

---

---

Szénich Alexandra – Szokács Kinga

## Tudok-e egyedül tanulni? A hallgatók önálló nyelvtanulási képességének és hajlandóságának vizsgálata az üzleti felsőoktatás kontextusában

*A tudásalapú társadalom korában az önszabályozó tanulásra való képesség egyre nagyobb szerepet játszik. Így a nyelvoktatás minőségét nagyban meghatározza többek között az is, mennyire képesek a nyelvtanulók a formális oktatásban megszerzett nyelvtudásukat karban tartani, fejleszteni. A Budapesti Gazdasági Egyetem (BGE) Kereskedelmi, Vendéglátóipari és Idegenforgalmi Karán (KVJK) a hallgatók saját nyelvtudásukra irányuló reflexiói csökkenni látszanak. Úgy tűnik, ők maguk kevésbé vannak tisztában a tudatos egyéni tanulás jelentőségével, és felmerül a kérdés, vajon mennyire képesek erre. Ebben a kontextusban szükségesnek tűnt egy olyan vizsgálat elvégzése, amelynek célja az egyetem hallgatóit jellemző önálló nyelvtanulásra való képesség és hajlandóság feltérképezése. Célunk az volt, hogy feltárjuk a hallgatók idegen nyelvi kimeneti követelményekkel kapcsolatos tudását; a nyelvóraktól független idegennyelv-tanulásuk jellemzőit; a nyelvtudással kapcsolatos tudásukat; továbbá azt, hogy mennyiben vállalnak felelősséget a nyelvtanulási folyamat irányításában és eredményességében, és mennyire felkészültek alapvető nyelvtanulási stratégiák alkalmazására.*

*A kérdések megválaszolásához két kutatást végeztünk. Egyrészt kérdőív segítségével 126 idegen nyelvet tanuló hallgató véleményét kérdeztük meg, másrészt két nyelvi csoport együttműködő hallgatóival egy olyan projektet hajtottunk végre, amelynek célja a nyelvtanulói tudatosság és önálló nyelvtanulási hajlandóság növelése volt. A második kutatás során elemeztük a hallgatók önálló feladatvégzését, továbbá a szemeszter végén a diákok kérdőíves formában értékelték a projektet.*

*A kutatási eredményeket figyelembe véve megállapíthatjuk, hogy a vizsgálatban részt vevő hallgatók jelentős része önerőből keveset tesz nyelvtudása fejlesztéséért, továbbá többnyire nem is kellően felkészült erre. A hallgatóknak támogatásra van szükségük ahhoz, hogy önállóan és hatékonyan fejlesszék nyelvtudásukat. Általánosan elmondható, hogy az autonóm tanulás esetében olyan területről van szó, ahol számos lehetőség adódik a fejlesztésre.*

### Bevezetés

A különféle tudományágak számtalan meghatározással igyekeznek definiálni azt a kort, amelyben élünk, hiszen a gyorsan változó érvényességű és exponenciálisan bővülő tudástartalmak a kutatókból előhívják mind a rendszeralkotó, mind a frappáns meghatározások kiötlésére vonatkozó késztetéseket. Korunk egyik állandó jelzője lett így az egész életen át tartó tanulás, amelyben a formális tanulás mellett a tudáselsajátítás informális módjai is egyre inkább meghatározóak. Ehhez kapcsolódóan sokszor találkozunk a tudásalapú társadalom kifejezéssel. Mégis, mintha a köz- és felsőoktatásban elenyésző mértékben volnának csak fellelhetőek azok a törekvések, amelyek a tanulókat/hallgatókat önálló tanulásra, gondolkodásra, és (ami a legnehezebb, ám a legégetőbb szükséggel bírna) kritikai gondolkodásra ösztönzik. Pedig az autonóm tanulásra

való képesség az eredményes tanulás (és később a hatékony munkavégzés) egyik alapvető feltétele. (Benson, 2001; Gerholz, 2012; Hascher, 2011; Klippert, 2001; Krumm, 2006; Landmann et al., 2015; Tassinari 2015). Noha az autonóm tanulással kapcsolatos szakirodalom igen bőszeges, és a kutatók megegyeznek abban, hogy az önállóság szerepe a tanulásban egyre fontosabb, a gyakorlatban az oktatás különböző szintjein mind a mai napig nem magától értetődő a tanulók önszabályozó tanulásra való felkészítése (Landmann et al., 2015:63).

A nyelvoktatás eredményességének kérdése az oktatással kapcsolatos közbeszéd állandó eleme. Az erre vonatkozó általánosan elfogadott mutató egy ország vonatkozásában az idegen nyelv(ek)et beszélők, illetve a nyelvvizsgálóval rendelkezők száma. Emellett azonban a nyelvoktatás minőségét nagyban meghatározza az is, mennyire képesek a nyelvtanulók a formális oktatásban megszerzett nyelvtudásukat karban tartani, és aktuális élethelyzetükben, a társadalmi lét különböző szinterein adódó elvárásoknak megfelelően önállóan kiépíteni, illetve egy újabb idegen nyelvet megtanulni (Einhorn, 2012). Ehhez kapcsolódik az Európa Tanács nyelvpolitikai alapelveiben megjelenő gondolat, amely jelen tanulmány kiindulási alapját is képezi: „A nyelvtanulás egész életen át tartó folyamat: a nyelvtanulóban tudatosítani kell saját felelősségét, továbbá képessé kell tenni arra, hogy nyelvtudását az élethosszig tartó tanulás kívánalmainak megfelelően önállóan tovább tudja fejleszteni” (Plurilingual Education in Europe, 2005:6).

Az elmúlt közel tíz év oktatói tapasztalatai alapján megállapítható, hogy a Budapesti Gazdasági Egyetemen tanuló hallgatók idegennyelv-ismerete meglehetősen változékony. Ez a heterogenitás nem csupán az adott idegen nyelvi tudás szintjére vonatkozik, hanem arra is, hogy mennyire képesek azt a hallgatók önállóan megítélni, illetve továbbfejleszteni. A diákok saját tudásukra irányuló reflexiói csökkenni látszanak, úgy tűnik, ők maguk egyre kevésbé vannak tisztában a tudatos egyéni tanulás jelentőségével. Sok hallgató mintha megelégedne azzal, hogy csupán bejár az órákra, bizonyítandó ezzel nyelvtanulását. A csekély óraszám (egy választott nyelv esetében három féléven át heti 2 x 2 óra) sokak számára korántsem elég ahhoz, hogy a diplomához szükséges nyelvvizsgálóra vonatkozó kimeneti követelményeket teljesítse. Azok, akik újrakezdő szinten kezdik meg a második idegen nyelv tanulását, az átlagosnál is kevesebb eséllyel jutnak el a kitűzött nyelvvizsgálóig.

A fentiek miatt szükségesnek tartottuk egy olyan vizsgálat elvégzését, amelynek célja a hallgatók körében az önálló nyelvtanulásra való képesség és hajlandóság feltérképezése.

Az autonóm tanulási képességek fejlesztésének jelentőségét nem csupán az oktatás szempontjából fontos hangsúlyozni. A hallgatók egy része alapvető (például szövegértési, szövegalkotási) készségek hiányában kezdi meg felsőfokú tanulmányait, helyesírásuk is kívánnivalót hagy maga után, de a legfőbb probléma, hogy a teljesítményt sokan nem a tudásszinthez kötik, hanem a megszerzendő kreditek számához. A nyelvtanulás ugyanakkor megfelelő és jól mérhető eszköznek látszik ahhoz, hogy az egyes hallgatók felismerjék saját felelősségüket és döntési lehetőségeiket egyes nyelvi készségeik fejlesztésében, amely képesség egyéb tanulási, megismerési tevékenységeik strukturált megszervezésében is segítségükre lehet. Ebben a vonatkozásban a kutatás konkrét jelentőségét tekintve megjegyzendő, hogy a kutatás a hallgatók tudatosabb nyelvtanulóvá válásához igyekszik hozzájárulni, segítheti az oktatók közötti párbeszéd megindulását az önszabályozó tanulás jelentőségéről és fejlesztési lehetőségeiről, továbbá támpontot nyújthat az önszabályozó tanulást elősegítő eszközök kidolgozásához.

A fő kutatási kérdés a fentebb leírtaknak megfelelően így hangzik: mennyire felkészültek a hallgatók idegennyelv-tudásuk önálló fejlesztésére, és milyen mértékben hajlandók erre? E kérdés körüljárását segítik az alábbi alkérdések: mi jellemzi a hallgatók nyelvtanulási előzményeit; minek tulajdonítják nyelvtanulási sikereiket; mit tudnak az idegen nyelvi kimeneti követelményekről; hogyan tervezik meg, illetve megtervezik-e egyáltalán saját nyelvtanulásukat; a tanórákon kívül tesznek-e saját erőből valamit nyelvtudásuk fejlesztéséért; mire használják a jelenleg tanult idegen nyelvet; mi jellemzi a nyelvtudással kapcsolatos tudásukat; mit gondolnak arról, hogy a nyelvtanulási folyamat irányítását és eredményességét tekintve mekkora felelősség hárul az oktatóra, illetve magukra a hallgatókra; felkészültek-e alapvető nyelvtanulási stratégiák alkalmazására.

