

JUHÁSZ DÁVID

Az érem két oldala: Angol nyelvtanárok nyelvoktatásról alkotott képzetei és tanári gyakorlata

The two sides of the coin: English teachers' beliefs about language teaching and their practices

The need for quality teacher training courses in ELT has been voiced by many (e.g., Brown–McGannon 1998). Trainees are influenced by their experiences and encounters during their training (Kosnik–Beck, 2009) and it appears that their teaching beliefs and practices are also influenced. Though learner beliefs have been studied extensively (Horwitz 1988; Loewen et al. 2009), there is a lack of quantitative studies exploring the relationship of teaching beliefs and practices in teacher cognition (Borg 2003). This study investigates whether (1) this relationship can be explored within a single quantitative methodological framework and (2) how Hungarian teachers (N=29) differ compared to a wider international sample (total N=118). Findings indicate that Hungarian teachers undergo different educational pathways; there are significant differences between beliefs and practices, as well as between Hungarian and international teachers. Further studies could investigate the source of these differences and how different education seems to influence teacher cognition.

Bevezetés

Az angol nyelvtanulók nyelvtanulással kapcsolatos képzeteivel (learning/learner beliefs) számos tanulmány foglalkozott már mind nemzetközi (például Horwitz 1988; Loewen et al. 2009; Mori 1999; Victori–Lockhart 1995), mind pedig magyar vonatkozásban (például Édes 2008; Rieger 2009). Az angol nyelvtanárok képzeteit (Borg 2003) azonban eddig kevésbé kutatták (Borg mindössze 47 tanulmányt talált 1996 és 2002 között). Ezek a tanulmányok is inkább kvalitatív jellegűek voltak, mivel a tanári képzetek helyzet- és kontextusfüggők, így ugyan előfordulhat, hogy az azonos országban és/vagy kulturális háttérű kontextusban hasonló diákokat oktató nyelvtanárok képzetei közt átfedés van, a tanári képzetek természetesebben kutathatóak kvalitatív kutatási módszerekkel, mint esettanulmányokkal (Lugossy 2009). A képzetek kutatásának hasznosságát többen is megkérdőjelezték, mivel a választott tanárok módszerei és tantermi gyakorlata gyakran eltért (Graves 1996; Woods 1996).

Jelen kutatás arra keresi a választ, hogy egy nagyobb nemzetközi mintán (N=118) előtesztelt (pilotolt) és érvényesített (validált) kérdőív magyar anyanyelvű kitöltői (N=29) hogyan vélekednek a választott képzetekről (12 konstruktum) és az azokhoz társított gyakorlati kérdésekről/viselkedési mintákról (9 konstruktum), illetve milyen kapcsolat figyelhető meg a képzetek és a gyakorlati kérdésekre adott válaszok között. A kutatási kérdések választ adhatnak arra, hogy van-e kapcsolat a konstruktumok közt, vannak-e megfigyelhető viselkedési/kognitív minták, illetve hogy a tanári képzetek kutathatóak-e kvantitatív módszerekkel, és amennyiben igen, milyen kérdése-

ket vet fel a módszertan. Az eredmények felhasználása segítheti a tanári területen tevékenykedő emberierőforrás-menedzsereket a munkaerő-kiválasztás folyamatában, visszajelzést adhat a nyelvtanárképző központok munkájáról, illetve az egyes tanárok és tanársoportok számára iránymutatást adhat a további tanári fejlődés terén. A kutatás másik kiemelt célja, hogy a magyar nyelvtanárok nemzetközi versenyképességét javítsa, és hosszabb távon tovább növelje az angol tanárképzés színvonalát mind Magyarországon, mind pedig nemzetközileg, aminek szükségességét számos kutató hangsúlyozta már (Almarza 1996; Brown–McGannon 1998; Nunan 1992).

Szakirodalmi áttekintés

Tanári képzetek és a gyakorlat

Mivel a tanulmány háttérének jelentős részét a tanári képzetek adják, ezek kifejtése elkerülhetetlen. Borg (2003) modellje alapján a képzetek négy fő csoportra oszthatók: a képzetek tárgya (amit a tanárok hisznek), a képzetek változása és fejlődése, a tanári képzetek és a tanári tanulás kapcsolata, illetve maga a tanári gyakorlat (mit tesznek a tanárok). A tanári képzetekről szóló források legtöbbször egyetért abban, hogy a tanárok „aktív, gondolkodó döntéshozók, akiknek tanári praktikumát gyakorlatorientált, személyre szabott, kontextusérzékeny tudás, gondolatok és képzetek hálója alkotja”¹ (Borg 2003: 81). Wette (2010: 570) szerint „a tanárok tudása koherens, leggyakrabban kimondatlan, egyénfüggő, tananyaghoz és szituációhoz kötött, és arra irányul, hogy befolyásolja a tanulók azon kognitív folyamatait, amelyek a tanulást segítik elő”. A cikk szempontjából alapvető fontosságú a képzetek azon tulajdonsága, hogy legtöbbször kimondatlanok, viszont rendszert alkotnak, így – elméletileg – egy részük feltérképezése betekintést nyújthat a képzetek hálójába. A képzetek kimondatlan természetűe ugyanakkor kutatómódszertani szempontból is releváns, hiszen bár rendelkezésre állnak különböző triangulációs módszerek arra, hogy az adott képzetek minél több szemszögből feltérképezhetőek legyenek kvalitatív módszerekkel (Juhász 2015). Gyakran felmerül a megfigyelői paradoxon: a reflexió és az explicit megfogalmazás gyakran megváltoztathatja a vizsgált tényezőt.

A képzetek vizsgálatok a nehézséget két tényező okozza. Az egyik a képzetek már említett „kimondatlan” tulajdonsága, amely nem teszi lehetővé, hogy közvetlenül megfigyelhetőek legyenek. A másik a bevezetőben említett felvetés, miszerint nehezen mérhető, hogyan valósulnak meg a képzetek a gyakorlatban, illetve ez a kapcsolat hogyan ültethető át egy nagyobb mintavétellel merítő kutatásba. Jelen kutatás a képzetek és a gyakorlat közti kapcsolatot próbálja meg feltérképezni kvantitatív adatgyűjtési és elemzési módszerrel, amire magyar vonatkozásban még nem volt példa (Medgyes–Nikolov 2014). A kutatómódszertani eszközök és folyamatok előtt tehát mindenképpen szükséges áttekinteni, milyen rendszerben folyik jelenleg (2014) az angolnyelvtanár-képzés Magyarországon.

