

Az autonómia kölcsönössége – A nyelvtanulói autonómia fejlesztésének megjelenési formái a felsőoktatásban
Kvalitatív pilot kutatás a Budapesti Corvinus Egyetem Idegennyelvi Oktató és Kutatóközpont nyelvtanárainak részvételével

Huszthy Viola
EKKE NTDI, Eger

Bevezetés

Doktori kutatásomban a tanulói autonómia fejlesztésének lehetőségeit vizsgálom, tekintettel a modern közeget egyre inkább meghatározó elektronikus tanulási környezetre is. A téma egyik alapozó állomása volt 2022 tavaszán egy kismintás attitűdvizsgálat a Budapesti Műszaki Egyetem Idegen Nyelvi Központ (továbbiakban BME INYK) nyelvtanáraival a nyelvtanulói autonómiát támogató tanári meggyőződések kapcsán, többek között a tanulóközpontú szerepfelfogásról, a tanári kontroll szükségességéről, valamint a tanulói és tanári autonómia közötti összefüggésekről. A következő lépcsőfok, a jelen tanulmányban bemutatásra kerülő fókuszcsoportos vizsgálat, amely a kutatás hangsúlyosabb, feltáró szakaszához, vagyis az egyéni tanári interjúkhoz vezet majd. Így a fókuszcsoportos vizsgálat, a doktori kutatás két fő pillére közötti állomás és a későbbi interjúk szilárdabb megalapozását szolgálja. Bár a fókuszcsoportos interjúban nem jutott hely az elektronikus tanulási környezet hatásainak tanulmányozására, az egyéni interjúknak ez is tárgya lesz.

1. Szakirodalmi áttekintés, kérdésfelvetések

A fókuszcsoportos interjú az attitűdmérés eredményeiből kiemelkedő területekkel, a felvetődött újabb kérdésekkel kívánt foglalkozni, ezeket igyekezett mélységében feltárni. A témák közt fellelhető a motiváció, a célok, a tanár-tanuló közti egyenrangúság, a tanári kontroll és a tanári autonómia.

Kutatási eredményei alapján Ushioda (2006) azt állítja, a tanulási folyamatukért felelősséget vállalni képes tanulók motiváltabbak és hatékonyabban szabályozzák tanulási folyamataikat. Dörnyei (2010) aláhúzza, a tanulók erőfeszítései és kitartása rendkívül fontos tényezők a motiváció terén. Ugyanakkor felsőoktatási környezetben sem feltétlenül garantált a hallgatók magas motiváltsági szintje, tanulásért való felelős, kitartó viselkedése. Ezen álláspontok és az attitűdmérés eredményei alapján – a tanulóközpontú szerepfelfogást illetően – vetődik fel a kérdés: *Felsőoktatásban tanári felelősség, feladat-e a tanulók motiválása?*

A tanulói autonómia kapcsán az egyik legfontosabb fázis a célok kitűzése, ebben rejlik az önszabályozás sikere (Brief-Hollenbeck 1985). Ám, ahogy D. Molnár Éva írja (2009), nem elég ezek kitűzése, rendkívül fontos a folyamatos és reflektív szemléletű nyomonkövetés is. A célok szem előtt tartását pedig a tanuló önkontrollja segítheti (Réthy 2002). A célrendszer kialakításánál, ha a pedagógus figyelembe veszi az autonómia fejlesztést, fontos a tanuló bevonása a tervezési folyamatba. Ezáltal a tanulás feletti felelősség megoszlik a tanár és a tanuló között, a tanuló aktív részvétele a tanulási folyamatban szintén növelheti a motivációt, elkötelezettebb hozzáállást eredményez tanulói oldalon (Spiczéné 2016). Kérdés, hogyan lehetséges a hallgató bevonása a közös cél kialakításába? *Miként lehet összhangba hozni a kurzus célját a hallgatók különféle egyéni*

céljaival a tanulói autonómiára is figyelve, de a hatékony nyelvtanulást is szem előtt tartva? A folyamat szereplői közül kinek kell ehhez nagyobb erőfeszítést tennie?

Bár a modern oktatásban szinte már alapvetésnek számít, hogy a tanár partnerként tekintsen a tanulóra (Réthy 2003), a tanár és tanuló közti egyenrangúság a gyakorlatban nem mindig egyértelmű, és továbbra is vitás terület. A konstruktivista tanulásszemlélet, amely a tanulói autonómia fontos elméleti támpillére, szintén a tanár facilitátorként való részvételét támogatja (Nahalka 2002). *Hogyan képes érvényesülni ez, a tanulóközpontú szemlélet által előnyösnek tartott tanár-tanuló közti partneri viszony a nyelvtanórán? Valóban hozzájárul az egyenlő viszony az autonóm viselkedéshez?*

Erősen ellentmondásos pontnak tűnhetnek a szabályozás és az autonómia fogalmai, ugyanakkor a paradoxnak látszó felállás mögött az autonómia épphogy egyfajta szabályozást, mégpedig önszabályozást takar. A szabályozás és az autonómia nem ellentétes, hanem egymást kiegészítő fogalmak (Juhász 2020). Little (1991) is rámutat, a tanulói autonómia nem a tanár feleslegessé válását jelenti, hanem a tanulási folyamatban gyakorolt tanári kontroll megosztását a tanulóval. A szakirodalmi alátámasztás ellenére az attitűdmérés eredményei továbbra is ambivalens viszonyt mutatnak a két fogalom között, így a kutatás első lépcsőjét követően is fennáll a kérdés, *vajon ellentmondásos pontok-e a tanári kontroll és az autonómia támogatása?*

Einhorn (2021) szerint a tanulók és a tanárok tanulási útja sok hasonlóságot mutat abban, mi támogatja leginkább önálló tanulásukat, ezek pedig az aktivitás, az autonómia és az együttműködési készség. Ezt támasztja alá Ligang (2020) álláspontja is, miszerint a tanári és tanulói autonómia kölcsönösen függenek egymástól, erőteljesen hatnak egymásra. Minderre reflektálva az utolsó kézenfekvő kérdés az interjúalanyokhoz: *tulajdonképpen miben nyilvánulhat meg saját tanári autonómiájuk?*

2. A pilot kutatás célja

A fókuszcsoporthoz felmérés célja egyrészt a doktori kutatás jelenlegi hipotéziseinek pontosítása – amelyek a korábbi attitűdmérés alapját adták – másrészt a későbbi egyéni interjúk kérdéssorozatának fejlesztése, tökéletesítése. Emellett az interjú egy majdani összehasonlító elemzés részét is képezi, hiszen a doktori kutatás fő részének mintája (az egyéni interjúknál) a BME INYK nyelvoktatói közül kerül ki. A teljes vizsgálat befejeztével tehát lehetőség adódik egy komparatív tanulmány elkészítésére is a két egyetem nyelvoktatóival készült interjúk eredményeiből. Emellett a fókuszcsoporthoz vizsgálat hasznos kutatómódszertani segédletként is szolgál többek közt az egyéni interjúk kivitelezéséhez.

