

## AZ ANGOLTANÁRI MA-PROGRAM ÉRTÉKELÉSE

**Lehmann Magdolna, Lugossy Réka és Nikolov Marianne**

*Pécsi Tudományegyetem BTK Angol Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék*

Tanulmányunkban egy új, mesterszintű nyelvtanári program értékeléséről adunk számot. A felmérés a Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Karán, az Anglisztika Intézet gondozásában 2009 őszén indult angoltanári program megvalósulását értékeli két tanévben keresztül.<sup>1</sup> Az adatgyűjtés kérdőívekkel történt, melyekben zárt és nyitott kérdések szerepeltek. A kérdőíveket a 44 résztvevő a program természetes törésvonalai mentén töltötte ki: a félévek lezárását követően és közvetlenül a záróvizsga után. A részben feltáró jellegű kvalitatív vizsgálat célja a levelező munkarendben szervezett angoltanári MA értékelése volt annak érdekében, hogy a résztvevők visszajelzései alapján a program egészét, annak szervezését, illetve a kurzusok tartalmát a diákok szükségleteihez igazítsuk, és a tanulságok tükrében a lehető legjobb minőségű tanárképzési programot nyújthassuk a jövőben. Tanulmányunkban azoknak a mesterszakos hallgatónak a válaszait elemezzük, akik már rendelkeztek egy főiskolai vagy egyetemi szintű tanári vagy egyetemi bölcsész diplomával a képzés megkezdése előtt.

### A nyelvszakos tanárképző programok rövid áttekintése

A nyelvszakos tanárképzés aranykora (Medgyes, 2011) Magyarországon az 1990-es évekre tehető, amikor a rendszerváltást követő hirtelen támadt tanárhiány áthidalására két átfogó program valósult meg országszerte: az orosz szakos tanárok átképzése és az egyszakos, hároméves nyelvtanári programok, amelyek idővel okafogyottá váltak és megszűntek, illetve beolvadtak a hagyományos képzésekbe. Főleg az utóbbi programhoz kapcsolódó angol szakos tanárképzés innovációs folyamata eredményezett számos hazai és külföldi publikációt (pl. Bárdos és Medgyes, 1997; Enyedi és Medgyes, 1998; Medgyes és Malderez, 1996; Medgyes és Miklósy, 2005; Petneki és Szablyár, 1997). A hároméves program néhány fontos eleme túlélte a rövid képzési formát, amely annak bevezetését motiválta. Például a tanárjelöltek tanítási gyakorlatának mentorálása területén (l. Barócsi, 2008; Malderez és Bodóczky, 1999) és új tartalmú kurzusok formájában minden olyan intézményben, ahol működött a hároméves nyelvtanárképző program (Medgyes, 2011). Például a Pécsi Tudományegyetem jogelődje, a Janus Pannonius Tu-

<sup>1</sup> A kutatás a TÁMOP-4.1.2.A/2-10/1 projekt támogatásával valósult meg.

dományegyetem, angol szakos tanári tantervében az eredeti óraszám duplájára nőtt a módszertani órák száma (*Classroom Techniques, Instructed Second Language Acquisition*). Így is mindössze két egy-egy féléves, heti 90 perces kurzuson készítettük fel a diákokat a tanári szakmára, ami kiegészült egy egykredites előadással (*Issues in Language Pedagogy*), valamint egy tanítási gyakorlatra felkészítő szemináriummal (*Teaching Practice Preparation Course*). Ezek mellett további választható alkalmazott nyelvészeti kurzusokat is felvett a tanárjelöltek többsége.

A két speciális tanárképzési (átképzés és hároméves nyelvtanári) programmal párhuzamosan folytatódtak a hagyományos négyéves, kétszakos főiskolai szintű és az ötéves kétszakos (később egy szakon négyéves) képzések. Az utóbbi két tanterv alapmodellje az angol szakos bölcsész tanterv kiegészítése a tanári diplomához szükséges követelményekkel. Az angol szakos tantervi követelmények mellett a jelölteknek minden esetben teljesíteniük kellett magyar nyelven a pedagógia és pszichológia kreditek megszerzéséhez szükséges követelményeket, valamint a tanítási gyakorlatot.

A vázolt programok helyébe lépett a 2009 őszén indult új tanárképzés, ami már két-szintű (BA és MA) keretben valósult meg. A nyelvszakosok képzése hagyományosan attól függ, milyen korosztály tanítására jogosít fel a megszerzett diploma. Míg a régi főiskolai szintű képzésben az általános iskolai korosztály tanítására készítették fel a jelölteket, az egyetemi diplomával rendelkezők a középiskolákban, illetve a felsőoktatásban taníthattak, bár sem a felnőttképzés, sem a szaknyelv tanítása nem képezte részét az akkreditált programoknak. Ugyancsak hiányzik a két tanítási nyelvű iskolákban alkalmazott nyelvpedagógusok felkészítése az említett képzések törzsanyagából (választható kurzusok intézményenként eltérő tartalommal és gyakorisággal léteztek). Az általános iskola alsó tagozatán, illetve egy ideje az első hat évfolyamon, idegen nyelvi műveltségterületen végzett tanítók jogosultak tanítani, de a megnövekedett igények miatt jelentős arányban nem az adott korosztály életkori sajátosságaira felkészült nyelvszakos tanárok is foglalkoznak a legfiatalabb korosztállyal (Nikolov, 2011).

Az ezredfordulót követően az intenzív nyelvtanárképzési programok sikerének köszönhetően és a csökkenő diáklétszám miatt a közoktatás teljes spektrumában a mennyiségi nyelvtanárhiány fokozatosan minőségivé alakult át. Egyrészt a nyelvszakos tanárképzésben az évtizedeken át tanított kommunikatív nyelvtanítás módszertana a gyakorlatban nem terjedt el széles körben: a közoktatás minden szintjén inkább a nyelvtanifordító, drillező eljárások a gyakoribbak, mint a nyelvi jelentést előtérbe helyező, szóbeli nyelvhasználatot fejlesztő osztálytermi eljárások (Nikolov, 2003, 2008). Másrészt az egyes intézményi szintekre képzett pedagógusok egyre följebb törekednek: idősebb korosztályt szeretnének tanítani, mint akikre diplomájuk feljogosítja őket (Nikolov, 2007, 2008).

A nemzetközi szakirodalomban az angol szakos tanárképző programok innovációs folyamatának tervezése, modellezése, értékelése évtizedek óta népszerű kutatási terület (részletesen l. pl. Walters, 2009; Wedell, 2009). Külföldön és a hároméves képzések idején hazánkban is jellemző volt ez a trend: az innováció nyomán követése, a felsőoktatási intézmények gyakorlatában a tanárképző programok rendszeres belső értékelése a mindennapi szakmai gyakorlat természetes velejárója. Ennek legfontosabb oka a minőségbiztosítás: alapvető érdeke a felsőoktatási intézményeknek, hogy a diákok visszajelzéseit

figyelembe vegyék, a programokat igényeikhez igazítsák. Ez, a szerintünk feltétlenül követendő gyakorlat, a reflektív tanítás alapelvét valósítja meg intézményi szinten. Közös érdeke az intézménynek, oktatóknak és hallgatóknak, hogy mindenki megelégedésre és a lehető leghatékonyabban működjenek. Ha nem így tesznek, a hallgatók más intézményben jobb minőségű programot választanak, főleg a külföldön egyre népszerűbb távoktatási programok térnyerésének köszönhetően. Az értékeléseket számos esetben kutatási keretben végzik és publikálják. Ezek egy része átfogó programelemzés, másik része valamilyen szűkebb területet fed le.

Például *Peacock* (2009) egy teljes angoltanári programot értékelt Hongkongban, minden apró részletre kitérve. Hozzánk földrajzilag közelebbi kontextusban is jellemző a nyelvtanári programok értékelése pedagógiai kutatás keretében. Horvátországban, ahol a képzési struktúra igen hasonló a hazaihoz, *Mihaljević Djigunović és Zergollern-Miletić* (2003) a nyelvtanár jelöltek és már végzett nyelvszakos tanárok véleményei alapján a képzési programjuk összes kurzusának tartalmát értékelték. Egy másik projektben arra kerestek választ, hogy a különböző életkorú diákok nyelvtanítására képzett pedagógusok miként vélekedtek a szükséges tanári kompetenciákról, és arról, hogy az elvégzett programokban azok elsajátítására mennyiben volt lehetőségük (*Mihaljević Djigunović és Mardešić*, 2009). Az eredményeket az új bolognai képzési rendszerű tanárképzési programban hasznosították. *Edwards és Owen* (2002) a Birminghami Egyetem angoltanári mesterprogramjában a részt vevő tanárok negatív visszajelzései alapján egy konkrét tantárgyat (szociolingvisztika) értékelték részletesen egy kérdőív segítségével. A kurzus résztvevői, többségük gyakorló tanár, azt kifogásolták, hogy nem tudták hasznosítani pedagógiai gyakorlatukban a tanultakat. A zárt és nyitott kérdésekre adott válaszok tartalmi elemzése során kiderült, hogy a szociolingvisztika témaköreit a többség érdekesnek és fontosnak tartotta, a probléma orvoslásához arra volt szükség, hogy a tanult témák osztálytermi vonatkozásait integrálják a tananyagba.

Bár a nemzetközi szakirodalomban számos publikáció foglalkozik a nyelvszakos tanárképzés kutatásával, Magyarországon a közelmúltban a programok teljes vagy részleges értékeléséről tudomásunk szerint nem jelent meg elemzés. Erre különösen nagy szükség lett volna a tanárképzés közelmúltban megkezdett átalakítása előtt.

## A kutatás háttere és kontextusa

A kétszintű tanárképzés programja a 2009/2010-es tanév őszén indult a Pécsi Tudományegyetemen. Az új típusú tanárképzés akkreditációja során olyan programokat akkreditáltak a hazai intézmények, köztük intézményünk is, amelyekben a lényegesebb elemek tartalma és arányai azonosak. Kiindulásul a kétszakos modell szolgált, melyben az összesen megszerezhető 150 kreditből azonos számú kredit jut a pedagógiai és a pszichológia tárgyra (40) és a két szakra (40+40), valamint további 30 kredit a tanítási gyakorlatra. A tanulmányunkban elemzett tantervekben ehhez képest annyi az eltérés, hogy a hallgatóink már tanári diplomával rendelkező pedagógusok, illetve angol szakos bölcsész diplomával rendelkeznek. A tanári diplomás hallgatók egy része angol szakos

főiskolai szintű végzettségű, akiknek 30 kreditet kell teljesíteniük az angoltanári programból két félév alatt. A nem angol szakos tanári diplomával belépő hallgatóknak 40 kreditet kell szerezniük szintén két félév alatt, míg az angol szakos bölcsészeknek 30-at, három félév során. A tanítási gyakorlat és a nem angol szakos tárgyak kreditjei, például a bölcsész diplomások esetében, ezeken felüli követelmények (pl. pedagógiából és pszichológiából, melyeket nem intézetünk szervez).

A program és a kurzusok tartalmának részleteit a kutatás lebonyolításánál mutatjuk be, ám a tantervek leglényegesebb elemeit itt emeljük ki. (1) Az új tantervek megtervezését és bevezetését nem előzte meg a régebbi tantervek értékelése. (Mindez megismétlődik az „egységes” tanárképzés újbóli bevezetésekor 2012-ben.) Ennek ellenére az angol szakos tanárképzés tantervébe sikerült integrálnunk a bevált kurzusokat, és az előző angoltanári tantervhez képest lényegesen nagyobb arányban kaptak helyet a nyelvtanári szakmára felkészítő, tanári kompetenciákat, használható nyelvtanári tudást és készségeket fejlesztő kurzusok. (2) Mivel központilag meghatározták az egy szakra jutó 40 kreditet, amit a kétszakos képzésben négy, az itt vizsgált résztvevők esetében kettő vagy három félév alatt kell a hallgatónak teljesítenie, valamint a tanterv tartalmát és az egyes tantárgyakra jutó krediteket és heti óraszámokat, többnyire 2-3 kreditest tantárgyak kerültek be a tanári MA-tantervekbe. Ezek a 2-3 kreditest kurzusok többnyire heti két kontaktórát jelentenek. Ebből jól látható, hogy igen alacsony mesterszinten az órák és a kreditek aránya. (3) A tanulmányunkban elemzett tanterveket a négy féléves 40 kreditest szakos tantervből központilag két vagy három félévben adták meg: a bölcsész diplomásoknak három, a már diplomás tanároknak – függetlenül attól, hogy 30 vagy 40 tanulmányi kreditet kell megszerezniük – két félév alatt kell minden angol szakos követelményt teljesíteniük, beleértve a tanítási gyakorlatot is (a bölcsész diplomásoknak erre külön félév áll rendelkezésükre). (4) Mindezek miatt az első félévben 8–13 kurzust kell elvégezniük a hallgatóknak, míg a második félévben további 3–5 kurzust, valamint egy komplex szigorlatot, tanítási gyakorlatot kell teljesíteniük és záróvizsgát tenniük, mely során bemutatják a tanév során elkészített portfóliójukat is. (5) A második félévre eső tanítási gyakorlat miatt az oktatásra fordított hetek száma a felére csökken.

Mindezek miatt a program megkezdésekor várható volt, hogy a hallgatók rendkívüli erőfeszítésre kényszerülnek, és különleges munkabírást igényel a követelmények sikeres teljesítése. Mivel az első tanévben az egyetemi szintű szabályozás megalkotása párhuzamosan folyt a már beindult képzéssel, számos esetben gondot okozott az, hogy az oktatók és hallgatók egyaránt késve értesültek a szabályokról. A második tanévben ez kevésbé volt jellemző.

