

**Eszterházy Károly Egyetem**  
**Neveléstudományi Doktori Iskola**

**Spiczéné Bukovszki Edit**

**Az önálló nyelvtanulóvá nevelés lehetőségei: felsőoktatási  
szaknyelvtanárok nézetei a nyelvtanulói autonómiáról**

**Témavezető: Dr.Bárdos Jenő, Dr. Heltai Pál**

**Eger**

**2016**

## KÖSZÖNETNYILVÁNÍTÁS

Egy tanítványokkal körülvelt pedagógusnak, egy hivatását szerető tanárnak nagyon nehéz kutatóvá válnia. A holisztikus – egészségességre törekvő, párhuzamos feladatellátásra berendezkedő, elfogadó – szemléletmódot kiegészíti vagy felváltja egy aprólékos, analitikus, részletekre figyelő kritikus kutatói attitűd. Ez a folyamat számos intellektuális kihívást és sikerélményeket tartogat annak, aki elindul a kutatóvá válás útján, ugyanakkor tele van buktatókkal, kudarcokkal, gondterhelt nappalokkal és átdolgozott éjszakákkal. Ezen az úton nem lehet egyedül végigmenni. Kellenek hozzá társak: szeretettel és türelemmel biztató család, támogató munkahelyi közösség és olyan hiteles, kiváló szakmai vezetők, akik végigkísérnek, és tanácsaikkal irányt mutatnak. Nekem mindezek megadattak, és ezért minden érintettnek nagyon hálás vagyok, támogatásukat és segítségüket ezúton is köszönöm. Tudásuk, hitük és szeretetük nélkül nem tudtam volna végigmenni az úton.

Külön köszönet illeti témavezetőimet dr. Bárdos Jenő professzor emeritust és dr. Heltai Pál habilitált egyetemi docenst, akik türelemmel és bizalmukkal támogatva segítettek kutatóvá válni és az értekezés megírásában szakmai segítséget nyújtottak.

Köszönettel tartozom a kérdőíves felmérés válaszadóinak és interjúalanyaimnak is, akik készségesen, lelkesen, tudásuk és tapasztalataik – olykor kételyeik – megosztásával segítettek abban, hogy teljesebb és árnyaltabb képet kapjak a kutatási témámról. Nagyon hálás vagyok továbbá a Miskolci Egyetem Gazdaságtudományi karán dolgozó közgazdász-statisztikus kollégáimnak az on-line kérdőív elkészítésében és a kutatási eredmények statisztikai feldolgozásában nyújtott hasznos tanácsaikért.

Köszönetemet fejezem ki továbbá az értekezés műhelyvitáján résztvevő bizottsági tagoknak és az előopponenseknek a jószándékú és építő jellegű kritikai észrevételekért, tanácsokért, amellyel hozzájárultak az értekezés végső formájának elkészítéséhez.

Lassan a kutatás is véget ér, és azt remélem, hogy a kutatásba belekóstolt pedagógus - akit mindvégig az önfejlesztés és a tanítás jobbá tételének szándéka vezetett – számos új és hasznos tudással gazdagodva térhet vissza a „katedrára” jelenlegi és leendő diákjaihoz.

Spiczéné Bukovszki Edit

# Tartalom

<b>1. BEVEZETÉS</b> .....	1
1.1. A KUTATÁSI PROBLÉMA BEMUTATÁSA, A TÉMAVÁLASZTÁS INDOKLÁSA.....	1
1.2. A DOLGOZAT TÉMÁJÁNAK TUDOMÁNYTANI BESOROLÁSA .....	3
1.3. A TUDÁSFOGALOM ÉRTELMEZÉSE.....	3
1.4. A TANULÁSFOGALOM ÉRTELMEZÉSE.....	4
1.5. KUTATÁSI KÉRDÉSEK ÉS A KUTATÁS MÓDSZERTANA .....	6
1.6. A KUTATÁS CÉLJA .....	7
<b>2. TANULÁSELMÉLETEK</b> .....	8
2.1. BEHAVIORISTA TANULÁSELMÉLET .....	10
2.2. KOGNITÍV TANULÁSELMÉLET .....	11
2.3. KONNEKCIONIZMUS.....	11
2.4. KONSTRUKTIVIZMUS.....	12
2.5. TANULÁSMODELLEK.....	15
<b>3. AUTONÓMIA</b> .....	19
3.1. AZ AUTONÓMIA FOGALOM TÖRTÉNETI HÁTTERE.....	19
3.2. AZ AUTONÓMIA FOGALOM POLITIKAI TARTALMA.....	20
3.3. AZ AUTONÓMIA SZÓ SZAKIRODALMI ÉRTELMEZÉSEI OKTATÁSI KONTEXTUSBAN ....	21
3.4. AUTONÓMIA FOGALMA A MAGYAR PEDAGÓGIÁBAN .....	25
3.5. A TANULÓI AUTONÓMIA DEFINIÁLÁSA .....	26
3.6. A TANÁR SZEREPÉNEK ÉRTELMEZÉSEI AZ AUTONÓMIA DEFINÍCIÓKBAN .....	29
3.7. AZ AUTONÓMIA FOGALOM DEFINIÁLÁSA A KUTATÁS SZÁMÁRA .....	30
3.8. AZ AUTONÓMIA SZEREPE ÉS JELENTŐSÉGE.....	32
3.9. TRANSZFERÁLHATÓ KÉSZSÉG-E AZ AUTONÓMIA? .....	32
<b>4. AZ AUTONÓM NYELVTANULÁS</b> .....	33
4.1. KONSTRUKTIVIZMUS ÉS AUTONÓM TANULÁS .....	33
4.2. KONSTRUKTIVIZMUS ÉS NYELVTANULÓI AUTONÓMIA.....	34
4.3. NYELVTANULÓI AUTONÓMIA .....	38
4.4. NYELVTANULÓI AUTONÓMIA MODELLEK.....	39
4.5. HAZAI ÉS NEMZETKÖZI KUTATÁSOK A NYELVTANULÓI AUTONÓMIÁVAL KAPCSOLATBAN .....	40

<b>5. A SZAKNYELVEK OKTATÁSA</b> .....	46
5.1. A SZAKNYELV FOGALMA .....	46
5.2. A SZAKNYELVEK OKTATÁSÁRA VONATKOZÓ KUTATÁSOK.....	47
5.3. A SZAKNYELVEK OKTATÁSÁNAK NYELVPEDAGÓGIAI SAJÁTOSSÁGAI.....	48
5.4. A FELSŐOKTATÁSI SZAKNYELVOKTATÁS DILEMMÁI .....	52
5.5. AUTONÓMIA A SZAKNYELVOKTATÁSBAN.....	54
5.6. TANÁRI KOMPETENCIÁK .....	55
<b>6. KUTATÁSI MÓDSZEREK</b> .....	58
6.1. A TANÁROK PEDAGÓGIAI NÉZETEINEK VIZSGÁLATA .....	58
6.2. A TANÁRI NÉZETEK FELTÁRÁSÁNAK MÓDSZERTANA .....	58
6.3. NEMZETKÖZI ÉS HAZAI KUTATÁSI EREDMÉNYEK.....	59
6.4. TANÁROK NÉZETEI A TANÍTÁSRÓL A FELSŐOKTATÁSBAN .....	61
<b>7. AZ EMPIRIKUS KUTATÁS</b> .....	64
7.1. A KVALITATÍV KUTATÁS MÓDSZERTANA .....	64
7.1.1. A kvalitatív kutatások jellemzői.....	64
7.1.2. Az interjú, mint adatgyűjtési módszer .....	65
7.1.3. Mintavétel .....	66
7.1.4. A minta bemutatása .....	68
7.2. A SZAKÉRTŐI INTERJÚK .....	68
7.2.1. A félig strukturált interjú kérdései.....	68
7.2.2. Az elemzés elméleti háttere ( <i>Grounded Theory</i> ).....	70
7.2.3. A szoftver bemutatása.....	73
7.3. A SZAKÉRTŐI INTERJÚK EREDMÉNYEI .....	74
7.3.1 Kulcsfogalmak értelmezése .....	75
7.3.2 A nyelvtanulói autonómiát befolyásoló tényezők .....	78
7.3.3 A nyelvtanulói autonómiát befolyásoló személyes tényezők.....	79
7.3.4 A nyelvtanulói autonómia megvalósulásának feltételei .....	83
7.3.5 Nyelvpedagógiai szempontok .....	87
7.3.6 Egyéb szempontok.....	92
7.3.7. Az interjúk eredményeinek összegzése.....	94
7.4. KÉRDŐÍVES KUTATÁS .....	98

7.4.1. A kérdőíves módszer .....	99
7.4.2. A kérdőív kialakítása .....	100
7.4.3. A kérdőív alapján tett megállapítások érvényességi köre .....	104
7.4.4. A vizsgált sokaság jellemzői .....	106
7.4.5. A válaszadói minta bemutatása .....	107
7.5. A KÉRDŐÍVES KUTATÁS EREDMÉNYEI .....	113
<i>Hipotézis 1</i> .....	113
<i>Hipotézis 2</i> .....	114
<i>Hipotézis 3</i> .....	115
<i>Hipotézis 4a</i> .....	116
<i>Hipotézis 4b</i> .....	116
<i>Hipotézis 5</i> .....	118
<i>Hipotézis 6</i> .....	125
<i>Hipotézis 7a</i> .....	127
<i>Hipotézis 7b</i> .....	128
<i>Hipotézis 8</i> .....	129
<i>Hipotézis 9</i> .....	130
<i>Hipotézis 10</i> .....	132
<b>8. DISZKUSSZIÓ</b> .....	135
8.1 A KUTATÁSI EREDMÉNYEK ÉRTELMEZÉSE A KUTATÁSI KÉRDÉSEK TÜKRÉBEN .....	135
<i>Hipotézis 2</i> .....	138
<i>Hipotézis 3</i> .....	138
<i>Hipotézis 7a</i> .....	145
<i>Hipotézis 7b</i> .....	147
<i>Hipotézis 8</i> .....	150
<i>Hipotézis 10</i> .....	154
<i>Hipotézis 9</i> .....	157
8.2 ÚJ TUDOMÁNYOS EREDMÉNYEK .....	160
8. 3. A KUTATÁS PEDAGÓGIAI IMPLIKÁCIÓI, AZ EREDMÉNYEK FELHASZNÁLHATÓSÁGA.....	162
<b>9. ÖSSZEGZÉS</b> .....	165
KIVONAT .....	167

<b>ABSTRACT</b> .....	168
<b>IRODALOMJEGYZÉK</b> .....	169
<b>ÁBRÁK JEGYZÉKE</b> .....	191
<b>TÁBLÁZATOK JEGYZÉKE</b> .....	192
1. Melléklet: Az on-line kérdőív szövege.....	193
2. Melléklet: SPSS táblázatok a kérdőíves kutatás eredményeiről .....	200

*„ Az iskola arra való, hogy az ember megtanuljon tanulni, hogy felébredjen a tudásvágya, megismerje a jól végzett munka örömét, megízlelje az alkotás izgalmát és megtalálja azt a munkát, amit szeretni fog”*

Szent-Györgyi Albert

## **1. BEVEZETÉS**

### **1.1. A KUTATÁSI PROBLÉMA BEMUTATÁSA, A TÉMAVÁLASZTÁS INDOKLÁSA**

Napjaink oktatással foglalkozó szakmai és közéleti megnyilvánulásaiban a leggyakrabban elhangzó kulcsszavak között található az eredményesség, innováció és az élethosszig tartó tanulás fogalma. Az értekezés a tanulás-tanítás hatékonyabbá tételének lehetőségeit és a 21. századi oktatással<sup>1</sup> szemben támasztott elvárásokra reflektáló pedagógiai megoldásokat vizsgálja a felsőoktatási szaknyelvoktatás területén. A kutatás fókuszában a következő kérdések állnak: a tanuláselméletek által kínált elméleti konstrukciók gyakorlati alkalmazása; a tanári szerepfelfogások és nézetek összefüggései az oktatási gyakorlattal; valamint a tanulói<sup>2</sup> autonómia kérdésköre.

Napjainkban olyan transzferálható készségek és kompetenciák kialakítása jelenik meg célként az oktatási rendszer minden szintjén – így a felsőoktatásban is – amelyek képessé teszik az új generációt arra, hogy a folyton változó munka- és életkörülmények közepette is megállják a helyüket, képesek legyenek az állandó fejlődésre, az élethosszig tartó tanulásra. Ennek egyik elengedhetetlen feltétele az autonóm módon való tanulás képessége. A tanulási folyamatok azonban jelentős minőségi változásokon mennek keresztül napjainkban, elsősorban a tanulási környezet (IKT és webtechnológiák) gyors és mélyreható átalakulásának eredményeként. A tanulás és különösen a nyelvtanulás fő színtere az osztálytermen kívülre helyeződött, és szükséges,

---

<sup>1</sup> Az értekezésben az oktatás kifejezés a tanítási és a tanulási folyamatokat is magában foglaló egységként értelmezem.

<sup>2</sup> A tanár és a tanuló szavakat a legáltalánosabb értelemben használom. A felsőoktatás kontextusában az oktató és hallgató kifejezések szerepelnek.

hogy ezeket az iskolafalakon kívül történő tanulási eseményeket megismerjük és összehangoljuk a tanterv szerinti, intézményesült oktatási formákkal. Ez indokolja, hogy megvizsgáljuk a tanuláselméleteket abból a szempontból, hogy milyen válaszokat kínálnak az oktatási folyamatokban jelentkező kihívásokra. A dolgozat egyik elméleti keretét a tanuláselméletek áttekintése, és a konstruktivista tanuláselmélet részletesebb bemutatása adja.

Mivel a tanár szerepe átértékelődik, illetve új értelmezésekkel bővül, szükséges áttekinteni, hogy milyen feladatai és lehetőségei vannak a tanárnak, amennyiben felvállalja, hogy a tanulóknál az autonóm tanulás képességét igyekszik kialakítani, illetve a meglévő készségeket tovább kívánja fejleszteni. Szintén a tanár az, aki lehetőséget teremthet a tanulói autonómia osztálytermi érvényesülésére, és a tanulási folyamat eredményessége érdekében történő integrálására is. A felsőoktatásban oktató szakembereknek is újra kell gondolniuk az oktatásban betöltött szerepüket. Az oktatói hivatás új tartalmakkal bővül, a tudás megkonstruálásának, kialakításának elősegítése (hagyományos pedagógiai gondolkodásban: tudás átadása) számos pedagógiai és módszertani kérdést vet fel. Mi az oktató feladata, és hogyan tud ennek a feladatának megfelelni az új igényekkel és kompetenciákkal megjelenő hallgatók között? Az utóbbi évtized hazai és nemzetközi kutatásai, szakmai műhelyviták és kiadványok jelzik, hogy a felsőoktatás-pedagógia az érdeklődés fókuszába került (Bárdos és mtsai, 2015; Bessenyei, 2010; Derényi, 2008; Dobó és mtsai, 2010; Sárdi, 2012). A megváltozott társadalmi-gazdasági környezetben az oktatás előtt álló kihívások egyikét – az autonóm tanulóvá nevelés módjait és lehetőségeit – vizsgáljuk a felsőoktatási intézményeken belül folyó szaknyelvoktatás kontextusára leszűkítve. Az idegen nyelvet szaknyelvként oktató tanárok nézeteit vizsgáljuk kvalitatív és kvantitatív módszerekkel. Ezen nézetek ismerete azért fontos, mert a tanítási gyakorlatot a tanárok meggyőződése és véleménye befolyásolja. Amennyiben megismerjük a szaknyelvet oktató nyelvtanárok nézeteit a nyelvtanulói autonómia és fejlesztése témakörében, és feltárjuk, hogy milyen összefüggés van ezen vélekedések és az oktatási gyakorlatuk között, akkor javaslatokat fogalmazhatunk meg akár a nyelvtanárképzés, akár a gyakorló szaknyelvoktatók számára. A kutatás jelentősége, hogy felhívja a figyelmet az önálló nyelvtanulóvá

nevelés kiemelt fontosságára a felsőoktatási nyelvoktatás területén és kijelöl további kutatásra érdemes irányokat, területeket.

## 1.2. A DOLGOZAT TÉMÁJÁNAK TUDOMÁNYTANI BESOROLÁSA

A dolgozat tárgya a felsőoktatásban zajló szaknyelvoktatási folyamatok értelmezése a nyelvtanulói autonómia kialakítása, érvényesítése és fejlesztése szempontjából. Ez a téma a bölcsészettudományok területén belül a neveléstudományok körébe tartozik, részben a felsőoktatás-pedagógia, részben a nyelvpedagógia, azon belül is az idegennyelv-pedagógia és az alkalmazott nyelvészet metszéspontjában helyezkedik el. Mivel a szaknyelvek oktatása szakmaspecifikus jellemzőkkel rendelkezik, az interdiszciplináris megközelítés indokolt. A dolgozat ismerteti a szociolingvisztika, a pszicholingvisztika, a pszichológia, a kognitív tudományok és az általános pedagógia területéről származó releváns eredményeket is.

## 1.3. A TUDÁSFOGALOM ÉRTELMEZÉSE

A pedagógia kutatások fókuszában áll a tanítás-tanulás komplex folyamatainak vizsgálata, különös tekintettel a következő kérdésekre: *mi a tudás? hogyan tanítható?* Magának a tudás fogalmának értelmezésére is számos tudományosan megalapozott és érvényes elmélet létezik (Nagy, 2000; Nahalka, 2002; Korom, 2005; Csikos, 2007; Csapó, 2001; 2008). A legismertebb és napjainkban legtöbbször idézett felfogásokat mutatom be röviden, mert ezek adják az elméleti keretet ahhoz a pedagógiai kontextushoz, amelyet vizsgálni fogok.

Csapó Benő (2008) szerint a tudásfajták háromféle szerveződési elv szerint alakulnak ki és ezek alapján megkülönböztetünk szakértelem, műveltség és kompetencia jellegű tudást. Egy másik felfogás szerint jellegét és működését tekintve alapvetően a tudás két változatáról beszélhetünk: az ismeretjellegű és a képességjellegű tudásról (Korom, 2005). Korom Erzsébet (2005) áttekinti más tudományterületek tudáskonceptióit is, és arra a következtetésre jut, hogy más terminusokkal ugyan, de ezt a két tudásfajtát különböztetik meg a következő szakterületeken is. *Kibernetika*: leképező tudás és operatív tudás; *informatika*: információ és program; *oktatásemélet*: tárgyi tudás és

készség; *pszichológia*: deklaratív és procedurális tudás. Ide kívánkozik azonban egy harmadik tudáskategória is: a metakogníció, azaz a tudásról való tudás. A neveléstudományi és oktatásfejlesztési kutatások kiemelt területe a metakogníció vizsgálata, mert kulcsfontosságú szerepe van a gondolkodás fejlesztésében, a tanulás hatékonyabbá tételében és az önálló tanulóvá válás folyamatában egyaránt. (Csíkos, 2007)

#### 1.4. A TANULÁSFOGALOM ÉRTELMEZÉSE

Az, hogy milyen tartalmú diszciplináris tudásra lesz szüksége a munkaerőpiacra most kilépő generációnak, nehéz megjósolni. Ezért a közoktatás jelenleg elsődleges feladatának a készségek és kompetenciák fejlesztését tűzi ki célul (Nagy, 2000). A tudásmérő tesztek értékelésénél jelentkező rossz eredmények okaként pedig az iskolarendszer túlzott ismeretközpontúságát nevezik meg. Létezik azonban egy másik, tudományosan szintén megalapozott felfogás, amely a képességeket a tudásrendszerrel együtt tartja működőnek és fejlesztendőnek (Nahalka, 1997). Ez a pedagógiai paradigma a konstruktivizmus, amelyről a későbbiekben még részletesen lesz szó.

Nemcsak a tudásfelfogások értelmezése területén, de a tanulásról való gondolkodásban is számos elmélet létezik – amelyek kimondva vagy kimondatlanul – nagy hatást gyakorolnak a mindennapi pedagógiai tevékenységekre. A tanulásról való gondolkodásban megkülönböztetünk formális, non-formális és informális keretek között zajló tanulást. (Csapó, 2006). A disszertáció kereteit meghaladja a különböző tanulásformák ismertetése, ezért vizsgálatomat a formális, felsőoktatásban zajló oktatási folyamatokra szűkítem le.

A tanulás ma már nem képzelhető el úgy, mint egy magányosan végzett mentális tevékenység, amely a könyvtárak csendjében könyvek fölé hajló fejekben zajlik és a memorizálási folyamat eredményeként reprodukálható tényszerű tudást eredményez. A tanulási folyamat közösségi tevékenységként gyökeresen megváltozott tanulási környezetben, az osztályterem falain kívül (is) zajlik és irányítása nem kizárólag a tanár kezében van. Sőt, kutatások bizonyítják, hogy az igazán eredményes és maradandó, alkalmazható tudást eredményező tanulás sikere a tanuló motivációjától és

az autonóm módon, önállóan végzett tanulási tevékenységeinek minőségétől is nagyban függ (Réthy, 2002, 2003; Zimmerman, 2001).

A felsőoktatásban olyan mélyreható tartalmi és szerkezeti változások zajlanak, amelyek nem hagyhatják érintetlenül az oktatók pedagógiai tevékenységét sem. A tanítás milyenségének megítélésében új kategóriák jelentek meg a hagyományos kritériumrendszerek (korszerű tudástartalmak és készségek elsajátításának elősegítése) mellett: önálló tanulóvá nevelés, a tanulói aktivitás és részvétel növelése, korszerű tanulássegítő alkalmazások használata. A tanár szerepe a klasszikus ismeretközlő és értékelő funkciók mellett egyre inkább elmozdul egy új, sokrétű szerepkör felé.

A fenti megfontolások indokolják, hogy a tudás megszerzésének módjai között kiemelten foglalkozzunk az önálló, autonóm módon megszerzett tudással, és tegyük ezt abban a pedagógia kontextusban, amely az autonóm módon való tanulást leginkább lehetővé teszi, sőt elvárja, vagyis a felsőoktatás közegében. Az elméleti megállapításokat a gyakorlat próbájának alávető empirikus kutatásokat a felsőoktatási szaknyelvoktatásban végzem, és itt vizsgálom az autonóm tanulás komplex fogalmát, megvalósulását és fejlesztési lehetőségeit. A kutatás speciális fókuszában a felsőoktatási szaknyelvoktatásban dolgozó nyelvtanárok autonómiáról vallott nézetei állnak. Azt szeretném megállapítani, hogy a kutatásban résztvevők válaszai alapján kirajzolódik-e egy innovatív, tanulói autonómia érvényesülését támogató és elősegítő tanári szerepmódel.

A pedagógiai autonómia jelentőségét nem szükséges hangsúlyozni, az oktatás minden résztvevője egyetért abban, hogy a tanulás minőségének és eredményességének javításához hozzájárul, lehetővé teszi az élethosszig tartó tanulásra való alkalmasság kialakulását.

Az a kérdés azonban még nem tisztázott, hogy az autonómia kialakítása és fejlesztése az oktatás mely szintjén, hogyan, milyen eszközökkel történhet a leghatékonyabban. További vizsgálatokat érdemel az a gondolkör is, hogy az autonómia érvényre jutása vajon megkönnyíti, avagy megnehezíti a tanár oktatási feladatait. Ezeket a

szempontokat kívánja érvényesíteni a nyelvtanulás egy speciális színterére vonatkoztatva a jelen kutatás.

### 1.5. KUTATÁSI KÉRDÉSEK ÉS A KUTATÁS MÓDSZERTANA

A kutatás feltáró jellegű, azt kívánom megvizsgálni, hogy a felsőoktatásban dolgozó szaknyelvtanárok milyen nézeteket vallanak a nyelvtanulói autonómiáról és ezek a vélemények milyen összefüggésben vannak az oktatási gyakorlattal. A vonatkozó szakirodalom ismertetése után a gyakorló tanárok által megfogalmazott definíciókat összevetem a szakirodalom által képviselt meghatározásokkal.

Az értekezés a következő kutatási kérdésekre keresi a választ:

1. Hogyan értelmezik a magyar felsőoktatásban dolgozó szaknyelvtanárok a nyelvtanulói autonómia fogalmát?
2. Hogyan látják a tanárok a saját szerepüket a nyelvtanulói autonómia kialakítása és fejlesztése szempontjából?
3. Milyen összefüggés van a nyelvtanárok önmagukról (mint nyelvtanárokról) alkotott véleménye és a nyelvtanulói autonómiáról vallott nézetei között?
4. A nyelvtanárok szerint van-e különbség az általános és a szaknyelv tanítása között a nyelvtanulói autonómia szempontjából?
5. Mit tartanak fontosnak a nyelvtanárok a nyelvtanulói autonómia fejlesztése érdekében?
6. A nyelvtanulói autonómia fejlesztése szempontjából fontosnak ítélt nyelvtanítási tevékenységek megvalósulnak-e a nyelvórákon?

A kutatási kérdés feldolgozása során kvalitatív és kvantitatív kutatási módszereket egyaránt alkalmazok (Cohen és mtasai, 2007; Dörnyei, 2007). Az értekezés kutatómódszertana igyekszik megfelelni a módszertani trianguláció követelményeinek (Szabolcs, 2001; Sántha, 2009), amely lehetővé teszi, hogy – ugyanazt a problémát több oldalról megközelítve, több módszer segítségével vizsgálva – érvényes és elfogadható megállapításokat tehesünk.

A dolgozat deduktív szemléletű, mert egy fogalmi konstruktum – a nyelvtanulói autonómia – értelmezése és a konstruktivista tanuláselmélet tételeinek a felsőoktatási szaknyelvoktatásra vonatkoztatása alapján kíván a gyakorlat számára is hasznosítható megállapításokat tenni. A kutatás elméletvezérelt abban az értelemben is, hogy érvényesnek tartja azt az állítást, hogy a tanárok nézetei, hiedelmei alapvetően befolyásolják az osztálytermi történéseket, a tanítási stílusukat.

## 1.6. A KUTATÁS CÉLJA

A kutatás egyfelől törekszik az autonóm tanulásra vonatkozó eddigi ismeretek rendszerbe foglalására, az elméleti és a terminológiai keretek tisztázására. Az autonóm nyelvtanulás folyamatainak pontosabb megértése nemcsak a nyelvtanulás területén eredményezhet hatékonyabb tanulást, hanem más szakterületeken és tantárgyak esetében is. Az autonóm tanulás készsége ugyanis egy transzferálható, interdiszciplináris készség, amely a sikeres tanulás egyik feltétele. Szükséges újraértelmezni a nyelvtanár szerepét az autonóm nyelvtanulóvá nevelés folyamatában. Amennyiben ezen a téren pontos ismeretekkel rendelkezünk, ez hozzájárulhat a (nyelv) tanárképzés, tanártovábbképzés tartalmi elemeinek bővítéséhez.

A dolgozat további célja feltárni, hogy az oktatók milyen eszközöket tartanak fontosnak az autonóm módon történő sikeres nyelvtanulás elősegítéséhez; milyen nehézségeket látnak ennek osztálytermi és osztálytermen kívüli megvalósításában; valamint azt, hogy bizonyos módszertani eljárásokat alkalmaznak-e a szaknyelvoktatási gyakorlatukban. A kutatás eredményeként rendelkezésre fog állni egy, a nyelvtanulói autonómia tartalmi elemeire és fejlesztésére vonatkozó szempontrendszer, amely használható lesz a nyelvtanári munka értékeléséhez, a tanárok önértékeléséhez is.

A kutatás a kvalitatív kutatási metodológia elveinek érvényesítésével zajlik, és célja, hogy bemutassa ennek a paradigmának a nyelvpedagógiai kutatásokban való érvényességét és használhatóságát. Az elméleti célkitűzések mellett a szerző szándéka, hogy a kutatás eredményei alkalmazhatók és hasznosíthatók legyenek a felsőoktatás napi gyakorlatában, amely nézetünk szerint a tanulói autonómia fejlesztésének és az élethosszig tartó tanulási képesség elsajátításának kiemelkedően fontos terepe.

## 2. TANULÁSELMÉLETEK

A napjainkban zajló társadalmi-gazdasági változások, a versenyképesség növekedése, a tudásalapú társadalomba való beilleszkedés igénye átértékeli a tanulás és tudás hagyományos felfogását. Ezt támasztja alá például a felsőoktatási duális képzés megjelenése, amelynek a célja, hogy a munka világában jelentkező szituációk közvetlen hatást gyakoroljanak a képzés tartalmára. Ez az elv jelenik meg a munka alapú tanulás (*work-based learning*) koncepcióban is (Raelin, 2008).

A digitális kommunikáció fejlődése új távlatokat nyit a tudásról és tanulásról való gondolkodásban. Egyfelől új készségek és képességek iránti igény jelenik meg (digitális eszközzel, információkeresés és feldolgozás, stb.) (Bessenyei, 2010; Ollé, 2010) másfelől hozzá kell szoknunk, hogy a kezelhetetlen mennyiségű információ tárolásával egyidejűleg a tudás is a személyen kívül, egy „külső tárhelyen” jelenik meg. Nem magának a tudásnak a tudása az elsődleges, hanem a tudáshoz való hozzáférés. A harmadik tendencia, amely átalakítja a tanulásról való gondolkodásunkat az élethosszig tartó tanulás igényének megjelenése, amely természetesen összekapcsolódik az előbbiekben említett jelenségekkel (Illeris, 2007). Az egész életen át tartó tanulás egyik fő összetevője a tanulás tanulásának képessége (*learning to learn*), amelyek már régóta foglalkoztatják az oktatáskutatókat. Az általuk felvázolt modernkori tanulásértelmezéseket tekintjük át röviden és definiáljuk a tanulás fogalmát a kutatásunk számára.

Sok tanár úgy gondolja, hogy ha ő tanít, akkor a diákjai automatikusan tanulni is fognak. A két folyamat azonban nem feltétlenül történik egyszerre, illetve a tanulás nem mindig a tanítás eredményeként következik be. A következőkben a tanulás és a tanuláselméletek tudományos eredményeinek összegzésével próbáljuk alátámasztani a fenti megállapítások helyességét.

Amikor a tanulás fogalmának értelmezését végezzük, nem hagyhatók figyelmen kívül a legtágabban értelmezett tanulási környezetet érintő változások. A tanulást számos tényező befolyásolja. Kognitív, érzelmi tényezők, világnézet, készségek, jártasságok,

korábbi tanulási tapasztalat, pillanatnyi diszpozíció és a tanulási környezet (Báthory, 1997; Csapó, 2008; Bruner, 2004; Falus, 2003).

Nemcsak a tanulás (informális tanulási formák és lehetőségek) de a tanítás is kilépett az iskola falain kívülre. Jelenti ez egyfelől azt, hogy a tanítás-tanulás új médiumokon keresztül történik, és ezek lehetővé teszik, hogy tanítás-tanulás bárhol-bármikor elérhető illetve megvalósítható legyen. Másrészt egy időbeli folytonosságot is jelent ez a megközelítés, nevezetesen azt, hogy a tanulás egy soha véget nem érő folyamat. A tanulás-tanítás célrendszere is átrendeződik, sokkal összetettebbé és ugyanakkor individualizáltabbá válik. Következésképpen a didaktikának és pedagógiai értékelési rendszernek is ehhez kell igazodnia. Amennyiben a tanulást egy ilyen folyamatként fogjuk fel, akkor egy ennek megfelelő tanulói és tanári attitűd, egy újfajta pedagógiai kultúra kialakítása is elengedhetetlen (Einhorn, 2015).

Az empirikus kutatás egyik elméleti keretét a tanulásról vallott tudományos nézetek ismertetése jelenti, hiszen az a tény, hogy a tanuló és a tanár miként értelmezi a tanulást és hogyan látja saját szerepét ebben a folyamatban, kulcsfontosságú az oktatás-tanulás konkrét megvalósulásának szempontjából.

A mindennapi szóhasználatban a tanulás szó jelentése a hagyományos tanulásfelfogás tartalmát tükrözi: az ismeretek átadásának és a tanuló általi memorizálásának folyamatát (D. Molnár, 2010). A tanulásnak része a megértés, elsajátítás, alkalmazás és az absztrakció, valamint a személyiség és viselkedésfejlődés is (Marton és mtsai, 2004). Az emberi megismerés és kogníció jelenségével foglalkozó tudományok eredményeinek ismeretében azonban ez a tanulásfelfogás jelentős változásokon megy keresztül. A transzmissziós (tudásátadáson alapuló), reprodukív szemléletet felváltja az a szemlélet, amely a tanulást aktív, tanulóközpontú folyamatként értelmezi.

A kutatás számára a következőképpen definiáljuk a tanulás fogalmát D. Molnár Éva (2010:8) megfogalmazása alapján. „Az egyén által megvalósított és irányított szándékos folyamat, amely aktív és interaktív folyamatokból áll, és amely által hosszan tartó, rugalmas, funkcionális, értelemgazdag, általánosítható és alkalmazható tudásra tehetünk szert.”

A következőkben röviden ismertetem a legfontosabb pszichológiai alapú tanuláselméleteket és részletesen bemutatom a konstruktivista tanuláselméletet, amely válaszokat kínál a tanulás, a tanárszerep és az autonómia kérdéseire. Ezen kívül bemutatom a legfontosabb modern tanulásmodelleket, amelyek közül Carnell és Lodge (2002) hatékony tanulásmodellje fog referenciaként szolgálni a nyelvtanulói autonómia értelmezésében.

A konstruktivizmus nem csupán, mint tanuláselmélet van jelen az értekezésben, hanem kutatási szemléletmódként. Ez a konstruktivista szemlélet lehetővé teszi, hogy egy létező elméletet – a nyelvtanulói autonómia fogalmát – tovább differenciáljunk, árnyaljunk, meglevő nézeteink rendszerébe illesszük a vizsgálatból nyert tudás. További érv a konstruktivista kutatási paradigma érvényesítése mellett, hogy az emberi tevékenységek, köztük az oktatási tevékenység is elméletvezérelt. Tehát ha ismerjük a tanári nézeteket – amelyeket sokszor nem fogalmazunk meg explicit módon – akkor megállapításokat tehetünk ezen nézetek és a tanítási tevékenység kapcsolatáról. Harmadszor a konstruktivizmus alapelveit megvalósíthatónak és megvalósítandónak tartom a nyelvtanításban. Ezekhez a nézetekhez fogom viszonyítani az empirikus kutatás eredményeit. A tanuláselméletek áttekintését fontosnak tartjuk, mert a különböző tanuláselméletek eltérően értelmezik a tanár szerepét az oktatási folyamatban. A röviden ismertetett tanuláselméletek kiválasztásánál az a szempont vezérelte a kiválasztást, hogy ezeket a különböző tanárszerep felfogásokat be tudjuk bemutatni.

## 2.1. BEHAVIORISTA TANULÁSELMÉLET

Illeris (2007) szerint a tanulás a viselkedésben észlelhető folyamat. A behaviorista tanuláselmélet úgy képzei el a tanulást, hogy az egy *inger-válasz-megerősítés* folyamat eredményeképpen bekövetkező tudásváltozás (Virág, 2013). A tudást elemeire bontja és ezeket izolált egységekként, az azonnali visszacsatolás módszerével igyekszik minél alaposabb ténytudássá és elsajátított (kondicionált) viselkedési normákká alakítani. A tanulóban zajló belső folyamatok nem kapnak kiemelt figyelmet, mert ezek a folyamatok nem megfigyelhetők, nem mérhetők. A tanár a tanulási folyamat nagy

tekintélyű irányítója, a rendszer működtetője, aki gondoskodik a megfelelő bemenetről (input) és értékeli a tanulói teljesítményt. Ebből az értelmezésből azonban hiányoznak az affektív és kognitív tényezők.

## 2.2. KOGNITÍV TANULÁSELMÉLET

A kognitív elmélet szerint a tanulás a helyzet átlátása, megértése, belátáson alapul. A képességek feladata a tanulás során, hogy az új ismereteket tudássá szervezzék (Csapó, 2001). A tanulás célja a procedurális tudás és az ahhoz szükséges készségek, képességek kialakítása. Az emberi agy egy információ- feldolgozó berendezésként modellezhető, amelyben kiemelt szerep jut a rövid- és hosszú távú memóriának. A mentális folyamatok egy szabályok által működtetett rendszert alkotnak, amelyben az a tanár feladata, hogy megfelelő módszerekkel biztosítsa, hogy a feldolgozott információ a memóriába kerüljön és onnan bármikor használatra készen előhívható legyen. A tanár a tanulási folyamatot felügyeli és a tanulót mentorálja. A kognitív tanuláselméletet érintő legfontosabb kritika, hogy a tanulást és a tanulót egy dekontextualizált közegben képzelet el, továbbá nem veszi figyelembe a tanulás szociális aspektusait. James és Biesta (2007) felhívják a figyelmet, hogy a tanulás meghatározása során szociális, intellektuális és szervezeti dimenzióknak is fontos szerepük van. Az intellektuális dimenzió az egyén képességeinek, tapasztalatának és kompetenciáinak együttese, amelyet felhasznál a tanulás során. A szociális aspektus arra a társadalmi, társadalmi-kulturális közegre vonatkozik, amelyen belül a tanulás létrejön. A szervezeti szint pedig a tanulás intézményesült formáit foglalja magába.

## 2.3. KONNEKCIONIZMUS

A modern kor tanuláselmélete, azt feltételezi, hogy a tanulás kapcsolatteremtés olyan dolgok között, amelyek között eddig nem volt kapcsolat (Siemens, 2005). Ez a tanuláselmélet az internet és a web alapú eszközök oktatásban való megjelenésével magyarázható. Ebben a tanuláselméletben az egyén nem egyedül, hanem egy hálózat részeként vesz részt a tanulásban, a hálózatot emberi és gépi (*on-line*) rendszerek alkotják. A tanár szerepe a hálózatok kialakításának segítése, de egyébként ő is egy skálacsomópont a hálózatban. A közösség együttesen állít elő új tudáselemeket (Ollé,

2013). Ebben a felfogásban az egyént (*self, individual*) felváltja a személy, a hálózat egy eleme (*person*). Ez az értelmezés azt a veszélyt is magában rejti, hogy háttérbe szorúlnak azok a jellemzők, amelyek az egyént egyénivé teszik, és a személy csak, mint közösségben létező egyed jelenik meg. Jellemzői a közösségben való részvétel mértékétől függenek (tagságok, jogok, hozzáférések stb.) (Riley, 2003). A tanulás diakrón jellege is elhalványodik, helyette egy *itt és most*, szinkron jelleg jelenik meg. A nyelvtanulás területére vonatkoztatva ezt a tanulási formát azt állapíthatjuk meg, hogy a nyelvről a diskurzusra tevődik át a hangsúly, azaz a nyelvtanuló helyett a nyelvhasználó kerül a tanítás-tanulás középpontjába. (Miller, 2004)

#### 2.4. KONSTRUKTIVIZMUS

A konstruktivizmus egy posztmodern tudományos elmélet, melynek megszületését az a radikális tudományfilozófiai fordulat tette lehetővé, amely a 20. század második felében zajlott le többek között Karl Popper, Lakatos Imre, Alan Musgrave és Thomas Kuhn munkássága nyomán. Az új tudományelmélet megkérdőjelezte az addig általánosan elfogadott induktív-empirikus szemléletet és lehetőséget teremtett alternatív tudományfejlődési modellek kialakulására. (Nahalka, 2002). A kognitív tudományok 1950-es évekbeli megjelenése és eredményeik tovább erősítették azt a tudományos légkört, amely végül is paradigmaváltáshoz vezetett a megismerési folyamatokról való tudományos gondolkodás terén (Pléh, 2001).

A konstruktivizmus egy gyűjtőfogalom, amelyet használhatunk filozófiai értelemben, fellelhető benne J. Piaget pszichológiája, Vigotszkij társas (szociális) konstruktivizmus fogalma. Vannak radikális konstruktivisták, mint von Glasersfeld, illetve a biológia szempontjait képviselő konstruktivisták, mint H. Maturana. Bennünket most elsősorban a pedagógiai konstruktivizmus érdekel, mint új oktatási paradigma, hiszen amit a tudományos kutatások feltárnak az emberi személyiségről, a személyiség lehetséges fejlesztéséről (Piaget, 1970; Nagy, 2000), az információfeldolgozásról és a tanulásról, az törvényszerűen megjelenik az oktatás-nevelés-iskoláztatás színterein is. (Természetesen a tudományos tartalmak gyakorlati alkalmazásának mértéke, elterjedésük az oktatásban, időbeli megvalósulásuk koronként és kultúránként változó).

A konstruktivista paradigma legfőbb érdeme, hogy a figyelmet a tudásról, mint eredményről a tudás megszerzésének folyamatára irányította, felismerte és kiemelte a tanuló személyiségének és előzetes tudásának szerepét a tudás kialakításában. Az alábbiakban a konstruktivista pedagógia alaptételeit vesszük sorra és kapcsolódási pontokat keresünk ezen elvek alkalmazása és az idegen nyelvek oktatásának pedagógiája között. A konstruktivista didaktika felsőoktatásban történő alkalmazásának sikereiről több kutatás is beszámolt (Symonds, 2008; Xamani, 2013; Wang, 2011). Symonds (2008) kutatásának eredménye azt támasztja alá, hogy a konstruktivista elvek alkalmazása a felsőoktatási környezetben egyértelműen javította a hallgatók kritikai gondolkodását, együttműködési készségét és vitakészségét. Xamani (2013) egy spanyol egyetem hallgatóinak körében végzett kutatásai a nyelvtanulási portfólió hallgatók önértékelésére (*self-assessment*) gyakorolt pozitív hatásait tárta fel. Wang (2011) amellett érvel, hogy amennyiben valóban nyelvtanuló-központú tanulási környezetet szeretnénk teremteni, akkor a konstruktivista pedagógia elveit kell alkalmazni.

A konstruktivista pedagógia felfogása szerint a tudás nem ismeretátadás révén keletkezik, hanem egyéni konstrukció, amely a fejünkben levő előzetes tudás segítségével alakul ki. Az agy értelmező rendszerként működik és az előzetes tudás formálódik, alakul az új ismeretek hatására. A tanár és a tanuló egyformán aktívan vesz részt a tanulásban.

A konstruktivizmus többféle tanulástípust különböztet meg, amelyek közül leginkább kívánatosnak a konceptuális váltás bekövetkezését tartja.

A tudás konstruálása egy deduktív (elmélet-vezérelt) folyamat. Ebben a folyamatban analógiák és modellek segítségével történik a tanulás. A konstruktivista nézet szerint a tudás megszerzése nagyban függ a tanulási környezettől. A tanulási környezetnek olyannak kell lennie, amelyben a meglévő tudás, ismeretek aktivizálódnak, érvényességük megkérdőjeleződik, lehetőség van arra, hogy a meglévő sémák módosuljanak. Az élő idegen nyelvek tanulása során rendkívül nagy segítséget nyújthat a telekommunikációs eszközök és az Internet által biztosított közvetlen és gyors hozzáférés az autentikus forrásokhoz. Ezeknek az eszközöknek a tanórai felhasználása

egyelőre még nagyon esetleges, és főként a tanár egyéni kísérletező kedvén és a technikai felszereltségen múlik, hogy ez a potenciális lehetőség hasznosul-e.

A konstruktivizmus kiemelt fontosságot tulajdonít az ismereteknek, az agyunkban már létező sémáknak, az előzetes tudásnak. Azt feltételezi, hogy a képességek nem önmagukban, hanem az ismeretek által biztosított kontextusban léteznek, azaz az adott képesség csak akkor tud működni, ha a kognitív struktúrában léteznek a számára szükséges ismeretek. Ennek bizonyítására elegendő idézni azt a minden nyelvet tanuló és tanító számára ismerős helyzetet, amikor a kommunikációt nem (csak) a nyelvtudásbeli hiátusok akadályozzák, hanem a világról való általános ismeretek hiányai is.

Az értékelés a konstruktív pedagógiában formatív és diagnosztikus, célja a visszacsatolás, a tanuló és főként a tanár tájékoztatása az eddig elért eredményekről és az esetleges megakadásokról. A szemeszterenkénti egy-két alkalommal történő számonkérés nyilvánvalóan nem tudja betölteni ezt a funkciót. A vizsgáztatás újszerű módjáról és módszereiről is zajlik a szakmai diskurzus, a jó gyakorlatokkal érdemes volna minden érdekeltet megismertetni.(Bábosik, 2012; Kiszely, 2012).

A konstruktív pedagógia a tanulást dinamikus folyamatnak képzeli el, amelyben több stratégia alkalmazása zajlik egyidejűleg. Célképzete az adaptív tudás kialakítása. A pedagógus szerepe a konstruktív pedagógiában alapvetően eltér a hagyományos vezérlő és/vagy szabályozó szereptől. A pedagógus szakértője, tervezője és facilitátora a tanulási folyamatnak.

A konstruktivizmus tág teret biztosít a tanulói autonómiának és az önreflexivitásnak és fejleszteni igyekszik ezeket a jellemzőket a tanulóknál. A különböző tanulási stílusok és stratégiák szerepét egyre inkább felismeri és elismeri a szakmai közvélemény is. (Már a felsőoktatási tantervek is kínálnak tanulás-módszertani kurzusokat.)

A konstruktivizmus módszertani-didaktikai jellemzői közül véleményünk szerint a következők kiemelése fontos:

- aktív tanulói részvétel az oktatási folyamatban
- tanulói autonómia érvényre juttatása
- reflektív képességek kialakítása, melyek segítségével a tanulók képesek értékelni saját tanulási tevékenységüket és eredményeiket
- a tanár szerepe az egyéni tudáskonstruálás elősegítése, az előzetes tudás aktivizálása révén és a tudatos tanulói erőfeszítések ösztönzése

Mindezek a jellemzők alkalmassá teszik ezt az új paradigmát arra, hogy mind a nyelvpedagógiai mind a felsőoktatás-pedagógiai innovációk elméleti keretét biztosítsa.

Mivel az előzetes tudásunk is egyénenként változik, a megkonstruált tudásunk is különböző. Nem a tapasztalati elemekből alakul egy általános elmélet, hanem a már meglévő általános elmélet finomodik, egyre kidolgozottabbá válik a tapasztalatok hatására. Az új ismeret beépül, ha van mihez horgonyozódnia, kapcsolódnia és szükség esetén módosíthatja a már meglévő sémákat. A tudás adaptálódik az adott helyzethez. Nincsen tudásterülettől független általános készség, az adott kérdéshez, feladathoz az adott területen meglévő tudásunkat használjuk.

A fejezetben leírtak összefoglalásaként megállapíthatjuk, hogy a konstruktivizmus a kognitív pszichológia eredményeit és Piaget (1993) gondolatait is felhasználja, bár sok ponton aztán eltér tőlük. A konstruktivizmus ismeretelmélet, amely azt állítja, hogy a tudás egyéni konstrukció. A már elsajátított ismeretek alapján értelmezzük az újakat. A saját tudás létrehozásáért mindenki maga felelős, a tanár feladata olyan helyzetet, tanulási környezetet teremteni, hogy a tanulónak legyen kedve ehhez a tudásalkotási folyamathoz.

## 2.5. TANULÁSMODELLEK

A következőkben röviden áttekintünk négy tanulásmodellt: a szignifikáns tanulás modelljét; a tanulási kompetencia modelljét; az egyesített tanulásmodellt valamint a hatékony tanulás modelljét.

A szignifikáns tanulás Fink (2003) által kidolgozott modellje Bloom taxonómiáját veszi alapul. Kritikusan kezeli a Bloom féle modellt, mondván, hogy az nem felel meg a 21.

századi gyorsan változó világ által támasztott új követelményeknek, például hiányzik belőle az alkalmazkodás képessége és az interperszonális készségek. Fink (2003) kiegészíti a szignifikáns tanulás modelljét azzal a szándékkal, hogy a felsőoktatásban értelmezhető tanulásmodellt alkosson. Kiemeli, hogy a tanulás alapját releváns és alkalmazható információknak kell képezniük, amelyek elsajátítása mind a tanuló, mind a környezete fejlődésére szolgál. Fink (2003) tanulási modellt alkotó kategóriái a következők:

- alapvető tudás
- alkalmazás
- integrálás
- humán tényezők
- érzelmek és motiváció
- a tanulás tanulása

A jelen értekezés szempontjából fontos információ a tanulás tanulása kategória tartalma. Ez a kategória fejt ki ugyanis azt a szempontot, amelyet magunk is vizsgálunk. A tanulás folyamatában olyan speciális tanulási szituációkat kell teremteni, amelyben a tanuló a megfelelő stratégiák megismerése és alkalmazása révén felfedezi, hogy hogyan válhat tudatos, önszabályozó, autonóm tanulóvá. Ez a készség az intézményes tanuláson kívül is fenntartja a tanulásra való igényt és mozgósítja a tanulási képességeket.

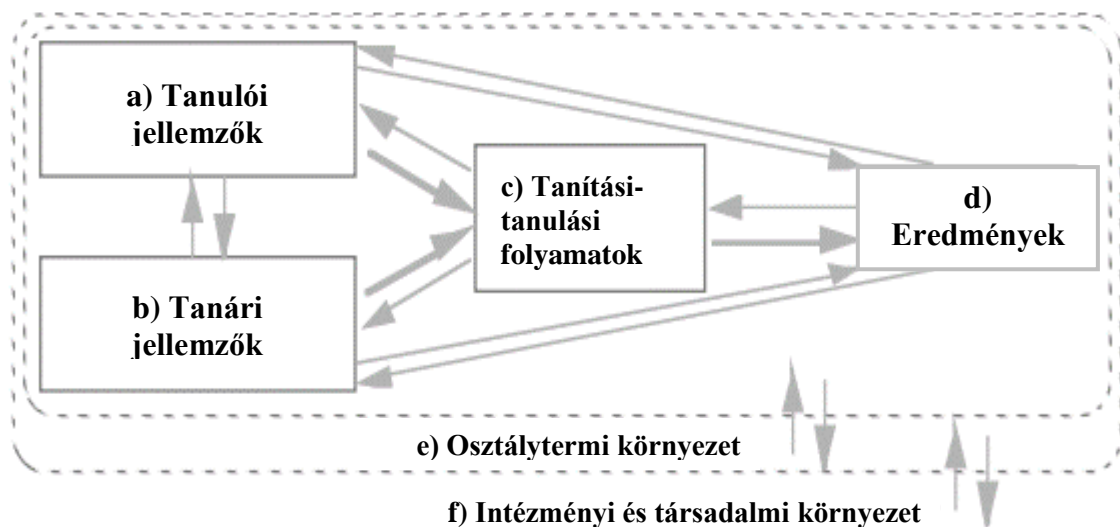
Az Illeris (2007) nevéhez fűződő tanulási kompetencia modellben a tanulást kompetenciaként, a tartalom, az ösztönzők és az interakció együtteseként értelmezik. A modell *tartalom* elnevezésű komponensében szerepelnek a kognitív elemek, a megértés, a tudás, az értelmezés, amelyek lehetővé teszik a mindennapi életben való megfelelésünket (funkcionalitásunkat). A modell második eleme az *ösztönzők* együttese, amelyekhez a motiváció, az érzelmek és az akarati tényezők társíthatók. Az *interakció* arra utal, hogy a tanulás egyfajta szociális közegben, másokkal való interakció során valósul meg. Illeris (2007) modellje hagyományosnak tekinthető abból a szempontból, hogy a már ismert kognitív, emocionális és szociális szempontokat

tartalmazza. Ezeket a tényezőket integrálni igyekszik és a tanulás során együttes jelenlétüket hangsúlyozza.

Az egyesített tanulásmodellt Shell és munkatársai 2010-ben alkották meg, amely, ahogyan a neve is mutatja, a jelentős tanuláselméletek szintetizálására törekszik. A modell ötvözi a kognitív, motivációs és neurobiológiai kutatások eredményeit a klasszikus elméletekkel. A modell alappillérei a munkamemória, a tudás és a motiváció. A tudás fogalmába beletartozik a problémamegoldás, a viselkedés és a gondolkodási folyamatok is. A munkamemória kezeli a külvilágból felénk érkező információkat. Az információk feldolgozásának mértékét és mennyiségét pedig a motiváció szabja meg. A motiváció nagyon szoros kapcsolatban áll az érzelmi és tapasztalati tudáselemekkel. A három komponens tehát egy ciklikus, egymással állandó interakcióban lévő kapcsolatban működik.

A hatékony tanulás modelljének megalkotása Carnell és Lodge (2002:14) nevéhez fűződik. Az ő definíciójuk szerint „a tanulás egy reflektív tevékenység, amely képessé teszi a tanulót arra, hogy előzetes tapasztalata alapján értelmezze és értékelje a jelent annak érdekében, hogy a jövőbeli cselekvését formálja és új tudást konstruáljon.” Legfontosabb újdonsága a korábbi modellekhez képest, hogy a tudáselsajátítás és tanulás folyamatát nem tartja pontosan előre jelezhetőnek és mérhetőnek. Ez a tény lehetővé teszi, hogy a tanulást személy- és kontextusfüggő módon értelmezhesük. A hatékony tanulás modelljét az 1. ábra mutatja.

**1. ábra:** A tanulás modellje Carnell és Lodge (2002) alapján



Ez a modell külön foglalkozik a tanár szerepével, amely, - mint tudjuk - döntő fontosságú a tanulás sikerességében (Barber és Mourshed, 2007). A tanítás-tanulás során számos tényező van, amely feszültséget generál: értékelési kényszer, tantervi előírásoknak való megfelelés. Általánosságban megállapítható, hogy minél nagyobb feszültségek jelentkeznek a tanárok munkájában, annál valószínűbb, hogy a tanítás minősége romlik.

Carnell és Lodge (2002) figyelemre méltó megállapítást tesznek a tanítás és tanulás egymáshoz való viszonyáról. Amennyiben a tanítás tanár- és tudás-átadás központú a diákok kevésbé vagy csak felszínesen fogalmazzák meg maguknak a tanulásról vallott felfogásukat. Ezzel szemben, ha a tanítás diákközpontúvá válik, akkor a tanulók tanulásról való gondolkodása jelentősen árnyaltabbá válik.

A hatékony tanítás modelljében kulcsszerepe van a résztvevő személyek (elsősorban a tanár) tanulásról vallott nézeteinek. Ezek a nézetek ugyanis alapjaiban meghatározzák a tanítás milyenségét. Az alábbi táblázat (1. táblázat) szemlélteti, hogy a tanár tanulásról alkotott véleménye hogyan jelenik meg a tanításban.

**1. táblázat:** A tanulásfelfogás tanórai dimenziói. (Carnell és Lodge (2002) alapján saját szerkesztés)

	<b>Tudásátadás</b>	<b>Tudás létrehozása</b>	<b>Tudás közös létrehozása</b>
<b>Órai tevékenység</b>	Bemeneti és kimeneti feladatok	Feldolgozásra és értelmezésre szolgáló feladatok	Tudás generálására szolgáló feladatok
<b>Információforrás</b>	Tanár által választott forrás	Diák tapasztalata, mint forrás	Széleskörű hozzáférés mindenféle forráshoz
<b>Munkaformák</b>	Frontális	Egyéni, pár és csoport	Változó csoportok, hálózatok
<b>A tanár szerepe</b>	A tanár közöl, szervez, értékeli	A tanár kérdez	A tanár is tanul
<b>Időtényező</b>	A tanár szabja meg a tempót	Hosszabb időegységek, a diákok által kialakított tempó	Az időtényező nem releváns a tanulás szempontjából

### 3. AUTONÓMIA

A 21. század „analfabétái nem azok, akik nem tudnak írni és olvasni, hanem azok, akik nem tudnak tanulni” jelentette ki Alvin Toffler szociológus és jövőkutató híres könyvében (Toffler, 1970:39). A tanulás folyamatával foglalkozó pedagógiai kutatások között kiemelt helyet foglalnak el a tanuló személyére, a tanulói magatartásra irányuló vizsgálatok. Ennek a kutatási területnek egy fontos – viszonylag új – szakterülete az önálló, önszabályozó vagy autonóm tanulóval foglalkozó irányzat. Az autonómia tanulásban és a tanulás sikerességében játszott szerepe rendkívül sokrétűen kutatott témakör (Allwright, 1990; Little, 2007; Nahalka, 2006; Réthy, 2003; Zimmerman és Schunk, 1989; Zimmerman, 2001). Elsőként a dolgozatban használt fogalmak tisztázása és az elméleti kereteket adó legfontosabb hazai és nemzetközi kutatási eredmények bemutatása, kritikai értékelése, rendszerezése következik.

#### 3.1. AZ AUTONÓMIA FOGALOM TÖRTÉNETI HÁTTERE

A pedagógiai kutatások egyik központi kérdése a tanulói autonómia fogalmának értelmezése. Az autonómia szó rendkívül összetett, szemantikailag nagyon komplex fogalom (Little és Dam, 1998). A szó etimológiáját tekintve görög eredetű, jelentése önrendelkezés, önkormányzás. Az autonómia szó a történelem és politikatudományok területének is alapfogalma, a tanulásról való tudományos gondolkodásba az 1960-as évek politikai mozgalmainak hatására került be.

Eredetileg az életminőség javítását célzó, az egyén önmegvalósítását és önirányítását előtérbe helyező polgári politikai mozgalmak egyik kulcsszava volt és innen került át az oktatás világába. A nyelvtanulás fogalomhasználatába pedig Henry Holec munkásságának eredményeképpen, aki az Európa Tanács Modern Nyelvek projektjének vezetőjeként összeállított egy jelentést az Európa Tanács számára 1981-ben. Ebből a jelentésből származik az egyik legáltalánosabban idézett autonómia definíció, mely szerint az autonómia a tanuló képessége, amellyel felelősséget vállal a saját tanulásaért. (Holec, 1981). Ez a definíció azóta számos kiegészítéssel bővült, amelyeket a következő fejezetben mutatunk be részletesen. A Holec által irányított európai projekt célkitűzése

az volt, hogy feltárja az élethosszig tartó tanulás elősegítéséhez szükséges tényezőket. Az egyik ilyen tényező az önirányított tanulás képességének kialakítása a tanulóknban, a másik pedig az önirányított tanulás elősegítésére szolgáló nyelvi önképző központok (*self-access centre*) létesítése volt. Ezek a központok autentikus nyelvi anyagok és tanácsadó szolgáltatás biztosítása révén voltak hivatottak elősegíteni az önálló nyelvtanulást. Az azóta eltelt időben már világossá vált, hogy az önállóan végzett nyelvtanulási tevékenység nem vezet törvényszerűen a nyelvtanulói autonómia kialakulásához és fejlődéséhez. Laikus vélekedések azonban még manapság is az önképzésre asszociálnak elsősorban a nyelvtanulási autonómia szó hallatán. A nyelvi önképző központok modern kori változatának tekinthető minden olyan nyelvtanulási lehetőség, amely a világháló segítségével elérhető. Ezek a források lehetőséget teremtenek számtalan módon és formában önállóan végezhető nyelvtanulásra, nyelvgyakorlásra (Kenning, 1990; Levy, 1997). Ezek a tanulási formák nem képezik a dolgozat tárgyát.

### 3.2. AZ AUTONÓMIA FOGALOM POLITIKAI TARTALMA

Az egyén autonómiájának politikai értelmezése szerint a szabadság és egyenlőség elveinek az oktatás területén is érvényesülniük kell, elsősorban az egyenlő jogok és esélyek biztosítása valamint az egyéni szabadságjogok tiszteletben tartása révén. A tudás hatalomként való értelmezése nyilvánvalóan politikai implikációkat is rejt magában: kinek van joga és esélye, és milyen formában, hozzáférni a tudáshoz. A nyelvtanulás-nyelvtanítás területén az angol nyelv dominanciájának kapcsán ez a kérdés még napjainkban is gyakran felmerül pl. a nyelvi imperializmus fogalmában. A tanulóközpontú oktatási elvek és a demokrácia elvei közötti párhuzamok szintén megjelennek az oktatáspolitikában és az egyes oktatási szinteken. A tanulói autonómia fogalom tehát kétségtelenül rendelkezik politikai konnotációkkal. Amennyiben elválasztjuk az autonómiát a tanulási szituációtól, akkor a tanuló személyiségi és polgárjogait értjük az autonómia alatt. A tanulói autonómia azt az emberi jogot jelenti, hogy az egyénnek joga van saját döntéseket hozni, választani, saját identitását és viselkedését meghatározni (Lakoff, 1990) Ez az értelmezés ad teret azoknak a végletes

véleményeknek, hogy a tanulónak joga van azt tenni és azt tanulni, amit, amikor és ahogyan ő azt jónak látja.

Az autonómia érvényesülésének következménye az is, hogy nem egy univerzális, mindenki számára azonos objektív tudás elsajátításáról van többé szó, hanem egy egyéni, szubjektív módon konstruált saját tudásról (Holec, 1981). Ennek a részletes kifejtése a tanuláselméletek fejezetben található.

### 3.3. AZ AUTONÓMIA SZÓ SZAKIRODALMI ÉRTELMEZÉSEI OKTATÁSI KONTEXTUSBAN

Pemberton és munkatársai (1996), valamint Dickinson (1987) részletesen felsorolják azokat a szakirodalomban használt terminusokat, amelyeket az autonómia szinonimáiként használnak. A terminusok sokfélesége arra hívja fel a figyelmet, hogy nincs a szakmai közvélemény által egységesen elfogadott definíció és minden érintett sajátosan értelmezi az autonómia fogalmát.

A legáltalánosabb szakkifejezés az autonóm tanulás (*autonomous learning*) (Holec, 1981; Little, 1991, 2007; Forray és Juhász, 2008), de a szakirodalom nagyon sok szakkifejezést használ a tanulói autonómia szinonimájaként, elsősorban az angolszász nyelvterületen folyó kutatások terminológiájának fordításának megfelelően. Egy szintén közkeletű terminus az önálló tanulás (Moore, 1973; Tough, 1979). Az önálló tanulás egyéni, személyes jellegű, önirányított és hangsúlyos szerepe van benne a tanulói motivációnak, az önértékelésnek és a tanulási tevékenységért való felelősségvállalásnak. Annak ellenére, hogy a fenti definíció minden eleme vonatkoztatható az autonóm tanulásra is, mégis azt a nézetet képviseljük, hogy az autonóm tanulás nem feltétlenül egyéni, történhet más tanuló(k)kal, sőt a tanárral együtt is. Az önálló tanulást tehát szűkebb fogalomként definiáljuk, és csak egy adott tanulási tevékenység végrehajtási módjaként értelmezzük, és mint ilyet, nem tekintjük az autonómia szó szinonimájának.

A szakirodalomban gyakran előfordul még az aktív tanulás (*active learning*) kifejezés. (Van Hout-Wolters és mtsai, 2000; Niemi, 2002). Az aktív tanulás a tanuló aktív részvételét jelenti a tanulási folyamatban. Ez a fogalom azt jelenti, hogy a tanuló

nemcsak passzív elszenvedője, tárgya az oktatásnak, hanem annak aktív és cselekvő részese. Az aktív tanulás fogalma azonban a jelen szerző értelmezése szerint nem rendelkezik elegendő definiáló erővel, hiszen végső soron minden tanulás aktív folyamatnak tekinthető.

