

Angol nyelvtanárok a doktori képzésben

Doktori tanulmányokat folytató angol nyelvtanárokat és tanárképzési szakembereket kérdeztünk arról, miben látják doktori tanulmányaik értékét, hogyan tudják az elsajátított ismereteket hasznosítani és mennyiben járul hozzá a képzés szakmai fejlődésükhöz.

A 21. század Magyarországon tíz pedagógus közül négy tanul és minden évben minden ötödik tanár első diplomáján túl további képesítést szerez. (Halász és Lanternert, 2003) Közülük félszázan sincsenek, akik Ph.D. fokozatot szereznek, de a doktori tanulmányokat elkezdők száma ennél jóval magasabb. Aki angol nyelvtanárként keresi a kenyerét, vagy a tanárképzésben dolgozik, budapesti viszonylatban általában kétféle program közül választ. Az Eötvös Loránd Tudományegyetem (ELTE) Neveléstudományi Doktori Iskolájának két doktori programjára jelentkezhet: a Bölcsészettudományi Karon működő nyelvpedagógiai programra vagy a Pedagógiai és Pszichológiai Kar neveléstudományi programjára. Mindkét programban hangsúlyos szerepe van az elméleti képzésnek, ugyanakkor a hallgatók kutatással is foglalkoznak. Míg a nyelvpedagógiai programon a képzés angolul folyik, a pedagógiai karon magyarul.

Kevés kutatás foglalkozott eddig a tanárok szervezett továbbképzésének vizsgálatával, különös tekintettel a doktori szintű képzésekre. Tanárképzési, tehát első diplomás kontextusban vizsgálódott Kagan (1992) és rávilágított, hogy a tanárjelöltek kevésbé vizsgálják felül a képzést megelőzően, többnyire még diákként kialakított meggyőződéseiket és elképzeléseiket. A reflexió, illetve a szakmai fejlődés reflektív ciklusa azonban elengedhetetlen feltétele volna a tanári szaktudás fejlesztésének. (Wallace, 1998) Felmerül a kérdés, vajon a tanárjelöltekre jellemző rugalmatlanság és a reflexió hiánya jelenik-e meg a szervezett tanártovábbképzés doktori szintű formáját választó tapasztalt tanároknál is.

Kismintás kvalitatív tanulmányomban, amely előtanulmány egy nagyobb, az angoltanárok szakmai fejlődését vizsgáló kutatáshoz, arra kerestem a választ, hogy az iskolapadba újra beülő tanárok munkájára milyen hatással van egy erősen elméleti és kutatói szemléletű Ph.D. program. Hogyan látják doktori tanulmányaik értékét a gyakorló nyelvtanárok és tanárképzési szakemberek? Az interjútanulmány eredményei rávilágíthatnak arra, hogyan kapcsolódik elmélet, gyakorlat és kutatás a vizsgált tanárok szakmai fejlődésében és megtudhatjuk, hogy tanulmányaik mely aspektusát találják a résztvevők a leghasznosabbnak. Közvetetten, a tanulmány a hallgatók értékeléseként is felfogható, bár ez nem volt célja és a vizsgálati eszköz sem erre lett kifejlesztve.

Tanárjelöltreől tanár?

A szakmai fejlődés és forrásai

A szakmai fejlődés ma már minden szakmában alapkövetelmény. Mit jelent ez a pedagóguspályán? Olyan folyamatos, saját kezdeményezésből kiinduló önálló erőfeszítéseket, amelyek a tanár részéről új tudás, készségek megszerzésére és azok folyamatos továbbfejlesztésére irányulnak az első diploma megszerzését követően. Ebben tehát a tanár aktív szerepet játszik és az önfejlesztésen van a hangsúly. (Mann, 2005) (A szakmai fejlődés kifejezés a tanítási munka személyes, erkölcsi és etikai dimenzióit is felöleli.

Abból a feltételezésből indulunk ki, hogy pályája során egy tanár soha nem hagyhatja abba a tanulást. A tudás kutatása a pszichológiában örökké jelen lévő téma. A tudás ketős szerkezetei (Pléh, 2001) a tanári tudás tekintetében is érvényesek, elég emlékeznünk a tanárképzés főiskolai és egyetemi változataira nemcsak magyarországi vonatkozásban. Számos szerző foglalkozott már a tanári tudás komponenseivel és azok forrásaival. (Elliot, 1989; Kagan, 1992; Mann, 2005; Wallace, 1998) Egyre több figyelmet kaptak olyan fogalmak, mint a „kutató tanár”, a „reflektív gyakorlat”, vagy a „felfedező jellegű tanítás”. A tanári tudást a szakirodalom általában a következő elemekre bontja: szaktárgyi tudás, nyelvi kompetencia, mondattan, fonetika, pragmatika, a nyelvről való tudás, stb.; tapasztalati tudás; a kontextus ismerete (Mann, 2005; Wallace, 1991), az oktatási rendszer ismerete (Elliot, 1993), a diákok, iskolák, osztálytermek ismerete, önismeret (Kagan, 1992), vagy olyan tanári készségek, mint az interperszonális készségek, prezentációs készségek stb. A fentiekből következik, hogy tanárként számos forrásból meríthetünk. Mann (2005) meghatározásában a reflexió alapkövetelmény, míg a kutatás csupán választható lehetőség, és később hozzáteszi, hogy az önvizsgálat és önértékelés elengedhetetlenül szükségesek a fejlődéshez. A kollégákkal való együttműködés is szakmai fejlődéshez vezethet. (Roberts, 1998) A doktori képzés a fent említett valamennyi tevékenységre alkalmat teremthet: a reflexióra, a kutatásra, az önvizsgálatra, az önértékelésre és a kollégákkal történő együttműködésre egyaránt.

A szakmai fejlődés azt jelenti, hogy változások következnek be viselkedésünkben, szokásainkban, gondolkodásunkban vagy éppen önképünkben. Korthagen (2004) szerint a változások a tanári én különböző szintjein mehetnek végbe. A „hagyma” modellt alkalmazva rámutat arra, hogy a külső rétegeket érintő változások, vagyis a viselkedésbeli, kompetenciát érintő változások könnyebben, míg a belső rétegeket, a meggyőződéseket, önképet, szakmai hovatartozást, vagy a legbelül elhelyezkedő küldetéstudatot érintő változások sokkal nehezebben és fájdalmasabban zajlanak le.

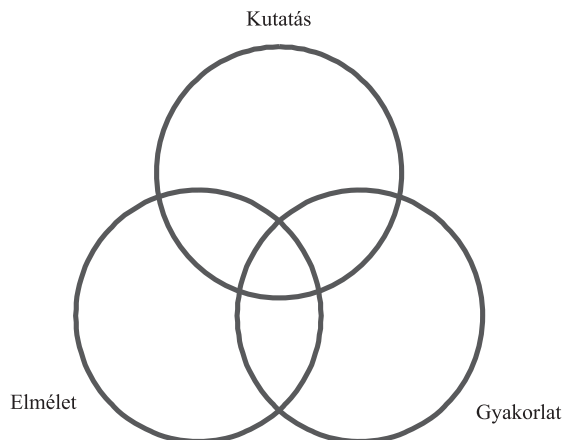
Elmélet, kutatás és gyakorlat

A szakirodalom igen részletesen tárgyalja az elmélet és gyakorlat közt lévő szakadék témáját. (Clarke, 1994; Nunan, 1993; Somekh, 1993; Stern, 1983) Widdowson azonban úgy érvel, hogy „az elmélet nem áll távol a gyakorlattól, csak értelmezi azt” (2003). Ezen felül, Widdowson annak az elképzelésnek a híve, hogy az alkalmazott nyelvészek közvetítő szerepet töltenek be a nyelvtanárok, azaz a gyakorlati szakemberek és a nyelvészek, azaz teoretikusok között. Már a kilencvenes évek elején Elbaz azt javasolta, hogy egy újfajta kutatási nyelvre van szükség, hogy a tanár hangja is hallhatóvá váljék a szakmában (1991). Hasonlóképpen, Allwright (1993) szerint a kutatást integrálni kell a tanításba, majd ezen iskola egy másik képviselője, Freeman, megalkotta a kutatótanár fogalmát (1998) Szesztay meghatározásában a gyakorló tanárok által végzett kutatás kilenc ismérve közül a legfontosabbak a gyakorlati indíttatás, a holisztikus és személyes tanulás értékelése, a másokkal való együttműködés és a reflexió. (2001)

A fenti áttekintést legjobban talán az *1. ábrán* szemléltethetjük. Az elméleti szakembereknek, gyakorló nyelvtanároknak és kutatóknak is helyet adó szakmai körökben és azok metszéspontjaiban bizonyára az Iskolakultúra valamennyi olvasója el tudja magát helyezni. Kérdés, hogy esetünkben a doktori hallgatók vajon hova helyezik magukat?