3. Kutatási minta, eszköz, szövegelemzési módszer

A fókuszcsoporthoz interjú saját fejlesztésű kérdéssora a 2022 áprilisában felvett attitűdmérés eredményeinek folyománya, a kérdések a tanulói autonómia égisze alatt érintették a motiváció, a célok, a partnerség, a kontrollfelelősség és a tanári autonómia témáit. A Corvinus Egyetem Idegennyelvi Oktató és Kutatóközpont (továbbiakban Corvinus IOK) három nyelvtanárával a beszélgetés online zajlott (Zoom videóhívás formájában), hossza 90 perc volt. A kutatási minta nyilvánvaló hátránya a résztvevők alacsony létszáma, ugyanakkor előnye, hogy összeszokott csapatról volt szó, akik szorosban együttműködnek mindennapi tanári munkájuk során, így nem vett igénybe sok időt a beszélgetéshez megfelelő légkör kialakítása, a résztvevők hamar megnyíltak, a kommunikáció gördülékenyen ment. A nemek arányát tekintve a három résztvevőből két nő, egy férfi volt, oktatott nyelvek szerint két spanyol- és egy olasztanár, nyelvtanítási tapasztalatuk 9, 20 és 29 év. A másfél órás beszélgetésből készült leirat, szövegtörzs terjedelme 12 oldal. Érdemes még megemlíteni, hogy a beszélgetés során a résztvevők egyéniségéből fakadóan kialakult a

véleményvezér jelensége, az egyik kolléga egyértelműen bőbeszédűbb volt, így a diskurzus teljes idejének felében nála volt a szó, a másik fele egyenlő arányban oszlott meg a két másik kolléga között (szövegtörzs arányainak beszélők közti megoszlása: 50%-25%-25%).

Az így kapott szövegtörzs elemzése a kombinált kategóriaképzés módszerével zajlott, a MAXQDA szövegelemző szoftver segítségével. Első körben elméletvezérelt módon, a kutatás kiindulópontjaiból, azaz a hipotézisek és interjúkérdések kulcsszavaiból felállított deduktív kódrendszer alapján folyt a résztvevők válaszainak tanulmányozása. Második körben adatvezérelt módon, vagyis a tartalom alapján, in vivo kódolással készült újabb kategóriarendszer. Végül a két kódstruktúra összevetése és analizálása adta a vizsgálat következtetéseit, tanulságait. A szövegtörzsből 263 kódolt szövegszegmens került ki, amelyekből 9 fő kategória és 64 további alkategória (kód) fakadt. Az elemzés részét képezi továbbá 47 parafrazeált szövegszegmens és 28 memo.

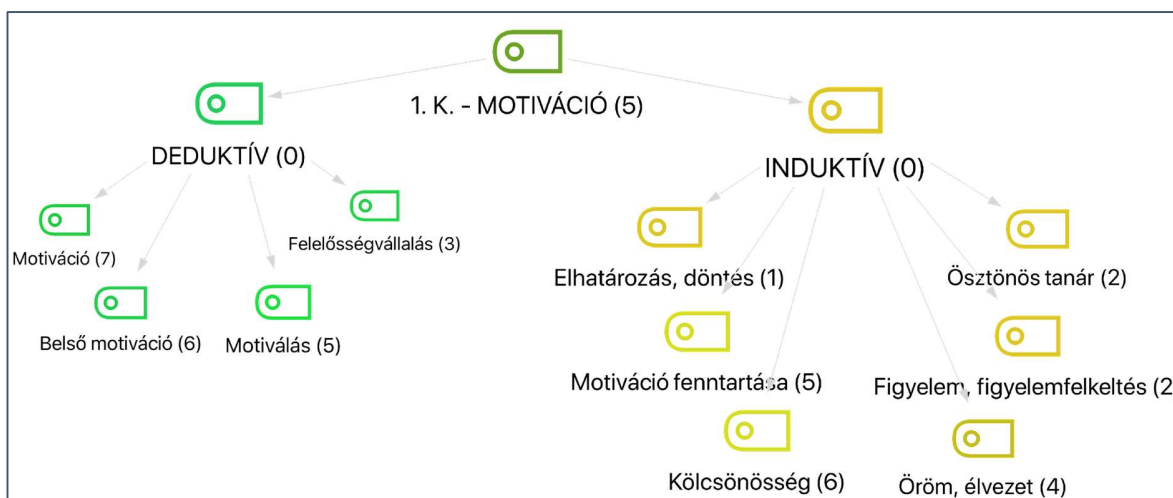
4. A fókuszcsoportos interjú eredményei

Az alábbiakban az interjú eredményeinek kifejtése következik az öt fő témáról, az elemzés a bevezető feladat ismertetésével és egy pragmatikai szempont hozzáfűzésével is kiegészül. Az eredményeket a MAXQDA elemzőszoftver segítségével készült deduktív és induktív kódháló, ábrák alapján lehet figyelemmel követni. A kulcsszavak mellett a szövegből kódolt szegmensek száma látható.

