

HORVÁTH GERGELY

Az önszabályozó nyelvtanulás elindításának támogatása

Bevezetés egy méltányos angol nyelvi szakkör tematikájának elméleti hátterébe

Arra teszek kísérletet ebben a tanulmányban, hogy egy olyan áttekintést adjak néhány fontos neveléstudományi felismerésről, amely – noha nyilván nem mutathatja be az összes felfedezést a gyermekekről az elmúlt gazdag évtizedekből –, mégis átfogó képet nyújthat a gyakorlat számára. A tárgyalás során végigvezetem az olvasót néhány tudományos, tényekkel is alátámasztott felismerésen, egy-egy konkrét, introspektív példán is érzékeltetve azt, hogy miként jelenhet meg a gyakorlat számára, amit a tudomány is bizonyított. A tanulmány végén röviden kitérek arra is, hogyan lehet a tudományosan is igazolt eredményeket a gyakorlat számára értékékként felmutatni. Olyan értékeként, amelyek segítenek követendő alapelveket megfogalmazni a gyakorlat támogatására. Olyan attitűdbeli, gyakorlati-módszertani alapelveket mutatok be, amelyek biznyítottan a hatékonyabb, eredményesebb és méltányosabb nevelés és oktatás felé terelhetik a pedagógusokat, és egyben a neveléstudomány területén kutatókat.

Kulcsszavak: gyermekkép, lényeges tanulás, önszabályozó tanulás, érzelmi és gondolkodásfejlesztő tanulás, négydimenziós értékelés

Bevezetés – A kutatás kontextusa

A tanulmány egy olyan kutatás elméleti keretrendszerét vázolja fel, melynek célja, hogy vizsgálja a diverz háttérű középiskolai nyelvtanulók angol nyelvhez köthető önszabályozó tanulásának kialakulását a jelenlegi oktatáspolitikai kontextusban.

Az ezt megelőző felmérés fényt derített az eltérő szocioökonómiai háttérű diákok nyelvtanulási ambícióira, vizsgálva azok kimeneti elvárásait önmagukkal szemben (HORVÁTH, 2020). A mikrokutatásból nyert adatok megerősítették a korábbi, hátrányos helyzetet leíró oktatási jelenségeket, így kiemeli a társadalmi különbségek újra termelődését és a hátrányos helyzet közoktatásban megjelenő negatív hatásait (ANDOR, 2001; BURIÁN, 2013; COLEMAN, 1997; REISZ, 2000; RÉGER, 2001; VARGA, 2018), azonban az élő idegen nyelv tanulásához köthető szakmapolitikai helyzet még inkább aktuálissá teszi a kérdéskört. Az idegen nyelvek tanulásában az alacsonyabb szocioökonómiai háttérű diákok nehézségekkel küzdenek, melyek további hátrányok felhalmozásához vezethetnek (HORVÁTH, 2020).

A tervezett akciókutatásban két, zömében eltérő szocioökonómiai háttérű diákokkal foglalkozó intézmény kilencedikes diákjai vesznek majd részt. Rájuk a Nemzeti Alaptanterv (2020) előírásai már érvényesek, így a kimeneti célok teljesítésének érdekében a kutatás betekintést tervez nyújtani a NAT célrendszerébe és a remények szerint eredményei

mentén pozitív intervenciót leszünk képesek elérni. Az elméleti beágyazottságon alapuló akciókutatás célja egy angol szakkör létrehozása, melyben a diákok olyan szolgáltatáshoz jutnak, amelyek enyhíthetik a társadalmi különbségeket. Kutatások szerint a különbözőségek a pozitív pszichológiai tőke (SELIGMAN, 1998; MASTEN, 2001; LUTHANS, LUTHANS és LUTHANS, 2004; LUTHANS, AVEY, AVOLIO és PETERSON 2010) és az érzelmi intelligencia (GOLEMAN, 1997) csorbulásához vezethetnek, ezáltal a diákok önmagukkal szembeni elvárásai és a sikerükbe fektetett optimizmusa is csökken (HORVÁTH, 2020).