A kérdések megválaszolásához két kutatásra került sor. Egyrészt kérdőív segítségével 126 idegen nyelvet tanuló hallgató véleményét kérdeztük meg a kutatási kérdéseinkhez kapcsolódó témakörökben. Másrészt két nyelvi csoport együttműködő hallgatóival egy olyan projektet hajtottunk végre, amelyek célja a nyelvtanulói tudatosság és önálló nyelvtanulási hajlandóság növelése volt. A második kutatás során elemeztük a hallgatók önálló feladatvégzését és a szemeszter végén a diákok kérdőíves formában értékelték a projektet.

A továbbiakban a szakirodalmi áttekintést követően először az első kérdőíves kutatást és ennek eredményeit írjuk le, majd bemutatjuk az önálló nyelvtanulás fejlesztésére irányuló projektet és a kapcsolódó kutatási eredményeket. Tanulmányunkat a további kutatási és fejlesztési lehetőségek összegzésével zárjuk.

## Szakirodalmi áttekintés

Az utóbbi néhány évtizedben az önszabályozó (autonóm) tanulással kapcsolatosan számos elméleti és empirikus kutatásra került sor, amelyek eltérő kiindulási alapon, más-más kontextusban és célkitűzésekkel kapcsolatban járták körül ezt a fogalmat. E kutatások részletes áttekintése meghaladja jelen tanulmány kereteit, ezért a továbbiakban a saját kutatásunk szempontjából lényeges elemeket emeljük ki.

### *Autonóm tanulás*

A tanulók önszabályozási képességeinek felméréséhez és fejlesztéséhez szükséges az önszabályozás definiálása. Holec egy korai<sup>1</sup>, de máig a leggyakrabban idézett, általános megközelítést alkalmazó definíciója szerint az autonóm tanulás feltétele az, hogy a tanuló képes legyen felelősséget vállalni tanulásáért (idézi Benson, 2001:48). Holec az önszabályozáshoz szükséges kompetenciákat tevékenységorientált megközelítésből tárgyalja és tevékenységekként ragadja meg, amelyeket a tanuló egy saját maga által szabályozott – esetleg mások által kísért és támogatott – tanulási folyamatban végez. Ezek a tevékenységek a következők: célmeghatározás, megfelelő anyag kiválasztása, módszerek és stratégiák kiválasztása, a tanulás helyének, időtartamának és ritmusának meghatározása, a haladás és a tanulási folyamat értékelése (idézi Tassinari, 2012:11).

Míg Holec (1981) a tanulási folyamat kognitív faktoraira helyezte a hangsúlyt, más megközelítésekben további aspektusok kerültek előtérbe, például pszichológiai, szociális, szociokulturális és személyes vonatkozások. Landmann és szerzőtársai (2015) összegző munkájukban egybegyűjtik a különböző kutatásokban megjelenő, az autonóm tanuláshoz

<sup>1</sup> Holec, H. (1981). *Autonomy and Foreign Language Learning*, Oxford: Pergamon Press; első kiadás: 1979

megfelelő angol nyelvű szinonimákat („self regulated learning”, „self-directed-learning”, „self-determined-learning”). Ezen kifejezések középpontjában a tanuló által aktívan kezdeményezett eljárás áll, amely a tanuló saját viselkedésének és tanulási folyamatának különböző stratégiák alkalmazásával történő irányítására és szabályozására irányul.

Landmann és szerzőtársai különböző definíciók elemzésének eredményeként az autonóm tanulás háromféle komponensét határozzák meg: (1) kognitív komponensek: információfeldolgozás, koncepcionális és stratégiai tudás, valamint a megfelelő stratégiák alkalmazásának képessége; (2) motivációs komponensek: aktivitások (amelyek a tanulási folyamat beindítására és fenntartására irányulnak), a sikernek vagy a sikertelenségnek a további tanulás szempontjából hasznos cselekvésre ösztönöző feldolgozása, saját hatékonysággal kapcsolatos meggyőződés; (3) metakognitív komponensek: tervezés, önfigyelés, reflexió, a kitűzött tanulási célnak megfelelő tanulási magatartás (Landmann et al., 2015:46). Az önszabályozást leíró modellek áttekintése során a szerzők két csoportot különböztetnek meg. Az első csoportba tartoznak azok a modellek, amelyek az önszabályozás folyamatjellegére és szakaszaira (a tanulási tevékenységet megelőző szakasz, a konkrét tanulás fázisa és az azt követő szakasz, illetve más megközelítésben a tervezés, kivitelezés, reflexió és értékelés fázisai), valamint a folyamat ciklikus jellegére és a visszacsatolásra fókuszálnak. A másik csoport modelljei ezzel szemben az önszabályozás különböző szintjeire helyezik a hangsúlyt. E helyen meg kell említeni Sitzmann és Ely kutatását is, amely az autonóm tanulás eredményességéhez szükséges tényezők kiszűrésére irányult. Metaanalízisük alapján ezek a következők: célkitűzés, saját hatékonyság, kitartás és erőfeszítés (idézi Landmann et al., 2015:52).

### ***Autonóm nyelvtanulás***

Az autonóm tanulásra való képesség kialakítása a nyelvoktatás alapvető feladatai közé tartozik. A *Közös Európai Referenciakeret* (KER, 2002), amely azzal a céllal jött létre, hogy a nyelvtanítással és nyelvtanulással foglalkozók széles köre számára gyakorlati útmutatóként szolgáljon, így fogalmaz ezzel kapcsolatban:

„Természetesen a nyelvelsajátítás és a nyelvtanulás folyamata végeredményben a tanulókat érinti a legjobban. Nekik kell kifejleszteniük a kompetenciákat és stratégiákat [...], és nekik kell végrehajtaniuk a feladatokat, tevékenységeket és folyamatokat, amelyek a kommunikatív eseményekben való hatékony részvételhez szükségesek. Azonban viszonylag kevesen tanulnak proaktívan, azaz tervezik meg és strukturálják saját tanulási folyamataikat. A legtöbben reaktív módon tanulnak, vagyis követik a tanárok, tankönyvek utasításait, és végrehajtják az általuk megkövetelt tevékenységeket. Amikor viszont a tanítás véget ér, a további tanulásnak szükségszerűen önállóan kell lennie. Az önálló tanulás elősegíthető azzal, hogy a „tanulás tanulását” a nyelvtanulás szerves részének tekintjük, és így a tanulók egyre inkább tudatában lesznek annak, hogyan tanulnak, milyen lehetőségeik vannak, és mely alternatívák a legmegfelelőbbek számukra. Ilyenképpen még az adott intézményi kereteken belül is egyre inkább lehetségessé válik, hogy saját szükségleteik, motivációjuk, tulajdonságaik és forrásaik alapján, célokat, tananyagokat és munkamódszereket választhassanak” (KER, 2002:172).

A KER idézett leírásában is a tevékenységorientált és folyamatközpontú megközelítés figyelhető meg. A korábban felsorolt szakaszok – a tervezés, kivitelezés, reflexió és értékelés – a KER leírásaiban is beazonosíthatók. A dokumentumban lényeges elemként jelenik meg, hogy a nyelvtanuló tudatosítsa magában nyelvtudása szintjét; képes legyen arra, hogy saját maga számára értelmes és megvalósítható célokat tűzzön ki, ehhez

kapcsolódóan megfelelő tananyagot válasszon ki és teljesítményét önállóan értékelni tudja (KER, 2002:8).

Az autonóm nyelvtanulás kontextusában a tanulási és nyelvtanulási stratégiák központi szerepet játszanak. Bimmel (1993) a tanulási stratégiákat mentális cselekvési tervekként írja le, amelyek középpontjában egy tanulási cél áll (idézi Bimmel – Rampillon, 2000:53). A direkt vagy kognitív stratégiák az anyag feldolgozására vonatkoznak, ide tartoznak az emlékezési és az idegen nyelvi anyag feldolgozással kapcsolatos stratégiák (például strukturálás). Az indirekt stratégiák a hatékony tanulás feltételeit teremtik meg. Ebbe a csoportba sorolhatók az önálló tanulás szabályozásához kapcsolódó stratégiák (például a tanulás megtervezése), az affektív és a szociális nyelvtanulási stratégiák (például a stressz csökkentése vagy a másokkal való együttműködés) (Bimmel – Rampollin, 2000:64-77).

