

A PROJEKTALAPÚ NYELVTANULÁS BEVEZETÉSE A NÉMET ÜZLETI SZAKNYELVI KÉPZÉSBE

KÓSIK FERENC, KOSIK.FERENC@UNI-BGE.HU

KÉTYI ANDRÁS, KETIYI.ANDRAS@UNI-BGE.HU

BUDAPESTI GAZDASÁGI EGYETEM, KÜLKERESKEDELMI KAR, NEMZETKÖZI
GAZDÁLKODÁS SZAKNYELVI INTÉZETI TANSZÉK

ABSZTRAKT

A projektalapú nyelvtanulás nem csak nyelvi fejlesztésről, hanem a sikeres együttműködéshez szükséges képességek, az úgy nevezett soft skillek fejlesztéséről is szól, amelyet a munkaadók jövőbeli munkavállalóiktól elvárnak. Kutatásunk célja hallgatóink ezen képességekkel való felruházása. Eddigi eredményeink azt mutatják, hogy a hallgatói visszajelzések egyértelműen pozitívak, az idegen nyelv használatának gyakorisága a projektfeladatokat végző csoportokban emelkedett és az idegen nyelvet hallgatóinknak realisztikusabb, a jövőbeli szakmájukhoz szorosabban kapcsolódó helyzetekben sikerült használniuk. Projektfeladataink átdolgozása után év végére az összes német nyelven oktatott tárgyunkhoz rendelkezni fogunk gyakorlatban kipróbált projektfeladattal és módszertani útmutatóval, amelyet a későbbiekben tanszékünk összes tanára használhat idegen nyelvi csoportjaival.

KULCSSZAVAK: *projektalapú nyelvtanulás (Project-Based Language Learning), konstruktív pedagógia, blended learning, IKT, német gazdasági szaknyelv*

BEVEZETŐ

A munkaerőpiac elvárásai az utóbbi években jelentősen megváltoztak, a munkaadók leendő munkavállalóiktól a nyelvi képességek mellett a sikeres együttműködéshez szükséges képességeket (problémamegoldás, szervezői képességek, időbeosztás) is elvárják (Anderson és Gantz, 2013). Ez a változás az oktatásra is hatással van, ugyanis, ha meg kívánunk felelni a változó munkaerő-piaci igényeknek, akkor a frontális tanítás felől el kell mozdulnunk a konstruktív pedagógiai gyakorlatok felé. Ezen törekvés egyik legfontosabb elemeként értékeljük a professzionális, kompetencia-orientált projektoktatás sikeres bevezetését a szaknyelvi képzésünkben. Ezen stratégiai célunk elérését kizárólag rendszerszemléletű oktatásfejlesztési stratégia alkalmazásával tarjuk kivitelezhetőnek.

Ebben a munkánkban az alábbi két feladatra vállalkozunk:

a) Egyrészt ismertetni szeretnénk annak a szaknyelvoktatás-fejlesztési programnak a legfontosabb stratégiai célkitűzéseit, amely szaknyelvi műhelyünkben a jelenlegi „projektkultúra” (vö. Emer, Rengstorf és Schumacher, 2010; Hill, 2010) továbbfejlesztésének elősegítésére indult el 2016-ban.

b) Másrészt szeretnénk röviden bemutatni néhány konkrét eredményt azok közül, amelyek az eddigi pilot kutatásaink során már megszülettek.

Noha komplex kutatási programunk egy jelentősebb része majd csak a közeljövőben valósul meg, mégis célszerűnek tartjuk azt, hogy kutatási alapkonceptciónk legfontosabb elemeit már kutatásunk jelenlegi szakaszában is széleskörű, szakmai vitára bocsássuk. Ezt elsősorban a kutatásunk jellege („akciótanulás”) indokolja. A neveléstudományban egyre gyakrabban fordulnak elő olyan kísérő kutatások, amelyek egy adott pedagógiai innovációs folyamat kezdeti szakaszára fókuszálnak (vö. Schimitzek, 2008).

Oktatásfejlesztési kutatásunk első fő fázisában a saját szaknyelvi műhelyünkben jelenleg csak sporadikusan előforduló, projektorientált nyelvtanítási gyakorlatot tesszük kritikai vizsgálat tárgyává (vö. Emer és

Rengstorf, 2010; Rengstorf és Schumacher, 2010). Amennyiben az empirikus kutatási eredményeink azt indokoltá teszik, úgy e gyakorlat szisztematikus reformjára is törekszünk.

1. SZAKNYELVOKTATÁS-FEJLESZTÉSI PROGRAMUNK A LEGFONTOSABB STRATÉGIAI CÉLKITŰZÉSEI

Az eddigi idegennyelv-pedagógiai, gyakorlati tevékenységünk tapasztalatai, valamint e tevékenység reflektív elemzésére irányuló kutatómunkánk alapján arra a felismerésre jutottunk, hogy szakmai műhelyünknek rövid időn belül ki kell dolgoznia és meg kell valósítania egy komplex oktatásfejlesztési programot. Ez előfeltétele annak, hogy a projektalapú nyelvtanulás keretmodelljét saját szaknyelvi képzésünk területén sikeresen meghonosíthassuk és hosszú távon fenntarthassuk.