A 2020-as Nemzeti Alaptanterv élő idegen nyelvek tanulására vonatkozó irányelvei hangsúlyt fektetnek az önszabályozó tanulásra (NAT, 2020), ami feltételezi, hogy a diákok motiváltak és ambíciózusak saját tanulási folyamatukban, miközben ennek megvalósítására kevésbé tesz javaslatot. Az elméleti kutatás célja, hogy ismertesse az oktatáspolitikai kontextust: betekintést nyújt a szakmapolitikai irányelvekbe, melyek a középiskolás nyelvtanulókat érintik. Az Alaptanterv súlypontjai megmutatják azokat a fejlesztendő területeket, melyek az akciókutatáshoz készült tematika kialakítását segítik.

A Nemzeti Alaptanterv élő idegen nyelvekre vonatkozó irányelvei

Az első idegen nyelvhez köthető követelmények egyike, hogy legalább (a KER B1-es szintnek megfelelő) középszintű érettségit kell tennie a diákoknak. A 2020-as Nemzeti Alaptanterv az első idegen nyelvből szintén ezt a szintet várja el, azonban azt is állítja, hogy a diákok „elérhetik” a B2-es szintet is (NAT, 2020). A megelőző tanterv (NAT, 2012) a diákoktól a B1-es szint elérését várta el, tehát az új Alaptanterv nem jelent nagy változást. Mindemellett a helyzet értelmezéséhez szükséges az új tanterv feltételes módjának értelmezése. A dokumentum alapvetően nem tesz további jelzést arra, hogy mi lehet a magasabb nyelvi képesség elsajátításának feltétele. Az Alaptantervben csupán néhány utalást találunk ennek megoldására, melyek implicit módon jelzik azt, hogy hogyan válhat lehetségessé a magasabb szintű nyelvi képességek elérése a középiskolában. Az egyik az önszabályozó tanulás beindítására vonatkozó rész, a másik kiemelendő részlet pedig az információs és kommunikációs technológiai (a továbbiakban: IKT) eszközök használatára vonatkozik, autentikus anyagok megismerése mentén. Az elméleti kutatás következő alfejezeteiben az egyes irányelvek gyakorlati megoldására keresem a válaszokat, melyek az akciókutatás tananyagának elkészítését segítik.

A 21. századi képességek és alkalmazásuk a nyelvórán

A Nemzeti Alaptanterv élő idegen nyelvekre vonatkozó előírásai fókuszot helyeznek a 21. századi, digitális tartalmak, eszközök bevonására a nyelvórán (NAT, 2020). A 21. századi képességek és az interneten elérhető anyagok nem pusztán autentikus jellegük miatt fontosak, hanem általuk fejleszthetők olyan kompetenciák, amik a munkaerőpiac elvárásaihoz is illeszkednek (ANANIADOU és CLARO, 2009:6). Az idegennyelv-oktatás során a középiskolásokat az Alaptanterv szerint fel kell készíteni arra, hogy az internet segítségével, aktív és önálló szerepet töltsenek be saját tanulási folyamatukban (NAT, 2020).