## A kutatás módszerei

### Kutatási kérdések

A programértékelés definícióját *Robinson* (2003. 199. o.) alapján így határoztuk meg: információk gyűjtése, elemzése és értelmezése egy program minőségének (értékének)

megállapítása céljából. Mivel a kutatás célja annak feltárása volt, hogy mi az angoltanári MA-ban tanuló tanárok véleménye a programunk tartalmáról és annak megvalósulásáról, arra kerestünk választ, hogy a tanterv céljait tükröző minőségi kritériumok alapján milyen mértékben elégedettek a kurzusok résztvevői, miben látják a program előnyös és hátrányos jellemzőit, milyen változtatásokat javasolnak és miért. Kutatási kérdéseink a következők: (1) Mi a résztvevők véleménye a kurzusok tartalmáról és azok megvalósulásáról? (2) Mit értékelnek pozitívként a programban? (3) Mi okoz nekik nehézséget és miért? (4) Min javasolnak változtatni, hogyan és miért?

### **Résztvevők**

Az angolszakos tanári MA-képzés résztvevőinek két évfolyamáról azokat az új tanterv szerint haladó teljes évfolyamokat vontuk be a felmérésbe, akik a levelező tagozatra jártak és már rendelkeztek valamilyen pedagógiai végzettséggel, ezért a tantervben meghatározott követelmények közül neveléstudományból és pszichológiából a program egy részét kellett csak elvégezniük. Mindkét tanévben egy főnek angol szakos bölcsész diplomája volt, amit tanári diplomával egészítettek ki.

A program első tanévében (2009/2010) 28 fő vett részt az értékelésben: 15 fő angol szakos főiskolai szintű diplomával rendelkezett, öt fő tanítói diplomával és angol műveltségterületi kreditekkel, heten egyetemi szintű tanári diplomával (az utóbbi két csoport elvégezte az anglisztika BA-programban a szükséges krediteket), és egy hallgatónak volt angol bölcsész diplomája.

A második tanévben (2010/2011) összesen 16 résztvevő adott választ: hat angol szakos főiskolai diplomás, egy tanító, nyolc nem angol szakos egyetemi szintű tanári diplomás és egy angol szakos bölcsész. A résztvevők többsége mindkét évben angolt tanított általános vagy középiskolában, míg néhány fő nem dolgozott.

### **Az adatgyűjtés eszközei**

A kutatásban két kérdőívet használtunk, melyek részben azonosak voltak. Az első kérdőív az első szemeszter értékelésére szolgált és két részből állt. Az első oldalon a következő nyitott kérdésekre vártunk válaszokat: (1) Soroljon fel három okot, melyek miatt szívesen emlékszik vissza a program első félévére. (2) Mik voltak a nehézségek? (3) Milyen változásokat javasol? A válaszokra egy teljes A4-es oldal állt rendelkezésre, azokat egyenlő nagyságú helyekre kellett beírni a válaszadó nevének megadása nélkül.

A második rész egy táblázatból állt (1. táblázat), melyben balra egymás alatt a lezárt félévben teljesített tantárgyak és kurzusok címe és az azokat oktató tanárok neve szerepelt. A táblázatban olvasható hat kritérium szerint kértük a kurzusok értékelését 1-től 4-ig terjedő skálán, ahol a négyes érték az állítás teljes elfogadását, az egy annak teljes elutasítását jelentette (a teljes kérdőívet lásd a mellékletben).

A második kérdőívet, ami szintén két részből állt, a záróvizsga befejezését követően töltötték ki a végzős hallgatók. Az első részben a második félévi kurzusokat értékelték a fenti kritériumok szerint. A második részben hét nyitott kérdésre vártunk válaszokat, szintén név nélkül. (1) Mi a véleménye a rövid és hosszabb tanítási gyakorlatról? (2) Mi

a véleménye a portfólió elkészítéséről? (3) Mennyiben volt reális a portfólió értékelése? (4) Mi az összbenyomása a záróvizsgálóról? (5) A program angol szakos részében milyen változtatásokat javasol? (6) A program nem angol szakos részében milyen változtatásokat javasol? (7) Egyéb megjegyzés, javaslat.

1. táblázat. A kérdőív második része

|   |  |  |   |   |  |
|---|--|--|---|---|--|
| <p>A táblázat bal oldalán az összes kurzus szerepel. Csak azt kell értékelni, amit felvett.<br/>                 A táblázat felső sorában állítások szerepelnek. Az értékeléshez egy számot kell beírni a megfelelő helyre, az alábbiak szerint:<br/>                 4 = teljesen igaz    3 = nagyjából igaz    2 = csak részben igaz    1 = egyáltalán nem igaz</p> |  |  |   |   |  |
| A kurzus tanmenete és annak megvalósulása megfelelték egymásnak.  | A kurzus hozzájárult angoltanári kompetenciáim fejlődéséhez. | A kurzus tartalma felkeltette érdeklődésemet a tárgyalt témák iránt. | Teljesítményem értékelése összhangban volt a tanmenettel. | A kurzus követelményei reálisak voltak. | Az oktató mindent megtett annak érdekében, hogy sikerrel teljesítem a követelményeket. |

A két kérdőívben a tanterv minden komponenséről megkérdeztük a jelölteket azt követően, hogy a krediteket sikerrel megszerezték és az egyéb követelményeket teljesítették. Ezzel az eljárással az értékelés megbízhatóságát növeltük. A válaszadóknak nem kellett attól tartaniuk, hogy véleményük befolyásolja teljesítményük értékelését, valamint az értékelés, ami minden kurzus és tantervi komponens (pl. a tanítási gyakorlat, portfólió, záróvizsga) integrált része, szintén részét képezte a felmért tartalomnak.

**A kutatás menete**

A program résztvevőit mindkét tanévben az első szeptemberi konzultáció alkalmával, amikor a teljes programot ismertettük velük, szóban tájékoztattuk arról, hogy a tanterv minden egységét félévenként, majd a teljes programot követően értékelni fogjuk, és ehhez rövid, őszinte, írásos véleményüket kérjük majd. Az értékelés céljaként a program jobbítását jelöltük meg. A tájékoztatást mindkét évfolyamon kedvezően fogadták, és a tanév során folyamatosan küldtek informális visszajelzéseket emailben, illetve szóban is rendszeresen megosztották észrevételeiket az oktatókkal. Ezekre az elemzések során, ahol relevánsak, utalni fogunk.

A kérdőívek számszerűsíthető adatait SPSS-programmal elemeztük, a két tanév adatait független mintás t-próbákkal hasonlítottuk össze. A nyitott kérdésekre adott hosszabb válaszokat kvalitatív kutatás-módszertani eljárásokkal elemeztük (Creswell, 2004; Dörnyei, 2007; Mackey és Gass, 2005). A válaszokat többször, ketten, egymástól függetlenül átolvastuk, azokat tartalmuk szerint csoportosítottuk, majd közösen megegyeztünk az átfogó kategóriákban. Ezután a kategóriákon belül kerestünk újabb mintázatokat, egyeztetettük azokat, majd ezek alapján újból csoportosítottuk, végül számszerűsítettük az egyes kategóriákba tartozó, hasonló tartalmú válaszokat.

A véleményeket minden félév végén eljuttattuk a programunkban tanító oktatóknak, hogy megismerhessék a diákok véleményeit, és azokat hasznosítva, ha szükséges, vál-

toztassanak. A program vezetője egyénileg megbeszélte velük a hallgatók válaszainak tanulságait és a szükséges változtatásokat. Az eredmények alapján az elemző, reflektáló beszélgetések hasznosak voltak. Az oktatók közül néhányan kifogásolták, hogy a kollégák számára kiderülhet, milyen véleményt fogalmaztak meg munkájukról a hallgatók, ezért tanulmányunkban az eredmények ismertetése és elemzése során az oktatók neve nem szerepel. Az egyes kurzusokat nem ugyanaz az oktató tartotta minden évben: néhány kurzus adatai a két tanévben más kollegára vonatkoznak. Ahol ez fontos, az elemzésben kitérünk az oktató személyének azonosságára vagy eltérésére.

A pedagógiai és a pszichológiai tárgyakról szóló értékeléseket, mivel azokat nem intézetünk szervezte, továbbítottuk az ezekért felelős tanszéknek, de visszajelzést nem kaptunk hasznosításukról. A hallgatókkal tudattuk, hogy melyek azok a területek, amelyeken változtatni tudunk a kritikai megjegyzéseik tükrében. Elemzésünkben a kurzusokat rövid elnevezéseikkel jelöljük annak érdekében, hogy a tanterv tartalmát, az elemzéseket és a levont tanulságokat követni lehessen. A tantárgyakat abban a sorrendben adjuk meg, ahogyan azok a tantervben szerepelnek (zárójelben megadjuk a magyar fordítást és a rövidítéseket, amelyeket a táblázatokban és a mellékletekben az ábrákon használunk).

*English Speaking Cultures* (Angol nyelvű kultúrák, English SC)

*Individual Differences in Second Language Acquisition* (Egyéni különbségek a nyelvsajátításban, ID in SLA)

*Pedagogical Grammar* (Pedagógiai nyelvtan, PG)

*Trends in Literary and Cultural Theory* (Irodalom- és kultúratudományi trendek, Trends in LCT)

*Research Methodology* (Kutatásmódszertan, RM)

*New Englishes* (Új angol nyelvek, NE)

*Portraits of British Canonical Authors* (Kanonikus brit szerzők, Portraits of BCA)

*New Developments in American Studies* (Új amerikanisztika, ND in AS)

*Assessing Foreign Language Performance* (A nyelvtudás mérése, Assessing FLP)

*Content and Language Integrated Learning* (Tartalom alapú nyelvtanítás, CLIL)

*Teaching Culture* (A kultúra tanítása, Teaching C)

*Narratives in TEFL* (A narratívák használata a nyelvórákon)

*Innovation in TEFL\** (Innováció a nyelvtanításban) / *Teaching Vocabulary* (A szókincs tanítása, TV)\*

*Issues in Language Pedagogy* (Nyelvpedagógiai témakörök, Issues in LP)

*Classroom Techniques* (Osztálytermi technikák, CT)

*Instructed Second Language Acquisition* (Idegennyelv tanulás, ISLA)

*Teaching Practice Preparation* (Felkészülés a tanítási gyakorlatra, TPP)

Mint a kurzusok címeiből látható, azok tartalma egyrészt az angol nyelvű irodalmak, kultúrák és nyelvészet egyes területeit, azok tanításának kérdésköreit fedik le, másrészt az alkalmazott nyelvészet és nyelvpedagógia, valamint az angol nyelv tanításának módszertani kérdéseit járják körül. A felsoroltak közül egyik kurzus választható: az első tanévben az *Innovation in TEFL*, a másodikban a *Teaching Vocabulary* kurzust hirdettük meg.

## A kutatás kvantitatív adatainak elemzése

Először a programban résztvevők pontszámokban kifejezett véleményeit tekintjük át a két tanév összesen négy félévéről, majd összehasonlítjuk az egyes féléveket, illetve a két tanév tapasztalatait. Ezt követően a programról írt szöveges értékeléseket elemezzük: áttekintjük a program egyes elemeihez kapcsolódó pozitívumokat, kritikát és javaslatokat, köztük a kurzusokról, a program szervezéséről, a tanítási gyakorlatokról, a portfóliókról, valamint a szóbeli államvizsgáról.

Az elemzésekben a kurzusok rövid elnevezéseikkel szerepelnek. A 2. táblázatban a hallgatók által az első tanév első féléve végén adott összesített pontszámok szerinti rangsorban adjuk meg a kurzusokat.

A 2. táblázat adatai lényeges trendeket mutatnak, melyekből fontos következtetéseket vonhatunk le. Az első félévben a diákok jelentős részének 8–13 angol nyelvű kurzust kellett teljesítenie az akkreditált tanterv követelményeinek megfelelően. Ez rendkívül magas szám és igen nagy megterhelést jelentett a hallgatóknak, akik főállásuk mellett végezték a programot. A 13 kurzus összesített értékelése (jobb oldali oszlop) jól mutatja, hogy a rangsorban az első öt kurzus kiemelkedően jónak bizonyult: az értékek 3,69 és 3,98 közöttiek, a szórások minimálisak. További négy kurzus átlaga 3,0 fölötti, kissé nagyobb szórásokkal, míg három tantárgy értékelése 2,73 és 2,97 közötti, és egy órát (*English SC*) határozottan elutasítottak a résztvevők, ennek átlaga 1,51. A kurzusok közül a legnépszerűbbnek a *Narratives in TEFL*, *CLIL*, *Innovation in TEFL*, *RM* és *Teaching C*, melyek közül az első négyet két azonos oktató tanította. A legkevésbé népszerűnek az *English SC* előadás bizonyult.

Az értékelési szempontok szerint elemezve az adatokat megállapítható, hogy a legnagyobb eltéréseket a következő kritériumokra adott alacsony pontok okozták. A hallgatók szerint a kifogásolt kurzusok nem eléggé járultak hozzá angoltanári kompetenciáik fejlődéséhez (ez három irodalom és kultúra kurzuson volt jellemző: *Portraits of BCA*, *Trends in LCT*, *English SC*), a követelmények irreálisak voltak (egy alkalmazott nyelvészeti előadás, *ID in SLA*, és egy kultúra előadás, *English SC*), és nem kaptak elég segítséget az oktatótól a teljesítéshez (azonosak az előbbivel). Az egyes oszlopokban a kritériumokra adott átlagok közül a tanári kompetenciák fejlesztése a legalacsonyabb. Ez abban a tekintetben pozitívumként értelmezhető, hogy a hallgatók a hangsúlyt arra helyezik, a tanultak mennyire használhatók tanári munkájukban. Azonban a program értékelése szempontjából lényeges tanulság, hogy egyrészt két előadás követelményeit túl magasnak érezték, másrészt az irodalom és kultúra területén vártak többet vagy mást.

Összegezve az első félévi értékeléseket, a kurzusok többsége megfelelt a hallgatók elvárásainak. A visszajelzésekből egyértelműen látható volt, melyik kurzusokon és miért, milyen területen kell változtatni. Egyrészt a konkrét tartalomra, a nyelvtanári kompetenciákra kellett nagyobb hangsúlyt fektetni, másrészt a kurzuson a számonkérést kellett jobban összehangolni a hallgatók elvárásaival.