Oktatásfejlesztő munkánk során arra törekszünk, hogy e tevékenység folyamatában végig elősegítsük az elmélet és a gyakorlat közötti intenzív párbeszédet. Ennek érdekében fejlesztési és kutatási stratégiaként az akciókutatást választottuk. Ebből adódóan tudományos érdeklődésünk középpontjában azok az idegennyelv-pedagógiai kutatások állnak, amelyek „a gyakorlati kutatást helyezik a nyelvpedagógiai kutatások középpontjába” (Hosokawa 2008 – idézi Vámos, 2013, 30.old.).

A (szak)nyelvoktatási kultúránk továbbfejlesztését célzó innovációs stratégia elméleti alapjainak kidolgozását és gyakorlati kipróbálását egy moduláris felépítésű, résztvevői akciókutatással valósítjuk meg, amelyben tanszéki osztályunk valamennyi érdeklődő oktatója közreműködik (vö. Heinrich, 2011). Rajtuk kívül jelenlegi és volt hallgatóink, iskolánk vezetői, továbbá más hazai és külföldi intézmények szakértői is bekapcsolódnak a kutatás különböző szakaszaiba. Tervezzük a kutatási projektbe bevont vállalati szakértők számának bővítését is.

Nemzetközi partnerünk, a Furtwangeri Főiskola projektalapú oktatásról tartott workshopjának és a 2016. novemberben a németországi főiskolán tett látogatásunknak a tapasztalatait felhasználva terveztük meg a 2017. tavaszi szemeszterben végzett projektjeinket. Ezen tapasztalatok felhasználásával a következő 2017. őszi szemeszterre projektfeladat-gyűjteményt dolgozunk ki, amelynek a kipróbálását és módosítását év végéig végezzük el. Reményeink szerint év végére így olyan – a gyakorlatban is kipróbált – feladatgyűjteménnyel fogunk rendelkezni, amely hallgatóinkat realisztikus helyzetekben az idegen nyelv komplexebb és sikeresebb elsajátításához fogja hozzásegíteni.

Gyakorlatorientált kutatásunkkal az innovatív projektalapú szaknyelvoktatás sikeres implementációját szeretnénk elősegíteni oktatási intézményünkben. Kutatási projektünk különböző moduljaiban az akciókutatás különböző irányzataihoz sorolható kutatási módszereket és eszközöket alkalmazunk (vö. Vámos, 2013). Kollegáinkkal együtt végzett kutatómunkánk közös alapértékeként határoztuk meg a korszerű akciókutatások olyan tulajdonságait, mint a „demokratikus validitás”, az „eredmény-validitás”, a „folyamat-validitás”, továbbá a „katalizációs validitás”.

Az akciókutatás alaptípusai közül (gyakorlat kutatása, gyakorlaton alapuló vizsgálatok és professzionális tanulás) különösen fontos számunkra a „professzionális tanulás” (Campbell és McNamara 2011 – idézi Vámos, 2013, 33. old.). Szaknyelvi műhelyünk oktatói ill. tanárai kivétel nélkül elkötelezettek azon stratégiai cél iránt, hogy a tanszéki osztályunkon zajló projektoktatás-fejlesztési tevékenységüket a „professzionális tanulóközösségekre” jellemző módon végezzék (Krewert, 2007).

Saját (oktatói) tanulóközösségünk oktatásfejlesztés területén elért professzionalizálódási szintjének diagnosztizálásához – első lépésként – a Bonsen és Hübner (2012) által felállított értékelési szempontokat használjuk. Ezekre támaszkodva pontosabb képet alkothatunk saját műhelyünk jelenlegi projektoktatás-fejlesztési gyakorlatáról, és meghatározhatjuk az ehhez kapcsolódó professzionalizálódási stratégiánk további súlypontjait is.

Szaknyelvi műhelyünk jelenlegi projektoktatási tevékenységének önreflexiójához, valamint az ennek eredményéből levezethető oktatásfejlesztési stratégia kialakításához az alábbi értékelési szempontokat vesszük figyelembe:

- a) az (ön)értékelési kultúránk jellegzetességei (vö. Bauer, 2007; Bauer und Heise, 2007; Meyer és Rech, 2013), különös tekintettel az eddigi szaknyelvoktatási gyakorlatunk során kipróbált projektoktatási elemek értékelésénél alkalmazott eljárásokra, valamint e területen szükségessé vált kiegészítésekre ill. módosításokra (vö. Seyfried és Pohlenz, 2013);
- b) a jelenlegi szaknyelvoktatás-fejlesztési kultúránk jellegzetességei és a továbbfejlesztés szükséges irányai (vö. Paschon, 2007, Thiel és Ulber, 2007; Herold, 2014);
- c) a korszerű projektorientált szaknyelvi képzés sikeres megvalósításához szükséges kompetenciák, valamint az ezek megszerzését célzó professzionalizálódási stratégiák;
- d) a jelenlegi projektoktatási kultúránk továbbfejlesztésénél követendő értékek, célok és normák (vö. Bastian és Combe, 1997; Emer és Lenzen, 1997; Erpenbeck és Werner 2016);
- e) a projektalapú szaknyelvoktatási gyakorlatunk továbbfejlesztéséhez szükséges (idegennyelv-)pedagógiai innovációk, különös tekintettel a korszerű oktatási formákkal (pl. e-learning, blended learning) és más fontos tanulástámogató rendszerekkel kapcsolatos eddigi tapasztalatainkra, és az ezek alapján megfogalmazható fejlesztési szükségletekre (vö. Wöll, 2011, Emer, 2016);
- f) a projektorientált szaknyelvi képzés továbbfejlesztéséhez szükséges új szervezeti struktúrák és kommunikációs csatornák (vö. Ondraczek, 2007),
- g) a tanulóorientált, projektalapú szaknyelvoktatás megvalósításának feltételei (vö. Zech, 2007; Gärtner, 2013)

