

PERGE GABRIELLA – CSIZÉR KATA

# Némettanárok véleménye a nyelvoktatással kapcsolatos nehézségekről: Egy feltáró fókuszcsoportos interjúkutatás

## Kivonat:

Sok esetben fogalmazódik meg kritikaként a magyarországi intézményes idegennyelv-oktatással szemben, hogy az idegen nyelvek tanítása nem hatékony és a tanulók nem rendelkeznek megfelelő, minőségi nyelvtudással. Ebben az összefüggésben fontos szerepet játszik a tanárok véleménye, hogy szerintük mely tényezők gátolhatják leginkább a nyelvoktatás hatékonyságát és minőségét. A tanári perspektíva megismerése céljából kutatást végeztünk a fókuszcsoportos interjú módszerével, melynek keretében tíz magyarországi némettanár oszthatta meg egymással tapasztalatát a nyelvoktatást érintő problémákkal kapcsolatosan. Tanulmányunk célja ezen kutatás eredményeinek bemutatása és azokra történő reflektálása.

**Kulcsszavak:** idegennyelv-oktatás, probléma mint nehézség, fókuszcsoportos interjú, némettanárok, problémaalapú nyelvoktatás

## Bevezetés

A nyelvtanulással kapcsolatos folyamatok vizsgálata Magyarországon fontos kutatói feladat, mert az egyre javuló tendenciák mellett még mindig igaz, hogy európai uniós összehasonlításokban a magyar lakosság nyelvtudás szempontjából elmarad az európai átlagtól (European Statistics, 2021). Amikor az összehasonlító vizsgálatokról beszélünk, akkor kevesebb hangsúly kerül arra a tényre, hogy az európai uniós adatokban nemcsak a nyelvtudással kapcsolatos elmaradásunk jelentős, hanem az is feltűnik, hogy hány nyelvről mondják azt a magyar megkérdezettek, hogy társalgási szinten beszélik azt. Amikor a többnyelvűségről beszélünk Európában, akkor gyakran idézett elvárás, hogy az állampolgárok anyanyelvükön kívül két másik nyelven is beszéljenek. Ezért nagyon fontos, hogy magyarországi kutatásainkban ne csak az angol nyelvre koncentráljunk, hanem a regionálisan fontos német nyelvvel kapcsolatosan is gyűjtsünk adatokat, elemezzünk folyamatokat és határozzunk meg pedagógiai és kutatói feladatokat, hiszen a német nyelv tanítása megkerülhetetlen a közoktatásban. A Modern Nyelvoktatás folyóiratban rendszeresen jelennek meg a német nyelvvel, a németnyelv-tanulással kapcsolatos írások (Feld-Knapp & Perge 2019; Huber, 2022; Pintye, 2022), így tanulmányunk ezt a kutatási palettát szeretné szélesíteni.

A cikkünkben egy némettanárokkal foglalkozó kutatásról számolunk be, amely során fókuszcsoportos interjúk keretében beszélgettünk gyakorló tanárokkal arról, hogy

milyen problémákat látnak meghatározónak a munkájuk során. A negatív nézőpont nem véletlen. A kutatás egy nagyobb kutatási programba illeszkedik, amely során a problémaalapú nyelvtanulással kapcsolatos nézeteket vizsgálták kutatók angoltanárok körében (Wind, publikálásra benyújtva; Wind & Németh, publikálásra benyújtva) és amely során fény derült arra, hogy a tanárok nem úgy határozzák meg a problémaalapú nyelvtanulást, ahogy a kutatók (Ansarian & Teoh, 2018), hanem a problémát nehézségként értelmezik.

A kutatási eredmények tehát rámutattak arra, hogy a tanárok nem ismerik a problémaalapú nyelvtanulást, nem ebben a sémában gondolkoznak, és a problémát mint nehézséget azonosítják. Bár a tanulmány elméleti részében felvázoljuk a problémaalapú nyelvoktatás kereteit, a kutatás során a megkérdezett tanárok ezzel kapcsolatosan nem szolgáltatott adatot, a koncepcióik így ezzel a módszerrel kapcsolatosan nem ismerhetők meg. Ezért mi ebben a kutatásunkban a probléma mint nehézség megközelítést használjuk.

Az irodalmi áttekintésben röviden összefoglaljuk a német nyelvtanulás kereteit és jellemzőit Magyarországon, kitérünk a problémaalapú nyelvtanulás meghatározására és a probléma mint nehézség kapcsolatára, valamint az utóbbi lehetséges megjelenési formáira. Mivel a fókuszcsoportos interjú módszerét nem túl gyakran alkalmazzuk az alkalmazott nyelvészet és a nyelvpedagógia területén, a kutatási módszer leírásában kitérünk ennek az adatgyűjtési technikának rövid ismertetésére is. Az eredményeink bemutatása és megvitatása során a témaalapú elemzésre támaszkodtunk. Cikkünk végén elméleti, empirikus és pedagógiai következtetéseket is levonunk.

## **Irodalmi áttekintés**

### ***A német nyelvtanulás keretei és jellemzői Magyarországon***

Öveges és Csizér (2018) alapján számos fontos információt tudhatunk meg a német nyelv tanulásáról az általános és középiskolákban Magyarországon. Reprezentatív adataikból kiderül, hogy mind az általános iskolában, mind a középiskolában többen tanulnak angolul, mint németül. A gimnáziumokban a német nyelv a második választható nyelvek között a legnépszerűbb, ennek megfelelően az angol után némettanárból van a legtöbb az iskolákban, angol után a németből tesznek legtöbben előrehozott érettségit.

A magyarországi intézményes idegennyelv-oktatásban is végbe ment a '80-as években az ún. kommunikatív fordulat, mely szoros összefüggésben áll a nyelvészetben bekövetkezett nagy paradigmaváltással, vagyis a nyelv újra definiálásával. A nyelvre ugyanis a pragmatikai fordulat óta úgy tekintünk, mint egy szociális cselekvésre, mint a kommunikáció egyik legfontosabb eszközére. Ebből következik a modern idegennyelv-oktatás legfőbb célkitűzése, vagyis a tanulók nyelvi cselekvőképességének fejlesztése (Fandrych, 2016; Feld-Knapp, 2005; Krause 2016; Krumm, 2012). Ennek értelmében a középpontban a nyelv szabályokkal történő leírása helyett a nyelvhasználat áll. A nyelvoktatás fő célja tehát az, hogy a nyelvtanulót képessé kell tenni a nyelv használatára valós szituációkban (Feld-Knapp & Perge, 2021; Krumm, 2012). A világban jellemzően megnövekedett mobilitás és a globalizáció hatására a nyelvoktatás céljai még jobban differenciálódtak, a mai kor nyelvoktatásának fő célja pedig, hogy a tanulók többnyelvű cselekvőképességének fejlesztéséhez járuljon hozzá (Bausch et al., 2004; Feld-Knapp, 2014a; Hufeisen, 2011; Krumm, 2012; Perge, 2018). Ahogyan erre

számos nemzetközi és hazai nyelv- és oktatáspolitikai kezdeményezés és dokumentum (Europarat, 2001, 2020) felhívta a figyelmet, az intézményes idegennyelv-oktatásnak a tanulók egyéni többnyelvűségének fejlesztéséhez és kiépítéséhez kell hozzájárulnia. Ez azonban szemléletváltást feltételez oktatáspolitikai és intézményi szinten egyaránt, melynek során megtörténik az elszakadás attól a gondolkodástól, hogy az idegen nyelvek egymástól függetlenül létező tantárgyakként vannak kezelve (Feld-Knapp, 2014a, Perge, 2018). Szükségszerű lenne a nyelveken átívelő szemlélet meghonosodása (Hufeisen, 2011). Különösen fontos ez a szemlélet korunkban, melyben az angol mint lingua franca egyre nagyobb térnyerése figyelhető meg.

A nemzetközi példákhoz hasonlóan a magyarországi némettanításra is jellemző, hogy a tanítás didaktikai elvek alapján történik, melyek alkalmasak a tanulók egyéni különbségeinek figyelembevételére (Faistauer, 1997).

