

DORÓ KATALIN – SZABÓ GILINGER ESZTER

A TÜKÖR KÉT OLDALA

Elsőéves angolos hallgatók önképe és az oktatók róluk kialakított képe

1. Bevezetés

Évek óta veszünk részt elsőéves BA anglisztika szakos hallgatók képzésében, ezért szeretjük azt gondolni, ismerjük is őket. Amikor azonban egy hallgatói véleményeket kérő kérdőívben számunkra meglepő válaszokra lettünk figyelmesek, úgy döntöttünk, hogy megpróbálunk a mélyére ásni a kérdésnek: tényleg jól ismerjük-e a hallgatókat és vajon saját kollégáink hogyan látják őket. A jelen cikk így egy olyan kutatás néhány aspektusát mutatja be, amelyben azt a kérdést tesszük fel, hogy egyrésztől mi a következménye annak, hogy milyen képet hordozunk magunkban mi, mint oktatók a hallgatóinkról, és másrésztől megvizsgáljuk, hogy mi vezethet a hallgatók egyetemi tanulmányaikhoz kapcsolódó önképe és a bennünk róluk kialakult kép közötti különbségekhez. Dolgozatunkban a kép/önkép kérdésének vizsgálata során négy témakört járunk körbe (órákövetés, a középiskolából hozott háttértudás, óralátogatás és a nyelvi szint), mivel tapasztalatunk szerint, és más példák alapján is (pl. Javid et al. 2013, Doró 2011a és 2011b) ezek komoly befolyással bírnak a felsőoktatásbeli teljesítményre.

Az elsőévesek azért vannak különleges helyzetben, mert éles váltás van a középiskolai és az egyetemi lét, elvárások és munkatempó között. Sok hallgatónak komoly kihívást jelent az, hogy megbirkózzon ezzel a váltással. Nyelvi és egyéb jellegű felkészültségüket nem mindig helyesen mérik fel, bár számos tanulmány rámutatott, hogy a bemeneti nyelvi szint befolyással van a hallgatók sikerességére és stratégiáira (Javid et al. 2013, Doró 2011c és Ya-Hui 2011). Mivel felvételi vizsga hiányában az oktatóknak nincs közvetlen információjuk a bejövők nyelvi szintjéről, kulcsfontosságú a hallgatók célnyelvi felmérése, melyben a jelen kutatás adatközlői is részt vettek képzésük legelején. A nyelvi felmérés eredménye az oktatók és a diákok felé is fontos információval bír (Bajnóczi és T. Balla 2014). Elsőéves angolos hallgatókról igen keveset tudunk publikált forrásból, mégis ismerik őket az oktatók, hiszen személyes kapcsolatban vannak velük az oktatási, tehetséggondozási, tanulmányi, adminisztratív találkozóik okán. Szemináriumok esetében rendszeresen, heti szinten, értékeli is őket szóban, írásban, többféle skálán, ezekre visszajelzést is adnak a hallgatók, lehetővé téve a párbeszédet.

Mivel résztvevő megfigyelőként és nem távoli rálátással bíró kutatóként vettünk részt a munkában, saját tapasztalatainkat és előzetes tudásunkat is felhasználtuk a kutatási terv elkészítéséhez és kivitelezéséhez, amiben igyekeztünk a megfigyelt jelenségeknek, eseményeknek teret adni, és nem a saját kategóriánkból kiindulni (Bauman és Sherzer 1989a: xvi). Ez számos előnnyel jár, hiszen olyan helyzetekről és olyan szereplőkről gyűjtöttünk adatokat, amiket és akiket ismerünk; kérdéseink tehát relevánsak, kutatási módszerünk pedig kivitelezhető. Megfigyelhettük viszont a kutatás örve alatt azt is, ahogyan a szereplők a különböző helyzeteket (át/újra-) értelmezték (Bauman és Sherzer 1989b: 7).

2. Anyag és módszer

Mivel kutatásunk kiinduló helyzete az oktatókban élő és a hallgatók saját magukban kialakított kép közti eltérés felismerése volt, kettős módszerhez folyamodtunk. Első lépésként 2013 nyarán, a félév végén, az ekkor elsős nappalis fő- és mellékszakos BA-s évfolyam 80 diákjának küldtünk kérdőívet, melyet a Survey Monkey nevű (surveymonkey.com) szerkesztővel készítettük. Ez a szoftver lehetővé teszi annak követését, hogy ki nem töltötte még ki a kérdőívet, így, háromszori újraküldéssel 54 válasz érkezett 2013. június végéig. Második lépésként 2013 szeptemberében fókuszcsoporthoz interjúkat készítettünk az elsős évfolyamot évek óta tanító kollégákkal a diákoktól érkezett válaszokat megbeszélve.