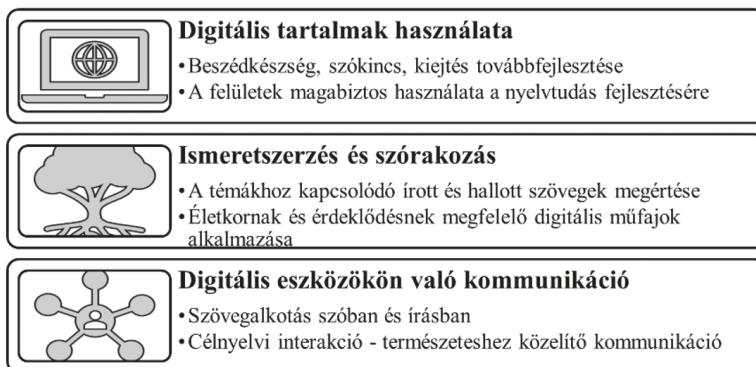
A 21. századi képességeket involváló nyelvi gyakorlatok kialakítása előtt fontos tisztázni magát a fogalmat a nemzetközi szakirodalom alapján. Voogt és Roblin (2010) tartalom-elemzést végzett a 21. századi képességeket ismertető szakmapolitikai anyagokon, kutatásukban vizsgálták az azokban megjelenő fogalmakat. Szintézisük során azt találták, hogy a kollaboráció, a kommunikáció, az IKT műveltség, a szociális/kulturális kompetenciák és az állampolgári tudatosság mindegyik szakmapolitikai anyagban megjelent, míg szinte mindegyik összeállítás említi a kreativitást, a kritikai gondolkodást, a probléma megoldást, illetve a produktivitást, mint az ernyőfogalom alá tartozó elemeket (VOOGT és GOBLIN, 2010:

24). Ezen felsorolt képességek csoportosításánál érdemes a kategória alapú megközelítést követni, hiszen az elkülönítésük biztosítja a fejlesztendő területek kijelölését, mely választ adhat a fogalmak meghatározása mellett a pedagógiai implementáció kérdésére is (VOOGT és ROBIN, 2010: 8).

Az egyes 21. századi képességek között találunk személyes-, szociális képességeket, információ- és tudásszerzéshez köthető kompetenciákat, illetve a digitális műveltséghez tartozó komponenseket (CHALKIADAKI, 2018: 9-10).

A 21. századi képességek fejlesztésére a nyelvóra azért lehet különösen alkalmas, mivel a szóbeli vizsgákra való felkészülés során hangsúlyos a kommunikáció, amiben helyet kap az együttműködés, a kommunikáció és az önreflektív gondolkodás. A szóbeli vizsgák feladatainak megoldása a nyelv használata mellett a kommunikációs képességek és a kritikai gondolkodás kerülnek a fókuszba a Nemzeti Alaptanterv elvárásai szerint. A kommunikáció és a kollaboráció képességei a 21. századi képességek alapját adják (JACOBSON-LUNDEBERG, 2016), mivel az ezekhez szükséges képességek olyan kulcskompetenciákhoz köthetők, mint az emberekkel való bánásmód, csapatmunka, rugalmasság (JACOBSON-LUNDEBERG, 2016: 6). Az egyén ezek megfelelő alkalmazásával érheti el a hitelesség értékét (JACOBSON-LUNDEBERG, 2016: 8), ami a produktív és kollegialitásra épülő kapcsolatok kialakítását segíti. Ugyanakkor a nyelvórákon elsajátított képességek a vezetési kompetenciák növekedéséhez is hozzájárulhatnak (EATON, 2010: 15), az EQ fejlesztésének köszönhetően (GOLEMAN, 1997).

Az információ- és tudásszerzés képességének fontosságát a Nemzeti Alaptanterv is hangsúlyozza. Az 1. ábrán látható három fő terület a tanterv középiskolásokra vonatkozó kimeneti elvárásaiban jelenik meg. Az IKT eszközökhöz köthető képességek alapvetően három komponensből állnak. Egy részről az információ műveltség (information literacy), más részről a technológiai műveltség (technological literacy), végül az IKT műveltség (ICT literacy) területeiből (VOOGT - GOBLIN, 2010). Az információhoz köthető műveltség az információ pontos és hatékony elérését és a kritikai vizsgálatot jelenti (VOOGT és GOBLIN, 2010:29). Az információfeldolgozás a keresés, a kiválasztás, az értékelés és a rendszerezés folyamatában mutatkozik meg (AANDIADOU - CLARO, 2009:10). A technológiai műveltség azt jelenti, hogy az egyén képes az eszközök használatára és megértésére, illetve ezeket arra használja, hogy megoldásokat találjon és elérje céljait (VOOGT - GOBLIN, 2010: 29). A legfontosabb az, hogy ne csak az eszköz manuális használatát, hanem azok mélyreható előnyeit is megértjük, ezt hangsúlyozza az IKT műveltség fogalma, ami az IKT eszközök hatékony és pontos használatát jelenti (VOOGT - GOBLIN, 2010: 29). A tanulási-tanítási folyamat végére a diákoknak képessé kell válniuk az 1. ábrában feltüntetett tevékenységek elvégzésére.



