

CSIZÉR KATA - ÖVEGES ENIKŐ

Nyelvtanulási autonómia és nyelvi tervezés: egy vegyes módszerű kutatás eredményei

Language learning autonomy and language planning: The results of a mixed-methods study

It has been repeatedly acknowledged in the Hungarian educational system that foreign language learning is still largely teacher-centered and students' autonomous learning behaviour is not always encouraged in formal settings (Asztalos–Szénich–Csizér, [to appear], Öveges–Csizér 2018). Therefore, the aim of the present investigation is to compare the results of two sets of data: first, the mapping of students' attitudes towards foreign language learning autonomy and its relation to other important individual difference variables, and second, the description of language policy regulations pertaining to foreign language learning autonomy. In order to fulfill this aim, a small-scale mixed-methods study was designed. Quantitative data involve two datasets (each N = 53) that summarize self-reported questionnaire data collected from students. As for the qualitative part, the National Core Curriculum and frame curricula were subjected to document analysis in order to discover their attitude to student autonomy. The main result of our study is that the central content regulations display an evolving approach to the concept; however, they may not offer sufficient help for its development in the language classroom and for students.

Keywords: language learning autonomy, language planning, individual differences, language curriculum

Bevezető

Számos vizsgálat foglalkozik az idegennyelv-tanulók egyéni különbségeinek vizsgálatával Magyarországon (pl. Csizér 2012, Kormos–Csizér 2014, Piniel–Albert 2018), és bár gyakran találkozhatunk olyan elemzésekkel is, amelyek az idegennyelv-oktatás magyarországi kereteit és tartalmi szabályozását veszik górcső alá (Nikolov–Ottó–Öveges 2009, Öveges–Csizér 2018), hiányoznak a palettáról azok a munkák, amelyek a két terület összefüggéseit próbálják vizsgálni. Általában véve ezek a kutatások azért fontosak, mert több szinten is hozzájárulhatnak a nyelvtanítás minőségének javításához, amennyiben nyelvpolitikai és osztálytermi szinten is informálhatják a rendszert. A jelen elemzés fontossága ezen túl abban áll, hogy a magyarországi idegennyelv-oktatás még mindig jellemzően tanárközpontú (Öveges–Csizér 2018), és nagyon kevés nyelvtanár törekszik arra, hogy a tanulók autonóm tanulási viselkedését is fejlessze (Asztalos–Szénich–Csizér előkészületben). Ez azért is elgondolkodtató, mert a mai világban nagyon sok lehetőség van a nyelvtanulóknak az önálló nyelvtanulásra és

nyelvhasználatra az osztályterem kívül is, amely hozzájárulhatna az nyelvórán folyó munka hatékonyságának erősítéséhez, hiszen az osztályteremben általában nincs minden tanulónak lehetősége megfelelő mennyiségű nyelvhasználatra (Kormos–Csizér 2014). Így kutatásunk célja kettős. Először is két budapesti vizsgálat alapján bemutatjuk, hogy a középiskolás tanulók milyen autonóm tanulási viselkedésről számolnak be, és hogy ez miként kapcsolódik más fontos egyéni változókhoz. Ezután a tartalmi szabályozás változásait elemezzük különböző tantervekben, hogy láthatóvá váljon, milyen mértékben és formában térnek ki a nyelvi tervezés dokumentumai erre az aspektusra. Harmadrészt pedig a két részkutatásunk eredményeit vetjük össze, hogy kiderüljön, a tartalmi szabályozás elemei mennyiben vannak összhangban a diákok véleményeivel.

Az elméleti áttekintésben így először a nyelvtanulási autonómiával kapcsolatos magyarországi elemzéseket tekintjük át, majd a tartalmi szabályozásba adunk rövid betekintést. A kutatás módszerének ismertetése és az eredmények bemutatása után, tanulmányunk végén a legfontosabb új kutatási irányokat vázoljuk fel.

A nyelvtanulási autonómia kutatása Magyarországon

A nyelvtanulási autonómia legáltalánosabb meghatározását Little (1999) adja, amely szerint az autonóm tanulás során a diákok felelősséget vállalnak saját tanulási folyamatukért (lásd még Benson 2007, Illés 2012). Az autonómiakutatások különböző megközelítési módokkal vizsgálják a jelenséget: kérdőíves adatfelvételek fókuszálnak a tanulók beállítódásaira, illetve több elemzés azt veszi górcső alá, milyen hatékonysággal működnek azok a tanári kezdeményezések, amelyek a tanulók autonómiáját célozzák növelni, míg más elemzések azokat az önszabályozó stratégiákat mérik fel, amelyek a diákok autonóm tanulását segíthetik (Asztalos–Szénich–Csizér előkészületben). Magyarországi közneveléshez kapcsolódó vizsgálatokból kiderült, hogy az autonóm tanulásra való hajlandóság csökken az életkorral, és különbség lehet különböző iskolatípusok között (Albert–Tankó–Piniel 2018a, 2018b, D. Molnár 2014, Nikolov–Öveges 2012a, 2012b). Nem adnak sokkal több optimizmusra okot az egyetemisták körében végzett vizsgálatok sem, amelyek alapján látszik, hogy sokszor a tapasztaltabb nyelvtanulóknak is problémát okoz a tanulási folyamatuk autonóm irányítása. Ez azért is jelenthet hátrányt, mert ebben a tanulási környezetben sokkal inkább szükség lenne az önállóságra és az autonóm tanulási lehetőségek kihasználására, mint a közoktatásban (Asztalos–Szénich 2018a, 2018b, Csizér–Tankó 2017, Válóczy 2016). Ezek az eredmények mind arra mutatnak, hogy igazán fontos lenne nemcsak a tanulói autonómiát leíró kutatás, hanem az összefüggések feltárása is a szabályozások tükrében a közoktatásban, hiszen a közoktatásnak lenne az egyik feladata, hogy megteremtse a sikeres alapokat a felsőfokú tanulmányokhoz.