Ahogy Prabhu fogalmaz: a tanítás az, ahol az elméleteket kipróbálják és a tanárok által végzett kutatás által

„a tanítás intellektuális felfedezéssé válik – egy olyan folyamatá, amelyben kipróbáljuk elméleteinket, elfogadjuk, vagy az eredmények tükrében módosítjuk azokat. ... Ha megtapasztalunk a felfedezés folyamatát, megtapasztaljuk a szakmai fejlődést is – tanulunk egy kicsit a tanításról...” (1992)



1. ábra

A vizsgált minta és a vizsgálat módszere

Résztevők

Fontos megjegyezni, hogy a szerző maga is nyelvtanárként vállalkozott doktori tanulmányokra, így módon résztvevő megfigyelőként is közreműködött a kutatás során.

Kismintás interjútanulmányunkban összesen nyolc 30 és 52 év közötti tanár vett részt, az idézett részletek ennek megfelelően R1-től R8-ig vannak jelölve. A vizsgálat érvényessége érdekében sokféle résztvevő került kiválasztásra. A nyolc interjúalany közül négy a nyelvpedagógiai doktori program, négy hallgató a neveléstudományi program hallgatója. Heten igen tapasztalt tanárok, két vagy három évtizedes tanári tapasztalattal a hátuk mögött, míg a legfiatalabb interjúalany kevésbé tapasztalt. A válaszadók közül hat tanár elsősorban a felsőoktatásban dolgozik, ketten középiskolában. Ennek ellenére a 6 résztvevő összesen hat különböző intézményben, három felsőoktatási intézményben, és három középiskolában dolgozik. Igen változatos életpályákra tekinthetnek vissza, többnyire általános iskolai vagy középiskolai munka után kerültek a felsőoktatásba, vagy maradtak a középiskolában, és váltak vezetőtanárrá, mentorrá (a résztvevőkről bővebben lásd az 1. táblázatot). Az interjúalanyok közül ketten nem magyar anyanyelvűek, egyikük angol anyanyelvű. Hat résztvevő nő, ketten férfiak. Az interjúalanyok közül hat jelenleg a doktori program hallgatója, bár valamennyien más fázisában vannak tanulmányaiknak, míg ketten már megszerezték az abszolutóriumot, mindazonáltal nem kívánják megírni disszertációjukat.

A vizsgálati eszköz

A vizsgálat részben kötött interjúkon alapul. A kérdésekkel a doktori képzés értékét kívántuk körüljárni a gyakorló angol nyelvtanárok, tanárképzők szempontjából. A kutatás természeténél fogva kvalitatív, hiszen célja tanárok gondolatainak, meggyőződéseinek, attitűdjeinek feltérképezése az interjúalanyok háttérének és kontextusának fényében.

A kérdéssor alkalmazását a Mezei (2006) által leírtakhoz hasonló validálási folyamat előzte meg, azaz a szakirodalom áttekintése, informális tájékozódás, szakértők bevonása, és ennek a folyamatnak része volt az első három interjú is. A végleges kérdéssor tartalmazta a három próbainterjú valamennyi kérdését, és mivel a próbainterjúk során nagy mennyiségű értékes adatmennyiség halmozódott fel, így a válaszok együttes elemzésére került sor.

1. táblázat. A résztvevők megoszlása nem, kor, munkahely, doktori iskola és tanítási tapasztalat szerint

Rész- vevő	Nem	Élet- kor	Doktori Iskola	Munkahely	Tapasztalat (év)		
					Általános iskolai	Középfokú oktatás	Felsőoktatás
R1	Nő	50–59	Nyelvpedagógia	középiszkola	Ø	23	8
R2	Férfi	50–59	Nyelvpedagógia	egyetem	Ø	4	16
R3	Nő	30–39	Nyelvpedagógia	középiszkola és egyetem	Ø	5	5
R4	Nő	40–49	Nyelvpedagógia	középiszkola	Ø	19	4
R5	Nő	40–49	Nyelvtudományi	egyetem	6	Ø	17
R6	Nő	30–39	Nyelvtudományi	főiskola	Ø	2	15
R7	Férfi	40–49	Nyelvtudományi	főiskola	2	7	18
R8	Nő	40–49	Nyelvtudományi	egyetem	Ø	8	9

A validálási eljárás eredményeképpen egy 27 kérdésből álló érvényes és megbízható kérdéssor alakult ki (részletesen lásd *1. függelék*). A kérdések egy része a tanári tudás komponenseit és általánosságban a doktori tanulmányokat folytató tanárok céljait, intézményeit kívánta körüljárni. A kérdések másik része a hallgatók attitűdvizsgálatát, motivációinak, várakozásainak, szükségleteinek, tapasztalatának feltérképezését tűzte ki célul, érintve a doktori képzésről kialakított meglátásaikat. Természetesen „mentő” kérdések is kidolgozásra kerültek, elkerülendő az adathiányt.

Az adatfelvétel

Az interjúk 2006 áprilisától decemberig készültek. Valamennyi interjúalany előzetes, részletes tájékoztatást kapott arról, hogy az interjú miről fog szólni. Az interjúk 25–60 percig tartottak és vagy a képzés helyén vagy a válaszadók munkahelyén készültek, két interjú kivételével, amely a kutató, illetve az interjúalany otthonában zajlott le. Valamennyi interjú a résztvevő anyanyelvén készült, egy kivételével, amely angolul zajlott, mert a kutató és a résztvevő más-más anyanyelvű. Az interjúkról felvétel készült, azok átírásra kerültek, és valamennyi interjúalany engedélyezte azok kutatásra történő felhasználását. Néhányan kisebb változtatásokat javasoltak a leírt változaton. A résztvevőkről alapvető személyes információk is rendelkezésre állnak.

Az adatok elemzése

Az interjúkat nem kérdésről kérdésre elemeztük, hiszen a kérdések szorosan összetartoznak és a válaszadók által leírt jelenségek csak saját kontextusukban voltak értelmezhetőek és jelentéssel bíróak. Ezért az adatokat a Szokolszky által fenomenológiai jelentéskondenzációnak nevezett (2004) módszerrel elemeztük, mely a kvalitatív interjúk

nemzetközi szakirodalmában is elfogadott elemzési módszer. (pl. *Maykut and Morehouse*, 1994). Eszerint első lépésben a szövegeket természetes jelentésegységekre bontottuk, majd központi témákat határoztunk meg. Kvantifikációt tehát ez az elemzési mód nem alkalmaz, viszont a hasonló jelenségeket a válaszadók által leírt kontextusban hagyja és törekszik azok lehető leggazdagabb leírására. Nyers adatként a 2. függelékben találunk vágtatlan interjúrészletet.

Eredmények

A vizsgálat dokumentálja azt az egyébként közismert jelenséget, hogy az instrumentális motiváció miatt doktori tanulmányokat végző hallgatók száma messzemenően meghaladja a belső motivációval rendelkezőkét.

Központi témák

A következőkben az interjúkban központi témaként előkerülő témák sorakoznak. A témák áttekintésénél vegyük figyelembe, hogy, elkerülendő a Hawthorne hatást, az interjúalanyoknak nem kifejezetten olyan kérdésekre kellett válaszolniuk, hogy vajon tanulnak-e olvasmányaikból, vagy hogy reflektív tanároknak tartják-e magukat. Azt is el kívántuk ezzel kerülni, hogy ne a helyes vagy a helyesnek vélt választ adják a résztvevők.