A kérdőívben szereplő konstruktumokat és szakirodalmi háttérrel a Kutatási eszköz című alfejezetben mutatjuk be. Ugyancsak ez a fejezet tartalmazza a kérdőív kutatás-

¹ A tanulmányban lévő összes forrás a szerző fordításában olvasható.

módszertani hátterét, a validálási folyamatot és mindazon megfontolásokat, amelyek alapvető szerepet játszottak a kérdőív végső formájának kialakulásában.

A magyarországi angoltanárképzés felépítése

A magyarországi angolnyelvtanár-képzés az utóbbi évek folyamán számos változáson esett át. Osztatlan tanárképzésként indult, majd a bolognai rendszer 2006-os bevezetésével alapszakos és mesterszakos képzésre bomlott több lehetséges bemeneti és kimeneti úttal, amelyet 2013-ban egy újabb reform követett, amely a nyelvtanárképzést ismét osztatlan képzéssé tette. Mivel az adatközlők legtöbbször a 2006 és 2015 közti ciklusban szerezte a diplomáját (lásd adatközlők), ezért az 1. táblázat is ezt az állapotot tükrözi:

Tanárjelöltek átlag-életkora	Tanulási útvonal		
18–19	Érettségi (emelt szintű angol és egy középszintű érettségi más tárgyból)		
18–23	Anglisztika/ Amerikanisztika alapszakos diploma	6 félév	120 kredit: angol szakos tárgyak
		(Bár a hallgatók átlagosan 7–9 félév alatt fejezik be tanulmányaikat hiányzó kreditek, szakdolgozat stb. miatt.)	50 kredit: minor (A választott másik tárgy. Némely esetben anglisztika specializáció vagy nem tanárképes minor.)
			10 kredit: 6 pedagógiai/pszichológiai kurzus
			180 kredit
22–26	Angoltanár-képzés	5 félév	40 kredit: angol tanári modul
		(A legtöbb hallgató ezt is 6–8 félév alatt végzi el.)	40 kredit: második tárgy
			40 kredit: pedagógia és pszichológia modul
			30 kredit: tanítási gyakorlat
			150 kredit

1. táblázat. Hallgatók leggyakoribb útja az angoltanári diploma felé

A kutatás szempontjából a magyar angoltanári kurzusok relevanciája abból adódik, hogy számos esetben korreláció figyelhető meg a tanárok tanítási gyakorlata és a képzésük során átélt élmények, sikerek és kudarcok közt (Darling-Hammond 2000). Ez meghatározza a jelen tanulmány céljait is, hiszen felvetődik a kérdés, milyen szerepet játszik a képzés a tanárok tanítási képzei és gyakorlata közt, illetve milyen mértékben figyelhető meg a „magyar mentalitás” a megkérdezettek közt. Ez választ adhat arra a kérdésre is, hogy a tanári képzetek mennyire kontextusfüggőek.

Kutatási kérdések

A cikk kérdései a szakirodalmon alapulnak, és az abban felmerülő felvetésekre keresik a válaszokat:

- (1) Milyen tanári képzetek és tanítási gyakorlat jellemzik a megkérdezett, Magyarországon végzett angolnyelv-tanárokat?
- (2) Milyen összefüggések figyelhetőek meg a tanári képzetek és a tanítási gyakorlat között?

- (3) A kutatás nagyobb mintáját vizsgálva hogyan viszonyulnak a megkérdezett magyar angolnyelv-tanárok tanítási képzetei és gyakorlata a nem magyar populációhoz?
- (4) Milyen a kapcsolat a magyar angolnyelv-tanárok tanítási képzetei és gyakorlata, valamint a kutatás első fázisában megkérdezett tanárképző egyetemi tanárok jó tanítási gyakorlatáról alkotott véleménye között?

A kutatás első három kérdését statisztikai módszerekkel közelítettem meg, míg az utolsó kutatási kérdés a megkérdezett tanártrénerek véleményét (kvalitatív módszer) veti össze statisztikai adatelemző módszerekkel (kvantitatív megközelítés). Mivel a szakirodalom (Graves 1996; Woods 1996) kiemeli, hogy a tanárok képzete, illetve gondolkodásmódja közt különbségek vannak, a kiindulási hipotézis is az, hogy a vizsgált adatközlők tanítási képzetei és valós tanári gyakorlata között különbségek vannak.

A kutatás rövid módszertani háttere

A kutatás két fő fázisra bontható (lásd 2. táblázat). Az első fázis során (Juhász 2015) a kutatáshoz használt interjú kérdéssorát validáltam az interjúk elkészítéséhez. Az interjúk során összegyűjtött, a tanártrénerek által kiemelt tanítási képzeteket és gyakorlatokat a második fázis során konstruktumokra bontottuk fel, amit az így kialakult kérdőív finomhangolása, előtesztelése (pilotolása), majd felhasználása követett.

Kutatási fázis	Lépések és módszerek	Eredmények/célok
1. fázis (2014. ősz – 2015. tavasz)	1. Tanártréner-óramegfigyelés(ek)	Adatok kinyerése, amelyeket a mélyinterjúk során felhasználtam a modell és az interjúk fejlesztéséhez
	2. Tanártréner-mélyinterjúk	Tanártrénerképzetek azonosítása és további információ a tanárképzés felépítéséről, erősségeiről és gyengeségeiről
	3. Interjú a megfigyelt tanártrénerek gyakorló tanáraival	Újabb szempont a tanártrénerek munkájának megértéséhez és újabb nézőpont az interjúk és adatok jövőbeni felhasználásához
2. fázis (2015. tavasz)	4. Kérdőív-validálás	Konstruktumok összeállítása, kipróbálása és finomhangolása
	5. Kérdőíves adatgyűjtés	Adatgyűjtés (N=118)
	6. Adatelemzés	Kutatási kérdések megválaszolása