További szakirodalomban használt kifejezések még a független tanulás (*independent learning*) (Candy és mtsai, 1985), önirányított tanulás (*self-directed learning*) (Dickinson, 1987; Cserné, 2000), egyéni tanulás (*individual learning*), önképzés (*self-instruction*) (Durkó, 1999; Pordány, 2008). A szakemberek között sincs egyetértés a fogalomhasználatban, a témával foglalkozó tanulmányok mindegyike az adott szerző fogalomértelmezésének tisztázásával és definiálásával kezdődik. A magyar nyelvű pedagógiai szakirodalomban is változatos fogalomhasználattal találkozunk (D. Molnár, 2013).

Az önirányított tanulás, egyéni tanulás és önképzés kifejezések gyakran az andragógiai szakirodalomban és a felnőttoktatásban a nem-formális és informális keretek között zajló tanulási fajtákra vonatkozóan használatos (Forray és Juhász, 2008). Az önirányítás azt jelenti, hogy a tanuló hatékonyan tud tanulási tevékenységet végrehajtani, képes a tanulási folyamat megszervezésére, irányítására és fenntartására. Ezek a fogalmak – értelmezésünk szerint – szintén szűkebbek, mint az autonóm tanulás fogalma. Az autonómia fogalma magába foglalja az eredményes tanuláshoz szükséges személyes tulajdonságokat is (Benson, 1996; Littlewood, 1996), ahogyan ezt majd a későbbiekben részletesebben szemléltetni fogjuk. Összefoglalva, az önirányítás egy tanulási mód, az autonómia pedig a nyelvtanuló egyik attribútuma. Az önirányított tanulás sikeressége attól függ, hogy mennyire rendelkezik a nyelvtanuló autonómiával, azzal a kapacitással, hogy a nyelvtanulási folyamatot, és benne önmagát is, teljességében irányítsa, kontrollálja.

Az önirányítottság mértéke további kérdéseket is felvet, amennyiben az irányító szerep megoszlik a tanuló és a tanár között. Adott esetben a tanulási folyamat közös irányítása úgy is megvalósulhat, hogy a tanár által felkínált lehetőségekből választ a tanuló. Bárdos szerint „a tanulói autonómia mentális állapot, amely külső kényszer nélkül a

megismerésre tör.” (Bárdos, 2015:23). A tanár feladata, hogy helyesen mérje fel tanulói mentális állapotát- és a felfedezés és próbálkozás örömét nem elvéve – hozzásegítse őket a helyes (értsd: személyre szabott és sikeres) tanulási módszerek kialakításához. Figyelemre méltó megállapítása a szerzőnek, hogy a tanári inkompetencia is hozzájárulhat az autonóm tanulás szükségszerűségének felismeréséhez.

A dolgozatban az autonóm tanulás és a tanulói autonómia fogalmakat fogjuk használni, illetve az önálló nyelvtanulás kifejezést, amikor a nyelvtanulási tevékenység egy konkrét fázisának végrehajtási módjáról lesz szó. Egyetértünk Fischer Andrea (2011) véleményével, mely szerint az önszabályozás az önálló illetve autonóm tanulás alapvető feltétele, de tartalmában mindenképpen szűkebb. Ezt a kifejezést tehát csak abban az esetben fogjuk használni, amikor az idézett szakirodalom is ezt használja, mert egyébként az önálló tanulás nem feltétlenül implikálja a tanulási folyamat egészének átlátását, tervezését, befolyásolását. A külföldi szakirodalomban szintén nagyon gyakran használatos az önszabályozó vagy önszabályozott tanulás (*self-regulated learning*) (Boekaerts, 1999; Pintrich, 2000; Zimmerman, 2000). A magyar szakirodalomban találkozhatunk az önszabályozó (Molnár, 2002; 2003; Réthy, 2003; Kovács, 2013) és az önszabályozott (Molnár, 2009) kifejezésekkel is. Mindkét terminus használata esetén a tanulás definíciójaként Zimmermann (1990) meghatározása jelenti a kiindulási alapot, mely szerint az önszabályozott tanulás a tanulási folyamatban való aktív részvétel mértékét jelenti a metakogníció, a motiváció és a viselkedés szintjein. Az önszabályozott tanulásra vonatkozó kutatások elméleti hátterét a rendszerelmélet és a kibernetika adja. E szerint az oktatás-tanulás-tanítás is egyfajta komplex rendszer, amelyben számos tényező kölcsönhatása érvényesül, és központi szerepe van a folyamatok irányításának és a visszacsatolásnak (Nagy, 1979; Báthory, 1997). Az önszabályozott tanulásfogalma a pedagógiai kutatásokban az amerikai pszichológiai kutatások eredményeinek hatására (Pintrich, 2000; Zimmerman, 2001) és a M. Boekaerts (2005) nevével fémjelzett európai kutatóközösség tevékenysége által tett szert nagy ismertségre.

Számos kutató (Dörnyei, 2001; Mezei, 2012; Brockett, 2006) az önszabályozás és az autonómia fogalmakat rokon értelmű szavakként használja. Vannak kutatók, akik

szerint az önszabályozás tágabb fogalom, mint az autonómia (Rivers, 2001). Mások (Reeve és mtsai, 2004) az önszabályozó tanulás és az autonóm tanulás fogalmakat használják szinonimaként. P. Benson, R. Oxford, Csizér K. és Kormos J. szerint a tanulói autonómia bővebb fogalom, mert nem csupán a tanuló viselkedésének, tanulási tevékenységének kognitív, affektív és motivációs tényezőit vizsgálja, hanem a teljes tanulási folyamat szervezéséért és tartalmáért vállalt felelősséget is (Benson, 2001; Oxford, 2003; Csizér és Kormos, 2012). Egyetértünk Csizér és Kormos (2012) megállapításával, miszerint az önszabályozás képessége az autonóm tanulás egyik alapvető feltétele. Felfogásunk szerint az autonómia tágabban értelmezett fogalom, mint az önszabályozás, mert nemcsak a tanuló egyént, hanem az egyén másokhoz való viszonyát, a tanulási folyamat irányításában betöltött szerepét is implikálja. Az összes *self*, illetve *ön* szócskát tartalmazó definíció valamiféle a tanulóól kiinduló kezdeményezést, folyamatot asszociál, az autonómia szó pedig nem zárja ki, hogy ez a kezdeményezés, irányítás, szabályozás máshonnan eredjen (pl. tanár). Ugyanakkor az autonómia érvényre juttatásában jelen van az önirányítás, szabályozás, önellenőrzés, önreflexió is. Az autonómia és az önszabályozott tanulás fogalmi konstruktumainak alapos elemzése és összevetése található Loyens és szerzőtársai (2008), Lewis és Vialleton (2011) valamint Murray (2014) írásaiban, amelyeknek a konklúziója az alábbiakban foglalható össze: a két fogalom közötti átfedések és hasonlóságok könnyebben felfedezhetők és beláthatók, így a különbségek megfogalmazására kell inkább koncentrálni. Mind az autonómia, mind az önszabályozás magába foglalja az aktív tanulói részvételt, a célorientált viselkedést, metakognitív készségek használatát, belső motivációt. A különbségek pedig a fogalmak társas dimenzióiban ragadhatók meg. Murray (2014) szerint a tanulói autonómia jobban utal a tanulás önálló kezdeményezésére, az önszabályozásra pedig inkább jellemző a tanár által kezdeményezett tanulási tevékenységek végrehajtása. Ez a megállapítás cáfolható, ha Littlewood (1999) proaktív és reaktív autonómia fogalmaira gondolunk. Az utóbbi ugyanis a tanár által kijelölt feladatok autonóm végrehajtására utal. Meglátásunk szerint az autonómia teljes körű érvényesülése nem zárja ki a tanári feladatkijelölést és kezdeményezést.

A másik különbséget Murray (2014) a két fogalom értelmezése között az eredetükben látja. A tanulói autonómia egy személyközpontú jelenség, és az erre vonatkozó kutatások is elsősorban a tanuló személyt vizsgálják, az önszabályozott tanulás pedig a nevelépszichológiai egyik, a társas-kognitív elméletek eredményeit integráló ága (Murray, 2014). A megállapításokat külön-külön nem vitatjuk, az összehasonlítást mégis meg kell kérdőjeleznünk. Úgy vélem, hogy a tanulói autonómia és az önszabályozott tanulás fogalmak nem összehasonlíthatók, mert alapvető különbség van közöttük. A tanulói autonómia értelmezhető úgy, mint egy egyénhez köthető jellemvonás (*personal trait*), képesség (*ability*), hozzáállás (*attitude*), adottság (*aptitude*); az autonóm tanulás (szűkebb értelemben az önszabályozott tanulás) pedig az a tanulási mód, amelyben valamely mértékben érvényesül a tanulói autonómia.<sup>3</sup> Tehát a két tanulási mód (autonóm és önszabályozott) hasonlítható össze. Az összehasonlítás a szakirodalom alapján a korábbi fejezetekben már megtörtént. Ami a tanulói autonómia társas dimenzióit illeti, ezek tágabbak, mint az önszabályozott tanuláséi. Az autonóm tanuló gyakorta helyezi önmagát olyan helyzetekbe, ahol társakkal együtt végzi a tanulási tevékenységet, és dönthet úgy is, hogy a tanulás feletti kontrollt, irányítást átadja másoknak. Hangsúlyozni kívánjuk, hogy ezt nem tekintjük az autonómia csorbulásának. Ez az értelmezés beleillik abba a koncepcióba, miszerint az autonómia nem csupán képesség, hanem akarat és szabadság kérdése is (Huang és Benson, 2013). A tanuló képes tanulni, akar és szabadsága van a kivitelezést illetően. Az önszabályozás a kivitelezés képességére vonatkozik, de nem tartalmazza szükségszerűen a másik két elemet is, ilyen értelemben tehát az autonómiát tekinthetjük a szélesebb, átfogóbb fogalomnak, ahogyan Benson is (Benson, 2011).

### 3.4. AUTONÓMIA FOGALMA A MAGYAR PEDAGÓGIÁBAN

Az autonómia fogalma, mint pedagógiai kategória nem ismeretlen a magyar pedagógia hagyományokban. Karácsony Sándor pedagógiájának alapfogalma az autonómia, vagyis

---

<sup>3</sup> Mivel a nemzetközi szakirodalom ma túlnyomórészt angol nyelvű, és a magyar terminusok többnyire angol terminusok fordításai, az egyértelműség kedvéért a magyar nyelvű tudományos művekben egyre gyakrabban jelzik, hogy egy-egy magyar terminus melyik angol terminusnak felel meg. Ebben a disszertációban követjük ezt a gyakorlatot.

annak elismerése, hogy a nevelésben mindkét fél autonóm személyiség, csak a másik autonómiájának tiszteletben tartásával tudnak hatni egymásra (Karácsony, 2003).

Németh László (1980) a pedagógus autonómiájáról ír kiemelve, hogy szilárd elkötelezettséget, nagy kihívást és erőfeszítést kíván a nevelés feladatának megfelelni.

A pedagógiai autonómia megjelenik Mihály Ottó (1998) nevelésfilozófiai műveiben is. Azt az elvet jelenti, amelynek mentén a gyermek neveléshez való joga, a pedagógusi autonómia, az iskolai szakmai önállóság egy ellenőrzött és korlátozott, de minden félnek előnyös – vagy arra törekvő – rendszerré áll össze.

### 3.5. A TANULÓI AUTONÓMIA DEFINIÁLÁSA

Az autonómia – amennyiben a tanulásra vonatkoztatjuk – egy koncepciónak, fogalmi konstruktumnak tekinthető, és mint ilyen, inkább leírható és modellezhető, de kevésbé szorítható be egy rövid definícióba.

Minden tanítás célja a személyiség fejlesztése, a tanulót olyan tudás birtokába juttatni, amellyel megállja a helyét az életben. A nyelvtanítás – megfelelő módszertannal – nagyon sokat tud hozzátenni ehhez az általános célhoz, az autonóm tanulás és a tanulói autonómia fejlesztésével.

Sok félreértés is van a definíció körül, mert sokan azokkal a technikákkal, tanulási stratégiákkal keverik össze, melyek az autonómia fejlesztésére használhatók. Az alábbiakban összefoglaljuk Little (1990) alapján, hogy mi nem tartozik bele az autonómia szó definíciójába. Az autonóm tanulás nem jelenti, hogy a tanulás teljes mértékben a tanártól függetlenül, magányos tevékenységként zajlik. A tanár részvétele a tanulási folyamat irányításában nincs kizárva az autonómia fogalmából. Az autonómia nem egy viselkedés, nem olyasvalami, amit a tanárok csinálnak a diákokkal, és nem egy állandó állapot, amelyet ha egyszer elérünk, akkor mindig megmarad.

A Holec (1981) által kínált definíciót, amelyben az autonómiát a tanuló képességének tekinti, tovább árnyalja Littlewood (1996) megközelítése. Littlewood a képesség fogalmát további két alkotóelemre javasolja bontani: a döntési alternatívák ismerete,

tudás (*knowledge*) és a végrehajtáshoz szükséges készségek (*skills*). Szükséges alkotóelemnek tartja még a tanulói hajlandóságot (*willingness*), amely a motivációt és a bizalmat jelenti, amellyel a döntésért felelősséget vállal a tanuló.

Littlewood (1996:430) az autonómia különböző szintjeit különíti el, amely szinteken a tanulónak döntéseket kell hoznia. Ezek a döntési szintek a következők (az egyszerűtől a legáltalánosabbig haladva):

- feladatmegoldás
- feladatmegoldási stratégiák választása
- tanulási stratégiák választása
- tanulási célok kijelölése
- tanulási környezet
- tanulás tartalma (tananyag)
- tanulásszervezés
- önálló nyelvtanulás
- önálló nyelvhasználat

Ezek ismerete azért fontos, mert ezeken a szinteken lehetséges a jobbitó szándékú (tanári) beavatkozás, a döntési készség és képesség fejlesztése.

Egy másik ismert és széles körben elfogadott álláspont a tanulói autonómia értelmezésére Little (1991:4) definíciója. A tanulói autonómia egy képesség (*capacity*) a tanulási folyamatra való rálátásra (*detachment*), kritikai reflexióra, döntéshozásra és önálló cselekvésre. Előfeltétele, ugyanakkor következménye is, hogy a tanuló valamilyen pszichológiai viszonyt alakítson ki a tanulás folyamatához és a tanulás tartalmához. Az autonómiára való képesség megnyilvánul abban, ahogyan a tanuló tanul, és abban, ahogyan a tanultakat szélesebb összefüggésbe képes átvinni.

Létezik a tanulói autonómia értelmezésének egy másik irányzata is, amely a tanuló személyére fókuszáló megközelítésekkel ellentétben az autonómiát nem személyiségvonásként, adottságként vagy képességként, hanem tanulási módként

értelmezi. Ilyen például Dickinson (1987:27) definíciója: az autonómia magába foglalja a tanulási folyamathoz való hozzáállást és a döntésekért való felelősségvállalást, valamint a döntésekből következő tanulási cselekvések megvalósítását is. Ez az utóbbi folyamat tekinthető a tanulás módjának, amelyben benne van az önirányítás, önszabályozó hozzáállás.

Benson (1997) egy újabb dimenziót ad az autonómia fogalmának értelmezéséhez, amennyiben az autonómiát a tanuló oktatási rendszerbeli jogainak elismeréseként értelmezi. A nyelvtanulói autonómia definíciójába beleérti a nem-anyanyelvű nyelvtanuló jogait a célnyelvi beszélővel szemben (angol, mint idegen nyelv kontextusban). Ezek a jogok azt jelentik, hogy a nyelvtanulót semmiféle személyiségét érintő hátrány nem érheti a célnyelvi beszélővel szemben fennálló nyelvi szintbeli különbségekből fakadóan.

Coterall (1995:195) úgy fogalmazza meg az autonómia lényegét, hogy az azt mutatja meg, hogy a tanuló milyen mértékben tudja használni a tanulás irányítására szolgáló taktikákat. Ez az álláspont kiegészítendő azzal a kérdéssel, hogy a tanuló milyen mértékben akarja használni ezeket a rendelkezésére álló lehetőségeket és milyen mértékben hajlandó átvállalni a felelősséget a tanulás sikeréért. A tanulói szándék megnyilvánulásával kapcsolatban Benson (1996) azt az álláspontot képviseli, hogy a felelősségvállalás a tanulásért csak bizonyos tanulási és tanítási szituációkban érvényes. Tehát nem lehet egyértelműen és kétséget kizáróan kijelenteni valakiről, hogy képes ill. hajlandó az autonómia érvényesítésére, mindig a körülmények és egyedi jellemzők ismeretében lehet ezt eldönteni.

Sokan értelmezik az autonómiát egy jogként, amely a tanulói identitás része (Freire, 1970; Young, 1986; Pennycook, 2014; Benson, 1997). Eszerint a tanulónak jogában áll és szabadsága van döntéseket hozni a tanulásával kapcsolatban és ezeknek a döntéseknek megfelelően cselekedni.

Az autonómia megvalósulását és érvényre juttatását illetően két véglet különböztethető meg a meghatározások között. Benson és Lor (1998:12) szerint minden sikeres tanulás

autonómnak tekinthető (konstruktivista megközelítés). A másik véglet, hogy az autonómia egy olyan elérhetetlen ideális állapot, amelynek kivitelezhetetlensége riasztólag hat a tanárookra (Sinclair, 2000). A 3.6. fejezetben abból a szempontból vizsgáljuk meg a különböző autonómia meghatározásokat, hogy mit tartalmaznak a tanár szerepére vonatkozóan.

### 3.6. A TANÁR SZEREPÉNEK ÉRTELMEZÉSEI AZ AUTONÓMIA DEFINÍCIÓKBAN

Az autonómia értelmezések mindegyike tulajdonít szerepet a tanárnak. Little (1991) rámutat, hogy a tanulói autonómia nem azt jelenti, hogy a tanár teljesen feleslegessé válik, hanem azt, hogy a tanári kontrollt, amelyet a tanulási folyamat felett gyakorol, megosztja a tanulóval. Ez a megállapítás összhangban van Dickinson (1987) véleményével, aki szintén úgy véli, hogy a tanulói autonómia sokkal inkább jelenti a tanulási folyamatokért való felelősségvállalást és a tanulás feletti irányítás megosztását, mint az egyedül végzett tanulási tevékenységet.

A tanár az, aki a tanulási folyamatról visszajelzést tud adni (Dam és Mtsai, 1990), és a tanár feladata, hogy olyan tanulási környezetet teremtsen, amelyben a tanulók – a nekik megfelelő mértékben és módon – önmaguk irányíthassák a tanulásukat. Segít a döntéshozatalban az alternatívák bemutatásával és információt nyújt a megalapozott döntéshez. Végül soron az is vezethet az autonómia kialakulásához, ha a tanulók esetleg a tanár tevékenységét nem tartják elég kompetensnek, vagy az adott tanulási szituációnak és célnak megfelelőnek (Bárdos, 2015a). Benson (1997) egy kissé sarkosan fogalmaz, amikor azt állítja, hogy a tanuló autonóm tanulásra való képességét az iskolarendszer jellemzően elnyomja. Ideális esetben a tanár által teremtett, autonómiát támogató és ösztönző környezet osztályterem kívüli tanulási tevékenységekhez vezet. Ez hosszú távon azt eredményezheti, hogy a (nyelv)tanulásban elért sikerek révén önálló, autonóm módon gondolkodó emberekké válnak. Ez a nézet az autonómia széles értelmezése, amely – szemben a szűk értelemben vett tanulásban jelentkező autonómiával (*academic autonomy*) – a tanulást csak eszközként tekinti az embert felszabadító autonóm tudás megszerzéséhez (*liberatory autonomy*). (Benson és

Voller, 1997). Ez a gondolat a reformpedagógiák törekvéseiben is megjelenik (Steiner, Montessori, idézi Hercz, 2005).

Egy másik sokat idézett autonómia definíció, a Bergenben tartott autonómiáról szóló konferencia (*Nordic Workshop*) által megfogalmazott ún. „Bergen-definíció”: „Az autonóm tanuló aktív résztvevője az osztálytermi társas tanulási folyamatoknak” (Dam és Mtsai, 1990:102). Az autonóm tanuló képes és hajlandó önállóan és másokkal együttműködve is tanulni. Tulajdonképpen ez nem is egy definíció, inkább annak a megfogalmazása, hogy milyen elvek mentén kell kezelni az oktatásban a tanulói autonómiát. Ez az elvi alapvetés szolgált elméleti háttérül az osztálytermi autonómiát vizsgáló kutatásoknak (lásd 5.5. fejezet).

### 3.7. AZ AUTONÓMIA FOGALOM DEFINIÁLÁSA A KUTATÁS SZÁMÁRA

Az autonómia fogalom definiálására több kutató is vállalkozott a fentiekén kívül, a fogalmak ismertetése megtalálható Finch (2002), Benson (2007) és Little (2007) szintézisre törekvő cikkeiben. A következőkben a definíciókban használt terminológia rendszerezésére kerül sor (2. táblázat), mert ez nyújtja a keretet az empirikus kutatáshoz (Részben ezen definíciók alapján készült a kérdőív vonatkozó része).

**2. táblázat:** Az autonómia fogalom definíciói az oktatásban

FOGALOM	SZERZŐ
képesség ( <i>ability</i> )	Holec (1981) Wenden (1991) Coterall (1995)
felelősség ( <i>responsibility</i> )	Dickinson (1987)
hozzáállás ( <i>approach</i> )	Boud (1988)
döntéshozatal ( <i>decision-making</i> )	Hunt, Gow és Barnes (1989) Littlewood (1996)
kapacitás ( <i>capacity</i> )	Little (1991)
attitűd ( <i>attitude</i> )	Dickinson (1992)
jog ( <i>right</i> )	Benson (1997)

Az értekezés szerzőjének álláspontja szerint különböző megközelítések egy skála két végpontja között helyezkednek el. Az egyik végpont a szigorúan véve technikai megközelítés: mit és hogyan kell tenni ahhoz, hogy az autonómia érvényesüljön, míg a másik végponton elhelyezkedő átfogó, holisztikus szempontú megközelítések azt járják körül, hogy miért és mire jó az egész autonómia.

Az egybefonódó és egymást sokszor átfedő definíciók alapján a következő megállapításokat tehetjük: vannak közös jellemzők, amelyek minden definícióban szerepelnek, ezek elsősorban az autonómia alkotóelemeire vonatkoznak. A különböző definíciók metszetében a következő kritériumokat találjuk. A tanulási tevékenységet a tanuló kezdeményezi vagy a más által kirótt tanulási feladatot önmagáénak érzi és önmagára jellemző módon és eszközökkel oldja meg. Reflektál a saját maga által végzett tevékenységekre, azok eredményeire (vagy eredménytelenségére) és a kudarc esetén sem adja fel, hanem más megoldási utakat keres. (Benson és Voller, 1997)

Az eddigiek összefoglalásaként kiemeljük a leglényegesebb megállapításokat.

- meg kell különböztetni a tanulói autonómiát (felelősségvállalás) és autonóm tanulást (tanulási mód)
- mindig az adott kutatási és/vagy tanítási kontextus dönti el, hogy az autonómia melyik értelmezése érvényesül.
- a tanulói autonómia kifejezheti azon készségek összességét, amelyeket a tanulás során használni kell;
- értelmezhető velünk született képességnek, a tanulásért való felelősségvállalásnak és a tanulói jogok érvényesülésének is

Saját empirikus kutatásunk fókuszában is az autonómia fogalmának tanárok általi értelmezése áll. Az értekezés szerzőjének értelmezése szerint a nyelvtanulói autonómia abban nyilvánul meg, hogy a nyelvtanulók nyelvtanulásuk sikeressége érdekében tevékenységeket végeznek saját maguk számára, (nem feltétlenül egyedül, nem feltétlenül saját kezdeményezésre) de mindenképpen tudatosan, tervezetten és önreflektív módon. A nyelvtanulói autonómia fogalmába tartoznak még a nyelvtanuló autonóm egyénként való felfogásából eredeztethető következmények is.

### 3.8. AZ AUTONÓMIA SZEREPE ÉS JELENTŐSÉGE

Oktatásban elérendő cél vagy az oktatási gyakorlathoz való hozzáállás az autonómia? A nevelés céljaként értelmezik az autonómiát Dam és munkatársai (1990), akik szerint az autonómia a tanuló hajlandósága és képessége a tanulási folyamat feletti kontroll gyakorlására. Little (2001:30) az autonómiát a fejlesztő tanulás céljaként jelöli meg. Thanasoulas (2000) hozzáteszi, hogy az autonómia kialakítása egy folyamat, és az autonómiának különböző fokozatai vannak.

Nunan (1997) kiemeli, hogy a nyelvtanuló személyisége, tanulási céljai, az intézményi tanulás keretei és a kulturális közeg nagyban befolyásolják a tanulói autonómia mértékét. A teljes autonómia inkább egy áhított célképzet, mint valóság. Tehát cél és tanítás során megvalósult gyakorlat is egyben, amelynek egyre magasabb fokozataira kell törekedni.

A nyelvoktatás területére visszatérve, a személyre szabott, egyéniesített oktatásra való törekvés miatt kiemelt szerepe van a nyelvtanulói autonómiának. Az autonómia megléte azonban önmagában még nem garancia a sikeres tanulásra, az autonómia következes érvényesítésére való hajlandóság is szükséges. Empirikus kutatások és a pedagógiai tapasztalat egyaránt azt mutatják, hogy ez az autonómiára való igény nem mindig jelentkezik a tanulók részéről (Allwright, 1988; 1990).

### 3.9. TRANSZFERÁLHATÓ KÉSZSÉG-E AZ AUTONÓMIA?

Azok a kutatók, akik az autonómiát a tanuló személyiségjegyeként, beállítódásának tartják, úgy vélik, hogy ez a tulajdonság minden tanulási szituációban meg fog nyilvánulni, (Holec, 1981; Boud, 1988; Little, 1999; Cotterall, 1995; Carr és Claxton, 2002; Dam és mtsai, 1990). Ez indokolja, hogy az élethosszig tartó tanuláshoz ezt tartják elsődlegesen szükségesnek. Candy (1988) megfogalmazása szerint használhatjuk az autonóm egyén illetve az autonóm tanuló fogalmakat. Az oktatási rendszer minden szintje és eleme, tantárgya stb. azt célozza, és a maga eszközeivel hozzátesz valamit ahhoz a célhoz, hogy autonóm egyéneket neveljünk, amelyhez az autonóm tanulón keresztül vezet az út.

Mások úgy vélik, hogy az autonómia szituációfüggő (Dickinson, 1987; Benson, 2001). Littlewood (1999) amellett érvel, hogy a nyelvtanulásban a metakogníció, az önreflexióra való képesség mindenképpen transzferálható. A konstruktivisták szerint a képességek nem függetleníthetők a tudásterülettől, amelyben megnyilvánulnak, tehát a tudás és a képesség együtt használható csak. A szerző álláspontja szerint nem maga az autonómia transzferálható, hanem az autonóm módon megkonstruált tudás, és az autonómia gyakorlati alkalmazásából származó tapasztalat, jártasság.

#### **4. AZ AUTONÓM NYELVTANULÁS**

##### **4.1. KONSTRUKTIVIZMUS ÉS AUTONÓM TANULÁS**

A tanuláselméleteket bemutató fejezetben megindokoltuk, hogy miért tartjuk a konstruktivizmust a tanulói autonómia szempontjából a legtöbb sikerrel kecsegtető elméletnek. Az alábbiakban a konstruktivizmus és a nyelvtanulás kapcsolatát mutatjuk be.

A konstruktivizmus elméleti rendszerében kiemelt helyet foglal el az autonómia; mind az autonóm tanulás, mind a tanulói autonómia fontos komponense a konstruktivista pedagógiai gondolkodásnak. A fejezetben bemutatjuk az autonómia fogalmának kapcsolódási pontjait a konstruktivista tanuláselméletéhez. Ahhoz, hogy valaki autonóm módon legyen képes tanulni, el kell sajátítania a szükséges tanulási stratégiákat és tudatosítani kell benne a tanulásról való reflektív gondolkodás szükségességét. Ezeknek a megvalósításában nagyon fontos szerepe van a tanárnak. A tanárok feladata, hogy olyan tanulási folyamatot tervezzenek, amelyben lehetőség nyílik az előzetes tudás aktiválására, a tudás változatos helyzetekben való alkalmazására. Azaz, ahogyan a konstruktivista elmélet fogalmaz, a tudás adaptivitásának tesztelésére. A tanárnak nem szabad szem előtt tévesztenie a tanulási célokat, hiszen azok nyilvánvalóan befolyásolják a tanulási szituációk és tevékenységek tervezését. A konstruktivizmus válasza arra a dilemmára, hogy ismereteket tanítsunk, vagy készségeket, a következőkben foglalható össze. A készségek tudásterület specifikusak. Az, hogy meg tudunk-e oldani egy problémát, attól függ, hogy rendelkezünk-e az adott területen elegendő és jól szervezett tudással. Tehát az ismereteket és a tudást egységben és megfelelő mennyiségben kell

tanítani. Az egyéni különbségek figyelembe vétele a pedagógiai szituációkban a differenciálás. Erre nagyon jó lehetőséget nyújt az autonómia érvényre juttatása és fejlesztése osztálytermi környezetben és azon kívül is, mindvégig tekintetbe véve, hogy a tanulók tanári irányításra való igénye egyénenként, és tanulási helyzetenként változó lehet. A konstruktivizmus által vallott elvek – a többféle megközelítés és kontextusba helyezés (életszerűség) elve - megfelelő kereteket biztosít a tanulói autonómia megvalósulásához. A konstruktivizmus elveinek a nyelvoktatásban való érvényesülését a következő fejezetekben fejtjük ki.

#### 4.2. KONSTRUKTIVIZMUS ÉS NYELVTANULÓI AUTONÓMIA

A konstruktivizmus felfogása szerint a társas interakció szolgál a tudás forrásaként, és egy adott közösségbe való akkulturáció során lehet elsajátítani. Az autonómia – mivel egy társas viszonyrendszerben működik - mindig valakivel szemben, azaz valaki(k)hez képest nyilvánul meg. A konstruktivizmus tanárról vallott felfogása olyan pedagógusképet állít elénk, aki tudatosan törekszik lehetőséget teremteni a nyelvtanulói autonómia érvényesülésére.

A konstruktivizmus kiemelt fontosságot tulajdonít az előzetes tudásnak, ugyanis ehhez a tudáshoz kapcsolódik – egyénileg eltérő módon – az új információ. Ezt az előzetes tudás megerősíti, árnyalja, gazdagítja vagy éppen ellenkezőleg megkérdőjelezi és felülírja. A nyelvtanulás során előzetes tudásnak az anyanyelv ismeretét tekinthetjük. A nyelvtanuló már elsajátította ezt a komplex nyelvi rendszert, az anyanyelvét. Ennek ismeretére, mint előzetes tudásra szükséges és érdemes támaszkodni a nyelvoktatás során. Könnyen belátható az anyanyelvi tudás segítő szerepe például a pragmatikai, szociolingvisztikai funkciók, beszédstratégiák tanítása során. A kérdésről bővebben olvashatunk Budai László professzor könyvében (2010).

A tanulási környezetnek a valóság komplexitásának és sokszínűségének bemutatására, szimulálására kell törekednie, amely közegben a diákok a saját érdeklődésüknek és készségeiknek megfelelő irányú életszerű feladatokat, valós problémákat oldanak meg.

A tanulási formák közül azokat kell előnyben részesíteni, amelyek egyéni és csoportos feladatokat is kínálnak és nemcsak a végeredményük, hanem az a folyamat is fontos – és a tanulás szerves része, – amelynek során a megoldás megszületik. A nyelvóra légköre ösztönözze az egyéni választásokat, teremtsen döntési helyzeteket, amelyben a tanulói autonómia megnyilvánulhat.

Ezeket a kritériumokat végigtekintve, egy jól megtervezett és kivitelezett szaknyelvi órával szemben támasztott tartalmi és didaktikai követelményekre ismerhetünk. A szaknyelvi órán – ideális esetben – tanuló rendelkezik a szakmai tudással, és a tanár nyújtja azt a nyelvi segítséget, amely a szaktudás mélyítéséhez, a szaknyelvi írásbeli és szóbeli kommunikáció kimunkáltságának a növeléséhez szükséges. A nyelvtanuló bevonása a tanulási folyamat tervezésébe és a tanulásszervezési kérdésekbe nem jelenti a tanári irányítás teljes hiányát, nem azonosítható a teljes függetlenség fogalmával. A tanulás feletti irányítás és felelősség viszont megoszlik a tanár és a tanuló között. Ez a tanulási folyamatba való bevonódás, aktív részvétel elkötelezett hozzáállást és motivációt növelő tényező. Az empirikus kutatásban azt vizsgáljuk, hogy hogyan vélekednek erről az érintettek, a szaknyelvet oktató nyelvtanárok, és milyen lehetőségeket látnak az autonómia megvalósítására és fejlesztésére.

Az autonómia és az autonóm tanulás nem egy állandóan fennálló állapot, vannak szintjei és fokozatai. A fokozatokat a teljes tanári irányítottság és az önállóan végrehajtott tanulási tevékenység két végpontja közötti skálán kell elhelyezni. Az autonómia szintjei pedig az egyes feladatok megoldása során megnyilvánuló autonómiától az önálló nyelvhasználatig terjedhetnek.

Az autonómia kialakítása és fejlesztése azonban nem egyszerű és mindig sikerrel kecsegtető folyamat. Ha helytelenül mérjük fel a tanuló autonómiára való képességeit és „túl nagyot ugrunk” a szintek között, akkor kudarcélményhez juttathatjuk a tanulót, amely egyértelműen az autonómia ellen ható tényező. A másik reális veszély, hogy nem bízunk eléggé a tanuló kognitív képességeiben és/vagy meg akarjuk spórolni a saját, hatékony tanulási út megtalálásához szükséges időt és tanári tapasztalataink, tudásunk magabiztosságával irányítjuk a tanulót. Sokszor előfordul az is, hogy nem hagyjuk rossz

tanulási döntéseket hozni, hibázni, esetleg mulasztani, hanem a legjobb szándékkal ösztönözzük az általunk ideálisnak vélt megoldások elfogadására, követésére. Ebben a tekintetben az önreflektív gondolkodás, a hibákból, sikerekből tanulni tudás képessége lehet a segítségünkre.

Természetesen tudomásul kell venni, hogy ez az irányításra való igény tanulónként eltérő mértékű lehet. A feladatok, munkaformák és az értékelés területén is differenciálnunk kell, annak érdekében, hogy mindenki a saját tempójában és stílusában, a saját előzetes tudásának függvényében új tudást konstruáljon a maga számára. Az autonómia megnyilvánulására különböző szinterek állnak rendelkezésre a nyelvoktatás folyamata során: az egyes feladatok, tanulási tevékenységek; az osztálytermi és az osztálytermen kívüli környezet; egyéni és társas tanulási formák; a tanulás módjai és stratégiái; a felelősségvállalás mértéke; a tanulói jogok érvényre jutásának mértéke és az irányítás.

Az autonómia kialakítása és fejlesztése tehát türelmet és elszántságot igénylő feladat mind a tanár, mind a tanuló számára. Vannak, akik úgy vélik, hogy amennyiben az autonómiára való képesség, vagy az igény nem alakult ki a tanulás korai szakaszaiban, később már sokkal nehezebb ezt kialakítani és a felsőoktatásnak nem is feladata ez (Benson, 2001). Amennyiben elfogadjuk azt az állítást (Deci és Ryan, 1995), hogy az autonómia velünk született igény, akkor a fejlesztés feladatait tanárként fel kell vállalnunk, annál is inkább mert az autonóm személyiség a kritikus gondolkodás és a felelős emberi magatartás alapfeltétele. Nézetünk szerint az egyetemi szaknyelvoktatás kiváló terepe lehet a tanulói autonómia érvényre juttatásának és fejlesztésének. Ennek a hipotézisnek a bizonyítására illetve a fenti kérdések megválaszolására törekszünk a kérdőíves felmérés és a szakértői interjúk elemzése során.

Az autonóm módon történő tanulás vizsgálata azért is különösen nehéz, mert a fogalom különböző szempontrendszerek mentén vizsgálható. A szociológiai szempontok mentén történő meghatározások arra helyezik a hangsúlyt, hogy a tanulás milyen közegben, milyen társas interakciók során megy végbe (Benson és Voller, 1997). A pedagógiai elvű megközelítések a tanulói tevékenységekre fókuszálnak, nevezetesen arra, hogy mit,

hogyan és milyen hatékonysággal végez az autonóm tanuló (Dickinson, 1978). Nagyon általános a pszichológiai kritériumokon nyugvó meghatározás is. Ezek a típusú definíciók a tanuló személyes hozzáállására, kognitív és affektív képességeire helyezik a hangsúlyt (Zimmermann, 2000). A pszichológusok bizonyították, hogy az autonómiára való törekvés velünk született, alapvető emberi szükséglet (Deci és Ryan, 1995). Az autonóm tanuló tehát belülről motivált, hogy saját tanulási folyamataiért felelősséget vállaljon, azokat irányítsa. Ezáltal a tanulás hatásosabb és hatékonyabb lesz, amely pozitívan visszahat a motivációra is (Little, 1996).

Gazdasági szempontból az autonóm tanuló az, aki autonóm módon tanul, és saját tanulási igényeit anélkül is ki tudja elégíteni, hogy a társadalmi-gazdasági erőforrásokat terhelné; tud tanulni az intézményes oktatási szinteken és intézményeken kívül is. Ez a gondolat elvezet minket az élethosszig tartó tanulás koncepciójához. A 3. táblázat mutatja az autonóm tanulás különböző szempontú megközelítéseit.

**3. táblázat:** Az autonóm módon történő tanulás vizsgálatának aspektusai (saját szerkesztés)

<b>Vizsgálati aspektusok</b>	<b>Szempontok</b>	
Szociológiai	kivel?	Milyen körülmények között: milyen társadalmi-kulturális közegben?
Gazdasági	milyen segédeszközök, erőforrások mozgósításával?	
Pedagógiai	milyen tartalmat, milyen céllal, milyen stílusban, milyen stratégiával, milyen mértékű irányítottság mellett?	
Pszichológiai	milyen motiváció alapján, milyen egyéni jellemzők figyelembe vételével?	
Politikai	milyen típusú tudás megszerzése?	
Nyelvpedagógiai	milyen metodológiával, milyen tanulási-tanítási stratégiák alkalmazásával?  milyen nyelvi szinten, milyen mértékű (nyelvtanulásról való) meta-tudás mozgósításával?	

### 4.3. NYELVTANULÓI AUTONÓMIA

Az előző fejezetben megvizsgáltuk a tanulói autonómia és az autonóm tanulás tantárgy-független definícióit. Ebben az alfejezetben pedig a nyelvtanulói autonómia fogalmának lehetséges értelmezéseit mutatjuk be. A kérdés részletes tárgyalását az indokolja, hogy a nyelvtanítás és a nyelvpedagógia a maga diszciplináris sajátosságaiból adódóan, évszázados repertoárjának köszönhetően (Bárdos, 2000; 2005) nagyon sokat tud hozzátenni a tanítás-tanulás általános céljához, ami végső soron a személyiség fejlesztése, a különböző szituációkban való adekvát megfelelés képességének kialakítása.

Az autonómia vizsgálata a nyelvtanulás keretei között jó lehetőséget teremt arra, hogy a nyelvtanulás-tanítás folyamatait az oktatási kontextus egészében elhelyezzük és a kapcsolódási pontokat feltárjuk.

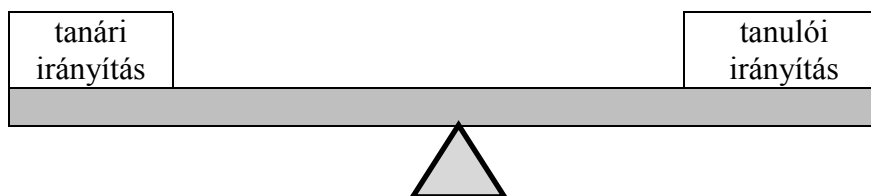
A nyelvtanulói autonómia rendkívül komplex jelenség, ezért a definiálásra tett kísérletek eredményeként létrejött magyarázatok is inkább összetett elméleti konstrukcióknak tekinthetők, mint szabatos meghatározásoknak. Az autonómia a nyelvtanulásra vonatkoztatva inkább egy koncepció, fogalmi konstruktum, és mint ilyen inkább leírható és modellezhető, de kevésbé szorítható be egy rövid definícióba.

A nyelvtanítás módszertanának és eljárásainak fejlődését áttekintve megállapíthatjuk, hogy napjainkban a tanulóközpontú irányzatok kerültek előtérbe. Amennyiben a tanuló személyét helyezük a tanítás fókuszába (és nem a tananyagot, illetve a közvetítés módját) kirajzolódik az a tendencia, hogy a nyelvtanulót képezni, tanítani kell arra, hogy hogyan tanuljon. Ezzel párhuzamosan tudatosan kezdtek figyelni a tanulók közötti különbségekre (tanulási stílus, személyiség, stb.) és az egyénre szabott oktatás biztosítására (*individualization*). Ebből a felfogásból eredeztethető az a nézet, hogy az autonóm tanulás egyedül, saját tempóban végzett, egyéni tanulói döntések sorozatából kialakuló tanulási folyamat.

A tanulóközpontú, a tanuló szükségleteiből kiinduló és a tanuló jellemzőit figyelembe venni szándékozó pedagógiai törekvések elemeként értelmezhetjük a nyelvtanulói autonómiát is. A nyelvtanulási folyamatban az irányítás és irányítottság mértékét egy

állandóan mozgásban levő és változó kontinuumként kell elképzelnünk. A 2. ábra szemlélteti, hogy az irányítottság mértéke változhat egy-egy tanórán belül, vagy akár az egész tanulási folyamatra vonatkozóan.

**2. ábra:** A tanári és tanulói irányítás tanórai egyensúlya



#### 4.4. NYELVTANULÓI AUTONÓMIA MODELLEK

Ebben a fejezetben röviden áttekintjük a nyelvtanulói autonómiára vonatkozó legfontosabb elméleti modelleket, azzal a szándékkal, hogy a modellek fogalmi készletét összehasonlítsuk a kutatásunk résztvevőinek fogalomhasználatával.

Nunan (1997) öt szintjét különbözteti meg a nyelvtanulói autonómiának: tudatosság (*awareness*), bevonódás (*involvement*), beavatkozás (*intervention*), alkotás (*creation*), kiterjesztés (*transcendence*). Littlewood (1996) egy háromosztatú modellben értelmezi a nyelvtanulói autonómiát, amelyben a három dimenzió a nyelvelsajátítás, a tanulási megközelítés és a személyes fejlődés. Az elsajátítás keretein belül az autonómia abban nyilvánul meg, hogy a nyelvet kommunikációra tudja használni a nyelvtanuló. A nyelvtanulási megközelítés, amely itt az osztálytermi környezetre vonatkozik a stratégiák aktív használatát és személyre szabott alkalmazásait foglalja magába. A személyes fejlődés során pedig az autonómia hozzásegíti az egyént magasabb szintű célok eléréséhez.

Ugyanebben az évben Macaro (1997) is kidolgozta a saját modelljét, amelyben a nyelvi kompetencia és a nyelvtanulási kompetencia autonóm érvényre juttatását, valamint a választásban és cselekvésben megnyilvánuló autonómiát jelöli ki a fogalmi konstrukciónak fő alkotóiként. A fenti modell gondolatmenetét követve születtek olyan módszertani segédkönyvek, amelyek a nyelvtanulói autonómia fejlesztését tűzik ki célul (Scharle és Szabó, 2000). Littlewood (1999) egy későbbi tanulmányában megkülönbözteti

egymástól a proaktív és reaktív autonómiát. Az előbbi azt jelenti, hogy a tanuló önmaga számára jelöli ki a követendő stratégiát és útvonalat, míg a reaktív autonómia a valaki más által kijelölt útmutatások alapján valósítja meg az autonóm tanulást a mozgósítható források, időzítés, módszerek, stratégiák megválasztása révén. Benson 2001-ben megalkotott modellje a tanulói autonómiát a következő dimenziók mentén értelmezi: a nyelvtanulási folyamat felett gyakorolt kontroll (a tanulás menedzselése), a kognitív feldolgozási folyamatok valamint a tanulás tartalma felett gyakorolt kontroll. A modellek közös vonása, hogy a nyelvtanulói autonómiát nem egy statikus jelenségként értelmezik, hanem egy változó skála mentén. A 4. táblázat a fentebb tárgyalt modellek összefoglalását szemlélteti.

**4. táblázat:** Nyelvtanulói autonómia modellek összehasonlító táblázata

	<b>Macaro 1997, 2008</b>	<b>Nunan 1997</b>	<b>Littlewood 1996, 1999</b>	<b>Sinclair 2000</b>	<b>Benson 2001</b>
<b>NYELVTANULÓI AUTONÓMIA ÉRTELMEZÉSE</b>	nyelvi kompetencia	tudatosság	nyelvelsajátítás	metakognitív tudás a tanulói énről	a tanulási folyamat irányítása
	nyelvtanulási kompetencia	bevonódás	tanulási megközelítés	a tanulás tárgya	a kognitív folyamatok irányítása
	választás és cselekvés autonómiája	beavatkozás	személyes fejlődés	a tanulás kontextusa	a tanulás tartalmának irányítása
		alkotás		tanulási folyamatok	
		kiterjesztés			

#### 4.5. HAZAI ÉS NEMZETKÖZI KUTATÁSOK A NYELVTANULÓI AUTONÓMIÁVAL KAPCSOLATBAN

Ebben a fejezetben áttekintjük a nyelvtanulói autonómiával kapcsolatos hazai és nemzetközi kutatási eredményeket. Ezek az eredmények szolgálnak majd összehasonlítási alapul a saját kutatásunk eredményeinek értelmezésekor.

Az autonómia tanulmányozása és a jelenség kutatása során sokáig elsősorban az egyes tanuló autonómiájának mértékét, megnyilvánulásait, összetevőit vizsgálták diszciplínától függetlenül. Az utóbbi évtized kutatásai azonban bebizonyították, hogy az

autonómiát társas kontextusban érdemes vizsgálni, abban a szociális összefüggésrendszerben és közegben, amelyben megnyilvánul. Az autonóm tanulás tehát nem egyedül végzett önképzés, nem a tanár nélküli tanulás szinonimája (Smith és Ushioda, 2009).

Párhuzamosan azzal, hogy a kutatás fókusza áthelyeződött a tanuló, mint független egyén vizsgálatáról a tanuló, mint egy tanulási közösség részeként történő értelmezésére, egyre többen vizsgálták az autonómia osztálytermi körülmények közötti megnyilvánulását és fejlesztési lehetőségeit (Dam, 1995; Harmer, 2008). Ezen kutatások sorába illeszkednek az idegen nyelvi órákat autonómia megvalósítása szempontjából vizsgáló kutatások, amelyeket az alábbiakban áttekintünk. A szakirodalmi áttekintés egy válogatási folyamat eredménye. A szelekció szempontjai a következők voltak: a szerzők a szakterület, ismert, sokat idézett szaktekintélyei; az empirikus kutatások az utóbbi évtizedben (2005-2015) zajlottak; relevancia az általunk vizsgált kontextust illetően (felsőoktatás, nyelvvoktatás, tanári nézetek).

Az autonóm módon történő nyelvtanulás kutatásában elkülöníthetünk egy elméleti irányzatot is, amely a fogalmi definiálással foglalkozik és a nyelvtanulói autonómia tartalmi összetevőinek minél pontosabb megismerését tűzi ki célul (Gremmo és Riley, 1995; Dickinson és Wenden, 1995; Finch, 2002).

Benson és Voller definíciója szerint (1997:184) az autonómia irányítás a tanulási folyamat menedzselése, kognitív folyamatok és a tanulás tartalma felett. Ennek megfelelően a nyelvtanulói autonómiára vonatkozó empirikus kutatások is aszerint csoportosíthatóak, hogy az autonómia tanulásra gyakorolt hatását, a tanulói autonómia mértékét igyekeztek megmérni, illetve tanítási módszereket vizsgáltak, hogy mennyire alkalmasak az autonómia fejlesztésére. Ebbe az irányzatba tartoznak a tanulási stílus vizsgálatok, a motiváció, szorongás és a nyelvtanulásról való nézetek, hitek összefüggéseit feltáró kutatások (Tar, 2008).

A kutatási irányzatok egy másik lehetséges felosztása azon alapul, hogy mely területeken lehet beavatkozni az autonómia fejlesztésébe: a felhasznált források, a technológia, a tanuló, az osztálytermi történések, a tananyag és a tanár felől (Benson, 2001).

Az autonómia fogalom komplexitásának érzékeltetéséhez szükséges még megemlíteni a jó (hatékony, eredményes) nyelvtanulóról folyó kutatások (Naiman, 1978; Williams és Burden, 1997; Entwistle, 1991), illetve az affektív tényezők, tanulói attitűdök és a motiváció tanulásban betöltött szerepéről folyó kutatásokat is (Gardner, 2007; Dörnyei, 2001; Csizér és Kormos, 2009; Réthy, 2001). Ezek a kutatások összekötik a tanulói autonómia és a nyelvtanulói autonómia tárgykörben végzett kutatásokat. Számos kutatás pedig a tanulói tréningeket és azok hatékonyságát vizsgálja (Wenden, 1991; Scharle és Szabó, 2000) illetve a hagyományosan az autonóm tanulásra lehetőséget nyújtó önképző központokban nyújtott tanácsadói segítség szerepét és formáit (Kelly, 1996; Little, 1996).

A nyelvtanulói autonómia érvényesülésének szocio-kulturális tényezőit vizsgálják az elsősorban ázsiai kontextusban zajló kutatások (Littlewood, 1999). A kultúrák közötti különbséget vizsgálja az autonómia oktatásban való megjelenése szempontjából (Wang, 2011; Pennycook, 2014). A tananyagfejlesztés pro-autonómia szempontú lehetőségeit pedig többek között Nunan (1997) és Harmer (2008) vizsgálataiból ismerhetjük. Kiterjedt kutatási terület még a tanulási stílusok (Oxford, 1990, 1993; Kálmán, 2009; Spiczéné, 2013b) és stratégiák vizsgálata is (Wenden, 1991; Dörnyei és Skehan, 2003; Hadfield és Dörnyei, 2013) és a motiváció (Dörnyei, 2001; Ushioda, 2006).

Egy másik jelentős kutatási irányzat azokat a kutatásokat öleli fel, amelyek a tanulói autonómia kibontakozását és fejlesztését befolyásoló tényezőket vizsgálják. Az autonómia megléte és megnyilvánulása számos tényező függvénye: pl. nyelvi szint (Kumaravadivelu, 2003), szocio-kulturális környezet (Smith, 2001; Palfreyman és Smith, 2003), életkor, korábbi nyelvtanulási tapasztalatok, tanulási környezet, személyiségvonások, tanulási stílusok (Oxford, 2003), motiváció (Dörnyei és Skehan, 2003; Dörnyei, 2005; Ushioda, 2006).

Ezek az eredmények nem tartoznak a dolgozat vizsgálati körébe, ezért részletes ismertetésüktől eltekintünk. A következőkben azokat a kutatási eredményeket ismertetjük röviden, amelyek relevánsak az értekezésben bemutatott empirikus kutatás értelmezéséhez.

Csizér és Kormos (2012) három különböző nyelvtanulói csoport (középiskolás, egyetemista és felnőtt összesen N=670 fő) körében vizsgálták az autonómia, motiváció és a tanulást segítő stratégiák összefüggéseit, kérdőíves módszerrel. Vizsgálatukban voltak olyan kérdések, amelyek a nyelvtanár tanórai – nyelvtanulási autonómiát elősegítő – tevékenységére vonatkoztak. Az eredmények alapján azt állapították meg, hogy a diákok nem tudtak következetes válaszokat megfogalmazni ezekre a kérdésekre, amelynek az lehet az oka, hogy a nyelvtanárok többsége valószínűleg nem törekszik arra, hogy autonóm nyelvtanulói viselkedést alakítson ki a nyelvtanulóiban. A vizsgálat másik eredménye az, hogy a felnőtt nyelvtanulók az autonómiával kapcsolatos iránymutatást is a tanártól várják, nagyobb mértékben, mint a fiatalabb nyelvtanulók. A kutatók szerint azért, mert ők jobban hozzá vannak szokva a tanár nyelvoktatásban betöltött hangsúlyos, központi szerepéhez. Az is megállapítást nyert, hogy a tanár hatása szorosan összefügg a nyelvtanulók motivációjával.

Az autonómiára vonatkozó tanári nézeteket feltáró vizsgálat a magyar felsőoktatás kontextusában még nem történt. Az angol nyelvű szakirodalom szerint Borg és munkatársai (2007) foglalkoztak ezzel a kutatási kérdéssel. Az ő kutatása Ománban, 61 nyelvtanár bevonásával készült. Szintén kérdőíves és interjú módszerrel dolgozott és az autonómia fogalom tanárok általi értelmezésében arra az eredményre jutott, hogy a tanárok nagyon különböző fogalmi készlettel definiálták az autonómiát; a közös nevezőként az önálló és egyéni tanulás és az ennek érdekében alkalmazott stratégiákat találták. A kutatásban résztvevő tanárok, nagyon pozitívan nyilatkoztak a nyelvtanulói autonómiáról, de kevésbé optimisták a nyelvórai megvalósítás lehetőségeit illetően. A megvalósítás legfőbb akadályát a következő tényezőkben látták: nyelvtanulók motiváció hiánya és az önálló tanulásban való kevés tapasztalat.

Palfreyman (2003) saját autonómia fejlesztésére tett tapasztalatait összefoglalja, hogy a valós tanítási környezetben a különböző aspektusok (pszichológiai, politikai, technikai és szocio-kulturális) nem elkülönülten, hanem egyszerre vannak jelen.

Camilleri (1999) 328 tanárt kérdezett meg hat európai országból. Azt találta, hogy bizonyos dolgokban a tanárok szívesen bevonják a tanulókat a döntésbe, pl. a terem elrendezése, a tanulási folyamat kidolgozása. De nem szívesen engednek beleszólást az óra helyébe és idejébe. 2007-ben megismételte a felmérést máltai tanárokkal (48 fő). Ugyanezt a mérőeszközt használta Balcikanli (2010) 112 török tanárjelölt bevonásával. Az eredmény mindkét kutatás esetében hasonló volt. A tanárok elvben helyeslik a tanulók bevonását a döntésekbe, a gyakorlatban azonban ez nem mindig valósul meg.

Martinez (2008) egy olyan kutatásról számol be, amelyet 16 különböző nemzetiségű Németországban tanuló tanárjelöltet kérdeztek a tanulói autonómiáról. A válaszadók a tanulmányaik részeként mindnyájan részt vettek egy 32 órás tanulói autonómiáról szóló kurzuson. A válaszok azt tükrözték, hogy a tanárjelöltek új és jobb tanulási-tanulási módszernek tartják a nyelvtanulói autonómia tanórai érvényesülését, de sokszor a tanár nélküli tanulással együtt asszociálják.

Bullock (2011) egy kismintás kutatást végzett angol nyelvet tanító tanárok között a tanulói önértékelésről, és azt találta, hogy a fogalmat minden tanár nagyon pozitívan értékelte, de a praktikus megvalósítást illetően nem voltak ilyen pozitívak.

Ebben a fejezetben áttekintettük a nyelvtanulói autonómia témakörében az utóbbi évtizedekben zajló kutatások főbb irányzatait, vizsgálati területeiket. Ismertettük azokat az eredményeket, amelyek értelmezési keretet nyújtanak a saját empirikus kutatásunk számára. Az alábbiakban összefoglaljuk ezeket a megállapításokat.

#### 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 önállóan 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

## 5. A SZAKNYELVEK OKTATÁSA

Ebben a fejezetben röviden ismertetjük, a szaknyelvoktatás jellemzőit a vonatkozó szakirodalom alapján. Tesszük ezt azzal a kettős céllal, hogy bemutassuk azt a nyelvoktatási-szakmai közeget, amelyben az empirikus kutatás zajlik és kijelöljük a kutatásunk eredményeinek értelmezési kereteit.

A szaknyelvoktatás (*Language for Specific Purposes, LSP*) módszertana eltér az általános idegen nyelv (*Foreign Language, FL*) oktatásának módszertanától, ugyanis a szaknyelv estében a tanulási cél – a szaknyelv használata szakmai közegben – egyben eszköz is a cél eléréséhez (Kurtán, 2001). A nyelvtanár nem szakembere az oktatott szakterületnek, kihívást jelent számára eldönteni milyen tananyagot használjon a nyelvoktatáshoz, általában kevés a közvetlen tapasztalata arról a szakmai közegről, amelyben a nyelvet használják. A felsőoktatás nemzetköziesedése, az idegen nyelven (elsősorban angolul) oktatott szaktárgyi kurzusok számának növekedése, a hallgatói- oktatói mobilitás elősegítésének igénye, a hallgatói összetétel demográfiai-szociológiai és kognitív sokszínűsége, az egyes szakterület rendkívül dinamikus fejlődése és diverzifikációja (pl. műszaki tudományok és informatika) újabb kihívásokat jelent a szaknyelvet oktatók számára.

### 5.1. A SZAKNYELV FOGALMA

A szaknyelv fogalom definíciójaként Kurtán (2003:50) megfogalmazását fogadjuk el, mely szerint:

*„A szakmai nyelvhasználat fogalmát úgy értelmezzük, mint valamely szakmai beszélőközösség specifikus célú nyelvhasználatát, amely egyértelműen és világosan tükrözi a valóságnak azt a részét, amellyel az adott terület közössége foglalkozik, és ezen keretek között a szóbeli és írásbeli kommunikáció jellegzetes megnyilvánulása. Ez a specifikus célú nyelvhasználat interdiszciplináris összefüggések többszintű kölcsönhatásaiban ragadható meg. Gyakorlati szempontok miatt alkalmazzuk némi egyszerűsítéssel ezen fogalom szinonimájaként a szaknyelv kifejezést.”*

## 5.2. A SZAKNYELVEK OKTATÁSÁRA VONATKOZÓ KUTATÁSOK

Mielőtt a különböző szaknyelveket oktatók előtt álló megoldandó oktatási feladatokat és kihívásokat áttekintjük, indokolt egy rövid kitekintést tenni, hogy milyen kutatások folynak a szakterületen az utóbbi években.

A szaknyelvek nyelvészeti jellemzőit és az általános nyelvtől való eltérésüket már széleskörűen kutatták és feltárták az elmúlt évtizedekben, a kutatások eredményeit a szakmai közösség elfogadta (Dudley-Evans és St. John, 1998; Banczerowski, 2003; Kurtán, 2003; Paltridge és Starfield, 2013). A jelenlegi kutatások középpontjában három nagy terület áll. Az első a szaknyelvi műfajok és jellegzetességeik vizsgálata (Swales, 1990, 2011), a szóbeli és írott kommunikáció műfajainak retorikai és kontextuális jellemzői (Paltridge és Wang; 2011). Kiemelkedően nagy számban foglalkoznak a vizsgálatok a hallgatók által a felsőoktatási tanulmányok ideje alatt létrehozott írásos anyagok – szakdolgozati összefoglalók, esszék és kutatási beszámolók – nyelvi jellemzőivel és azok tanításának módszereivel (Bhatia, 2008). Hyland (2011) munkái összefoglalóan bemutatják az ún. akadémikus műfajok sajátosságait. Második nagy kutatási irányzat az eredményes szakmai kommunikáció és nyelvhasználati közösségbe való beilleszkedés összetevőinek (nyelvi, szocio- és pragmlingvisztikai) feltárása (Hyland, 2002; Paltridge, 2012). Az egyes professziók szakmai nyelvhasználatának feltárása lehetővé teszi, hogy a tananyag tervezése során érvényre jusson a műfaji tudatosság érvényesítésének elve (Tardy, 2009, 2011). Műfaji alapú kutatási megközelítéseket mutat be Flowerdew (2011) áttekintő jellegű tanulmánya is. A korpusz-alapú kutatások szintén nagyon népszerűek a kutatók körében, hiszen nagy mennyiségű és számítógépes on-line eszközökkel elemezhető adatokat kínálnak (Gavioli, 2005; Sass, 2007). A korpuszok az autentikus írott és szóbeli kommunikáció hatalmas példatárai és a konkordancia listák, valamint az előfordulási gyakoriság listák segíthetik mind a kutatók, mind az oktatók számára a vizsgálni illetve tanításban felhasználni kívánt anyagok kiválasztását. (pl. *British National Corpus*, *Vienna-Oxford International Corpus of English*, *Michigan Corpus of Academic Spoken English*). Szabadon hozzáférhetőek az interneten olyan szoftverek, amelyek segítik a

szaknyelvoktatókat saját szaknyelvi korpuszok összeállításban pl. a *The Complete Lexical Tutor* vagy a *TextStat* nevű programok (Nagano, 2013).

A kutatási eredmények oktatásba való integrálásának lehetőségeit és az osztálytermi környezetben végzett vizsgálatokat sorolhatjuk a harmadik nagy kutatási irányzatba. Ezek a tanulmányok a tanár megváltozott szerepét, az innovatív módszerek bevezetésének lehetőségeit és eredményeit mutatják be (Cheng, 2011). Az angol szaknyelvi (ESP) kutatások során a tudományos eredmények nyelvoktatási gyakorlatba való átültetésének kifejezett szándéka figyelhető meg. Több szerző munkájában látható az a törekvés, hogy a tudományos eredmények és az osztálytermi gyakorlat közötti távolság minél inkább áthidalható legyen (Basturkmen, 2006, 2010; Dévény, 2013). Ebbe a kutatási irányzatba illik a jelen értekezés is, amennyiben a szaknyelvet oktató tanárok nézeteinek feltárását és azok osztálytermi gyakorlattal való egybevetését tűzi ki célul. A szerző határozott szándéka, hogy a kutatás eredményei a szaknyelvoktatással foglalkozó körében ismertté váljanak és a megfogalmazott következtetések további kutatások alapjául szolgálhassanak. A következőkben tekintsük át azokat a kihívásokat és dilemmákat, amelyekkel a szaknyelvet oktatók gyakorta szembesülnek mindennapi gyakorlatukban, és amelyekre innovatív válaszokat keresünk.

### 5.3. A SZAKNYELVEK OKTATÁSÁNAK NYELVPEDAGÓGIAI SAJÁTOSSÁGAI

A szaknyelvoktatás egy speciális idegen nyelv-oktatási és tanulási szituáció. Célrendszere összetett: egyfelől az idegen nyelvi kompetenciák és készségek átfogó fejlesztésére irányul, ugyanakkor szem előtt tartja az adott szaknyelv szakmai nyelvhasználati közösségének konvencióit, nyelvhasználati színtereit, műfajait, szakmai tevékenységeit és azok speciális szókincsét. Ha az általános nyelv tanításához hasonlítjuk a szaknyelvoktatást, akkor elsősorban a nyelvet tanuló diák eltérő szükségleteire, a szakterületén folytatott tanulmányok alapján felhalmozódott szaktudásra és a szakterületre jellemző tanulási módszerek és kognitív képességek különbségeire kell gondolni.

