

LÁZÁR VIKTÓRIA¹

Forgószínpad

Nagy csoportok felkészítése a BGE-nyelvvizsgára

Összefoglalás: Vizsgára felkészülni még kis csoportban is nehéz feladat. 15 másik hallgatóval együtt viszont már valódi kihívás. Adva van viszont a heti kétszer 90 perc, ami elég időt biztosít a felkészülésre, feltéve, hogy hatékonyan tudjuk kihasználni. Írásomban egy olyan módszert mutatok be, amit kifejezetten azért fejlesztettem ki, hogy a nagy létszámú csoportokban minél több hallgató számára biztosítsam a szóbeli gyakorlás lehetőségét, illetve a visszajelzést, amivel az egyéni haladás irányát tudom kitűzni. A fejlesztés helyszíne a Kereskedelmi és Vendéglátóipari Kar volt, ahol turizmus-vendéglátás szaknyelvet oktattam olyan hallgatók 15–18 fős csoportjainak, akik utoljára vehették fel az angol szaknyelvi kurzust. A tananyag a tanszékünk által összeállított Guide 2015 vizsgafelkészítő csomag volt. A módszer tulajdonképpen a forgószínpadhoz hasonlít, ahol a néző (a tanár) vándorol helyszínről helyszínre. A cél az volt, hogy kisebb csoportokban tudjak foglalkozni a hallgatókkal, és a tanítási órákon a szóbeli nyelvvizsga minden feladatát: a monológot, a szituációs feladatot, az angol nyelvű szakszöveg fordítását és a hallás utáni értést minden egyes alkalommal gyakorolni tudjuk.

Kulcsszavak: nyelvtanítás, módszertan, nagy csoportok, vizsgafelkészítés

Bevezetés

A nyelvvizsgára felkészítő tanfolyamok legkritikusabb pontja a jó időkihasználás. Tanár is, hallgató is akkor tartja hatékonynak a felkészülést, ha minél többször nyílik lehetőség a vizsgafeladatok elvégzésére, és minél több tanári visszajelzés hangzik el. Két tényező azonban mindenképpen megnehezíti a hatékony felkészülést: a csoport nagy létszáma és az alacsony óraszám: 12 héten kétszer 90 perc, ami egy normál ütemezésű tanfolyamnak felel meg. Egy olyan módszertani megoldásra van szükség, amely, figyelembe véve az adottságokat, több lehetőséget biztosít az órai gyakorlásra.

¹ BGE KVIK Turizmus-Vendéglátás Idegennyelvi Tanszék; e-mail: victorialazar@gmail.com.

A BGE Kereskedelmi és Vendéglátóipari Kar hallgatói általában a szakmai idegen nyelv három félévnyi tanulása után teszik le a B2 szintű (középfokú) szakmai nyelvvizsgájukat. Ez azoknak a hallgatóknak az esetében reális, akik már a felvételijük idején B1-es szinten voltak, vagy akár B2-es szintű általános nyelvvizsgával rendelkeztek.

A harmadik nyelvi félévben a Turizmus-Vendéglátás Idegennyelvi Tanszék oktatói által összeállított *Guide 2015* tananyagból, illetve vizsgatesztekből tanulnak a csoportok. A tankönyvet, valamint a hozzá kapcsolódó hanganyagot a Coospace online tanulói felületéről töltik le és nyomtatják ki a hallgatók. Természetesen nincsen olyan kötelezettség, hogy a hallgatók a BGE-n tegyenek nyelvvizsgát, de az órákon nyilvánvalóan erre készítik fel őket a tanáraik.

A módszertani gyakorlatot bemutató alábbi írásomban azt vázolom föl, milyen módszerrel sikerült a rendelkezésemre álló idő maximális kihasználásával több nagy létszámú (18–20 fős) csoportot felkészítenem a BGE idegenforgalmi nyelvvizsgájára. Természetesen az órákon más feladatok is voltak, mint amelyekről itt beszámolok, mert a nyelvvizsga írásbeli részére is tanulniuk, gyakorolniuk kellett a hallgatóknak, és ezeket a feladatokat nem lehetett kizárólag az otthoni tanulás terhére megoldani. Ezért az a gyakorlat, amelyről itt beszámolok, a féléves kurzusnak csak egy részében valósult meg.

