

A KÁRPÁTALJAI NYELVPEDAGÓGIA ELMÚLT TÍZ ÉVE AZ EMPÍRIA JEGYÉBEN (AZ IDEGEN NYELVEK OKTATÁSA TERÉN TÖRTÉNT VÁLTOZÁSOK, KÜLÖNÖS TEKINTETTEL AZ ANGOLRA)*

HUSZTI ILONA

II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola, Filológia Tanszék,
Angol Nyelv és Irodalom Tanszéki Csoport, docens

Jelen tanulmány célja, hogy bemutassa a kárpátaljai nyelvpedagógia fejlődését az elmúlt évtizedben (2004–2014) empirikus kutatási eredményeken keresztül. Felvázolja a tudományterület legjelentősebb kutatásait, melyeket kárpátaljai magyar iskolákban magyar kisebbségi gyerekekkel végeztek. A szerző körvonalazza a fő kutatási irányvonalakat és a kulcsfontosságú eredményeket, melyek a célcsoportot, vagyis a kárpátaljai magyar gyerekeket érintik. Továbbá a tanulmány részleteket közöl korábban publikált szakkikkekből és magyarázza, illetve értelmezi az azokban megjelent állításokat az elmúlt tíz év történéseinek fényében.

ABSTRACT

Мета статті – представити розвиток лінгвопедагогіки на Закарпатті за останнє десятиріччя (2004–2014). Проаналізовано найважливіші дослідження, які торкаються теми статті, окреслено головні їх напрямки, представлено результати проведених досліджень. Подано уривки з публікацій, вміщених у фахових виданнях, із тлумаченням суджень, які у них містяться.

A nyelvpedagógia a pedagógia azon ága, mely az idegen nyelvek elsajátításával, tanulásával és tanításával, annak módszertanával foglalkozik. Jelen írásunkban arra vállalkozunk, hogy felvázoljuk, mi volt a helyzet régióink magyar iskoláiban az idegen nyelv-oktatás terén tíz évvel ezelőtt (különös tekintettel az angoltanításra), illetve mi történt az óta. Tesszük mindezt az empíria jegyében, vagyis bemutatjuk a legjelentősebb nyelvpedagógiai kutatások legfigyelemreméltóbb gyakorlati eredményeit.

Itt rögtön meg is kell ragadnunk az alkalmat, hogy tisztázzunk bizonyos alapvető fogalma-

kat. Egyértelmű, hogy a magyar anyanyelvűek számára a magyar nyelv az ún. első nyelv, hiszen életükben ezt tanulták meg legelőször. Számukra az ukrán ún. második nyelv, hiszen ez az a nyelv, mellyel környezetükben leginkább találkozhatnak anyanyelvükön kívül, egyben az államnyelv is, melyet kötelezően tanulnak az iskolában. A tanult nyugati nyelvek (angol, német, francia) a kárpátaljai magyar iskolások számára már harmadik nyelvet jelentenek, a szakirodalom ezt leginkább idegen nyelvként szokta említeni (Ellis 1994). Gyakori még a „cél nyelv” elnevezés használata is. Ez a kifejezés arra a nyelvre vonatkozik, melynek megtanulását a nyelvtanuló célul tűzte ki maga elé. Szituációtól függően tehát Kárpátalján

* A Kárpátaljai Vándoregyetemen 2014. február 19-én Ungváron (Ungvári Nemzeti Egyetem) elhangzott előadás szerkesztett változata.

a „célnyelv” terminus vonatkozhat az angolra, a németre, a franciára, az ukránra, a magyarra vagy bármely más nyelvre.

Az angol nyelvnek a kárpátaljai magyar iskolákban való tanításával kapcsolatos első nagyszabású nyelvpedagógiai kutatást 2004-ben végezték a II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola tanárai-kutatói: Fábíán Márta, Lizák Katalin és Huszti Ilona (erről 2005-ben a Kárpátaljai Magyar Pedagógusszövetség *Közoktatás* című szaklapjában jelent meg tanulmány – Fábíán, Huszti és Lizák 2005).

Az akkori kutatás legfőbb célja az volt, hogy feltérképezzük, milyen az angol nyelv oktatásának helyzete régióink magyar iskoláiban. Felmerésünkhöz kérdőívet készítettünk, melyben több kérdéskörre is rákérdeztünk, mint például milyen az iskolák tankönyvellátottsága, milyen gyakorlatitípusokat használnak a kollégák leginkább az angolórán, mi a tanárok véleménye különböző tanítási anyagról. Külön rákérdeztünk arra is, hogy milyen problémákkal találják szemben magukat leggyakrabban munkájuk során a tanárok, és hogy véleményük szerint ezeket a gondokat hogyan lehetne orvosolni. Az adatokat 2004 tavaszán és nyarán rögzítettük, a 2003/2004-es tanévre vonatkozóan.

Kérdőívünk alapjául két esettanulmány szolgált, az egyik az 1999-es Nikolov Marianne vezette *English Language Education in Hungary* (Nikolov 1999), a másik egy hasonló jellegű, 2004-ben készült *English for Specific Purposes in Ukraine* (Astanina és mtsai, 2004) című tanulmány. A tanárokat a szociológiai kutatásokból jól ismert és bevált „barát barátja” („friend of a friend”) módszerrel választottuk ki. Így 38 iskola 50 angoltanárához jutott el kérdőívünk.

Részlet Fábíán Márta, Huszti Ilona és Lizák Katalin 2005-ös tanulmányából:

„Az idegen nyelvek oktatásának bevezetésére az alsó tagozat második osztályaiban az

Oktatási Minisztérium rendelete alapján a 2001/2002-es tanévben került sor kísérleti jelleggel vidékünk néhány iskolájában. Ezt követően a 2002/2003-as tanévben vált kötelezővé minden iskolában. Ennek oka arra vezethető vissza, hogy az ukrán kormány és az Oktatási Minisztérium felismerte a nyugati nyelvek fontosságát és az oktatási rendszer szerepét az idegen nyelv elsajátításában. Mint ismeretes, az idegen nyelvek használatának szükségességét egy társadalomban különböző tényezők befolyásolják: nemzeti szokások, geopolitikai megfontolások, a munkaerőpiac követelményei, gazdasági és politikai tényezők. Ukrajnában ez volt az az időszak, amikor nyilvánvalóvá vált, hogy az európai határok Ukrajna nyugati határai mentén húzódnak majd. Feltételezhető, hogy ugyanezek a tények játszottak döntő szerepet annak a határozatnak a meghozásában is, melynek értelmében a 2005/2006-os tanévtől bevezetik a második idegen nyelvet az általános- és középiskolákban. Ez azonban nem érinti a magyar iskolákat, mivel a területi tanügyi osztály meglátása szerint ez már a harmadik idegen nyelv lenne az angol / német / francia, illetve az ukrán mellett, és négy nyelv oktatására (a negyedik a magyar) nincs elegendő órakeret. Tehát a magyar iskolát végző diák ismét hátrányba kerül az ukrán iskolát végző diákkal szemben, ami arra enged következtetni, hogy a magyar ajkú szülők, vagy a vegyes házasságban élők nem kizárt, hogy az ukrán iskolát fogják előnyben részesíteni, mikor arról kell dönteniük, hol taníttassák iskolaérett gyermekeiket.”²

Az Ukrán Oktatási és Tudományos Minisztérium 2001. évi korábban említett rendeletét megelőzően az 5. osztálytól (azaz 10 éves kortól)

² Ezt a szerzők még 2004-ben jósolták, azóta viszont már azt is tudjuk, hogy részben igazuk volt, hiszen nagyon sok kárpátaljai magyar nemzetiségű szülő íratta ukrán tannyelvű iskolába gyermekét, azonban teljesen más megfontolásból. Viszont 2013-ra a helyzet, ha nem is 100%-osan, de nagyjából visszaállt, hiszen a magyar iskolák egyre népesebbek és újra népszerűbbek, nem csak a magyar anyanyelvűek körében.

kezdődött az idegen nyelv oktatása az általános és középiskolákban. Első osztálytól (azaz 6 éves kortól) csak néhány szakosított iskolában oktatják az angol nyelvet. Ilyen magyar iskola Kárpátalján mindössze 1 volt (Beregszászi 4. Sz. Kosuth Lajos Középiskola), melyben 1982-től megszüntették az angol nyelv emelt óraszámában való oktatását. A magyar iskolák közül egy iskolában volt szülői kérésre angolnyelv-oktatás első osztálytól kezdve, de idővel ez is megszűnt. Érthető tehát, hogy a minisztériumi döntést örömmel fogadták régiók iskoláiban, mivel határ menti övezet lévén Kárpátalján fokozott igény van nyugati és keleti nyelveket egyaránt folyékonyan beszélő személyekre.

A változtatás azonban problémákat vont maga után, melyek úgy tűnik, fokozatosan kezdenek megoldódni. A legnagyobb gondot a felkészületlenség okozta, mivel 2001 szeptemberére nem készült egységes tankönyv a második osztály számára, illetve a következő tanévben megjelent könyvet sem tudták megfelelő mennyiségben eljuttatni az iskolákba. A magyar iskolákban megfelelő képesítésű tanerőben is hiány volt, azon kívül nem volt egységes a javasolt óraszám sem. Második osztályban heti 1 órában tették kötelezővé az idegennyelv-oktatást, illetve az iskolai komponensből az igazgatóság „kibővíthette” a heti óraszámot kettőre, de a magyar iskolákban ezt az órát a magyar nyelv oktatására különítették el. A megkérdezett tanárok közül többen jelezték, hogy ebben a korban ez az óramennyiség nem elegendő egy idegen nyelv hatékony és eredményes elsajátítására. A 2004/2005-ös tanévtől az ukrán tannyelvű és a nemzetiségi iskolákban egyaránt második osztályban heti 1 óra, míg a harmadik és negyedik osztályban heti két óra áll rendelkezésre az idegennyelv-oktatásra. A negyedik osztály végére az Európai Unió által kiadott *Common European Framework of Reference for Languages* (2001) A1 szintjében lefektetett alapkövetelményeknek megfelelő szinten kell elsajátítani a nyelvet.

A szakképzett tanerőhiány pótlásában jelentős szerepet töltött be a II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola. A Beregszászi járás magyar tannyelvű iskoláiban a 2003/2004-es tanévben 43 tanár közül 18 végezte el a KMF-et, 17 az Ungvári Nemzeti Egyetemet, kettő más tanintézményt, és öten nem rendelkeztek szakképesítéssel. Tehát elmondhatjuk, hogy a II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskolán folyó angoltanárképzésnek köszönhetően igen jelentéktelen azon iskolák száma, melyekben szakképesítéssel nem rendelkező tanárok oktatják az angol nyelvet. A régió, úgy tűnik, az angolnyelv-oktatás terén kezd elmozdulni arról a mélypontról, ahová a tanárok tömeges kivándorlása után került a kilencvenes évek elején-közepén.³

A tankönyvek terén korántsem volt ilyen egyszerű a helyzet tíz évvel ezelőtt. Az Oktatási Minisztérium két tankönyvet biztosított ingyenesen az iskoláknak, melyek közül az egyik számos szempontból nem felelt meg a modern nyelvtanítás követelményeinek, többek között azért, mert a nyelvtani-fordító módszeren alapult, nem fejlesztette a nyelvi készségeket, főleg a szókinccs és a nyelvtan tanítására összpontosított, az oldalai túlszűfoltak voltak, és hosszú, unalmas szövegeket tartalmazott (Plakhotnyk-tankönyvsorozat). Egy másik, 2002-ben kiadott könyv (Karpiuk-féle tankönyv) valamivel gyermekcentrikusabb, megfelelőbb vizuális anyaggal van ellátva, és a modern nyelvtanítás követelményeinek, ha nem is maradéktalanul, de jobban megfelel, viszont nincs kiépített gyakorlatrendszer, nem jelent meg hozzá munkafüzet, hanganyag.⁴ A felmérésben részt vett tanárok általános véleménye az, hogy ez a könyv is túl nehéz, nem érdekes, nem köti le a gyerekek figyelmét. Külön gondot okoz, hogy csak ukrán nyelvre

³ A beregszászi főiskola meghatározó szerepe ma is érezhető, hiszen a főiskolán azóta is évente 20-25 tanár szerez angol szakos bachelor fokozatú diplomát.

