

*Bárdos Jenő
Csikósné Marton Livia
Spéderné Négyesi Zsuzsanna
Spiczéné Bukovszki Edit
Tóth Éva*

NYELVTANULÁSI STRATÉGIÁK,
TANULÓI AUTONÓMIA:
AZ ELMÉLET ÉS A GYAKORLAT
ÖSSZEHANGOLÁSA

SZÉCHENYI 



MAGYARORSZÁG
KORMÁNYA

Európai Unió
Európai Szociális
Alap



BEFEKTETÉS A JÖVŐBE

**Bárdos Jenő
Csikósné Marton Livia
Spéderné Négyesi Zsuzsanna
Spiczéné Bukovszki Edit
Tóth Éva**

**NYELVTANULÁSI STRATÉGIÁK,
TANULÓI AUTONÓMIA:
AZ ELMÉLET ÉS A GYAKORLAT
ÖSSZEHANGOLÁSA**



Líceum Kiadó
Eger, 2015

ESZTERHÁZY KÁROLY FŐISKOLA
TÁMOP 4.1.2. D-12/1/KONV-2012-0002

Lektorálták:

Dr. Bikics Gabriella

egyetemi docens

Dr. Horváth H. Attila

habilitált egyetemi docens

ISBN 978-615-5509-20-9

A kiadásért felelős
az Eszterházy Károly Főiskola rektora
Megjelent az EKF Líceum Kiadó gondozásában
Igazgató: Czeglédi László
Felelős szerkesztő: Zimányi Árpád
Műszaki szerkesztő: Nagy Sándorné
Borítóterv: Szutor Zsolt

Megjelent: 2015-ben

Készítette: az Eszterházy Károly Főiskola nyomdája
Felelős vezető: Kérészy László

Tartalom

Előszó.....	7
Bárdos Jenő: A tanulási stratégiák és az önálló tanulásról szóló szakterület feltárása a nyelvpedagógia szempontjából.....	9
Bevezetés.....	9
A témakör történeti megjelenése és alapművei	11
A fogalmi rendszerek struktúrája és a fókuszpontok változásai	14
Nyelvtanulási stratégiák – közelebb a gyakorlathoz	20
A tanulói autonómia: l’art pour l’art, vagy a szükségszerűség felismerése?.....	23
A változások és a tanárképzés	25
Irodalom	26
Spéderné Négyesi Zsuzsanna: A motiváció jelentése és szerepe az idegen nyelvi órán.....	33
1. Problémafelvetés	33
2. A motiváció értelmezése	34
3. Motiváció a pedagógiában	36
4. Motiváció a második nyelv (L2) tanulásában	40
5. Összegzés	44
Irodalom	45
Spiczéné Bukovszki Edit: Az önszabályozott (autonóm) tanulás szerepe a sikeres nyelvtanulásban	49
Bevezetés.....	49
Az önszabályozó tanulás definíciói és modellje.....	51
Az önszabályozó tanulás pszichológiai értelmezése	53
Az önszabályozó tanulás mérőeszközei	55
Önszabályozott tanulás értelmezése a magyar kutatások tükrében	56
Összegzés	62
Irodalom	63
Csikósné Marton Livia: A tanári módszerek szerepe a nyelvtanulás sikerességében és a kudarcok elkerülésében.....	67
1. Problémafelvetés	67
2. A nyelvtanítás módszereinek rövid történeti áttekintése	68
3. A nyelvtanár szerepe	70
4. Új törekvések a nyelvtanításban és –tanulásban	72
5. Saját tapasztalatok	75
6. Összegzés	78
Irodalom	79
Tóth Éva: A TÁMOP 4.1.2. D-12/1/KONV-2012-0002 keretében végzett kutatások felépítése és eredményei	81

I. RÉSZ: A hallgatók idegen nyelvi készségeinek felmérésére irányuló	
kutatások.....	81
1. Idegen nyelvi szintfelmérő	81
Függelék – Tesztek	89
2. Magyar anyanyelvi hallásértési vizsgálat.....	109
2.1. Magyar anyanyelvi hallásértési vizsgálat – a kutatás bemutatása.....	109
2.2. Magyar anyanyelvi hallásértési vizsgálat – a kutatás eredményei	112
Összegzés:	117
Függelék.....	122
3. Magyar anyanyelvi szókincsvizsgálat	126
Függelék.....	132
II. RÉSZ: A hallgatók nyelvtanulási attitűdjére vonatkozó kutatás	144
1. A kutatás bemutatása	144
2. Háttérváltozók: A hallgatói minta jellemzése, bemutatása	145
3. A kérdőív	148
Függelék.....	154
Spiczéné Bukovszki Edit – Tóth Éva: Kitekintés.	
Záró gondolatok a kutatásról és a gyakorlati eredményekről	165
A kutatásról.....	165
A gyakorlati eredményekről.....	166

ELŐSZÓ

Mind a kötet, mind a kutatás úgy jött létre, hogy az elnyert pályázatban be-
tervezetten szerepelt a téma: a nyelvtanulási stratégiák és a tanulói autonómia
összekapcsolása. Ahogy az lenni szokott, a kutatás előre haladása közben emel-
kedett a kedv, hogy a problémákat jól, vagy jobban oldjuk meg, vagy másként
mint eddig. Így több elméleti tanulmány előzi meg a méréseket, amelyek bemu-
tatják, hogy miként lehet az elméleti megfogalmazásokat a gyakorlatban értel-
mezni és megvilágítják, hogy az egyes tanulmányok voltaképpen elválaszthatat-
lanok a megvalósításban. Mi a megvalósítás? A tanulói stratégiák dúsítása, a
tanulói önállóság fokozása, amely nem valósulhat meg motiváció nélkül. Az
elvek operacionalizálása már a szakdidaktika sínjein fut, de csak akkor zökke-
nőmentesen, ha a felmérések lehetővé teszik a tény-alapú metodika érvényesülé-
sét.

Bárdos Jenő a távolról sem új szakterület feltárását végzi el. Miközben érzé-
kelteti az új fejleményeket is, rámutat, hogy a tanárképzés egyelőre adós maradt
ezeknek az összefüggéseknek a megvilágításával. Spéderné Négyesi Zsuzsa a
motiváció szinte végtelen szakirodalmából válogatva a második idegen nyelv
tanulására fókuszál és így közelít a gyakorlathoz. Spiczéné Bukovszki Edit ta-
nulmánya újszerű összehasonlítást kínál: az önszabályozó tanulás meglehetősen
pontosan körülhatárolt világát belülről mégis szélesre nyitó megvilágításban
tárgyalja. Csikósné Marton Livia a tényleges szakmetodika világában, annak
értelmezése közben saját tapasztalatait is bemutatja. Tóth Éva prezentálja és
összefoglalja mindazokat a konkrét nyelvi szintméréseket, hallásértés és szó-
kincsvizsgálatokat, amelyek a nyelvi jelenségekre vonatkoznak; ugyanakkor egy
tanulói attitűd-vizsgálatot is megismerhetünk. A vizsgálati eszközöket a kutató-
csapat közösen készítette és a kipróbálások többféle intézményben folytak. Fel-
vértézve mindezekkel az elméleti és gyakorlati ismeretekkel, a nyelvtanárok
nagyobb szakismerettel foghatnak a tanulói stratégiák elsajátíttatásához, járhat-
nak azon a titkos ösvényen, amely az előbbiek felerősítésével valós tanulói auto-
nómiához vezet.

A kötet nem jöhetett volna létre a nyelvi pályázat (TÁMOP 4.1.2. D-
12/1/KONV-2012-0002) hatékony támogatása nélkül. Külön köszönet illeti a
kötet szerkesztőjét, Nagy Sándornét, a bírálókat Dr. Bikics Gabriellát és Dr.
Horváth H. Attilát. A szerzők mindvégig élvezték Dr Antal Éva Dékánhelyettes
Asszony támogatását, aki a projekt vezetője.

Eger, 2015 február

A szerzők

Bárdos Jenő

A TANULÁSI STRATÉGIÁK ÉS AZ ÖNÁLLÓ TANULÁSRÓL SZÓLÓ SZAKTERÜLET FELTÁRÁSA A NYELVPEDAGÓGIA SZEMPONTJÁBÓL

Bevezetés

Nevelés- és kultúrtörténeti kutatások egyértelmű hozadéka, hogy a világhoz képest lassan változó iskolai térben a humán tényezők interakciója dönti el az eredményességet. A rendszer bürokratikus jellege miatt, gyakran válogatás nélkül (betűrend, születési dátum, lakhely stb.) kerülnek egymás mellé tanulók és tanárok, így az órarendi véletlenszerűségekkel fokozott halmazból, induláskor, csak egy teljesen kiszámíthatatlan együttélés garantált (naponta hosszabb időben, mint amennyi a családban megadatik). Ha algebrai jeleket használnánk erre az összefüggésre – nem azok valódi tartalma szerint, hanem csak szemléltetés-képpen – akkor ez a halmaz (a tanár + diák = várható eredmény) megközelítőleg úgy írható fel, hogy x (plusz-mínusz) $y =$ (plusz-mínusz) z ; ahol x a tanár, y a tanuló és z a tanulási eredmény, a teljesítmény. Amennyiben létrejön valamilyen humán interakció, akkor – képletesen, bár önkényesen – az összeadásból szorzást varázsolhatunk, hogy érzékeltessük, hogy valami történhet a humán tényezőkkel, ami befolyásolja a teljesítményt (ez persze még mindig lehet plusz-mínusz irányú): x szorozva y -nal = (plusz-mínusz delta) z ; ahol a delta csekély többlet. Axiómaként fogadjuk el azt az összefüggést, hogy tanulási eredményesség akkor és csakis akkor jön létre (if and only if), ha a humán interakcióba beleképzelünk valamiféle **érdeklődést** – ami több a közönnél – a személyek, a társak, a tanulási környezet, a tantárgy, esetleg a világ dolgai iránt. Ha ennél sokkal többet találunk, akkor azt majdnem **elhivatottságnak** is nevezhetnénk, mind a tanulók, mind a tanárok részéről. (A rátermettséget és azt az élénkséget, amelyet a tehetség jelent, az átlagos érdekében most mellőzzük.)

A neveléstudományban különféle aspektusokból kiindulva ezt az elhivatottságot, vagy vonzódást (vagy annak képzetét, hogy képes vagyok rá és akarom) nevezik **motivációnak**, most a szó lehető legszélesebb értelmében. A motiváció megléte más dimenziót szab a fentebb kifejtett 'algebrához' képest, így (nem a

matematikai tartalom szerint, hanem csak illusztrációként használva a szimbólumokat) magasabb szintre lépünk: **x2** szorozva **y2 = z az en-ediken**; amely képletszerűséggel csak azt kívánjuk érzékeltetni, hogy megfelelő humán interakció esetén a tanulás eredményessége sokszorosára nőhet. Mindebből az következik, hogy motiváció nélkül nincs igazi eredmény, motiválni kell és minden egyednél (merthogy a tanárnál is) meg kell találni, hogy a motiváltságot, legalább az eszközöset, miként lehet elérni. (A neveléstörténet tanúbizonysága szerint a szó szerinti eszközös motivációból (pl. a verés!), a belső motiváción át a kulturális, didaktikai, művészeti és egyéb tanári színpadi cselekből, trükkökből, színjátékokból bármi felépíthető!). Talán ez a magyarázata annak is, hogy a tanulási stratégiák tárgyalásából nem maradhat ki a motiváció szerepének részletesebb tárgyalása (lásd Spéderné Négyesi Zsuzsa tanulmányát ugyanebben a kötetben).

A tanulási stratégiák elsajátíthatósága – még akkor is, ha nem teljes értékű – óhatatlanul az önálló tanulás lehetőségeit és kényszereit veti fel, ami miatt különösen részletesen kell foglalkoznunk **az autonóm tanulás** problematikájával. Miközben megjegyezzük, hogy a legtöbb tanári kézikönyv, vagy történeti vizsszatekintés tévesen csak a tanári oldalt hangsúlyozza, átfogó és részletes nyelvpedagógia-történeti munkákban azért szerepel a módszerek, a tanulói aktivitás és azok osztálytermének ilyen vagy olyan szintű reprodukciója (Kelly, 1969; Richard és Rodgers, 1986; valamint Bárdos, 2005). Mindamelllett a tanulók lehetőségeivel intenzívebben csak a 20. század dereka óta foglalkozik a szakirodalom, akkortól viszont kétségkívül búvópatak-szerűen előbukkanó intenzitással, hogy a **tanulói stratégiák** és taktikák, technológiák egyre újabb irányai és lehetőségei didaktikai értelmet nyerjenek. A modern technológiák megjelenésével a pedagógiai tanácsadás kaotikussá vált és a káoszban többnyire eluralkodó ösztönszerűség jeleit mutatja. A tanári pozitív gondolkodás azt sugallja, hogy az ember első sorban a nyelv és a meta-látásmód (felismerés, belátás és reflexió) segítségével képes kiemelkedni a technológia túl gyors változása következtében létrejött káoszból ebben az újabb „ipari forradalomban”. Sebesen változnak tehát a tanulói és tanári **attitűdök** és tőlük elválaszthatatlanul a tanítási és tanulási stratégiák. A genetikai alapú individualizáció és a nálunk meglehetősen ’tarka’ szocializáció kettős szorításában – mások szerint felemelő interakciójában – alakul ki **a tanulási stílus**, amelynek csak eszközös megnyilvánulása a tanulás stratégiai készlete, leltára. Az autonóm tanulás viszont egy hosszas folyamat eredménye, amely ugyan tanulási stílusnak is felfogható, végeredményét tekintve azonban stáció, egy állapot azon az úton, amely a formális iskolázást, vagy a tanárt teljes mértékben mellőzni képes. Ez egyben a nevelés és oktatás végső célja.

A témakör történeti megjelenése és alpművei

A témakör vizsgálata a sikeres nyelvtanuló obszervációjával, kérdőíves felmérésével és természetesen hipotézisekkel indult, ám a szokványostól eltérően forrásvidéke nem az Egyesült Királyság, vagy az Egyesült Államok, hanem **Kanada**: The Modern Language Centre at the Ontario Institute of Studies in Education (alapítója **H.H. Stern**), amely több évtizeden át, de főként a múlt század utolsó három évtizedében a nyelvpedagógiai kutatások egyik jeles központja. **'A jó nyelvtanuló'** címen napvilágot látott kötet – 1975 táján – még csak stencilezett formában létezett, narancsszínű borítóban. Az első vászonkötéses publikációt követően (**Naiman és társai**, 1978) mintegy 20 évvel később eredeti formájában ismét megjelent a Multilingual Matters Kiadó gondozásában (Clevedon, UK, 1996). Az 1978-ban, Torontóban lefolytatott kutatás többféle technikát vizsgált, főként a szókincslisták, a jegyzetelés, a belső beszédben kipróbált mondatok és a hangutánzás területén. Naiman és társai arra jutottak, hogy mind az egyéni, mind az osztálytermi nyelvtanulás egyik kritikus fokmérője a bizonytalanság tűrésének képessége. A sikeres tanuláshoz pedig bizalom kell, mármint bizalom abban, hogy az eziránti sikeréhség biztosan kielégül. Későbbi munkák utalást tesznek arra is, hogy az alapvető tanulói típusok (a pszichológiából már évtizedek óta jól ismert besorolások) nem mutatnak összefüggést a sikerességgel: a siker záloga leginkább a helyes nyelvtanulási szokások kialakítása, amelyek viszont különféle stratégiákra apríthatók (lásd ezzel kapcsolatban **Willing**, 1988 és **Oxford**, 1990). A kutatás eleinte a sikeres nyelvtanulók szokásait próbálta ellesni, kategorizálni, tipizálni és ezekben a munkálatokban örökbecsű érdemeket szereztek olyan kutatók, mint **Rubin** (1975) és **Entwistle** (1981). Ezekből az interjúkból olyan tulajdonságok váltak kifejezetté, pontosan megfogalmazottakká, amelyek persze nemcsak a nyelvtanulás esetén vezetnek eredményességhez. Rubinnál például egyértelmű, hogy a jó nyelvtanuló legerősebb vágya a kommunikáció-éhség, amely önmagától értetődően jelentés-centrikus és a folyamatosság érdekében a hibátűrő képesség magas. A nyelvi monitorozás nemcsak a saját, hanem mások beszédére is kiterjed, mert a nyelvtanuló tanulni akar ebből a kommunikációból. Mindaz, hogy ehhez a célhoz rendkívül sok gyakorlás és a bizonytalan helyzetekben intelligens találgatás szükséges, már inkább tűnik általános tanulási stratégiának, helyes szokásnak. (A sportban vagy a zenében elismert, hosszadalmas, ugyanakkor célzott, nem végtelen, de 'pusztító' hatású gyakorlás teljes mértékben elfogadott. A nyelvtanulás módszertanából az ilyen tudatos gyakorlás a laboroztató audio-lingvális módszer elhalásával kipusztult). Kutatásaiból népszerűsítő kiadványt jelentetett meg **Rubin és Thompson** (1982), amely kiegészíti a már korábban ismertetett technikákat nagyon is gyakorlatias jótanácsokkal: például a jó nyelvtanuló hajlamos arra, hogy egészes nyelvdarabokat (összeforrt kifejezéseket, ismert szófordulatokat, kliséket stb.) egyben tanuljon meg, mert ezzel társalgását gyorsíthatja és az

automatizált kifejezések használata közben gondolkodhat a folytatáson. Vannak persze ezek között kétes, esetleg vitatható, vagy személyfüggő tanácsok is, mint például a mnemoteknikai trükkök használata a szavak megtanulásában, vagy az anyanyelvben megtanult nyelvészeti ismeretek használata a másik idegen nyelv tanulásában.

Témakörünk másik nagy forrásvidéke az Európa Tanács Modern Languages Project (1971) kezdeményezésének révén jött létre **Franciaországban**, ahol a Centre de Recherches et d'Applications Pédagogiques en Langues (**CRAPEL**) – a Nancy-i Egyetemen – hamarosan olyan kutatások központjává vált, amely leginkább az autonóm tanulás és az autonóm tanuló kérdéseivel foglalkozik. Az intézet alapítója, Yves Chalon korai halála után 1972-ben az irányítást Henri **Holec** vette át, aki a tanulói autonómia mindmáig egyik legismertebb, emblemikus alakja. Az intézet folyóirata: a *Melanges Pédagogiques* – a hetvenes évektől kezdve mind a mai napig – fontos szerepet játszik e témakör kutatásainak publikálásában. Holec kulcsszava az önirányításos tanulásban (1980:42) a felfedezés, a felfedezéssel tanulás, hogy a tanuló társai és a tanár segítségével nélkül jusson el a probléma megoldásához, vállalván a találgatás hosszabb távon építő hatását. Benne szerepel ebben az elképzelésben a tanuló trenírozása az ilyesfajta feladatokra, de az autonómia fogalma ekkor még nem kerül előtérbe, a történet az individualizáció és a differenciált tanulás fogalmi körében mozog. A hetvenes-nyolcvanas évek nagyleptékű kutatásait követően a kilencvenes években jelennek meg azok a klasszikus és sokat hivatkozott munkák, amelyek a sikeres tanulást összekötik a helyes nyelvi szokásokat formáló stratégiákkal, ugyanakkor a tanulói autonómia kialakulásával is. A leghíresebb ilyen munkák kétségkívül **Oxford (1990); Wenden (1991); O'Malley és Chamot (1990); Dickinson (1992)**. Mindezen munkák egyik közvetlen előzménye – a köpönyeg, amelyből előbújtak – **Wenden és Rubin (szerk.)** közös alkotása (1987), a nyelvtanulói stratégiák seregszemléje az akkor élen járó kutatók tollából. Közös vonása ezeknek az alapműveknek az a törekvés, hogy a terminológiát tisztázzák, hogy minél jellemzőbb esettanulmányokat mutattassanak be és végül, de nem utolsósorban, hogy olyan taxonómiákat állítsanak össze, amelyeket kísérletes eszközökkel igazolni képesek. A kutatási eszközöket is gyakran saját maguk állítják elő (pl. Oxford **SILL** kérdőíve, 1990), illetve egyes esetekben az alkalmazott pszichológia neveléstudományban, vagy tantárgy-pedagógiákban is megmerítkező kutatási eszközeiből válogatnak (erre majd egy későbbi interdiszciplináris fejezetben visszatérünk). A probléma lényege voltaképpen az, hogy bármely elismert vagy divatosná vált nyelvtanulási-stratégiai taxonómia kognitív, affektív, szocializációs és kommunikációs területekre épül, amelyeknek „legkisebb” közös többszöröse, fókusza az alkalmazott pszichológia folyamatos művelése... Ismerjük el, hogy az átlagos nyelvtanár, de gyakran még a nyelvpedagógiai kutató (nem is beszélve az ún. 'szakmodszertanosról') távolról sem rendelkezik az ehhez szükséges pszichológiai ismeretekkel. Az ezredfordulót követően

komoly kritikák érték a már kialakult és kérdőívekkel validált nyelvtanítás/nyelvtanulás-stratégiai modelleket. Az argumentáció, vagyis a vita és érvelés arról is szólt, hogy a nyelvtanulási stratégiák taníthatóak-e egyáltalán (v.ö. Dörnyei, 1995), hiszen egy részük nem feltétlenül tudatos, esetleg viselkedésbeli és nem mentális; vagy annyira személy-specifikus, hogy nem is általánosítható.

Vegyük például a legismertebb taxonómiát (Oxford, 1990), aki eredetileg egy esztétikus, hatszögletű ábrán bemutatva, hierarchikus és szimmetrikus rendszert talált ki, amennyiben a közvetlen stratégiáknak és a közvetett stratégiáknak is 3-3 alcsoportja van.

1. ábra. Oxford (1990) tipológiája (egyszerű megjelenítésben)

KÖZVETLEN STRATÉGIÁK:	Memorizálási stratégiák	Kognitív stratégiák	Kompenzáló stratégiák
KÖZVETETT STRATÉGIÁK:	Metakognitív stratégiák	Érzelmi stratégiák	Társas stratégiák

Nehéz persze bizonyítani, hogy ezek a komponensek amúgy egyenértékűek-e, viszont könnyebb őket így ábrázolni és egyben elvontságukat elfogadni. A közvetlen stratégiák, az emberi **kogníció** adottságait próbálják kihasználni: mentális megnyilvánulások, amelyek nyelvtanulásunkat értelmesnek tüntetik fel (elemzés és érvelés, struktúra-teremtés, input és output tudatosulása stb.). Ugyanekkor Oxford külön közvetlen stratégiaként kezeli az információ tárolására szolgáló **memóriát**, amelyet bizvást tekinthetünk a kognitív tulajdonságok rész-halmazának (minden IQ modell fontos eleme). Miképpen kerülhetett akkor a kognitív stratégiák **mellé**, hiszen annak inkább **része** a mentális kapcsolatok, kötések kialakítása. Oxford a közvetlen stratégiák csoportjába sorolja az ún. **kompenzáló** stratégiákat is, amelyekben a nyelvtanuló esetleges saját tudásbeli hiányosságait pótolja a kommunikáció érdekében, például találgat a beszéd-, vagy írásbeli készségek hiányainak áthidalásakor. A közvetett stratégiák körében igen világos kategória a **metakognitív** stratégiáké, amely a tanulási folyamat szabályozásáért, vagyis tervezéséért, tényleges végrehajtásáért és értékeléséért felel. (Ez már önmagában egy kis didaktikai ciklus, megfelelő input és output pontokkal, a visszacsatolással pedig működő modell, amely értékeli is.) Kevésbé érthető, hogy miként került a nehezen megfogható **affektív** stratégiák kategória a közvetett kategóriák közé, hiszen a nyelvtanulás sikerességére – vagy éppen kudarcára – leginkább a szorongás mértéke és típusa; a magabiztosság mértéke, vagy hiánya; a bizonytalanság tűrése, vagy a beleélési képesség megléte, vagy hiánya nagyon is 'közvetlen' magyarázatot adnak. Oxford a közvetett stratégiákhoz sorolja a **szociális (társas)** stratégiákat is, amelyek szerint valaki legyen eléggé bátor ahhoz (lásd önbizalom), hogy kérdéseket tegyen fel másoknak, együttműködjön velük, sőt, még együtt is érezzen velük. A szerző által kifejlesztett **SILL** (Strategy Inventory for Language Learning) hatalmas populációkon

működtetett kérdőívei azt bizonyítják, hogy a nyelvtanulók szokásairól viszonylag átfogó képet kaphatunk. Ennek ellenére, nehéz lett volna mindent egy kérdőívbe sűríteni, hiszen hol van akkor a motiváció (ami alapvetően affektív vonás), vagy a kulturális háttér, esetleg az illető személyiségével összefüggő tanulási stílus, vagy a gyakran figyelmen kívül rekedt nyelvtávolság (vö. önmagukban nehéz nyelvek). **Dörnyei** egyik művében odáig jut (2005), hogy a tanulói **önfelegyelem** a nagy rendező elv, amelynek folyamatos megléte és adaptivitása létrehozza a nyelvtanulási stratégiák és technikák meglehetősen felszíni mintázatait, egyedi változatait. (Innen már csak egy apró lépés a tolsztojánus 'öntökéletesítés', a szamouszoversensztvovanyije...)

Oxford (1990) rendszeréhez képest az ugyanakkor megjelent **O'Malley és Chamot**-féle (1990) tipológia csak három kategóriát tartalmaz: metakognitív stratégiák, kognitív stratégiák és társas/érzelmi stratégiák. A tágabbra vett optika számos más modellel kínál átfedéseket, miközben eléggé nyilvánvaló, hogy a kutatók hasonló kategóriák felállítására kényszerülnek. Például **Stern** (1992:262–266) a következő felosztást ajánlja: 1. tanulás tervezésének és a tanulás menedzselésének stratégiái (pl. a célok és a módszer kiválasztása, vagyis a tanulási folyamatot a tanuló irányítja, v.ö. Holec, 1987. Ez a szektor a metakognitív stratégiákat idézi meg: tervezés, ellenőrzés, értékelés). 2. Kognitív stratégiák (pl. találgatás, gyakorlás, memorizálás). 3. Kommunikatív stratégiák (pl. körülírás és gesztusok használata). 4. Interperszonális stratégiák (pl. önértékelés). 5. Affektív, vagyis érzelmi stratégiák (pl. a pozitív hozzáállás kifejlesztése és a frusztráció csökkentése).

Dörnyei és Skehan (2003) – Oxford modelljének bírálata során – (hogy tudniillik a kompenzációs/kompenzáló stratégiák nem a nyelv tanulására, hanem a nyelv használatára vonatkoznak) – végül a következő modellt javasolja (mintegy az Oxford, illetve O'Malley és Chamot modell összegzéseként): **kognitív stratégiák, metakognitív stratégiák, társas stratégiák, érzelmi stratégiák.** (Modelljük tehát Oxfordból elvesz, O'Malley-Chamot esetén pedig szétválaszt.) Voltaképpen ebben az állapotban léptük át az ezredforduló küszöbét, és azóta számtalan részterületen igen sok alkalmazott pszichológiai és neveléstudományi, szociológiai és nyelvpedagógiai vizsgálat került a nyelvtanulás és nyelvtanítás elméleti kérdései iránt is érdeklődő, szűk szakmai közönség kritikus látóterébe. A kutatások hozadéka azonban nem érte el a nyelvtanárság ösztönös nyelvtanítással elfoglalt tömegeit.

A fogalmi rendszerek struktúrája és a fókuszpontok változásai

A nyelvtanulási képességek esetében általában azt tételezhetjük fel, hogy igen nagy számok esetén (virtuális végtelen) ugyanazt a tökéletes Gauss-görbe szerinti eloszlást kapjuk meg, amely az emberek fizikai tulajdonságainál, vagy mentális képességeinél egyaránt jellemző. Egyszerűbben szólva: legtöbbünk

képességei átlagosak és legfeljebb az emberek egy hatoda nagyon rossz és egy másik egy hatoda nagyon jó – akármelyik vizsgált képességéből. Ezzel a kiindulóponttal néhány nyelvtanár egy legyintéssel elintézheti a reménytelen nyelvtanuló, vagy a megmagyarázhatatlan nyelvszivacs-zseni ritkán előforduló eseteit. Ugyanakkor a valóságtól távol áll az ilyen sokat sejtető, de mégis csak bürokratikus-statisztikai okoskodás. Először is azért, mert a nyelvtanulási képességekről, vagy mondjuk inkább úgy, hogy a nyelvtanulási képességek kivirágzását lehetővé tevő **adottságokról** már sok-sok évtizede konkrét tudomásunk van, jóllehet a nyelvi ösztön, a nyelvtelhetség és egyéb misztikus fogalmak körül egyáltalán nem csillapodott a heves küzdelem a nyelvpedagógiai hitvitázók berkeiben. Mivel a hangutánzási képességek, a nyelvtani érzékenység, a memória-kapacitás és általában az intelligencia igenis jóslóak lehetnek a későbbi nyelvtanulás sikerességében (vö. Carroll-Sapon, 1959; Pimsleur, 1966), rögtön direktbe kapcsolva feltehetjük a kérdést: tudatosítják-e ezt a nyelvtanárképzésben és megjelenik-e mindez az iskola mindennapi gyakorlatában? A hangutánzás képessége közvetlenül a hangképzés segítségével fejleszthető, de szisztematikus megváltoztatása különleges szaktudást igényel. Az iskolai gyakorlatban – csökevényesen – csak egy-egy kiejtésre vonatkozó villanásban jelentkezik, mintha csak régi utat kátyúnának (nem ’klód’ a felhő angolul, kisfiam, hanem ’kláud’). Hasonló a helyzet a memóriával, amely gyakorlással szintén jelentősen fejleszthető, miközben a memória fejlettségének bizonyos esetei jelenleg is szerves részét képezik az intelligencia vizsgálatoknak (vö. IQ hányados), holott az intelligenciáról – és egyébként a nyelvtani érzékenységről is – azt tartja a fáma, hogy velünk született. Ez a szó olyan képzetet kelt, mintha elmozdíthatatlan sziklát gördítenénk a saját barlangunk elé, amelyből pedig szeretnénk kibújni, előbújni... Attól van ilyen rossz érzésünk, hogy a velünk született képességek hangsúlyozásával előráncigáljuk azt a kettősséget, azt a dichotómiát, amely az egész pedagógia világát átszövi a perszonalizáció és szocializáció látszólagos ellentmondásával. (Angolszász körökben ez a ’nature – nurture’ pedagógiai örökzöldje.) Ennek a kettősségnek a visszfénye az iskolában is megjelenik, szélsőségeiben a differenciált tanulókezelés egyéniségfejlesztésében, illetve egy-egy társadalmi környezetnek az iskola világába is behatoló, uniformizáló törekvéseiben. E rövid kitérő után egy összefoglaló táblázattal térünk vissza eredeti célunkhoz: a téma kifejtéséhez szükséges alapfogalmakhoz, illetve együttélésükhöz.

2. ábra. A nyelvtanulás sikerességének néhány tényezője és kezelése

NYELVTANULÁSI SIKERT JÓSLÓ TÉNYEZŐK	VELÜNK SZÜLETETT?	A TANÁRKÉPZÉSBEN A JELŐLT	AZ ISKOLÁBAN A TANULÓ
HANGUTÁNZÁS KÉPESSÉGE	fejleszthető	többszörfire észrevétlen marad	hőbe-hőba (nem szakyszerű)
NYELVTANI ÉRZÉKENYSÉG	velünk szűle- tett? (az agyi 'huza- lozás')	nem árt, ha van... (de a 'magolósok'-nak is jó)	formális oktatás (pl. szó- és mondatelemzés)
MEMÓRIA- KAPACITÁS	fejleszthető	a végső határokig kife- szítve	véletlenszerű fejlesztés
INTELLIGENCIA HÁNYADOS	velünk született	kissé visszاسzorul (az ál-aktivitás előretör)	nem mindig ismerik fel

Nyilvánvaló, hogy a köztes évtizedekben a kikutatott, sikert jósló tényezők száma némileg nőtt, de tárgyalásuknak további hozadéka nem lenne. Logikusnak tűnik viszont, hogy a nyelvtanulást sikeressé tevő tulajdonságok feltárásával együtt megemlítsük azokat is, amelyek bizonyíthatóan ellene dolgoznak. A szakmában legismertebb Krashen (1985) úgynevezett érzelmi-szűrő hipotézise vált, jóllehet ebben a modellben a szerző kevesebb olyan tulajdonságot, koegzisztenciát ábrázol, mint amennyit a szakma már feltárt. A **sikeresség ellen ható feltételek** közül leginkább az önbizalom hiánya, a szélsőséges kishitűség, a szorongás kerültek előtérbe. Szerepel ezek között az elfogadás hiánya intolerancia képében; a bizonytalanság; a kétértelműség, az átmeneti káosz tüzésének hiánya; az empátia hiánya – és egy sokkal tágabb körben – beilleszkedési képtelenség; vagy ennek ellentéte: a kulturális távolságok érzékelése, megértése és leküzdése. Egy műveltségi hasonlattal élve – visszautalván a korábbi barlang-hasonlatra – (Francis Bacon nyomán) bizvást állíthatjuk, hogy minden olyan egyednek nehezebb a behatolás egy másik kultúrába és annak nyelvébe, aki nagyon nehezen szabadul meg a saját idóloomaitól ('ködképeitől'), különösen akkor, ha azt képze-li, hogy ezek az idóloomok az ő esetében egyéniséggé álltak össze. Hiszen milyen hosszú és gondos munkába telt egy olyan homlokzat (face) kialakítása, amely mögött csak egy törpe csücsül, de az is lehet, hogy egy óriás hajigál? Túl sok é-n-határ rugalmatlan és lebonthatatlan mifelénk...

Itt tárgyalandó az a lényegi, alapvetően fontos terület is, amelyet **önismeret**-nek nevezünk, és amely gyakran, hosszas iskolai esztendőknél során is kultiválatlan, műveletlen marad, úgyszólván parlagon hever. Hogy egy újabb oldalvágást tegyünk az iskolának, a legtöbb nyelvtanárt úgy képzik, hogy munkáját trenírozásnak, nyelvi edzésnek tekinti és nem személyiségformálásnak, hiszen akkor rögtön feltenné a fő kérdéseket: mit akar ez a tanuló, mire képes és főként hogy kicsoda? És ekkor még a tanár személyiségéről, vagy az osztály összetételéről,

vagy az intézményi légkörről egy szót se szoltunk. Az esetek többségében, szerencsére, visszavonhatjuk a stigmatizáló 'trenírozás' kifejezést és kiválthatjuk a célzott **tevékenységgel**, hiszen a konkrét személyiség konkrét tevékenységekben alakul ki. Itt azonban még nem tartunk fogalmilag, hiszen eddigi vizsgálódásainkban azokat a feltételeket, tulajdonságokat próbáltuk feltárni, amelyek szükségesek ahhoz, hogy a személyiség fejlődni tudjon, alakuljon. Tanításunk célja az, hogy a meglévő személyi tulajdonságok segítségével a **személyiség megváltozásának folyamatát** indítsuk be. Ebben a folyamatban egy másik nyelv és kultúra elsajátítása igen jelentős változásokat eredményezhet. A személyiség magvát – ódivatúnak tűnő szóval – a **jellem** képezi. Ehhez kell közel kerülni a tanárnak ahhoz, hogy motiválhasson: hogy jelentőssé váljon a tanuló számára az, hogy miként kommunikál a világban; honnan jött és merre tart; hogy tevékenységébe, egész életébe, értelmesen illeszkedjen a nyelvtudása, mint önmegvalósításának egyik nehezen megszerzett, de (soha) el nem vehető eszköze.

A személyi tulajdonságok felsorolását szinte a végtelenségig folytathatnánk, ha előszednénk a személyiség-típológiák ismert karakterleírásait (extrovertált-introvertált; érzelmileg stabil, esetleg neurotikus, mezőfüggő vagy sem és így tovább). Adott tanulási helyzetben a neuro-pszichológia is jó tanácsadó a jobb- és balféltekés tanuló feltételezésével. Hosszas elemzés helyett a fentiekkel csak azt kívántuk érzékeltetni, hogy a nyelvtanári szakmában is, gyakran a **pszichológia mondhatja ki a döntő szót**. A fejezet alcímében azt ígértük, hogy bemutatjuk szűkebb témánk szempontjából (tanulási stratégiák és a tanulói autonómia) a legfontosabb összefüggéseket, struktúrákat és azt is, hogy a kutatás (és ennek visszatükröződéseképpen a szakirodalom) milyen fókuszpontokat vélt felfedezni feltételezett előrehaladásuk közepette.

A fenti gondolat sorok jegyében azt állítjuk, hogy a **nyelvtanulás** maga **pszichikus folyamat**, amelynek lényegi része a tudatnak egy olyan megváltozása, amely lehetővé teszi – ugyanabban a személyben – egy másfajta személyiség létrejöttének a feltételeit. Az akkulturáció intenzitásának foka gyakran nagyobb nyelvtanulási lehetőséget rejt magában, mint a módszerek által fogva tartott – gyakran gúzsba kötött – nyelvtanítási technikák. Különösen a huzamosabb ideig külföldön élő emberek szolgáltathatnak – ma már nemcsak anekdotikus, hanem empirikus módszerekkel is bizonyítható – adatokat arra, hogy személyiségüket miként képesek más-más tükörből sugározni az adott nyelvű kontextusban. Előszedhetünk olyan régi fogalmakat is, mint **az alkat**, hiszen az emberek individuálisan rendkívül különbözőek az észlelésben, a megfigyelésben: márpedig ezek rendkívül fontos mozzanatok a nyelvtanulásban. Ráadásul az emlékezés és felejtés egyformán erősnek tűnő aktivitása a személyiség **beállítódása** szerint szelektív. Természetes, hogy a tanulásban az észlelést szabályozva, egyre erőteljesebb figyelem-koncentráló képességet érhetünk el és a véletlenszerű, gyakran epizodikus emlékezést felválthatja a tudatos bevésés. Ezek a tevékenységek azonban feltételezik a szándékosságot, vagyis akaratlagosak. Innen a motiváció rendkívü-

li jelentőségének hangsúlyozása, miközben hajlam és hajlandóság révén elérkezünk a 'hozzaállás', vagyis tudományosan **az attitűd** problematikájához. Számos nyelvтанár kesereg azon, hogy tevékenysége – úgy érzi – itt kezdődik és itt is végződik (vagyis itt bukik el). Az nem mindegy, hogy ezt csak tudomásul veszi, vagy tesz is érte valamit, hogy a helyzet megváltozzon.

Az utóbbi mondataink azt implikálják, hogy az attitűd lehet pozitív, de negatív is: valójában a kép ennél jóval árnyaltabb.

Az **attitűd** szóval egy olyan lelki jelenséget jelölünk, amely szubjektív viszonyulás valamely témához, tárgyhoz, tevékenységhez. Az attitűd többnyire nem tudatos értékítéleteket fejez ki, tapasztalatokon alapul és gyakran úgy működik, mint egy katonai 'barát vagy ellenség' felismerő rendszer, vagyis a világ jelenségeit azonnal a személyiségnek kedvező, vagy kedvezőtlen csoportba sorolja. Tehát szubjektív viszonyítási keret, amely a zsigeri érzésektől, esetleg kritikátlanul átvett véleményekig, vagy hiedelmekig terjedhet. Van benne bizonyos álladóság és irányultság, amelynek eredményeképpen a magyar **beállítódás** szót könnyebben elfogadjuk a különködőnek tűnő attitűd, vagy a nagyon is köznyelvi hozzáállás helyett. Ebben az értelemben tehát **prediszpozíció**, de egyben reakció is a világ dolgaira. Mind előzményeiben, mind következményeiben kimutatható a kognitív, az érzelmi és a viselkedésbeli mozzanatok irányhármassága. Előítélet esetén az érdeklődés (nem is beszélve a motivációról), illetve a hajlandóság, mint következmény, eleve kizárható: erre kézenfekvő nyelvpedagógiai példa – a sokak által tévesen – az orosz nyelv tanulása iránt érzett, esetleg politikai meggyőződésből fakadó negatív attitűd. A tanár voltaképpen akkor van bajban, ha tantárgya iránt teljes érdektelenség mutatkozik, ugyanis a pozitív, vagy negatív emóciókkal még tud kezdeni valamit, a közönnyel szemben azonban tehetetlen. A közöny maga a nihil. Az attitűdök azonban – viszonylagos állandóságuk dacára – változhatnak, mint ahogy a vágy, a vonzódás, a szükségletek, az érdekek is állandóan változnak. A nyelvtanulási hajlam megfordulására igen csak régi, történeti példát tudok felhozni. Az 50-es 60-as években Magyarországon sok olasz filmet és tánczenét játszottak és egy-egy nem szinkronizált film után a gyerekek szívesen utánozták – halandzsázva – az olasz karaktereket, mert tetszett nekik a temperamentumosságuk. Ez az állapot egy attitűd, egy beállítódás kialakulásának előszobája, szubjektív viszonyítási keret, amelyben a német esetleg nem eléggé fülbemászó. Ezt az attitűdöt elsöpörte a Beatles és a 60-as évek 'ellenkultúrája', amely elsősorban a rock és tánczenén keresztül az angol nyelv preferenciáját eredményezte. (Cseh Tamás és Bereményi Géza megörökítették ezt az időszakot: egyik daluk arról szólt, hogy bárcsak tudnánk, hogy miről énekel az az angol énekes... Ami azt illeti, az olaszoknál sem tudtuk.) A fenti példával csak arra kívántunk rámutatni, hogy az attitűd kialakulásában nincs szó feltétlenül pontosan, explicite meghatározott dolgokról, az attitűd preferenciája gyakran nem lép túl a 'tetszik, nem tetszik' színvonalán. Talán nem is kell tovább elemeznünk, hogy az attitűdből következő '**oda**fordulás'

milyen közel áll az érdeklődéshez és ahhoz a hajlandósághoz, hogy egy eszményképet – esetünkben egy nyelvi eszményképet – magunkévá tegyünk. Ez az űzöttség, ez a disszonancia: a különbség a jelen állapot és a vágyott cél között maga a legtisztább **belső motiváció**, ami a legjobb hajtóerő ahhoz, hogy a cél érdekében kitartóan munkálkodni kívánó tanuló elnyerje jutalmát. Az attitűd tehát egy lépcsőfok a belső motiváció felé vezető úton. (Más kérdés, hogy a motivációt kényszeres úton is elérhetünk, ez azonban külső, eszközös és egyes esetekben arcpirító egyáltalán motivációnak nevezni. Őszintébb lenne megmaradni a külső kényszer, késztetés elnevezések mellett.)

Akár belső, akár külső motivációról van azonban szó, a tanuló valamilyen egyéni **tanulási stílussal** jut el sikeréhez, vagy kudarcához (a tanulási stílus kapcsolódása a tanár stílusához, vagy a tanítás mikéntjéhez majdhogynem fehér folt az alkalmazott neveléstudományban). Külön-külön persze vizsgálták a fenti fogalmakat. A következetesség jegyében mi a tanuló útját követjük és a tanulási stratégiák, illetve a tanulói önállóság (mint végcél) tárgyalása előtt tisztázzuk a tanulói, illetve tanulási stílus fogalmát.

Elszólásnak tűnhet az előző sorokban a tanulói és tanulási stílus kifejezés együttes használata. A hagyományos általános pszichológiák és didaktikák **tanuló típusokról** beszélnek, a modernebb szövegekben pedig a tanulás maga mint képesség, komponensrendszerként képzelendő el (vö. Nagy J. (2000:118-120). Tanuló és tanulás keverése csak annyiban volt szándékos, hogy minden tanulási stílus mögött egy-egy tanulói személyiség preferenciája húzódik meg. Korábban már szóltunk az egyéni különbségek rendkívüli változékonyságáról, amely a tanár számára – akár egyetlen osztály 'tengerében' – az eltérő minőségek elfogadandó koegzisztenciájában jelentkezik. Ugyanakkor el kell ismerni, hogy a tanulási stílus legismertebb formáit (v.ö.: Bárdos, 2000:252-253) a mindennapi gyakorlat inkább tanuló-típusokként szemléli. A közismert vizuális, auditív és szenzo-motoros tanulás jelenségei valóban jól meghatározható folyamatok, míg az ilyennek nevezett tanulótipusok távolról sem biztos, hogy a három közül csak egynek a lehetőségével élnek. Bár ezeknek az ősi tipológiáknak a vizsgálatát még a mai empirikus mérések sem hagyják ki, a hangsúly áttolódott a tanulók kognitív és affektív sajátosságainak, viselkedési beállítódásainak, korának, nemének, kooperációs hajlamának, vagy éppen info-technikai ügyességének a vizsgálatára. Erősen kétlem, hogy a felsoroltak közül akár csak egy is akad, amely nem járul hozzá az egyén tanulási stílusának leírásához, megítéléséhez. **A tanulási stílus** egy olyan személyiségfüggő preferencia-rendszer, amely hosszas tapasztalati úton, gyakran a vakpróbálkozás segítségével jut el olyan bizonyosságokig, amelyek sikeressége az érintett számára legalább 70–80 százalék. Maga a próbálkozás sohasem marad ki az építkezésből, hiszen a tanulási stílus: érés, gazdagsága egyenes arányban van a sikeresen végrehajtott tanulás mennyiségével.