A BGE B2-es szintű (középfokú) idegenforgalmi szaknyelvi vizsgájának (a továbbiakban: nyelvvizsga) szóbeli része öt feladatból áll: egy néhány perces szabad szakmai beszélgetésből, amelyet a vizsgázó a vizsgáztatóval folytat karrierterveiről, tanulmányairól; ezután egy célnyelven írott szakmai szöveget ismertet magyarul; majd egy szakmai kérdésre ad önállóan választ 2-3 percen (monológ); végül a célnyelven megadott reália alapján egy szakmai szituációt old meg a vizsgáztatóval. Az ötödik feladat a beszédértés, amely nem a szóbeli vizsgán történik; itt két szöveget hallgat meg a vizsgázó kétszer, és a célnyelven feltett kérdésekre válaszol.

A megoldandó feladat

Az első és legnagyobb kihívást a csoportok létszáma jelentette számomra: 18–20 diák ül be egy 90 perces órára. Ha 18 főt veszek alapul, akkor is mindössze ötpercnyi idő jut egy diákra. Belátható, hogy ez mennyire demotiváló, hiszen öt percért minek is töltené bárki másfél órát egy szemináriumon. Ugyanakkor a vizsgakedvet is rossz irányba befolyásolja, hiszen a felkészülés nem tűnik hatékonynak ilyen körülmények között. Sokszor ezért halogatják a diákok a nyelvvizsgát, és inkább elmennek egy magántanárhoz, mert ott megvan az az élményük, hogy csak velük foglalkoznak. Ez a jelenség kart

karba öltve jár az egyetemi nyelvoktatás hatékonyságáról kialakult negatív véleménnyel – még a nyelvtanárok szemében is.

A második kihívást az ötféle szóbeli feladattal, az írásbeli vizsga feladataival és a szakmai idegen nyelv megtanításával való zsonglőrködés jelentette, mert a hallgatók a vizsgához szükséges tárgyi ismeretek nagy részét a nyelvvizsgára készülésközben sajátítják el a *Guide 2015*-ből. Ennek feldolgozása és számonkérése pedig nem korlátozódhat kizárólag a szóbeli vizsgafeladatokra. Tehát párhuzamosan kell egy egyetemi szaknyelvi kurzust és egy nyelvvizsga-felkészítő tanfolyamot tartani.

A harmadik, az affektív tényező: más lelkiállapot és koncentráció jellemzi a tanulást, az ismeretbővítést, mint a vizsgázást (Briceño 2017). Az elsőbe belefér a hibázás, a javítás, a próbálkozás, míg a vizsgahelyzetre a hirtelen, egy adott pillanatban, lehetőleg hibátlanul megfogalmazott válaszok, maximális koncentráció, teljesítménykényszer jellemző. Két ellentétes irányú mozgást: a befogadást és a szereplést kell akár egy órán belül is összehangolni úgy, hogy világos maradjon a határ a kétféle helyzet között. Például órán nem probléma a tanártól megkérdezni egy szó jelentését, egyáltalán bármit is kérdezni, míg ugyanez elképzelhetetlen, ha éppen egy vizsgahelyzetet szimulálunk.

Végül nem feledkezhetünk meg a felkészülés egyik lényeges tanári eszközéről, a visszajelzésről. Sok diák nem érzi magát biztonságban, illetve nem tartja az órai munkát hasznosnak, ha nem kap a tanártól visszajelzést a teljesítményéről. Nem is annyira az autonómia hiányáról van itt szó, hanem a megfelelő stratégia eltalálásáról. A tanári visszajelzés segíthet a fejlesztendő területek kijelölésében, és megerősítheti a jó tanulási stratégiát. Mivel a sikeres tanuláshoz nélkülözhetetlen a szakmai szempontok alapján adott visszajelzés, valahogy meg kell oldani, hogy a diákok minél többször kapjanak részletes, személyre szabott tanári értékelést, tanácsot, sőt akár bátorítást is.