2. táblázat. A kutatás felépítése

Adatközlők

Az adatközlők kiválasztása kényelmi mintavétellel történt, illetve hógolyómódszerrel. Két kategóriába osztottam őket. Az egyik mintát az összes válaszadó alkotja (N=118), míg a kisebb mintát (N=29) a magyar anyanyelvű tanárok (3. táblázat). A végzettséget összesen hat kategóriába soroltam be az angoltanítási trendeket követve. Mivel az

összes válaszadót tartalmazó minta többségében nem magyar anyanyelvű válaszadók-ból áll, megadtam a végzettségek angol megfelelőjét is: oklevél (certificate: CELTA, CertTesol stb.), diploma (diploma: Delta, DipTESOL stb.), alapszakos diploma (BA: BA TESOL, BA Applied Linguistics stb.), mesterszakos diploma (MA: MA TESOL, MA Applied Linguistics stb.), doktori fokozat (PhD: PhD TESOL, Applied Linguistics stb.) és egyéb. Külön kiemelendő, hogy számos országban az angol anyanyelvű tanárok számára nem kötelező tanításhoz kapcsolódó végzettséggel rendelkezni, így az egyéb kategória bármilyen más végzettséget is takarhat, vagy akár csupán érettségit is. A végzettségek között elképzelhető az átfedés, ezért az összeg lehet magasabb, mint N=118.

Minta	Életkor (év)		Nem		Tanított évek száma		Végzettség (az összes válasz %-a)	
	Min	Max	Férfi:	Nő:	Min	Max		
Összes válaszadó (N=118)	23	71	30 (25,4%)	88 (74,6%)	1	50	Oklevél	76 (64%)
	37,1	9,7			9,6	8,4	Diploma	27 (23%)
							BA	21 (18%)
							MA	45 (38%)
							PhD	5 (4%)
							Egyéb	13 (11%)
Magyar minta (N=29)	25	57	6 (20,7%)	23 (79,3%)	1	34	Oklevél	12 (43%)
	37,3	10,2			11,1	8,9	Diploma	8 (27%)
							BA	10 (34%)
							MA	18 (62%)
							PhD	1 (3%)
							Egyéb	2 (7%)

3. táblázat. Adatközlők életkora, neme, tanított évek száma és végzettsége

A végzettségek közti különbségeket (3. táblázat) az eredmények és következtetések fejezet taglalja. Az életkort, illetve a férfiak és nők arányát tekintve a két minta közel azonos. A magyar mintában szereplő tanárok viszont átlagosan pár évvel többet tanítottak, ami a közel azonos életkori adatokat nézve azt sugallja, hogy a magyar tanárok vagy korábban kezdik a tanítást, vagy pályájuk során nem törik meg a tanári karrierjük.

Kutatási eszköz

Konstruktumok

A kérdőív konstruktumai (lásd Melléklet) a kutatási fázisok során nyerték el végleges formájukat. Az interjúkhoz használt félig strukturált kérdéssor négy főbb komponensből áll. Ezek, az interjúkban betöltött sorrend alapján, a következők: az adatközlők életrajzi adatai (Dörnyei 2007), a „jó” nyelvtanárrol alkotott képzetek (Llurda 2004; Raths 2001), a tanári gyakorlatról alkotott képzetek (Basturkmen et al. 2004; Ross 2005) és a tanári képzésről alkotott vélemény (Borg 2006). Az interjúk elemzése a

szaturációs pontig tartott (Richards 2005), amit a tanártrénerek által kiemelt pontok kérdőívve alakítása követett. Bár a kérdőív konstruktumai nemzetközi, főleg angol-szász szakirodalomra épülnek, az interjúkra adott válaszok és a kérdőív konstruktumai a magyar oktatási rendszert és annak elvárásait tükrözik.

A kérdőívben használt konstruktumok szerepét és fontosságát Juhász (2015) abban látja, hogy ezek segíthetnek megérteni, melyek azok a tényezők, amelyek amellet, hogy egyfajta sztenderd oktatási színvonalat próbálnak teremteni, az egyedi tanárookra is jellemzőek, és az egyéni tanítási stílust adják. A jelenlegi kutatás ehhez képest abban nyújt újat, hogy megvizsgálja, mennyiben igazak a korábbi eredmények az általános tanári munkára és tapasztalatokra nézve, azaz mennyiben általánosíthatóak az eredmények egy nagyobb nemzetközi mintára. Amennyiben nagyfokú összefüggés és átfedés figyelhető meg a kérdőív magyar és nem magyar kitöltői között, a vizsgált konstruktumok bizonyos fokig „megjósolhatóak” nagyobb mintán is. Ez azt is jelentheti, hogy jelen formájában a kutatás korántsem végleges, hiszen, bár segített bizonyos tanári univerzálék felfedezésében, számos területen nem sikerült azonosítani, hogy a tanári képzeteket és a gyakorlatot mennyiben befolyásolja a válaszadók kulturális háttere.

Kérdőív, konstruktum- és itemvalidálás

Az óramegfigyelések és interjúk után a konstruktumok és az online kérdőív összeállítása (23 elem validálás előtt), előtesztelése a célpopulációba illő adatközlőkkel, valamint validálása következett Cronbach-alfa- és főkomponens-elemzéssel, az SPSS 20 programmal. A végleges konstruktumok (21 elem) az elemszámokkal és a Cronbach-alfa-eredményekkel a 4. táblázatban találhatóak. A képzetek és az ahhoz társított tanítási gyakorlat egymást követik. Ez a felosztás lehetővé teszi annak vizsgálatát, hogy a tanárok által előnyben részesített képzetek milyen mértékben jelennek meg saját tanítási gyakorlatukban. A táblázat végén pedig azok a képzetek találhatóak, amelyek esetében a társított tanítási gyakorlatnál vagy a Cronbach-alfa mutatott túl alacsony értéket, vagy a főkomponens-elemzés jelezte, hogy összetett konstruktumokról van szó (3 elem).

