

ÍRÁSPEDAGÓGIAI TANULMÁNYOK

Horváth József

Iskolakultúra-könyvek 45.

Sorozatszerkesztő

GÉCZI JÁNOS

ÍRÁSPEDAGÓGIAI TANULMÁNYOK

Horváth József

iskolakultúra

Iskolakultúra, Veszprém, 2012

ISBN 978 963 693 428 6
ISSN 1586-202X

© Horváth József, 2012
© Iskolakultúra, 2012

Kiadja a Gondolat Kiadó

A kiadásért felel Bácskai István
Tördelő Lipót Éva
Nyomta és kötötte Rolling-Site Nyomda

www.iskolakultura.hu
www.gondolatkiado.hu

TARTALOM

BEVEZETÉS	7
KÖSZÖNET	9
AZ ÍRÁSPEDAGÓGIA ELMÉLETI KÉRDÉSEI ÉS KUTATÁSÁNAK MÓDSZEREI	11
A folyamatorientált íráspedagógiáról	12
Válasz az írásra, válasz az írónak	13
Eredeti? Plágium?	16
Az íráspedagógia kutatása	18
Összefoglalás	20
„MEGMUTATHATOM A VILÁGNAK, KI VAGYOK, ÉS MIBEN HISZEK”	
A blog és az e-book az íráskészségek fejlesztésében	21
Két példa a blog és az e-book alkalmazására	22
„AZ ÉLET AZ MAGA EGY NAGY ANYAGGYŰJTÉS”	
Az íráspedagógia kérdései és folyamatai a hazai egyetemi gyakorlatban	33
Kurrens és örökzöld kérdések	34
Kvalitatív kutatás kollégák körében interjúelemzéssel	35
Összefoglalás	53
„A SZAKMAI KÖZÖSSÉGNEK TUDNIA KELL EZEKRŐL A PROBLÉMÁKRÓL”	
A plágium kezelése a magyar egyetemi gyakorlatban	55
A plágium: definíciók és kutatások	56
A kollégák körében végzett kvalitatív kutatás folytatása	60
„SZERETEM, HA EGYÉNIVÉ TEHETEM, AMIT ÍROK”	
Egyetemisták körében végzett nemzetközi kérdőíves felmérés tapasztalatai	68
A kutatási kérdések	69
A részvétel feltételei és az elemzés módszere	69

A kérdőív egyéb tartalmi vonatkozásai	69
A felmérés eredményei	70
A XXI. SZÁZAD BÖLCSESZETTUDOMÁNYI SZAKDOLGOZATA	88
Kinek szól?	88
Szakedolgozatok Magyarországon, Ukrajnában, Szlovákiában és Horvátországban	89
Kérdések és javaslatok	94
A jövő szakdolgozata	96
IRODALOM	99
MELLÉKLETEK	105

BEVEZETÉS

Sokan vannak, több százan: a diákok, akiket az elmúlt két évtizedben oktattam a Janus Pannonius Tudományegyetemen, illetve ahogy ma hívják, a Pécsi Tudományegyetemen. Angol nyelvgyakorlat, brit és nemzetközösségi civilizáció, indiai irodalom, korpusznyelvészet, kutatómódszertan, interkulturális kommunikáció témában tanítottam őket szemináriumokon és előadásokon. Mikor rájuk gondolok, mégis azok az arcok és nevek hívódnak elő talán legerősebben, amelyeket valamelyik angol alkalmazott nyelvészet tanszéki íráskurzusomon ismerhettem meg.

Közülük hadd emeljek most ki tíz olyan diákot és egy-egy írást tőlük, akik és amelyek az évtizedek során a legemlékezetesebbek voltak a számomra.

E kötet bevezetéseként tehát következze itt az én íráspedagógiai top tizem:

Gábor félig komoly, félig humoros esszéjében mutatta be az általa megalkotott szillabológia tanulmányozásával leszűrhető ismereteket nemcsak a kurzusok tartalmáról, hanem az oktatók személyiségéről is. Az írás olyan remekre sikeredett, hogy meg is jelent egy szakmai folyóiratban 1996-ban.

Eszter egy portfólióban gyűjtötte össze a félév során született írásait, melyek közül a hajléktalanokról szóló szociografikus ihletettséggű riport emelkedett ki a megközelítés emberi hangjával, a probléma kezelésének professzionális módjával.

Emlékszem, az egyetemi hallgatók angol nyelvi íráskészségeiről írt doktori értekezésem védésére indulva olvastam el *Ágnes* címlapsztoriját arról az évről, melyet egy texasi középiskolában töltött. A beszámoló sokszínűségével, a helyi viszonyok megragadásával bizonyította, tudja, mi teszi ezt az újságírói műfajt azzá, ami. Ilyen háttérrel már nem lehetett sok félnivalóm a doktori bizottság előtt.

Az egyik leíró jellegű esszéfeladat alapján *Mihály* az íróasztalán lévő követ mutatta be – és egyben azt a teret és időt, amelyben él és mozog. Ennek is van már vagy tizenöt éve, de az a kő itt van mindig az én asztalomon is.

Mint az egyetemi filter-, majd alapvizsga team írástesztelője, a kilencvenes években kísérleteztem ki a 125 téma közül egyszerű választást lehetővé tévő feladat-szabás technikáját. Nem volt unalmas feladat – mint ahogy *Bernadette* erre írt szatirikus hangú esszéjének olvasása sem, melynek címe: „How To Be Boring”.

Éva egyike volt azoknak a diákoknak, akiknek úgy mertem megpróbálni megtanítani, mitől is jó egy esszé, hogy rosszat kellett írniuk. Soha nem voltam ilyen szigorú írás értékelésében: többször is át kellett neki is írnia, mire valóban inkoherenssé tudta tenni „Why Is It Interesting?” című munkáját, amiből természetesen nem derült ki, mi volt az „it”, és miért is lett volna az érdekes.

Szilvia remek magyar fogalmazási és fordítási készséggel rendelkezett, mint sokan mások is rajta kívül. Többször beszélünk arról, miért is írja ő először az összes

dolgozatát magyarul, hogy aztán angolra fordítsa. Talán sosem derül ki számomra ez a gyakorlata, ha nem levélformát választ egy tesztelméletről és -gyakorlatról szóló kurzuson a tanulmányához. Ez az eredeti írói döntés lett részben az alapja társszerzői együttműködésünknek.

A miniesszé maximum százszavas, a részletekbe menő leírást ad egy eseményről, személyről, tárgyról. *Gábor* az Oakley szemüvegén keresztül mutatta be – az Oakley szemüvegét.

Egy majdani teázót rendezett be gondolatban *Szilvia* abban az esszéjében, melyben a színek, aromák, illatok elegyét keverte ki szavakkal. Varázslatos hangulat áradt belőle.

Attila az első kreatív írásórám egyik hallgatója volt. A félév végén beadott portfóliója A/5-ös méretű, színes borítójú kis könyv, címe *CD (Creative Deeds)*. Karcolattal indította: egy szemináriumon ül, mikor füzetére száll egy darázs. A parányi ízeltlábúval folytatott, rokokó hangulatú beszélgetése éppolyan felejthetetlen, mint a novella arról, hogyan sikerül elérnie a pécsi intercity vonatot, vagy a rap dalszöveg a kötet utolsó oldalán.

És hol vannak ők ma? A szövegek egy része gyűjteményemben megtalálható, másik része memóriámba van írva. Ami a volt diákokat illeti: van, aki azóta könyvet írt a televíziós sorozatokról, van, aki londoni ékszerüzletet vezet, van, aki az HBO-nál szerkesztő, és van, aki Brüsszelben tolmács. Köszönöm valamennyi volt és jelenlegi diákomnak, hogy írásaik révén kicsit jobban megismerhettem őket és magamat.

KÖSZÖNET

Szíves közreműködésükért és segítségükért köszönet illeti a következő hallgatókat, kollégákat és barátokat: Amon Daniela, Bakonyi Péter, Biró András, Ivan Bujan, Dombi Judit, Eklics Dóra, Fülöp Flóra, Horváth Anita, Horváth Dávid, Horváth Tamás, Jablonykó Tamás, Ana Kedves, Ivan Kholod, Anca Kiss, Kovács Júlia, Kovács Szilvia, Kungl Zsófia, Laczkovics László, Lehmann Magdolna, Lugossy Réka, Málovics Éva, Martsa Sándor, Medgyes Péter, Muráth Gergő, Nikolov Marianne, Nagy Zsuzsanna, Marija Petkovska, Piukovics Ágnes, Reif Szilvia, Adán Reyes, Suzana Sookie Režić, Stanislaw Roszkowski, Andrew C. Rouse, Rudolf Anna, Sankó Gyula, Sántha Gergő, Simon Krisztián, Steve Starkey, Szabó Tamás, Szendi Zoltán, Szvath Dóra, Thékes István, Thomas Williams, Végh Márta és Lovorka Zergollern-Miletić.

AZ ÍRÁSPEDAGÓGIA ELMÉLETI KÉRDÉSEI ÉS KUTATÁSÁNAK MÓDSZEREI

Az íráspedagógia speciális szakterülete az anyanyelvi és az idegen nyelvi készségek fejlesztésének. A nyelvészet, a neveléstudomány mellett elsősorban az alkalmazott nyelvészet az a tudományág, mely közelebbről vizsgálja az ebben közreműködők viselkedését és meggyőződéseit, és a gyakorlat számára igyekszik követhető utat, illetve utakat kijelölni. Ebben a fejezetben azokról a kérdésekről, problémákról és eredményekről lesz szó, melyek általános értelemben is érvényesnek tekinthetők: tehát annak ellenére, hogy az elmélet eredetileg egy adott nyelvi és kulturális környezetből ered, vagy hogy egy oktatási eljárás szándéka szerint egy adott közegeben tapasztalt problémát kívánt kezelni, azok külső érvénnyel, érvényességgel is rendelkeznek. Az idegen nyelvi készségek fejlesztése során például sokszor támaszkodunk az anyanyelvi folyamatok vizsgálatakor tapasztaltakra. Úgy gondolom, ezeknek a kérdéseknek a körüljárása jó alapot adhat azokhoz a vizsgálatokhoz, amelyeket a kötet következő fejezeteiben részletezek.

A kiterjedt szakirodalomból természetesen válogatni kellett: a kötet céljainak megfelelően három konkrét területet vizsgál meg a fejezet, azokat, amelyeket a későbbiekben egyéb szempontokból is megkísérel bemutatni ez a könyv: a folyamatorientációs megközelítést, az írásos munkára adott visszajelzések, értékelések kérdéskörét, valamint az eredetiséggel és plágiummal kapcsolatos tapasztalatokat, majd kitérek a szakma néhány kutatás-módszertani szempontból jelentős vívmányára. Mint látni fogjuk, ezek nem elszigetelt területek: a tanári kommentár jellege, bátorító, a diákokat többre sarkalló volta kihat az írói-olvasói viszonyra, a bizalomra, amelynek hatása van a plágium kezelésére, és a plágium megközelítésében is hasznos lehet, ha a fókusz nem kizárólag a negatív jellemzőkre, hanem a pozitívumokra is irányítjuk, és támogatjuk az eredeti kifejezőmódokat.

Itt kell még megjegyezni, hogy ebben a fejezetben és a kötet többi részében is az íráspedagógia terminust használok, bár a szakterület más elnevezése szintén ismert. Ilyen alternatív megjelölés például az írásinstrukció, amit részben azért kerülök, mert gyakorlatom megerősített abban, hogy az instruálás helyett hatékonyabb az egyéni ízlésnek, preferenciáknak nagyobb teret engedő, az autonómiához közelebb vivő hozzáállás, melyet, mint látni fogjuk, részben a tanári szerepet a szerkesztői gyakorlathoz való közelítésének igénye vezérel.

A FOLYAMATORIENTÁLT ÍRÁSPEDAGÓGIÁRÓL

Az íráspedagógia területén végzett munka egyik legátfogóbb osztályozási szempontja a szövegközpontúság és folyamatorientáltság alapján különbözteti meg a megközelítéseket. Az első szinte kizárólag az alkotott szöveg alapján próbálja meghatározni a vizsgálandó jegyeket, az utóbbi viszont nagyobb hangsúlyt helyez a szöveg létrehozásának különböző, néha ciklikus, máskor egymásra épülő szakaszaira. A szövegalkotás folyamatának szakaszai többek között (*Bello*, 1997; *Lane*, 1993) az ötletroham, a téma részleteinek feltérképezése, a kötetlen fogalmazás, az első változat véglegesítése, átnézése, a javítások elkészítése és a szerkesztés. Ezek a folyamatok történhetnek egyénileg, de csoportosan is, kisebb-nagyobb tanári irányítás mellett. Egymás utániságukat valamelyes logika szabályozza, de nem kizárt, hogy előbb kerül sor a kötetlen írásra, és csak az után kezdi el valaki az ötletek megfogalmazását. Az látszik egyértelműen megfontolandónak, hogy a szakaszok elemeinek megválasztásában az egyéni igények is tükröződhessenek. Megjegyzendő, hogy a két irányzat egymás mellett is igen jól megfér, sőt: a kettőre vonatkozó együttes oktatói és kutatói figyelem talán több eredménnyel járhat, mint valamelyik kizárólagossá tétele. (Lásd például bővebben a korpusznyelvészettel kapcsolatban *Boulton*, 2011; *Dayrell*, 2011; *Hyland*, 2011 írását, a kontrasztív retorika érdekes hazai vizsgálatát *Kiszely*, 2006 tanulmányában, valamint a korpusznyelvészet és az íráspedagógia ötvözésének gyakorlatát korábbi munkámban, *Horváth*, 2001.) A hangsúly azonban ebben az alfejezetben a folyamatokra helyeződik, részben azért, mert itt lehet talán legtöbb újítást kezdeményezni a kutatás és oktatás területén egyaránt.

A megközelítés egyik elméleti alapja az íróra összpontosító, a kognitív folyamatokra irányuló figyelem, melynek lényege az a tétel, mely szerint az írás valójában olyan felfedező folyamat, amelynek során létrehozuk a jelentést, amely ez által válik sajátunkká (lásd erről a vonatkozásról az eredetiség tárgyalásakor felmerülő további jellemzőket).

Flower és *Hayes* (1981) dolgozta ki, tapasztalt írók munkájának megfigyelése által, a kognitív megközelítés (vagy mások szerint modell) elméleti alapjait, melynek három fő területe az írói feladat közege, az író hosszú távú memóriája és az írás folyamata. Megállapításuk szerint az írás folyamata a következő mozzanatokkal jellemezhető. Az írók valamilyen célt kívánnak elérni, és ezért gyakran részletes tervet dolgoznak ki, amelynek során figyelembe veszik a retorikai helyzetet, és ennek alapján döntéseket hoznak arról, miképp fogalmazzák meg (fordítsák le írott szövegre) gondolataikat. Nyilvánvaló, fűzhetjük ehhez hozzá, hogy ez a modell általában érvényes a folyamatokra, de nem minden konkrét esetben – hiszen a célok tudatossága, a tervezés részletessége vagy a megfogalmazáshoz vezető döntések az egyes írói gyakorlatban más és más lehet. A folyamatok szakaszait a szerzők kiegészítik ezenkívül a revízió és a szerkesztés interaktív mozzanataival.

Ez a modell alkalmazható a nem anyanyelvi és a tanulói íráspedagógia által is, adaptációkkal (*Silva*, 1993). Az én egyik tapasztalatom az, hogy a revízió és a szerkesztés szakaszaiba fel kell venni a szerkesztőt, aki az íróat segítő társ, aki szintén hozzá tud járulni a kifejezés véglegesítéséhez. A revízió szakaszában megítélésem szerint a szerző tudja a legjobban megítélni, mit is sikerült a célokból elérni, hi-

szen ő az, aki az eredeti tervekkel a megfogalmazást össze tudja vetni. Ezzel szemben a szerkesztés valójában a külső szempontok érvényesítéseként, tehát az írói szándékokat és az olvasói megközelítést egyaránt figyelembe vevő gyakorlatként definiálható. Az íráskészségek fejlesztésében tehát három szereplő hatékony együttműködése járhat eredménnyel: a szerző és két szerkesztő – a diákok csoportja és a szakértő oktató. Úgy gondolom továbbá, hogy ha munkájában erősíti a szerkesztői gyakorlatot és attitűdöt az oktató, ezzel autentikus szerepet vállal magára, hiszen a pedagógia célja a tudás, a készségek és kompetenciák iskolán kívüli életben való érvényesítése – az írást tekintve pedig ez a fajta kooperáció a jellemző. Ezzel el is érkeztünk a fejezet következő tartalmi egységének tárgyalásához.

VÁLASZ AZ ÍRÁSRA, VÁLASZ AZ ÍRÓNAK

A következő lényeges kérdés ezek után az, mi történik a gyakorlatban a diákok írásaival: kik, milyen módon, milyen tartalmú, formájú és célú visszajelzést adnak ezekről, és a szövegre, illetve a szöveg megformálásának folyamatára, annak alternatívájára tett javaslatokat, az azokra vonatkozó véleményeket és értékeléseket hogyan használják fel. Mennyire kell figyelni a kifejezés formájára és mennyire a tartalmára? Az íráspedagógia egyik legbehatóbban kutatott területe ez, és a továbbiakban elsősorban az utóbbi évtizedben végzett hazai nemzetközi vizsgálatokat ismertetem, majd hozzáfűzöm az ezekből leszűrt következtetéseket. Fontos megjegyezni, hogy az egyes tanulmányok értelmezésekor figyelembe kell vennünk, hogy a kutatási módszerek és eljárások sokszínűsége miatt az összevetést nagy körültekintéssel kell végezni: a kutatási módszerek természetesen más és más eredményt hoznak. *Ferris* (2004) átfogó elemzésének leglényegesebb következtetése az, hogy ezek ugyan természetesek az egyéni kutatói érdekek és lehetőségek szempontjából, de a tudomány csak akkor képes hasznos, az elméletre jól alapozó kutatási eredményekkel szolgálni a gyakorlatot, ha több olyan, longitudinális, kísérleti jellegű vizsgálatra is sor kerül, amely megismételhetősége révén egyértelmű válaszokat ad arra a kérdésre, hogy mikor, kik körében hatékony az egyik vagy másik értékelési megközelítés.

Lássuk először a legnagyobb vitákat kiváltó területet: a szövegben előforduló nyelvtani, helyesírási, központoszási és pragmatikai hiányosságok, figyelmetlenségek és hibák problematikáját. Mi történjék ezekkel? Mennyire avatkozzék be a javítási folyamatba a tanár, hogyan segítsék egymást a diákok, milyen hatékonysággal lehet ezt a kérdést kezelni?

Az oktatási folyamat természetes része a tanári értékelés. A tanárok többnyire tisztában vannak azzal, hogy véleményük, dicsérő vagy elmarasztaló megjegyzésük kihat a diákok munkájára, önbecsülésére, a csoport dinamikájára – a tanulási folyamat egészére (*Hyland és Hyland*, 2001). A kritika és a dicséret olyan funkciói az íráskészségek fejlesztési folyamatának is, melyek vizsgálata számos tanulmány célkitűzése (*Cho, Schunn és Charney*, 2006; *Frankenberg-Garcia*, 1999; *Grabe és Kaplan*, 1996; *Horváth*, 2001; *Lee és Schallert*, 2008; *Rae és Cochrane*, 2008; *Zamel*, 1985).

Cho, Schunn és Charney (2006) amerikai egyetemisták körében végzett kvantitativ kutatást a diákok és az oktató írásos értékelésének összehasonlítása érdekében, azt vizsgálva, mik jellemzik a két csoport visszajelzését, és hogy van-e köztük különbség azok hasznosságát tekintve. Az egyik érdekes eredmény az volt, hogy a diákok rövidebb megjegyzéseket írtak, mint a tanár. A diákok ezenkívül jobban figyelték arra, hogy dicsérjék is társaik munkáját, azonkívül, hogy tanácsokat adtak – ezzel szemben a tanár kommentárjait a tanácsadás mozzanata jellemezte, és nem volt gyakori az összefoglaló dicséret. A diákok számára egyértelműen azok a megjegyzések bizonyultak a leghasznosabbaknak, melyek mindkét elemet tartalmazták. De ki az, aki képes ilyen kommentár megfogalmazására és figyelembevételére?

Ez a szempont, a diákok egymás közötti és az oktató és a diák személyes kapcsolata további vetülete a visszajelzések érvényességének. Lee és Schallert (2008) tanulmányukban koreai egyetemisták körében vizsgálták az oktató írásban adott visszajelzésének hatékonyságát. Szerintük a bizalom megléte az egyik sarkalatos pontja annak a folyamatnak, amelynek révén hatékony lehet a visszajelzés. Ennek hiányában sokszor felületes munkát végzett a diák, hiszen nem alakult ki közte és olvasója között az a viszony, amely motiválttá, érdekeltté tette volna az írással való behatódó foglalkozásra. Ez a viszony is kétoldalú: mindkét félnek tennie kell a bizalmi kapcsolat kialakításáért és fenntartásáért. A viszony fenntartásának egyik feltétele a visszajelzés hasznosságáról formált benyomás. Fathman és Whalley (1990) kutatása a szakma egyik klasszikus érvényű munkája. Ők a formára koncentrááló tanári visszajelzést vizsgálták hetvenkét, ázsiai és dél-amerikai származású egyetemista részvételével egy amerikai egyetemen, és az ő eredményük azt igazolta, meglepő módon, hogy a legnagyobb eredményességgel a formára koncentrááló visszajelzés, konkrétan a hibás nyelvi elemek aláhúzása működött, bár nem lehetett lebecsülni a tartalmat előnyben részesítő kommentárt sem, ami a szerzők szerint azt is jelenti, hogy az oktatók a tanterv és a diákok céljainak figyelembevételével követhetik ezt a gyakorlatot.

Myhill és Jones (2007) is annak tudja be a folyamat iránt inkább elkötelezett megközelítés térnyerését, hogy képviselőik szerint kizárólag az elkészült szövegre hagyatkozva nem lehet hosszú távú eredményekre jutni. Egyet lehet érteni ezzel az okfejtéssel: néhány nagy tapasztalattal bíró oktató ugyan egyedül a produkció alapján is hozhat jó döntéseket az értékeléskor, de a diákok egyéni különbségeinek, a követett (tehát tudatos) és nem követett (tehát ismeretlen vagy nem tudatos) eljárások, szabályok, stratégiák nagy figyelmet igénylő felmérése nélkül nem lehetünk mindig biztosak abban, hogy arra adunk választ, amire a diáknak a folyamat adott szakaszában szüksége van.

Számomra az egyik legizgalmasabb kutatás Frankenberg-Garcia (1999) eredeti megközelítése: ő a visszajelzést nem a szöveg megírása után, hanem előtte tartja lényegesnek, akkor, mikor még tart a szöveg létrehozása. Okfejtése szerint, mivel nincs egyértelmű bizonyíték arra, a szöveg megírása után adott tanári válasz miképpen formálja a következő szakaszban létrehozott szöveget, érdemes már az írás folyamata alatt beavatkozni abba, segítséget nyújtani, kiigazítást tenni, alternatívákat felállítani. Az ebben a szakaszban megtanultak, az ekkor tudatosuló stratégiák és eszközhasználat (mint például a szótáré) olyan ismeretekkel látja el mindkét felet,

melyek máskülönben rejtve maradnának előttük. A kérdés az, ez a fajta intervenció milyen műfajú írás esetében alkalmazható, és milyen írói attitűd mellett. Bizonyos, hogy a kooperációnak olyan formáját képviseli, amely már-már a társszerzői kapcsolatra emlékeztet.

A társszerzés valójában a pedagógiai folyamatok többségében jelen is van: a tanulói csoportok együttműködésében, a tanulás szervezésében, a tanár-diák viszonyban a társak, a hasonló célok érdekében tenni akaró csoporttagok dolgoznak együtt. A kutatás egyik tendenciája az utóbbi évtizedben az, hogy sokasodnak azok a tanulmányok, ahol ennek a kooperációnak a megtestesülése a vizsgálati terület. Ennek egyik remek példája *Ivanič* és *Weldon* (1999) dialógusra épülő munkája. Kvalitatív, feltáró jellegű tanulmány ez, melyben saját kapcsolódási pontjaikat, író és olvasó, képző és képzésben részt vevő együttműködésének diskurzusát ismerjük meg, valamint azt az újszerű megközelítést, amely a konklúziók levonásának feladatát részben az olvasóra bízta – ami által a folyamatorientált megközelítést kiterjesztik erre a szintre is. Ennek során a gyakorlatban létrejövő autentikus adatok vizsgálatának példáit éppúgy adekvát módon képesek megosztani, mint az oktatás és kollaborációs kutatás közti hangsúlybeli különbségeket, a kritikus attitűdre vonatkozó nézeteket, és azokat az általános elveket, melyek figyelembevétele a kutatási eredmények belső és külső érvényességének biztosítója lehet. (Ezekre az elvekre a fejezet későbbi részében, a kutatás-módszertani témák taglalásakor térünk vissza részletesebben.)

A fókusz nemritkán a diákok által megfogalmazott benyomásokra irányul. Erre tett kísérletet *Rae* és *Cochrane* (2008), amikor az írásban kapott tanári értékelés hasznosságának megítélését vizsgálták fókuszcsoportokkal. Négy ezzel kapcsolatos szempontot emeltek ki az eredmények elemzésekor: a visszajelzés időzítése, módjára, tartalmi elemeire és formátumára vonatkozóakat. A diákok elmondták, hogy nem ritka, hogy hónapokba is beletelik, mire munkájukra visszajelzést kapnak, és az is előfordul, hogy az teljesen el is marad. Többségük ezzel szemben azt szeretné, ha hamar megkapná az értékelést – bár olyan vélemény is megfogalmazódott, hogy néha talán nem is olyan nagy baj, ha mindkét fél inkább elfelejti a dolgot. A tanulás eredményessége szempontjából azonban nem kétséges, hogy az időben adott értékelés, ha olyan munkára kapjuk, amelyért valóban megdolgoztunk, a leghatékonyabb – különösen, ha, mint a diákok elmondták, erre elektronikusan kerülne sor, amit viszont az ebben a kutatásban részt vevő diákokat oktatók közül ritkán alkalmaztak. A további jellemzőkkel összevetve a szerzők arra a következtetésre jutnak, hogy a hatékony visszajelzésnek segítenie kell az autonómiát, konzisztensnek kell lennie, személyre szabottnak, aminek révén az értékelés eléri célját: a tanulást tudja támogatni, fenntartani. (Hogy mennyire konzisztensek, koherensek a tanári értékelések, azt vizsgálta közelebbről *Todd*, *Khongput* és *Darasawang*, 2007.)

EREDETI? PLÁGIUM?

Mitől, mikor eredeti a kommunikáció? Lehet, már ezt a kérdést sem tarthatjuk eredetinek, hiszen feltették már mások is, feltettem már én is, részben az ennek az alfejezetnek az alapját képező korábbi kutatásban, melyet kollégámmal végeztem (*Zergollern-Miletić és Horváth*, 2009b). Az írás alkalmazott nyelvészeti vizsgálata során általában a dokumentáló, prózai, leíró, kifejtő, esszézerű vagy a tanulmány műfajába sorolt szövegekről esik szó (*Angélil-Carter*, 2000; *Candlin és Plum*, 1999; *Ramanathan és Atkinson*, 1999) – és szinte sosem a szépirodalmiakról, amelyek eredetisége nemritkán abból adódik, ahogyan a szerző az olvasó kulturális ismereteire, intertextuális műveltségére hagyatkozva éppen azzal próbál eredeti lenni, hogy más szerzők műveiből emel be saját művébe rövidebb-hosszabb passzusokat (lásd például *Joyce*, *Eco* és *Hernádi Gyula* műveit). A XXI. század elején az internet rohamos terjedésével jár együtt, hogy a közösségi hálókön kialakuló kapcsolatok egyik módja a megosztás: a képek, zenei művek, szövegek szabad cseréje, mikor az eredeti forrás, az eredeti alkotó személye nem is mindig ismert vagy érdekes a kommunikációs folyamatban részt vevők számára. Látjuk majd, hogy ez a jelenség a hazai pedagógia gyakorlat számára is kihívást jelent.

A kérdés további tartalmi vonatkozása az, hogy az adott témában megfogalmazott gondolatokra milyen hatást gyakorol a szűkebb és tágabb közeg: tehát a diákok közössége, az iskola intézménye, a lakóhely, a szűkebben vagy általánosan vett társadalom. Mik azok az értékek, amelyek normának minősítettek, és az ezekkel ellentétes vagy tőlük kisebb fokban különböző nézetek hogyan fejeződnek, fejeződhetnek ki? Hogyan képes támogatni a pedagógus az empátikus, elfogadó osztálytermi közösséget – amely egyik feltétele a szabad önkifejezés létrejöttének? A közhelyekkel, a nyelvi és tartalmi sémákkal kapcsolatos meggyőződések, illetve az ellenük hathatósan tenni kívánó igyekezet milyen vitákra ad lehetőséget? Ezek a kérdések véleményem szerint az eredetiség tartalmi jegyeinek vizsgálatakor nem kerülhetők meg.

Abban azonban egyetértés mutatkozik a hazai és nemzetközi szakirodalomban, hogy az eredetiség fogalmát pontosítani, szerepét növelni kell. *Zergollern-Miletić* kollégámmal együtt (2009b) úgy ítélem meg, hogy akkor tekinthetünk egy szöveget eredetinek, ha a szerző saját témamegformálásának, újraformálásának jegyeit tükrözi. Oktatók és kutatók számára éppen e sajátosságok fokának, az eredetiség origójának, középpontjának megismerése és feltárása a cél. Az írásos kifejezés-módban tetten érhető ilyen jellegű tartalmak az oktatási gyakorlat egyik területét képezik. A blogok és e-bookok szerepét taglaló fejezetben részletesen is kitérek arra, hogy nemcsak a szövegben, hanem az annak létrehozásakor végzett újfajta folyamatokban élhetnek ezzel az igénnyel diákok és oktatók egyaránt (*Bloch*, 200; *Leja*, 2007). A plágiumot taglaló fejezetben pedig az internetnek a diák (és az oktató) munkáját egyszerre segítő, de ugyanakkor nehezítő szerepéről is lesz szó (*Li*, 2012).

Zergollern-Miletić és Horváth (2009b) tanulmánya nyomán tehát három olyan aspektus rajzolódott ki, amelynek alapján fel lehet állítani az eredetiséggel kapcsolatos modellt. A részben a diákok írásainak elemzésére alapuló, a szakirodalom eredményeivel is összevetett tapasztalatok alapján ezek az aspektusok egyéni hang,

a szerepjáték és a személyes történet. Úgy találtuk, hogy ezek járulnak hozzá a leginkább ahhoz a minőséghez, együttesen vagy külön-külön, amelyet eredetiként jellemezhetünk – és amelyek tehát nem valaminek a hiányában (mint például a köz-helyek kerülésében) vélik azt felfedezni.

A hang, a személyes megszólalás modulálásának igénye és megléte tehát az egyik jellemzője az eredeti írásnak. Mint azt több szakértő kifejti (*Hirvela és Belcher*, 2002; *Ivanič és Camps*, 2001; *Matsuda*, 2001), ezek kapcsolódnak a kreativitás igényéhez, a hang megteremtésének szándékához (*Prior*, 2001). Saját oktatói tapasztalatomban is találtam bizonyítékot arra, amit *Ivanič és Camps* (2001) is kifejt: az írás ugyan nem rendelkezik fonetikus és prozódiai dimenzióval, a lexikai és szintaktikai (nemritkán nem is mindig tudatos) szervezés révén azonban mégis képes a szerző megszólaltatni a szövegben szereplőket éppúgy, mint megtalálni saját hangját, kísérletezni vele. Az íráspedagógia sokak által képviselt egyik célja éppen az, hogy ez a hang kialakuljon, a kísérletezés megvalósulhasson, részben a már tárgyalt szerkesztői gyakorlat révén (*Farmer*, 2005; *Matsuda*, 2001; *Zinsser*, 1998). Ennek a hangnak természetesen nemcsak egyéni, hanem kulturális, kultúrák közötti jellemzői is vannak (*Magnuczné Godó*, 2003; *Malcolm*, 1999) és kötődései a két-nyelvűséghez. *Bhatia és Ritchie* (2008) ilyen kétnyelvű példákkal illusztrálja azt a feltevést, hogy a nyelvi kódok keverése kreatív eredményekre vezet, tehát olyan nyelvi megnyilvánulásokra, amelyek más módon nem volnának megvalósíthatóak.

A második aspektus látszólag az eredetiségnek éppen az ellentéte: a szerepjáték. Az ezzel jellemezhető szövegekben azonban mégis eredetiséget lehet felfedezni, mivel ezek szerzői a *Prior* (2001) által is megfogalmazott konkrét olvasói és írói történeteket élik át, és teszik ezt, talán nem meglepő módon úgy, hogy valaki másnak a szerepét próbálják eljátszani, elmondani. Ebben a formában tehát a szerep és a játék egyaránt lényeges mozzanat – hiszen éppen e kettő által válik lehetővé, hogy jobban megismerjük személyiségünket és írói mivoltunkat.

Az eredetinek minősíthető harmadik jegy a személyes történetekre épül. Az egyén, a szerző eredete, az elmondani kívánt gondolat vagy vélemény, megfigyelés vagy akár kutatás eredeztetésének bemutatása, végigvitele, az arra való reflexió mind-mind olyan tartalmak, amelyek létezéséről ilyen módon senki más nem tud beszámolni. Olyan inspirációt lehet általuk meglátni és megláttatni, mely a körülmények, a helyzet, a szereplők, vagy más elem által az írás megismételhetetlenségét erősíti. Mindannyiunknak vannak ilyen történeteink: az íráskészségek fejlesztésének egyik célja éppen az, hogy az írás folyamata által feltárjuk ezeket a narratívákat és rögzítésük révén a magunk és mások okulására is megoszthassuk azokat (lásd még a narratívák szerepéről *Kang*, 2005).

Ha az oktatás során figyelmet szentelünk az egyéni hangnak, a szerepjátékok inspiráló hatásának és a személyes narratívák feltárásának, olyan attitűd alakulhat ki, amely eleve elzárhatja az utat a plágium elől – szerencsés esetben. Mint a későbbi fejezetekben látni fogjuk, az eredetiség és plágium kapcsolata más szempontból is megvizsgálandó.

A fejezet eddigi részeiben láthattuk, hogy az íráspedagógia többek között fókuszálhat a szövegre, az íróra és a folyamatokra, vagy az olvasóra (szűkebb körben a diákok közösségére és a tanárra, tágabb körben a közönségre), és léteznek ezeknek a megközelítéseknek különböző találkozási pontjai is. A három itt tárgyalt téma közül az első magára a folyamatra vonatkozó eredményeket és területeket ismertette, a második az írásokra adott visszajelzés kérdéseit vetette fel, a harmadik pedig a kettővel szoros kapcsolatban álló eredetiséget vizsgálta, a szakirodalom és saját tapasztalataim, korábbi kutatásaim alapján. Elérkezett az ideje, hogy a részben már megismert elemzéseket most a kutatási módszerek alapján is szemügyre vegyük. (További elemzéseket lehet találni Juzwik, Curcic, Wolbers, Moxley, Dimling és Shankland, 2006, áttekintő igényű munkájában és Pintér, 2009 összefoglalásában is).

Az íráspedagógia gyakorlatára épülő vagy amellett haladó kutatási szakaszban alkalmazott módszerek igen sokrétűek. A kvalitatív csoportba tartoznak a diákokkal vagy oktatókkal végzett esettanulmányok, megfigyelések, interjúk éppúgy, mint a longitudinális vizsgálatok. Kvantitatív elemzésekre is számos példát ismerünk. Lásunk ezek közül olyanokat, amelyek módszereinek közelebbi megismerése által a további kutatások elősegíthetők. A kvalitatív kutatások egyik nagy csoportjába azok az etnografikus tanulmányok tartoznak, melyek az írói, tanulói attitűdöket, a tanári eljárásokat tárják fel és vetik össze egymással (Lillis, 2008; Kobayashi és Rinnert, 2008). A kutatási kérdések között szerepel többek között, hogy milyennek ítélik a diákok a visszajelzés mértékét és értékét, és ezeket a kommentárokat miképpen alkalmazták a revízió során. Ezekre a kutatásokra jellemző a résztvevők közötti nagyfokú kollaboráció (Hyland, 2002). Ide lehet sorolni az interjúkra épülő vizsgálatokat, az írásfolyamatokra vonatkozó reflexiót előhívó kutatásokat (Mix, 2003) éppúgy, mint az esettanulmányokat, melyek egy-egy mozzanat, jelenség vagy módszer részletes vizsgálatára irányulnak (Lea és Street, 1999; McCarthey és García, 2005; Meyers, 1999; Wolfe, 2005).

A kvantitatív felmérések egy része valamilyen kérdőíves kikérdezésre épül, egy kurzuson vagy intézményen belüli vizsgaszituáció elemzésére irányul (Kapitanoff, 2009; Yang és Plakans, 2012), de ismeretesebb kísérleti jellegű vizsgálatok is (például Lundstrom és Baker, 2009), és az utóbbi időben különös jelentőségre tettek szert a korpuszok és az úgynevezett tanulói korpuszok létrehozására és az azok elemzésére irányuló törekvések is (Hyland, 1999). Mivel ilyen vizsgálatot nekem is módomban volt megtervezni és végigvinni, most annak alapján térek ki az ilyen megközelítésekre is.

Oktatói gyakorlatomban 1992 és 1999 között tartott egy viszonylag nagy angol nyelvű tanulói korpusz, a *JPU Corpus* gyűjtése. Erről a munkáról és ez alapján végzett kvantitatív elemzésekről részletesen beszámoltam egy korábbi könyvemben (Horváth, 2001). Most azokra a kérdésekre szeretnék kitérni, amelyek miatt izgalmas kihívásnak tartottam ilyen korpuszsal dolgozni. A korpusz nyelvi adatok tárháza: a több millió szavas, általános korpuszok, mint a *Bank of English* vagy a *British National Corpus*, az élő nyelvhasználatról adnak bizonyítékokat, és ezek alapján tud a nyelvészet és az alkalmazott nyelvészet olyan kvantitatív vizsgálatokat végez-

ni, amelyek egyszerre intuitívak és egyediek – azaz más módszerekkel nem megvalósíthatóak. A tanulói korpuszok gyűjtése és vizsgálata a kilencvenes évek elején kezdődött meg, részben abból a megfontolásból, hogy az ott tapasztalt jelenségeket (a szóhasználatot, a grammatikát, a koherenciát és más jellegűeket) össze lehessen vetni az úgynevezett anyanyelvi korpuszokkal (*Granger*, 1998).

A *JPU Corpus* ebbe a vonulatba tartozik: több mint 300 pécsi egyetemista angol szakos hallgató esszéinek és tanulmányainak több százezer szavas gyűjteménye, melynek jelentős hányada ma is szabadon elérhető és kutatható (*Horváth*, 2007–2012). Számomra másodlagos jelentőségű volt a nagy korpuszokkal való összevetés lehetősége, bár ez is igen hasznos eredményekkel jár. Ami igazán érdekelt, az a korpusznyelvészeti módszer leíró, részletező természetéből fakad: hogy a nyelvi jelenségeket a konkordanciák, a kontextusok és ko-textusok vizsgálatával (*Cobb*, 2012), tehát ezt a merőben kvantitatív megközelítést össze lehetett kapcsolni az íráspedagógiai folyamatok követéséből következő tényekkel és problémákkal. Nem utolsósorban pedig számos, a nyelvi jelenségeket felfedező tanulói magatartást támogató újítás bevezetését is lehetővé tette az osztálytermi gyakorlat számára, mint amilyen a *Johns* (1991) által széles körben megismertetett kibic eljárás, illetve annak kortárs változatai (*Dayrell*, 2011).