A két fő elv, amelynek mentén a szaknyelvoktatás elképzelhető: a transzferálhatóság alapján álló és bizonyos univerzális nyelvi jellemzők, készségek oktatását preferáló

megközelítés, illetve, a szaknyelv(ek) specifikusságait hangsúlyozó és a szakmai nyelvhasználati közeg egyedi elvárásait a nyelvtanítás központjába állító nyelvpedagógiai szemléletmód (Hyland, 2002). Bármelyik elvet követjük is a következmények (és különbségek) megjelennek a felsőoktatási szaknyelvoktatás minden szegmensében a tananyag kiválasztásától kezdve a nyelvtanár szerepének értelmezéséig.

A szaknyelvek oktatása nyelvi, szakmai és módszertani szempontok alapján is különbözik az általános nyelv tanításától. A specifikusság jellemzői a következőképpen foglalhatóak össze: fokozott tanulóközpontúság; kontextus-függőség és a kutatási eredményeket integrálni törekvő hozzáállás; rugalmasság és adaptivitás (Kurtán, 2003; Belcher, 2009; Paltridge és Starfield, 2013). Ezeknek az elveknek általánosan jelen kell lenniük minden formális (nyelvtanár által moderált intézményi keretek között zajló) nyelvtanulási szituációra, mégis úgy érezzük, hogy a szaknyelvoktatásban fokozottan érvényesek. A következőkben leírtak, a felsőoktatási nyelvoktatási helyzetekre vonatkoznak. Ezek a nyelvtanulási formák jelentősen különböznek a nyelvoktatásnak azoktól a helyzeteitől, amikor egy szakmáját tekintve homogén csoport – általában felnőttoktatás, vagy továbbképzés keretében – tanul szaknyelvet (pl. légiirányítói szaknyelv, *English for Occupational Purposes, EOP*).

Minden nyelvtanulási folyamat középpontjában a nyelvtanuló kell, hogy álljon. A fokozott tanulóközpontúság a szaknyelvoktatásban azt jelenti, hogy az egyes nyelvtanuló nyelvi és szaknyelvi igényei integráltan jelennek meg a nyelvtanulási folyamatban, és nagyobb hangsúlyt kapnak. Gyakran előfordul, hogy az egyes nyelvi készségek fejlesztése nem egyforma súllyal szerepel a kurzus célkitűzései között. Nagyobb hangsúlyt kapnak a produktív készségek (pl. az idegenforgalom területén elhelyezkedni kívánó hallgatók felkészítése során). A következőkben áttekintjük a szaknyelvi kurzusok szükségletelemzésének szempontjait és lehetőségeit, valamint a szaknyelvi kurzusokon leggyakrabban előforduló pedagógiai-módszertani dilemmákat (tananyag, tevékenységek, tanári szerepek). Ezt az elemzést az teszi indokolttá, hogy az empirikus kutatás feltáró jelleggel ugyanezekre a kérdésekre keresi a választ, így a kutatás eredményeit ebben a referenciakeretben fogjuk értelmezni.

Hogyan történik a szükségletelemzés? Szükségletelemzések készülnek országos szinten, felsőoktatási intézménynek szintjén (Loch és Dévény, 2011; Sárvári, 2014) és az egyes kurzusok tervezése során. A szaknyelvoktatás jellegéből adódóan másfajta igényfelmérést tesz szükségessé, mint egy általános nyelvi kurzus tervezése. Kurtán (2003) alapján kiegészítve az azóta eltelt időben végzett releváns kutatások eredményeinek bemutatásával megvizsgáljuk a szükségletelemzés és a nyelvtanulói autonómia viszonyát.

A nyelvoktatási helyzet (továbbiakban kurzus) résztvevőinek szükségleteit méri fel a szükségletelemzés, arra irányul, hogy minden szükséges információ rendelkezésre álljon a kurzus megtervezéséhez (Hyland, 2011). Az információk birtokában lehet döntéseket hozni a „mit” és „hogyan” kérdésekről: megalkotni a tantervet, kiválasztani, vagy összeállítani esetleg megírni a tananyagot, végiggondolni az alkalmazni kívánt módszertant és az értékelési elveket, kritériumokat. A szükségletelemzésnek – ideális esetben - ki kell terjednie a nyelvtanulók tanulási céljainak, motivációjának feltárására, előzetes tanulási tapasztalataira és tanulási preferenciáinak megismerésére, valamint azoknak a nyelvhasználati helyzeteknek az összegyűjtésére, amelyekben a nyelvet használni fogják. Long és munkatársai (2005) azt javasolják, hogy a nyelvhasználati helyzeteket olyan feladatokkal kell kibővíteni, amelyeket a nyelvhasználó várhatóan végezni fog jövőbeli munkája során. Ez az ún. feladatalapú szükségletelemzés. A társadalmi kontextusra és a kritikai szemlélet erősítésére fókuszáló ún. etnografikus szükségletelemzési modelleket ismertet Johns és Makalela (2011). A különböző szükségletelemzési modelleket részletesen bemutatja Kurtán (2003) tanulmánya. A szükségletelemzés elvégzésének, az adatgyűjtésnek számos formája és forrása ismeretes. Készülhetnek igényfelmérések a szakirodalom tanulmányozásával, a tanuló megkérdezése által, szakmabeliek, alkalmazott nyelvészek, nyelvtanárok bevonásával és a különböző forrásokból nyert információk összehasonlítása alapján. Az információgyűjtés módja leggyakrabban kérdőív, interjú, megfigyelés és a nyelvtanár szakmai-személyes tapasztalata és/vagy intuíciója. Minden adatgyűjtés esetében indokolt azonban egy ellenőrzés/igazolás elvégzése a kurzus végén. A résztvevők elégedettsége visszamenőlegesen validálja a szükségletelemzésünk eredményeit. (Erre a

szempontra is érvényesnek tartjuk, hogy a tanár is végezze el a kurzusértékelést a maga számára, lehetőleg dokumentálható módon). Az 5. táblázat a szükségletelemzés és tananyagfejlesztés szaknyelvoktatásban érvényes szempontjait foglalja össze Basturkmen (2010) alapján, a nyelvtanulói autonómiára vonatkozó szempontokkal kiegészítve.

**5. táblázat:** Szükségletelemzés és tananyagfejlesztés ESP (Basturkmen, 2010 alapján saját fordítás)

**1. szint: Szükségletek elemzése**

*Megfontolandó kérdések:*

Helyzetelemzés: Milyen feladatokat foglal magába a tanulási- vagy munkafolyamat és milyen elvárások vannak a teljesítményre vonatkozóan? Továbboszthatóak-e a feladatok részfeladatokra?

Milyen típusú szükségleteket kell vizsgálni? (pl. objektív és/vagy szubjektív, azonnali/hosszútávú, képességbeli és vagy feladatokhoz kapcsolódó)

Milyen nyelvi készséget vagy feladatot tartanak nehéznek a tanulók?

Milyen természetűek ezek a nehézségek? (pl. nyelvi, fogalmi, kulturális)

**2. szint: Szakmai diskurzus vizsgálata**

*Megfontolandó kérdések:*

Milyen nyelvi formákat és funkciókat vizsgáljunk? (azokat, amelyeket a tanulók nem ismernek, vagy amelyekben gyengébbek vagy azokat, amelyeket a szakmai közösség tagjai fontosnak tartanak)

Milyen adatot gyűjtünk? (létezik-e már releváns szakirodalom, leírások, korpuszok vagy elsődleges forrásokat kell gyűjteni)

Milyen megközelítést alkalmazzunk a vizsgálat során? (pl. etnografikus és/vagy szövegelemzés)

Milyen elsődleges anyagot gyűjtünk? (szakmai szövegeket, tanulók javított dolgozatait, megfigyeléseket vagy interjúkat)

Hogyan elemezzük a szakmai közösségtől származó szövegeket/diskurzusokat? (pl. egész vagy rész szövegeket elemezzünk, esetleg a szöveg egyedi jellemzőit)

Hogyan fogalmazzuk meg a szakterületeken zajló diskurzus pedagógiai leírását?

### **3. szint: A tanterv meghatározása**

*Megfontolandó kérdések:*

Milyen legyen a kurzus fókusza? (pl. széles vagy szűk)

Hogyan valósítsuk meg a kurzust? (pl. webes felület, tanórák, workshopok)

Milyen egységeket vegyünk bele a tananyagba és mi legyen ezek sorrendje? (pl. műfajok, társalgás jellemzői, fogalmi tartalom alapján, egyszerűtől a bonyolultig, sürgős és kevésbé sürgős szükségletek alapján)

Hogyan értékeljük a tanulást? (pl. a szakmai közösség által alkalmazott végső vagy közbelső célokhoz viszonyítva)

Milyen tananyagot fejlesszünk és milyen típusú feladatokat építsünk bele? (pl. olyan feladatokat és pedagógiai leírásokat, amelyek kihasználják a tanulási vagy munkafolyamat tevékenységeit)

A szaknyelvek oktatásának nyelvpedagógiai sajátosságait bemutató alfejezetben áttekintettük azokat a jellemzőket, amelyek alapján a felsőoktatási szaknyelvoktatás egy speciális pedagógiai helyzetként értelmezhető. Kiemelt figyelmet fordítottunk a tanár szerepének bemutatására és a szükségletelemzés problematikájára. Meggyőződésünk szerint a nyelvtanulói autonómia akkor tud érvényesülni amennyiben a tanár ezt, mint megvalósítandó célt megfogalmazza a maga és a tanulói számára is, és a kurzus tervezésének kezdetétől, a szükségletelemzés minden fázisában ezt figyelembe veszi és megvalósítására törekszik.

#### **5.4. A FELSŐOKTATÁSI SZAKNYELVOKTATÁS DILEMMÁI**

A következő jelentős különbség a szaknyelv és az általános nyelv tanításának módszertana között, hogy az előbbi szélesebb műfaji repertoárból dolgozik, hiszen céljai között szerepel, hogy a nyelvtanulót minél jobban felkészítse a szakmai életben előforduló helyzetekre, írott és szóbeli kommunikációs műfajokra. A műfaj szó itt szélesebb értelemben értendő, nem csupán szóbeli és írásbeli kommunikációs termékek műfaját jelenti, hanem azt a kontextust is, amelyben ezek születtek pl. a vállalati kultúrát, amelyben egy bizonyos dokumentum íródott, vagy a szakmai konvenciókat egy műszaki dokumentáció felhasználása során (Tardy, 2011). Mindezek szemléltetésére változatos tananyag szükséges. Ezt a kritériumot nem mindig teljesítik a kereskedelmi forgalomban kapható idegen nyelvi kurzuskönyvek, ezért esetenként

szükséges, hogy a nyelvtanár – a szakterület jellemző műfajainak ismeretében – saját maga állítson össze tananyagot. (A kritériumokról bővebben lásd Kurtán, 2003; Spiczéné, 2013a). A tananyag kiválasztásában és a feldolgozás előkészítésében a szakma képviselőjének, szaktanárának bevonása szükséges és kívánatos. Ez azonban a kelletténél kevesebbszer valósul meg (Kurtán és Silye, 2012).

Az egyes szakterületek rétegződése és specifikációja következtében a tananyagválasztás tekintetében is speciális szempontok érvényesülnek, attól függően, hogy a szaknyelvoktatás széles, vagy szűk értelmezését kívánjuk követni az osztálytermi gyakorlatban.

Egy másik, állandóan előkerülő nyelvpedagógiai kérdés, hogy a szaknyelvet oktató tanár nem tagja annak a szakmai közösségnek, amelynek a szaknyelvét tanítja. Ez a tény arra kényszeríti a szaknyelvtanárokat, hogy jelentős erőfeszítéseket tegyenek annak érdekében, hogy felkutassák a megfelelőnek, relevánsnak és hasznosnak ítélt tananyagot, megalkossák az értelmezési kereteket biztosító kontextust és kiemeljék a szükséges szókincset. Ehhez ismerniük kell(ene) az adott szakmai közösség konvencióit, tudásfelfogását, információközlési szabályait. Mivel ez teljeskörűen és mélységében ritkán valósul meg, a szaknyelvet oktató tanárok a számukra ismerős (és biztonságos) műfajoknál maradnak (Tardy, 2011). Például a felsőoktatásban folytatott műszaki tanulmányok során, a szaknyelvi órákon elvárt írásbeli műfajok leggyakrabban az esszék, hivatalos levelek, pályázatok dokumentációi, szakirodalom fordítása idegen nyelvről magyarra. Ezzel szemben a munkahelyi írásbeli kommunikáció során jelentéseket, beszámolókat, megvalósíthatósági tanulmányokat, műszaki dokumentációt, használati utasítások, termék-leírások fordítását, projekt-leírások készítését, szakmai prezentációkat és esetleg szakmai cikkek publikálását várják el (Paltridge és Wang; 2011).

Ezeknek a céloknak az órai megvalósítása során számos pedagógiai kihívással kell szembenéznie az oktatóknak. Először is az intézményi és szervezeti keretek szűkössége miatt a csoportok összetétele gyakorta heterogén mind nyelvi szint, mind tanulási célok szempontjából (Kurtán és Silye, 2012). A nyelvtanulók tanulási céljai és motiváltsága is

különböző. Egy részük nemzetközi környezetben szeretne tanulni vagy dolgozni és ehhez vár felkészítést a szaknyelvi órákon. Egyre növekvő számban vannak olyan hallgatók, akik úgy szeretnék fejleszteni nyelvi készségeiket, hogy képesek legyenek megállni a helyüket a munka világában, az álláskeresés és a szaknyelvi kommunikáció különböző helyzeteiben. A felsőoktatás nemzetköziesedési folyamata azt a trendet jelzi, hogy egyre több hallgató fog a jövőben idegen nyelvű (főként angol) kurzusokon részt venni akár a hazai felsőoktatásban, akár külföldi tanulmányok keretében (Berács, 2009). Valószínűsíthető, hogy tanulmányaik során alkalmuk lesz nemzetközi összetételű csoportban dolgozni, ahol az angol a közvetítő nyelv – *lingua franca* – szerepét tölti be. A sokszínű nyelvhasználattal és dialektusokkal való találkozásra, pragmatikai és interkulturális szempontok tudatosítására is szükséges tehát felkészíteni a nyelvtanulókat. Ugyanakkor, a nyelvet felsőoktatási szervezeti keretek között tanuló diákok többsége még mindig a kimeneti követelményként megjelölt középfokú általános nyelvvizsga megszerzését tekinti a rövidtávú célnak.

## 5.5. AUTONÓMIA A SZAKNYELVOKTATÁSBAN

Amennyiben elfogadjuk azt az ideális feltételezést, hogy a felsőoktatásban tanuló hallgató érdeklődésből és szakmai kíváncsiságtól vezérelve viszonyul leendő szakterületéhez, úgy elfogadhatjuk azt a gondolatot is, hogy a szakmaszeretet az idegen nyelven való ismeretszerzésre is érvényes. Tehát ha leendő hivatása iránt érdeklődik, vannak karriercéljai akkor az idegen nyelven való szakmai kommunikáció tanulását is hasznos és releváns tudásnak fogja tartani. Sőt feltételezhetően még önálló erőfeszítésre, nyelvtanulási tevékenység végzésére is hajlandó lesz. A motivációja ugyanis erősebb, ha tudja, hogy az idegen nyelv melyik (szűk) területe lesz az, amelyre neki szüksége lesz (Válóczi, 2007).

A szaknyelv a köznyelvnél gyorsabban differenciálódik és változik, ezért a szaknyelvi kommunikációban érintett felek jobban egymásra vannak utalva, hogy megtalálják a közösen konstruált jelentéseket.

## 5.6. TANÁRI KOMPETENCIÁK

Szaknyelvtanár-képzés folyik néhány felsőoktatási egyetem tanárképzési mesterszakán. A képzési programot és az évek során felhalmozódott tapasztalatokat Kurtán (2011) mutatja be. Összegzése szerint alkalmazott nyelvészeti és nyelvpedagógiai szempontból indokolt a szaknyelvtanárokat speciális képzésben részesíteni. A szaknyelvoktatás módszertana elnevezésű tárgy keretein belül a tanárjelöltek felkészítést kapnak, hogy az általános nyelvtanári kompetenciák mellett képesek legyenek (Kurtán, 2011:75):

- szakszövegek elemzésére
- specifikus igények felmérésére
- középiskolás és felnőtt nyelvtanulók életkori sajátosságait, a nyelvhasználat kontextusát figyelembe venni a tervezés és a módszerek kiválasztása, valamint a tanítási folyamatok megvalósítása során;
- az adott nyelvpedagógiai kontextusnak megfelelő információhordozók (pl. tankönyvek) és eszközök alkalmazására és a nyelvpedagógiai folyamatokba való integrálására;
- a szakképzést vezető kollégákkal való (tantárgyközi) együttműködésre
- a célnyelvi és az anyanyelvi, továbbá a szakmai kultúrák tükrében a nyelvtanulók interkulturális kompetenciáját fejleszteni;
- saját tanári tevékenységére reflektálni;
- a saját tevékenységét dokumentálni és tanárjelölt portfólióját vezetni

Maleki (2008:9) így foglalja össze a szaknyelvtanárok kompetenciáit: magas szintű idegennyelv tudás, kurzustervezési képesség; az adott tudományterület magas szintű ismerete. Nagyon ritka, hogy mindhárom adott.

Kurtán (2011) kiegészíti a kompetenciák listáját a következőkkel: képesség értékelni, módosítani, adaptálni tananyagokat; visszajelzést kapni a diákoktól és azokat értékelni; alkalmazni sokféle módszert, megközelítést, technikát; ösztönözni és megvalósítani a tanulási stratégiák alkalmazását. Képes legyen abban a diszciplínában gondolkodni, amelyhez a nyelvtanulók tartoznak.

Rendelkezzen szakmai- és pedagógiai kompetenciával, ami azt jelenti, hogy képes olyan tevékenységeket képes tervezni, és végezni, amelyek a tanulást segítik. Pozitív pedagógiai környezetet, tanulást serkentő légkört teremt, amelyben a szorongás nem gátolja a tanulók nyelvi teljesítményét (Tar, 2008).

A nyelvtanárnak képesnek kell lennie kollégákkal való interakcióra, tudásmegosztásra; információszerzésre is. Tájékozottnak kell lennie a saját szakterületének (nyelvpedagógia) új eredményeiről (Kumaravadivelu, 2006). A fejlesztés szándékával önreflexiót végez, képzi magát és megfigyeléssel, szakmai fórumok látogatásával információt, ötleteket gyűjt és tapasztalatai megosztásával másokat is segít. Elengedhetetlen, hogy önmaga is autonóm személyiség legyen, aki tisztában van saját erősségeivel és esetleges hiányosságaival, de képes azokat kompenzálni. A kritikus gondolkodásra való képesség azt is implicálja, hogy az őt ért kritikákat is tudja kezelni és a tanulási-tanítási folyamat fejlesztése érdekében felhasználni. A saját – nyelvtanulóként és diákként szerzett - tapasztalait is fel kell használnia az oktatás – nevelés érdekében (Dam, 2011). Az információs források kezelésében való jártasság, kritikai gondolkodás és az információk felhasználásának képessége is szükséges ahhoz, hogy mindezeket felhasználja a tanórak, tananyagok tervezésében. Képesnek kell lennie a tanulási folyamat menedzselésére és a tanulók motiválására (Harmer, 2008).

A legfontosabb üzenet minden tanári szerepkört, annak változását tanulmányozó kutatásnak, hogy a tanárok szerepe többé már nem a tudásátadás, hanem a feladatkijelölés, tanácsadás és útmutatás valamint visszajelzés adása a tanulóknak. Camilleri (1999) szerint az autonóm tanuló tanára tudatában van, hogy személyes befolyással bír a tanulási folyamatra. Tudatosan viszonyul az autonómiával kapcsolatos saját nézeteihez, attitűdjeihez, képességeihez és tanítási tevékenységéhez. Ismeri a diákjai ugyanezen irányú képességeit és viszonyulásait is. Érti a tanulói autonómia mögött meghúzódó pedagógiai tartalmakat, összeköti az elméletet és a gyakorlatot a tanítási gyakorlatában. Menedzserként tudja koordinálni az osztálytermi történéseket, amelyek során a tanulók különböző döntéseket hoznak a tananyagot, az alkalmazott tanulási stratégiát illetően. Segít nekik megbirkózni a bizonytalanságokkal, utakat, megoldásokat vázol fel, hogy megkönnyítse a döntést. (vissza kell vonulnia, előtérbe

engedni a diákot). Jó tervező készséggel kell rendelkeznie, mind egyén-csoportos, mind pedig hosszú- és rövidtávra. Olyan osztálytermi légkört kell teremtenie, ahol lefogadott a hibázás is, működik a kooperáció és mindenki megkapja a neki szükséges bátorítást, útmutatást és visszajelzést.

A legnehezebb területe a tanári tevékenységnek az értékelés, de szükség van rá, hiszen ez jelzi a tanuló előrehaladását és a hiányosságokat. A tanárnak meg kell terveznie az értékelés szempontjait is, figyelembe véve a külső vizsgáztató testületek által felállított kritériumokat is (Dam és Legenhausen, 2011).

A tanár és a diák állandó tárgyalásban van a tanulásról, a tanulók megfogalmazzák a tanulságokat a maguk számára, érzik, hogy kísérletezhetnek. Ez nem egy parttalan és szabályozatlan folyamat azonban, hiszen nem várható el minden tanulótól, hogy egyforma mértékben tudjon autonóm módon tanulni.

Camilleri (1999) a következő kéréseket javasolja feltenni:

- egyedül vagy másokkal akarok tanulni
- milyen témákkal szeretnék foglalkozni
- hogyan oszthatjuk meg a munkát
- mik a céljaink
- hogyan, milyen viszonyban vannak a céljaink a tanulási szükségleteinkkel
- mik az értékelési kritériumok
- hogyan fogjuk megmutatni a tanulási eredményét

Ezek a kérdések hozzásegítenek a reflexió kialakításához, a tudatosításhoz, a metakognitív a tudásról való gondolkodás készségének kialakításához. Megválaszolásukra teszünk kísérletet a kutatási eredmények ismeretében a 8. fejezetben.

Ebben a fejezetben a tanári kompetenciák közül azokat emeltük ki, amelyek a szaknyelvoktatás és a nyelvtanulói autonómia érvényesítésének viszonyrendszerében különösen fontosak. A kérdőívünk tanári önértékelésre vonatkozó részeinek eredményeit is ebben a kontextusban fogjuk majd vizsgálni.

## 6. KUTATÁSI MÓDSZEREK

### 6.1. A TANÁROK PEDAGÓGIAI NÉZETEINEK VIZSGÁLATA

A pedagógiai kutatásokban az angol szakirodalom „*beliefs*” terminusát szokás a magyarban „nézetek” kifejezéssel magyarítani. Tartalmát tekintve számos definíciót találunk, amelyek közül a következőt fogadjuk el a kutatás számára: „A nézetek olyan pszichikailag alátámasztott feltételezések, proposíciók a világról, amelyeket igaznak vélünk, s melyek befolyásolják tetteinket, mások megítélését, s amelyeket felhasználunk döntéseink során.” (Richardson, 1996 idézi Falus, 2001a:23)

### 6.2. A TANÁRI NÉZETEK FELTÁRÁSÁNAK MÓDSZERTANA

A nézetek feltárása, megfogalmazása a kutató számára módszertani kihívást jelent, hiszen személyes, pszichés-mentális tapasztalatokból leszűrt személyes konstrukciók vizsgálatáról van szó. Amennyiben azonban sikerül ezeket a nézeteket a válaszadónak megfogalmazni, a kutatónak pedig elemezni és értelmezni, a nézetek közös interpretációja során lehetőség nyílik a nézetek és a pedagógiai gyakorlat együttes átgondolására is. Az önreflexió pedig személyes szakmai fejlődést vagy intézményesült formában történő szakmai továbbképzést indíthat el.

Az alkalmazott kutatási metodológiák és eszközrendszerük között a leggyakoribb a nézetek, elvek, állásfoglalások vizsgálatára alkalmas kérdőív, a személyes konstrukciók feltárására használatos szereprepertoár-rács, a hangosan gondolkodás, az interjú valamint a támogatott felidézés és a tanulási-tanítási folyamatok vizsgálatára egyaránt alkalmas naplórészlet (Szivák, 2002). Ezeknek a módszereknek az a nagy előnyük, hogy a kutatásokban résztvevők is tudatosan megfogalmazzák nézeteiket, véleményüket és szembesülnek a saját gondolkodásuk, szemléletmódjuk milyenségével.

A magyar pedagógiai kutatások módszertani leírását Falus (2001b, 2004), Golnhofer és Nahalka (2001), Szabolcs (2001) valamint Szivák (2002, 2003) és Sántha (2007) könyveiben találhatjuk meg.

Szivák Judit összefoglaló munkái a következő módszereket mutatják be, mint gyakran alkalmazott és a pedagógusok gondolkodásának feltárására hatékonyan alkalmazható eszközöket (Szivák, 2001). A hagyományos feltáró módszerek – kérdőív (Golnhofer és M. Nádas, 1981; Szivák, 1999), interjú (Golnhofer és Nahalka, 2001), mélyinterjú (Fülöp, 1993) – megjelentek az új eljárások: naplózás, szereprepertoár-rács, metaforakutatás (Vámos, 2003), fogalomtérkép (E. Szabó, 1996), támogatott felidézés (Falus, 1985; Sántha, 2004), mondatbefejezés. A külföldi szakirodalom eredményeit Fang tanulmányából ismerhetjük meg (Fang, 1996). Összefoglalóan megállapítható, hogy a kvalitatív adatgyűjtési és feldolgozási módszerek egyre nagyobb teret hódítanak, hiszen az így nyert eredmények nem csak helyzetképet, hanem magyarázatot is kínálnak a nézetek kialakulása, módosulása, változtathatósága stb. tekintetében.

A pedagógusok nézeteinek vizsgálata a konstruktivista paradigma ismertté és elismertté válásával került előtérbe az 1970-es években, hazánkban pedig az 1990-es évek végén. A korai kutatások a tanárok személyiségjegyeit, a jó tanár kritériumait és a pályaszocializáció aspektusait vizsgálták. A kutatások eredményei (Calderhead, 1996; Pajares, 1992; Borg, 2003) arra irányították a szakmai figyelmet, hogy a tanári viselkedést tulajdonképpen az implicit nézetek gyakorlati megvalósulása, explicitté válásaként lehet értelmezni. A tanárszakos hallgatók és a pályakezdő tanárok nézeteit vizsgáló kutatások azt tárták fel, hogy a nézetek nemcsak a tanári tevékenységek és megnyilvánulások mögött meghúzódó rejtett magyarázatok, hanem az új tapasztalatok, történések befogadása és értelmezése során működésbe lépő értelmezési keretek is (Goodman, 1988; Richardson, 1996). Más szóval, ha meg akarjuk érteni a tanárok pedagógiai jellegű tevékenységeit, szakmai fejlődési távlatokat szeretnénk megmutatni a számukra, – legyen az tanárképzés, tanártovábbképzés vagy önképzés – akkor a nézeteik feltárása fontos és szükséges kutatási feladat.

### 6.3. NEMZETKÖZI ÉS HAZAI KUTATÁSI EREDMÉNYEK

A tanárok nézeteinek vizsgálatával foglalkozó kutatási eredményeket Pajares (1992) foglalta össze. Megállapítása szerint a nézetek különböznek a tudástól, amennyiben az előbbiek „attitűdök, értékek, ítéletek, vélemények ideológiák, preconcepciók, feltevések

és személyes elméletek” (Pajares, 1992:309), míg az utóbbiak kognitív konstrukciók. A nézetek és attitűdök feltárására irányuló kutatások eredményeit foglalja össze Richardson és arra a következtetésre jut, hogy noha a két fogalom nagyon nehezen különíthető el, az attitűdök affektív jelentéstartalmat hordoznak.

A tanári nézetek kutatásának a magyar pedagógiai kutatásokban sok példája van, noha viszonylag új területnek számít. Magyar és külföldi kutatások a változó tanárszerepekről (Komenczi, 2001; Fehér, 1999) és a nyelvtanárokról (Medgyes, 1997; Bereczky, 2013; Dávidné, 2014; Brumfit, 1995; Borg, 2003; McIntyre, 2005) egyaránt kiemelik, hogy a tanároknak számos kihívással kell szembesülniük munkájuk során, amelyekre nem készíti fel őket a tanárképzés. A kutatások a tanárképzés átalakításával (Bárdos, 2001) a pedagógiai önképzés szükségességével (Dávidné, 2014) és a reflektív szerepértelmezés akadályaiival (Kimmel, 2006) egyaránt foglalkoznak.

Korábban a kutatások a tanárok oktatási gyakorlatát vizsgálták, és nem a nézeteit, gondolkodásmódját. A felsőoktatásban folyó pedagógiai munkáról bővebben Lencse (2010), Szemere (2000) és Kozma (2004) tanulmányaiban olvashatunk.

Bárdossy és Dudás (2011:18) tanulmányukban azt írják „a pedagógiai nézetek, a személyes szakmai tudás feltárásának és mozgósításának a tanárképzés során, valamint a pályakezdők és/vagy a pályán működők szakmai ön- és továbbképzésének folyamatában egyaránt létjogosultsága van.”

Füzi Beatrix a mérnök-tanár-képzés kontextusában végezte kutatásait a tanári munka fejlesztésének lehetőségeiről. Eredményei szerint a minőség három kulcstényezője a tanár személyisége, a tanári szerepmodell és a kognitív elemek egyensúlya (gondolkodási mechanizmusok, döntési készség, a tudás szerveződése). Kutatásai szerint a tanár hitelességét az határozza meg, hogy a tanári szerepmodellben harmonikusan találkozik-e a személyiség és a kognitív elemek. Definíciója szerint a tanári szerepmodell „a tanár szakmai önmeghatározása, amelyben a nevelésről-tanításról szerzett tudása, a növendékekhez való viszonya, személyiségének a tanári feladatok által mozgósított elemei, egyfelől tudatosan vállalt, másfelől tudattalanul követett mintái ötvöződnék.” (Füzi 2015:43) Bár a vizsgálatba tanárjelölteket és

közoktatásban dolgozó tanárokat vont be, az eredményei tanulságosak lehetnek a felsőoktatásban dolgozó oktatókra vonatkoztatva is. A három korábban említett sikerességi tényező közül a személyiségfejlesztés nem kivitelezhető a tanárképzés vagy továbbképzés keretein belül és nem is kecsegtet sok eredménnyel (Bagdy, 1997). A kognitív elemek fejlesztése a hagyományos tudásátadás-ismeretközlés útján valósulhat meg, de önmagában szintén nem biztosítja a kívánt eredményt, a tanári munka minőségi javulását (Füzi, 2012).

Számos kutatás igazolta már, hogy az oktatás minősége a tanárokon múlik (Barber és Mourshed, 2007). Ezt a kérdés járják körül a pedagóguskutatások. Vannak, akik a személyiség fontosságát emelik ki (Rogers, 1969) mások a szakmai és módszertani tudás együttesét (Falus, 2001a). Speciálisan a tanári munka hatékonyságát meghatározó tényezők, mint kommunikációs és probléma-, valamint konfliktusmegoldó képesség is válhatnak a megítélés kritériumává (Sallai, 1996) vagy az önfejlesztésre való igényesség (Kimmel, 2006). A napjainkban folyó kutatások egyrészt a tanári kompetenciák integrált vizsgálatára irányulnak, másrészt a tanár-diák együttműködés dimenzióit vizsgálják (Gombos, Bányai és Varga, 2009)

Ez a vizsgálati horizont kiterjeszhető a felsőoktatásban oktatóként dolgozóakra és ily módon felsőoktatás-pedagógiai kérdéssé válhat. A felsőoktatásban dolgozó nyelvtanárok pedagógiai nézeteinek feltárására azonban nem készült még kutatás, noha a nézetek és a tanítási gyakorlat összefüggéseinek feltárása hozzájárulhat az e területen folyó szakmai munka minőségének és eredményességének javításához.

#### 6.4. TANÁROK NÉZETEI A TANÍTÁSRÓL A FELSŐOKTATÁSBAN

A felsőoktatásban dolgozó oktatók, tanárok pedagógiai nézeteiről elsősorban az angol nyelvű szakirodalomban olvashatunk, magyar vonatkozású kutatás eddig csak a pedagógusjelöltek és gyakornokok nézeteinek feltárásáról készült (Bárdossy és Dudás, 2011). Ebben az alfejezetben a vonatkozó szakirodalom főbb megállapításait összegezzük. A laikus vélekedés szerint a tanári nézetek között nyilvánvalóan fennálló különbségek három dolognak tulajdoníthatók. Az első a személyiségbeli különbségek, a második a gondolkodásmód különböző stílusa és végül a különböző előadói stílus.

Tudományos kutatások (Kember, 1997) azonban azt találták, hogy mélyebben meghúzódó okok vannak a tanításbeli különbségek mögött. A tanárok nézetei a tanításról a következő öt kategóriába csoportosíthatóak:

- tanítás, mint információ-megosztás
- tanítás, mint a tudás átadása
- tanítás, mint a tanár és diák közötti interakció
- tanítás, mint a diák megértési folyamatainak elősegítése
- tanítás, mint fogalmi váltás és intellektuális fejlődés előidézése a diákokban.

A tanárok ritkán fogalmazzák meg explicit módon a saját álláspontjukat a tanításról, tanulásról vallott nézeteket illetően, noha ez nagyon fontos lenne, mert ez a gondolkodási struktúra alapvetően befolyásolja a tanítás módját. Ezek a tudatos és/vagy tudatalatti nézetek, hiedelmek, attitűdök és preferenciák érvényre jutnak abban, amit és ahogyan a tanárok tanítanak. Az elmúlt két évtizedben számos ilyen irányú kutatás született (Hativa és Goodyear, 2002; Thompson, 1992).

Norton és munkatársai (2005) két nagy csoportot különítenek el a tanárok tanítási módját illetően. Az első kategória a tanárközpontú és tartalomorientált, a második pedig a diákközpontú és tanulóorientált. Diakrón kutatásai nyomán azt az érdekes megállapítást tette, hogy a tanárok tanításhoz való hozzáállása nem változik a tapasztalat függvényében. A tanárok tanításról vallott nézetei jelentősen különböznek azonban a tanított tantárgyaktól függően.

A tanárok szerepfelfogásának nagy jelentősége van a tanulói autonómia fejlesztése szempontjából. (Hurd és mtsai, 2001; Benson, 2009) A tanár feladata, hogy az osztálytermi környezetben autonómiát támogató légkört teremtsen. Ez a következőket jelenti. Fel kell tárnai a tanulók korábbi tanulási tapasztalatait, és fokozatosan tudatosítani bennük, hogy hogyan válhatnak önálló, autonóm módon tanulni képes tanulókká. Fel kell készíteni őket arra, hogy felelősséget vállaljanak a tanulási folyamatokért. Lehetőséget kell biztosítani számukra a választásra és megtanítani őket arra, hogy értékeljék a döntéseik következményeit. Elengedhetetlen, hogy a tanár és a diák szerepe explicit módon megfogalmazódjon, és mindenki számára világos legyen. A

tanárnak hajlandónak kell lennie irányító, kontrolláló és ellenőrző szerepéből bizonyos részt átengedni a tanulóknak. Ha az osztálytermi szituációkban az autonómiát a tanár ösztönzi és értékeli, akkor ez az osztálytermen kívül is hatékony tanulást eredményezhet. (Barfield és mtsai, 2001)

Ugyanakkor a tanulóknak is hajlandónak kell lenniük feladni az eddigi álláspontjukat a tanulási folyamatban betöltött (sokszor passzív) szerepükről. A diákok hagyományosan azt várják el a tanártól, hogy biztosítsa a sikeres tanulás feltételeit (tananyag, módszer, számonkérés, irányítás) és sokszor kényelmesebbnek érzik, ha a tanár viseli a nyelvtanulási folyamatért a felelősséget. (Boekaerts és Niemivirta, 2000). Röviden szólva, a tanulók nem akarnak autonóm módon tanulni.

A nyelvtanárok tanításra és tanulásra vonatkozó nézeteit nemzetközi kutatások széleskörűen vizsgálták. Azt elmúlt évtized hasonló jellegű kutatásait áttekinti és összegzi Phipps és Borg (2009) és a következő megállapításokat teszik. A tanárok tanulásról és tanításról vallott nézetei mintegy szűrőként viselkednek az új információk és tapasztalatok gondolkodásukba való beillesztése során. Ezek a nézetek hosszú távú hatással lehetnek a tanárok oktatási gyakorlatára; ugyanakkor arra is találtak bizonyítékot, hogy noha a tanárok rendelkeznek bizonyos elméleti ismeretekkel (amelyeket jónak, és megvalósítandónak ítélnék elméletben) ezek mégsem valósulnak meg maradéktalanul a gyakorlatban. Ezek a nézetek nehezen változtathatóak, és még a tapasztalat útján szerzett új ismereteknek is ellenállnak. (Pajares, 1992; Richardson, 1996; Borg, 2003, 2007; Calderhead, 1996; Freeman, 2002; Phipps és Borg, 2009)

Az eddigi fejezetek bemutatták azokat az elméleteket és kutatási eredményeket, amelyek az empirikus kutatásunk teoretikus háttérét adják. A következőkben az empirikus kutatást mutatjuk be.

## **7. AZ EMPIRIKUS KUTATÁS**

### **7.1. A KVALITATÍV KUTATÁS MÓDSZERTANA**

#### **7.1.1. A kvalitatív kutatások jellemzői**

Az értekezés empirikus kutatást ismertető fejezetében először a kvalitatív módszerrel történő adatgyűjtést és feldolgozást mutatjuk be. Ehhez szükséges, hogy a kvalitatív kutatások főbb jellemzőit bemutassuk és megindokoljuk, hogy miért ezt a kutatási paradigmát választottuk.

A kvalitatív kutatásokban általánosan elfogadott, hogy a kutató is tagja a vizsgált közösségnek. Különösen gyakran előfordul a pedagógiai kutatások esetében, hogy a kutató maga is tanár, és mint ilyen része a vizsgált sokaságnak.

Ez a tény kifejezetten előnyös abból a szempontból, hogy a kutató természetesen mozog a vizsgálandó közegben, belülről ismeri a vizsgálni kívánt közösséget, annak összetételét és a kutatás szempontjából fontos jellemzőit. A kutató és kutatásának tárgya dinamikus kapcsolatban, állandó interakcióban áll egymással (Sántha, 2006). Feltételezhető, hogy a kutató és a kutatásban résztvevő személyek között kommunikációra való nyitottság, egyfajta szakmai bizalom áll fenn és párbeszédüket a fogalmi azonosság jellemzi.

Kutatásmetodológiai szempontból az jelenthet hátrányt, hogy a kutató belülről és esetleg szubjektíven ítél meg bizonyos dolgokat (Babbie, 2000). Ennek a veszélynek a kiküszöbölésére szolgál a „fegyelmezett szubjektivitás” követelménye (Sántha, 2006; Golnhofer, 2001). Ennek a követelménynek a következetes érvényesítése azt jelenti, hogy a kvalitatív kutatások esetén is biztosítható a megbízhatóság és érvényesség megvalósulása, noha nem az egzakt tudományokra jellemző, mérésekkel igazolható objektív módon. A kutatás megbízhatóságát növeli, ha a kutató a kiválasztott kutatási stratégiát pontosan és szisztematikusan követi és minden kutatással kapcsolatos eseményt pontosan dokumentál. Az érvényesség szempontjából továbbá fontos az is, hogy mind a kutatási problémákra, mind a kutatási eredményekre reflektív és kritikus szemlélettel tekintsünk, tisztázzuk azok keletkezésének körülményeit és értelmezési

kereteit. Elengedhetetlen a témában már lefolytatott hasonló kutatásokkal való korreláció vizsgálata is. Az eredményes érvényességét növelő további lépéseket is tehet a kutató, amennyiben az eredményeket széleskörűen ismerteti, vitára bocsájtja. Többszörös/újéből értelmezésnek is alá lehet vetni az adatokat, időben eltávolodva egy megismételt elemzést végezve; más kutatótársa(ka)t bevonva (Sántha, 2013).

Mayring az objektivitás helyett a „hermeneutikus kör” fogalmának használatát javasolja, ami azt jelenti, hogy a kérdéseket és problémákat a kutató folyamatosan gondolkodva, elemzéseket végezve újra felülvizsgálja. (Mayring, 2001, idézi Sántha 2006). „...Megpróbáljuk igazolni egy szöveg olvasatának helyességét, nem a külső megfigyelhető világra, vagy oksági törvényekre támaszkodva, hanem összevetve más alternatív olvasatokkal.” (Bruner, 2004:126-127)

A kvalitatív kutatásoknak további jellemzője, hogy nyitottak és rugalmasak, lehetőséget adnak a kutatás menetének módosítására (pl. ha az empirikus adatokból új kutatási szempontok, kérdések vetődnek fel). Az adatgyűjtés és az értékelés párhuzamosan halad, a kutatási egységek, a kutatásba bevont személyek száma nem előre meghatározott.

Mindvégig szem előtt kell tartani azt az elvet, hogy a kvalitatív kutatási metodológia célképzete nem elméletek alkotása és azok igazolása, hanem meglévő elméletek finomítása, mélységi feltárása és kontextusba helyezése. A kvalitatív kutatásokban, nem a megmagyarázni, hanem a megérteni elv az elsődleges, tehát a megközelítés hermeneutikai. Tágabb értelemben a tevékenységek mögött meghúzódó elvek, nézetek megértése a cél.

### **7.1.2. Az interjú, mint adatgyűjtési módszer**

Az „*interview*” szó eredeti jelentése *inter view*, azaz nézetek között. Ideális esetben ez azt jelenti, hogy két ember „nézetet vált” egy mindkettőjüket érdeklő témáról. (Kvale, 2005). A kérdésfeltevéseken alapuló beszélgetés, társalgás az ókortól kezdve mindig is az ismeretmegosztás és ismeretszerzés formája volt. A modernkori tudományos kutatásokban először a szociológusok és a pszichológusok alkalmazták az interjút, de mára már a legtöbb társadalomtudományban – emberekkel kapcsolatos történéseket,

interakciókat és narratívákat vizsgáló kutatásban – általánosan ismert és alkalmazott adatgyűjtési technika. A különböző eljárásokkal és céllal lefolytatott interjúk tudományos igényű bemutatása és rendszerezésére számos átfogó alapmű született (Denzin és Lincoln, 1994; Seidman, 2002; Kvale, 2005). Ezeket a műveket a 2000-es évek elejétől kezdődően fordításban is olvashatják a magyar kutatók, és egyre több kvalitatív szemléletű kutatással találkozhatunk a neveléstudomány területén is (Sántha, 2009). Népszerűségüket az indokolja, hogy alacsony anyagi ráfordítás mellett, jelentősebb technika felszerelés-igény nélkül, viszonylag egyszerűen nagy mennyiségű adatot lehet interjúk révén gyűjteni. A különböző interjúfajták a szóbeli kikérdezés adatgyűjtési kategóriába tartoznak. Részletes leírásuk megtalálható a szakirodalomban (Kvale, 2005).

Az interjúk elkészítésének és módszertanilag helytálló elemzésének azonban szigorú szabályai vannak, amelyeket a kutatás hitelessége érdekében minden esetben be kell tartani. Ezeket az elveket az alábbiakban röviden felsoroljuk és a kutatásunk során vezérelvként követjük:

- az interjúalany ismeri a kutatás célját, az adatkezelés és feldolgozás módját, ezekhez beleegyezését adja
- a szóbeli interjúkról az interjúalanyok beleegyezésével hangfelvétel készül,
- a hangfelvételekről az elemzés céljára szöveges átirat készül
- az interjúalany mondanivalója áll az interjú fókuszában
- az interjúkészítő nyitottan áll az új, váratlanul felbukkanó véleményekhez, jelentéstartalmakhoz, az előre eltervezett interjúkeretet rugalmasan alkalmazza
- az interjúkészítő az interjúhelyzetet egy interperszonális szituációként, az interjúalany igényeire figyelve tapintatosan kezeli.

### **7.1.3. Mintavétel**

A szakirodalomból ismeretes kvalitatív mintavételi stratégiák (Babbie, 2000; Cohen és mtstai, 2007; Dörnyei, 2007; Sántha, 2009; Szabolcs, 2001; Szokolszky, 2004) nem törekednek a reprezentativitásra, hiszen céljuk nem az általánosíthatóság. A mintavételt

időbeli, földrajzi és elérhetőségi szempontok is befolyásolják azon túl, hogy a kutatásban résztvevőknek bele kell egyezniük a vizsgálatba.

Jelen kutatásban az elméleti-teoretikus (szakértői) mintavételi eljárást alkalmaztuk. Ilyen jellegű mintavételnél a mintaszám nincs előre meghatározva, a kutatás során folyamatosan bővíthet. A minta nagyságát a telítettségi szint elérése szabja meg. Amikor úgy érezzük, hogy a vizsgálatba bevont további alanyok már nem szolgálnak új, eddig még nem hallott érdemi információval, akkor a mintát elméleti szempontból telítettnek nyilvánítjuk, és a mintaszámot tovább nem bővítjük. A szubjektivitás csökkentése érdekében törekedtünk arra, hogy a minta tartalmazzon atipikus eseteket is, (negatív példát, az átlagtól eltérő véleményt) amelyeket összehasonlításra, feltevéseink ellenőrzésére használhatunk.

A vizsgálatba bevont személyek kiválasztásánál arra törekedtünk, hogy olyan mintát válasszunk, amelynek alanyai bőséges információval rendelkeznek a kutatási témában. Azt feltételezzük, hogy interjúalanyaink vélhetőleg hozzáférést biztosítanak majd ahhoz a tudáshoz, amire kutatóként kíváncsiak vagyunk.

Célunk volt továbbá annak a mintavételi elvnek az érvényesítése is, mely szerint az elméletek fejlődése mellett a gyakorlat fejlesztése is cél lehet, amennyiben a kutató törekszik olyan eseteket (esetünkben interjúalanyokat) kiválasztani, akiktől a lehető legtöbbet lehet tanulni.

A felsőoktatási nyelvoktatás területén jelenleg is dolgozó- és kutató (vagy ott a közelmúltig dolgozó) válaszadókból álló heterogén minta összeállítására törekedtünk. Ez a variáció elvének érvényesítését jelenti. Különböző nyelveket, szaknyelveket oktató, különböző hosszúságú tapasztalattal rendelkező, földrajzilag különböző helyeken található felsőoktatási intézmények különböző beosztásban dolgozó tanárait kérdeztük a félig strukturált interjúk során. Mivel a kutató döntésén alapszik, hogy kiket von be a kutatásba, így a minta kiválasztása önkényes/célzott kiválasztásként is értelmezhető (Cserné, 1999).

#### 7.1.4. A minta bemutatása

A szakértői interjúkat 2015 év első felében készültek hét magyar felsőoktatási intézmény volt és jelenlegi oktatóival. Az interjúalanyok érdeklődéssel és nagyon készségesen vettek részt a beszélgetéseken, többen kifejezték a téma iránti érdeklődésüket. Az interjúk átírt szövegét a CD-melléklet tartalmazza. A válaszadók demográfiai adatait az 6. táblázat mutatja.

**6. táblázat:** Az interjúalanyok demográfiai adatai

<b>Intézmény helye/Típusa (fő)</b>	Fővárosi egyetem (4) Fővárosi főiskola (2) Vidéki egyetem (6) Vidéki főiskola (1) Intézményhez aktívan nem kötődő (2)
<b>Oktatott nyelv (fő)</b> (több interjúalany is két idegen nyelvet tanít)	angol (8) német (3) olasz (3) oroszl (2) magyar, mint idegen nyelv (1)
<b>Szaknyelv</b>	jogi, műszaki, gazdasági, turizmus- vendéglátás/idegenforgalmi, pénzügyi üzleti, agrár, egészségügyi
<b>Oktatási tapasztalat években (fő)</b>	10 évnél kevesebb (1) 20-25 (2) 26-30 (3) 31-35 (6) 35 évnél több (3)

## 7.2. A SZAKÉRTŐI INTERJÚK

### 7.2.1. A félig strukturált interjú kérdései

Az interjúkészítést egy széleskörű szakirodalmi tájékozódás előzte meg. Ennek az előzetes kutatásnak három fő iránya volt. Elsőként a szakirodalomban az interjúkészítés módszertanát tanulmányoztuk, aztán az interjú adatgyűjtési módszerrel lefolytatott pedagógiai kutatásokat. Végül a kutatási kérdések interjúkérdésekké fogalmazása

történt meg. Az alábbiakban bemutatjuk, hogy az interjúkérdések, hogyan illeszkednek a kutatási kérdésekhez.

**1. Hogyan értelmezik a magyar felsőoktatásban dolgozó szaknyelvtanárok a nyelvtanulói autonómia fogalmát?**

*Interjúkérdés (2):* Kérem, fogalmazza meg, hogy mit ért ön a nyelvtanulói autonómia fogalmán.

**2. Hogyan látják a tanárok a saját szerepüket a nyelvtanulói autonómia kialakítása és fejlesztése szempontjából?**

*Interjúkérdés (3):* Milyen tényezőktől függ a nyelvtanulói autonómia kialakulása?

*Interjúkérdés (4):* Elsősorban kinek a feladata a nyelvtanulói autonómia fejlesztése?

**3. Milyen összefüggés van a nyelvtanárok önmagukról (mint nyelvtanárokról) alkotott véleménye és a nyelvtanulói autonómiáról vallott nézetei között?**

*Interjúkérdés (5):* Kérem, hogy röviden mutakozzon be és mondja el milyen jellegű nyelvtanítási és szaknyelvoktatási tapasztalatai vannak.

**4. A nyelvtanárok szerint van-e különbség az általános és a szaknyelv tanítása között a nyelvtanulói autonómia szempontjából?**

*Interjúkérdés (6):* Érzékel-e különbséget az általános nyelv és a szaknyelv tanulása között a nyelvtanulói autonómia érvényesülése szempontjából?

**5. Mit tartanak fontosnak a nyelvtanárok a nyelvtanulói autonómia fejlesztése érdekében?**

*Interjúkérdés (7):* Hogyan látja a nyelvtanulói autonómia helyét és szerepét az elkövetkező évek (szak)nyelvoktatásában?

**6. A nyelvtanulói autonómia fejlesztése szempontjából fontosnak ítélt nyelvtanítási tevékenységek megvalósulnak-e a nyelvórákon?**

*Interjúkérdés (8): Hogyan látja megvalósíthatónak a nyelvtanulói autonómia érvényre juttatását, fejlesztését a felsőoktatási nyelvtanítási gyakorlatban?*

Az interjúkban az autonómia fogalmának értelmezéséből indultunk ki és az interjúalanyok által adott magyarázatok, kvázi-definíciók a beszélgetéseket két jól elkülöníthető síkra terelték. Egyfelől az autonómiáról alkotott nézeteket a személyes oktatási gyakorlatuk példáival illusztrálták és támasztották alá. Ez a tapasztalati sík. Másfelől a válaszadók a nyelvtanulói autonómia értelmezéseket, az összetevők és befolyásoló tényezőket beillesztették a (nyelv)tanításról, (nyelv)tanulásról vallott felfogásukba. Ez alkotja az elméleti síkot. Az elemzés során ezeket a tapasztalati és elméleti síkon megjelenő cselekvés és magyarázatmintákat igyekszünk bemutatni, kategorizálni, a köztük levő összefüggésrendszereket feltárni.

### **7.2.2. Az elemzés elméleti háttere (*Grounded Theory*)**

Az interjúk szövegátiratának elemzéséhez a Glaser és Strauss (1967) által kidolgozott „*Grounded Theory*” elmélet elveit követtük. Az alábbiakban röviden ismertetjük az elméletet és megindokoljuk, hogy miért ezt választottuk az elemzés elméleti háttérének.

A megalapozott elmélet (a név azt jelzi, hogy az elmélet az adatokból születik, és ezért megalapozottnak tekinthető) olyan kvalitatív kutatásokban alkalmazható módszer, amely a rendelkezésre álló adatokból, megfigyelésekből indul ki és azokból igyekszik összefüggéseket feltárni, elméleteket alkotni. Használható arra is, hogy korábbi elméletek kidolgozását, részletezését végezzük el a módszer segítségével. Az adatelemzés elve mellett az állandó összehasonlítás módszerét alkalmazza. Ez a jellegzetessége különösen alkalmassá teszi a jelen kutatás céljainak megvalósítására, amennyiben lehetőséget ad a nyelvtanulói autonómiáról kialakult szakirodalmi leírások és a pedagógiai gyakorlat során tapasztaltak összevetésére, a kialakult elméleti ismeretek árnyalására. A módszer következetes alkalmazása biztosítja az interjúalanyok szubjektív megnyilatkozásainak – minimális információvesztéssel járó – „desztillálását”, koncepcionális rendezését és az egyes interjúkban elhangzottak tartalmi egybevetését. Az adategységeket folyamatosan összehasonlítjuk egymással, a kódolás során kategóriákba rendezzük őket. A folyamatos összehasonlítás lehetővé teszi, hogy

az adatok jelentésstartalma – hasonlóságok, különbségek, árnyalatok – felszínre kerüljenek, azok szintetizálása után pedig fogalmi konstruktumok és értelmezések szülessenek.

A gyakorlatban ez az elemzés úgy valósul meg, hogy a szöveget mondatonként, szavanként újra és újra elolvasva az egyes szemantikai elemeket fogalmi egységekbe, kategóriákba rendezzük. Közben állandóan összehasonlításokat végzünk a kategóriák között, mérlegelve, hogy az adott elem logikailag hová illeszkedik jobban. Ahogyan a szövegek olvasása halad, egyre több egység tölt meg egy-egy kategóriát, ilyenkor alkategóriák kialakítása válik szükségessé. Az axiális kódolás során arra keressük a választ, hogy az adott kategória tartalma hogyan fog hozzájárulni a kutatási kérdések megválaszolásához. A kategóriáknak logikusan rendezettnek, tartalmilag informatívnak és a többi kategóriával összevethetőnek kell lenniük. A kategóriák közötti összefüggések feltárása, tartalmi-koncepcionális egységekbe rendezése történik a szelektív kódolás során (Gelencsér, 2003). Az egyes kategóriák jóságmutatója az az integráló erő, amivel rendelkeznek. Kapcsolódniuk kell a többi kategóriához és kellő magyarázó erővel kell bírniuk az alapkérdések megválaszolásához illetve a kiinduló elméletek árnyalásához. A 7. táblázat a szövegelemzés, állandó összehasonlítás során használt fogalmakat (terminusokat) mutatja be a később részletesen elemzett interjúkból vett példák segítségével.

**7. táblázat:** A kvalitatív elemzés fogalmi rendszerének szemléltetése (saját szerkesztés)

Elemzési terminusok	Kódolás	Példák
<b>Nyelvi alapegységek:</b> indikátorok, mutatók, legkisebb szemantikai egységek, említések	<b>Nyílt kódolás:</b> a nyelvi alapegységekhez fogalmakat rendelünk	<i>szintfelmérő, nyelvvizsga, bemeneti teszt, beszélgetés, önértékelés</i>
<b>Tartalmi alapegységek:</b> fogalmak	A fogalmakat kategóriák alá rendezzük	<i>nyelvtudás megítélése</i>
<b>Kategóriák:</b>	<b>Axiális kódolás:</b> a kategóriák közötti kapcsolatokat vizsgáljuk, szükség esetén alkategóriákat alakítunk ki	<i>nyelvtudás felmérés a, formái b, céljai c, szükségessége d, nehézségei</i>
<b>Koncepciók:</b> elméleti konstrukciók	<b>Szelektív kódolás:</b> a kategóriák fogalmi szintetizálása, a szükséges szelekció elvégzése	<i>Előzetes tudás felmérésének lehetőségei és jelentősége</i>

A megalapozott elmélet alapján végzett elemzésnek is vannak korlátai. Számos kritika éri az interjúelemzéseket az interpretációk vélt vagy valós szubjektivitása miatt. A magunk részéről azt az álláspontot képviseljük, hogy minden interpretáció érvényesnek tekinthető, amennyiben az olvasó azt saját helyzetére vonatkoztatni tudja. Ez nem jelent feltétlenül egyetértést, de relevanciát és a valóság jelenségeinek egyfajta értelmezését mindenképpen. Természetesnek és a kvalitatív kutatások jellemzőjének fogjuk fel azt, hogy a kutató világlátása, tapasztalata, személyisége meghatározza mind kérdésfeltevését, mind szövegértelmezését „hermeneutikai horizontját”. A kutatási eredmények adaptivitása és magyarázó ereje lesznek azok a végső kritériumok, amelyek mentén az eredmények megítélhetőek.

A hatalmas adattömeg elemzése azt a veszélyt rejtheti magában, hogy a kutató elvész az általa alkotott kategóriák sűrűjében és szem elől téveszti a kutatás vezérfonalát jelentő kutatási kérdéseket. Ugyanez a helyzet állhat elő, ha az adatok a kutatási kérdések által nem érintett jelenségeket és problémákat vetnek fel (pl. az adatközlők a témához

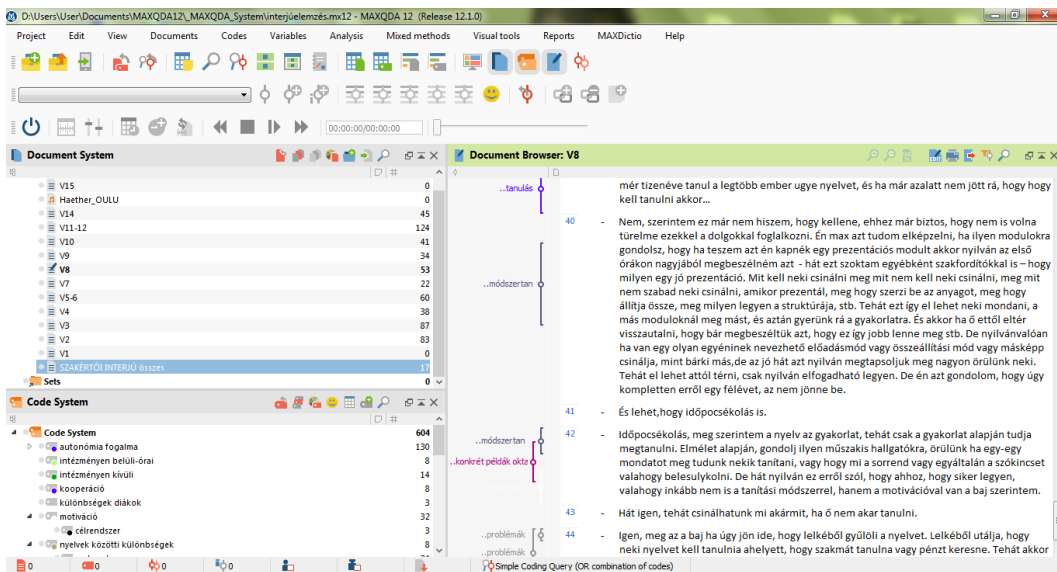
szorosan nem kapcsolódó, vagy a kutató által előzetesen nem várt információkat közölnek). Tudatosan figyelni kell arra is, hogy a kutató elvárásai, előfeltevései ne befolyásolják az adatkezelés módját, azaz ne csak az elmélethez illeszkedő adatokat vegyük figyelembe. Kutatói tudatosságot, fegyelmezettséget követel az adatkezelés, ugyanakkor nyitottságot és kreativitást igényel az adatok értelmezése, elméletek megfogalmazása. Egyetértünk Gelencsér (2003:154) megfogalmazásával, aki a módszer előnyeit így foglalja össze:

*„A megalapozott elmélet nem spekulatív, éppen ezért hatékony és alkalmazható. Mindenfajta tudományos kényszertől mentes, ugyanakkor roppant munkaigényes, tehát nem egy kényelmes elmélet, de végeredményét tekintve hiteles, pontos, megbízható. Számomra azért vonzó, mert kifejezetten szelíden és nyitottan közelít megismerésének tárgyához, de szelídsége szigorú önellenőrzéssel, állandó – a legjobb megoldásra sarkalló – kétségekkel és szavanként előrejutás fáradtságával párosul.”*

### **7.2.3. A szoftver bemutatása**

Az interjúk szövegátirata 62 oldal terjedelmű 35000 szavas korpusz. Ekkora mennyiségű adat rendszerezését és visszakereshetőségét kvalitatív adatelemzésre alkotott számítógépes szoftverek segítik. Kutatásunkban a MAXQDA 12.0 szoftvert használtuk. A 3. ábra bemutatja a kódolás folyamatának egy adott fázisát

### 3. ábra: Szöveg kódolása a MAXQDA programmal



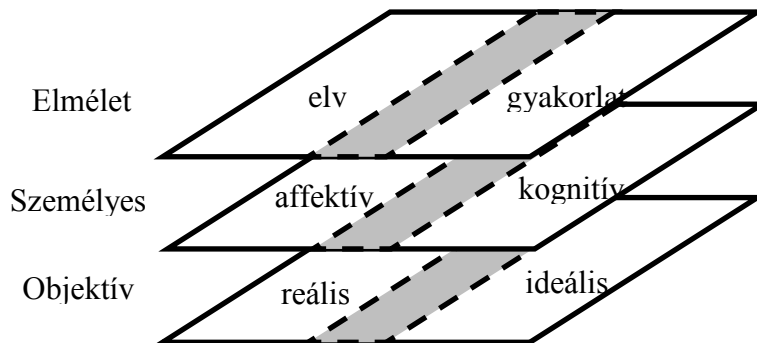
#### 7.3. A SZAKÉRTŐI INTERJÚK EREDMÉNYEI

Az interjúk szövegátiratának kódolása és a kódrendszer többszöri átdolgozása után kirajzolódtak azok a koncepciók, amelyek értelmezésére az interjúk elemzéséből nyert adatok lehetőséget adnak. A koncepciókat három értelmezési síkon helyezük el:

- elméleti
- személyes
- objektív

Mindegyik síkon az előforduló koncepcióknak feltárult egy valós (reális, létező) és egy ideális (elvárt/áhított) dimenziója. A személyes koncepciók szintjén a két dimenzió az érzelmi (affektív) és a tudati-tapasztalati (kognitív) dimenziók (4. ábra).

4. ábra: Az interjúadatok értelmezési síkjai (saját szerkesztés)



A kódok és al-kódok (a szövegben félkövérrel kiemelve) rendszere megmutatja, hogy milyen kategóriába csoportosítottuk az egyes adatelemeket. Az eredmények szöveges bemutatásánál kitérünk az egyes alkategóriák részleteire is ügyelve arra, hogy bemutassuk egy-egy fogalom milyen kontextusban került elő, és hogyan járul hozzá az adott fogalom értelmezéséhez.

