olyan célra és olyan kontextusban használnom a technikát, ahol az egyáltalán nem volt öncélú, sőt.

Külön érdekes volt számomra az, mi tetszett nekik a legjobban, egytől egyig olyan tevékenységeket neveztek meg, melyeknél digitális technikát használtunk, azt hiszem, ez jól bizonyítja, mekkora motiváló ereje van ennek a fiatalokra nézve.

- A hallgató munkájában látható, hogy nagy jelentőséget tulajdonít a tanuló interkulturális kompetenciája fejlesztésének, melyhez különböző módokon járult hozzá a foglalkozások során. Munkája során többször dolgozott filmekkel, amelyek interkulturális tartalmakat közvetítettek, több alkalommal vont be országismereti tartalmakat az órai munkába, vagy német cserediákokkal közös munkát tervezett egy foglalkozás keretén belül. B hallgató is több alkalommal tűzte ki célul az interkulturális kompetencia fejlesztését és országismereti tartalmak közvetítését. Neki azonban a csoportok nyelvi szintjéhez igazodva nem volt lehetősége a komplex fejlesztésre ezen a területen.

A:

Fontosnak tartom még az idegennyelvórákon is azt, hogy kitérjünk arra, hogy mi magunk kik vagyunk, hogyan definiáljuk a hazánkat, hogyan és miért tartjuk magunkat magyarnak, európainak. Emellett próbáltam egy kis interkulturalitást is bevinni az órába, olyan szövegekkel, melyben különböző nemzetekhez tartozó fiatalok mesélnek a saját hazájukról, arról, hogy ők hová tartozónak tekintik magukat és miért. [...] Az, hogy megjelenik az interkulturalitás a nyelvórán persze teljesen természetes, hiszen az ország- és népismereti háttér megismerése a célnyelvi ország szempontjából nagyon fontos, viszont igyekeztem ezen az órán ezt egy kicsit kibővíteni [...]

[...] Az egyik legfontosabb ilyen ünnepkör természetesen a német nyelvű országok szempontjából is a karácsony. Ez a téma jó arra, hogy hasonlóságokat és különbséget fedezzünk fel a szokásokban és a hagyományokban, ezáltal pedig reflektáljunk a saját magunk környezetére is.

Az idegennyelv-tanításnak, illetve -tanulásnak nagyon fontos részét képezi a célnyelvi ország(ok) ismerete, hiszen ezek az ismeretek sokféle célra felhasználhatók. Egyrészt interkulturális ismereteket közvetítenek, másrészt segítik a kritikus és kontrasztív gondolkodást.

B:

A továbbiakban Kölnnel és a farsanggal foglalkoztunk képek, videók, beszélgetés és egy rövid szöveg segítségével. Megpróbáltam

elérni, hogy ezt a témakört összekössék saját emlékeikkel, tapasztalataikkal, így beszélgettünk arról, hogy náluk mik a szokások, általános iskolában pl. hogyan telt egy-egy farsangi ünnepség.

- Mindkét hallgató alkalmazta munkája során a komplex tanulási formákat is. Több alkalommal szerveztek projekt munkát a tanulók számára. Tudatosan tervezték meg és reflektálták a projekteket. A hallgató két esetben összekötötte a projekteket a digitális oktatással, ezzel motiválva a tanulókat.

A:

Az órán a diákoknak egy több részből álló projektet kellett végrehajtaniuk, amely egy baráti társaság külföldi (németországi) utazásának megszervezését jelentette, tekintettel a szállásra, a közlekedési eszközre és a megtekintendő látványosságokra egyaránt.

A feladatsor része egy projekt is, amelyben a diákoknak egy útikönyvet kell készíteniük. Úgy gondolom, hogy a digitális oktatásban kifejezetten jó projekteket lehet összeállítani, hiszen a diákok amúgy is a telefonjaikat/számítógépeiket használják, így könnyen beilleszthetnek képeket, kereshetnek az interneten.

A félév utolsó óráján egy digitális kávéházi túrát tettünk a diákokkal a bécsi kávéházakba – sajnos ebben a félévben csak erre volt lehetőség.

B:

Meg kellett tervezniük a bécsi útjukat, ehhez megnézték, mikor indul a busz, mennyire fog kerülni, hogy jutnak el az indulási pontra stb. Ezután Bécs nevezetességeivel foglalkoztunk, ki kellett választaniuk azokat, amelyek érdeklik őket, és ezekről néhány információt is gyűjteniük kellett – ezt utána közösen megbeszéltük.

- A hallgatók törekedtek a tanulók hibáit differenciáltan kezelni és azokra reflektálni, illetve a tanulóknál tudatosítani, hogy a hibáktól nem kell félni. Mindkét hallgató esetében megfigyelhető, hogy próbálták a tanulók hibához való hozzáállását megváltoztatni és a hibázásból adódó félelmeiket, illetve bizonytalanságukat leküzdeni velük.

A:

Ezt nekem egy nagyon fontos tapasztalat volt: valahogy meg kell értetni a diákokkal, hogy a hibáktól nem kell félni, nem kell miatta bizonytalannak lenni. Hiszen ez a bizonytalanság rosszabb, mint

egy-egy elejtett nyelvtani hiba. Erre szeretnék a későbbiekben kitalálni valami jó módszert, hogy nem kell félniük a hibáktól, legyenek bátrak, mert sokkal többet érnek el a bátorságukkal, a magabiztossággal, mint egy hibátlan nyelvtani szerkezettel. Természetesen nem azt akarom nekik mondani, hogy felesleges a nyelvtani helyességre való törekvés, hiszen ez nem igaz, viszont nem ez az elsődleges.

Igyekeztem/igyekszem elérni azt, hogy ne féljenek a hibázástól, ennek a lehetősége ne tartsa őket vissza a megszólalástól.

B:

Egyáltalán nem féltek bevallani, ha egy-egy helyen többet vagy kifejezetten sokat hibáztak.

- Mindkét hallgató reflektált szövegeikben a differenciálással kapcsolatos tapasztalataira. B hallgató esetében azonban ez a téma hangsúlyosabban megjelenik. Törekedett a tanulók egyéni igényeinek és szükségleteinek megfelelő feladatokat összeállítani, a lehetőségekhez mérten biztosítani nekik az egyéni fejlesztést. Minden esetben reflektált tapasztalataira, és tanulságokat fogalmazott meg, illetve következtetéseket vont le a további foglalkozások szempontjából.

A:

A mindenféle feladatokkal így azt hiszem, elértem, hogy bepillantást nyerjek abba, hogy tulajdonképpen milyen szinten állnak a diákok németből, másrészt egy kicsit megismertem őket személyesen is, ami meg fogja könnyíteni a további munkát, a differenciálást és a segédanyagok kiválasztását.

B:

de hosszú távon muszáj lesz nagyon erőteljesen és tudatosan differenciálni ebben a csoportban, mert sajnos szinte mindenkinek egyéni feladatokra lesz szüksége a fejlődéshez. Így ezen a jövő hétig sokat kell még gondolkodnom, hogyan lehet vagy lehet-e emellett ennek a csoportfoglalkozásnak megtartani a csoportos jellegét, vagy nagyrészt a tanulók egyéni munkáltatása és segítése fog megvalósulni.

Így ezúttal is egyéni feladatlapokat kaptak, amit egy közös összefoglalási szakasz előzött meg, illetve egy közös játék követett, amely oldotta a hangulatot. Ezután nyelvtani gyakorlásra és egyéni fejlesztésre került sor, mely szintén igazodott a tanulók nagyon különböző és eltérő nyelvi szintjeihez.

- Mindkét hallgató munkájában jellemző a tanulói autonómia fejlesztésére irányuló törekvés. A differenciáláshoz hasonlóan ezen a területen is több alkalommal reflektált tapasztalataira B hallgató. Különböző utakon és különböző eszközökkel (pl. tanulási napló) próbálta segíteni a tanulókat abban, hogy a saját tanulási folyamatukról elgondolkodjanak, reflektáljanak az elért eredményeikre és célokat tűzzenek ki saját maguk számára. Lehetőséget kaptak továbbá a tanulók, hogy saját teljesítményüket értékeljék.

A:

egyáltalán nem érezték kellemetlennek azt, hogy megmondják nekem, hogy ez egyszerűen csak túl nehéz és hagyjuk abba. Úgy gondolom, hogy ez mindenképpen a bizalom és a jó együttműködés jele is, hiszen tudják, hogy észszerű keretek között beleszólhatnak abba, hogy hogyan alakítjuk az órát, azért, hogy nekik a lehető legjobb legyen.

B:

Továbbá kaptak egy tanulási naplót is, melybe minden óra utolsó 5-10 percében fognak írni, két kérdésre kell válaszolniuk: Mi az, amit megtanultak aznap/hogy érezték magukat az órán? és Mi az, amit szerintük még gyakorolniuk kell?

Nemcsak számomra volt ez ilyen szempontból tanulságos, hanem leginkább az ő számukra, mivel a megoldandó feladatokat maguk választhatták ki több közül, majd maguk is javíthatták, ráadásul értékelniük is kellett saját teljesítményüket. Azt gondolom, és úgy láttam, így anélkül vált számukra világossá, miben kell még fejlődniük, mit kell gyakorolniuk, hogy én mint külső személy azt kihangsúlyoztam volna.

Adatok értékelése

A kutatás során a kérdőíves felmérés adatai és a hallgatói tanulási naplók elemzése alapján a német nyelvre vonatkozóan a kutatási kérdésekre reflektálva az alábbi megállapítások tehetők:

- A hallgatók szakdidaktikai és módszertani felkészültségére, a projekt során végzett oktatói munka tudatosságára, a tanítási és tanulási folyamatok metaszinten történő reflektálására vonatkozóan:
 - A hallgatók szakdidaktikai és módszertani szempontból fejlődtek a foglalkozások során, felismerték a tanári feladatköröket és képesek voltak az oktatói munkájukat tudatosan megtervezni.

- A nyelvtanárok benyomása alapján a hallgatók szakdidaktikai, szakmódszertani és nyelvi felkészültsége magas szintű, óratervezésük és óravezetésük tudatos, képesek reflektálni a saját munkájukra.
 - A hallgatók tanári szakmai identitása a projektben végzett munka során a saját és a nyelvtanárok benyomása alapján megerősödött.
 - A hallgatók megítélése szerint az egyetemi tanulmányaik alatt szerzett ismereteiket többnyire hasznosítani tudták a projekt keretében végzett munkájukban.
 - A tanulók számára motiváló volt az órákat tartó hallgatók szakmai felkészültsége és emberi magatartása.
 - A hallgatók egyéni reflexiói alapján a tanári tudásuk és tudatosságuk számos területen megnyilvánul. Ismerik és alkalmazzák azon didaktikai elveket, melyek a modern idegennyelv-tanítás alapjául szolgálnak.
 - A hallgatók óráikat a tanuló-, téma- és szövegközpontúság jegyében tervezték és tartották meg. Kiemelt figyelmet fordítottak a szövegekkel végzett munkára.
 - Foglalkozásaik fő célja egyrészt a tanulók nyelvi cselekvőképességének fejlesztése, másrészt a nyelvtanulási motiváció erősítése.
 - Tudatosan fejlesztik a tanulók digitális és interkulturális kompetenciáját, valamint az autonóm tanulói magatartást.
 - A hallgatók törekednek a tanulók egyéni különbségeinek figyelembevételére és az integrált készségfejlesztésre.
 - Tudatosan reflektálnak a saját tanári munkájukra, törekednek a további szakmai fejlődésre és azonosulnak a tanári szerepükkel.
- A projektben részt vevő tanulócsoportokra vonatkozóan:
 - A tanulók többsége, a hallgatók és a nyelvtanárok benyomása alapján a projekt keretében nyújtott foglalkozásokon végzett munka során a tanulóknál nyelvi fejlődés állapítható meg.
 - A tanulók és a nyelvtanárok benyomása alapján is hasznos és örömteli volt a részvétel az órákon a tanulók számára.
 - A projektet támogató egyetemi és középiskolai koordinátorok együttműködésére vonatkozóan:
 - A hallgatók és az egyetemi mentorok, illetve a hallgatók és a középiskolai nyelvtanárok között az együttműködés hatékony volt. A hallgatók és a középiskolai nyelvtanárok együttműködését elsősorban a kölcsönös gazdagodás, az egymástól való tanulás és a folyamatos szakmai tapasztalatcsere jellemezte.
 - A projekt során szerzett ismeretek integrálására vonatkozóan az egye-

temi tanárképzésben:

- A hallgatók véleménye alapján a projektben szerzett ismeretek integrálhatók az egyetemi tanárképzésbe.

Összegzés

Összefoglalva egyértelműen elmondható, hogy a nyelvoktatás hatékonysága célzott támogatással jelentősen emelhető. A projekt során szerzett tapasztalatok és tanulságok azt mutatják, hogy a tanulók eredményessége, sikere az iskolai oktatásban több tényező összhatásának eredményeként valósul meg. A tanulók hozott képességei, szociális háttere mellett döntő jelentősége van a tanári munkának, a tanárok szakmai identitásának, a tanári feladatokhoz való pozitív viszonyulásának, a tanári szerepkörrel való azonosulásnak. Csak azok a tanárok lesznek eredményesek, akik pozitívan, szeretettel és érdeklődéssel fordulnak a tanítványaikhoz. *„It is the teachers who are open to experience, learn learn from errors, seek and learn from feedback from students and who foster effort, clarity and engagement in learning”* (Hattie, 2009: 359).

Az „EFOP-3.2.14-17: Nyelvtanulással a boldogulásért” című projektben a tanulókhöz hasonlóan önkéntes alapon részt vevő tanár szakos hallgatók lelkesedése és nyitottsága megteremtette a tanulók számára az optimális környezetet, hogy egyéni adottságaik szerint tudják nyelvtudásukat fejleszteni.

A projekt fontos tanulságokkal szolgált a tanárképzés számára. Megmutatta, hogy milyen nagy lehetőségeket rejt az elmélet és a gyakorlat összekapcsolása, a közös munka állandó reflektálása, az idegennyelv-oktatás valamennyi szereplője közötti folyamatos párbeszéd. A leendő tanárok képzése során nagy jelentősége van az elméleti képzés mellett a gyakorlati tapasztalatszerzésnek is.

Irodalomjegyzék

- Antalné Szabó, Á. (2019). A szövegértő olvasás fejlesztése magyar nyelven – adaptivitás és motiválás a fejlesztésben. In Á. Antalné, Szabó, Zs. Gonda, É. Major, J. Raátz, É. Szabó & E. Terbe (Eds.), *A szövegértés mint tanulási képesség fejlesztése* (pp. 49–80). Budapest: Eötvös Loránd Tudományegyetem.
- Baumert, J., Artelt, C., Klieme, E., Neubrand, M., Prenzel, M., Schiefele, U., Schneider, W., Schümer, G., Stanat, P., Tillmann, K-J. & Weiß, M. (Eds.) (2001). *PISA 2000. Zusammenfassung zentraler Befunde*. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.
- Belinszki, B., Szepesi, I., Takácsné Kárász, J. & Vadász, Cs. (Eds.) (2020). *Országos kompetenciamérés. Országos jelentés. 2019*. Budapest: Oktatási Hivatal. Hozzáférés: https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/meresek/orszmer2019/Orszagos_jelentes_2019.pdf (2021. 02. 07.)
- Bredella, L. & Christ, H. (1995). Didaktik des Fremdverstehens im Rahmen einer Theorie des Lehrens und Lernens fremder Sprachen. In L. Bredella & H. Christ (Eds.), *Didaktik des Fremdverstehens* (= Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik) (pp. 8–20). Tübingen: Narr.
- Bredella, L. (2009). Die zentrale Bedeutung von Inhalten für Bildungsziele, Lernstrategien und Kompetenzen. In K-R. Bausch, E. Burwitz-Melzer, F. G. Königs & H-J. Krumm, (Eds.), *Fremdsprachenunterricht im Spannungsfeld von Inhaltsorientierung und Kompetenzbestimmung. Arbeitspapiere der 29. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts* (= Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik) (pp. 25–34). Tübingen: Narr.
- Burwitz-Melzer, E. (2007). Kompetenzen im fremdsprachlichen Literaturunterricht. Ein Plädoyer für ein neues Konzept. In K-R. Bausch, E. Burwitz-Melzer, F. G. Königs & H-J. Krumm, (Eds.), *Textkompetenzen. Arbeitspapiere der 27. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts* (=Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik) (pp. 37–49). Tübingen: Narr.
- Caspari, D. (2003). *Fremdsprachenlehrerinnen und Fremdsprachenlehrer*. Tübingen: Narr.

- Caspari, D. (2016). Die Lehrenden. In E. Burwitz-Melzer, G. Mehlhorn, C. Riemer, K-R. Bausch & H-J. Krumm (Eds.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 6. Auflage. (pp. 305–311). Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.
- Caspari, D., Friederika, K., Legutke, M. & Schramm, K. (Eds.) (2016). *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik: ein Handbuch*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Christ, H. (1996). *Fremde Texte verstehen*. Tübingen: Narr.
- Deme, A. (2012). Landeskundevertretung mittels interaktiver Tafel. Neue Perspektiven im schulischen DaF-Unterricht. In I. Feld-Knapp (Eds.), *Beruf und Berufung. Fremdsprachenlehrer in Ungarn* (= CM-Beiträge zur Lehrerforschung 1) (pp. 213–262.) Budapest: Typotex & Eötvös Collegium.
- Ehlers, S. (1992). *Lesen als Verstehen. Zum Verstehen fremdsprachlicher literarischer Texte und ihrer Didaktik*. Berlin & München: Langenscheidt.
- Ehlers, S. (1998). *Lesetheorie und fremdsprachliche Lesepraxis aus der Perspektive des Deutschen als Fremdsprache* (= Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik). Tübingen: Narr.
- Ehlich, K. (2002). Sprachlicher Unitarismus und Globalisierung. *Die Union. Vierteljahresschrift für Integrationsfragen*, 2002(1), 9–19.
- Erl, A. & Gymnich, M. (2007). *Interkulturelle Kompetenzen*. Stuttgart: Klett.
- Eurobarometer. (2012). Hozzáférés: http://europa.eu/rapid/press-release_IP-12-679_hu.htm
- Europarat (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin: Langenscheidt.
- Faistauer, R. (2010). Kommunikativer Unterricht. In H. Barkowski, Hans & H-J. Krumm (Eds.), *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. 1. Auflage. (p. 158). Tübingen: Francke.
- Feld-Knapp, I. (2005). *Textsorten und Spracherwerb. Eine Untersuchung der Relevanz textsortenspezifischer Merkmale für den "Deutsch als*

Fremdsprache“-Unterricht (= Lingua. Fremdsprachenunterricht in Forschung und Praxis 2). Hamburg: Dr. Kovac Verlag.

Feld-Knapp, I. (2009a): Traditionen und neue Wege: Zur Sprachpolitik in Ungarn. In A. Hornung (Eds.), *Lingue di cultura in pericolo – Bedrohte Wissenschaftssprachen: Litaliano e il tedesco di fronte alla sfida dell'internazionalizzazione – Deutsch und Italienisch vor den Herausforderungen der Internationalisierung*. (pp. 37–58). Tübingen: Stauffenburg.

Feld-Knapp, I. (2009b). Erfolgreich kommunizieren zwischen den Kulturen. Überlegungen zu kommunikativen und interkulturellen Kompetenzen im DaF- Unterricht. In L. Böttger, A. Masát & E. Tichy (Eds.), *Jahrbuch der ungarischen Germanistik 2008*. (pp. 60–73). Budapest & Bonn: GUG & DAAD.

Feld-Knapp, I. (2014a). *Universitäre DaF-Lehrerbildung in Ungarn im Spannungsfeld von Traditionen und neuen Herausforderungen*. München: Iudicium Verlag.

Feld-Knapp, I. (2014b). Textkompetenzen beim Lehren und Lernen von modernen Fremdsprachen. In P. Bassola, E. Drewnowska-Vargáné, T. Kispál, J. Németh & Gy. Scheibl (Eds.): *Zugänge zum Text* (= Szegediner Schriften zur germanistischen Linguistik 3) (pp. 127–150). Frankfurt a. M.: Lang.

Feld-Knapp, I. (2014c). Mehrsprachigkeit und Fremdsprachenunterricht. In I. Feld-Knapp (Eds.), *Mehrsprachigkeit* (= CM-Beiträge zur Lehrerforschung 2) (pp. 15–33). Budapest: Typotex Kiadó & Eötvös Collegium.

Feld-Knapp, I. (2015). Texte als grundlegende Bausteine des DaF-Unterrichts. In K. Boócz-Barna, I. Feld-Knapp, Zs. Kárpáti, P. Kertes, & B. Palotás (Eds.), *Deutsch als Fremdsprache unterrichten lernen* (= Bölcsészeti- és Művészetpedagógiai Kiadványok 6) (pp. 23–37). Budapest: Eötvös Loránd Tudományegyetem.

Feld-Knapp, I. (2018a). Was Lehrende heute können müssen: Herausforderungen für die LehrerInnenbildung. In E. Peyer, T. Studer & I. Thonhauser (Eds.): *IDT 2017. Band 1: Hauptvorträge*. (pp. 175–185). Berlin: Erich Schmidt Verlag.

- Feld-Knapp, I. (2018b). Fachliche Kompetenzen III: Zur Rolle der literarischen Kenntnisse für DaF-Lehrende. In I. Feld-Knapp (Eds.), *Literatur* (= CM Beiträge zur Lehrerforschung 4) (pp. 43–56). Budapest: Eötvös-József-Collegium.
- Feld-Knapp I. (2019). Note und Feedback. Überlegungen zum Wandel der Leistungsbewertung im DaF-Unterricht. In K. Boócz-Barna, P. Kertes & T. Sárvári (Eds.), *Kollokationen lernen* (=Deutschunterricht für Ungarn, Sonderheft 30) (pp. 13–26). Budapest: Ungarischer Deutschlehrerverband.
- Gombos, N. (2014). Ein besonderer Fall der „medialen Mehrsprachigkeit“ im Fremdsprachenunterricht: Konkrete Poesie interaktiv. In I. Feld-Knapp (Eds.), *Mehrsprachigkeit* (= CM-Beiträge zur Lehrerforschung 2) (pp. 325–350). Budapest: ELTE Eötvös-József-Collegium.
- Gósy, M. (2008). A szövegértő olvasás. *Anyanyelv-pedagógia*, 2008(1). Hozzáférés: <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=25> (2021. 02. 07.)
- Hattie, J. A. (2009). *Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London & New York: Routledge.
- Hufeisen, B. & Marx, N. (Eds.) (2014): *EuroComGerm – Die sieben Siebe: Germanische Sprachen lesen lernen. 2., völlig erneuerte Auflage*. Aachen: Shaker.
- Hunfeld, H. (Eds.) (1990): *Literatur als Sprachlehre*. Berlin: Langenscheidt.
- Hunfeld, H. & Neuner, G. (1993): *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. Eine Einführung*. München: Langenscheidt.
- Jakus, E. (2014). Das fremdsprachenintensive Vorbereitungsjahr: Chance für die Förderung der individuellen Mehrsprachigkeit im Fremdsprachenunterricht an ungarischen Schulen. In I. Feld-Knapp (Eds.), *Mehrsprachigkeit* (=CM-Beiträge zur Lehrerforschung 2) (pp. 217–234). Budapest: Eötvös-József-Collegium.
- Kránicz, E. (2014). Grammatik- und Wortschatzarbeit verbinden können. In I. Feld-Knapp (Eds.), *Mehrsprachigkeit* (=CM-Beiträge zur Lehrerforschung 2) (pp. 251–266). Budapest: Eötvös-József-Collegium.

- Krashen, S. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon Press.
- Krumm, H-J. (1995). Interkulturelles Lernen und interkulturelle Kommunikation. In K-R. Bausch & H-J. Krumm (Eds.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 3. Auflage. (pp. 156–161). Tübingen: Francke.
- Krumm, H-J. (2006). Lernen lehren- Lehren lernen. Schwierigkeiten und Chancen des Autonomen Lernens im Deutschunterricht. In: I. Feld-Knapp (Eds.), *Lernen lehren – Lehren lernen* (= Budapester Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache 1) (pp. 60–76). Budapest: ELTE Germanistisches Institut & Ungarischer Deutschlehrerverband.
- Krumm, H-J. (2009). Was lernt man, wenn man Sprachen lernt? In K-R. Bausch, E. Burwitz- Melzer, F. G. Königs & H-J. Krumm (Eds.), *Fremdsprachenunterricht im Spannungsfeld von Inhaltsorientierung und Kompetenzbestimmung. Arbeitspapiere der 29. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts* (= Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik) (pp. 104–112). Tübingen: Narr.
- Krumm, H-J. (2010). Lehrerwissen. In H. Barkowski & H-J. Krumm (Eds.), *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. 1. Auflage. (p. 187). Tübingen: Francke.
- Krumm, H-J. (2012). Veränderungen im Bereich des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen und deren Konsequenzen für die Ausbildung von Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrern. In I. Feld-Knapp (Eds.), *Beruf und Berufung. Fremdsprachenlehrer in Ungarn* (= CM-Beiträge zur Lehrerforschung 1) (pp. 53–73). Budapest: Typotex & Eötvös Collegium.
- Krumm, H-J. (2016). Kompetenzen der Sprachlehrenden. In E. Burwitz-Melzer, G. Mehlhorn, C. Riemer, K-R. Bausch & H-J. Krumm (Eds.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 6. Auflage. (pp. 311–314). Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.
- Krumm, H-J. & Portmann, P. (Eds.) (2011). *Mehrsprachigkeit und Sprachförderung Deutsch. Theorie und Praxis* (= Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache 14/2010). Innsbruck & Wien & Bozen: StudienVerlag.

- Legutke, M. (Eds.) (2008). *Kommunikative Kompetenz als fremdsprachen-didaktische Vision*. Tübingen: Narr.
- Lutjeharms, M. & Schmidt, C. (Eds.) (2010): *Lesekompetenz in Erst-, Zweit- und Fremdsprache* (= Gießener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik). Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Öveges, E. & Csizér, K. (Eds.) (2018). *Vizsgálat a köznevelésben folyó idegennyelv-oktatás kereteiről és hatékonyságáról: Kutatási jelentés*. Budapest: Oktatási Hivatal. Hozzáférés: https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/sajtoszoba/nyelvoktatas_kutatasi_jelentes_2018.pdf (2021. 02. 27.)
- Perge, G. (2014). Interkomprehension. Gemeinsamkeiten verwandter Sprachen beim Erwerb der fremdsprachlichen Lesefähigkeit nutzen lernen. In I. Feld-Knapp (Eds.), *Mehrsprachigkeit* (= CM-Beiträge zur Lehrerforschung 2) (pp. 267–310). Budapest: Typotex Kiadó & Eötvös Collegium.
- Perge, G. (2018). *Rezeptive Mehrsprachigkeit. Eine Studie zur Untersuchung der Entwicklung der individuellen Mehrsprachigkeit im institutionellen Fremdsprachenunterricht in Ungarn* (=CM-Beiträge zur Lehrerforschung, Sonderreihe B, Bd. 1). Budapest: Eötvös-József-Collegium.
- Perge, G. (2019). Wortschatzförderung in mehreren Sprachen. In: K. Boócz-Barna, P. Kertes & T. Sárvári (Eds.): *Kollokationen lernen* (=Deutschunterricht für Ungarn, Sonderheft 30) (pp. 27–46). Budapest: Ungarischer Deutschlehrerverband.
- Piaget, J. (1969). *Das Erwachen der Intelligenz beim Kinde*. Stuttgart: Klett.
- Piepho, H-E. (1974). *Kommunikative Kompetenz als übergeordnetes Lernziel im Englischunterricht*. Dornburg-Frickhofen: Frankonius.
- Piepho, H-E. (1979). *Kommunikative Didaktik des Englischunterrichts*. Sekundarstufe I. Limburg: Frankonius.
- PISA jelentés (2018). Hozzáférés: https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/nemzetkozi_meresek/pisa/PISA2018_v6.pdf

- Portmann-Tselikas, P. (2002). Textkompetenz und unterrichtlicher Spracherwerb. In P. R. Portmann-Tselikas, & S. Schmölder-Eibinger (Eds.), *Textkompetenz. Neue Perspektiven für das Lernen und Lehren* (= Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache 7). (pp. 13–43). Innsbruck & Wien & Bozen: StudienVerlag.
- Portmann-Tselikas, P. R. & Schmölder-Eibinger, S. (2008). Textkompetenz. *Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts*, 2008(39), 5–17.
- Reich, H. & Krumm, H-J. (2013). *Sprachbildung und Mehrsprachigkeit. Ein Curriculum zur Wahrnehmung und Bewältigung sprachlicher Vielfalt im Unterricht*. Berlin: Waxmann.
- Riemer, C. (2010). Empirische Forschungsmethoden in der Zweit- und Fremdsprachenerwerbsforschung. In H-J. Krumm, C. Fandrych, B. Hufeisen & C. Riemer (Eds.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. 1. Halbband (= Sprach- und Kommunikationswissenschaft 35) (pp. 764–781). Berlin & New York: de Gruyter.
- Rösler, D. (2008). Lernziel Kommunikative Kompetenz dreiunddreißig Jahre nach Piepho 1974 – ein kritischer Rückblick aus der Perspektive des Deutschlernens außerhalb des deutschsprachigen Raums. In M. Legutke (Eds.). *Kommunikative Kompetenz als fremdsprachendidaktische Vision* (pp. 115–129). Tübingen: Narr.
- Rösler, D. (2010). Die Funktion von Medien im Deutsch als Fremd- und Deutsch als Zweitsprache-Unterricht. In H-J. Krumm, C. Fandrych, B. Hufeisen & C. Riemer (Eds.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. 1. Halbband (= Sprach- und Kommunikationswissenschaft 35) (pp. 1199–1214). Berlin & New York: de Gruyter.
- Sámson, R. (2012). Neue Medien im Fremdsprachenunterricht. Reflexionen über ein Fortbildungsseminar für DaF-Lehrende. In: I. Feld-Knapp (Eds.), *Beruf und Berufung. Fremdsprachenlehrer in Ungarn* (= CM-Beiträge zur Lehrerforschung) (pp. 157–189). Budapest: Typotex Kiadó & Eötvös József Collegium.