Korábban már említést tettünk a **bal és jobb-féltekés tanulás** látszólag biológiai igazolható kettősségéről (bár nincs arra evolúciós magyarázat, hogy az emberi agy mikor és hol vállalta fel a funkcionális aszimmetriát, ha egyszer a két félteke tökéletesen ugyanolyan szövetekből áll). Okok helyett a következményekkel folytatva állítható, hogy vannak olyan tanulók, akik a lépéses, mindent megérteni kívánó lassú építkezés logikailag tiszta útját részesítik előnyben. Ők azok, akik minden nyelvi jelenségben szabályt, 'megmagyarázhatóságot' kívánnak és értetlenül állnak a nyelvhasználat csapdái előtt, jóllehet értetlenkedésük már legalább az idiómáknál elkezdődött. Ők mindent '**pontosan**' akarnak tudni. Velük szemben – de nem ellenükben – áll egy olyan csapat, amely majdnem mindig megelégszik a '**körülbelül**'-lel. Nekik a nyelvtanulás játék, ötletszerű csevely, amelyet nem kell nagyon komolyan venni, majd csak minden kialakul, akkor is, ha most még egy kicsit kaotikus. (Az ilyen tanulótípus akkor kerül nehéz helyzetbe, ha például egy arányosan fejlesztett kétnyelvű nyelvvizsgát kell letennie.) Rokon vonásokat is kapcsolhatunk a **zárttság és nyíltság** ilyen kategóriáihoz az **analitikus**, vagy **globális** nyelvtanuláshoz, hiszen a konkrét lépésekben haladó tanulási stílus valóban erőteljes kontrasztot alkot az **ösztönös** és véletlenszerű, stagnálás után minőségi ugrásokat produkáló tanulással. Minél több ilyen tanulási stílus-vizsgálatot végzünk (pl. Willing, 1988), annál nyilvánvalóbb, hogy a tanulói személyiség szabad, – és nem feltétlenül következetesen választ. Ilyenkor olyan érzésünk támadhat, hogy az analitikus, illetve globális tanulás szembeállítás nem más, mint hamis ellentét és a skálák lehetséges végpontjai között az egyén a nála bevált optimumra törekszik. Az igazi kérdés továbbra is az, hogy az adott iskolai környezet, adott osztálytermében uralkodó tanítási stílus és a tanár személyisége lehetőséget nyújt-e arra, hogy a tanuló egyéni tanulási stílusa harmóniába kerülhessen az elvárásokkal.

Az utóbbi néhány évtizedben azonban a tanulási stílus fogalmát elhalványította egy szinte pozitivistának tekinthető analízis, amely a tanulási stílus egészlegességét – mint valami nyelvpedagógiai modernizmus – szétdarabolta és csak annak mikroelemeivel foglalkozik, amelyeket jobb híján **tanulási stratégiáknak** nevezhetnénk. Így eltűnik a tanulási stílus 'pártossága', vagyis személyhez kötöttsége, a tanulási stratégiák serege ugyanis semleges katonákból áll. Ennek következtében célszerűnek látszik áttérni a tanulási stratégiák részletesebb tárgyalására, amelyektől egyenes út vezet (?) a **tanulói autonómia** fogalmának kialakításához.

Nyelvtanulási stratégiák – közelebb a gyakorlathoz

'A témakör történeti megjelenése és alapművei' című alfejezetben már megrajzoltunk egy kronologikusan szemlélt tudáshalmazt, amely során nemcsak az alapműveket azonosítottuk, hanem tisztáztuk az alapfogalmakat és ismertettük azokat a tipológiákat, amelyek voltaképpen a szerzők/kutatók osztályokba soro-

lási kísérletei a stratégiák kategorizálására. Miközben ezt a tudásanyagot ismernek vesszük, a taxonómiákba rendezett – és gyakran ellentmondásos terminológiájú – absztrakciók még nem az iskolai tanárság nyelvén szólnak. Hiányzik itt egy lépcsőfok, egy belső fordítás az alkalmazhatóság és a konkrétság irányában. (Mindamellet egy pillanatra sem feledhető, hogy a nyelvtanítási stratégiák, csak úgy mint más tantárgyak tanulási stratégiái, filozófiailag és logikailag a különös szintjén tartózkodnak, vagyis nem mindegyik általánosítható, egy részük pedig csak egyetlen konkrét nyelvi készség vagy műfaj esetén működik.) A tanulási stratégiák közelítése az iskolai kontextushoz mindenestre (több-kevesebb sikerrel) elkezdődött és már megjelentek az egyfajta teljességre törekvő 'kurzuskönyvek' is (például Brown, 1989; Harris, 2001; vagy Hadfield és Dörnyei, 2013). Ezek 'alatt' van még egy-két olyan tankönyvtípus is, amely minden elméleti magyarázatot mellőz – csak ötletgyűjtemény – véletlenszerű, minden tervezés, kísérletezés nélkül. (Természetesen egy-egy jól bevált ötlet a tanár, vagy a diák számára főnyeremény, így nem érdekli őket, hogy most az a metakognitív, vagy éppen a kompenzáló stratégiáknak egy-egy alkalmazása.) Nem kívánunk visszatérni a kezdet kezdetéhez (megtanítható/megtanulható-e egy idegen nyelv az iskolában), viszont egy-két irányító, figyelemfelkeltő, illetve a gyakorlatra fókuszáló kérdést nagyobb általánosságban is fel kell tennünk.

1. **KIKNEK** tanítjuk a nyelvtanulási stratégiákat (nyelvtanároknak, vagy nyelvtanulóknak, illetve mindkettőnek?)

2. **MILYEN NYELVEN** tanítjuk a stratégiákat (anyanyelven vagy célnyelven?)

3. **KÜLÖN** továbbképzéseken (tanároknak) és külön kurzusokon (diákoknak) tanítjuk-e a tanulási stratégiákat, vagy ez a tevékenység a tantervben feltüntetett **TANTÁRGYAIK RÉSZÉ** (tanulók esetén ez maga a nyelvi óra?)

4. **TUDATOSÍTJUK-E** a tanulási stratégiák bővülésének eredményességét kísérletezéssel (pl. AR: Action Research), vagy csak reméljük, hogy a felismerés megtartja az újonnan bemutatott stratégiákat és nem hullanak a feledés homályába.

5. **HOGYAN TEGYÜK ALKALMASSÁ A TANÁRT** a hittérítői szerepre (mármint hogy meggyőzze a tanulót képességeiről), amelyhez időnként pszichológiai, máskor pszichiátriai, szélsőséges esetekben pedig sámáni képességekre van szükség?

6. **MIKÉNT VEGYÜK RÁ A TANULÓT** arra, hogy belépjen a nyelvtanulók klubjába, amelynek következményeként a barbárság komfortérzetét fel kell váltania a szorgos munkálkodásnak?

Kérdéseink indokoltságának alátámasztására vázlatosan szólunk H. Douglas Brown könyvéről (A Practical Guide to Language Learning, 1989). A 15 hetes program során a szerző minden hétre tudományos magyarázatokkal szolgál,

majd feladatokat, kérdőíveket, gyakorlatokat oldat meg a diákokkal. A szinkép felvillantására – értelemszerű fordításban – megadjuk az eredeti fejezetcímeket, hogy ezzel megfelelő benyomásokat keltsünk a fenti, legfontosabb kérdések értelmezéséhez:

- képes vagyok-e személy szerint **én** megtanulni egy idegen nyelvet;
- jelöljük ki a pontos **célok**at;
- arra születünk, hogy **győzzünk**;
- **nyugi**, ne izgasd magad (don't worry, be happy);
- vesd bele magad a **munkába**;
- dolgozzunk **széles látószögű** lencsékkel (vagyis az apró nyelvi részletek tárgyalása közben sem feledjük el a nyelv egészét);
- **kooperatív** tanulás;
- légy tudatában a saját **tanulási stílusod**nak;
- használd agyad **mindkét féltekéjét**;
- ne becsüld alá a **gyorsabb tanulás** lehetőségeit (pl. Lozanov módszer);
- oldozd fel magad az **anyanyelv kötelmei alól**;
- használd a saját **hibáidat előnyödre**, tanulj belőlük;
- csatlakozz a **nyelvtanulók 'klubja'** –**hoz** (legyen kíváncsi, hogy új személyiséget alakíthatsz ki);
- tanulj meg egy **másik kultúrát**;
- a nyelvtanulás lehet olyan mint a szerencsejáték (**nyerni akarsz**, győzni akarsz mint a sportban). Rejtett jelentés: kockáztatni is kell.

Ezt a sorozatot bontja ki a szerző konkrétan és ha most ezeket a fogalom-sorokat megpróbálnánk a már korábban megismert tipológiákba gyömöszölni, nemcsak bonyolultnak tűnne az átfedések miatt, hanem tökéletesen felesleges is lenne. A megoldást persze régóta tudjuk: az elmélet megértésre, megközelítésre kiváló, de a gyakorlatban nehézkes: akadályoz és nem elég gördülékeny. (A tanárok többsége ezt így fogadja el, még akkor is, ha esetleg tudják, hogy ez az elmélkedés hamis ellentétben alapul!) A tanárnak azonban annyi minden másnak kell eleget tennie (motiváció, szórakoztatás, differenciálás, időkorlátozottság stb.), hogy a tudományosság szerinti értelmezés, a nyelvpedagógiai tudatosság gyakran már nem fér bele a napba, az egzisztenciális, szociális, családi és más problémákkal tarkított huszonnégy órába...

Harris (és munkatársai) (2001) Graz-ból elindítva (European Centre for Modern Languages) öt országban – köztük Magyarországon – igen jól áttekinthető kísérlet-sorokat folytattak a tanulási stratégiák tananyagokba történő bevezetése és meghonosítása terén. Összefoglaló kötetükben plasztikusan, a közoktatás és a felsőoktatás szintjein bizonyítják, hogy még Európában is milyen jelentős különbségeket detektálhatunk attitűdökben, kulturális beágyazódásban. Gyakorlati példák azt bizonyítják, hogy a beépítés (nem feltétlenül demokratikusan eldön-

tött) sikere leginkább a tanári invencióban, didaktikai konstruktivitásban és legkevésbé a direkt 'lerohanásban' a leginkább sikeres.

Hadfield és Dörnyei (2013) közel száz aktivitást mutat be (jobban hangzik, mint a gyakorlat vagy a feladat), csak igen kevés elméleti alapozás mellett, de ez az alapozás világossá teszi a szaktanár számára azt, hogy motiválása a személyiség fejlődésének irányába hasson. Ismerje az elméletet, de eredményeit a gyakorlatban művelje ki és alkalmazás után tapasztalatait illessze a legújabb kutatások menetébe. Ugyanekkor a diákkal szembeni elvárás az, hogy rendkívüli élénkséggel és részletességgel képzelje el **az idegen nyelvi énjét**, mint célképzetet. Válogassa szét, hogy mi az, ami valós és lehetséges: így jusson el a gyakorlatokon keresztül **az 'álmotól a valóságig'**, hogy a nagy elvárások beteljesülhessenek. Az eredeti eszményképet: az idegen nyelven jól beszélő énképet (L2 self) mindvégig fenn kell tartani, bele kell mártani a nyelvtanulás folyamatába. Ebből talán az is világos, hogy Hadfield és Dörnyei ezeket a gyakorlatokat rendes nyelvi kurzusokba illesztik. A bökkenő csak a szokásos: Angliában rendre elfeledkeznek arról, hogy B2, esetleg B1 alatt is vannak még nyelvtanulási szintek... Ugyanis aki ezeket a gyakorlatokat képes nyelvileg elvégezni, az már elég sok nyelvi stratégiával rendelkezik és bizonyos fokig önálló nyelvtanulásra is képes – őket tovább képezni, ráadásul célnyelven, mintha egy kicsit könnyebb lenne, mint a kezdőket 'megszelídíteni'...

A fenti úttörő, útmutató könyvek időszerűsége ellenére, ritkaság számba megy a nyelvtanulási stratégiákat tudatosító nyelvkönyv, vagy nyelvpedagógiai kiadvány. Másként: a szakirodalomban megjelent számtalan tanulmány dacára a gyakorlati megoldások bemutatása ritka.

A tanulói autonómia: l'art pour l'art, vagy a szükségszerűség felismerése?

A tanulói autonómia mentális állapot, amely külső kényszer nélkül a megismerésre tör. Ennyiben a személyiség legbelső köréhez tartozó jelenség, amelyet a kíváncsiság és élénkség olyan természetességgel hoz létre, mint amilyen a növényvilág tropizmusa. A tanuló eszközeiben ugyan nem válogat, sok a vakpróbálkozás, de választásaiban a találékonyság és az ösztönösség ötvöződik. A feltorlódott, felhalmozódott próbálkozásokból csak igen kevés kiválasztott nyer egyéni = egyénre szabott megerősítést. A kiválasztott stratégia, vagy stratégiai rendszer lépései idővel elveszítik ösztönszerűségüket, letisztulnak, és rutinná válnak. Ettől fogva gyakran életre szóló kötődés alakul ki a tanuló és a kiválasztott (megerősítést nyert, sikerességet jelentő) stratégia, vagy azok integrált alkalmazásban, amelyet már akár a módszer szóval is illethetünk. Ebben a felfogásban az olyan mesterkéltnek tűnő fogalmak, mint az 'önszabályozó tanulás', nyilvánvalóan a következmények rendszerévé egyszerűsödnek. A tanítás során a saját mentális állapotait tudatosító tanár, értelemszerűen partnereinek, a tanulóknak is

mentális állapotokat tulajdonít. Ez az a belépési pont (régebben egy más dimenzióban empátiának is neveztük), ahol a tanár, mint egy katalizátor, felgyorsíthatja a kiválasztott és bevált stratégiák rutinná válását, rendszerszerű szerveződését.

Az eddig leírtak alapján úgy tűnhet, hogy mindkét emberi tényező esetén (diák és tanár) genetikán alapuló választ készülünk adni: érdeklődés és kíváncsiság vagy van, vagy nincs; empátia vagy van, vagy nincs. A helyzet természetesen nem ilyen egyszerű, mert a tényleges vizsgálódások javarészt hiányoznak, vagy más irányúak és az általánosíthatóság szintjére csak igen soká jutnak el. Az iskola még a szülőkhöz képest is lassú, a tanuló-közösségekhez képest pedig többszörösen az, mégsem cammoghat olyan lassan, hogy a tudományos bizonyításokat megvárja. Az újmédia megjelenése az egykori Tóth Árpád-i elszigeteltséget, vagy a Csányi Vilmos-i egyszemélyes közösséget, annak magánvilágát – nehezen felfogható módon – szinte a végtelenig kitágította (talán csak az önzés nem változott). Ugyanakkor ez a folyamat azzal a haszonnal járt, hogy feltámasztotta a kísérletező embert, aki, – súlyos képzavarral, de nem elképzelhetetlenül – a 'felhőben' szörfözik. Az interneten kalandozó anyaggyűjtés, szűrés, osztályozás, tárolás számos kognitív képességet fejleszt és a felülemelkedés képessége határok, nyelveken, művészeteken át – jutalmul – olyan szabadságfokot biztosít, amelyet legfeljebb Ikarusz érezhetett. Természetes, hogy az újmédia villámgyors és divathullámokat vető, döntően ikonikus világából nehéz kiráncigálni a tanulót az ómédia világába, amelyet úgy is nevezhetnénk, hogy iskola. Ebben a közegben a szakmai társadalmi elvárás, a családi nyomásgyakorlás eredményeként egyfajta egymásra utaltság jelentkezik, ahol azért hivatásából eredően a tanáré a vezető szerep: az elkövethető tanári hibák a tévedéstől az ártalmasságig terjednek (a pedagógia klinikum: kórháza az iskola és fő szabálya a ne árts (nil nocere) kellene hogy legyen). Furcsa módon, de közvetve a tanári inkompetencia is hozzájárulhat az autonóm tanulás szükségszerűségének a felismeréséhez. Milyen esetekre gondolhatunk: makacsság, tudatlanság, közöny, szeszély stb.?

- a tanári közöny nem tulajdonít mentális állapotokat a diáknak (az ok és a következmény a pedagógiai patológia világába tartozik);
- a tanár nem veszi észre a felkínált, vagy lehetséges csatlakozási pontokat, ahol beléphetne, helyett – jelentős pedantériával – egy meghatározott irányba halad, ugyanakkor a csoport, (osztály, közösség) egy egészen másikba (ezt a jelenséget pedagógiai balesetnek is nevezhetnénk és sokkal gyakoribb, mint gondolnánk);
- a tanári szakmai felkészültség hiánya (ennek oka az alapképzés hiányossága is lehet, illetve a permanens tanulás hanyagolása, amely elkerülhetetlenül kiakolbóltja a tanárt a saját szakmájából);
- a tanár diák-közei műveltség-képének hiánya (divatbálványok, márkák, divatzenék, médiahasználat, divathobbik és bármilyen más monománia fel nem ismerése);
- az angol nyelvtudás hiánya (túl sok minden van angolul);

- a sorsközösség vállalásának hiánya (a leghalványabb altruista vonások hiánya, – gyakran egybeesik a tanári nárcizmus különféle válfajaival);
- önismereti hiányosságok (a kedélybetegségek melegágya) stb.

Terjedelmi okokból nem folytatjuk ezt a felsorolást, – és mellőzzük a tanulói oldal taglalását is – hiszen a fentiekből következően meglehetősen egyértelmű, hogy válasszunk nem vagylagos, hanem is-is. A tanulói autonómia képességrendszerének a kifejlesztése tehát nem a tanuló öncélú eszközhasználata, hanem mindennapi kényszer. Bár kellene hozzá különféle adottságok, de a képességrendszer egyes elemei az átlagos tanulóknál is fejleszthetők. Szakmailag a differenciálás, pszichésen az érzékeny pontok kitapintása okozhat nehézséget a tanárnak. A kulcs a tanárképzés megújítása, amely messze a lehetőségek mögött kullog. Lepergett már róla a bölcsészeti máz, de helyébe nem került más érték-többlet...

A változások és a tanárképzés

Feltehetjük a kérdést, hogy mi ebben az új? Az önművelés a világon felhalmozódott emberi tudásnak sokkal, de sokkal nagyobb szelete, mint amit a tudásátadás hagyományos, vagy akár modern módszerei biztosítani képesek. Miért nem jó nekünk az önművelés kifejezés, amelynek szükségességét – ha nem is 'tolsztojánus' alapon – maga a pedagógia is hangsúlyozza? Az újságból és a rádióból televízió lett, a könyvekből dévédé, a könyvtárakból internet: a mentális változásokat azonban nem lehet csak a technika fejlődésével magyarázni. A különösen kifinomult hallásértései képességekre és nagy teherbírású olvasásértésre mindmáig szükség van. Ugyanakkor – képletesen szólva – a fejünkben futó filmszalag az, amely nagyobb sebességre váltott. Az átlépések, az átkötések (az asszociációk) ikonikusak, többnyire párhuzamosak és nem követők, mert a felhasználó nem tudja, hogy mi az úti cél és így mindig eljut valahová... Jónak érezzük ezt a száguldást, ujjunk a képernyőn a varázspálca, de a gondolatok értéke, súlya már-már kimarad a rendszerből, amely úgy pörög mint egy súlyérezékelő nélküli mosógép. Mintha a fogalom-központúság feláldozhatóvá vált volna a képi asszociációk és a véletlenszerű találatok oltárán. Talán nem kultúr-pesszimizmus azt mondani, hogy a szellemi trükkök fája ugyancsak terebélyessé vált. Egy ilyen terebélyben bárki madár szabadon legelészhet, és bárhol lehet avatár...

Milyen preferenciák vonhatók le egy modern tanárképzés számára az eddig leírtakból? 1. Első helyre kerül a pedagógusok alkalmazott **pszichológiai** képzése, amely emberismeretet fejleszt, szociál-pszichológiai és szociál-pedagógiai eredményekkel.

2. A tanár mint (ön)gyógyító szakszerűséget igényel, így **gyógypedagógiai** és pszichiátriai tárgyakat is tanítani kell (+ rekreáció, egészséges életmód, szabadidő).

3. A tanár elsősorban kommunikátor, aki az anyanyelvén a gyakorlatban képes alkalmazni a **pragmatika** által feltárt kommunikációs lehetőségeket. (Gyakorlati alkalmazott nyelvészetet, különösen a pragmatikát, minden szakon tanítani kell.)

4. A tanárnak **idegen nyelvet**, vagy nyelveket kell tudnia, hogy a kultúrák közötti akadálytalan átlépést biztosíthassa magának és környezetének: így a nemzeti értékeken túlmenően globális lehetőségekhez is hozzáfér, hozzájut.

5. Ameddig iskola van, addig osztálytermi **didaktika** is létezik: ezt is tanítani kell.

6. A tanár mintaképül szolgál (többféle előjellel), tehát megjelenése, modora, viselkedése kultikus tény (**protokollt** is kell tanítani) és így tovább.

Lehetséges, hogy csak egy-két mozzanatot sikerült eltalálnunk a múltból a jelenen át a jövőből, de a feladat elkerülhetetlensége nyilvánvaló. A tanulói autonómia fogalmának, fogásainak bemutatásához interdiszciplináris ismeretekre van szükség. Mindezekben belül pedig leginkább annak a célnak a felismerésére, hogy a tanulói autonómia képességrendszerének kiterjesztésével miként válhat a tanár 'bábáskodása' – feleslegessé.

Irodalom

- Allen, M.G. (1993) *A Conceptual Model of Transferable Personal Skills*. University of Sheffield and Employment Department Group.
- Allwright, D. (1990) „Autonomy in Language Pedagogy”, CRILE Working Paper, 6, Centre for Research in Education, University of Lancaster.
- Altman, H.B. and James, C.V. (eds) (1980) *Foreign Language Teaching: Meeting Individual Needs*. Oxford: Pergamon.
- Bárdos Jenő (2000) *Az idegen nyelvek tanításának elméleti alapjai és gyakorlata*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Bárdos Jenő (2002) *Az idegen nyelvi mérés és értékelés elmélete és gyakorlata*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Bárdos Jenő (2004) *Nyelvpedagógiai kalandozások*. Pécs: Iskolakultúra Könyvek 24. Iskolakultúra.
- Bárdos Jenő (2005) *Élő nyelvtanítás-történet*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Benson, P. (2001) *Teaching and Researching Autonomy in Language Learning*. Harlow, England: Pearson Education
- Benson, P. and Voller, P. (eds) (1997) *Autonomy and Independence in Language Learning*. London: Longman.

- Bialystock, E. (1990) *Communication Strategies: A Psychological Analysis of Second Language Use*. Oxford: Blackwell.
- Bloom, B.S. (1976) *Human characteristics and school learning*. New York: McGraw-Hill.
- Boud, D., Keough, R. and Walker, D. (eds) (1985) *Reflection: Turning Experience into Learning*. London: Kogan Page.
- Broady, E. – Kenning, M. (eds) (1996) *Promoting Learner Autonomy in University Language Teaching*. London: CILT.
- Brookes, A. and Grundy, P. (eds) (1988) *Individualization and Autonomy in Language Learning*. ELT Documents 131. London: Modern English Publications/British Council.
- Brown, H.D. (1987) *Principles of language learning and teaching* (2nd ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bruner, J. (1996) *Towards a Theory of Instruction*. Harvard: Harvard University Press.
- Canale, M. and Swain, M. (1980). „Theoretical bases of communication approaches to second language teaching and testing.” *Applied Linguistics*, 1, 1-47.
- Chapelle, C. (1988) „Field independence: A source of language variance?” *Language Testing*, 5, 62-82.
- Candy, P.C. (1991) *Self-direction for Lifelong Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Carroll, J.B. – Sapon, S.M. (1959) *Modern Language Aptitude Test (MLAT)*. New York: Psychological Corporation
- Cohen, A. (1990) *Language learning: insights for teachers, learners, and researchers*. New York: Newbury House/Harper and Row.
- Cohen, A.D. (1998) *Strategies in Learning and Using a Second Language*. London: Longman.
- Crawford, M. and Gentry, M. (eds.) (1989) *Gender and Thought: Psychological Perspectives*. New York: Springer-Verlag.
- Dam, L. (1995) *Learner Autonomy 3: from Theory to Classroom Practice*. Dublin: Authentik.
- Damen, L. (1987) *Culture learning: The fifth dimension in the classroom*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Dewey, J. (1943) *The school and society*. Chicago: University of Chicago Press.
- Dickinson, L. (1987) *Self-Instruction in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dickinson, L. (1992) *Learner Autonomy 2: Learner Training for Language Learning*. Authentik.
- Dickinson, L. (1995) „Autonomy and motivation; a literature review”. *System* 23(2), pp. 165-74.

- Dickinson, L. and Wenden, A. (eds) (1995) Special issue on autonomy. *System*, 23 (2).
- Diller, K. C. (ed) (1981) *Individual Differences and Universals in Language Learning Aptitude*. Rowley, Mass: Newbury House
- Di Pietro, R. (1987) *Strategic interaction*. New York: Cambridge University Press.
- Doughty, C.J. and Long, M.H. (eds) (2003) *The Handbook of Second Language Acquisition*. Oxford: Blackwell
- Doyle, T. and Meara, P. (1991) *Lingo! How to Learn a Language*. BBC.
- Dörnyei, Z. (1995) 'On the teachability of communication strategies'. *TESOL Quarterly*, 29, 1: 55-80
- Dörnyei, Z. (1998) 'Motivation in Second and Foreign Language Learning', *Language Teaching*, 31: 117-35.
- Dörnyei, Z. (2003) *Teaching and Researching Motivation*. Harlow, England: Pearson Education
- Dörnyei, Z. and Skehan, P. (2003) Individual differences in second language learning. In Doughty – Long (eds) *The Handbook of Second Language Acquisition*. Oxford: Blackwell (589-630)
- Dörnyei, Z. (2005) *The Psychology of the Language Learner: Individual Differences in Second Language Acquisition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Dunn, R. (1975) *Learning Style Inventory*. Lawrence, Kansas: Price Systems.
- Dunn, R., Dunn, K. and Price, G.E. (1989) *Learning Styles Inventory (LSI): An inventory for the identification of how individuals in grades 3 through 12 prefer to learn*. Lawrence, KS: Price Systems.
- Ehrman, M.E. and Oxford, R. L. (1990) „Adult language learning styles and strategies in an intensive training setting.” *Modern Language Journal*, 74(3), 311-327.
- Ehrman, M.E. (1996) *Understanding Second Language Learning Difficulties*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications
- Ehrman, M.E. – Dörnyei, Z. (1998) *Interpersonal Dynamics in Second Language Education*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications
- Ellis, R. (1985) *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, G. and Sinclair, B. (1989) *Learning to learn English: a Course in Learner Training*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ellis, R. (1990) *Instructed Second Language Acquisition*. Blackwell.
- Ellis, R. (1994) *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Entwistle, N. (1981) *Styles of Learning and Teaching*. Chichester: Wiley
- Esch, E. (ed.) (1994) *Self-access and the Adult Language Learner*. London: CILT.

- Freire, P. (1970) *Pedagogy of the oppressed*. New York: Seabury.
- Gagné, R. (1974) *Essentials of Learning for Instruction*. Chicago: Dryden Press.
- Gagné, R. (ed) (1979) *Learning and Individual Differences*. Columbus, Ohio: Merrill
- Gardner, H. (1993) *The Unschooled Mind: How Children Think and How Schools should Teach*. New York: Harper Collins.
- Gardner, R. C. and Lambert, W.E. (1972) *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Gardner, R. C. (1985) *Social Psychology and Second Language Learning. The role of attitudes and motivation*. London: Edward Arnold.
- Graham, S. (1997) *Effective Language Learning*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Grenfell, M. and Harris, V. (1999) *Modern Languages and Learning Strategies: In Theory and Practice*. London: Routledge
- Hadfield, J. – Dörnyei Z. (2013) *Motivating Learning*. Harlow: Longman.
- Harris, V. (et al) (2001) *Helping Learners Learn: Exploring Strategy Instruction in Language Classrooms across Europe*. Strasbourg: Council of Europe Publishing
- Holec, H. (1981) *Autonomy in Foreign Language Learning*. Oxford: Pergamon. (First published 1979, Strasbourg: Council of Europe.)
- Holec, H. (1987) 'The learner as manager: managing learning or managing to learn?' in Wenden, A. – Rubin, J. (eds) (1987)
- Holec, H. (ed.) (1988) *Autonomy and Self-directed Learning: Present Fields of Application*. Strasbourg: Council of Europe.
- Honey, P. and Mumford, A. (1986) *The Manual of Learning Styles*. Maidenhead: Peter Honey Publications.
- Hopkins, D. (1993) *A Teacher's Guide to Classroom Research*. Milton Keynes: Open University Press.
- Horwitz, E. and Young, D. (1991) *Language Learning Anxiety: from Theory and Research to Classroom Implications*. Prentice-Hall.
- Hsu, F. L. K. (1981) *Americans and Chinese: Passage to different worlds* (3rd ed.). Honolulu: The University of Hawaii Press.
- Kaplan, R.B. (1966) „Cultural thought patterns in intercultural education.” *Language Learning*, 16, 1-20.
- Keirsey, D. and Bates, M. (1984) *Please understand me: Character and temperament types*. (5th ed.). Del Mar, CA: Prometheus.
- Kenning, M.J. and Kenning, M-M. (1983) *An Introduction to Computer Assisted Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Kenning, M-M. and Kenning, M.J. (1990) *Computers and Language Learning*. Hemel, Hempstead: Ellis Horwood.
- Kerby, M.L. (1980) *The Kerby Learning Modality Test*. Los Angeles, CA: Western Psychological Services.

- Knowles, M. (1975) *Self-directed Learning: a Guide for Learners and Teachers*. New York: Cambridge, The Adult Education Company.
- Kohonen, V. (ed.) (2000) *Experiential Learning in Foreign Language Education*. London: Longman.
- Kolb, D. A. (1984) *Learning Style Inventory and Technical Manual*. Boston, MA: McBer and Company.
- Kolb, D. A. (1984) *Experiential learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Kozeki, B. and N. Entwistle (1983) Describing and utilizing motivational styles in education. *British Journal of Educational Studies* 31, 3.
- Krashen, S. (1982) *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon.
- Krashen, S. (1985) *The Input Hypothesis*. Torrance, California: Lavedo Publishing
- Legutke, M. and Thomas, H. (1991) *Process and Experience in the Language Classroom*. London: Longman.
- Little, D. (1991) *Learner Autonomy. 1: Definitions, Issues and Problems*. Dublin: Authentik.
- Little, D. (1995) „Learning as Dialogue: the Dependence of Learner Autonomy on Teacher Autonomy”, *System*, 23(2), pp. 175-81.
- Littlewood, W. T. (1996) 'Autonomy: an anatomy and a framework', **System**, 24 (4): 427-35.
- Lovell, R. B. (1989) *Adult Learning*. London: Routledge
- Maslow, A. (1970) *Motivation and Personality*. New York: Harper and Row.
- McDonough, S. H. (1999) 'Learner Strategies: State of the art article'. *Language Teaching*, 32: 1-18.
- Messick, S. (1984) *The nature of cognitive styles: Problems and promises in educational practice*. *Educational Psychologist*, 19(2), 59-74.
- Mezirow, J. (1991) *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Myers, I.B. – McCaulley, M.H. (1990) *A Guide to the Development and Use of the Myers-Briggs Type Indicator*. Palo Alto: Consulting Psychologists Press.
- Naiman, N., Fröhlich, M. and Todesco, A. (1975) „The Good Second Language Learner”. *TESL Talk*, 5(1),
- Naiman, N., Fröhlich, M., Stern, H.H. and Todesco, A. (1978) *The Good Language Learner*. Research in Education Series, No. 7, Ontario Institute for Studies in Education.
- Nunan, D. (1988) *The Learner-centred Curriculum: a Study in Second Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nunan, D. (ed.) (1992) *Collaborative Language Learning and Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- O'Brien, L. (1990) *Learning Channel Preference Checklist (LCPC)*. Rockville, MD: Specific Diagnostic Services.

- Oller, J.W.J. (1979) *Language Tests at School: a Pragmatic Approach*. London: Longman.
- O'Malley, J.M. and Chamot, A.U. (1990) *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oxford, R.L. (1990) *Language Learning Strategies: what every Teacher should Know*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Oxford, R.L. (1993) *Style Analysis Survey (SAS)* Tuscaloosa, AL: University of Alabama.
- Oxford, R.L. – Ehrman, M. (1993) Second language research on individual differences. *Annual Review of Applied Linguistics*, 13, 188-205.
- Oxford, R.L. and Nyikos, M. (1989) „Variables Affecting Choice of Language Learning Strategies by University Students”. *Modern Language Journal*, 13, pp. 291-300.
- Pimsleur, P. (1966) *Pimsleur Language Aptitude Battery*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- Raz, J. (1986) *The Morality of Freedom*. Oxford: Oxford University Press.
- Reid, J. (1984) *Perceptual Learning Styles Preference Questionnaire*
- Reid, J. (1987) 'The learning style preferences of ESL students', *TESOL Quarterly*, 21: 87-111.
- Reid, J. (eds) (1995) *Learning Styles in the ESL/EFL Classroom*. Boston, MA: Heinle and Heinle
- Renzulli, J. and L. Smith. (1978) *Learning Styles Inventory*. Mansfield Centre, Conn.: Creative Learning Press
- Richards, J.C. – Rodgers, T.S. (1986) *Approaches and Methods in Language Teaching*. New York: Cambridge University Press.
- Riley, P. (ed.) (1985) *Discourse and Learning*. London: Longman.
- Robinson, P. (1995) 'Attention, memory, and the „noticing” hypothesis', *Language Learning*, 45: 283-331.
- Rogers, C. (1969) *Freedom to Learn*. Columbus, Ohio: Charles Merrill.
- Rowntree, D. (1990) *Teaching through Self-instruction: How to Develop Open Learning Materials*. London: Kogan Page.
- Rowntree, D. (1992) *Exploring Open and Distance Learning*. London: Kogan Page.
- Rubin, J. (1975) 'What the „good language learner” can teach us', *TESOL Quarterly*, 9: 41-51.
- Rubin, J. and Thompson, I. (1982) *How to Be a More Successful Language Learner*. Boston, MA: Heinle and Heinle.
- Scarcella, R – Oxford, R. (1992) *The Tapestry of Language Learning. The Individual in the Communicative Classroom*. Boston, MA: Heinle and Heinle
- Sinclair, B., McGrath, I. and Lamb, T. (eds) (2000) *Learner Autonomy, Teacher Autonomy: Future Directions*. London: Longman.

- Singleton, D.M. – Little, D.G. (eds) *Language Learning in Formal and Informal Contexts*. Dublin, Ireland, IRAAL
- Skehan, P. (1989) *Individual Differences in Second Language Learning*. London: Edward Arnold/Hodder and Stoughton
- Skehan, P. (1998) *A cognitive approach to Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Smith, R.M. (1982) *Learning how to Learn: Applied Theory for Adults*. Chicago: Follett
- Springer, S. –Deutsch, G. (1989) *Left Brain, Right Brain*. New York: Freeman
- Stern, H. H. (1975) 'What can we learn from the good language learner?' *Canadian Modern Language Review*, 31: 304-18.
- Stern, H.H. (1992) *Issues and Options in Language Teaching*. (Edited by Patrick Allen and Birgit Harley) Oxford: OUP
- Stevick, E.W. (1990) *Humanism in Language Teaching: a Critical Perspective*. Oxford: Oxford University Press.
- Sturtridge, G. (1992) *Self-access: Preparation and Training*. Manchester: British Council.
- Swarbrick, A. (Ed) *Aspects of Modern Foreign Language Teaching and Learning*. Routledge.
- Tarone, E. and Yule, G. (1989) *Focus on the Language Learner*. Oxford: Oxford University Press.
- Tough, A. (1971) *The Adult's Learning Projects*. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.
- Ushioda, E. (1996) *Learner Autonomy 5: The Role of Motivation*. Dublin: Authentik.
- Wenden, A. (1991) *Learner Strategies for Learner Autonomy: Planning and Implementing Training for Language Learners*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall International.
- Wenden A. and Rubin J. (eds) (1987) *Learner Strategies in Language Learning*. London: Prentice Hall
- Willing, K. (1989) *Teaching how to Learn*. Sydney: National Centre for English Language Teaching and Research, Macquarie University
- Willing, K. (1993) *Learning Styles in Adult Migrant Education*. Sydney: National Centre for English Language Teaching and Research, Macquarie University, Research Series.4.
- Wright, J. (1982) *Learning to Learn in Higher Education*. London: Croom Helm.
- Wright, T. (1987) *Roles of Teachers and Learners*. Oxford: Oxford University Press.
- Zimmerman, B.J. and Schunk, D.H. (eds) (1989) *Self-regulated Learning and Academic Achievement: Theory, Research and Practice*. New York: Springer Verlag.

Spéderné Négyesi Zsuzsanna

A MOTIVÁCIÓ JELENTÉSE ÉS SZEREPE AZ IDEGEN NYELVI ÓRÁN

1. Problémafelvetés

2013 decemberében és 2014 januárjában miskolci, egri és pápai egyetemistákkal és főiskolai hallgatókkal (N=680) készítettünk kérdőíves felmérést a sikeres nyelvtanulásról. A felvett adataink szerint a nyelvtanulás eredményességét befolyásoló egyik legfontosabb tényező a tanári módszerek mellett a motiváció. A motiváció azonban felméréseink szerint nemcsak a sikeresség kulcsa, hanem az a tényező is, amelyik leginkább megváltoztatható a nyelvtanulás folyamatában, és amelynek megváltoztatásában a nyelvtanulói vélemények alapján leginkább szükséges a külső segítség. Érdekes eredménye ugyanakkor a felmérésünknek, hogy a személyes erőfeszítéseket (pl. szorgalom) a vizsgált diákok kevésbé tartják a nyelvtudás sikerességét befolyásoló tényezőnek. Úgy véljük, hogy a nyelvtanulás eredményességét segítő tananyag elkészítéséhez először tisztáznunk kell magát a motiváció fogalmát, kapcsolatát a nyelvtanulás sikerességét befolyásoló további tényezőkkel.

A motiváció szakkifejezés a köznapi szóhasználatban is igen elterjedt, olyan széles jelentéstartalmú gyűjtőfogalomná vált, melynek jelentését egy kérdőíves vizsgálattal nagyon nehéz megragadni. Ez magyarázza, hogy a hallgatókkal végzett felmérésben a motiváció ugyan erős tényező a sikeresség elérésében, a személyes erőfeszítések, a saját tanulási módszerek, az érdeklődés azonban nem. Hogyan értelmezhetők a vizsgált diákok a motiváció fogalmát a nyelvtanulás sikerességében?

A motiváció, a motiválás kifejezések mindenki számára egy kicsit mást jelentenek, az értelmezések mégis összetartanak. Leggyakrabban egy olyan pszichikai folyamatot írnak le, amely során az elvégzendő cselekvéshez (tanuláshoz) szükséges kiváltó és fenntartó érdeklődés-felkeltést, megszerettetést, azaz ösztönzést, késztetést, „stimulust” kívülről várjuk el.

Mit jelent valójában a pedagógiai pszichológiában a motiváció? Ki és/vagy mi a motiváció forrása? Hogyan alakítható ki a motiváció, a motivált állapot? Fenn tartható-e hosszabb távon, azaz a tanulás folyamata során a motivált állapot? Mi okozza a motiváció elvesztését, és visszafordítható folyamatról van-e szó?

2. A motiváció értelmezése

A motiváció olyan pszichikai folyamat, amely az ember célirányos viselkedését váltja ki. Az a filozófiai kérdés, hogy mi az emberi cselekedet kiváltója, mozgatórugója, a 19. században a pszichológia egyik kutatási területévé nőtte ki magát. A 20. század elején születtek meg az első elméletek a vélekedés (reprezentáció) és a vágy szerepéről és kapcsolatáról, az ösztönös és tanult viselkedésformák erősségéről az emberi motiváció vizsgálatában (Pléh, 2010).

A motiváció kutatása szorosan összekapcsolódik az érzelmek kutatásával. A kutatók a kísérleti pszichológia eszközeivel próbálták a kapcsolatot felfedni a viselkedést kiváltó motívum, a viselkedés és az érzelmi élmény kialakulása között (Urbán, 2000). Urbán három klasszikus elméleti irányt mutat be az érzelmek és a cselekvés egymáshoz való viszonyáról, mint szekvenciális problémáról. A felvetődő kérdés leegyszerűsítve az, hogy milyen ok-okozati (kiváltó ok-következmény), vagy időbeli kapcsolat van a motívum, a viselkedés és az érzelmi élmény között. A periferiális elmélet szerint (James–Lange elmélet) az érzelem csak kísérő jelenség, a viselkedés során létrejövő testi változások észlelése váltja ki az ember emocionális élményét. A centrális elmélet (Cannon elmélete) szerint az emocionális élmény együtt mozog a testi változásokkal, de nem játszik szerepet a viselkedésben, csak kíséri azt. Az érzelmek kéttényezős elmélete (Schachter és Singer elmélete) szerint a motívum által kiváltott fiziológiai változást az ember kiértékeli, azaz kognitív magyarázatot ad a vegetatív változásokra. Hogy milyen érzelmi reakciókat kapcsolunk egyes motivációs állapotokhoz (attribúció), azt az aktuális helyzet, illetve a korábban átélt tapasztalatok határozzák meg (Atkinson, 1999; Urbán, 2000).

A múlt, az átélt élmények mélyen bevésszük és mentálisan meghatározzák, hogyan viszonyulunk egy hasonló helyzetben felmerülő feladathoz. Lazarus (Lazarus 1984; Eysenck 1997) laboratóriumi vizsgálatokkal kutatta, hogyan befolyásolja a kognitív kiértékelés az érzelmi élményeket. Ennek alapján a kognitív kiértékelési folyamatot három szakaszra osztotta. Az elsődleges kiértékelés során a környezetet vagy pozitívnak, vagy negatívnak, vagy irrelevánsnak tekintjük. A másodlagos kiértékelés során számba vesszük, milyen erőforrásaink vannak, hogy megbirkózzunk a helyzettel. Az újraértékelés során folyamatosan figyeljük a saját megküzdési stratégiáinkat, és ha szükséges, módosítjuk az előző kiértékeléseinket.

Miért fontos ez a nyelvtanulási motiváció kutatásának szempontjából? A pedagógiai szakirodalmat olvasva, hol az affektív, hol a kognitív dimenzió válik hangsúlyossá. Mivel a pedagógiai kutatások elsődleges célja a személyiség fejlesztésének lehetőségeire irányul, ezért fontos megértenünk, hol helyezi el a szakirodalom a motivációt, és milyen szerepet jelöl ki neki a személyiség kompetenciáinak fejlesztésében.

A személyiségfejlesztés három fő dimenziójának meghatározása B. S. Bloomtól ered (Bloom 1956; Józsa-Fejes 2012), aki a kognitív, az affektív és a pszichomotoros fejlesztési területekben jelölte ki pedagógiai kutatás fő irányait. Az 1970–80-as években főleg kognitív szempontú kutatási és tanulásméletekkel dolgoztak. Nagy József például (Nagy 2000) a tanulási motívumokat a kognitív motívumok komponenseiként értelmezi, ily módon a sikervágy és kudarcfélelem, az elismerésvágy és bírálatfélelem, a kötődés és az ambíció is a kognitív szféra részét képezi a rendszerében.

A 90-es években az affektív szempontok kerültek előtérbe. Érdekes példa erre az amerikai nyelvpedagógus S. D. Krashen (Krashen 1981; Bárdos 2005) egy korai affektív szűrő modellje. Elmélete szerint létezik egy olyan érzelmi szűrő-szerkezet, mely a nyelvtanulás folyamatában segíti vagy blokkolja azt, hogy az elsajátítandó információ a nyelvelsajátító berendezésbe, azaz a kognitív szférába jusson, és nyelvi kompetenciává válhasson. Az érzelmi gátlás tehát megakadályozza, hogy a nyelvtanulás eredményes legyen. Krashen három érzelmi tényezőt vizsgált, a motivációt, az önbizalmat és a szorongást. Elméleti modelljét később empirikus kutatási eredmények igazolták (Oatley–Jenkins 1996; Dai–Sternberg 2004; Arnold 2006; Schutz–Pekrun, 2007; Józsa–Fejes 2012), azaz bizonyították, hogy az érzelmek jelentősen befolyásolják a kognitív folyamatokat.

Józsa és Fejes *A tanulás affektív tényezői* című tanulmányukban (Józsa–Fejes 2012) nemcsak a tanulási motivációt, hanem az érdeklődést, az attitűdöket, a viselkedés egyes elemeit is az affektív szférához sorolják az érzelmek mellett. A szerzők foglalkoznak annak kutatásával és értelmezésével is, hogyan hat a diákok szubjektív jólléte vagy szorongásos állapota, az iskolai környezet nyomasztó vagy felszabadító jellege az iskolai teljesítményre, az iskolával való megelégedettségre.