Az íráspedagógiai kutatás tematikájának sokszínűségére találunk további példákat azokban a nemrégiben közölt tanulmányokban, melyek a szakma legjelentősebb angol nyelvű folyóirataiban, így az *Active Learning in Higher Education*ban a *Written Communication*ban és a *Journal of Second Language Writing*ban jelentek meg. *Wette* (2010) az egyetemi szintű tanulást mérte fel a források felhasználását előtérbe helyezve, *Makelela* (2004) a szóbeli és írásbeli kifejezésben elemezte a hibák előfordulását, *Yi* (2010) a többnyelvűek körében végzett érdekes vizsgálatot az iskolai és iskolán kívüli írásról, *Chernel* (2008) az aktív tanulás hatását elemezte, *Hayes* és *Chenoweth* (2007) pedig egy szerkesztés jellegű feladat vizsgálatával tárta fel a memória szerepét. *Juzwik*, *Curcic*, *Wolbers*, *Moxley*, *Dimling* és *Shankland* (2006) tanulmánya pedig az ezredforduló környéki kutatásokról ad széles körképet.

Végül hadd térjek vissza arra a kutatásra, melyre korábban már utaltam. *Ivanič* és *Waldon* (1999) dialógusáról már tudjuk, hogy olyan megközelítést képviselnek ők, melynek lényege egymás szempontjainak olyan jellegű bemutatása, mely az egyéniségnek éppúgy teret enged, mint a közös céloknak való megfelelést – lévén nem rejti el az olvasó elől azt a folyamatot, ahogy a definíciók megszületnek és az eredmények megfogalmazódnak, hanem ezek képezik a bemutatott tartalom lényegét. Ami a kutatási módszert tekintve tűnik említésre méltónak, az a következő. A szerzők kiemelik a résztvevők szempontjainak fontos adatok gyűjtésére vonatkozó kritériumot, ami lehetővé teszi a kutatói nézőponttal való ütköztetést, illetve egyeztetést (hasonló, a gyakorlat számára jelentős hasznot hozó kutatási attitűdöt taglal többek között *Dörnyei* is 1997-es dolgozatában.) Egy további elv a megfigyelői szerep kiegészítése a résztvevőivel, melynek során a kutató számára a folyamat belsővé válik, szemben azzal a szituációval, mikor a kutató külső megfigyelő. Ennek az elvnek akkor a legkönnyebb eleget tenni, ha olyan akciókutatási kerettel társul, amikor eleve ilyenek a szerepek, mint az itt idézett kutatásban is. És hadd említsek meg még egy lényeges elvet *Ivanič* és *Waldon* (1999) dolgozatából:

a kvalitatív kutatásokkal szemben egyik gyakorta megfogalmazott kritikát, amely a kategóriák és az értelmezés szubjektivitására vonatkozik. A szerzők szerint ennek a korlátait úgy lehet leküzdeni, ha alkalmazzuk a triangulációt, tehát ha az elemzés szubjektumainak szempontjait kiszélesítjük. Nem kétséges, hogy ezenkívül a kvalitatív és kvantitatív adatok ötvözése is megfelelő objektivitást eredményezhet (Nikolov, 1999).

ÖSSZEFOGLALÁS

Ebben a fejezetben azokat az elméleti és kutatás-módszertani témákat tárgyaltam meg, melyeknek közvetlen jelentőségük van a kötet további tartalmi szempontjából. Mint a folyamatorientált íráspedagógia elkötelezettje, bemutattam ennek a megközelítésnek néhány központi jelentőségű elvét, és kitértem a diákok írásaira adott visszajelzések gyakorlatára is. Az eredetiség és a plagizálás jelenségéről is esett szó, részben, mivel ezek olyan kurrens témák, melyek a hazai egyetemi oktatási gyakorlatban is sokakat foglalkoztatnak. A kötet következő részeiben vissza-visszatérnek majd azok az elvek, gondolatok, amelyekkel ebben az elméleti jellegű fejezetben megismerkedtünk.

„MEGMUTATHATOM A VILÁGNAK, KI VAGYOK, ÉS MIBEN HISZEK”

A BLOG ÉS AZ E-BOOK AZ ÍRÁSKÉSZSÉGEK FEJLESZTÉSÉBEN

A blogok írása mára a népszerű médiában mindennappossá vált, és a világ számos országában az oktatás területén is megjelent (*Godwin-Jones*, 2003; *Stevens* et al., 2008). A tanítás és tanulás világában azzal az előnnyel jár a blogok alkalmazása, hogy mind az anyanyelven, mind az idegen nyelven hozzájárul egy valódi közösséggel való interakció megvalósításához azáltal, hogy a rendszeresen nyilvánosságra hozott bejegyzésekre adott olvasói válaszok visszajelzést adnak a szerzőnek gondolatairól, stílusáról, az író és az olvasó viszonyáról (*Leja*, 2007; *Murray, Hourigan* és *Jeanneau*, 2007). Olyan valós kommunikációs elemet visz be az iskola világába, amelynek révén, ha kellő körültekintéssel járunk el, megőrizhető az oktatási folyamat védett, az interneten gyakran jelentkező, az anonimitással is magyarázható veszélyekkel bántni tudó jellege, és emellett segít felkészülni a virtuális kommunikációs folyamatok átélésére, megismerésére, kezelésére és fejlesztésére. Az egyetemi idegen nyelvi íráskészség-fejlesztés területén ezek konkrét alkalmazásának felmérése, vizsgálata nem kevés haszonnal járhat (*Mak* és *Coniam*, 2008; *Murray, Hourigan* és *Jeanneau*, 2007), mint ahogy annak felmérése is, milyen általános következtetéseket lehet levonni a hallgatók internethasználatának vizsgálatával (*Selwyn*, 2008).

Ebben a tanulmányban a saját oktatói tapasztalataimra épülő olyan kutatásról számolok be, amely az angol nyelvű blogoknak tanrendi szerepet szánó, először hat éve bevezetett kezdeményezésemből eredt, és amelyet az utóbbi két évben kiegészítettem a blogok természetes folytatásaként is felfogható elektronikus könyvek, az e-bookok írásának és szerkesztésének pedagógiai alkalmazásával és elemzésével. A tanulmány alapját képező kutatás egyes részleteit egy korábbi angolul, a *TESL-EJ* folyóiratban megjelent cikkemben (*Horváth*, 2009) és a nyitrai nyelvpedagógiai konferencián elhangzott előadásomban (*Horváth*, 2012) volt alkalmam ismertetni. Ebben a fejezetben ezekre és a szakirodalmi fejezet vonatkozó részeire építve mutatom be, milyen eredménnyel jár, és milyen korlátokkal határolt a blogok alkalmazása az angol íráskészségek fejlesztésében. Úgy gondolom, a tapasztalatok kiterjeszthetők más nyelvekre is (*Veselá*, 2012).

A blog a web és a log (feljegyzés, napló) angol szavak összevonásából alakult ki, és eredetileg olyan naplóra emlékeztető internetes bejegyzéseket jelentett, melyek létrehozását, elterjedését nagyban megkönnyítették az ilyen közzétételre szakosodott weboldalak. A nemzetközi íráspedagógiában hamar felfigyeltek azokra a lehetőségekre, melyeket a blog keretei nyújtanak. Ilyenek egyebek mellett az önkifejezés, az autonómia és az autentikus kapcsolattartás (*Stevens*, 2007). Mint *Arena* és *Jefferson* (2008) megállapítja, a blogok pedagógiai felhasználását azonban

körültekintéssel kell végezni, hogy ezt a potenciált meg lehessen valósítani. *Bloch* (2007) etnografikus vizsgálatában erre találunk kiváló példát: Abdullah blogírói tevékenységének elemzésével követi nyomon, hogyan válhat a diák az ebben a szférában, az úgynevezett blogoszférában hatékony nyelvhasználó – nemcsak fogyasztója, hanem alkotó résztvevője. Ez a szféra a ma ifjainak mindennapos közege. Megismerése, elméleti megragadása és gyakorlati alkalmazásának, a folyamatok ellenőrzésének, vizsgálatának végigvitele a jelen oktatáspolitikai helyzetben több szempontból is lényeges.

A digitális írástudás mint XXI. századi készségegyüttes ötvözi a hagyományos és modern írástudás elemeit (*Wei*, 2008). Mikor mindez idegen nyelven kerül alkalmazásra és fejlesztésre, a kommunikációs helyzet autentikussága révén több alkalommal megfigyelhető, hogy a blogok ismerete révén megfordulnak az egyetemi szocializációra jellemző egyes folyamatok: nem arról van ugyanis szó, hogy az oktató megismerteti diákjaival ezt a közeget, és felkészíti őket a benne való részvételre, mivel ők azt már napi gyakorlatuk révén, az interneten töltött idő okán már valamilyen szinten rendelkeznek valamelyes ismeretekkel. Olyan diskurzusközösséget jelent tehát a blogírás és -olvasás folyamatában való részvétel, amely dinamikáját és eredményességét illetően egészen új pedagógiai gyakorlatot hívhat életre, amennyiben illeszkedik az adott kurzus és képzési program valamely eleméhez (*Rahhavan*, 2006).

KÉT PÉLDA A BLOG ÉS AZ E-BOOK ALKALMAZÁSÁRA

Saját egyetemi oktatásomban 2006 őszén, az akkor egy éve beindult BA-szintű anglisztika képzésben alkalmaztam a blogírás feladatát először a Reading and Writing Skills (RWS) kurzusomon. Ez egy olyan képzési forma, melynek tanterve kifejezetten hangsúlyos szerepet szán a gyakorlatban jól alkalmazható, a munkakeresés során előnynek tekinthető készségek fejlesztésének. Mikor ez a program Pécsen elindult, sokat gondolkodtam azon, milyen módon tegyem én ezt lehetővé a RWS óráimon. A blogok bevezetése azért tűnt adekvát választásnak, mert jól ötvözi a személyes kifejezést és a kapcsolattartást, ez utóbbit többek között a blogbejegyzésekhez fűzött hozzászólások révén. A cégek nagy részének van valamilyen internetes jelenléte, nemritkán blogja. Azok a hallgatók, akik egyetemi éveik alatt angol nyelvű blogot vezetnek, nemcsak hogy vállalják a közönség elé állást, felmutathatják fejlődésüket, de az autentikus kommunikáció kezdeményezésével és fenntartásával olyan készségeket is fejleszthetnek, melyekre az egyetemen kívül is szükség lehet. Az azóta eltelt időben is folyamatosan használok a blog kereteit, mivel a hallgatói visszajelzések rendszeresen megerősítették azt a részben a szakirodalomból, részben saját blogírói gyakorlatomból származó elképzelésemet, hogy a blogok írása hatékony és motíváló. Mára csaknem kétszáz hallgatónak volt alkalma élni ezzel a lehetőséggel.

Az e-book több tekintetben is nevezhető a blog valamiféle természetes folytatásának. Egyrészt számos olyan elektronikusan és nyomtatva megjelent regény, tényirodalmi mű ismert, melyek alapját a szerző blogja adta – népszerűsége hozta létre

azt az igényt, hogy könyvformában is napvilágot lásson. Másrészt a blognak, amely mának, a friss eseményekre való reagálásnak a hatékony médiuma, a technikai közeg hasonlósága miatt, van érvénye a hosszabb olvasást, a nagyobb lélegzetű szövegek alkotását igénylő, az e-bookok iránt érdeklődő közönség számára is. Harmadrészt pedig az utóbbi években világméretben terjedő mobilinternet nemcsak az állandó kapcsolattartás lehetőségét, de igényét és piacát is létrehozta, többek között az okostelefonok (iPhone, Android eszközök) és az elektronikus olvasó eszközök és táblagépek (iPad, Nook, Kindle) megjelenésével és rohamos elterjedésével. Ezeket az eszközöket használják is a diákok a közösségi terekben való részvételre, melynek során, mint a digitális generáció tagjai, sokszor idegen nyelven tartanak kapcsolatot barátaikkal, osztják meg velük élményeiket. Várható, hogy ezen eszközök elterjedése a következő években a világ számos országában tovább gyorsul, és alkalmazásuk az egyetemi oktatás számos területén elkerülhetetlen lesz. Hogy ez mennyire valószínű, hadd utaljak az iTunes U igen gazdag tudástárára és az ott elérhető kurzusok közt azokra, amelyekben kimagasló a korszerű, az interaktivitást és a tartalomalapú nyelvoktatást, a CLIL-t is messzemenően támogató e-bookok szerepe (Liberty University, 2012; The Open University, 2012; Union University, 2012).

A blogok és az e-bookok közötti kapcsolatot erősíti az is, hogy a digitális írástudás alapvető készségeivel, tehát egyszerű szövegszerkesztői felhasználói szinten is képesek a diákok saját munkájuk létrehozására és publikálására. A szerkesztéshez és a publikációhoz többek között a Feedbooks, a Smashwords és az Issuu szolgáltatása ad segítséget és tárhelyet. De térjünk előbb ki a blogok bevezetésének indokaira.

2008. őszi félévében az anglisztika szakosok számára meghirdetett egyik RWS kurzust tartottam. Ekkorra már meglehetősen tapasztalatokkal rendelkeztem a blogok alkalmazását illetően. Ami ebben a félévben különösképpen érdekelt, az annak vizsgálata volt, milyen nyelvi és közösségi hatással van a blogírásban és -olvasásban való részvétel a hallgatókra. A blogok előbb ismertetett előnyei mellett további célom az volt, hogy ezáltal a kurzus olvasmányai közé bekerüljenek a diákok írásai is, amely a folyamatorientált íráspedagógia egyik lényeges elve is egyben, mivel elősegíti a kollaborációt, és jó hatással van az autonómia fejlesztésére. A kezdeti orientáció támogatására létrehoztam a diákjaimnak szóló blogomat (*Take Off: Tips and Tasks for Readers and Writers*), ahol a hallgatók megtalálhatták a korábbi kurzusok anyagait és egyéb, többnyire heti rendszerességgel frissített információkat is (Horváth, 2007–2012). Mivel mindennapi gyakorlatomban a folyamatorientált íráspedagógia elvei vezettek (Grabe és Kaplan, 1996; Horváth, 2001), olyan tartalmakat, feladatokat és értékelési eljárásokat vettem fel a kurzus tanmenetébe, melyek a nyelvi-kommunikációs és közösségi szerepeket egyaránt támogatták, és az azokban való részvételhez szükséges kompetenciák fejlesztéséhez a korábbi tapasztalatok alapján hozzájárultak.

A hangsúly az üzeneten, a pozitívumon van, nem pusztán a formán és nem kizárólag a hibán. A hatékonyság növelését szolgálta az egyéni fejlődés nyomon követése mellett a diákok csoportos munkájának támogatása. Mindezen szempontokból a blog olyan közegnek tűnik, mely a készségek fejlesztésének hathatós, folyamatos eszköze lehet, részben éppen azért, mert nemcsak a tanárnak vagy egy viszonylag

kisszámú közösségnek, hanem a kurzus valamennyi résztvevőjének és az interneten a bloghoz hozzáférőknek széles közössége hat az írás tartalmára, céljára és közegére. A blogok természetes, autentikus összetevője továbbá a kommentár, az olvasó által a bejegyzésre adott megjegyzés, mely a dialógus fenntartását támogatja, és ezáltal is hozzájárul a tanulási környezet szélesítéséhez.

A 2008-as őszi félévben huszonegy diák vette fel a RWS kurzusomat, amely 13 hetes volt. Nem volt kötelező az online blog írása: három diák jobbnak látta, ha csak velem osztja meg írását, mert ők nem szerették volna vállalni a teljes nyilvánosságot. Ezt a személyes döntésüket nem is kérdőjeleztem meg – és ez a hozzáállás talán további adalék ahhoz, hogy az a 18 diák viszont, aki vállalta blogja közvetlen elérhetőségét, ezt jól megfontoltan, autonóm módon tette meg. Úgy gondolom, kevés olyan feladattípus van, amelyhez annak kötelezővé tételével ragaszkodnunk kellene – a kifejezés szabadsága részben azt is jelenti, szabadon választhatunk ennek módozatai közül.

A következőkben arról az elemzésről számolok be, amelyet a 18 blog által motivált dialógusra vonatkozóan végeztem. Két blogból lehet olvasni részleteket az 1. mellékletben.

Az első olyan kurzus óta, ahol a blog szerepet játszott, a diákokkal együtt alakítottam ki a blogok értékelésének kritériumait. Ez 2008-ban az 1. táblázatban látható formát öltötte. Összesen tíz szempontot vettünk figyelembe, és mindegyik egy pontot ért. A blogokat a szerző és a tanár értékelté, így ezzel a feladattal a maximálisan elérhető pontszám 20 volt.

1. táblázat. A blogok értékelésnek kritériumai

1. A blog írását időben kezdte el a diák.
2. Rendszeresen közzétette bejegyzéseit (minden második héten egy vagy több írás).
3. Barátságos hangú bejegyzéseket írt.
4. Rendszeresen kommentálta a többi diák blogját (minden héten egy vagy több megjegyzés).
5. Ellenőrizte a bejegyzések helyesírását (nincs sem helyesírási, sem gépelési hiba).
6. Törekedett az írás folyékonyságára (koherens bekezdések, megfelelő szókincs).
7. Törekedett a grammatikai pontosságra.
8. Érdekes blogbejegyzéseket írt (érezni lehet, hogy a szerző élvezi az írást).
9. Egyénre szabta a blog megjelenési formáját (a Blogspot oldalon rendelkezésre álló grafikai és tipográfiai elemek alkalmazása, illusztráció esetén saját fotó vagy grafika beillesztése).
10. Egyéni opció: ezt minden diák maga adhatta meg blogjához, és azt velem a végző értékelés előtt közölte.

A tizedik kritériumot minden résztvevő maga alakíthatta érdeklődésének, nyelvi vagy egyéb kompetenciájának függvényében. Voltak, akik a kvantitatív, voltak, akik inkább a kvalitatív irányt részesítették ebben előnyben: azok közül például, akik a

leggyakrabban tették közzé bejegyzéseiket, sokan ezt a kvantitatív elemet emelték ki az egyéni opció megválasztásakor. A blogok minőségére vonatkozó egyéni opciók között szerepelt többek között a gondolati mélység megítélése, egy bizonyos bejegyzés témájára vonatkozó kritérium, illetve az, hogy a hallgató mennyire volt képes követni a kurzus egyik olvasmányának, *Strunk és White* klasszikus *Elements of Style* című kötete legújabb kiadásának (2000) stilisztikai tanácsait, mint amilyenek passzív és aktív igemódra vagy a redundancia elkerülésének megfontolására vonatkoztak.

A blogra kapott és adott értékelés a kurzuson szerezhető jegyek harminc százalékát tette ki, a maradék hetven az órai munkából, két olvasmány- és szókinccstesztből és egy egyéni projektumból állt össze. A blogíróknak az értékelésbe való bevonását azért tartottam fontosnak, mert ez is jelezte a hallgatói autonómiának tulajdonított szerepet, mely a fenntartható, hosszú távon is releváns készségek fejlesztésének egyik célja (*Miao, Badger és Zhen, 2006*).

A 18 diák közül egy kivétellel mindenki nemcsak a saját bejegyzéseit írta, hanem társai blogját is kommentálta. A következőkben ennek a 17 diáknak a kommentárját elemzem, mert ennek révén a nyelvi és közösségi készségek alakulásáról is képet tudunk formálni. A 17 diák a félév során összesen 165 kommentárt fűzött a társak írásaihoz. Ebben a számban nem szerepelnek az egy- vagy kétszavas, többnyire az azonnali visszajelzést, az olvasás tényének nyugtázását kifejező megjegyzések. A félév során természetesen én is rendszeresen olvastam a blogokat, és megjegyzéseket fűztem hozzájuk. Igyekeztem a témákra, a gondolatokra vonatkozó visszajelzést adni, bátorító kommentárt hagyni a blogokon, és tartózkodtam attól, hogy a nyelvre vagy egyenesen a hibákra tegyek megjegyzéseket. Ezekről a kérdésekről az órákon és fogadóórákon esett szó.

Átlagban tehát egy diák megközelítőleg tíz rövidebb-hosszabb megjegyzést írt a saját blogbejegyzésén kívül, ami a kurzuson ezt a feladatot választók motivációjának egyértelmű jele. További, az autonóm nyelvhasználatra utaló bizonyíték, hogy voltak olyan diákok is, akik a saját blogjuk írását is és a kommentálást is folytatták a kurzus után is.

A diákok lelkesedését látva egy korábban nem tervezett módon is kifejezésre juttattam azt, számomra milyen motiváló a blogok olvasása. A kurzus közepén vezettem be, hogy a megelőző héten írt bejegyzések közül a számomra legérdekesebbet külön is díjaztam. A szöveget szándékom szerint szép tördelésű, a magazinok címlapjára emlékeztető oklevélszerű dokumentumba illesztettem, kinyomtattam és adtam át a díjazottnak a következő órán. Ennek az aktusnak a diákok motivációját is fenntartó hatása lett – mint nemsokára az egyik kommentárban látunk is erre utalást.

Ami a kurzus ideje alatti kommentári tevékenységet illeti, a hallgatók többsége október közepétől december elejéig folytatta ezt, hetente vagy kéthetente. Ahogy a kurzus elején egyre több diák kezdte el blogja megformálását és az első bejegyzések közzétételét, hamar tapasztalták, hogy írásukra reagálnak a diákok, véleményüket megismertethetik, komoly vagy ironikus kérdéseikre választ kapnak, és vitát is képesek kezdeményezni. A bejegyzések írásának és a hozzájuk fűzött gondolatok olvasásának dinamikájáról egyre többen személyes élményeket szerezhettek. Még

az a 18. diák is, aki nem vett részt mások írásainak az interneten való kommentálásában, a saját blogján közzétett gondolatokról kapott visszajelzést.

A kommentárok idővonalát elemezve azt lehet látni, hogy túlnyomó többségüket a kurzus közepén osztották meg a diákok, és ezen belül is a saját vélemény kifejtése volt a legjellemzőbb a megjegyzésekben. Egy olyan eset volt, hogy valaki az összes megjegyzést a kurzus vége felé, egy napon tudta le, amellyel ugyan nem szerzett pontot erre a kategóriára az oktatótól, mivel munkájának ez a része nem volt folyamatos, de mégis megosztotta gondolatait a társaival.

A bejegyzések és kommentárok egy részét otthon, más részét az órákon írták a diákok. A blogok nyomtatott példányaival dolgoztunk, a tartalmukat és nyelvi megformáltságukat párokban és kis csoportokban beszéltük meg. A kurzus folyamán így folyamatosan alakult ki egy olyan hálózat, melynek tagjai és szövegbeli megtestesülései a blogok autentikus szerepét kihasználva járultak hozzá a csoport történetének egyéni és kooperatív közegű írásához. Ennek során gyakorlati tapasztalatokat gyűjthettek a résztvevők a közönséggel való kapcsolattartásról, a kontextus, a koherencia különböző megítéléséről, a további készségfejlesztési lehetőségekről.

A kommentárok elemzése alapján ezeket a szövegeket három tartalmi csoportba oszthatjuk. Az első, legnagyobb számú megjegyzést tartalmazó csoportba azok tartoznak, melyekben az olvasó a blogszövegben jónak, érdekesnek, eredetinek talált tartalmat fejezi ki saját szavaival és azt egy személyes vonatkozással egészíti ki. Azzal, hogy a tartalomra figyel, és megpróbál annak lényegi elemére reflektálni, egyben arról ad tanúságot, hogy őszintén érdeklődik a másik témája, véleménye, nyelvi készségei iránt. Az ebbe a csoportba tartozó megjegyzések közül idézek néhányat magyarra fordítva:

1. megjegyzés: Mikor a poszt körülbelül feléhez értem, épp majdnem abbahagytam az olvasást. (Bocsi, Chris.) De valami miatt, talán a szabad akarat tette, mégis tovább olvastam és a végén be kellett látnom, igazad van. Gratulálok! Elgondolkodtatott, amit írtál (és most nem a tyúk és a tojás kérdéséről beszélek), és ezzel is igazoltad az elméletedet.

2. megjegyzés: Én másképp képzelem el a “predesztinációt”. Hadd mondjam el, hogyan. Véleményem szerint mindig több fajta életmód közül lehet választani. Mind-egyiknek megvan a meghatározott kimenete (tehát ez predesztináció), viszont ezek közül választani lehet (tehát ez a szabad akaratod). Én úgy gondolom, hogy ez a két dolog... tökéletes harmóniában tud egymás mellett létezni.

3. megjegyzés: Ezt én is gyakran csinálom a buszon, nézem az embereket. De nem szeretem az erőszakos néniket, mert néha nagyon meg tudnak ijeszteni.

Gyakori volt az olyan kommentár is, amelyben az olvasó és az író közötti kapcsolat fenntartását szolgáló értékelő, többnyire pozitív tartalmú gondolatot osztottak meg a diákok. Ezek a megjegyzések nemegyszer az eredeti bejegyzés írójában is felkeltették a válasz igényét, ami egy további vetülete azoknak a nyelvi és közösségi értékeknek, melyeket a blog felhasználása előhív. Lássunk ezekre is néhány példát:

4. megjegyzés: Ez nem egy átlagos novella. Nagyon tetszik. Lehet, ez lesz a hét megjegyzése? Szerintem igen!

5. megjegyzés: A történet maga nem igazán felelt meg az ízlésemnek, de a szöveg emelkedett és szépek a metaforák.

6. megjegyzés: Nagyon örülnék, ha összefoglalnád a tanítási tapasztalataidat egy posztban. Igazán érdekel (és szerintem jó téma is). Előre is köszönöm.

7. megjegyzés. Kitaró srác vagy. Ne is add fel soha. Ez a történet nagyon megható. Sok sikert.

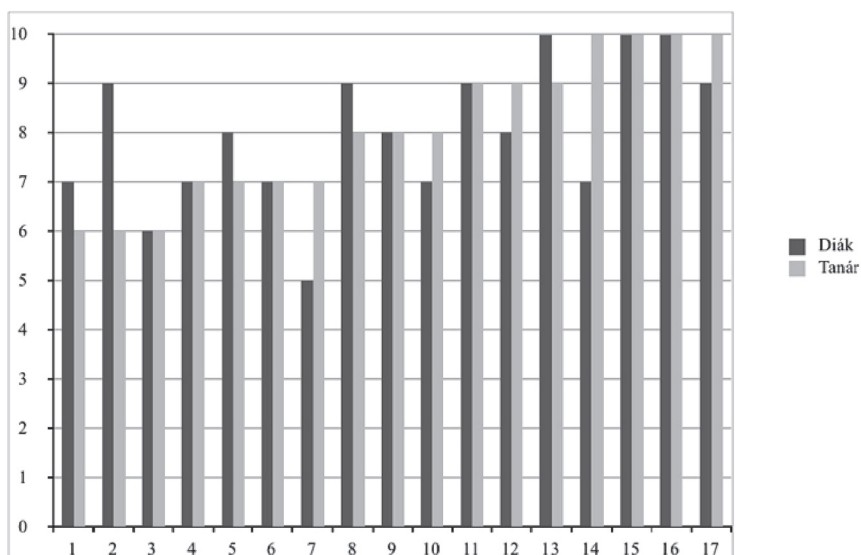
A megjegyzések harmadik csoportja talán a legérdekesebb: ezekben olyan diskurzus alakul ki, amelyben az eredeti szerző és a több olvasó hosszabb ideig fenntartott diszkusszióban vesz részt, nemritkán izgalmas vitát folytatva. Több ilyen téma is kínálkozott a félév során, de itt most csak arra térek ki, amely a legtöbb érzelmet, a legintenzívebb részvételt váltotta ki a csoport több tagjából. A vita kiindulópontjaként az egyik diák a *Sex and the City* című televíziós sorozat kapcsán fejtette ki véleményét és értekezett a ponyvairodalomról és általában a pop kultúráról, azt hangoztatva, hogy ezeket azért tanácsos elkerülni, mert fogyasztásuknak a kemény drogokhoz hasonló hatása van. Tizenegy megjegyzést tettek erre a diákok, a legtöbbet két olyan hallgató, akik ellentétes nézetet képviseltek a témában. A következő idézetek ebből a vitából valók:

8. megjegyzés: Ezzel nem tudok egyetérteni. A *Sex and the City* könyvadaptáció. Még csak nem is ponyvaregény. Kortárs irodalmi alkotás.

9. megjegyzés: Először is, a *Sex and the City*-nek semmi köze a szépirodalomhoz. A tömegirodalom, a fogyasztói irodalom tökéletes példája. Másodszor, a reformkorban nem lehet nagy sikerekről beszélni. Akkor még nem volt fogyasztói társadalom, még csak polgári társadalom sem, vagy szabadpiaci gazdaság. Akkor a szépirodalom volt maga az irodalom.

10. megjegyzés: Mindenkinek szüksége van a lazulásra, hogy néha kiengedje a gözt. Azért ne felejtjük el, hogy végül is egy KOMÉDIÁRÓL beszélünk, méghozzá nagyon is jóról.

Mindezek után vessünk egy pillantást a blogok kurzus végén történt közös értékelésre is, melyben szintén tizenheten vettek részt. A 17 blog értékelésében a diákok és a tanár pontjai közt 14 esetben csak egy pontnyi vagy annál kisebb különbség mutatkozott: hét diák ugyanúgy értékelte munkáját, mint én (lásd az 1. ábrát). Ott, ahol két pont eltérés volt vagy ennél is több, két esetben az oktató által adott pontszám volt a magasabb, és csupán egy esetben volt fordított ez az arány. Az átlagokat tekintve szinte elhanyagolható a két sorozat közti különbség, ami utal a feladat megítélésének megbízhatóságára éppúgy, mint belső érvényességére: a diákoknál ez az adat 8, nálam 8,05 pont volt.



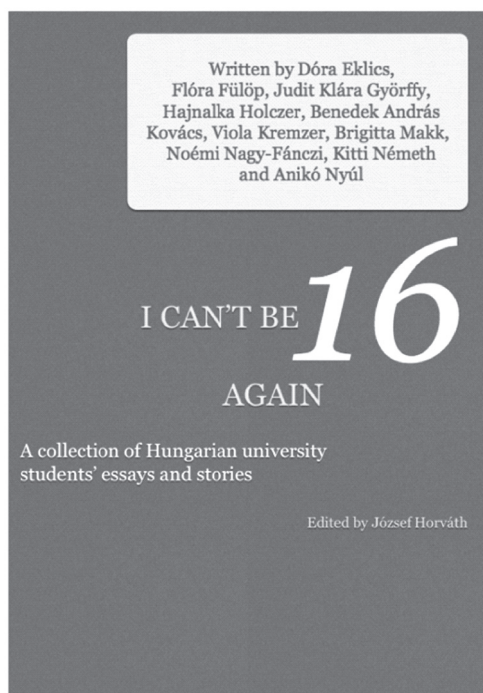
1. ábra. Tizenhét blogíró diák és a tanár blogértékelése

Az utolsó órán a diákokat arra kértem, adjanak név nélküli, írásos visszajelzést a tanultakról, a kurzusról. Ennek egyik eleme arra invitálta őket, fejezzék be az “In this course...” kezdetű mondatot. Többen is megemlítették ennek kapcsán a blogok írásával és olvasásával kapcsolatos élményeiket. Volt, aki azt fejtette ki, milyen különleges volt a blogjában számot adni legmélyebb gondolatairól és érzelmeiről, megismerni társainak színes egyéniségét az ő blogjuk révén. Utaltak arra is, hogy nem érezték a feladatot kényszernek, és hogy a folyamatos írás által könnyebb volt számukra a készségek fejlesztése. A kreativitás, a kommentárok szerepe, a blogok értékelésének lehetősége szerepelt még a leírásokban. Egy diák így fogalmazott:

Megtanultam, hogy csak rajtam múlik, mit és hogyan írok, és hogy szabadon megmutathatom a világnak, ki vagyok és miben hiszek.

A blog mint műfaj későbbi kurzusaimon azóta is folyamatosan jelen van mint választható munkaforma. Korábbi tapasztalatokból is építkezve 2011 tavaszán ezt ki egészítettem a bloghoz részben hasonló e-bookkal is az akkori RWS kurzuson. Itt még én voltam a szerkesztő: olyan diákirásokat (leíró és kifejtő esszéket, novellákat) vettem fel a kötetbe, amelyekben az egyéni hang éppúgy fontos volt, mint a megszerkesztettség, a megformáltság.

A hallgatóktól írásos engedélyt kértem a szerkesztésre és publikációra. A tizennégy diák közül tíz adta ezt meg. Így jött létre az *I Can't Be 16 Again* című gyűjtemény, melyet az egyik legnépszerűbb e-book publikációs gyűjteményben, a Feedbookson tettem közzé 2011 szeptemberében (2. ábra). A blog egyéni kezdemé-



2. ábra. Az *I Can't Be 16 Again* borítója (Feedbooks)

nyezésre létrejött kifejezést tesz lehetővé, kronológiája dinamikusan rendezi a tartalmakat, és szól egy bizonyos közönséghez – az *I Can't Be 16 Again* című antológia ezzel szemben összefogja a szerzők közösségét, új dimenzióba helyezi az egyes írásokat. Közös azonban bennük a közönséghez való jutás útja. A kötetet azóta több mint ezren töltötték le a világ valamennyi földrészéről.

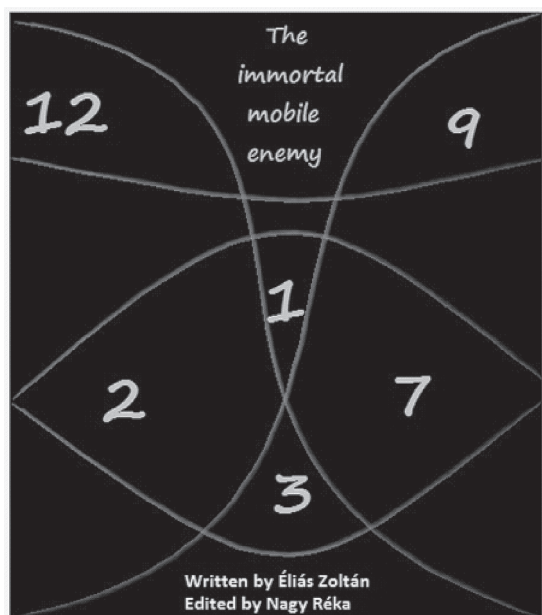
Az igazán autonóm szerep azonban nem teszi szükségessé, hogy az így készülő kötet érdekében az oktató regisztráljon a gyűjteményes szolgáltatásra, szerkessze meg az írásokat és tegye közzé a diákok műveit. A *I Can't Be 16 Again* antológia sikerén felbuzdulva ezért 2012 tavaszán már a szillabusban is szerepelt az e-book létrehozásának lehetősége: az egyik volt a választható feladatok között. Az írás és a szerkesztés készségeinek gyakorlása érdekében ezt úgy fogalmaztam meg, hogy a diákok párban végzett munkáját támogattam (lásd a 3. ábrát, a szillabus részletét a választható feladatokkal).

EVALUATION		You can earn up to 100 points in this course. The only obligatory task is group work. You decide what other tasks you would like to complete.	
Group work	15	Grading scheme:	
Vocabulary tests	15	70-100: 5	
Podcast production	15	60-69: 4	
Proficiency tests	10	50-59: 3	
Blog	15	40-49: 2	
Ebook	15	30 or less: 1	
FVR	15	For all other matters not specified in this syllabus, please refer to the book of rules and regulations (TVSZ).	

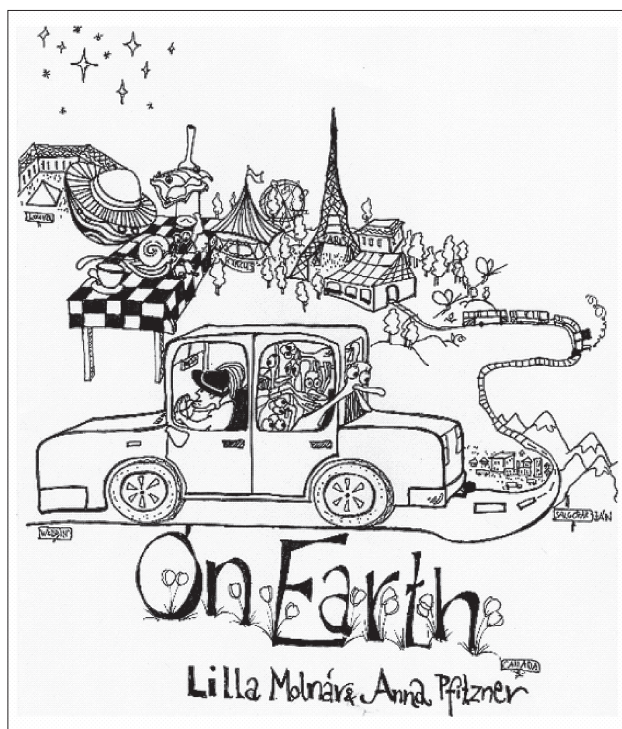
3. ábra. A 2012-es RWS kurzus szillabusának egyik oldala a választható feladatokkal

Egy-egy e-bookot tehát két diáknak kellett írnia és szerkesztenie, egyenként tíz prózai szöveggel, és nekik kellett, oktatói segédlettel, a szerkesztést, valamint publikációt is végezniük, saját borítóval.

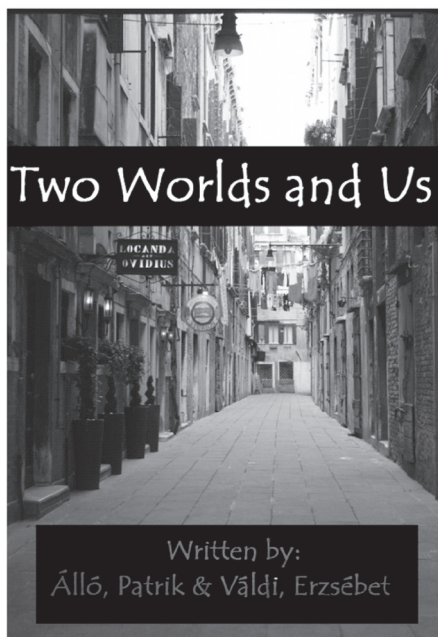
Négy kötet készült el a félév során. Ezeket a 4–7. ábra mutatja be: három borítót és egy rövid személyes esszét.



4. ábra. Éliás Zoltán és Nagy Réka könyvének borítója (Feedbooks)



5. ábra. Molnár Lilla és Pfitzner Anna könyvének borítója (Feedbooks)



6. ábra. Álló Patrik és Váldi Erzsébet
könyvének borítója (Feedbooks)

Chapter 3

All that Jazz

Jazz is what comes to my mind first when I think of music in general. I love New Orleans jazz, bebop, free jazz, West Coast jazz, jazz-funk, urban jazz, and almost everything that is in connection with improvisation, polyrhythms, saxophone, guitar, piano, and mainly Hiromi Uehara.

Hiromi Uehara is a Japanese jazz composer and pianist. She represents everything that without jazz wouldn't be really jazz. She has the ability to absorb the different features of such musical genres like progressive rock and classical music. Her fingers in the keys of the piano are gliding; you can't see but only hear her playing. She's marvellous.

She's not only a pianist but a composer as well. Her pieces of music enslave you the moment you listen to them. My evergreen favourite piece is titled Time Difference. Still, all of her compositions are beautiful and they are worth listening to at least one. They have such an effect on me that they smooth out my nerves, they cheer me up. A strange warm feeling starts to evolve around my chest and it diffuses in my whole body. I must admit that I'm a fan.