1. ábra: A Nemzeti Alaptanterv (2020) digitális tanulásra vonatkozó irányvonalai

A tervezett akciókutatás pedagógiai programjában ezért helyet kapnak olyan választható feladatok, melyek a 21. századi képességek fejlesztésére irányulnak. Az IKT eszközökhöz kapcsolódó műveltség fejlesztése segíti a diákokat az internetes források kiválasztásában, illetve hozzájárulhat a nyelv és a szókincs elsajátításához is.

A nyelvek közvetítő szerepe: tudás és ismeretszerzés idegennyelven

A 2020-as Nemzeti Alaptanterv élő idegen nyelvre vonatkozó előírásainak egyik fontos pontja a más tantárgyak ismeretanyagának, témaköreinek beemelése a nyelvórák tematikájába (NAT, 2020). A tanterv a nyelv pragmatikus használatának szempontjából azt várja el, hogy a nyelvtanulók a nyelvtani formulák helyes alkalmazása mellett a mindennapi élet és az alapműveltség gerincét alkotó tudományterületek szókincsét is elsajátítsák.

A tartalom és nyelvintegrált oktatás (Content and Language Integrated Learning, a továbbiakban: CLIL) egyik célja, hogy a diákok nyelvtudását autentikus anyagokon keresztül fejlessze. A tartalomalapú nyelvoktatás (Content Based Language Teaching) a különböző tudományos ismeretanyagú autentikus (írott és audiovizuális) szövegeket helyezi a középpontba a helyi, csoportspecifikus tantervek elkészítésénél (LIGHTBOWN, 2014). A CLIL technikája a globalizáció hatására terjedt el, illetve népszerűségét növelte az is, hogy a korábban az oktatásban alul reprezentált csoportok (szocioökonómiailag hátrányban levő, etnikai vagy nemzeti kisebbségek) részvétele növekedett az oktatásban (MEHISTO, MARSH és FRIGOLS, 2008).

A CLIL technika egyik előnye, hogy egyszerre három különböző kompetencia területet is fejleszt. A diákok a tananyaggal a nyelvet és annak ismeretanyagát is elsajátítják, mindkét esetben a tanulási képességek is fejlődnek (MEHISTO, MARSH és FRIGOLS, 2008). Mackenzie online cikkében (MACKENZIE, 2020) hangsúlyozza, hogy a CLIL technikájának megfelelő alkalmazásához a feladatoknak azt kell célozniuk, hogy a diákok minél több képessége fejlődjön, ami a korábban kifejtett 21. századi és szociális képességek fejlesztését is megerősíti a technika által. Az autentikus anyagokhoz tartozó feladatok elkészítésénél a kritikai gondolkodás és a diákok autonómiájának hangsúlyozása is fontos helyet kap (MEHISTO, MARSH és FRIGOLS, 2008).