Konstruktum	Elemsszám	Cronbach-alfa
Képzet: Az MA-diploma szükséges a jó tanárnak	4	.643
Gyakorlat: Az MA TESOL-kurzusok jobbak, mint a más képzettséget adó kurzusok	2	.646
Képzet: Az anyanyelvi angoltanárok jobbak	3	.634
Gyakorlat: Az angol anyanyelvű tanárok jobbak	3	.577
Képzet: A tantermen kívüli tapasztalat befolyásolja a tanítást	5	.771
Gyakorlat: Megosztom a tantermen kívüli élményeimet/tapasztalataimat a diákokkal	4	.694
Képzet: A TESOL-kurzusok felkészítenek a karrierre	5	.714

Gyakorlat: A TESOL-kurzus, amit elvégeztem, hasznos volt	4	.748
Képzet: A jó tanár kreatív/változatos tananyagot gyárt	5	.772
Gyakorlat: Kreatív vagyok/változatos tananyagot gyártok	5	.628
Képzet: A jó tanárok extrovertáltak	5	.726
Gyakorlat: Extrovertált tanár vagyok	5	.634
Képzet: A jó tanár reflektív	3	.735
Gyakorlat: Reflektálok a munkámra	4	.632
Képzet: Fontos a visszajelzés a tanárok munkája során	5	.827
Gyakorlat: Kapok visszajelzést a munkám során	4	.711
Képzet: A tanároknak kell motiválnia a diákokat	4	.742
Gyakorlat: Motiválok a diákjaimat	4	.714
Képzet: A szórakoztató tanárok jobbak	3	.642
Képzet: A jó tanárok jó tanárnak születnek	4	.667
Képzet: Az angol nyelvet máshogy kell tanítani, mint a többi tantárgyat	4	.598

4. táblázat. Kérdőívkonstruktumok validálása

Adatgyűjtés és adatelemzés

Az angol nyelvű kérdőívet (a magyar adatközlők is ezt töltötték ki) egy hét alatt 118 adatközlő töltötte ki (teljes minta). A teljes mintát (a nyelvtanári végzettségeket leszámítva) két alcsoportba bontottam: magyar anyanyelvű angoltanárok (29 adatközlő) és nem magyar anyanyelvűek (89 válaszadó). A kérdőív kitöltése önkéntes volt. Az adatközlők a kérdőív összes kérdésére válaszoltak, így a statisztikai elemzés során nem volt szükség az adatok tisztítására, illetve adatközlők kizárására sem került sor. Az adatokat SPSS 20 programmal elemeztem a 3. táblázatban foglalt statisztikai módszereket alkalmazva. A szignifikanciaszint minden esetben $p < .05$ volt.

Eredmények és következtetések **Nyelvtanári végzettség(ek)**

Bár a végzettséget (3. táblázat) leggyakrabban háttér-információként szokták kezelni, a válaszadók arányaiban élesen elkülönülnek a teljes és a magyar mintában. A teljes mintában arányaiban magasabb az oklevelek és a diplomák aránya, míg a magyar mintában szereplő válaszadók közel kétharmada MA-képesítéssel rendelkezik; ez a teljes mintában mindössze minden harmadik adatközlőre igaz. A képet tovább árnyalja, hogy a legtöbb, nemzetközi álláshirdető portálon is szereplő intézménynél elvárás az

oklevél és a diploma, míg a mesterszakokat kevésbé szokták kiemelni kötelező végzettségként, és gyakran ki is váltható a diplomával. Ennek egyik oka vélhetőleg a kompatibilitás és az a fajta sztenderd, ami a Trinity és Cambridge CELTA tanfolyamokat jellemzi. A jövőbeni munkaadók ugyanis pontosan tudják, hogyan épülnek fel ezek a kurzusok, és mit várhatnak a jövőbeli alkalmazottaktól, míg a mesterszakos diplomák közt jelentősek a különbségek mind a kurzusok tartalmát, mind pedig a színvonalát illetően. Magyarországon ellenben hátrányba kerülnek a nemzetközi oklevéllel, illetve diplomával rendelkező angoltanárok, hiszen az utóbbi évek oktatási reformjának egyik lépése a Magyarországon elismert mesterszakok előnyös helyzetbe juttatása volt az akkreditált nyelvi tanfolyamokon és a közoktatásban egyaránt.

Tanári képzetek

	Nemzetközi átlag	Nemzetközi szórás	Magyar átlag	Magyar szórás
Képzet: A tanárok feladata a diákok motiválása	3,48	0,75	3,79*	0,49
Képzet: Jó tanárnak születni kell	2,27	0,71	2,62*	0,78
Érvényes N	89		29	

5. táblázat. Tanári képzetek (* $p < 0,08$)

A két minta (magyar anyanyelvűek [29] és nem magyar/nemzetközi [89]) közel azonos eredményeket hozott (5. táblázat átlag szerinti sorrendben), ám számos esetben meg is közelítette a szignifikanciaszintet (például reflexió és extrovertáltság). Kiemelendő ugyanakkor, hogy a szignifikanciaszintet megváltoztattam, mivel a szakmailag elfogadott $p < 0,05$ helyett $p < 0,08$ -nál találtam közel szignifikáns eredményeket. Bár a szignifikanciaszint három tizeddel magasabb, mint az elvárt, a t érték a többi értékhez képest jóval magasabb (legalább $\pm 1,87$). A szignifikanciaszintet vélhetőleg az alacsony elemszám befolyásolta, valamint az, hogy a minta mérlege elbillent a nemzetközi minta felé.

Mivel a többi eredmény nem közelítette meg a szignifikanciaszintet a t -teszt alkalmazásához, a deskriptív eredményeket összefoglaltam:

- A magyar adatközlők kiemelten fontosnak tartják (átlag > 4):
 - o A reflexiót a tanári gyakorlat során
 - o A kreatív és változatos tananyagot
 - o A tantermen kívüli élmények formáló hatását
- A magyar adatközlők véleménye megoszlik ($4 > \text{átlag} > 3$):
 - o Arról, hogy a tanároknak kell-e motiválnia a diákokat
 - o A visszajelzés szerepéről a tanári munka során
 - o Arról, hogy a jó tanár introvertált-e, vagy inkább extrovertált
 - o Mennyire fontos az, hogy a jó tanár szórakoztassa a diákjait
 - o A TESOL-kurzusok mennyire készítik fel a tanári karrierre

- A magyar adatközlők kevésbé fontosnak tartják (3 > átlag):
 - o Az MA-kurzusok szerepét a tanítás során
 - o Annak a szerepét, hogy valaki jó tanárnak születik-e
 - o Hogy az adott tanár angol anyanyelvű, vagy sem

Az életrajzi háttérrel ismeretében mindenképpen meglepő, hogy a mesterszakos diplomák szerepét az adatközlők mennyire alacsonynak tartják, a TESOL-kurzusokat pedig magasabbra értékelték. Ez pontosan a fordítottja az elvárásnak, hiszen a magyar adatközlők kétharmada mesterszakot végzett tanár. A jelenkori nyelvoktatás fényében és az állami dominancia szerepét tekintve a tankönyvek ellátásában az is meglepő, hogy a nyelvtanárok kiemelten fontosnak tartják a kreatív és változatos tananyagot, mivel ez ellentétes azzal, hogy a tanárok csupán egy tankönyvből oktathassanak. Végezetül pedig érdemes kiemelni, hogy bár a megkérdezett oktatók kiemelten fontosnak tartják a tanári munka során a reflexiót és annak feldolgozását, hogy mi is történik a nyelvtanórán, a visszajelzés szerepét már kevésbé tartják jelentősnek, ami arra utal, hogy a visszajelzés minőségén mindenképpen érdemes változtatni.