⁴ Az említett kutatás óta természetesen már minden segédanyag elkészült a tankönyvhöz, azonban a minisztérium egyiket sem biztosítja a gyerekeknek, így csak akkor juthatnak a munkafüzetekhez, tesztkönyvekhez, ha a szülők „borsos” áron megvásárolják azokat.

van lefordítva a szöszedet. Olyan iskolák is előfordulnak még elvétve, ahol a tanár nem tud, vagy nem tud eléggé jól magyarul. Mivel nem lehet egy idegen nyelvet úgy elsajátítani, hogy nem vesszük figyelembe az anyanyelvet, a KMF nyelvészeti tanszékén elkészült egy angol nyelvkönyv a magyar iskolák második osztályai számára (Hires–Fábián 2004), mely a 2004/2005-ös tanév folyamán kerül kipróbálásra. Amennyiben ez a kísérlet sikeres lesz, egy a magyar iskolák számára összeállított tankönyvsorozat megoldást jelenthetne erre a problémára.⁵

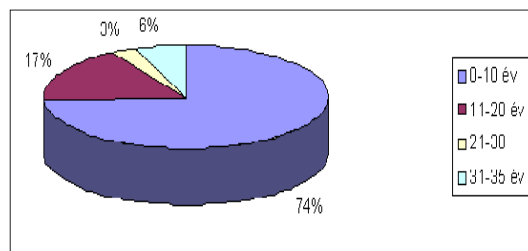
A megkérdezett tanárok a 2003/2004-es tanévben a tankönyvhiányt neves angliai és különféle magyarországi kiadók könyveivel, ill. azok fénymásolataival pótolták. A legnépszerűbb tankönyvek az *English for You* (Koleszárné 1996), *Grammar* (Seidl 1992) és a *Chatterbox* (Stronge 1989) voltak. Az oktatási minisztérium évente kiad egy listát, melyen azon angliai kiadók könyvei szerepelnek, melyeket a minisztérium engedélyezett és javasolt iskolai használatra. Az Oxford Kiadó, például, jutányos áron kínálta a *Get, set, go* (Lawday 1996) című sorozatát. Ezeket a könyveket viszont a szülőknek kellett megvásárolniuk, ami vidéken szinte nem, vagy csak nehezen volt megoldható a magas árak miatt egyrészt, másrészt, mert a terjesztők szinte el sem jutottak a vidéki iskolákba.

A kutatók 2004-ben azt jósolták, hogy a nagy létszámú osztályok problémája nem valószínű, hogy a közeljövőben megoldódhat. Ez a csoportbontás kérdése. Sok iskolában nagy létszámú csoportok voltak, mivel minisztériumi rendelet szerint a csoportbontás 27 főnél nagyobb létszámú osztályoknál engedélyezett (az ilyen osztályok két csoportra bonthatók). A problémát a tanárok számára az jelentette, hogy nehezen tudták egyszerre lekötni a 26–27

tanuló figyelmét, a legfőbb gondot pedig az jelentette számukra, hogy a tanóra 45 percéből igen kevés idő jutott egy-egy tanulóra.⁶

2003-ban a II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola felismerte azt az égető problémát, miszerint hiány van képesített alsós tanítók-ból, akik angol nyelvet is oktathatnak, ezért attól a tanévtől külön tanítói–angol szakot indított, ahol az *elemi iskolai tanító* képzés mellé *angol nyelv oktatója az elemi iskolai osztályokban* képzést is szerezhettek a diákok. Az angol nyelv további sikeres oktatása szempontjából ez nagyon fontos lépés volt, mivel kisgyerekekről van szó, itt nagy tudású, jól képzett szakemberekre van szükség, hiszen itt kell megadni a megfelelő tudást, és nem korrigálni és pótolgatni azt az általános iskola felsőbb osztályaiban.⁷

A megkérdezettek 74%-a 10 vagy ennél kevesebb évnyi munkaviszonnyal, tanítási tapasztalattal rendelkezve tanított 2004-ben a kárpátaljai magyar általános iskolai osztályokban (lásd 1. ábra).



1. ábra. A felmérésben részt vett (felső tagozatos osztályokban tanító) tanárok megoszlása a munkaviszony éve szerint

⁶ Ez a probléma tíz év elteltével is igen nagy gondot okoz a tanároknak, hiszen semmi sem változott, az akkori minisztériumi rendeletet nem törölték, még ma is érvényben van.

⁷ Ma már azt is örömmel konstatálhatjuk, hogy az óvodapedagógia szakon szintén van angol szakirány a II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskolán, ami azt jelenti, hogy az itt végzett diákok angol óvodapedagógusi képzést szereznek, mely feljogosítja őket arra, hogy az óvodában tanítsanak angolt kisgyermeknek. Magas óraszámú tanulják az óvodai angoltanítás módszertanának fortélyait, hogy jól képzett oktatókként sikeresen megállják a helyüket az óvodában, vagyis az angoltanítás legkorábbi intézményesített szakaszában.

⁵ Ma már tudjuk, hogy a tankönyv kipróbálása nagy sikert aratott, elkészültek a kiváló minőségű értékelések, bírálatok, azonban az Oktatási Minisztérium megfelelő szakbizottságához már nem jutott el az ügy a bürokratikus módszereknek köszönhetően.

Az 1. sz. táblázat azokat a gondokat, problémákat vázolja, melyekkel a megkérdezett tanároknak 2004-ben kellett megbirkózniuk.

1. táblázat. A tanárok által munkájuk során tapasztalt gondok

| Problémák |
|---|
| Nem a tantervnek megfelelő tankönyv |
| Nem magyar iskolák számára készült a tankönyv (a végén angol–ukrán és ukrán–angol szöveget van, ami magyar iskolákban használhatatlan) |
| Hanganyag hiánya |
| Technikai eszközök és szemléltetők hiánya |
| Kevés és unalmas tankönyv |
| Nincsenek színes képek a tankönyvben (fekete-fehér) |
| A tankönyv nem köti le a tanulókat, nem felel meg az érdeklődési körüknek |
| Kevés a brit és amerikai tankönyv (amelyek közül ráadásul csak bizonyosakat lehet alkalmazni, mert az ukrán oktatási minisztérium nem mindet engedélyezi) |
| Kevés az óraszám |
| Tankönyvhiány (egy-egy iskolákban) |
| Heterogén, nagy létszámú osztályok |
| Alacsony motiváció a falusi iskolákban |
| Szótárak hiánya |
| Osztályozási (12 pontos) rendszer |

Többen említették nehézségként a kevés óraszámot. Összehasonlításképpen, az alsó tagozatban mindösszesen heti egy órában kellett tanítani az angolt, míg a középiskolában heti 2x45 percben. Az óraszámok terén tehát nem volt túl biztató a helyzet.⁸

⁸ Valljuk meg, most sem az. Azonban az elmúlt tíz évben a helyzet az óraszámokkal kapcsolatban megállapodott, változatlan: 2. osztály – heti 1 tanóra (45 perc), 3-4. osztály – heti 2 tanóra, 5-6. osztály – heti 3 tanóra, 7-11. osztály – heti 2 tanóra. A szakosodott humán középiskolai osztályokban (10-11. osztály) – heti 3, illetve 5 tanóra (iskolától függően). Meg kell jegyeznünk, hogy az óraszámok emelésének ellenére sokan elégedetlenek. Azt mondják, hogy az órakeret szűk ahhoz, hogy a hatalmas anyagot megtanítsák a tanulóknak. A tanároknak valószínűleg sok dologban igazuk van, azonban nem biztos, hogy az óraszámok emelése lenne a jó megoldás a problémákra. Képzelnék el, mi történik akkor, ha az oktatás minősége nem a legmagasabb színvonalú. Ha ez a helyzet, akkor az óraszám emelése csak rontana a helyzeten, ahelyett, hogy megoldaná a gondokat (Husztai, 2009).

Néhány problémamegoldó javaslatot is megfogalmaztak a tanárok, melyeket a 2. sz. táblázat összegez.

2. táblázat. A tanárok javaslatai a gondok orvoslására

| Megoldások |
|--|
| Magasabb óraszám |
| Megfelelő tankönyv kibocsátása |
| Angol–magyar szótárak és érdekes könyvek beszerzése |
| Sok pénz |
| Az iskola biztosítson szemléltetőket és technikai eszközöket |
| Ha lenne az iskolában fénymásoló, számítógép, internethasználati lehetőség |
| Angol szaktantermek létrehozása |
| Nyelvi laborok |
| Csoportlétszám bontása már kevesebb, mint 28 tanulónál |
| Ha másképp nem megy, az állam lefordíthatná a tankönyvet |
| Olyan személy írja és szerkessze a tankönyvet, aki már tanított valaha iskolában |

Az angoloktatás a középiskolákban, illetve gimnáziumban és líceumokban valamelyest jobb helyzetképpel bírt 2004-ben.

Miközben a líceumokban és gimnáziumokban a tankönyv kérdése részben megoldott volt, az órák száma is megfelelő volt, a középiskolákban ezzel szemben a fent említett gondok továbbra is megmaradtak.

Mind a középiskolák felső osztályaiban, mind a líceumokban, ahova a diákok különböző iskolákból kerülnek be, kezdetekben nagy gondot okoz a tanulók különböző tudásszintje. Az, hogy hogyan sikerül ezt a problémát áthidalni, teljesen a tanár tudásán és leleményességén múlik.

Így, annak ellenére, hogy az idegennyelv-oktatás terén fokozatosan a kommunikatív módszer került előtérbe (Dyakonovych 2003), még mindig tapasztalható volt, hogy gyakran a beszéd és a beszédkészség fejlesztése a háttérben

került és a nyelvtané volt a meghatározó szerep az órákon. Ennek fő oka, hogy nagyon sokáig Ukrajnában a nyelvtannak jutott az elsődleges szerep (Lizák 2004). Ez egyáltalán nem arra utalt, hogy az így szerzett tudás nem jelentette volna az angol nyelv elsajátítását valamilyen szinten, sőt nagyon szép eredményeket lehetett így is elérni, és értek is el, többek közt Kárpátalján is. Csak ez egy másféle tudás, amikor a diák gyakorlatilag „mindent” tud, csak éppen beszélni nem képes az idegen nyelven. Itt bizonyára arról van szó, hogy habár az idegennyelvoktatás célja megváltozott és a kommunikáció került előtérbe, az eszközök és a tanítás módja a régi volt, változatlan.