7. ábra Egy oldal Farkas Melinda írt és Pálffy Balázs által szerkesztett könyvből (Feedbooks)

Valamennyi kötet megtalálta közönségét a kurzuson belül és a nagyvilágban – több százas, esetenként ezres nagyságrendű a kötetek letöltésének száma a Feedbooks statisztikái szerint. A jövő évi RWS kurzuson tervezem felvételüket az olvasmányok közé. Ennek a fejezetnek az olvasói is könnyen megtalálják őket a Feedbooks oldalán, ha beírják a diák szerzők és szerkesztők nevét vagy a könyvek címeit az ottani keresőmezőbe.

Az olvasás- és íráskészségek egyetemi szintű fejlesztésében tapasztalataim szerint a blogok és az e-bookok felhasználása hozzájárul az autentikus és autonóm szerepek felismeréséhez és bennük a sikeres nyelvhasználathoz. Figyelembe veszi a mai kor adottságait, és közelíti a diákság hétköznapijait az egyetemi elvárásokhoz. Olyan diskurzusokra ad lehetőséget, melyek által a résztvevők, ha erre valódi igény mutatkozik, jobban megismerhetik egymást. RWS kurzusaimon immár hat éve folyamatosan alkalmam van ennek követésére, és arra is, hogy megfigyeljem, milyen rövid távú nyelvi és közösségi fejlődés jöhet ezek révén létre. Arról nincs adatom, hogyan alakulnak a folyamatok hosszabb távon. Az ilyen jellegű kutatás hasznos lehet, és szívesen látnék erre irányuló kezdeményezéseket.

„AZ ÉLET AZ MAGA EGY NAGY ANYAGGYŰJTÉS”

AZ ÍRÁSPEDAGÓGIA KÉRDÉSEI ÉS FOLYAMATAI A HAZAI EGYETEMI GYAKORLATBAN

A Pécsi Tudományegyetem Angol Alkalmazott Nyelvészeti Tanszékén és jogelőd egységeiben végzett oktatói munkámban mindig az íráskészség fejlesztése volt számomra a legérdekesebb feladat. Kíváncsivá tesznek az egyéni megközelítések, az eredeti meglátások és egyben az is, hogyan képesek a hallgatók alkalmazni a tanultakat összefüggő szövegben, különböző műfajokban. Az évek során arról is egyre több tapasztalatot szereztem, hogy ebben engem mint olvasót, szerkesztőt, oktatót és író is valójában igazából az egyéni hang meghallásának, illetve megszólaltatásának igénye vezetett. A hagyományos és a webgeneráció által kialakított modernebb műfajokban a hang, az egyéniség szerepe természetesen más és más megítélés alá esik – ebben a fejezetben nemsokára látjuk is, az itt megszólaltatott kollégák mit tartanak ezekről és egyéb kérdésekről (lásd erről bővebben a blogok és e-bookok alkalmazásáról szóló előző részt).

Ez a fejezet egy kvalitatív kutatás egyik részével ismerteti meg az olvasót. Annak igyekeztem utánajárni, hogy mit gondolnak kollégáim mindennapi oktatói gyakorlatukról. Kíváncsi voltam arra, hogyan vélekednek az írás céljairól, arról, hogy mit tanulhatnak és taníthatnak meg az anyanyelven és idegen nyelveken való írás révén, miben látják a kapcsolatot írás és olvasás között, milyen elméletek mentén alakították ki gyakorlatukat, ők maguk milyen elméleteket fogalmaztak meg erről.

Továbbá az is érdekelt, milyen kapcsolódási pontokat, rokonságot és ellenkező elemet lehet feltárni a kollégák gyakorlatában, és mindezekből következően vannak-e olyan témák, problémák és megoldások, melyek megismertetése szélesebb körben is hasznos lehet. Mint szakdolgozatok konzulensét az is különös módon érdekelt, kollégáim hogyan tevékenykednek munkájuknak ezen a területén.

A tanárokkal folytatott beszélgetések során olyan tartalmak kerülnek felszínre, melyek más módon kevésbé megragadhatóak. Így, bár az az adatgyűjtés is igen hasznos volna, elvetettem azt a tervet, hogy ehhez a felméréssel osztálytermi megfigyeléssel is kiegészítsem a vizsgálatot. Egy ilyen jellegű esettanulmány lehetősége azonban nagyon is értékes lehet. A jelen tanulmány fókuszál azonban a tanári megfogalmazást tettem, azt, hogy a kollégák elbeszélései alapján tudhassuk meg, milyen tartalmak és folyamatok jellemzik az ő íráspedagógiájukat.

Az interjú két részből állt. Az elsőben a résztvevők íráspedagógiai gyakorlatát igyekeztem feltárni, a másodikban a plágiummal kapcsolatos tapasztalataik és véleményük iránt érdeklődtem. Ez utóbbi témáról a következő fejezet számol be.

KURRENS ÉS ÖRÖKZÖLD KÉRDÉSEK

Eco (1991) és *Zinsser* (1998) az írás és íráspedagógia számomra két kimagasló alakja. Megközelítésük igen eltérő – ami közös bennük, az a közérthető stílus, amellyel, bármi is legyen a tárgyalt téma, élvezetes élménnyé teszik gondolataik megismerését. *Eco* tanácsokat ad közre, praktikus és elméleti fogódzókát mutat be, amikor elbeszéli, hogyan lehet (és hogyan nem lehet) szerinte szakdolgozatot írni. *Zinsser* nincs meggyőződve arról, hogy az írást meg lehet tanítani, de arról igen, hogy meg lehet tanulni. Mint az első fejezetben láthattuk, az anyanyelvi és idegen nyelvi íráskészségek fejlesztésének örökzöld kérdései ezek: mi a szerepe a tanárnak, mennyire kell beavatkozni a hibák javításával az írás folyamatába, hogyan adjunk visszajelzést a hallgatóknak előmenetelükről, az írt szöveg tartalmáról, mennyire engedjük szabadon vagy éppen hogyan határoljuk be az adott téma kifejtésének módját. Ezeknek a kérdéseknek a megválaszolása függ az adott kurzus céljától, az egyéni megközelítéstől és meggyőződésektől. A kollégáknak az interjúkérdésekre adott válaszaiban is jól nyomon tudjuk majd ezeket követni.

Kaplan felvetése (1983) óta foglalkozik a szakma az írás kontrasztív retorikai vizsgálatával, annak felmérésével, hogy az egyes kultúrákban milyen hagyományai vannak az írás szerkezeti, tartalmi jegyeinek. Ez a megközelítés az írást mint produktumot teszi tárgyává és az erre épülő pedagógiai gyakorlat, amely az utóbbi évtizedben kiegészült a korpusznyelvészet modern módszereinek és eljárásainak alkalmazásával (*Horváth*, 2001; *Dayrell*, 2011), a célnyelvi produkció és a diákok produkciójának összevetésével igyekszik a kijelölt nyelvi normához közelíteni a tanulási folyamatban elért eredményeket.

Sémák, viszonylag könnyen felismerhető szerkezeti elemek és idiómák felhasználását is jelenti ez a megközelítés, aminek egy bizonyos szint elérése után megkérdőjelezhető az érvénye. A folyamatra összpontosító eljárások alkalmazása így a kontrasztív retorika természetes ellenpontjaként is felfogható. Képviselői számára (például *Leki* és *Carsson*, 1997; *Zamel*, 1985; *Frakenberg-Garcia*, 1999; *Hirvela* és *Belcher*, 2001; *Matsuda*, 2001) a produktum, az írásban megtestesülő gondolatok, döntések és tanulási stratégiák végigkövetése és tudatosítása jelenti az íráspedagógiai tevékenység lényegét. A saját gyakorlatomban is ennek az útján igyekszem járni (*Horváth*, 2001), nem utolsósorban azért, mert a diákok motivációját ezen a területen is könnyebb fenntartani, ha egymás közötti kommunikációjukra is nagyobb hangsúlyt fektetünk – ha tehát ők maguk válhatnak példává (*Dörnyei*, 2007; *Nagy* és *Nikolov*, 2007; *Wolfe*, 2005).

Ami a konkrét hazai felsőoktatási helyzetet illeti, a motiváción kívül fontos megvizsgálni, milyen előzetes ismeretekkel, készségekkel kezdik meg egyetemi tanulmányaikat a diákok. Tanulmányaiban ezt a kérdést igyekezett megválaszolni *Doró* (2011), aki legutóbb 126 szegedi angol szakos hallgató körében végzett kérdőíves felmérés eredményei nyomán hívta fel a figyelmet arra, hogy nemcsak a kurzusok tartalmával kapcsolatban van a diákoknak szüksége a segítségre, hanem tudatosságuk, egyetemi tanulmányaikhoz elengedhetetlen kompetenciáik fejlesztésében is. Nyilvánvaló, hogy ezen a területen az íráskészségek fejlesztése is kiemelt fontosságú, lévén, az egyetemi, tudományos előmenetel szempontjából a problémákat ta-

lán az ezzel kapcsolatos készségek szintjének emelésével lehet a leghatékonyabban megoldani. Ezeknek az örökzöld és kurrens kérdéseknek a hazai gyakorlatban való megjelenését szolgálta a kérdőíves felmérés.

KVALITATÍV KUTATÁS KOLLÉGÁK KÖRÉBEN INTERJÚELEMZÉssel

A kutatás kérdései és módszere

Hét kollégát kértem fel arra, hogy vegyen részt egy félig strukturált interjúra épülő kvalitatív, feltáró jellegű kutatásban 2012 márciusában. Kiválasztásuk kritérium-alapú volt: a hazai felsőoktatás széles körben, itthon és külföldön is elismert szakembereiről van szó, akiknek a tapasztalatait, elképzeléseit, véleményét és tanácsait megismerni, és egymással, valamint a szakirodalommal, a saját gyakorlatommal és elveimmel összevetni hasznos kihívásnak tűnt. Valamennyien széles körben ismert publikációs háttérrel rendelkeznek: tanulmányok, monográfiák, esszékötetek írói, hazai és külföldi konferenciák meghívott előadói, professzorok, vezető oktatók. Van köztük szépirodalmi író is, humán és közgazdasági területen oktató kolléga, és mindegyikük szívesen vállalta a részvételt a kutatásban. Nemcsak beszélni tudnak az írásról, hanem egytől egyig remek írók is. Gondolataik rögzítése, csoportosítása és elemzése ezért reményeim szerint garanciát szolgáltat mind a belső, mind külső érvényességre (Hyland, 2002; Lillis, 2008; Mackey és Gass, 2005; Candlin és Plum, 1999).

Kvalitatív kutatásban való részvételre invitáltam tehát őket, két okból. Egyrészt az interjúk során megfogalmazott gondolatok felderítése a pedagógiai gyakorlat egyik értékes mozzanata, melynek során a kollégák egymás tapasztalatait megismerve adhatnak számot elveikről, elképzeléseikről. Az ennek során felszínre kerülő ismeretek, benyomások, értékek és továbbgondolkodásra ösztönző kérdések önmagukban is olyan pozitív hozamok, melyek megismerésére szükségünk lehet (Medgyes és Major, 2004). Másrészt pedig az egyéni hangok és hangsúlyok, stílusok, terminusok, gondolatok, definíciók és érvek rögzítése a kutató számára is olyan élményt nyújt, mely nehezen vagy egyáltalán nem érhető el más adatgyűjtési eljárással.

Az interjúkra hat esetben szóban került sor, előre megbeszélt helyen és időben, három kivétellel személyesen. A színhelyek: a kollégák saját munkahelyi irodája, egy esetben otthona. Három kollégával Skype-on keresztül lehetett interjút készíteni. Az elhangzottakat digitálisan rögzítettem, majd átirtam, illetve egy nem magyar anyanyelvű résztvevő válaszait magyarra fordítottam. Egy résztvevő jobbnak látta írásban megadni válaszait, amit annak ellenére elfogadtam, hogy így nem volt egységes a hét adatrögzítés. Csupán ennek a körülménynek a különbözősége miatt mégsem szívesen mondtam volna le az általa megfogalmazott válaszokról sem.

Az átirrt és az eleve írásban megkapott interjúszövegeket többszöri átolvasás után tartomelemzésnek vettem alá, kategorizáltam és címkéztem, hogy felszínre kerüljenek azok az egyedi és általános jegyek, amelyekkel jól jellemezhető a nyolc

résztevő gondolkodásmódja, gyakorlata, véleménye (Brown, 2002). Mindegyik résztvevővel tegező viszonyban vagyok, tehát a kérdések is így hangzottak el, és ebben, valamint a következő fejezetben is a tegező formát használok.

A kollégák

A résztvevők kiválasztása tehát kritériumalapú volt. Jól képviselik az országot földrajzilag is: a hazai nagyvárosok és a főváros egyetemi tanszékein dolgoznak. Legtöbbjük humán területen tevékenykedik. Valamennyi válaszadó álnéven szerepel, mivel anonimitásuk biztosítása mellett maximalizálni lehetett a válaszadás autentikusságát, különösen azokkal a kérdésekkel kapcsolatban, amelyek néhány személyes és az intézményeket illető információ miatt esetleg kényes természetűek lehettek.

Két nő és öt férfi kolléga vett részt a kutatásban. Katalin és Nóra középkorúak – előbbi gazdasági, utóbbi idegen nyelvi tanszéken tevékenykedik, vezető beosztású. András, Bálint, Béla és Róbert középkorú, magyar anyanyelvű egyetemi oktatók. Közülük András, Bálint és Róbert vezető beosztásúak. András, Béla és Róbert idegen nyelvi tanszéken dolgozik. Apor angol anyanyelvű kolléga: humán területen oktat és kutat. Vele angolul beszéltem, majd az interjú szövegét magyarra fordítottam. Törekedtem arra, hogy a fordítás során megmaradjon Apor stílusa is, bár természetesen nem lehet vitázni azzal az esetleges ellenérvvel sem, hogy a fordítás eredménye sosem lehet százszázalékosan autentikus.

A kérdések

A kutatás első részében öt, a kollégák oktatói gyakorlatában jelentkező, az írással és az írás tanításával kapcsolatos kérdést tettem fel. A bemelegítő kérdések után a felmérés lényegi elemét képező kérdések a következők voltak:

1. Mit tartasz a legfontosabb értéknek oktatói munkádban?
2. Hogyan segíted a hallgatóidat a munkájukban?
3. Milyen írásbeli feladatokat szoktál adni?
4. Hogyan adsz értékelést ezekről a feladatokról?
5. Mennyire vagy elégedett ezzel a gyakorlattal?

Az első két kérdéssel azt szándékoztam elérni, hogy a kollégák definiálják a számukra lényeges pedagógiai elveket, és narratívában közölhessék ezek megjelenését a diákokkal folytatott interakciójukban. Kíváncsi voltam arra is, közülük hányan térnek ki már ebben a bevezető szakaszban az írásra általában vagy egyes részskézségekre. Az itt megadott válaszokat mélyítendő további kérdéseket tettem fel a kooperáció, az autonómia témakörében. A következő három kérdés tért ki konkrétan a kollégák íráspedagógiai gyakorlatára.

Ezeket a kérdéseket is kiegészítettem olyan továbbiakkal, melyek az elhangzott válaszok egyénenként eltérő fókuszát igyekeztek finomítani, és így például az írás-

beli feladatok céljának, terjedelmének, gyakoriságának, témáinak és műfajainak felmérése mellett kitérhettek olyan további kérdések megválaszolására, mint hogy milyen az aránya az íráskészségek fejlesztésében az egyéni és csoportos munkának, milyen formát ölt az értékelés, és hogy a kollégáknak milyen ismereteik vannak a diákoknak a visszajelzéssel kapcsolatos véleményéről, problémájáról. Az interjúk időtartama fél és egy óra között váltakozott.

A kutatás eredményei

A fejezet következő szakasza ismerteti az interjúkban elhangzottak leglényegesebbnek ítélt tartalmait, és azokat egymással összevetve igyekeznek feltérképezni az ezekből a gyakorlatokból megragadható, felhasználható és megfontolandó értékeket, a következő fejezet pedig a kutatás másik fókuszát képező témát elemzi. Itt szeretném még egyszer kifejezni köszönetemet a kollégáknak: a velük folytatott eszmecsere és a tanulmány elkészítése nagymértékben árnyalta saját felfogásomat.

Lássuk most tehát a válaszokat, és azt, mit szűrhetünk le belőlük.

Mit tartanak a legfontosabb értéknek oktatói munkájukban

Ezzel a kérdéssel a kollégák szakmai, módszertani, szociális és egyéb elvei iránt érdeklődtem: ezek regisztrálása és az íráspedagógiai elvekkel, valamint a plágiumra vonatkozó tapasztalatokkal való összevetésük ugyanis valószínűleg megfelelő kiindulópontot ad a továbbiakhoz. Ezenkívül izgalmasnak találtam azt, ki milyen módon kezdi el az interjú diskurzusát – tehát például azt, kinél mi a legfontosabb érték kulcsszava.

András és Béla emocionálisan közelített a kérdéshez: mindketten a szeretet fogalmában látták ezt. Előbbi a tanított tárgy szeretetét emelte ki, utóbbi magának az embernek a szeretetét. András így fogalmazott: „Nem kell ezen nagyon valóban gondolkodni: az, hogy ha tudom közvetíteni az irodalom szeretetét. Ennyi. Ez a »ha« ez sokszor ott van, mert nyilvánvaló, hogy ez két dologtól függ. Egyrészt, hogy az ember mennyire meggyőzően tud kommunikálni, tanítani vagy előadni, másrészt pedig azon is, és ez sajnos nem kis szempont, egyre súlyosabb szempont, hogy mennyire motiváltak a hallgatók, tehát mennyire vannak itt olyan hallgatók, akiket ténylegesen érdekel mondjuk az irodalom. Mert nekem az a tapasztalatom, hogy már sokkal inkább a diplomára hajtanak.”

Béla első válasza pedig így hangzott: „Az emberközpontúságot, az emberek szeretetét. A ránk osztott társadalmi (tanár-diák) szerepek mögött mindig az embert keresem.”

Érdekes megjegyezni, hogy a legfontosabb érték definiálásában András a válasz második felében már kitér egy olyan problémára, ami az interjú további részeiben is folyamatosan és más kollégák számára is jelentkezik: a diákok motiváltságának kérdésére.

Apor, a harminc éve Magyarországon oktató angol származású kolléga válaszában történelmi távlatba helyezi a kérdést, mivel számára egy oktatási technika és az ezzel kapcsolatos, a pályán szükségesnek bizonyult változások jelentik a fő értéket, illetve a diákokkal való bensőséges viszonyt, ami már a múlt: „Egy bizonyos idő után ez változik, például amiket korábban soroltam volna fel, mondjuk harminc évvel ezelőtt, azok biztos mások lettek volna. Fizikailag képtelen lennék most megtenni azt, amit akkoriban – te ott voltál, te tudod, miket csináltam, de azokat most nem tudnám megtenni. Az egyik szomorú dolog az az, hogy az az érzésem, hogy amiért annak idején annyira lelkesedtem, az még most is nagyon nincs a közép-pontban: nagyon nagyon ritka az a technika vagy az a diszciplína, vagy bárminek is hívjuk, ahogy azt az angolszász oktatási rendszerben használják, mármint a drámatechnikát... Harminc évvel ezelőtt mindenkinek tudtam a nevét, nem kellett ezt kiérdemelnie senkinek. Akkor tartottam olyan szemináriumokat is, mint a Nyelvgyakorlat, ahol az első órákon mindenféle bemelegítő feladatokat lehetett csinálni.”

A diákokkal való tevékeny kapcsolat Bálint számára megmaradt. Az ő válasza alapján egy olyan kolléga profilja rajzolódik ki, aki a próbálkozást, az igyekezetet helyezi előtérbe a fejlesztés érdekében, és amely fejlesztés gyakran hosszán tartó. Ez a fajta kiterjesztett együttműködés, mely gyakran terepgyakorlatokban is megvalósult, igen hangsúlyos Bálint válaszában, mint ahogyan az is, hogy folyamatosan reflektál arra, hogy nemcsak ő motiválja a diákokat (ahogy itt nevezi őket, a gyerekeket), hanem azok is őt. „Az, hogy folyamatosan próbálok a hallgatókkal együtt dolgozni. Nagyjából viszonylag gyorsan igyekszem belőni azt a közös normát, ahonnan elindulhatunk, és akkor a legiparkodóbban fejleszteni őket is és nyilvánvalóan magamat, és akkor ebből következik az, hogy ha kell, egészen új kurzusokig. Volt olyan évfolyamom, amire őt félét kellett szólni, mert őt félévig bírtam velük, tehát addig tudtam velük fejlődni – ez még az ötéves képzésben volt. Ebben a folyamatosság a fontosabb, de ez nem mindig sikerül. A legnagyobb érték az volt, hogy fél év után kiderült, hogy lehet őket vinni külföldi terepgyakorlatra. Ezek a terepgyakorlatok rettentő erős kohéziót adtak a gyerekeknek, és engem is nagyjából doppingoltak olyan területekre, amihez nyilvánvalóan a volt érdeklődésem, de tudásom nem. Tehát én azt érzékelem, hogy túl azon, hogy biztos tudás vagy tájékozottság kell a szakmában, nem ezt gondolom a legfontosabb értéknek, hanem a szakma közvetítésnek egyfajta módszertanával kell rendelkezni, és ez a módszertan, amit én folyamatosan tanulok tőlük.”

Az András és Béla által említett szeretetet és a Bálint által hangsúlyozott tanár-diák viszonyt emeli ki válaszában Katalin, aki a tréningek, előadások és szemináriumok közötti ilyen szempontú különbséget is kifejti. Az ő kulcsszava az új – itt is, és a további válaszokban is visszatér a nóvum mint érték és annak konkrét megtestesülésének számos módzata: „Azt, hogy a most bejött tréningeken kitalálhatok rengeteg mindent és nagyon új dolog jött be, a hallgatókkal való kapcsolat. Hogy személyesen kell reagálnom minden hallgatóra, személy szerint ő is reagál rám, és teljesen új oldalukról ismerem meg őket, lelkesek, érdeklődők, amit nem látok az előadásokon, meg ebben a mechanikus tömeg oktatásban. Máshol nem tudom őket megismerni. Ilyen ismeretlen tömeg. Nem beszélgetnek órán. Járnak órára, érdeklődnek, de teljesen más a kapcsolat ezekben a húsfűös tréningeken. (...) Tehát meg-

ismerhetem a hallgatókat, mint egyéneket. Tetszik ez a kapcsolat, hogy ők is jobban megismerhetnek engem. Látom, hogy okosak, humorosak, erre nincs lehetőségük, hogy ezt az oldalakat megmutassák nekem.(...) Rengeteget tanulok.”

Katalin és Bálint is elmondja, hogy sokat tanul a diákoktól – és ennek révén a diákok nem egy tömegként, hanem egyéniségekként mutatkoznak meg. Róbert és Katalin között pedig az órák jó hangulata (és, mint Róbertnek a következő kérdésre adott válaszából ez is kiderül, a humor) mint értéknek a kiemelése teremt kapcsolatot. András és Róbert között pedig a tárgy szeretetének hangsúlyozása a rokon vonás: „Az oktatói munkában azt tartom a legfontosabb értéknek, hogy angol nyelvre taníthatom a hallgatóimat, hajdanában a középiskolásaimat, most pedig az egyetemistáimat. Illetve a mai munkámban már az is a legfontosabb, hogy tanárokat, jövőendő angol tanárokat képezzek az MA programban, a PhD-ben pedig kutatókat is. Amire én törekszem, de nem kell különösebben törekednem rá, mert a személyiségemből fakad, hogy megpróbálom mindezt jó hangulatban csinálni. Ez elsősorban azért van, hogy én magam ne utáljam magamat nagyon, ne unjam magam, másrészt pedig azért, mert valamiféle szemléletet akarok sugározni, átrakni a hallgatókra, mégpedig azt, hogy nem igaz az, hogy a nyelvtanulás az valami végtelen kínszenvedés. És hogy ha ezt sikerül megvalósítanom, akkor már nagyon elégedett vagyok.”

Fontos kiemelni azt a kolléga alkataból fakadó igyekezetet, hogy a diákok motiválásának pedagógiai igénye megegyezik azzal a személyes szándékkal, hogy megelégedés töltsen el – annak révén, hogy sikerrel segítette a diákok örömteli munkáját.

Nóra szintén a motiválás mozzanatában látja munkája lényegét, és abban, hogy ezzel hosszú távú kognitív és attitudinális eredmények eléréséhez segítse hallgatóit. „...hogy a diákokat arra motiváljam, hogy mindent meg akarjanak tudni arról, ami a kurzusom témája, nemcsak most, hanem hosszú távon is, és valami olyat mondjak nekik, amit ők szaknyelven intrinzikusan motiválónak találnak, de látják azt is, hogy ez a tudományban hol helyezkedik el. Hogy a tudomány kérdései a gyakorlatról és az életről szólnak – minden kérdés, ami az életben fontos, az kutatható.”

Ezeket a törekvéseket Nórának egy olyan mélyen gyökerező meggyőződése táplálja, amelynek az oktatói munkában általában és az íráskészségek fejlesztésében egyaránt nagy szerepe van: a tanulást, a kutatást az élet lényeges részének látó megközelítés – azaz még ennél is több talán, mivel Nóra a hit fogalmát alkalmazza: „Az élet az maga egy nagy adatgyűjtés. A kritikus gondolkodást fejleszti az a tanítás, amiben én hiszek, annak a diákok kritikus gondolkodását kell, hogy fejlessze nap mint nap, valamint felkeltse és fenntartsa a motivációjukat arra, hogy arról a területről, ami engem a mai napig még mindig nagyon érdekel, ők is minél többet akarjanak tudni.”

Az első kérdésre adott válaszokból jól kiolvasható a kollégák elkötelezettsége. Ha különböző intenzitással is, de mindegyikük kifejtette annak az értéknek a fontosságát, amely a diákokkal való fejlesztő kommunikáció alapfeltétele. A második kérdés kapcsán ennek a konkrét megjelenési formái iránt érdeklődtem, és azt kívántam felmérni, mik az ő gyakorlatukban a diákokkal való kooperáció formái és jellemzői.

Hogyan segítik a hallgatókat munkájukban

Róbert első kérdésre adott válaszában még implicit, a másodikra adottban már explicit módon szerepel a humor fogalma, amelyet ő oktatói munkájának a személyiségével adekvát fontos jellemzőjének tart. A humor, a jó kedvvel végzett munka az intrinzikus motiváció egyik összetevője, és Róbert esetében ennek alkalmazása együtt jár saját tevékenységének bizonyos fokig önironikus szemléletével: „A humor, ami remélem legalábbis, hogy fakad belőlem, mert ez nem feltétlenül abban mutatkozik meg, hogy én különböző vicceket mesélek a hallgatóknak, egyáltalán nem is tudok viccet mesélni, mert semmilyen viccet nem tudok megjegyezni, hanem van egy ilyen ironikus hangvétele az óráknak, ami elsősorban önironiára irányul, merthogy ugye ha csak mással ironizálnunk, az eléggé unfair dolog lenne. De ugyanakkor azért, ha már veszik a lapot, hogy úgy mondjam, tehát hogy érzékelik, hogy itt valamiféle ironikus hangvételtől van szó, akkor megengedek magamnak olykor egy-egy ironikus megjegyzést a hallgatóim felé, akkor én nem nagyon tapasztaltam, hogy bárki rossz néven venné... A humor az vagy fakad a tanárból, és egy pillanatra sem akarom azt sugallni a hallgatóknak, hogy nekik is ilyen humorosnak kell lenniük, mert hát az emberek egy része nem olyan humoros típus. Mert az a legfontosabb dolog, ha valaki olyan nagyon humorosnak akar mutatkozni, miközben tegyük fel egy ilyen mogorvább fajta. Az nem a természetéből fakad. A hallgatók vagy a diákok átlátnak a szítán előbb-utóbb.”

40 Róbert esetében tehát a hallgatók munkája segítésének fő forrása az autonóm személyiség fejlesztése, vállalásának igyekezete. Nóra számára is kiemelt fontosságú az ennek alapját képező intrinzikus motiváció. Válaszában ő a kurzusai jellegéből következő eltérések alapján fejtette ki gyakorlatának ilyen szempontú jegyeit. Igen érdekesnek tartom, amit arról mond el, miképpen figyeli és értelmezi a diákok reakcióit, hiszen ez újabb adalék annak a tudatosságnak a szintjéhez, amellyel ő ehhez a kérdéshez közeledik. „Háromféle dologról van szó: az egyik az, amikor valami előadást tartok, amit egyébként nagyon szeretek, főleg azért, mert folyamatosan tesztelem magamat, hogy amit én fontosnak tartok, azt látom-e a diákok szemében. Tehát ahogy én valamiről beszélek, azzal tudok-e belőlük valamilyen reakciót kiváltani, ezért nap mint nap arra kell törekedni, hogy amit én tudok... Tehát az egyik kérdés az, hogy mi az a tudás, amit szeretnék prezentálni, amiről úgy gondolom, hogy ez a kurzusnak, hogy úgy mondjam a törzsanyaga, tehát amit utána fontos számon kérni, azt tényleg tudni kell. De igazából a tanítás az nemcsak erről szól, hanem az attitűdöket kell alakítani, és el kell velük tudni hitetni, hogy az a terület az nagyon érdekes, azzal érdemes foglalkozni, érdemes észrevenni az életben, hogy mi hova tartozik, hogy mondjuk az alkalmazott nyelvészet az nemcsak egy nyelvészet, tehát nem egy ilyen unalmas valami, hanem ott csupa konkrét, az életben fontos dologról lehet hasznos stratégiákat megtanulni. Én rendszeresen gyűjtök visszajelzést: a visszajelzést nem feltétlenül úgy gyűjtöm, hogy megkérdezem tőle, hogy erről most mit gondol, hanem amit válaszol, én észreveszem, hogy mit gondol. Én pontosan tudom, hogy ki az, akit sikerült befűteni, és ki az, akit nem. Általában azt is tudom, hogy miért nem, általában azt is, hogy miért igen. Általában szoktam tudni és ahhoz vagyok szokva, hogy, ami persze rossz, ha az ember rutinból veszi az éle-

tet, a diákok rendszerint elfogadják, és hogyha ennek az ellenkezője történik, az mélyen gondolkodóba ejt. Volt már rá példa... tehát az egyik ez, amikor elmondom, én elmondom neked az a dolgom, hogy én a tudást prezentáljam és felkeltsem az érdeklődést. A másik típusú foglalatosság az pedig a szeminárium, amikor a diákoknak ennél lényegesen többet kell az órára készülni, ahol ők próbálják meg a saját értelmezésükben bemutatni azt a fejezetet vagy egy tanulmányt, aminél én általában reflektálok arra, amit ők erről mondanak. És ezzel kapcsolatban gyakran felmerült bennem, hogy mennyire strukturált az, amit csinálunk... Nekem is meg kell érteni, és tudom egyszerűen mondani... a saját tanári profilomnak szerintem az egyik nagy pozitívuma, hogy a komplikált vagy esetleg riasztó dolgokról tudok egyszerűen beszélni, úgy hogy közérthető...”

A szemináriumi kiselőadások műfaja és a kurzusokra beadott különböző írások közötti műfajkapcsolat egyértelmű. Egyben megjegyzendő, hogy a szóbeli és írásbeli munka összekapcsolásának, valamint a szeminárium közösségének és közönségének aktív szerepet biztosító további lehetősége, ha az elhangzott referátumot és a rá adott tanári és hallgatói kommentárt lejegyzik, amely szöveg egyéni vagy csoportos írásbeli feladat alapját képezheti. A szakdolgozati munkára és a referátumokra való készülés segítése az egyik módja annak, ahogyan András igyekszik elérni az irodalom megszerettetésének az előző válaszban megismert igényét, és fejt ki annak a részben oktatásszervezési okokra visszavezetett nehézségét: „Maga az az intézményes forma, hogy vannak ezek a fogadóórák, és jönnek a hallgatók, szakdolgozat esetében eleve, akkor azért általában rendszeresen jönnek tehát konzultálni, de azért előfordul az is, az ritkábban, hogy mondjuk egy referátumot kell írni valakinek, akkor nagyon örülök, hogy ha valakinek felmerül, hogy most rákérdeznék különféle dolgokra – ez azért már ritkább eset, mielőtt még bemutatná. Ez sajnos ugyanabba a képletbe tartozik, hogy azért az érdekltség az nem olyan, hogy mennyire veszik ezt komolyan: a tárgy iránti elkötelezettség nyilvánvaló, hogy nagyon durva leegyszerűsítés lenne – én azt hiszem, hogy ez még annál is több tényező, hogy pusztán két pólusra redukáljuk, tehát most én vagyok szerencsétlen, vagy a hallgató érdektelen, vagy én vagyok a közömbös, vagy én vagyok a lusta, a hallgató is lusta, szóval lehet ezt így tovább cifrázni, de alapvetően azért ez mutatis mutandis érvényes a BA programra és a korábbi évfolyamokra is, meg az ötéves képzésre is – ez külön bonyolítja, tehát a Bologna azért külön elnehezítette a helyzetünket, ez kétségtelen. Az érettségük, a felkészültségük, amivel idejönnek, adott esetben probléma adódik olyan értelemben, hogy mondjuk föl sem merül bennük hogy itt valami kérdés lehetne, vagy egyáltalán.”

Róberthez hasonlóan Bálint is személyiségének egy jellemzőjével kezd a kérdésre adott válaszát – ő azonban egy általa negatív hatással jellemzett idéz, azt, hogy tudja magáról, viselkedésével megosztja a hallgatótársát. Nem tudjuk meg, hogyan, de ez lehet a humor, az ironia egy sajátos válfaja is – mint ahogy Róbert válasza alapján sem tudható, az ő humorát a diákok milyen arányban viselik el. Az interjúból eddig és a később is leszűrhető egyik tanulság az, hogy mint oktatók, kialakítunk magunkban egy képet arról, mi milyenek vagyunk, és ennek az önképnek a leképeződése az óráinkon az egyes hallgatók számára más és más lehet. Ez így természetes is, és válaszában ezt állítja Bálint is. A kívülről kolléga számára egy mester képe rajzolódik ki, aki, akár egy író, céltudatosan munkálkodik tanítvá-

nyai közösségének, tehát a kurzusokat olvasók közösségének kialakításán, akik, ha ez a kapcsolat hosszú távon is fennmarad, kollégákká, társszerzőkké is válhatnak, válnak. Bálint egyébként az a válaszadó, aki a legtöbbször beszél a hallgatókról mint kollégákról. „Nyilvánvalóan az alkatomtól függően kellett ezt alakítani, tehát az én habitusom alapvetően egy szelekciós jelleg, tehát van, aki elviseli, van, aki nem. Azt gondolom, hogy ez a normális, épp ezért én úgy gondolom, hogy az első időszak, miután több félétlen áthúzódozó kurzusokat szeretek tartani, ez az alkalmazkodás időszaka, ekkor rettenetesen szigorúan be van tartva a tantervi követelmény, szakmailag, a program szerinti haladás, fel van egy horizont húzva. Utána, akikkel együtt lehetett haladni, ők szabadon választhattak, hogy folytatják-e tovább, és ettől a pillanattól kezdve már módszertani jellegű a kapcsolattartás, hiszen az egyetemi kurzusok mindig meghatározott keretek között zajlanak, amikor pedig terepgyakorlaton vagy külföldön voltunk, akkor már a hallgatói érdeklődésnek megfelelően lehetett alakítani nemcsak azt, hogy hova megyünk, hanem azt is, hogy milyen helyszíneken, milyen gyűjteményekben, vagy milyen kurzusokon találkoztak. A második pont a hallgatói orientáció által éppannyira meghatározott, mint ahogyan én ezeket az orientációkat keretek között tartom. A harmadik az már abszolút önálló kutatómunka. TDK vagy OTDK irányában tudnak menni, vagy esetleg a doktoranduszképzésben, és akkor ott már egy mentorálás van.”

Nem a fogadóórákon, hanem az osztálytermi alkalmakon, tehát az oktatói tevékenység központi színterén megvalósuló munkában alkalmazott eljárások széles skáláját emeli ki Béla a válaszában. Megtudjuk azt is, milyen figyelmet fordít azokra a hallgatókra, akikben meglátja a további egyéni fejlődésre való nyitottságot is. Ez egyben adekvát megnyilvánulása is annak, amit ő az emberközpontúságról mondott az első kérdésre válaszolva. „Általában próbálom a tanított anyagot – amennyire lehet – változatos technikákkal a lehető legélvezetesebben bemutatni, illetve közösen feldolgozni, és ezáltal elfogadtatni, emlékeztetessé tenni. Ehhez a hagyományos technikák és eszközök alkalmazásán túl a modern elektronikai eszközöket is próbálom bevonni az oktatásba. Ha megfelelő érdeklődést vélek felfedezni egy-egy hallgatóban, igyekszem bátorítani, hogy jobban mélyedjen el valamely szakterület rejtjeleiben, és ehhez próbálok kézzel fogható információkkal hozzájárulni.”

Az élvezetessé tétel, az érdeklődés fenntartása, a hosszú távú eredmények elérése, a hallgatói és oktatói egyéni különbségek figyelembevétele jellemzi az eddig elemzett válaszokat. Apor is ügyel arra, diákjai folyamatos kapcsolatot tartsanak fenn vele az intézményi keretek között. Ő is felemlíti a képzési formák változását, és azt, milyen nehézségekkel kell szembenéznie annak, aki idegen nyelven próbálja megértetni a kevésbé tájékozott és olvasott diákokkal a számukra nehezen követhető tartalmakat. „Minden kurzus elején kitértek arra, hogy felhívjam a figyelmet a fogadóóráimra. És hogy ezt komolyan veszem. Ez többnyire egyoldalú... Van olyan diák, aki nagyon is komolyan igénybe veszi. Voltak olyan évek, mikor egyes diákok, azért nem túl nagy számban, de bizony nagyon is kihasználták, hogy jöhetnek. És ennek nagyon örülök. Különösen, ha akkor kerül erre sor, amikor meghirdettem, és nem valahol a folyosón állítanak meg vagy telefonon keresnek akkor, mikor ott-hon vagyok. Újra csak kell azt mondanom, hogy ha ilyen sok a diák, ráadásul közöttük a levelezős hallgatók, akik igazából csak négyszer jönnek egy félévben, mivel

az ötödik alkalom a teszt, szerintem csak azt lehet tenni, hogy meg kell velük értetni, hogy elérhető vagy, ha segítségre van szükségük. Nem tudom, hány évtizede már, de az egyik rendszeres feladatomban jó ideje a brit történelem kurzus tanítása, a képzés legelején. Ez pedig azt jelenti, hogy ott vannak ezek a fiatalok az egyetemen, akiknek valószínűleg soha nem kellett még elolvasniuk, megemésztetniük és feldolgozniuk egy háromszáz oldalas tényirodalmi szöveget. De még azt se, hogy a történelemtől általában legyen valamilyen fogalmuk... Gyakori, hogy a diákoknak nincs rálátásuk a dolgokra. És ahogy az ember öregszik, nem azért, mert többet tud a világról, csak mert idősebb, tehát a diákoknak ekkor több információt tudok adni, több részletet. Amiből az nagyon jól látszik, hogy régebben ezeket az előadásokat szemináriumok egészítették ki. Igazából most az történik, hogy a fogadóórákban lehet arról beszélni, amire annak idején a szemináriumokon esett szó. Ez egyfajta tutori foglalkozás. Persze a létszám most újra csökken, így lehet, hogy nemsokára megint lesznek szemináriumok.”