A legfontosabb didaktikai elvek a cselekvőközpontúság, a tanulóközpontúság, a szövegközpontúság, valamint a tartalom- és feladatközpontúság (Faistauer, 1997; Feld-Knapp & Perge, 2021; Portmann-Tselikas & Schmöler-Eibinger, 2008). A didaktikai elvek csoportjába tartozik továbbá a nyelvi készségek integrált fejlesztése, a kontrasztivitás mint stratégia alkalmazása (Brdar-Szabó, 2010a), a nyelvtan és a szókincs szöveg alapú tárgyalása és azok szolgáló szerepének tudatosítása (Feld-Knapp, 2015), az autonóm tanulás fejlesztése (Kertes, 2019; Schmenk, 2008), a kognitív, valamint metakognitív stratégiák közvetítése és tudatosítása (Bimmel, 2012; Feld-Knapp, 2005), a nyelvi tudatosság fejlesztése (Gnutzmann, 2016; Neuland, 2002), a kooperatív tanulás megvalósítása csoportmunka révén és a hibákról alkotott felfogás, mely szerint a hibák a tanítási és tanulási folyamat természetes alkotóelemei (Iványi, 2016; Königs, 2007).

### ***A problémaalapú nyelvtanulás és a probléma mint nehézség***

A problémaalapú tanulás kiindulópontja a konstruktivista pedagógia azon alapelve, mely szerint a tudást nem átadja a tanár a diáknak, hanem azt közösen hozzák létre a tanítási és tanulási folyamat során. A tanulási folyamatot egy probléma alakítja, amelyet a diákok közösen oldanak meg (Abdullah, 1998; Ansarians & Teoh, 2018). Az angol nyelv tanulása során a probléma a nyelv lingua franca jellemzőjéből adódhat, amely során különböző anyanyelvű beszélők használják az angolt. A módszert Grundy (2007) „használd, hogy megtanulhasd”, vagyis a nyelvtanulást és nyelvhasználatot összekapcsolja, mert az angolt mint lingua francát beszélők nyelvhasználók, és nem nyelvtanulók amint kilépnek az iskola falai közül, és azokban a kontextusokban beszélnek az angolt, amelyekben az angol kontaktnyelvként funkcionál (Seidlhofer, 2012, p. 80). Angoltanárokkal kapcsolatos adatgyűjtésekből, melynek során három fókuszcsoportos interjúban összesen 12 angoltanár vett részt, nyilvánvalóvá válik azonban, hogy számukra nem ismert a problémaalapú nyelvtanulás címkéje és a problémákat mint osztálytermi nehézségeket értékeli (Wind, publikálásra benyújtva; Wind & Németh, publikálásra benyújtva).

Az osztálytermi nyelvtanulással kapcsolatos nehézségek sokrétűek lehetnek. Öveges és Csizér (2018) eredményei alapján azonban a gimnáziumokban az intézményvezetők legtöbbször a tanulói motiváció hiányát említették mint nyelvtanulással kapcsolatos problémát. Korábbi magyarországi kutatásokból kiderült, hogy a nyelv választás szorosan kapcsolódik a diákok motivációjához, amikor az angol és német nyelvek

egyszerre való tanulásáról van szó (Csizér & Lukács, 2010). Azok a középiskolások, akik első idegen nyelvként tanulták a németet, kevésbé voltak motiváltak, mint akik először angolt tanulhattak és aztán németet.

Albert és mtsai (2018a, 2018b) szisztematikusan összehasonlították angolul és németül tanuló diákok nyelvtanulással kapcsolatos véleményeit, és az eredményeiken jól látszik, hogy az összehasonlításban a németórák és a németül tanulók rendre valamivel negatívabb fényben tűnnek fel. A németóráról gyakrabban mondják a diákok, hogy nem a szintjüknek megfelelő csoportban vannak, hogy többet beszélnek magyarul az órán mint németül, és leginkább a tanár beszél. Az angolosok esetében ezek az eredmények pozitívabbak. Az órai tevékenységek közül a németórán sokkal kevesebb hallás utáni szövegértésről számolnak be a németül tanuló diákok, mint az angolul tanulók, a fordítással töltött idő esetében viszont a különbség fordított. Az egyéni különbségek esetében a németül tanuló diákok kevésbé gondolják, hogy a német nyelv fontos lehet a jövőjük szempontjából, illetve hogy a német nyelv ismerete része az általános műveltségnek, és kevesebb német nyelvű kulturális tartalom fogyasztásáról számolnak be, valamint kisebb mértékben használnak önszabályozó stratégiákat a nyelvtanulás során. Az eredmények alapján mindenképpen felmerül az a kérdés, hogy a magyar közoktatás mennyire van felkészülve arra a feladatra, hogy több nyelven is jól beszélő diákokat képezzen. Úgy tűnik, hogy sokan megelégszenek azzal, ha angolul jól tudnak.

### **A kutatás módszeréről**

A kutatásban az alábbi kutatási kérdésre kerestük a választ: a magyarországi némettanárok meglátása szerint melyek az intézményes keretek között zajló idegennyelv-oktatás legfőbb problémái?

Kutatásunk célja, hogy lehetővé tegye gyakorló némettanárok számára a tapasztalatcserét, melynek keretében elmondhatják, hogy szerintük mely tényezők gátolják leginkább az iskolai nyelvtanítás hatékonyságát és minőségét. Úgy gondoltuk, hogy a téma csoportos megvitatása jobb minőségű adatokhoz vezet, ezért a fókuszcsoportos interjú mellett döntöttünk az egyéni interjúkkal szemben.

### **A kutatás résztvevői**

A kutatásban tíz magyarországi némettanár vett részt, közülük kilenc nő és egy férfi. A résztvevők átlagéletkora 31,6 év. Az interjúban részt vett két 25 éves, egy 26 éves, két 28 éves, egy 32 éves, két 34 éves, egy 35 éves és egy 49 éves adatközlő. Az adatközlők életkora és az intézményes iskolai nyelvtanításban eltöltött évek száma között egyértelmű összefüggés figyelhető meg. A harminc éven aluli nyelvtanárok tanítási tapasztalata öt vagy annál kevesebb év, míg a harminc éven felüli tanárok tanítási tapasztalata az életkortól függően hat és 25 év között mozog. Az adatközlők intézményes keretek közötti tanítási tapasztalatának átlaga 7,5 év. Az adatközlők mindegyike német szakos, amely mellett hárman angolt és ketten történelmet tanítanak. Ezen túl egy-egy adatközlő német-olasz, német-orosz, német-magyar mint idegen nyelv és német- nyelv- és beszédfejlesztő szakos. Egy résztvevő van, aki egyszakos, és csak a német nyelvet tanítja. Egy adatközlő kivételével minden résztvevő valamely budapesti közoktatási intézményben tanít.

A továbbképzéseket illetően elmondható, hogy a résztvevők nyitottak az új ismeretek megszerzésére, a továbbképzésekkel kapcsolatos tapasztalataik azonban összefüggnek az életkorukkal, a tanítási tapasztalattal, valamint az iskolatípussal, amelyben tanítanak. A tanári pálya elején lévők a továbbképzéseket illetően kevés tapasztalatról tudtak beszámolni. Megnevezték többek között a Német Nyelvtanárok Magyarországi Egyesületének (UDV) és Nemzetközi Egyesületének (IDV) továbbképzését, a Nyelviskolák Szakmai Egyesülete (NYESZE) módszertani képzéseit, az Angoltanárok Nemzetközi Egyesületének (IATEFL) konferenciáit, valamint egyéb módszertani továbbképzéseket (pl. digitális kompetenciák fejlesztését célzó képzések vagy új tanácsadósorozatokat bemutató képzések). A nagyobb tanítási tapasztalattal rendelkező és régebb óta a pályán lévő tanárok több alkalommal vettek részt Erasmus pályázat keretében szervezett módszertani képzéseken. A DSD iskolákban tanítók DSD képzéseken, valamint különböző versenyfelkészítéshez kapcsolódó képzéseken (pl. Jugend debattiert vagy Lesefühche) vesznek részt. A továbbképzések repertoárját gazdagítják továbbá a mentortanári képzés, az egyetemi mesterképzés és további iskolán belüli tanár-továbbképzések.

