

**Eszterházy Károly Katolikus Egyetem
Neveléstudományi Doktori Iskola**



A Neveléstudományi Doktori Iskola vezetője:

Prof. Dr. Szűts Zoltán, egyetemi tanár, PhD, dr. habil.

A Neveléstudományi Doktori Iskola programigazgatója:

Dr. Szőke-Milinte Enikő, tanszékvezető egyetemi docens, PhD

Huszthy Viola

**A tanulói autonómia fejlesztési lehetőségei a nyelvoktatásban –
Kvalitatív kutatás a nyelvtanárok tanulói
autonómiafejlesztéssel kapcsolatos attitűdjeiről és gyakorlatairól a
digitális transzformáció tükrében**

Doktori (PhD) értekezés

Témavezetők:

Dr. Einhorn Ágnes, habil, egyetemi docens

Dr. Racsko Réka, PhD. tanszékvezető, egyetemi docens

Eger, 2025

Tartalomjegyzék

1. BEVEZETŐ.....	6
2. SZAKIRODALMI ÁTTEKINTÉS.....	8
2.1. A TANULÓI AUTONÓMIA KORAI KUTATÁSA.....	8
2.2. HAZAI KUTATÁSOK: A TANULÓI ÖNSZABÁLYOZÁS, AUTONÓMIA ÉS MOTIVÁCIÓ KAPCSOLATA.....	10
2.3. KONSTRUKTIVIZMUS ÉS DIFFERENCIÁLÁS.....	12
2.4. AUTONÓMIA ÉS KONTROLL.....	13
2.5. TANÁRI SZEREPVÁLTOZÁS: TANÁR-TANULÓ KÖZTI PARTNERSÉG.....	14
2.6. AZ ELMÉLETI KERETEK KIALAKÍTÁSA: AZ AUTONÓM TANULÁSHOZ SZÜKSÉGES KOMPETENCIÁK RENDSZEREZÉSE.....	16
2.7. A NYELVOKTATÁS HELYZETE ÉS IRÁNYELVEI A HAZAI KÖZOKTATÁSBAN.....	19
2.8. A NYELVTANULÓI AUTONÓMIA.....	22
2.9. PEDAGÓGIAI SZEMLELETVÁLTÁSOK AZ OKTATÁSBAN ÉS AZ ÉLETHOSSZIG TARTÓ TANULÁS.....	24
2.10. AZ INFORMÁCIÓS TÁRSADALOM ÚJ TANULÁSI KÖRNYEZETE.....	25
2.11. A PANDÉMIA HATÁSA A FELSŐOKTATÁSRA.....	30
2.12. PRAGMATIKA ÉS PSZICHOLÓGIA A KVALITATÍV KUTATÁSBAN.....	32
3. KUTATÁSI PROBLÉMAKÖRÖK, CÉLOK KÉRDÉSEK.....	34
3.1. KUTATÁSI PROBLÉMAKÖRÖK ÉS KUTATÁSI CÉLOK.....	34
3.2. KUTATÁSI KÉRDÉSEK.....	37
4. A KUTATÁS MÉRFOLDKÖVEI – PILOT VIZSGÁLATOK.....	38
4.1. KÉRDŐÍVES ATTITŰDVIZSGÁLAT – 2022.....	39
4.2. FÓKUSZCsoportos INTERJÚ – 2022	41
5. A KVALITATÍV KUTATÁS.....	45
5.1. A MINTA BEMUTATÁSA.....	45
5.1.1. A MINTA KONTEXTUSA.....	45
5.1.2. A KUTATÁSI MINTA – AZ INTERJÚK RÉSZTVEVŐI.....	47
6. A KUTATÁS MÓDSZERTANA – TARTALOMELEMZÉS.....	50
6.1. MÓDSZER.....	50
6.2. A SZÖVEGKORPUSZ KIALAKÍTÁSA.....	51
6.3. KÓDOK, KATEGÓRIÁK, ELEMZÉS.....	52
6.4. TRIANGULÁCIÓ.....	57
7. AZ INTERJÚK EREDMÉNYEI A FŐ TÉMÁK ALAPJÁN.....	59
7.1. MOTIVÁCIÓ.....	60
7.1.1. DEDUKTÍV KATEGÓRIÁK.....	61
7.1.1.1. TANULÓI MOTIVÁCIÓ.....	61
7.1.1.2. NEHÉZSÉGEK.....	62
7.1.1.3. TANÁRI MOTIVÁCIÓ.....	63
7.1.1.4. FELELŐSSÉG, FELADAT.....	64
7.1.2. INDUKTÍV KATEGÓRIÁK.....	65
7.1.2.1. KÖZVETLENSÉG, SZEMÉLYES KAPCSOLAT.....	66
7.1.2.2. ÖRÖM, ÉLVEZET.....	68
7.1.2.3. SZEMÉLYRE/ CSOPORTRASZABOTTSÁG.....	69
7.1.2.4. TANÁRI SZEREP.....	70
7.1.2.5. ÖSZTÖNÖSSÉG, SZEMÉLYISÉG.....	72
7.1.2.6. MINTA, PÉLDA.....	73
7.1.2.7. KÜLSŐ ÉS BELSŐ MOTIVÁCIÓ.....	73

7.1.2.8.	KÜLSŐ MOTIVÁCIÓ.....	74
7.1.2.9.	BELSŐ MOTIVÁCIÓ.....	75
7.1.2.10.	NEGATÍV MOTIVÁLÁS.....	76
7.1.2.11.	KÖTELEZŐ JELLEG	77
7.1.3.	ÖSSZEGZÉS.....	78
7.2.	CÉLOK.....	78
7.2.1.	DEDUKTÍV KATEGÓRIÁK.....	80
7.2.1.1.	TERVEZÉS ÉS CÉLRENDSZER.....	80
7.2.1.2.	EGYÉNI ÉS/ VAGY KÖZÖS CÉLOK.....	81
7.2.1.3.	CÉLTUDATOSSÁG.....	83
7.2.2.	INDUKTÍV KATEGÓRIÁK.....	83
7.2.2.1.	TANKÖNYVHASZNÁLAT	83
7.2.2.2.	HALLGATÓI CÉLOK FIGYELEMBEVÉTELE	84
7.2.2.3.	DIFFERENCIÁLÁS VAGY ANNAK HIÁNYA.....	85
7.2.2.4.	KOMPROMISSZUM.....	87
7.2.3.	ÖSSZEGZÉS.....	87
7.3.	PARTNERSÉG.....	89
7.3.1.	DEDUKTÍV KATEGÓRIÁK.....	90
7.3.1.1.	VISZONYULÁS.....	90
7.3.1.2.	TANÁRI SZEREPVÁLTOZÁS, FACILITÁTOR.....	92
7.3.1.3.	HIERARCHIA.....	93
7.3.2.	INDUKTÍV KATEGÓRIÁK.....	94
7.3.2.1.	PARTNERSÉG.....	94
7.3.2.2.	SZAKMAI ÉS SZEMÉLYES PARTNERSÉG, EGYÜTTMŰKÖDÉS, KOLLEGIALITÁS.....	95
7.3.2.3.	KORLÁTOK.....	98
7.3.3.	ÖSSZEGZÉS.....	98
7.4.	KONTROLL.....	99
7.4.1.	DEDUKTÍV KATEGÓRIÁK.....	103
7.4.1.1.	TANÁRI KONTROLL.....	103
7.4.1.2.	TANULÓI AUTONÓMIA.....	103
7.4.1.3.	NEHÉZSÉGEK.....	104
7.4.1.4.	SZÜKSÉGESSÉG.....	105
7.4.2.	INDUKTÍV KATEGÓRIÁK.....	105
7.4.2.1.	TANULÓI IGÉNY, ANTI-KONTROLL.....	105
7.4.2.2.	NEVELÉS.....	107
7.4.2.3.	VÁLASZTÁSI LEHETŐSÉGEK.....	108
7.4.2.4.	EMBERI OLDAL, SZEMÉLYES HÁTTÉR.....	109
7.4.2.5.	RUGALMASSÁG.....	110
7.4.2.6.	BIZALOM.....	111
7.4.3.	ÖSSZEGZÉS.....	111
7.5.	ELEKTRONIKUS TANULÁSI KÖRNYEZET (ETK)	112
7.5.1.	KÓDHÁLÓ.....	116
7.5.2.	ELŐNYÖK ÉS HÁTRÁNYOK A DEDUKTÍV ÉS INDUKTÍV KATEGÓRIÁKNÁL.....	117
7.5.2.1.	HÁTRÁNYOK.....	117
7.5.2.2.	ELŐNYÖK.....	120
7.5.3.	DEDUKTÍV KATEGÓRIÁK.....	121
7.5.3.1.	ÖNÁLLÓSÁG, ÖNFEGYELEM.....	121
7.5.3.2.	ETK.....	124
7.5.3.3.	ETK – TANÁRI KONTROLL.....	125

7.5.4.	INDUKTÍV KATEGÓRIÁK.....	126
7.5.4.1.	NEGATÍV ÉLMÉNY.....	126
7.5.4.2.	INFORMÁLIS TANULÁS ONLINE.....	127
7.5.4.3.	EGYÜTTMŰKÖDÉS.....	130
7.5.5.	ÖSSZEGZÉS.....	130
7.6.	ÖNELLENŐRZÉS.....	132
7.6.1.	DEDUKTÍV KATEGÓRIÁK.....	132
7.6.1.1.	HATÉKONYSÁG/ PRAKTIKUM, ELŐNYÖK.....	133
7.6.1.2.	FEJLESZTÉS, JELENTŐSÉG.....	133
7.6.1.3.	HÁTRÁNYOK.....	134
7.6.2.	INDUKTÍV KATEGÓRIÁK	134
7.6.2.1.	BIZALOM/ BIZALMATLANSÁG.....	134
7.6.2.2.	TUDATOSSÁG/ TUDATOSÍTÁS, FELELŐSSÉG.....	136
7.6.2.3.	EGYÉB ELFOGLALTSÁG/ IDŐHIÁNY.....	137
7.6.3.	ÖSSZEGZÉS.....	137
7.7.	TANÁRI AUTONÓMIA.....	138
7.7.1.	DEDUKTÍV KATEGÓRIÁK.....	139
7.7.1.1.	TANÁRI AUTONÓMIA.....	139
7.7.1.2.	PÉLDAMUTATÁS.....	140
7.7.1.3.	SZABADSÁG.....	141
7.7.2.	INDUKTÍV KATEGÓRIÁK.....	141
7.7.2.1.	ÖNREFLEKTIVITÁS, TANÁRI SZEMÉLYISÉG.....	141
7.7.2.2.	VÁLTOZÁSRA VALÓ NYITOTTSÁG, TANÁRI REZILIENCIA.....	143
7.7.3.	ÖSSZEGZÉS.....	143
8.	PSZICHOLÓGIAI-PRAGMATIKAI ELEMZÉS.....	145
8.1.	BEVEZETŐ.....	145
8.2.	PSZICHOLÓGIAI JELLEMZŐK AZ EGYÉNI INTERJÚKBAN.....	147
8.3.	EGYÉB PSZICHOLÓGIAI VONATKOZÁSÚ MEMO JELÖLÉSEK.....	151
8.3.1.	VEZETŐI REFERENCIAPONT.....	151
8.3.2.	ANYAI ATTITŰD.....	152
8.3.3.	KÖZÉPISKOLAI BEIDEGZŐDÉSEK.....	154
8.4.	AUTONÓMIÁT TÁMOGATÓ / AUTONÓM TANÁROK.....	155
8.5.	PRAGMATIKAI ELEMZÉS A PILOT VIZSGÁLATBAN.....	156
8.6.	PRAGMATIKAI MUTATÓK AZ EGYÉNI INTERJÚKBAN.....	158
8.7.	ÖSSZEGZÉS.....	161
9.	DISZKUSSZIÓ A FŐ TÉMÁK ALAPJÁN.....	162
9.1.	ÁLTALÁNOS KONKLÚZIÓK, NÓVUMOK, EREDMÉNYEK.....	162
9.2.	A MOTIVÁCIÓ ÉS MOTIVÁLÁS SZEREPE A TANULÓI AUTONÓMIÁBAN.....	164
9.3.	A CÉLOK ÉS CÉLORIENTÁLTSA G SZEREPE A TANULÓI AUTONÓMIÁBAN.....	166
9.4.	A PARTNERSÉG SZEREPE A TANULÓI AUTONÓMIÁBAN.....	167
9.5.	A KONTROLL SZEREPE A TANULÓI AUTONÓMIÁBAN.....	168
9.6.	AZ ELEKTRONIKUS TANULÁSI KÖRNYEZET SZEREPE A TANULÓI AUTONÓMIÁBAN..	169
9.7.	AZ ÖNELLENŐRZÉSEK FELADATOK SZEREPE A TANULÓI AUTONÓMIÁBAN.....	171
9.8.	A TANÁRI ÉS A TANULÓI AUTONÓMIA KAPCSOLATA.....	172
9.9.	A KUTATÁS KORLÁTAI.....	173
9.10.	TOVÁBBI KUTATÁSI IRÁNYOK.....	174
10.	FÜGGELÉK.....	175
10.1.	ÁBRÁK JEGYZÉKE.....	175
10.2.	TÁBLÁZATOK JEGYZÉKE.....	176
11.	MELLÉKLETEK.....	177

11.1.	IDÉZETMÁTRIX.....	177
11.2.	KUTATÁSI KÉRDÉSEK – INTERJÚKÉRDÉSEK.....	187
12.	IRODALOMJEGYZÉK.....	189

1. BEVEZETÉS

A 21. századi oktatásban kiemelkedő jelentőséggel bír az élethosszig tartó tanulás (lifelong learning) és az önálló tanulási képesség, más néven tanulói autonómia. Ezek a kompetenciák alapvetően határozhatják meg, hogy a felnövekvő generációk mennyire képesek eredményesen alkalmazkodni az információs társadalom által diktált rendkívül gyors ütemű változásokhoz és kihívásokhoz. A tanulói autonómia kompetenciája tehát elengedhetetlenné válik az újabb és újabb, aktuálisan alkalmazható tudások megszerzéséhez, ennek kialakításához, fejlesztéséhez pedig a pedagógus aktív és határozott közreműködésére van szükség. Az értekezés a tanulói autonómia fejlesztésének lehetőségeit vizsgálja a tanárok szemszögéből a felsőoktatásban, valamint a mindennapjainkat egyre inkább meghatározó elektronikus tanulási környezetben. A kutatás három kiemelt területre összpontosít: a tanári szerepkör változásaira, a tanár és tanuló együttműködésére az autonómiafejlesztésben, valamint a tanári és tanulói autonómia összefüggéseire.

A naturalista kutatási paradigmára építő kutatásban felsőoktatásban dolgozó nyelvtanárokkal készített interjúk alapján azt szeretném feltárni, hogyan vélekednek a tanárok a tanulói autonómia fejlesztésének kérdéséről, valamint milyen attitűdök és meggyőződések tükröződnek az általuk elmondott gyakorlati tapasztalatokban.

Az értekezés főbb kutatási kérdései a következők:

1. Hogyan nyilvánul meg a tanár aktív, formáló szerepe a tanulói autonómia fejlesztésében?
2. A tanulói autonómia fejlesztésének lehetősége mennyiben függ a nyelvtanár és nyelvtanuló közötti szoros együttműködéstől, kölcsönössegétől a partnerség és a motiváció területein?
3. Hogyan jelenik meg a tanári kontroll a tanulói autonómia támogatásának folyamatában?
4. Milyen módon jelenik meg a tanulói autonómia kérdése az elektronikus tanulási környezetben?
5. Lehet-e példaértékű és pozitív befolyással a nyelvtanárok autonóm viselkedése a nyelvtanulói autonómia fejlődésére?

A disszertáció tíz fejezeten keresztül vezeti végig az olvasót a kutatás elméleti és gyakorlati hátterén, a kutatás folyamatán, eredményein és következtetésein.

A szakirodalmi áttekintés a tanulói autonómia fogalmának értelmezésével indul, majd feltárja a releváns hazai és nemzetközi kutatásokat, elméleti megközelítéseket, valamint a témához kapcsolódó pedagógiai, pszichológiai és oktatáspolitikai irányvonalakat. Külön figyelmet kap a konstruktivista tanuláselmélet, a tanár-tanuló közti partnerség és az információs társadalom új tanulási közege.

A kutatási problémakörök, célok és kérdések rész bemutatja a kutatás kiindulópontját, fő problématerületeit, célkitűzéseit, valamint a kutatási kérdéseket, amelyek a kvalitatív vizsgálatot vezérlik. Ezután a kutatás mérföldkövei – Pilot vizsgálatok c. fejezetben a kutatás megalapozásaként elvégzett előzetes vizsgálatok (kérdőíves attitűdvizsgálat és fókuszcsoporthoz tartozó interjúk) eredményeinek bemutatása történik.

A következő fejezetben a fő kutatásban részt vevő minta és annak kontextusa kerül ismertetésre, majd a kutatás módszertana, a tartalomelemzés. Ez a rész részletezi az alkalmazott módszertani keretet, a kódrendszerek kialakítását, az elemzés folyamatát, valamint a kutatási érvényességet és megbízhatóságot szolgáló triangulációs lépéseket.

Ezt követi az interjúk eredményeinek taglalása a fő témák alapján. Ebben a fejezetben kerül bemutatásra az interjúk kvalitatív elemzése a kutatás központi fogalmai mentén: motiváció, célok, partnerség, kontroll, elektronikus tanulási környezet, önellenőrzés és tanári autonómia. A deduktív és induktív kódolási megközelítés egymás mellett jelenik meg. A fő témák sora végül kiegészül egy pszichológiai-pragmatikai elemzéssel is, hiszen a vizsgálat során felszínre kerültek mélyebb, rejtett háttérjelenségek is.

A kutatás legfontosabb eredményeinek összegzése és értelmezése történik meg a diszkusszió fejezetben, külön alfejezetekben tárgyalva az egyes tématerületeket. A fejezet továbbá kitekint a kutatás korlátaira és a további lehetséges irányokra is. A dolgozat végén található a hivatkozott táblázatok és ábrák jegyzéke, valamint minden olyan kiegészítő anyag, amely a kutatás dokumentálásához szükséges.

Ez a szerkezet lehetővé teszi, hogy a dolgozat elméleti és gyakorlati síkon is alaposan feltárja a tanulói autonómia fejlesztésének lehetőségeit, különösen a felsőoktatásban és az elektronikus tanulási környezetben megjelenő tanári szerepek és attitűdök tükrében.

2. SZAKIRODALMI ÁTTEKINTÉS

A modern oktatási környezetben a tanulói autonómia különös jelentőséggel bír, hiszen a globális és digitális világban a diákoknak egyre gyakrabban kell saját tanulási céljaikat meghatározniuk, módszereiket kiválasztaniuk, és önállóan értékelniük saját haladásukat. A tanulói autonómia fejlesztése nem csupán az egyéni fejlődést segíti elő, hanem hozzájárul a kritikus gondolkodás, a problémamegoldó készség és az élethosszig tartó tanulás képességének kialakításához is.

Az alábbiakban a vonatkozó szakirodalmat a téma egyes fejlődési lépcsőinek fényében tekintem át. Az első szakaszban a tanulói autonómia korai kutatásainak eredményeit és irányait ismertetem az 1980-as évektől a 2010-es évekig. Már a kezdeti kutatások is kiemelték az oktatói szerepek átalakulásának jelentőségét, különösen a tanárok szerepét a tanulók önállóságának kialakításában. Ezután a későbbi magyar kutatásokat tanulmányozom, amelyek az autonómia olyan részterületeire összpontosítottak, mint a célorientáció, a motiváció, a metakognitív stratégiák és az önértékelés fontossága. Mindenképp szót érdemel, hogy az önszabályozás jelentőségét a 21. században zajló pedagógiai paradigmaváltás – amelynek fontos része az új tanulási környezetek megjelenése –, és az élethosszig tartó tanulást támogató központi stratégiák egyre inkább előtérbe helyezték. A fejezetben továbbá azt is vizsgálom, hogyan vált a tanulói autonómia, az önszabályozás és a digitális kompetenciák fejlesztése kiemelt fontosságúvá a Nemzeti Alaptantervben, mind általánosságban, mind a nyelvtanulás területén. Végül arról kívánok képet alkotni, hogy a nyelvtanulás során milyen tanári és tanulói kompetenciák szükségesek az autonóm tanulás képességének kialakításához.

2.1 A TANULÓI AUTONÓMIA KORAI ÉS NEMZETKÖZI KUTATÁSA

Etimológiai értelmezésben az autonómia görög eredetű szó, az *autosz* ('önmaga') és *nomosz* ('törvény') elemekből tevődik össze jelentése pedig önrendelkezés, önállóság, függetlenség (Arcanum, n.d). Az oktatásban és a pedagógiai kutatásokban a 70-es, 80-as évektől jelent meg egyre hangsúlyosabban a fogalom, jelentését immár a tanítás-tanulás folyamatára értelmezték.

Henri Holec (1981), a fogalom úttörője, a tanulói autonómiát úgy határozta meg, mint „*a tanulásért való felelősségvállalás képességét és hajlandóságát*”. Ez a megközelítés nem csupán az egyéni tanulási folyamatok átgondolását és irányítását foglalta magában, hanem az önreflexió, az önszabályozás és az önálló döntéshozatal fejlesztését is. Henri Holec munkái

különösen hangsúlyozták a tanulói autonómia fejlesztésének pedagógiai vonatkozásait, például az oktatói szerepek átalakulását és a tanulói döntéshozatali lehetőségek kiterjesztését. Holec (1981) szerint a tanuló önállóságát maga a tanár kezdeményezi, hiszen tanár és tanuló közös együttműködéséből születhet valódi autonómia a tanulás folyamatában.

David Little (1990) – a tanulói autonómia területének egy másik jelentős képviselője a 90-es évekből – hangsúlyozza, az autonómia nem velünk született tulajdonság, hanem egy fejleszthető készség, amely a tanulók és tanárok közös munkáján alapul. A tanulói autonómia eléréséhez fontos a tanár támogató szerepe, amely lehetővé teszi a diákok számára, hogy fokozatosan átvegyék a felelősséget saját tanulásukért, miközben egyre nagyobb önállóságot és kompetenciát szereznek. Hozzáteszi, az autonómia nem csupán abban nyilvánul meg, hogy a diák felelősséget vállal saját tanulási folyamataiért, hanem abban is, hogy ezt a folyamatot képes reflektív és tudatos módon megtervezni, monitorozni és értékelni.

A tanulói autonómia szinonimájának tekinthető az önszabályozott tanulás (self-regulated learning) fogalma. Paul Pintrich (2000) szerint az önszabályozott tanulás kulcsfontosságú elemei közé tartozik a célorientáció, a motiváció, valamint különböző metakognitív stratégiák alkalmazása. Pintrich a tanulási célok és az azokhoz kapcsolódó orientációk jelentőségét emeli ki, és hozzáteszi az önszabályozás képessége nemcsak az iskolai siker szempontjából lényeges, hanem az élethosszig tartó tanulás alapfeltétele is.

Zimmerman és Schunk (2008) leírásában az önszabályozás egy olyan folyamat, amelynek során a tanulók megtanulják szabályozni gondolataikat, érzelmeiket, viselkedésüket, valamint környezetüket. A szerzők szerint a motiváció alapvető szerepet játszik az önszabályozott tanulásban, mivel meghatározza a tanulók aktív részvételét a tanulási folyamatban. A motiváció nemcsak a tanulási célok kitűzését és azok elérésére irányuló erőfeszítést befolyásolja, hanem a tanulási stratégiák kiválasztását, alkalmazását és az önértékelési folyamatokat is. A szerzők hangsúlyozzák, hogy a tanulók motivációja dinamikus, kontextusfüggő, és kölcsönhatásban áll a tanulási környezettel, valamint a tanulók személyes meggyőződéseivel. Az önszabályozott tanulásban a motiváció nem csupán az energiaforrás, hanem a tanulás irányításának alapvető eszköze is, amely a diákok sikeres fejlődését támogatja. A tanárok és oktatási rendszerek feladata, hogy támogassák a diákok motivációjának fenntartását és fejlesztését az élethosszig tartó tanulás érdekében.

Benson (2001) kifejezetten a nyelvoktatás területén kutatta a tanulói autonómiát, vizsgálatai nyomán megállapította, hogy az autonóm nyelvtanuló három kiemelt területen képes tudatosan működni: a metakogníció, a reflexió és a figyelem fókuszálása terén. Vagyis az autonóm tanuló nemcsak saját magáról, mint nyelvtanulóról és a nyelvtanulás folyamatáról

rendelkezik tudással, hanem képes célirányosan reflektálni a tanult nyelvre, saját tanulási szokásaira, hiedelmeire és a nyelvtanuláshoz való hozzáállására is. Benson (2011) később, a nyelvtanulói autonómiáról készült több kutatást áttekintve arra a megállapításra jutott, mely szerint széles körben elfogadott nézet, hogy az autonóm tanulási képesség fejleszthető, sőt, a nyelvtanulói autonómiát támogató oktatási gyakorlat során a tanulók felhatalmazást kapnak arra, hogy aktívan részt vegyenek a tanulási folyamat alakításában.

2.2 HAZAI KUTATÁSOK: A TANULÓI ÖNSZABÁLYOZÁS, AUTONÓMIA ÉS MOTIVÁCIÓ KAPCSOLATA

Az önszabályozott és az autonóm tanulás szorosan összefüggő, egymást erősítő folyamatok, amelyek között ugyan számos átfedés figyelhető meg, a szakirodalom mégis gyakran különbséget tesz közöttük. A tisztánlátás érdekében röviden bemutatom ezeket az eltéréseket, a dolgozat további részében pedig elsősorban a tanulói autonómia fejlesztésére helyezem a hangsúlyt, amely magában foglalja az önszabályozó technikákat, módszereket és attitűdöket is. Emellett mindkét fogalom háttérében meghatározó tényező a tanulói motiváció megléte és milyensége, az alábbiakban e három terület kapcsolatát részletezem.

Az önszabályozott tanulás jeles magyar képviselői közt említendő D. Molnár Éva, aki írásaiban (2009, 2013) az önszabályozott tanulást olyan komplex folyamatként definiálja, amelyben a tanulók aktív szerepet vállalnak saját tanulási folyamataik megtervezésében, irányításában és értékelésében. Az önszabályozott tanulás lényege, hogy a tanulók képesek tudatosan használni különböző tanulási stratégiákat, figyelemmel kísérni előrehaladásukat, és szükség esetén módosítani céljaikat és módszereiket. A szakértő kutatásaiban hangsúlyozza, hogy az önszabályozott tanulásnak, mint összetett folyamatok szisztematikus rendszerének egyaránt részei kognitív (pl. tanulási stratégiák alkalmazása), affektív, metakognitív (pl. önmonitorozás és önreflexió), valamint motivációs (pl. kitartás és belső motiváció), és környezeti tényezők. D. Molnár Éva szintén rámutat arra, hogy az önszabályozás egy fejleszthető készség, amelynek támogatásában a tanároknak és a tanulási környezetnek kiemelkedő szerepe van.

A tanulói autonómia Holec (1981) klasszikus definíciója alapján a tanuló azon képességét jelenti, hogy tudja irányítani saját tanulási folyamatát. Az autonóm tanulás tehát túlmutat az önszabályozáson: magában foglalja nemcsak a tanulási folyamat kognitív és affektív szabályozását, hanem a tanulási tartalom és környezet feletti felelősségvállalást is (Benson, 2001). Ez azt jelenti, hogy míg az önszabályozás inkább a tanulás mikroszintű

folyamatainak (például figyelem, emlékezet, kitartás) tudatos irányítására koncentrál, addig az autonómia kiterjed a tanulási célok meghatározására, a tanulási módszerek megválasztására és a környezeti feltételek alakítására is.

A két fogalom közötti különbség tehát a felelősségvállalás kiterjedtségében és a tanulási környezet kontrollálásában ragadható meg. A két koncepció szétválasztásán túl mind az önszabályozással, mind az autonómiával szoros kapcsolatban áll a nyelvtanulási motiváció. A motiváció kutatói hangsúlyozzák az erőfeszítés és a kitartás jelentőségét (Dörnyei és Ushioda, 2009), valamint az ideális második nyelvi én szerepét, amely előrevetíti, hogy a tanulók mennyire tudják magukat elképzelni jövőbeli sikeres nyelvhasználóként (Kormos és Csizér, 2008). Dörnyei és Ottó (1998) arra is rámutat, hogy a motivációt nem szabad egy statikus állapotként felfogni, hiszen az egy állandóan és dinamikusan változó folyamat. Ushioda (2003) kutatási eredményei alapján a sikeres nyelvtanulók rendelkeznek pozitív tanulási élményekkel, képesek önmagukat motiválni, és világos rövid- és hosszú távú célokat fogalmaznak meg.

Réthy Endréné – a hazai motivációkutatások neves képviselője – a célorientáció jelentőségét hangsúlyozza munkáiban (2002, 2003) az önszabályozott tanulás folyamatában. A célorientáció a tanulók motivációs bázisának központi eleme, amely meghatározza, hogyan tervezik meg és hajtják végre tanulási tevékenységeiket. A különböző célok – például a tanulási célok vagy a teljesítménycélok – alapvetően befolyásolják a tanulók hozzáállását és az általuk választott stratégiákat. A célorientáció nem csupán a tanulók motivációját erősíti, hanem közvetlen hatással van a kognitív és metakognitív önszabályozási folyamatokra is. A tanulási célokat tudatosan kitűző diákok nagyobb valószínűséggel alkalmaznak hatékony tanulási stratégiákat, követik figyelemmel saját előmenetelüket, és reflektálnak teljesítményükre. Ezáltal a célorientáció kulcsfontosságú az önálló, reflektív és sikeres tanulási folyamat kialakításában.

Fejes (2015) szintén a célok és a motiváció kapcsolatát kutatja, amelyek központi szerepet játszanak a tanulói autonómia kialakulásában és fenntartásában. A célorientációs elmélet pedagógiai jelentősége kiemelkedő, mivel a tanulási célok típusai és kombinációi különböző kognitív, motivációs, viselkedési és társas folyamatokat eredményeznek, amelyek hatással vannak a tanulás eredményességére. A tanulási célok segítik a tanulókat abban, hogy irányt adjanak tanulási folyamataiknak, strukturálják tevékenységeiket, és összpontosítsanak a kitűzött eredmények elérésére. A motiváció pedig az a hajtóerő, amely támogatja a kitartást és az elkötelezettséget a tanulási célok megvalósításában. A tanulói autonómia fejlesztése érdekében elengedhetetlen, hogy a tanulók belsőleg motiváltak legyenek, hiszen a belső motiváció elősegíti az önálló tanulási stratégiák alkalmazását, az önreflexiót, és a tanulás iránti

pozitív attitűd kialakulását. Fejes kiemeli, hogy a tanárok szerepe kulcsfontosságú: támogató tanulási környezet létrehozásával és a megfelelő visszajelzésekkel hozzájárulhatnak ahhoz, hogy a tanulók képesek legyenek saját céljaik megfogalmazására, és elköteleződjenek azok elérése iránt.

Az összefüggés-vizsgálatok azt mutatják a motiváció, az önszabályozás és az autonómia egymást erősítő folyamatok: az önszabályozás és az autonómia közvetlenül befolyásolják a tanulói motivációt, miközben a motiváció visszahat a tanulási stratégiák és a felelősségvállalás alakulására is. Ez a dinamikus kapcsolatrendszer arra utal, hogy a nyelvtanulás sikeressége nem kizárólag a tanulói képességektől, hanem az önirányítás, a felelősségvállalás és a belső motiváció összetett kölcsönhatásaitól függ (Kormos és Csizér 2008, 2012).

2.3 KONSTRUKTIVIZMUS ÉS DIFFERENCIÁLÁS

A tanulói önállóság fejlesztéséről beszélve mindenképp megemlítenő a konstruktivizmus tanuláselmélete, amely fontos alapját képezi a tanulói autonómiafejlesztésnek. Nahalka István (1997, p. 4), a konstruktivista tanuláselmélet kiemelkedő hazai képviselője írja: *„A tanulás nem más, mint állandó konstrukció, a belső világ folyamatos építése. Amikor tanulunk, akkor az elsajátítandó információt értelmezni próbáljuk. Ez az értelmezési folyamat a korábban már elsajátított ismeretek bázisán zajlik.”* Vagyis Nahalka (2002) alapvetése a pedagógiai konstruktivizmus értelmében, hogy a tudás a tanulók aktív tevékenysége során épül fel, nem pedig egyszerűen a tanári magyarázatok átvétele révén. Ez a megközelítés rámutat, hogy a tanulók egyéni előzetes tudásuk, tapasztalataik és környezetük alapján konstruálják meg saját ismereteiket, így a tanulási folyamat központi szereplői. A tanulói autonómia ennek megfelelően szerves része a konstruktivista pedagógiának (és fordítva is), hiszen a diákok önálló döntéseket hoznak a tanulási céljaikról, stratégiáikról és erőfeszítéseikről, miközben a pedagógus támogatóként van jelen. Ez a tanulóközpontú szemlélet elősegíti a tanulók felelősségvállalását, önállóságát és kritikus gondolkodását, amely alapvető a tartós és mélyreható tudás megszerzéséhez.

A konstruktivista pedagógiai szemlélet szerint a tanulás aktív, személyes konstrukció, amelyben a tanulói autonómia csak akkor bontakozhat ki, ha az oktatás a tanulók egyéni sajátosságaihoz igazodik. Ezt a gondolatot támasztja alá a differenciált oktatás jelentősége, amely lehetőséget teremt arra, hogy a diákok saját képességeiknek, érdeklődésüknek és tanulási stílusuknak megfelelő fejlesztésben részesüljenek. Ahogy M. Nádas (2001) kiemeli, a pedagógus feladata olyan tanulási lehetőségek biztosítása, amelyek az eltérő adottságú tanulók

számára egy időben, egy közös tanulási környezetben is hatékony tanulást tesznek lehetővé, függetlenül képességbeli különbségeiktől (Báthory, 2000). Nahalka (2003) szerint, mivel minden tanuló egyedi személyiség, és a tanulás mindig személyes konstrukció, az iskolai gyakorlatban elengedhetetlen az egyéni bánásmód és a differenciált tanulásszervezés. A differenciálás így nem csupán módszertani választás, hanem a tanulói autonómia fejlesztésének alapvető feltétele: lehetővé teszi, hogy a diákok saját erősségeikre támaszkodva fokozatosan alakítsanak ki és alkalmazzanak önálló tanulási stratégiákat.

A differenciálás hatékonysága ugyanakkor nem csupán módszertani kérdés, hanem erősen függ a pedagógusok szakmai felkészültségétől és szemléletmódjától is (Szőke-Milinte, 2021). Hiába állnak rendelkezésre elméletileg sokféle tanulásszervezési és tartalmi megoldás, azok gyakorlati megvalósítása nagymértékben a pedagógus kompetenciáin, nyitottságán és az autonómiát támogató attitűdön múlik. A tanári szerep tehát kulcsfontosságú: a differenciálás nem valósulhat meg pusztán eszközök vagy tananyagok változtatása révén, hanem tudatos pedagógiai tervezést és reflektív tanári gyakorlatot igényel.

2.4 AUTONÓMIA ÉS KONTROLL

Aleksandra Sudhershana (2012) doktori disszertációjában a tanulói autonómia kognitív, affektív, viselkedésbeli és környezeti tényezőin túl annak szociokulturális aspektusára is rámutat. A szociokulturális megközelítés az egyénre összpontosító nézőpontokkal szemben az interakció szerepét hangsúlyozza a tudás létrehozásának és a nyelv elsajátításának folyamatában, valamint a nyelvoktatásban és a nyelvtanulói autonómia kialakulásában. E szemléletben az autonómia nem az önállóság (*independence*), hanem sokkal inkább az egymásrautaltság (*interdependence*) fogalmával írható le. Ez az értelmezés magában foglalja a tanártól, a tanulótársaktól, valamint más – például anyanyelvi – nyelvhasználóktól való tanulás jelentőségét is.

A tanulói autonómia tehát nem pusztán az egyén belső folyamataiban ragadható meg, hanem elsősorban a tanár és a diák közötti interakcióban valósul meg, ahol a pedagógus által nyújtott irányítás és a tanuló önálló döntései kölcsönösen alakítják egymást.

A hagyományos és tanulóközpontú oktatási irányelveket szembeállítva erősen ellentmondásos pontnak tűnhetnek a szabályozás és az autonómia fogalmai. Ugyanakkor a paradoxnak látszó felállás mögött az autonómia épphogy egyfajta szabályozást, mégpedig önszabályozást takar. A szabályozás és az autonómia nem ellentétes, hanem egymást kiegészítő fogalmak: amennyiben a szabályozás megfelelő mélységű, minőségű és világos, valamint

párosul az oktatási szereplők önálló és felelős döntéseivel, úgy megfelelő hatékonyságú és szerethető oktatást biztosíthat (Juhász, 2020).

Az autonómia támogatásával kapcsolatban felmerül a kérdés, hogy a tanárok milyen mértékben és módon képesek ezt biztosítani. Pelletier és Vallerand (1996) kutatása szerint a tanárok autonómiát támogató viselkedése szorosan összefügg azzal, hogy mennyire érzik magukat öndetermináltnak. Az öndetermináció fogalma azt a folyamatot jelenti, amely során az egyén belsővé teszi a külsőleg elvárt viselkedések szabályozását, és képes lesz azokat saját céljaival összhangban végrehajtani, figyelembe véve mind saját szükségleteit, mind a környezet elvárásait. Az iskolai környezetben az autonómia támogatása, az átlátható értékelés, valamint a kompetenciát és bevonódást erősítő jutalmazás elősegíti a diákok belső motivációjának és hosszú távú teljesítményének növekedését (Pajor, 2015).

Pelletier és Vallerand (1996) eredményeik alapján tehát, ha a tanárok munkájuk során kevesebb korlátozást élnek át, és a diákjaikat öndetermináltnak látják, saját motivációjuk is erősödik, ami pozitívan befolyásolja viselkedésüket. Az elemzésük rámutatott, hogy a tanárok viselkedése és a diákok motivációja közötti kapcsolat nem közvetlen, hanem a tanárok motivációján keresztül valósul meg. Más szóval, a tanár intrinzik motivációja hozzájárul ahhoz, hogy viselkedésében támogassa a diákok autonómiáját, így elősegítve, hogy a diákok nagyobb valószínűséggel alakítsák át a külső motivációkat belsővé. Az öndeterminációs elmélet alapján az intrinzik motiváció egyben az autonómia élményének kiteljesedését is jelenti (Pajor, 2015).

2.5 TANÁRI SZEREPVÁLTOZÁS: TANÁR-TANULÓ KÖZTI PARTNERSÉG

A tanulói autonómia fejlesztése szoros összefüggésben áll a pedagógusszerep átalakulásával, valamint azzal a szemléletváltással, amely a tanár és a diák kapcsolatát hierarchikus viszonyról egyre inkább partneri együttműködésként értelmezi. A szakirodalom e változás több aspektusára is rámutat, amelyek együttesen járulnak hozzá ahhoz, hogy az oktatás a 21. századi kihívásoknak megfelelő, demokratikusabb és tanulóközpontúbb keretek között valósuljon meg.

Loránd (2008) a demokratikus pedagógia szempontjából elemzi a tanár-diák kapcsolatot, hangsúlyozva, hogy bár a tanítási-tanulási folyamat természetéből fakadóan szükségszerűen fennáll a munkamegosztás a felek között, a hierarchikus alá- és fölérendeltség pedagógiai szempontból nem indokolható. Értelmezése szerint a demokratikus társadalmakban a tanár és a diák egyenjogú partnerek, és a pedagógiai folyamat hatékonyságát nem a hatalmi különbségek, hanem a közös felelősségvállalás és együttműködés biztosítja. A demokratikus

működés az iskolában azonban nem spontán alakul ki, hanem a tanár tudatos, partneri jelenlétét és folyamatos közreműködését igényli. A pedagógusnak olyan helyzeteket kell teremtenie, amelyekben a tanulók aktívan részt vesznek a szabályalkotásban, a felelősségek kijelölésében és a közös döntéshozatalban. E folyamatban a diákok fokozatosan tapasztalják meg, hogyan érvényesíthetik önálló véleményüket, ami közvetlenül hozzájárul autonómiájuk fejlődéséhez.

A múltbeli tanári szerepelvárások vizsgálatakor Hoffmann (2009) rámutat arra, hogy korábban a pedagógusoktól azt várták el, hogy a tantermi siker érdekében elrejtsek személyiségüket, és a tanárszerepet mintegy maszként viseljék. Ezzel szemben a mai tanulói elvárások a hiteles, teljes személyiségként jelen lévő tanárt helyezik előtérbe. A fiatalok érző, partneri attitűdöt várnak el tanáraiktól, akik emberként és felnőtt társként vesznek részt a kapcsolatban, nem csupán hivatalos szerep hordozóiként. Hoffmann értelmezése szerint a pedagógiai helyzetek kezelésében a nyílt kommunikáció, az „énközlés” módszere és az önazonosság vállalása vált meghatározóvá. Ez a szemléletváltás szintén a tanulói autonómiát támogatja, hiszen a hiteles, nyitott pedagógus modellként szolgálhat a diákok számára az önkifejezés, az önreflexió és a felelősségvállalás terén.

Körtvélyesi (2023) a partneri tanár-diák kapcsolatot több elméleti keretben vizsgálja, bemutatva, hogy annak nincs egységes definíciója. Egyes szerzők – például Fullan (2013) – szerint a digitális kor új pedagógiájában a tanárok és a diákok tanulási partnerekként jelennek meg, akik együttműködnek a tudásalkotás folyamatában. Más megközelítések, mint Picón-Jacome (2012), a tanulói önirányítás és önértékelés fejlesztését hangsúlyozzák a partnerség részeként, míg Jensen és Bennett (2016) a tanulók tanítási-tanulási folyamatba való konzulensi bevonását emelik ki. Körtvélyesi értelmezésében a pedagógiai gondolkodás evolúciója a tanárközpontú pedagógiától a tanulóközpontú, majd a kapcsolatközpontú pedagógiáig ível. Az utóbbi lényege, hogy a tanár és a diák közötti viszonyban nem szerepek, hanem személyek lépnek kapcsolatba egymással. Az együttműködés, a párbeszéd, a kölcsönös reflexió és a közös döntéshozatal mind hozzájárulnak ahhoz, hogy a tanulás közös alkotófolyamatként jelenjen meg, amely mindkét fél fejlődését támogatja.

A szakirodalom egyértelműen rámutat arra, hogy a tanulói autonómia fejlesztése szoros kapcsolatban áll a tanár szerepének átalakulásával. Loránd (2008) a demokratikus iskolai működés, Hoffmann (2009) a hiteles, teljes személyiségként jelen lévő tanár, míg Körtvélyesi (2023) a kapcsolatközpontú pedagógia felől közelíti meg a kérdést. Közös pont bennük, hogy a tanár és a diák közötti kapcsolat partneri alapokra helyezése elengedhetetlen a tanulói önállóság kibontakoztatásához. A tanulói autonómia nem csupán az egyéni tanulási stratégiák és felelősségvállalás gyakorlásában jelenik meg, hanem abban a demokratikus, nyílt és

kölcsönös bizalmon alapuló közegben, amelyet a partneri tanár-diák kapcsolat képes megteremteni.

2.6 AZ ELMÉLETI KERETEK KIALAKÍTÁSA: AZ AUTONÓM TANULÁSHOZ SZÜKSÉGES KOMPETENCIÁK RENDSZEREZÉSE

A vonatkozó szakirodalmakat tanulmányozva, a kutatás korai, előkészítő szakaszában egy elméleti vizsgálatot végeztem. Ennek során az autonóm tanulás négy fő területéhez kapcsolódó tanári és tanulói kompetenciákat igyekeztem azonosítani, hogy megfelelő alapot biztosítsak az empirikus kutatáshoz.

Miként az eddig idézett szakértői gondolatok is mutatják, az autonóm tanulás főbb területeit illetően többféle felosztás található a szakirodalomban, amelyek a téma korai kutatása óta folyamatos mozgásban, fejlődésben vannak. Ugyanakkor ezeket összevetve a legfontosabb területeket négy pontban szintetizáltam, amelyek a kogníció, a motiváció, a viselkedés és a környezet (Huszthy, 2021).

1. táblázat - Az autonóm tanuláshoz szükséges tanári és tanulói kompetenciák főbb területei (Huszthy 2021)

Szerep, viselkedés	Szerepváltózas	Felelősségvállalás
Kontextus, környezet	Digitális kompetencia Környezet újraértékelése	Digitális kompetencia Személyes tanulási környezet
Kogníció	„A proaktív tanár”	„Az autonóm tanuló”
Motiváció, érzelem	Bizalom, elfogadás	Érzelmi tudatosság Az önismeretre kész én

Szerep, viselkedés

Az autonóm tanulás megvalósulásához elsősorban szükséges, hogy a tanulás-tanítási folyamat résztvevői átgondolják saját szerepüket, szerepkörüket, valamint az ahhoz kapcsolódó kompetenciákat. E nélkül a nézőpontváltás nélkül az önszabályozott tanulás nehezen valósulhat meg.

A viselkedés területén a diák legfőbb feladata a tanulásért való felelősségvállalás. Ez a hozzáállás érettebb szemléletet kíván meg a tanulótól, aki így képessé válik felnőni a feladathoz és autonóm tanulónak válni. Ahhoz, hogy ez megtörténhessen, ki kell lépnie a hagyományos, „alárendelt” diák szerepből, vagyis irányítottból, irányítónak, tudatos tervezővé kell válnia (Benson, 2001).

Az autonóm tanulást támogató pedagógusi viselkedés leginkább a szerepváltással írható le. A pedagógus új szerepbe kerül, egy facilitátor, tutor, válik belőle, aki hajlandó a

korábban kizárólag saját körébe tartozó feladatok közül többet is átengedni a diáknak (Nahalka 2002). Az önszabályozott tanulás területén a pedagógus feladataként markánsan megjelenik a tudatos szerepátalakításra, illetve az új szerep integrálására való törekvés. Emellett a tanár maga is, mint élethosszig tanuló diák, saját szerepváltozásával járó új kompetenciák elsajátításával, mintegy mintául is szolgál tanulói számára, mint önfejlesztő, élethosszig tanuló egyén (Huszthy, 2021).

Kontextus, környezet

Az önszabályozott tanuláshoz jellemző környezete a digitális tanulási környezet, amelyben a tanulónak óriási információs tömegben kell eligazodnia. Elengedhetetlen tehát, hogy az autonóm tanuló magas szintű digitális- és információs kompetenciával rendelkezzen. Az információs kompetencia egyrészt egy eszközhasználathoz kötődő képesség, másrészt az információ fellelésének és felhasználásának képessége, amelynek további lényeges eleme a kritikus gondolkodás (Huszthy, 2021). Ezen kívül az autonóm tanulás megvalósulásának egyik fontos ismertetőjegye a személyreszabottság, fontos, hogy a diák kialakíthassa személyes tanulási terét, vagyis olyan környezetet teremtsen maga körül, amely illeszkedik egyéni igényeihez, erre pedig kiváló lehetősége nyílik az elektronikus tanulási környezetben (Racsó, 2017).

A pedagógus számára mindenekelőtt fontos a megváltozott kontextus észlelése és elfogadása, esszenciális a tanulási-oktatói környezet időről-időre történő újraértékelése. Ha a tanulói autonómia fejlesztését szem előtt tartja, törekednie kell a hatékony tanulási környezetek megteremtésére mind kontakt, mind online órák esetében. Online órák esetében ezt leginkább saját digitális kompetenciájának fejlesztésével, módszertani továbbképzésével teheti meg. Mivel az aktív tanárok java része digitális bevándorlónak tekinthető, az elektronikus tanulási környezet megismerése, felfedezése és az ebben való jártasság elsajátítása nagy kihívást jelenthet a számukra (Huszthy, 2021).

Kogníció

A kognitív folyamatok szintjén az autonóm tanuló tehát aktívan részt vesz a tanulási folyamatban, a tudás elsajátításának folyamatában különböző kognitív, metakognitív és önszabályozó stratégiákat képes hatékonyan alkalmazni tanulási céljainak elérése érdekében. Fontos az ún. kognitív monitorozás, amellyel a tanuló képes reflektálni saját tanulási cselekvéseire (metakognitív bírálat), és képes értékelni az alkalmazott stratégiákat (metakognitív tudatosság) (Pintirich, 2000). Az ideális autonóm tanulót tehát magas szintű

önismeret és céltudatosság jellemzi, képes a megfelelő metastratégiák megválasztására és a tanulási folyamat szinte teljes körű menedzselésére.

A pedagógus feladatára a tudatosítás terén a proaktív jelző illene leginkább. Vagyis proaktív módon segítheti diákját különböző metastratégiák megismertetésével, önismereti gyakorlatokkal, a digitális kompetencia fejlesztésével, fejlesztő értékeléssel és számos egyéb lehetőséggel tanári kelléktárból. A lényeg, hogy a tanár megértse, tudatosítsa, a diák autonómiájának növelésével nem tűnnek el korábbi feladatai, csak megváltoznak, egy másik szemszögből tekint innentől a tanítás-tanulás folyamatára (Huszthy, 2021).

Motiváció, érzelem

Az autonómia megvalósításához a tudatosság magas szintjén túl az érzelemszabályozás magas szintjét is el kell érni az oktatás szereplőinek.

A tanuló részéről az érzelmi szabályozás az egyik legnagyobb kihívás, hiszen életkortól, önismerettől, élettapasztalattól is függ, mennyire képesek monitorozni és kontrollálni saját affektív apparátusukat. Az érzelmek és motiváció szabályozása magában foglalja a célirányultság, az önhatékonyság és az érdeklődés szabályozását is (D. Molnár, 2013). Az autonóm tanulás minden területén döntő szerepe van az önismeretnek, de ez talán az érzelmi szabályozásnál a legkirívóbb (Huszthy, 2021).

Érzelmi szabályozás tekintetében a pedagógus jóval kedvezőbb pozícióból indul, ugyanakkor a tanárnak is nagy kihívást jelent az új szereppel járó nehézségek, kihívások, szituációk elfogadása, integrálása. A tanár fő kompetenciáit az affektív területen a bizalom és elfogadás szavakkal lehet leginkább leírni. A pedagógus viseltessen bizalommal tanulói képességei iránt, merjen több önállóságot hagyni nekik, valamint hajlandó legyen elfogadni az autonóm tanulással járó következményeket kontextusbeli és szerepbeli változásokat, képes legyen elfogadni a diákok autonómiáját (Huszthy, 2021).

2.7 AZ IDEGENNYELV-OKTATÁS HELYZETE ÉS IRÁNYELVEI A HAZAI KÖZOKTATÁSBAN

Noha a jelen kutatás elsősorban a felsőoktatás résztvevőire koncentrál, érdemes megemlíteni a köznevelés elvi, valamint tartalmi alapjait és kereteit szabályozó dokumentumot, a Nemzeti Alaptantervet és annak irányelveit, amelyben szintén hangsúlyosan megjelennek a fent taglalt modern oktatást meghatározó kompetenciaterületek, mint a tanulói autonómia, az önszabályozás vagy a digitális kompetenciák fejlesztése. A NAT iránymutatásai alapján tehát ezeknek a kompetenciáknak a kialakítása, előkészítése már a középiskolai tanulmányok során elkezdődik. A kutatás gerincét adó tartalomelemzésből kiderül, mennyiben érzékelhető ez a felsőoktatásba belépő diákokon.

Az általam kiemelt kompetenciaterületeket vizsgálva jelentős változás figyelhető meg a 2012-es és a 2020-as NAT iránymutatásai között. Míg a 2012-es kormányrendeletben az autonómia kérdését kizárólag a nyelvoktatás és az IKT eszközök használatával kapcsolatban említik (az IKT az autonóm nyelvtanítás és nyelvtanulás kiváló eszköze (NAT 2012: 54)), addig a 2020-as verzióban a tanulói autonómia már átfogó célként és fejlesztési területként jelenik meg, amelynek lényege, hogy a diákok autonóm, felelősségteljes állampolgárokká váljanak.

Az Európai Unió ajánlása alapján a 2020-as NAT 7 kulcskompetenciát is lefektet, amelyek fejlesztése tanulási területeken átívelő feladat, egyetlen tanulási területhez sem köthetők kizárólagosan, ezek általánosan fejlesztendő területek az oktatás folyamatában. A 7 kulcskompetencia között szerepel többek között a kommunikációs kompetenciák (anyanyelvi és idegen nyelvi) (2.) és a digitális kompetenciák (3.) Lényeges pont, hogy a tanuló az infokommunikációs eszközök használata és a digitális kompetenciák fejlesztése révén tudatos eszközhasználóvá váljon. Vagyis képes legyen digitális szövegek, képek, adatok keresésére és értelmezésére, valamint ezek kritikus és etikus felhasználására.

A 2012-es szabályozás átfogó módon kezeli az önszabályozás, az önértékelés területeit, nem kizárólag az idegen nyelvekre vagy egyetlen tantárgyra fókuszálva. Az önszabályozó mechanizmusokat szélesebb kontextusban, a személyes fejlődés és az érzelmi intelligencia szempontjából vizsgálja. A 2020-as irányadásban immár konkrét területekre vonatkozóan van szó az önszabályozó tanulás jelentőségéről, így az élő idegen nyelvek oktatása kapcsán is. Emellett az újabb dokumentum kiemeli a tanár szerepét az önálló nyelvtanulásra való tudatos felkészítésben.

A nyelvtanulási stratégiák elsajátítása mellett kiemelt célként jelöli meg a diák aktív, önálló, önszabályozó nyelvtanulóvá válását. Az idegen nyelv elsajátításának sikerében ugyanis fontos

szerepet játszik az önálló nyelvtanulásra való tudatos felkészítés is, amely során a tanár tevékenységében a segítő-támogató szerepkörre kerül a hangsúly. Azaz itt is megjelenik a tanár, mint facilitátor képe. *„A nyelvtanulás a középiskolában is kiemelkedő szerepet játszik olyan fontos fejlesztési területeken, mint a körülöttünk lévő világ megismerése és megértése, az élethosszig tartó, önszabályozó tanulási folyamatok, stratégiák és attitűdök megalapozása, a kreatív és logikus gondolkodás fejlesztése, a társadalmi felelősségvállalás kialakítása, az együttműködési képességek, a nemzeti és interkulturális tudatosság, valamint a digitális kompetenciák és önkifejezés erősítése.”* (NAT 2020, p. 28)

A digitális kompetenciák fejlesztése ugyan a korábbi dokumentumban is fontos helyen szerepel, a 2020-as kormányrendeletben, az IKT eszközök tudatos, etikus és magabiztos használatán túl, már elismerik és nyomatékosítják az informális tanulás jelentőségét is a tanulók fejlődésében. A dokumentum iránymutatása szerint az idegen nyelvek oktatásakor fontos szem előtt tartani, hogy a diákok nem csupán az órákon, hanem az iskolán kívüli, mindennapi tevékenységeik során is elsajátítanak nyelvi elemeket, akár önállóan, akár társaikkal együttműködve. Az önállóan fenntartható, hosszú távú nyelvi fejlődés érdekében elengedhetetlen, hogy a nyelvtanítás a tanórán kívüli tapasztalatokra is építsen, így a nyelvtanulási célok élővé és kézzelfoghatóvá válhatnak a tanulók számára (NAT, 2020).

A NAT-ban megjelölt célkitűzések mellett érdemes tekintetbe venni a nyelvoktatás mindennapi gyakorlati tapasztalatait a közoktatásban. 2018-ban Öveges és Csizér átfogó vizsgálatot készítettek a hazai köznevelésben zajló idegennyelv-oktatás kereteiről és hatékonyságáról (Öveges és Csizér, 2018). A kutatás részletes képet nyújtott arról, hogy a magyar közoktatásban a nyelvtanítás milyen intézményi és módszertani környezetben zajlik, valamint milyen tényezők befolyásolják annak eredményességét. Bár a jelen dolgozatban bemutatott kutatás a felsőoktatás nyelvoktatási kihívásait vizsgálja, elengedhetetlen kitérni a köznevelés nyelvoktatásának helyzetére, hiszen az egyetemekre belépő hallgatók nyelvtanulási tapasztalataikat, stratégiáikat és attitűdjeiket döntően innen hozzák magukkal. Ezek a tényezők alapvetően meghatározzák, milyen előzetes tudással és tanulási szemlélettel kezdik meg felsőoktatási nyelvi tanulmányaikat.

A reprezentatív kutatás, amely átfogóan vizsgálta a hazai közoktatás idegennyelv-oktatásának helyzetét – és ennek során intézményvezetőktől, tanulóktól, nyelvtanároktól és szaktanácsadóktól is gyűjtött adatokat – arra mutatott rá, hogy az egyik legsúlyosabb probléma a tanulók alacsony motivációs szintje. Ez a nehézség az általános iskolától kezdve egészen a gimnáziumokig és szakgimnáziumokig minden szinten meghatározó tényezőként van jelen. A felmérésben az intézményvezetők, valamint a szakgimnáziumi és gimnáziumi oktatók szerint

az első öt legproblémásabb terület közé tartoznak még olyan jelentős strukturális nehézségek, mint a magas csoportlétszámok, a differenciálás hiánya, a nyelvi szaktanár-ellátottság problémái, valamint az informatikai eszközök és technikai háttér hiányosságai, ezek egyaránt akadályozzák a hatékony nyelvtanulást.

A pedagógiai gyakorlatban továbbra is domináns a frontális oktatás, a tankönyvi feladatokra szűkülő tanórai munka, amely kevés lehetőséget biztosít a tanulói autonómia fejlesztésére. Ez a helyzet nemcsak a Nemzeti alaptanterv irányelveivel áll ellentétben, hanem hosszú távon gátolja az élethosszig tartó nyelvtanulás attitűdjének kialakulását is.

A jelentés több irányból fogalmaz meg javaslatokat a helyzet javítására. Intézményi szinten kiemelt jelentőséget kap a csoportbontás lehetőségének megteremtése, a tanulói motiváció tudatos erősítése, valamint a megfelelő IKT-eszközök és technikai háttér biztosítása. A tanárok számára hangsúlyozzák a módszertani kultúra fejlesztésének szükségességét, különösen a differenciált oktatás, a kommunikációközpontú megközelítések és a tanulói aktivitást előtérbe helyező munkaformák alkalmazásában. A tanárképzésben pedig nagyobb teret kell kapnia az IKT integrációjának, az intenzív beszédfejlesztésnek és a korszerű szakmódszertani ismereteknek. A kutatók szerint e változtatások révén nemcsak a közoktatás nyelvoktatásának eredményessége növekedhetne, hanem a felsőoktatásba érkező hallgatók is sokkal felkészültebb, motiváltabb és autonómabb nyelvtanulóként vehetnének részt az egyetemi nyelvi kurzusokon.

A magyar nyelvoktatás átfogó helyzetének megértéséhez fontosak az Einhorn (2024) által felvetett gondolatok is. A kommunikatív szemléletű nyelvoktatás hazai elterjedésében nagy szerepe volt a Közös Európai Referenciakeretnek (KER) (Council of Europe 2001), amely több évtizedes nemzetközi munka eredményeként jött létre. A dokumentum feladata az volt, hogy kijelölje a modern nyelvoktatás alapelveit, és ezzel megalapozza az aktivitásra és cselekvésre épülő oktatási szemléletet. A KER-ben megfogalmazott alapelvek aztán a nyelvi tankönyvekben is megjelentek, ez pedig kiváló támpontot nyújtott a magyar nyelvtanároknak a korszerű nyelvtanítás megvalósításához. A gyakorlatban azonban a módszertani szemléletváltás mégis elmaradt, és inkább a KER szintleírásai kaptak hangsúlyt, mivel az elméleti keretrendszer sok tanár számára nehezen hozzáférhető volt.

A hazai nyelvoktatási gyakorlatot tanulmányozva Einhorn (2024) megállapítja, a nyelvoktatás eredményessége számos akadályba ütközik, amelyek elsősorban a pedagógiai kultúrához köthetők. A nyelvtanulás készségfejlesztő természetével szemben Magyarországon még mindig a tanárközpontú, tudásátadáson alapuló módszerek dominálnak, amelyek kevésbé alkalmasak a sikeres nyelvi kompetencia kialakítására. A rendszer általános nehézségei mellett

a motiváció hiánya, a hibázástól való félelem és a túlzott perfekcionizmus, valamint az autonóm tanulás támogatásának hiánya mind hozzájárulnak a gyenge eredményekhez. A heterogén tanulócsoportok kezelésének hiánya és a moduláris tanulási utak figyelmen kívül hagyása szintén rontja a hatékonyságot. A tapasztalatok alapján a feltételek javítása (óraszám, programok, szabályozás) önmagában nem elegendő: valódi előrelépés csak módszertani megújulással és a pedagógusok folyamatos szakmai továbbképzésével érhető el.

2.8 A NYELVTANULÓI AUTONÓMIA

A tanulói autonómia tantárgyfüggetlen leírásaitól továbblépve a nyelvoktatás területére, érdemes Spiczéné (2016) megállapításait tanulmányozni, aki a szaknyelvoktatás területén vizsgálta a tanulói autonómia kérdését, és felhívta a figyelmet az önállóság és irányítottság mértékének folyamatos változására a területen.

A nyelvtanítás módszereinek és eljárásainak fejlődését vizsgálva megállapítható, hogy napjainkban a tanulóközpontú megközelítések dominálnak. Ebben a tendenciában világosan kirajzolódik, hogy a nyelvtanulót a hatékony tanulásra kell megtanítani. Emellett egyre nagyobb hangsúlyt kap a tanulók közötti egyéni különbségek felismerése (például tanulási stílusok, személyiségjegyek) és az ezekhez igazodó, személyre szabott oktatás (individualizáció). Ez a megközelítés alapozza meg azt a nézetet, miszerint az autonóm tanulás egyéni döntéseken alapuló, önállóan, saját tempóban végzett tanulási folyamatként értelmezhető. A tanuló igényeit és jellemzőit figyelembe vevő pedagógiai megközelítések egyik lényeges elemeként tekinthetünk a nyelvtanulói autonómiára. A nyelvtanulási folyamatban az irányítás és az önállóság mértéke egy dinamikusan változó kontinuumként fogható fel, az irányítottság mértéke akár egyetlen tanórán belül, akár a teljes tanulási folyamat során folyamatosan változhat (Spiczéné, 2016).

Spiczéné (2016) a nyelvtanulói autonómia főbb kutatási irányzatainak áttekintése után – amelyek jelen kutatás esetében is megfelelő keretet nyújthatnak az eredmények értelmezéséhez – a következő megállapításokra jut:

„A nyelvtanulói autonómia

- egy komplex jelenség, amely nehezen mérhető, inkább megnyilvánulásai és összetevői vizsgálhatóak egyéni és társas kontextusban*
- magába foglal, bizonyos mértékű hajlandóságot a diák részéről a tanulásért való felelősségvállalásra*

- *az autonómiára való igény velünk születik, de az érvényesítésének képessége nem. Ez utóbbi a nyelvtanulás során kialakítható és fejleszthető.*
- *az autonómiának fokozatai vannak, amelyek nem állandóak, változnak*
- *érvényre juttatásához nem elegendő, hogy a tanulót olyan helyzetbe hozzuk, amiben önállónak kell lennie*
- *fejlesztése a tanulási folyamat tudatosítását igényli pl. reflexiót és döntéshozást*
- *elősegítése a tanár részéről az autonómia fejlesztésére irányuló tudatos döntést és tervezést igényel.*” (Spiczéné, 2016, p. 44-45)

Asztalos és Szénich kutatásukban az autonóm nyelvtanuláshoz szükséges ismereteket és attitűdöket vizsgálták előbb egyetemi hallgatók körében. Eredményeik azt mutatták, hogy a válaszadók egy része még nehézségekkel küzd a motiváció fenntartása, az érzelmek kezelése, a tanulási folyamat megtervezése, valamint az alapvető nyelvtanulási stratégiák alkalmazása terén. Emellett problémát jelentett számukra a tanulás monitorozása és az önértékelés is, ami arra utal, hogy a nyelvtanulói autonómia fejlesztése továbbra is kiemelt feladat. A kutatás folytatásában interjúk során a nyelvoktatók véleményét is vizsgálták: az oktatók egyetértettek abban, hogy az autonómia fejlesztése kulcsfontosságú, ugyanakkor rámutattak a módszertani eszköztár bővítésének szükségességére és a tanárok szakmai támogatásának fontosságára (Asztalos és Szénich, 2022).

Végül hangsúlyozzák az autonóm nyelvtanulás kérdésének aktualitását: szerintük az autonómiát előtérbe helyező, tanulóközpontú megközelítés hatékonyabb eredményeket hoz, mint a hagyományos, tanár- és tankönyvközpontú oktatás. Az ilyen szemlélet nem csupán a nyelvtanulás sikerességét növeli, hanem hosszú távon megalapozza az élethosszig tartó tanulást is. Emellett elősegíti a tanulók önbizalmának erősödését, amely a magabiztos és eredményes idegen nyelvi kommunikáció alapfeltétele (Asztalos és Szénich, 2022).

2.9 PEDAGÓGIAI SZEMLÉLETVÁLTÁSOK AZ OKTATÁSBAN ÉS AZ ÉLETHOSSZIG TARTÓ TANULÁS

Nagy József (2007) úgy véli, hogy az oktatás történetében három alapvető paradigmaváltás különíthető el, amelyek az emberi tanulás és szocializáció eltérő szakaszaiban jelentek meg. Az első paradigmaváltás a „természetes szocializáció” közegeiből az „ismeret iskolájába” való átmenet volt. Ez az ismeretek szóbeli és később írásbeli elsajátításának kialakulásával vált lehetővé, amely strukturált módon segítette a világról alkotott tudás átadását. Az ismeretközpontú tanulás célja a tudás rendszerezett és szándékos megszerzése volt, amely az élet iskoláját kiegészítette, majd a kötelező iskolázással annak domináns formájává vált.

A második paradigmaváltás a 19. század végén kezdődött a reformpedagógiai mozgalmak révén, amely az „ismeret iskoláját” az „aktivitás iskolájává” alakította. A hangsúly a tanulók cselekvő részvételére és tevékenységeire helyeződött, amelyek célzottabb tanulási tapasztalatokat eredményeztek. Ez a cselekvésalapú megközelítés először az alternatív pedagógiai irányzatokban bontakozott ki (Nagy, 2007), de mára lényegében minden modern pedagógiai módszertan – így a tantárgypedagógiák és a nyelvpedagógia is – erre a tanulóközpontú szemléletre épül.

A harmadik, jelenleg alakulóban lévő paradigmaváltás a „kompetencia-alapú iskola”, amely a kompetenciák fejlesztésére, a problémamegoldó, együttműködő és kreatív készségek dominanciájára helyezi a hangsúlyt, hogy az oktatás megfeleljen a 21. század komplex kihívásainak. Ez az új pedagógiai kultúra az ismeretek alkalmazhatóságára és a tanulók képességeinek holisztikus fejlesztésére törekszik (Nagy, 2007).

A kompetenciaalapú pedagógiai kultúrának szerves részét képezi a lifelong learning (LLL), avagy az élethosszig tartó tanulás, illetve az immár megkerülhetetlen digitális paradigmaváltás is.

Az élethosszig tartó tanulás koncepciója alapvetően alakította át az oktatás világát (Halász, 2013). Az új pedagógiai paradigma, ami egy újabb szemléletváltás, a formális keretek között zajló tanítás helyett a tanulás bármilyen szintéren – formális, nem formális és informális – történő megvalósulását helyezi előtérbe. Ez a szemlélet ma már nem pusztán humanisztikus ideál, hanem társadalmi-gazdasági szükségszerűség, amely Európa versenyképességének fenntartásához elengedhetetlen. Ennek megfelelően az élethosszig tartó tanulás társadalmi és biopszichoszociális aspektusainak vizsgálata kiemelt jelentőségűvé vált a pedagógiában (Halász, 2013).

A Gazdasági Együttműködési és Fejlesztési Szervezet (OECD) már 1996-ban zászlajára tűzte az élethosszig tartó tanulás elképzelését, hiszen már akkor erőteljesen érzékelhetővé vált, hogy a foglalkoztatási problémákra az oktatás és tanulás világában kell megoldást keresni. Az OECD tehát 1996 óta kiemelt szakpolitikai prioritásként foglalkozik a területtel. Az élethosszig tartó tanulás, avagy a lifelong learning (LLL) definícióját a következőképpen fogalmazták meg: *„Az egész életen át tartó tanulás az egyéni és társadalmi fejlődés valamennyi formáját átöleli, függetlenül attól, hogy az milyen környezetben – formális módon iskolákban vagy szakképzési, felsőoktatási és felnőttoktatási intézményekben, vagy nem formális módon a családi otthonban, a munkában vagy más közösségekben folyik. Ez a megközelítés a rendszer minden elemére kiterjed: figyelme életkortól függetlenül egyformán összpontosít a standard tudásra és minden olyan készségre, amelyre minden embernek szüksége van. Arra helyezi a hangsúlyt, hogy minden gyermeket már az élete kezdetén fel kell készíteni és érdekeltté tenni a tanulásban, és arra irányítja az erőfeszítéseket, hogy minden olyan felnőtt, függetlenül attól, hogy van-e vagy nincs munkája, akinek átképzésre vagy a készségei megújítására van szüksége, erre lehetőséget kapjon.”* (OECD, 1996, p. 2-3)

2.10 AZ INFORMÁCIÓS TÁRSADALOM ÚJ TANULÁSI KÖRNYEZETE

A tanulói autonómia fejlesztésének helyzetét feltérképezve, ahogy a fenti tanulmányok is hangsúlyozzák, a tanár aktív támogató szerepének jelentőségén túl meghatározó tényező az a közeg, környezet, amelyben az oktatás zajlik. Ezt a környezetet pedig immár elválaszthatatlanul áthatja a digitális világ.

Az oktatás környezetét alapvetően számos tényező befolyásolja, az intézményi és törvényi keretektől kezdve, a folyamat résztvevőin át egészen a tananyag vagy a motiváció kérdéséig. A holisztikus felfogás szerint a tanulási környezet mindazon tényezők összessége, amelyek a tanulást és a fejlődést támogatják (Racsko, 2017). Az elektronikus tanulási környezetben újabb alakító tényező lép a fenti képletbe, Komenczi (2009, p. 114) megfogalmazásában az elektronikus tanulási környezet „olyan tanulási környezeteket jelent, ahol a tanítás és tanulás feltételrendszerének kialakításánál meghatározó szerepe van az elektronikus információ- és kommunikációtechnikai eszközöknek”.

Az Ollé János által bemutatott tradicionális és progresszív tanulási környezetek jellemzői segíthetnek abban, hogy jobban átlássuk és megértsük a környezeti változások hatásait (Ollé et al., 2013).

1.1 táblázat - A tanulási környezetek változása (Ollé et al., 2013)

Tanulási környezet típusa	Jellemzők
Tradicionális tanulási környezet	- Tények, szabályok és kész megoldások megtanulása.
	- A tudás forrásai: tananyag, tanár, iskola.
	- Tanári instrukciók által vezérelt tanulás.
	- Osztálytermi, zárt tanulási környezet.
	- Egycsatornás, főleg frontális oktatás.
Progresszív tanulási környezet	- Készségek, kompetenciák, jártasságok, attitűdök elsajátítása.
	- Tudás forrásai: különböző, változatos források, pl. könyvtár, virtuális terek, online közösségi platformok.
	- Önálló, önszabályozó tanulási forma.
	- Nyitott, többszatornás tanulási környezet.
	- Multimédiás és hipermédiás elemeket alkalmaz.
	- Virtuális, nem formális, akár heterogén csoportokban végzett tanulás.

Ez a táblázat bemutatja, hogyan mozdul el a tanulás a tradicionális, tanárközpontú megközelítéstől a tanulóközpontú, nyitott és modern technológiák által támogatott tanulási formák felé. Érdeemes kiemelni, hogy a két megközelítés nem egymást kizáró alternatíva, hanem a tanulási célok és körülmények függvényében kiegészíthetik egymást, miközben jelentős hatást gyakorolnak a tanulási környezet alakulására (Ollé et al., 2013).