A tanulási motiváció szempontjából különösen fontos, milyen érzelmekkel és milyen tanulói attitűdökkel viseltetnek a tanulók az iskola, a tantárgyak és a tanulás iránt. Több vizsgálat is rámutatott, hogy a tanulók tantárgyi attitűdje az iskoláztatásban való előrehaladással fokozatosan romlik (Józsa–Fejes 2012). Hasonlóan romló tendenciát mutat az elsajátítási motiváció is az életkor előrehaladtával (Molnár 2003; B. Németh–Habók 2006; Józsa–Fejes 2012). Ugyanakkor Józsa–Fejes kutatásának érdekes eredménye, hogy a vizsgált 24 osztály között a motiváció csökkenésében nagyon nagy különbségek voltak tapasztalhatók. A legkisebb átlagos motivációcsökkenés 5%, a legnagyobb 29% volt. Ez a nagy eltérés szerint arra enged következtetni, hogy a tanítók-tanárok osztálytermi gyakorlata, módszerei közti különbségben kell a motivációvesztés egyik okát keresni.

A dolgozat 3. és 4. részében bemutatott motivációs modellek integrálni kívánják a kognitív és affektív dimenziót, ezért tűnnek igazán alkalmasnak a pedagógiai felhasználásra.

3. Motiváció a pedagógiában

3.1. Pedagógiai motiváció-modellek

A pedagógiai pszichológiában a 70-es évekig ugyanúgy az egydimenziós motiváció-modellek (Réthyné 2001) voltak irányadók, mint a pszichológia egyéb részterületein. A legrégebbi egydimenziós modell a drive-redukciós elméleten alapul, miszerint a tanulási motivációt a tudáshiány okozta feszültségállapot hozza létre, s a cselekvést, azaz a tanulást e feszültség leküzdésére aktiválódó „drive” indítja be (Hull 1941). Ez a modell a fiziológiai egyensúlyállapotra való törekvést hangsúlyozza, figyelmen kívül hagyja ugyanakkor a tudat, az éntudat és a társas környezet hatását. Bandura és Walters mintegy húsz évvel későbbi (Bandura–Walters 1963) modelljükben a külső megerősítés, mai szóhasználattal extrinzik motiváció (Katona 2009) szerepére helyezik a hangsúlyt. Egyértelmű kapcsolatot láthatunk itt a behaviorista megerősítésen alapuló tanuláselméletek és a 60-as években népszerű motivációs modell között. Bár a drive-modell és a külső megerősítésen alapuló modell látszólag ellentétes irányból közelítik meg a motivációt, néhány lényes ponton mégis szorosan összekapcsolódnak: mindkettő egy (belső vagy külső) szükséglet hatására létrejövő feszültségi állapotot tekint a motiváció kiinduló pontjának, és közvetlen kapcsolatot tételez fel a feszültség és a feszültségmentesítő cselekvési válaszok között. Ezért nevezhető egydimenziós modellnek. Az ilyen modellek a cselekvés létrejötte után a motiváció folyamatát lezártnak tartják. Nuttin (Nuttin 1961) már a 60-as évek elején megfogalmazta kételyeit a motivációval mint lezáródó folyamattal kapcsolatban.

Valóban közvetlen-e ez a kapcsolat, és lezárt-e a motivációs folyamat a cselekvés-tanulás megindításával? A gyakorló nyelvpedagógus nyelvére lefordítva, nagyon leegyszerűsítve ez a következőképp hangzik. A „reggel megmosakszom” szókapcsolatot azért tanulja meg a diák, mert szeretné ezt (és csak ezt) az információt önmagáról közölni, illetve a második modell szerint azért, mert a visszaható ígék jelen idejű ragozásából számonkérés várható.

Ez a két modell figyelmen kívül hagyja azt, hogy a feszültségcsökkentésre irányuló cselekvést, akár drive, akár stimulus váltja ki, megelőzi egy tudati mérlegelés, egy terv kidolgozása, vagy annak a belátása, hogy a terv végrehajthatatlan. A „reggel megmosakszom” szókapcsolat megtanulását motiválhatja az a terv, hogy elmesélem idegen nyelven, hogyan zajlik a reggeli készülődés otthon, vagy leállíthatja a motivációt az, hogy belátom, nem tudom ragozni a visszaható igéket. Motiválhatja a motivációt, hogy akárhogy sikerül is a dolgozat, nem változtat az év végi osztályzatomon. Minden esetben a feszültségcsökkentésre irányuló cselekvés-tanulás nem motiváló ok, hanem a tudati (kognitív) mérlegelés következménye.

E modellek legszembevetőbb hiányossága tehát az, hogy közvetlen kapcsolatot tételeznek fel a motiváló ok és a cselekvés végrehajtása között, a kognitív

dimenzió kiiktatásával. Másik nagy hiányosságuk, hogy a motivációt egyfázisú folyamatként modellálják. Azaz úgy vélik, az egyensúlyi állapot létrejötte után nyugvópontra jut a motiváció, nem vetnek számot azzal, hogy a motiváció többfázisú folyamat, amelyben a létrejövő nyugvópontok újabb feszültségi állapotokat hoznak létre (Nuttin 1961). Visszatérve előző példánkhoz: már el tudom mondani a visszaható ígék segítségével, hogyan zajlik általában a reggeli készülődés (megmosakszom, megfésülködöm, felöltözöm stb.), de még nem tudom elmondani, mi történt ma reggel, mert nem ismerem a múlt időt, azaz újabb készítés jön létre. Nem tanulom meg a visszaható ígék ragozását, mert nem változtat az év végi jegyemen, ugyanakkor tudom, hogy a nyelvvizsga megszerzésével felvételi pontokat szerezhetek, tehát mégis megtanulom. Akár a drive, akár a stimulus felől közelítjük meg a motivációs folyamatot, látnunk kell, hogy a motiváció többfázisú, dinamikus folyamat.

A pszichológiai, neurobiológiai kutatások eredményei természetesen nem maradtak hatás nélkül a pedagógiai kutatásokra sem. Míg a korai kognitív tanuláselméletek kizárólag a belső (divatos szóhasználattal „intrinzik”) motiváció szerepét hangsúlyozzák, és magát a tanulási cselekvést tartják motivációs erőnek, más-más belső motivációs erőre (a tárgyi tudás megszerzése, a kíváncsiság, a kompetencia igénye stb.) helyezve a hangsúlyt, a 80-as évektől kezdve a különböző egydimenziós motiváció-modellek integrálására törekсенek a motiváció-kutatók (Réthyne 2001). Az integrációra való törekvés annak a felismerésnek az eredménye, hogy a személyiség fejlődésében nem lehet élesen elkülöníteni a kognitív és nem kognitív komponenseket, így a motivációban is szorosan összekapcsolódó egymást feltételező komponensekkel kell számolnunk. Réthyne *A tanulási motiváció elemzése* című tanulmányában megjegyzi, hogy napjainkra differenciált tudással rendelkezünk a motiváció eredetéről, összetevőiről, működési mechanizmusairól, de ezen ismeretek még nem éreztetik hatásukat a megújuló pedagógiai gyakorlatban. Az elméleti eredmények iskolai alkalmazhatóságában feltehetőleg az elsajátítási motiváció megismerése és fejlesztése az egyik legfontosabb feladat (Nagy 2000; Józsa 2002)

3.2. Az elsajátítási motiváció

Az elsajátítási motiváció olyan öröklött aktivitásszükséglet, mely „bizonyos feltételek fennállása esetén elvezethet egy készség teljes, optimális elsajátításához, begyakorlottságához” (Józsa 2002). A fogalom megszületését egészen Robert White-ig szokás visszavezetni, aki az explorációs tevékenységre, vagyis a környező világ megismerésére való készítetést nem drive-ként értelmezi, hanem veleszületett kompetencia-növelési hajlamként, ezen belül pedig a kompetencia motivációs aspektusaként. Ezt nevezi White effektancia-motivációnak (White 1959). Az ember mindaddig megismerésre, felfedezésre, tevékenységre motivált, amíg el nem éri azt az optimális szintet, amíg még hatást tud gyakorolni a kör-

nyezetére. A rutinná váló, begyakorlott készségek már nem táplálják az elsajátítási motivációt. A későbbi elméletek bár több pontban különböznek egymástól (Józsa 2002), abban azonban megegyeznek, hogy az elsajátítási motiváció belső/intrinzik motiváció, fenntartásához pedig nem szükséges a külső jutalmazó megerősítés, mert önjutalmazó folyamatról van szó. Az elsajátítási motiváció fenntartásában nagyon lényeges elem, hogy olyan feladat megoldására irányul, ami csak kismértékű kihívást (Dweck–Leggett 1988; Barrett–Morgan 1995) jelent, a cél elérhetősége legalább kismértékben mindig bizonytalan. Vissza kell itt utalnunk Krashen már említett nyelvelsajátítási hipotéziseire. Krashen (Krashen 1981) úgy véli, hogy a nyelvtanulás során mindig egy folyamat adott intervallumában helyezkedünk el (i), az ideális tananyag pedig csak egy egységgel lép túl az adott állapoton (+1), azaz csak egy lépésnyi kihívást, vagy bizonytalanságot tartalmaz. Így az ideális tananyag, a *Comprehensible Input* a következő egyenlettel írható fel: $CI=i+1$. Az optimális kihívás, az enyhe kockázatvállalás esetén a problémamegoldás mindig önjutalmazó folyamat.

Tudjuk azonban azt is, hogy az olvasási, számolási, nyelvtanulási (kognitív) és szociális kompetenciának nem ugyanúgy működik az elsajátítási motivációs aspektusa, mint a motoros cselekvésekének. A kisgyermek járás-, cipőbefűzés-, kabátgombolás-mozgássorának optimálisig való gyakorlása nem egyezik meg a logikai-számolási vagy idegen nyelvi kompetencia optimalizálási folyamatával (Nagy 2000; Józsa 2001). Egyes kutatók szerint azonban iskolai környezetben is működtethető az elsajátítási motiváció (Stipek 1993; Józsa 2001), ha figyelembe vesszük az optimális kihívás elvét, rövidtávú célokra osztjuk fel az elsajátítandó tudást (információtartalmakat és készségeket), és folyamatos visszacsatolással erősítjük meg a kompetenciában elért fejlődési szintet. A motivációelmélet ezt az külső/extrinzik motiváció interiorizálásaként írja le.

Empirikus kutatások bizonyítják, hogy a tanulók akkor voltak a legmotiváltabbak egy feladat elvégzésében, és akkor érték el a legjobb készségsszintet, amikor rövidtávú célokat jelöltek ki nekik (Bandura 1997), illetve azokat a feladatokat tartották a legérdekesebbnek, legmotiválóbbnak, melyek közepes nehézségű kihívást jelentettek nekik (Nikolov–Víg 2012).

3.3. Kozéki Béla dinamikus motiváció-modellje

Magyarországon a motivációkutatás módszertani alapjait Kozéki Béla fektette le a 70-es években. Kozéki olyan integrált modellt dolgozott ki, amely egyszerre próbálja megragadni a pszichológiai folyamatokat, a pedagógiai hatásokat és a motivációs folyamatok dinamikus szerkezetét, mégpedig a pedagógiai folyamat két szereplője szempontjából, a nevelő (tanár és/vagy szülő) és a tanuló perspektívájából is. Ezt az alábbi táblázat szemlélteti. Kozéki a motivációt a tanítás-tanulás folyamatában helyezi el, a nevelő és tanuló közti motivációs kap-

csolatot célorientált folyamatként értelmezi, a cél pedig a tanuló fejlesztése és önfejlesztő képességének, autonómiájának kialakítása.

A kapcsolat modellje tehát szándékoltan alkalmazott pszichológiai jellegű. Nagy József *A XXI. század és nevelés* című könyvében a proszociális viselkedésként leírt nevelői magatartás elemei tulajdonképpen teljesen egybevágóak a Kozéki által megfogalmazott ideális (+++) motiváló magatartással.

Nevelői perspektíva

dimenzió	+	0	-
affektív	meleg		hideg
	érzelmileg kielégítő	érzelmileg nem elégít ki, de nem is frusztrál	érzelmileg frusztráló
kognitív	nyílt		zárt
	kibontakozásban segít, vezeti a gyermek szabad fejlődését	nem segít, de engedi a gyermek önálló alakulását	kibontakozásban korlátozással frusztrál, csak kijelöltet enged
effektív	erős		gyenge
	határozott és következetes a betartásban és betartatásban	egyes dolgokat betartat, másokat nem, vagy maga sem tart be	határozatlan, következetlenségével frusztrál

Tanulói perspektíva

dimenzió	+	0	-
affektív	affiliatív		agresszív
	érzelmi megközelítésre, szoros érzelmi kapcsolat fenntartására készített	labilis, tartósan sem szembefordulásra, sem kapcsolattartásra nem készített	érzelmi szembefordulásra, a kapcsolatok tagadására készített
kognitív	aktív		passzív
	önálló aktivitásra, feladat- és döntésvállalásra, önfejlesztésre készített	irányítható, de önálló kezdeményezésre nem készített	az önálló döntés, feladatmegoldás kerülésére, a passzív követésre készített

dimenzió	+	0	-
effektív	kongruens		impulzív
	társadalmilag értékes normáknak megfelelő viselkedésre és önértékének fenntartására készített	vágyik az értékes viselkedésre, de a betartásra nincs megfelelő erejű felkészültsége	pillanatnyi vágyainak megfelelő viselkedésre, a normákkal való szembefordulásra készített

Forrás: http://mek.niif.hu/04600/04669/html/balogh_pedpszich0023/balogh_pedpszich0023.html

Kozéki motivációs modelljét több nemzetközi összehasonlító vizsgálatban is alkalmazták (Józsa–Fejes, Kozéki magyar–skót összehasonlítási vizsgálatai). A Kozéki-féle motivációs kérdőívet a mai napig is használják itemszám-csökkenéssel, megfogalmazások modernizálásával (Józsa 2002; Gyenei 2004) a személyiség motivációs állapotának felmérésére.

4. Motiváció a második nyelv (L2) tanulásában

Az idegen nyelvek tanulásának motivációs elemzése több szempontból is különös figyelmet érdemel. Dörnyei Zoltán nyomán (Dörnyei 2003) nem egy második nyelv spontán elsajátításáról, hanem az iskolai környezetben, tantermi gyakorlat folyamán megszerzendő nyelvtudásról beszélünk a dolgozatnak ebben a részében.

Különleges státuszt biztosít a L2 tanulásának, hogy egyrészt iskolai tantárgyként értelmezhető, hiszen minden más tárgyhoz hasonlóan diszkrét tudáselemeket (lexikai, nyelvtani struktúrákat) kell elsajátítani, mindez azonban beékelődik egy új társadalmi-kulturális környezetbe, amelynek a nyelvtanuló a részévé válik. Dörnyei ezért az idegen nyelv tanulását közösségi eseménynek (*social event*) tartja Gardner (1979) nyomán.

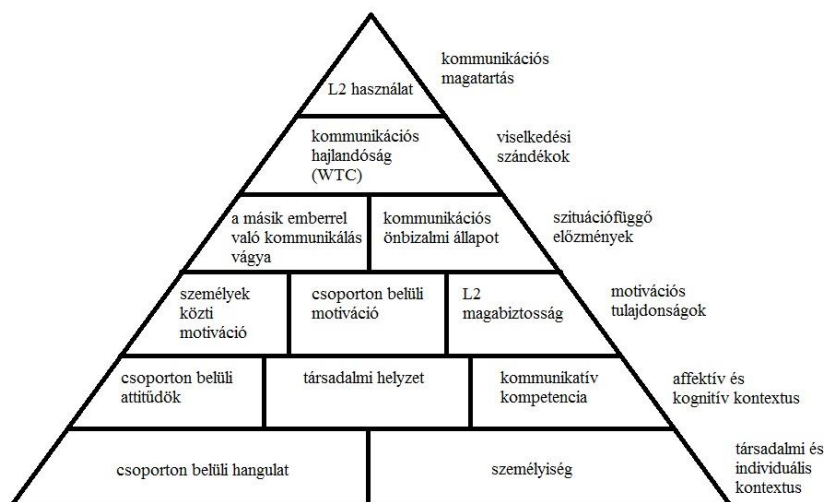
Dörnyei olyan nyelvtanulási motivációs modellt alakít ki, melyben integrálni kívánja a szociálpszichológiai, neurobiológiai, kommunikációelméleti és pedagógiai szempontokat. Nagyívű modelljét elméleti kutatásokra és saját empirikus vizsgálataira alapozza. A modell szemléltetése előtt a kialakításban hangsúlyos szerepet játszó három alappillért szeretnénk ismertetni.

1. Robert Gardner és munkatársai (1985) francia ajkú kanadai nyelvtanulókat vizsgáltak abból a szempontból, mi határozza meg az angol nyelv tanulásának motivációját. Kutatásaik arra mutattak rá, hogy a legerősebb motivációs faktor az azonosulás/integrativitás (integrativeness), vagyis az angol nyelvet beszélőkhöz hasonlóvá válás, az angol nyelvi közeggel való egyesülés vágya. Ez a faktor nemcsak a kétnyelvű Kanadában, vagy egyéb multikulturális környezetben fejez ki erős motivációt, hanem egy-

nyelvű területeken is (kínai nyelvtanulók színvonalas nyelvtudása Kínában, célnyelvi országgal való reális kapcsolat nélkül), sőt az osztálytermi gyakorlatban is (Csizér- Dörnyei 2002). Gardner egy újabb vizsgálatában, melyet spanyol egyetemistákkal végzett, ismét kimutatta, hogy a spanyol anyanyelvű diákok angol nyelvvizsgájának sikeressége a legerősebb korrelációt a motivációs független változóval mutatja. Pedagógiai szempontból fontos ugyanakkor megemlítenünk, hogy a második legerősebb korrelációt a szorongás mutatja, mégpedig negatív korrelációként (Gardner 2007). A nyelv megtanulásával az énkép is átalakul, és közelít a lehetséges ideális énképhez.

2. A modell másik pillére John Schumann amerikai nyelvész-neurobiológus kutatásainak eredményein alapul. A 90-es években Schumann a L2 tanulását kutatta olyan szempontból, hogyan lokalizálhatók a nyelvtanulás mentális folyamatai az agyban. Ennek eredményeképpen meghatározta és azonosította a stimulus kiértékelő (stimulus appraisal) mechanizmust, melynek alapján új motivációs elméletet állított fel. A stimulus kiértékelő mechanizmus egy olyan agyi modul, mely öt különböző dimenzióban végzi el a beérkező ingerek kiértékelését, és alakítja ki az egyén affektív viszonyulását a cselekvési válasz megadásakor. Ez az öt dimenzió a következő: a) **novelty** (mennyire új, vagy megszokott a stimulus), b) **pleasantness** (mennyire vonzó a stimulus), c) **goal significance** (mennyire segít a stimulus a célok elérésében), 4) **coping potential** (mennyire képes az egyén megküzdni a stimulus általi kihívással), 5) **self- and social image** (mennyire illeszkedik a kialakuló énkép a vágyott énképbe és a mások által az egyénről kialakított képbe). Az öt dimenziót működtető agyi modul azonosítása olyan szempontból jelent újdonságot, hogy a nyelvtanulási (és tanulási) magasabb szintű mentális folyamatok motivációit ugyanott lokalizálták az agyban, mint a fiziológiai szükségletek (élelem-, párkeresés) szükségleteinek motivációit.
3. Dörnyei modelljének harmadik pillére az osztálytermi szituációban végzett pedagógiai kutatásokon alapul. Ezen elemzések szerint az osztálytermi környezetnek – ezen belül a tárgy-specifikus, tanár-specifikus, ill. a csoport-specifikus tényezőknek – sokkal erősebb motivációs hatása van, mint ahogy azt előzőleg feltételezték. Az elérendő cél a L2 használata volt, azaz nem a nyelvtudás, vagy nyelvismeret, hanem a kompetenciaszintű alkalmazás. A cél elérésének eredményessége szempontjából ét három kutatási irányzatot mutat be részletesebben. Megvizsgálták a feladatközpontú, cselekedtető (*task motivation*) oktatás motivációs hatását, a tanulási stratégiák (*learning strategy use*), az önszabályozó tanulás (*self-regulated learning*) szerepét és a kommunikációs hajlandóság (*willingness to communicate/WTC*) fontosságát (MacIntyre, Baker, Clément, Donovan in Dörnyei 2003) a nyelvhasználati motivációban.

MacIntyre és társai empirikus elemzésekre alapozva Dörnyei megállapítja, hogy a nyelvelsajátítás és nyelvhasználat sikerességében, ha ezen belül a beszélt nyelvre koncentrálnunk, a kommunikációs hajlandóságnak meghatározó szerepe van. Hiába rendelkezik valaki átfogó nyelvi ismeretekkel, ha kommunikációs hajlandósága alacsony, akkor nyelvi teljesítménye tudásánál alacsonyabb lesz. Ellenkező esetben viszont, az alacsony nyelvi tudás magas kommunikációs hajlandóság mellett a vártnál kevésbé korlátozza a nyelvi teljesítményt. Ezen eredmények a tanulás, tanítás, motiváció és készségek egymáshoz való viszonyát újraprendezték; az ide kapcsolódó kutatások az idegennyelv-elsajátítás új modelljének kialakítását tették lehetővé (vö. 1. ábra). Ebben az általános körülményektől (személyiségjegyek, csoportközi viszonyok) elindulva, az affektív-kognitív tényezőkön keresztül jutunk el a motivációs (harmadik) szintig. Ezen belül MacIntyre és társai csoportközi motivációkat, csoporton belüli (pl. osztálytermi csoport), illetve személyhez kötött (magabiztosság) motivációkat különböztetnek meg. E motivációk kommunikációs hajlandóssággá formálódásáért (ötödik szint) két tényezőcsoport: a másik emberrel való beszélgetés vágya és a kommunikációs képességek, illetve az önbizalom felelős (negyedik szint). Az idegen nyelvi tudás, azon belül is a beszélt nyelvi tudás az így kialakult és alakuló kommunikációs hajlandóságtól függ. Az egyes tényezők közötti kapcsolat persze messze nem ennyire leegyszerűsített, számtalan területen kölcsönhatásokról kell beszélnünk, ám Dörnyei szerint ez a modell jól fedi le a kommunikációs hajlandóságot, illetve az így magyarázott nyelvelsajátítási sikert.

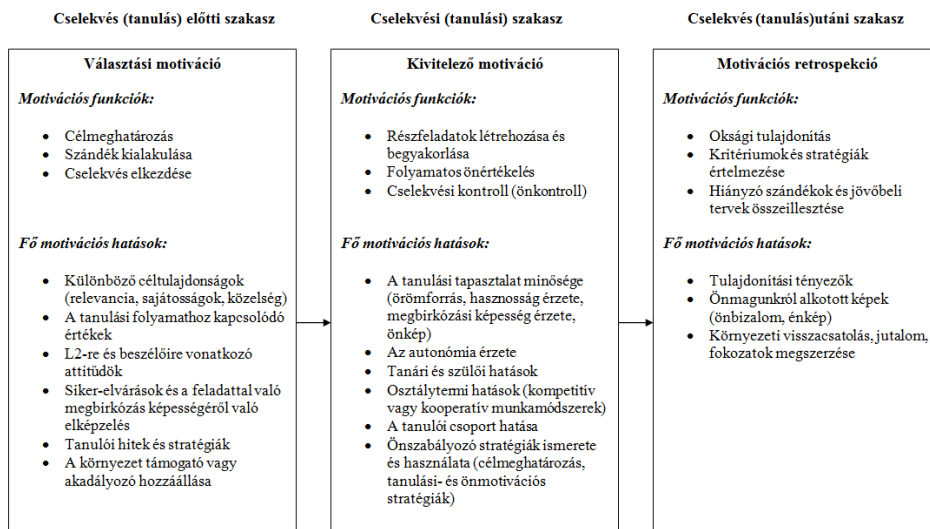


1. ábra: Az idegennyelv-tudásának magyarázó modellje, a kommunikációs hajlandóságot magyarázó változórendszer kapcsolatrendszerének vázlatos sémája (Forrás: Dörnyei 2003)

A feladat-központú vizsgálatok szerint, amelyeknek Dörnyei nagy jövőt jósol, hiszen ez az osztályteremben zajló folyamatokat jól vizsgálható „darabokra szeleteli”, a tanulók általános és feladat-specifikus motivációkkal rendelkeznek. Leegyszerűsítve: a motiváltságban, illetve annak fennmaradásában igen nagy szerepe van annak, hogy milyen érdekes, hasznos egy adott feladattípus. E kutatások hívják fel a figyelmet a tanulási folyamat jellegére, és világítanak rá, hogy a motivációnak nemcsak a cselekvés megkezdésekor, de a cselekvés során végig fenn kell maradnia.

A tanulók által az idegen nyelv tanulása során felhasznált tanulási eljárások, stratégiák szerepét a motivált tanulási magatartás alapvető összetevőjének tekintik. Az erre irányuló kutatások is arra hívják fel a figyelmet (és ez hasonló a WTC-hez), hogy a tanulók tanulási gyakorlata egyfajta általános beállítódottságtól, motivációs alaphelyzettől függ. E kutatási irány, amelynek Dörnyei szerint még kevés kézzelfogható eredménye van, az önszabályozó tanulásra (önfejlesztő motivációk) vonatkozó kutatási közelítések között helyezhető el.

Dörnyei jövőbeli kutatási programja (modellje) az előbbieken jelzett kutatási tradíciókon és eredményeken alapul (amely kutatásokban ő is gyakran részt vett), továbbá azon hiányosság megállapításán nyugszik, hogy a kutatások eddig többnyire statikusak voltak, és így nem tudták megfelelő mértékben érvényesíteni az L2 tanulás és elsajátítás azon sajátosságát, hogy az folyamatjellegű, hogy itt egy olyan cselekvésről és motivációról beszélünk, melynek jelentős időszükséglete van. Így a folyamat egészét tekintve feltételezhetjük, hogy motivációs hullámhegyekkel és hullámvölgyekkel találkozunk. Az idegennyelv-elsajátítást és annak motivációs hátterét egy időben végbemenő folyamatként kívánja értelmezni, és e folyamatot „felszabdalva” különböző motivációs fázisokat különít el (vö. 2. ábra): a cselevést megelőző fázisban a választó-szelekciós motivációknak van meghatározó szerepe. Itt az idegennyelv választásának motivációs összetevőit értelmezzük. A cselevési-tanulási folyamat alatt Dörnyei a cselevést fenntartó motivációkat kívánja megérteni és vizsgálni. Ez kiemelkedően fontos a nyelvtanítás szempontjából, hiszen fogódzókat ad ahhoz, hogyan lehet a motivációt fenntartani. Végül a cselekvés utáni, retrospektív motivációs fázisban a kiértékelés, önértékelés folyamatai vannak jelen, amelyek mind az önképben, mind a jövőbeli cselekvésekben meghatározó szerepet játszanak.



2. ábra: A második nyelv tanulási motivációjának folyamatábrája
(Forrás: Dörnyei 2003)

5. Összegzés

A dolgozatban értelmeztem a motiváció jelentését a hétköznapi nyelvhasználattól eltérő, összetettebb vonatkozásban. A motivációt, mint pszichikai állapotot és folyamatot helyeztem el az affektív és kognitív tényezők metszéspontjában.

A szakirodalmat áttekintve megvizsgáltam, hogyan jutottak el a kutatók az egydimenziós motiváció-modellektől a többdimenziós integrált modellekig, melyeknek alkotóelemei közti kapcsolatokat empirikus kutatásokkal (laboratóriumi és osztálytermi kísérletekkel, megfigyelésekkel, kérdőíves felmérésekkel) támasztják alá. A motiváció komponensei közötti összefüggés azonban még „fehér folt”, fontos kutatandó terület.

A dolgozat írása során elsősorban az idegennyelv-tanulási motivációt tartottam szem előtt, a példákkal is ennek a speciális helyzetére kívántam utalni. Bemutattam Dörnyei Zoltán és munkatársai integrációs motiváció-modelljét, melynek komponensei közti összefüggéseket föltétlen figyelembe kell vennünk, ha tanulóink motivációs szintjét kívánjuk mérni és fejleszteni.

Irodalom

- Arnold, Jane (2006) Comment les facteurs affectifs influencent-ils l'apprentissage d'une langue étrangère? *Études de linguistique appliquée*. n° 144. 407–425.
- Atkinson, R. L. és mtsai (1999) *Pszichológia*. Budapest. Osiris Kiadó
- B. Németh Mária–Habók Anita (2006) A 13 és 17 éves tanulók viszonya a tanuláshoz. *Magyar Pedagógia*. 106. évf. 2. szám. 83–105.
- Bandura, A.–Walters, R. (1963) *The Coherence of Personality. Social-Cognitive Bases of Consistency, Variability and Organization*. New York. The Guilford Press
- Bandura, A. (1997) *Self-efficacy. The Exercise of Control*. New York. Freeman
- Barrett, K. C.–Morgan, G. A. (1995) Mastery Motivation: Origins, Conceptualisations and Applications. *Advances in Applied Developmental Psychology*. Vol 12. New Jersey. Greenwood Publishing Group
- Bárdos Jenő (2005) *Élő nyelvtanítás-történet*. Budapest. Nemzeti Tankönyvkiadó
- Bloom, B. S. (1956) *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals*. New York. David McKay Company.
- Csizér Kata–Dörnyei Zoltán (2002) Az általános iskolások idegennyelv-tanulási attitűdjei és motivációja. *Magyar Pedagógia*. 102. évf. 3. szám. 333–353.
- Dai, D. Y.–Sternberg, R. J. (2004) *Motivation, Emotion and Cognition. Integrative Perspectives on Intellectual Functioning and Development*. New Jersey. Lawrence Erlbaum Associates
- Dörnyei Zoltán (2003) *Attitudes, Orientations and Motivations. Language Learning. Advances in Theory, Research and Applications*.
(letöltve 2012. dec. 5.
http://www.ntnu.edu.tw/tcsl/SLA/fei_yu_yan_yin_su/1467-9922.pdf)
- Dweck, C. S.–Legett, E. L. (1988) A Social-Cognitive Approach to Motivation and Personality. *Psychological Review*. Vol. 95. No 2. 256–273.
- Eysenck, M. W.–Keane, M. T.(1997) *Kognitív pszichológia*. Budapest. Nemzeti Tankönyvkiadó
- Gardner, R. C. (1979). Social-psychological aspects of second language acquisition. *Language and social psychology*. Oxford. Blackwell
- Gardner, R.C. (2007) Motivation and Second Language Acquisition. *Porta Linguarum*. No.8. 9–20.
- Gyenei Melinda (2004): Kísérleti tapasztalatok az iskolai motiváció mérése terén. *Iskolapszichológia* 16. ELTE PPK Tanárképzési és –továbbképzési Központ. 59–77.

- Higgins, E. T. (2003) Érzelem és motiváció. Az előmozdítás és megelőzés mint érzelmi irányultság. *Az érzelmek pszichológiája* (szerk. Forgács József). Budapest. Kairosz Könyvkiadó Kft.
- Hull, C. L. (1941) *Principles of Behavior. An Introduction to Behavior Theory*. New York. Appleton Century Crofts
- Józsa Krisztián (2000) Az iskola és a család hatása a tanulási motivációra. *Iskolakultúra* 8. 69–82.
- Józsa Krisztián (2001) Az elsajátítási motiváció és a kognitív kompetencia fejlesztése. *Neveléstudomány az ezredfordulón* (szerk. Csapó Benő, Vidákovich Tibor). Budapest. Nemzeti Tankönyvkiadó. 182–174.
- Józsa Krisztián (2002) Az elsajátítási motiváció pedagógiai jelentősége. *Magyar Pedagógia* 102. évf. 1. szám. 79–104.
- Józsa Krisztián–Fejes József Balázs (2012) A tanulás affektív tényezői. *Mérlegen a magyar iskola*. Budapest. Nemzeti Tankönyvkiadó. 367–404.
- Katona Nóra (2009) Motiváció és önszabályozó tanulás. *Pedagógusképzés* 7. 129–158.
- Kozéki Béla (1980) A motiválás és a motiváció összefüggéseinek pedagógiai és pszichológiai vizsgálata. Budapest. Akadémiai Kiadó
- Kozéki Béla–Berghammer Rita (1991) Az empátia és az impulzivitás motivációs és nevelési aspektusból. *Magyar Pedagógia* 91. évf. 2. sz. 131–149.
- Krashen, Steven (1981) *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford. Pergamon Press Inc.
- Lazarus, R.–Folkman, S. (1984) *Stress, Appraisal and Coping*. New York. Springer Pub
- Molnár Éva (2002) Önszabályozó tanulás: Nemzetközi kutatási irányzatok és tendenciák. *Magyar Pedagógia* 102. évf. 1. szám. 67–77.
- Molnár Éva (2003) Néhány személyes motívum szerepe az önszabályozó tanulásban. *Magyar Pedagógia*. 103. évf. 2. szám. 155–173.
- Nagy József (2000) *XXI. század és nevelés*. Budapest. Osiris Kiadó
- Nikolov Marianne–Vígh Tibor (2012) Az idegen nyelvek tanításának eredményessége. *Mérlegen a magyar iskola*. Budapest. Nemzeti Tankönyvkiadó
- Nuttin, Joseph (1961) Problèmes de psychologie de la motivation humaine. *Revue Philosophique de Louvain* n°62. 348–370.
- Oatley, K.–Jenkins, J. M. (1996/2001). *Érzelmek*. Budapest. Osiris Kiadó
- Pléh Csaba (2010) *A lélektan története*. Budapest. Osiris Kiadó
- Réthy Endréné (2001): A tanulási motiváció elemzése. *Neveléstudomány az ezredfordulón* (szerk. Csapó Benő, Vidákovich Tibor). Budapest. Nemzeti Tankönyvkiadó. 153–161.
- Schutz, P. A.–Pekrun, R. (2007) *Emotion in Education*. New York. Elsevier
- Stipek, D. (1993) *Motivation to Learn. From Theory to Practice*. Needham Heights, MA. Allyn & Bacon.

- Urbán Róbert (2000) Az érzelem és a motiváció pszichológiája. *Fejezetek a pszichológia alapterületeiből* (szerk: Oláh Attila és Bugán Antal). Budapest. ELTE Eötvös Kiadó. 157–189.
- White, R.W. (1959) Motivation reconsidered. The Concept of Competence. *Psychological Review*. Vol. 66. No. 5. 297–333.

Spiczéné Bukovszki Edit

AZ ÖNSZABÁLYOZOTT (AUTONÓM) TANULÁS SZEREPE A SIKERES NYELVTANULÁSBAN

Jelen tanulmány arra vállalkozik, hogy feltárja és összefoglalóan ismertesse az önszabályozott tanulás témakörében napjainkban folyó kutatásokat, és azok eredményeit felhasználva javaslatokat fogalmazzon meg arra vonatkozóan, hogy hogyan lehet az autonóm/önálló tanulóvá válást elősegíteni, illetve ennek a folyamatnak az eredményeit a sikeres nyelvtanulás érdekében felhasználni.

A nyelvtanulási kudarcok okait vizsgáló felmérésünk eredményei azt mutatják, hogy ezek között előkelő helyen szerepel – a motiváció hiánya/motiválatlanság és a nyelvtanulásban alkalmazott tanári módszerek mellett – a céltudatos, önreflektív, autonóm tanulói magatartás hiánya. Amennyiben feltárjuk ennek a jelenségnek az okait és megoldási lehetőségeket kínálunk az önszabályozott tanulói magatartás kialakítása és fejlesztése területén, az eredmények jelentős mértékben hozzájárulhatnak a tanulási célok eléréséhez.

Bevezetés

A tanulás folyamatával foglalkozó pedagógiai kutatások között kiemelt helyet foglalnak el a tanuló személyére, a tanulói magatartásra irányuló kutatások. Ebben a kontextusban/ezen a területen egy viszonylag új – néhány évtizede megjelent – szakterület az önálló, önszabályozó vagy autonóm tanulással foglalkozó irányzat. A fogalmi értelmezést segítheti, ha az önszabályozó tanulást a természetes (spontán) tanulás és az iskolai környezetben zajló (művi) tanulás közötti hídként képzeljük el. Az önszabályozó tanulás megőrzi a természetes tanulásra jellemző tanulói érdeklődést, belső motivációt és használja ezeket formális tanulási környezetekben, továbbá kiegészül egy célorientált és önreflexív tanulói magatartással. Kutatások bizonyítják, hogy az önszabályozó tanulás stratégiáit alkalmazó tanulók tanulmányi eredményei jobbak, önképük és céljaik reálisak, nagyobb élvezettel vesznek részt a tanulási/tanítási folyamatban, mint azok a társaik, akik nem önszabályozó tanulók (Molnár 2002 a). Napjainkban, amikor az önálló, élethosszig tartó tanulásra való képesség és igény kialakítása az isko-

lák kiemelt feladata és törekvése, nagyon fontos, hogy ismerjük azokat a kutatásokat, amelyeknek az eredményei hozzásegíthetnek bennünket ennek a célnak az eléréséhez (Pléh 2006).

Az autonóm tanulás különböző szempontú vizsgálatai szerves részét képezik a neveléstudomány kutatási paradigmáinak. A korai tanulásszervezés-központú megközelítések elsősorban azt a kérdést vizsgálták, hogy milyen körülmények között valósul meg az önálló tanulás, hogyan zajlik a tanulási célok kitűzése, a tartalom kiválasztása, milyen módszerek, stratégiák alkalmazásával valósul meg az elsajátítás és történik az eredményesség értékelése (Holec 1981). A pedagógiai kutatás fókuszába a 80-as, 90-es években került újra ez a kérdés, immár önszabályozó tanulás (*self-regulated learning*) néven, és a vizsgálatok középpontjába a tanulói személyiség került. Molnár Éva (2002 b) tanulmányában ismerteti és a következő három nagy csoportba osztja az ezen a területen folytatott kutatásokat. Az első irányzat a kognitív és metakognitív stratégiákat vizsgáló kutatásokat foglalja magába (Garner 1987). A második nagy terület a motivációt/motivációval és az énnel (*self*) kapcsolatos komponenseket vizsgálja (Ushioda 1996). Végül a harmadik nagy egység a szocio-kognitív és pszichológiai komponenseket kutatja (Pintrich 1999; Zimmerman 1990, 1995, 2000; Winne 1995).

Monique Boekarts (1999) más szempontok szerint különíti el az önszabályozott tanulást vizsgáló kutatásokat, és egy háromosztatú modellt kínál. Az ő értelmezése szerint a tanulási stílusok, az ismeretszerzés módozatai alkotják a modell központi alapját. Ehhez társulnak a kognitív tudományok eredményei által mindinkább megismerhető tanulási folyamatok. Végül pedig a modell külső keretét az önszabályozási folyamatok alkotják. Boekarts hangsúlyozza, hogy a modell komponensei között állandó kölcsönhatás áll fenn. Az ő definíciója szerint az önszabályozás azt a képességet jelenti, amely lehetővé teszi, hogy olyan tudást, készségeket és attitűdöket sajátítsunk el, amelyek egyik tanulási szituációból transzferálhatóak a másikba, illetve a tanulási szituációkon kívül is bármely más kontextusban alkalmazhatóak. (Boekarts 1999: 446, szerző saját fordítása)

Az önszabályozott tanulás vizsgálata során újabb és újabb szempontok merültek fel, melyek ráirányították a kutatók figyelmét olyan – az önálló tanulás részeként értelmezett – tényezőkre, mint a kritikus gondolkodás, döntéshozatali mechanizmusok, motiváció, önálló cselekvésre való képesség (Little 1991; Csizér–Kormos, 2009). Az önálló tanulás kutatásának kiemelten fontos gyakorlati terepe a nyelvtanulás, amelynek területéről származik az egyik legátfogóbb definíció. Eszerint az önálló tanulás a tanulási folyamat szisztematikus irányítására való képesség (Benson, 2001). Ebből kiindulva érthető, hogy (főként az angolszász) szakirodalomban sokszor találkozhatunk az önszabályozó tanulás fogalmával az önálló tanulás szinonímájaként (Zimmerman 1995; Boekaerts 1997; Pintrich 1999; Molnár 2000; Cassidy 2012).

Az önszabályozó tanulás definíciói és modellje

Az önszabályozó tanulás kutatási irányainak vannak közös elemei, amelyek minden elméleti modellben helyet kapnak. Ezek az elemek olyan alapfeltételek, amelyek szükségesek ahhoz, hogy önszabályozó tanulásról beszéljünk. Az egyik ilyen közös elem az aktivitás, a konstruktivitás, amely a tanuló részéről nyilvánul meg. Ehhez szorosan kapcsolódó feltétel a kontroll, az önellenőrzés képessége. A harmadik kritérium/elem pedig az elvárásnak való megfelelés, azaz a célkitűzés fontos szerepe. Ezeknek az előfeltételeknek az alapján az önszabályozó tanulás következő értelmezését adhatjuk: „Az önszabályozó tanulás aktív, konstruktív folyamat, ami által a tanulók megállapítják tanulási céljaikat, majd ezután megpróbálják monitorozni, szabályozni és kontrollálni a saját megismerésüket, motivációjukat és viselkedésüket összhangban a külső környezeti elvárásokkal és lehetőségekkel.” (Molnár 2002 b 72.)

A definíció-alkotás azonban korántsem egyszerű feladat, mert a különböző kutatási irányzatok más és más tanulási modellek alapján alakítják ki terminológiájukat. Creer (2000) például az önszabályozás (*self-regulation*), önmenedzselés (*self-management*), önkontroll (*self-control*), önmegváltoztatás (*self-change*), és önirányított viselkedés (*self-directed behaviour*) fogalmak között nem lát jelentős tartalmi különbséget, ezeket szinonimákként használja. A témakör jeles amerikai szakértői, Schunk és Zimmerman (szerk.1994) a következő definíciót adják: „Komplex gondolkodási, érzelmi, akarati és cselekvési önfejlesztő képesség, amely minden esetben szisztematikusan a saját cél elérésére irányítja a tanulási képességeket.” (1994:8) Az önszabályozó tanulás vagy autonóm tanulás kritériumai ezen kívül még a tervezés, a kognitív folyamatok (a végrehajtás), az önmegfigyelés (monitoring) és a reflexió. Kulcsfontosságú tényező a tanulási folyamat céljainak megállapítása. Az angol nyelvű szakirodalom erre a tevékenységre szintén több szinonimát használ, pl. *goal-setting*, *goal-valuing*, *self-goals*, *personal goals*, *learning objectives*. A következő vizsgálandó szempont a tanulási folyamat megszervezése és a különböző stratégiák alkalmazása. Pintrich szerint a kognitív és metakognitív stratégiákat, az önszabályozási stratégiákat és az ún. forráskezelési stratégiákat kell elsősorban vizsgálni ahhoz, hogy az önszabályozó tanulás összetevőit megértsük. Pintrich 1999:459–460). Az önszabályozás fázisait és területeit az alábbi táblázat foglalja össze Pintrich munkája alapján, a szerző fordítása (2000: 453) 1. ábra

Az önszabályozás fázisai	Az önszabályozás területei
Előrelátás, tervezés, végrehajtás	<i>Kogníció:</i> célok, előzetes tudás, metakogníció <i>Motiváció:</i> célorientáltság, ön-hatékonyág, érdeklődés, feladatértékelés <i>Viselkedés:</i> ráfordított idő és erőfeszítés tervezése, önmegfigyelés <i>Kontextus:</i> a feladat és a tanulási környezet érzékelése, értékelése
Figyelemmel kísérés (monitorozás)	<i>Kogníció:</i> a tanulási folyamat és a metakognitív tudatosság monitorozása, tudás/nem tudás <i>Motiváció:</i> képességek, értékek, érdeklődés, érzelmek monitorozása <i>Viselkedés:</i> idő és erőfeszítés megfigyelése, szükség szerinti módosítás <i>Kontextus:</i> a feladatmegoldás körülményeinek figyelemmel kísérése
Irányítás	<i>Kogníció:</i> kognitív és metakognitív tevékenységek a cél elérése érdekében, kognitív és tanulási stratégiák szükség szerinti alkalmazása <i>Motiváció:</i> ön-hatékonyág érzetének erősítése, önjutalmazás <i>Viselkedés:</i> kitartás, megnövelt erőfeszítés, segítség igénybevétele <i>Kontextus:</i> a tanulási környezet ideálissá alakítása (lehetőség szerint)
Reakció, reflexió	<i>Kogníció:</i> ítéletalkotás, teljesítményértékelés a befektetett munka megítélése, értékelés az elkövetkező feladatokhoz <i>Motiváció:</i> érzelmek, motiváció a továbbiakra <i>Viselkedés:</i> viselkedés és tevékenységek megítélése <i>Kontextus:</i> reakció a feladatra és a tanulási környezetre

1. ábra: Az önszabályozás fázisai és területei

A modell azonos vonásokat mutat más önszabályozásra vonatkozó kutatásokkal, amennyiben a tanulót a tanulási folyamat aktív és konstruktív résztvevőjének fogja fel. Szintén közös jellemzője a modelleknek, hogy feltételezik, a tanuló képes (és lehetősége van) a folyamat kulcsmomentumainak irányítására és erre van lehetősége, és tisztában van azokkal a kritériumokkal, amelyek alapján meg tudja ítélni teljesítményét. Végül megállapíthatjuk, hogy az önszabályozó folyamatok hatással vannak a személyes tényezők és a teljesítmény közötti kapcsolatra. A modell alapul szolgálhat a kutatóknak, hogy a folyamat és az egyes műveletek alkotóelemeinek működését, interakcióját vizsgálni tudják.