### ***Az autonóm tanulásra való felkészültség diagnosztizálása és fejlesztése***

Amint az eddig leírtakból kitűnik, az autonóm tanulás jóval többet jelent az egyedül tanulásnál. Az oktatás, ezen belül a nyelvoktatás feladata, hogy a tanulókat képessé tegye az önszabályozásra. A fejlesztés lépéseinek megtervezéséhez szükség van annak felmérésére, mire képesek ezen a területen a tanulók. Az autonóm tanulásra való képesség különböző módszerekkel vizsgálható (például kérdőív, tanulási napló, megfigyelés, interjú és a gondolkodási folyamatok feltárása). Az önszabályozó tanulás direkt (például autonóm tanulás egyes komponenseire irányuló tanulói tréningek) és indirekt módon (például szülők és tanítók/tanárok továbbképzése, megfelelő tanulási környezet kialakítása) is fejleszthető, akár már kisiskolás kortól kezdve. Az autonóm tanulás magasabb iskolai fokozatokon egyre fontosabb szerepet játszik (Landmann et al., 2015). A felsőoktatásban az autonóm tanulás a komplex tartalmak és a közoktatáshoz képest nagyobb hallgatói szabadság következtében egyrészt az eredményesség feltétele, másrészt azonban a felsőoktatás célkitűzéseinek megfelelően fejlesztendő terület is. Alapvető, hogy a hallgatók felelősséget vállaljanak saját tanulási folyamataikért és tanulmányaikat tudatosan alakítsák (Gerholz, 2012). Német nyelvterületen számos fejlesztőprogramot dolgoztak ki e célcsoport számára. A direkt fejlesztések eredményességét fokozza, ha az önszabályozási stratégiákat a tanulmányoknak megfelelő tartalmakkal kombinálják, hangsúlyt fektetnek az önmegfigyelésre, és arra, hogy a hallgatók a közvetített tartalmakat más környezetben is alkalmazni tudják (transzfer). Az indirekt fejlesztés eredményességének optimalizálásához hozzájárulnak a hallgatói önszabályozásnak teret adó oktatási módszerek (például projektmunka, munkák időbeli ütemezését rögzítő tervek, feladatrally, forgó csoport). A választási lehetőségek felkínálása mellett fontos szempont az is, hogy a felkínált feladatok nehézségi foka megfelelő legyen, azaz a hallgatók ne érezzék magukat inkompetensnek. Nagy szerepe van az informatív és az önálló munkát támogató visszajelzéseknek is, továbbá annak, hogy az esetleges sikertelenség okát megváltoztatható és a tanuló által szabályozható körülményekben keressék (például erőfeszítés mértéke, stratégiák kiválasztása). Az indirekt fejlesztést támogatja az is, ha az oktató modellszerepet vállal és óráin rendszeresen, demonstratív módon alkalmaz bizonyos stratégiákat. Empirikus kutatások azt mutatják, hogy a direkt fejlesztések hatékonysága nagyobb, de a két módszer kombinálása vezethet a legjobb eredményekhez (Landmann et al., 2015).

A német nyelvterület felsőoktatási intézményeiben a külföldi és a migrációs háttérrel rendelkező hallgatók nagy száma, heterogén nyelvi szintje és eltérő anyanyelve nagy kihívás elé állítja a felsőoktatási tanulmányokat előkészítő és támogató németnyelv-

oktatást. Mindez előtérbe helyezte az autonóm nyelvtanulásra alapozó módszertani innovációkat. Tassinari (2012) olyan dinamikus autonómiamodelt és ennek alapján olyan deskriptorokat dolgozott ki, amelyek alkalmazása támogatja az önszabályozási folyamat kialakítását és segíti a tanulót abban, hogy saját nyelvtanulási folyamatára, kompetenciáira reflektálni tudjon. Modellje folyamat- és tevékenységorientált, átfogja a tanuló azon kompetencia- és tevékenységterületeit, amelyek a következő kifejezésekkel írhatóak le: szándék önmagunk motiválására, érzelmek kezelése, tervezés, anyagok és módszerek kiválasztása, kivitelezés, ellenőrzés, értékelés, kooperálás, saját tanulási folyamat menedzselése. Az empirikus kutatás középpontjában olyan kérdések állnak, amelyek segítik a hallgatókat abban, hogy képesek legyenek önállóan megítélni az önálló nyelvtanuláshoz szükséges kompetenciáikat, és hogy reflektáljanak saját nyelvtanulási folyamataikra. Tassinari kiemeli, hogy az önértékelés folyamatának feltétele, hogy a tanuló hajlandó legyen részt venni ebben a tevékenységben (Tassinari, 2015). Egy másik kezdeményezésben mentorprogram kidolgozására került sor „Tanácsadással kísért önálló tanulás” címmel. A programot a Brémai Egyetemen indították el. A résztvevők autonóm módon tanulják a választott idegen nyelvet, csoportos projektmunka keretében önállóan használják a nyelvtanulási központ anyagait, hetente egyéni tanácsadáson vesznek részt, melynek célja az önszabályozó tanulás támogatása (Buschmann-Göbels, Bornickel – Nijnikova, 2015).

Az autonóm tanulásra való képesség fejlesztésének egyik lehetséges eszköze a portfólió. A Brémai Egyetem mentorprogramjának is alapeleme egy elektronikus portfóliórendszer. Pedagógiai kontextusban a portfólió olyan eszköz, amelynek alkalmazása segíti a tanulóközpontú, kompetenciaalapú oktatás megvalósítását. Használható az elvégzett tanulási feladat dokumentálására, kommunikációs- vagy prezentációs eszközként, tanulási tartalmak és tanulási folyamatok tudatosításához, önálló tanulás támogatásához és ellenőrzéséhez, az értékelés alapjaként. A formális oktatás általános jellemzője a külső meghatározottság. A portfólió alkalmazása meghatározott keretek közt szabad teret enged a tanuló számára, támogatja az önreflexiót és az önszabályozáshoz szükséges kompetenciákat. A tanulási kultúra fejlesztéséhez is hozzájárul. Azzal az általánosan elterjedt tanulói magatartással szemben, amely csak a számonkéréshez kapcsolódóan ösztönöz tanulásra, a tanulási tartalmakkal való folyamatos foglalkozásra buzdít (Hascher, 2011).

Jelen kutatás elméleti megalapozásánál az autonóm tanulás tevékenység- és folyamatorientált szemléletére, a KER elméleti hátterére, a nyelvtanulási stratégiák Bimmel és Rampillon (2000) által rendszerezett megközelítésére, valamint a portfólió nyújtotta lehetőségekre támaszkodtunk.

## **Az első vizsgálat**

### ***A vizsgálat leírása***

#### ***A minta***

Célunk, hogy eredményeinkkel hozzájáruljunk a nyelvoktatás fejlesztéséhez a felsőoktatásban. Mivel távlati célkitűzéseink közt szerepel olyan eszközök kifejlesztése, melyek a nyelvoktatás különböző szakaszaiban alkalmazhatóak, nem koncentráltunk egy évfolyamra a minta kiválasztásánál.

Az idegen nyelvet tanuló első-, másod- és harmadéves hallgatók körében folytatott kérdőíves felmérésnél kényelmi mintavételt alkalmaztunk, így mintánk nem reprezentatív, eredményeink nem általánosíthatók. A kérdőívet 126 hallgató – 100 nő és 26 férfi – töltötte

ki. Életkorukat tekintve az összes válaszadó 18 és 25 év közötti hallgató volt, átlagéletkoruk 20,2 év. A válaszadók egyharmada (32,5 százalék) három idegen nyelvet tanult eddigi élete során (beleértve a jelenlegit is), 59,5 százaléka két idegen nyelvet, 8 százaléka pedig egyet. A kérdőívet angolos, németes és olaszos csoportok hallgatói töltötték ki, közülük mindenki tanult már vagy tanul jelenleg angolul (a hallgatók 77 százaléka jelölte meg az angolt első nyelvként és 20 százalék második nyelvként), 74 diák tanul(t) németül (a válaszadók 17,5 százaléka adta meg a németet első nyelvként, egyharmaduk pedig második nyelvként). Negyvenöt hallgató adta meg az olaszt második vagy harmadik idegen nyelvként. További néhány hallgatónál szereplő nyelvek még a spanyol (11 hallgató), francia, orosz és latin (5-5 hallgató), szlovák (4), japán, finn, lengyel, horvát és dán. A megkérdezettek döntő többsége rendelkezett nyelvvizsgával: a diákok 42 százalékának volt két nyelvvizsgálója, 46 százalékuknak pedig egy. Az összes nyelvvizsga több mint kétharmada (69 százalék) középfokú, 27 százaléka pedig felsőfokú vizsga volt, ezek jórészt általános nyelvi és komplex nyelvvizsgák voltak. Az egyetemi nyelvoktatás keretein belül a megkérdezettek közül 56 diák tanul németet, 23 hallgató angolt, 47 diák pedig olasz nyelvet.