Ollé (2013) egy másik, oktatási környezetekre vonatkozó felosztásában tovább árnyalja ezt a képet. Ebben ötféle oktatási környezetet különböztet meg: kontakt, hibrid, virtuális, online és hálózattal támogatott. Kontakt oktatási környezetnek tulajdonképp a jelenléti oktatást nevezi, amikor a tanár és tanuló térben és időben egy helyen tartózkodnak, és ebben a zárt környezetben akár használhatnak IKT eszközöket is. Hálózattal támogatott kontakt tevékenység során az internet és intranet használata is jelentőssé válik, valamint az információ befogadáson túl az információ létrehozás is megjelenik. Az online oktatási környezet Ollé felosztásában még mindig a jelenléti oktatást jelzi, itt azonban már csatlakoznak a hálózatra és

megjelenik az internet, mint kommunikációs csatorna (13. ábra). A virtuális oktatási környezet térfüggetlen, ehhez bárhol tudnak csatlakozni, de még a szinkron kommunikáció jellemzi, emellett a multimédia eszközök széles skáláját használja. Végül a virtuális és kontakt oktatás egyfajta kombinációja a hibrid oktatás (pl. blended-learning) (Ollé, 2013).

1. ábra - Az oktatási környezetek felosztása (Ollé 2013)



További kiváló támpont a téma feltérképezéséhez Szűts Zoltán (2020) doktori disszertációja, amelyben a szakember a digitális pedagógia elméleti keretéről értekezik. Ahogy írja, a hálózati vagy információs társadalom fogalmát Manuel Castells vezette be, amely az online információs hálózatokon alapuló társadalmi folyamatokra épül. Ez új hierarchiát és erőviszonyokat teremtett, ahol a technológia, az információfeldolgozás és az online kommunikáció dominálnak. Az internet elterjedése nemcsak a személyes kapcsolatok átalakulását, hanem az online közösségek és hálózatok megjelenését is eredményezte, amelyek kulturális, gazdasági és társadalmi hatásokat gyakoroltak. Az infokommunikációs technológiák decentralizációt és globális kapcsolódást biztosítottak, megváltoztatva a munkavégzés, tanulás és társadalmi interakciók dinamikáját. A közösségi média és a web 2.0 kialakulása tovább erősítette az online tér fontosságát, amely a figyelemért folytatott verseny és az autonóm csoportok szerveződésének színtere lett (Szűts, 2020).

Szűts (2020) értekezésében azzal kapcsolatban is rövid áttekintést nyújt, hogyan vált egyre szorosabbá a kommunikáció és média, valamint a pedagógia kapcsolata. Négy egymást követő szakaszból beszél. Az első 1960–1990 között az internet kialakulásának kora volt, amelyet még kezdetleges hálózatok jellemeztek, kevés felhasználóval, alacsony interaktivitással és hagyományos tanulási folyamatokkal. A digitális fejlődés második szakasza

1990–2004 közötti időszakra tehető, amely a világháló (World Wide Web – WWW) megjelenésével kezdődött. Ezt az időszakot már a technológiához való hozzáférés és tudatosság egyenlőtlenségei jellemezték; a kor csatornái a nemformális tanulást támogatták, miközben a hagyományos média és kanonizált tananyagok is bekerültek az online térbe. A harmadik szakasz a 2004–2015 időszakra tehető. A közösségi média és a web 2.0 korszakát már egy megváltozott felhasználói attitűd jellemezte, ahol a felhasználók is aktívan hozzájárultak a tartalom létrehozásához, a pedagógiai kapcsolatok pedig horizontálisabbá váltak. Végül a negyedik szakasz a 2015 óta napjainkig és napjainkban is zajló ún. Big Data, avagy a mesterséges intelligencia és a gépi tanulás korszaka, amely az ember-gép interakcióra és az oktatás hatékonyságának javítására fókuszál nagy sebességű adatfeldolgozással (Szűts, 2020).

Komenczi Bertalan (2008) az elektronikus tanulási környezetekben a tanár szerepét és az online oktatás viszonyát vizsgálja. Előbb olyan szakmai aggodalmakat idéz, amelyek szerint az egyetemek virtualizálása, a távoktatási jellegű online programok bevezetése mögött a felsőoktatás elüzletiesítése rejlik, az oktatás lassanként egy eladható terméké válik, amelyben elveszíti jelentőségét a tanár. Ez az álláspont tulajdonképpen az ember és a technika szembenállásának problémakörét fogalmazza meg. Később viszont, más megközelítések alapján arra jut, az értékes tudás nem egyszerűen átvételre és átadásra kész termék, hanem aktív mentális tevékenység eredménye, amelyet gyakran a személyközi kommunikáció támogat. Semmilyen tankönyv, multimédiás eszköz vagy weblap nem pótolhatja a személyes vagy virtuális társas környezetben zajló dialógust, amely alapvető a tudáskonstrukcióhoz.

Komenczi (2008) szerint a magas színvonalú tanítás interperszonális jellegű, és nem algoritmizálható. Az elektronikus infokommunikációs technológiák azonban hatékonyan támogatják ezt a folyamatot: a tanár befogadja és értelmezi a szimbólumok áramlását, rendszerezi azokat, és alkalmazza az oktatás különböző formáiban. Vagyis ember és technika kérdésében a középút lehet a célravezető, tehát egyes tanári tevékenységek algoritmizálhatók, mások viszont nem. Hatékony lehet tehát az online és a hagyományos oktatás ötvözése, ahol a tanári közreműködés bizonyos esetekben részben helyettesíthető vagy kiegészíthető technológiai eszközökkel.

Racsko Réka (2017) a digitális transzformáció fogalmáról értekezik, *Digitális átállás az oktatásban* c. könyvében. Az elmúlt években számos területen megjelent a digitális transzformáció fogalma, amely kifejezés a digitális technológiák, különösen a 3. platform (vagyis a papírnélküliség, a felhőalapú számítástechnika területe) integrációjára utal. Racsko a fogalmat oktatási értelemben a következőképpen határozza meg: „A digitális átálláson tehát azt a folyamatot értjük, amely során az IKT-műveltség kiteljesedése valósul meg a humán

teljesítménytámogató technológia eszközrendszerének alkalmazásával, az információs társadalom technológiáinak (IKT-eszközök) elterjesztése és integrálása révén. Ennek során kiemelt szerepet kapnak az eszközök és azok virtuális környezetei (applikációk, internet), illetve azok a készségek és kompetenciák, amelyek által ezek az elemek magabiztos, kritikus és problémacentrikus alkalmazása valósul meg a tanulás-tanítás céljából, a tartalomhoz való kötöttség nélkül, a megfelelő oktatási célokhoz kapcsolódó új tanulási környezetek kialakításával.” (Racsko, 2017, p. 38)

A digitális átállás tehát nem csupán technológiai váltás, hanem új készségek (pl. digitális kompetencia, szociális és érzelmi tanulási készségek) elsajátítását és a pedagógiai gyakorlat megújítását is feltételezi.

Az elektronikus tanulási környezetben új, egyben nélkülözhetetlen kompetenciaterületek jelennek meg (Racsko, 2017). Ilyen alapvető készség például az információs műveltség (information literacy) amely az információk célzott, etikus és rutinszerű felhasználására, valamint az információs eszközök használatával történő tudásmegújításra épít. Emellett feltűnik az IKT-műveltség (információs és kommunikációs technológiai műveltség), amely az eszközhasználattól elmozdult a tartalomkezelés, a kritikus gondolkodás, a problémamegoldás és a kommunikáció irányába. Az IKT-kompetenciák négy dimenziója a technológiai ismeretek, a kognitív készségek, a szociális aspektusok és az etikus információhasználat. Az elektronikus tanulási környezetek és a digitális átállás tovább bővítették az információs műveltség jelentőségét, különösen a közép- és felsőfokú oktatásban (Racsko, 2017).

Noesgaard és Orngreen (2015) az elektronikus tanulási környezeteket vizsgálva három olyan tényezőt állapítottak meg, amelyek kulcsfontosságúak lehetnek a tanulás sikerében – ezeknél a tényezőknél a tanulói autonómia és önszabályozás alapjellemezői ismerhetők fel. Első a kontextuális tényező, ezen belül a tanuláshoz szükséges megfelelő időt és környezetet említik, valamint ide sorolják a tanulást támogató bármely tartalmat vagy technológiát is. A második tényező a személyes dimenzió, amely magában foglalja az előzetes tanulási tapasztalatokat és az egyéni motivációt. Harmadik tényezőként a produktivitáshoz elengedhetetlen tanárral és tanulótársakkal való interakciót említik, illetve a tanult ismeretek gyakorlati hasznosítását. Végül hozzátesszik, a mai felnőtteket (2015) az egykori közoktatásban még nem az élethosszig tartó tanulásra készítették fel, így gyakran nem rendelkeznek az önálló tanuláshoz szükséges képességekkel.

Prantner Csilla (2025) esettanulmányokon keresztül vizsgálta az online környezetben való tanulást, amely, mivel sok szempontból másképp valósul meg a hagyományos tanulási

környezethez képest, a tanulótól is eltérő magatartást igényel: a tanulás nem strukturált légkörben zajlik, jóval kevesebb a lehetőség a tanári kontrollra, így a tanuló egyéni felelősségén nagyobb a hangsúly. Prantner írásában hangsúlyozza, az online környezetben való tanuláshoz elengedhetetlen a jó önszabályozási készség, a jó időmenedzselési képesség, valamint az egyéni munkavégzésben való motiváltság. Noesgaard és Orngreen 2015-ös tanulmányához képest 10 évvel később Prantner (2025) is még mindig arra a konklúzióra jut: hiába volna ebben a környezetben nagy szüksége a tanulóknak a megfelelő szintű önszabályozó készségekre és képességekre, ha a hagyományos oktatási rendszerben ezek csak nehezen elsajátíthatók.

Az információs társadalom tanulási környezetében az egyéni tanulási utak kiemelt jelentőséget kapnak. Szőke-Milinte (2021) nyomán két fő színtér emelhető ki: a Personal Learning Environment (PLE) és a Personal Learning Network (PLN). A PLE olyan személyes tanulási környezet, amelyben a tanuló maga irányítja tanulási folyamatait, egyéni célokat tűz ki, forrásokat gyűjt, produktumokat hoz létre és oszt meg. A PLN ezzel szemben a tanuló által kialakított online közösségi háló, amelyben az információcsere mellett a közös tudásépítés és a kollaboráció is megvalósul. Mindkettő az önszabályozó tanulásra épül, és olyan kompetenciákat fejleszt, amelyek alapot teremtenek az élethosszig tartó tanulás számára.

Az elektronikus tanulási környezetek vizsgálatai tehát egyaránt kiemelik a tanulói autonómia, valamint az önszabályozó készségek és képességek meghatározó szerepét és jelentőségét. Ugyanakkor világos ellentmondás tapasztalható: miközben e készségek kulcsfontosságúak az ETK-ben, a közoktatásban ezek elsajátítására kevés lehetőség nyílik. Ezért fontos volna a jelenlegi oktatási gyakorlat átalakítása, amely nagyobb hangsúlyt fektetne a tanulói önállóságra, és fokozatosan háttérbe szorítaná a hagyományos, túlzottan tanárközpontú módszereket.

2.11 A PANDÉMIA HATÁSA A FELSŐOKTATÁSRA

A 2020-ban kitört COVID–19 járvány alapjaiban változtatta meg az oktatás kereteit, mivel a felsőoktatási intézményeknek egyik napról a másikra kellett átállniuk a digitálisan támogatott távolléti oktatásra. Bár a kényszerhelyzet nagy mértékben felgyorsította az előző fejezetben taglalt digitális átállás ütemét, egyúttal jelentős kihívások elé is állított az oktatás szereplőit.

Szabó és munkatársai (2022) felmérésükben felsőoktatási környezetben, oktatói oldalról vizsgálták a távolléti oktatás hatásait. Kutatásukból kitűnik, hogy a Pandémia időszakában a

legfőbb nehézség a személyes kommunikáció hiányából fakadt: a válaszok alapján megállapították, hogy az online oktatás eredményességét a személyes jelenlét, a hallgatókkal való közvetlen kapcsolat hiánya akadályozta leginkább. Emellett további kihívást jelentett az oktatás megszervezése digitális platformon, a digitális infrastruktúra biztosítás, valamint a megfelelő tanulási- és munkakörnyezet megteremtése is.

A digitális tanulási környezetek térnyerése ugyanakkor új távlatokat nyithatna a konstruktivista alapokon nyugvó differenciált tanulásszervezésben, ám Szőke-Milinte (2021) rámutatott arra, hogy a COVID–19 járvány időszakában a digitális platformokon zajló oktatás számos korlátot tárt fel. Noha a digitális környezetek elvben lehetővé tennék a tanulási célok, tartalmak, módszerek és eszközök személyre szabását, a pedagógusok digitális és módszertani hiányosságai miatt a gyakorlatban sokszor mégis a frontális oktatási formák domináltak. Ez a tapasztalat arra is figyelmeztet, hogy a tanulói autonómia és a differenciálás csak akkor bontakozhat ki, ha a pedagógusok megfelelő módszertani és technológiai felkészültséggel rendelkeznek, és képesek a tanulók igényeihez illeszkedő, együttműködésre és aktív részvételre épülő tanulási helyzetek kialakítására.

Ugyanakkor a helyzet mégis felgyorsította a digitális eszközök integrációját, felszínre hozta a korábbi IKT-hiányosságokat, és egyben lehetőséget adott új módszertani megoldások kipróbálására. A felmérésben részt vevő oktatók visszajelzései alapján a tapasztalatok összességében kedvezőnek bizonyultak: a résztvevők 71%-a pozitívan értékelte az online oktatást, annak ellenére, hogy a megnövekedett adminisztráció és a hagyományos pedagógiai eszköztár szűkülése komoly többletterhelést jelentett (Szabó et al., 2022)

A nyelvtanulás területén ugyanakkor a digitális átállás nem eredményezett egyértelmű elmozdulást a tanulói autonómia irányába. Szőcs (2022) kutatása szerint a tanulók autonóm meggyőződése és tényleges viselkedése között a digitális oktatás időszaka alatt sem alakult ki erősebb összefüggés. Ennek oka feltehetően a pedagógiai kontextusban keresendő: a hallgatók olyan tanulási környezetben szocializálódtak, ahol a tanár autoritása dominál, így továbbra is inkább irányítóként és információforrásként tekintettek az oktatóra, ahelyett, hogy aktívan átvették volna a felelősséget saját tanulási folyamatukért.

Összességében a pandémia kettős hatással járt: egyrészt felgyorsította az oktatás digitalizációját és új pedagógiai távlatokat nyitott, másrészt azonban rámutatott a tanulói autonómia korlátozott érvényesülésére a hagyományosan tanárközpontú oktatási kultúrában (Szőcs, 2022).

2.12 PRAGMATIKA ÉS PSZICHOLÓGIA A KVALITATÍV KUTATÁSBAN

A kvalitatív kutatás második fázisában az interjúk tartalomelemzése pragmatikai-pszichológiai szempontokkal egészült ki. Ez a megközelítés lehetővé tette, hogy a vizsgált szövegekben ne csupán a felszíni jelentéseket, hanem az implikátúrákon keresztül a mögöttes tartalmakat és a kommunikáció pszichológiai dimenzióit is feltárjam.

Paul Grice (1997), akit a modern pragmatika megalapítójaként tartanak számon, az interakció-elmélet és az implikátúrák vizsgálata során megfogalmazta a társalgási együttműködés alapelveit. Grice négy maximát határozott meg, amelyek a kommunikáció hatékony működését biztosítják. A mennyiség maximája arra utal, hogy a hozzájárulás legyen a szükséges mértékben informatív, de ne több annál. A minőség maximája szerint a közlés igazsága és bizonyíthatósága alapvető követelmény. A viszony maximája a relevanciát hangsúlyozza, míg a módor maximája az érthetőséget, tömörséget és rendezettséget követeli meg. Ezek az alapelvek írják le, hogyan működik a társalgás koherensen és értelmezhetően.

Grice elméletéhez képest Geoffrey Leech (1983) az udvariasság elvét állította középpontba, amely az együttműködési maximák kiegészítéseként működik. Leech szerint a kommunikáció nem csupán az információ hatékony átadását célozza, hanem a társas kapcsolatok fenntartását és a harmónia megőrzését is. Az általa megfogalmazott udvariassági maximák közé tartozik többek között a tapintat (a másinak okozott hátrány minimalizálása), a nagylelkűség (a másik hasznának maximalizálása), az elismerés (pozitív értékelések előtérbe helyezése), a szerénység (önmagunk dicséretének kerülése), az egyetértés (ellentmondások mérséklése) és az együttérzés (empátia kifejezése). Ezek a maximák teszik láthatóvá, hogy a beszélők miként kerülnek el a kommunikációban a társas disszonanciát, és hogyan járulnak hozzá a csoport biztonságérzetének erősítéséhez.

A Grice- és Leech-féle megközelítések összekapcsolása lehetővé tette, hogy az interjúkban ne csak a közlések információs értékét, hanem a mögöttük meghúzódó udvariassági stratégiákat, interakciós mintázatokat és pszichológiai hatásokat is feltárjam. Ez a pragmatikai fókusz segített a kutatás mélyebb rétegeinek feltárásában, valamint annak megértésében, hogy a résztvevők hogyan törekedtek a kommunikáció során az információcsere és a társas harmónia egyensúlyának fenntartására.

A pszichológiai tényezők között a tanári kontroll és bizalom mértéke, valamint a tanári önreflexióra való képesség bizonyultak meghatározó tényezőknek az autonómia támogatásában.

Reeve és Cheon 2021-es tanulmányukban hangsúlyozzák, a pedagógiai gyakorlatban megjelenő túlzott tanári kontroll hosszú távon nem bizonyul eredményesnek, ezért elhagyása a tanulói fejlődés szempontjából kulcsfontosságú. Elemzésükben rámutatnak, hogy a kontroll mind külső (büntetés, jutalmazás, fenyegetés), mind belső (szégyenítés, büntudatkeltés, feltételes elismerés) formában rombolja a tanulók autonómiáját és belső motivációját. Bár rövid távon engedelmességet válthat ki, hosszabb távon frusztrációhoz, tanulási kedvvesztéshez és maladaptív viselkedéshez vezet (Reeve és Cheon, 2021). Az öndeterminációs elmélet nyomán a túlzott kontroll elhagyása nem pusztán a negatív hatások elkerülését jelenti, hanem egyben lehetőséget is ad a tanulói autonómia kibontakoztatására, ami elősegíti az önértékelés és a teljesítmény pozitív alakulását (Deci et al., 1982).

Az erős kontroll visszaszorítása teret nyit az autonómiát támogató pedagógiai gyakorlatoknak, amelyek hosszú távon fenntarthatóbb tanulási motivációhoz vezetnek. Az autonómia támogatása során a tanulók lehetőséget kapnak a választásra, a saját érdeklődésük érvényesítésére és a tanulási folyamat aktív alakítására. Ezáltal nemcsak az intrinzik motiváció, hanem a tanulási klíma egészének minősége is javul (Kim, 1998). Aelterman kutatásai is bizonyítják, hogy az olyan tanári viselkedés, mint az indoklások nyújtása, a meghívó jellegű kommunikáció vagy a közös döntéshozatal, képesek helyettesíteni a kontrollt, és sokkal hatékonyabban biztosítják a tanulói elköteleződést. Ezzel szemben, ha a pedagógusok a külső nyomások hatására fenntartják a magas kontrollt, az akadályozza az autonómia kibontakozását és hosszú távon aláássa a tanulói teljesítményt (Aelterman et al., 2019).

A tanár-diák kapcsolatokban a bizalom szintén kulcsfontosságú tényező, amely közvetlenül hozzájárul a tanulói eredményességhez. Tóth-Pjeczka (2018) összegző elemzése rámutatott, hogy az iskolai szervezetben meglévő bizalmi légkör összefügg a diákok és a szülők pedagógusok iránti bizalmával, és így az intézmény egészének hatékonyságával is. Nemzetközi kutatások szerint a bizalmat rombolja a túlzott elszámoltatás és a büntetésközpontú gyakorlat, amelyek a pedagógusok kiegészéhez is hozzájárulhatnak (Dworkin és Tobe, 2014). Ezzel szemben a kölcsönös jóindulat, őszinteség és nyitottság által jellemzett kapcsolatok támogatják a kollaborációt, és kedvező feltételeket teremtenek a szakmai tanulóközösségek fejlődéséhez (Hallam et al., 2015). Mindezek alapján elmondható, hogy a bizalom nem csupán a tanulói teljesítményre, hanem az egész iskolai szervezet kohéziójára és működésére pozitív hatással van.

Az autonómia támogatásának egyik kulcseleme a pedagógusok önreflexiója és szakmai önértékelése, amely lehetővé teszi a saját gyakorlat kritikus vizsgálatát és a folyamatos fejlődést. Szivák (2014) hangsúlyozza, hogy a reflektív pedagógia lényege a tanítási-tanulási

folyamat tudatos átgondolása és elemzése, amelyből kiindulva a pedagógus képes saját gyakorlatát fejleszteni. A reflektív tanítás a kollegiális együttműködésre, a felelősségvállalásra és a kritikus gondolkodásra épül, s olyan környezetet teremt, ahol a tapasztalatok megosztása és az azonnali visszajelzés elősegíti a szakmai tudás mélyülését és az iskolai kultúra fejlődését. A reflektív pedagógussá válás ugyanakkor folyamatos önvizsgálatot is jelent: a tanárnak új válaszlehetőségeket kell kidolgoznia az osztálytermi szituációkra, és nézeteit újra meg újra kihívások elé kell állítania – különösen egy gyorsan változó információs világban, ahol a generációk eltérő tanulási formái és tanulási környezetei adaptív pedagógiai reakciókat igényelnek. A szakmai önértékelés erősíti a felelősségvállalást, és hozzájárul az élethosszig tartó tanulás képességének kibontakoztatásához (Kálmán, 2011). Zagyváné *A pedagógusok szakmai önértékelésének vizsgálata* c. értekezésében jó példaként említi a finn oktatási modellt, amelyben az egyéni szakmai fejlődési út során a reflexió és az önértékelés központi helyet kapnak. Ez pedig hatékonyabban segíti a pedagógusok autonómiájának fejlődését, mint a sztenderdizált követelményekhez igazodó rendszerek. Zagyváné (2020) elemző művében arra jut, az önreflexió és az önértékelés egymással szorosan összefüggő folyamatok, amelyek a pedagógus személyiségének és szakmai identitásának fejlődését egyaránt támogatják. Az önreflexió kognitív, visszacsatoló funkciója és az önértékelés affektív, értékítéletet hordozó jellege együtt képezik a fejlődés motorját, elősegítve a tanári szereptudat erősödését és az autonómia-támogató gyakorlatok tudatosítását.

3. KUTATÁSI PROBLÉMAKÖRÖK, CÉLOK ÉS KÉRDÉSEK

3.1 KUTATÁSI PROBLÉMAKÖRÖK ÉS KUTATÁSI CÉLOK

A szakirodalmi áttekintés nyomán több olyan kutatási problémakör merült fel, amelyeket további vizsgálatra érdemesnek tartottam. Kiemelt jelentőségűnek tűnt a tanár aktív, formáló szerepe a tanulói autonómia fejlesztésében, valamint annak kérdése, hogy a motiváció és motiválás milyen arányban épülhet a külső és belső tényezőkre az autonómiafejlesztés folyamatában. Érdekes problématerületnek mutatkozott továbbá, hogy a célok kitűzése és a célorientáció mennyire jelenik meg a felsőoktatási gyakorlatban, illetve hogy a nyelvtanároknak sikerül-e hatékonyan kezelniük az autonómiafejlesztés és a kontroll közötti esetleges feszültségeket. A pedagógiai paradigmaváltás részeként a tanári szerep átalakulása is figyelmet érdemel: hogyan tudják a tanárok integrálni az új szerepeket a gyakorlatba? Végül, különösen fontosnak bizonyult annak vizsgálata, hogy a digitális transzformáció miként hat

ezekre a folyamatokra, és hogyan működnek ezek a területek elektronikus tanulási környezetben, ideértve a kontroll, a szerepváltozás és a motiválás kérdéseit is.

A kutatás feltáró jellegű: célja, hogy pontosítsa a tanulói autonómia fogalmi rendszerét, és problématerképet rajzoljon a vizsgált területről. A háttér feltárása után világossá vált, hogy a kérdéskör sokrétősége miatt jelen kutatásban nem volt célszerű kvantitatív mérőeszköz létrehozása; sokkal inkább a kvalitatív vizsgálat lehet alkalmas a tanárok tapasztalatainak, dilemmáinak és gyakorlatainak részletes megértésére. A kutatás tehát a nyelvtanárokkal készült interjúk alapján arra törekszik, hogy egy friss és árnyalt képet adjon a tanulói autonómia fejlesztésének lehetőségeiről és kihívásairól, valamint a tanárok ezzel kapcsolatos attitűdjeiről, módszereiről és reflexióiról.

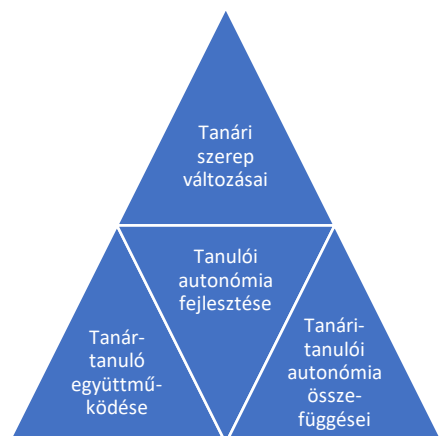
Mivel a vizsgálat kis mintára épül, nem célja reprezentatív következtetések levonása. Sokkal inkább arra törekszik, hogy egyedi eseteket részletekbe menően, a kvalitatív kutatás összetett módszertanával tárjon fel, és ezáltal akár mögöttes jelentéstartalmakat is láthatóvá tegyen. Ily módon a kutatás a vizsgált pedagógusok nézőpontjainak mélyebb megértését kínálja a tanulói autonómia fejlesztésének lehetőségeiről és kihívásairól. A kutatás egyrészt arra törekszik, hogy az autonómiafejlesztés fogalmát ne csupán elméleti síkon ragadja meg, hanem a vizsgált tanárok attitűdjeiben és oktatási gyakorlatában is tanulmányozza. Ennek keretében górcső alá veszi a motiváció és célok kérdését, a tanár–tanuló közti partnerséget, a tanári kontroll szerepét, az elektronikus tanulási környezet hatásait, valamint a tanár autonóm, példaértékű személyiségének hatását a tanulókra. A kutatás célja továbbá, hogy az autonómiafejlesztés komplex fogalmát a gyakorlat szintjén értelmezze, ezáltal megragadhatóvá tegye a folyamat hangsúlyos területeit, azonosítva a vizsgált tanárok által alkalmazott gyakorlatokat, az ezekhez kapcsolódó nehézségeket és a lehetséges fejlesztési irányokat. Hozzájárulhat emellett ahhoz is, hogy a feltárt problématerületek és tapasztalatok alapján később kvantitatív kutatási eszközök kidolgozására nyíljon lehetőség. Az eredmények másik lehetséges felhasználási területe a felsőoktatási nyelvtanítás gyakorlatának célzott fejlesztése: megmutathatják, milyen módszertani irányok, tanári attitűdök vagy tanulásszervezési formák segíthetik az autonómia hatékonyabb kibontakoztatását.

Bár a vizsgálat fókusza a felsőoktatás, a tanulói autonómia kérdésköre nem korlátozódik az idegennyelv-oktatásra, és nem is csupán ezen az oktatási szinten értelmezhető. A szakirodalomban hangsúlyos, hogy a köznevelésben szerzett tapasztalatok alapozzák meg a hallgatók autonóm tanulói attitűdjeit (Öveges, Csizér, 2018). A 2020-as Nemzeti alaptantervben a tanulói autonómia már átfogó célként és fejlesztési területként jelenik meg, amelynek központi eleme a felelős, önálló állampolgárrá válás. Ugyanakkor a reprezentatív

felmérések rámutattak, hogy a közoktatásban számos strukturális probléma akadályozza az autonómia fejlesztését (Öveges, Csizér, 2018). Ezek a tényezők alapvetően meghatározzák, milyen tanulói tapasztalatokkal, motivációval és tanulási stratégiákkal érkeznek a hallgatók a felsőoktatásba, ami elengedhetetlenné teszi a köz- és felsőoktatás folytonosságának vizsgálatát. A közoktatás ugyanis előkészíti a felsőoktatásba való belépést, ezért az életkori szempontok figyelembevétele kulcsfontosságú: a tanulói autonómia fejlesztése nem egyetlen oktatási szint feladata, hanem hosszú távú folyamat. A kutatás eredményei így nemcsak a felsőoktatásban alkalmazhatók, hanem a közoktatás számára is tanulságokkal szolgálhatnak, például az autonómiafejlesztés akadályainak jobb megértésében és az ezekre adott pedagógiai válaszok keresésében.

Összességében a kutatás célja tehát kettős: egyrészt fogalmi tisztázást és problématerkép-felállítást kínál a tanulói autonómia felsőoktatási fejlesztésének kérdésében; másrészt gyakorlati tapasztalatok feltárásával olyan támpontokat ad, amelyek a későbbiekben kvantitatív eszközök kidolgozását is lehetővé teszik, és hozzájárulhatnak mind a felsőoktatás, mind a közoktatás autonómiafejlesztő gyakorlatainak tudatosabbá tételéhez.

1.1. ábra - Három vizsgálódási irány az autonómiafejlesztésben



2. ábra - A kutatás hét fő témaköre



3.2 KUTATÁSI KÉRDÉSEK

Tanári szerep		A kutatás 7 fő témájában vagy 3 vizsgálódási irányában való megjelenés
K1 – Hogyan jelennek meg a nyelvtanulói autonómiát támogató tanári meggyőződések a tanulóközpontú szerepfelfogásban?		
	K1.1. Milyen módszereket alkalmaznak a tanulói autonómiafejlesztést támogató tanárok a nyelvórán, és ezek miként tükrözik a tanulóközpontú szerepfelfogást?	Tanári szerep
	K1.2. Hogyan értelmezik a tanárok saját motiváló szerepüket a tanulói autonómia fejlesztésének folyamatában?	Motiváció
	K1.3. Milyen módon támogatják a tanulói autonómiát fejlesztő tanárok a tanulók célorientáltságát, és hogyan kezelik az egyéni és csoportcélok összehangolásának dilemmáit?	Célok
	K1.4. Hogyan befolyásolja a tanár–tanuló közötti partneri viszony a tanulói autonómia fejlesztését?	Partnerség
	K1.5. Milyen módon jelenik meg a tanulói autonómia kérdése az elektronikus tanulási környezetben a magukat hatékonnak tartó tanárok tapasztalatai és gyakorlata alapján?	ETK
Tanár-tanuló együttműködése az autonómiafejlesztés jegyében		
K2 – Hogyan értelmezik a tanárok a tanulói autonómia támogatását, és milyen szerepet tulajdonítanak a tanári kontrollnak ebben a folyamatban?		
	K2.1. Hogyan jelenik meg a tanári kontroll a tanulói autonómia támogatásának folyamatában a tanárok tapasztalatai szerint?	Kontroll
	K2.2. Milyen módon járulhatnak hozzá a tanárok a tanulói önállóság előmozdításához elektronikus tanulási környezetben?	ETK
	K2.3. Hogyan értelmezik a tanulói autonómiát támogató nyelvtanárok az önellenőrzés szerepét a tanulásban, és milyen tapasztalataik vannak az online és offline formákkal kapcsolatban?	Önellenőrzés

Tanári-tanulói autonómia összefüggései		
K3 – Hogyan értelmezik a tanárok a saját autonómia-gyakorlásuk és a tanulói autonómia fejlődése közötti kapcsolatot?		
	K3.1. Miként érzékelik a tanárok saját autonóm viselkedésük befolyását tanulók autonómiafejlődésére nézve?	Tanári autonómia
	K3.2. Miben tapasztalják meg a nyelvtanárok saját autonómiájukat a mindennapi tanítás során?	Tanári autonómia

4. A KUTATÁS MÉRFÖLDKÖVEI – PILOT VIZSGÁLATOK

A doktori kutatás gerincét adó egyéni interjúkat több előzetes felmérés is megelőzte. A 2.6. fejezetben már részletezett, az autonóm tanuláshoz szükséges tanári és tanulói kompetenciákat áttekintő elméleti tanulmány után 2022-ben két előkészítő kutatási szakaszra került sor. Az első lépés egy kismintás attitűdvizsgálat volt, amely eredetileg kvantitatív megközelítéssel igyekezett feltérképezni a nyelvtanárok autonómiafejlesztéssel kapcsolatos attitűdjeit. A tapasztalatok azonban azt mutatták, hogy a kérdőíves módszer csak korlátozottan alkalmas a jelenség komplexitásának feltárására. Ennek nyomán született meg a döntés, hogy a kutatást kvalitatív irányban célszerű továbbvinni, ezért következő lépésként fókuszcsoporthozos interjúra került sor. Ez egyrészt lehetőséget adott az interjú mint kutatási eszköz kipróbálására, másrészt alkalmat teremtett a kutatási kérdések tesztelésére és finomítására. Ez a két előkészítő szakasz alapozta meg a kvalitatív fővizsgálat kivitelezését, amelyet az egyéni interjúk és az ezekre épülő tartalomelemzés jelentettek. A 3. ábrán a kutatás főbb mérföldkövei láthatók.

3. ábra - A kutatás főbb mérföldkövei



4.1 KÉRDŐÍVES ATTITÜDVIZSGÁLAT – 2022

A 2022 tavaszán készült el a doktori kutatást előkészítő első pilot vizsgálat, amely egy kérdőíves attitűdfelmérés volt a Budapesti Műszaki Egyetem Idegen Nyelvi Központjának (a továbbiakban BME INYK) oktatóival – akik később a fő vizsgálat, az egyéni interjúk mintáját is adták. A vizsgálat célja elsősorban az volt, hogy a kutatás előkészítő lépéseként feltérképezze a tanárok autonómiával kapcsolatos attitűdjeit, különös tekintettel az autonómiafejlesztés egyes altémáira. Eredetileg úgy gondoltam, hogy egy kvantitatív eszköz, mint a kérdőív, képes lehet megfelelő áttekintést adni a vizsgált területről, és hozzájárulhat a nagyobb mintájú vizsgálatok tervezéséhez. A felmérés tehát első lépcsőként szolgált a doktori kutatásban: puhatolózó jelleggel igyekezett irányt mutatni a további kutatási fókusz számára. A tapasztalatok azonban hamar rávilágítottak arra, hogy a kérdőíves vizsgálat csak korlátozott mértékben képes mélyebb képet adni a pedagógusok attitűdjeiről és pedagógiai gyakorlatáról. Ez a felismerés erősítette meg azt a döntést, hogy a későbbi kutatási szakaszban kvalitatív módszertani megközelítés – elsősorban egyéni interjúk – segítségével célszerű folytatni a vizsgálatot. A minta alapadatai az alábbi táblázatban láthatók.

2. táblázat - Az attitűdvizsgálat mintájának adatai (Huszthy, 2022)

Kutatási minta – adatok	
Résztvevők száma	16 fő
Nem	2 férfi, 14 nő
Korosztály	átlagéletkor: 53 év
Tanítási gyakorlat átlaga	22 év
Tanított nyelvek	angol, német, spanyol, olasz, francia

Az attitűdvizsgálat a három fő témakörre, ezáltal három részre tagolódott:

- A tanár szerepe a tanulói autonómia fejlesztésében, a tanulóközpontú szerepfelfogás és a nyelvtanulói autonómiát támogató tanári meggyőződések közötti összefüggések.
- A tanulói autonómia támogatása és a tanári kontroll szükségességéről alkotott nézetek közötti összefüggések.
- A tanulói autonómia fejlesztése és a tanári autonómia fejlettsége közötti összefüggések.

Az attitűdvizsgálat eredményei az alábbi megállapításokat hozták. A tanár szerepének vizsgálata a tanulói autonómia fejlesztésében és a tanulóközpontú megközelítés kapcsán (Asztalos, Szénich 2022) felmerült többek közt az a kérdés, hogy az oktatás során lehetséges-e egyszerre fenntartani a tanulóközpontú szemlélet által előnyösnek tartott partneri viszonyt a tanár és a tanuló között, miközben megőrzik a tanári és tanulói szerepek közötti határokat? A tanulói autonómia fejlesztésének és a távoktatás előretörésének kapcsolatáról a válaszadók úgy gondolták egyrészt ez előbbi téma az elektronikus tanulási környezettől függetlenül is fontos kompetenciaterület, másrészt nyilvánvaló, hogy a távoktatás előretörésével az autonómia relevanciája felértékelődik, a pandémia időszaka egyértelműen katalizátorként hatott a kérdéskörre. Az attitűdvizsgálat válaszai alapján a tanulói autonómia fejlesztését fontosnak tartó tanárok nézetei jórészt tanulóközpontú felfogásról árulkodtak, és elvetették a tekintélyelvű tanári hozzáállást, nem tartották fejlesztőnek (Huszthy 2022).

További vizsgálatra érdemesnek bizonyult az az eredmény, amely szerint a válaszadók többsége előnyösnek tartotta az autonómia fejlesztést, mégis nehézségük támadt annak tantárgyba integrálásával, megvalósításával. A digitális tanulási környezetben gyakorolt tanári kontroll és az autonómia támogatása tekintetében további vizsgálatot igénylő kérdések merültek fel: valós bizalommal vannak-e a tanárok a tanulók önálló munkáját illetően, amely kulcsfontosságú tényező a tanulói eredményesség szempontjából is (Tóth-Pjeczka, 2018), illetve szükséges-e határozottabb tanári irányítás a jelenléti oktatási helyzethez képest? Nem elhanyagolható szempont, hogy a túlzott tanári kontroll hosszú távon nem bizonyul eredményesnek, ezért annak elhagyása a tanulói fejlődés támogatásában kiemelt jelentőségű (Reeve és Cheon, 2021). A digitális világ tényleg képes-e a tőle elvárt személyreszabottságot és személyességet biztosítani az egyes tanulóknak? Valamint hogyan lehetséges, hogy a pedagógusok úgy érzik, tanári személyiségük digitális tanulási környezetben érvényesül, ugyanakkor pedagógiai befolyásuk csökken?

A tanulói autonómia fejlesztése szempontjából kedvezőnek tartott tanári nézetek, viselkedésmódok, gyakorlatok, amelyek révén a tanári autonómia fejlettsége megmutatkozik, határozottan tetten érhetőek voltak a kitöltők válaszaiban: a többség a tanulóközpontú módszereket részesíti előnyben, szakmai továbbképzések terén aktívak, tájékozódnak az új módszerekről, pedagógiai innovációkról, és ezeket a gyakorlatban is hajlandóak kipróbálni, ezen felül igényt tartanak a tananyag összeállításában való részvételre, és az ebben való szabadságra. Szintén pozitívum, hogy a többség nem csupán a vélekedés szintjén, hanem gyakorlatban is tapasztalta saját hatását a tanulók autonómiájának fejlődésére nézve (Huszthy 2022).

Összességében az attitűdvizsgálat első, előkészítő lépcsőként fontos tanulságokkal szolgált a kutatás további irányainak meghatározásához. Rámutatott arra, hogy a kérdőíves, kvantitatív módszerek önmagukban nem elegendőek az autonómiafejlesztés összetett jelenségének mélyebb feltárásához, mivel számos olyan fogalom és tapasztalat került elő, amelyek túlmutatnak az egyszerű skálás mérés lehetőségein. Ilyen például a tanár és tanuló közötti partneri viszony, a tanár és tanulói szerepek újragondolása, az autonómiafejlesztés tantárgyi integrációjának nehézségei, valamint a digitális tanulási környezetben megélt bizalom, kontroll és személyre szabottság kérdése. A pilot vizsgálat tehát hozzájárult ahhoz a felismeréshez, hogy a kvalitatív módszertan alkalmasabb lehet az autonómiafejlesztés komplex pedagógiai helyzetének megértésére. Emellett segített körvonalazni azokat a fő kutatási témákat, amelyek végül a disszertáció központi vizsgálati irányaiaként jelentek meg.

4.2 FÓKUSZCSOPORTOS INTERJÚ – 2022

Az empirikus kutatás előkészítésének következő lépcsője egy fókuszcsoportos interjú megvalósítása volt. Ez a vizsgálat már a kvalitatív kutatások eszköztárához tartozik, és a doktori kutatás folyamatában átmeneti állomást jelentett: a kérdőíves attitűdfelmérés után, de az egyéni tanári interjúk előtt került sor rá. A fókuszcsoport tehát a kutatás hangsúlyosabb, feltáró szakaszához vezető lépcsőfoknak tekinthető, amely a doktori kutatás két fő pillére közötti kapcsolatot biztosította, és a későbbi interjúk szilárdabb megalapozását szolgálta.

A vizsgálat célja egyrészt a korai kutatási kérdések pontosítása, másrészt a későbbi egyéni interjúk kérdéssorának fejlesztése, tökéletesítése volt. A pilot vizsgálat egyik legfontosabb része tulajdonképpen a kutatási eszköz és módszer kipróbálása volt, vagyis a MAXQDA szövegelemző szoftver használatának, valamint a tartalomelemzés módszerének kitapasztalása. A fókuszcsoportos interjú saját fejlesztésű kérdéssora a 2022 áprilisában felvett attitűdmérés eredményeinek folyománya volt. A főbb témakörökön – motiváció, célok, partnerség, kontroll és tanári autonómia – túl az attitűdvizsgálatban megjelenő dilemmák is hangsúlyt kaptak. Így a beszélgetés során olyan kérdések is előtérbe kerültek, mint például a motiválás felelőssége, a tanári és tanulói célok összeegyeztethetősége, a partnerség és a hierarchia közötti egyensúly, valamint a tanári kontroll és a tanulói szabadság viszonya.

Az interjún a Corvinus Egyetem Idegennyelvi Oktató és Kutatóközpont (továbbiakban Corvinus IOK) három nyelvtanára vett részt, a másfél órás beszélgetés online, Zoom-videóhívás formájában zajlott (Huszthy 2023). A tapasztalatok nemcsak az interjúkérdések

finomítását segítették, hanem betekintést nyújtottak abba is, hogyan lehet a tanulói autonómia fejlesztésének komplex kérdését kvalitatív módon árnyaltabban feltárni.

3. táblázat - A fókuszcsoporthoz tartozó interjú mintájának adatai (Huszthy, 2023)

Kutatási minta – adatok	
Résztvevők száma	3 fő
Nem	1 férfi, 2 nő
Tanítási gyakorlat átlaga	9, 20 és 29 év, átlag: 19 év
Tanított nyelvek	spanyol (2 fő), olasz (1 fő)
szövegtörzsek terjedelme	12 oldal

A szövegtörzsek elemzése tehát a MAXQDA szoftver segítségével zajlott, amely a kvalitatív tartalomelemzés egyik elterjedt eszköze. A program alapegységei a szövegrészekhez rendelt kódok, amelyek lehetővé teszik a szövegek tematikus kategóriákba rendezését, visszakeresését és összehasonlítását. Az elemzés során minden szövegegység (pl. egy mondat, válaszrészlet) egy vagy több kódhoz rendelhető, így a kutató rugalmasan tudja vizsgálni az összefüggéseket és a gyakoriságokat.

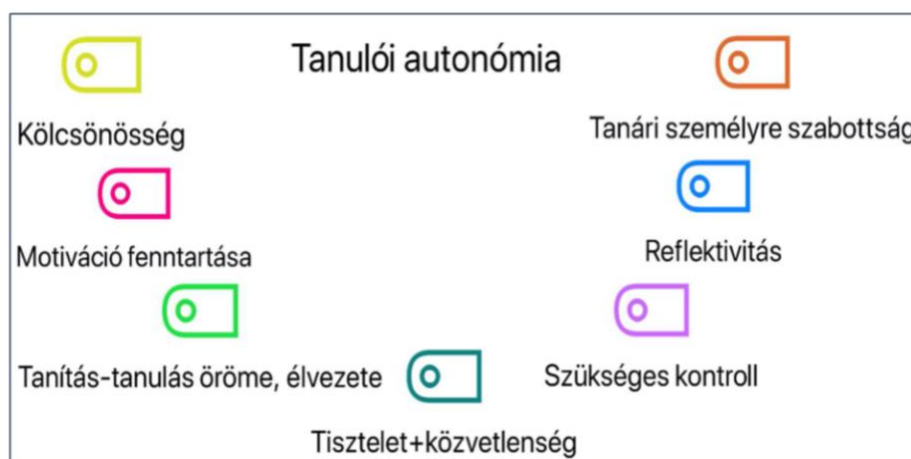
A jelen vizsgálatban a tartalomelemzés kombinált kategóriaképzés módszerével történt (Sántha 2022). Ez azt jelenti, hogy a kódolás egyszerre támaszkodott elméletvezérelt és adatvezérelt megközelítésre. Először elméletvezérelt módon, a kutatás kiindulópontjaiból – vagyis a kutatási kérdésekből és az interjúkérdések kulcsszavaiból – felállított deduktív kódrendszer alapján történt az anyag első áttekintése. Ezt követően adatvezérelt kódolás zajlott, amikor a tartalom alapján, in vivo kódolással új kategóriák jöttek létre: vagyis a résztvevők saját szóhasználatát, kifejezéseit váltak a kódok megnevezésévé. Ez a megközelítés segítette annak feltárását, hogy a vizsgálati személyek milyen saját fogalmi keretben gondolkodnak az autonómia fejlesztéséről.

Végül a két kódrendszer – az elméleti és az empirikusan létrejövő – összevetése és elemzése tette lehetővé, hogy a kutatás következtetései megalapozottak legyenek. A kombinatív kategóriaképzés előnye, hogy egyszerre biztosítja a vizsgálat elméleti beágyazottságát és nyitottságát az új, empirikus tapasztalatok felé, így árnyaltabb képet nyújt a tanulói autonómia fejlesztésével kapcsolatos pedagógusi nézetekről. A szövegtörzsből 263 kódolt szövegszegmens került ki, amelyekből 9 fő kategória és 64 további alkategória (kód) fakadt. Az elemzés részét képezi továbbá 47 parafrázis és 28 memo (Huszthy 2023).

A beszélgetés kulcskifejezéseit tartalmazó 4. ábra foglalja össze, milyen megállapításokra jutottam az interjú elemzése nyomán: az autonómiafejlesztés különböző részterületeinél hangsúlyos jellemző volt a *kölcsönösség*, mind a motiváció, a célok, a partneri kapcsolat esetében. Azaz a tanulói autonómia fejlesztése nem önálló vagy egyirányú feladat, hanem a tanuló és tanár közti kölcsönös, közös interakciókban valósul meg, ahogy arra Sudhershana (2012) is rámutat.

A motiváció „elindításánál” meghatározóbb tényező lehet a már meglévő *motiváció fenntartása*, ami hosszú távon szintén elősegíti a tanulói autonómia fejlődését. A motivátorok között az egyik legfontosabb a tanítás-tanulás folyamatának *élvezete, öröme*, így szintén nélkülözhetetlen alapja a tanulói autonómiafejlesztésnek. A tanári kontroll elsősorban a tanuló szempontjából szükséges: az autonómia fejlesztéséhez a *mérsékelt és reflektív tanári kontroll* járul hozzá. Szintén támogató tényező a tanár-tanuló közti, *tiszteleten alapuló partneri viszony*. A tanár *önreflektív* viselkedése pedig mindegyik taglalt területet támogatja, végül a *tanári személyreszabottság* lehetővé teszi a tanár, mint autonóm tanuló, példaértékű megjelenését (4. ábra) (Huszthy 2023).

4. ábra - A fókuszcsoporthoz tartozó interjú főbb témaköréi a tanulói autonómiát illetően (Huszthy 2023)



Az elemzés egy pragmatikai vizsgálattal is kiegészült Geoffrey Leech (1983) udvariassági maximái és Paul Grice (1997) társalgási maximái alapján, ez a kiegészítő analízis izgalmas tanulságokkal szolgált az interjú látens tartalmairól.

Például az egyetértés maximáját vizsgálva (Leech), az interjú szövegkorpuszában 13 alkalommal fejeztek ki konszenzust. Ebből 5 alkalommal volt szó valós tartalmi egyetértésről, 6 alkalommal csupán részben tartalmi, inkább látszólagos egyetértésről és 2 helyen teljesen látszólagos egyetértésről. Összesítve a 13-ból 8 esetben az egyetértés sokkal inkább

udvariassági formula volt, amelyet a konfrontáció elkerülése végett vetettek be. Tették ezt a konszenzusra való törekvés jegyében, ami a barátságos beszélgetések egyik fő szervezőereje (Kotthoff 1993), ugyanakkor e törekvésük mögött mégis épp önálló véleményük kifejtésétől tarthattak.

Grice négy maximája közül (mennyiség, minőség, relevancia, mód) az interjú során legtöbbször a mennyiség maximáját szegte meg az egyik résztvevő ezen kívül a másik két partner részéről szintén számottevő maximasértés történt a relevancia és a mód kapcsán. A grice-i maximák mutatták, a beszélgetők a látszólagos egyetértések kifejezése után milyen stratégiával próbálták meg leplezni eltérő véleményeiket. Az egyik résztvevő a mennyiség maximájának megsértésével tette ezt: mivel az ellenvélemény egy nem preferált válaszlépés, így késleltetve jelenítette azt meg a látszólagos egyetértéshez képest, válaszlépésén belül az ellentmondás késleltetésére törekedett, ami terjengősséget eredményezett (Bándli 2013). A másik két kolléga a mód maximájának megsértését alkalmazta, azaz mondandójuk előbb kissé kaotikussá, követhetetlenné vált, majd végül, szintén a válaszlépés végén formálódott meg az ellenvélemény, így tompítva a disszonanciát.

A társalgás pszichológiája és a pragmatika szempontjából tehát érthető volt a partnerek kommunikációs viselkedése, azonban épp az autonómia tükrében érdekesnek tűnt, vajon miért tartottak önálló véleményük kifejtésétől, ha az szemben állt kollégájukéval, miért nyúltak ilyen jellegű stratégiákhoz az ellentétes álláspontok kifejtésére, a direkter konfrontáció felvállalása helyett (Huszthy 2023)?

A fókuszcsoportos vizsgálat nem csupán a kutatási kérdések és témák pontosításában játszott szerepet, hanem a doktori kutatás további irányainak kijelölésében is. A pragmatikai elemzés szálának bevonása rávilágított arra, hogy az interjúkban gyakran rejtve maradó jelentések, implikaturák és mögöttes tartalmak feltárása hozzáadott értékkel bírhat, és az eredmények mélyebb értelmezését segíti. Ez megerősített abban, hogy az egyéni interjúk feldolgozásakor is érdemes e megközelítést alkalmazni.

Módszertani szempontból a vizsgálat hasznos tapasztalatokat nyújtott az interjúztatás technikai kérdéseiről is: a moderálásról, az időkeretek tartásáról, valamint arról, miként lehet biztosítani, hogy minden kérdésre jusson elegendő figyelem. Bár a fókuszcsoport más műfaj, mint az egyéni interjú, a lebonyolítás során szerzett tapasztalatok így is hozzájárultak a kutatás további szakaszainak tudatosabb megtervezéséhez.

A tartalomelemzéshez használt MAXQDA szoftver alkalmazása jelentős módszertani tanulságokat eredményezett. A kódrendszerek hierarchikus felépítése rávilágított arra, hogy a fő- és alkódok arányos kialakítása elengedhetetlen a szöveg áttekinthetősége és az elemzés

érvényessége szempontjából. A szoftver lehetővé tette a szövegek egyedi részleteinek és a teljes korpusznak az egyidejű vizsgálatát, ami elősegítette a tartalmi összefüggések komplexebb feltárását, mindez szilárd alapot biztosított a későbbi interjúk kvalitatív elemzéséhez.

Összességében a pilot megerősítette, hogy a kutatás fő vizsgálati kérdései hét nagyobb témakör mentén szervezhetők, amelyek később az egyéni interjúk kérdésrendszerének alapját adták. Így a fókuszcsoport nem csupán előkészítő állomás volt, hanem egyben módszertani tanulási folyamat is, amely hozzájárult a doktori kutatás kvalitatív irányának megalapozásához és a végső vizsgálat kutatói eszközeinek letisztulásához.

5. A KVALITATÍV KUTATÁS

5.1 A MINTA BEMUTATÁSA

5.1.1 A minta kontextusa

A kutatás alapjainak ismertetésénél fontos rávilágítani a vizsgálatban szereplő minta intézményi kontextusának sajátosságaira. A BME Idegen Nyelvi Központban igen összetett nyelvoktatói munka folyik – az adatfelvétel idején a nyelvi központban 41 nyelvtanár és 14 oktató közreműködésével 9 idegen nyelvet tanítottak, jelenleg 13 nyelvtanár és 9 oktató közreműködésével 5 idegen nyelvet oktatnak. A központ tevékenysége kiterjed az egyetemi hallgatók nyelvi képzésére (szaknyelvi és általános nyelvi kurzusok, kb. 2500 hallgató/félév), emellett nyelvvizsgaközpontként és nyelviskolaként is működik, továbbá tolmács- és fordítóképzés is zajlik itt, mintegy 100 hallgató részvételével (Einhorn, 2019a). Ez a diverzitás számos kihívást jelent az oktatóknak, ugyanakkor épp ebből fakad az intézmény és munkatársainak igénye a fejlődésre, valamint az új pedagógiai környezetekhez és helyzetekhez való folyamatos alkalmazkodásra.

A központ oktatási kínálata széleskörű: az angol és a német mellett újlatin nyelvek, illetve a nemzetköziesítéshez kapcsolódóan magyar mint idegen nyelv kurzusok is elérhetők. A hallgatók nyelvtanulását az egyetem több formában támogatja: a kredites kurzusok mellett bizonyos keretig a 0 kredites tárgyak is térítésmentesen felvehetők, a keret túllépése után pedig kedvezményes áron. A nyelvoktatás így egyszerre szolgálja a hallgatók szaknyelvi kompetenciáinak fejlesztését és a munkaerőpiaci esélyek növelését (Einhorn, 2019b).

A kutatás szempontjából lényeges tényező, hogy a BME teljesítményorientált intézményi környezetet jelent, ahol a hallgatók nagy szakmai terhelés mellett többnyire

választhatóként veszik fel az idegen nyelvi tárgyakat. Ez azt eredményezi, hogy amikor fontossági sorrendet kell felállítaniuk tanulmányaik során, az idegennyelv-tanulás gyakran háttérbe szorul. A motiváció erősítése és a hallgatók aktív bevonódásának elősegítése tehát alapvető feltétele annak, hogy az idegen nyelvi képzés ebben a közegben eredményes lehessen (Einhorn, 2019b).

Az INYK-ban 2016 óta folyik egy intézményi modernizáció Dr. Einhorn Ágnes vezetésével: *„A modernizáció kerete egy fejlesztési projekt, tehát egy olyan autonómián és a tanárok hálózati tanulmányán alapuló modell, amelyben a tanárok tanulása kerül a középpontba.”* Einhorn várakozásai értelmében a pedagógiai modernizáció fő célja a tanárok nézetrendszerében történő változás elérése volna, azaz a tanárközpontú, ismeretalapú megközelítés helyett tanulóközpontú, kompetencia alapú, tevékenység alapú megközelítésre való áttérés, az ehhez való közelítés (Einhorn, 2016).

A tanulóközpontú, tevékenység alapú pedagógiai kultúra módszertani innovációi között fontos a tanulói aktivitás, a kooperativitás és az autonómia, vagyis mindazon folyamatok, amelyek során a tanuló maga hozza létre a tudást. Emellett lényeges a motiválás, a személyreszabottság, a világos célok megfogalmazása, nem utolsósorban pedig a pozitív visszajelzések (fejlesztő értékelés). Az idegennyelv-oktatásban tantermi szinten több területen is szükség van a fejlesztésre, az innovatív módszerekre, ezekből néhány példát említve: konkrét célok megfogalmazása, tanulók beszédaránya, hibajavítás, önértékelés, önellenőrzés, tanórai együttműködések, a tananyag (tankönyv) szerepe stb. (Einhorn, 2016).

A fejlesztési projekt kiindulópontja az intézmény saját helyzetének elemzése, értékelése volt, valamint közös reflexiók az ott folyó pedagógiai munkáról, az egyes tanárok nehézségeiről és szükségleteiről. A tanárok a folyamat során a tanuló helyzetébe kerülve autonóm, aktív és kooperatív módon igyekeztek új módszereket, nézeteket elsajátítani (Einhorn, 2016). Einhorn hangsúlyozza a pedagógiai modernizációhoz elengedhetetlen a tanulói autonómia erősítése (választási lehetőségek, önértékelés, fejlesztő értékelés, önálló tanulási utak), valamint az ehhez szükséges feltételek megteremtése is. Alapvető fontosságú például a tanári autonómia megfogalmazása, és hogy maga a fenntartó szervezet nyitott legyen az innovációkra, az alulról induló kezdeményezésekre.

Kutatásom sajátosságát részben az adja, hogy az interjúkat a 2022/2023-as tanév során vettem fel, vagyis egy olyan ponton, amikor az INYK fejlesztési projektje már évek óta folyamatban volt, tehát a tanárokat ekkorra már számos hatás érte. Az elmúlt években a tanári gárda minden tagja részt vett a fejlesztési folyamat valamely szakaszában, a programok között voltak különböző továbbképzések, workshopok, csoportos tanulási formák stb. Az adatfelvétel

idején, a mintából 6 fő foglalkozott intenzívebben a fejlesztési projekt kérdésköreivel, 4 fő mérsékeltabb aktivitással. A kiinduló állapottal való összehasonlításra ugyan nem volt lehetőségem, ám mégis egyértelműen tetten érhetőek a modernizációban való részvétel hatásai, az interjúalanyok sok esetben beszámoltak a tanári szerepváltozásuk nehézségeiről, előrelépéseikről, aktívan reflektáltak a fejlesztési projekt fő témaköreinek vonatkozásában. A tanárokkal folytatott beszélgetésekből egyértelműen kirajzolódott a fejlődésre való nyitottság, hogy a korunkban zajló pedagógiai átalakulásokat, tanári fejlődésük szerves részeként, egy-egy állomásaként élik meg.

5.1.2 A kutatási minta – az interjúk résztvevői

A kvalitatív kutatásban tehát a BME INYK 10 nyelvtanárával készítettem félig strukturált, egyéni interjúkat. A résztvevők kiválasztása célzott mintavétellel történt az Idegen Nyelvi Központ tanári gárdájából, a fókusz elsősorban azokra a pedagógusokra irányult, akik az elmúlt években intenzívebben közreműködtek a fentiekben részletezett modernizációban. A kialakult mintából végül 6 fő fejlesztőként is részt vett az intézményi projektben (új tananyagok, új tantárgyak kifejlesztése), 4 fő pedig megvalósítóként járult hozzá a programhoz. Az interjúalanyok nemüket tekintve mind nők voltak, az egyéni beszélgetéseken 5 angol, 2 német és 3 spanyol szakos tanár vett részt. Az életkort illetően sávos besorolás történt (10 évenkénti felosztás), ez alapján a résztvevők átlagéletkora a 40-es éveik közepe és 50-es éveik eleje közé esik. Tanítási gyakorlatuk átlaga 28,2 év, a kutatásban tehát egyértelműen egy nagy pedagógiai tapasztalattal rendelkező tanársoportról van szó. (4. táblázat)

4. táblázat - A kutatási minta adatai

Kutatási minta – adatok	
Résztvevők száma	10 fő
Nem	nők
Korosztály	45-55
Tanítási gyakorlat átlaga	28,2 év
Tanított nyelvek	angol, német, spanyol

A mintában szereplő tanárok az intézményre jellemző sajátosságok tekintetében hasonló környezetben végzik oktatói munkájukat, azonban a nyelvoktatás sokrétűsége a csoportok heterogenitása miatt, noha egyazon intézményből származó, mégis igen eltérő tapasztalatokkal rendelkezhetnek. A BME INYK kurzuskínálata a következők területekre osztható:

- szabadon választható általános nyelvi kurzusok A1, A2 és B1 szinten, 0 kredites (magyar nyelvű képzésben tanuló hallgatóknak)
- szabadon választható szaknyelvi kreditpontos kurzusok, B2 szinttől (magyar vagy angol/német nyelvű képzésekben tanuló hallgatóknak)
- kötelező szaknyelvi kreditpontos kurzusok (angol/német nyelvű képzésekben tanuló hallgatóknak)
- kötelezően választható szaknyelvi kreditpontos kurzusok
- valamint külön képzésként jelen van a Tolmács- és Fordító Képzés

Az oktatók a fent felsorolt kínálat egyes részein, vagy párhuzamosan több területen is tanítanak. Ezek az irányvonalak egészen eltérő hallgatói közegekkel rendelkezhetnek, továbbá a karok és szakok szerinti tagozódás is jelentősen befolyásolja az oktatás jellegét.

A szaknyelvi órák moduláris rendszerben zajlanak, vagyis az egyes kurzusok nem egymásra épülnek, a hallgatók tehát egyéni szükségleteik vagy érdeklődésük szerint végezhetnek különböző tantárgyakat. A moduláris rendszerben a kisebb és konkrétabb egységekre bontott tananyag könnyebben sikerélményt adhat mind a tanulónak, mind a tanárnak. Az ilyen jellegű oktatási rendszer azonban nagyon precíz tervezést igényel, valamint nagyobb jelentősége van a heterogén csoportokon belül az egyéni különbségekre való odafigyelésnek, a differenciálásnak (Einhorn, 2022).

Közvetett módon a hallgatók is részét képezik a vizsgált tanári mintának, hiszen az egyes diákcsoportok sajátosságai, a velük való közös munka nagyban meghatározzák a tanári tapasztalatokat. A magyar felsőoktatásban az utóbbi években különös hangsúlyt fektetnek a nemzetköziesítésre, ennek eredménye pedig határozottan megjelenik a BME hallgatóságának körében is. A külföldi hallgatók létszámának jelentős növekedése volt tapasztalható az elmúlt években, egy konkrét adattal szemlélítve a helyzetet, 2020-ban a felvett hallgatók 12%-a külföldi volt (21.836 főből 2.291) (Furka, 2024).

Ennek folyományaként, nem meglepő módon a mintában szereplő szinte mindegyik nyelvtanár tanít külföldi diákcsoportokat is. A nemzetközi hallgatók többféle formában jelenhetnek meg a nyelvvoktatásban: az angol nyelvű képzésekben kötelező nyelvi kurzusokon vesznek részt, emellett kredites szaknyelvi órákon is előfordulhat, hogy a magyar hallgatók mellett külföldi diákok ülnek egy csoportban. Az Erasmus-ösztöndíjjal Magyarországra érkező hallgatók szabadon választhatnak nyelvi kurzusokat, így kerülhetnek be bizonyos nyelvórákra, illetve van olyan tanár, aki a Stipendium Hungaricum ösztöndíjjal a magyar felsőoktatásba érkező diákoknak tart magyar mint idegen nyelv órákat. Mindez a tanároktól folyamatos

alkalmazkodást igényel, hiszen a résztvevők nyelvi háttere és tanulási céljai gyakran jelentős eltéréseket mutatnak.

A nemzetközi csoportok hallgatói igen eltérő szociokulturális háttérrel, mentalitással, szakmai felkészültséggel, nyelvismerettel és motivációs szinttel érkeznek az órákra (például már az nagyban befolyásolja a hozzáállásukat, hogy az adott nyelvkurzus kötelező-e számukra vagy sem). A külföldi diákcsoportok működéséről, szépségeiről és kihívásairól szóló interjúrészek kutatói dilemma elé állítottak, hiszen igen érdekes tapasztalatok rajzolódtak ki erről a területről, ugyanakkor ez az összetett tanítási élmény erősen más irányba vitte volna a vizsgálat fókuszát, ezért végül úgy döntöttem, a külföldi hallgatókra vonatkozó interjúrészeket nem veszem bele a kutatás elemzésébe.

Ugyanakkor ez egy rendkívül izgalmas, fejlődésben lévő terület, amelyet az INYK munkatársai is folyamatosan figyelemmel követnek, vizsgálnak. Furka Ildikó például, (a BME INYK egyetemi adjunktusa) egy empirikus kutatással alátámasztott 2024-es tanulmányában, a külföldi hallgatók helyzetét vizsgálva rámutat, hogy jelentős különbség mutatkozik a nyelvtanárok és a szakoktatók attitűdjeiben és módszertani eljárásaiban. Míg a szakoktatók tanítási stílusára jellemző a felülről lefelé való építkezés, addig a nyelvtanárok esetében épp fordított a helyzet, ők többségében az alulról felfelé építkezés elvei szerint oktatnak. Ez előbbi nyelvtanítási stílus (felülről lefelé építkező, 'top-down') a nyelvhasználat nagyobb egységeire, például a szövegkörnyezetre, jelentésre összpontosít (Field, 1999). Ez a stílus kevésbé fókuszál az adatokra, inkább tudásvezérelt és a tanár tanuló viszonyra jellemzőbb lehet a hierarchikusság. Utóbbi nyelvtanítási stílus (az alulról felfelé építkező 'bottom-up') lényege, hogy a tanulási folyamat kisebb egységekből indul, és fokozatosan halad, építkezik komplexebb struktúrák felé (Field, 1999). Ez a módszer már csak alapvetése miatt is inkább rokonítható a konstruktivizmus elképzelésével és demokratikusabb viszonyulást feltételez a tanár részéről.

6. A KUTATÁS MÓDSZERTANA– TARTALOMELEMZÉS

6.1 MÓDSZER

Vizsgálatom módszereként több okból a kvalitatív metódust választottam. A neveléstudomány területén az elmúlt években egyre inkább a naturalista paradigma erősödése tapasztalható (minőségi módszerek alkalmazása, az intuícóra képes ember középpontba helyezése, a kutató és a kutatás tárgyának interakciója, az elmélet a kutatásból nő ki, vizsgálódás természetes környezetben, egyedi esetek vizsgálata (Falus, 2004). Ezzel párhuzamosan a doktori képzés során végzett előzetes vizsgálódásaim is ebbe az irányba tereltek. Bár a neveléstudományban érzékelhető a naturalista paradigma térnyerése, a területen még mindig a kvantitatív vizsgálatokat részesítik előnyben. Kezdő kutatóként azt tapasztaltam, hogy az olyan komplex jelenségek feltárására, mint az autonómia, a motiváció, az önreflexió vagy a partnerség, a kvantitatív módszerek kevésbé alkalmasak: a pusztán számadatok nem tudják megragadni ezek sokrétű és árnyalt természetét. A kvalitatív vizsgálat ezzel szemben lehetőséget nyújt arra, hogy mélyebb összefüggések, eddig háttérben maradt tartalmak és a pedagógiai gyakorlat számára is releváns tapasztalatok kerüljenek felszínre (Sántha, 2022).

A vizsgálat előkészítő szakaszában kezdetben a kevert paradigma módszereit alkalmaztam (MMR – Mixed Method Research), vagyis a kérdéskör feltárásához kvantitatív és kvalitatív vizsgálatokat is folytattam. A kevert paradigma *magyarázó egymásra épülő felépítés* modelljét alkalmaztam (Király et al., 2014), vagyis első lépésben kvantitatív adatgyűjtést végeztem egy kérdőíves felmérés keretében (bár nem reprezentatív mintán), majd második lépésben egy kvalitatív vizsgálatot folytattam egy fókuszcsoportos interjú formájában – ezt immár a készülőben lévő kérdéssor kipróbálása céljából (Huszthy, 2022). Tehát az első szakasz megállapításait használtam fel a második szakasz kidolgozásához. A két pilot vizsgálat konklúzióinak elemzése közben megállapítottam, hogy míg a kérdőíves felmérés igen korlátozott, kevés síkon értelmezhető eredményekkel szolgált, addig az interjúzás eljárásával sokkal több nem várt, kutatói preconcepcióktól eltérő információ került felszínre, ez pedig egyúttal az értelmezés tágabb, komplexebb lehetőségeit adta, vetítette előre a jövőre nézve. A fenti okokból kifolyólag tehát az interjúkészítés és tartalomelemzés módszerét választottam vizsgálódásomhoz.

Humán tudományterületről, és különösen neveléstudományról lévén szó, Sántha Kálmán jogosan állapítja meg: „a társadalomtudományi adatok többsége nem konkrét

megragadható tény, hanem emberi cselekedetek, nézetek és gondolatok, amelyeket valamilyen módon értelmezniünk kell.” (2022, p. 21). A tartalomelemzés eljárásával a szöveges adatokból a manifeszt tartalmakon túl sok esetben látens tartalmakra is fény derül, amelyek a szövegek szerkezetéből, és a kialakított kódrendszerből, ezek összefüggéseiből következtethetők ki. A kvalitatív tartalomelemzés fontos jellemzője, hogy nem az adatok számokká történő transzformálására koncentrál, itt a kategóriák (kódok) a strukturálás és szisztematizálás jelentőségével bírnak (Sántha, 2022). Seidman (2002, p. 26-27) a következőket írja: *„Az interjúkészítés hatékony módja annak, hogy betekintést nyerjünk az oktatás problémáiba oly módon, hogy megértjük azoknak a tapasztalatait, akiknek élete összefonódott az oktatással. Az interjúkészítés olyan módszer, amely leginkább összhangban van az emberek nyelvi értelmezőképességével. Megerősíti az egyén fontosságát anélkül, hogy kikezdené a közösség és az együttműködés fontosságát.*” Szabolcs Éva (2001) is a kvalitatív kutatások erősségeit emeli ki, ezek között említve, az emberek természetes közegében végzett kutatói adatgyűjtést, a többféle értelmezési lehetőséget, a vizsgált személyek világának megértését, a holisztikus, realisztikusabb, életközelibb kép felmutatását a világról.

Eleinte a vizsgálatot kvantitatív megközelítés alapján terveztem, a nyelvtanárok attitűdjeit, értékeit, gyakorlatait és motivációit feltáró kérdőívekkel. A pilot vizsgálatok azonban mind inkább arra irányítottak, hogy a kutatás inkább a naturalista paradigma útján, kvalitatív módszerekkel folytatódjon. Így az interjú alkalmazása vált a legcélravezetőbb módszerré, ezt a döntést az előzetes vizsgálatok (attitűdmérés, fókuszcsoportos interjú) kutatói tapasztalatai is megerősítették.

6.2 A SZÖVEGKORPUSZ KIALAKÍTÁSA

A fentiek alapján tehát egyéni, direkt interjúk készültek a BME INYK nyelvtanáraival, a kikérdezés félig strukturált kérdéssor alapján zajlott (a kérdések előre megírtak, ugyanakkor sorrendjük nem rögzített (Kontra, 2011)). A beszélgetések hangulatát tekintve törekedtem lágy interjúk készítésére, azaz igyekeztem kollegiális, barátságos kapcsolatot teremteni a beszélgetéshez, ugyanakkor odafigyeltem a kutatói semlegesség megtartására és a túlzott bizalmaskodás kerülésére.

Az egy-másfél órás interjúfelvételek online formában zajlottak, saját fejlesztésű kérdéssor alapján. Az interjúkérdések formálása több lépésben történt, a mérőeszközt egyrészt egy 2022-ben végzett attitűdmérés alapozta meg, majd a kérdéssor további validálása történt, egy, a Budapesti Corvinus Egyetem Idegennyelvi Oktató és Kutatóközpont nyelvtanárainak

részvételével készült fókuszcsoporthoz interjú segítségével (Huszthy, 2022). A végleges kérdéssorban helyet kaptak a kutatás központi kérdésköreire összpontosító fő kérdések, valamint kiegészítő kérdések is, leginkább nyílt és hosszabb kifejtést igénylő kérdésekkel dolgoztam. Így készült el a tíz egyéni interjú, ezek leiratából állt össze a szövegtörzs, amelynek terjedelme több mint 70.000 szó (5. táblázat).

Az interjúk hanganyagainak szöveges dokumentummá, vagyis szövegtörzssé való konvertálása időigényes munka volt, hiszen egy jelentős méretű kvalitatív adatgyűjtemény alakult ki a hangfelvételekből (10 x átlagban 79 perces interjú). A hanganyagok átírásához a *Dictation* nevű hangátíró applikációt használtam segítségképpen, amely részben meggyorsította az átírási munka ütemét. Sajnos egyelőre kevés magyar nyelvre fejlesztett ilyen applikáció, szoftver létezik, és a kevés rendelkezésre álló is igen kezdetleges, ezért a hang leírások még sok utólagos szerkesztést igényeltek (magyar ékezetek pótlása, félreértett szókapcsolatok javítása stb.) Az átíratokhoz akár külső személy segítségét is igénybe lehetett volna venni, ám előnyösebbnek tartottam, ha ezt magam végzem, hiszen kutatóként így már az átírás alatt megkezdhettem az ismerkedést a szövegtörzsekkel, elindulhatott az értelmezés és egy elsődleges, fejben történő kódolás folyamata.