4.1 Bevezető feladat – tanári-tanulói értékek

Az interjú első szakaszában a résztvevők egy bevezető feladattal hangolódtak a témára, feladatuk a következő volt: 21 megadott fogalom közül (3. sz. melléklet) válasszanak 3-3 olyan értéket tanár és tanuló szempontjából, amit a legfontosabbnak tartanak az autonómia fejlesztésében. A beszélgetés három résztvevője előbb egyénileg választott, majd összevetették a kiemelt fogalmakat. Az összevetés eredményeképp tanári szempontból a 3 legfontosabbnak tartott érték (1. sz. melléklet): a motiválás, az önreflexió és a közös célok. Emellett említették még a példamutatást, belső motivációt, visszajelzést, rugalmasságot és közvetlenséget. Tanulói szempontból (2. sz. melléklet) az önfegyelm (ez az érték kimagaslóan), a felelősségvállalás és a belső motiváció szerepeltek az első helyen, ami teljesen összhangban áll a szakirodalmi bevezetőben említett értékekkel. Tanulói oldalon továbbá megemlézték a személyre szabottságot, egyéni és közös célokat, valamint a bizalmat. Három fogalom, a bizalom, a célok és a motiváció esetében különösen hangsúlyozták, ezeket valójában nem érdemes különválasztani az oktatás résztvevői között, mert legfontosabb jellemzőjük a kölcsönösség, a közös mivolt, ezzel már a beszélgetés elején előrevetítették a vizsgálat egyik legfőbb kulcsszavát.

4.2 Motiváció



1. ábra

Forrás: MAXQDA programmal készített saját ábra

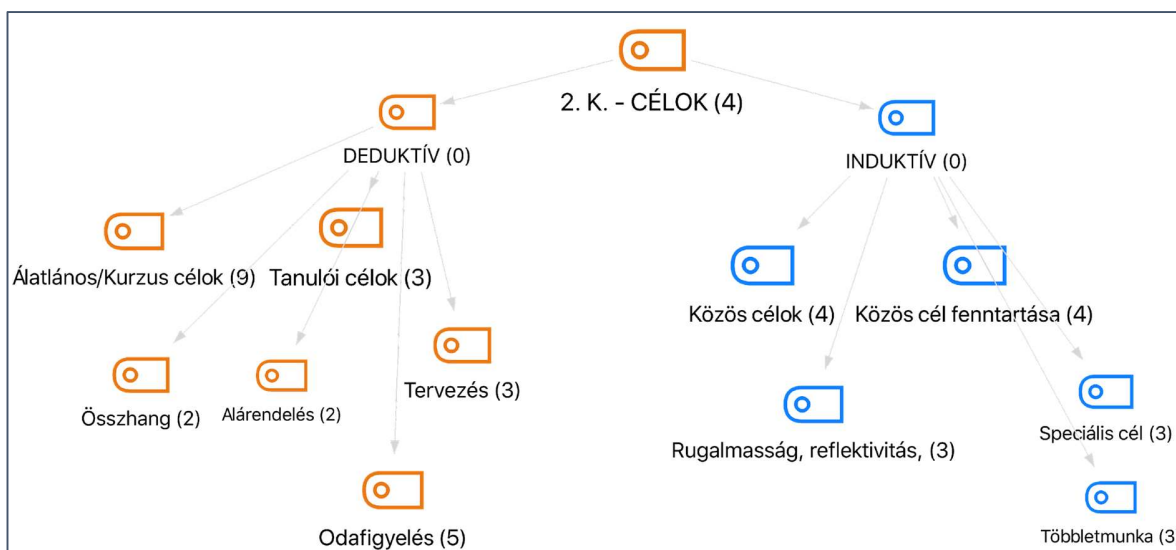
Az interjú fő részének első témája a motiváció volt, a kérdés így szólt: *Felsőoktatásban tanári felelősség, feladat-e a tanulók motiválása?* A deduktív kulcsszavakat nézve a hangsúly a motiváció haladási irányán volt, a beszélgetésből azonban az derült ki – és ez az induktív kódháló alapján is feltűnő –, a lényeg nem azon van, hogy a motiváció merről merre halad, hanem hogy kölcsönös módon nyilvánuljon meg a tanítás-tanulás folyamatában. Az egyik interjúalany szavaival: „*A motiváció egy kölcsönös dolog... Engem nagyon nagy mértékben motiválnak a hallgatók... A lényeg, hogy a motiválás oda-vissza igaz.*”

Szóba került a motiváció kiindulása és útja is, ami a beszélgetők mikrokozmoszában hasonló módon alakul: a Corvinus IOK-ban a kisnyelveknél, mint a spanyol vagy olasz, a hallgatóknak küzdelmes feladat bejutni egy-egy nyelvi kurzusra, ezért a versenyhelyzetből fakadóan igen magas motivációs szinttel érkeznek a félév elején (az induktív kódhálóban ennek megjelenése: *döntés, elhatározás*), ami még nem feltétlenül takar valós nyelvtanulásra irányuló belső motivációt. Ezért az interjúban résztvevők leginkább a magas kiindulási motiváció megőrzését, fenntartását, esetlegesen annak fokozását vélik a tanár legnagyobb feladatának, felelőségének a motiváció területén. Ahogy egyikük fogalmazott: „*A belső motiváció megragadja, a tanár motivációja pedig megtartja a diákokot.*”

A kódolt szegmensek számait nézve fontos aláhúzni, mennyire jelentősnek tartják a tanulásból fakadó öröme, élvezetre való építkezést, hiszen a tudás öröme (hamar kommunikálhatnak egy új idegen nyelven), a tanulás élvezete a legkiválóbb motivátorok.

A hallgatók konkrétabb motiválása kapcsán egy véleménykülönbség is felmerült az induktív kódok közt, ez az *Ösztönös tanár* és a *Figyelem, figyelemfelkeltés* jelszavak mögött található. Az *Ösztönös tanár* elmélete szerint a pedagógusnak nem szükséges a motiválásra külön figyelmet fordítani, nem jelent „plusz” feladatot számára, hiszen az a személyiségből ered, belülről fakad. Ezzel szemben a két másik beszélgetőtárs azon a véleményen volt, egy csoporton belül a hallgatók motivációs szintje sosem lehet azonos, ezért a tanárnak igenis feladata a motiválás, figyelemfelkeltés, odafigyelés az esetleges „alul-motiváltakra”, lemorzsolódókra.

