

SZAKÉRTŐK A SZAKNYELVOKTATÁSRÓL ÉS A NYELVTANULÓI AUTONÓMIÁRÓL. EGY KVALITATÍV KUTATÁS EREDMÉNYEI

EXPERTS ABOUT TEACHING LANGUAGES FOR SPECIAL PURPOSES (LSP) AND LEARNER AUTONOMY. QUALITATIVE RESEARCH

SPICZÉNÉ BUKOVSZKI EDIT¹

Minden tanár azt szeretné, ha a tanulói képesek és hajlandók lennének az önálló és eredményes tanulásra. Ehhez azonban nemcsak a motiváció és bizonyos kognitív készségek megléte szükséges, hanem az autonóm módon való tanulás és feladatkezelés képessége, a tanulási stratégiák ismerete és használata, a tanuláshoz és ismeretszerzéshez való pozitív és érdeklődő hozzáállás, valamint a tanulásért való felelősségvállalás is. Nincs ez másképp a nyelvoktatás területén sem, ezért érdekes és izgalmas kutatási feladat megvizsgálni, hogy milyen nézeteket vallanak a felsőoktatási szaknyelvoktatásban dolgozó tanárok a nyelvtanulói autonómiáról, az annak kialakítása és fejlesztése terén rájuk háruló feladatokról. A (nyelv)órákon zajló folyamatokat ugyanis nagy mértékben befolyásolja, hogy hogyan vélekednek a tanárok a saját szerepükről, nyelvtanári feladataikról. A jelen dolgozatban bemutatott kutatás során szakértői interjúkat készítettem különböző felsőoktatási intézményekben szaknyelvet tanító kollégákkal (n=15) a nyelvtanulói autonómia szaknyelvoktatásban való érvényre juttatásáról. A diktafonnal rögzített interjúk átírása után egy harmincezer szavas korpuszt elemeztem a kvalitatív kutatómódszertan elvei szerint a tartalomelemzés módszerével, a MAXQDA software segítségével. A kutatás eredményei hasznosak lehetnek mind a gyakorló nyelvtanárok, mind a tanárképzésben dolgozók számára, mert felhívják a figyelmet – az intézményi oktatási keretek és elvárások következtében kialakuló kényszerhelyzetek miatt - gyakran elhanyagolt nyelvpedagógiai feladatok fontosságára, és lehetőséget biztosítanak a saját gyakorlatok önreflektív értékelésére is.

Kulcsszavak: nyelvtanulói autonómia, szaknyelvoktatás, tanári nézetek, kvalitatív kutatás

All teachers wish to have students who are willing and able to learn autonomously and efficiently. In order to do so, students do not only need some motivation and certain cognitive skills but also learning strategies and a positive and self-reflective attitude towards ways of processing information and taking responsibility for their own learning. This paper presents the results of qualitative research aiming at exploring the beliefs of LSP teachers working in Hungarian higher education institutions about learner autonomy and its realisation in the classroom. It is important to learn about these beliefs as they can have a significant influence on teaching practice. Expert interviews were conducted with LSP teachers (n = 15) and the transcribed texts of the interviews (a 35,000 word corpus) were analysed according to the rules of qualitative content analysis with the help of MAXQDA software. The findings of the research will be useful for language teachers and teacher trainers because they call attention to the importance of language pedagogy – somewhat neglected due to institutional constraints and requirements – and also provide an opportunity for self-reflection and for evaluating current teaching practices.

Keywords: learner autonomy, languages for special purposes, teachers' beliefs, qualitative research

¹ SPICZÉNÉ BUKOVSZKI Edit
Fényi Gyula Jezsuita Gimnázium és Kollégium
H-3529 Miskolc, Fényi Gyula tér 2–12.
bukovszki.edit@jezsus.hu