5. táblázat - Az interjúleírások részletes adatainak összefoglalója

A 10 db interjúleírás összterjedelme:	70.631 szó / 120 oldal (A4, Times New Roman 12p, másfél sorköz)
1 interjú hossza átlagosan:	7.062 szó / 12 oldal
A leghosszabb interjú terjedelme:	13.504 szó / 23 oldal
A legrövidebb interjú terjedelme:	4.3 ó / 8 oldal

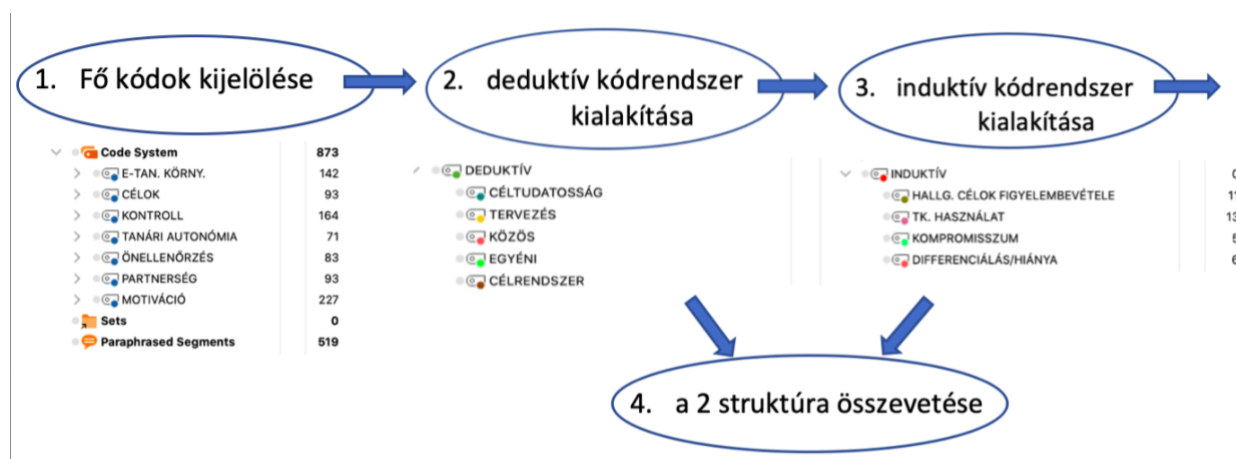
6.3 KÓDOK, KATEGÓRIÁK, ELEMZÉS

Ahogy Kuckartz (2019) írja, az elemzőmunka középpontjában a kategóriák, avagy kódok, és a kategóriaképzés vagyis kódháló állnak, a kutató kódokkal jelöli a különböző szövegszegmenseket. Jelen írásomban a kategória és kód kifejezéseket szinonimaként fogom használni. A kategóriákon belül többféle felosztás létezik. Schreier (2014) a formális, a skálás vagy a tartalmi kategóriák típusait különbözteti meg. Kuckartz a ténytudó, a tematikus, az értékelő és az analitikus kategóriák típusait állítja fel. Elemzésem során leginkább a formális, a tartalmi, a tematikus és az analitikus kategóriákat alkalmaztam (formális kategóriák többnyire

a későbbi deduktív, míg tartalmi kategóriák a későbbi induktív kódok közt lelhetők fel). A fenti vegyes kódok alapján kirajzolódó kategóriarendszer egyfajta kódolási keretként értelmezhető (Sántha, 2022).

A kódolás alapegységeként a 7 fő kód esetében (*motiváció, célok, partnerség, kontroll, elektronikus tanulási környezet, önellenőrzés, tanári autonómia,*) hosszabb bekezdések, nagyobb szövegrészek szolgáltak az adott témák mentén. A fő kódokból leágazó deduktív alkódoknál a kódolás alapegységei immár rövidebb bekezdések és mondatok lettek. Az induktív alkódok elnevezései az interjúk tartalmából alakultak ki, ezek alkalmanként egy-egy szóból fakadtak, de mint kódolási alapegységek ugyanúgy rövidebb bekezdésekre és mondatokra vonatkoztak.

A kvalitatív tartalomelemzést a kombinált kategóriaképzés módszerével végeztem, a MAXQDA szövegelemző szoftver segítségével (vö. 4.2 fejezet). Első körben elméletvezérelt módon, a kutatási kérdések és interjúkérdések kulcsszávaiból felállított deduktív kódrendszer mintájára folyt a résztvevők válaszainak tanulmányozása. Második körben adatvezérelt módon, vagyis a tartalom alapján, in vivo kódolással készült újabb kategóriarendszer (vö. 4.2 fejezet).. Végül a két kód-struktúra analízálása és összevetése adta a vizsgálat következtetéseit, tanulságait (5. ábra).



A kategóriák rendszerezésében többszintű strukturálás történt, amely során egy háromlépcsős alkategóriarendszer alakult ki. Az első kategóriarendszer a kutatás hét fő témájából állt, ezek képezték a vizsgálat fő tartóoszlopait: a *motiváció*, a *kontroll*, a *partnerség*, az *elektronikus tanulási környezet*, a *tanári autonómia*, a *célok* és az *önellenőrzés*. A kódolási folyamat során előbb a deduktív, majd az induktív kódolás zajlott, azonban a kategóriarendszer hierarchiájában ezeket egy szinten helyeztem el. Ez a döntés lehetővé tette, hogy a kutatói kérdésekből kiinduló kódok (deduktív) és a szövegből közvetlenül fakadó kódok (induktív)

összevethetővé váljanak, és világosan kirajzolódjon, hogy az előzetes prekonceptiókhoz képest milyen új értelmezések, szempontok jelentek meg.

A strukturálás második lépcsője tehát a deduktív és induktív kódok elkülönítéséből állt, majd ezek alatt helyezkedett el a harmadik, egyben legbővebb szint, az alkategóriarendszer. Az alkódok összevetéséből jól kirajzolódott, mely kulcsszavakat és szempontrendszert hoztak magukkal a kutatói prekonceptiók, és melyek voltak azok az új megközelítések, amelyek az induktív elemzés révén gazdagították a vizsgálat értelmezési kereteit.

Példaként említhető a *Kontroll* fő kategóriája. A második szinten itt is elkülönültek a deduktív és induktív elemek. A deduktív kódok között szerepeltek például a *tanári kontroll*, a *tanulói autonómia*, a *szükségesség* és a *nehézség*. Az induktív kódok azonban további árnyalatokkal egészítették ki ezeket, mint például az *anti-kontroll*, az *emberi oldal/háttér*, a *tanulói igény*, a *választási lehetőség*, a *rugalmasság*, a *bizalom* és a *nevelés*. Ezek révén a „kontroll” témája a kezdeti kutatói előfeltevéseknél jóval tágabb értelmezést nyert, amely figyelembe vette a gyakorlati tapasztalatok és a résztvevők perspektíváinak sokszínűségét is. (6. ábra, 6. táblázat)

6. ábra - Teljes kódrendszer



6. táblázat - A szövegtörzsek kódolási adatainak összefoglaló táblázata

1. szint – fő kategóriák száma	7 db
2. szint – alkategóriák száma	14 db (deduktív-induktív)
3. szint – alkategóriák száma	79 db
Összes kódolt szövegszegmens száma	873 db
Parafrázis szövegszegmensek száma	519 db
Memók (megjegyzések) száma	201 db

A kódolás jellemzően a deduktív kategóriák beazonosításával indult, ez a szövegekkel való primer ismerkedést jelentette, ennek során már átláthatóvá váltak a főbb témák és alkategóriák, ugyanakkor ez a szakasz alapvetően még kutatói prekoncepcióimat, elméleteimet tükrözte. Az elemzés következő szakasza volt az induktív kódolás, amely az anyag fogalmi szintre való emelése felé mozdította a munkát. Az induktív kódoknál kerültek elő a kevésbé várt témák a két kódrendszerből pedig olyan fogalmi térkép alakult ki, amely eltérő megközelítéseket tárt fel. Ezen hálózatok kiválóan alkalmasak arra, hogy áttörjék a lineáris szöveg által emelt szerkezeti korlátokat (Sántha, 2022).

A kvalitatív tartalomelemzés tipizálásánál két irányt említ Sántha (2022), egyrészt a tartalmilag strukturáló, másrészt a szövegtípusképző elemzéseket. Jelen kutatás elsősorban a tartalmilag strukturáló típusba sorolható, az alábbi táblázat első oszlopában látható az eljárás Kuckartz által felállított (és Sántha által módosított) 6 fő fázisa, a második oszlopban szemléltetem, mely pontokon tért el ettől részben a jelen kutatás (7. táblázat).

7. táblázat - Sántha és Kuckartz tartalmilag strukturáló eljárás – ettől való eltérések a saját elemzésben

A tartalmilag strukturáló eljárás 6 fő fázisa: (Sántha felsorolása Kuckartz rendszere alapján)	Sántha eljárásával való egyezések és attól való eltérések saját kutatásomban: <i>Egyezik</i> – jelen kutatásban Sántha adott pontjának megfelelően jártam el. <i>Eltérés</i> – ahhoz képest milyen eltérés történt
1. A dokumentumok átolvasása, fontosabb szövegrészek megjelölése, <i>memóírást</i> .	Egyezik. Eltérés: Emellett a <i>memóírást</i> némileg más funkcióval használtam – egyrészt eredeti funkciója szerint, a saját gondolatok, ötletek,

	észrevételek jegyzetelésére, másrészt egy idő után a visszatérő pragmatikai-pszichológiai témájú szövegrészek jelölésére. Ebből kifolyólag a <i>memók</i> az újabb témájú kódolási kör (pragmatikai-pszichológiai) jelölőrendszerévé avanzáltak (betű és jel kódokkal).
2. Tematikus főkategóriák kifejlesztése	Egyezik.
3. A dokumentumok kódolása a főkategóriák alapján	Egyezik. Eltérés: Emellett elméletvezérelt alkategóriák deduktív képzése. Sántha eljárásában a deduktív kódok a főkategóriák szintjén jelennek meg. A jelen kutatásban a főkategóriákon túl a 2. szintű alkategóriákban is létrehoztam deduktív kódokat a tág témák rendszerezése, jobb átláthatósága végett.
4. Alkategóriák adatvezérelt induktív képzése	Egyezik.
5. A teljes szövegkorpusz kódolása a fő- és alkódok rendszerével	Egyezik
6. Kategóriaalapú elemzés és az eredmények prezentálása	Egyezik.
7.	Eltérés: Újabb kódolás az első elemzés során kialakult pragmatikai-pszichológiai témájú szövegrészek jelölései alapján – avagy szövegtípusképző elemzés a hasonló ismertetőjegyek alapján.

A tartalmilag strukturáló elemzés gyakran a szövegtípusképző elemzés előkészítő fázisa, altechnikája (Sántha, 2022), ez pedig az alábbi kutatás esetében is hasonlóan történt. A meglehetősen sok pragmatikai-pszichológiai terület felbukkanása nyomán a szövegek tulajdonképpen igényelték a további vizsgálódást, az analízis tehát ilyen irányban is folytatódott. A szövegtípusképző elemzés segítségével újabb érdekes összefüggéseket sikerült felfedezni az interjúk tartalmából, hiszen ez a megközelítés reflektál a valamilyen szempontból kiugró adatokra, és olyan összefüggések feltárására és vizsgálatára fókuszál, amelyek az eltérés okait magyarázzák (Sántha, 2022). A típusképzés során hasonló ismertetőjegyek alapján történt

meg egyes szövegrészek csoportosítása – klaszterek meghatározása – és vizsgálata, például a pszichológia területén vizsgált csoportok voltak: a *bizalom*, a *kontroll* és az *önreflexió* különböző szintjei, míg a pragmatika terén a szövegek *menyiségét* és *relevanciáját* vizsgáltam, vagyis azt, hogy milyen területeken váltak az interjúalanyok feleslegesen vagy túlzóan szószaporítókká, és mely területeken tértek el feltűnően az adott témától, esetleg nem a feltett kérdésre válaszolva.

A típusképző (klaszter) elemzés fontos kiegészítő lépése lett a kutatásnak, hiszen ennek eredményeiből újabb következtetéseket lehetett levonni a tartalmilag strukturáló kutatási szakasz konklúzióira vonatkozóan. A kombinált paradigma szerint így lehetséges volt a vizsgálatból származó adatok egy elemzési térben való megjelenítése, és nyilvánvalóvá vált az a ciklikusság, amely alapvetően is jellemzi a szöveges tartalomelemzéseket, végső soron ezzel együtt lett kerek a vizsgálat.

6.4 TRIANGULÁCIÓ

Kvalitatív tartalomelemzésnél a kutatás megbízhatósága tekintetében, mindenképp meg kell említeni a trianguláció kérdését, amely a kvalitatív vizsgálatok érvényességi biztosítékának tekinthető (Flick, 2008). Sántha Kálmán 2017-es *A trianguláció-tipológiák és a MAXQDA kapcsolata a kvalitatív vizsgálatban* c. cikkében négyféle trianguláció tipológiát összegez a vonatkozó legfrissebb szakirodalmakból, ezek az *elméleti*, a *módszertani*, a *személyi* és az *adat* triangulációk. Kutatásomban fellelhetők a *módszertani*, a *személyi* és az *adat* triangulációk.

A módszertan esetében megkülönböztethető a módszerek közötti és a módszeren belüli trianguláció. A módszerek közötti trianguláció kutatásom előkészítő szakaszában jelenik meg, a kvalitatív-kvalitatív, valamint kvalitatív-kvantitatív eljárások kombinálásában. Vagyis a pilot kutatásként végzett kérdőíves felmérés (kvantitatív, kismintás), valamint a fókuszcsoportos interjú eredményei (kvalitatív) szolgáltattak alapot a vizsgálat fő részének – egyéni interjúk (kvalitatív) – előkészítéséhez (Huszthy, 2022), azaz a kutatói eszköz kifejlesztéséhez (az interjúk kérdéseinek végleges megfogalmazásához). A módszeren belüli trianguláció az egy módszeren belül történő különböző technikák alkalmazását jelenti (Sántha 2017), vizsgálatomban ilyen például a tartalmilag strukturáló, illetve a szövegtípusképző elemzési technikák együttes használata.

„A személyi trianguláció a kvalitatív vizsgálat szubjektivitásával járó torzító hatások minimalizálása érdekében több kutató, elemző bevonását feltételezi a kutatás folyamatába”, írja Sántha a fent is idézett cikkében, ezt nevezik interkódolásnak. Ilyen jellegű kutatói

csoportmunkára sajnos nem volt lehetőségem, így részben az intrakódolás eljárására kellett hagyatkoynom. Ennek értelmében a teljes szövegtörzs első kódolása után 2 hónap elteltével újból áttanulmányoztam az interjúk szövegeit, ennek során átnéztem a meglévő kódokat, szükség esetén ezekből a feleslegesnek bizonyulókat töröltem, esetleg több hasonlót összevontam, valamint újabb alkódok is bekerültek az addigi rendszerbe. Az időbeli távolság jót tett a kódháló felülvizsgálatának. A triangulációnak ezen típusa az adatok triangulációjának időbeli dimenzióját is jelenti egyúttal.

Az adatok triangulációja kapcsán ugyanis időbeli, térbeli és személyi dimenziókról beszélhetünk (Sántha, 2015). Vizsgálatom során tehát az időbeli és személyi dimenziók valósultak meg. Ez utóbbi dimenzió magából a kutatási módszerből adódik, hiszen az adatgyűjtés egyéni interjúkkal történt, vagyis a tanulói autonómia jelenségét különböző alanyoktól gyűjtött információk, adatok alapján vizsgáltam.

A kutatásom megbízhatóságát illetően, a kvalitatív elemzés folyamán, az alábbi táblázatban foglalom össze, mely trianguláció tipológiák megvalósítására volt lehetőségem (8. táblázat).

8. táblázat - Az érvényességi kritériumok lehetséges alternatívái és jelen kutatásban való alkalmazásuk (Racsko, 2016 és Sántha 2015, 2017 alapján)

Érvényesség típusa	Jellemzés	Jelen kutatásban releváns-e?
Adattrianguláció		
- időbeli dimenzió	az adatok eltérő időpontokban való begyűjtése	✓
- személyi dimenzió	az adatok több forrásból való begyűjtése	✓
Módszertani trianguláció	többféle módszer alkalmazása ugyanazon kérdés megválaszolására	
- módszerek közötti trianguláció	kevert paradigma és módszerek alkalmazása (kvalitatív-kvalitatív)	✓ (a pilot kutatásban)
- módszeren belüli trianguláció	egy kutatási módszeren belül különböző technikák alkalmazása	✓
Személyi trianguláció	annak szükségessége, hogy több kutató, illetve a vizsgálatban részt vevő személyek közös értelmezésre jussanak	
- interkódolás	az adatkorpusz több kutató általi elemzése	X
- intrakódolás	az adatkorpusz elemzésének egyazon kutató által való megismétlése több különböző időpontban	✓
Elméleti trianguláció	a rivális magyarázatok megvizsgálásának szükségessége	X
További trianguláció típusok (Racsko 2016 alapján)		

A válaszadó általi érvényesítés	Az elemzés válaszadó általi ellenőrzése.	X
Reflexivitás	Folyamatos, a kutató saját maga általi ellenőrzése.	√
Dokumentáció, átláthatóság	A kutatási lépések folyamatos dokumentálása	√

7. AZ INTERJÚK EREDMÉNYEI A FŐ TÉMÁK ALAPJÁN

Az interjúk feldolgozása tehát kvalitatív tartalomelemzéssel, a MAXQDA szoftver segítségével történt, amelynek során a korábban ismertetett háromszintű kategóriarendszer képezte az elemzés szervező keretét. A vizsgálat hét fő témára tagolódik – *motiváció, kontroll, partnerség, elektronikus tanulási környezet, tanári autonómia, célok és önellenőrzés* –, amelyek mindegyikénél először a kódolás eredményeként létrejött kódháló kerül bemutatásra. E vizuális ábrázolás nemcsak a kategóriák belső szerkezetének áttekintését segíti, hanem lehetővé teszi a deduktív és induktív kódok összehasonlítását is. Az egyes fő témák elején jelzem továbbá, hogy hány szövegszegmens kapcsolódott az adott kategóriához, mivel e számadat arányokat is kifejez: megmutatja, hogy a teljes szövegtörzshöz viszonyítva milyen mértékben beszéltek róla az interjúalanyok.

Az elemzés felépítése minden témánál hasonló logikát követ: először a kutatói kérdésekből kiinduló deduktív kódok kerülnek értelmezésre, ezt követi az induktív kódok elemzése, amelyek a szövegből közvetlenül bontakoztak ki. A kódok mellett minden esetben feltüntettem az adott kategóriához rendelt szegmensek számát, amely az egész korpuszra – jelen esetben a tíz interjú anyagára – vonatkozik. Az egymással szoros tartalmi összefüggést mutató kódok közös alfejezetekben jelennek meg, ami elősegíti az értelmezés koherenciáját. Az elemzés során törekedtem arra, hogy a kódokat ne csupán absztrakt kategóriaként mutassam be: az értelmezést számos interjúrészlet idézésével támasztottam alá, amely egyrészt visszacsatolja a kódokat az eredeti diskurzushoz, másrészt érzékletesebbé és hitelesebbé teszi az egyes alkódok, illetve alkategóriák tartalmát. A deduktív és induktív kódok jelentéstartalmainak összevetése, valamint a két kódrendszer közötti kapcsolódások és különbségek feltárása a tematikus elemzés menetébe ágyazva jelenik meg, lehetőséget teremtve arra, hogy a vizsgálat egyszerre tükrözze a kutatói prekonceptiókat és az adatvezérelt szemntokat.

7.1 MOTIVÁCIÓ

A tanulói autonómia 7 alkategóriáját, valamint az interjúk összességét tekintve a legtöbbet tárgyalt témakör a motiváció kérdése volt, 227 kódolt szövegszegmensen, vagyis kimagaslóan, 63 kóddal „megelőzve” a második legnagyobb témakört, a kontrollt (7. ábra). A beszélgetések során a tanárok az alábbi kérdések alapján fejtették ki véleményeiket, tapasztalataikat: *Tanári gyakorlatában fel szokott merülni a kérdés: hogyan motiváljak? A tanár-tanuló viszonylatban a motiváció megléte kinek a felelőssége?*

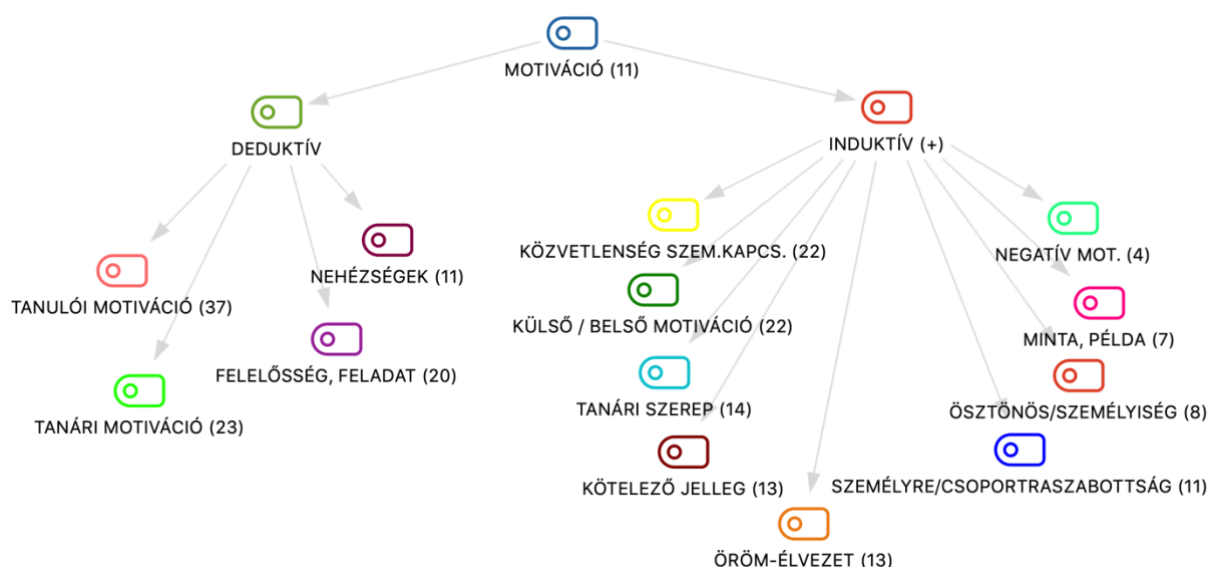
7. ábra – Az elemzés 7 fő kategóriája a kódolt szegmensek számával

Codes	873
> E-TAN. KÖRNY.	142
> CÉLOK	93
> KONTROLL	164
> TANÁRI AUTONÓMIA	71
> ÖNELLENŐRZÉS	83
> PARTNERSÉG	93
> MOTIVÁCIÓ	227
Sets	0
Paraphrased Segments	519

Az elemzés során kirajzolódó kódhálóból¹ igen jól látható (8. ábra), hogy a motiváció kérdésének mennyivel sokrétűbb értelmezése történt az interjúk során a kutatói feltevésekhez képest, vagyis míg a deduktív kódok alatt 5 témakör szerepel, addig az induktív kódoknál 11 kérdéskör bontakozott ki. A deduktív kódhálóba a motiváció általánosságban véve, annak tanári és tanulói megközelítése, az ezzel kapcsolatos felelősség és nehézségek kerültek. Az induktív kódhálóban ehhez képest elkülönült a belső és külső motiváció kérdése, és a téma tovább szálazódott, megjelentek olyan kiemelkedő aspektusai (a legtöbb kódolt szövegszegmensen), mint a közvetlenség-személyes kapcsolat, a tanulás öröme-élvezete, a gátló tényezők tekintetében feltűnt a kötelező jelleg és a negatív motiválás, a tanár szerepét illetően pedig felvetődött a személyre-, csoportraszabottság, az ösztönös tanári személyiség, a tanári minta és hitelesség kérdései. Vagyis az interjúalanyok leginkább a tanár szerepét taglalták a motivációval, motiválással kapcsolatban.

¹ Motiváció – kódháló értelmezése: a kódolás első szintje, a fő kategória (*Motiváció*) melletti szám az interjúban előforduló nagyobb szövegrészek számát jelöli, ahol az interjúalanyok az adott fő témában kifejtették véleményüket. A kódolás második szintjének funkciója a kódrendszerek elkülönítése (deduktív-induktív), így itt a zárójelben 0 látható. A kódolás harmadik szintje a deduktív és induktív kódrendszerek szegmentálása és kifejtése. A kulcsszavak mellett látható számok az adott kategóriával kódolt szövegszegmensek számát jelölik a teljes szövegkorpuszra nézve (10 db interjú).

8. ábra - Motiváció - kódháló



7.1.1 Deduktív kategóriák

A válaszok értelmezése a kérdésekből kiindulva a deduktív kódok alapján kezdődött, ezek a következők voltak: *tanulói motiváció* (37), *tanári motiváció* (23), *felelősség, feladat* (20), és *nehézségek* (11) (8. ábra).

7.1.1.1 Tanulói motiváció (37)

A *tanulói motiváció* (37), mint átfogó témakör számtalan fontos kulcskifejezést tartogatott az induktív kódoláshoz (pl. a tanulás öröme, élvezete, a kötelező jelleg kérdése, külső/belső motivációk stb., ezek az induktív kategóriák témakörén belül kerülnek bővebb kifejtésre). A *tanulói motiváció* sok más témához szorosan kapcsolódóan is megjelent, úgy mint a *kontroll*, a *partnerség* vagy a *célok* esetében, vagyis a tanulói motivációnak a nyelvtanulás számtalan aspektusában meghatározó szerepe van.

Kiváló motivációs erővel bír önmagában az idegen nyelvi tudás alkalmazása a kommunikációra való képesség élménye, amely akár már minimális, kezdő szinten is átélhetővé válik. „...az, hogy az első órák után már el tudják mondani magukról a legalapvetőbb információkat, (...) nagyon motiválja, (...) lelkesíti őket.” (M24 szöv. korp., Pos. 8)

Bizonyos nyelveknél (jellemzően az ún. „kisnyelveknél” – újlatin nyelvek pl.: spanyol, francia, olasz), már maga a nyelvválasztás magas fokú motivációt rejthet, hiszen a többnyire kötelezően tanult angol és német után ezeket passzióból választják. A spanyolszakos interjúalanyok úgy látják, az újlatin nyelvek tanításában, épp ezek motivációs potenciálja miatt, hangsúlyosabban is jelennek meg a kulturális vonatkozások a tananyagban (gasztronómia,

művészetek, kultúrföldrajz stb.) Ugyanakkor ezen a területen jelelntkező problémakör, hogy a kisnyelveket, többnyire az általános nyelvi kurzusokon tanulják a hallgatók, amelyek 0 kreditesek, ennek következtében a félév előrehaladtával a lemorzsolódás is jelentős ezeken a nyelvórákon.

Némileg távolabbról szemlélve a motiváció dinamikájának alakulását, a félév és a tanév előrehaladtával egy hanyatlási ív figyelhető meg, ennek hátterében legfőképp az egyéb egyetemi órák, feladatok és elfoglaltságok, valamint az ezek következtében fellépő időhiány állnak. Vagyis a tanárok tapasztalata megerősíti Einhorn állításait az idegennyelv tanulás háttérbe szorításának jelenségéről a szemeszter előrelahadásával (2019b): amikor a hallgatóknak priorizálniuk kell a tantárgyaik fontosságát, az idegennyelvek jellemzően háttérbe szorulnak. A tanulási motiváció tehát nem egy merev, állandó, hanem egy folyamatosan alakuló, képlékeny összetevő, ahogy Zimmerman és Schunk (2008) írják: a tanulók motivációja dinamikusán változó, kontextusfüggő, és erős kölcsönhatásban áll a tanulási környezettel.

7.1.1.2 *Nehézségek (11)*

A hallgatók motiválásának feladata olykor *nehézségekbe (11)* ütközhet. Noha a későbbi induktív kódoknál a motiválás kapcsán igen hangsúlyos tényezőként merül majd fel a hallgatókkal való közvetlen kapcsolat kialakítása, ennek lehetőségei mégis korlátozottak. A középiskolai környezethez képest a felsőoktatásban jóval szűkebb közegben, rövidebb ideig találkoznak a nyelvtanárok a diákokkal, hiszen minden félévben újraszerveződnek a csoportok. Így nehezebb megismerni a hátterüket, a motivációikat, ez plusz odafigyelést igényelhet. Ahogy az egyik interjúalany beszámol róla, az ő részéről nagyfokú rugalmasságot követel ez a helyzet, minden csoportot külön szemlél, mivel nagyon eltérőek, szakirány, motiváltság, kor, előképzettség stb. szempontjából – mindegyik csoporthoz igyekszik jó kulcsot, közös hangot találni. A lineáris tantervekkel szemben, amelyeknél jellemző a tantárgyak hierarchikus egymásraépülése, a BME INYK moduláris rendszerben kínálja tárgyait a hallgatóknak, vagyis a témakörök nem egymásra épülnek, a tantárgyak önmagukban jelentenek egy-egy értékes tudásanyagot, (ami természetesen nem jelenti azt, hogy az egyes modulok ne kapcsolódhatnak egymáshoz) (Einhorn, 2022).

A moduláris rendszerre jellemző, hogy a tárgyak választhatók és sorrendiségük variálható, ennek következtében a csoportok összetétele többnyire erősen heterogén, ami szintén kihívás elé állítja a tanárokat. Az olykor magas csoportlétszám mellett problémás lehet a diákok diverzitása – igen eltérő motivációk, nyelvi szintek, különböző érdeklődési körök – mindez a heterogenitás egy-egy csoporton belül és a csoportok között is jelentkezik. A

tanároknak tehát a módszerek megválasztásakor figyelembe kell venniük ezt az intézményi sajátosságot, és igazodniuk kell ehhez. Ugyanakkor a heterogenitás nemcsak nehézségeket hordoz magában, hanem számos előnyt is kínálhat a nyelvoktatásban: a különböző háttérrel, eltérő nyelvi szintekkel és tapasztalatokkal érkező tanulók között gyakran természetes módon jönnek létre valódi információhiányon alapuló kommunikációs helyzetek, amelyek hitelesebbé és motiválóbba teszik a nyelvhasználatot. Ahogy K. Nagy Emese (2011) is hangsúlyozza, a heterogén tanulói csoportban rejlő potenciál tudatos pedagógiai szervezéssel nemcsak a tanulói együttműködést erősítheti, hanem a tanulási folyamat tartalmi gazdagodását is elősegítheti.

Érezteti hatását a középiskolai, hagyományosabb tanárközpontú oktatási kultúra, közeg is (Szöcs 2022), sok tanuló egyrészt szorong a célnyelvi megszólalástól, másrészt fel sem merül benne, hogy az óra tartalmába, alakulásába beleszólása lehet. *“Nem mindenkinek nyilvánvaló, hogy elmondhatja a tanárnak, hogy ő mit preferálna az órán.”* (E30 szö. korp., Pos. 21)

Végül, mint motivációt gátló tényező, több olyan témakör is megfogalmazódik, amelyek az induktív kódok között önálló kategóriaként szerepelnek, például a tanári szigorúság vagy az órák kötelező jellege.

7.1.1.3 Tanári motiváció (13)

A motiváció kérdéskörén belül lényeges a *tanári motiváció (13)*, vagyis maga a tanár hogyan éli meg a munkájában való motiváltságot, hiszen, mint szinte mindenben, a motivált tanulásban is jó példával állhat a diákok előtt. Itt ismét egyértelműen megjelenik a kölcsönösség fontossága. Többen megemlítik, minél motiváltabbak a hallgatók, annál motiváltabbak ők maguk is tanárként az órákra való készüléskor, a közös munkában. Esszenciális tényező tehát a motiváció közös és kölcsönös mivolta. *„Ha van egy ilyen csoport, ott én is jobban készülök, nagyobb szeretettel vagy odafigyeléssel gondolkozok az ember, személyesebb feladatokon, vagy amit szeretnek...”* (E30 szö. korp., Pos. 21)

Egyfajta fordított példa helyzetet is tapasztalnak, amikor egy összességében magas intelligenciájú hallgatói csoporttal dolgoznak. A diákok tájékozottsága, tanultsága példaadó és igazi ösztönző lehet számukra pedagógusként. *„...egy ilyen csoportnál, amikor látom, hogy várják, hogy most mi lesz, akkor úgy érzem, hogy elő kell rukkolnom valamivel.”* (J36 szö. korp., Pos. 14) A motivált hallgatók egyrészt a pedagógust is motiválják, másrészt a többi diákra is ösztönző erővel hathatnak, képesek “feléle húzni” egymást.

Természetesen nem csak a kiemelkedőbb teljesítményű csoportok hathatnak motiváló erővel a tanárookra, akár a diákok egyszerű, rendszeres jelenlétén keresztül megnyilvánuló figyelme, a lelkes kérdések vagy az őszinte érdeklődés is lehet számukra inspiráló. *„...ugye ez*

nem kötelező és pusztán azzal, hogy felvették a tárgyat, (...) hogy ők jönnek lelkesen, az nekem egy visszajelzés a munkámról. Ez már motiváló tud lenni.” (B40 szöv. korp., Pos. 27) Ezzel szemben kifejezetten demotiváló lehet az egyes diákok részéről mutatott érdektelenség, a “csak élje túl” hozzáállás, ezt szerencsére csak keveseknél tapasztalják.

Mivel az oktatási szituációnak tipikus jellemzője a kiszámíthatatlanság, különösen nagy értéke van az olyan soft skilleknek, amelyek az alapját adják a felmerülő problémahelyzetek hatékony kezelésének. Ilyenek például az interperszonális és kommunikációs képességek, a problémamegoldó kompetencia, a kreativitás, a konfliktuskezelés vagy az empátia (Schulz 2008). Az egyik interjúalany önreflexiója révén merül fel – a tanulói önszabályozás területén amúgy is alapvető fontosságú kulcsszó – a *self*, az önismeretből, öntudatosságból fakadó, ez esetben a saját tanári képességek, soft skillek megtapasztalásában és értékelésében rejlő motiváció. Ha tanítás közben támad egy jobb ötlete, egy feladatot menet közben tud tökéletesíteni, eredményesen sikerül kezelni az órákon felmerülő problémákat, konfliktusokat stb., vagyis tanári munkája közben megélheti saját rugalmasságát, improvizációra, problémamegoldásra való képességét, az egy örömteli visszajelzés önmaga számára. Egy másik kolléga az önmaga felé támasztott elvárásnak való megfelelés motiváló erejeként beszél erről, őt az tölti el megelégedéssel, ha képes teljesíteni a saját maga elé kitűzött minőségi szintet. *„Nekem az lett a motivációm, hogy ezt a kétszer 45 percet úgy tartsam meg nekik, hogy az informatív, kommunikatív, izgalmas, érdekes, motiváló legyen, erre én (...) sokat készültem.*” (B40 szöv. korp., Pos. 6)

Végül a tanári továbbképzések, a kutatási lehetőségek, összességében a szakmai programok is segítik a tanárok motiváltságának frissen tartását, megújítását, ami összhangban áll a módszertani kultúra fejlesztésének szükségességével (Öveges és Csizér 2018), vagyis ezt a szükségletet a válaszadó tanárok igénye is megerősíti.

7.1.1.4. Felelősség, feladat (20)

Arról, hogy a motiválás felsőoktatásban vajon még *feladata, felelőssége-e (20)* a nyelvtanárnak, a következő gondolatok hangzottak el. A legtöbben úgy vélik az egyetemista korosztálynál már inkább a tanuló felelőssége a motiváltság, ugyanakkor ez mégsem mentesíti a tanárt a motiválás feladata alól. *„...ennél a korosztálynál azért úgy gondolom, hogy a hangsúly már inkább a hallgatók felé tolódik el, de ez persze nem menti fel a tanárt...”* (K26 szöv. korp., Pos. 7) A motiválás már csak azért is feladata a pedagógusnak, mert adódhat olyan élethelyzet, amelyben a tanulónak szüksége van a tanártól érkező további ösztönzésre. Ezenfelül, a

nyelvtanulás jellegéből fakadóan, ahogy a nyelvet is folyamatosan művelni kell a szintentartás érdekében, úgy a motiváció is állandó karbantartást igényel.

Szintén egybecseng Öveges és Csizér (2018) által megfogalmazott tudatos tanulói motivációerősítéssel az a tapasztalat, hogy több kolléga is egyre inkább tudatosságra törekszik a motiválás terén, vagyis valóban tanári feladatként értelmezik azt. *„Olyan dolgokat kell csinálni, ami leköti, ami bevonzza, ami érdekli, amivel szívesen dolgozik, és hogyha ez megvan, akkor utána ő meg fogja csinálni, és le fogja hozni a csillagokat, hogyha megfelelően érdekes neki.”* (Y32 szöv. korp., Pos. 15)

Az is elhangzik, hogy reálisan szemlélve egy átlagos hallgatói csoportot, mindig van pár kiemelkedően motivált tanuló, ugyanakkor a többieknek igenis fontos, hogy legyen aktív motiválás a tanár részéről – nem utolsó sorban a lemorzsolódás megelőzése érdekében is. *“mindig van egy-kettő, akinek erős a motivációja, de a többieknek fenn kell tartani ezt egy alapkursusban. Hogy ne menjen el, hogy vigye végig.”* (E30 szöv. korp., Pos. 16)

A tudatos tanári motiválással kapcsolatban elhangzik egy, a nyelvórákon alkalmazott jó gyakorlat. Az egyik kolléga például rendszeresen rövid fogalmazást írat hallgatóival (természetesen a célnyelven) a szemeszter elején, majd végén is, amelyben leírják, mi a szakterületük, mit szeretnek benne, mi érdekli őket, és hogyan képzelik el magukat x év múlva. Az írásbeli nyelvi gyakorlat előnyein túl ez egyfajta célorientációs, motivációs gyakorlatként is működik, ami segíti a hallgatókat saját motivációik és céljaik tudatosításában, nyomon követésében.

7.1.2 Induktív kategóriák

Az induktív kódolás során kialakult 9 témakört az átláthatóság érdekében 4 megközelítés szerint rendezem. Az első megközelítés a motiváció személyességre vonatkozó aspektusa ezen belül a következő alkódokkal: *közvetlenség*, *személyes kapcsolat* (22), *öröm, élvezet* (13), *személyre/csoportszabottság* (11). A második megközelítés a tanár szerepét illető alkódokat érinti: *tanári szerep* (14), *ösztönös/személyiség* (8), *minta, példa* (7). A harmadik a *külső / belső motivációk* (22) kérdéseit fejti ki, a negyedik megközelítés pedig a motiváció problematikus területeit taglalja a *kötelező jelleg* (13) és a *negatív motiválás* (4) alkódok alatt (5. ábra)

7.1.2.1 *Közvetlenség, személyes kapcsolat (22)*

A motiváció induktív kódjai közül a kódok gyakoriságát tekintve egy affektív tényező vezeti a sort 22 kódolt szövegszegmással. Ez alapján megállapítható, hogy az interjúalanyok a motiváció szempontjából a legfontosabb tényezőnek *a közvetlenséget, a személyes kapcsolatot (22)* ítélték. Ezt az eredményt erősíti Komenczi (2008) megállapítása is, miszerint a magas színvonalú tanítás alapvetően interperszonális jellegű.

„*Szerintem akár egyetem, akár nem, a személyesség nagyon sokat számít.*” (J36 szöv. korp., Pos. 36) – mondja az egyik interjúalany, vagyis képzési szinttől és típustól függetlenül, a pedagógus alapvető eszköztárában (mind szemléletében, mind viselkedésében) kulcsfontosságú a személyesség. „*Szerintem azért nagyon hálásak, hogyha emberszámba vesszük őket.*” (M24 szöv. korp., Pos. 67) – hangzik el egy másik interjúban. Hasonló konzekvenciára jut egy további kolléga is (bár részben az elektronikus tanulási környezettel szemben fogalmazva meg tapasztalatát): „*...a személyes kapcsolódás, erre jutottam. Lehet, hogy nem nagy truváj, de igen. Nem tudnak győzni, és ezt hiszen, hogy soha nem fognak tudni győzni a gépek a személyes kapcsolódás felett.*” (B40 szöv. korp., Pos. 22) A közvetlenség, személyes kapcsolódás jelentősége tehát, ahogy a kódgyakoriság is mutatja, a motiváció, és annak több alkategóriája terén is egyértelműen kiemelkedő.

Elhangzik, hogy a tanár saját őszinteségével, igazán emberközelivé teheti a tanítás-tanulás folyamatát, ha meg meri mutatni, fel meri vállalni az emberi oldalát, a hallgatók is türelmesebbek, megértőbbek vele.

Elengedhetetlen a jó órai közeg, oldott hangulat, amely szintén a közvetlen odaforduláson keresztül teremthető meg. Az oldott nyelvórai hangulat különösen sarkalatos a beszédfejlesztés szempontjából, hiszen kulcsfontosságú egy olyan légkör, amelyben a hallgatók meg mernek szólalni a célnyelven. A mintában szereplő nyelvtanárok még mindig tapasztalják a hallgatók körében a megszólalástól való szorongást, sőt, akár a tanár iránti nyitottságtól való szorongást is, amelyek talán a középiskolai frontális gyakorlatokból, tanárközpontú szemléletekből származó rossz beidegződésekre vezethetők vissza. Ezt a jelenséget korábbi empirikus kutatások is alátámasztják, ahogy Öveges és Csizér (2018) rámutattak, a közoktatásban a frontális oktatás dominanciája és a tankönyvi feladatokra szűkülő munka kevés lehetőséget biztosít a tanulói autonómia, illetve a szabad megszólalás gyakorlására. Ennek a falnak az áttörésére alkalmas például a témák személyessé tétele.

A nyelvórák személyessége, a tanár közvetlen viselkedése egyúttal a tanulás élvezhetőségét is megadja: ha jó az órai hangulat, a hallgatók szívesen bejárnak a kurzusra. Az egyik nyelvtanár egy idősebb – tanulóként tehát már tudatosabb – hallgatóját hozza példának, aki kijelentette,

nem azért jár nyelvórára, hogy stresszeljen (*Miért nincs kész a házi feladat?* stb.), hanem hogy jól érezze magát és így tanuljon.

Több tanár észrevétele nyomán is felfedezhető a hallgatók kiéhezettsége a személyes kapcsolódási lehetőségekre, ennek különféle okai lehetnek. Beszélhetünk erről egyrészt generációs jelenséggént: a generációk közti különbségekről szóló tanulmányok, amelyek *digitalis benszülöttekként* is hivatkoznak erre a korosztályra, előszeretettel közelítik ezt a csoportot technológiai jellegzetességük felől. Elsősorban a Z generáció fejlett digitális kompetenciáját, nagymértékű online jelenlétét, internetes platformokról való önálló tudásszerzését domborítják ki (Juhász et al., 2020). Ugyanakkor mindez nem jelenti azt, hogy ezeknek a fiataloknak ne volna igénye a személyes kapcsolódás élményére. Sőt, a Z generációs fiatalok számára a világjárvány nyomán épphogy felértékelődtek a szociális kapcsolatok, sokan immár előnyben részesítik az élő, offline találkozásokat. Az interjúk nem sokkal a Covid időszak vége után kerültek felvételre (2022), amikor még igen intenzív utóhatása érződött a járványidőszak alatti elzártságnak, távolságtartásnak.

Másrészt az egyetemi szakórákon jellemzőbbek a magas létszámú csoportok és a frontális oktatás, emiatt ezeken az órákon a személyességre, hangulatos légkör kialakítására minimális alkalom kínálkozik. Mindezek következtében talán nem meglepő az erre való fokozott igény a hallgatók részéről, a fentieket pedig a pedagógusok bátran biztosíthatják a nyelvórákon, hiszen ebben a keretben bőven adódik lehetőség személyes kommunikációra (páros, kiscsoportos munkaformák), a csoporttársakkal és a tanárral való kapcsolódásra, interakciókra. A nyelvórák tananyagán túl vagy amellet a diákoknak akár olyan témákról is van lehetőségük itt beszélni, amelyek lelki, pszichés területeket érintenek, vagyis emberi mivoltukban tudnak megjelenni, megnyilvánulni, ez egy olyan jelentős aspektusa, hozzáadott értéke a nyelvóráknak, amelyre fontos építeni. Az egyetemi szakórák versus nyelvórák közegével kapcsolatban még érdemes megemlíteni, hogy szintén kiemelten fontos lehet a csoportösszetartás, az összetartozás érzésének erősítése – hiszen felsőoktatási közegben a hangsúly alapvetően nem a közösségépítésen van, hiányozhat egy erre irányuló törekvés. „...*azt feltételezem, hogy mi egy jó csapat vagyunk az elejétől fogva, (...) mi egy összeboronált csoport vagyunk, és ezt mi a legjobban fogjuk eltölteni(...)* Ehhez bizony azt gondolom, hogy az embernek a teljes személyiségét bele kell adnia.” (J36 szöv. korp., Pos. 37)

A hallgatókkal való kommunikációban és a visszajelzésekben is kiváló módja a személyesség megteremtésének a keresztnéven való szólítás, amellyel szintén kevésbé találkozhatnak a diákok más egyetemi órákon, „...*úgy érzem, hogy ez annyira személyes, ha egy tanár ehhez veszi a fáradságot, nekem ez megéri.*” (J36 szöv. korp., Pos. 28) A

közvetlenség tehát nagyban segíti a motiváltság fenntartását ezáltal a lemorzsolódás csökkenéséhez is hozzájárulhat. „...az, hogy beszélgetnek, sok a kommunikáció, megismerik egymást, személyesebb az egész, szerintem ez is bent tartja őket.” (E30 szöv. korp., Pos. 18)

7.1.2.2 Öröm, élvezet (13)

A második leggyakoribb kód volt az induktív kategóriában a tanulás *öröme, élvezete* (13), mint jelentős motivátor, ez a gondolat 8 interjúalany részéről is megfogalmazódott. Ahogy egyikük mondja, a tanítás *“alap esszenciája”* az öröm. Érdekes arra motiválni a diákot, hogy találja meg tanulmányaiban az örömet, élvezetet, ilyen értelemben pedig a motiválás tanári feladat.

Az oktatási folyamat résztvevőit figyelembe véve egyrészt fontos kiindulópont, hogy maga a tanár is érezze jól magát, hiszen ez egészen közvetlen módon kihat a hallgatókra. Másrészt tudja jól érezni magát a diák is az órán – persze a tanulási feladatokról nem megfeledkezve. Ehhez a pozitív közérzethez kulcsfontosságú a tanuláshoz megfelelő közeg megteremtése: a hallgatóknak feltétlenül motiváló az oldott, szabad környezet, ahol megfér egymás mellett a professzionalitás és a humor, az érdemi nyelvi fejlődés közben pedig lehetőség van a tanulás élvezetére is. „...már ismertem a vegyészeket (...) nagyon jó hangulatú ez a társaság, és ott tudtam, hogy jobban be lehet vinni a humort az órákra, azzal pedig jobban lehet tartani a motivációt...” (O34 szöv. korp., Pos. 13)

Az interjúalanyok közül többen, mint Z generációs jellegzetességet említik az élvezet keresését, amely az élet egyéb területei mellett a tanulásra is kiterjed. Egy 2017-es debreceni kutatók által végzett, a Z generáció tanulási szokásairól szóló kérdőíves felmérés eredményei is ebbe az irányba mutatnak, eszerint a tanulók a megadott szempontokból a tanulás élvezeti aspektusát értékelték a legtöbbször (Gál és Árváné V., 2018). A jelen kutatás résztvevői a Z generációra jellemző *“hedonista”, élvezet-, és élménykereső* attitűdöt egyértelműen pozitív vonásként értékelik. „Ez a generáció mindenben, és egyébként jogosan, az élvezetet keresi. Akkor nem csinálom, hogyha ez nem élvezhető. És én ezzel (...) tudok azonosulni magánemberként is. (...) Egyszerűen valamit kellett benne találnom, ami az élvezetet nyújtotta, hogy én azt meg akarjam tanulni.” (B40 szöv. korp., Pos. 21)

A tanárnak érdemes figyelnie, milyen gyakorlatokat élveznek leginkább a hallgatók, mely gyakorlatok lelkesítik őket, és ezekre építeni, ezeket rendszeresen ismételni, visszahozni. Példaként feltüntetnék néhány gyakorlatot, amelyeket az interjúkban beszámoló tanárok kiemelkedően motiváló erejűnek tapasztaltak óráikon:

- *Csoportos szövegfordítási feladat* – otthon lefordítottak egy rövidebb szöveget, majd a csoporton belül értékelték ezeket és közösen döntöttek el melyik a legtalálób, végül a csoportvezető számolt be az együttműködésről, összegezte a munkájukat és megindokolta, miért az adott fordítás mellett döntöttek. Ez a feladat, a tanár elmondása szerint különösen lelkesítően hatott a tanulókra, emellett szabadon, autonóm módon dolgozhattak, és nem a tanár döntött „felülről”, melyik lesz a legjobb fordítás. (U38)
- *Szerepcsere gyakorlat*: a hallgatók rövid prezentációi, amikor átveszik a tanár szerepét 1-1 szakmai anyagrész erejéig, és mint saját területük szakemberei nyilvánulhatnak meg. (U38, M24, Y32, H22)
- *Páros kötött-szabad beszélgetés*: beszédfejlesztő gyakorlat, aminek keretében a hallgatók párban beszélgetnek a megadott témáról 5 percig (pl. mesterséges intelligencia), majd plusz 5 percet kapnak, amikor bármiről beszélgethetnek, a kikötés csupán annyi, hogy a célnyelven folyjon a társalgás. (Y32)

Összehasonlítva a BME karainak szakmai óráival az idegen nyelv önmagában, mint tantárgy igen kiváló motiváló jellegzetességekkel bír. *„Tehát aki a mérnöki tanulmányait folytatja, annak a számára talán a nyelv valami olyan üdítő folt (...), hogy eleve úgy érzi, ez egy jó buli lesz, és benne van. (...) élvezik, hogy egy kicsit kreatívak lehetnek, vagy éppen azt, hogy egy kicsit eltérhetnek a szabályoktól, nem kell olyan precíznek lenniük, vagy olyan óvatosnak...”* (J36 szöv. korp., Pos. 12) A szabadon választhatóság ebben az értelemben nem csupán motiváló tényező, hanem egyúttal a csoportok heterogenitásának forrása is: a különböző karokról és szakokról érkező hallgatók találkozása olyan tanulási környezetet teremt, amelyben a kommunikáció nemcsak nyelvi, hanem interdiszciplináris dimenzióban is megvalósul. Ezáltal a nyelvórák lehetőséget nyújtanak arra, hogy a hallgatók más szakmák képviselőivel gyakorolják az együttműködést és a közös problémamegoldást, ami a munkaerőpiacon egyre fontosabb soft skillnek számít. A tananyagok és feladatok is tudatosan építenek erre a sokszínűsége, amely a heterogén csoportokban nem csupán kihívás, hanem a tanulási folyamat gazdagodásának forrása is lehet (K. Nagy, 2011).

7.1.2.3 Személyre/csoportszabottság (11)

A motiváció, motiválás hangsúlyos elemeként tűnik fel *a személyre és csoportszabottság (11)*, amely lényegében a tanár magasfokú alkalmazkodóképességét és rugalmasságát takarja, valamint az erre való nyitottságát és hajlandóságát. A már többször említett csoportok közötti, valamint csoportokon belüli különbségek mértéke miatt ez

elengedhetetlen. Emiatt a moduláris rendszerben nagy jelentősége van az egyéni különbségekre való odafigyelésnek és a differenciálásnak, ahogyan azt Einhorn (2022) is kiemeli. A csoportraszabottság esetére jó példa a következő: az egyik nyelvtanár megfigyelte, hogy hallgatóinak egy szakcsoportja (építőmérnökök, akik jellemzően sokat rajzolnak) ragaszkodnak a papír alapú feladatokhoz, náluk ez jóval hatékonyabban működik, mint az online, elektronikus úton küldött feladatok. Észrevette ezt az órán megmutatkozó igényt és alkalmazkodott hozzá, erre épített a továbbiakban.

Egy másik kolléga kifejti, hogy érdemes életkor- és szakterület specifikusan megkeresni, és összességében aktívan keresni, mi érdekli a hallgatókat, majd kreatívan azáltal tanítani. Kiemeli a személyreszabott visszajelzéseket is, sőt, ha látja, hogy valakinek egy adott anyagrészt nehezen megy, úgy a személyreszabott magyarázatra is időt szán. A visszajelzésen belül nagy jelentőséggel bír a *Közvetlenség, személyes kapcsolat* fejezetben már említett keresztnéven való megszólítás, amellyel humánussá, közvetlenné válik a visszacsatolás “*Én igyekszem úgy visszajelezni neki, hogy well, Laura I find it really disappointing... És akkor tényleg benne van az, hogy ember, neki is van egy neve, nem csak egy diák, (...) így személyes.*” (J36 szöve. korp., Pos. 29)

Végül a választási lehetőségek biztosításában is fellelhető a személyreszabottság. „...*nagyon motiváló lehet, hogy maguk választhatják meg a feladataikat.*” (K26 szöve. korp., Pos. 11) (A választási lehetőségek biztosításának részletesebb kifejtése a *Kontroll* fejezetben található.)

7.1.2.4 Tanári szerep (14)

Az interjúalanyok megszólalásaiból egyértelműen kirajzolódik, hogy úgy gondolják, a felsőoktatásban is kiemelt szerepet tölt be a tanár a hallgatók motiválásában, ez minden oktatási szinten az oktatói tevékenységhez kapcsolódó alapvető feladat és felelősség. Egy interjúalany találó megfogalmazása szerint az oktató motiváló funkcióját a „*tanerő*” fejezi ki: elsődlegesen a tanulók belső motivációja bír jelentőséggel, ugyanakkor másodlagos, de nem elhanyagolható tényezőként jelenik meg a külső motiváció, amelyet a „*tanerő*”, azaz az ösztönző erővel rendelkező oktató közvetít. E tanári „erőkifejtés” aktívan hozzájárulhat a hallgatói motiváció kibontakoztatásához és fenntartásához.

Többször is elhangzik az ösztönösség és a tanári személyiség, mint motivációs fegyvertény. Egyrészt a teljes személyiséggel való, hiteles órai jelenlét, másrészt a személyiségből fakadó, tanári professzióban megmutatkozó olyan erények, mint az ösztönösség, az intuíció, a spontaneitás vagy a kreativitás. Noha a hatékony motiválásnak

számos megtanulható és órákon sikeresen alkalmazható technikája létezik két interjúalanynál egyértelműen nagyobb súllyal esik a latban a tanári karakter személyiség és az ebből eredő motivációs hatóerő. A soron következő induktív kódok – az *ösztönösség/személyiség* (8) – tulajdonképpen a *tanári szerep* alkategóriájaként is értelmezhető.

Jelen kódon belül egy másik említésre méltó tapasztalati aspektus a szerepcsere gyakorlatok motiváló ereje: a tanári szerepkör átadása önmagában is jelentős ösztönző erővel bír, legyen szó rövidebb prezentációkról vagy összetettebb szituációs játékokról. Ahogyan Little (1990) hangsúlyozza, e módszer hatékonyan támogatja a hallgatókat abban, hogy fokozatosan átvegyék a felelősséget saját tanulásukért, miközben egyre nagyobb önállóságra és kompetenciára tesznek szert. Az ilyen gyakorlatok órai alkalmazását négyen is említik az interjúalanyok közül, tapasztalataik pedig azt mutatják, a tanári felelősség átadása motiváló, élvezetes, izgalmas a tanulók számára. „...*önmagban az a tény, hogy ők dönthettek, teljesen autonóm módon, egymás feladatainak a minőségéről, helyettem, hogy én felruháztam őket ezzel a joggal úgymond, ezt rettenetesen értékelték.*” (U38 szö. korp., Pos. 34)

A tartalomelemzés első körében még külön kódként szerepelt a *tanári hitelesség* kérdése, amelyet a későbbiekben a *tanári szerep* alkategóriájába integráltam. A hitelesség ugyanis nem pusztán szakmai tudásban nyilvánul meg, hanem a tanári szerep és személyiség esszenciális tényezőjeként jelenik meg: a szakmai felkészültségen túl legalább ennyire meghatározó a hiteles affektív részvétel az oktatás folyamatában. Amennyiben a pedagógus szívvel-lélekkel végzi a munkáját, úgy sikerülhet megszólítani, bevonnia a diákokat. „*Csak akkor működik, ha szívvel csináljuk, ha valóban szívvel... Akkor ott meg van szólítva mindenki.*” (B40 szö. korp., Pos. 54) A tanár szellemi szabadsága és önazonossága tudja igazán működésbe hozni a tanítási folyamatokat, „*Azt csinállok, amit akarok, és amiben hiszek, és ez működik.*” (B40 szö. korp., Pos. 74)

Ahogy gyakran emlegetni szokták, a tanári munka egy teljes embert kívánó feladat, ezt az interjúalanyok is megerősítik. „*Ehhez bizony azt gondolom, hogy az embernek a teljes személyiségét bele kell adnia.*” (J36 szö. korp., Pos. 37) Ez a fajta „mindent beleadás”, a tanórai és tanári minőség biztosítása, igazi kulcs tud lenni a motiválásban: „*Nekem ez volt, hogy abban a másfél órában én leizzadtam, de komolyan. Az olyan, hogy utána hol a vízem...? Mert abba ott belepakoltam magam, meg a felkészülésbe is.*” (B40 szö. korp., Pos. 19)

Mindemellett a tanári hitelességet erősíti az emberi nyitottság, a hallgatóság mindig nagyra értékeli, amikor a tanár megoszt, elmesél egy-egy személyes történetet az órához kapcsolódóan.

7.1.2.5 Ösztönösség, személyiség (8)

A tanári szerep kérdésköréhez tartozik, mégis önálló alkategóriaként emelkedik ki a tanári *személyiséggel, ösztönös* képességekkel való motiválás területe. Falus szerint elterjedt felfogás, miszerint pedagógusnak születni kell, azaz bizonyos velünk született adottságok tesznek alkalmassá erre a pályára. Falus (2003) nem tagadja ezen adottságok meglétének hasznosságát, ugyanakkor hozzáteszi a pályaalakalmasságnak ez nem kizárólagos feltétele, legalább ilyen fontos a szaktudományi felkészültség, és megfelelő pedagógusképzéssel eltérő adottságú emberekből is válhatnak jó pedagógusok.

A szövegtörzs alapján három kolléga hangsúlyozza a tanári személyiségből fakadó motiváció jelentőségét, amelyet „ösztönös motiválásként” határoznak meg. Értelmezésük szerint a motiváció tudatos irányítása nem feltétlenül szükséges, mivel véleményük alapján az elsősorban spontán módon, személyes adottságaikból fakad. Tapasztalataik szerint egyéni stílusuk és személyes karizmájuk révén képesek hatékonyan ösztönözni a hallgatókat. *„Én egy nagyon jó motiváló személyiség vagyok, ezt ki merem már jelenteni. Ez nekem nem esik nehezemre, ez a személyiségeből fakad, és azt gondolom, hogy ezt tudom kamatoztatni egész egyszerűen tanárként is.”* (B40 szövegtörzs, Pos. 76) *„Én egyrészt ösztönös tanár vagyok, másrészt valójában nem tanítok, hanem előadóművészetből oldom meg az óráimat, aminek az az eredménye, hogy a diákok szeretnek általában az óráimon lenni”* (H22 szövegtörzs, Pos. 8) Az egyik interjúalany középiskolai tapasztalataira gondol vissza, ahonnan a személyes varázs motiváló erejét, mint motivációs eszközt megtartotta: *„Ott is az volt, hogy a tanári eszközümm nulla volt arra, hogy motiváljam őket. Tehát mindenképpen (...) és a későbbiekben is ez a személyes varázs volt az, amivel megpróbáltam operálni, mert hogy konkrétan technikai eszközümm arra, hogy hogyan motiváljak valakit szerintem nincsen.”* (H22 szövegtörzs, Pos. 11) Ezek a megnyilvánulások egybevágóan Mezei 2008-as kvalitatív vizsgálatának konklúziójával, amely arra jut, sok tanár a motivációs stratégiák használatát ösztönösnek tekinti, miután ezek intuitív módon nyilvánulnak meg gyakorlatukban, nem szükséges erre a területre külön figyelmet fordítaniuk.

A tanári személyiséget illetően elhangzik a klasszikus pedagógusképek (Somogyvári 2013) közt is fellelhető előadóművészi stílus megjelenése. A személyes varázsról nyilatkozó kolléga tapasztalata szerint kiválóan tudja kamatoztatni színészi képességeit a nyelvórákon, ráadásul ez nagy fokú motivációs erővel is bír. *„ösztönös módon, előadóművészetből oldom meg az óráimat”* (H22 szövegtörzs, Pos. 12) *„...imádom a nyelveket, meg osztani az ésszt.”* (H22 szövegtörzs, Pos. 2) Kétségtelenül emelni tudja egy nyelvóra hangulatát a jó előadóművészi

képességgel rendelkező pedagógus, ám kérdés, mennyire tud hatékony lenni ez a típusú motiválás a modern oktatási elképzelésben, vagyis mennyire egyeztethető össze a „színész” tanárszerephez társítható énközpontúság a facilitátori tanárszerephez társítható diákközpontúsággal.

7.1.2.6 Minta, példa (7)

Szintén a tanári szerephez szorosan kötődve felbukkan *a minta, a példaadás* (7) is, mint ösztönző tényező az oktatásban. Kényes kérdés lehet ugyanakkor a tanárok számára a csoport előtt történő szakmai hibázás, vagy akár már az ettől való félelem. A hibázástól való félelem (mind a tanár, mind a diák részéről) a tanárközpontú, tudásátadáson alapuló módszerek egyik rossz beidegződése, amely semmiképp nem támogatja a nyelvtanuló autonómiájának fejlődését (Einhorn, 2024). Több interjúalany is hangsúlyozza, hogy a tévedés megengedése – akár önmaguk számára –, illetve annak felvállalása, egy jó értelemben vett példaadásként szolgálhat, amely rámutat arra, hogy a hibák elfogadása a fejlődés természetes része. A célnyelven való megszólalás mindig magában hordozza a tévedés lehetőségét, ugyanakkor egyben megteremti a javítás, a korrekció lehetőségét is. „...*ér hibázni, és ezen túllépni.*” (B40 szö. korp., Pos. 24). „...*megragadni azt, hogy igen, én is hibázhatok, elmondni, hogy ez nem sikerült jól... ezt nagyon respektálják.*” (J36 szö. korp., Pos. 26)

A motiválás kölcsönös mivoltára visszautalva, miszerint a hallgatók egymást is képesek motiválni, szintén benne rejlik a tanulók egymás számára való példamutatása. A tanár-diák viszonylatban való kölcsönösségnél, adott esetben a diákok érdeklődése, intelligenciája motiváló, példaadó lehet a tanár számára.

Végül két interjúalany említ olyan motivációban példaadó személyeket, példaképeket – saját szülő, saját középiskolai tanár – akiknek a szakmai és emberi hatása a mai napig meghatározó számukra, ezáltal pedig tudatában vannak annak, hogy akár ők is szolgálhatnak ilyen meghatározó példaként saját diákjaik számára.

7.1.2.7 Külső és belső motiváció (22)

A *külső és belső motiváció* kategória bevezetőjeként érdemes áttekinteni, hogyan alakultak az utóbbi években a tanulási motivációról alkotott elképzelések a neveléstudományban. Az alkód címében jelzett kétféle motiváció a tartalomelemzés során először két külön alkódként szerepelt, az alábbiakban részben visszatérek ehhez a felosztáshoz, és önmagukban is elemzem a részeket.

A korábbi egydimenziós motivációelmélet helyét a 70-es évektől kezdődően fokozatosan átvették a kétdimenziós teóriák (külső-belső), amelyek tovább differenciálódtak, manapság pedig a motiváció komplex dinamikus felfogásáról beszélhetünk (Réthy, 2003).

Réthy a tanulási motiváció négy szintjét különbözteti meg: belső (intrinzik), külső (extrinzik) motiváció, beépült (internalizált) és presztízsmotiváció. A belsőleg motivált diák nagyfokú érdeklődéssel áll a tanuláshoz, motivációja kötelezettségektől függetlenül is fennmarad. Az extrinzik motiváció mögött egy külső cél fedezhető fel, amit a diák a tanulás által érhet el. A külsőleg motivált tanuló viselkedésének hátterében több dolog is állhat pl.: megfelelési kényszer, büntetés vagy jutalom. A külső és a belső motiváció között helyezkedik el a presztízsmotiváció, amikor belső önértékelítő tendenciák vagy külső versenyhelyzetek is ösztönözhetik a tanulót egy bizonyos eredmény elérésére. Az internalizált motivációval bíró diák tulajdonképpen erkölcsi köteletségének tekinti a tanulást, erős belső hajtóerővel rendelkezik és a külső motivátorok szükségességét is elfogadja (Kőpataki, 2003).

Az extrinzik és intrinzik motivációk dichotóm értelmezésén túllépve, és Réthy (2003) elképzelése mentén továbbhaladva, az öndeterminációs elmélet a motivációt szintén egy többdimenziós fogalomként írja le. E szerint a motiváció folyamatosan fejlődik, az egyén hajlamos internalizálni bizonyos, eredetileg külső ösztönzőktől hajtott viselkedéseket, amelyek eredményessége szempontjából értékesek lehetnek. Ezen belsővé tett külső motivációk az ún. introjekciók, az ezekkel történő teljes azonosulás az identifikáció. Létezik tehát egy átvezető út a külső és belső motivációk között, amely az intrinzik motiváció meglétéig vezet, vagyis az öndeterminációig. Az elmélet szerint a tanár autonómiát támogató magatartása hatással van a diákok belső motivációjára. Tehát minél inkább érzik, hogy autonóm módon szabályozhatják tevékenységeiket, annál inkább motiváltak lesznek belsőleg azok elvégzésére (Pajor, 2015).

7.1.2.8 Külső motiváció

A motiváció témakörén belül korábban azonos kódolt szegmens számokkal egyértelműen rajzolódott ki a *külső (II)* és *belső (II)* motivációk alkategóriái, vagyis az extrinzik és intrinzik motívumok a tanulásban. A *külső motiváció* alkódon belül továbbá megkülönböztethetők a hallgatók céljaiban megfogalmazódó külső motivációk, valamint a nyelvtanár szerepe, mint külső motivátor.

A tanári beszámolók alapján hallgatói oldalról a leggyakrabban olyan extrinzik és presztízsmotivációk jelennek meg, mint a nyelvvizsga megszerzése (diplomához, doktori fokozathoz az adatfelvétel idején még kimeneti követelmény volt) vagy a munkaerőpiacon való versenyképesség.

Oktatói oldalról – ahogy az a motiváció, mint tanári *feladat, felelősség* alkategóriában is elhangzik – a tanárnak külső motivátorként jelentős szerepe lehet az egyéni belső motivációk megtalálásában, vagy a meglévők kibontakoztatásában, fenntartásában. Amint az egyik interjúalany kifejti, mindig érdemes a jövővel, a céltételezéssel motiválni, azaz a kitűzött célt lebegtetni a hallgatók előtt, avagy elmagyarázni, egy bizonyos tudásterület hol és miként lesz hasznos számukra a későbbi pályájukon. Tehát a külső motivációt részben a tanár tudja biztosítani, e téren fontos minden tőle telhetőt megtenni.

A szigorral, fenyítéssel való ösztökélés is lehet egyfajta külső motiválás, bár ez egyértelműen a téma negatív tartományába esik, és a nyilatkozó nyelvtanárok egyike szerint szerint sem célravezető, erről részletesebben a *negatív motiválás* kód alatt esik szó.

Pozitív külső motivációként még felmerül az anyagi motiválás területe, pl. ösztöndíjak formájában, bár ez leginkább a külföldi hallgatók esetében vetődik fel, ezt a témakört azonban tudatosan kivettem az elemzésből.

7.1.2.9 Belső motiváció (11)

A *belső motiváció (11)* tulajdonképpen a motiváció teljes témakörének alapvető magja. Ha egy diákban megvan az akarat, a belső hajtóerő a tanulásra, onnantól fejlődésében minden egyéb oktatási szereplő és körülmény „csupán ráadás”.

Az interjúk ide vonatkozó szakaszaiban visszaköszönnek a Réthy (2003) által is leírt *reflektív önszabályozó folyamat* elemei – értelem, érzelem, akarat / ítélet, választás, tett. Ezzel összhangban az interjúalanyok a belső motiváció jellemzésére leggyakrabban három kulcskifejezést használnak: akarat, affektív részvétel és szabad választás. Amennyiben sorrendiséget állítunk fel, az akarat kerül az első helyre, hiszen ennek hiányában a folyamat nem működhet. Ezt az egyik interjúalany is tömören összegzi: „*Aki akarja, az akarja, én nem akarhatom helyette.*” (B40 szöv. korp., Pos. 51) „*Egy dolog tud kikészíteni: nem az, ha valaki hibázik, hanem az, ha nem akar.*” (H22 szöv. korp., Pos. 57) „*...akinek erős motivációja van, aki meg akar tanulni, az mindig ad be fogalmazásokat.*” (E30 szöv. korp., Pos. 40)

A szabad választást jellemzően egy érzelmi hatás előzi meg: legyen szó akár személyes kötődésről az adott ország lakóihoz, akár lelkesedésről a kultúra iránt (egy megragadó könyv, film, sorozat is erősen tud hatni). Az affektív részvétel pedig, amely már vonzóvá tette a célnyelvet és a hozzá tartozó kultúrát, hosszú távon tudja kifejteni a hatását, tartós motivációt tud biztosítani.

Mindez ismét nem jelenti a tanár elhanyagolható szerepét a belső motivációk terén, sőt! A tanár egyrészt külsőleg eredményesen hathat a belső motivációkra, azok keresése,

megismerése, erősítése, fenntartása révén. Másrészt a gyengébb intrinzik motivációval rendelkező tanulókat hatékonyan segítheti a külső motivációktól a belső motivációk meglétéig vezető úton, egészen az öndeterminációig (Pajor, 2015). Emellett a hallgatók belső motivációja pozitívan, lelkesítően hathat vissza a pedagógusokra (ahogy arról a *mintá, példa* alfejezetben is szó esik).

Több tanár is hangsúlyozza, hogy szerencsés helyzetben vannak, mivel a BME-en a hallgatóknál alapvetően jellemző a magas motiváltság, a céltudatosság, így általában erre a jó alapra tudnak is építeni, számítani. *„Azért a mi hallgatóink meglehetősen tudatosak. Már eleve úgy jönnek, hogy tudják, hogy milyen pályára készülnek, milyen céljaik vannak, ahhoz milyen tudással, kompetenciákkal kell rendelkezniük. Például a nyelvórákat is aszerint választják meg. (...) nagyon különbözőek lehetnek, de nagyon magas a motiváció.”* (K26 szöv. korp., Pos. 13)

7.1.2.10 Negatív motiválás (4)

A *motiváció, motiválás negatív (4)* aspektusait illetően többektől elhangzik, hogy a szigorral, büntetéssel való motiválás nem hatékony, hosszútávon semmiképp nem célravezető, ezt egyik interjúalany sem alkalmazza. Már csak azért sem jó stratégia a negatív motiválás, mert a tanár sokszor nem tudhatja, milyen élethelyzet állhat a készületlenség háttérében, ezen a ponton érdemes elővigyázatosnak lenni.

Az egyik nyelvtanár megjegyzi, hallott olyan (nem nyelvtanár) kollégáról, aki a járványidőszak alatti online idején, a félévi érdemjegy lerontásának fenyegetésével igyekezett elérni, hogy hallgatói az órai videóhívás közben bekapcsolják a kamerát az órán. Az interjúalany elismeri, ugyan az élő kép nélkül bejelentkező hallgatók kétes jelenléte valóban megnehezítette ebben az időszakban a tanárok munkáját, mégis úgy gondolja, a rosszabb jegy kilátásba helyezésével való kényszerítés nem tud aktívabb, pláne nem őszintébb órai részvételt eredményezni. Ugyanakkor tény, hogy a tanár számára is demotiváló lehet az érdektelen tanulók órai hozzáállása.