### ***A fókuszcsoportos interjú módszere és az adatgyűjtő eszköz***

A fókuszcsoportos interjú a szóbeli kvalitatív interjúk egy speciális csoportját képezi, melynek keretében egy csoportos beszélgetés során a résztvevők egy meghatározott témával kapcsolatosan fejtik ki gondolataikat egy moderátor segítségével (Riemer, 2016, p. 166; Daase et al., 2014, p. 115). A fókuszcsoportos interjú egyik fontos jellemzője, hogy a beszélgetés témája a résztvevőket csoportspecifikus problémaként érinti. A fókuszcsoportos interjú, illetve az annak során megvalósuló csoportos interakció az adatgyűjtés közvetlen módja. A fókuszcsoportos interjú legfőbb célja egyrészt egy speciális téma feltárása, másrészt, hogy a résztvevők a témával kapcsolatos véleményüket és észrevételeiket megosszák egymással interaktív beszélgetések során (Kitzinger, 1994, p. 103ff.). A fókuszcsoportos interjúkkal kapcsolatos szakirodalom alapján az interjú ezen formája a következő célok elérésére alkalmazható leginkább (Krueger & Casey, 2000; Litosseliti, 2003). A fókuszcsoportos interjúk lehetőséget biztosítanak új információk feltárására, meglévő információk megerősítésére, egy speciális témával kapcsolatos különböző nézetek gyűjtésére, a résztvevők által, a mindennapi élettel kapcsolatosan megosztott tapasztalatok feltárására, új ötletek gyűjtésére, és vitatott, komplex témák feltárására.

A fókuszcsoportos interjú kérdéssorát több lépcsőben próbáltuk ki: szakértők segítségével alakítottuk ki a kérdéssor első változatát, majd azt egy fókuszcsoportos interjúval alkalmazva véglegesítettük (Wind, publikálásra benyújtva). A fókuszcsoportos interjú vezérfonala az alábbi négy nagy egységet ölelte fel.

#### *Bevezető*

A bevezető részben került sor a moderátor és az interjúban résztvevő némettanárok bemutatkozására, a beszélgetés témájának ismertetésére, valamint a beszélgetés „szabályainak” megvitatására.

### *A nyelvi problémák összegyűjtése és elemzése*

A nyelvi problémákkal kapcsolatosan az alábbi kérdések segítették a beszélgetést:

- Milyen nyelvi problémákkal találkoznak a tanárok, amelyek elősegítik a nyelvtanulást, illetve a nyelvtanítást?
- Mely problémákat vetik fel ezek közül a diákok?
- Mely nyelvi és nyelvhasználati problémák származnak a nyelvóráról, illetve az iskolán kívüli nyelvhasználati helyzetekből?
- Melyek a leggyakrabban felmerülő nyelvi problémák? Hogyan szokták ezeket a tanárok felhasználni az órán, és hogyan oldják meg a problémát?

### *A problémaalapú nyelvtanítás megítélése*

A problémaalapú nyelvtanítás megítélése során a résztvevők az alábbi kérdések segítségével fejthették ki gondolataikat:

- Mi a véleményük a problémaalapú nyelvtanításról?
- A tanárok tapasztalata szerint mennyire nyitottak a diákok a problémaalapú nyelvtanulás iránt?
- A tanárok meglátása szerint mennyire lehetséges problémákra alapuló módszert beiktatni a tantervbe?

### *A beszélgetés zárása*

A beszélgetés végén a résztvevőknek lehetőségük volt reflektálni a problémaalapú nyelvtanítással kapcsolatosan felmerülő további gondolataikat és tapasztalataikat.

## **Adatfelvétel, etikai megfontolások és adatelemzés**

A kutatásban résztvevő tíz némettanárt személyesen szólítottuk meg és kértük fel a kutatásban való együttműködésre és egyúttal az interjún való részvételre. A résztvevők az interjú elkészítése előtt írásban megismerték a részvétellel kapcsolatos legfőbb információkat (pl. mi a kutatási téma, miért fontos a kutatásban való részvételük, a részvételnek milyen előnyei vannak, kötelező-e a részvétel, van-e a részvételnek rizikója és hátránya, van-e lehetőség meggondolni magukat, hogyan tároljuk és dolgozzuk fel az adatokat, beazonosíthatók lesznek-e az adatok és az eredmények). Mind ezen információkat megismerve és a kutatásban való részvételt mérlegelve a tanárok beleegyező nyilatkozatot töltöttek ki, melyet aláírásukkal ellátva küldtek vissza. A kutatásban való részvétel névtelen és önkéntes volt. Ezt követően vette kezdetét az adatfelvétel.

A fókuszcsoporthoz interjúra három csoportban került sor 2022 őszén (2022. október 24-én, 2022. november 25-én és 2022. december 12-én). Az interjúkra a résztvevők anyanyelvén, azaz magyar nyelven került sor. Az interjúk lebonyolítása online formában, a Microsoft Teams-ben zajlott. A három interjút a résztvevők előzetes beleegyezésével rögzítettük. Az interjúk során kapott adatokat anonim módon dolgoztuk fel, az egyes résztvevők és az általuk elmondottak semmilyen módon nem beazonosíthatók. A rögzített felvételeket átírtuk, ezáltal egy kb. 30.000 szóból álló adatbázis jött létre. A következő lépésben került sor az adatok elemzésére, melynek első fázisában kategorizáltuk a résztvevők által említett problémákat és nehézségeket. Ezt követően

került sor a visszatérő, tipikus nehézségek csoportosítására, melynek során az alábbi csoportok különböztethetők meg:

- A nyelv szintjén megjelenő nehézségek
- Az egyéni különbségekkel kapcsolatos nehézségek
- Az osztálytermi tanulással kapcsolatos nehézségek
- Az osztálytermen kívüli nyelvhasználattal kapcsolatos nehézségek

## **Eredmények és azok megvitatása**

### ***A nyelv szintjén megjelenő nehézségek***

A nyelv szintjén megjelenő nehézségek csoportján belül a felvett adatok alapján a nehézségek öt további csoportja rajzolódott ki. Elsőként említendő az angol nyelv hatása a németre. Az utóbbi időben jellemző tendencia a magyarországi intézményes idegennyelv-oktatásban, hogy a németet az angol után második idegen nyelvként tanulják a tanulók. A kutatásban résztvevő némettanárok számára nehézséget és kihívást jelent a német mint második idegen nyelv tanítása, ugyanis az angol több területen érezhető hatása (pl. kiejtés, szókincs, nyelvtan) megnehezíti a nyelvtanulási folyamatot. Megemlítendő azonban, hogy az angol hatásáról a német nyelv tanulására nemcsak mint hibaforrásról beszéltek a résztvevők, hanem mint segítségéről is (pl. a szókincs területén), amelyre a tanulók tudnak támaszkodni a némettanulás során.

Ezen gondolatok rámutatnak az egyéni többnyelvűségnek és annak fejlesztésének fontosságára, valamint felhívják a figyelmet arra, hogy a német mint idegen nyelv tanításának a pozícióját és az identitását újra kell definiálni a többnyelvűség kontextusában. Ennek a szükségessége egyértelműen megjelenik mind a hazai (Csizér, 2020; Feld-Knapp, 2014a, 2014b; Jakus, 2014; Perge, 2018), mind a nemzetközi (Bausch et al., 2004; Hufeisen, 2011; Krumm, 2012) szakirodalmakban. A nyelvtanárok számára fontos jövőbeni feladat tehát, hogy megtalálják az utat és a lehetőségeket, hogy miként tudják a tanulók motivációját felkelteni a német nyelv tanulása iránt, különösen, ha azt a tanulók második idegen nyelvként tanulják. Kulcsfontosságú szerepet játszik ebben a folyamatban egyrészt a tanárok tudása, az ő saját nyelvtudásuk, másrészt a módszertani repertoárjuk (Perge, 2018).