BEVEZETÉS

A tanulási folyamatok jelentős minőségi változásokon mennek keresztül napjainkban. Tulajdonítható ez elsősorban a tanulási környezet gyors és mélyreható átalakulásának (IKT és webtechnológiák), a megváltozott munkaerőpiaci elvárásoknak és a tudásalapú társadalom kialakításának. Olyan adaptív, készségalapú tudással rendelkező emberekre van szükség, aki az élethosszig tartó tanulásra való képességgel is bírnak. Napjaink nagy kérdéseinek egyike, hogy miképpen tud az oktatás a vele szemben támasztott megváltozott elvárásoknak megfelelni. A felsőoktatásban zajló szerkezeti és tartalmi változások szintén a paradigmaváltás, a pedagógiai megújulás szükségességének irányába mutatnak. (DOBÓ–PERJÉS–TEMESI 2010). Szűkebb szakterületünk, a nyelvoktatás sem mentes az átalakulástól (EINHORN 2015). A nyelvtanulás színtere az osztálytermen kívülre helyeződött. Szükségesnek véljük azonban, hogy ezeket az iskolafalakon kívül történő tanulási eseményeket a tanterv szerinti, intézményszerű oktatási formákkal összehangoljuk, és hozzásegítsük a (nyelv)tanulókat, hogy önállóan és eredményesen tanulni képes tanulóvá válhassanak (SÁRDI 2012). Ebben a folyamatban kiemelkedően fontos szerepe van a nyelvet tanító tanárnak. Az oktató az, aki a nyelvtanulói autonómia osztálytermi érvényesülésére és a nyelvtanulási folyamatba történő integrálására is lehetőséget teremt. A nyelvtanulói autonómia tanári szempontból történő vizsgálatát ezek a tényezők indokolják. A kutatás kontextusa pedig a felsőoktatási szaknyelvoktatás. A szaknyelv, a szakmai nyelvhasználat, amely lexikai, szintaktikai, stilisztikai, műfaji, szövegszerkezeti és pragmatikai szempontból egyaránt különbözik az általános nyelvtől, módszertanilag is specifikus megoldásokat igényel (DOBOS 2010; KURTÁN–SILYE 2012). A dolgozat bemutatja egy, a nyelvtanulói autonómiára vonatkozó komplex kutatás kvalitatív részének kutatómódszertani hátterét és eredményeit, azokat a téma szempontjából releváns hazai és külföldi kutatások megállapításaival összehasonlítva.

1. A KUTATÁS ISMERTETÉSE

1.1 Kutatási kérdések

A kutatás során az alábbi kérdésekre kerestem a választ:

1. Hogyan **értelmezik** a magyar felsőoktatásban dolgozó szaknyelvtanárok a nyelvtanulói autonómia fogalmát, és hogyan látják a **saját szerepüket** a nyelvtanulói autonómia kialakítása és fejlesztése szempontjából?
2. Milyen **tényezők** befolyásolják a nyelvtanulói autonómia érvényesülését a tanulási folyamatokban?
3. A nyelvtanárok szerint van-e **különbség** az általános és a szaknyelv tanítása között a nyelvtanulói autonómia szempontjából?
4. Hogyan és milyen mértékben **valósulnak meg** a nyelvtanulói autonómia fejlesztése szempontjából fontosnak ítélt nyelvtanítási tevékenységek a nyelvórákon?

1.2 A kutatás célja és módszere

A pedagógusok nézeteinek vizsgálata a konstruktivista paradigma ismertté és elismertté válásával került előtérbe az 1970-es években, hazánkban pedig az 1990-es évek végén (FALUS 2007; NAHALKA 2003). Amennyiben meg akarjuk érteni a tanárok pedagógiai jellegű tevékenységeit, és szakmai fejlődési távlatokat szeretnénk megmutatni a számukra – legyen az tanárképzés, tanártovábbképzés vagy önképzés –, akkor a nézeteik feltárása fontos és szükséges kutatási feladat. Egyetértek Freeman megállapításával (FREEMAN 2002), aki szerint a szakmai fejlődés elengedhetetlen feltétele, hogy a tanár képes legyen megfogalmazni nézeteit

a tanulásról, a tanulási folyamatban betöltött szerepéről, a tanítási tevékenységéről. Ez az önreflexióra való képesség szükséges ahhoz, hogy a pedagógiai gondolkodásukat, nézetrendszerüket felül tudják vizsgálni, és szükség esetén tudják azt módosítani. A nyelvtanulói autonómiáról vallott tanári nézetek feltárására kevert típusú (mixed methods) kutatást terveztem, amelynek van kvalitatív és kvantitatív mérése is (DÖRNYEI 2007). A vizsgálat során egy nagymintás ($N = 370$) kérdőíves kutatás készült 2015-ben (SPICZÉNÉ 2015). Ezzel párhuzamosan készültek szakértői interjúk a felsőoktatásban dolgozó szaknyelvtanárokkal ($N = 15$). Az interjúk során elhangzott vélemények, értékelések, javaslatok és jó gyakorlatok megismerése és közzététele hozzájárulhat a téma mélyebb megértéséhez és kiindulópont lehet a szükségesnek ítélt változások elkezdéséhez, mert a jelenségeket egy komplex összefüggérendszerben, értelmezési keretben helyezi el. A nézetek és a tanítási gyakorlat összefüggéseinek feltárása hozzájárulhat az e területen folyó szakmai munka minőségének és eredményességének javításához.

2. TANÁRI NÉZETEK FELTÁRÁSA

A tanárok nézeteire vonatkozó kutatások közül azokat ismertetem röviden, amelyek felsőoktatásban oktató tanárok nézeteire vonatkoznak. A laikus vélekedés szerint a tanári nézetek között nyilvánvalóan fennálló különbségek három dolognak tulajdoníthatók. Az első a személyiségbeli különbségek, a második a gondolkodásmód különbözősége, és végül az eltérő előadói stílus. Tudományos kutatások (KEMBER 1997) azonban azt találták, hogy a tanításbeli különbségek mögött mélyebben meghúzódó okok vannak. A tanárok tanításról alkotott nézetei a következő öt kategóriába sorolhatók be:

- A tanítás mint információmegosztás;
- A tanítás mint a tudás átadása;
- A tanítás mint a tanár és diák közötti interakció;
- A tanítás mint a diák megértési folyamatainak elősegítése;
- A tanítás mint fogalmi váltás és intellektuális fejlődés előidézése a diákokban.