A második hullám a kárpátaljai nyelvpedagógiai kutatásokban az elmúlt tíz évben szintén a II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskolai kutatóinak nevéhez fűződik: Bárány Erzsébet, Fábíán Márta és Huszti Ilona. 2006-ban kezdtük longitudinális kutatásunk első fázisát. Kutatásunk célja az volt, hogy betekintést nyerjünk a beregszászi magyar iskolákban folyó angol- és ukrántanítás milyenségébe, hogy megállapítsuk a két folyamat közötti különbségeket és megfejtjük a különbségek okát. Nyelvtanárokként azt tapasztaltuk, hogy általában véve a magyar iskolák tanulói jobb eredményeket érnek el idegen nyelvből, mint ukránból. Ez a hipotézis akár paradoxonként is hathat, hiszen tudvalévő, hogy a szóban forgó gyerekek ukrán állampolgárok, akik Ukrajna területén élnek és a hétköznapi életben valószínűleg gyakrabban találkoznak az ukrán nyelvel, mint az angollal (pl. barátokkal való kapcsolattartás stb.). Kutatásunk fő kérdéseiként a következőket jelöltük meg: 1. Valóban jobb eredményt érnek-e el a tanulók az angoltanulás terén, mint az ukrántanulásén? 2. Miben különbözik leginkább az angol- és ukránoktatás a kisebbségi magyar iskolákban? 3. Mik okozhatják ezeket a különbségeket?

Hetvenhat nyolcéves harmadik osztályos beregszászi magyar iskolással (29 fiú – 38,16%

és 47 lány – 61,84%) töltöttünk ki nyelvtudásszintmérő tesztet. A teszt célja az volt, hogy felmérje a tanulók tudásszintjét ukránból és angolból. Angolul második éve tanultak a gyerekek. Az egyik iskolában egy évvel korábban megkezdték az angoloktatást, de ez nem befolyásolta szignifikánsan a teszteredményeket. A kutatásban részt vett tanulók mind-egyike harmadik éve tanulta az ukrán nyelvet.

A kutatás tanáralanyai a már említett tanulók angol- és ukrántanárai voltak (öt nő és egy férfi angoltanár, illetve négy ukrántanárnő). Az angoltanárok átlagéletkora 27 év volt, míg ez az életkor az ukrántanárok esetében 38 év volt. Az angoltanárok esetében a tanítási tapasztalat 3 és 12 év között mozgott (átlag: 5 év), ugyanez az ukrántanárok esetében 12 és 21 év volt (átlag: 16,25 év).

Egy szintfelmérő tesztet terveztünk angol nyelven annak megállapítására, milyen tudásszinttel rendelkeznek a vizsgált tanulók angolból. A teszt a tanulók négy nyelvi készségét mérte. Az angol tesztnek volt egy paralel ukrán változata. A teszt négy részből állt és mindenben követte a hatályos angol és ukrán tantervet.

Interjúkat készítettünk az angol- és ukrántanárokkal arról, ők hogyan vélekednek a tanulók angol és ukrán tudása közötti különbségekről (pl. minek tudják be ezeket a különbségeket). Tankönyvelemzést végeztünk, megvizsgálva és összehasonlítva a használatban lévő angol (Karpjuk, 2002, 2003) és ukrán (Kryhan, Keresteny és Serhiychuk, 2003; Kryhan, Maidan és Serhiychuk, 2003a, 2003b) tankönyveket, abból a célból, hogy választ kapjunk, mennyire összpontosítanak a tankönyvek a célnyelven való kommunikáció tanítására, illetve a tankönyvek tartalma vajon magyarázattal szolgál-e a két nyelv oktatása és a gyerekek nyelvtudása közötti különbségekre. Megvizsgáltuk a *Nemzeti idegennyelv-tantervet* (Bekh és mtsai 2001) és a magyar

iskolák számára készült ukrán tanmenetet (Babych 2003) azzal a céllal, hogy meggyőződjünk róla, milyen mértékben felelnek meg a modern idegennyelv-oktatás követelményeinek és mennyire összpontosítanak a négy nyelvi készség tanítására.

Kutatásunkat 2006 szeptembere és november között végeztük. Először a tanulói tesztek kitöltésére került sor, majd a tanári interjúkat rögzítettük. Minden tanár szívesen vett részt a kutatásban, melynek folyamán nagy érdeklődést tanúsítottak és hasznos segítséget nyújtottak.

A megkérdezett tanárok kivétel nélkül egyetértettek abban, hogy az angoltanterv kommunikációorientált és elegendő figyelmet fordít a tanulók beszédképességének fejlesztésére. A tanterv a beszéd témákra összpontosít inkább, mint a nyelvtanra, ugyanakkor a nyelvtani anyag szoros összefüggésben áll a tanítandó témákkal, és elősegíti a célnyelven való kommunikációt. A témák megfelelnek a tanulók életkori sajátosságainak és érdeklődési körének. Párbeszéd és nyelvi funkciók tanítását úgyszintén előírja a tanterv, és a megkérdezett tanárok mindegyike eleget tesz ezen előírásnak. A tanulók szívesen tanulják, különösen a párbeszédet élvezik, annak ellenére, hogy a gyengébb képességű gyerekek nem képesek elsajátítani a tanterv által előírt nyelvi funkciókat. Egyes tanárok kevésnek tartják a heti óraszámot (2 óra) a tantervi követelmények elsajátítására és a kommunikatív kompetencia kifejlesztésére, míg mások véleménye szerint a tehetséges tanulók képesek megbirkózni a tantervi követelményekkel.

A használatban lévő angoltankönyv, a tanárok véleménye szerint, elősegíti a kommunikatív szemlélet megvalósulását. Többen kiemelték a képek szerepét és hangsúlyozták, hogy a képeken alapuló feladatokat kedvelik leginkább. A gyerekek kedvenc feladatai kreatív jellegűek: párbeszéd előadása, szerepjátékok, rajzolás

és színezés. A tankönyv feladatai közül az összekevert betűket/mondatokat, szavak és mondatok képekkel való párosítását, illetve a hiányzó betűk/szavak pótlását részesítik előnyben. A megkérdezett tanárok hiányosságként említették viszont, hogy bizonyos alapvető nyelvtani anyag begyakorlására irányuló feladatok mennyisége nem elegendő a téma elsajátításához, ezért saját maguk tervezik meg és állítják össze a gyakorlatokat. Meg kell említenünk, hogy készült ugyan gyakorlatokat tartalmazó munkafüzet, de a magyar iskolák ellátottsága könyvek terén is hiányos, a munkafüzetek pedig egyáltalán nem jutnak el az iskolákba. Általában véve, a fentebb említett hiányosságoktól eltekintve, a tankönyv megfelel a kommunikatív nyelvtanítás követelményeinek.

A tanulók mindegyik iskolában szeretik az angolt és kedvüket lelik a tanulásában. Figyelemre méltó tény azonban, hogy a 20 fős létszámot meghaladó osztályban a tanulók többsége kötelességből tanulja a nyelvet, kisebb arányban vannak azok, akik szívesen, jókedvvel tanulnak. Feltételezhetően épp a tanulók létszáma az, ami kihatással van a tanulásához való hozzáállásukra, mivel a nagy létszámú osztályban minden egyes gyerekre kevesebb idő jut, és kevesebb figyelmet tud a tanár ráfordítani, ezért kevesebb sikerélmény éri őket. A tanárok kivétel nélkül említették a szociális tényezőt, mint a tanulási folyamatot és eredményeket nagymértékben befolyásoló faktort. Az általános tendencia a két nyelv tanulásához való hozzáállásban az, hogy a tanulók az angolt jobban kedvelik, mint az ukránt. Az „Iskola” témakör tanulásakor a két leggyakrabban említett tantárgy az „I dislike...” („Nem szeretem...”) kezdetű mondatban a matematika és az ukrán volt. A tanárok megfigyelték, hogy a gyerekek néha összekeverik az ukrán és az angol szavakat. Párbeszéd alkotásánál, mind angolból, mind ukránból a szükséges szó néha épp a „másik” nyelven jut a gyerek eszébe.

A 3. osztály ukrán nyelv tantárgyi programjának (Babych 2003) véleményezése során a tanárok azt válaszolták, hogy a tantervben kevés figyelmet fordítanak a tanulók beszéd-készségének fejlesztésére, mivel a tanterv inkább nyelvtanorientált. A nyelvtan tanuláshoz a tanterv részletes lépéseket ír elő, kezdve a nyelvtani anyag tanulásától, gyakorlati használatától egészen a számonkérésig. A tanterv külön órákat ír elő a fonetika, helyesírás, szóképzés, lexikológia és szintaxis elsajátítására. A vizsgálat során két ukrán nyelvtanár pontosan betartotta a tanterv előírásait, miközben két másik tanár egyénileg kidolgozott tanterv szerint dolgozott. Az utóbbi két tanár szerint a tanulók kommunikatív készségét csak az egyénileg kidolgozott tanterv szerint lehet fejleszteni.

A megkérdezett tanárok 100%-a kifejezte elégedetlenségét az iránt, hogy a tanterv nem tartalmaz olyan utasításokat, amelyek elősegítenék a nyelvi funkciók tanítását (például bemutatkozás, üdvözlés, segítségkérés, utasításnyújtás, információközlés, véleménykifejtés stb.). A tanárok úgy vélik, hogy a tanulók, akik e tanterv szerint tanulják az ukrán nyelvet, csak akkor érhetnek el jó eredményt a tanulásban, ha kétnyelvű családban élnek vagy egy olyan közösségben, ahol az ukrán nyelvet naponta hallják. A tanároktól megkérdeztük, hogy tanítják-e az órán a fent említett nyelvi funkciókat. Erre a legtöbben azt válaszolták, hogy tanították, ha volt rá idő, vagy tanítanák, ha lenne rá idő az órán. A tanárok kifejezték elégedetlenségüket az időhiánnyal kapcsolatosan az ukránnyelv-órákon. Szerintük két óra hetente nem elegendő a nyelvtani anyag elsajátításához és a tanulók beszéd-készség-fejlesztéséhez.

A megkérdezett tanárok kifejezték elégedetlenségüket, hogy a jelenlegi nyelvtankönyv (Kryhan, Maidan és Serhiychuk 2003) nem tartalmaz nagy számban olyan feladatot, amelyek a beszéd-készséget segítik elő. Így tehát

ez a tankönyv nem fejleszti a tanulók beszéd-készségét, bár az egyik tanár kiemelte a képek fontosságát a tankönyvben, amelyekről a tanulók mondatokat szerkesztenek. Amikor a tanárokat a kedvenc feladattípusokról kérdeztük, ők a betűhiányos feladattípusokat (írd be a hiányzó betűt / betűket), a betű- és hangjelölési elemzést, képleírásokat és a képekről való beszélgetést említették.

Mint láthatjuk, az angoltanterv és a tankönyv, ellentétben az ukránnal, a kommunikatív módszeren alapszik, ami elősegíti a tanulónak a nyelvtanuláshoz való pozitív hozzáállását.

A készségfelmérő dolgozatok átlageredményeit a 3. sz. táblázat összegzi:

3. táblázat. A beregszászi magyar iskolák harmadik osztályos tanulójának a teszten elért átlageredményei (n=76)

| NYELVI KÉSZSÉG | ANGOL | UKRÁN |
|----------------|-------|-------|
| Beszédértés | 4,02 | 3,47 |
| Olvasás | 1,48 | 1,68 |
| Írás | 4,96 | 6,15 |
| Beszéd | 1,88 | 4,55 |

Amint az eredményekből kitűnik, az adatok nem támasztják alá eredeti hipotézisünket, miszerint a tanulók jobb eredményt érnek el angolból, mint ukránból. Mindegyik nyelvi készségben, a beszédértést kivéve, jobb eredmények születtek ukrán nyelvből, mint angolból. Tehát a nyelvtanulásnak ebben a szakaszában a beregszászi magyar tannyelvű iskolák harmadik osztályaiban tanuló gyerekek, ha nem is jelentős mértékben, de az államnyelvet jobban sajátították el, mint az angolt.