- Schocker-von Ditfurth, M. (2001). *Forschen des Lernens in der fremdsprachlichen Lehrerbildung. Grundlagen, Erfahrungen, Perspektiven.* Tübingen: Narr.
- Szoboszlay, M. (1960). Gimnáziumi tanterveink idegen nyelvi célkitűzéseinek elemzése. In Sz. Faludi (Eds.): *Tantárgytörténeti tanulmányok I.* (pp. 177–343). Budapest: Tankönyvkiadó.
- Weinrich, H. (1981). Von der Langeweile des Sprachunterrichts. *Zeitschrift für Pädagogik*, 27(2), 169–185.
- Wolff, D. (1996). Kognitionspsychologische Grundlagen neuer Ansätze in der Fremdsprachendidaktik. *Info DaF*, 23, 541–560.
- Wolff, D. (2002). *Fremdsprachenlernen als Konstruktion. Grundlagen für eine konstruktivistische Fremdsprachendidaktik.* Frankfurt am Main et.al.: Peter Lang.
- Wolff, D. (2012). Sprache und Sprachhandeln: Grundlage aller Verstehens- und Lernprozesse. In G. Blell & C. Lütge (Eds.), *Fremdsprachendidaktik und Lehrerbildung. Konzepte, Impulse, Perspektiven (= Fremdsprachendidaktik in globaler Perspektive 1)* (pp. 21–35). Münster: LIT.
- Zydatiś, W. (2005). *Bildungsstandards und Kompetenzniveaus im Englischunterricht.* Frankfurt a.M.: Lang.

A hallgatók szakmai fejlődése és a hallgatók által tartott foglalkozások jellemzői az EFOP nyelvoktató projektjében óraterveik és reflexióik alapján

MAJOR ÉVA – ÖVEGES ENIKŐ

Bevezető

A tanulmány kvalitatív eszközökkel, tanítási naplók több szempont szerinti kiemelt elemzésével vizsgálja az EFOP 3.2.14.17 programban részt vett ELTE-s hallgatók nyelvtanítási gyakorlatát. A jelen felmérés az EFOP projektet számos válaszadói csoporttal és mérőeszközzel vizsgáló kutatási projekt része, hozzájárulva annak céljaihoz, a projekt során szerzett tapasztalatok felméréséhez és azoknak beépítéséhez egyetemi munkánk fejlesztésébe. A projekt a tanárképzés számára széleskörű tapasztalatot hozott, amelynek integrálását a nyelvtanári képzésbe segíti az EFOP kutatás, ennek részeként a mi tanulmányunk.

A „Nyelvtanulással a boldogulásért” programban középiskolások öt féléven át vehettek részt élményalapú nyelvtanulásban, melyeket a jelentkező ELTE tanárszakos hallgatók valósítottak meg, egyetemi mentorok és középiskolai nyelvtanárok szakmai támogatásával. A foglalkozásokat tartó hallgatók mentoraik segítségével a nem formális nyelvtanulási lehetőségekre épülő órákat félévente 12 alkalommal tervezték és valósítottak meg. A foglalkozássorozatot négy nyelvből (angol, német, francia, olasz) sikerült megszervezni. Az EFOP projekt célja az volt, hogy nem formális nyelvtanulási lehetőségek biztosításával támogassa vidéki középiskolások nyelvtudásának fejlődését, tapasztalják meg az önálló nyelvtanulást, váljanak valódi nyelvhasználóvá és ismerkedjenek a digitális nyelvtanulási lehetőségeivel. A középiskolai nyelvtanárok számára szakmai továbbképzéseket és projekttalálkozókat biztosítottunk. A hallgatók számára a projekt olyan gyakorlólhelyeket nyújtott, amelyre az egyetemi képzéssel járó tanítási gyakorlat során ritkán volt lehetőség. Valós nyelvoktatási helyzetekben dolgozhattak, tényleges középiskolákban ismerkedhettek meg a nyelvtanári hivatással.

A hallgatók munkájukat tanítási naplókkal követték, melyekben óratervekben és reflexiókban foglalták össze az egyes alkalmakra tervezettek és a megvalósítás tapasztalatait. A dokumentumok az egyes hallgatók szakmai fejlődése (például reflektív gondolkodás fejlesztése, a szakmai kapcsolatok felépítése, vagy a tanárrá válás szükségszerű elemei), mellett jelentős szerepet játszhatnak a tanárképzésbe történő beépítésbe: a sikerek, nehézségek, érzelmek és gondolatok útmutatók lehetnek arra, hogy mit lenne érdemes fejleszteni a nyelvtanárok képzésében, és milyen irányokban. Tanulmányunk az óratervek és reflexiók kvalitatív vizsgálatával segíti a tapasztalatok megismerését, tanulságok levonását és javaslatok megfogalmazását.

A kutatásról

A jelen kutatás célja a jövő angoltanárai tanítási módszereinek, gyakorlatának több aspektus szerint kiemelt vizsgálata volt, és ezek alapján következtetések megfogalmazása a nyelvtanárképzés fejlesztésére. Kvalitatív módszerekkel elemeztük az óraterveket és a reflexiókat.

A jelen kutatás válaszadói hat ELTE-s angol tanárszakos hallgató, akik a „Nyelvtanulással a boldogulásért” program keretében élményalapú, délutáni nyelvi foglalkozásokat tartottak 9-13. évfolyamos középiskolai diákok számára két középiskolában. Kiválasztásuk alapja az volt, azok jelenjenek meg vizsgálatunkban, akik a legtöbb foglalkozás-sort vezették le, vagyis a legtöbb féléven át vettek részt a projektben. Minden félévüket áttekintettük, hogy minél hosszabb folyamatot elemezhesünk. Munkájukat tanítási naplóval dokumentálták, ebből az óratervek és a minden foglalkozáshoz készült reflexiók kerültek kutatásunk középpontjába. Ezeket előre meghatározott szempontok szerint közelítettük meg.

Az óratervekben a vizsgált négy fő elem: (1) az órák típusa, (2) az autonóm nyelvtanulás támogatása, (3) élménypedagógiai elemek megjelenése, illetve (4) a differenciálás (Barabási, 2018; Liddle, 2008; Oxford, 2011). A reflexiók esetében a vizsgálat fókuszja az volt, hogy mit gondoltak a hallgatók (1) a foglalkozások sikereiről és sikertelenségeiről, (2) nehézségeiről, (3) a váratlan szituációkról és ezek esetleges megoldásáról, (4) a pedagógus szerepéről és ennek részeként a középiskolai tanulókról (Akbari, 2007; Barkhuizen, 2017; Crandall & Christison, 2000). Az óratervek áttekintésével képet kaphatunk a hallgatók felkészültségéről, a reflexiók mentén pedig reflektív gondolkodásukról. A kutatás jellegéből adódóan a hallgatók teljeskörű összevetése, általános következtetések levonása nem

történik, de kiemelésre kerülnek a visszatérő jellemzők és igyekszünk a tanárképzésben felhasználható következtetések megfogalmazására. Összesen 84 óratervet vizsgáltunk, ezek közül 48 egy olyan hallgatóé, aki négy féléven keresztül egyedül tartott foglalkozásokat ugyanabban az iskolában, és 36 egy olyan tanárjelölt párosé, akik összesen három féléven keresztül tanítottak két iskolában, az egyikben egy, a másikban két féléven keresztül.

Az óratervekről

A projekt során, éppúgy, mint a tanítási gyakorlatok esetében, a tanárjelöltek kötelezően óraterveket készítettek, aminek elsődleges célja az volt, hogy tervezési kompetenciájuk fejlődjön, illetve, hogy dokumentálható és átlátható legyen a sok helyszínen és különböző időpontokban folyó munka. Az óraterveket előre és utólag is lehetőségük volt átbeszélni az egyetemi mentorokkal, akik ezeken, illetve elbeszéléseiken keresztül folyamatosan követték a munkájukat.

A nyelvtanítással foglalkozó irodalomban, a tervezéssel kapcsolatban mindig fontos helyet foglaltak el az óratervek. Brown (2001) az óratervet olyan „tevékenységlistaként” írja le, amely a tananyag átadásának lépéseit testesíti meg, és amely „előtt és után legalább egy nap vagy még több van arra, hogy értékeljük az órát, és felkészüljünk a következő órára” (149. o.). Ezen túl Woodward (2001) értelmezésében a tanórák megtervezése nemcsak írásos formában történik, hanem úgy is meghatározható, hogy mindaz, amit a tanár csinál, amikor a következő órára gondol, például vizualizál, olvas forrásokat, vagy akár semmit tesz, idetartozik. Mindezt Harmer (2007) „tervezési paradoxonként” (364. o.) látja, miszerint egyrészt mindig hasznos, ha bármilyen helyzet előtt végiggondoljuk, hogy mit fogunk csinálni, másrészt viszont, ha előre eldöntjük, hogy pontosan mi fog történni, akkor könnyen megtörténhet velünk, hogy nem vesszük észre, ami a szemünk előtt zajlik, illetve, ami talán még fontosabb, elzárhatjuk magunkat a fejlődés lehetséges útjai elől. Ugyanakkor Harmer (2007) arra is felhívja a figyelmet, hogy a kezdő tanároknak az óraterv „mentális szerkezetet” (365. o.) biztosít, térképet, amelyre az első időkben különösen szükség van.

Ebből kiindulva kértünk a tanárjelöltektől minden foglalkozásra vonatkozóan óratervet és utólagos reflexiókat. Az óraterveknek sokféle formátuma létezik, de lényeges elemeik általában megegyeznek, vagy nagyon hasonlóak. A projektben az 1. Mellékletben található forma használatát

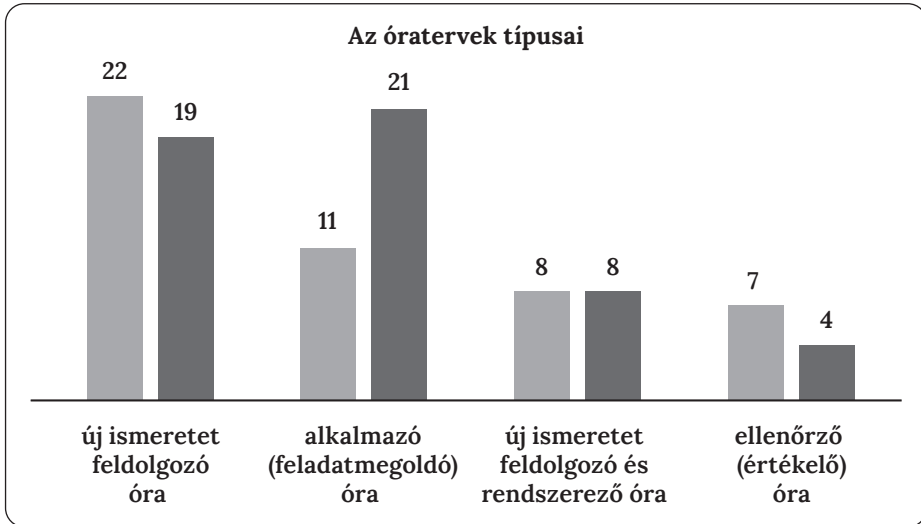
kértük a tanárjelöltektől, amely a körülmények pontos megjelölésén kívül információt kért az óra/foglalkozás típusáról, a célokról, a tanulói és tanári tevékenységekről, az alkalmazott módszerekről, a munkaszervezési formákról, a használt eszközökről, illetve, egyéb lehetséges problémákról, veszélyekről.

Hangsúlyosan kvalitatív vizsgálatunk során ezeket az óraterveket vizsgáltuk a projekt céljai szempontjából legfontosabbnak ítélt nézőpontokból, vagyis: (1) az órák típusa, (2) az autonóm nyelvtanulás támogatása, (3) élménypedagógiai elemek megjelenése, illetve (4) a differenciálás szempontjából. Eredetileg szempontjaink között szerepelt a párban, illetve az egyedül tartott foglalkozások összehasonlítása is, de mivel kizárólag a meglévő dokumentumokból dolgoztunk, az óratervekből erre vonatkozóan nem állt rendelkezésünkre elég információ. A vizsgálat korlátai között meg kell említenünk, hogy az óratervek, bár általában elég részletesek, mégsem mindig adnak pontos képet a foglalkozásokon történetekről, és előfordult, hogy a tanárjelöltek inkább mechanikusan töltötték ki a rubrikákat, mint alaposan végiggondolva. Emellett az órátípusok kivételével (amelyeket a megadottak alapján számszerűen végigkövettünk), a többi szempont jellegéből következően elsősorban az egyes elemek arányait, az órákon belüli szerepét, hangsúlyait vizsgáltuk, és konkrét példákat kerestünk megjelenésükre.

A következőkben a kiválasztott szempontok szerint haladva mutatjuk be eredményeinket.

Az óratervsablonban az alábbi **órátípusokat (1. ábra)** adtuk meg, amelyek közül a tanárjelöltek aláhúzással választottak: (1) új ismeretet feldolgozó óra; (2) alkalmazó (feladatmegoldó) óra; (3) új ismeretet feldolgozó és rendszerező óra; vagy (4) ellenőrző (értékelő) óra. A két adatsor közül az egyik az egyedül tanító tanárjelölt, a másik a párban tanító tanárjelöltek közös adatait tartalmazza aszerint, hogy összességében hányszor jelölték meg az egyes órátípusokat. Többször előfordult azonban, hogy egyszerre több órátípust is jelölték, legtöbbször az új ismeretet feldolgozó és az alkalmazó jelleget, akkor mindkét kategóriába beszámítottuk az órát.

Az 1. ábra alapján az órátípusok alkalmazása viszonylag kiegyensúlyozottnak tűnik. Bár az egyik adatsor esetében magasan a leggyakoribb az új ismeretet feldolgozó óra, de a másik adatsorban kiemelkedő az alkalmazó, feladatmegoldó órák száma. Elmondható, hogy a projekt céljainak szempontjából mindkét irány fontos, hiszen a cél a nyelvi kompetencia fejlesztése volt, amely mindkét elemet tartalmazza. Az ellenőrzés pedig nyilván nem kapott akkora hangsúlyt, mint az iskolai órákon, hiszen a gyerekek munkáját hivatalosan osztályzattal, vagy más módon nem kellett értékelni.



1. ábra

A projekt egyik kifejezett célja volt, az autonóm nyelvtanulás támogatása, vagyis az, hogy segítsük a nyelvtanulókat az önálló nyelvtanulás felé vezető úton: tudjanak és szeressenek idegen nyelvet tanulni és az elsajátított hasznos nyelvtudást megfelelően alkalmazzák. A félévenként egy-egy csoporthoz kötődő óratervekben az autonóm nyelvtanulás segítése elsősorban az elején jelent meg hangsúlyosan, és később erre épülve tudtak együtt dolgozni a tanárjelöltek a csoporttal. Szinte minden csoportban az első órákon a szintfelmérés mellett, ami elengedhetetlen volt hiszen a gyerekek különböző osztályokból kerültek ki, az érdeklődés felmérésére is sort kerítettek a tanárjelöltek. Előfordult például, hogy a diákok egyenként összegyűjtöttek majd közösen megbeszélték saját céljaikat a féléves közös foglalkozásokon, vagy megjelölhették a kedvenc gyakorlattípusaikat. Máskor az őket érdeklő témákat a tanteremben különböző helyeken elhelyezett képek segítségével választották ki. Az összes tanárjelölt alkalmazott olyan gyakorlatokat, amelyekben bizonyos nyelvi feladatokkal kapcsolatban stratégiákat gyűjtöttek és gyakoroltak, például a vizsgákon előforduló interjúk, vagy monológok, vagy prezentációkészítés esetében. Az is kifejezetten jellemző volt, hogy egy-egy kommunikatív gyakorlatot megbeszélés követett arról, hogy mi volt ebben a nehézség, és hogyan lehet legközelebb könnyebben megoldhatóvá tenni. Amikor az online térbe kerültek a foglalkozások (ekkor csak az egyik vizsgált tanárjelölt tanított), de ő szinte minden alkalommal megismertette a diákokat egy-egy olyan online alkalmazással, amelynek segítségével egyedül is tudnak játszani vagy valamelyik nyelvi készséget fejleszteni.

Az óratervek tanúsága szerint tehát összességében a tanárjelöltek egy átlagos iskolai órához képest nagyobb hangsúlyt fektettek az autonóm tanulás lehetőségeinek megismerésére. Ennek egyik oka nyilván az volt, hogy viszonylag ritkán találkoztak a diákokkal, és próbálták bennük is tudatosítani, hogy kizárólag a foglalkozásokon való megjelenéssel nem tudnak megfelelő eredményt elérni.

Az **élménypedagógia**, a pedagógia olyan részterülete, amely a tanulási folyamatban a személyes élményre, a közvetlen tapasztalásra (és reflexiókra) helyezi a hangsúlyt, és amelyben központi szerepe van cselekedve tanulásnak. Fizikai, pszichikai és szociális nevelés, a szív, a kéz és a fej pedagógiája, és legfőbb célja, hogy természet és valóság közeli helyzetekben fejlessze a tanulók személyiségét, kompetenciáit (Vincze, 2020). Mindez nem áll távol a nyelvtanulás modern alapelveitől és értelmezésétől sem, hiszen a Közös Európai Referenciakeret a nyelvhasználó valós szükségleteire épül, tevékenységközpontú, valóságos (várható) élethelyzetekre készíti fel a nyelvtanulókat, és középpontjában a cselekvő tanulók állnak, akik képesek célnyelvi környezetben a sikeres kommunikációra (Council of Europe, 2001).

A vizsgált óratervekben rengeteg példát találtunk a fenti elvek megvalósulására, a hallgatók törekedtek a változatos munkaformákra, rengeteg mozgással járó és interaktív feladatot használtak, hiszen tudták, hogy folyamatosan motiválniuk kell a csoportjukat, hogy a következő héten is eljőjenek, és folytassák a munkát. A vizsgált óraterveknek legalább a 60–70 százalékát olyan gyakorlatok és feladatok tették ki, amelyek megfelelnek az élménypedagógia alapvető elveinek. A leggyakoribb gyakorlattípusok a következők voltak:

- labdajátékkal egybekötött szókingcs, vagy beszédgyakorlatok;
- mozgásos beszédgyakorlatok;
- videók, filmajánlók készítése, példák alapján;
- néma videók alá szövegírás;
- társasjátékok használata nyelvtan, vagy szókingcs fejlesztésére;
- környezet bemutatása sétával, kísérszöveggel;
- páros, kiscsoportos beszélgetés;
- jelenetek (szerepek) eljátszása;
- plakátkészítés.

Emellett a vizsgált hallgatók közül csak az egyik tanított a múlt félévben, amikor online voltak a foglalkozások, ekkor mind a hét ilyen módon tartott foglalkozáson egy-egy új alkalmazást mutatott meg a tanulóknak (pl:

Kahoot, Quizlet, skribbl), illetve segített használni, a szintén a projekt keretében fejlesztett MOOC felületet.

Báthory (2000) definíciója szerint **differenciálásnak** nevezzük azt a pedagógiai funkciót, amely a tanulással kapcsolatos egyéni és csoportkülönbségek figyelembevételét írja elő a tanítási-tanulási folyamat minden mozzanatára nézve. A differenciálás a projekt egyik legnagyobb kihívása volt a hallgatók számára, hiszen a csoportokban a diákok különböző osztályokból jöttek, így a nyelvi szintkülönbségek még az átlagosnál is jobban kiütözköztek, és erre a hallgatók minden formában, elsősorban a reflexiókban, vagy a projekt találkozók beszámolóiban többször is kitértek.

Az óratervekből ezzel kapcsolatban az derült ki, hogy az átlagosnál gyakrabban használtak csoportmunkát, és előfordult, hogy több szintre tervezték a feladatokat, kifejezetten egyes tanulók számára. A párban tanításnál néha megjelent az óratervben, hogy párhuzamosan dolgoztak, így két különböző szintű feladatot tudtak egyszerre megoldani a diákok. Többször, több hallgatónál is előfordult a forgószinpados munkaforma (például a különböző nyelvvizsgák bemutatásánál, máskor pedig különböző nyelvtani formák bemutatásához használták). Egy esetben az is előfordult, hogy az összesen három csoport különböző szintű szövegeket dolgozott fel, ami kifejezetten a differenciálás megjelenése volt.

Összességében azonban az óratervekben viszonylag nehéz volt felfedezni a differenciálás eszközeit, az azonban kiderült, hogy a hallgatók kísérleteztek különböző módszerekkel, hiszen elsődleges céljuk volt a tanulók motivációjának fenntartása. Az óratervek vizsgálatából egyértelműen kiderült, hogy a kiválasztott szempontok mindegyikére különleges hangsúlyt fektettek a hallgatók, legtöbbször tudatosan, néha ösztönösen, de mindenképpen újfajta gyakorlatot szereztek.

A reflexiókról

A projekt szakmai tervében foglaltak alapján, a megvalósítás során a hallgatók a munkájukat tanítási napló formájában dokumentálták: ebben gyűjtötték óraterveiket, valamint tanítási naplót vezettek a foglalkozások során szerzett tapasztalataik összegzésére. Az utóbbi keretében külön részt szenteltek arra, hogy rögzítsék a foglalkozás utáni reflexióikat az adott óráról. A közvetlen tapasztalati élmény alapján megfogalmazott reflexióik fejlesztik a hallgatók pedagógiai képességeit, gondolkodását. Támogatják a hallgatókat abban, hogy terveik megvalósulásában, saját tapasztalataikon, kísérletezésen és az erre való reflektáláson keresztül magabiztosabb

nyelvtanárokká váljanak. Mindeközben képet adnak arról, hogy történt-e előrelépés, fejlődés a foglalkozások tanítása során. Emellett a leírtak hozzájárulnak a tanárképzés fejlődéséhez, beépítődnek a jövő tanárait segítő tartalmakba és hatékonyabbá teszik a reflexiók használatát. (Akbari, Behzadpor és Dadvand, 2010; Farrell, 2007).

A hallgatók a félévente 12 foglalkozás alatt heti rendszerességgel, a foglalkozások előtt a helyszínen konzultáltak a középiskolai nyelvtanárral és ezt megelőzően egyetemi mentorukkal. A közös munkának a reflexiók elemzése nem volt feltétlenül része, így a jelen kutatás tűzi ki azt a feladatot, vagy használja ki a lehetőséget, hogy megismerjük, mit gondoltak a hallgatók a foglalkozásokról, annak (1) sikereiről és (2) sikertelenségeiről, (3) a nehézségekről, (4) a váratlan szituációkról és ezek esetleges megoldásáról, mindezek keretében a pedagógus szerepéről és ennek részeként a középiskolai tanulókról.

A reflexiókban leírt tartalmak vonatkozásában a hallgatók nem kaptak konkrét előzetes elvárásokat. A kérdés feléjük az volt, hogy írják le közvetlenül a foglalkozás után tapasztalataikat és érzelmeiket, ebben a formában önértékelést is alkalmazva. A kiválasztott reflexiók elemzéséhez főbb aspektusokat választottunk, és ezek mentén, példákkal alátámasztva mutatjuk be a hallgatók által írottakat. A szempontok vizsgálatánál a vezérelv az, hogy mennyiben és miként járulnak hozzá a nyelvtanári fejlődésükhöz, és mennyiben és miként járulhatnak hozzá a jövő nyelvtanárképzéséhez. Az óratervekhez hasonlóan itt is egy egyedül oktató hallgató, valamint egy páros dokumentumait vizsgáltuk. Az egyénileg dolgozó a projekt során négy félévben dolgozott, a párban tanítók együtt három félévig. A kutatás jellegeből adódóan a hallgatók összevetése, általános következtetések levonása nem történik, de kiemelésre kerülnek a visszatérő jellemzők és igyekszünk a tanárképzésben felhasználható következtetések megfogalmazására.

A reflexiók megírásához a hallgatók nem kaptak konkrét javaslatokat vagy előírásokat, sem tartalmukban, sem hosszukban, vagy más formai követelményekben. Az egyes reflexiók a rövidebb változattól a hosszúig is megjelennek, de többségében körülbelül féloldalmi hosszúak. Tartalmukban mások és mások az egyes hallgatóknál, a számukra említésre méltó elemek ismétlődnek az adott hallgató dokumentumaiban, más fókusz jelenik meg azonban más hallgatóknál. Mivel nem céloztuk meg a hallgatók reflexióinak összevetését a kutatás jellege alapján, így a tartalmi pontokat és a leírtakat általában maguk körében vizsgáljuk és a leszűrt következtetéseket annyiban általánosítjuk, hogy megfogalmazzuk, mit jelenthetnek a leírtak a tanárképzésben. Gondolatainkat a hallgatóktól vett idézetek támasztják alá, az idézeteket dőlt betűvel jelöljük.

Az első hallgató, akinek reflexiói a kutatás részei, önállóan oktatott végig, négy félévén át. Visszajelzése minden esetben nagyon hasonlóak felépítésükben, különbséget az adott ponttal kapcsolatos eredményekben mutatnak. Reflexiói igen tudatos tervezést tükröznek: mindig a feladatokról ír („az órán 2-2 nyelvtani és olvasott szövegértési feladatot csináltak meg a diákok”), és az ezekkel és az óratervével elérendő célokról („az utolsó TED talk videót azért hoztam nekik, hogy hallhassanak olyan gyors beszédet is”). Emellett rendszeresen szól arról, hogy a feladatok mennyire működtek (az előző példa folytatásaként: „kicsit megijedtek tőle, de nagyon ügyesen össze tudtak szedni néhány információt az elhangzottakból”) és ő tanárként hogyan alkalmazkodott a változásokhoz. Kevés konkrét információt adott arról, hogy ezekre hogyan készült előre, de az többször látszott, hogy a megváltozott helyzethez alkalmazkodott („a hajtogató játék ... ugyan több időbe telt, mint ahogy terveztem, de nem bánom, mert nagyon vicces történetek jöttek ki belőle”). A hallgatói párosnál kevesebbet tudunk meg a reflexiókból a konkrét feladatokról, inkább hangulatok jelennek meg, bár természetesen találunk náluk is információt arról, hogy mivel foglalkoztak („a mostani óránk minden nyelvi részképességet fejlesztett kisebb vagy nagyobb mértékben, hiszen olvasás, írás, hallásértés, és beszédképességet fejlesztő feladatunk is volt”).