Az önszabályozó tanulás pszichológiai értelmezése

A szakterület két elismert amerikai pszichológus kutatója P. Pintrich és B. Zimmerman. Az ő kutatásaik (Zimmerman 1990, 1995, 2000, Pintrich 1999, 2000) alapján az alábbiakban összefoglaljuk az önszabályozott tanulási folyamat pszichológiai jellemzőit. Az önszabályozó tanuló magabiztosan, szorgalommal és ötletesen áll hozzá a feladathoz, felméri, hogy milyen tényezőkre lesz szüksége a megoldáshoz és azokat proaktív módon felkutatja. A tanulási folyamatot egy rendszerezett, irányítható és tervezhető folyamatként fogja fel, és tudatában van saját felelősségének a feladat megoldása szempontjából. Annak érdekében, hogy a fogalom a gyakorlatban használható legyen Zimmerman további jellemzőket is megad: az önszabályozó tanuló

- tervez
- célokat tűz ki
- szervez
- önmegfigyelést és
- önértékelést végez.

Az önszabályozó tanulási stratégiák olyan akciók és folyamatok, amelyek az információ vagy készség elsajátítására irányulnak. Valamilyen mértékben minden tanuló alkalmaz stratégiákat, de az önszabályozó tanuló tudatában van az általa alkalmazott stratégiák és a tanulási eredmény közötti összefüggéseknek, és tudatosan alkalmazza ezeket a stratégiákat annak érdekében, hogy tanulási céljait elérje.

A kutatók által adott definíciók közös jellemzője, hogy kiemelik a visszajelzés (feedback) fontosságát. Az önszabályozó tanuló elvárja a visszacsatolást és reagál is arra, vagy a viselkedésében, a tanulási stratégia módosításában vagy az önmagáról kialakított képe módosulásával. A témakör szakértői különbözőképpen ítélik meg a feedback szerepét (vö. McCombs (2008) fenomenológiai alapú és Bandura (1977) kognitív alapú elméletét). Az önszabályozó tanulás definíciójának harmadik jellemzőjeként a kutatók kiemelik annak fontosságát, hogy miért és hogyan választ és alkalmaz a tanuló egy bizonyos stratégiát. Ez kétségtelenül szoros összefüggésben van a motivációval és annak tényezőivel (Dörnyei 2001).

Összefoglalva az önszabályozó tanulás definícióinak közös jellemzőit azt mondhatjuk, hogy mindegyik hangsúlyozza a stratégiák tudatos alkalmazását, a visszacsatolásra való reagálást és a tanulási folyamat valamint a motiváció erőteljes interdependenciáját.

A következőkben ismertetjük Zimmerman egy úttörő jellegű kutatását, melyet Martinez-Pons kutatótársával együtt végzett (1988). Noha a kutatás néhány évtizede készült mintául szolgálhat a jelenleg zajló vizsgálatokhoz. A felmérés során a kutatók nyílt végű kérdésekből álló interjúkat készítettek középiskolás diákokkal. Negyven tanuló a jó tanulmányi eredményűek, negyven másik tanuló pedig a gyengébb tanulmányi eredményűek közül került ki. Az interjú kérdései a

tanulók által alkalmazott metakognitív, motivációs és viselkedési stratégiákat térképezték fel és azt az eredményt mutatták, hogy az önértékelésre vonatkozó stratégiák kivételével a többi stratégiát nagyobb arányban alkalmazzák a jó tanulmányi eredménnyel rendelkező diákok. A kutatás validitását erősítendő a tanárok is értékelték ezeket a tanulókat a stratégiahasználat szempontjából, sőt, a standardizált tanulási teljesítményt mérő tesztek eredményeivel is összevetették az adatokat. A kutatás megerősítette azt a hipotézist, hogy az ún. általános képességek tényezőn (*General-Ability Factor*) kívül az önszabályozó tanulási stratégiák (*Self-Regulated Learning Strategies*) alkalmazása is nagyban befolyásolja a tanulási teljesítményt.

Még mielőtt azt hihetnénk, hogy a kutatók megtalálták a hatékony és eredményes tanulás varázsszerét, Zimmerman lehüti a lelkesedésünket, mondván, hogy az önszabályozó tanulás kialakításához nem elég pusztán a stratégiák megismertetése a diákokkal. anitási gyakorlatunkból, tapasztalatból tudjuk, hogy az alkalmazott stratégia hatékonyságát a tanulók nem mindig tudják megítélni és nem kapcsolják azt össze a tanulási eredménnyel (különösen fiatalabb tanulók esetén). Nagyon nehéz megítélni és mérni az önmegfigyelés (*self-monitoring*), az alkalmazott stratégiák eredményessége, és a tanulói döntések közötti összefüggéseket. Hasonló nehézségek és a kutatók közötti koncepcionális különbségek figyelhetők meg az önszabályozó tanulás és a motiváció kapcsolatának kutatásában is. A behaviorista megközelítések a motiváció és tanulási eredmény kézzelfogható (*tangible*) következményeire koncentrálnak, míg a kognitív megközelítések a kézzel nem fogható (*intangible*) eredményeket emelik ki, úgymint ön-aktivizálás, ön-hatékonyság és a fennálló kognitív disszonanciák csökkentése, azaz a meg nem értett dolgok megértése. Érdemes megjegyezni, hogy a tanuló a feladatot mindig az önmagáról kialakított kép prizmáján át látja, azaz a megoldás módját nagyban befolyásolja a tanuló elképzelése önmagáról és képességeiről, céljairól, hatékonyságáról, tanulási módszereiről. Ennek megfelelően teljesítményének állandó monitorozása, megfigyelése kulcsfontosságú a motivációja változásaiban is.

A motivációnak egy másik, kognitív szempontból fontos tényezője az ön-hatékonyság (*self-efficacy*). Ez a jellemző abban különbözik a többi önkép összetevőtől, hogy erősen feladathoz kötött és egy egyéni skálán értékel, nem pedig mások teljesítményéhez viszonyítva.

Végül említsünk meg néhány további pszichológiai tényezőt, amelyek nehezítik az önszabályozott tanulás érvényre jutását. Az egyik ilyen, ha eltérések mutatkoznak a tanuló rövid távú tanulási eredményei és hosszú távú céljai között. Például a jobb jegy elérése érdekében tanulásra kell fordítani a szabad idő egy részét. Ez az önszabályozó tanulótól két fontos dolgot követel: önbizalmat és magabiztosságot, hogy meg fogja tudni oldani a feladatot, és képességet a késleltetett jutalom kivárására. Ez különösen a fiatalabb tanulóknál két nehezen teljesíthető kritérium. A probléma lehetséges megoldásában szintén különbözik a

kognitív és a behaviorista megközelítés. Míg az előző középtávú célok beiktatását, önálló tanulást és önértékelést javasol, az utóbbi ezeket a módszereket úgy interpretálja, mint egy beavatkozó kontrol alkalmazását a külső megerősítés elérése érdekében. A fentiekből következően több kutató – többek között Zimmerman is – amellett érvel, hogy az önszabályozó tanulás nem alkalmazható és tanítható bármely életkorban, más kutatók amellett érvelnek, hogy az önreflexió és az önszabályozó tanulási stratégiák életkortól függetlenül növelik a matematikai és a verbális teljesítményt (Duckworth, Carlson 2012). Az önszabályozó tanulók főként abban különböznek a többi stratégiát alkalmazó tanulótól, hogy tudatosan, tervezetten, szisztematikusan és önreflexív módon alkalmazzák a metakognitív, motivációs és viselkedési stratégiákat az eredményesebb tanulás érdekében.

Az önszabályozó tanulás mérőeszközei

Az önszabályozás mérése nagyon nehéz kutatási feladat, mert időigényes és laboratóriumi körülményeket igényel. A szakirodalom alapján megállapíthatjuk, hogy az elméleti keretek és modellek kidolgozásával sokkal több kutatás foglalkozik, mint empirikus mérésekkel. További kutatási problémát jelent, hogy képességjellegű tényezők vizsgálatánál mindig nehéz eldönteni, hogy az adott képesség mennyiben velünk született, illetve mennyiben a fejlesztés eredménye. Ahhoz, hogy az önszabályozó tanuláshoz szükséges képességeket fejleszteni tudjuk, egyrészt további kutatásokra, másrészt a tanítási, oktatási gyakorlat szemléletváltására van szükség, hiszen jelenleg az oktatás a tanári instrukciók dominanciájára épít és kevésbé használja ki az önszabályozó tanulásban rejlő lehetőségeket.

A nemzetközi szakirodalomban két nagy irányzatot különböztethetünk meg, amelyek empirikus kutatásokkal próbálják mérni és értékelni az önszabályozó tanulás eredményeit. Az első irányzat a képességek vizsgálata, amely magában foglalja a tanulók által használt tanulási stratégiák feltérképezését s a tanulási folyamat megtervezésének képességét. A másik kutatási irányzat a tanulás esemény jellegéből indul ki, és azt próbálja meghatározni, hogyan gondolkodnak a tanulók egy adott feladat megoldása során. Az első irányzat kutatói általában kérdőíveket használnak, pl. a Weinstein és munkatársai (2000) által kifejlesztett *Learning and Study Strategies Inventory*, illetve a Pintrich (1999) által kidolgozott *Motivated Strategies for Learning Questionnaire*. Zimmerman és Martinez-Pons (1988) *Self-regulated Learning Interview Schedule* címmel állított össze kérdőívet. Az önszabályozó tanulási aktivitás mérésében alkalmazott módszerek között a Garner (1987) által kidolgozott hibaérzékelő feladatokat (*error detection tasks*) kell megemlítenünk, illetve a Winne (1995) kutatásaiban alkalmazott vázlatkészítő módszert. Turner (1995) a tanulók saját teljesítményükre adott reflexióit vizsgálta.

Önszabályozott tanulás értelmezése a magyar kutatások tükrében

A hatékonyabb iskolai tanulás és az élethosszig tartó tanulás sikerességének alapvető feltétele az önszabályozó tanulásra való képesség megléte. Nagy József (2000) elmélete alapján tudjuk, hogy mely kompetenciákat kell fejleszteni az iskolában: kognitív, szociális, személyes és speciális kompetenciák. Ugyanakkor az iskola feladata az ismeretátadás és a kompetenciák fejlesztése mellett az is, hogy olyan tanulókat neveljen, akik képesek önmagukat szabályozni, a környezet elvárásait figyelembe véve céljaikat kitűzni és megvalósítani. Ez a holisztikus szemlélet, a tanulás tanulásának igénye meglehetősen elhanyagolt terület mind a pedagógiai kutatások mind a tanulói passzivitásra és befogadásra épülő iskolakultúra területén.

A szegedi egyetem kutatói empirikus vizsgálatot végeztek annak felderítése érdekében, hogy hogyan lehet az önszabályozó tanulást a fejlesztő tevékenységek közé beépíteni. Molnár Éva (2002 a) beszámol arról a közel 400 fős mintán végzett felmérésről, amelynek során általános- és szakközépiskolásokat vizsgáltak az önbizalom és önértékelés, a tanulással kapcsolatos szokások és motívumok szempontjai alapján. A kutatás eredményei közül a jelen ismertetés szempontjából azok a tényezők fontosak, amelyek az önszabályozó tanulás fejlesztését befolyásolják. A szegedi kutatók azt állapították meg, hogy a tanulmányi átlag a tanulási szokásokkal és a motivációkkal szoros összefüggést mutat. A szorgalom és a magatartás jegy erősen korreláló együtthatókat mutat az önszabályozó tanulás faktoraival, amiből arra következtethetünk, hogy az önszabályozó tanulók szorgalmasabbak és jobb a magatartásuk társaiknál. Továbbá az önszabályozó tanulás faktorai és a tervezett iskolai végzettség között szintén jelentős az összefüggés, amely arra utal, hogy az önszabályozó tanulók célorientáltabbak és ambiciózusabbak. Az eredmények azt a hipotézist támasztják alá, hogy az önszabályozó tanulási készségek és stratégiák használatát lehet és kell is tanítani, fejleszteni. A kutatás meglepő eredményt hozott az életkor és az önszabályozó tanulás faktorai közötti összefüggésről. Az életkor előrehaladtával csökkenő tendencia jellemzi az önszabályozó tanulási tevékenységeket. Ezek szerint az iskola elront valamit és negatív hatással van a diákokban egyébként meglevő önszabályozó tanulási készségre (azaz az érdeklődésre, motivációra, tanulni akarásra). Ha ez valóban így van, akkor nagyon fontos lenne, hogy minél többet megtudjunk az önszabályozó tanulás működési mechanizmusairól, összetevőiről, és a fejlesztés lehetőségeiről. A nemzetközi szakirodalomban már olvashatunk a tudatos fejlesztésre irányuló kezdeményezésekről (OECD, 2001). A mi oktatási rendszerünkben jelenleg az elméleti háttérrel való ismerkedés zajlik. A pszichológia és a kognitív tudományok eredményei is megjelennek a kutatásokban. Horváth (2004) a felsőoktatási nyelvoktatásban végzett kutatásairól számol be, melyek során az önálló tanulás kognitív elemeit vizsgálta, Forray és Juhász

(2008) pedig tanulmányában ismerteti az oktatási rendszer különböző szintjein megvalósuló önálló tanulási formákat.

A motiváció és az önszabályozó tanulás összefüggéseit vizsgáló kutatási irányzatok jeles hazai képviselője Réthy Endréne, aki a következők szerint definiálja az önszabályozó tanulást: szerinte önszabályozó tanulásról akkor beszélhetünk, ha egy személy önmagát motiválja, és a tanulási tevékenységét önállóan, önmagáért tervezi, strukturálja, vezérli és kontrollálja (Réthyne 2008). Ennek az önszabályozó folyamatnak a komponensei a tanuló személye, a tanulási környezet és a tanulási feladat. Az önszabályozás megvalósulásához az a képesség szükséges, hogy személyes célokat tudjunk megfogalmazni (újrafogalmazni, módosítani, stb.). Az önkontroll pedig ahhoz kell, hogy ezeket a célokat fenn tudjuk tartani hosszú távon, vállalva azt is, hogy ezeket esetleg nehézségek leküzdése árán érhetjük el. „A siker nem a veleszületett képességektől függ, hanem a törekvésre, fáradozásra való hajlandóságtól, azaz a kemény munkától.” (Réthyne 2008: 48) A fenti megállapítással lehet ugyan vitatkozni, az azonban bizonyosnak látszik, hogy a képességekről és az erőfeszítésről alkotott tanulói és tanári elképzelések nagyon fontos szerepet játszanak a motivációban. A hiba más értelmezést nyer attól függően, hogy a képesség vagy az erőfeszítés modellben értelmezzük. Az előbbiben a hiba a tanuló képességeiből adódik, és negatív fényt vet a tanulóra és önértékelésére, míg a második modellben a hiba a tanulási folyamat része, amely megfelelő erőfeszítéssel javítható. Nagyon fontos szerepe van az oktatási folyamatban annak, hogy hogyan, mely modell szerint értékeljük a hibákat, és milyen stratégiákat közvetítünk a tanulók felé ezek leküzdésére (*coping*). Azt is megállapíthatjuk, hogy szemléletváltásra van szükség az oktatási folyamat tervezése és értékelése során, szükségessé vált, hogy a pedagógiai kutatások eredményei megjelenjenek a tanítási gyakorlatban is (D. Molnár 2013).

Javaslatok a nyelvtanulói autonómia elősegítésére

Az előző fejezetek elméleti áttekintést nyújtottak az önszabályozott tanulást vizsgáló kutatások eredményeiről. A következőkben ezeket a megfontolásokat a nyelvtanulás gyakorlati terepén, működés közben mutatjuk be. A javaslatok a Benson (2001) által összeállított tematikus rendet követik. Először a tananyag- és technológia-alapú megközelítéseket mutatjuk be a (nyelv)tanulói önszabályozás területein. Ezt követi a tananyagra és a tantermi történésekre összpontosító tevékenységek ismertetése, végül pedig a tanulási-tanítási folyamat két kulcsszereplője – a tanuló és a tanár – szempontjából vizsgáljuk meg az autonómia elősegítésének tárgykörét. A modell Benson (2001) alapján (2. ábra)



2. ábra: Az önszabályozott tanulás elősegítésének komponensei

Tanuláshoz felhasználható források és alkalmazott technológia

A digitális technológia és az Internet korában a nyelvgyakorláshoz felhasználható elsődleges (nyelvtanulási célból alkotott) és másodlagos (nem elsősorban nyelvtanulási célra alkotott) források bőséggel állnak rendelkezésre. A széles választék és a könnyű hozzáférhetőség azonban nem jelenti egyúttal azt is, hogy ezeknek az anyagoknak (tankönyvek, audio és vizuális fájlok), applikációknak/alkalmazásoknak, programoknak a használata tudatos és célirányos tanulói magatartással párosul. A nyelvtanulók körében végzett felmérésünk azt mutatja, hogy a nyelvtanulók igénylik az útmutatást és személyre szabott segítséget az általuk nyelvtanulásra, gyakorlásra felhasználható anyagok kiválasztásában.

Célszerű, ha a kurzus elején az oktató és a csoport tagjai közösen összeállítanak egy listát a tanórán kívüli önálló tanuláshoz használható forrásokból, esetleg közösen ki is próbálják azokat. Lehetséges módszer, ha a tanulók maguk ismeretnek egy-egy általuk használt és hasznosnak, jónak ítélt, nyelvgyakorláshoz bevált ötletet (internetes weboldalt, újságot, filmet stb.). Nagyon fontos, hogy az egyénileg, tanórán kívül végzett nyelvtanulási tevékenységekről a tanuló bizonyos időközönként beszámoljon, illetve ezeket a tevékenységeket rögzítse, naplózza. Erre a célra jól alkalmazhatók a szabadon választható projekt feladatok, tanulói portfóliók, ún. *can-do* listák, önértékelő lapok. Tanulmányok igazolják,

hogy azok a tanulók használják tudatosan és hatékonyan az önálló nyelvtanuláshoz rendelkezésre álló forrásokat, akiknek a tanára ezt a tevékenységet elismeri, értékeli (O'Dell 1992, Littlejohn 1985, Strutridge 1997). Elengedhetetlen, hogy a nyelvtanár maga is jól informált legyen a felhasználható anyagokról, tudjon tanácsot adni és javaslataival segíteni a nyelvtanuló személyiségének, tanulási stílusának leginkább megfelelő forrás kiválasztásánál.

Ugyanilyen elvárás érvényesül a tanárral szemben, amikor a tanítási tartalom közvetítésének technológiai oldalát vizsgáljuk. Ismernie kell azokat a technikai lehetőségeket és megoldásokat, amelyekkel a tanulók önállóan végzett tanulási tevékenysége előmozdítható, támogatható. Ahogyan egy évtizeddel ezelőtt a tanárnak ismernie kellett a nyelvtanítási szakirodalom által kínált újdonságokat és módszereket valamint a legújabb tankönyveket, ugyanúgy manapság is jogos elvárás, hogy széleskörű tájékozottsággal rendelkezzen a technológiai újdonságok területén is (Kárpáti, Ollé 2007).

További fontos követelmény az önálló tanulást elősegítő anyagokkal szemben, hogy ne (vagy ne csak) az osztálytermi tevékenységek és gyakorlatok „meghosszabbításai” legyenek. Ezekhez ugyanis egy azonnali visszajelzés, javítás, jóváhagyás társul a tanár részéről. Amennyiben ez elmarad, a tanulóban bizonytalanság támad, amely a tevékenység folytatását és alapvető célját – önálló ismeretszerzés – veszélyezteti. Az önálló tanulási tevékenységek fő jellemzője a rugalmasság, változatosság és személyre szabottság kell, hogy legyen. Olyan tevékenység, ahol nincs jó vagy rossz válasz, nem szükséges hozzá megoldókulcs és mégis élvezettel és érdeklődéssel végezhető. Az alábbi táblázatban összefoglaljuk az önálló tanuláshoz felhasználható források három nagy csoportjának (táblázat 1-3. oszlopa) lehetséges értékelési szempontjait. (3. ábra)

Napjaink nyelvtanulási trendjeinek elemzéséből nem hiányozhat az on-line nyelvtanulás (White 2005, Vovides 2007) vagy a számítógéppel segített nyelvtanulás említése (*CALL Computer-assisted language learning*). Ezeknek a nyelvtanulás-nyelvtanítás folyamataira gyakorolt hatása összetett és az empirikusan igazolt kutatások még hiányoznak a megalapozott értékítéllethez. Az azonban már most megállapítható, hogy a nyelvtanulás nem lehet egy izolált, egyedül végzett folyamat mindenképpen szükséges hozzá egy interaktív személyes közeg, tanár és/vagy tanulóközösség (Davies 2005, Hubbard 2009).

ÉRTÉKELÉSI SZEMPONTOK	Nyelvtanulásra, nyelvgyakorlásra fejlesztett anyagok (pl. tankönyv, gyakorló- könyv, software)	Autentikus források (pl. film, zene, blog, újságcikk, TV műsor)	Speciálisan önálló tanu- láshoz ki- dolgozott anyagok (tanár vagy a tanuló által)
Tanulói szükségletehez il- leszkedik-e			
Tanuló nyelvi szintjéhez illeszkedik-e			
Tanuló érdeklődéséhez illeszkedik-e			
Tanuló tanulási stílusához illeszkedik-e			
Alkalmazandó tanulási stratégiák			
Mi a tanuló szerepe			
Milyen mentális tevékeny- séget igényel a feladat meg- oldása			
Mennyire alkalmas a moti- váció fenntartására			
Tanári értékelés szükséges- sége			
Instrukciók, útmutatás			
Illeszkedés a tanulási célhoz			
Kapcsolat a valós nyelv- használattal			

1. táblázat: Nyelvtanulás során használt források értékelési szempontjai

Tanulóközpontú megközelítések az önszabályozott tanulás fejlesztésében

Az önszabályozott tanulás fejlesztésének kiindulópontja a tevékenységeket végző (vagy nem végző) tanuló. Amennyiben a tanulói autonómiát akarjuk fejleszteni a tanulói viselkedés és attitűd pszichológiai szempontú megközelítésére van szükség. Mit kell ahhoz tenni, hogy a tanuló képes legyen szabályozni nyelvtanulási tevékenységeit? Számos tanulmány vizsgálta már a „jó/eredményes/hatékony nyelvtanuló” speciális jellemzőit abból a feltevésből kiindulva, hogy ezeket a jellemzőket kell erősíteni a nyelvtanulóknban. (Griffiths 2008, Norton 2001, Thompson 2005). A másik kiindulópont, hogy a (nyelv)tanulási stratégiákat kell megismertetni a tanulókkal, azok alkalmazására kell őket bátorítani és ösztönözni a kívánt tanulási cél elérése érdekében (Wenden 1991). Az explicit stratégiahasználati oktatás azonban veszélyeket is rejt magában: növelheti a ta-

nári irányítás dominanciáját és gyengíti a tanulói kísérletező kedvet (Cohen 1998). Mindkét irányzat hatékonysága azon áll vagy bukik, hogy a tanuló mennyire ismeri önmagát, mennyire van tisztában erősségeivel és gyengeségeivel. Képes-e reálisan megítélni saját tanulási tevékenysége eredményességét és tud-e reflektálni a tanulási folyamat egyes fázisaiban zajló eseményekre. Amennyiben a tanár megtanítja a tanulót az önreflektivitás képességére, nagy lépést tesznek az önálló tanulónvá válás útján. Nagyon fontos elválasztani egymástól a nyelvtanulás sikerességét és az önszabályozott tanulás képességének elsajátítását. Ideális esetben a kettő egymást erősítő és elősegítő folyamat, de lehetnek olyan tanulási fázisok, amikor a két jelenség nincs szinkronban.

Az osztálytermi gyakorlat és a tananyag szerepe az önszabályozott tanulás képességének kialakításában. A tanár megváltozott szerepe

Az osztályterem hagyományosan az a közeg, ahol a nyelvtanulási tevékenység a tanár irányításával és útmutatásai alapján, a tananyag és tanmenet előírásának megfelelően zajlik. Ezeket a kereteket azonban szűknek találja a konstruktivista pedagógiai felfogás. (Nahalka 1997). A tanulás jelentős része ugyanis az osztálytermen kívül zajlik, különösen az idegen nyelvek esetében napjainkban. Ezt az osztálytermen kívül szerzett tudást és ismeretet szükséges „becsatornázni” és tanítás folyamatát ennek ismeretében tervezni, ahogyan azt a korábbi fejezetben már részleteztük. Most vizsgáljuk meg azt, hogy hogyan működhet a tanulói autonómia osztálytermi keretek között.

Az 1980-as években alakult ki és terjedt el a folyamat-alapú tanmenet (*process-based syllabus*) gondolata a kommunikatív nyelvtanítás és a feladat-alapú nyelvtanítási módszerek által ihletett légkörben. (Breen 1987) Alapeleme, hogy a tanítási tartalom és a tanulási cél érdekében történő tevékenységek, folyamatok tárgyalás alapját képezhetik a tanulók és tanulók, valamint a tanár és a tanulók között is. A nyelvtanuló részesévé válik a döntéshozatalnak, részt vesz a feladatok és tevékenységek kiválasztásában, és az értékelésben is. A megvalósításra jó példát szolgáltatnak a projekt-munkán illetve kooperatív tanulási formákon alapuló nyelvórák.

A tanár szerepének értelmezése a tanulói autonómia kontextusában sok félreértéshez vezethet. Legtöbbször ugyanis azt feltételezik, hogy amennyiben a diák önállóan tanul, nincs szükség tanári irányításra és ellenőrzésre. Újra szükséges hangsúlyoznunk, hogy az önszabályozott tanulás nem az autodidakta módon való ismeretszerzés szinonimája, a két jelenség alapvető megközelítésbeli különbségeket hordoz. Az önszabályozott tanulás megvalósításának sikere nagymértékben függ a tanár személyiségétől, az ő hiteles és szakszerű út- és példamutatásától, elkötelezettségétől. A tanár szerepét vizsgáló pedagógiai kutatások azt erősítették meg, hogy a tanulási-tanítási folyamat tanár általi értelmezése határozza meg, hogy milyen szerepet tölt be a tanár. (Wright 1987, Voller 1997) Hagyományosan ez a szerep a tudás forrását, annak átadóját jelentette. A peda-

gógus szerepe a konstruktív pedagógiában alapvetően eltér a vezérlő és/vagy szabályozó szereptől. A pedagógus szakértője, tervezője és facilitátora és főként elkötelezett segítője a tanulási folyamatnak. 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. Ezek a tanítási stratégiák tudásfelfogásukban és a pedagógus szerepét illetően megfelelnek a konstruktivista pedagógia elvárásainak. (Nagyné 2010)

- co-operatív tanulás
- projekt módszer
- kutatásalapú tanulás (*inquiry based learning*)
- feladatközpontú nyelvtanítás (*task-based language teaching*)
- problémamegoldó feladatok
- csoportmunka
- tartalom alapú nyelvoktatás (*content-based language teaching*)
- tevékenység alapú nyelvoktatás (*activity-based language teaching*)
- fordított osztályterem (*flipped classroom*)
- „Just-in-Time” Teaching (a tanulók előzetesen tudását nagymértékben figyelembe vevő, szükségletekhez igazított, adaptív tanítási stratégia)

A tanulói autonómia kérdése elválaszthatatlan a tanári autonómia kérdésétől. Az egyik érv, amely ezt a megállapítást támasztja alá így szól: csak az a tanár fogadja el és ösztönzi a tanulói önszabályozott, autonóm ismeretszerzést, aki önmaga is műveli azt és állandóan reflektál saját szakmai fejlődésére. A tanári autonómia tágabb értelmezési keretben azt a tanári szabadságot is jelenti, amely a tanulási környezet, a tanmenet és egyéb szabályozások –nem ellenére, hanem – mellett lehetőséget ad a tanítási-tanulási folyamat feletti irányítás megosztására a tanulókkal. Az alábbiakban – a fejezet összefoglalásaként- számba vesszük, azokat a területeket, amelyeken szükséges és érdemes a nyelvtanulási folyamatba beavatkozni az önszabályozott tanulás kialakításának elősegítése és támogatása érdekében. A tanuláshoz felhasznált források; a tanulási környezet; a tanulóközösség, egyének és csoportok; tananyag és tanmenet; osztálytermi tevékenységek; a tanuló és a tanár szerepe és interakciója.

Összegzés

A tanulmány célja az önszabályozott (autonóm) tanulás fogalmi rendszerének bemutatása a külföldi és hazai szakirodalom és a témakörben folyó pedagógiai kutatások áttekintése által. Ezek az ismeretek – nézetünk szerint – feltétlenül szükségesek ahhoz, hogy az élethosszig tartó sikeres és élvezetes tanulásra való

képességet kialakítsuk a tanulóknban. A kutatás speciális kontextusát a nyelvtanulás, a nyelvtanulás sikerességének elősegítése és a nyelvtanulási kudarcok elkerülésének vizsgálata adta. A tanulmány felsorolja és röviden bemutatja azokat a területeket, amelyeken a tanulói autonómia fejlődése-fejlesztése zajlik és szempontokat, javaslatokat fogalmaz meg az önszabályozott tanulási tevékenységek elősegítése érdekében.

IRODALOM

- Bandura, A (1977): *Social Learning Theory*. Englewood Cliffs NJ:Prentice Hall
- Bates, A. W. (2005): *Technology, E-learning and distance education*. London: Routledge.
- Benson, P. (2001): *Teaching and Researching Autonomy in Language Learning*. London: Pearson Education
- Boekaerts, M. – Corno, L. (2005): Self-Regulation in the Classroom: A Perspective on Assessment and Intervention. *Applied Psychology* 54. 199–231.
- Boekaerts, M.; Niemivirta, M. (2000): Self-regulated learning: finding a balance between learning goals and ego-productive goals. In: Boekaerts, M.; Pintrich P. R.; Zeidner, M. (szerk.): *Handbook of self-regulation* San Diego, CA: Academic Press. 417–452.
- Boekaerts, M. (1997): Self-regulated learning: a new concept embraced by researchers, policy makers, educators, teachers and students. *Learning and Instruction*. 7. 2. 161–186.
- Brandl, K. (2002): Integrating internet based reading materials into the foreign language curriculum: from teacher to student centered approaches. *Language Learning and Technology*. 6. 3.
- Cassidy, Simon (2012): Self-regulated learning in higher education: Identifying key component processes. *Studies in Higher Education*. 37. 3.
- Cobb, S. V. G. et al (2005): *Evaluation of virtual learning environments*.
- Cohen, A. D. (1998): *Strategies in Learning and Using a Second Language*. London: Longman.
- Creer, T. L. (2000): Self-management of chronic illness. In: Boekaerts, M.; Pintrich P. R.; Zeidner, M. (szerk.): *Handbook of self-regulation* San Diego, CA: Academic Press, 601-631.
- Csizér Kata, Kormos Judit (2009): A nyelvtanulási autonómia, az önszabályozó stratégiák és a motiváció kapcsolatának vizsgálata. *Magyar Pedagógia*. 109. évf. 1. 3-17.

- Duckworst, A.L-Carlson, S.M (2012): Self-regulation and School Success. Self-regulation <http://www.sas.upenn.edu/~duckwort/images/publications/DuckworthCarlson.pdf>. letöltés:2014.02.20.
- Davies G. (2005) *Computer Assisted Language Learning: Where are we now and where are we going? Where are we now and where are we going?* http://www.camsoftpartners.co.uk/docs/UCALL_Keynote.htm letöltés:2014.02.20
- D. Molnár Éva (2013): *Tudatos fejlődés*. Akadémiai Kiadó. 2013.
- Dörnyei Zoltán (2001): *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press
- Forray R. Katalin, Juhász Erika (2008): Az autonóm tanulás és az oktatás szerepe. *Új Pedagógiai Szemle*. 58. évf. 3.
- Garner, R. (1987): *Metacognition and Reading comprehension*. Norwood, NJ: Ahlex
- Griffiths, C., ed. (2008): *Lessons from Good Language Learners*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Holec, H. (1981): *Autonomy and Foreign Language Learning*. Oxford: Pergamon.
- Horváth Ildikó (2004) Az autonóm tanulás kognitív összetevői. *Modern Nyelvoktatás*. 2–3. sz. 40–47.
- Hubbard P. (2009) (ed.) *Computer-assisted language learning*, Volumes I-IV, Routledge: London and New York: <http://www.stanford.edu/~efs/callcc/> letöltés:2014.02.20
- Hutter, O. et al. (2005): *E learning*. Budapest: Műszaki Könyvkiadó.
- Kárpáti A, Ollé J: Tanárok informatikai képességeinek és pedagógiai stratégiáinak integrált fejlesztése. *Iskolakultúra* 17: (4) pp. 14–23.
- Lemos, M. L. (1999): Students' goals and self-regulation in the classroom. *International Journal of Educational Research*. 31. 471–484.
- Little, D. (1991): *Learner Autonomy: Definitions, Issues and Problems*. Dublin: Authentik.
- Littlejohn, A. (1985): Learner choice in Language Study. *ELT Journal*. 39 (4) 253–61
- McCombs, B. L. (2008). Self-regulated learning and academic achievement: A phenomenological view. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (szerk.) *Self-Regulated learning and academic achievement: Theory, Research, and Practice* (2nd. Ed.). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Molnár Éva (2000): Tanulmányok az önszabályozó tanulásról. *Iskolakultúra*. 11. évf. 2. 101–103.
- Molnár Éva (2002a): Az önszabályozó tanulás. *Iskolakultúra*. 13. évf. 9. 3–16.

- Molnár Éva (2002b): Az önszabályozó tanulás: nemzetközi kutatási irányzatok és tendenciák. *Magyar Pedagógia*. 102. évf. 1. 63–77.
- Molnár Éva (2003): Néhány személyes motívum szerepe az önszabályozó tanulásban. *Magyar Pedagógia*. 103. évf. 2. 155–173.
- Molnár Éva (2009): Az önszabályozás értelmezései és elméleti megközelítései. *Magyar Pedagógia*. 109. évf. 4. 343–364.
- Molnár Éva (2010): A tanulás értelmezése a 21. században. *Iskolakultúra*. 21. évf. 11. 3–16.
- Nagy József (2000): *A XXI. századi nevelés*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Nagy Lászlóné (2010): A kutatásalapú tanulás/tanítás ('inquiry-based learning/teaching, IBL) és a természettudományok tanítása. *Iskolakultúra*. 20. 12. sz. 31–51.
- Nahalka István (1997): Konstruktív pedagógia- egy új paradigma a láthatáron (I.,II.,III.) *Iskolakultúra*, 7. 2. sz. 21–33., 3. sz. 22–40., 4. sz., 3–18
- Norton, B; Toohey, K. (2001). Changing perspectives on good language learners. *TESOL Quarterly*. 35. 2. 307–322.
- O'Dell, F. (1992): Helping teachers to use a self-access center to its full potential. *ELT Journal*, 46 (2) 153–159.
- OECD (2001): *Knowledge and skills for life. First results from the OECD Program for International Students Assessment (PISA) 2000* Paris: OECD.
- Oxford, R. L. (1990): *Language learning strategies: what every teacher should know*. Rowley, Mass: Newbury House.
- Pléh Csaba (2006): A tanulás tanulása és az egész életen át tanulás a pszichológus szemével. *Pedagógusképzés*. 4.(33). 3–4. 5–19.
- Pintrich, P. R. (1999): The role of motivation in promoting and sustaining self-regulated learning. *International Journal of Educational Research*. 31. 459–469.
- Pintrich, P. (2000): The role of goal orientation in self-segulated learning. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich and M. Zeidner szerk. *Handbook of self-regulation*. San Diego, CA: Academic Press. 452–502.
- Réthy Endréné (1998): Az oktatási folyamat. In: Falus Iván (szerk.): *Didaktika*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó 221–271.
- Réthy Endréné, Bábosik István et.al (2008): *A tanítás – tanulás hatékony szervezése: Adalékok a jó gyakorlat pedagógiai alapjaihoz*. Budapest: Educatio
- Rheinberg, F., Vollmeyer, R., Rollett, W. (2000): Motivation and action in self-regulated learning. In: Boekaerts, M.; Pintrich P. R.; Zeidner, M. (szerk.): *Handbook of self-regulation*. San Diego, CA: Academic Press. 503–532.
- Schunk, D. H. (2005): Self-Regulated Learning: The Educational Legacy of Paul R. Pintrich. *Educational Psychologist*. 40. 85–94
- Sturtridge, G. 1997. Teaching and Language Learning in Self-Access Centres: changing roles? in: Benson, P. Voller, P.: *Autonomy and Independence in language Learning*. London: Longman. 66–78.

- Thompson, S. (2005): The 'Good Language Learner'. Birmingham: Birmingham University
- Turner, J. C. (1995): The influence of classroom contests on young children's motivation for literacy. *Reading Research Quarterly*. 30. 410–441.
- Ushioda, E. (1996): *Learner Autonomy: The Role Motivation*. Dublin: Authentik.
- Vovides, Y. et al. (2007): The use of e-learning course management systems to support learning strategies and to improve self regulated learning. *Educational Research review* 2.
- Weinstein, C. E., Husman, J., Dierking, D. R. (2000): Self-regulation interventions with a focus on learning strategies. In: Boekaerts, M.; Pintrich P. R.; Zeidner, M. (szerk.): *Handbook of self-regulation*. San Diego, CA. Academic Press. 728–749.
- Wenden, A (1991) *Learner strategies for Learner Autonomy*. London: Prentice Hall International
- White, C. (2005): Distance learning of foreign languages. *Language Teaching*. 39. 247–267.
- Winne, Philip H. (1995): Self-regulation is ubiquitous but its forms vary with knowledge. *Educational Psychologist*. 29. 217–221.
- Zimmerman, B. J., Martinez-Pons, M. (1988): Construct validation of a strategy modell of self-regulated learning. *Journal of Educational Research*. 31. 545–551.
- Zimmerman, Barry J. (1990): Self-Regulated Learning and Academic Achievement: An Overview. *Educational Psychologist*. 25. 3–17.
- Zimmerman, Barry J. (1995): Self-regulation involves more than metacognition. *Educational Psychologist*. 29. 217–221.
- Zimmerman, Barry J. (2000): Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In: Boekaerts, M.; Pintrich P. R.; Zeidner, M. (szerk.): *Handbook of self-regulation*. San Diego, CA. Academic Press. 13–42.

Csikósné Marton Lívía

A TANÁRI MÓDSZEREK SZEREPE A NYELVTANULÁS SIKERESSÉGÉBEN ÉS A KUDARCOK ELKERÜLÉSÉBEN

1. Problémafelvetés

2013 decemberében 416 egri, 209 miskolci és 30 pápai főiskolással, illetve egyetemistával felvett adataink szerint a nyelvtanulás eredményességét befolyásoló egyik legfontosabb tényező a tanár által alkalmazott módszerek. A tanári módszerek azonban – a felmérésünk szerint – nemcsak abban meghatározóak, hogy mennyire válik valakiből sikeres nyelvtanuló, hanem a motiváció utáni második külső tényező, amely – a nyelvtanulói vélemények alapján – megváltoztatható a nyelvtanulás folyamatában.

Feldolgozásra került 416 fő (Eger), 209 fő (Miskolc) és 30 fő (Pápa) kérdőíves eredménye. Ezek az eredmények az SPSS statisztikai elemzőprogrammal készültek, és ezek a következők:

- a) A tanulás eredményességét leginkább befolyásoló tényezők:
 - 1. tanári módszerek (3,19)
 - 2. motiváció (3,11)
 - 3. tanulói erőfeszítés mértéke (2,87)
- b) Mennyire tartja megváltoztathatónak ezeket a tényezőket (11 változóból):
 - 1. tanulói erőfeszítés mértéke (3,12)
 - 2. motiváció (3,09)
 - 3. tanulási módok (3,02)
- c) Mely területek van szüksége külső segítségre:
 - 1. beszédképesség fejlesztése (3,26)
 - 2. hallás utáni értés fejlesztése (3,21)
 - 3. írás (3,0)
 - 4. közvetítés és motiváció (2,99)

2. A nyelvtanítás módszereinek rövid történeti áttekintése

A nyelvtanítás gyakorlatának története már az ókorban elkezdődött, amikor a sumérok az őket leigázó akkádotokat tanították meg anyanyelvükre. Ugyanezt a módszert követték később a rómaiak, amikor a görög nyelvet igyekeztek megtanulni.

A középkorban iskolamesterek végezték az oktatás feladatát, akik a tanítás gyakorlatát illetően semminemű előképzettséggel sem rendelkeztek, ezért bírnak nagy jelentőséggel azok az 1600-as évekből származó első útmutatások, amelyekből bepillantást nyerhetünk a tanítás módszereibe is. Mindenekfelett *Jan Amos Comeniust* kell megemlítenünk, akinek a *Novissima Linguarum Methodum* című műve az első módszertani alkotás a témakörben.

Ő az első nyelvtankönyv-családok egyikének szerzője is. Sorozata a VIA néven emlegetett 3 tankönyvből áll (*Vestibulum, Ianua, Atrium*), amelyek a fokozatosság, a szemléletesség és a kontrasztivitás elveit követik, ám mivel kb. 8000 szót igyekezett megtanítani, bizony kissé túllőtt a célon; a sárospataki diákok ekkora mennyiséggel nem tudtak sikeresen megbirkózni. Ez a maximalizmus később is jellemezte a híres újítókat, pl. a XIX. századi *Gouin* szintén 8000 szót akart egyetlen technikával elsajátíttatni (amely főleg a cselekedtetésen alapult), ill. *Marcel*, aki 25–30 kötet elolvastatása után számított hasonló eredményre. A még ma is sok helyen alkalmazott *nyelvtani-fordító* módszer pedig ókori klaszszikusok szövegeit alkalmazta ugyanerre a célra. Ez a görög és latin nyelvek tanítására épülő módszer, ahogyan a nevéből is kitűnik, a nyelvtan elsajátítását deduktív módon emelte középpontjába, a szükségesnek ítélt szókincs bemagoltatásával együtt. A nyelvhasználatot egyáltalán nem gyakorolták (de mivel holt nyelvekről van szó, ezt ne írjuk a rovására), a legfontosabb órai feladatokat a fordítás és a nyelvtani gyakorlatok tették ki. A módszer hátrányai között szerepel a célnyelv kismértékű használata, a nyelvtan elsődleges volta, valamint a hibátűrés negligálása.

Aztán 1864-ben jött *Prendergast*, aki szerint a tanítás kezdetén csak a leggyakoribb szavakat szabad használni. Az utókor később őt igazolta, és a mai nyelvkönyvekben is ez a szándék érhető tetten.

Szintén érdekes lehet áttekinteni, hogy a leghíresebb módszerek milyen technikákat alkalmaztak a szókincs tanítására. Annál is inkább, mert a manapság a legmodernebbnek kikiáltott nyelvtanítási módszerek is mazsoláznak belőlük.

Pl. a *direkt* módszer, amely a nyelvtani-fordító módszer ellenpontjaként jelent meg a XIX. század végén. A lényege az volt, hogy az idegen nyelvet, mint az anyanyelvet el kell sajátítanunk, s ennek érdekében kizárólag a célnyelven folyjék a kommunikáció. Az anyanyelv kizárása rendkívül időigényessé és nehézkesé tette a magyarázatokat, s bár mind a 4 nyelvi alapkészség szerephez jutott, s a diákoknak volt lehetőségük a kommunikációra, ez a gyakorlatok mechanizmusa miatt nem fejlődött a kívánt módon.

A 2. világháború során jelent meg az ún. intenzív módszer, amely két tanár együttes munkáját jelentette: itt kiemelt célként szerepelt a nyelv gyors megtanulása. Az *olvastató* módszer – amint a neve is mutatja – egyszerűsített művek olvastatásával kívánta bővíteni a szókincset. Az *audiolingvális* módszer alapját a strukturalista nyelvészet és a behaviorizmus pszichológiai irányzata képezték. Ennek következtében a nyelv tanulását szokások begyakorlásának folyamatként értelmezték, ezért a nyelvrák drillekből és azok megerősítéséből álltak. Ellenzői szerint ez nem vezetett igazi nyelvtudáshoz, hiszen a nyelvtudás készség, a nyelvtanuló pedig kreatív műveletek elvégzésére is képes. Ugyanakkor ma is szép számmal akadnak követői; tankönyveimben időről időre magam is alkalmazom ezt a módszert.

A *kommunikatív* szemléletű nyelvtanítás napjaink módszere, amelynek neve is azt sugallja, hogy a legfontosabb cél az idegen nyelven történő sikeres kommunikáció.

A kommunikatív kompetencia fogalma Hymestől (1971) származik, aki szerint egy adott nyelv beszélői olyan velük született univerzális képességekkel rendelkeznek, amelyek segítségével elsajátíthatnak egy nyelvet, és a nyelv szabályainak és elveinek ismerete mellett birtokában vannak olyan, egy adott társadalomra jellemző kommunikációs ismereteknek, amelyek segítségével a nyelvet a helyzetnek megfelelően használni képesek. Ez a kommunikatív kompetencia, ami a nyelvi szabályok, normák ismeretén túl magában foglalja azt a tudást is, amelynek birtokában a beszélő a helyzetnek megfelelően képes használni az adott kódokat. Nem sokkal később W. Rivers (Rivers és Temperley, 1978) könyvében már tetten érhetők azok a szemléleti változások, amelyek időközben végbementek a nyelvpedagógiában, de 1983-ban megjelent kötetében Rivers már egyértelműen a kommunikatív nyelvtanítás mellett teszi le a garast. (Rivers, 1983). Ugyancsak 1983-ban jelent meg Savignon műve (Savignon, 1983), amelyben a kommunikatív kompetenciát, a tényleges interakciót, azaz a jelentés megértését és megérttetését állítja középpontba a drillek, a nyelvtani tesztek és a dialógus-felmondások helyett. Savignon nevéhez fűződik az ún. *coping strategies* fogalma (pl. információ vagy további felvilágosítás kérése, a körülírások használata stb.), amely kategória már Canale és Swain (1980) kommunikatív kompetencia-modelljében is felbukkant stratégiai kompetencia néven. Van Ek (1986) a fentieket kiegészítette a szociokulturális kompetencia és a szociális kompetencia fogalmával.