Noha a tanárok ritkán fogalmazzák meg explicit módon a saját álláspontjukat a tanításról, tanulásról vallott nézeteiket illetően, ez a gondolkodási struktúra alapvetően befolyásolja a tanítás módját. A tanárok szerepfelfogásának nagy jelentősége van a tanulói autonómia fejlesztése szempontjából is (BENSON 2009; BARFIELD et al. 2001). A nyelvtanárok tanításra és tanulásra vonatkozó kutatásait áttekinti és összegzi Phipps és Borg (PHIPPS–BORG 2009), és a következő megállapításokat teszik. A tanárok tanulásról és tanításról vallott nézetei mintegy szűrőként viselkednek az új információk és tapasztalatok gondolkodásukba való beillesztése során. Ezek a nézetek hosszú távú hatással lehetnek a tanárok oktatási gyakorlatára; ugyanakkor arra is találtak bizonyítékot, hogy noha a tanárok rendelkeznek bizonyos elméleti ismeretekkel (amelyeket jónak és megvalósítandónak ítélnék elméletben) ezek azonban mégsem valósulnak meg maradéktalanul a gyakorlatban. Ezek a nézetek nehezen változtathatóak, és még a tapasztalat útján szerzett új ismereteknek is ellenállnak. (PAJARES 1992; BORG 2003; CALDERHEAD 1996; FREEMAN 200; BORG–AL-BUSAIDI 2007). A következőkben ismertetett, 2015-ben végzett kvalitatív kutatásban azt vizsgáltam, hogy ezek a megállapítások igazak-e a felsőoktatási szaknyelvoktatás kontextusában.

2.1 A kvalitatív kutatások jellemzői

A kvalitatív kutatásokban általánosan elfogadott, hogy a kutató tagja a vizsgált közösségnek. Különösen gyakran előfordul a pedagógiai kutatások esetében, hogy a kutató maga is tanár, és mint ilyen, része a vizsgált sokaságnak (vö. résztvevő kutatás, FALUS 2001).

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

Kutatásmetodológiai szempontból az jelenthet hátrányt, hogy a kutató belülről és esetleg szubjektíven ítél meg bizonyos dolgokat (BABBIE 2000). Ennek a veszélynek a kiküszöbölésére szolgál a „fegyelmezett szubjektivitás” követelménye (SÁNTHA 2006; GOLNHOFFER 2001) Ennek a követelménynek a következetes érvényesítése azt jelenti, hogy a kvalitatív kutatások esetén is biztosítható a megbízhatóság és érvényesség megvalósulása, noha nem az egzakt tudományokra jellemző, mérésekkel igazolható, objektív módon. A kutatás megbízhatóságát növeli, ha a kutató a kiválasztott kutatási stratégiát pontosan és szisztematikusan követi, és minden, kutatással kapcsolatos eseményt pontosan dokumentál. Az érvényesség szempontjából továbbá fontos az is, hogy mind a kutatási problémákra, mind a kutatási eredményekre reflektív és kritikus szemlélettel tekintsünk, tisztázzuk azok keletkezésének körülményeit és értelmezési kereteit. Elengedhetetlen a témában már lefolytatott hasonló kutatásokkal való korreláció vizsgálata is. Az eredmények érvényességét növelő további lépéseket is tehet a kutató, amennyiben azokat széleskörűen ismerteti, vitára bocsátja. Többszörös/új-bóli értelmezésnek is alá lehet vetni az adatokat, időben eltávolodva egy megismételt elemzést végezve, más kutatótársa(ka)t bevonva.

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

2.2 A minta bemutatása

1. táblázat
Az interjúalanyok demográfiai adatai

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

Jelen kutatásban az elméleti-teoretikus (szakértői) mintavételi eljárást alkalmaztam. Ilyen jellegű mintavételnél a mintaszám nincs előre meghatározva, a kutatás során folyamatosan bővíthet. A minta nagyságát a telítettségi szint elérése szabja meg. Amikor úgy érezzük, hogy a vizsgálatba bevont további alanyok már nem szolgálnak új, eddig még nem hallott érdemi információval, akkor a mintát elméleti szempontból telítettnek nyilvánítjuk, és a mintaszámot tovább nem bővítjük. A szubjektivitás csökkentése érdekében törekedtem arra, hogy a minta tartalmazzon atipikus eseteket is (negatív példát, az átlagtól eltérő véleményt), amelyek összehasonlításra, a feltevések ellenőrzésére használhatók. A vizsgálatba bevont személyek kiválasztásánál az volt a célom, hogy olyan mintát válasszak, amelynek alanyai bőséges információval rendelkeznek a kutatási témában. A vizsgált minta a felsőoktatási nyelvoktatás területén jelenleg is dolgozó-kutató (vagy ott a közelmúltig dolgozó) válaszadókból áll. Ez a variáció elvének érvényesítését jelenti. Különböző nyelveket, szaknyelveket oktató, különböző mennyiségű tapasztalattal rendelkező, földrajzilag különböző helyeken található felsőoktatási intézmények különböző beosztásban dolgozó tanárait kérdeztem a fellig strukturált interjúk során.