Az angoltanári MA-program értékelése

2. táblázat. A résztvevők véleménye a kurzusok tartalmáról és megvalósulásáról a 2009/2010-es tanév első félév végén (1-től 4-ig terjedő skálán)

| Szempon-<br>Tan-<br>tárgy kódja | Tanmenet<br>megvaló-<br>sulása | Tanári kom-<br>petenciák | Érdeklődés,<br>motiváció | Tanmenet és<br>értékelés | Követel-<br>mények<br>realitása | Oktatói<br>segítség | Átlag<br>(szórás) |
|---------------------------------|--------------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|---------------------------------|---------------------|-------------------|
| Narratives<br>in TEFL           | 4,00<br>(0)                    | 4,00<br>(0)              | 3,88<br>(0,35)           | 4,00<br>(0)              | 4,00<br>(0)                     | 4,00<br>(0)         | 3,98<br>(0,05)    |
| CLIL                            | 3,95<br>(0,22)                 | 3,95<br>(0,22)           | 3,81<br>(0,4)            | 3,90<br>(0,44)           | 3,95<br>(0,22)                  | 4,00<br>(0)         | 3,93<br>(0,07)    |
| Innovation<br>in TEFL           | 3,75<br>(0,46)                 | 3,88<br>(0,35)           | 3,88<br>(0,35)           | 4,00<br>(0)              | 4,00<br>(0)                     | 4,00<br>(0)         | 3,92<br>(0,10)    |
| RM                              | 3,96<br>(0,20)                 | 3,75<br>(0,53)           | 3,33<br>(0,76)           | 4,00<br>(0)              | 3,92<br>(0,28)                  | 4,00<br>(0)         | 3,83<br>(0,26)    |
| Teaching C                      | 3,88<br>(0,35)                 | 3,38<br>(0,91)           | 3,38<br>(0,91)           | 3,75<br>(0,70)           | 4,00<br>(0)                     | 3,75<br>(0,70)      | 3,69<br>(0,26)    |
| PG                              | 3,60<br>(0,65)                 | 3,60<br>(0,65)           | 3,40<br>(0,65)           | 3,56<br>(0,65)           | 3,48<br>(0,71)                  | 3,56<br>(0,50)      | 3,53<br>(0,07)    |
| NE                              | 3,71<br>(0,49)                 | 2,43<br>(1,27)           | 2,71<br>(1,25)           | 3,43<br>(0,53)           | 3,57<br>(0,53)                  | 3,86<br>(0,38)      | 3,29<br>(0,58)    |
| Portraits of<br>BCA             | 3,71<br>(0,49)                 | 1,86<br>(0,90)           | 2,29<br>(0,95)           | 3,71<br>(0,49)           | 3,86<br>(0,38)                  | 4,00<br>(0)         | 3,24<br>(0,92)    |
| ND in AS                        | 3,58<br>(0,50)                 | 2,05<br>(1,18)           | 2,53<br>(1,12)           | 3,63<br>(0,6)            | 3,42<br>(0,77)                  | 3,58<br>(0,69)      | 3,13<br>(0,67)    |
| Assessing<br>FLP                | 3,57<br>(0,68)                 | 3,48<br>(0,81)           | 3,05<br>(0,74)           | 2,35<br>(0,93)           | 2,75<br>(0,91)                  | 2,65<br>(1,04)      | 2,97<br>(0,48)    |
| Trends in<br>LCT                | 3,64<br>(0,58)                 | 1,68<br>(0,78)           | 2,40<br>(1,05)           | 3,09<br>(1,04)           | 3,23<br>(0,97)                  | 3,04<br>(0,84)      | 2,85<br>(0,70)    |
| ID in SLA                       | 3,50<br>(0,78)                 | 2,88<br>(0,68)           | 2,83<br>(0,76)           | 2,43<br>(0,84)           | 2,21<br>(0,98)                  | 2,54<br>(0,93)      | 2,73<br>(0,45)    |
| English SC                      | 3,00<br>(0,94)                 | 1,80<br>(0,63)           | 2,50<br>(0,70)           | 2,60<br>(0,84)           | 1,60<br>(0,84)                  | 1,80<br>(0,92)      | 1,51<br>(0,56)    |
| Átlag<br>(szórás)               | 3,68<br>(0,26)                 | 2,98<br>(0,89)           | 3,08<br>(0,58)           | 3,42<br>(0,61)           | 3,39<br>(0,76)                  | 3,44<br>(0,72)      | 3,27<br>(0,39)    |

A 3. táblázatban az első tanév (2009/2010) második félévében teljesített kurzusok értékeléseinek átlagai és szórásai találhatóak. Ebben a félévben lényegesen kevesebb órát kellett felvenniük a hallgatóknak. Az eltérő tantervek miatt szerepelt olyan tárgy is (*Narratives in TEFL*), amit egy részük az első félévben már teljesített. Az eredmények homogénebbek, mint az első féléviéik. Az összesített pontszámok átlagai mind meghaladják a 3,8-at, a szórások nagyon kicsik. Ez azt jelzi, hogy nem voltak lényeges eltérések az egyes kategóriákon belül. Az egyes kritériumokra kapott átlagok mindegyike meghaladja a 3,3-at, tehát a hallgatók visszajelzése szerint a kurzusok mindegyike jól megfelelt elvárásaiknak. Ezt mindenképpen komoly eredménynek tartjuk, és meggyőződésünk, hogy az első félévről szóló értékelések és azok megbeszélése szerepet játszott ebben. A kollégáink láthatóan képesek voltak javítani gyakorlatukon.

3. táblázat. A résztvevők véleménye a kurzusok tartalmáról és megvalósulásáról a 2009/2010-es tanév második félévében

| Szempon-<br>tan-<br>tárgy kódja | Tanmenet<br>megvaló-<br>sulása | Tanári kom-<br>petenciák | Érdeklődés,<br>motiváció | Tanmenet és<br>értékelés | Követel-<br>mények<br>realitása | Oktatói<br>segítség | Átlag<br>(szórás) |
|---------------------------------|--------------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|---------------------------------|---------------------|-------------------|
| Narratives<br>in TEFL           | 4,00<br>(0)                    | 4,00<br>(0)              | 4,00<br>(0)              | 4,00<br>(0)              | 3,92<br>(0,277)                 | 4,00<br>(0)         | 3,99<br>(0,03)    |
| CT                              | 3,89<br>(0,32)                 | 3,94<br>(0,24)           | 4<br>(0)                 | 3,94<br>(0,24)           | 3,94<br>(0,24)                  | 3,94<br>(0,24)      | 3,94<br>(0,04)    |
| Issues in<br>LP                 | 3,83<br>(0,38)                 | 3,89<br>(0,32)           | 3,83<br>(0,51)           | 3,78<br>(0,65)           | 3,94<br>(0,24)                  | 3,94                | 3,87<br>(0,07)    |
| ISLA                            | 3,87<br>(0,35)                 | 3,80<br>(0,56)           | 3,67<br>(0,82)           | 3,73<br>(0,59)           | 3,93<br>(0,26)                  | 3,80<br>(0,56)      | 3,80<br>(0,09)    |
| TPP                             | 3,61<br>(0,70)                 | 3,67<br>(0,59)           | 3,61<br>(0,70)           | 3,67<br>(0,69)           | 3,72<br>(0,67)                  | 3,72<br>(0,55)      | 3,67<br>(0,05)    |
| Teaching C                      | 3,77<br>(0,60)                 | 3,38<br>(0,96)           | 3,31<br>(0,95)           | 3,69<br>(0,63)           | 3,77<br>(0,60)                  | 3,62<br>(0,77)      | 3,59<br>(0,22)    |
| Átlag<br>(szórás)               | 3,83<br>(0,09)                 | 3,78<br>(0,06)           | 3,74<br>(0,10)           | 3,80<br>(0,12)           | 3,87<br>(0,01)                  | 3,84<br>(0,03)      | 3,81<br>(0,08)    |

A 4. táblázatban a második tanév őszi (első) félévének végén értékelt kurzusokat soroljuk fel. Az adatokból látható, hogy mindössze két kurzus összesített átlaga kisebb 3-nál, a többit mind 3,1-nél magasabbra értékelték a diákok. Ez máris lényeges változás az előző tanévi értékeléshez képest, mert megállapítható, hogy a visszajelzések alapján, az oktatókkal történt egyeztetés eredményeképpen sikerült javítani a kurzusok minőségét (bár nem egészen azonos a kurzusok listája, mivel el akartuk kerülni, hogy egyes kurzusokat mindkét félévben meghirdessünk). Kiemelkedően magasra értékelték a diákok két kurzust maximális átlaggal: egy alkalmazott nyelvészeti előadást (*Issues in LP*) és egy módszertani szemináriumot (*CT*), valamint az első félévben első helyre rangsorolt *Narratives in TEFL* kurzus átlaga is kiemelkedik (3,98). Mindhárom ugyanaz a kollégánk tartotta, amiből világosan látható, hogy van olyan szakemberünk, akinek minden kurzusát kiválóan értékelik a hallgatók.

Azokon az órákon, ahol változott az oktató egyik félévről a másikra, sikerült megőrizni a pozitív értékelést, például az *Issues in LP*, *TV*, *RM* kurzusok esetében. Ez fontos eredmény a minőségbiztosítás szempontjából, mivel egyenletesen jó teljesítményt tudunk biztosítani a tanárképzési programban. A táblázatban mindössze négy kurzus esetében és két kritériumon fordul elő 3-nál lényegesen alacsonyabb átlag. Az *English SC*, *NE*, *Portraits of BCA* és *Trends in LCT* (két irodalmi kurzus) esetében némiképpen növekedtek az átlagok. Lényegesen javult az *ID in SLA* és az *Assessing FLP* kurzus megítélése, melyeket azonos oktató tartott mindkét tanévben. Az *ID in SLA* esetében láthatóan a követelmények továbbra sincsenek összhangban azzal, amit a jelöltek reálisnak tartanak.

Az angoltanári MA-program értékelése

4. táblázat. A résztvevők véleménye a kurzusok tartalmáról és megvalósulásáról a 2010/2011-es tanév első félévében

| Szempon<br>Tan-<br>tárgy kódja | Tanmenet<br>megvaló-<br>sulása | Tanári kom-<br>petenciák | Érdeklődés,<br>motiváció | Tanmenet és<br>értékelés | Követel-<br>mények<br>realitása | Oktatói<br>segítség | Átlag<br>(szórás) |
|--------------------------------|--------------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|---------------------------------|---------------------|-------------------|
| Issues in<br>LP                | 4,00<br>(0)                    | 4,00<br>(0)              | 4,00<br>(0)              | 4,00<br>(0)              | 4,00<br>(0)                     | 4,00<br>(0)         | 4,00<br>(0)       |
| CT                             | 4,00<br>(0)                    | 4,00<br>(0)              | 4,00<br>(0)              | 4,00<br>(0)              | 4,00<br>(0)                     | 4,00<br>(0)         | 4,00<br>(0)       |
| Narratives<br>in TEFL          | 4,00<br>(0)                    | 4,00<br>(0)              | 4,00<br>(0)              | 3,93<br>(0,28)           | 4,00<br>(0)                     | 4,00<br>(0)         | 3,98<br>(0,02)    |
| CLIL                           | 3,87<br>(0,34)                 | 3,93<br>(0,25)           | 3,93<br>(0,25)           | 3,93<br>(0,25)           | 3,93<br>(0,25)                  | 4,00<br>(0)         | 3,93<br>(0,03)    |
| RM                             | 4,00<br>(0)                    | 3,50<br>(0,73)           | 3,12<br>(0,80)           | 4,00<br>(0)              | 4,00<br>(0)                     | 4,00<br>(0)         | 3,75<br>(0,36)    |
| TV                             | 3,00<br>(0,57)                 | 3,71<br>(0,48)           | 3,71<br>(0,48)           | 4,00<br>(0)              | 4,00<br>(0)                     | 3,42<br>(0,78)      | 3,64<br>(0,38)    |
| Teaching C                     | 3,53<br>(0,64)                 | 3,40<br>(0,63)           | 3,53<br>(0,51)           | 3,73<br>(0,59)           | 3,80<br>(0,41)                  | 3,73<br>(0,59)      | 3,62<br>(0,15)    |
| ND in AS                       | 3,80<br>(0,41)                 | 2,80<br>(0,94)           | 3,26<br>(1,09)           | 3,66<br>(0,72)           | 3,86<br>(0,51)                  | 3,6<br>(0,73)       | 3,49<br>(0,40)    |
| PG                             | 3,75<br>(0,57)                 | 3,43<br>(0,81)           | 3,00<br>(0,96)           | 3,68<br>(0,60)           | 3,62<br>(0,80)                  | 3,12<br>(1,25)      | 3,43<br>(0,31)    |
| Assessing<br>FLP               | 3,81<br>(0,40)                 | 3,50<br>(0,73)           | 3,18<br>(1,10)           | 3,43<br>(0,81)           | 3,25<br>(0,93)                  | 3,18<br>(1,10)      | 3,39<br>(0,24)    |
| EnglishSC                      | 3,33<br>(0,5)                  | 2,00<br>(0,86)           | 3<br>(0,86)              | 3,66<br>(0,50)           | 3,88<br>(0,33)                  | 3,33<br>(0,86)      | 3,20<br>(0,66)    |
| ID in SLA                      | 3,75<br>(0,44)                 | 3,37<br>(0,88)           | 3,06<br>(1,06)           | 3,12<br>(1,06)           | 2,87<br>(1,02)                  | 3,00<br>(1,03)      | 3,19<br>(0,31)    |
| NE                             | 3,66<br>(0,50)                 | 2,00<br>(0,86)           | 2,33<br>(1,00)           | 3,77<br>(0,44)           | 3,77<br>(0,44)                  | 3,55<br>(1,01)      | 3,18<br>(0,79)    |
| Portraits of<br>BCA            | 3,75<br>(1,18)                 | 2,12<br>(0,99)           | 2,75<br>(1,28)           | 2,75<br>(1,38)           | 3,00<br>(1,07)                  | 3,00<br>(0,92)      | 2,89<br>(0,52)    |
| Trends in<br>LCT               | 3,18<br>(0,91*)                | 2,06<br>(0,99)           | 2,25<br>(1,23)           | 3,12<br>(1,02)           | 3,50<br>(0,63)                  | 3,00<br>(1,09)      | 2,85<br>(0,56)    |
| Átlag<br>(szórás)              | 3,69<br>(0,25)                 | 3,19<br>(0,79)           | 3,28<br>(0,57)           | 3,66<br>(0,39)           | 3,69<br>(0,38)                  | 3,53<br>(0,42)      | 3,50<br>(0,31)    |

A második tanév tavaszi félévének értékeléseit az 5. táblázatban foglaltuk össze. Az összesített átlagok az előző tanév tavaszi félévének átlagaihoz képest még magasabbak. A legalacsonyabb átlag meghaladja a 3,8-at. Bár a kurzusok rangsora nem teljesen azonos, mindkét tanév tavaszi félévében az értékelt 6-6 tantárgy adatai azt mutatják, hogy a hallgatók elégedettek voltak, ezért a vizsgált szempontok mentén nincs szükség a kurzusok változtatására.