### ***A kérdőív***

A kérdőív 10 kérdésre bontva a következő témaköröket érintette: életrajzi adatok (1. kérdés), tanult nyelvek (2. és 3. kérdés), az Európa Tanács nyelvi szintrendszerének ismerete (4. kérdés), a kimeneti követelményekben szereplő nyelvvizsga-követelmények ismerete és a nyelvvizsgák ütemezése (tervezés) (5. kérdés), a főiskolai idegen nyelvi órák mellett saját erőből folytatott kiegészítő nyelvtanulás (6. kérdés), általános nyelvhasználat (7. kérdés), a hallgatók nyelvtudással kapcsolatos tudása (8. kérdés), a nyelvtanuló és a nyelvtanár felelősségének megítélése a nyelvtanulás folyamatának irányításával és eredményességével kapcsolatban (9. kérdés), alapvető nyelvtanulási stratégiák alkalmazására való felkészültség (10. kérdés). A jelen kutatásnál használt kérdőívet részben egy korábbi, az autonóm nyelvtanulást vizsgáló kérdőív (Szénich, 2011, 2012) alapján állítottuk össze, innen vettük át a 7-10. kérdést. A kérdőív néhány kiegészítést és rövid választ igénylő kérdés mellett túlnyomórészt zárt kérdéseket tartalmazott.

### ***Adatgyűjtés és elemzés***

A kérdőív előtesztelésére 10 hallgató segítségével került sor. Az előtesztelés eredményeit figyelembe véve a kérdőívet javítottuk. Az adatgyűjtés során nyelvoktató kollégákat kértünk meg, hogy nyelvóráikon töltsék ki a kérdőívet. A kérdőív kitöltése 15 percet vett igénybe és névtelenül történt. Az adatokat az SPSS program segítségével, a leíró statisztika módszereivel dolgoztuk fel.

### ***Eredmények***

Az eredmények leírásánál és elemzésénél nem a kérdőív kérdései szerint haladunk, hanem tematikus összefüggéseiben vesszük sorra az információkat.

### ***A nyelvtudással és a nyelvtanulással kapcsolatos tudás***

A megkérdezett hallgatók – két hallgató kivételével – ismerik az Európa Tanács (ET) nyelvi dokumentumaiban szereplő, a nyelvtudás szintjeit leíró hatszintű rendszert. A jelenleg tanult idegen nyelvből tudásszintjüket általában egymásnak megfeleltethető módon jelölték a Magyarországon elterjedt háromszintű és az ET hatszintű rendszerében. A kérdőíves megkérdezés arra nem adott módot, hogy ellenőrizzük, az önbevallásos tudásszint-

megjelölés mennyiben felel meg a valóságnak. Az önbevallás alapján a hallgatók több mint egyharmada alapfokú nyelvtudással rendelkezik a jelenleg tanult idegen nyelvből, 57,2 százalékuk adta meg a B1-es és a B2-es szint valamelyikét és 7,2 százalék jelölt be felsőfokú nyelvtudást.

A kérdőív egyik nyitott kérdése a nyelvtudásról való tudás másik aspektusára, a diákok által ismert nyelvtudás-elemekre kérdezett rá. Egy korábbi, 2010-es felméréshez képest kevesebb elemet soroltak itt fel a diákok, de az akkori eredményekhez hasonlóan (Szénich, 2011, 2012) most is a két „klasszikus”, a nyelvtan és a szókincs vezeti a felsorolt elemek rangsorát (a diákok 77 százaléka, illetve 73 százaléka említette ezeket). A szókincs hangsúlyos és egyben differenciáltabb szemléletét tükrözheti, hogy a harmadik helyen, jóval kevesebb említéssel, a kifejezések szerepelnek (a diákok 29 százaléka sorolta fel). A hallgatók alig egynegyede tartotta fontosnak a célnyelvi országok kultúrájának megismerését, egyötödük pedig a kiejtés fejlesztését. A készségek közül a beszédképesség emelkedik ki, de ezt is csak a hallgatók 22 százaléka sorolta fel, az olvasott szöveg és a hallott szöveg értését pedig csupán a hallgatók egytizede tartotta fontosnak, az írás pedig az utolsó helyeken szerepel 8 említéssel (6,3 százalék). Ugyanennyien említették még a szituációk szerepét is.

A nyitott kérdésekre természetesen mindig kevésbé szívesen válaszolnak a megkérdezettek, ennek figyelembevételével is megállapítható, hogy a korábbi felmérés eredményeihez hasonlóan a hallgatók nyelvtudásról alkotott képe nem kellően differenciált. Elgondolkodtató, hogy a nyelvoktatás elméletének és gyakorlatának fejlődése ellenére továbbra is a hagyományos megközelítés, a nyelvtanra és a szókincsre koncentráló szűk keresztmetszet a meghatározó. Mindez erősen befolyásolhatja azt, hogy mennyire képesek nyelvtudásuk önálló továbbfejlesztésére. Az, hogy a nyelvoktatáson keresztül más területeken is fejlődhet a nyelvtanuló, csak néhány hallgatónak jutott eszébe: hárman említették, hogy a nyelvtanulás több türelemhez és kitartáshoz segíti őket. Annak ellenére, hogy a ma használatos nyelvkönyvek nagy részében megtalálhatók olyan elemek, amelyek a nyelvtanulás tanulását és tudatosítását segítik, e kérdőíves kérdésnél a nyelvtanulási módszereket/technikákat egyetlen hallgató sem említette. Ez az önálló nyelvtanulásra való felkészültséggel kapcsolatban árulkodó lehet.

### ***Távlatos tervek, önálló tanulás és az idegennyelv-használat jellemzői***

A hallgatók általában tisztában vannak azzal, hogy a kimeneti követelményekben meghatározottak szerint hány darab és milyen típusú nyelvvizsgálattal kell rendelkezniük ahhoz, hogy diplomájukat kézhez kaphassák. Ezzel kapcsolatban a kérdőívben rákérdeztünk a hallgatók nyelvvizsgálattal kapcsolatos terveire. Az első nyelvből a diákok 37,5 százaléka már rendelkezik megfelelő nyelvvizsgálattal, ugyanennyien pedig meg tudták adni a nyelvvizsga tervezett időpontját. Ugyanakkor a hallgatók egynegyede nem válaszolt a kérdésre, tehát még nem foglalkozott azzal, hogy mikor fogja letenni a szükséges vizsgát. A második idegen nyelvnél már jóval többen, a hallgatók fele jelölte be a „Nem tudom” választ (1. táblázat).

*1. táblázat. A hallgatók nyelvvizsgálattal letételével kapcsolatos tervei (n=126)*

	<b><i>Nyelvvizsga tervezett időpontja ismert</i></b>	<b><i>Már megvan a szükséges nyelvvizsga</i></b>	<b><i>Nincs terv a nyelvvizsga letételével kapcsolatban</i></b>
<b><i>1. idegen nyelv</i></b>	37,3 %	37,3 %	25,4%
<b><i>2. idegen nyelv</i></b>	41,3%	6,3%	50%



A hallgatóknak tisztában kellene lenniük azzal is, hogy a felsőoktatási intézmény keretei között mennyi ideig és milyen óraszámban tanulhatják az adott idegen nyelvet, és hogy a kiinduló nyelvtudási szintjüknek megfelelően ez vajon elegendő-e a nyelvvizsgálóhoz. Az mindenesetre valószínűsíthető, hogy a rendelkezésre álló három szemeszter alatt (heti 4 nyelvórával) az alapfokú nyelvtudásról szakmai középfokú nyelvvizsga szintjére eljutni csak jelentős befektetett munkával lehet. Ezért rákérdeztünk arra is, hogy a hallgatók az adott félévben – az idegen nyelvi órák látogatása mellett – tettek-e valamit saját erőből nyelvtudásuk fejlesztéséért. Itt volt a legkisebb a válaszadói hajlandóság: 20 hallgató nem válaszolta meg ezt a kérdést. A megkérdezett hallgatók egyötöde külső segítséget vett igénybe nyelvtudása fejlesztéséhez, döntő többségük magántanárhoz járt (23 diák), néhányan (3 hallgató) pedig nyelvtanfolyamra. A hallgatók 16 százaléka nyilatkozott arról, hogy önállóan készül, ugyanennyien említették, hogy filmek segítségével, illetve idegen nyelvű szövegek olvasásával fejlesztik nyelvtudásukat. A hallgatók egytizede írta, hogy önállóan fejleszti szókincsét (szavakat tanul), emellett 8-9 hallgató (körülbelül 7-7 százalék) említette még az idegen nyelvű szövegek hallgatását vagy a külföldiekkel folytatott kommunikációt, illetve az internet nyelvtanulási céllal történő használatát és nyelvvizsga mintafeladatsorok önálló megoldását. Érdekes, hogy míg a nyelvtudás-elemek felsorolásánál a nyelvtan állt az első helyen, a saját erőből történő tanulásnál ezt adták meg a legkevesebben.