2.3 A szoftver bemutatása

Az interjúk szövegátíratára 62 oldal terjedelmű, 35 000 szavas korpusz. Ekkora mennyiségű adat rendszerezését és visszakereshetőségét kvalitatív adatelemzésre alkotott számítógépes szoftverek segítik. A kutatásban a MAXQDA 12.0 szoftvert használtam. Az interjúk szövegátíratának elemzéséhez a Glaser és Strauss által kidolgozott Grounded Theory elmélet elveit követtem (GLASER–STRAUSS 1967).

3. EREDMÉNYEK

Az interjúkban az autonómia fogalmának értelmezéséből indultam ki, az interjúalanyok által adott magyarázatok, kvázi definíciók a beszélgetéseket két, jól elkülöníthető síkra terelték. Egyfelől az autonómiáról alkotott nézeteket a válaszadók a személyes oktatási gyakorlatuk példáival illusztrálták és támasztották alá. Ez a tapasztalati sík. Másfelől a nyelvtanulói autonómia-értelmezéseket, a jelenség összetevőit és a befolyásoló tényezőket beillesztették a (nyelv)tanításról-tanulásról vallott felfogásukba. Ez alkotja az elméleti síkot. Az elemzés során ezeket a tapasztalati és elméleti síkon megjelenő cselekvés- és magyarázatmintákat igyekszem bemutatni, kategorizálni, a köztük levő összefüggésszrendszereket feltárni. Az eredményeket a kutatási kérdések sorrendjében, a feltárt kulcskategóriák tartalmi elemzése alapján mutatom be. A válaszadóktól származó idézeteket (V1, V2... V15 *jelöléssel*) dőlt betűvel közlöm. A kulcskategóriák a következők: (1) a nyelvtanulói autonómia fogalmának értelmezése; (2) a tanár szerepe a nyelvtanulói autonómia kialakításában és fejlesztésében; (3) a nyelvtanulói autonómiát befolyásoló tényezők; (4) általános és szaknyelvek közötti különbség.

3.1 A nyelvtanulói autonómia fogalmának értelmezése

A válaszadók által adott definíciók is alátámasztják azt a tényt, hogy a nyelvtanulói autonómia nagyon összetett fogalom, nagyon sok komponensből áll össze. Értelmezésében nincs általánosan elfogadott, szakmai konszenzuson alapuló definíció. A válaszok a következő kulcsfogalmak köré rendeződnek: önállóság-tudatosság-döntés-választás-irányítás.

Szűken nézném a dolgot akkor lehet, hogy az első pillanatban azt mondanám, hogy önálló tanulási képesség lehet ez a nyelvtanulói autonómia. (V14)

Az önismeret, az önmegvalósítás célja és akarata. (V4)

Tanár-diák közötti hatalmi távolságnak a szűkítését jelenti. (V3)

Én abban látom esetleg, hogy a tanuló ismer számos tanulási, eredményes tanulási technikát és azok között szabadon válogat, illetőleg összeilleszti az adott feladathoz legjobban illőt. (V6)

...hogy anya vegyél föl, anya tegyél le és aztán engedj el, valami ilyesmi lehet a nyelvtanulói autonómia, de igazából most találkoztam először ezzel a fogalommal. (V7)

A válaszok összegzése alapján a következő definíciót lehet megfogalmazni a nyelvtanulói autonómiáról: a nyelvtanulói autonómia azt jelenti, hogy a nyelvtanuló tudatosan képes arra, és felelős döntéseket hoz annak érdekében, hogy a saját nyelvtanulását és nyelvfejlesztését megpróbálja irányítani. Ehhez kellő önismerettel, okosan és meggondoltan tud tanári útmutatást és segítséget kérni és igénybe venni. Az autonómia változó intenzitással van jelen a tanulási folyamatokban, szituáció- és kontextusfüggő.

3.2 A tanár szerepe a nyelvtanulói autonómia kialakításában és fejlesztésében

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

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

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

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

Egy pontnál korlátozó tud lenni a tanári viselkedés. (V11)

Félnek a tanárok a változástól, és sokszor a régi bevált módszereket használják. (V6)

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

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

A nyelvtanulói autonómia érvényre juttatása érdekében a nyelvtanárok a következőket tehetik:

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

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

Partnerként dolgozunk. (V4)

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

Az nagyon fontos nekik, hogy én éreztesssem, hogy minden érdekel. (V2)

Mit gondolnak a nyelvtanárok a hallgatók autonómia iránti igényéről? A válaszadók határozottan úgy érzékelik, hogy feljuk egy explicit hallgatói elvárás van az irányításra, a hallgatók igénylik ezt, és a nyelvtanárok a nyelvvizsgakényszer- kimeneti követelmények teljesítése-intézményi keretek „hármasszorításában” igyekeznek megfelelni ezeknek a hallgatók részéről érkező igényeknek.