5. táblázat. A résztvevők véleménye a kurzusok tartalmáról és megvalósulásáról a 2010/2011-es tanév második félévében

| Szempon<br>Tan-<br>tárgy kódja | Tanmenet<br>megvaló-<br>sulása | Tanári kom-<br>petenciák | Érdeklődés,<br>motiváció | Tanmenet és<br>értékelés | Követel-<br>mények<br>realitása | Oktatói<br>segítség | Átlag<br>(szórás) |
|--------------------------------|--------------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|---------------------------------|---------------------|-------------------|
| Narratives<br>in TEFL          | 4,00<br>(0)                    | 4,00<br>(0)              | 4,00<br>(0)              | 4,00<br>(0)              | 4,00<br>(0)                     | 4,00<br>(0)         | 4,00<br>(0)       |
| CT                             | 4,00<br>(0)                    | 3,92<br>(0,27)           | 3,92<br>(0,28)           | 4,00<br>(0)              | 4,00<br>(0)                     | 3,92<br>(0,28)      | 3,96<br>(0,14)    |
| Issues in<br>LP                | 3,92<br>(0,27)                 | 3,85<br>(0,38)           | 3,85<br>(0,38)           | 4,00<br>(0)              | 4,00<br>(0)                     | 4,00<br>(0)         | 3,94<br>(0,17)    |
| TPP                            | 3,85<br>(0,55)                 | 3,84<br>(0,55)           | 3,85<br>(0,55)           | 4,00<br>(0)              | 4,00<br>(0)                     | 3,92<br>(0,28)      | 3,91<br>(0,32)    |
| Teaching C                     | 3,75<br>(0,45)                 | 3,67<br>(0,49)           | 3,83<br>(0,39)           | 3,92<br>(0,29)           | 3,92<br>(0,29)                  | 3,83<br>(0,39)      | 3,82<br>(0,38)    |
| ISLA                           | 3,75<br>(0,45)                 | 3,67<br>(0,49)           | 3,83<br>(0,39)           | 3,92<br>(0,29)           | 3,92<br>(0,29)                  | 3,75<br>(0,45)      | 3,81<br>(0,39)    |
| Átlag<br>(szórás)              | 3,88<br>(0,04)                 | 3,82<br>(0,08)           | 3,88<br>(0,08)           | 3,97<br>(0,04)           | 3,97<br>(0,04)                  | 3,90<br>(0,04)      | 3,91<br>(0,23)    |

### A két tanév értékelésének összehasonlítása

Az eddigiekben azt foglaltuk össze, hogy a kurzusok értékelésére alkalmazott kritériumok szerint melyik félévben milyen átlageredményeket kaptunk az egyes kurzusokra. Annak érdekében, hogy a folyamatot is értékeljük, összehasonlítottuk a két tanévben kapott adatokat, amelyek alapján a változások nyomon követhetők. Az összehasonlításhoz kétféleképpen mutatjuk be az adatsorokat. A 6. és a 7. táblázatban a kurzusok értékelésének átlagpontszámait, valamint a kérdőívben szereplő hat kritérium szerint hasonlítjuk össze az őszi félévek kurzusait az 1–6. ábrák és a tavaszi kurzusokat a 7–12. ábrák oszlopdiagramjainak segítségével (az ábrák a függelékben láthatók).

A 6. és a 7. táblázatban a már bemutatott két őszi félév átlagait egymás melletti oszlopokban látjuk minden kurzus mellett a hat értékelési szempontnak megfelelően. Független mintás t-próbákat végeztünk minden tantárgy minden értékelési szempontjára az első és a második tanév összehasonlítására. Az eredményekből látható, hogy az átlagok egyes esetekben emelkedtek, másutt csökkentek vagy azonosak egy tanévvel később.

Az őszi félévek kurzusaira kapott átlagokat az 1–6., a tavaszi féléves kurzusok átlagait a 7–12. ábrák tartalmazzák. A függelékben látható első hat ábrán a 14-es és a 15-ös oszloppal jelzett kurzus csak a második tanévben szerepelt a programban, míg az első tanévben ezeket a tavaszi félévben tartottuk szervezési okok miatt. Az 1–6. ábrákon a 13-as oszlopok két eltérő, választható kurzus jelölnek (*Innovation in TEFL* és *TV*). Ezek adatai lényeges eltérés mutatnak az 1. és a 6. ábrán, amelyek a tanmenet megvalósulásáról és az oktató segítőkészségéről kapott vélemények átlagait mutatják. A *TV* kurzus teljesen új volt, a problémák abból adódtak az értékelés megbeszélése alapján, hogy az ok-

tató nem tudta reálisan felmérni a tananyag mennyiségét. A *NE* és a *Trends in LCT* kurzusok adatai jól mutatják, hogy míg egyik kritériumon javult, másikon csökkent az átlag. Ez jelzi, hogy érdemes a kritériumokat külön kezelni, mert így derül csak ki, hogy min kell a továbbiakban változtatni. Egyes kurzusok esetében minden szempont szerint eredményesebb volt a második félév: például az *ID in SLA*, az *Assessing FLP* és az *English SC* kurzusok esetében. Az első kettőt ugyanaz a kolléga tartott mindkét évben, és a harmadikat is azonos oktató. Ez utóbbi kurzus esetében a leglátványosabb a javulás annak ellenére, hogy a hallgatók a második tanévben sem gondolták, hogy tanári kompetenciáikat lényegesen fejlesztette volna a kurzus, mégis lényegesen elégedettebbek voltak a többi szempont szerint.

6. táblázat. A résztvevők véleménye a kurzusok tartalmáról és megvalósulásáról a 2009/10 és 2010/11 őszi szemeszterében

| Szempont                               | Tanmenet megvalósulása |           | Tanári kompetenciák |           | Érdeklődés, motiváció |           | Tanmenet és értékelés |           | Követelmények realitása |           | Oktatói segítség |           |
|--|------------------------|-----------|---------------------|-----------|-----------------------|-----------|-----------------------|-----------|-------------------------|-----------|------------------|-----------|
|  | 2009/2010              | 2010/2011 | 2009/2010           | 2010/2011 | 2009/2010             | 2010/2011 | 2009/2010             | 2010/2011 | 2009/2010               | 2010/2011 | 2009/2010        | 2010/2011 |
| Narratives in TEFL                     | 4,00                   | 4,00      | 4,00                | 4,00      | 3,88                  | 4,00      | 4,00                  | 4,00      | 4,00                    | 4,00      | 4,00             | 3,88      |
| CLIL                                   | 3,95                   | 3,88      | 3,95                | 3,94      | 3,81                  | 3,94      | 3,90                  | 3,95      | 3,88                    | 3,95      | 3,94             | 3,81      |
| Innovation in TEFL/Teaching Vocabulary | 3,75                   | 3,00      | 3,88                | 3,71      | 3,88                  | 3,71      | 4,00                  | 3,75      | 3,00                    | 3,88      | 3,71             | 3,88      |
| RM                                     | 3,96                   | 4,00      | 3,75                | 3,50      | 3,33                  | 3,13      | 4,00                  | 3,96      | 4,00                    | 3,75      | 3,50             | 3,33      |
| Teaching C                             | 3,88                   | 3,53      | 3,38                | 3,40      | 3,38                  | 3,53      | 3,75                  | 3,88      | 3,53                    | 3,38      | 3,40             | 3,38      |
| PG                                     | 3,60                   | 3,75      | 3,60                | 3,44      | 3,40                  | 3,00      | 3,56                  | 3,60      | 3,75                    | 3,60      | 3,44             | 3,40      |
| NE                                     | 3,71                   | 3,67      | 2,43                | 2,00      | 2,71                  | 2,33      | 3,43                  | 3,71      | 3,67                    | 2,43      | 2,00             | 2,71      |
| Portraits of BCA                       | 3,71                   | 3,75      | 1,86                | 2,13      | 2,29                  | 2,75      | 3,71                  | 3,71      | 3,75                    | 1,86      | 2,13             | 2,29      |
| ND in AS                               | 3,58                   | 3,80      | 2,05                | 2,80      | 2,53                  | 3,27      | 3,63                  | 3,58      | 3,80                    | 2,05      | 2,80             | 2,53      |
| Assessing FLP                          | 3,57                   | 3,81      | 3,48                | 3,50      | 3,05                  | 3,19      | 2,35                  | 3,57      | 3,81                    | 3,48      | 3,50             | 3,05      |
| Trends in LCT                          | 3,64                   | 3,19      | 1,68                | 2,06      | 2,41                  | 2,25      | 3,10                  | 3,64      | 3,19                    | 1,68      | 2,06             | 2,41      |
| ID in SLA                              | 3,50                   | 3,75      | 2,88                | 3,38      | 2,83                  | 3,06      | 2,43                  | 3,50      | 3,75                    | 2,88      | 3,38             | 2,83      |
| EnglishSC                              | 3,00                   | 3,33      | 1,80                | 2,00      | 2,50                  | 3,00      | 2,60                  | 3,00      | 3,33                    | 1,80      | 2,00             | 2,50      |
| Issues in LP                           | –                      | 4,00      | –                   | 4,00      | –                     | 4,00      | –                     | –         | 4,00                    | –         | 4,00             | –         |
| CT                                     | 4,00                   | 4,00      | 4,00                | 4,00      | 3,88                  | 4,00      | 4,00                  | 4,00      | 4,00                    | 4,00      | 4,00             | 3,88      |
| Átlag                                  | 3,95                   | 3,88      | 3,95                | 3,94      | 3,81                  | 3,94      | 3,90                  | 3,95      | 3,88                    | 3,95      | 3,94             | 3,81      |
| Szórás                                 | 0,26                   | 0,31      | 0,90                | 0,77      | 0,58                  | 0,57      | 0,61                  | 0,39      | 0,76                    | 0,38      | 0,72             | 0,40      |

A tavaszi kurzusok összehasonlítása a 7–12. ábrákon látható. Mint már kiemeltük, a tavaszi félévek kurzusainak értékelése jóval kedvezőbb, mint az őszi kurzusoké. Ami lényeges információ: a trend a kurzusok többségénél javuló, kivéve az *ISLA* tantárgyat, ennek esetében négy kritérium szerint csökkent, kettőn javult a hallgatók elégedettsége, holott az órát ugyanaz az oktató tartotta, azonos tanmenet alapján. Legfontosabb pozitívum az, hogy a hallgatók motivációja mindkét tanévben szinte a legmagasabb volt minden tantárgy esetében, ahogyan azt a 9. ábra mutatja.

7. táblázat. A résztvevők véleménye a kurzusok tartalmáról és megvalósulásáról a 2009/10 és 2010/11 tavaszi félévében

| Szempont           | Tanmenet megvalósulása |           | Tanári kompetenciák |           | Érdeklődés, motiváció |           | Tanmenet és értékelés |           | Követelmények realizálása |           | Oktatói segítség |           |
|--------------------|------------------------|-----------|---------------------|-----------|-----------------------|-----------|-----------------------|-----------|---------------------------|-----------|------------------|-----------|
|                    | 2009/2010              | 2010/2011 | 2009/2010           | 2010/2011 | 2009/2010             | 2010/2011 | 2009/2010             | 2010/2011 | 2009/2010                 | 2010/2011 | 2009/2010        | 2010/2011 |
| Narratives in TEFL | 4,00                   | 4,00      | 4,00                | 4,00      | 4,00                  | 4,00      | 4,00                  | 4,00      | 3,92                      | 4,00      | 4,00             | 4,00      |
| CT                 | 3,89                   | 4,00      | 3,94                | 3,92      | 4,00                  | 3,92      | 3,94                  | 4,00      | 3,94                      | 4,00      | 3,94             | 3,92      |
| Issues in LP       | 3,83                   | 3,92      | 3,89                | 3,85      | 3,83                  | 3,85      | 3,78                  | 4,00      | 3,94                      | 4,00      | 3,94             | 4,00      |
| ISLA               | 3,87                   | 3,76      | 3,80                | 3,67      | 3,67                  | 3,83      | 3,73                  | 3,92      | 3,93                      | 3,92      | 3,80             | 3,75      |
| TPP                | 3,61                   | 3,85      | 3,67                | 3,85      | 3,61                  | 3,85      | 3,67                  | 4,00      | 3,72                      | 4,00      | 3,72             | 3,92      |
| Teaching C         | 3,77                   | 3,75      | 3,38                | 3,67      | 3,31                  | 3,83      | 3,69                  | 3,92      | 3,77                      | 3,92      | 3,62             | 3,83      |
| Átlag              | 3,83                   | 3,88      | 3,78                | 3,82      | 3,74                  | 3,88      | 3,80                  | 3,97      | 3,87                      | 3,97      | 3,84             | 3,90      |
| Szórás             | 0,13                   | 0,11      | 0,23                | 0,14      | 0,27                  | 0,07      | 0,14                  | 0,04      | 0,10                      | 0,04      | 0,15             | 0,10      |

A független mintás t-próbákkal összehasonlítottuk minden tantárgy minden értékelési szempontjára kapott adatokat az első és a második tanévre. Három tantárgy esetében azonosítottunk szignifikáns pozitív irányú változást a második tanévben. A nyelvpedagógia csoportba tartozó *Assessing FLP* végén a hallgatók teljesítményének értékelése a résztvevők megítélése szerint jobban megfelelt a tanmenetnek, mint az első tanévben ( $t=-3,67$ ;  $df=34$ ;  $p<0,001$ ). A kultúra kategóriába sorolható *English SC* kurzus esetében három szempont is szignifikánsan jobb értékelést kapott a második tanévben. A kurzus követelményei a résztvevők szerint reálisabbak voltak a második tanévben ( $t=-7,61$ ;  $df=17$ ;  $p<0,001$ ). A hallgatók teljesítményének értékelése nagyobb összhangban volt a tanmenettel ( $t=-3,30$ ;  $df=17$ ;  $p<0,01$ ), valamint az oktató többet tett annak érdekében, hogy a hallgatók sikerrel teljesítsék a követelményeket ( $t=-3,73$ ;  $df=17$ ;  $p<0,01$ ). Az *ID in SLA* elméleti alkalmazott nyelvészeti kurzus oktatója szintén a hallgatók teljesítményének értékelésében tudott javítani az első tanévhez képest.