A hallgatói páros esetében mindig olvasunk a hangulatról, a kialakult viszonyról („a diákok is felszabadultak voltunk, remek hangulatban telt a foglalkozás”). A tanulókkal kialakított viszonyról az egyedül működő hallgató csoportonként változó mértékben ír, és ennek fejlődése az utolsó foglalkozások reflexióiból kiindulva egyre fontosabb, és egyre jobb lett: az első félévben erről nincs visszajelzés, vagy talán inkább az ő részéről csak („szerettem velük dolgozni, élveztem ezt a projektet”), a következőnél már közös folyamattá kezd alakulni („meghitt volt a hangulat ... kicsit számomra érzelmes is volt a búcsú”), a harmadik és negyedik időszakban már szoros érzelmi kapcsolat is kialakult („nagyon meghatott az a szeretet, ami körbevett minket és amit egymás iránt ki tudtunk mutatni”; „mély kapcsolatot alakítottunk ki a diákokkal és a későbbiekben is meg fogjuk tartani a kapcsolatot”). A hallgatói párosnál is megfoghatóak az érzelmek: „Jó érzés volt visszatérnünk Egerbe, és látni, hogy tavalyi csoportunk legtöbb tagja idén is velünk fog dolgozni”. A hallgatónál kulcsfontosságú a fegyelem és a tisztelet, ezek többször megjelennek hangsúlyosan a reflexiókban, mindig magyarázattal arra, miért is van ezeknek szerepe („kértem a diákokat, hogy figyeljenek oda egymásra, mert egymástól is nagyon sokat lehet tanulni”, „mindig kérem a diákokat, hogy ... adják meg egymásnak a tiszteletet”). A fegyelem a hallgatópárosnál is kiemelésre kerül: „Az előzetes elvárásainkkal ellen-

tétben a diákok fegyelme egyáltalán nem jelentett problémát, mindnyájan udvariasak, lelkesek és érdeklődők voltak.”

Az első hallgatónál kapott nagy jelentőséget az, hogy mi történt az órákon az önálló nyelvtanulás fejlesztése érdekében. Számos példát találhatunk arra, miképpen segítette a hallgatót azt, hogy a tanulók értsék, mit miért tesznek, és mit miként tudnak hatékonyabban tenni, például „Elmagyaráztam nekik, hogy amikor nekikezdenek egy feladatnak, a legfontosabb először elolvasni az instrukciókat.” Az önálló nyelvtanuláshoz jelentős szerepet kapott a stratégiák tanítása a szövegek feldolgozásának esetében („ha nem jut eszükbe egy-egy szó, akkor inkább próbálják meg körülírni azt”). A reflexiókból azt is megtudjuk, hogy a foglalkozás-soroknál időnként szintfelméréssel vagy igényfelméréssel indultak („megbeszéltük, mit szeretnének ebben a félévben csinálni a diákok”, „elég jól sikerültek a szintfelmérők”), de ez annak ellenére, hogy ezek az önálló nyelvtanulás jelentős elemei, a reflexiók alapján az oktatásban nem kaptak következetesen szerepet. Az egyik mondat azt is sugallja, hogy a hallgató nem feltétlenül gondolja ezek használatát fontosnak: „Mindig törekszem arra, hogy valami hasznosat is csináljunk, így a szintfelmérés után nyelvhelyességi feladatsort is megcsináltak a diákok.” A hallgatói párosnál érezhető, hogy erre szükség van, de a konkrét forma nem feltétlenül elméleti alapokra épülő: „Az óra után megállapítottuk, hogy a diákok nyelvi szintje A2 és B1 között lehet, valamint azt is, hogy a beszédfejlesztésre kell a legtöbb figyelmet fordítanunk.”

A reflexiókban súlyt kapott annak bemutatása, hogy mit miért csinált a hallgató az órákon („a feladatnak a célja a nyelvhasználaton túl az volt, hogy jobban megismerhessem a diákokat”, „célom az volt, hogy szóban is használják az angol nyelvet”), és több pedagógiai alapelvvel is megismerkedünk („olyan nem fordulhat elő, hogy egy diák ne szólaljon meg egy órán”, „mindig kérem a diákokat, hogy türelmesen hallgassák végig egymást”). A hallgatópárosnál is megtalálhatóak a pedagógiai elvek, melyekből kiindulnak munkájukban („Fontos, hogy tanárként a hivatalos óratervezet követése és tanítási céljaink megvalósítása mellett figyeljünk a diákok visszajelzésére is, és gondoljuk át azokat, valamint építsük be az óráinkba.”, „Tanárként fontos, hogy tiszta és érthető instrukciókat adjunk a diákoknak.”, „A humor a tanár számára fontos eszköz lehet a diákjaival való együttműködése során”). A hallgatónál megjelentek érzelmei a foglalkozásokon történetekre reagálva, mind pozitív („ez nagyon jól esett nekem”; „örültem, hogy a közvetlenségemet és a kedvességemet, érdeklődésemet irántuk nagyra értékeli”), mind negatív példákkal („az azonban kicsit bántott”; „kicsit lehangolt, hogy ezen az alkalmon csak 5 diák jelent meg”; „szomorú érzéssel töltött el”). A reflexiók többször kitértek a kialakult jó viszonyra a hallgató

és a tanulók között. Előfordult, hogy a hallgató megfogalmazza, milyen módokon, milyen eszközökkel alakította ki ezt („a bemelegítő, ráhangoló beszélgetések kovácsoltak össze engem a diákokkal, nyitottabbak felém és érzik, hogy érdekel, mi van velük”), más pontokon pedig a leírásban inkább saját érzéseire fókuszál, azaz arról ír, hogy a foglalkozások számára milyen pozitív emóciókat hoztak („meglepődve tapasztaltam, hogy az órán megjelent diákok mindannyian elhozták az elkészített levélírási házi feladatot, és ennek nagyon örültem”, „Az óra elején egy kisebb meglepetéssel vártak engem körbeállva a gyerekek, amitől nagyon meghatódtam, mert készültek egy doboz csokoládéval és boldog karácsonyt kívántak nekem. Nagyon jól esett, hogy gondoltak rám és meg is öleltem mindannyiukat.”). A hallgatói párosnál is megjelenik az érzelmi leírás, náluk további elem a bizalom megjelenése: „megvalósul az órán egy bizalmas légkör”.

A szempontok szerinti vizsgálatra térve, az első, amely köré rendezük a reflexiókban írtakat, a **foglalkozásokon tapasztalt sikerek** voltak. A hallgatónál minden alkalommal a megfogalmazott siker (1) a pozitív órai hangulatra és (2) a hasznos órára vonatkozott: a sikernek mindig mutatója volt ezek megléte, mértéke („sikerült kellemes hangulatot teremteni és sokat gyakoroltunk”, „Összességében megint egy jó hangulatú óránk volt, és hasznosan telt a közös idő.”, „Az óra alapvetően jó hangulatban és szorgos gyakorlással telt.”). Ezek a megállapítások a reflexiók többségének végén megjelentek, ritkán találtunk kevésbé pozitív összegzést. Amikor mégis, akkor a hallgató magyarázattal visszavezette a véleményt pozitív következtetésbe („Talán kicsit monotonnak és unalmasnak érezhető ez az órabeosztás, de a diákok kérték, hogy sok ilyen fajta feladatot vigyek és örültek is neki.”). A tanulókra vonatkozó, az óra tervezésére vonatkozó sikerek között említésre került, hogy lelkesek vagy hálásak voltak (például azért, mert „elmondom, milyen szabályok vannak”). Sikerként a vizsgált hallgatói pároknál leginkább a foglalkozásokra tervezett tevékenységek számítanak, arra összpontosítanak leginkább, hogy mennyire váltak be az óratervekben az órára kigondolt feladatok, például: „Külön érdemes kiemelni a Csoportos galéria feladatot, aminek minden pár komoly lelkesedéssel állt neki, vélhetően azért, mert mindamelllett, hogy remek képek kerültek beválogatásra a feladat összerakása során, de még a kreativitásukat is használhatták, ami mindig lelkesedést eredményez a körükben.” Sikerként tekintették azt is, hogy a tanultakból a következő alkalommal egy feladat alapján „azt szűrhattük le, hogy a diákok sikeresen megjegyezték az előző órán tanult szavakat”. Érdekes meglátása a két hallgatónak, hogy szerintük a tanulók a hasznos feladatokat szívesebben hajtják végre, mint azokat, amelyek a hallgatók szerint élvezetesebbek, azaz a sikert inkább a hasznos, mint az élvezetes

tevékenységek hozták. Sikernek tekintik azt is, hogy az óra úgy sikerült, ahogyan tervezték („Az elmúlt órát sikeresnek könyvelhetjük el, mivel meg tudtuk valósítani az eredeti célkitűzéseinket”), annyira, hogy ezt érzelmiileg is erősen átélték („óránk nagyon jól sikerült, rendkívül boldogan jöttünk haza Egerből”), oly módon, hogy azzal a tanuló is elégedettek voltak („amit nagyon hasznosnak találtak”). Komoly siker volt a megfelelő feladatok tervezése és megvalósítása („a feladatok nehézségi szintjét sokkal jobban állapítottuk meg, ami a diákok órai munkájában is meglátszott”). Legsikeresebb órájuknak azt tekintették, ahol remek óraterv segítségével sok interakció történt az órán, és a tanulók lelkesek és ügyesek voltak. Minden vizsgált hallgató törekedett arra, hogy az órák hasznosak legyenek, és emellett a tanulók jól érezzék magukat, a hallgatók pedig pedagógiai elveik mentén dolgozzanak. A sikerekről megállapítható, hogy bennük számos aspektus szerepet játszik, leginkább a foglalkozások hasznossága, a jó hangulat és a pedagógiai fejlődés.

Sikertelenségként leginkább a vártnál kevesebb diák megjelenését emelte ki a hallgató („szomorú érzéssel töltött el, hogy csak 6 fő jelent meg”), bár ez is átfordult más megközelítésbe már a negyedik félévben („A mai alkalom nagyon családiásra sikerült, mert ma csak 4 diák tudott eljönni.”). A sikertelenséget a hallgató valójában két pontra szűkítette le a reflexiókban: (1) a foglalkozásokon részt vevő diákok számára, és (2) az időnként hiányzó, egymás iránti tisztelet hiányára. Emellett példa található még arra, hogy a hallgató a kevéssé jó foglalkozásokért önmagát hibáztatja: „A mai óra sajnos nem volt annyira sikeres, mint az eddigiek. Ez nagyrészt rajtam múlt, mert nem éreztem jól magam”, és erre megoldás is született: „ezt az alkalmat hamarabb is befejeztük”, és „megígértem, hogy kárpótolom őket”. Nehézségek említése történt, de nem gyakran, és inkább praktikus problémáknak tekinthetőek („kevesebben jöttek, mint amire számítottam”, a házi feladatot „még nem mindenkitől kaptam meg, így a javítás is késett”, „A mai órán csak 5 diák volt jelen ... mivel nem mindenki [az adott városban] lakik, ... többen jelezték, hogy dolgoznak is és ezért nem tudnak jönni”). A fentiek nem nevezhetők váratlannak, mert a gyakorlat alapján már a hallgató megszokta ezeket. A hallgatói párosnál is látható, hogy vannak dolgok, amiket sikertelenségnek tekintenek. Ilyen például az, hogy ne a tanulók felkészültségéhez nem illő tevékenységeket folytassanak („A következő órákon sokkal jobban oda kell figyelni arra, hogy a diákjaink képességének megfelelő feladatokat hozzunk.”). A reflexiókban a siker meglétét, vagy meg nem létét jelölik. A hallgatói páros visszajelzéseiből sokszor tényleges információ alig nyerhető ki, előfordul, hogy tényszerű megállapítások az órákról nincsenek a leírásokban.

Váratlan nehézségeknek inkább az órai feladatok végzésében megjelenő nehézségeket említette az egyedül oktató hallgató, például „*a diákok kicsit lassabban dolgoztak, mint ahogy azt előtte gondoltam*”, vagy „*Ma spontaneitás is volt az órán, ugyanis a diákok kérése miatt belementünk a Simple Past vs. Present Perfect letisztázásába*”. Az ilyen helyzeteknél mindenhol megfogalmazódott a megoldás, így ezek nem okoztak gondot. A hallgatópárosnál is találunk feladatokkal kapcsolatosan felmerülő gondot, de volt, amikor erre a reflexió alapján számítottak: „*Mivel nagyon sok beszédkésztség fejlesztő feladatot vittünk mára, így sejtettük, hogy nem biztos, hogy minden feladat pont annyi idő lesz, amit előzetesen kigondoltunk*”. A megvalósítás emiatt nem úgy sikerült, ahogy szeretnék volna, így megállapították, hogy a „*A jövőben még jobban oda kell figyelniünk az időkezelésre*”. Olyan is történt, amikor nem várták ezt („*diákjaink ma nagyon fáradtan érkeztek az órára, a rövidnek szánt bemelegítő feladat nagyon lassan haladt*”), de minden alkalommal kezelték a helyzetet („*Szerencsére a már korábban is jól bevált Kahoot kvíz hamar feldobta az óra hangulatát, és onnantól kezdve minden nagyon jól működött*”). Néha technikai nehézségbe futottak bele, például nem működött az okostábla vagy nem volt internet kapcsolat, de a helyzetet a hallgatók sikeresen megoldották („*rugalmasan reagálva változtattunk az óra menetén*”). A probléma kezelése a válaszadók szerint a tanár feladata és a váratlan helyzetben meg kell találni az utat, például „*Egy tanár számára fontos, hogy fel tudja magát találni számítástechnikai eszközök nélkül is*”.

Összességében a három hallgató reflexiói alapján megállapítható, hogy a hatékonyság és a jó hangulatú óra a siker két legfontosabb jele a számukra. Idetartozik még az, ha a váratlan dolgokat meg tudják oldani és a foglalkozások pedagógiai szemléletük, elveik alapján folynak. Ritka volt számukra a váratlan helyzet, ez azt sugallja, hogy készültek az esetleges nehézségekre előre, főleg a projektben folyó munka speciális helyzetének megismerése után. A reflexiók a hallgatók hozzáállásától függően mind a kiemelt pontokban, mind mélységükben nagyon egyéniek. Mindannyian megfogalmazznak azonban pedagógiai célokat és olvashatunk a tanulókról is. Gyakoriak az érzelmi alapú észrevételek, amelyek a hallgatók kötődését is jól mutatják a tanításhoz való ragaszkodásukban. A tanárképzésben alkalmazható tanulságok levonásához több reflexió vizsgálatára lenne szükség, de az megállapítható, hogy a reflexiók megírásához több segítségre lenne szükség, mert ezt az igen hasznos műfajt akkor lehet hatékonyan használni, ha az alkalmazás konkrétabb szabályokra épül. Ettől függetlenül elmondható, hogy a tanárképzésben kiemelten tárgyalandó részekké érdemes emelni a sikerek és a sikertelenségek értelmezését, a váratlan helyzetekre való felkészülést és a pedagógiai helyzetekben az érzelmek helyét.

Összegzés

Az óratervek vizsgálatából kiderült, hogy a hallgatók az általunk kiválasztott területekre, az autonóm nyelvtanulás támogatására, az élménypedagógiai elemek megjelenésére, illetve a differenciálásra valamilyenivel nagyobb hangsúlyt fektettek, mint az egyetemi képzés keretében folyó tanítási gyakorlaton. Ennek legfőbb oka a projekt kontextusa, amely a megszokott tanárjelölti felelősségnél nagyobb felelősséget és szabadságot adott a hallgatóknak, hogy kisebb csoportokban, különösebb megszorítások nélkül kipróbáljanak módszereket, feladatokat, gyakorlatokat, miközben felelősnek érezték magukat a diákok támogatásáért, motiválásáért. A tanárképzés szempontjából fontos lenne végig gondolni, hogy a tanítási gyakorlatok rendszerében van-e olyan elem, amely hasonló, felelősséggel bíró, de kísérletezésre is alkalmas, motiváló közeget biztosít a leendő tanárok számára.

A reflexiókban a hangsúly az óra hangulatára, hatékonyságára, a feladatok működésére került. Sikerként könyvelték el a hallgatók a megfelelő tervezést és a tanulókkal kialakult jó kapcsolatokat. Sikertelenségnek leginkább az egyes órák megvalósítását befolyásoló pontokat tekintették, például a kevesebb tanuló megjelenését az órán. Ezek kezelése egyénfüggőnek tűnik: van, ahol annak magyarázatát találjuk, hogy ez hogyan volt megoldható, máshol inkább a jövőben felhasználandó és átgondolandó tényként. A váratlan nehézségek nehezen elválaszthatóak a sikertelenségtől, előbbiek talán inkább a konkrét tevékenységekhez és technikai gondokhoz köthetők. A hallgatók általában megmagyarázták, mit miért alakítottak az órán végül, és többször emocionális megközelítés is tapasztalható volt. A reflexiók különbségénél azonban az megállapítható, hogy pontosabb körülhatárolása az elvárt tartalmaknak hasznos lehetett volna.

Az óratervek és a reflexiók áttekintése útmutató lehet a jövő tanárképzése számára. A kvalitatív megközelítés, az alacsony számú résztvevő nem teszi lehetővé az általános következtetéseket, de mindenképpen megállapítható, hogy az óratervek összeállításában a hallgatók viszonylag tudatosak. A reflexiók esetében némileg bizonytalanoknak tűntek, így az ebben történő képzésükben szükség van fejlesztésre, együtt azzal, hogy miképpen célszerű a leírtak megtárgyalása a mentor oktatókkal. A vizsgált szempontoknak mind az óratervek, mind a reflexiók esetében kulcsfontosságúaknak kell válniuk a nyelvtanári képzésben.

Irodalomjegyzék

- Akbari, R., Behzadpor, F. és Dadvand, B. (2010). Development of English language teaching reflection inventory. *System*, Vol. 38, 211–227.
- Akbari, R. (2007). Reflections on reflection: A critical appraisal of reflective practices in L2 teacher education. *System*, Vol 35, Issue 2, 192–207.
- Barabási, A. L. (2018). *A képlet – A siker egyetemes törvényei*. Budapest: Libri.
- Barkhuizen, G. (2017). *Reflections on language teacher identity research*. London: Routledge.
- Bátori, Z. (2005). Differenciálás a tanulásszervezésben. In Balog, L. és Tóth L. (2005) (szerk.). *Fejezetek a pedagógiai pszichológia köréből*. Budapest: Neumann Kht.
- Brown, H. D. (2001). *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy*. 2nd Edition. New York: Addison Wesley Longman, Inc.
- Council of Europe. (2001). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge, U.K: Press Syndicate of the University of Cambridge.
- Crandall, J. és Christison, M. A. (2000) (szerk.). *Teacher education and professional development in TESOL*. London: Routledge.
- Farrell, S. C. (2007). *Reflective language teaching. From research to practice*. Continuum: London.
- Harmer, J. (2007). *The practice of English language teaching*. 4th edition. Harlow: England Pearson Education.
- Liddle, M. D. (2008). *Tanítani a taníthatatlant. Élménypedagógiai kézikönyv*. Budapest: Pressley Ridge Magyarország Alapítvány.
- Michl, W. (2015). *Élménypedagógia*. Szeged: kéTTé TTA.

- Oxford, R. (2011). *Teaching and researching language learning strategies*. London: Pearson Longman.
- Rusznayak, L. és Walton, E. (2011). Lesson planning guidelines for student teachers: A scaffold for the development of pedagogical content knowledge. *Education As Change*, Vol. 15., Issue 2., 271-285. Hozzáférhető: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/16823206.2011.619141>
- Sesiorina, S. (2014). The analysis of teachers' lesson plan in implementing theme-based instruction for teaching English to young learners. *Journal of English and Education*, 2(1), 84-95. hozzáférhető: <https://ejournal.upi.edu/index.php/L-E/article/view/750> .
- Vincze, B. (2020). Digitális felzárkózás és felzárkóztatás – online élmény-pedagógia a nyelvtanulásban. Előadás: ONK, Debrecen, 2020. november 5-7.
- Woodward, T. (2001). *Planning lessons and courses: Designing consequences of work for the language classroom*. Cambridge University Press.

Melléklet (Óratervsablon)



Tanárjelölt neve:

Mentor neve:

Iskola és csoport pontos megjelölése (pl. XY iskola A, B, C csoport):

Óra nyelve:

Óra időpontja:

Óra témája:

Résztevő diákok tervezett/tényleges száma (fő):

Résztevő diákok évfolyama(i):

Résztevő diákok nyelvi szintje:

Tankönyv vagy segédanyag:

Tanítási cél/ok:

Óratípus: (1) új ismeretet feldolgozó óra; (2) alkalmazó (feladatmegoldó) óra; (3) új ismeretet feldolgozó és rendszerező óra; vagy (4) ellenőrző (értékelő) óra

Tanítási napló

Reflexiók, tapasztalatok az elmúlt óráról:

Idő	Cél	Feladat, tanulói tevékenység	Tanári tevékenység	Módszer	Munkaszervezési forma	Eszköz

Középiskolai angolnyelv-tanárok és nyelvtanulók percepciói az EFOP 3.2.14 projektben való részvételükről: Egy kérdőíves kutatás eredményei

KÁLMÁN CSABA

Bevezetés

Az Eurostat legutóbbi, 2016-os önbevalláson alapuló felmérésének adatai azt mutatják, hogy a magyarországi népesség 25-64 éves korosztályának 57,6%-a semmilyen idegen nyelvet nem beszél (European Commission, 2016). Annak ellenére, hogy ez az eredmény némi javulást mutat a 2011-ben végzett hasonló felmérés 63,2%-hoz képest (European Commission, 2011), a 2016-os adat is lehangoló, különösen, ha figyelembe vesszük, hogy az EU 28 tagállama közül csak Romániában és az Egyesült Királyságban születtek ennél még kedvezőtlenebb eredmények (64,2%, illetve 65,4%). A fenti statisztikák tükrében nem meglepő, hogy az utóbbi két évtizedben számos intézkedés és kezdeményezés született hazánkban azzal a céllal, hogy ezeket a mutatókat javítsa, hiszen az idegennyelv-tudás több szempontból is nélkülözhetetlen készséggé vált. Az idegen nyelvi kompetenciák fejlesztése már a kétezres évektől kezdve kiemelkedő oktatáspolitikai prioritással bírt (Horváth és Környei, 2003) és az elmúlt két évtizedben számos nyelvpolitikai stratégia (Öveges, 2016; Öveges és Kálmán, 2019) hivatott előmozdítani e kedvezőtlen helyzetet a közoktatás minden szintjén az alapfokú oktatástól kezdve a középfokú oktatáson keresztül a felsőfokú nyelvtanárképzéssel bezárólag. A Nat-hoz illeszkedő tartalmi szabályzók, az élő idegen nyelvi kerettantervek fejlesztése mellett, a kormányzat nyelvtudást elősegítő törekvései abban is megnyilvánultak, hogy számos, a nyelvtudást fejleszteni hivatott pályázatot indított útjára, többek között az Emberi Erőforrás Fejlesztési Operatív Program (EFOP) keretein belül. Jelen tanulmány egy ilyen pályázat, az EFOP 3.2.14 „Nyelvtanulással a boldogulásért” programban résztvevő angol nyelvet tanító középiskolai nyelvtanárok és angol nyelvet tanuló középiskolai diákok által kitöltött kérdőív eredményeit mutatja be, amelynek az volt a célja, hogy a program végéhez közeledve feltárja, hogy a fenti résztvevők miben látták

leginkább a program pozitív hozadékait. Mindez azzal a szándékkal történt, hogy kiderüljön, melyek a program azon elemei, amelyeket a nyelvtanárképzésbe integrálva, közvetett módon hozzá tudnának járulni a magyar lakosság kedvezőtlen nyelvtudási helyzetének jobbá tételéhez.

Irodalmi áttekintés

Európai szinten az EUROSTAT felmérése, a *Felnőttképzési Felvétel (Adult Education Survey, AES)* foglalkozik az idegen nyelvi kompetenciával, melyet a *Kulcskompetenciák az egész életen át tartó tanuláshoz* című európai referenciakeret kulcskompetenciaként definiál (Európai parlament és Tanács, 2006). Mindezt azzal magyarázza, hogy az idegen nyelven folytatott kommunikáció (további hét kulcskompetenciával karöltve) szükséges ahhoz, hogy a munkavállalók alkalmazkodni tudjanak a globalizálódó világ egyre gyorsuló változásaihoz. Mint ahogy a bevezetőben említésre került, az Eurostat 2016-os önbevalláson alapuló felmérése szerint a magyar 25–64 éves felnőtt lakosság 57,6%-a semmilyen idegen nyelvet nem beszél, 28,6%-a egy, 11,1%-a kettő, és csupán 2,7 %-a tud három idegen nyelven beszélni (European Commission, 2016). Annak ellenére, hogy ezek a mutatók némi javulást mutatnak a 2007-es (0 idegen nyelv = 74,8%; egy idegen nyelv = 17,6%; két idegen nyelv = 6,3%; három idegen nyelv = 1,3%) és 2011-es (0 idegen nyelv = 63,2%; egy idegen nyelv = 25,9%; két idegen nyelv = 9,2%; három idegen nyelv = 1,7%) hasonló felmérés adataihoz képest (European Commission, 2007, 2011), az Európai Unió 28 országa közül, csak Romániában és az Egyesült Királyságban rosszabb a helyzet. Ha figyelembe vesszük az Egyesült Királyság nemzeti nyelvének, az angol nyelvnek sajátos *lingua franca* szerepét (Graddol, 2006), gyakorlatilag elmondható, hogy Magyarország idegen nyelvtudás tekintetében utolsó előtti helyen áll az Unióban.

Ez az adat azért is kiábrándító, mert a KPMG 2013/2014-es *Szervezeti Tudásmegosztás Magyarországon* (KPGM, 2014) című kiadványa alapján elmondható, a tudásra általában – beleértve a nyelvtudást is – a hazai szervezetek túlnyomó többsége stratégiai eszközként tekint. A szervezeteknél akkumulálódó tudás jelentőségének felismerése mellett, nem mehetünk el szó nélkül az angol nyelv térhódítása mellett sem. Ez magyarázható egyrészt az angol nyelv általános, világméretű elterjedésével (Crystal 1997, 2003; Neuner 2002), másrészt a globalizáció jelenségével, amelynek következtében a szervezetek egyre nagyobb mértékben integrálódnak, illetve működnek együtt felügyeleti szerveikkel, társszervezeteikkel, anya- és leányvállalataikkal regionális, kontinentális és globális hálózatokban. Emi-

att, az angol nyelv legalább középfokú ismeretét a foglalkoztatók nagy része ma már elvárt készségnek tartja, és mint alapkövetelmény, új belépők esetében ennek álláshirdetéseiben is hangot ad. Sturcz (2010) szerint az angol nyelv ismerete ma már nem megkerülhető, az „elvártsági mutató” a korábbi évtizedhez képest 88%-ról 98%-ra nőtt. Ez nem feltétlenül jelenti azonban azt, hogy a munkaerőpiacra lépő friss diplomások vélt vagy valós nyelvtudása megfelel a vállalati környezetben elvárt normáknak. A leendő munkavállalók valós nyelvhasználattal kell, hogy bírjanak, s ez az angol esetében napjainkban főként a nem anyanyelvűekkel való kommunikációs képességet jelenti. Csizér és Kontráné (2011) ezen megállapítását arra alapozza, hogy globális szinten ma már négyszer többen vannak azok, akik nem anyanyelvüként beszélik az angolt, és az angol nyelven folyó kommunikáció többnyire olyan beszélők között zajlik, akiknek nem az angol az anyanyelve (Graddol 2006).