Mindezeket figyelembe véve az volt a célom, hogy a heti kétszer 90 perces órát úgy tudjam kitágítani, hogy minél több lehetőséget teremtsék a vizsgafeladatok gyakorlására, illetve én magam minél többször tudjak visszajelzést adni a hallgatóknak. A cél tehát az volt, hogy a diákok és köztem minél több interakció jöjjön létre, vagy ha nem velem, akkor a jelenlévő csoporttársaikkal tudjanak együtt ugyanolyan intenzitással és hatékonysággal tanulni.

Tanári szerepek

A tanár tanít. Ez a mondat axiómaként, nyelvtani példamondatként jól hangzik, de a valóságot csak részben fedi. A tanár ellenőriz, szervez, segít, részt vesz, ötleteket ad, oktat, megfigyel, helyreigazít (Harmer 2007), a tanár motivál (Dörnyei 1998), és a ta-

nár egyúttal menedzser is (Enyedi 2015). Ezeket mind megéli a tanár, de számomra ez most kevés volt. Egyik szerepben sem találtam meg maradéktalanul azt, amire ebben a helyzetben szükségem volt. A sokféle feladat, diák között színházi rendezőnek éreztem magam, és végül ebből a metaforából alakult ki a forgószínpad terve.

A forgószínpad

A diákokat négy csoportra osztottam, és olyan távol ültettem őket egymástól, amennyire a terem adottságai lehetővé tették. Mindegyik csoport másik feladatot kapott. Amint befejezték, átadtam nekik egy másik csoport feladatát. Ha sikerült minden csoporttal hatékonyan dolgozni, akkor az óra végére négyféle vizsgafeladatot gyakoroltak a hallgatók. Mivel összesen öt feladat van, figyelnem kellett arra, hogy egyenlő arányban gyakoroljuk a feladatokat. A táblázatban bemutatott órán például nem foglalkoztunk a célnyelven megadott szöveg magyar nyelvű ismertetésével; erre a következő órán került sor, amikor a beszédértést nem gyakoroltuk. Az alábbi táblázatban jól láthatjuk egy tipikus vizsgafelkészítő óra felépítését. Azt is megfigyelhetjük, hogy az óra mind a négy szakaszában („felvonásában”) mindegyik csoport más-más feladatot oldott meg. Az értékelésekkel együtt ez a négy felvonás ki is töltötte a rendelkezésünkre álló másfél órát.

	I. felvonás	II. felvonás	III. felvonás	IV. felvonás
A csoport:	párbeszéd	szakmai beszélgetés	beszédértés	monológ-kérdések
B csoport	monológ-kérdések	párbeszéd	szakmai beszélgetés	beszédértés
C csoport	beszédértés	monológ-kérdések	párbeszéd	szakmai beszélgetés
D csoport	szakmai beszélgetés	beszédértés	monológ-kérdések	párbeszéd

Egy-egy csoport általában négy főből állt. A *párbeszéddel* kezdő csoport létszámát igyekeztem mindig páros számúra alakítani. Ennek a csoportnak két szituációt adok ki, tehát két-két tanuló gyakorol egymással. Ha páratlan számban voltak, akkor váltakozva gyakoroltak, és a kimaradó hallgató volt a bíráló. A *monológkérdéssel* kezdő csoportnak a *Guide 2015*-ből kigyűjtött és minden témakört lefedő kérdései közül mindazokat kiosztottam, amelyek olyan témára kérdeznek rá, amelyet már együtt átvettünk. A félév vége felé azonban már az összes kérdést odaadtam a hallgatóknak, mert így fel tudtak készülni a váratlan helyzetekre is. A *beszédértés* feladatnál kiosztottam a tesztlapokat, és odaadtam