A jelenlegi projektkultúránk jellegzetességeinek feltárására során, valamint az ezekhez kapcsolódó fejlesztési szükségletek beazonosításakor nagy hangsúlyt fektetünk a projektpedagógia (vö. M. Nádas, 2003) alábbi alapkérdéseinek megválaszolására is:

- a) Melyek azok a szaknyelvi képzési célok, amelyek elérését a „projekteken alapuló” nyelvtanulás alkalmazásával hatékonyabban tudjuk megvalósítani?
- b) Milyen szaknyelvoktatási tartalmak megjelenítésére érdemes törekednünk a projektalapú képzéseink keretei között?
- c) Milyen módon célszerű úgy átalakítanunk a nyelvtanítás-nyelvtanulás folyamatrendszerét, hogy a projektoktatás alapvetően nyílt koncepciója mellett optimális módon valósulhassuk meg a különböző, standardizált kompetencia-diagnosztikai eljárásokra (pl. szakmai nyelvvizsgák) történő felkészülést is?
- d) Vizsgáljuk továbbá azt a kérdéskört, hogy a szaknyelvi képzésünk jelenlegi szervezeti kereteinek milyen kiegészítését ill. módosítását teszi szükségessé a korszerű, projektalapú szaknyelvoktatási formák széleskörű alkalmazása?
- e) Melyek azok a szervezeti formák, amelyek kedveznek a projektorientált szaknyelvi képzésünk professzionális módon történő megvalósításának?
- f) Milyen tanulásszervezési módok és milyen tanulási és munkamódszerek optimális alkalmazására nyílik lehetőség a felsőfokú szaknyelvi képzésben részt vevő, de gyakran eltérő tudásszintű hallgatók esetében.

2. PILOTKUTATÁSUNK ELMÉLETI HÁTTÉRE

A 2017-es tavaszi szemeszterben zajló kutatásunk elméleti háttérét a konstruktív pedagógia, a projektoktatás, a projektalapú nyelvtanulás és – mivel a projektek során IKT eszközöket is használni kívánunk – a blended learning alkotják.

2.1 Konstruktív pedagógia

„A konstruktivizmus azzal különbözteti meg magát a korábbi tanuláselméletektől, hogy a tanulási folyamatot nem a tudás transzportálásának, átvitelének tekinti, hanem egy olyan aktív folyamatnak, amelyben a tanuló ember a meglevő és rendszerezett ismeretei segítségével értelmezi és feldolgozza az újonnan érkező információkat. Éppen ezért alapvető szerepet játszanak a tanulási folyamatban az előzetes ismeretek, amelyek sémák, forgatókönyvek, modellek... stb. formájában léteznek a tanuló egyén tudatában” (Papp-Danka, 2014, 14. old.). A tudáskonstruálás folyamata során kognitív modelleket építünk fel a minket körülvevő világról és annak működéséről (Nahalka, 2003). „A konstruktivista szemlélet középpontjában a tanuló áll, akinek nem instruktív formában van szüksége a tudásra, hanem engedni kell számára (a tanár facilitáló és tanácsoló szerepével összhangban), hogy a tudást maga konstruálja” (Duffy és Cunningham, 1996, idézi Papp-Danka, 2014, 15. old.).

A konstruktivista megközelítés fontos eleme a tanulási környezet, amelybe nem csak a klasszikus tanulást segítő konkrét fizikai eszközök (IKT eszközök) tartoznak bele, hanem a munkaszervezés körülményei, a tanulók és tanúk, illetve a tanulók és a tanár közötti kommunikáció is (Radnóti, 2004). További fontos alapelv az aktivitás, a differenciálás és a kontextus (Nahalka, 2002). Mindez egy projektben együttesen megtalálható, hiszen a projekt egy problémán alapuló komplex feladat, amely a tanulókat az alkotás, a problémamegoldás, a döntéshozatal és az információszerzés folyamatába bevonja, lehetőséget biztosítva számukra az önálló és csoportos munkavégzésre, és amely egy valóságghű kimeneti produktum elkészítésével vagy prezentációval zárul (Thomas, 2000).

2.2 Projektoktatás

A projektoktatás kezdete a 20. század elejére nyúlik vissza. A különböző projektekre épülő nevelés kultúrájának kialakításában John Dewey és William Heard Kilpatrick játszottak meghatározó szerepet (Knoll, 2011).