Kutatásunk megértéséhez fontos Benson (2011) autonómiakutatását megemlíteni, aki öt megközelítést ad a tanulói autonómia leírására: 1. Hagyományok ismeretforrások



autonóm használata, azaz a diákok mennyire tudják önállóan használni az olyan tradicionális ismeretforrásokat, mint például a könyvtár vagy a nyomtatott tankönyvek és segédkönyvek. 2. Technológiaalapú autonóm tanulás, azaz mennyire használják a diákok a számítógép és internet adta lehetőségeket nyelvtanulási célokra. 3. Tanulói autonómia, azaz a diákok mennyire tudnak önállóan használni tanulási stratégiákat és metastratégiákat. 4. Osztálytermi folyamatokkal kapcsolatos autonómia, azaz a diákok mennyire vesznek, vehetnek részt az órák megtervezésében, az értékelésben és egyéb osztálytermi folyamatokban. 5. A tanár szerepe az autonóm viselkedés kialakításában és támogatásában. A fenti felosztás jelzi, hogy a tanulói autonómia egy komplex konstruktum, amelyet több tényezővel lehet mérni egy-egy kutatásban. Jelen munkánkban a technológiaalapú autonóm tanulást és a tanulói autonómiát (amelyet autonóm tanulási viselkedésnek neveztünk el: lásd Csizér–Öveges 2019) mértük egy-egy skálával.

Az idegennyelv-tanulási autonómia más egyéni változókkal való kapcsolatának vizsgálatában Magyarországon a motiváció kutatása került előtérbe. A motiváció meghatározása szerint leírja, hogy a diákok mennyi erőfeszítést hajlandóak a nyelvtanulásba fektetni, és mennyire kitartóak (Dörnyei–Ushioda 2011). Felmerül az elképzelés, hogy minél motiváltabb egy diák, annál inkább nyitott az autonóm tanulási viselkedésre. Csizér és Kormos (2012, Kormos–Csizér 2014) bemutatta, hogy az autonómiát és motivációt leíró változók között valóban szignifikáns kapcsolat van. Ezenkívül arra is bizonyítékot szolgáltatottak, hogy a motivált tanulási viselkedés, azaz mennyi erőfeszítést hajlandóak a diákok az idegen nyelv tanulására fordítani, pozitívan hat az önszabályozó stratégiák (időbeosztása, unalom leküzdése és a nyelvhasználati lehetőségek felkutatása) használatára, amelyek aztán szintén pozitívan befolyásolják a nyelvtanulási autonómiát. A kutatással kapcsolatos kritikaként merülhet fel, hogy a megnövekedett tanulói autonómia tovább erősítheti a motivációt is, vagyis a két tényező között körkörös, egymást erősítő kapcsolat lehet.

A motivációval kapcsolatban fontos, hogy a jelen kutatásban több skálával is mértük a tanulók motivációs beállítódását, így minél részletesebben fel tudjuk mérni az autonómia és motiváció kapcsolódását. Lényegében a skálákat két nagy elmélet köré csoportosítottuk: Dörnyei (2005, 2009) Második Nyelvi Motivációs Énrendszere és a Kontaktus Hipotézis (Csizér–Kormos 2009) elmélete iránymutatásait vettük figyelembe. Dörnyei elmélete szerint a tanulók erőfeszítéseit három tényező befolyásolja a nyelvtanulás során, így vizsgálatunkban ezeket a tényezőket mértük: 1. Az ideális második nyelvi énképük, azaz azok az elképzelések és vágyak, amelyeket a nyelvtanuló szeretne elérni. 2. A szükséges második nyelvi énképük, amely énkép külső motívumokat foglal magában. 3. A nyelvtanulási tapasztalatok, azaz olyan nyelvtanuláshoz kapcsolódó motívumok, amelyek leírják, milyen nyelvtanulási élményekkel és tapasztalatokkal rendelkeznek a különböző diákok. A szociálpszichológiában kidolgozott Kontaktus Hipotézis szerint az emberek attitűdjét és így viselkedését befolyásolják az attitűd tárgyával kialakított kapcsolatok. Magyarországi vizsgálataink alapján ezért



három kontaktushoz köthető tényezőt mértünk: a direkt kontaktust, a kontaktus fontosságát és a kulturális kontaktust (Csizér–Kormos 2009).

Az autonómia és motivációval kapcsolatosan még fontosnak tartottuk mérni a tanulók én-hatékonyságát is, amely tényező magában foglalja, hogy mennyire magabiztosak a nyelvtanulók abban, hogy a tanuláshoz kapcsolódó feladatokat meg tudják csinálni (Bandura 1997, Mills 2014). Piniel és Csizér (2013) magyarországi középiskolások között lebonyolított adatfelvétel kimutatta, hogy az én-hatékonysággal kapcsolatos képzetek közvetlen és közvetett módon is befolyásolják a motivált tanulási viselkedést. Nem tudunk viszont olyan vizsgálatról, amely az autonóm tanulás és én-hatékonyság kapcsolatát térképezte volna fel Magyarországon az idegennyelv-tanulás szempontjából.

Az iskolai nyelvoktatás tartalmi szabályozása Magyarországon

A hazai tartalmi szabályozás a Közös európai referenciakeretre (KER) épül (Európa Tanács 2002). Három szintjéből a legfelső a Nemzeti alaptanterv (NAT), amelyből jelenleg a 2003-as, majd 2007-es változatot felülíró, 2012-ben kiadott szöveg van hatályban (Nemzeti alaptanterv, 2003, 2007, 2012), nyilvánosan elérhető azonban már a 2020 szeptemberétől érvényes alaptanterv (NAT 2020). A NAT minden tantárgyból meghatározó a tantervi alapelvek, célok és célkitűzések általános vonatkozásában, a részletes követelményeket pedig tantárgyanként kerettantervek írják elő központilag (Idegen nyelvi 2012), ezek megjelenése a tanulmány írásának idején várható. A tartalmi szabályozás két-, illetve háromszintű az adott időszak törvényi előírásainak megfelelően, azaz a kerettantervek kötelező vagy opcionális összekötő elemek a NAT és a helyi tantervek között. Jelenleg a három szint van érvényben, tehát a kerettantervek előírásai kötelezettséget jelentenek az iskolai tervezésben, mind szervezési (például óraszámok), mind tartalmi szempontból. A tartalmi szabályozók azonban a NAT bevezetése óta folyamatosan változnak (Medgyes–Nikolov 2000, Öveges 2014, 2017), a NAT rendszeresen kötelező felülvizsgálata alapján éppen lezárult az átdolgozása.