Mint az imént láthattuk, Katalin számára a legfontosabb érték munkájában a tanítás és a tanulás élvezetes egységének megteremtése – kiemelte, mennyi mindent tanul ő is diákjaitól. Többek között arra figyel ezért, mikor ő segíti hallgatóit, hogy a tanított tartalmakat logikusan, jól átláthatóan tudja közvetíteni. Az írással kapcsolatos kérdésekre adott válaszok elemzésekor lesz még alkalom annak megtárgyalására, hogy ebben a törekvésben is egy olyan mozzanatot lehet megragadni, amely a tudományos szövegek írásakor is nagy jelentőséggel bír: ha a tanár órai munkája révén meg tudja tartani közönségének figyelmét, ezzel közvetve arra is példát szolgáltat, hogy ezt írásban is meg lehet valósítani. Katalin szavait idézve a kérdésről: „Próbálom jó előadásokat tartani szakmailag, meg fenntartani a figyelmüket. Ez nem mindig sikerül. Ebben nagyon sokat kellett változnom és még mindig állandóan változok, mert kialakult egy kis csapat, akikkel prezentációs technikákkal foglalkozunk. Az összes előadásomat most átalakítom. Az elején meglegyen az egésznek a logikája, ilyen headline-okban fölül mindig megy, hogy most hol tartunk, és ábrákkal próbálom az összefüggéseket, tehát így alakítom át, ezt most nagyon szeretem. És az előadást így sokkal élvezetesebb tartani. Próbálom úgy átadni a tudást, hogy ne legyen unalmas, az összefüggéseket próbálom ábrázolni. Ezt felrakom nekik vizsga előtt a Coospace-be, előbb nem a nappalisoknak legalábbis, mert didaktikai szempontból sokkal jobb, ha látják, hallják, írják, sokkal nagyobb százalékban megy be a fejükbe a tudás, meg a saját logikájuk szerint írják le esetleg, gondolkodnak közben. Ha megkapják, akkor hajlamosak mechanikusan, ez van föladvá, ez a ppt és akkor bemagolom... Sajnos ez teljesen elterjedt, hogy cserélgetik a ppt-ket: van, aki előadásra jár, van, aki árulja őket. Mondták, mert beszélgetek velük, a tréningeken is felmerült sokszor. Volt egy olyan feladat, hogy hogyan lehetne motiválni a hallgatókat eredményesebb tanulásra. És akkor ezek előjönnek, de onnan is tudom, hogy vannak idegen szavak, amiket valaki rosszul ír le és az három évfolyamon keresztül is visszajön. Érdekes módon nem nézik meg a hallgatók az idegen szavakat, fura mód. Nem szokás.”

Nem szokás ellenőrizni a szavak jelentését, mondja Katalin – nem szokás minden olyan részletnek utána nézni, ami nem teljesen világos, nem igazán érthető. Mi a szokás? A harmadik, negyedik és ötödik kérdés már közvetlenül az írásokra vonatkozott.

Milyen írásbeli feladatok a jellemzőek

Katalin válaszát tovább elemezve itt azt látjuk kiemeltnek, ami a releváns, hasznos feladatok iránti igényt nevezi meg: „A tréningen is adok házi feladatot, ahol minden tapasztalati tanuláson alapul, és tulajdonképpen mindjárt ki is próbálják a munkájukban, amit tanultak. Hogy másképp beszélnek a vevővel vagy a beosztottakkal. Azért választottuk a témákat, hogy tudják használni a hétköznapi életükben is, de ezt a fázist, hogy közvetlenül használja és visszacsatol, ezt házi feladatként tudom csak feladni, hogy kell írniuk olyan történeteket, ahol ők a tanultakat használták és abból konzekvenciát vontak le. Kell nekik írni egy történetet előtte és utána is, és ezeket feldolgozzuk. A házi feladatok egyéniak. Van ezenkívül a szakdolgozat. Azaz most nagyon nagy bajban vagyunk, mert elnökünket utánozza mindenki, tehát plagizálnak. Nagyon. Ezért többen megbuknak. Persze nem hinném, hogy összefüggés van. De idén nagyon nagy a probléma.”

Ugyan nem tettem még fel a második szakaszban témaként jelentkező kérdéseket a plágiumról, de Katalin már ebben a részben utal nemcsak arra a kedvező hatásra, amely egy életszerű, hasznos feladat teljesítésével jár, hanem arra a társadalmilag káros jelenségre is, amely a hazánkban az interjúk felvétele idején Schmitt Pál doktori értekezése kapcsán alakult ki.

A műfaji, tartalmi és terjedelmi sokszínűség látható az idegen nyelvet oktató kolégák válaszaiban. Következzenek tehát most András, Béla, Apor, Nóra és Róbert válaszaiból az erre vonatkozó részletek:

Az András által adott feladatok: „Ugye vannak a házi dolgozatok, referátumok, akkor vannak az úgynevezett évfolyam dolgozatok, ez a régebbi, az ötéves képzésben volt, tehát amikor pont ezért vezettük be, hogy az ilyen nagyobb lélegzetű húszoldalas dolgozatokat, amiből kettőt kellett, hármat, szigorlatig írni, hogy belejöjjenek az írásba, hogy ne a szakdolgozat legyen az első komolyabb munka. Persze vannak a zárthelyik, ami általában nem teszt, hanem mondjuk elemzések, csak azért íratom mégis ilyen zárthelyi formában, mert akkor nincs az, hogy mástól átvett és könyvekből kimásolt gondolatok, hanem megkap egy szöveget, amelyhez hasonlókat ugyan kapott, de ugyanezt nem, és akkor ott kell a saját gondolatait elmondani az idegen nyelven. Pont azért, hogy lássam, hogy mennyire tud önállóan, meg itt persze az íráskészség felméréséről is szó van.”

Béla kurzusai: „Leginkább az »Írás és Fogalmazás« című kurzus keretén belül adok írásbeli feladatokat, és olyanokat, amelyeket az alap írás-fogalmazáskészség fejlesztéséhez az alapképzés tanmenete előír: leíró, összehasonlító (leíró), érvelő, tudományos, stb. esszéket, hagyományos, nyomtatott formában.”

Feladatok Apor előadásain és szemináriumain: „A kurzusaimon a dolog természetéből fakadóan nincsenek írás feladatok. Ott teszt van. És az nem nevezhető írás feladatnak. Számomra az folyamatos prózai szöveg alkotása. Egy másik kurzusomon az első egy nagyon rövid szöveg, nem kell hozzá kutatni, inkább csak valamely olvasmányról megírt beszámolót jelent. A feladatok ettől kezdve hosszabbodnak. És van csoportos feladat is. Ezek a szokásos típusok az óráimon.”

Nóra válasza oktatási szintek szerint: „Szintekben tudok gondolkodni. Általános iskolában például minden órán adtam rövid azonnal teljesíthető és értékelhető

írásfeladatot. Ez nagyon fontos, amit én is értékeltem, és ők is az egymását, illetve olyan feladatokat, amiket ők rögtön tudtak önértékelni az általam megadott kulcsok vagy alapelvek szerint. Ez azért fontos, mert az írás az egy ugyanolyan készség, mint a másik három, ahol a feedback szerepe meghatározó. A gyöngye pontja az írásnak az, ha túl hosszú idő telik el – az írást megírtam, én nyitott szívvel várom, hogy valaki majd elolvassa, és kapjak rá valamilyen visszajelzést. Alapelv, hogy amiről szól, arra reflektálok elsősorban, és másodsorban arra, hogy hogyan van megírva. Ebben viszont faksznis vagyok. Az nem egy elhanyagolható része a dolognak, ugyanis itt egy angol szakról van szó, ezzel együtt elsősorban nyilván azt demonstrálok, hogy nagyon érdekel, hogy miről szól. Olyan feladatot adok nekik, amiről mi mindketten úgy gondoljuk, hogy ő itt nekem valami olyat fog írni, amit nekem érdemes elolvasni. Én nem tudom előre a választ. Olyat nem kérdezek. Illetve mondjuk egy bevezető előadáson egy tesztben olyan választ várok, ahol mondjuk egy definíciót, ott írja nekem, hogy melyik a legjobb definíció, de nincs egy jó válasz, ott is meg lehet fogalmazni másként. Szeretem a kreatívabb, önálló reflexiót igénylő feladatokat, mert engem is motivál, ha érdekes számomra a feladat. Tehát olyan feladatot adni, ami rémesen unalmas nekem mint értékelőnek, az nem egy jó pedagógiai fogás, mivelhogy én is ember vagyok. Azokat a feladatokat, amiket adni szoktam, amik egyébként lehet, hogy ez fontos, azok általában jól strukturáltak. Minden diák tudja, hogy én mindent dolgozatot fájlban kérek, most már sok éve, és mindenki dolgozatát elmentem, sőt, ezt a kurzus elején elmondom, hogy ha ő azt a mondjuk szemináriumi dolgozatot egy szakdolgozathoz használni szeretné majd mint egy alfejezetet vagy csak egy részét, akkor nem javaslom, hogy elveszítsse. De ha netán nem találná meg, akkor bennem megbízhat.”

Róbert szerepe az írás oktatásában és az írásktatás oktatásában az egyetemen: „Nálunk vannak olyan kurzusok, hogy Academic Writing, tehát az írást általában véve ennek a tutorai szokták adni, és ilyen módon én mentesülök bizonyos szempontból az írásbeli feladatok föladata alól, merthogy nem kifejezetten a munkámnak a része az írásbeli munka. A jelenlegi kurzusaimon a diákok nem írnak. Az írástanítást beveszem módszertani óráimba, de ez nem feltétlenül jelenti azt, hogy én értékelem a hallgatók írásbeli munkáját, de tanítom azt, hogy hogyan kell írást tanítani. Ezenkívül azért meg kell, hogy mondjam, hogy rengeteg írásbeli dologgal találkozom, mert az életem nagy része mégiscsak az írás körül forog, még ha nem is konkrétan ezt tanítom, ugye túl a saját írásaimon, a hallgatók közül néhányan hozzám írják a BA szakdolgozatukat, MA szakdolgozatukat, és miután a PhD-ben is benne vagyok, supervisor vagyok PhD-hallgatóknak, akik állandóan különböző írásművekkel bombáznak. Tehát inkább ők adják nekem a feladatot, hogy nézzem át ezt vagy azt a részt.”

A listán tehát szerepelnek házidolgozatok, referátumok, évfolyamdolgozatok, különböző retorikai fókuszú esszék, önértékeléssel járó osztálytermi írások, továbbfejlesztő tanulmányok, szakdolgozatok, különféle gyakorisággal és terjedelemmel. A kollégák elmondásából jól követhető, hogy ezeket a feladatokat a legtöbb esetben a tanár adja, aki, mint Nóra ki is fejt, ügyel arra, hogy a téma az olvasó számára is magában rejtse az újdonság lehetőségét. Ez az autentikus olvasás egyik kritériuma. Ugyanakkor nem értesülünk arról, bár ilyenre valószínűleg a kollégák gyakorla-

tában is van példa, hogy maguk a diákok kezdeményeznék az írást, kivéve azt az esetet, amelyet Róbert is megfogalmaz, amikor a diákok bombázni kezdik konzulenseiket szakdolgozati fejezeteikkel. Nóra már az erre a kérdésre adott válaszában részben megelőlegezi a következő kérdésben feszegetett tartalmat, az írásokra adott visszajelzés minőségének fontosságát hangsúlyozva.

Katalin mellett Bálint az, aki magyar nyelvű kurzusokat tart, és anyanyelven írt dolgozatokat értékel. Látható, hogy ő az igényesen felépített, a rész-készségekre alapozó megközelítés híve: „Nagyon sokat. Minden esetben annotált bibliográfia készítésével kezdünk. Ebből a hallgatóknak a pillanatnyi ismereteit lehet levonni. Mindig van egy olyanfajta esszé, amely forrásfeldolgozáson alapul, ez egy féléves. Én kezdetben nagyon szigorúan ellenőrzöm a forrásismeretet, gyakorlatilag óránként. Minden órán van két-három perces olyan beszámoló, amikor néhány buta kérdéssel ellenőrzöm azt a szövegszerű ismeretet, tehát nem feltétlenül a mély értelmet... Tehát azt, hogy megismerjük ezt a dolgot. Viszonylag gyakran, tehát félévente volt két zárthelyi. Egész órás, egy előadásnyi idő alatt az eddigi ismereteknek a rendszerét, illetve a tényszerű ismeretet kérem számon. Ennek a műfaja mindig vegyes, van egy nagyon picike teszt-rész és a legtöbb az rövid esszé-válasz. És egy mindig szokott lenni valamilyen nem szöveges forrás elemzése: tárgyelemzés, vagy képelemzés. A félév-záró esszét pedig otthon írja meg. Az mindig van. Az a kurzus aláírásának a feltétele, ez a forrásfeldolgozás... 10-15 ezer karakternyi esszé.”

Érdekes megfigyelni, hogy valamennyi felsorolt írásfeladat a hagyományos műfaji keretek közé illeszthető: akkor is, ha számítógépes fájlként kell beadni értékelésre, ezekre a műfajokra a tradicionális jegy jellemző. Nem találunk példát a mai fiatalok által olvasott és írt műfajok írásfeladattá válására – tehát nem integrálódik a blogokban, a közösségi oldalak hálózatán megjelenő vagy éppen az elektronikus könyvek és kiadványok írása a kollégák kurzusain.

Hogyan adnak értékelést a feladatokról

Láthattuk az elméleti fejezetben, többek között *Frankenberg-Garcia* (1999) és *Donahue* (2008) munkáit hivatkozva, és az interjúban résztvevők közül Nóra is utalt már az írások értékelésének szempontjaira. A negyedik kérdés az erre vonatkozó tapasztalatokat és gyakorlatot igyekezett feltérképezni, hogy megismerhessük, miképpen tükröződnek az oktatási elvek ezen a konkrét területen. A praxisra vonatkozó elvek széles skáláját mutatják az ezt firtató kérdésre adott válaszok, melyek közül a megfontolásra különösen érdemeseket emelem ki a következőkben.

Apor részletekbe menő pontossággal számol be értékelési gyakorlatáról és arról, ennek során viszonylag alacsony azoknak a diákoknak a száma, akikkel a folyamatorientált megközelítés hatékony: „Az elsőnél természetesen, ahol rövid esszét kell igazából írni, itt piros tollat használok, és sajnos szokásom, hogy sokat írok rá. Az utolsó esszével az a probléma, hogy az már a kurzus végén jön, és sokakat egyszerűen nem érdekel, hogy visszajöjjenek az esszéjükért. Úgy tűnik, hogy az a jellemző attitűd, hogy csak legyen meg a jegy, és az, hogy az esszé egy folyamat része legyen, hogy mondjuk a következő esszé jobb legyen, hogy lássák, mit is csi-

náltak jól, esetleg egy jobb szóhasználattal, az már keveseket érdekel. Ezenkívül még azt is tapasztalom, mint anyanyelvi beszélő, hogy szinte automatikusan korrektúrázom a szöveget. Jelölöm a szövegben a hibákat, és ezt figyelembe is veszem a végső jegynél. Mint minden tanárnak, nekem is van néhány mániám, mint például a bekezdések jelölése, az idézőjelek, amelyeket nem alul, hanem mindig fölül teszünk ki, hogy angolul nézzen ki a dolog. Időnként van egy kis szeánszom az egész csoporttal. Ahogy értékelem az esszéket, leírok pár dolgot, amelyek nem az egyes diákra vonatkoznak csak, hanem általában az egész csoportra.”

András és Béla is idegen nyelvű kurzusokat tartanak, és értékelési gyakorlatukban a hangsúly több szempontból rokon az Apor által megfogalmazottakkal. Előbb lássuk András eszmefuttatását: „Mindegyikre kapnak egy jegyet, egy részjegyet, és annak a végeredménye, bár súlypontoszva nyilván a zárt helyi adott esetben nagyobb súlyt kap, mint mondjuk egy hevenyészve összezsapott referátum. A jegyek nagy átlagban ilyen jó közepesre szoktak kijönni, ami azt jelenti, hogy egy-két ötös van, és ugyanígy egy-két elégtelen esetleg, és a zöme meg hát az a kettőtől négyig. Vannak persze nagyon jók, de hát azért az sajnos persze nem olyan túl sok. Nem szoktam annyira részletesen, hát attól függ, ha mondjuk egy teszt van, akkor ugye az egészet pontosan végig kell gondolni, hogy akkor melyik kérdés hány pont, ha már egyszer pontoszunk, ugye akkor, most egy ilyen fogalmazás jellegű, kifejtős, tehát mondjuk a zárt helyi esetében nincs, hát az emberben nincs külön már egy ilyen írásba rögzített vagy pontokba kibontott... Kritériumok az emberben már rég benne vannak. Ez nem biztos, hogy megvan a diákokban is. Inkább előtte szoktam felhívni a figyelmet, mert utólag már... A jegyet és a nevemet írom a dolgozatokra, amit rá szoktam még írni ilyen széljegyzetek formájában, hát először is igen, jegyzetek hozzá általában, például illet, hogy most, ha a nyelvhelyesség nagyon rossz, akkor az elejére odateszek már előre egy felkiáltójelet, hogy jelezzem, nyelvtanilag ez itt elfogadhatatlan vagy helyesírás szempontjából, vagy nagyon rossz. A szöveghelyet pedig úgyis tudja, mert mindig kijavítom. Én javítom. Én pirossal javítom. Persze, hogy lássa, hogy miket. Ez az értékelés része, hogyne. Ez rengeteg munkát vesz igénybe. Ezek nem olyan javítások, amiket nem lehet megérteni. Ha a ragozás nem megy, az kiderül, mindenfajta hiba előfordul, de mondjuk a legtöbb valóban a ragozásban.”

Béla is jelzi a szövegben a hibákat és a végén a pozitívumokat is: „A szövegben jelölöm a tartalmi, szerkezeti, nyelvi, lexikai, központoszási vagy egyéb formai problémákat. Az írásbeli munka végén mindig adok legalább 2-3 mondat szöveges értékelést is, összefoglalva a munka fő erőnyeit és/vagy hiányosságait/problémáit. Ezen túlmenően, az írott munkák kiosztásakor mindig összefoglaló ismertetést/elemzést szoktam adni a csoport munkáiban tapasztalt, viszonylag tipikusnak mondható jelenségekről, hogy felhívjam rájuk a hallgatók figyelmét. Ezek általában negatívumokra/hibákra szorítkoznak, de időnként egy-egy kiváló munkát, vagy annak legalább bizonyos példaértékű részeit is felolvasom, vagy még inkább a szerzőt kérem meg erre. Hasonlóképpen, »elrettentő« szakaszokat is szoktam felolvasni az elkészült munkákból, csak ezeket (természetesen) név nélkül idézem.”

Teljes terjedelmében teszem közzé Róbertnek erre a kérdésre adott válaszát, mivel abban pontosan nyomon lehet követni egy jó alapokra helyezett szakdolgozati

konzultációs folyamat működését, egyben betekintést nyújt abba, a kolléga miképpen látja a szakdolgozó hallgató igényeit és lehetőségeit éppúgy, mint azt, hogy az ezek során felmerülő problémákra milyen válaszok adhatók – amikor erre lehetőség van. Mint Apor, ő is megemlíti mániáit, azokat a nyelvi jegyeket, melyekben szigorúan megköveteli diákjaitól a nyelvi fegyelmet: „Maga az írás az az egész szakdolgozat-készítés folyamatának a része. Itt van egy bizonyos témaválasztás, annak megvitatása. Elmondom, főleg a tapasztalatlan BA hallgatóknak, hogy egy szakdolgozat hogyan tevődik össze, adok nekik mintákat, elmondom, nagyon katonásan, hogy kellene az egyes fejezetek, hogy legyen egy absztrakt, legyen egy bevezetés, legyen egy lit review, és így tovább, tehát ezeket elmondom, megbeszéljük azt, hogy mi legyen az ő kutatásnak a témája, ahhoz kellene kutatási kérdések, kell választani egy kutatási módszert, ezután következtetés, befejezés, satöbbi, maga az írás egy része, nyilván, hogy a csattanója lesz az egész kutatási menetének. Csak azt akarom jelezni, hogy nem öncélú az írás, ez egy manifesztálódása az ő egész gondolati, kutatói tevékenységének. Ahhoz szoktam ragaszkodni, de nagyon sokszor fölsülök ezzel, hogy mondjuk a hallgató októberben kiválasztja a témát, jóváhagyják, satöbbi, és akkor én megállapodok vele, hogy ő karácsonyig készít először egy egyoldalas vázlatot, amit én átnézek, részben számítógépen, nagyon is belemerve a nyelvi dolgokba, visszajelek, majd utána egy szóbeli beszélgetés során javaslatokat teszek, kifogásolok bizonyos dolgokat, majd megállapodunk abban, hogy karácsonyig neki a lit review-t többé-kevésbé be kell fejeznie. És meg kell írnia, persze mindazt figyelembe véve, hogy ő mi kutat, milyen kutatási kérdésekhez keresi a rettentő okos embereknek a véleményét, ami az irodalomjegyzékben jelenik meg. Utána így havi lebontásában tulajdonképpen haladunk tovább, és ő február végére el kell hogy jusson optimális esetben odáig, hogy tulajdonképpen kész a dolgozat, az első draft formájában, amiben gyakorlatilag minden benne van, esetleg mondjuk a befejezés nem, tehát a konklúzió esetleg nem, de lényegében véve megírta a dolgozatát, és az utolsó egy hónapot már kizárólag arra szánjuk, hogy abból egy gyönyörűségeken szép, formai szempontokból is, meg nyelvhelyességi szempontból idézőjelben tökéletes mű szülessen. És így jutunk el március végére vagy április közepére, amikor ténylegesen benyújtja bekötve a disszertációját. Ez az optimális eset, majd utána elmondom a valóságot, de amikor ők benyújtják ezeket a rész anyagokat, persze írásban, akkor én ezeket rettenetesen tüzetesen megnézem, tehát megnézem, hogy az egésznek van-e füle, farka, koherens-e a szöveg, valóban azokat a kutatási kérdéseket próbálja-e megválaszolni, az ő saját empirikus vagy nem annyira empirikus kutatásával, amiket fölített az elején. Ez az egyik része, másik része pedig formailag. Tehát rettentő szigorúan próbálom venni azt, hogy a szövegben például tett utalások azok az irodalom jegyzékében szerepelnek-e és fordítva. Itt mindig vannak kis csúsztatások, csalások, az ember a saját munkájában is tudja azt, hogy hát azért nem mindig annyira száz százalék az a dolog, amit ő elképzelt, mert vannak olyan referenciaforrások, amelyek talán nem olyan pontosan ülnek, nem mindig minden olyan rettentő releváns, mint ahogy az ember akarja, tehát nyilván ilyen dolgok vannak, ezt minden kutató el szokta követni, ezeket az apróbb bűnöket, de alapvetően filológiai szempontból én legalábbis rettentő szigorú vagyok, és ugyanígy nemcsak koherencia, de kohézió, hogy igenis ne írjon olyat az

elejére, hogy therefore, ami nem az előző mondatból következik. De én bevallom, és lehet, hogy ez nem jó dolog, de én nyelvtileg kijavítom az ő részszovegeit, amit talán nem kéne, de rettenetesen idegesít az, ha mondjuk többes számú alannyal indít, majd utána egyes számú lesz az ige. Mivel ma azért már kilencven százalékban elektronikusan nyújtják be a különböző részeket, én korrektúrajelekkel mindenféle megjegyzést teszek magában a szövegben, kihúzom a therefore-t, odaírom a margóra, hogy miért therefore ez, miből következik ez? Elégképpen alaposan foglalkozok a szöveggel. Formálisan tanítják ezeket a szavakat, a tankönyvekben vannak ilyen fejezetek, hogy linking words, ugyanakkor az although használata meg teljesen hiányzik – nem tudom, hogy ez csak a magyar tanulókra jellemző-e.”

Az eddigi példákban, a kérdés természetéből adódóan, a hangsúlyt a kollégák arra helyezték, hogy milyen az általuk adott visszajelzés módja – formája, gyakorisága, tartalma, médiuma. Korábban is láttuk már Nóra erre a kérdésre vonatkozó válaszát, és ezt most folytatja azzal, hogy kiemeli, mi is történik vagy mi lenne jó, ha történne ezzel a feedbackkel – amely nemcsak az egyetemen belül, hanem azon kívül is hasznos lehet, ha például megérti általa a diák, hogy egy bizonyos hiba milyen szociokulturális jeggel azonosítható. Szeretném felhívni a figyelmet arra a stílusra, ahogyan a kolléga a tökéletes írás fölött érzett örömét fejezi ki: „Mindig minden írásbeli forduló után adok általános visszajelzést, aminél nem mondom meg, hogy melyik diák írásából származik, azt ő majd feldolgozza, amikor beszélek róla, hanem az órán arról beszélek, hogy azok az írások, amiket elolvastam, és nyilván mindenkitől kaptam, azokról általában úgy érzem, hogy valamilyen szempontokból nagyon pozitív, azt mondom először, és amit úgy látom, hogy esetleg tipushiba vagy többeknél probléma, azt is kiemelem konkrétan megmondom, hogy mondjuk az, hogy the sequence of tenses ez valamilyen oknál fogva... és azt is megmondom, hogy könnyen lehet, hogy azért, mert azokban a szövegekben, amiket ők olvasnak ez már a native speaker sem használja, de azért még próbálunk meg még picikét azért erre is figyelni, mert magyarul sem mindegy, hogy suk-sük vagy ehhez hasonló, tehát mondom akár magyarul olyan hibát, hogy azt lássa, hogy róluk milyen kép alakul ki, ha így írnak. Különböző is, tudományos angolul van még reported speech és egyebek. Ez az általános része. Ez nem mindig tud megvalósulni, mert van olyan, amikor a kurzus végére adják be az első verziót és utána a második verziót és így mindenkinek csak önmagának adok visszajelzést és ezért a többiek nem tudják, hogy mit hall a másik. Minden feladatot át lehet, nem lehet, át kell írni, kivéve, ha az első verzió maga a tökély. Ilyenre egyébként néha van példa, azt ki szoktam említeni és illet akkor fogadok el, hogyha minden kritériumot, amit előre természetesen silabuszban megadok, úgy látom, hogy a lehető legjobb szinten teljesít, de azért, mert mondjuk három helyen valamit mellőzött vagy a paragraph structure két helyen nem egészen úgy sikerült, vagy két hivatkozásban nem volt következetes, de a többiben igen, akkor ezért azt szoktam mondani, ez durva, ha azt szeretné, hogy nálam a legjobb verzió legyen elmentve, akkor nem bánom, ha még azt is elküldi javítva, ha szeretné. Aki úgy érzi, hogy ő már tényleg nagyon klassz, ők általában ügyelnek arra, hogy akkor az is ott legyen. Nem biztos, hogy azonnal. Van, hogy elhalasztja és a félév végén. Nem állítom, hogy ez a leggyakoribb eset. Én ezeket meg szoktam dicsérni, sőt, olyat is mondom, ha én így tudtam volna írni, amikor ennyi éves vol-

tam, mint ő, akkor nem is tudom, hol tartanék. Azt is elmondok nekik, hogy nekem ez bevált, ezt ha egy publikációra adok be egy cikket, ugyanezt használják velem, és minden diáknak vagy a szöveg legelejére, azért az elejére, mert különben volt, hogy nem olvasta el a végét, mostanában már úgy csinálom, hogy a fájlba beleírtam a megjegyzéseimet, és van, ahol a hibákat is javítom, tehát amiről úgy gondolom, hogy javítani kell, az első egy-két illet azt kijavítom és azt is oda szoktam írni, hogy It's your turn. Hogy vegye észre, hogy nem fogom neki végigjavítani... Van, akinek magyarul írom a visszajelzést. Ilyen is van, de a többségnek angolul. Magyarul akkor írok, ha ez egy második draft, amikor azt látom, hogy őneki én akár angolul akármit is írhatok, mert attól nem lett jobb. És ez ilyen szempontból nagyon durva, de előfordul. Általában akkor írok illet, amikor azt, hogy ez nem elfogadható, not acceptable, és erre mondjuk jön a narratív frame-ben a ki volt beteg, hol havazott, mennyi munka van, tehát magyarul a kifogások, akkor magyarul megfogalmazom. Magyarul megerősítem, hogy elégtelen. Van ilyen. Nem sok.”

Az anyanyelvi feladatok értékelése kapcsán Katalin az internet nem megengedhető használatáról is beszámol, Bálint pedig, Aporhoz hasonlóan, arról, hogy részletesen korrektúrázza a szöveget. Érdekes lesz megfigyelni az utolsó kérdésre adott válaszok elemzésekor, hogy miként vélekednek ennek a gyakran alkalmazott, de eredményesség tekintetében nem kellőképpen igazolt technikáról a kollégák.

Katalin a kutatási és írásfolyamatról: „A szakdolgozattal kapcsolatban van a legtöbb visszacsatolás, mert van ilyen szeminárium, először be kell adniuk egy 15 oldalas kutatási tervet, akkor azt értékelem, én úgy szoktam, hogy lementem a gépre, és pirossal beleírom, hogy mit javítson, mi nem tetszik, meg mi tetszik. Elküldöm neki e-mailen. Ő akkor visszaküldi, hogy javította, újra megnézem, de közben jön is konzultálni. A szakdoli a BA-n 30 oldal valamennyi, a mesterin meg 50 körül. Nem igazán értik, hogy ők miért nem kopizhatnak az internetről dolgokat. Ezt nehéz velük elfogadtatni, egyre nehezebb.”

Bálint az értékelési technikáról: „A forrásismeretet minden esetben plusszal és mínusszal jeleztem, akiknek ez nem volt jó, azoknak pótolni kellett. Zárhelyiket kérdésenként javítom. Jó, nem jó. Ráírom a pontszámot, és jelzem a hiányt vagy pedig az elégedettségét, jelzem a helyesírást. Tehát azt folyamatosan javítom. A fél-év végi esszéket pedig szövegesen értékelem. Annak a prezentációjával kezdődik, hogyha sikeres volt, minden vizsga.”

Végül az ötödik kérdés arra invitálta a hét kollégát, hogy reflektáljanak a gyakorlatukra elmondottakra. A válaszok közben felmerülő további kérdéseim alapján még megkértem őket, térjenek ki arra is, lehetne-e, és ha igen, hogyan lehetne továbbfejleszteni ezt a gyakorlatot és arra is, hogy véleményük szerint mennyire elégedettek a jelenlegi helyzettel a diákok.

Mennyire elégedettek a kollégák gyakorlatukkal

Béla, aki számára az emberek szeretete a legfontosabb szakmai érték, és aki részletesen elemezni szokta a diákok írásainak egyéni és általános jegyeit, a hatékonyság növelésének lehetőségeit és korlátait is átgondolta. Fontos támogatni azt az igye-

kezetet, hogy ő is alkalmazza a diákok kooperációjának igen autentikus és autonóm módozatait: „Úgy gondolom, működik, bár ha az idő, a munkaterhelésünk és a tanulók létszáma ezt lehetővé tenné, sokkal hatékonyabban, részletesebben és még inkább személyre szabottan lehetne tenni. A fenti értékelési formát időnként kiegészítem hallgatói értékeléssel, amikor a tanulók egymás munkáit értékelik egy megadott szempontrendszer felhasználásával. Ilyenkor minden tanuló elolvassa és a fent említett szempontok alapján értékeli a csoport többi (álnevesített) tagjának a munkáját, majd az összesített eredményeket (amibe az egyes értékelési szempontok szerinti részeredmények ismertetése is beletartozik) felírjuk a táblára, amiből mindenki következtetéseket vonhat le munkájának értékéről. Ezt a technikát a nyelvi alapvizsgára történő felkészítésben szoktam alkalmazni. Többszörösen is hasznosnak tartom: a hallgatók megismerkedhetnek a vizsgán támasztott elvárásokkal, megismerhetik a tanárok által használt értékelési rendszert, a társaik munkáiban tapasztalt pozitív és negatív példákon keresztül remélhetőleg javul az önértékelésük, és ötleteket kaphatnak további munkájukhoz.”

Mint emlékszünk, Bálint az a kolléga, aki a fő oktatási értéknek a hosszú távú fejlesztést és a kölcsönös inspirációt tartja. Ennek tükrében jó érzéssel ecseteli egy olyan kurzusán a diákok sikerét, ahol ez a törekvés az írásokban is tetet tudott öltetni, a hatékony tárgyi tanulásnak és tanításnak köszönhetően: „A feladatok minden félévben újra teremődnek. A csoport szintjének, a saját céljainak megfelelően, nem ad hocok, de ez folyamatosan változik, tehát nincs ilyen szempontból feladatbankom. A jegyzeteimben, amik elérhetők, azokban nagyon sok ilyen ellenőrző kérdés van, szöveges jegyzetekben, egyetemi jegyzetekben. Nyilvánvalóan a kérdésnek a logikáját sejteni fogják, de elég gyorsan rájöttem, hogy gyorsan begyűjtik, miután elektronikusan elérhetők a jegyzeteim és az óravázlataim, a tavalyiak meg a korábbiak szépen össze van nekik gyűjtve. Azért változtattam, mert kiderült, hogy a hallgatóknak egyszerűbb beszerezni ezeket. Azt sosem tudom megmondani, hogy ezek mennyire válnak be, most megint van egy nagyon jó csoportom, érdekes módon csak lányok vannak, ők nagyon felhúzzák egymást. Lehet látni, hogy az írásfejlesztés, szövegalkotás nagyon sikeres. Annymira biztonságos tényismeretük van, hogy teljes mértékben felesleges megkérdezni tőlük olyan dolgokat, amik elhangzottak órán, mert tudják. Annymira el lettek kapva, nagyon jó tanári kollegiális csoport van és több kurzus is nagyon jó, és képzeld el, BA-ban van ez most. Az órák eléggé egymásra épülnek ahhoz, hogy egymást támogassák. Mindig van téma átfedés, úgy látom, hogy most nem kell az egyszerűbb ellenőrzési technikákat bevenni. Vannak, amikor menthetetlenül kell, amikor minimum követelményeket kell számon kérni.”

Katalin volt az az interjú során, aki talán a leginkább önkritikus gondolatokat fogalmazta meg. Az értékeléssel kapcsolatban mondhatni teljesen elbizonytalanodott, mivel az ő számára ez a gyakorlatnak egy olyan területe, amely ellentétes személyiségének egy központi jellemzőjével és olyan eseményekről is beszámol, amelyek más kollégák értékelési gyakorlatának káros hatásait igazolják. Ugyanakkor felteszi azt a kérdést is, eleve jogosult-e az oktató az írást értékelni, ha azt nem tanítják meg a hallgatónak: „Nagyon gyenge vagyok az értékelésben. Nagyon kapcsolatorientált vagyok, nem szeretek rossz jegyeket adni, muszáj azért, de a szakdolgozatnál sok

problémám is van, mert amire én hármast adok, a kollégám meg egyest. De szubjektív az egész, mert most akarjuk kidolgozni a karon, egyszerűen csak a formális szempontok vannak fönna a neten, és a PhD-seket ugye ilyen akadémiai viselkedésre szocializálják és nagyon durva akadémiai bírálatokat adnak a szakdolgozóknak, nem egy szakdolgozó pszichiátrián kötött ki. Valaki például a mesterszakon teljesen összeomlott egy ilyen bírálatból. Nagyon durva akadémiai stílus. A saját PhD-men is nagyon durva volt és itt is a PhD-iskolában. Ha konzultálok a hallgatóval, látom a problémáit, elmondja, hogy ő ezt éjszakánként írja a távoktatásban sokan, valahogy nem tudok attól eltekinteni, hogy ennyit bírt, és mondjuk egy kettes helyett hármast adok neki, mert tudom, hogy rosszul esik, ha kettest kap. Látom a korlátokat. A levelezősöket nem tanítjuk meg, hogy írjanak, és nem tudnak. Ők sehol nem tanulták meg, hogy hogy írjanak egy tudományos munkát. Nagyon sokan nem tudják ezt az olvasmányokból sem leszűrni. Nagyon kevesen. Egyre inkább azt gondolom, hogy ez egy készség, amit gyakorolni kell. Ez nem egy képesség. Itt nem írók vannak, hanem közgazdászok, ők a számvitelben, a matekban erősek. És akkor kell neki írni egy szakdolgozatot, egy tudományos munkát. Már eleve az, hogy tudományos, azt is nehezen értik meg, hogy operacionalizálni kell, hogy kutatási cél kell, hogy mérni kell. Én abban is problémát látok, hogy nagyon elmennek az ilyen üzleti menedzsment, de nagyon lájtos stílus felé sokan, és abban semmi tudományos nincs. Hogyan legyünk tíz nap alatt a világ urai, hogyan adjunk el többet, és akkor leírják a személyes tapasztalataikat, abban semmi tudományos nincs, hogy valaki nagyon színesen meg nagyon jól ír, ilyen is van sok, azok között, akik dolgoznak. Ez az üzlet, ez a munkájuk. Van, akinek nagyon jó képessége van ahhoz, hogy írjon, csak éppen nem tudományos munka, amit csinál, hanem például leírja, hogy ő a csoportjában hogyan végezte a csapatépítést, hogyan sikerült sokkal többet eladni, hogyan bánnak az ügyfelekkel. Csinált volna legalább öt interjút, és azt elemezte volna, vagy egy esettanulmányt. A tréningeken viszont csak a saját tapasztalatot kell megírni és hogy ő fejlődött-e esetleg vagy ő most másként lát-e egy konfliktust.”

Az írások értékelését elemezve Nóra, aki a kritikus gondolkodás, a kutatás elkötelezettje, a diákok hozzáállását ecseteli és emeli ki annak hosszú távon való érvényességét, aminek van egy igazán odaadó, praktikus vonatkozása is: „A diákok többsége először nagyon meg van lepve, tehát nem hiszi, hogy ez így fog történni, amikor elmondom, hogyan fog történni. Általában jó néven veszik, és hosszú távon, ha visszajön, akkor elmondja, hogy ez másnál nincs így. Előfordul, hogy éreztetik velem, hogy ez aztán már tényleg fakszni, amire én azt mondom, hogy ha ő azt szeretné, hogy az én komputeremen egy ilyen közepes szöveg maradjon, ami igazán lehetett volna jobb, ha még egy kicsit próbálkozik, akkor tegye.”

Apor saját gyakorlatát történelmi kontextusba helyezte, és valami hasonlót mond akkor is, amikor arra reflektál, milyen hatékony az általa alkalmazott visszajelzési eljárás: „Mindig az volt az érzésem, hogy az a tanárok felelőssége, hogy a diák tizenhat éves koráig mindent megtegyen azért, hogy a tanítás érdekes legyen. A tizenhatodik születésnap után ez a felelősség áthárul a diákra, akinek onnantól a saját céljai érdekében kell tanulnia. Ez nem azt jelenti, hogy az órák onnantól legyenek unalmasak, csak azt, hogy a felelősség áthárul a tanárról a diákra. Onnantól ez már nem az én felelősségem. Vannak aztán olyanok, akik azt mondják, erre megvannak

a speciális kurzusok, miért nem végzik a kollégák a dolgukat ott, hogy a diákoknak helyes legyen az angoljuk. A dolog másik oldala az, hogy nagyon örülök, ha leülhetek egy diákkal, ha van egy esszé például, amiben majdnem biztos, hogy hibák is vannak, akkor jöhetnek a fogadóóráimban, több is van, mint amire szükség lenne, és van arra mód, hogy megbeszéljük ezeket azokkal, akik valóban érdeklődnek. És ahogy mondtam, vannak is ilyenek.”