A projektoktatás fogalmának eltérő értelmezésével találkozhatunk a szakirodalomban. Ez célszerűvé teszi egy olyan típusú kritérium-katalógus alkalmazását a projektoktatás fogalmi keretének kijelölésekor, mint amelyet M. Nádas Mária (2003) tárt fel saját kutatásai során. Ezen kritériumokra támaszkodva könnyebben lehet megválaszolni azt a kérdést, hogy egy adott oktatási folyamat a sikeres projektoktatáshoz elengedhetetlen tanítási-tanulási stratégiákat követve valósul-e meg. M Nádas hangsúlyozza a Dunker és Götz által készített „llettár” fontosságát. Ez a következő kritériumokat ill. ajánlásokat tartalmazza a projektoktatásra vonatkozóan:

- 1) A kiindulópont a tanulók problémafelvető kérdése legyen, a tervezés közösen történjék.
 - 2) A projekt megoldása a tevékenységen keresztül kapcsolódjon a valóságos helyzetekhez.
 - 3) Adjon módot az individualizált munkára.
 - 4) Adjon módot csoportmunkára.
 - 5) Kidolgozása összefüggő, hosszabb időtartamra nyúljon el.
 - 6) A cél az iskolán kívüli helyzet megismerésére vagy megváltoztatására vonatkozzék.
 - 7) Interdiszciplinaritás jellemezze.
 - 8) A pedagógusok és a tanulók egyenrangú, ám különböző kompetenciákkal rendelkező partnereként dolgozzanak együtt.
 - 9) A tanulók önállóan döntsének, és legyenek felelősek saját döntéseikért.
 - 10) A pedagógus vonuljon vissza stimuláló, szervező, tanácsadó funkcióba.
 - 11) A tanulók közti kapcsolatok erősek, kommunikatívak legyenek.
- (Dunker és Götz, 1988 – idézi M. Nádas, 2003)

A fenti eredmények figyelembevételével M. Nádas (2003) szerint a projektoktatás egy komplex téma feldolgozása, amelyben a tanulók egyedül, párban vagy csoportban önállóan végeznek tevékenységet (meghatározzák a témát, megtervezik és megszervezik a munkamenetet, az elkészült eredményt bemutatják), a tanár pedig az önállóságuknak helyt adva facilitátorként, szupervizorként, tanácsadóként segíti őket.

2.3 Projektalapú nyelvtanulás (Project-Based Language Learning)

Napjaink korszerűnek számító idegennyelv-oktatási tevékenységeire olyan fontos pedagógiai alapelvek követése jellemző, mint például a feladat-orientáltság, a tanulói autonómia fejlesztésének elősegítése, a felfedező tanulás támogatása, az interkulturális kompetencia fejlesztése, vagy éppen a konstruktivista tanulásmódszertan alapuló módszereket alkalmazó nyelvoktatás, amely egyre inkább elterjedt a hazai felsőoktatás területén is.

A projektmódszer alkalmazása egyébként nem tekinthető előzmények nélkülinek a nyelvoktatás területén. Már az 1980-as években nyelvoktatásában (kurzusokon, tankönyvekben, továbbképzéseken, stb.) rendszeresen felbukkannak azok kisebb-nagyobb komplexitású feladatok. Ezek létrejötte az idegennyelv-oktatás területén akkortájt virágzó, domináns országismereti irányzatok térnyerésével magyarázható. Ide sorolhatóak a német nyelvterületen kialakult ún. „erlebte Landeskunde” (=„átélt országismeret”), vagy az ún. „entdeckende Landeskunde”(„felfedező országismeret”) irányzatai is (vö. Edelhoff és Liebau, 1988) Ezen országismereti irányzatok tipikus, „projektjellegű” feladatai között tartják számon például a külföldi utazások vagy osztálykirándulások előkészítését célzó feladatokat. Ezek elsősorban a célkultúrával történő közvetlen találkozás nyelvi és kulturális tehermentesítést céloztak. Jellemző rájuk, hogy gyakran több részfeladatból állnak, melyek különböző kompetencia-elemek aktiválását tették szükségessé. Gyakran kapcsolódtak hozzájuk olyan összetettebb szóbeli és/vagy írásbeli feladatok, mint például az úti beszámoló vagy útinaplók készítése. Egy-egy ilyen feladaton általában már nem csak egy-egy tanuló dolgozott. Gyakori volt a párban vagy kis csoportokban végzett munka. Az ilyen feladatok megoldása során a tanulóknak nem kizárólag a nyelvtudása gyarapodott. Sokat fejlődhetett a nyelvtanulók szociális, problémamegoldó, információs és interkulturális kompetenciája is.

A projektalapú nyelvtanulás (Project-Based Language Learning, PBLL) során a tanulóknak problémákat kell megoldaniuk vagy egy kimeneti terméket előállítaniuk, ami lehet például egy idegen nyelven összeállított, tematikusan szelektált, releváns információkat tartalmazó kézikönyv vagy kisokos. Az ilyen projektek során a nyelvtanulók három fő fázisban dolgoznak, először kijelölik a témát, aztán tervet készítenek, illetve kutatást végeznek, végül az eredményt másokkal is megosztják (Moss és Van Duzer, 1998). A projektalapú nyelvtanulás további fontos ismérve, hogy a projektekben általában autentikus tartalmakat, forrásokat használnak, a tanár csak facilitátor, nem irányító, a tanulási célok nem implicit, hanem explicit vannak megfogalmazva, a tanulás együttműködő, kooperatív jellegű, az észrevételeknek fontos szerepe van és a felnőtt képességek, amelyek a munka világában fontosak, a projekt fázisaiban megjelennek (Thomas, 2000).

A definíciók alapján látható, hogy sok esetben nem dönthető el egyértelműen, milyen projekt tekinthető relevánsnak a projektalapú nyelvtanulás (PBLL) szempontjából. Ennek eldöntéséhez Thomas (2000) az alábbi öt kritériumot ajánlja:

1. A PBLL projekteknek központi szerepe van, a tanmenet szempontjából nem periferikusak.
2. A PBLL projektek olyan kérdésekre vagy problémákra fókuszálnak, amelyek az adott tantárgy, terület központi koncepcióival és elveivel való kritikai szembesülést ösztönzik.
3. A PBLL projektek konstruktív felfedezésbe, kutatásba vonják be a tanulókat.
4. A PBLL projektek tanulóközpontúak és lehetőséget adnak a tanulóknak az önálló, tanár által nem ellenőrzött munkára.