Míg ukrán nyelvből a produktív készségek bizonyultak fejlettebbnek, addig angolból nem lehet hasonló párhuzamot vonni a készségek között. Mindkét nyelvből az olvasás, pontosabban az olvasott szöveg értése bizonyult a leggyengébbnek, míg a legmagasabb mutatók

írásból születtek. A legnagyobb különbség az ukrán és az angol között a beszéd területén figyelhető meg az ukrán nyelv javára. A beszédértés mutatói úgyszintén magasabbak ukránból, mint angolból, de ez a különbség nem jelentős, holott az angoltól eltérően a tanulók kisebb-nagyobb mértékben, de óhatatlanul érintkeznek az államnyelvvvel a mindennapokban.

Az íráskészség területén elért jó eredmények feltételezhető okai a következők: a) hasonló tanítási módszer, b) megfelelő mennyiségű és minőségű gyakorlatrendszer, c) elegendő mennyiségű gondolkodási idő a feladat elvégzésekor. Kubank-German (1988) állítása szerint az írás könnyebb, mint a beszéd, mert a gyerekeknek több idejük van a feleletek átgondolására. A tanárokkal készített interjúk eredményei alátámasztják, hogy az írás gyakorlására sok időt fordítanak mind az osztályteremben, mind otthon.

A beszédértés eredményei a feladat viszonylag könnyű jellegével, a tanulóknak az adott témában (színek) való felkészültségével magyarázhatók, továbbá a gyerekek azon képességével, hogy könnyedén ismerik fel és különböztetik meg a vizsgált nyelvek hangrendszerét. Az egyik olyan iskolában, amelyikben a gyerekek – mint a beszéd-készséget mérő feladat 4. és 5. kérdéseiből kiderült – nem tudták a színeket a célnyelven, a beszédértést mérő feladatot úgy oldották meg, hogy az angol szót magyar betűkkel adták át írásban. Ez arra enged következtetni, hogy a gyerekeknek nem okozott nehézséget az idegen nyelvű szavak hangalakjának megkülönböztetése, de nem tudták összekötni a szó magyar jelentésével, illetve az írott formájával, feltételezhetően a nem elegendő mennyiségű gyakorlás miatt.

Az olvasott szöveg értésénél elért igen gyenge eredményeket az alábbi tényezők befolyásolták: a) angol nyelvből az olvasás kizárólag

órán való gyakorlása az iskolák még mai napig is hiányos tankönyvellátottsága miatt; b) hosszú szövegek ukrán nyelvből, melyek nem felelnek meg az adott korosztály érdeklődési körének és kognitív fejlettségi szintjének, nem gyermekközpontúak; c) kevés szövegértésre irányuló feladatot tartalmaz az angol-tankönyv, egyáltalán nem tartalmaz olvasott szöveg értését mérő feladatokat az ukrántankönyv.

A beszéd-készséget mérő rész egyértelműen bebizonyította, hogy idegen nyelven történő kommunikálás közben a nyelvtanulók természetesen átváltak az anyanyelvükre abban az esetben, ha megértik a kérdést, de a közlendőjüket nem tudják megfogalmazni a célnyelven. A *'Have you got a brother or a sister?'* („Van-e testvéred?”) kérdésre a helyes választ adók 19%-a angolul válaszolta meg a kérdést („brother” vagy „sister” szavakat használva), míg 5%-uk magyarul mondta ugyanazt („fiú” vagy „lány”). Magasabb lett a jó válaszok aránya az olyan típusú kérdésekre, amelyek rövid „Igen”–„Nem” választ igényelnek, mivel a beszéd-készség kifejlődéséhez hosszabb időre van szükség. Angol nyelvből a következő információk hangzottak el az interjúkészítő azon kérésére, hogy beszéljenek a tanulók magukról angolul: *'I live in Ukraine/Beregszász.', 'I have dogs.', 'I like dogs / apple.', 'I don't like cats / flowers / strawberries / school (Beregszászban/Ukrajnában élek.', 'Vannak kutyáim.' 'Szeretem a macskákat/az almát.', 'Nem szeretem a macskákat/ a virágokat/ az epret/ az iskolát.'*) Ezek a válaszok teljes mértékben megegyeznek az oktatásügyi minisztérium által összeállított tantervvel. Ukrán nyelvből olyan információk is elhangzottak, amelyek nincsenek benne sem a tantárgyi programban, sem a tankönyvekben. Ez egyértelműen arra enged következtetni, hogy a tanulók egy része az iskolán kívül is érintkezik az államnyelvvvel, illetve egyes házaságból született. Ez a tény nagyban befolyásolta az eredményeket.

Az a tény, hogy a felmérés átlageredményei ukrán nyelvből lettek magasabbak, a következő okokra vezethetőek vissza:

1. a nyelvtanulás kezdésének korai időpontja
2. a tanulásra szánt óraszám
3. több-kevesebb, de elkerülhetetlen kontaktus a célnyelvvel
4. vegyes házasságból született gyerekek, akik mindkét nyelvet beszélik

Az angol nyelvhez való pozitívabb hozzáállás és a tananyag gyorsabb mértékű elsajátításának okai az alkalmazott nyelvtanítási módszerekben (kommunikatív vs. nyelvtani-fordító), a tankönyvek minőségében és a tananyag tartalmában rejlenek.

Összefoglalva, a tanárokkal készített interjúk és a nyelvi készségeket mérő tesztek eredményei alapján az alábbi következtetések vonhatók le: annak ellenére, hogy a Beregszászban élő harmadik osztályos magyar iskolások magasabb átlageredményeket értek el ukrán nyelvből, mint angolból, pozitívabban viszonyulnak az angolhoz, mint az államnyelvhez és gyorsabban sajátítják el azt. Következésképpen láthatjuk, hogy a nyelvtani-fordító módszeren alapuló nyelvoktatás igen időigényes és kevésbé kedvelt a tanulók körében, mint a kommunikatív módszer.

Mint a vázolt kutatás során kiderült, a nyelvtanulás legelején tanulóink előnnyel rendelkeznek az ukrántudás területén az angoltudással szemben, illetve az alapvető különbség az angol- és ukránoktatás között abban rejlett 2006-ban, hogy az angolt mint idegen nyelvet oktatták, melynek középpontjában a célnyelvi kommunikáció állt, míg az ukránt második nyelvként erős nyelvtani fókusszal.

További kutatásokra volt szükség, melyek azt vizsgálták, hogy a kezdeti előny megmarad-e a további nyelvtanulási stádiumokban is. Ezért a megkezdett longitudinális kutatás folytatódott.

A 2009/2010-es tanévben kollégáimmal folytattuk a megkezdett kutatásunkat a második fázissal. Ekkor négy beregszászi magyar tanyanyelvű iskola 92 ötödikes tanulója vett részt a felmérésünkben, köztük 44 fiú és 48 lány, 10–12 éves gyerekek. Túlnyomó többségük Beregszászban lakott, tehát városban, összesen csak 13-an éltek valamelyik Beregszász környéki faluban. 90 tanuló (98%) magyar anyanyelvűnek, míg két tanuló (2%) ukrán anyanyelvűnek vallotta magát. A 92 tanuló közül 76-an a 2006-os első kutatási fázisban is részt vettek.

Paralel angol és ukrán nyelvtudásszintmérő tesztet töltöttünk ki a gyerekekkel annak érdekében, hogy összehasonlíthassuk a harmadikos eredményeket (1. kutatási fázis) az ötödikesekkel (2. kutatási fázis). Az írásbeli teszt öt részből állt: beszédértés, olvasás, írás, szókinccs és nyelvtan.

A teszten kívül kérdőívkitöltésre is kértük a tanulókat. Ebben többek között arra is rákérdeztünk, a tanulók milyen nyelvet használnak a családjukban, ill. milyen nemzetiségűnek tartották magukat. Ezenkívül a tanulók nyelvtanulási iránti motiváltságát is vizsgáltuk. Korábbi kutatásokról ötletet merítve (Nikolov 1999) ezt az aspektust olyan kérdéseken keresztül figyeltük meg, mint a tanulók kedvenc, illetve legkevésbé kedvelt tantárgyai, és kedvenc, illetve legkevésbé kedvelt nyelvórai tevékenységei. Kutatásunk részét képezte még a dokumentumelemzés is. Behatóan vizsgáltuk a hatályban lévő ötödikes angol- és ukrántankönyveket.

Motiváció

A kérdőívben azt kérdeztük a tanulóktól, melyik a három legkedveltebb tantárgyuk, illetve melyik az a három tárgy, melyet egyáltalán nem szeretnek. Ezekkel a kérdésekkel szerettük volna kideríteni, hogyan viszonyulnak a tanulók az angolhoz és az ukránhoz mint iskolai tantárgyakhoz. Arra is figyeltünk, hogy a gyerekek az angolt és az ukránt a felsorolásokban hányadikként említik. Az eredményeket

a 4. sz. táblázat foglalja össze (a számok azt jelölik, hogy az egyes tantárgyakat hány tanuló jelölte kedvenceként az adott helyen).

4. táblázat. *Kedvenc tantárgyak*

| | Angol | Ukrán |
|---------|------------|----------|
| 1. hely | 7 | 2 |
| 2. hely | 5 | 3 |
| 3. hely | 16 | 4 |
| | 28 (30,4%) | 9 (9,8%) |

Az eredményekből kitűnik, hogy a megkérdezett 92 (100%) tanuló közül 28-an (30,4%) neveztek meg az angolt kedvenc tantárgyuként, míg az ukránt csak 9-en (9,8%). Nyilvánvaló, hogy a kedvenc tantárgyát a gyermek szívesebben, könnyebben, nagyobb lelkesedéssel tanulja, mint azt, amelyiket nem kedvel. Megállapítható tehát, hogy a megkérdezettek közül háromszor annyian motiváltak az angol tanulására, mint az ukránra.

Az 5. sz. táblázat az angol és ukrán mint tantárgy helyét mutatja a tanulók által legkevésbé kedvelt iskolai tárgyak között. A számok itt is azt jelölik, hogy hány tanuló említette az angolt és az ukránt a legkevésbé kedvelt tárgyak között az adott helyen.

5. táblázat. *Legkevésbé kedvelt tantárgyak*

| | Angol | Ukrán |
|---------|------------|------------|
| 1. hely | 14 | 15 |
| 2. hely | 7 | 12 |
| 3. hely | 4 | 10 |
| | 25 (27,2%) | 37 (40,2%) |

A táblázatból kitűnik, hogy a megkérdezett tanulók 27,2%-a említette az angolt és 40,2%-a az ukránt a nem kedvelt tárgyak között. Viszont a különbség itt kisebb (13%), mint a kedvenc tantárgyaknál (20,6%). Megállapítható tehát, hogy a kérdezett tanulók nagyobb arányban motiváltak az angol, mint az ukrán tanulására. Ha összevetjük a kedvelt és nem kedvelt tárgyakat, akkor kitűnik, hogy az angol esetében megközelítően annyi tanuló kedveli az angolórát a beregszászi magyar iskolák 5. osztályaiban,

mint amennyi nem (30,4%≈27,2%). Az ukránal kapcsolatban azonban a különbség jelentős, hiszen a tanulók kb. 10%-a kedveli az ukránórát, míg négyszer annyian (kb. 40%) nem szeretik azokat.