4.3 Célok



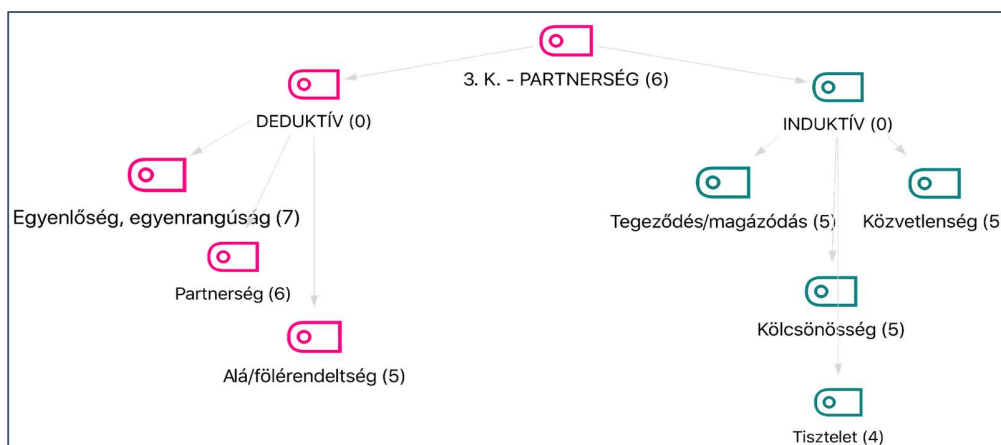
2. ábra

Forrás: MAXQDA programmal készített saját ábra

A célokra vonatkozó kérdés a nyelvkurzus általános céljai és a hallgatók egyéni céljai közt fennálló esetleges eltérés, feszültség kezelését, kiküszöbölését firtatta, *hogyan lehetséges ezeket összhangba hozni? Alárendelt-e egyik a másiknak? Tudnak-e mindegyikre külön figyelmet fordítani?*

A résztvevők válaszai alapján a célrendszer az alábbiak szerint épül fel: a kurzus általános célját alapvetően a kötelező tananyag és a közös célok félév eleji egyeztetése adja. Tehát jó esetben a kurzus általános céljaiba már beletartoznak a hallgatók egyéni céljai, a közösen egyeztetett célok. Ezen felül lehet a hallgatónak speciális, a közös céltól eltérő, egyéni célja, az erre való odafigyelés azonban a tanár részéről már többletmunkát jelent. Az induktív kódhálóból kirajzolódó két lényegi elem, egyrészt az általános kurzus célokat a félév elején közös célokká formálni, másrészt a kurzus során ezeket fenntartani, a hallgatókat erre időről időre emlékeztetni, emellett tanárként folyamatosan reflektálni, ha szükséges, a változó körülmények függvényében rugalmasnak lenni, ezeket módosítani.

4.4 Partnerség



3. ábra

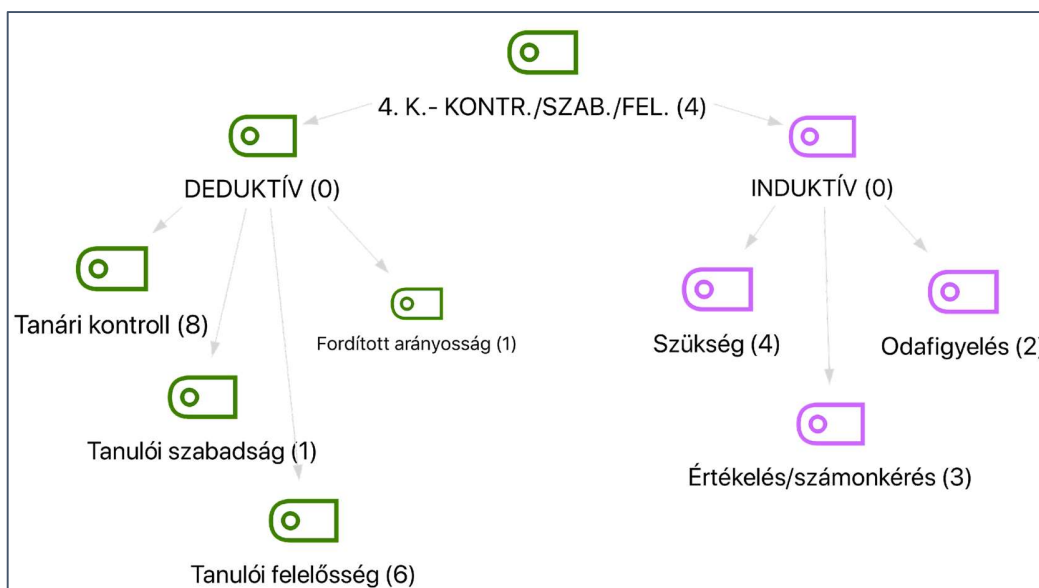
Forrás: MAXQDA programmal készített saját ábra

A tanár-tanuló közti egyenrangúságra vonatkozó kérdés az alábbi volt: *Óráikon egyenrangú partnerként kezelik-e a hallgatókat? Ez az attitűd segítheti-e a tanuló autonóm viselkedését?* Ezen a ponton a diskurzus hamar a tegeződés-magázódás kérdéskör irányába tolódott, ami nem feltétlenül negatívum, hiszen ez a tanár-diák kommunikáció egy olyan megnyilvánulási formája, amelyen jól nyomon követhető a partnerség jelentése. Itt korosztályos különbségek adódtak, a fiatalabb-idősebb tanárok véleménye élesen elválasztható volt. A beszélgetőtársak közt fiatalabb kolléga a kölcsönös tegeződés pártján állt, szerinte ez közvetlenséget biztosít a felek között (hatalmi távolság csökkentése) – jobb információáramláshoz, ezáltal pedig a tanulás hatékonyságához vezet. Az idősebb kollégák viszont úgy vélték (akik szintén tegeződéssel kezdték pályájukat), egy idő után maguk a diákok igénylik a formálisabb kommunikációt. *„Ha az ember partnernek tekinti a diákokat, az abban is meg kell nyilvánuljon, hogyha ő engem magáz, akkor én nem fogom letegezni.”* A lényeg tehát, hogy a partnerség a kölcsönös tiszteletben, a kommunikáció során megjelenő egyenlőségben nyilvánuljon meg. Ahogy egyikük fogalmaz: *„...ha az ember tisztelettel fordul a hallgatók felé, akkor nagyon ritkán fordul elő, hogy ők ezt ne viszonozzák.”* A partneri kapcsolatban leginkább a kölcsönös tisztelet járul hozzá a hallgatók autonóm viselkedéséhez.