Elvárják a tanári irányítást, nekem ez a tapasztalatom. (V8)

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

Mondjuk meg nekik, hogy ők mit akarnak. (V6)

Megfogalmazódott az a **félelem** is, hogy a kísérletezés, az újító szándék a nyelvtanulás rovására megy, hiszen minden változtatás időt, kipróbálást, adaptálást igényel. A tanárok a biztonságos, általuk jól ismert területeket – legyen az nyelvi-nyelvtudási kérdés, órai tananyag, szintfelmérés, értékelés – nem szívesen adják fel.

De nagyon figyelni kell, hogy azért olyan nagy szabadságot ne adjak, mert akkor szétesik a dolog és a végén, közbe jól fogja magát érezni, de a végén meg azt fogja mondani, hogy na, nem tanultam semmit. (V4)

3.3 A nyelvtanulói autonómiát befolyásoló tényezők

A válaszadók szerint a nyelvtanulói autonómia nagyon hasznos, fontos és a nyelvtanulás eredményességét növelő tényező, de számos nehézségét és akadályát látják annak, hogy a felsőoktatási nyelvtanításban megvalósuljon. Elsősorban rendszerszintű, az oktatási rendszer milyenségéből adódó problémákat említettek: alacsony óraszám, vegyes tudásszintű csoportok, nyelvvizsga-bizonyítvány megszerzésének kényszere; hallgatók szaktárgyi túlterheltsége stb.

Elegendő-e az, hogyha csak a nyelvtanulásban autonóm és az összes másból nagyon szigorúan más szempontok szerint kérdik. Úgy értem más tantárgyból. (V2)

Az egyik interjúalany intézményében a hallgatók 10%-a nem rendelkezik a kimeneti követelményben minimumként előírt B2 szintű nyelvtudással, egy másik interjúalany arról számolt be, hogy náluk pedig csak a diákok 30%-a rendelkezik nyelvvizsgával a belépéskor. Nyilván ezek a különbségek a nyelvtanuláshoz való hozzáállásban is tükröződnek. Az óraszervezés, az óraszámok meghatározása, a csoportlétszám, a követelményrendszer változása szintén befolyásolják a nyelvoktatás tartalmát és formáját.

A válaszok összegzéséből az látható, hogy a nyelvoktatási egységek és a nyelvtanárok egyénenként is maximálisan igyekeznek alkalmazkodni és az intézményi elvárásoknak megfelelni.

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

A válaszadó nyelvtanárok egyértelmű különbséget látnak az alap-, mester- és felnőttképzésben résztvevő nyelvtanulók autonómiához való hozzáállása tekintetében. Megállapítható, hogy minél érettebb, céltudatosabb a nyelvtanuló, annál nagyobb általános tanulási tapasztalat és önálló ismeretszerzésre való képesség áll rendelkezésére, és ezek a tényezők pozitívan korrelálnak a nyelvtanulói autonómiával.

Érdekes megjegyezni, hogy noha a képzési szint és az életkor nyilván összefügg, az életkor befolyásoló hatásának tekintetében megoszlottak a vélemények. A nyelvtanulók nyelvi szintjének autonómiára gyakorolt hatásáról majdnem minden válaszadó azt gondolja, hogy nagyon jelentős (15-ből 12 említés). Elgondolkodtató azonban a másik álláspont is, mely szerint nem a nyelvi szint, hanem a motiváció a döntő.

A motiváció nyelvtanulásban betöltött szerepét kimondottan nem vizsgáltam, de minden válaszadó említette, s nézeteiket úgy lehet összefoglalni, hogy szerintük a motiváció a leg-erősebb tényező. A motiváció milyensége azonban befolyásolja a nyelvtanulási tevékenységeket és tartalmakat is. Nem lehet (vagy nagyon nehéz) élethosszig tartó tanulásra ösztönözni és a nyelvtanulás által elsajátítható transzferábilis készségeket ígérni annak a nyelvtanulónak, aki csak egy rövidtávú célért, a nyelvvizsga-bizonyítványért tanul. Hasonlóan kihívást jelentő feladat a nyelvtanár számára megváltoztatni azt a nyelv és nyelvtanulás iránti averziót, amely - feltehetően a korábbi kudarcok és nyelvtanulási tapasztalatok alapján - már kialakult a nyelvtanulóban,

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

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

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

A másik döntő fontosságúnak ítélt tényező a nyelvtanuló személyisége. A tanároknak él egy kép az ideális nyelvtanulóról, azokról a személyiségvonásokról, amelyek hozzájárulhatnak a nyelvtanulás sikerességéhez. A nyelvtanulótól – felnőtt ember mivoltából adódóan – jogosan elvárható a kritikai gondolkodás, tervezés és döntéshozás képessége. Ezek a rendkívül fontos képességterületek azonban – úgy tűnik – nem működnek az idegennyelvi órákon. Vajon maga a képesség hiányzik, vagy a kifejezőmódbeli (esetleg idegennyelvi), érdekérvényesítési készségek hiánya miatt nem tudják a tanulók kifejezni magukat?