Ennek az eredménynek az okát valószínűleg a tanórák milyenségében is keresni kell. Kutatásunkban erre is szerettünk volna választ kapni, vagyis a felől érdeklődtünk a tanulóknál, melyek azok a tevékenységek, amelyeket a leginkább vagy a legkevésbé kedvelnek az angol- és ukránórákon. A 6. sz. táblázat azokat a tevékenységeket foglalja össze, melyeket a tanulók a legszívesebben végeznek az angol- és ukránórákon. A külön oszlopokban feltüntetett számok azt mutatják, hogy az egyes tevékenységeket hány tanuló jelölte legkedveltebbként. A táblázatban a tevékenységek összevont kategóriákban szerepelnek (pl. volt olyan tanuló, aki egyszerűen csak „írni” szeret az angolórán, volt, aki a tankönyvből szeret „szöveget másolni” a füzetébe, és volt, aki a „szépírási gyakorlatot” említette – ezeket a válaszokat egységesen az „írás” kategóriába soroltuk).

6. táblázat. *Kedvelt tevékenységek*

| Angol | Tanulók száma | Ukrán | Tanulók száma |
|---|---------------|--|---------------|
| Írás | 31 | Írás | 41 |
| Beszédértés | 21 | Olvasás | 27 |
| Játék | 16 | Tanulás (pl. versek) | 20 |
| Tanulás (szavak, versek stb.) | 16 | Felelés | 13 |
| Olvasás | 14 | Beszéd | 7 |
| Beszéd | 13 | Beszédértés | 7 |
| Felelés | 13 | Rajzolás | 7 |
| Éneklés | 11 | Játék | 3 |
| Fordítás | 4 | Szótárhasználat | 3 |
| Szaválás | 2 | Fordítás | 1 |
| Szótárfüzetbe ismeretlen szavak bejegyzése | 1 | Minden tevékenységet kedvel, kivéve a felelést | 1 |
| Tornagyakorlatok végzése angol versikék alapján | 1 | Semmit sem kedvel | 1 |
| Nincs adat | 2 | Nincs adat | 4 |

Vizsgáljuk meg, hogyan jelennek meg a nyelvi készségek a tanulók kedvenc tevékenységei között az angolórán és az ukránórán a tanulók saját bevallása szerint az idézett felmérésben! (Bárány, Huszti és Fábíán 2011) Láthatjuk, hogy mindkét tantárgy esetében a legtöbb tanuló az írást jelölte meg kedvenc tevékenységként. A fentiekben már részleteztük, hogy az angol esetében ez milyen feladatokat takar. Az ukránnál a sor kibővül szövegek fogalmazásával, mondatalkotással és tollbamondással. Az angol esetében a második legkedveltebb nyelvi készségfejlesztő gyakorlat a beszédértés, míg az ukránnál az olvasás. Ukránul olvasni a tanulók közül 27-en (29,3%) szeretnek, míg angolul csak 14-en (15,2%). Viszont az ukrán esetében a beszédértés felettlébb alacsony, összesen 7 (7,6%) tanuló jelölte meg ezt a tevékenységet kedvenceként. Tehát a tanulók kevesebb, mint 10%-a szeret ukrán órán figyelni és beszédet megérteni. Ennek ellenére a kutatás során kitöltött nyelvkészség szintmérő teszt eredményei azt bizonyítják, hogy a tanulók receptív készségei (beszédértés és olvasás) jobbak ukránból, mint angolból. Angolul beszélni 13-an szeretnek az órán, míg ukránul csak 7-en. Sajnálatos, hogy ezek a mutatók ennyire alacsonyak, bár újból előnyösebb helyzetben van az angol. Tizenhatan szeretnek játszani az angolórán, míg az ukránon csak hárman. Ez a mutató is elgondolkodtató. Mint tudjuk, a játéknak valódi motiváló ereje van (Fruttus és Bede 2003), mégis úgy tűnik, az ukránórákon kevésbé érdekes játékokat játszanak a gyerekek. Említésre méltó még az az adat, miszerint az angolórákon 11 tanuló szeret énekelni. Ez a tevékenység az ukránórákkal kapcsolatban egyáltalán nem jelent meg a tanulók felsorolásaiban.

A kérdőív segítségével vizsgáltuk azokat a tevékenységeket is, melyeket a tanulók ilyen vagy olyan okból nem kedvelnek. Itt nem tettünk különbséget az angol- és az ukránóra között, mivel ezekre általános pedagógiai megfontolásból voltunk kíváncsiak. Harmincnégy

kérdőív esetében nem kaptunk választ a kérdésre, így a 7. sz. táblázat 58 tanuló véleményét tükrözi.

7. táblázat. *Nem kedvelt tevékenységek*

| Tevékenység | Tanulók száma |
|--|---------------|
| Írás (fogalmazás, dolgozatírás, tollbamondás) | 21 |
| Tanulás (vers, ukrán nyelvtani szabályok, ukrán költők/írók életrajza) | 20 |
| Nincs ilyen (mindent kedvel) | 13 |
| Szótárhasználat | 11 |
| Versszavalás | 1 |

Szinte minden tanuló említi az írást vagy kedvenc, vagy nem kedvelt tevékenységként. Ez azt bizonyítja, hogy az írás különböző formái (a másolástól a szövegalkotásig) igen gyakoriak mind az angol-, mind az ukránórán, bár összességében több tanuló kedveli, mint nem (72>21).

Összegezve a fentieket megállapíthatjuk, hogy a tanulók kb. egyharmada motivált az angol nyelv tanulására, míg kb. 10%-uk motivált az ukrántanulásra. Ezt a következtetést a tanulók saját bevallása szerinti kedvelt és kevésbé kedvelt tantárgyak alapján vontuk le. Longitudinális kutatásunk következő fázisában osztálytermi megfigyeléseket fogunk végezni a kapott eredmények igazolására vagy megcáfolására.

Készségek

A teszteredmények statisztikai adatait a 8. táblázatban láthatjuk százalékban feltüntetve.

8. táblázat. *A tesztek eredményeinek statisztikai adatai %-ban (n=85)*

| | Angol | Ukrán |
|-----------------|-------|-------|
| Átlag | 34,5 | 42,7 |
| Átlagos eltérés | 12,5 | 11,8 |

A részeredmények a szókincs, a nyelvtani ismeretek és a beszédértés terén mutatnak

jelentős különbséget az ukrán nyelv javára. Az íráskészség angolból bizonyult fejlettebbnek, ez a különbség viszont nem szignifikáns. A receptív készségek úgyszintén fejlettebbnek bizonyultak ukrán nyelvből, de ez a különbség mindössze 1,77% olvasott szöveg megértésénél ($p > 0,05$) és 4,6% a hallott szöveg megértésénél ($p > 0,05$). A legnagyobb különbség tehát a nyelvtani ismeretek, a beszédértés és a szókincs terén figyelhető meg, a szövegértésben (az olvasott szöveg értése) csekély különbség van a két vizsgált nyelv között.

A gazdagabb szókincs ukrán nyelvből nem kizárólag a magasabb óraszám eredménye. Az extenzív olvasás bizonyítottan a tanult nyelv szókincsének bővítését eredményezi (Fernandez de Morgado 2009). Míg angol nyelvből az olvasás alaptípusai közül az intenzív olvasáson van a hangsúly, addig ukrán nyelvből az irodalomórákhoz kapcsolódó kötelező olvasmányokon keresztül rendszeres lehetőség nyílik az extenzív olvasására.

A nyelvtani ismeretek tudásszintje közötti különbség egyértelműen az ukrán nyelv oktatásában használatos nyelvtanközpontú (nyelvtani-fordító és kommunikatív módszer elemeit tartalmazó) módszer eredményének köszönhető az angol nyelv oktatásában használatos kommunikatív módszerrel szemben.

A halláskészség fejlettségének szintjét két tényező befolyásolja: az anyanyelvű tanárok, akik általában nem vagy csak kis mértékben beszélnek a tanulók anyanyelvét és a környezeti hatás, mivel receptív szinten különböző mértékben különböző nyelvhasználati színtereken minden tanuló ki van téve az ukrán nyelvnek, tehát a nyelvtanulás mellett a nyelvelsajátítás is megjelenik. Angol nyelvből ez a készség nagy mértékben a tanórára korlátozódik.

A vizsgált területek közül egyedül az íráskészség terén mutatható ki jobb eredmény angol nyelvből. Ennek egyik oka a feladatok

típusában rejlik: a diákok saját bevallása szerint nem jelenik meg a „kreatív” írástanítás. Ez a terület mindkét nyelvből a legkevésbé fejlett. Azt látjuk tehát, hogy a nyelvtudás produktív szintjén számos környezeti hatás és pozitív oktatáspolitikai döntés következtében sem jelenik meg ukrán nyelvből a kívánt és elengedhetetlenül szükséges államnyelvismeret, amit a tanulók jövőjének szempontjából aggasztónak tartunk.

Az olvasáskészség terén valamivel jobb eredményeket kapunk, kritikus szemmel nézve viszont a közel 30%-os eredmény azt jelenti, hogy az olvasott szövegek tartalmának kb. 30%-át értették meg a tanulók. Ez az eredmény elgondolkodtató, és nem lehetünk vele elégedettek. Mindkét nyelvből szemléletváltásra van szükség az olvasáskészség fejlesztésének a terén. Mai értelmezésben az olvasás interaktív folyamat, tehát a szöveg dekódolásán és megértésén túl a szöveg értelmezésére is figyelmet kell fordítani. A szövegekhez kapcsolódó feladatok főleg kérdésekre korlátozódnak, melyek között a reprodukív kérdések dominálnak, kevés teret hagyva az elemző kérdéseknek. Így a tanárra hárul az a feladat, hogy valóban fejlessze az olvasáskészséget és a szövegértést.

A beszédértés mutatói biztatóbbak, amit befolyásol a környezeti hatás és ukrán nyelvből az anyanyelvű, magyarul nem vagy csak keveset beszélő tanárok, angol nyelvből pedig a média, zenehallgatás. A 60% körüli eredmény azonban messze nem kielégítő, ezen a területen is akad még tennivaló.

Összességként megállapítható tehát, hogy a kutatás második fázisának eredményei alátámasztják azt a felfogást, miszerint a szókincs és a nyelvtani ismeretek nem eredményeznek megfelelő nyelvtudást.

2012-ben Henkel Beatrix tollából jelent meg egy átfogó képet nyújtó munka a kárpátaljai magyar anyanyelvű angolt mint idegen

nyelvet tanulók attitűdjéről és motivációjáról. (Henkel 2012) Kutatásának egyik alapkérdése az volt, hogy melyek azok a legfontosabb összetevők (komponensek), amelyek hatással vannak a kárpátaljai magyar kisebbséghez tartozó érettségizők Angol Nyelvi Motivációs Én-rendszerére (Dörnyei 2009). A kutató továbbá azt is vizsgálta, hogyan tekintenek oktatási szakemberek a kárpátaljai magyar kisebbséghez tartozó tanulók ukrán- és angolnyelv-tanulás iránti motivációjára és attitűdjeire.⁹

Kutatásában két fő kutatási eszközt alkalmazott, egy motivációs kérdőívet, valamint egy félig strukturált interjút. Azért, hogy kiválassza a kérdőíves kutatás céljainak megfelelő mintát, több lépcsős minta-kiválasztási folyamatot alkalmazott. Az irányadó elv a folyamat megtervezésekor a magyarok és ukránok aránya volt egy adott területen. Így választotta ki a kutató, hogy melyik járásokban végezze a felmérést. A Nagyszőlősi, Beregszászi és az Ungvári járáshoz olyan települések tartoznak, ahol a magyarok aránya 25% vagy afölött van, ezért ez a terület alkotta az első csoportot. A Munkácsi járásban a magyarok aránya 10% és 25% között mozog, ezért ez a terület alkotta a második csoportot. A harmadik csoporthoz tartozott a Huszti, Técsői és a Rahói járás, ahol a magyarok aránya 1–10% között van. A résztvevők száma minden csoportban változott az adott területen élő magyarok arányának függvényében. A minta kiválasztásánál figyelmet fordított arra, hogy Kárpátalja különböző részein élő tanulókat szólítson meg annak érdekében, hogy megvizsgálhassa hipotézise helyességét, miszerint a különböző csoportokba tartozó tanulók motivációs mintázata között jelentős eltérések fedezhetők majd fel.