Gyakorlati szakemberek

A tanulmány legszembetűnőbb eredménye, hogy a résztvevők, egy kivétellel, mindannyian gyakorlati szakembereknek tartják magukat, vagy, ahogyan egyikük fogalmaz, „alapvetően tenyeres talpas gyakorlati embernek” (R5).

I: Elméleti, akadémikus szakember vagy, vagy gyakorlati szakembernek tartod magad? ... Vagy valami más?

R: Nem lettem elméleti vagy akadémikus szakember.

I: De gondoltad, hogy leszel, csak...

R: Hát én alapvetően biztos, hogy egy gyakorlati szakember vagyok. De kacérkodtam ezzel a másik oldallal, és ha lehetőségem lett volna rá, akár magánéletileg, főleg magánéletileg, mert szakmailag megvolt rá a lehetőségem, akkor szívesen váltottam volna. Hogy mennyire lennék abban jó, azt nem tudom, és nem is fogjuk most már megtudni. De alapvetően gyakorlati szakember vagyok. Hadd is éljem bele magam ebbe, mert most már ez van. (R4)

Ebben az esetben a doktori hallgató „magánéleti” indíttatásból nem vált elméleti szakemberré. Magyaratzéppen kell hozzáfűzni, hogy az interjúalany a családalapítás mellett döntött a doktori disszertáció megírása helyett.

Az interjúalanyok általában nem bizonytalankodtak ebben a kérdésben. Volt, aki csak szembehelyezkedett az elméleti megközelítésmóddal, amikor disszertációja témájáról kérdeztük: „amennyire lehetett a praktikumot kerestem ebben is, tehát nem akartam elméleti témát, csak olyasmit, amiről azt gondoltam, hogy talán hasznos is lesz” (R6).

Egy másik résztvevő igen határozottan állítja:

R: Igen, biztos, hogy nem vagyok elméleti szakember ... Tudok..., Tudok a nyelvükön, beszélem és írni is tudok azon a nyelven, tudok velük beszélgetni egy pár percig, és át tudom őket vágni. Tudok ezen a nyelven beszélni a hallgatókkal is, és akár évekig át tudom őket vágni. (R2)

Prabhu elképzelése, hogy a tanítás az, ahol az elméleteket érvényesítik, a következőképpen jelenik meg a kutatás egyik résztvevőjének megfogalmazásában:

I: Tapasztalatod szerint milyen tudásra van szüksége a tanárnak?

R: Nézd, szerintem mind gyakorlati, mind elméleti tudásra szükség van. Szükség van az elméletre, hogy rálátásod legyen, hogy ismereteket szerezz a tanári szakmáról. És aztán szükség van gyakorlatra is. És sze-

rintem egy állandó visszaforgatásra van szükség, visszatérésre az elmélethez. És aztán megint jön a gyakorlat, mert vannak újítások és jó tartani az iramot. És jó látni, hogy hogyan változnak a dolgok. (R1)

Alább egy másik példát láthatunk az elmélet és gyakorlat összjátékára:

Vannak kérdések, ezeket a kérdéseket elemezgetni lehet, kutatni, és a tapasztalatok, azok nagyon fontosak ezeknek a kérdéseknek a megválaszolásában. És ezeket igenis vissza lehet forgatni a gyakorlatba. (R3)

Egy másik résztvevő meglepi, hogy a pszichológia tanítása gyakorlatiasabb is lehetne az egyetemen, ami megint az elméleti és gyakorlati ismeretek reflexív kapcsolatának fontosságát húzza alá.

Az interjúalanyok egyike sem gyakorlati, sem elméleti szakembernek nem tartotta magát. A következőképpen fogalmazott:

Elméletinek nem mondhatom magam, merthogy az elméleti, az szerintem nálam sokkal mélyebb elméleti alapokkal ... a X. Y., az én konzulensem, az egy elméleti szakember. (...) Gyakorlati szakembernek meg ... hát nyelvtanárnak tartom magam, nem vagyok metodikus, nem vagyok egy Z.Y., őt tartanám egy gyakorlati szakembernek, vagy egy W.Y., érted. Én egy nyelvtanár vagyok, akinek van bizonyos elméleti hátere, és bizonyos gyakorlati tudása is, amivel biztosan rendelkezem, de nem érzem magam egy metodika-gurunak vagy nem tudom minek. (R8)

Az 1. ábrán tehát a résztvevők többsége a gyakorlati szakemberek körébe helyezné magát, vagy az elmélettel kapcsolódó mezőbe. Valamelyest talán ellentmond ennek az a jelenség, hogy több résztvevő is kifejezte, azért kezdett doktori tanulmányokba, hogy „szélesebb perspektívában” (R8) lássa szakmáját, szerepét, vagy „nagyobb rálátása legyen” (R6).

Kutatók, tehát tanulók

Öt interjúalany egyértelműen kifejezte, hogy sokat tanult a kutatásából:

I: Tanári fejlődésben mi a szerepe a PhD-nek?

R: Mindenféleképpen tudatos tanárrá tett engem, nem mindig, próbálok odafigyelni azokra a dolgokra, főleg azokra, amik a kutatással kapcsolatosak. Az is jó, hogy én olyan kutatási területet választottam, aminek van gyakorlati vonzata is. Így azt tapasztalom nap mint nap a gyerekekkel. És, igen tehát erre oda tudok figyelni. Ez nem mindig sikerül, tehát van amikor elengedem magam, szóval nagyon ... tudatosabbá tett. (R3)

I: Akkor mondhatjuk, hogy van szerepe a szakmai fejlődésben?

R: A kutatásnak van, tehát mindaz, amit tudtam ... Nem is a kutatómódszertannak, hanem egész egyszerűen annak, amit ott tapasztaltam. (...) Tehát ilyen szempontból nagyon fontos része és nagyon sokat tanultam. Az egész országra kiterjedt a kutatás, valóságos képet alkottam arról, hogy milyenek az iskolák az országban, milyen problémákkal küzdenek, mi foglalkoztatja őket, kisváros, nagyváros, főváros, falu, tehát nagyon nagyon sok kontextust, pedagógiai kontextust ismertem meg. (R7)

Talán a Wallace-féle reflektív ciklus került a felszínre a következő részletekben is:

És most, hogy benne vagyok ebben a programban, sokat kell olvasnom és belekeveredtem a kutatásba, és kutatók és ettől többet reflektálok, és úgy látom, hogy jól csinálom, és jó úton járok, és persze új ötleteket merítek belőle ... (R1)

Hát én a saját kutatásomból tanultam a legtöbbet, a magam kárán, így tudnám összefoglalni. (R8)

Presztízis, tisztelet és hatalom

A Ph.D. megszerzése és a tudományos életbe való integrálódás világosan kiderül, hogy több presztízst és hatalmat jelent a résztvevők számára. Több résztvevő azt gondolja, hogy valami alapvetően hibás ebben a rendszerben:

Alapvetően nem tartom jó ötletnek. Tanárképzőktől doktori fokozatot várnai. Azt gondolom, valahogy másképp kellene ezt a hierarchiát felépíteni. Másfajta kvalifikációkat kéne követelni ... például azt kéne megkövetelni, hogy menjenek vissza félállásban tanítani az oktatásba, és akkor prédikáljon, hogy mit miért csinál, ez például fontosabb, minthogy kérdőíveket állítsanak össze. (R5)

... majdnem politikai érzéseim a Ph.D.-ről nagyon erőssé váltak ... az az érzés, hogy ... vagy hogy ez a Ph.D. egy olyan rendszer része, ami a tudományos érdemeket helyezi a szakmai minőség csúcsára. És ez nem jól van. Hosszú távon ez egy hiba, veszélyes és rossz. És én nem akarok ennek részese lenni. Na ezt nagyon nehéz kimondani anélkül, hogy meg ne bántanál embereket. (R2)

Vagy máshol:

I: Lesz annak valamilyen hatása az angol nyelvtanításra, ha több angol tanár szerez Ph.D. fokozatot?