Az alá-főlé rendelt viszonyt nézve hozzáteszik, gyakorlatuk során ilyet nem kifejezetten tapasztalnak, ugyanakkor tény, hogy a tanár irányítói és partneri szerepe egy óra folyamán mindig dinamikusán változik – hol irányító, hol partner. Emellett arra is reflektálnak, hogy a modern pedagógiai felfogásban a tanár immár nem a tudás kizárólagos forrása, a tudásátadás nem egyirányú, a reflektív tanár mindig tanul saját tanítványaitól, ebben a kölcsönös tudásátadásban is tetten érhető a partnerség.

Persze bármennyire is előnyösnek tűnik a partneri viszony az autonómiafejlesztés szempontjából, egy tényező mindenképpen hierarchikussá teszi a tanár-tanuló viszonyt: az értékelés. Legkésőbb félév végén a hallgató beszámolója kötelezettséggel tartozik a tanárnak.

4.5 Kontroll-szabadság-felelősség



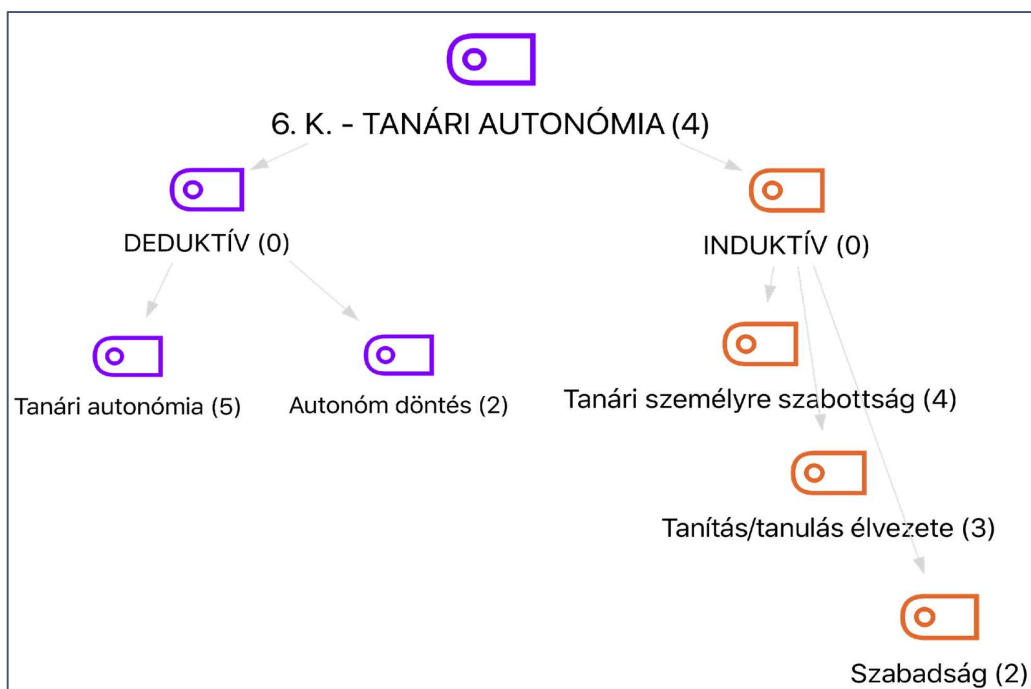
4. ábra

Forrás: MAXQDA programmal készített saját ábra

Arra a feltevésre, hogy a magasabb tanári kontroll kisebb tanulói szabadsághoz vezet, az pedig kisebb tanulói felelősséget eredményez, avagy fordítva, alacsonyabb tanári kontroll esetén nagyobb tanulói szabadság jön létre, ami nagyobb tanulói felelősséget eredményez, a beszélgetés résztvevői a következő reflexiókkal éltek: egyrészt a tanári kontrollról többféle területre asszociáltak, volt, aki a számonkérés-értékelés területében értelmezte, más a nyelvóra tervezettségében és annak kivitelezésében. Abban egyetértés mutatkozott, hogy a hallgatók nyelvi fejlődéséhez szükséges a tanári kontroll, a haladás érdekében tehát a kontroll egy hallgatói szükséglet. Fontos, hogy az autonómia fejlesztésben a tanár egyfajta reflektív, odafigyelő kontrollal éljen, ami valóban fejlesztő értékkel bír, ez mind önállóságában, mind nyelvi fejlődésében támogathatja a tanulót.

Összességében a tanári kontroll kapcsán is kirajzolódott egy eltérő nézet a beszélgetőpartnerek között, ezek egyfajta *tyúkanyó attitűd*, valamint *függetlenebb attitűd* kifejezésekkel illelhetők. Előbbinél a pedagógus részben szülői szerepben is érzi magát, a kontroll-szabadság-felelősség folyamatát a gyermek növekedésénél gyakorolt szülői kontrollhoz hasonlítja, ahol a fordított arányosság helyett fokozatos eltolódás, fejlődés történik a kontrolltól a felelősségig. Utóbbi, vagyis a *függetlenebb attitűd* állítása szerint felsőoktatásban tanári kontroll helyett már elvárható a tanuló részéről az önkontroll, amit a tanár saját odafigyelésével, diákra irányuló reflektivitásával egészít ki, szabályok és elvárások állítása helyett segítése, támogatása felajánlásával. Ahogy egyikük fogalmaz: *”...egyetemi szinten nem kell a kontrollt túlzásba vinni, legyen a hallgatónak önkontrollja, és én valahogy jelezsem, hogy figyelemmel kísérem a munkáját.”*

4.6 Tanári autonómia



5. ábra

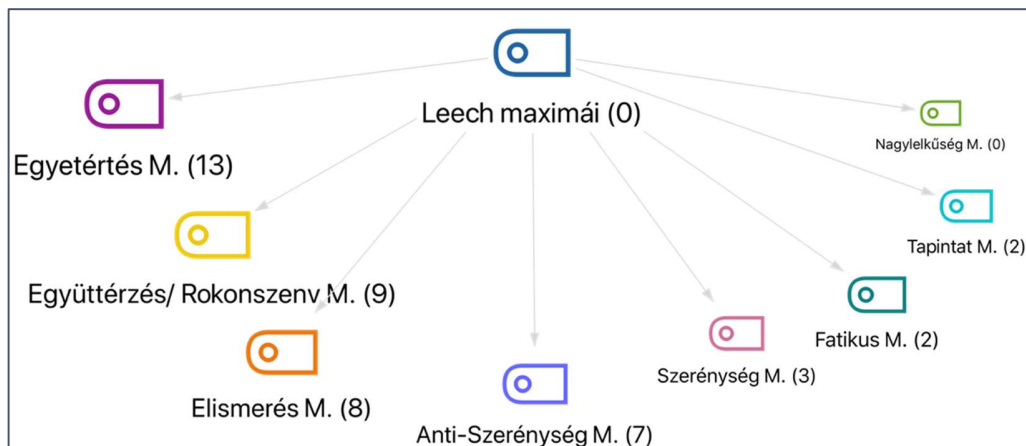
Forrás: MAXQDA programmal készített saját ábra