A kerettantervek az alaptantervre épülnek, és a helyi tantervek alapjául szolgálnak. A 2012. évben kiadott nyelvi kerettantervek nem nyelvspecifikusak (Idegen nyelvi 2012). Tartalmukat tekintve a következők meghatározását tartalmazzák: 1. minimálisan kötelező nyelvi óraszám, 2. részletes fejlesztési követelmények és témakörök alapkészségenként, pedagógiai szakaszokra bontva. A kerettanterveket célnyelvi függelékek egészítik ki angol, német és második idegen nyelvként latinból, ezek megadják a kötelezően elsajátítandó kommunikációs eszközöket és fogalomköröket. A kerettantervek felülvizsgálata is folyamatban van, azonban a 2020 szeptemberétől érvényes változatok idegen nyelvekből a tanulmány írása idején még nem voltak nyilvánosak. A központi tartalmi szabályozók problematikáját az idegen nyelvek esetében kevés tanulmány vizsgálta, tették ezt leginkább megvalósulásuk szempontjából (Petneki 2002, Vass–Perjés 2009) vagy a helyi tantervekben való megjelenésükkel kapcsolatban (Öveges–Csizér–Dér 2019).



Kutatási kérdések

A fenti szakirodalmi áttekintés alapján a következő kutatási kérdéseket fogalmaztuk meg:

1. Mi jellemzi a vizsgált középiskolás diákok nyelvtanulási autonómiáját és annak kapcsolódását a nyelvtanulási motivációhoz?
2. Milyen szerepet kap az autonómia a központi szabályozó dokumentumokban az egymást követő változatokban 2003 és 2020 között?
3. Mennyiben vannak összhangban a szabályozás előírásai és javaslatai a tanulók véleményeivel?

A kutatás rövid módszere

2018/2019-es tanévben két alkalommal gyűjtöttünk adatokat egy budapesti középiskolában. A mintába mindkét alkalommal 53 diák került ugyanabból a középiskolából, de különböző nyelvi csoportokból a 10 és 11. évfolyamról. A nemek aránya az első adatgyűjtés esetében kiegyenlített volt (26 fiú és 27 lány), a második adatfelvételkor viszont valamivel több fiú került a mintába (31 fő), mint lány (22 fő). A nyelvtanulók átlagéletkora 17 év volt mindkét adatfelvételben, és átlagosan 9 éve tanultak angolul. A mintába került diákok nyelvi szintje a KER szerinti B1, illetve B2 szint volt.

Ami az adatgyűjtő eszközöket illeti, azok egy nagyobb kutatás részét képezték, így nem voltak teljesen egyformák, mert az első vizsgálat után változtatásokat tettünk minőségbiztosítási szempontok miatt. Ezek a változások állítások átalakítását jelentették, amelyek azonban nem érintették az egyes konstrukciók koncepcionális háttérét. Az elemzésbe bevont skálák a következők voltak:

1. *Az autonóm tanulási viselkedés:* mennyire képesek a nyelvtanulók önállóan tanulni és gyakorolni az angol nyelvet. Példa: Több időt fordítok annak a gyakorlására, ami nehezebben megy számomra az idegennyelv-tanulásban.
2. *A technológiaalapú önálló tanulás:* a diákok képessége arra, hogy nyelvtudásuk fejlesztésére önállóan használják az internet és számítástechnika adta lehetőségeket. Példa: Gyakran használom az internetet, hogy fejlesszem a nyelvtudásomat.
3. *A motivált tanulási viselkedés:* ez a skála leírja, hogy mennyi erőfeszítést hajlandóak a diákok az angol nyelv tanulásába fektetni. Példa: Bátran mondhatom, hogy mindent megteszek azért, hogy nagyon jól megtanuljak angolul.
4. *Az ideális második nyelvi énkép* magában foglalja azokat az elképzeléseket, amelyeket a diákok jövőbeli nyelvtudásukról és nyelvhasználatukról alakítanak ki. Példa: Amikor a jövőmre gondolok, az angol nyelv használata fontos része az elképzeléseimnek.
5. *A szükséges második nyelvi énkép* írja körül azokat a motívumokat, amelyekről a diákok külső hatás miatt gondolják, hogy számukra fontos. Példa: A körülöttem élő emberek számára az angolnyelv-tudás az általános műveltség része.

6. *A nyelvtanulási tapasztalatok*, azaz olyan nyelvtanuláshoz kapcsolódó motívumok, amelyek leírják, milyen nyelvtanulási élményekkel és tapasztalatokkal rendelkeznek a különböző diákok. Példa: Tetszenek azok a dolgok, amiket az angolórákon szoktunk csinálni.
7. *A kontaktus fontossága*: milyen fontosságot tulajdonítanak a diákok az angol nyelv használatának anyanyelvű vagy nem anyanyelvű beszélővel az osztálytermen kívül. Példa: Szerintem azért jó külföldiekkel beszélgetni, mert megismerhetem beszédstílusukat, kiejtésüket, szókincsüket.
8. *A direkt kontaktus*: milyen gyakran használják az idegen nyelvet a diákok anyanyelvű vagy nem anyanyelvű beszélővel az osztálytermen kívül. Példa: Milyen gyakran szoktál angolul beszélni külföldi ismerősökkel/barátokkal?
9. *A kulturális kontaktus* skálája foglalja össze a diákok angol nyelvű kulturális termékekkel kapcsolatos szokásait. Példa: Szoktam filmeket, sorozatokat, videókat nézni angolul.
10. *Én-hatékonyság* elnevezés skála tartalmazza azokat az állításokat, amelyek azt mérik, mennyire gondolják a diákok, hogy meg tudnak birkózni a nyelvtanulással kapcsolatos fontos feladatokkal. Példa: Biztos vagyok benne, hogy a nyelvórán feltett kérdésekre tudok angolul válaszolni.

Az elemzésbe bevont szabályozó dokumentumok a következők voltak: a Nemzeti alaptanterv 2003. és 2012. évi változatai (Nemzeti alaptanterv 2003, 2012), az átdolgozási időszak nyilvánosan elérhető 2018. évi tervezete (Nemzeti alaptanterv 2018), ennek végleges változata (Nemzeti alaptanterv, 2020), emellett pedig a 2012. évi, 4., 5–8. és 9–12. évfolyamos pedagógiai szakaszokra bontott élő idegen nyelvi kerettantervek (Idegen nyelvi 2012), melyek mindegyikének alapját a KER jelentette (Öveges 2013). A kiválasztás alapjául az szolgált, hogy kizárólag a nyelvtanítási folyamat tartalmi és módszertani vonatkozásait tárgyaló dokumentumokkal dolgoztunk, a nyelvoktatás kereteit meghatározó rendeletek jelen elemzésben nem relevánsak. A tartalomelemzésnél kategóriákkal dolgoztunk: megvizsgáltuk 1. az említés mértékét és 2. a szövegben elfoglalt helyét mind az általános tanulás, mind a nyelvtanulás vonatkozásában, 3. a konstruktumhoz sorolt elemeket, és 4. a különböző NAT-ok összevetésében fellelhető azonosságokat és különbségeket.