Ugyanakkor két tantárgynál az első tanévben kapott valamelyik szempont szerinti értékelés szignifikánsan jobb. Az egyik a választható kurzus (*Elective*), amit két különböző oktató tartott a két tanévben és az első oktató a hallgatók szerint sikeresebben valósította

meg a tervezett tanmenetet ( $t=2,79$ ;  $df=13$ ;  $p<0,05$ ). A másik a *Portraits of BCA* című irodalomkurzus, melyen az oktatónak hatékonyabban sikerült segítenie a hallgatók tanulását az első tanévben ( $t=2,84$ ;  $df=13$ ;  $p<0,05$ ).

Összegezve a kérdőív kvantitatív elemzésének eredményeit, a Likert-skálás adatok hasznosak és közérthetőek, melyek segítségével sikerült a problémákat feltárni, és az esetek többségében – az oktatókkal történt megbeszélések eredményeként – a második tanévben az értékelések lényegesen kedvezőbbek voltak. Mindezek alapján a felmérés elérte célját: a diagnózis felállítása a legtöbb esetben elvezetett a hatékony terápiához.

### **A hallgatók szóveges visszajelzéseinek elemzése**

A következőkben áttekintjük a 2009/2010-es, majd a 2010/2011-es tanév angol szakos tanári MA résztvevőinek visszajelzéseit a válaszokban azonosított tartalmi területekre vonatkozóan. A két tanév négy félévében kapott válaszokat a következő sorrendben és szempontok szerint ismertetjük: (1) az angol és a nem angol szakos kurzusok tartalma, (2) az oktatók attitűdje, (3) a tananyagok, (4) a szervezés és kommunikáció, (5) a tanítási gyakorlat, (6) a portfólió, végül (7) a záróvizsga. A hét tartalmi fókuszhoz tartozó vélemények közül előbb a pozitív tartalmúakat, majd a kritikai megjegyzéseket, végül a javaslatokat vesszük sorra.

Az első félévben azt kértük a hallgatóktól, hogy soroljanak fel három okot, melyek miatt szívesen emlékeznek vissza a program első félévére. Ezzel egyértelműen pozitív keretbe foglaltuk a kérdést és a félév holisztikus értékelése volt a célunk. A második kérdésben azt kértük, írják le, mi okozott nehézséget, majd azt, milyen változásokat javasolnak. A második félévben ezek a kérdések kiegészültek a program konkrét elemeivel (pl. tanítási gyakorlat), valamint az első féléves válaszok tapasztalatai miatt külön kérdztük őket az angol és a nem angol szakos programról, mivel az első félévben a kritikák többnyire az utóbbiakra vonatkoztak.

#### **A kurzusok tartalma**

A 2009/2010-es tanév első félévében mind a 28 résztvevő pozitívként említette a kurzusok érdekes és releváns tartalmát. Ez főként azokra az esetekre vonatkozik, amikor a hallgatók úgy érezték, az órákon és a kurzusok teljesítéséhez kiadott feladatok elvégzése során használható tudást szereztek. Többen említették, hogy bizonyos órák „szellemi élményt jelentettek,” részben azért, mert „olyan mindennap használt témák mögöttes hátterét boncolgattuk, amelyekkel találkozunk nap mint nap, de nem feltétlenül tudunk elmélyedni bennük.”

Ezzel kapcsolatban megfogalmazódik a szemináriumi feladatok fontossága is. A megkérdezettek szívesen végeztek „érdekes és kihívást jelentő feladatokat,” amelyek „rákényszerítettek arra, hogy tanuljak, kutassak, és bővítsem az ismereteimet.” Többen azt is kiemelték, hogy az ilyen jellegű feladatok segítik őket abban, hogy tudatosabb tanárokká váljanak, mert „alkalmat adtak, hogy átgondoljam tanítási gyakorlatomat. Kriti-

kusabbá váltam önmagammal szemben.” Ezek feltétlenül hasznos hozadékai a programnak, mivel célunk, hogy olyan kritikusan gondolkodó tanárokat bocsássunk útjukra, akik képesek értően elemezni saját pedagógiai munkájukat, és ha szükséges, változtatni gyakorlatukon.

Az angol szakos órák tartalmára vonatkozó visszajelzések arra utalnak, hogy a két tanévben végzett levelezős hallgatók összességében jó tapasztalatokat szereztek. Úgy érzik, hogy használható tudást kaptak, ami segítséget jelent tanári munkájukban: „a praktikus ismeretek nagyon nagy mértékben hozzájárultak a fejlődésemhez, [...] „úgy gondolom, a lehető legjobbat sikerült kihozni ebből az egy évből. Rengeteget kaptunk. Ha összehasonlítom az előző diplomám módszertani részével, ég és föld. Sokkal jobban élveztem az itt eltöltött időt.” Egy másik vélemény: „Borzasztóan örülök, hogy részese lehettem. Tartalmas, profi órák, és profi és lelkes előadók tették hasznossá az itt töltött időt. Úgy éreztem, ez az év sokat lendített a tanári munkámon, és ösztönzést adott arra, hogy lehetnek új utak, megközelítések, melyek sikerhez juttathatnak.”

Az órák tartalmára és a tanítási módszerekre vonatkozó, már említett pozitív visszajelzések mellett, a résztvevők negatív véleményeket és kritikus javaslatokat is megfogalmaztak az angol és a nem angol szakos órák tartalmával és az oktatók következtetlenségeivel kapcsolatban. Az angol programban az irodalom és kultúra órák tartalmára tett kritikus megjegyzések azt tükrözik, hogy a résztvevők fontosnak tartják, hogy az itt eltöltött időben „a képzés céljához illeszkedő,” gyakorlatorientált kurzusokon vehessenek részt: „A tananyagot minden esetben a tanítás igényeihez kellene illeszteni, itt azt értem, hogy például az irodalomszeminárium szólhatna inkább arról, hogy szépirodalmat hogyan lehet tanórákon feldolgozni. Mivel ez már MA-képzés, tehát erre a képzésre már csak az jelentkezik, aki tanár, illetve tanár akar lenni, nem hiszem, hogy az irodalomelmélettel kell foglalkozni, vagy arról tanítani. [...] Nagyon hasznos órák lennének, ha egy kicsit vagy nagyon, a módszertant is be tudnák vonni.” Hasonló elképzelés és javaslat fogalmazódik meg a következő kommentárban: „A hogyan tanítsunk angolt az irodalom és a kultúra tükrében kérdésemre nem kaptam választ. Módszereket, mintákat kellene adni, korosztályhoz igazodóan. Ez a szemléletváltás égetően fontos volna.”

A kurzusok tartalmára vonatkozó visszajelzések és javaslatok egy része az órákon tanultak alkalmazhatóságára vonatkoznak a második tanévhez kapcsolódó véleményekben. Többen szeretnének „még több gyakorlatorientált kurzust”. Annak ellenére, hogy például az angol irodalom és kultúra, illetve nyelvészeti órákon a tanultakat érdekesnek tartották, hét hallgató továbbra is hiányolta a gyakorlati alkalmazást.

A megkérdezettek több ízben elégedetlenségüket fejezték ki nem angol szakos órák tartalmával kapcsolatban is; öten úgy nyilatkoztak, hogy „az óráknak semmi értelme nem volt,” és „sajnálom, hogy a szombati napot feláldoztam a semmire.” A második tanévben például nyolcan fogalmaztak meg kritikát a program nem angol szakos részével kapcsolatban. Van, aki úgy gondolja, hogy „a pedagógia és a pszichológia tanítása a főiskolai diploma után felesleges,” illetve: „Ebben a formában a képzésének nincsen értelme.” Ennél lényegre törőbb és hasznosabb kritika, javaslat tükröződik az alábbi visszajelzésekben: „Hiányoltam azokat a kurzusokat, amelyek gyakorlati tanácsokkal segítettek volna tanári munkámban. Többnyire elméleti kurzusok voltak, száraz, haszontalan



tartalommal. Érdemes lenne újragondolni a tanrendet.” Végül így összegezte valaki: „hasznosabb pedagógiai programot szeretnénk.”

A második tanévben nyolc résztvevő, az összes válaszadó fele, értékelte negatívan a nem angol szakos kurzusok tartalmát és az ott tapasztalt tanítási módszereket. Úgy tűnik, az elégedetlenség fő oka abban rejlik, hogy a megkérdezettek véleménye szerint az említett kurzusok nem fejlesztik a résztvevők tanári kompetenciáit. Ezt a nézetet foglalják össze a következő vélemények: „Nem használható tudást ad.” „Semmilyen használható tudást nem nyújtanak. Csak plusz teher a teljesítésük. Ráadásul az angol szakosokra sok minden nem is vonatkozik, ennek ellenére végig kell ülni őket.” „A NT tanszék módszerei, a gondolkozásmódjuk teljesen elavult”, „... elvárásai következetlenek, átláthatatlanok”. A fentiek orvoslására egy hallgató fogalmazott meg konkrét, megszívelendő javaslatot: „korszerűsítés, életszerűbb tartalmak, értelmes követelmények.”

### **Az oktatók attitűdje és módszertani kultúrája**

A 25 megkérdezett közül tizenhatan kiemelték a kurzusokon tanító oktatók segítő hozzáállását: „szinte mindenki maximálisan segítőkész volt,” figyelembe vették, hogy „munka mellett tanulunk,” és „igyekeztek az igényeinkhez szabni a tananyagot.” A programban tanító oktatók szakmai kvalitásait értékeli az alábbi vélemény: „Pár tanár tanítási stílusa és emberi viszonyulása nagyban megerősítette hitemet abban, hogy – bár nagyon sok buktatót állít eléink a szakma, mégis – tanárként képzelem el a további jövőt is.”

Az első félév értékeléséhez hasonlóan a következő félévben is volt, aki ezúttal is kiért a programban tanító tanárok attitűdjére és az órákon tapasztalt tanítási módszerekre: „Sokat segített a tanárok segítő, támogató hozzáállása. Azt tapasztaltam, hogy az elv (szakirodalom, tanárok által közvetített) és a gyakorlat (a tanárok által képviselt, megvalósított elv) ugyanaz, következetes: annak az idegen nyelv tanulásának módszertana és tanítása következetes.”

A visszajelzések a tanári következetlenségekre is felhívják a figyelmet az angol szakos kurzusokon: „Nem úgy kérte vissza [...] az anyagot, ahogy leadta,” illetve „nem hajlott a kompromisszumra, következetlen volt.” A két tanév eredményeit összehasonlítva, ezen a téren sikerült javítani. Javult azoknak a kurzusoknak az értékelése, amelyeken a problémákat jelezték (*ID in SLA*, *Assessing FLP*, *Trends in LCT*, *English SC*). Ugyanakkor a második tanévben is az *ID in SLA* kurzuson kaptuk a legalacsonyabb átlagot a követelmények realitása kritérium esetében, illetve még ennél is alacsonyabbat a motiváció, érdeklődés felkeltése kapcsán a *Trends in LCT* és az *English SC* tantárgyakról, bár jobban megoszlottak a vélemények, mint az első tanévben (ami a nagyobb szórásokban látható).

Több kritika vonatkozik a tanítási módszerekre a nem angol szakos órák kapcsán: „pont úgy tanít, ahogy mi tanultuk, hogy ne tanítsunk. (Bár segítőkész az órákon kívül.) De ha ő a tanári minta, akkor abbahagynám a szakmát!” Végül: „az adott tanár önmaga paródiája volt a meghirdetett kurzusának. Az volt az érzésem, hogy egy képtelen kísérlet résztvevője vagyok.” Mivel ezekről a kurzusokról nem rendelkezünk adatokkal, a megfogalmazott véleményeket Likert-skálán mért átlagokkal nem tudtuk összevetni. Arra

sem volt alkalmunk, hogy azokkal a nem intézetünkben oktató kollégákkal, akik ezeket a kurzusokat tartották, a problémákat megbeszéljük, a megoldást együtt keressük.

A fenti kritikus megjegyzések nem hagyhatók figyelmen kívül. Egyrészt azért, mert ezzel ellentmondanánk annak, amit az óráinkon a reflektív tanításról, a tanári tudatosságról és kompetenciákról, valamint a diákok igényeinek figyelembevételéről tanítunk. Másrészt azért, mert a hallgatók elégedettsége közös érdekünk.

### **Tananyagok, szervezés és kommunikáció**

Az angolos program pozitívumaként emelték ki a tantervek, kiosztott nyomtatott anyagok hasznosságát és az olvasmányok internetes elérhetőségét. Öt résztvevő szolt arról, hogy a *CooSpace* internetes program „nagyon nagy segítséget jelentett” a kurzusok teljesítésében. Bár a tananyagokra összesítve kevés vélemény vonatkozott, azok mind kedvezőek.