A kérdőív és a fókuszcsoporthoz interjú együttes alkalmazása nem az igazunk erejét hivatott növelni, hanem az általunk megfigyelt jelenségnek több oldalát képes megvilágítani és kinagyítani. Míg a kötött kérdőív könnyen feldolgozható, nagyszámú és átlátszónak tűnő eredményeket ad, a fókuszcsoporthoz teret enged az egymásra reagálásnak, a szabad témafelvetésnek, mindezt azonban összehasonlíthatatlanul kevés számú résztvevővel és nehezen kezelhető hangzó-adattal (lásd Ginley és Giroud 2006 és Latham és Gross 2013). Természetesen minden módszer megkerülhetetlenül korlátozott, de jelen esetben a korlátok jelentőségét csökkentjük azzal, hogy egyrészt felismerjük a módszereink korlátozottságát, másrészt pedig azzal, hogy belátjuk, az általunk vizsgált jelenségnek többféle értelmezése és megkonstruálása létezik.

A kérdőív tíz kérdést tartalmazott; a már említett témákon kívül érdekelt minket a hallgatók múltja, jelene és jövője is, azaz milyen elvárásokkal érkeztek hozzánk, milyen tere van az angolnak az életükben és milyen terveket szőnek. A Survey Monkey sajnos minden jó tulajdonsága ellenére sem ideális eszköz, mert az ingyenes verzióban viszonylag limitált maga a kérdésfeltevés és az adatletöltés is. A jelen tanulmányban használt kérdések esetében önbevallásra, önértékelésre kértük a hallgatókat arra vonatkozóan, hogy az első és a második félévben mennyire ment könnyen, illetve nehezen számukra az órákvetés szemináriumokon és előadásokon. Egy következő kérdésben pedig a középiskolából hozott háttértudás, az óralátogatás gyakorisága (ritkasága), és a (nem) megfelelő nyelvi szint szerepéről kérdeztük az adatközlőket a felsőoktatásbeli eredményeikre vetítve.

A kutatás helyszínén, a Szegedi Tudományegyetem Angol-Amerikai Intézetében három tanszéken folyik az anglisztika alapszakos hallgatók képzése. Bizonyos képzési programokban nagy részben csak az egyik, vagy csak a másik tanszék vesz részt, más esetekben azonban komoly összefogásra van szükség a tanszékek között. Egy elsőéves alapszakos hallgató tanrendje tipikusan nyelvi fejlesztő órákat és nagy bevezető előadásokat tartalmaz. A fókuszcsoporthoz mindenkit meghívtunk, aki első éveseket tanít, és végül hatan vettek részt két 3-fős interjúban. Az egyik csoportban mind a három résztvevő egy tanszékről érkezett, a másikban mind különböző tanszékekről. Az interjúkat moderáló kutató mindkét esetben ugyanaz volt. Az interjú rövid bemelegítő kérdések után a négy témakört (órákvetés, a középiskolából hozott háttértudás, óralátogatás, és a nyelvi szint) két hasonló lépésben járta körbe. Először a diákoknak kiküldött kérdést kapták meg a kollégák, és arra kértük őket, hogy tippeljék meg a hallgatók által adott válaszokat. A második fázisban pedig megkapták az eredményeket, és azt kértük tőlük, hogy ezeket kommentálják, különös tekintettel a saját és kollégáik előzetes elvárásaira. Az interjúkat digitális hangrögzítővel felvettük, majd átírtuk. Az adatközlőket az „AK” rövidítéssel jelöltük; a kétjegyű szám első jegye a két fókuszcsoporthoz interjúra vonatkozik, a második pedig magára az adatközlőre. AK13 pl. az első interjúban résztvevő 3. számú adatközlő.