A nyelv szintjén megjelenő további nehézség, mely összefügg a tanult idegen nyelvek sorrendjével az, hogy a német tanulása először sok esetben nehéz a tanulók számára (pl. a nyelv flektáló jellege miatt). Sok esetben a diákoknak időre és tudatos gondolkodásra van szükségük, hogy sikerélményeket érjenek el, illetve legyőzzék a félelmeiket és megértsék, hogy a németet másképp kel tanulni, mint az angolt. A kutatásban résztvevők elmondása szerint nagyon fontos, hogy ezt a folyamatot a tanulók megértsék, átlássák és tudatosítsák a nyelvek közötti különbségeket és hasonlóságokat, valamint a saját nyelvtanulási folyamatukat. Ebben sokat segíthetnek például a tanárral folytatott reflektáló beszélgetések és a tanulói önreflexiók. A nyelvi tudatosság és a reflektív tanulói magatartás fontosságára hívják fel a figyelmet munkáikban többek között Neuland (2002) és Gnutzmann (2016). Ezen a ponton is megemlítendő a nyelvtanári tudás és a tanári többnyelvűség fontossága. Ha a némettanárok maguk is rendelkeznek például angol nyelvismerettel, és tudatában vannak, hogyan tudják a

két germán nyelv közötti hasonlóságokat kiaknázni, akkor tudják a tanulókat abban támogatni, hogy ők is felismerjék a hasonlóságokat és tudatosan bánjanak azokkal.

További nyelvi problémaként merült fel a fókuszcsoporthoz tartozó interjú során a nyelvi változatok kérdése. A német nyelv esetében nehézséget jelentenek a nyelv különböző variánsai (német, osztrák, svájci), valamint az egyes nyelvjárások és ebből adódóan az egyes regiszterek közötti különbségek (pl. eltérő segédige a múlt idő használatakor vagy kötőszavak utáni szórend). Ezen különbségek sok esetben felvetik a nyelvi helyesség, a nyelvi hiba és a hibatolerancia kérdését is, melyek a nyelvtanárok számára nehézséget jelenthetnek. Ezen gondolatokat támasztják alá Iványi (2016) fejtegetései is.

Domináns nyelvi nehézségként említhetők a hiányos anyanyelvi ismeretek, illetve a hiányzó háttértudás az anyanyelven. Ez a hiányos tudás vonatkozik az anyanyelvi nyelvtani és szókincsbeli ismeretekre, a szövegértési képességekre és olvasási stratégiákra, valamint a fogalmiságra (pl. alany vagy állítmány jelentése és mibenléte) és a formaiságra (pl. szavak ragozott alakjának azonosítása) egyaránt. Ebből adódóan az idegen nyelv tanulása során nincs meg az az anyanyelvi bázis, amelyre az idegen nyelv tanulásakor vissza lehetne nyúlni, illetve amelyre támaszkodni lehetne. Ilyen módon tehát sok esetben nem kapcsolódik össze az anyanyelvi és az idegen nyelvi tanulás és nem tud megvalósulni a tantárgyköziség és az interdiszciplinaritás. Az anyanyelven meglévő biztos nyelvi tudás és az anyanyelven elsajátított (pl. olvasási) stratégiák idegennyelv-tanuláskor betöltött fontos szerepének a kérdése tükröződik vissza például Portmann-Tselikas & Schmölzer-Eibinger (2008) munkájában is. Ahhoz, hogy az anyanyelvi ismeretek a nyelvtanárok számára is transzparensnek legyenek és a nyelvtanárok is tudjanak az anyanyelvi tudásra építeni, elengedhetetlen a tanárok közötti folyamatos együttműködés és tapasztalatsere.

Szintén a grammatika területén megjelenő nehézségek csoportjába sorolhatók a nyelvtani struktúrákkal kapcsolatos nehézségek, úgy mint például a névmás használata és a szövegben betöltött funkciója vagy a vonzatos igék használata. Problémát jelent továbbá a korábban már tanult és az új nyelvi struktúrák összekapcsolása. Ebben az összefüggésben is döntő jelentőséggel bír a nyelvi tudatosság fejlesztésének kérdése.

### ***Az egyéni különbségekkel kapcsolatos nehézségek***

Az egyéni különbségekkel kapcsolatos nehézségek kapcsán három fő téma merült fel: a motiváció, a nyelvtanulási stratégiák és a nyelvtanulási célok. A problémákkal kapcsolatos beszélgetések során többnyire elsőként merült fel a némettanulás iránti motiváció hiánya. A kutatásban résztvevő némettanárok elmondása szerint egyre inkább erősödik a tendencia, mely szerint a tanulók első nyelvként az angolt választják, így a német mint második idegen nyelv van jelen számos iskolában. Ebből kifolyólag a némettanárok sok esetben találkoznak azzal a problémával, hogy a tanulók nem motiváltak és nem elkötelezettek a német nyelv tanulása iránt. Amennyiben a németet mégis első nyelvként tanulják a diákok és ez a döntés nem a tanulók belső motivációja miatt, hanem valamely külső körülmény (pl. nyelvi csoportokba felvett tanulók aránya) miatt született, a résztvevők elmondása szerint sokszor figyelhető meg a tanulók ellenállása és az a tény, hogy a némettanulást egyfajta kényszernek tekintik. Az interjúban résztvevő némettanárok különböző stratégiákról számoltak be, melyek



segítségével megpróbálják a tanulói motivációt és érdeklődést felkelteni és fenntartani. Ezen motivációs stratégiákhoz tartoznak a színes, változatos tananyagok és feladatok integrálása a tanulási és tanítási folyamatba, melyek sok esetben a tankönyvi tananyagot egészítik ki vagy helyettesítik azokat. A motiváció felkeltésének egy további eszközeként jelent meg a motiváló értékelési eszközök bevezetése és alkalmazása. Fontos feladat a némettanárok számára, hogy megmutassák a tanulóiknak azokat az értékeket (például kulturális értékeket), melyek birtokába kerülhetnek a némettanulás révén.

Az alábbi idézet rámutat arra, hogy a motiváció hiánya részben abból származik, hogy a német nyelv globális vonzása elmarad az angol mögött és hogy a motiváció hiánya sikertelenséghez vezethet, ami még tovább csökkenti a motiváció erősségét.

Korábbi kutatások (pl.: Csizér & Lukács, 2010) már részben rámutattak erre a problémára, de hiányoznak a többnyelvűséggel kapcsolatos vizsgálatok.

De de de tényleg van, van olyan csoport, akit még ezekkel is nagyon nagyon nehéz motiválni. Én inkább arra próbálok őket így indirekt módon ösztönözni, hogy hogy elhiszem, hogy hogy inkább angolul akarna tanulni. Értem, hogy nem ő választotta a németet. Azt is értem, hogy nem tetszik neki, meg nem szereti, de próbálok inkább valahogy azt promotálni, hogy hogy a az, hogy viszont többet tudunk, több nyelvet ismerünk, az nem baj az jó. És és hogy és hogy akkor menjünk e felé. Oké, tanulj majd angolul tök jó lesz, hogyha majd úgyis tanulsz, de de most akkor, ha már egyszer itt ülsz a németórán, akkor hozzunk ki ebből is valamit és akkor mondhasd el, hogy te németül is tudsz egy kicsit. Tehát, hogy hogy inkább inkább meg nem is, nem is csak a német tanulásra, hanem hanem így a többnyelvűségre, vagy ennek így az elfogadására, de de nálunk például a némettel nagyon nagyon nehéz. (részlet a 2022. október 24-ei interjúból)

Kevesebb hangsúlyt kaptak az interjúk alatt a nyelvtanulási stratégiák, de több tanár is említette a nyelvtanulási stratégiákat és azok fontosságát.

Néhányan arra helyezték a hangsúlyt, hogy általános nyelvtanulási stratégiákkal kell a diákokat megismertetni, amelyek ahhoz kapcsolódnak, hogy hogyan tudnak hatékonyan idegen nyelvet tanulni. Mások arra hívták fel a figyelmet, hogy tudatosítani kell a diákokban, hogy más nyelvtanulási stratégiákra van szükség az angol és német esetében, többen említettek névelők tanulásához kapcsolódó stratégiákat. Bár az interjúkon résztvevő tanárok fontosnak tartják (elsősorban) a nyelvtanulási stratégiák közvetítését és a tanulók képessé tételét arra, hogy a stratégiákat tudják alkalmazni, a válaszokból mégis úgy tűnt, hogy főleg csak a nyelvtanulásával kapcsolatos stratégiákról van szó, ami azt mutatja, hogy szűken értelmezett kognitív stratégiák használatában gondolkoznak a tanárok (Pawlak, 2021). A tanárok válaszaikban nem tértek ki sem affektív, sem metakognitív stratégiákra, melyek a nyelvtanulási folyamatban szintén nagy jelentőséggel bírnak (Bimmel, 2012; Feld-Knapp, 2005; Perge, 2018). A stratégiákkal kapcsolatos gondolatokat összefüggésbe hozták a kutatás résztvevői a logikus gondolkodással is. Ennek értelmében igyekeznek a tanárok a tanulóknak olyan logikai lépéseket mutatni (pl. szóképzés területén hogyan lehet főnévből igét képezni), amely stratégiaként is alkalmazható. Ebben a kontextusban került megemlítésre a nyelvtani rendszerezés, valamint a tanulásmódszertani órák fontossága is.