A kérdőívben rákérdeztünk arra is, mire használják a hallgatók a főiskolán tanult idegen nyelvet a nyelvtanulási kontextuson kívül. A hallgatók 87 százaléka számolt be arról, hogy zeneszámokat hallgat az adott idegen nyelven, kétharmaduk néz filmeket és tévéműsorokat, ugyanennyien utazások során használják a nyelvet. A hallgatók több mint fele számolt be arról, hogy külföldiekkel kommunikál, közel 38 százalékuk pedig szórakozás céljából olvas idegen nyelven, levelezést folytat és nyelvvoktató szoftvereket is használ.

Összességében megállapítható, hogy a hallgatók jelentős része a tanulási folyamat megtervezésében nem eléggé tudatos, és önerőből keveset tesz nyelvtudása fejlesztéséért. A tudatosság és eredményesség növeléséhez mindenképpen szükséges lenne a nyelvtanulási kultúra fejlesztése, olyan nyelvtanulási környezet kialakítására, ami ösztönzi a hallgatókat az önálló nyelvtanulásra és támogatja ezt a folyamatot.

### ***A nyelvtanuló és a nyelvtanár feladata és felelőssége***

A kutatás során vizsgáltuk azt is, hogy a nyelvtanulók a nyelvtanulás eredményessége szempontjából, valamint a nyelvtanulás folyamatának tervezésénél, alakításánál kinek tulajdonítanak nagyobb felelősséget, saját maguknak vagy a nyelvtanárnak. Ehhez olyan állítás-párokat adtunk meg, amelyek a nyelvvoktató – nyelvtanulási folyamat különböző lépéseire és eredményességére vonatkoztak. A párok egy-egy tagja a nyelvtanár, illetve a nyelvtanuló felelősségét hangsúlyozta. A hallgatókat arra kértük, hogy egy 5-fokú Likert-skála segítségével adják meg, mennyire értenek egyet az állításokkal (5=teljesen egyetértek, 1=egyáltalán nem értek egyet). Megvizsgáltuk, hogy mely kijelentéseknél mutatkozik szignifikáns különbség a tanulói és tanári felelősség megítélésénél.

Az összehasonlítások azt az eredményt hozták, hogy több helyen hangsúlyosabban jelenik meg a nyelvtanulói oldal felelőssége. A hallgatók inkább egyetértenek azzal az állítással, hogy a nyelvtanulás eredményessége elsősorban a nyelvtanulótól függ, mint azzal, hogy ebben a tanár felelőssége a meghatározó. Ugyanígy, a nyelvtanár jelentőségénél hangsúlyosabbnak látják a nyelvtanuló önismeretének és saját nyelvtudásáról való ismeretének súlyát a fejlesztendő nyelvi területek és a gyakorláshoz szükséges idő

meghatározásánál, a tananyag feldolgozási módjának és a szükséges lépéseknek a megállapításánál, valamint a motiválásnál (2. táblázat). Az autonóm tanulás szempontjából fontos, hogy a nyelvtanulók felelősséget vállaljanak saját nyelvtanulásukért. A korábbi eredmények, például a nyelvtudás-elemekről alkotott differenciálatlan kép kapcsán felmerül a kérdés, hogy a hallgatók vajon mennyire lehetnek képesek a fentebb említett aktivitást igénylő területeken hatékonyan eljárni.

2. táblázat. Inkább a nyelvtanuló felelőssége – feladata (n=126)

<i>Terület</i>	<i>Tanár felelőssége (x)</i>	<i>Nyelvtanuló felelőssége (x)</i>
<i>Eredményesség</i>	3,44	3,75
<i>Fejlesztendő nyelvi területek</i>	3,76	4,2
<i>Elsajátításhoz szükséges idő meghatározása</i>	3,55	4,29
<i>Tananyag elsajátításánál lépések meghatározása</i>	3,77	4,05
<i>Motiválás</i>	3,29	3,83

Azok a területek, amelyek kapcsán a nyelvtanulók inkább a nyelvtanár szerepének hangsúlyozásával értenek egyet, nem változtak a korábbi felmérés eredményeihez képest: itt a nyelvi szintnél nehezebb anyag feldolgozása és az elsajátítás eredményességének ellenőrzése említendő. Mindkét terület fontos az önálló nyelvtanulásnál is. Bár a konkrét nyelvhasználati helyzetekben jellemző, hogy a nyelvhasználó saját nyelvi szintjét meghaladó nehézségi szintű nyelvi anyaggal szembesül, a hallgatók inkább egyetértenek azzal, hogy a tanár feladata a feldolgozandó anyagnak a nyelvtanulók nyelvi szintjéhez igazítása, mint azzal az állítással, hogy a nyelvtanulónak képessé kell válnia, hogy különböző segédeszközök és stratégiák segítségével az ilyen jellegű anyagot feldolgozza. Az önellenőrzéssel szemben a hallgatók inkább egyetértenek azzal, hogy a tananyag elsajátításának ellenőrzése a nyelvtanár feladata (3. táblázat). Ezzel ellentétben a hallgatók inkább úgy gondolják, hogy a tapasztalt nyelvtanulónak, ha későbbi munkája során egy nyelvi szempontból komoly feladatra kell felkészülnie, képesnek kell lennie arra, hogy ezt egyedül tegye meg (x=3,67), és ne kelljen mindenképpen nyelvtanárhoz fordulnia (nyelvtanár kell: x=3,00).

3. táblázat: Inkább a nyelvtanár feladata – feladata (n=126)

<i>Terület</i>	<i>Tanár felelőssége (x)</i>	<i>Nyelvtanuló felelőssége (x)</i>
<i>Nyelvi szintnél nehezebb anyag feldolgozása</i>	4,34	3,63
<i>Elsajátítás ellenőrzése</i>	3,87	3,3

### **Nyelvtanulási stratégiák alkalmazása**

A kérdőív utolsó kérdésében arra kérdeztünk rá, mennyire tartják magukat a hallgatók felkészültnek néhány direkt és indirekt nyelvtanulási stratégia alkalmazására. Háromfokozatú skálán jelölték válaszukat, a megjelölhető kategóriák a következők voltak: jól tudom alkalmazni (1), nagyjából tudom alkalmazni (2), nem igazán tudom alkalmazni (3).

Az autonóm nyelvtanulást vizsgáló kérdőívek többnyire általános megközelítésben, azaz nem egy konkrét tanulási szituációhoz kapcsolódva kérdeznak rá a különböző

stratégiákra. Az önbevalláson alapuló adatgyűjtési módszereknek természetesen ezen a területen is vannak hiányosságai: a tanuló alul- vagy felülértékelteti képességeit, azaz kérdéses, hogy a bevallott tudás és a tényleges tudás hogyan korrelál egymással. Továbbá, amennyiben a kérdőív kérdése arra irányul, hogy a tanuló ismer-e és tud-e alkalmazni egy adott stratégiát, nem derül fény arra, hogy vajon az adott stratégiát megfelelően használja-e (például egy konkrét feladat esetén az adott stratégia a legmegfelelőbb-e) (Landmann et al., 2015:52-56). Ezeket a megállapításokat figyelembe kell vennünk kutatásunk eredményeinek elemzésénél is.

A legnagyobb probléma a nyelvtani ismeretekkel kapcsolatos. A nyelvtudás-elemeknél a nyelvtan vezette a rangsort, ez arra engedett következtetni, hogy néhány alapvető, e területhez kapcsolható nyelvtanulási stratégia biztos alkalmazása akár várható lett volna. A nyelvtani szabályszerűségek önálló felfedezése azonban az a terület, ahol a megkérdezettek a legbizonytalanabbak. Az önálló nyelvtanulás szempontjából problémát vet fel az is, hogy nem érzik magukat felkészültnek arra, hogy nyelvtani összefoglalókat önállóan alkalmazzanak (bár itt nagy a szórással). Az olvasáshoz kapcsolódóan nehezen sikerül meghatározniuk az olvasott szöveg felépítését (például tagolás segítségével), ami nehézséget okozhat a szöveg megértésénél is. Egy adott téma feldolgozása esetében nagy nehézséget okoz az előzetes tudás összegyűjtése. Bizonyos nyelvi szinten túl igen hasznos az egynyelvű szótárak, szótáralkalmazások használata, de ez is olyan terület, amelyen nem mozognak biztosan a megkérdezett hallgatók. Nem biztosak a szavak jelentésének kitalálásánál sem, abban az esetben sem, ha a képzett szavakból indulnak ki, és akkor sem, ha a szövegösszefüggést veszik alapul vagy az anyanyelvre, esetleg egy másik idegen nyelvre támaszkodhatnak. A korábban tanult idegen nyelvnél alkalmazott stratégiák és technikák átvétele és alkalmazása sem megy problémamentesen egy később tanult idegen nyelvnél. Meggondolandó, hogy ezt a szempontot is tudatosítsuk a tanulóknál. A szociális nyelvtanulási stratégiák témakörében nem okoz gondot a hallgatóknak, hogy tanuló társaiktól vagy a tanártól segítséget kérjenek, ugyanakkor a tanuló társakkal közös feladatmegoldás már nem megy problémamentesen, a minitánítás pedig valószínűleg nem használt módszer. További átlagon felüli értékeket mértünk az *olvasott szöveg összefoglalása magyarul* témakör, a *jegyzetek készítése olvasott szöveghez*, a *szavak rendszeres tanulása szókérték vagy internetes szótárak segítségével*, illetve a *szavak gyűjtése egy fogalomhoz vagy témához kapcsolódóan* témakörökben is, tehát ezen stratégiák alkalmazása sem megy problémamentesen a megkérdezett hallgatók egy részének.