a telefonomat, amelyre előzőleg feltöltöttem a meghallgatandó szöveget. Megbeszéltük, hogy kétszer meghallgatják, utána elkérik tőlem a megoldókulcsot, és annak alapján javítják a válaszaikat, esetleg újra meghallgatják, megbeszélik a szöveget. A *szakmai beszélgetéshez* a kérdéscsoportok (pl. tanulmányok, szakmai tapasztalat) öt-hat kérdését adtam egy kártyára nyomtatva. Annyi kártyát osztottam ki, ahány hallgató ült a csoportban, tehát mindenkinél más témakör kérdései voltak. Ezt azért tartom fontosnak, mert amikor a kérdező diák kerül válaszadó szerepbe, akkor elveszti az éberségét és a figyelmét, ha ugyanazokra a kérdésekre kell válaszolnia, amelyeket előzőleg ő tett fel.

A feladatok kiosztása után néhány percnyi csönd következik, majd bábeli hangzavar veszi kezdetét, ezért érdemes minél messzebbre ültetni egymástól a csoportokat. Mivel írnia csak rövid ideig kell egy csoportnak, és azt is csak egyetlen feladatnál (a beszédértésnél), a padok tologatásával sem érdemes időt tölteni. Egy-egy csoport tagjai egymással szemben helyezkednek el úgy, hogy jól hallják és lássák egymást.

Új tanári szerep: a rendező

Ha csak a csoportok elhelyezkedésére, a feladatok kiosztására, majd továbbadására korlátozódna a tanár szerepe, az nem lenne több egy ügyes szervezőénél. A forgószínpad megoldása magában rejti a tanár új identitását – a rendezőét. Szeretném ezt a metaforát kibontani. A rendező előbb ismeri a darabot, mint a színészek, van elképzelése arról, hogyan lehetne sikerre vinni, és ismeri a színészeit, tudja, kinek miben kell segítenie, és főleg miként. A tanár, mint rendező előbb van tisztában a nyelvvizsga követelményeivel, mint a diákjai, a tanulási és felkészülési stratégiákban is hathatós segítséget tud nyújtani. Képes arra, hogy egy vizsgáztató tanár szemével értékelje a válaszokat, és így adjon visszajelzést. Mivel jól ismeri a diákjait, össze tudja úgy állítani a csoportokat, hogy egymással ritkán beszélgető hallgatók kerüljenek össze, mert ezzel is a vizsga okozta stresszt lehet szimulálni – még ha jóval alacsonyabb szinten is. Azt sem szabad elfelejtenünk, hogy a tanár-rendezőnek kilencven percig folyamatosan monitoroznia kell a diákokat – akik ráadásul többféle feladatot végeznek egy időben –, visszajelzéseket kell adnia, segítséget nyújtania, és mindezt elég magas alapzaj mellett.

A rendező körbejár

Legelőször a szabad szakmai beszélgetésre ülök be, mert itt nincs felkészülési idő. Ez a feladattípus, talán éppen a spontán válasz igénye miatt, sok diákot leblokkol. Tanács-talanul hallgatnak, vagy egy rövid tömönddal válaszolnak az olyan kérdésekre, mint

„Hogyan akarja a karrierjét felépíteni?”; „Mik a tervei?”; „Hogyan látja az egyetemi tanulmányait?”. Ilyenkor a csoport többi tagját hívom arra, hogy rakjuk össze a választ, mondjon mindenki ötleteket. Viszonylag hamar megértik a diákok, hogy egymástól is remek ötleteket kaphatnak, és igyekszem elhíttetni velük, hogy a vizsgán bátran mondhatják azokat a gondolatokat, amelyeket eredetileg nem ők találtak ki, hanem egy csoporttársuktól hallottak.

Miután egy-két diáknak adtam visszajelzést, azt kérem a csoporttól, hogy a továbbiakban értékeljék ők egymás válaszait.