5. A PBLL projektek realisztikusak, valóságok, nem hasonlítanak a klasszikus iskolai feladatokhoz. Projektjeink kiválasztása során igyekeztünk a fenti kritériumok szellemében eljárni.

2.4 Blended learning

A hagyományos tanulási környezetet projektjeink esetében többfajta IKT eszközzel, mint például okostelefonnal vagy online tanulási környezettel is kiegészítettük, így gyakorlatilag blended learninget alkalmaztunk, hiszen a legegyszerűbb definíció szerint, ha a hagyományos tanulási környezet számítógéppel segített tanulással egészül ki, akkor már blended learningről beszélhetünk (Neumeier, 2005).

A blended learning egy olyan oktatásmódszertani megoldás, amely különböző megközelítéseket integrál, a kontakt tevékenységeket az online tevékenységekkel, az irányított tanulást az önszabályozó tanulással, és a szinkron kommunikációt az aszinkron kommunikációval (Papp-Danka, 2014). Két típusa, a helyettesítő és az átalakító blended learning közül, mi a helyettesítőt használtuk, vagyis azt, amikor „a kontakt tevékenységek változatlan formában maradnak (tartalmi és módszertani szempontból), de az órák egy részét helyettesítjük online elérhető tartalmakkal (információk, tesztek, feladatlapok... stb.)” (Papp-Danka, 2014, 38. old.).

Az IKT eszközök rugalmasságukkal, egyszerű felhasználhatóságukkal nagyban segíthetik a projekteket, de fontos, hogy olyan eszközöket válasszunk, amelyek – esetünkben – segítik az idegen nyelv elsajátítását, támogatják a feladatra való fókuszálást, autentikusak, praktikusan használhatók és amelyeket a tanulók személyre szabhatnak (Neumeier, 2005). Ezen kritériumoknak esetünkben tökéletesen megfelelt az egyetemünkön 2007 óta széles körben használt online tanulási környezet, illetve a minden hallgatónál megtalálható okostelefon. Előbbiekben tettük közzé a projekthez szükséges információkat, és több esetben a végeredményt is ide kellett visszatölteni a projektrésztvevőknek, utóbbiak pedig a praktikusan használható mindenki számára ismert és személyre szabható alkalmazásaikkal tették lehetővé a projekten belüli gyors munkavégzést, pl. videók készítését.

3. A KUTATÁS MÓDSZEREI, MÉRŐESZKÖZEI

Jelen kutatásunkban kvalitatív és kvantitatív mérőeszközöket egyaránt használtunk, de jellemzően a kvalitatív mérőeszközök domináltak.

Mérőeszközeink között megtalálható volt

- nyomtatott kérdőív,
- online kérdőív,
- videófelvétel és annak utólagos elemzése, továbbá
- az órai megfigyelés során készített tanári jegyzetek, illetve
- a projekteket végző tanárokkal felvett interjúk egyaránt.

A mérőeszközök kivétel nélkül mind saját fejlesztésűek voltak, segítségükkel nyert adatokat és eredményeket a következő pontban ismertetjük.

4. EDDIGI EREDMÉNYEK, TAPASZTALATOK

A kutatási munkacsoportban részt vevő öt tanár csoportjaiban igyekeztünk minél változatosabb projektfeladatokat megfogalmazni, hiszen kurzuskinálatunk is változatos, továbbá a különböző típusú feladatok változatos visszajelzéseket generálnak, amelyekből megbízhatóbb következtetések nyerhetők.

4.1 Tojás projekt (Egg drop challenge)

Indító projektünk az úgynevezett tojásprojekt (egg drop challenge) volt. Ebben a projektben az volt a cél, hogy a csoportok a megadott eszközökkel (szívószál, ragasztószalag, papír, karton, olló, zokni) egy olyan konténert készítsenek, amely a tojást a 2 m magas zuhanástól megvédi. Ehhez a hallgatóknak 70 perc állt a rendelkezésre, a projekt során számítógépet is használhattak. A kommunikáció – beleértve az egymás közötti kommunikációt is – a teljes projekt során, kizárólag idegen nyelvet zajlott.

A két nyelvi csoport hallgatói (n=22) 4-5 fős csoportokban dolgoztak. A csoportok a munkáról idegen nyelvű írásos beszámolót készítettek, amelyet a kurzuson használt online tanulási környezetbe feltöltöttek, illetve a konténer megépítését videón is rögzítették és az építés fázisait idegen nyelven kommentálták. Az így rögzített videókat szintén az online tanulási környezetben tették elérhetővé. A 70 perc leteltével mindegyik csoport bemutatta a projektjét, amelyről idegen nyelvű kommentárral szintén videó készült.

A projekt után felvett online kérdőívből kiderült (n=22), hogy a hallgatói visszajelzések pozitívak voltak, 90%-uk a projektet egy 1-től 5-ig terjedő Likert-skálán 4-es vagy 5-ös osztályzattal értékelte, a projektet a csapatmunka, a váratlan helyzetekben való nyelvhasználat és a folyamatos idegen nyelven folytatott kommunikáció miatt hasznosnak találták. Úgy gondolták továbbá, hogy szükség van ilyen típusú feladatokra a nyelvi órákon, mert így sokkal szórakoztatóbb a tanulás, fejlődik a szókinész és sokkal életszerűbb helyzetekben lehet gyakorolni a célnyelvet.