### **7.3.1 Kulcsfogalmak értelmezése**

Az eredményeket a kulcskategóriák tartalmi elemzése alapján mutatjuk be. A válaszadóktól származó idézeteket V1, V2, ..., V15 számozással, dőlt betűvel közöljük. A válaszadók meghatározásai alapján a nyelvtanulói autonómia egy nagyon összetett fogalom, nagyon sok komponensből áll össze. A nyelvtanulói autonómia tartalmi összetevőire vonatkozó válaszok a következő kulcsfogalmak köré rendezhetők: **önállóság-tudatosság-döntés/választás-irányítás.**

*önálló tanulási képesség (V14)*

*önálló véleményt tudjon megfogalmazni (V11)*

*a tanuló önállóan tanul, de nem minden irányítás nélkül (V9)*

*teljesen laikusán azt mondanám, hogy némi önállóság (V4)*

Többen kiemelték a tudatosság és irányításra való képesség fontosságát.

*a nyelvtanulásnál a céltudatosság, hogy mennyire tudja, hogy pontosan mit akar és a prioritásokat (V12)*

*aki tudja, hogy mi a különbség a nyelv elsajátítása és a nyelv tanulása között (V5)*

*azt jelenti, hogy tudatos nyelvtanuló (V2)*

*egy kicsit a tanárt is tudja akár irányítani, akkor is ha csoport van, tehát, hogy egy kicsit tudja saját akaratát, érdekeit is érvényesíteni (V12)*

*ismer számos tanulási, eredményes tanulási technikát és azok között szabadon válogat (V11)*

Voltak olyan válaszadók, akik őszintén megfogalmazták kételyeiket a fogalom jelentésével kapcsolatban.

*igazából a választáson kívül, hogy mit választ, milyen nyelvet választ, ezen kívül nem tudom, hogy mit kéne ezalatt értenünk (V13)*

*hogyan anya vegyél föl, anya tegyél le és aztán engedj el, valami ilyesmi lehet a nyelvtanulói autonómia, de igazából nálad találkoztam először ezzel a fogalommal (V9)*

*nekem az autonómia elsősorban az, ami az történelmi és egyéb társadalmi tanulmányaimból: csak az, hogy önállóság (V10)*

*úgy, mint autonóm tanulás, vagy hallgatói autonómia megfoghatatlan, csak úgy érthető, ha hozzákötjük a tanulási helyzetekhez (V8)*

Az egyik válaszadó a nyelvtanulói autonómiát egy igen képletes metaforával írta le, azt mondta, hogy a nyelvtanulói autonómia egy *irányított káosz (V12)* és a tanár kezében van a felelősség, hogy, *az irányított káoszból ne legyen kaotikus irány (V12)*.

Következzék két nagyon átgondolt és határozott nézeteket tükröző definíció a nyelvtanulói autonómiára vonatkozóan.

*Én azt gondolom, hogy az a nyelvtanulói autonómia, amikor a nyelvtanuló tudatosan képes arra, hogy a saját nyelvsajátítását és nyelvtanulását irányítani tudja, vagy legalábbis megpróbálja irányítani és ehhez okosan és meggondoltan tudjon tanári útmutatást és segítséget kérni és igénybe venni (V7)*

*A nyelvtanulói autonómia olyan képesség, amely lehetővé teszi, hogy a nyelvtanuló tudatosan és aktívan vegyen részt saját nyelvtanulási /nyelvfejlesztési folyamatainak tervezésében, megvalósításában és értékelésében (V1)*

A 8. táblázat azt mutatja meg, hogy a nyelvtanulói autonómiával foglalkozó szakirodalom fogalomhasználata milyen mértékben jellemző az interjúalanyok fogalmi készletére. Az eredmények értelmezését a 8. fejezetben fogjuk közölni.

**8. táblázat:** A szakirodalom nyelvtanulói autonómiára vonatkozó fogalmai a válaszadók említéseinek számával (saját szerkesztés)

<b>A szakirodalom nyelvtanulói autonómiára vonatkozó fogalmai</b>	<b>Említések száma az interjúk során</b>
tudatosság	26
nyelvtanulási készség	25
felelősségvállalás a nyelvtanulásért	17
részvétel (a tanulási folyamatban)	16
választás (döntés)	12
képesség	11
nyelvtanulási folyamathoz való hozzáállás	4
nyelvtanulásban alkalmazott stratégia	3
kogníció (kognitív képességek)	3
(ön)reflexió	3
a tanulói jogok elismerése	2
adottság	0
autodidakta nyelvtanulás	0
a nyelvtanuló által szabályozott nyelvtanulás	0
beavatkozás (a tanulási folyamatba)	0
bevonódás (a tanulási folyamatba)	0

A válaszadók szerint a nyelvtanulói autonómia nagyon hasznos, fontos és a nyelvtanulás eredményességét növelő tényező, de az, hogy a felsőoktatási nyelvtanításban megvalósuljon annak számos nehézségét és akadályát látják. Elsősorban rendszerszintű, az oktatási rendszer milyenségéből adódó **problémákat** említettek.

*igen, valahol a klasszikus egyetemi oktatás korábban és azt hiszem még most is, nem kedvez az autonómiának (V11)*

*elegendő-e az, hogyha csak a nyelvtanulásban autonóm és az összes másból nagyon szigorúan más szempontok szerint kérdik. Úgy értem más tantárgyból (V12)*

*ahogy, és amilyen módszerrel más tárgyakat tanul, azok a szokások jönnek elő nyelvtanuláskor is (V10)*

### **7.3.2 A nyelvtanulói autonómiát befolyásoló tényezők**

Ezután következtek az intézményi szintű, a napi oktatási gyakorlatot befolyásoló tényezők. Az egyik interjúalany intézményében a hallgatók 10% nem rendelkezik a kimeneti követelményben minimumként előírt B2 szintű nyelvtudással, egy másik interjúalany arról számolt be, hogy náluk pedig csak a diákok 30%-a rendelkezik nyelvvizsgálóval a belépéskor. Nyilván ezek a különbségek a nyelvtanuláshoz való hozzáállásban is tükröződnek.

*tehát tényleg szeretnének tanulni (V3)*

*nem akarják az angolt elfelejteni és akkor ilyen szintfenntartó, 2 kredit, még hasznos is lehet címmel nagyon sokan választják ezt a tárgyat (V8)*

*csak túl akar lenni az egészen, azzal hitegeti magát, hogy majd megtanulom a nyelvet később, most ezer fontosabb dolgom van (V5)*

Az óraszervezés, óraszámok meghatározása, csoportlétszám, a követelményrendszer változása szintén befolyásolják a nyelvoktatás tartalmát és formáját. A válaszok összegzéséből az látható, hogy a nyelvoktatási egységek és a nyelvtanárok egyénekenként is maximálisan igyekeznek alkalmazkodni és megfelelni az intézményi elvárásoknak.

*ezt elég nehéz heti 2 órában megvalósítani (V10)*

*attól függ, hány fővel lehet csoportot indítani (V5)*

*általában már csak egy félév a nyelvtanulás (V5)*

*abba az irányba megyünk, ami a bevételt hozza, mindig a túlélésért küzdünk.  
Nem tudom hány éve a túlélés a kérdés (V6)*

A fenti tényezőknél azonban sokkal nagyobb jelentősége van a nyelvtanulói autonómia megvalósulása szempontjából az ún. perszonális, tehát személyekhez köthető szempontoknak. Az alábbiakban ezek elemzése következik, először a nyelvtanuló, a nyelvtanulót körülvevő személyek végül pedig a nyelvtanár szempontjából.

### **7.3.3 A nyelvtanulói autonómiát befolyásoló személyes tényezők**

A válaszadó nyelvtanárok egyértelmű különbséget látnak a különböző képzési szinteken (alap-, mester- és felnőttképzésben) résztvevő nyelvtanulók autonómiához való hozzáállása tekintetében.

*nem mindegy, hogy Bsc vagy Msc szint-ről beszélünk. Tehát teljesen más a céltudatosság az egyikben. Bsc- szinten nagyon várják a guide-ot, hogy mondjam én meg, mi lesz az üdvöztető út. Utána már sokkal jobban ők akarják megmondani, hogy te mit csinálj, hogy ő azt elérje (V11)*

*a mesterszakosoknak közel van a nyelvhasználat távlata, már tudja, hogy miért kell neki a nyelv, ez nagyban befolyásolja az autonómiát (V10)*

*döntő lesz az, hogy mi a nyelvtanulás célja? Bsc- szinten a pedagógiai cél az alapvetően más, mint egy Msc szinten. Msc-n ott már feltételezzük, hogy van egy összeállt koherens nyelvtudás és arra a megfelelő akadémiai készségeket meg nyelveket rakunk rá. A Bsc szinten megpróbáljuk a nyelvtant helyrehozni és kommunikatív irányba visszük inkább, mert hiszen az ő életcélja Bsc szinten nem Phd meg kutatás, hanem egy nyelvi, kommunikatív közegben való érvényesülés. Tehát más lesz a kifutása és ebből kifolyólag más lesz az az autonómia, amit el kell ültetni benne (V12)*

Érdekes, hogy noha a képzési szint és az életkor nyilván összefügg, az **életkor** befolyásoló hatásának tekintetében megoszlottak a vélemények.

*a nyelvtanulói életkor az mindenféleképpen egy fontos tényező. Fontos tényező szerintem még az is, hogy mennyi idő áll rendelkezésre a nyelvtanuláshoz vagy milyen oktatási keretek között zajlik (V14)*

*Életkor csak annyiban játszhat szerepet, hogy ez a céltudatosság megnő, nyilván egy tíz éves nem tudja miért, legfeljebb azért, hogy mennyire szereti a tanító nénit, ez egy nagyon erős motiváció. Később már tudatosabb célok tudnak megjelenni, például megkapom azt az állást tehát ilyen szempontból minden korban más tud motiválni. Tízévesen a tanár személyisége tud motiválni, harmincévesen pedig egy jó állásajánlat. Tehát inkább ilyen szempontból, hogy mi lesz a motiváció, de nem gondolom, hogy az életkor nagyon jelentős lenne (V2)*

*az életkor annyira nem számít szerintem, inkább a személyiség (V3)*

A nyelvtanulók **nyelvi szintjének** autonómiára gyakorolt hatásáról majdnem minden válaszadó azt gondolja, hogy nagyon jelentős (15-ből 12 említés). Elgondolkodtató azonban a másik álláspont is, mely szerint nem a nyelvi szint, hanem a motiváció a döntő.

*A nyelvtudás....nem, nem gondolom. Akár egy kezdő is lehet, összerakja, abból ami van, próbálkozik....próbálkozik, itt van ez a rizikóvállalás. Valahogy akar és utánanéző, összetett szavakat lefordítja. A kezdő sokszor lelkesebb, utánanéző. Épp hogy talán ez a fajta, amit az autonómia körébe utalok, egy kezdőnél gyakrabban megjelenik, mint annál, aki a tizedik éve a tizedik tanárnál a tizedik tankönyvét, az motiváció- veszített állapotba tud kerülni (V2)*

A **motiváció** nyelvtanulásban betöltött szerepét kimondottan nem vizsgáljuk, de minden válaszadó említette, nézeteiket úgy lehet összefoglalni, hogy a *motiváció a legerősebb tényező* (V2). A motiváció milyensége, azonban befolyásolja a nyelvtanulási tevékenységeket és tartalmakat is. Nem lehet (vagy nagyon nehéz) élethosszig tartó tanulásra ösztönözni és a nyelvtanulás által elsajátítható transzferábilis készségeket ígérni annak a nyelvtanulónak, aki csak egy rövidtávú célért, a nyelvvizsga bizonyítványért tanul. Hasonlóan kihívást jelentő feladat a nyelvtanár számára

megváltoztatni azt a nyelv és a nyelvtanulás iránti averziót, amely már kialakult a nyelvtanulóban, feltehetően a korábbi kudarcok és nyelvtanulási tapasztalatok alapján.

*elsősorban a nyelvvizsgáért tanulnak, pedig a távlati tudásért, a munkahelyért stb. kellene (V10)*

*lelkéből gyűlöli a nyelvet. Lelkéből utálja, hogy neki nyelvet kell tanulnia ahelyett, hogy szakmát tanulna, vagy pénzt keresene. Tehát akkor már nekünk nagyon nehéz dolgunk van (V8)*

*azt mondta neki az általános iskolai, középiskolai tanár, hogy ne szólalj meg, akkor nem hibázol (V2)*

Motiváció, érdeklődés, szükséglet szervesen összekapcsolódó fogalmakként jelentek meg, és különösen a szaknyelvtanulás tekintetében kerültek említésre.

*nagyon fontos a hallgató motivációja, szükséglete, tehát ezt úgy gondolom, hogy a felsőoktatásnak ezt mindenféleképpen figyelembe kell venni, hogy mi az a szükséglet, ami miatt a hallgató ezt a szaknyelvet vagy egyáltalán a szaknyelv tanulást választja (V14)*

*tehát azt gondolná az ember, hogy a szaknyelvet azért jobban tanulja, mert, hogy rájön arra, hogy ez neki a szakmájához való beilleszkedéséhez, érvényesüléséhez kell. Tehát a szaknyelvet könnyebb tanítani, mert jobban motiváltabb. de ez nem biztos, hogy így van egyébként (V5)*

A másik döntő fontosságúnak ítélt tényező a **nyelvtanuló személyisége**. A tanárokból él egy kép az ideális nyelvtanulóról, azokról a személyiségvonásokról, amelyek hozzájárulhatnak a nyelvtanulás sikerességéhez.

*a másik a személyiség. Mennyire rizikóvállaló, mennyire hajlandó arra, hogy ő akarja, ő csinálja, ő megmondja. Tehát bizonyosfajta individualizmus (V2)*

*függ a nyelvtanuló személyiségének érettségétől (V7)*

*tudatosság, szándék és önállóság van benne (V2)*

*észreveszi a hiányosságait (V3)*

*igényes a saját munkájára, nem adja be a szöveget kipontozva (V2)*

*a nyelvtanuló akarja-e a tanácsot vagy nem, tehát, hogy a nyelvtanulóban megvan-e az igény arra, hogy többet tanuljon, mint amennyit az órán el tud sajátítani (V9)*

*mindenfajta motivációjú diák volt, de most egy teljesen más közönség jelent meg. Fényévnnyi távolságban vannak az autonóm tanulástól. Nem undokok, nem szemtelenek, nem nagyképűek, ott ülnek, nem lógnak. Ott vannak az órán és dolgoznak. De azt gondolják, hogy ezzel ők mindent megtettek (V5)*

**A nyelvtanulótól** – felnőtt ember mivoltából adódóan – jogosan elvárható a kritikai gondolkodás, tervezés és döntéshozás képessége. Ezek a rendkívül fontos képességterületek azonban- úgy tűnik- nem működnek az idegen nyelvi órákon. Vajon maga a képesség hiányzik, vagy a kifejezőmódbeli (esetleg idegen nyelvi), érdekérvényesítési készségek hiánya miatt nem tudják a tanulók kifejezni magukat?

*tehát ha az ember olyat kérdez tőle, hogy mi érdekli vagy rangsoroljon, mert a kevés idő miatt nem lesz mindenre időnk, hát akkor ne csak nézzen ki a fejéből, hanem tudjon véleményt alkotni (V11)*

*kritikus gondolkodásba beleértem azt is, hogy egy reális felmérés, egy reális elhelyezése a tudásnak az elvárthoz képest (V6)*

*reális megtervezése annak, hogy az elvárt pontig a saját pontomról milyen ütemben, milyen módszerekkel, milyen tempóban, milyen időtartamot igénybe véve tudok majd eljutni (V12)*

*az autonómiának szerves része az is, hogy önkontrollal, fegyelemmel rendelkezem, hogy a tervemet be tudjam tartani (V10)*

*amíg az ember padban ül, addig gyerek (V4)*

Több esetben a válaszadók kritikát és önkritikát fogalmaztak meg a **nyelvtanárok** hozzáállása és alkalmazott nyelvtanítási módszereik tekintetében, ezeket okolva a nyelvtanulói autonómia megvalósulásának elmaradásáért.

*rutinból tanít, nem érdekli, sokkal hamarabb befejezi stb. Az nem fog azon izgulni, hogy akkor most milyen irányt szabjon meg. Tehát ez kiválóan oldalról fogja nézni, hogy a diák halászik a káoszban (V11)*

*ehhez kell egy abszolút biztonságos tárgyi tudása a tanárnak. Kell egy nagyon biztos pedagógiai tudás. És egy autonóm személyiség. Egy megengedő és nyitott tanár személyiség (V12)*

*ne terjeszkedjen túl a tanár, ne akarjon mindent megmondani (V13)*

*egy pontnál korlátozó tud lenni a tanári viselkedés (V11)*

*félnek a tanárok a változástól, és sokszor a régi bevált módszereket használják (V6)*

*ez módszertani megújulást feltételez a tanárok részéről. A fejünkben át kell állni egy új szerepre (V10)*

*egy nem autonóm személyiség nem tud engedni hallgatói autonómiát. Mert nem úgy van kalibrálva (V11)*

*megteremteni a kereteket, amelyekben az autonómia működhet. Szerintem ez a legfontosabb (V1)*

#### **7.3.4 A nyelvtanulói autonómia megvalósulásának feltételei**

Természetesen a **nyelvtanulói autonómia érvényesülésének feltételei** is kirajzolódtak a válaszokból. Ehhez a nyelvtanárok a következőket tehetik.

*tanári nyitottság (V3)*

*igény is kell, hogy te is akarj tanulni, te is érdeklődj, tehát mondhatjuk azt, hogy a tanári autonómia is feltétele ennek, nem? (V3)*

*partnerként dolgozunk (V4)*

*amit én próbálok, ezt nem tudom autonómia-e vagy motiváció, hogy mindig mondom, hogy én szeretnék tőlük tanulni (V5)*

*az nagyon fontos nekik, hogy én éreztessék, hogy minden érdekel (V2)*

A **nyelvtanulói autonómia kialakításának** kérdése szintén megosztónak bizonyult. A többség a tanárok szerepét emelte ki, de voltak, akik a kialakítás feladatát az iskoláztatás korábbi szakaszaiban látták, mások pedig a szülői környezet és a kortársak hatását emelték ki. Az autonómia kialakításában megjelenik a nyelvtanuló felelőssége és feladata is.

*a szülők felelőssége én úgy gondolom, hogy az általános iskolai korra, azon belül is az alsó tagozatra, amikor szerintem mindennek az alapozása történik. tehát itt a szülő és az iskola felelőssége, hogy kialakítsa (az autonómiát) (V14)*

*családi indíttatás is kell (V2)*

*a felsőoktatásban egyértelműen átmegy ez a felelősség vagy ez a feladatkör. Ha százalékosan mondanám, tehát itt már szerintem 80-20%-ban adnám én ezt a hallgatónak és 20%-ban a tanárnak (V3)*

*nyilván a tanárnak lehet ez a feladata, mert ki másnak? A világon mindenért ő a felelős. Miért pont ezért nem?(V2)*

*a folyamat elindítása nyilván a tanár feladata és a megfelelő tanulókat is kell tudni választani ehhez. De a hangsúly egyre inkább a nyelvtanulóra kell, hogy átkerüljön (V9)*

Volt olyan válaszadó, aki szkeptikus volt a nyelvtanulói autonómia **tanórai** megvalósítását illetően.

*tömegesen nem nagyon szokott lenni igény, csoportszinten (V8)*

*azt nem lehet, hogy egy gyereket kiszolgálj és az összes többit meg nem. Minden ilyen esetben azt gondolom a tanárnak a balanszírozása kell, hogy legyen. Inkább óra után, ha odajön és tanácsot kér... (V7)*

Volt olyan válaszadó is, aki úgy érzékeli a diákjai részéről nincs igény, és hajlandóság a **tanórán kívüli** nyelvtanulási tevékenységekre.

*ugye az, hogy még otthon pluszmunkát, két, idézőjelbe vacak kreditért... Tehát ők tulajdonképpen az órán akarnak tanulni, ők ott jól akarják magukat érezni (V8)*

*Sok diáknak úgy van, hogy tanulás=iskola, osztályterem. Azon kívül meg nem tanulás (V11)*

*tehát annyival fontosabb tárgyaik vannak, hogyha ez így összecsap...nincs házi feladat, az van, ami az órán sikerül (V3)*

*pedig a kreditnek jelentése az is, hogy meg van hitelezve neki a bizalom, hogy ő otthon tanul (V9)*

A fentiek fényében nem meglepő, hogy az osztályterembe ritkán, vagy alig jelenik meg az a plusz, többlet nyelvtanulási tevékenység, amit a tanuló az **osztályterem kívül** végez saját indíttatásból, vagy tanári javaslatra. Egyáltalán a nyelvtanuló, mint a nyelvtanulás szervezője, felelőse, „forráskutatója” ritkán jelenik meg.

*azok a diákok, akik akarnak hamar nyelvvizsgát, akarnak tudni angolul, meg akarnak tanulni, azok között is nagyon elenyésző azoknak a száma, akik úgy külön, önszorgalomból csinálják (V15)*

Ahol a nyelvtanuló olyat tud „hozni” az órára, amit a tanár nem tud, vagy nem ismer, az a **szaktudás** területe. Az alábbi példa ösztönzésként szolgálhat

*[a szaknyelvi óra] itt egy nagyon jelentős lökést ad a hallgatói autonómiának, mert a tanár itt erőteljesen kitudja azt mutatni, hogy erőteljesen támaszkodik arra a háttér szakmai ismeretanyagra és inspirálja a hallgatót arra, hogy ez az ismeret a magyar nyelvű közegből átmenjen az idegen nyelvű közegbe,*

*forrásokot hozzon órára és a hozott forrásokkal hagyom, hogy esetleg irányt adjon az órának (V11)*

*itt már élő, közvetlenebb kapcsolat van az órán és azon kívüli nyelvi platformok között (V12)*

*számoljon be róla valamilyen módon, szivárogon be az órába, és az is egyfajta motiváció, ha a csoporttársai hanyatt esnek ettől (V8)*

*tehát amikor ő eldönti, hogy mi az ami, melyik téma, milyen szinten, milyen mélységig érdekli, és hát főleg a szaknyelveknél ez nagyon jól kijön és hogy igazából akkor én próbálok meg odamenni az adott elképzeléshez (V3)*

Arra a kérdésre, hogy a válaszadók érznek-e különbséget az **általános nyelv és a szaknyelv** tanítása között a nyelvtanulói autonómia megnyilvánulása szempontjából, a következő két véglet között helyezkedtek el a válaszok.

*szerintem nincs különbség az általános és a szakmai nyelv tanulása között (V10)*

*szaknyelv esetében mindenképpen erősebb az autonómia, sokkal (V12)*

Ez a kérdés tágabb kontextusában a nyelvtanítás módszertanának kérdéskörébe tartozik. Az a teoretikus álláspont húzódik meg mögötte, hogy milyen viszonyban értelmezzük a „mit tanítunk” és a „hogyan tanítunk” kérdéseket. Melyik élvez prioritást, és melyik determinálja a másikat.

*elvileg nincs különbség, de a szaknyelvben a szakmai dolgok miatt, igen (V15)*

*én nem nagyon érzek különbséget, talán a szaknyelvnél bejön egy olyan terület, a szakma, ami a hallgató érdeklődését tükrözi, amiben vannak ismeretei, ami egy motivációs forrás a számára, és ebből a szempontból, talán (V7)*

*a szakma lehet segítség meg hátráltató is. Ha már tud valamit a szakmájából, az segít, de ha a nyelvórán hallja először... akkor baj van (V9)*

*szaknyelvoktatásban könnyebb feladat ez [nyelvtanulói autonómia megvalósítása]. Szaknyelvet az tanul, akit az a szakterület, az a szakma érdekel.*

*Azon kívánja az életét szakmailag a munkaterületén eltölteni. Általános nyelvben, az átlag nyelvtanuló nem biztos, hogy eljut idáig (V2)*

*Tehát a szaknyelvet könnyebb tanítani, mert jobban motiváltabb. De ez nem biztos, hogy így van egyébként (V5)*

*szaknyelvoktatás vs. a szakma elvárásai, vagy valami hasonló, azaz hogy mit vár el a szakma és mit tanítunk mi ehhez képest (V4)*

*ő az adott szakmát jobban ismeri, mint mi. Mondjuk egy BSc diplomán túl, sőt már a közepénél szerintem jobban ismeri. Kell, hogy nagyobb teret adjak neki, nagyobb önállóságot. Én a nyelvben jobb vagyok, de ő meg jobb a szakmában (V11)*

*a szaknyelvet tanulók körében nagyobb az elköteleződés a szakma iránt, az érdeklődésük már egy kicsikét határozottabb, tehát én úgy érzem jobban elvárható, vagy markánsabban jelen van a nyelvtanulói autonómia (V14)*

*ő hozza a szakmát én adom a nyelvet és akkor a kettő együtt működik. A szaknyelvoktatás nem is lenne elképzelhető autonómia nélkül (V7)*

### **7.3.5 Nyelvpedagógiai szempontok**

Az autonómián kívüli, alkalmazott nyelvészeti, nyelvpedagógiai szempontok is felmerültek az összehasonlításnál. Többen említették a szaknyelvoktatás eltérő jellegzetességeként a műfaji sokszínűséget (pl. folyamatábrák, diagramok, prezentációk, műszaki dokumentációk) és a változatosabb munkaformákat (projektek, wiki szócikkek, kiselőadások közös, csoportos elkészítését). Megfogalmazódott, hogy az általános nyelv a nyelvtan-centrikussággal kapcsolódik össze, a szakmai nyelv pedig a személyes szakmai tapasztalattal, sokszor a szaktudással. A szaknyelvoktatással szemben kritikaként fogalmazódik meg, hogy nincs benne kultúra.

*az általános nyelvénél hozzák magukkal ezeket a gimnáziumból berögzült félélmeket, hogy, jaj, az igeidők, jaj, a prepozíciók stb. Na most a szaknyelvénél, ott ezeken túllépünk (V6)*

*nincs igazából egy egészséges mintám a célnyelvi kultúráról, művelődéstartalmakról és ez már befolyásol engem, azaz távolságtartóvá válok (V4)*

*tanulnak egy idegen nyelvet és ez elbizonytalanítja őket és zavarba hozza, mert nem tudja ugyanazt elmondani, amit az anyanyelvén szeretne... mit csinálsz? (V5)*

Hogyan áll hozzá a **nyelvtanár**? Határozottan úgy érzékelik, hogy feléjük egy explicit hallgatói elvárás van az irányításra, a hallgatók igénylik ezt, és a nyelvtanárok a nyelvvizsgakényszer – kimeneti követelmények teljesítése – intézményi keretek „szorításában” igyekeznek ezeknek a kifejezett igényeknek megfelelni.

*elvárják a tanári irányítást, nekem ez a tapasztalatom (V8)*

*de többnyire az jellemző, hogy a diplomájához már csak egy nyelvvizsga hiányzik, és igazából azt várja, hogy lediktáljam a témának a kulcsszavait vagy a kulcsmondatokat (V7)*

*mondjuk meg nekik, hogy ők mit akarnak (V6)*

Megfogalmazódott az a **félelem** is, hogy a kísérletezés, az újító szándék a nyelvtanulás rovására megy, hiszen minden változtatás időt, kipróbálást, adaptálást igényel.

*félnek a tanárok a változástól és sokszor a régi bevált módszereket használják (V10)*

*van ilyen [hagyományos szemléletű tanár] de már egyre kevésbé. Azért olvasnak arról, hogy a tanároknál, most szerepváltás van és most inkább egy tutor legyen a tanár, aki vezetgeti és irányítgatja a diákokat. Én is ilyen voltam régebben, a frontálisan oktató valaki, aki szigorú meg vaskalapos (V9)*

*ahol keményebb számonkérés van, akkor arra fognak tanulni. De utólag mit fog mondani? Na, ért az a tárgy valamit vagy nem ért. Tanultam, nem tanultam. Utólag azt fogja értékelni, ahol kemény számonkérés volt meg szigorúság (V11)*

*ez egy zsák bolha összefogdosása (V9)*

*de nagyon figyelni kell, hogy olyan szabadságot ne adjak, mert akkor szétesik a dolog, és a végén, közben jól fogja érezni magát, de a végén meg azt fogja mondani, hogy na, nem tanultam semmit (V12)*

*barátkozás vagy érzelmi hatásokon kívül nem fog kapni semmit (V7)*

*tehát akkor lehet, hogy a határfoka rosszabb lesz, mint egy régebbi fajta tanulásnak volt, ahol viszont a hallgatók – és minél fiatalabb korosztályról beszélünk – azért szeretik azt, hogy irányítsák őket (V4)*

*ahhoz, hogy kapjon valamit, azért látom, hogy most is szeretik, hogy eljutottunk annyi oldaltól annyi oldalig. Na ez teljesítmény, csináltunk valamit (V10)*

A tanárok a biztonságos, általuk jól ismert területeket – legyen az nyelvi-nyelvtudási kérdés, órai tananyag, szintfelmérés, értékelés – nem szívesen adják fel.

*kellő mennyiségű legyen a módszerei között az, amikor osztálytermi munka van, valamikor ő szabja meg a feladatot vagy a módszert és ő értékeli és ez mind egy referencia pont a hallgatók számára, egy elvárás szint kell, hogy legyen (V11)*

*mert különben tényleg az van, hogy ömlik rá a forrásanyag mindenhol. Ha nincs egy nagyon lekonkretizált terv az elején, mert akkor be kell vonni a hallgatót, hogy tényleg beleszólása legyen, önálló legyen stb., de hogyha minden órába beleszólhat majd, akkor szétesik az egész (V12)*

*ellátod önálló anyagokkal, azt többnyire óra után nézzük meg. Hogy ezt órára hogy lehetne bevinni, azt nem tudom. Nem hiszem, hogy be lehetne... hogy az órán az egyéni cikkekkel ellátott diákokat, hogy lehetne közös nevezőre hozni. Szerintem nem nagyon (V8)*

Az interjú kérdések megfogalmazása során szándékosan és tudatosan kerültek a negatív konnotációjú szavak (nehézség, probléma, akadály stb.) használatát. Ennek ellenére ezek előfordulási statisztikája meggyőzően mutatja, hogy a felsőoktatási nyelvtanárok

számos gonddal küzdenek, és sokkal nehezebbnek érzik a tanítást a mai, megváltozott körülmények között.

*a felsőoktatásban nincs meg a folytonosság (V4)*

*ez ezért nehéz, mert a csoport tagjai különfélék, akkor nyilván nem tudsz közös nevezőre jutni (V8)*

*és akkor az megint egy nagy kérdés, hogy mi megyünk-e le az ő szintjükre, vagy nem engedünk és muszáj nekik. Ezek nem egyszerű kérdések (V5)*

A **tanulás**-nyelvtanulás-nyelvtanulói autonómia szorosan összefüggő kérdéskörében a következő nézetek jelentek meg markánsan

*az alapot megvizsgálád, mielőtt a házat építed? (V8)*

*úgy kapod kézhez a diákat, hogy nem ismered (V7)*

*rájuk nézel és egy óra alatt írass meg veled valamit, amiből nem jön ki semmi igazából (V3)*

*az anyanyelvi tudás mérése is nagyon fontos, hogy az anyanyelvén biztos alapokkal rendelkezzen a hallgató (V14)*

*nem tudom elképzelni, hogy mi a módja annak, hogyan lehetne őt úgy felmérni, hogy el tudd dönteni, hogy ebből erősebb, abból meg gyengébb (V8)*

*tudjuk, hogy az, hogy van nyelvvizsgálója, az még nem jelent semmit (V9)*

*szerintem a nyelvtanulás milyenségét elsősorban a végcél határozza meg (V10)*

*hogy a diák mit akar, attól függ, hogy milyen eszközöket, tartalmakat választ (V14)*

Az interjúk során felmerült a nyelvoktatásban (is) kívánatos tanórai **differenciálás** követelménye, és ehhez kapcsolódóan a nyelvtanulók egyéni tanulási stílusának és az általuk alkalmazott tanulási stratégiáknak a kérdésköre. Erre vonatkozóan a válaszadók szkeptikus véleményüknek adtak hangot.

*vagy mondjuk úgy, hogy ezt ma egy tanár már nem hiszem, hogy képes figyelembe venni, örül, ha valami átmegy (V6)*

*az a másik érv, hogy ugye már tizenéve tanul a legtöbb ember ugye nyelvet, és ha már ezalatt nem jött rá, hogy hogy kell tanulni akkor... (V7)*

*nagyon fontos, hogy hogyan tanult. Ha eddig ez neki ismeretlen, akkor eleinte bukdácsolni fog (V10)*

*akkor csak mondasz jó tanácsokat, ami vagy bejön neki vagy nem, mert ugye sok mindenki a maga módján tanul (V15)*

Érdekes **diszciplináris különbségekre** derült fény a válaszok alapján.

*a műszaki hallgatók viszont általában nem a nyelvi gazdagságukról és nyelvi kifejező készségükről híresek, tehát ebből a szempontból egy kicsit nehezebb a helyzetük [az autonómia gyakorlásában] (V8)*

Többen megfogalmazták azt a gondolatot, hogy a tanulót be kell vonni a nyelvtanulási folyamat tervezésébe.

*az a fontos, hogy egyre nagyobb teret engedjünk a diákoknak a tanulás mikéntjét, tartalmát, formáját érintő kérdésekben (V1)*

*első órán letisztázom a diákokkal, hogy miután nekem muszáj valami szerint menni, az ez vagy az lesz. És akkor elfogadják-e? (V4)*

Volt olyan válaszadó, aki az autonómia kérdést a **személyes autonómia** – személyes jogok oldaláról közelítette meg:

*be kell, hogy engedje a csoporttársát, akivel a következő öt percben együtt kell megszólalnia egy dialógusban. Ez nem mindenkinek megy (V7)*

*ez az autonómiát is sérti, nevezetesen azt az autonómiát, hogy nem tudom szélessé tenni a nyelvtanulási vágyamat, attitűdömet, mert kellemetlen élmények érnek (V4)*

*van egy nyelvtanulói autonómia és egy emberi autonómia, ami valamiképpen már azzal is sérül, hogy meg kell tanulnom egy idegen nyelvet (V4)*

Új vizsgálati szempontként merült fel az interjúk során, hogy van-e különbség a tanult nyelv alapján a nyelvtanulói autonómia érvényre jutásának mértékében. Van-e kultúrafüggőség a pedagógiai gyakorlatban?

*mindenki megfigyelte, már kolléga is és diák is, hogy a németes tanárok máshogy tanítanak. A módszereik is németesek (V11)*

*az angolnál jelen van az angolszász szabadelvűség, ami mindenben megnyilvánul, abban is, hogy soha nincsenek kőbe vésett szabályok, hanem majd valahogy alakul (V12)*

*a nyelv gondolkodást közvetít és a gondolkodás a személyiséget (V10)*

*az olaszok nagyon harcolnak a sztereotípiák ellen, igen arra gondoltam, hogy a britek ennél mennyivel tűrőképesebbek, mert hát a sztereotípiák velük kapcsolatban is működnek (V5)*

### **7.3.6 Egyéb szempontok**

Az interjúk során további szempontként felmerült a nyelvi teljesítmény **mérésének és értékelésének** kérdése. A Közös Európai Referenciakeret tartalmaz erre iránymutatásokat az általános nyelvre vonatkozóan, de a szaknyelv tudás és értékelés kérdésében nagyon sok megválaszolatlan kérdés van. A leggyakoribb, hogy hogyan lehet elválasztani a szaknyelv és szakmai tartalom közötti összefüggést, amikor a nyelvtudást akarjuk értékelni. Ebben a tekintetben a szakmai nyelvvizsgák értékelési skálái adnak némi támpontot. Az egyébként is nehéz értékelést, ha még „megspékeljük” személyre szabott differenciálással és nyelvtanulói autonómia törekvések támogatásával, akkor az értékelés végképp nagyon nehezzé válik.

A másik visszatérő szempont a **tananyag** kérdése. Általában a szaknyelvet nem vagy nem kizárólag kurzuskönyvből tanulják-tanítjuk, így nem tudjuk kihasználni az angol kurzuskönyvekre jellemző- önálló tanulást maximálisan segítő és ösztönző- szemléletet

és gyakorlati útmutatásokat (Spiczéné, 2013a). Az egyik nagy hátrány, hogy a szaknyelvi anyagok főleg órai használatra készültek és nem minden esetben alkalmasak az önálló tanulásra (pl. nem tartalmazznak megoldókulcsot).

A tankönyvön, tananyagon kívül az órai tevékenységek szolgálnak mintaként az önállóan végzett nyelvtanulási tevékenységekhez. A következőkben azokat az interjúrészleteket mutatjuk be, amelyek a **tanórai eseményekre** vonatkoznak.

*a tanárnak eleve bíznia kell abban, hogy ha saját körén kívülre utal dolgokat, azért lesz néhány diák, akinek ez az épülésére szolgál, például az Internetes tanulássegítő alkalmazások (V2)*

*tananyagok, szoftverek, különböző források, on-line szótárak, minden elérhető már és ezek hatalmas segítséget jelentenek (V10)*

*hallgassa az Euronews-t, tegye fel a telefonjára az internetes tanulás. Ezek annyira jók, igen itt vannak ezek az okos telefonok és ezzel, amíg a gyerek felül a buszra hazamegy, és addig megcsinálja a szótanulás részét úgyhogy játszik a telefonjával (V9)*

*fontos, hogy a tanár ismerje ezeket a segítő eszközöket. Én úgy érzem, hogy biztos, hogy a hallgatóim ezen a vonalon sokkal inkább megelőznek engem. Igyekszem lépést tartani, nem feltétlenül mindig sikerül ez, de fontos, hogy tudjak róla (V14)*

Több válaszadó is beszámolt arról, hogy milyen változatosak az órák, sokszor spontán módon alakulnak dolgok. Bizonyos fokú kiszámíthatatlanság és spontaneitás jellemez minden kommunikáción alapuló nyelvi órát. Ugyanez igaz az elektronikus tanulási környezet használatára is.

*és az is érdekes, hogy nem működik ugyanaz. Tehát ha ugyanazt csinálnám, azt nem. és nyolckor más, 10-kor más, és kedden más és szerdán más és ez nem is annyira karoktól függ (V5)*

*és akkor odamegyek amikor pair-work van és mini-dialógusok zajlanak közöttünk ahol egy kicsit ismerkedem velük (V1)*

*nekem a szakfordítóssaimmal, mindegyik csoporttal van egy saját zárt Facebook csoportunk, és oda belinkelik azt, amit órán kívül találtak és érdekesnek találnak. Én időnként, ha az egyik-egyik nagyon kiváló, akkor oda szoktam írni, hogy köszönjük, tehát jelezvén, hogy én látom, bátorítom stb. (V11)*

*legalább egy-két aktuális hírt hozzanak be, hogy legyen miről beszélgetnünk. Ehhez nyilván hozzászólhatnak mások, más hírt választ, miért választja. Tehát ez egy kiindulópont (V6)*

*tehát, hogy a tanár hogyan készíti a hallgatót arra, hogy még intenzívebben tanuljon. Például úgy, hogy bevonom az óra szegmenseibe őket, úgy hogy ők maguk is készítenek feladatokat. A1-2 szinten az órai munkát dolgozzák tovább, mire B-re érkezünk már a világhálóról leszedett anyagokat hoznak, C szinten videót nézünk, szövegeket írnak, ők gazdagítják az eredeti témát (V4)*

*szócikket írtak Magyarországról spanyolul a Wikipédián és jöttek, hogy hát ezt mennyien olvasták külföldiek (V2)*

*én kísérleteztem azzal, hogy valahogy ezt a nyelvtanulói tudatosságot, ezt az önreflexiót kialakítsam bennük. Egy ívet készítettem egy papírlapot, egy táblázatot, amelyben dátum, feladat, hogy mi volt éppen az aktuális és volt két olyan oszlopa ahol saját magát kellett értékelnie (V2)*

### **7.3.7. Az interjúk eredményeinek összegzése**

A nyelvtanulói autonómia fogalmi meghatározásában megoszlottak a vélemények, de abban minden válaszadó egyetértett, hogy nagyon fontos és szükséges dolog, amely sikeresebbé teheti a nyelvtanulást. A nyelvtanulói autonómia fejlesztését a tanuló és a tanár közös feladatának tekintik, de három válaszadó is kiemelte a szülők, kortársak szerepét.

Minden válaszadó összefüggésbe hozta a nyelvi szintet és az életkort, mint két legfontosabbat a nyelvtanulói autonómiát befolyásoló tényezők közül. Ezenkívül a további meghatározó tényezők:

- *bevonás, részvétel, együttműködés* (9 említés)
- *tanulási stratégia, módszerek, hogyan tanuljunk* (8 említés)
- *személyiségjegyek* (tanárra és diákra vonatkozóan együttesen 10 említés)
- *felelősség* (6 említés)
- *bizalom* (4 említés)

A szakmai tartalom és a szaknyelvi órán érvényre jutó autonómia összefüggésében is megoszlottak a vélemények. A válaszadók fele az autonómia meglétét diszciplinától független létezőnek tekinti (amely vagy van valamilyen mértékben, vagy nincs). Mások nagyon erős összefüggést látnak a szakmai tartalom és az autonómia tanórai megjelenése között. Határozottan előnyként értelmezték és a szakmai tartalmú nyelvoktatásban felhasználhatónak tartják a válaszadók a kritikai forráskutatás és kritikai gondolkodás képességét, amelyeket a nyelvtanulói autonómia velejárójának tekintenek. Rendkívül érdekes szempontként merült fel, hogy a szaknyelv oktatása nélkülözi a célnyelvi kultúra nyújtotta referenciakeretet, amelyre az általános nyelvtanulás során nagymértékben lehet építeni.

Az autonómia fogalom egyéni szabadságot jelentő árnyalatait csak két válaszadó említette. Az általuk említett szempontok azonban mindenképpen kiemelendők. Arra figyelmeztetnek ezek a tanári tapasztalatok, hogy a személyes autonómiát akaratlanul is megsértheti a tanár pl. azzal, hogy pár vagy csoportmunkában dolgoznia olyan valakinek, akinek ez esetleg negatív élményt jelent.

*ha kellemetlen élmények érik, akkor nem tudja szélesre tárni a nyelvtanulási vágyát, attitűdjét, mert védekeznie kell (V4)*

Más negatív konnotációk is társultak a nyelvtanulói autonómia fogalmához: *káosz, rendetlenség, időpocsékolás* (1-1 említés).

A válaszadó tanárokat szinte kivétel nélkül foglalkoztatják a digitális technológia oktatásban történő alkalmazásának lehetőségei és saját oktatási-nevelési gyakorlatukkal való összevetése. Az önképzés és a módszertani továbblépés lehetőségét is látják az IKT eszközök használatában. Feszültséget is kelt a tanárokbán, hogy nem érzik teljesen naprakésznek magukat, és úgy gondolják, hogy diákjaik sokkal előrébb járnak ezen a területen.

A válaszadó tanárok mindegyike beszámolt arról, hogy a diákjaik nem is igénylik az autonómiát, sőt egyenesen ragaszkodnak a vezetettséghez (igaz változó mértékben). Ennek a diákok felől érkező kifejezett igénynek igyekeznek megfelelni, illetve az autonómiáról vallott nézeteiket feladják, háttérbe szorítják emiatt. Többen mondták, hogy kísérleteztek már a tanulói autonómia ösztönzésével, de a kudarcok és a diákok érdektelensége kedvüket szegték.

A témáról való beszélgetés intenzív érzelmeket szabadított fel. Az alábbi erős érzelmi töltetű szavak hangzottak el a beszélgetések során

- *borsózik a háta; kaotikus; zavaros; szorongás; besokalltam; szinte lehetetlen; kétségbe vagyok esve; iszonyatos szétválást látok; problematikus; küzdünk*
- *kényelmes, biztonságos, ez lenne az igazi; legcsodálatosabb; abszolút nyitott; befogadó; lelkes és aktív; roppant izgalmas*

Az interjúalanyok válaszainak elemzése és összegzése alapján a következőkben összefoglaljuk, hogy mit gondolnak a nyelvtanárok a nyelvtanulói autonómia felsőoktatási szaknyelvvórán történő megvalósításáról. A tanárok feladatát elsősorban a keretek megteremtésében látják, és abban, hogy „szűkítsék a tanár-diák közötti hatalmi távolságot” (VII). Mindkét félnek szükséges tudatosítani és önmaga, sőt a másik fél számára is megfogalmazni a tanításról-tanulásról, alkalmazott módszerekről-stratégiákról alkotott véleményét. Az információcsere alapozza meg a közös munkát érintő döntéseket, a nyelvtanulási folyamat tervezését és – ami nagyon fontos – a szerepek, feladatok tisztázását. Az interjúk alapján a 9. táblázat foglalja össze a nyelvtanulói autonómia fejlesztésére javasolt teendőket.

**9. táblázat:** Szempontrendszer a nyelvtanulói autonómia fejlesztéséhez a szaknyelvi órákon (saját szerkesztés)

<b>Mit tehet a nyelvtanár?</b>	<b>Mit tehet a nyelvtanuló?</b>
Megosztja a nyelvtanulásért vállalt felelősséget a nyelvtanulóval	Részt vállal a tanulási folyamat tervezésében (terveit, vállalásait írásban rögzíti), a tanulásért felelősséget vállal
Választási/döntési lehetőségeket kínál (ezzel differenciál)	Információkon alapuló döntéseket hoz, és azokat megindokolja
Megosztja a nyelvtanulóval az óraszervezés feladatait	Közös vállalkozásnak tekinti a nyelvtanulást, és hozzájárul annak megtervezéséhez, szervezéséhez
Megosztja a nyelvtanulóval a tanórai események előkészítésének/lebonyolításának feladatait	Közös vállalkozásnak tekinti a nyelvtanulást, és hozzájárul annak tartalmához, menetéhez
Átgondolja a tanulóról alkotott tanári képet (nyelvi szint≠ kognitív szint)	Átgondolja önmagáról, mint nyelvtanulóról és a tanulási stratégiáiról alkotott képet
Ösztönzi a tanórán kívüli nyelvtanulási tevékenységeket oly módon is, hogy teret ad a róluk való beszámolóknak	A tanórához való hozzájárulásként beszámol a nyelvórán kívül történő (idegen)nyelvvvel való találkozásairól
Fokozottan épít a nyelvtanuló szakmai tudására	Szakmai tudását és érdeklődését összekapcsolja a nyelvtanulással
Aktív tanórai tevékenységekre ösztönző munkaformákat kínál	Aktívan részt vesz a tanórai munkában
Bátorító, vidám légkört teremt	Toleráns, közreműködő és elfogadó tagja a nyelvórai közösségnek
Munkájára reflektál és másokat is erre biztat	Munkájára reflektál és másokat is erre biztat

## 7.4. KÉRDŐÍVES KUTATÁS

Ez a fejezet a kutatás empirikus részét mutatja be: a kérdőív kialakítását, a kutatás során megkérdezett sokaság jellemzőit, a mintát, az adatgyűjtés szakaszát, az adatelemzést és az SPSS szoftverrel történő feldolgozást.

A kutatási kérdések, előinterjúk, a szakirodalom és a kutató saját nyelvtanári tapasztalatai alapján az alábbi hipotéziseket állítottuk fel (a nyelvtanárok megnevezés minden esetben a felsőoktatásban dolgozó nem nyelvszakos hallgatókat tanító tanárokra vonatkozik). A következőkben felsoroljuk a kutatási kérdéseket és a hozzájuk kapcsolódó hipotéziseket.

### **1. Hogyan értelmezik a magyar felsőoktatásban dolgozó szaknyelvtanárok a nyelvtanulói autonómia fogalmát?**

*Hipotézis 1: A nyelvtanárok között nincsen szakmai konszenzuson alapuló, általánosan elfogadott definíció a nyelvtanulói autonómiáról.*

### **2. Hogyan látják a tanárok a saját szerepüket a nyelvtanulói autonómia kialakítása és fejlesztése szempontjából?**

*Hipotézis 2: A nyelvtanárok a nyelvtanulók feladatának tekintik a nyelvtanulói autonómia kialakítását.*

*Hipotézis 3: A nyelvtanárok feladatuknak tekintik a nyelvtanulói autonómia fejlesztését.*

*Hipotézis 4a: A nyelvtanárok szerint a nyelvtanulási folyamat során nyelvtanulók igénylik a tanári irányítást.*

*Hipotézis 4b: A nyelvtanárok szerint a nyelvtanulók a tanárt teszik felelőssé a nyelvtanulás sikerességéért*

### **3. Milyen összefüggés van a nyelvtanárok önmagukról (mint nyelvtanárokról) alkotott véleménye és a nyelvtanulói autonómiáról vallott nézetei között?**

*Hipotézis 5: A nyelvtanárok szakmai önképe és a nyelvtanulói autonómiáról alkotott nézeteik között összefüggés van.*

*Hipotézis 6: A nyelvtanárok tanítási tapasztalata (pályán töltött évek alapján) és a nyelvtanulói autonómiáról alkotott nézeteik között összefüggés van.*

#### **4. A nyelvtanárok szerint van-e különbség az általános és a szaknyelv tanítása között a nyelvtanulói autonómia szempontjából?**

*Hipotézis 7a: A nyelvtanárok szerint a szaknyelv tanulás nagyobb mértékben igényli a nyelvtanulói autonómiát, mint az általános nyelv tanulása.*

*Hipotézis 7b: A nyelvtanárok szerint a szakmai tartalom (a szaknyelv szakterületének ismeretei) beépítése a nyelvoktatási folyamatba hozzájárul a nyelvtanulói autonómia fejlesztéséhez.*

#### **5. Mit tartanak fontosnak a nyelvtanárok a nyelvtanulói autonómia fejlesztése érdekében?**

*Hipotézis 8: A nyelvtanárok fontosnak tartják a nyelvtanulók bevonását a nyelvtanulási folyamat tervezésébe. Tervezés összetevői = szervezési kérdések, célok kitűzése, tananyag és téma kiválasztása, nyelvórai tevékenységek, tanítási módszer, tanulási módszer, tanulási formák, előzetes felmérések a tanár részéről, értékelés.*

#### **6. A nyelvtanulói autonómia fejlesztése szempontjából fontosnak ítélt nyelvtanítási tevékenységek megvalósulnak-e a nyelvórákon?**

*Hipotézis 9: A nyelvtanárok szerint a nyelvtanulói autonómia az osztálytermen kívül végzett nyelvtanulói tevékenységekben nyilvánul meg.*

*Hipotézis 10: A nyelvtanulói autonómia érvényesülése szempontjából lényeges tanórai tevékenységek fontosságának megítélése és tanórai megvalósítása között különbség van.*

##### **7.4.1. A kérdőíves módszer**

A kutatási kérdésekre a felsőoktatási szaknyelvoktatás referencia keretein belül keressük a választ, ezért indokolt, hogy ezt a vizsgált populációt vonjuk be a kutatásba. Mivel egy viszonylag jól behatárolható és kikérdezéshez elérhető közösségről van szó, a kutatás során az on-line kérdőíves megkérdezést alkalmaztuk. Ez a módszer technikailag könnyen és költségkímélő módon kivitelezhető, mivel a válaszok on-line

érkeznek, az elektronikus adatbázis létrehozható és az adatelemzés szoftver segítségével elvégezhető. A hasonló témában végzett kutatásokról elérhető szakirodalom (Borg, 2003) nem közli a felhasznált mérési eszközöket, ezért saját kérdőív kifejlesztése volt szükséges.

#### **7.4.2. A kérdőív kialakítása**

A vizsgált téma komplexitása szükségessé teszi, hogy előzetesen olyan kulcsfontosságú csomópontokat jelöljünk ki, amelyek mentén a kutatási kérdéseket meg tudjuk válaszolni és az elemzést kielégítő módon elvégezni. A nyelvtanulói autonómia rendkívül sokrétű és különböző szempontú megközelítéseit találhatjuk a szakirodalomban (2-4 fejezetek). A kutatás azonban a nyelvtanulói autonómia gondolatgazdag fogalmi konstruktumának csak bizonyos részleteiben történő feltárására vállalkozik. Azt, hogy mi kerüljön bele a kérdőíves felmérés vizsgálati körébe, a következő szempontok alapján szűkítettük le:

1. A szakirodalomban viszonylag kevés figyelmet kapó vizsgálati kérdés;
2. Releváns a vizsgált sokaság számára (felsőoktatásban dolgozó szaknyelvtanárok);
3. A szakértői interjúk alapján felmerülő vizsgálati szempontokat tartalmazza.

Törekedtünk arra, hogy az interjúkban felmerülő általános és átfogó fogalmakat a kérdőívben operacionalizálható kisebb egységekre, indikátorokra bontsuk.

A fentiek alapján a kérdőív kérdései öt nagy tartalmi egységre tagolódnak. Az első kérdéscsoport a nyelvtanulói autonómia fogalmának értelmezését járja körül. A második blokk a nyelvtanulói autonómia tartalmi jellemzőit sorolja fel, és azokról kérdezi a válaszadók véleményét, hogy milyen mértékben értenek egyet az állításokkal. A harmadik kérdéscsoport kérdései a nyelvtanulói autonómia bizonyos aspektusaihoz köthető indikátorokat sorakoztat fel és a válaszadókat egyfajta tanári önkép megrajzolására/önreflexióra kéri. A negyedik kérdéskör pedig a tanítási gyakorlat elemeit sorakoztatja fel, azzal a céllal, hogy kiderítse, mit gondolnak fontosnak, illetve mit tesznek a nyelvtanárok a nyelvtanulói autonómia fejlesztése érdekében. A kérdések lehetőséget kínálnak annak vizsgálatára is, hogy a válaszadók bevallása alapján

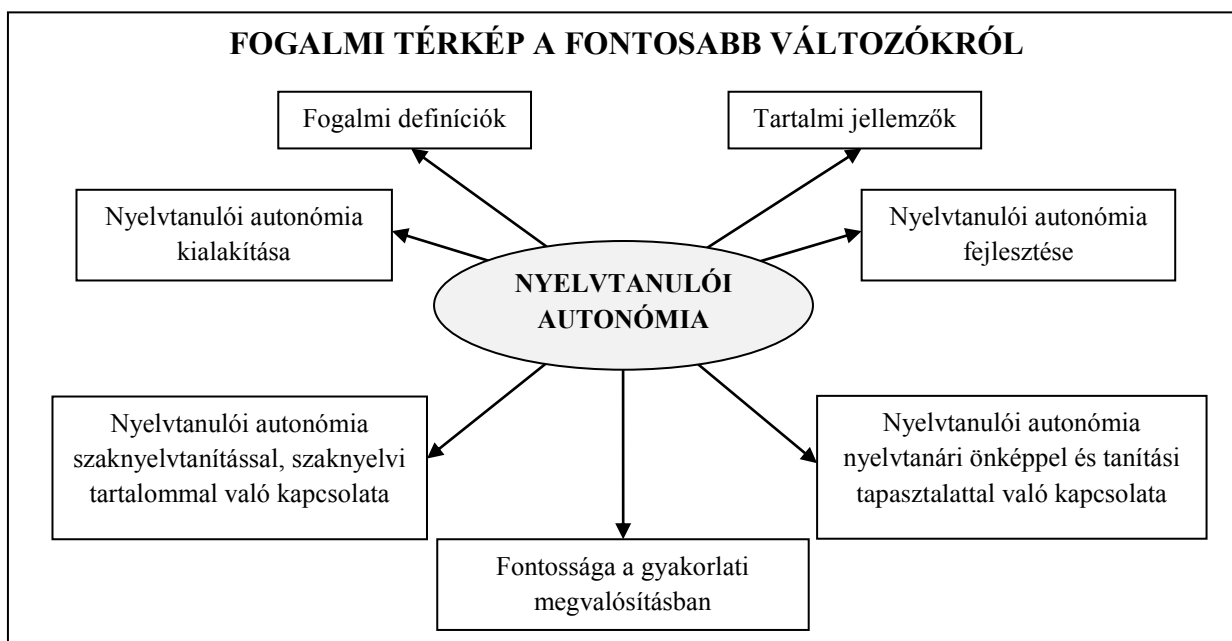
fontosnak ítélt gyakorlati lépések megvalósulnak-e a tanítási gyakorlatban is. A kérdőív utolsó nagy tartalmi egysége a válaszadók demográfiai adatait gyűjti össze, és a nyelvtanítási körülmények milyenségére is kitér (intézménytípus, csoportok összetétele, nyelvi szintje stb.) A kérdőív tartalmaz nyitott kérdéseket is, lehetőséget kínálva a válaszadóknak, hogy válaszaikat kommentálják, illetve kitérjenek bizonyos egyedi, speciális jellemzőkre.

A szakirodalom áttanulmányozása alapján kiderült, hogy a nyelvtanulói autonómia helye és szerepe az idegen nyelvek tanítása-tanulása során rendkívül szerteágazó, és komplex terület. Az első lépés tehát annak tisztázása volt, hogy melyek azok a kérdések, amelyek megválaszolása egy tanári kérdőív segítségével megvalósítható. A következő kérdéskörök kerültek bele az első válogatásba:

- a nyelvtanárok autonómia értelmezése
- a tanárok szerepfelfogása az autonómia kialakítása/fejlesztése során
- a nyelvtanulói autonómia értelmezése és nyelvtanárok által alkalmazott módszertan közötti összefüggések feltárása

A kérdőívben előforduló legfontosabb változókat az alábbi fogalmi térkép mutatja be (5. ábra).

**5. ábra:** A nyelvtanulói autonómia fogalmi térképe (saját szerkesztés)



A kérdőív kérdéseire adott válaszokkal a nyelvtanárok nyelvtanulói autonómiáról vallott nézeteit kívánom vizsgálni. Richardson (1996, idézi Falus 2001b:23) szerint „a nézetek olyan pszichikailag alátámasztott feltételezések, propozíciók a világról, amelyeket igaznak vélünk, s amelyek befolyásolják tetteinket, mások megítélését, s amelyeket felhasználunk döntéseink során.”

Az attitűdök, nézetek és vélemények mérésére szolgáló skálák közül a legismertebb és leggyakrabban alkalmazott a Likert-skála, amely lehetőséget ad arra, hogy a válaszadók egy állításról egyetértésük vagy egyet nem értésük fokozatait jelölhessék meg. A második-negyedik blokk állításait a válaszadók egy négyfokú Likert-skálán értékelték. A szakirodalomban megoszlanak a vélemények a páros, ill. páratlan számú Likert-skála alkalmazását illetően (Babbie, 2000; Lozano és mtsai, 2008; Revilla és mtsai, 2014). A PISA kérdőívek is 4 fokú Likert-skálát használnak. A szakirodalom szerint a skála milyenségét az egyes kérdőívek egyedi jellemzői alapján kell meghatározni. A jelen kutatásban egy viszonylag szűk, a kérdőív témakörében szakembernek számító közösséget kérdeztünk. Jogosan feltételezhető, hogy amennyiben a kérdőív kitöltésére vállalkoznak, akkor a kérdésekre tudnak is válaszolni, azaz nincs szükség ún. köztes

kategóriák pl. nem tudom, nem tudom eldönteni, ill. a 3 kategória az ötfokú skálán. A négyfokozatú skála világos állásfoglalásra kéri a válaszadót, amely ebben a szakmai közegben elvárható követelmény. Korábbi kutatási tapasztalatok is azt a megállapítást támasztják alá, hogy a páros számú skálák alkalmazása egyértelmű és informatív adatelemzést és értelmezést tesz lehetővé (Spiczéné, 2013b).

A négyfokú skála melletti további érv, hogy a próbakitöltés válaszadói nem tudtak különbséget tenni a (5) teljesen egyetértek, (4) *inkább egyetértek*, (3) *részben egyetértek*, (2) inkább nem értek egyet, (1) egyáltalán nem értek egyet skála 4 és 3 válaszlehetőségek között. Kipróbáltam a 7 fokozatú Likert-skálát is, amelyben az egyes skálaértékek nem, csak az első és utolsó érték kap megnevezést. (Jelölje egy skálán milyen mértékben ért egyet az alábbi állításokkal: 7 teljesen egyetértek, 1 egyáltalán nem értek egyet). Az ismételt kitöltésnél azonban ugyanazok a válaszadók eltérő válaszokat adtak, és nem tudták megindokolni, hogy miért jelölték egyszer a 4, másodszer az 5 vagy 6 skálaértékeket. Ez a mérőeszköz gyenge megbízhatóságát jelenti. A megbízhatóság azt jelenti, hogy a mérési skála milyen mértékben ad konzisztens eredményeket ismételt mérés esetén (Sajtos és Mitev, 2007:26).

Ezért a négyfokozatú Likert-skála mellett döntöttem, amely a pilot változat ismételt kitöltése során is ugyanazt az eredményt hozta, tehát megbízhatóság szempontjából jobb.

A belső konzisztencia mérésére szolgál a Cronbach-alfa mérőszám. A kérdőív harmadik és negyedik blokkja képez egy összefüggő tartalmi egységet, így ott a Cronbach-alfa kiszámítása releváns (10. táblázat).

**10. táblázat:** A Cronbach-alfa értékei az egyes blokkok esetében

	Cronbach-alfa
III. blokk	0,62
IV. blokk	0,91

Az első és a második blokk kérdései egymástól független változókat tartalmaznak, és azokról kell a válaszadóknak nyilatkozniuk. Ebben az esetben a megbízhatóságot a

kismintás ismételt kitöltés, pilotálás és a szakirodalommal való összevetés biztosítja. (Falus, 2001b; Falus és Ollé, 2008; Sajtos és Mitev, 2007; Borg, 2003)

Az első változatot hangos kitöltéssel töltötte ki két kolléga, akik a felmérni kívánt populáció tagjai. Az ő megjegyzéseik alapján a kérdőív harmadik változata is elkészült, amelynek kipróbálására egy szakmai konferencián került sor (XXV. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus, 2015). A harminc darab papíralapú kérdőívet feldolgozva, további módosításokat és finomítások váltak szükségessé a kérdőíven. (kérdések megfogalmazása, sorrendje, kihagyás, összevonás). A végleges változat (1. Melléklet) 56 itemből áll, amely kérdéssorból 14 kérdés a demográfiai változókat mérte fel.

A papíralapú változathoz képest formai változásokat is kellett tenni az on-line változatban annak érdekében, hogy a képernyőn világosan tagolt, jól érthető formában jelenjenek meg a kérdések. Elkészült az az on-line kérdőív angol változata is, gondolva a nem magyar anyanyelvű kitöltőkre. A válaszadók választhattak, hogy mely nyelven kívánják kitölteni a kérdőívet.

A kérdőív összeállításánál törekedtünk arra, hogy egy-egy komplex konstruktumot (pl. nyelvtanulók bevonása nyelvtanulási folyamat tervezésébe) több állítással is megvilágítsam. További kritérium volt az is, hogy ne egy túlzottan hosszú és nagyon részletes kérdőív készüljön, amely túl sok időt vesz el a kitöltőktől, kockáztatva azt, hogy ez csökkenti a kitöltési hajlandóságot. A kérdések megfogalmazásánál további szempont volt, hogy a kitöltőket szakértői válaszadóknak tekintjük, akiknek szakmájukból adódóan a kérdőív nyelvezete és fogalomhasználata ismerős és érthető. A téma sokak számára bizonyult érdekesnek és a kitöltésre válaszadók a nyitott kérdésekben hangot is adtak érdeklődésüknek.