A nyelvtanulók papíralapú kérdőívet töltöttek ki, amely névtelen volt. A kutatásban való részvétel önkéntes alapon történt, és az intézményvezető adott engedélyt a lebonyolításra. Az első adatfelvétel 2019 januárjában, a második az év májusában történt. A megkérdezetteknek körülbelül 25 percre volt szükségük a kérdőív kitöltésére. A kérdőíves adatok elemzéséhez az SPSS-program 20. verzióját használtuk. A dokumentumelemzés főbb lépései a következők voltak: a rendelkezésre álló tartalmi szabályozók szövegét részletesen áttekintve kiemeltük az autonómiára vonatkozó részeket, és ezeket

egymással összevetve határoztuk meg annak 1. jelentőségét az egyes dokumentumokban, valamint hogy az autonómia 2. mely aspektusaira térnek ki a szövegek, és 3. beazonosítható-e változás, esetleges fejlődés az autonómiához való hozzáállásban az egymást követő verziókban. A kutatási kérdéseink megválaszolásához a leíró statisztikán túl korrelációs elemzéseket végeztünk, amelyeket a kvalitatív tartalomelemzés eredményeivel vetettük össze.

Eredmények

A tanulói kérdőíves eredmények

A kérdőíves vizsgálatba került skálák leíró eredményeivel kezdjük az elemzésünket. Az 1. táblázat átlagaiból látszik, hogy a két autonómiaskála közül a tanulói autonómiát mérő (autonóm tanulási viselkedés) az egyik legalacsonyabb átlagot érte el. Ez az eredmény szignifikánsan alacsonyabb a technológiaalapú önálló tanulást mérő skálánál (a t-próba eredményei: $t = -8,531$; $p < 0,001$ és $t = -4,950$; $p < 0,001$). Rámutat arra, hogy a nyelvtanulók nem igazán tudják vagy tartják fontosnak a tanulási autonómiát adta lehetőséget a nyelvtanulásban. Az, hogy a technológiaalapú önálló tanulás átlaga magasabb, jelentheti azt, amit D. Molnár (2014) feltételez, hogy a tanulók valójában képesek az autonóm tanulásra, de ezt a képességüket nem az iskolában használják fel. Az átlagok alapján nem mondhatjuk, hogy a tanulók autonómiája azért alacsony, mert egyáltalán nem motiváltak a nyelvtanulásra, mert bár a motivált tanulási viselkedést mérő skála átlaga nem mondható magasnak, az ideális második nyelvi énképet mérő skálának, ami több magyarországi vizsgálatban is az egyik legfontosabb előrejelzője volt az idegennyelv-tanulásába fektetett energiának, kifejezetten magas az átlaga.

Skálák	1. adatgyűjtés			2. adatgyűjtés		
	Cr. alfa	Átlag	Szórás	Cr. alfa	Átlag	Szórás
Autonóm tanulási viselkedés	0,81	3,10	0,64	0,80	3,18	0,61
Technológiaalapú önálló tanulás	0,82	3,84	0,71	0,63	3,60	0,83
Motivált tanulási viselkedés	0,83	3,87	0,74	0,79	3,77	0,79
Ideális második nyelvi én	0,62	4,60	0,54	0,79	4,68	0,46
Szükséges második nyelvi én	0,64	4,07	0,62	0,60	3,95	0,67
Nyelvtanulási tapasztalatok	0,61	3,07	0,91	0,93	3,36	1,07
Kontaktus fontossága	0,83	3,85	0,80	n. a.	n. a.	n. a.
Direkt kontaktus	0,79	3,01	0,81	n. a.	n. a.	n. a.
Kulturális kontaktus	0,66	4,63	0,65	0,64	4,67	0,51
Én-hatékonyság	0,94	4,04	0,78	0,92	4,07	0,81

1. táblázat. A skálák leíró statisztikái

A skálák közti kapcsolatokat korrelációelemzéssel tártuk fel. A 2. táblázat alapján látható, hogy ez az elemzés szignifikáns összefüggéseket mutat a két autonómiát mérő skála és a motivációs skálák között. Az eltérő erősségű korrelációk azt jelzik, hogy valóban a mért komplex változók, mint a motiváció és autonómia, különböző aspektusai eltérően viselkedhetnek, több olyan skála is van (szükséges második nyelvi én, nyelvtanulási tapasztalatok vagy az én-hatékonyság), ahol a két vizsgálat eltérő eredményeket hozott. Legerősebb korreláció a kulturális kontaktus és a technológiaalapú önálló tanulás között van az első vizsgálat esetében, míg a második adatgyűjtéskor a motivált és az autonóm tanulási viselkedés közt tűnik legerősebbnek a kapcsolat. Ezek az eredmények nemcsak a két tényező komplex összefüggéseire mutatnak rá, hanem arra is, hogy mely tényezők segíthetik leginkább az autonómia fejlesztését a diákokban.