Az egyéni különbségekkel kapcsolatos nehézségek csoportjába sorolhatók még a nyelvtanulási célok, melyeket a kutatásban résztvevő tanárok szintén említettek. A célokkal kapcsolatban egy konkrét dilemma merült fel a tanulói perspektívából arra vonatkozóan, hogy a tanulók miért tanulják a nyelvet. Azért, hogy jó jegyet szerezzenek vagy azért, hogy valóban használható tudásra tegyenek szert és fejlődjenek.

### ***Az osztálytermi tanulással kapcsolatos nehézségek***

A kutatásban résztvevők válaszainak kategorizálása során a harmadik nagy tematikus csoportot alkotják az osztálytermi tanulással kapcsolatos nehézségek, melyek magukban foglalják az alábbi aspektusokat: többnyelvűség az osztályteremben, tudatosítás, differenciálás, koncentráció a tanórán, tankönyvek és tanári szerepek, illetve tanári feladatkörök.

Markáns témaként jelent meg az interjúk során az osztálytermi többnyelvűség. Ebben az összefüggésben felmerült a heterogén anyanyelv kérdése, mely már a mai magyarországi intézményes oktatásban is jelen van. Vannak olyan intézmények, ahol a magyartól eltérő anyanyelvű (jelen esetben L1: kínai) tanulók is részesei az idegen nyelvi óráknak, ami problémát jelenthet például olyan esetben, amikor a németórán a nyelvtanár magyar nyelvű magyarázatot ad és ő maga nem beszél a csoportban lévő kínai tanuló anyanyelvét, aki szintén kevéssé ismeri ki magát a magyar nyelvben. Ahogyan a kutatási eredmények rámutatnak, az idegennyelv-tanárok számára nagy feladatot és egyúttal nagy kihívást jelent a különböző anyanyelvű tanulókkal való bánásmód, melyhez speciális tanári kompetenciákra van szükségük (Gogolin, 1994; Márki, 2022).

Elmondható, hogy a kutatásban résztvevő tanárok tisztában vannak az egyéni többnyelvűség fontosságával és azonosulnak azzal a gondolattal, hogy a többnyelvűség és a nyelvi sokszínűség érték, melynek ápolása és megőrzése, valamint továbbítása a tanulók felé a tanárok egyik fontos feladata.

A válaszok alapján megállapítható, hogy a némettanárok törekednek rá, hogy bevonják a tanulók első idegen nyelvi (általában angol) ismereteit, és építsenek azokra. A legtöbb esetben a szókincs és a nyelvtan területén hasonlítják össze a két idegen nyelvet, ahogyan erre a következő idézet is utal.

Én nagyon nagyon sok esetben használom az angolt mind arra, hogyha mondjuk egy egy ismeretlen szóval találkozok németórán, és nem azt mondom, hogy akkor ez magyarul mit jelent, hanem automatikusan az angolt és akkor ezáltal ezt amúgy a gyerekek tök jól is veszik, mert angoltól ugye nagyon jók már ezen a szinten, amikor elkezdenek németül tanulni és nem a magyar nyelvet viszem be az órára, hanem lényegében egy másik nyelvet, ami neki ugyanúgy idegen nyelve. (részlet a 2022. november 25-ei interjúból)

A germán nyelvek közötti hasonlóságok kiaknázásán túl tudatában vannak azonban a tanárok annak is, hogy a nyelvek közötti különbségek (pl. szókincsben a hamis barátok vagy a kiejtésbeli különbségek) tudatosítása szintén elengedhetetlen része a nyelvtanulási és nyelvtanítási folyamatnak (Brdar-Szabó, 2010b; Hufeisen & Marx, 2014; Feld-Knapp, 2014a; Perge, 2014, 2018). A tudatosítás mint nehézség, illetve kihívás is felmerült az interjúk során. A megkérdezett némettanárok a nyelvek közötti

különbségek tudatosításán túl fontosnak tartják az interlingvális hibák tudatosítását is. Az esetek túlnyomó többségében alkalmaznak hibaterápiát, melynek során lehetőséget adnak a tanulóknak arra, hogy saját maguk fedezzék fel a hiba forrását és próbálják azt kijavítani. A hibát igyekeznek ily módon a tudatosítás szolgálatába állítani. A hibával kapcsolatban tehát azt a nézetet képviselik, hogy a hiba esélyt és potenciált jelenthet az egyéni fejlődésre, ami a nyelvtanulási folyamat egy természetes és szükségszerű alkotóeleme. A válaszok arra is engednek következtetni, hogy a megkérdezett tanárok a hibával reflektáltak és differenciáltak bánnak, ahogy erre számos hazai és külföldi szakirodalom is irányítja a figyelmet (Iványi, 2016; Königs, 2007).

Az osztálytermi tanulással kapcsolatos nehézségek egy további csoportját alkotja a differenciálás. A megkérdezett némettanárok számára nehézséget jelent a belső differenciálás, ugyanis sok esetben a tanárok heterogén csoportokat tanítanak. A tanulók különböző nyelvismerettel, különböző nyelvi szintekkel és sok esetben különböző háttértudással rendelkeznek, ami a tanárok számára megnehezíti a munkát. Az adott válaszokból egyértelműen kiderül, hogy törekszenek arra, hogy megismerjék a tanulókat és az egyéni különbségeket, illetve, hogy a tananyagot, a módszereket és a feladatokat a tanulócsoporthoz és az ott tanuló diákok igényeire és szükségleteikre szabják, és segítsék őket egyéni céljaik megvalósításában, azonban ez nagyon sok plusz munkát és energiát igényel a tanároktól. A megkérdezettek tudatosan figyelnek arra munkájuk során, hogy megteremtsék az egyensúlyt, és minden tanuló saját igényének és tudásszintjének megfelelően kapjon támogatást.

A nehézségek ezen csoportjába sorolhatók továbbá azon problémák, melyek a koncentráció, a türelem és a kitartás hiányával, valamint az időbeosztással és a túlterheltséggel kapcsolatosak. A tanítási tapasztalataik alapján a megkérdezettek arról számoltak be, hogy a tanulók – valószínűsíthetően az átalakult kommunikációs csatornáknak köszönhetően – egyre kevésbé képesek hosszabb ideig koncentrálni, így ezt figyelembe véve és ehhez alkalmazkodva olyan hosszúságú szövegeket és audiovizuális anyagokat (pl. videók) kell a tanároknak kiválasztaniuk, amelyeket a tanulók befogadnak és fel tudnak dolgozni. A nyelvfejlődés szempontjából döntő jelentőséggel bír a nyelvi input, mely a tanulók számára érthető, érdekes és értelmes kell, hogy legyen, így annak a kiválasztása a tanár egyik fontos feladata (Krashen, 1981; Feld-Knapp, 2015). A koncentráción túl nehézséget okoz a türelem és a kitartás hiánya is, mely összefüggésbe hozható a második nyelv tanulása során elért eredményekkel. A válaszokban ugyanis megmutatkozik, hogy a németet második idegen nyelvként tanulók sok esetben azokat a tartalmakat szeretnék kifejezni már németül is, amelyekre az első idegen nyelven már képesek. A türelmetlenség ezen túl a kíváncsisággal összefonódva abban is megmutatkozik, hogy a tanulók szeretnének minél többet tudni, bizonyos általuk még nem ismert jelenségeket megfejteni és megérteni. A tanárok számára azonban nehézséget okozhat megtalálni az egyensúlyt, hogy ne törjék le a tanulók kíváncsiságát és ezzel ne vegye el a kedvüket a nyelv tanulásától, illetve, hogy ne menjen bele minden magyarázatba, amelyre még nincs az adott ponton szükség. Megoldásként felmerült egyrészt a chunk-ok, vagyis olyan lexikális egységek közvetítése, amelyek egy egészként kezelendők és amelynek tagjait nem bontjuk kisebb egységekre (Kránicz, 2016), másrészt a tartalmak és a nyelvi eszközök ciklikus tárgyalása és fokozatos bevezetése. A türelmetlenség mint nehézség felmerült abban

a kontextusban is, amikor az a logika hiányával párosul. A német nyelv tanulásakor a tanulók próbálnak logikus magyarázatot keresni bizonyos összefüggésekre (pl. mikor melyik névelőt kell a főnevek előtt használni), melynek hiányában sokszor türelmetlenné válnak. További nehézséget jelent a tanulók kitartásának elvesztése, valamint a túlterheltségük, és az a jelenség, amikor próbálnak „túlélni” és megelégednek egy átlagos teljesítménnyel.