Tanári gyakorlat

	Nemzetközi átlag	Nemzetközi szórás	Magyar átlag	Magyar szórás
Gyakorlat: Kreatív vagyok/változatos tananyagot gyártok	3,60*	0,58	3,24	0,79
Gyakorlat: Az MA TESOL-kurzusok jobbak, mint a más képzettséget adó kurzusok	1,86	0,76	2,28*	0,88
Érvényes N	89		29	

6. táblázat. Tanári gyakorlat (* p<0,06)

A két minta (magyar [N=29], nem magyar/nemzetközi [89]) a tanári gyakorlat terén is közel azonos eredményeket hozott (6. táblázat átlag szerinti sorrendben), ám itt az eredmények már megközelítették a szignifikanciaszintet. A képzetekhez hasonlóan az eredményeket az átlag alapján három kategóriába osztottam (mit tesznek a magyar adatközlők a leggyakrabban, mit kevésbé gyakran, és mi az, amit többnyire nem):

- A magyar adatközlők kiemelt gyakorisággal (átlag > 4):
 - o Megosztják a tanórán kívüli élményeiket a diákokkal
 - o Motiválják a diákokat
 - o Reflektálnak a tantermi gyakorlatukra (3,99)
- A magyar adatközlők kevésbé gyakran (4 > átlag > 3):
 - o Kapnak visszajelzést munkájuk során
 - o Tudják a tanteremben hasznosítani az elvégzett TESOL-kurzusuk tananyagát
 - o Készítenek saját tananyagokat

- o Viselkednek extrovertáltan a tanteremben
- o Gondolják azt, hogy az angol anyanyelvű tanárok jobbak
- A magyar adatközlők inkább nem ($3 >$ átlag):
 - o Tartják fontosnak a mesterszak elvégzését ahhoz, hogy valaki jó tanár legyen

A tanári gyakorlat terén két fő tanulással szolgált a felmérés: az egyik az, hogy a nemzetközi mintához képest a magyar adatközlők szignifikánsan kevesebb alkalommal gyártanak saját tananyagot és/vagy tanítanak változatosan, míg a másik legalacsonyabb érték a tanári mesterszak fontossága, ami a jelen oktatáspolitikai irányokkal ellentétes irányt mutat.

Képzetek és a gyakorlat

A tanári képzetek és a tanári gyakorlat összehasonlítása a magyar (N=29) és a nem magyar/nemzetközi mintán (N=89) nem hozott szignifikáns eredményeket. Ennek a legfőbb oka az lehet, hogy a magyar elemszám túl alacsony volt a nemzetközi mintához képest. Ennek ellenére számos, immáron szignifikánsan eltérő különbség figyelhető meg a magyar mintán belül a tanári képzeteket és gyakorlatot illetően (második kutatási kérdés), ezt a 7. táblázat mutatja (páros t-teszt).

Konstruktum	Magyar minta (N=29) átlag		Nemzetközi minta (N=89) átlag	
	Képzet	Gyakorlat	Képzet	Gyakorlat
Az MA-diploma szükséges a jó tanárnak	2,76*	2,28*	2,63**	2,04**
A jó tanár kreatív/változatos tananyagot gyárt	4,17**	3,62**	4,26**	3,60**
A jó tanár reflektív	4,41*	3,97*	4,58**	4,10**
Az anyanyelvi angol tanárok jobbak	1,90**	3,45**	2,17**	3,64**

**7. táblázat. Tanári képzetek és a gyakorlat páros t-teszt ($p < .05$ – magyar és teljes minta)
(* $p < .01$ képzet és gyakorlat közti különbség az egyes mintákon belül),
(** $p < .001$ képzet és gyakorlat közti különbség az egyes mintákon belül)**

A magyar nyelvtanárok és a teljes mintában szereplő adatközlők szignifikánsan különböznek (páros t-teszt):

- A nemzetközi/nem magyar mintában szereplő tanárok több időt töltenek változatos és kreatív tananyagok létrehozásával, habár a tanári képzeteik közti különbség nem is szignifikáns. Erre a magyar oktatási helyzet már korábban ismertetett centralizált tananyaga és előírása lehet a magyarázat.
- A magyar adatközlők fontosabbnak tartják a gyakorlatban azt, hogy egy tanár rendelkezzen tanári mesterdiplomával, ám ez sem közelíti meg a középértéket az 5-fokú Likert-skálán.

A képzetek és a tanári gyakorlat közti különbségek azonban nem csak a minták között figyelhetők meg. A magyar angoltanárok a képzetek és gyakorlat fényében (páros t-teszt):

- Fontosnak tartják a reflexiót a munkájuk során (4,41), azonban a valóságban ennél szignifikánsan kisebb mértékben reflektálnak a tanítási gyakorlatukra (3,97**).
- A valóságban szignifikánsan kevesebb időt fordítanak kreatív és/vagy saját tananyag létrehozására, mint amennyire fontosnak tartják, ami az oktatási rendszer már említett sajátossága lehet.
- Kevésbé hangsúlyozzák a mestertanári diploma fontosságát abban, hogy valaki jó tanár legyen (2,76), és még ennél is kisebb mértékben (2,28**) tartják ezt fontosnak a mindennapi tanítási gyakorlatuk során.
- Szinte egyáltalán nem gondolják azt, hogy az anyanyelvi nyelvtanárok hatékonyabb és/vagy jobb nyelvtanárok lennének, a valóságban azonban inkább jellemző az, hogy az anyanyelvi nyelvtanárokat jobban teljesítőnek tartják.