Az interjúkutatás hét adatközlővel zajlott. Mindösszesen a hét adatközlő közül három

(két tanár és egy módszerész) volt az, akiknek középiskolás tanulók angol nyelvtanulási motivációjára vonatkozó kérdéseket kellett megválaszolni, a másik három adatközlő pedig az ukrán nyelvi motivációról válaszolt meg kérdéseket. Egy résztvevő volt, akinek minden kérdést feltett a kutató, amelyek az interjúvázlatban szerepeltek. Ő a megyei oktatási osztály egy korábbi tisztviselője volt.

A KUTATÁS EREDMÉNYEI

Melyek azok a legfontosabb összetevők (komponensek), amelyek hatással vannak a kárpátaljai magyar kisebbséghez tartozó érettségizők angol nyelvi motivációs én-rendszerére?

Az angol nyelvi motiváció legfontosabb eleme az ideális másodnyelvi én volt, hasonlóan több más korábbi kérdőíves tanulmány eredményéhez (Csizér és Lukács 2010; Dörnyei, Csizér és Németh 2006; Kormos, Kiddle és Csizér 2011; Kim 2009; Ryan 2009). Az ideális én megjelenése összekapcsolható a tanulók azon vágyával, hogy 'képzeltbeli nemzetközi közösségek' tagjaivá szeretnének válni, vagy egyfajta kozmopolita identitást szeretnének kialakítani, vagy csupán egy olyan eszközt látnak a nyelvtudásban, amely segít majd a jövőre vonatkozó céljaik megvalósításában (Lamb 2004; Kormos és Csizér 2010; Ryan 2006).

A szakirodalomból is tudjuk, valamint az egyik interjúalany is megemlítette, hogy a barátok is befolyásolni tudják az attitűdöt, főként a nyelvtanulás irányába (Nelson és DeBacker 2008). Már Maehr és Midgley (1991) is összefüggést állapítottak meg a barátok véleménye és az eredmény-orientált motiváció között, ez pedig indokolja, hogy miért is került a *Barátok* elnevezésű skála az angol nyelvi motivációs szerkezetbe.

Egy másik indoka a skála motivációs modellben való megjelenésének egy lehetséges

⁹ Részletek Henkel Beatrix (2012) „The attitude and motivation of learners of Ukrainian and English in Transcarpathia” című PhD disszertációjának tézisfűzetéből.

kapcsolatnak tudható be a *Barátok* és az *Írott nyelvhasználat* skálák között. Korábbi kárpátaljai kisebbségi tanulók körében végzett kutatásoktól eltérően az *Írott nyelvhasználat* skála átlagértéke növekedett (Henkel 2010). Ez azzal magyarázható, hogy szélesebb körben vált elterjedté az internethasználat. Egyre több tanuló lesz tagja valamilyen virtuális közösségi fórumnak, ahol a kapcsolattartás a tanuló produktív készségeinek aktív használatával valósulhat meg (pl. jó íráskészség). Különböző chat-szolgáltatásokat, közösségi weboldalakat lehet itt megemlíteni, amelyek lehetővé teszik a külföldiekkel történő rendszeres kapcsolatépítést (Kormos és Csizér 2007). Tekintve a barátok, osztálytársak befolyásoló szerepét, indokoltá válik egy kölcsönös kapcsolat feltételezése a barátok véleménye, valamint az internet által kínált lehetőségek önkéntes kiválasztása és használata között.

A modell utolsó eleme az a *Szükséges másodnyelvi én* elnevezésű skála volt. Ennek a skálának a megjelenése a motivációt szignifikánsan befolyásoló tényezők között közvetlen kapcsolatban állhat az angol nyelv nemzetközi helyzetével (Yashima, 2002). Az interjúkutatás egyik alanya olyan módon utal az angol nyelv nemzetközi helyzetére, hogy azt a tanulók szempontjából egy 'kitörési pontnak' tekinti. Egy másik indoklás az angolnyelv-tudással összefüggésbe hozott instrumentális előnyökre alapoz, amelyek következtetésül a *Szükséges másodnyelvi én* részét képezik (Dörnyei 2005). Az interjú adatközlői a következő instrumentális motívumokat említik, amelyek az angol nyelv-tanulást motiválhatják: jobb érdemjegyek megszerzése, számítógépes játékok és használati útmutatók megértése.

Összefoglalásképpen azt a következtetést vonhatjuk le, hogy a Dörnyei (2005) által kínált modell csak részben talált megerősítést az angol nyelvi motivációs szerkezetben. Az *Ideális* és a *Szükséges másodnyelvi én* megjelent, viszont a *Tanulási élmény*, a modell harmadik

dimenziója nem kapott helyet az angol nyelvi motivációt jelentősen befolyásoló tényezők sorában. Ennek ellenére feltételezzük a skála közvetett hatását az attitűd skálán keresztül (Kormos és Csizér 2010).

Hogyan tekintenek oktatási szakemberek a kárpátaljai magyar kisebbséghez tartozó tanulók ukrán- és angol nyelvtanulás iránti motivációjára és attitűdjeire?

Két szempontból is hasonlóság fedezhető fel a két adatforrásból nyert adatok értelmezése között. Az első ilyen szempont a nyelvtanulásban jelen lévő instrumentális motívumokat illeti.

Alátámasztva a kérdőíves kutatás eredményeit, az interjúk alanyai is számos instrumentális indokot említettek, amelyek befolyásolják a tanulók angol, illetve ukrán nyelvi motivációját. Főként munkalehetőségeket, jó érdemjegyek megszerzését, és más pragmatikus jellegű érveket (pl.: dalszövegek, számítógépes játékok, használati útmutatók megértése) kötöttek az angol nyelv tanulásához, amíg inkább környezethez kötődő motívumok (pl.: felvételi vizsga teljesítése, hivatalokban való tájékozódás, járművezetői engedély megszerzése) domináltak az ukrán nyelv tanulását motiváló érvek között. Integrációról csak az ukrán esetben esett szó.

Egy másik érdekes átfedés a két forrás adatértelmezése között az, hogy az adatközlők utaltak a 'tudatosságra'. Hangsúlyozták azt, hogy a tanárok, szülők és tanulók is tudatában kell, hogy legyenek az ukránnyelv-tudás szükségességének, amely talán a jelen mintában összekapcsolható egy internalizálódott szükségességgel, amely az államnyelv elsajátítására irányul. Ahogyan azt az eredmények mutatják, ilyen fajta tudatosság figyelhető meg a vizsgált középiskolás tanulók ukrán nyelvi motivációs szerkezetében, amely a háromszögletes módszer alkalmazásának köszönhető.

Az interjúalanyok hatalmas szerepet tulajdonítottak a nyelvtanároknak. Azt állították, hogy a nyelvtanárok jelentősen befolyásolják a tanulók jövőre vonatkozó elképzeléseit azáltal, hogy milyen perspektívákat, lehetőségeket helyeznek kilátásba, amelyek a nyelvtudás által válnak elérhetővé. Az adatközlők ugyancsak kiemelték annak a fontosságát, hogy a tanár gyűjtsön sikertörténeteket, amelyek által a tanulók ideális énjét élénk jövőbeli képként tudja tartani.

Az interjúalanyok közül többen említették az oktatásszervezési folyamat hiányosságait, gyakran összefüggésbe hozták a tanulók alacsony szintű ukránnyelv-tudását a nyelvoktatás-tervezés gyenge pontjaival. Mind az ukrán, mind pedig az angol nyelvoktatásban érdekelt adatközlők a nyelvoktatási folyamatban végrehajtandó alapvető változások mellett érveltek.

Az *Ideális másodnyelvi énre* való közvetlen utalás és a fogalom gyakori félreértése azt sugallja, hogy az adatközlők sem rendelkeznek egyértelmű vízióval, amelyet a kisebbségi tanulók elé tudnának tárni. Az ukrán nyelvi motiváció esetében az adatközlők helyettesíteni igyekeztek az *Ideális nyelvi én* fogalmát tervekkel, ambíciókkal, amelyekkel a tanulóknak már rendelkezniük kell, miután befejezik a középiskolát, egyúttal utalnak a tanárra, mint jövőbeli, ígéretes ötletek forrására. Érdekes módon azonban az adatközlők inkább csak elvárásokat, követelményeket támasztanak annak ellenére, hogy ők maguk sem tudják pontosan leírni a tanulók idealizált ukrán nyelvi énjéről alkotott elképzelésüket. Az angol nyelvi motiváció esetében a helyzet kevésbé tűnt ígéretesnek. Néhány általánosságokon kívül az adatközlők nem tudtak felhozni érvényes példákat az angol nyelvtudás reális hosszú távú hasznának szemléltetésére. Az adatközlők egyike beismerte azt, hogy ő nincs tudatában olyan előnyöknek, amelyeket angol nyelvtudással rendelkező kárpátaljai magyar tanulók élvezni tudnának.

KÖVETKEZTETÉSEK

A vizsgálat célja kárpátaljai kisebbségi tanulók nyelvtanulási motivációjának feltérképezése volt. A motivációs kérdőívet magyar középiskolák végzősei töltötték ki, akik angol és ukrán nyelvet is tanultak, míg interjúkat olyan oktatási szakemberekkel készített a kutató, akik Kárpátalján kisebbségi és többségi tanulók oktatásáért felelősek, vagyis az oktatásszervezés terén tevékenykednek módszerészként, tanárként. Három kérdőíves kutatást végeztünk, amelyeknek összesen 430 résztvevője volt a megyéből. Mind a három kutatás egy motivációs kérdőív kitöltésére biztatta a tanulókat, amely részben korábban már kipróbált motivációs és nyelvi kontaktust vizsgáló kérdőíveken alapult, részben pedig újonnan tervezett itemekkel adaptáltuk a helyi viszonyokra. Azonban a három lekérdezés alatt a motivációs kérdőív folyamatos változtatásokon és fejlesztésen ment át: itemtervezést, -átalakítást, skálaalkotást illetően.

Az interjúkat félig-strukturált formában szerveztük meg hét szakemberrel, akik a kárpátaljai oktatási rendszer különböző területein dolgoznak. Az adatközlőket olyan módon válogattuk ki, hogy a lehető legszélesebb körben lefedjük az nyelvoktatásért felelő szakemberek rétegét munkahelyi tapasztalatuk, valamint tevékenységi körük alapján. Az interjúkat magyar-, illetve ukrán nyelven készültük attól függően, hogy az adatközlő melyik nyelvet részesítette előnyben.