A kommunikatív nyelvoktatás középpontjában a tanuló áll, az ő szükségletei és igényei alapján dolgozzák ki a tantervet és készítik el a tananyagot. A tanórán cél a változatosság a módszerek alkalmazásában, valamint olyan szituációk kialakítása, amelyek a tanulókat beszédhelyzetbe hozzák. Szívesen alkalmaznak változatos munkaformákat, pl. pármunka, csoportmunka. Mind a 4 nyelvi készséget integráltan és megfelelően súlypontoszva kezelik. Az óravezetés a célnyelven történik, de az anyanyelv használata nem tiltott. A kommunikatív nyelv-

tanítás a mai napig nem veszített vonzerejéből, s habár több évtizedes múlta tekint vissza, célkitűzéseivel naprakésznek hat.

Az alternatív módszerek kialakulása a 70-es évek tájkára tehető, egyszerre több módszer is jellemző erre az időszakra. A humanisztikus módszerek, mint pl. a *szuggesztópédia*, vagy a *néma* módszer (az ún. *silent way*), vagy a *cselekedtető* módszer (*total physical response*), nem terjedtek el, de a nyelvtanuló közép-pontba helyezésével alternatív technikákat mutattak fel a nyelvtanítás folyamatában.

3. A nyelvtanár szerepe

A nyelvtanárok központi szerepet töltenek be az oktatás folyamatában, s ezt a mi vizsgálatunk is igazolja, hiszen a tanulás eredményességét leginkább befolyásoló tényezők között az első helyen az általuk alkalmazott módszerek állnak.

Mivel az elmúlt évtizedek során a súlypont a tanulásra helyeződött, ez a tanulóira irányította a figyelmet. A tanár feladata sokat változott az elmúlt idők során, amióta idegennyelv-tanítás létezik: a rabszolga sorú társalkodótól a középkori iskolamestereken át a mai „professzionális” nyelvtanárig.

Medgyes Péter (1997) első helyen, mint a legfontosabb jegyet a nyelvtanár szakmájában, a szakértelmet említi, és ezen belül is kiemeli a nyelvtudás jelentőségét. Egy hivatásos nyelvtanár szakmai fegyvertárába tartoznak alapvető ismeretek a nyelvről magáról, a négy nyelvi alapkészség megfelelő szintű használata, de ugyanilyen fontos a célnyelvi ország kultúrájának ismerete. Fontos továbbá a tanítás folyamatának ismerete mellett a tanulása is.

A személyiségjegyek fontosságát támasztja alá egy Harmer (1991) által végzett felmérés, amelynek során különböző nemzetiségű diákok a nyelvtanulás döntő motívumának a tanár személyiségét jelölték meg.

Politzer (1969) kutatásai során a tanulók által jónak értékelt tanárok órai munkáját vizsgálták huzamosabb ideig, és értelmezték a tanárokból meglevő közös tulajdonságokat, helyes tanári viselkedésüket. A kísérletből egyértelműen kiderült, hogy a sikeres tanítás előfeltételei a következők:

- a jó légkör megteremtése az osztályteremben
- a rugalmas oktatási program
- a tanulók aktivizálása
- a tanári tudatosság
- a célnyelv magas szintű ismerete

Nem egy bizonyos tanári magatartás bizonyult pozitívnak vagy negatívnak, hanem hogy a tanár magatartásával mennyire felelt meg egy adott szituációnak, tanulócsoporthoz. Azt is megállapították, hogy a tankönyvhöz való merev ragaszkodás csökkenti a tanulók kommunikációs kedvét. A nyelvtanárnak szinte óráról órára, helyzetről helyzetre ki kell találnia, melyik viselkedés a megfelelő az adott szituációban. Azt is tudnia kell, hogy melyik befolyásolja a tanulókat

pozitív irányba, ugyanis olyan tanári magatartás önmagában nem létezik, amely minden oktatási szituációban eredményes lehet. Ennek alapján megállapíthatjuk, hogy a rugalmasság elengedhetetlen a jó tanítási óra légköréhez. A tanári rugalmasság, amely, a megváltozott helyzethez való alkalmazkodást jelent, csak a változtatás szükségességének felismerése után alakulhat ki. Ezen a ponton jelentkezik a tanulók iránt érzett empátia. Az empátia azon képességünk, hogy mások érzelmi állapotát átvegyük, arra ráhangolódjunk.

A beleélő készség természetes formájában a másik emberrel való közvetlen kommunikációban nyilvánul meg: ennek során a másik személy lelkiállapotát átvéve megérthetjük annak indítékait, érzelmeit, még ha nem is közli őket nyíltan. A beleélő készség tehát tulajdonképpen maga is kommunikáció. A közlő személy jeleket ad – ez lehet szóbeli közlés vagy metakommunikáció: gesztusok, mimika stb. –, és e jelek jelentéssel bírnak: kifejezői lelkiállapotának. A beleélő készséget gyakorló partner a közlő lelkiállapotára utaló rejtettebb jeleket felfogja, reagál rájuk, ahogyan a szóbeli közlés közvetlen tartalmára is reagál. A tanítási órán a tanár és diákok kölcsönösen hatnak egymásra.

Kezdő szintű angolórakon a gyerekek és a tanárok megfigyelése kapcsán juttattak arra, hogy a különböző részkészségekben tanúsított teljesítményeket a tanárok különbözően értékelték. Az azonban egyértelmű volt, hogy a tanárok által jónak értékelt diákok, akik több figyelemben részesültek, jobb eredményeket értek el. Minden tanulónak szüksége van az elfogadásra, mert ennek révén érzik biztonságban magukat, merik vállalni az idegen nyelven való megszólalás „kockázatát”. Szükséges ehhez a tanár részéről tolerancia, amely azt jelenti, hogy elfogadja – túl a különböző etnikai, szociális stb. különbségeken – a gyerekek közötti eltéréseket, és ezeket az eltéréseket tapintatosan, a tanulók személyiségét tiszteletben tartva kezeli (Bárdos, 2000).

A *Goethe Intézet* 1996-ban összegzést készített azokról a követelményekről, amelyek azokkal a pedagógusokkal szemben merülnek föl, akik a legkisebb nyelvtanulókat vezetik be a nyelvtanulás, ill. nyelvelsajátítás rejtelseibe:

- a nyelv ismerete mind elméletben, mind gyakorlatban
- az óravezetés nyelvezetének ismerete
- a szituációnak megfelelő mimika, gesztikuláció
- zenei képesség
- színjátészó készségek
- célnyelvi országismereti anyagok és a gyermekkultúra tanulmányozása
- folyamatos továbbképzés

Wright (1987) szerint a szerep az adott szituációban szereplő egyén előírt viselkedése. Szerepviselkedésen az adott pozíciónak megfelelő viselkedésformákat értjük. A szerepelvárások szó pedig az adott pozíció betöltőjével szemben érvényesülő társadalmi elvárásokat takarja. Ezek a szerepek természetesen a szituációnak megfelelően egy órán is akár többször változhatnak, attól függően, hogy mi a tanár teendője az órai munka során (pl. előkészíti ezt, mint menedzser, ír-

nyíthat, mint szervező, háttérben maradhat, mint segítő egy csoportos munka során). Az összes tényezőt két aspektusból közelíti meg: a tevékenység és a személyköziség aspektusából. Ezt a következőképpen szemlélteti:

- menedzser
- segítő eszköz, vezető, értékelő, szervező
- oktató

Az egyik fő szerep a tanulás körülményeinek biztosítása, a másik tudás közvetítése. A két szerep nemcsak kiegészíti egymást, hanem együttesen vannak jelen az oktatás folyamatában. *Harmer* (1991) az irányító és a szolgáltató szerep között – amelyeket két végpontnak tekint – különböztet meg a tanári kontroll csökkenése szerint további 6 szerepet:

- hibajavítás és visszajelzés
- szervezői
- sugó
- társ
- tanácsadó
- kutató

Lehetne idézni a végtelenségig különböző kutatók eredményeit a tanári módszerek hatékonyságával kapcsolatban, de *Beke Kata* (1982) gondolatai lényeges dologra irányítják a figyelmet. Szerinte a tanár legfontosabb munkaeszköze a személyisége. Ha valaki harmonikus személyiséggel bír, be sem kell menni az órájára, anélkül is tudni lehet, hogy jó tanár. Az is mellékes, milyen tankönyvből tanít; jó tankönyvből is lehet eredménytelenül tanítani, és a fordítottja is igaz: egy jó tanár akármilyen rossz tankönyvet vagy bármilyen módszert használ, a személyisége magával ragadja a tanítványait, akik igyekeznek a tananyagot a lehető legjobban elsajátítani, ha másért nem, legalább a szeretett tanár kedvéért.

4. Új törekvések a nyelvtanításban és –tanulásban

Napjainkban, már nem is az Y-, hanem a Z-generáció korában elkerülhetetlen, hogy áttekintést adjunk a digitális technika által meghatározott módszerekről.

Ollé János és *Csekő Krisztina* (2004) már arról számolnak be, hogy milyen fontos szempontként jelentkezik a minőség és minőségbiztosítás, valamint a hatékonyság hangsúlyos érvényesítése. A tanulmány a szerzők által fejlesztett elektronikus oktatócsomag hatékonyság-vizsgálatáról számol be. Az oktatócsomag indirekt módon felismeri az e-tanuló előismereteit, illetve direkt módon feltérképezi a motivációs háttérét és tanulási stratégiáit, a szokásait, azaz a tanulási folyamat hatékonyságát befolyásoló egyéni sajátosságokat. A kutatásban fejlesztett tanulási környezet – többek között az oktatási tartalom mennyiségi és logikai szervezése, az értékelő visszacsatolások formái segítségével – a teljes tanulási folyamatban ennek megfelelően szervezi a komplex algoritmusokat.

Eszenyi Réka (2007) tanulmánya az elmúlt évtizedben népszerűvé vált, számítógép által közvetített kommunikációs eszköz, a csevegés által nyújtott lehetőségeket vizsgálja a középiskolai nyelvórán. A szerző egy tanéven át folytatott kutatást egy angoltanuló gimnáziumi csoportban, amely négy területen vizsgálta a nyelvórai csevegés hatását a résztvevők nyelvtanulására.

Az első terület a csevegés beépítése volt a nyelvórákba, amely a tanév során szerzett tapasztalatok szerint hét lépésben valósítható meg. A második terület a csevegésnek a résztvevők nyelvtudására és tanulási stratégiáira gyakorolt hatása volt. Ezen a területen arra utalnak az eredmények, hogy a csevegő-feladatok hasznossága nem marad el a hagyományos nyelvórai tevékenységeké mögött. A harmadik vizsgált terület a rendszeresen csevegő nyelvtanulók motivációja és a nyelvórai csevegés iránti attitűdje volt. Az eredmények azt mutatták, hogy a résztvevők a csevegés lépéseinek megértése és begyakorlása után nyelvtudásuk fejlesztésére tudták használni a csevegést, és szívesen végezték a feladatokat. A csevegést csak néhány alkalommal kipróbáló diákok, bár többségük élvezetesenek találta a tevékenységet, mint nyelvtanulási tevékenységet nem találta azt különösebben hasznosnak. A negyedik terület a résztvevők nyelvhasználatát volt a csevegő-párbeszédekben, melyet a szövegekben található, a kommunikáció 'támogatására' irányuló megnyilvánulások elemzésével vizsgált. Az eredmények azt mutatják, hogy minél nagyobb gyakorlatot szereznek a csevegők a médium használatában és a feladatok közös megoldásában, annál kevesebb szükség van a támogató és jelentést tisztázó megnyilvánulásokra.

Dudás Zita (2012) egy saját tanítványain végzett kísérletben vizsgálta a szókincstanulás eredményességét. 4-5. osztályos 14-14 főből álló vegyes képességű csoportban egy nyelvtanító szoftverben kellett 20 új szót kikeresni és megtanulni. Ugyanezt a 20 szót tanította meg a kontrollcsoporttal hagyományos módon: bemutatta, hangoztatták és végül szótárfüzetbe lemásolták. Tudásukat két hét múlva ellenőrizte. Az alábbi eredmények születtek: a digitális tananyagot használó csoportban 19 szóra emlékezett 10 fő, 16-ot tudott 3, és 15 szóra egy diák tudott felidézni. Míg a másik csoportban a legjobb volt a 12 szó, amire 8 fő emlékezett, 10 szóra 4 gyerek, 8 szóra pedig 2 diák.

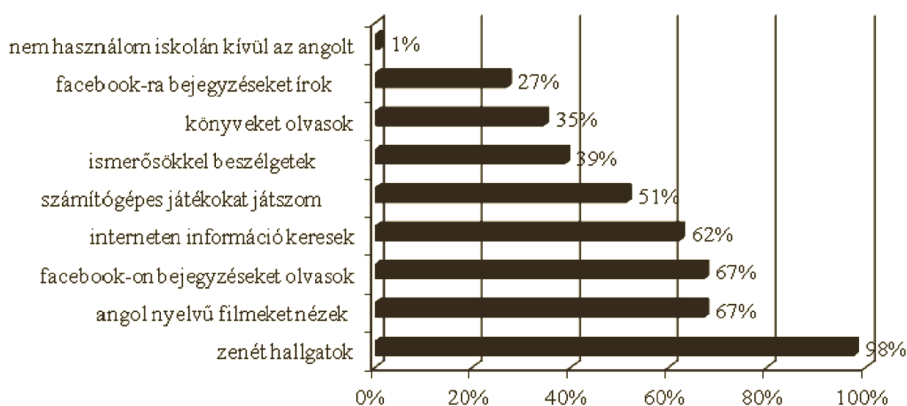
Ebből arra következtethetünk, hogy ha egy adott szó többirányú érzékelést – látás, hallás, mozgás, színek – jelent a nyelvtanuló számára, akkor azokat könnyebben megjegyezni, tehát az interaktivitás a tudás elmélyítését segíti. Emellett a gyerekek inkább szórakozásnak, élménynek fogják fel a számítógép segítségével való nyelvtanulást.

Gyarmathy Éva és Kucsák Julianna (2012) a mérési eljárások, a linearitás és a hagyományos tanítás alkonyáról írnak tanulmányukban. E szerint az írásbeliséghez kapcsolódó lineáris, logikai, analitikus gondolkodás mellé a digitális korban a holisztikus, átlátó, intuitív gondolkodás csatlakozik. Az információk több észlelési csatornán áramlanak az agyba. A nagy mennyiségű inger feldolgozása sokkal globálisabb, szerteágazó feldolgozó rendszert kíván. Nagy szere-

pet kap a gyors és hatékony szelekció, az ingerek összeegyeztetése, egészekké alakítása. A korábbi egymás utáni, elemző ingerkezelés már kevés: sikeres csak az lehet, aki a tudatos, elemző információ-feldolgozás megerősítése érdekében rá tud hagyatkozni agyának a tudattól lényegében független, analóg működéseire.

Józsa Krisztián és Imre Ildikó Andrea (2013) az iskolán kívüli angol nyelvű tevékenységek összefüggését vizsgálta a nyelvtudással. Tanulmányukban azt járják körbe, hogy a diákok mindennapi angol nyelvű tevékenységei milyen kapcsolatban állnak az iskolában mérhető nyelvtudásukkal és a nyelv iránti motivációjukkal. Az angol nyelvű internetes oldalak, számítógépes játékok, zenék és filmek hatását vizsgálták, mert úgy gondolták, hogy ezek részei a diákok életének. Feltételezésük szerint ha a kedvelt hétköznapi tevékenységeket bevonjuk a nyelvtanításba, akkor a diákok még közelebb kerülhetnek az angol nyelvhez, illetve az angol nyelv beszélőinek kultúrájához, és a pozitív attitűdök révén sikeresebb nyelvtanulókká is válhatnak.

Empirikus kutatásukban feltárták a tizenegyedik évfolyamos gimnazisták iskolán kívüli nyelvhasználati szokásait és azok összefüggését a nyelvtudásukkal és nyelvtanulási motivációjukkal. Arra jutottak, hogy a diákok szokásaikat tekintve sokfélék, ezért feltételezhető, hogy jelentős különbség van közöttük abban, hogy iskolán kívül mire használják az angol nyelvet. Az iskolán kívüli angol nyelvhasználati szokások megoszlását az 1. ábra mutatja. A diákok az angol nyelvvel az iskolán kívül legtöbbször zenehallgatás közben találkoznak (a tanulók 98 százaléka), ezt követik az angol nyelvű filmek és a Facebook-bejegyzések (67 százaléka), majd az internetes információkeresés (62 százaléka). Mindössze a tanulók 1 százaléka válaszolta azt, hogy iskolán kívül nem használja az angol nyelvet. Az egyes tevékenységek gyakorisága között szignifikáns különbség van:



Eredményeik azt mutatják, hogy a hétköznapi, kedvtelésből végzett idegen nyelvű tevékenységek, az idegen nyelvi motiváció és a nyelvtudás között azonos erősségű összefüggés áll fenn. E három tényező kölcsönösen befolyásolja egy-

mást. Ez alapján feltételezhető: ha a három tényező közül valamelyikben változást tudunk elérni, akkor az hatással lehet a másik kettőre is. Kutatásukban igyekeztek feltárni azokat az iskolán kívüli angol nyelvi tevékenységeket, amelyek befolyásolhatják a tanulók angol nyelvtudását, és hatással vannak a diákok angol nyelvi motivációjára. Eredményeik gyakorlati hasznát abban látják, hogy meghatározták, mely tevékenységek vannak pozitív kölcsönhatásban a nyelvtudással és a motivációval. Ezzel arra is rámutattunk, hogy a tanároknak milyen tevékenységekkel érdemes bővíteniük az angoltanulás során alkalmazott feladatok körét. Olyan kedvelt tevékenységek ezek, amelyek részei a diákok mindennapja-
inak, és ezáltal a tanulók kevésbé érezhetik kényszernek a nyelvtanulást, így talán sikeresebb nyelvtanulókká válhatnak.

5. Saját tapasztalatok

A problémafelvetésben leírt „Mely területeken van szüksége külső segítség-re?” kérdés alapján a nyelvtanulók két legnagyobb problémájával – a beszéd-készséggel és a hallás utáni értéssel – összefüggésben ismertetek néhány, általam bevált módszertani sorozatot, illetve lépést.

5.1. A párbeszédok javasolt feldolgozása

Miért kezdem épp a párbeszédekkel? Azért, mert rövidek, élénk intonációs mintákkal rendelkeznek, könnyen eljátszhatóak és megjegyezhetőek – mindezek miatt kiválóan alkalmazhatók a nyelvtanításban. A párbeszédok feldolgozását (Cs. Marton, 2011) az új szavak bemutatásával érdemes kezdeni. Ehhez elengedhetetlen a megfelelő hanganyag (számítógépről vagy CD lejátszóval) és a szemléltetés: pl. eljátszhatjuk, képen megmutathatjuk, körülírhatjuk, lerajzolhatjuk, vagy végső esetben – nehezen elmagyarázható, elvont kifejezéseknél – kike-restethetjük a tankönyv szöszedetéből, a szótárból vagy egy számítógépes szó-tárból a szavakat. (Természetesen ekkor is alkalmazhatunk pár- vagy csoport-munkát.)

Ha ez megtörtént, a gyerekek először takarják le a szöveget, és figyelmüket irányítsák a kép(ek)re, amelyről beszéljenek párban vagy csoportban, majd egy-két páros vagy csoport meghallgatása következik. Segítségképpen feltehető né-hány egyszerű kérdés (*What can you see in the picture? Who are the characters? Where are they?* stb.).

Ezután a párbeszéd hanganyagáról való meghallgatása javasolt legalább két-szer, még mindig letakarva. A tanulók összefoglalják– eleinte magyarul, de ha megy, később inkább angolul – néhány mondatban, hogy mi volt a szituáció lényege. Majd következhet az ismétlés: először az egész osztály kórusban ismétli mondatonként vagy rövidebb részenként a párbeszédet, másodszor egy-egy tanu-ló egyedül (nagyobb létszámú osztályban csoport). Csak ezután kerül sor a pár-

beszéd megtekintésére. Újrahallgatás közben a diákok magukban olvassák a párbeszédet, és ha valamit nem értenek, most megkérdezhetik. Ezután újra ismétlés következik, de most már hangosan olvassák a szöveget.

5.2. Árnyékolvasás

Hasznos és könnyen alkalmazható technika az ún. árnyékolvasás, a *shadow-reading* (Jane Revell, 1995), melynek a lényege az, hogy a tanulók a szereplőkkel együtt, egyidejűleg próbálják olvasni a szöveget, természetesen az osztály fele az egyik szereplővel, a másik a másikkal, utána cserélnek. Ezt a diákok is élvezik, valamint fejleszti a kiejtést, az intonációt és az olvasás tempóját, csak arra kell vigyázni, hogy ne kiabálják túl a CD-t. Mindezen lépések után valószínűleg nem lesz gond az egyéni olvasással, az ügyesebbek szinte kívülről fűjják a szöveget. Ekkor is jobb, ha egyszerre olvasnak a párok, ki-ki a maga tempójában.

Az általam írt *My English Book* sorozatban (Apáczai Kiadó, Celldömölk 2006-2011) majdnem minden párbeszéd variálható. Ez azért hasznos, mert nem minden gyerek képes arra, hogy önállóan hozzon létre mondatokat, inkább a tanult mintákra támaszkodik. (a nyelvtanítás története ismer ilyeneket, pl. *Prendergast*) Először javasolt közösen behelyettesíteni a szavakat, de hamar látható, hogy a gyerekek gyorsan megtanulják ennek a módját, és segítség nélkül alkotnak újabb mondatokat. Ez a technika kiválóan alkalmas a differenciálásra is, hiszen a gyengébbek maradhatnak az eredeti párbeszéd szövegénél, az ügyesebbek használhatják a megadott variációkat, a legügyesebb, legkreatívabb gyerekek pedig beépíthetik saját ötleteiket. Pár perc elegendő a gyakorlásra, majd néhány páros meghallgatása következhet.

5.3. Színésolvasás

A párbeszédetek többsége eljátszható (nem felmondható!). Ha nincs sok idő, természetesen házi feladatnak adható fel, hogy a diákok tanulják meg a párbeszédet és gyakorolják az előadását otthon, de ha van rá lehetőség, a nyelvórán kb. 10 perc elegendő rá. Ebben sokat segíthet az ún. *Look, look up and speak* technika (Jane Revell, 1995), amely hasonló ahhoz, ahogy a színészek próbálják a szerepüket. (Ezért javaslom a magyarok számára nehézkes három angol kifejezés kimondása helyett a „színésolvasás” magnevezést.)

1. Nézd a szöveged megfelelő sorát és próbáld megjegyezni! (*Look.*)
2. Nézz fel, és a társaddal nézzetek egymás szemébe! (*Look up.*)
3. Mondd a szövegedet (közben tartsátok a szem-kontaktust)! (*Speak.*)

5.4. Tollbarejtvény

Az idegennyelv-tanítás során a tollbamondás új szerephez jut (Cs. Marton 2011). Míg a magyarórákon az elsődleges célja a helyesírás gyakorlása, addig a nyelvvórákon a hallás utáni értés fejlesztését is szolgálhatja. De hogyan? Úgy, hogy minden egyes tollbamondás egy ún. *dictopuzzle* (Jane Revell, 1995), ami azt jelenti, hogy a diktált szöveg egyben valamiféle rejtvény is, amelyet a tanulóknak meg kell fejteni. Persze csak akkor tudják ezt megtenni, ha megértették a szöveget! Fontos, hogy a szöveg kapcsolódjon a tanultakhoz, rövid legyen, csupa ismert szót és szerkezetet tartalmazzon, de ezzel együtt mégis egyfajta kihívást jelentsen a diákoknak. Ezért az értékeléskor mindenképp méltányolandó, ha tudtak felelni a kérdésre.

5.5., Információhiány

Az ún. „információhiány” (*information gap*) meglehetősen érdekes és hatékony módja az idegen nyelven való kommunikációnak (Richards, J. C.; Schmidt, R. eds. 2009), hiszen a tanulók „rá vannak kényszerítve” arra, hogy a hiányzó információt a társuktól megszerezzék, és eközben használják a nyelvet. Ez a tevékenység is alkalmazható minden korcsoportnál, minden nyelvi szinten, a szókincs vagy a nyelvtan gyakorlására. Lényege, hogy mindenki az adott szövegnek, képek, szólistának, adatoknak stb. csak a felét ismeri, a másik felét a társától vagy társaitól kell megtudakolnia. Legáltalánosabban használt formája a pármunka, de ha több olyan pár van, ahol az egyik tanuló nagyon gyenge, végezhető 2-2 gyerekkel is. A pár tagjai egymásnak kérdéseket tesznek fel, ill. a kérdésekre válaszolnak, így tudják megoldani a feladatot. Ez a tevékenység igényel némi előkészületet; érdemes az első példán bemutatni (a tanár legyen az "A", egy tanuló a "B"), hogyan kell haladni a feladattal.

Véleményem szerint (Cs. Marton 2013) nem az a legfontosabb, hogy a hiányzó részek pontosan ki legyenek töltve; hiszen ha csak ezen mérnénk le a feladat sikeres végrehajtását, akkor sok gyerek engedne a csábításnak, hogy bele nézzon a társa lapjába vagy magyarul mondaná meg, hová mit kell írni. Ezért helyesebb, ha a tanulók magukat értékelik, mégpedig azt, hogy mennyire sikerült végig a célnyelven kommunikálniuk. Ha magyarul egyetlen szó sem hangzott el, akkor ötöst adhatnak maguknak, ha csak egy-két szó, akkor négyest, ha időnként átváltottak magyarra, akkor hármast. Meg kell értetni velük, hogy nem baj, ha van néhány eltérés vagy helyesírási hiba, és ne csapják be magukat, hiszen annak úgysem volna semmi értelme. Ez az ötös vagy négyes ugyanis "csak" a munkafüzetüket díszíti, nem az ellenőrzőt vagy a naplót. De azért büszkéek rá.

5.6. Elvegyülés

A beszédkézség fejlesztésére kiválóan alkalmazható az ún. *mingling* (Jane Revell, 1995). A szó eredeti jelentése „elvegyülés”, „összekeveredés”, de használják arra is, hogy ha valaki egy társasági összejövetelen körbejárkál és sok emberrel szóba elegyedik. Ez az utóbbi jelentés hasonlít arra a tevékenységre, amikor a tanulók kapnak egy feladatsort, amelynek a lényege az, hogy találniuk kell valakit az osztályban, aki megfelel az adott kritériumnak. Pl. Keress valakit, akinek két testvére van, aki tud zongorázni, aki tegnap korán kelt, aki volt már Bécsben stb. Ez is egyfajta információhiány, de a nyelvórakon kiválóan használható egy adott szókincs vagy nyelvtani szerkezet gyakorlására is.

Lássunk néhány angol példát:

Can: Find someone who can ...swim ...ride a horse ...play tennis ...speak German ...dance stb.

Have/has got: Find someone who has got ...2 sisters ...a dog ...a horrible little brother ...a piano ...a garden stb.

Múlt idő: Find someone who ...got up early ...listened to music ...read a book ...had tea ...played football yesterday stb.

Present Perfect – Find someone who ...has been to Vienna ...has found some money ...has broken something ...has seen a polar bear ...has met a pop star stb.

A lényege, hogy a tanulók álljanak fel a helyükről, járják a körbe az osztályteremben, és próbáljanak minél több társuktól minél több információt összegyűjteni, s közben persze válaszolni a többiek kérdéseire. Ez természetesen némi zajjal jár, de a nyelvtanárt kárpótolja, hogy az összes gyerek egyszerre idegen nyelven beszél. Akár versenyszerűen is csináltathatjuk: a *mingling* akkor ér véget, ha mondjuk az első három gyerek végzett a feladattal. Ha megszerezték az összes kellő információt, akkor ők a győztesek. De végezhetik időre is: aki az adott idő alatt a legtöbb információt gyűjtötte be, az a győztes. (Mivel a gyerekeknek sokszor nagyon fárasztó egész délelőtt egy helyben ülni. Ezért, ha van rá lehetőség – ha van elég tér az osztályteremben –, ez a technika akkor alkalmazható, amikor csak lehet, akár némelyik pár- vagy csoportmunka helyett is).

6. Összegzés

A dolgozat elején felmérésünk eredményeinek segítségével alátámasztottuk, mennyire fontos tényező a nyelvtanulás sikerességében maga a nyelvtanár.

Ezután rövid történeti áttekintést igyekeztünk adni a módszerek alakulásáról, változásáról, némely módszerről – amelyek még ma is a gyakorlat részét képezik – kissé részletesebben.

Kortárs kutatók tanulmányai alapján (Medgyes, Harmer, Wright, Van Ek, Klein) vizsgáltuk a tanári személyiség összetevőit, és az alkalmazott módszerek hatékonyságát.

Külön értekeztünk a napjainkban egyre terjedő online tanulási környezetről (Ollé, Csekő, Eszenyi, Dudás, Gyarmathy, Kucsák, Józsa, Imre) és az ezzel kapcsolatos megváltozott tanári szerepről (chat, e-learning, szókincstanító szoftver, internetes információkeresés stb.).

Végül a beszédképességet és a hallás utáni értést fejlesztő néhány újszerű, vagy legalábbis annak ható módszert ismertettünk, saját tanári tapasztalatokra alapozva.

Irodalom

- Bárdos Jenő (2000): *Az idegen nyelvek tanításának elméleti alapjai és gyakorlata*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó
- Bárdos Jenő (2005) *Élő nyelvtanítás-történet*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Beke Kata (1982) *Jelentés a kontraszelekcióról*. Budapest: Magvető, Gyorsuló Idő
- Cs. Marton Livia: Elvegyülés, információhiány, forgácskönyv... *Tanítás – Tanulás* XI. évf. 3. sz.
- Cs. Marton Livia: Ötletek a párbeszédok feldolgozásához *Tanítás – Tanulás* VIII. évf. 7. sz.
- Cs. Marton Livia: Tollbamondás? Dictopuzzle! *Tanítás – Tanulás* VIII. évf. 8. sz.
- Eszenyi Réka: Új eszköz a nyelvtanításban: a számítógépes csevegés (chat) – Miért és hogyan csevegjenek diákjaink a nyelvórán? *Iskolakultúra* XVII. évf. 1. sz.
- Goethe Intézet (1996) Nürnberger Empfehlungen zum frühen Fremdsprachenlernen (Korai idegennyelv-tanulás – „Nürnbergi ajánlások”)
- Gyarmathy Éva – Kucsák Julianna: A digitális bennszülöttek képességprofilja. *Iskolakultúra* XXII. évf. 9. sz.
- Harmer, J. (1991) *The Practice of English Language Teaching*. London: Longman
- Hymes, D. (1971) Competence and Performance in Linguistic Theory. In Huxley, R. és Ingram, E. (eds.). *Language Acquisition and Methods*. New York: Academic Press
- Józsa Krisztián – Imre Ildikó Andrea: Az iskolán kívüli angol nyelvű tevékenységek összefüggése a nyelvtudással és a nyelvtanulási motivációval *Iskolakultúra* XXIII. évf. 1. sz.
- Klein Ágnes (2011) *A nyelvelsajátítástól a nyelvtanulásig; Anyanyelvelsajátítás – kétnyelvűség – idegennyelv-tanulás*, Pécsi Tudományegyetem, Pécs
- Medgyes Péter – Major Éva (1997) *A nyelvtanár* (a nyelvtanítás módszertana). Budapest: Corvina Kiadó

- Ollé János – Csekő Krisztina (2004) Differenciált on-line tanulási környezet hatékonyság-vizsgálata. *Iskolakultúra* XIV. évf. 12. sz.
- Politzer, R. L. (1969) *Characteristics and Behaviors of the Successful Foreign Language Teacher*. London: Prentice Hall
- Van Ek, J. A. (1986) *Objectives for Foreign Language Learning*, Vol. 1: Scope. Strasbourg: Council of Europe
- Wright, T. (1987) *Roles of Teachers and Learners* Oxford: Oxford University Press
- Canale, M. – Swain, M. (1980): Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1. 1–47.
- Rivers, W. M. (1964): *The Psychologist and the Foreign Language Teacher*. Chicago – London: University of Chicago Press
- Rivers, W. M. – Temperley, M. S. (1978): *A Practical Guide to the Teaching of English as a Second or Foreign Language*. New York: Oxford University Press
- Savignon, S. J. (1983): *Communicative Competence: Theory and Classroom Practice*. Reading, Massachusetts: Addison – Wesley Publishing Company
- Dudás Zita: Angol nyelv tanítása a számítógép segítségével <http://www.profi-media.com/data/files/103796172.html>
- Richards, J. C.; Schmidt, R. eds. (2009). “Information gap”. *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics*. New York: Longman. p. 282.
- Revell, J. (1995): *Cross Country Teacher's Book 1* Phoenix ELT London: Prentice Hall Macmillan

Tóth Éva

**A TÁMOP 4.1.2. D-12/1/KONV-2012-0002
KERETÉBEN VÉGZETT KUTATÁSOK
FELÉPÍTÉSE ÉS EREDMÉNYEI**

**I. RÉSZ
A HALLGATÓK IDEGEN NYELVI
KÉSZSÉGEINEK FELMÉRÉSÉRE IRÁNYULÓ
KUTATÁSOK**

1. Idegen nyelvi szintfelmérő

A Támop pályázat egyik célkitűzése az Eszterházy Károly Főiskolán folyó idegennyelv-oktatás fejlesztése, korszerűsítése.

Ezen célkitűzés alapján 2013. szeptember 1-től új formában indult az általános idegen nyelv-oktatás intézményünkben. A tartalmi újítás egyik alapvető újdonsága, hogy 2013 szeptemberétől a hallgatók nyelvi tudásuknak megfelelő csoportokba kerüljenek, ezáltal szintek szerint tudjuk az egyes nyelvi csoportokat kialakítani a hatékonyabb, eredményesebb nyelvoktatás érdekében. A szintek szerinti nyelvoktatás megvalósításához volt szükség arra, hogy minden nappali tagozatos BA szakos és FSZ-es elsőéves hallgató, illetve minden felsőbb éves hallgató, aki idegen nyelvi kurzust kíván felvenni, előzetesen szintfelmérőt írjon, abból a nyelvből, amelyet tanulni kíván.

A szintfelmérő megíratásával tulajdonképpen **kettős célt** kívántunk megvalósítani:

1. Az első éves hallgatók esetében

- minden hallgatónál meg akartuk vizsgálni, hogy milyen általános idegen nyelvtudással rendelkeznek, a főiskolai tanulmányok megkezdése előtt.
- Azok számára, akiknek kötelezően fel kellett venni az idegen nyelvet – EKF TVSZ előírása – lásd. kritérium követelmény – ez egyben a csoportba osztáshoz is szükséges volt.

2. A felsőbb éves hallgatók esetében pedig az idegen nyelvi kurzus felvételéhez volt szükség a szintfelmérő megírására.

A szintfelmérő teszteket az Idegen Nyelvi Kommunikációs Intézet tanárai készítették, egységes tartalmi és formai szempontok alapján angol, német, francia és orosz nyelvből. (lásd Függelék)

A szintfelmérő íratása számítógépen történt. Az előzetes megbeszéléseken a szaktanárok (Dr. Bárdos Jenő, Dr. Tóth Éva) felvetették a szintfelmérő papíralapon történő megíratását, de költség takarékoság miatt, erre nem kaptak engedélyt. A tesztírás technikai feladatait, – digitalizálás, a hallgatók csoportba osztását – a Tanulmányi és Oktatásszervezési Csoport és az intézmény informatikus szakemberei végezték. A szintfelmérő megíratására az a terv készült, hogy az elsőévesek a főiskola számítógépes termeiben írják meg a szintfelmérőt a neptun rendszer felületén, a felsőbb évesek pedig egy linket kaptak, melynek segítségével szintén a neptun rendszer felületén bárholnan meg tudták írni a szintfelmérőt.

1.1. Az idegen nyelvi szintfelmérő eredményei, adatok

Az ELSŐ ÉVES szintfelmérőt írt hallgatók adatai

1. táblázat: ELSŐ éves szintfelmérőt írók száma KAROK/NYELVEK szerint

KAROK	NYELVEK				összes ELSŐ éves hallgató/fő N=700 /fő
	angol	német	francia	orosz	
BTK	56	19	9		84
GTK	137	40	5		182
TKTK	131	36	6		173
TTK	212	45	4		261
összesen	536	140	24	-	700

2. táblázat: ELSŐ éves szintfelmérőt írók száma NYELV/NYELVVIZSGA szerint

NYELVEK	NYELVVIZSGA		összes ELSŐ éves N=700 /fő
	van	nincs	
angol	178	358	536
német	36	104	140
francia	17	7	24
összesen	231	469	700

3. táblázat: ELSŐ éves szintfelmérőt írt, nyelvvizsgával NEM rendelkező hallgatók

NYELVEK	ELSŐ éves nyelvvizsgával NEM rendelkező hallgatók szintfelmérő eredményei		összes ELSŐ éves nyelvvizsgával NEM rendelkező hallgató N=469 /fő
	50% felett	50% alatt	
angol	273	85	358
német	36	68	104
francia	2	5	7
összesen	311	158	469

A FELSŐ ÉVES szintfelmérőt írt hallgatók adatai

4. táblázat: FELSŐ éves szintfelmérőt írók száma KAROK/NYELVEK szerint

KAROK	NYELVEK				összes FELSŐ éves hallgató/fő N=901/fő
	angol	német	francia	orosz	
BTK	101	42	14	10	167
GTK	98	57	20	9	184
TKTK	90	32	10	2	134
TTK	287	97	18	14	416
összesen	576	228	62	35	901

5. táblázat: FELSŐ éves szintfelmérőt írók száma NYELV/NYELVVIZSGA szerint

NYELVEK	NYELVVIZSGA		összes FELSŐ éves N=816/fő*
	van	nincs	
angol	108	471	579
német	41	160	201
francia	14	22	36
összesen	163	653	816

(*85 fő nem adott adatot a nyelvvizsgára vonatkozóan 901-85 = 816)

6. táblázat: FELSŐ éves szintfelmérőt írt, nyelvvizsgával NEM rendelkező hallgatók

NYELVEK	FELSŐ éves nyelvvizsgával NEM rendelkező hallgatók szintfelmérő eredményei		összes FELSŐ éves nyelv- vizsgával NEM rendel- kező hallgató N=653/fő
	50% felett	50% alatt	
angol	305	166	471
német	87	73	160
francia	5	17	22
összesen	397	256	653

ÖSSZESÍTÉS: szintfelmérőt írt, nyelvvizsgával NEM rendelkező hallgatók adatai

7. táblázat: ÖSSZES, nyelvvizsgával NEM rendelkező hallgató szintfelmérő eredménye

NYELVEK	ÖSSZES nyelvvizsgával NEM rendelkező hallgató szintfelmérő eredménye						ÖSSZES nyelvvizsgával NEM rendelkező hallgató N=1122 /fő	
	50% felett			50% alatt				
	első	felső	összes	első	felső	összes		
angol	273	305	578	85	166	251	829	
német	36	87	123	68	73	141	264	
francia	2	5	7	5	17	22	29	
összesen	311	397	708	158	256	414	1122	

8. táblázat: ÖSSZES, nyelvvizsgával nem rendelkező, 50 pont feletti szintfelmérőt írt hallgató

NYELVEK	ÖSSZES nyelvvizsgával Nem rendelkező, 50% feletti szintfelmérőt írt hallgató			50% feletti eredményt elért hallgatók kurzus részvétele N=573 /fő
	első éves	felső éves	összes	
angol	273	305	578	471 fő
német	36	87	123	102 fő
összesen	309	392	701	573

1.2. Az eredmények összegzése

1.2.1. Karok/nyelvek szerinti adatok (lásd. 1. táblázat)

Az első éveseknél a karok szerinti létszám adatok tkp. megfelelnek a felvett hallgatók létszamarányainak. Így a TTK- án van a legtöbb első éves hallgató 261 fő, az összes elsős 37%-a, a GTK és TKTK közel azonos létszámú, GTK 182 fő 26%, TKTK 173 fő 25% míg a BTK hallgatói létszáma mindösszesen 84 fő, 12%.

Ha a nyelveket nézzük a 700 fő első éves hallgató közül az angolt 77%, a németet 20%, a franciát pedig az elsős hallgatók alig 3%-a választotta.

Az angolt választóknál még érdemes a kari bontást is megnézni, a TTK- án a hallgatók 81%-a, a GTK-án és TKTK-án 75%, míg a BTK-án 67% volt az angol nyelvet választók aránya. Ezek a választási arányok az egyes karok képzési spektrumának jellegzetességeit tükrözik.

1.2.2. Nyelvek/nyelvvizsgák szerinti adatok (lásd. 2. táblázat)

A 700 fő elsős hallgató közül mindössze 231 fő, 33% rendelkezik nyelvvizsgával főiskolai tanulmányai megkezdésekor.

A nyelveket tekintve a megoszlás a következő:

- angoltól 178 fő, az összes angolt választó 33%-a
- németből 36 fő, az összes németet választó 26%-a
- franciából 17 fő, az összes franciát választó 70%-a.

Angoltól viszonylag kevesen rendelkeznek nyelvvizsgával, bár ez az arány megegyezik az összes elsős hallgatónál kapott aránnyal. Németnél a kisebb létszám egyben kevesebb nyelvvizsgát is jelent. Franciából a 70% kiemelkedő, dicséretes, itt azonban az össz hallgatói létszám 17 fő elég csekély, ez mindössze a hallgatók 3%-a.

1.2.3. A nyelvvizsgálóval nem rendelkező hallgatók szintfelmérő eredményei (lásd. 3. táblázat)

Az egyes nyelvek tekintetében az alábbi eredmények születtek:

- angolból a hallgatók 76%-a, 273 fő,
- németből a hallgatók 53%-a 36 fő,
- franciából a hallgatók 29%-a 2 fő

teljesítette a szintfelmérőt 50 vagy ennél magasabb%-ban. Az angol nyelvi eredmények jónak mondhatók, a nyelvvizsgálóval rendelkezők száma ugyan csekély, de akinek nincs nyelvvizsgálója viszonylag jó nyelvtudással bír. Németből itt is szerényebb a hallgatók teljesítménye, a francia eredmény igen csekély. Franciánál megfigyelhető, hogy nagy számban rendelkeznek nyelvvizsgálóval a bejövő hallgatók, de akinek nincs nyelvvizsgálója, az csekély nyelvtudással rendelkezik.

Az első éves hallgatók esetében az angol, illetve német nyelv a domináns, mindkét nyelv esetén jelentős feladat hárul a főiskolára az általános idegennyelv oktatás terén, hiszen kevés a nyelvvizsgálóval rendelkező hallgató 33%. Angolból nagy a hallgatói létszám, de viszonylag jó nyelvtudása van a nyelvvizsgálóval még nem rendelkező hallgatóknak, németből viszont kevés a létszám és a hallgatók eredményei mind a nyelvvizsga mind a nyelvtudás esetén szerényebb.

1.2.4. Karok/nyelvek szerinti adatok (lásd. 4. táblázat)

A felső évesek összlétszáma 901 fő, ez 30%-kal több mint az elsőéveseké. Ez a magasabb létszám azzal magyarázható, hogy itt a másod és harmadéves hallgatók is szerepelnek.

A felső éveseknél a karok szerinti létszám adatok némileg módosulnak, itt is TTK-án van a legtöbb hallgató 416 fő, a GTK-án 184 fő, a BTK-án 167 fő, ez kétszer annyi, mint az első évesek létszáma, a TKTK-án 134 fő.

Ha a nyelveket nézzük a 901 fő felső éves hallgató közül az angolt 64%, a németet 25%, a franciát 7% és az orosz 4% választotta. Az angolt választók száma 13%-kal kevesebb, mint az első éveseknél, a német 5%-kal több, a francia 4%-kal több és itt megjelenik az orosz nyelv is. Az orosz nyelv megjelenése annak köszönhető a felső éveseknél, hogy a Főiskolán van lehetőség az orosz nyelv tanulására is.

Az angolt választóknál még érdemes a kari bontást is megnézni, a TTK-án a hallgatók 69%-a, TKTK-án 67%, míg a BTK-án 60% a GTK-án 53% volt az angol nyelvet választók aránya. Ezek a választási arányok a felső éveseknél is tükrözik az egyes karok képzési spektrumának jellegzetességeit, a GTK-án a szerényebb szám azt jelzi, hogy a felső éveseknél második nyelv is kötelező több szakon is pl. Turizmus vendéglátás, Nemzetközi tanulmányok BA szakok.

1.2.5. Nyelvek/nyelvvizsgák szerinti adatok (lásd. 5. táblázat)

A nyelvvizsgára vonatkozóan a felső évesek közül 816 fő adott meg adatot 85 fő nem,

A 816 fő felsős hallgató közül mindössze 163 fő, 20% rendelkezik nyelvvizsgával.