#### **7.4.3. A kérdőív alapján tett megállapítások érvényességi köre**

A kérdőív által felmérni kívánt populáció a felsőoktatásban dolgozó – nem nyelvszakos bölcsészeket tanító – nyelvtanárok, a régebbi szóhasználat szerint a lektorátusokon dolgozó szaknyelvtanárok. A felsőoktatási intézmények honlapján elérhető az idegen nyelvek oktatásával foglalkozó egységek (lektorátusok, tanszékek, intézetek)

nyelvtanárainak e-mail címe, ezek összegyűjtése révén alakult ki az első adatbázis: 575 fő. Néhány esetben csak az egységvezető elérhetősége, vagy a nyelvoktatást végző nyelviskola elérhetősége volt megadva. Ilyen esetekben megkerestem a vezetőt, és megkértem, hogy továbbítsa az érintett kollégáknak a kérdőív linkjét. Ilyen módon további 25 kérdőív került kiküldésre. A kiküldött kérdőívek száma: 600 db, beérkező kérdőívek száma: 370 db.

Megjegyezzük, hogy ez a szám nem feltétlenül tartalmazza az összes felsőoktatásban szaknyelvet oktató tanár számát, mert a létszámok a felsőoktatásban zajló és a nyelvoktatást érintő változások miatt változóban vannak. Továbbá ez a szám nem tartalmazza a felsőoktatási intézmények bölcsészkarain nyelvet oktató tanárokat. Ezt a megkülönböztetést az indokolja, hogy jelentősen különböznek az intézményi- és idő keretek, a tananyag, a módszertani és didaktikai tanári eljárások és maga a képzés célja is abban az esetben, ha a nyelvtanár az idegen nyelvet nyelvszakos bölcsészeknek tanítja. A kutatásban azt a nyelvtanítási helyzetet vizsgáljuk, amelyben a hallgatók „csak” eszközjelleggel (a kimeneti követelmények teljesítése érdekében) vagy a leendő szakmájának műveléséhez és a szakmai közösségbe való beilleszkedéshez tanulja az idegen nyelvet, akár második nyelvként, ill. esetleg kezdő szinten.

A viszonylag magas kitöltési hajlandóság az alábbi okokkal magyarázható: a felsőoktatási intézmények honlapjain szereplő elérhetőségekből összeállított adatbázis/címlista szereplői rendszeres emlékeztetőket kaptak; a téma a kitöltők számára releváns és érdeklődésre számot tartó volt; a kitöltők „ajándékot” kaptak, egy tanításban és kutatásban használható on-line elküldött dokumentum formájában. Ezen kívül, a szaknyelvoktatással foglalkozó felsőoktatási egységek vezetőitől, szakmai szervezetek vezetőitől és elismert szakemberektől kaptam segítséget olyan formában, hogy a válaszadókat a kutatás segítése érdekében a kérdőív kitöltésére buzdították.

Az on-line kérdőíves módszer melletti további érv, hogy ez a módszer alkalmas viszonylag nagyszámú válaszadó megkeresésére, az adatvesztés nélküli adattárolásra és az SPSS szoftverrel való feldolgozásra (Falus és Ollé, 2008).

#### **7.4.4. A vizsgált sokaság jellemzői**

A Magyarországon működő 76 államilag elismert felsőoktatási intézmény mindegyike nyújt nyelvoktatást valamilyen formában, a törvényi kötelezettségeknek eleget téve (2011. évi CCIV. Nemzeti felsőoktatásról szóló törvény).

*“A felsőoktatási intézménynek az alaptevékenységéhez igazodóan biztosítania kell az anyanyelvi, szaknyelvi ismeretek fejlesztését, lehetőséget kell teremtenie az idegen nyelvi szaknyelvi ismeretek fejlesztésére.”*

A felsőoktatási intézményekben folyó nyelvoktatás szervezeti formáiról, személyi feltételeiről, a nyelvoktatás tartalmi jellemzőiről és a vizsgálatba bevont intézmények (szak)nyelvoktatásra vonatkozó koncepciójáról kiváló összegzést ad a 2012-ben készült tanulmány (Silye és Kurtán, 2012). Eszerint a nyelvoktatással foglalkozó egységek nagyon változatos szervezeti formákban működnek, az intézmény képzési profiljának megfelelő szaknyelvi területeken kínálnak idegen nyelvi oktatást. A nyelvoktatói feladatot többségében határozatlan idejű kinevezéssel dolgozó nyelvtanárok látják el, rajtuk kívül óraadó tanárok és idegen nyelvi lektorok is segítik a munkát (Silye és Kurtán, 2012:16). A hivatkozott tanulmányban a 39 felsőoktatási intézményből érkezett válaszok alapján megállapítható, hogy a felsőoktatásban dolgozó nyelvtanárok többsége egyetemi szintű nyelvszakos diplomával rendelkezik, de vannak olyan kollégák is, akik szakterületi végzettséggel is rendelkeznek. Nem tekinthető általánosnak az, hogy szakterületi végzettségű, de nyelvtanári diplomával rendelkező szakember oktasson szaknyelvet. A szerzők azonban felhívják a figyelmet arra a tendenciára, hogy a (szak)nyelvoktatás mellett /esetenként helyett az intézmények idegen nyelvű szaktárgyi kurzusokat ajánlanak hallgatóiknak. Ez öröndetes elmozdulás a tartalom-alapú idegennyelv-oktatás felé, azonban nem helyettesítheti teljes egészében a nyelvtanárok által végzett szaknyelvoktatást. (Indoklás a szaknyelvoktatás sajátosságait bemutató fejezetben, itt csak hivatkozás.)

#### 7.4.5. A válaszadói minta bemutatása

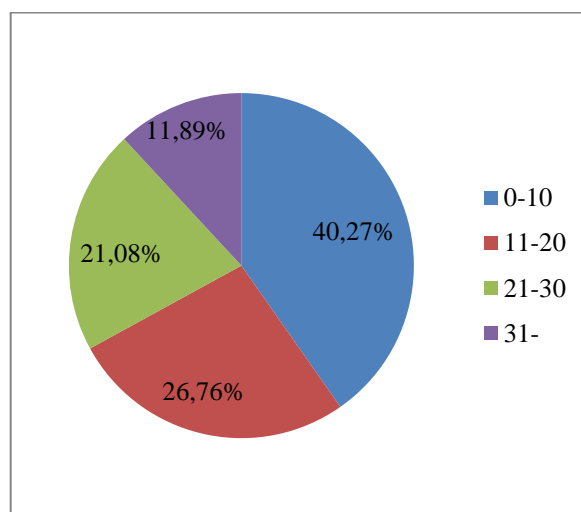
A 11. táblázat mutatja a válaszadók demográfiai megoszlását. A nyelvoktatás jellegére vonatkozó oszlop számadatai azért haladják meg összesítve a 100%-ot, mert nagyon sok nyelvtanár többféle nyelvet és többféle szaknyelvet is tanít.

**11. táblázat:** A minta megoszlása nem, oktatási tapasztalat, nyelvoktatás jellege és az oktatott szaknyelv szerint

A válaszadók neme			Nyelvoktatás jellege			Az oktatott szaknyelv szakterület szerinti megoszlása		
Nő	310	78,6%	Általános nyelv	354	97,0%	üzleti	222	60,8%
Férfi	60	21,4%				műszaki	69	18,9%
<b>Oktatási tapasztalat (év)</b>			Szaknyelv	370	100,0%	jogi	41	11,2%
0-10	149	40,27%				egészségügyi	67	18,4%
11-20	99	26,76%	Nyelvszakosok	124	34,0%	agrár	23	6,3%
21-30	78	21,08%				társadalomtudományi	55	15,1%
31-	44	11,89%	Szakfordítók	81	22,2%	tanárképzés	38	10,4%
<b>Összesen</b>	<b>370</b>	<b>100,0%</b>				egyéb	112	30,7%

A 6. ábra a válaszadók nyelvoktatási tapasztalatait mutatja a pályán eltöltött évek száma alapján. Jól látható, hogy minden korosztály reprezentálva van a válaszadók között.

**6. ábra:** Válaszadók megoszlása oktatási tapasztalat szerint (év)

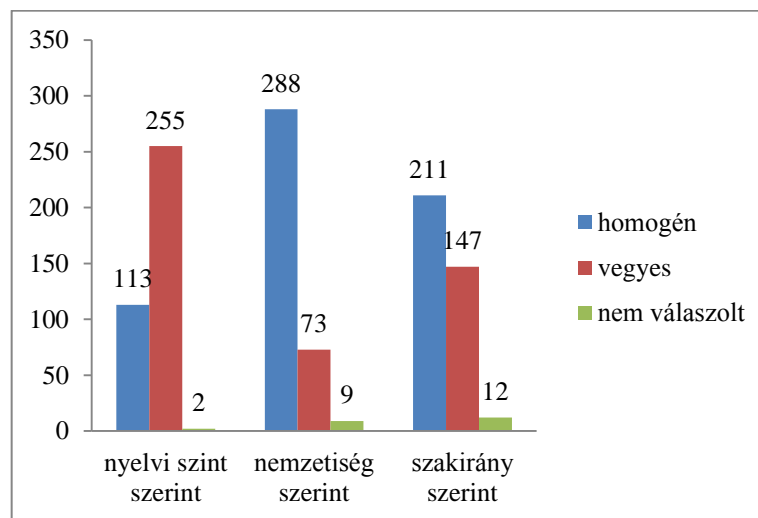


A kérdőív kérdései között szerepeltek a nyelvi csoportok összetételére vonatkozó kérdések is. A nyelvi csoportok összetételét három változó mentén vizsgáltuk:

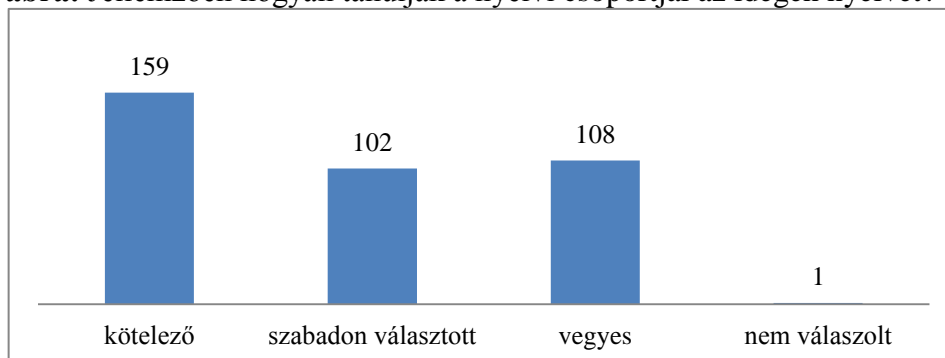
- a) nyelvi szint szerinti összetétel,
- b) nemzetiség szerinti összetétel
- c) szakirány szerinti összetétel.

A nemzetiség szerinti összetétel abból a szempontból fontos, hogy a nyelvórán részt vevő diákok homogén L1 csoportot alkotnak-e. A szakirány szerinti összetétel vizsgálata pedig azért fontos, mert ez nagy mértékben befolyásolja a szaknyelvi tananyag kiválasztását. Az eredményeket a 7. és 8. ábra tartalmazza. Továbbá arra is kíváncsiak voltunk, hogy a tanult idegen nyelvnek milyen a státusza, azaz kötelezően vagy szabadon választott formában tanulják-e a hallgatók.

**7. ábra:** Az oktatott csoportok összetétele (fő)

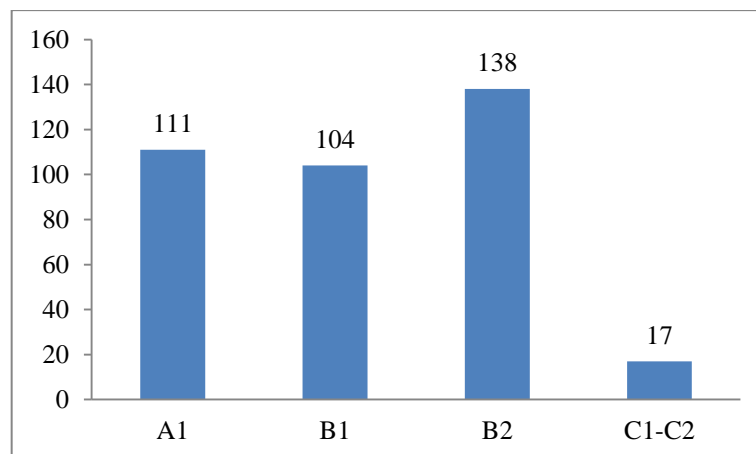


**8. ábra:** Jellemzően hogyan tanulják a nyelvi csoportjai az idegen nyelvet? (fő)



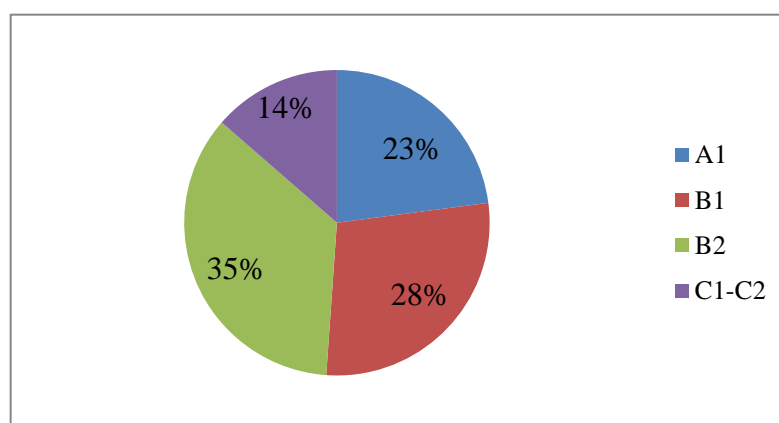
A nyelvi csoportok összetételére vonatkozóan a nyelvtanároknak nyilatkozniuk kellett arról, hogy milyen arányban tanítanak bizonyos nyelvi szintű csoportokat (A1-C1). A csoportok szintjének megoszlását a 9. ábra mutatja. Az eredményeket elemezve láthatjuk, hogy a csoportok nyelvi szintje jellemzően B2, a felsőfokú szintet jelentő (C1-C2) nyelvi szinten már nagyon kevés diák tanulja a nyelvet a felsőoktatásban.

**9. ábra:** Milyen szintű csoportokat tanít a legnagyobb százalékban? (fő)



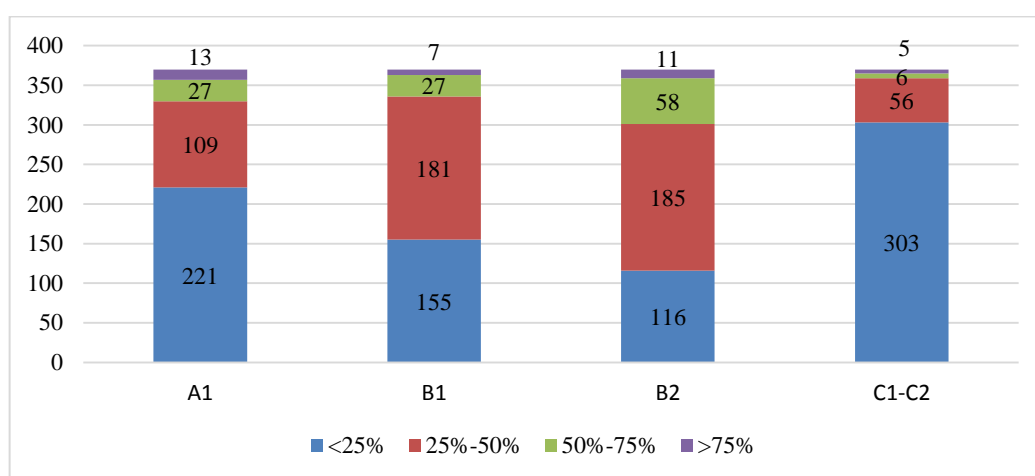
A kérdőív 5. blokkjának 11. kérdésére adott válaszok alapján (*Kérem, az alábbi kérdésekben adja meg, hogy általában milyen a csoportjainak nyelvi szintenkénti körülbelüli százalékos megoszlása*) egy átlagos válaszadó csoportjai nyelvi szint szerint az alábbi megoszlást mutatják. (10. ábra)

**10. ábra:** Egy átlagos tanár csoportjainak megoszlása nyelvi szint szerint



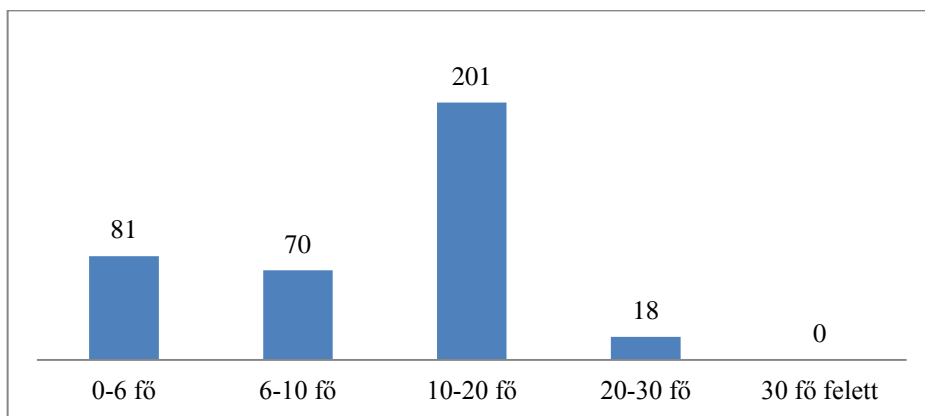
A 11. ábra azt mutatja, hogy az oktatók közül nagyon kevés olyan válaszadó van, aki munkája során csak azonos szintű nyelvtanulókat tanítana. Elenyésző azon tanárok száma, akik munkájuk nagyobb részében egy bizonyos nyelvi szintű tanulókkal foglalkozik (A1 szinten: 40 fő (27+13), B1 szinten: 34 fő (7+27), B2: 69 fő (11+58), C1-C2 szinten: 11 fő (5+6)). A különböző nyelvi szint az oktatás során eltérő módszertani megoldásokat igényel. Ennek lehetséges összefüggéseit a nyelvtanulói autonómiával a 8. fejezetben fogjuk kifejteni.

**11. ábra:** A válaszok megoszlása a csoportok nyelvi szint szerinti százalékos összetételéről (fő)



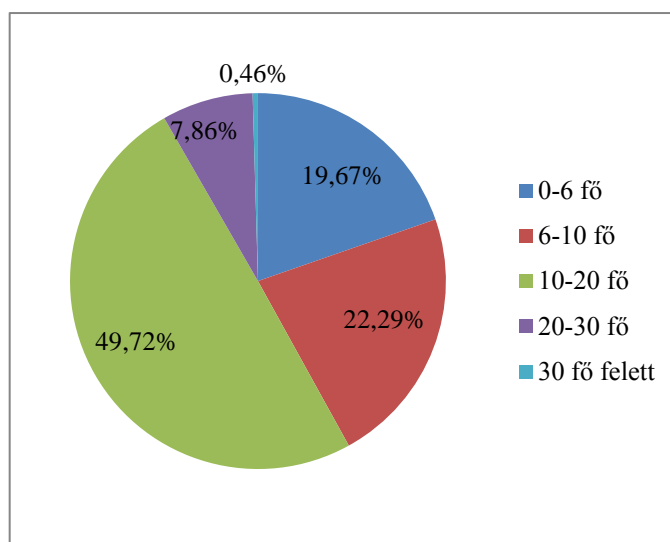
A nyelvi csoportok létszámára vonatkozóan a nyelvtanároknak nyilatkozniuk kellett arról, hogy milyen arányban tanítanak bizonyos létszámú csoportokat. Látható, hogy az összes válaszadó (370 fő) közül 201 nyilatkozott úgy, hogy jellemzően 10-20 fő közötti létszámú csoportokat tanít (12. ábra).

**12. ábra:** Melyik létszámú csoportot tanít legnagyobb százalékban (fő)



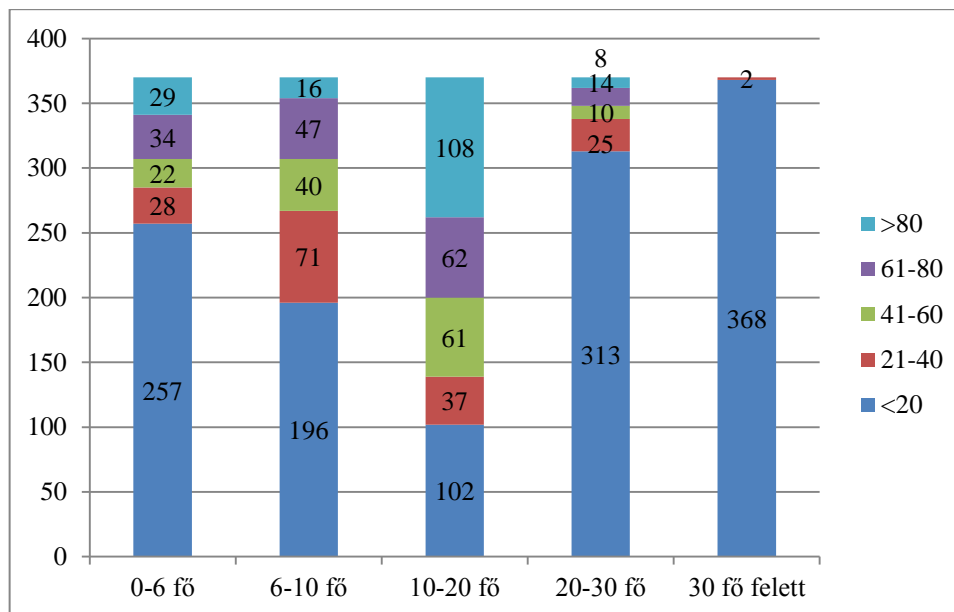
A kérdőív 5. blokkjának 12. kérdésére adott válaszok alapján (*Kérem az alábbi kérdésekben adja meg, hogy általában milyen a nyelvi csoportjai jellemző létszámának körülbelüli százalékos megoszlása*) egy átlagos válaszadó csoportjai létszám szerint az alábbi százalékos megoszlást mutatják (13. ábra).

**13. ábra:** Egy átlagos tanár csoportjainak megoszlása nyelvi szint szerint



A 14. ábra mutatja, hogy a válaszadók tanítási gyakorlatában 30 fős létszám feletti csoportok szinte alig fordulnak elő. A legjellemzőbb a 10-20 fő közötti létszámú csoport (108 fő az óráinak több mint 80%-át ilyen méretű csoportokban tartja).

**14. ábra:** A válaszok megoszlása a csoportok létszám szerinti százalékos összetételéről (fő)



A kérdőíves felmérés során szerzett adatok elemzését az SPSS 22.0 szoftverrel végeztük a következő eljárásokat alkalmazva.

- Leíró statisztikák a minta alapvető tulajdonságainak bemutatására
- Megbízhatósági együttható (Cronbach-alfa) számolása az alkalmazott skála megbízhatóságának mérésére
- Hipotézisvizsgálatok, amelyek a minta alapján a vizsgált sokaságra tett megállapításokat igazolják vagy cáfolják
- Páros t-próba, amely megmutatja, hogy van-e szignifikáns különbség az egyes, összefüggő kérdéspárok átlagai között
- Wilcoxon nem-paraméteres próba, annak érdekében, hogy egy mintán két mérés eredményeit összehasonlíthassuk
- Faktorelemzést, amely lehetőséget ad arra, hogy több változó összefüggésrendszerét bizonyos jellemző változók, faktorok megállapításával jellemezzük
- Klaszteranalízis a válaszadók jellegzetes csoportjainak meghatározására a válaszaik alapján

A hipotézisek az alapsokaságra vonatkoznak és a mintából nyert adatok statisztikai elemzésével igyekszünk a hipotéziseket igazolni, vagy cáfolni. A vizsgálatok során az eredmények szignifikancia szintje minden esetben a pedagógiai kutatásokban általánosan elfogadott:  $p < 0,05$ . „Ez azt mutatja meg, hogy a két vizsgált változó közötti összefüggést kifejező korrelációs együttható nullától való eltéréseinek a valószínűsége nagyobb, mint 95%.” (Falus és Ollé, 2008:186)

## 7.5. A KÉRDŐÍVES KUTATÁS EREDMÉNYEI

Az eredmények megjelenítésekor először mindig a leíró statisztikai adatokat közöljük, azután pedig a statisztikai elemzéseket. Bizonyos esetekben a számításokat bemutató táblázatok terjedelme túl nagy, ilyenkor azokat a függelékben közöljük és a szövegben csak a fontos és releváns eredményeket jelenítjük meg.

*Hipotézis 1: A nyelvtanárok között nincsen szakmai konszenzuson alapuló, általánosan elfogadott definíció a nyelvtanulói autonómiáról.*

A válaszadókat arra kértük, hogy nyolc, a szakirodalomban leggyakrabban előforduló fogalom közül válasszák ki azt, amelyik szerintük leginkább kifejezi a nyelvtanulói autonómia jelentését. A válaszadók legfeljebb három választ jelölhettek be. A lehetséges válaszkombinációk (mintázatok) maximális száma 92, a kitöltött kérdőívekben ebből 54 válaszmintázat jelent meg. Ez alapján megállapíthatjuk, hogy a válaszadók fogalomértelmezése nagyon változatos képet mutat (12. táblázat). Ez az első hipotézist igazolja, miszerint a felsőoktatásban dolgozó nyelvtanárok a nyelvtanulói autonómia fogalma alatt különböző dolgokat értenek.

**12. táblázat:** A nyelvtanulói autonómia definíciója a nyelvtanárok szerint

<b>Válaszok megoszlása</b>			
	<b>Definíció</b>	<b>Fő</b>	<b>Arány</b>
1	nyelvtanulási készség	45	12,16%
2	<i>nyelvtanulási folyamathoz való hozzáállás</i>	236	63,78%
3	adottság	13	3,51%
4	<i>nyelvtanulásban alkalmazott stratégia</i>	188	50,81%
5	<i>felelősségvállalás a nyelvtanulásért</i>	161	43,51%
6	autodidakta nyelvtanulás	64	17,30%
7	a tanulói jogok elismerése	20	5,41%
8	<i>a nyelvtanuló által szabályozott nyelvtanulás</i>	224	60,54%

<b>Leggyakoribb csoportok</b>			
<b>Mintázat</b>	<b>Gyakoriság</b>	<b>Arány</b>	<b>Kumulatív arány</b>
2-4-8	53	14,32%	14,32%
2-5-8	43	11,62%	25,95%
2-4-5	33	8,92%	34,86%

A lehetséges válaszokból a 2-es, 4-es, 5-ös és 8-as számmal megadott meghatározásokat választották a legtöbben. A válaszadók szerint tehát a nyelvtanulói autonómia fogalmi összetevői: nyelvtanulási folyamathoz való hozzáállás; nyelvtanulásban alkalmazott stratégia; felelősségvállalás a nyelvtanulásért; a nyelvtanuló által szabályozott nyelvtanulás.

*Hipotézis 2: A nyelvtanárok a nyelvtanulók feladatának tekintik a nyelvtanulói autonómia kialakítását.*

A következő kutatási kérdés, hogy kinek a feladata a nyelvtanulói autonómia kialakítása? A vizsgált változópárok (3. és 4. kérdés) között közepes erősségű negatív kapcsolat tapasztalható (13. táblázat). A kérdésekre adott válaszok átlaga szignifikáns eltérést mutat a 4-es válasz javára ( $p=0,013$ ). A kérdőív válaszadói szerint tehát a nyelvtanulói autonómia kialakítása elsősorban a nyelvtanulók feladata. A 2. hipotézist igazoltnak tekintjük.

**13. táblázat:** A páros t-próba eredménye a nyelvtanulói autonómia kialakításáról

**Alapadatok**

	Átlag	Szórás	Korreláció
3. A nyelvtanulói autonómia kialakítása elsősorban a tanár feladata.	2,5054	,74078	-,421
4. A nyelvtanulói autonómia kialakítása elsősorban a tanuló feladata.	2,6730	,79876	

**Páros t-próba**

	Átlag	Szórás	t	df	p
3. A nyelvtanulói autonómia kialakítása elsősorban a tanár feladata. - 4. A nyelvtanulói autonómia kialakítása elsősorban a tanuló feladata.	-,16757	1,29791	-2,483	369	,013

*Hipotézis 3: A nyelvtanárok feladatuknak tekintik a nyelvtanulói autonómia fejlesztését.*

A kérdőív 3. blokkjának 13. kérdése (*A nyelvtanulói autonómia fejlesztését fontos tanári feladatnak tartom*) alapján vizsgáltuk, hogy a nyelvtanárok milyen mértékben tartják fontos feladatuknak a nyelvtanulói autonómia fejlesztését. A 370 válaszadó több mint 93%-a 3-as vagy 4-es értéket jelölt be. A válaszok megoszlását az alábbi ábra mutatja. Látható, hogy a válaszadók többsége 3-as vagy annál magasabb értéket jelölt be. (14. táblázat)

**14. táblázat:** A III. blokk 13. kérdésére adott válaszok megoszlása

		Gyakoriság (fő)	Arány (%)	Kumulált gyakoriság (%)
<b>13. A nyelvtanulói autonómia fejlesztését fontos tanári feladatnak tartom.</b>	Érvényes	2	5,7	5,7
		3	32,7	38,4
		4	61,6	100,0
	Összesen	370	100,0	

Azt a hipotézist, hogy a nyelvtanárok a nyelvtanulói autonómia fejlesztését fontos tanári feladatnak tartják, egymintás t-próbával igazoltuk. Akkor tekinthető a szakmai hipotézis

igaznak, ha a minta átlaga szignifikánsan magasabb a 3,0-s értéknél. Azért választottuk a 3-as értéket határértéknek, mert egy négyfokú skálán adott válaszok elemzése során, ha a válaszok legalább 75%-a 3, vagy annál nagyobb érték akkor az állítás igaznak fogadható el (15. táblázat). A 3. hipotézist igazoltnak fogadjuk el.

**15. táblázat:** A 3. blokk 23. kérdésén elvégzett egymintás t-próba eredményei

**Egymintás t-próba**

	N	Átlag	Szórás	Átlagos szórási hiba
13. A nyelvtanulói autonómia fejlesztését fontos tanári feladatnak tartom.	370	3,5595	,60079	,03123

**Egymintás t-teszt**

	Teszt érték = 3					
	t	df	Szign. (2-oldali)	Átlagos különbség	A különbség 95%-os konfidencia intervalluma	
					Alsó	Felső
13. A nyelvtanulói autonómia fejlesztését fontos tanári feladatnak tartom.	17,912	369	,000	,55946	,4980	,6209

*Hipotézis 4a: A nyelvtanárok szerint a nyelvtanulási folyamat során a nyelvtanulók igénylik a tanári irányítást.*

*Hipotézis 4b: A nyelvtanárok szerint a nyelvtanulók a tanárt teszik felelőssé a nyelvtanulás sikerességéért*

A nyelvtanárok – a felmérés eredményei alapján – úgy értékelik, hogy a diákjaikkal együtt kell megtervezniük a nyelvtanulási folyamatot, a nyelvtanulás sikerességéért azonban a diákok a nyelvtanárt tartják felelősnek.

A válaszadók 55,9%-a mondta azt, hogy teljes mértékben egyetért az 5. megállapítással, további 40% pedig részben egyetért. A 6. kérdésre a válaszadók 78,9%-a adott hármas, vagy annál nagyobb értéket a 4-fokú Likert-skálán. A kérdőív 2. blokkjának 5., 6. és 7. kérdésére adott válaszok megoszlását a 16. táblázat mutatja.

**16. táblázat:** A II. blokk 5., 6. és 7. kérdésére adott válaszok megoszlása

		Gyakoriság (fő)	Arány (%)	Kumulált gyakoriság (%)
<b>5. A nyelvtanulók elsősorban a nyelvtanártól várják el a nyelvtanulási folyamat megtervezését.</b>	Érvényes 1	4	1.08	1.08
	2	11	2.97	4.05
	3	148	40.00	44.05
	4	207	55.95	100.00
	Összesen	370	100,0	
<b>6. A nyelvtanulók elsősorban a nyelvtanárt teszik felelőssé a nyelvtanulás sikerességéért.</b>	Érvényes 1	10	2.70	2.70
	2	68	18.38	21.08
	3	197	53.24	74.32
	4	95	25.68	100.00
	Összesen	370	100,0	
<b>7. A nyelvtanulók elsősorban önmagukat teszik felelőssé a nyelvtanulás sikerességéért.</b>	Érvényes 1	44	11.89	11.89
	2	217	58.65	70.54
	3	97	26.22	96.76
	4	12	3.24	100.00
	Összesen	370	100,0	

95%-os szignifikancia-szint mellett ( $p < 0,05$ ) a páros t-próba eredménye mindkét esetben szignifikáns különbséget mutat az 5. és a 6. kérdés javára (17. táblázat), így a nyelvtanulás tervezésére, és a felelősség viselésére vonatkozó H4a és H4b hipotéziseket igazoltnak tekintjük.

**17. táblázat:** A páros t-próba eredményei a tanulási folyamat megtervezéséről

**Alapadatok**

	Átlag	Szórás	Korreláció (5-7)	Korreláció (6-7)
5. A nyelvtanulók elsősorban a nyelvtanártól várják el a nyelvtanulási folyamat megtervezését.	3,5081	,61260	-,208	-,488
6. A nyelvtanulók elsősorban a nyelvtanárt teszik felelőssé a nyelvtanulás sikerességéért.	3,0189	,74147		
7. A nyelvtanulók elsősorban önmagukat teszik felelőssé a nyelvtanulás sikerességéért.	2,2081	,68467		

**Páros t-próba**

	Átlag	Szórás	t	df	p
5. A nyelvtanulók elsősorban a nyelvtanártól várják el a nyelvtanulási folyamat megtervezését. - 7. A nyelvtanulók elsősorban önmagukat teszik felelőssé a nyelvtanulás sikerességéért.	1,3000	1,00904	24,782	369	,000
6. A nyelvtanulók elsősorban a nyelvtanárt teszik felelőssé a nyelvtanulás sikerességéért. - 7. A nyelvtanulók elsősorban önmagukat teszik felelőssé a nyelvtanulás sikerességéért.	0,8108	1,23055	12,674	369	,000

*Hipotézis 5: A nyelvtanárok szakmai önképe és a nyelvtanulói autonómiáról alkotott nézeteik között összefüggés van.*

Ennek a hipotézisnek az igazolásához a II. és III. blokk kérdéseire adott válaszokat elemeztük. A kérdőív második blokkja a nyelvtanulói autonómia tartalmi jellemzőit

vizsgálta. A megkérdezettek egy négyfokú skálán jelölték, hogy mennyire értenek egyet az alábbi állításokkal. Az eredményeket a 18. táblázat mutatja.

**18. táblázat:** Leíró statisztikai adatok a kérdőív II. blokkjának kérdéseiről

<b>II. blokk: Nyelvtanulói autonómia tartalmi jellemzői</b>	<b>Átlag</b>	<b>Medián</b>	<b>Átl. elt</b>
1. A nyelvtanulói autonómia mértéke független a nyelvtanuló életkorától.	2,4	2	1
2. A nyelvtanulói autonómia független a nyelvtanuló nyelvi szintjétől.	2,7	3	1,1
3. A nyelvtanulói autonómia kialakítása elsősorban a tanár feladata.	2,5	3	0,7
4. A nyelvtanulói autonómia kialakítása elsősorban a nyelvtanuló feladata.	2,7	3	0,8
5. A nyelvtanulók elsősorban a nyelvtanártól várják el a nyelvtanulási folyamat megtervezését.	3,5	4	0,6
6. A nyelvtanulók elsősorban a nyelvtanárt teszik felelőssé a nyelvtanulás sikerességéért.	3	3	0,7
7. A nyelvtanulók elsősorban önmagukat teszik felelőssé a nyelvtanulás sikerességéért.	2,2	2	0,7
8. A nyelvtanulói autonómia érvényesülését elősegíti, ha a nyelvtanuló más területen megszerzett (szakmai) ismeretei beépülnek a tanulási folyamatba.	3,6	4	0,6
9. A nyelvtanulói autonómia az osztálytermen kívül végzett nyelvtanulási tevékenységekben nyilvánul meg.	2,7	3	0,8
10. A nyelvtanulói autonómia az osztálytermi környezetben nyilvánul meg.	2,3	2	0,7
11. A nyelvtanulók igénylik a részvételt a nyelvtanulási folyamat megtervezésében.	2,8	3	0,8
12. A nyelvtanulói autonómia fejlesztéséhez olyan környezetet kell teremteni, amelyben a nyelvtanulók tanulhatnak egymástól.	3,4	4	0,7
13. A szaknyelvtanulás nagyobb mértékben igényli a nyelvtanulói autonómiát, mint az általános nyelv tanulása.	2,8	3	1

A III. blokk a tanári önértékelésre vonatkozóan tartalmazott megállapításokat. A megkérdezettek egy négyfokú skálán jelölték, hogy mennyire értenek egyet az alábbi állításokkal. Az eredményeket a 19. táblázat mutatja.

**19. táblázat:** Leíró statisztikai adatok a kérdőív III. blokkjának kérdéseiről

<b>III. blokk: Tanári önértékelés</b>	<b>Átlag</b>	<b>Medián</b>	<b>Átl.elt</b>
1. Az oktatási gyakorlatomat a magam számára értékelem.	3,4	3	0,7
2. Szeretek kipróbálni új tanítási módszereket.	3,4	4	0,7
3. A nyelvóráimon használt tananyagot a nyelvtanulókkal való egyeztetés után választom ki.	2,5	2	0,7
4. A nyelvtanulóim nyelvtanulási kudarcaiért magamat okolom.	2,2	2	0,6
5. Ragaszkodom a jól bevált gyakorlatokhoz.	2,6	3	0,7
6. Újítónak és kísérletezőnek tartom magamat.	3	3	0,7
7. A nyelvtanulási folyamat tervezésekor figyelembe veszem a nyelvtanulók véleményét.	3,2	3	0,7
8. Az Internet kínálta nyelvtanulási lehetőségeket az oktatásban felhasználom.	3,3	3	0,8
9. A nyelvtanulás módszertanát implicit (feladatokon keresztül) tanítom.	3	3	0,7
10. A nyelvtanulás módszertanát explicit módon tanítom.	2,3		0,7
11. A nyelvtanulóim igénylik a tanári irányítást.	3,4	3	0,6
12. A nyelvtanulóim igénylik a nyelvi teljesítményük tanári értékelését.	3,5	4	0,6
13. A nyelvtanulói autonómia fejlesztését fontos tanári feladatnak tartom.	3,6	4	0,6

A III. blokk kérdéseit faktoranalízissel elemeztük, annak érdekében, hogy a sok vizsgált változóból, a változók közötti kapcsolatrendszer összefüggéseit felhasználva kevesebb változót ún. faktorokat kapjunk, amelyek segítik az értelmezést. A KMO mutató értéke 0,692, amely azt mutatja, hogy a kiinduló korrelációs mátrix alkalmas arra, hogy elvégezzük a faktoranalízist.

Az alábbi táblázat a kialakult öt faktort és a faktorsúlyokat mutatja. A faktorsúlyok közül a sötétzölddel kiemelteteket (a 0,5 nagyobb értékeket) vettem figyelembe (20. táblázat).

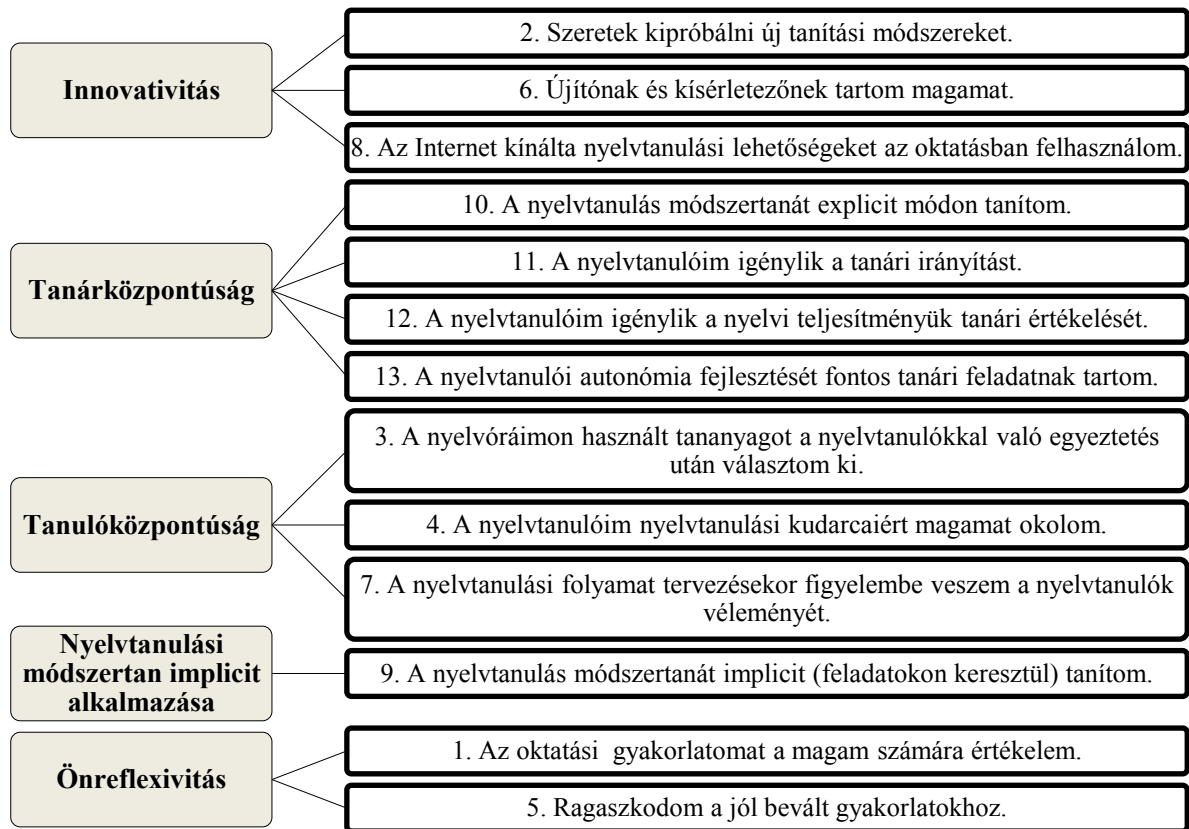
**20. táblázat:** A faktoranalízis eredményei

Elforgatott Főkomponens Mátrix	Főkomponens				
	1	2	3	4	5
1. Az oktatási gyakorlatomat a magam számára értékelem.	0,136	0,134	-0,016	-0,072	0,786
2. Szeretek kipróbálni új tanítási módszereket.	0,711	0,09	0,21	0,106	0,386
3. A nyelvóráimon használt tananyagot a nyelvtanulókkal való egyeztetés után választom ki.	0,249	0,034	0,76	-0,12	-0,054
4. A nyelvtanulóim nyelvtanulási kudarcaiért magamat okolom.	-0,129	-0,097	0,676	0,084	0,215
5. Ragaszkodom a jól bevált gyakorlatokhoz.	-0,654	0,156	0,186	0,16	0,361
6. Újítónak és kísérletezőnek tartom magamat.	0,712	0,003	0,126	0,044	0,345
7. A nyelvtanulási folyamat tervezésekor figyelembe veszem a nyelvtanulók véleményét.	0,368	0,256	0,59	0,001	-0,239
8. Az Internet kínálta nyelvtanulási lehetőségeket az oktatásban felhasználom.	0,613	0,117	0,13	0,045	-0,026
9. A nyelvtanulás módszertanát implicit (feladatokon keresztül) tanítom.	0,205	0,374	0,17	0,615	0,063
10. A nyelvtanulás módszertanát explicit módon tanítom.	0,067	0,141	0,14	-0,854	0,089
11. A nyelvtanulóim igénylik a tanári irányítást.	-0,1	0,714	0,087	0,121	0,105
12. A nyelvtanulóim igénylik a nyelvi teljesítményük tanári értékelését.	-0,017	0,776	-0,072	-0,103	0,114
13. A nyelvtanulói autonómia fejlesztését fontos tanári feladatnak tartom.	0,331	0,585	0,033	0,031	-0,055
Extrakciós módszer: Főkomponens elemzés					
Forgatási módszer: Varimax módszer Kaiser Normalizációval					
Az elforgatás 8 iteráció után konvergált					

Ebből a táblázatból a könnyebb érthetőség és a további elemzés elősegítése miatt egy ábrát alkottunk (16. ábra) és az összetartozó változókat tartalmi jelentésük alapján elneveztük. A faktorelnevezés minden esetben a változók által leírt tartalmak közös

gondolati magját igyekszik megragadni. Az eredmények elemzésekor ezeket a faktorokat a tanári önkép értelmezésénél fogjuk felhasználni.

**15. ábra:** A faktorok tartalmi jellemzői



A faktoranalízis alapján négy különböző tanártípus látszik kirajzolódni (az ötödik faktor csak egy változót tartalmaz, ezért ehhez nem kapcsolunk külön kategóriát). A statisztikai elemzés alapján együttes előfordulást mutat az újításra való készség, az új módszerek kipróbálása iránti igény és az Internet innovatív használata. Négy változó együttes gyakori előfordulása alapján egy „tanárközpontú” profilt azonosítottunk, amelynek jellemzője a tanári irányítás és tanár által végzett feladatok dominanciája: explicit tanulásmódszertan, az értékelés és autonómia fejlesztés tanári feladatként való megjelenése, és a tanulói elvárásoknak való megfelelés az irányítás tekintetében. Természetesen ezzel párhuzamosan egy „tanulóközpontú” tanárprofil is kirajzolódik a statisztikákból, amelyben a nyelvtanulók igényei és véleménye fontos hangsúlyt kap. Az utolsó faktor az önreflexivitás elnevezést kapta, mert a faktort alkotó mindkét

változó a saját tanári tevékenységre való önértékelést és a tudatosságot feltételezi. Ahhoz azonban, hogy hipotézisünket igazolni, vagy elvetni tudjuk, ezek a számítások nem elégségesek, ezért további elemzéseket végeztünk. Megvizsgáltuk, hogy van-e szignifikáns korreláció az egyes faktorok (tanári önkép) és a nyelvtanulói autonómia egyes tartalmi változói között. Ilyen szignifikáns korrelációt a számítások alapján nem találtunk. Nem állapítható meg összefüggés, a tanárok önmagukról alkotott szakmai önképe és a nyelvtanulói autonómiáról vallott nézeteik között ezért az erre vonatkozó 5. hipotézist elvetjük.

A klaszteranalízis módszerével a válaszadókat a nyelvtanulói autonómia jellemzőire adott válaszaik alapján csoportosítottuk. Két jól elkülöníthető csoport alakult ki, akiknek a válaszait összehasonlítottuk. A kérdőív II. blokkjának (a nyelvtanulói autonómia összetevőit vizsgáló blokk) 2., 8. és a 11. számú kérdéseire a válaszadók szignifikánsan eltérő válaszokat adtak (21. táblázat).

21. táblázat: A klaszteranalízis eredménye

	Átlag			N			Szórás		
	Two-Step Klaszter száma			Two-Step Klaszter száma			Two-Step Klaszter száma		
	1	2	Total	1	2	Total	1	2	Total
1. A nyelvtanulói autonómia mértéke független a nyelvtanuló életkorától.	2,4	2,5	2,4054	191	179	370	0,93892	1,15271	1,04789
2. A nyelvtanulói autonómia mértéke független a nyelvtanuló nyelvi szintjétől.	2,5	2,8	2,6568	191	179	370	1,05529	1,1101	1,08876
3. A nyelvtanulói autonómia kialakítása elsősorban a tanár feladata.	2,5	2,5	2,5054	191	179	370	0,72434	0,75972	0,74078
4. A nyelvtanulói autonómia kialakítása elsősorban a tanuló feladata.	2,6	2,7	2,673	191	179	370	0,76896	0,82948	0,79876
5. A nyelvtanulók elsősorban a nyelvtanártól várják el a nyelvtanulási folyamat megtervezését.	3,5	3,5	3,5081	191	179	370	0,58798	0,63826	0,6126
6. A nyelvtanulók elsősorban a nyelvtanárt teszik felelőssé a nyelvtanulás sikerességéért.	3,0	3,1	3,0189	191	179	370	0,70958	0,77075	0,74147
7. A nyelvtanulók elsősorban önmagukat teszik felelőssé a nyelvtanulás sikerességéért.	2,2	2,2	2,2081	191	179	370	0,65421	0,71713	0,68467
8. A nyelvtanulói autonómia az osztálytermen kívül végzett nyelvtanulási tevékenységekben nyilvánul meg.	3,5	3,7	3,5676	191	179	370	0,65506	0,58639	0,63076
9. A nyelvtanulói autonómia érvényesülését elősegíti, ha a nyelvtanuló más területen megszerzett (szakmai) ismeretei beépülnek a nyelvtanulási folyamatba.	2,7	2,8	2,7216	191	179	370	0,76612	0,78663	0,77622
10. A nyelvtanulói autonómia az osztálytermi környezetben nyilvánul meg.	2,3	2,4	2,3351	191	179	370	0,64693	0,67386	0,6594
11. A nyelvtanulók igénylik a részvételt a nyelvtanulási folyamat megtervezésében.	2,7	2,9	2,8	191	179	370	0,74297	0,83648	0,80176
12. A nyelvtanulói autonómia fejlesztéséhez olyan környezetet kell teremteni, amelyben a nyelvtanulók tanulhatnak egymástól.	3,4	3,5	3,4108	191	179	370	0,68745	0,66443	0,67787
13. A szaknyelv tanulása nagyobb mértékben igényli a nyelvtanulói autonómiát, mint az általános nyelv tanulása.	2,8	2,9	2,8081	191	179	370	1,0167	1,08157	1,04813

A nyelvtanulói autonómiáról vallott tanári nézetek – bár nem köthetőek egy jellemző tanárprofilhoz – három kérdésben mutattak szignifikáns eltérést. A nyelvi szint és a nyelvtanulói autonómia összefüggésének kérdésében; a nyelvtanulói autonómia megnyilvánulásának színtere tekintetében és abban a kérdésben, hogy a nyelvtanulók igénylik-e részvételt a tanulási folyamat megtervezésében. Bár ezekre a kérdésekre nem állítottunk fel előzetesen hipotéziseket – ez a kutatás megtervezésének és a kutató hibájának is betudható – mégis fontos és gondolatébresztő eredménynek tekintjük ezeket is, és az értelmezésükre a diszkusszióban vissza fogunk térni.

*Hipotézis 6: A nyelvtanárok tanítási tapasztalata (pályán töltött évek alapján) és a nyelvtanulói autonómiáról alkotott nézeteik tanórai megvalósítása között összefüggés van.*

A válaszadók közül 63 fő rendelkezik 10 év vagy annál kevesebb oktatási tapasztalattal, 287 fő pedig 11 vagy annál több év oktatási tapasztalattal rendelkezik (22. táblázat). Ennek a két változónak az alapján két csoportot képeztünk a mintából, és összehasonlítottuk a válaszaikat. Három esetben találtunk szignifikáns eltérést. Mindhárom itemben megfogalmazott állításokat egytől négyig terjedő skálán kellett értékelniük a válaszadóknak, ahol 1=soha, 4=mindig. (A t-próba eredményei a 2. Mellékletben találhatóak).

**22. táblázat:** Leíró statisztika a két csoport válaszáiról

**Alapadatok**

	Hány éve tanít idegen nyelvet?	N	Átlag	Szórás	Átlagos szórási hiba
Saját tanítási gyakorlatom során MEGVALÓSÍTOM, hogy a nyelvtanulók rendszeresen értékeljék saját nyelvi teljesítményüket	1-10 év	63	2,54	,779	,098
	11 év fölött	287	2,95	,816	,048
Saját tanítási gyakorlatom során MEGVALÓSÍTOM, hogy a nyelvtanulók rendszeresen reflektáljanak saját tanulási tevékenységükre	1-10 év	63	2,35	,786	,099
	11 év fölött	287	2,61	,828	,049
Saját tanítási gyakorlatom során MEGVALÓSÍTOM, hogy a tanulók nyelvi szintjét a tanár alaposan felmérje	1-10 év	63	3,35	,676	,085
	11 év fölött	287	3,54	,657	,039

Az eredeti hipotézis ún. irány nélküli hipotézis, amely az összefüggés meglétét feltételezte, de nem fogalmazta meg, hogy a pályán töltött évek, és az összegyűjtött tapasztalat a nyelvtanulói autonómia nyelvórai megvalósulását inkább elősegíti vagy akadályozza. Erre vonatkozóan a statisztikai számítások (2. Melléklet) a következő eredményeket mutatják. Az idősebb (itt: tanári pályán több éve dolgozó) kollégák nagyobb mértékben teret adnak a nyelvtanulók önértékelésének (2,95/4) szemben a fiatal (10 évnél kevesebb ideje tanító) kollégák erre való hajlandóságával (2,54/4). Az idősebb nyelvtanárok úgy nyilatkoztak, hogy nagyobb mértékben valósítják meg a tanórákon azt, hogy a nyelvtanulók rendszeresen reflektáljanak saját tanulási tevékenységükre (2,61/4 illetve 2,35/4). A harmadik tevékenység, amelynek tanórai megvalósítása eltér a két csoportot alkotó tanárok esetében, az a tanulók nyelvi szintjének felmérése. Az eltérés kisebb mértékű ugyan, mint az előző tevékenységre vonatkozó eltérés, de mégis szignifikáns. Az idősebb nyelvtanárok úgy nyilatkoztak, hogy szinte mindig megvalósítják ezt (3,54/4) még a kevesebb tanítási tapasztalattal rendelkezők kevésbé gyakran (3,35/4). A 6. Hipotézist csak részben sikerült igazolni.

*Hipotézis 7a: A nyelvtanárok szerint a szaknyelv tanulás nagyobb mértékben igényli a nyelvtanulói autonómiát, mint az általános nyelv tanulása.*

A nyelvtanárok szaknyelv tanulás és nyelvtanulói autonómia összefüggéséről vallott nézeteit a II. blokk 13. kérdésére adott válaszok alapján vizsgáltam. Akkor tekinthető a hipotézis igazoltnak, ha a válaszadók 75%-a hármas vagy annál nagyobb értéket jelölt be válaszként (23. táblázat). Mivel az adatok ezt alátámasztották, a hipotézist igazoltnak tekintjük.

**23. táblázat:** Az egymintás t-próba eredményei

**Egymintás t-próba**

	N	Átlag	Szórás	Átlagos szórási hiba
13. A szaknyelv tanulása nagyobb mértékben igényli a nyelvtanulói autonómiát, mint az általános nyelv tanulása.	370	2,8081	1,04813	,05449

**Egymintás t-teszt**

	Teszt érték = 3					
	t	df	Szign. (2-oldali)	Átlagos különbség	A különbség 95%-os konfidencia intervalluma	
					Alsó	Felső
13. A szaknyelv tanulása nagyobb mértékben igényli a nyelvtanulói autonómiát, mint az általános nyelv tanulása.	-3,522	369	,000	-,19189	-,2990	-,0847

A továbbiakban azt vizsgáltuk, hogy az oktatott szaknyelv jellege mutat-e összefüggést a nyelvtanulói autonómiáról vallott tanári nézetekkel. Ehhez a II. blokk 13. kérdésére adott válaszokat hasonlítottuk össze a válaszadók két legnagyobb csoportjára vonatkozóan (üzleti és műszaki szaknyelvet oktatók). A mintában 168 fő rendelkezik üzleti szaknyelvvoktatói tapasztalattal és 70 fő jelezte, hogy műszaki szaknyelvvoktatási

tapasztalta van. A t-próba eredményei (2. Melléklet) azt mutatják, hogy a műszaki szaknyelvet oktatók szignifikánsan nagyobb értékeket adtak, azaz ők jobban egyetértenek azzal a megállapítással, hogy a szaknyelv tanulása (esetükben a műszaki szaknyelv) igényli a nyelvtanulói autonómia meglétét.

*Hipotézis 7b: A nyelvtanárok szerint a szakmai tartalom (a szaknyelv szakterületének ismeretei) beépítése a nyelvoktatási folyamatba hozzájárul a nyelvtanulói autonómia fejlesztéséhez.*

Ennek a hipotézisnek a vizsgálatához a kérdőív II. blokkjának 8. kérdésére adott válaszokat elemeztük statisztikailag. Azt a feltételt állapítottuk meg a hipotézis elfogadásához, hogy amennyiben a válaszadók 75% hármast vagy annál nagyobb értéket jelöl meg, az állítást igazoltnak tekintjük. Az ábra mutatja, hogy a válaszadók 61,6 %-a teljes mértékben egyetért ezzel a megállapítással és további 32,7% nagyjából egyetért (összesen a válaszadók 94,3%-a adott hármast vagy nagyobb értéket) (24. táblázat). Mivel a statisztikai feltétel teljesült, a hipotézist igazoltnak fogadjuk el.

**24. táblázat:** Az egymintás t-próba eredményei

		Gyakoriság (fő)	Arány (%)	Kumulált gyakoriság (%)
A nyelvtanulói autonómia érvényesülését elősegíti, ha a nyelvtanuló más területen megszerzett (szakmai) ismereti beépülnek a nyelvtanulási folyamatba.	Érvényes			
	2	21	5,7	5,7
	3	121	32,7	38,4
	4	228	61,6	100,0
	Összesen	370	100,0	

### Leíró statisztika

	N	Átlag	Szórás	Átlagos szórási hiba
A nyelvtanulói autonómia érvényesülését elősegíti, ha a nyelvtanuló más területen megszerzett (szakmai) ismereti beépülnek a nyelvtanulási folyamatba.	370	,6324	,48280	,02510

### Egymintás t-teszt

	Teszt érték = 0,75					
	t	df	Szn. (2-oldali)	Átlagos különbség	A különbség 95%-os konfidencia intervalluma	
					Alsó	Felső
A nyelvtanulói autonómia érvényesülését elősegíti, ha a nyelvtanuló más területen megszerzett (szakmai) ismereti beépülnek a nyelvtanulási folyamatba.	-1,377	369	,169	-,03457	-,0839	,0148

Az a vélemény, hogy a szakmai tartalom beépítése a szaknyelvoktatási folyamatba pozitív hatással van az autonómia érvényesülésére egyformán jellemzi a különböző szakterületek nyelvét tanító tanárokat, nem figyelhető meg olyan szignifikáns eltérés a vélemények között, mint a II. blokk 13. kérdése esetében, ahol azt állapítottuk meg, hogy a műszaki szaknyelvet tanító tanárok szerint a műszaki szaknyelv tanulása során nagyobb szükség van a nyelvtanulói autonómiára.

*Hipotézis 8: A nyelvtanárok fontosnak tartják a nyelvtanulók bevonását a nyelvtanulási folyamat tervezésébe. Tervezés összetevői = szervezési kérdések, célok kitűzése, tananyag és téma kiválasztása, nyelvórai tevékenységek, tanítási módszer, tanulási módszer, tanulási formák, előzetes felmérések a tanár részéről, értékelés.*

A nyelvtanulás megtervezésének összetevőit 14 megállapítás jellemezte. Az itemek Cronbach alfa reliabilitás mérőszáma 0,817. (25. táblázat) Ez azt jelenti, hogy a kérdések megbízhatóan jellemzik a vizsgálni kívánt jelenséget. A megállapításokra

adott válaszok átlagait t-próba vizsgálatnak vetettük alá. Az eredmény azt mutatja, hogy a nyelvtanulás folyamata során a tanárok kiemelkedő fontosságot tulajdonítanak a tervezésnek.

Három kérdés esetében azonban a mintaátlag is és az egész populációra kivetített átlag is nagyobb, mint 3. A három kérdés, amelyet kevésbé tartanak fontosnak:

5. A nyelvtanulók kifejezhessék véleményüket a tanítási módszereket illető döntésekben.

6. A nyelvtanulók kifejezhessék véleményüket a nyelvtanulási folyamat szervezési kérdéseiben.

9. A nyelvtanulók írásban megtervezzék a saját nyelvtanulásuk menetét.

Mivel a tervezés 14 vizsgált összetevőjéből csak három esetben nem érte el a t-próba értéke a hipotézisben megfogalmazott határértéket, viszont a többi 11 esetben igen, ezért a hipotézist elfogadottnak tekintjük. (2. Melléklet)

#### 25. táblázat: A Cronbach-alfa értéke

##### Megbízhatósági statisztika

Cronbach-alfa	A sztenderdizált elemekre alapuló Cronbach-alfa	Elemzés
,817	,822	14

*Hipotézis 9: A nyelvtanárok szerint a nyelvtanulói autonómia az osztályterem kívül végzett nyelvtanulói tevékenységekben nyilvánul meg.*

Ennek a hipotézisnek a teszteléséhez a kérdőív második blokkjának kérdéseire adott válaszokat elemeztük. Azokra a kérdésekre (II. blokk 9. és 10. kérdés) hogy a nyelvtanulói autonómia elsősorban az osztályteremben vagy azon kívül nyilvánul meg, a válaszadók nem adtak egymást kizáró válaszártékeket. (26. táblázat) Ezt a hipotézist nem tekinthetjük igazoltnak.

**26. táblázat:** A páros t-próba eredményei az autonómia megnyilvánulásának körülményeiről

**Alapadatok**

	Átlag	Szórás	Korreláció
9. A nyelvtanulói autonómia az osztálytermen kívül végzett nyelvtanulási tevékenységekben nyilvánul meg.	2,7216	,77622	,040
10. A nyelvtanulói autonómia az osztálytermi környezetben nyilvánul meg.	2,3351	,65940	

**Páros t-próba**

	Átlag	Szórás	t	df	p
9. A nyelvtanulói autonómia az osztálytermen kívül végzett nyelvtanulási tevékenységekben nyilvánul meg. - 10. A nyelvtanulói autonómia az osztálytermi környezetben nyilvánul meg.	,38649	0,99828	7,447	369	,000

A kérdések közötti korreláció nem szignifikáns, tehát a válaszadók nem kizárólagosan egyik vagy másik választ tartják igaznak. Ezt bizonyítja a Wilcoxon-próba eredménye is, amely szerint 171-en magasabb értéket adtak annak, hogy a nyelvtanulói autonómia inkább az osztálytermen kívül nyilvánul meg, 61-en gondolták éppen fordítva, úgy, hogy a nyelvtanulói autonómia inkább az osztályteremben nyilvánul meg. 138-an pedig egyforma értéket jelöltek meg. Bár a Wilcoxon-próba szignifikáns különbséget mutat a válaszok között, de a bizonytalanok magas száma és a két kérdés közötti szignifikáns korreláció hiánya miatt nem jelenthető ki egyértelműen, hogy a nyelvtanulói autonómia a tanárok szerint az osztálytermen kívül nyilvánul meg. (27. táblázat)

**27. táblázat:** A Wilcoxon-teszt eredménye az autonómia megnyilvánulásának környezetéről

		Elemzés	Rangok átlaga	Rangok összege
10. A nyelvtanulói autonómia az osztálytermi környezetben nyilvánul meg. - 9. A nyelvtanulói autonómia az osztálytermen kívül végzett nyelvtanulási tevékenységekben nyilvánul meg.	Negatív rang	171	117,61	20110,50
	Pozitív rang	61	113,40	6917,50
	Semleges	138		
	Összesen	370		
Z		-6,899		
Aszimp. Szn. (2 oldalú)		,000		

*Hipotézis 10: A nyelvtanulói autonómia érvényesülése szempontjából lényeges tanórai tevékenységek fontosságának megítélése és tanórai megvalósítása között különbség van.*

Az eredmények azt mutatják, hogy a fontosságra és a megvalósításra vonatkozó kérdésekre adott válaszok között szignifikáns különbség van ( $p < 0,05$ ).