A kérdőíves kutatás eredményei is rámutatnak arra, hogy a tanulók ideális énjének vízióját a *Szükséges én* segíti, ami nem meglepő, tekintve a kötelező ukrán emelt szintű érettségi vizsgát, ami a továbbtanulási lehetőségeket biztosítja. Ezek után nyilvánvaló, hogy a szülők elvárják a gyermekeiktől, hogy sikeresen tegyék le a vizsgá(ka)t, miközben a tanulók megpróbálják megtenni a tőlük

telhető legtöbbet azért, hogy elkerüljék a kudarcot, és ezáltal ne veszítsék el a továbbtanulás lehetőségét. Az *Ideális ukrán én* egy másik fontos előrejelzője a szülői biztatás, amelynek a fontosságát éppen a fentebb leírtak bizonyítják.

A motivációs szerkezet harmadik eleme az ukrán nyelv vélt fontosságát érinti Kárpátalján. Minél nélkülözhetetlenebbnek tűnik az ukrán nyelv, annál több erőfeszítést tesznek a szülők annak érdekében, hogy a nyelv elérhetővé váljon gyermekeik számára a hétköznapiakban is (vö. ukrán nyelvű iskola választása a magyar helyett), és annál inkább integrálják a gyermekek ezt a fajta szükségérzetet az ideális énjükbe. A szerkezet további elemei az ukrán nyelvi beszélőkkel lévő közvetlen kapcsolat, idegennyelv-órai tapasztalatok, azaz amelyeket az elsődleges nyelvtanulási környezetben szereznek.

Mindhárom kérdőíves kutatás folyamán az ideális- és a szükséges én is szignifikánsan korrelált a szülői bátorítással, ami bizonyítja a szülők fontos szerepét gyermekük *Ideális és Szükséges énjének* kialakulásában. Ebből kifolyólag a szülők nem csupán segítik az ukrán nyelvű tanulmányokat jövőbeli ígéretes munkalehetőségekre hivatkozva, hanem pragmatikusabb érvekkel is alátámasztják az ukrán nyelv tudásának fontosságát, mint például a járművezetői engedély megszerzése, a különféle hivatalokban, kórházakban és más állami irányítás alatt álló intézményben való hatékony kommunikáció lehetősége.

Az ideális énnel és a nyelvtanulási attitűddel kapcsolatos másik állandó és jelentős tényező – a tanulási tapasztalat. Ez az eredmény azt sugallja, hogy az interjúalanyok nem állnak messze az igazságtól, amikor azt állítják, hogy a tanuló jövőt érintő vízióinak élénkítése, perspektívák biztosítása a tanár feladata, ugyanis amit a tanulók a nyelvórán kapnak, jelentősen befolyásolja az ideális

énnel kapcsolatos víziójukat és a nyelvtanulás iránti attitűdjüket is.

Az angol nyelvi motiváció esetében is az ideális én volt az, ami a többi tényező közül kiemelkedően jelentős befolyást gyakorolt az angol nyelvi motiváltságra. Hasonlóan az ukrán eredményekhez, az interjúalanyok nem tudták körülhatárolni a magyar tanulók *Ideális angol nyelvi énjét* sem. Az interjúk tapasztalatai alapján kijelenthetjük, hogy az adatközlők nincsenek tudatában az angol nyelvtudás fontosságának és azoknak az előnyöknek, amelyeket a nyelvtudás kínál a nyelvtanulóknak.

Az *Angol ideális én* szerkezete teljes átfedést mutatott az *Ukrán ideális én* szerkezetével, attól eltekintve, hogy a tanulási tapasztalat hiányzott az *Ukrán ideális én* modelljéből. Ez az eredmény arra mutathat rá, hogy öt alapvető eleme van az ideális én szerkezetének a vizsgált nyelvtől függetlenül: a *Szükséges nyelvi én*, szülői bátorítás, nyelvtanulás iránti attitűd, nyelvhasználóval létesített közvetlen kapcsolat és a vizsgált nyelv vélt fontossága. Ezeket a tényezőket az interjúalanyok csak felületesen, közhelyeket használva említették anélkül, hogy azokra úgy utaltak volna, mint angolnyelv-specifikus okokra és állításokra.

Az ideális énnel párhuzamban a *Szükséges én* is fontos befolyásoló tényezőnek bizonyult az angol nyelvi motivációs modellben. Ez egy váratlan eredmény volt abból a szempontból, hogy az angol vizsgák választható jellegűek, és az oklevelek, diplomák megszerzése Ukrajnában nincs nyelvvizsgálóhoz kötve. Az angol nyelvtudással járó pragmatikus előnyök lehetnek azok, amelyeknek köszönhetően a szükséges én megjelenik a motivációs szerkezetben. Az interjúkutatás válaszadói több ilyen előnyt is említettek, mint például: dalszövegek, számítógépes játékok megértése, chat és más internet kínálta lehetőségek használata.

MAI KÁRPÁTALJAI IDEGENNYELV- OKTATÁSI HELYZETKÉP¹⁰

A „leggyakrabban alkalmazott” idegen- nyelv-tanítási megközelítés: a kommunikatív módszer

Divatos ma azt hangoztatni Kárpátalján, hogy az idegen nyelveket a kommunikatív módszerrel tanítják a magyar tannyelvű és az ukrán tannyelvű iskolákban egyaránt, de néha az az érzésünk támadhat egy-egy hasonló kijelentés kapcsán, hogy a beszélő nincs teljesen tisztában a terminus jelentésével. Persze abban igaza van bizonyos szinten, hogy az adott módszerrel „kommunikálni” tanítjuk a gyerekeket, de ez még nem minden. A kommunikatív nyelvtanítás mai értelmezése szerint (Richards 2006):

- a nyelvtanulást az segíti elő leginkább, ha a tanulók interakcióban, értelmes és élethű kommunikációban vesznek részt;
- a kommunikáció egy holisztikus folyamat, melyben gyakran használjuk a nyelvi készségeket;
- a nyelvtanulás fokozatos folyamat, mely során a tanulók hibákat ejtenek. Bár a hibák a tanulási folyamat természetes velejárói, a végső cél azonban mégis a helyes és folytonos kommunikáció.
- a nyelvtanulók különböző tempóban fejlődnek, mások a nyelvi szükségleteik és másképpen motiváltak;
- a sikeres nyelvtanulás része a hatékony tanulási és kommunikációs stratégiák alkalmazása;
- az idegen nyelvi osztályterem egy olyan közösség, ahol a tanulók közösen, együtt dolgoznak (pl. párban vagy csoportban) és ezen a kollaboráción keresztül tanulnak egymástól.

A kommunikatív nyelvtanítás segítségével alakíthatjuk ki a tanulóknál a kommunikatív kompetenciát. Ezt a kifejezést Dell Hymes amerikai nyelvész vezette be az 1970-es évek elején (Hymes 1971). Ez a megnevezés a használható nyelvtudáshoz szükséges mindennemű vonatkozást magába foglal. Canale és Swain (1980) négy fő összetevőre bontotta a kommunikatív kompetenciát:

1. nyelvtani kompetencia (a nyelvi kód ismeretét jelenti, vagyis nyelvtani szabályok, szókincs, helyesírás és kiejtési szabályszerűségek ismeretét),
2. szociolingvisztikai kompetencia (a nyelvhasználat szociokulturális és pragmatikai törvényszerűségeinek ismerete, vagyis „tudni illik, hogy milyen beszédhelyzetben milyen szókinccset, beszédstílust stb. illik használni”),
3. szövegszerkesztési (diskurzus) kompetencia (annak az ismerete, hogy különböző nyelvtani alakokat és lexikai jelentéseket hogyan kapcsolhatunk össze egységes beszélt vagy írott szövegekké, pl. szóbeli felelet a vizsgán, referátum adott témára, rövid szöveges üzenet / SMS stb.),
4. stratégiai kompetencia (verbális és nem verbális kommunikációs módszerek ismerete, amelyek segítenek a beszélőnek megoldani az idegen nyelvi társalgás során felmerülő gondokat, pl. ha valakinek nem jut eszébe a kellő szó vagy kifejezés az idegen nyelven, akkor megpróbálja azt más szavakkal körülírni vagy mimika segítségével elmagyarázni a jelentést).

A kommunikatív kompetencia hatása a nyelvtanítási folyamatra abban nyilvánul meg, hogy többé már nem elfogadott csak és kizárólag a tanulók nyelvtani kompetenciáját fejleszteni; nemcsak a nyelvhelyességre kell figyelni, hanem a folytonosságra is (egyforma

¹⁰ Részlet Huszti Ilona: Nyelvtanítás: módszerek és eljárások (2010) című kötetből.

figyelmet kell fordítani mindkettőre); be kell iktatni a nyelvi készségek fejlesztését a tanítási folyamatba; nyelvtanulási stratégiákat (módszereket) kell tanítani a tanulóknak; a nyelvtanítási folyamatból nem maradhat ki a nyelvi funkciók (pl. útbaigazítás, vélemény-kinyilvánítás stb.) tanítása.

Óvodai oktatás

Azokon a településeken, ahol van működő óvoda, az idegennyelv-oktatás már a korai gyermekkorban megkezdődik, ugyanis a legtöbb esetben a szülők ezt maguk kérik. Azok a szülők, akik ezt anyagilag megengedhetik maguknak, hajlandók ezért a különszolgáltatásért fizetni (Szilágyi 2008). Az óvodákban tanított idegen nyelv leggyakrabban az angol. Szinte minden esetben a tanárra van bízva, milyen nyelvi tartalmat közvetít a tanulók felé, hiszen nincs egységes minisztériumi óvodai idegennyelv-tanterv. A nevesebb ukrán tankönyvkiadók azonban már felismerték a korai nyelvoktatásban rejlő lehetőségeket, és sorra jelentetik meg az óvodáskorú gyermekeknek szóló képes angol tankönyveket, illetve a tanáraiknak szóló módszertani segédleteket. (Például a harkovi Ranok Kiadó a *Beszélgetés képek alapján* című sorozatában 19 témát felölelő, 12 színes rajzból álló szemléltető-csomagot adott ki (Patsenkyer 2007), melyek segítségével 4–7 éves gyerekeket taníthatunk angolra).

Iskolai oktatás

Ma iskoláinkban három idegen nyelvet oktatnak: az angolt, a németet és a franciát. A legelterjedtebb ezek közül az angol, ezt tanítják a legtöbb magyar tannyelvű iskolában. Az angolt követi a német, majd a francia zárja a sort, de szinte elenyésző azon magyar iskolák száma, ahol németet vagy franciát tanítanak (Pokovba 2006). Ez az angol nyelv státuszának megváltozásával magyarázható (Ustinova és Koslovska 2008). Az történi-

ugyanis, hogy az angol nyelv „kiszorítja” a franciát. A legtöbb esetben a szülők kérésére indítanak angolt az iskolákban, mert ez iránt annyira megnőtt az igény (például a nagyszőlősi járási Nagypaládi Móricz Zsigmond Középiskolában, vagy a Fertősalmási Általános Iskolában eleget téve a szülők kérésének az igazgatók megoldották, hogy második osztálytól kezdve a gyerekek ne franciát, hanem az Ukrajnában jelenleg nagyobb presztízzsel bíró angolt tanulják. Hasonló történt a beregszászi járási Nagymuzsalyi Középiskolában is. Ott a német- és franciaoktatás mellett, szintén a szülők sürgetésére, bevezették az angoltanítást is.)