3. Eredmények

Az első kérdés azt vizsgálja, mennyire tudták a hallgatók az órákat követni, és arra is kitér, hogy okozott-e különbséget a követhetőségben a kurzus felvételének időpontja (első vagy második félév) vagy az óra jellege (előadás vagy a szeminárium). A hallgatók szöveges válaszokból jelölhették meg a rájuk leginkább jellemző állításokat, amelyekben a nehézség fokára és a fejlődés ütemére is rákérdeztünk.

A feladatot látva a kollégák részéről felmerült az, hogy vajon milyen őszinteséggel válaszoltak a hallgatók és hogy vajon vannak-e abban a helyzetben, hogy meg tudják ítélni a választ. Az alábbi idézeteket érdemes ezekből a szemszögekből megvizsgálni:

- (1) AK11: Nem fogja bevallani! Én a valóságot mondom.
- (2) AK13: Azt mondják: nagyon tudják követni, igen végig tudtuk követni csak azt nem tudják, hogy lesz-e jövő héten óra
- (3) AK24: Ők nem vallják ám azt be, hogy mennyire tudja követni azt, amit én mondok. A feladat teljesítéséből látom, hogy [mi a helyzet].

Nagyon hasonlít egymásra a három részlet, hiszen az elsőben és a harmadikban a „bevallani” ígét használják az adatközlők arra utalva, hogy a hallgatók a kérdőív kitöltésekor nem feltétlenül az igazat írják. Ez nem a hallgatók erkölcséről szóló kijelentés, inkább a módszer (személytelen kérdőív) adta lehetőségekre utal, amivel magas belső és külső elvárásoknak megfelelő válasz adható. A (2) és (3) részlet abban hasonlít egymásra, hogy azt kérdőjelezzik meg, hogy lehet-e a hallgató abban a helyzetben, hogy rálátása legyen a saját teljesítményére. És végül mind a három az oktatót egyértelműen ez utóbbi helyzetben említi, bizonyítékot is hozva akár az oktató saját tudására. Természetesen az adatközlőink nem egy egységes csoportként látják a hallgatókat, ahogy ezt a (4-5) részletek is mutatják:

- (4) AK25: Az egész spektrumban ikszeltek, lefedik az egészet a hallgatók.
- (5) AK26: Nagyon vegyesek.

A hallgatói sokféleséget nem csak a hallgatók belső sokféleségeként látják, hanem mint a saját magukat sokféleképp értékelőként is (4). Ezt fontos látni, hiszen érdekes, hogy bár az oktatóknak alapvető tapasztalata, hogy nem egy arcot látnak maguk előtt ha pl. „az elsősökre” gondol, mégis gyakran helyettesít bizonyos arcokat az egész csoport helyére.

Az előzővel ellentétes, de igen gyakori oktatói diskurzus bizonyos kirívó eseteket általánosoként élni meg. Ennek számos oka lehet, mely okokat nem áll szándékunkban a jelen dolgozatban mélységükben feldolgozni. Az adott helyzetet jól ismerve kijelenthetjük, hogy az elvárások sorozatos nem teljesítése igen hangsúlyos tényező az oktatók csalódottságában. Gyakran érzik úgy, hogy még ha részeredményeket érnek is el a hallgatók, teljes, alapos, mély felkészültség (az igazából elvárt állapot) túl ritkán következik be. Az e fölött érzett keserűség is okozhatja a hatos részletben megfogalmazott érzéseket:

- (6) AK26: Teljes sötétség irodalomelméleti alapfogalmak terén.

Elkeseredett megállapítás, melyet az alapok hiányával való szembesülés táplál teret engedve az általánosításnak. Természetesen az adatközlő nem „írta le” a hallgatókat, de fontos tudni, hogy az ő részéről külön erőfeszítést igényel majd a pozitívumok keresése, hiszen mind a melléknév („teljes”), mind a használt főnév („sötétség”) negatív értelmet nyer.

Az interjúk alatt a kérdéseket szemlélve több adatközlő is fontosnak tartotta megemlíteni a fejlődés lehetőségét az első év folyamán.

- (7) AK11: Igen, de van olyan, egy harmad, aki nem fejlődik.
- (8) AK11: Vagy ha az első félévet a felénél abbahagyja, annak a második is olyan, mintha első lenne.
- (9) AK25: Egyértelmű a második félévre a javulás

Az első és a második félévet hallgatói sikerek és kudarcok szempontjából az oktatók elvárnak egy természetes javulást a második félévre, és ennek hiányát vagy lassú ütemét kudarcként látják. Az is érdekes szempont, hogy vajon a rendszer képes-e a lassúbb fejlődésű hallgatóknak első féléves „élményt” adni a második félévben, hiszen ha nem, ez újabb gátja lehet a további fejlődésnek, és még több kudarchoz vezet. Ugyanakkor a fejlődést mutató hallgatóknak haladóbb oktatásra van szüksége, mert enélkül az ő fejlődésük nem lehet teljes. Összetett kérdést vet tehát föl a (7-8) részlet.