A magyar kontextusban bekövetkezett, fent ismertetett változások következtében már az ezredfordulóra egyértelművé vált a nyelvoktatás fejlesztésének szükségessége, és a nyelvtudás hasznos képességgé (Nikolov, 2001; Imre, 2000) és kulcskompetenciává (Petneki, 2007; Sturcz, 2010) vált. A helyzet fejlesztését több nyelvpolitikai stratégia hivatott megvalósítani, először a rendszerváltás idején (Kapitánffy, 2001), majd 2003-ban a Világ-Nyelv nyelvoktatás-fejlesztési terv (Medgyes, 2005; Medgyes & Öveges, 2004; Világ – Nyelv, 2003), és 2013-ban egy újabb elképzelés öltött testet egy kormányzati előterjesztésben (Öveges és Kálmán, 2019).

Az ezredfordulóra elkészült első hazai nyelvoktatási stratégia számos célt fogalmazott meg. Ezek közé tartozott például az, hogy az idegen nyelvi érettségi épüljön be az elismert nyelvvizsgák rendszerébe, illetve annak biztosítása is, hogy a gimnáziumokban a 9. évfolyamtól egy második idegen nyelv tanulása is kötelező legyen. A stratégia azt is célul tűzte ki, hogy legalább heti három tanórán tanuljanak a közoktatásban idegen nyelvet a diákok (Kapitánffy, 2001). A második program két fő alapelve azt a célt fogalmazta meg, hogy a nyelvtanulás fő helyszíne a közoktatás legyen, illetve, hogy esélyegyenlőséget biztosítson a nyelvtanulás terén hátrányt szenvedőknek. A program egyik legjelentősebb kezdeményezése a nyelvi előkészítő évfolyam (NYEK) volt. A harmadik, 2013-ban született stratégia sok kritikát kapott túl általános javaslatai alapján és sosem lépett a megvalósítás időszakába. A számos hasznosnak és hatékonynak tűnő kezdeményezés ellenére a nyelvpolitikai stratégiák és megvalósításuk nem hoztak áttörést a hazai lakosság nyelvtudásában vagy a nyelvtanítás színvonalában (Kálmán, 2015, 2016; Kontráné & Csizér, 2011; Nikolov & Józsa, 2003; Nikolov, Ottó & Öveges, 2009a, 2009b; Öveges & Csizér, 2018; Vígh, 2013).

Az iskolai nyelvoktatás keretét és hatékonyságát több felmérés vizsgálta (például Fehérvári, 2009; Halápi & Hegedűs, 2014; Nikolov & Józsa, 2003; Nikolov, Ottó & Öveges, 2009a, 2009b; Vigh, 2013), a legutóbbi jelentős kutatás eredményei képet adnak ezek számos aspektusáról (Öveges & Csizér, 2018). Öveges és Csizér (2018) kutatási jelentésükben többretű javaslatokat is megfogalmaznak a nyelvtanítás színvonalának és eredményességének javítása érdekében. Ezen javaslatok közül jelen tanulmányhoz relevanciával bírnak a nyelvtanárok, illetve a nyelvtanárképzés részére megfogalmazott ajánlásaik. A nyelvtanárok számára azt javasolják, hogy a központilag biztosított fejlődési lehetőségeken túl (mint például a szaktanácsadói konzultáció / látogatás) folyamatosan keresniük kell az egyéb megújulási lehetőségeket is, mint például a jelen tanulmány vizsgálatának fókuszában található EFOP programban való részvétel. Ami pedig a nyelvtanárképzés részére megfogalmazott javaslatokat illeti, a differenciált oktatás, az intenzív beszédfejlesztés és a mindennapi kommunikáció gyakorlására, a tanulóközpontúságra és a korszerű módszertan és szaknyelvi képzés fontosságára hívják fel a figyelmet a nyelvtanárképzés során, amelynek összetételét és képzési idejét egyébként a 8/2013. (I.30.) EMMI rendelet és a 283/2012. (X. 4.) számú kormányrendelet szabályozza.

A magyarországi nyelvtudás és nyelvoktatás eredményesebbé tételére törekvő szereplőinek aktivitása nemcsak abban nyilvánul meg, hogy a Naphoz illeszkedő tartalmi szabályzók, az élő idegen nyelvi kerettantervek fejlesztése folyamatosan zajlik. A kormányzat nyelvtudást elősegítő igyekezte abban is tetten érhető, hogy számos, a nyelvtudást fejleszteni hivatott pályázatot indított útjára, többek között az Emberi Erőforrás Fejlesztési Operatív Program (EFOP) keretein belül megvalósuló EFOP 3.2.14 „Nyelvtanulással a boldogulásért” programot. Jelen tanulmány a programban résztvevő angol nyelvet tanító középiskolai nyelvtanárok és angol nyelvet tanuló középiskolai tanulók programban szerzett tapasztalatairól alkotott percepcióit mutatja be.

Az irodalmi áttekintés tükrében, a tanulmány célját figyelembe véve a következő kutatási kérdéseket fogalmaztuk meg:

1. kutatási kérdés: Miben látják az EFOP 3.2.14 programban részt vevő angol nyelvet oktató középiskolai nyelvtanárok a programban való részvételük pozitív hozadékait?
2. kutatási kérdés: Miben látják az EFOP 3.2.14 programban részt vevő angol nyelvet tanuló középiskolai diákok a programban való részvételük pozitív hozadékait?

A kutatási kérdésekre adott válaszok részletes elemzéséből és szintéziséből olyan eredményeket várunk, amelyek angol nyelvtanárképzésbe történő integrálása közvetlen vagy közvetett módon elősegíti a magyar lakosság angol nyelvtudásának fejlesztését, előmozdítva ezzel a lakosság általános nyelvtudási szintjének javulását.

Kutatásmódszertan

Kontextus

Az EFOP 3.2.14 program élményalapú, délutáni nyelvtanulási lehetőséget biztosított 9-13. évfolyamos középiskolai tanulók számára öt féléven át tanárszakos hallgatók egyetemi és középiskolai mentoraik szakmai támogatásával tíz, a közép-magyarországi régió kivül található partnerintézmény részvételével 2018 januárjától öt féléven keresztül 2020 júliusáig. A projekt nem formális nyelvtanulási lehetőségek biztosításával segítette a részt vevő középiskolások nyelvtudásának fejlődését heti egy alkalommal, alkalmanként 120 percben. A középiskolai nyelvtanulókon kívül iskolánként és nyelvenként legalább egy nyelvtanárt vontunk be a programba, akiknek módszertani eszköztárát bővítettük helyi és az ELTE-n tartandó találkozók, szakmai műhelyekkel és továbbképzésekkel.

Résztvevők

A kutatásban 14 angolszakos középiskolai nyelvtanár és 83 angol nyelvet tanuló gimnazista diák vett részt. Az összes résztvevő anyanyelve magyar volt. A nemek eloszlását tekintve, a nyelvtanárok közül 12 nő és 2 férfi, a nyelvtanulók közül 51 nő és 32 férfi töltötte ki a kérdőívet. A nyelvtanárok átlagéletkora 51 év volt (szórás: 8,07), a kérdőívet egy 40 éves, kettő 44 éves, öt 46 éves, egy 53 éves, kettő 54 éves, egy 63 éves, és kettő 64 éves nyelvtanár töltötte ki. A nyelvtanárok átlagosan 24 év nyelvtanítási tapasztalattal rendelkeztek (szórás = 9,08), a válaszok 15 és 41 év között szóródtak. Átlagosan 4,5 féléven keresztül vettek részt a programban (szórás = 1,02). Az angol nyelvet tanuló gimnazisták átlagéletkora 16,54 volt (szórás = 1,14), legtöbbjük 16 (35 diák), illetve 17 (24 diák) éves volt a kérdőív kitöltésekor. 38 tanuló tizedikes volt, 16-an tizenegyedikesek, 15-en kilencedikesek, illetve 14-en tizenkettedikesek voltak. Átlagosan két félévet tanultak a program keretein belül (szórás = .64). Ez a legtöbb (64) résztvevőre igaz, míg 13-an egy félévet, négyen négy félévet és hárman három félévet töltöttek a programban

Mérőeszközök

A mérőeszközöket (lásd *Függelék*) az EFOP 3.2.14 program szakmai vezetősége dolgozta ki a kutatás céljait figyelembe véve. Mindkét mérőeszköze jellemző, hogy annak érdekében, hogy teljesebb képet kapjunk mind a résztvevő nyelvtanárokról, mind a nyelvtanulók programban szerzett benyomásairól, a kérdőívek a szokásos életrajzi (szakmai) háttérkérdések mellett nyitott kérdéseket és Likert skálás zárt kérdéseket is tartalmaztak. A Likert skálás állítások esetében a résztvevőknek 1-től 5-ig terjedő skálán kellett bejeleníteniük, hogy mennyire értenek egyet az állításokkal (1 = egyáltalán nem igaz, 2 = inkább nem igaz, 3 = igaz is meg nem is, 4 = inkább igaz, 5 = teljes mértékben igaz).

Adatfelvételi eljárás

A mérőeszközöket az online *Google Forms* segítségével készítettük el és elektronikusan juttattuk el a program résztvevőikhez. Az adatgyűjtés első időszaka 2020. szeptember végétől 2020. október 15-ig tartott, azonban a kérdőívek kitöltőinek alacsony számát látva, 2021. januárjában még egyszer megkértük a program résztvevőit, hogy töltsék azt ki.

Adatelemzés

A kérdőívben szereplő zárt kérdésekre adott válaszokat SPSS 25 programmal elemeztük. A kvantitatív eredmények elemzéséhez leíró statisztikai eljárásokat alkalmaztunk. Az állítások és csoportok közötti összehasonlításokat t-próbákkal és egyszempontos (ANOVA) varianciaanalízissel végeztük el. A nyitott kérdésekre adott válaszokat kétszeres tartalomelemzésnek vetettük alá, a válaszokat kódoltuk, majd a kódok összevetése után azokat főbb kategóriákba soroltuk, és ezek mentén értelmeztük.

Eredmények

Az eredmények bemutatása során – a kutatási kérdéseknek megfelelően – először a nyelvtanári kérdőívre adott válaszokat mutatjuk be, ezt követi majd a nyelvtanulói kérdőív adatainak leírása. A mérőeszközök első részének életrajzi, illetve a nyelvtanárok esetében életrajzi és szakmai háttérinformációkkal kapcsolatos kérdésekre adott válaszainak bemutatása a résztvevők leírásánál megtörtént, így a következőkben a zárt Likert-skálás válaszokra és nyitott kérdésekre adott feleleteket összegezzük.

A nyelvtanári kérdőív eredményei

A háttéradatakra vonatkozó kérdéseken felül, a nyelvtanári kérdőív 12 zárt és hat nyitott kérdést tartalmazott. A zárt kérdések közül hét az egyetemi hallgatók felkészültségével (szakdidaktikai és módszertani felkészülésükre, illetve az órák megtartására jellemző tudatossággal, reflektálási és kooperációs készségükkel) volt kapcsolatos, míg a további öt állítás a programban résztvevő középiskolai diákok nyelvi fejlődésére és a programban megtapasztalt élményeire koncentrált. A nyelvtanárok válaszait az 1. táblázat tartalmazza.

1. táblázat: A projektben résztvevő angol nyelvtanárok véleményeit tükröző állítások átlagai és szórásai

Itemek	Átlag	Szórás
<i>Az egyetemi hallgatókra vonatkozó itemek</i>		
5. Az volt a benyomásom, hogy a hallgatók tanári szakmai identitása a projekt során megerősödött.	4,64	,63
7. A hallgatókkal való együttműködés számomra hatékony volt.	4,64	,50
2. Az volt a benyomásom, hogy a projektben részt vevő hallgatók tudatossága megfelelő volt az órára való felkészülésben (ld. óravázlatok)	4,57	,65
4. Az volt a benyomásom, hogy a projektben részt vevő hallgatók reflektálási képessége megfelelő volt.	4,50	,65
1. Az volt a benyomásom, hogy a projektben részt vevő hallgatók szakdidaktikai és módszertani felkészültsége megfelelő volt.	4,43	,65
3. Az volt a benyomásom, hogy a projektben részt vevő hallgatók tudatossága megfelelő volt az órák tartása során.	4,43	,65
8. A hallgatók óráin lehetőségem volt tőlük szakmailag újat tanulni.	4,21	,96
<i>A középiskolás tanulókra vonatkozó itemek</i>		
10. Az volt a benyomásom, hogy a tanulók számára az órákon való részvétel hasznos volt.	4,64	,63
6. Az volt a benyomásom, hogy a projektben részt vevő célcsoportok tanulóinál nyelvi fejlődés állapítható meg.	4,29	,61
9. Az volt a benyomásom, hogy a tanulók örömmel vettek részt az órákon.	4,29	,61
11. Az volt a benyomásom, hogy a tanulók számára az órákon való részvétel teher volt.	1,79	,98
12. A megcélzott vizsgák eredményes letétele nőtt. (Amennyiben nem releváns, hagyja üresen.)	3,86 (hét válasz alapján)	,69

* A vonal szignifikáns különbséget jelöl a két állításra adott válaszok átlagai között elvégzett

t-próba alapján ($p < 0,05$).

Az 1. táblázat adataiból az látszik, hogy a nyelvtanárok egyértelműen pozitívan nyilatkoztak a programban résztvevő hallgatókról, legyen szó akár a hallgatók tanári szakmai identitásának megerősödéséről akár szakdidaktikai és módszertani felkészültségükről, akár a középiskolai nyelvtanárral történő kooperációról. Az állításokon elvégzett t-teszt eredménye azt mutatja, hogy a hallgatókra vonatkozó állítások eredményei nem mutatnak szignifikáns különbséget ($p < 0,05$), vagyis a nyelvtanárok magas szintű elégedettségének mértéke statisztikailag mind a hét állítás esetében egyenlő mértékű volt. A nyelvtanulókra vonatkozó itemek eredményeiben hasonlóan magas érték (4,63) született a gimnazisták programban való részvételének hasznosságát illetően. Bár a nyelvi fejlődés mértékére adott válaszok is a Likert skála felső végét közelítették (4,29), itt az elvégzett t-teszt alapján szignifikáns különbség mutatkozik az átlagokban, összehasonlítva azt a részvétel hasznosságát mérő állítás 4,63-as eredményével ($t = -2,69$, $p = ,019$). Elképzelhető, hogy a nyelvtanárok a nyelvtanulás több dimenzióját is, nem csak a fejlődés mértékét vették számításba, amikor a gimnazisták programban való részvételének hasznosságáról nyilatkoztak. Ennek kiderítéséhez azonban részletesebb mérőeszközre vagy a résztvevők meginterjúvolására lenne szükség. Szintén pozitívan nyilatkoztak a nyelvtanárok arról, hogy benyomásuk szerint mekkora örömmel vettek részt a gimnazisták a foglalkozáson. Egy pozitívan és egy negatívan megfogalmazott állítás hasonló eredményt szült (4,29, illetve 1,79 negatívan megfogalmazott item). Végezetül szintén kedvezően nyilatkoztak a résztvevők arról, hogy a programnak köszönhetően nőtt a megcélzott vizsgák eredményes letétele (3,86), azonban ennek a kérdésnek a megválaszolása csak hét nyelvtanár esetében volt releváns.

A kérdőív a Likert-skálás állítások mellett nyitott kérdéseket is tartalmazott, hogy gazdagabb képet kapjunk a nyelvtanároknak a programról szerzett benyomásairól. Ezekkel a nyitott kérdésekkel szeretnénk volna megtudni, hogy milyen céllal jelentkeztek a programba, mi jellemezte hallgatókkal közös munkájukat, mit gondolnak a projektben részt vevő hallgatók szakdidaktikai, módszertani és nyelvi felkészültségéről, miben jelentett fejlődést a tanulók számára a hallgatókkal végzett közös munka, miben tudtak szakmai fejlődést biztosítani az iskolába érkező hallgatóknak, és végezetül, hogy milyen szakmai vál-

tozásokat hozott az EFOP projektben való részvétel az ő számukra. A nyitott kérdésekre adott válaszokat kétszeres tartalomelemzésnek vetettük alá, és válaszokat kategóriák szerint csoportosítva, említési gyakoriságukkal együtt százalékos arányban is kifejezve a 2., 3., 4., 5., 6. és 7. táblázat tartalmazza.

2. táblázat: A nyelvtanárok magyarázatai a projektbe való jelentkezésre

Eredmény	Említések száma	%
segítő szándék (tanulók és hallgatók)	5	33
érdeklődés az új módszer iránt	5	33
jó lehetőség	3	20
kollégák pozitív visszajelzése	1	7
példamutatás a többi kollégának	1	7
Összesen	15	100

A válaszokból az rajzolódik ki, hogy a középiskolai nyelvtanárokat leginkább két cél vezérelte: egyrészt segíteni szerették volna mind saját tanulóik, mind a programban résztvevő tanárjelöltek fejlődését („*segíteni szerettem volna a diákjaim idegennyelv-tanulását és a tanárjelöltek munkáját*”), másrészt nyitottságuk vezérelte őket újabb módszerek megismerésére („*érdekelt az új módszer*”, „*új módszer megismerése*”). A programba való csatlakozásuk magyarázatán kívül azt is szerettük volna kideríteni, hogy hogyan ítélték meg a programban résztvevő hallgató szakdidaktikai és módszertani és nyelvi felkészültségét. A nyelvtanárok véleményét a 3. táblázat tartalmazza.

3. táblázat: A nyelvtanárok véleménye a programban résztvevő hallgatók szakdidaktikai, módszertani és nyelvi felkészültségéről

Eredmény	Említések száma	%
maximálisan felkészültek	8	27
az estek többségében jól felkészültek	4	29
megfelelően felkészültek	2	14
Összesen	14	100

Az eredmények azt mutatják, hogy az egyetemi hallgatók szakdidaktikai, módszertani és nyelvi felkészültségével a nyelvtanárok több mint kéthar-

mada elégedett volt. Nyolcan „*maximálisan*” felkészültnek látták a nyelvtanárjelölteket további két nyelvtanár pedig „*megfeleően*” felkészültnek tartotta őket. Négyen vegyes benyomást szereztek, a következő szavakkal illették a hallgatók felkészültségét: „*meglehetősen vegyes volt*”, illetve „*az esetek többségében megfelelő volt*”. A 4. táblázatban azt mutatjuk be, hogy mi jellemezte a nyelvtanárok hallgatókkal közös munkáját, és ennek milyen hozadékai voltak.

4. táblázat: A hallgatókkal zajló közös munka hozadékai

Eredmény	Említések száma	%
közös hang megtalálása	8	23,5
új ötletek tanulása a hallgatóktól	8	23,5
élményalapú oktatás megismerése	5	15
folyamatos kommunikáció az órákról, tanulókról	4	12
hallgatók fogadókészsége tanácsokra, ötletekre	4	12
nyelvtanári motiváció növelése	4	12
nem minden hallgató volt kooperatív	1	2
Összesen	34	100

A felmerülő kategóriákból látható, hogy a nyelvtanároknak nem okozott gondot megtalálni a közös hangot a hallgatókkal, mindössze egyetlen résztvevő nyilatkozott úgy, hogy nem minden hallgató volt kooperatív. A közös munka legszembetűnőbb hozadékának az tűnik, hogy a nyelvtanárok új(szerű) ötleteket tanultak a hallgatóktól. Az is kiderült, hogy a középiskolai tanárok több, az élményalapú nyelvoktatásra jellemző módszertani elemet sajátítottak el, és nem utolsó sorban amellet, hogy folyamatos kommunikáció zajlott köztük és a hallgatók között az órákról és a tanulókról, azt tapasztalták, hogy a hallgatók nyitottak a tanácsaikra, ötleteikre, illetve saját nyelvtanári motivációjukon is lendített a programban való részvétel („*Motiválóan hatott rám a hallgatók lelkes hozzáállása.*”). A fenti eredmények alapján egyértelműen megállítható, hogy a nyelvtanárok percepciói alapján a programban való részvétel mind a nyelvtanárok, mind a hallgatók részére hasznos volt. Ezt az egyik résztvevő a következőképpen fogalmazta meg: „*Dinamikus, előremutató partneri viszony mellett kölcsönös szakmai előrehaladás valósult meg.*”.

A közös munka hozadékai részletesebben is érdekelték minket, ezért külön rákérdeztünk arra, hogy a programban való részvétel milyen szakmai változásokat hozott a nyelvtanárok, illetve milyen szakmai fejlődést

eredményezett a hallgatók részére. Az előbbi kérdésre adott válaszokat az 5. táblázat összegzi, míg az utóbbi nyitott kérdés eredményeit az 5. táblázat tartalmazza.

5. táblázat: A programban való részvétel nyújtotta szakmai változások a nyelvtanárok részére

Eredmény	Említések száma	%
új módszertani ismeretek / élménypedagógia	13	50
tapasztalatcsere kollégákkal	6	23
távoktatás / online oktatás megismerése	3	11
nyelvtanárok részére a program keretein belül fejlesztett MOOC tanfolyam elvégzése	1	4
tudatosabb óratervezés	1	4
nehezen kommunikáló kollégák bevonása	1	4
nem sokat	1	4
Összesen	34	100

Az eredményekből látható, hogy a nyelvtanárok EFOP programban való részvételének legnagyobb hozadéka az volt, hogy új módszertani, élménypedagógiai ismeretekkel gazdagodtak („tanultam tőlük pár friss, élménypedagógiai módszert”, „megismertem néhány játékos feladatot”). Ezt a pozitív hozadékot a résztvevők közül egy kivétellel mindenki alátámasztotta. A második leggyakrabban hangoztatott pozitívuma a részvételnek a kollégákkal történő szakmai tapasztalatcsere volt – amint a résztvevők fele említette – itt azonban fontos hangsúlyoznunk, hogy a nyelvtanárok a hallgatókkal folytatott folyamatos konzultáción kívül szakmai délutánokon, online kurzusokon és szakmai projekttalálkozókon is részt vettek, így szakmai fejlődésük forrása nem kizárólag a hallgatókkal való együttműködésből származott. A következő táblázat azt mutatja be, hogy a nyelvtanárok benyomásai alapján milyen pozitív hozadékaik voltak a programban való részvételnek az egyetemi hallgatók számára.

6. táblázat: A program nyújtotta szakmai fejlődési lehetőségek a hallgatók részére

Eredmény	Említések száma	%
mentorálás a reflexiókban / visszajelzés	8	27,5
mentorálás a felkészülésben	6	20,5
mentorálás a kivitelezésben	6	20,5

mentorálás problémás helyzetek kezelésében	5	17,5
mentorálás fegyvelmezési kérdésekben	3	10,5
mentorálás értékelésben	1	3,5
Összesen	29	100

A 6. táblázat adatai azt mutatják, hogy a nyelvatanárok megélése alapján leginkább visszajelzéseikkel és a tanítás utáni reflexív fázisban történő mentorálással segítették a hallgatók szakmai fejlődését („*építő jellegű kritikát fogalmaztam meg a foglalkozásokkal kapcsolatban*”, „*ha valami nem sikerült a tervzet szerint, segítettem nekik az okok megtalálásában*”). A második leggyakrabban említett kategória a tanórára való felkészülés és az óra megtartása során nyújtott mentori segítség volt. Viszonylag sokan, öt nyelvtanár is említette a problémás helyzetek kezelésében nyújtott segítségüket a hallgatók részére, valamint három nyelvtanár érezte úgy, hogy fegyvelmezési problémák kezelésében tudta fejleszteni a hallgatók szakmai kompetenciáját.

Végezetül, az utolsó nyitott kérdéssel azt szerettük volna kideríteni, hogy a nyelvatanárok meglátása szerint miben jelentett fejlődést a tanulóknak a hallgatókkal végzett közös munka. A nyitott kérdésre adott válaszokból kinyert kategóriákat a 7. táblázat tartalmazza.

7. táblázat: A hallgatókkal történő közös munka hozadékai a programban résztvevő tanulók számára

Eredmény	Említések száma	%
magabiztosabb kommunikáció	12	32
javuló nyelvatanulási attitűd	6	16
javuló motiváció	6	16
bővülő szókincs	5	14
több idő jut egy diákra a kisebb csoportlétszám miatt	3	8
korosztályok közelsége	3	8
informatikai eszközök / programok használata	2	6
Összesen	37	100

A 7. táblázat eredményeiből egyértelműen kirajzolódik, hogy a programban való részvétel leginkább a tanulók bátrabb, magabiztosabb kommunikációját segítette elő („*magabiztosabban kommunikálnak*”, „*sokkal bátrabbak lettek*”, „*szóbeli készségük fejlődött a sok szóbeli megnyilatkozás által*”). Ezt majdnem az összes nyelvtanár megerősítette. Valamivel kevesebb mint

a résztvevők fele emelte ki azt, hogy javult a tanulók nyelvtanulási attitűdje, nyitottabb lesz a nyelvtanuláshoz való hozzáállásuk („nyitottabbá váltak a nyelvtanulás iránt”, „később javult a tanórai aktivitásuk is”, „jó hatással volt a hallgatók hozzáállására”), és pozitívan hatott a részvétel a motivációjukra is. Öten a tanulók javuló szókincsében látták a hallgatókkal történő közös munka pozitív hozadékát. Egyenlő arányban – három-három tanár által – került említésre az, hogy a program keretein belül szervezett tanórákon több idő jutott egy tanulóra, valamint az, hogy a hallgatók és tanulók közötti, nyelvtanárokhöz mérve kisebb korkülönbség is pozitívan hatott a tanulók nyelvtanulási attitűdjére. Végezetül ketten említették pozitív hozadékként az informatikai eszközök és programok gyakoribb használatát a nyelvórákon.

A tanulói kérdőív eredményei

A háttéradatakra vonatkozó kérdéseken felül a tanulói kérdőív egy nyitott és hat zárt kérdést tartalmazott. A nyitott kérdéssel azt szerettük volna megtudni, hogy a tanulók miért vettek részt a programban. A zárt kérdések közül kettővel azt mértük, hogy a hallgatók szakmai felkészültsége és emberi magatartása hogyan hatott a tanulók motivációjára, a harmadik kérdés a tanulók által érzékelt nyelvi fejlődés mértékét mérte, további három kérdéssel pedig azt vizsgáltuk, hogy a tanulók mennyire tartották hasznosnak a programban való részvételt, milyen mértékben vettek részt örömmel a foglalkozásokon, illetve mennyire volt az teher számukra. A nyitott kérdésre adott válaszokat a 8. táblázat mutatja be.

8. táblázat: A tanulók magyarázatai a programban való részvételre

Eredmény	Említések száma	%
fejlődési lehetőség	48	55
kötelező volt	22	22
lehetőség az érettségire való felkészülésre	8	9
lehetőség a nyelvvizsgára való felkészülésre	6	6,5
érdeklődés a nyelv iránt	4	4,5
Összesen	88	100

Mint a 8. táblázatban látszik, a tanulók több mint fele fejlődési lehetőséget látott a programhoz történő csatlakozásban, és további 14 tanuló konkrét célhoz kötötte a fejlődési lehetőséget: az érettségire, illetve a nyelvvizs-

gához kötötte a fejlődés lehetőségét. A tanulók negyede nyilatkozott úgy, hogy a részvétel kötelező volta miatt csatlakozott a programhoz, négyen pedig az angol nyelv iránti érdeklődésükkel magyarázták a részvételt. A Likert skálás állításokra adott válaszokat a 9. táblázat foglalja össze.

9. táblázat: A projektben résztvevő tanulók véleményét tükröző állítások átlagai és szórásai

Állítások	Átlag	Szórás	
Az angol nyelvet tanuló gimnazistákra vonatkozó állítások			
3. A hallgató emberi magatartása motiváló volt számomra.	4,40	,80	
2. A hallgató szakmai felkészültsége motiváló volt számomra.	4,06	,97	*
6. Az órákon való részvétel hasznos volt számomra. (negatív állítás)	2,11 (3,89)	1,12	
4. Örömmel vettem részt az órákon.	3,87	1,14	
5. Az órákon való részvétel hasznos volt számomra.	3,75	1,11	
1. Az volt a benyomásom, hogy nyelvileg jól fejlődtem a projekt foglalkozásai során.	3,52	1,11	*

* A vonal szignifikáns különbséget jelöl a két állításra adott válaszok átlagai között elvégzett t-próba alapján ($p < 0,05$).