A válaszadóknak egy négyfokozatú Likert skálán kellett bejelölniük, hogy a hatékony nyelvtanuláshoz mennyire tartják fontosnak a felsorolt tényezőket. (1=nem fontos; 4=kiemelkedően fontos). Ugyanerről a tényezőnek a saját tanítási gyakorlatukban történő megvalósításáról is kellett nyilatkozniuk. A válaszok átlagértékei szerint rangsoroltuk a változókat. Az alábbi táblázat azt mutatja meg, hogy a nyelvtanulói autonómiával kapcsolatos tényezők közül melyeket tartják a legfontosabbnak a nyelvtanulás hatékonysága szempontjából, illetve azt, hogy a fontosnak tartott szempontokat megvalósítják-e a tanítási gyakorlatuk során. (Az SPSS-ben elvégzett elemzés eredményeit a 2. Melléklet tartalmazza)

Megállapíthatjuk, hogy a nyelvtanárok azt a négy tényezőt, amelyet fontosnak tartanak a hatékony nyelvtanulás szempontjából, meg is valósítják, noha a fontosság és a megvalósítás sorrendje egy kicsit eltér.

A legfontosabbnak tartott tényezők a hatékony nyelvtanulás és az autonómia szempontjából:

- a nyelvtanulók szakmai tudásának bevonása a nyelvtanulási folyamatba
- a tanár ismerje a nyelvtanulási motivációt
- a tanár felmérje a tanulók nyelvi szintjét
- nyelvtanulók kifejezhessék véleményüket a nyelvórai tevékenységekről

Jelentősebb rangsorolásbeli különbséget láthatunk a fontosság szempontjából 6. 8. 11.15 helyre sorolt tényezők és tanórai megvalósulásuk esetében. Ezeket a tevékenységeket a nyelvtanárok kisebb mértékben valósítják meg, mint amennyire fontosnak tartják azokat. Azt, hogy a nyelvtanulók ismerjék és használják a különböző nyelvtanulási módszereket (6. legfontosabb tényező) kevésbé sikerül megvalósítani (9. tényező a megvalósítás sorrendjében). A nyelvtanulási célok meghatározásában való tanulói részvétel 8. a fontossági sorban, de csak 10. a megvalósítás tekintetében. Ugyanígy módon a tanulói önértékelés és az önreflexió megvalósítása is elmarad a fontosságtól. (11-13 ill. 15-17. hely a rangsorban). Érdekes fordított kontraszt figyelhető meg az egyedül történő nyelvtanulás megítélésében, ezt ugyanis jobban sikerül megvalósítani (5. hely), mint amennyire fontosnak tartják (7. hely). Az előzetes nyelvtanulási tapasztalatok és a nyelvi szint felmérése, megismerése, a társakkal történő együttes tanulás és a tananyag kiválasztása szempontjából a megvalósítás mértéke magasabb. A hatékony nyelvtanuláshoz fontosnak tartott tevékenységek és tanórai megvalósításuk rangsorolását mutatja a 28. táblázat. A fentiek alapján a 10. Hipotézist igazoltnak fogadjuk el.

**28. táblázat:** A kérdőív 4. blokkjának kérdéseinek rangsora a válaszok átlaga alapján

A hatékony nyelvtanuláshoz <b>FONTOSNAK TARTOM</b> , hogy...			Saját tanítási gyakorlatom során <b>MEGVALÓSÍTOM/ELŐSEGÍTEM</b> , hogy...	
Rangsor	Változók	Átlag	Átlag	Rangsor
1.	a nyelvtanulók szakmai tudását/érdeklődését a nyelvtanulási folyamatban a tanár felhasználja	2,68	2,50	2.
2.	a tanulók tanulási motivációját a tanár ismerje	2,62	2,49	3.
3.	a tanulók nyelvi szintjét a tanár alaposan felmérje	2,61	2,50	1.
4.	a nyelvtanulók kifejezhessék véleményüket a nyelvórai tevékenységekről	2,56	2,38	4.
5.	a nyelvtanulók javasolhassanak témákat a nyelvórán történő feldolgozásra	2,43	2,22	6.
6.	a nyelvtanulók megismerjék és használják a különböző nyelvtanulási módszereket	2,42	2,16	9.
7.	a tanulók képesek legyenek egyedül nyelvet tanulni	2,41	2,27	5.
8.	a nyelvtanulók részt vegyenek a nyelvtanulási folyamat céljainak meghatározásában	2,39	2,06	10.
9.	a nyelvtanulók előzetes nyelvtanulási tapasztalatait a tanár ismerje	2,33	2,18	8.
10.	a nyelvtanulók képesek legyenek társaikkal együtt tanulni	2,32	2,20	7.
11.	a nyelvtanulók rendszeresen értékeljék saját nyelvi teljesítményüket	2,22	1,88	13.
12.	a nyelvtanulók tanulási stílusát a tanár ismerje	2,20	1,89	12.
13.	a nyelvtanulók kifejezhessék véleményüket a tananyagot érintő döntésekben	2,13	1,92	11.
14.	a nyelvtanulók az osztálytermen kívül végzett nyelvtanulási tevékenységükről beszámoljanak	1,93	1,81	14.
15.	a nyelvtanulók rendszeresen reflektáljanak saját tanulási tevékenységükre	1,92	1,56	17.
16.	a nyelvtanulók kifejezhessék véleményüket a tanítási módszereket érintő döntésekben	1,84	1,65	15.
17.	a nyelvtanulók kifejezhessék véleményüket a nyelvtanulási folyamat szervezési kérdéseiben (idő, haladás üteme, stb.)	1,81	1,65	16.
18.	a nyelvtanulók írásban megtervezzék saját nyelvtanulásuk menetét	1,06	0,70	18.

## 8. DISZKUSSZIÓ

### 8.1 A KUTATÁSI EREDMÉNYEK ÉRTELMEZÉSE A KUTATÁSI KÉRDÉSEK TÜKRÉBEN

Az előzőekben ismertettük az empirikus kutatás eredményeit, ebben a fejezetben pedig az eredmények értelmezése és a szakirodalommal, valamint hasonló kutatások eredményeivel való összevetése következik.

A kutatási kérdések arra irányultak, hogy feltárják, milyen nézeteket vallanak a magyarországi felsőoktatási intézményekben dolgozó szaknyelvtanárok a nyelvtanulói autonómiáról. Minden kérdést a kvalitatív módon (interjúk) és a kvantitatív (kérdőíves) módon gyűjtött és kiértékelt adatok alapján igyekszünk megválaszolni. Az eredményeket a kutatási kérdések sorrendjében elemezzük, értékeljük.

#### **1. Hogyan értelmezik a magyar felsőoktatásban dolgozó szaknyelvtanárok a nyelvtanulói autonómia fogalmát?**

*Hipotézis 1: A nyelvtanárok között nincsen szakmai konszenzuson alapuló, általánosan elfogadott definíció a nyelvtanulói autonómiáról.*

A hipotézist a kutatás igazolta. A nyelvtanárok között nincsen szakmai konszenzuson alapuló, általánosan elfogadott definíció a nyelvtanulói autonómiáról. Ez összhangban van a hasonló jellegű nemzetközi kutatások eredményeivel (Borg, 2007). Ugyanakkor Borg arról számol be, hogy az általa vizsgált ázsiai egyetemen angol nyelvet tanító tanárok inkább képességnek, képességek összességének értelmezték az autonómiát, és a pszichológiai tényezőket tartották legjelentősebbnek. Ezzel szemben a jelen kutatás válaszadóinak többsége (63%) hozzáállásként és nyelvtanuló által szabályozott nyelvtanulásként (60,5%) értelmezte a nyelvtanulói autonómiát. A személyes autonómia, a tanulói jogok felőli megközelítés egyáltalán nem volt jellemző a magyar válaszadók között. A kérdőív válaszadóinak több mint 17%-a (64 fő) autodidakta nyelvtanulásként gondol a nyelvtanulói autonómiára, ami teljesen ellentmond a fogalom valódi jelentésének. Az interjúban résztvevők válaszaiból a következő definíció rajzolódik ki a nyelvtanulói autonómiára vonatkozóan: A nyelvtanuló képes arra, hogy

saját nyelvtanulását irányítani tudja, aktívan részt vegyen a tervezésben, megvalósításban és értékelésben tanórai és tanórán kívüli keretek között egyaránt; mindehhez okosan és meggondoltan tudjon tanári segítséget kérni és igénybe venni. Az értekezés 4.4 pontjában ismertetett nyelvtanulói autonómia értelmezések és a kutatásunk eredményeinek összehasonlításakor megállapíthatjuk, hogy a magyar felsőoktatásban dolgozó szaknyelvtanárok számára a nyelvtanulói autonómia nem egy világosan értelmezhető és definiálható fogalom. Felfogásuk részleges hasonlóságot mutat a Sinclair (2000) által kidolgozott modellel és a Benson (2001) által kidolgozott modellel, de a szakirodalmi értelmezéseknél sokkal szűkebb fogalmi konstrukciónak jelenik meg, hiányzik belőle a kognitív, reflexív folyamatok feletti kontroll gyakorlása és a nyelvtanulás területén túlmutató, személyes autonómia aspektusai.

A szakirodalom és a kutatás válaszadóinak eltérő fogalomhasználatából (7.3.1 és 7.5 alfejezetekben részletezve) arra következtethetünk, hogy a nyelvtanulói autonómia területén zajló kutatások eredményei nem ismertek elég széles körben ahhoz, hogy a nyelvet oktatók használják ezeket a saját munkájukra és oktatási gyakorlatukra vonatkozó reflexióikban.

A fogalom értelmezése azért nagyon fontos, mert ez a tanári tevékenységeket is befolyásolhatja. Ha valaki elsajátítható készségnek értelmezi az autonómiát, abból következik az is, hogy fejleszhetőnek tartja. Ha pedig a nyelvtanuló által alkalmazott stratégiának és önszabályozásnak, akkor az azt jelenti, hogy elsődlegesen a nyelvtanuló hatáskörébe utalja a nyelvtanulói autonómia kialakítását és fejlesztését.

A kérdőíves kikérdezés igazolta a hipotézisünket, az interjú útján nyert adatokból pedig közelebb kerültünk a fogalom nyelvtanárok általi értelmezéséhez. Az autonómia fogalom értelmezése során a válaszadók inkább az autonóm tanulás jellemzői felől közelítettek a kérdéshez. Elsősorban az autonóm módon tanulni képes tanuló jellemzőit említették válaszaikban. A nyelvtanulói autonómia fogalomkörébe tartozóan nem említették az autonómiához kapcsolódó egyéni jogokat (tanulással kapcsolatos döntések meghozatalára való jog; a tanuláshoz való jog stb.)

A kutatás eredményei alapján megállapíthatjuk, hogy a nyelvtanulói autonómia értelmezése nyelvtanuláshoz való hozzáállást, felelősségvállalást és nyelvtanulási stratégiák alkalmazását jelenti a felsőoktatásban dolgozó nyelvtanárok számára. Ez a szemlélet egyfajta távolságtartást jelent a tanárok részéről, nem érezhető benne a tanár szerepének jelentősége. Az autonómiát a tanulót jellemző (vagy nem jellemző) fogalmi konstruktként fogják fel. Holott az autonómia mindig csak valaki(k)hez képest nyer értelmet, nem hiányozhat belőle a társas aspektus, a másik emberhez való viszonyulás (Benson, 2001).

Az interjúkban elhangzott autonómiára vonatkozó elképzelések további két ponton térnek el a szakirodalomban előkerülő leírásoktól. A jelen kutatás válaszadói nem helyezték a nyelvtanulói autonómiát társas-szociális kontextusba, nem tartották az autonómia fogalom komponensének a kooperációt, beilleszkedére-alkalmazkodásra, együttműködésre való készséget. Válaszaik alapján arra következtethetünk, hogy a közösségben való tanulást nem tekintik a nyelvtanulói autonómia részének.

Az autonómia nagyon összetett és sokféle szövegösszefüggésben előforduló fogalom. Számos tudományterület (történelem, politika, pszichológia és szociológia) használja és a mindennapi nyelvhasználatban is előfordul. Nagyon sok mindent értünk alatta: bizonyos viselkedésformákat, és az azokat magyarázó okokat is.

Az autonóm nyelvtanulóról létező ideális kép a következőket jelenti a tanárok számára elsősorban: motivált, elkötelezett, tudatos. Elvértve jelentek meg a válaszokban olyan fogalmak, mint kockázatvállaló, magabiztos, nyitott, rugalmas, a hibáiból tanulni képes, önreflektív. Meglátásunk szerint ezek az összetevők nagyon fontosak a vizsgált folyamatok, az önálló (nyelv)tanulóvá nevelés pontos megértéséhez, ezért jelentőségük tudatosítása mind a tanárokból mind a tanulókból nagyon fontos volna. Ez a kutatási eredményekből levonható tanulság a tanárképzés és a tanártovábbképzés számára hordoz üzenetet.

## **2. Hogyan látják a tanárok a saját szerepüket a nyelvtanulói autonómia kialakítása és fejlesztése szempontjából?**

A kutatás során vizsgáltuk, hogy feladatuknak érzik-e a felsőoktatásban dolgozó szaknyelvtanárok a nyelvtanulói autonómia kialakítását és az ezzel járó attitűdformálást.

*Hipotézis 2: A nyelvtanárok a nyelvtanulók feladatának tekintik a nyelvtanulói autonómia kialakítását.*

*Hipotézis 3: A nyelvtanárok feladatuknak tekintik a nyelvtanulói autonómia fejlesztését.*

A hipotéziseket a kutatás igazolta, a nyelvtanárok a nyelvtanulók feladatának tekintik a nyelvtanulói autonómia kialakítását, a fejlesztést azonban tanári feladatnak tekintik.

Ugyanakkor a nyelvtanárok többsége úgy ítélte meg, hogy a tanulásfejlesztés, autonóm tanulóvá nevelés feltételei nem, vagy csak korlátozottan adóttak a felsőoktatás keretein belül. Véleményük szerint az önálló nyelvtanulóvá neveléshez elengedhetetlenül szükséges a pedagógiai módszerekkel való kísérletezés, kipróbálás, tanórai differenciálás és az oktatás „személyre szabása”, mindez azonban nagyon időigényes és minden egyes hallgatói csoportban újra és újra ki kell dolgozni. Az egyetemi oktatási formák (változó csoportösszetétel) és a rövid idő (általában egy-két szemeszteres kurzusok) nem feltétlenül kedvez ennek a törekvésnek. Hasonló következtetéseket találunk a magyar felsőoktatási szaknyelvoktatásban zajló kutatásokról szóló szakirodalomban (Hoós, 2011; Sárdi, 2012; Kurtán, 2003).

A tanárnak fel kell ismernie, hogy kinek mikor lehet elengedni a kezét. De a felsőoktatás expanziója nem kedvezett az egyénre szabott differenciálásnak. A tanulási cél ugyanaz, de ehhez a célhoz mindenki más úton jut el. A tanulónak rendelkeznie kell azzal a szabadsággal, hogy kipróbál vagy elutasít módszereket, és esetleg rossz döntéseket hoz. A hatékonyság érdekében a rossz döntések számát azonban minimalizálni kell. Ez az, amit a legtöbb diák elvár a tanártól, hogy elkerülje az eredménytelen zsákutcákat és a hiábavaló próbálkozásokat. A tanulók időt és energiát akarnak megspórolni, ezért a tanárt bízzák meg azzal, hogy számukra kijelölje a célhoz

vezető legrövidebb és leggyorsabb utat. De vajon ez hozzájárul-e az önálló tanulóvá váláshoz?

A tanulási folyamatban a tanár a tanulás szakértője, a diák pedig abban szakértő, hogy ő ismeri legjobban önmagát, meg tudja ítélni, hogy miben jó, milyen preferenciákkal rendelkezik (Smith és Ushioda, 2009). A két szakértelmet kell ideálisan kombinálni, és ennek megfelelően megosztani a tanulás sikeréért viselt felelősséget. Ebben a folyamatban mind a két fél kockázatot vállal, de az eredmény (amennyiben megszületik) mindkettőjüknek sikerélményt nyújthat, ahogyan azt a sikeres tanulói autonómián alapuló pedagógiai modellekben láthatjuk (Dam, 2001; Gardner, 2011).

Az autonómia fejlesztése elsősorban azt jelenti, hogy fontos választásokat és döntéseket a tanuló hozhat meg (Nunan, 2003:290). A tanár feladata az, hogy a tanuló életkorának tanulási körülményeinek és nyelvi szintjének figyelembe vételével lehetőséget adjon ezekre a döntésekre. A differenciálás kulcsfontosságú tényező. El kell magyarázni a diákoknak, hogy mi miért történik, világosan kell látniuk a nyelvtanulási tevékenységek szerepét a nyelvtanulási folyamatban. Dam és Mtsai (1995) szerint, az osztálytermi légkör három legfontosabb jellemzője, a biztonság, bizalom és tisztelet kell, hogy legyen.

Összegezve megállapíthatjuk, hogy noha a tanárok tudatában vannak a nyelvtanulói autonómia jelentőségének és a tanulás eredményességére gyakorolt pozitív hatásának, nem aknázzák ki a nyelvtanulói autonómia fejlesztéséhez rendelkezésre álló pedagógiai, oktatásszervezési és módszertani lehetőségeket. A lehetséges okokat a következőkben összegezzük:

- a felsőoktatási (szak)nyelvtanítás rendszerjellemzői és a felsőoktatásban elfoglalt helye
- a (felső)oktatás pedagógia kultúrájának jellemzői
- a szaknyelvet (is) oktató nyelvtanárok személyes attitűdje és kompetenciái
- szaknyelvet oktató tanárok pedagógiai képzésének és továbbképzésének hiányosságai

- a szaknyelvoktatás valós tanulási céljai (felkészülés a szakmai közegbe való beilleszkedésre) és a kritériumorientált (nyelvvizsga eredményben gondolkodó) kimeneti rendszer között feszülő ellentmondás
- a nyelvtanulók változó autonómia igénye

*Hipotézis 4a: A nyelvtanárok szerint a nyelvtanulási folyamat során nyelvtanulók igénylik a tanári irányítást.*

*Hipotézis 4b: A nyelvtanárok szerint a nyelvtanulók a tanárt teszik felelőssé a nyelvtanulás sikerességéért*

Mindkét hipotézist igazolta a kutatás. A nyelvtanárok – a felmérés eredményei alapján – úgy értékelik, hogy a diákjaikkal együtt kell megtervezniük a nyelvtanulási folyamatot, a nyelvtanulás sikerességéért azonban a diákok a nyelvtanárt tartják felelősnek.

A korszerű tanulásszemlélet kialakításához elengedhetetlen, hogy a nyelvtanulókat bevonjuk a tanulási folyamat minden fázisába, kezdve a tervezéstől, az előkészítésem és tananyagválasztáson át a tanulás folyamatos monitorozásáig és értékeléséig bezárólag (Falus, 2001b; James és Biesta, 2007; Spiczéné, 2014c). Ezt a megállapítást mind a kérdőíves kikérdezés, mind az interjúk adatgyűjtés válaszadói elfogadják, de a megvalósítással kapcsolatban már sokkal árnyaltabb kép alakul ki. A tervezés nem jelent írásos tervezést; a szakmai tartalom tanórán történő megjelenése is számos problémát jelent a tanároknak (hozzá nem értésből adódó frusztráció; megfelelő tananyag hiánya stb.). Meggyőződésünk, hogy amennyiben a nyelvtanulói autonómia fejlesztése a kurzustervezés tudatos elemévé válna, akkor megoldást jelenthetne a tanárok számos problémájára (pl. tananyagválasztás, készségfejlesztés, szakmai háttérismeretek hiánya stb.). Az idegen nyelven történő autonómia fejlesztés olyan készségeket fejleszt (tárgyalási, érdekérvényesítési, információfeldolgozási készségek, önreflektivitás stb.), amelyek transzferálhatóak interdiszciplinárisan. Végül pedig az autonómia és a jelenleg általánosan érvényben levő értékelési formák (szummatív értékelés dominanciája a formatív értékeléssel szemben) és a nyelvtanulási autonómia vélt vagy valós ellentmondásai tárultak fel a kutatás során, összhangban a szakirodalmi megállapításokkal (Csíkos, 2002; Bognár 2006). A jelenlegi kritériumorientált

értékelési rendszer nem nyújt megfelelő kereteket az egyéni tanulási utakon (eltérő ütemben, szinten és módszerrel) megszerzett (nyelv)tudás eredményeinek értékeléséhez.

Ez a kutatási probléma azonban nem képezi a kutatás tárgyát, ezért nem elemezzük a lehetséges okokat és megoldásokat sem, csak jelezzük, hogy az autonómia kérdésköre további ilyen irányú vizsgálatokat is szükségessé tesz.

#### **4. Milyen összefüggés van a nyelvtanárok önmagukról (mint nyelvtanárokról) alkotott véleménye és a nyelvtanulói autonómiáról vallott nézetei között?**

*Hipotézis 5: A nyelvtanárok szakmai önképe és a nyelvtanulói autonómiáról alkotott nézeteik között összefüggés van.*

Nem állapítható meg összefüggés, a tanárok önmagukról alkotott szakmai önképe és a nyelvtanulói autonómiáról vallott nézeteik között ezért az erre vonatkozó 5. hipotézist elvetjük. Kutatásunk eredményei hasonlóságot mutatnak más pedagóguskutatások eredményeivel a tekintetben, hogy a válaszadók önmagukról alkotott szakember-képe jellegzetes csoporttipikus vonásokat mutat (Hercz, 2005). Azt azonban nem sikerült igazolni, hogy ennek a pedagógus profilnak a fajtái és a nyelvtanulói autonómiáról vallott nézetek között összefüggés lenne. Azt feltételeztük, hogy az innovatív, kísérletező és önreflexív pedagógusok nyitottabbak a nyelvtanulói autonómia tanórai és órán kívüli érvényesítése, fejlesztése irányába. A statisztikai adatok alapján ezt a feltevésünket nem tudtuk igazolni. A válaszokból az derült ki, hogy a tanárok nem kapcsolják össze tudatosan a nyelvtanulói autonómiát az ő saját tanári szerepeikkel. A tanárok önmagukról alkotott képének nem inherens része a nyelvtanulói autonómiáról történő vélekedés és ez a változó nem bír disztinktív funkcióval, nem korrelál jelentősen egyik – kérdőíves válaszok alapján kialakított – tanártípus válaszaival sem.

*Hipotézis 6: A nyelvtanárok tanítási tapasztalata (pályán töltött évek alapján) és a nyelvtanulói autonómiáról alkotott nézeteik között összefüggés van.*

Az eredeti hipotézis ún. irány nélküli hipotézis, amely az összefüggés meglétét feltételezte, de nem fogalmazta meg, hogy a pályán töltött évek, és az összegyűjtött tapasztalat a nyelvtanulói autonómia nyelvórai megvalósulását inkább elősegíti vagy

akadályozza. Az eredmények azt mutatják, hogy a hosszabb tanítási tapasztalattal rendelkező kollégák nagyobb mértékben teret adnak a nyelvtanulók önértékelésének, és nagyobb mértékben valósítják meg a tanórákon azt, hogy a nyelvtanulók rendszeresen reflektáljanak saját tanulási tevékenységükre. A harmadik nyelvtanulói autonómiával kapcsolatba hozható tevékenység, amelynek tanórai megvalósítása eltér a két csoportot alkotó tanárok esetében, az a tanulók nyelvi szintjének felmérése. A tapasztaltabb nyelvtanárok úgy nyilatkoztak, hogy szinte mindig megvalósítják ezt. Mivel a nyelvtanulói autonómia fogalmát 14 változóval jellemeztük a kérdőívben, és csak ebben a három tekintetben volt összefüggés a tanítási tapasztalat és a nézetek között, ezért ezt a hipotézist csak részben tekintjük igazoltnak. Az interjúk beszélgetések során nem találtunk a tanári tapasztalat és a nézetrendszer közötti kapcsolatrendszerrel, ezért a kérdés megnyugtató megválaszolását további kutatási kérdésként jelölhetjük meg.

A nem egyértelműen eldönthető hipotézist a kérdőív terjedelmi korlátaival és esetleges tartalmi hiányosságaival magyarázzuk, és kutatómódszertani (negatív)eredményként értékeljük.

A kutatási kérdésre vonatkozóan az interjúk eredményeiből a következőket kívánjuk még kiemelni. A tanár szerepe nagyon fontos a nyelvtanulói autonómia kialakításában és fejlesztésében (Reinders, 2010). A szakirodalmi megállapítással egybehangzó véleményt fogalmaztak meg a válaszadók is: minden interjúalany feladatának tartja a nyelvtanulói autonómia fejlesztését, de válaszaik alapján megállapíthatjuk, hogy nincsenek tisztában az ehhez szükséges pedagógiai-elméleti alapokkal és nincsenek előttük követhető minták, jó gyakorlatok.

Amióta az oktatás a diákközpontú szemléletre tért át, megváltozott a tanár szerepe (Benson, 2011). A hagyományos ismeretközlő tudásátadást egyre inkább felváltja a tanulók igényeihez, tanulási helyzetekhez rugalmasan illeszkedő, a tudás egyéni létrehozását lehetővé tevő oktatási megközelítés, amelyben a tanár szerepe a tanulás hatékonyabbá tétele, tanulási utak felvázolása és mentorálása. Ezt a megváltozott szerepkört és az ehhez kapcsolódó társadalmi-intézményi és személyes elvárásokat minden interjúalany említette valamilyen formában. Széles körű vizsgálatok zajlanak

erről a megváltozott tanár szerepről: a szakirodalom szerint a nyelvtanulói autonómia mindig is jelen volt a tanárok munkájában kisebb vagy nagyobb mértékben (Vincze, 2005). Mindig vannak olyan diákok, akik nem hajlandók felelősséget vállalni a saját tanulásukért és teljes mértékben a tanártól várják el az irányítást (Little,1990). A tanár személyisége is nagymértékben befolyásolja, hogy mennyire enged teret a nyelvtanulói autonómiának. Camilleri (1999) szerint négy fajta modellbe lehet csoportosítani a tanár által végzett feladatokat:

- felmérni a tanulói szükségleteket,
- kiválasztani a módszereket
- megtalálni a szükséges információt
- irányítani, figyelemmel kísérni a tanulási folyamatot.

Ezekből a komponensekből a kutatásunk eredményei szerint a tanulási folyamat irányítása és figyelemmel kísérése szerepelt nagy hangsúllyal a beszélgetésekben. Ezt érzik a tanárok leginkább feladatuknak. Ebben a tekintetben a kérdőív és az interjú válaszai egybehangzóan azt bizonyították, hogy a tanárok az irányító szerepről nem akarnak/nem mernek/nem tudnak lemondani.

A kutatás során vizsgáltuk, hogy a nyelvtanulói autonómia megvalósítása a felsőoktatási szaknyelvoktatás keretein belül milyen tanári hozzáállást igényel, és a következőket állapítottuk meg. A nyelvtanulói autonómia megvalósításához szükséges: magas szintű idegennyelv tudás, amely szaknyelvi és szakmai tartalom ismerettel párosul; koherens és magabiztos pedagógiai tudás (önműveléssel naprakészen tartott) és rengeteg kitartás, idő, türelem. Nos, ha mindhárom tényezőt végiggondoljuk az is szinte csoda, hogy egyáltalán vannak olyanok, akik a nyelvtanulói autonómia tanórai megvalósításával próbálkoznak.

Meglátásunk szerint a legfontosabb tényező az, hogy a tanár tudatosan készüljön a szerepére (a nyelvtanulói autonómiát kialakító és fejlesztő szerepére) már az igényfelmérés és kurzustervezés során. Tudatában kell lennie annak a hatásnak, amit az ő személye gyakorol a tanulási folyamatra. Tudatosan át kell gondolnia az autonómiára vonatkozó nézeteit, eddigi gyakorlatát, az autonómia fejlesztéséhez szükséges

készségeket. A tanulóiról is tudnia kell azok affektív és kognitív jellemzőit és az egyénileg változó autonómia igényüket. A tanárnak pedagógiai tudással is kell rendelkeznie, amely megjelenik a mindennapi osztálytermi gyakorlatban. Irányítási (menedzseri) képességek is elengedhetetlenek, hogy irányítani tudjon egy olyan tanulói közösséget, amelynek tagjai aktívan részt vesznek döntéshozatali folyamatokban, sokféle tanulási stratégiát és tananyagot használnak. A megfelelő döntésekhez a tanárnak információt kell biztosítania és olyan légkört, amelyben a tolerancia a bátorítás és a pozitív visszajelzés dominál. Mindeközben végig szem előtt kell tartania a (szak)nyelvtanulási célokat és az ezek eléréséhez szükséges – közösen kialakított – „menetrend”, munkarend fenntartását.

A tanárnak képesnek kell lennie egyéni tanulási útvonalakat felvázolni a diákoknak, ismertetve a különböző útvonalak lehetséges következményeit. Mind egyéni és csoport szinten nagy jelentőségű a tervezés. (rövidtávú és hosszútávú is) A tanulási folyamat elengedhetetlen része az értékelés és a problémák feltárása. Az értékelésnek számos esetben külső testületek által megszabott kritériumoknak is meg kell felelnie (nyelvvizsga), de ez nem lehet mentség a folyamatos, diagnosztikus és formatív értékelési formák mellőzésére (Kiszely, 2012; Bognár, 2006; Csíkos, 2002).

A tanár egyfajta szerepmodellként is működik, neki magának is értékelnie kell a saját teljesítményét és együtt működni nemcsak a diákokkal, hanem más tanárkollegákkal is. Elengedhetetlen, hogy a saját tanítási gyakorlatának kialakításakor felhasználja a saját, tanulóként szerzett tapasztalatait is. A tanárnak saját magának is állandóan tanulnia kell (Nagy, 1994).

A válaszadók véleménye egybeesik a szakirodalmi megállapításokkal: először saját tanítási gyakorlatáról és pedagógiai munkájáról kell elgondolkodni annak, aki az autonómia fejlesztésével szeretne foglalkozni (Künzle és mtsai, 1998). Egyetértünk Freeman (2002) megállapításával, aki szerint a szakmai fejlődés elengedhetetlen feltétele, hogy a tanár képes legyen megfogalmazni nézeteit a tanulásról, a tanulási folyamatban betöltött szerepéről, a tanítási tevékenységéről. Ez az önreflexióra való

képesség szükséges ahhoz, hogy a pedagógiai gondolkodásukat, nézetrendszerüket felül tudják vizsgálni és szükség esetén tudják azt módosítani.

#### **4. A nyelvtanárok szerint van-e különbség az általános és a szaknyelv tanítása között a nyelvtanulói autonómia szempontjából?**

*Hipotézis 7a: A nyelvtanárok szerint a szaknyelv tanulás nagyobb mértékben igényli a nyelvtanulói autonómiát, mint az általános nyelv tanulása.*

A kutatás bebizonyította, hogy a tanárok nézete szerint a szaknyelvoktatás nagyobb mértékben teret biztosít a nyelvtanulói autonómiának, mint az általános nyelv oktatása. Az is megállapítást nyert, hogy a műszaki szaknyelvet tanító tanárok szerint a műszaki szaknyelv tanulása során nagyobb szükség van a nyelvtanulói autonómiára.

Ennek magyarázata az, egyik lehetséges magyarázata az, hogy könnyebb „behozni” a tanuló számára releváns információval bíró világot az osztályterembe (szaknyelv és szakmai tudás) a szaknyelvi órán. A tanár diák viszonyban is jobban fellazul a hierarchia, inkább két szakember együttes tanulása valósul meg. Ez magyarázza azt a kutatásban is eredményként jelentkező tapasztalati tény, hogy a mesterszakon tanuló diákokkal sokkal könnyebb sikeresen tanulni: motiváltabbak, vannak céljaik és rendelkeznek (nyelv)tanulói autonómiával.

A szaknyelvet tanító tanárnak a tanulók szakmai tudását és szakterületük sajátosságait is figyelembe kell vennie, amikor az órai tevékenységeket tervezi. Olyanról is beszámoltak az interjúalanyok, hogy a szakmai háttértudás hiánya a nyelvtanulás rovására ment.

A tanár számos konfliktus és feszültség között, szerepkriszisen (Fábián, 2007) éli a mindennapjait. Számos elvárásnak kell megfelelnie. Az egyik fő konfliktus forrás, hogy a tanítási környezet egy társas közeg, a tanulás maga pedig mindenkiben egyénileg konstruálódik. Egy nagyobb létszámú és heterogén csoportban nehéz minden egyéni tanulási igényre ideális megoldást felkínálni, és a tanár is kételyekkel tekint a facilitátor, mentor, tanácsadó, tanulásszervező, felzárkóztató stb. szerepeire a megvalósíthatóságukat illetően. A tanároknak gyakran kisebbségi érzetük van, mert

nem anyanyelvi beszélők (Medgyes, 1997). Ugyanígy hozzájárulhat ehhez a frusztrációhoz az a tény is, hogy a szakterületnek, amelynek a szaknyelvét oktatják, nem szakértői.

Ezekre a problémákra a kutatási adatok (főként az interjúk) alapján a következő megoldási javaslatok születtek. A tanári dilemmákra részben megoldást nyújthat a nyelvtanulói autonómia osztálytermen belüli érvényre juttatása, mert a nyelvi tevékenységek fejlesztik a nyelvtanuló nyelvi teljesítményét, ugyanakkor a tanár számára biztonságos közegben mozognak nyelvileg.

A szaknyelvoktatásban mindig szimuláció van, a tanár próbálja a való életben előforduló helyzeteket az osztályteremben szimulálni (Medgyes és Major, 2004). Azok a szituációk, amelyeket a nyelvtanulói autonómia érvényre juttatása és fejlesztése kapcsán előfordulnak a szaknyelvi órán, azok tulajdonképpen valós helyzetekkel váltják ki ezeket a szimulációkat:

- döntések, választások indoklása
- tananyagok keresése, kiválasztásuk indoklása
- értékelés (teljesítmények, tevékenységek, tananyagok)
- feladatok készítése
- tárgyalás, érdekvényesítés
- vélemény és preferencia kifejezése
- tervezés írásban.

A tanár feladata, hogy elindítja és mozgásban tartja az órai munkafolyamatokat; javasol (anyagokat, tevékenységet, munkaformákat, sorrendeket); visszajelzést ad (a nem megfelelő hozzáállással végzett munkát visszautalja az elkészítőhöz) és végül, de nem utolsó sorban nyelvileg segít.

A szaknyelvtanár önképzésével és fejlődésével kapcsolatos vélemények megegyeznek a Kurtán és Silye (2012) által feltártakkal. Az önfejlesztés általánosan szokásos módjai - szakmai események, konferenciák, előadások látogatása, szakirodalom olvasása –

mellett szükséges a kapcsolatok kiépítése az adott szaknyelv mögött álló szakma képviselőivel, szakmai tartalmakat oktató szaktanárokkal.

A kérdőív válaszadóinak a véleménye szerint (amelyet a populációra érvényesnek tekinthetünk a statisztikai számítások alapján) a tanárok feladatuknak tartják a tanulás folyamata feletti „irányítás” megőrzését. Az interjúalanyok véleménye árnyaltabb, és megfogalmazódott az a gondolat, hogy nem szabad félni attól, hogy azt a „hatalmat”, amellyel a tanár az órai események irányítása felett rendelkezik, megossza a tanulókkal.

*Hipotézis 7b: A nyelvtanárok szerint a szakmai tartalom (a szaknyelv szakterületének ismeretei) beépítése a nyelvoktatási folyamatba hozzájárul a nyelvtanulói autonómia fejlesztéséhez.*

Az a vélemény, hogy a szakmai tartalom beépítése a szaknyelvoktatási folyamatba pozitív hatással van az autonómia érvényesülésére egyformán jellemzi a különböző szakterületek nyelvét tanító tanárokat. A szaknyelvet oktató tanár nem a tudás kizárólagos forrása a szaknyelvi tartalommal illetően, ebben is különbözik az általános nyelvet tanító tanártól, mert nem rendelkezik a szakmáról olyan mélységű ismeretekkel. Ily módon a szaknyelvi órákon könnyebb az irányítást (hatalommegosztást, felelősség megosztást) megvalósítani. A szaknyelvi órákra jellemzőbb a nyelvtanuló (és a tanár) kíváncsisága, erősebben egymásra vannak utalva, tehát szorosabb az együttműködés közöttük. Mindkét felet nagyobb tudatosság jellemzi, jobban megfogalmazzák a maguk számára, hogy mi is a nyelvóra célja.

Itt egy új szemponttal szeretnénk a szükségletelemzésről való gondolkodást bővíteni, nevezetesen, hogy a szükségletelemzéseknek ki kell terjednie a nyelvoktató tanár szükségleteire is, hiszen ő is része az adott nyelvoktatási helyzetnek, és az ő szükségleteinek figyelembe vétele is szükséges a kurzus sikeréhez. Természetesen elsősorban nem a tárgyi és eszközjellegű szükségletekre gondolunk, noha a technológia alkalmazása és a módszertan is szorosan összefügg (Poór, 2001). Azoknak a tudáselemeknek és kompetenciáknak a meglétét szükséges – nézetünk szerint – átgondolni, amelyek a tanári oldalt alkalmassá teszik a nyelvoktatási feladat sikeres elvégzésére. Meglátásunk szerint ez a szükségletelemzés rejtett, implicit módon eddig is

része volt a tanárok által végzett kurzustervezésnek. A tudatos, átgondolt és folyamatosan végzett tanári szükségletelemzés – önreflexió - azonban új dimenziót jelenthet a nyelvpedagógia tervezés folyamatában. Ezt egy önkéntes, önreflektív, a szakmai fejlődés és önképzés lehetőségét is magába foglaló tanári magatartás megnyilvánulásaként tartjuk kivitelezhetőnek és az empirikus kutatás eredményeivel kívánjuk bővíteni a szaknyelvi szükségletelemzés és kurzustervezés szempontjait.

Az interjúkban elhangzottakat összevetjük a Basturkmen (2010) által megalkotott szaknyelvi kurzustervezési taxonómiával. A táblázat jobb oldali oszlopában található a kutatás releváns eredményei.

**29. táblázat:** Szükségletelemzés és tananyagfejlesztés ESP (Basturkmen, 2010) a nyelvtanulói autonómia érvényesítésének szempontjaival kibővíve (saját szerkesztés)

<p><b>1. szint: Szükségletek elemzése</b></p> <p><i>Megfontolandó kérdések:</i></p> <p>Helyzetelemzés: Milyen feladatokat foglal magába a tanulási- vagy munkafolyamat és milyen elvárások vannak a teljesítményre vonatkozóan? Továbboszthatóak-e a feladatok részfeladatokra? Milyen típusú szükségleteket kell vizsgálni? (pl. objektív és/vagy szubjektív, azonnali/hosszútávú, képességbeli és vagy feladatokhoz kapcsolódó) Milyen nyelvi készséget vagy feladatot tartanak nehéznek a tanulók? Milyen természetűek ezek a nehézségek? (pl. nyelvi, fogalmi, kulturális)</p>	<p><b>Nyelvtanulói autonómia</b></p> <p><i>Megfontolandó kérdések</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>tanár és nyelvtanuló szerepértelmezése</i></li> <li>- <i>a tanulás folyamatának értelmezése</i></li> <li>- <i>tanulási stílusok, stratégiák</i></li> <li>- <i>nyelvtanulási tapasztalatok, preferenciák</i></li> <li>- <i>előzetes tudás és nyelvtudás</i></li> <li>- <i>irányítottságra/autonómiára való igény</i></li> <li>- <i>tanári kompetenciák</i></li> </ul>
<p><b>2. szint: Szakmai diskurzus vizsgálata</b></p> <p><i>Megfontolandó kérdések:</i></p> <p>Milyen nyelvi formákat és funkciókat vizsgáljunk? (azokat, amelyeket a tanulók nem ismernek, vagy amelyekben gyengébbek vagy azokat, amelyeket a szakmai közösség tagjai fontosnak tartanak) Milyen adatot gyűjtünk? (létezik-e már releváns szakirodalom, leírások, korpuszok vagy elsődleges</p>	<p><i>Megfontolandó kérdések</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>a szaknyelvet tanulók szakmai ismereteinek integrálása a kurzus anyagába</i></li> <li>- <i>kooperáció, közös</i></li> </ul>

<p>forrásokot kell gyűjteni)</p> <p>Milyen megközelítést alkalmazzunk a vizsgálat során? (pl. etnografikus és/vagy szövegelemzés)</p> <p>Milyen elsődleges anyagot gyűjtünk? (szakmai szövegeket, tanulók javított dolgozatait, megfigyeléseket vagy interjúkat)</p> <p>Hogyan elemezzük a szakmai közösségtől származó szövegeket/diskurzusokat? (pl. egész vagy rész szövegeket elemezzünk, esetleg a szöveg egyedi jellemzőit)</p> <p>Hogyan fogalmazzuk meg a szakterületeken zajló diskurzus pedagógiai leírását?</p>	<p><i>tudásépítés formái</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>tanári kompetenciák</i></li> </ul>
<p><b>3. szint: A tanterv meghatározása</b></p> <p><i>Megfontolandó kérdések:</i></p> <p>Milyen legyen a kurzus fókuszja? (pl. széles vagy szűk)</p> <p>Hogyan valósítsuk meg a kurzust? (pl. webes felület, tanórák, workshopok)</p> <p>Milyen egységeket vegyünk bele a tananyagba és mi legyen ezek sorrendje? (pl. műfajok, társalgás jellemzői, fogalmi tartalom alapján, egyszerűtől a bonyolultig, sürgős és kevésbé sürgős szükségletek alapján)</p> <p>Hogyan értékeljük a tanulást? (pl. a szakmai közösség által alkalmazott végső vagy közbenső célokhoz viszonyítva)</p> <p>Milyen tananyagot fejlesszünk és milyen típusú feladatokat építsünk bele? (pl. olyan feladatokat és pedagógiai leírásokat, amelyek kihasználják a tanulási vagy munkafolyamat tevékenységeit)</p>	<p><i>Megfontolandó kérdések</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>célok megfogalmazása</i></li> <li>- <i>munkaformák</i></li> <li>- <i>kurzusszervezés kérdései</i></li> <li>- <i>értékelési formák és kritériumaik</i></li> <li>- <i>egyéni tanulási utak tervezése</i></li> <li>- <i>tanári kompetenciák</i></li> </ul>

### **5. Mit tartanak fontosnak a nyelvtanárok a nyelvtanulói autonómia fejlesztése érdekében?**

Az elemzés során elsősorban arra a kérdésre kerestük a választ, hogy az oktatók véleményei alapján melyek azok a tényezők, amelyek a nyelvtanulás hatékonysága

szempontjából a legfontosabbak. Azt is igyekeztünk feltárni, hogy ezeket a fontosnak ítélt tényezőket milyen mértékben valósítják meg a nyelvtanárok a tanórákon.

*Hipotézis 8: A nyelvtanárok fontosnak tartják a nyelvtanulók bevonását a nyelvtanulási folyamat tervezésébe. Tervezés összetevői = szervezési kérdések, célok kitűzése, tananyag és téma kiválasztása, nyelvórai tevékenységek, tanítási módszer, tanulási módszer, tanulási formák, előzetes felmérések a tanár részéről, értékelés.*

Az eredmény azt mutatja, hogy a nyelvtanulás folyamata során a tanárok kiemelkedő fontosságot tulajdonítanak a tervezés kérdőívben felsorolt összetevőinek.

A nyelvtanulás hatékonysága szempontjából legfontosabbnak ítélt tevékenységek:

- A nyelvtanulók szakmai tudását/érdeklődését a nyelvtanulási folyamatban a tanár felhasználja
- A tanulók tanulási motivációját a tanár ismerje
- A tanulók nyelvi szintjét a tanár alaposan ismerje
- A nyelvtanulók kifejezhessék véleményüket a nyelvórai tevékenységekről
- A nyelvtanulók javasolhassanak témákat a nyelvórán történő feldolgozásra

A nyelvtanulási tevékenységek közül (kérdőívben felsorolt 18 item) a legkevésbé fontosnak tartott tevékenységek:

- A nyelvtanulók az osztálytermen kívül végzett nyelvtanulási tevékenységükről beszámoljanak
- A nyelvtanulók rendszeresen reflektáljanak saját tanulási tevékenységükre
- A nyelvtanulók kifejezhessék véleményüket a tanítási módszereket illető döntésekben.
- A nyelvtanulók kifejezhessék véleményüket a nyelvtanulási folyamat szervezési kérdéseiben.
- A nyelvtanulók írásban megtervezzék a saját nyelvtanulásuk menetét.

Mivel a tervezés 18 vizsgált összetevőjéből csak három esetben nem érte el a t-próba értéke a hipotézisben megfogalmazott határértéket, viszont a többi 15 esetben igen, ezért a hipotézist elfogadottnak tekintjük.

A válaszadók által legfontosabbnak ítélt tevékenységek közös jellemzője, hogy szoros kapcsolatban állnak a motivációval. Azt a tanári felfogást tükrözik, hogy amennyiben a nyelvtanuló motivált, akkor a tanulási folyamat akadálytalanul végbemegy. A motiváció bár szükséges, de nem elégséges feltétele a sikeres tanulásnak (Dörnyei, 2005, Hadfield és Dörnyei, 2013). Hasonlóan fontos alkotóelemei a sikeres nyelvtanulásnak a célok kitűzése, feladatkezelés, ideális L2 önkép, tudatosság és reflexió. Ezek a kritériumok a nyelvtanulói autonómia fogalmi készletében is jelen vannak, a két fogalmi konstruktum (motiváció és tanulói autonómia) számos ponton átfedést mutatnak (Dörnyei és Ushioda, 2009).

A kevésbé fontosnak ítélt tevékenységek közül az írásos tervezés, a tanulói önreflexió és a tanórán kívüli nyelvtanulási tevékenységek tanórába történő integrálása - sajnálatos módon – nem részei a hazai idegennyelv oktatás módszertani kultúrájának. Sem a nyelvtanulási portfólió, sem az írásos tervezést és reflexiót ötvöző megoldások (*logbooks*, *study plan*) nem tudtak széleskörűen elterjedni nálunk (Bandiné, 2009 PhD értekezés), noha számos kutatás bizonyította a nyelvoktatásban és az autonómia fejlesztésében betöltött fontos szerepüket (Gonzalez, 2009; Savage, 2003).

A nyelvtanulói autonómiát a válaszadók közül sokan az osztálytermen kívülre utalják, mondván, hogy a motivált, érdeklődő nyelvtanulók még az órán kívül is tanul. Ennek a feltételezésnek a mélyén az húzódik meg, hogy a jó, „ideális” nyelvtanulóról vallott elképzeléseket azonosítják a nyelvtanulói autonómiával rendelkező tanuló képével. Ebben a tekintetben a legfontosabb tanulság az lehet, hogy a nyelvóra menetébe tervezetten és tudatosan integráljuk a tanórán kívüli nyelvtanulási tevékenységeket, az azokról való beszámolást (Spiczéné, 2014b).

**30. táblázat:** A kérdőív 4. blokkjának kérdéseinek rangsora a válaszok átlaga alapján

A hatékony nyelvtanuláshoz <b>FONTOSNAK TARTOM</b> , hogy...			Saját tanítási gyakorlatom során <b>MEGVALÓSÍTOM/ELŐSEGÍTEM</b> , hogy...	
Rangsor	Változók	Átlag	Átlag	Rangsor
1.	a nyelvtanulók szakmai tudását/érdeklődését a nyelvtanulási folyamatban a tanár felhasználja	2,68	2,50	2.
2.	a tanulók tanulási motivációját a tanár ismerje	2,62	2,49	3.
3.	a tanulók nyelvi szintjét a tanár alaposan felmérje	2,61	2,50	1.
4.	a nyelvtanulók kifejezhessék véleményüket a nyelvórai tevékenységekről	2,56	2,38	4.
5.	a nyelvtanulók javasolhassanak témákat a nyelvórán történő feldolgozásra	2,43	2,22	6.
6.	a nyelvtanulók megismerjék és használják a különböző nyelvtanulási módszereket	2,42	2,16	9.
7.	a tanulók képesek legyenek egyedül nyelvet tanulni	2,41	2,27	5.
8.	a nyelvtanulók részt vegyenek a nyelvtanulási folyamat céljainak meghatározásában	2,39	2,06	10.
9.	a nyelvtanulók előzetes nyelvtanulási tapasztalatait a tanár ismerje	2,33	2,18	8.
10.	a nyelvtanulók képesek legyenek társaikkal együtt tanulni	2,32	2,20	7.
11.	a nyelvtanulók rendszeresen értékeljék saját nyelvi teljesítményüket	2,22	1,88	13.
12.	a nyelvtanulók tanulási stílusát a tanár ismerje	2,20	1,89	12.
13.	a nyelvtanulók kifejezhessék véleményüket a tananyagot érintő döntésekben	2,13	1,92	11.
14.	a nyelvtanulók az osztálytermen kívül végzett nyelvtanulási tevékenységükről beszámoljanak	1,93	1,81	14.
15.	a nyelvtanulók rendszeresen reflektáljanak saját tanulási tevékenységükre	1,92	1,56	17.
16.	a nyelvtanulók kifejezhessék véleményüket a tanítási módszereket érintő döntésekben	1,84	1,65	15.
17.	a nyelvtanulók kifejezhessék véleményüket a nyelvtanulási folyamat szervezési kérdéseiben (idő, haladás üteme, stb.)	1,81	1,65	16.
18.	a nyelvtanulók írásban megtervezzék saját nyelvtanulásuk menetét	1,06	0,70	18.

A szakirodalom szerint a tanulás ismeret, képesség és attitűd (Nagy, 2000). Ez a három kompetencia részterület nem kapott arányos említést a kérdőív válaszai között. A nyelvtanulói autonómia szempontjából fontos tényezők közül a legkönnyebben megvalósíthatónak az tűnik, hogy a tanár a diákokkal együtt alakítsa ki a kurzus tartalmát és megbeszéljék a szervezési kérdéseket. Hasznosnak tűnik, ha a diákoknak lehetőségük adódik a saját korábbi tanulási tapasztalataikra reflektálva tanulságokat megfogalmazni. A tanárnak olyan tanulási környezetet kell teremtenie, ahol a tanulók úgy érzik, hogy kísérletezhetnek a tanulással. Sok diák egyáltalán nem rendelkezik tapasztalattal az önálló tanulás terén, ezért a nyelvtanulói autonómia megvalósulását elő kell készíteni. Következő kérdéseket érdemes feltenni. Milyen munkaformát részesít előnyben a nyelvtanuló? Mik a tanulási célok? Milyen összhangban van a tanulási cél és a tanulói szükséglet? Milyen kritériumok alapján fog történni az értékelés?

Ezeknek a kérdéseknek a tisztázására érdemes időt szánni. A következő szempont a tanulási stratégiák kérdése. Megoszlanak a vélemények arról, hogy ezeket a stratégiákat implicit vagy explicit módon kell-e tanítani. Hasonlóan fontos terület a tanulási stílusok különbözőségének problémája is. A jelenségek tudatosítása a nagyon fontos kezdeti lépés ahhoz, hogy a diákok a számukra megfelelő módon, hatékonyan tudjanak tanulni.

#### **6. A nyelvtanulói autonómia fejlesztése szempontjából fontosnak ítélt nyelvtanítási tevékenységek megvalósulnak-e a nyelvórákon?**

Az interjúkból kiderült, hogy a nyelvtanulói autonómia fejlesztésének számos akadályát látják a válaszadók. A legtöbbször említett nehézségek és hiányosságok a következők voltak: a diákok érdektelensége, passzivitása, motivátlansága; a tanárok negatív hozzáállása; időhiány; nyelvvizsgakényszer; intézményi korlátok és kényszerek.

A nyelvtanulói autonómia tipikusan egy olyan pedagógiai fogalom, amelynek elméletben létező modellje és a pedagógiai valóságban fellelhető mintái nem feltétlenül esnek egybe.

A tanulóközpontú gondolkodás elterjedése magával hozta, hogy a nyelvtanárok igyekeznek bevonni a diákjaikat a tervezés folyamatába. Azt a kérdést vizsgáltuk, hogy a tervezés mely elemében valósul meg ez a bevonás leginkább:

- tanulási célok kiválasztása
- tananyag
- tanulási tevékenységek
- témák
- munkaformák
- szervezési kérdések
- értékelés

*Hipotézis 10: A nyelvtanulói autonómia érvényesülése szempontjából lényeges tanórai tevékenységek fontosságának megítélése és tanórai megvalósítása között különbség van.*

A kérdőív eredményei azt mutatják, hogy a megvalósítás konzisztensen elmarad a fontosság mögött, tehát a hipotézis beigazolódott. Ez az eredmény megegyezik Borg (2003) kutatásának eredményeivel. Tehát megállapíthatjuk, hogy a nyelvtanárok elméletben tudják, hogy mely tevékenységek nagyon fontosak a hatékony nyelvtanulás és a nyelvtanulói autonómia fejlesztése szempontjából, de a tanórai megvalósítás nem mindig sikerül. Ennek lehetséges okai között említhetjük, hogy a tanárok általában tudják mi a helyes és alkalmazandó pedagógiai elv, de a valóságban az idő és egyéb kényszerítő körülmények hatására feladják ezeket az elveket.

A kérdőívben tudatosan nem vizsgáltuk azt, hogy a tanárok autonómnak tartják-e a diákjaikat, mert ahogy Nunan (1997) mondja, az autonómia nem egy állandó, abszolút mértékben jelenlévő fogalom, hanem számos tényező függvénye. Különböző szituációkban, időben és kontextusban más és más mértékben jelentkezik. Azt azonban vizsgáltuk, hogy milyen képzetek vannak a tanároknak a diákjaik autonómia iránti igényéről. Az interjúk során többször felmerült, hogy a diákok nem is akarnak autonóm nyelvtanulók lenni. Azt szeretnék, ha számukra kijelölnék a legrövidebb, leggyorsabb és „legfájdalommentesebb” utat a tanulási céljaik eléréséhez. Ezek a tanulási célok a legtöbb esetben rövidtávú célok, főleg a nyelvvizsga megszerzését és a kimeneti követelmények teljesítését jelentik. Amennyiben igaznak fogadjuk el azt az állítást, hogy a tanulás célja határozza meg a tanulás módját, akkor joggal feltételezhetjük, hogy a tanulási cél fogalmának átértékelése döntő jelentőségű minden tanulást érintő

változásban. A tanulási célok megváltoztatását nem egy felülről kikényszerített rendelkezés útján tartjuk elképzelhetőnek. A nyelvtanulónak be kell látnia, hogy a nyelv az ő számára nem cél, hanem eszköz a munka világában és a személyes életében való sikeres boldoguláshoz (Sárvári, 2014; Rébék-Nagy, 2010). Noha egy ilyen homogén nyelvi közegben, mint Magyarország még mindig nehéz a nyelvtudás jövőbeni előnyeivel érvelni. Meggyőződésünk, hogy a nyelvtanulás számos olyan jártasságot, kognitív és metakognitív készséget fejleszt, amelyek transzferálhatóak az élet más területeire is (tervezés, rendszeresség, önreflexió, döntési képesség, kritikai gondolkodás, kapcsolatteremtési készségek, stb.).

A strukturált autonómia azt a hajlandóságot és képességet jelenti, hogy a nyelvtanuló elvégzi azokat a feladatokat, amelyeket a tanár kijelöl számára, sőt részt vállal a feladatok kiválasztásában, kijelölésében. Az önálló tanulásra való lehetőségek azonban nem jelentik automatikusan a nyelvtanulói autonómia meglétét. A diákoknak is tudatában kell lenniük, hogy miért is fontos nekik a nyelvtanulói autonómia. Ezt explicit módon el kell nekik magyarázni.

A kutatás számos szakirodalomból ismert kutatási eredménnyel összhangban lévő megállapításokat hozott, ugyanakkor fény derült néhány jellegzetes sajátosságra is. Tudatában vagyunk, hogy a kérdőíves kikérdezés mindig magában rejti azt a veszélyt, hogy a válaszadók a jónak vélt, ún. elvárt választ jelölik be, aminek eredményeként nem az a kép tárul fel, hogy igazából mit csinálnak, hanem az, hogy mit gondolnak. Ezért tartottuk szükségesnek, hogy szakértői interjúk részletes elemzésének eredményeivel összehasonlítsuk a nagymintás kérdőíves felmérés eredményeit. A tanulságok felhasználhatók lesznek tanárképzésben, tanártovábbképzésben.

Azt a kérdést is vizsgáltuk, hogy van-e eltérés a nyelvtanulói autonómia szempontjából fontosnak ítélt tevékenységek és azok tanórai megvalósítása között. Azt találtuk, hogy a legjelentősebb különbség a nyelvtanulási folyamat céljainak meghatározásában mutatkozott. Ennek az lehet a magyarázata, hogy a célokat mind a nyelvtanárok mind a nyelvtanulók adottnak veszik, azt nem tekintik tárgyalásos alapon eldöntendőnek. Következésképpen a nyelvtanárok a fontosságánál kisebb mértékben teszik lehetővé,

hogyan nyelvtanulóik részt vegyenek a nyelvtanulási folyamat céljainak meghatározásában. A másik terület, ahol jelentős eltérés mutatkozott az a nyelvtanulók reflexiói a saját nyelvi illetve tanulási teljesítményükre. Noha a válaszadók 86,5%-a ezt fontosnak tartja, mégis kevésbé valószínűsítik meg (40,5%-uk adott 3-as értéket, 25,1%-uk 4-es értéket). Hasonló arányok mutatkoznak a tanulási tevékenység nyelvtanulók általi értékelésénél is.

Érdekes volt megfigyelni, hogy a nyelvtanárok kevésbé tartják fontosnak, hogy a nyelvtanulók írásban megtervezzék saját nyelvtanulásuk menetét. 72,7%-uk 1-es vagy 2-es értéket adott erre a kérdésre. A megvalósítás még ettől is jelentősen elmaradt (88,1%). Ez azt jelenti, hogy a nyelvtanárok nem kérik a nyelvtanulókat arra, hogy írásban megtervezzék saját nyelvtanulásukat, nem készítenek például tanulási tervet, vagy időbeosztást. Az írás objektívizálja a nyelvet (Olson, 1991).

Még egy negatívum derült ki a kérdőív elemzésekor. Bár a tanárok fontosnak tartják a nyelvtanulóik tanulási stílusának ismeretét, mégsem fordítanak erre kellő figyelmet. A megvalósítás mértéke elmarad a fontosságtól. Ennek oka az lehet, hogy hiába is ismeri egy tanár a nyelvtanulói eltérő tanulási stílusát, nem tudja megvalósítani órán, hogy minden eltérő igénynek megfeleljen.

A kérdőív válaszadói mind általános, mind szaknyelvet tanítottak, ezért megállapításaikról jogosan feltételezhetjük, hogy személyes tapasztalataiból adódnak a két fajta nyelvtanítás különbségeit illetően. A nyelvi csoportok jellemzően vegyesek nyelvi szintjük szerint (69,3%), nemzetiségük szerint azonban homogének (79,8%), ami befolyásolja a tanár lehetőségeit.

Végezetül megállapíthatjuk, hogy a nyelvi csoportok szakirányukat tekintve 58,9%-ban homogének, ami a szaknyelvtanítás területén kedvező lehetőségeket biztosít. A szakirányuk szerinti vegyes csoportok (41,1%) azonban szintén érdekes módszertani lehetőségeket rejtnek, például interdiszciplináris megközelítés.

Szükségességnek tartjuk ismételt kiemelni a nyelvtanulói autonómia és az autonóm tanulás közti különbséget pedagógiai szempontból. Ha a tanulásban érvényesülő autonómiát szeretnénk kialakítani, akkor az autonóm tanulás kialakításának

módszertanát kell alkalmaznunk. Ha az élet minden területén érvényes autonómiát, transzferálható hozzáállást akarunk kialakítani, akkor a (nyelv)tanulói autonómia kialakítása a célképzetünk és ehhez kell a szükséges és lehetséges utakat, módokat megtalálni. Az autonómia implicálja azt a gondolatot is, hogy a tudás többé már nem objektív, univerzális, hanem szubjektív és egyéni (Holec, 1981).

Az autonómia iránti igény egy velünk született igény, de a nyelvtanulói autonómia az nem egy eleve adott dolog, azt ki kell alakítani a nyelvtanulóban, hiszen ez többek között egy felelősségvállalási döntést is jelent. (Ezért lehet, hogy bizonyos életkor alatt kevésbé jellemző a tanulói autonómia érvényesülése)

A nyelvtanulói autonómia osztálytermi körülmények közötti érvényre jutatása mellett a következő érvek szólnak: hozzájárul a nyelvi teljesítmény fejlődéséhez, mert értelmes nyelvhasználati helyzeteket teremt. Az autonómiával együtt a nyelvtudás is nő.

Mint minden nyelvtanuló-centrikus pedagógiai irányzat a humanisztikus pedagógiákhoz tartozik (Bárdos, 2005). Az autonómia felfogható úgy is, mint a tanulóközpontú módszertani újítások többségének célképzete. A konstruktivizmus egyértelműen a tanuló központú módszereket támogatja.

*Hipotézis 9: A nyelvtanárok szerint a nyelvtanulói autonómia az osztálytermen kívül végzett nyelvtanulói tevékenységekben nyilvánul meg.*

Ezt a hipotézist nem tekinthetjük igazoltnak, mert azokra a kérdésekre, hogy a nyelvtanulói autonómia elsősorban az osztályteremben vagy azon kívül nyilvánul meg, a válaszadók nem adtak egymást kizáró válaszértékeket. A szakirodalom szerint a nyelvtanulói autonómia nem köthető helyszínhez, hanem tevékenységekhez és tanulási tartalmakhoz (Viera, 2009). A kutatás eredményét úgy értelmezzük, hogy a válaszadók sem kötik a nyelvtanulói autonómiát az osztálytermen kívüli – hagyományosan otthon, önállóan végzett – tanulási tevékenységekhez.

Az interjúkból viszont az derült ki, a klasszikus házi feladat szerepét és jelentőségét át kell értékelni. Korábban a házi feladat szerepe az volt, hogy a tanórán tanultakat elmélyítse és gyakoroltassa. Napjaikban a házi feladat inkább arra szolgál, hogy az órán

elhangzott információkat otthon a diák kibővítsse, saját korábbi tudásának megfelelően elrendezze, tágabb kontextusba helyezze (Dévény, 2012). A házi feladat helyett inkább a tanórán kívüli nyelvtanulási tevékenység kifejezést kellene használni. Ezeknek a tevékenységeknek a tanórai feldolgozása, órán történő bemutatása, megvitatása egyúttal új ismereteket, témákat, érdekes információkat, új szempontokat hozhat a tanulásba. Új módszerként említésre került, hogy a házi feladat kiválasztását is lehet a tanuló hatáskörébe utalni ezáltal nagyobb tanulói felelősség vállalásra ösztönözni. Amennyiben a házi feladat csoportokban vagy párokban végzendő munka, akkor a szervezést munkamegosztást és kooperációt is lehet fejleszteni általa.