R: Igen, persze. De nem feltétlenül jó hatása lesz. De lesz. Hatalmuk lesz ... Valószínűleg ...

I: Több hatalmuk lesz, mint most?

R: Hát azt nem mondanám. Fel fogja őket szippantani a tudományos szakma, az élet tudományos oldala.

I: És ez több hatalmat jelent ...

R: És ez több hatalmat jelent, mert a tudományos szakembereknek van hatalma. És ezért mondom, hogy ez nem feltétlen jó hatalom. (R2)

A Ph.D. fokozat megszerzése nem csupán állásuk megtartását eredményezheti a résztvevők számára, hanem kikövezheti az utat a tudományos életben való előrejutáshoz. A gyakorlati szakemberek döntéshozó pozícióba történő előrejutása kedvező hatással lenne az oktatás egészére, ahogyan azt több interjúalany kifejti (Pl. R4, R5 és R6, Ld. az 2., 3. és 4. részleteket a 2. függelékben). A fentieket egy másik résztvevő is megerősíti: „és amit még remélnék, az talán a szülők, meg a gyerekek felől egyfajta tisztelet-visszaszerzést, mert az nem mindig van meg (R3)”. Egy másik résztvevő valószínűleg ugyanerre a jelenségre gondolt:

R: ... És úgy érzem, hogy több tiszteletet jelent, egyfelől önbecsülést és persze tisztelete mások részéről, és ez jó érzés.

I: Más tanárookra gondolsz, vagy más szakmabeliekre ...?

R: Hát alapvetően kollégákra.

I: Az iskolában ...?

R: Igen és a diákok részéről is. (R1)

Az a tény, hogy a résztvevők nagyra értékelnék, ha több tiszteletben lenne részük, talán arra utal, hogy jelenleg annak hiányát tapasztalják. Gyakran, a nyelvtanítást nem tekintik teljes jogú szakmának, és azt mondják a nyelvtanárokról, hogy „csak” nyelvet tanítanak.

Pénz, pénz, pénz

A kérdéssor egyetlen kérdése sem vonatkozott a résztvevők vagy intézményük, netán a doktori iskola gazdasági, pénzügyi hátterére. Mindazonáltal valamennyi résztvevő, miközben szakmai fejlődésének állomásairól kérdeztük, bőségesen utalt, többen pedig részletesen beszámoltak saját megélhetési nehézségeikről vagy intézményeik működési nehézségeiről. „Én nem tudok egy állásból megélni, sajnálom, ez van” mondja az egyik résztvevő (R8). A nyolc résztvevőből hat említette, hogy több állásban dolgozik, ahogyan az egyik interjúalany fogalmaz, ezek „külső munkák vagy azok a pluszmunkák, amikből élek és él a családom”; sőt, egyikük úgy vélte, hogy ez a tanári lét természetes velejárója:

Hát így, hogy azért egy vezetőtanárnak, heti 10 órája van, azért az nem 20. Hát, ha 20 órad van, szerintem akkor még egy kicsivel nehezebb. És aztán mennyit kell mellé dolgoznod, ahhoz, hogy mondjuk, megélj, és akkor mindegy, hogy 10 vagy 20 órad van... (R4)

Egy másik résztvevő némiképp más perspektívából a következőt teszi ehhez hozzá:

És ha a férjem nem keresne pénzt, ha nem lennék ebben a luxus helyzetben, hogy nem nekem kell el-tartani a családot, akkor valószínűleg nem engedném meg magamnak, hogy ezzel foglalkozzak. Ha megszerzem a fokozatot, akkor még csak egzisztenciálisan sem jelent semmit, az összes magyarországi egyetemen évek óta nem volt semmiféle promóció. (R5)

Még az a résztvevő is, aki nem beszél megélhetési nehézségekről, megjegyzi, hogy a gyakorló nyelvtanárok nem tudnak kutatni, „de nemcsak azért mert 20 órájuk van egy héten, hanem mert nem tudom még hány magánórát adnak” (R3).

Külön érdemes áttekinteni, hogy mit mondanak a résztvevők az intézmények szegénységéről, legyen az a résztvevő munkahelye vagy maga a doktori programot nyújtó egyetemi kar:

Tehát nincs pénz, megtanultam kezelni egy statisztikai programot, de a doktori iskolának nincs pénz kifizetni a licencet, ... (R5)

I: Van szerepe az intézménynek, ahol most dolgozol a Te doktori tanulmányaiddban? Támogatnak valahogy valamilyen kedvezményrel?

R: A főiskolára gondolsz most? Nem, semmilyen támogatást, pl. órakedvezményt nem kapok.. Sőt, szerintem nekik nem is érdekük, hogy mi Ph.D.-vel rendelkezünk. Mert ha fokozatot szerzünk, akkor többet kellene fizetniük, és mivel ennyire nincs pénz, lehet, hogy majd azt mondják, hogy fokozattal nyelvoktatói munkára nem tudnak alkalmazni, mert túlképzett leszek... (R6)

... amikor engem fölvettek, azt mondták, hogy 90-ből 25-öt fognak fölvenni. És a pénz miatt a végén nyolcvanvalahányat vetek föl, tehát gyakorlatilag senkit nem utasítottak el. (R7)

Idő, idő, idő

A tanárok időhiány miatt nem végeznek kutatásokat, állították már korábban külföldi kutatók. (vö. *Somekh*, 1993; *Freeman*, 1998). Hogy jobban megértsük, mire is vállalkozik Magyarországon egy tanár, aki, mint fent láttuk, majdnem biztos, hogy több állásban keresi a kenyerét, és ennek ellenére, vagy éppen ezen kényszer alatt doktori tanulmányokra adja a fejét, vizsgáljuk meg, hogyan találnak időt tanulmányaikra, kutatásaikra, olvasmányaikra.

Csak hétvégén és éjszaka és néha kiveszek egy napot, minden félévben kivehetek négy napot, és ez sokat segít, de főleg éjszaka. Dolgozom és tanulok, és tanulok és dolgozom egyfolytában. (R1)

I: Milyen tanácsot adnál valakinek, aki most jelentkezik?

R: Hát mérje fel erőviszonyait, leginkább azt, hogy mennyi ideje van. (R4)

És szinte egybehangzóan ugyanarra hívja fel a figyelmet a következő két résztvevő:

... néhány óra nem elég erre a munkára. Az segít, ha van olyan egy-egy egész nap, amikor reggel leülök és csak este kell felállnom. Akkor is rossz, hogy fel kell állnom, félbe kell hagynom. Addig viszont mindent ki kell zárni az életemből: nincs háztartás, nincs család, nincs a napi munkám, nincs semmi egyéb, hanem koncentráltan csak ezzel foglalkozom. (R6)

Mert ezt nem lehet úgy csinálni, hogy este akkor fél órát csinálod, hanem egybe kellene tömbök időben. És akkor sem lehet úgy csinálni, hogy reggel nyolctól éjjel 11-ig, még ha szabadná is teszed magad, mert agyilag nem bírod. (R8).