Bár az adatokból az látszik, hogy a tanulók kedvezően nyilatkoztak az összes állítással kapcsolatban, hiszen a legkisebb átlagérték is közepesnél kedvezőbb, 3,52 volt, az átlagokon elvégzett t-próbák azt mutatják, hogy szignifikáns különbségek mutatkoznak az eredményekben. A tanulók a legpozitívabban a hallgatók emberi magatartásának és szakmai felkészültségének motiváló hatását ítélték meg, azonban a két átlagértéken elvégzett t-próba azt mutatja, hogy a hallgatók emberi magatartásának motiváló hatását szignifikánsan erősebbre értékelték a hallgatók szakmai felkészültségének motiváló hatásánál ($t = -3,77$ $p = 000$). Elképzelhető, hogy ez az emberi magatartásra vonatkozó pozitív eredmény abból fakad, hogy a tanulók könnyen tudtak azonosulni az őket tanító, hozzájuk hasonló korú egyetemi hallgatókkal, mint ezt a tanári kérdőív adatai is megerősítették. Hasonló és szignifikánsan nem különböző értékek születtek arra vonatkozólag, hogy mekkora örömmel vettek részt az órákon (3,87), illetve mennyire hasznosnak tartották azokat (3,75). A programban való részvétel során a tanulók általi szubjektíven megélt nyelvi fejlődés mértéke közepesnél erősebb, 3,52-es átlagértéket produkált, ami a t-próba alapján szignifikánsan alacsonyabbnak bizonyult

($t = -2,70$, $p = ,009$), mint a hozzá legközelebb eső 3,75-ös átlagérték, amely a programban való részvétel hasznosságát mérte.

Mielőtt messzemenő következtetéseket vonnánk le a fenti adatokból, érdemes megvizsgálni, hogy milyen szignifikáns különbségek vannak a tanulók között nemek és évfolyamok alapján. Míg nemek alapján semmilyen szignifikáns különbséget nem mutatott a független mintás t-próba, az egyes évfolyamok átlagértékei között jelentős és szignifikáns különbségek mutatkoztak, melyeket a 10. táblázatban mutatunk be.

10. táblázat: Szignifikáns különbségek az évfolyamok között ($p < 0,05$)

Állítás	12. évfolyam		9. évfolyam		10. évfolyam		F és P	
	M	SD	M	SD	M	SD		
1. Az volt a benyomásom, hogy nyelvi-eg jól fejlődtem a projekt foglalkozásai során.	4,36	,30			3,16	1,18	4,71	,004
2. A hallgató szakmai felkészültsége motiváló volt számomra.	4,79	,58	3,67	1,11	3,84	,94	5,14	,003
3. A hallgató emberi magatartása motiváló volt számomra.	4,93	,27	4,07	,88			3,30	,025
4. Örömmel vettem részt az órákon.	4,79	,80	3,33	1,05	3,59	1,21	6,26	,001
5. Az órákon való részvétel hasznos volt számomra.	4,71	,83	3,40	,83	3,50	1,25	5,38	,002

Az évfolyamok szerinti összehasonlításban négy állítás (2., 3., 4., 5) esetén mértünk szignifikáns különbséget a 12. évfolyam ($N = 14$) és 9. évfolyam ($N = 15$), illetve négy állításnál (1., 2., 4., 5.) a 12. évfolyam ($N = 14$) és a 10. évfolyam ($N = 37$) véleményében. Az adatokból nagyon érdekes eredmény látszik kirajzolódni, nevezetesen, hogy a 12. évfolyamosok mind az öt állítás esetében szignifikánsan magasabbra értékelték a programban való részvételüknek köszönhető nyelvi fejlődésüket, a részvétel hasznosságát számukra, a hallgatók szakmai felkészültségének és emberi magatartásának rájuk gyakorolt motiváló hatását és szignifikánsan nagyobb örömmel vettek részt a foglalkozáson, mint 9. vagy 10. évfolyamos társaik.

A fenti eredménynek több magyarázat lehet. Egyrészt elképzelhető, hogy a középiskola vége felé a tanulók sürgetőbbnek érzik a nyelvtudás szükségességét a közelgő nyelvi érettségi és/vagy nyelvvizsga miatt. Ennek köszönhetően lehetséges, hogy eleve több energiát fektetnek be a nyelvtanulásba, amely így számukra is érzékelhetőbb fejlődést eredményez. Egy

másik lehetséges magyarázat a tizenkettedikesek szignifikánsan magasabb átlagértékeire az is lehet, hogy jobban meg tudják fogalmazni véleményüket, illetve több nyelvtanulási tapasztalattal rendelkeznek ahhoz, hogy véleményt formáljanak a nyelvtanulásukat befolyásoló tényezőkről, így elképzelhető, hogy jobban értékelni tudják a hallgatók erőfeszítéseit, illetve azt a változathozadékoságot, amit a programba való csatlakozás jelentett számukra.

Konklúzió

Jelen tanulmány az EFOP 3.2.14 „Nyelvtanulással a boldogulásért” programban résztvevő angol nyelvet tanító középiskolai nyelvtanárok és angol nyelvet tanuló középiskolai diákok által kitöltött kérdőív eredményeit mutatta be, amelynek az volt a célja, hogy online kérdőíves kutatás keretében kiderítse, hogy a fenti résztvevők miben látták leginkább a program pozitív hozadékait. Mindez azzal a szándékkal történt, hogy kiderüljön, melyek a program azon elemei, amelyek a nyelvtanárképzésbe integrálva közvetve hozzá tudnának járulni a Magyarországra általánosságban jellemző kedvezőtlen idegennyelv-tudási helyzet javításához.

Válaszul az első kutatási kérdésre (Miben látják az EFOP 3.2.14 programban résztvevő angol nyelvet oktató középiskolai nyelvtanárok a programban való részvételük pozitív hozadékait?), a kutatás eredményei alapján elmondható, hogy a nyelvtanárok csatlakozását a programhoz leginkább két cél vezérelte: egyrészt segíteni szerették volna mind saját tanulóik, mind a programban résztvevő tanárjelöltek fejlődését, másrészt nyitottságuk vezérelte őket újabb módszerek megismerésére. Egyértelműen pozitívan nyilatkoztak a programban résztvevő hallgatók tanári szakmai identitásának megerősödéséről akár szakdidaktikai és módszertani felkészültségükben bekövetkezett fejlődésről. A hallgatókkal folytatott közös munka legszembetűnőbb hozadéka az volt, hogy visszajelzéseikkel a tanórákra való felkészülés és az óra megtartása során, valamint a tanítás utáni reflexív fázisban mentorálással segítették a hallgatók szakmai fejlődését. Amellett, hogy folyamatos kommunikáció zajlott köztük és a hallgatók között az órákról és a tanulókról, azt tapasztalták, hogy a hallgatók nyitottak a tanácsaikra, ötleteikre. Saját nyelvtanári motivációjukon is lendített a programban való részvétel, új(szerű) ötleteket tanultak a hallgatóktól, több, az élményalapú nyelvoktatásra jellemző módszertani elemet sajátítottak el. További pozitívuma a programban való részvételüknek a kollégákkal történő szakmai tapasztalatcsere volt, amelyre a hallgatókkal folytatott folyamatos konzul-

táción kívül az EFOP program keretében szervezett szakmai délutánokon, online kurzusokon és szakmai projekttalálkozókon is lehetőségük adódott.

Hasonlóan pozitív benyomásaikról tettek tanúbizonyságot a gimnazisták programban való részvételének hasznosságát és nyelvi fejlődését illetően. Meglátásuk szerint a programban való részvétel leginkább a tanulók bátrabb, magabiztosabb kommunikációját segítette elő, de benyomásaik alapján javult a tanulók nyelvtanulási attitűdje is, és nyitottabb lett a nyelvtanuláshoz való hozzáállásuk, valamint pozitívan hatott a részvétel a tanulók motivációjára.

A tanulmány második kutatási kérdésére (Miben látják az EFOP 3.2.14 programban résztvevő angol nyelvet tanuló középiskolai diákok a programban való részvételük pozitív hozadékait?) válaszul megállapíthatjuk, hogy amellett, hogy a tanulók nagy része örömmel csatlakozott a programhoz, mivel fejlődési lehetőséget látott benne, pozitívan nyilatkozott a részvétel számos aspektusáról. A tanulók számára a legpozitívabb élménynek a hallgatók emberi magatartásának és szakmai felkészültségének motiváló hatása bizonyult. Ha mind a négy évfolyam adatait figyelembe vesszük, közepesenél erősebb mértékben tartották hasznosnak a programban való részvételt és szubjektíven megélt nyelvi fejlődésük mértékét, azonban, ha évfolyamonként elemezzük az adatokat, egyértelműen kirajzolódik, hogy a program abszolút nyertese a 12. évfolyam. A 12. évfolyamon tanuló gimnazisták szignifikánsan többre értékelték a programban való részvételüknek köszönhető nyelvi fejlődésüket, a részvételük hasznosságát, a hallgatók szakmai felkészültségének és emberi magatartásának rájuk gyakorolt motiváló hatását és szignifikánsan nagyobb örömmel vettek részt a foglalkozáson, mint 9. vagy 10. évfolyamos társaik. Ez utóbbi eredményből kiindulva azt a következtetést vonhatjuk le, hogy az EFOP 3.2.14 pályázat keretében megvalósított „Nyelvtanulással a boldogulásért” programhoz hasonló kezdeményezések a középiskolások körében a 12. évfolyamon érhetik el a legnagyobb sikereket, azonban további kutatásokra és nagyobb mintára lenne ahhoz szükség, hogy ezeket a következtetéseket általánosítani tudjuk.

Jelen tanulmány egyik korlátja pont abban rejlik, hogy a programban résztvevő angoltanárok és angolul tanuló gimnazisták magas száma ellenére a kérdőíveket csak 14 angoltanár és 83 angolt tanuló diák töltötte ki. Szintén gyenge pontja a tanulmánynak, hogy a kérdőív Likert-skálás részében nem skálákat, hanem csak itemeket mértünk. Mindezek ellenére az eredmények így is nagyon informatívak és egyrészt alapját képezhetnek egy nagyobb mértékű kutatásnak, másrészt az EFOP 3.2.14 program számos olyan elemére hívják fel a figyelmet, amelyeknek az egyetemi nyelv-

tanárképzésbe történő integrálásával közvetett módon eredményesebbé válhatna a magyarországi idegennyelv-oktatás.

Irodalomjegyzék

Crystal, D. (1997, 2003): English as a global language. Cambridge University Press.

Emberi Erőforrások Minisztériuma. (2012). 283/2012. (X. 4.) Korm. rendelet a tanárképzés rendszeréről, a szakosodás rendjéről és a tanárszakok jegyzékéről. Hozzáférés: <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1200283.kor>

Emberi Erőforrások Minisztériuma. (2013). 8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet a tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről. Hozzáférés: <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1300008.emm>

Európai Parlament és Tanács (2006): Az Európai Parlament és a Tanács ajánlása (2006. december 18.) az egész életen át tartó tanuláshoz szükséges kulcskompetenciákról. Hozzáférés: <http://eur-lex.europa.eu/legalcontent/HU/TXT/?uri=celex:32006H0962>.

European Commission (2007). Communication from the Commission to the Council of 13 April “Framework for the European survey on language competences” COM (2007) 184 Hozzáférés: http://ec.europa.eu/languages/documents/doc662_en.pdf.

European Commission. (2011). Europeans and their languages. Brussels: Eurobarometer. Hozzáférés: http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_386_en.pdf

European Commission. (2016). Foreign language skills statistics. Brussels: European Commission. Hozzáférés: https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Foreign_language_skills_statistics

Fehérvári, A. (2009). Intenzív felzárkózás? A nyelvi előkészítő program vizsgálata. Iskolakultúra, 2009(12), 3–17.

Graddol, D. (2006): English next: Why global English may mean the end of 'English as a foreign language.' London: The British Council.

Halápi, M., & Hegedűs, K. (2014). Érettségi vizsgatárgyak elemzése. 2009-2012 évi tavaszi vizsgaidőszakok. Angol nyelv. Hozzáférés: https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/unios_projektek/tamop318/erttsegi_vizsgatargyak_elemzese/angol.pdf

Horváth, Zs. & Környei, L. (2003). A közoktatás minősége és eredményessége. In G. Halász & J. Lannert (Eds.) Jelentés a magyar közoktatásról – 2003 (pp. 309–345). Hozzáférés: <http://mek.niif.hu/01300/01399/html/minoseg.html> Budapest: Országos Közoktatási Intézet.

Imre, A. (2000). Idegennyelv-oktatás a 90es években. *Educatio*, 2000(4), 701–716. Hozzáférés: <http://epa.oszk.hu/01500/01551/00091/pdf/>

Kálmán, Cs. (2015). Magyarországi nagyvállalatok nyelvoktatási gyakorlata, és nyelviskolákkal, nyelvtanárokkal szemben támasztott elvárásai 2015-ben. *Modern Nyelvoktatás*, 21(4), 3–23.

Kálmán, Cs. (2016). A nyelvtanár szerepe vállalati környezetben angol nyelvet tanuló felnőttek motivációjában, három kutatás tükrében. *Neveléstudomány: Oktatás, kutatás, innováció*, 4, 46–63. DOI: 10.21549/NT-NY.16.2016.4.4

Kapitánffy, J. (2001). Az idegen nyelvek oktatásának fejlesztése a közoktatásban. Az Oktatási Minisztérium fejlesztési stratégiája. *Iskolakultúra*, 11(8), 71–75.

Kontráné, H. E., & Csizér, K. (2011). Az angol mint lingua franca a szaknyelvet tanuló egyetemisták gondolkodásában. *Modern Nyelvoktatás*, 17(2-3), 9–25.

KPMG (2014). Szervezeti tudásmegosztás Magyarországon 2013/2014. Hozzáférés: <http://tudatosvezetes.hu/docs/tudasmegosztas.pdf>

Medgyes, P. (2005). World – Language: Foreign language policy in Hungary. In P. Bruthiaux, D. Atkinson, W. G. Eggington, W. Grabe, & V. Ramathan (Eds.), *Directions in applied linguistics: Essays in honor of Robert B. Kaplan* (pp. 264–278). Clevedon: Multilingual Matters.

- Medgyes, P., & Öveges, E. (2004). Paved with good intentions: Foreign language policy in Hungary. In C. Dobos, Á. Kis, Y. Lengyel, G. Székely, & S. Tóth (Eds.), *Mindent fordítunk és mindenki fordít – Értékek teremtése és közvetítése a nyelvészetben* (pp. 279–290). Bicske: SZAK Kiadó.
- Neuner, G. (2002): *Policy approaches to English*. Strasbourg: Language Policy Division, Council of Europe. Hozzáférés: <http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/NeunerEN.pdf>
- Nikolov, M. (2001). Minőségi nyelvoktatás – a nyelvek európai évében. *Iskolakultúra*, 2001(8), 3–11. Hozzáférés: <http://www.iskolakultura.hu/ikultura-folyoirat/documents/2001/8/tanulm2001-8.pdf>
- Nikolov M., & Józsa K. (2003). Az idegen nyelvi készségek fejlettsége angol és német nyelvből a 6. és 10. évfolyamon a 2002/2003-as tanévben. Budapest: OKÉV. Hozzáférés: http://www.oh.gov.hu/letolt/okev/doc/orismer2003/idegen_nyelv_beliv.pdf
- Nikolov M., Ottó I., & Öveges E. (2009a). A nyelvi előkészítő évfolyam értékelése 2004/2005 – 2008/2009. Budapest: Oktatási és Kulturális Minisztérium. Hozzáférés: http://www.nefmi.gov.hu/letolt/vilagnyelv/vny_nyek2009_jelentes_100510.pdf
- Nikolov, M., Ottó, I., & Öveges, E. (2009b). Az idegennyelv-tanítás és tanulás helyzete és fejlesztési lehetőségei a középfokú szakképző intézményekben. Budapest: Emberi Erőforrások Minisztériuma és Oktatásért Közalapítvány.
- Öveges, E. & Csizér, K. (Eds.) (2018). *Az idegennyelv-oktatás keretei és hatékonysága a köznevelésben. Kutatási jelentés*. Budapest: Emberi Erőforrások Minisztériuma és Oktatási Hivatal. Hozzáférés: https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/sajtoszoba/nyelvoktatas_kutatasi_jelentes_2018.pdf
- Öveges, E. & Kálmán, Cs. (2019). A B2 szintű nyelvtudás elérése és igazolása a felsőoktatásba történő felvételihez: Nyelvtanárok véleménye egy kérdőíves felmérés eredményeinek tükrében. *Magyar Pedagógia*, 119(3), 219–242.

Petneki, K. (2007). Az idegen nyelvek oktatása Magyarországon az ezredfordulón. Szeged: JATE-Pressz.

Sturcz, Z. (2010). A munkaadók nyelvi elvárásai a szakértelmiséggel szemben: 2010. Modern Nyelvoktatás, 16(4), 7-18.

Világ – Nyelv: Az Oktatási Minisztérium stratégiája az idegennyelv-tudás fejlesztéséhez (2003). Modern Nyelvoktatás, 9(1), 3-13.

Vígh, T. (2013). A középszintű angol és német nyelvi érettségin elért teljesítmények változásai 2007 és 2012 között. Modern Nyelvoktatás, 2013(1-2), 17-35.

„Nyelvtanulással a boldogulásért” – a nyelvtanárjelöltek és mentoraik szemszögéből

KATONA LÁSZLÓ

„Rendkívül hasznosnak tartottam ezt a programot. Sokkal többet adott a hallgatónak és nekem is, mint amire számítottam.”

(a kutatás egyik adatközlője)

Bevezetés

Az „EFOP-3.2.14-17: Nyelvtanulással a boldogulásért” című projekt a Széchenyi 2020 program keretében valósult meg 2017.12.01 és 2020.07.31 között. Legfőbb célja, hogy öt féleven át oktatási időn kívüli (délutáni) nyelv tanulási lehetőséget biztosítson vidéki középiskolások számára. Az Eötvös Loránd Tudományegyetem 10 partnerintézménnyel együtt¹ vett részt a programban. A munkában angol, francia, olasz és német szakos tanárjelöltek vettek részt, akik félevente 12 alkalommal látogattak el a partnerintézményekbe, hogy élményalapú nyelvórák által motiválják és segítsék a diákok nyelv tanulását. A projektnek az is célja volt, hogy a nyelv tanárjelöltek bepillantást nyerhessenek az iskola világába, annak maga valóságában, hisz a tanítási gyakorlat során a gyakorló iskolákban nem mindig realizálódnak a közoktatás valós problémái. A nyelv tanuló és a nyelv tanárjelöltek mellett a projekt az iskolák nyelv tanárai számára szakmai fejlődési lehetőséget biztosított, valamint az egyetemi kollégák is részt vehettek a munkában: hallgatói mentorálással.

A projekt tehát egy összetett rendszert képezett, amely számos szinten szólitotta meg a résztvevőket (a tanulmány rájuk a továbbiakban a projekt kulcsszereplőiként hivatkozik):

- a nyelv tanuló: találkozhattak tehetséges hallgatókkal, és új módszerekkel, ezáltal új nyelv tanulási élménnyel gazdagodtak;
- a nyelv tanárjelöltek: bepillanthattak az iskolák valós világába, tanulhattak az iskolai nyelv tanároktól és egyetemi mentoraiktól;
- az iskolai nyelv tanárok: megismerhették a hallgatók által alkalmazott új módszereket, magas színvonalú szakmai továbbképzéseken vehettek részt;

¹ Balassagyarmat, Dunaújváros, Eger, Kecskemét, Kiskunfélegyháza, Komárom, Miskolc, Salgótarján, Székesfehérvár (2 iskola)

- az egyetemi oktatók: mentorként és előadóként kapcsolódhattak a projekthez.

A projekt indulásakor számos eredmény volt prognosztizálható: a középiskolás diákok nyelvi fejlődése, a nyelvtanulási attitűd megerősítése, az élményalapú módszertanok népszerűsítése, a távoktatási (MOOC) kurzusok segítségével a távoktatás mint oktatási forma népszerűsítése, helyes értelmezésének elősegítése, valamint a fent felsoroltaknak a hétköznapi nyelvvoktatásba való beépítése.

Jelen tanulmány célja, hogy bemutassa a kutatást és eredményeit, amely azt vizsgálta, hogy a projekt mennyire és miben járult hozzá a résztvevő nyelvtanárszakos egyetemi hallgatók szakmai fejlődéséhez, valamint, hogy a projektnek milyen hozadéka volt a résztvevő nyelvtanárszakos hallgatók és mentortanáraik számára.

Módszertan

A kutatás a pályázati munka két kulcsfontosságú csoportját vizsgálja: a vidéki iskolákba oktatni látogató tanárszakos egyetemi hallgatókat (hallgatók), és mentortanáraikat (mentorok, az Angol-Amerikai Intézet, ELTE oktatói), ők a kutatás adatközlői. A kutatás eszköze a (legfőképpen a pandémiás helyzetre való tekintettel) pedig kérdőív volt.

A kutatás kérdései

Fontos feltárni, hogy a projekt kulcsszereplői milyen fejlődésen mentek keresztül, és hogy a fejlődés mennyire tudható be a projektben való részvételnek. Ennek tükrében, jelen kutatás leginkább a következő kérdésekre keresi a választ:

A hallgatók körében:

- A projekt miben és milyen mértékben járult hozzá a hallgatók szakmai fejlődéséhez?
- A projekt megvalósulása során a hallgatók milyen kihívásokkal szembesültek?

A mentorok körében:

- Miben látják a mentorált hallgatók fejlődését?
- Miben voltak a hallgatók felkészültek?
- Mennyire tudtak a hallgatók megküzdeni a feladatokkal, és a kihívásokkal?

A kutatás eszköze

Az online kérdőívet (Melléklet 1: hallgatói kérdőív, Melléklet 2: mentori kérdőív) emailben minden a pályázatban résztvevő hallgató és mentor megkapta.

A mentori kérdőív 14 kérdésből áll, amiből 7 háttérinformációkra, 1 a motivációra és 3 a hallgatók fejlődésére, valamint 3 a saját szakmai fejlődésre kérdezett rá. A kérdőív fókuszában az áll, hogy a mentorok miben látják a hallgatói fejlődést, miben voltak a hallgatók felkészültek és mennyire tudtak megküzdeni feladatokkal. A kérdőív szakmai kérdései közül 6 nyitott és 1 pedig egy 7 pontból álló jelölőnégyzetes kérdés (9. kérdés). Ez utóbbiban az adatközlőknek egy 1–5. tartó skálán (ahol az 1 = egyáltalán nem igaz, míg az 5 = teljes mértékben igaz) kellett jelölniük, hogy mennyire értenek vagy nem értenek egyet a 7 adott állítással. A kérdőív az adatközlők következő háttérinformációra kérdezett rá: nem, kor, anyanyelv, milyen idegen nyelveket beszél, és hány félévet dolgozott mentorként a projektben, valamint hány éves egyetemi oktatói tapasztalattal rendelkeznek.

A hallgatói kérdőív 10 kérdésből áll, amelyből 9 a háttérinformációkra kérdezett rá, 1 pedig egy 10 pontból álló jelölőnégyzetes kérdés (10. kérdés), amelyben az adatközlőknek azt kellett jelölniük, hogy mennyire értenek egyet a 10 állítással (ahol az 1 = egyáltalán nem igaz, míg az 5 = teljes mértékben igaz). A kérdőív rákérdezett az adatközlők nemére, korára, évfolyamára, szakpárjukra, anyanyelvükre, a tanult idegen nyelvekre, és hogy hány félévet tanítottak a projekt keretében.

A kérdőívek jelzőrácson kérdéseire adott válaszok elemzésére SPSS szoftver segítségével került sor, míg a nyitott kérdések esetén tartomelemzéssel, kulcsszavak és kifejezések kivonatolásával és azok numerifikálásával történt.

A vizsgált populáció

A projektben 2017–2020 között az 5 félév során összesen 80 fő angol – X kétszakos, osztatlan tanárszakos hallgató vett részt. A 80 hallgató közül 15 férfi és 65 nő. Az 1. táblázatban látható a hallgatók félévenkénti megoszlása, a 2. táblázat pedig azt szemlélteti, hogy a hallgatók hány félévet töltöttek a projektben. Jól látható, hogy 34 hallgató csak egy félévet tanított, 47 hallgató pedig több féléven keresztül dolgozott a projektben.

1. táblázat: A pályázatban résztvevő hallgatók száma szemeszterenként

	2018. tavasz	2018. ősz	2019. tavasz	2019. ősz	2020. tavasz
Hallgatók száma	11	39	35	35	30

2. táblázat: A hallgatók által a projektben eltöltött félévek száma

Hány félévet tanított a projektben?	1	2	3	4	5
Hallgatók száma	33	28	11	6	2

Hallgatói mintavétel

A mintavétel során mind a 81 diák megkapta az online kérdőívet. A kérdőívet 26 hallgató töltötte ki (32,5 %). A nemek eloszlása aránytalan, 2 férfi és 24 nő, az átlagéletkor 25,15 év (a legidősebb 27 éves, a legfiatalabb 23). Az összes kitöltő magyar állampolgár, 7-en a kutatás idejére már diplomát szereztek.

A teljes populációhoz viszonyítva a minta kicsi, továbbá a részvételi arányt is tekintve, a válaszok nem reprezentatívak. Az SPSS-ben lefutattott relevanciavizsgálat szignifikáns értékeket nem mutatott, azonban a következő háttérinformációk azt mutatják, hogy a kérdőívet kitöltő hallgatók jól tükrözik az átlagpopulációt.

A szakpárok eloszlása a mintában: 5 angol-magyar és angol-történelem, 4 angol-francia és angol-német, 2 angol-informatika, angol-matematika és angol-olasz, valamint 1 angol-biológia. 1 hallgató leadta a tanár szakot és anglistika szakon folytatja tanulmányait (ennek oka nem derül ki a kutatásból). 18 hallgató csak angol nyelvet tanított, 4 hallgató angolt és franciát, 3 angolt és németet, 1 angolt és olaszt. A kitöltők átlagosan 2,31 félévet töltött a projektben, ebből 7 hallgató 1 félévet, 9 hallgató 2 félévet, 6 hallgató 3 félévet, 3 hallgató 4 félévet, 1 hallgató 5 félévet. A 26 kitöltő mind a 10 partneriskolát lefedte, 1 hallgató 3 iskolában is tanított, 9 hallgató tanított 2 külön iskolában, 16 hallgató pedig csak 1 iskolában tanított.

Ugyanebben az időszakban összesen 16 mentor vett részt a pályázatban. A 3. és 4. táblázat a mentorok számát mutatja be.

Mentori mintavétel

A mintavétel során mind a 16 mentor megkapta az online kérdőívet. A minta a kérdőívet kitöltő 11 (69 %) mentorból áll, ők az Eötvös Lóránd Tudományegyetem Angol-Amerikai Intézetének főállású oktatói. A minta

nemcsak nagyságában, de összetételében is jól tükrözi a populáció adottságait, ezért reprezentatívnak tekinthető. A kitöltők nemének aránya: 7 nő és 4 férfi, az átlagéletkor 48,26 év (legmagasabb: 60 év, legalacsonyabb: 29 év). A teljes minta magyar állampolgár, az anyanyelvet tekintve 9 kitöltő magyar, 1 angol és 1 német anyanyelvű. Az idegennyelv ismeretét tekintve 3 adatközlő csak angolul, 8 adatközlő viszont 2 vagy több idegen nyelven beszél az angolon kívül. Az átlagos szakmai tapasztalat, azaz a felsőoktatásban eltöltött évek száma 12,46 év (legmagasabb: 35 év, legalacsonyabb: 2 év). A kitöltő mentorok a pályázatban átlagosan 3,53 évet töltöttek el, ezt kibontva: 1 félévet 1, 2 félévet 3, 3 félévet 1, 4 félévet 3 és 5 félévet 3 adatközlő.