Az utolsó kérdésnél, azaz *miben nyilvánul meg az ő tanári autonómiájuk* a tanulóé mellett, hangsúlyozták a tanár személyre szabott lehetőségeinek jelentőségét. „*Ahogy a hallgatónak a személyre szabott igényeit ki kell elégíteni, ugyanúgy én is hadd csinálhassam a saját munkámat a saját, személyre szabott elképzeléseim szerint*” – mondja egyikük, a másik kolléga pedig egyetértően hozzáfűzi: „*A tanár autonómiája tulajdonképpen az, hogy ő megválaszthassa a saját személyiségének megfelelő módszereket.*” Emellett a pedagógus szakmai szabadságát is kiemelik.

A másik fontosabb pont, amit az interjú során több témánál is hangsúlyoztak, tehát szintén kulcsfontosságú – bármennyire banálisnak tűnik is, vagy talán épp ezért, banalitása miatt hajlandó elsikkadni – a tanítás öröme, élvezete. Egyfajta örömközpontú hozzáállás megélése az oktatásban: a tanuló és a tanár is örömet lelje a tanítás-tanulás folyamatában.

4.7 Pragmatikai kitekintés

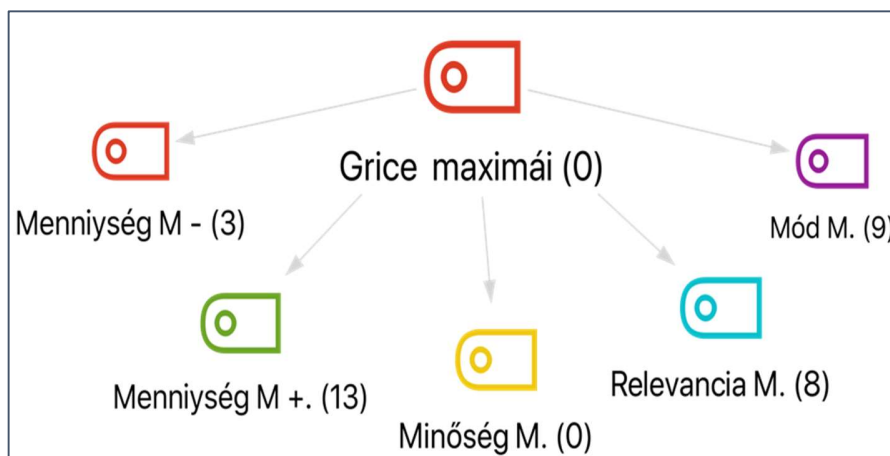
A szövegelemzés végéhez érve vált feltűnővé, hogy az interjú során a beszélgetőpartnerek relatíve sokszor biztosítják egymást egyetértésükről, mégis több témával kapcsolatban eltérő álláspontokat fejtenek ki. E felfedezés nyomán a vizsgálat egy további, pragmatikai megközelítésű szemponttal egészült ki, amely ezen udvariassági formulák mögött álló jelenséget kutatta és érdekes tanulsággal szolgált. A kiegészítő diskurzuselemzéshez első körben Geoffrey Leech (1983) udvariassági maximái szolgáltattak alapot. Ez a pragmatikai modell 7 maxima, elv alapján vizsgálja a kommunikáció mögött meghúzódó implikaturákat (a modellnek létezik bővített változata is), ezek a tapintat, a nagylelkűség, az elismerés, a szerénység, az egyetértés, az együttérzés és a fatikus maxima. A modell alapján a következő eredmény született a szövegkorpusból:



6. ábra

Forrás: MAXQDA programmal készített saját ábra

A társalgási maximák közül legtöbbször az egyetértés tetten érhető, emellett olyan jellegzetes megerősítő fordulatok is gyakran szerepeltek, mint a rokonszenv, elismerés vagy szerénység kifejezése (saját maxima hozzáadása: az anti-szerénység, vagyis a beszélgetés során többször előfordult egy sajátos alszerénységgel kifejezett öndicséret), megjelent a fatikus maxima is, vagyis a beszélgetésben beálló csend elkerülésére való törekvés. Ezek alapvetően a felnőtt kommunikáció természetes részei, hiszen egy ilyen helyzetben, ahogy Goffman (1967) kifejti, fontosabb a partnerek számára a potenciális disszonancia elkerülése, mint a nyílt fogalmazás, egymás elismerésével, rokonszenvük kifejezésével pedig a csoport biztonságérzetét növelik. Ez eredményezi tehát, hogy a beszélgetőpartnerek, még ha alapvetően baráti-kollegiális viszonyban állnak is egymással, különféle udvariassági stratégiákhoz folyamodnak eltérő véleményeik kifejtésére. Visszatérve az egyetértés maximájára, az interjú szövegtörzsében 13 alkalommal fejeznek ki konszenzust. Ebből 5 alkalommal van szó valós tartalmi egyetértésről, 6 alkalommal csupán részben tartalmi, inkább látszólagos egyetértésről és 2 helyen teljesen látszólagos egyetértésről. Összesítve a 13-ból 8 esetben az egyetértés sokkal inkább udvariassági formula, melyet a konfrontáció elkerülése végett vetnek be. Teszik ezt a konszenzusra való törekvés jegyében, ami a barátságos beszélgetések egyik fő szervezőereje (Kotthoff 1993), azonban e törekvés mögött valamiért mégis épp önálló véleményük kifejtésétől tartanak.