Metaforák

Oxford és társzerzői (1998) igen részletesen tanulmányozta a tanárok által használt metaforákat, hiszen azok a tanári gondolkodásba engednek betekintést. Jelen tanulmányban három metafora érdemel nagy figyelmet. Az egyik résztvevő a tanárképzési szakembereket autóvezetési oktatóhoz hasonlította:

Mindig metaforákban és hasonlatokban gondolkodom. Ez az egész olyan, mint az autóvezetés. A tanárképzőt egyfajta képesített autóvezetés-oktatónak látom. És a képesített oktatónak többre van szüksége, mint hogy jól tudjon autót vezetni. Tudnia kell a vezetésről. Ismernie kell az utakat és az autókat, a biztonságról sokat kell tudni és a megengedett legnagyobb sebességről és a KRESZ-ről. Úgy értem... Van egy csomó olyan terület, ... ezekről nem feltétlenül kell a tanulóknak beszélni, a tanuló ebben az esetben a tanárjelölt, de az oktató bármikor elő kell, hogy húzza ezeket a dolgokat. (R2)

A fent kifejtett nevelésfilozófia világosan jelzi, hogy a tanítás vagy tanárképzés célja, hogy lehetőséget teremtsünk a tanulásra. Talán arról is árulkodik, hogy a résztvevő szerint a tanítás inkább mesterség, mint művészet. Ezt az interjú egy későbbi szakaszában szintén egy metafora segítségével érthetjük meg:

Tehát ez a mesterség rész, és én azt hiszem, hogy ez a nagyobbik része a tanításnak. Ezek olyan dolgok, amiket azáltal tanulsz meg, hogy próbálsz csinálni, tanulsz abból, ahogy mások próbálják csinálni, olvasol róla, beszélés ezekről a dolgokról másokkal, és legfőképpen csak csinálsz és gyakorolsz, mint egy asztalos egy darab fán. Na hát ezt értem mesterség alatt. És számomra ez a tanítás legfontosabb része. Na, a hozzáadott rész, az a művészet, az az egyéni rész, a képzetet, a személyiség egy kicsiny része. És akkor ott jön be az öröm ... A legnagyobb ... A tanítás legörömtelibb része a művészi részből jön, ez a hab a tortán. De nem a torta, a torta az a mesterség. (R2)

Két másik tanárképzéssel is foglalkozó tanár más metaforát használt, amikor középiskolai munkájáról kérdeztük:

Hát inkább egy nagy könyv szeretnék lenni, amit a gyerek fellapozhat. És megtudhat belőle dolgokat. Sajnos sokszor nem ő dönti el, hogy mikor lapoz föl, és mit lapoz föl. Tehát valószínűleg én csak egy kötelező olvasmány lehetek. De, ... szóval ezzel azt akarom mondani, hogy a tanárnak van egy tudása, amiből szeretne, ha átjutna valami a gyerekeknek, de szeretné, hogyha az úgy menne át, hogy ő úgy érezze, hogy egy könyvet kinyitott és ő magának valamit felfedezett benne, vagy talált benne. És nem úgy hogy ilyen ... tölcserén keresztül beletöltik a fejébe. (R4)

I: (...) érdekeset írtál ide, úgyhogy muszáj vagyok feltenni a kérdést, hogy gondolod, hogy a tanár olyan, mint egy kertész?

R: Ez egy kissé elcséplét metafora, de nincs helyette jobb. Mert számomra ez fejezi ki mindazt az értelmi, érzelmi, tudásbeli tartalmat és kapcsolatot, amit egy tanár megtestesít számomra.

I: Tehát ez a gondozás? Segítem, hogy növekedjen? Ez az alapja?

R: Igen, de ha nem muszáj, nem nyírbálom feleslegesen. De nem is hagyom kipusztulni, azaz nem hagyom parlagon. Ugyanakkor hagyom növekedni és tudom, hogy mi mindenre van szüksége ahhoz, hogy még szebben nyíljon, virágozzon. (R6)

Élethosszig tartó tanulás

Valamennyi résztvevő szívesen tanul újat, sajátít el új készségeket, alátámasztva azt az elképzelést, hogy a tanárok pályájuk során ideális esetben sosem hagyják abba a tanulást. Tekintsük át, hogyan látja ezt négy résztvevő:

A tanulás az életem legfontosabb része, azt hiszem, ha nem csinálom, haszontalannak érzem magam, időpocsékolásnak. (R1)

Szeretem a szakmám, lenyűgöz a szakmám. És ha nem is lenne szükségem rá, akkor is akarnám azt a tudást. És akkor is szeretnék olvasni és beszélgetni róla, még ha látszólag eléggé elméleti dolgokról is van szó. (R2)

Igazából nagyon sok dolog van, ami így velem szembejön és azt gondolom, hogy na ez, ezzel szívesen foglalkoznék. De ez ... Az igény, vagy a vágy tehát ez így benn ... bennem..., nem a vágy, hanem ez a ennek a thrill-je, hogy egy témán dolgozol, és kijön a kezed alól valami, szóval ez bennem van, ez úgy bennem ragadt. És sok dolog van, ami feltűnik, hogy na ezt érdemes lenne megnézni. (R4)

... én mindig szeretek valami olyasmit beépíteni, tehát valamit szeretek még csinálni, ami egy kicsit az ember esztét csiszolja, vagy egy kicsit kényszerít arra, hogy valamit ... nyelvet tanulni, vagy M.Ed.-et végezni, mindig volt valami projektem, amit így futtattam, és akkor azt úgy csináltam mellette, tehát ez ilyen hagyományra vezethető vissza nálam. (R8)

A tudás iskolai és utcai alapú dimenzióival (Pléh, 2001) világosan tisztában vannak a program résztvevői, némelyek az előbbit, mások az utóbbit jobban magukénak érzik. Illusztrációként álljon itt egy példa a pragmatikusabb szemléletre:

I: Milyen tudásra van szüksége egy tanárnak?

R: Nekem az a véleményem, nem vagyok annyira tudáspárti, én a tapasztalatot sokkal nagyobb előnyben részesítem, tehát a tapasztalati tudásra van szüksége a tanárnak, tehát mindazt, amit megélt, amit reflexión keresztül feldolgozott magában, én azt hiszem, hogy nagyon tehát .. minél tovább csinálom ezt a szakmát, egyre inkább azt hiszem, hogy nagyon kis szerepe van az irodalomnak, meg hogy ki mit mond, hogy hogyan csináljuk a dolgokat. Én azt gondolom, hogy a pedagógia 90 %-ban arról szól, hogy mit élünk meg egy-egy tanítási élményben, szakmai élményben és az bennünk hogy alakul át. (R7)

A doktori képzés értéke

A legtöbb résztvevő hangot adott annak a véleményének, hogy doktori tanulmányaik értéket képviseltek szemükben. Általánosságban elmondható, hogy minél nagyobb volt a kényszer az egyes hallgató életében, annál kevésbé értékelte a doktori képzés nyújtotta tanulási lehetőségeket. Annak ellenére, hogy valamennyien elismerték a doktori fokozat értékét a magyar társadalomban és társítását a presztízzsel és hatalommal, valamennyien másképp látták a fokozat értékét, sőt három résztvevő rámutatott, hogy a doktori fokozat értéke csökken, mert megnőtt a programot elvégző hallgatók száma (R4, R7, R8; Ld. a 5. 6. és 7. részleteket a 2. függelékben).

Ami szakmai fejlődésüket illeti, többen úgy vélik, hogy profitáltak a doktori képzés és kutatás nyújtotta tanulási tapasztalatból. Ahogyan egy tanárképzésben is részt vevő tanár fogalmazott „ha részt veszel egy ilyen programban, szakmailag fejlődni fogsz” (R1, Ld. az idézet szövegkörnyezetét a 8. részletben a 2. függelékben). Több más résztvevő a „tudatosabb tanárrá válás” fontosságára hívta fel a figyelmet (R3, Ld. 9. részletet a 2. függelékben). Emellett a résztvevők azonban felhívják a figyelmet bizonyos hiányosságokra is:

I: Van szerepe a szakmai fejlődésben a doktori tanulmányaidnak?

R: Valami biztos van, ha más nem, akkor egy kicsit tudatosabban csinálók dolgokat talán. De azt gondolom, hogy elhanyagolható, egészen minimális, nem tudom konkretizálni...

I: Nem tudod használni, amit ott tanulsz ...