Az osztálytermi tanulással kapcsolatos nehézségekhez sorolhatók továbbá a tankönyvek okozta nehézségek és a tanári szerepek, feladatkörök. A tankönyvekkel kapcsolatban problémát jelent, amikor a könyvek nincsenek összhangban az adott csoport által tanultakkal, és sok esetben hiányzik a tanulóknak az előismerete és nem értenek bizonyos összefüggéseket. Számos ilyen esetben a tanár által előkészített kiegészítő anyagok tudják pótolni a meglévő űrt. A szakirodalomból is ismeretes, hogy manapság a tanári feladatok egyre komplexebbek és sokrétűbbek (Caspari, 2003; Feld-Knapp, 2014b; Krumm, 2016), és ezen új feladatok értelmezésének feltétele a szakmai identitás komplex kezelése (Feld-Knapp & Perge 2021, p. 18). Rendkívül fontos szerep jut ebben az összefüggésben a tanárok szakmai önértelmezésének, mely magában foglalja az egyéni értékekről, célokról, elképzelésekről, tulajdonságokról, erősségekről és gyengeségekről meglévő tudat alatti és tudatos ismereteket és tudást (Caspari, 2003; Feld-Knapp, 2014b). Az alábbi idézet is jól példázza, hogy a megkérdezett tanárok tudatában vannak a komplex feladataiknak, mellyel próbálnak azonosulni.

Igen, egyrészt, igen megnyugtató, másrészt viszont nekem mindig ilyenkor így felmerül az, hogy hogy te jó ég, hogy még mennyi mindenre kellene időt szánni, hogy ezt is csináljam, azt is csináljam, hogy ez is jó legyen, hogy így motiváljam, ezt találjam ki, stb., mármint hogy így, hogy így tényleg az, hogy hogy, hogy nyilván az a célunk, hogy tényleg ennek, a annak a csoportnak, az egyének jó legyen mindenféle szempontból, közben a nyelvtudása is gyarapodjon, tehát, hogy tényleg annyi célunk van tehát, hogy biztos egyikünk se úgy megy be, hogy na most akkor ennek a diáknak legyen ott rossz. De hogy hogy hogy tényleg az, hogy hogy már nem tudom hány felé kell szakadni, vagy hogy lehet ezt az egészet így mederbe terelni. Szóval, hogy nehéz, tehát, hogy hogy tényleg az, hogy hogy sokféle csoportban tanítani, tehát, hogy én nekem is nem tudom hány csoportom van egyszerre párhuzamosan, akkor mindenki máshol tart, más szint, más korosztály, más helyzet. És hogy hogy ezeket így összefésülni. Tehát, hogy hogy, hogy hogy, egyrészt megnyugtató, másrészt meg viszont így felveti ezeket a kérdéseket, hogy vajon ezeket hogyan kell és lehet megoldani. (részlet a 2022. október 24-ei interjúból)

### ***Az osztálytermen kívüli nyelvhasználattal kapcsolatos nehézségek***

Az osztálytermen kívüli nyelvhasználattal kapcsolatos nehézségek csoportjába tartoznak az alábbi területek, melyeket a kutatásban résztvevő némettanárok említettek: fordítóprogramok és online szótárak használata, média használata, házi feladatok, nyelvvizsgák, valamint a német nyelv szerepe a médiában.

Kihívást jelentenek az online fordítóprogramok és szótárak, melyeket a tanulók sok esetben nem megfelelő tudatossággal használnak és az alkalmazásuk nem segíti elő azt, hogy az adott szókinccset a tanulók a nyelvi produkció során valóban alkalmazzák.

A fordítóprogramok használata által eljutnak a tanulók bizonyos szóalakok megértéséig, azonban a programok a tanárok elmondása szerint nem teszik képessé a tanulót arra, hogy ilyen módon tudatosan bővítsék a szókincsüket és komplexen kezeljék a nyelvi eszközöket (pl. a főnevek többes számát a szótárral ellentétben nem ismerik meg, vagy az igék múlt idejű alakjai sem jelennek meg ezekben a programokban). Iskolán kívüli problémaként tekintenek a megkérdezettek az online szótárakra is, melyek a nyomtatott szótárral ellentétben nem tartalmaznak példamondatot, és nem segítik a tanulót abban, hogy egy adott szó számos jelentése közül melyik a kontextusnak megfelelő. A szótárakon túl említésre kerültek a nyelvtanulást támogató programok is (pl. Duolingo), melyek a tanárok meglátása szerint nem minden esetben támogatóan egészítik ki az iskolai nyelvtanulást. Ahogyan a kutatási eredmények is felhívják rá a figyelmet, az új médiumoknak, az online programoknak és alkalmazásoknak a nyelvtanulás folyamatában fontos szerepük van, azonban sosem szabad rájuk öncélúan tekinteni, a tanároknak mindig funkcionálisan kell őket alkalmazni (Rösler, 2018; Würffel, 2018).

Nehézségként lettek aposztrofálva a nyelvi mérések is, melyek összefüggésbe hozhatók a korábban már említett motivációval is. A megkérdezett tanárok véleménye azt tükrözi, hogy a bemeneti és kimeneti (pl. érettségi, kompetenciamérés) mérések németből nehezebben teljesíthetők, mint angolból.

A házi feladatot is mint nehézséget említették a résztvevők az interjúk során. Önmagában a tény, hogy adjon-e a tanár az órán kívülre házi feladatot, kihívást jelent a tanárok számára, mert nem biztosak benne, hogy valóban van-e értelme a feladatnak, és valóban azt a célt szolgálják-e, hogy a tanulók otthon elmélyülten foglalkoznak a tananyaggal. Több esetben előfordul ugyanis, hogy a tanulók nem készítik el a házi feladatot, és így a tanár nem tud arra építeni, amelyet otthon kellett volna feldolgozni és előkészíteni. Így tehát biztonsággal csak az órai munka keretében végzett tananyagra lehet építeni.

Ezen túl nehézségként merült fel a média használata és a német nyelv szerepe a médiában. Az angol nyelvvel szemben németből sokkal kevesebb célnyelvi input éri a tanulókat, így a német nyelv az osztálytermi keretekre korlátozódik. A tanulóknak a nyelv megismerésére és megtanulására a legfőbb forrás továbbra is az órakeretben végzett munka. Külön nehézségként lettek említve ebben az összefüggésben a szabadidős tevékenységek, amelyek túlnyomórészt angol nyelven vannak jelen (pl. filmek, közösségi háló, populáris kultúra, dalok).

## Összefoglalás

A kutatási eredményeket összegezve megállapítható, hogy a némettanárokkal végzett fókuszcsoportos interjúk során nyert adatok alapján kirajzolódnak egyrészt olyan problémák, melyek az idegennyelv-oktatás egészét jellemzik, másrészt olyanok is, amelyek a német nyelv tanulásával kapcsolatosak. Ezen problémákat áttekintve a legfontosabb eredményeinkhez sorolhatók a német nyelv tanulása iránti motivációval kapcsolatos problémák, melyek szoros összefüggésben állnak a német nyelv angol után betöltött szerepével a magyarországi intézményes idegennyelv-oktatásban. Elmondható továbbá, hogy bár a dokumentumok szintjén (Közös Európai Referenciakeret és Nemzeti alap-

tanterv) célként rögzítve van a többnyelvűség fejlesztése, a valóságban még mindig az az idegen nyelvet elfogadó szemlélet és a nyelvek egymástól való izolált kezelése dominál. A legfőbb kutatási eredményeink harmadik csoportját alkotja a német nyelv osztályteremre korlátozott szerepe, vagyis, hogy német nyelvű input szinte még mindig kizárólag csak az osztályteremben, az irányított tanulási folyamatban éri a tanulót.