A tanár órai megfigyelése szerint a tanárnak a projekt elején sokszor kellett figyelmeztetni a hallgatókat az idegen nyelv használatára. Sokan bátortalanul vagy halkán beszéltek és volt, aki, amikor nem tudta kifejezni magát, kézjelekkel próbált kommunikálni a társaival. Minden nehézség ellenére a csoport összességében többet használta az idegen nyelvet, mint egy hagyományos óra keretében.

4.2 Online kérdőívkészítés, piackutatás

A projektben résztvevő hallgatók egy kizárólag idegen nyelven zajló szaktárgy (piackutatás) hallgatói voltak (n=11), így a munka során kizárólag idegen nyelvet használtak, ami számukra semmilyen nehézséget nem okozott. A projekt célja kortársaik internethasználati szokásainak feltérképezése volt, amire egy hét állt a rendelkezésükre és ehhez egy online kérdőívet állítottak össze.

A csoport az órán egy online, közösen szerkeszthető dokumentumban összegyűjtötte a kutatás szempontjából legrelevánsabb kérdéseket. A tanár ezeket a kérdéseket korrigálta vagy újabbra tett javaslatot. Ezt követően a hallgatók a kérdéseket magyar nyelvre fordították és ezekből online kérdőívet állítottak össze, amelyet a Facebookon osztottak meg. Egy hét elteltével a kérdőívet 124-en töltötték ki, amely minden előzetes várakozást felülmúlt.

A csoport a magyar nyelvű eredményekről egy idegen nyelvű 17 soros írásos összefoglalást és egy idegen nyelvű prezentációt készített, a prezentációban az eredmények értelmezése is helyet kapott.

A hallgatóknak korábban ilyen típusú, online kérdőívet nem készítettek, sőt csoportban sem dolgoztak, de az együttes munkát nagyon élvezték, igaz volt, aki kevesebbet tett hozzá a végeredményhez.

A tanár szerint a realisztikus feladat rendkívül motiválóan hatott, nem volt szükség semmilyen külső ösztönzésre, mert a hallgatók maguk voltak kíváncsiak kortársaik véleményére, az eredmények idegen nyelven történő megvitatása pedig mindenki számára rendkívül inspiráló volt.

4.3 PR-kurzus

A projektfeladat a Budapesti Gazdasági Egyetem Kereskedelmi és Vendéglátóipari Karának potenciális német Erasmus-hallgatók részére történő népszerűsítése volt. A hallgatók (n=9) rendelkezésére egy hónap állt és 3 fős csoportban dolgoztak.

Az 1. csoport egy Facebook lapot készített, a 2. csoport PR-újságcikket írt idegen nyelven (egy német Erasmus hallgató is részt vett a munkában), a 3. csoport imázs-filmet készített (itt is volt a csoportban egy német hallgató). A projekt végén mindenki prezentált és német nyelvű írásos jegyzőkönyvet, protokollt is készített.

A kérdőívekből egyértelműen pozitív visszajelzések érkeztek, a hallgatók kifejezték, hogy a projekt hasznos volt, több ilyenre lenne szükség a nyelvi órákon. Kritikai megjegyzéseik saját csoportjaikkal szemben kerültek megfogalmazásra, néhányan a munkacsoporton belüli egyenletesebb felosztását hiányolták, valamint, hogy egyes társaik nem fordítottak elegendő időt a feladatra.

A tanár szerint nagyon elő kell készíteni a projektet, hogy a projekt végén ne legyen nagy a munkaterhelés, illetve jobban kellene megszervezni a munkamegosztást is. Az ilyen típusú projektfeladatokhoz jó lenne olyan nemzetközi partnert találni, akivel csak célnyelven folyhat a kommunikáció, így ösztönözve jobban a hallgatókat az idegen nyelv intenzívebb használatára.

4.4 Piackutatás, marketingkommunikáció

A projekt célja egy kitalált termék kapcsán végzett piackutatás volt. A hallgatóknak a célcsoport meghatározását, a szegmentálást és az árstratégia kialakítását egyaránt önállóan kellett elvégezniük, továbbá a termék disztribúcióját és marketingkommunikációs eszközeit is be kellett mutatniuk.

A jellemzően 19-20 éves I. évfolyamos hallgatók (n=17) 3-4 fős csoportokban dolgoztak, a projektre 3 hét állt rendelkezésre. A munkafolyamatokat tanári segítség nélkül, önállóan osztották ki egymás között, a csoport összes résztvevője kivette a részét a munkából. A projekt végén mindegyik csoport idegen nyelvű prezentációban mutatta be a munkáját.

A csoport tanárának tapasztalata szerint a hallgatók a munka elején bátortalanok voltak, ilyen feladattal korábban még soha nem találkoztak, azonban a projekt végére lendületbe jöttek és végig lelkesek voltak. Külön kérdőív a projektfeladathoz nem készült, de a szemeszter végi anonim kurzusértékelő kérdőívben a hallgatók – külön kérés nélkül – kiemelték a projekt hasznosságát, nevezetesen, hogy olyan készségeket sajátítottak el, amelyeket a későbbiekben munkájuk során is használni tudnak.