3. táblázat: A pályázatban résztvevő mentorok száma szemeszterenként

	2018. tavasz	2018. ősz	2019. tavasz	2019. ősz	2020. tavasz
Mentorok száma	4	11	12	15	15

4. táblázat: A mentorok által a projektben eltöltött félévek száma

Hány félévet mentorált?	1	2	3	4	5
Mentorok száma	0	5	1	6	4

A kutatás szempontjából fontos megjegyzés, hogy egy mentor nem feltétlen ugyanazt a hallgatót mentorálta a következő félévben, egyrészt a viszonylag erős hallgatói fluktuáció miatt (projektből való kimaradás a következő félévben, mert a hallgató közben végzett, vagy nehéz féléve volt), valamint a projekt egyik fontos célja volt, hogy a hallgatókat minél több hasznos szakmai tanácsot kapjon, és több szakemberrel dolgozzon együtt.

A hallgatói kérdőív eredményei

A hallgatói kérdőív háttérkérdéseire adott válaszok a minta leírásánál, illetve bemutatásánál közlésre kerültek. Jelen alfejezetben a jelölőskálás kérdés eredményeit mutatja be (10. kérdés, 1. sz. melléklet). Az adatközlőknek 10, a projekthez kapcsolódó állításról azt kellett jelölniük, hogy belátásuk szerint azok mennyire igazak rájuk (5 = teljes mértékben, 1 = egyáltalán nem). Az eredmények összesítését az 1. ábra mutatja. A válaszok SPSS szoftver segítségével kerültek átlagolásra, és szórás is számításra került.



1. ábra: Hallgatói kérdőív, 10. kérdés válasza (átlag és szórás)

A két legmagasabb átlagot elért válasz: az 1., és a 3–4. állítás. Az 1. állítás szerint az adatközlőnek az volt a benyomása, hogy a projektben való részvétel hozzájárult a szakdidaktikai és módszertani eszköztára fejlődéséhez 4,58 átlagpontot kapott, ez az érték áll legközelebb a „teljes mértékben” egyetérték kategóriához. A következő átlagpont ugyan csak 4,42, tehát az „inkább igaz” kategória, ez a 3. és a 4. állítás esetében is megegyezik, ezek szerint a válaszadók képesek voltak a tanári feladatkörök felismerésére és tudatos megtervezésére. Ezek elfogadhatók a kérdőív kimagasló eredményeinek. Az is megállapítható, hogy a 6., 7. és a 8. állítás kivételével az összes többi állítás az „inkább igaz” kategóriába esik, és a szórásokat tekintve a kapott átlagok megbízhatónak tekinthetők (5. sz. táblázat). Azaz elmondható, hogy a kitöltők az egyetemi tanulmányaik során szerzett ismereteiket tudták a projekt során végzett tanári munkájukban alkalmazni (4,00), a kitöltők benyomása szerint a projekt során megerősödött a tanári szakmai identitásuk (4,12), valamint az is kiderült, hogy a tanulókkal való együttműködés hatékony volt (4,23). Végezetül, véleményük szerint a projekt során szerzett új ismereteik az egyetemi tanárképzésbe integrálhatók (4,23).

A 7. állításra adott válaszok átlaga a legalacsonyabb (3,50), ez gyakorlatilag az „igaz is, meg nem is” válaszhoz konvergál, azaz a jelöltek nehezen tudták eldönteni, hogy a középiskolai nyelvtanárral való együttműködés számukra hatékony volt-e vagy sem. A 6. és a 8. állítás is alacsony átlagot mutat, így az a benyomás, hogy a projektben résztvevő célcsoportok tanulóinál nyelvi fejlődés állapítható meg (3,73) valamint, hogy az egyetemi mentorral való együttműködés hatékony, nehezen eldönthető (3,77). Bár a 6. és a 8. állításra

adott válaszok átlaga az „inkább igaz” állítás felé mutat, mégis érdemes megjegyezni, hogy ez a két érték alacsonyabb a többi értékhez képest.

A mentori kérdőív eredményei

A mentori kérdőívből két kategóriában nyerhetők eredmények: az első kategória (és ennek bemutatása történik meg először) a mentorok meglátásai a mentorált hallgatókról, a második kategória pedig önmagukkal kapcsolatos reflexioikat foglalja magába.

A hallgatók munkájával a kérdőív 9. jelölőrácsos kérdése foglalkozott. Az erre adott válaszokat SPSS szoftver elemezte, az átlagok a 2. ábrán láthatók. Az átlagok szórása jelen kutatás adatelemzésénél elhanyagolható.

A legmagasabb értéket az az állítás kapta, miszerint a mentortanárok belátása szerint a hallgatók szakmai identitása a projekt során megerősödött, ez az eredmény erősen konvergál (4,91) a „teljes mértékben” felé. Szintén magas értéket kapott (4,64) az 1–3. állítás, ezek szerint a projektben való részvétel hozzájárult a hallgató szakdidaktikai és módszertani eszköztárának fejlődéséhez, valamint a hallgatók az egyetemi tanulmányaik során szerzett ismereteiket hasznosítani tudták tanári munkájuk során, miközben képesek voltak a tanári feladatkörök felismerésére.

A legalacsonyabb értéket (4,27) a hallgatókkal való együttműködés hatékonyságára adott válaszok átlaga adta. Továbbá, az „inkább igaz” válasz mondható el (4,36) a tanári feladatkörök tudatos megtervezésére és a projekt eredményeinek egyetemi tanárképzésbe való beépítésére kapott eredményekre is.



2. ábra: Mentori kérdőív, 9. kérdés válaszai (átlag)

A kérdőív 10., 11. és 14. nyitott kérdései is a hallgatókkal kapcsolatosak. A 10. kérdés arra kereste a választ, hogy a jelöltek mit gondoltak a projektben résztvevő hallgatók szakdidaktikai, módszertani és nyelvi felkészültségéről. A 11. kérdés azokra a főbb területekre kérdezett rá, amelyekkel kapcsolatban a hallgatók segítséget kértek a konzultációk során. A 14. kérdés pedig arra kereste a választ, hogy mit profitáltak a hallgatók a projektben való részvétel során.

A 10. kérdésére adott szöveges válaszok kapcsán 22 jelzésértékű kifejezés kivonatolható. Az egyik fontos reflexió (erre 5 db példa is kivonatolható), hogy némely mentor számára nagy nehézséget okozott, hogy úgy kellett segíteniük a hallgatókat, hogy nem láttak bele az oktatási folyamatba, nem látták a hallgatókat órán, nem ismerték a tanulók nyelvi szintjét. Ez a probléma a 12. kérdésnél bővebben kifejtve újra előkerült. 10 kijelentés alapján elmondható, hogy a mentorok elégedettek a hallgatók módszertani felkészültségével, a hallgatók jó módszertani alapokkal láttak munkához, és átlátták a folyamatokat, képesek voltak alkalmazkodni, az általuk végzett munka „rendben volt.” 4 állítás is elhangzott a hallgatói motiváltság, kreativitás kapcsán, 3 tétel pedig a hallgatók nyelvi felkészültségéről annyit mondott el, hogy a hallgatók megfelelő nyelvi szinttel rendelkeztek, de nem volt kiváló a nyelvtudásuk.

A 11. kérdésre adott szöveges válaszok alapján 9 módszertani jellegű (témaötletek, nyelvtanulók motiválása, differenciálás, vizsgafelkészítés, konkrét módszertani kérdés), 8 tervezéssel kapcsolatos (óratervezés, folyamattervezés, előre látható nehézségek, időbeosztás, kurzusindítás problémái), 4 általános pedagógiai jellegű (fegyelmezés, csoportdinamika), valamint 3 adminisztrációval kapcsolatos (csoportlétszám, iskolai nyelvtanárral való gyenge kommunikáció, vagy mentorálást „nem igénylő” hallgató) eredmény volt kivonatolható (összesen 24). Ezek közül hangsúlyos a témaötletek, a motiválás és az óratervezési kérdések, ezek fordultak elő legtöbbször.

A 14. kérdés kapcsán érkeztek a leghosszabb szöveges válaszok, amelyből 48 jelzés értékű kifejezés kerül elemzésre. 20 vélemény azt támasztja alá, hogy a projekt igen hasznos aspektusa a gyakorlatszerzés, hogy valódi, életszerű iskolában, nem laboratóriumi körülmények között, de mégis biztonságban, támogató közegben szerezhettek gyakorlatot a hallgatók, próbálhatták ki magukat, úgy hogy nem volt folyton egy vezetőtanár a sarkukban. Az egyik adatközlő még azt is kifejezte, hogy a partneriskolákban lehetősége volt a hallgatóknak a „támogató közeg megtapasztalására a budapesti elitgimnázium után”. 18 olyan kifejezést sikerült kivonatolni, amelyek központjában a tanári személyiségfejlődés állt (önbizalom, ma-

gabiztosság, autonómia, kihíváskezelés, tanári identitás megerősödése, reflektivitás), leghangsúlyosabb ezek közül az önbizalom és az autonómia volt. Emellett 7 kifejezés utalt arra, hogy a projektben a hallgatók módszertani és pedagógiai rátermettsége nőtt (kreativitás, online/digitális oktatás, tervezőképeség, tervezési rutin, módszertani repertoár bővítése, tanulóközpontúság). 3 egyik fenti kategóriába sem sorolható állítás is jelentős, az egyik, hogy az azóta már diplomát szerzett hallgatóival a mentor azóta is szakmai kapcsolatot tart fent. A másik két állítás pedig, hogy az adatközlő rendkívül fontosnak tartja ezt a programot, és sokat adott számára. Ezek a gondolatok képezik a kutatási beszámoló mottóját is.

A mentori kérdőív másik kérdéscsoportjában a mentortanárok magukról nyilatkoznak. A 8. (*Miért jelentkezett az EFOP projektben való munkára?*), a 12. (*Milyen szakmai kihívások elé állította Önt a mentorálási folyamat?*) és 13. (*Miben volt a hallgatókkal való közös munka inspiráló az Ön számára és miért?*) kérdések, ezek is nyitott kérdések.

A 8. kérdésre adott válaszokból 21 állítás volt kivonatolható, ebből a legtöbb (13) azt a választ implikálja, hogy a projekt érdekes, fontos, és mivel novum, új kihívást is jelentett. Egy adatközlő azt is megjegyezte, hogy projekt érdekessége abban rejlett, hogy megismerhette a vidéki iskolák valóságát. 4 állítás pedig arra vonatkozik, hogy a mentor eleve segítőt-titűddel rendelkezik (szeret segíteni fiataloknak, támogatja a fiatalokat, szereti a mentori munkát és kompetensnek érzi magát). 2 visszajelzés is kimondja, hogy a pályázat anyagi vonatkozásai miatt vállalta a mentor szerepet. 2 egyéni, egyik fenti kategóriába sem sorolható válasz is született: az egyik adatközlő vállalta a feladatot, mert felkérték, a másik adatközlő pedig azért, hogy a projektben való részvétel minél több kollégát megismerhessen az egyetemen.

A 12. kérdés arra kereste a választ, hogy a projekt milyen szakmai kihívások elé állította a mentorokat. A 14 kivonatolt válaszból 4 azt a problémát boncolgatta, amely a 10. kérdésnél már korábban felmerült: a mentori munka „vakon tapogatózásnak” tűnt, mert olyan tanítási helyzetben kellett mentorálni, amit nem ismertek, nem rendelkeztek kellő információkkal a diákok nyelvi szintjéről, és nem látták a hallgatókat munka közben. Fontos adalék, hogy az egyik adatközlő jelezte, hogy éppen ezek miatt ő ellátogatott a partneriskolába, megismerte azt, megismerkedett a diákokkal, a nyelvtanárukkal és megfigyelte a hallgatót egy óra közben. 3 vélemény mondta ki azt is, hogy a hallgatókkal nehézkes volt együtt dolgozni, nehéz volt közös időpontot találni, ha egyáltalán a hallgató akart, és nehéz volt igazodni a partneriskola elvárásaihoz és a hallgatók igényeihez. 2 állítás szerint még nehezebb volt az online segítségnyújtás. 2 válaszból pedig

az derül ki, hogy tapasztalati hiányból fakadó nehézségek is felmerültek: a mentor nem jártas iskolás gyerekek fegyvelmezésében, így nehezen tudott csak tanácsod adni, valamint, hogy ez volt az első ilyen jellegű munkája.

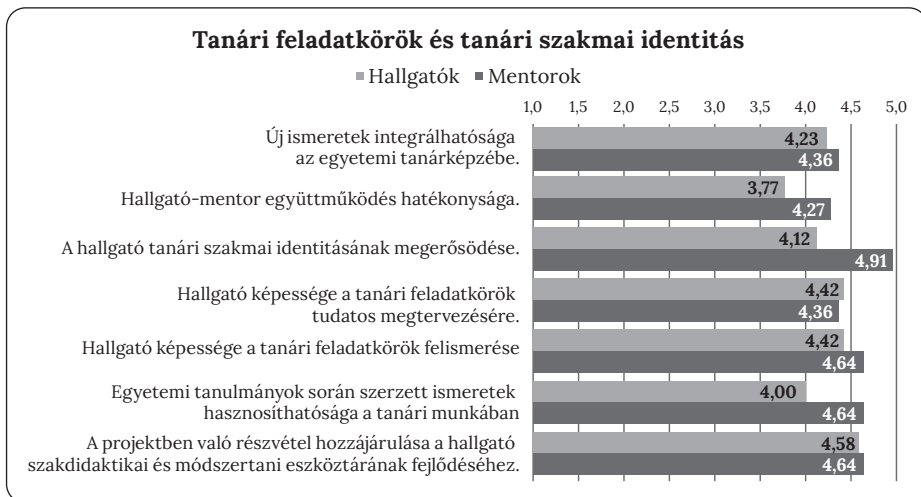
Végül a 13. kérdés, arra keresi a választ, hogy miben volt inspiráló együtt dolgozni a hallgatókkal. A kérdésre érkezett szöveges válaszból 24 jelzés értékű kifejezés, állítás vagy tézis kivonatható. 6 állítás arra vonatkozik, hogy a mentorokat inspirálta a projektben rejlő kreativitás, hogy ők is részt vettek a kreatív feladatok keresésében a hallgatók számára. 4 esetben fordulat elő a lendület és lelkesedés, illetve ezek szinonimái. 3 utalás érkezett arra vonatkozóan is, hogy a mentorok számára jó volt látni a hallgatói motivációt, 2 esetben az is elhangzott, hogy a motiváció kölcsönös. Reflexió kapcsán 3 eredmény született, az egyik, hogy a mentornak saját pályakezdő élményei is eszébe jutottak, ráeszmélt, hogy milyen valós kihívásokkal néznek szembe a hallgatók. 2 kifejezés utalt a hallgatói gondolkodás és hallgatók sikereinek inspiráló hatására. 1 állítás szólt a hallgatói önállóságról. 1 kivonat pedig azt összegzi, hogy inspirálta a mentort, hogy segíteni tudott.

A mentori és a hallgatói kérdőív összehasonlítása

A hallgatói és a mentori kérdőív egyaránt tartalmazott jelzőrácsos kérdést, mindkettőben voltak közös elemek, hét olyan kérdés, amely ugyanarra kérdezett rá a mentorok és a hallgatók körében (hallgatói kérdőív: 10. kérdés 1–6., 10. pontjai, valamint mentori kérdőív: 9. kérdés 1–7., v.ö. 1. és 2. sz. melléklet).

A válaszok közötti eltérések átlaga 0,34, ez nem számottevő különbség. A két szélsőérték a 0,06 és a 0,79. Többnyire a mentorok válaszai voltak a pozitívabbak, az ő válaszaik közelebb állnak az 5 „teljes mértékben” kategóriához, de nem számottevően tértek el a hallgatói választól. Egy esetben (a tanári feladatkörök tudatos megszervezése – 4. kérdés) a hallgatói átlag a jobb (0,06-dal). Három olyan érték van, ahol nagyobb a különbség a mentori és a hallgatói átlag között, minden esetben a mentorok válaszai a magasabb értékűek. Az 5. kérdés (a hallgatók szakmai identitásának növekedése a projekt során) esetében a hallgatói átlag 4,12, míg a mentori 4,91, a különbség 0,79. A 2. kérdésre adott válaszok alapján (egyetemi tanulmányok során szerzett ismeretek hasznosíthatósága a tanári munkában) a hallgatói átlag 4,00, míg a mentori 4,64, a különbség 0,64. A hallgató-mentor együttműködésre kérdező tétel (hallgatói kérdőív: 10/8. kérdés, mentori kérdőív: 9/6. kérdés) válaszai alapján, a hallgatói

átlag 3,77, míg a mentori 4,27, a különbség 0,50. Ez utóbbi eléggé kiugró eltérés, és bár mind a hallgatói és mind a mentori átlag a 4,00, „inkább igaz” felé mutat, a hallgatói átlag 4,00 alatt van, és nem csak egy alacsony érték miatt.



3. ábra: Mentorok és a hallgatók összehasonlított válaszai (átlag)

Következtetések és javaslatok

A fenti eredmények alapján több következtetés is levonható a projekt hozadékaról, és sikerességéről. A következtetések két csoportban olvashatók, először a hallgatókkal majd a mentorokkal kapcsolatban, végül pedig a kapott eredményekből levonható általános következtetések következnek.

Hallgatók

A hallgatók válaszainak elemzését tekintve elmondható, hogy egy igen erős erénye volt a projektnek, hogy fejlődött a résztvevő hallgatók szakdidaktikai és módszertani eszköztára. Ezt mind a hallgatók érzik, mind mentortanáraik megerősítik. Ennek okai lehetnek a támogató közeg, hogy valós iskolai közegben taníthattak, hogy a projekt keretrendszere miatt „rá voltak kényszerítve” élményalapú, kreatív feladatok megtervezésére és kivitelezésére, ebben elvileg segítségükre voltak mentoraik és az iskolai nyelvtanárok.

Fontos következtetés, hogy az Eötvös Loránd Tudományegyetem angol – X tanárszakos hallgatói jó hatékonysággal képesek felismerni tanári feladatköröket, és képesek azok tudatos megtervezésére.

A kommunikáció kapcsán, a kutatási eredmények tükrében a hallgatók és a nyelvtanárok, illetve a mentoraik között nem igazán volt jó (vagy mérhetően jó) a kommunikáció. Az eredmények nem azt mutatják, hogy nem volt megfelelő, a következtetés inkább azon a tényen alapul, hogy ez az eredmény kiugróan alacsony a többihez képest. Ebből pedig azt következik, hogy a hallgatók kommunikációs stratégiái és készségei terén rendszerszintű vagy mondhatni modellértékű fejlesztés bevezetésére van szükség a tanárképzésben.

A mentorok válaszaiból az is kiderül, a hallgatóknak esetlegesen nehézséget okozott felmérni, hogy a nyelvtanulók mennyit fejlődtek nyelviileg a foglalkozások során. Emögött nem feltétlen az áll, hogy a hallgatók nem felkészültek, ez lehet a külső körülmények miatt is (iskolai elvárások, vegyes csoportok, túlságosan rövid idő stb.).

Érdekes eredmény a hallgatók szakmai identitása kapcsán, hogy a hallgatói átlag jóval alacsonyabb, mint a mentortanáraik által adott pontok átlaga. Ennek nem feltétlen az az oka, hogy a hallgatók kevésbé értenek egyet azzal az állítással, hogy tanári identitásuk fejlődött a projekt során, arról is lehet szó, hogy nem világos számukra pontosan, hogy a kérdőívben megnevezett tanári identitás mit jelent. Erre enged következtetni az a tény is, hogy számos olyan elemet, amely a tanári identitás részét képezi, fejlődő tendenciával írnak le (legjellemzőbb, hogy egyértelműen elismerik a projektet mint kiváló szakmai gyakorlatot).

A hallgatók felkészülten vettek részt a projektben, motiváltak voltak, átlátták a folyamatokat, jó módszertani alapokkal álltak neki a munkának, ebből következhet (a mentortanáraik és saját belátásuk szerint), hogy a projektben résztvevő hallgatókat az egyetem jó hatékonysággal készítette fel tanári feladataik ellátására. Egy tényező van, amiben a mentortanárok szerint hiányosság volt tapasztalható: kiváló nyelvtudás hiánya, ezen a területen ezek szerint az képzést még tökéletesíteni kell.

A mentortanárok válaszai alapján a hallgatók a kreatív feladatok és a téma kiválasztása során előfordult, hogy segítséget kértek, ezért ezt a két dolgot is be lehetne csatolni a nyelvtanárképzésbe.

Az eredményekből az is világosan látszik, hogy az igazi, valós, életszerű helyzetek komoly szakmai fejlődési lehetőséget jelentenek a hallgatók számára, sokkal nagyobb hatással vannak rájuk, mint a „mű”, fővárosi, erős mentortanári kontrollal működő gyakorlati iskolák (a mentortanárok válaszai alapján). Ez az eredmény, illetve az abból levont következtetés, misze-

rint a tanítási gyakorlat és a gyakorlóiskolák intézményrendszere további reformálásra szorul, a kutatás egyik fontos hozadékának tekinthető.

A tanulók erősen támogatott közegben ugyan, de komolyabb kontrollálás nélkül kerültek éles tanítási helyzetbe, és ez komoly hatással volt a személyiségfejlődésükre: nőtt az önbizalmuk, magabiztosságuk, megértették mit jelent az autonómia.

Összegezve, a hallgatókra vonatkozó kutatási kérdésekre a kutatási eredmények fontos választ adtak: a projekt során nagy mértékben fejlődött a hallgatók módszertani repertoárja, pedagógiai készségeik, autonómiájuk, önbizalmuk és jelentős szakmai tapasztalatot szereztek. A hallgatók számára többnyire a vizsgára való felkészültség fokának felmérése, a kommunikációs nehézségek és a kreatív tananyagtervezés, valamint a témaválasztás jelentettek kihívást. A mentorok belátása szerint a hallgatók magabiztosabbak lettek, nagymértékben fejlődött a szakmai identitásuk, a kihívásokkal sikeresen megküzdöttek, módszertanilag felkészültek voltak, átlátták a pedagógiai folyamatokat. Egyetlen hiátus, hogy bár többnyire nyelvileg jól teljesítettek, de nem mindenki kiválóan.

Mentorok belátása magukról

A mentortanárok saját maguk munkájával kapcsolatos nyitott kérdésekre adott válaszaikból egyértelműen kiderül, hogy örömmel vettek részt a projektben, és fontos szakmai feladatnak, kihívásnak élték meg. Érdekes és hasznos szakmai feladat volt, a nehézségek ellenére. Ezek alapján azt a következtetést is le lehet vonni, hogy az által, hogy az inspiráló munka során a mentorok közelebbi kapcsolatba kerültek a hallgatókkal, fontos visszajelzéseket kaphattak munkájukról és a képzésről magáról. A pályázat egyik célja, hogy több szinten és több színtéren összehozza az oktatás, mint társadalmi alrendszer résztvevőit, mindenképpen megvalósult, és a hallgatói visszajelzések, reflexiók jól beépíthetők a tanárjelöltek képzésébe. Ez mindenképpen egy igen komoly és meghatározó hozadéka lenne a pályázatnak. E beszámoló mottója is erre utal: „Rendkívül hasznosnak tartottam ezt a programot. Sokkal többet adott a hallgatóknak és nekem is, mint amire számítottam.”

A kutatás korlátai és az eredmények alkalmazása

A kutatás egyik igen erős akadályozója a pandémiás helyzet kialakulása volt. Az online térben nem volt minden hallgató elérhető. Az eredmények-

ből az egész populációra nem általánosíthatunk, legfőképp a tanárképzés egészére nem, de a következtetések mindenképp további megfontolást érdemelnek, további kutatással pontosíthatók, finomíthatók.

Érdeemes lenne megvizsgálni azokat a pontokat, amelyeket a hallgatók és mentortanáraik egyaránt megneveztek (kommunikáció) az Eötvös Loránd Tudományegyetem összes tanárszakos hallgatója esetében, az eredményeket pedig beépíteni a tanárképzésbe, valamint a képzőknek szervezett képzéseket is ajánlatos lenne szervezni, az eredmények alapján. A rendszerszintű gyengeségek feltérképezése azonban csak akkor lehetséges, ha országos szintű feltáró kutatás lebonyolítására lenne lehetőség, ahol az ország összes egyetemén vizsgálnánk a nyelvtanárszakos hallgatók nehézségeit.

Szakirodalmi megfontolások

A kutatás eredményeit érdemes átgondolni meglévő adatok, elméletek mentén. Szivák (2003) a pályakezdő pedagógusok problémái kapcsán azt írja, hogy leginkább a következő problémákkal szembesülnek: tervezési, szervezési, módszertani és fegyelmezési problémák, módszertani felkészültség és kultúra hiánya, beilleszkedési problémák, túlterheltség, tanácskérés-tanácsadás és ön- és tevékenységértékelés. Ezek közül jelen kutatás eredményei cáfolni látszanak, hisz a hallgatóknak nagy volt a módszertani felkészültsége, erősségük volt a tervezés, az alkalmazkodókészség a tervezési folyamatok kapcsán. És mivel egyetemi tanulmányaik mellett jártak heti rendszerességgel vidékre tanítani, még a túlterheltség sem jelent ment egyik adatközlő válaszaiban sem. A fegyelmezés mint probléma, előkerült a mentori kérdésekre adott válaszok között. A kutatás bizonyítja, illetve azt sejteti, hogy a projekt segítette a hallgatóknak a pálya elkezdésében és a fent felsorolt problémák kiküszöbölésében.

A kommunikációs hiátus feloldása szituációs, illetve szimulációs gyakorlatok során kivitelezhető, erre számos alkalmazott színházi tevékenységforma létezik (Balme, 2010). A szakértői dráma egy olyan módszer, amely a lehetőségek tárházát kínálja a tanárképzésben (vö. Gavin & Heathcote, 1995). A lényege, hogy a tanár, aki facilitátor szerepben van jelen egy olyan képzeletbeli kontextus teremt, amelyben a diákok, mint egy szakértői csapat, vállalnak felelősséget egy probléma megoldásáért, miközben céltudatosan keresik a tanár által bemutatott problémára a megoldást. Mindig van kliens, aki megbizta a csapatot a probléma megoldásával. A folyamat során a résztvevők a szakértő köntösébe bújva (tudniillik egy

avatar mögé) és közösen, felelősen hajtják végre a küldetést. A tananyag pedig mindig valami átfogó és összetett téma, hogy ne csak egy tantárgyi oldalról közelítsék meg a problémát, hanem globálisan, átfogóan. Ilyen jellegű szimulációs gyakorlatokat a tanárképzésbe beépítve, komoly kommunikációs, és szerepvállalási stratégiák közvetíthetők a hallgatók felé.

Konklúzió

Összefoglalva, a kutatás arra kereste a választ, hogy az „EFOP-3.2.14-17: Nyelvtanulással a boldogulásért” című, a Széchenyi 2020 program keretében kivitelezett projekt miben és milyen mértékben járult hozzá a hallgatók szakmai fejlődéséhez. A vizsgált populációt a projekt kulcsszereplői közül a mentortanárok és a nyelvtanár szakos hallgatók képezték. Az adatgyűjtés online kérdőívvel történt, amely eredményei SPSS szoftver segítségével kerültek elemzésre. Az eredmények és a belőlük levont következtetések tükrében elmondható, hogy a kérdőíves felmérés sikeres volt, a kutatási kérdésekre válasz született, valamint további kutatási lehetőségek merültek fel.

Az eredmények alapján hallgatók szakmai fejlődése szempontjából a projekt legnagyobb erénye az volt, hogy lehetőséget biztosított a hallgatók számára igazi iskolában, élesben kipróbálni magukat, ahol fejleszthették szakdidaktikai, módszertani repertoárjukat, fejleszthették tananyagtervezés kérdéseiket. A legnagyobb kihívást számukra a mentorokkal és az iskolai tanárokkal való kommunikáció volt, a tanárképzésbe érdemes lenne célzott kommunikációs tréningek beépítése. A mentorok szerint a hallgatók módszertanilag és tervezési készségeik kapcsán sokat fejlődtek, és ami a legfontosabb, a hallgatók szakami identitása is fejlődött. Véleményük szerint a hallgatók jól megküzdöttek a kihívásokkal, a felmerülő problémákkal.