Egy másik kolléga érdekes önreflektív megjegyzése: *“Szerintem (...) elvesztettem volna a csoportom kétharmadát, ha szigorkodtam volna. Én magam sem jártam volna be az óráimra akkor.”* (B40 szöv. korp., Pos. 54) Valóban érdemes lehet feltenni ezt az elgondolkodtató kérdést minden pedagógusnak: vajon én szívesen bejárnék a saját óráimra?

7.1.2.11 Kötelező jelleg (13)

A kötelező tárgyak, tanegységek, valamint bizonyos kimeneteli követelmények révén került szóba a tanulás kötelező, kényszerű jellege, amely egyértelműen, mint a motiváció ellenében ható tényező körvonalaazódik – hat interjúalany beszél erről.

A tanulás kötelező mivolta alapvetően negatív asszociációkat vet fel, a középiskolai muszájból tanulás emlékét, a teljesítménykényszert, a követelményeknek való megfelelés okozta szorongást. Az erről beszámoló tanárok tapasztalataiból nyilvánvaló, hogy a kötelezően elvégzendő tanegységeknél összességében alacsonyabb motiváció érződik a hallgatóságon, és a meglévő motiváció is inkább külső, extrinzik típusú. „...sokszor az ő egyéni, személyes céljuk a mi órákon csak az, hogy meglegyen a kredit, hogy tovább tudjon menni.” (H22 szöv. korp., Pos. 39) „...nekik kötelező az angol, ...baromira nem akarnak bejárni, ráadásul reggel 8-kor vannak az órák...”, „Mivel nem ők választották, a belső motivációjuk kevés...” (Y32 szöv. korp., Pos. 10, Pos. 82)

Az ilyen órákon, amelyekre a diákok nem feltétlenül önszántukból érkeznek, nyilvánvalóan nehezebb a tanár helyzete motiválás szempontjából, és erősebben érződik az aktív motiváló munka szükségessége.

Ezzel szemben a szabadon választható tanegység már önmagában igyekvőbb hozzáállást sejtet, feltételezhető, hogy a hallgatók érdeklődnek, és valóban, ezeken a kurzusokon a motiváció szintjét egyértelműen magasabbnak tapasztalják a nyelvtanárok a hallgatók körében. Egy ilyen légkör, amelyben a tanulók belső indíttatásból, saját választásból és érdeklődésből vannak jelen, sokkal inkább kedvez a tanulói önállóság megélésének, aktiválásának, kibontakoztatásának.

A BME INYK-ban a nyelvkurzusok java szabadon választható, ami, a fentiekből kiindulva egyúttal azt is jelenti, hogy a motiváltság foka alapvetően jó. A nyelvtanárok ezt az egyéb szakórákkal (mérnöki, gazdasági, informatikai stb.) szemben is érzékelik, míg a szakórákra képes rányomni bélyegét a kötelező jelleg, a megfelelési kényszer, szorongást helyezve a hallgatókra, addig a nyelvóráknak előnyére válik a saját választás öröme, lelkesedése és szabadsága, ezt a nyelvtanárok értékelik, és igyekeznek is megfelelő módon kamatoztatni a hatékony nyelvi fejlődés érdekében.

Ha mégis kötelező az óra, hogyan lehet a muszáj jellegen tompítani? Mivel lehet a kötelezőség által kiváltott ellenérzést kompenzálni? „...ami kötelező, ott jobban el kell gondolkodni azon, hogyan tudjuk motiválni a hallgatókat, hogy dolgozzanak órán, mint amikor ők választják meg, milyen kurzusra jelentkeznek.” (K26 szöv. korp., Pos. 3) – mondja az egyik interjúalany. Több kollégát is elgondolkodtat ez helyzet, ilyenkor fontosnak tartják külön

figyelmet fordítani a tanulók belső motivációinak felfedezésére, hiszen erre tudnak igazán építeni. Emellett többen elmondják, hogy az óra laza, jó hangulata, a humor, az érdekes témák mindig javíthatnak a kötelező jelleg negatív motívumain.

7.1.3 Összegzés

A motivációval kapcsolatos elemzések jól érzékeltetik, hogy a vizsgált tanári minta számára mely területek bírnak kiemelt jelentőséggel. Bár a kódgyakoriságok nem tekinthetők közvetlenül a fontossági sorrend mutatóinak, világosan kirajzolódik belőlük, hogy a tanulók motiválása a felsőoktatásban is alapvetően tanári feladatként jelenik meg.

A kódolt szövegrészek tanúsága szerint a legfontosabb motivációs tényező a közvetlenség és a személyes kapcsolat megléte volt. Ez az eredmény különösen hangsúlyos, hiszen megerősíti a jelenléti oktatás megkerülhetetlen szerepét, valamint azt, hogy a magas színvonalú tanítás alapvetően interperszonális természetű (vö. Komenczi, 2008). A második leggyakrabban említett motivációs forrás a tanulás öröme és élvezete volt, amely első látásra triviálisnak tűnhet, mégis a motiváció fenntartásának egyik leglényegesebb alapja. A motivációs tényezők között szintén hangsúlyos szerepet kapott a személyre és csoportra szabott megközelítés, amely többek között a választási lehetőségek biztosításán keresztül valósítható meg. Fontos eredmény továbbá, hogy a tanár saját motiváltsága közvetlenül befolyásolja a tanulók motivációs szintjét, így ebben a tekintetben is megjelenik a tanári példamutatás jelentősége. A tanár kettős szerepe is kirajzolódott: egyrészt külső eszközökkel képes hatást gyakorolni a tanulók belső motivációjára, másrészt segítheti a gyengébb intrinzik motivációval rendelkező tanulókat abban, hogy a külső motivációktól eljussanak a belső motivációk kialakulásáig és fenntartásáig, végső soron pedig az öndeterminációig.

Összességében elmondható, hogy a vizsgálat megerősítette: a tanulói motiváció alapvetően a tanár feladataként jelenik meg, amelyben kiemelt szerepet játszik a személyesség, a tanulás öröme, a tanár példamutatása és az egyéni különbségekre építő pedagógiai gyakorlat.

7.2 CÉLOK

A tanulói autonómia fejlesztésének fontos területe a célok kitűzése, a célorientált tanulás támogatása, biztosítása, ebben rejlik az önszabályozás sikere (Brief és Hollenbeck, 1985). A pilot vizsgálatként korábban végzett fókuszcsoporthozos interjú (Huszthy, 2022) eredményei is azt találták, hogy egyrészt, fontos az általános kurzus célokat a félév elején közös célokká formálni,

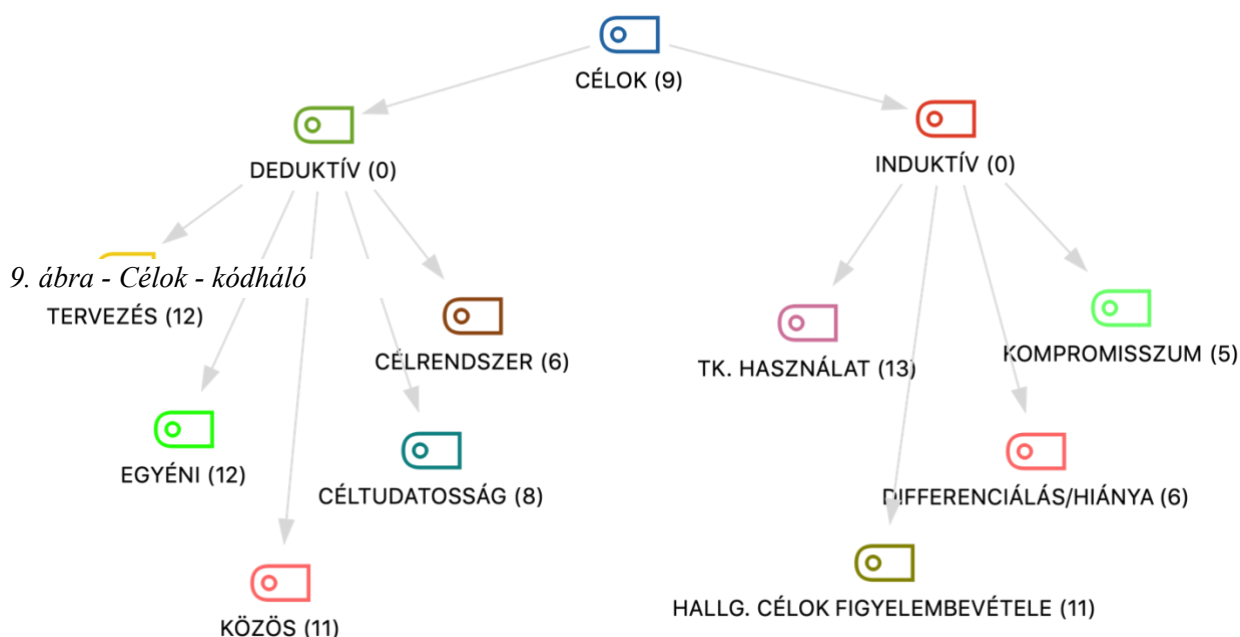
másrészt a kurzus során ezeket fenntartani, a hallgatókat erre időről-időre emlékeztetni, emellett tanárként a célokra folyamatosan reflektálni, illetve a változó körülmények függvényében a korábban definiált célokkal kapcsolatban rugalmasnak lenni. A tartalomelemzésben a kódolt szövegszegmensek számát tekintve, a középmezőnyben szerepelt a *Célok* főtéma 93 kódolt szövegszegmensen (a *Partnerség* mellett, amely ugyanennyi kóddal került feldolgozásra) (4. ábra).

7. ábra – Az elemzés 7 fő kategóriája a kódolt szegmensek számával

Codes	873
> E-TAN. KÖRNY.	142
> CÉLOK	93
> KONTROLL	164
> TANÁRI AUTONÓMIA	71
> ÖNELLENŐRZÉS	83
> PARTNERSÉG	93
> MOTIVÁCIÓ	227
Sets	0
Paraphrased Segments	519

Az interjúk során a következő kérdések hangzottak el: *Hogyan alakul ki egy kurzus általános célja? Mik a tervezés szempontjai? Milyen nehézségek akadnak a hallgatók egyéni céljaival kapcsolatban a kurzus során? Hogyan lehet a hallgatók egyéni céljait a kurzus célrendszerébe integrálni?*

Az elemzés folyamán a *Célok* főkategória esetében a deduktív és induktív alkódok számát illetően nem mutatkozott különösebb eltérés (deduktív kódok – 5 db, induktív kódok: 4



db), témáikat tekintve már inkább felfedezhető volt különbség. Míg a deduktív alkategóriáknál a *tervezés*, a *célrendszer*, a *céltudatosság*, valamint az *egyéni és közös célok* témái merültek fel, addig az induktív alkategóriáknál, az előbbiekből fakadóan olyan további területek körvonalazódtak, mint a *tankönyvhasználat*, a *hallgatói célok figyelembevétele*, a *differenciálás lehetősége* vagy épp annak *hiánya*, illetve a *kompromisszumkészség* (9. ábra).

7.2.1 Deduktív kategóriák

7.2.1.1 Tervezés (12) és célrendszer (6)

Az oktatásban a célok kitűzése tulajdonképpen a tanulási-tanítási folyamat tervezésének első lépése. A célrendszerek kialakítása a BME INYK kurzusain is elsődleges, hiszen a moduláris rendszer működéséhez elengedhetetlen a modulhatárok pontos definiálása (Einhorn, 2022), amelyben az utóbbi években komoly előrelépéseket értek el az INYK-ban. A tanulási célok kiemelt szerepe abban rejlik, hogy képesek irányt adni a hallgatók tanulási folyamatai számára, strukturálják tevékenységeiket, és elősegítik a kitűzött eredmények elérésére való összpontosítást – ahogyan azt a célorientációs elmélet pedagógiai jelentősége is hangsúlyozza (Fejes, 2015). A felsőoktatási keretrendszerben azonban a célok meghatározása szorosan összekapcsolódik a tanulási eredmények pontos definiálásával, hiszen a moduláris tantervi tervezés alapja éppen a tanulásieredmény-alapú megközelítés. Ez teszi lehetővé, hogy a kisebb egységekre bontott modulokban a fejlesztési célok konkrét, mérhető és tudatosítható formát öltsenek, ami egyrészt biztosítja a modulhatárok világos leírását, másrészt növeli a hallgatók sikerélményének esélyét (Einhorn, 2022).

A moduláris rendszer alapját az jelenti, hogy minden tantárgyhoz pontos fejlesztési célokat, azaz tanulási eredményeket fogalmaznak meg, amelyekre a tananyagfejlesztés épül, a tanárok pedig ezekhez igazodva alakítják ki a konkrét csoportok számára megfelelő tanítási gyakorlatot. A nyelvoktató kollégák minden kurzushoz pontos és részletes kurzusleírást készítenek a céltévesztések elkerülése érdekében, hogy a hallgatók tudatosan dönthessék el, szükségük van-e az adott tananyagra, illetve hogy egyéni céljaik mennyiben illeszkednek a kurzuscélokhöz. A hallgatónak joga van válogatni a kurzuskínálatból, ugyanakkor elvárás, hogy a választott kereteken belül alkalmazkodjon a központi célrendszerhez. A részletesen megfogalmazott kurzusleírások hivatkozási alapként is szolgálnak a tanár számára arra az esetre, ha egy hallgató merőben eltérő egyéni céllal jelentkezne, amely nehezen integrálható a kurzus tematikájába. Mindez összhangban áll azzal a megállapítással is, hogy a célorientáció kulcsfontosságú az önálló, reflektív és sikeres tanulási folyamat kialakításában (Réthy, 2003).

Többen említik a kollégák közti együttműködés fontosságát az átlátható célrendszerek kialakításában és az oktatás tervezési fázisában. „...*nagyon sokat segített az, hogy volt egy közös mapparendszer a Google Drive-on, amiben minden tanár elhelyezhetett anyagokat, így a tapasztaltabb tanároktól láttam, hogy ők milyen mélységben, hogyan vesznek anyagokat, ez a segítségemre volt.*” (J36 szöv. korp., Pos. 16)

A tananyag és tanórák tervezése egyúttal tanári kontroll tevékenység is: a pedagógus dönt az óra felépítéséről, a célok elérése érdekében alkalmazandó módszerekről és feladatokról. „...*az óra gyakorisága alapján osztom be, hogy mi egy-egy hétnek vagy egy-egy órának a célja, hova akarunk eljutni.*” (M24 szöv. korp., Pos. 60)

7.2.1.2 Egyéni (12) és / vagy közös célok (11)

Az egyéni célokkal kapcsolatos kérdés nyomán több figyelemre méltó meglátás került felszínre. Az interjúalanyok válaszai két markáns álláspont köré rendeződtek, amelyek az egyéni és a közös (kurzus) célok szembeállítását, illetve mellérendelése mentén rajzolódnak ki. Az egyik csoport álláspontja szerint a hallgatók egyéni céljainak és a csoport közös céljainak meghatározásakor a tanév elején megfogalmazott kurzusleírás és annak célrendszere jelenti a kiindulópontot, az ettől való eltérés tekintetében kevésbé mutatkoznak rugalmasnak. Számukra az egyéni és közös célok – amennyiben eltérés van köztük – eldöntendő kérdésként jelenik meg, ami gyakran feszültséget kelt: vajon a kurzus célrendszerére vagy inkább a hallgatók egyéni céljaira kell-e fókuszálniuk. Előfordul, hogy egyes oktatók számára a hallgatók egyéni céljai nem is válnak ismertté, mivel nem vizsgálják azokat, míg mások ugyan feltérképezik ezeket, de a kétféle célrendszer közötti fókuszváltás nehézséget jelent számukra. Az ide sorolható oktatók összességében a kurzusleírást tekintik a közös célok meghatározó keretének. Bár bizonyos mértékű rugalmasság itt is megfigyelhető – például egyes oktatók az egyéni célokat a kurzus keretein belül kezelhetőnek tartják –, mások az eltérő egyéni célokkal való foglalkozást nem tekintik feladatuknak, sőt kifejezetten megterhelőnek élik meg.

A másik csoportba tartozó oktatók számára az egyéni és közös célok kérdése nem dichotóm módon értelmeződik; álláspontjuk szerint e kettővel párhuzamosan szükséges, sőt elengedhetetlen foglalkozni, miközben törekedni kell a konszenzus kialakítására. E tanárok nyitottabbnak és tudatosabbnak tűnnek a hallgatói célok és igények feltérképezésére, amelyeket igyekeznek a lehető legnagyobb mértékben figyelembe venni. Céljuk, hogy a kurzuscélok és az egyéni célok között minél harmonikusabb összhang jöjjön létre. A *közös célok* fogalmát tágabb, absztraktabb keretben értelmezik, nem kizárólag a kurzusleírásra és a tematikára redukálva. Egyikük például így fogalmazott: „*Kezdő kurzusnál a közös cél leginkább az, hogy*

bent maradjon, ne veszítse el az érdeklődését. A cél az, hogy (...) jó tapasztalata legyen, folytassa...” (E30 szövv. korp., Pos. 14)

A két csoport között természetesen átjárás is megfigyelhető, hiszen a célok egyeztetésének gyakorlatában is tapasztalható fejlődés. Egy interjúalany például arról számolt be, hogy pályája kezdetén még figyelmen kívül hagyta a hallgatók egyéni céljait, később azonban egyre tudatosabban mérte fel azokat, és fokozatosan integrálta e szempontokat az órák tervezésébe. Mások igyekeznek, amennyire lehet, figyelembe venni az egyéni célokat, ugyanakkor szükség esetén nyíltan közlik a hallgatóval, ha azok nem illeszthetők be a kurzus tematikájába.

Valóban, előfordulhatnak olyan egyéni célok, amelyek jelentősen eltérnek az adott kurzus célrendszerétől. Ilyen helyzetben nem tekinthető hibának, ha a nyelvtanár a csoport többségének igényeit követve ragaszkodik az eredeti tanmenethez. Ezekben az esetekben kiemelten fontos szerepe van a hallgató kommunikációs stílusának, hiszen alapvetően befolyásolja a megoldási lehetőségeket, hogy a problémát konfrontatív panaszként vagy együttműködésre nyitott javaslatként fogalmazza meg. Nem elhanyagolható körülmény az sem, hogy a hallgatók idegen nyelvi kurzusválasztásukat sokszor szaktárgyaikhoz igazodó órarendjüknek rendelik alá, és ennek érdekében olykor háttérbe szorítják a tantárgyi célokat is, ami szintén a szabadon választhatóság kereteiből következik. Az interjúk két szemléletes példát is szolgáltatnak. Az egyik esetben a hallgató figyelmetlenül vagy egyáltalán nem olvasta el a kurzusleírást, majd indulatosan kérte számon a tanáron, hogy miért nem foglalkozik a kurzus az ő – a hivatalos célrendszerétől radikálisan eltérő – egyéni igényével. A tanár védekező pozícióba kényszerült, és a kurzusleírásra hivatkozva jelezte, hogy ebben az ügyben nem tud engedményt tenni, hiszen a hallgatónak a jelentkezés előtt kellett volna körültekintőbben tájékozódnia. Egy másik beszámoló viszont egy olyan hallgatót említ, aki ugyan igényelte az adott tanegységet és érdeklődött a téma iránt, ám nyelvi szintben jóval a többiek előtt járt. Ő együttműködő módon kereste a megoldást, és kérte tanárától, hogy biztosítson számára további fejlődési lehetőséget a csoport keretein belül. A tanár ebben az esetben nyitottan reagált, differenciált, magasabb szintű feladatokkal látta el a hallgatót, miközben ő a csoporttal együtt követte az alaptermatikát. Ezek a példák jól mutatják, hogy a kirívó egyéni célok kezelésében kulcsfontosságú a hallgató kommunikációs attitűdje: a panasz- és szemrehányás-orientált megközelítés inkább konfliktust szül, míg a megoldáskereső, együttműködésre kész hozzáállás konstruktív megoldásokat eredményezhet.

7.2.1.3 Céltudatosság (8)

Az óra tervezettsége és célorientáltsága, a tanár készültsége és céltudatossága jó mintául szolgálhat a diákoknak saját céltudatosságuk kialakítására. A tanár saját didaktikai céljainak megvalósítására is törekedhet tudatosan, megjelenhet egyfajta szakmai céltudatosság az óravezetésben is. Az egyik kolléga arról számol be, ő határozottan figyel arra, hogy az órai megszólalások szintjén egyenlőség legyen diák-diák között. *„Arra nagyon figyelek, hogy mindenki egyformán beszéljen. Ez örök, visszatérő téma, hogy az egyik gyerek nem szólal meg, a másik meg folyamatosan beszél. Én meg teljesen tudatosan, (...) ugyanúgy esélyt adok mindegyik hallgatónak.”* (M24 szöv. korp., Pos. 65)

Ezen kívül a nyelvtanár konkrét gyakorlatokkal is erősítheti hallgatói céltudatosságát. Egy másik nyelvtanár – a *Motiváció* fejezetben már említett – célorientációs-motivációs gyakorlata – az év eleji fogalmazás íratása, amelyben az egyéni érdeklődések, rövid és hosszútávú célok megfogalmazását kéri az oktató. Ez az írásbeli gyakorlat – a nyelvi produktum létrehozásán túl – segíti őket a céltudatosságban, és hosszú távon, mentálisan is hat rájuk céljaik ilyen típusú manifesztálása (Matthews, 2007).

7.2.2 Induktív kategóriák

7.2.2.1 Tankönyvhasználat (13)

A kurzuscélok kapcsán szinte valamennyi interjúalany (8 fő) felvetette a tankönyvhasználat kérdését, hiszen egy megfelelő tankönyv hatékonyan támogathatja a célrendszer következetes érvényesítését. Fontos azonban már az elején leszögezni, hogy a tankönyvhasználat gyakorlata világosan elkülönül az általános nyelvi és a kredites, szaknyelvi kurzusok között. Az előbbiek – különösen az alacsonyabb szinteken (A2-B1, esetenként B2) – támaszkodhatnak tankönyvekre, míg az utóbbiakban, ahol a szaknyelvi fejlesztés és a munkaerőpiaci kommunikációs helyzetekre való felkészítés a cél, gyakorlatilag kizárólag saját fejlesztésű anyagokat alkalmaznak a tanárok. Ennek oka, hogy e speciális tematikákhoz nem állnak rendelkezésre megfelelő, kész tankönyvek, ezért a kurzusok tartalma házon belül kidolgozott tananyagokra épül.

A nyelvtanárok beszámolóí alapján ugyanakkor egyik kurzus sem épül kizárólag tankönyvre. Az általános nyelvi képzésben is jellemző, hogy a kijelölt könyvet adaptálják, kiegészítik saját készítésű feladatokkal, és sokszor bizonyos részeket ki is hagynak. Ez a gyakorlat összhangban áll a szakirodalomban is hangsúlyozott tendenciával, miszerint a

hagyományos, tankönyvközpontú oktatástól való eltávolodás elősegíti a tanulói autonómia fejlődését, és hatékonyabb tanulási eredményekhez vezethet (Asztalos és Szénich, 2022).

Az interjúkban több szinonimát is említettek a tankönyvre, mint tanítási eszközre (pl. „sorvezető”, „segítség”, „támasz”, „vezérvonal”), ami rávilágít arra, hogy a tanárok inkább keretként, mintsem kizárólagos alapként tekintenek rá. Az egyik angoltanár kiemelte, hogy az angol nyelv esetében a tanárok „el vannak kényeztetve” a tankönyvválaszték tekintetében: világnyelvről lévén szó, bőségesen állnak rendelkezésre naprakész, kommunikatív megközelítésű kiadványok, amelyekből válogatni lehet. Egy másik kolléga pedig arra hívta fel a figyelmet, hogy számára tanárként is formáló erejű volt egy-egy jól megszerkesztett tankönyv, mivel hozzájárult a szemléletváltáshoz, például a nyelvtani-fordító módszerről való áttéréshez a kommunikatív módszerre.

Ahogy az egyik interjúalany fogalmazott: „...volt egy adott tankönyv, de tudtam, hogy ezt inkább adaptálni kell...” (J36 szöve. korp., Pos. 16). Ez a rugalmas hozzáállás abban is megnyilvánul, hogy a kihagyott anyagrészeket nem hiányként, hanem lehetőségként látatják a hallgatókkal, akiknek önálló feldolgozását gyakran bátorítják. Ezzel nemcsak a tanulói autonómiát erősítik, hanem motivációs szempontból is előnyöket kínálnak: „...a hallgatókat kifejezetten biztatni kell arra, hogy ha itt most át fogunk a könyvben ugrani bizonyos dolgokat (pl.: egy olvasott szövegértést, ezt egyedül, otthon is el tudod olvasni, nyugodtan vágjál bele, amikor lesz rá idő), de ezt most átugorjuk, mert vannak ennél fontosabb dolgok. Ez is egyfajta motiváció szerintem, amikor a hallgatókat ilyen módon megpróbálod ösztönözni, hogy azt ne tekintse valamifajta hiányosságnak, ha mi átugrunk valamit...” (F28 szöve. korp., Pos. 14).

7.2.2.2 Hallgatói célok figyelembevétele (11)

Bizonyos mértékben elkülöníthető a tanárok két csoportja aszerint, hogy mennyire aktívan veszik figyelembe a hallgatói célokat. Az egyéni célokra nagyobb hangsúlyt helyező oktatók számára kiemelt jelentőséggel bír a célok egyeztetése, amelyet közvetlen és kölcsönös kommunikáció révén valósítanak meg. Esetükben a hallgatói célok nem csupán a kurzus elején, egy bevezető körkérdés keretében kerülnek szóba, hanem a szemeszter során folyamatos egyeztetések formájában is. Az ilyen tanároknál a hallgatói célok ténylegesen befolyásoló tényezőként jelenhetnek meg: hatással lehetnek arra, hogy a tananyag mely elemeire helyeződik nagyobb hangsúly. A nyitottabb attitűd azonban nem kizárólag a kikérdezés gyakorlatában nyilvánul meg, hanem a pedagógusi hozzáállás mélyebb szintjén is. Egyes oktatók például az órára való készülés és a tananyag kiválasztása során tudatosan törekednek arra, hogy „a

hallgatók fejével gondolkodjanak”, vagyis figyelembe vegyék azok lehetséges érdeklődési területeit, valamint korosztály- és szakirány-specifikus sajátosságait.

Végül egyes tanári megfigyelések szerint a hallgatói célok figyelembevételének ténye, maga a kérdezés, kérdésfelvetés is motiváló lehet a diákoknak. *„Ez szerintem már alapvetően egy olyan dolog, ami őket motiválhatja, hogyha megkérdezzük tőlük, hogy miért ül itt, és mit vár ettől a kurzustól... Úgyhogy én meg szoktam kérdezni, rögtön az első alkalommal, és a szemeszter közepén megint tartok egy közvéleménykutatást, visszatérve az első alkalomra – ez is motivál szerintem.”* (F28 szöv. korp., Pos. 2)

7.2.2.3 Differenciálás vagy annak hiánya (6)

A differenciálás jelentősége már a szakirodalmi áttekintésben is hangsúlyosan megjelenik, hiszen alapvető feltételét képezi a tanulói autonómia fejlesztésének. A differenciált oktatás lehetőséget biztosít arra, hogy a diákok képességeikhez, érdeklődési területeikhez és tanulási stílusukhoz igazodó támogatásban részesüljenek. Nem pusztán módszertani alternatívaként értelmezhető, hanem olyan pedagógiai alapelveként, amely elősegíti, hogy a tanulók saját erősségeikre építve fokozatosan alakítsanak ki és alkalmazzanak önálló tanulási stratégiákat (Nahalka, 2003).

Az egyéni és közös célok egyeztetése, valamint esetleges eltérései nyomán több interjúban is felmerül a differenciálás feladata, lehetősége, vagy épp annak hiánya. *„Szűkebb értelmezés szerint a differenciálás lényege az egyéni képesség-, fejlettségi szint és a személyiségi tulajdonságok eltéréseihez igazodó fejlesztő eljárási módok érvényesítése az oktatás folyamatában”* – írja Lappints (2002). Báthory (2000) a differenciálás két értelmezését különbözteti el: *„A differenciálásnak a tanulásszervezésben két jelentést tulajdoníthatunk: egy 'pedagógiai szemléletet', amely a tanító, a tanár érzékenységet fejezi ki tanítványai egyéni különbségei iránt, és egy 'pedagógiai gyakorlatot', mely a különbségekhez való illeszkedést (adaptáció) próbálja megvalósítani minden rendelkezésre álló eszközzel.”* Ez a két sík tükröződik az interjúk tartalmában is. A gyakran igen heterogén csoportösszetétel miatt amúgy is nagy kihívás a csoportegység, a közös haladás megteremtése, és noha a legtöbb tanárnál fellelhető a differenciálás pedagógiai szemlélete, vagyis detektálják az egyéni különbségeket, mégis előfordul, hogy a differenciálás pedagógiai gyakorlatban történő megvalósítására nem jut már energiájuk.

A BME esetében egy alapvetően elit egyetemről, erősen teljesítményorientált intézményi közegről van szó (Einhorn, 2019b), ugyanakkor az interjúalanyok beszámolóí alapján a csoportokban gyakran együtt tanulnak különböző háttérű hallgatók: eltérő szakokról

érkeznek, különböző életkorúak és kulturális tapasztalatokkal rendelkeznek, illetve nyelvtudásuk szintje sem azonos. Ez a heterogenitás a tanár részéről tudatos differenciálást igényel, amely megnyilvánulhat például eltérő szintű vagy ütemű feladatok biztosításában, valamint a csoport sokféleségéből fakadó erőforrások kiaknázásában. Akadnak olyan kirívó esetek is, amikor egy hallgató egészségügyi problémával, mentális nehézséggel vagy váratlan élethelyzettel küzd, ilyenkor a humánus, megértő hozzáállás mellett szintén nagy jelentősége van a differenciálásra való hajlandóságnak.

Összességében a differenciálás szintén mindkét féltől magas fokú együttműködést igényel, nem elegendő, ha a tanár módszertanilag igyekszik kielégíteni az eltérő igényeket, egy ilyen helyzet a hallgató részéről is sok alkalmazkodást, türelmet és ambíciót követel, emeli ki az egyik interjúalany.

Fontos ugyanakkor különbséget tenni jogos igényű differenciálás és túlzott, avagy kontraproduktív differenciálás között. Vagyis differenciálás a ténylegesen ezt igénylő esetekben történjen, hiszen az egyéni igényekre való túlzott odafigyelés felaprózhatja, lelassíthatja a csoport haladását. Például az egyik nyelvtanár a személyre szabott nyelvtani magyarázatokat illetően említi meg: „...vannak olyan hallgatók, akik tényleg jobban igénylik, mert ahhoz vannak hozzászokva, hogy kézen fogva vezeti őt a tanár.” (Y32, szöv. korp., Pos. 49) Ám a csupán középiskolai megszokásból fakadó ilyen jellegű egyéni igények kielégítése, könnyen átcsapathat túlzott irányításba, ami nem valós differenciálás és épphogy a tanulói autonómia fejlesztése ellenében dolgozik.

A differenciálás megvalósulásához elengedhetetlen a tanár érzékenysége, pontos helyzetfelismerése és annak képessége, hogy a hallgatói igények jogosságát megfelelően mérlegelni tudja. Mindez csak akkor valósulhat meg, ha a pedagógus rendelkezik a szükséges szakmai autonómiával, amely lehetővé teszi számára a rugalmas és tudatos döntéshozatalt (Báthory, 2000). Következésképpen a differenciáló oktatási gyakorlat eredményes megvalósításához nemcsak módszertani felkészültség, hanem magas fokú tanári autonómia is nélkülözhetetlen.

A fenti problémák leginkább az általános nyelvi kurzusokon érhetők tetten, ahol a differenciálás tipikusan a nyelvi képességekhez, készségekhez igazodik. Ezzel szemben a moduláris, szaknyelvi kurzusokban a nyelvi különbség csak az egyik tényező a sok közül. Ilyen kurzusok lehetnek például az interkulturális kommunikációt vagy vezetői kommunikációt célzó modulok, ahol döntő szerepet játszik, ki mennyi tapasztalattal és ismerettel rendelkezik az adott témában. Előfordulhat, hogy egy hallgató nyelvileg nem a legjobb, mégis kiemelkedő a szakmai tudása vagy a kommunikációs képessége; ha a tanár ezt megfelelően kihasználja, a csoport

hatékony együttműködésének támogatása érvényesül. Például egy elsőéves és egy végzős hallgató együtt ülve gyakran nem a nyelvtudás, hanem a tapasztalat és a témában való jártasság határozza meg, ki dominál a beszélgetésben. A tanár feladata ebben a környezetben, hogy biztosítsa a kommunikáció folyamatos fenntartását a különböző tudásszintű hallgatók között, elősegítve ezzel a csoportmunkát és a tanulói autonómia érvényesülését.

7.2.2.4 **Kompromisszum (5)**

Gyakran nehéz a különböző szakokról érkezőket egy tematika alatt összehozni, valamint az egyéni és közös célok összehangolása is külön figyelmet igényelhet. Az erősen heterogén csoportokban az eredetileg kitűzött cél következetes végigvitele sem könnyű feladat, mindeközben az egyéni igényekre való odafigyelés, valamint annak eldöntése ezek az igények meghaladják-e a tantárgy kereteit vagy azon belül kezelhetők, megterhelő feladat tud lenni a tanár számára. A tantárgyi keretek láttatása tanári, és belátása tanulói részéről, fontos lépés a kompromisszumkészség felé, ami kulcsa a közös munkának.

„...egy-egy hallgató nem jogos igénye miatt nem szabad kilépni a kurzus határai közül (...) ez azért probléma, mert a többi hallgató szempontjából innentől a kurzus hiteltelenné válhat, és maga a tanár is. Ha én azt mondom a félév elején, hogy ez a kurzus erről és erről szól, ezek az elvárások, innen ide jutunk el, majd azt mondom a közepén, hogy ez mégis csak másról is fog szólni... Ez nem oké szerintem. Nem hiszem, hogy ezt ők díjazzák. (...) az elején kijelölt célt végigvinni néha nem egyszerű, az eltérítő tényezők és helyzetek miatt... Igen, én azt gondolom, (...) hogy a tanulói autonómiánál a kompromisszumoknak, ilyen értelemben nagyon nagy jelentőségük van. Mind a tanár, mind a diák részéről a kompromisszumkészségre nagyon nyitottnak kell lenni.” (U38 szöve. korp., Pos. 39-41)

„megpróbálom megtalálni az arany középutat, mert ezt nem lehet csinálni, hogy 13 különböző szakról vannak ott, és mindenkinek minden jó legyen, az érdeklődése le legyen kötve, ez elég lehetetlen...” (O34 szöve. korp., Pos. 26) A kurzus kereteinek konzekvens megtartása tehát csak kompromisszumkész tanárral és hallgatókkal lehetséges, egyúttal mindkét félnek be kell látnia, el kell fogadnia a tényt és korlátot, hogy a kurzuscél teljesítése érdekében nincs lehetőség mindenki egyéni céljának, igényének megfelelni.

7.2.3 **Összegzés**

Az interjúk tartalomelemzéséből a célok meghatározása és kezelése többdimenziós jelenségként rajzolódik ki. A deduktív és induktív kódolás egyaránt rávilágított arra, hogy a tanári munka egyik kulcskérdése az egyéni és közös célok viszonya, illetve ezek

összehangolásának mikéntje. Az interjúalanyok válaszai két markáns irányvonalat mutattak: egyesek az egyéni és a közös célok szembeállítását hangsúlyozták, míg mások inkább a mellérendelés, azaz a célok egymással párhuzamos érvényesítésének lehetőségét emelték ki. A célok összehangolása során a kompromisszumkészség alapvető pedagógiai kompetenciaként jelent meg, amely egyaránt szolgálja a tantárgyi keretek tanári láttatását és a hallgatói célok figyelembevételét.

A célorientáció fontosságát a szakirodalom is hangsúlyozza (Fejes, 2015; Réthy, 2003), hiszen ez alapfeltétele az önálló, reflektív és eredményes tanulási folyamatnak. A tananyag és az óraszervezés tervezése nem csupán szervezési feladat, hanem egyben tanári kontrolltevékenység is, amelyben a részletes kurzusleírások segíthetnek elkerülni a céltévesztéseket. Ez lehetővé teszi, hogy a hallgatók tudatosan mérlegeljék: szükségük van-e az adott tananyagra, és miként illeszkednek egyéni céljaik a kurzus célkitűzéseire.

Az interjúk tanúsága szerint a tankönyvek fontos támpontot adnak, ugyanakkor használatuk eltér az általános nyelvi és a kredites, szaknyelvi kurzusok között: míg az előbbiek támaszkodhatnak kész anyagokra, az utóbbiakban a tanárok saját fejlesztésű tananyagot alkalmaznak a szakmai és munkaerőpiaci helyzetekre való felkészítéshez. A differenciálás szintén különböző módokon érvényesül: az általános kurzusokon főként a nyelvi képességekhez igazodik, a moduláris szaknyelvi kurzusokban viszont a témában szerzett tapasztalat és jártasság is döntő lehet, és a tanár feladata a különböző tudásszintű hallgatók hatékony együttműködésének biztosítása. A differenciálás mint pedagógiai szemlélet széles körben elfogadott, ugyanakkor a mindennapi gyakorlatban gyakran korlátozottan érvényesül az idő- és kapacitáshiányok miatt.

Összességében elmondható, hogy a célok tudatos tervezése és összehangolása nem csupán a tanári munka hatékonyságát növeli, hanem a tanulói önállóságot és motivációt is közvetlenül támogatja. A közös célok kialakítása és következetes képviselése mellett az egyéni célok figyelembevételéhez szükséges rugalmasság, kompromisszumkészség és differenciáló pedagógiai gyakorlat a tanulói autonómia fejlesztésének egyik alapfeltételeként értelmezhető.

10. ábra - Szófelhő a Célok főkategória alkódjaiból (szavak vastagsága a kódgyakoriság alapján változik)



7.3 PARTNERSÉG

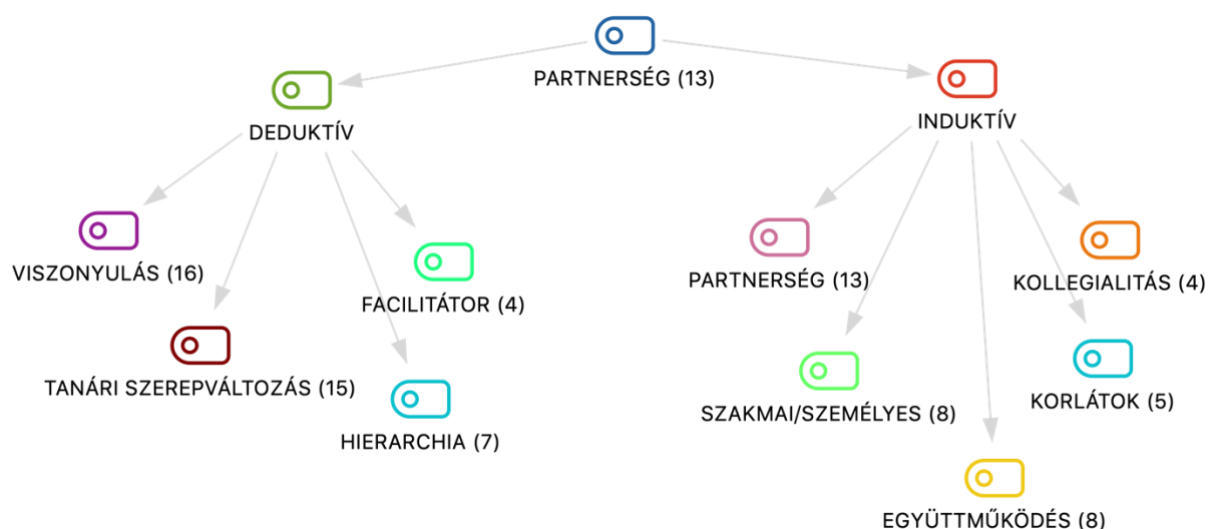
Izgalmas kérdés a tanulói autonómiafejlesztés témakörén belül a tanár-tanuló közti partnerség, amely a szövegtörzsek elemzésénél a fő kategóriák között a középmezőnyben, a 4. helyen található, 93 kódolt szövegszegmenssel (7. ábra). A témakörrel több szempontból is szükséges foglalkozni, akárha a tanulói autonómiafejlesztés egyik alapfeltételeként közelítünk hozzá, akárha a 21. századi tanári szerepváltozások kihívásaira fókuszálunk vagy az egyenrangúság-hierarchikuság kérdéseit feszegetjük.

A partnerség működőképességét számos tényező befolyásolja a tanárok változó szerepétől kezdve, a középiskolai megszokásokon át, egészen a szaknyelv értelmezéséig vagy a határvonalak meghúzásáig.

Az interjúkban a következő kérdésekből kiindulva zajlott a beszélgetés a nyelvtanárokkal: *Mit gondol a tanár-tanuló közti egyenrangúságról, partnerségről? Hogyan látja saját viszonyát a hallgatókkal egyenrangú, esetleg hierarchikus?*

A szövegtörzsek első körös kódolása során az alábbi deduktív kulcsszavak alapján zajlott az elemzés: *viszonyulás (16), tanári szerepváltozás (15), hierarchia (7), facilitátor (4)*. Az interjúk tartalmából a következő induktív kódháló rajzolódott ki: *partnerség (13), szakmai/személyes (8), együttműködés (8), korlátok (5), kollegialitás (4)* (11. ábra).

11. ábra - Partnerség - kódháló



Jól látható, hogy míg a deduktív kódoknál főként a tanár szerepén, annak változásain és az esetleges alá-fölé rendeltségen volt a hangsúly, addig az induktív kódoknál a partnerségre és az együttműködésre került a fókusz, ezek különböző interperszonális és szakmai értelmezési szintjei körvonalazódtak. Ezekről a témákról a szövegterjedelmet figyelembe véve is több szó esett.

7.3.1 Deduktív kategóriák

7.3.1.1 Viszonyulás (16)

A deduktív kódok közt a legnagyobb gyakorisági számmal a *viszonyulás (16)* elnevezésű rendelkezett, amely minden a tanár-tanuló kapcsolatáról szóló gondolatmenetre érvényes volt, így több másik alkategóriát is magában foglal.

Korábbi pedagógiai paradigmák idején a tanár és tanuló közti viszonyt alapvetően meghatározta, ki az információforrás. Vagyis hagyományosan a tanár bírt ezzel a szereppel, a modern pedagógiai felfogás azonban már nagy mértékben eltávolodott ettől az elképzeléstől. Az információforrás szerepátadásával a tanár a függőleges alá-fölé rendelt tengelyről a vízszintes partneri tengelyre helyezheti a kapcsolatot, emellett a diákok is gyakran információforrásként szolgálnak egymás számára.

Az interjúk tartalmából jól kirajzolódik, hogy a partneri viszony kialakítása számos autonóm viselkedést ösztönző pozitívummal jár: a személyes, humánus, közvetlen, partneri viszonyulás hatására a tanulók jobban megnyílnak, lelkesebb, aktívabb résztvevőivé válnak a nyelvóráknak, jóval több szóbeli interakció jöhet ezáltal létre, nyitottakká válnak az újdonságokra, sőt ők maguk kezdeményeznek, összességében tehát a partneri viszonyulás egy

inspiráló és motivált közeget eredményez. Ezt a folyamatot támasztja alá Hoffmann (2009) is, aki rámutat, hogy a mai tanulói elvárások középpontjában a hiteles, teljes személyiségként jelen lévő tanár áll. A fiatalok érző, partneri attitűdöt várnak el tanáraiktól, akik emberként és felnőtt társként vesznek részt a kapcsolatban, nem csupán hivatalos szerep hordozóiként. Ez a szemlélet egyértelműen összeeseng azzal a tapasztalattal, hogy a partneri viszony nemcsak a tanulók motivációját és aktivitását fokozza, hanem alapvető feltétele az autonómia fejlődésének is.

Emellett fontos, hogy a partneri kapcsolat megfelelő határokon belül maradjon, ne történjen szereptévesztés, tehát tanár és tanuló partnerek a tanulásban, a pedagógus indirekt irányításával adott esetben tanulótársakká válnak, de nem barátokká. Ahogy az egyik kolléga fogalmaz: *„én alapvetően egy közvetlen ember vagyok, bár fenntartunk egy távolságot, van egy kölcsönös tisztelet, de nem bratyzom a diákokkal... Megosztok személyes példákat, vagy anekdotákkal fűszerezem az órákat, ők is, ilyen szempontból jobban megnyílnak.”* (J36 szöv. korp., Pos. 26) A partneri viszonyhoz az egymás iránti tisztelet is hozzátartozik, valamint a kritikára való nyitottság: *„...a pályám kezdete óta mindig partnerként tekintettem a diákokra, tiszteltem őket, és elfogadtam a kritikát is.”* (U38 szöv. korp., Pos. 23)

Újfént érzékeltetik hatásukat a korábban középiskolai beidegződésekként aposztrofált hagyományos pedagógiai módszerek, a tanárok és tanulók közti hierarchikus alá- és fölérendeltség jelenléte, és azok hosszútávú hatásai. Előfordul ugyanis – ahogy az egyik interjúalany beszámol róla –, hogy a partneri viszony kialakítása a diákok válaszütemei miatt ütközik akadályba. Hiába közelítene ugyanis partneri attitűddel a pedagógus, ha a hallgatóság egyértelműen az „alárendelt” diákság attitűdjével reagál. Erre példaként elhangzik egy történet: a szódolgozat említésére többeknél „benyomódott a középiskolai gomb”, és pánikszerűen faggatni kezdték a tanárt, ragaszkodva ahhoz, hogy pontosan határozza meg, milyen szavakból fog kérdezni. A kolléga felhívta rá a figyelmüket, hogy a szódolgozat egy lehetőség, egy visszajelzés számukra eddigi tudásukról, ő nem ad rá érdemjegyet, ha valakit ez feszélyez, nem kötelező megírni. *„A középiskola után, ezt a partnerségi viszonyt – hangsúlyozom, aki nem olyan középiskolába járt – még nehéz feldolgozni, értelmezni. Az ilyen szavak, hogy dolgozat, benyomhatja náluk a gombot.”* (B40 szöv. korp., Pos. 13) – összegzi a kolléga a partneri kapcsolat kölcsönösségének nehézségeit.

Az interjúkból elsősorban arról kapunk képet, hogy a pedagógusok miként viszonyulnak hallgatóikhoz, illetve hogyan értelmezik és valósítják meg a partnerség elvét, ezzel kapcsolatban többféle megközelítés rajzolódott ki: egyesek a partneri kapcsolat egyik alapvető kiindulópontját abban látják, hogy a hallgatókat felnőttként kezelik, s így a partnerséget a

felnőtségben megvalósuló kölcsönösségként értelmezik. Bár ez az érettségizett hallgatók esetében magától értetődőnek tűnhet, a gyakorlatban mégsem mindig evidens módon érvényesül. „Azért én azt képzelem, hogy felnőtt emberek azok, akik ott ülnek, és nekem nem nagyon kell őket leuralni.” (Y32, szöv. korp., Pos. 72)

Van, aki tanári gyakorlata kapcsán partnerséget említ, ám szóhasználatában ellentmondás mutatkozik: „Én mindig mindenben partneri viszonyra törekedtem, és azt gondolom, hogy ez nekem nagyon megy a gyerekekkel.” (B40 szöv. korp., Pos. 11) Vagyis a korábbi attitűdtől eltérően a hallgatót – anélkül, hogy feltűnne neki – „gyerekként” emlegeti, ezáltal megkérdőjeleződik a hallgató felnőttként való kezelése. (A témakör részletesebb kifejtése a *Pszichológiai* elemzésben folytatódik.)

7.3.1.2 Tanári szerepváltozás (15), facilitátor (4)

A *tanári szerepváltozás (15)* kategóriáján belül értelmezhető még a tanár, mint *facilitátor (4)* alkód is. Az interjúk során folyamatában figyelhető meg a modernkori tanár szerepének változása, a facilitátor mint 21. századi tanári szerepmodell elsajátításának kihívása, amelyet a NAT (2020) is alátámaszt, amikor a pedagógus szerepét a tanulói önállóságot támogató, facilitatori tevékenységben jelöli meg. Az interjúk elemzése alapján kirajzolódik, hogy a pedagógusok különböző szakaszokban helyezkednek el a facilitatori szerep felé való elmozdulás folyamatában. Egyesek még a szembesülés fázisában tartanak, amikor világossá válik számukra a változás szükségessége és elkerülhetetlensége; mások a szemléletmód elfogadásának és interiorizálásának kihívásaival küzdenek; míg vannak olyanok is, akik már sikeresen adaptálták a facilitatori pedagógiai gyakorlatot. Megjelennek továbbá olyan nyelvtanárok, akik számára ez a szemlélet kezdettől fogva természetes kiindulópontot jelent, ugyanakkor ők kisebb számban képviseltetik magukat. Az, hogy ki melyik szakaszban helyezkedik el, nyilvánvalóan összefügg a korosztállyal és az élethelyzettel (például pályakezdő, nyugdíj előtt álló, szülési szabadságról visszatérő pedagógus). Ugyanakkor a folyamatjellegből fakadóan vitathatatlanul megállapítható, hogy valamennyi tanár ebbe az irányba tart.

A szó etimológiájából kiindulva a facilitatori szerep egyfajta definíciójaként elmondható: a tanár elősegíti, előmozdítja, megkönnyíti a tananyag elsajátítását a diák számára. Ebben a szerepben nem beleszól, okít vagy kontrollál, hanem mentorként támogatja a tanulás folyamatát, az egyéni érdeklődések kiteljesedését, beindítja a kreatív folyamatokat és a csoport tagjai közötti együttműködést (Nagy és Beck-Zaja, 2022). Ahogy az egyik interjúalany fogalmaz, a tanár feladata biztosítani a tanulnivalót, innentől pedig a diák felelőssége, hogy

ebből mit hoz ki. „*Lesz egy tanulási folyamat, amiben nagyrészt rád van bízva, hogy te ebből mit szedsz ki.*” (Y32 szöve. korp., Pos. 72)

A tanár facilitatori szerepének vizsgálata szükségszerűen ráirányítja a figyelmet a tanulói felelősség kérdésére is. Az interjúk egyértelműen jelzik, hogy a pedagógusszerep átalakulása elkerülhetetlenül maga után vonja a tanulói szerepek újradefiniálását. Amint a tanári szerep a kontrolláló funkciótól a facilitatori működés felé tolódik, úgy a hallgatóktól is elvárttá válik az önállóbb, felelősségteljesebb és autonóm tanulói magatartás. Ez azonban nem minden esetben könnyű átmenet, hiszen a közoktatásban még erőteljesen érvényesül a tanár irányító, kontrolláló szerepe, amely a felsőoktatásban fokozatosan háttérbe szorul, teret engedve a partneri együttműködésnek. A partneri viszony megvalósulásához azonban a hallgatóknak is hozzá kell igazítaniuk szemléletüket és tanulási attitűdjüket, vagyis bizonyos értelemben »fel kell nőniük« az új szerepelvárásokhoz.

7.3.1.3 Hierarchia (7)

Egyfelől a *hierarchia* (7) fogalmát felvetve, másfelől a többi téma kapcsán is egyértelműen látszódik, a mintában szereplő tanárok már igen messze állnak, sőt elhatárolódnak a korábbi rendszereket, régi korok pedagógiai paradigmáját jellemző – bár sokszor még mindig tetten érhető – tanár-tanuló közti alá-fölé rendeltségtől (Loránd, 2008). Alapvetően nem egy függőleges, hierarchikus tengely mentén határozzák meg kapcsolatukat a hallgatókkal.

Az egyik interjúalany a hierarchiáról megfogalmazott véleményében lényegében kollégái álláspontját is összefoglalja: a tanár kizárólag abból az okból emelkedhet ki a diákságból, hogy egy adott szakterületen mélyebb tudással rendelkezik. Mindeközben azonban vele szemben gyakran képzett mérnök szakemberek vagy doktoranduszok ülnek, akik saját szakterületükön hasonlóképpen nagyobb tudás birtokosai. A nyelv területén a nyelvtanár szükségszerűen rendelkezik többlettel, feladata pedig ennek a szakmai többletnek az átadása.

Ugyanakkor hangsúlyozásra került az is, hogy a tanítás minden aspektusában nem célszerű és nem is lehetséges a teljes partnerség, mivel a tanár egyben meghatározó döntéshozóként is segíti a hallgatók előmenetelét. Bár az oktatási folyamat több területén lehetőség nyílik a hallgatói vélemények bevonására, amelyek befolyásolhatják a pedagógus döntéseit, bizonyos kérdésekben a hatékonyság érdekében végső soron a tanár kompetenciája a döntéshozatal.

7.3.2 Induktív kategóriák

Az induktív kódoknál a hierarchiával szemben több szó esik a *partnerségről* (13), és a fogalom kibontása nyomán annak különféle megközelítései rajzolódnak ki, úgy mint *szakmai és személyes* (8) egyenrangúság, további kulcsszavakként csatlakozik az *együttműködés* (8), a *korlátok* (5) és a *kollegialitás* (4) (11. ábra – Partnerség kódháló).

7.3.2.1 Partnerség (13)

A hierarchiával szemben fogalmazódik meg szinte mindegyik interjúalany válaszaiban a partnerség. „...emberi szinten mi abszolút egyenrangúak vagyunk. Emberként kezelem őket, akiknek lehetnek érzéseik, gondolataik, de én is az vagyok, nem egy omnipotens valaki, aki bejönök, és akiből minden tudás származik.” (J36 szövv. korp., Pos. 26) Az egyenrangúság fontos összetevője a fentiekben már említett felnőtté válásban való partnerség, és a kommunikációban megjelenő egyenrangúság, tisztelet. Ebbe beletartozhat a felsőrendűség levetkőzése, ennek bármilyen formában való érzékeltetése. A tanár mindentudó képének ellenében az emberi mivolt láttatása, amelynek fontos része lehet például, a hibázás elismerésére való képesség, ezt a diákság kifejezetten értékeli (Hoffmann, 2009; Einhorn, 2024). A partnerséget erősíti az is, ha a hallgatók érzékelik, számít a véleményük, figyelembe veszi a tanár az észrevételeiket, vagyis fontos az órákkal kapcsolatos visszajelzések kérése, és az ezekre érdemben való reagálás.

Az egyik interjúalany eleveníti fel Hofstede és Trompenaars tipologizálását a különféle kommunikációjú kultúrákról. Hofstede (2005) és Trompenaars (1993) több tényező mentén vizsgálták a kultúrákat, a viselkedés és a kommunikációs szokások alapján igyekeztek kategorizálni azokat. A hatalmi távolság például egy társadalom hierarchikusságának fokát jelöli. A kis hatalmi távolságú országok jellemzően demokratikusabb működésűek, a problémák megoldására a párbeszéd és a véleménycseré szolgálnak. Ezzel szemben a nagy hatalmi távolságú társadalmak többnyire autokratikusabbak és paternalisztikusabbak, az élet különböző területeit az egymástól való függés, a tisztelet, a belenyugvás jellemzi (Holló, 2008). Az interjúalany szerint, mivel Magyarország inkább a nagy hatalmi távolságú társadalmak közé tartozik, ezért még nagyobb kihívást jelent, hogy egyrészt tanárként elkerülje az alapvetően feltételezett alá-fölé rendeltségi viszonyt, másrészt kibillentse hallgatóit ebből a kulturális megszokottságból. Ezt Hofstede (2005) tipologizálása is alátámasztja: bár Magyarország közepes értékével enyhén a kisebb hatalmi távolságú nyugat-európai országok kultúráihoz

közelít, összességében mégis a kelet-európai kultúrákhoz sorolják, amelyek általában magas hatalmi távolsággal rendelkeznek. Épp ezért az említett interjúalany nyelvórái mikrokörnyezetében igyekszik a kis hatalmi távolságú kultúrák jellemzőit bevinni, megvalósítani.

Mindezekon túl a partnerség egy másik lényeges aspektusa is felmerül: a hallgatók közötti egyenlőség, amely legalább olyan fontos, mint a tanár-tanuló közötti. A partnerségre való törekvés tehát csoportdinamikai szinten, ennek tudatos irányításában is megtörténhet. *„Arra nagyon figyelek, hogy mindenki egyformán beszéljen. Ez örök, visszatérő téma, hogy az egyik nem szólal meg, a másik meg folyamatosan beszél. Én teljesen tudatosan, ugyanúgy esélyt adok mindegyik hallgatónak”* (M24 szöv. korp., Pos. 65)

7.3.2.2 Szakmai és személyes partnerség (8), együttműködés (8), kollegialitás (4)

Az induktív kódok között a második leggyakrabban előfordulóak a partnerség két vetületére utaló *szakmai/személyes (8)* és az *együttműködés (8)* kódok. A *szakmai és személyes partnerség* alkód részletezése előtt érdemes röviden áttekinteni a BME INYK hallgatóinak sajátosságait, valamint a szaknyelvoktatás történeti hátterét.

A BME hallgatóira jellemző, hogy már a felvételi előtt megszereznek egy vagy több nyelvvizsgát, amely segíti a felsőoktatásba való bekerülést. Azóta a felsőoktatás szabályozása változott, így a kimeneti követelmények között már nincs kötelező nyelvvizsga a teljes képzési rendszerben. Ennek ellenére a hallgatók jellemzően már a belépéskor rendelkeznek legalább középszintű idegen nyelvi ismeretekkel, és céljuk, hogy meglévő tudásukat fenntartsák, valamint szakirányuknak megfelelően fejlesszék (Einhorn, 2022).

A szaknyelvoktatás történetileg többféle értelmezési keret mentén alakult. Kurtán (2003) alapján a szaknyelv oktatását kezdetben elsősorban a tradicionális értelmezés jellemezte, amely a szaknyelv eltérését az általános nyelvtől főként szó, szószerkezet és szintagma szintjén értelmezte. Ennek a felfogásnak megfelelően a cél elsősorban a szakmai terminológia gyűjtése és szakszövegek feldolgozása volt. A későbbi, szöveg szintű megközelítés már a hallgatók későbbi munkavégzéséhez kapcsolódó nyelvhasználatot helyezte a középpontba, különös tekintettel a beszédhelyzetekre, kommunikációs szándékokra, szövegfajtákra és azok nyelvi sajátosságaira (Kurtán, 2003).

Ma a szaknyelvoktatás elsősorban a szöveg szintű és a tartalomalapú (Content and Language Integrated Learning, CLIL) megközelítésekre épül. A tartalomalapú felfogásban a hallgatók leegyszerűsített szakmai tartalmakkal, valamint a soft skillekhez kapcsolódó tudással

(pl.: általános kommunikációs készségek, vezetői ismeretek) dolgoznak idegen nyelven, a CLIL módszertani normái szerint (Einhorn, 2022).

A szaknyelvi tárgyak oktatása e keretek mentén történik, azonban a tanárok többsége bölcsész végzettségű nyelvi szakember, elsődleges feladata a nyelvi kompetencia fejlesztése. A hallgatók viszont mérnöki, gazdasági, informatikai stb. területekről érkeznek, és kurzusaikon a saját szakmai nyelvhasználatukat kívánják fejleszteni. Emiatt a szaknyelvi oktatás során fontos a szakmai és személyes partnerség, valamint a kollegiális együttműködés a hallgatók és a tárgyakat oktató szakemberek között. Azonban a tanári beszámolók szerint előfordul, hogy a hallgatók olyan szakmai elvárásokat támasztanak, amelyek nem tartoznak sem a nyelvtanári, sem a szaknyelvtanári kompetenciakörbe. Például meglepetést, sőt olykor elégedetlenséget vált ki, ha a nyelvtanár nem tud választ adni bonyolultabb mérnöki vagy gazdasági kérdésekre (például egy deriválási feladat megoldására idegen nyelven). A (mérnöki/gazdasági) szakmai és a nyelvi kompetenciák felelősségének effajta félreértelmezése, tisztázatlansága komoly szorongások, feszültségek, akár viták forrása is lehet. Ebből kifolyólag megtörténhet, hogy a hallgató saját szakirányához mérten nem kezeli partnerként a nyelvtanárt, amely nyilvánvalóan nehézséget, szorongást okozhat az oktatónak. *„...nagyon frusztráló tud lenni, ha olyat kérnek, amit nem tudok teljesíteni.”* (O34 szöv. korp., Pos. 49); *„...ezek nyelvi kurzusok, szakmai tartalommal. Itt nyilván adódhatnak olyan helyzetek, amikor a tanulói kompetencia túlszárnyalja a tanári kompetenciát. Ez azt gondolom személyiségtípustól függ, hogy kinek mennyire könnyű vagy nehéz kezelni, nyilván van egy szakmai hiúság, az azért engem is mindig zavart, ha rájöttem, hogy én kevesebbet tudok, mint ők.”* (U38 szöv. korp., Pos. 23) Az interjúalanyok többsége tehát átélt már olyan helyzetet a nyelvórákon, amelyben megkérdőjeleződik a szakmai partnersége.

Ebből a specifikus helyzetből esetlegesen fakadó feszültségek elkerülése miatt fontos a szaknyelvi kurzusok elején, hogy a tanár tisztázza, elsősorban saját maga előtt, majd kommunikálja a tanulók felé is, hogy az ő feladata ezeken az órákon a nyelvi kompetencia fejlesztése, a különböző egyetemi szakokhoz kötődő szakmai területeken azonban mérsékeltebb tudással rendelkezik, ez a tanulók saját szakmai ismeretéhez tartozó anyag.

Az imént taglalt feszültségnek feloldása történhet meg akkor, ha a partnerként kezelés révén szakmai együttműködés bontakozik ki a szaknyelvi órákon, és az elfojtott rivalizálás, erőfitogtatás vagy szorongás helyett a kompetenciák összeadására, kiegészítésére tevődik a hangsúly. *„...nagyon pozitív és felemelő tapasztalataim voltak... úgy tudtunk működni, úgy tudtak az órák nagyon hatékonyak lenni, hogy én beletettem a nyelvi, szakmai tudásomat, és minden egyebet, ami egy jó tanárnak rendelkezésére kell álljon eszközként, tehát módszertani*

dolgokat, ők viszont a szakmai tudásukat.” (U38 szöv. korp., Pos. 5) Míg a kompetenciák mérítségéből és félreértelmezéséből feszültségek adódnak, addig a mérnöki-szakmai és a nyelvi kompetenciák összeadásával a feszültségek áthidalhatókká válnak, tanár és tanuló közt pedig kölcsönös együttműködés és valódi, mindkét fél számára inspiráló erővel bíró partnerség jön létre.

Emellett az is megfogalmazódik, hogy a nyelvi értelemben vett szakmai partnerség tulajdonképpen egy céltételezés, vagyis a nyelvi szinteken való feljebb jutás, fejlődés során, az idegennyelvi kommunikációban válik a tanuló fokozatosan nyelvíleg szakmai partnerré a tanárral. *„Amikor eljutunk odáig, hogy ez a partnerség szintje, ahhoz kell egy nyelvi szint. A C1-es csoportomban... már nyelvi korlát nem volt a diákoknak, na azt éreztem úgy, hogy ez egy egyetemi kurzus.”* (Y32 szöv. korp., Pos. 73)

A hallgatók partnerként való kezelése, a kompetenciák összeadása és az együttműködés révén jelenik meg az oktatási folyamatban a kollegialitás, amelynek meg tapasztalása a nyelvórán ösztönző élményt jelent a hallgatók számára. Ez történhet például olyan csoportfeladatok során, amelyekben ők egymás számára szolgálnak információforrásként, illetve amikor a saját maguk választotta témából, mint leendő szakemberek, prezentálnak társaik előtt. A kollegialitás megjelenik akkor is, amikor a tanár visszajelzést kér tőlük a nyelvóra minőségéről és tartalmáról, majd a hallgatók azt is meg tapasztalják, hogy a pedagógus ténylegesen épít a véleményükre. Mindez összhangban áll azzal a megközelítéssel, miszerint progresszív tanulási közegben a tanulók is tudásforrásként szolgálhatnak egymás számára (Ollé et al., 2013).

A partnerség kérdésén belül tehát különválnak egy szakmai és egy személyes, avagy emberi vetület. Az emberi partnerség az interjúalanyok többségének magától értetődő – bár az állítások alatt fellelhetők öncáfolatok is pl. a diákok „gyermekként” való emlegetése – a szakmai partnerség pedig egyrészt a kompetenciák összeadásával jön létre, másrészt mint cél kerül a tanulók elé, amelyet a nyelvi szintekben való feljebb jutással érhetnek el.

Végül a partnerség megvalósulásához – amint korábban is felmerült – elengedhetetlen a kölcsönösség, vagyis a tanulói oldal aktív jelenléte. Lényeges kérdés, hogy a hallgató nyitott-e, motivált-e, és legfőképp hajlandó-e részt venni a közös fejlődési folyamatban. Az együttműködés feltételezi a hallgatók proaktivitását és konstruktív részvételét, hiszen bármilyen erőfeszítést tesz is a pedagógus, passzív és érdektelen hallgatósággal nem alakítható ki valódi partneri kapcsolat.

7.3.2.3 *Korlátok (5)*

A partnerségnek ugyanakkor *korlátai (5)* is akadnak. A hallgatóság közötti partnerség, egyenrangúság megvalósításának akadálya lehet például az igen heterogén csoportösszetétel egy-egy szaknyelvi órán – akár nyelvi szint, akár szakmai tudás szempontjából. Ilyenkor nagy szükség van a differenciálásra, a személyreszabottságra, ennek kivitelezésére azonban nem mindig van elegendő tanári kapacitás és/vagy kellő idő.

Az egyetemi közeg sajátosságaiból fakadóan a partnerséghez kapcsolódó közvetlenebb kapcsolat kialakítása bizonyos nehézségekbe ütközhet. A középiskolai keretekhez képest a felsőoktatásban a tanárok és hallgatók többnyire csupán egy-két szemeszteren át találkoznak, így nem áll rendelkezésre elegendő idő a mélyebb megismerésre, amely pedig fontos alapja lehetne a hatékony együttműködésnek. Emellett tudatos odafigyelést igényelnek a partnerség intézményi keretek között meglévő korlátai és határvonalai is, vagyis világosan el kell különíteni a szakmai kapcsolatot a baráti viszonytól. Erre egy kirívó esetet említett a legfiatalabb interjúalany, aki – mivel életkorban közelebb áll hallgatóihoz – különösen ki van téve a határátlépés kockázatának: beszámolója szerint volt olyan hallgatója, aki az órákra rendszeresen nem készült, elmaradásai halmozódtak, ugyanakkor az órán kívül igyekezett közeledni a tanárhoz abban a reményben, hogy a baráti kapcsolat révén tanulás nélkül is megszerezheti a szükséges érdemjegyet. *„Nekem ez azonnal leesett, és a tudomására hoztam, hogy felesleges ilyen erőfeszítéseket tenni, mert rajtam ez nem fog. Utána tényleg az lett a vége, hogy nem járt be órákra, és az egyetemről is kibukott. Muszáj ezt a határt fenntartani.”* (O34 szö. korp., Pos. 53)

7.3.3 **Összegzés**

A partnerség kérdésköre világosan tükrözi a tanári szerep 21. századi átalakulásának folyamatát, amely azonban nem kizárólag a pedagógusokat érinti: a partneri viszony létrejöttéhez a hallgatói szerepek újradefiniálása is elengedhetetlen. A középiskolai beidegződésekből fakadó hierarchikus mintázatok sokszor akadályozzák a partneri kapcsolat létrejöttét, hiszen a tanár közelíthet partneri attitűddel, de ha a hallgatóság az alárendelt szerepben marad, a kölcsönösség nem tud kialakulni. A hallgatóknak tehát bizonyos értelemben „fel kell nőniük” az új szerepelvárásokhoz

Az interjúalanyok kiindulópontként a hallgatók felnőttként való kezelését jelölték meg, amelyben a partnerség a felnőttiséghez kötődő kölcsönösségként értelmezhető. Ennek ellenére előfordul, hogy a pedagógusok – sokszor tudattalanul – gyermekként hivatkoznak a hallgatókra, ezzel megkérdőjelezve a partneri viszony alapját. A tanári facilitátorszerep interiorizálása tehát

folyamatos és egyéni ütemben zajló folyamat, amelynek állomásai jól nyomon követhetők, és amelynek közös iránya a partnerség iránti törekvés.

Az interjúk alapján a partnerség kettős síkon értelmezhető, különbséget tehetünk a személyes és a szakmai partnerség között: míg az előbbi az emberi kapcsolatok természetes dimenziójában jelenik meg, az utóbbi a kompetenciák összeadásán alapul. A hallgatók szaktárgyi tudása és a pedagógus nyelvi-szaknyelvi kompetenciája együttesen hozza létre azt a kollegiális légkört, amelyben a tanulási folyamat ösztönzővé és kölcsönösen értékessé válik. A tanár–diák partnerségén túl, megemlítendő az egyenlőség diák–diák viszonylatban is. Utóbbi a csoportdinamikai folyamatokban kap hangsúlyt, ahol a hallgatók közötti egyenlőség és együttműködés tudatos irányítása ugyancsak a partnerség részét képezi.

A partnerség megvalósításának ugyanakkor korlátot szabhat a csoportok vegyes összetétele – legyen szó nyelvi szintről vagy szakmai tudásról. Ilyen esetekben kiemelten fontos a differenciálás és a személyre szabott tanulásszervezés, amely azonban idő- és energiabefektetést igényel, s ezért gyakran részlegesen vagy korlátozottan tud érvényesülni.

7.4 KONTROLL

A tartalomelemzés során a második legnagyobb kategóriaként képviseltette magát a *kontroll* kérdése. Ahogyan az 7.-es ábrán látható (*Függelék – 7. ábra*), 164 szövegszegmens került kódolásra a *kontroll* különböző alkategóriáiban.

Az interjúk során a következő kérdések hangzottak el: *Mit gondol, mi tartozik a tanári kontroll témaköréhez? Mik a tapasztalatai a tanári kontroll mértékéről – milyen nehézségek merülnek fel, ha az túl sok/kevés? Mit gondol a tanári kontroll szükségességéről?*

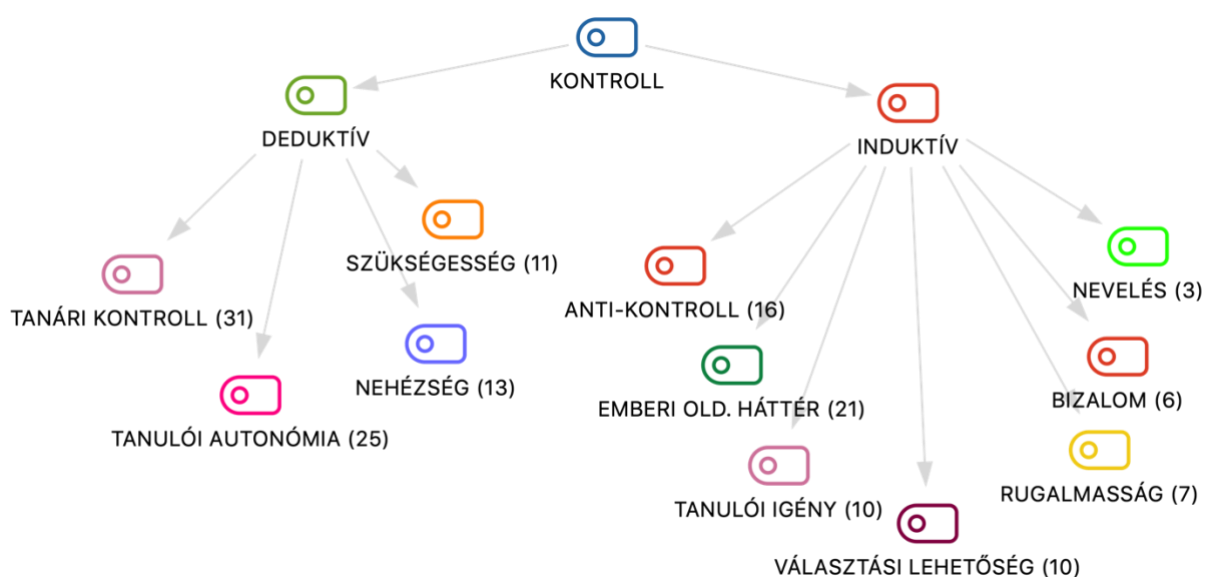
Noha a tanári kontroll kérdésköre igen tág, számos tanulásszervezési és attitűdbeli területet foglalhat magában, a fogalom tudatos döntés következtében nem lett meghatározva, hogy az interjúalanyok szabadon értelmezhessék azt, esetleg olyan témákat is felvetve, amik a kutatói előfeltevésekből nem következnének.