A nyelveket tekintve a megoszlás a következő:

- angolból 108 fő, az összes angolt választó 19%-a
- németből 41 fő, az összes németet választó 20%-a
- franciából 14 fő, az összes franciát választó 39%-a rendelkezik nyelvvizsgával.

A felső éveseknél a 20% nagyon kevés, 11%-kal kevesebb, mint az első éveseknél.

Angolból, németből az arányok megegyeznek, franciából a legtöbb a nyelvvizsgás, de itt is csekély az össz hallgatói létszám 14 fő.

1.2.6. A nyelvvizsgával nem rendelkező hallgatók szintfelmérő eredményei (lásd 6. táblázat)

Az egyes nyelvek tekintetében az alábbi eredmények születtek:

- angolból a hallgatók 65%-a, 305 fő,
- németből a hallgatók 54%-a 87 fő,
- franciából a hallgatók 23%-a 3 fő

teljesítette a szintfelmérőt 50 vagy ennél magasabb%-ban. Az angol nyelv ez esetben is domináns. A szintfelmérőn elért eredmények szerény nyelvtudásra utalnak, azok körében, akik nem rendelkeznek nyelvvizsga bizonyítvánnyal.

1.2.7. ÖSSZES, nyelvvizsgával NEM rendelkező hallgató szintfelmérő eredménye (lásd 7.-8. táblázat)

Az első és felső évesek szintfelmérő eredményeit összevetve, elmondható, hogy az egyes nyelvek esetében közel azonosak az elért eredmények, nagyon markáns különbség nincs az első és felső éves hallgatók eredményét illetően. Angolból értek el legtöbbször 50% fölötti eredményt, ez az első éveseknél 70%-a felső éveseknél 65%, németből 47% az első éveseknél és 54% a felső éveseknél, franciából pedig 23%-a a hallgatóknak teljesített 50% fölött.

Főiskolai összesítésben 1122 fő hallgató első és felső éves volt az, aki megírta a szintfelmérőt, és nyelvvizsgával még nem rendelkezik. Ezen hallgatóknak az EKF TVSZ szerint ún. kritérium követelményként az idegen nyelv tanulása kötelező. A rendelkezésre álló tanári kapacitásokat figyelembe véve, csak azoknak tudott az Idegen Nyelvi Kommunikációs Intézet kurzust biztosítani, akik 50% fölött teljesítették a szintfelmérőt. Ez összesen 681 fő volt, a hallgatók 61%-a. A jogosult hallgatók 85%-a 573 fő élt a lehetőséggel és vett fel idegen nyelvből kurzust. Angolból a jogosult hallgatók 18%-a 106 fő, németből 17%, 21 fő nem

vette fel a kötelezően előírt idegen nyelvi kurzust. Ez a jelenség azért is figyelemre méltó, mert még mindig jelentős azoknak a hallgatóknak a száma, akik nyelvvizsga hiányában nem tudják átvenni diplomájukat.

A szintfelmérő kapcsán összegezve egyértelműen megállapítható, hogy az Intézménynek továbbra is feladata az általános idegen nyelv oktatása, ezen belül az angol és a német nyelv jelenleg a meghatározó. Az oktatás elsődleges célja és feladata a hallgatók felkészítése a diplomához előírt nyelvvizsga követelmény sikeres teljesítésére.

FÜGGELÉK – TESZTEK

A SZINTFELMÉRŐ TESZT SZERKESZTÉSI ELVEI

50 ütemes feleletválasztós teszt 4 opcióval (A, B, C, D,)

Ebből 25 nyelvtani, illetve 25 szókinccset mérő feladat.

Nyelvtan: 8 db A2 szintű kérdés, 9 db B1 szintű kérdés és 8 db B2 szintű (nem extrém nehézségű) kérdés

Szókincs: ld. Nyelvtan

A teszt értékelése:

0–39%: Javasoljuk, hogy a B1 szintet célzó kurzuson vegyen részt

40–79%: Javasoljuk, hogy a B2 szintet célzó kurzuson vegyen részt

80–100%: Javasoljuk, hogy a nyelvvizsga előkészítő kurzuson vegyen részt

A teszt értékelésénél számításba vettük, hogy a saját szintjénél nehezebb kérdésekből is találhat el jó választ, illetve a könnyebbekből is elronthat egyet-kettőt.

IDEGEN NYELVI KOMMUNIKÁCIÓS INTÉZET
SZINTFELMÉRŐ teszt 2013

Angol nyelv

VÁLASSZA KI A HELYES MEGOLDÁST!

- 1 _____ your brother play the guitar?
A Does B Has C Is D Do
- 2 My mum doesn't like _____ to work.
A drive B driven C to driving D driving
- 3 They _____ TV at the moment.
A 're watching B watched C watching D watch
- 4 I _____ to Rome.
A am never been B 've never been C have never D was never
- 5 What _____ tomorrow afternoon?
A are you going B are you going to do C do you do D are you do
- 6 They _____ pizza. They had pasta.
A hadn't B don't have C didn't had D didn't have
- 7 Who _____ your favourite actors?
A be B was C is D are
- 8 How often _____ to the cinema?
A go you B do you go C you do go D are you going
- 9 They _____ early on Sundays.
A haven't got up B aren't getting up C didn't got up D don't get up
- 10 _____ there any biscuits?
A Are B Was C Be D Is
- 11 Paul left work an hour _____.
A since B past C before D ago
- 12 How _____ chocolate do you eat?
A few B much C many D lot
- 13 This is _____ film I've ever seen.
A the best B the most best C the better D the most better
- 14 I'm younger _____ my sister.
A as B than C more D that
- 15 I _____ in the park when it started raining.
A sat B was sitting C was sat D sit
- 16 He couldn't remember where he _____ his car.
A had parked B was parking C has parked D parks

- 17 I put _____ salt in the pasta.
A a little B too many C few D a few
- 18 'I don't want to rent a horror film.' '_____ do I.'
A Neither B No C Either D So
- 19 _____ to the basketball match on Saturday?
A Are you going B Shall you go C Will you go D Do you go
- 20 She _____ invite him if she didn't want him to come.
A won't B not C wouldn't D hadn't
- 21 What _____ you do if she doesn't reply to your email?
A have B would C do D will
- 22 Let's order a pizza. We don't have _____ to cook for dinner.
A nothing B any C something D anything
- 23 They've lived in the same house _____ forty years.
A for B since C ago D during
- 24 I _____ come and see you tonight if I can borrow Joe's car.
A want B might C have to D must
- 25 My husband asked _____ any coffee.
A did I want B if I want C if I did want D if I wanted
- 26 I can speak _____.
A French B England C Germany D Portugal
- 27 I _____ my homework after every lesson.
A have B make C repair D do
- 28 Do they _____ fresh vegetables here?
A sale B send C sell D sail
- 29 She answers the phone and talks to visitors. She's a _____.
A nurse B musician C receptionist D builder
- 30 My aunt's husband is my _____.
A cousin B nephew C niece D uncle
- 31 The opposite of empty is _____.
A full B rich C safe D easy
- 32 She _____ the radio and listened to the news.
A switched off B looked for C turned on D turned off
- 33 Do you sometimes _____ the BBC World Service?
A listen B hear C listen to D hear to
- 34 Can you _____ a photo of us, please?
A do B make C put D take
- 35 Bye. _____ a nice time.
A Have B Make C Do D Enjoy
- 36 I _____ a lot more money in my new job.
A had B do C earn D win
- 37 The meeting is _____ 17 May at 2.00 p.m.
A at B on C by D in

- 38 Dan's so _____. He pays for everything when we go out.
A lazy B mean C generous D reliable
- 39 The bus was so _____. I couldn't move.
A crowded B modern C busy D noisy
- 40 He won't be very happy if he _____ his driving test again.
A misses B passes C falls D fails
- 41 He _____ me if I could tell him the way.
A was saying B told C asked D said
- 42 I've bought a new _____ for the athletics competition.
A trainers B tracksuit C boots D pair of shoe
- 43 Your _____ are cold! You should wear gloves.
A arms B feet C hands D legs
- 44 I look _____ my mother; we have the same eyes and nose.
A as B like C than D to
- 45 I fell _____ the steps and broke my arm.
A along B up C down D into
- 46 I want to make _____ to see Dr White, please.
A an appointment B a consultation C a meeting D an examination
- 47 Say 'please'. You have to be more _____.
A nice B noisy C polite D rude
- 48 Adrian asked me if I could _____ him some money.
A lend B borrow C take D ask
- 49 I'm sorry I'm late. I _____ the bus.
A missed B late C lost D left
- 50 Could you help me with this _____ suitcase, please?
A weight B heavy C difficult D hard

A teszt értékelése:

- 0–39%: Javasoljuk, hogy a B1 szintet célzó kurzuson vegyen részt
- 40–79%: Javasoljuk, hogy a B2 szintet célzó kurzuson vegyen részt
- 8100%: Javasoljuk, hogy a nyelvvizsga előkészítő kurzuson vegyen részt

VÁLASSZA KI A HELYES MEGOLDÁST!

- 93

10. ... täglich 4 km!
 A: Laufst
 B: Läuf
 C: Lauf
 D: Läusft
11. ... immer gut!
 A: Bist
 B: Seist
 C: Bist du
 D: Sei
12. ... du Ingenieur ...?
 A: Wirst – –
 B: Werdest – –
 C: Wirst – sein
 D: Werdest – sein
13. Heute haben wir
 A: der sibte März
 B: den siebten März
 C: der siebte März
 D: den siebten Märth
14. ... trägt man einen dicken Mantel.
 A: in den kalteren Tagen
 B: an den kälteren Tagen
 C: an den kalteren Tagen
 D: in den kälteren Tagen
15. Sie ist ... in der Klasse.
 A: das schönste Mädchen
 B: am schönsten Mädchen
 C: das schöneste Mädchen
 D: am schöneste Mädchen
16. Ich möchte ... ins Kino ... in die Kneipe gehen.
 A: gern – als
 B: lieber – als
 C: lieber – wie
 D: gerner – wie
17. Eva ... sich einen Rock ...
 A: laßt – nähen
 B: läßt – nähen
 C: läßt – näht
 D: laß – nähen
18. A: Mich ist durch ihn fotografiert.
 B: Ich bin durch ihm fotografiert.
 C: Ich bin von ihm fotografiert worden.
 D: Ich bin von ihm fotografiert geworden.
19. Fel tudták építeni a házat. (Passiv, Perfekt)=
 A: Das Haus hat gebaut werden können. C: Das H. hat gebaut worden können.
 B: Das Haus ist gebaut werden können. D: Das H. ist gebaut worden können.

20. Ich habe es dir gezeigt,
 A: um mir zu glauben. C: mir zu glauben.
 B: damit mir zu glauben. D: damit du mir glaubst.
21. Der Junge, ... Auto ich gefahren bin, steht vor der Tür.
 A: in deren schönem C: in dessen schönem
 B: in dessen schönes D: in dessem schönen
22. ... Mann dort gehört mir.
 A: Der rauchende C: Der gerauchte
 B: Der zu rauchende D: Der zu gerauchte
23. ... ich gefrühstückt hatte, ging ich zur Arbeit.
 A: Nachdem C: Seitdem
 B: Als D: Solange
24. Du siehst so aus, ... du krank ...
 A: als – wärest C: wenn – wärest
 B: als wenn – hättest D: als ob – wärest
25. ... ich ... ins Grüne ...!
 A: Wenn – doch – gehen dürfte C: Als – doch – gehen dürfte
 B: Wenn – nur – gehen dürfen hätte D: Als – nur – gehen dürfen hätten
26. Ich habe die Zeitung im Zeitungskiosk schon.....
 A: gegessen C: bestellt
 B: bestanden D: vergessen
27. Kein Zutritt für ... unter 18 Jahren!
 A: Jugendliche C: Jungen
 B: Jugend D: Jungs
28.Kost ist sehr wichtig.
 A: Wechselnde C: Gewechselte
 B: Abwechslungsreiche D: Wechselhafte
29. Hast du dich von deiner Krankheit...?
 A : eingeholt C : überholt
 B : erholt D : herausgeholt

- 96

40. Das ist ein kleiner im Komitat Heves.
 A : Gelände C : Örtlichkeit
 B : Ort D : Raum
41. Ich mag klassische Musik?
 A : hören C : anhören
 B : zuhören D : gehören
42. du diesen Mann?
 A : Weisst C : Kannst
 B : Kennst D : Könnst
43.beschäftigen sich die Menschen mit Landwirtschaft.
 A : Aufs Land C : In der Stadt
 B : In der Hauptstadt D : Auf dem Lande
44. Der zeigt den Touristen viele Sehenswürdigkeiten.
 A : Polizist C : Feuerwehrmann
 B : Fremdenführer D : Dolmetscher
45. In Griechenland haben wir im ... gebadet.
 A : See C : Meer
 B : Teich D : Bach
46. Während unseres Urlaubs haben wir in einem übernachtet.
 A : Studentenheim C : Kollegium
 B : Altersheim D : Schülerinitiative
47. Wann beginnt im Theater?
 A : der Beitrag C : die Vorlesung
 B : die Aufführung D : der Vortrag
48. Ich musste für dieses Auto viel
 A : zählen C : zahlen
 B : rechnen D : zeichnen
49. Zwischen uns gibt es eine gute
 A : Kontakt C : Verhältnis
 B : Beziehung D : Zusammenhang

50. Leider muss ich von dir

A : Abschied nehmen

C : Bescheid sagen

B : Platz nehmen

D : eine Nachricht hinterlassen

A teszt értékelése:

0–39%: Javasoljuk, hogy a B1 szintet célzó kurzuson vegyen részt

40–79%: Javasoljuk, hogy a a B2 szintet célzó kurzuson vegyen részt

80–100%: Javasoljuk, hogy a nyelvvizsga előkészítő kurzuson vegyen részt

Francia nyelv

VÁLASSZA KI A HELYES MEGOLDÁST!

1. Le professeur _____ Jean-Claude.
A) appelle B) nommez C) dit D) s'appelle
2. Il _____ 32 ans.
A) est B) a C) ont D) sont.
3. Je _____ né dans un petit village.
A) étais B) avais C) ai D) suis
4. Il a deux enfants: un fils et une _____.
A) fille B) femme C) mère D) garçon
5. Marie habite _____ France depuis 10 ans.
A) à la B) au C) en D) dans
6. Voici une photo _____ ma famille.
A) de la B) par C) dont D) de
7. Ils vont souvent au cinéma avec _____ amis.
A) leur B) leurs C) son D) ses
8. Je ne bois _____ alcool.
A) pas B) rien C) jamais D) aucun.
9. J'ai sommeil, j'ai envie _____ dormir.
A) – B) de C) pour D) d'un.
10. La ville de Paris est plus grande _____ Budapest.
A) de B) que C) comme D) à
11. Rome est _____ de l'Italie.
A) la ville B) le centre C) le capital D) la capitale

12. Ces étudiants _____ en boîte de nuit tous les soirs.
A) allent B) allés C) vont D) va
13. Sophie ne va jamais _____ car elle n'aime pas se faire bronzer.
A) à la plage B) au studio C) à la maison D) au quais
14. Pour aller au bal, je vais _____ une robe noire élégante.
A) mettre B) prendre C) apporter D) mets
15. Je ne veux plus manger, je n'ai plus _____.
A) soif B) faim C) sommeil D) chocolat
16. En Camargue, il y a des _____ sauvages.
A) cheval B) chevaux C) chevaux D) cheveux
17. Mes amies _____ en vacances en Angleterre pour un mois.
A) ont allé B) sont allés C) sont allées D) vont allées
18. As-tu _____ toute la poésie par coeur?
A) appris B) apprise C) connu D) compris
19. Hier soir ils se sont couchés tard, _____.
A) à midi et demie B) vers 8 heures C) vers midi D) vers minuit
20. Pour cet examen, Paul _____.
A) a beaucoup travaillé B) a travaillé beaucoup C) beaucoup appris D) beaucoup répétait
21. Il a réussi cet examen difficile parce qu'il _____ très dur pendant plusieurs jours.
A) a travaillé B) avait travaillé C) a appris D) apprenait
22. _____ est-il parti sans me prévenir?
A) Qu' B) Où est-ce qu' C) Pourquoi D) Qui
23. J'ai appelé mes parents et je _____ ai parlé de mon projet de mariage.
A) les B) leur C) leurs D) lui

24. L'été prochain, j' _____ visiter les États-Unis.
A) allerai B) allerais C) irai D) allé
25. J'aime bien le chocolat noir: il est _____ que le chocolat blanc.
A) meilleur B) plus meilleur C) mieux D) plus mieux
26. Le directeur _____ que nous finissions le travail avant 5 heures.
A) pense B) exige C) espère D) sait
27. Le film _____ ils parlent a reçu la Palme d'or au festival de Cannes.
A) qu' B) dont C) de quoi D) de qui
28. Au moment _____ il est entré dans la salle, il y a eu un grand silence.
A) quand B) où C) qu' D) quand est-ce qu'
29. Cette sculpture _____ par un artiste inconnu.
A) a été créée B) a créé C) est fait D) a été peinte
30. Mon ami est en retard, je l'attends _____ une demi-heure.
A) depuis B) pendant C) il y a D) ça fait
31. Pour envoyer cette carte, j'ai besoin d'un timbre: je vais à la ____
A) maison B) bibliothèque C) poste D) supérette
32. Si tu pouvais _____ une personne célèbre, qui choisirais-tu?
A) rencontrer B) avoir C) lire D) demander
33. _____ de ces deux livres me conseillez-vous?
A) Quel B) Quels C) Lequel D) Lesquels
34. _____ tu lui as dit lui a fait peur.
A) Ce que B) Celui que C) Que D) Qu'est-ce que
35. Quand vous _____ le projet, vous pourrez vous reposer.
A) finirez B) aurez fini C) serez fini D) finiriez

36. C'est un collier auquel _____ beaucoup.
A) j'achète B) je veux C) coûte D) je tiens
37. Au premier rang, c'est le fils des voisins et celui-là est _____.
A) le notre B) la notre C) le nôtre D) la nôtre
38. Je ne sais pas _____ se passe, cela ne marche pas.
A) quoi B) ce qui C) que D) qu'est-ce qui
39. Désolé, je ne peux pas _____ à la réunion.
A) attendre B) assister C) partir D) sortir
40. Je vais nager _____ toutes les deux semaines.
A) à la piscine B) souvent C) sous la pluie D) au centre commercial
41. C'est la plus triste histoire que _____ vue.
A) j'ai déjà B) je n'ai pas C) je n'ai jamais D) j'aie jamais
42. Je te donne toutes les choses dont je n'ai plus _____.
A) important B) besoin C) porter D) nécessaire
43. S'il pleut, je _____ chez moi.
A) suis B) étais C) serais D) serai
44. Si j'étais vous, je ne _____ pas cela.
A) ferais B) fais C) ferai D) fairai
45. S'il avait eu de l'argent, il _____ la maison.
A) a acheté B) achetait C) aurait acheté D) avait acheté
46. L'appartement est devenu trop petit pour nous et nous avons décidé de _____.
A) déménager B) ammenager C) quitter D) vendre
47. Bien qu'il _____ en Grèce, il n'est pas de nationalité grecque.
A) est né B) naissait C) était né D) soit né

48. Je suis libre le trente avril. Est-ce que cette date vous_____ ?
A) dérange B) venez C) convient D) aimez
49. Comme il pleut, je prendrai mon_____
A) parapluie B) veste C) sac à dos D) parapente
50. Je suis content que _____ce long test!
A) j'ai fini B) j'aie fini C) je suis fini D) finit

A teszt értékelése:

- 0–39%: Javasoljuk, hogy a B1 szintet célzó kurzuson vegyen részt
- 40–79%: Javasoljuk, hogy a a B2 szintet célzó kurzuson vegyen részt
- 80–100%: Javasoljuk, hogy a nyelvvizsga előkészítő kurzuson vegyen részt

OROSZ NYELV

VÁLASSZA KI A HELYES MEGOLDÁST!

1. Кто ваши родители по профессии?
А) Он уже пенсионер. В) Папа шофёр, а мама медсестра. С) Это не мои. D) Они ещё молодые.
2. Будапешт очень _____ город.
А) красный В) красивая С) красивый D) большое
3. Как поживаете?
А) Нормально. В) Спасибо, нет. С) В Эгере. D) Не знаем.
4. У него есть брат?
А) Я не знаю. В) у нас нет брата. С) У него ничего. D) Да, у него есть два брат.
5. Это ваша сумка?
А) Нет, не мой. В) Да, спасибо! С) Извините пожалуйста! D) У меня нет сумка.
6. Как зовут твоего брата?
А) Владимир В) Наташа С) Это не его брат. D) Младший брат.
7. Как вас зовут?
А) Её зовут Люда. В) Меня зовут Алексей. С) Нас не зовут. D) Я не знаю.
8. Сколько лет Наташе?
А) Ей 20 лет. В) Ему 20 лет. С) Ей 20 года. D) Ему 20 года.
9. Сколько времени?
А) 2 года. В) 2 часа. С) 11 час. D) 2 часов 5 минут.
10. Кто это?
А) Это моя мама. В) Это наша кухня. С) Это наша папа. D) Окно.

11. Как ваша фамилия?
А) Спасибо, хорошо. В) Гурина. С) Маленькая. D) Нормально.
12. _____ это дети?
А) Чьи В)Чей С) Чьё D) Что
13. Где ты живёшь?
А) На втором этаже. В)На второй этаж. С) В Эгер D) Дома.
14. Третий месяц года это _____
А) среда В) март С) холодно D) плохо
15. Это _____ семья
А) наши В)моё С) моя D)мой
16. Какое сегодня число?
А) девятый мая. В) девятое мая С) девятого мая D) девять мая
17. Ваза _____ на столе
А) стоит В) висит С) лежит D) сидит
18. Наша квартира _____ из трёх комнат.
А) стояла В) состоит С) состоится D) находится
19. У бабушки две _____.
А) внука В) внучки С) внуки D) внуков
20. В холодильнике нет _____.
А) молоко В)молока С)молоки D) молоков
21. У меня мало _____.
А) деньги В) денег C) денег D) рубля
22. Я иду в _____.
А) школа В) школе С) школу D) школы
23. Туристы идут _____ вокзал.
А) на В) перед С) в D) до

24. Я бы с удовольствием выпил _____.
А) чашка чая В) чашку чая С) чашку чай D) чашка чаю
25. Я очень люблю _____.
А) колбасу В) колбаса С) колбас D) колбасов
26. Разрешите _____ вам моего брата.
А) представиться В) представить С) познакомить D) познакомиться
27. Балатон является _____ из самых больших озёр в Европе.
А) один В) одно С) одним D) одних
28. Машина остановилась перед _____ зданием министерства.
А) самое В) самым С) самим D) само
29. Он вернется через _____ время.
А) некоторое В) мало С) много D) несколько
30. Обе.....сестры замужем.
А) моя В) мои С) моей D) моих
31. Я ни на кого не могу надеяться, кроме _____.
А) себя В) себе С) собой D) на себя
32. Мы будем ехать _____ суток.
А) двух В) два С) две D) двое
33. Все были против _____.
А) нашему предложению В) нашего предложения С) наше предложение D) нашу предложению
34. _____ договор, стороны попрощались.
А) Заключив В) заключить С) заключили D) заключа
35. _____ играли хуже, чем американцы.
А) Англичанин В) Англичанка С) Англичане D) Англичан

36. Я интересуюсь_____
А) литературом В) литературой С) литературам D) по литературе
37. Малыш заплакал: он не хотел, чтобы его_____на руках.
А) везли В) носил С) несли D) возил
38. Поставь цветы_____.
А) на окно В) на окне С) в окне D) в окну
39. Эти факты _____не интересуют.
А) никто В) никого С) некто D) некого
40. Мама _____,когда её дети опаздывают.
А) волновалась В) волнуется С) волнулась D) волнуется
41. Борис прекрасно_____танцевать.
А) знает В) умеет С) может D) мочь
42. Это мой_____брат.
А) младший В) младше С) молодой D) моложе
43. Мой друг попросил,_____все собрались у него.
А) что В) чтобы С) кто D) где
44. Дети обычно _____темноты.
А) знают В) любят С) хотят D) боятся
45. У него нет материальных проблем, ведь он очень хорошо _____
А) работает В) зарабатывает С) зарабатывает D) отдыхает
46. Ты знаешь где памятник_____?
А) Пушкин В) Пушкина С) Пушкину D) Пушкине
- 47.Этот врач_____тебя за несколько дней.
А) лечит В) вылечит С) лечил D) будет вылечить

48. Он счастливый человек, ему всегда _____
A) везёт B) повезли C) повёз D) несёт

49. Летом я бегаю _____
A) каждым утром B) на каждое утро C) каждое утро D) по
каждое утро

50. Слава _____ что тест закончился!
A) бога B) богам C) боге D) богу

A teszt értékelése:

0–39%: Javasoljuk, hogy a B1 szintet célzó kurzuson vegyen részt

40–79%: Javasoljuk, hogy a a B2 szintet célzó kurzuson vegyen
részt

80–100%: Javasoljuk, hogy a nyelvvizsga előkészítő kurzuson vegyen
részt

2. MAGYAR ANYANYELVI HALLÁSÉRTÉSI VIZSGÁLAT

2.1. Magyar anyanyelvi hallásértési vizsgálat – a kutatás bemutatása

A Támop 4.1.2.D –12/1 KONV 2012-0002 pályázat keretében a hallgatói készségek vizsgálatánál sorkerült egy magyar anyanyelvi hallásértési vizsgálat lebonyolítására.

A hallásértési vizsgálat szakmai anyagát Dr. Bárdos Jenő professzor úr készítette.

A szakmai anyag (lásd Függelék) az alábbiakat tartalmazza:

- A magyar anyanyelvi hallásértési feladat leírása
- Kérdések a magyar anyanyelvi hallásértési feladathoz
- Magyar anyanyelvi hallásértési feladat (szövegkönyv)
- Javítási útmutató – A magyar anyanyelvi hallásértési feladathoz

A kérdőíveket az Idegen Nyelvi Kommunikációs Intézetben (IKI) tanuló hallgatók töltötték ki, véletlenszerű kiválasztással. A magyar anyanyelvi hallásértés vizsgálatra a nyelvórákon került sor, szaktanár jelenlétében. A vizsgálatot – hallásértés és a feladatlap kitöltése- minden esetben az IKI adminisztrátor munkatársa, Kovács Katalin végezte, egy előzetes írásos forgatókönyv alapján.

A hallgatók kétszer hallgathatták meg a szöveget, ezt követően a kérdések megválaszolására 10 perc állt rendelkezésre.

Azért, hogy minél átfogóbb, teljesebb képet kapjunk a hallgatóinkról, feltettünk néhány olyan kérdést, ami nem a szöveghez kapcsolódott, de információval szolgált a hallgató eddigi nyelvismeretéről, a már megszerzett nyelvvizsgáiról. Megkérdeztük a hallgatók véleményét a hallásértési feladatokról általában és konkrétan erről a magyar anyanyelvi hallásértési feladatról is.

A hallgatóktól kapott információk az alábbiakban foglalhatók össze.

2.1.1. A hallgatók nyelvismerete:

Jelenleg a főiskolán, a megkérdezett hallgatók általános angol, német, francia és orosz nyelvet tanulnak, valamint szakmai angolt, németet és orosz.

A hallgatóktól megkérdeztük, hogy milyen nyelveket tanultak korábban.

A vizsgálatban résztvevő hallgatók angol nyelvet szinte kivétel nélkül tanultak eltérő idő intervallumban. Nem ritka a 8-10 éves angol nyelvtanulás, a nagy többség második nyelvet is tanult, ez jellemzően a német nyelv. A tanult nyelvek között szerepel még az olasz, francia, latin. Megemlítették még a spanyol, orosz,

holland, lengyel és japán nyelvet is. Hallgatóink nyelvismerete összességében jónak mondható, a tanult nyelvek köre is imponáló.

2.1.2. Nyelvvizsga adatok:

A már megszerzett nyelvvizsgák árnyaltabb képet mutatnak. A válaszoló hallgatók 40%-a, 87 fő rendelkezik már valamilyen nyelvvizsgával általános idegen nyelvből. Elsősorban a PILOT csoportokban tanuló hallgatóknak és a szakmai nyelvet tanuló hallgatóknak van már nyelvvizsgája. A nyelvvizsgák között szerepel alap-, közép- és felsőfok is. Domináns az angol középfokú nyelvvizsga (57 fő). Németből, franciából és olasz nyelvből vannak még nyelvvizsgák, ez összesen 30 fő. A felsőfokú nyelvvizsga a kéttanítási nyelvű középiskolákban érettségizett hallgatóknál fordul elő.

2.1.3. Hallgatói vélemények a hallásértési feladatokról általában:

A hallásértési feladat a nyelvtanulók esetében megosztó, van, akinek könnyen megy és kedveli, mások számára a legnehezebb feladatnak számít, nehezen boldogul a feladattal, nem kedveli és sok a sikertelenség. A hallásértési feladatot a megkérdezett hallgatók többsége nehéznek tartja, nem szereti. Vannak olyanok is, akik számára nem okoz gondot ez a feladat és szívesen csinálják.

Néhány hallgatói vélemény:

- *„A hallás utáni szövegértést nem sorolnám a legkönnyebb nyelvi feladatok közé. A szöveg megértése azért nehéz, mert ritkán hallgatók anyanyelvi angol beszédet.”*
(általános angol nyelvet tanuló hallgató)
- *„Nem igazán szeretem, a szövegek általában nehezen érthetőek.”*
(általános német nyelvet tanuló hallgató)
- *„Nem szeretem, sokszor félrehallom a dolgokat. Számomra nehéz.”*
(általános angol nyelvet tanuló hallgató)
- *„Nem tartozik a kedvenceim közé.”*
(idegenforgalmi orosz nyelvet tanuló hallgató)
- *„A hallás utáni feladat elég nehéz számomra, mert sok dologra kell figyelni.”*
(üzleti német nyelvet tanuló hallgató)

- *„A hallásértési feladatot tartom a legnehezebb nyelvvizsga feladatnak, nem szeretem.”*
(üzleti angol nyelvet tanuló hallgató)

- *„Pozitív és negatív élményeim is vannak ezzel kapcsolatban. Sokkal jobban szeretem az életszerű szituációkat hallgatni, mint az interjúkat. Gyakran előfordul sajnós, hogy a háttérzaj hangosabb, mint maga a beszéd. Néha a témák is nagyon unalmasak, az érdekes témákat jobban szeretem.”*
(általános francia nyelvet tanuló hallgató)

- *„Utoljára az általános iskolában csináltunk magyar hallás utáni szövegértést. Véleményem szerint fontos a hallás utáni kompetencia mérés. A kommunikáció alapja a másakra való odafigyelés. Sokan nem képesek erre vagy csak felületesen figyelnek vagy értik meg a másikat.”*
(általános angol nyelvet tanuló hallgató)

- *„Hasznos dolognak tartom mindenképpen a hallás értési feladatokat, mert nem elég csak a szöveget látnunk, illetve fordítanunk, hanem a hallásértést is gyakorolni kell, mert ugyan a szövegben teljesen egyszerű hétköznapi szó van és mégis sokszor más szót értek helyette.”*
(általános német nyelvet tanuló hallgató)

- *„Szeretem a hallás utáni szövegértéseket, mert így próbára tudom tenni a saját koncentrációs képességemet.”*
(általános angol nyelvet tanuló hallgató)

- *„Szeretem a hallás értési feladatokat, általában ki is értem a lényegét.”*
(üzleti angol nyelvet tanuló hallgató)

- *„A hallásértési feladatok fontosak számomra, megmutatja, hogy mennyire jó a memóriám.”*
(üzleti német nyelvet tanuló hallgató)

2.2. Magyar anyanyelvi hallásértési vizsgálat – a kutatás eredményei

2.2.1. A hallgatói minta bemutatása

A magyar anyanyelvi hallásértési vizsgálatban az Eszterházy Károly Főiskola 214 nappali tagozatos hallgatója vett részt. A vizsgálatban résztvevő hallgatók általános idegen nyelvet és szakmai idegen nyelvet tanulnak. Az adatok, eredmények feldolgozásánál e szerint osztottuk meg a válaszadó hallgatókat két csoportra.

1. táblázat: Az általános idegen nyelvet tanuló hallgatók megoszlása nyelvek és csoportok szerint

ÁLTALÁNOS NYELVEK	Csoportok/képzési formák					összes hallga- tó N= 143 fő
	FOSZ	alapképzés BA				
		PILOT	A 2	A1	B1	
angol	13	28	49	-	-	90
német	-	11	-	-	9	20
francia		7			13	20
orosz				13		13
összesen	13	46	49	13	22	143

2. táblázat Az általános idegen nyelvet tanuló hallgatók eredményei (továbbiakban Általános H)

ÉRDEMJE GY	fő/érdemjegyek /elért pontszámok												összes hall- gató N= 143 fő
	fő	1	2	3		4		5					
		0 – 4,5	5 –5,5	6	6,5	7	7,5	8	8,5	9	9,5	10	
elégtelen (1)	5	5											5
elégséges (2)	4		4										4
közepes (3)	15			7	8								15
jó (4)	28					11	17						28
jeles (5)	91							19	15	22	23	12	91
összesen	143	5	4	15		28		91					143

3. táblázat: A szakmai idegen nyelvet tanuló hallgatók megoszlása nyelvek és évfolyamok szerint

ÉVFOLYAM	szakmai nyelvek			összes hallgató N= 71 fő
	ÜZLETI		IDEGENFORGALMI	
	ANGOL	NÉMET		
			OROSZ	
I. évfolyam	33	16		49
II. évfolyam	12			12
III. évfolyam			10	10
összesen	45	16	10	71

4. táblázat A szakmai idegen nyelvet tanuló hallgatók eredményei
(továbbiakban Szakmai H)

ÉRDEMJE GY	fő/érdemjegyek /elért pontszámok												összes hallgató N= 71 fő
	fő	1	2	3		4		5					
		0 –4,5	5 – 5,5	6	6,5	7	7,5	8	8,5	9	9,5	10	
elégtelen (1)	2	2											2
elégséges (2)	6		6										6
közepes (3)	7			4	3								7
jó (4)	13					8	5						13
jeles (5)	43							11	13	8	9	2	43
összesen	71	2	6	7		13		43					71

2.2.2. A kérdésekre adott válaszok eredményei

5. táblázat az 1. kérdésre adott válaszok megoszlása

1. MILYEN VESZÉLYES KÖVETKEZMÉNYEKKEL JÁR HAT A MEGHŰLÉS ÉS AZ INFLUENZA?						
Hallgatók	Elért pontszám/fő					Összes hallgató N = 214 fő
	0 p	0.5 p	1 p	összesen elért		
				pontszám	%	
Általános nyelv	16	79	48	87.5	61%	143
Szakmai nyelv	8	45	18	40.5	57%	71
Összesen	24	124	66	128	59%	214

6. táblázat a 2. kérdésre adott válaszok megoszlása

2. MEDDIG TART A MEGHŰLÉS, ILLETVE A KÖHÖGÉS?						
Hallgatók	Elért pontszám/fő					Összes hallgató N = 214 fő
	0 p	0.5 p	1 p	összesen elért		
				pontszám	%	
Általános nyelv	6	27	110	123.5	86%	143
Szakmai nyelv	8	9	54	58.5	82%	71
Összesen	14	36	164	182	84%	214

7. táblázat a 3. kérdésre adott válaszok megoszlása

3. MELYIK ORVOSSÁGCSOPORT HATÁSTALAN MINDKÉT BETEGSÉG ESETÉN? MIÉRT?						
Hallgatók	Elért pontszám/fő					Összes hallgató N = 214 fő
	0 p	0.5 p	1 p	összesen elért		
				pontszám	%	
Általános nyelv	12	40	91	111	78%	143
Szakmai nyelv	8	26	37	49.6	70%	71
Összesen	20	66	128	160.5	74%	214

8. táblázat a 4. kérdésre adott válaszok megoszlása

4. NEVEZZE MEG A KÉT BETEGSÉG MINÉL TÖBB TÜNETÉT!						
Hallgatók	Elért pontszám/fő					Összes hallgató N = 214 fő
	0 p	0.5 p	1 p	összesen elért		
				pontszám	%	
Általános nyelv	19	88	36	80	56%	143
Szakmai nyelv	11	47	13	36.5	51%	71
Összesen	30	135	49	116.5	53.5%	214

9. táblázat az 5. kérdésre adott válaszok megoszlása

5. SZEREPEL-E A TÜNETEK KÖZÖTT A KETTŐS LÁTÁS?						
Hallgatók	Elért pontszám/fő					Összes hallgató N = 214 fő
	0 p	0.5 p	1 p	összesen elért		
				pontszám	%	
Általános nyelv	-	-	143	143	100 %	143
Szakmai nyelv	1	-	70	70	99 %	71
Összesen	1	-	213	213	99.5%	214

10. táblázat a 6. kérdésre adott válaszok megoszlása

6. MELYIK BETEGSÉGRE JELLEMZŐ A SZÁRAZ KÖHÖGÉS?						
Hallgatók	Elért pontszám/fő					Összes hallgató N = 214 fő
	0 p	0.5 p	1 p	összesen elért		
				pontszám	%	
Általános nyelv	34	-	109	109	76%	143
Szakmai nyelv	20	-	51	51	72%	71
Összesen	54	-	160	160	74%	214

11. táblázat a 7. kérdésre adott válaszok megoszlása

7. MIT JELENT A TÁMPONT SZÓ?						
Hallgatók	Elért pontszám/fő					Összes hallgató N = 214 fő
	0 p	0.5 p	1 p	összesen elért		
				pontszám	%	
Általános nyelv	29	1	113	113.5	79%	143
Szakmai nyelv	16	3	52	53.5	75%	71
Összesen	45	4	165	167	78%	214

12. táblázat a 8. kérdésre adott válaszok megoszlása

8. MILYEN AZ, AKI <i>ELESETT</i> ?						
Hallgatók	Elért pontszám/fő					Összes hallgató N = 214 fő
	0 p	0.5 p	1 p	összesen elért		
				pontszám	%	
Általános nyelv	6	-	137	137	96%	143
Szakmai nyelv	3	-	68	68	96%	71
Összesen	9	-	205	205	96%	214

13. táblázat a 9. kérdésre adott válaszok megoszlása

9. MIT JELENT AZ ELHANGZOTT SZÖVEGBEN A <i>BORZONGÁS</i> ?						
Hallgatók	Elért pontszám/fő					Összes hallgató N = 214 fő
	0 p	0.5 p	1 p	összesen elért		
				pontszám	%	
Általános nyelv	9	-	134	134	94%	143
Szakmai nyelv	4	1	66	66.5	94%	71
Összesen	13	1	200	200.5	94%	214

14. táblázat a 10. kérdésre adott válaszok megoszlása

10. MI A LEGLÉNYEGESEBB KÜLÖNBSÉG A MEGHŰLÉS ÉS AZ INFLUENZA KÖZÖTT?						
Hallgatók	Elért pontszám/fő					Összes hallgató N = 214 fő
	0 p	0.5 p	1 p	összesen elért		
				pontszám	%	
Általános nyelv	25	5	113	115.5	81%	143
Szakmai nyelv	13	2	56	57	81%	71
Összesen	38	7	169	172.5	81%	214

15. a) táblázat Összesítés az 1–10. kérdésre adott válaszok megoszlása

Összesítés az 1–10. kérdésre adott válaszok megoszlása					
Hallgatók	Elért pontszám/fő				Összes hallgató N = 214 fő
	0 p	0.5 p	1 p	összes pontszám	
Általános nyelv	156	240	1034	1430	143
Szakmai nyelv	92	133	485	710	71
Összesen	248	373	1519	2140	214

15. b) táblázat Összesítés az 1–10. kérdésre adott válaszok megoszlása

Összesítés az 1–10. kérdésre adott válaszok megoszlása					
Hallgatók	Elért pontszám/%				Összes hallgató N = 214 fő
	0 p	0.5 p	1 p	összes%	
Általános nyelv	11%	17%	72%	100%	143
Szakmai nyelv	13%	19%	68%	100%	71
Összesen	12%	18%	70%	100%	214

Összegzés:

A tanult **nyelvek** tekintetében mindkét csoportban, az általános és a szakmai idegen nyelvet tanulóknál is szerepel az angol, német és az orosz, a francia csak az általános nyelvet tanulóknál jelenik meg. Az *angol nyelv* most is a domináns. Mindkét csoportban a hallgatók 63%-a angolt tanul. Az általános nyelvnél ez 90 fő, a szakmai idegen nyelvnél ez a szám 45 fő. Ezt követi a német nyelv 14%-kal (20 fő) az általános nyelvnél, 23%-kal (16 fő) pedig a szakmai nyelvnél.

Az orosz nyelv 9%-kal (13 fő) jelenik meg az általános nyelvnél, 14%-kal (10 fő) pedig a szakmai nyelv esetében. A francia is 14%-ot (20 fő) képvisel. Az általános nyelvnél tehát a német és a francia azonos százalékkal van jelen, az orosz egy kicsit kevesebb ugyan, de öröndetes, hogy ismét tanulhatnak a hallgatók orosz nyelvet intézményünkben. Ez igaz a szakmai nyelvre is, hiszen a hagyományos angol és német üzleti nyelv mellett, új lehetőségként tanulható az idegenforgalmi orosz is, mely iránt fokozódik a hallgatók érdeklődése.

A magyar anyanyelvi hallásértési feladat eredményeit vizsgálva, az **eredmények** közel azonosak, 4.4 az átlag az általános nyelvnél és 4.3 az átlag a szakmai idegen nyelvet tanulóknál. Az egyes kérdések eredményeit vizsgálva az egy

tizedes különbség nyomon követhető az alacsonyabb%-os teljesítményekben. A szakmai nyelvet tanulóknál ez az átlageredmény viszonylagosan nagy szóródást mutat. Az üzleti angolt tanuló I. évfolyamos hallgatók átlag eredménye 4.6, a másod éveseké 3.9, az üzleti német esetében az átlag 3.6, az idegenforgalmi orosz esetében a legjobb a hallgatók teljesítménye, átlaguk 4.7. Az üzleti angol és idegenforgalmi orosz csoport hallgatói homogének, abból a szempontból, hogy valamennyien alapképzésben tanulnak, azaz BA szakosak. Az üzleti német csoport hallgatói viszont mind az FSZ, mind az alapképzésben résztvevőkből tevődik össze.

Az **érdemjegyek** tekintetében az alábbi jegyeket „szerezték” a hallgatók:

Elégtelenre teljesített a hallgatók 3-3%-a mindkét csoportnál, elégségesre a hallgatók 3%-a az általános nyelvnél és 8%-a szakmai nyelvnél. Közepest ért el a hallgatók 10%-a mindkét csoportnál. A hallgatók 20%-a jó eredményt ért el az általános nyelvet tanulók közül, a szakmai nyelvet tanulóknál ez 18%. Jeles eredmény született a hallgatók 64, illetve 61%-nál. Az előbbi az általános nyelvet tanulók, az utóbbi a szakmai nyelvet tanulók eredménye.

Összességében a jó és jeles eredmény 84% az általános nyelvet tanuló hallgatók esetében és 79% a szakmai nyelvet tanulók esetében. Ez az eredmény örvendetes, még akkor is, ha ez anyanyelvi hallásértési feladat volt.

A kérdésekre adott válaszok eredménye

A feladatlap 10 kérdést tartalmaz, melyben 9 nyitott kérdés és 1 eldöntendő kérdés szerepel.

Két kérdés a 7. és 8. nem a hallás utáni értés készségét méri, a szöveghez kapcsolódó intellektuális ismereteket mér, vizsgál.

Az egyes kérdésekre adott válaszokat a teljes minta eredményei alapján értékeljük, miután az eredmények nem mutattak szignifikáns eltérést az általános nyelvet és a szakmai nyelvet tanuló hallgatók között. Általánosan az eredmények alapján elmondható, hogy az általános nyelvet tanulók eredményei a jobbak egy-két%-kal, ahol különbség van a két csoport eredménye között.

A kérdések vizsgálatánál a 10 kérdésből azt a 8-at vesszük tekintetbe, amelyik a hallás utáni értésre irányul, a 7-8- kérdéseket külön vizsgáljuk.

A 8 kérdést alapul véve, egy esetben született 100%-os eredmény, ez az 5. kérdés, amely eldöntendő volt. A legnehezebb/ legeredménytelenebb a 4. kérdés 54%, majd az első kérdés 61%, és a 3. valamint 6. kérdés 74%.