A hallgatói válaszok megerősítik azon elvárásokat, hogy a második félév könnyebben követhetőnek tűnik, és a szemináriumokon is könnyebben teljesíthetők a feladatok. Bár érdekes észrevenni, hogy igazán a hallgatók jó része nem jelez nehézségeket még az első féléves előadások kapcsán sem. Például 78%-uk állította, hogy legalább nagyjából tudta követni az első félévi és 84%-uk a második félévi előadásokat, míg a szemináriumok esetében ez az arány 82%-ról 88%-ra változott.

A hallgatói válaszokra reagálva három fő szempontot említettek a fókuszcsoporthoz adatközlők. Egyrészt a már elvárt javulást konstatálták, másrészt hangot adtak annak, hogy a hallgatói önértékelés valószínűleg túlságosan pozitív (10 és 11), illetve megjelenik az oktatók oldaláról jövő túlzottan negatív értékelés, egyfajta önkritika (12).

- (10) AK24: Szerintem kicsit nagy itt az önbizalom, probléma saját maguk fölmerésével
- (11) AK26: Túlértékelik magukat, van egy ilyen tendencia, hiszen nem is tudja, hogy nem érti, mert nem érti.
- (12) AK25: Lehet, hogy mi meg alulértékeljük őket.

Az önértékelés hangsúlyos szempontként jelenik meg ezekben a részletekben, hiszen mind a hallgatók, mind az oktatók részéről fölmerül a pontos-pontatlan önértékelés lehetősége – és amiről talán kevesebb szó esik – ennek következményei. Általános bölcsesség, hogy egy bizonyos tudásszint alatt nem fogható föl a még nem tudott dolgok halmaza, így az önértékelés még kevésbé lehet pontos.

Az oktatói reakciók harmadik csoportja az első kérdéskör tekintetében pedig a válaszok információértékét hiányolja (13-15), ami egyrészt a hallgatói válaszok átgondolatlanságára utal, másrészt a kérdőív módszertani kritikáját is jelenti.

- (13) AK25: Oké, de hány előadáson volt bent?
- (14) AK11: Mikor volt az óra – az is számít, vagy a téma, vagy az előadó.
- (15) AK24: Tudta követni, de visszaemlékezni nem tud rá

Ismerős tapasztalat lehet, hogy oktatói vagy hallgatói szempontból más jelentése van az „órára bejárás”-nak, pl. mások az elvárások egy-egy előadástól attól függően, hogy oktatóként, vagy hallgatóként érkezünk a terembe. A kérdőívünk készítésekor feltételeztünk egyfajta általános önképet a hallgatók részéről a megannyi részletre való tekintet nélkül, aminek egyenes következménye, hogy nincs egységes követelményrendszer, amiben ezek a tapasztalatok összehasonlíthatók lennének akár egymással is. Ezek az idézetek azonban

egyértelműen jelzik, hogy az óralátogatás összetett tevékenység az oktatók szemében, amit nem feltétlenül látnak át vagy fogadnak el a hallgatók.

A második kérdés arra vonatkozott, hogy mik lehetnek az órákövetés sikerének vagy nehézségének okai. Ezekhez három fő csoportot adtunk meg: a nyelvi szintet, a rendszeres óralátogatást és a középiskolából hozott háttértudást, melyeknél három lehetséges állítás közül kellett választaniuk a hallgatóknak. Az oktatói előzetes válaszok esetében is elmondható, hogy ők a kudarc okait keresték (lásd 16-19), és csak egy kolléga vetette fel a lehetséges hallgatói sikert (20):

(16) AK11: Középiskola általában nem volt elegendő, tők mást tanulnak, biztos nem volt elegendő.

(17) AK25: „Nem jártam be rendesen”, nagyon csudálkoznék, ha nem lenne prominensen beikszelve.

(18) AK24: Bejárást, részvételt annyira nem okolják.