Reinders és Coterall (2000) arról számolnak be, hogy az önálló tanulás sikere attól függhet, hogy előzetesen mennyi segítséget kapott, hogy lett „eligazítva”. Egy könyvet, vagy honlapot ajánlani nem elég. Sokszor nincs hozzá kulcs, nincs meg a kellő terminológia. Explicit módon meg kell fogalmazni, hogy hogyan lehet tanulni egy filmből, honlapról stb. Erre szolgálnak a tanulási stratégiák és módszerek, amelyeket meg kell tanítani a nyelvtanulóknak. Ki kell használni, hogy a felsőoktatásban megjelenő korosztály nagyon fogékony az önállóság, személyes autonómia és önmegvalósítás divatosnak hangzó elveire. Mindezeket meg lehet tapasztaltatni velük egy szaknyelvi óra keretében.

Nyelvi készségek és tanulási készségek együttes elsajátítása zajlik (két legyet egy csapásra) de ez terheket is ró a megvalósítókra. A nyelvtanulók nem tudják mi az erősségük, mire is van szükségük, ezért kezdetben fokozottan rá vannak utalva a tanár útmutatására, segítségére. A tanári irányítás igénybevétele azonban nem mond ellent a nyelvtanulói autonómia lényegének: reális (ön)értékelés – döntések, választások – stratégiák kijelölése – erőforrások mozgósítása - beavatkozás, módosítás – értékelés; és a folyamat ismétlődik.

A vizsgálat során megerősítést nyert az a vélekedés, hogy a nyelvvizsga-centrikusság, a kimeneti követelmények teljesítésének kényszere nagyon preskriptív jelleget ad az óráknak és nagyon beszűkíti mind a tanár mind a tanuló mozgásterét. Mechanikussá teszi a tanulást és az élethosszig tartó tanulás (nyelvfejlesztés, nyelvművelés) ellen hat.

Elvész az autonómiára való törekvés és igény. Elgondolkoztató, hogy miért tulajdonítanak sokan még mindig ilyen nagy fontosságot a nyelvvizsga dokumentumnak. Általános, világszintű tendencia, hogy a tanulással kapcsolatos kutatásokon alapuló, innovatív oktatásszervezés az oktatásközpontú, bemeneti fókuszú tervezésről áthelyezi a hangsúlyt a tanulási eredményekben gondolkodó tervezésre (Tempus Közalapítvány, 2014). Ez azt jelenti, hogy nem az kapja az elsődleges hangsúlyt a tervezésben, hogy mit tartalmazzon a tanmenet, milyen könyvből mennyi információt tanítsunk meg, hanem hogy a folyamat végén mit kell majd tudnia a tanulónak, milyen helyzetekben, milyen készségek alkalmazására lesz szüksége. A felsőoktatási képzési kimeneti követelmények is már ezt az eredményalapú megközelítést alkalmazzák a megfogalmazásukban.

Az kutatás összegzésének eredményeként elkészült egy szempontrendszer, amelyet a szaknyelvoktatásban tanító tanárok használhatnak – mintegy praktikus ellenőrző listát – arra, hogy a nyelvtanulói autonómia érvényesülésére és fejlesztésére tett erőfeszítéseiket rendszerezék, tudatosítsák (lásd az új tudományos eredményeket bemutató 8.2 fejezetben). Ezek a szempontok összhangban vannak a Raya (2013) által említett felsőoktatási nyelvtanításban alkalmazható elvekkel. Raya is amellett érvel, hogy a nyelvtanulói autonómia elsősorban pedagógiai tudatosság kérdése, másodsorban szakdidaktikai kérdés. Azaz, amennyiben a tanár tudatosan igyekszik a nyelvtanulói autonómia szempontjait érvényesíteni az oktatásban, akkor ehhez fogja választani a megfelelő módszereket. A kutatói társadalom számára az a feladat, hogy ennek a két dimenzióknak az összekapcsolását elősegítse és az osztálytermi gyakorlatot eredményesebbé tevő, a tanár személyiségéhez kongruensen illeszkedő módszertani repertoárt kínáljon.

## 8.2 ÚJ TUDOMÁNYOS EREDMÉNYEK

Előjáróban megjegyezzük, hogy a magyar felsőoktatásban dolgozó nyelvtanárok pedagógiai nézeteiről átfogó empirikus kutatás még nem készült, tehát az értekezés témaválasztása újszerűnek tekinthető. Az alábbiakban összegezzük a kutatás legfontosabb megállapításait, kiemelve az új kutatási eredményeket.

A kutatás révén ismertté váltak a magyar felsőoktatásban dolgozó nyelvtanárok nézetei a nyelvtanulói autonómiáról.

Igazolást nyert az a feltételezés, hogy a szakmai tartalommal bővített szaknyelvi órák a nyelvtanulói autonómia érvényre juttatásának és fejlesztésének kiemelt területei.

Igazolást nyert az a feltételezés, hogy a nyelvtanulói autonómia a nyelvtanárok által kívánatosnak tartottnál kisebb mértékben valósul meg a nyelvi órákon.

A kutatás eredményeként rendelkezésre áll egy rendszerezett lista, amely tartalmazza azokat az okokat, amelyek miatt a nyelvtanulói autonómia formális oktatási keretek között történő érvényesülése akadályokba ütközik.

- a felsőoktatási (szak)nyelvoktatás rendszerjellemzői és a felsőoktatásban elfoglalt helye
- a (felső)oktatás pedagógia kultúrájának jellemzői
- a szaknyelvet (is) oktató nyelvtanárok személyes attitűdje és kompetenciái
- szaknyelvet oktató tanárok pedagógiai képzésének és továbbképzésének hiányosságai
- a szaknyelvoktatás valós tanulási céljai (felkészülés a szakmai közegbe való beilleszkedésre) és a kritériumorientált (nyelvvizsga eredményben gondolkodó) kimeneti rendszer között feszülő ellentmondás
- a nyelvtanulók változó autonómia igénye

Elkészült egy összegzés a nyelvtanulói autonómia fejlesztésének tanórai lehetőségeiről.

<b>Mit tehet a nyelvtanár?</b>	<b>Mit tehet a nyelvtanuló?</b>
Megosztja a nyelvtanulásért vállalt felelősséget a nyelvtanulóval	Felelőséget vállal a tanulási folyamatban. Vállalásait megtervezi (írásban rögzíti).
Választási/döntési lehetőségeket kínál (ezzel differenciál) a tananyag, tanulás üteme, módszerek, számonkérés stb. tekintetében	Információkon alapuló döntéseket hoz, és azokat megindokolja
Megosztja a nyelvtanulóval az óraszervezés feladatait	Közös vállalkozásnak tekinti a nyelvtanulást, és hozzájárul annak megtervezéséhez, szervezéséhez.
Megosztja a nyelvtanulóval a tanórai események előkészítésének/lebonyolításának feladatait	Közös vállalkozásnak tekinti a nyelvtanulást, és hozzájárul annak tartalmához, menetéhez
Átgondolja a tanulóról alkotott tanári képet (nyelvi szint≠ kognitív szint)	Átgondolja önmagáról, mint nyelvtanulóról és a tanulási stratégiáiról alkotott képet
Ösztönzi a tanórán kívüli nyelvtanulási tevékenységeket oly módon is, hogy teret ad a róluk való beszámolóknak	A tanórához való hozzájárulásként beszámol a nyelvórán kívül történő (idegen)nyelvvvel való találkozásairól
Fokozottan épít a nyelvtanuló szakmai tudására	Szakmai tudását és érdeklődését összekapcsolja a nyelvtanulással
Aktív tanórai tevékenységekre ösztönző munkaformákat kínál	Aktívan részt vesz a tanórai munkában
Bátorító, vidám légkört teremt	Toleráns, közreműködő és elfogadó tagja a nyelvórai közösségnek
Munkájára reflektál és másokat is erre biztat	Munkájára reflektál és másokat is erre biztat

### 8. 3. A KUTATÁS PEDAGÓGIAI IMPLIKÁCIÓI, AZ EREDMÉNYEK FELHASZNÁLHATÓSÁGA

*„Őrületség semmit nem tennünk, ha mindent nem tehetünk is”*

Eszterházy Miklós

Az autonómia egy nagyon komplex és sokrétű fogalom, és ez egy kissé megnehezíti a használatát. Nem mérhető, csak a megnyilvánulásait tudjuk megfigyelni és értékelni. Jellegéből adódóan a hagyományos mérési-értékelési formákkal nem biztos, hogy kimutatható. Véleményünk szerint az autonómiára való nevelés hozzáadott pedagógiai érték, amely a tanár munkájának minőségi jellemzője, fokmérője lehet.

Természetesen nem kergetjük azt az illúziót, hogy a nyelvtanulói autonómia egy csapásra minden tanár szívügye lesz. Az is valószínűsíthető, hogy a pedagógiai paradigmaváltás teljes oktatási rendszerre történő elterjedésének hiányában a tanulók továbbra is a hagyományos oktatási-nevelési kultúrában fognak szocializálódni. Ha azonban a nyelvtanulói autonómia bármely komponensét át akarjuk ültetni a gyakorlatba, akkor a jelen kutatás eredményei kiindulópontként szolgálhatnak. Amit azonban meg lehet valósítani belőle a tanári önazonosság (kongruencia) megőrzésével, – minimálisan a választás lehetőségének biztosítása -, azt feltétlenül érdemes legalább kipróbálni.

A nyelvtanulói autonómiával kapcsolatban számos tévhit illetve kétely érhető tetten a pedagógusok gondolkodásában. Az egyik ilyen létező félelem, hogy amennyiben a kritikai gondolkodást bátorítjuk, ez a kritikai gondolkodás a mi tanári tevékenységünket is elkerülhetetlenül érinti. Az önértékelés nagyon szokatlan, nagyon ritka jelenség a magyar oktatási kultúrában, nincs meg hozzá sem a szókészletünk sem a kritikus, önkritikus, és kritikát elviselni képes hozzáállásunk. A kutatás egyik üzenete, hogy ezt a területet feltétlenül fejleszteni kell. (A közoktatásban folyó ilyen jellegű kutatásokról lásd Radnóti, 2006; Kiszely, 2012).

A tévhitek közül a legjellegzetesebb az, hogy még mindig az autodidakta módon tanulással keverik össze. Az autonómia nem jelent egyedüliséget és önmagában

valóságot, ellenkezőleg, az autonómia mindig valamihez, azaz valakihez képest tud érvényre jutni. Ezzel szemben a legtöbb tanár a nyelvtanulói autonómiát hallva egyéni jellemzőkben és konstrukciókban gondolkodik, holott a nyelvtanulói autonómia a nyelvtanulói közösségben való működést, a közös ismeretszerzést, a kooperációt is magában foglalja. Az autonómiához mindig legalább két fél szükséges, akik között tárgyalás alapján dől el, hogy hol húzódnak meg az autonómia határai. Ezeket a határvonalakat javasoljuk újragondolni és újratárgyalni, hogy a diákok személyes és tanulói autonómiája nagyobb teret nyerjen.

Mi történjen az osztályteremben? Az autonómiát támogató tanári és tanulói törekvések akkor valósulhatnak meg, ha a nyelvóra a választások és döntések terepe, egy biztonságos, kísérletezésre és gyakorlásra alkalmas terep, ahol a nyelvtanuló azonnali visszacsatolást kap. A nyelvóra tulajdonképpen egy szimuláció – az idegen nyelvi közeget szimuláljuk – de ha a nyelvtanuló belátja és megérti, hogy mire való ez a szimuláció, mit tudást, mire lesz ez jó neki?

A nyelvtanulói autonómia pedagógiai és módszertani implikációi a tanárok számára:

- tanárszerep átértékelése
- módszertani kultúra színesítése
- diákok bevonása
- önreflexió
- irányítás helyett bátorítás és megerősítés (a hatalom megosztása)

A pedagógustársadalom egészét tekintve mindig is a nyelvtanárok voltak a legnyitottabbak a változásokra, munkájukat módszertani sokszínűség jellemzi a tantárgy jellegéből adódóan is. A teljesség igénye nélkül álljon itt egy felsorolás mindazokról a nyelvtanítási módszerekről, amelyek szakítanak a hagyományos PPP (*presentation, practice, performance*) alapú metodikákkal és középpontjukban az önálló tanulói ismeretszerzés és feldolgozás áll, és hozzájárulhatnak a nyelvtanulói autonómia fejlesztéséhez. Ezek a tanítási stratégiák tudásfelfogásukban és a pedagógus szerepét illetően megfelelnek a konstruktivista pedagógia elvárásainak. Ezekről bővebben lásd (Nagyné, 2010; Spiczéné, 2013).

- kooperatív tanulás
- projektmódszer
- kutatásalapú tanulás (*inquiry based learning*)
- feladatközpontú nyelvtanítás (*task-based language teaching*)
- tartalom alapú nyelvoktatás (*content-based language-teaching*)
- tevékenység alapú nyelvoktatás
- „*Just-in-time*” teaching

A kutatás alapján megfogalmazott javaslataink két fő szempont köré csoportosíthatóak. Az egyik szempont a tanárok tudatosságának növelése, ún. „érzékenyítés”, a másik pedig a módszertani repertoár szélesítése. A kutatás megerősítette azt a feltevésünket, hogy a tanárok nincsenek tisztában azzal, hogy mely módszerek alkalmasak kifejezetten a nyelvtanulói autonómia fejlesztésére. Szintén szükségesnek ítéljük a tanári önreflektív szemlélet általánossá válását, a tapasztalatsere és a személyes szakmai fejlődés fórumainak bővítését.

Az interjú válaszadói között felmerült az a vélemény, hogy a nyelvtanulói autonómia és az arra való törekvés megkönnyíti vagy bonyolultabbá teszi-e a tanár munkáját. Erre a kérdésre az a válasz adható, hogy mint minden újítás és innovatív próbálkozás, ez is egy időigényes folyamat és mindaddig, amíg nem válik az oktatási kultúra integráns részévé, addig a tanár oldaláról erőfeszítést és fokozott, tudatos odafigyelést igényel. Sőt, a remélt eredmények sem feltétlenül rövidtávon fognak jelentkezni. Ez azonban nem jelenti azt, hogy nem kell vállalni a nyelvtanulói autonómia kialakításával és fejlesztésével járó plusz terheket. Konstruktivizmus pedagógiai paradigmája szerint nincs egyetlen helyes tanítási eljárás, az alkalmazott eljárás mindig a tanár és a tanuló közötti interakcióban érlelődik.

## 9. ÖSSZEGZÉS

Az értekezés célkitűzései között szerepelt a nyelvtanulói autonómiával foglalkozó külföldi és hazánkban zajló kutatási eredményeket rendszerezze és a felsőoktatási nyelvoktatás, azon belül a szaknyelvoktatás számára értelmezze és felhasználhatóvá tegye. Ehhez a leginkább érintettek véleményét és nézeteit tártuk fel egy kevert módszerű, deduktív, feltáró jellegű kutatással.

A kutatás lehetővé tette egy olyan átfogó megközelítés megalkotását, amelyet a nyelvtanulói autonómiáról való szakmai diskurzusban és további kutatásokban kiindulásként lehet használni. A kutatás hozzájárult a nyelvtanári gondolkodás és nézetek megismeréséhez. A kutatás részben vagy egészben igazolta előzetes feltevéseinket és sok hasznos elméleti és gyakorlati megfontolás megismerésére és rendszerezésére adott lehetőséget. A kutatás feltárta azokat a tényezőket, amelyek a nyelvtanulói autonómia érvényesülését akadályozzák a felsőoktatási idegennyelv oktatás kontextusában. Ugyanakkor a kutatási eredmények alapján megfogalmazódtak azok a szempontok, amelyek kiindulópontként szolgálhatnak a napi pedagógiai gyakorlat számára.

Noha a tanulói autonómiáról általában nagyon sok kutatás és irodalom elérhető, a nyelvet idegen nyelvként oktató tanárokról nem készült ilyen kutatás. A tanulói autonómia konceptualizálása megtörtént, most az operacionalizálás következhet, további osztálytermi kutatások segítségével.

Kevés empirikus adat áll rendelkezésre arról, hogy mit gondolnak a tanárok a tanulói autonómiáról és hogy törekednek-e a tanórai megvalósítására. Tanórák megfigyelésével lehetne több tapasztalatot gyűjteni arról, hogy bizonyos autonómia fejlesztésére irányuló tanári törekvések milyen hatást és reakciókat váltanak ki a nyelvtanulókból. Különösen érdekes volna ezt megfigyelni szaknyelvi órákon, ahol a kutatás eredményei szerint a tanárok a szakmai tartalom nyelvtanításba történő integrálása során fokozottabban tudnak a nyelvtanulók szakmai tudására építeni.

További izgalmas kutatási kérdés, hogy az autonómia okozza ez a nyelvtanulásban elért sikereket, vagy csak korrelál a sikerrel. További osztálytermi kutatások és mérések szükségesek ennek a kérdésnek a megválaszolásához. A jövő kutatót nagy kihívás elé állítja ez a feladat, mert az autonómia nem mérhető, csak bizonyos megnyilvánulásai figyelhetők meg.

A (nyelv)tanulói autonómia és tágabb kontextusban a jövő oktatása csak egy rugalmas, a változásokra érzékenyen reagáló, demokratikus közegben működhet eredményesen. Az oktatás csak akkor láthatja el a társadalom és az egyének által rábízott feladatait, amennyiben maga is autonóm és önreflexív módon fejlődik, alakul. A feladatai, missziója: a közösségi tapasztalatok átadása, értékteremtés és az egyéni tudáskonstruálás elősegítése. Az eredmények és gondolatébresztő megállapítások – a kutató szándéka és reménye szerint - hozzájárulhatnak a pedagógusok önképzésen-önreflexión alapuló szakmai fejlődéséhez, és további felsőoktatás-pedagógiai, nyelvpedagógiai, szakmai nyelvhasználatot az oktatásban vizsgáló kutatás alapjául szolgálhatnak.

## KIVONAT

Az értekezés a nyelvtanulás-tanítás hatékonyabbá tételének lehetőségei és a 21. századi oktatással szemben támasztott elvárásokra reflektáló pedagógiai megoldások közül az önálló nyelvtanulóvá nevelés lehetőségeit vizsgálja a felsőoktatási szaknyelvoktatás területén. A kutatás fókuszában a következő kérdések állnak: a tanuláselméletek által kínált elméleti konstrukciók gyakorlati alkalmazása; a tanári szerepfelfogások és nézetek összefüggései az oktatási gyakorlattal; valamint a tanulói autonómia kérdésköre. A kutatás célkitűzései között szerepel a nyelvtanulói autonómiával foglalkozó külföldi és hazánkban zajló kutatások eredményeinek rendszerezése és a nyelvoktatás, azon belül a szaknyelvoktatás számára történő értelmezése. A kutatás további célja, hogy feltárja a nyelvtanulói autonómia fogalmának jelentését és az oktatási gyakorlattal való kapcsolatát. A felsőoktatási szaknyelvoktatásban dolgozó nyelvtanárok véleményét és nézeteit vizsgáltuk egy kevert módszerű, deduktív, feltáró jellegű kutatással.

A kutatási célok megvalósulása érdekében végzett kutatás adatgyűjtési módszere a kérdőíves megkérdezés (saját szerkesztésű kérdőívvel) és a szakértői interjú. Az adatokat kvalitatív és kvantitatív adatelemző szoftverek segítségével elemeztük. A kutatás eredményei lehetővé tették egy olyan átfogó megközelítés megalkotását, amelyet a nyelvtanulói autonómiáról való szakmai diskurzusban és további kutatásokban kiindulásként lehet használni. A kutatás hozzájárult a nyelvtanárok gondolkodásának és nézeteinek megismeréséhez, és lehetőséget teremt arra, hogy javaslatokat fogalmazzunk meg a nyelvtanárképzés és továbbképzés számára. A kutatás részben vagy egészben igazolta előzetes feltevéseinket és sok hasznos elméleti és gyakorlati megfontolás megismerésére és rendszerezésére adott lehetőséget. A kutatás feltárta azokat a tényezőket, amelyek a nyelvtanulói autonómia érvényesülését akadályozzák a felsőoktatási idegen-nyelv oktatás kontextusában. Ugyanakkor a kutatási eredmények alapján megfogalmazódtak azok a szempontok, amelyek kiindulópontként szolgálhatnak a napi pedagógiai gyakorlat számára. A kutatás jelentősége, hogy felhívja a figyelmet az önálló nyelvtanulóvá nevelés kiemelt fontosságára a felsőoktatási nyelvoktatás területén és kijelöl további kutatásra érdemes irányokat, területeket.

## ABSTRACT

The research aims at examining ways of making learners more independent and autonomous in the learning process, thus making language learning and teaching more effective. At the same time, pedagogical solutions that reflect the expectations towards 21<sup>st</sup>-century education and are of the constructivist approach are also considered. The narrower context of the investigation is language teaching and learning<sup>4</sup> at higher education institutions. The following research topics are investigated: practical implementation of theoretical models; interpretation of language learner autonomy; and teachers' beliefs about this notion.

One of the objectives of the investigation is to systematically present and interpret national and international findings of learner autonomy-related research and to compare the results with the findings of an empirical study carried out among language teachers in higher education in Hungary. Furthermore, the relationship between teachers' beliefs on autonomy and their everyday teaching practices is also examined. The methodological stance of the research is deductive and exploratory, and the applied methods are of mixed nature. The measurement devices were a self-designed on-line questionnaire and expert interviews. The data were statistically analysed using quantitative (SPSS) and qualitative (MAXQDA) data analysis software. The results have enabled the researcher to describe language teachers' attitudes towards language learner autonomy, which can be used and elaborated further in professional discourse or research. Language teachers' beliefs on autonomy have also been revealed; as a result, suggestions for teacher training and professional training can be proposed. Our preliminary hypotheses have been justified (fully or partly). The research has revealed many useful practical tips and practices and also some hindrances to fostering language learner autonomy. Explanations and possible solutions have been offered to autonomy-related problems in the language classroom. The significance of the research is to focus professional attention on ways of promoting language learner autonomy and on the role teachers should play in the process.

---

<sup>4</sup> Learning languages as foreign languages, with a special focus on languages for specific purposes

## IRODALOMJEGYZÉK

- ABLONCZYNÉ MIHÁLYKA LÍVIA (2006): Szaknyelv-kutatási tendenciák az utóbbi évek konferenciáinak tükrében. In: Silye Magdolna (szerk.): *Porta Lingua – Utak és perspektívák a hazai szaknyelvoktatásban és kutatásban*. Center Print Nyomda, Debrecen. 265-270.
- ALLWRIGHT, R. L. (1988): *Observation in the Language Classroom*. Longman, London.
- ALLWRIGHT, R. L. (1990): *Autonomy in Language Pedagogy*. CRILE Working Paper 6. Centre for Research in Education, University of Lancaster, Lancaster.
- BABBIE, E. (2000): *A társadalomtudományi kutatás gyakorlata*. Balassi Kiadó, Budapest.
- BÁBOSIK ISTVÁN (2012): A formáló-segítő értékelés alkalmazása a felsőoktatásban. In: Sárdi Csilla (szerk.): *A felsőoktatás-pedagógia kihívásai a 21. században*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest. 201-206.
- BAGDY EMÓKE (1997, szerk.): *A pedagógus hivatásszemélyisége*. KLTE, Debrecen.
- BALCIKANLI, C. (2010): Learner Autonomy in Language Learning: Student Teachers' Beliefs. *Australian Journal of Teacher Education*. **35**. 1. 90-103.
- BANCZEROWSKI, J. (2003): Szaknyelvek szerepe a civilizációs fejlődésben. *Magyar Nyelvőr*. **127**. 3. 277-282.
- BARBER, M., MOURSHED, M. (2007): *How the world's best-performing school systems come out on top*. McKinsey&Company. <http://www.smhc-cpre.org/wp-content/uploads/2008/07/how-the-worlds-best-performing-school-systems-come-out-on-top-sept-072.pdf> [letöltve: 2015.01.15.]
- BÁRDOS JENŐ (2000): *Az idegen nyelvek tanításának elméleti alapjai és gyakorlata*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest
- BÁRDOS JENŐ (2001): A tudományosság esélyei a nyelvtanárképzésben. *Iskolakultúra*. **11**. 2. 8-17.
- BÁRDOS JENŐ (2005): *Élő nyelvtanítás-történet*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- BÁRDOS JENŐ (2006): A nyelvtudás-fogalom metamorfózisa: kritikai elemzés. In: Silye Magdolna (szerk.): *Porta Lingua – Utak és perspektívák a hazai szaknyelvoktatásban és kutatásban*. Center Print Nyomda, Debrecen. 15-22.
- BÁRDOS JENŐ (2015a, szerk.): *Nyelvpedagógia 2015. Az anyanyelv és az idegen nyelvek tanításának elmélete és gyakorlata*. Líceum Kiadó. Eger.
- BÁRDOS JENŐ (2015b): A tanulási stratégiák és az önálló tanulásról szóló szakterület feltárása a nyelvpedagógia szempontjából. In: Bárdos Jenő, Csikósné Marton Lívia, Spéderné Négyesi Zsuzsanna, Spiczéné Bukovszki Edit, Tóth Éva (szerk.): *Nyelvtanulási stratégiák, tanulói autonómia: Az elmélet és a gyakorlat összehangolása*. Líceum Kiadó, Eger. 9-33.

- BÁRDOS JENŐ, CSIKÓSNÉ MARTON LÍVIA, SPÉDERNÉ NÉGYESI ZSUZSANNA, SPICZÉNÉ BUKOVSZKI EDIT, TÓTH ÉVA (2015): *Nyelvtanulási stratégiák, tanulói autonómia: Az elmélet és a gyakorlat összehangolása*. Líceum Kiadó, Eger.
- BÁRDOSSY ILDIKÓ, DUDÁS MARGIT (2011): *Pedagógiai nézetek*. Pécsi Tudományegyetem, Pécs.
- BARFIELD, A., ASHWELL, T., CARROLL, M., COLLINS, K., COWIE, N., CRITCHLEY, M., HEAD, E., NIX, M., OBERMEIER, A., ROBERTSON, M. C. (2001): Exploring and Defining Teacher Autonomy: A Collaborative Discussion. In: Mackenzie, E., McCafferty, E. (szerk.): *On developing autonomy, Proceedings of the 2001 CUE Conference*. JALT, Tokyo. 217-222.
- BASTURKMEN, H. (2006): *Ideas and options for English for Specific Purposes*. Lawrence Erlbaum, Mahwah, NJ.
- BASTURKMEN, H. (2010): *Developing Courses in English for Specific Purposes*. UK Palgrave/Macmillan, Basingstoke.
- BÁTHORY ZOLTÁN (1997): *Tanulók, iskolák – különbségek*. Okker Kiadó, Budapest.
- BÁTHORY ZOLTÁN, PERJÉS ISTVÁN (2001): A neveléstudomány a tudományok családjában. In: Báthory Z., Falus I. (szerk.): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből*. Osiris Kiadó, Budapest. 11-29.
- BELCHER, D. (2009): What ESP Is and Can Be: An Introduction. In: Belcher, D. (szerk.): *English for Specific Purposes in Theory and Practice*. University of Michigan Press, Ann Arbor, MI. 1-20.
- BELCHER, D., JOHNS, A. M., PALTRIDGE, B. (2011, szerk.): *New Directions in English for Specific Purposes Research*. University of Michigan Press, Ann Arbor, MI.
- BENSON, P. (1996): Concepts of Autonomy in Language Learning. In: Pemberton, R., Edward, S. L., Or, W. W. F., Pierson, H. D. (szerk.): *Taking Control: Autonomy in Language Learning*. Hong Kong University Press, Hong Kong. 27-34
- BENSON, P. (1997): The Philosophy and Politics of Learner Autonomy. In: Benson, P., Voller, P. (szerk.): *Autonomy and Independence in Language Learning*. Pearson Education, Harlow.
- BENSON, P. (2001): *Teaching and Researching Autonomy in Language Learning*. Pearson Education, London.
- BENSON, P. (2007): Autonomy in Language Teaching and Learning. *Language Teaching*, **40**. 1. 21-40.
- BENSON, P. (2009): Making Sense of Autonomy in Language Learning. In: Pemberton, R., Toogood, S., Barfield, A. (szerk.): *Maintaining Control: Autonomy and Language Learning*. HKUP, Hong Kong.
- BENSON, P. (2011). What's New in Autonomy. *The Language Teacher*, **35**. 4. 15-18.
- BENSON, P., LOR, W. (1998): *Making Sense of Autonomous Language Learning. English Centre Monograph No. 2*. Hong Kong University English Language Centre, Hong Kong.

- BENSON, P., VOLLER, P. (1997, szerk.): *Autonomy and Independence in Language Learning*. Pearson Education, Harlow.
- BERÁCS JÓZSEF (2009): A felsőoktatás nemzetközivé válása. *Felsőoktatási Műhely*. **3**. 1. 85-94.
- BERECZKY KLÁRA (2013): *Teacher development for business English instruction*. PhD disszertáció, ELTE-PPK, Budapest.
- BESSENYEI ISTVÁN (2010): Az unalom lázadása – digitális nemzedék az egyetemen. In: Dobó István, Perjés István, Temesi József (szerk.): *Korszerű felsőoktatási pedagógiai módszerek, törekvések*. NFKK Füzetek 5. Aula Kiadó, Budapest. 40-49.
- BHATIA, V. K. (2008): Creativity and Accessibility in Written Professional Discourse. *World Englishes* **27**. 319-327.
- BOEKAERTS, M. (1999): Self-regulated Learning. *International Journal of Educational Research*. **31**. 6. 443-551.
- BOEKAERTS, M., NIEMIVIRTA, M. (2000): Self-Regulated Learning: Finding a Balance between Learning Goals and Ego-Protective Goals. In: Boekaerts, M., Pintrich, P. R., Zeidner, M. (szerk.): *Handbook of Self-regulation*. Academic Press, San Diego. 413-426.
- BOEKAERTS, M., PINTRICH, P. R., ZEIDNER, M. (2005, szerk.): *Handbook of Self-regulation*. Elsevier, San Diego.
- BOGNÁR MÁRIA (2006): A fejlesztő értékelés osztálytermi gyakorlata. *Új Pedagógiai Szemle*. **56**. 3. 19-26.
- BORG, S. (2003): Teacher Cognition in Language Teaching: A Review of Research on What Language Teachers Think, Know, Believe, and Do. *Language Teaching*. **36**. 2. 81-109.
- BORG, S., AL-BUSAIDI, S. (2007): *Learner Autonomy: English Language teachers' Beliefs and Practices*. British Council. London.
- BOUD, D. (1988, szerk.): *Developing Student Autonomy in Learning - Second Edition*. Kogan Page, London.
- BREEN, M. P., & MANN, S. (1997): Shooting Arrows at the Sun: Perspectives on a Pedagogy for Autonomy. In: Benson, P., Voller, P. (szerk.): *Autonomy and independence in language learning*. Longman, London. 132-149.
- BROCKETT, R. G. (2006): Self-directed Learning and the Paradox of Choice. *International Journal of Self-directed Learning*. **3**. 2. 27-33.
- BRUMFIT, C. J. (1995): Teacher Professionalism and Research. In: Cook, G., Seidlhofer, B. (szerk.): *Principle and Practice in Applied Linguistics*. Oxford University Press, Oxford. 27-42.
- BRUMFIT, C. J., JOHNSON, K. (1979, szerk.): *The communicative approach to language teaching*. Oxford University Press, Oxford.
- BRUNER, J. (2004): *Az oktatás kultúrája*. Gondolat Kiadó, Budapest.

- BUDAI LÁSZLÓ (2010): *Az anyanyelv változó szerepe az idegennyelv-oktatásban. Angol nyelvi példákkal*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- BULLOCK, S. M. (2011): *Inside Teacher Education: Challenging Prior Views of Teaching and Learning*. Sense Publishers, Rotterdam.
- CALDERHEAD, J. (1996): Teachers: Beliefs and Knowledge. In: Calfee, R., Berliner, D. (szerk.): *The Handbook of Educational Psychology*. Macmillan, New York. 709-725.
- CAMILLERI, G. (1999): Learner Autonomy: A Goal Worth Striving For. In: Camilleri, G. (szerk.): *Learner Autonomy – The Teachers View*. Council of Europe Publishing, Strassbourg.
- CANDY, P. (1988): On Attainment of Subject-Matter Autonomy. In: Boud, D. (szerk.) *Developing Student Autonomy in Learning*. Kogan Page, London. 59-76.
- CANDY, P. C. (1991): *Self-direction to Language Learning*. Jossey-Bass, San Francisco.
- CANDY, P., HARRI-AUGSTEIN, S., THOMAS, L. (1985): Reflection and the Self-organized Learner: a Model of Learning Conversations. In: Boud, D.; Keogh, R.; Walker, D. (szerk.): *Reflection: Turning Experience into Learning*. Kogan Page, London. 100-116.
- CARLONI, GIOVANNA (2013): Content and Language Integrated Learning: A Blended Model in Higher Education. *International Journal of Technology, Knowledge & Society*, 9. 4. 61-71.
- CARNELL, E., LODGE, C. (2002): *Supporting Effective Learning*. Sage, London.
- CARR, M., CLAXTON, G. (2002): Tracking the Development of Learning Dispositions. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*. 9. 1. 9-37.
- CHENG, A. (2011): ESP Classroom-based Research: Basic Considerations and Future Research Questions. In: Belcher, D., Johns, A. M., Paltridge, B. (2011, szerk.): *New Directions in English for Specific Purposes Research*. University of Michigan Press, Ann Arbor, MI. 44-72.
- COHEN, L., MANION, L., MORRISON, K. (2007): *Research Methods in Education*. Routledge, London.
- COTERALL, S. (1995): Developing a Course Strategy for Learner Autonomy. *English Language Teaching Journal*. 49. 3. 219-227.
- CSAPÓ BENŐ (2001): Tudáskonceptiók. In: Csapó B., Vidákovich T. (szerk.): *Neveléstudomány az ezredfordulón*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 88-105.
- CSAPÓ BENŐ (2006): A formális és nem-formális tanulás során szerzett tudás integrálása. Az előzetes tudás felmérése és elismerése. *Iskolakultúra*. 16. 2. 3-16.
- CSAPÓ BENŐ (2008): A tanulás dimenziói és a tudás szerveződése. *Educatio* 17. 2. 207-217.
- CSERMELY PÉTER (2009): Az oktatásról In: *Szárny és teher. Ajánlás a nevelés-oktatás rendszerének újjáépítésére és a korrupció megfékezésére*. Bölcsék Tanácsa Alapítvány. <http://mek.oszk.hu/07900/07999/pdf/szarny-teher-oktatas-hatteranyag.pdf> [letöltve: 2015.11.15.]

- CSERNÉ ADERMANN GIZELLA (1999): *A tanulás- és kutatómódszertan alapjai*. JPTE, Pécs.
- CSERNÉ ADERMANN GIZELLA (2000): Önirányított tanulás. *Tudásmenedzsment*. **1.** 1. 4-10.
- CSÍKOS CSABA (2002): A pedagógiai értékelés új irányzatai. *Új Pedagógiai Szemle*. **52.** 7-8. 175-179.
- CSÍKOS CSABA (2007): *Metakogníció, a tudásra vonatkozó tudás pedagógiája*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest
- CSIZÉR KATA, KORMOS JUDIT (2012): A nyelvtanulási autonómia, az önszabályozó stratégiák és a motiváció kapcsolatának vizsgálata. *Magyar Pedagógia*. **112.** 1. 3-17.
- CSIZÉR, K., KORMOS, J. (2009): Learning Experiences, Selves and Motivated Learning Behaviour: A Comparative Analysis of Structural Models for Hungarian Secondary and University Learners of English. In: Dörnyei, Z., Ushioda, E. (szerk.): *Motivation, Language Identity and the L2 Self*. Multilingual Matters, Bristol. 98-119.
- D. LITTLE, L. DAM, J. TIMMER (1998, szerk.): *Focus on Learning Rather than Teaching: Why and How?* Papers from the International Association of Teachers of English as a Foreign Language (IATEFL) Conference. Centre for Language and Communication Studies. Trinity College, Dublin. 3-17.
- D. MOLNÁR ÉVA (2010): A tanulás értelmezése a 21. században. *Iskolakultúra*. **20.** 11. 3-16.
- D. MOLNÁR ÉVA (2013): *Tudatos fejlődés. Az önszabályozott tanulás elmélete és gyakorlata*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- DAM L., LEGENHAUSEN, L. (2011): Explicit Reflection, Evaluation and Assessment in the Autonomous Classroom. *Innovation in Language Learning and Teaching* **5.** 2. 177-189.
- DAM, L. (1995): *Learner Autonomy 3: From Theory to Classroom Practice*. Authentik, Dublin.
- DAM, L. (2011): Developing Learner Autonomy with School Kids: Principles, Practices, Results In: Gardner, D. (ed.): *Fostering Autonomy in Language Learning*. Zirve University, Gaziantep. 40-52.
- DAM, L. (ed.) (2001): *Learner Autonomy: New Insights. = Autonomie de l'apprenant: nouvelles pistes*. ILA Review, School of Education, Open University, Milton Keynes.
- DAM, L., ERIKSSON, R., GABRIELSEN, G., LITTLE, D., MILIANDER, J., TREBBI, T. (1990): Autonomy – Steps Towards a Definition. In: Trebbi, T. (szerk.): *Third Nordic Workshop on Developing Autonomous Learning in FL Classroom*. Institutt for Praktisk Pedagogikk, Bergen.
- DÁVIDNÉ SOPRONI ZSUZSANNA (2014): *The competencies and professional development of teachers of English in Hungary*. PhD disszertáció. ELTE-PPK, Budapest.
- DECI, E. L., RYAN, R. M. (1995): Human Autonomy. In: Kernis, M. H. (szerk.): *Efficacy, Agency, and Self-esteem*. Springer, New York. 31-49.
- DENZIN, K., LINCOLN, Y. S. (1994, szerk.): *Handbook of Qualitative Research*. Sage Publications, New York.

- DERÉNYI ANDRÁS (2008): Tanulás a felsőoktatásban. *Educatio* **17**. 2. 253-262.
- DÉVÉNY ÁGNES (2012): Az önálló otthoni munka szerepe a szaknyelvoktatásban. In: Silye Magdolna (szerk.): *Porta Lingua – Szaknyelv-kutatási irányzatok és alkalmazások*. Center Print Nyomda, Debrecen. 253-264.
- DÉVÉNY ÁGNES (2013): Tanórai tevékenységek és nyelvtanulási formák a szaknyelvi órán. In: Silye M. (szerk.): *Innováció és nemzetközi együttműködés a szaknyelv oktatásában és kutatásában*. Porta Lingua, Debrecen. 248-254.
- DICKINSON, L. (1978): Autonomy, Self-directed Learning and Individualization. In: *Individualization and Autonomy in Language Learning*. ELT Documents 103. British Council, ETIC Publications, London. 7-28.
- DICKINSON, L. (1987): *Self-Instruction in Language Learning*. Cambridge University Press, Cambridge.
- DICKINSON, L. (1992): *Learner Autonomy 2: Learner Training for Language Learning*. Authentik, Dublin.
- DICKINSON, L. (1995): Autonomy and Motivation: A Literature Review. *System*. **23**. 2. 165-174.
- DICKINSON, L., WENDEN, A. (1995): *Autonomy, Self-direction and Self-access in Language Teaching and Learning*. Pergamon, Oxford.
- DOBÓ ISTVÁN, PERJÉS ISTVÁN, TEMESI JÓZSEF (2010, szerk.): *Korszerű felsőoktatási pedagógiai módszerek, törekvések*. NFKK Füzetek 5. Aula Kiadó, Budapest.
- DÖRNYEI, Z. (2001): *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge University Press, Cambridge.
- DÖRNYEI, Z. (2005): *The Psychology of the Language Learner: Individual Differences in Second Language Acquisition*, Lawrence Erlbaum, Mahwah.
- DÖRNYEI, Z. (2007): *Research Methods in Applied Linguistics. Quantitative, Qualitative and Mixed Methodologies*. Oxford University Press, Oxford.
- DÖRNYEI, Z., SKEHAN, P. (2003): Individual Differences in Second Language Learning. In: Doughty, C. J., Long, M. H. (szerk.): *The Handbook of Second Language Acquisition*. Blackwell, Oxford. 589-630.
- DUDLEY-EVANS, T., ST. JOHN, M. J. (1998): *Developments in English for Specific Purposes: A Multidisciplinary Approach*. Cambridge University Press, Cambridge.
- DURKÓ MÁTYÁS (1999): *Andragógia*. FTE sorozat 21. kötet, MMI – IIZ/DVV, Budapest
- E. SZABÓ ZOLTÁN (1996): A fogalomtérkép és a rendezett fa. *Magyar pedagógia*. **96**. 2. 195-204.
- EINHORN ÁGNES (2015): *A pedagógiai modernizáció és az idegennyelv-tanítás*. Miskolci Egyetemi Kiadó, Miskolc.

- ELLIS, G., SINCLAIR, B. (1989): *Learning to Learn English: A Course in Learner Training*. Cambridge University Press, Cambridge.
- ENTWISTLE, N. J. (1991): Approaches to Learning and Perceptions of The Learning Environment. *Higher Education*. **22**. 3. 201-204.
- ESCH, E. (1996): Promoting Learner Autonomy: Criteria for the Selection of Appropriate Methods. In: Pemberton, R., Edward, S. L., Or, W. W. F., Pierson, H. D. (szerk.): *Taking Control: Autonomy in Language Learning*. Hong Kong University Press, Hong Kong. 35-48.
- F. SILYE MAGDOLNA (2003): A 20. század második felének főbb metodológiai irányzatai és tendenciái az angol (szak)nyelvoktatásban. In: F. Silye Magdolna (szerk.): *Porta Lingua*. Debreceni Egyetem Agrártudományi Centrum, Debrecen. 25-37.
- FALUS IVÁN (1985): A videotechnika alkalmazása a tanári döntéshozatal kutatásában. In: Poór Ferenc (szerk.): *A videotechnika alkalmazása a pedagógusképzésben és -továbbképzésben*. OOK, Veszprém. 41–55.
- FALUS IVÁN (1993): *Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe*. Keraban Kiadó, Budapest.
- FALUS IVÁN (2001a): Pedagógus mesterség – pedagógiai tudás. *Iskolakultúra*. **11**. 2. 21-28.
- FALUS IVÁN (2001b): A gyakorlat pedagógiája. In: Golnhofer Erzsébet, Nahalka István (szerk.): *A pedagógusok pedagógiája*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 15-27.
- FALUS IVÁN (2003, szerk.): *Didaktika: Elméleti alapok a tanítás tanuláshoz*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- FALUS IVÁN (2006): Tanári képzési követelmények –kompetenciák és sztemderdek. In: Demeter Kinga (szerk.): *A kompetencia*. OKI, Budapest.
- FALUS IVÁN (2007, szerk.): *A tanárrá válás folyamata*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- FALUS IVÁN, OLLÉ JÁNOS (2000): *Statisztikai módszerek pedagógusok számára*. Okker Kiadó, Budapest.
- FALUS IVÁN, OLLÉ JÁNOS (2008): *Az empirikus kutatások gyakorlata*. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest.
- FANG, Z. (1996): A review of research on teacher beliefs and practices. *Educational Research*, **38**. 1. 47-65.
- FEHÉR PÉTER (1999): Milyen legyen az Internet-pedagógus? *Új Pedagógiai Szemle*. **49**. 4. 91-97.
- FEKETÉNÉ SILYE MAGDOLNA (2002): Nyelvtanári és diplomás munkavállalói vélekedések az angol szaknyelvi felkészítésről. *I. Nyelvinfó*, **1**. 2. 3-14.
- FINCH, A. (2002): *Autonomy: Where Are We? Where Are We Going?* JALT CUE-SIG Proceedings. [https://www.researchgate.net/profile/Andrew\\_Finch/publication/268331031\\_AUTONOMY\\_WHERE\\_ARE\\_WE\\_WHERE\\_ARE\\_WE\\_GOING/links/55daf7f308aed6a199ab0c02.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Andrew_Finch/publication/268331031_AUTONOMY_WHERE_ARE_WE_WHERE_ARE_WE_GOING/links/55daf7f308aed6a199ab0c02.pdf) [letöltve: 2015.11.08.]

- FINK, L. D. (2003): *Creating Significant Learning Experiences. An Intergrated Approach to Designing College Courses*. Jossey-Bass, San Francisco.
- FISCHER ANDREA MARGIT (2011): *Tanárjelöltek felkészítése az önálló tanulási képesség fejlesztésére*. PhD disszertáció, ELTE-PPK, Budapest.
- FLOWERDEW, J. (2011): Reconciling Contrasting Approaches to Genre Analysis. The Whole Can Equal More than the Sum of the Parts. In: Belcher, D., Johns, A.M., Paltridge, B. (2011, szerk.): *New Directions in English for Specific Purposes Research*. University of Michigan Press, Ann Arbor, MI. 119-144.
- FORRAY R. KATALIN, JUHÁSZ ERIKA (2008): Az autonóm tanulás és az oktatás rendszere. *Új Pedagógiai Szemle*. **18**. 3. 62-68.
- FREEMAN, D. (2002): The Hidden Side of the Work: Teacher Knowledge and Learning to Teach. *Language Teaching*. **35**. 1. 1–13.
- FREIRE, P. (1970): *Pedagogy of the Opressed*. Penguin Books, London.
- FÜLÖP MÁRTA (1993): Pedagógusok nézetei a rivalizációról. *Új Pedagógiai Szemle*. **43**. 7. 74-86.
- FŰZI BEATRIX (2012): A tanári munka sikerességének vizsgálata a pedagógiai attitűdök, a tanár-diák viszony és az iskolai élmények összefüggésrendszerében. PhD értekezés. ELTE-PPK, Budapest.
- FŰZI BEATRIX (2015): A tanári szerepmodell fejlesztésében rejlő lehetőségek. *Neveléstudomány: Oktatás Kutatás Innováció*. **3**. 4. 39-57.
- GARDNER, D. (ed.) (2011): *Fostering Autonomy in Language Learning*. Zirve University, Gaziantep.
- GARDNER, D., MILLER, L. (1999): *Establishing Self-access: From Theory to Practice*. Cambridge University Press, Cambridge.
- GARDNER, R. C. (2007): *Motivation and Second Language Acquisition*. Universidad de Granada, Granada.
- GAVIOLI, L. (2005): *Exploring Corpora for ESP Learning*. John Benjamins, Amsterdam.
- GELENCSÉR KATALIN (2003): Grounded Theory. *Szociológiai Szemle*, **13**. 1. 143-154.
- GLASER, B. G., STRAUSS, A. L. (1967): *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Weidenfeld and Nicolson, London.
- GOLNHOFER ERZSÉBET (2001): *Az esettanulmány*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- GOLNHOFER ERZSÉBET, M. NÁDASI MÁRIA (1981) Tanárjelöltek a nevelés céljáról. *Magyar Pedagógia*. **81**. 3. 305-310.
- GOMBOS K., BÁNYAI É., VARGA K. (2009): A tanulás affektív pszichológiai nézőpontból. *Pedagógusképzés*, **7**. 2-3. 103-127.

- GONLHOFFER ERZSÉBET, NAHALKA ISTVÁN (2001, szerk.): *A pedagógusok pedagógiája*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- GONZALEZ, J. A., (2009): Promoting student autonomy through the use of the European Language Portfolio. *ELT Journal*. Volume **63/4**. 373-382
- GOODMAN, J. (1988): Constructing a Practical Philosophy of Teaching: A Study of Preservice Teachers' Professional Perspectives. *Teaching & Teacher Education*. **4**. 2. 121-137.
- GREMMO, M.-J., RILEY, P. (1995): Autonomy, Self-direction and Self-Access in Language Teaching and Learning: The History of an Idea. *System*. **23**. 2. 151-164.
- HADFIELD, L., DÖRNYEI, Z. (2013): *From Theory to Practice: Motivation and the Ideal Language Self*. Longman, London.
- HARMER, J. (2008): *The Practice of English Language Teaching*. Pearson – Longman, London.
- HATIVA, N., GOODYEAR, P. (2002): Research on Teacher Thinking, Beliefs, and Knowledge in Higher Education: Foundations, Status and Prospects. In: Hativa, N., Goodyear, P. (szerk.): *Teacher Thinking, Beliefs and Knowledge in Higher Education* Springer, Netherlands. 335-359.
- HELTAI PÁL (2002): Rutin és kreativitás a szakfordításban. *Alkalmazott Nyelvtudomány*. **2**. 1. 19-40.
- HELTAI PÁL (2006): Szakmai kommunikáció és szaknyelv. In: Silye Magdolna (szerk.): *Porta Lingua – Utak és perspektívák a hazai szaknyelvtanításban és kutatásban*. Center Print Nyomda, Debrecen. 37-42.
- HERCZ MÁRIA (2005): A pedagógusok szakember és gyermekképe. *Magyar Pedagógia*. **105**. 2. 153-184.
- HOLEC, H. (1981): *Autonomy and Foreign Language Learning*. Pergamon, Oxford.
- HOÓS RITA (2011): Az idegen nyelvek oktatásáról a felsőoktatásban Magyarországon 2010-ben: egy nyelvtanár tapasztalatai és gondolatai. In: *A szaknyelvi kompetenciafejlesztéstől a munkaerőpiacig*. Porta Lingua, Budapest. 353-366.
- HORVÁTH ILDIKÓ (2004): Az autonóm tanulás kognitív összetevői. *Modern Nyelvtanítás*. **6**. 2-3. 40-47.
- HORVÁTH TIBOR, PAPP ISTVÁN (1999): *Könyvtárosok kézikönyve I*. Osiris, Budapest.
- HUANG, J., BENSON, P. (2013): Autonomy, Agency and Identity in Foreign and Second Language Education. *Chinese Journal of Applied Linguistics*. **36**. 1. 7-28.
- HUNT, J., GOW, L., BARNES, P. (1989): Learner Self-Evaluation and Assessment – A Tool for Autonomy in the Language Learning Classroom. In: Bickley, V. (szerk.): *Language Teaching and Learning Styles Within and Across Cultures*. Institute of Language in Education, Education Department, Hong Kong. 207-217.
- HURD, S., BEAVEN, T., ORTEGA, A. (2001): Developing Autonomy in a Distance Language Learning Context: Issues and Dilemmas for Course Writers. *System*, **29**. 3. 341-355.

- HYLAND, K. (2002): Specificity Revisited: How Far Should We Go? *English for Specific Purposes*. **21**. 4. 385-395.
- HYLAND, K. (2011): Disciplinary Specificity: Discourse, Context and ESP. In: Belcher, D., Johns, A. M., Paltridge, B. (2011, szerk.): *New Directions in English for Specific Purposes Research*. University of Michigan Press, Ann Arbor, MI. 6-24.
- HYMES, D. (1974): *Foundations in Sociolinguistics: An Ethnographic Approach*. University of Pennsylvania Press, Philadelphia.
- ILLERIS, K. (2007): *How We Learn. Learning and Non-learning in School and Beyond*. Routledge, London.
- JAMES, D., BIESTA, G. (2007): *Improving Learning Cultures in Further Education*. Routledge, New York – London.
- JÁRMAI ERZSÉBET MÁRIA (2007): A szakmai nyelvhasználat záloga: a személyiségfejlesztés és nyelvtanulás koherenciája. In: Silye Magdolna (szerk.): *Porta Lingua – Szaknyelvoktatásunk – Határokon átívelő híd*. Center Print Nyomda, Debrecen. 43-48.
- JÁRMAI ERZSÉBET MÁRIA (2008): Gondolatok a (szak)nyelvtanári kompetenciafejlesztésről. In: Silye Magdolna (szerk.): *Porta Lingua – Szakember, szaktudás, szaknyelv*. Center Print Nyomda, Debrecen. 69-76
- JOHNS, A. M., MAKALELA, L. (2011): Needs Analysis, Critical Ethnography and Context. In: Belcher, D., Johns, A. M., Paltridge, B. (szerk.): *New Directions in English for Specific Purposes Research*. University of Michigan Press, Ann Arbor. 197-221.
- KÁLMÁN ORSOLYA (2009): *A hallgatók tanulási sajátosságai és ezek változásai*. PhD disszertáció. ELTE PPK Neveléstudományi Doktori Iskola, Budapest.
- KARÁCSONY SÁNDOR (2003): *Magyarság és nevelés*. Áron Kiadó, Budapest.
- KELLY, R. (1996): Language Counselling for Learner Autonomy: The Skilled Helper in Self-Access Language Learning. In: Pemberton, R., Edward, S. L., Or, W. W. F., Pierson, H. D. (szerk.): *Taking Control: Autonomy in Language Learning*. Hong Kong University Press, Hong Kong. 93-114.
- KEMBER, D. (1997): A Reconceptualisation of the Research into University Academics' Conceptions of Teaching. *Learning and Instruction*, **7**. 3. 255-275.
- KENNING, M (1990): Computer-assisted Language Learning. *Language Teaching*, **23**. 2. 67-76.
- KIMMEL MAGDOLNA (2006): A tanári reflexió korlátai. *Pedagógusképzés*. **4**. 3-4. 35-49.
- KISZELY ZOLTÁN (2012): Egy anglisztika szakon használt szakdolgozati értékelési skála megújításának alapelvei és alkalmazásának első eredményei. In: Sárdi Csilla (szerk.): *A felsőoktatás-pedagógia kihívásai a 21. században*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest. 221-231.
- KNOWLES, M. (1975): *Self-directed Learning: A Guide for Learners and Teachers*. Association Press, New York.

- KOMENCZI BERTALAN (2001): Felkészült lélek? Európai tanárok az ezredfordulón. *Új Pedagógiai Szemle*. **51**. 3. 124-129.
- KOROM ERZSÉBET (2005): *Fogalmi fejlődés és fogalmi váltás*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest
- KOVÁCS ZSUZSA (2013): Önszabályozó tanulás- értelmezési módok a kutatási metodológiák tükrében. *Neveléstudomány*. **1**. 1. 124-136.
- KOZMA TAMÁS (2004): *Kié az egyetem?* Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest.
- KRIPPENDORFF, K. (1980): *Content Analysis: An Introduction to its Methodology*. Sage Publications, London.
- KRIPPENDORFF, K. (1995): *A tartalomelemzés módszertanának alapjai*. Balassi Kiadó, Budapest.
- KUMARAVADIVELU, B. (2003): A Postmethod Perspective on English Language Teaching. *World Englishes*, **22**. 4. 539-550.
- KUMARAVADIVELU, B. (2006): TESOL Methods: Changing Tracks, Challenging Trends. *TESOL Quarterly*. **40**. 1. 59-81.
- KURTÁN ZSUZSA (2001): A szaknyelvoktatás tervezése nemzetközi kontextusban. *Iskolakultúra* **11**. 8. 79-86.
- KURTÁN ZSUZSA (2003): A szakma-specifikus nyelvfejlesztés aktuális kérdései a magyar felsőoktatásban. In: Silye Magdolna (szerk.): *Porta Lingua*. Center Print Nyomda, Debrecen. 76-85.
- KURTÁN ZSUZSA (2003): *Szakmai nyelvhasználat*. Nemzeti tankönyvkiadó, Budapest.
- KURTÁN ZSUZSA (2005): A szaknyelv mint szöveg: pragmatika, szerkezetani és jelentéstani vonatkozások. In: Silye Magdolna (szerk.): *Porta Lingua – Szakmai nyelvtudás-szaknyelvi kommunikáció*. Center Print Nyomda, Debrecen. 161-168.
- KURTÁN ZSUZSA (2006a): A nyelvfejlesztés tartalma a felsőoktatás idegen nyelvű képzésében. In: Silye Magdolna (szerk.): *Porta Lingua – Utak és perspektívák a hazai szaknyelvoktatásban és kutatásban*. Center Print Nyomda, Debrecen. 223-228.
- KURTÁN ZSUZSA (2006b): Szaknyelv. In: Kiefer Ferenc (szerk.): *Magyar nyelv*. Akadémiai Kiadó, Budapest. 932-958.
- KURTÁN ZSUZSA (2010): Szaknyelv és szakmai kommunikáció. In: Dobos Csilla (szerk.): *Szaknyelvi kommunikáció: Segédkönyvek a nyelvészet tanulmányozásához 110.*, Tinta Könyvkiadó, Budapest. 11-23.
- KURTÁN ZSUZSA (2011): A szaknyelvtanár-képzés alkalmazott nyelvészeti és nyelvpedagógiai vonatkozásai. In: Silye Magdolna (szerk.): *Porta Lingua - A szaknyelvi kompetenciafejlesztéstől a munkaerőpiacig*. Center Print Nyomda, Debrecen. 69-78.
- KURTÁN ZSUZSA, SILYE MAGDOLNA (2006): *A szaknyelvi oktatás a magyar felsőoktatás rendszerében*. [www.nefmi.gov.hu/download.php?docID=733](http://www.nefmi.gov.hu/download.php?docID=733) [letöltve: 2014.11.06.]

- KURTÁN ZSUZSA, SILYE MAGDOLNA (2012): *A felsőoktatásban folyó nyelvi és szaknyelvi képzések*. EMMI-OFI, Budapest. [http://ofi.hu/sites/default/files/attachments/tanulmany\\_kurtan\\_silye\\_szaknyelvi\\_helyzetkep\\_2012.pdf](http://ofi.hu/sites/default/files/attachments/tanulmany_kurtan_silye_szaknyelvi_helyzetkep_2012.pdf) [letöltve: 2015.01.10.]
- KÜNZLE, B.; MÜLLER, M.; THURNHERR, M.; WERTENSCHLAG, L. (1998): Autonómia a tanártovábbképzésben. *Iskolakultúra*. **8**. 6-7. 106-115
- KVALE, S (2005): Az interjú. Bevezetés a kvalitatív kutatás interjútechnikáiba. Józsefvárosi Műhely, Budapest.
- LAKOFF, R. (1990): Language, Politics and Power. In: *Talking Power: The Politics of Language in our Lives*. Basic Books. New York. 1-24.
- LENCSE MÁTÉ (2010): Módszertani kérdések a felsőoktatásban. *Tanít-tani*. **14**. 1. 37-43.
- LEVY, M. (1997): *CALL: Context and Conceptualization*. Oxford University Press. Oxford.
- LEWIS, T., VIALLETON, E. (2011): The Notions of Control and Consciousness in Learner Autonomy and Self-Regulated Learning: A Comparison and Critique. *Innovation in Language Learning and Teaching*, **5**. 2. 205-219.
- LITTLE, D. (1990): Autonomy in Language Learning. In: Gathercole, L (szerk.): *Autonomy in Language Learning*. CILT, London. 7-15.
- LITTLE, D. (1991): *Learner Autonomy: Definitions, Issues and Problems*. Authentik. Dublin.
- LITTLE, D. (1996): Freedom to Learn and Compulsion to Interact: Promoting Learner Autonomy through the Use of Information Systems and Information Technologies. In: Pemberton, R., Edward, S. L., Or, W. W. F., Pierson, H. D. (szerk.): *Taking Control: Autonomy in Language Learning*. Hong Kong University Press, Hong Kong. 203-219.
- LITTLE, D. (1999): Autonomy on Second Language Learning: Some Theoretical Perspectives and Their Practical Implications. In: Edelhoff, C., Veskamp, R. (szerk.): *Autonomes fremdsprachenlernen*. Hueber, Ismaning. 22-36.
- LITTLE, D. (2001): Learner Autonomy and the Challenge of Tandem Language Learning via the Internet. In: Chambers, A., Davies, G. (szerk.): *ICT and Language Learning: A European Perspective*. Swets & Zeitlinger Publishers, Lisse. 29-38.
- LITTLE, D. (2007): Language Learner Autonomy: Some Fundamental Considerations Revisited. *Innovation in Language Learning and Teaching* **1**. 1. 14-29.
- LITTLE, D., DAM, L. (1998): Autonomy in Foreign Language Learning: From Classroom Practice to Generalizable Theory. In: Barfield, A., Betts, R., Cunningham, J., Dunn, N., Katsura, H., Kobayashi, K., Padden, N., Parry, N., Watanabe, M. (szerk.): *The Proceedings of the JALT 24th Annual International Conference on Language Teaching/Learning & Educational Materials Expo*. 127-136.
- LITTLEWOOD, W. (1996): Autonomy: An Anatomy and a Framework. *System*. **24**. 4. 427-435.
- LITTLEWOOD, W. (1999): Defining and Developing Autonomy in East Asian Contexts. *Applied Linguistics*. **20**. 1. 71-94.

- LOCH ÁGNES, DÉVÉNY ÁGNES (2011): Változás és állandóság egy hallgatói igényfelmérés tükrében. In: *A szaknyelvi kompetenciafejlesztéstől a munkaerőpiacig*. Porta Lingua, Debrecen. 369-383.
- LONG, H. B. (1989): Self-Directed Learning: Emerging Theory and Practice. In: Long, H. B. (szerk.): *Self-Directed Learning: Emerging Theory and Practice*. University of Oklahoma, Research Center for Continuing Professional and Higher Education, Norman. 1-14.
- LONG, M. H., CHAUDRON, C., DOUGHTY, C. J., KIM, Y., KONG, D. K., LEE, J., LEE, Y. G., RIVERS, R., URANO, K. (2005): A Task-Based Needs Analysis of a Tertiary Korean as a Foreign Language Program. In: Long, M. H. (szerk.): *Second Language Needs Analysis*. Cambridge University Press, Cambridge. 225-261.
- LOYENS, S. M., MAGDA, J., RIKERS, R. M. (2008): Self-directed Learning in Problem-based Learning and its Relationships with Self-regulated Learning. *Educational Psychology Review*, **20**. 4. 411-427.
- LOZANO, L. M., GARCÍA-CUETO, E., MUNIZ, J. (2008): Effect of the Number of Response Categories on the Reliability and Validity of Rating Scales. *Methodology: European Journal of Research Methods for the Behavioral and Social Sciences*, **4**. 2. 73-79.
- MACARO, E. (1997): *Target Language, Collaborative Learning and Autonomy (Vol. 5)*. Multilingual Matters, Bristol.
- MACARO, E. (2008): The Shifting Dimension of Language Learner Autonomy. In: Lamb, T., Reinders, H. (szerk.): *Learner and Teacher Autonomy: Concepts, Realities and Responses*. John Benjamins, Amsterdam. 47-62.
- MALEKI, A. (2008): ESP teaching: A matter of controversy. *ESP World*. **7**. 1. 11-31.
- MARTINEZ, H. (2008): The Subjective Theories of Student Teachers Implications for Teacher Education and Research on Learner Autonomy. In: Lamb, T., Reinders, H. (szerk.): *Learner and Teacher Autonomy: Concepts, Realities, and Responses*. 103-125.
- MARTON, F., TSUI, A. B., CHIK, P. P., KO, P. Y., LO, M. L. (2004): *Classroom discourse and the space of learning*. Lawrence Erlbaum, Mahwah.
- MASON, J. (2005): *Kvalitatív kutatás*. Jászöveg Műhely, Budapest.
- MCINTYRE, D. (2005): Bridging the Gap between Research and Practice. *Cambridge Journal of Education*. **35**. 3. 357-382.
- MEDGYES PÉTER (1997): *A nyelvtanár: A nyelvtanítás módszertana*. Corvina Kiadó, Budapest.
- MEDGYES PÉTER, MAJOR ÉVA (2004): *A nyelvtanár*. Corvina Kiadó, Budapest.
- MEZEI, G. (2012): *The relationship between the motivational practices of teachers and the self-regulatory systems of students in the English language classroom in Hungarian secondary schools*. PhD értekezés. ELTE, Budapest.
- MIHÁLY OTTÓ (1998): *Bevezetés a nevelésfilozófiába*. Okker Kiadó, Budapest.