## A második kutatás

### A kutatás leírása

A vizsgálatban két nyelvi csoport együttműködő hallgatóval egy olyan, teljes szemesztert átfogó projektet hajtottunk végre, amelynek célja a nyelvtanulói tudatosság és önálló nyelvtanulási hajlandóság növelése volt. A német nyelvi és az olasz nyelvi csoportot a kutatást végző oktatók tanították.

A német nyelvi csoport hallgatói ebben a félévben kezdték meg felsőfokú tanulmányaikat. Nyelvi szintjüket tekintve újrakezdő (A1 és A2) szinten voltak. A csoport jellemezőit mérlegelve a 14 fős csoport felének, a magasabb nyelvi szinten álló hallgatóknak kínáltuk fel a projektben való részvételt, amely önkéntes volt. A német csoportban a hét megszólított hallgató mindegyike aktívan részt vett a munkában. Az olasz csoport hallgatói

(24 fő) úgynevezett második nyelvként kezdték az olasz nyelvet tanulni. Kisebbrészük teljesen kezdő szinten volt, nagyobbik részük tanulta már a nyelvet, részben a középiskolában 4 évig, részben magántanártól. A csoport átlagos szintje A2 volt. Tizenkét hallgató jelentkezett önálló munkára, közülük négyen végül egyszer sem készítették feladatát.

A program szakaszai a következők voltak: a nyelvi szint tudatosítása; hetekre lebontott, a nyelvtanuló által kezdeményezett, önállóan végrehajtott és a nyelvtanár által kísért, ellenőrzött, rendszeres visszajelzést magában foglaló munka; valamint a félévet lezáró, hallgatói projektértékelés névtelenül kitöltött kérdőív formájában. Vizsgálatunkban elemeztük a hallgatók portfóliókban gyűjtött anyagait és a kérdőív segítségével gyűjtött adatokat. Mindkét esetben alkalmaztunk kvalitatív és kvantitatív elemző módszereket.

A hetekre lebontott munka keretében a hallgatók saját belátásuk szerint vettek részt. Lehetőségként megadtuk, hogy a kötelező órai munkán és házi feladaton túlmenően keretet biztosítunk arra, hogy hetente olyan többletfeladatot adjanak le, amelyet saját nyelvtanulásuk szempontjából szükségesnek és megfelelőnek tartanak. A többletfeladat meghatározását alapvetően a hallgatókra bíztuk, de megadtunk interneten elérhető gyakorló anyagokat, felajánlottuk segítségünket, és a minket megkereső hallgatókat javaslatokkal, esetenként konkrét anyaggal támogattuk. A pluszmunkákra az elvégzett feladatnak megfelelően pontokat lehetett kapni, meghatározott összegűgyűjtött pontért pedig ötös osztályzat járt. A munkákat a hallgatók az év eleji nyelvi szintmeghatározással és a nyelvvizsgára vonatkozó célkitűzésekkel együtt egy külön erre a célra kijelölt dossziéban gyűjtötték. A dosszié tartalmazott egy heti szintre lebontott naptárat is, amelybe a hallgatók bevezették az elvégzett feladatokat, a nyelvtanár pedig a feladatért járó pontszámot.

A kutatás megkezdése előtt úgy döntöttünk, hogy a hallgatókat arra kérjük, hogy saját anyagaikat mappában gyűjtsék. Korábbi tapasztalataink alapján ugyanis azt láttuk, hogy az egy-egy csoportnál a virtuális tanulási környezetben azonos céllal felkínált önálló tanulást ösztönző lehetőséggel nagyon kevés hallgató élt. A mappákat a hallgatók az órák végén, külön erre a célra fenntartott időben adhatták le, illetve kapták vissza. Így egyrészt írásos kommunikációra is volt lehetőség, ami az óra keretén belül igény szerint személyes kommunikációval is kiegészülhetett. Az pedig, hogy a mappák cseréje a csoport előtt történt, akár pozitívan is hathatott a résztvevők aktivitására, bár e kérdés vizsgálatára jelen kutatás nem terjedt ki.

### ***A kutatás részletes bemutatása***

A közös program első szakasza a hallgatók saját nyelvi szintjének tudatosítását foglalta magában. Az egyetemi nyelvtanulás kezdetén a német és olasz nyelvet választó hallgatókat egy KER skálához igazított nyelvi teszt eredménye alapján osztják be csoportokba. A hallgatók a nyelvválasztás előtt általános tájékoztatót vettek részt a kimeneti nyelvvizsgakövetelményekkel kapcsolatban, valamint a két csoportban a nyelvórán is kaptak tájékoztatást a nyelvvizsga nyelvi szintjéről, a szakmai nyelvvizsga követelményeiről, valamint a tanterv keretében rendelkezésre álló nyelvórák tartalmáról és a KER-szintekről. A németes csoportban a projekt első szakaszában a teszt eredményeinek megbeszélését, valamint néhány alapvető A1-es és A2-es szintű nyelvi anyag átismétlését és gyakorlását követően kapták meg a hallgatók a projekt-mappát. Az olasz csoportban, mivel a nyelvi szint szempontjából heterogén csoportról volt szó, B1-es szintű nyelvi anyag gyakorlására is sor került. A dosszié tartalmazta a KER szintleírásait (Közös Referenciaszintek: önértékelési táblázat KER, 2002:34-35) és egy lapot, amelyre eddigi nyelvtanulásukról

(eddig tanult nyelvek, nyelvi szintek, nyelvvizsgák), nyelvvizsgákra vonatkozó távlatos terveikről (melyik nyelvből, mikor) és a jelenleg tanult német, illetve olasz nyelv kapcsán pedig a KER kategóriáinak megfelelően lebontva saját nyelvi szintjükéről jegyezhettek fel információkat. Ezen kívül a dossziében szerepelt még az átismételt nyelvi részterületek listája, amelyben jelölhették, mennyire érzik biztosnak vagy továbbfejlesztendőnek az egyes területeket. Mindezek alapján a hallgatók távlatos célként meghatározták, hogy a felsőoktatási intézmény keretei közt folyó nyelvoktatás, és a saját erőből folytatott nyelvtanulás alapján mikor szeretnének nyelvvizsgát tenni a tanult nyelvből, és azt is, hogy önértékelésük szerint hol tartanak ebben a folyamatban. A nyelvi szintmeghatározásra, a célkitűzések realizálására, illetve a szükséges saját erőből folytatott nyelvtanulásra vonatkozóan személyes tanári visszajelzést kaptak.

A projekt önálló tanulást segítő szakasza hét tanítási hetet ölelt át október első felétől december első hetéig.

A németes csoportban a projektbe bevont hallgatók mind adtak le önálló feladatokat: ketten hét feladatot, egy hallgató hatot, ketten ötöt-ötöt, a többiek pedig négyet, illetve hármat. A feladatok leadási sűrűsége nem volt egyenletes: a zárthelyi dolgozatok időszakában jelentősen megcsappant a leadott anyagok mennyisége. Két hallgató egyáltalán nem igényelt segítséget a feladatok kiválasztásánál, ketten adtak be önállóan kidolgozott feladatot, de mellette tanári segítséget is kértek, hárman pedig csak az oktatótól saját kérésükre kapott feladattal dolgoztak. A feladatok jellegüket tekintve széles skálát fogtak át: tankönyvekből származó nyelvtani gyakorló és szókincsbővítő feladatok, fogalmazás, német nyelven nézett filmek/sorozatrészek tartalmi összefoglalója, illetve ezekből új szavak és kifejezések kigyűjtése, szaknyelvi német nyelvű újságcikkek magyar nyelvű összefoglalója, valamint nyelvvizsga- és érettségi feladatok egyaránt előfordultak. Az egyik hallgató például szisztematikus ismétlésbe fogott egy saját maga által kiválasztott nyelvkönyv segítségével. Egy hallgató kivételével, aki öt igényes és nyelvi tájékozódást is igénylő fogalmazást adott le, a többiek különböző készségekhez és nyelvi területekhez kapcsolódóan adtak le feladatokat. A három legintenzívebben dolgozó hallgató közül az egyik egyetemi tanulmányai megkezdése előtt egy évig tanult magántanárnál, egy másik hallgató hosszabb, saját maga által sikeresnek ítélt közoktatásbeli némettanulást tudhatott maga mögött (nyelvi szintje meghaladta a csoport szintjét) és a projekt nyújtotta lehetőséget kihasználva a viszonylag közeli időpontra kitűzött német nyelvvizsgára készült, a harmadik diák pedig saját maga által kevésbé sikeresnek ítélt közoktatási némettanulása után szeretett volna intenzívebben fejlődni.