A nagyobb lélegzetű dolgozatok értékelésének hatékonysága András szerint részben azért nem lehet teljes, mert akkor már nincs lehetőség a diákokkal való konzultációra, hiszen vége a félévnek. „A munka szempontjából, ha a mennyiséget nézem, akkor elégedett vagyok, ha az eredményét, akkor nem. Az nem sikerül sok esetben, mert ha ezt az utolsó órában íratom, pláne még olyan is van, hogy már a vizsgaidőszakban, a mostani rendszer azt lehetővé teszi, hogy jegyet majd csak később kapják meg, tehát magyarul akkor nincs alkalmam már arra, hogy összecsóditsem a társaságot ezt megbeszélni, tehát ebből a szempontból ezt még csiszolni akarom vénségemre, akkor azt tehetem, hogy korábban kell íratni. Szoktak azért írni, hogy miért kapott ennyit, hogy miből tevődik össze, hogy jött össze ez a végső jegy. És akkor megírtam neki.”

ÖSSZEFOGLALÁS

A kollégák körében végzett kvalitatív kutatás első része az oktatói, ezen belül az íráspedagógiai gyakorlat felmérését és elemzését szolgálta. Láthattuk, milyen tudatosan igyekeznek megfelelni azoknak az elveknek, melyeket a legfontosabb értéknek tartanak gyakorlatukban. A diákokkal való interakció számos pozitív példájáról számoltak be és osztották meg az ezzel kapcsolatban megszerzett tapasztalatokat. Viszonylag kevés szó esett ugyanakkor az egyes intézményeken belüli és azok közötti kollegiális és szervezeti kapcsolatokról, részben természetesen a kérdések fókusza miatt.

Mindenesetre számomra egyértelműnek tűnik, hogy a hét oktató elbeszélésének elemzése egy olyan kép megismeréséhez juttathat közel, amelyre a továbbiakban is szükség lehet a pedagógiai megközelítések megismerése, esetleges gyakorlatba illesztése érdekében. Ami a kollégáknak az anyanyelvi és idegen nyelvi írásról, a készségek tanításának és taníthatóságának kérdéséről, céljairól tett megállapításait illeti, azt tapasztalhattuk, hogy a gyakorlatról megosztott információk, vélemények és preferenciák szerint nagy szerepet tulajdonítanak a folyamatoknak, bár a kurzusok szerkezete miatt a végső visszajelzésre nem mindig marad lehetőség. Igen érdekes kép rajzolódott ki az írásfeladatok műfajairól és tartalmáról. Mint a fejezet címében is kiemelt gondolatban Nóra elmondta, az írás végső soron leképezése annak a tartalomnak, amelyet az odavezető kutatás során szerzett a diák – és az oktató. Az étellel, az egyetemi valóságon kívül létező valósággal való kapcsolat az ő és mások számára is igen fontos tényező és motivációs lehetőség.

Ezek mellett az eredmények mellett azonban a kutatásnak számos korlátja is van, részben abból eredően, hogy nem volt célom, hogy összevegyem a tanári nyilatkozatokat és reflexiókat magával a tanári gyakorlat megfigyelésével. Ez részben

a vizsgált kérdések jellegéből fakadt: olyan longitudinális felmérésre lett volna ehhez szükség, amelyben a módszereffektus valószínűleg túlságosan nagy szerepet kapna: nem tartom könnyen kivitelezhetőnek például a szakdolgozati konzultációs folyamat megfigyeléseken alapuló feltérképezését, kivéve, ha erre társszerzői viszonyban kerül sor (mint egy korábbi kutatásban volt szakdolgozó hallgatómmal megkíséreltük: *Horváth és Háhner*, 2010). Erre és hasonló vizsgálatokra esettanulmányok révén azonban van lehetőség, és remélem, hogy egy ilyen jellegű nyomon követő kutatásra a nem túl távoli jövőben adódik is alkalmam.

Hiányossága továbbá a kutatásnak, hogy csak tapasztalt oktatóval készítettem interjúkat (és ez természetesen igaz a következő fejezetben közöltekre is). Az ő véleményük és gyakorlatuk ugyan lényeges támpontot ad a hazai felsőoktatásban ma tapasztalható viszonyok feltérképezésére, de a jövőt tekintve fontos lenne beható tanulmányozás alá vetni a fiatalabb oktatói generáció elképzeléseit is ilyen szempontból.

A következő fejezet folytatja a kollégák válaszainak elemzését – áttérve most már az interjú második részére.

„A SZAKMAI KÖZÖSSÉGNEK TUDNIA KELL EZEKRŐL A PROBLÉMÁKRÓL”

A PLÁGIUM KEZELÉSE A MAGYAR EGYETEMI GYAKORLATBAN

Erdőben, hegyek közt barangolva egy patakról csak akkor tudhatjuk, mit visz, honnan jön, hová tart, milyen forrásokból táplálkozik, ha vesszük a fáradságot, és nyomon követjük. A kutatás nyomozás, annak feltárása, mi hová vezet, minek mivel van összefüggése, mi mire hat, ki kire hatott, kit akartak elkerülni vagy elhallgatni egyes szerzők, illetve kiket tekintenek kiemelkedő jelentőségűnek. Ez a feltárás ugyanakkor nemcsak idő és fáradság, hanem élvezet és öröm is – annak, akinek megvan ehhez a munkához az igyekezete, kedve, motivációja. Nem mindig lehet mindent nyomon követni: a patakok időnként elbújnak, majd hirtelen, váratlanul bukkannak elő, és nem tudhatjuk biztosan, ez már egy másik vagy a korábbi vízfolyás.

A forrás tehát igen izgalmas metafora és hivatkozási alap. Használjuk az iskolai tudásszerzés valamennyi fokán, és talán akkor tudatosul bennünk jelentősége, mikor eljutunk oda, hogy magunk is forrássá válunk. Még doktori disszertációkban sem ritka azonban, hogy másodlagos citátumokkal találjuk magunkat szembe – tehát olyannal, amikor a szerző csak egy forrás által idézett szöveget, és nem a valódi forrást ismeri vagy legalábbis ismerteti. Úgy gondolom, a források értelmezésében és általában a tudomány művelésében is jobb eredményeket lehet elérni a mai fiatal generációnál, ha ezeket közelebb hozzuk az ő világukhoz.

Ezt például annak révén érhetjük el, hogy a komplex, elméleti, direkt deklaratív tudásátadó megközelítést a csoportmunka és a problémamegoldás elvének hatékonyabb érvényesítése veszi át vagy legalábbis egészíti ki. Mindezt ötvözhetjük a diákok kreatív ötleteivel arról, hogy ők miben látják a források szerepét – ahol a hangsúly nemcsak a hogyanon, hanem a látásmódon is van. Mit jelent nekik ez a metafora, hogy forrás? Milyen más képi megjelenítéssel képezhető le a dolgozatban felhasznált szakirodalom?

Ebben a tanulmányban hét egyetemi oktatóval és egy művelődési intézmény vezetőjével készített kvalitatív, részben strukturált interjú alapján mutatom be a plágiummal kapcsolatos hazai tapasztalatokat és megoldási javaslatokat. Annak ellenére, hogy a nyelvi kódnak ebben a szituációban milyen központi szerepe van, meglátjuk majd, hogy sem az anyanyelvi, sem az idegen nyelvi szövegek írásakor nem könnyű a helyzete a mai kor diákságának: a kollégák is nehéznek tartják az internet által nyújtott lehetőségek megfelelő használatát, hiszen nemritkán tapasztalható, akár ingyenesen megszerezhető dolgozatokat adnak be egyesek, akár még fizetnek is ilyen munkákért.

Magam is szembesültem egyszer ennek a problémának egy olyan válfajával, amikor egy doktori képzésben részt vevő hallgató honlapján a tudományos integritást súlyosan sértő tartalmakra bukkantam: az egyik földre kattintva azt olvashattam,

a hallgató mit mond el a látogatóknak arról, hogy ő melyik hazai egyetem milyen szakos doktorandusza, egy másikra pedig azt, hogy milyen telefonszámot kellene felhívnom, ha sürgősen szükségem volna egy általa rövid határidőre megírt, a részletesen, táblázatban szemléletesen összefoglalt díjazási tételek szerint számlázandó dolgozatra.

Mint korábban már alkalmam volt jelezni, a Pécsi Tudományegyetemen évek óta foglalkozom angol szakos hallgatók olvasás- és íráskészségeinek fejlesztésével, valamint az íráspedagógia elméleteivel és kutatásmódszertanával (*Horváth*, 2001, 2009). Az előző fejezetben az íráspedagógia hazai folyamatorientált megközelítésére találtunk példákat hét kolléga tapasztalatainak elemzése révén. A következőkben ezt folytatom – hiszen az interjúk két részből álltak. A második részben a plágiummal kapcsolatban kérdeztem a kollégákat arról, hogy az ő gyakorlatukban miként jelentkeznek ezek a problémák, milyen válaszokat adnak ezekre, és milyen megoldási javaslatokat tartanak mások számára is megfontolandónak. Az eredmények bemutatása előtt ki kell térnünk a plágiumról alkotott nézetekre és definíciókra.

A PLÁGIUM: DEFINÍCIÓK ÉS KUTATÁSOK

A plagizálás definiálását felvállaló és e definíciókkal vitázó szakirodalom áttekintése előtt fel kell ismerni, hogy ezek a kérdések valójában egy társadalmi, ismeretelméleti és neveléstudományi komplexum részét képezik. Olyan jelenségről van tehát szó, melyet nem lehet a tudás megszerzésének, átadásának és általában az ismeretek megszerzésének tágabb rendszereit figyelmen kívül hagyva vizsgálni. Mint ahogy Pléh Csaba mondja a kompetenciával kapcsolatban, mi “a tudást nemcsak azért sajátítjuk el, hogy legyőzzük osztálybeli versenytársainkat, hanem azért is, mert valahogyan ez örömet jelent számunkra” (*Pléh*, 2010, 47).

A kérdés az, milyen módon teszi lehetővé az iskola, a tudomány rendszere, hogy ennek az elsajátításnak a során valóban a sajátunkká válják mások tudása is, és hogy ez valamennyi érintett részére valóban örömet jelenthessen. A tudás fogalmának tisztázásához és a tudás megszerzésének folyamatához adott hasznos fogódzót több más hazai szerző is (*Gécsi*, 2005, 2006). Ennek egyik kulcseleme az, hogy milyen mintázatot öltenek a tudás megszerzésének formái – tehát a témánk szempontjából központi jelentőségű forrás mint metafora és konkrét hivatkozási alap mint ismeret feltételezése alapvető a plágium értelemezéséhez.

A vonatkozó szakirodalom egy része a plágiumot mint a tisztességtelen tudományos viselkedés egy formáját értelmezi, és azt vizsgálja, egy adott intézményben vagy azok egy csoportjában hogyan foglalnak ebben állást az érintettek (*Center for Academic Integrity*, 1999; *Underwood és Szabo*, 2003; a kutatásnak ez a forrásáttekintő része egy korábbi tanulmányt egészít ki: *Horváth és Reif*, 2010). A megközelítés gyakran negatív: a probléma rendszerint sokkal hangsúlyosabban tematizálódik, mint a pozitív példa. Nyilvánvaló, hogy az intellektuális tulajdon és a szerzői jogok keretében értelmezett fogalmak ismeretét és egyben figyelmen kívül hagyását tételezi fel az elkövetők, illetve a feltételezett elkövetők részéről.

Sok oktató gyakorlatában ugyanakkor az tapasztalható, és erre találunk számos példát a tanulmány második részében bemutatott kutatás eredményei között is, hogy a pozitív szempontok, a jó, a követendő értékek felmutatása sokszor hasznosabb és célravezetőbb a hibák definiálásánál, osztályozásánál. A plágium jelenségének bemutatásakor már most érdemes felhívni a figyelmet arra, hogy az eredetiséget ösztönző, az egyéni megoldásokat segítő és elfogadó szemléletet kialakító gyakorlatban sokkal ritkább a plagizáláshoz folyamodó kényszer (*Candlin és Plum*, 1999; *Horváth és Reif*, 2010; *Pecorari*, 2003; *Zergollern-Miletić és Horváth*, 2009).

A tudományos integritás fontos elv: olyan követelmény, amely alapvető abban a folyamatban, ahogy egy ismeret egy másikhoz vezet. Egy tudósnak egy másik által közvetített tudás forrás és egyben öröm: hiszen közösen közelebb jutnak egy olyan új ismerethez, melyet egyedül valószínűleg egyik sem érne el. A tudományos közlemények definíciójában a legtöbb folyóirat meg is fogalmazza a szerzőknek szóló szerkesztőségi elveiben, hogy csak eredeti tanulmányokat, kritikákat fogad el, melyekben a források, a hivatkozások feltüntetése egy standard gyakorlatot követ. Ez képezi részét annak az elvárásrendszernek is, mellyel a diákok találkoznak az egyetemeken, tehát az intézményes tudásátadás legmagasabb szintjén. Itt a hagyományok ismerete és a műveltség bizonyos foka miatt feltételezhető, hogy valamennyi résztvevő tiszteltben tartja az integritás elvét – és mégis, a plágium újra és újra jelentkezik.

A plágium definícióinak egyik lényeges eleme az, hogy milyen fokúnak és mennyire bizonyíthatónak tartják ebben a szándékosság mozzanatát. *Carroll* (2002) definíciója szerint a plágium olyan szándékos vagy szándéktalan cselekmény, melyben saját munkaként kívánja valaki feltüntetni más írását – valamely előny elérése érdekében. Az ő felfogása értelmében tehát a produktum a döntő: ha a munka mint végeredmény más munkáját tartalmazza, de nem megfelelő módon dokumentálva, akkor az a szándékosság közelebbi vizsgálata nélkül is plagizálásnak tekintendő. A további meghatározásokban gyakran lehet találkozni a lopás, az eltulajdonítás mozzanatával, mely a plágium motiváltságára éppúgy utal, mint arra, hogy itt büntetendő és büntethető cselekményről, végső soron jogi értelmezési körbe utalt kategóriáról van szó.

Ugyanakkor egyértelmű, hogy azoknak sem kevés a száma, akiket annak ellenére vádolnak meg más művének vagy annak egy részletének plagizálásával, hogy nem szándékosan követték ezt el – akik tehát nem is voltak tisztában sem az elvárásokkal, sem a szövegre és az eredeti szerzőre vonatkozó jogi és tudományetikai vonatkozásokkal. Etnografikus munkájában egy ilyen közeget mutat be *Angélie-Carter* (2000). Arra hívja fel a figyelmet, hogy minden érintett oktátónak el kell gondolkodnia azon, minden segítséget megadott-e tanítványainak, hogy értő módon egyenrangú félként tudjanak tájékozódni az akadémikus követelmények világában. Kiemeli a dicséret fontosságát, azt, hogy a fejlesztés minden apró lépését, mint a táncban, nyomon kell követni, és a sikeres lépéseket értékelni kell. A hangsúlyt tehát szerinte is a pozitív minták megerősítésére kell fektetni – és ennek az igénynek a megfogalmazása talán nem is igényel további magyarázatot.

Az minden bizonnyal igazolható, hogy a hazai egyetemi oktatás színvonalának emelése sem képzelhető el a hallgatók és oktatók motivációjának fenntartása és

emelése nélkül. Mint arra többen is felhívták a figyelmet a közelmúltban, bár nem közvetlenül a plagizálással, hanem általánosabb oktatási kérdések elemzésekor (Csizér és Kormos, 2007; Doró, 2011; Lovász, 2005), tisztában kell lennünk a hazai felsőoktatásba érkező diákok felkészültségével, és meg kell tenni mindent annak érdekében, hogy a motiváció erősödjék. Ehhez elengedhetetlennek tűnik az autonóm fejlesztési lehetőségek megnyitása, a hasznos, az iskolán túli életben is alkalmazható kompetenciák kialakítása (Knausz, 2009).

Nem kétséges, hogy a pedagógia minden szintjén a nevelés, a fejlesztés lehet az egyéni és intézményi cél. Mindazonáltal az iskoláknak a negatív jelenségekre is választ kell adniuk. Az USA-ban működő Center for Academic Integrity a felsőfokú intézmények számára ad útmutatást és segítséget ahhoz, hogy kezelni tudják ezeket a gondokat. Ennek érdekében kiemelik (1999), hogy a plágium, bár egyéni motiváltságból ered, mindig valamely konkrét közegben adódik elő. A közeg itt vonatkozhat közelről meghatározható jelenségekre, mint a konkrét kurzusra, a tanár és diák viszonyára, a feladat jellegére, de olyan tágabb összefüggésekre is, mint az intézmény által kialakított kép, az ott tapasztalható kollegiális és egyéb kapcsolatok. A Center fontosnak tartja, hogy az adott egyetem vagy főiskola reflektáljon saját kultúrájára, mert ez egy lényeges lépés az akadémikus tisztesség területén felmerülő problémák megoldásában. *Wajda-Johnston, Handal, Brawer és Fabricatore* (2001) kutatása az egyetemen tisztességtelennek tartott viselkedés egyes formáinak posztgraduális szinten való előfordulási gyakoriságát elemezte. A szerzők diákokat és oktatókat kértek meg ezek megbecslésére. Érdekes módon a két csoport által adott értékek között kevés esetben volt lényeges eltérés – ami utalhat az adatok érvényességére éppúgy, mint a viszonyok rendezetlenségére.

A kutatásban többek között a következő konkrét jelenségekre vonatkozó felmérés készült: a forrás szövegének kisebb megváltoztatása a dolgozat írása közben, az irodalomjegyzék feltöltése olyan művekkel, melyekre a szövegben nem hivatkoztak, de voltak köztük az írásbeli feladatokon kívüli helyzetek is, mint például a diáktársakkal való együttműködés egyénileg megoldandó feladatban, vagy egy hamarosan megírandó tesztben szereplő kérdések megtudakolása olyanoktól, akik vélhetően egy azonos vizsgán már teljesítettek. És természetesen szerepelt a klaszszikus szituáció is, a forrásból való, idézőjelek nélküli szó szerinti másolás egy dolgozatban, más diák felkérése egy dolgozat megírására, illetve a plagizáláson jóval túlmutató eljárás is, a kutatási adat vagy eredmény meghamisítása vagy éppen minden alapot nélkülöző kreálása.

A tisztességtelenség, a vétség, a hiba és a bűn kategóriái rendszeresen megemlítődnek a definíciókban, mint ahogy azokban a vizsgálatokban is, melyek a szankciókra adott diákreakciókat elemezték. *Martin* (2003) kutatásában egy amerikai egyetemen azt jelezte, hogy a hallgatók túlzottan szigorúnak tartják a büntetéseket. *Ferrari* (2005) szintén az USA-ban vizsgálódva jutott arra az eredményre, hogy plágiumot jellemzően azok a diákok követtek el, akikre nagy nyomás nehezedett a siker érdekében, illetve akik nem érezték képesnek magukat arra, hogy megfeleljenek a követelményeknek.

Más szempontból közelítve a kérdéshez, ugyanilyen fontosnak tartom a plágiummal kapcsolatos kulturális tényezők vizsgálatát is. *Wheeler* (2009) hetvenhét

angol szakos japán egyetemistának olyan rövid szövegeket adott, melyek egyikében plágiumra utaló jegyek voltak. A diákoknak az volt a feladatuk, hogy értékeljék ezeket. A szerző bevezetőjében kifejti, hogy Japánt sokan olyan kultúrának tartják, ahol nem ítélik el a plagizálás különböző formáit. Az eredmények azonban azt igazolják, hogy a diákok nem fogadják el a nyilvánvaló plágiumot. *Wheeler* ezek alapján feltételezi, hogy a kérdésben nem mindig vagy nem csupán a kulturális tényezőknek van szerepük, mint a plágiumra vonatkozó ismeretek mennyiségének és minőségének. (Ld. még ezekről a tényezőkről és a pedagógiai gyakorlatról *Lee* és *Schallert*, 2008; *Li*, 2012; *Pecorari*, 2008; *Shi*, 2004 tanulmányát is.)

A plágium kapcsán manapság nem lehet nem beszélni az internetről. Mások mellett (például *Sutherland-Smith*, 2008; *Stapleton*, 2005) is a források gazdag tárházaként ajánlja az ott elérhető anyagokat, melyek többek között az idegen nyelvű tudományos írást azzal segítik elő, hogy helyi és globális közönséget biztosítanak mind a hallgatók, mind az oktatók számára. A digitális bennszülötteknek is nevezett ifjú generáció ebben a közegben nőtt fel – de kérdés, megkapta-e azt a segítséget, melyet ennek az új médiumnak a hasznos és etikus alkalmazása megkövetel. Úgy gondolom, ennek kutatása is hasznosan árnyalhatja a képet, és projektumom egyik része éppen azt elemzi, egy nemzetközi kérdőíves felmérés alapján, hogy a diákok miképp látják a helyzetet.

Ami a magyar viszonyokat illeti, röviden kitérek két kutatásra, mely az oktatás két szintjén vizsgálta a csalás jelenségét – tehát a plágiumnál tágabban értelmeztet. *Orosz* (2009) és *Orosz* és *Farkas* (2011) a középiskolákban és a magyar, illetve külföldi egyetemisták (közgazdászhallgatók) körében végzett felmérést. Megállapítják, hogy térségünkben jóval gyakoribb a középiskolában tetten érhető (de nem mindig tetten ért) csalás, mint más országokban, valamint azt, hogy hazánkban a felsőoktatás szintjén is lényegesen többen tartják elfogadható viselkedésnek a csalást (és többen is élnek vele), mint francia kollégáik. A kutatások önbevallásra épültek, mint a hasonló vizsgálatok java része. Nincs okunk feltételezni, hogy az így gyűjtött adatok lényeges mérési hibát tartalmaznának (vö. *Bolin*, 2004).

A csalás motivációja, bármilyen formát is ölt, nemritkán a rendelkezésre álló idő rövideje, vagy az, hogy eleve nem volt érdekes a feladat megoldása. *Eco* (1991) óta (is) jól tudjuk, hogy ha valaki odáig merészkedik, hogy más által írt szakdolgozatot adna be sajátjaként, még ehhez a csaláshoz sem árt annak a kutatásnak az elvégzése, hogy a várható opponens ne ismerje az eredeti dolgozatot. A kiderítésre azonban manapság, az internet korában számos lehetőség mutatkozik – ha egyelőre az ilyen szélsőséges esetekben még nem is. Ezek egyike az MTA SZTAKI által a közelmúltban létrehozott, a gyakorlatban is jól alkalmazható Kopi online plágiumkereső (*Horváth*, 2010). Az ott szereplő meghatározás a plágiumot szűk értelemben veszi: ezek szerint ez „más szerzők gondolatainak, foglmainak, szavainak, mondatainak” használata, „anélkül, hogy erre az írás készítője írásában utalna”. Ez a definíció kiemeli azokat a lényeges elemeket, melyek a jelenleg hatályos *LXXVI. törvény* a szerzői jogról mond, és amely tartalmakra nem egy hazai egyetem utal is, mint arra a kódra, melynek ismerete elvárt például a szakdolgozatok hivatalos beadásakor. Érdemes lenne egyszer azt is megvizs-

gálni, hogy a jogban nem járatos kollégák értelmezése mennyire azonos a szerzői joggal kapcsolatban.

Mindezek után következzen most annak az empirikus kutatásnak az ismertetése, melynek fókuszában magyarországi kollégák plágiumértelmezése állt.

A kollégák körében végzett kvalitatív kutatás folytatása

A kutatás kérdései és módszere

Ez a fejezet tehát az előzőekben már ismertetett kvalitatív kutatás második részében gyűjtött adatokat ismerteti.

Valamennyi résztvevőnek ebben a sorrendben tettem fel az öt alapkérdést.

1. A plágiummal kapcsolatban mik az általános tapasztalataid?
2. Van olyan eset, amit esetleg konkrétan megosztanál mindezek illusztrálására?
3. Te hogyan definiárod a plágiumot?
4. Mennyire tartod komolynak a problémát Magyarországon?
5. Mi a helyes megoldás a plágium kezelésére?

A különböző megközelítések természetesen mind a nyolc interjú során más és más gondolatmeneteket indítottak el bennem, de mégis igyekeztem arra összpontosítani, hogy azt a központi tartalmat lehessen megközelíteni, amely az egyes válaszadók számára tűnt lényegesnek. Az így felmerült egyéb kérdések többek között az egyes oktatási szintek szerint kérdeztek rá részletekre, illetve tudakozódtak a felől, hogy a résztvevők miben látták a plágiumra vezető cselekvés motivációját vagy arról, hogyan ismertetik a szerintük helyes megoldásra vezető stratégiákat diákjaikkal.

Az interjúk zárásaként megkértem a résztvevőket, hogy válaszoljanak erre a kiélezítő kérdésre is:

Esetleg bármi egyebet elmondanál, ami eszedbe jutott a témával kapcsolatban?

Az interjúk rögzítésével és feldolgozásával kapcsolatban lásd az előző fejezetben leírtakat.

A nyolc résztvevő

Ugyanazt a hét egyetemi oktatót kértem fel arra, hogy adjon választ részben strukturált interjúban feltett kérdéseimre, mint akiket az íráspedagógiai részben kérdeztem. Rajtuk kívül felkértem a közreműködésre egy hazai művelődési intézmény vezetőjét is. Szilviának (szintén álnév) egy hazai művelődési intézmény vezetője, akinek kiterjedt észak-amerikai kapcsolatai vannak. Úgy gondoltam, az ő szempontjai és tapasztalatai is jó betekintést nyújtanak a kutatás számára. Rajta kívül tehát az előző fejezetben megismert kollégák adtak választ a kérdésekre: András, Apor, Bálint, Béla, Katalin, Nóra és Róbert.

A kutatás eredményei

Először az eredeti kérdések szerint mutatom be a válaszokat, majd rátérek azokra a tartalmakra, amelyek a válaszok közötti kapcsolatokat mélyítik el.

A plágiummal kapcsolatos tapasztalatok

Az interjúkutatás első izgalmas eredménye számomra az, hogy az első kérdést a legtöbb résztvevő valójában egy vagy több konkrét eset bevezetésével válaszolta meg. Eredetileg úgy gondoltam, hogy valamely általános, az évek során leszűrt elvi alapú tapasztalatot osztanak meg a kollégák, és majd ezek után kérdezek rá, miképpen jelentkeztek ezek a gyakorlatban. Valójában azonban az első és a második fő kérdésre adott válasz a legtöbb résztvevő esetében nem különült el élesen.

A másik érdekes eredmény, hogy milyen érzelmeket váltott ki a kérdés. Nóra számára a plágium kezelése elsősorban intézményi szintű felelősséget tételez fel, amelynek gyakori hiánya ezt a reakciót váltja ki belőle: „Tapasztaltam, és ez az a téma, amitől... nem jó szó a mérges... ami nagyon feldúlja az igazságérzetemet, és elsősorban azért, mert úgy veszem észre, hogy olyan emberek körében, akiknek a felelőssége, hogy plágium ne fordulhasson elő, ez nem azon a szinten kezelt kérdés, ahova tartozik.”

Ő is, mint több másik résztvevő, egy konkrét esettel példázza, mire gondol: „Tehát előfordult olyan, hogy konkrét esetet mondjak, hogy valakinek a PhD-jegyzőkönyvében az szerepelt, hogy a bíráló azt mondta, hogy a jelölt az ő munkájából idézőjelek nélkül átemelt részeket.”

Ez itt tehát egy olyan eset, amely az egyetemi képzés csúcán jelentkező kettős problémára utal: hogy egy doktori jelölt munkájában plágiumot találtak, de a jelölt ennek ellenére elnyerte a fokozatot.

Az érzelmek kifejezésének egy másik példáját látjuk Szilvia válaszában – és itt is egy sérelem, egy személyes sérelem említődik fel: az, hogy egy eredeti munka kevesebbet is tud érni, mint a másolat: „Nagyon komoly személyes sérelmeim vannak. Az egyetemen magyar szakos hallgató voltam, minden tiszteletem a magyar tanszéken tanító tanároké, ugyanakkor kifejezetten bátorították a plagizálást. Nem írni tanítottak meg minket, hanem azok kaptak ötöst, akik kimásolták az éppen az által a professzor által szeretett irodalomtörténésznek a gondolatát, sokszor mindenféle idézet nélkül, és berakták a dolgozatba. Ezt onnan tudom, hogy mikor elsőben beadtam az első dolgozatot, saját gondolatomat, mert azzal serkentett a középiskolai tanárom, hogy saját gondolataimat fogalmazzam meg, és a saját kis középiskolai szintemen az első magyar dolgozatomat beadtam, akkor visszakaptam a dolgozatot, hogy ez a stílus és ez a látásmód kevés egy magyar egyetemen, és az összes szobatársam, barátnőm, akik kimásolták a nagy irodalomtörténészek gondolatait, ők meg simán ötöst kaptak.”

Nóra és Szilvia tehát egyszerre beszél személyes és testületi felelősségről, és annak hiányáról. Előbbi esete a közelműltból, az utóbbi jóval korábbi szarmazik, de valamiféle időtállóságra utal – arra, hogy a dolgok megítélése nem mindig annak alapján és úgy történik, ahogyan igazságérzetük szerint helyesnek látnák.

A plagizálásra való közvetlen és közvetett tanári buzdítás elterjedtségéről nem tudunk sokat, legalábbis az interjúban erre más résztvevő nem tért ki Szilviához hasonlóan. De a konkrét esetek által keltett érzelmek mellett természetesen a tapasztalatok általános vonatkozásait valamennyi résztvevő kifejtette.

Bálint egyetemi oktatói tapasztalatait azonnal azzal a móddal kötötte össze, ahogy ő ezt a problémát igyekszik kezelni: „A plagizálás már nagyon elterjedt. Ennek van egy változata, ami nem igazában zavar, az pedig az, bár azt is kordában kell tartani, ha megfelelő szakirodalmat használnak. Tehát ha ismeretterjesztő, akkor rettenetesen bőszi. Az zavar. A másik is zavar, de azt úgy gondolom, meg tudom oldani. Érdekes módon azok a hallgatók, akik minőségi szövegekből plagizálnak, hamarabb megértik, hogy ez nem illik vagy nem így szokás, meg hogy az idézésnek milyen normái vannak, mint azok, akik egyszerűen összeollóznak valamit.”

Az ollózás tehát lehet olyan, amely, ha jó szövegekből származik, elvezethet a normák megértésének és tudatos alkalmazásának gyakorlatáig, ami talán már eleve egy bizonyos fokú olvasottságot tételez fel. Ezeknek a normáknak az ismerete, illetve megismertetése az a koreográfia, amiről *Angelil-Carter* is értekezik (2000).

Az interjúk készítésének érdekes mozzanata az a dinamika, ahogy a kérdező és a válaszadó egymásba fűzi a gondolatokat, ahogy kialakul a diskurzus. Annak ellenére, hogy a résztvevők nem ismerték a kérdéseket elhangzásuk előtt, nemegyszer előfordult, hogy egy későbbi kérdésre már korábban megadták a választ – ez utalhat arra, hogy a protokollban szereplő tartalmak belső és külső érvényessége egyaránt megfelelőnek tekinthető ebben a kutatásban. Mindezt annak bevezetéséül mondtam el, hogy az általános és konkrét tapasztalatok kapcsán kitértek a kollégák a megoldás módozataira. Erre még visszatérek, de ide kívánczik ez a megjegyzés Nórától, aki összehasonlítja a magyar és az amerikai gyakorlatot: „ezenkívül elgondolkodtató, hogy ma egy magyar egyetemen nincs arra szabály, hogy mi történik azzal a diákkal, aki például a doktori disszertációját hamisítja. A BA és MA szinten van, ott elégtelent kap. A doktori disszertációt visszakapja átdolgozásra. Ez elfogadhatatlan. Egy amerikai egyetemen azt a doktoranduszt, aki ilyenén rajtakapnak, elbocsátják abból a programból.”

Az amerikai vonatkozás Szilvia válaszában is sarkalatos eleme, és egyben kapcsolatba hozható *Orosz* (2009) felmérésével: „A plagizálás az teljes mértékben egyértelműen tiltott, ezért embereket rúgnak ki egyetemről, ha azon kapják a diákokat, hogy nem jelzik, hogy kitől vettek át egy gondolatot vagy egy mondatot. De továbbmegyek, ha valamilyen tesztet írnak, ahol eldöntendő kérdések vannak, hogy A, B, C, vagy bármi, nem lehet puskázni.”

Apor, az angol anyanyelvű kolléga ez irányú tapasztalatairól röviden összefoglalva így nyilatkozott: „Az erőfeszítések ellenére nem vagyok abban biztos, hogy az emberek megfelelő segítséget kapnak abban, hogy megállapítsák a különbséget a plágium és a nem plágium közt.”

Itt egy messzemenően általános tapasztalatnak ad hangot Apor, és egyben sejti, hogy a kérdés eldöntése nem is mindig egyértelmű. Érdekes, az idegen nyelvű íráspedagógián belül különösen izgalmas felvetéssel folytatja: „A diákok olyan szövegeket próbálnak keresni, amelyeket szeretnek, és vannak, akik ettől egészen le vannak nyűgözve és ezért átvessznek ilyeneket, és azon vannak, hogy elhelyezzék

őket egy keretben, amit ők maguk írtak. A kérdés az, hogy az már plágium-e, ha a tartalom szempontjából lényegtelen kifejezéseket használ valaki, mint egy idiómát. Mikor válik egy idióma lopássá?”

A plágium definiálása a következő nagyobb tartalmi egység: térjünk is rá az erre vonatkozó válaszok bemutatására és elemzésére.

A kollégák plágiumdefiníciója

Róbert ugyan ezt még az előző kérdéssel összefüggésben fejtette ki, mégis ennél a témánál szerepeltetem ezt az idézetet, mert érzékletesen köti össze a tapasztalatokon alapuló definícióval, ugyanakkor egy olyan problematikára hívja fel a figyelmet, amely a plágium meghatározásának alapvető körülménye: „Egy híres orosz esztéta, irodalomtörténész és részben nyelvész, a negyvenes-ötvenes években mondta azt, hogy tulajdonképpen a világon minden mindennel összefügg, tehát nem igaz, hogy van olyan önálló gondolat, ami nem kapcsolódik ezer más korábbi gondolathoz, és ezeket nem is lehet mindig se idézőjelbe tenni, se a forrásra visszautalni, mert sokszor már ezt te nem tudod, hogy ez a gondolat nem a tiéd. A hatalmas tudásodba ezek úgy beleépülnek, hogy nem tudod, hogy ezt nem te találtad ki eredetileg, és nincs is ilyen. Ezért a plágiumnál mindig az egyszerű, formális részt tudjuk ellenőrizni.”

Van tehát egy tudásuniverzum, ahonnan a kultúra folyamatosan közvetíti a jeleket, és mi ennek a tudáskomplexumnak a leképezései vagyunk, ahol a tudás vagy a gondolat forrását nem is lehet pontosan megragadni. Ezzel az elméleti nehézséggel szemben viszont megragadhatóak olyan formái, vagy ahogy Apor fogalmazott, idiomatikus kapcsolatok, melyek a plágium alaki jegyeit helyezik előtérbe.

Lássuk akkor a nyolc résztvevő válaszában azt a mondatát, ahol meghatározzák, mit jelent nekik a plágium. A definíciókat a nem-fogalom által csoportosítva közlöm: „Már definiálták sokan. Én elfogadom, azokat nem én találtam ki. Már régen megfogalmazták ugye, hogy idegen gondolatoknak, más gondolatainak felhasználása olyan formában, hogy én nem jelölöm azt meg. A forrást. A végeredményben az mindegy, hogy az szándékos vagy nem szándékos. Azt ki tudja eldönteni? Ki tudja bizonyítani?”

András forrásra hivatkozik, azaz forrásokra, és ezek alapján a felhasználás nem-fogalmát alkalmazza azzal a specifikációval, hogy ennek szándékossága a dolog megfoghatatlansága miatt lényegtelen körülmény. Felfogása tehát nem tesz különbséget e tekintetben, mivel nem lehet bizonyítani sem így, sem úgy – és ebben a vonatkozásban Carroll (2002) nézetéhez áll közel.

Béla a felhasználás helyett a feltüntetés fogalmát adja meghatározásában: „Más emberek gondolatainak sajátként történő feltüntetése.”

Bálint definíciójában az előzőekhez képest szerepel egy egyértelműen negatív elem, a lopás, és további érdekesség, hogy ez egy komplex definíció, amelynek részét képezi a fejlesztés mozzanata mint negatívum – tehát nemcsak az, hogy mi a plágium, hanem az is, mi nem: „Más szellemi termékének ellopása, eltulajdonítása, nem annak a beépítése, továbbfejlesztése, nálam már egy szó szerinti mondat is plágium.”

Nóra, Bálinthoz hasonlóan, a lopással vezeti be definícióját, és, mint Béla, a feltűntetéssel egészíti ki, mely utal a cselekedet szándékos voltára: „Mások gondolatát vagy szavait, lehet, hogy csak a gondolatot lopta el és átfogalmazta, azt a sajátjaként tünteti fel.”

Szilvia is kapcsolódik Bálint definíciójához, amennyiben ő is kiemeli, mi az, ami jellemzően az ő megítélése szerint hiányzik a plágiummal jellemzett szövegekből. „Ha nem polemizál, ha nincs diskurzus közted és a másik szöveg között, hanem csak egymás mellé vannak helyezve a különböző embereknek a gondolatai, én azt plágiumnak tekintem.”

Katalin és Róbert definíciója nem formális meghatározás ugyan, de mindkettő a szöveg formai jegyeire hivatkozva ragadja meg a plágium személyes értelmezésének módját. Katalin szerint: „Valaki szó szerint valahonnét kiír dolgokat és nem hivatkozik, nem rakja idézőjelbe és nem írja mögé, hogy kitől származik az a szó szerinti átvétel.”

Róbert valójában a plágium után kialakult helyzetet, azaz problémát definiálja: „A szövegszerű plágiumot lehet igazából szankcionálni.”

Végül Apor gondolatait idézem, aki egy olyan kérdésre tér ki, melyet korábban Róbert is megvilágított: a források és a tudás sokrétegű összefüggését: „A dolognak a formai oldala a legfontosabb. Itt van például ez a csodálatos Dickens-életrajz G. K. Chestertontól, és nincs a két kötetben egyetlen hivatkozás sem, mert ez nem volt szokás. Lehet, hogy itt-ott egy-két mondatban vannak utalások forrásokra, de ez az életrajz maga a teljes magabiztosság, ahogy ez a tizenkilencedik század végi, huszadik század eleji szerző ír.”

Tehát ha valaminek a szakértői, beavatottjai vagyunk, nincs is szükség feltétlenül a hivatkozásokra, hiszen mi magunk válunk, munkánk által, a fő forrássá mások számára. Az eredetiségre tehát mégis lehet alapozni. Maga Apor is kitér emellett arra, hogy a jelenlegi magyarországi egyetemi képzésben nem lehet követelmény sem az alapképzésben, sem a mesterképzésben a teljesen eredeti, forrásoktól mentes munka.

A nyolc kolléga tehát részben hasonlóan értelmezi a fogalmat, de érdekes, hogy miben látják a specifikumokat. Egy további kérdés azt firtatta, az ilyen tapasztalatok és meghatározások alapján mennyire tartják komolynak a helyzetet országosan, illetve ha erről van módjuk számot adni, nemzetközileg is.