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

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

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

Az autonómiának szerves része az is, hogy önkontrollal, fegyellemmel rendelkezem, hogy a tervemet be tudjam tartani. (V10)

Amíg az ember padban ül, addig gyerek. (V4)

3.4 Általános és szaknyelvek közötti különbség

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

Szerintem nincs különbség az általános és a szakmai nyelv tanulása között. (V10)

Szaknyelv esetében mindenképpen erősebb az autonómia, sokkal. (V12)

Ez a kérdés tágabb kontextusában a nyelvtanítás módszertanának kérdéskörébe tartozik. Az a teoretikus álláspont húzódik meg mögötte, hogy milyen viszonyban értelmezzük a „mit tanítunk” és a „hogyan tanítunk” kérdéseket. Melyik élvez prioritást, és melyik determinálja a másikat. Az interjúkból az derült ki, hogy a szaknyelveknél van esély arra, hogy az idegen nyelv szakmába ágyazottan – hasznos és releváns ismeret- és készségegyüttesként – jelenik meg. A nyelvtanulók egy része már nem célként, hanem eszközként – a karriercélok megvalósításának és a szakmai közéletbe való beilleszkedés hasznos eszközeként – értelmezik a szaknyelvtanulást.

Szaknyelvet tanulók körében nagyobb az elköteleződés a szakma iránt, az érdeklődésük határozottabb. A nyelvtanulói autonómia markánsabban jelen van. (V14)

Az autonómia érvényesülésén kívül számos alkalmazott nyelvészeti, nyelvpedagógiai szempont is felmerült az összehasonlításnál. Többen említették a szaknyelvoktatás eltérő jellegzetességeként a műfaji sokszínűséget (pl. folyamatábrák, diagramok, prezentációk, műszaki dokumentációk) és a változatosabb munkaformákat (pl. projektek, wiki szócikkek, kiselőadások közös, csoportos elkészítését). Megfogalmazódott, hogy az általános nyelv a nyelvtancentrikussággal kapcsolódik össze, a szakmai nyelv pedig a személyes szakmai tapasztalattal, sokszor a szaktudással. A szaknyelvoktatással szemben kritikaként fogalmazódik meg, hogy nincs benne célországához köthető kultúra, és ezáltal a nyelvvel való érzelmi azonosulás nehezebbé válik. Ahol a nyelvtanuló olyat tud „hozni” az órára, amit a tanár nem tud, vagy nem ismer, az egyértelműen a szaktudás területe. Az alábbi példa ösztönzésként szolgálhat a szaknyelvet oktató tanároknak:

...[a szaknyelvi óra] itt egy nagyon jelentős lökést ad a hallgatói autonómiának, mert a tanár itt erőteljesen ki tudja azt mutatni, hogy erőteljesen támaszkodik arra a háttér szakmai ismeretanyagra, [ami a diáknak van] és inspirálja a hallgatót arra, hogy ez az ismeret a magyar nyelvű közegből átmenjen az idegen nyelvű közegbe, forrásokat hozzon órára és a hozott forrásokkal hagyom, hogy esetleg irányt adjon az órának. (V11)

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

Számoljon be róla [szakmai tudásról] valamilyen módon, szivároogjon be az órába, és az is egyfajta motiváció, ha a csoporttársai hanyatt esnek ettől. (V1)

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

A válaszadók a nyelvtanulás szempontjából hasznosnak tartják, ha az osztályteremben jelenik meg az a plusz, többlet nyelvtanulási tevékenység, amit a tanuló az osztálytermen kívül végez saját indíttatásból, vagy tanári javaslatra. Ennek ellenére a konkrét tanítási gyakorlatra való reflektálás során a nyelvtanuló mint a nyelvtanulás szervezője, felelőse, nyelvtanulási források felkutatója ritkán került említésre.

Elgondolkoztató az az eredmény, amely azt mutatja, hogy a nyelvtanulás célja még mindig nagyon gyakran a szükséges nyelvvizsga-bizonyítvány megszerzése. A kis nyelvek esetében számoltak be arról a nyelvtanárok, hogy a nyelvtanulási motiváció a nyelv hobbiból való tanulása. Többen megállapították már a rövidtávú, kizárólag a nyelvvizsga megszerzésére koncentráló nyelvtanulás kontraszelektáló hatását (CSIZÉR–KORMOS 2009). Elvész a nyelv szeretete, az érdeklődés, az a motiváló erő, amely a későbbi nyelvtanulás és nyelvfejlés alapja lehetne.