Másodszor a monológkérdést feldolgozó csoportba ülök be, mert itt még rövid felkészülési idő van. Ez azért fontos szempont, mert különben könnyen előfordulhat, hogy mire eljutok egy csoporthoz, már végeztek is. Miután végighallgattam az első monológot, igyekszem a formai, nyelvi megjegyzéseimet olyan formában elmondani, hogy abból világos legyen, milyen szempontok alapján adok visszajelzést. A második monológkérdést már a csoport bevonásával értékelem, de a többiekét már a csoport tagjainak kell értékelnie. Ez két szempontból is hasznos: a hallgatók egyrészt megtanulják a saját teljesítményüket is értékelni, mert tisztában lesznek az értékelés szempontjaival, másrészt megtanulnak együtt tanulni.

Ilyen értékelési szempontokat adok: Válaszolt a kérdésre? Felépítette a választ (bevezető, kifejtés, összefoglalás)? Logikus volt (kohézió)? Indokolta a választát? Mondott példákat?

Harmadszor a szakmai szituációt megoldó csoporthoz ülök be, mivel nekik viszonylag több időre van szükségük a felkészülésre. Itt a legfontosabb elsajátítandó stratégia, hogy ne egy szuszra mondja el a vizsgázó az összes pontot, ami a szerepkártyáján szerepel, hanem törekedjék párbeszédet folytatni a vizsgáztatóval. Ha valaki végképp elakad, akkor előjátsszom a szerepét: néhány pont erejéig én beszélek a vizsgáztatóval, utána visszaadom a szerepet.

A beszédértési feladatot végző csoportnál csak néhány kérdéssel tisztázom, hogy mennyire volt nehéz a feladat, válaszolok a felmerült kérdésekre, például arra, hogy a megoldókulcstól eltérő válasz mennyire elfogadható. Ilyenkor is arra törekszem, hogy átadjam a szempontokat, amelyek alapján egy tanár vagy egy vizsgáztató döntést hoz.

Ha a célnyelvi szöveg magyar összefoglalását is gyakoroljuk, akkor ott az egész csoporttól várom a választ, akár úgy, hogy az egyik diák elkezd, a másik helyesbíti. Éppen ezért nem egyéni teljesítményt, hanem csoportmunkát értékelek. Így megoszlik ugyan a felelősség, de tapasztalatom szerint bátrabban és szabadabban tudnak gondolkodni a diákok. Sokkal többet tanulnak egymástól, amíg a problémás részeket vitatkoznak, mint amikor egyedül birkóznak meg a szöveggel.

Pedagógiai hozadék

Lehet a hallgatókat közös tanulásra biztatni, de ha megmutatjuk és ki is próbáljuk velük, akkor kézzelfoghatóbb számukra ez a módszer, és valódi lehetőséggé, tanulási stratégiává válhat. Kevés diáknál tapasztaltam, hogy magától élt volna a közös tanulás lehetőségével, mint stratégiával, pedig könnyebb a szóbeli nyelvvizsgára készülni, az ott megoldandó feladatokat begyakorolni, ha van, aki tükröt tart, kérdez, bírál, vagy egyáltalán csak meghallgat.

Bármilyen tanulási stratégiát ajánlunk, ha csak elméletben beszélünk róla, a hallgatók is csak elméletben fogadják el. Viszont ha különösebb magyarázkodás nélkül egyszerűen olyan helyzetbe hozzuk őket, hogy kénytelenek egy újfajta, sokkal aktívabb tanulási formát megélni, ráadásul együttműködve a csoporttársaikkal a közös cél érdekében, akkor reménykedhetünk, hogy sikerült egy tanulási stratégiát bemutatnunk, kipróbáltatnunk. Néhány alkalom után már tudatosan fel is hívtam a hallgatók figyelmét arra, hogy tanítási órán kívül is alkalmazható tanulási módszert sajátítottak el.

A forgószínpad nagy előnye a jó időkihasználás. Kilencven perc alatt sikerül négyféle szóbeli feladatot is úgy gyakorolni, hogy visszajelzést is kapnak, másokat is meghallgatnak. Nagyszerű mítoszrombolást végezhetünk, mert bebizonyítjuk, hogy másfél óra alatt is lehet sok diáknak értelmes és hasznos munkát végeznie közösen. Nem kell feltétlenül hónapokat készülni (egyre improduktívabban) magányosan, hanem lehet együtt, hatékonyan.