A probléma komolyságáról alkotott nézetek

Azzal valamennyi kolléga egyetértett, hogy olyan probléma a plágium, amivel foglalkozni kell. Eltérés mutatkozott azonban abban, mennyire látják át a helyzetet országos és nemzetközi szinten. Béla például a mikrokörnyezetre helyezte a hangsúlyt válaszában: „Nem látom át a magyarországi helyzetet. A saját mikrokörnyezetem alapján ítélve van még mit tenni. Sokszor úgy érkeznek gyerekek a középiskolából, hogy rácsodálkoznak: »jé, ilyen is van?«”

Katalin is a saját helyzetére reflektált, de nemcsak mint oktatóéra, akinek felelőssége van hallgatói képzésében, hanem mint kutatóéra, akinek publikálnia kell, és

az a mód, ahogy ennek a követelménynek a megfelelnek a kollégák, időnként nem követendő példát tár a diákok elé: „Már ott nagy probléma van, hogy létezik ez a »publikálj vagy pusztulj« kényszer. Gyártjuk a cikkeket, és tényleg szinte mind-egyikben ugyanaz van, ugyanazokra hivatkozunk, mert kell. Sokan elég cinikusan is veszik az egészet, és nincsen igazán értéke annak, hogy gondolkodom, érvelek és leírok valamit, nem ez a cél. Kevés az olyan kutatóközösség, ahol tényleg meg akarnak oldani egy kérdést, hanem belerakjuk a statisztikát, belerakjuk az SPSS-es feldolgozást, van benne képlet, nálunk legalábbis ez így csapódik le. Akkor már valószínűleg nem sokan értik, és akkor az rendben van, az nagyon tudományos, elmondtuk a konferencián.”

Nóra, András és Róbert a hazai viszonyokra vonatkozó reflexiót összekapcsolták a nemzetközi tapasztalataikkal is. Nóra így fogalmazott erről: „A tapasztalataim angol és amerikai egyetemekről valók, de dolgoztam kínai, indiai, tehát a legváltozatosabb helyekről jövő emberekkel is. Sokkal fontosabbnak tartják azt, hogy erről beszéljenek, és egyértelműen explicit lépéseket tegyenek, hogy kizárják a plagizálást máshol, míg nálunk a kis megalkuvások jellemzőek és az »ugyan már, minek ezzel foglalkozni« hozzáállás. Na ez az, ami nagyon kihoz a sodromból.”

András szavait idézve: „A külföldi kollégák is ugyanazokkal a gondokkal küzdenek – már erről írnak és még cikkeznek is, már vannak ilyen ötletek is, hogy hogyan, volt, aki már kidolgozott egy részletes eljárást, hogy hogyan akadályozzuk meg a csalást, vagy leplezzük le.”

Ő tehát a téma tudományos megismerését is kiemeli. Róbert pedig a hazai és nyugati megítélésben lát elszomorító különbséget: „Ami a szövegszerző dolgot illeti, hát ott teljesen egyértelmű, hogy ami nyugaton főbenjáró bűnnek számít, az Magyarországon legfőljebb egy ilyen »ejnye-bejnye«. Nagyon ritkán lehet olvasni arról, hogy valakinek plágium miatt visszavonták a doktori címét, ami nem azért van, mert nem plagizálnának, hanem azért, mert Magyarország erkölcsi állapotában ez a dolog nem különösebben elítélendő. Nem szúr szemet. Ami szomorú.”

Mi a helyes megoldás a plágium kezelésére?

Végül az interjúban rátértünk azoknak a megoldási javaslatoknak a megbeszélésére, melyeket a résztvevők kipróbáltak és helyesnek tartanak. Azokat a javaslatokat emelem most ki, amelyek a leginkább jellemzik az egyes résztvevők egyéni megközelítését, tehát amelyek csak náluk fordulnak elő.

Apor képviseli annak a nézőpontját, aki egyszerre látja a helyzetet belülről és kívülről: „Azt hiszem, ez nem pusztán iskolai, hanem társadalmi kérdés, amiben minden részletre figyelni kell. Vannak olyan magyar viselkedési elemek, amelyek sajnos nagyon vonzóvá teszik a gondolatot, hogy különböző közösségek a fejlődés különböző szakaszain állnak, ami nagyon veszélyes lehet. Mint az úgynevezett primitív skótok a tizenhetedik században a kulturált angolok mögött. A britek moralitása, már ahogyan én látom, azt hiszem, Rousseau mondta, hogy egy angol őszintébb, mint más emberek, és unalmasabb is, tehát az, hogy létrehoztak egy népszerű mítoszt magukról, egy egész sor ilyen mítoszt, amely egyfajta viselkedést generál,

ami a mindennapi gyakorlatban nevezhető kisebb-nagyobb mértékben morálisnak. Ez természetesen durva általánosítás, amely nem veszi figyelembe a teljes társadalmat és huszonegyedik század eleji etnikumok és vallási hovatartozások sokszínűségét. Mégis van valami, amibe bele tudnak kapaszkodni.”

Az íráskészségek és íráspedagógia folyamatos fejlesztésének fontosságát emelte ki Szilvia: „Íráskurzus ugyanúgy kell egy kémia szakosnak, mint egy magyar szakosnak. Fontos lenne a tanári attitűd megváltoztatása, akkor ezt nem úgy kell kezelni, hogy »emelje át, rakja be és akkor kapsz egy ötöst«, hanem magát az írástanítást kell megtanítani.”

Béla a SZTAKI szoftveres alkalmazását, a Kopi plágiumkeresőt említette, mint a megoldás egy lehetőségét: „A probléma élő, amit jól illusztrál például, hogy a Magyar Tudományos Akadémia plágiumkereső számítógépes programot fejlesztett ki, amit az internetről letölthetően, ingyenesen bocsát az érdekeltek, érdeklődők rendelkezésére.”

Katalin visszatért arra, milyen példát láthat néhány kolléga publikációiban a diákság. A megoldást akkor fogjuk megtalálni, mondja ő, ha a tanári példák maguk is követendők: „Mást se látnak a diákok, mint hogy lopunk egymástól a cikkekből, a könyvekben. Mindenki egymásra hivatkozik csak. Ennyi. Előfordul, hogy én is így írok. Régebben főleg, most már nem. Amióta a PhD-n túl vagyok, azóta felszabadultam. Úgy érzem, megvan az az alap, hogy írhatok olyat, kutathatok olyan témát, ami érdekel.”

András is összeköti ezt a kérdést saját szerzői gyakorlatával, melyet mint jó példát is állít a hallgatói elé: „Én általában úgy szoktam írni, hogy előbb megírom és utána helyezem el a szakirodalmat, nyilván van az embernek már egy háttere, de azért később, hogy ne fussak bele valakibe, vagy ne befolyásoljon az én gondolatmenetemben, és utána megnézem, és kiderül, hogy hoppá. Van, amikor a diákjaimnak is ezt tanácsolom. A hallgatónak ezt azért nem tudom teljesen javasolni, mert ha valaki egy adott területen teljesen a nulláról indul, akkor kell, kell – az embernek már van annyi tapasztalata, ismerete, hogy nem a nulláról kell valamit összeállítania. Meg egyáltalán, nem kell összeállítani, hanem jönnek az ötletek. És az a szerencse, hogy ezzel a módszerrel megmarad valami eredeti, mert erről ugyan írtak már, de kisebb az esély, hogy ugyanúgy. Tehát ennek a módszernek az a lényege, hogy van egy kérdés, egy probléma, egy szöveg, akkor arról nekem már van valami elképzelésem, és akkor azt elkezdem leírni.”

Bálint a szakmai közösségbe való bevezetés fontosságára hívta föl a figyelmet, azaz a normakövetés lehetővé tételére: „Az első a megfelelő normáknak az ismeretése vagy azoknak a begyakorlata, elfogadtatása, és másik oldalról nyilván a tudományos nyilvánosságnak a kiterjesztése. Tehát a szakmai közösségnek tudnia kell ezekről a problémákról.”

Nóra az anyanyelvi és idegen nyelvi írás közti hasonlóságokra és egyben eltérésekre utal és fejti ki az egyéni különbségek, a konkrét helyzetekre való nyitottság fontosságának tételét. „Nekem meggyőződésem, hogy aki tanult angolul írni, az jobban tud írni magyarul is, mert magyarul szinte alig tanítjuk. Például engem soha senki nem tanított magyarul írni, angolul is magamat tanítottam. De azon például, hogy egy szövegnek van egy struktúrája, azon nem érdemes variálni, tehát ha nem

kreatív írás – az egyéniség megjelenhet máshol. Vagy hogy vannak regiszterek, és azokat nem érdemes keverni. Vannak alapelvek, amelyek mindenre érvényes pedagógiai alapelvek: hogy mi a tanár szerepe, hogy lehetőséget biztosítson a diáknak arra, hogy fejlődjön. Hogy mi a legjobb módja ennek, azt mindig ott, az adott kontextusban, azon a szinten, azokkal a diákokkal kell megtalálni.”

Róbert válaszában összekötötte az erre a kérdésre reflektáló gondolatait az öt kérdés után elmondott egyéb hozzáfűznivalóival, és a pedagógus alkat és szakma szempontjából értelmezte a problémát – és mutatta be megoldását: „Van egy olyan előadásom, ami arról szól, hogy tanórai fegyelmezetlenség. Ez a saját példámra épülő előadás, és ennek a konklúziója tulajdonképpen az, hogy a tanárok mindig keresik azt a receptet, amiből frankón kijön valami. Ezt várják a tanárok a fegyelmezetlenség meg egy csomó más dologban. Recepteket várnak. A hosszú tanári pályafutásom alatt, ahol rengeteg fegyelmezetlenséggel találkoztam mint középiskolai és általános iskolai tanár, végül is azt szűrtem le, hogy ezt nem lehet kiiktatni. Mindig lesznek fegyelmezetlenségek, és nincsenek receptek. Meg kell találnom perverz módon az élvezetet abban, hogy én naponta ezzel az ezerfejú sárkánnyal küzdök. Ez az én szakmám, hogy ott vannak a gyerekek, akik igenis fegyelmezetlenek, és én megpróbálok tenni, és akkor egyik nap jók, és akkor én boldog vagyok, másnap megint kezdődik előlről a dolog. Ez egy ilyen munka. Ami az írásbeli részt illeti: az nagy öröm, ha van valaki, akinek jól sikerült. De ha általában véve utálok azt, hogy ők állandóan azt írják, »he go«, akkor talán nem ezen a pályán kéne lenni. És a tanár mindig ezzel szembesül.”

Az itt leírtak mellett természetesen még számos más meghatározás, megoldási módzat létezik. Ebben a tanulmányban azok elemzésére került sor, melyek a hazai egyetemi oktatásban a kollégák tapasztalatai és megközelítése alapján a leghangsúlyosabbaknak tekinthetők. Jól látható kapcsolódások mutathatók ki a tudomány egyéb művelői által megfogalmazott elvek és azon megfontolások között, melyeket az interjúban részt vevő nyolc kolléga megosztott velünk. Ezek további vizsgálata, mások gyakorlatával való összevetése reményeim szerint közelebb viheti a hallgatókat, az oktatókat, az oktatáspolitikát és magukat a politikusokat is ahhoz, hogy csökkenjenek a plágium okozta problémák, illetve megoldásuk mindenki számára követhető, tisztességes elvekre épüljön. Ezt a célt talán elérte a tanulmány.

További feladatot jelent azonban a kollégák által kifejtett nézetek és javaslatok megvalósításának elemzése, illetve azok összevetése a diákság tapasztalataival. Részben ez utóbbi célt tűzte ki kutatásaim már jelzett másik szintje, melyben kérdőíves felmérést végeztem hazai és külföldi diákok körében. A több mint 300 egyetemista válaszáinak bemutatása is tovább árnyalhatja azt a képet, melyet a szakma képviselői az íráspedagógia folyamatairól és eredményeiről nyerhetnek. A következő fejezetben ezekre térek ki.

„SZERETEM, HA EGYÉNIVÉ TEHETEM, AMIT ÍROK”

EGYETEMISTÁK KÖRÉBEN VÉGZETT NEMZETKÖZI KÉRDŐÍVES FELMÉRÉS TAPASZTALATAI

Az előző két fejezetben a tanárok szemszögéből vizsgálhattuk meg az írással, az íráspedagógiával, általában az oktatással kapcsolatos tapasztalatokat és véleményeket. Ezek megismerése azonban természetesen csak egyik oldala a kérdésnek. Ugyanilyen, ha nem nagyobb jelentőséggel bír annak felmérése, mit gondolnak az oktatás minőségéről, az íráspedagógiai folyamatokról a diákok: nekik milyenek a benyomásaik, milyen elvek tudatosulnak tanulásuk folyamán, és ezek milyen viszonyban állnak egymással és tanáraik preferenciáival, meggyőződéseivel. Ennek felmérésére végeztem el egy kérdőíves vizsgálatot. Mint az első fejezetben láthattuk, a kortárs íráspedagógiai kutatások egyik területe a tanári visszajelzések hatékonyságának vizsgálata (*Hyland és Hyland, 2001; Cherney, 2008; Cho, Schunn és Charney, 2006; Frankenberg-Garcia, 1999; Grabe és Kaplan, 1996; Rae és Cochran, 2008; Zamel, 1985*). Ez éppúgy részét képezte ennek a felmérésnek, mint a kollégák körében az interjúkkal körbejárt plágium problematika.

A felmérésre 2012 márciusában került sor, mely a nemzetközi íráspedagógiai gyakorlatra kísérelt meg adatokat gyűjteni olyan egyetemista diákok körében, akik tanulmányaik során használják az angolt mint idegen nyelvet. Két részből állt a kérdőív: zárt elemekből, melyek a résztvevők jelenlegi egyetemi tanulmányaival kapcsolatban tettek fel kérdéseket, hogy tágabb oktatásügyi háttérben lehessen látni a résztvevők véleményét és tapasztalatait, és nyitott kérdésekből, melyek lehetőséget adtak az egyéni hangú és tartalmú válaszok megfogalmazására. Ez utóbbiak arra invitálták a résztvevőket, hogy osszák meg gondolataikat egyrészt az íráskészségeikről, másrészt a plágiumról, illetve arra, hogy tegyék a kutatás számára elérhetővé egy olyan általuk írt szöveg részletét, melyre büszkeséggel tekintenek.

Összesen tizennégy kérdést tettem fel a diákoknak. A kérdőív a Google Form elektronikus rendszerével készült. Az elemeket két magyarországi és két nemzetközi diákkal volt alkalmam előtesztelni, és így az ő visszajelzésük alapján nyerte el végleges formáját az eszköz. A 3. melléklet teljes terjedelmében közli az angol nyelvű kérdőívet. Itt látni lehet, hogy a Google által elérhetővé tett számos design elem közül egy olyanra esett a választásom, melyet a kipróbálásban részt vevő diákok a leginkább figyelemfelkeltőnek ítélték, és az én ízlésemnek is megfelelt.

A KUTATÁSI KÉRDÉSEK

A kérdőív összefoglaló képet próbált szerezni arra vonatkozóan, hogy a jelenlegi hazai és nemzetközi, főképp európai felsőoktatási gyakorlatban milyen a nem angol anyanyelvű hallgatók angol nyelvi íráskészségek fejlesztésére vonatkozó attitűdje. Ezen belül különösen izgalmasnak találtam annak feltárását, milyen az a mód, ahogyan ők a plágiumról gondolkodnak, és milyen műfajú és tartalmú szövegekre büszkék, mint szerzők.

A RÉSZVÉTEL FELTÉTELEI ÉS AZ ELEMZÉS MÓDSZERE

A kérdőív kitöltésére a felmérés idején valamilyen felsőoktatási intézményben részt vevő nem angol anyanyelvű hallgatókat kértem fel, olyanokat, akik tanulmányaik során használják az angol nyelvet. Egyaránt nyitva állt tehát a válaszadás lehetősége természettudományos és bölcsészettudományi érdeklődésű diákok előtt is. A kérdőívre egyetemi kurzusaimon hívtam fel diákjaim figyelmét, és felkértem őket a részvételre, egyben azt is felvettem, hogy ha ismernek a célpopulációhoz tartozó diákokat, körükben ők is népszerűsítsék a lehetőséget. A kérdőív összeállítása a Google Formban azért tűnt célszerűnek, mert technikailag biztonságos, továbbá név nélküli kapcsolatot biztosít a részvételre. A felmérés internetes https címét kurzusaim Coospace oldalain, valamint személyes Facebook oldalamon tettem közzé. Az elemzés során leíró statisztikára és tartalomelemzésre támaszkodtam a válaszokból leszűrhető eredmények megragadása érdekében. (Itt jegyzem meg, terveim közt szerepel a kvalitatív jellegű kérdésekre adott válaszoknak egy angol nyelvű tanulmányban az itt bemutatathatónál részletesebb vizsgálata is.)

Mint a következő részben látni fogjuk, főleg európai diákok válaszoltak, de az érdekesség kedvéért megtartottam az adatbázisban a többi földrészről beérkezett válaszokat is, bár a minta reprezentativitása szempontjából ez a döntés vitatható. Szándékom mindenképpen egy lehetőleg széles körű adatgyűjtésre irányult.

A KÉRDŐÍV EGYÉB TARTALMI VONATKOZÁSAI

Minden kérdésre szabadon lehetett választ adni – azaz egyik kérdésre sem volt kötelező a válaszadás. Valószínűleg lesznek olyan olvasók, akik ezt kritikával fogják illetni, hiszen így nem zárható ki, hogy nem teljes körű az adatszolgáltatás. Mint látni fogjuk, némely esetben ez be is következett a felmérésben. Magam mégis a mellett a megoldás mellett köteleztem el magam, hogy a válaszadók szabad belátására bízom, mely kérdéseket válaszolják meg. Az okok a következők voltak.

Ami a zárt kérdéseket illeti, eleve fel lehetett azt tételteni, hogy a kérdőív kitöltésébe belekezdők ezeknél nem fogják feladni az ezzel járó munkát. A nyitott kérdések megválaszolását technikailag kötelezővé tevő megoldás többek között viszont azért sem csábított, mert egyrészt könnyen megkerülhető, ha valaki véletlenszerű karakterekkel tölti ki ezeket a mezőket, másrészt pedig azért, mert ezzel is jelezni

kívántam a részvétel teljes szabadságát. Elméletileg is megkérdőjelezhető megítélés szerint, hogy miért teszik egyes kérdőívekben kötelezővé minden válasz megadását. Nem lehet ugyanis kizárni, hogy okkal hagynák ki a résztvevők valamelyik vagy több elem kitöltését. Ha mégsem haladhat tovább egy válasz megadása nélkül a résztvevő, és bizonyos tartalmi elemeket kényszer hatására kell választ adnia, nem bizonyos, hogy valóban tükrözi a személy valódi elképzelését, illetve véleményét. Továbbá az sem zárható ki, hogy az ilyen kikényszerített válaszok a későbbi elemekre adott reakciókat is befolyásolják, tehát a kérdőív egészének érvényessége csorbulhat.

Hátránya ugyanakkor az általam követett, a válaszadók szabad döntését tiszteltben tartó gyakorlatnak, hogy az adatok feldolgozása során különös elővigyázatosságra van szükség, mivel nem minden kérdésre válaszoltak azonos számban a résztvevők. Mint a továbbiakban látni fogjuk, majdnem valamennyi kérdésnél ez történt, ám ez a hátrány úgy gondolom, inkább vállalható, mint az érvényesség mértékének csökkenése.

A következő részben először a demográfiai háttéradatokat ismertetem, majd rátérek előbb a zárt, majd a nyitott kérdések sorrendje szerinti válaszok elemzésére. Ezután kitérek a válaszok belső dinamikájában található jelenségekre, és ahol erre mód lesz, igyekszem utalni a kötetben korábban bemutatott jelenségekkel való kapcsolatokra is.

A FELMÉRÉS EREDMÉNYEI

A felmérésben részt vevők

Összesen 345 személy került valamilyen módon kapcsolatba a kérdőívvel az alatt a három hét alatt, amíg a felmérés zajlott, tehát a résztvevők száma viszonylag magas volt. Közülük nem mindenki választát lehetett figyelembe venni, mivel egyikőjük, feltehetően technikai gond miatt, háromszor küldte el a rendszernek azonos tartalmú választ. Ezek a válaszok a Google által automatikusan frissített táblázatban egy-egy másodperc különbséggel lettek regisztrálva, és így maximálisan kizárható volt az, hogy három különböző résztvevő válaszai lennének. Ebben a fejezetben tehát annak a 343 résztvevőnek a válaszait elemzem, akik valóban annak tekinthetők. Mint korábban utaltam rá, az egyes válaszokat ettől eltérő arányban töltötték ki a diákok.

A résztvevők földrajzi megoszlását jelenlegi lakóhelyük és a születési ország szerint vizsgáltam. Ez a szociológiai és korcsoport igen mobil, így a kérdőívben a születési országra és a jelenlegi lakóhelyre kérdeztem rá, nem a felmérésekben megszokott állampolgárságra. Úgy gondoltam, ez az információ és az, hogy a válaszadók barátaikkal milyen nyelven kommunikálnak, sokkal részletesebb pszicholingvisztikai háttér-információval szolgálhat, mint az állampolgárság maga. Ugyanakkor az is várható volt, hogy a válaszadók nagy többsége Európából kerül ki, így fontos volt megtudni, milyen mértékű az ő plurilingvalizmusuk.

A jelenlegi lakóhely szerint harminchárom ország hallgatóit képviselik a válaszadók, többségük (N = 145) Magyarországon él. Nagy számban vettek részt

(N = 192), az elvárásoknak megfelelően, Európából és a többi földrészről is. Lásd az 1. táblázatot a nem magyarországi válaszadók földrajzi megoszlásáról. A házáinkkal határos vagy hozzá közeli országokat látjuk a lista élén. Romániával kezdődően a résztvevők száma már igen alacsony.

1. táblázat. A 192 Magyarországon kívüli lakóhellyel rendelkező résztvevő megoszlása (a kérdőív 12. kérdése, lásd 3. melléklet)

Ausztria: 36
Lengyelország: 36
Horvátország: 29
Szlovákia: 22
Németország: 10
Románia: 6
Egyesült Királyság: 5
Szerbia: 5
Bahrein: 4
Franciaország: 4
Hollandia: 3
Oroszország: 3
Spanyolország: 3
Ukrajna: 3
Albánia: 2
Cseh Köztársaság: 2
Finnország: 2
Japán: 2
Szaúd Arábia: 2
Amerikai Egyesült Államok: 1
Ausztrália: 1
Dánia: 1
Egyiptom: 1
Görögország: 1
India: 1
Írország: 1
Izrael: 1
Kanada: 1
Kazahsztán: 1
Macedónia: 1
Mexikó: 1
Törökország: 1

Ami a mobilitási mintázatot illeti, beigazolódott az a feltételezés, hogy ez nem csekély arányban jellemző erre mintára is. Összesen 333 válaszadó töltötte ki mind a születésre, mind a jelenlegi lakóhelyre vonatkozó kérdést, aminek alapján azt láthatjuk, hogy negyvenkét diák lakott máshol, mint ahol született. Hiányossága a felmérésnek, hogy ebből az adatból nem derül ki, a jelenlegi országban mióta és

milyen céllal tartózkodnak a diákok, de ennek pontosabb ismerete nélkül is képet kapunk a válaszokból a kultúrákkal kapcsolatos feltételezhetően pozitív attitűd meglétére, amely az interkulturális kommunikáció és így az írásos kommunikáció egyik lényeges vonatkozása. A Magyarországon született és külföldön élő résztvevők a 42 diák kisebb részét képviselik: hatan közöltek ilyen adatot. Ők a felmérés idején Kanadában, Dániában, az Egyesült Királyságban (ketten), Lengyelországban és Szlovákiában laktak. Ami pedig a hat hazánkban élő, az országhatárokon kívül születettet illeti, ők Horvátországból, Szerbiából (ketten), Romániából, Németországból és Japánból származnak.

Lássuk ezek után a résztvevők kor és nem szerinti megoszlását (a kérdőív 10. és 14. kérdésére adott válaszok alapján – 3. melléklet).

Hat kivétellel valamennyi résztvevő megadta nemét (N = 337): nem meglepő módon a nő hallgatók többségben vannak: 264-en, a 73 férfi hallgató mellett.

A korukat ennél valamivel kevesebben, összesen 328-an közölték. A legtöbben a huszonévesek vannak: 226 válaszadó vallotta magát 20 és 29 év közöttinek (lásd a kor szerinti adatokat a 2. táblázatban).

2. táblázat. A résztvevők kor szerinti megoszlása (N = 328)

20 éves vagy fiatalabb: 74

21–23 éves: 124

24–26: 74

27–29: 28

30–32: 10

33–35: 9

36–38: 3

39 éves vagy idősebb: 6

Végül a résztvevőkkel kapcsolatos talán legérdekesebb háttér-információként arra voltam kíváncsi, a diákok barátaikkal való szóbeli és írásbeli kommunikációra milyen nyelvet vagy nyelveket használnak (lásd a kérdőív 13. kérdését a 3. mellékletben). A nyelvek ismerete, használata lényeges adalékot szolgáltat az interkulturális kommunikáció mértékéről, különösen, ha arról szerzünk adatokat, a beszélők számára az egyik legautentikusabb körben, barátaik közt mely nyelveket használják, és így annak ellenére vettem fel ezt az elemet a kérdőívbe, hogy tudtam, az erre vonatkozó adatok feldolgozása nem lesz egyszerű feladat. Az eredmény mindenért kárpótolt: a résztvevők pozitív plurilingvális attitűdjére egyértelmű bizonyítékkal szolgálnak a válaszok (lásd a beszélt nyelvek számának megoszlását a 3. táblázatban).

3. táblázat. A résztvevők által barátaikkal való kommunikációban használt nyelvek száma (N = 312)

2 nyelvet használ: 140

3 nyelvet: 74

1 nyelvet: 66

4 nyelvet: 23

5 nyelvet: 4

6 nyelvet: 3

7 nyelvet: 2

Meg kell itt említenünk, hogy az egy nyelven kommunikálók száma (66) sem arra utal, hogy ők ne lennének képesek oldott társalgásra idegen nyelven. A nyelvek felsorolását sokan ugyanis kiegészítették annak elmondásával, hogy idegen nyelvet többnyire hivatalos célból használnak, és voltak olyanok is, akiknek lenne ugyan igényük barátaik körében is erre, de azok erre többnyire nem hajlandók. Nem meglepő továbbá, hogy azok körében, akik erre a kérdésre is válaszoltak, és arról is adtak adatot, hogy jelenleg nem ott laknak, ahol születtek, nem volt olyan, aki egy nyelvet használónak vallotta volna magát.

Mint a 3. táblázatból látható, 32 résztvevő négy vagy annál is több nyelven képes kommunikálni. A 24 éves, a felmérés idején Isztambulban élő, Olaszországban született mesterképzésben tanuló diák az egyike a hét nyelven beszélőknek: szárdul, olaszul, angolul, japánul, törökül, spanyolul és katalánul társalog barátaival.

A felmérés kvantitatív kérdéseire adott válaszok

Ezek után áttérek a felmérés első nagy kérdéscsoportjára adott válaszok ismertetésére és elemzésére, a zárt kérdésekre vonatkozóakra.

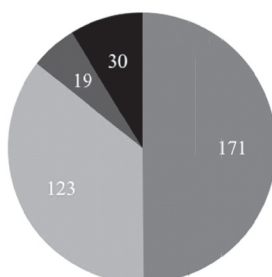
Az oktatás melyik szintjén tanulnak jelenleg a résztvevők? (A felmérés 1. kérdése)

A kérdésre mind a 343 résztvevő válaszolt. Lásd az 1. ábrát a válaszok megoszlásáról. Mint az várható volt, a felmérésben részt vevők többsége valamilyen alapképzési programban tanult a felmérés idején, BA, illetve BSc területen, mint az egyéb válaszokból kiderült. Az egyéb opciót választók többsége ezenkívül az osztatlan, Bologna-rendszer előtti képzésben kezdte el tanulmányait Magyarországon, és még a felmérés idején is folytatta a képzést.

Mit tartanak tanulmányaik legjobb jellemzőjének a válaszadók? (2. kérdés)

Fontosnak tartottam erről megkérdezni a diákokat, mert ennek ismerete jól árnyalhatja a képet arról, milyen általában a benyomásuk az oktatási színvonalról. Több választ is meg lehetett jelölni. Mint a 2. ábra mutatja, biztató, hogy a diákok több mint fele emelte ki az oktatás tartalmát mint legjobb jellemzőt. A hasznosság ennél

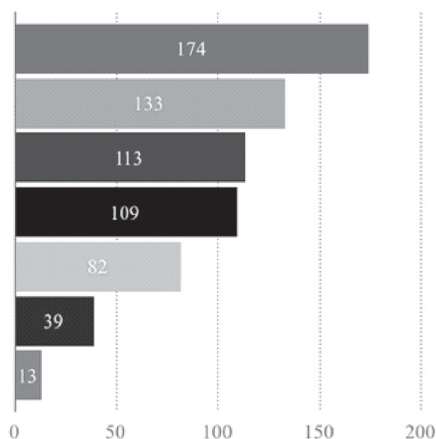
● BA ● MA ● PhD ● Egyéb



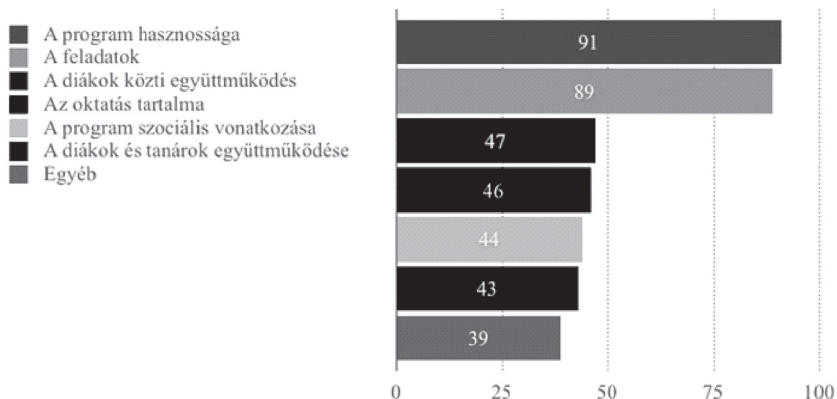
1. ábra. A résztvevők megoszlása a felsőoktatási tanulmányok szintje szerint

már kevesebb válaszadó számára tartozik ezek közé, ami különösen a következő kérdésre adott válaszok elemzése során lesz igazán értelmezhető. A tanulmányok során kapott feladatokat pedig csak 39 alkalommal említették, ami olyan alacsony arány, hogy jelzi, erre bizonyosan több figyelmet kell fordítani.

■ Az oktatás tartalma
 ■ A program hasznossága
 ■ A diákok és tanárok együttműködése
 ■ A program szociális vonatkozása
 ■ A diákok közti együttműködés
 ■ A feladatok
 ■ Egyéb



2. ábra. A tanulmányok pozitív vonatkozásainak megítélése (több választ is meg lehetett jelölni)



3. ábra. A tanulmányok negatív vonatkozásainak megítélése
(több választ is meg lehetett jelölni)

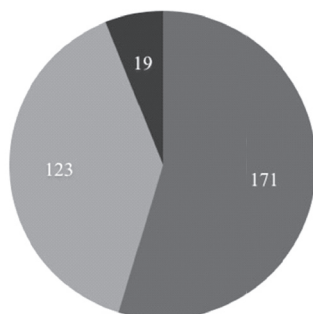
Mit tartanak tanulmányaik legrosszabb jellemzőjének a válaszadók? (3. kérdés)

A kérdésre itt is több választ meg lehetett jelölni. Az opciók ugyanazok voltak, mint az előző kérdésnél, de a kérdőívben a válaszlehetőségek megadott sorrendjén változtattam, hogy elkerülhető legyen az automatikus bejelölés. Az előző válasz eredményeivel az itt kapottakat összevetve azt látjuk, hogy a részt vevő egyetemisták zöme szívesen látná, ha a program hasznosabb volna. Egyértelműnek látszik, hogy a résztvevők szerint szükség van az oktatási program hasznosságának emelésére, ami egybecseng más tapasztalatokkal is hazai és európai vonatkozásban éppúgy, mint a kollégákkal végzett interjúkutatás tapasztalataival. A feladatok negatív megítélése kapcsán hasznos volna ezt a kérdést behatóbb vizsgálat tárgyává tenni a jövőben.

Milyen szintűnek ítélik meg a válaszadók jelenlegi angol nyelvi készségeiket? (4. kérdés)

A nyelvi készségek felmérésének önbevallásos módszere ugyan csapdákat rejt, ebben a kutatásban mégsem lehetett erről másképpen tudást szerezni. A válaszok összhangban vannak azzal az elképzeléssel és a nyelvek használatára vonatkozó eredménnyel, hogy a kérdőívet kitöltők többsége igen fejlett nyelvhasználati készségeket tudhat magáénak. A 4. ábra mutatja be a résztvevők választát erre a kérdésre.

- Anyanyelvi szintet megközelítő
- Emelt szintű
- Középfokú

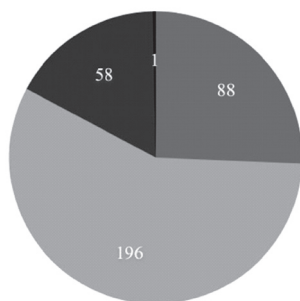


4. ábra. A résztvevők angol nyelvi készségeinek szubjektív megítélése

Milyen szintűnek ítélik meg a válaszadók jelenlegi angol nyelvi írásbeli készségeiket? (5. kérdés)

Mint az más felmérésekben is tapasztalható, nem ritka, hogy, az írásbeli készségek megítélésakor a legtöbben alacsonyabb szinten értékelik ezt az egyéb készségeknél. Ezt a kérdést is megválaszolta mind a 343 válaszadó (lásd az 5. ábrát).

- Anyanyelvi szintet megközelítő
- Emelt szintű
- Középfokú
- Kezdő



5. ábra. A résztvevők angol nyelvi írásbeli készségeinek szubjektív megítélése

Mátrix kérdés az angol írásbeli feladatokkal kapcsolatban (7. kérdés)

A hetedik kérdés, mely egyben az utolsó zárt módozatú is volt, arra kérte a diákokat, fejezzék ki egyetértésüket vagy egyet nem értésüket nyolc állítással. Ezek a következők voltak:

- 7.1. Tanulmányaim részeként rendszeresen beadok írásos munkát angolul vagy más nyelven.
- 7.2. Élvezem az angol vagy más nyelven írt feladatok megoldását.
- 7.3. Tudok segíteni azoknak, akiknek az angol nyelven való íráshoz erre szükségük van.
- 7.4. Gyakran kérek meg diákokat arra, hogy segítsenek nekem az angol nyelven történő írásban.
- 7.5. Tanáraim érdekes angol vagy más nyelvű írásbeli feladatokat adnak.
- 7.6. Tanáraim hasznos visszajelzést adnak angol vagy más nyelvű írásbeli munkáimra.
- 7.7. A legtöbb írásbeli munkám kutatásra épül.
- 7.8. Jó készségekkel rendelkezem írásbeli munkáimhoz szükséges kutatás elvégzéséhez.

Mint látható, ezek a kérdések olyan tartalmakat hordoznak, melyeket az íráspedagógiai szakirodalomban gyakran vizsgálnak (Hyland és Hyland, 2001; Lee és Schallert, 2008), és amelyeket a kollégákkal folytatott interjúkutatásban is érintettem, mint ezek tanári vetületeit. Úgy gondoltam, hasznos lesz látni a kapcsolatokat a két forrásból ezekhez gyűjtött adatok, az oktatók és a diákok tapasztalatainak összevetését. Először lássuk a válaszok összefoglalását a 4. táblázatban.

4. táblázat. A kérdőív 7. kérdéscsoportjára adott válaszok összefoglalása

<i>Az állítások</i>	<i>Egyáltalán nem értek egyet</i>	<i>Nem értek egyet</i>	<i>Egyetértek</i>	<i>Teljesen egyetértek</i>	<i>N</i>
Tanulmányaim részeként rendszeresen beadok írásos munkát angolul vagy más nyelven.	9	37	148	143	337
Élvezem az angol vagy más nyelven írt feladatok megoldását.	12	71	173	79	335
Tudok segíteni azoknak, akiknek az angol nyelven való íráshoz erre szükségük van.	14	31	199	93	337
Gyakran kérek meg diákokat arra, hogy segítsenek nekem az angol nyelven történő írásban.	123	147	57	12	339

<i>Az állítások</i>	<i>Egyáltalán nem értek egyet</i>	<i>Nem értek egyet</i>	<i>Egyetértek</i>	<i>Teljesen egyetértek</i>	<i>N</i>
Tanáraim érdekes angol vagy más nyelvű írásbeli feladatokat adnak.	23	99	173	40	335
Tanáraim hasznos visszajelzést adnak angol vagy más nyelvű írásbeli munkáimra.	19	80	148	90	337
A legtöbb írásbeli munkám kutatásra épül.	21	110	127	80	338
Jó készségekkel rendelkezem írásbeli munkáimhoz szükséges kutatás elvégzéséhez.	11	70	198	58	337

A válaszok alapján olyan diákok képe rajzolódik ki, akik viszonylag gyakran végeznek írásbeli feladatot, részben angolul. Inkább olyanok vettek részt a felmérésben, akik másoknak segítenek, mint akiknek erre volna szükségük az ilyen feladatok megoldásában. Öröndetes, hogy a feladatok megítélése a pozitív felé mozdul el, bár nem elhanyagolható azok száma sem, akik nincsenek velük megelégedve, és részben ez jellemző a visszajelzések hasznosságát illető véleményekre is. Összességében tehát egy igen tudatos, segítőkész és egyben kritikus diákpopulációra tekinthetünk a válaszadókban, aminek további bizonyosságát a kérdőív kvalitatív részében fogjuk találni.

A felmérés kvalitatív kérdéseire adott válaszok

Három nyitott kérdést is feltettem a kérdőívben. Érdekelt, mit tartanak a válaszadók konkrétan a legerősebb írásbeli készségüknek (6. kérdés), mit gondolnak a plágiumról (8. kérdés), és végül, hogy ők melyik szövegre tekintenek büszkeséggel (11. kérdés).

Mit tartanak a válaszadók konkrétan a legerősebb írásbeli készségüknek? (6. kérdés)

Negyvenét diák kivételével mindenki válaszolt az első nyitott kérdésre a legerősebb írásbeli készségük kapcsán, ami igen jó aránynak tekinthető, lévén ennek megválaszolása nem egy esetben több időt vehetett igénybe. A válaszokból egyöntetűen kitűnik a résztvevők nagyfokú motiváltsága a felmérésben való részvételben: tanulmányi szinttől és kortól, nemtől függetlenül meglepően sokan igen hosszú, részletekbe menő leírást adtak erről. A válaszokból kiderül, hogy a legtöbben tisztában vannak az írás különböző elméleti vonatkozásaival: a koherencia, a kohézió, a nyelvtani pontosság, a megfelelő szóhasználat fontosságával éppúgy, mint az írás

alapjául szolgáló téma feltérképezésének, adott esetben a kutatás megtervezésének elveivel. Ami azonban az erre a kérdésre adott válaszokban a legmeglepőbb volt, az a kreativitásra való hivatkozás igen magas aránya. Jó érzés tudni, hogy e pszicholingvisztikailag és mobilitást tekintve is igen színes diákközösség számára ez nemcsak lényeges mozzanat, de olyan is, amelyet tanulmányaik során fejleszthetnek és abból építkezhetnek is. Hadd idézzek néhányat (saját fordításomban) a kérdésre adott ilyen tartalmú válaszokból, a legjellemzőbbeket:

„Az esszéírás számomra mindig élvezetes volt, ha kötelező, ha nem. Nem érdekes, mi a téma. Összeszedem a gondolataimat, és egyszerűen élvezem, hogy leírhatom őket. Olyan, mintha pontok összekötésével rajzolódna ki egy szép kép” (Magyarországon élő BA hallgató).

„Jól összefogott okfejtés létrehozása” (Magyarországon élő MA hallgató).

„Nem szeretek írni, még az anyanyelvemen sem. Talán a kohézió a legjobb, de csak akkor írok, ha muszáj” (Magyarországon élő BA hallgató).