R: Ha összehasonlítom, ami a külföldi mesterképzésben, amennyire az segített és kézzel fogható volt, és kilóra szinte mérhető volt, amennyit adott nekem a napi munkámban, ahhoz képest egyszerűen szinte elenyésző. (R6)

Ismertem kutatási területeit iskolaigazgatóknak, akik ugyanarra a programra jártak. Saját hobby horse-ukat próbálták tovább erőltetni és egy más szintre fölvenni, és nagyjából arról szólt, hogy a már meglévő, tehát mit tudom én, az iskolaigazgató a saját iskolájáról írt egy hatástanulmányt, gyakorlatilag ez a PhD-je. Valami, amit tizenvalahány éve ismer kívülről-belülről és ezt el tudjuk fogadni doktorinak. És belevitt egy kis innovációt, ami ráadásul nem is volt igaz, amit ismertem belőle, tehát ráhúzta a száraz lepedőt a történetre és mint ilyen nem gondolom, hogy az iskola jobb lesz, vagy akár ő ettől jobb vezető lesz bármilyen szempontból. (R7)

... olyan nagyon sokat nem tudtam belőle áthozni a gyakorlatba, mert nem olyan jellegű tárgyakat tanítok, és ez meg nagyon nagy nehézség volt, merthogy közvetlenül nem kapcsolódott annyira, mint amit nekem csinálni kell. Még jobb lett volna, hogyha kapcsolódik. Jobban, erőteljesebben, az jó lett volna. (R8)

A hasznosság és hasznosulás kérdéseiben az egyik résztvevő különbséget tett a program hároméves szervezett képzése és a disszertáció megírása között: „Azt gondolom, hogy a három év, amit végigcsináltam, nagyon hasznos volt, még mindig hasznos”, bár később ambivalens érzésekről vall:

Hogy vajon a befektetett energia és idő, amit a három év alatt beletettem ... hogy az eredményezett-e valamilyen mérhető fejlődést a tanári készségeim terén? Hát nem igazán. Gondolom, le is ülhettem volna, olvashattam volna és ugyanazt a tudást el is sajátítottam volna. Persze vannak megfoghatatlan dolgok, mint az, hogy egy csapathoz tartozol, egy csoporthoz, annak az öröme, hogy olyan emberekkel dolgozhatsz, mint [...], például, ... [...], igen az intellektuális zsongás, az ösztönzés, ezt biztos te is tapasztalod, nem? Hát ez nehezen mérhető. Biztos vagyok benne, hogy ennek nem volt negatív hatása. Úgy-hogy igen, volt hatása, és az pozitív kellett, hogy legyen. (R2)

A résztvevők többféleképpen tudják hasznosítani a doktori képzés során elsajátított tudást és készségeket. Ez többnyire azonban a tanárképzésre, felsőoktatásra, vagy a szakdolgozati konzultációra, esetleg a tanárjelöltekkel történő konzultációra korlátozódik. Mégis, ahogy az egyik iskolai vezető-tanár megjegyezte, a tanárjelöltekkel való munka sok olyan praktikus és emberi elemet tartalmaz, amit a doktori képzés nem nyújt (R4 Ld. 10. részlet a 2. függelékben).

Összegzés

A jelen tanulmány célja az volt, hogy megvizsgálja, hogyan tudják valóságos tanítási környezetükben hasznosítani két erősen elméleti és kutatási fókuszú doktori képzési program hallgatói a megszerzett tudást és készségeket. Közvetetten, betekintést nyerhetünk abba, hogy hogyan formálódik a tanári szaktudás.

Nyolc korábbi, illetve jelenlegi hallgató megkérdezése alapján állíthatjuk, hogy többségük beszámolt valamilyen személyes és szakmai fejlődésről. Ennek ellenére, nem világos, hogy később saját osztálytermeik valóságában vajon vissza tudják-e tanítási munkájukba forgatni a megszerzett ismereteket, készségeket. A legtöbb résztvevő pesszimista volt abban a tekintetben, hogy a megszerzett tudást, tapasztalatot tanításukba át tudják-e csatornázni. A legtöbben olyan nehezen definiálható fejlődésről számoltak be, mint hogy „nagyobb rálátásuk” lett (R6, Ld. a 11. részletet a szövegkörnyezettel), de azért hangsúlyozzák, hogy „ettől nem tudom jobban csinálni, de jobb átlátásom, az van” (R8) Ez nem mond ellent más kutatások eredményeinek, amelyek a tanárképzésről készültek: a tanárképzés, bármilyen szintjéről is beszélünk, a lehetetlenre vállalkozik, amikor azokat a mélyen gyökerező meggyőződéseket próbálja megváltoztatni, amelyek egy tanár önazonosságához kötődnek. (vö. *Kagan*, 1992) Természetesen előfordulhat, hogy az elméleti képzés és kutatások során megszerzett tudást a résztvevők tudtukon kívül ültetik át a gyakorlatba, és emiatt nem tudnak erről beszámolni, azonban ha tekintetbe vesszük, hogy nagy tapasztalattal rendelkező tanárokról, tanárképzőkről és tudatos „tanulókról” van szó, ez kevésbé valószínű. A vizsgálatban két doktori iskola hallgatóival készítettünk interjúkat, és szembeötlő, hogy e tekintetben különbség van a résztvevők két csoportja között. A fenti megállapítás valószínűleg nem egyenlő mértékben igaz a két doktori programra, de a kis elemszám miatt ez biztosan nem állítható.

Ami a tanári tudás összetettségét illeti, a résztvevő tanárokról kiderült, hogy tisztában vannak a szükséges tudás sokrétűségével. Ezen felül, a résztvevők azonosítottak néhány olyan készséget, amelyet az elsődiplomás képzésben elhanyagoltnak vélnek, vagy amelyet csupán a tapasztalat során lehet elsajátítani. Ilyen készségre, tudásra példaként hozták a pedagógiai, pszichológiai ismereteket, a konfliktuskezelést vagy az interperszonális készségeket. A kutatásnak ez utóbbi eredménye aláhúzza Westerman tapasztalt és kezdő tanárok döntéshozatalát vizsgáló kutatási projektjének következtetését, miszerint nincs „rövidebb út a szakmai fejlődéshez”, azon mindenkinek végig kell mennie (1991).

A tanári tudás forrásait illetően a legmarkánsabban a reflexió jelent meg a résztvevők beszámolóiban, bár a másokkal történő együttműködés, illetve, még hangsúlyosabban, a kutatásból való tanulás is megjelent, míg az önvizsgálat és önértékelés nem került felszínre.

Ahhoz hogy megtudjuk, hogy a doktori képzés milyen szinteken eredményez változásokat a hallgatók gyakorlatában, hogy a változások a tanári én mely rétegeit érintik, vajon hagynak-e nyomot gondolkodásukban, meggyőzésekben, vagy netán küldetésstudatukban (vö. *Korthagen*, 2004) és ha igen, miért mennek végbe ezek a folyamatok, további longitudinális kutatásra lenne szükség. Ezen felül, érdemes volna megvizsgálni, mivel segíthetők elő ezek a változások, hogy többet tudjunk arról, hogyan tanulunk mi, tanárok.

A fenti tanulmány leggyengébb pontja, hogy kis elemszámmal készült. Nem vonhatunk le messzemenő következtetéseket a kutatásban résztvevők korlátozott száma miatt. A kényelmi mintavétel is torzíthatta az eredményeket, hiszen a megkérdezett hallgatók többsége a szerző ismeretségi köréből került ki. A tanulmányt más elemzők meglátásai is objektívebbé tehetnék volna. A mintában, csakúgy, mint a doktori képzésben általában, túlsúlyban voltak a felsőoktatásban dolgozó tanárok, ily módon alulreprezentálva a legnagyobb kontakt-órában az osztályteremben dolgozó középiskolai tanárokat.

1. függelék. Interjúkérdések

A tanárról

A tanári tudás

Milyen tudásra van szüksége egy tanárnak?
Szerinted a tanítás művészet vagy mesterség?
Születni kell ahhoz, hogy valakiből jó tanár legyen vagy a képzés során ez megtanulható?
Metafora?

Célok

A doktori fokozat megszerzése hogyan kapcsolódik hosszú távú terveidhez?

Intézményi háttér

Milyen szerepet játszik a Te doktori képzésedben az az intézmény, ahol dolgozol?

A doktori hallgatóról

Most Rólad, mint doktori hallgatóról szeretnék kérdezni!

Attitűd

Amikor tanárképzésben vettél részt, mit gondoltál a doktori fokozat megszerzéséről?
És most hogyan látod?
Mit jelentenek számodra a doktori tanulmányok?
Mi a doktori tanulmányaid szerepe szakmai fejlődésedben?

Motiváció

Ki javasolta, hogy doktori képzésben vegyél részt?
Miért jelentkeztél?
Mit gondoltál, hogy hol leszel 5 év múlva, amikor jelentkeztél?