A szövegkorpusz kódolása a kutatási kérdések alapján felállított deduktív kulcsszavak mentén kezdődött, a következő kódok tartoztak ide (a számok a szövegkorpuszban kódolt szegmensek számát jelölik, a 9. ábrán a kódok, gyakorisági előfordulásuk sorrendjében szerepelnek): *tanári kontroll* (31), *tanulói autonómia* (25), *nehézség* (13) és *szükségesség* (11).

Ehhez képest az interjúk tartalmából fakadóan az induktív kódhálóban az alábbi kulcsszavak tűntek fel: *emberi oldal, háttér* (21), *anti-kontroll* (16), *tanulói igény* (10),

választási lehetőség (10), rugalmasság (7), bizalom (6), nevelés (3). Látható tehát, hogy a kutatói kiindulópontokhoz képest az oktatásban szerepet játszó kontrollnak jóval sokrétűbb és gazdagabb értelmezése mutatkozott az interjúkban. A beszélgetések során felmerültek olyan kérdések, mint például, hogyan állnak tudatosan ellen a tanárok a kontrollálási lehetőségeknek az autonómiafejlesztés érdekében, mennyire fontos a tanulók háttérének figyelembevétele, vagy épp milyen jelentőséggel bír a tanár-tanuló közti bizalom (12. ábra).

12. ábra - Kontroll - kódháló



A jobb átláthatóság érdekében az elemzés a fő témák fókuszain túl egy pragmatikai-pszichológiai megközelítésű kódolással is kiegészült (ennek a részletes kifejtésére a 8. fejezetben kerül sor), ugyanis hasznosnak bizonyult a tanárok különböző csoportokba való sorolása, bizonyos pszichológiai jellemzők pl. a kontroll, a bizalom, vagy az önreflektivitás mértéke alapján. Ez a következő módon valósult meg: a szövegkorpuszok újabb kódoláson estek át, a tanárok különböző témák vonatkozásában tett megnyilvánulásait az alábbi csoportokba soroltam: (9. táblázat)

9. táblázat - Pszichológiai szempontú szövegelemzés klaszterei

	<i>nem kontrolláló</i>	<i>fejlődő/ közepesen kontrolláló</i>	<i>kontrolláló</i>
Kontroll	4 fő	5 fő	1 fő
	<i>erős</i>	<i>közepes</i>	<i>gyenge</i>
Bizalom	5 fő	4 fő	1 fő
	<i>erős</i>	<i>közepes</i>	<i>gyenge</i>
Önreflektivitás	5 fő	4 fő	1 fő

- *kontroll mértéke:*

- nem kontrolláló: oktatási stílusában, gyakorlatában egyáltalán nem a kontroll kérdésén, mértékén van a hangsúly, önálló, felelős felnőttként kezeli a hallgatókat, tanráként is autonómiát igényel
- fejlődő/közepesen kontrolláló: vegyes kategória – az adott tanár oktatási stílusában, gyakorlatában van helye a kontrollnak, de sikerül egy aranyközéputon tartani azt. / Korábban kontrollálóbbr oktatási stílusú, gyakorlatú tanárról van szó, aki azonban ezen változtatni próbál
- kontrolláló: oktatási stílusában, gyakorlatában egyértelműen magas kontrollt alkalmazó tanár

- *bizalom mértéke:*

- erős: a tanár tanulókkal való interakcióiban, feléjük irányuló attitűdjeiben erős bizalom mutatkozik
- közepes: a tanár tanulókkal való interakcióiban, feléjük irányuló attitűdjeiben a bizalom mértéke változó, nem egyenletes, bizonyos helyzetekben erősebb, másokban gyengébb
- gyenge: a tanár tanulókkal való interakcióiban, feléjük irányuló attitűdjeiben erős bizalmatlanság mutatkozik

- *önreflektivitás:* azok a beszédrészek, ahol a tanár saját gyakorlatát, attitűdjét absztrakt módon képes értékelni, kommentálni. Az önreflektív megjegyzések számát mértem, ez alapján alakult ki a három csoport: *erős*, *közepes*, *gyenge* (ennek bővebb kifejtése szintén a 8. fejezetben).

A kontroll nehézségeit illetően meghatározó befolyásoló tényezőknek mutatkozott a tanár személyisége, mennyire kontrolláló típus (*kontrolláló, fejlődő/közepes, nem kontrolláló*). Az interjúalanyok összességében magas önreflektivitásról tettek tanúságot, a pragmatikai-pszichológiai kódolás nyomán készült klaszteranalízis szerint 1 fő erősen *kontrolláló*, 5 fő *fejlődő /közepesen kontrolláló*, míg 4 fő *nem kontrolláló* típusú pedagógusnak mutatkozott. A kifejezetten kontrolláló csoportba tartozó nyelvtanár, ugyan tudatosítja magában, hogy az erős kontrollból a tanulók önállóságának fejlesztése érdekében érdemes volna visszavennie, ezzel meg is próbálkozik, ám egyelőre nem jár sikerrel és ez gyakran frusztrációt okoz számára.

A *fejlődő/közepesen kontrolláló* csoport tagjai számára eltérő mértékben jelent nehézséget a kontrollról való lemondás, de tudatosan monitorozzák saját kontroll tevékenységük mértékét. Az ebből történő engedés időnként frusztrációt vált ki. Az egyik pedagógus például így fogalmazott az irányítói attitűd visszafogásának dilemmájáról: „*Volt egy ilyen gondolatom, hogy akkor én most nem is vagyok tanár, vagy akkor én nem is tanítok.*” (K26 szö. korp., Pos. 39) A nyilatkozat arra utal, hogy a tanár korábban a kontroll különböző formáit azonosította magával a tanítás folyamatával, illetve a tanári szereppel; amikor ezt mérsékelte, úgy érezte, a szakmai identitásából veszít. Az interjúk tanúsága szerint ez a szemlélet bizonyos hallgatói oldalról is megjelenik: informális tanulási helyzetekben, ahol a tanár nem volt jelen kontrollszemélyként, az adott tevékenységet a diákok egy része nem tekintette valódi tanulásnak.

A *közepesen kontrolláló*, avagy *fejlődő* csoportba sorolt tanárok beszámolóiból érzékelhető bizonyos szintű szorongás az új tanári szereppel való azonosulással kapcsolatban. A *fejlődő* jelző az ő esetükben arra utal, hogy korábban inkább kontrolláló módon működtek, ám a modern oktatási elvárásokhoz rugalmasan igazodva igyekeznek ezen változtatni, a kontroll tevékenységekből visszavenni és több önállóságot biztosítani a diákoknak. Egy fejlődési úton vannak tehát, amelynek kezdeti szakaszai stresszesek lehetnek.

A *nem kontrolláló* csoport hozzáállása az alábbi idézetekkel kiválóan szemléltethető: „*Aki akarja, az akarja, én nem akarhatom helyette.*”; „*...ez nekem nem feladatom.*”; „*Úgy gondolom, az a jobb, ha rájön, hogy ezt magának csinálja.*” Vagyis ők alapvetően nem tartják feladatuknak a tanulók tevékenységének határozott és folyamatos ellenőrzését, tanári irányítás helyett inkább a hallgatók érett önkontroll tevékenységére és tudatos fejlődési vágyára építenek. Szemléletük értelmezésében a tanári kontroll a diák számára egy lehetőség, amit a fejlődése érdekében kihasználhat vagy nem, végső soron ez az ő döntése.

7.4.1 Deduktív kategóriák

7.4.1.1 Tanári kontroll (31)

A deduktív kódok közül a leggyakoribb egy összefoglaló kulcsszó a *tanári kontroll (31)*, amely alatt számos további téma sorakozik. Összességében a következő területekről gondolták, hogy a tanár kontrolláló tevékenységi körébe tartoznak: a tanórai közeg, hangulat megteremtése; az óra tervezése, levezénylése, irányítása; a tanulók bevonása (pl.: részvétel, aktivizálás, egyenlő szóhoz jutás); a tanári visszajelzések (pl.: azonnali javítás kérdése); a kurzus elején az alapszabályok lefektetése-kommunikálása, ezek számonkérése és általában a számonkérés, ellenőrzés; munkaformák szervezése, irányítása (páros- és csoportmunkák); informális anyagok monitorozása (segítségnyújtás, irányadás); órai vezérfonal biztosítása.

Az interjúalanyok beszámolóiból idézve: „*tanári kontrollnak minősítem azt, hogy én döntöm el, hogy mikor meddig hagyom beszélni, és hogy a beszéd folyamán kijavítom vagy nem. Tanári kontrollnak gondolom azt is, hogy milyen feladatokat veszek az órán, és hogy építem fel a dolgokat.*” (H22 szöv. korp., Pos. 25) „*Tehát a kontroll nálam abban merült ki, ha és amennyiben ez kontroll, hogy aki ott volt órán, én ott mindenkit bevontam. Így vagy úgy. Igyekeztem mindenkit.*” (B40 szöv. korp., Pos. 18) „*Tanári kontroll az is hogy, pl. beadandóknál milyen választási lehetőséget adok nekik, hogy ez órai beszélgetésekbe nem hallgatok bele, vagy belehallgatok-e, hogy csapatmunkában plénum előtt számolnak-e be vagy újabb csoportokat hozok létre és egymásnak számolnak be...?*” (K26 szöv. korp., Pos. 43)

7.4.1.2 Tanulói autonómia (25)

A *tanulói autonómia (25)* kód egyrészt a tanárok gyakorlati tapasztalatait foglalta magában diákjaik önállóságának érzékeléséről, másrészt azokat a hozzászólásokat, amelyekben elméleti, ideális elképzeléseiket fejtették ki a tanulói autonómiáról.

A tanulói önállóság alakulásában a tanári kontrollnak szintén meghatározó szerepe lehet. Egy interjúalany beszámolója szerint előfordul, hogy a hallgatókat kifejezetten ösztönözni szükséges a kérdésre. Passzivitásuk egyik forrása a középiskolából hozott beidegződés lehet, amely a hibázástól, a „rossz” kérdés feltevésétől való félelemből, illetve az általános passzivitásból és a „hallgatói” pozícióhoz való ragaszkodásból ered. Másik tényezőként megjelenik, hogy a hallgatók napjainkban sok esetben előbb fordulnak az internethez kérdéseikkel, minthogy a tanárhoz intéznék azokat. „*Mindig azt mondtam, ha nem vagytok biztosak benne, akkor kérdezzetek. Erre viszont buzdítani kell őket, mert megszokták, hogy ezt (az interneten) megnézik... ők önállóan ezeket kikeresik... nagyon önállóak, ez nekem*

egy erős benyomásom volt.” (B40 szöv. korp., Pos. 43) Jól szemlélteti egy ilyen oktatási szituáció a modern tanári szerepváltozás kihívásait, hiszen ez a pedagógusban ambivalens érzéseket kelthet: megélheti benne saját szükségtelenségét, vagy felfedezheti benne diákjai önállóságát is, azaz a felmerülő kérdésre maguktól keresnek választ a rendelkezésükre álló forrásokból. Szintén a tanári attitűdváltozás részét képezi, hogy egy-egy tanár melyik megélési oldalt, megközelítést választja, emellett a digitális tanulási környezetben a nyelvtanár továbbra is releváns szakmai útmutatást adhat.

Az interjúalanyok többféle elképzelést fogalmaztak meg a tanulói autonómia és a tanári kontroll összefüggéseiről. Az autonómia egyik lényeges jeleként említették, hogy a hallgató maga határozza meg feladatai prioritását, valamint azt, mire fordítja idejét; mindehhez hozzátartozik, hogy ne elsősorban a tanár elvárásainak való megfelelés motiválja, hanem saját felelősségvállalása és személyes céljai. Az egyik nyelvtanár nyomatékos megfogalmazásban úgy fogalmazott: *„az egyetem nem gyerekmegőrző”*, ezzel is jelezve, hogy a hallgatóknak önállóan, külső noszogatás nélkül szükséges elvégezniük a rájuk bízott feladatokat. Egy másik interjúalany szerint ugyanakkor a tanulói autonómia fejlesztését nem a kontroll erősítése, hanem sokkal inkább az érzelmi bevonódás és egy olyan tanulási környezet megteremtése segíti, amelyben a hallgatók személyesen megszólítva érzik magukat. *„Mennyire vagy megszólítva ebben az egészben, mennyire rezonál be a szíved arra, hogy te ezt most akarod-e vagy sem? Én ezért mindent elkövetek abban a másfél órában.”* (B40 szöv. korp., Pos. 52)

7.4.1.3 Nehézségek (13)

A *nehézségek (13)* között merült fel a fegyelmezés kérdése a felsőoktatásban. Noha ebben a közegben már nem volna tanári feladat, ezzel együtt adódhatnak a nyelvórákon is olyan rendbontó helyzetek, amik már nagy mértékben zavarják az óra menetét. A fegyelmezés alkalmi szükségessége, ugyanakkor egyetemi közegben való inadekvátsága a tehetetlenség érzését válthatja ki a tanárokból, amely szorongáshoz vezet.

A speciális egyetemi közegből, a szakórákon és a nyelvórákon uralkodó tanítási stílusokból, az ott jelenlévő kontroll mértékéből is származhatnak nehézségek. A BME különböző karainak szakóráin többnyire a frontális munkaforma, a szigorú számonkérés, a távolságtartóbb tanári viszonyulás, összességében tehát a keményebb kontroll gyakorlatok a jellemzőek. Így szembetűnő lehet a kontraszt a nyelvórákhoz képest, ahol – már csak a készségfejlesztés jellege miatt is – kommunikatívabb órák zajlanak, ennek megfelelően változatosabb, szabadabb munkaformákkal (egyéni, páros, csoportos), enyhébb kontrollal, a kisebb csoport létszám miatt közvetlenebb tanár-tanuló kapcsolattal. Ebből az eltérésből

számos pozitívum is fakad, amelyek kétségkívül a nyelvi fejlődés előnyére válnak, hiszen a diákok élvezik a felszabadult hangulatú órákat, a beszédközpontú feladatokat, a közeg és a munkaformák motiválók számukra (lásd: *Motiváció* c. fejezetben). Ám előfordul, hogy épp a szigorú kontroll hiánya, amelyhez a szakórákon már hozzászoktak, egyesek részéről komolytalanságot eredményez. „Az a tapasztalatom, hogy a BME-n nagyon ahhoz szoktak, hogy szigorúan bevasalnak tőlük bizonyos dolgokat, tehát ha azt látják, hogy ott (a nyelvórán) esetleg ez nem így van, akkor lehet, hogy azt mondják: jó, akkor ez nem érdekes. Ilyen értelemben visszavesz valamiféleképpen a teljesítményükből...” (F28 szöv. korp., Pos. 47) A legtöbb interjúalany azért hangsúlyozta, hogy ez a tanulók kisebb részénél jelentkezik, alapvetően a fent vázolt kontrasztból eredő pozitívumokat tapasztalják rajtuk.

7.4.1.4 Szükségesség (11)

A kontroll *szükségességét* (11) hat interjúalany is említi, ezalatt azt értve, az alapszabályok lefektetése, tisztázása a problémák megelőzése végett elengedhetetlen, a diákoknak nyújtott szabadság és mozgástér mellett szükséges az értelmezhető keretek, korlátok biztosítása is. A kontroll *szükségességének* nyomán alakult ki a későbbiekben az induktív kódok alatt található tanári kontroll, mint *tanulói igény* kulcskifejezés (ennek bővebb kifejtése a következő alpontban). Végül a formálódó tanárszereppel kapcsolatban hangzik el egy másik nézőpontból való *szükségesség*: a tanári kontrollról való gondolkodás megváltozásának *szükségessége*. „...nagyon-nagyon fontos, hogy az ember bizonyos alapelveket vagy alaptételeket lefektessen. Bizonyos problémákat megelőzendő, jó, ha az ember az alapszabályokat kommunikálja.” (U38 szöv. korp., Pos. 27)

7.4.2 Induktív kategóriák

A deduktív kulcsszavakhoz képest az induktív módon történő kódolás nyomán a következő témák emelkedtek ki a beszélgetésekből: *emberi oldal/háttér* (21), *anti-kontroll* (16), *tanulói igény* (10), *választási lehetőség* (10), *visszajelzés* (9), *rugalmasság* (7), *bizalom* (6) és *nevelés* (3) (Függelék – 9. ábra). Ebben az alfejezetben nem az alkódok gyakorisága, hanem az egyes altémák összefüggései szerint történik a kutatói értelmezés.

7.4.2.1 Tanulói igény (10), anti-kontroll (16)

Az interjúk mindegyikében több ponton, különösen a tanári kontroll kapcsán felmerült az a középiskolából hozott tanulói attitűd, amely az oktatási kultúránkba mélyen beágyazódott

tradicionális pedagógiai módszerekről árulkodik. Ezt jellemzően olyan elemek határozzák meg, mint a tények, szabályok és kész megoldások megtanulásának elsődlegessége, a tudás kizárólagos forrásaként kezelt tanár és tananyag, a tanári instrukciók által vezérelt tanulás, az osztálytermi, zárt környezetben zajló oktatás, valamint az egycsatornás, többnyire frontális tanulásszervezés (Ollé et al., 2013). A nyelvtanárok gyakran tapasztalják, hogy a tanulók a középiskola folyamán interiorizált hagyományos pedagógiai elveket, tevékenységeket, viselkedésformákat hozzák tovább a felsőoktatásba (Jármai, 2008). Ennek a beidegződései, lenyomatai jelennek meg az egyetemi kurzusokon, ahol a tanár, a diákok ezen igényére reagálva, úgy gondolhatja, a kontroll szükséges.

A tanári kontroll számos esetben, mint kifejezett *tanulói igény (10)* jelenik meg, különösen a közoktatásból frissen érkező elsőéves hallgatók körében, akik számára az egyetemi tanulmányok kezdetén tapasztalt szabadság egyszerre lehet inspiráló és bizonytalanságot keltő. Ez az ambivalencia többféleképpen is megnyilvánulhat: egyes hallgatók ragaszkodnak ahhoz, hogy a tanár azonnal javítsa idegennyelvi megnyilatkozásait, mások az önellenőrzésre szánt feladatokat is visszaküldik, hogy a digitális ellenőrzés mellett tanári visszajelzést is kapjanak, továbbá gyakran előfordul, hogy nehezen vonhatók be interaktív feladatokba. Mindez részben annak tulajdonítható, hogy a középiskolai tanulói szerepekhez kötődő általános passzivitás tovább él bennük, és elvárásként jelenik meg, hogy a tanár erőteljesen irányítsa tanulási folyamataikat. „...sokszor érzem azt, hogy könnyebb lenne, ha megkapná: ezt csináld meg és kész. Nincsenek hozzászokva ahhoz, hogy dönteniük kelljen.” – számol be róla az egyik nyelvtanár (H22 szöv. korp., Pos. 49). „Vannak olyan hallgatók, akik beküldik (az önellenőrzéses feladatot), hogy de, ezt ők megcsinálták, én meg megmondom, hogy oké, ügyes vagy, de ez a te dolgod...” (Y32 szöv. korp., Pos. 45) Egyértelműen megjelenik a tanulók részéről az igény, miszerint határozott kontrolltevékenységet várnak az oktatótól.

A tanulói autonómia fejlesztését szem előtt tartó nyelvtanárok válaszreakciója a hallgatói kontrolligényre leginkább az *anti-kontroll (16)* kóddal írható le. Ez azt jelenti, hogy a pedagógusok ugyan érzékelik a tanulók kontroll iránti igényét, ám amennyiben azt túlzónak, indokolatlannak vagy „rossz beidegződésnek” ítélik, tudatos ellenállással reagálnak. E szemléletmódból fakadóan például elutasítják az azonnali nyelvi javítás követelményét, helyette elmagyarázzák az önellenőrzéses feladatok pedagógiai funkcióját, és bátorítják a tanulókat arra, hogy nyugodtan támaszkodjanak ezekre a visszajelzésekre. A tanári gyakorlat ilyenkor arra irányul, hogy fokozatosan csökkentse az ellenőrző és számonkérő tevékenységet, miközben a hallgatókat aktív részvételre, beszédre és csoportmunkára ösztönzi. Ennek célja, hogy a diákok felismerjék: a tanulási folyamat elsősorban az ő felelősségük és érdekük. Ahogy

egyikük fogalmaz: „*minél kevésbé kontrollálom, annál jobban autonóm.*” (M24 szöve. korp., Pos. 43)

Egy másik kolléga így foglalja össze a kontroll igénytől a tanulói felelősségvállalás felé való terelés helyzetét: „*Tehát jobban várják azt, hogy ostorral álljak mögöttük. Én pedig mindig mondom nekik, hogy ezt ne várják tőlem... Ez nem az én feladatom. Ez az ő saját feladata.*” (E30 szöve. korp., Pos. 38)

Az interjúalanyok beszámolóiban a kontroll elengedésének igénye is megfogalmazódik, amely a formálódó tanári attitűd egyik fontos jellemzőjeként értelmezhető: „*...időnként elengedni a dolgokat, ne akarjak ott lenni, ne akarjam őket ellenőrizni, mert tudják és megcsinálják, valamilyen minőségben, de biztos, hogy megcsinálják.*” (K26 szöve. korp., Pos. 39). A kontroll gyakorlásáról való tudatos lemondás egyrészt a pedagógus saját kontrollkényszerének mérséklésében nyilvánul meg, másrészt pedig abban, hogy igyekszik függetleníteni magát a külső, például kollégáktól érkező bírálatoktól.

7.4.2.2 Nevelés (3)

A deduktív kódok *nehézségek* fejezeténél már szóba került az egyetemi környezetben érvényesülő fegyelmezés kérdése, valamint az a feszültség, amelyet a tanárban a tehetetlenség érzése kelthet, ha úgy érzi, a felsőoktatási kontextusban nem engedheti meg magának a fegyelmezést, annak ellenére, hogy bizonyos esetekben indokolt lenne. Az érem másik oldalát az induktív *anti-kontroll* kód világítja meg. Egyes oktatók számára éppen ez a jelenség biztosítja a szabadság érzését: az egyetemi környezetben a hallgatói viselkedés kontrollálása jelentősen csökken, így a tanári szerep nem elsősorban a fegyelmezésre irányul, hanem lehetővé válik a tananyagra és a szakmai tartalomra való koncentráció.

Az anti-kontroll jelensége, illetve a fegyelmezés témaköre egyaránt felveti a nevelés kérdését is. Bár a felsőoktatásban a nevelés-oktatás aránya egyértelműen az oktatás irányába tolódik el, a pedagógiai tevékenységben még mindig felfedezhető nevelői elem. A sokszor megfoghatatlannak tartott autonómiára való nevelés egyik legkonkrétabb példája érhető tetten az anti-kontroll tevékenységben: amikor a pedagógus megtehetné, hogy enged a diákok kontroll igényének, ám egy határozott nevelői célzattal tudatosan visszafogja kontroll- és beavatkozási szándékát. Bizonyos helyzetekben nem, avagy jóval mérsékeltebb módon ellenőriz, javít, kontrollál, így lehetővé teszi, hogy a hallgató fokozatosan kikerüljön a tanár állandó visszajelzésére épülő „kisdiák” szerepből, egyre inkább felismerje saját felelősségét, aktív részvételét és felelős szabadságát a feladatok teljesítésében, valamint a tanulás folyamatában.

7.4.2.3 Választási lehetőségek (10)

A tanulói autonómia fejlesztésének egyik hatékony gyakorlata a különböző *választási lehetőségek (10)* biztosítása, amely alkalmazható mind kisebb feladatok, mind nagyobb projektek keretében. Ezen gyakorlat során a hallgatók személyre szabott feladatokat kapnak, amelyek egyrészt az érdeklődési körüknek megfelelő témák kiválasztását, másrészt az egyénileg fejlesztendő kompetencia- és készségterületekhez való igazodást teszik lehetővé. A szabad feladat- és témaválasztás motiváló hatással bír a diákokra, emellett a pedagógusok tapasztalatai szerint ez a fajta szabadság elősegíti olyan tematikák és ötletek felmerülését is, amelyeket a tanárok önmaguktól nem kínáltak volna fel; a nyitott, szabad légkör így különösen kedvez az innovatív gondolatok és kreatív megoldások kibontakozásának. „...az év végén még maradt egy pár opció, hogy mivel foglalkozzunk, és akkor csináltam egy szavazást, hogy az utolsó pár órát mivel töltsük, és teljesen meglepő volt számomra, ami kijött. Én biztos, hogy nem azokat választottam volna, ha én tervezem meg a tanévet.” (J36 szöve. korp., Pos. 20) Ezzel összhangban a szakirodalom rámutat, hogy a tanulók közötti egyéni különbségek – például a tanulási stílusok vagy személyiségjegyek – felismerése és az ezekhez igazodó, személyre szabott oktatási gyakorlatok (individualizáció) kiemelt jelentőségűek. Ez a megközelítés megalapozza azt a nézetet, miszerint az autonóm tanulás alapvetően az egyéni döntéseken nyugvó, önállóan, saját tempóban végzett tanulási folyamatként értelmezhető (Spiczéné, 2016).

Az egyik interjúalany tanulságos történetet osztott meg a választási lehetőség megadásáról, és a hallgatók tanulásukért való felelősségvállalásáról. Ez a nyelvtanár minden félévben 4 nagyobb teljesítendő feladatot vár el hallgatóitól, amelyeket egy általa készített 10 tételes listából választhatnak ki. A tanulók tehát egyéni igényeiknek megfelelően válogathatnak, a feladatok témái és nehézségi szintjei közt is van eltérés, hiszen egy adott csoporton belül a nyelvi szintek és az érdeklődési körök igen sokfélék. Egyik diákjától érkezett kritika a módszert illetően, aki a minimumra való törekvés jegyében megjegyezte: hiszen így a legtöbben kiválasztják majd a 10-ből a 4 legkönnyebbet. Ezen a ponton a tanár hangsúlyozta, ez mindenki saját döntése és felelőssége, valóban ki lehet választani a 4 legkönnyebbet, ám amennyiben valaki fejlődni kíván, olyat válasszon, ami kihívást jelent számára, amivel saját nyelvi készségeinek szintjét emelni tudja. Egy ilyen választási lehetőség biztosítása által a tanár kiválóan nyomatékosíthatja a hallgatók felelősségvállalását a tanulási folyamatban.

Emellett a választási lehetőségek megadásában továbbra is jelen lehet a tanár szakmai kontrollja, irányítása az adott csoport nyelvi szintjének, szakmai igényeinek vagy a kurzus kimeneti követelményeinek megfelelően. Ahogy például az informális tanulási lehetőségek terén is (podcastok, youtube csatornák, cikkek stb. ajánlása, alkalmazása) fontos és szükséges

a tanár szaktudása útmutatása, hiszen ő tudja leginkább megállapítani, melyek azok az anyagok, amelyek feldolgozhatók diákjai számára, amelyekkel aktuális nyelvi szintjüket megfelelő módon tudják fejleszteni.

7.4.2.4 Emberi oldal, személyes háttér (21)

A kontrollal kapcsolatban szinte minden interjúalany megjegyzi (10-ből 8-an), mennyire fontos a körültekintő, érzékeny hozzáállás a hallgatók *emberi oldalával, személyes háttérével* (21) kapcsolatban. Ez a körültekintés felsőoktatásban akár fontosabbá is válik, hiszen a középiskolai közeghez képest, itt gyakran csak egy-egy félévre találkoznak rendszeresen a hallgatókkal. Míg a gimnáziumban évek közös munkája alatt van rá lehetőség, hogy a tanárok jobban megismerjék diákjaikat, azok háttérét, a felsőoktatásban erre elenyésző alkalom adódik. Így a tanárok kevésbé tudhatják, mi állhat egy esetleg hanyagságnak tűnő, komolyabb elmaradás háttérében. A kemény kontrollal és büntetéssel való reagálás helyett az ilyen esetekben előbb körültekintéssel, megértéssel fordulnak az adott diák felé, igyekeznek megbizonyosodni róla, mi húzódhat az elmaradás mögött. Beszámolóik alapján kiderül, sokszor valóban nem hanyagság, sumákolás, hanem egy nehéz élethelyzet, komoly betegség a mulasztás oka. „*Nem tudhatom, hogy miért nincs erőfeszítés. Volt olyan (külföldi) diákom, akinek azért nem volt erőfeszítése, mert meghalt az anyukája, kulturális sokk kellős közepén volt, és rettentően depressziós volt (...) Nyilván nem tudott erőfeszítést tenni, és nem tudhatjuk semelyik egyénnél, hogy milyen háttércsomag van.*” (H22 szöv. korp., Pos. 58) Ilyen esetekben fontos a humánus hozzáállás és a differenciálás. Emellett a tanár részéről is megtörténhet az emberi mivolt láttatása, természetesen a magánéletbe való túlzó beengedés nélkül.

A visszajelzések adását szintén, mint tanári kontroll tevékenységet értelmezik a nyelvtanárok, amelyet a tudatosabb hallgatók várnak is a részükről. Különbféle módszerekről számolnak be, többségük alapvetően törekszik rá, hogy távolodjon az 5 jegyű osztályzattal történő értékeléstől, és minél több formatív, diagnosztikus, valamint fejlesztő értékelést adjon. Ha szummatív jellegű, szemeszter végi értékelésről van is szó, inkább használják a *megfelelt/nem felelt meg* kategóriákat, mint az 5 jegyű osztályzást.

A BME szaknyelvi kurzusokon a tanárok alapvetően a fejlesztő értékelés szemléletét alkalmazzák, amely a tanítás számos elemében megnyilvánul, például a kommunikációban, a visszajelzések rendszerében, valamint a tanulási célok tudatos kezelésében. Lényege, hogy a hallgatók reflektáljanak saját tanulási folyamataikra, és tudatosan fejlesszék képességeiket, önálló tanulási stratégiáikat. E szemlélet részeként egyes tanárok adnak személyre szabott írásos visszajelzést bizonyos feladatokra, vagy színes jelölésekkel kiemelik a típushibákat,

segítve ezzel a hallgatói önreflexiót és a saját fejlődési területek felismerését. Nagyobb lélegzetvételű írásos beadandóknál előfordul, hogy kétlépcsős javítási eljárást alkalmaznak: ilyenkor az írásbeli beadandóért első körben csupán 60%-ot érhet el a hallgató, majd, ha a tanári visszajelzés alapján maga kijavítja beadandóját, úgy szerezheti meg a fennmaradó 40%-ot, ezáltal a jobb jegyet is munkájáért. Az ilyen példák mind azt szolgálják, hogy a hallgatók a visszajelzések alapján tudatosan alakítsák nyelvi és szakmai kompetenciáikat. A heterogén csoportok sajátosságaihoz való igazodás, valamint az intézményi fejlesztési célok szempontjából a fejlesztő értékelés normává tétele és rendszeres alkalmazása kulcsfontosságú.

Összességében az egyéni visszajelzések adása – dicséret, bátorítás, személyre szabott értékelés – noha időigényes tevékenység, fontos szerepet játszik a tanulókkal való személyes kapcsolat építésében is. A szakirodalom is rámutat, hogy az ilyen személyre szabott, fejlesztő értékelés elősegíti a tanulók belső motivációját, erősíti kompetenciaérzetüket, és hozzájárul hosszú távú tanulmányi teljesítményük növekedéséhez, különösen akkor, ha az átlátható és bevonódást támogató módon történik, ahogy azt Pajor (2015) és Einhorn (2016) is hangsúlyozza.

7.4.2.5 Rugalmasság (7)

A szaknyelvoktatást egyrészt a szaknyelv iránti érzékenység, másrészt a nagymértékű rugalmasság különbözteti meg az általános nyelvtanítástól (Kurtán 2003). Valóban, a kontroll témájánál – annak mértékétől függetlenül – határozottan felvetődik a *rugalmasságra (7)* való képesség is, amely kvalitás a hallgatóság nagyfokú heterogenitása miatt elengedhetetlen ezeken a nyelvórákon. A többféle karról (mérnöki, informatikai, gazdasági, társadalomtudományi, természettudományi) és ezeken belül különféle szakokról érkező tanulók folyamatos rugalmasságot és magas alkalmazkodóképességet igényelnek a tanároktól. „...ez egy állandó alkalmazkodás: látom, hogy besüt a nap; vidámak, szomoriúk; látom, hogy ez elhúzódot, akkor összerántom a következő feladatot; látom, hogy most rossz helyen ül, akkor átültetem stb....” (J36 szöv. korp., Pos. 54)

A rugalmasság kérdése nem áll meg az eltérő szakok, az előképzettség és a nyelvi szintek figyelembevételénél, többen hangsúlyozzák a humán tényezők szem előtt tartását, vagyis tekintettel kell lenni az adott csoport dinamikájára (amely alkalomról alkalomra is változik), a tanulók egyéb elfoglaltságaiból fakadó fáradtsági és motivációs szintjeire stb. A tanári kontroll tehát az oktató rugalmasságát és alkalmazkodását is magában foglalja. Az oktatási szempontokon túl a különböző környezeti és humán tényezők folyamatos és érzékeny

monitorozását, illetve az erre való megfelelő reagálást jelenti, annak érdekében, hogy a nyelvórák minél hatékonyabban működhessenek.

7.4.2.6 Bizalom (6)

Az utolsó alkóddal visszacsatolva a kontroll legelső elemzési szempontjához, ismét a *bizalomhoz (6)* jutunk, amely a kontroll át-, illetve elengedésének egyik alapfeltétele.

A tanár-tanuló közti bizalom elsősorban a biztonságos környezet megteremtéséből fakadhat, ilyen közegben a tanulók megnyílnak, motiváltabbak, kevésbé szoronganak. A biztonságos tanulói környezetben más megvilágításba kerül a hibázás, amely így nem egy büntetést maga után vonó, szégyellni való dolog, hanem lehetőség a fejlődésre. A biztonságos környezetben a felelősségre vonás helyett a felelősség átadása történik a tanulók részére, bizalmatlankodás helyett rájuk bízás, összességében a kontroll helyett a bizalom megadása. Ahogy az egyik interjúalany fogalmaz: „*Nem ellenőrzök, megbízok bennük, hogyha ő már itt van, és felvette ezt, akkor ő fejlődni akar.*” (E30 szöv. korp., Pos. 38)

Természetesen nem csak a magas fokú tanári bizalom, hanem a bizalom ingatagsága, illetve a tanárok bizalmatlansága is megjelent az interjúk során, milyen nehézségekkel jár, ha a tanár nem hajlandó kiengedni kezéből a kontrollt és nehezen bízik meg tanítványaiban. Hogy milyen tanári gyakorlatokat, oktatási helyzeteket, valamint érzéseket eredményez a bizalmatlanság, az a 7.6. *Önellenőrzéses feladatok* fejezetben kerül majd bővebb ismertetésre.

7.4.3 Összegzés

A tanári kontroll vizsgálata során alapvető befolyásoló tényezőként jelent meg az oktatói gyakorlatban érvényesülő kontroll és a bizalom mértéke. A kontroll és bizalom szintjeinek összefüggését a klaszteranalízis is alátámasztotta: az interjúalanyok körülbelül fele nem kontrolláló, másik fele pedig közepesen vagy fejlődő módon kontrolláló kategóriába sorolható, ami egyértelműen jelzi, hogy a pedagógusok aktívan dolgoznak saját szakmai fejlődési útjukon, amelynek központi eleme a tanári szerep facilitátorként való újraértelmezése a modern pedagógiai környezetben. Emellett a bizalom mértéke szoros kapcsolatban áll a kontroll megtartásának vagy elengedésének képességével.

Az induktív kódháló – amelyben a deduktív kulcsifejezésekhez képest kétszer annyi alkód szerepelt – jól szemléltette a kontroll komplex értelmezési lehetőségeit. A hallgatói oldalról jelentkező, a középiskolából hozott kontrolligény, kontroll szükséglet sok esetben nehezíti az autonóm tanulás kialakulását. Ere válaszként jelenhet meg az ún. *anti-kontroll*, amely tudatosan ellenáll a hallgatói irányítási elvárásoknak, és ezzel arra ösztönzi a tanulókat,

hogy felismerjék és vállalják saját felelősségüket a tanulási folyamatban. Ez a módszer egyértelműen nevelési szándékot tükröz, amely a felsőoktatásban általában kevésbé hangsúlyosan van jelen.

A választási lehetőségek biztosítása szintén az autonómiafejlesztés egyik kulcsfontosságú eszközének tekinthető. Ilyen helyzetekben a tanár szakmai kontrollja indirekt módon ugyan megmarad, de a hallgatók egyúttal átélhetik a felelősségvállalás élményét. A tanári kontroll kiterjed továbbá a hallgatók személyes háttérének figyelembevételére és a rugalmas alkalmazkodásra, amely a szaknyelvórákon tapasztalható jelentős heterogenitás miatt különösen fontos kompetencia.

Összességében a tanári rugalmasság, a megfelelő kontroll–bizalom–önreflexió egyensúly és az anti-kontroll tudatos alkalmazása mind olyan tényezők, amelyek a tanulói autonómia fejlesztését hatékonyan támogatják.

7.5 ELEKTRONIKUS TANULÁSI KÖRNYEZET – ETK

A tanulási környezetet alapvetően számos tényező határozza meg, az intézményi keretektől a tananyagig és a tanulói motivációig. Az elektronikus tanulási környezetek sajátossága, hogy mindezt kiegészítik az információs és kommunikációs technológiai eszközök, amelyek a tanítás és tanulás feltételrendszerének alakításában meghatározó szerepet játszanak (Komenczi, 2009; Racsó, 2017). Ollé (2013) tipológiája (1. ábra) pedig jól mutatja, hogy az oktatás különböző formái – a kontakt, a hálózattal támogatott, az online, a virtuális és a hibrid környezet – eltérő módon kapcsolják össze a személyes és a digitális dimenziókat.

A tartalomelemzés során a szövegtörzsben a digitális oktatás területének számtalan különböző aspektusa merült fel, az erre vonatkozó szövegrészek, úgy gondoltam az *Elektronikus tanulási környezet* (rövid.: ETK) névvel foglalhatók leginkább össze. Az elemzés során azonban eltérnek Ollé fogalomhasználatától, és az interjúkban felmerülő ETK-tel kapcsolatos főbb témaköröket az interjúalanyok által használt fogalmakkal jelezném, amelyek az alábbi táblázatban láthatók, azzal a kiegészítéssel, hogy Ollé felosztásában mely meghatározásnak felelnek meg (10. táblázat).

10. táblázat - ETK fogalomhasználat a 7.5. fejezetben

Fogalomhasználat a jelen kutatásban	Helyszín	Idő	Eszközök	Egyéb jellemzők az interjúalanyok beszámolóí alapján	Ollé felosztásában ennek felel meg:
Jelenléti oktatás	Tanár-tanuló egy térben	Tanár-tanuló egy időben	Hagyományos + IKT	A BME INYK órái az interjúfelvételek idején ilyen formában zajlottak	Kontakt oktatási környezet, Hálózattal támogatott kontakt tevékenység, online oktatási környezet
Online oktatás	Tanár-tanuló külön térben, virtuális kapcsolódás az online térben	Tanár-tanuló egy időben/ nem egy időben – szinkron és aszinkron órák	Virtuális kapcsolódás az online térben, (videóhívások – Teams, Zoom) internet, hálózat, IKT eszközök	Az interjúkban számos beszámoló volt a Covid-időszakban bevezetett és két féléven át tartó online oktatásban szerzett tapasztalatokról.	Virtuális oktatási környezet
Távoktatás	virtuális kapcsolódás az online térben	szinkron és aszinkron órák – blended learning	Virtuális kapcsolódás az online térben, internet, hálózat, IKT eszközök	A BME INYK Tolmács és Fordító Képzésének vonatkozásában került szóba (TFK)	Hibrid oktatási környezet
Covid-időszak / Pandémia időszak	A Covid19 koronavírusjárvány idején, 2020 márciusától 2021 áprilisáig tartó online oktatási időszak.				

Az interjúk ETK-re vonatkozó kérdése nyomán a válaszok leginkább két fő területre koncentráltak. Az interjúalanyok (akikkel a 2022/2023-as tél folyamán készültek a beszélgetések) egyrészt sokat meséltek a Covid-időszak alatti online oktatás tapasztalatairól, valamint az ehhez szorosan kötődő digitális átállás élményeiről. Másrészt részletesen beszéltek arról, hogyan használják a jelenléti oktatásban az IKT-eszközöket, digitális platformokat és e-learning anyagokat, valamint ezek hatásairól és a hozzájuk kapcsolódó tanári attitűdökről. Végül és általánosságban a digitális tartalmak tanulási céllal való felhasználásáról számoltak be, valamint néhányan kitértek a Tolmács és Fordító Képzés távoktatási rendszerére (blended learning).

Az elektronikus tanulási környezet egy olyan tanulási környezet, amelyben a tanulás és tanítás folyamatában meghatározó szerepe van az elektronikus információ- és kommunikációtechnikai eszközöknek. Komenczi (2008), definícióját részletezve hozzáteszi, az ETK jellemzően rendelkezik egy virtuális dimenzióval, erőforrásai delokalizáltak, ugyanakkor bármikor bárholnan elérhetőek, kommunikációs csatornákat biztosít közös tudáskonstrukcióhoz, az információk feldolgozása, tárolása, módosítása, továbbítása elsősorban a digitális technológiával történik, ezért gyakran digitális tanulási környezeteknek is nevezik. Komenczi szerint (2008) az elektronikus tanulási környezetek nem a hagyományos tanulási környezetek alternatívái, hanem azok új fejlődési fázisának tekinthetők.

Az elektronikus tanulási környezetről beszélve mindenképp figyelembe kell venni a különböző generációk digitális világhoz való viszonyulását, amelyhez jó támpontot kínálnak a generációelméletek (12. táblázat).

Az egyik legismertebb generációelmélet Prensky (2001) nevéhez kötődik, aki a társadalmat digitális bennszülöttekre és digitális bevándorlókra osztotta. Bár ez a modell erősen leegyszerűsítőnek tekinthető, mégis közérthetően és markánsan ragadta meg az adott korosztályok technológiai jellemzőit. Howe és Strauss (2000) koncepciója ennél árnyaltabb megközelítést kínált, különösen a generációk digitális világhoz való viszonyulásának tekintetében (Veteránok, Bébi-bumm, X, Y és Z generációk); nem véletlen, hogy elméletük vált a legszélesebb körben elterjedtté a köznyelvben is. A 2000-es évek elejétől kezdődően a generációelméletek kutatása jelentős fejlődésen ment keresztül: finomodtak a kategorizálási szempontok, és mindezekkel párhuzamosan számos kritika is érte a korai modelleket. Az említett két elmélettel kapcsolatban például gyakran hangsúlyozzák, hogy elsődleges rendezőelvük az internet-hozzáférés és a technológiai eszközökkel való ellátottság (illetve ezek hiánya), miközben nem veszik kellő mértékben figyelembe az olyan további meghatározó tényezőket, mint a gazdasági státusz, a szociokulturális háttér vagy a földrajzi elhelyezkedés (Lénárd, 2015). Gyarmathy Éva (2013) is hangsúlyozza, hogy a digitális kompetencia nem életkor, hanem elsősorban a társadalmi helyzet, az egyéni lehetőségek és a környezeti tényezők függvénye. Rámutat: nem maga a korosztályi hovatartozás, hanem a hozzáférés, a használat minősége és a környezeti elvárások alakítják ki az IKT-hoz való viszonyt. Tongori Ágota (2012) arra figyelmeztet, hogy bár egyes generációk (pl. az ún. netgeneráció) számára természetes a digitális eszközök jelenléte, ez nem feltétlenül jelenti azt, hogy magas szintű digitális kompetenciával is rendelkeznek – a digitális jelenlét és a valódi IKT-műveltség között gyakran jelentős különbség van.

A kritikai észrevételek ellenére a dolgozat további részében mégis Howe és Strauss tipológiáját, valamint annak Buda (2019) által továbbgondolt változatát alkalmazom (lásd 11. táblázat), elsősorban a közérthetőség, a követhetőség és a generációk egyértelmű azonosíthatósága érdekében.

A kutatás mintáját képező nyelvtanárok (a minta adatainál említett átlagéletkort megfigyelve – a résztvevők átlagéletkora a 40-es éveik közepe és 50-es éveik eleje közé esik) nagyobb részt a Bébi-bumm generáció tagjai, kisebb részt az X generációhoz tartoznak (egy Y generációs résztvevő szerepelt a mintában), ami annyit jelent, ők leginkább a digitális bevándorlókra jellemző sajátosságokat mutatják. Hallgatóik viszont a Z generációba tartozó digitális bennszülöttek, akik immár az infokommunikációs technológiával átszőtt környezetben

nőttek fel. Ez a különbség tehát alapvetően határozza meg az ETK-ben való szerepüket és részvételüket. A beszélgetések során számos alkalommal osztottak meg reflexiókat ezzel kapcsolatban a nyelvtanárok.

11. táblázat - Generációk és a digitális világ (Buda, 2019 alapján)

Kulcsár felosztása (2014)		Prensky felosztása (2001)	
1946–1964 – Bébi-bumm	Életük derekán találkoztak az internettel. A munkavégzésükbe helyi- közel beépült ugyan az internet használata, de nem hozott radikális változást.	Digitális bevándorlók	Felnőttkorukban ismerkedtek meg a digitális, online létel.
1965–1979 – X generáció	Kamasz- és ifjúkorukban találkoztak az internettel, munkavégzésüket alapvetően határozza meg a web. Életvitelükben helyi- közel van jelen az internet.		
1980–1995 – Y generáció	Gyermekkorukban találkoztak az internettel. Ők jelentik a digitális nemzedék első hullámát. Az X generáció tagjaival együtt ők dominálják a munkaerőpiacot. Minőségileg új szintet képvisel a hírnök-nemzedékhez képest.		
1996–2010 – Z generáció	Ez a nemzedék soha nem élt olyan társadalomban, ahol nem volt internet.	Digitális bennszülöttek	Már infokommunikációs technológiával átszőtt környezetben nőttek fel, beleszülettek a technológiák világába.
2010 – Alfa generáció	Kapcsolatuk a digitális világgal igen korai életszakaszukra megy vissza, egészen az anyaméhig, hiszen a szülők gyakran hozzájárulnak ahhoz, hogy gyermekük a digitális tér szerves részévé váljon.		

Az interjúkban az alábbi kérdések szerepeltek: *Mi okoz problémát a hallgatóknak az ETK-ben? Mi válik előnyükre ebben a közegben? Jellemző a hallgatókra az ETK-ben a (nagyobb) önfelegyelem? ETK-ben hogyan sikerül érvényre juttatni a tanári kontrollt, a pedagógusi befolyást?*

Az ETK-val kapcsolatos válaszok értelmezése során elsőként az volt szembeűnő, hogy az interjúalanyok túlnyomórészt a hátrányokat, nehézségeket és negatív tapasztalatokat hangsúlyozták, miközben a pozitív aspektusok kisebb mértékben kerültek előtérbe. Ezt számszerűen is jól tükrözi a kódolás: *hátrányok (14), nehézségek (22), negatív élmény (14)* – összesen 50 kódolt szegmens, míg az *előnyök (13)* és *pozitív élmények (9)* összesen 22 kódolt szegmenst képviseltek (12. ábra). Fontos azonban kiemelni, hogy ez a különbség nem a pozitív tapasztalatok tényleges hiányából adódott, hanem abból, hogy a kérdezéstechnika elsősorban a problémák feltárására irányult, és ennek következtében gyakran nem maradt elegendő idő a pozitívumokra való rákérdezésre. Ez a körülmény bizonyos mértékig torzíthatta a kapott eredményeket.

Egy további megfigyelés – amelyet a pszichológiai-pragmatikai elemzés során részletesebben is kifejttek – a kérdés vonatkoztatásának problematikájára irányul. Talán kutatói következetlenség volt részemről, hogy az interjúkban, amelyek során elsősorban az alanyok saját tanári szakmai tapasztalatairól, attitűdjeiről kérdeztem, vagyis összességében az interjúalanyokról volt szó, ezen a ponton fókuszot váltott, és az első (fő) kérdés a hallgatók

részéről jelentkező problémákat firtatta: *Mi okoz problémát a hallgatóknak az ETK-ben?* Az interjúalanyok azonban ezt a kérdést kivétel nélkül saját magukra vonatkoztatták, és elsősorban a saját tanári problémáikról számoltak be az ETK kapcsán, míg a hallgatói nézőpont csak másodlagos szerepet kapott. (A kategóriák közt a negatívumok hangsúlya az alábbi szófelhő ábrán is látható, amelyen a deduktív és induktív kódnevek szerepelnek, a betűméret a kódgyakoriságnak megfelelően kisebb-nagyobb méretű – 13. ábra)

13. ábra - Szófelhő az ETK fejezet induktív és a deduktív kódjaiból, azok gyakoriságának szemléltetésére



7.5.1 Kódháló

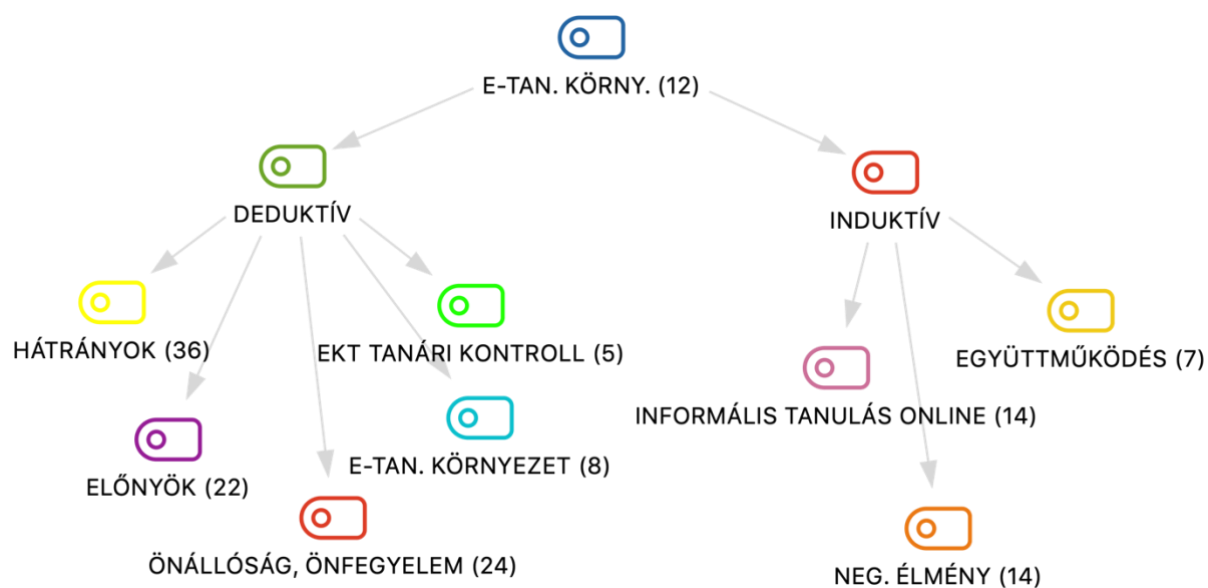
A kódok számát tekintve a *Motiváció* és a *Kontroll* után a 3. legnagyobb főtéma volt az ETK 142 kódolt szövegszegmensen. Emellett, bár az *Önellenőrzés* külön főkategóriaként szerepel az elemzésben (83 kódolt szegmensen), valójában ez is az ETK témakörén belül értelmezendő. A deduktív és induktív kódok száma egyeztetts, 5 deduktív és 5 induktív kategória lett meghatározva.

A tartalomelemzés során a deduktív kódok a következők voltak: (a kódolt szegmensek számának sorrendjében): *hátrányok* (36), *önállóság*, *önfegyelem* (24), *előnyök* (22), *ETK* (8), *ETK tanári kontroll* (5). Míg az induktív kódoknál az alábbi kategórialista szerepelt: *negatív élmény* (14), *informális tanulás online* (14), *együttműködés* (7) (14. ábra).

Az elemzés első lépéseként a deduktív kategóriarendszerben hoztam létre az *előnyök* és *hátrányok* alkódokat, azzal a céllal, hogy feltérképezsem az ETK pozitív és negatív aspektusait. Ezt követően az induktív kódháló keretében tovább bontottam a két kódot a *nehézségek*, *negatív*

élmények és *pozitív élmények* kategóriáival. Az elemzés során azonban jelentős átfedés mutatkozott a deduktív (*előnyök–hátrányok*) és az induktív (*nehézségek–pozitív élmények*) kódok között, így az elkülönítés nem bizonyult relevánsnak. Emiatt e kategóriákat összevontan, és a deduktív kódhálóban értelmeztem. Egyetlen jól körvonalazódó és önállóan is értelmezhető induktív kategóriaként a *negatív élmények* maradtak, amelyeket ezért az induktív kódok sorában részletezek.

14. ábra – ETK – kódháló



7.5.2 Előnyök és hátrányok a deduktív és induktív kategóriáknál

7.5.2.1 Hátrányok (36)

A legtöbb reflexió az interjúk felvételének idején (2022–2023 telén) még viszonylag friss élménynek számító Covid-időszak tapasztalataira vonatkozott. A jelenléti oktatásról a teljes mértékben online oktatásra való hirtelen átállás érthető módon számos nehézséget eredményezett: megszervezése idő- és energiaigényes feladatnak bizonyult mind intézményi, mind egyéni, tanári szinten. A hátrányok között leginkább az átállás időszakának tanulásszervezési kihívásai, technikai problémái, interperszonális dilemmái, a virtuális térben zajló kommunikáció emberi vetületei, valamint egyéb didaktikai nehézségek kerültek előtérbe. Emellett a beszámolókból visszatérően megjelent a bizalom és a bizalmatlanság kérdése is. E tapasztalatok mintegy megerősítik Szabó (2022) eredményeit is, aki felsőoktatási környezetben, oktatói oldalról vizsgálva a távolléti oktatás hatásait, hasonló kihívásokat azonosított: a digitális platformokon zajló oktatás megszervezése, a megfelelő digitális

infrastruktúra biztosítása, valamint a tanulási- és munkakörnyezet megteremtése egyaránt jelentős nehézséget okozott.

A személyes emberi kapcsolódás különféle hiányait szinte mindegyik interjúalany megemlítette mint hátrányt. A diákok problémái között hangsúlyozták az elszigeteltség hátulütőit, valamint a kötetlen kapcsolatépítés lehetőségének hiányát. E megállapítások szintén megerősítik Szabó (2022) kutatási eredményeit, amelyek szerint a pandémia időszakában a legfőbb nehézséget éppen a személyes kommunikáció hiánya jelentette: válaszaik alapján az online oktatás eredményességét leginkább a hallgatókkal való közvetlen kapcsolat hiánya akadályozta. *„Ami szerintem nehéz az online-ban, hogy ott akkor mindenki kilép és nincs az óra után már semmi beszélgetés a diákok között...”* (M24 szöve. korp., Pos. 33)

Tanári oldalról egyértelmű nehézségként jelent meg az online órák során a tanulói állapotok érzékelésének hiánya, a diákok azonnali visszajelzéseinek elmaradása, valamint a kommunikáció bizonyos dimenzióinak leépülése. A virtuális térben a személyes kontaktus hiánya következtében gyakorlatilag megszűnt, illetve minimálisra korlátozódott a nonverbális kommunikáció lehetősége – például gesztusok, mimika közvetítése. Az online oktatás során az órai spontaneitás kibontakozására sem volt tér, a fizikai távolság jelentős mértékben akadályozta az ilyen jellegű hozzászólásokat, amelyeket sokan hiányoltak. Többen hangsúlyozták, hogy a képernyőn keresztül elvész, vagy legalábbis kevésbé érzékelhető a diákok és tanárok személyes kisugárzása. Mindezek következményeként számottevően visszaesett a tanulói kommunikáció és aktivitás az órák során. *„Másképpen dolgoznak együtt a hallgatók, nehezebben mernek megszólalni, mert lehet, hogy belebeszél éppen valakinek a szövegébe, mert nem látja a másikon, hogy éppen meg akart szólalni.”* (K26 szöve. korp., Pos. 68)

Az egyik interjúalany megfogalmazásában, a tanárok az online oktatás első időszakában egyfajta túlélési üzemmódban működtek. Az emberi hiányokon túl többféle tanulásszervezési problémával kellett megküzdeniük. Egyszerre volt didaktikai, technikai és interperszonális problémakör a kamera bekapcsolásának kérdése, amelyből a tanulói állapotok érzékelésének hiánya fakadt az online szinkron órák során. Sokan említették, hogy minden igyekezetük ellenére sem sikerült elérniük, hogy a csoport tagjai bekapcsolt kamerával vegyenek részt a nyelvórákon. *“Az nagyon nehéz volt, amikor nem láttam (az arcokat), nem volt kontaktus, azt érzem, hogy ilyenkor egyedül vagyok, egy függöny mögött, és mindenki azt csinál, amit akar...”* (J36 szöve. korp., Pos. 60); *“...nem érzékeltem azt, amit érzékelek a jelenléti oktatás alkalmával, hogy például ott van, de baromi fáradt, vagy ott van, csak ő egy olyan típus, hogy inkább csendesen figyel, mindezeket nem érzékeltem. Ez engem például zavart.”* (F28 szöve. korp., Pos.

25) Itt először merül fel a tanári bizalom kérdése is a hallgatók irányába, amely elengedhetetlen alapja az ETK-ben való hatékony működésnek.

Többen jelezték, hogy az akkori helyzet kezelésében nem nyújtott megfelelő támogatást az egyetem által preferált tanulástámogató elektronikus platform (Microsoft Teams). A szoftver a szóban forgó időszak technikai fejlettségi szintjén még nem volt alkalmas kommunikatív nyelvórák lebonyolítására, például a kiscsoportok létrehozásának lehetősége hiányzott. Ezzel szemben a Zoom platform lényegesen jobban megfelelt volna e célra, azonban az egyetem nem biztosította annak intézményi szintű használatát. Ennek következtében azok a nyelvtanárok, akik mégis a Zoomot alkalmazták, intézményi előfizetés hiányában kénytelenek voltak a diákoktól az órák során többszöri belépést kérni, ami természetesen megakasztotta az órák menetét. Emellett a videokonferencián keresztül tartott órák általános hátrányaként gyakran felmerült, hogy a kommunikációs folyamatok – különösen a nonverbális jelek hiánya miatt – jelentősen több időt igényeltek, például egy egyszerű szó átadása is.

A digitális technológia alapvető kritikájában jelenik meg a figyelem felaprózódása, zavara, a dekoncentrálttság, szétszórtság, a multitasking tevékenységek esetleges negatív hatásai a fiatal felnőttekre. Szűts Zoltán (2020) digitális pedagógiáról szóló disszertációjában említi meg, amikor a tanulási folyamat digitális környezetbe helyeződik, az elvonhatja a tanulók figyelmét a tanulási céloktól. Hozzáteszi, az infokommunikációs technológia használata közbeni multitasking, vagyis többszörös feladatvégzés (pl.: online óra közben a képernyőn az alábbi tevékenységek párhuzamos követése: tanári jegyzet figyelése, mellette saját jegyzet készítése, szótár használata, csoportmunkák végzése a videokonferencián belül stb.) megterhelő lehet akár egy fiatal felnőtt kognitív működése számára is (Szűts, 2020). Valóban feltételezhető, hogy az online órák során, a képernyő előtt ülve, számos figyelemelterelő tényező jelenik meg, és a hallgatók dekoncentrálttsága komoly kihívást jelenthet a tanároknak. Ezzel kapcsolatban azonban megoszlottak a vélemények: egyesek a hallgatók szétesettségéről és fókuszvesztéséről számoltak be, ami nehezítette a tanórai haladást, míg mások éppen a koncentráció növekedését tapasztalták, például a szigorú időkereteknek köszönhetően.

A Covid-időszak online oktatását az interjúalanyok diákjaik szempontjából összességében kevésbé eredményesnek és alacsony hatékonyságúnak tapasztalták, ami összhangban van a Szőcs (2022) által megfogalmazottakkal, miszerint a pandémia rávilágított a tanulói autonómia korlátozott érvényesülésére a hagyományosan tanárközpontú oktatási kultúrában. Oktatói oldalról a kényszerhelyzet sokakat szembesített digitális kompetenciáik hiányosságaival, ugyanakkor a pandémia felgyorsította az oktatás digitalizációját, és lehetőséget nyújtott a tanárok gyors fejlődésére is a digitális készségek terén (Szőcs, 2022). Ezzel párhuzamosan

néhányan megjegyezték, hogy több intézményi támogatásra lett volna szükségük, külső segítségre. Mindazonáltal a gyors alkalmazkodás során számos alkalommal tapasztalták, hogy számíthatnak a diákok támogató együttműködésére, ami részben kompenzálta az online oktatás korlátait.

7.5.2.2 Előnyök (22)

Az ETK-n belül az online oktatás időszakának előnyei között említették az interjúalanyok az idő- és energiahatékonyságot, különösen az egyetemre történő oda- és visszautazásokból felszabaduló időt. A hallgatók személyiség típusainak figyelembevételével megfigyelték, hogy a távoktatás előnyösebb lehet az introvertáltabb diákok számára, míg az extrovertáltabb hallgatók esetében az otthoni tanulás időszaka gyakran a tanulmányi teljesítmény hullámvölgyeivel járt. Az élő kontaktus hiányából adódó hátrányok mérséklésére, valamint a diákok közötti kommunikáció és kapcsolódás javítására az online térben történő kollaboráció ösztönzését hatékonynak találták. Ennek keretében különösen hasznosnak bizonyultak a páros prezentációk készítése, valamint a többcsoportos és pármunkás feladatok (Breakout Room-ok alkalmazásával), amelyek elősegítették a hallgatók közötti személyes kapcsolatok kialakulását és erősödését.

Bizonyos szempontból az online oktatásban való lét nagyobb rendezettségre ösztökélte mind a tanulókat, mind a tanárokat. Néhányan úgy tapasztalták a hallgatók fegyelmezettebbek voltak az órákon, illetve a tanárok is törekedtek arra, hogy minél követhetőbb legyen a tananyag. „...amúgy, az én fejlődésem szempontjából a digitális módra való áttérés pozitívan hatott, mert valahogy sokkal rendezettebbé kellett tenni az óráimat.” (M24 szöve. korp., Pos. 23)

Tanári oldalról értékes előrelépésnek tartották a digitális kompetenciáik nagymértékű fejlődését ebben az időszakban; többen megemlítik, hogy jól használható virtuális anyagrendszert építettek maguknak, amit akár a későbbiekben online vagy jelenléti órákon egyaránt elővehetnek. A digitális kompetenciákban való fejlődés folyamatát tehát egyértelműen pozitívként élték meg. Ez az eredmény megerősíti Szabó (2022) megállapításait, miszerint a pandémia felgyorsította a digitális eszközök integrációját, felszínre hozta a korábbi IKT-hiányosságokat, és egyben lehetőséget teremtett új módszertani megoldások kipróbálására. „Tehát kialakult egy tárháza a dolgoknak, és ha az adott órához mondjuk kell egy nyelvtan, akkor azt így (csettint) előveszem, és ott van, mert elérem online... Régen fénymásolataim voltak, most meg (egy kattintással) behozom neki... úgyhogy nekem ez nagyon hasznos volt. És

most már a kontakt órákon is sokkal többet támaszkodom az online anyagaimra, amik fõnt vannak.” (J36 szöv. korp., Pos. 68)

A Covid-idõszak tapasztalatain túl, az ETK-rõl általában és tágabban gondolkodva pozitívan nyilatkoztak az IKT eszközök nyelvtanulásban betöltött új szerepérõl, a nyelvtanuló applikációkat (Duolingo, Busuu, Babbel, Memrise stb.) és honlapokat, a számtalan online elérhetõ idegen nyelvi, eredeti forrást (videók, podcastok, újságcikkek stb.) az önálló tanulást nagyban támogató kiegészítõknek tartják. Benyomásaik szerint ezek a nyelvtanulásra szolgáló anyagok – történjen ez direkt vagy indirekt módon, de – jól követik a pedagógiában zajló paradigmaváltást, hiszen nyelvtani magyarázatok és analízis nélkül, elsõsorban a használatra, a kommunikációra és a gyakorlatra összpontosítanak. Az informális tanulási lehetõségeken túl a tananyagban helyet kapó digitális tartalmak sok esetben önállóságot, szabad választást adnak a diáknak, például bizonyos feltöltött anyagrészeket milyen sorrendben, mennyiségben vagy mélységben dolgoz fel. A digitális tanulástámogató rendszereken keresztül (pl. Moodle, Google Classroom) a tanároknak is lehetõség kínálkozik a hatékonyabb személyre szabott visszajelzések adására.

Néhányan megjegyzik a jelenléti órákon edukációs céllal történõ telefohasználat fontosságát, vagyis a digitális eszközök célzott és tudatos bevonását, használatát a nyelvórán, például online szótárak, fordítómotorok helyes használatának oktatására vagy egyéb virtuálisan elérhetõ, interaktív anyagok órai alkalmazására (Quizlet, Kahoot, Learning Apps stb.)

7.5.3 Deduktív kategóriák

7.5.3.1 Önállóság, önfegyelem (24)

Az interjúk tartalma is megerõsítette, elektronikus tanulási környezetben nagy jelentõsége van a tanulók önállóságra, önfegyelemre való képességének (Ollé, 2013). Többen úgy tapasztalják, hogy aktuális hallgatóik generációja (Z) a digitális világban már jóval önállóbb. *„Aztán volt olyan óra, hogy azt mondtam nekik, most erre a weboldalra menjetek fel, és nekem fûlig ért a szám saját magamtól, mekkora király vagyok, hogy eljutottam idáig, hogy most itt fogunk feladatot megoldani... én ünnepelem saját magam, õk meg teljesen természetesen elmentek arra az oldalra, és csinálták. Tehát önállóak.”* (B40 szöv. korp., Pos. 33) Ehhez az önállósághoz azonban elengedhetetlen az önfegyelem, hogy a hallgatók digitális jártasságukat a lehetõ leghatékonyabban hasznosíthassák idegennyelvi fejlõdésük során. Az online és távoktatási környezetek, valamint az IKT-eszközök és platformok alkalmazása a jelenléti oktatás keretein belül (például online anyagok, önellenõrzéses feladatok) rugalmas, személyre

szabott, autonóm gyakorlási és tanulási lehetőségeket kínál a hallgatóknak. A tapasztalatok alapján az alapvetően önállóbb hallgatók aktívan élnek e lehetőségekkel, azonban a mögöttük álló többlet energiaráfordítás – beleértve az időt, az akaraterőt és sok esetben a megfelelő nyelvi szintet – nem minden hallgató esetében áll rendelkezésre.

Az ETK-ben való tanulói önállóság fejlesztése végett a jelenléti órákon érdemes lehet a telefonhasználatra is építeni, az okostelefont, mint tanulást segítő eszközt bevonni az órai aktivitásokba, hiszen az kiválóan felhasználható például kisebb kutatási feladatokra, a szótárak és fordítómotorok helyes használatának elsajátítására. *„például órán mindenkinek ott van a mobiltelefonja, és azt forrásként használják. És arra már építék is. Nem csak én, hanem mások is. Kutatási feladatokhoz kiválóan lehet használni...”* (K26 szöv. korp., Pos. 71)

Az órai írásbeliség – azaz az írásbeli instrukciók, valamint a tanári és hallgatói jegyzetek készítése – komoly dilemmákat vethet fel az ETK különböző területein. Az online és távoktatás során, mind a szinkron, mind az aszinkron órák esetében kiemelten fontos a feladatok és utasítások pontos írásbeli megfogalmazása, mivel ezzel számos félreértés és idővesztés elkerülhető, hiszen korlátozott a spontán, verbális instrukciók ismételtesére vagy magyarázatára nyíló lehetőség. Ugyanakkor kérdéses, hogy milyen mértékig célszerű a tanári jegyzetek (például PPT-k) részletezése vagy bővítése, és hol kezdődik az a pont, amikor ez már kontraproduktívvá válik, gátolva a tanulói önállóságot. Az egyik interjúalany így számolt be az online oktatás során szerzett jegyzetkészítési tapasztalatairól: *„...akkor nagy hangsúlyt kapott az, amit én leírtam az órán. Aztán úgy éreztem, hogy elvettem a súlykot, mert már nagyon kényelmessé teszem a diákoknak, hogy bármi elhangzik, az megvan írásban is. Túlgyúlt az anyag, és ez már demotiválta őket abban, hogy a saját kis jegyzeteiket készítsék el. Utána ezt azért átalakítottam.”* (J36 szöv. korp., Pos. 65)

A koncentrálttság fokát illetően megoszlottak a tanári vélemények, az interjúalanyok egy része az online órák folyamán inkább dekoncentrálttságot, összeszedetlenséget tapasztalt. Ezek a benyomások egyrészt egyértelmű megnyilvánulásokra épültek (pl.: párhuzamos tevékenységek tapasztalása – főzés, sportolás, mással beszélgetés az óra közben, nagyobb passzivitás, igénytelenség, pl.: ágyból, pizsamában bejelentkező hallgatók stb.), másrészt feltételezésekre, amelyeknek természetesen lehetett alapja, mégis egyfajta bizalmatlanságból fakadtak. *„Már megszokták, hogy az előadásokat csak bekapcsolják, és közben filmet néznek, vagy valami mást csinálnak. Ugyanígy, miután ők el tudtak bújni a nevük mögé, kikapcsolt kamerával, így aztán biztos, hogy közben mást is csináltak...”* (J36 szöv. korp., Pos. 63) Azt is megemlíti, a tantermi környezettel szemben, ahol adott és konkrét a tanulási szituáció, a nem tantermi környezet már csak azért is nagyobb önfegyelmet igényel, mert mind a virtuális, mind

a valós környezetből érkező számos figyelemelterelő tényezővel kell a hallgatóknak megküzdeniük, vagyis a, ahogy azt Ollé is körvonalazza a tradicionális és progresszív tanulási környezetek sajátosságainál (2013). Így lehet azonban a hátrányból előnyt kovácsolni, ez az erőfeszítés, ha megteszik, nem más, mint tanulói önállóságuk fejlődésének része.

A minta tanárai azt is megemlítik továbbá, hogy a tantermi környezettel szemben – ahol a tanulási szituáció adott és viszonylag kötött – a nem tantermi környezet jóval nagyobb önfegyelmet követel meg a hallgatóktól. Ezt a kihívást Ollé (2013) is hangsúlyozza a tradicionális és progresszív tanulási környezetek sajátosságainak bemutatásakor. Ennek oka, hogy mind a virtuális, mind a valós környezetből számos figyelemelterelő tényező érheti őket, így a mikro tanulási környezet megteremtése és zavartalanságának fenntartása saját feladatukká válik. Mindez azonban nem csupán hátrányként értelmezhető: az erőfeszítés, amelyet a hallgatók a megfelelő tanulási környezet kialakításába fektetnek, valójában tanulói önállóságuk fejlődésének szerves részévé válik.

Más oktatók arról számoltak be, hogy kifejezetten pozitív tapasztalataik voltak azokkal a hallgatókkal, akik autonómia fejlődésükben vélhetően már előrébb tartottak. Az önállóbb diákok esetében feltételezhetően kiforrottabb tanulási módszerekkel és stratégiákkal rendelkeznek, ennek megfelelően magasabb koncentrációt érzekeltek náluk. Egy interjúalany az online oktatás időmegtakarítása és a hallgatók fokozott összeszedettsége között vélt összefüggést felfedezni. Értelmezése szerint a nagyobb fegyelmezettség annak is tulajdonítható, hogy az online részvétel idő- és energiaráfordítása lényegesen kisebb volt: a hosszadalmas ingázás helyett elegendő volt egyetlen kattintással „beülni” az órára. Egy másik nyelvtanár a csoportmunkák során tapasztalta hallgatói fokozott önfegyelmét az órák jelenléti változatához képest: részben a szigorú időkorlát következtében a diákok jóval összeszedettebben fejezték ki magukat idegen nyelven, és ritkábban tértek át az anyanyelv használatára, mint a jelenléti órák kiscsoportos helyzeteiben. *„ott is azt érzékelttem, hogy kiosztottam nekik a feladatot, elküldtem őket párosával, vagy hármasával (...) és nagyon komolyan dolgoztak. Az osztályteremben is dolgoztak, de ott sokkal lazább volt az egész. Ott simán áttértek magyar nyelvre...”* (M24 szöv. korp., Pos. 31)

A minta tanárai tehát az önfegyelem különböző megnyilvánulásait, mindkét végletét és természetesen ennek köztes állapotait is tapasztalták az online tanítási időszakokban. Összességében azonban megállapítható, hogy az online oktatás fokozott önfegyelmet követel a hallgatóktól, hiszen saját felelősségük a tanulási környezet kialakítása, a koncentráció fenntartása, valamint a számos figyelemelterelő tényező kizárása vagy mérséklése. A fentiekben ismertetett tapasztalatok túlnyomórészt a Covid-időszakhoz kapcsolódnak, amelyre

erőteljesen rányomta bélyegét az akkori zavarodottság, a felkészületlenség és a váratlan helyzetekből fakadó kihívásokkal való küzdelem.