Egy tanulmány (Szilágyi 2008) kimondottan a Beregszászi Bethlen Gábor Magyar Gimnázium végzős diákjaival foglalkozik. Azt vizsgálja, hogy a végzősök angol nyelvismertetését hogyan befolyásolja szociális háttérük. A kutató ide sorolja a szülők iskolai végzettségét és anyagi bázisukat. A kérdőíves vizsgálatban 11 fiú és 20 lány, összesen 31 végzős diák vett részt. Az eredmények azt támasztják alá, hogy a családi háttér az oktatás különböző szintjein eltérő módon befolyásolja az angolórán a tanulók teljesítményét. Míg a kezdő szinten (például a korai nyelvtanulóknál) ez a hatás jelentős (az a gyerek teljesít jobban az iskolában, aki otthon teljes és komoly szülői figyelem és felügyelet mellett készül az iskolai angolórára), a gimnáziumot végző diákoknál a szociális háttér befolyásoló jellege már csak az anyagi lehetőségekre vonatkozik: a tanulók be tudják-e szerezni a nyelvtanulásukhoz szükséges könyveket, taneszközöket. Ezeket a következtetéseket a kutató a szerzett adatok alapján vonta le.

A helyzet, mint láthatjuk, nem mondható tökéletesnek, további vizsgálatokra van szükség, hogy részletesebb képet kaphassunk a kárpátaljai magyar iskolák idegennyelv-oktatásáról.

IRODALOMJEGYZÉK

- ASTANINA, N. és mtsai (2004). *English for Specific Purposes (ESP) in Ukraine: A baseline study*. Kyiv: British Council Ukraine and Lenvit.
- БАВУСН, Н. І. (БАБИЧ, Н. І.) (2003). *Календарно-тематичне планування навчальних предметів у 1–4 класах для шкіл з угорською мовою навчання* [Syllabi of school disciplines in Forms 1-4 for schools with Hungarian language of instruction.]. Ужгород: Інформаційно - видавничий центр ЗПОО.
- BÁRÁNY E., HUSZTI I., és FÁBIÁN M. (2011). Második és idegen nyelv oktatása a beregszászi magyar iskolák 5. osztályában: a motiváció és a nyelvi készség összefüggése az oktatáspolitikai tényezőkkel. In: K. Hires-László, Z. Karmacs, és A. Márku (Szerk.), *Nyelvi mítoszok, ideológiák, nyelvpolitika és nyelvi emberi jogok Közép-Európában elméletben és gyakorlatban*. A 16. Élőnyelvi Konferencia anyagai (pp. 145-154). Budapest – Beregszász: Tinta Könyvkiadó – II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola Hodinka Antal Intézete.
- БЕКН, Р. (GEN. ED.). (БЕХ, П. / ГОЛ. РЕД.), АКУЛОВА, О., БІРКУН, Л., БУРЕНКО, В., ВАСИЛЕНКО, М., КАЛІНІНА, Л., КАРПОВА, Т., КОВАЛЕНКО, О., САМОЙЛУКЕВИЧ, І., СЫЧУВУТІА, Л., & ШИЛОВА, Н. (EDS.). (АКУЛОВА, О., БІРКУН, Л., БУРЕНКО, В., ВАСИЛЕНКО, М., КАЛІНІНА, Л., КАРПОВА, Т., КОВАЛЕНКО, О., САМОЙЛУКЕВИЧ, І., СИЧИВИЦЯ, Л., & ШИЛОВА, Н. – РЕД.) (2001). *Програми для загальноосвітніх навчальних закладів: Англійська мова (2-12 класи)* [Curricula for elementary, primary, and secondary schools: English (Forms 2-12)]. Київ: Міністерство освіти і науки України, Шкільний світ.
- CANALE, M., & SWAIN, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1(1), 1-47.
- Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. (2001). Cambridge: Cambridge University Press and Council of Europe.
- CSIZÉR, K., & LUKÁCS, G. (2010). The comparative analysis of motivation, attitudes and selves: The case of English and German in Hungary. *System*, 38(1), 1-13.
- DÖRNYEI, Z. (2005). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- DÖRNYEI, Z. (2009). The L2 motivational self system. In Z. Dörnyei, & E. Ushioda (Eds.), *Motivation, language identity and the L2 self* (pp. 9-43). Bristol: Multilingual Matters.
- DÖRNYEI, Z., CSIZÉR, K., & NÉMETH, N. (2006). *Motivation, language attitudes and globalisation: A Hungarian perspective*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- DYAKONOVYCH, I. (2003). *Oral techniques in the modern approach of teaching English*. Paper presented at the 2nd Podillia Regional TESOL-Ukraine Conference 'English as a foreign language in Ukraine: Integrative tendencies and educational perspectives' on 17 April, 2003. Kamianets-Podilsky: Kamianets-Podilsky State University.
- ELLIS, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- FÁBIÁN, M., HUSZTI, I., és LIZÁK, K. (2005). Az angol nyelv oktatásának helyzete Kárpátalja magyar tannyelvű iskoláiban. *Közoktatás*, 12(1), 4-8.
- FERNANDEZ DE MORGADO, N. (2009, April). Extensive reading: Students' performance and perception. *The Reading Matrix*, 9(1), 31-41.
- FRUTTUS H. és BEDE Z. (2003). *Játékos nyelvtanítás: 102 szórakoztató feladat a nyelvről*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- HENKEL, B. (2010). Ukrainian and English motivational self system of minority learners in Transcarpathia. *Working Papers in Language Pedagogy*, 4, 86-107.
- HENKEL, B. (2012). The attitude and motivation of learners of Ukrainian and English in Transcarpathia. Unpublished PhD dissertation. Budapest: Eötvös Loránd University.
- HIRE E. és FÁBIÁN M. (2004). *English with you and me*. Beregszász: Kárpátaljai Magyar Pedagógusszövetség.
- HUSZTI, I. (2009). *The use of reading aloud in the English classroom: A look at the macro and micro levels of oral reading*. Ungvár: Poliprint.
- HUSZTI, I. (2010). *Nyelvtanítás: módszerek és eljárások*. Ungvár: Poliprint.
- HYMES, D. (1971). *On communicative competence*. Philadelphia, PA: University of Pennsylvania Press.
- КАРПІУК, О. Д. (КАРП'ЮК, О. Д.). (2002). *Англійська мова: Підручник для 2 класу загальноосвітніх навчальних закладів* [English textbook for Form 2.]. Київ: Навчальна книга.
- КАРПІУК, О. Д. (КАРП'ЮК, О. Д.). (2003). *Англійська мова: Підручник для 3 класу загальноосвітніх навчальних закладів* [English textbook for Form 3.]. Київ: Навчальна книга.

- KIM, T.-Y. (2009). The sociocultural interface between ideal self and ought-to self: A case study of two Korean students' ESL motivation. In Z. Dörnyei, & E. Ushioda (Eds.), *Motivation, language identity and the L2 self* (pp. 274-294). Bristol: Multilingual Matters.
- KOLESZÁRNÉ SZEGVÁRI Zs. (1996). *English for you: Angol nyelvkönyv kisgyermekeknek*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- KORMOS, J., & CSIZÉR, K. (2007). An interview study of intercultural contact and its role in language learning in a foreign language environment. *System*, 35, 241-258.
- KORMOS, J., & CSIZÉR, K. (2010). A comparison of the foreign language learning motivation of Hungarian dyslexic and non-dyslexic students. *International Journal of Applied Linguistics*, 20(2), 232-250.
- KORMOS, J., KIDDLE, T., & CSIZÉR, K. (2011). Systems of goals, attitudes and self-related beliefs in second language learning motivation. *Applied Linguistics*, 32(5), 495-516.
- KRYHAN, S. G., KERESTENY, I. S., & SERGIYCHUK, YU. P. (КРИГАН С. Г., КЕРЕСТЕНЬ, І. С., & СЕРГІЙЧУК Ю. П.) (2003). *Буквар. Підручник для 2 класу загальноосвітніх навчальних закладів з угорською мовою навчання* [Primer: a Form 2 textbook for schools with Hungarian language of instruction]. Чернівці: Букрек.
- KRYHAN, S. G., МАЙДАН, А. Р., & SERHIYCHUK, YU. P. (КРИГАН, С. Г., МАЙДАН, А. П., СЕРГІЙЧУК, Ю. П.) (2003а). *Книга для читання. Підручник для 3 класу загальноосвітніх навчальних закладів з угорською мовою навчання* [Reader: a Form 3 textbook for schools with Hungarian language of instruction]. Чернівці: Букрек.
- KRYHAN, S. G., МАЙДАН, А. Р., & SERHIYCHUK, YU. P. (КРИГАН, С. Г., МАЙДАН, А. П., СЕРГІЙЧУК, Ю. П.) (2003б). *Українська мова. Підручник для 3 класу загальноосвітніх навчальних закладів з угорською мовою навчання* [Ukrainian: a Form 3 textbook for schools with Hungarian language of instruction]. Чернівці: Букрек.
- KUBANEK-GERMAN, A. (1998). Primary foreign language teaching in Europe: Trends and issues. *Language Teaching*, 31, 193-205.
- LAMB, M. (2004). Integrative motivation in a globalizing world. *System*, 32, 3-19.
- LAWDAY, C. (1996). *Get, set, go*. Oxford: Oxford University Press.
- LIZÁK K. (2004). A beszédkészség-fejlesztés feladatairól, kudarcaink okairól és sikereink titkairól. In: Huszti I. (Szerk.). *Idegennyelv-oktatás kisebbségi környezetben*. Ungvár: Poliprint.
- MAEHR, M. L., & MIDGLEY, C. (1991). Enhancing student motivation: A school-wide approach. *Educational Psychologist*, 26, 399-427.
- Nelson, R. M., & DeBacker, T. K. (2008). Achievement motivation in adolescents: The role of peer climate and best friends. *Journal of Experimental Education*, 76(2), 170-189.
- NIKOLOV M. (1999). Classroom observation project. In: Fekete H., Major É., & Nikolov M. (Eds.). *English language education in Hungary: A baseline study*. Budapest: British Council Hungary.
- PATSENKYER, I. B. (ПАЦЕНКЕР, І. Б.) (2007). *Англійська для малят: Комплект наочних посібників для дошкільних закладів і початкової школи*. Харків: Ранок.
- POKOVBA, E. (2006). Idegennyelv-oktatás kisgyermekkorban Kárpátalján. Előadás a II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola IV. évfolyamos Tanító-angol szakos diákjainak. Beregszász: KMF.
- RICHARDS, J. C. (2006). *Communicative language teaching today*. New York: Cambridge University Press.
- RYAN, S. (2006). Language learning motivation within the context of globalization: An L2 self within an imagined global community. *Critical Inquiry in Language Studies: An International Journal*, 3(1), 23-45.
- RYAN, S. (2009). Self and identity in L2 motivation in Japan: The ideal L2 self and Japanese learners of English. In Z. Dörnyei, & E. Ushioda (Eds.), *Motivation, language identity and the L2 self* (pp. 120-143). Bristol: Multilingual Matters.
- SEIDL, J. (1992). *Grammar 1-4*. Oxford: Oxford University Press.
- STRONGE, D. (1989). *Chatterbox*. Oxford: Oxford University Press.
- SZILÁGYI, L. (2008). Végzős diákok angol nyelvismeretét befolyásoló szociális háttér vizsgálata a Beregszász Magyar Gimnáziumban. *Acta Beregsasiensis*, 7(2), 40-47.
- USTINOVA, I., & KOSLOVSKA, S. (2008). English language teaching in Eastern Europe. Az előadás elhangzott a 42. TESOL Kongresszuson New York-ban 2008. április 4-én.
- YASHIMA, T. (2002). Willingness to communicate in a second language: The Japanese EFL context. *Modern Language Journal*, 86, 54-66.