ÖSSZEFOGLALÁS

A projektalapú nyelvtanulás nem csak nyelvi fejlesztésről, hanem a sikeres együttműködéshez szükséges képességek, az úgy nevezett soft skillek (problémamegoldás, szervezői képességek, időbeosztás stb.) fejlesztéséről is szól.

Eddigi eredményeink azt mutatják, hogy a hallgatói visszajelzések egyértelműen pozitívak, az idegen nyelv használatának gyakorisága a projektfeladatokat végző csoportokban emelkedett, az idegen nyelvet hallgatóinknak realisztikusabb, a jövőbeli szakmájukhoz szorosabban kapcsolódó helyzetekben sikerült használniuk, és erről az elkészült kimeneti produktumok (videók, kérdőívek stb.) meggyőzően tanúskodtak.

Az eddigi tapasztalatok ugyanakkor azt is mutatják, hogy a projektfeladatokat jobban elő kell készítenünk, különös hangsúlyt fektetve a minél hatékonyabb munkaszervezésre és a projektben való még intenzívebb hallgató részvételre.

Az új, illetve az átdolgozott projektfeladatok véglegesítését a nyár során végezzük el, ezt követően pedig azokat a 2017-es őszi szemeszterben az eddiginél több csoportban a hallgatói visszajelzések begyűjtésével együtt fogjuk kipróbálni.

Terveink szerint év végére az összes német nyelven oktatott tárgyunkhoz rendelkezni fogunk gyakorlatban kipróbált projektfeladattal és módszertani útmutatóval, amelyet a későbbiekben tanszékünk összes tanára használhat idegen nyelvi csoportjaival.

IRODALOMJEGYZÉK

Anderson, C. – Gantz, J.F. (2013): *Skills Requirements for Tomorrow's Best Jobs. Helping Educators Provide Students with Skills and Tools They Need.*
https://news.microsoft.com/download/presskits/education/docs/IDC_101513.pdf (2017.05.11.)

Emer, W. – Rengstorf, F. – Schumacher, C. (2010): Der Projektunterricht in der Bildungsdiskussion. In: TRIOS – Forum für Schulnahe Forschung, Schulentwicklung und Evaluation. 5. Jahrgang, Heft 2/2010; Münster: LIT Verlag

Hill, T.(2010): Entwicklung einer Projektkultur als Teil der Schulentwicklung – Erfahrungen am Beruflichen Gymnasium in Schleswig. In: TRIOS – Forum für Schulnahe Forschung, Schulentwicklung und Evaluation. 5. Jahrgang, Heft 2/2010; Münster: LIT Verlag

Emer, W. – Rengstorf, F. (2010): Bedeutung einer Projektkultur an Schulen und ihre Merkmale. In: TRIOS – Forum für Schulnahe Forschung, Schulentwicklung und Evaluation. 5. Jahrgang, Heft 2/2010; Münster: LIT Verlag

Schimitzek, C. (2008): „Es ist etwas in Bewegung geraten!“ – Begleituntersuchung zur Startphase Selbstevaluation an allgemein bildenden Schulen in Baden-Württemberg. Berlin: dissetation.de

Rengstorf, F. – Schumacher, C. (2010): Projektarbeit und Projektunterricht in der schulischen Wirklichkeit – ein Niemandsland in der empirischen Unterrichtsforschung? In: TRIOS – Forum für Schulnahe Forschung, Schulentwicklung und Evaluation. 5. Jahrgang, Heft 2/2010, Münster: LIT Verlag

Vámos, Á. (2013): A gyakorlat kutatása a neveléstudományban – az akciókutatás. In: Neveléstudomány, 2013/2.sz., 23-42.
http://nevelestudomany.elte.hu/downloads/2013/nevelestudomany_2013_2_23-42.pdf
(2017.05.10)

Heinrich, M. (2011): Die Rolle der Professionellen in der Schulentwicklung – Gratwanderung zwischen Professionalisierung und Deprofessionalisierung. In: Altrichter H. – Helm, C. (Hrsg.) Akteure & Instrumente der Schulentwicklung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren / Zürich: Verlag Pestalozzianum

Krewert, A. (2007): Die Lehrenden als Leerstelle in der Qualitätsentwicklung? Ergebnisse aus qualitativen Interviews. In: Bender, W. – Zech, R.(Hrsg.): ...denn Sie wissen, was sie tun! Auf dem Weg zur selbstreflexiven Organisation. Hannover: Expressum Verlag.

Bonsen, M. – Hübner, A. (2012): Unterrichtsentwicklung in Professionellen Lerngemeinschaften. In: Bauer, K.-O. – Logemann, N. (Hrsg.): Effektive Bildung – Zur Wirksamkeit und Effizienz pädagogischer Prozesse. Münster: Waxmann Verlag

Bauer, K.-O. (2007): Theorie und Methodologie der Evaluation an Schulen. In: Bauer, K.-O. (Hrsg.): Evaluation an Schulen – Theoretischer Rahmen und Beispiele guter Evaluationspraxis. Weinheim; München: Juventa Verlag

Bauer, K.-O. – Heise, M. (2007): Entwicklung des professionellen Selbst durch Evaluation? In: Bauer, K.-O. (Hrsg.): Evaluation an Schulen – Theoretischer Rahmen und Beispiele guter Evaluationspraxis. Weinheim; München: Juventa Verlag