A válaszok jelentős része szolt az órarenddel kapcsolatos nehézségekről. Tíz résztvevő sokallta az első félévben teljesítendő kurzusok mennyiségét. Két szempontot emeltek ki, ami miatt komoly nehézséget jelentett számukra a követelmények teljesítése. Egyrészt, mert „rengeteg a munkahelyi feladat,” ami teljesen indokolt, hiszen a tanárok teljes óraszámban tanítottak gyakran több száz kilométerre Pécsről, és a heti óraszámukat négy napon kellett teljesíteniük ahhoz, hogy péntekenként részt tudjanak venni az órákon. Másrészt, mert „a sok óra miatt kevés idő volt a követelmények teljesítésére” és „nem volt lehetőség egy-egy terület mélyebb megismerésére.” Ezt az oktatók is észrevételezték a megbeszéléseinken: a hallgatók nagyon túlterheltek, fáradtak. Többen megfogalmazták, hogy erejükön felül dolgoztak. A nem angol szakos órák, melyeket késő estig, főleg szombatokon hallgattak a jelöltek, lényegesen csökkentették a résztvevők motivációját: „Nevetséges, hogy egy szombati nap 8-tól 18-ig kaptunk fejtágítást” és „az esti órákra a koncentrációképesség nem volt fenntartható.” Ehhez járult még hozzá az, hogy az órákon kapott önálló feladatokat is a hétvégén tudták csak elkészíteni.

Bár a kérdéseink az angol szakos tanárképzésre vonatkoztak, a válaszadók gyakran másról is írtak. A megkérdezettek szerint az első tanév első félévének nehézségeit elsősorban a program nem angol szakos részeinek szervezése, illetve az azokkal kapcsolatos információk lassú adagolása okozta. A résztvevők közül 16 jelezte, hogy ezen a területen a kommunikáció „nehézséges,” „nem megfelelő,” „kritikán aluli,” illetve „gyakorlatilag nulla.” Többen megfogalmazták, hogy a nem angol szakos órákkal kapcsolatos, emailben feltett kérdéseikre késve vagy egyáltalán nem kaptak választ: „Levelekre nem válaszolnak, használható információt alig lehet kifacsarni tőlük, csak a sokadik érdeklődésre, illetve csak hosszas telefonálás-utánajárás és személyes találkozás után.” Továbbá: „az egyik tanár öt levélből egyre sem válaszolt.”

Az első tanév második félév végén kapott visszajelzésekből nyert adatok egyértelműen azt mutatják, hogy a hallgatóknak sok nehézséget okozott a kezdeti szervezetlenség, az, hogy a követelmények a program elején nem voltak egyértelműek, és az is, hogy nehezen jutottak hozzá lényeges, a tanulmányaikat érintő információkhoz. Ezt bizonyítják az alábbi vélemények: „Egymásnak és önmaguknak ellentmondó információkkal láttak el minket”, a NTI információi egyáltalán nem jutottak el hozzánk vagy csak késve,

illetve addigra már meg is változtak. [...] Valaki már lehetne felelős azért a rengeteg téves infóért, ami megkeserítette az életünket.” [...] „Az egyetem adminisztratív intézkedései égbekiáltóak! Papír ide, oda újra, minden változik, semmi nem hiteles, kész cirkus.” Végül volt, aki általánosított és az intézmény szempontját említette: „ami itt folyik, nagymértékben rontja az egyetem jó hírét!”

Ugyancsak 16 résztvevő javaslata szerint „szervezettebbé, megbízhatóbbá kellene tenni az egész képzést.” Többek között úgy, hogy „a képzés kezdetén közöljenek minden követelményt, és azon már ne változtassanak.” A szervezés és kommunikáció hatékonyságát szolgáló javaslatokban kivétel nélkül megfogalmazódik „a hallgatók számára előre ismert, tudott, illetve közölt kritériumrendszer [szükségessége] a tananyaggal, tanmenettel, kurzusokkal kapcsolatban.” Mivel ezeken a problémákon nem állt módunkban változtatni, a véleményeket átküldtük a program szervezőinek. A második tanévben ezek a problémák némiképpen csökkentek, de teljesen nem szűntek meg.

A problémák orvoslására öten javasolják az „órák ésszerűbb elosztását,” és azt is, hogy a már tanári végzettséggel rendelkezőknek fogadják el az előző képzésük során elvégzett pedagógia- és pszichológiaórákat: „Akinek tanári végzettsége van, ne kelljen pedagógiát tanulni. Korábbi diplomáink során ez már megtörtént.” Többen érvelnek azzal, hogy más, hasonló jellegű mesterképzésben, az előzőleg megszerzett tanári diploma mentesíti a hallgatókat a fent említett kurzusok teljesítése alól: „Mi már szigorlatoztunk pedagógiából és pszichológiából, ugyanúgy, mint más tanár, rendkívül igazságtalan, hogy csak nekünk vannak ezek a kurzusok.”

### **Visszajelzések a tanítási gyakorlatról**

A kötelező tanítási gyakorlatról az első tanévben 25 fő írt, közülük ketten tartották hasznosnak, ami feltétlenül külön elemzést igényel, de mivel ezt a komponenst nem a tanzékünk szervezi és értékeli, nem jártunk utána a problémáknak. A két pozitív visszajelzés közül az egyik külön kiemeli a mentortanár segítségét („a mentorom sokat segített az óráim megbeszélésével, támogatott véleményével, értékelésével, sokat tanultam, hasznos tapasztalatra tettem szert”). Egy másik válaszadó úgy gondolta, hogy „hasznos volt, de igen kimerítő teljesen ismeretlen csoporttal dolgozni és rövid távon eredményeket elérni.” A résztvevők közül hatan határozottan negatív visszajelzést adtak a tanítási gyakorlatról. Ezt tükrözi az alábbi vélemény: „A levelezős képzés tanítási gyakorlata egy katasztrófa. Újra kellene gondolni, hogy gyakorló pedagógusokra felesleges rákényszeríteni a nappalis, nem gyakorló tanárok képzését.” Több visszajelzés arra is felhívja a figyelmet, hogy a tanítási gyakorlattal kapcsolatos tudnivalókról a hallgatók nem értesültek időben, ezért „a vizsgaidőszakban kellett ezekkel a dolgokkal foglalkozni.”

A tanítási gyakorlatot a második tanévben is csupán ketten találták hasznosnak, míg a résztvevők többsége negatívan értékelt. Többen indokolatlannak tartották a „pedagógiai gyakorlatot ilyen magas óraszámban,” illetve úgy gondolták, hogy „ilyen formában nincs értelme.” Ezek a vélemények változatlanul azt mutatják, hogy a levelező képzésben ezt a komponenst érdemes átgondolni és esetleg alakítani rajta. A vidéki hallgatók elhelyezése és az időbeosztás komoly gondokat okozott, ugyanis abban a félévben teljesítették a

gyakorlatot, amikor kurzusokra is kellett járniuk, szigorlatot is tettek, portfóliót kellett leadniuk és államvizsgára is készültek.

### **A portfólió és a záróvizsga értékelése**

A portfólióval kapcsolatos véleményekben, az első tanévben, szinte kivétel nélkül megfogalmazódnak a résztvevők kezdeti bizonytalanságai, amelyek a nem világos követelményekből fakadtak. Ahogy az alábbi megjegyzésekből kiderül, a hallgatók hiányolták a portfólióra vonatkozó egyértelmű és időben megkapott követelményrendszert: „A portfólióhoz szükséges információk áramlása nyögvenyelős volt az elején (senki nem tűnt hiteles infók birtokosának).” „Jó ötletnek tartom, csak a formai követelmények voltak sokáig zavarosak,” [...] „könnyebb lett volna, ha mindjárt az elején tudjuk, mi fán terem a portfólió.”

Mindezek mellett az is megfogalmazódik, hogy „végül jobban jöttünk ki belőle, mint vártam.” A portfólió megírását 10 hallgató tartotta hasznosnak, érdekesnek, „kérdésfelvető folyamatnak,” és a tanári tudatosságot fejlesztő munkának: „Végeredményben arra ösztönzött, hogy átgondoljam tanári működésemet, hozzájárult ahhoz, hogy tudatosabban működjek mint tanár.”

Kedvező visszajelzés, hogy az első évben 20 résztvevő érezte úgy, a portfólió értékelése reális és tanulságos volt. „Az értékelők kiemelték a portfólió részeinek erősségeit és gyengéit is, és a kérdések segítettek jobban átgondolni a hibákat.” Többen a válaszaikban összegezték mindazt, amit az értékelésekből tanultak, például: „néhány elemét részletesebben kellett volna kidolgoznom.” Mindezek azért is hasznos tanulságok, mert maga a portfólió központi értékelési szempontsora alapvetően hiányos és ellentmondásos, de sikerült közösen megegyezni abban, hogyan alkalmazzuk a homályos megfogalmazások ellenére, hogy az eredmények érvényesek és megbízhatóak legyenek.

A második tanévben a portfólió elkészítésére vonatkozó visszajelzések azt mutatják, hogy a hallgatók tájékoztatása továbbra sem volt megfelelő. Többen megjegyzik, hogy „a portfólió formai és tartalmi elvárásai sokáig tisztázatlanok maradtak,” illetve: „Jó volna, ha az értékelés szempontjait már az 1. félév elején ismernénk.” Egy másik tanár így fogalmazott: „Egységes, világos kritériumokra van szükség már az első félévben, amikor készülnek a dokumentumok.”

A válaszokból az is kiderül, hogy a résztvevők a második évben is hasznosnak találták a portfólió összeállítását. A konzulens által nyújtott segítséget illetően a vélemények megoszlanak. Bár két hallgató is jelzi, hogy több tanári segítséget igényeltek volna („Kicsit több konzulensi segítséggel jobban sikerült volna.”), volt vélemény, miszerint „a dokumentumok összegyűjtésében, elkészítésében és elsődleges bírálatában, javításában rendkívül segítőkészek voltak a tanárok.”

A résztvevők többsége megfogalmazta, hogy az empirikus kutatások, amelyek később a portfólióba kerültek, „segítettek önreflektív módon megközelíteni a saját tanítási gyakorlatomat,” és így „mindenkit rákényszerít[ettek] olyan munkára, amiből valóban tanul [...] és nem csak olvasmányélményt dolgoz fel (mint a klasszikus szakdolgozat).” A portfólió értékelését a hallgatók, egy kivétellel, reálisnak tartották.

A visszajelzések szerint a záróvizsgálattal kapcsolatban a résztvevőknek túlnyomórészt kedvezőek voltak a tapasztalataik mindkét tanévben. Úgy érezték, hogy „stresszmentes, baráti légkörben” zajlott, ahol „éreztük a támogatást” és ami szintén fontos, azt is, hogy „igazi, tartalmas gondolatokat vártak a nyelvtanársággal kialakult tapasztalatainkról.” A hallgatók úgy érezték, lehető legjobb tudásukról nyugodt légkörben adtak számot, és a záróvizsgát pozitív élményként könyvelték el, melyben nemcsak a „rendkívül jó hangulatot” értékelték, hanem azt is, hogy a vizsgáztatók „valóban kíváncsiak a személyes szakmai fejlődésemre.”

### **Összegzés, következtetések**

Tanulmányunkban azt elemeztük, milyen véleményt fogalmaztak meg az angoltanári MA-képzés első két tanévéről a levelező képzésben részt vevő hallgatók. Négy átfogó kérdésre kerestünk választ: (1) Mi a résztvevők véleménye a kurzusok tartalmáról és azok megvalósulásáról? (2) Mit értékelnek pozitívként? (3) Mi okoz nehézséget? (4) Milyen javaslatok vannak a változtatásra? A félévek végén kitöltött kérdőívek zárt és nyitott kérdéseire kapott válaszok kvantitatív adatainak és a szöveges vélemények elemzésével feltártuk, hogyan működött programunk.

A hallgatók válaszai alapján – várakozásainknak megfelelően – komoly nehézséget jelentett számukra a program túlméretezett volta, a félévenként 8–13 kurzus követelményeit, továbbá a második félévben a tanítási gyakorlatot, főállásuk mellett csak rendkívüli erőfeszítések árán tudták teljesíteni. A kurzusok konkrét tartalmával kapcsolatos tapasztalatokból kibontakozó kép azt mutatja, hogy az első tanév nehézségeinek jelentős részét sikerült áthidalni a második tanévben. Egyrészt azokon a kurzusokon, amelyeken a hallgatók nem látták, hogyan járulnak hozzá tanulmányaik tanári kompetenciáik fejlesztéséhez, az oktatók részben változtattak a tartalomra. Másrészt azon a két kurzuson, ahol a számonkérést nem találták reálisnak, az oktató módosított a követelményeken. Mindkét területen előrelépés történt, így a program értékelése elérte célját.

Hosszabb távon, ezekkel az eljárásokkal megvalósulhat a minőségbiztosítás, de ehhez arra van szükség, hogy folyamatosan gyűjtsünk adatokat, kritikusan elemezzük azokat, beszéljük meg az eredményeket, és oktatóink legyenek képesek a diákok visszajelzései alapján gyakorlatukat átgondolni és megváltoztatni. Az értékelést érdemes a nap-pali tagozatos képzésekben is bevezetni. Erre annál inkább szükség van, mivel várhatóan, a közeli jövőben ismét átalakul a tanárképzés teljes rendszere anélkül, hogy a jelenlegi tanterveket bárki értékelné. A kutatásunk eredményeiből kiderült, hogy a hallgatók képesek kritikusan, saját szükségleteiket mérlegelve értékelni mindazt, amit az egyetemi képzésben teljesíteniük kell. Azon lehet vitatkozni, hogy melyik kurzus tartalma milyen mértékben járul hozzá ahhoz, hogy műveltebb és hatékonyabb nyelvtanárokká váljanak. Ugyanakkor kétségtelen, hogy érdemes figyelembe vennünk a visszajelzéseiket, mivel a program nekik szól, az ő kompetenciáikat hivatott fejleszteni.