Skálák	1. adatgyűjtés		2. adatgyűjtés	
	Autonóm tanulási viselkedés	Technológiaalapú önálló tanulás	Autonóm tanulási viselkedés	Technológiaalapú önálló tanulás
Motivált tanulási viselkedés	0,709*	0,608*	0,776*	0,563*
Ideális második nyelvi én	0,379*	0,505*	0,366*	0,379*
Szükséges második nyelvi én	0,248	0,184	0,522*	0,416*
Nyelvtanulási tapasztalatok	0,459*	0,089	0,030	-0,124
Kontaktus fontossága	0,550*	0,482*	n. a.	n. a.
Direkt kontaktus	0,454*	0,686*	n. a.	n. a.
Kulturális kontaktus	0,393*	0,822*	0,338*	0,630*
Én-hatékonyság	0,425*	0,633*	,187	,359**

* = Szignifikáns 0,05 szinten; n. a. = nincs adat

2. táblázat. Az autonómia és motivációs skálák közti korrelációs eredmények

Az autonómia megjelenése a központi tartalmi szabályozókban

A négy tárgyalt NAT-változat (2003, 2012, 2018, 2020) Élő idegen nyelvi részeit áttekintve megállapítható, hogy mindben szerepet kap az önálló nyelvtanulás, azonban a különböző dokumentumok eltérő részletezettséggel közelítik meg azt, és ezzel más-más szintű fontosságot tulajdonítanak neki. A 2003. és 2012. évi NAT változatok közelebb állnak egymáshoz e tekintetben, mert mindkettőre igaz, hogy kizárólag néhány mondat erejéig, a bevezető részekben foglalkoznak az autonóm nyelvtanulással, a követelményeknél az egyáltalán nem jelenik meg. Az elvárt fejlesztési célok a KER-skálákból kiindulva, annak deskriptorait felhasználva kerülnek meghatározásra, de csak az alapkészségek vonatkozásában, azaz az autonóm nyelvtanulással kapcsolatban nem találhatóak idevágó követelmények.



A 2003-as verzió a kulcskompetenciák között külön részt szentel a hatékony és önálló tanulásnak általában (11. o.), itt a fejlesztendő képességek, készségek és ismeretek között a következőket sorolja fel: kitartó tanulás és figyelem, tanulás megszervezése, időgazdálkodás, célok és lehetőségek felismerése, új ismeretek feldolgozása és beépítése a tanulási folyamatba, motiváció, magabiztosság, tanulási stratégiák alkalmazása, együttműködés, haladás értékelése, iránymutatás kérése, és a megszerzett tudás alkalmazása valós helyzetekben. A lista tehát számos elemre kitér, nem magyarázza azonban ezeket, és nem nyújt tényleges eligazodást a felhasználó nyelvtanároknak. Az Élő idegen nyelv rész hangsúlyozza, hogy a többnyelvűséghez elengedhetetlen a továbbfejleszhető nyelvtudás, valamint a kommunikatív nyelvi kompetencia alapvető részeként sorolja fel azt, hogy a tanuló nyelvtudását élethosszig meg tudja őrizni, és emellett más nyelveket is megtanul („Nyelvtudásukat egész életükben képesek lesznek önállóan fenntartani, fejleszteni, emellett újabb idegen nyelveket hatékonyan és sikeresen elsajátítani”, 36. o.), ezek kifejtése és a nyelvórán való fejlesztési lehetőségei azonban elmaradnak.

A 2012-es NAT-ban megfogalmazott alapelvek és megközelítés nagyban megegyezik a korábbi dokumentumban foglaltakkal, azaz hasonló aspektusok mentén mutatja be az önálló nyelvtanulást. Részletezettségében azonban alulmarad, ez sem lép túl a szükséges elemek felsorolásán. Újdonság ebben a szövegben az, hogy kitér a számítógépes nyelvtanulásra, nyelvhasználatra, és például az elektronikus forrásokat már tananyagként nevezi meg, melyet továbbvisznek az idevágó kerettantervek, ahol még több hangsúly kerül erre (például blogozás, fórumozás). A NAT egyéb részeiben az önálló szó csupán a csoportban való tanulás, illetve feladatvégzés ellenpárjaként kerül papírra. Összességében elmondható, hogy a 2003-as és a 2012-es NAT, hasonlóan a 2012-es nyelvi kerettantervekhez, ténylegesen kitér az önálló (nyelv)tanulásra, de megmarad ennek egy lista- vagy szinte akár csak szlogenszerű leírásánál.

A 2018-ban nyilvánosságra hozott NAT-tervezet a korábbiakhoz képest jelentősen összetettebb, átgondoltabb és kidolgozottabb autonómiafogalomra épít, és teszi ezt nem csupán az egyes tantárgyakra vonatkoztatva, hanem fontos szerepet, önálló bekezdéseket és a szövegen áthúzódóan többszöri közvetett utalást szán ennek már a bevezető különböző részeiben is. Nem szűkíti le az autonómiát az önálló tanulásra, például kitér a 'Kommunikációs kompetenciák' tárgyalásakor annak az autonóm magatartás fejlesztésében játszott feladatára.

Az autonóm tanulásra nevelés a 2018-as tervezetben külön részt kap (6. o.), melyben célul határozza meg, hogy a tanuló az iskolai oktatás folyamatában és eredményeképpen

- tanulási célokat fogalmaz meg, és ezek eléréséhez
- beazonosítja a számára leginkább alkalmas tanulási utakat és szokásokat,
- képes fenntartani és fejleszteni tudását, tudásvágyát,
- korának megfelelő szintű felelősséget vállal tanulásáért,
- reflektál saját haladására.

Kiemeli a szöveg, hogy ehhez a tanároknak hozzá kell járulniuk azzal, hogy segítik a tanulót céljaiknak és egyéni különbségeiknek megfelelő tanulási útjaik megtalálásában (7. o.). Számos olyan képességet és készséget sorol fel, amelynek erősítése támogatja az autonóm tanulást, ilyenek például a kreativitás, az alkalmazkodásra vagy az együttműködésre való alkalmasság. Újdonság a dokumentumban, hogy felhívja a figyelmet a szülők felelősségére is a tanulási stratégiák elsajátításában.

A NAT 2020, azaz az elfogadott szöveg a tervezethez képest jelentős és sajnálatos változást hoz ezen a területen, mivel a kulcskompetenciák tárgyalása – azok listaszzerű megjelenítésén túl – a rendelet szövegéből kimaradt, így az autonóm tanulásra vonatkozó nevelést összegző bekezdések már nem olvashatóak. Az autonómia vagy az adott kontextusban való autonóm viselkedés fejlesztése a végleges, törvényre emelt változatban ténylegesen a történelem, az állampolgári ismeretek, a dráma és színház, a vizuális kultúra, a technika és tervezés, a hon- és népismeret tantárgyaknál kerül említésre, a bevezetőben és egyéb általános részekben nem kap szerepet.