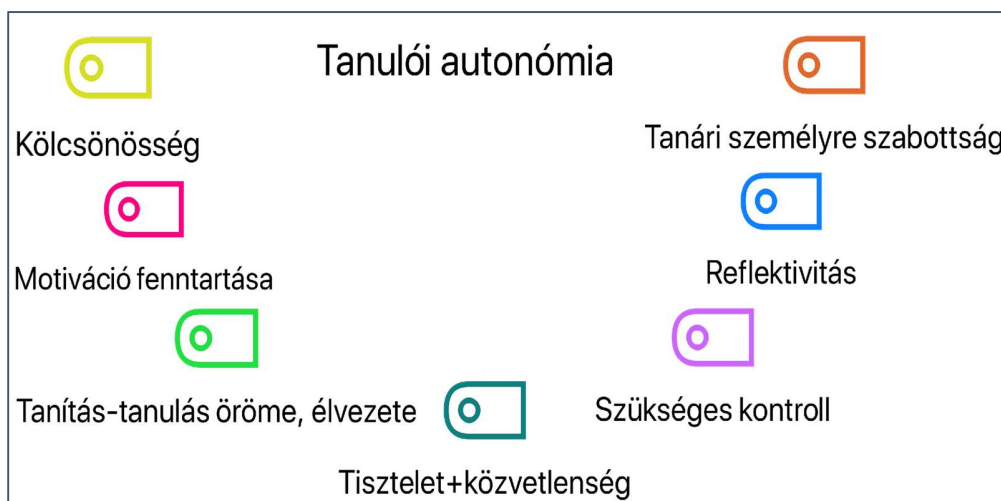
7. ábra

Forrás: MAXQDA programmal készített saját ábra

Hogyan jelennek meg a beszélgetésben a palástolt ellenvélemények? A szöveget egy második körben Paul Grice (1997) maximáinak fényében is megvizsgáltam. Grice négy maximát határoz meg, amelyeket a beszélgetőpartnereknek az interakció során be kell tartaniuk, ezek a mennyiség (a szóbeli megnyilvánulás ne legyen több, informatívabb a szükségesnél), a minőség (azaz a tartalom igaz, bizonyítható legyen), a viszony (a mondanivaló releváns mivoltára utal), végül a modor vagy mód maximája, (amelynek lényege az érthető, logikus, tömör hozzájárulás). A fókuszcsoportos interjú során legtöbbször a mennyiség maximáját szegte meg az egyik résztvevő (nem meglepően itt összefüggés van a tanulmány elején említett bőbeszédű véleményvezérrel), ezen kívül a másik két partner részéről szintén számottevő maximasértés történt a relevancia és a mód kapcsán. A relevancia maximája jelen esetben figyelmen kívül hagyható, hiszen még az irányított szóbeli beszélgetésben is bőven előfordulhatnak témától eltérő hozzászólások, annál érdekesebb viszont összevetni a mennyiség és a mód maximáit Leech egyetértési maximájával. A grice-i maximák mutatják, a beszélgetők a látszólagos egyetértések kifejezése után milyen stratégiával próbálták meg leplezni eltérő véleményeiket. Az egyik résztvevő a mennyiség maximájának megsértésével tette ezt: mivel az ellenvélemény egy nem preferált válaszlépés, így késleltetve jeleníti meg a látszólagos egyetértéshez képest, válaszlépésén belül az ellentmondás késleltetésére törekszik, ami terjedősséget eredményez (Bándli 2013). A másik két kolléga a mód maximájának megsértését alkalmazza, azaz mondandójuk előbb kissé kaotikussá, követhetlenné válik, majd végül, szintén a válaszlépés végén megformálódik az ellenvélemény. Így homályosítva, tompítva némileg a disszonanciát.

A társalgás pszichológiája és a pragmatika szempontjából tehát érthető a partnerek kommunikációs viselkedése, azonban épp az autonómia tükrében érdekes, vajon miért tartanak önálló véleményük kifejtésétől, ha az szemben áll kollégájukéval, miért nyúlnak ilyen jellegű tompító eszközökhöz, stratégiákhoz az ellentétes álláspontok kifejtésére, a direkter konfrontáció felvállalása helyett?

5. Összegzés



8. ábra

Forrás: MAXQDA programmal készített saját ábra

Az autonómiafejlesztés különböző részterületeinél – ahogy azt már a bevezető feladat is előrevetítette – hangsúlyos jellemző volt a kölcsönösség, mind a motiváció, a célok, a partneri kapcsolat esetében, azaz a tanulói autonómia fejlesztése nem önálló vagy egyirányú feladat, hanem a tanuló és tanár közti kölcsönös, közös interakciókban valósul meg.

A motiváció „elindításánál” meghatározóbb tényező lehet a már meglévő motiváció fenntartása, ami hosszú távon szintén elősegíti a tanulói autonómia fejlődését. A motivátorok között az egyik legfontosabb a tanítás-tanulás folyamatának élvezete, öröme, így szintén nélkülözhetetlen alapja a tanulói autonómia fejlesztésének. A tanári kontroll elsősorban a tanuló szempontjából szükséges: az autonómia fejlesztéséhez a mérsékelt és reflektív tanári kontroll járul hozzá. Szintén ezt segíti elő a tanár-tanuló közti tiszteleten alapuló partneri viszony. A tanár önreflektív viselkedése pedig mindegyik taglalt területet támogatja, végül a tanári személyre szabottság lehetővé teszi a tanár, mint autonóm tanuló, példaértékű megjelenését.

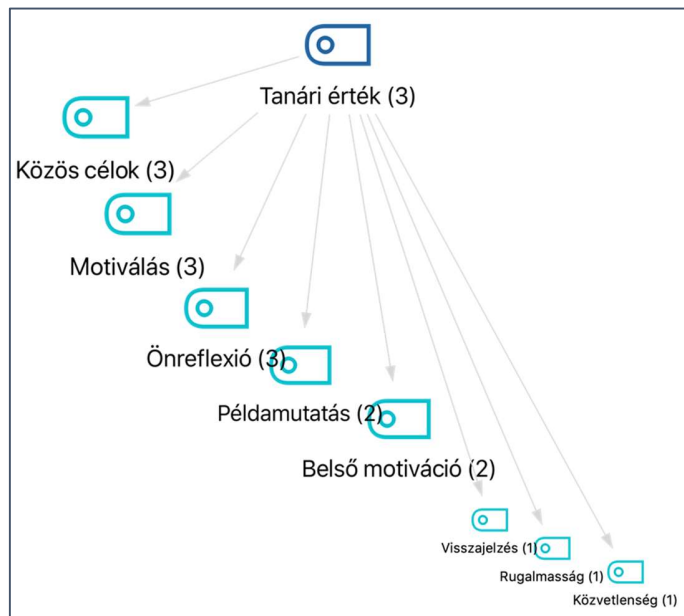
A kutatás folytatásában, az egyéni interjúk során a BME INYK oktatóival a fenti témakörök elmélyítése történik majd, kiegészülve az önellenőrzés lehetőségeivel, hatásaival, valamint az elektronikus tanulási környezet vizsgálatával az autonómiafejlesztés függvényében.