Elvárások / Szükségletek / Tapasztalat

Milyen várakozásokkal tekintettél a doktori programra?
Ezeknek mennyiben felelt meg a program?
Milyen tanácsot adnál valakinek, aki most jelentkezik?
Fel tudnál idézni néhány kritikus pillanatot / eseményt / időszakot doktori tanulmányaid idejéről?
Hogyan tudsz/tudtál időt teremteni a tanulmányaidra, kutatásodra, olvasmányaidra?
Az oktatás nyelve angol/magyar? Mit gondolsz erről?

Kutatási terület

Hogyan választottad azt a kutatási területet, amin dolgozol/dolgoztál a disszertációd keretében?
(amennyiben a válaszadó nem kívánja befejezni a programot) Mi történt a kutatásoddal?

A doktori fokozat értéke

Van/Volt számodra annak előnye, hogy egyszerre tanulsz és tanítasz/tanultál és tanítottál?
Hátránya?
A doktori program mely aspektusai (voltak) a leghasznosabbak számodra?
Hogyan befolyásolta/befolyásolja tanításodat a doktori fokozat megszerzése?
Várhatóan hol fogsz dolgozni 5 év múlva?
Összességében minek tartod magad? Elméleti szakembernek, aki kutatásokat végez? Gyakorlati szakembernek, aki kutatásokat végez?
Milyen hatással lesznek a doktori fokozatot szerzett nyelvtanárok a magyarországi nyelvoktatásra?
És az oktatásra összességében?

2. függelék. Interjúrészletek

Megjegyzés: Jelen függelékben a cikkben nem szó szerint idézett interjúrészletek kaptak helyet. Az interjúalanyokat R1, R2 stb. jelzéssel különböztettük meg. A részletek abban a sorrendben jelennek meg, ahogyan a cikk tárgyalja azokat. Az idegen nyelven készült felvételek a szerző fordításában jelennek meg.

1. részlet

I: Ha megengeded, akkor visszatérnék ide, tehát a tanári tudásra. Milyen tudásra van szüksége a tanárnak? Tudom, hogy nagyon bonyolult a kérdés.

R: (sóhajt) Rettenetesen, igen.

I: Mégis milyen tudásra van szüksége?

R: Ma azt mondom, hogy ismernie kell azt a közeget, amiben tanít, tehát, ...

I: Az iskolát?

R: Nem, nem, azt a társadalmi gazdasági politikai közeget, amiben tanít, szerintem azt ismernie kell. Azzal tisztában kell lennie, hogy ... Mert azért ami történik szerintem ilyen nagyléptékű dolgokban, annak egy csomó hatása van az iskolára, ami itt nagyon kis dolgokban nyilvánul meg, de szerintem át kell látnia, vagy értenie kell ahhoz, hogy ... Ma ezt gondolom, 10 évvel ezelőtt nem ezt gondoltam volna szerintem. Csak sokkal inkább azt hiszem, áthatja az életünket. Meg ezek az oktatáspolitikai változások, tehát ezek mindenképpen arra kényszerítik a tanárt, hogy kinézzen az osztályteremből meg az osztálynaplóból. Hát aztán milyen tudásra van szüksége, hát nyilván a saját szakmáját kell jól tudnia. Meg hát emberekkel...

I: Az emberi tényezőt is emlegetted...

R: Meg emberekkel dolgozik, tehát az emberi kapcsolatok építésében is otthon kell lenni, azt hiszem, meg emberi konfliktusok kezelésében. Sokkal könnyebb felkészülni a tanításnak arra a részére, hogy majd meg kell tanítanom a Present Perfectet. Még az sem olyan nehéz, hogy hogyan tanítsam meg, mert ma már azért akár szakkönyvek, akár talán az egyetemi módszertanoktatás is erre jobban fölkészít, mint akár minket 20 évvel ezelőtt. De arra, arra sehol nem készítenek fel, hogy a konfliktusokat hogyan kezeljük, és hogyan oldjuk meg. Nyilván ezt meg csak gyakorlatban tanulja meg az ember. De ... és ezt nem tudom, hogy ezt hol tudná tanulni, nyilván, ami pszichológiatanítás alatt folyik az egyetemen, az nem erről szól. Bár szerintem azt lehetne gyakorlatiasabbá tenni. Nem tudom, most mi van, 20 évvel ezelőtt azt a Mérei-Binet könyvet kellett megtanulnunk, és akkor abból vizsgáztunk. Amit most nagyon érdeklődve olvasgatok, a saját gyerekeim kapcsán, de akkor semmit nem jelentett az égvilágon. És nem hiszem, hogy annak a könyvnek ma hasznát veszem, bármelyik helyzetben, amikor a gyereken, gyerekeken látok valamit, vagy a gyerekekkel kerülök kapcsolatba. És hát vezetőtanárként nyilván még egy másfajta viszonylatban is tudni kell dolgozni, tehát a tanárjelöltekkel. És nem biztos, hogy knowledge, inkább talán egy skill, amire megint lehet trenírozni, amit lehet fejleszteni. Tehát ilyesmi. (R4)

2. részlet

R: Hát ha ez azt jelentené, hogy olyanok PhD-znek és olyanok kerülnek döntési pozícióba, akik ... akik mást is ismernek, mint ezt a felső réteget, akár az academic világot, akkor az jót tenne talán az oktatásnak. (R4)

3. részlet

Azt gondolom, hogy itt van ez az akadémiai hierarchia, amiben jó, ha vannak embereink fönt. A döntéshozatal közelében. Tehát ebből a szempontból nem bánom, ha vannak olyan emberek, akinek komoly szakmai presztízse van és kari tanácsokban, és egyetemi szenátusokban és minisztériumi tárgyalászatoknál képviselni tudnak dolgokat. (R5)

4. részlet

I: Mit gondolsz, hogy lesz-e a hatása annak, hogy egyre többen szereznek nyelvtanárok közül is doktori fokozatot. Van ennek hatása a nyelvtanításra vagy az oktatáspolitikára?

R: A gyakorlati nyelvtanításra napi szinten szerintem nem lesz hatása. Az oktatáspolitikára talán, hogyha a megfelelő döntéshozó pozícióba kerülnek olyan emberek, akik kitartoan küzdenek az elveikért, és azért, amit szeretnének az elméletből a gyakorlatba átültetni. (...), Ha jó döntéseket hoz(hat)nak a megfelelő helyen a megfelelő időben, akkor igen. Például jelenleg a mesterképzés kidolgozásával foglalkozó tanárképzési bizottságra gondolok. És ha 5–10 év múlva a most doktori fokozatot szerző nyelvtanárok kerülnek hasonló döntéshozó pozícióba, akkor esetleg. (R6)

5. részlet

I: Mi a szemedben a Ph.D. értéke?

R: Hát ma azt gondolom, legalábbis úgy érzem, hogy boldog-boldogtalan Ph.D.-zik, tehát ez a szememben egy kicsit lecsökkentette a Ph.D. értékét. És hát mondhatjuk, hogy savanyú a szőlő, mert nekem most már végül is nem lesz. De én mindig azt mondtam, hogy az csináljon Ph.D.-t, akinek valami olyan ötlete, valami olyan újdonság született meg a fejében, amit érdemes kutatni, és érdemes megvizsgálni, hogy működik-e, nem működik, hogy van ez. (R4)

6. részlet

... szinte ott tartunk, hogy devalválódott a doktori fokozat abból a szempontból, hogy lassan már mindenki doktorit csinál, tehát kezd a doktori olyan szintre süllyedni, mint a szakdolgozat volt régen. A szakdolgozatok meg kezdenek olyan szintre süllyedni, mint egy szemináriumi dolgozat, vagy egy beadandó esszé az egyetemen... Valahol értékét veszti szerintem az egész. (R6)

7. részlet

I: Mit gondolsz, hogy milyen hatással lesz az, hogy egyre többen szereznek doktori fokozatot nyelvtanításban vagy tanárképzésben, most végül is mindegy.