Természetesen a kutatásunknak számos hiányossága van. A fókuszcsoportos interjúk alapján, melynek keretében összesen tíz némettanárt szólítottunk meg, kvalitatív adatokat gyűjtöttünk, amelyek nem alkalmasak arra, hogy általánosítható következtetéseket vonjunk le az összes magyarországi némettanár lehetséges véleményéről. Kutatásunkban arra volt lehetőségünk, hogy betekintést nyerhessünk a résztvevő némettanárok véleményeibe és gondolkodásmódjukba. Nagymintás kérdőíves adatok lennének szükségesek, hogy általánosítható következtetéseket vonjunk le, illetve nagyon hasznos lenne olyan fókuszcsoportos interjúkat készíteni, ahol az angol- és némettanárok közösen vitathatnák meg a nyelvtanulással kapcsolatos általános és nyelv-specifikus kihívásokat. Másrészt a nyelvtanulási folyamatokban nem szabad figyelmen kívül hagynunk a tanulói véleményeket sem, hiszen pozitív tanulói hozzáállás nélkül nem lesz sikeres a tanulási folyamat. További kutatásoknak kell adatokat gyűjteniük a tanulók hozzáállásáról a problémaalapú nyelvtanuláshoz, illetve felmérni, hogy milyen problémákkal szembesülhetnek ők az osztálytermi tanulási folyamatok során.

## Megjegyzés

A tanulmány elkészítését a Magyar Tudományos Akadémia Közoktatás-fejlesztési Kutatási Programja támogatta. A szerzők az MTA-ELTE Idegen Nyelvek Oktatása kutatócsoport tagjai.

## IRODALOM

- Abdullah, M. H. (1998). *Problem-based learning in language instruction: A constructivist model*. Eric Digest. Retrieved December 21, 2022 from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED423550.pdf>
- Albert, Á., Tankó, Gy., & Piniel, K. (2018a). Students in Year 7 [in Hungarian]. In Öveges, E. & Csizér, K. (Eds.), *Foreign language learning education in Hungary: A study into primary and secondary schools* (pp. 55–92). OH-EMMI.
- Albert, Á., Tankó, Gy., & Piniel, K. (2018b). Students in Year 11 [in Hungarian]. In Öveges, E. & Csizér, K. (Eds.), *Foreign language learning education in Hungary: A study into primary and secondary schools* (pp. 93–163). OH-EMMI.
- Ansarian, L., & Teoh, M. L. (2018). *Problem-based Language Learning and Teaching: An Innovative Approach to Learn a New Language*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-981-13-0941-0>
- Bausch, K–R., Königs, F. G. & Krumm, H–J. (2004). *Mehrsprachigkeit im Fokus. Arbeitspapiere der 24. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Gunter Narr Verlag.
- Bimmel, P. (2012). Lernstrategien. Bausteine der Lernerautonomie. *Fremdsprache Deutsch*, 46, 3–10. <https://doi.org/10.37307/j.2194-1823.1993.08.03>
- Brdar–Szabó, R. (2010a). Nutzen und Grenzen der kontrastiven Analyse für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In Krumm, H–J., Fandrych, C., Hufeisen, B. & Riemer, C. (Eds.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch* (pp. 518–531). De Gruyter.

- Brdar–Szabó, R. (2010b). Kontrastive Analyse Ungarisch-Deutsch. In Krumm, H–J., Fandrych, C., Hu-  
feisen, B. & Riemer, C. (Eds.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*  
(pp. 732–737). De Gruyter.
- Caspari, D. (2003). *Fremdsprachenlehrerinnen und Fremdsprachenlehrer*. Narr Verlag.
- Csizér, K. (2020). Second Language Learning Motivation in a European Context: The Case of Hungary.  
Springer Nature. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-64462-8>
- Csizér, K. & Lukács G. (2010). The comparative analysis of motivation, attitudes and selves: The case  
of English and German in Hungary. *System*, 38(1) 1–13. <https://doi.org/10.1016/j.system.2009.12.001>
- Daase, A., Hinrichs, B. & Settinieri, J. (2014). Befragung. In Settinieri, J., Demirkaya, S., Feldmeier,  
A., Gültekin–Karakoc, N. & Riemer, C. (Eds.), *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als  
Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung* (pp. 103–122).
- Europarat (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*.  
Langenscheidt.
- Europarat (2020). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurtei-  
len. Begleitband*. Klett.
- European Statistics (2021). Number of foreign languages known (self-reported) by age. Retrieved De-  
cember 28, 2021, from [https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/edat\\_aes\\_l22/default/table?-  
lang=en](https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/edat_aes_l22/default/table?-lang=en)
- Faistauer, Renate (1997). Prinzipien statt Methoden. *Lehren und Lernen fremder Sprachen in Österrei-  
ch. Schulheft*, 88/1997, 21–29.
- Fandrych, C. (2016). Sprache In Burwitz–Melzer, E., Mehlhorn, G., Riemer, C., Bausch, K–R. &  
Krumm, H–J. (Eds.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 6. Auflage (pp. 34–38). Narr Francke  
Attempo Verlag.
- Feld–Knapp, I. (2005). *Textsorten und Spracherwerb. Eine Untersuchung der Relevanz textsortenspe-  
zifischer Merkmale für den „Deutsch als Fremdsprache“-Unterricht*. Dr. Kovac Verlag.
- Feld–Knapp, I. (2014a). Mehrsprachigkeit und Fremdsprachenunterricht. In Feld–Knapp, I. (Ed.), *Me-  
hrsprachigkeit* (= CM–Beiträge zur Lehrerforschung 2) (pp. 15–33). Typotex Kiadó & Eötvös Col-  
legium.
- Feld–Knapp, I. (2014b). *Universitäre DaF–Lehrerausbildung in Ungarn im Spannungsfeld von Tradi-  
tionen und neuen Herausforderungen*. Iudicium Verlag.
- Feld–Knapp, I. (2015). Texte als grundlegende Bausteine des DaF–Unterrichts. In Antalné Szabó, Á. &  
Major, Éva (Eds.), *Deutsch als Fremdsprache unterrichten lernen* (= Bölcsész- és Művészetpeda-  
gógiai Kiadványok 6) (pp. 23–37). Eötvös Loránd Tudományegyetem.
- Feld–Knapp, I. & Perge, G. (2021). A német mint idegen nyelv tanítása és tanulása a magyar közép-  
iskolákban: Gondolatok a tanítási és tanulási folyamatok optimalizálásának lehetőségeiről az “EFOP-  
3.2.14-17: Nyelvtanulással a boldogulásért” projekt keretében végzett kutatás alapján. In Feld–Knapp,  
I., Katona, L., Kálmán, Cs., Major, É., Öveges, E. & Perge, Gabriella (2021) (Eds.), *Nyelvtanulással  
a boldogulásért* (pp. 15–59). ELTE Eötvös Kiadó.
- Feld–Knapp, I. & Perge, G. (2019). Az élményszerű olvasás módszertani koncepció jelentősége az  
idegennyelv–oktatásban egy nemzetközi projekt tanulságai alapján. *Modern Nyelvvoktatás*, 2/2019,  
75–84.
- Gogolin, I. (1994). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Waxmann.
- Gnutzmann, C. (2016): Sprachenbewusstheit und Sprachlernkompetenz. In Burwitz–Melzer, E., Mehl-  
horn, G., Riemer, C., Bausch, K–R., Krumm, H–J. (Eds.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 6.  
Auflage (pp. 144–149). Francke Verlag.
- Grundy, P. (2007). Language evolution, pragmatic inference, and the use of English as a lingua franca. In  
Kecskés, I. & Horn, L. R. (Eds.), *Explorations in pragmatics: Linguistic, cognitive and intercultural  
aspects* (pp. 219–256). Walter de Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110198843.3.219>