- MILLER, J. (2004): *Audible Difference: ESL and Social Identity in Schools*. Multilingual Matters, Clevedon.
- MOLNÁR ÉVA (2002): Az önszabályozó tanulás. *Iskolakultúra*. **12**. 9. 3-16.
- MOLNÁR ÉVA (2003): Néhány személyes motívum szerepe az önszabályozó tanulásban. *Magyar Pedagógia*. **103**. 2. 155-273.
- MOLNÁR ÉVA (2009): Az önszabályozás értelmezései és elméleti megközelítései. *Magyar Pedagógia*. **109**. 4. 343-364.
- MOORE, M. G. (1973): Towards a Theory of Independent Learning and Teaching. *Journal of Higher Education*. **44**. 9. 661-679.
- MURRAY, G. (2014): The Social Dimensions of Learner Autonomy and Self-Regulated Learning. *Studies in Self-Access Learning Journal*. **5**. 4. 320-341.
- NAGANO, R. L. (2013): Using a Purpose-made Corpus in LSP Teaching. In: Kascaková, E., Mihokova, K.(eds.): *Foreign Languages in Academic Environment*. Technicka Univerzita v Kosiciach, Kosiciach. 205-215.
- NAGY JÓZSEF (2000): *XXI. század és nevelés*. Osiris Kiadó, Budapest.
- NAGY LÁSZLÓNÉ (2010): A kutatásalapú tanulás/tanítás ('inquiry-based learning/teaching, IBL) és a természettudományok tanítása. *Iskolakultúra*. **10**. 12. 31-51.
- NAGY MÁRIA (1994): Kontroll és autonómia a tanári szakmában. *Magyar Pedagógia*. **94**. 1–2. 27–36.
- NAHALKA ISTVÁN (1997): Konstruktív pedagógia- egy új paradigma a láthatáron (I., II., III.) *Iskolakultúra*, **7**. 2. 21-33., **7**. 3. 22-40., **7**. 4. 3-18.
- NAHALKA ISTVÁN (2002): *Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben? Konstruktivizmus és pedagógia*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest
- NAHALKA ISTVÁN (2003a): A tanulás. In: Falus Iván (szerk.): *Didaktika (Elméleti alapok a tanítás tanulásához)*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 117-158.
- NAHALKA ISTVÁN (2003b): A nevelési nézetek kutatása. *Iskolakultúra*, **13**. 5. 69-75.
- NAHALKA ISTVÁN (2006, szerk.): *A gyakorlati pedagógia néhány alapkérdése – Hatékony tanulás*. Bölcsész Konzorcium, Budapest.
- NAIMAN, N. (1978, szerk.). *The Good Language Learner (Vol. 4)*. Multilingual Matters, Bristol
- NAKATA, Y. (2011): Teachers' Readiness for Promoting Learner Autonomy: A Study of Japanese EFL High School Teachers. *Teaching and Teacher Education*. **27**. 5. 900-910.
- NÉMETH LÁSZLÓ (1980): Egy elvetélt pedagógus - az el nem vetéltekhez. In: Németh László: *Utolsó széttekintés*. Magvető és Szépirodalmi Kiadó, Budapest.
- NIEMI, H. (2002): Active Learning – A Cultural Change Needed in Teacher Education and Schools. *Teaching and Teacher Education*. **18**. 7. 763-780.

- NORTON, L., RICHARDSON, T. E., HARTLEY, J., NEWSTEAD, S., MAYES, J. (2005): Teachers' Beliefs and Intentions Concerning Teaching in Higher Education. *Higher Education*, **50**. 4. 537-571.
- NUNAN, D. (1988): *The Learner-centred Curriculum*. Cambridge University Press, Cambridge.
- NUNAN, D. (1997): Designing and Adapting Materials to Encourage Learner Autonomy. In: Benson, P., Voller, P. (szerk.): *Autonomy and Independence in Language Learning*. Longman, London. 192-203.
- NUNAN, D., LAMB, C. (1996): *The Self-directed Teacher: Managing Learning Process*. Cambridge University Press, Cambridge.
- OLLÉ JÁNOS (2010): Egy módszer alkonya: a katedrapedagógia végnapjai a felsőoktatásban. In: Dobó István, Perjés István, Temesi József (szerk.): *Korszerű felsőoktatási pedagógiai módszerek, törekvések*. NFKK Füzetek 5. Aula Kiadó, Budapest. 22-32.
- OLLÉ JÁNOS (2013): Avatarok a virtuális kampuszon. In: Kraiciné Szokoly Mária, Pápai Adrienn, Perjés István (szerk.): *Európai léptékkal. Az élethosszig tartó tanulás társadalmi folyamatai és biopszichoszociális háttere című kutatási projekt eredményei*. Eötvös Kiadó, Budapest. 42-61.
- OLSON, D.R. (1991): Literacy as Metalinguistics. In: Olson, D. R., Torrance, N. (szerk.): *Literacy and Orality*. Cambridge University Press, Cambridge. 251–270.
- OXFORD, R. L. (1990): *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Newbury House, Englewood Cliffs.
- OXFORD, R. L. (1993): *Style Analysis Survey (SAS)*. University of Alabama, Tuscaloosa.
- OXFORD, R. L. (2003): Toward a More Systematic Model of L2 Learner Autonomy. In: Palfreyman, D. Smith, R. C. (szerk.): *Learner Autonomy Across Cultures: Language Education Perspectives*. Palgrave Macmillan, Basingstoke.
- PAJARES, M. F. (1992): Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, **62**. 3. 307-332.
- PALFREYMAN, D. (2003): The Representation of Learner Autonomy and Learner Independence in Organizational Culture. In: Palfreyman, D., Smith, R. C. (szerk.): *Learner Autonomy across Cultures: Language Education Perspectives*. Palgrave Macmillan, Basingstoke. 183-200.
- PALFREYMAN, D., SMITH, R. C. (2003, szerk.): *Learner Autonomy across Cultures: Language Education Perspectives*. Palgrave Macmillan, Basingstoke.
- PALTRIDGE, B. (2012): *Discourse Analysis*. Continuum, London.
- PALTRIDGE, B., STARFIELD, S. (2013, szerk.): *The Handbook of English for Specific Purposes*. Wiley-Blackwell, New York.
- PALTRIDGE, B., WANG, W. (2011): Contextualising ESP Research: Media Discourses in China and Australia. In: Belcher, D., Johns, A. M., Paltridge, B. (2011, szerk.): *New*

- Directions in English for Specific Purposes Research*. University of Michigan Press, Ann Arbor, MI. 25-43
- PEMBERTON, R., TOOGOOD, S., BARFIELD, A. (2009, szerk.): *Maintaining Control: Autonomy and Language Learning*. HKUP, Hong Kong.
- PENNYCOOK, A. (2014): *The Cultural Politics of English as an International Language*. Routledge, London.
- PHIPPS, S., BORG, S. (2009): Exploring Tensions between Teachers' Grammar Teaching Beliefs and Practices. *System*. **37**. 3. 380-390.
- PIAGET, J. (1970): *Válogatott tanulmányok*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- PIAGET, J. (1993): *Az értelem pszichológiája*. Gondolat, Budapest.
- PINTRICH, P. R. (2000): The Role of Goal Orientation in Self-Regulated Learning. In: Boekaerts, M., Pintrich, P. R., Zeidner, M. (szerk.): *Handbook of Self-regulation*. Academic Press, San Diego. 452-502.
- PLÉH CSABA (1998): *Bevezetés a megismeréstudományba*. Typotext Kiadó, Budapest.
- PLÉH CSABA (2001): A megismerés pszichológiája és tudománya, avagy a kognitív pszichológiától a kognitív tudományig. In: Csapó Benő, Vidákovich Tibor (szerk.): *Neveléstudomány az ezredfordulón*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 67-87.
- POÓR ZOLTÁN (2001): *Nyelvpedagógiai technológia*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- PORDÁNY SAROLTA (2008): Az önirányító tanulás kiemelkedő kutatói a XX. század második felében. *Képzés és Gyakorlat*. **6**. 1. 29-43.
- PUSZTAI ILDIKÓ (2007): Felnőtt-e az egyetemista? In: Silye Magdolna (szerk.): *Porta Lingua – Szaknyelvoktatásunk – Határokon átívelő híd*. Center Print Nyomda, Debrecen. 185-190.
- RADNÓTI KATALIN (2006): Milyen oktatási és értékelési módszereket alkalmaznak a pedagógusok a mai magyar iskolában? In: Kerber Zoltán (szerk.) *Hidak a tantárgyak között*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest. 131-167.
- RAELIN, J. A. (2008): *Work-based Learning: Bridging Knowledge and Action in the Workplace*. John Wiley & Sons, San Francisco.
- RAYA, M. J. (2013): Exploring Pedagogy for Autonomy in language Education at University: Possibilities and Impossibilities. In: Pérez Canado M., L. szerk. *Competency-based Language Teaching in Higher Education*. Springer, Dordrecht.
- RÉBÉK-NAGY GÁBOR (2010): Szaktudás, nyelvtudás, szaknyelv. In: Dobos Csilla (szerk.): *Szaknyelvi kommunikáció: Segédkönyvek a nyelvészet tanulmányozásához 110.*, Tinta Könyvkiadó, Budapest. 195-205
- REEVE J., JANG H., CARRELL D., JEON S., BARCH J. (2004): Enhancing Students' Engagement by Increasing Teachers' Autonomy Support. *Motivation and Emotion*. **28**. 2. 147-169

- REINDERS, H., LÁZARO, N. (2011): Beliefs, Identity and Motivation in Implementing Autonomy: The Teachers' Perspective. In: Murray, G., Gao, X. S., Lamb, T. (szerk.): *Identity, Motivation and Autonomy in Language Learning*. Multilingual Matters, Bristol. 125-142.
- RÉTHY ENDRÉNÉ (2001): Motivációs elképzelések. In: Gornhofer, E., Nahalka I. (szerk.): *A pedagógusok pedagógiája*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 177-201.
- RÉTHY ENDRÉNÉ (2002): A kognitív és motivációs önszabályozást kialakító oktatás. *Iskolakultúra*. **12**. 2. 3-12.
- RÉTHY ENDRÉNÉ (2003): *Motiváció, tanulás, tanítás. Miért tanulunk jól vagy rosszul?* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- REVILLA, M., SARIS, W. E., KROSNICK, J. A. (2014): Choosing the Number of Categories in Agree-Disagree Scales. *Sociological Methods & Research*, **43**. 1. 73-97.
- REVILLA, M., SARIS, W. E., KROSNICK, J. A., SHAEFFER, E. M. (2010): Comparing Questions with Agree/Disagree Options to Questions with Item-Specific Options. *Survey Research Methods*, **4**. 1. 61-79.
- RICHARDSON, V. (1996): The Role of Attitudes and Beliefs in Learning to Teach. In: Sikula, J. (szerk.): *Handbook of Research on Teacher Education*. Macmillan, New York. 102–119.
- RILEY, P. (2003): Drawing the Threads Together. In: Little, D. Ridley, J., Ushioda, E. (szerk.): *Learner Autonomy in the Foreign Language Classroom: Teacher, Learner, Curriculum and Assessment*. Authentik, Dublin. 237-252.
- RIVERS, W. P. (2001): Autonomy at All Costs: An Ethnography of Metacognitive Self-Assessment and Self-Management among Experienced Language Learners. *The Modern Language Journal*. **85**, 2. 279–290.
- ROGERS, C. R. (1969): *Freedom to Learn*. Charles E. Merrill Publishing Co., Columbus.
- SAJTOS LÁSZLÓ, MITEV ARIEL (2007): *SPSS Kutatási és adatelemzési kézikönyv*. Alinea Kiadó, Budapest.
- SALLAI ÉVA (1996): *Tanulható-e a pedagógus mesterség?* Veszprémi Egyetemi Kiadó, Veszprém.
- SÁNTHA KÁLMÁN (2004): A pedagógusok reflektív gondolkodásának vizsgálata. *Pedagógusképzés*, **2**. 2. 27-44.
- SÁNTHA KÁLMÁN (2006): Létezik-e hipotézis a kvalitatív kutatásban? *Új Pedagógiai Szemle*. **57**. 11. 3-11.
- SÁNTHA KÁLMÁN (2007): Kvalitatív módszerek alkalmazása a reflektív gondolkodás feltárásában. In: Falus Iván (szerk.): *A tanárrá válás folyamata*. Gondolat Kiadó, Budapest. 177- 243.
- SÁNTHA KÁLMÁN (2009): *Bevezetés a kvalitatív pedagógiai kutatás módszertanába*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest.

- SÁNTHA KÁLMÁN (2013): *Multikódolt adatok kvalitatív elemzése*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest.
- SÁRDI CSILLA (2005): Az idegennyelv – oktatás egy lehetséges modellje a hazai felsőoktatásban. In: Silye Magdolna (szerk.): *Porta Lingua – Szakmai nyelvtudás-szaknyelvi kommunikáció*. Center Print Nyomda, Debrecen. 223-234.
- SÁRDI CSILLA (2012): A felsőoktatáspedagógia megújulási tendenciái. In: Sárdi Csilla (szerk.): *A felsőoktatás-pedagógia kihívásai a 21. században*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest. 13-17.
- SÁRDI CSILLA (2012, szerk.): *A felsőoktatás-pedagógia kihívásai a 21. században*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest.
- SÁRVÁRI JUDIT (2014): Hallgatók idegen nyelvi igényei és lehetőségei. In: Bocz Zsuzsanna (szerk.): *Porta Lingua – Szaknyelvi regiszterek és használati szinterek*. Szaknyelvoktatók és –Kutatók Országos Egyesülete, Budapest. 357-364.
- SASS BÁLINT (2007): A Hunglish párhuzamos korpusz mint oktatási segédeszköz In: Heltai P. (szerk.): *Nyelvi modernizáció – szaknyelv, fordítás, terminológia*. MANYE – Szent István Egyetem, Pécs – Gödöllő.
- SAVAGE, W., WHISENAND, R. (1993): Logbooks and Language Learning Objectives in an Intensive ESP Workshop. *TESOL Quarterly*. Volume 27. Issue 4 Winter 1993 741–746
- SCHARLE, A., SZABO, A. (2000): *Learner Autonomy: a guide to developing learner responsibility*. Cambridge University Press, Cambridge.
- SEIDMAN, I. E. (2002): *Az interjú mint kvalitatív kutatási módszer*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- SHELL, D. F., BROOKS, D. W., TRAININ, G., WILSON, K. M., KAUFFMAN, D. F., HERR, L. M. (2010): *The Unified Learning Model*. Springer, London.
- SIEMENS, G. (2005): Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*. 2. 1. 3-10.
- SILYE MAGDOLNA (2005): Egy szaknyelvi szükségletelemzés nyelvpedagógia következtetései. In: Silye Magdolna (szerk.): *Porta Lingua – Szakmai nyelvtudás-szaknyelvi kommunikáció*. Center Print Nyomda, Debrecen. 235- 242.
- SILYE MAGDOLNA (2007): Szaknyelvoktatás a többciklusú felsőfokú képzésben: Javaslatok a fejlesztési irányokra. In: Silye Magdolna (szerk.): *Porta Lingua – Szaknyelvoktatásunk – Határokon átívelő híd*. Center Print Nyomda, Debrecen. 191-200.
- SINCLAIR, B. (2000): Learner Autonomy: The Next Phase. In Sinclair, B., McGrath, I. & Lamb, T. (szerk.): *Learner Autonomy, Teacher Autonomy: Future Directions*. Longman, London. 15-23.
- SMITH, R. (2001): Group Work for Autonomy in Asia: Insights from Teacher Research. *AILA Review*. 15. 1. 70-81.
- SMITH, R. C. (2003): Teacher Education for Teacher-learner Autonomy. In: *Symposium for Language Teacher Educators: Papers from Three IALS Symposia*. IALS, University of

Edinburgh, Edinburgh. [http://www.warwick.ac.uk/~elsdr/Teacher\\_autonomy.pdf](http://www.warwick.ac.uk/~elsdr/Teacher_autonomy.pdf)  
[letöltve: 2015.09.11.]

- SMITH, R., USHIODA, E. (2009): Autonomy: Under Whose Control? In: Pemberton R., Lamb, T. (szerk.): *Learner autonomy, teacher autonomy: Future directions*. Pearson, Harlow.
- SPICZÉNÉ BUKOVSZKI EDIT (2013a): Autonóm tanulás a felsőoktatásban használt nyelvkönyvek tükrében. In: Bárdos Jenő, Kis-Tóth Lajos, Racsko Réka (szerk.): *XIII. Országos Neveléstudományi Konferencia: Változó életformák - Régi és új tanulási környezetek*. Líceum Kiadó, Eger. 315.
- SPICZÉNÉ BUKOVSZKI EDIT (2013b): Tanulási stílusok vizsgálata a felsőoktatási nyelvtanításban. *Modern Nyelvtanítás*. **19**. 4. 30-40.
- SPICZÉNÉ BUKOVSZKI EDIT (2014a): Transforming Teaching into Successful Learning using „Just-in Time Teaching” Strategy. In: Nagyházi, B. (szerk.): *Innováció a neveléstudomány elméleti és gyakorlati műhelyeiben*. Kaposvári Egyetem, Kaposvár. 270-277.
- SPICZÉNÉ BUKOVSZKI EDIT (2014b): Új módszerekkel a használható szaknyelvtudásért: a „Just-in Time teaching” bemutatása. In: Fata I., Veresné Valentinyi K. (szerk.): *Szaknyelv és szakfordítás. Tanulmányok a szakfordítás és a fordítóképzés aktuális témáiról*. Szent István Egyetem, Gödöllő. 72-78.
- SPICZÉNÉ BUKOVSZKI EDIT (2014c): Self-regulated Learning in Higher Education Language Pedagogy. In: Kékesi Tamás (szerk.): *28th microCAD International Multidisciplinary Scientific Conference*. Miskolci Egyetem, Miskolc. 156-168.
- SPICZÉNÉ BUKOVSZKI EDIT (2015): Az önszabályozott (autonóm) tanulás szerepe a sikeres nyelvtanulásban. In: Bárdos Jenő, Csikósné Marton Livia, Spéderné Négyesi Zsuzsanna, Spiczéné Bukovszki Edit, Tóth Éva (szerk.): *Nyelvtanulási stratégiák, tanulói autonómia: Az elmélet és a gyakorlat összeangolása*. Líceum Kiadó, Eger. 49-66.
- SPICZÉNÉ BUKOVSZKI EDIT (2015a): Innovatív módszerek a (nyelv)tanítás hatékony tanulássá alakítására. In: Kádár Judit Ágnes, Szép Beáta, Nagy Krisztina, Zsámba Renáta (szerk.): *International Strategies in Higher Education*. Líceum Kiadó, Eger. 152-168.
- SPICZÉNÉ BUKOVSZKI EDIT (2015b): Az önszabályozott (autonóm) tanulás szerepe a sikeres nyelvtanulásban. In: Bárdos Jenő (szerk.): *Nyelvtanulási stratégiák, tanulói autonómia: az elmélet és a gyakorlat összehangolása*. Líceum Kiadó, Eger. 49-67.
- STURCZ ZOLTÁN (2007): A szaknyelvtanítás másik oldala: a szakmai anyanyelv. In: Silye Magdolna (szerk.): *Porta Lingua – Szaknyelvtanításunk – Határokon átívelő híd*. Center Print Nyomda, Debrecen. 201-208.
- STURCZ ZOLTÁN (2009): Ezért is nehéz a szaknyelvtanítás. In: Silye Magdolna (szerk.): *Porta Lingua – Szaktudás idegen nyelven*. Center Print Nyomda, Debrecen. 119-127.
- STURCZ ZOLTÁN (2010): Megállapítások és felvetések a műszaki tudományok nyelvéről. In: Dobos Csilla (szerk.): *Szaknyelvi kommunikáció: Segédkönyvek a nyelvészet tanulmányozásához 110.*, Tinta Könyvkiadó, Budapest. 421-447.

- SWALES, J. M. (1990): *Genre Analysis: English in Academic and Research Settings*. Cambridge University Press, Cambridge.
- SWALES, J. M. (2011): Envoi. In: Belcher, D., Johns, A. M., Paltridge, B. (szerk.): *New Directions in English for Specific Purposes Research*. University of Michigan Press, Ann Arbor. 271-274.
- SYMONDS, D. (2008): *Constructivist Strategies in Undergraduate EFL Instruction*. University of British Columbia, Vancouver.  
[http://davidsymonds.weebly.com/uploads/1/4/0/8/14083830/etec\\_530\\_constructivism\\_in\\_the\\_efl\\_classrom.pdf](http://davidsymonds.weebly.com/uploads/1/4/0/8/14083830/etec_530_constructivism_in_the_efl_classrom.pdf) [letöltve: 2013.11.16.]
- SZABOLCS ÉVA (2001): *Kvalitatív kutatási metodológia a pedagógiában*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- SZALACSEK MARGIT (2011): A műfajok ismeretének haszna a szaknyelvoktatásban. In: Silye Magdolna (szerk.): *Porta Lingua – A szaknyelvi kompetenciafejlesztéstől a munkaerőpiacig*. Center Print Nyomda, Debrecen. 187-196.
- SZEMERE PÁL (2000): Antimetodológia, avagy iskola-e az egyetem? *Új Pedagógia Szemle*. **50**. 7-8. 48-55.
- SZIVÁK JUDIT (1999): A kezdő pedagógus. *Iskolakultúra*. 4. 3-13
- SZIVÁK JUDIT (2002): *A pedagógusok gondolkodásának kutatási módszerei*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- SZIVÁK JUDIT (2003): *A reflektív gondolkodás fejlesztése*. Gondolat Kiadói Kör, Budapest.
- SZOKOLSZKY ÁGNES (2004): *Kutatómunka a pszichológiában*. Osiris Kiadó, Budapest.
- TAR ILDIKÓ (2008): *Az idegennyelv-tanulási stratégiák választásának összefüggései a nyelvtanulási tapasztalattal és a szorongással*. PhD disszertáció. DE-GTK, Debrecen.
- TARDY, C. (2009): *Building Genre Knowledge*. Parlor Press, West Lafayette, IN.
- TARDY, C. (2011): ESP and Multi-Method Approaches to Genre Analysis. In: Belcher, D., Johns, A. M., Paltridge, B. (2011, szerk.): *New Directions in English for Specific Purposes Research*. University of Michigan Press, Ann Arbor, MI. 145-173
- TEMPUS KÖZALAPÍTVÁNY (2014): *Alma a fán: A tanulás jövője*. Tempus Közalapítvány, Budapest.
- THANASOULAS, D. (2000): Learner autonomy. *ELT Newsletter*. Article, 32.
- THOMPSON, A. G. (1992): *Teachers' Beliefs and Conceptions: A Synthesis of the Research*. Macmillan, London.
- TOFFLER, A. (1970): *Future Shock*. Bantam Books. New York- London.
- TOLNAI ZSUZSA (2006): Szakmai kompetencia modell – szaknyelvi vizsgarendszer – szaknyelvi tankönyv. In: Silye Magdolna (szerk.): *Porta Lingua – Utak és perspektívák a hazai szaknyelvoktatásban és kutatásban*. Center Print Nyomda, Debrecen. 187-192.

- TORGYIK JUDIT (2012): A projektmódszer alkalmazási lehetőségei a felsőoktatásban. In: Sárdi Csilla (szerk.): *A felsőoktatás-pedagógia kihívásai a 21. században*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest. 103-110.
- TOUGH, A. M. (1979): *The Adult's Learning Projects; A Fresh Approach to Theory and Practice in Adult Learning*. Learning Concepts, Austin.
- USHIODA, E. (1996): *Learner Autonomy 5: The Role of Motivation*. Authentik, Dublin.
- USHIODA, E. (2001): Language Learning at University. Exploring the Role of Motivational Thinking. In: Dörnyei, Z., Schmidt, R. (szerk.): *Motivation and Second Language Acquisition*. University of Hawaii, Honolulu. 93-125.
- USHIODA, E. (2006): Language Motivation in a Reconfigured Europe: Access, Identity, Autonomy. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*. **27**. 2. 148-161.
- VÁLÓCZI MARIANN (2007): Mitől motiváltak a külkeres hallgatók az üzleti szaknyelvről? In: *Nyelvvilág*. **5**. 10-15
- VÁLÓCZI MARIANNA (2007): Hatékonyságnövelés a szaknyelvről motivációs stratégiák segítségével. In: *Szakmai Füzetek* **18**. 55-60.
- VÁMOS ÁGNES (2003): *Metafora a pedagógiában*. ELTE BTK Neveléstudományi Intézet, Gondolat Kiadói Kör, Budapest.
- VAN HOUT-WOLTERS, B., SIMONS, R.-J., VOLET, S. (2000): Active Learning: Self-Directed Learning and Independent Work. In: Simons, R.-J., Van der Linden, J., Duffy, T. (szerk.): *New Learning*. Kluwer, Dordrecht. 21-26.
- VIEIRA, F. (2009): *Struggling for autonomy in language education: reflecting, acting, and being*. Peter Lang, Frankfurt am Main.
- VINCZE BEATRIX (2005): A reformpedagógia aktualitása és a megváltozott tanárszerep. *Iskolakultúra*. **10**. 8. 29-41.
- VIRÁG IRÉN (2013): *Tanulásmódszerek és tanítási-tanulási stratégiák*. Eszterházy Károly Főiskola, Eger. <http://mek.oszk.hu/14900/14953/pdf/14953.pdf> [letöltve: 2016.02.12.]
- WANG, P. (2011): Constructivism and Learner Autonomy in Foreign Language Teaching and Learning: To What Extent Does Theory Inform Practice? *Theory and Practice in Language Studies*. **1**. 3. 273-277.
- WENDEN, A. (1991): *Learner Strategies for Learner Autonomy: Planning and Implementing Training for Language Learners*. Prentice Hall International, Englewood Cliffs
- WILLIAMS, M., BURDEN, R. L. (1997): *Psychology for language teachers*. Cambridge University Press, Cambridge.
- XAMANÍ, I. (2013): Practical Implications of a Constructivist Approach to EFL Teaching in a Higher Education Context. *Journal of University Teaching & Learning Practice*. **10**. 2. 1-16.
- YOUNG, R. (1986): *Personal Autonomy: Beyond Negative and Positive Liberty*. Croom Helm, London.

- ZIMMERMAN, B. J. (2000): Attaining self-regulation: a social-cognitive perspective. In: Boekaerts, M., Pintrich, P. R., Zeidner, M. (szerk.): *Handbook of Self-regulation*. Academic Press, San Diego. 13-42.
- ZIMMERMAN, B. J. (2001): Theories of Self-Regulated Learning and Academic Achievement: An Overview and Analysis. In: Zimmerman, B.J., Schunk, D. H. (szerk.): *Self-Regulated Learning and Academic Achievement. Theoretical perspectives*. Lawrence Erlbaum Associates, NJ 1-37.
- ZIMMERMAN, B. J., SCHUNK, D. H. (1990, szerk.): *Self-Regulated Learning and Academic Achievement: Theory, Research and Practice*. Springer Verlag, New York.

## ÁBRÁK JEGYZÉKE

1. ÁBRA: A TANULÁS MODELLJE CARNELL ÉS LODGE (2002) ALAPJÁN.....	17
2. ÁBRA: A TANÁRI ÉS TANULÓI IRÁNYÍTÁS TANÓRAI EGYENSÚLYA .....	39
3. ÁBRA: SZÖVEG KÓDOLÁSA A MAXQDA PROGRAMMAL .....	74
4. ÁBRA: AZ INTERJÚADATOK ÉRTELMEZÉSI SÍKJAI (SAJÁT SZERKESZTÉS).....	74
5. ÁBRA: A NYELVTANULÓI AUTONÓMIA FOGALMI TÉRKÉPE (SAJÁT SZERKESZTÉS)...	102
6. ÁBRA: VÁLASZADÓK MEGOSZLÁSA OKTATÁSI TAPASZTALAT SZERINT (ÉV) .....	107
7. ÁBRA: AZ OKTATOTT CSOPORTOK ÖSSZETÉTELE (FŐ).....	108
8. ÁBRA: JELLEMZŐEN HOGYAN TANULJÁK A NYELVI CSOPORTJAI AZ IDEGEN NYELVET? (FŐ) .....	108
9. ÁBRA: MILYEN SZINTŰ CSOPORTOKAT TANÍT A LEGNAGYOBB SZÁZALÉKBAN? (FŐ) .....	109
10. ÁBRA: EGY ÁTLAGOS TANÁR CSOPORTJAINAK MEGOSZLÁSA NYELVI SZINT SZERINT .....	109
11. ÁBRA: A VÁLASZOK MEGOSZLÁSA A CSOPORTOK NYELVI SZINT SZERINTI SZÁZALÉKOS ÖSSZETÉTELÉRŐL (FŐ).....	110
12. ÁBRA: MELYIK LÉTSZÁMÚ CSOPORTOT TANÍT LEGNAGYOBB SZÁZALÉKBAN (FŐ). 111	
13. ÁBRA: EGY ÁTLAGOS TANÁR CSOPORTJAINAK MEGOSZLÁSA NYELVI SZINT SZERINT .....	111
14. ÁBRA: A VÁLASZOK MEGOSZLÁSA A CSOPORTOK LÉTSZÁM SZERINTI SZÁZALÉKOS ÖSSZETÉTELÉRŐL (FŐ) .....	112
16. ÁBRA: A FAKTOROK TARTALMI JELLEMZŐI.....	122

## TÁBLÁZATOK JEGYZÉKE

1. TÁBLÁZAT: A TANULÁSFELFOGÁS TANÓRAI DIMENZIÓI. (CARNELL ÉS LODGE (2002) ALAPJÁN SAJÁT SZERKESZTÉS).....	18
2. TÁBLÁZAT: AZ AUTONÓMIA FOGALOM DEFINÍCIÓI AZ OKTATÁSBAN .....	30
3. TÁBLÁZAT: AZ AUTONÓM MÓDON TÖRTÉNŐ TANULÁS VIZSGÁLATÁNAK ASPEKTUSAI (SAJÁT SZERKESZTÉS).....	37
4. TÁBLÁZAT: NYELVTANULÓI AUTONÓMIA MODELLEK ÖSSZEHASONLÍTÓ TÁBLÁZATA .....	40
5. TÁBLÁZAT: SZÜKSÉGLETELEMZÉS ÉS TANANYAGFEJLESZTÉS ESP (BASTURKMEN, 2010 ALAPJÁN SAJÁT FORDÍTÁS) .....	51
6. TÁBLÁZAT: AZ INTERJÚALANYOK DEMOGRÁFIAI ADATAI.....	68
7. TÁBLÁZAT: A KVALITATÍV ELEMZÉS FOGALMI RENDSZERÉNEK SZEMLÉLTETÉSE (SAJÁT SZERKESZTÉS).....	72
8. TÁBLÁZAT: A SZAKIRODALOM NYELVTANULÓI AUTONÓMIÁRA VONATKOZÓ FOGALMAI A VÁLASZADÓK EMLÍTÉSEINEK SZÁMÁVAL (SAJÁT SZERKESZTÉS).....	77
9. TÁBLÁZAT: SZEMPONTRENDSZER A NYELVTANULÓI AUTONÓMIA FEJLESZTÉSÉHEZ A SZAKNYELVI ÓRÁKON (SAJÁT SZERKESZTÉS).....	97
10. TÁBLÁZAT: A CRONBACH-ALFA ÉRTÉKEI AZ EGYES BLOKKOK ESETÉBEN .....	103
11. TÁBLÁZAT: A MINTA MEGOSZLÁSA NEM, OKTATÁSI TAPASZTALAT, NYELVOKTATÁS JELLEGE ÉS AZ OKTATOTT SZAKNYELV SZERINT.....	107
12. TÁBLÁZAT: A NYELVTANULÓI AUTONÓMIA DEFINÍCIÓJA A NYELVTANÁROK SZERINT .....	114
13. TÁBLÁZAT: A PÁROS T-PRÓBA EREDMÉNYE A NYELVTANULÓI AUTONÓMIA KIALAKÍTÁSÁRÓL .....	115
14. TÁBLÁZAT: A III. BLOKK 13. KÉRDÉSÉRE ADOTT VÁLASZOK MEGOSZLÁSA .....	115
15. TÁBLÁZAT: A 3. BLOKK 23. KÉRDÉSÉN ELVÉGZETT EGYMINTÁS T-PRÓBA EREDMÉNYEI .....	116
16. TÁBLÁZAT: A II. BLOKK 5., 6. ÉS 7. KÉRDÉSÉRE ADOTT VÁLASZOK MEGOSZLÁSA.....	117
17. TÁBLÁZAT: A PÁROS T-PRÓBA EREDMÉNYEI A TANULÁSI FOLYAMAT MEGTERVEZÉSÉRŐL..	118
18. TÁBLÁZAT: LEÍRÓ STATISZTIKAI ADATOK A KÉRDŐÍV II. BLOKKJÁNAK KÉRDÉSEIRŐL.....	119
19. TÁBLÁZAT: LEÍRÓ STATISZTIKAI ADATOK A KÉRDŐÍV III. BLOKKJÁNAK KÉRDÉSEIRŐL .....	120
20. TÁBLÁZAT: A FAKTORANALÍZIS EREDMÉNYEI.....	121
21. TÁBLÁZAT: A KLASZTERANALÍZIS EREDMÉNYE.....	124
22. TÁBLÁZAT: LEÍRÓ STATISZTIKA A KÉT CSOPORT VÁLASZÁIRÓL .....	126
23. TÁBLÁZAT: AZ EGYMINTÁS T-PRÓBA EREDMÉNYEI .....	127
24. TÁBLÁZAT: AZ EGYMINTÁS T-PRÓBA EREDMÉNYEI .....	128
25. TÁBLÁZAT: A CRONBACH-ALFA ÉRTÉKE.....	130
26. TÁBLÁZAT: A PÁROS T-PRÓBA EREDMÉNYEI AZ AUTONÓMIA MEGNYILVÁNULÁSÁNAK KÖRÜLMÉNYEIRŐL.....	131
27. TÁBLÁZAT: A WILCOXON-TESTT EREDMÉNYE AZ AUTONÓMIA MEGNYILVÁNULÁSÁNAK KÖRNYEZETÉRŐL .....	132
28. TÁBLÁZAT: A KÉRDŐÍV 4. BLOKKJÁNAK KÉRDÉSEINEK RANGSORA A VÁLASZOK ÁTLAGA ALAPJÁN.....	134
29. TÁBLÁZAT: SZÜKSÉGLETELEMZÉS ÉS TANANYAGFEJLESZTÉS ESP (BASTURKMEN, 2010) A NYELVTANULÓI AUTONÓMIA ÉRVÉNYESÍTÉSÉNEK SZEMPONTJAIVAL KIBŐVÍTVE (SAJÁT SZERKESZTÉS).....	148
30. TÁBLÁZAT: A KÉRDŐÍV 4. BLOKKJÁNAK KÉRDÉSEINEK RANGSORA A VÁLASZOK ÁTLAGA ALAPJÁN.....	152

## MELLÉKLETEK

### 1. Melléklet: Az on-line kérdőív szövege

Tisztelt Kolléga!

A Miskolci Egyetem nyelvtanára és az egri Neveléstudományi Doktori iskola PhD hallgatójaként fordulok Önhöz. Nyelvpedagógiai témájú doktori értekezésem részeként kutatást végzek az autonóm nyelvtanulás és a szaknyelvek összefüggései témakörben. Tisztelettel arra kérem, hogy segítse munkámat az alábbi anonim kérdőív kitöltésével (kb. 10-15 perc), amelyet természetesen a kutatói etika szabályai szerint kezelek és statisztikai módszerekkel dolgozok fel.

Közreműködését hálásan köszönöm! Az alábbi e-mail címen szívesen állok rendelkezésére amennyiben kérdése, megjegyzése van.

### I. A NYELVTANULÓI AUTONÓMIA ÉRTELMEZÉSE

**1. Mit gondol Ön a nyelvtanulói autonómiáról? Kérem jelölje meg azt a választ/válaszokat (maximum HÁRMAT), amely(ek) Ön szerint legjobban definiálják a nyelvtanulói autonómia fogalmát.**

**A nyelvtanulói autonómia az én értelmezésem szerint (egy) ...**

1. nyelvtanulási készség
2. nyelvtanulási folyamathoz való hozzáállás
3. adottság
4. nyelvtanulásban alkalmazott stratégia
5. felelősségvállalás a nyelvtanulásért
6. autodidakta nyelvtanulás
7. a tanulói jogok elismerése
8. a nyelvtanuló által szabályozott nyelvtanulás

### II. A NYELVTANULÓI AUTONÓMIA TARTALMI JELLEMZŐI

**A következő állítások a nyelvtanulói autonómia tartalmi jellemzőire vonatkoznak. Mennyire ért egyet az alábbi állításokkal? Válaszait X-el jelölje egy 1-től 4-ig terjedő skálán (1 - egyáltalán nem értek egyet, 2 - inkább nem értek egyet, 3 - nagyjából egyetértek, 4 - teljes mértékben egyetértek).**

1. A nyelvtanulói autonómia mértéke független a nyelvtanuló életkorától.
2. A nyelvtanulói autonómia mértéke független a nyelvtanuló nyelvi szintjétől
3. A nyelvtanulói autonómia kialakítása elsősorban a tanár feladata.
4. A nyelvtanulói autonómia kialakítása elsősorban a tanár feladata.

5. A nyelvtanulók elsősorban a nyelvtanártól várják el a nyelvtanulási folyamat megtervezését.
6. A nyelvtanulók elsősorban a nyelvtanárt teszik felelőssé a nyelvtanulás sikerességéért.
7. A nyelvtanulók elsősorban önmagukat teszik felelőssé a nyelvtanulás sikerességéért.
8. A nyelvtanulói autonómia érvényesülését elősegíti, ha a nyelvtanuló más területen megszerzett (szakmai) ismeretei beépülnek a nyelvtanulási folyamatba.
9. A nyelvtanulói autonómia az osztálytermen kívül végzett nyelvtanulási tevékenységekben nyilvánul meg.
10. A nyelvtanulói autonómia az osztálytermen kívül végzett nyelvtanulási tevékenységekben nyilvánul meg.
11. A nyelvtanulói autonómia az osztálytermen kívül végzett nyelvtanulási tevékenységekben nyilvánul meg.
12. A nyelvtanulói autonómia fejlesztéséhez olyan környezetet kell teremteni, amelyben a nyelvtanulók tanulhatnak egymástól.
13. A nyelvtanulói autonómia fejlesztéséhez olyan környezetet kell teremteni, amelyben a nyelvtanulók tanulhatnak egymástól.

### III. TANÁRI ÖNÉRTÉKELÉS

**A következő kérdések az Ön jelenlegi oktatási gyakorlatára, tanítással kapcsolatos gondolkodásmódjára vonatkoznak. Milyen mértékben igazak Önre az alábbi megállapítások? (1 - soha nem igaz, 2 - néha igaz, 3 - általában igaz, 4 - mindig igaz)**

1. Az oktatási gyakorlatomat a magam számára értékelem.
2. Szeretek kipróbálni új tanítási módszereket.
3. A nyelvóráimon használt tananyagot a nyelvtanulókkal való egyeztetés után választom ki.
4. A nyelvóráimon használt tananyagot a nyelvtanulókkal való egyeztetés után választom ki.
5. Ragaszkodom a jól bevált gyakorlatokhoz.
6. Újítónak és kísérletezőnek tartom magamat.
7. A nyelvtanulási folyamat tervezésekor figyelembe veszem a nyelvtanulók véleményét.
8. Az Internet kínálta nyelvtanulási lehetőségeket az oktatásban felhasználom.
9. A nyelvtanulás módszertanát implicit (feladatokon keresztül) tanítom.
10. A nyelvtanulás módszertanát explicit módon tanítom.
11. A nyelvtanulóim igénylik a tanári irányítást.
12. A nyelvtanulóim igénylik a nyelvi teljesítményük tanári értékelését.
13. A nyelvtanulói autonómia fejlesztését fontos tanári feladatnak tartom.

#### IV. A NYELVTANULÓI AUTONÓMIA FEJLESZTÉSE

**Kérem, hogy az alábbiakban felsorolt állításokat egymás után kétszer értékelje skálán. Először aszerint, hogy mennyire tartja őket fontosnak a hatékony nyelvtanulás szempontjából (1 - nem fontos, 2 - kevésbé fontos, 3 - fontos, 4 - kiemelkedően fontos), majd ezután aszerint, hogy milyen gyakran valósítja meg ezeket a saját tanítási gyakorlatában (1 - soha, 2 - néha, 3 - gyakran, 4 - mindig).**

1. A hatékony nyelvtanuláshoz FONTOSNAK TARTOM, hogy...  
a nyelvtanulók részt vegyenek a nyelvtanulási folyamat céljainak meghatározásában  
  
Saját tanítási gyakorlatom során MEGVALÓSÍTOM, hogy...  
  
a nyelvtanulók részt vegyenek a nyelvtanulási folyamat céljainak meghatározásában
2. A hatékony nyelvtanuláshoz FONTOSNAK TARTOM, hogy...  
a nyelvtanulók kifejezhessék véleményüket a nyelvórai tevékenységekről  
  
Saját tanítási gyakorlatom során MEGVALÓSÍTOM, hogy...  
  
a nyelvtanulók kifejezhessék véleményüket a nyelvórai tevékenységekről
3. A hatékony nyelvtanuláshoz FONTOSNAK TARTOM, hogy...  
a nyelvtanulók javasolhassanak témákat a nyelvórán történő feldolgozásra  
  
Saját tanítási gyakorlatom során MEGVALÓSÍTOM, hogy...  
  
a nyelvtanulók javasolhassanak témákat a nyelvórán történő feldolgozásra
4. A hatékony nyelvtanuláshoz FONTOSNAK TARTOM, hogy...  
a nyelvtanulók kifejezhessék véleményüket a tananyagot érintő döntésekben  
  
Saját tanítási gyakorlatom során MEGVALÓSÍTOM, hogy...  
  
a nyelvtanulók kifejezhessék véleményüket a tananyagot érintő döntésekben
5. A hatékony nyelvtanuláshoz FONTOSNAK TARTOM, hogy...  
a nyelvtanulók kifejezhessék véleményüket a tanítási módszereket érintő döntésekben  
  
Saját tanítási gyakorlatom során MEGVALÓSÍTOM, hogy...

a nyelvtanulók kifejezhessék véleményüket a tanítási módszereket érintő döntésekben

- 6.** A hatékony nyelvtanuláshoz FONTOSNAK TARTOM, hogy..  
a nyelvtanulók kifejezhessék véleményüket a nyelvtanulási folyamat szervezési kérdéseiben (idő, haladás üteme stb.)

Saját tanítási gyakorlatom során MEGVALÓSÍTOM, hogy...

a nyelvtanulók kifejezhessék véleményüket a nyelvtanulási folyamat szervezési kérdéseiben (idő, haladás üteme stb.)

- 7.** A hatékony nyelvtanuláshoz FONTOSNAK TARTOM, hogy..  
a nyelvtanulók megismerjék és használják a különböző nyelvtanulási módszereket

Saját tanítási gyakorlatom során MEGVALÓSÍTOM, hogy...

a nyelvtanulók megismerjék és használják a különböző nyelvtanulási módszereket

- 8.** A hatékony nyelvtanuláshoz FONTOSNAK TARTOM, hogy..  
a nyelvtanulók rendszeresen értékeljék saját nyelvi teljesítményüket

Saját tanítási gyakorlatom során MEGVALÓSÍTOM, hogy...

a nyelvtanulók rendszeresen értékeljék saját nyelvi teljesítményüket

- 9.** A hatékony nyelvtanuláshoz FONTOSNAK TARTOM, hogy..  
a nyelvtanulók írásban megtervezzék saját nyelvtanulásuk menetét

Saját tanítási gyakorlatom során MEGVALÓSÍTOM, hogy...

a nyelvtanulók írásban megtervezzék saját nyelvtanulásuk menetét

- 10.** A hatékony nyelvtanuláshoz FONTOSNAK TARTOM, hogy..  
a nyelvtanulók rendszeresen reflektáljanak saját tanulási tevékenységükre

Saját tanítási gyakorlatom során MEGVALÓSÍTOM, hogy...

a nyelvtanulók rendszeresen reflektáljanak saját tanulási tevékenységükre

- 11.** A hatékony nyelvtanuláshoz FONTOSNAK TARTOM, hogy..  
a nyelvtanulók az osztálytermen kívül végzett nyelvtanulási tevékenységükről beszámoljanak

Saját tanítási gyakorlatom során MEGVALÓSÍTOM, hogy...

a nyelvtanulók az osztálytermen kívül végzett nyelvtanulási tevékenységükről beszámoljanak

- 12.** A hatékony nyelvtanuláshoz FONTOSNAK TARTOM, hogy...  
a tanulók képesek legyenek egyedül nyelvet tanulni

Saját tanítási gyakorlatom során ELŐSEGÍTEM, hogy...

a tanulók képesek legyenek egyedül nyelvet tanulni

- 13.** A hatékony nyelvtanuláshoz FONTOSNAK TARTOM, hogy...  
a nyelvtanulók képesek legyenek társaikkal együtt tanulni

Saját tanítási gyakorlatom során ELŐSEGÍTEM, hogy...

a nyelvtanulók képesek legyenek társaikkal együtt tanulni

- 14.** A hatékony nyelvtanuláshoz FONTOSNAK TARTOM, hogy...  
a tanulók nyelvi szintjét a tanár alaposan felmérje

Saját tanítási gyakorlatom során MEGVALÓSÍTOM, hogy...

a tanulók nyelvi szintjét a tanár alaposan felmérje

- 15.** A hatékony nyelvtanuláshoz FONTOSNAK TARTOM, hogy...  
a nyelvtanulók szakmai tudását/érdeklődését a nyelvtanulási folyamatban a tanár felhasználja

Saját tanítási gyakorlatom során MEGVALÓSÍTOM, hogy...

a nyelvtanulók szakmai tudását/érdeklődését a nyelvtanulási folyamatban a tanár felhasználja

- 16.** A hatékony nyelvtanuláshoz FONTOSNAK TARTOM, hogy...  
a nyelvtanulók előzetes nyelvtanulási tapasztalatait a tanár ismerje

Saját tanítási gyakorlatom során MEGVALÓSÍTOM, hogy...

a nyelvtanulók előzetes nyelvtanulási tapasztalatait a tanár ismerje

- 17.** A hatékony nyelvtanuláshoz FONTOSNAK TARTOM, hogy...  
a nyelvtanulók tanulási stílusát a tanár ismerje

Saját tanítási gyakorlatom során MEGVALÓSÍTOM, hogy...

a nyelvtanulók tanulási stílusát a tanár ismerje

- 18.** A hatékony nyelvtanuláshoz FONTOSNAK TARTOM, hogy...  
a tanulók tanulási motivációját a tanár ismerje

Saját tanítási gyakorlatom során MEGVALÓSÍTOM, hogy...

a tanulók tanulási motivációját a tanár ismerje

## **V. ADATOK A VÁLASZADÓRÓL**

- 1.** Neme
  - a. Férfi
  - b. Nő
- 2.** Az intézmény jellege (ha több intézményben is oktat, kérem azt az intézményt jelölje be, ahol főállásban dolgozik)
  - a. egyetem
  - b. főiskola
  - c. közoktatási intézmény
  - d. nyelviskola
- 3.** Általános nyelvet tanít(ott):
  - a. igen
  - b. nem
- 4.** Szaknyelvet tanít(ott):
  - a. igen
  - b. nem
- 5.** Nyelvszakosokat tanít(ott):
  - a. igen
  - b. nem
- 6.** Szakfordítókat tanít(ott):
  - a. igen
  - b. nem
- 7.** Szakfordítókat tanít(ott):
  - a. igen
  - b. nem
- 8.** Amennyiben szaknyelvet is oktat(ott) kérem, jelölje be mely szakterülete(ke)n!  
(Többet is megjelölhet!)
  - a. üzleti
  - b. műszaki
  - c. jogi
  - d. egészségügyi

- e. agrár
  - f. társadalomtudományi
  - g. tanárképzés
  - h. egyéb
- 9.** A nyelvi csoportjai jellemzően:
- a. nyelvi szint szerint
    - i. homogének
    - ii. vegyesek
  - b. nemzetiségük szerint
    - i. homogének
    - ii. vegyesek
  - c. szakirányuk szerint
    - i. homogének
    - ii. vegyesek
- 10.** Jellemzően hogyan tanulják a nyelvi csoportjai az idegen nyelvet?
- a. inkább kötelezően
  - b. inkább szabadon választhatóan
  - c. fele-fele arányban

**KÖZREMŰKÖDÉSÉT ÉS SEGÍTSÉGÉT KÖSZÖNÖM!**

**Amennyiben megadja elérhetőségét a kutatás eredményéről tájékoztatást küldök.**

Spiczéné Bukovszki Edit

2. Melléklet: SPSS táblázatok a kérdőíves kutatás eredményeiről

**A t-próba eredményei (Hipotézis 6)**

		Levene-teszt		t-próba átlagok egyenlőségének tesztelésére						
		F	Szign.	t	df	Szign. (2-oldali)	Átlagos különbség	Különbség átlagos hibája	A különbség 95%- os konfidencia intervalluma	
									Alsó	Felső
Saját tanítási gyakorlatom során MEGVALÓSÍTOM, hogymint a nyelvstanulók rendszeresen értékeljék saját nyelvi teljesítményüket	Azonos varianciát feltételezve	,643	,423	-3,685	348	,000	-,415	,113	-,637	-,193
	Különböző varianciát feltételezve			-3,795	94,249	,000	-,415	,109	-,632	-,198
Saját tanítási gyakorlatom során MEGVALÓSÍTOM, hogymint a nyelvstanulók rendszeresen reflektáljanak saját tanulási tevékenységükre	Azonos varianciát feltételezve	,917	,339	-2,281	348	,023	-,261	,114	-,485	-,036
	Különböző varianciát feltételezve			-2,359	94,693	,020	-,261	,110	-,480	-,041
Saját tanítási gyakorlatom során MEGVALÓSÍTOM, hogymint a tanulók nyelvi szintjét a tanár alaposan felmérje	Azonos varianciát feltételezve	,241	,624	-2,040	348	,042	-,187	,092	-,368	-,007
	Különböző varianciát feltételezve			-2,003	89,537	,048	-,187	,094	-,373	-,002

### A t-próba eredményei (Hipotézis 7a)

#### Leíró statisztika

	Szakterület	N	Átlag	Szórás	Átlagos szórási hiba
13. A szaknyelv tanulása nagyobb mértékben igényli a nyelvtanulói autonómiát, mint az általános nyelv tanulása.	Üzleti	168	2,68	1,039	,080
	Műszaki	70	3,07	1,040	,124

#### Független mintás teszt

	Levene-teszt		t-próba átlagok egyenlőségének tesztelésére							
	F	Szign.	t	df	Szign. (2-oldali)	Átlagos különbség	Különbség átlagos hibája	A különbség 95%-os konfidencia intervalluma		
								Alsó	Felső	
13. A szaknyelv tanulása nagyobb mértékben igényli a nyelvtanulói autonómiát, mint az általános nyelv tanulása.	,364	,547	-2,617	236	,009	-,387	,148	-,678	-,096	
			-2,616	129,088	,010	-,387	,148	-,680	-,094	

## A t-próba eredményei (Hipotézis 8)

	Átlag	Szórás	N
1. A hatékony nyelvtanuláshoz FONTOSNAK TARTOM, hogy... a nyelvtanulók részt vegyenek a nyelvtanulási folyamat céljainak meghatározásában	3,39	,675	370
2. A hatékony nyelvtanuláshoz FONTOSNAK TARTOM, hogy...a nyelvtanulók kifejezhessék véleményüket a nyelvórai tevékenységekről	3,56	,564	370
3. A hatékony nyelvtanuláshoz FONTOSNAK TARTOM, hogy...a nyelvtanulók javasolhassanak témákat a nyelvórán történő feldolgozásra	3,43	,648	370
4. A hatékony nyelvtanuláshoz FONTOSNAK TARTOM, hogy...a nyelvtanulók kifejezhessék véleményüket a tananyagot érintő döntésekben	3,13	,745	370
5. A hatékony nyelvtanuláshoz FONTOSNAK TARTOM, hogy...a nyelvtanulók kifejezhessék véleményüket a tanítási módszereket érintő döntésekben	2,84	,776	370
7. A hatékony nyelvtanuláshoz FONTOSNAK TARTOM, hogy...a nyelvtanulók megismerjék és használják a különböző nyelvtanulási módszereket	3,42	,679	370
8. A hatékony nyelvtanuláshoz FONTOSNAK TARTOM, hogy...a nyelvtanulók rendszeresen értékeljék saját nyelvi teljesítményüket	3,22	,715	370
16. A hatékony nyelvtanuláshoz FONTOSNAK TARTOM, hogy...a nyelvtanulók előzetes nyelvtanulási tapasztalatait a tanár ismerje	3,33	,775	370
17. A hatékony nyelvtanuláshoz FONTOSNAK TARTOM, hogy...a nyelvtanulók tanulási stílusát a tanár ismerje	3,20	,786	370
18. A hatékony nyelvtanuláshoz FONTOSNAK TARTOM, hogy...a tanulók tanulási motivációját a tanár ismerje	3,62	,558	370
6. A hatékony nyelvtanuláshoz FONTOSNAK TARTOM, hogy..a nyelvtanulók kifejezhessék véleményüket a nyelvtanulási folyamat szervezési kérdéseiben (idő, haladás üteme stb.)	2,81	,852	370
12. A hatékony nyelvtanuláshoz FONTOSNAK TARTOM, hogy...a tanulók képesek legyenek egyedül nyelvet tanulni	3,41	,712	370
13. A hatékony nyelvtanuláshoz FONTOSNAK TARTOM, hogy...a nyelvtanulók képesek legyenek társaikkal együtt tanulni	3,32	,712	370
9. A hatékony nyelvtanuláshoz FONTOSNAK TARTOM, hogy...a nyelvtanulók írásban megtervezzék saját nyelvtanulásuk menetét	2,06	,837	370

### ANOVA

	Négyzetes összeg	df	Variancia	F	Sig
Minták között	795,973	369	2,157		
Mintán belül      Itemek között	780,301	13	60,023	151,938	,000

	Residuum	1895,057	4797	,395		
	Összes	2675,357	4810	,556		
Összes		3471,330	5179	,670		

## A t-próba eredményei (Hipotézis 10)

### Páros t-próba

		Paired Differences				t	df	Szign. (2-oldali)	
		Átlag	Szórás	Átlag szórása	A különbség 95%-os konfidencia intervalluma e				
					Alsó				Felső
Pair 1	1. A hatékony nyelvtanuláshoz FONTOSNAK TARTOM, hogy... a nyelvtanulók részt vegyenek a nyelvtanulási folyamat céljainak meghatározásában - Saját tanítási gyakorlatom során MEGVALÓSÍTOM, hogy... a nyelvtanulók részt vegyenek a nyelvtanulási folyamat céljainak meghatározásában	,332	,616	,032	,269	,395	10,377	369	,000
Pair 2	2. A hatékony nyelvtanuláshoz FONTOSNAK TARTOM, hogy...a nyelvtanulók kifejezhessék véleményüket a nyelvórai tevékenységekről - Saját tanítási gyakorlatom során MEGVALÓSÍTOM, hogy... a nyelvtanulók kifejezhessék véleményüket a nyelvórai tevékenységekről	,178	,516	,027	,126	,231	6,650	369	,000
Pair 3	3. A hatékony nyelvtanuláshoz FONTOSNAK TARTOM, hogy...a nyelvtanulók javasolhassanak témákat a nyelvórán történő feldolgozásra - Saját tanítási gyakorlatom során MEGVALÓSÍTOM, hogy... a nyelvtanulók javasolhassanak témákat a nyelvórán történő feldolgozásra	,211	,540	,028	,156	,266	7,511	369	,000

Pair 4	4. A hatékony nyelvtanuláshoz FONTOSNAK TARTOM, hogya nyelvtanulók kifejezhessék véleményüket a tananyagot érintő döntésekben - Saját tanítási gyakorlatom során MEGVALÓSÍTOM, hogy... a nyelvtanulók kifejezhessék véleményüket a tananyagot érintő döntésekben	,205	,537	,028	,151	,260	7,358	369	,000
Pair 5	5. A hatékony nyelvtanuláshoz FONTOSNAK TARTOM, hogya nyelvtanulók kifejezhessék véleményüket a tanítási módszereket érintő döntésekben - Saját tanítási gyakorlatom során MEGVALÓSÍTOM, hogy... a nyelvtanulók kifejezhessék véleményüket a tanítási módszereket érintő döntésekben	,184	,509	,026	,132	,236	6,949	369	,000
Pair 6	6. A hatékony nyelvtanuláshoz FONTOSNAK TARTOM, hogya nyelvtanulók kifejezhessék véleményüket a nyelvtanulási folyamat szervezési kérdéseiben (idő, haladás üteme stb.) - Saját tanítási gyakorlatom során MEGVALÓSÍTOM, hogy... a nyelvtanulók kifejezhessék véleményüket a nyelvtanulási folyamat szervezési kérdéseiben (idő, haladás üteme stb.)	,159	,530	,028	,105	,214	5,789	369	,000

Pair 7	7. A hatékony nyelvtanuláshoz FONTOSNAK TARTOM, hogya nyelvtanulók megismerjék és használják a különböző nyelvtanulási módszereket - Saját tanítási gyakorlatom során MEGVALÓSÍTOM, hogy... a nyelvtanulók megismerjék és használják a különböző nyelvtanulási módszereket	,257	,532	,028	,202	,311	9,276	369	,000
Pair 8	8. A hatékony nyelvtanuláshoz FONTOSNAK TARTOM, hogya nyelvtanulók rendszeresen értékeljék saját nyelvi teljesítményüket - Saját tanítási gyakorlatom során MEGVALÓSÍTOM, hogy... a nyelvtanulók rendszeresen értékeljék saját nyelvi teljesítményüket	,349	,646	,034	,283	,415	10,380	369	,000
Pair 9	9. A hatékony nyelvtanuláshoz FONTOSNAK TARTOM, hogya nyelvtanulók írásban megtervezzék saját nyelvtanulásuk menetét - Saját tanítási gyakorlatom során MEGVALÓSÍTOM, hogy... a nyelvtanulók írásban megtervezzék saját nyelvtanulásuk menetét	,362	,682	,035	,292	,432	10,219	369	,000

Pair 10	10. A hatékony nyelvtanuláshoz FONTOSNAK TARTOM, hogy...a nyelvtanulók rendszeresen reflektáljanak saját tanulási tevékenységükre - Saját tanítási gyakorlatom során MEGVALÓSÍTOM, hogy... a nyelvtanulók rendszeresen reflektáljanak saját tanulási tevékenységükre	,365	,694	,036	,294	,436	10,112	369	,000
Pair 11	11. A hatékony nyelvtanuláshoz FONTOSNAK TARTOM, hogy...a nyelvtanulók az osztálytermen kívül végzett nyelvtanulási tevékenységükről beszámoljanak - Saját tanítási gyakorlatom során MEGVALÓSÍTOM, hogy... a nyelvtanulók az osztálytermen kívül végzett nyelvtanulási tevékenységükről beszámoljanak	,124	,547	,028	,068	,180	4,374	369	,000
Pair 12	12. A hatékony nyelvtanuláshoz FONTOSNAK TARTOM, hogy...a tanulók képesek legyenek egyedül nyelvet tanulni - Saját tanítási gyakorlatom során ELŐSEGÍTEM, hogy... a tanulók képesek legyenek egyedül nyelvet tanulni	,138	,526	,027	,084	,192	5,044	369	,000
Pair 13	13. A hatékony nyelvtanuláshoz FONTOSNAK TARTOM, hogy...a nyelvtanulók képesek legyenek társaikkal együtt tanulni - Saját tanítási gyakorlatom során ELŐSEGÍTEM, hogy... a nyelvtanulók képesek legyenek társaikkal együtt tanulni	,127	,518	,027	,074	,180	4,717	369	,000

Pair 14	14. A hatékony nyelvtanuláshoz FONTOSNAK TARTOM, hogy...a tanulók nyelvi szintjét a tanár alaposan felmérje - Saját tanítási gyakorlatom során MEGVALÓSÍTOM, hogy... a tanulók nyelvi szintjét a tanár alaposan felmérje	,105	,419	,022	,063	,148	4,835	369	,000
Pair 15	15. A hatékony nyelvtanuláshoz FONTOSNAK TARTOM, hogy...a nyelvtanulók szakmai tudását/érdeklődését a nyelvtanulási folyamatban a tanár felhasználja - Saját tanítási gyakorlatom során MEGVALÓSÍTOM, hogy... a nyelvtanulók szakmai tudását/érdeklődését a nyelvtanulási folyamatban a tanár felhasználja	,176	,470	,024	,128	,224	7,187	369	,000
Pair 16	16. A hatékony nyelvtanuláshoz FONTOSNAK TARTOM, hogy...a nyelvtanulók előzetes nyelvtanulási tapasztalatait a tanár ismerje - Saját tanítási gyakorlatom során MEGVALÓSÍTOM, hogy... a nyelvtanulók előzetes nyelvtanulási tapasztalatait a tanár ismerje	,143	,434	,023	,099	,188	6,353	369	,000
Pair 17	17. A hatékony nyelvtanuláshoz FONTOSNAK TARTOM, hogy...a nyelvtanulók tanulási stílusát a tanár ismerje - Saját tanítási gyakorlatom során MEGVALÓSÍTOM, hogy... a nyelvtanulók tanulási stílusát a tanár ismerje	,314	,574	,030	,255	,372	10,504	369	,000

Pair 18 18. A hatékony nyelvtanuláshoz FONTOSNAK TARTOM, hogy...a tanulók tanulási motivációját a tanár ismerje - Saját tanítási gyakorlatom során MEGVALÓSÍTOM, hogy... a tanulók tanulási motivációját a tanár ismerje	,135	,420	,022	,092	,178	6,182	369	,000
---	------	------	------	------	------	-------	-----	------