Ezen túlmenően, lényegesen többet tudunk a kutatás eredményeiből arról, hogy mire van a hallgatóknak szüksége, milyen területen kell másképpen szervezni a munkát, mit

célszerű előre elmondani az újabb évfolyamon belépő hallgatóknak az eddigi tapasztalataiból hasznosítva. Eredményként könyveljük el, hogy az oktatók is igyekeznek jobban tudatosítani, hogy az értékelési kritériumoknak mennyiben felelnek meg a célok, tananyagok, azok az eljárások, amelyek segítségével fejlesztik és értékelik a hallgatók munkáját. Azok a kollégáink is változtattak a gyakorlatunkon, akik kevésbé lelkesedtek azért, hogy a hallgatókat bevonjuk munkánk értékelésébe.

A kutatás további pozitív visszahatásaként a harmadik tanévtől kezdve egy új dokumentum összeállításán dolgozunk, amelyben az itt vázolt eredmények alapján megfogalmazzuk az előző évfolyamok tanulságait, majd az évenkénti újabb tapasztalatokkal módosítva, bővítve egyre bővebb, relevánsabb tájékoztatót adunk közre a hallgatók és oktatók számára.

Külön hozadéka a vizsgálatnak, hogy a pedagógiai kutatásról szóló szemináriumon jó példával szolgálhatunk arra vonatkozóan, hogy ebben az értékelésben hogyan tudtuk a reflektív gyakorlat segítségével javítani a programunkat. Az itt alkalmazott értékelési eljárások arra is alkalmasak, hogy diákjainkban tudatosodjon mindaz, amiről megkérdezzük őket. Azt reméljük, ezzel hozzájárulunk ahhoz, hogy a saját nyelvtanári gyakorlatukban hasonlóképpen bevonják saját tanulóikat az osztálytermi folyamatok pedagógiai értékelésébe.

Sajnos nem állt módunkban azoknak a problémáknak az orvoslása, amelyek kívül esnek a programfelelős hatáskörén. Célszerű lenne hasonló értékelést bevezetni a tanárképzés egészére, és minden tanévben elvégezni annak érdekében, hogy a minőséget folyamatosan ellenőrizhessük, és a hallgatók visszajelzéseire építve a problémákat a lehető leghamarabb hatékonyan kezeljük. A szöveges vélemények egyértelműen azt jelzik, hogy számos probléma jelentkezik az angol szakos hallgatók képzésének más területein, amelyek szintén figyelmet érdemelnek.

További kutatásra lenne szükség ahhoz, hogy például osztálytermi megfigyelésekkel, interjúkkal, narratívák segítségével (pl. *Barkhuizen és Wette, 2008*), az oktatók meggyőződéseinek (pl. *Borg, 2006*) feltárásával, a konkrét tananyagok, számonkéréskor használt tesztek, értékelési szempontsorok elemzésével még többet megtudjunk arról, mit nevezhetünk helyes gyakorlatnak az angol szakos tanárképzésben, és milyen területen kell előbbre lépniük. Hasznos lenne, ha az ilyen együttműködésen alapuló folyamatos értékelés beépülne a felsőoktatási intézmények napi gyakorlatába.

## Irodalom

- Barócsi Stefka (2008): The role of cooperation in pre-service education and in-service development in TEFL. Doktori Disszertáció, ELTE, Budapest.
- Bárdos Jenő és Medgyes Péter (1997): A hároméves angolnyelv-tanárképzés továbbfejlesztésének lehetőségei: 1994/96. *Modern Nyelvoktatás*, 3. 1–2. sz. 3–19.
- Barkhuizen, G. és Wette, R. (2008): Narrative frames for investigating the experiences of language teachers. *System*, 36. sz. 372–387.
- Borg, S. (2006): The distinctive characteristics of foreign language teachers. *Language Teaching Research*, 10. 1. sz. 3–31.

#### Az angoltanári MA-program értékelése

- Creswell, J. W. (2004): *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage Publications, Thousand Oaks, CA.
- Dörnyei, Z. (2007): *Research methods in applied linguistics*. Oxford University Press, Oxford.
- Edwards, C. és Owen, C. (2002): What should go into a TESOL MA programme? Teachers' evaluations of the taught components of a sample programme. *ELTED*, 7. 54–73.
- Enyedi, Á. és Medgyes, P. (1998): ELT in Central and Eastern Europe. *Language Teaching*, 31. 1. sz. 1–12.
- Mackey, A. és Gass, S. (2005): *Second language research: Methodology and design*. Lawrence Erlbaum, Mahwah, NJ.
- Malderez, A. és Bodóczy, C. (1999): *Mentor courses: A resource book for trainer-teachers*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Medgyes Péter (2011): *Aranykor. Nyelvoktatásunk két évtizede 1989-2009*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Medgyes, P. és Malderez, A. (1996, szerk.): *Changing perspectives in teacher education*. Heinemann, Oxford.
- Medgyes, P. és Miklósy, K. (2005): The language situation in Hungary: An update. In: Kaplan, R. B. és Baldauf Jr. R. B. (szerk.): *Language planning and policy in Europe, Vol. 1, Hungary, Finland and Sweden*. Multilingual Matters, Clevedon. 22–124.
- Mihaljević Djigunović J. és Mardešić, S. (2009): Kompetencije nastavnika stranih jezika izmedju politike i stvarnosti [FL teacher competences between policy and reality]. In: Granić, J. (szerk.): *Language Policy and Language Reality*. HDPL. Zagreb. 318–327.
- Mihaljević Djigunović, J. és Zergollern-Miletić, L. (2003): Što, kako i kada u obrazovanju budućih nastavnika stranih jezika [The what, how and when in FL teacher education]. *Metodika*, 6. sz. 77–90.
- Nikolov Marianne (2003): Angolul és németül tanuló diákok nyelvtanulási attitűdje és motivációja. *Iskolakultúra*, 8. sz. 61–73.
- Nikolov Marianne (2007): A magyarországi nyelvoktatás-fejlesztési politika: Nyelvoktatásunk a nemzetközi trendek tükrében. In: Vágó Irén (szerk.): *Fókuszban a nyelvtanulás*. Oktatókutatás és Fejlesztő Intézet; Budapest. 43–72.
- Nikolov Marianne (2008): „Az általános iskola, az módszertan!” Alsó tagozatos angolórák empirikus vizsgálata. *Modern Nyelvoktatás*, 10. 1–2. sz. 3–19.
- Nikolov Marianne (2011): Az angol nyelvtudás fejlesztésének és értékelésének keretei az általános iskola első hat évfolyamán. *Modern Nyelvoktatás*, 17. 1. sz. 9–31.
- Peacock, M. (2009): The evaluation of foreign-language-teacher education programmes. *Language Teaching Research*, 13. 3. sz. 259–278.
- Petneki Katalin és Szabylár Anna (1997): És a német? ... A hároméves némettanárképzés eredményei és kérdőjelei. *Modern Nyelvoktatás*, 3. 3. sz. 15–24.
- Robinson, B. (2003): Evaluation, research and quality. In: Robinson, B. és Latchen, C. (szerk.): *Teacher education through open and distance learning*. Routledge/ Farmer, London. 193–211.
- Walters, A. (2009): Managing innovation in English language education. *Language Teaching*, 42. 4. sz. 421–458.
- Wedell, M. (2009): *Planning for educational change: Putting people and their contexts first*. Continuum. London.

## Mellékletek

### Értékelőlap az angoltanári programról a 2009/10-es tanév második félévében

Kedves végzős diákunk,

Az angoltanári MA program értékelésének ez számodra a második, egyben utolsó állomása. Azt szeretnénk megtudni, hogy a második félévében felvett kurzusokat hogyan értékeled, valamint a tanítási gyakorlatról, a portfólió elkészítéséről, értékeléséről, az államvizsgáról mi a véleményed. A nem angol szakos programról is kíváncsiak vagyunk a véleményedre. Az értékelés két részből áll és név nélkül történik. Az első részben Likert skálán kell a válaszokat jelölni a táblázatban. A második rész nyitott kérdéseket tartalmaz, amelyekre őszinte és rövid, konkrét választ várunk. Köszönjük, hogy válaszaiddal segített munkánkat.

*Nikolov Marianne, a program vezetője*

A táblázat bal oldalán az összes kurzus szerepel. Csak azt kell értékelni, amelyet felvett. A táblázat felső sorában állítások szerepelnek. Az értékeléshez egy számot kell beírni a megfelelő helyre, az alábbiak szerint:

**4 = teljesen igaz, 3 = nagyjából igaz, 2 = csak részben igaz, 1 = egyáltalán nem igaz**

| Kurzus címe és oktatója | A kurzus tanmenete és annak megvalósulása megfelelő-e egymásnak | A kurzus hozzájárult angol-tanári kompetenciáim fejlődéséhez | A kurzus tartalma felkeltette az érdeklődésemet a tárgyalt témák iránt | Teljesítményem értékelése összhangban volt a tanmentettel | A kurzus követelményei reálisak voltak | Az oktató mindent megtett annak érdekében, hogy sikerrel teljesítem a követelményeket |
|-------------------------|---|--|--|---|--|---|
|                         |   |  |  |   |  |   |
|                         |   |  |  |   |  |   |
|                         |   |  |  |   |  |   |
|                         |   |  |  |   |  |   |

Mi a véleményed a rövid és hosszabb tanítási gyakorlatról? .....

.....

Mi a véleményed a portfólió elkészítéséről? .....

.....

Mennyiben volt reális a portfólió értékelése? .....

.....

Mi az összbenyomásod a záróvizsgáról? .....

.....

A program angol szakos részében milyen változtatásokat javasolsz? .....

.....

A program nem angol szakos részében milyen változtatásokat javasolsz? .....

.....

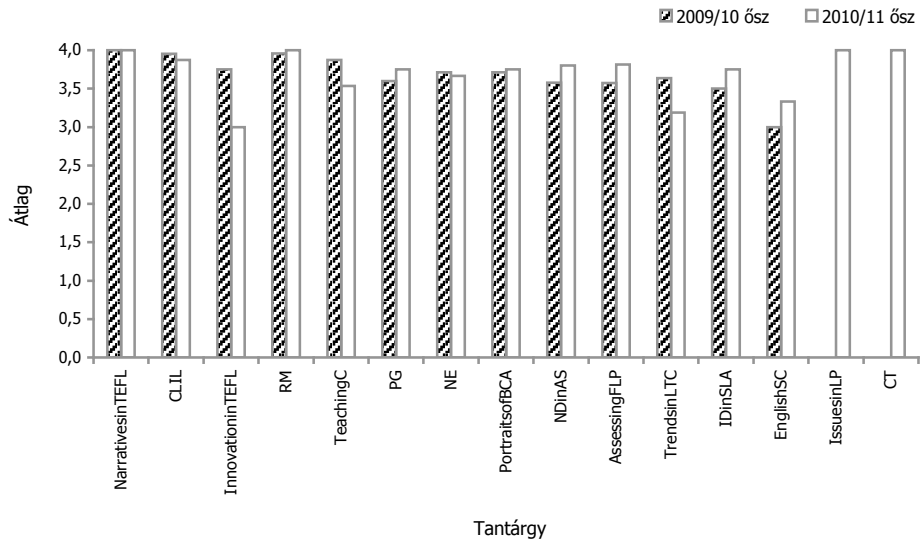
Egyéb megjegyzés, javaslat: .....

.....