4. 1pont	NEVEZZE MEG A KÉT BETEGSÉG MINÉL TÖBB TÜNETÉT! tüsszögés, köhögés, torokfájás, orrfolyás, orrdugulás, borzongás, láz, rossz közérzet, gyengeség, kimerültség, izomfájdalom, fejfájás 1-5 tünet 0 pont, 6-9 tünet 0,5 pont 10-12 tünet 1 pont
1. 1pont	MILYEN VESZÉLYES KÖVETKEZMÉNYEKKEL JÁR HAT A MEGHŰLÉS ÉS AZ INFLUENZA? - áttérjedhet a tüdőre - (a háttérben) komoly alapbetegség áll(hat) (egyik válasz megléte esetén fél pont adható)
3. 1 pont	MELYIK ORVOSSÁGCSOPORT HATÁSTALAN MINDKÉT BETEGSÉG ESETÉN? MIÉRT? az antibiotikumok, mert mindkét betegséget vírusok okozzák (egyik részválasz megléte esetén fél pont adható)
6. 1pont	MELYIK BETEGSÉGRE JELLEMZŐ A SZÁRAZ KÖHÖGÉS? influenza

A 4. kérdésnél az okozta a gondot, hogy min. tíz tünetet fel kellett sorolni a maximális pont megszerzéséhez. Ez nehéz volt a hallgatóknak, mindössze 49 fő, a válaszolók 23%-a ért el maximális pontot, jellemzően 6-8 közötti felsorolás volt, amely 0.5 pontot ért.

Az 1. kérdés nehézsége valószínű abban rejlik, hogy még nem tudtak teljes mértékben koncentrálni a feladatra, ezért sokan csak egy választ írtak, az elvárt kettő helyett. A jellemző pontszám itt 0.5 pont volt.

A harmadik legnehezebb kérdés az általános nyelvet tanulóknál a 6., a szakmai nyelvet tanulóknál pedig a 3. számú kérdés volt, az eredmény mindkét esetben 74%.

A 6. kérdésnél az volt a jellemző, hogy sokan egyáltalán nem válaszoltak, ezért a két jellemző pontszám ennél a kérdésnél a 0 és az 1 pont volt. (azaz vagy tudta, vagy nem.)

A 3. kérdésnél a jellemző pontszám a 0.5 pont volt, két információt kellett volna megadni, ebből többnyire az indoklást tartalmazó rész elmaradt, ez okozhatta a szerényebb teljesítményt.

9. 1 pont	MIT JELENT AZ ELHANGZOTT SZÖVEGBEN A BORZONGÁS ? Az influenza okozta láz kísérője/velejárója/tünete.
10. 1 pont	MI A LEGLÉNYEGESEBB KÜLÖNBSÉG A MEGHŰLÉS ÉS AZ INFLUENZA KÖZÖTT? az influenzától sokkal rosszabbul érzi magát a beteg
2. 1pont	MEDDIG TART A MEGHŰLÉS, ILLETVE A KÖHÖGÉS? - (meghűlés) 1 hét - (köhögés) 2-3 hét (egyik válasz megléte esetén fél pont adható)

A három legeredményesebb válasz a 9., 10. és a 2. kérdés estében született. 9. kérdés 94%,

10. kérdés 91%, a 2. kérdésnél 84%-os volt a teljesítés.

Az eredményesség okai között az is szerepelhet, hogy a szöveg végére vonatkozó kérdésekről van szó, tehát már teljesen tudtak a témára, feladatra figyelni, másrészt a 9..10. kérdés esetében egy – egy információt kellett csupán megadni a teljes pontszám eléréséhez. A 2. kérdésnél pedig viszonylag egzakt számadatokra kellett figyelni, ami nem okozott gondot a hallgatóknál.

A 7. és 8. kérdések estében is jók az eredmények.

A 7. kérdésnél 77%, míg a 8. kérdésnél 96%-os az eredmény.

7. 1 pont	MIT JELENT A TÁMPONT SZÓ? kiindulási pont/ ötlet/segítség/eligazító megjegyzés... és értelem-szerű szinonímák
8. 1 pont	MILYEN AZ, AKI ELESETT ? gyenge/beteg/erőtlen... és értelemszerű szinonímák

A 7. kérdés nehezebbnek bizonyult, a szövegben nem szerepelt, bár gyakoribb az előfordulása, a 8. kérdés viszont közelebb állt a hallott szöveg témájához, ezért eredményesebben megoldották a feladatot.

Hallgatói vélemények a magyar anyanyelvi hallásértési feladattal kapcsolatban

Miután az anyanyelvi hallásértési feladat alig fordul elő a nyelvtanítási gyakorlatban, megkérdeztük a vizsgálatban résztvevők véleményét a magyar anyanyelvi hallásértési feladattal kapcsolatban is. A hallgatók döntő többsége pozitívan értékelt, örült a lehetőségnek.

Végezetül néhány hallgatói véleményt mutatunk be:

- „A magyar hallásértési feladat nagyon tetszett, úgy gondolom, először mindenkinek a saját anyanyelvén kellene ilyet kitölteni, és csak ezután elkezdni a felkészülést az idegen nyelvű hallásértésre. Az anyanyelvi hallásértési feladat stresszoldó, hiszen értjük a szöveget, csupán tudni kell szelektálni, kiemelni a lényeget. Könnyebb mint idegen nyelvből, ezért sokat segíthet abban is, hogy idegennyelven is jól teljesítsük ezt a feladatot.

(üzleti angolt tanuló hallgató)

- *„Nagyon tetszett a feladat. Jó volt a témaválasztás: ez a téli időszakban sokunkat érdekel.
A szöveget jó volt hallgatni, kellemes volt a felolvasó hangja, a szöveget tisztán és tagoltan olvasta fel. A kérdéseket a szöveghez illeszkedő, megfelelő nehézségűnek találtam.”*
(általános angolt tanuló hallgató – pilot csoport)
- *„A szöveg érthető volt, de nem kötött le. Fáradtságom miatt elkalandozott a figyelmem.”*
- *„Érthető volt, gyakorlásnak mindenképp jót tett. Többször is csinálhatnánk ilyet angol órán is. Sok mindent megtudtam a betegségről, több ilyen ismeretterjesztő szöveget hallgathatnánk, akár angolul is.”*
(általános angolt tanuló hallgató – szintrehozó csoport)
- *„A hallott szöveg érthető volt, jól tagolt. Az elhangzottak nagy részét már tudtam, megjegyzése nem okozott gondot. A terem akusztikája is jó volt, így tisztán érthető volt minden.”*
(üzleti németet tanuló hallgató)

FÜGGELÉK

A MAGYAR ANYANYELVI HALLÁSÉRTÉSI FELADATA SZAKMAI ANYAGAI

BÁRDOS JENŐ: A MAGYAR ANYANYELVI HALLÁSÉRTÉSI FELADAT LEÍRÁSA

A feladat célja: magyar anyanyelvű, írásban rögzített megnyilvánulások ki-váltása integrált feladat révén.

A feladat leírása: a jelöltek kétszer meghallgathatnak egy két-három perces szöveget. Azért kétszer, mert először alkalmazkodnak az akusztikai körülményekhez, mintegy globálisan felméri a hallottakat. Mivel előre közöljük, hogy majd kérdésekre kell válaszolniuk, de nem jegyzetelhetnek semmit, a másodszori hallás lehetőséget ad a mélyebb memorizálásra. A feladat kétszeri meghallgatója után 10 percet kapnak a 10 kérdés megválaszolására. A feladat lebonyolítására – megfelelő előkészítés esetén – megközelítőleg húsz percre van szükség.

A feladat típusa: szubjektív elbírálású, ad hoc teszt, integrált, mert összeköti a hallásértést és az íráskészséget. Rövid és hosszabb válaszokat ítélünk meg. Mindeközben a feladat nem tudja, de nem is akarja kizárni a rövid távú memória szerepét, valamint egy mindennapinak számító műveltségterület tényeit (a betegségek szókincsében való osztozkodásunk születésünk óta fennáll, bevésői legnagyobb gyermekkori félelmeink). A használt nyelvezet a népszerű-tudományos stílus határán fekszik (így a tankönyvekre is hasonlít).

A feladat értékelése: minden kérdésre 1 pont adható. (Téves, rossz válasz, válasz hiánya: 0 pont; nem teljes, de nem téves válasz 0.5 pont; jó meghatározás, teljes felsorolás válasz 1 pont. A konkrét feladatlapokhoz konkrét megoldó kulcsok is szerkeszthetők).

Értékskála: 8 és fölötté jeles; 7 jó; 6 közepes; 5 elégséges; 5 alatt elégtelen. Ez a javaslat a jelenlegi nyers, kipróbálatlan állapotra szól. Nagyobb populáció alapján, item-elemzéseket követően a skála feljebb is mozdítható.

A feladat technikai igényei: előre legyártott kérdéslapok a megfelelő létszámban. A terem nagyságához illeszkedő jó minőségű akusztikai berendezés (magnetofon, vagy CD játszó megfelelő hangfalakkal, vagy számítógépes terem fejhallgatókkal). A feladatlapokon a javítás beazonosítható aláírással, ellenőrzési lehetőséggel

Fejlesztési lehetőség: önmagában nehezen áll meg, kívánatos lenne egy szókincseszteszt és egy olvasásértés kifejlesztése is. A kérdőíven feltüntethető lenne a jelölt tanulmányi átlaga, és/vagy korábbi szokványos osztályzatai magyarból, idegen nyelvből, matematikából, testnevelésből és ének-zenéből (ha volt), de lehet, hogy ez ma már személyiségi jog (?).

KÉRDÉSEK A MAGYAR ANYANYELVI HALLÁSÉRTÉSI FELADATHOZ

*Kérjük, válaszoljon a következő tíz kérdésre az elhangzott szöveg alapján!
Adjon pontos és részletes válaszokat! A feladatlap kitöltésére 10 perc áll rendelkezésére.*

1.	Milyen veszélyes következményekkel járhat a meghűlés és az influenza? _____ _____
2.	Meddig tart a meghűlés, illetve a köhögés? _____ _____
3.	Melyik orvosságcsoport hatástalan mindkét betegség esetén? Miért? _____ _____
4.	Nevezze meg a két betegség minél több tünetét! _____ _____
5.	Szerepel-e a tünetek között a kettős látás? _____
6.	Melyik betegségre jellemző a száraz köhögés? _____
7.	Mit jelent a támpont szó? _____ _____
8.	Milyen az, aki elesett ? _____ _____
9.	Mit jelent az elhangzott szövegben a borzongás ? _____ _____
10.	Mi a leglényegesebb különbség a meghűlés és az influenza között? _____ _____

MAGYAR ANYANYELVI HALLÁSÉRTÉSI FELADAT

A legtöbben könnyen felismerik a meghűlés jeleit, de jóval kevésbé tudják eldönteni, hogy súlyos megfázással, vagy inkább influenzával van-e dolguk. Ez néha még az orvosoknak is nehézséget okoz. Mindkét fertőzés felső légúti panaszokkal jár, és mindkettőt vírusok okozzák, ezért az antibiotikumok hatástalanok ellenük. A különbségtétel tehát valóban nem egyszerű, de néhány támpont azért segíthet.

Tüsszögés. A meghűlésre jellemző, bár néha influenza is okozhatja.

Köhögés. A meghűlésnél és az influenzánál is gyakori. Az előbbinél sok esetben váladékkürítéssel jár, míg az utóbbinál általában száraz, és igen kínzó lehet.

Torokfájás. Gyakran előzi meg vagy kíséri a meghűlést, de néha az influenzával is együtt jár.

Orrfolyás. A meghűlésnél igen, az influenzánál csak ritkábban erős; az orrdugulás szintén inkább a náthára jellemző.

Borzongás. Az influenza okozta láz esetén gyakori, meghűlésnél ritkán jelentkezik.

Láz. Az influenzás beteg hőmérséklete magasra (38 fok fölé) is szökhet, s a lázas állapot két-három napig tarthat. A meghűlést ritkábban kíséri magas láz, többnyire inkább csak hőemelkedés.

Izomfájdalom. Ha nagyon rosszul érzi magát, és felkelni is alig bír, akkor szinte biztos, hogy influenzás.

Fejfájás. Influenzánál gyakori, meghűlésnél ritka.

Rossz közérzet, gyengeség, kimerültség. Ezek az influenza jellemző tünetei, de meghűléskor is előfordulhatnak. Ha influenzás, nagyon elesettnek érezheti magát, és ez az állapot hosszú napokig, sőt hetekig is eltarthat.

Általában az egyetlen lényegi különbség a meghűlés és az influenza között az, hogy az influenzától sokkal rosszabbul érzi magát. Nagyon fontos azonban azoknak a tüneteknek a felismerése, amelyek azt jelzik, hogy a fertőzés a tüdőre is áttérjedhetett vagy, hogy a meghűlés, illetve influenza háttérében egy jóval súlyosabb alapelbetegség áll. A meghűlés és az influenza tünetei kb. egy héten belül megszűnnek, bár a köhögés két-három hétig eltarthat.

JAVÍTÁSI ÚTMUTATÓ
a magyar anyanyelvi hallásértési feladathoz

1. 1pont	MILYEN VESZÉLYES KÖVETKEZMÉNYEKSEL JÁR HAT A MEGHŰLÉS ÉS AZ INFLUENZA? - á ttérjedhet a t üdőre - (a háttérben) komoly alapbetegség áll(hat) (egyik válasz megléte esetén fél pont adható)
2. 1pont	MEDDIG TART A MEGHŰLÉS, ILLETVE A KÖHÖGÉS? - (meghűlés) 1 hét - (köhögés) 2-3 hét (egyik válasz megléte esetén fél pont adható)
3. 1 pont	MELYIK ORVOSSÁGCSOPORT HATASTALAN MINDKÉT BETEGSÉG ESETÉN? MIÉRT? az antibiotikumok, mert mindkét betegséget vírusok okozzák (egyik részválasz megléte esetén fél pont adható)
4. 1pont	NEVEZZE MEG A KÉT BETEGSÉG MINEL TÖBB TŰNETÉT! tüsszögés, köhögés, torokfájás, orrfolyás, orrdugulás, borzongás, láz, rossz közérzet, gyengeség, kimerültség, izomfájdalom, fejfájás 1-5 tünet 0 pont, 6-9 tünet 0,5 pont 10-12 tünet 1 pont
5. 1pont	SZEREPEL-E A TŰNETEK KÖZÖTT A KETTŐS LÁTÁS? nem
6. 1pont	MELYIK BETEGSÉGRE JELLEMZŐ A SZÁRAZ KÖHÖGÉS? influenza
7. 1 pont	MIT JELENT A TÁMPONT SZÓ? kiindulási pont/ ötlet/segítség/eligazító megjegyzés... és értelemszerű szinonímák
8. 1 pont	MILYEN AZ, AKI ELESETT ? gyenge/beteg/erőtlen... és értelemszerű szinonímák
9. 1 pont	MIT JELENT AZ ELHANGZOTT SZÖVEGBEN A BORZONGÁS ? Az influenza okozta láz kísérője/velejárója/tünete.
10. 1 pont	MI A LEGLÉNYEGESEBB KÜLÖNBSÉG A MEGHŰLÉS ÉS AZ INFLUENZA KÖZÖTT? az influenzától sokkal rosszabbul érzi magát a beteg

Megjegyzés: a 7. és 8. kérdések nem a hallás utáni értés készséget mérik

Maximum: 10 pont

3. MAGYAR ANYANYELVI SZÓKINCSELVIZSGÁLAT

A Támop 4.1.2.D –12/1 KONV 2012-0002 pályázat keretében a hallgatói készségek vizsgálatánál sor került egy magyar anyanyelvi szókincesvizsgálat lebonyolítására.

A magyar anyanyelvi szókincesvizsgálat feladatlapját Csikósne Marton Livia az Eszterházy Károly Főiskola Neveléstudományi Doktori Iskola PhD hallgatója készítette. (lásd Függelék)

A feladatlapot az Idegen Nyelvi Kommunikációs Intézetben (IKI) tanuló hallgatók töltötték ki, véletlenszerű kiválasztással. A magyar anyanyelvi szókincesvizsgálatra a nyelvórákon került sor, szaktanár jelenlétében. A feladatlap 70-ítemet tartalmaz, kitöltésére 40 perc állt a hallgatók rendelkezésére. A hallgatóknak az adott szóhoz, négy válasz lehetőségéből kellett kiválasztani a helyes megoldást.

Miután anyanyelvi szókincesvizsgálatra ritkán kerül sor, ezért megkérdeztük a hallgatók véleményét magáról az anyanyelvi szókincesvizsgálati feladatról, és arra is rákérdeztünk, hogy mely feladat/ok tetszett/ek legjobban.

A feladatlapot 45 fő első és harmadéves hallgató töltötte ki, akik szakmai idegen nyelvet, üzleti angolt és németet (első évesek), valamint idegenforgalmi orosz (harmadéves hallgatók) tanulnak jelenleg. A hallgatók nyelvismeretére is rákérdeztünk, ennek eredményeként elmondható, hogy angolt a hallgatók nagy többsége átlagosan 6 –12 év, a németet jellemzően 4-6 év közötti intervallumban tanulták. Ezenkívül megemlítték még a tanult nyelvek között az olasz, szlovák, ukrán, görög, francia és finn nyelvet is.

Eredmények, adatok:

A feladatlap minden jó megoldása 1 pontot ért, így a maximális elérhető pontszám 70 pont.

A hallgatók eredményeit / érdemjegyek az 1. táblázat, a pontszámainak megoszlását a 2. táblázat mutatja, a legalacsonyabb pontszám 53 pont – (76%), míg a legmagasabb 66 pont (94%) volt.

1. táblázat: A hallgatók eredményei az érdemjegyek alapján

ÉRDEM-JEGY	fő/érdemjegyek /elért pontszámok						összes hallgató N= 45 fő
	%	pontszám	1	2	3	4	5
elégtelen (1)	0–59%	0–41 pont	-				0
elégséges (2)	60–69%	42–48 pont		---			0
közepes (3)	70–79%	49–55 pont			2		2
jó (4)	80–89%	56–62 pont				26	26
jeles (5)	90–100%	63–70 pont					17
összesen							45 fő

2. táblázat: A hallgatók eredményei az elért pontszámok alapján

	A hallgatók elért pontszámai												összesen N = 45 fő
	53	56	57	58	59	60	61	62	63	64	65	66	
hallgatók /fő	2	2	1	1	1	6	7	8	5	2	6	4	45 fő
összesen /fő	2 fő	26 fő						17 fő					45 fő
összesen /%	4%	58%						38%					100%

A hallgatói eredményekkel elégedettek lehetünk, jól teljesítettek ebben a feladatban.

26 fő ért el jó eredményt, ami 80–89%-os teljesítmény, 17 fő pedig jeles eredményt ér, ami 90–94%-os teljesítményt jelent. A hallgatói pontszámok, eredmények ismeretében, megnéztük melyek azok a szavak, ahol a legtöbb és a legalacsonyabb pontszámok születtek. Miután 45 hallgató válaszolt, így egy-egy kérdésre 45 pont volt a maximális pontszám. Kiválasztottuk a 3 legmagasabb és 3 legalacsonyabb pontszámot kapott szavakat, melyet a 3. táblázat tartalmaz.

3. táblázat: A 3 legmagasabb pontszámot kapott és a 3 legalacsonyabb pontszámot kapott szavak listája

A legmagasabb pontszámot kapott szavak sorszáma és a szavak		
45 pont: összesen 15 szó	44 pont: összesen 12 szó	43 pont: összesen 8 szó
6. pléd	11 lüktet	25. emlő
13. mámor	12 imbolyog	29. cimbora
21. porcica	14 megrikat	37. dózis
24. perem	22 csítít	38. virul
35. monoton	31 románc	40. lankadt
45. sasszézik	33 depressziós	49. harmónia
46. linóleum	34 nélkülözés	54. galaxis
47. landol	41 vibrál	61.melódia
48. őrvjng	44 mambó	
56. pucér	51 hajszol	
59. kószál	53 transzvesztita	
62. univerzum	57 süpped	
63. szimfónia		
64. zúz		
69. bizsereg		
A legkevesebb pontszámot kapott szavak sorszáma és a szavak		
16 pont:	13 pont:	9 pont:
1. wurlitzer	15. aszkéta	52. morbid

A 4. táblázatban rangsorba állítottuk a hallgatók elért pontszámait az egyes kérdéseknél. 45 a legmagasabb, 9 pont a legalacsonyabb, amit kaptunk. (Csak azok a számok szerepelnek a pontszám kategóriában, amit a hallgatók értek.) A feladatlapon szereplő 70 item/szó sorszáma, annál a pontszámnál szerepel, amennyit értek a hallgatók az adott item/szó esetében.

4. táblázat A hallgatók szerzett pontszáma és a pontszámhoz tartozó kérdések száma

kérdések sorszáma	pontszámok					
	45 pont	44 pont	43 pont	42 pont	41 pont	40 pont
	6, 13, 21, 24, 35, 45, 46, 47, 48, 56, 59, 62, 63, 64, 69	11, 12, 14, 22, 31, 33, 34, 41, 44, 51, 53, 57	25, 29, 37, 38, 40, 49, 54, 61	8, 18, 19, 20, 55	3, 5, 10, 26, 50, 60, 70	2, 23, 32, 39, 66, 68
	39 pont	38 pont	36 pont	34 pont	33 pont	30 pont
	4,28,	9,42	7	17,27	65	16
	28 pont	27pont	23 pont	22pont	21pont	
	43	36	23	30	58	
	16pont	13pont	9 pont			
	1	15	52			

Az 5. táblázatban a hallgatók értékelését mutatjuk be a legjobban tetszett szavakról.

5. táblázat: A hallgatók értékelése: a legjobban tetszett szavak

A legjobban tetszett szavak helyezése és a szavazatok száma			
helyezés/szavazat	első hely 14 szavazat	második hely holtverseny 4-4 szavazat	
a kérdés száma és a szavak	21 „porcica”	42 „gerilla”	44 „mambó”
meghatározások	a) rajzfilmfigura	a) kerti szerszám	a) szalagos hangrögzítő
	b) újszülött kismacska	b) nagy termetű majom fajta	b) bennszülött kisgyerek
	c) bútor alatt összetapadt piszok	c) tengeri rák	c) latin-amerikai eredetű tánc
	d) csipős olasz étel	d)önkéntes harcos	d) ausztrál játék
szavazatot kapott még:			
	3 szavazat	2 szavazat	1 szavazat
	43. partizán	1. wurlitzer	5. szivárog
	50. sztereotípiá	31. románc	10. masírozik
	56. pucér	32. kaszás	15. aszkéta
	59. kőszál	38. virul	16. skála
		58. kender	20. alélt
		69. bizsereg	29. cimborá
			30. impulzus
			14. lapít
			46. linóleum
			49. harmónia

A hallgatók véleménye a magyar szókincsvizsgálat feladatáról

A hallgatók nagy többsége pozitívan értékelte a feladatot, mindössze 2 hallgatónak nem volt szimpatikus, egy hallgató pedig nem válaszolt erre a kérdésre.

A hallgatók véleményében az alábbi jelzők szerepeltek:

„érdekes”, „vicces”, „izgalmas”, „frappáns”, „jó pofa”, „aranyos”, „játékos”, „szórakoztató”, „becsapós kérdések”, „fantasztikus”, „humoros”, „gondolkodtató”, „szimpatikus”

Nagyon gyakori volt a „tetszett”, „nagyon tetszett” vélemény.

Figyelemre méltóak az alábbi észrevételek is: „jó ötlet volt”, „felvidített”, „több ismeretet szereztem belőle”, „élmény volt”.

Végül néhány konkrét hallgatói gondolat:

- *„Felméri, hogy a mai fiatalok, mennyire ismerik az idegenszavakat”*
(üzleti angol nyelvet tanuló hallgató)
- *„Voltak olyan pontok, amelyeknél kicsit elgondolkodtam”*
(üzleti német nyelvet tanuló hallgató)
- *„Volt néhány szó, amelyet mostanáig nem hallattam”*
(üzleti angol nyelvet tanuló hallgató)
- *„Ez alapján én is megtudhattam nagyjából, hogy milyen a szókincsem”*
(üzleti angol nyelvet tanuló hallgató)
- *„Tetszett, kíváncsi vagyok az eredményre”*
(idegenforgalmi orosz nyelvet tanuló hallgató)
- *„Szeretem az ilyen jellegű tesztek, mert kiderül belőle, mit is tudok”*
(üzleti német nyelvet tanuló hallgató)
- *„Szeretem az ilyen jellegű feladatokat, mert a régies, nem gyakran használt magyar szavakat feleleveníti”*

0

Összegzés:

Igen tanulságos lenne az eredmények háttérét is alapos vizsgálat tárgyává tenni. A magyar anyanyelvi szókincs vizsgálatban szereplő szavak egy pop együttes dalszövegeiben

(Forrás: a Vad Fruttik popegyüttes – Likó Marcell- dalszövegei) fordulnak elő, de ezt nem

ismerte fel senki. A szavak egyrészt „régies” használatúak, – „masírozik”, „cimbora”, „kaszás” –, az általuk jelölt fogalmak, tárgyak eltűntek az életünkől, ezért jórészt csak az olvasmányokban kerülnek elő. Másrészt idegenből átvett szavak, kifejezések – „wurlitzer”, „morbid”, „aszkéta” –, amelyek tágabb ismereteket, a világ eseményei iránti érdeklődést feltételeznek. Ehhez értő szakembereknek lenne érdekes a lexikai problémákkal tovább foglalkozni, a tanulságokat leszűrni.

Összegezve elmondhatjuk, hogy tanulságos volt a vizsgálat, érdemes volt elvégezni, nemcsak azért, hogy az idegen nyelvet oktató tanárok információt kapjanak a hallgatók magyar anyanyelvi szókincséről, hanem azért is, mert maguk a hallgatók is szívesen fogadták, pozitívan értékelték ezt a ritkán előforduló feladatot, amely számukra is sok hasznos információt adott.

FÜGGELÉK

Csikósne Marton Livia PhD hallgató: Szókincsvizsgálat

Forrás: a Vad Fruttik popegyüttes (Likó Marcell) dalszövegei

1. wurlitzer	A: kukoricadaráló B: zárfajta C: zenegép D: irodalmi díj	2. lecsúszott	A: rangját/méltóságát veszített B: részeges C: börtönbe került, elítélt D: félrevezetett
3. fásult	A: izomláza van B: életunt, érzéketlen C: bukásra álló D: határozott, kemény	4. duruzsol	A: egyenletes, kellemes hangot ad B: parázslík C: nagy rovar repülésének hangja D: lágyan simogat
5. szivárog	A: halkán sírdogál B: füstölög C: lepotyog, lecsöpög D: folyadék, füst, gáz lassan terjed	6. pléd	A: takaró B: sík terület C: repülőtér D: bádoglemez
7. téboly	A: hatalmas rendetlenség B: őrült állapot C: kétségekkel teli érzés D: céltalan bolyongás	8. elbágyad	A: előnti a verejték B: fokozatosan elbutul C: elgyengül, elálmosodik D: ágynak esik, megbetegszik
9. nosztalgia	A: kávéházi hangulat B: enyhe fejfájás C: múlt utáni vágyakozás D: emlékek összessége	10. masírozik	A: papírból kivág B: apróra darál C: álarcot visel D: csapatosan menetel

11. lüktet	A: ritmikus mozgást végez B: lökdös, taszigál C: rendszeresen csúfol, bánt D: hányásra ingerel	12. imbolyog	A: dülöngél B: vándorol C: bizonytalan, nem tud dönteni D: valami körül kering
13. mámor	A: erős gyász érzése B: kellemes bódulat C: másnaposság D: szobor talapzata	14. megríkat	A: sírásra indít B: megpirít C: gyorsan megpörget D: kiabálásra készítet
15. aszkéta	A: sportoló, sportember B: robbanófej C: délszláv népcsoport tagja D: önmegtartóztató személy	16. skála	A: magas énekhangra írt zenemű B: széles választék C: fokbeosztás, hangsor D: kottázás
17. torlódik	A: súlyos gondokba merül B: egy helyre tömörül C: tiszta lappal indul D: elzárja az utat	18. beheged	A: begyógyul a seb B: beletapad C: köhögést visszafojt D: elmegy a kedve
19. szirup	A: a cukornád nedve B: gyermekgyógyszer C: a cukorgyártás mellékterméke D: sűrű, édes folyadék	20. alélt	A: alárendelt B: ájult C: mély hangú D: riasztott
21. porcica	A: rajzfilmfigura B: újszülött kismacska C: bútor alatt összetapadt piszok D: csípős olasz étel	22. csitít	A: ringat, dédelget B: csendre, nyugalomra int C: kisgyereket elaltat D: szobát elsötétít

23. barázda	A: hosszúkás mélyedés B: verekedős, góromba ember C: szűrős arcszűrőzet D: termőföld	24. perem	A: valaminek a széle B: hosszú nyelvű meszelő C: sűrű festék D: meredek sziklafal
25. emlő	A: elevenszülő B: anyai mell C: leszármazott D: állat anyateje	26. zselatin	A: puha tapintású szövet B: gyümölcsből készült cukor C: borotvapenge D: kocsonyás anyag
27. nyüzsgés	A: izgatott kapkodás B: bozótos terület C: szüntelen, tömeges mozgás D: buborékos folyadék mozgása	28. elhamvad	A: kialszik, hamuvá lesz B: lassan elfelejtődik C: belepi a hó D: szürkévé válik
29. cimbor	A: bűntárs B: barát C: húros hangszer D: hosszúkás, fekete bogár	30. impulzus	A: lendület, löket B: az artériákban haladó vér C: egyenletes villogás D: benyomás, vélemény
31. románc	A: romantikus tánc B: tragikus véget ért kapcsolat C: szerelmes cigány nő D: szerelmi viszony	32. kaszás	A: pénztáros B: a kender virágzata C: a halál képi megjelenítése D: gyomláló, gázoló
33. depressziós	A: tartósan rossz hangulatú B: lelki furdalástól szenvedő C: túl sok a dolga D: hányingere van	34. nélkülözés	A: szerelmi bánat B: valaminek a hiánya C: probléma megoldása D: javak távolról való beszerzése

35. monoton	A: egy hangszórós készülék B: egy darabból faragott kő C: egyhangú D: halálközeli élmény	36. neurózis	A: öntudat nélküli állapot B: csapadékvíz pusztító munkája C: vizelettartási nehézség D: szorongásos idegbetegség
37. dózis	A: adag B: tolakodás C: kiszáradt terület D: kábítószer-túladagolás	38. virul	A: vírusos betegségben szenved B: elvirágzik C: sugárzik a boldogságtól D: szegyenében elvörösödik
39. lapít	A: tésztát gyúr B: megbújik C: valakinek a vállát ütögeti D: lapáttal csapkod	40. lankadt	A: bágyadt, erőtlén B: enyhén lejt C: a földön heverő D: kapoccsal odaerősített
41. vibrál	A: piszkál, macerál B: idegesítően magas hangot ad C: rezeg, remeg D: ujjjaival kotorászik	42. gerilla	A: kerti szerszám B: nagy termetű majomfajta C: tengeri rák D: önkéntes harcos
43. partizán	A: a lakosságból kikerülő harcos B: radikális párt tagja C: férfi prostituált D: hajótörött	44. mambó	A: szalagos hangrögzítő B: bennszülött kisgyerek C: latin-amerikai eredetű tánc D: ausztrál játék
45. sasszézik	A: elegáns lakomán vesz részt B: tudományos cikket ír C: hosszan öltözködik D: oldalazó tánclépésben halad	46. linóleum	A: műanyag padlóburkolat B: irattároló bútor C: mészkőből épült kriptá D: növényi olaj

47. landol	A: pengetős hangszeren játszik B: földet ér C: titokban pénzt ad át D: halkan dúdolgat	48. őrjöng	A: ordítva tombol B: várvédő kínai harcos C: gyorsan körbeforog D: dühöngő tömeg
49. harmónia	A: komolyzenei mű B: billentyűs templomi hangszer C: összhang D: kellemesen zengő mély hang	50. sztereotípiá	A: térhatású hangfelvétel B: kétoldalas nyomtatvány C: tipikus sztereó D: általánosító vélemény
51. hajszol	A: többször mélyen meghajol B: üldöz C: fejét a párnába fúrja D: vesszővel üt	52. morbid	A: halállal összefüggő B: furcsa, nevetséges C: természetellenes (hajlam) D: rémisztő
53. transzvesztita	A: ellenkező neműnek öltöző B: saját neméhez vonzódó C: éjszakai bárban táncos D: átvitt értelemben használt	54. galaxis	A: csillagrendszer B: szőlőcukorhoz hasonló anyag C: tejet lebontó enzim D: úrállomás
55. megóv	A: megbecsül, fontosnak tart B: óvatosan megközelít C: védelmez D: elrejt, elbújtat	56. pucér	A: erkölcstelen (nő) B: meztelen C: nagyon tiszta ruhájú D: kihívó viselkedésű
57. süpped	A: szipákol B: összeszárad C: puha felületbe mélyed D: sűrűsödik, vastagodik	58. kender	A: rosttartalmú ipari növény B: vastag kötél C: kábító hatású dohány D: nagyarányú vereség

59. kószál	A: összekócol (haját) B: hegyi kecske fajtája C: szél gyenge mozgása D: céltalanul mászkál	60. hajlam	A: késztetés, ösztön, érzék B: mély törzsdöntés C: kedvtelés, örömszerzés D: gyenge akarat
61. melódia	A: nyolc tagú zenekar B: dallam C: diákmunka D: lógó, függő állapot	62. univerzum	A: sok mindenre használható áru B: uralkodó ország C: világmindenség D: kikényszerített megállapodás
63. szimfónia	A: kellemes közös tevékenység B: motorkerékpár dallamkürtje C: nagyzenekarra írt mű D: nimfák dala	64. zúz	A: hangosan zenélve vonul B: egy csapással darabokra tör C: dérral belep D: emésztést végez (madár)
65. kicsorbul	A: élet veszti B: kilyukad C: elkeseredik D: kevés folyadék kiömlik	66. mindenható	A: matematikai fogalom B: bármit képes megtenni C: hatását sokáig őrző gyógyszer D: széles körben kiterjedt hatású
67. naftalin	A: nátha elleni gyógynövény B: szájban keletkező apró seb C: bő, török kabát D: rovarriasztó hatású vegyület	68. decibel	A: hangerősség mértékegysége B: tízes számrendszer C: kisfröccs tréfás neve D: statisztikai középérték
69. bizsereg	A: sok apró rovar által adott hang B: bőrén szurkáló érzést észlel C: félelmében reszket D: alig észrevehetően mosolyog	70. sztratoszféra	A: ókori görög hadszíntér B: úrkutatás területe C: légköri réteg D: határtalan tér

SZÓKINCSVIZSGÁLAT – MEGOLDÓKULCS

Forrás: a Vad Fruttik popegyüttes (Likó Marcell) dalszövegei

1. wurlitzer	A: kukoricadaráló B: zár fajta C: zenegép D: irodalmi díj	2. lecsúszott	A: rangját/méltóságát veszített B: részeges C: börtönbe került, elítélt D: félrevezetett
3. fásult	A: izomláza van B: életunt, érzéketlen C: bukásra álló D: határozott, kemény	4. duruzsol	A: egyenletes, kellemes hangot ad B: parázslík C: nagy rovar repülésének hangja D: lágyan simogat
5. szivárog	A: halkán sírdogál B: füstölög C: lepotyog, lecsöpög D: folyadék, füst, gáz lassan terjed	6. pléd	A: takaró B: sík terület C: repülőtér D: bádoglemez
7. téboly	A: hatalmas rendetlenség B: őrült állapot C: kétségekkel teli érzés D: céltalan bolyongás	8. elbágyad	A: előnti a verejték B: fokozatosan elbutul C: elgyengül, elálmósodik D: ágynak esik, megbetegszik
9. nosztalgia	A: kávéházi hangulat B: enyhe fejfájás C: múlt utáni vágyakozás D: emlékek összessége	10. masírozik	A: papírból kivág B: apróra darál C: álarcot visel D: csapatosan menetel

11. lüktet	A: ritmikus mozgást végez B: lökdös, taszigál C: rendszeresen csúfol, bánt D: hányásra ingerel	12. imbolyog	A: dülöngél B: vándorol C: bizonytalan, nem tud dönteni D: valami körül kering
13. mámor	A: erős gyász érzése B: kellemes bódulat C: másnaposság D: szobor talapzata	14. megríkat	A: sírásra indít B: megpirít C: gyorsan megpörget D: kiabálásra készítet
15. aszkéta	A: sportoló, sportember B: robbanófej C: délszláv népcsoport tagja D: önmegtartóztató személy	16. skála	A: magas énekhangra írt zenemű B: széles választék C: fokbeosztás, hangsor D: kottázás
17. torlódik	A: súlyos gondokba merül B: egy helyre tömörül C: tiszta lappal indul D: elzárja az utat	18. beheged	A: begyógyul a seb B: beletapad C: köhögést visszafojt D: elmegy a kedve
19. szirup	A: a cukornád nedve B: gyermekgyógyszer C: a cukorgyártás mellékterméke D: sűrű, édes folyadék	20. alélt	A: alárendelt B: ájult C: mély hangú D: riasztott
21. porcica	A: rajzfilmfigura B: újszülött kismacska C: bútor alatt összetapadt piszok D: csípős olasz étel	22. csitít	A: ringat, dédelget B: csendre, nyugalomra int C: kisgyereket elaltat D: szobát elsötétít

23. barázda	A: hosszúkás mélyedés B: verekedős, góromba ember C: szűrős arcszűrőzet D: termőföld	24. perem	A: valaminek a széle B: hosszú nyelvű meszelő C: sűrű festék D: meredek sziklafal
25. emlő	A: elevenszülő B: anyai mell C: leszármazott D: állat anyateje	26. zselatin	A: puha tapintású szövet B: gyümölcsből készült cukor C: borotvapenge D: kocsonyás anyag
27. nyüzsgés	A: izgatott kapkodás B: bozótos terület C: szüntelen, tömeges mozgás D: buborékos folyadék mozgása	28. elhamvad	A: kialszik, hamuvá lesz B: lassan elfelejtődik C: belepi a hó D: szürkévé válik
29. cimbor	A: bűntárs B: barát C: húros hangszer D: hosszúkás, fekete bogár	30. impulzus	A: lendület, löket B: az artériákban haladó vér C: egyenletes villogás D: benyomás, vélemény
31. románc	A: romantikus tánc B: tragikus véget ért kapcsolat C: szerelmes cigányzóta D: szerelmi viszony	32. kaszás	A: pénztáros B: a kender virágzata C: a halál képi megjelenítése D: gyomláló, gazoló
33. depressziós	A: tartósan rossz hangulatú B: lelki furdalástól szenvedő C: túl sok a dolga D: hányingere van	34. nélkülözés	A: szerelmi bánat B: valaminek a hiánya C: probléma megoldása D: javak távolról való beszerzése

35. monoton	A: egy hangszórós készülék B: egy darabból faragott kő C: egyhangú D: halálközeli élmény	36. neurózis	A: öntudat nélküli állapot B: csapadékvíz tisztító munkája C: vizelettartási nehézség D: szorongásos idegbetegség
37. dózis	A: adag B: tolakodás C: kiszáradt terület D: kábítószer-túladagolás	38. virul	A: vírusos betegségben szenved B: elvirágzik C: sugárzik a boldogságtól D: szegyenében elvörösödik
39. lapít	A: tésztát gyűr B: megbújik C: valakinek a vállát ütögeti D: lapáttal csapkod	40. lankadt	A: bágyadt, erőtlen B: enyhén lejt C: a földön heverő D: kapoccsal odaerősített
41. vibrál	A: piszkál, macerál B: idegesítően magas hangot ad C: rezeg, remeg D: ujjjaival kotorászik	42. gerilla	A: kerti szerszám B: nagy termetű majomfajta C: tengeri rák D: önkéntes harcos
43. partizán	A: a lakosságból kikerülő harcos B: radikális párt tagja C: férfi prostituált D: hajótörött	44. mambó	A: szalagos hangrögzítő B: bennszülött kisgyerek C: latin-amerikai eredetű tánc D: ausztrál játék
45. sasszézik	A: elegáns lakomán vesz részt B: tudományos cikket ír C: hosszan öltözködik D: oldalazó tánclelésben halad	46. linóleum	A: műanyag padlóburkolat B: irattároló bútor C: mészkőből épült kriptá D: növényi olaj

47. landol	A: pengetős hangszeren játszik B: földet ér C: titokban pénzt ad át D: halkán dúdolgat	48. őrvölg	A: ordítva tombol B: várvédő kínai harcos C: gyorsan körbeforog D: dühöngő tömeg
49. harmónia	A: komolyzenei mű B: billentyűs templomi hangszer C: összhang D: kellemesen zengő mély hang	50. sztereotípa	A: térhatású hangfelvétel B: kétoldalas nyomtatvány C: tipikus sztereó D: általánosító vélemény
51. hajszol	A: többször mélyen meghajol B: üldöz C: fejét a párnába fúrja D: vesszővel üt	52. morbid	A: halállal összefüggő B: furcsa, nevetséges C: természetellenes (hajlam) D: rémisztő
53. transzvesztita	A: ellenkező neműnek öltöző B: saját neméhez vonzódó C: éjszakai bárban táncos D: átvitt értelemben használt	54. galaxis	A: csillagrendszer B: szőlőcukorhoz hasonló anyag C: tejet lebontó enzim D: úrállomás
55. megóv	A: megbecsül, fontosnak tart B: óvatosan megközelít C: védelmez D: elrejt, elbújtat	56. pucér	A: erkölcstelen (nő) B: meztelen C: nagyon tiszta ruhájú D: kihívó viselkedésű
57. süpped	A: szipákol B: összeszárad C: puha felületbe mélyed D: sűrűsödik, vastagodik	58. kender	A: rosttartalmú ipari növény B: vastag kötél C: kábító hatású dohány D: nagyarányú vereség

59. kószál	A: összekócol (haját) B: hegyi kecske fajtája C: szél gyenge mozgása D: céltalanul mászkál	60. hajlam	A: késztetés, ösztön, érzék B: mély törzsdöntés C: kedvtelés, örömszerzés D: gyenge akarat
61. melódia	A: nyolc tagú zenekar B: dallam C: diákmunka D: lógó, függő állapot	62. univerzum	A: sok mindenre használható áru B: uralkodó ország C: világmindenség D: kikényszerített megállapodás
63. szimfónia	A: kellemes közös tevékenység B: motorkerékpár dallamkürtje C: nagyzenekarra írt mű D: nimfák dala	64. zúz	A: hangosan zenélve vonul B: egy csapással darabokra tör C: dérrrel belep D: emésztést végez (madár)
65. kicsorbul	A: élet vesztí B: kilyukad C: elkeseredik D: kevés folyadék kiömlik	66. mindenható	A: matematikai fogalom B: bármit képes megtenni C: hatását sokáig őrző gyógyszer D: széles körben kiterjedt hatású
67. naftalin	A: nátha elleni gyógynövény B: szájban keletkező apró seb C: bő, török kabát D: rovarriasztó hatású vegyület	68. decibel	A: hangerősség mértékegysége B: tízes számrendszer C: kisfröccs tréfás neve D: statisztikai középérték
69. bizsereg	A: sok apró rovar által adott hang B: bőrén szurkáló érzést észlel C: félelmében reszket D: alig észrevehetően mosolyog	70. sztratoszféra	A: ókori görög hadszíntér B: úrkutatás területe C: légköri réteg D: határtalan tér

II. RÉSZ

A HALLGATÓK NYELVTANULÁSI ATTITÜDJÉRE VONATKOZÓ KUTATÁS

A Támop 4.1.2.D –12/1 KONV 2012-0002 pályázat egyik célkitűzése az Eszterházy Károly Főiskolán folyó idegennyelv-oktatás fejlesztése, korszerűsítése. Ezen célkitűzés megvalósításához a „Sikerek és kudarcok a nyelvtanulásban” projekt keretében több kutatást is végeztünk. A kutatások az idegen nyelvi készségekre, valamint a nyelvtanulási attitűdre vonatkoztak. A kutatásokról szóló I. részben azokat a vizsgálatokat mutattuk be, amelyek a hallgatók idegen nyelvi készségeinek felmérésére irányultak. Ennek keretében idegen nyelvi szintfelmérő, magyar anyanyelvi hallásértési és magyar anyanyelvi szókincsvizsgálati kutatásra került sor, melyek elemzését az első részben mutattunk be. A II. részben a hallgatók nyelvtanulási attitűdjére vonatkozó kutatással foglalkozunk.

1. A kutatás bemutatása

A kutatás célja: Az empirikus kutatást állapot- és szükségletelemzés céljára készült kérdőíves adatfelvétellel végeztük. A kutatásunk célja egyértelmű. Mind elméleti, mind gyakorlati feltárásokat végezni a nyelvtanulási kudarcok és nehézségekkel kapcsolatos problémák terén, hogy az adatok ismeretében készíthessük el a további szakmai- oktatási, módszertani stratégiánkat, a legmegfelelőbb tananyagainkat, tanulási segédleteket egy életképes, megvalósítható programot a felsőoktatási hallgatók számára.

A kutatás háttere: 2013 decemberében 680 fő idegen nyelvet tanuló egyetemi és főiskolai hallgató és 45 főiskolai adminisztratív dolgozó töltött ki papír alapú kérdőíveket, melyből 645 főtől kaptunk értékelhető adatokat. A hallgatói kérdőívek a tanulmány mellékletében megtalálhatók. A kérdőíveket idegen nyelvrákon, szaktanár jelenlétében töltötték ki a hallgatók, 45 perc állt rendelkezésre.