Angoltanári képzetek és gyakorlat a tanártréner-interjúk fényében

A kutatás első fázisában Juhász (2015) a következő tíz témát azonosította a tanártréner-interjúk során fontosság és/vagy előfordulási gyakoriság szerint (8. táblázat):

Tanártréner-interjú során felmerülő terület	Leginkább hasonló képzet és/vagy gyakorlat	Képzet érték	Gyakorlat érték
Az angol nyelv alapos ismerete	Az MA-diploma szükséges a jó tanárnak	2,76*	2,28*
A diákok motiválása és kezelése	A tanároknak kell motiválnia a diákokat	3,79	3,93
Karizmatikusság	A jó tanárok extrovertáltak	3,45	3,34
	A szórakoztató tanárok jobbak	3,52	–
Kreativitás	A jó tanár kreatív/változatos tananyagot gyárt	4,17**	3,24**
Társalgás képessége és nyitottság a diákok felé	–	–	–
Reflektálás	A jó tanár reflektív	4,41*	3,97*
	Fontos a visszajelzés a tanárok munkája során	3,76	3,72
Nyitottság a világra	A tantermen kívüli tapasztalat befolyásolja a tanítást	4,14	4,14
Képes befogadni a diákokat	–	–	–
Háttérrel alkot a diákok számára a tanulást elősegítve ezzel	–	–	–
Felkészültség	A jó tanár kreatív/változatos tananyagot gyárt	4,17**	3,24**

8. táblázat. Tanártréner-interjúk a statisztikai elemzés tükrében (*p<0,05, **p<0,001)

A magas statisztikai érték elvárás a 8. táblázatban szereplő kiemelt területekkel szemben, hiszen az adott kontextust jól ismerő tanártrénerek az esetek többségében nagy befolyással vannak a náluk tanuló gyakorló tanárookra (Darling-Hammond 2000). Az eredményeket általánosítva érdekes, hogy habár úgy tűnik, az adatközlők nagyrészt elsajátították azokat a gondolatokat, amelyeket a tanártrénerek fontosnak tartanak a jó tanár eszköztárában, a gyakorlat még alacsony számú adatközlőnél sem teljesen tükrözi a képzeteket. A mesterszakos diploma szerepe a nyelvtudásban mindenképpen kérdéses, hiszen a magyar, az angol második/idegen nyelvként tanuló tanárjelöltektől elvárják az angol nyelv magas szintű ismeretét, ám azt nem tudni, hogy ez pontosan mit is takar, és hol tudják a diákok ezt a készséget elsajátítani, ha nem a tanárképzésben.

Ugyancsak érdekes a reflexió és a változatos tananyagkészítés kapcsolata a képzetek és a gyakorlat tükrében. Bár a tanárok ezeket a területeket kiemelten fontosnak tartják, és a megkérdezett tanártrénerek is hasonló véleményen vannak, a gyakorlatban ez mégsem tűnik követett példának. A reflexió szerepe a gyakorlatban sokkal alacsonyabb, ami azt jelenti, hogy ezt a tanárok kevesebbszer teszik, vagy azért, mert nincs olyan mentor, aki ebben segíteni tudna, vagy mert nem sajátították el az önreflexiót a tanítási gyakorlat során, vagy pedig nincs erre idejük. A tananyag kérdése a kutatás során többször felmerül, és az interjúk, illetve az adatok fényében úgy tűnik, a tanárokkal és tanárjelöltekkel szemben ugyan elvárás a saját tananyag készítése a mesterszakos képzés során, ezeket a készségeket a való életben kevésbé használják.

A kutatás egyik korlátja, hogy a tanártréner-interjúkban felmerülő konstruktumok túlságosan összetettek ahhoz, hogy nagymintás kvantitatív kutatásban felhasználhatóak legyenek. Erre példa a „Társalgás képessége és nyitottság a diákok felé”, amely nehezen bontható fel összetevőkre, így például társalgási képességekre, illetve arra irányuló felkészülésre, hogy a tanár a felmerülő problémákat és helyzeteket kezelni tudja, stb. Ezt a problémát a jövőben egy olyan kompetenciamodell tudná feloldani, amely az előre felállított kritériumokat valamilyen formában mérhetővé tudná tenni akár pedagógiai, akár pedig pszichológiai megközelítésből.

Konklúzió

A kutatás a tanári képzetek és a valós tanári gyakorlat közti párhuzamok és interakciók statisztikai módszerekkel történő felderítését tűzte ki céljául. A kutatás főbb konstruktumait az első fázis interjútanulmányai szolgáltatták, ezt a konstruktumok és itemek tervezése, kipróbálása és validálása követte. A kutatás négy fő kérdése és tanulása a következő:

- (1) Milyen tanári képzetek és tanítási gyakorlat jellemzik a megkérdezett, Magyarországon végzett angolnyelv-tanárokat?
- (2) Milyen összefüggések figyelhetők meg a tanári képzetek és a tanítási gyakorlat között?

A tanári képzetek és a tanári gyakorlat feltáráshoz használt 21 konstruktum (12 képzet és 9 gyakorlati konstruktum) a 4. táblázatban található. A képzetek többségét (9) a kutatás során gyakorlati konstruktumok követték, amelyek az inkább általánosabban

megfogalmazott képzetek az adott tanárok saját tanítási gyakorlatába ültettek át, így a komplexebb konstruktumok legtöbbje tartalmazott egy elméleti/feltételes és egy gyakorlati konstruktumot. A kettő közt összefüggések figyelhetőek meg (például korreláció), ám ezek további taglalása nem fért volna a tanulmány jelen keretei közé. Ezt ellensúlyozandó a nem magyar minta (N=89) eredményeit összevettem a magyar adatközlők válaszaival (N=29). Az eredmények azt sugallják, hogy számos esetben (így például tananyagkészítés és reflexió) a tanárok tanítási gyakorlata eltér az általuk megfogalmazott képzetektől.

- (3) A kutatás nagyobb mintáját vizsgálva hogyan viszonyulnak a megkérdezett magyar angolnyelv-tanárok tanítási képzetei és gyakorlata a nem magyar populációhoz?