4. AZ EREDMÉNYEK PEDAGÓGIAI IMPLIKÁCIÓI

2. táblázat

Szempontrendszer a nyelvtanulói autonómia fejlesztéséhez a szaknyelvi órákon

Mit tehet a nyelvtanár?	Mit tehet a nyelvtanuló?
Megosztja a felelősséget a nyelvtanulóval.	Megtervezi a tanulási folyamatot.
Választási/döntési lehetőségeket kínál (ezzel differenciál).	Információkon alapuló döntéseket hoz és azokat megindokolja.
Megosztja a nyelvtanulóval az óraszervezés feladatait.	Közös vállalkozásnak tekinti a nyelvtanulást, és hozzájárul annak megtervezéséhez, szervezéséhez.
Megosztja a nyelvtanulóval a tanórai események előkészítésének/lebonyolításának feladatait.	Közös vállalkozásnak tekinti a nyelvtanulást, és hozzájárul annak tartalmához, menetéhez.
Átgondolja a tanulóról alkotott tanári képet.	Átgondolja az önmagáról mint nyelvtanulóról és a tanulási stratégiáiról alkotott képet.
Ösztönzi a tanórán kívüli nyelvtanulási tevékenységeket oly módon is, hogy teret ad a róluk való beszámolóknak.	A tanórához való hozzájárulásként beszámol a(z) (idegen)nyelvvél való, nyelvórán kívül történő találkozásairól.
Aktív tanórai tevékenységre ösztönző munkaformákat kínál.	Aktívan részt vesz a tanórai munkában.
Bátorító, vidám légkört teremt.	Toleráns, közreműködő és elfogadó tagja a nyelvórai közösségnek.
Munkájára reflektál és másokat is erre biztat.	Munkájára reflektál és másokat is erre biztat.

A kutatás egyértelműen alátámasztotta azt a nézetet, hogy a tanárok feladatuknak tekintik az autonómiát támogató légkör kialakítását az osztálytermi környezetben is. Ez a következőket jelenti. Fel kell tárnunk a tanulók korábbi tanulási tapasztalatait, és fokozatosan tudatosítani bennük, hogy hogyan válhatnak önálló, autonóm módon tanulni képes tanulókká. Fel kell készíteni őket arra, hogy felelősséget vállaljanak a tanulási folyamatokért. Lehetőséget kell biztosítani számukra a választásra és megtanítani őket arra, hogy értékeljék döntéseik következményeit. Elengedhetetlen, hogy a tanár és a diák szerepe explicit módon megfogalmazódjon, és mindenki számára világos legyen. A tanárnak hajlandónak kell lennie irányító, kontrolláló és ellenőrző szerepéből mind nagyobb részt átengedni a tanulónak. Ha az osztálytermi szituációkban az autonómiát a tanár ösztönzi és értékeli, akkor ez az osztálytermen kívül is hatékony tanulást eredményezhet.

A nyelvtanároknak törekedni kell arra, hogy a diákoknak minél több alkalma legyen a használható nyelvtudás megtapasztalására. Ehhez a nyelvtanár-szaktanár együttműködés az egyik út (pl. szaktárgy tanulása idegen nyelven), vagy az osztálytermen kívüli nyelvhasználati szinterek (cserekapcsolat, utazás, Internet) integrálása az oktatásba.

ÖSSZEGZÉS

A jövő oktatása egy megváltozott tanulási környezetben, innovatív, kooperációra és önállóan szabályozott tanulási tevékenységekre alapozva fog működni, amelyben a tanár szerepe az lesz, hogy a tanítást eredményes tanulássá transzformálja. A tanár nem úgy fog tanítani, hogy megmondja, mit kell tudni, hanem segít a tanulási folyamat megtervezésében, visszajelzést ad és alternatívákat kínál (SZEGEDI–B. TIER 2014). Jelenleg úgy tűnik, hogy különbség (psziszimistábbak szerint szakadék) van a tanulásról-tanításról megfogalmazott elméletek, kutatási eredmények és a mindennapi gyakorlat között (BÁRDOS és mtsai 2015). Jelen tanulmány ennek a különbségnek a leküzdéséhez kíván hozzájárulni azáltal, hogy igyekszik megismerni a felsőoktatásban dolgozó szaknyelvet (is) oktató tanárok nézeteit a nyelvtanulói autonómia kérdéséről, bemutatva a témakört, amely – megítélésem szerint – kiemelkedő fontosságú az eredményes (nyelv)tanulás és az örömteli, sikeres tanári munka megvalósításához.