Az olaszos csoportban a projektbe bevont hallgatók közül nyolcan adtak be feladatot, egyvalaki hetet, ketten négyet, ketten hármat, egyvalaki kettőt, ketten pedig egyet. A feladatok leadási sűrűsége itt sem volt egyenletes. Egyesek többször fogadkoztak, hogy tényleg készítik, küldik a feladatokat, ugyanakkor volt, aki minden javasolt feladatot elkészített. Az egyetlen egy feladatot beadó két hallgató esetében sejthető volt, hogy ők a tantárgy, illetve a félév teljesítésének reményében vállalkoztak a feladatra, a résztvevő hallgatók nagyobbik hányadának célja azonban valóban az önálló fejlődés volt. A feladatok részben a tanár által javasolt internetes oldalakról származó nyelvismereti tesztek, olvasásértés feladatok voltak. Aki az íráskészségét kívánta fejleszteni, önállóan választhatott témát, de általában elmondható, hogy a hallgatók számára megkönnyebbülést jelentett, ha nem nekik kellett keresniük feladatot, illetve fogalmazási témát. Hárman vállalkoztak a két nyelv közötti közvetítési feladatra.

A féléves munkát a hallgatók projektértékelő-kérdőívével zártuk. A kérdőív kitöltése névtelenül zajlott, és a kérdőív a következő területeket érintette: nyelvtanulási előzmények, a korábbi nyelvtanulást segítő tényezők és a portfólió projekt megítélése. Néhány rövid választ igénylő kérdés mellett túlnyomórészt zárt kérdéseket fogalmaztunk meg. Az önálló válaszadásnál a portfólió projekttel kapcsolatos általános véleményüket és további javaslataikat fogalmazhatták meg a hallgatók. A korábbi nyelvtanulást segítő tényezők, valamint a portfólió projekt megítéléséhez 5-fokú skálát alkalmaztunk, és arra kértük a hallgatókat, hogy úgy „osztályozzanak”, mint az iskolában: 1=egyáltalán nem jellemző/egyáltalán nem értek egyet, 5=nagyon jellemző/teljes mértékben egyetértek.

A német nyelvet tanuló hallgatók egy kivételével tanultak a közoktatásban németet: négyen négy évet, egy hallgató hat évet, egy pedig tizenegy évet. Egy hallgató csak magántanárnál tanult egy évet. Arra a kérdésre, hogy milyen sikeresnek ítélik korábbi némettanulásukat, a közoktatásban németet tanuló hallgatók válaszaik átlaga 3,17 volt (1-5 skálán). Egy hallgató adott kettést, hárman hármast és ketten négyest. Az olasz nyelvet tanulók közül négyen tanultak a közoktatásban, egyvalaki pedig magántanárnál, a többiek a felsőoktatási intézmény keretein belül kezdték a nyelv tanulását. A közoktatásban tanulók saját sikerességüket átlagosan 2,52-esre értékelték.

A kérdőívben rákérdeztünk arra, mely tényezők segítették a hallgatók korábbi, azaz a felsőoktatást megelőző nyelvtanulását. A német nyelvet tanuló hallgatók válaszaiban első helyen áll az instrumentális motiváció, azaz a jó jegy iránti vágy ( $x = 4,17$ ) és a rangsorban elől áll az is (4. hely), hogy nyelvvizsgát akarnak német nyelvből. A hallgatók tudják azt is, hogy fontos számukra ez a nyelv és általában szeretnek nyelvet tanulni (2. és 3. hely:  $x=4,17$ ), bár a német nyelvet nem igazán kedvelik ( $x=3,0$ ). A projektben résztvevők úgy ítélik, a jó tanár legalább annyira hozzájárult némettanulásuk sikerességéhez, mint az, hogy hajlandóak voltak erőfeszítéseket tenni jobb némettudásuk érdekében, valamint az a meggyőződés, hogy ha akarják, meg tudják tanulni ezt a nyelvet. A jó nyelvkönyvnek ennél kisebb szerepet tulajdonítottak a hallgatók, de még mindig nagyobb, mint az adott nyelv és kultúra iránti érdeklődésnek és a nyelvterületen tett utazások motiváló hatásának. Mindezek alapján azt mondhatjuk, hogy a megkérdezett németes hallgatók hozzáállása, amennyiben további nyelvtanulásukat is hasonló tényezők befolyásolják majd, kedvező lehet a némettanulás iránt, ugyanakkor a kultúra területén még lehet tenni érdeklődésük felkeltéséért.

Az olasz nyelvet tanuló hallgatók válaszaiban első helyen a nyelvvizsga áll ( $x=4,25$ ), de a nyelv szeretete ( $x=3,92$ ) is előkelő helyet foglal el a rangsorban. Tisztában vannak azzal az olaszos hallgatók is, hogy fontos a nyelvtudás, és szeretnek nyelvet tanulni ( $x=3,92$ ). A projektben résztvevők szerint a jó tanárnak nagyon fontos szerepe van, fontosabb, mint a saját motiváltságuk. A nyelvkönyvnek kevésbé tulajdonítottak fontos szerepet, mint a nyelvterületen tett motiváló utazásnak. Összefoglalóan azt lehet mondani, hogy az olaszul tanulók hozzáállása kedvező a nyelvtanulás iránt, bár harmadéves csoport esetében már kevés lehetőségük van az intézményi lehetőségeket kihasználni.

A projekt megítélésénél a hallgatók úgy ítélik, hogy az önálló munka lehetősége nagyban segítette őket abban, hogy elgondolkodjanak, mit tehetnek nyelvtudásuk fejlesztéséért (német:  $x=4,29$ ; olasz:  $x=4,21$ ), illetve annak tudatosításában is, hogy önállóan is tehetnek nyelvtudásuk fejlesztéséért (német:  $x=4,14$ ; olasz:  $x=4,23$ ). A nyelvtanulási célok meghatározásánál (német:  $x=4$ ; olasz:  $x=4,2$ ) és a nyelvi szint tudatosításánál (német  $x=3,86$ ; olasz:  $x=3,92$ ) is segítette a résztvevőket a projekt. Legkevésbé hasznosnak a tanulási technikák tudatosítása szempontjából ítélték a hallgatók az önálló munkát (német:

x=3,29). A projekt továbbfejlesztésénél ennek megfelelően el kell gondolkozni azon, hogyan lehetne erre a szempontra nagyobb hangsúlyt fektetni.

Saját aktivitásukkal kevésbé voltak elégedettek a hallgatók, a legtöbben hármásra értékelték ezt (német: x=2,86; olasz: x=3,12). A befektetett munka mennyiségét a németesek kissé magasabbra értékelték, 3,29-re, az olaszosok viszont 2,12-re értékelték magukat. A hallgatók saját nyelvtudásuk fejlődése szempontjából mérsékelten eredményesnek érzik a projektet, a németesek átlagosan 3,43-ra, az olaszosok 3-as átlagra. Az általános hasznosságot ehhez képest jóval magasabbra értékelték a hallgatók, németből öten négyest és ketten ötöst adtak erre a kérdésre (német: x=4,29). Az olaszosok ezt a kérdést átlagosan 4,4-re értékelték.

A kérdőíves megkérdezésnél arra is választ szerettünk volna kapni, mi okozott nehézséget a hallgatóknak. Itt egyértelműen az időhiány állt az első helyen, azaz a megkérdezettek nehezen találtak időt a külön feladatok megoldására (német: x=4,57; olasz: x=4,37). A nehézséget okozó tényezők listájának második helyén mindkét csoportban az állt, hogy nem vették rá könnyen magukat arra, hogy külön feladatokkal foglalkozzanak (német: x=4,14; olasz: x=3,92). Ehhez képest a tanulás megszervezése (például mikor, hol, segédeszközök) kevesebb gondot okozott. Átlagosan kevesebb nehézséget jelentett az egyedül tanulás módja, bár a németes csoportban négy hallgatónak komolyabb nehézségei akadtak ezen a területen. Az olaszosok közül hárman a négyest jelölték be. A legkevesebb gondja az önellenőrzéssel, a fejlesztendő nyelvi területek meghatározásával és a konkrét feladatok kiválasztásával volt a hallgatóknak (német: x=2,5 < 3,0 között, olasz: x=2,6 < 3,0 között). Ennek megfelelően a továbbiakban elsősorban abban kellene segíteni a hallgatókat, hogyan tudják magukat motiválni és hogyan tudják egyedül tanulni a nyelvet.