Irodalom

- Bándli J. 2013. Az egyet nem értés pragmatikája. *Magyar Nyelvőr* 137(1): 1–14.
http://epa.oszk.hu/00100/00188/00070/pdf/EPA00315_magyar_nyelvor_2013_1_097-110.pdf
(letöltve: 2022.11.15.)
- Brief, A. P. –Hollenbeck, J. R. 1985. An exploratory study of self-regulating activities and their effects on job performance. *Journal of Occupational Behaviour* 6: 197–208.
- D. Molnár É. 2009. Az önszabályozás értelmezései. *Magyar Pedagógia* 109(4): 343–364.
- Dörnyei Z.–Ushioda, E. 2010. *Teaching and researching motivation*. London: Longman.
- Einhorn Á. 2021. A szaknyelvoktatáshoz szükséges tanári kompetenciák fejlesztése. *Porta Lingua* 1: 35–48. <https://doi.org/10.48040/PL.2021.3> (letöltve: 2022.11.15.)
- Goffman, E. 1967. A homlokzatról. In: Síklaki István (szerk.): *Szóbeli befolyásolás II*. Budapest: Typotex Kiadó, 11–36.
- Grice, P. 1997. A társalgás logikája. In: Pléh Cs.–Síklaki I.–Terestyéni T. (szerk.): *Nyelv-kommunikáció-cselekvés*. Budapest: Osiris Kiadó, 213–28.
- Juhász Á. 2020. Szabályozás, felelősség, autonómia az oktatásban. *Új pedagógiai szemle* 70(5-6): 127–144.
- Kotthoff, H. 1993. Disagreement and concession in disputes: On the context sensitivity of preference structures. *Language in Society* 22(2): 193–216.
- Leech, G. N. 1983. *Principles of pragmatics*. London: Longman.
- Ligang, H. 2020. On the Relationship Between Teacher Autonomy and Learner Autonomy. *International Education Studies* 13(6): 153–162.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1256173.pdf> (letöltve: 2022.11.15.)
- Little, D. 1991. *Learner Autonomy: Definitions, Issues and Problems*. Dublin: Authentik.
- Nahalka I. 2002. *Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben. Konstruktivizmus és pedagógia*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Réthy E. 2003. Oktatásméleti irányzatok. In: Falus Iván (szerk.): *Didaktika - Elméleti alapok a tanítás tanulásához*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó, 1–23.
- Réthy E. 2002. A kognitív és motivációs önszabályozást kialakító oktatás. *Iskolakultúra* 2(7): 3–12. https://epa.oszk.hu/00000/00011/00057/pdf/iskolakultura_EPA00011_2002_02_003-012.pdf (letöltve: 2022.11.15.)
- Spiczéné B. E. 2016. *Az önálló nyelvtanulóvá nevelés lehetőségei: felsőoktatási szaknyelvtanárok nézetei a nyelvtanulói autonómiáról*. Eger <http://disszertacio.uni-eszterhazy.hu/33/2/Spicz%C3%A9n%C3%A9%20t%C3%A9zisek.pdf> (letöltve: 2022.11.15.)
- Ushioda, E. 2006. Motivation, autonomy and sociocultural theory. In: Benson, P. (ed.): *Learner autonomy 8: Teacher and learner perspectives*. Dublin: Authentik, 5–24.

Mellékletek

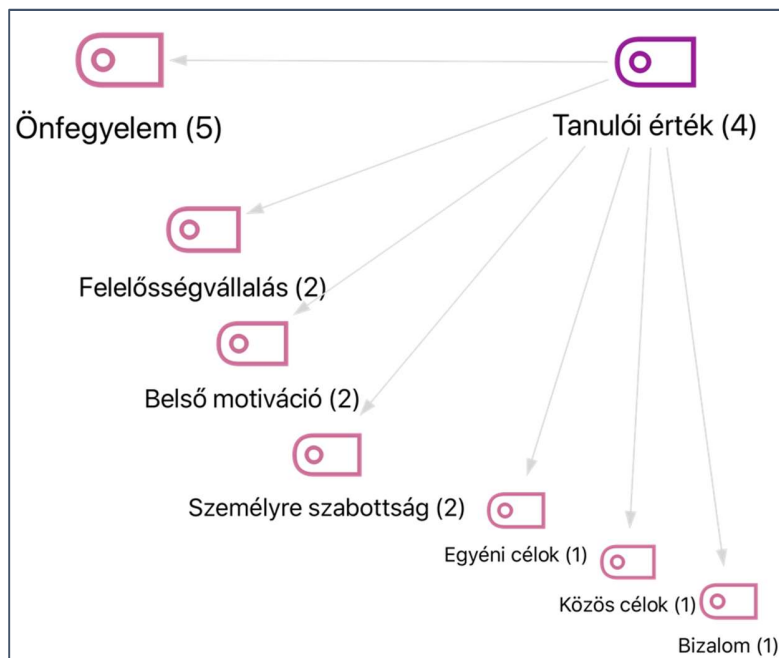
1. sz. melléklet



9. ábra

Forrás: MAXQDA programmal készített saját ábra

2. sz. melléklet



10. ábra

Forrás: MAXQDA programmal készített saját ábra

11. sz. melléklet:

A fókuszcsoporthoz tartozó bevezető feladatának fogalmai: tisztelet, rugalmasság, partnerség, önellenőrzés, önreflexió, önfegyelem, bizalom, kontroll, felelősségvállalás, személyre szabottság, példamutatás, belső motiváció, irányítás, motiválás, közvetlenség, határozottság, visszajelzés, értékelés, számonkérés, egyéni célok, közös célok