Ezzel szemben merőben más helyzet figyelhető meg a BME INYK keretein belül működő Tolmács és Fordító Képzésben, amely teljes mértékben távoktatási formában zajlik. Ebben az esetben a hallgatók már tanulmányaik kezdetétől tudatosan választják a táv- és online tanulás formáját, tisztában vannak annak sajátosságaival, és jellemzően magas szintű önállóság, valamint erős motiváltság jellemzi őket. (Ez utóbbi tényezőt részben az is magyarázza, hogy a képzés önköltséges formában működik.)

7.5.3.2 ETK (8)

Az ETK alkategória a digitális tanítási környezetre vonatkozó általános megállapításokat foglalja össze. Amint a fejezet bevezető részében is említésre került, a kutatási mintában szereplő nyelvtanárok többsége a Bébi-bumm generációhoz tartozik, kisebb hányaduk az X generáció tagja, míg a hallgatók a Z generáció képviselői közül kerülnek ki. Ebből következően nem meglepő, hogy a tanárok sok esetben a digitális bevándorlók jellemzőit mutatják (Prensky, 2001; Howe és Strauss, 2000). Ez különösen érzékelhető a Covid-időszak online oktatásával kapcsolatos nehézségeikről szóló beszámolóikban. Ugyanakkor összességében elmondható, hogy minden vizsgált tanár nyitottságot és törekvést tanúsított digitális kompetenciáinak fejlesztése iránt.

Az interjúk tanúsága szerint ez az időszak a 21. századi tanári szerep átalakulásának egyik legszembetűnőbb és legközvetlenebb megnyilvánulásaként értelmezhető. A kialakult helyzet változásra kényszerítette azokat a pedagógusokat is, akik korábban elzárkóztak volna a digitális technológiák felé történő nyitástól (Szabó et al., 2022). Többen kiemelték, hogy e periódusban közvetlen tapasztalatot szereztek a modern pedagógiai szemléletváltás lényegéről, vagyis arról, miként alakul át a hagyományosan tanárközpontú, információátadásra épülő megközelítés egyre inkább tanulóközpontúvá, amely a tudáskonstruálást, valamint az aktív és értelmező tanulást helyezi előtérbe (Kálmán, 2021). Összességében az interjúalanyok többsége úgy értékelte, hogy az online oktatás hónapjai ösztönzően hatottak digitális kompetenciáik fejlesztésére, illetve arra, hogy a jövőben is rendszeresen alkalmazzák az IKT-eszközöket és lehetőségeket. Ez összhangban áll Szabó (2022) megállapításaival is, akik vizsgálatukban hasonló eredményekről számoltak be: az átállás nehézségei ellenére a megkérdezett oktatók többsége pozitívan értékelte az online oktatás során szerzett tapasztalatait. Jelen kutatás interjúalanyai között akadtak azonban olyanok is, akik számára hasznos lett volna több tanári együttműködés vagy továbbképzési lehetőség a digitális

hiányosságok pótlására, ugyanakkor végül önképzési stratégiáikra támaszkodva sikeresen megbirkóztak a kihívásokkal.

A globális online elérhetőséggel kapcsolatban a tanári beszámolókból egyfajta fordított „bezzeg az én időmben” jelenség rajzolódik ki: míg korábban az idegennyelvi forrásokhoz való hozzáférés erősen korlátozott volt, addig napjainkban a szinte korlátlan online hozzáférhetőség jelentős előnyként jelenik meg. Több interjúalany – olykor enyhén féltékeny felhanggal, de alapvetően hatalmas pozitívumnak tartva – hangsúlyozta, hogy a mai nyelvtanulók számára óriási lehetőséget jelent az autentikus idegennyelvi források (például cikkek, podcastok, videók, könyvek) akadálytalan elérhetősége az online térben. „...amikor én tanultam nyelvet annak idején, ha megtudtam, hogy valakinek a valakije külföldre utazik, akkor küldtem pénzt, hogy hozzon egy magazint, hogy legyen valami eredeti nyelvű... Most meg fogom a telefonomat, és megnézek egy idegen nyelvű filmet (...) vagy meghallgatok egy podcast-et vagy bármit!” (B40 szövegy. korp., Pos. 8-9.)

7.5.3.3 ETK - tanári kontroll (5)

A tanári kontroll kérdése szorosan összefonódik a bizalom és bizalmatlanság problematikájával. A virtuális térben megjelenő interperszonális és kommunikációs nehézségek még inkább ráirányítják a figyelmet a bizalom meglétének vagy hiányának jelentőségére. A hallgatók közvetlen megfigyelésének hiánya, illetve a kontroll korlátozott lehetőségei bizonyos esetekben erősítették a tanárok gyanakvását: volt, aki negatív feltételezésekkel élt a hallgatók részvételét illetően (például: a kikapcsolt kamerák mögött valóban követik-e az órát, vagy más tevékenységgel foglalkoznak), noha ezek a sejtések empirikusan nem nyertek igazolást. Mások inkább bizonytalanságról számoltak be a hallgatói figyelem kapcsán, amely kétség érezhetően kihatott pedagógiai munkájukra, és olykor elbizonytalanította őket.

Egy interjúalany beszámolója szerint mérnöki területen oktató kollégái a jegyadás, illetve a jegyrontás lehetőségével igyekeztek a kamerák bekapcsolását kikényszeríteni. A nyelvtanárok körében pedig akadt, aki például váratlan felszólításokkal próbálta szűrőpróbaszerűen ellenőrizni, hogy a hallgatók mennyire követik az óra menetét. „Nyilván nekem erre megvoltak a módszereim, hogy hirtelen szólítottam, tudnia kellett, hogy hol tartunk stb. és rendre, ha valaki sose tudta, akkor azt mondtam, hogy ezt nem fogadom el részvételnek.” (J36 szövegy. korp., Pos. 61)

Összességében megállapítható, hogy az ETK-ban jelen lévő bizonytalansági tényezők számának növekedése érezhetően megnehezítette a tanári kontroll gyakorlását a nyelvórákon,

miközben a bizalmatlanság inkább a digitális térben zajló produktív munkavégzés ellenében hatott. Jó példát kínál erre a Breakout Room-ok használata: bár a tanár technikailag bármikor betekinthezett a csoportmunka során zajló tevékenységekbe, több interjúalany is megfigyelte, hogy ezek a „bekukucskálások” gyakran megakasztották a hallgatók beszédét vagy gondolatmenetét. Így, noha a kontroll ilyen formája adott volt, a tanárok többsége hatékonyabbnak ítélte annak mellőzését.

A tapasztalatok alapján minél nagyobb bizalmat tanúsítottak a tanárok a hallgatók felé, annál kevésbé mutatkozott igény a különféle kontrolltevékenységek alkalmazására. Ezt az egyik interjúalany sommás megfogalmazása is jól tükrözi: *„Összegzésképpen azt tudom mondani, hogy úgy érzem a távoktatásban, ha megvolt az alapvető bizalom a tanár és a csoport között, akkor ők együttműködtek.”* (U38 szöv. korp., Pos. 50)

7.5.4 Induktív kategóriák

7.5.4.1 Negatív élmény (14)

Az ETK hátrányain túl külön kategóriát alkottak a kifejezetten negatív élmények, amelyek olyan helyzeteket vagy a beszámolóikban megjelenő spontán „kiszólásokat” jelöltek, ahol nem pusztán egy-egy problémakörrel való megküzdésről vagy nehézségről volt szó, hanem határozottan kudarcos, működésképtelen, illetve rossz élményként megélt tapasztalatokról. Ezek jellemzően az ETK témakörén belül jelentek meg.

Az ilyen negatív tapasztalatok leggyakrabban a pandémia idején zajló általános online oktatás kezdeti időszakához kötődtek. Kiemelten gyakran jelent meg a hallgatók kikapcsolt kameráival való szembesülés, valamint a csoportmunkát támogató Breakout Room-ok alkalmazásával kapcsolatos problémák. Egy interjúalany például arról számolt be, hogy a csoportfeladatok során derült ki: bizonyos hallgatók vélhetően nem is voltak jelen a kikapcsolt kamerák mögött, hiszen a feladatvégzésben sem vettek részt. A Breakout Room-ok alkalmazása ugyan lehetővé tette a tanár számára, hogy betekintsen a kisebb csoportok munkájába, ám többen jelezték, hogy ez gyakran megakasztotta a hallgatók gondolatmenetét, a rendelkezésükre álló időből is elvett, sőt, egyes tanároknál a „kémkedés” érzését keltette. Volt olyan oktató is, aki az aszinkron órák formátumával egyáltalán nem tudott előrehaladást elérni, ezért amint lehetőség nyílt rá, áttért a szinkron online órákra.

A szófordulatokban felbukkanó beszédes megjegyzések, leginkább a pandémia idején zajló online oktatásra vagy annak egyes területeire vonatkoztak, ezek az alábbi táblázatban olvashatók (12. táblázat).

12. táblázat - Negatívumok az online oktatással kapcsolatos szóhasználatban

Online órákkal kapcsolatban (szinkron videóhívás):	Aszinkron órák:	Kikapcsolt kamerák az online szinkron órákon:	Egyéb ETK:
„...szörnyű volt az a kezdeti élmény...” „de egy kicsit jobb egyébként, mint a csak távoktatásos forma. De azért a jelenléti a legjobb.” “elindítottam azt a nyamvadt Teams vagy Zoom izét...” „Abban az időszakban nem tanítottál...? – Hál’Istennek nem...”	„Az nekem, ha lehet ilyen szót használni horrorisztikus volt, megmondom őszintén”	"Hát én azt gyűlöltem!" “...az minden szempontból rettenetes volt.”	„Annyi van, hogy vezetni kell ebben a Moodle rendszerben az órákat, amitől a hideg ráz”

7.5.4.2 Informális tanulás online (14)

Bár az alábbi megjegyzés nem kapcsolódott közvetlenül a vizsgálat fő témájához, érdemes röviden kitérni az egyik interjúalany személyesebb hangvételű észrevételére saját gyermekével kapcsolatban, aki az egyetemi korosztályba hamarosan belépő Alfa generáció tagja. A nyelvtanár gimnazista korú gyermekére utalva megjegyzi: „...*nem tudjuk, hogy a fiam honnan tanult meg angolul, de folyékonyan tudok vele beszélni mindenféle történetről, mert egyfolytában az internetet nézi...*” (H22 szöv. korp., Pos. 80). Jelenleg már széles körben tapasztalható jelenség – különösen az angol nyelv területén –, hogy a nem tudatos, informális tanulás révén – például filmek, YouTube-csatornák, applikációk, videójátékok, programozás vagy újságok segítségével, valamint ezen tartalmak globális hozzáférhetősége révén – a fiatalok jelentős mértékben képesek fejleszteni idegennyelvi kompetenciáikat az oktatási intézményeken kívül. Bár a szóban forgó személyes történet nem az egyetemi korosztályra vonatkozik, szemléletesen rámutat az tanulás nem formális és informális kortárs jellegére, amely lényegében hasonló módon érvényes a jelenleg az egyetemeken tanuló Z generáció képviselőire is.

A tanulás formális, nem formális és informális dimenzióinak áttekintéséhez az alábbi táblázat nyújthat támpontot (13. táblázat). E szerint formális oktatásnak a hagyományos értelemben vett intézményi keretek közt zajló oktatást tekinthetjük, amelyben deklarált tanulási célok jelennek meg, maga a tanulás szándékolt tevékenység, időtartama hosszabb távú, a folyamat végén pedig a tanuló valamely szakmai képesítést, bizonyítványt szerez. Ezzel szemben az informális tanulás szinte minden ponton a fentiek ellentétét képezi, avagy nem szervezett intézményes keretek közt zajlik, nincsenek egyértelmű céljai, maga a tevékenység nem szándékolt, időtartamát tekintve nem meghatározható, végül a folyamat nem jár képesítést megszerzésével. A két végpont közötti nehezebben meghatározható terület, mondhatni szürke

zóna a nem formális tanulás, amely az imént említett kategóriákat szemlélve bármelyik oldal fele billenhetnek (pl. egy munkahelyi továbbképzés esete).

13. táblázat - A tanulás formális, nem formális és informális dimenziói (Halász 2008)

	Szervezett formában zajlik-e a tanulás?	Vannak-e jól definiált tanulási célok?	Szándékol-e a tanulás?	Milyen a tanulás időtartama?	Eredményez-e a tanulás kvalifikációt?
Formális	Igen	Igen	Igen	Általában hosszú és teljes idejű	Csaknem mindig igen
Nem formális	Igen vagy nem	Igen vagy nem	Igen vagy nem	Általában rövid vagy részdős	Általában nem
Informális	Nem	Nem	Nem	Nem ismert	Nem

Ahogy a Lifelong Learning elképzelése az egész életen át tartó tanulás folyamatát hangsúlyozza, úgy a tanulás, mint tevékenység, avagy az informális tanulás tulajdonképpen folyamatosan jelen van a mindennapi életünkben (Stéber és Kereszty, 2015). Pordány (2006) meghatározása szerint az informális tanulás egy olyan, egész életünkön át tartó folyamat, amely során a napi tapasztalatainkon és a környezetünkben előforduló tanító hatásokon keresztül, attitűdöket, értékeket, jártasságokat és tudást sajátítunk el. Visszakanyarodva az egyetemi hallgatók mindennapi közegéhez, számukra az osztálytermen túli nyelvtanulásban fontos szerepet játszik a virtuális tanulási környezet nyújtotta tér- és időfüggetlen lehetőségek, tartalmak elérhetősége (Racsko, 2017). A szabadidőben zajló informális tanulás egy szinte kimeríthetetlen lehetőségeket rejtő tanulási forma, amelyben megvalósulhat az egyén autonóm tanulása a mindennapokban (Horváth, 2011). Noha az informális tanulás jórészt nem tudatos, önirányított tanulási tevékenység, mégis az autonóm tanulás egyik fontos megnyilvánulása, ezért az informális tanulás területét érdemes a pedagógusoknak elismerni, validálni és támogatni a hallgatók nyelvi fejlődése érdekében.

Az interjúalanyok közül ketten találták úgy, az informális tanulásnak kevésbé van elismertsége az intézményi kereteken belül folyó órákon. Egyikük így fogalmaz: „*Szerintem ez a kulcs problémája a magyar szemléletnek, hogy ha a tanár nincs benne aktívan, akkor az nem tanulás.*” (H22 szöv. korp., Pos. 81)

Összességében azért a digitális forrásanyagok széleskörű elérhetőségének és az ezáltal informális tanulásnak, nyelvi fejlődésnek a pozitívumként való értékelése rajzolódik ki a tanári véleményekből. Ugyanakkor az informális és nem formális tanulás határmezsgyéjén érdemes

megjegyezni a nyelvtanári kompetenciák jelentőségét, avagy szerepét az online elérhető anyagok tudatosabb használatában.

Van, aki maximálisan támaszkodik az informális tanulás adta lehetőségekre, sőt olyannyira épít erre a tényezőre, hogy például a hallás utáni értés gyakorlatokat már tudatosan ki is vette a tanulás formális területéről. *„Nem, én hanganyagot nem viszek be... Azt gondolom, most már (...) annyi hatás éri őket, egyre több zeneszám, film van (fent online), tehát aki akar, az tud hanganyaghoz jutni.”* (E30 szöv. korp., Pos. 25)

A Z generáció tagjai jellemzően önállóan fedezik fel az informális tanulási lehetőségeket, így ezen irányú motivációjuk fenntartásához nem szükséges külön ösztönzés. Ugyanakkor fontos szerepet kap a nem formális tanulási lehetőségek biztosítása, mivel az ilyen anyagok összeállításakor a nyelvtanár szakmai irányadása – egyfajta pedagógiai szűrőként – meghatározza, hogy milyen szintű és tartalmú nyelvfejlesztő források kerülnek ajánlásra egy adott tanulócsoport számára. Egyik interjúalany például *„Useful tools”* címmel tesz közzé számos online forrást diákjainak, amelyeken keresztül azok önállóan, nem formális keretek között fejleszthetik nyelvi kompetenciáikat. Ebben az esetben a tanulás célzott és szándékos, ugyanakkor a tanulók számára szabadabb kereteket és választási lehetőséget biztosít. *„Van ez a Useful tools, össze vannak gyűjtve podcast-ek, telefonos applikációk, YouTube csatornák, amik Facebookon vagy Instagramon is ott vannak, könyvek önálló tanulásra. Tehát minden ott van, hogyha nekik kell még plusz segítség, magyarázat, plusz gyakorlat... Mert tele van az internet mindennel, de nem minden megbízható, és akkor legalább rajtam keresztül ezek a dolgok már át vannak szűrve.”* (O34 szöv. korp., Pos. 70) Egy másik kolléga véleménye is a tudatosabb tanári jelenlét elgondolását támogatja az informális és nem formális anyagok nyelvtanulásra való használata kapcsán: *„Kicsit én mítosznak gondolom, hogy az interneten minden ott van, viszont azt gondolom, hogy ha nyelvtanításról beszélünk, akkor ott is szükséges az a fajta szaktudás, ami a nyelvtanárnak van meg... én ránézek, és ha azt látom, hogy tele van hibával, akkor le tudjam beszélni. Vagy pont fordítva, hogy én azt mondom, ez biztos jó. (...) Mert azért az internet tele van mindenfélével, nem ajánlatos dolgokkal is.”* (F28 szöv. korp., Pos. 45)

Néhányan kiemelik, hogy az informális tanulás az idegennyelvi tudás fejlesztése céljából nem csupán lehetséges, valójában szükséges is, hiszen heti két nyelvóra önmagában nem elegendő a használható, magasabb szintű nyelvtudás eléréséhez. Mindent összevetve az informális tanulás egyik nagy előnye épp abban rejlik, hogy nem tanulásnak „titulált” tevékenységek – játék, szórakozás, kikapcsolódás – közben megy végbe a nyelvi elsajátítás.

Így paradox módon a tanulás tudattalan, nem szándékolt formája a tanulói önállóság, autonómia egyik hatékony fejlesztési módja lehet.

7.5.4.3 Együttműködés (7)

Az elemzés más nagyobb témaköreiben is felbukkanó tanári-tanulói együttműködés fontossága az ETK-ben, ha lehet, még jelentősebbé válik. A digitális világhoz való generációs viszonyulások sajátosságai, a bizalom, és a tanárszerepet érintő pedagógiai paradigmaváltás kérdése mind erősen éreztetik hatásukat és jelenlétüket ebben a kategóriában.

A tanárok beszámolói megerősítik, hogy a pandémia időszaka alatt a digitális kompetenciáik fejlesztésében számíthattak a hallgatók türelmére, együttműködésére, sőt sok esetben konkrét segítségére. Előfordult, hogy egy tanár a diákoktól tanult meg új online platformokat használni, vagy jó ötleteket merített tőlük az IKT-eszközök órai alkalmazására vonatkozóan. „...volt egy olyan építészcsoportom, ahol az egyik diák a saját prezentációja végén behozott egy Kahoot kvízt, és akkor elszégyelltem magam, hogy te jó ég, egy diák behoz egy ilyet a saját prezentációjában, én meg nem csinálok...” (U38 szöveg. korp., Pos. 61) Ez a tapasztalat alátámasztja azokat az elképzeléseket, miszerint a pedagógiai folyamat hatékonyságát nem a hatalmi különbségek, hanem a közös felelősségvállalás és a partneri együttműködés biztosítja (Loránd, 2008), és hogy a digitális kor új pedagógiájában a tanárok és a diákok tanulási partnerekként jelennek meg, akik együttműködnek a tudásalkotás folyamatában (Fullan, 2013).

A hallgatói segítségnyújtás – amennyiben nem ütközött a tanár részéről önérzeti, büszkeségi ellenállásba – pozitív hatással volt a hallgatókra, akik valamely digitális területen kompetensként nyilvánulhattak meg, egyszeriben valós partnerre, tanulótárssá válva. Az ilyen szituációkban mind a tanárok, mind a diákok aktívan tapasztalhatták a modern tanárszerep változását és az együttműködés jelentőségét.

7.5.5 Összegzés

Az ETK területén az interjúkban leginkább a pedagógusok pandémia idején szerzett tapasztalatai jelentek meg. Ez az időszak mérföldkőnek számított, hiszen a digitális oktatás kényszerű bevezetése olyan pedagógusokat is változtatásra ösztönzött, akik korábban tartózkodtak volna az online technológiák alkalmazásától. Ez a folyamat a 21. századi tanári szerepváltozás egyik legszembevetőbb és legközvetlenebb megnyilvánulásaként értelmezhető. Bár az átállás kezdetben tanulásszervezési és technikai kihívásokat, valamint interperszonális dilemmákat hozott magával, az oktatók digitális kompetenciái rövid idő alatt látványos

fejlődésen mentek keresztül, ami hosszú távon az oktatás minőségére is pozitív hatást gyakorolhat.

A tapasztalatok ugyanakkor rávilágítottak a felsőoktatás hagyományosan tanárközpontú kultúrájában a tanulói autonómia korlátozott érvényesülésére. Az online közegben kulcskompetenciává vált a hallgatók önállóságra és önfegyelmre való képessége, ám a tanári vélemények megoszlottak arról, hogy a koncentrációs képesség inkább erősödött vagy gyengült az ETK használatával. Világosan láthatóvá vált, hogy a tanulók saját felelőssége lett mikro tanulási környezetük zavartalanságának megteremtése és fenntartása. Emellett a kontroll kérdése szorosan összekapcsolódott a bizalom és bizalmatlanság problematikájával: ahol a tanárok nagyobb bizalmat tanúsítottak, ott kevesebb szükség mutatkozott direkt kontrolltevékenységekre.

Az interjúk ugyanakkor azt is jelezték, hogy az ETK pozitív hozadéka messze túlmutatnak a nehézségeken. Az online oktatás idő- és energiahatékonysága, valamint a hallgatók partneri együttműködése erősítette a kollegialitás élményét. Különösen hangsúlyosan jelent meg az informális és nem formális tanulási lehetőségek szerepe: míg a Z generáció tagjai jellemzően önállóan fedezik fel a digitális környezet kínálta informális tanulási csatornákat, addig a nyelvtanárok szakmai irányadása szűrőként és támogató tényezőként nélkülözhetetlen a nem formális tanulásban. Ez a kettősség mutatja meg, hogy a heti néhány tanóra mellett az informális tanulás nem csupán kiegészítő, hanem szükségszerű része a nyelvtudás magasabb szintre emelésének.

Összességében tehát az ETK-ban szerzett tapasztalatok egyszerre jeleznek kihívásokat és fejlődési lehetőségeket: a technikai és interperszonális problémák mellett a digitális kompetenciák erősödése, a tanulói önállóság fejlesztése és az informális tanulási utak felértékelődése olyan változások, amelyek maradandó nyomot hagytak a pedagógiai gyakorlatban.

7.6 ÖNELLENŐRZÉS

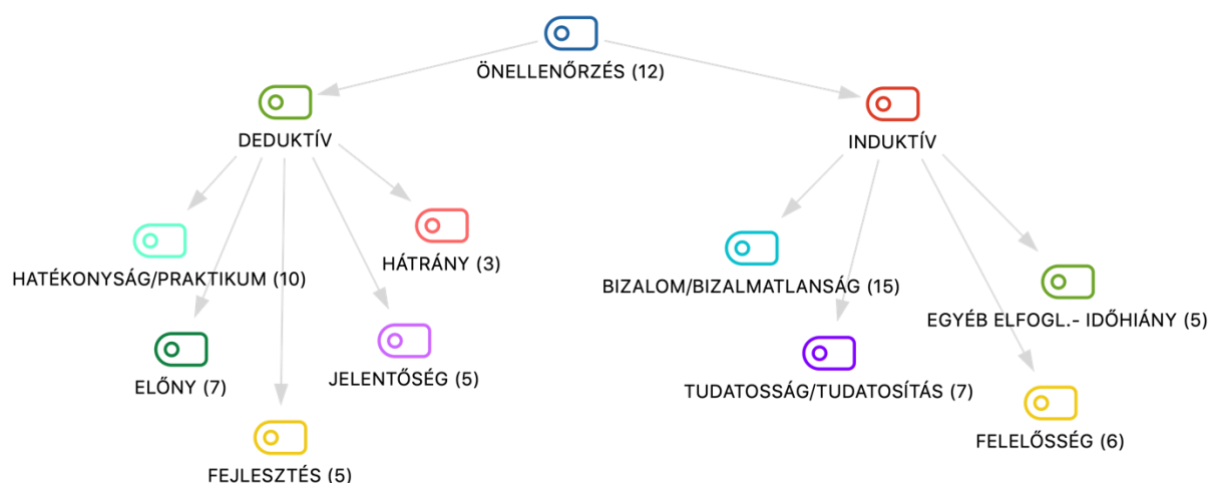
A 7 nagyobb témakör között az *Önellenőrzés* kisebb alkategóriaként szerepelt, összesen 83 szövegszegmens került kódolásra különböző deduktív és induktív alkategóriák között (7. ábra). Az *Önellenőrzés* olyan feladatokat foglal magában, amelyek a hallgató saját tevékenységét teszik mérhetővé, például házi feladatok, amelyek automatikus javítással működnek, vagy megoldókulccsal ellátott gyakorlatok, így a tanár közvetlen közreműködése nélkül is ellenőrizhetőek. Ez a terület részben az ETK témakörébe esik, hiszen gyakran online önellenőrzéses feladatokról van szó, ám ide tartozhatnak az ilyen jellegű offline feladatok is.

Ezek a feladatok a fejlesztő értékelés keretében értelmezhetőek, amely a tanítás egészére kiterjedő szemlélet: hangsúlyozza a tanulói autonómiát, az önálló tanulást, a reflektív gondolkodást és a tanulási célok tudatos kezelését (Einhorn, 2019b). Az önellenőrzés tehát nem pusztán technikai eszköz, hanem a fejlesztő értékelés egyik módja: lehetőséget ad a hallgatónak, hogy aktívan részt vegyen saját fejlődésének követésében, döntéseket hozzon, reflektáljon, és kialakítsa önlektorálási készségét. Az interjúk során a következő kérdések hangzottak el: *Mik a tapasztalatai az önellenőrzés biztosításáról akár online akár offline formában? Működőképesek, hatékonyak-e az ilyen feladatok?*

7.6.1 Deduktív kategóriák

A deduktív kódhálóban kaptak helyet a *hatékonyság/praktikum* (10), az *előnyök* (7), a *fejlesztés* (5), a *jelentőség* (5) és a *hátrányok* (3) alkódok (15. ábra).

15. ábra - Önellenőrzés - kódháló



7.6.1.1 Hatékonyság /praktikum (10), előnyök (7)

Tanári szempontból az önellenőrzésre épülő feladatok egyértelmű előnye és gyakorlati haszna abban rejlik, hogy jelentős idő- és energiaráfordítás takarítható meg alkalmazásukkal, különösen nagy létszámú nyelvcsoporthoz esetében. Mivel az egyszerű, kitöltésen alapuló feladatok javítása nem igényel a pedagógus részéről közvetlen beavatkozást, a felszabaduló idő más, nagyobb komplexitású és pedagógiai értékkel bíró tevékenységekre – például fogalmazások értékelésére – fordítható. Ezáltal az önellenőrzés beépítése a tanulási folyamatba összességében hozzájárulhat a pedagógusok túlterheltségének csökkentéséhez. Az egyik interjúalany a következőképpen nyilatkozik erről: *„Én nem tudom vállalni azt, hogy kijavítok nekik mindent... az önellenőrző feladatot, ha megcsinálják, ki van nekik javítva (...), ha pedig valami nem jó, ha nem értik, akkor majd kérdeznék.”* (O34 szöv. korp., Pos. 35)

A tanulói nézőpontot tekintve szintén számos pozitívum azonosítható. A nyelvtanulás, mint tantárgy és mint tevékenység folyamatos gyakorlást igényel, amelyet az idézett pedagógus így fogalmazott meg: *„A nyelvvel muszáj dolgozni.”* (O34 szöv. korp., Pos. 35) Az ilyen típusú gyakorlófeladatok a tanári jelenlét nélkül is elősegíthetik a nyelvi szint megőrzését és karbantartását. A tanulók, ha kisebb lépésekben, de rendszeresen végeznek önellenőrzésre épülő feladatsorokat, szinte észrevétlenül érhetnek el folyamatos fejlődést nyelvi kompetenciáikban. A céltudatosság és a tanulói önszabályozás fejlesztésén túl, az önálló gyakorlás ösztönzése, lehetőségének megteremtése (akár ETK-ben) fontos szerepet játszik a nyelvi tudás hosszú távú memóriába való beépülése szempontjából is (Tar, 2014). Ugyanakkor fontos hangsúlyozni, hogy az önellenőrzésre épülő feladatok nem minden nyelvi készség fejlesztésére alkalmasak; elsősorban a receptív készségek – mint az olvasás és az írás – erősíthetők általuk. E kompetenciákon belül azonban kiemelten hatékony eszközt jelentenek a szókincs, a nyelvtan és a fogalmazási képesség fejlesztésében.

7.6.1.2 Fejlesztés (5), jelentőség (5)

Az önellenőrzés, mint gyakorlat nagy mértékben fejleszti az önreflexiót. A nyelvtanuló elgondolkodik miért hibázott, hol vannak még hiányosságai, miben kell fejlődnie. Az, hogy megszokja az önellenőrzést, az önlektorálást, magas fokú nyelvi tudatosságot is fejleszt, emellett a fordítók esetében (Tolmács és Fordító Képzés) ez későbbi munkájuk részévé is válik. *„Ebből a szempontból mindenképpen úgy gondolom, hogy ez nagyon jó. Másrészt kicsit azt is megszokják, hogy az ember amikor dolgozik, akkor azért saját magát is ellenőrzi. Én a szakfordító képzésben is tanítok, és (...) az önlektorálásnak nagyon nagy jelentősége van a*

munkánkban. A hallgatók tulajdonképpen ezt csinálják, amikor javítókulcs alapján ellenőrzik a feladataikat.” (K26 szöv. korp., Pos. 49)

Az önellenőrzés során a tanuló önmagára irányuló analitikus szemlélete és céltudatossága érvényesül, amely Réthy (2003) szerint kulcsfontosságú az önálló, reflektív és eredményes tanulási folyamatok kialakításában. Az ilyen feladatok elvégzése közben egyértelműen megjelennek az önszabályozott tanulás Pintrich (2000) által meghatározott alapvető elemei: a célorientáció, a motiváció és a metakognitív stratégiák alkalmazása. Vagyis a hallgató elkezd figyelni és azonosítani aktuális nyelvi szintjét és hiányosságait, tudatosabban megfogalmazni fejlődési szükségleteit, valamint hatékonyabb tanulási stratégiákat kialakítani. Az önellenőrzés tehát nemcsak a metakognitív folyamatokat támogatja, hanem hozzájárul a tanuló önbizalmának és motivációs bázisának erősítéséhez is (Stanton et al., 2021).

7.6.1.3 Hátrányok (3)

A *hátrányok (3)* között megfogalmazódott – egy interjúalany megállapítása alapján –, hogy míg a tanártól kapott értékelés a hallgatók számára kiemelt jelentőségű, addig az automatikus javítás vagy a megoldókulcs formájában nyújtott visszajelzés jóval kevésbé bizonyul motiválónak. Ez a látszólagos hiányosság ugyanakkor az autonómiafejlesztés szempontjából előnyként is értelmezhető, hiszen rávilágít arra, miként segíthető elő a tanulói attitűdök átalakulása az önállóság irányába. A hallgatók szemléletének formálása alapvető jelentőségű: a tanulási folyamat során nem kizárólag a tanár által adott „jópontot” vagy dicséretet szükséges értékes visszajelzésként elfogadniuk, hanem saját önreflexiójuk és felelősségvállalásuk erősítésével is előre kell lépniük, különösen az egyszerűbb, kitöltésen alapuló gyakorlófeladatok esetében.

7.6.2 Induktív kategóriák

Az önellenőrzéses feladatok kérdéskörén belül az induktív kódok között található a *bizalom/ bizalmatlanság (15)*, a *tudatosság/tudatosítás (7)*, a *felelősség (6)* és az *egyéb elfoglaltság/ időhiány (5)* kérdéskörei (16. ábra).

7.6.2.1 Bizalom/ bizalmatlanság (15)

Ahogy az *ETK* és a *Kontroll* főkategóriáknál, úgy az *Önellenőrzésnél* is hangsúlyosan megjelent a *bizalom* és *bizalmatlanság* kérdése, jelen főkategórián belül 15 kódolt szegmenssel kimagaslik az alkódok hálójából. A bizalom nélkülözhetetlen kiindulópontja az önellenőrzéses

feladatok működőképességének, hiszen ebben a virtuális dimenzióban a humán közvetítő, vagyis a tanári tevékenység részleges kiemelése történik meg a tanulási folyamatból (Komenczi, 2008). A gyakorlat alapfeltétele, hogy a tanár megbízik hallgatóiban, reméli, hogy azok jól fogják használni, illetve egyáltalán használni fogják ezeket a feladatokat. Ha ez az alapvető bizalom hiányzik, úgy az oktatók a gyakorlat működéskptelenségét tapasztalhatják.

Az interjúalanyok egy kisebb részénél bizalmatlanság érzékelhető az önellenőrzéses feladatokkal kapcsolatban, amelynek következtében ezek alkalmazása körükben kevésbé jellemző. Egyikük a megoldókulcs használatáról így fogalmazott: *„Őszintén szólva (...) nem bírom abban, hogy leellenőrizné magát.”* (H22 szö. korp., Pos. 64) A tanulókkal szembeni magas fokú bizalmatlanság egy másik interjúban is tetten érhető: az érintett pedagógus ugyan próbálkozott önellenőrzéses feladatok bevezetésével, de nem tulajdonított nekik valódi hatékonyságot. Megfogalmazása szerint: *„... mégis be kellett kérni, hogy lássam, ők ezt megcsinálták...”* (U38 szö. korp., Pos. 56). A megjegyzés arra utal, hogy a pedagógus nem bízik sem a tanulók önállóságában, sem az automatikus javításban, mint módszerben. Annak ellenére, hogy a tanulók már elvégezték az önellenőrzést, a tanár számára nehézséget jelentett elengedni a kontrollt, sőt, kényszerítő erőt érzett (*„be kellett kérni”*) a feladatok ismételt ellenőrzésére és bekérésére.

A következő idézet azonban tanárok többségének attitűdjét tükrözi az önellenőrzéses feladatok kapcsán, ebből jóval inkább a hallgatókba vetett bizalom olvasható ki, a többség tehát nyugodtan rájuk bízta, profitálnak-e ezekből a feladattípusokból vagy sem. *„Mert hogy az önellenőrzős, az az ő felelőssége, hogy megcsinálja-e, hogy végigcsinálja-e, és hogy ellenőriz-e. Az teljesen az ő dolguk. De az év végi visszajelzésekbe (...) többször beleírják, hogy megcsinálták ezeket a feladatokat.”* (Y32 szö. korp., Pos. 43) A tanár tehát ebben a szakaszban, a feladatellenőrzés fázisában csupán részlegesen vonódik ki a tanulási folyamatból; mindez azonban nem zárja ki annak lehetőségét, hogy a felmerülő kérdéseket és bizonytalanságokat a tanulók a tanórán megbeszéljék vele.

Egy rövid utalás a *Kontroll* és a *Pragmatika-pszichológia* fejezetben kifejtésre kerülő általános tanári bizalmi szintről: az alábbi táblázat foglalja össze, milyen bizalmi szinttel viseltetnek tanulók irányában az interjúalanyok az elemzett interjúszövegek nyomán (14. táblázat).

14. táblázat - Az interjúalanyok bizalmi szintje hallgatóik felé a szövegtörzsek elemzése nyomán

	<i>gyenge</i>	<i>közepes</i>	<i>erős</i>
Bizalom	1 fő	4 fő	5 fő

Az önellenőrzéses feladatok kapcsán a tanárok körülbelül fele (*gyenge, közepes* bizalommal rendelkező) valóban bizalmatlanabb a nyelvtanulók önállóságát illetően, holott a gyakorlatok hatékony működéséhez elengedhetetlen a tanár–tanuló közötti bizalmi alap. A bizalmatlanabb pedagógusok egyfelől az önellenőrzéses feladatok hátrányait emelték ki, másfelől saját bizalmatlanságukkal is küzdenek, és törekednek ezen hozzáállásuk módosítására. Ezzel szemben azok a tanárok, akik bizalommal viszonyulnak tanítványaikhoz, problémamentesen tudták átadni a javítandó feladatokat, és fontosnak, fejlesztőnek tartották az önellenőrzés lehetőségének biztosítását a kurzusok során. Az önellenőrzéses feladatok így egyszerre jelentik a pedagógus számára a gyakorlati előnyöket, miközben hozzájárulnak a tanulók önreflexiójának, nyelvi tudatosságának és a tanulásért vállalt felelősségük erősítéséhez.

7.6.2.2 Tudatosság/tudatosítás (7), felelősség (6)

Az önellenőrzéses feladatok területén is megfigyelhető a középiskolai beidegződések megnyilvánulása. A bizalmatlan tanár mellett előfordul a bizalmatlan diák is, aki, miután egy rendszer automatikusan leellenőrizte gyakorlatát, még szeretné, ha a tanár is megtenné ugyanezt. Ez esetben a hallgató nem bíz az automatikus ellenőrzésben, illetve, ahogy a *Hátrányok* alfejezetben szóba kerül, avagy fontosabb neki a tanártól érkező visszajelzés. Ez arra utalhat, hogy még nem eléggé önálló és felelősségteljes a saját tanulási folyamatában. „Vannak olyan hallgatók, akik beküldik, hogy ezt ők megcsinálták, én meg megmondom, hogy oké, ügyes vagy, de ez a te dolgod... Tehát egyrészt ő felelős a saját fejlődéséért, ez ennek a gyakorlati megvalósulása... És látja, hogy én tényleg nem fogom őt össze-vissza pontozgatni, mert se időm se kedvem hozzá, meg ez már tényleg az ő élete, és itt tényleg mindenki azért felelős.” (Y32 szöve. korp., Pos. 45)

A D. Molnár (2013) által hangsúlyozott önszabályozott tanulás metakognitív dimenziói, így az önmonitorozás és az önreflexió, különösen fontos szerepet játszanak az önellenőrzéses feladatok alkalmazásában. E feladatok kiadása tehát hatékony eszköz lehet arra, hogy a hallgatók tudatosabb, felelősebb nyelvtanulói attitűdöt sajátítsanak el, és egyre világosabbá váljon számukra: „ez az ő érdekük” (O34 szöve. korp., Pos. 32). Ugyanakkor a felelősségre vonás már nem kizárólag a pedagógus feladata: „Tehát ő (...) számonkérheti magát.” (E30 szöve. korp., Pos. 28) A nyelvi tudatosítást és az önreflektív hozzáállást a tanárok is elősegíthetik, akár személyre szabottan követve, mely anyagrészek okoznak nagyobb kihívást a hallgatóknak, és adott területre fókuszáló önellenőrzéses feladatokkal támogatva a diákok fejlődését.

7.6.2.3 Egyéb elfoglaltság / időhiány (5)

Többen belátják, hogy az önellenőrzéses nyelvi feladatok elvégzése a hallgatók részéről nem csupán a tudatosságon, szorgalmon és motiváción múlik, hanem gyakran elsősorban a rendelkezésre álló időtől is függ. A sokszor túlterhelt hallgatóknak, különösen a vizsgaidőszakok közeledtével, egyszerűen nem marad idejük vagy energiájuk a nyelvi gyakorlatokra: „Az, hogy ő utána azt megnézte vagy nem nézte meg, (...) az az ő motiváltságának a függvénye... Vagy tulajdonképpen annak a függvénye van-e ideje, vagy nincs ideje rá.” (F28 szöveg. korp., Pos. 32) „...az, hogy kell nekik a nyelv vagy szeretnék a nyelvet, az csak egy másod-harmadrangú dolog. Nem biztos, hogy mindig marad annyi energiájuk rá.” (O34 szöveg. korp., Pos. 22)

Ezt a jelenséget a BME teljesítményorientált intézményi környezete is erősíti: a hallgatók nagy szakmai terhelés mellett általában választhatóként veszik fel az idegen nyelvi tárgyakat, így a tanulmányi fontossági sorrend kialakításakor az idegennyelv-tanulás gyakran háttérbe szorul. Ennek fényében a motiváció erősítése és a hallgatók aktív bevonódásának elősegítése alapvető feltétele annak, hogy az idegen nyelvi képzés ebben a közegben eredményes legyen (Einhorn, 2019b).

7.6.3 Összegzés

Az önellenőrzéses feladatok a nyelvtanulói autonómia egyik fontos támogatói eszközét jelentik. Az interjúk tanúsága szerint ezek nem csupán a hallgatók felelősségvállalásának erősítését segítik elő, hanem gyakorlati haszonnal is bírnak: időt és energiát takarítanak meg mind a diákok, mind az oktatók számára, és mérsékelhetik a pedagógusok túlterheltségét.

A tapasztalatok rámutatnak ugyanakkor arra, hogy az önellenőrzésre épülő feladatok nem minden nyelvi készség fejlesztésére alkalmasak: elsősorban a receptív készségek gyakorlásában bizonyulnak hatékonyak, míg a produktív készségek fejlesztése erőteljesebb tanári jelenlétet igényel. Ennek ellenére az önellenőrzés komoly szerepet játszik a metakognitív folyamatok és az önreflexió erősítésében. A hallgatók rendszeres önlektorálása hozzájárul a magas fokú nyelvi tudatosság kialakításához, az önbizalom és a motiváció növeléséhez, valamint a tanulói szemléletformáláshoz: a diákok fokozatosan megtanulják, hogy a fejlődés értékes visszajelzése nem kizárólag a tanártól érkezik, hanem saját reflexióikból és felelősségvállalásukból is fakadhat.

Mindehhez azonban alapvető feltétel a bizalom megléte. Ha az oktatók nem hisznek az önellenőrzés működőképességében, könnyen annak eredménytelenségét tapasztalhatják.

Megemlítendő még, hogy a tanulók túlterheltsége és időhiánya - különösen a vizsgaidőszakokban – akadályozhatja az önellenőrzéses gyakorlatok rendszeres alkalmazását.

Összességében az önellenőrzés olyan pedagógiai eszköz, amely egyszerre kínál praktikus könnyebbséget az oktatóknak és komplex fejlődési lehetőséget a hallgatóknak: előmozdítja a felelősségvállalás, az önreflektivitás és a nyelvi tudatosság erősödését, miközben a modern pedagógiai környezetben a tanár tanulástámogató szerepéhez is szervesen kapcsolódik.

7.7 TANÁRI AUTONÓMIA

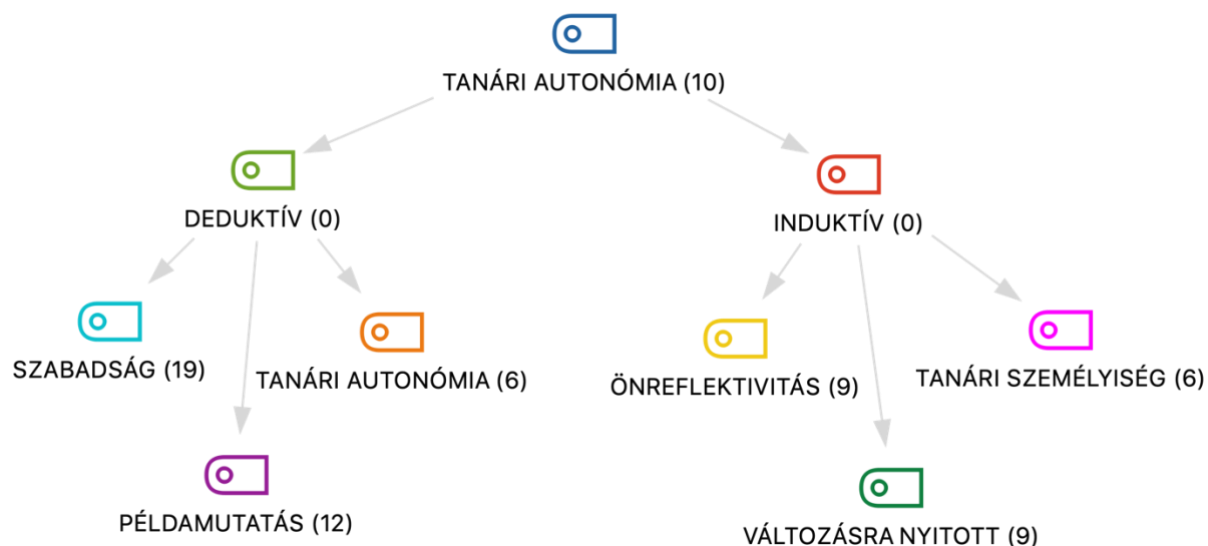
Noha látszólag a legkisebb kategóriaként képviseltette magát a leginkább elméleti jellegűnek tűnő *Tanári autonómia* főkategória 71 kódolt szövegszegmenssel (*Függelék – 7. ábra*), ám az erre vonatkozó kérdés-válaszokon túl, valójában az összes többi nagyobb kategóriában felfedezhetők a tanári autonómia megnyilvánulásai.

Egy korábbi tanulmányomban foglalkoztam a tanulói autonómia fejlesztéséhez szükséges tanulói és tanári kompetenciákkal (Huszthy, 2021). A vizsgálat során a tanári szerep és viselkedés, a környezet, a kognitív, valamint az affektív tényezők területét elemeztem. A szakirodalmi háttér áttekintése alapján akkori konklúzióm – amely doktori kutatásomra vonatkozó előfeltételezéseim alapjául is szolgált – az volt, hogy a tanári viselkedés tekintetében a legfontosabb feladat a tudatos szerepformálás, illetve az új pedagógusszerep integrálására való törekvés.

A tanulási környezet kapcsán meghatározónak bizonyult a megváltozott kontextus észlelése és elfogadása, az oktatási környezet újraértékelése, valamint a hatékony tanulási lehetőségek megteremtése mind a jelenléti, mind a virtuális térben. A kogníció vonatkozásában a tanár proaktív módon segítheti diákjait különböző metastratégiák megismertetésével, önismereti gyakorlatokkal, illetve az információs kompetencia fejlesztésével. Fontos továbbá, hogy a pedagógus felismerje: a hallgatók autonómiájának növelésével nem szűnnek meg korábbi feladatai, hanem átalakulnak, és innentől más nézőpontból tekinthet a tanítás-tanulás folyamatára. Az affektív kompetenciaterület esetében két kulcsfogalom emelhető ki: a bizalom és az elfogadás. Az autonómiafejlesztés elengedhetetlen feltétele, hogy a tanár bizalmat szavazzon a hallgatóknak, valamint nyitott legyen az autonóm tanulással járó kontextuális és szerepbeli változások elfogadására (Huszthy, 2021).

A korábbi tanulmányban tett feltételezések java része bizonyosságot nyert az interjúk tartalomelemzése során, az említett kompetenciaterületek mind megjelentek az előzőleg taglalt főkategóriák fejezeteiben. Az utolsó terület azonban magát a tanári autonómiát, ennek mibenlétét vizsgálta az alábbi kérdések mentén: *Mit jelent az Ön számára a tanári autonómia? Miben nyilvánul meg az Ön tanári autonómiája? Hogyan lehet ebben példát mutatni?*

16. ábra – Tanári autonómia – kódháló



7.7.1 Deduktív kategóriák (16. ábra)

7.7.1.1 Tanári autonómia (6)

Az interjúk tapasztalatai alapján egyértelműen kirajzolódott, hogy a pedagógiai paradigmaváltás, valamint a 21. századi tanárszerep gyakorlati követése és megvalósítása jelentős kihívást jelent a pedagógusok számára. Ugyanakkor a tanulói autonómia előmozdítására irányuló törekvések – talán nem várt módon – időnként ellenállásba ütköznek a hallgatók részéről. A közoktatásból érkező hallgatók többsége ugyanis olyan normarendszerben szocializálódott, amely jellemzően tanárközpontú, frontális pedagógiai gyakorlatot tükröző iskolai tapasztalatokra épül (Prantner, 2025). Ennek következtében a hallgatók hajlamosak lehetnek arra, hogy az egyetemi oktatóktól is hasonló szemléletmódot és viselkedésformát várjanak el. Mindez egyfajta kulturális felkészületlenségként értelmezhető az autonómia gyakorlását illetően.

Egy interjúalany megfogalmazása különösen rámutat a tanári autonómia önreflektív dimenziójára. Véleménye szerint ennek lényeges összetevője az önkritika, amely abban nyilvánul meg, hogy a pedagógus képes szembenézni saját szakmai felelősségével, és felteszi

magának a kérdést: ha egy adott tanórán valami nem működött megfelelően, akkor vajon tanárként hol hibázott?

Egy másik kolléga úgy nyilatkozik, minden intézményi rendszerben vannak keretek, számára az a fontos, hogy az adott keretrendszeren belül saját maga számára biztosítani tudjon bizonyos mozgásteret, hogy ezen a teren belül valóban autonóm módon működhessen. „...*én a határok között mozgok, de megoldom magamnak az autonómiát.*” (O34 szöv. korp., Pos. 64)

7.7.1.2 Példamutatás (12)

Felmerül a kérdés, hogy a pedagógus szolgálhat-e követendő példaként az autonómia területén. Az interjúkban megjelenő álláspontok szerint egyetértés mutatkozik abban, hogy a tanár minden megnyilvánulásával mintát adhat, így autonóm viselkedésével is. A legtöbb résztvevő a felkészültségben és a szakmai előkészületekben megnyilvánuló példamutatást emelte ki, amelyet a hallgatók érzékelnek, értékelnek, és amely egyértelműen hatással van rájuk: „...*a módszereddel, módszerességeddel is, tehát látják, hogyha te rendesen felkészülsz, az is egy példa lehet arra, hogy hú, ezt így is lehet csinálni.*” (M24 szöv. korp., Pos. 82) Emellett hangsúlyos elemként jelent meg az adódó hibák elismerésének képessége is, amely a szakmai alázat kifejeződése. Ez a hozzáállás szintén alkalmas arra, hogy a pedagógus hiteles módon példát mutasson hallgatói számára: „...*a felkészültség az mindenféleképpen példa. Meg a hibázás beismerése.*” (F28 szöv. korp., Pos. 66)

Noha a példamutatás erősen indirekt, egy hosszútávú, folyamatában kifejlhető tevékenység, jelenléte az egyetemi oktatásban is érzékelhető, vagyis az oktatás nevelési dimenziója – bár kisebb mértékben, mint az iskolai szintén – a felsőoktatásban is meghatározó szerepet tölt be. A példamutatás különböző formákban nyilvánulhat meg, többek között a gyorsan változó környezethez való alkalmazkodásban, a váratlan helyzetek elfogadásában, a hallgatók személyének tiszteletében, valamint a hallgatói heterogenitás elfogadásában.

Mivel a példamutatás a nevelés indirekt aspektusaihoz tartozik, ezért annak aktuusa sem válhat direkt, mesterkélt cselekvéssé, mert ebben az esetben a hallgatók könnyen érzékelhetik annak hiteltelenségét. Tudatosságra van tehát szükség abban a tekintetben, hogy a pedagógus tulajdonképpen minden megnyilvánulásával – a szakmai felkészültséggel, a tantárgy iránti elkötelezettséggel, a hibák beismerésének képességével – hatással van hallgatóira. A példamutatás azonban akkor bizonyul igazán hatékonnak, ha a tanár részéről nem társul hozzá erőltetett szándékoltság. „...*a szándék az nincs benne... de azt azért látják, hogy dolgozunk az anyagokon, hogy kedvvel dolgozunk az anyagokon, érdekel bennünket az, amit csinálunk,*

számít a véleményük... Én nagyon remélem, hogy ez is megmarad bennük.” (K26 szö. korp., Pos. 80)

7.7.1.3 Szabadság (19)

A minta döntő többsége számára a tanári autonómia, és ennek megnyilvánulása nem más, mint a tanári szakmában rejlő, azzal járó szakmai szabadság, amely a pedagógusi pálya nehézsége és szépsége is egyben. Rendkívül értékes számukra az a fajta rugalmasság, kreativitás és szellemi önállóság, ami ebben a hivatásban van, (noha az anyagi megbecsültség hiánya nehezíti tudja tenni ennek értékelését.) Fontos az intézményben uralkodó hangulat is, a felszabadult és motiváló légkör nagyban hozzájárul a szabadság, az autonómia megéléséhez. *„Azt gondolom, hogy a tanárság az egyik legszabadabb szakma. Tényleg, becsukom az ajtót, és ott vagyok, és ott megtörténik egy csoda... tulajdonképpen az ember tényleg azt csinál, amit akar. És ez egy fantasztikus dolog”* (J36 szö. korp., Pos. 72) *„Nálam ez a legfontosabb érv, hogy én itt óriási szabadságot kapok. Hogy hogyan építem fel az órát, gyakorlatilag én döntöm el. Én szeretem ezt a szabadságot, élek vele, és próbálok vele nem visszaélni.”* (K26 szö. korp., Pos. 78) A tanár szabadságigénye pedig egy idő után a tanulókon is tükröződik.

Ez a szakmai szabadság természetesen világos keretek között tud jól működni, ezt szintén sokan megemlítik, mint az autonóm működéshez tartozó alapot. Vezetői oldalról tehát megvannak az eredményekre vonatkozó elvárások, a tanárok felé megfogalmazott szakmai kötelezettségek és mindehhez értelmezhető keretek, ez biztosítja a haladást az együttműködést és a kurzusok közti átjárhatóságot a moduláris rendszerben. De abban, hogy az eredményeket, ki, hogyan éri el, teljesen szabad kezlet kapnak. Kiemelt jelentőségűnek tartják a kísérletező attitűd támogatását, amely nemcsak a mindennapi oktatási gyakorlatban, hanem a szakmai továbbképzések és fejlesztő programok keretében is érvényesül, s ez szintén hozzájárul a tanári autonómia erősödéséhez.

Minden nehézség és hátulütő ellenére egyértelműen megállapítható, hogy a tanári szakma egy rendkívül autonóm, szabad pálya, amelyben a biztosított kereteken belül mindenképp megmarad a pedagógusok számára a döntés szabadsága.

7.7.2 Induktív kategóriák (17. ábra)

7.7.2.1 Önreflektivitás (9) tanári személyiség (6)

Minthogy az autonómia fontos alkotóeleme az önreflexióra való képesség, így természetesen a tanári autonómia fokát is jól mutatja, mennyire gondolkodnak az

interjúalanyok önreflektív módon saját munkájukról, szakmájukról. A pszichológiai elemzés szerint a tanárok fele magas önreflexiós képességről tesz tanúságot az interjúk során, 4 fő közepes mértékű önreflexióról (15. táblázat).

15. táblázat - Pszichológiai szempontú szövegelemzés önreflektivitásra vonatkozó klaszterei

	<i>erős</i>	<i>közepes</i>	<i>gyenge</i>
Önreflektivitás	5 fő	4 fő	1 fő

A tanári önreflexió többféle módon nyilvánul meg. Egyes esetekben a hallgatókkal való folyamatos kapcsolattartásban, a tőlük érkező visszajelzéseik monitorozásában, elemzésében, valamint az ezekre adott aktív reflektálásban és reagálásban tükröződik. Fontos felismerni azokat az eseteket, amikor a tanári koncepció vagy elképzelés nem a tervezett módon érvényesül. Ilyen helyzetekben kiemelt jelentősége van annak, hogy a pedagógus képes legyen rugalmasan alkalmazkodni: ne ragaszkodjon mereven az eredeti tervhez, hanem legyen kész annak elengedésére és új megoldások keresésére a probléma kezelésében. Ehhez tartozik a deduktív kódoknál említett módszertani önkritika.

Van, aki szerint autonómiájához az is hozzátartozik, hogy megőrizhesse tanári énjében saját személyiségét, autentikusságát, az ebből fakadó kreativitást és spontaneitást. „...egyre jobban kikristályosodott, hogy tanárnak lenni, ez igazán nem szakma, hanem egy életforma, egy szemlélet és gondolkodásmód. (...) Azt láttam a tanulmányaimból meg a tapasztalataimból is, hogy tanulhatsz bármennyi módszert meg technikát, lesznek helyzetek, amire nincs a tarsolyodban semmi, és amikor azt ott hirtelen meg kell oldani, akkor az ember ötletből, személyiségből, karakterből fog működni.” (H22 szöve. korp., Pos. 12) Ebben a szemléletben önálló tanár csak a személyiség, a karakter integritásának megőrzésével lehet valaki. Mivel a tanári személyiség kulcsfontosságú elem, fontos tehát, hogy az illető alkatához, karakteréhez passzoljon a tanári szakma, testhezálló legyen számára.

Miután az önreflektív tanári működés kulcsszerepet játszik a tanulói autonómia fejlesztésében, ez azt jelenti, hogy a tanárnak érdemes rendszeresen megvizsgálnia és újraértékelnie saját autonómiájának helyzetét, hogy ezt a szemléletet hatékonyan közvetíthesse a diákok felé.

7.7.2.2 Változásra való nyitottság (9) – tanári reziliencia

A tanári autonómia részeként körvonalazódik a reziliencia, avagy a rugalmasságra, alkalmazkodásra, a kudarcokból való felállásra való képesség. A reziliencia nem kivételes jellemzője az egyénnek, ez egy olyan magatartást, gondolkodást, tevékenységet takar, amely bárki által megtanulható és kifejleszthető. Az adott nehéz helyzetből való felálláshoz természetesen magas fokú önreflexió is szükségeltetik (Podlovics, 2021).

A tanári rugalmasság jelentőségét jól illusztrálja az egyik interjúalany beszámolója, aki egy anyai feladatokkal töltött időszakot követően, több éves kihagyás után tért vissza a pedagóguspályára. Meglepődve tapasztalta, hogy akorábban elsajátított és sikeresen alkalmazott módszerei a megváltozott körülmények között már nem bizonyultak hatékónak, ami rávilágított az alkalmazkodóképesség és a módszertani megújulás szükségességére. *„...nagy nehezen, izzadságszagúan letoltam ezt az első órát, és amikor kiment az utolsó gyerek, arra jöttem rá, hogy az a tudás, amivel én eddig dolgoztam, az már nem releváns többé. Most 2022-ben ez nagyon kevés lesz, nem erre van szükség. (...) Végül is másnapra megráztam magam, és azt mondtam, hogy de hát, ha én ezen a pályán akarok maradni, akkor nekem is kőkeményen változtatnom kell.”* (B40 szöv. korp., Pos. 6) A nyelvtanárt ugyan előbb megrémítette a helyzet, de elfogadta a változás szükségességét, majd tett is ennek érdekében, igazodott az új kihívásokhoz.

Az új környezethez, új típusú generációkhoz való magasfokú alkalmazkodás a ETK-et illetően is hangsúlyos feladat volt a tanárok számára, itt ráadásul nagy szerepet játszott az a fajta nyitottság is, hogy hajlandóak legyenek a diákoktól tanulni, bevonni őket és együttműködni velük különböző módszertani területeken.

Az egyik interjúalany szavával élve, a pedagógusnak az élethosszig tartó tanulás értelmében saját érdeke az újdonságokra való nyitottság megőrzése: *„...a saját érdekem, a saját tanulási folyamatom részét támogatja az, ha én önként belevágok ezekbe az új projektekbe...”* (U38 szöv. korp., Pos. 10)

7.7.3 Összegzés

A tanári autonómia kérdésköre szorosan összefonódik a tanulói autonómia fejlesztésének lehetőségeivel és határaival. Az interjúk és a korábbi elméleti vizsgálatok egyaránt azt mutatják, hogy a tanári kompetenciák közül kiemelt jelentőséggel bír az új pedagógusszerep integrálására való tudatos törekvés. Az egyetemi oktatók ugyanakkor gyakran szembesülnek azzal, hogy a hallgatók kulturális felkészületlenségükből fakadóan inkább a

tanárközpontú, frontális módszereket várják el, ami megnehezíti az autonómia tényleges gyakorlását.

A tanári autonómia nem csupán intézményi keretek között gyakorolható szakmai szabadságot jelent, hanem egyben önreflektív gondolkodásmódot is, amely a pedagógus szakmai identitásának egyik meghatározó eleme. A saját munkáról való reflektív gondolkodás, a változásra való nyitottság és a reziliencia mind olyan készségek, amelyek nemcsak a tanári szakmában elengedhetetlenek, hanem a diákok autonómiájának fejlesztése során is modellértékkel bírnak. A példamutatás indirekt, de hosszú távon rendkívül hatásos eszköz: a tanár saját autonómiájának megélésével is formálja a tanulók autonóm viselkedését és tanulási stratégiáit.

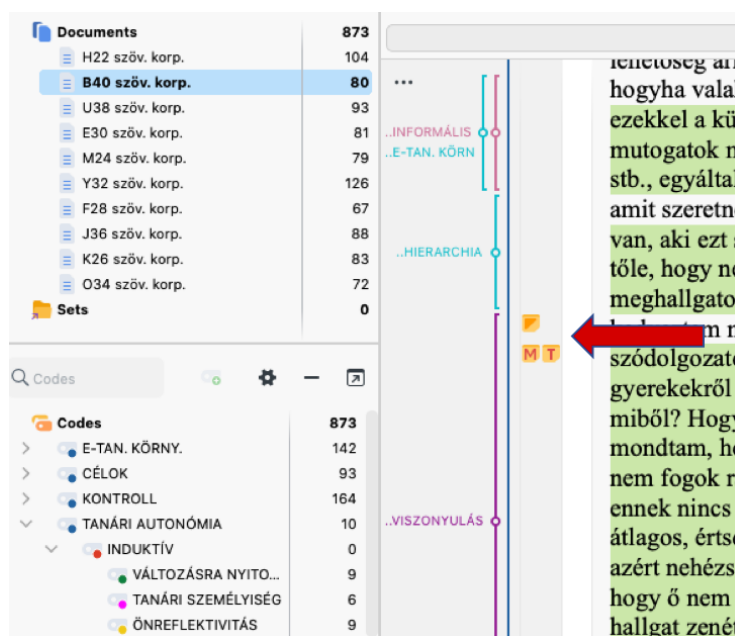
Összességében elmondható, hogy a tanári autonómia a szakmai szabadság, az önreflexió és az élethosszig tartó tanulás együttes megnyilvánulása, amelynek megőrzése a pedagógus saját érdeke is. Az autonómiához kapcsolódó készségek – felelősségvállalás, önreflektivitás, nyitottság – tehát nemcsak a hallgatók számára fejlesztendő kompetenciák, hanem a tanár szakmai működésének is alapvető meghatározói, így a példaadás szerepe ezen a területen is kiemelkedő jelentőségű.

8. PSZICHOLÓGIAI-PRAGMATIKAI ELEMZÉS

8.1 BEVEZETŐ

A MAXQDA szövegelemző program *memo* elnevezésű funkciójából nőtt ki magát a kutatás közben egy pszichológiai-pragmatikai megközelítésű kiegészítő elemzés ötlete. A szoftver az ún. *memók* készítésével lehetővé teszi saját, emlékeztető jellegű jegyzetek készítését a szövegkorpuszok elemzése közben (17. ábra). A *memók*, a kutató elképzeléseitől függően különféle dolgokat tartalmazhatnak, pl. az elméletfejlesztésre vonatkozó ötleteket, kategóriák használatára vonatkozó tippeket és egyéb kutatói megjegyzéseket vagy emlékeztetőket. A *memókkal* való munka a Glaser és Strauss által kidolgozott Grounded Theory (Mitev, 2012) kutatási irányzatban is fontos szerepet játszik.

17. ábra - Memók jelölése a szoftver használatában



Ezzel a funkcióval a tartalomelemzés kezdetén előbb egyszerű kutatói emlékeztetőket készítettem az egyes szövegszegmensekhez. A vizsgálat folyamán azonban a kategóriahálók felállításával több főkategóriában is egyre szükségszerűbbnek mutatkozott különböző pszichológiai jellemzők felderítése a szövegkorpuszból, valamint ezek csoportosítása. Például a *Kontroll* az *ETK* és az *Önellenőrzés* kategóriáknál az elemző munka folytatásához kifejezetten szükségessé vált a *bizalom* és a *kontroll* mértékének valamilyen módú meghatározása, jelölése. A tartalomelemzés során így a memók használatában kialakult egy pszichológiai minőségeket, egy pragmatikai jeleket és további pedagógiai vonatkozású, valamint a szóhasználatot érintő elemeket jelölő kategóriarendszer (16. táblázat).

A kvalitatív kutatás ugyan nem teszi lehetővé az adatok számszerűsítését, ám előnye, hogy segítségével feltárhatók olyan rejtett tartalmak, amelyek a kvantitatív módszerekkel nem lennének azonosíthatók. A kvalitatív módszerek nyújtotta lehetőségek kiválóak arra, hogy áttörjék a lineáris szöveg által emelt szerkezeti korlátokat (Sántha, 2022). A szövegszegmensek elemzése során a pszichológiai nézőpontú klaszteranalízis és a pragmatikai jellemzők vizsgálata jelentősen hozzájárult az interjúalanyok deklarált és rejtett attitűdjeinek értelmezéséhez.

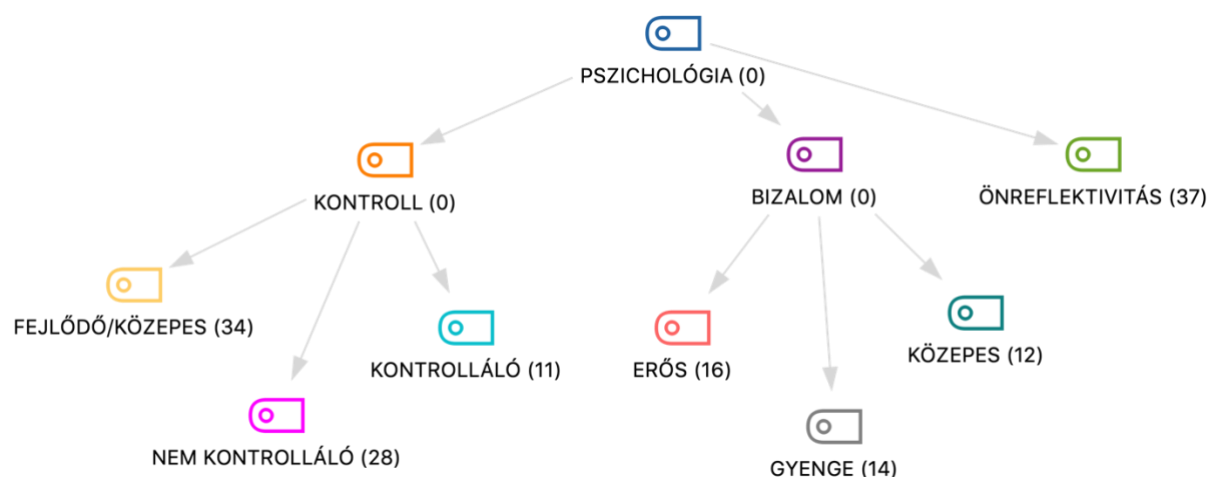
16. táblázat - Memo jelölések és tartalmak

Memo jelölések és tartalmak	db – összesen a teljes szöveg-korpuszban	Elemzés területe/ típusa
Zöld – önreflektivitás	29	pszichológiai / pedagógiai
Lila – vezető említése, mint viszonyítási pont	30	pszichológiai
M – anyai szempont megjelenése	15	pszichológiai / szóelemzés
T – beszédes szóhasználat	16	szóelemzés / pszichológiai
Piros – szószaporítás	19	pragmatikai
L – témától eltérés	27	pragmatikai
? – nem kérdésre válaszolás	16	pragmatikai
! – idézhető rész	34	egyéb kutatói
Narancs – középiskolai beidegződések	22	pedagógiai

Végül a memók használata és fejlődése a teljes szövegtörzs újabb kódolásához vezetett, immár a pszichológiai és pragmatikai megközelítésű jelölésekből kialakult újabb kategóriarendszerrel.

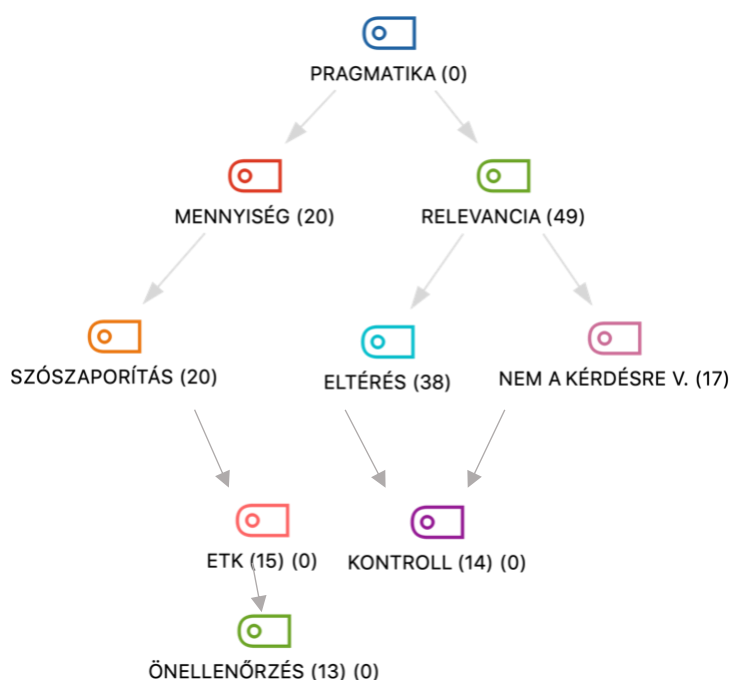
A pszichológiai kódháló három vizsgált kategóriája a *kontroll*, a *bizalom* és az *önreflektivitás* volt. A *kontroll* és *bizalom* esetében további 3 alkategória jelezte ezeknek a mértékét (18. ábra).

18. ábra - Pszichológiai megközelítésű kódháló



A pragmatika esetében a diskurzus kimondatlan szabályainak mentén vizsgáltam, két területet jelölve a szövegekben, ezek a mennyiség és a relevancia Grice-i szabályainak (1997) megszegési esetei voltak. A mennyiségi szabály a szószaporításra vonatkozott, a relevancia esetében ez a szabályszegés kétféle módon történhetett: a témától való eltéréssel vagy nem a kérdésre való válaszadással (19. ábra).

19. ábra - Pragmatikai megközelítésű kódháló



8.2 PSZICHOLÓGIAI JELLEMZŐK AZ EGYÉNI INTERJÚKBAN

Ahogy azt Reeve és Cheon, valamint Aelterman (2019, 2021) is hangsúlyozzák, a pedagógiai gyakorlatban megjelenő túlzott tanári kontroll hosszú távon nem bizonyul eredményesnek, elhagyása pedig kulcsfontosságú a tanulói fejlődés szempontjából. Ha a pedagógusok a külső nyomások hatására mégis fenntartják a magas kontrollt, az akadályozza az autonómia kibontakozását, és hosszú távon aláássa a tanulói teljesítményt. A tanár–diák kapcsolatokban a bizalom szintén meghatározó tényező, amely közvetlenül hozzájárul a tanulói eredményességhez (Tóth-Pjeczka, 2018). Zagyváné (2020) kutatásai alapján pedig az is megállapítható, hogy a pedagógusok önreflexiója és szakmai önértékelése hatékonyan segíti autonómiájuk fejlődését, így a tanulók önállóságának támogatását is. Az autonómia támogatásának egyik kulcseleme tehát a tanári önreflexió, amely lehetővé teszi a saját gyakorlat

kritikus vizsgálatát és a folyamatos fejlődést, előmozdítva a tudatos, autonómiát támogató tanári attitűd kialakulását.