Irodalomjegyzék

- Balme, C. B. (2008). *The Cambridge Introduction to Theatre Studies*. Cambridge University Press.
- Bolton, G., & Heathcote, D. (1995). *Drama for learning, Dorothy Heathcote's Mantle of the expert approach to education*. Heinemann.
- Szivák, J. (2003). A kezdő pedagógus. In I. Falus (Ed.), *Didaktika. Elméleti alapok a tanuláshoz* (pp. 487–513). Nemzeti Tankönyvkiadó.

Az élményközpontú nyelvtanítás eredményesége az ELTE EFOP 3.2.14-17 „Nyelvtanulással a boldogulásért” programjában – francia nyelvű tanfolyamokat tartó végzős hallgatók tanítási dokumentációi alapján

PÁLFFY GABRIELLA

Általános célkitűzések, a tanulmány pontjainak ismertetése

A pályázat élményközpontúsága első helyen állt a célkitűzéseink között. A megvalósulást a hallgatói óratervek és reflexiók sok részletből összeálló, változó, épülő folyamatának tükröznie kell. Ezt az élményszerűséget a feladatok sokféleségével, az IKT-alkalmazások rendszeres alkalmazásával, a mozgásos, játékos módszerekkel érték el a hallgatók. Mozaikszerű részletekbe pillanthatunk, melyek egy nagy léptékű pályázat részei, hiszen a hallgatók négy nyelvből tartottak tanfolyamokat, ebből a francia nyelvet hat középiskolában választották.

A tanulmány első része a tanulmányban szereplő iskolák és hallgatók kiválasztását és a közoktatás irányából érkező igényeket mutatja be a francia nyelv középiskolai oktatásban betöltött szerepének kontextusában. A tanulmány középső része az óravázlatokban megjelenő alapkészségek arányával jellemzi három csoport és – az akkori negyedéves – jelenleg végzős hallgatók munkájának eredményességét. A tanulmány harmadik része a nyelvtanári/hallgatói közvetítés/mediáció nehézségeiről szól, hat negyedéves, jelenleg végzős hallgató reflexiói alapján. A tanulmány konklúziója a tanárképzés szempontjából fontos, néhány szakspecifikus megfigyelést összegez.

A francia nyelv szakspecifikus helyzete

A francia nyelvű tanfolyamok rendszerint egy csoportot jelentettek intézményenként, kivéve a Kiskunfélegyházi Móra Ferenc Gimnáziumot, ahol a 2. félévtől, két csoportban folytatódott a munka. A második évtől a Székesfehérvári Ciszterci Gimnáziumban is két csoport indult. A pá-

lyázat előkészítő szakaszában a közép- és emeltszintű érettségi vizsgákra történő felkészítés volt az elsődleges célkitűzés. Ezt félevenként megújuló tanfolyami csoportokban terveztük, de végül az egész tanévet felölelő tanfolyammal, az induló csoport év végéig kíséreléssel valósult meg francia nyelvből. A jelenléti tanfolyamokat távolsági oktatásban befejeződő utolsó félév zárta le.

Örömteli lehetőség volt, uniós ajánlás is egyben a pályázat kezdetétől, hogy az első idegen nyelv mellett, az iskolában tanított 2. idegen nyelvekből is kínálkozzon tanfolyami lehetőség, amennyiben ezt a jelentkező középiskolában oktatják. Kecskeméten, Egerben, Miskolcon, Dunaujvárosban egy csoportra volt igény a pályázat folyamán, Székesfehérvárott, Kiskunfélegyházán két csoporthoz kért hallgatókat a középiskolai mentor. Az igény a középiskolákban francia nyelvet oktató pedagógusok létszámából adódik, ott ahol három francia szakos kolléga is dolgozik, nem kérték hogy két csoport induljon, a belső fakultációkat maguk vezették. Ahol egyedül dolgozik a francia szakos kolléga, ott nagyobb igény volt a tanfolyamokra, hiszen ebben az esetben általában a nyelvszakos tanár kiemelkedően magas óraterhelés mellett dolgozik. (Székesfehérvár, Kiskunfélegyháza).

A gyakornoki státuszban dolgozó pályakezdő pedagógusnak általában nem szívesen adnak fakultációs órákat, ezt a munkát bizonyos évnvi tapasztalat után szokták végezni. Az ELTE nyelvszakos hallgatói iránti bizalom jele, hogy ezt az érettségi felkészítésre is fókuszáló feladatot rábízták a pályázat keretében a vállalkozó szellemű fiatalokra.

A pályázat második évében némi motivációcsökkenést eredményezett, hogy az Oktatási Hivatal végül nem igényelte az emeltszintű érettségit minden felvételizőtől, ez a változás befolyásolta mind a közoktatásban dolgozó középiskolai mentorok, tanárok lehetőségeit, mind a 2. idegen nyelvből tanfolyamot tartó hallgatók munkakörülményeit. A pandémia miatti távolsági oktatásra történő áttérés is nehezítette a pályázat megvalósításának körülményeit. Mind a pedagógusoktól, mind a hallgatóktól nehezebb volt az élményszerűséget elvárni, hiszen ebben az időszakban, a monitor előtt töltött, önként vállalt délutáni órák sokkal fárasztóbbnak tűntek a tanulóknak.

A tanulmányban bemutatott iskolák és a hallgatók

A pályázat idején hat középiskolában tartottak tanfolyamot francia szakos hallgatók, közöttük angol-francia mesterszakosok is, akik gyakran mindkét szakjukon jelentkeztek tanfolyam tartására. Történelem, magyar vagy föld-

rajz szakpárosítás esetén jelentkezők is általában több féléven át vállaltak tanfolyamot, melyet az iskolai gyakorlat megkezdésekor sem szakítottak meg. Az angol–francia szakos hallgatók jelentkeztek legnagyobb számban. A tervezés fázisában arra gondoltunk, ötöd-hatodéves, minél több iskolai gyakorlattal rendelkező hallgatókat lenne szerencsés bevonni a tanfolyami munkába. Mivel a magasabb évfolyamokban nem volt elég hallgató, ezért a negyedéveseket is bevontuk. Ők végül így a leghosszabb ideig voltak részesei a pályázati munkának. Volt olyan vidéki hallgatónk, aki három különböző középiskolába is eljutott, vállalva a sok-sok órai utazást több féléven át. A jelenlegi végzős, osztatlan tanárszakos hallgatók dolgoztak a leghosszabb ideig folyamatosan a pályázatokban, az ő reflexióiból származnak az idézetek. Félévente 6-7 csoportban tartott tanfolyamot összesen 20 angol–francia, történelem–francia, földrajz–francia, magyar–francia tanárszakos hallgató.

Közülük azoknak a végzős hallgatóknak a reflexióit szeretném kiemelni, akik ugyanazt az évfolyamot képviselik, francia szakon ugyanazt a képzést kapták és a leghosszabb ideig, három-négy féléven át tanítottak a tanfolyamokon. Egyetemi összekötő mentorként igyekeztem követni egy-egy hallgató vagy hallgatópáros munkáját. Két különböző kisvárosi gimnáziumban tanfolyamot végző hallgatók munkáját ismertem meg legjobban, egy-egy tanfolyami órán részt is vettem. Az összehasonlítás az egyházi és az állami fenntartású, eltérő pedagógiai programú intézmények összehasonlítását is felveti. Találtam olyan hallgatót, aki mindkét intézményben tanított, ezért követtem óraterveit, reflexióit 48 óraterve alapján. A további 5 hallgató esetében 12-12 óraterv alapján készültek az észrevételek. A hallgatók fiktív keresztneveken szerepelnek. A hallgatók létszáma alapján nem volt alkalom szakspecifikus, tudományos érvényű általánosításokat megfogalmazni, ugyanakkor a korosztálynál jelentkező hallgatói igények, felmerülő problémák jelzésértékűek lehetnek.

Mely közoktatási igényekre, problémákra tudott választ adni a pályázat?

Célkitűzéseinkben szerepelt, hogy reagáljunk a legfrissebb felmérésekben tapasztalt nehézségekre. Öveges Enikő és Csizér Kata „Vizsgálat a köznevelésben folyó nyelvoktatás kereteiről és helyzetéről” című 2018-ban megjelent tanulmányukban felmérték és összefoglalták a közoktatás problémáit. A középiskolai 11. évfolyamán készült reprezentatív felmérés nyomán a következő sorrendben állnak a nehézségek: a gimnáziumokban

a legégetőbb probléma a nehezen tanuló és nehezen motiválható nyelvtanuló (25%), második helyen a megfelelő tanár áll (22,5 %), itt a tanárhiány áll, illetve, hogy a tanár sokszor nem rendelkezik megfelelő eszköztárral, hogy megfelelően kezelje a hátrányos helyzetű tanulókat. Harmadik helyen (16 %) pedig az IKT-eszközök hiánya és nyelvi labor szükségessége áll. Problémaként említik még az intézményvezetők az alacsony óraszámot (7,5%) és a leterhelt tanulókat (6 százalék).

Öveges Enikő és Csizér Kata tanulmánya a KER igényeinek teljesítésére vonatkozóan, ezen felül a négy alapkészség fejlesztésével kapcsolatos egyéb részhiányosságokra is felhívja a figyelmet. 2018-as jelentésük szerint, az idegen nyelvet tanulók nem kaptak tanáraiktól részletes írásos visszajelzést kellő gyakorisággal a nyelvórára írt különböző, hosszabb-rövidebb összefüggő szövegeik erősségeiről és gyengéiről. Például az írott szövegalkotás fejlesztésének egyik alapfeltétele lenne, hogy a nyelvtanuló tanári visszajelzés alapján *újraírja* a saját szövegét. Ezen felül a NAT előírja a hallott szövegértési feladatok rendszeres, tanórai alkalmazását, ugyanis a nyelvi kompetencia részben a hallott szövegértés fejlesztésén keresztül aktiválódik. A szerzők hangsúlyozzák jelentésükben, hogy az IKT-alkalmazások jelentősen növelhetik a nyelvtanítás és nyelvtanulás eredményességét, mivel közvetlen hozzáférést biztosítanak az autentikus célnyelvi hangzó szövegekhez, nemcsak színesítik a nyelvórai munkát, hanem a nyelvtanulót szembesítik olyan autentikus vagy adaptált, esetleg leegyszerűsített autentikus szövegekkel, melyeket a tanuló otthoni feladatként, egyedül nem szívesen dolgoz fel. A jelentés felveti, hogy a diákok összességében nem beszélnek eleget tanáraikkal és csoporttársaikkal idegen nyelven. Nem mindenütt gyakorolják eleget a párbeszédépítést, a páros interaktív feladatokat.

A felvetett szempontokra reagálva, a pályázat a hallgatóktól elvárta, hogy motiválják élményszerű feladatokkal a tanulókat, ugyanakkor tartsák szem előtt a kompetenciák és tartalmak fejlesztését a csoport szintjéhez igazodva. Az órákon minél több teret adjanak az interaktivitásnak, kerüljék a sok frontális magyarázatot. A tanulók beszéljenek többet, mint a tanár. A hallgatók IKT-ismeretei gyakran magasabb szinten állnak, mint az átlagos középiskolai tanáré vagy időnként egyetemi oktatóké, ez a tanulók szemében jelentős motivációs tényező.

A tanfolyamok heti 120 perc lehetőséget adtak hozzá a középiskolai hivatalos óraszámhoz. A kis létszámú csoportokban lehetőség volt a differenciált, tanulóhoz igazodó nyelvgyakorlásra. Ezzel az alacsony óraszámú tanuló csoportokat is támogatta a pályázat. Volt, ahol tanárhiány miatt nem tudták volna a fakultációs órát biztosítani, ezen is tudott bizonyos tekintetben segíteni a pályázat.

Alapkészségekre és tartalmakra vonatkozó feladatok aránya az óratervek alapján, és a reflexiókban felmerült nehézségek

Az alapkészségekre és tartalmakra vonatkozó feladatok aránya részben iskolánként, csoportonként változó. Az óratervek és reflexiók alapján iskolánként, a nyelvtanulók szintje szerint, más nehézségek merültek fel. Az egyik egyházi felügyeletű gimnáziumban, ahol négy féléven át párban dolgoztak a hallgatók, az utolsó pót- félévben fordult elő, hogy a gyakorlott hallgatók francia nyelvből is egyedül tartották a tanfolyamot. Négyyszer indult a középiskolában középhaladó 11. évfolyamos vagy 12. évfolyamos csoport, egyszer 9. évfolyamos kezdő csoport. A negyedik félévben a kilencedikes csoportnak indított tanfolyam kivételnek számít, eltér az eredeti tervezéstől, a hallgatóknak kezdő csoportra hangolódni sokkal nagyobb kihívást jelentett. Két alkalommal találkoztam személyesen a középhaladó tanulócsoporthal. Kezdetben a tanulók elfogódottak, csendesek voltak, hiszen ismeretlen megfigyelő volt jelen, ugyanakkor nagyon fegyelmetlenül, figyelmesen végrehajtották a hallgatók által összeállított feladatokat.

Az egyetemi mentor feladata a hallgatók felkészítése. A hallgatókkal történő személyes találkozásunk alkalmával általában a csoport szintjének megfelelő tananyag, tematika kiválasztása történt. Az első alkalommal felhívtuk a hallgató figyelmét arra, hogyan rendezze el például U-alakban a székeket, ha ez lehetséges, valamint hogy a foglalkozás végén foglalják össze a tanulók mi volt az aznapi tananyag, mit gyakoroltak, miben értek el sikert, mi volt a legnehezebb, melyik feladatot kedvelték legjobban. Ezek az elemek visszaköszönek a hallgatói óratervekben és reflexiókban. A csoportok szintje szerint a kezdőknél a szókincs és a hallott szöveg értése, gyakorlása dominált, a középhaladóknál több szövegalkotás született. Az óraterveket a hallgatóktól a megvalósítás előtt megkaptuk, így a legtöbb esetben volt lehetőség javításra, módosításra.

Mit tanultak a tanulók a tanfolyami órán? Hányféle és milyen típusú feladatot kaptak egy-egy 120 perces alkalommal?

Egy példa a célkitűzések sikeres megvalósítására: az egyik egyházi gimnáziumban a 2018-19/2 félévben Krisztina és Karina 11-12. évfolyamos vegyes csoportban dolgoztak. Az eredeti célkitűzéshez híven az érettségire készülés és a felzárkóztatás egyaránt jellemezte a tanfolyami munkát.

Az alapkészségeket kiegyensúlyozottan alkalmazták a tanfolyam során, alkalmanként 12-14 feladatot adtak átlagosan 120 perc alatt. Az

órávázlatok alapján minden alkalommal sikerült a beszédkézséget interaktívan fejleszteni, a tanulók egymással is interakcióban voltak. Hangzó anyagot is rendszeresen hallgattak, YouTube-linkek és applikációk segítségével. Az emelt szinten, heti öt órában nyelvet tanulók és a heti három órában tanulók közötti különbségek ellenére, hat összefüggő írásbeli feladatot adtak be a 12 találkozás folyamán, ez is eredményesnek mondható, hiszen egyik alkalommal az írásmű létrehozása, más alkalommal a javítás kapja a főszerepet. Egy-egy óraterv hossza nyolc-tíz oldal, így a három hónapnyi tanfolyamon megoldott feladatok számát egy összesítő táblázattal lehetséges röviden jellemezni. A táblázatból a tematikus és nyelvtani progresszió nem követhető, de minden második alkalommal írásbeli ellenőrzés, visszajelzés történik a négy előzetesen egyeztetett átfogó témakörben tanultakra.

1. táblázat

120 mn.	Szó-kincs	Nyelv-tan	Hallott szöveg-értés	Írott szöveg-értés	Beszéd-alkotás	Írásfejlesztés	IKT-eszközök, applikációk
1.	2	4	2	1	2	1	YouTube, CD
2.	2	2	2	2	2	2	2 YouTube-letöltés
3.	2+1 ell.	2+1 ell.	2	1	2	1+1 ell.	2 Quizlet, YouTube
4.	1	4	2	1	2	2	2 Kahoot, Smartphone
5.	2+1 ell.	2	2	1	2	1	orange.fr TBI
6.	2	2	2	2	2	2	infografika (táplálkozási szabályok)
7.	4	2	1	2	3	1+1 ell.	érettségi fel. értékelés
8.	1	3+1 ell.	1	1	3	1	csoportos írás
9.	2	2	2	2	2	1	internet, Taboo
10.	1	2	2	2	3	1	lyrictraining
11.	1	1	1	1	2	1+1 ell.	érettségi feladatok
12.	3	1	1	1	3	értékelőlapok	Dixit, értékelőlapok

Krisztina és Karina reflexiója az utolsó óráról (2018-19/2. félév, 1. középiskola, középhaladó csoport)

„A diákok, mint mindig, lelkiismeretesen és képességeikhez mértén csinálták meg a feladatokat. Örültünk, hogy több játékban is mozoghattak és mindenkinek jutott egy kis reflektorfény, amikor beszélhetett. Több szókincs- átismétlő feladatot is vittünk, és azt vettük észre, hogy a diákok emlékeznek a szavakra **a technológia, az egészség, az étkezés és az utazás** témakörökben. Ez nagy sikerélmény számunkra, hogy ennyi új szó aktívan bekerült a memóriájukba. Azt is örömmel konstatáltuk, hogy az érettségi feladatok nem okoztak nekik problémát. Illetve ez nem teljesen igaz, a négy nagyon motivált, jó francia tudású jelesre írta az érettségit, azonban a három gyengébb és bizonytalanabb tanuló nem biztos, hogy közepesnél jobbat írta. Ez a kettőség a teljesítményükben végig nehéz kivívásokat állítottak eléük.”

„Észleltük mi is, hogy a gyengébb diákok néha elkalandoznak, de akkor külön segítettünk nekik, vagy egyszerűbb feladattípusokat, szavakat adtunk nekik, illetve szerveztünk, olyan foglalkozásokat, amikben sikerélményük lehetett (pl. egy előre megírt szöveg diktálása a társuknak, könnyebb szavak körülírása.) Amikor nyelvtani hibákat ejtettek finoman segítő szándékkal javítottuk ki a szóbeli hibáikat. Illetve, ha fogalmazást írtak arra is rögtön kaptak visszajelzést, átbeszéltük a tipikus hibákat, és kb. hat fogalmazást írtak a 12 foglalkozás alatt, ami szerintem jó arány. Kiemelték még, hogy mindig felkészülten érkezünk és hogy játékos, interaktív feladatokat vittünk, amikkel a sima tanórán nem lett volna idő foglalkozni. Sikeres három hónapos munkát zárhattunk le.”

Ivána (angol-francia szakos) 2. középiskola (2018-19/2. félév A1- szintű csoport)

Ugyanebben az időben egy másik kisvárosban **Ivána** és **Anni** a 10. osztályos csoportban tartottak tanfolyamot. A Gimnáziumban magas szinten folyik a nyelvoktatás, ugyanakkor a francia nyelvet kevesebben tanulják, egy francia tanár vezeti a csoportokat. A feladatok egyensúlya a szókincsfejlesztés irányába tolódott el, melyeket játékos Kahoot-feladatokkal ellenőriznek. Sok volt a mozgásos feladat, körjáték melyek alkalmával ismétlik, gyakorolják a szavakat. Az írott szöveg értését magyarra fordítással ellenőrizték, dalhallgatás, videófelvetelek bemutatása három alkalommal, az írásfejlesztés és ellenőrzése a rendszeres feladatlap-írás kapcsán történt. Az első két alkalommal Anni betegsége miatt Ivána egyedül tartotta az órát, ekkor kevesebb feladatot oldottak meg. Néhány

közös óra után a tanfolyami csoportot végül egyedül vitte végig Ivána. A nyelvtani feladatok összességében kevesebb szerepet kaptak a félév második felében mint a játékos szókincsfejlesztő feladatok, ez a középiskolai tanár kérése volt.

A reflexiókban a figyelem fenntartásának problémájára terelődött a hangsúly. Szövegalkotásként ezen a szinten a feladatlapok kitöltése adódott. A tanfolyam önkéntes volt, a házi feladat megírásától, az önálló, szabad szövegalkotástól vonakodtak, a feladatlapokban feltett kérdéseket inkább a tanfolyami órán oldották meg. A játékos szókincsfejlesztő gyakorlatokkal úgy tűnt hasznosan és kellemesen töltötték az időt, de a munkafegyelmük fellazult, ezt a reflexióban ezt a tanulók fáradtságával magyarázta a hallgató, illetve megjegyzi, hogy volt egy nehezen kezelhető tanuló a csoportban, valamint a fegyelmezési problémák kezelésére nem kaptak megfelelő felkészítést. Egy 120 perces alkalommal általában 10-nél több feladatot nem tervezett, ez lassabb munkatempóra enged következtetni a másik középiskolában tapasztalt csoportokéhoz képest. Az internetes feladatok kevesebb alkalommal fordultak elő, kevésbé változatosak, aktív tábla ebben az iskolában nem állt rendelkezésre. Az eszközbeszerzések a pályázat befejező szakaszában értek el az iskolákhoz.

2. táblázat

120 mn.	Szókincs	Nyelvtan	Hallott szövegértés	Írott szövegértés	Beszédkalkotás	Írásfejlesztés	IKT-eszközök, applikációk
1.	2	1	2	1	3	–	
2.	2	3	2	1	1	1+hf	Kahoot
3.	1	3	2	1	1	1+hf	YouTube
4.	3	2	1	1	2	1	
5.	1	2	2	2 ford.	1	hf	YouTube
6.	1	2	2	1	1	1	dictée
7.	1	1	2	1 ford.	1	hf	dictée
8.	1	1	2	2	2	1	Kahoot
9.	–	1	2	1 ford.	4		Taboo
10.	3	1	2	3	3		Kahoot
11.	5	–	2	2 ford.	3	2 értékelőlap	
12.	2	1	2	1	3	–	

Ivána és Anni a 10. évf. csoportról

„Az elmúlt félév után az a tapasztalatunk, hogy a páros feladatokkal, a gamificationnal, és az IKT-s feladatokkal óvatosan kell bánni, mert hajlamosak a diákok ezeket ellazsálni, és mondjuk a páros feladatok alatt végig magyarul beszélni. Van olyan a diákok között, akinek nem az a motivációja, hogy szeretne jobban megtanulni franciául, hanem az, hogy addig sem kell a kollégiumban ülni, és ezt előttünk nem is tagadja. Velük persze sokkal nehezebb a dolgunk, pláne ezért, mert hajlamosak a többiek figyelmét is elterelni. Sajnos eddig a PPK-s és a szaktárgyi módszertanos órákon sem nagyon volt szó ilyesmiről, hogy az ilyen diákokkal hogyan lenne célszerű bánni. Nálunk eddig az a taktika jött be leginkább, hogy egy órán csak egy, maximum kettő ilyen feladat van, a többi 'hagyományos', de továbbra is próbálkozunk megtalálni a tökéletes balanszot.”

A hallgatók egy-egy szókinccsfelkészítő játékra elég sok időt szántak, ugyanazt a témát egy hónapig gyakorolták, ez visszaütött. A sok anyanyelvi fordítás kényelmességre nevelt, nehéz volt visszaállítani az órán a francia nyelvű kommunikációt. A hallgatók először kizárólag fegyelmezési problémaként azonosították módszertani döntésük következményeit, majd korigálták és rövidebb, Kahoot-feladatokat készítettek. A nyelvtani feladatok száma aránytalanul kevés volt. Előfordult, hogy az óratervet nem tudták teljesíteni a hiányzások miatt, a következő alkalommal kellett nekifutni a feladatoknak újból. Ebben a nehéz helyzetben egyedül nem érezte elég eredményesnek magát a hallgató.

Ivána a következő félévben egy másik hallgatóval, Tamarával dolgozott egy másik, kezdő csoportban, ahol együtt határozottabban léptek fel, számos új applikációval és technikai tudással bővítették eszközeiket. Tamara azt képviselte, ha elmarad a nyelvtan gyakorlása, a tanulók úgy gondolják, nem követelnek tőlük erőfeszítést, komolytalanná válik a tanulás. Tamara Erasmus-ösztöndíjjal fél évet Montpellier-ben töltött.

3. táblázat

120 mn.	Szókinccs	Nyelvtan	Hallott szövegértés	Írott szövegértés	Beszédalkotás	Írásfejlesztés	IKT-eszközök, applikációk
1.	3	2	2	1+1 ell.	3	2	4
2.	6	4	1	1	1	1	1

120 mn.	Szó-kincs	Nyelv-tan	Hallott szöveg-értés	Írott szöveg-értés	Beszéd-alkotás	Írásfejlesztés	IKT-eszközök, applikációk
3.	1	3	1	2	2	1	1
4.	3	1	2	1	2	1	3
5.	3	2	4	2	3	programozott feladatlap	2 hét szünet
6.	4	1	1	1	2	2	6 link
7.	2	3	4	2	2	-	4 link képregény
8.	6	2	1	1	4	hf	képsorozat
9.	1	1	1	1	2	1	5
10.	1	2	1	1	2	-	2
11.	3	4	2	2	2	1	5
12.	3	3	-	1	3	értékelőlap	1

Krisztina 2. középiskola 10.(2019-20/1. félév)

Krisztina (angol-francia szak) minden félévben kapott feladatot, a legutolsó pályázati félévben az egyházi intézmény után szeretett volna egy másik átlagosabb intézményt is megismerni. A kisvárosi gimnázium 10. évfolyamos, A1-szintű csoport tanfolyamát ő is egyedül vezette.

A csoportot Ivána után vette át, ami feszültséget okozott a tanulóknál. Néhány hét alatt sikerült tekintélyt szereznie, ám ekkor közbejött a járvány miatti két hét kényszerű szünet, majd a távolsági oktatásra áttérés.

Feladatai éppen olyan változatosak voltak, mint amilyeneket Kecskeméten alkalmazott, minden órán változatos linkeket használt szó-kincsfejlesztés, nyelvtani gyakorlás és kiejtésjavítás céljából. Az írásos feladatok ebben az esetben feladatlapok kitöltését jelentették. Az előző órákra feladott otthoni feladatok javítására mindig kitért. Kb. 9-14 feladatot adott egy-egy alkalommal, a dinamikát az sem lassította le, ha időnként csak egy tanuló jelentkezett be az „online” órára.

A csoport részvételi aktivitása és motivációja a távolsági oktatásra áttéréskor csökkent. A jelenléti órákon felüldülést jelentő technika most egyszerre sok lett, a legérdekesebb feladatok sem tudták visszacsábítani a csoport egészét a tanfolyamra. Krisztina nem adta fel az igényes készülést, a képernyőmegosztás segítségével alkalmanként 6-8 link használatával élt. A mozgásos feladatokra sajnos többé nem volt lehetőség. A létszám csökkenésekor az egyéni különbségekre, a differenciálásra fókuszált, eze-

ken az alkalmakon kevesebb a megoldott feladatok száma. A képregény használatának hírére néhányan visszatértek, bár a kezdeti létszám nem állt vissza.

A közvetítés módjának, a mediáció fajtáinak megjelenése a Közös Európai Referenciakeret Társkötetében

A Közös Európai Referenciakeret mediációról, közvetítésről szóló kiegészítő kötete francia nyelven 2018-ban jelent meg. Nemcsak a közvetítés típusait elemzi, hanem kiegészíti az alapkészségeknél felsorolt szituációkat, feladatokat, eredeti dokumentumfajtaikat.