A vizsgált változók a legtöbb esetben nem hoztak szignifikáns különbséget a magyar és a nem magyar minta adatközlői között. A magyar adatközlők szerint a tanárok fontosabb szerepet játszanak a diákok motivációjának kialakításában és fenntartásában, illetve gyakoribbnak tartják, hogy a jó tanárok annak is születnek. Erre elképzelhető magyarázat az, hogy a társadalmi-gazdasági háttér szerepe a magyar tanárok életében fontosabb, mint ahogy azt a nemzetközi kollégáik gondolják. A tanári gyakorlatot tekintve a magyar adatközlők szignifikánsan kevesebb alkalommal/ritkábban gyártanak saját készítésű tananyagot, illetve alkalmaznak kreatív megközelítéseket a munkájuk során.

- (4) Milyen a kapcsolat a magyar angolnyelv-tanárok tanítási képzetei és gyakorlata, valamint a kutatás első fázisában megkérdezett tanárképző egyetemi tanárok jó tanítási gyakorlatáról alkotott véleménye között?

A 8. táblázat foglalta össze a kutatás első fázisának interjúeredményeit, amelynek során azonosítottam az interjúkban tíz leggyakrabban előforduló szerkezetet, amellyel a tanártrénerek a jó tanári gyakorlatot írták le. A kutatási előfeltevés ezen konstruktumok magas statisztikai értékét jósolta, ami be is igazolódott. Úgy tűnik, hogy a képzetek szintjén a tanártrénerek meglátásai jogosak, azonban ezek a napi gyakorlat szintjén sokkal kevésbé valósulnak meg (például a kreativitás mint tanári eszme és a változatos tananyag összeállítása a mindennapi tanítási gyakorlat során). További kutatásként érdemes lehet összevetni, mi történik abban az esetben, ha a kutatások nemzetközi szinten oktató tanártrénerek interjúi alapján történnek, és ezek tükrében hol áll a magyar oktatási rendszer a nemzetközi átlaghoz, illetve egyes országok tanárképzési intézményeihez és ideáihoz képest.

A kutatás korlátai és jövőbeni kutatások

A kutatást két fő korlát határolta be. Az első az adatközlőkre vonatkozik: az adatközlők száma és kiválasztási módszere, illetve a mintákon belüli eloszlása, ami az adatok torzulását eredményezhette. Így például a 118 adatközlő, akik a teljes mintában szerepeltek, és ennek al csoportjai: 29 magyar és 89 nem magyar adatközlő. A kiválasztást tekintve az eredmények pozitív irányba tolódhattak el, hiszen a kényelmi mintavételben többnyire az amúgy is lelkes és érdekelt adatközlők vesznek részt. Emellett a

hóglyóeffektus is egyfajta korlát volt, mivel az adatközlők egymást értesítették a kutatásról, így egy körön belülről több adatközlő is részt vehetett benne.

A kutatás másik behatároló tényezője a kérdőív összeállítása volt. Bár a fő konstruktumok az interjút megelőző szakirodalmi kutatáson alapultak, az interjút jelentősen befolyásolták a kérdőív végső formáját. Így felmerül a kérdés, hogy bár a kérdőív a magyar kontextus jelenségeit kutatta nemzetközi mintán, és eredményezett szignifikáns különbséget a magyar válaszadók és a teljes minta adatközlői között, milyen hatással lenne a kutatásra, hogyha nemzetközi szinten tevékenykedő tanártrénerek válaszai adták volna a konstruktumok és az itemek jelentős részét. Ez a kérdés további kutatások tárgyát képezheti.

IRODALOM

- Almarza, G. (1996): Student foreign language teachers' growth. In: Freeman, D. D. – Richard, J. C. (eds.): *Teacher learning in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 50–78.
- Basturkmen, H. – Loewen, S. – Ellis, R. (2004): Teachers' stated beliefs about incidental focus on form and their classroom practices. *Applied Linguistics* 25/2, 243–272.
- Borg, S. (2003): Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do. *Language Teaching* 36, 81–109.
- Borg, S. (2006): The distinctive characteristics of foreign language teachers. *Language Teaching Research* 10(1), 1–29.
- Brown, J. – McGannon, J. (1998): *What do I know about language learning? The story of the beginning teacher*. Available at <http://www.cltr.uq.edu.au/ala/proceed/bro-mcgan.html>. (Letöltve 2014. 06. 04.).
- Darling-Hammond, L. (ed.) (2000): *Preparation in the Undergraduate Years*. Washington, DC: AACTE.
- Dörnyei, Z. (2007): *Research methods in Applied Linguistics: Quantitative, qualitative, and mixed methodologies*. USA: Oxford University Press.
- Édes, Cs. (2008): "Teachers know best": Autonomous beliefs and behaviours of English majors. A case study of three first-year students at Eötvös University. In: Lugossy, R. – Horváth, J. – Nikolov, M. (eds.): *UPRT 2008: Empirical studies in English applied linguistics*. Pécs: Lingua Franca Csoport, 43–58.
- Graves, K. (1996): *Teachers as course developers*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Horwitz, E. K. (1988): The beliefs about language learning of beginning university foreign language students. *The Modern Language Journal* 72/3, 283–294.
- Juhász, D. (2015): EFL teacher trainer beliefs and practices at a Hungarian university – Validating instruments for a pilot study. *Working Papers in Applied Linguistics* 9, 58–81.
- Kosnik, C. – Beck, C. (2009): *Priorities in teacher education: The 7 key elements of preservice preparation*. London: Routledge.
- Llurda, E. (2004): Non-native-speaker teachers and English as an international language. *International Journal of Applied Linguistics* 14/3, 314–325.
- Loewen, S. – Li, F. – Thompson, A. – Nakatsukasa, K. – Ahn, S. – Chen, X. (2009): Second language learners' beliefs about grammar instruction and error correction. *The Modern Language Journal* 93/1, 91–104.
- Lugossy, R. (2009): "I will think about this": A case study with a lower-primary school teacher of English. In: Lugossy, R. – Horváth, J. – Nikolov, M. (eds.): *UPRT 2008: Empirical studies in English applied linguistics*. Pécs: Lingua Franca Csoport, 59–70.
- Medgyes, P. – Nikolov, M. (2014): A country in focus: Research in foreign language education in Hungary (2006–2012). *Language Teaching* 47/4, 1–34.