A kódolás során a pszichológiai jellemzők mértéke – így a kontroll, a bizalom és az önreflektivitás – alapján különböző csoportok, klaszterek alakultak ki, amelyek segítették a további elemzést. Az interjúalanyok hallgatók iránti bizalmát és tanári kontrolljuk szintjét tükröző megnyilvánulásait az egyes témák vonatkozásában három csoportba kategorizáltam (17. táblázat).

- *kontroll mértéke:*

- nem kontrolláló: oktatási stílusában, gyakorlatában egyáltalán nem a kontroll kérdésén, mértékén van a hangsúly, önálló, felelős felnőttként kezeli a hallgatókat, tanráként is autonómiát igényel
- fejlődő/közepesen kontrolláló: vegyes kategória – az adott tanár oktatási stílusában, gyakorlatában van helye a kontrollnak, de sikerül egy aranyközéputon tartani azt. / Korábban kontrollálóbbs oktatási stílusú, gyakorlatú tanárról van szó, aki azonban ezen változtatni próbál
- kontrolláló: oktatási stílusában, gyakorlatában egyértelműen magas kontrollt alkalmazó tanár

- *bizalom mértéke:*

- erős: a tanár tanulókkal való interakcióiban, feléjük irányuló attitűdjeiben erős bizalom mutatkozik
- közepes: a tanár tanulókkal való interakcióiban, feléjük irányuló attitűdjeiben a bizalom mértéke változó, nem egyenletes, bizonyos helyzetekben erősebb, másokban gyengébb
- gyenge: a tanár tanulókkal való interakcióiban, feléjük irányuló attitűdjeiben erős bizalmatlanság mutatkozik

Az *önreflektivitás* kóddal jelöltem azokat a szövegszegmenseket, beszédrészeket, amelyeknél a tanár saját gyakorlatát, attitűdjét absztrakt módon képes értékelni, elemezni. Itt tehát az önreflektív megjegyzésként jelölt szegmensek mennyisége alapján alakult ki a három csoport: *erős, közepes, gyenge*.

17. táblázat - Pszichológiai szempontú szövegelemzés klaszterei

	<i>nem kontrolláló</i>	<i>fejlődő/ közepesen kontrolláló</i>	<i>kontrolláló</i>
Kontroll	4 fő	5 fő	1 fő
	<i>erős</i>	<i>közepes</i>	<i>gyenge</i>
Bizalom	5 fő	4 fő	1 fő
	<i>erős</i>	<i>közepes</i>	<i>gyenge</i>
Önreflektivitás	5 fő	4 fő	1 fő

Az alábbi táblázatban látható néhány szövegszegmens példa a *kontroll* és a *bizalom* különböző fokozataira (18. táblázat).

18. táblázat - Szövegszegmens példák a kontroll és a bizalom különböző fokozataira

Szövegszegmens példák a kontroll és a bizalom különböző fokozataira	
	<i>Kontroll</i>
<i>nem kontrolláló</i>	- „Vagy megcsinálják vagy nem. Én ezt nem kontrolláltam semennyire.... Én azt érzem valamiért, hogy ez nekem nem feladatom.” - „De felsőoktatásban – nálam ez egy tudatos döntés volt – nem kell annyira kontrollálni. Itt felnőtt emberek vannak.”
<i>fejlődő/ közepesen kontrolláló</i>	- „... amit a vezetőség akar, hogy hagyjam rájuk, hogy beszéljenek, és ne szóljak közbe, meg ne menjek oda, olyan mintha magukra hagynám őket...” - „nagyon-nagyon fontos, hogy bizonyos alapelveket vagy alaptételeket az ember lefektessen... Bizonyos határokat meg kell tartani.” - Tehát én kevésbé volnék erős kontroll párti, nem ilyen alkat vagyok, de néha nem árt, hogy ha van...
<i>kontrolláló</i>	- „ha tanulási folyamatban sem kaptam meg ezt az érzést, hogy én vagyok a főnök, akkor azt éreztem, hogy nem vagyok tanár” - „Nyilván merevvé teszi a dolgokat, de néha úgy érzem, hogy teljesen parttalan, hogyha mindenki mondja, hogy hát ez is jó, meg az is jó... Én úgy érzem (a tanárnak) valahogy össze kell tudnia fogni, és nála kell, hogy legyen a kontroll.”
	<i>Bizalom</i>
<i>erős</i>	- „Nem ellenőrzök, megbízok bennük, hogyha ő már itt van, és felvette ezt, akkor ő fejlődni akar.” - „Ha azt nézem, hogy én azért nyújtok valamit, ha akarsz, dolgozol és fejlődhetsz, ha nem akarsz, nem fejlődsz a te dolgod.” - „Összegzésképpen azt tudom mondani, hogy úgy érzem a távoktatásban, ha megvolt az alapvető bizalom a tanár és a csoport között, akkor ők együttműködtek.”
<i>közepes</i>	- „Főleg, ha már biztonságban érzem magam egy adott csoporton belül tényleg közel érzem magamhoz őket és érzem, hogy megbíznak bennem meg ilyesmi, akkor tudok könnyed és vicces lenni” - „Akkor azt el is magyarázom, hogy az a zárt típusú feladat, hogy ő azt szépen megoldja ott van neki a megoldókulcs, és nem fordítva, hogy megnézi a megoldókulcsot és beirogatja, hanem saját magát tudja ellenőrizni.”

<i>gyenge</i>	- „Ez is olyan, hogy persze, bízhatnék a diákban, hogy értelmes, felnőtt ember, de hát nem...” - „Őszintén szólva, egyrészt én is elfelejtem, másrészt nem bízom abban, hogy leellenőrizné magát.”
---------------	---

A kontroll mértéke értelemszerűen leginkább a *Kontroll* főtémánál jelent meg. Itt a következő megállapításokra jutottam: A pszichológiai kódolás nyomán készült klaszteranalízis szerint 1 fő erősen *kontrolláló*, 5 fő *fejlődő /közepesen kontrolláló*, míg 4 fő *nem kontrolláló* típusú pedagógusnak mutatkozott. A kifejezetten kontrolláló csoportba sorolt nyelvtanár elbeszélése alapján ugyan érzékelhető a problémakör tudatosítása – azaz felismerte, hogy a tanulók önállóságának fejlesztése érdekében célszerű lenne visszafogni kontrollját –, valamint tett kísérleteket ezen irányban, azonban eddig eredménytelenül, ami további frusztrációt generál számára a kontroll elengedésének folyamatában.

A *fejlődő/ közepesen* kontrolláló csoport tagjai már nagyobb tudatossággal monitorozzák saját kontrolltevékenységüket, ám az, hogy mennyire képesek ebből engedni, változó. E csoport esetében bizonyos mértékű szorongás figyelhető meg az új tanárszereppel való azonosulás folyamatában, ami a kontroll visszavételét is befolyásolja. A fejlődő/közepesen kontrolláló nyelvtanárok tehát egy fejlődési folyamat közbülső szakaszában helyezkednek el: igyekeznek rugalmasan alkalmazkodni a modern oktatási elvárásokhoz, csökkenteni kontrolljukat és fokozni a tanulók önállóságát, miközben a köztes fázis több bizonytalansággal és aggállyal járhat.

A *nem kontrolláló* csoport attitűdjeiből az olvasható ki, hogy alapvetően nem tartják feladatuknak a tanulók tevékenységének folyamatos ellenőrzését, tanári irányítás helyett inkább a hallgatók érett önkontroll tevékenységére és tudatos fejlődési vágyára építenek, ez az általuk alkalmazott gyakorlatok elbeszéléseiből is kitűnik.

A bizalom szoros összefüggésben áll a kontroll témakörével, és kulcsfogalomként jelentkezett az *ETK* és az *Önellentőrzés* témáiban. Az elemzések egyértelművé tették, hogy a bizalom megléte és mértéke jelentősen befolyásolja a tanárok és tanulók közötti együttműködés minőségét, valamint a nem jelenléti oktatási helyzetekben érvényesülő hatékonyságot. Például az ETK során tapasztalt nehézségek közül a „kikapcsolt kamera” jelensége jól illusztrálta a résztvevők közötti bizalom szintjét az online órák keretében. A gyakori sötét kamera, illetve az ezzel járó nonverbális interakció hiánya mind az erős, mind a gyenge bizalmú tanárok számára zavaró tényezőt jelentett. Ugyanakkor míg az erős bizalommal rendelkező kollégák csupán sajnálatukat fejezték ki emiatt, addig a gyengébb bizalommal bíró tanárok a hallgatók irányába kifejezetten rosszalló feltételezéseket fogalmaztak meg (például úgy vélték, hogy a hallgató mást csinál, nincs a képernyő előtt, vagy társaival beszélget).

Az elemzés során egyértelművé vált, amennyiben a tanárok nagyobb bizalommal fordultak a hallgatók irányába, úgy a különböző kontroll tevékenységek alkalmazására is kevésbé volt szükség.

Az önellenőrzéses feladatokkal kapcsolatban a tanárok fele (*gyenge, közepes* bizalmú) valóban bizalmatlanabb a nyelvtanulók önállóságát illetően, pedig az ilyen jellegű gyakorlatok hatékony működéséhez elengedhetetlen a tanár-tanuló közti bizalmi alap. A bizalmatlanabb kollégák részben az önellenőrzéses feladatok hátrányait emelték ki, részben pedig saját bizalmatlanságukkal küzdöttek, és igyekeztek ezen a hozzáálláson változtatni. Ezzel szemben a tanulóik iránt bizalommal viszonyuló oktatók számára nem jelentett problémát a javítási feladatok átadása a hallgatóknak, és fontosnak, fejlesztőnek tartották a tanulói önellenőrzés lehetőségének biztosítását a kurzusok során. Az önellenőrzéses feladatoknak egyrészt a tanár is élvezheti előnyeit, praktikumait, másrészt fontos fejlesztési lehetőséget biztosítanak a tanulók önreflektivitásának, nyelvi tudatosságának és tanulásukért való felelősségvállalásának előmozdítására.

8.3 EGYÉB PSZICHOLÓGIAI VONATKOZÁSÚ MEMO JELÖLÉSEK

8.3.1 Vezetői referenciapont

A kontroll, a bizalom és az önreflexióra való képesség szintjeinek feltérképezésén túl, érdekes pszichológiai megközelítésű szempont volt még bizonyos esetekben, az intézményi vezető gyakori említése (memókkal jelzett – *Függelék – 17., 21. táblázatok*). Néhány interjúalanynál markánsan megjelent a vezetőhöz való igazodás, a vezetői elvárásoknak való megfelelés, számukra egyértelműen fontos viszonyítási pontot jelölt az ő személye. Bár a vezetőséggel való jó együttműködés kétségkívül kiemelten fontos, azok az esetek, ahol a felettesi elvárásokhoz való alkalmazkodás feltűnően hangsúlyossá vált, arról tanúskodtak, hogy ezeknél a kollégáknál a tanári autonómia és önállóság kevésbé érvényesült. A mintában két ilyen pedagógus fordult elő: az egyik interjúalany 16, a másik 9 alkalommal hivatkozott a vezetőre, és mindketten a közepesen kontrolláló és közepes bizalmú csoportba tartoztak, ami arra utal, hogy számukra még problémát jelent a kontroll elengedése.

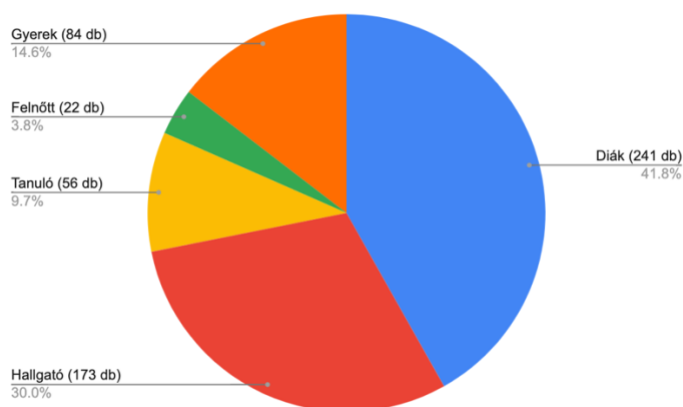
Az interjúk összesített eredményei alapján a BME INYK jelenlegi vezetősége általában nagy szakmai szabadságot és önállóságot biztosít a nyelvtanárok számára, így a vezetőség referenciapontként való gyakori emlegetése inkább egyfajta megfelelési kényszerre utalhat, illetve arra, hogy az érintett tanárok nagyobb igényt támasztanak a vezetői útmutatásra.

Érdekes párhuzam mutatkozik a tanári és a hallgatói viselkedés között: a tanár–vezető és a tanár–hallgató relációkban egyaránt felmerülhet kontroll-igény. A tanári beszámolók szerint a hagyományosabb középiskolai háttérrel rendelkező hallgatók gyakran igénylik az erősebb tanári kontrollt, ami próbatétel elé állíthatja a pedagógusokat az önállóságot támogató oktatás fenntartása során. A „vezetői referenciapont” témakör kapcsán láthatóvá válik, hogy a kontroll-igény nemcsak a hallgatók körében jelenhet meg, hanem a tanárok esetében is. A szövegelemzés alapján mind hallgatói, mind tanári vonatkozásban ezek az attitűdök gyengébb autonómiáról tanúskodnak, és felvetik a kérdést, vajon a vezetői kontroll-igény, a vezetői elvárásoknak való túlzott megfelelés a tanári autonómia ellenhatója lehet-e.

8.3.2 Anyai attitűd

További pszichológiai szempontként jelent meg az anyai attitűd egyetemi hallgatókkal kapcsolatos megnyilvánulása. E vizsgálat abból az ellentmondásból indult ki, hogy a *Partnerség* témakörében több oktató is a partneri, egyenrangú viszony fontosságát hangsúlyozta, ugyanakkor megnyilatkozásaikban következetesen „gyerek”-ként hivatkoztak az egyetemi hallgatókra (20. ábra). A tanári szerepkör mellett tehát gyakran tetten érhető volt az anyai attitűd, illetve egyfajta szülői működésmód, amely leginkább a használt kifejezésekből és a nyelvi fordulatokból vált nyilvánvalóvá.

20. ábra - A tanulókra vonatkozó szóhasználat - Adott kifejezés előfordulása a teljes szövegtörzsben (szavak száma - db)



Az anyai attitűd megjelenése (10 főből 4 esetében határozottan) egyrészt természetes és érthető jelenség, hiszen az interjúalanyok döntő többsége édesanya (10 főből 9), vagyis tanári, szakmai szerepük mellett szülői szerepük is identitásuk szerves részét képezi. Másrészt azonban mindez további kérdéseket vet fel a hallgatókkal való partnerség szempontjából. Bár a szülő-

gyermek kapcsolatban is beszélhetünk hierarchikus és partneri vonatkozásokról, a reláció túlnyomórészt hierarchikus szerveződésű.

A szülő-gyermek viszonyrendszerre a serdülőkor előtt jellemző a hierarchikus felállás, amelynek jellegzetessége a másiktól való függőség. A serdülőkor beköszöntével ez a kapcsolati felállás (jobb esetben) változáson megy keresztül, demokratizálódni kezd, és a fiatal felnőtt növekvő autonómiájával az egyenrangúság felé közelít. Elméletben tehát a szülő-gyermek kapcsolat esetén is beszélhetünk partneri viszonyról, ám gyakran a fent említett demokratizálódás csak eszménykép marad, valódi egyenrangú kapcsolatrendszer nem alakul ki, ehelyett a szülő a kontrolláló szülői, a gyermek a függő gyermeki szerepben ragadnak (Berta és Csabai, 2014).

Így tehát kérdéses, vajon az erőteljesen megjelenő szülői attitűd mennyiben összeegyeztethető az autonómia támogatásával és a tanár-tanuló közti partneri kapcsolatokkal.

19. táblázat - Példák az anyai attitűd megjelenésére az interjúszövegekben

Példák az anyai attitűd megjelenésére az interjúszövegekben	
„...20-21 éves gyerekekről beszélünk...”	„...nem adott be elég beadandót, én ilyenkor ugye anyuka üzemmódban küldözgetek nekik levelet, hogy nyuszfül, nem írtál meg két beadandót eddig a határidőig, nem fogok jegyet adni...”
„Például tavaly volt egy olyan kislányom, aki gyakorlatilag anyanyelvi szintű volt...”	„És akkor itt szokott bejönni az, hogy önmagunk kibontakoztatása lenne a cél, meg hogy... Ezt mondom most a gyerekeimnek is...”

Az általános és középiskolai tanár-tanuló viszonyokat taglaló szakirodalomban gyakran felmerül a szülői, avagy gondoskodó magatartás kérdése (*caring behaviour*). Ám míg a korai iskolai intézményekben a tanár-tanuló kapcsolat egy gyermek /serdülő és egy felnőtt között alakul ki, addig felsőoktatásban már felnőtt-felnőtt kapcsolatról beszélünk, ezt a viszonyrendszert pedig más sajátosságok jellemzik, mások az önállóság mértékét illető elvárások is. Általános és középiskolákban jellemzőbb a fiatal tanulók függőségi helyzete, ez a tanár-tanuló kapcsolat elfogadott jellemzője, amely egyúttal gondoskodó attitűdre készíteti a tanárokat is. Ezzel szemben az egyetemi kontextusban a diákoktól már önálló (felnőttszerű) viselkedést várnak el (pl. autonóm viselkedés, önálló tanulás) (Hagenauer és Volet, 2014).

Következtetésem szerint a deklarált partneri kapcsolaton és autonómiát támogató attitűd mellett a szóhasználat szintjén egy rejtett attitűd is azonosítható, amely sokkal inkább az autonómiafejlesztés látens ellenhatójaként értelmezhető.

20. táblázat – A 'vezetői referenciapont' és az 'anyai szempont' megjelenése az interjúkban (memó jelzések száma)

<i>Interjúalanyok sorszámai</i>	<i>Vezető említése (össz.: 30)</i>	<i>Anyai szempont (össz.: 15)</i>	<i>Magas autonómiával bírónak mondható a memók alapján</i>
1.	16	6	-
2.	1	3	-
3.	9	0	-
4.	1	1	+
5.	0	0	+
6.	1	3	-
7.	1	0	+
8.	0	2	+
9.	1	0	+
10.	0	0	+

8.3.3 Középiskolai beidegződések

Az interjúk során jelentős gyakorisággal, összesen 22 alkalommal merült fel az ún. középiskolai beidegződések fogalma, amelyek több főtémánál is megjelentek. Ez a jelenség arra utal, hogy a tanulók a felsőoktatás új kontextusában nehezen képesek elszakadni a középiskolában megszokott, tradicionális pedagógiai paradigmától. Ennek következtében tanulói igényszinten is hasonló, hagyományos elvárások jelennek meg részükről.

A középiskolai beidegződések kérdésköre érzékletesen illusztrálja a pedagógiai paradigmaváltás folyamatjellegét a tanulók perspektívájából. A diákoknak időre van szükségük ahhoz, hogy megszokják az önállóbb, szabadabb, ugyanakkor felelősségteljesebb szerepkört. Noha egyre több példát találhatunk olyan középiskolákra, amelyek a modern pedagógiai elveket követik, az interjúalanyok tapasztalatai arra utalnak, hogy a középiskolák többségében még mindig dominálnak a tradicionális módszerek és légkör.

Ez az eredmény jelzésértékű arra nézve is, hogy mennyire indokolt lenne már a középiskolai tanulmányok során megkezdeni az autonómiára nevelést, valamint tudatosan fejleszteni az önálló tanuláshoz szükséges kompetenciákat és azok részterületeit. Célzott fejlesztés hiányában a felsőoktatásba vagy a munkaerőpiacra belépő fiatalokat váratlanul érheti a felnőtt lét szabadsága és felelőssége.

Különösen figyelemre méltó a minta azon nyelvtanárainak reflexív és elemző hozzáállása, akik képesek felismerni és azonosítani a középiskolából hozott, tanulást gátló szokásokat, és tudatosan törekednek azok megváltoztatására. Ez a gyakorlat egyértelműen jelzi, hogy a tanulói autonómia fejlesztése ezen tanároknak kiemelt pedagógiai céljuk.

8.4 AUTONÓMIÁT TÁMOGATÓ / AUTONÓM TANÁROK

A kutatási kérdésekben feltételezett, az autonómiát támogató tanárok azonosítása több szinten válik lehetővé: egyrészt az interjúszövegek tartalomelemzése révén, másrészt a pszichológiai és pragmatikai elemzéssel feltárt, mögöttes jelentéstartalmakkal kiegészítve. Ezen elemzési eredmények és következtetések alapján kialakítható egy kritériumrendszer az autonómiát támogató pedagógusok meghatározására. Fontos hangsúlyozni, hogy a kritériumrendszer elsősorban útmutató jellegű, ugyanakkor a tartalomelemzés további, releváns pedagógiai következtetések levonását is lehetővé teszi.

Az interjúszövegek elsődleges olvasatára és az interjúalanyok önbevallására alapozva kezdetben úgy tűnhet, hogy a minta egészére jellemző az autonómiát támogató pedagógiai attitűd. Ugyanakkor, a pszichológiai és pragmatikai elemzés változóit alkalmazva a szövegtörzshöz, elkülöníthetők azok a tanárok, akik nem csupán elméleti szinten, hanem gyakorlati viselkedésükben is az autonómiát támogatják, az ő példájuk várhatóan erőteljesebb hatást gyakorol a tanulóira.

Az alábbi jellemzők tekinthetők meghatározónak számukra:

- alig vagy egyáltalán nem kontrolláló pedagógiai magatartás,
- magas szintű bizalom a tanulók iránt,
- erős önreflexió,
- nem határozza meg munkáját erőteljesen az „anyai attitűd”,
- nem határozza meg munkáját erőteljesen a „vezető, mint viszonyítási pont”.

A fenti jellemzők összesítése alapján azon pedagógusok tekinthetők autonómiát támogató és autonóm tanárnak, akik a bizalom–önreflexió–kontroll változók közül legalább kettő esetében a kedvező kategóriába estek (erős bizalom, erős önreflexió, alacsony kontroll), továbbá munkájukra nem volt jellemző az „anyai attitűd” és a „vezető, mint viszonyítási pont” szerep. E kritériumok alkalmazásával a kutatási mintából négy fő minősíthető autonómiát támogató és autonóm tanárnak, öt fő fejlődő autonóm és autonómiát támogató tanárnak tekinthető – vagyis alapvetően meglehetősen autonóm pedagógusok, de gyakorlatukban még mutatkoznak ellentmondások és fejlesztendő területek –, míg egy fő nem minősíthető autonómnak és autonómiát támogató tanárnak, mivel a pszichológiai–pragmatikai elemzés során a kedvezőtlen kategóriákba sorolódott (gyenge bizalom, közepes önreflexió, magas kontroll).

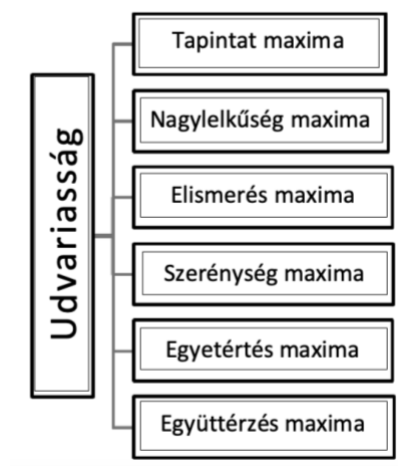
Mivel minőségi kutatásról van szó – tíz célzott mintavétellel kiválasztott szakember mélyebb meggyőződéseire és pedagógiai gyakorlatára fókuszálva – az egyes kategóriákba

sorolható mintaszám kevésbé releváns; lényegesebb az, hogy mely pedagógusok esetében állapítható meg az elvek és a gyakorlat közötti összhang, így autonómiát támogató és autonóm tanárnak tekinthetők. A vizsgálat értékesebb eredménye maga a tartalomelemzés során kialakított kritériumrendszer, amely iránymutatásként szolgálhat a pedagógusok számára, javaslatot nyújtva arra, milyen irányban érdemes törekedniük annak érdekében, hogy tanulók önállóságának hatékony fejlesztőivé váljanak.

8.5 PRAGMATIKAI ELEMZÉS A PILOT VIZSGÁLATBAN

Visszanyúlva a kutatás kezdeti időszakához, még a pilot vizsgálata adta az ötletet egy pragmatikai megközelítésű további elemzéshez (4.2. fejezet – *Fókuszcsoporthoz interjú*). A korábbi pilot vizsgálat célja az interjúkérdések fejlesztése volt – egy fókuszcsoporthoz interjú a Corvinus Egyetem Nyelvi Központjának nyelvtanáraival (Huszthy, 2023). Az elemzés során érdekes ellentmondás mutatkozott: a beszélgetőpartnerek, noha szófordulataikban sokszor fejeztek ki egyetértést egymással, mondandójuk tartalmát illetően mégis több témával kapcsolatban egészen eltérő álláspontokat képviseltek. E felfedezés nyomán kezdtem el pragmatikai szempontok alapján közelebbről vizsgálni az udvariassági formulák mögött álló jelenségeket. Ehhez első körben Geoffrey Leech (1983) udvariassági maximái szolgáltattak elméleti alapot. Ez a pragmatikai modell 7 maxima, elv alapján vizsgálja a kommunikáció mögött meghúzódó implikaturákat, ezek a tapintat, a nagylelkűség, az elismerés, a szerénység, az egyetértés és az együttérzés maximái (21. ábra). (A modellnek létezik bővített változata is, ebben szerepel pl. a fatikus maxima, amely a társalgás közbeni csend kerülésére utal.)

21. ábra - Geoffrey Leech udvariassági maximái (1983)



Az udvariassági maximák alapvetően a felnőtt kommunikáció természetes részei, hiszen egy ilyen helyzetben, ahogy Goffman (1967), a terület egy korábbi kutatója kifejti, fontosabb a

partnerek számára a potenciális disszonancia elkerülése, mint a nyílt fogalmazás, egymás elismerésével, rokonszenvük kifejezésével pedig a csoport biztonságérzetét növelik. Ez eredményezi tehát, hogy a beszélgetőpartnerek, még ha alapvetően baráti-kollegiális viszonyban állnak is egymással, különféle udvariassági stratégiákhoz folyamodnak eltérő véleményeik kifejtésére. A pilot vizsgálat fókuszcsoportos interjújának elemzése nyomán megállapítottam, hogy a 13 alkalommal kifejezett konszenzusból, 8 esetben az egyetértés sokkal inkább udvariassági formula volt, semmint valós tartalmi egyetértés, amelyet a konfrontáció elkerülése végett alkalmaztak (Huszthy, 2023). Tették persze mindezt a konszenzusra való törekvés jegyében, ami a barátságos beszélgetések egyik fő szervezőereje (Kotthoff, 1993), azonban e törekvés mögött valamiért mégis épp önálló véleményük kifejtésétől tartottak.

Az interjúk során tett megnyilatkozások implikációinak feltárásához, a modern pragmatika egyik alapítójának tartott Paul Grice (1997) elméletét is felhasználtam. Grice négy maximát határoz meg, amelyeket a beszélgetőpartnereknek az interakció során be kell tartaniuk, ezek a mennyiség (a szóbeli megnyilvánulás ne legyen több, informatívabb a szükségesnél), a minőség (azaz a tartalom igaz, bizonyítható legyen), a viszony (a mondanivaló releváns mivoltára utal), végül a modor vagy mód maximája, (amelynek lényege az érthető, logikus, tömör hozzájárulás) (22. ábra).

22. ábra - Grice társalgási maximái (1997)



A fókuszcsoportos interjú során legtöbbször a mennyiség maximáját szegte meg az egyik résztvevő, ezen kívül a másik két partner részéről szintén számottevő maximasértés történt a relevancia és a mód kapcsán. A grice-i maximák mutatták meg, a beszélgetők a látszólagos egyetértések kifejezése után (Leech-i maximák) milyen stratégiával próbálták meg

leplezni eltérő véleményeiket. Az egyik résztvevő a mennyiség maximájának megsértésével tette ezt: mivel az ellenvélemény egy nem preferált válaszlépés, így késleltetve jeleníti meg a látszólagos egyetértéshez képest, válaszlépésén belül az ellentmondás késleltetésére törekszik, ami terjengősséget eredményez (Bándli, 2013). A másik két kolléga a mód maximájának megsértését alkalmazta, azaz mondandójuk előbb kissé kaotikussá, követhetlenné vált, végül, szintén a válaszlépés végén formálták meg ellenvéleményüket, így tompítva a vélemények közötti disszonanciát.

8.6 PRAGMATIKAI MUTATÓK AZ EGYÉNI INTERJÚKBAN

Az egyéni interjúk esetében – mivel nem csoportos, hanem páros beszélgetések zajlottak – a Leech-féle (1983) udvariassági maximák alkalmazása nem bizonyult relevánsnak, ugyanakkor a Grice (1997) által meghatározott maximák már a főkategóriák elemzése során is markánsan kirajzolódtak. A Grice által megfogalmazott négy kommunikációs alapelv közül – amelyeket a beszélgetőpartnereknek követniük kellene – az interjúalanyok a legtöbb esetben kettőt sértettek meg: a mennyiség és a viszony (relevancia) maximáját. A mennyiség maximájának megsértése a szükségtelen terjengősségben és szószaporításban jelentkezett, míg a viszony (relevancia) maximájának megszegése a témától való eltérésekben, illetve abban, hogy a válaszadók bizonyos esetekben nem a feltett kérdésre reflektáltak.

A szövegtörzs hét főtéma szerinti elemzését követően az interjúleírások további vizsgálatára került sor pszichológiai és pragmatikai kódháló alkalmazásával. A pragmatikai elemzés során elsősorban a mennyiség és a relevancia maximáinak megsértését igyekeztem azonosítani, annak érdekében, hogy feltárható legyen, kimutatható-e bizonyos mintázat abban, mely témákhoz köthetők ezek a kommunikációs „szabálysértések”.

A pragmatikai elemzés eredményeit az alábbi két táblázat szemlélteti. A 22. táblázat azt mutatja be, hogy az egyes interjúalanyok szövegeiben hány pragmatikai maximasértés került kódolásra. Az adatokból jól látható, hogy a legtöbb esetben csupán minimális vagy átlagos mértékű maximasértés fordult elő, amely a spontán beszéd természetes velejárójának tekinthető. Két interjúalany esetében azonban kiugróan magas számban jelentkezték pragmatikai eltérések: náluk a mennyiségre és a relevanciára vonatkozó szabálysértések jóval gyakoribbak voltak. Értelemszerűen ezen interjúk terjedelme is meghaladta a többiekét, hiszen a szövegekben a legtöbb esetben megfigyelhető volt a szükségtelen szószaporítás, illetve a témától való markáns eltérés.

A korosztályi megoszlást vizsgálva megállapítható, hogy a két érintett interjúalany az egyik legfiatalabb (30+), valamint a fiatalabb tanári korcsoporthoz (40+) tartozott. Ez az összefüggés arra is utalhat, hogy az idősebb generáció képviselői – akik a minta többségét alkották – kiforrottabb, határozottabb álláspontokkal rendelkeztek, amelyeket tömörebben, lényegretörőbben és fókuszáltabban voltak képesek kifejezni.

21. táblázat - Pragmatikai jelek száma az egyes interjúalanyoknál

Interjú- alanyok (számok?)	Pragmatikai jelek száma az egyes interjúalanyoknál (db)	Korcsoport
1.	24	40+
2.	1	40+
3.	5	60+
4.	4	50+
5.	3	60+
6.	1	50+
7.	5	60+
8.	8	50+
9.	0	40+
10.	25	30+

Ezt követően annak vizsgálatára került sor, hogy a hét főtéma közül, melyek esetében fordult elő leggyakrabban a Grice-i maximák megsértése (22. táblázat). Az összesítés eredményei alapján megállapítható, hogy a *Kontroll* az *ETK* és az *Önellenőrzés* témáiban történt a legtöbbször szószaporítás, a tárgytól való eltérés vagy nem a kérdésre való válaszolás. Továbbá, mivel az *Önellenőrzésre* vonatkozó szövegrészek túlnyomó többsége egyben az elektronikus tanulási környezethez kapcsolódott, a pragmatikai elemzés során célszerűnek mutatkozott e két terület összevonása. Ennek megfelelően 28 esetben az *ETK* (+*Önellenőrzés*) témakörében, míg 14 esetben a *Kontroll* témájához kapcsolódóan került sor maximasértésre.

22. táblázat - A pragmatikai jelek témánkénti megoszlása

Téma	Mennyiség - szószaporítás	Minőség		Pragmatikai jelek száma témánként összesen
		Eltérés	Nem kérdésre válasz	
PARTNERSÉG	2	2	0	4
MOTIVÁCIÓ	5	3	2	10
ETK	3	8	5	15
KONTROLL	5	7	2	14
CÉLOK	0	3	1	4
ÖNELL.	3	6	4	13
TANÁRI AUT., EGYÉB	4	3	2	9
Összesen:		32	16	
	22	48		

A pragmatikai elemzés feltárt olyan rejtett tartalmakat, amelyek szorosan kötődtek a pszichológiai jellemzőkhöz. A pragmatikai jelek – például a különböző kommunikációs stratégiák – lehetővé teszik a beszélő számára, hogy kimondatlan szándékait kifejezze, vagy bizonyos tartalmakat eltakarjon. Az elemzés rámutatott, hogy az interjúalanyok leginkább az elektronikus tanulási környezet és a kontroll témáinál alkalmazták a terelés különböző eszközeit. Ez arra utalhat, hogy ezeken a területeken érzik magukat a legbizonytalanabbnak.

Összességében megállapítható, hogy napjaink oktatásában jelentős változások zajlanak a kutatásban vizsgált két fő területen. Az elektronikus tanulási környezethez való alkalmazkodás, a digitális kompetenciák fejlesztése és a gyors technológiai fejlődés egyaránt komoly kihívásokat támasztanak. Hasonlóképpen, a 21. századi tanári szerepváltozások is jelentős hatást gyakorolnak a tanári kontroll gyakorlására. Nem meglepő tehát, hogy az interjúalanyok ezekben a témákban számoltak be bizonytalanságról, amelyet különféle pragmatikai stratégiák révén igyekeztek leplezni. Az implikátúrák elemzése azonban egyértelműen rámutatott ezekre a rejtett tartalmakra.

Mindazonáltal önmagában az a tény, hogy e területek dinamikusan változó jellegűek, világos magyarázatot adhat arra, miért itt jelentkezik fokozott tanári bizonytalanság. Ugyanakkor a szövegek alapszintű, eredeti kódháló szerinti elemzéséből ez nem feltétlenül vált volna egyértelművé. A szövegkorpusz pragmatikai vizsgálata tehát további módszertani alátámasztást nyújtott a bizonytalansággal terhelt témák azonosításához.

23. táblázat - Idézet példák Grice (1997) Minőség maximájának megszegésére (témától való eltérés)

Főtémák	Idézet példák – Nem a feltett kérdésre való válaszadás
ETK	„Mik azok a tényezők vagy pontok ETK-ben, amik segítik az ő önálló nyelvtanulásukat? – Hát pl. volt már olyan csoport, ahol a második ilyen megkérdezés alkalmával, hogy most eljutottunk a szemeszter közepe tájáig, és akkor mi volt az, amit tetszett, mi volt az, ami kevésbé tetszett, amennyiben lesz még rá időnk, energiánk stb. stb., akkor minek örülnének? Akkor tehetnek javaslatokat, és azok sokszor konkrét javaslatok, hogy legyen még melléknévragozás, és ugye a németben az az egyik ilyen mumus...” (F28 szöveg. korp., Pos. 37)
ETK	„ETK-ben milyen problémák szoktak felmerülni hallgatói oldalról? – Nagyon érdekes, mert az igazság, hogy nekem nem volt vele problémám.” (M24 szöveg. korp., Pos. 22-23)
ETK	„ETK-ben milyen problémák szoktak felmerülni hallgatói oldalról? – Én azt emelném ki – de ez minden más kollégára is valószínűleg érvényes – hogy a legelső félév teljesen aszinkron volt. Az nekem, ha lehet ilyen szót használni horrorisztikus volt, megmondom őszintén...” (U38 szöveg. korp., Pos. 45)
Célok	„A kurzus célrendszere, hogy alakul ki? – Nem tudom, megfelelési kényszerem van, ilyen <i>high perform anxiety</i> alaptól, és ezért azt gondolom, hogy attól függetlenül – és talán ezért is ijedtem meg kicsit a magyar interkulti csoporttól – attól függetlenül, hogy számíthatok arra, hogy milyen csoport van, és egyébként mondjuk igen, lehet hogy igazad van, tényleg meglepődtem, mert hogy a kom.skills órákra általában magyar diákok jelentkeznek és egy-két külföldi van csak. Most meg a többség külföldi lett valamilyen csoda folytán, ráadásul nagyon sok francia volt, és képzeld el...” (H22 szöveg. korp., Pos. 17)
Kontroll	„A tanári kontroll mértékéről mik a tapasztalataid? – Szerintem nagyjából sikerül belőni a dolgokat, mert azt én is észrevettem az idősebb kollégákon vagy úgy ámblokk, hogy nagyon sok olyan nyelvtanár van, aki egyszerűen nem érzi a határokat, mármint a szintek közötti határokat.” (O34 szöveg. korp., Pos. 36-37)

8.7 ÖSSZEGZÉS

Összegzésként elmondható, hogy a pszichológiai elemzés a *kontroll*, a *bizalom* és az *önreflexió* dimenzióira koncentrálna világította meg a pedagógusi attitűdök sajátosságait. A vezetőhöz való túlzott igazodás, illetve az anyai attitűd megjelenése olyan látens tényezőként azonosítható, amelyek az autonómiafejlés ellenhatóiként értelmezhetők, még akkor is, ha a felszínen a partneri kapcsolat és a tanulói önállóság támogatásának szándéka fogalmazódik meg. Az elemzés eredményeként egy kritériumrendszer körvonalazódott, amely útmutatóként szolgálhat arra nézve, milyen jellemzők – például erős bizalom, erős önreflexió és alacsony kontroll – tesznek egy pedagógust autonómiát támogatóvá, s mely tényezők gyengítik ezt a szerepet.

A pragmatikai elemzés egy további módszertani alátámasztást nyújtott arra nézve, hogy a *Kontroll*, az *Elektronikus Tanulási Környezet* és az *Önellenőrzés* témakörökben mutatkozik a legnagyobb bizonytalanság a pedagógusok részéről. Ezt a Grice-i mennyiség (szószaporítás) és relevancia (a témától való eltérés, nem a kérdésre adott válasz) maximák megsértése jelezte. A pragmatikai elemzés arra is rávilágított, hogy a diákokkal szemben tanúsított bizalmatlanság mögött sok esetben a technológiai eszközökkel kapcsolatos tanári bizonytalanság, illetve bizalmatlanság húzódhat meg.

A pszichológiai és pragmatikai megközelítés együttesen tehát nemcsak a pedagógusi attitűdök tudatosabb értelmezéséhez járult hozzá, hanem lehetővé tette egy olyan kritériumrendszer megalkotását is, amely iránymutatást nyújt a pedagógusok számára: milyen készségek és attitűdök erősítése szükséges ahhoz, hogy tanítványaik autonómiájának hatékony fejlesztőivé váljanak.

9. DISZKUSSZIÓ A FŐ TÉMÁK ALAPJÁN

9.1 ÁLTALÁNOS KONKLÚZIÓK, NÓVUMOK, EREDMÉNYEK

Kutatásom célja az volt, hogy a felsőoktatásban dolgozó nyelvtanárokkal készült interjúk segítségével friss képet adjak a tanulói autonómia fejlesztésének lehetőségeiről és kihívásairól, valamint a pedagógusok attitűdjeiről és gyakorlatáról a digitális transzformáció kontextusában. A vizsgálat nem a pedagógustársadalom egészére kívánt érvényes következtetéseket levonni, hanem egy kisebb mintán keresztül nyújtott betekintést az autonómiafejlesztés értelmezésébe, a tanári gyakorlatokba és az ezek mögött húzódó jelentéstartalmakba.

Az eredmények rávilágítottak arra, hogy a felsőoktatásban tapasztalható nehézségek mögött sok esetben a középiskolai rutinok, megszokások húzódnak meg: a hagyományos módszerek és attitűdök jelentős gátjai lehetnek a tanulói autonómia kibontakozásának. Ez a megállapítás összhangban áll Öveges és Csizér (2018) kutatásával, akik kimutatták, hogy a közoktatásban számos strukturális probléma akadályozza az autonómia fejlesztését. A jelen kutatás eredményei tehát megerősítik az ő elképzeléseiket, hiszen a megkérdezett nyelvtanárok tapasztalatai világosan mutatják: a középiskolai nevelésben meglévő hiányosságok közvetlenül kihatnak a felsőoktatásban való boldogulásra. Bár a vizsgálat közvetlenül a felsőoktatásra fókuszált, az interjúalanyok tapasztalatai fontos üzenetet hordoznak a középiskolai gyakorlat számára is. Mind Öveges és Csizér (2018), mind pedig a jelen eredmények hangsúlyozzák, mennyire lényeges, hogy a tanulói autonómia fejlesztése már középiskolai szinten elkezdődjön, hiszen csak így biztosítható, hogy az egyetemen a folyamat folytatásáról, ne pedig újbóli megkezdéséről legyen szó. Ez egyben az élethosszig tartó tanulás megalapozásának is egyik kulcsa.

Az eredményekből egy másik, kiemelkedően fontos tanulság is kirajzolódott: a tanár-tanuló kapcsolat, az együttműködés és a kölcsönös dinamika meghatározó szerepe. A kutatás tapasztalatai világossá tették, hogy a tanulói autonómia fejlesztésének folyamata nem értelmezhető egyoldalúan, hiszen maga a tanítás-tanulás is a tanár és a diák közötti interakcióban valósul meg. Ez a szemlélet összhangban áll Sudhershann (2012) megközelítésével, aki szerint az autonómia nem az önállóság (*independence*), hanem sokkal inkább az egymásrautaltság (*interdependence*) fogalmával írható le: a pedagógus irányítása és a tanuló döntései kölcsönösen formálják egymást. Ugyanakkor a kutatás eredményei

Körtvélyesi (2023) nézeteivel is találkozunk, aki a partneri tanár-diák kapcsolatot a kapcsolatközpontú pedagógia keretében értelmezi. Ez az irányzat hangsúlyozza, hogy a tanár és a diák közötti viszonyban nem pusztán szerepek, hanem személyek lépnek interakcióba, és az együttműködés, a párbeszéd, a kölcsönös reflexió és a közös döntéshozatal teremti meg a tanulás közös alkotófolyamatát. A jelen kutatás szinte minden fő témájában – a motiváció, a tanári kontroll, a partnerség, a célok, az elektronikus tanulási környezet és az önellenőrzés kérdésében – újra és újra előtérbe került ez a kölcsönösség. Az autonómiafejlesztés tehát nem pusztán tanári eszközök vagy módszerek kérdése, hanem a közös együttműködés és együtt fejlődés alapvető feltétele is.

A kvalitatív módszertan lehetővé tette, hogy a pedagógiai paradigmaváltás jelenségét ne csupán egy adott állapotként ábrázoljam, hanem a folyamatában, a pedagógusok attitűdjeibe és gyakorlatába való betekintésen keresztül ragadjam meg. Ennek köszönhetően nemcsak az aktuális helyzet körvonalazódott, hanem a változással járó küzdelmek, bizonytalanságok és kihívások is láthatóvá váltak.

A kutatás módszertani szempontból is újdonságot hordoz. Nem egy általánosan alkalmazott, standardizált kódhálót használtam, hanem saját fejlesztésű rendszert dolgoztam ki a disszertáció hét fő témájának elemzésére. Ez a kódháló nemcsak a jelen kutatás elemzési eszközeként bizonyult hasznosnak, hanem önálló értékkel is bír: egyrészt későbbi kvalitatív vizsgálatokban is alkalmazható, másrészt tartalmazza mindazokat a kulcskifejezéseket, amelyek a tanulói autonómia fejlesztésének aktuális, korunkra jellemző lényegét adják. Ily módon a kódháló önmagában is üzenetet hordoz: rávilágít a tanulói autonómia fejlesztésének olyan részterületeire és esszenciális összetevőire, amelyek a gyakorlatban meghatározzák a pedagógiai törekvés tartalmát és irányait.

A vizsgálat során egy további, interdiszciplináris kitekintést is sikerült beépíteni: a pszichológiai-pragmatikai elemzés lehetővé tette rejtett tartalmak feltárását, amelyek más módszerrel kevésbé voltak megragadhatók. Ez a rugalmas, többféle megközelítést ötvöző elemzési mód szintén módszertani novumnak tekinthető, és további megerősítésként szolgál arra nézve, hogy a pedagógiai kutatások számára termékeny lehet a más tudományterületek felől való közelítés.

Összességében a kutatás eredményei három szinten hoztak újdonságot. Egyrészt megerősítettek számos, a szakirodalomban leírt jelenséget a tanulói autonómia kapcsán, másrészt a gyakorlati tapasztalatokon keresztül kézzelfoghatóbbá tették az autonómiafejlesztés folyamatát tanári szemszögből. Harmadrészt új tanulságokkal szolgáltak arra nézve, milyen tanári attitűdök és gyakorlatok segíthetik a tanulói autonómia kibontakozását. A pszichológiai

elemzésben felvázolt autonóm és autonómiát támogató pedagógus kritériumrendszere (8.4 fej.) pedig gyakorlati iránymutatásként is értelmezhető: rávilágít arra, milyen jellemzők erősítik a tanár támogató szerepét, és mely tényezők gyengíthetik azt.

A kutatás általános tanulságain túl azonban érdemes részletesebben is áttekinteni azokat a konkrét területeket, amelyek mentén a tanulói autonómia fejlesztése értelmezhetővé vált. A következőkben ezért a disszertációban elemzett hét fő téma tanulságait és eredményeit foglalom össze, különös tekintettel arra, hogy ezek miként járulnak hozzá a tanulói autonómia kibontakozásához és a pedagógiai gyakorlat megújításához.

9.2 A MOTIVÁCIÓ ÉS MOTIVÁLÁS SZEREPE A TANULÓI AUTONÓMIÁBAN

K1 – *Hogyan jelennek meg a nyelvtanulói autonómiát támogató tanári meggyőződések a tanulóközpontú szerepfelfogásban?*

K1.1. *Milyen módszereket alkalmaznak a tanulói autonómiafejlesztést támogató tanárok a nyelvórán, és ezek miként tükrözik a tanulóközpontú szerepfelfogást?*

K1.2. *Hogyan értelmezik a tanárok saját motiváló szerepüket a tanulói autonómia fejlesztésének folyamatában?*

Az interjúk eredményei azt mutatják, hogy a tanulói autonómiát támogató tanárok alapvetően tanulóközpontú szemlélettel dolgoznak. Törekednek arra, hogy a hallgatók számára csoportra és egyénre szabott feladatokat és témákat tudjanak bevinni az órákra, így figyelembe véve az erősen heterogén csoportokban tapasztalható egyéni különbségeket. Ez is tanúsítja, hogy az interjúalanyok aktívan fejlesztik a tanulói felelősségvállalást és önállóságot, aminek jelentőségét Nahalka (2002) is hangsúlyozza, rámutatva arra, hogy mindez a tartós és mélyreható tudás megszerzésének alapfeltétele. A kutatás eredményei Spiczéné (2016) megközelítésével is párhuzamba állíthatók: a hatékony tanulás érdekében a tanulók közötti egyéni különbségek felismerése és a személyre szabott tanulási utak támogatása kulcstényező. A differenciálás gyakorlati megvalósításának ugyan számos akadályozó tényezője lehet (tanári kapacitáshiány, időhiány, csoportlétszám stb.) de az attitűd egyértelműen a tanulóközpontúságról, az arra való törekvéstről árulkodik.

Emellett a tanárok változatos feladatokkal és élményközpontú gyakorlatokkal (pl. csoportos szövegfordítás, szerepcsere, páros beszélgetés) tudatosan törekednek a tanulás örömeinek megőrzésére. Kiemelt jelentősége van az idegennyelv tantárgyban rejlő motiváló erők – a nyelvi készségfejlesztés változatossága és élvezete – tudatos kihasználásának. Az

őszinteség, a hitelesség, az oldott órai légkör és az odafordulás emberközelivé teszik a tanítást, ami erősíti a hallgatók elköteleződését.

Az interjúk világosan megmutatták, hogy a hallgatók motiválása a felsőoktatásban is alapvető tanári feladat. A két legfontosabb motivációs tényezőként a közvetlenséget és a személyes kapcsolatot emelték ki, valamint a tanulás örömét és élvezetét. A tanárok hatékony segítői lehetnek annak a folyamatnak, amelyben a külső motivációk belsővé válnak. A „*tanerő*”, vagyis az ösztönző erővel rendelkező oktató, tanári „erőkifejtése” révén aktívan hozzájárulhat a hallgatói motiváció kibontakoztatásához és fenntartásához. Mindez kölcsönös folyamatként is értelmezhető: a tanár motivációt meríthet a hallgatók lelkesedéséből, így a motivációs dinamika kétirányúvá válik.

Az interjúk világosan megmutatták, hogy a hallgatók motiválása a felsőoktatásban is alapvető tanári feladat. A két legfontosabb motivációs tényezőként a közvetlenséget és a személyes kapcsolatot emelték ki, valamint a tanulás örömét és élvezetét. A motiváció központi jelentőségét a szakirodalom is hangsúlyozza: D. Molnár Éva (2009, 2013) az önszabályozott tanulás öt alapja között említi, Réthy (2002, 2003) a célorientáció motivációt erősítő szerepére mutat rá, Fejes (2015) a kitartás és elkötelezettség hajtóerejeként értelmezi, míg Dörnyei és Ottó (1998) dinamikusán változó folyamatként írják le. Ezek a megközelítések azonban elsősorban a kognitív, metakognitív és általános tanuláselméleti keretekben tárgyalják a motivációt, miközben kevés figyelmet fordítanak a tanár szerepére, illetve a motiváció affektív és humánus tényezőire.

Ezzel szemben a jelen kutatás egyértelműen rávilágított arra, hogy a felsőoktatásban a tanár motiváló szerepe meghatározó marad, a „*tanerő*”, vagyis az ösztönző erővel rendelkező oktató, tanári „erőkifejtése” révén aktívan hozzájárulhat a hallgatói motiváció kibontakoztatásához és fenntartásához. Az interjúalanyok beszámolóí szerint a közvetlenség, a személyes kapcsolat és a tanulás öröme azok az alapvető tényezők, amelyek a külső motivációkat belsővé alakítják, ennek a folyamatnak lehetnek hatékony segítői a tanárok. Mindez kölcsönös folyamatként is értelmezhető: a tanár motivációt meríthet a hallgatók lelkesedéséből, így a motivációs dinamika kétirányúvá válik. A vizsgálat tehát azt mutatja, hogy a motiváció nem csupán a tanulói autonómia általános alapköve, hanem egy olyan kölcsönös folyamat is, amelyben a tanár-tanuló kapcsolat minősége, az affektív jelenlét és az emberi tényezők döntő szerepet játszanak – ez pedig kevésbé kap hangsúlyt a szakirodalmi értelmezésekben.

A kutatás megerősítette, hogy a tanulói motiváció fenntartása fontos tanári feladat, amelynek alapja a személyesség, a tanulás öröme és a differenciálásra építő pedagógiai

gyakorlat. A hitelesség, a példamutatás, a változatos feladatok és a támogató tanári jelenlét nemcsak elősegítik a hallgatók autonómiájának fejlődését, hanem az oktatási folyamat kölcsönös örömforrásává is teszik a tanulást és a tanítást.

9.3 A CÉLOK ÉS CÉLORIENTÁLTSAĞ SZEREPE A TANULÓI AUTONÓMIÁBAN

K1.3. *Milyen módon támogatják a tanulói autonómiát fejlesztő tanárok a tanulók célorientáltságát, és hogyan kezelik az egyéni és csoportcélok összehangolásának dilemmáit?*

A tanulói autonómia fejlesztését célzó pedagógiai gyakorlatokban a célok kitűzése és összehangolása kulcsszerepet játszik. Fejes (2015) is hangsúlyozza, hogy a tanulási célok irányt és struktúrát adnak a tanulási folyamatnak, és hozzájárulnak az eredmények eléréséhez. A kutatás egyik központi kérdése az volt, hogy azok a tanárok, akik hangsúlyt fektetnek a tanulói autonómia támogatására, milyen módon támogatják tanulók célorientáltságát, illetve, hogy az egyéni és csoportos célok összehangolása milyen nehézségeket okozhat számukra.

A kutatás rávilágított arra, hogy a tanárok ezt a céltudatosságot különbözőképpen kezelik. A tanítás során az egyéni és csoportcélok figyelembevételének és összehangolásának dilemmáit elemezve két irányvonal rajzolódott ki: egyes tanárok az egyéni és közös célokat szembeállítva, mások mellérendelve, párhuzamosan érvényesítve kezelik. Az összehangolás folyamata ugyanakkor kompromisszumkészséget igényel, amely a pedagógus alapvető kompetenciájaként jelenik meg. Ez különösen jól tetten érhető a moduláris oktatási rendszerekben – például a BME INYK szaknyelvi képzésein –, ahol az interjúalanyok is tanítanak. Tapasztalataik tükrözik Einhorn (2022) megállapítását: az egyéni igények és célok kezelése ebben a rendszerben csak precíz tervezéssel és tudatos differenciálással valósítható meg.

A differenciálás kérdésében a szakirodalom több értelmezést is megfogalmaz: Báthory (2000) különbséget tesz a differenciálás mint pedagógiai szemlélet és mint pedagógiai gyakorlat között. Szőke-Milinte (2021) pedig arra mutat rá, hogy hatékonysága nagymértékben függ a pedagógus felkészültségétől és autonómiát támogató attitűdjétől. A jelen kutatás eredményei ezt a dilemmát is visszatükrözik: a tanárok széles körben elfogadják a differenciálás elvét, de a gyakorlati megvalósítást gyakran nehezíti az idő- és kapacitáshiány. A tanári feladat tehát nem csupán az eszközök és módszerek kiválasztásában, hanem sokkal inkább abban áll, hogy felismerjék, mikor indokolt a differenciálás, és mikor válhat túlzottá vagy akár kontraproduktívvá.

Összességében a vizsgálat eredményei megerősítik a szakirodalom hangsúlyait a célok és a differenciálás jelentőségéről, ugyanakkor új szempontként világítanak rá arra, hogy a célok összehangolása és a differenciálás sikeressége erősen függ a tanári kompromisszumkészségtől és reflektív mérlegeléstől, amely a tanulói autonómiát támogató szemlélet egyik kulcstényezőjévé válik.

9.4 A PARTNERSÉG SZEREPE A TANULÓI AUTONÓMIÁBAN

K1.4. *Hogyan befolyásolja a tanár–tanuló közötti partneri viszony a tanulói autonómia fejlesztését?*

Az interjúk tanulságai alapján is megerősítést nyer, hogy a partnerség a tanulói autonómia egyik kulcstényezője, emellett világosan tükrözi a tanári szerep 21. századi átalakulását. Loránd (2008) értelmezése szerint a demokratikus társadalmakban a tanár és a diák egyenjogú partnerek, és a pedagógiai folyamat hatékonyságát nem a hatalmi különbségek, hanem a közös felelősségvállalás és együttműködés biztosítja. A pedagógusnak olyan helyzeteket kell teremtenie, amelyekben a tanulók aktívan részt vesznek a szabályalkotásban, a felelősségek kijelölésében és a közös döntéshozatalban, ezáltal tapasztalva meg autonómiájukat. E megközelítés hangsúlyozza, hogy a partnerség nem csupán elméleti ideál, hanem az autonómiafejlesztés közvetlen eszköze.

Az interjúk alapján gyakran nehezíti a partneri viszony kialakulását a középiskolai beidegződésekből fakadó hierarchikus szemlélet. Előfordul, hogy bár a pedagógus partneri attitűddel közelít, a hallgatók alárendelt pozícióban maradnak, és a kölcsönösség így megghiúsul. Ugyanakkor a tanári oldalon is felmerülhetnek akadályok: a pedagógusok törekednek felnőtt, partneri kapcsolat kialakítására, de bizonyos – sokszor tudattalan – szóhasználat, például a hallgatók „gyerekként” való emlegetése, gyengítheti a partneri alapot. Loránd (2008) hangsúlyozza, hogy a demokratikus működés az iskolában nem spontán alakul ki, hanem tudatos, folyamatos pedagógusi jelenlétet és közreműködést igényel. A beszámolók rávilágítanak, hogy a partneri viszony elméletileg kívánatos, de gyakorlati megvalósítása mindkét fél aktív részvételét és a kölcsönös tiszteletre épülő interakciót feltételezi.

Az interjúk tartalmából jól kirajzolódik, hogy a partnerség kettős dimenzióban értelmezhető: személyes szinten az emberi kapcsolatokban, szakmai szinten pedig a kompetenciák összeadásában valósul meg. Az utóbbi különösen hangsúlyos az egyetemi közegben, ahol a hallgatók szaktárgyi tudása és a tanárok nyelvi-szaknyelvi kompetenciája

együtt teremt kollegiális légkört. Ez a kölcsönös elismerés ösztönzővé és értékesé teheti a tanulási folyamatot.

A partnerség megvalósulását ugyanakkor korlátozhatja a csoportok heterogenitása, illetve a hallgatók passzív vagy alárendelt attitűdje. Mindez azt mutatja, hogy a tanulói autonómia fejlesztéséhez nemcsak a tanári szerep átalakulása, hanem a hallgatói részvétel és felelősségvállalás is elengedhetetlen.

9.5 A KONTROLL SZEREPE A TANULÓI AUTONÓMIÁBAN

K2 – *Hogyan értelmezik a tanárok a tanulói autonómia támogatását, és milyen szerepet tulajdonítanak a tanári kontrollnak ebben a folyamatban?*

K2.1. *Hogyan jelenik meg a tanári kontroll a tanulói autonómia támogatásának folyamatában a tanárok tapasztalatai szerint?*

Az interjúalanyok beszámolóí alapján a tanulói autonómia és a tanári kontroll viszonya nem kizárólag ellentétes fogalmakként értelmezhető, sokkal inkább egymást kiegészítő tényezőkként. Ez az eredmény egybeesik Juhász (2020) megállapításával is, miszerint a szabályozás és az autonómia nem ellentétes, hanem egymást kiegészítő fogalmak: amennyiben a szabályozás megfelelő mélységű és minőségű úgy megfelelő hatékonyságú oktatást biztosíthat.

Az interjúk rávilágítottak, hogy a tanári kontroll vizsgálata során alapvető befolyásoló tényezőként jelenik meg az oktatói gyakorlatban érvényesülő kontroll és a bizalom mértéke, amely összhangban áll korábbi elméleti vizsgálódásaim megállapításaival is (Huszthy 2021), miszerint a tanulói autonómiafejlesztésben a pedagógus affektív kompetenciáinak alapját a tanulók iránti bizalom és a tanulói autonómia elfogadása képezi. Az induktív kódháló jól szemléltette, mennyire komplex módon értelmezhető a kontroll fogalma – *anti-kontroll, emberi oldal, háttér, tanulói igény, választási lehetőség, rugalmasság, bizalom, nevelés* –, amelyben a pedagógus személyisége, attitűdje és tapasztalata is meghatározó.

Kim (1998) hangsúlyozza, hogy az erős kontroll visszaszorítása teret nyit az autonómiát támogató pedagógiai gyakorlatoknak, amelyek hosszú távon fenntarthatóbb tanulási motivációhoz vezetnek. Az autonómia támogatása során a tanulók lehetőséget kapnak a választásra, a saját érdeklődésük érvényesítésére és a tanulási folyamat aktív alakítására. Az autonómia ilyen jellegű támogatása meg is jelenik az interjúalanyok egy részének oktatási gyakorlatában, ők igyekeznek minimalizálni a kontrollt, nagyobb teret engedve a hallgatói felelősségvállalásnak, míg mások számára az irányítás elengedése nehezebb feladat.

Ugyanakkor a hallgatói oldalról jelentkező, középiskolából hozott kontrolligény sokszor akadályozza az autonóm tanulás kibontakozását. Erre válaszként jelenik meg a tudatosan alkalmazott „anti-kontroll”: a tanári ellenállás a diákok irányítási elvárásaival szemben, amely ráirányítja a figyelmet a felelősség felismerésére és vállalására. Ez egyúttal arra is rámutat, hogy a felsőoktatásban továbbra is érvényesül az oktatás nevelői célzata.

Az autonómia támogatásának egyik kulcseleme a választási lehetőségek biztosítása. Ezekben a helyzetekben a tanár szakmai kontrollja indirekt módon ugyan fennmarad, de a hallgatók közvetlenül megtapasztalják a döntéshozatal és felelősségvállalás élményét. A kontroll így nem csupán az irányításról, hanem a rugalmasságról, a fejlesztő visszajelzésekről és a hallgatói háttérre való érzékenységről is szól.

Összességében a tanári kontroll és a tanulói autonómia között dinamikus egyensúly rajzolódik ki: a bizalom, az anti-kontroll és a választási lehetőségek kombinációja segítheti elő azt a tanulási környezetet, amelyben a hallgatók fokozatosan képessé válnak önálló és felelős tanulói szerepük betöltésére.

9.6 AZ ELEKTRONIKUS TANULÁSI KÖRNYEZET SZEREPE A TANULÓI AUTONÓMIÁBAN

K1.5. *Milyen módon jelenik meg a tanulói autonómia kérdése az elektronikus tanulási környezetben a magukat hatékonynak tartó tanárok tapasztalatai és gyakorlata alapján?*

K2.2. *Milyen módon járulhatnak hozzá a tanárok a tanulói önállóság előmozdításához elektronikus tanulási környezetben?*

A pandémia idején a digitális oktatás hirtelen bevezetése mérföldkőnek számított a 21. századi tanári szerep átalakulásában, és a pedagógusok jelentős részét változtatásra ösztönözte. Az ETK kapcsán az interjúalanyok főként tanulásszervezési és technikai nehézségekről, valamint interperszonális problémákról számoltak be, és kiemelték, ebben a közegben a hallgatók önállóságra és önfegyelmre való képessége még inkább kulcsfontosságúvá vált.

Ez összhangban áll a pandémia után követően készült felmérésekkel is, amelyek szerint a legfőbb nehézséget a személyes kommunikáció hiánya jelentette, ugyanakkor a helyzet felgyorsította a digitális eszközök integrációját, és lehetőséget teremtett új módszertani megoldások kipróbálására (Szabó et al., 2022). Szöcs (2022) nyelvtanulásra fókuszáló kutatása szerint a digitális oktatás időszaka alatt nem alakult ki szorosabb kapcsolat a tanulók autonóm meggyőződése és tényleges viselkedése között, ennek okát pedig a középiskolából hozott

frontális oktatási hagyományban jelölte meg. Jelen kutatás interjúalanyai szintén érzékelték a hagyomány hatását, ugyanakkor beszámolóik arra utalnak, hogy elsősorban ők tanárként már felismerik az önállóság, az önfegyelemre való képesség szükségességét, és ezt igyekeznek közvetíteni hallgatóik felé.

Az interjúk alapján a kontroll kérdése szorosan összekapcsolódott a bizalom és bizalmatlanság problematikájával: ahol a tanárok nagyobb bizalmat tanúsítottak, ott kevesebb szükség mutatkozott direkt kontrolltevékenységekre a digitális térben. A tartalomelemzésből jól kirajzolódott, hogy az elektronikus tanulási környezetben magabiztosabb tanároknak egyértelmű jellemzője a hallgatók irányába tanúsított bizalom. Azok a nyelvtanárok, akik magukat hatékonynak tartották ETK-ben, egyúttal a pszichológiai elemzés bizalomra vonatkozó kérdése során is az erős bizalmú tanárok kategóriában szerepeltek (24. táblázat).

24. táblázat - A bizalom szintjének és a digitális kompetenciák szintjének összefüggése

	gyenge	közepes	erős
Magabiztosság ETK-ben	U38	H22, B40, F28, J36,	E30, Y32, K26, M24, O34
	gyenge	közepes	erős
Bizalom	J36	H22, U38, F28, O34	B40, E30, Y32, K26, M24
Magabiztosság ETK-ben + Erős bizalmi szint	4 fő - E30, Y32, K26, M24,		

Az interjúkban hangsúlyosan jelent meg az informális és nem formális tanulási lehetőségek szerepe, amelyeket a virtuális tanulási környezet tér- és időfüggetlen hozzáférési formái is erősítenek (Racsco, 2017), valamint a mindennapokban zajló, szinte kimeríthetetlen lehetőségeket kínáló szabadidős tanulási gyakorlatok is támogatnak (Horváth, 2011). Amellett, hogy a Z generáció tagjai jellemzően önállóan fedezik fel a digitális környezet kínálta informális tanulási csatornákat, nem tűnik el a nyelvtanárok szakmai irányadása sem, ez egyfajta szűrőként és támogató tényezőként fontos szerepet tölthet be a nem formális tanulásban. Ezek a tanulási lehetőségek egyúttal rámutatnak arra, hogy a heti néhány tanóra mellett az informális tanulás nem csupán kiegészítő, hanem szükséges rész a nyelvtudás magasabb szintre emelésének.

Összességében az ETK új távlatokat nyitott a tanulói autonómia fejlesztésében: az online oktatás technikai és interperszonális kihívásait megugorva, az interjúalanyok beszámolóinak elemzése nyomán a pedagógusok bizalmi attitűdje, az IKT-eszközök tudatos alkalmazása és a szakmai irányítás összehangoltan segítheti a hallgatók önálló tanulását, autonómiájuk fejlődését. Mindez egyúttal arra is rámutat, hogy a tanár szerepe a digitális környezetben sem vész el, hanem átalakul: továbbra is nélkülözhetetlen háttérből irányítója és facilitátora marad a tanulás folyamatának, amelyet az elektronikus technológiák hatékonyan támogathatnak (Komenczi, 2008).

9.7 AZ ÖNELLENŐRZÉSES FELADATOK SZEREPE A TANULÓI AUTONÓMIAFEJLESZTÉSÉBEN

K2.3. *Hogyan értelmezik a tanulói autonómiát támogató nyelvtanárok az önellenőrzés szerepét a tanulásban, és milyen tapasztalataik vannak az online és offline formákkal kapcsolatban?*

Az interjúalanyok beszámolóiból egyértelműen kitűnik, hogy az önellenőrzéses feladatok kulcsfontosságú eszközei a tanulói autonómia támogatásának. Gyakorlati előnyük, hogy időt és energiát takarítanak meg a diákok és a pedagógusok számára, mérsékelve ezzel a tanárok túlterheltségét. Emellett jelentős hatással vannak a metakognitív folyamatokra és az önreflexió erősítésére, hiszen – ahogy Réthy (2003) is hangsúlyozza – az önellenőrzés során a tanuló analitikus szemlélete és céltudatossága érvényesül, amely alapfeltétele a reflektív és eredményes tanulási folyamatoknak. Ez összhangban áll D. Molnár (2013) megállapításával is, aki az önszabályozott tanulás metakognitív dimenziói – különösen az önmonitorozás és az önreflexió – fontosságát emeli ki. A hallgatók rendszeres önlektorálása ezen túl növeli a nyelvi tudatosságot, az önbizalmat és a motivációt is, amit Stanton és munkatársai (2021) szerint szintén az önellenőrzés egyik lényeges hozadéka.

Az ETK-ben, ahol a tanár közvetlen szerepe részben háttérbe szorul, a bizalom alapvető feltétele az önellenőrzés hatékonyságának. A minta azon pedagógusai, akik erős bizalmi attitűddel viszonyulnak a hallgatókhoz, aktívan biztosítják az önellenőrzés lehetőségét, és fejlesztő eszközként alkalmazzák azt. Ezzel szemben a minta bizalmatlanabb tanárai ritkábban alkalmazzák az önellenőrzéses feladatokat, és inkább a lehetséges hátrányokat emelik ki. Ugyanakkor a hallgatói bizalmatlanság is előfordulhat, például amikor a diák inkább a tanári visszajelzésre támaszkodna. Ilyen esetekben az önellenőrzés segíthet az önálló és felelősségteljes tanulói attitűd kialakításában.

Összességében az önellenőrzéses feladatok jelentős potenciált hordoznak a tanulói autonómia fejlesztésében: elősegítik az önreflexiót, támogatják a metakognitív készségek kialakulását, és erősítik a tanulók önállóságát. Sikeres alkalmazásukhoz azonban elengedhetetlen a pedagógus és a diák közötti bizalom megléte, valamint a tanulók időbeli lehetőségeinek figyelembevétele, legyen szó online vagy offline tanulási környezetről.

9.8 A TANÁRI ÉS A TANULÓI AUTONÓMIA KAPCSOLATA

K3 – *Hogyan értelmezik a tanárok a saját autonómia-gyakorlásuk és a tanulói autonómia fejlődése közötti kapcsolatot?*

K3.1. *Miként érzékelik a tanárok saját autonóm viselkedésük befolyását tanulók autonómiafejlődésére nézve?*

K3.2. *Miben tapasztalják meg a nyelvtanárok saját autonómiájukat a mindennapi tanítás során?*

A vizsgálat rávilágított arra, hogy a tanári és tanulói autonómia szorosan összefonódik, kapcsolatukat leginkább a példamutatás és a bizalom jellemzi. Az eredmények szerint mindkettő hatékony működésének alapja a kölcsönös bizalom, amely az oktatásban résztvevők viselkedésében és attitűdjeiben egyaránt megnyilvánul. Ez összhangban áll Tóth-Pjeczka (2018) megállapításával, miszerint az iskolai szervezetben meglévő bizalmi légkör a pedagógusok és diákok közötti kapcsolat minőségével, sőt az intézmény egészének hatékonyságával is összefügg. Dworkin és Tobe (2014) kutatásai pedig arra mutatnak rá, hogy éppen a túlzott kontroll és a büntetésközpontú gyakorlat rombolja a bizalom alapját (Dworkin, Tobe 2014), ami tovább erősíti e vizsgálat következtetését.

A mintában szereplő nyelvtanárok tapasztalatai alapján jól látható, hogy autonóm viselkedésük – felkészültség, lelkesedés, önreflexió, valamint a hibák beismerése – indirekt, mégis erőteljesen hat a hallgatók autonómiafejlődésére. A mindennapi tanítás során a tanári autonómia elsősorban a szakmai szabadságban nyilvánul meg, amely az anyagválasztásban, a módszertani rugalmasságban és a kreativitásban ölt testet. Ehhez szorosan kapcsolódik az önreflektív gondolkodásmód és a reziliencia, amelyek szintén az autonómia meghatározó elemei, s modellértékű mintát kínálnak a diákok számára. Ezt erősítik a szakirodalmak is: Zagyváné (2020) rámutatott, hogy az önreflexió és az önértékelés kölcsönhatása a pedagógus személyiségének és szakmai identitásának fejlődését támogatja, míg Szivák (2014) szerint a reflektív pedagógia lényege éppen a tudatos elemzés és önvizsgálat, amely a gyakorlat

fejlesztését és a kritikus gondolkodás kibontakozását segíti. A reziliencia pedig – ahogy Podlovics (2021) hangsúlyozza – nem veleszületett adottság, hanem fejleszthető képesség, amely szorosan összekapcsolódik az önreflexióval, és a pedagógusok számára kulcsfontosságú a kihívásokhoz való alkalmazkodásban és a kudarcból való felállásban. Az interjúk tanúsága szerint a résztvevők intézményi légkörrel kapcsolatos tapasztalatai összességében pozitívak, és erőteljesen jelen van bennük a folyamatos szakmai fejlődés, a továbbképzések, valamint a digitális innovációk iránti nyitottság.

Összességében elmondható, hogy a tanári autonómia a szakmai szabadság, az önreflexió és az élethosszig tartó tanulás együttes megnyilvánulása. A tanári felelősségvállalás, önreflektivitás és nyitottság nemcsak a pedagógus szakmai identitásának meghatározói, hanem mintaként is szolgálnak a hallgatók számára. A tanár autonómiájának megélése így közvetetten, de alapvetően járul hozzá a diákok autonóm tanulási stratégiáinak, önállóságának és felelősségvállalásának kialakulásához.