Hasonló a helyzet a tervezetben található glosszáriummal kapcsolatban is, ahol önálló elem az 'Önvezérelt tanulás/autonóm tanulás/önálló tanulás', és melyben ennek jellemzőiként a következők fogalmazódnak meg: „a tanuló autonóm módon kezdeményezi a tanulást, felelősséget vállal tevékenységéért a belső kontroll, az önszabályozás és önvezérlés, valamint a motivációs állapot fenntartása révén”, az iskolai tanuláson túlmutató módon is. A nevelés-oktatás alapvető értékei és emberképe részben összefoglalt alapelvek egyikeként szintén az önálló tanulói szerep segítése került felsorolásra. A NAT 2020-ban a fogalomgyűjtemény azonban már nem része a dokumentumnak, így ez a kiemelt említése az autonómiának a végleges rendeletben már szintén nem valósul meg.

Az önálló tanulás konkrétan a nyelvtanulás tekintetében is egy egészen új részletezettséggel és súllyal jelenik meg a 2018-as tervezetben a korábbi NAT-verziókhoz képest, és ez így maradt a 2020-ban elfogadott kormányrendeletben is. Minden pedagógiai szakaszra (4., 5–8., 9–12. osztály) vonatkozó bevezetésben található az autonóm nyelvtanulás jellemzőire és fejlesztésére történő utalás. A negyedik évfolyam esetében a szöveg kiemeli, hogy a tanulónak meg kell ismerkedni olyan alapvető tanulási stratégiákkal, melyek elengedhetetlenek a nyelvtudás fejlesztéséhez és fenntartásához. A felső tagozatos rész ezt kiegészíti a valós nyelvtanulási és nyelvhasználati lehetőségekkel való élés és az (ön)reflexióra építő tanulási folyamat szükségességével. A középiskolai bevezető kiemeli, hogy a nyelvóra feladata is a tanulók felkészítése az önálló nyelvtanulásra, azaz arra, hogy a tanuló felismerje céljait, egyéni sajátosságait, és fejlessze stratégiáit és pozitív attitűdjeit az idegen nyelvekhez.

Az előbbieknél is nagyobb előrelépést jelent, hogy a bevezetőben történő említésen túl, amely az előző változatokban is megjelent, az önálló nyelvtanulás jelentőségére a dokumentum azzal is felhívja a figyelmet, hogy külön tanulási eredményeket, azaz



követelményeket rendel hozzá, ezzel a korábbiaknál megfoghatóbb támogatást, iránymutatást adva a nyelvtanároknak. Az 'Önálló nyelvtanulás' készségeként jelenik meg, mely ezeket a pontokat öleli fel, a különböző pedagógiai szakaszokban a korosztályhoz illeszkedő elvárásokkal: nyelv tanulási és nyelvhasználati stratégiák, nyelv tanulási célok, a haladás értékelése, valós nyelvhasználat és digitális nyelvhasználat. A főbb pontokon belül követelményként állítja a stratégiák egyre szélesebb körű és tudatosabb alkalmazását, a hibajavítást és a hibákra történő építést, a célok megfogalmazását és az ezek eléréséhez való tudatos közelítést, ideértve például a megfelelő eszközök és módok megtalálását vagy a másokkal való együttműködést. Kiemeli emellett az értékelés szerepét a folyamatban (ön-, társ- és tanári értékelés) és a digitális csatornák és források szerepét. Rámutat arra, hogy az önálló nyelv tanuló a tanórán kívüli nyelv tanulási és nyelvhasználati lehetőségekkel is él nyelvtudása fejlesztésének érdekében.

Egészében a 2018-as NAT-tervezet az autonóm tanulást komplexen és nagy részletezettséggel, sokrétű hangsúllyal jeleníti meg. Ehhez képest a 2020 szeptemberétől hatályba lépő rendelet az általános részekben látványos visszalépést mutat ebben a tekintetben. Az Élő idegen nyelv rész azonban 2020-ban is előremutató maradt, mivel a szövegmódosítások nem érintették: a szabályozási dokumentumok szövegezéseinek elvárásához viszonyítva az önálló nyelv tanulást ez a rész jelentős szereppel ruházta fel, azt a különböző felhasználói csoportok számára is informatívan építi be az anyagba.

A tartalmi szabályozókban foglaltak megvalósulása a nyelv tanuló i válaszok tükrében

A leíró statisztikai elemzés során megállapítottuk, hogy az autonóm tanulási viselkedést mérő skálához tartoztak a legalacsonyabb átlagok. Ennek az eredménynek egyik oka lehet, hogy bár a nyelvi tervezésben minden dokumentum kiemeli a tanulási autonómia fejlesztésének szükségességét, a ténylegesen érvénybe lépő szabályozókban ez megmarad egy olyan, csupán leírászerű formában, amely nem jelent elegendő támaszt a nyelv tanároknak abban, hogy a nyelvi órákon ezt meg tudják valósítani, így azok az elemei erősödnek az önállóságnak, amelyet a tanulók az iskolai nyelv tanuláson kívül sajátítanak el és alkalmaznak. Az eredmények alapján azt is megállapítottuk, hogy a technológia alapú autonómiát mérő skála szignifikánsan magasabb átlagot ért el, ami azt is jelenti, hogy az autonómia fejlesztésére irányuló törekvések akkor lehetnek igazán sikeresek, ha azt az infokommunikációs technológia (IKT) oldaláról fogjuk meg. A központi szabályozó dokumentumokban a 2012-es változattól kezdve külön hangsúly került az IKT-alapú nyelv tanulásra és nyelvhasználatra, tehát a nyelv tanárok a követelményt ismerik, de a tényleges megvalósításhoz természetesen az is szükséges, hogy a tanárok tudják ezeket az eszközöket megfelelően használni, amely nem biztos, hogy mindig így van (Öveges–Csizér 2018). Fontos ezen a ponton azt is megemlítenünk, hogy a digitális nyelvhasználat (technológia alapú tanulás) egyre kiemeltebb

szerepet kap a dokumentumokban, a 2020-asban már saját tanulási eredményekkel rendelkező, önálló készségként szerepel.

A korrelációs elemzés alapján összefüggést találtunk az autonómiát és motivációt mérő skálák között, ami részben összhangban van a szabályozó dokumentumokban foglaltakkal, ahol például a motivációt (további részletezés nélkül) és az IKT-alapú fejlesztést az autonóm nyelvtanulás szükséges összetevőjeként nevezik meg. Érdekes azonban, hogy egyik változat sem tér ki a kulturális aspektusra mint idevágó elemre. Az a tény, hogy a korrelációs elemzés nem ad ok-okozati információkat arra is rámutat, hogy az autonómia fejlesztése nemcsak önmagában fontos, hanem azért is, mert más fontos egyéni változók esetében is pozitív változás várható.