„A stílus a legjobb. Szeretem, ha egyénivé tehetem, amit írok” (Magyarországon élő BA hallgató).

„Szeretem a kreativitást a történetek leírásában” (Ausztriában élő diák, tanulmányi szintet nem jelzett).

„Ha erre van szükség, vagy ha ehhez van kedvem, könnyen ki tudom egészíteni azt, amit akár három mondatban is el lehet mondani.” (Magyarországon élő BA hallgató)

Mit gondolnak a résztvevők a plágiumról? (8. kérdés)

Az eddigi válaszokból is látható, hogy a diákok nagy figyelemmel és odaadással válaszoltak a kérdésekre: ez motiváltságukat igazolja. A plágiummal kapcsolatos kérdés így hangzott:

Az oktatás különböző szintjein időnként plágiummal találkozunk. Mik az ön gondolatai a plágiummal kapcsolatban?

A kérdés tehát igyekezett a lehető legnagyobb teret adni annak, amit erről a diákok el tudtak és el akartak mondani.

Annak ellenére, hogy ez volt valószínűleg a legtöbb időt igénybe vevő kérdés, meglepően nagyszámú válasz érkezett erre is: 296, tehát csupán negyvenhét diák hagyta megválaszolatlanul ezt az elemet. Az egyes válaszok mennyisége és minősége is felülmúlta minden várakozásomat: a legtöbben komolyan elgondolkodtak, mit mondjanak el, és nem voltak ritkák a több bekezdéses, részletekbe menő elemzések, leírások, okfejtések. Egyértelműnek tűnik, hogy a kollégák tapasztalatai egybecsengetnek a diákokéival: a plágiumot a legtöbb megkérdezett diák is nagy problémának, olyan témának ítéli, amellyel behatóan kell foglalkozni.

A válaszok kategorizálása során a következő területeken látszottak csoportosulni a megközelítések: Ítéletet vagy személyes véleményt közöltek az egyik csoport-

ba tartozó válaszok, melyek érzelmi skálája a szakmai jellegű, higgadt hangútól a személyes elemet tartalmazó, erős érzelmi felhangúig terjedt. További csoportot képeztek a válaszok aszerint, hogy volt-e utalás bennük a válaszadó érintettségére az ügyben, vagy másvalakiről szólt. Ezen belül alakult ki egy olyan alcsoport, mely részletes narratívát közölt.

Számomra ezek is mind nagyon figyelemreméltóak voltak, ám a legérdekesebbnek mégis azok bizonyultak, amelyekben a diákok valamilyen dilemmát fogalmaztak meg, tehát ahol jól nyomon lehetett követni azt, valójában milyen komplex kérdéskörnek tekintik az adott diákok a problémát. A társadalmi és oktatási kontextusok kapcsán egyaránt kifejtették az ezzel kapcsolatos dilemmákat és szempontokat.

Egy további csoportba azok a válaszok tartoznak, amelyek a plágium melletti vagy elleni stratégiákat, tanácsokat fogalmazták meg.

Valószínűleg a kérdés nyitott megfogalmazása is okozhatta, hogy a válaszokban ritka volt a plágium definiálására tett kísérlet.

A következőkben ezekből a csoportokból idézem a leginkább jellemzőket.

Definíció

„A plágium mások szavainak a mi stílusunknak megfelelő átformálására való képesség” (Lengyelország, MA).

80

„Hát emberek vagyunk, segítségre van szükségünk. Ha valaki valamit úgy vesz át szóról szóra, hogy azt nem is érti, az plágium. De ha csak a gondolatot, más szavakkal, én azt nem tartom annak” (Lengyelország, MA).

Személyes vélemény, attitűd kifejtése

„Igen sajnálatos helyzet, és egyre gyakoribb minden tudásterületen. Egyértelmű, hogy tenni kell ellene, mivel minden munka értékét csökkenti és lassítja a tudomány fejlődését” (MSc hallgató, Mexikó).

„Nem vall nemes jellemre más gondolatainak ellopása és sajátodként való beadása” (Magyarország, BA).

„Azt hiszem, akiknek nincsenek saját gondolataik, azok csak másokét használják. A kreatív emberek következtetéseket tudnak levonni a forrásokból és ezeket meg is adják a munkájukban” (Magyarország, BA).

„Én személy szerint azt hiszem, általában figyelmetlenségből ered ez, és nem mások gondolatainak ellopásáról van szó” (Németország, MA).

„A tanáraink mindig nagyon szigorúan veszik más szavainak vagy anyagainak a használatát. Egyetértek velük. Mindig ki kell tenni idézőjelet, ha nem a saját szavainkat vagy gondolatainkat írjuk le” (Horvátország, MA).

„Nem szeretem, és nem csinálom” (Szlovákia, BA).

„Teljesen elfogadom. Nem is értem, az emberek miért vannak annyira oda emiatt” (Magyarország, BA).

Társadalmi, oktatási kontextus megemlítése

„Számomra ez egy szükséges rossz. Természetesen ez rossz, és elítélendő, de mikor a diákoknak 5-6 különböző hosszúságú, pár ezertől 20-30 ezer karakterig terjedő dolgozatokat kell írni, gyakran ehhez nyúlnak, amit én kreatív írásnak nevezek – azaz a plágiumhoz” (BA, Dánia).

„Nos, sajnos szükség van rá, mikor ismeretlen vagy érdektelen témát kap valaki. Többnyire az érdektelen rész szokott problémát okozni. A tanárok nem igazán használják a fantáziájukat az írásos feladatokban, és gyakoriak a gazdasággal és a környezettel kapcsolatos témák, amik nem jönnek be a diákoknál, mivel már az általános iskola óta ezekről kell írniuk. Én például semmit sem tudok a sportról, és ha ilyen témát kapok, naná, hogy plagizálni fogok. Jobb lenne, ha a tanárok a diákokra bízák a témaválasztást, és ezáltal a véleményük bemutatását” (Horvátország, BA).

„Személy szerint úgy gondolom, hogy a tudományos írásban teljesen elkerülhetetlen a plágium. Egyértelmű, hogy valamilyen szinten mindenki plagizál. A tudományos írásban egyetlen kutató sem képes az én megítélésem szerint teljesen új információ felmutatására valamilyen forrás vagy korábbi kutatások értelmezése nélkül. A plágiummal szembeni intolerancia az oka annak, hogy az a vitatható gyakorlat alakult ki, hogy a kutatók mások munkája kezelésének különböző egyéni módjait kell megtalálniuk. Tehát lényegében minden azon múlik, az írónak sikerült-e úgy módosítania a szöveget, hogy senki nem jön rá, ez plágium” (Finnország, BA).

„Előfordul. A profoknak nem kéne úgy odalenni emiatt” (Magyarország, BA).

„Nem szeretem, különösen, ha előadásról van szó. Sok diák használja a másolás – beillesztés módszerét. A tanárok sokszor nem törődnek ezzel, pedig mindenki látja, hogy az előadás anyaga az internetről való. Ugyanakkor az is igaz, hogy a diákoknak gyakran nem tanítják meg az idézés helyes szabályait, és ez az oka általában a plágiumnak” (Lengyelország, MA).

„Nagyon nehéz az idézetekkel kapcsolatos formalitások betartatása” (Magyarország, ötéves tanárképzés).

„Szövegek, képek, zenék, filmek és szoftverek mind-mind interneten is elérhető digitális adatok. Mint ilyen, valahogy le lehet őket tölteni. Ha egy fájl megvan a neten, másolható, terjeszthető: ingyen vagy honorárium ellenében. Ha szövegeket, részleteket vagy gondolatokat az eredeti forrás megjelölése nélkül használunk engedély nélkül, akkor azt plágiumnak nevezzük. A diákok a munkát helyettesítő alternatívaként használják a plágiumot” (Magyarország, ötéves tanárképzés).

Dilemma a meghatározásban

„Nehéz meghatározni, hogy mi is a plágium. Véletlen is lehet, tehát abban az esetben az szerintem nem plágium. De vannak diákok, akik visszaélnék vele. Hogy szándékosan vagy szándéktalanul, nem lehet mindig biztosan tudni. Legtöbbször könnyen fel lehet ismerni (a gondolat megfogalmazása mennyire hasonlít az eredeti szöveghez). De van, amikor nem lehet ezzel vádolni a diákokat. Lehet, hogy véletlenül történt. Azokat azonban, akik szándékosan plagizáltak, meg kell büntetni. Senkinek sincs joga sajátjaként eladni gondolatokat, ha valaki már felfedezte őket” (Magyarország, BA).

„Nem tudom, mit jelent ez a szó” (Magyarország, BA).

82 *Stratégia, tanács a plágium ellen*

„Nem igazán értem azokat, akiket plágiummal gyanúsítanak. Tehát hogy miért tették ezt. Ezerszer jobb a saját gondolatainkat használni” (Magyarország, BA).

„Jobban ki lehetne küszöbölni, ha lenne a BA-szinten olyan kurzus, ahol ez is téma – tanácsok arról, hogyan kell használni az APA stílust, hogy ne plagizálj” (Magyarország, PhD).

„Inkább nem adok be semmit, ha tényleg nincs időm rá vagy nincsenek gondolataim, mint hogy más munkáját használjam és engem is nagyon felháborítana, ha valaki azzal könnyítene a munkáján, hogy ellopja az én gondolataimat” (Magyarország, BA).

„Mint a civilizált világban minden esetben, a vádat előbb bizonyítani kell és ha a vádak igazak, a tudományos intézet vagy a mi esetünkben az egyetem etikai bizottságának kötelessége a törvénynek megfelelően büntetni” (Románia, PhD).

Stratégia, tanács a plágium mellett

„Ha ilyet teszel, tedd jól. :P” (Szlovákia, BA).

A plágium egyértelmű elítélése

„A plágium lopás, ha szándékos, ha nem. Szigorúan meg kell büntetni, ha valaki más munkáját sajátjaként tünteti fel. Egyedül azzal lehet elkerülni, ha szisztematikusan feltüntetjük a forrásokat, még akkor is, ha egy anyag csupán ihletet adott” (Franciaország, MA).

„Helytelen” (Magyarország, BA).

„Egyszerűen és világosan: a plágium csalás, és mint ilyen, teljes mértékben elfogadhatatlan. Minden kutatónak értékelnie kell a többi kutató munkáját azzal, hogy nem lopja el az eredményeket” (Németország, MA).

„A plágiumot minden tudósnek el kell kerülnie, mert az a társadalom szemében csökkenti a tudományos munka presztízsét” (Magyarország, MA).

„Azt hiszem, hogy a plagizálást keményen kell büntetni” (Horvátország, BA).

„Tisztelességtelen azokkal a diákokkal szemben, akik tényleg dolgoztak” (Szlovákia, BA).

„A plágium megöli a kreativitást. És elveszi az írás felett érzett örömet. Semmibe veszi az eredeti szerző jogait” (Lengyelország, PhD).

Dilemma a plágiummal mint problémával kapcsolatban

„Szerintem ez fel van fújva. Egy dolog webhelyekről és könyvekből gondolatokat meríteni, és megint más dolog egy adott mennyiségű gondolatot, írott szöveget ellopni. Ez a kettő szerintem nem ugyanaz, de én úgy látom, a tanárok ezt a két teljesen különböző dolgot egyformán kezelik” (Magyarország, BA).

„Nem lehet elkerülni. Túl sokat írtak már le, és azt hiszem, plagizálni úgy is lehet, hogy észre sem veszi, aki ezt teszi” (Horvátország, PhD).

Személyes érintettség naratívja

„Érdekes dolog ez a plágium. Nem vitatom, hogy helytelen, ha valaki »lop« más szerzőktől, úgy, hogy nem jelzi idézetekkel, mégis az a véleményem, hogy néha kicsit túl szigorú a büntetése. Egyszer például előfordult, hogy internetes jegyzeteket vettem át (egy könyvvel kapcsolatban googliztam adatokat), és emiatt egyest kaptam az esszémre. A tanárom nem tudta, ki írta azokat a dolgokat, mivel azon az internetes oldalon ezt nem tüntették fel, de ő is megtalálta a Google segítségével, és így megbuktam. Ettől eltekintve az esszé nagyon jó volt, de ez a kis kölcsönvétel

megis a »végét« jelentette. Pedig a tanár adhatott volna egy hármast, de semmiképpen nem egyest. Szerintem a büntetés egy kicsit el volt túlozva” (Magyarország, BA).

„A tudatos plagizálást meg kell büntetni. Mint középiskolai tanár, minden diákot megbuktatok, aki plagizál, ha bizonyítani tudom. Azt hiszem, általában lustaságból teszik, és az interneten túl könnyen találni kész írásos dolgozatokat” (Lengyelország, MA).

„A plágiummal való vád az egyik legrosszabb érzés. Inkább tépjék ki a beleimet, de ne vádoljanak meg azzal, hogy nem vagyok elég eredeti, mikor pedig a saját gondolataimat írom le” (Magyarország, BA).

„Persze, hogy nem helyeslem a plágiumot, de néha nehéz kiküszöbölni, ha olyan témában kutatunk, amit már sokan mások is vizsgáltak. Ugyanaz az én gondolatom is, mint ami egy könyvben is szerepel, és ha nem tudok arról, plágiummal vádolhatnak, anélkül, hogy megtettem volna. A szándéktalan plágium kikerülhetetlen, egyszerűen azért, mert más tudósok már írtak a témákról. De erre vannak a mentorok, hogy erre figyelmeztessenek minket” (Horvátország, MA).

A harmadik, egyben utolsó nyitott kérdésben arra kerestem a választ, melyik angol nyelven írt szövegekre büszkék a résztvevők (11. kérdés). Ennek ismerete olyan tematikai skálát nyújtat, mely adalék lehet az egyetemi kurzusok tervezésekor, hiszen egyértelmű, hogy a diákok szemében értékes saját szövegek műfajainak és tartalmának ismerete részét kell hogy képezze a tanmenetfejlesztésnek.

Az erre a kérdésre adott válaszok számát annak ellenére tartom jelentősnek, hogy a kérdőív egészét tekintve itt volt a legkisebb az aktivitás: összesen 179 diák osztotta meg velem írásának egy részletét. Az ok, ami miatt ez a szám csak első pillantásra alacsony: ahhoz, hogy az elektronikusan kitöltött kérdőívnek ebbe az elemébe be tudja illeszteni a szöveget, a diáknak olyan számítógépen kellett dolgoznia, ahol az elérhető volt. Mivel ez nem minden esetben lehetett így, a 179-es nagyságrend semmiképpen sem elhanyagolható. Ami pedig az így összeállt gyűjteményt illeti, olyan korpusz jött létre, amelyre tudomásom szerint még nem volt példa a tanulói korpuszokat vizsgáló területen: ott ugyanis a külső, a kutató által megfogalmazott szempontok a jellemzőek.

Ebben a tanulmányban nincs mód erre a korpusznyelvészeti vizsgálatra, de, mint jeleztem, erre igyekszem majd egy angol nyelvű dolgozatban sort keríteni. A fejezet zárásaképpen azonban álljon itt a 179 diák által meghatározott korpusz adatainak egy része. Az 5. táblázatban a szövegek műfaji és tartalmi megoszlását láthatjuk.

5. táblázat. A diákok szövegei műfaj és téma szerint

vers: 4

novella: 5

tanulmányok (131), ezen belül

nyelvészet: 46

irodalom: 40

történelem: 3

szociológia: 3

pszichológia: 4

politikatudomány: 2

média/film: 12

kultúra: 13

marketing: 2

kutatásmódszertan: 1

kémia: 2

filozófia: 2

európai tudományok: 1

esszék (38), ezen belül

boldogság, család, gazdaság, karrier, magyarok, díjnyertes szöveg a máról, migráció, művészet, sport, tanulás, állatok, étkezés, internet

panaszlevél 1

A 6. táblázat ugyanezt az adatsort a diákok jelenlegi lakóhelye alapján csoportosítja.

6. táblázat. A kiválasztott szövegek ország és szövegtípus szerint

<i>A hallgató jelenlegi lakóhelye</i>	<i>A szövegek száma</i>	<i>Szövegtípus, tudományos diszciplína, illetve téma</i>
Magyarország	88	esszék, filozófia, irodalom, kultúratudomány, marketing, média/filmtudomány, novella, nyelvészet, pszichológia, szociológia, történelem, versek
Ausztria	21	esszék, irodalom, kémia, kutatásmódszertan, kultúratudomány, média/filmtudomány, novella, nyelvészet, panaszlevél, politikatudomány, szociológia, történelem, vers
Horvátország	16	esszék, irodalom, kultúratudomány, marketing, média/filmtudomány, novella, nyelvészet

<i>A hallgató jelenlegi lakóhelye</i>	<i>A szövegek száma</i>	<i>Szövegtípus, tudományos diszciplína, illetve téma</i>
Lengyelország	15	esszé, irodalom, média/filmtudomány, novella, nyelvészet, politikatudomány, pszichológia
Szlovákia	10	esszék, irodalom, nyelvészet, történelem, vers
Németország	4	esszé, filozófia, irodalom, nyelvészet
Bahrein	2	pszichológia, szociológia
Finnország	2	kultúratudomány, esszé az étkezésről
Oroszország	2	esszé, kultúratudomány
Románia	2	kultúratudomány, nyelvészet
Albánia	1	esszé a migrációról
Ausztrália	1	esszé a boldogságáról
Dánia	1	kultúratudomány
Egyesült Királyság	1	nyelvészet
Franciaország	1	irodalom
Hollandia	1	európai tudományok
Írország	1	irodalom
Izrael	1	média/filmtudomány
Japán	1	kultúratudomány
Kazahsztán	1	esszé
Macedónia	1	novella
Mexikó	1	kémia
Spanyolország	1	kultúratudomány
Szerbia	1	nyelvészet
Ukrajna	1	nyelvészet
USA	1	kultúratudomány
Nem adta meg	1	nyelvészet

A 4. mellékletben részleteket lehet olvasni a gyűjteményből.

A diákok válaszai alapján látható, hogy a kötet témájához kapcsolódó legtöbb kérdést ők is igen fontosnak tartják. Motivációjuk, kritikus attitűdjük egyértelműen igazolást nyert. Írásaik elemzésére ebben a munkában nem kerülhetett sor, de az is bizonyos, hogy sikerült egy olyan korpusz alapját megvetni, amely későbbi kutatásokhoz is jól hozzá tud járulni. A nyitott kérdésekre adott válaszok igen magas aránya meglepő, és a pedagógiai folyamatok jövőbeli alakulása szempontjából is igen pozitívnak tekinthető. A válaszokban folyton felmerülő egyik lényeges tartalom arra vonatkozott, milyen nagy az igény a diákok körében az egyéni kifejezésre, az egyéniség megmutatására, a kreatív megközelítések lehetővé tételére. Ez az eredmény egybeesik azzal, amit a kollégák fejtettek ki az interjúban, így azt gondolom, van érvénye annak a javaslatnak, hogy a plágium kezelésében is talán helyesebben járunk el, ha teret adunk ennek az igénynek. A diákok által a felsőok-

tatási képzés színvonalára, hasznosságára, a feladatok minőségére megfogalmazott kritikát is érdemes figyelembe venni.

Mindennek ellenére a jelen felmérés korlátairól sem szabad megfeledkezni. A minta nem reprezentatív, így az általános következtetések levonása nem biztosított. Mivel a célom a megközelítések széles skálájának feltérképezése volt, vállaltam ezt a korlátot. Egy másik hiányosság, hogy nem egészítettem ki a felmérést olyan esettanulmánnyal, mely az itt megfogalmazott vélemények alapján tárta volna fel az egyes konkrét helyzeteket mélyebben.

Egy ilyen vizsgálat előtt azonban szabad az út, ismerve a résztvevők magas fokú elkötelezettségét a téma iránt. Nem tudni ugyan, melyik választ ki küldte be, de kapcsolatomban sok potenciális érdekelttel a jövőben is meglesz, és ennek alapján kivitelezhetőek ilyen esettanulmányok.

A XXI. SZÁZAD BÖLCSESZETTUDOMÁNYI SZAKDOLGOZATA

1989-ben védtem meg szakdolgozatomat a pécsi Janus Pannonius Tudományegyetem magyar–angol szakán. Témavezetőm Mátyási Klára volt. Munkám (*Copyright Gandhi: Mahatma Gandhi's Ideas and America*) megkísérelte bemutatni azokat az ismereteimet, melyeket a nagy indiai gondolkodó hatalmas írott hagyatéka és a róla szóló történelmi és kulturális szakirodalom alapján szereztem. Az angol tanszék készséggel rendelkezésemre bocsátotta egyik legremekebb elektromos írógépét, és így nekem csak a papírt és az indigót kellett beszereznem, hogy több délután alatt legépeljem a füzetekbe kézzel írt dolgozatom végső változatát.

Huszonhárom év telt el azóta. A ma készülő szakdolgozatok látszólag már egész más módon látnak napvilágot – de ez csak a látszat. Az indigót és az írógépet felváltotta ugyan a számítógép, de a dolgozatok ma is majdnem teljesen olyan formát kapnak, mint annak idején. Miért is kell erről beszélni? Mindjárt kiviláglik.

Az egyetemi évek alatt írt dolgozatok, legyenek azok magyar vagy idegen nyelvek, valamiképpen mind a diploma megszerzését szolgálják, azaz azt, hogy a hallgató a szakdolgozatában képes legyen bemutatni ismereteit, kutatási eredményeit, következtetéseit. Ennek a munkának lehet vizsgálni a tartalmát, céljait, forrásait, létrehozásának menetét, értékelésének megbízhatóságát és közönségét. Ebben a záró fejezetben olyan felvetéseket teszek, melyek a kötetben bemutatott elméleti alapokból következnek, és amelyek a hazai bölcsészettudományi szakdolgozatok elkészítésének egy lehetséges jövőbeli alternatíváját jelentik. Az alapvetésem az, hogy szükség van a szakdolgozatok közönségének bővítésére, ha az a célunk, hogy a hallgatók konkrét, releváns élményekhez jussanak munkájuk befogadása révén.

Saját oktatói, konzulensi tevékenységemben ezeknek a céloknak igyekszem megfelelni. A hallgatók autonómiájáról már több vonatkozásban esett szó ebben a kötetben. Itt most azt kell látnunk, hogy ennek megerősítését milyen további tartalmi és formai törekvések szolgálhatják. A szakdolgozatnak mint műnek, könyvnek való definiálása ebben a törekvésben lehet egy fontos lépés.

KINEK SZÓL?

Kinek is szól a szakdolgozat? Szól elsősorban magának a szerzőnek, aki munkája kialakítása során szembesülni kényszerül a téma definiálásának problémájával, a folyamatos konzultációt biztosító oktató felkérésének kérdésével, a forrásmunkák felkutatásának, rendszerezésének és dokumentálásának gyakran nehéz feladatával. Szól a konzulensnek, aki, ideális esetben, folyamatosan nyomon tudja követni az

egyreszék létrejöttét. De szól az opponens oktatónak is, akinek személye nem ismert a munka megírásának idején. Szól-e még rajtuk kívül másnak? Nyilvánvalóan szól érdeklődő barátoknak, családtagoknak és olyan hallgatóknak is, akik a téma vagy annak egy vetülete miatt érdeklődnek a dolgozat iránt.

A dolgozatok megírásukat, megvédésüket követően a hazai és külhoni egyetemeken is hivatalos tárolásra kerülnek, aminek révén a jelen és a jövő közönsége számára megismerhetővé válik a munka. Itt azonban átugrottunk egy szakaszt, amelyet a szakdolgozat megírása és megvédése között kell figyelemmel kísérnünk: a manapság többnyire elektronikusan létrehozott, szerkesztett és formába öntött dolgozat könyvvé formálásának szakaszát, amelyért szintén a szakdolgozó hallgató felel. Ki kell nyomtatnia a munkáját, könyvkötőt kell keresnie, tehát könyvvé kell formálnia dolgozatát.

Ehhez a könyvészeti folyamathoz a hazai egyetemek kevés segítséget adnak – azon túl, hogy megszabják a formai követelményeket –, melyek a szakdolgozatok kialakításának és tárolhatóságának egységesítését hivatottak szolgálni. Hazánkban szinte kivétel nélkül az A/4-es méretű, a lapok egyik oldalára nyomtatott, többnyire fekete vagy sötét kötésben megjelenő, az első borítón Szakdolgozat, Diplomadolgozat vagy idegen nyelven írt munkák esetében ezek idegen nyelvű változataival jelzett címmel szerepelnek a dolgozatok. Olyan több évtizedes hagyományok ezek, melyeket a sokszorosítás lehetőségeinek egy korábbi, mára már igencsak meghaladott szintje tett kötelezővé és követetté. A kérdés természetesen az: meddig kell követni még ezeket a hagyományokat?

Nem jött-e el ez ideje annak, hogy a közönség bővítése, a szakdolgozati munka értékének emelése érdekében meghaladjuk ezeket a kereteket, és megalkossuk a XXI. század jelenlegi technikai fejlettségi szintjét sokkal jobban tükröző, ezeket az adottságokat kihasználó, és ennek révén a szakdolgozat megírásának és befo gadásának folyamatait is hatékonyabban támogató kereteket? Úgy gondolom, az anyanyelvi és idegen nyelvi íráspedagógiának ebben a kötetben ismertetett eredményei, valamint a hazai és nemzetközi diákok körében végzett felmérés, továbbá a plágiummal kapcsolatos diák- és oktatói vélemények és tapasztalatok tükrében egyértelmű, hogy erre szükség lenne.

SAKADOLGOZATOK MAGYARORSZÁGON, UKRAJNÁBAN, SZLOVÁKIÁBAN ÉS HORVÁTORSZÁGBAN

Mielőtt ismertetem az ezzel kapcsolatos javaslataimat, nézzünk körül a világban – itthon és a szomszédos országokban miképpen is lehet kapcsolatba kerülni egy szakdolgozattal, és azok hogyan vannak kialakítva. Kollégák és saját hazai és külföldi tapasztalataim ikonografikus bemutatására invitálok az olvasót – a módszer részben kötődik *Géczi* (2010) munkájához.

Pécs

Pécsett az angol szakosok által írt szakdolgozatok között könyvtárban lehet böngészni. Az *1. ábra* ezeket a polcokat mutatja. A dolgozatok többsége fekete kötést kapott, a méret A/4-es, a gerincen a könyvtári jelzet címkéje látható, és a dolgozatokat évek szerint, azon belül pedig szerző szerint rendszerezik. A munkákat csak a könyvtárban lehet olvasni, róluk fénymásolat nem készíthető, kölcsönzésük tilos. Ez alól a szabály alól kivétel tehető, ha egy oktátónak van szüksége egy dolgozatra. Diákok nem vihetik ki a teremből a dolgozatokat.



1. ábra. Szakdolgozatok a Pécsi Tudományegyetem egyik könyvtárában.
(A szerző fotója.)

Veszprém

A *2. ábra* egy veszprémi tanszéki irodát ábrázol. A polcokon BA, MA és PhD-s dolgozatok találhatók. Ezek az itt dolgozó oktatók példányai. A gerincen nem láthatóak címkék, így a köztük való keresés lehetőségei nem ismeretesek – az oktatók feltehetően emlékeznek arra, melyik munka hol van elhelyezve. A nem átlátszó műanyaglap borítású szakdolgozatok egytől egyig fekete színűek, a méret itt is A/4-es. Érdekes ellentétet képeznek a felső polcon részben látható irodalmi enciklopédia-kötetek színességükkel, rendezettségükkel.

Szeged

Szegeden az egyik egyetemi karon korábban könyvtárban tárolták a dolgozatokat. Mint emlékszünk rá, az ott tanító kolléga elmondta, milyen fontos szerepet kapnak a szakdolgozat értékelésekor a plágiumvadászok: azok a kollégák, akiknek kifejezetten jó érzékük van a tudományos integritás elveit megsértő szövegrészek felderítéséhez. Nos, Szegeden ezen a karon nem érhetők el a nyomtatott változatok – helyette az egyetemi szerveren tárolják a munkák elektronikus, PDF formátumú változatait az SZTE Diplomamunka Repozitóriumban. Ehhez a szerverhez azonban csak belső, egyetemi regisztráció révén lehet kapcsolódni – a külső felhasználó számára tehát nem lehetséges a közönséggé válás. Böngészhet azonban a dolgozatok között év, téma, szakterület, tanszék és szerző szerint, amelynek révén bárki betekintést nyerhet az intézményben végzettek munkáinak egy vetületébe – magát a dolgozatot azonban innen nem érheti el. Ha ismeri a szerzőt vagy a témavezetőt, akkor természetesen nem kizárt, hogy meg tudja szerezni a dolgozatot.



2. ábra. Szakdolgozatok a Pannon Egyetem egyik tanszéki irodájában.
(A szerző fotója.)

A három hazai intézmény után nézzünk be most három szomszédos ország főiskolájának és egyetemének terméibe. Ott vajon milyen kép fogadja az érdeklődőt?

Beregszász

Az ukrainai Beregszászban (3. ábra) a II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskolán zárt termekben, zárt szekrényekben tárolják a szakdolgozatokat. Többségük fekete kötésű, de van mutatóban néhány kék és még piros is, amellyel viszonylag

ritkán találkozunk. Jól látszanak a rendszerező igyekezet nyomai: az alsó polcokon fektetve tárolt dolgozatokon zöld címke azonosítja a munkát. Az azonosítás funkciója ugyanakkor nem egészen egyértelmű, lévén a dolgozathoz férés mozzanata a zárt termék és zárt szekrények miatt kevésbé követhető.



3. ábra Szakdolgozatok a II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskolán Beregszászban. (Jablonykó Tamás fotója.)

Nyitra

A 4. ábra a nyitrai egyetem (Szlovákia) nemrég átadott modern központi könyvtárát mutatja be. Az igényes kialakítású térben szellősen elhelyezett könyvespolcok között jól lehet mozogni és tájékozódni. A polcok környékén a fotó készítésekor és előtte és utána sem járt olvasó: az itteni olvasás azonban szabad, nem korlátozott. A dolgozatok többségét itt is sötét műbőrbe kötötték, méretük a standard A/4. Legutóbbi nyitrai tartózkodásom alatt a könyvtárban töltött időben valamennyi látogató a számítógépes hálózatot használta: sem a szakdolgozatok, sem az egyéb állomány területén nem tapasztaltam olvasói érdeklődést.



4. ábra. Szakdolgozatok a nyitrai Konstantin Tudományegyetem központi könyvtárában. (A szerző fotója.)

Zágráb

A veszprémi tanszéki irodában látottakkal több szempontból is rokonságot mutató kép tárul elénk Zágrábban (Horvátország): az ottani kolléga által készített fényképen vegyesen találhatók szakdolgozatok és szótárak, regények, monográfiák. Ezek elkülönülnek ugyan, de közelségük révén valamiféle folyamatosságot, az átmenet lehetőségét is ábrázolják. A dolgozatok, melyek nagy része MA és PhD értekezés, nem meglepő módon is itt is A/4-es méretűek, a kötés egyszínű, sötét. A gerincen néha szöveg is feltűnik: a szerzőt és a címet olvashatjuk itt.



5. ábra. Disszertációk a Zágrábi Egyetem egy oktatójának irodájában. (Lovorka Zergollern-Miletić fotója.)

KÉRDÉSEK ÉS JAVASLATOK

Mit is tapasztaltunk a szakdolgozatok megjelenése és feltételezhető közönsége tekintetében ezekben az intézményekben? A legtöbb helyen valamilyen módon bárki számára hozzáférhetőek ezek, de a szabályozás mindenhol jelen van – ennek mértéke esetenként eltér. Egy kivétellel mindenhol nyomtatott formában rendszerezik a dolgozatokat, de a rendszerezés nem mindig alkalmazható megfelelően a dolgozat keresésekor. Több intézményben is alkalmazzák az elektronikus médiumot, de csak belső használók számára érhetőek el ezáltal a dolgozatok. Valamennyi intézményben A/4-es, általában egy oldalon nyomtatott dolgozatlapokat találtunk, leképezve a több évtizedes hagyomány továbbélését. A dolgozat szerzője és címe ritkán jelenik meg a külső borítón, ellentétben azzal a több százados gyakorlattal, hogy ezeket a könyveken mindig feltüntetik.

Következzenek tehát az ezekre a tapasztalatokra reflektáló kérdések és azok a javaslataim, melyeket az érdekeltek figyelmébe szeretnék ajánlani.

Mi indokolja a szakdolgozatokhoz való hozzáférés szabályait?

Mi indokolja a formai követelményeket?

A hozzáférés

94

A dolgozatokból csak egy példány marad az egyetemeken, így annak őrzése fontos feladat. Ha kölcsönözhető lenne és elveszne, nem lehetne pótolni. A hozzáférés korlátozásának tehát léteznek praktikus indokai. De lehetetlenné tenni mindenképpen túlzás.

A másik indok, hogy sokan gondolják, a plágiumnak azzal tudunk határt szabni, ha a szakdolgozatok nem kölcsönözhetőek, vagy nehezen elérhetőek – vagy csak a beavatottak számára elérhetőek. Nincs tudomásom azonban olyan bizonyítékról, hogy ez a módszer hatékony volna – ráadásul a tilalom diskurzuselemzése felveti azt az értelmezést, hogy egy szakdolgozatnak valójában nincs is közönsége, és nincs is arra szüksége. A szakdolgozó is közönség, és meg is tartja magának a saját példányát – amely fölött amúgy is szabadon rendelkezhet. Ugyanakkor a szakdolgozat mint munka és műfaj érvényét megítélésem szerint egyértelműen jobban – és mindenképpen korszerűbben – szolgálná, ha nem mint tiltott tárgyra, tudásra, forrásra, hanem mint valódi publikációra tekintenénk rá, olyan produktumra, melyre büszke az intézmény, és ezt azzal is kifejezésre juttatja, hogy a nyilvánossága számára könnyen elérhetővé teszi.

Tehát nemcsak a belső, hanem a külső felhasználó is szabadon böngészhet bármelyik intézményben megvédett, tehát a szakértők által a minimális szintet elért, vállalható munkák között. Anakronisztikusnak tartom azt a helyzetet, hogy az internet világában, például a Google Books révén szabadon válogathatók több százezer, teljes terjedelmében elérhető könyv elektronikus változata között, de nem olvashatom el, hogyan értekezett egy hazai hallgató a diplomamunkájában.

Mikor olvasunk, egy tárgy révén kerülünk szellemi kapcsolatba a témával. Ennek a tárgynak az esztétikuma, megjelenése, használhatósága részben hagyományokra épül, de részben az egyéni ízlés és cél által is vezérelt. Messzemenően figyelembe veendő mindkét szempont. Ami a szerzők szempontját illeti: jó lenne, ha ebben a tekintetben is megadnánk mindenkinek az ízlés és cél nagyobb szabadságát – hogy olyan könyvet hozhasson létre, amely tükrözi a dolgozat tartalmát és a szerző egyéniségét egyaránt.

Van-e azonban készségük a szerzőknek ilyen esztétikai tartalmat kifejezésre juttató megjelenés technikai kivitelezésére? A számos követelmény mellett nem jelentene-e nagy terhet, ha még erre is figyelniük kellene?

Az A/4 (és a Times New Roman) egyeduralma

Csak látszólag diákbarát az a követelmény, hogy a dolgozatok A/4-es formátumúak, rendszerint dupla vagy másfeles sorközzel szedettek és egy oldalra nyomtatottak legyenek. A bölcsészek, tartják sokan, nem értenek a technikához, és emiatt bármely, a bevett rendszeren változtató igyekezet csak zavart szülne. Mindenesetre erre még nem történt kísérlet, ezért tanácsos lenne kipróbálni.

Nézzük a kérdést először mégis az olvasó szemszögéből. Mint konzulens és opponens, nem igazán lehetséges bensőséges kapcsolatba kerülni egy ekkora kötettel. Az A/4-es és ennél nagyobb formátumú kiadványok többsége speciális célú, többnyire rövid idejű olvasási szakaszokat feltételező funkciót elégít ki: ilyenek például a lexikonok, melyeket felütünk, megkeressük a címszót, elolvassuk, esetleg kijegyzeteljük a lényegét belőle, és már tesszük is vissza a polcra.

A bölcsészettudományi dolgozatok nem ilyen céllal íródnak, így az ennél kisebb, jobban kezelhető, például a B/5-ös vagy A/5-ös méretben is megfelelne az olvasói célnak – és igényeknek. De hogyan produkáljon a diák ekkora lapon dolgozatot, ha a nyomtatópapír szinte kivétel nélkül A/4-es?

Nem nehéz a megoldás. Számos kereskedés forgalmaz kisebb lapokat, melyeket a végső nyomtatás előtt időben be lehet szerezni. A szövegszerkesztő programban ehhez csupán ki kell választani a szükséges oldalbeállítást. Ha valódi könyvre a megszólalásig emlékeztető dolgozatot kíván készíteni a hallgató, a tördelés kisebb titkait is megismerheti – például az elválasztás beállítását, a sorköz dupláról kisebbre állítását, az oldalszámok elhelyezésének lehetőségeit.

A kisebb, jobban kezelhető, kötetyszerű szakdolgozat a szerző ízlésének, céljainak is tágabb teret nyújt, azaz nem szorítja olyan keretek közé azokat, melyek idegenek tőle. Ez természetesen nem jelenti azt, hogy azt javaslom, ezentúl a B/5-ös legyen egyeduralgó. Nem. Csupán azt, hogy aki tud és szeretne, ilyen szempontból is formálhassa munkáját – első publikációját, amelyre büszkének lehet lenni, és ami tükrözi az egyéniséget. Az egyéniség szerepének formai szempontú hangsúlyozása ugyanis jótékony hatással lehet a motivációra és ennek révén a tudományos integritás fokozására.

Konzulensek, tanszékek segíthetik is a diákok munkáját ebben azáltal, hogy példákat mutatnak a tördelés és formálás módozataira – és ahelyett, hogy minden dolgot Times New Roman betűtípussal kérünk, megadhatunk akár tíz serif betűtípust a folyószöveg és ugyanannyi sans serifet a címek formázásához.

Az egyenborító diskurzusa

Ha nincs a dolgozatnak címe, az azt jelenti, nem szól semmiről. A Diplomadolgozat mint borítón díszlő szöveg azt közli az olvasóval, ez a kötet egy egyenkötet: nincs benne eredeti, hiszen címe azonos az összes többi diplomadolgozattal. A borító diskurzuselemzése nem egyebet tár föl, mint azt, hogy a szerzőnek nem kell törekednie az eredetiségre: végső soron a plágiumra biztat, hiszen már a borítója sem eredeti.

Ez az értelmezés, vethetik most sokan ellenem, nyilvánvaló túlzás. A borító mögött ott áll a belső címlap, amelyen szerepel a teljes cím és a szerző neve is. Az a követelmény, hogy mégis az egyencím szerepeljen a borítón, folytatódik az ellenvetés, pusztán azért fogalmazódott meg, mert a kötet számára a szakdolgozatok tömeges produkciója idején ez a megoldás a gyorsabb – és a hallgató számára a valószínűleg költségtakarékosabb is.

Én mégis azt a javaslatot szeretném tenni megfontolásra, hogy ne legyen kötelező a borító egyenelnevezése. Bízunk a szerzőre, ő melyik megoldást látja helyesebbnek. Egy hosszú cím két-három kulcsszava többet árul el az olvasó számára a dolgozatról, mintha csak azt közlik vele, amit már akkor is tud, mikor a polcok felé veszi az irányt, hiszen ki is tévesztené össze a szakdolgozatok szekcióját a professzionális kiadók által közzétett tanulmányokkal?