9.9 A KUTATÁS KORLÁTAI

A kutatás korlátai között mindenekelőtt említést érdemel, hogy bár a kvalitatív vizsgálatokhoz viszonyítva a résztvevők száma nem tekinthető alacsonynak, és a szövegtörzs terjedelme is jelentős (120 oldal), a tíz fő bevonásával készült interjúk eredményei mégsem bírnak reprezentativitással. A megbízhatóság és a trianguláció tekintetében szintén adódnak hiányosságok, mivel nem volt lehetőség további kutatók bevonására, így interkódolásra – vagyis az adatkorpusz több elemző általi feldolgozására – sem került sor. Ezáltal a szubjektivitásból fakadó esetleges torzító hatások mérséklésére csak korlátozottan nyílt lehetőség.

További korlátot jelent, hogy a vizsgálat konklúziói elsősorban a felsőoktatásra, ezen belül is a sajátos jellemzőkkel rendelkező BME-re és a szaknyelvoktatásra (INYK) vonatkoznak. Ugyanakkor, ahogy a bevezetőben már kifejtésre került, a kutatás eredményei bizonyos elemekben más oktatási szinteken és területeken is értelmezhetők és adaptálhatók (Öveges és Csizér, 2018). A köz- és felsőoktatás folytonosságának vizsgálata, valamint a tanulói autonómia hosszú távú fejlesztése miatt az eredmények például a közoktatás számára is releváns tapasztalatokat kínálhatnak, segítve az autonómiafejlesztés akadályainak megértését és az ezekre adott pedagógiai válaszok keresését.

A kutatási kérdések és a disszertációban tárgyalt témák terjedelme között továbbá bizonyos aránytalanságok figyelhetők meg. Míg néhány, a szövegtörzs egészéhez képest kisebb súllyal jelen lévő téma (például a *tanári autonómia*) több kutatói kérdést is felvetett, addig a meghatározóbb, nagyobb terjedelmű kutatási tartalmakhoz (mint a motiváció, a kontroll vagy az ETK) csupán egy-egy kérdés kapcsolódott (lásd: *Mellékletek – 12.2 Kutatási kérdések – interjúkérdések*). Ennek háttérében az a kutatói szándék állt, hogy a nagyobb témák esetében a kérdések általánosabb és nyitottabb formában kerüljenek megfogalmazásra, lehetőséget adva az interjúalanyok számára a gondolatok szabadabb kibontására. Ez a kvalitatív megközelítés ugyan részben eltávolította a kutatást az eredeti koncepciótól, de egyúttal gazdagabb és sokrétűbb anyag előállítását is eredményezte.

Ezzel szemben a tanári autonómia, mint központi kérdés kevesebb konkrét kifejtést kapott az interjúalanyok által a vizsgálat során, mégis alapvető szerepet játszik a kutatásban, hiszen közvetett módon, az összes tárgyalt témán végigvonul, az egyes fejezetekben megjelenő tanári attitűdök pedig szintén fontos információkkal szolgálnak róla.

9.10 TOVÁBBI KUTATÁSI IRÁNYOK

A kutatás egyik pozitív tapasztalata az interdiszciplináris megközelítés alkalmazásához kapcsolódik, amely pszichológiai és pragmatikai szempontok bevonásával gazdagította az elemzést. Ezt a módszert a jövőbeni kvalitatív vizsgálatok esetében is relevánsnak és hasznosnak tartom.

A tartalomelemzés eredményei számos további kutatási irányt körvonalaztak, amelyek mélyebb vizsgálata a későbbiekben értékes és újszerű eredményekkel szolgálhat. Kiemelt figyelmet érdemel az „anti-kontroll” szerepének feltárása a tanulói önállóság fejlesztésében, valamint az önellenőrzéses feladatok alkalmazásának előmozdítása a pedagógusok körében.

További vizsgálati irányt jelenthet az írásbeliség változásainak elemzése a digitális tanulási környezetben, különösen annak hatásai a tanulói autonómiára és a jegyzetelési szokások alakulására. Emellett releváns kérdésként merül fel az „anyai attitűd” hatásának feltárása a tanár–tanuló közötti partnerségben, valamint a tanári és tanulói kontrolligény közötti párhuzamok és lehetséges összefüggések mélyebb vizsgálata.

10. FÜGGELÉK

10.1 ÁBRÁK JEGYZÉKE

- 1. ábra - Az oktatási környezetek felosztása (Ollé 2013)*
- 1.1. ábra - Három vizsgálódási irány az autonómiafejlesztésben*
- 2. ábra - A kutatás hét fő témaköre*
- 3. ábra - A kutatás főbb mérföldkövei*
- 4. ábra - A fókuszcsoporthoz tartozó interjú főbb témakörei a tanulói autonómiát illetően (Huszthy 2023)*
- 5. ábra - Folyamatábra – Tartalomelemzés a kombinált kategóriaképzés módszerével*
- 6. ábra - Teljes kódrendszer*
- 7. ábra – Az elemzés 7 fő kategóriája a kódolt szegmensek számával*
- 8. ábra - Motiváció – kódháló*
- 9. ábra - Célok – kódháló*
- 10. ábra - Szófelhő a Célok fő kategória alkódjaiból (szavak vastagsága a kódgyakoriság alapján változik)*
- 11. ábra - Partnerség – kódháló*
- 12. ábra - Kontroll – kódháló*
- 13. ábra - Szófelhő az ETK fejezet induktív és a deduktív kódjaiból, azok gyakoriságának szemléltetésére*
- 14. ábra – ETK – kódháló*
- 15. ábra - Önellenőrzés - kódháló*
- 16. ábra – Tanári autonómia – kódháló*
- 17. ábra - Memók jelölése a szoftver használata közben*
- 18. ábra - Pszichológiai megközelítésű kódháló*
- 19. ábra - Pragmatikai megközelítésű kódháló*
- 20. ábra - A tanulókra vonatkozó szóhasználat - Adott kifejezés előfordulása a teljes szövegtörzsben (szavak száma - db)*
- 21. ábra – Geoffrey Leech udvariassági maximái (1983)*
- 22. ábra - Grice társalgási maximái (1997)*

10.2 TÁBLÁZATOK JEGYZÉKE

1. táblázat - *Az autonóm tanuláshoz szükséges tanári és tanulói kompetenciák főbb területei (Huszthy 2021)*
- 1.1 táblázat - *A tanulási környezetek változása (Ollé et al., 2013)*
2. táblázat - *Az attitűdvizsgálat mintájának adatai (Huszthy, 2022)*
3. táblázat - *A fókuszcsoporthoz interjú mintájának adatai (Huszthy, 2023)*
4. táblázat - *A kutatási minta adatai*
5. táblázat - *Az interjúleírások részletes adatainak összefoglalója*
6. táblázat - *A szövegtörzs kódolási adatainak összefoglaló táblázata*
7. táblázat - *Sántha és Kuckartz tartalmilag strukturáló eljárás – ettől való eltérések a saját elemzésben*
8. táblázat - *Az érvényességi kritériumok lehetséges alternatívái és jelen kutatásban való alkalmazásuk (Racsko, 2016 és Sántha 2015, 2017 alapján)*
9. táblázat - *Pszichológiai szempontú szövegelemzés klaszterei*
10. táblázat - *ETK fogalomhasználat a 7.5. fejezetben*
11. táblázat - *Generációk és a digitális világ (Buda, 2019 alapján)*
12. táblázat - *Negatívumok az online oktatással kapcsolatos szóhasználatban*
13. táblázat - *A tanulás formális, nem formális és informális dimenziói (Halász 2008)*
14. táblázat - *Az interjúalanyok bizalmi szintje hallgatóik felé a szövegtörzs elemzése nyomán*
15. táblázat - *Pszichológiai szempontú szövegelemzés önreflektivitásra vonatkozó klaszterei*
16. táblázat - *Memo jelölések és tartalmak*
17. táblázat - *Pszichológiai szempontú szövegelemzés klaszterei*
18. táblázat - *Szövegszegmens példák a kontroll és a bizalom különböző fokozataira*
19. táblázat - *Példák az anyai attitűd megjelenésére az interjúszövegekben*
20. táblázat - *A 'vezetői referenciapont' és az 'anyai szempont' megjelenése az interjúkban (memó jelzések száma)*
21. táblázat - *Pragmatikai jelek száma az egyes interjúalanyoknál*
22. táblázat - *A pragmatikai jelek témánkénti megoszlása*
23. táblázat - *Idézet példák Grice (1997) Minőség maximájának megszegésére (témától való eltérés)*
24. táblázat - *A bizalom szintjének és a digitális kompetenciák szintjének összefüggése*

11. MELLÉKLETEK

11.1 IDÉZETMÁTRIX

FŐTÉMA	ALKATEGÓRIA	IDÉZET
MOTIVÁCIÓ -Deduktív	<i>Tanulói motiváció (37), Motiváció (10)</i>	„...az, hogy az első órák után már el tudják mondani magukról a legalapvetőbb információkat, (...) nagyon motiválja, (...) lelkesíti őket.” (M24 szöv. korp., Pos. 8)
	<i>Nehézségek (11)</i>	“Nem mindenkinek nyilvánvaló, hogy elmondhatja a tanárnak, hogy ő mit preferálna az órán.” (E30 szöv. korp., Pos. 21)
	<i>Tanári motiváció (13)</i>	„Ha van egy ilyen csoport, ott én is jobban készülök, nagyobb szeretettel vagy odafigyeléssel gondolkozik az ember, személyesebb feladatokon, vagy amit szeretnek...” (E30 szöv. korp., Pos. 21) „...egy ilyen csoportnál, amikor látom, hogy várják, hogy most mi lesz, akkor úgy érzem, hogy elő kell rukkolnom valamivel.” (J36 szöv. korp., Pos. 14) „...ugye ez nem kötelező és pusztán azzal, hogy felvették a tárgyat, (...) hogy ők jönnek lelkesen, az nekem egy visszajelzés a munkámról. Ez már motiváló tud lenni.” (B40 szöv. korp., Pos. 27) „Nekem az lett a motivációm, hogy ezt a kétszer 45 percet úgy tartsam meg nekik, hogy az informatív, kommunikatív, izgalmas, érdekes, motiváló legyen, erre én (...) sokat készítettem.” (B40 szöv. korp., Pos. 6)
	<i>Felelősség, feladat (20)</i>	„...ennél a korosztálynál azért úgy gondolom, hogy a hangsúly már inkább a hallgatók felé tolódik el, de ez persze nem menti fel a tanárt...” (K26 szöv. korp., Pos. 7) „Olyan dolgokat kell csinálni, ami leköti, ami bevonzza, ami érdekli, amivel szívesen dolgozik, és hogyha ez megvan, akkor utána ő meg fogja csinálni, és le fogja hozni a csillagokat, hogyha megfelelően érdekes neki.” (Y32 szöv. korp., Pos. 15) “...mindig van egy-kettő, akinek erős a motivációja, de a többieknek fenn kell tartani ezt egy alapkursusban. Hogy ne menjen el, hogy vigye végig.” (E30 szöv. korp., Pos. 16)
MOTIVÁCIÓ -Induktív	<i>Közvetlenség, személyes kapcsolat (22)</i>	„Szerintem akár egyetem, akár nem, a személyesség nagyon sokat számít.” (J36 szöv. korp., Pos. 36) „Szerintem azért nagyon hálásak, hogyha emberszámba vesszük őket.” (M24 szöv. korp., Pos. 67) „...a személyes kapcsolódás, erre jutottam. Lehet, hogy nem nagy truváj, de igen. Nem tudnak győzni, és ezt hiszen, hogy soha nem fognak tudni győzni a gépek a személyes kapcsolódás felett.” (B40 szöv. korp., Pos. 22) „...azt feltételezem, hogy mi egy jó csapat vagyunk az elejétől fogva, (...) mi egy összeboronált csoport vagyunk, és ezt mi a legjobban fogjuk eltölteni(...) Ehhez bizony azt gondolom, hogy az embernek a

		teljes személyiségét bele kell adnia.” (J36 szö. korp., Pos. 37) „...úgy érzem, hogy ez annyira személyes, ha egy tanár ehhez veszi a fáradságot, nekem ez megéri.” (J36 szö. korp., Pos. 28) (keresztneven való szólítás) „...az, hogy beszélgetnek, sok a kommunikáció, megismerik egymást, személyesebb az egész, szerintem ez is bent tartja őket.” (E30 szö. korp., Pos. 18)
	Öröm, élvezet (13)	„...már ismertem a vegyszereket (...) nagyon jó hangulatú ez a társaság, és ott tudtam, hogy jobban be lehet vinni a humort az órákra, azzal pedig jobban lehet tartani a motivációt...” (O34 szö. korp., Pos. 13) „Ez a generáció mindenben, és egyébként jogosan, az élvezetet keresi. Akkor nem csinálom, hogyha ez nem élvezhető. És én ezzel (...) tudok azonosulni magánemberként is. (...) Egyszerűen valamit kellett benne találnom, ami az élvezetet nyújtotta, hogy én azt meg akarjam tanulni.” (B40 szö. korp., Pos. 21) „Tehát aki a mérnöki tanulmányait folytatja, annak a számára talán a nyelv valami olyan üdítő folt (...), hogy eleve úgy érzi, ez egy jó buli lesz, és benne van. (...) élvezik, hogy egy kicsit kreatívak lehetnek, vagy éppen azt, hogy egy kicsit eltérhetnek a szabályoktól, nem kell olyan precíznek lenniük, vagy olyan óvatosnak...” (J36 szö. korp., Pos. 12)
	Személyre/csoportszabottság (11)	“Én igyekszem úgy visszajelezni neki, hogy well, Laura I find it really disappointing... És akkor tényleg benne van az, hogy ember, neki is van egy neve, nem csak egy diák, (...) így személyes.” (J36 szö. korp., Pos. 29) „...nagyon motiváló lehet, hogy maguk választhatják meg a feladataikat.” (K26 szö. korp., Pos. 11)
	Tanári szerep (9) Ezen belül: - Ösztönösség/ személyiség (8) - Tanári hitelesség (5)	„...önmagban az a tény, hogy ők dönthettek, teljesen autonóm módon, egymás feladatainak a minőségéről, helyettem, hogy én felruháztam őket ezzel a joggal úgy mond, ezt rettenetesen értékelték.” (U38 szö. korp., Pos. 34) „Én egy nagyon jó motiváló személyiség vagyok, ezt ki merem már jelenteni. Ez nekem nem esik nehezemre, ez a személyiségemből fakad, és azt gondolom, hogy ezt tudom kamatoztatni egész egyszerűen tanárként is.” (B40 szö. korp., Pos. 76) „Én egyrészt ösztönös tanár vagyok, másrészt valójában nem tanítok, hanem előadóművészetből oldom meg az óráimat, aminek az az eredménye, hogy a diákok szeretnek általában az óráimon lenni” (H22 szö. korp., Pos. 8) „Ott is az volt, hogy a tanári eszközőm nulla volt arra, hogy motiváljam őket. Tehát mindenképpen (...) és a későbbiekben is ez a személyes varázs volt az, amivel megpróbáltam operálni, mert hogy konkrétan technikai eszközőm arra, hogy hogyan motiváljak valakit szerintem nincsen.” (H22 szö. korp., Pos. 11) „...imádom a nyelveket, meg osztani az ésszt.” (H22 szö. korp., Pos. 2)

		„Csak akkor működik, ha szívvel csináljuk, ha valóban szívvel... Akkor ott meg van szólítva mindenki.” (B40 szöv. korp., Pos. 54) „Azt csinállok, amit akarok, és amiben hiszek, és ez működik.” (B40 szöv. korp., Pos. 74) „Ehhez bizony azt gondolom, hogy az embernek a teljes személyiségét bele kell adnia.” (J36 szöv. korp., Pos. 37) „Nekem ez volt, hogy abban a másfél órában én leizzadtam, de komolyan. Az olyan, hogy utána hol a vízem...? Mert abba ott belepakoltam magam, meg a felkészülésbe is.” (B40 szöv. korp., Pos. 19)
	Minta, példa (7)	„...ér hibázni, és ezen túllépni.” (B40 szöv. korp., Pos. 24). „...megragadni azt, hogy igen, én is hibázhatok, elmondni, hogy ez nem sikerült jól... ezt nagyon respektálják.” (J36 szöv. korp., Pos. 26)
	Belső motiváció (11)	„Aki akarja, az akarja, én nem akarhatom helyette.” (B40 szöv. korp., Pos. 51) „Egy dolog tud kikészíteni: nem az, ha valaki hibázik, hanem az, ha nem akar.” (H22 szöv. korp., Pos. 57) „...akinek erős motivációja van, aki meg akar tanulni, az mindig ad be fogalmazásokat.” (E30 szöv. korp., Pos. 40) „Azért a mi hallgatóink meglehetősen tudatosak. Már eleve úgy jönnek, hogy tudják, hogy milyen pályára készülnek, milyen céljaik vannak, ahhoz milyen tudással, kompetenciákkal kell rendelkezniük. Például a nyelvvórákat is aszerint választják meg. (...) nagyon különbözőek lehetnek, de nagyon magas a motiváció.” (K26 szöv. korp., Pos. 13)
	Negatív motiválás (4)	„Szerintem (...) elvesztettem volna a csoportom kétharmadát, ha szigorkodtam volna. Én magam sem jártam volna be az óráimra akkor.” (B40 szöv. korp., Pos. 54)
	Kötelező jelleg (13)	„...sokszor az ő egyéni, személyes céljuk a mi óránkon csak az, hogy meglegyen a kredit, hogy tovább tudjon menni.” (H22 szöv. korp., Pos. 39) „...nekik kötelező az angol, ...baromira nem akarnak bejárni, ráadásul reggel 8-kor vannak az órák...”, „Mivel nem ők választották, a belső motivációjuk kevés...” (Y32 szöv. korp., Pos. 10, Pos. 82) „...ami kötelező, ott jobban el kell gondolkodni azon, hogyan tudjuk motiválni a hallgatókat, hogy dolgozzanak órán, mint amikor ők választják meg, milyen kurzusra jelentkeznek.” (K26 szöv. korp., Pos. 3)
CÉLOK Deduktív	Tervezés (12), célrendszer (6)	„...nagyon sokat segített az, hogy volt egy közös mapparendszer a Google Drive-on, amiben minden tanár elhelyezhetett anyagokat, így a tapasztaltabb tanároktól láttam, hogy ők milyen mélységben, hogyan vesznek anyagokat, ez a segítségemre volt.” (J36 szöv. korp., Pos. 16) „...az óra gyakorisága alapján osztom be, hogy mi egy-egy hétnek vagy egy-egy órának a célja, hova akarunk eljutni.” (M24 szöv. korp., Pos. 60)

	Egyéni célok(12), Közös célok (11)	„Kezdő kurzusnál a közös cél leginkább az, hogy bent maradjon, ne veszítse el az érdeklődését. A cél az, hogy (...) jó tapasztalata legyen, folytassa...” (E30 szöv. korp., Pos. 14)
	Céltudatosság (8)	„Arra nagyon figyelek, hogy mindenki egyformán beszéljen. Ez örök, visszatérő téma, hogy az egyik gyerek nem szólal meg, a másik meg folyamatosan beszél. Én meg teljesen tudatosan, (...) ugyanúgy esélyt adok mindegyik hallgatónak.” (M24 szöv. korp., Pos. 65)
CÉLOK Induktív	Tankönyvhasználat (13)	„...volt egy adott tankönyv, de tudtam, hogy ezt inkább adaptálni kell...” (J36 szöv. korp., Pos. 16) „...a hallgatókat kifejezetten biztatni kell arra, hogy ha itt most át fogunk a könyvben ugrani bizonyos dolgokat (pl.: egy olvasott szövegértést, ezt egyedül, otthon is el tudod olvasni, nyugodtan vágjál bele, amikor lesz rá idő), de ezt most átugorjuk, mert vannak ennél fontosabb dolgok. Ez is egyfajta motiváció szerintem, amikor a hallgatókat ilyen módon megpróbálok ösztönözni, hogy azt ne tekintse valamifajta hiányosságnak, ha mi átugrunk valamit...” (F28 szöv. korp., Pos. 14)
	Hallgatói célok figyelembevétele (11)	„Ez szerintem már alapvetően egy olyan dolog, ami őket motiválhatja, hogyha megkérdezzük tőlük, hogy miért ül itt, és mit vár ettől a kurzustól... Úgyhogy én meg szoktam kérdezni, rögtön az első alkalommal, és a szemeszter közepén megint tartok egy közvéleménykutatást, visszatérve az első alkalomra – ez is motivál szerintem.” (F28 szöv. korp., Pos. 2)
	Differenciálás / hiánya (6)	„...vannak olyan hallgatók, akik tényleg jobban igénylik, mert ahhoz vannak hozzá szokva, hogy kézen fogva vezeti őt a tanár.” (Y32, szöv. korp., Pos. 49)
	Kompromisszum (5)	„...egy-egy hallgató nem jogos igénye miatt nem szabad kilépni a kurzus határai közül (...) ez azért probléma, mert a többi hallgató szempontjából innentől a kurzus hiteltelenné válhat, és maga a tanár is. Ha én azt mondom a félév elején, hogy ez a kurzus erről és erről szól, ezek az elvárások, innen ide jutunk el, majd azt mondom a közepén, hogy ez mégis csak másról is fog szólni... Ez nem oké szerintem. Nem hiszem, hogy ezt ők díjazták. (...) az elején kijelölt célt végigvinni néha nem egyszerű, az eltérítő tényezők és helyzetek miatt... Igen, én azt gondolom, (...) hogy a tanulói autonómiánál a kompromisszumoknak, ilyen értelemben nagyon nagy jelentőségük van. Mind a tanár, mind a diák részéről a kompromisszumkészségre nagyon nyitottnak kell lenni.” (U38 szöv. korp., Pos. 39-41) „megpróbálok megtalálni az arany középutat, mert ezt nem lehet csinálni, hogy 13 különböző szakról vannak ott, és mindenkinek minden jó legyen, az érdeklődése le legyen kötve, ez elég lehetetlen...”
PARTNERSÉG Deduktív	Viszonyulás (16)	„én alapvetően egy közvetlen ember vagyok, bár fenntartunk egy távolságot, van egy kölcsönös tisztelet, de nem bratvizom a diákokkal... Megosztok személyes példákat, vagy anekdotákkal fűszerezem az

		órákat, ők is, ilyen szempontból jobban megnyílnak.” (J36 szöv. korp., Pos. 26) „...a pályám kezdete óta mindig partnerként tekintettem a diákokra, tiszteltem őket, és elfogadtam a kritikát is.” (U38 szöv. korp., Pos. 23) „A középiskola után, ezt a partnerségi viszonyt – hangsúlyozom, aki nem olyan középiskolába járt – még nehéz feldolgozni, értelmezni. Az ilyen szavak, hogy dolgozat, benyomhatja náluk a gombot.” (B40 szöv. korp., Pos. 13) „Azért én azt képelem, hogy felnőtt emberek azok, akik ott ülnek, és nekem nem nagyon kell őket leuralni.” (Y32, szöv. korp., Pos. 72) „Én mindig mindenben partneri viszonyra törekedtem, és azt gondolom, hogy ez nekem nagyon megy a gyerekekkel.” (B40 szöv. korp., Pos. 11)
	Tanári szerep (11), szerepváltozás (4) facilitátor (4)	„Lesz egy tanulási folyamat, amiben nagyrészt rád van bízva, hogy te ebből mit szedsz ki.” (Y32 szöv. korp., Pos. 72)
PARTNERSEG Induktív	Egyenrangúság (11)	„...emberi szinten mi abszolút egyenrangúak vagyunk. Emberként kezelem őket, akiknek lehetnek érzéseik, gondolataik, de én is az vagyok, nem egy omnipotens valaki, aki bejövök, és akiből minden tudás származik.” (J36 szöv. korp., Pos. 26) „Arra nagyon figyelek, hogy mindenki egyformán beszéljen. Ez örök, visszatérő téma, hogy az egyik nem szólal meg, a másik meg folyamatosan beszél. Én teljesen tudatosan, ugyanúgy esélyt adok mindegyik hallgatónak” (M24 szöv. korp., Pos. 65)
	Szakmai/személyes (8), együttműködés (8), kollegialitás (4)	„...nagyon frusztráló tud lenni, ha olyat kérnek, amit nem tudok teljesíteni.” (O34 szöv. korp., Pos. 49); „...ezek nyelvi kurzusok, szakmai tartalommal. Itt nyilván adódhatnak olyan helyzetek, amikor a tanulói kompetencia túlszárnyalja a tanári kompetenciát. Ez azt gondolom személyiségtípustól függ, hogy kinek mennyire könnyű vagy nehéz kezelni, nyilván van egy szakmai hiúság, az azért engem is mindig zavart, ha rájöttem, hogy én kevesebbet tudok, mint ők.” (U38 szöv. korp., Pos. 23) „...nagyon pozitív és felemelő tapasztalataim voltak... úgy tudtunk működni, úgy tudtak az órák nagyon hatékonyak lenni, hogy én beletettem a nyelvi, szakmai tudásomat, és minden egyebet, ami egy jó tanárnak rendelkezésére kell álljon eszközként, tehát módszertani dolgokat, ők viszont a szakmai tudásukat.” (U38 szöv. korp., Pos. 5) „Amikor eljutunk odáig, hogy ez a partnerség szintje, ahhoz kell egy nyelvi szint. A C1-es csoportomban... már nyelvi korlát nem volt a diákoknak, na azt éreztem úgy, hogy ez egy egyetemi kurzus.” (Y32 szöv. korp., Pos. 73)
	Korlátok (5)	„Nekem ez azonnal leesett, és a tudomására hoztam, hogy felesleges ilyen erőfeszítéseket tenni, mert rajtam ez nem fog. Utána tényleg az lett a vége, hogy nem járt be órákra, és az egyetemről is kibukott. Muszáj ezt a határt fenntartani.” (O34 szöv. korp., Pos. 53)

KONTROLL Deduktív	Kontroll mértéke	„Volt egy ilyen gondolatom, hogy akkor én most nem is vagyok tanár, vagy akkor én nem is tanítok.” (K26 szöve. korp., Pos. 39) „Aki akarja, az akarja, én nem akarhatom helyette.” „...ez nekem nem feladat.” „Úgy gondolom, az a jobb, ha rájön, hogy ezt magának csinálja.”
	Tanári kontroll (31)	„tanári kontrollnak minősítem azt, hogy én döntöttem el, hogy mikor meddig hagyom beszélni, és hogy a beszéd folyamán kijavítom vagy nem. Tanári kontrollnak gondolom azt is, hogy milyen feladatokat veszek az órán, és hogy építem fel a dolgokat.” (H22 szöve. korp., Pos. 25) „Tehát a kontroll nálam abban merült ki, ha és amennyiben ez kontroll, hogy aki ott volt órán, én ott mindenkit bevontam. Így vagy úgy. Igyekeztem mindenkit.” (B40 szöve. korp., Pos. 18) „Tanári kontroll az is hogy, pl. beadandóknál milyen választási lehetőséget adok nekik, hogy ez órai beszélgetésekbe nem hallgatok bele, vagy belehallgatok-e, hogy csapatmunkában plénum előtt számolnak-e be vagy újabb csoportokat hozok létre és egymásnak számolnak be...?” (K26 szöve. korp., Pos. 43)
	Tanulói önállóság (13), tanulói autonómia (12)	„Mindig azt mondtam, ha nem vagytok biztosak benne, akkor kérdezzetek. Erre viszont buzdítani kell őket, mert megszokták, hogy ezt (az interneten) megnézik... ők önállóan ezeket kikeresik... nagyon önállóak, ez nekem egy erős benyomásom volt.” (B40 szöve. korp., Pos. 43) „Mennyire vagy megszólítva ebben az egészben, mennyire rezonál be a szíved arra, hogy te ezt most akarod-e vagy sem? Én ezért mindent elkövetek abban a másfél órában.” (B40 szöve. korp., Pos. 52)
	Nehézségek (13)	„Az a tapasztalat, hogy a BME-n nagyon ahhoz szoktak, hogy szigorúan bevasalnak tőlük bizonyos dolgokat, tehát ha azt látják, hogy ott (a nyelvórán) esetleg ez nem így van, akkor lehet, hogy azt mondják: jó, akkor ez nem érdekes. Ilyen értelemben visszavesz valamiféleképpen a teljesítményükből...” (F28 szöve. korp., Pos. 47)
	szükségesség (11)	„...nagyon-nagyon fontos, hogy az ember bizonyos alapelveket vagy alaptételeket lefektessen. Bizonyos problémákat megelőzendő, jó, ha az ember az alapszabályokat kommunikálja.” (U38 szöve. korp., Pos. 27)
KONTROLL Induktív	Tanulói igény (10), anti- kontroll (14), elengedés (2)	„...sokszor érzem azt, hogy könnyebb lenne, ha megkapná: ezt csináld meg és kész. Nincsenek hozzászokva ahhoz, hogy dönteniük kelljen.” (H22 szöve. korp., Pos. 49) „minél kevésbé kontrollálom, annál jobban autonóm.” (M24 szöve. korp., Pos. 43) „Tehát jobban várják azt, hogy ostorral álljak mögöttük. Én pedig mindig mondom nekik, hogy ezt ne várják tőlem... Ez nem az én feladat. Ez az ő saját feladata.” (E30 szöve. korp., Pos. 38)

		„Vannak olyan hallgatók, akik beküldik (az önellenőrzéses feladatot), hogy de, ezt ők megcsinálták, én meg megmondom, hogy oké, ügyes vagy, de ez a te dolgod...” (Y32 szöve. korp., Pos. 45) „...időnként elengedni a dolgokat, ne akarjak ott lenni, ne akarjam őket ellenőrizni, mert tudják és megcsinálják, valamilyen minőségben, de biztos, hogy megcsinálják.” (K26 szöve. korp., Pos. 39)
	Választási lehetőségek (10)	„...az év végén még maradt egy pár opció, hogy mivel foglalkozzunk, és akkor csináltam egy szavazást, hogy az utolsó pár órát mivel töltjük, és teljesen meglepő volt számomra, ami kijött. Én biztos, hogy nem azokat választottam volna, ha én tervezem meg a tanévet.” (J36 szöve. korp., Pos. 20)
	Rugalmasság (7)	„...ez egy állandó alkalmazkodás: látom, hogy besüt a nap; vidámak, szomorúak; látom, hogy ez elhúzódot, akkor összerántom a következő feladatot; látom, hogy most rossz helyen ül, akkor átültetem stb...” (J36 szöve. korp., Pos. 54)
	Bizalom (6)	„Nem ellenőrzök, megbízok bennük, hogyha ő már itt van, és felvette ezt, akkor ő fejlődni akar.” (E30 szöve. korp., Pos. 38)
ETK Deduktív	Hátrányok (14 - ded.), nehézségek (22 - ind.)	„Ami szerintem nehéz az online-ban, hogy ott akkor mindenki kilép és nincs az óra után már semmi beszélgetés a diákok között...” (M24 szöve. korp., Pos. 33) „Másképpen dolgoznak együtt a hallgatók, nehezebben mernek megszólalni, mert lehet, hogy belebeszél éppen valakinek a szövegébe, mert nem látja a másikon, hogy éppen meg akart szólalni.” (K26 szöve. korp., Pos. 68) „Az nagyon nehéz volt, amikor nem láttam (az arcokat), nem volt kontaktus, azt érzem, hogy ilyenkor egyedül vagyok, egy függöny mögött, és mindenki azt csinál, amit akar...” (J36 szöve. korp., Pos. 60); „...nem érzékeltem azt, amit érzékelek a jelenléti oktatás alkalmával, hogy például ott van, de baromi fáradt, vagy ott van, csak ő egy olyan típus, hogy inkább csendesen figyel, mindezeket nem érzékeltem. Ez engem például zavart.” (F28 szöve. korp., Pos. 25)
	Előnyök (13), pozitív élmény (9)	„...amúgy, az én fejlődésem szempontjából a digitális módra való áttérés pozitívan hatott, mert valahogy sokkal rendezettebbé kellett tenni az óráimat.” (M24 szöve. korp., Pos. 23) „Tehát kialakult egy tárháza a dolgoknak, és ha az adott órához mondjuk kell egy nyelvtan, akkor azt így (csettint) előveszem, és ott van, mert elérem online... Régen fénymásolataim voltak, most meg (egy kattintással) behozom neki... úgyhogy nekem ez nagyon hasznos volt. És most már a kontakt órákon is sokkal többet támaszkodom az online anyagaimra, amik főnt vannak.” (J36 szöve. korp., Pos. 68)
	Tanulói önállóság (13), önfegyelem (11)	„Aztán volt olyan óra, hogy azt mondtam nekik, most erre a weboldalra menjetek fel, és nekem fülig ért a szám saját magamtól, mekkora király vagyok, hogy eljutottam idáig, hogy most itt fogunk feladatot megoldani... én ünnepelem saját magam, ők meg

		<i>teljesen természetesen elmentek arra az oldalra, és csinálták. Tehát önállóak.” (B40 szöv. korp., Pos. 33)</i> <i>„...például órán mindenkinek ott van a mobiltelefonja, és azt forrásként használják. És arra már építek is. Nem csak én, hanem mások is. Kutatási feladatokhoz kiválóan lehet használni...” (K26 szöv. korp., Pos. 71)</i> <i>„...akkor nagy hangsúlyt kapott az, amit én leírtam az órán. Aztán úgy éreztem, hogy elvetettem a súlykot, mert már nagyon kényelmessé teszem a diákoknak, hogy bármi elhangzik, az megvan írásban is. Túlgyűlt az anyag, és ez már demotiválta őket abban, hogy a saját kis jegyzeteiket készítsék el. Utána ezt azért átalakítottam.” (J36 szöv. korp., Pos. 65)</i> <i>„Már megszokták, hogy az előadásokat csak bekapcsolják, és közben filmet néznek, vagy valami mást csinálnak. Ugyanígy, miután ők el tudtak bújni a nevük mögé, kikapcsolt kamerával, így aztán biztos, hogy közben mást is csináltak...” (J36 szöv. korp., Pos. 63)</i> <i>„...ott is azt éreztem, hogy kiosztottam nekik a feladatot, elküldtem őket párosával, vagy hármasával (...) és nagyon komolyan dolgoztak. Az osztályteremben is dolgoztak, de ott sokkal lazább volt az egész. Ott simán áttértek magyar nyelvre...” (M24 szöv. korp., Pos. 31)</i>
	ETK (8)	<i>„...amikor én tanultam nyelvet annak idején, ha megtudtam, hogy valakinek a valakije külföldre utazik, akkor küldtem pénzt, hogy hozzon egy magazint, hogy legyen valami eredeti nyelvű... Most meg fogom a telefonomat, és megnézek egy idegen nyelvű filmet (...) vagy meghallgatok egy podcast-et vagy bármit!” (B40 szöv. korp., Pos. 8-9.)</i>
	ETK - tanári kontroll (5)	<i>„Nyilván nekem erre megvoltak a módszereim, hogy hirtelen szólítottam, tudnia kellett, hogy hol tartunk stb. és rendre, ha valaki sose tudta, akkor azt mondtam, hogy ezt nem fogadom el részvételnek.” (J36 szöv. korp., Pos. 61)</i> <i>„Összegzésképpen azt tudom mondani, hogy úgy érzem a távoktatásban, ha megvolt az alapvető bizalom a tanár és a csoport között, akkor ők együttműködtek.” (U38 szöv. korp., Pos. 50)</i>
ETK Induktív	Negatív élmény (14) (szóhasználatban)	<i>„...szörnyű volt az a kezdeti élmény...”</i> <i>„elindítottam azt a nyamvadt Teams vagy Zoom izét...”</i> <i>„Abban az időszakban nem tanítottál...? – Hál’Istennek nem...”</i> <i>„Az nekem, ha lehet ilyen szót használni horrorisztikus volt, megmondom őszintén”</i> <i>„Hát én azt gyűlöltem!”</i> <i>„...az minden szempontból rettenetes volt.”</i>
	Informális tanulás online (14)	<i>„...nem tudjuk, hogy a fiam honnan tanult meg angolul, de folyékonyan tudok vele beszélni mindenféle történetről, mert egyfolytában az internetet nézi...” (H22 szöv. korp., Pos. 80)</i>

		„Szerintem ez a kulcs problémája a magyar szemléletnek, hogy ha a tanár nincs benne aktívan, akkor az nem tanulás.” (H22 szöv. korp., Pos. 81) „Nem, én hanganyagot nem viszek be... Azt gondolom, most már (...) annyi hatás éri őket, egyre több zeneszám, film van (fent online), tehát aki akar, az tud hanganyaghoz jutni.” (E30 szöv. korp., Pos. 25) „Van ez a Useful tools, össze vannak gyűjtve podcast-ek, telefonos applikációk, YouTube csatornák, amik Facebookon vagy Instagramon is ott vannak, könyvek önálló tanulásra. Tehát minden ott van, hogyha nekik kell még plusz segítség, magyarázat, plusz gyakorlat... Mert tele van az internet mindennel, de nem minden megbízható, és akkor legalább rajtam keresztül ezek a dolgok már át vannak szűrve.” (O34 szöv. korp., Pos. 70) „Kicsit én mítosznak gondolom, hogy az interneten minden ott van, viszont azt gondolom, hogy ha nyelvtanításról beszélünk, akkor ott is szükséges az a fajta szaktudás, ami a nyelvtanárnak van meg... én ránézek, és ha azt látom, hogy tele van hibával, akkor le tudjam beszélni. Vagy pont fordítva, hogy én azt mondom, ez biztos jó. (...) Mert azért az internet tele van mindenfélével, nem ajánlatos dolgokkal is.” (F28 szöv. korp., Pos. 45)
	Együttműködés (7)	„...volt egy olyan építészcsoporthoz, ahol az egyik diák a saját prezentációja végén behozott egy Kahoot kvízt, és akkor elszégyelltem magam, hogy te jó ég, egy diák behoz egy ilyet a saját prezentációjában, én meg nem csinállok...” (U38 szöv. korp., Pos. 61)
ÖNELLENŐRZÉS Deduktív	Hatékonyság / praktikum (10), előnyök (7)	„Én nem tudom vállalni azt, hogy kijavítok nekik mindent... az önellenőrző feladatot, ha megcsinálják, ki van nekik javítva (...), ha pedig valami nem jó, ha nem értik, akkor majd kérdezzek.” (O34 szöv. korp., Pos. 35)
	Fejlesztés (5), jelentőség (5)	„Ebből a szempontból mindenképpen úgy gondolom, hogy ez nagyon jó. Másrészt kicsit azt is megszokják, hogy az ember amikor dolgozik, akkor azért saját magát is ellenőrzi. Én a szakfordító képzésben is tanítok, és (...) az önlektorálásnak nagyon nagy jelentősége van a munkánkban. A hallgatók tulajdonképpen ezt csinálják, amikor javítókulcs alapján ellenőrzik a feladataikat.” (K26 szöv. korp., Pos. 49)
ÖNELLENŐRZÉS Induktív	Bizalom/ bizalmatlanság (15)	„Őszintén szólva (...) nem bízom abban, hogy leellenőrizné magát.” (H22 szöv. korp., Pos. 64) „... mégis be kellett kérni, hogy lássam, ők ezt megcsinálták...” (U38 szöv. korp., Pos. 56)
	Felelősség (6), tudatosság/ tudatosítás (5), önreflektivitás (2)	„Vannak olyan hallgatók, akik beküldik, hogy ezt ők megcsinálták, én meg megmondom, hogy oké, ügyes vagy, de ez a te dolgod... Tehát egyrészt ő felelős a saját fejlődéséért, ez ennek a gyakorlati megvalósulása... És látja, hogy én tényleg nem fogom őt össze-vissza pontozgatni, mert se időm se kedvem hozzá, meg ez már tényleg az ő élete, és itt tényleg mindenki azért felelős.” (Y32 szöv. korp., Pos. 45)

		„ez az ő érdekük” (O34 szö. korp., Pos. 32) „Tehát ő (...) számonkérheti magát.” (E30 szö. korp., Pos. 28)
	Egyéb elfoglaltság / időhiány (5)	„Az, hogy ő utána azt megnézte vagy nem nézte meg, (...) az az ő motiváltságának a függvénye... Vagy tulajdonképpen annak a függvénye van-e ideje, vagy nincs ideje rá.” (F28 szö. korp., Pos. 32) „...az, hogy kell nekik a nyelv vagy szeretnék a nyelvet, az csak egy másod-harmadrangú dolog. Nem biztos, hogy mindig marad annyi energiájuk rá.” (O34 szö. korp., Pos. 22)
TANÁRI AUTONÓMIA Deduktív	Tanári autonómia (6)	„...én a határok között mozgok, de megoldom magamnak az autonómiát.” (O34 szö. korp., Pos. 64)
	Példamutatás (12)	„...a módszerrel, módszerességgel is, tehát látják, hogyha te rendesen felkészülsz, az is egy példa lehet arra, hogy hú, ezt így is lehet csinálni.” (M24 szö. korp., Pos. 82) „...a felkészültség az mindenféleképpen példa. Meg a hibázás beismerése.” (F28 szö. korp., Pos. 66) „...a szándék az nincs benne... de azt azért látják, hogy dolgozunk az anyagokon, hogy kedvvel dolgozunk az anyagokon, érdekel bennünket az, amit csinálunk, számít a véleményük... Én nagyon remélem, hogy ez is megmarad bennük.” (K26 szö. korp., Pos. 80)
	Szabadság (19)	„Azt gondolom, hogy a tanárság az egyik legszabadabb szakma. Tényleg, becsukom az ajtót, és ott vagyok, és ott megtörténik egy csoda... tulajdonképpen az ember tényleg azt csinál, amit akar. És ez egy fantasztikus dolog” (J36 szö. korp., Pos. 72) „Nálam ez a legfontosabb érv, hogy én itt óriási szabadságot kapok. Hogy hogyan épitem fel az órát, gyakorlatilag én döntöm el. Én szeretem ezt a szabadságot, élek vele, és próbálok vele nem visszaélni.” (K26 szö. korp., Pos. 78)
TANÁRI AUTONÓMIA Induktív	Önreflektivitás (9) tanári személyiség (6)	„...egyre jobban kikristályosodott, hogy tanárnak lenni, ez igazán nem szakma, hanem egy életforma, egy szemlélet és gondolkodásmód. (...) Azt láttam a tanulmányaimból meg a tapasztalataimból is, hogy tanulhatsz bármennyi módszert meg technikát, lesznek helyzetek, amire nincs a tarsolyodban semmi, és amikor azt ott hirtelen meg kell oldani, akkor az ember ötletből, személyiségből, karakterből fog működni.” (H22 szö. korp., Pos. 12)
	Változásra való nyitottság (9) – tanári reziliencia	„...nagy nehezen, izzadságszagúan letoltam ezt az első órát, és amikor kiment az utolsó gyerek, arra jöttem rá, hogy az a tudás, amivel én eddig dolgoztam, az már nem releváns többé. Most 2022-ben ez nagyon kevés lesz, nem erre van szükség. (...) Végül is másnapra megráztam magam, és azt mondtam, hogy de hát, ha én ezen a pályán akarok maradni, akkor nekem is kökeményen változtatnom kell.” (B40 szö. korp., Pos. 6) „...a saját érdekem, a saját tanulási folyamatom részét támogatja az, ha én önként belevágok ezekbe az új projektekbe...” (U38 szö. korp., Pos. 10)

11.2 KUTATÁSI KÉRDÉSEK – INTERJÚKÉRDÉSEK

Tanári szerep	Vonatkozó interjú kérdések	A kutatás 7 fő témájában vagy 3 vizsgálódási irányában való megjelenés
K1 – <i>Hogyan jelennek meg a nyelvtanulói autonómiát támogató tanári meggyőződések a tanulóközpontú szerepfelfogásban?</i>		Tanári szerep
K1.1. Milyen módszereket alkalmaznak a tanulói autonómiafejlesztést támogató tanárok a nyelvórán, és ezek miként tükrözik a tanulóközpontú szerepfelfogást?		Tanári szerep
K1.2. Hogyan értelmezik a tanárok saját motiváló szerepüket a tanulói autonómia fejlesztésének folyamatában?	<i>Tanári gyakorlatában fel szokott merülni a kérdés: hogyan motiváljak? A tanár-tanuló viszonylatban a motiváció megléte kinek a felelőssége?</i>	Motiváció
K1.3. Milyen módon támogatják a tanulói autonómiát fejlesztő tanárok a tanulók célorientáltságát, és hogyan kezelik az egyéni és csoportcélok összehangolásának dilemmáit?	<i>Hogyan alakul ki egy kurzus általános célja? Mik a tervezés szempontjai? Milyen nehézségek akadnak a hallgatók egyéni céljaival kapcsolatban a kurzus során? Hogyan lehet a hallgatók egyéni céljait a kurzus célrendszerébe integrálni?</i>	Célok
K1.4. Hogyan befolyásolja a tanár–tanuló közötti partneri viszony a tanulói autonómia fejlesztését?	<i>Mit gondol a tanár-tanuló közti egyenrangúságról, partnerségről? Hogyan látja saját viszonyát a hallgatókkal egyenrangú, esetleg hierarchikus?</i>	Partnerség
K1.5. Milyen módon jelenik meg a tanulói autonómia kérdése az elektronikus tanulási környezetben a magukat hatékonnak tartó tanárok tapasztalatai és gyakorlata alapján?	<i>ETK-ben hogyan sikerül érvényre juttatni a tanári kontrollt, a pedagógusi befolyást?</i>	ETK
Tanár-tanuló együttműködése az autonómiafejlesztés jegyében		
K2 – <i>Hogyan értelmezik a tanárok a tanulói autonómia támogatását, és milyen szerepet tulajdonítanak a tanári kontrollnak ebben a folyamatban?</i>	<i>Mit gondol, mi tartozik a tanári kontroll témaköréhez? Mit gondol a tanári kontroll szükségességéről?</i>	Tanár-tanuló együttműködése Kontroll
K2.1. Hogyan jelenik meg a tanári kontroll a tanulói autonómia támogatásának folyamatában a tanárok tapasztalatai szerint?	<i>Mik a tapasztalatai a tanári kontroll mértékéről – milyen nehézségek</i>	Kontroll

	<i>merülnek fel, ha az túl sok/kevés?</i>	
K2.2. Milyen módon járulhatnak hozzá a tanárok a tanulói önállóság előmozdításához elektronikus tanulási környezetben?	<i>Mi okoz problémát a hallgatóknak az ETK-ben? Mi válik előnyükre ebben a közegben? Jellemző a hallgatókra az ETK-ben a (nagyobb) önfegyelem?</i>	ETK
K2.3. Hogyan értelmezik a tanulói autonómiát támogató nyelvtanárok az önellenőrzés szerepét a tanulásban, és milyen tapasztalataik vannak az online és offline formákkal kapcsolatban?	<i>Mik a tapasztalatai az önellenőrzés biztosításáról akár online akár offline formában? Működőképesek, hatékonyak-e az ilyen feladatok?</i>	Önellenőrzés
Tanári-tanulói autonómia összefüggései		
K3 – <i>Hogyan értelmezik a tanárok a saját autonómia-gyakorlásuk és a tanulói autonómia fejlődése közötti kapcsolatot?</i>		Tanári-tanulói autonómia
K3.1. Miként érzékelik a tanárok saját autonóm viselkedésük befolyását tanulók autonómiafejlődésére nézve?	<i>Hogyan lehet ebben példát mutatni?</i>	Tanári autonómia
K3.2. Miben tapasztalják meg a nyelvtanárok saját autonómiájukat a mindennapi tanítás során?	<i>Mit jelent az Ön számára a tanári autonómia? Miben nyilvánul meg az Ön tanári autonómiája?</i>	Tanári autonómia

13. IRODALOMJEGYZÉK

- Aelterman, N., Vansteenkiste, M., Soenens, B., Fontaine, J., Haerens, L., Delrue, J. & Reeve, J. (2019). Toward a fine-grained understanding of the components of need-supportive and need-thwarting teaching: The merits of a gradual approach. *Journal of Educational Psychology*, 111(3), 497–521.
<https://doi.org/10.1037/edu0000293> (2025.08.15.)
- Arcanum. (n.d.). In: Magyar etimológiai szótár. Arcanum Digitális Tudománytár.
<https://www.arcanum.com/hu/online-kiadvanyok/Lexikonok-magyar-etimologiai-szotar-F14D3/a-a-F14E1/autonomia-F1767/> (2024.12.30)
- Asztalos, R. & Szénich, A. (2022). Az autonóm nyelvtanulás támogatásának eszközei a CORALL-projekt keretein belül. *Modern Nyelvoktatás*, 2022(3-4)
- Balogh, L., Tóth, L. (2005). *Fejezetek a pedagógiai pszichológia köréből*. Neumann Kht., Budapest.
- Bándli, J. (2013). Az egyet nem értés pragmatikája. *Magyar Nyelvőr*, 137(1), 1–14.
http://epa.oszk.hu/00100/00188/00070/pdf/EPA00315_magyar_nyelvor_2013_1_097-110.pdf (2023.11.15.)
- Báthory, Z. (2000). *Tanulók, iskolák – különbségek. Egy differenciális tanításelmélet vázlata*. OKKER Oktatási Kiadó, Budapest.
https://mek.oszk.hu/04600/04669/html/balogh_pedpszich0021/balogh_pedpszich0021.html (2024.10.29.)
- Benson, P. (2001). *Teaching and researching learner autonomy in language learning*. Longman, London.
- Benson, P. (2011). What is new in autonomy? *The Language Teacher*, 35(4), 15–18.
- Berta J. & Csabai K. (2014). *Szocializáció gyermek- és serdülőkorban. Elakadások, zavarok, kibontakozás*. PPKE BTK, Budapest. (egyetemi jegyzet)
https://btk.ppke.hu/uploads/articles/4090/file/berta-csabai-szocializacio_gyermek-es-serdulokorban2.pdf?utm_source=chatgpt.com (2024.12.30.)
- Brief, A. P., & Hollenbeck, J. R. (1985). An exploratory study of self-regulating activities and their effects on job performance. *Journal of Occupational Behaviour*, 6(3), 197-208. <https://doi.org/10.1002/job.4030060304> (2024.03.30.)

- Buda, A. (2019). Generációk, társadalmi csoportok a 21. században. *Magyar tudomány*, 180(1)
- Council of Europe (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Deci, E. L., Spiegel, N. H., Ryan, R. M., Koestner, R. & Kauffman, M. (1982). The effects of performance standards on teaching styles: The behavior of controlling teachers. *Journal of Educational Psychology*, 5(74), 852-859.
- Dörnyei Z. & Ottó I. (1998). Motivation in action: A process model of L2 motivation. *Working Papers in Applied Linguistics*, 4, 43–69.
- Dörnyei, Z. & Ushioda, E. (2009). Motivation, language identity and the L2 Self. *Multilingual Matters*, Bristol.
- Dworkin, A. G. & Tobe, P. F. (2014). The effects of standards based school accountability on teacher burnout and trust relationships: A longitudinal analysis. In Van Maele D., Forsyth P. B. & Van Houtte M. (Eds.), *Trust and school life: The role of trust for learning, teaching, leading, and bridging*. (pp. 121–143). Springer Science + Business Media.
- D. Molnár, É. (2009). Az önszabályozás értelmezései. *Magyar Pedagógia*, 109(4), 343–364.
- D. Molnár, É. (2013). *Tudatos fejlődés - Az önszabályozott tanulás elmélete és gyakorlata*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Einhorn, Á. (2016). *Pedagógiai és tudományos fejlesztési stratégia*. BME GTK Idegen Nyelvi Központ.
- Einhorn, Á. (2019a). *Pedagógiai fejlesztés a felsőoktatásban hálózati tanulásra alapozva*. BME INYK. (egyetemi jegyzet)
- Einhorn, Á. (2019b). Fejlesztő értékelés a felsőoktatásban – módszertani mozaik. *Modern Nyelvoktatás*, 25(3-4), 174-190.
- Einhorn, Á. (2022). Az idegennyelv-tanítás célja és tartalma a felsőoktatásban. *Modern Nyelvoktatás*, 28(3–4), 6–26. <https://doi.org/10.51139/monye.2022.3-4.6.26> (2024.04.27.)
- Einhorn, Á. (2024). Kihívások az idegennyelv-tanításban. In Sebestyén K. (szerk.), *Perspektívák a köznevelésben és a felsőoktatásban*. CHERD, Debrecen.
- Falus, I. (szerk.) (2003). *Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanuláshoz*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. (p. 96.)

- Falus, I. (szerk.) (2004). *Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- Fejes, J. B. (2015). *Célok és motiváció – Tanulási motiváció a célorientáció elmélet alapján*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Field, J. (1999). Key concepts in ELT: 'Bottom-up' and 'top-down'. *ELT Journal*, 53(4), 338–339.
- Flick, U. (2008). *Triangulation: Eine Einführung*. VS Verlag, Wiesbaden.
- Fullan, M. (2013). The New Pedagogy: Students and Teachers as Learning Partners. *LEARNIng Landscapes*. 6(2), 23-29.
- Furka, I. (2024). English Needs Assessment Survey for International Students of Technology at the Budapest University of Technology and Economics in Hungary. *Periodica Polytechnica Social and Management Sciences*, 32(1), 67–78. <https://doi.org/10.3311/PPso.20863> (2025.01.06.)
- Gál T. & Árváné V. G. (2018). Hogyan tanul a Z generáció? *Gradus*, 5(2018), 66-73. https://gradus.kefo.hu/archive/2018-1/2018_1_ART_004_Gal.pdf (2024.09.09.)
- Goffman, E. (1967). A homlokzatról. In: Síklaki István (szerk.): *Szóbeli befolyásolás II*. Typotex Kiadó, Budapest. 11–36.
- Grice, P. (1997). A társalgás logikája. In Pléh Cs. Síklaki I. & Terestyéni T. (szerk.), *Nyelv-kommunikáció-cselekvés* (pp. 213–28). Osiris Kiadó, Budapest.
- Gyarmathy, É. (2013). Diszlexia, a tanulás/tanítás és a tudományok a digitális kultúrában: Egy tranziens korszak dilemmái. *MAGYAR TUDOMÁNY*, 174(9)
- Hagenauer, G. & Volet, S. (2014). Teacher–student relationship at university: An important yet under-researched field. *Oxford Review of Education*, 40(3), 370-388. <https://doi.org/10.1080/03054985.2014.921613> (2024.12.12.)
- Halász, G. (2013). Élethosszig tartó tanulás: 21. századi oktatási paradigma vagy múltó divat? In Kraiciné Sz. M., Pápai A. & Perjés I. (szerk.), *Pedagogikum EURÓPAI LÉPTEKKEL*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
- Hallam, P. R., Smith, H. R., Hite, J. M., Hite, S. J. & Wilcox, B. R. (2015). Trust and Collaboration in PLC Teams: Teacher Relationships, Principal Support, and Collaborative Benefits. *NASSP Bulletin*, 99(3), 193-216. <https://doi.org/10.1177/0192636515602330> (2025.07.12.)
- Hoffmann, R. (2009). A tanár-diák kapcsolat változásai. *Új Pedagógiai Szemle*. 7-8., 18-27.

- Hofstede, G. (2005). *Cultures and Organisations: Software of the Mind*. McGraw Hill, London.
- Holec, H. (1981). *Autonomy and Foreign Language Learning*. Pergamon, Oxford.
- Holik I., Kersánszki T. & Sanda I. D. (2021). A soft skillek jelentősége és fejlesztési lehetőségei a mérnökképzésben. In Engler Á. & Bocsi V. (szerk.), *Új kutatások a neveléstudományokban 2020.: Család a nevelés és az oktatás fókuszában* (pp. 198-213). MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság, Debreceni Egyetem.
- Holló, D. (2008). *Értsünk szót!* Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Horváth, H. A. (2011). *Informális tanulás az aranycsapat korában*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Howe, N. & Strauss, W. (2000). *Millennials Rising: The Next Great Generation*. Knopf Doubleday Publishing Group.
- Huszthy, V. (2021). Az autonóm tanuláshoz szükséges tanári és tanulói kompetenciák digitális tanulási környezetben. In. Lengyelne M. T. (szerk.), *Agria Média 2020 Tanulmánykötet* (pp. 311-319). EKE Líceum Kiadó. Eger.
- Huszthy, V. (2022). A nyelvtanulói autonómia fejlesztése elektronikus tanulási környezetben – Egy pilot kutatás eredményei. In Molnár D. (szerk.), *XXV. Tavaszi Szél Konferencia 2022. Absztraktkötet*. DOSZ, Budapest.
- Huszthy, V. (2023). Az autonómia kölcsönössége – A nyelvtanulói autonómia fejlesztésének megjelenési formái a felsőoktatásban – Kvalitatív pilot kutatás a Budapesti Corvinus Egyetem Idegennyelvi Oktató és Kutatóközpont nyelvtanárainak részvételével. In Döryné Z. O., Kurucz A. & Varga B. (szerk.), *Új irányok és lehetőségek a nevelés-, humán- és társadalomtudományok területén XXVI. Apáczai-napok Tudományos Konferencia tanulmánykötete* (pp. 363-376). SZIE, Győr.
- Jármai, E. (2008). A tanulásfelfogás új paradigmája vagy eleink pedagógiai gondolkodásának esszenciája nyer igazolást? Tanulmány a konstruktív pedagógiáról. *Nyelvvilág*, BGF KVIFK, 7(2008), 5-22.
<http://www.bgf.hu/kvik/FOLYOIRATAINK/NYELVVILAG/KOTETEK>
(2024.09.30.)
- Jensen, K. & Bennett, L. (2016). Enhancing teaching and learning through dialogue: a student and staff partnership model. *International Journal for Academic Development*. 21(1), 41-53.

- Juhász M., Kaposi J. & Szőke-Milinte E. (2020): *Változások a pedagógiában – A pedagógia változása*. PPKE Tanulmánykötet, Budapest.
https://btk.ppke.hu/storage/tinymce/uploads/old/uploads/articles/1734918/file/Valtotasok_a_pedagogiaban_tordelt2_WEB.pdf (2024.09.02.)
- Kálmán, O. (2021). *Tanulásközpontú felsőoktatás*. L'Harmattan Kiadó, Budapest.
- Kálmán, O. (2011). A folyamatos szakmai fejlődés helyzete Finnországban különös tekintettel a pedagógusképzés bemeneti és kimeneti feltételeire. In Falus I. (szerk.), *Tanári pályakalmasság-kompetenciák-sztenderdek Nemzetközi áttekintés* (pp. 139–163). Eszterházy Károly Főiskola, Eger.
- Kim, R. (1998). A belső motivációt befolyásoló tényezők és megjelenésük a Montessori-pedagógiában. *Új Pedagógiai szemle*, 1998(3), 44-54.
- Király, G., Dén-Nagy, I., Géring, Zs. & Nagy, B. (2014). Kevert módszertani megközelítések. Elméleti és módszertani alapok. *Kultúra és Közösség*, 5(2)
<https://unipub.lib.uni-corvinus.hu/1895/1/09.pdf> (2024.10.26.)
- Komenczi, B. (2008). *Elektronikus tanulási környezetek*. Eger. <https://publikacio.uni-eszterhazy.hu/3630/1/ETK.pdf> (2024.03.10.)
- Komenczi, B. (2009). *Elektronikus tanulási környezet*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Kontra, J. (2011). *A pedagógiai kutatások módszertana*. Egyetemi jegyzet, Kaposvári Egyetem, Kaposvár. <https://mek.oszk.hu/12600/12648/12648.pdf> (2024.10.26.)
- Kormos J. & Csizér K. (2008). Age-related differences in the motivation of learning English as a foreign language: attitudes, selves and motivated learning behaviour. *Language Learning*, 58. 327–355.
- Kormos, J. & Csizér K., (2012): A nyelvtanulási autonómia, az önszabályozó stratégiák és a motiváció kapcsolatának vizsgálata. *Magyar Pedagógia*, 112(1), 3–17.
- Kotthoff, H. (1993). Disagreement and concession in disputes: On the context sensitivity of preference structures. *Language in Society*, 22(2), 193–216.
- Körtvélyesi, F. (2023). 21. századi kihívások a tanár-diák kapcsolatban. *Új Pedagógiai Szemle*. 73(11-12), 19–44.
- Kőpataki, M. (2003). *Az egyéni tanulás motiválása az élethosszig tartó tanulásra*.
<https://ofi.oh.gov.hu/tudastar/nyitott-iskola-tanulo/egyeni-tanulas> (2024.06.26.)
- Kuckartz, U. (2019). Qualitative Text Analysis: A Systematic Approach. In Kaiser, G., & Presmeg, N. (Eds.), *Compendium for Early Career Researchers in Mathematics Education*. (pp. 181-197). Hamburg.
- Kurtán, Zs. (2003). *Szakmai nyelvhasználat*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

- K. Nagy, E. (2011). *Több mint csoportmunka – Munka heterogén tanulói csoportban*. Debreceni Egyetem.
- http://komplexinstrukcio.hu/files/Tobb_mint_csoportmunka.pdf (2025.09.20.)
- Lappints, Á. (2002). *Tanuláspedagógia. A tanulás tanításának alapjai*. Comenius Bt., Pécs.
- Leech, G. (1983). *Principles of pragmatics*. Longman, London.
- Lénárd, A. (2015). A digitális kor gyermekei. *Gyermeknevelés*, 3(1), 74–83.
- Little, D. (1990). Autonomy in Language Learning. In Gathercole, L. (Eds.), *Autonomy in Language Learning* (pp. 7-15). CILT, London.
- Loránd, F. (2008). Tanárok, diákok, partnerek. *Új pedagógiai szemle*, 58(6-7), 153-159.
- Matthews, G. (2007). The Impact of Commitment, Accountability, and Written Goals on Goal Achievement. *Psychology – Faculty Presentations*. 3.
- <https://scholar.dominican.edu/psychology-faculty-conference-presentations/3> (2025.01.02.)
- Mezei, G. (2008). Motiváló tanítási gyakorlat, avagy hogyan motivál egy tanári diplomával nem rendelkező angoltanár. *Új Pedagógiai Szemle*, 4(2008).
- <https://folyoiratok.oh.gov.hu/uj-pedagogiai-szemle/motivalo-tanitasi-gyakorlat-avagy-hogyan-motival-egy-tanari-diplomaval-nem> (2024.09.09.)
- Mitev, Z. (2012). Grounded theory, a kvalitatív kutatás klasszikus mérföldköve. *Vezetéstudomány*, 43(1), 17–30. https://unipub.lib.uni-corvinus.hu/501/1/vt_201201p17.pdf (2024.12.30.)
- M. Nádas, M. (2001). *Adaptivitás az oktatásban*. Comenius Bt., Pécs.
- Nagy, J. (2007). *Kompetenciaalapú kritériumorientált pedagógia*. Mozaik Kiadó, Szeged.
- Nagy, K. & Beck-Zaja, M. (2022). Tanári szerepek ártérkelődése a digitális pedagógia tükrében. In K. Nagy, E. & Zagyváné, Sz. I. (szerk.), *Reflexiók a neveléstudomány legújabb problémáira*. Líceum Kiadó, Eger.
- Nahalka, I. (1997). Konstruktív pedagógia – Egy új paradigma a láthatáron. *Iskolakultúra*, 7(2), 21-33.
- Nahalka, I. (2002). *Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben. Konstruktivizmus és pedagógia*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Nahalka, I. (2003). A tanulás. In Falus I. (szerk.), *Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanulásához* (pp. 78–106). Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- NAT (2012): *Nemzeti Alaptanterv*

- https://ofi.oh.gov.hu/sites/default/files/ofipast/2012/02/nat_20122.pdf (2025.01.11)
- NAT (2020): *Nemzeti Alaptanterv*
<https://www.kozlonyok.hu/nkonline/MKPDF/hiteles/mk20017.pdf> (2025.01.11)
- Noble, D. F. (1998). Digital Diploma Mills: The Automation of Higher Education. *Science as Culture*, 7(3), 355-368.
- Noesgaard, S. S. & Orngreen, R. (2015). The Effectiveness of E-Learning: An Explorative and Integrative Review of the Definitions, Methodologies and Factors that Promote e-Learning Effectiveness. *Electronic Journal of e-Learning*, 13(4), 278-290.
- OECD (1996): *Lifelong Learning for All – Policy Directions*. Paris.
[https://one.oecd.org/document/DEELSA/ED/CERI/CD\(2000\)12/PART1/REV2/En/pdf](https://one.oecd.org/document/DEELSA/ED/CERI/CD(2000)12/PART1/REV2/En/pdf) (2025.01.11)
- Ollé, J., Lévai, D., Domonkos, K., Szabó, O., Papp-Danka, A., Czirfusz, D. & Dobó I. (2013). *Digitális állampolgárság az információs társadalomban*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
- Ollé, J., Papp-Danka, A., Lévai, D., Tóth-Mózer, Sz. & Virányi, A. (2013). *Oktatásinformatikai módszerek – Tanítás és tanulás az információs társadalomban*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
- Öveges E. & Csizér K. (2018). *Vizsgálat a köznevelésben folyó idegennyelv-oktatás kereteiről és hatékonyságáról*. Kutatási jelentés.
https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/sajtoszoba/nyelvoktatas_kutatasi_jelentes_2018.pdf (2025.06.20.)
- Pajor, G. (2015). *Gyorsabban, magasabbra, bátrabban – De hogyan? Teljesítménymotiváció iskolai környezetben*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
https://www.eltereader.hu/media/2015/11/IP34_READER.pdf (2024.06.24.)
- Pelletier, L. G. & Vallerand, R. J. (1996). Supervisors' beliefs and subordinates' intrinsic motivation: A behavioral confirmation analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71(2), 331–340. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.71.2.331> (2024.12.15.)
- Pintrich, P. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In Pintrich, P. Boekaerts, M. & Zeidner M. (Eds.), *Handbook of self-regulation*. CA Academic, San Diego.
- Podlovics, É. (2021). Reziliencia és pedagógiai gyakorlat. In Toma, K., Podlovics, É. & Stóka Gy. (szerk.), *Örökség és megújulás* (pp. 71-83). Sárospataki Pedagógiai

- Füzetek (28). Eszterházy Károly Egyetem Líceum Kiadó, Eger.
https://real.mtak.hu/121758/1/71_83_Podlovics.pdf (2024.12.08.)
- Pordány, S. (2006). Az informális tanulás értelmezése és mérése. In Feketéné, Sz. É. (szerk.), *Fókuszban a felnőttek tanulása*. SZIE Gazdasági- és Társadalomtudományi Kar Tanárképző Intézet, Gödöllő.
- Prantner, Cs. (2025). *Hibrid tanulást támogató digitális felületek innovatív tervezésének módszertana*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
- Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon*, NCB University Press, 9(5)
- Racsko, R. (2016). *Összehasonlító vizsgálatok a digitális átállás módszertani megalapozásáról*. (disszertáció), EKE Neveléstudományi Doktori Iskola, Eger.
- Racsko, R. (2017). *Digitális átállás az oktatásban*. Iskolakultúra, Veszprém.
- Reeve, J. & Cheon, S. H. (2021). Autonomy-supportive teaching: Its malleability, benefits, and potential to improve educational practice. *Educational Psychologist*, 56(1), 54-77.
- Réthy, E. (2002). A kognitív és motivációs önszabályozást kialakító oktatás. *Iskolakultúra*, 2(7), 3-12.
- Réthy, E. (2003a). *Motiváció, tanulás, tanítás – Miért tanulunk jól vagy rosszul?* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Réthy, E. (2003b). Oktatáselméleti irányzatok. In: Falus I. (szerk.), *Didaktika - Elméleti alapok a tanítás tanuláshoz* (pp. 1–23). Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Sántha, K. (2015). *Trianguláció a pedagógiai kutatásban*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest.
- Sántha, K. (2017). *A trianguláció-típológiák és a MAXQDA kapcsolata a kvalitatív vizsgálatban*. https://unipub.lib.uni-corvinus.hu/3235/1/VT_2017n12p33.pdf (2024.08.13.)
- Sántha, K. (2022). *Kvalitatív tartalomelemzés*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest.
- Schreier, M. (2014). Varianten qualitativer Inhaltsanalyse: Ein Wegweiser im Dickicht der Begrifflichkeiten. *Forum: Qualitative Sozialforschung*, 15(1).
file:///Users/huszthyviola/Downloads/FQS_15_1_Schreier_Ways-of-Doing-Qualitative-Content-Analysis_-Disentangling-Terms-and-Terminologies.pdf (2024.08.13.)
- Schulz, B. (2008). The Importance of soft skills: Education beyond academic knowledge. *NAWA Journal of Language and Communication*, 2(1), 146–154.

- https://www.researchgate.net/publication/356980006_A_soft_killek_jelentosege_es_fejlesztési_lehetosegei_a_mernokkepzesben (2024.08.24.)
- Seidman, I. (2002). *Az interjú, mint kvalitatív kutatási módszer*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- Somogyvári, L. (2013). Pedagógusképek és szerepek az 1960-as évek Magyarországon. *Magyar Pedagógia*, 113(1), 29-52.
- Spiczéné, B. E. (2016). *Az önálló nyelvtanulóvá nevelés lehetőségei: felsőoktatási szaknyelvtanárok nézetei a nyelvtanulói autonómiáról*. (disszertáció) EKE Neveléstudományi Doktori Iskola, Eger.
- Stanton, J. D., Sebesta, A. J. & Dunlosky, J. (2021). Fostering Metacognition to Support Student Learning and Performance. *CBE life sciences education*, 20(2), 3. <https://doi.org/10.1187/cbe.20-12-0289> (2024.12.12.)
- Stéber A. & Kereszty O. (2015). Az informális tanulás értelmezései a XXI. században. *Új Pedagógiai Szemle*, 9-10, 30-44.
- Sudhershnan, A. (2012). *Fostering autonomy in intercultural language learning in the foreign language classroom: a case study of international students learning English at a higher education institution in Ireland*. (doktori disszertáció) Dublin City University.
- Szabó, K., Juhász, T. & Kenderfi M. (2022). Felsőoktatás a COVID-19 árnyékában - Hazai tapasztalatok oktatói oldalról. *Vezetéstudomány - Budapest Management Review*, 53(6), 2-12. DOI: <https://doi.org/10.14267/VEZTUD.2022.06.01> (2025.07.20.)
- Szabolcs, É. (2001). *Kvalitatív kutatási metodológia a pedagógiában*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- Szivák, J. (2014). *Reflektív elméletek, reflektív gyakorlatok*. ELTE, Eötvös Kiadó. https://www.eltereader.hu/media/2016/05/Szivak-_READER.pdf (2025.09.20.)
- Szőcs, K. (2022). A Covid-19 okozta digitális oktatásra átállás hatásai a nyelvtanulók autonómiájára és az önálló nyelvtanulással kapcsolatos meggyőződéseikre. *Danubius Noster* 10(1-2) https://real.mtak.hu/193766/1/Szocs_A-COVID-19.pdf (2025.08.28.)
- Szőke-Milinte, E. (2021). A differenciálás és a teljesítményértékelés. In Kaposi, J. & Szőke-Milinte E. (szerk.), *A digitális oktatásra való átállás tapasztalatai a katolikus iskolákban*. PPKE, Budapest.

- Szűts, Z. (2020). *A digitális pedagógia egységes elméleti kerete és alkalmazása a tanítás és tanulás folyamatában*. (disszertáció) EKE Neveléstudományi Doktori Iskola, Eger.
- Tar, I. (2014). Memóriatechnikák a szaknyelvoktatásban. *Economica*, 2014(4).
<file:///Users/huszthyviola/Downloads/5.pdf> (2024.12.10.)
- Tongori, Á. (2012). Az IKT-műveltség fogalmi keretének változása. *Iskolakultúra*, 22(11), 34–47.
<https://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/view/21326>
 (2025.09.28.)
- Tóth-Pjeczka, K. (2018). A bizalom szövete. *Educatio*, 27(4), 742–746.
- Trompenaars, F. (1993). *Riding the Waves of Culture: Understanding Cultural Diversity in Business*. Economist Books, London.
- Ushioda, E. (2003). Motivation as a socially mediated process. In Little, D., Ridley, J. & Ushioda, E. (Eds.), *Learner autonomy in the foreign language classroom: Teacher, learner, curriculum and assessment* (pp. 90–102). Authentik, Dublin.
- Zagyváné, Sz. I. (2020). *A pedagógusok szakmai önértékelésének vizsgálata*. EKE Líceum Kiadó, Eger.
- Zimmerman, B. J. & Schunk, D. H. (2008). Motivation: An essential dimension of self-regulated learning. In Schunk, D. H. & Zimmerman, B. J. (Eds.): *Motivation and self-regulated learning: Theory, research and applications* (pp. 1–30). Lawrence Erlbaum, New York.