A dokumentumelemzés alapján megállapítható, hogy az általunk vizsgált tanulói jellemzők általában jelen vannak a NAT különböző változataiban, de a 2020-as változatban kiemelt szerepet kapnak az önálló nyelvtanulási készségek a saját tanulási eredményekkel összefüggésben, ami iránymutatás szükségesnek is látszik, mert a tanulói válaszokból nem látszik ekkora hangsúlyt kapni az önálló tanulás.

Összefüggés mutatkozott az autonómia és különböző kontaktus skálák között is. A tervezési dokumentumok a kulturális kontaktus jelentőségét a valós nyelvi helyzetekben való nyelvhasználaton és az interkulturális ismeretek szükségességén keresztül fogalmazzák meg, ami hozzájárul az autonóm tanuláshoz, de ha a dokumentumokban konkrét formában is megjelenne az összefüggés fontossága, az pozitív hatással lehetne a tanítási folyamatokra.

Összegzés

A kutatásunk legfontosabb hozadéka, hogy a nyelvtanulók körében végzett felmérésünk eredményei sok szempontból összhangban vannak a vizsgált szabályozó dokumentumok tartalmával, hiszen az autonóm tanulás szerepe egyre nagyobb jelentőséget kap a tantervekben. A tanulók válaszai alapján a nyelvtanulási autonómia komplex összefüggést mutatott a motivációval kapcsolatos skálákkal, amely azt sugallja, hogy a tanítási folyamat során bármely tényező erősítése pozitívan fog hatni a többi tényezőre is. Ezek az összefüggések részben megjelentek a tartalomelemzés eredményeképpen, de további hangsúlyozásuk fontos jövőbeli feladata lehet az oktatásirányításnak.

Az alacsony elemszámok miatt nem lenne célszerű messzemenő következtetéseket levonni az eredményeinkből, az azonban megállapítható, hogy az általunk vizsgált iskolában az autonóm és motivált tanulási viselkedés szoros összefüggést mutatott. Az eredmény szerint tehát, ha a nyelvtanárok segítik a tanulók önálló tanulását, azzal a motivációjukra is pozitív hatást gyakorolhatnak. A technológiaalapú önálló tanulás a kulturális kontaktus skálájával mutatott kiemelkedő korrelációt, ami azt jelenti, hogy az önálló tanulás során a diákok kulturális érdeklődésének kell fontos szerepet kapnia.



További nyelvtanárokat és tanulókat bevonó kutatásokban érdemes lenne a NAT-ban is megjelenő autonóm tanulási viselkedés elemeit és jellemzőit részletesen vizsgálni, például kitartó tanulást, figyelmet, a tanulás megszervezését, időgazdálkodást, a célok és lehetőségek felismerését, új ismeretek feldolgozását és beépítését a tanulási folyamatba, az autonómiát támogató tanulási stratégiák alkalmazását és a haladás önálló értékelését. Érdemes lenne emellett a tartalmi szabályozók vonatkozó elemeinek tényleges hatását felmérni a mindennapi nyelvtanításban, valamint hogy miképpen jelenik meg mindez a nyelvtanárképzés tematikájában, és mennyiben vannak felkészülve a jövő nyelvtanárai arra, hogy autonóm nyelvtanulókat neveljenek. Különösen igazak ezek annak fényében, hogy a 2020-as NAT – a tervezethez képest látható visszalépése ellenére – a korábbiánál nagyobb hangsúlyt ad ennek az aspektusnak az élő idegen nyelvek tanításában.

Megjegyzés

A tanulmány megírását az NKFI-6-K-129149-es számú kutatás támogatta.

IRODALOM

- Albert, Á. – Piniel, K. (2018): Advanced learners' foreign language-related emotions across the four skills. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 8, 127–147.
- Albert Ágnes – Tankó Gyula – Piniel Katalin (2018a): A tanulók válaszai a 7. évfolyamon. In: Öveges Enikő – Csizér Kata (szerk): *Vizsgálat a köznevelésben folyó idegennyelv-oktatás kereteiről és hatékonyságáról: kutatási jelentés*. Budapest: OH-EMMI, 52–89.
- Albert Ágnes – Tankó Gyula – Piniel Katalin (2018b): A tanulók válaszai a 11. évfolyamon. In: Öveges Enikő – Csizér Kata (szerk): *Vizsgálat a köznevelésben folyó idegennyelv-oktatás kereteiről és hatékonyságáról: kutatási jelentés*. Budapest: OH-EMMI, 90–160.
- Asztalos Réka – Szénich Alexandra (2018a): Az autonóm nyelvtanulás támogatása felsőoktatási intézményi keretek közt – Hallgatói preferenciák. In: Bocz Zsuzsanna (szerk.): *Tudásmegosztás, értékközvetítés, digitalizáció – trendek a szaknyelvtanításban és -kutatásban*. Budapest: Szaknyelvtanítók és -Kutatók Országos Egyesülete, 287–300.
- Asztalos, R. – Szénich, A. (2018b): *Students' disposition towards autonomous language learning at Budapest Business School – the results of a questionnaire study*. Conference presentation, Masaryk University, Brno, September 21–22.
- Asztalos Réka – Szénich Alexandra – Csizér Kata (előkészületben): A nyelvtanulási autonómia vizsgálata Magyarországon.
- Bandura, A. (1997): *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Benson, Ph. (2007): Autonomy in language teaching and learning. *Language Teaching*, 40, 21–40.
- Benson, Ph. (2011): *Teaching and researching learner autonomy in language learning*. London: Longman.