A koncentrációkészséget erősen igénybe vevő tanári-rendezői szerep vállalása és az egyetemi csoport forgószínpadként való működtetése más előnnyel is jár. A legfőbb érték a megsokszorozódott időn és lehetőségen túl a tanári visszajelzés többszörös lehetősége. Vizsgára készülve érthető módon minden diáknak minél több olyan visszajelzésre van szüksége, amely konkrét, és előreviszi a tanulását. Ez több mint egy osztályzat vagy egy százalék.

Személyes élményem, hogy a forgószínpad alkalmazásakor nem egyszerűen órákat tartok, amelyeket a hallgatók látogatnak (vagy sem), hanem igazi *tanfolyam* résztvevői leszünk, megélve a tanulást, mint folyamatot, a maga sodrásával, frissességével. Ez az élmény túlmutat a nyelvvizsgán, mert a tanulás igazi élményét adja, ami aztán átterjed más tantárgyak tanulására is. Ez pedig már az élethosszig tartó tanulás egyik benső motivációja lehet. Mert hiába a külső motiváció, a hasznosság, ha hiányzik az élmény, hogy tanulni jó és élvezetes.

A tanári visszajelzésről már sok szó esett, de hadd emeljem ki, hogy a megsokszorozódott lehetőség mellett, amikor értékelni tudtam a hallgatóim teljesítményét, tanulási

szempontból legalább ilyen hasznosnak és előremutatónak tartom, hogy megtanítottam a diákjaimnak azokat a szempontokat, amelyek alapján ők maguk is konstruktívan tudják értékelni a saját munkájukat és a társaikét.

A forgószínpadnál a tanár-rendező kulcsfigura ugyan, de nem rá irányul a reflektorfény. A csoportok között járva, segítve a diákjai tanulását helyezi előtérbe. Néhány alkalommal megtörtént az is, hogy egy-egy, a készülésbe vagy a jó szándékkal adott, de mégiscsak a hiányosságokra mutató kritikába belefáradt diák kétségbeesetten és dacosan rám nézett, hogy ugyan mutassam már meg, szerintem miként kellene válaszolnia a neki szegezett monológkérdésre. Ilyenkor nem volt mit tenni, belebújtam a szerepbe, és legjobb tudásom szerint „lefeleltem”. Érdekes módon ettől mindig megnyugodtak a diákok, mert láttak egy mintát, amit eléjük játszottam, és így már könnyebb volt nekik is megfogalmazniuk a válaszukat.

A módszer korlátai

Természetesen a forgószínpadnak, mint tanítási (vagy inkább tanulási) módszernek megvannak a maga korlátai. Ez a fajta tanulás magas motivációs szint mellett tud csak hatékonyan működni. Ha a csoport nagy részének közös célja van (a nyelvvizsga), nem is lesz ezzel probléma, de ha nagy a különbség akár nyelvi szintek, akár motiváció vagy célok tekintetében, akkor el kell gondolkodni azon, hogy érdemes-e ebben a formában tanítani.

Tudomásul kell vennünk, hogy a visszajelzést, ha mégoly tapintatos és tárgyilagos is, sokszor nehéz végighallgatni. Ezért először a támogató, bizalomra épülő légkört kell megteremtelnünk a csoportban, ahol bátran mernek tévedni és bírálni is a hallgatók. Ezt a légkört viszonylag rövid idő alatt kell kialakítania a tanárnak, még a félév elején. A visszajelzések nyelvi megfogalmazásánál a legjobb tanítási mód a példamutatás: a tisztelettel és segítő szándékkal adott visszajelzések nyelvileg is megadják az órák alaptónusát. Remélhetőleg ezt fogják a diákok is egymás felé megélni.