IRODALOM

- BABBIE, E. 2000: *A társadalomtudományi kutatás gyakorlata*. Budapest, Balassi Kiadó.
- BÁRDOS Jenő–CSIKÓSNÉ MARTON Livia–SPÉDERNÉ NÉGYESI Zsuzsanna–SPICZÉNÉ BUKOVSZKI Edit–TÓTH Éva 2015. *Nyelvtanulási stratégiák, tanulói autonómia: Az elmélet és a gyakorlat összehangolása*. Eger, Liceum Kiadó.
- BARFIELD, A.–ASHWELL, T. et al. 2001. Exploring and Defining Teacher Autonomy: A Collaborative Discussion. In: MACKENZIE, E.–MCCAFFERTY, E. (eds.): *On Developing Autonomy, Proceedings of the 2001 CUE Conference*. Tokyo, JALT, 217–222.
- BENSON, P. 2009. Making Sense of Autonomy in Language Learning. In: PEMBERTON, R.–TOOGOOD, S.–BARFIELD, A. (eds.): *Maintaining Control: Autonomy and Language Learning*. Hong Kong, HKUP.
- BORG, S. 2003. Teacher Cognition in Language Teaching. A Review of Research on What Language Teachers Think, Know, Believe, and Do. *Language Teaching*, 36, 2, 81–109.
- BORG, S.–AL-BUSAIDI, S. 2007. *Learner Autonomy: English Language Teachers' Beliefs and Practices*. London, British Council.

- CALDERHEAD, J. 1996. Teachers: Beliefs and Knowledge. In: CALFEE, R.–BERLINER, D. (eds.): *The Handbook of Educational Psychology*. New York, Macmillan, 709–725.
- CSIZÉR, Kata–KORMOS, Judit 2009. Learning Experiences, Selves and Motivated Learning Behaviour: A Comparative Analysis of Structural Models for Hungarian Secondary and University Learners of English. In: DÖRNYEI, Z.–USHIODA, E. (eds.): *Motivation, Language Identity and the L2 Self*. Bristol, Multilingual Matters, 98–119.
- DOBÓ István–PERJÉS István–TEMESI József (szerk.) 2010. *Korszerű felsőoktatási pedagógiai módszerek, törekvések*. Budapest, Aula Kiadó, NFKK Füzetek 5.
- DOBOS Csilla (szerk.) 2010. *Szaknyelvi kommunikáció: Segédkönyvek a nyelvészet tanulmányozásához 110*. Budapest, Tinta Könyvkiadó.
- DÖRNYEI, Z. 2007. *Research Methods in Applied Linguistics. Quantitative, Qualitative and Mixed Methodologies*. Oxford, Oxford University Press.
- EINHORN Ágnes 2015. *A pedagógiai modernizáció és az idegennyelv-tanítás*. Miskolc, Miskolci Egyetemi Kiadó.
- FALUS Iván 2001. Pedagógus mesterség – pedagógiai tudás. *Iskolakultúra*, 11, 2, 21–28.
- FALUS Iván (szerk.) 2007. *A tanárrá válás folyamata*. Budapest, Gondolat Kiadó.
- FREEMAN, D. 2002. The Hidden Side of the Work: Teacher Knowledge and Learning to Teach. *Language Teaching*, 35, 1, 1–13.
- GLASER, B. G.–STRAUSS, A. L. 1967. *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. London, Weidenfeld and Nicolson.
- KEMBER, D. 1997. A Reconceptualisation of the Research into University Academics' Conceptions of Teaching. *Learning and Instruction*, 7, 3, 255–275.
- KURTÁN Zsuzsa–SILYE Magdolna 2012. *A felsőoktatásban folyó nyelvi és szaknyelvi képzések*. Budapest.
- NAHALKA István 2003. A nevelési nézetek kutatása. *Iskolakultúra*, 13, 5, 69–75.
- PAJARES, M. F. 1992. Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, 62, 3, 307–332.
- PHIPPS, S.–BORG, S. 2009. Exploring Tensions between Teachers' Grammar Teaching Beliefs and Practices. *System*, 37, 3, 380–390.
- SÁNTHA Kálmán 2009. *Bevezetés a kvalitatív pedagógiai kutatás módszertanába*. Budapest, Eötvös József Könyvkiadó.
- SÁRDI Csilla (szerk.) 2012. *A felsőoktatás-pedagógia kihívásai a 21. században*. Budapest, Eötvös József Könyvkiadó.
- SPICZÉNÉ BUKOVSZKI Edit 2015. Az önszabályozott (autonóm) tanulás szerepe a sikeres nyelvtanulásban. In: BÁRDOS Jenő–CSIKÓSNÉ MARTON Livia–SPÉDERNÉ NÉGYESI Zsuzsanna–SPICZÉNÉ BUKOVSZKI Edit–TÓTH Éva (szerk.) *Nyelvtanulási stratégiák, tanulói autonómia: Az elmélet és a gyakorlat összehangolása*. Eger, Líceum Kiadó.
- SZEGEDI Eszter–B.TIER Noémi (szerk.) 2014. *Alma a fán. A tanulás jövője*. Budapest, Tempus Közalapítvány.