(19) AK26: Középiskolai háttért fogják okolni.

(20) AK12: De ha sikeresnek érzi magát?

A válaszokból ismét előtűnik, hogy mennyire eltérő az oktatók meglátása is a hallgatók teljesítményéről, és annak összetevőiről. A sok tényező a sokféle hallgatóban más és más nyomot hagy, és ezeket a különböző óratípusok, félévek, tantárgyak és személyiségtípusok keresztmetszetében igen eltérően élik meg az oktatók.

A hallgatói válaszok azt mutatják, hogy többségük meg van elégedve nyelvi szintjével és óralátogatásával; 42%-uk jelölte nyelvi szintjét megfelelőnek, és csak 9%-uk nem megfelelőnek, míg óralátogatás esetében ez az arány 59% és 8%. A válaszadók 42%-a tartotta megfelelőnek a középiskolából hozott háttértudását, 33%-uknak néha volt ez elegendő, míg ebben az esetben is a hallgatók csupán 11%-a nem találta azt megfelelőnek. Ezek a válaszok azt sugallják, hogy a hallgatók a sikerre koncentráltak, azt igyekeztek megindokolni pozitív háttérrel.

Az ezen válaszokra adott oktatók reakcióikban erős hitetlenkedést, rácsodálkozást, kérdő hangsúlyokat lehet felfedezni, illetve a nem megfelelő hallgatói önértékelés (lásd 21-23), bár egy kolléga inkább gondolja jónak a túlzottan pozitív, mint negatív önképet (25).

(21) AK11: A legtöbb ember sikeresnek ítéli magát? És bement, ha tudott? És elég tudást hozott középiskolából?

(22) AK11: A kis hazugok! Ne viccelj már, bejártam rendesen? Benéztél és voltak bent hűszan.

(23) AK25: Rendesen – ez mit jelent? Minden második?

(24) AK24: Túl pozitív képük van magukról.

(25) AK25: Inkább legyen magáról pozitív képe, mint negatív képe.

A felsőoktatásban, mint az oktatásban bárhol, igen nagy jelentőséggel bír a hallgatók által megélt siker vagy kudarc, hiszen befolyásolhatja a hallgatók döntéseit, önértékelését, lehetőségeit, választásait és eredményeit. Nehéz azonban egyértelmű kategóriákat adni a sikernek és a kudarcnak, még nehezebb ezeket felismerni, elismerni és kezelni. Az oktatók elvárják a hallgatóktól a kudarc beismerését és kezelését, míg ők a kérdőívet nem tartották erre megfelelő szintűnek. Ez az egymás meg nem értése azonban frusztrációt okozhat, mert sem a hallgató nem érzi magát elismertnek (hiszen az oktató nem regisztrálja a sikerét), sem az oktató nem érzi az erőfeszítéseinek elismerését (hiszen jó tanácsaira nem hallgat a hallgató).

Összességében azt tapasztaltuk, hogy a kérdőívre adott hallgatói válaszok a sikeresség irányába mozdultak, míg az oktatók inkább a sikertelenség okát keresték. Az, hogy a

hallgatók sikeresnek érzik magukat, önmagában nem baj, hiszen a kellő önbizalom motiváló hatású lehet (Menyhárt és Kormos 2006). Azonban nyelvszakos hallgatók túlzottan pozitív önértékeléséről korábbi felmérések is beszámoltak (pl. Doró 2011a és 2011b).

Azt is ki kell emelnünk, hogy az utóbbi néhány évben a hallgatói merítés sokkal szélesebb, így a nyelvszakos hallgatók felkészültségében egyre szélesebbre nyílik az olló. Az egyetemre való bekerülés önmagában már sikert jelent még a gyengébb nyelvi felkészültségű hallgatók számára is, míg az oktatók elvárnak egy magas célnyelvi szintet, folyamatos önfejlesztést, motiváltságot, bár ennek hiányáról már az évekkal ezelőtti angolos felmérések is beszámoltak (pl. Kormos et al. 2008 és Édes 2009).

4. Összegzés és kitekintés

Bár kutatásunk során egyértelműen elkülönült egy *mi, oktatók* és egy *ők, hallgatók* kép a kollégákban, ennek felismerése önmagában még nem újdonság. Az viszont nagyon fontos, hogy felismerjük, a hallgatói önkép(ek) és az oktatói kép(ek) disszonanciája is hozzájárulhat ahhoz, hogy az oktatói–hallgató, de sokszor az oktatói–oktatói kommunikáció is sikertelen. A pontatlan önértékelés következménye a nehézkes kommunikáción túl megnehezíti a valós elvárások felismerését és rájuk való reakciót – mind oktatói, mind hallgatói oldalról.