A kutatás módszere: A kérdőívek állapot- és szükségletelemzés céljára készültek. A kérdések táblázatba szerkesztett zártkérdések voltak, melyekre egy 4-fokú Likert skálán kellett megadni a válaszokat. (1- egyáltalán nem jellemző, 2- kis mértékben jellemző, 3- többnyire jellemző, 4- nagy mértékben jellemző) A Likert skála olyan attitűd-skála, amely a válaszolóktól azt kéri, hogy jelezzék egyetértésüket vagy nem egyetértésüket az attitűd-szempontokra vonatkozó szám megjelölésével. A válaszadó attitűdje az ezekre az állításokra adott válaszainak összegével vagy átlagával jellemezhető. A kérdőíves módszer mellett azért döntöttünk, mert így lehetőségünk volt nagy mintán dolgozni.

Alkalmazott statisztikai eljárások: A hallgatók nyelvtanulási attitűdjének vizsgálatára az általunk készített kutatás során a hallgatói adatbázison végeztünk statisztikai elemzéseket. Az adatgyűjtés kérdőíves módszerrel történt. Miután fontos volt, hogy többféle felsőoktatási intézmény hallgatóinak is megismerjük a véleményét, ezért a mintába három felsőoktatási intézményben idegen nyelvet tanuló hallgatók kerültek, szakértői mintavétellel. Az adatelemzések során 0,05 értékű szignifikancia szinttel dolgoztunk. A továbbiakban leíró statisztikák és összefüggés vizsgálatok segítségével vizsgáltuk a hallgatók válaszait. Elsőként gyakorisági eloszlásokat alkalmazva tártuk fel a vizsgált témánk néhány szembe-tűnő jellegzetességét. Ezután a változóink mérési szintje (nominális és ordinális) miatt illeszkedési vizsgálattal (χ^2 -próbával) kerestünk kapcsolatot közöttük. Azokban az esetekben, ahol szignifikáns kapcsolatot találtunk az egyes változók között, keresztátlak segítségével figyeltük meg az egyes kategóriák szerinti százalékos megoszlásokat. A statisztikai feldolgozás SPSS elemző programmal készült. A legfontosabb SPSS adattáblák megtalálhatóak a függelékben.

2. Háttérváltozók: A hallgatói minta jellemzése, bemutatása

680 hallgatói kérdőív alapján készült az eredmények feldolgozása, elemzése, melyeket az alábbiakban mutattunk be.

1. táblázat: A hallgatói minta intézményi profil szerint

Intézmény típusa	Intézmény neve	Megkérdezettek száma N=680 fő
Főiskola (445 fő)	Eszterházy Károly Főiskola	445 fő
Egyetem (235 fő)	Miskolci Egyetem	210 fő
	Pápai Református Teológiai Akadé- mia	25 fő
	összesen	680

2. táblázat: A válaszoló hallgatók megoszlása (továbbiakban: hallgatók)

A megkérdezett hallgatók megoszlása			Összesen N=680 fő
Intézmény szerint	Nemek szerint/fő		
	Nő	Férfi	
Eszterházy Károly Főiskola (EKF)	300	140	440
Miskolci Egyetem (ME)	80	129	209
Pápai Református Teológiai Akadémia (PA)	11	14	25
összesen:	391 fő	283 fő	674 fő* /6 fő nem vála- szolt/

A nyelvoktatási kudarcok és nehézségek okait vizsgáló kutatásban három fel-sőoktatási intézmény, az egri *Eszterházy Károly Főiskola*, a *Miskolci Egyetem* és a *Pápai Református Teológiai Akadémia* hallgatói vették részt.

A kérdőíves vizsgálatban dominánsan a főiskolai hallgatókra helyeztük a hangsúlyt, a két további felsőoktatási intézmény (egyetem) bevonására azért került sor, mert fontos volt, hogy a jelenleg felsőoktatásban tanuló hallgatók minél szélesebb rétegének megismerjük a véleményét a nyelvtanulási kudarcok és nehézségek terén. A három felsőoktatási intézmény bevonása azért is indokolt, mert a kutató csoport tagjai, ezekben az intézményekben dolgoznak. Ez azért is hasznos, mert így első kézből kaphattunk információt a saját hallgatóinkról, másrészt a teljes minta egy realisabb, objektívebb, általánosíthatóbb képet nyújt a vizsgált kérdésekkel kapcsolatban.

A nemek szerinti eloszlásban a megkérdezettek döntő többsége nő, 391 fő. A nők magas aránya 300 fő (a főiskolai hallgatók 68%-a) az EKF-en, a legszembetűnőbb, összességében a teljes mintában 58% a nők, és 42% a férfiak aránya. A nemek közel azonos megoszlása azért is szerencsés, mert ezáltal is biztosított az objektívebb információszerzés az adott kérdésekről.

3. táblázat: A hallgatói minta – intézmény és életkor szerint

Intézmény/fő	Életkor / év						Összesen N= 680 fő
	19-20 év	21-22 év	23-24 év	25-30 év	31-... év	NA	
EKF	128 fő	187 fő	79 fő	23 fő	3 fő	25	445 fő
ME	67 fő	69 fő	48 fő	23 fő	3 fő		210 fő
PA	4 fő	3 fő	7 fő	8 fő	3 fő		25 fő
Összesen	199 fő	259 fő	134 fő	54 fő	9 fő	25	680 fő
	592 fő			63 fő			

A hallgatók életkorát tekintve a válaszolók 87%-a 592 fő 19 és 24 év közötti. A mintában a nappali tagozatos első-másod és harmadéves hallgatók adják a domináns többséget. 25 éven felüliek is szerepelnek kisebb arányban, 9% 63 fő. (A legidősebb válaszoló 48 éves.)

4. táblázat: A hallgatói minta intézmény és nyelvvizsgák szerint

intézmény/fő N= 680	Nyelvvizsga/fő				A nyelvvizsgák száma /db			
	igen	nem	NA	összes	A megszerzett nyelvvizsgák száma //fő			összes/db
					egy	kettő	három	
EKF /N- 445	130 fő	308 fő	7	445	108 fő	18 fő	4 fő	156 db
ME /N- 210	60 fő	149 fő	1	210	52 fő	8 fő	-	68 db
PA /N- 25	16 fő	9 fő	-	25	12 fő	4 fő	-	20 db
összes	206 fő	466 fő	8	680 fő	172 fő	30 fő	4 fő	244 db

5. táblázat: A hallgatói minta a megszerzett nyelvvizsgák szintje szerint

Intézmény/fő N= 680		Nyelvvizsgával rendelkezők/fő	Nyelvvizsga szintje/ db			
			alapfok	középfok	felsőfok	összes/db
EKF	N= 445	108 fő	13 db	122 db	21db	156 db
MA	N= 210	60 fő	9 db	53 db	6 db	68 db
PÁ	N= 25	16 fő	5 db	15 db	-	20 db
összesen		184 fő	27 db	190 db	27 db	244 db

A nyelvvizsgával rendelkező hallgatók számát találhatjuk a táblázatban intézményi megoszlásban. A nyelvvizsgával rendelkezőknél még azt is vizsgáltuk, hogy hány nyelvvizsgával rendelkeznek. A nyelvvizsgával rendelkező hallgatók száma Egerben és Miskolcon is 30%. Pápa itt pozitív kivétel, 80% rendelkezik nyelvvizsgával. Ebben az esetben a viszonylag kicsi elemszám (25 fő) is lehet az egyik oka a magasabb százalékos eredménynek.

Azok közül, akik rendelkeznek már nyelvvizsgával (206 fő) 30 főnek van kettő és 4 főnek van három nyelvvizsgája. A megszerzett nyelvvizsgák 78%-a középfokú, 11–11% az alap- és felsőfokú nyelvvizsga. A nyelvvizsgák nagy része angoltól (179 db) és németből (48 db) van. Ezen kívül olasz, francia, orosz, román és szlovák nyelvből vannak még a további nyelvvizsgák.

6. táblázat: A hallgatói minta intézmény és érettségi vizsga szerint (idegen nyelv)

intéz- mény/fő N= 680	Érettségi/fő				érettségi vizsga száma /db			
	igen	nem	NA	összes	idegen nyelv/ száma /fő			összes/ db
					egy	kettő	darab	
EKF /N- 445	416 fő	3 fő	26	445	392 fő	22 fő	392+4 4	436 db
ME /N- 210	204 fő	6 fő	-	210	194 fő	10 fő	194+2 0	214 db
PA /N- 25	24 fő	1 fő	-	25	21 fő	3 fő	21+6	27 db
összes	644 fő	10 fő	26	680 fő	607 fő	33 fő		677 db

Idegen nyelvből a hallgatók 95%-a tett érettségi vizsgát, 33 fő két nyelvből is.

A hallgatók angoltól és német nyelvből érettségiztek a kapott adatok alapján.

7. táblázat: Az EKF hallgatóinak megoszlása a tanult idegen nyelvek szerint

EKF-en tanult idegen nyelv	Első idegen nyelv / fő	Második idegen nyelv/ fő	összesen N=445 fő
ANGOL	311 fő	69 fő	380 fő
NÉMET	122 fő	105 fő	227 fő
FRANCIA	8 fő	37 fő	45 fő
OROSZ	1 fő	16 fő	17 fő
OLASZ	-	18 fő	18 fő
összesen	442 fő	245 fő	687 fő

A jelenleg tanult idegen nyelvek tekintetében az Eszterházy Károly Főiskola hallgatóiról rendelkezünk részletes adatokkal, melyet a 7. táblázat tartalmaz.

A hallgatók közül mindenki tanul legalább egy idegen nyelvet, ebben az angol, német a domináns, a táblázatban szereplő nyelveken kívül szerepel még a román, szlovák és káni is egy, illetve két esetben. Az első idegen nyelv tanulásának átlaga jellemzően 10–11 év. A hallgatók több mint fele 245 fő második idegen nyelvet is tanul. Itt a német áll az első helyen, majd az angol, francia következik és jelen van az olasz és orosz nyelv is. A második idegen nyelvet átlagosan 4–5 éve tanulják. Megjegyezni kívánjuk, hogy a nyelvekre vonatkozó adatok természetesen csak a válaszoló hallgatók nyelvválasztását jelzik.

Összegzés: A hallgatói mintáról összegezve elmondható, hogy „kompenzensek” a kérdések megválaszolásában, miután valamennyien főiskolai és egyetemi hallgatók, akik jelenleg is tanulnak általános vagy szakmai idegen nyelvet. Többségük két idegen nyelvet is tanul, jellemzően angolt vagy németet. A tanult idegen nyelvek között szerepel még a francia, olasz, orosz, szlovák, ukrán, román és kínai is. Nagy idegen nyelvtanulási múlttal és tapasztalattal rendelkeznek, az első nyelv esetében átlagosan 10, a második nyelv esetében átlagosan 5 éve tanulják a választott nyelvet. Egy, esetenként két idegen nyelvből is tettek érettségi vizsgát. Nyelvvizsgával is rendelkezik 30%-uk. Ez jellemzően középfokú komplex nyelvvizsgát jelent, de van alap és felsőfokú nyelvvizsga is.

3. A kérdőív

A nyelvtanulási kudarcok és nehézségek feltárására Dr. Bárdos Jenő professzor úr szakmai irányításával a kutató csoport tagjai (Spiczéné Bukovszki Edit, Spéderné Négyesi Zsuzsanna, Csikósné Marton Livia PhD hallgatók és Dr. Tóth Éva főiskolai docens) három kérdőívet készítettek.

- Az első kérdőív a nyelvtanulás eredményességének komponenseit,
- a második a nyelvtanulást befolyásoló tényezőket,
- a harmadik pedig a nyelvtanulás segítségével játszó külső tényezőket vizsgálta.

A kérdőíveket lásd a függelékben.

IV. Milyen mértékben játszanak szerepet az Ön nyelvtanulásának eredményességében az alábbiak?

- 3.1.1. Nyelvérzék
- 3.1.2. Személyes tulajdonságok (félénkség, határozottság stb.)
- 3.1.3. Erőfeszítés (szorgalom, kitartás stb.)
- 3.1.4. Tanulási módok, módszerek
- 3.1.5. Érdeklődés a nyelv és a kultúra iránt
- 3.1.6. Motiváció/tanulási célok
- 3.1.7. Szerencse/balszerencse
- 3.1.8. Tananyag
- 3.1.9. Családi háttér
- 3.1.10. A nyelvtanár módszerei
- 3.1.11. Egyéb

A válaszokat egy 4-fokú Likert skálán kellett megadni, ahol

- 1 – egyáltalán nem jellemző,
- 2 – kis mértékben jellemző,
- 3 – többnyire jellemző,
- 4 – nagy mértékben jellemző választ jelentett.

1.Milyen mértékben játszanak szerepet az Ön nyelvtanulásának eredményességében az alábbiak?						
Szempontok	intézmények / leggyakoribb érték				Átlag	N=
	EKF	ME	PÁ	Ö		
1. Nyelvérzék	3	3	3	9	2.75	
2. Személyes tulajdonságok (határozottság stb)	3	3	3	9	2.76	
3. Erőfeszítés (szorgalom, kitartás stb.)	3	3	3	9	2.87	
4. Tanulási módok, módszerek	3	3	3	9	2.71	
5. Érdeklődés a nyelv és a kultúra iránt	3	3	3	9	2.84	
6. Motiváció/tanulási célok	3	3	3	9	3.11	
7. Nyelvtanulási feladatok nehézsége	3	3	3	9	2.61	
8. Szerencse/balszerencse	2	2	2	6	2.27	
9. Tananyag	3	3	3	9	2.85	
10. Családi háttér	2	2	2	6	2.23	
11. A nyelvtanár módszerei	3	3	3	9	3.19	
12. Egyéb	-	-	-	-		
Összesen	31	31	33	93		

Az egyéb kategóriában a következő javaslatok születtek:

- 1. külföld, tapasztalok nyelvterületen, élmények, barátok, akikkel idegen nyelven társalgok, angol nyelvű filmek, olvasás idegen nyelven

2. korábbi tanulmányok, sikerélmény, a légkör tanulás közben, a nyelvtanulásra fordítható idő, szabadidő
3. szókincs, szókincsbővítés, tankönyv
4. diszlexia

A tanulás eredményességét leginkább befolyásoló tényezők (11 változóból) az átlagok alapján:

1. **A nyelvtanár módszerei** (3,19)
2. **Motiváció/ tanulási célok** (3,11)
3. **Tanulói erőfeszítés mértéke** (2,87)
4. **Tananyag** (2,85)
5. **Érdeklődés a nyelv és kultúra iránt** (2,84)

3.2. Milyen mértékben tartja megváltoztathatónak a nyelvtanulást befolyásoló tényezőket az Ön körülményei között?

- 3.2.1. Nyelvérték
- 3.2.2. Személyes tulajdonságok (félénkség, határozottság stb.)
- 3.2.3. Erőfeszítés (szorgalom, kitartás stb.)
- 3.2.4. Tanulási módok, módszerek
- 3.2.5. Érdeklődés a nyelv és a kultúra iránt
- 3.2.6. Motiváció/tanulási célok
- 3.2.7. Szerencse/balszerencse
- 3.2.8. Tananyag
- 3.2.9. Családi háttér
- 3.2.10. A nyelvtanár módszerei
- 3.2.11. Egyéb

1. Milyen mértékben tartja megváltoztathatónak a nyelvtanulást befolyásoló tényezőket az Ön körülményei között?					
Szempontok	intézmények / leggyakoribb érték				Átlag N=680
	EK F	ME	P Á	Ö	
1. Nyelvérték	2	4	2	8	2.31
2. Személyes tulajdonságok (határozottság stb.)	3	3	2	8	2.61
3. Erőfeszítés (szorgalom, kitartás stb.)	3	4	3	10	3.12
4. Tanulási módok, módszerek	3	3	3	9	3.02
5. Érdeklődés a nyelv és a kultúra iránt	3	2	2	7	2.65
6. Motiváció/tanulási célok	3	3	3	9	3.09
7. Nyelvtanulási feladatok nehézsége	3	3	3	9	2.66
8. Szerencse/balszerencse	1	1	1	3	2.02

1. Milyen mértékben tartja megváltoztathatónak a nyelvtanulást befolyásoló tényezőket az Ön körülményei között?					
9. Tananyag	3	3	3	9	2.75
10. Családi háttér	1	1	2	4	2.05
11. A nyelvtanár módszerei	3	3	3	9	2.92
12. Egyéb					
Összesen	31	33	31		

Az egyéb kategóriában a következő javaslatok születtek:

1. tapasztalok nyelvterületen, külföldi munkalehetőség
2. a légkör tanulás közben, a nyelvtanulásra fordítható idő, időhiány, közösségi motiváció, bizonytalanság, ismétlés
3. tankönyv
4. diszlexia

A tanulás során megváltoztatható tényezőket leginkább befolyásoló tényezők (11 változóból) az átlagok alapján:

- | | | |
|----|-------------------------------------|--------|
| 1. | A tanuló erőfeszítés mértéke | (3,12) |
| 2. | Motiváció, tanulási célok | (3,09) |
| 3. | Tanulási módok, módszerek | (3,02) |
| 4. | A nyelvtanári módszerek | (2,92) |
| 5. | Tananyag | (2,75) |

A két kérdés kapcsán a hallgatói eredményeket összegezve elmondható, hogy szinte ugyanazok a tényezők kaptak prioritást, csupán a sorrendiségben van némi változás és egy-egy tényező jelenik meg újként az első és a második kérdés estében.

3.3. Milyen mértékben segítené Önt a nyelvtanulásban, ha az adott területeken külső segítséget kapna?

- 3.3.1. Beszédkészség fejlesztése
- 3.3.2. Hallott szöveg értésének fejlesztése
- 3.3.3. Íráskészség fejlesztése
- 3.3.4. Olvasott szöveg értésének fejlesztése
- 3.3.5. Közvetítési készség fejlesztése
- 3.3.6. Személyes tulajdonságaimon való változtatás
- 3.3.7. Erőfeszítés (szorgalom, kitartás)
- 3.3.8. Tanulási módok, módszerek ismerete alkalmazása
- 3.3.9. Érdeklődés a nyelv és kultúra iránt
- 3.3.10. Motiváció

- 3.3.11. Tanulási célok kitűzése
- 3.3.12. Önálló tanulás technikájának elsajátítása
- 3.3.13. Tanulási segédletek kiválasztása
- 3.3.14. Egyéb

2. Milyen mértékben segítené Önt a nyelvtanulásban, ha az adott területeken külső segítséget kapna?					
Szempontok	intézmények / leggyakoribb érték				Átlag N=680
	EKF	ME	PÁ	Ö	
1. Beszédkészség fejlesztése	3	4	3	10	3.26
2. Hallott szöveg értésének fejlesztése	3	4	3	10	3.21
3. Íráskészség fejlesztése	3	3	3	9	3.00
4. Olvasott szöveg értésének fejlesztése	3	3	3	9	2.95
5. Közvetítési készség fejlesztése	3	3	3	9	2.99
6. Személyes tulajdonságaimon való változtatás	2	2	2	6	2.33
7. Erőfeszítés (szorgalom, kitartás)	3	3	3	9	2.77
8. <i>Tanulási módszerek ismerete, alkalmazása</i>	3	3	3	9	2.81
9. Érdeklődés a nyelv és kultúra iránt	2	2	2	6	2.52
10. <i>Motiváció</i>	3	3	3	9	2.99
11. <i>Tanulási célok kitűzése</i>	3	3	3	9	2.90
12. <i>Önálló tanulás technikájának elsajátítása</i>	3	3	3	9	2.86
13. <i>Tanulási segédletek kiválasztása</i>	3	3	3	9	2.94
14. Egyéb					
Összesen	31	33	31		

Az egyéb kategóriában a következő javaslatok születtek:

1. külföldi tartózkodás, intenzív tanfolyam
2. a légkör tanulás közben, a nyelvtanulásra fordítható idő, bizonytalanság,
3. tankönyv, nyelvtan, szókincsfejlesztés
4. diszlexia

A tanulás során külső segítséget kapható tényezők közül leginkább fontos tényezők (14 változóból) az átlagok alapján:

I. készségek:

1. *Beszédkészség fejlesztése* (3,26)
2. *Hallás utáni értés fejlesztése* (3,21)
3. *Íráskészség* (3.00)
4. *Olvasott szöveg értés* (2.95)
5. *Közvetítés* (2.99)

II. külső segítséget igénylő tényezők:

1. *Motiváció* (2,99)
2. *Tanulási segédletek, tananyagok* (2,94)

3. <i>Tanulási célok kitűzése</i>	(2,90)
4. <i>Önálló tanulás technikája</i>	(2,86)
5. <i>Tanulási módszerek</i>	(2,81)

A harmadik kérdés kapcsán a hallgatói eredményeket összegezve elmondható, hogy a nyelvtanulás alapvető készségeinek elsajátításában egyértelmű a hallgatói igény a külső segítségre, ennek prioritását az eredmények is igazolják.

A további külső segítséget igénylő tényezők szinte azonos fontossággal bírnak a hallgatók számára.

Összegezve a három kérdőív kérdéseire kapott hallgatói válaszokat, világosan megfogalmazható a további feladat. Ennek értelmében olyan készségfejlesztő feladatgyűjtemény elkészítésére kerül sor, amely erősíti a hallgatók nyelvtanulási motivációját, segítséget nyújt az önálló tanulási módszerek megismerésére és elsajátítására az eredményes nyelvtudás megszerzéséhez.

FÜGGELÉK

KÉRDŐÍV tanulás módszertani kutatáshoz

Tisztelt Hallgató / Nyelvtanuló!

A nyelvtanulási kudarcok és nehézségek okait kutató vizsgálatunkhoz kérjük a segítségét.

Gondolja végig az idegen nyelvek tanulásával kapcsolatos tapasztalatait, a nyelvtanuláshoz való viszonyát, és ezek alapján válaszoljon a kérdésekre!

KÖSZÖNJÜK KÖZREMŰKÖDÉSÉT!

Kérjük, válaszoljon az alábbi kérdésekre!

1. Neptun azonosító kódja
2. Születési éve:
3. Neme: nő férfi
4. Rendelkezik-e nyelvvizsgával? igen nem
5. Hány nyelvvizsgával rendelkezik?
6. Milyen típusú, milyen szintű nyelvvizsgával rendelkezik?
(pl. angol általános középfok komplex)
Első idegen nyelv: nyelv fok típus

Második idegen nyelv: nyelv fok típus

1. Érettségizett-e idegen nyelvből?
Ha igen, milyen nyelvből? igen nem
.....
2. Hány idegen nyelvből érettségizett? 1 2 több
3. Hány éve tanul idegen nyelvet?
Az első idegen nyelvet: éve
..... éve
A második idegen nyelvet:
.....

Ha Ön több nyelvet is tanul, válassza ki az Ön számára legfontosabbat és a továbbiakban

erre a választott nyelvre vonatkozóan adja meg válaszait!

Választott nyelv:

1. Kérjük, karikázza be annak az állításnak a számát, amely Önre a leginkább jellemző!

Milyen mértékben játszanak szerepet az ÖN NYELVTANULÁSÁNAK EREDMÉNYESSÉGÉBEN az alábbiak?				
	1 – egyáltalán nem jellem- ző	2 – kis mér- tékben jellemző	3 – többnyire jellemző	4 – nagy mér- tékben jellemző
Nyelvérzék	1	2	3	4
Személyes tulajdonságok (főlény- ség, határozottság stb.)	1	2	3	4
Erőfeszítés (szorgalom, kitartás)	1	2	3	4
Tanulási módok, módszerek	1	2	3	4
Érdeklődés a nyelv és a kultúra iránt	1	2	3	4
Motiváció/tanulási célok	1	2	3	4
Nyelvtanulási feladat(ok) nehé- zsége	1	2	3	4
Szerencse/balszerencse	1	2	3	4
Tananyag	1	2	3	4
Családi háttér	1	2	3	4
Nyelvtanár módszerei	1	2	3	4
Egyéb; éspedig:	1	2	3	4

Kérjük a továbbiakban is a választott nyelvre vonatkozóan adja meg válasza-
it!

**2. Kérjük, karikázza be annak az állításnak a számát, amely Önre a leg-
inkább jellemző!**

Milyen mértékben tartja megváltoztathatónak A NYELVTANULÁST BEFOLYÁSOLÓ TÉNYEZŐKET az ÖN körülményei között?				
	1 – egyáltalán nem jellem- ző	2 – kis mér- tékben jellemző	3 – többnyire jellemző	4 – nagy mér- tékben jellemző
Nyelvérzék	1	2	3	4
Személyes tulajdonságok (főlénk- ség, határozottság stb.)	1	2	3	4
Erőfeszítés (szorgalom, kitartás)	1	2	3	4
Tanulási módok, módszerek	1	2	3	4
Érdeklődés a nyelv és a kultúra iránt	1	2	3	4
Motiváció/tanulási célok	1	2	3	4
Nyelvtanulási feladat(ok) nehé- zsége	1	2	3	4
Szerencse/balszerencse	1	2	3	4
Tananyag	1	2	3	4
Családi háttér	1	2	3	4
Nyelvtanár módszerei	1	2	3	4
Egyéb; éspedig: _____	1	2	3	4

Kérjük a továbbiakban is a választott nyelvre vonatkozóan adja meg válasza-
it!

**3. Kérjük, karikázza be annak az állításnak a számát, amely Önre a leg-
inkább jellemző!**

Milyen mértékben segítené Önt a nyelvtanulásban, ha az adott területeken külső segítséget kapna?				
	1 – egyáltalán nem jellem- ző	2 – kis mér- tékben jellemző	3 – többnyire jellemző	4 – nagy mér- tékben jellemző
BESZÉDKÉSZSÉG fejlesztése	1	2	3	4
HALLOTT SZÖVEG ÉRTÉSÉNEK fejlesztése	1	2	3	4
ÍRÁSKÉSZSÉG fejlesztése	1	2	3	4
OLVASOTT SZÖVEG ÉRTÉSÉNEK fejlesztése	1	2	3	4
KÖZVETÍTÉSI KÉSZSÉG /FORDÍTÁS fejlesztése	1	2	3	4
SZEMÉLYES TULAJDONSÁGAIMON való változtatás	1	2	3	4
ERŐFESZÍTÉS (szorgalom, kitartás)	1	2	3	4
TANULÁSI MÓDOK, MÓDSZEREK ismerete és alkal- mazása	1	2	3	4
ÉRDEKLŐDÉS a nyelv és a kultúra iránt	1	2	3	4
MOTIVÁCIÓ	1	2	3	4
TANULÁSI CÉLOK KITŰZÉSE	1	2	3	4
ÖNÁLLÓ TANULÁS techniká- jának elsajátítása	1	2	3	4
TANULÁSI SEGÉDLETEK (könyvek, online oktatási progra- mok stb.) KIVÁLASZTÁSA	1	2	3	4
Egyéb; éspedig:	1	2	3	4

KÖSZÖNJÜK VÁLASZAIT!

SPSS ADATTÁBLÁK

MEANS TABLES=v13 v14 v15 V16 V17 V18 V19 V20 V21 V22 V23
/CELLS MEAN COUNT STDDEV.

Means

Notes

Output Created		24-ápr.-2014 22:00:39
Comments		
Input	Data	C:\Users\speder\Documents\Zsuzsi\
		Eger\Bárdos\TÁMOP\spss\adatok\
		munka all.sav
	Active Dataset	DataSet1
	Filter	<none>
	Weight	<none>
	Split File	<none>
	N of Rows in Working Data File	680
Missing Value Handling	Definition of Missing	For each dependent variable in a table, user-defined missing values for the dependent and all grouping variables are treated as missing.
	Cases Used	Cases used for each table have no missing values in any independent variable, and not all dependent variables have missing values.
Syntax		MEANS TABLES=v13 v14 v15 V16 V17 V18 V19 V20 V21 V22 V23 /CELLS MEAN COUNT STDDEV.
Resources	Processor Time	00 00:00:00,015
	Elapsed Time	00 00:00:00,064

[DataSet1]
 C:\Users\speder\Documents\Zsuzsi\Eger\Bárdos\TÁMOP\spss\adatok\munka all.sav

1. Milyen mértékben játsszanak szerepet az Ön nyelvtanulásának eredményességében az alábbiak?

Case Processing Summary

	Cases					
	Included		Excluded		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
eredmény: nyevérvék	653	96,0%	27	4,0%	680	100,0%
eredmény: személyes tulajdonságok	650	95,6%	30	4,4%	680	100,0%
eredmény: erőfeszítés	651	95,7%	29	4,3%	680	100,0%
eredmény: tanulási módszerek	651	95,7%	29	4,3%	680	100,0%
eredmény: érdeklődés	653	96,0%	27	4,0%	680	100,0%
eredmény: motiváció	653	96,0%	27	4,0%	680	100,0%
eredmény: feladat nehézsége	649	95,4%	31	4,6%	680	100,0%
eredmény: szerencse	652	95,9%	28	4,1%	680	100,0%
eredmény: tananyag	650	95,6%	30	4,4%	680	100,0%
eredmény: családi háttér	653	96,0%	27	4,0%	680	100,0%
eredmény: nyelvtanári módszer	651	95,7%	29	4,3%	680	100,0%

Report

	eredmény: nyevérvék	eredmény: személyes tulajdonságok	eredmény: erőfeszítés	eredmény: tanulási módszerek	eredmény: érdeklődés
Mean	2,75	2,76	2,87	2,71	2,84
N	653	650	651	651	653
Std. Deviation	,849	1,433	,791	,716	1,493

Report

	eredmény: motiváció	eredmény: feladat nehézsége	eredmény: szerencse	eredmény: tananyag
Mean	3,11	2,61	2,27	2,85
N	653	649	652	650
Std. Deviation	,747	,851	,895	,732

Report

	eredmény: család-háttér	eredmény: nyelv-tanári módszer
Mean	2,23	3,19
N	653	651
Std. Deviation	1,048	,799

Means

Notes

Output Created		24-ápr.-2014 22:00:39
Comments		
Input	Data	C:\Users\speder\Documents\Zsuzsi\Eger\Bárdos\TÁMOP\spss\adatok\munka all.sav
	Active Dataset	DataSet1
	Filter	<none>
	Weight	<none>
	Split File	<none>
	N of Rows in Working Data File	680
Missing Value Handling	Definition of Missing	For each dependent variable in a table, user-defined missing values for the dependent and all grouping variables are treated as missing.
	Cases Used	Cases used for each table have no missing values in any independent variable, and not all dependent variables have missing values.
Syntax		MEANS TABLES=V24 V25 V26 V27 V28 V29 V30 V31 V32 V33 V34 /CELLS MEAN COUNT STDDEV.
Resources	Processor Time	00 00:00:00,016
	Elapsed Time	00 00:00:00,015

[DataSet1]
C:\Users\speder\Documents\Zsuzsi\Eger\Bárdos\TÁMOP\spss\adatok\munka all.sav

2. Milyen mértékben tartja megváltoztathatónak a nyelvtanulást befolyásoló tényezőket az Ön körülményei között?

Case Processing Summary						
	Cases					
	Included		Excluded		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
változtathatóság: nyelv- érzék	637	93,7%	43	6,3%	680	100,0%
változtathatóság: sze- mélyes tulajdonságok	635	93,4%	45	6,6%	680	100,0%
változtathatóság: erőfe- szítés	634	93,2%	46	6,8%	680	100,0%
változtathatóság: tanu- lási módok	635	93,4%	45	6,6%	680	100,0%
változtathatóság: érdek- lődés	635	93,4%	45	6,6%	680	100,0%
változtathatóság: moti- váció	634	93,2%	46	6,8%	680	100,0%
változtathatóság: feladat nehézsége	636	93,5%	44	6,5%	680	100,0%
változtathatóság: sze- rencse	636	93,5%	44	6,5%	680	100,0%
változtathatóság: tan- anyag	636	93,5%	44	6,5%	680	100,0%
változtathatóság: családi háttér	636	93,5%	44	6,5%	680	100,0%
változtathatóság: nyelv- tanári módszer	636	93,5%	44	6,5%	680	100,0%

Report					
	változtathatóság: nyelv- érzék	változtathatóság: szemé- lyes tulajdon- ságok	változtathatóság: erőfe- szítés	változtathatóság: tanulási módok	változtathatóság: ér- deklődés
Mean	2,31	2,61	3,12	3,02	2,65
N	637	635	634	635	635
Std. Deviation	,971	,843	,852	,798	,890

Report

	változtathatóság: motiváció	változtathatóság: feladat nehézsé- ge	változtathatóság: szerencse	változtathatóság: tananyag
Mean	3,09	2,66	2,02	2,75
N	634	636	636	636
Std. Deviation	,797	,828	,998	,817

Report

	változtathatóság: családi háttér	változtathatóság: nyelvtanári mód- szer
Mean	2,05	2,92
N	636	636
Std. Deviation	1,056	,928

Means

Notes

Output Created		24-ápr.-2014 22:00:39
Comments		
Input	Data	C:\Users\speder\Documents\Zsuzsi Eger\Bárdos\TÁMOP\spss\adatok\ munka all.sav
	Active Dataset	DataSet1
	Filter	<none>
	Weight	<none>
	Split File	<none>
	N of Rows in Working Data File	680
Missing Value Handling	Definition of Missing	For each dependent variable in a table, user-defined missing values for the dependent and all grouping variables are treated as missing.
	Cases Used	Cases used for each table have no missing values in any independent variable, and not all dependent variables have missing values.
Syntax		MEANS TABLES=V35 V36 V37 V38 V39 V40 V41 V42 V43 V44 V45 V46 V47 /CELLS MEAN COUNT STDDEV.
Resources	Processor Time	00 00:00:00,000
	Elapsed Time	00 00:00:00,000

[DataSet1]
C:\Users\speder\Documents\Zsuzsi\Eger\Bárdos\TÁMOP\spss\adatok\munka all.sav

3. Milyen mértékben segítené Önt a nyelvtanulásban, ha az adott területeken külső segítséget kapna?

Case Processing Summary

	Cases					
	Included		Excluded		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
külső: beszéd	644	94,7%	36	5,3%	680	100,0%
külső: hallott szöveglrtés	643	94,6%	37	5,4%	680	100,0%
külső: írás	643	94,6%	37	5,4%	680	100,0%
külső: olvasás	643	94,6%	37	5,4%	680	100,0%
külső: közvetítés	643	94,6%	37	5,4%	680	100,0%
külső: személyes tulajdonságok	643	94,6%	37	5,4%	680	100,0%
külső: erőfeszítés	642	94,4%	38	5,6%	680	100,0%
külső: tanulási módszerek	643	94,6%	37	5,4%	680	100,0%
külső: érdeklődés	642	94,4%	38	5,6%	680	100,0%
külső: motiváció	643	94,6%	37	5,4%	680	100,0%
külső: tanulási célok	642	94,4%	38	5,6%	680	100,0%
külső: önálló tanulási technika	643	94,6%	37	5,4%	680	100,0%
külső: segédletek választása	643	94,6%	37	5,4%	680	100,0%

Report

	külső: beszéd	külső: hallott szöveglrtés	külső: írás	külső: olvasás	külső: közvetítés
Mean	3,26	3,21	3,00	2,95	2,99
N	644	643	643	643	643
Std. Deviation	,761	,802	,788	,846	,822

Report

	külső: személyes tulajdonságok	külső: erőfeszítés	külső: tanulási módszerek	külső: érdeklődés	külső: motiváció
Mean	2,33	2,77	2,81	2,52	2,99
N	643	642	643	642	643
Std. Deviation	,908	,887	,791	,930	,846

Report

	külső: tanulási célok	külső: önálló tanulási technika	külső: segédletek választása
Mean	2,90	2,86	2,94
N	642	643	643
Std. Deviation	,851	,914	,830

Spiczéné Bukovszki Edit – Tóth Éva

KITEKINTÉS ZÁRÓ GONDOLATOK A KUTATÁSRÓL ÉS A GYAKORLATI EREDMÉNYEKRŐL

A kutatásról

A tanulmánykötet két akadémiai év empirikus és elméleti kutatásainak eredményeit összegzi a szerzők (nyelv)pedagógiai vonatkozású tudásának és tapasztalatának szűrőjén keresztül.

A kutatás elsődleges célja az volt, hogy feltárjuk azokat a tényezőket és okokat, amelyek a nyelvtanulás sikerességét befolyásolják és sok esetben akadályozzák. Amennyiben ismerjük a nyelvtanulók véleményét és igényeit az eredményes (nyelv)tanulásra vonatkozóan, akkor olyan elméleti megállapításokat fogalmazhatunk meg és olyan gyakorlati módszereket fejleszthetünk ki, amelyek a tanulás folyamatát élvezetessé teszik és sikereket eredményeznek mind a tanuló, mind a tanár számára. A kötet megállapítási nem csak és kizárólag nyelvtanulási kontextusban értelmezhetőek, így a szerzők joggal számíthatnak a tanulói autonómia, a tanuláselméletek és didaktika iránt érdeklődők figyelmére is.

A kutatás adatgyűjtési módszere a kérdőíves lekérdezés volt, amelynek során felsőoktatási hallgatókat kérdeztünk meg (három vidéki helyszínen N=650) nyelvtanulási kudarcaik okairól és azokról az elvárásokról, amelyeket a sikeres és eredményes nyelvtanulással kapcsolatban megfogalmaznak. Feltártuk azokat a nyelvtanulási tereket, készségcsoportokat, amelyek a válaszadók többsége számára (<80%) leginkább gondot jelentenek. A kutatás eredményei egyértelműen bizonyították, hogy a nyelvtanulók három területet tartanak kulcsfontosságúnak: a motiváció, a tanulási stratégiák valamint a tanári módszertan kérdéseit. Ezek a területek kerültek tehát a szakirodalmi és elméleti kutatások fókuszába. A tanulói autonómia az a kérdéskör, amely mind az egyéni motiváció, mind a tanulási stílusok és stratégiák, valamint a módszertan metszéspontjában helyezkedik el, ily módon ennek a területnek a feltárása szolgáltatja a kutatás elméleti alapját. A témakör jelentőségére való tekintettel ebben a tárgykörben gazdag ajánló bibliográfiát is közöl a bevezető tanulmány (Bárdos Jenő szerkesztésében). A kötet szerzői bemutatják a fenti szakterületek friss kutatási eredményeit,

széleskörűen feltárják a releváns nyelvpedagógiai és didaktikai vonatkozásokat és elvégzik a szükséges terminológiai összegzéseket.

A gyakorlati eredményekről

Egy idegen nyelv sikeres elsajátításához számos tényező szükséges, többek között motiváció, szorgalom, kitartás és idő. Ezek közül egyiket sem tudjuk külső segítséggel pótolni és a siker érdekében tett erőfeszítéseket sem lehet megspórolni. Amit azonban tehetünk az az, hogy megtaníttuk a nyelvtanulót hatékony és személyre szabott (nyelv) tanulási stratégiák alkalmazására, útmutatást és ötleteket adunk számára az idegen nyelvi készségek fejlesztéséhez. E cél megvalósítását segítőként készült el egy feladatgyűjtemény, melynek címe: *„Idegen nyelvi készségfejlesztő és tanulás-módszertani feladatgyűjtemény az angol nyelv sikeres tanuláshoz”*.

A feladatgyűjtemény azokat a nyelv tanulási területeket tartalmazza, amelyeken a nyelv tanulók leginkább igénylik a szakmai, tanári segítséget és útmutatást úgy mint: beszéd-készség, hallásértés, szövegértés és íráskészség. A szerzők által kidolgozott nyelvi készségfejlesztő feladatgyűjtemény egyes fejezetei a fenti készségeket mutatják be és dolgozzák fel gyakorlatok segítségével.

A szerzők gyakorló nyelv tanárok, akik több évtizedes tanítási tapasztalatuk alapján alkották meg ezt a feladatgyűjteményt. Az *idegen nyelvi készségfejlesztő és tanulás-módszertani feladatgyűjtemény* sorra veszi az idegen nyelvek tanulása során gyakran előforduló nehézségeket, és számos önállóan is használható módszer mutat be ezek leküzdésére. Minden módszer gyakorlati alkalmazással párosul. Az egyszerű, önállóan is elvégezhető feladatok megoldásán keresztül a nyelv tanuló eljut oda, hogy a nyelv tanulás sikerélményt nyújtó, élvezetes tevékenységgé válik számára, és a hőn áhított nyelvvizsga megszerzése is elérhető közelségbe kerül.

A feladatgyűjtemény felépítése az anyanyelv-elsajátítás során kialakuló természetes sorrendet követi: először a hallás utáni értés készségét, a beszéd-készséget, majd az olvasott idegen nyelvű szöveg megértésének készségét, valamint az íráskészséget fejlesztő feladatsorokat és tippeket ajánl a könyv.

A feladatokhoz megoldókulcs és Interneten keresztül elérhető hanganyag is tartozik. Mindez lehetővé teszi, hogy a feladatokat mind az osztálytermi órákon, mind önállóan feldolgozzák, megoldják a tanulók. Az önálló tanulást szakirodalmi ajánló és hasznos linkek gyűjteménye segíti.

Az egyes fejezetek az adott nyelvi készség fejlesztéséhez nyújtanak segítséget oly módon, hogy bemutatják azokat a feladatokat, amelyekkel a nyelv tanuló találkozhatnak a tanulmányaik során és a különböző nyelvvizsgákon. Az egyes leckék gazdag tematikus szókincset kínálnak a felsőfokú tanulmányok során leggyakrabban előforduló területekről: szakmai bemutatkozás, tanulás és munka, elhelyezkedés, állásinterjú, önéletrajzírás, utazás és szórakozás.

Az idegen nyelvi készségfejlesztő feladatgyűjteményt két felsőoktatási intézményben, az Eszterházy Károly Főiskolán és a Miskolci Egyetemen egy-egy 15–15-fős, 3×5 órás pilot kurzuson próbáltuk ki. A kurzus hallgatói nappali tagozatos alapszakos (BA) hallgatók voltak. Az oktatás az adott csoport hallgatóinak igényeihez igazodva elsősorban a beszédkésztség és íráskésztség (produktív készségek) fejlesztését tűzte ki célul, hiszen ezek azok a területek, amelyeket a tanulók egyedül (tanári visszajelzés és irányítás nélkül) a legkevésbé tudnak fejleszteni. A hallgatói visszajelzések nagyon pozitívak, az elő- és utótesztelés nyelvi fejlődést diagnosztizált a csoportokban.

A szintfelmérésre egy 50 ítemes feleletválasztós teszt megírásával került sor, melynek maximális pontszáma 50 pont. A szintfelmérő előteszt eredménye: 24,06 pont 48%.

A kurzus zárásakor írott haladásmérő/utóteszt eredménye 32,07 pont 64%. Az eredmények alapján egyértelműen megállapítható a fejlődés 16%.

(Az elő- és utó tesztek azonosak voltak. A két teszt megírása között három hónap telt el.)

A hallgatóknak a tananyagról adott – idegen nyelvi készségfejlesztő feladatgyűjtemény – visszajelzése is figyelemre méltó. Arra kértük a kurzus hallgatóit – 30 fő –, hogy egy 5 fokú skálán, – ahol 5 a legjobb minősítés – értékeljék a tananyagot az alábbi szempontok esetében:

- Szövegértés
- Fordítás idegen nyelvről magyarra
- Beszédértés
- Beszédkésztség
- Hallás utáni értés
- Íráskésztség
- Szókincsfejlesztés

A válaszoló 30 hallgató összesített átlageredménye az alábbi:

A nyelvi készségei fejlődéséhez mennyiben járult hozzá a tananyag?

– Szövegértés	összesített átlag:	4,07
– Fordítás idegen nyelvről magyarra		4,23
– Beszédértés		3,84
– Beszédkésztség		3,61
– Hallás utáni értés		3,51
– Íráskésztség		3,94
– Szókincsfejlesztés		4,34

A fenti eredményt elemezve megállapítható, hogy kurzus hallgatóinak különösen a szókincse, szövegértése, fordítási és íráskésztsége fejlődött. További fejlesztendő területek a beszédkésztség és a hallás utáni szövegértés.

A visszajelzések alapján a kurzust a hallgatók egyértelműen hasznosnak és sikeresnek ítélték, melyet az alábbi hallgatói vélemények is alátámasztanak:

„Mindenképp hasznosnak tartottam a kurzust, mert olyan módszereket ismerhettem meg a kurzus során, amivel eddigi idegen nyelvi tanulmányaim során még nem találkoztam.”

II. évf. Turizmus-vendéglátás BA szakos hallgató

„Örülök, hogy részt vehettem a kurzuson, mert olyan készségfejlesztési módszereket tanultam, mely sokat segít a szakmai/üzleti nyelvvizsgára való felkészülésemben.”

II. évf. Gazdálkodás és menedzsment BA szakos hallgató

„Én személy szerint nagyon hasznosnak találtam ezt a kurzust, hiszen rengeteg segítséget nyújtott. Dinamikus volt a haladás. Sok segítséget kaptam a jövőbeli szakmai nyelvvizsgámhoz. Nagy pozitívum volt az is, hogy számunkra ingyenes volt a kurzus.”

II. évf. Turizmus-vendéglátás BA szakos hallgató

Összegezve elmondhatjuk, hogy az elmélet és a gyakorlat egysége sikeresen valósult meg. Az elméleti tanulmányok, a gyakorlat-orientált, hallgatóbarát idegen nyelvi készségfejlesztő feladatgyűjtemény, mind hozzájárultak a pilot-kurzusok sikeréhez, nem utolsósorban az egyik legfontosabb célhoz, a hallgatóink idegen nyelvi készségeinek fejlődéséhez. A jövőre nézve az a legfontosabb feladat, hogy továbbra is biztosítsuk a lehetőséget hallgatóinknak idegen nyelvi készségeik fejlesztésére.