Arra a kérdésre, hogy mi motiválta, illetve segítette őket az önálló munka során, a legtöbb pontot arra adták a hallgatók, hogy úgy érzik, felelősek nyelvtudásuk fejlesztéséért és hogy tehetnek is érte (német: x=4,57; olasz: x=4,18). A külön feladatokért járó plusz pontoknak is volt motiváló hatása (német: x=4,29; olasz: x=4,11), és a tanártól kapott feladatok is segítették az egyéni munkát (német: x=4,14; olasz: x=3,92). Az, hogy új helyen, „tisztá lappal” indulhatnak, négy németes és két olaszos hallgató számára jelentett segítséget.

A hallgatók úgy látják, önálló munkájukat segítené, ha több információt kapnának arról, hol található anyagot az önálló nyelvtanuláshoz (német: x=4,14; olasz: x=3,75) és esetleg több feladatot kapnának a tanártól (német: x=4; olasz: x=4,3). A nyelvtanulási folyamatot kísérő tanácsadás további munkát segítő jelentőségét öt németes és hat olaszos hallgató pontozta négyesre (német x=3,86, olasz: x=3,37) a több tanári magyarázatot pedig négy németes négyesre (német: x=3,0), három olaszos ötösre és kettő négyesre (olasz: x=3,87).

## **Összegzés, kitekintés**

Összességében megállapítható, hogy a vizsgálatban részt vevő hallgatók jelentős része nem eléggé tudatos nyelvtanulási folyamata megtervezésében. Bár a hallgatók általában ismerik a nyelvtudásra vonatkozó kimeneti követelményeket, jelentős részük még nem foglalkozik azzal a kérdéssel, hogy mikor fogja letenni a nyelvvizsgákat. A felsőoktatási intézmény kereteiben felkínált nyelvórákon túlmenően a megkérdezettek általában keveset tesznek önerőből nyelvtudásuk fejlesztéséért. A megkérdezettek nyelvtudásról alkotott képe nem

kellően differenciált, ami megnehezítheti az önálló nyelvtanulást. A nyelvtanulási folyamat tervezéséhez és irányításához kapcsolódóan a megkérdezettek érzik saját felelősségüket, de vannak olyan, az autonóm tanuláshoz fontos szerepet játszó területek (például nyelvi szintnél nehezebb anyag feldolgozása és ellenőrzés), amelyen a tanár szerepét látják hangsúlyosabbnak. A kérdőívben felsorolt nyelvtanulási stratégiák biztos alkalmazása gondot okoz a hallgatók egy részének. A második kutatásban bemutatott projekt azt bizonyítja, hogy a hallgatók egy része – különböző mértékben ugyan - de hajlandó önerőből is tenni nyelvtudása fejlesztéséért, de ebben támogatásra van szüksége. Mivel a projektben részt vevő hallgatók folytatni szeretnék ezt a munkát, a kutatás eredményeinek figyelembevételével erre lehetőséget kell biztosítani a következő szemeszterekben.

Szükséges megjegyeznünk, hogy a kutatásunk nem reprezentatív, csupán leíró jellegű. Érdekes volna a közeljövőben legalább egy évfolyamot átfogó reprezentatív kutatást végezni a vizsgált területen, amelynek eredményei elősegíthetnék az autonóm nyelvtanulást segítő eszközök fejlesztését. További kutatást vonhatna maga után a hagyományos portfólió és a virtuális nyelvtanulási környezet együttes alkalmazásának vizsgálata.

A tudatosság és eredményesség növeléséhez mindenképpen szükség lenne a nyelvtanulási kultúra fejlesztésére és olyan nyelvtanulási környezet kialakítására, amely önálló nyelvtanulásra ösztönzi a hallgatókat és támogatja az önszabályozó tanulást. Olyan területről van szó, ahol számos lehetőségünk adódik a fejlesztésre. A további önálló nyelvtanulási folyamat támogatásához hasznos volna – több interneten elérhető nyelvgyakorló oldal, folyóirat, tévéműsor stb. megadása mellett – egy önálló nyelvtanulást segítő, helyben használható tananyag-tár kialakítása is. Továbbá érdemes lenne kidolgozni egy autonóm tanulást támogató tanácsadó-rendszert. A második kutatásban a munkafolyamat során szembetűnő volt a hallgatók igénye arra, hogy saját fejlődésüket követni tudják, és az is megfigyelhető volt, hogy több kedvet éreznek a tanuláshoz akkor, ha a tanár az átlagosnál nagyobb figyelemmel fordul feléjük. Mindemellett a nyelvórákon is nagyobb hangsúlyt kell fektetni az autonóm tanulást fejlesztő munkamódszerek alkalmazására, valamint a nyelvtanulási stratégiák tudatos használatára.

## Hivatkozások

- Benson, R. (2001). *Teaching and researching autonomy in language learning*. London: Longman.
- Bimmel, P. (1993). Lernstrategien im Deutsch-unterricht. In: *Fremdsprache Deutsch. Heft 8*. (4-11).
- Bimmel, P. – Rampillon, U. (2000). *Lernerautonomie und Lernstrategien. Fernstudieneinheit 23*. Berlin: Langenscheidt.
- Buschmann-Göbels, A. – Bornickel, M. C. – Nijnikova, M. (2015). Meet the Needs – Lernberatung und tutorielle Lernbegleitung heterogener Lerngruppen zwischen individuellen Bedürfnissen und fachlichen Anforderungen. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*. 20/1. (181-200). (Letöltve: 2016. 02. 10.) <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/197>
- Einhorn, Á. (2012). A nyelvtanulás eredményessége nemzetközi tükrökben. *Modern Nyelvoktatás*. XVIII/3. (22-34).
- Gerholz, K. H. (2012). Selbstreguliertes Lernen in der Hochschule fördern – Lernkulturen gestalten. In: Euler, D. – Brahm, T. (Hrsg.): *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, Jg. 7 / Nr. 3, (60 – 73). (PR)



- 
- Hascher, T. (2011). Lernen dokumentieren und verstehen. Bundesinstitut für Bildungsforschung. (Letöltve: 2016. 02. 10.)  
[https://www.bifie.at/system/files/dl/srdp\\_hascher\\_lernen\\_dokumentieren\\_2011-12-16.pdf](https://www.bifie.at/system/files/dl/srdp_hascher_lernen_dokumentieren_2011-12-16.pdf)
- Holec, H. (1981). *Autonomy and Foreign Language Learning*, Oxford: Pergamon Press.
- Közös Európai Referenciakeret – Nyelvtanulás, nyelvoktatás, értékelés. (2002). Strasbourg: Európa Tanács Közoktatási Bizottsága Közoktatási Bizottság Élő Nyelvek Osztálya. Online magyar nyelvű változat: [http://www.nyak.hu/nyat/doc/ker\\_2002.asp](http://www.nyak.hu/nyat/doc/ker_2002.asp) (Letöltve: 2016. 02. 10.)
- Klippert, H. (2001). *Eigenverantwortliches Arbeiten und Lernen. Bausteine für den Fachunterricht*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Krumm, H. J. (2006). Lernen lehren – Lehren lernen. In: Feld-Knapp, I. (Hrsg.) *Budapester Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache. Schriftenreihe des Germanischen Instituts der Lorand-Eötvös Universität in Zusammenarbeit mit dem UDV. Band 1.* (60-75).
- Landmann, M. – Perels, F. – Otto, B. – Schnick-Vollmer, K. – Schmitz, B. (2015). Selbstregulation und selbstreguliertes Lernen. In: Wild, E. – Möller, J. (Hrsg.) *Pädagogische Psychologie*. Berlin Heidelberg: Springer-Verlag (45-65).
- Plurilingual Education in Europe. 50 years of international co-operation*. Strasbourg: Language Policy Division, (2005). (Letöltve: 2016. 02. 10.)  
[https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/PlurinlingalEducation\\_EN.pdf](https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/PlurinlingalEducation_EN.pdf)
- Szénich, A. (2012). Lernerautonomie und Fremdsprachenunterricht oder Wie viel Lernerautonomisierung brauchen Studenten? *NyelvVilág*, 13. (5-13).
- Szénich, A. (2011). Megtanultunk nyelvet tanulni? A BGF KVIK turizmus-vendéglátás szakán német üzleti szaknyelvet tanuló I. évfolyamos hallgatók körében végzett előteszt eredményei. In: Silye, M. (szerk.) *Porta Lingua – 2011. A szaknyelvi kompetenciafejlesztéstől a munkaerőpiacig.* (35-40) Debrecen: SZOKOE.
- Tassinari, M. G. (2012). Kompetenzen für Lernerautonomie einschätzen, fördern und evaluieren. *Fremdsprachen Lehren und Lernen*. 41/1. (10-24).