A tanuláshoz hozzátartoznak a hibák, a próbálkozások. Viszont félév közben osztályoznia is kell egy tanárnak. Ellentmondásba keveredünk, ha egyik pillanatban arra bátorítunk valakit, hogy beszéljen, kockáztasson, a másik pillanatban pedig leosztályozzuk. Látva, hogy mennyire görcsössé váltak a tanítványaim, ha osztályozni akartam őket, végül úgy oldottam meg a helyzetet, hogy előre szóltam, melyik órán és melyik teljesítményt fogom jegyre értékelni. Ez a diákok számára és az én számomra is kiszámítható helyzetet teremtett.

Összefoglalás

Minden eredmény és haszon, kezdve az időhatékonyságon, a közös munkán át az önálló csapatmunkáig egy cél felé mutat: ez pedig a tanulói autonómia. Amikor a diákok megtanulják jól kihasználni az időt, egymást értékelni, csapatban megélni a tanulást, akkor tulajdonképpen autonómiát tanulnak. A tanár, mint rendező irányítja a próbákat, kézben tartja a szálakat, de az előadásnál már a közönség soraiban ülve izgul, örül, bosszankodik a színészei játéka miatt. És erre a lelépésre a tanárnak tudatosan készülnie kell: nélkülözhetővé kell válnia.

A tanulói autonómia elősegítése nem az alkalmazott nyelvészet egyik divatirányzata, hanem annak a több kutatással is alátámasztott ténynek a tudomásulvétele, hogy az autonóm tanulók jobb tanulók. A tudatosság, a saját tanulás önreflexiója a formális oktatásban magasabb szintű tanulást tesz lehetővé (pl. Little–Dam 1998; Little 1995).

Az autonóm nyelvtanulókat sok kutató jellemezte, hasonló értékeket fedezve fel bennük: az autonóm tanulók tisztában vannak azzal, hogy mit is tanulnak, meg tudják fogalmazni a céljaikat, kiválasztják és alkalmazzák a megfelelő tanulási stratégiát, ugyanakkor figyelemmel kísérik és szükség szerint módosítják a stratégiájukat, végül értékelik a saját teljesítményüket (Dickinson 1993).

Ugyanakkor bármennyire kívánatosnak és szükségesnek látszik is az autonómia a nyelvtanulók szemében, mégsem természetes számukra az autonóm viselkedés (Ade-Ojo 2005). Egy magyar egyetemisták körében végzett vizsgálat is arra világít rá, hogy az autonómiát igenis tanulni kell (Édes 2009). Nagyon erős ellenhatást fejt ki az egyetemisták körében az időhiány, a sok tanulnivaló, a nem megfelelő motiváció (Spratt et al. 2002). A felsőoktatásban tanulók tisztában vannak az autonómia értékével, de mégsem akarnak mindannyian autonóm módon tanulni; ezeknek a diákoknak az autonómiája éppen a saját autonómiájukról való lemondásban nyilvánul meg (Holec 1981).

A fentiek fényében már nem tűnik ellentmondásnak, hogy igazából a tanár taníthatja meg a diákjainak az autonómiát. Egyrészt nem várhatja el a hallgatóitól az autonóm viselkedést, másrészt az autonómia megtanulása nagy munka (Ade-Ojo 2005). A tanárnak döntő szerepe van az autonómia elsajátításában: egyfelől neki magának is tisztában kell lennie az autonóm diák jellemzőivel, másfelől ugyanazokat a reflektív és önszervező folyamatokat kell beépítenie a saját tanítási gyakorlatába, amelyeket később a diákjaitól is elvár (Little 1995). Természetesen az autonómia tanítása csak tanár és diák közös munkájával valósulhat meg: a tanárnak el kell fogadnia az új szerepét, a támogatóét, a diáknak pedig felelősséget kell vállalnia a tanulásáért (Carter 2005).

Az autonómia tudatos tanítása mellett szól az is, hogy az autonóm viselkedés a tanulás során szerzett tapasztalatok hatására és a szakmai tudás gyarapodásával egyenes arányban fejlődik, és egyre nagyobb területen érvényesül a tanulók életében (Little 2000). Az autonómia megtanulásával érzelmileg is gazdagodnak a nyelvtanulók, teljesebbnek, önhatékonyabbnak élik meg magukat, az autonóm megközelítésmód pedig hosszú távon az életen át tartó tanulása készíti fel a diákokat (Carter 2005).