- Csizér, K. (2012): An overview of L2 motivation research in Hungary. In: Pawlak, Mirosław (szerk.): *New Perspectives on Individual Differences in Language*. Springer-Verlag Berlin Heidelberg, 237–250.
- Csizér, K. – Kormos, J. (2009): Modelling the role of inter-cultural contact in the motivation of learning English as a foreign language. *Applied Linguistics*, 30, 166–185.
- Csizér Kata – Kormos Judit (2012): A nyelvtanulási autonómia, az önszabályozó stratégiák és a motiváció kapcsolatának vizsgálata. *Magyar Pedagógia*, 112, 3–17.
- Csizér, K. – Tankó, Gy. (2017): English majors' self-regulatory control strategy use in academic writing and its relation to L2 motivation. *Applied Linguistics*, 38, 368–404.
- Csizér Kata – Öveges Enikő (2019): Idegennyelv-tanulási motivációs tényezők és a nyelvi vizsgák Magyarországon: összefüggések vizsgálata egy kérdőíves kutatás segítségével. *Modern Nyelvoktatás*, 25/3–4, 86–101.
- Dörnyei, Z. (2005): *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Dörnyei, Z. (2009): The L2 Motivational Self System. In: Dörnyei, Z. – Ushioda, E. (szerk.): *Motivation, language identity and the L2 self*. Bristol: Multilingual Matters, 9–42.
- Dörnyei, Z. – Ushioda, E. (2011): *Teaching and researching motivation* (2nd ed.). London: Longman.
- D. Molnár Éva (2014): Az önszabályozott tanulás pedagógiai jelentősége. In: Buda András – Golnhofner Erzsébet (szerk.): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből, 2013. Tanulás és környezete*. Budapest: MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság, 29–54.
- Európa Tanács (2002): *Közös Európai Referenciakeret: Nyelvtanulás, nyelvtanítás, értékelés*. Hozzáférés: https://nyak.oh.gov.hu/nyat/doc/ker_2002.asp
- Illés, É. (2012): Learner autonomy revisited. *ELT Journal*, 66, 505–513.
- Kormos, J. – Csizér, K. (2014): The interaction of motivation, self-regulation and autonomous learner behavior in different learner groups. *TESOL Quarterly*, 48, 275–299.
- Idegen nyelv. Kerettanterv a gimnáziumok 9–12. évfolyama számára 2002. http://kerettanterv.ofi.hu/03_melleklet_9-12/index_4_gimn.html
- Little, D. (1999): Learner autonomy is more than a Western cultural construct. In: Cotterall, S. – Crabbe, D. (szerk.): *Learner Autonomy in Language Learning: Defining the Field and Effecting Change*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 11–18.
- Medgyes, P. – Nikolov, M. (2000): Curriculum development in foreign language education: The interface between political and professional decisions. In: Kaplan, B. R. (szerk.): *The Oxford Handbook of Applied Linguistics*. Oxford, UK: Oxford University Press, 263–274.
- Mills, N. (2014): Self-efficacy in second language acquisition. In: Mercer, Sarah – Williams, Marion (szerk.): *Multiple perspectives on the self in SLA*. Bristol, UK: Multilingual Matters, 6–22.
- Nemzeti alaptanterv (2003): http://nefmi.gov.hu/letolt/kozokt/nat_070926.pdf
- Nemzeti alaptanterv (2007): <http://www.nefmi.gov.hu/kozoktatasi/tantervek/nemzeti-alaptanterv-nat>
- Nemzeti alaptanterv (2012): *Magyar Közlöny*, 66, 10 639–10 847.
- Nemzeti alaptanterv. Tervezet. 2.1 (2018). <https://www.oktatas2030.hu/?cn-reloaded=1>
- Nemzeti alaptanterv (2020): *Magyar Közlöny*, 17, 290–446.

- Nikolov Marianne – Ottó István – Öveges Enikő (2009): *Nyelv és szakma? Nyelvtanítás és nyelvtanulás a szakképző intézményekben*. Budapest: Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Intézet, Oktatási és Kulturális Minisztérium, Oktatásért Közalapítvány.
- Nikolov Marianne – Öveges Enikő (2012a): A nyelvi előkészítő évfolyam (NYEK) és annak értékelése. http://tamop311.ofi.hu/7-2-1#_produktumok
- Nikolov Marianne – Öveges Enikő (2012b): Az idegennyelv-tanulás és tanítás helyzete és eredményei a szakképző intézményekben. http://tamop311.ofi.hu/7-2-1#_produktumok
- Oktatási adatok, 2018/19. (2019): *Statistikai tükrök*. Budapest, Magyarország: KSH.
- Öveges, E. (2014): Modern foreign languages in Hungarian national core curricula. In: Horváth, J. – Medgyes, P. (szerk.): *Studies in honour of Nikolov Marianne*. Pécs: Lingua Franca Csoporthoz, 206–215. <http://nydi.btk.pte.hu/sites/nydi.btk.pte.hu/files/pdf/Nikolovk%C3%B6tet.pdf>
- Öveges, E. (2017): Curriculum design. Chapter 1. In: Einhorn, Á. – Roche, J. – Suner, F. (szerk.): *Unterrichtsmangement. Grundlagen der Qualitätsentwicklung und des Qualitätsmanagements*. München: Ludwig-Maximilians-Universität, 17–43.
- Öveges Enikő – Csizér Kata (2018): *Vizsgálat a köznevelésben folyó idegennyelv-oktatás kereteiről és hatékonyságáról: kutatási jelentés*. Budapest: OH-EMMI.
- Öveges Enikő – Csizér Kata – Dér Kinga (2019): Az idegennyelv-tanítás iskolai szintű szabályozása: keretek, célok és megközelítések. *Modern Nyelvoktatás*, 25/1, 3–15.
- Petneki Katalin (2002): Az idegen nyelvi kerettantervek problematikája. In: Kárpáti Eszter – Szűts Tibor (szerk.): *Nyelvpedagógia. Iskolakultúra könyvek 12*. Pécs, Magyarország: Iskolakultúra, 181–188. <http://mek.oszk.hu/01800/01816/01816.pdf#page=181>
- Piniel, K. – Csizér, K. (2013): L2 motivation, anxiety and self-efficacy: The interrelationship of individual variables in the secondary school context. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 3, 523–546.
- Válóczi Marianna (2016): Üzleti szaknyelvet tanuló egyetemi hallgatók önmotivációs nyelvtanulási stratégiái. In: Reményi Andrea Ágnes – Sárdi Csilla – Tóth Zsuzsa (szerk.): *Távlatok a mai magyar alkalmazott nyelvészetben*. Budapest, Magyarország, Tinta Könyvkiadó, 209–218.
- Vass Vilmos – Perjés István (2009): A tartalmi szabályozás tartalmi elemei, a tantervi paradigmák komparatistikája. *Iskolakultúra*, 12, 81–100.