R: Minden leértékelődik, ami azelőtt általános iskola volt, abból érettségi lett, ami érettségi volt, vagy ami egy főiskolai diploma volt, vagy mit tudom én egy B.A. abból érettségi szint lett. Akkor az M.A. lesz a, nem tudom, az lett egy ilyen első diploma, és akkor nyilván a Ph.D. Az ilyen, nem tudom minden második embernek lesz Ph.D.-ja. (R8)

8. részlet

I: Hatással lesznek a doktori fokozatot szerzett nyelvtanárok a magyarországi angol nyelvoktatásra? Most, hogy van egy ilyen program és egyre több ember szerez doktori fokozatot?

R: Igen határozottan. Két dologra lesz hatással. Egyfelől a szakmai fejlődésükre, tehát fejlődni fognak, ha egy ilyen programra járnak. És a képzés kötelező, tudod, most minden tanárnak kötelező továbbképzésekre járni. Tehát a reformok részeként a tanároknak tovább kell magukat képezniük és szakmailag fejlődniük. És ez majd a diákok eredményein is meg fog látszani. Végül is a végső cél az, hogy a diákok többet tanuljanak és jobban meg tanulják a dolgokat. És ha a tanárok fejlődnek és jobbá válnak, az a diákok eredményeire is hatással lesz. (R1)

9. részlet

I: Most hogy egyre több angoltanár szerzi meg a doktori fokozatot, szerinted ez milyen hatással lesz az angol nyelvtanításra Magyarországon?

R: Remélem, hogy tényleg ez tudatosabb tanárokat eredményez, vagyis hát hogy tudatosabbak lesznek a tanárok. Hogy jobban odafigyelnek azokra a dolgokra, amikről aztán itt szó van a doktorin. Több szemszögből is látják azt, amit csinálnak. Tehát nem érzik magukat úgy, hogy akkor nem érzik úgy magukat, azt szokták mondani, hogy az evolúció zsákutcája a tanár. Tehát hogy nem érzik ezt. Tehát hogy irány... Vannak kérdések, ezeket a kérdéseket akkor elemezgetni, lehet kutatni, és a tapasztalatok, azok nagyon fontosak ezeknek a kérdéseknek a megválaszolásában. És ezeket igenis vissza lehet forgatni a gyakorlatba. (R3)

10. részlet

R: ... De amúgy például egy középiskolai tanárnak, őszintén szólva, ha nincsenek ilyen előrelépési céljai, nem gondolom, hogy erre [PhD kézésre] feltétlenül szüksége van. Ennek ellent mond az, hogy 2010-től vezető tanár csak az lehet, akinek PhD-je van. Amit én egy butaságnak tartok, mert szerintem a két dolognak nincs egyenes kapcsolata egymással és nincs összefüggés a kettő között, én úgy érzem. Nem lesz senki jobb vezetőtanár attól, hogy PhD-je van. Mert ez egy annál sokkal gyakorlatibb munka, mint amit ... azt hiszem a PhD sokkal elméletibb.

I: Bár érdekes, hogy azt mondtad, hogy pont a tanárjelöltekkel tudod hasznosítani azt, amit megtanultál.

R: Azt is mondtam, hogy csak ilyen közvetett módon. Tehát néha előjönnek, mondok olyasmit, amit én azért merek mondani, vagy állítani olyan bátran, mert én arról tanultam és tudom, hogy úgy van.

I: De nem túl gyakran ezek szerint akkor...

R: A mindennapi munkát, aminek ez az emberi ... sokkal nagyobb az emberi része ennek azt hiszem. Abban nyilván nem. (R4)

11. részlet

(...) ettől én nem leszek jobb tréner, nem leszek jobb. Talán tudom, hogy mit hol lehet megtalálni, mihez lehet nyúlni. És egy kicsit nagyobb rálátásom van bizonyos dolgokra, de azon kívül nem... (R6)

(A szerző köszönetet mond a résztvevőknek a tanulmány elkészítéséhez nyújtott segítségükért és őszinteségükért.)

Irodalom

- Allwright, D. (1993): Integrating 'research' and 'pedagogy': Appropriate criteria and practical possibilities. In Edge, J. – Richards, K. (eds.): *Teachers Develop Teachers Research*, 125–135. Heinemann, Oxford.
- Clarke, M. A. (1994): The dysfunctions of the theory/practice discourse. *TESOL Quarterly*, 28, 9–26.
- Elbaz, F. (1991): Research on teacher's knowledge: The evolution of a discourse. *Journal of Curriculum Studies*, 1, 1–19.
- Elliott, J. (1993): Professional development in a land of choice and diversity: the future challenge for action research. In Bridges, D. – Kerry, T. (eds.), *Developing teachers professionally*, 23–50. Routledge, London.
- Freeman, D. (1998): *Doing teacher research: From enquiry to understanding*. Heinle and Heinle, Pacific Grove.
- Halász, G. – Lannert, J. (eds., 2003): *Jelentés a magyar közoktatásról 2003*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.
- Kagan, D. M. (1992): Professional growth among pre-service and beginning teachers. *Review of Educational Research*, 2, 129–169.
- Korthagen, F. A. J. (2004): In search of the essence of a good teacher: Towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 1, 77–97.
- Mann, S. (2005): The language teacher's development. *Language Teaching*, 3, 104–111.
- Maykut, P. – Morehouse, R. (1994): *Beginning qualitative research. A philosophic and practical guide*. The Falmer Press, London.
- Mezei, G. (2006): Egy interjú kérdéssor validálása: a motivációs tanítási gyakorlat vizsgálata. *Iskolakultúra*, 10, 128–132.
- Nunan, D. (1993): Action research in language education. In Edge – Richards, 1993, 39–50.
- Oxford, R. L. – Tomlinson, S. – Barcelos, A. – Harrington, C. – Lavine, A. S., – Longhini A. (1998): Clashing metaphors about classroom teachers: toward a systematic typology for the language teaching field. *System*, 26, 3–50.
- Pléh, Cs. (2001): A tudás érvényessége és a kognitív pszichológia. *Iskolakultúra*, 8, 75–78.
- Prabhu, N. S. (1992): The dynamics of the language lesson. *TESOL Quarterly*, 26, 225–241.
- Somekh, B. (1993): Quality in educational research – the contribution of classroom teachers. In Edge – Richards, 1993, 26–38.
- Stern, H. H. (1983): Towards a conceptual framework. In Stern, H. H. (ed.): *Fundamental Concepts in Language Teaching*. 36–52. Oxford University Press, Oxford.
- Szesztay, M. (2001): *Professional development through research: a case study*. Unpublished Ph.D. dissertation, University of Exeter, UK.
- Szokolozszy, Á. (2004): *Kutatómunka a pszichológiában*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Wallace, M. J. (1998): *Action Research for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Westerman, D. A. (1991): Expert and novice teacher decision making. *Journal of Teacher Education*, 42, 292–305.
- Widdowson, H. G. (1997): Approaches to second language teacher education. In Tucker, G. D. – Corson, D. (eds.): *Encyclopedia of Language and Education: Second Language Education*. 121–120. Kluwer Academic Publishers, Dordrecht – Boston – London.
- Widdowson, H. G. (2003): The theory of practice. In Widdowson, H. G. (ed.): *Defining Issues in Language Teaching*. 1–18. Oxford University Press, Oxford.

Soproni Zsuzsanna

Piliscsaba, PPKE,
BTK, Germanisztikai Intézet

Nyelvtanítás, nyelvtanulás európai színvonalon

A Hueber-nyelvkönyvek értékmérői

A Max Hueber Verlag (Germany) teremtő, alkotó közösség, hiszen évtizedek óta országghatárokat átívelő, autentikus „Deutsch als Fremdsprache” tankönyvsorozatával megbízható, egyedi arculatú, sikeres könyvkiadást teremtett.

A kiadó korszerű szemléletű abban is, hogy megújult tankönyveinek tananyagát az Európai Tanács nyelvi követelményei szerint alakították. Az egyes nyelvi szintek leírása megtalálható az OKTATÁSI KÖZLÖNY XLVIII. évf. 2/I. számában (2004. február 11.) a 243/2003. (XII. 17.) kormányrendeletben, a 125–128. oldalakon.