Az egyetemi oktatásban különösen fontos szerepet kell kapnia az autonómia tanításának, mert ennek célja túlmutat a nyelvórák szervezésén, a nyelvvizsga sikerességén. Amikor arra bátorítjuk a diákjainkat, hogy vállaljanak felelősséget a tanulásukért, és mi, tanárok merünk hátrébb lépni, azzal viselkedéskultúrát, kritikai érzéket, önálló gondolkodást is tanítunk. Amikor megízleltethetjük diákjainkkal a versengés nélküli együttműködést, akkor már a munkahelyi helyzetekre készítjük fel őket.

„Hangsúlyoznunk kell, milyen nagy szerepe van az egyetemeknek a társadalom formálásában azzal, hogy gondolkodó, reflektív, művelt és tájékozott diplomásokat bocsátanak újtjukra. Az egyetem előtti években arra törekedtek jelenlegi végzőseink, hogy minél előbb letudják a tanulást. Az egyetemi évek alatt abban kell segítenünk őket, hogy új szerepeket és viselkedést tanuljanak, hogy olyan önbizalomra tegyenek szert, amely ezeknek az új szerepeknek a megélésében segít nekik. Az egyetem után már arra számítunk, hogy ez a jellemformáló tanulás elkíséri őket dolgozó felnőtt éveikben az egész életen át tartó tanulás formájában” (Carter 2005: 470).

Végző soron mégiscsak visszajutunk az axiómához: A tanár tanít. Ennek a mondatnak az ad mélységet, amit a tanár értékékként át tud adni – ebben a gyakorlatban éppen-séggel az autonómiát.

Hivatkozások

- Ade-Ojo, G. O. (2005). The predisposition of adult ESOL learners in a FE college towards autonomy. *Journal of Further and Higher Education*, 29(3), 191–210.
- Briceño, E. (2017). How to get better at the things you care about. TED talk. https://www.ted.com/talks/eduardo_briceno_how_to_get_better_at_the_things_you_care_about.
- Carter, B.-A. (2005). Reconceptualizing roles and responsibilities in language learning in higher education. *Teaching in Higher Education*, 10(4), 461–473.
- Dörnyei, Z. (1998). Motivation in second and foreign language learning. *Language Teaching*, 31(3), 117–135.

- Enyedi, Á. (2015). A nyelvtanítás és a vezetés tudománya. Élmény a nyelvtanulásban. NYESZE Nyelvtanári Konferencia, Budapest.
- Édes, Cs. (2009). „Teachers know best” – Autonomous beliefs and behaviours of English majors: A case study of three first-year students at Eötvös University. In: Lugossy, R. – Horváth, J. – Nikolov, M. (eds.). *UPRT 2008: Empirical studies in English applied linguistics*. Pécs: Lingua Franca Csoport, 43–57.
- Harmer, J. (2007). *How to Teach English*. (New edition) Harlow: Pearson Education Limited.
- Holec, H. (1981). *Autonomy and Foreign Language Learning*. Oxford: Pergamon.
- Little, D. (1995). Learning as dialogue: The dependence of learner autonomy on teacher autonomy. *System*, 23(2), 175–181.
- Little, D. (2000). We're all in it together: Exploring the interdependence of teacher and learner autonomy. In: *Proceeding of the 7th Nordic Conference and Workshop on Autonomous Language Learning*. Helsinki.
- Little, D. – Dam, L. (1998). Learner autonomy: What and why? Language Teacher Conference. Kyoto: JALT, 7–8.
- Spratt, M. – Humphreys, G. – Chan, V. (2002). Autonomy and motivation: which comes first? *Language Teaching Research*, 6(3), 245–266.
- Talking shop. Aspects of autonomous learning. An interview with Leslie Dickinson. *ELT Journal*, 1993. 47(4), 330–336.