- Huber, M. (2022). A nyelvi többközpontúság elméletének szerepe a nyelvoktatásban az angol és a német példáján. *Modern Nyelvoktatás, 1–2/2022*, 18–35. <https://doi.org/10.51139/monye.2022.1-2.18.35>
- Hufeisen, B. (2011). Gesamtsprachencurriculum: Weitere Überlegungen zu einem prototypischen Modell. In Baur, R. & Hufeisen, B. (Eds.), „*Vieles ist sehr ähnlich.*“ – *Individuelle und gesellschaftliche Mehrsprachigkeit als bildungspolitische* (pp. 265–282). Schneider Verlag Hohengehren.
- Hufeisen, B. & Marx, N. (2014) (Eds.): *EuroComGerm – Die sieben Siebe: Germanische Sprachen lesen lernen* (= Reihe EuroComGerm 1). 2., völlig erneuerte Aufl. Shaker.
- Iványi, R. (2016). Zu einigen Widersprüchen der Grammatikvermittlung. Zugleich ein Plädoyer für einen differenzierten Umgang mit sprachlicher Korrektheit im DaF-Unterricht. In Feld–Knapp, I. (Ed.), *Grammatik* (= CM–Beiträge zur Lehrerforschung 3) (pp. 306–327). Eötvös–József–Collegium.
- Jakus, E. (2014). Das fremdsprachenintensive Vorbereitungs­jahr – Chance für die Förderung der individuellen Mehrsprachigkeit im Fremdsprachenunterricht an ungarischen Schulen. In Feld–Knapp, I. (Ed.), *Mehrsprachigkeit* (= CM–Beiträge zur Lehrerforschung 2) (pp. 215–232). Eötvös–József–Collegium.
- Kertes, Patricia (2019). Möglichkeiten für die Förderung autonomen Fremdsprachenlernens mit besonderer Berücksichtigung der Lerntechniken und -strategien zur Wortschatzarbeit. In Boócz–Barna, K., Kertes, P. & Sárvári, T. (Eds.), *Kollokationen lernen. Sonderheft. DUfU. Deutschunterricht für Ungarn* (pp. 139–166). Ungarischer Deutschlehrerverband.
- Kitzinger, J. (1994). The methodology of Focus Groups: the importance of interaction between research participants. *Sociology of Health & Illnes, 16(1)*, 103–121. <https://doi.org/10.1111/1467-9566.ep11347023>
- Königs, F. G. (2007). Fehlerkorrektur. In Bausch, K–R., Christ, H. & Krumm, H–J. (Eds.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht. 5. Auflage* (pp. 377–382). A. Francke.
- Krause, W–D. (2016). Integration statt Separation: Grammatik im DaF-Unterricht. In Feld–Knapp, I. (Ed.), *Grammatik* (= CM–Beiträge zur Lehrerforschung 3) (pp. 79–91). Eötvös–József–Collegium.
- Kránicz, E. (2016). Zur Relevanz von Chunks im DaF-Unterricht. In Feld–Knapp, I. (Ed.), *Grammatik* (= CM–Beiträge zur Lehrerforschung 3) (pp. 348–366). Eötvös–József–Collegium.
- Krashen, S. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Pergamon Press.
- Krueger, R. A. & Casey, M. A. (2000). *Focus Groups: A Practical Guide for Applied Research*. Sage Publications.
- Krumm, H–J. (2012). Veränderungen im Bereich des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen und deren Konsequenzen für die Ausbildung von Fremdsprachenlehrerinnen und –lehrern. In Feld–Knapp, I. (Ed.), *Beruf und Berufung. Fremdsprachenlehrer in Ungarn* (= CM–Beiträge zur Lehrerforschung 1) (pp. 53–73). Typotex & Eötvös Collegium.
- Krumm, H–J. (2016). Kompetenzen der Sprachlehrenden. In Burwitz–Melzer, E., Mehlhorn, G., Riemer, C., Bausch, K–R. & Krumm, H–J. (Eds.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht. 6. Auflage* (pp. 311–314). Narr Francke Attempto Verlag.
- Litosseliti, L. (2003). *Using Focus Groups in Research*. Continuum.
- Márki, H. (2022). Die Konzeptualisierung von Menge: Zur Entwicklung der Sprachkompetenzen von Lernenden mit unterschiedlichen L1 an ungarischen Schulen. In Feld–Knapp, I. (Ed.), *Kompetenzen und Standards* (= CM–Beiträge zur Lehrerforschung 6) (pp. 370–399). Eötvös–József–Collegium. <https://doi.org/10.59813/CM6-15>
- Neuland, Eva (2002). Sprachbewusstsein – eine zentrale Kategorie für den Sprachunterricht. *Der Deutschunterricht, 3/2002*, 4–10.
- Óveges, E., & Csizér, K. (2018). *Vizsgálat a köznevelésben folyó idegennyelv-oktatás kereteiről és hatékonyságáról: kutatási jelentés*. OH-EMMI.
- Pawlak, M. (2021). Investigating language learning strategies: Prospects, pitfalls and challenges. *Language Teaching Research, 25(5)*, 817–835. <https://doi.org/10.1177/1362168819876156>



- Perge, G. (2014). Interkomprehension. Gemeinsamkeiten verwandter Sprachen beim Erwerb der fremdsprachlichen Lesefähigkeit nutzen lernen. In Feld-Knapp, I. (Ed.), *Mehrsprachigkeit* (= CM–Beiträge zur Lehrerforschung 2) (pp. 267–310). Typotex Kiadó & Eötvös Collegium.
- Perge, G. (2018). *Rezeptive Mehrsprachigkeit. Eine Studie zur Untersuchung der Entwicklung der individuellen Mehrsprachigkeit im institutionellen Fremdsprachenunterricht in Ungarn* (= CM–Beiträge zur Lehrerforschung, Sonderreihe B, 1). Eötvös–József–Collegium.
- Pintye, E. (2022). Lexikális és kollokációs kompetencia mérése a német mint idegen nyelvi érettségi vizsgán. *Modern Nyelvvoktatás, 1–2/2022*, 51–62. <https://doi.org/10.51139/monye.2022.1-2.51.62>
- Portmann–Tselikas, P. R. & Schmölzer–Eibinger, S. (2008). Textkompetenz. *Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts*, 39/2008, 5–17. <https://doi.org/10.37307/j.2194-1823.2008.39>
- Riemer, C. (2016). Befragung. In Caspari, D., Klippel, F., Legutke, M. K. & Schramm, K. (Eds.), *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch* (pp. 155–173). Narr Francke Attempto.
- Rösler, D. (2018). Lernerautonomie und digitale Medien. In Japanische Gesellschaft für Germanistik (Ed.), *Lernerautonomie und Lernstrategien zwischen Klassenraum und digitaler Welt: Perspektiven auf das Deutschlernen in Japan*. (pp. 13–29). Iudicium Verlag.
- Schmenk, B. (2008). *Lernerautonomie. Karriere und Sloganisierung des Autonomiebegriffs*. Gunter Narr Verlag.
- Seidlhofer, B. (2012). The challenge of English as a lingua franca. *Anglistik: International Journal of English Studies*, 23(1), 73–86. <https://doi.org/10.1002/9781405198431.wbeal0243>
- Wind, A. (publikálásra benyújtva). EFL instructors' perceptions of problem-based language learning and teaching: A pilot study.
- Wind, A., & Németh, N. (publikálásra benyújtva). Perceptions and experiences of problem-based language learning and teaching by Hungarian EFL elementary and secondary school teachers: A focus group study.
- Würffel, N. (2018). Differenzierung fördern mit digitalen Medien. Neue und weniger neue Ansätze für den Einsatz digitaler Medien im DaF/DaZ-Unterricht. In Peyer, E., Studer, T. & Thonhauser, I. (Eds.), *IDT 2017. Band 1: Hauptvorträge*. (pp. 123–139). Erich Schmidt Verlag.

---

## German teachers' views on challenges in foreign language teaching: An exploratory focus group interview study

Hungarian foreign language education has often been criticized for the perceived ineffectiveness of teaching modern foreign languages, leading to a lack of quality language knowledge among Hungarian students. In this context, the views of language teachers play a crucial role. It is important to broaden their perspectives by exploring what they consider the most significant issues hindering quality teaching in their classrooms. To gain insight into teachers' perspectives, we conducted a focus group interview study in which ten teachers of German as a foreign language in Hungary shared their experiences regarding the problems of language teaching. Our study aims to present and reflect on the results of this research.

*Keywords:* foreign language teaching, problem as a difficulty, focus group interview, German teachers, problem-based language learning