- Meyer W. – Rech J. (2013): Determinanten der Evaluationskultur – Das Beispiel Entwicklungszusammenarbeit. In: Hense, J.– Rädiker S. – Böttcher W. – Widmer T. (Hrsg.): Forschung über Evaluation – Bedingungen, Prozesse, Wirkungen. Münster: Waxmann Verlag
- Seyfried, M. – Pholenz, P. (2013): Professionalisierung von Qualitätsentwicklung und Evaluation der Hochschullehre. In: Hense, J.– Rädiker S. – Böttcher W. – Widmer T. (Hrsg.): Forschung über Evaluation – Bedingungen, Prozesse, Wirkungen. Münster: Waxmann Verlag
- Paschon, A. (2007): Schulentwicklung mit dem Modulansatz zur Selbstevaluation (MSS). In: Bauer, K.-O. (Hrsg.): Evaluation an Schulen – Theoretischer Rahmen und Beispiele guter Evaluationspraxis. Weinheim; München: Juventa Verlag
- Thiel, F. – Ulber, D. (2007): Unterrichtsentwicklung durch Evaluation. In: Bauer, K.-O. (Hrsg.): Evaluation an Schulen – Theoretischer Rahmen und Beispiele guter Evaluationspraxis. Weinheim; München: Juventa Verlag
- Herold, C. (2014): Schulentwicklung braucht ein gemeinsames Lernverständnis – Lernkulturwandel durch ein praktisches Lernmodell „Das lernende System“. In: Arnold R. – Prescher, T.: Schulentwicklung systemisch gestalten. Köln: Carl Link
- Bastian, J. – Combe A. (1997): Zur Theorie einer neuen Balance zwischen der Verantwortung des Lehrenden und der Selbstverantwortung der Lernenden. In: Bastian, J. – Gudjons, H. – Schnack, J. – Speth, M. (Hg.): Theorie des Projektunterrichts. Hamburg: Bergmann + Helbig Verlag
- Emer, W. – Lenzen, K.-D. (1997): Methoden des Projektunterrichts. In: Bastian, J. – Gudjons, H. – Schnack, J. – Speth, M. (Hg.): Theorie des Projektunterrichts. Hamburg: Bergmann + Helbig Verlag
- Erpenbeck, J. – Sauter, W. (2016): Stoppt die Kompetenzkatastrophe! – Neue Wege in eine neue Bildungswelt. Berlin; Heidelberg: Springer
- Wöll, G. (2011): Handeln: Lernen durch Erfahrung – Handlungsorientierung und Projektunterricht. (3. Auflage), Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren
- Emer, W. (2016): Projektdidaktik in der Praxis. Erfahrungen, Methodik, Fortbildung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren
- Otto, G. (1997): Projektunterricht als besondere Unterrichtsform. In: Bastian, J. – Gudjons, H. – Schnack, J. – Speth, M. (Hg.): Theorie des Projektunterrichts. Hamburg: Bergmann + Helbig Verlag.
- Zech, R. (2007): ...denn Sie wissen, was sie tun! Zur Reflexivität und Begründetheit einer Lernerorientierten Qualitätsentwicklung. In: Bender, W. – Zech, R.(Hrsg.): ...denn Sie wissen, was sie tun! Auf dem Weg zur selbstreflexiven Organisation. Hannover: Expressum Verlag
- Gärtner, H. (2013): Wirksamkeit von Schülerfeedback als Instrument der Selbstevaluation von Unterricht. In: Hense, J.– Rädiker S. – Böttcher W. – Widmer T. (Hrsg.): Forschung über Evaluation – Bedingungen, Prozesse, Wirkungen. Münster: Waxmann Verlag
- M. Nádasí Mária (2003): Projektoktatás. Elmélet és gyakorlat. Gondolat Kiadói Kör – ELTE BTK Neveléstudományi Intézet, Budapest
- Edelhoff, C. – Liebau, E. (1988): Über die Grenze. Praktisches Lernen im fremdsprachlichen Unterricht. Weinheim: Beltz

Moss, D. – Van Duzer, C. (1998): Project-Based Learning for Adult English Language Learners. ERIC Digest. <https://www.ericdigests.org/1999-4/project.htm> (2017.05.12.)

Neumeier, P. (2005): *A closer look at blended learning – parameters for designing a blended learning environment for language teaching and learning*. ReCALL, 17(2), p163-178

Papp-Danka, A. (2014): *Az online tanulási környezettel támogatott oktatási formák tanulásmódszertanának vizsgálata*. ELTE Eötvös Kiadó

Nahalka, I. (2003): *A tanulás*. In: Didaktika. (Szerk.: Falus, I.): Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

Duffy, T. M. – Cunningham, D. J. (1996): Constructivism: Implications for the design and delivery of instruction. In: Handbook of research for educational communications and technology. (Szerk.: Jonassen, D. H.) Simon & Schuster Macmillan, New York, p170–198.

Radnóti, K. (2004): *Milyen oktatási és értékelési módszereket alkalmaznak a pedagógusok a mai magyar iskolában?* In: Hidak a tantárgyak között. (Szerk.: Kerber, Z.) Budapest: Országos Közoktatási Intézet, p131-167

Nahalka, I. (2002): *Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben? Konstruktivizmus és pedagógia*, Nemzeti tankönyvkiadó.

Thomas, J.W. (2000): *A Review Of Research On Project-Based Learning*. http://www.bobpearlman.org/BestPractices/PBL_Research.pdf (2017.05.11.)