Fontos magunkat és egymást is szembesíteni a bennünk kialakult elvárásokkal, véleményekkel, képekkel ahhoz, hogy sikeresen tudjuk tapasztalatainkat beépíteni az oktatásba. Érdeemes elgondolkodnunk arról is, mi a következménye annak, hogy milyen képet hordozunk magunkban, mint oktatók a hallgatóinkról és arról is, hogy mi vezethet a hallgatók saját magukról alkotott képe és a bennünk róluk kialakult kép közötti különbséghez. A hallgatóinkat is fontos minél pontosabb önértékelésre ösztönözni, hiszen ezzel sok későbbi kudarcélményt lehetne megelőzni.

Irodalom

- Bajnóczi B., T. Balla Á. 2014. Akkor és most: Elsőéves anglisztika BA szakos hallgatók nyelvi előképzettsége. In: Gecső T. – Sárdi Cs. (szerk.): *Nyelv és kép*. Székesfehérvár–Buda­pe­st: Kodolányi Főiskola – Tinta Kiadó. 9–14.
- Bauman, R., Sherzer, J. 1989a. Introduction to the second edition. In: Bauman R., Sherzer, J. (eds.) *Explorations in the ethnography of speaking*. Cambridge: Cambridge University Press, ix–xxvii.
- Bauman, R., Sherzer, J. 1989b. Introduction. In: Bauman R., Sherzer, J. (eds.) *Explorations in the ethnography of speaking*. Cambridge: Cambridge University Press, 6–12.
- Doró, K. 2011a. Students' perception about their preparedness for undergraduate studies of English. In: Szabó, G., Horváth, J., Nikolov, M. (szerk.) *UPRT 2009: Empirical studies in English applied linguistics*. Pécs: Lingua Franca Csoport, 81–91.
- Doró, K. 2011b. Lemorzsolódás nyelvszakon: Helyzetelemzés egy szegedi angolos évfolyam tükrében In: Boda, I. K, Mónos, K. (szerk.) *MANYE XX: Az alkalmazott nyelvészet ma: innováció, technológia, tradíció*. Budapest; Debrecen: MANYE - Debreceni Egyetem, 404–409.
- Doró, K. 2011c. English language proficiency and the prediction of academic success of first-year students of English. In: Lehmann, M, Lugossy, R., Horváth, J. (eds.) *UPRT 2010: Empirical studies in English applied linguistics*. Pécs: Lingua Franca Csoport, 173–185.
- Édes, Cs. 2009. "Teachers know best..." Autonomous beliefs and behaviours of English majors: A case study of three first-year students at Eötvös university: In Lugossy, R. Horváth, J., Nikolov, M. (eds.) *UPRT 2008: Empirical studies in English applied linguistics*. Pécs: Lingua Franca Csoport. 43-57.

- Ginley, K. J., Giroud, G. 2006. Identifying instructor expectations: A focus group experience. Online Submission (October 1, 2006): ERIC, EBSCOhost. (Letöltés: 2014. január 28.)
- Javid, Ch. Z., Al-thubaiti T. S., Uthman, A. 2013. Effects of English language proficiency on the choice of language learning strategies by Saudi English-major undergraduates. *English Language Teaching* 6(1): 35–47.
- Kormos, J., Csizér, K., Menyhárt, A., Török, D. 2008. “Great expectations”: The motivational profile of Hungarian English language students. *Arts and Humanities in Higher Education* 7, 65–82.
- Latham, D., Gross, M. 2013. Instructional preferences of first-year college students with below-proficient information literacy skills: A focus group study. *College & Research Libraries* 74(5): 430–449.
- Menyhárt, A., Kormos, J. 2006. Angol szakos hallgatók nyelvtanulási motivációja. Egy interjú-vizsgálat tanulságai. *Iskolakultúra* 12, 114–125.
- Ya-Hui, K. 2011. Applying a proposal guideline in mentoring English major undergraduate researchers in Taiwan. *International Journal of Evidence Based Coaching and Mentoring* 9(1): 76–82.