A tanári instrukció jelentősége kiemelkedő, a feladatok végrehajtását irányítja, de önmagában is leképezi, reprezentálja az idegen nyelvet, egyben azon keresztül a világot, tehát értelmet, jelentést alkot. Fontos szerepe van a tanuló nyelvelsajátítási-tanulási támogatásában, egyben a pedagógiai nyelvtan kitüntetett helyszíne. 2018 óta a Referenciakeret új kiegészítő kötete a középhaladó szinttől ismeri el a tanári beszéd közvetítői szerepét, pedig nyilvánvalóan a kezdetektől jelentősége van az óravezetésnek. Bárdos (2020) a terjedelmes Függelék (Annexe) Társkötetnek nevezi részletes tanulmányában, ezzel érzékeltetve, hogy jelentős kiegészítés született a Közös Európai Referenciakeret 2001-es kiadásához, annak folytatásaként, javításaként. Tanulmányának konklúziójából idézzük: "A Társkötet jelentősége: inspiráció és jövőkép. A Társkötet impozáns, hatalmas vállalkozás, a modern idők kategóriatana, sok iterálással, átfedéssel. Ugyanazok a fogalmak többször is szerepelnek, de soha nem ugyanazzal a megfogalmazással. A szerzők sok vonallal rajzolnak: a hasonlóságok sokrétűsége szándékosan a hypertextjellegét támogatja. Számos olyan leírás szerepel benne, amit mintha még nem is validáltak volna (márpedig igen, lásd például a forrásműveket [44]). Némely leírásban egy egész szakma jelenik meg, máshol az ismétlődések közhellyé silányulnak. Ugyanakkor az is világosan látható, hogy az egész neveléstudomány, de különösen a nyelvpedagógia számára megkerülhetetlen mű született, amely inspiráló, elérhető és megvalósítható célképzeteket: jövőképet mutat azoknak az országoknak is, akik még azt hiszik, hogy döntően egy nyelvűek maradhatnak. Most kell megteremtteni azt a nyelvtanárképzést, amelyben a jelöltek csak olyan nyelvi jelenségekkel foglalkoznak, amelyek a való világban a leggyakrabban fordulnak elő. Most kell az iskolai tevékenységekben közösen feltárt új jelentéseket megfejteni és továbbadni." (Bárdos, 2020)

A tanár az egyik legfontosabb közvetítő a tolmácson kívül több ezer éve, éppen ideje a közvetítés módját közelebbről megfigyelni. „Amikor középhaladóknak magyarázunk, például „francia nyelvet fordítunk francia nyelvre”, végül haladó nyelvtanulóként majd akár nyelvtanárként magunk is a metanyelvből tanulunk a külföldi továbbképzéseken vagy a franciatanárok budapesti nyári egyetemén. A továbbképzéseken részt vevő megkérdezett tanárok azt emelték ki, hogy a képzés nyelve a legfontosabb számukra (tanári metanyelv), a választott modul témája szinte másodlagos. Szólhat a képzés az értékelés módjáról, a motiváció eszközeiről vagy a francia gasztronómiáról, metanyelvből tartjuk karban és fejlesztjük saját tanári, nyelvi kompetenciáinkat.

Kimondhatjuk, hogy a nyelvtanuló szintén nemcsak magából a feladat, a tevékenység végrehajtásából tanul egy bizonyos nyelvi szinten, hanem a tanári kísérszövegből, gyakorlatok közötti összekötőszövegből, tanári reflexiókból melyek reprezentálják, leképezik a valóságot egy magasabb nyelvi szinten, előrevetítik a következő lépcsőfok elérését.” (Pálffy, 2015)

Hogyan közvetítik a fogalmakat a tanfolyamon oktató hallgatók?

A közvetítés stratégiái fejezetben a Társkötet az új (nyelvtani) fogalmak kialakításának lépcsőfokait említi első példaként: előzetes tudásra alapozás, összehasonlítás segítségével a régi fogalom és az új közötti összefüggés megvilágítása. Kérdéseket teszünk fel, hogy megerősítsük, előhívjuk az előzetes tudást, összehasonlítjuk az új fogalmat az előzetesen már ismert fogalommal, mintát, példát adunk, majd definíciót. A B1-szinten egyszerű, hétköznapi példákkal, a B2-szinten a szisztematikus összefüggések megvilágításával. A középhaladó kecskeméti csoport szintjéhez a hallgatónak a közvetítéshez sok készüléssel kell alkalmazkodnia, törekszik a szakszerű körülírásra, szótárban ellenőrzi a ritka kifejezéseket, egyszerűsítésekkel él.

Milyen stratégiákat alkalmaznak a hallgatók a közvetítésben? Célnyelvi és anyanyelvi kommunikáció helye a nyelvórán

A közvetítés módja, a mediáció nehézségei különbözőek voltak a különböző iskolákban és szinteken, a hallgatói reflexiók alapján. A nyelvtani fogalmak közvetítésén kívül magának az érintkezésnek, a kommunikációnak a közvetítése történik célnyelven a csoporttal.

A 2. kiskvárosi gimnáziumban két történelem szakos hallgató dolgozott a középfaladó csoporttal. Szilvia és Norbert fegyelmezetten ragaszkodtak a francia nyelv használatához és különböző módszerekkel, türelmesen igyekeznek rávenni a tanulókat a francia nyelvű kommunikációra. Az anyanyelv használata a nyelvtan magyarázatánál gyakran előfordult. Az angolra, mint közvetítő nyelvre a nyelvtani jelenségek összehasonlításánál támaszkodtak, hiszen nyelvtani szerkezetek között találhatóak hasonlóságok. Mindketten egy-egy félévet töltöttek Franciaországban Erasmus-diákként. Stratégiájuk a rávezetés és a tanulóktól kért magyarázat volt, az anyanyelven megszólaló tanulóknak is igyekeznek franciául válaszolni. Módszertani törekvésük az volt, hogy az órán a tanár ne zökkenjen ki a célnyelvi kommunikációból, a közvetítés nyelvére tudatosan figyeltek, ez reflexióik központi problémája volt.

Szilvia és Norbert (francia–történelem szakos hallgatók) 2. középiskola

Reflexiók, tapasztalatok (2018. 09. 21. – 1. óra):

„Tanári szempontból fontos volt annak a megtapasztalása, hogy milyen a megfelelő beszédtempó, milyen szókincset használhatunk az órán, mi érdekli a diákokat. Célunk az egész tanítás során az, hogy **a francia legyen a kommunikáció és a közös munka nyelve**, de be kell látni, hogy van olyan, mikor ez nem sikerül. Ugyan az óra alapnyelve már az első órán is a francia volt, mégis, ha egy diák nem értett valamit – többszöri átfogalmazás, egyszerűbb szóhasználat után – **kénytelenek voltunk magyarul elmagyarázni a feladatot.**”

Reflexiók, tapasztalatok (2018. október 19. – 5. óra)

Igyekeztünk és igyekszünk a francia nyelvű kommunikáció arányát növelni a magyarral szemben. Ezt úgy ültettük át a gyakorlatba, **hogy a magyar nyelven feltett kérdésekre is franciául válaszolunk, ezzel mutatva, hogy az óra nyelve a francia. A diákok annak ellenére, hogy nem a kérdés nyelvén válaszolunk, egész jól megértették, megértik azt, amit mondunk.** Az, hogy mégis magyarul tesz fel a kérdéseket, betudható a félelemnek, de főképp a válasz bizonytalanságának. Ezt a bizonytalanságot próbáljuk feloldani a folyamatos pozitív visszacsatolással.

Reflexiók, tapasztalatok az utolsó óráról (2018. december 12. óra)

„Több esetben előfordult az is, hogy nem értették, amit franciául mondtunk. Ebben az esetben **igyekeztük más szavakkal, fogalmakkal megmagyarázni az adott szót s kifejezést is.**

Az órákon mindig igyekszünk arra, hogy a diákok minél többet szólaljanak meg franciául, így több szituációs feladatot is vittünk. A szituációk alatt végig csöndben vagyunk, a hibákat, megjegyzéseket azonban összeírjuk, melyeket velük is megosztunk, de minden esetben figyelünk arra, hogy arra is rávilágítsunk miben fejlődtek, mi volt jó a dialógusban. A csoport tagjai ebben is fejlődtek, sokkal bátrabban szólaltak meg a 12. alkalmon, mint előtte.”

A tavaszi félévre ugyanez a csoport ismét történelem–francia szakpárosítású hallgatókat kapott, akik ugyanúgy központi problémaként élték meg a magyarázatoknál a közvetítés nyelvének megválasztását. Nem vettek részt Erasmus-féléven Franciaországban. A tanfolyam kezdetén Mária a francia nyelv használatának nehézségét a tanulók kényelmeségének tulajdonítja. A hallgató a tanfolyam végére a saját nyelvi hiányosságairól írt a reflexióban, ez a belátás fordulatot jelentett önértékelésében. Az összefüggő szakmai gyakorlaton nagyobb felelősséggel, jóval több időt fordított a felkészülésre, hiányosságainak tudatában. Péter észrevette, hogy fordítás nélkül is megoldható a hallott szöveg megértése, ha a képek redundánsan alátámasztják a jelentést. A 2019-es évtől megkértük a hallgatókat, hogy külön-külön írják reflexióikat, így lehetővé vált a mentorálásban személyre szabott észrevételeket tenni.

Mária és Péter (történelem–francia szak) 2. középiskola, 12.-es csoport 2. félév 2019.02.11.

1. óra Mária: „A francia kommunikációt igyekeztünk a lehetőségeinkhez mértén érvényesíteni, de az óra előre haladtával látszott, hogy a diákok nincsenek hozzászokva az efféle kommunikációhoz.”

2. Mária: „Mivel még nem szoktam hozzá, hogy egy órán keresztül franciául beszélek, néha hibát vétek, de ilyenkor, ha észreveszem, egyből kijavítom magam. Nem zavar, hogy hangosan kijavítom magam, hiszen ők is tudják, hogy még nem vagyunk tökéletes tanárok.”

3. Péter: „A nyelvtant magyarul mondtam, ez volt a tanárnő kérése, de ezt a nyelvtant valószínű, hogy kérése nélkül is magyarul magyaráztam volna... Annak ellenére, hogy nehéz részt vettünk, motiváltak voltak, látszott rajtuk, hogy meg akarják érteni. Óra elején hangsúlyoztam, hogy ez egy nehéz anyagrész, valószínű, hogy emiatt is figyeltek jobban.

4. Péter: „Úgy vettem észre, hogy még nehézséget okoz nekik az, ha a hallott szövegértésnél a hang és a szöveg nem kapcsolódik szorosan egymáshoz, ezért úgy választottam videót, hogy maguk a képek is magukról beszéljenek.

8. Mária: Óra vége felé az a kellemetlenség történt, hogy belekeveredtem az egyik ige ragozásába. Kicsit zavarban éreztem magam, de nem akartam nekik helytelen dolgot tanítani, így gyorsan megnéztem inkább telefonon. Ezt a hibát annak tudom be, hogy ebből a részből kevésbé készültem fel otthon.

Krisztina és Karina (angol–francia szak) 1. középiskola 2018/2019.2. félév, középhasaladó csoport

Krisztina és Kinga változatos óravázlataikkal sikeres félévet zártak az első középiskola középhasaladó csoportjában. A hallgatók és a tanulók között célnyelven folyt a kommunikáció.

1. „Nagyon jó tapasztalat volt a francia csoporttal dolgozni. Rendkívül magasan motivált tanulókról van szó, akik teljes erőbedobással szeretnék fejleszteni a francia tudásukat. Nem voltak megilletődve, amikor rögtön franciául kezdtünk el beszélni. Nagy örömmel láttuk, hogy amíg tartott az óra ők is igyekeztek végig a franciát használni”.

5. „Mivel nem volt még a kezükben infografika, ezért együtt értelmeztük a leírtakat és az ismeretlen szavak átbeszéltük. Szerencsére a 12.-esek próbálkoznak, és a lehető legkreatívabb módon, kézzel lábbal, anglicizmusokkal is akár próbálnak válaszolni a kérdéseinkre.”

6. „Amúgy is mindig azt hallottam nyelvtanáraitól, hogy mindig a körülírást kell előbb megpróbálni aztán a tökéletes szót keresni.

Persze, nekem, mint leendő nyelvtanárnak nagyobb szókinccsel és magabiztosabb nyelvtani kompetenciákkal kell rendelkeznem. Ezért például nem engedhetem meg magamnak, hogy ne tudjam, hogy van a sütőtök franciául. Ez nekem plusz motivációt, ad, hogy még jobban elmélyítsem a francia tudásom.”

Krisztina (angol-francia szak) 2. középiskola, 10. évfolyamos kezdő csoport 2019/20. 2. félév

A hallgató átkérte magát 2. középiskolába a második félévre, ahol a csoport A1-A2 szinten mozog, a körülírás ezen a szinten nem mindig érthető, a Társkötet sem említi, hogy a közvetítésre, körülírásra, egyszerűsítésre esély lenne célnyelven az A1- szinten. A hallgatót megkérlik a tanulók az angol nyelvű felirat használatára a francia nyelven hangzó hanganyag esetében. Ez a kérés az előző 1. középiskolában, a középhaladó csoportban nem merült fel, ott a szint magasabb, B1 körüli volt. A hallgató a többnyelvűséget igénylő helyzetet jól tudta kezelni. A nehézségek közül a motivációt és a figyelem fenntartását említette, az élményszerűség is csorbát szenvedett. A távolsági oktatás időszakában frontálisabbá vált az óra, rosszul lehetett hallani a tanulókat, az angol felirat alkalmazása a továbbiakban is segítséget jelentett.

*„A videó az idősek és a technológia kapcsolatáról szólt egy vicces francia youtuber megosztotta a tapasztalatait. A diákoknak tetszett, bár a második megnézéskor **nagyon kérték, hogy kapcsoljam be az angol feliratot**, mert a globális hallás utáni szövegértésük nem volt a videó szintjén.”*

*„Mindenesetre Eszternek szívesen átadom a legjavát annak, amit az online térben fel lehet lelteni, gondolok itt rövidfilmekre, ami elérhető youtube-on és **van hozzájuk angol felirat** így élvezhetőek egy A2-es szinten lévő tanulónak.”*

„Figyelembe kellett vennem, hogy a diákoknak a hátrányos helyzetük miatt, korlátozottak a technikai lehetőségük. Az első távoktatásos foglalkozásról vegyesek voltak a tapasztalataim, mivel az órát rengeteg mozgás és a személyes közös élménygyűjtés határozta meg, nem igazán tudtam miképpen tudok hasonló élményt biztosítani online.”

Összegzés: tapasztalatok a tanárképzés számára

A tanárképzés szempontjából fontos visszajelzés annak megfigyelése, mit hasznosítottak a hallgatók a szakmódszertani képzésből. A kompetenciákról, tartalmakról és a francia nyelvű óravezetésről ugyanazt tanulták a megfigyelt hallgatók. Az egyetemi szakmódszertani szimulációk ellenére erősen hat a frontális óravezetés, a saját középiskolai élmény. A mentori és középiskolai mentori visszajelzéseket a hallgatók elfogadták, igyekeztek korrigálni. A célnyelvi óravezetés megvalósítása a hallgató nyelvi szintjétől függött, egy külföldön töltött Erasmus-félév sokat jelentett, több esetben önbizalmat adott a célkitűzés megvalósításához. A kezdő csoportoknál a tanulók angol nyelvű (számukra első idegen nyelvű) feliratot kértek a francia nyelvű videóhoz. Az angol–francia szakosok rugalmasan tudtak alkalmazkodni, nyitottak voltak a többnyelvű óravezetésre, bár sikereesebbeknek érezték magukat a középhaladó csoportoknál. Ez is nyelvtudásfüggő volt, hiszen nem minden angol–francia szakos alkalmazta az angolt közvetítő nyelvként. A történelem–francia szakosok nem éltek az angol feliratok alkalmazásával, viszont a nyelvtannál összevetették a jelenségeket az angol és a francia nyelv között. A többnyelvűséget az angol mint közvetítő nyelv használatát a nyelvtan tanításában, tényként kell tudomásul venni és a képzésben számításba kell venni. Nem minden hallgató angol vagy magyar szakos nyelvész, ennek ellenére össze kell tudnia hasonlítani a két nyelv viszonylatában a nyelvtani jelenségeket. A legtöbb pályázati tapasztalatot szerzett hallgató volt a legsikereesebb a nehezebb terepen. Minden pályázati résztvevő fejlődött önértékelés és autonómia tekintetében kivétel nélkül. A rossz módszertani döntések a nyelvtudás hiányosságából is adódhatnak. A pályázatban részt vett negyedévesek jelenleg eredményesen végzik összefüggő tanítási gyakorlatukat.

Irodalomjegyzék

- Bárdos, J. (2020). A félreismert közös európai referenciakeret. *Modern nyelvoktatás*, 26(1-2), 5–27. Hozzáférés: https://epa.oszk.hu/03100/03139/00062/pdf/EPA03139_modern_nyelvoktatas_2020_01-02_005-027.pdf
- Európa Tanács. (2018). A Közös európai referenciakeret Társ্কötete. Hozzáférés: <https://rm.coe.int/cecr-volume-complementaire-avec-de-nouveaux-descripteurs/16807875d5>
- Öveges, E. & Csizér, K. (Eds.) (2018). *Az idegennyelv-oktatás keretei és hatékonysága a köznevelésben*. Kutatási jelentés. Budapest: Emberi Erőforrások Minisztériuma és Oktatási Hivatal. Hozzáférés: https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/sajtoszoba/nyelvoktatas_kutatasi_jelentes_2018.pdf
- Pálffy, G. (2015). A nyelvtanítás nyelvészeti megközelítései és pedagógiai vonatkozásai francia nyelvkönyvekben. In Sz. Á. Antalné és É. Major (Eds.), *Szakpedagógia körkép II* (pp. 152–170) Hozzáférés: <https://docplayer.hu/9876346-Szakpedagogiai-korkep-ii.htm>

FÜGGELÉK

1. számú függelék

A tanulói kérdőív

Kedves Tanulók!

Az EFOP "Nyelvtanulással a boldogulásért" projekt keretében a projekt során szerzett tapasztalatokra és új ismeretekre vonatkozóan végzünk egy empirikus kutatást. Kérem, az alábbi kérdőív kitöltésével segítse munkánkat!

A kérdőív kitöltése anonim, és az adatokat kizárólag kutatási célra használjuk fel. A kitöltés kb. 10 percet vesz igénybe.

Együttműködésüket köszönjük!

1. Az Ön neme: férfi / nő
2. Kora:
3. Évfolyama:
4. Anyanyelve:
5. Az Ön által tanult idegen nyelvek:
6. Milyen típusú középiskolába jár? (pl. gimnázium, szakközépiskola stb.)
7. Melyik településen jár középiskolába?
8. Hány félévben járt az EFOP projekt keretén belül foglalkozásokra?
9. Melyik idegen nyelvből járt az EFOP projekt keretén belül foglalkozásokra?
angol / német / francia / olasz
10. Miért jelentkezett az EFOP projekt foglalkozásaira?
11. Jelölje az alábbi skálán, hogy a következő állítás Önre mennyire igaz!

(5 = teljes mértékben, 4 = inkább igaz, 3 = igaz is meg nem is, 2 = inkább nem igaz, 1=egyáltalán nem)

1. Az volt a benyomásom, hogy nyelvileg fejlődtem a projekt foglalkozásai során.
2. A hallgató szakmai felkészültsége motiváló volt számomra.
3. A hallgató emberi magatartása motiváló volt számomra.
4. Örömmel vettem részt az órákon.
5. Az órákon való részvétel hasznos volt számomra.
6. Az órákon való részvétel teher volt számomra.
7. Sikeres érettségi vizsgát tettem a projektet követően. (Amennyiben nem releváns, hagyja üresen.)
8. Sikeres nyelvvizsgát tettem a projektet követően. (Amennyiben nem releváns, hagyja üresen.)

2. sz. függelék

A középiskolai nyelvtanári kérdőív

Kedves Kollégák!

Az EFOP "Nyelvtanulással a boldogulásért" projekt keretében a projekt során szerzett tapasztalatokra és új ismeretekre vonatkozóan végzünk egy empirikus kutatást. Kérem, az alábbi kérdőív kitöltésével segítse munkánkat!

A kérdőív kitöltése anonim, és az adatokat kizárólag kutatási célra használjuk fel. A kitöltés kb. 20 percet vesz igénybe.

Együttműködésüket köszönjük!

1. Az Ön neme: férfi / nő
2. Kora:
3. Anyanyelve:
4. Az Ön által tanult idegen nyelvek:
5. Milyen szakos tanár Ön?
6. Hány éves szakmai tapasztalattal rendelkezik az intézményes nyelv-oktatásban?
7. Milyen típusú középiskolában tanít?
8. Melyik településen tanít?
9. Hány félévben vett részt az EFOP projektben?
10. Melyik idegen nyelvből kísérte az EFOP projektben résztvevő hallgatók munkáját? angol / német / francia / olasz
11. Miért jelentkezett az EFOP projektben való munkára?
12. Jelölje az alábbi skálán, hogy a következő állítás Önre mennyire igaz!

(5 = teljes mértékben, 4 = inkább igaz, 3 = igaz is meg nem is, 2 = inkább nem igaz, 1=egyáltalán nem)

1. Az volt a benyomásom, hogy a projektben résztvevő hallgatók szakdidaktikai és módszertani felkészültsége megfelelő volt.
2. Az volt a benyomásom, hogy a projektben résztvevő hallgatók tudatosságuk megfelelő volt az órára való felkészülésben (ld. óravázlatok).

3. Az volt a benyomásom, hogy a projektben résztvevő hallgatók tudatossága megfelelő volt az órák tartása során.
4. Az volt a benyomásom, hogy a projektben résztvevő hallgatók reflektálási képessége megfelelő volt.
5. Az volt a benyomásom, hogy a hallgatók tanári szakmai identitása a projekt során megerősödött.
6. Az volt a benyomásom, hogy a projektben résztvevő célcsoportok tanulóinál nyelvi fejlődés állapítható meg.
7. A hallgatókkal való együttműködés számomra hatékony volt.
8. A hallgatók óráin lehetőségem volt tőlük szakmailag újat tanulni.
9. Az volt a benyomásom, hogy a tanulók örömmel vettek részt az órákon.
10. Az volt a benyomásom, hogy a tanulók számára az órákon való részvétel hasznos volt.
11. Az volt a benyomásom, hogy a tanulók számára az órákon való részvétel teher volt.
12. A megcélzott vizsgák eredményes letétele nőtt. (Amennyiben nem releváns, hagyja üresen)

Kérjük, válaszoljon az alábbi kérdésekre is.

1. Hogyan jellemezné 3-5 mondatban a hallgatókkal való közös munkát?
2. Mit gondol a projektben résztvevő hallgatók szakdidaktikai, módszertani és nyelvi felkészültségéről?
3. Fogalmazza meg 3-5 mondatban, hogy miben jelentett fejlődést a tanulóknak a hallgatókkal végzett közös munka?
4. Milyen szakmai változásokat hozott az Ön életében az EFOP projektben való részvétel?
5. Miben tudott Ön szakmai fejlődést biztosítani az iskolába érkező hallgatóknak?

3. számú függelék

A hallgatói kérdőív

Kedves Hallgatók!

Az EFOP „Nyelvtanulással a boldogulásért” projekt keretében a projekt során szerzett tapasztalatokra és új ismeretekre vonatkozóan végzünk empirikus kutatást. Kérem, az alábbi kérdőív kitöltésével segítse munkánkat!

A kérdőív kitöltése anonim, és az adatokat kizárólag kutatási célra használjuk fel. A kitöltés kb. 10 percet vesz igénybe.

Együttműködésüket köszönjük!

1. Az Ön neme: férfi / nő
2. Kora:
3. Évfolyama:
4. Szakpárja:
5. Anyanyelve:
6. Az Ön által tanult idegen nyelvek:
7. Hány félévet tanított az EFOP projekt keretében?
8. Melyik idegen nyelvet tanította az EFOP projekt keretében?
angol / német / francia / olasz
9. Melyik városban tanított az EFOP projekt keretében?
10. Jelölje az alábbi skálán, hogy a következő állítás Önre mennyire igaz!

(5 = teljes mértékben, 4 = inkább igaz, 3 = igaz is meg nem is, 2 = inkább nem igaz, 1=egyáltalán nem)

1. Az volt a benyomásom, hogy a projektben való részvétel hozzájárult a szakdidaktikai és módszertani eszköztáram fejlődéséhez.
2. Az egyetemi tanulmányaim során szerzett ismereteimet hasznosítani tudtam az EFOP keretében végzett tanári munkámban.
3. Képes voltam a tanári feladatkörök felismerésére.
4. Képes voltam a tanári feladatköreim tudatos megtervezésére.

5. Az volt a benyomásom, hogy a tanári szakmai identitásom a projekt során megerősödött.
6. Az volt a benyomásom, hogy a projektben résztvevő célcsoportok tanulóinál nyelvi fejlődés állapítható meg.
7. A középiskolai nyelvtanárral való együttműködés számomra hatékony volt.
8. Az egyetemi mentorral való együttműködés számomra hatékony volt.
9. A tanulókkal való együttműködés számomra hatékony volt.
10. A projekt során szerzett új ismereteim integrálhatók az egyetemi tanárképzésbe.
11. A megcélzott vizsgák eredményes letétele nőtt. (Amennyiben nem releváns, hagyja üresen.)

4. számú függelék

A mentori kérdőív

Kedves Kollégák!

Az EFOP „Nyelvtanulással a boldogulásért” projekt keretében a projekt során szerzett tapasztalatokra és új ismeretekre vonatkozóan végzünk empirikus kutatást. Kérem, az alábbi kérdőív kitöltésével segítse munkánkat!

A kérdőív kitöltése anonim, és az adatokat kizárólag kutatási célra használjuk fel. A kitöltés kb. 20 percet vesz igénybe.

Együttműködésüket köszönjük!

1. Az Ön neme: férfi / nő
2. Kora:
3. Anyanyelve:
4. Az Ön által tanult idegen nyelvek:
5. Hány éves szakmai tapasztalattal rendelkezik az egyetemi tanárképzésben?
6. Hány félévben vett részt az EFOP projektben?
7. Melyik idegen nyelvből kísérte az EFOP projektben résztvevő hallgatók munkáját? angol / német / francia / olasz
8. Miért jelentkezett az EFOP projektben való munkára?
9. Jelölje az alábbi skálán, hogy a következő állítás Önre mennyire igaz! (5 = teljes mértékben, 4 = inkább igaz, 3 = igaz is meg nem is, 2 = inkább nem igaz, 1=egyáltalán nem)
 1. Az volt a benyomásom, hogy a projektben való részvétel hozzájárult a hallgató szakdidaktikai és módszertani eszköztárának fejlődéséhez.
 2. Az volt a benyomásom, hogy az egyetemi tanulmányok során szerzett ismereteket a hallgató hasznosítani tudta a tanári munkájában.
 3. A hallgató képes volt a tanári feladatkörök felismerésére.
 4. A hallgató képes volt a tanári feladatkörök tudatos megtervezésére.

5. Az volt a benyomásom, hogy a hallgató tanári szakmai identitása a projekt során megerősödött.
6. A hallgatóval való együttműködés számomra hatékony volt.
7. A projekt során szerzett új ismeretek integrálhatók az egyetemi tanárképzésbe.

...

...

10. Mit gondol a projektben résztvevő hallgatók szakdidaktikai, módszertani és nyelvi felkészültségéről?
11. Melyek voltak a főbb területek, amelyekkel kapcsolatban a hallgatók segítséget kértek konzultációk során?
12. Milyen szakmai kihívások elé állította Önt a mentorálási folyamat?
13. Miben volt a hallgatókkal való közös munka inspiráló az Ön számára és miért?
14. Az Ön véleménye szerint mit profitáltak azok a hallgatók, akik részt vettek a projektben?

A tanulmánykötet az „EFOP-3.2.14-17: Nyelvtanulással a boldogulásért” című, 2018 és 2021 között az ELTE és több köznevelési intézmény együttműködésével megvalósult projekt keretében végzett kutatás eredményeit foglalja össze. A projekt élményalapú, iskolán kívüli nyelvtanulási lehetőséget biztosított 9–13. évfolyamos középiskolai diákok számára öt féléven át négy nyelvből (angol, német, francia, olasz). A foglalkozásokat az ELTE tanárszakos hallgatói tartották vidéki középiskolákban, egyetemi mentoraik és az adott középfokú intézmények nyelvtanárainak szakmai támogatásával.

A projekt számos célja közül érdemes kiemelni a résztvevő diákok esetében a foglalkozások élményalapú jellegét, az egyéni különbségek figyelembevételét, az önálló és élethosszig tartó tanulásra való felkészülést; a tanárjelöltek és a résztvevő nyelvtanárok esetében a módszertani eszköztár bővítését, a szakmai együttműködés különböző formáinak megismerését.

A kötet öt tanulmányt tartalmaz, melyek az angol, francia és német nyelvek oktatása során szerzett különösen tanulságos tapasztalatokra reflektálnak.

Major Éva

ISBN 978-963-489-355-4