A JÖVŐ SZAKDOLGOZATA

Mindezek után már csak az maradt hátra, hogy összefoglaljam a fejezetet – úgy, hogy konkrétan felvázolom, én hogyan képezem el a közeljövő szakdolgozatát – és hogyan nem. Lehet ezekkel a javaslatokkal vitázni – sőt szándékom részben ennek a vitának az elősegítése.

Nem kell elzárni a szakdolgozatokat. Ha kulcsra zárjuk a valódi vagy virtuális szekrényt, minimum két személyt teszünk szegényebbé kulturálisan: a szerzőt és az érdeklődő olvasót. Nyissuk meg a szekrényeket és őrizzük a nyomtatott példányokat megbízhatóan. Az olvasók szabadon készíthessenek a szakdolgozatról másolatot a saját használatukra.

A példány nemcsak nyomtatva létezik. Az utóbbi években megvédett valamennyi szakdolgozatnak van (de egyszer legalábbis volt) elektronikus lenyomata. Az intézmény tegye közzé saját szerverén az összes dolgot, de csak részben hasonlóan a szegedi módszerhez: bárki érhesse el ezeket a munkákat.

A dolgozatok formai megjelenítésének szabványát váltsa fel a diákok munkáját megkönnyítő, az egyéni különbségeket jobban figyelembe vevő lehetőségek ismertetése és alkalmazásuk segítése.

Az MTA SZTAKI plágiumkeresője is megfelelő fórumot biztosíthat a szakdolgozatoknak. A biztonsági jellemzők beható tanulmányozása mellett ismertessük meg a diákokkal azt, mitől lehet hasznos, ha a dolgozatot ide is feltöltik.

A nyilvánosság kiterjesztésének igénye hassa át a szakdolgozat elkészítésének valamennyi szakaszát.

Gandhiról írt szakdolgozatomat nem lelem a könyvtárban. Saját példányomat kedves amerikai kollégámnak adtam, aki sajnos már nincs közöttünk. Valahol talán megvannak a dolgozathoz készített jegyzeteim – a dolgozat azonban számomra elveszett. Ez ugyan talán nem nagy vesztesége a Gandhi-kutatásnak, az én számomra mégis az – és talán a diákjaimnak is, akiknek nem tudom megmutatni, hogyan is gondolkodtam, kutattam és írtam ifjonti fővel. De nekik megvan a lehetőségük, hogy nyomot hagyjanak maguk után, itt, a XXI. század elején.

- Abasi, A. R., Akbari, N. és Graves, B. (2006): Discourse appropriation, construction of identities, and the complex issue of plagiarism: ESL students writing in graduate school. *Journal of Second Language Writing*, 15, 102–117.
- Angélil-Carter, S. (2000): *Stolen language?* Pearson Education Asia: Szingapúr.
- Arena, C. és Jefferson, C. S. (2008): Blogging in the language classroom: It doesn't "simply happen." *TESL-EJ*, 11 (4), 1–7.
- Bello, T. (1997): Improving ESL learners' writing skills. *ERIC Digest*, ED 409 746.
- Bhatia, T. K. és Ritchie, W. C. (2008): The bilingual mind and linguistic creativity. *Journal of Creative Communications*, 3, 5–21.
- Bloch, J. (2007): Abdullah's blogging: A generation 1.5 student enters the blogosphere. *Language Learning & Technology*, 2, 128–141.
- Bolin, A. U. (2004): Self-control, perceived opportunity, and attitudes as predictors of academic dishonesty. *Journal of Psychology*, 138, 101–114.
- Boulton, A. (2011): Data-driven learning: The perpetual enigma. In S. Goźdz-Roszkowski (szerk.), *Explorations across languages and corpora* (pp. 563–580). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Brown, J. D. (2002): *Doing second language research*. Oxford: Oxford University Press.
- Candlin, C. N. és Plum, G. A. (1999): Engaging with challenges of interdiscursivity in academic writing: Researchers, students and tutors. In C. N. Candlin & K. Hyland (szerk.), *Writing: Texts, processes and practices* (pp. 193–217). London: Longman.
- Carroll, J. (2002): *A handbook for deterring plagiarism in higher education*. Oxford Centre for Staff and Learning Development: Oxford.
- Center for Academic Integrity. (1999): *Fundamental values of academic integrity*. CAI.
- Chang, Y.-Y. és Swales, J. M. (1999): Informal elements in English academic writing: Threats or opportunities for advanced non-native speakers? In C. N. Candlin & K. Hyland (szerk.), *Writing: Texts, processes and practices* (pp. 145–167). London: Longman.
- Cherney, I. D. (2008): The effects of active learning on students' memories for course content. *Active Learning in Higher Education*, 9, 152–171.
- Cho, K., Schunn, C. D. és Charney, D. (2006): Commenting on writing: Typology and perceived helpfulness of comments for novice peer reviewers and subject matter experts. *Written Communication*, 23, 260–294.
- Cobb, T. (2012): *Compleat lexical tutor*. lextutor.ca
- Cook, L. (szerk.) (1996): *Voices in the English classroom. Honoring diversity and change*. National Council of Teachers of English: Urbana. ED 386 756
- Csizer, K. és Kormos, J. (2007): Az angol nyelvtanulási motiváció alakulása Budapesten tanuló egyetemisták és főiskolások körében. *Magyar Pedagógia*, 107, 29–43.
- Dayrell, C. (2011): Anticipatory "it" in English abstracts: A corpus-based study of non-native student and published writing. In S. Goźdz-Roszkowski (szerk.), *Explorations across languages and corpora* (pp. 581–598). Frankfurt am Main: Peter Lang.

- Donahue, T. (2008): Cross-cultural analysis of student writing: Beyond discourses of difference. *Written Communication*, 25, 319–352.
- Doró, K. (2011): Students' perceptions about their preparedness for undergraduate studies in English. In G. Szabó, J. Horváth & M. Nikolov (szerk.), *UPRT 2009: Empirical studies in English applied linguistics* (pp. 81–92). Pécs: Lingua Franca Csoport.
- Dörnyei, Z. (1997): What can researchers offer teachers? The case of motivation. *Novelty*, 4 (4), 6–20.
- Dörnyei, Z. (2007): Creating a motivating classroom environment. In J. Cummins & C. Davison (szerk.), *International handbook of English language teaching* (Vol. 2, pp. 719–731). New York: Springer.
- Eco, U. (1991): *Hogyan írjunk szakdolgozatot?* Budapest: Gondolat. Fordította Klukon Beatrix.
- Farmer, F. (2005): On style and other unremarkable things. *Written Communication*, 22, 339–347.
- Fathman, A. K. és Whalley, E. (1990): Teacher response to student writing: Focus on form versus content. In B. Kroll (szerk.): *Second language writing: Research insights for the classroom*. Cambridge University Press: Cambridge. 178–190.
- Ferrari, J. R. (2005): Impostor tendencies and academic dishonesty: Do they cheat their way to success? *Social Behavior and Personality*, 33, 11–18.
- Ferris, D. (2004): The “grammar correction” debate in L2 writing: Where are we, and where do we go from here? *Journal of Second Language Writing*, 13, 49–62.
- Flower, L. és Hayes, J. (1981): A cognitive process theory of writing. *College Composition & Communication*, 32, 365–387.
- Frankenberg-Garcia, A. (1999): Providing student writers with pre-text feedback. *ELT Journal*, 53, 100–106.
- Géczi J. (2005): *Pedagógiai tudásátadás*. Iskolakultúra, Pécs.
- Géczi J. (2006): *Az iskola kultúrája: Nevelés és tudomány*. Iskolakultúra, Pécs.
- Géczi J. (2010): *Sajtó, kép, neveléstörténet*. Gondolat, Veszprém – Budapest.
- Gentil, G. (2005): Commitments to academic biliteracy: Case studies of Francophone university writers. *Written Communication*, 22, 421–471.
- Godwin-Jones, R. (2003): Blogs and wikis: Environments for on-line collaboration. *Language Learning & Technology*, 7 (2), 12–16.
- Grabe, W. és Kaplan, R. B. (1996): *Theory and practice of writing*. Longman, London.
- Granger, S. (szerk.). (1998): *Learner English on computer*. Longman, London.
- Hayes, J. R. és Chenoweth, N. A. (2007): Working memory in an editing task. *Written Communication*, 24, 283–294.
- Hirvela, A. és Belcher, D. (2001): Coming back to voice: The multiple voices and identities of mature multilingual writers. *Journal of Second Language Writing*, 10, 83–106.
- Horváth J. (2001): *Advanced writing in English as a foreign language: A corpus-based study of processes and products*. Lingua Franca Csoport, Pécs.
- Horváth J. (2007–2012): *The JPU corpus*. <http://joeandco.blogspot.com>
- Horváth J. (2007–2012): *Take Off: Tips and tasks for readers and writers*. <http://take-o-f-f.blogspot.com>
- Horváth J. (2009): Hungarian university students' blogs in EFL: Shaping language and social connections. *TESL-EJ* 4, 1–9.
- Horváth J. (2010): Az MTA SZTAKI KOPI plágiumkeresője. *Modern Nyelvoktatás*, 16 (2–3), 138–139.
- Horváth J. és Háhner P. (2010): The discourse of the thesis writer and the consultant. Előadás a UPRT 2010 konferencián, Pécs.

- Horváth J. és Reif Sz. (2010): Szerzők és szerzők: Íráspedagógiai kérdések a plágiumról *Modern Nyelvoktatás*, 16 (4), 39–51.
- Hyland, F. és Hyland, K. (2001): Sugaring the pill: Praise and criticism in written feedback. *Journal of Second Language Writing*, 10, 185–212.
- Hyland, K. (1999): Disciplinary discourses: Writer stance in research articles. In C. N. Candlin & K. Hyland (szerk.), *Writing: Texts, processes and practices* (pp. 99–121). London: Longman.
- Hyland, K. (2002): *Teaching and researching writing*. Harlow: Pearson Education Limited.
- Hyland, K. (2011): Corpora and EAP: Specificity is disciplinary discourses. In S. Goźdz-Roszkowski (szerk.), *Explorations across languages and corpora* (pp. 317–334). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Ivanič, R. és Camps, D. (2001): I am how I sound: Voice as self-representation in L2 writing. *Journal of Second Language Writing*, 10, 3–33.
- Ivanič, R. és Weldon, S. (1999): Researching the writer-reader relationship. In C. N. Candlin & K. Hyland (szerk.), *Writing: Texts, processes and practices* (pp. 168–192). London: Longman.
- Johns, T. (1991): From printout to handout: Grammar and vocabulary teaching in the context of data-driven learning. *ELR Journal*, 4, 27–37.
- Juzwik, M. M., Curcic, S., Wolbers, K., Moxley, K. D., Dimling, L. M. és Shankland, R. K. (2006): Writing into the 21st century: An overview of research on writing, 1999 to 2004. *Written Communication*, 23, 451–476.
- Kang, J. Y. (2005): Written narratives as an index of L2 competence in Korean EFL learners. *Journal of Second Language Writing*, 14, 259–279.
- Kapitanoff, S. H. (2009): Collaborative testing: Cognitive and interpersonal processes related to enhanced test performance. *Active Learning in Higher Education*, 10, 56–70.
- Kaplan, R. B. (1983): Constrastive rhetoric: Some implications for the writing process.” In A. Freedman és J. Yalden (szerk.), *Learning to write first language/second language* (pp. 139–161). Longman, London.
- Khan, B. H. és Joshi, V. (2006): E-learning: Who, what and how? *Journal of Creative Communications*, 2, 61–74.
- Kiszely Z. (2006): Magyar és angol nyelvű fogalmazások retorikai szerkezete: Összefüggések, magyarázatok és pedagógiai implikációk. *Magyar Pedagógia*, 106, 129–146.
- Knausz I. (2009): A kompetencia szerkezete és a kompetencia-alapú oktatás. *Iskolakultúra*, 20 (7–8), 71–83.
- Kobayashi, H. és Rinnert, C. (2008): Task response and text construction across L1 and L2 writing. *Journal of Second Language Writing*, 17, 7–29.
- Koltay T. (2010): Az új média és az írástudás új formái. *Magyar Pedagógia*, 110, 301–309.
- KOPI online plágiumkereső. (2012): kopi.sztaki.hu
- Lea, M. R. és Street, B. (1999): Writing as academic literacies: Understanding textual practices in higher education. In C. N. Candlin és K Hyland (szerk.), *Writing: Texts, processes and practices* (pp. 62–81). London: Longman.
- Lee, G. és Schallert, D. L. (2008): Constructing trust between teacher and students through feedback and revision cycles in an EFL writing classroom. *Written Communication*, 25, 506–537.
- Leja, H. (2007): Improving writing skills in foreign language classes. In *Blogs: Web journals in language education*. European Centre for Modern Languages /Council of Europe, Graz.
- Leki, I. és Carsson, J. (1997): “Completely different worlds”: EAP and the writing experiences of ESL students in university courses. *TESOL Quarterly*, 31, 39–69.

- Li, Y. (2012): "I have no time to find out where the sentences came from; I just rebuild them": A biochemistry professor eliminating novices' textual borrowing. *Journal of Second Language Writing*, 21, 59–70.
- Liberty University (2012): *English as a world language*. iTunes U.
- Lillis, T. (2008): Ethnography as method methodology and „deep theorizing”: Closing the gap between text and context in academic writing research. *Written Communication*, 25, 353–388.
- Lovász Á. (2005): Első évfolyamos német szakos egyetemi hallgatók nyelvtanulási motivációja. *Magyar Pedagógia*, 105, 359–379.
- Lundstrom, K. és Baker, W. (2009): To give is better than to receive: The benefits of peer review to the reviewer's own writing. *Journal of Second Language Writing*, 18, 30–43.
- Lupton, R. A. és Chapman, K. J. (2002): Russian and American college students' attitudes, perceptions and tendencies towards cheating. *Educational Research*, 44, 12–27.
- Magnucz né Godó Á. (2003): *Cross-cultural perspectives in academic writing*. PhD disszertáció. ELTE: Budapest.
- Magyar Köztársaság. (1999): *LXXVI. törvény a szerzői jogról*.
- Martin, D. F. (2005): Plagiarism and technology: A tool for coping with plagiarism. *Journal of Education for Business*, 80 (3), 149–152.
- Mackey, A. és Gass, S. (2005): *Second language research: Methodology and design*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Mak, B., és Coniam, D. (2008): Using wikis to enhance and develop writing skills among secondary school students in Hong Kong. *System*, 36, 437–455.
- Makalela, L. (2004): Differential error types in second-language students' written and spoken texts: Implications for instruction in writing. *Written Communication*, 21, 368–385.
- Malcolm, I. G. (1999): Writing as an intercultural process. In C. N. Candlin és K. Hyland (szerk.), *Writing: Texts, processes and practices* (pp. 122–141). London: Longman.
- Matsuda, P. K. (2001): Voice in Japanese written discourse: Implications for second language writing. *Journal of Second Language Writing*, 10, 35–53.
- McCarthy, S. J. és García, G. E. (2005): English language learners' writing practices and attitudes. *Written Communication*, 22, 36–75.
- Medgyes P. és Major, É. (2004): *A nyelvtanár: A nyelvtanítás módszertana*. Budapest: Corvina.
- Meyers, G. (1999): Interaction in writing: Principles and problems. In C. N. Candlin & K. Hyland (szerk.), *Writing: Texts, processes and practices* (pp. 40–61). London: Longman.
- Miao, Y., Badger, R. és Zhen, Y. (2006): A comparative study of peer and teacher feedback in a Chinese EFL writing class. *Journal of Second Language Writing*, 15, 179–200.
- Mix, J. A. (2003): Evidencing nonstandard feature dynamics: „Speak aloud and write” protocols by African-American freshman composition students. *Written Communication*, 20, 307–332.
- Murray, L., Hourigan, T. és Jeanneau, C. (2007): Blog writing integration for academic language purposes: Towards an assessment framework. *Iberica*, 14, 9–32.
- Myhill, D. és Jones, S. (2007): More than just error correction: Students' perspectives on their revision processes during writing. *Written Communication*, 24, 324–343.
- Nagy, B. és Nikolov, M. (2007): A qualitative inquiry into Hungarian English majors' willingness to communicate in English: Classroom perspectives. In Nikolov, M. és Horváth, J. (szerk.): *UPRT 2007: Empirical studies in English applied linguistics*. Lingua Franca Csoport, Pécs.

- Nikolov, M. (1999): Classroom observation project. In H. Fekete, É. Major & M. Nikolov (szerk.), *English language education in Hungary: A baseline study* (pp. 221–246). Budapest: British Council.
- The Open University (2012): *On a pedestal: Celebrity through the ages*. iTunes U.
- Orosz G. (2009): Csalás a felsőoktatásban: Francia és magyar közgazdászhallgatók összehasonlító vizsgálata. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 64, 253–284.
- Orosz G. és Farkas, D. (2011): Csalás a középiskolában. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 66, 605–6300.
- Pecorari, D. (2003): Good and original: Plagiarism and patchwriting in academic second-language writing. *Journal of Second Language Writing*, 12, 317–345.
- Pecorari, D. (2008): *Academic writing and plagiarism: A linguistic analysis*. London: Continuum International.
- Pintér H. (2009): Az írásbeli szövegalkotás: Út a tudáshoz. *Magyar Pedagógia*, 109, 121–146.
- Pléh Cs. (2010): Tudás és kompetencia viszonya a tanulás és a tanítás tudományban. *Iskolakultúra*, 20 (4), 37–42.
- Prior, P. (2001): Voices in text, mind, and society: Sociohistoric accounts of discourse acquisition and use. *Journal of Second Language Writing*, 10, 55–81.
- Rae, A. M. és Cochrane, D. K. (2008): Listening to students: How to make written assessment feedback useful. *Active Learning in Higher Education*, 9, 217–230.
- Rahhavan, S. (2006): Blogs and business conversations. *Journal of Creative Communications*, 1, 285–295.
- Ramanathan, V. és Atkinson, D. (1999): Individualism, academic writing, and ESL writers. *Journal of Second Language Writing*, 8, 45–75.
- Randall, M. (2001): *Pragmatic plagiarism: Authorship, profit, and power*. Toronto: University of Toronto Press.
- Reif Sz. (2005): Pedagogical issues of academic writing in EFL. Szakdolgozat. Pécsi Tudományegyetem: Pécs.
- Selwyn, N. (2008): An investigation of differences in undergraduates' academic use of the internet. *Active Learning in Higher Education*, 9, 11–22.
- Shi, L. (2004): Textual borrowing in second-language writing. *Written Communication*, 21, 171–200.
- Silva, T. (1993): Towards an understanding of the distinct nature of L2 writing: The ESL research and its implications. *TESOL Quarterly*, 27, 665–677.
- Stapleton, P. (2005): Using the web as a research source: Implications for L2 academic writing. *Modern Language Journal*, 89, 177–189.
- Stevens, V. (2007): The multiliterate autonomous learner: Teacher attitudes and the inculcation of strategies for lifelong learning. *LATEFL Learner Autonomy SIG Newsletter*, Winter, 27–29.
- Stevens, V. et al. (2008): Writingmatrix: Connecting students with blogs, tags and social networking. *TESL-EJ*, 11 (4), 1–16.
- Strunk, W. és White, E. B. (2000): *Elements of style* (4. kiadás). Allyn & Bacon, Boston.
- Sutherland-Smith, W. (2008): *Plagiarism, the internet and student learning: Improving academic integrity*. New York: Routledge.
- Todd, R. W., Khongput, S. és Darasawang, P. (2007): Coherence, cohesion and comments on students' academic essays. *Journal of Second Language Writing*, 12, 10–25.
- Turney, C. S. M., Robinson, D., Lee, M. és Soutar, A. (2009): Using technology to direct learning in higher education: The way forward? *Active Learning in Higher Education*, 10, 71–83.

- Underwood, J. és Szabo, A. (2003): Academic offences and e-learning: Individual propensities in cheating. *British Journal of Educational Technology*, 34, 467–477.
- Union University (2012): *Integrating iPads into the classroom*. iTunes U.
- Veselá, K. (2012): *Teaching ESP in new environments: CA-CLIL*. Nitra: ASPA.
- Wajda-Johnston, V. A., Handal, P. J., Brawer, P. A. és Fabricatore, A. N. (2001): Academic dishonesty at the graduate level. *Ethics & Behavior*, 11, 287–305.
- Wei, Z. (2008): Blogging for doing English digital: Student evaluations. *Computers and Composition*, 27, 266–283.
- Wette, R. (2010): Evaluating student learning in a university-level EAP unit on writing using sources. *Journal of Second Language Writing*, 19, 157–177.
- Wheeler, G. (2009): Plagiarism in the Japanese universities: Truly a cultural matter? *Journal of Second Language Writing*, 18, 17–29.
- Wolfe, J (2005): Gesture and collaborative planning: A case study of a student writing group. *Written Communication*, 22, 298–332.
- Yang, H.-C. és Plakans, L. (2012): Second language writers' strategy use and performance on an integrated reading-listening-writing task. *TESOL Quarterly*, 46, 80–103.
- Yi, Y. (2010): Adolescent multilingual writers' transitions across in- and out-of-school writing contexts. *Journal of Second Language Writing*, 19, 17–32.
- Zergollern-Miletić, L. (1996): A short error analysis in essays by university students of English. In M. Andrijašević & L. Zergollern-Miletić (szerk.): *Proceedings of the annual conference of the Croatian Applied Linguistics Society: Language and communication*. Croatian Applied Linguistics Society, Zágráb. 165–168.
- Zergollern-Miletić, L. és Horváth, J. (2009a): Coherence and originality in university students' writing in EFL: The Zagreb – Pécs project. In R. Lugossy, J. Horváth & M. Nikolov (szerk.). *UPRT 2008: Empirical studies in English applied linguistics* (pp. 145-151). Pécs: Lingua Franca Csoport.
- Zergollern-Miletić L. és Horváth J. (2009b): Eredetiség zágrábi és pécsi egyetemisták angol nyelvű írásaiban. *Iskolakultúra*, 19 (9–10), 50–57.
- Zamel, V. (1983): The composing processes of advanced ESL students. *TESOL Quarterly*, 17, 165–187.
- Zamel, V. (1985): Responding to student writing. *TESOL Quarterly*, 19, 79–101.
- Zinsser, W. (1998): *On writing well*. Harper, New York.

MELLÉKLETEK

1. melléklet. Részlet Kungl Zsófia blogjából

FRIDAY, OCTOBER 31, 2008

Jackie Kennedy's hairdresser

Where do good hairdressers live? On another planet? I go to the hairdresser's every second YEAR. I don't have time to go there, I don't feel like it, I can't be bothered to go through the hassle all the time. But every once in a while, like now, when my hair gets to 2 meters, I have to go and ask for the impossible: layered with bangs. What is so hard to understand? I went to the hairdresser's today, a new guy in town. Everybody is like "Oh my God! Did you know that he could have been a world famous professional but he didn't want to leave Komló?", and I'm thinking, okay there is something seriously wrong with this dude to begin with, if he doesn't want to leave Komló but anyway let's give the rumors some credit and arrange for my hair to be cut.

I woke up in the morning, at 10. I washed my hair because it was in an undogly state and I want to be nice at my first appointment with the new guy, right? I pull on my most alternative clothes, PURPLE chucks, leggings, a dress with psychedelic artwork on it, my grey sweater that has a crampon pattern with my mother's brooch and a Palestinian scarf, so that he can get the idea about my style, and I leave for the bus stop. Something bad is creeping on me mentally. I feel too good. I don't feel good about myself at all most of the time. The bus rolls into the stop and I look at my reflection in the window. I look fabulous. Like someone out of a fashion magazine with my huge waterfall of hair billowing behind me like some flag or whatever. I get on the bus. By the time I'm in downtown I'm hysterically clutching at my hair, it's long, it's thick, it's everything any other normal human being is dreaming about and I'm going to cut it. It almost feels like self-mutilation.

Anyway, I get there, describe my second thoughts about cutting my hair but expressing my intention to go through with it anyway because it did some good way back when I went to the hairdresser's

PLACES & FACES

- ☐ Painful Love
- ☐ Fotogramatika II.

PAST PERFECT

- 2009 (6)
- ▼ 2008 (9)
 - December (1)
 - November (2)
 - ▼ October (6)
 - Jackie Kennedy's
 - Music makes my v
 - Google Books find
 - Movietalk
 - Frostyfrolic
 - First post, LOTS o

EGO



☐ VIEW MY
PROFIL

REQS

Sajnáljuk...

Ez a modul helytele
konfigurálva. Webm

2. melléklet. Részlet Szvath Dóra blogjából

Blogscar



I would like to thank all of my voters for 'The Best Designer' and 'Best Overall Blogger' in Fall Semester, 2008; and for the 'Best Designer' Award in Spring Semester, 2009. Thank You very much and I hope that I can make you smile in the future too. ;-)

That's Me 8-D



[DÓRY8-\)\)\)](#)

SIÓFOK (OR PÉCS),
SOMOGY (OR BARANYA),
HUNGARY

Hello My Friend! 8-D What should I write about myself? Perhaps you already know me... Or we can get to know each other easily. ;-)) Just read my blog and I'll try to tell everything about my world. I promise it. ;-)) Have a Nice Day! 8-D

[Teljes profil megtekintése](#)

My First Blog

[Dóry's Diary](#)

The First Short Story of My Life: 'Passengers'

Szvath Dóra - Passengers.pdf

2008. OKTÓBER 13., HÉTFŐ

Introduction

Hello My Friend,

I'm so happy to see you! 8-) Welcome to the Authentic English Version of Dóry's Diary! 8-)

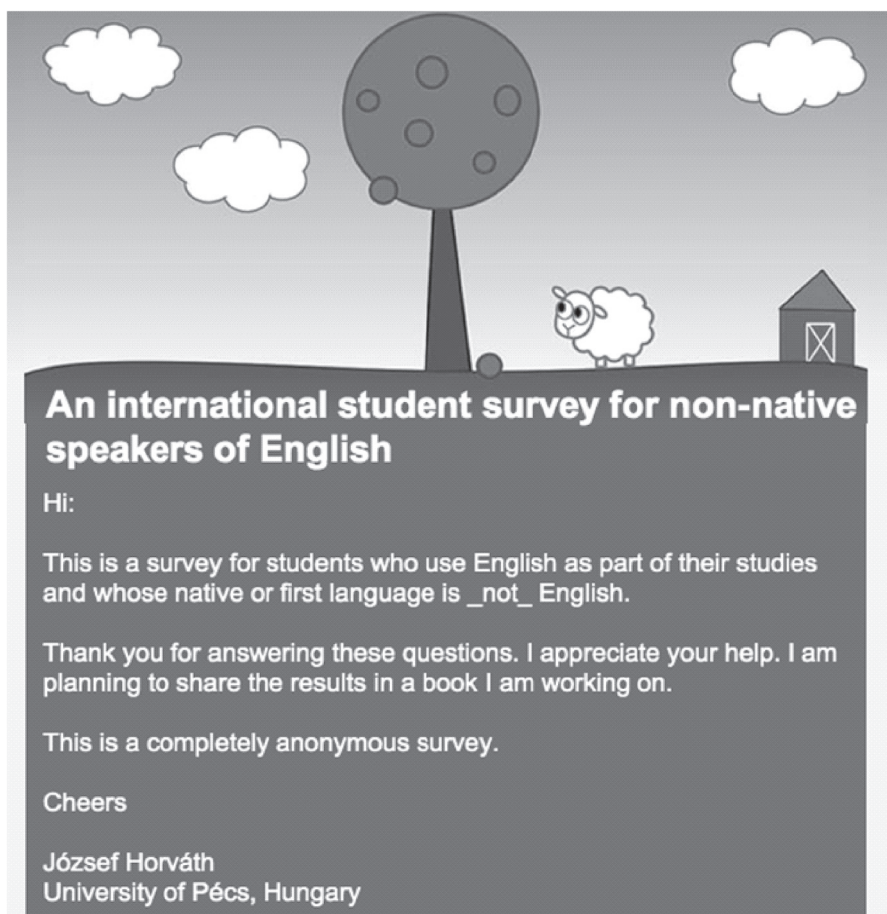
This is my first 'article' in this blog and I think I should begin with the introduction. Probably it sounds a bit trivial, but in my way of thinking these 'Small Things' are the most important parts of our Life. ;-)

You already know that my name is Dóry Szvath (often written in films like this: S.W.A.T.) and I'm a student in the University of Pécs. Surprisingly, I learn English. 8-)

I like to tell about myself, that I'm a lucky person. There are several reasons for my opinion:

1. First of all, I live in a very beautiful town. I'm from Siófok, located in the side of the Hungarian Sea, Lake Balaton. That's my hometown and I really enjoy its peaceful, wonderful atmosphere. 8-)
2. I have faithful, reliable Friends and a special Family who I really Love.
3. Like every human being in Earth I have hobbies making me happy everytime when I'm a bit depressed or when there's nothing else to do. I take part in two dance courses in the University and in my freetime I like going out with my Friends, reading, listening to Music, going for a walk, taking photos, thinking or doing something creative. There's an infinite number of ideas in my head and they must be realized. ;-)
4. In the course of schoolyears, learning became my 'job'. I really got used to it and I try to do my best everytime when I have to face a new challenge. Now, I have the opportunity to learn what I'm really interested in: English, Philosophy and whatever I would like to study. My 'job' is a kind of hobby for me – and I like it. 8-)
5. I always search for answers in Life (although I know that the question is more important than the answer itself) and these discoveries occupy my thoughts, so I never feel bored. ;-)
6. I'm Lucky, because I can find Beauty in everything and everyone. Probably that's why I don't have real enemies.
7. I like living my Life. 8-) Could I wish anything more? 8-)

3. melléklet. A nemzetközi felmérés kérdőíve



1. At what level of education do you currently study?

Choose one from the list below.

- ☐ BA
- ☐ MA
- ☐ PhD
- ☐ Other:

2. What do you regard as the best feature of your current study?

Choose one or more from the list below.

- ☐ the academic content
- ☐ the usefulness of it
- ☐ the cooperation among students
- ☐ the cooperation between students and tutors
- ☐ the assignments
- ☐ the social aspect of it
- ☐ Other:

3. What do you regard as the worst feature of your current study?

Choose one or more from the list below.

- ☐ the usefulness of it
- ☐ the assignments
- ☐ the academic content
- ☐ the cooperation among students
- ☐ the cooperation between students and tutors
- ☐ the social aspect of it
- ☐ Other:

4. What is your current level of overall proficiency in English?

Choose the level that is closest to yours.

fully proficient, native-like ↕

5. What is your current level of written proficiency in English?

Choose the level that is closest to yours.

fully proficient, native-like ↕

6. When you write in English as part of your study, what can you do best?

Briefly explain what you think is your best skill in writing in English.

7. How much do you agree or disagree with the following eight statements? They are about your current study program.

Choose one of the answers for each statement below.

	Strongly disagree	Disagree	Agree	Strongly agree
7.1 I regularly submit written work as part of my study in English or another language.	☐	☐	☐	☐
7.2 I enjoy writing these assignments in English or another language.	☐	☐	☐	☐
7.3 I can help other students if they need help with their writing in English.	☐	☐	☐	☐
7.4 I often ask other students to help me with my writing in English.	☐	☐	☐	☐
7.5 My tutors give me interesting written tasks in English or another language.	☐	☐	☐	☐
7.6 My tutors give me useful feedback on my writing in English or another language.	☐	☐	☐	☐
7.7 Most of my written assignments are based on research.	☐	☐	☐	☐
7.8 I have good skills in doing research for my written assignments.	☐	☐	☐	☐

8. Plagiarism sometimes happens at various levels of education. What are your thoughts about plagiarism?

Please share your thoughts about it below.

9. Where were you born?

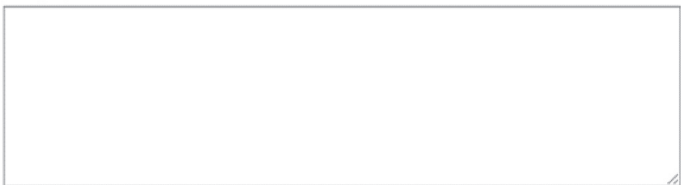
Please type the name of the country.

10. How old are you?

Please type your age in years.

11. Please paste a paragraph of your writing in English that you are proud of.

If there is an assignment that you have in electronic form, please copy and paste a paragraph from it here.



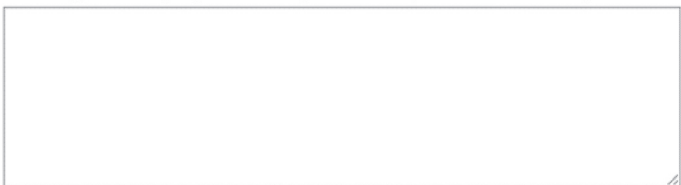
12. Where do you currently live?

Please type the name of the country where you reside now.



13. What languages do you use with your friends?

Please type the languages in which you can easily communicate with your friends.



14. What is your gender?

Please type your gender.

This is the end of the survey.

Thank you for all your answers.

I will report results of the survey even before my book is published. If you are interested, please visit my blog at

<http://take-o-f-f.blogspot.com>

If you know of other students who may be interested in filling it in, please send them the link to this questionnaire. Copy and paste this link for them:

<https://docs.google.com/spreadsheet/viewform?formkey=dE0zWEIueHkWEtZVXM3OTRlclZTRVE6MQ>

Please click the button below to send your answers to the system.

Submit

Powered by [Google Docs](#)

[Report Abuse](#) - [Terms of Service](#) - [Additional Terms](#)

4. melléklet. Részletek a diákok által választott saját szövegekből

A szövegeket a szerzők által beadott formában közlöm, javítás, szerkesztés nélkül.

Vers:

I've never broken hearts, but I'm a sorry heartbreak kid
A bug stuck in some cold thick blood a hobo vamp just bit
With my roaches whom we hate each other we make the vibes
And we play midnight boogie for the inky mindight kies (Magyarország, 21 éves férfi, MA)

Novella:

As they disappeared from her sight, she sat again on the wooden bench in a disbelief what had just happened. 'Yes, everything is just splendid', she mumbled. It was typical for Miss Treadwell. Although her statements were far from the truth, one had to keep up appearances. She realized she had missed her chance. All she had now was sitting in a public garden, just like before, but now with a bitter taste in her mouth. It was too late for any changes. She kept looking into the distance, trying to stop that one tear from rolling down her cheek (Horvátország, 20 éves nő, BA).

Nyelvészeti tanulmányok:

1. Even though the sounds animals, zoologically speaking, produce sound the same all over the world, users of different language perceive these sounds differently and especially reproduce them differently. Our brains are trained to hearing different sounds due to the language we use and therefore the perception of sounds differs between different language users. One reason for the difference in onomatopoeia production is the difference in language systems. Different languages use different phonology and speech sounds (Ausztria, 22 éves, nemét nem adta meg, BA).

2. The first part of a presentation is the introduction. The presenter has to thank the chairman with the words "Thank you Mr. Chairman" or "Thank you Lady Chair Person", if the Chair is a Woman, and to greet the audience. It is unnecessary for the presenter to introduce himself, because his name will be in the program and he will be announced. The presenting time is very short (around 6-10 minutes), so it is unadvisable to spend time on talking about your way through medical school, instead of starting to talk about your topic. Also part of the introduction is to introduce your topic. The presenter needs to tell the audience, about what he is going to talk and give them the main points of the presentation. After that the main section should

be opened. This can be done with short sentences like “I’d like to begin by drawing your attention to ...” or “Let’s start with ...”. The main part of the presentation needs to be developed by indicating to the audience at which point you are moving on to a new subtopic, if you want to talk about this subtopic in details or if points of it will be discussed in more details later during the presentation. To help the audience remembering what you already talked about it is good, if later during your presentation you can refer back to some points about which you talked in the beginning. For this maneuver you can use sentences like “Coming back now to the issue which I raised earlier ...” or “as you will remember”. Also very important is the highlighting of important information during the presentation, but I will talk about this later. Telling people, that you will talk about another important information later, will keep them interested (Magyarország, 25 éves nő, kurzust nem adott meg).

3. For the linguistic research, the political discourse is a privileged field, but a critical one and, as such, it is extremely complicated. It is a type of discourse where all of the characteristics of language and their entire linguistic potential manifest themselves. Political discourse and political language are by nature controversial and thus susceptible to proof. Political discourse is a particular form of social interaction characterised by a specific way of language use. The rhythm and the forms of contemporary political communication show us that the elements of discourse may replace the fundamental significance of a text, which leads to the lack of an acute historical stratification and to polysemy. By analysing the political language we can use words with more linguistic conscience (Románia, 26 éves nő, PhD).

Irodalmi tanulmányok:

1. Bernard Malamud (April 26, 1914 – March 18, 1986) has always been seen by his peers and followers as a major figure of Jewish-American literature as he mostly wrote about Jewish characters, places, stories, questions and issues – he became one of the “Bellow-Malamud-Roth” trio, the main 20th century writers of Jewish-American literature. They incorporated Jewishness in the American urban culture (especially in New-York city), questioned Jewishness among all classes and conveyed an insight of the Jewish-American life. But these three authors, and especially Bernard Malamud, refused to be seen as Jewish-American writers, as this designation would infer they only write for Jewish-Americans – interviewed by Leslie and Joyce Field in 1973, Malamud explains he does not write for Jewish-Americans only as he thinks everybody is able to understand anyone’s history and story. This clearly comes as a reason why he does not fully accept the term of Jewish-American writer to depict him, as “he feels he writes for all men” (Lasher, 40). Malamud refused to be classified, emphasizing his now well-known saying on this matter: “all men are Jews, though a few know it”¹, a metaphor of Malamud’s will to expand Jewish experience to all men through his writings (Írország, 22 éves nő, MA).

2. As Todorov’s quotation suggests, the reader of fantasy literature is forced to decide whether it is a supernatural thing that he is reading about or there is a simple natural explanation of it. In the two supernatural texts that we encountered during

the semester, *The Private Memoirs and Confessions of a Justified Sinner* and *The Testament of Gideon Mack* are really good examples of this. In this essay I would like to find out why Robert Wringhim, the protagonist of the *Justified Sinner* is unable to realise that his friend is indeed the Devil himself while everybody else in his surroundings is sure that Gil-Martin is the Devil. Here I also would like to have a short consideration about whether Gil-Martin is a real person or a supernatural being as well, since it also raises the question whether he is real or just a bodiless being. In the second part of my essay I would like to analyse *The Testament of Gideon Mack* with a particular look at why it is a sceptic minister who believes in his encounter with the Devil while everybody else considers him to be crazy (Magyarország, 22 éves nő, MA).

3. All in all, the relationship between Prospero and Caliban starts like one at the time of colonization. The well educated colonizer tries to civilize the colonized who is barbaric, but in a way pure. Oppression results in violence so there's no surprise in the rebellious actions of Caliban. Even the attempt on Prospero's life can be considered a desperate try to break the chains of tyranny. The end doesn't really reflect reality, because a revolt like this would have been severely retaliated during times of colonization. When Prospero forgives Caliban who regrets his actions, everything returns almost to a state which is at the very beginning, thus their relationship draws a circle throughout the play (Magyarország, 22 éves férfi, BA).

Esszék:

1. Being a student is the most difficult period of life! You're young, full of dreams, romantic, cheerful...but that is the reality- you've to study! Without studies you'll find it difficult to live further. No good work, no good salary, no savings, no fulfillment of dreams- so sad...Becoming elder we understand that life is so short, we have to study and learn more about life day by day (Kazahsztán, 42 éves nő, MA).

2. Happiness is a gift, but we can only use it if we really want to. It enters our life only if we let it in, but then it sparkles and makes everything seem to be much easier. The key is taking time to think about every day's problems, social stuff and trying to solve those things that might be barrier to our happiness (Magyarország, 20 éves nő, BA).