- Mori, Y. (1999): Epistemological beliefs and language learning beliefs: What do language learners believe about their learning? *Language Learning* 49, 377–415.
- Nunan, D. (1992): The teacher as decision-maker. In: Flowerdew, J. – Brock, M. – Hsia, S. (eds.): *Perspectives on second language teacher education*. Hong Kong: City Polytechnic, 135–165.
- Raths, J. (2001): Teachers' beliefs and teaching beliefs. *Early Childhood Research and Practice* 3/1. Available: <http://ecrp.uiuc.edu/v3n1/raths.html>. (Letöltve: 2014.10.28.)
- Richards, L. (2005): *Handling qualitative data: A practical guide*. London: Sage.
- Rieger, B. (2009): Hungarian university students' beliefs about language learning: A questionnaire study. *Working Papers in Language Pedagogy* 3, 97–113.
- Ross, S. J. (2005): The impact of assessment method on foreign language proficiency growth. *Applied Linguistics* 26/3, 317–342.
- Victori, M. – Lockhart, W. (1995): Enhancing metacognition in self-directed language learning. *System* 23, 223–234.
- Wette, R. (2010): Professional knowledge in action: How experienced ESOL teachers respond to feedback from learners within syllabus and contextual constraints. *System* 38, 567–579.
- Woods, D. (1996): *Teacher cognition in language teaching: Beliefs, decision making and classroom practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

MELLÉKLET: A TANÁRTRÉNER-INTERJÚ KÉRDÉSEI

1. Személyes/élettrajzi kérdések a tanár/tanártréner életével kapcsolatban
 - a. Hány éves?
 - b. Mióta tanít?
 - c. Milyen tanári diplomát szerzett/hol?
 - d. Kiket és hol tanít?
 - e. Hogy került kapcsolatba a tanárképzéssel?
 - i. Végzett valamilyen speciális tanfolyamot, vagy a munkahelyén kérték fel?
 - ii. Mit gondol a tréneri munkáról most és mit gondolt akkor, mikor elkezdte?
 - f. Hogyan jellemezné a tanári stílusát?
 - i. Milyen szempontokat vesz figyelembe az óra céljainak kitűzésénél?
 - ii. Hogyan járul hozzá az ön tanítási stílusa a diákok/tanárjelöltek fejlődéséhez?
 - iii. Van-e olyan terület, amelyben úgy érzi, hogy extra módon tud hozzájárulni a diákok/tanárjelöltek fejlődéséhez? Pl. Egyedi szempont/tapasztalat?
 - g. Jár-e továbbképzésre? Töltött-e huzamosabb időt angol nyelvterületen?
 - h. Miért lett tanár? Milyen kihívások, kudarcok és sikerek érik a napi munkavégzése során?
2. A „jó” tanárról alkotott kép
 - a. Hogyan írná le az ideális tanárt? Miben különbözik/hasonlít önre? Találkozott már olyan tanárral, akit ezzel a jelzővel írna le?
 - b. Hogyan viszonyul a diákokhoz és tanártársaihoz egy ideális/„jó” tanár?
 - c. Milyen a „jó” tanár személyisége, mely személyiségjegyeket emelné ki?
 - d. Van-e ilyen tanárjelölt a jelenlegi diákjai közt? Miben tér el ő a többi tanárjelölttől?
 - e. Mennyi idő után derül ki egy jelöltről, hogy jó tanár lesz-e v. sem? Milyen jegyekből lehet erre következtetni?
 - f. Milyen egy jó angolóra felépítése? Mit csinál a tanár; mi a tanár feladata a tanórán?
 - g. Miben tér el egy angoltanár v. nyelvtanár a többi tanártól?
 - h. A jó tanár angol anyanyelvű, v. lehet helyi/más nyelvet beszélő is?
 - i. Milyen családi/oktatási háttérből jönnek főleg a tanárok?
3. A képzésről alkotott kép
 - a. Miben segít az ELTE a tanárjelölteknek abban, hogy „jó” tanárok lehessenek?
 - b. Mely kurzusokat emelné ki a képzésből, amelyek hozzájárulnak a szakmai fejlődéshez?
 - c. Vannak olyan kurzusok, amelyek nem segítenek a fejlődésben? Ezeknek mi a célja? Ezek miért nem segítenek a fejlődésben?
 - d. Hogyan lesz egy átlagos egyetemistából jó tanár?
 - e. Hogyan segít a hallgatók szűrésében/kiválasztásában a felvételi beszélgetés és a motivációs levél?
 - i. Hisz-e abban, hogy a jó tanár tanárnak „születik”, vagy ez a készség tanítható mindenki számára?

- f. Hogy éri el/próbálja meg elérni az ELTE, hogy a hallgatók azonos szinten legyenek a képzés végére nyelvtanilag, módszertanilag és személyiségileg? Milyen különbségek vannak a diákok közt?
4. A „jó” tanári gyakorlatról alkotott kép
 - a. Hogy néz ki egy ideális angolóra v. nyelvi program? Egy jól felépített nyelvi kurzus mire alapszik? Milyen szempontokat vesznek figyelembe a kurzusok megtervezéséhez? (Pl. syllabus design?)
 - b. Milyen a tanulók és a tanár kapcsolata? Egy jó tanár esetén hogy írná le a tanár és diákok közti dinamikát/kapcsolatot? Ugyanez a tréner és a tanárjelölt közt milyen? Hogy tekintenek a tanárjelöltek a trénerre?
 - c. Miben tér el egy kezdő, egy átlagos és egy „jó” tanár?
 - d. Meg lehet-e ítélni egy „jó” tanárt az óravázlatból v. az óra letanításából?
 - e. A „jó” angolnyelv-tanároknak is vannak rosszabb napjaik? Honnan lehet tudni, hogy egy „jó” tanárnak volt rossz napja, vagy egy „rossz” tanárnak volt jó napja? (Pl. óralátogatás során)
 - f. Honnan tudja egy „jó” tanár, hogy jó volt-e az órája? Mihez méri/mérheti magát?
 5. Van olyan terület, amelyről nem kérdeztem, de úgy gondolja, hogy fontos lenne megkérdezni, mikor a „jó” tanárokról és tulajdonságaikról beszélünk?