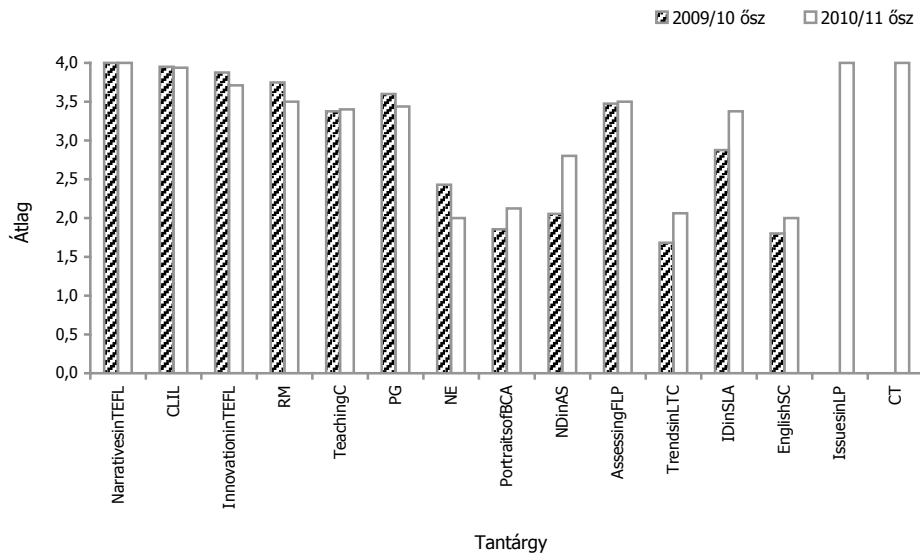
Az angoltanári MA-program értékelése

**Függelék**



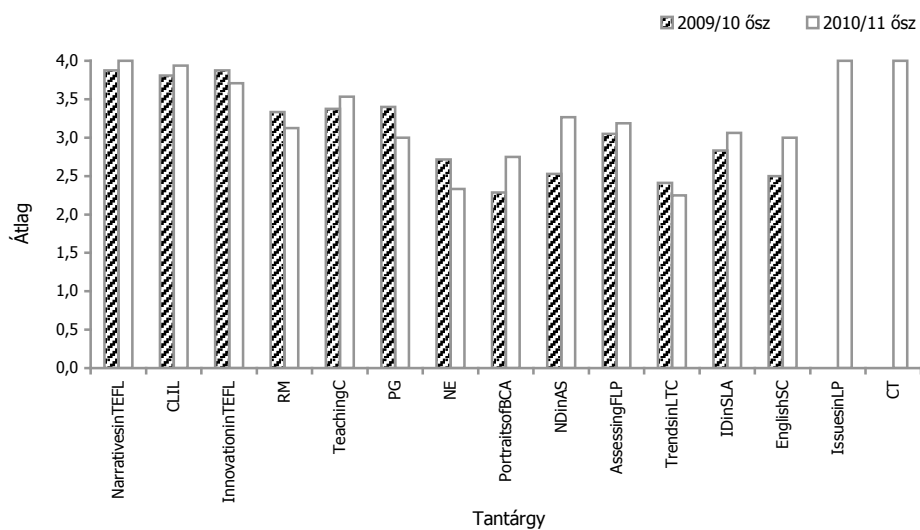
1. ábra

A tanmenet és megvalósulásának értékelése a két tanévben

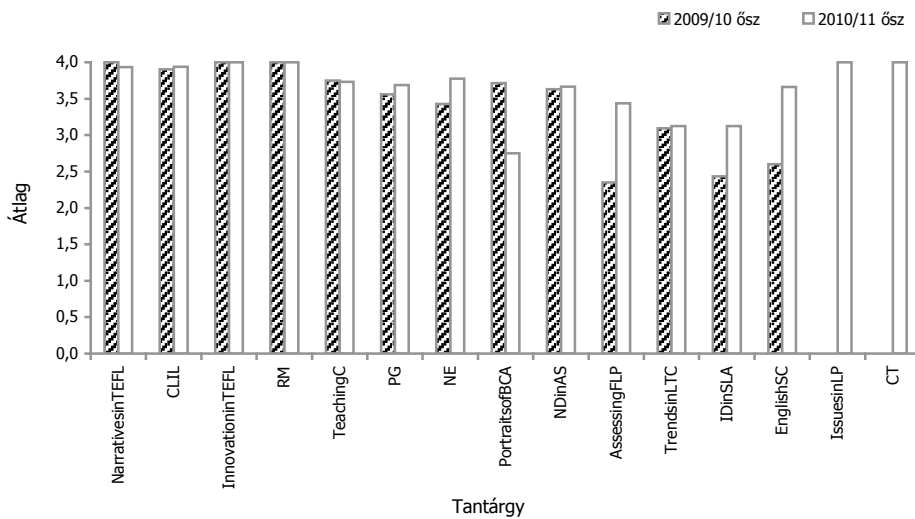


2. ábra

A kurzusok hozzájárulása a hallgatók szakmai fejlődéséhez

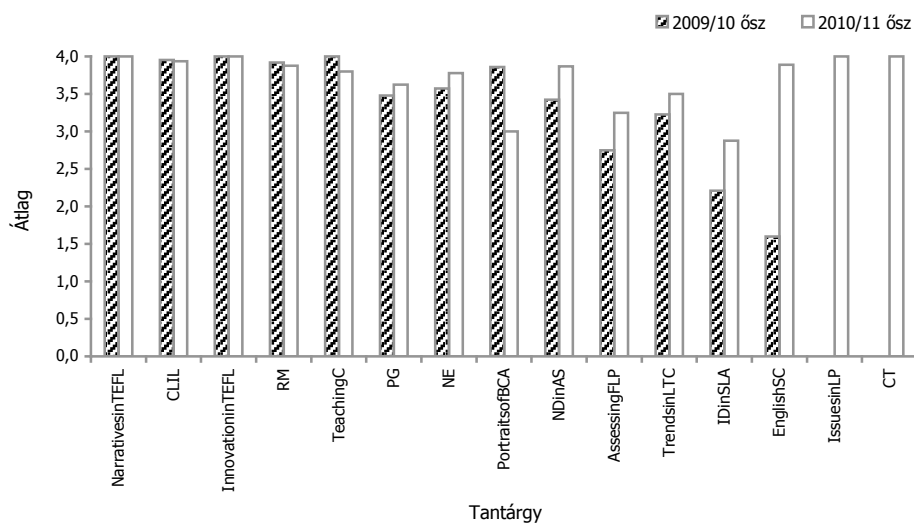


3. ábra  
A kurzusok motiváló ereje a két tanévben



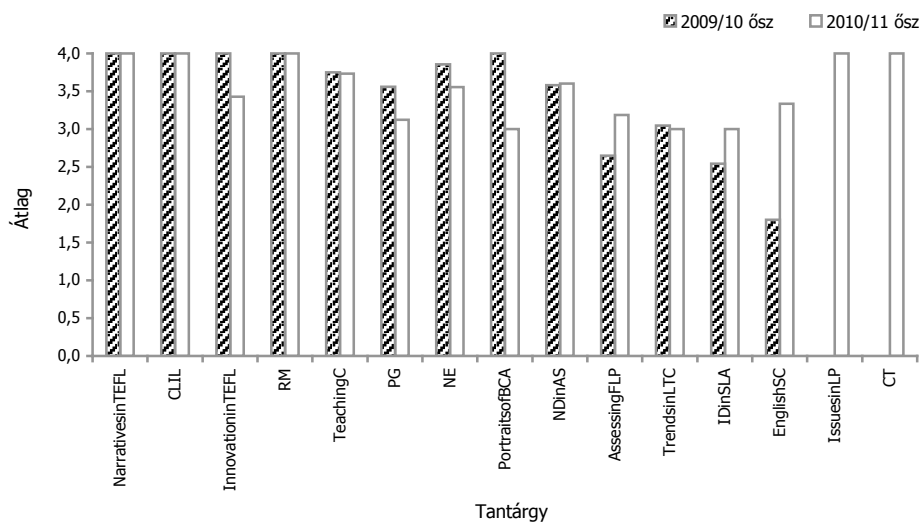
4. ábra  
A teljesítmények értékelésének összhangja a tanmenettel

Az angoltanári MA-program értékelése



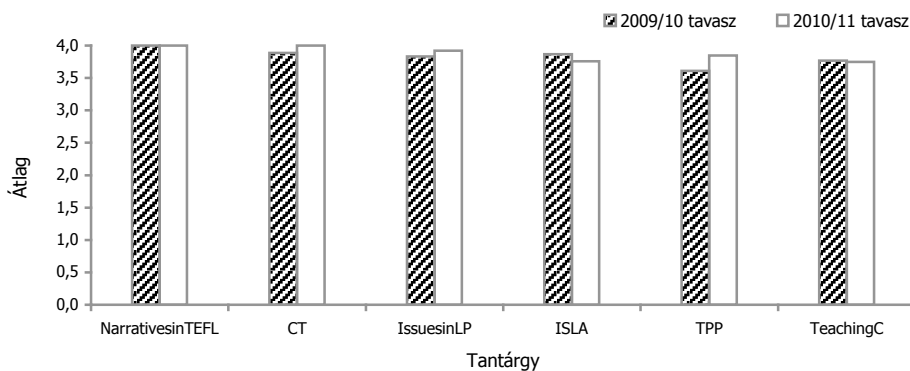
5. ábra

A kurzusok követelményeinek realitása

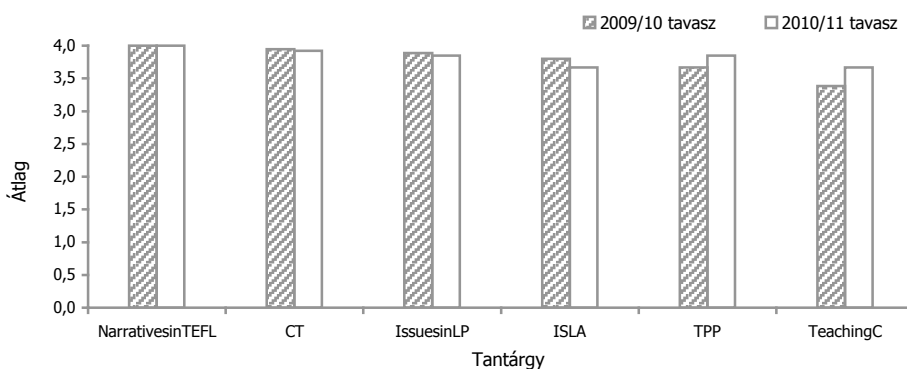


6. ábra

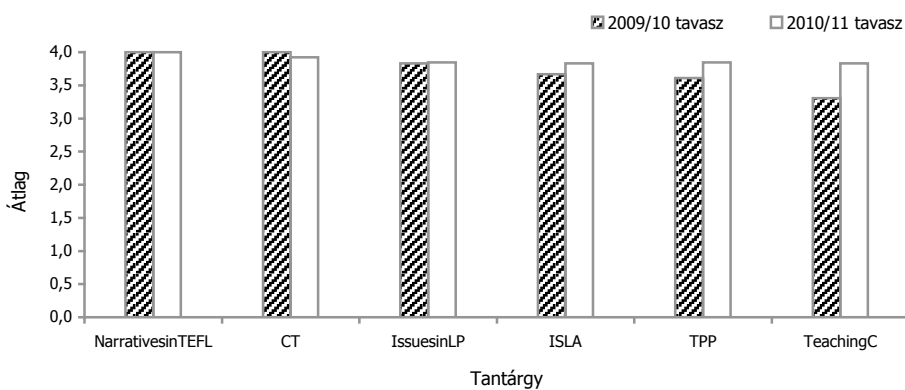
Az oktató segítőkészségének értékelése a két tanévben



7. ábra  
A tanmenet és megvalósulásának értékelése a két tavaszi félévben

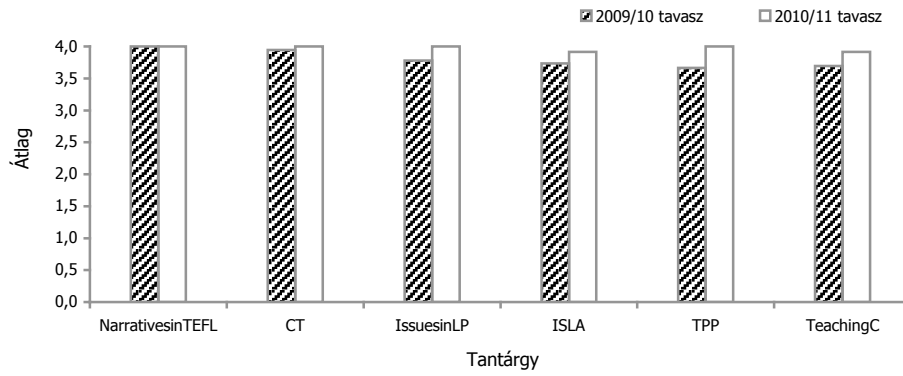


8. ábra  
A kurzusok hozzájárulása a hallgatók szakmai fejlődéséhez a két tavaszi félévben

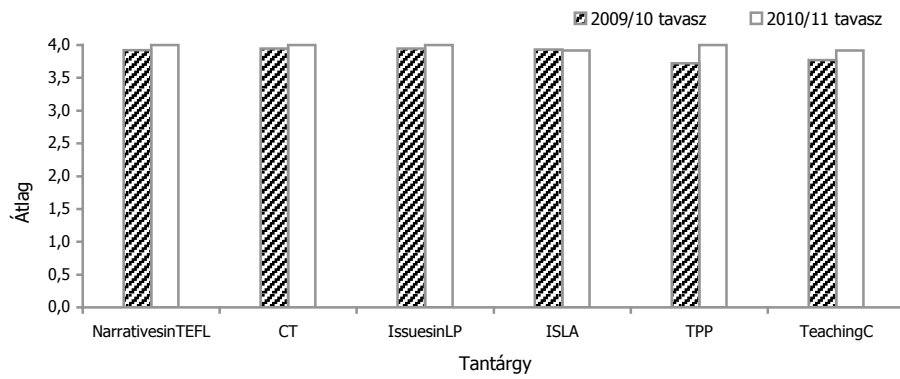


9. ábra  
A kurzusok motiváló ereje a két tavaszi félévben

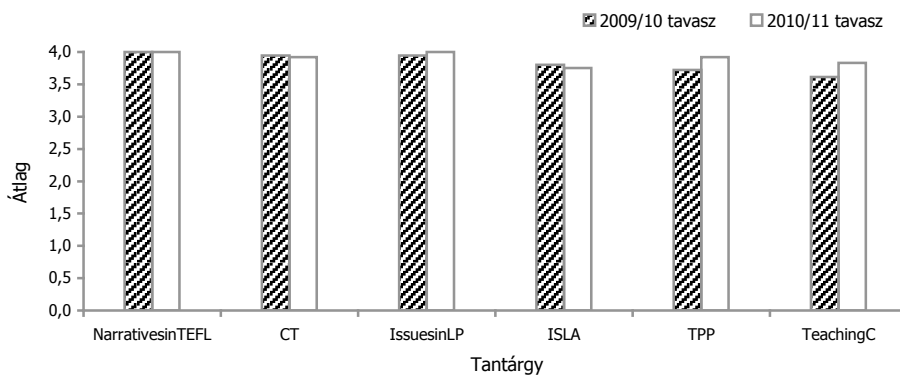
Az angoltanári MA-program értékelése



10. ábra  
A teljesítmények értékelésének összhangja a tanmenettel



11. ábra  
A követelmények realitása a két tavaszi félévben



12. ábra  
Az oktató segítőkészsége a két tavaszi félévben

## ABSTRACT

MAGDOLNA LEHMANN, RÉKA LUGOSSY, MARIANNE NIKOLOV: AN EVALUATION OF THE FIRST TWO ACADEMIC YEARS OF THE MA IN TEFL PROGRAMME AT THE UNIVERSITY OF PÉCS

This paper provides insights into the implementation of a new MA in TEFL programme by integrating quantitative and qualitative approaches to data analysis. The aim of the study was to get feedback from 44 in-service teachers on the content of the courses, to what extent they found them relevant, the content and assessment realistic and motivating, and in what ways they thought the programme contributed to the development to their teacher competences. Data were collected with the help of two questionnaires over four semesters. In the first part of the instrument respondents were asked to rate all courses they accomplished on a 1-4 scale along six evaluation criteria, whereas the second part comprised seven open-ended questions we expected short and sincere answers to about main milestones of the programme: the teaching practice, the portfolio and the qualifying exam. The main findings show that although participants found the majority of the courses motivating and relevant, in some domains courses failed to contribute to their professional development. Qualitative data analyses revealed a need for setting clearer evaluation criteria and integrating theory and practice more carefully in the courses.

Magyar Pedagógia, **111**. Number 3. 259–288. (2011)

Levelezési cím / Address for correspondence: Lehmann Magdolna, Lugossy Réka, Nikolov Marianne, PTE BTK Angol Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék, H-7624 Pécs, Ifjúság u. 6. A épület, 2. 3. emelet