A didaktikai előnyök mellett a CLIL alkalmazása a nyelvórákon megalapozhatja számos nyelvvizsga és az érettségi követelményeinek teljesítését. Az 1. táblázat megmutatja az élő idegen nyelvhez tartozó közép és emelt szintű érettségi szóbeli követelményeit, az első négy témakör esetében (ÉLŐ IDEGEN NYELV, 2017). A táblázat célja, hogy példát adjon az adott szintekhez és témakörökhöz köthető főbb kérdéskörökre, illetve a negyedik oszlop az ezekhez kapcsolható tantárgyakat összegzi. A korábban már kifejtett 21. századi képességek fejlesztése, szintén támogatja az ismeretek és a szókincs elsajátítását, hiszen a témakörökről való metakognitív gondolkodás és a különböző tudományterületekről származó szövegek tartalma fejleszti a karrierhez, a tanuláshoz és innovációhoz, illetve az IKT eszközökhöz köthető képességeket is (FANDIÑO, 2014: 194).

Témakör	Közép szint (B1)	Emelt szint (B2)	Kapcsolható tantárgyak
1. Személyes vonatkozások, család	Alapvető információk a vizsgázóról, családjáról és terveiről	A családi szerepek értékelése, a család társadalmi szerepének kritikai értékelés	Történelem, földrajz, digitális kultúra
2. Ember és társadalom	Emberek, barátok külsőjének leírása; a társadalom értelmezése (pl. kamaszok élete; női és férfi szerepek)	A társadalom és társadalmi jelenségek értelmezése és értékelése (pl.: előítéletek)	Etika, történelem, digitális kultúra
3. Környezetünk	Az otthon és a lakóhely leírása, a különböző lakhatási lehetőségek összehasonlítása (pl.: vidék-város); a természetvédelem egyéni szintje	Komplex problémák értékelése és megoldási javaslatok; a természetvédelem problémáinak megoldása közösségi (lokális) és globális szinten	Biológia, kémia, földrajz, fizika
4. Az iskola	A vizsgázó iskolájának és érdeklődési körének bemutatása; az iskolai hagyományok; a nyelvtanulás	Iskola típusok, iskolai élet Magyarországon és a célnyelvi ország(ok)ban	Más idegen nyelvek

1. táblázat: Példák az érettségi vizsgák témaköreire és a hozzájuk kapcsolható tantárgyakra

Az 1. táblázatban kiemelt négy témakör áttekintésénél látható, hogy a két nyelvi szinten eltérő mélységben kell a témákat szóban kifejtetniük a diákoknak. A CLIL technika alkalmazása mindkét nyelvi szint fejlesztésére alkalmas, ha az adott szintnek megfelelő szövegeket választunk: ezzel azt támogathatjuk, hogy a diákok a tanulási-tanítási folyamat során elérjék a legközelebbi fejlődési zónájukat (HARLAND, 2003). A megjelenő ismeretanyagok némelyike ismerős lehet a diákok számára a más tantárgyak tanulása során elsajátított ismereteikből. A számos tudományterület megjelenése a követelményekben megerősíti a CLIL alkalmazásának szükségességét, hiszen az autentikus anyagok elmélyült tudást és gyakorlatban is használható szókincset biztosítanak. A különböző tudományterületek megismerése továbbá segíthet a diákoknak abban, hogy számukra érdekes és értékes tartalmak ismerjenek meg (MEHISTO, MARSH és FRIGOLS, 2008). Szükséges kiemelni azt is, hogy az egyén és a csoport érdeklődési körének megfelelő anyagokat szükséges kiválasztani, illetve a diákok maguk is kiválaszthatják az idegennyelvű forrásokat, tartalmakat. A választható anyagok éppen ezért a nyelvtanulás értelméről való vélekedést is megváltoztathatják és hozzájárulhatnak a nyelvtanulási motiváció növekedéséhez (DÖRNYEI és RYAN, 2015).

Milyen a nyelvtanuló?

A tanulási-tanítási folyamat, így a tervezett angol nyelvi szakkör felépítése során fontos megtekinteni a Nemzeti Alaptanterv kimeneti elvárásait a nyelvtanuló személyiségére. Az élő idegen nyelvekkel kapcsolatos szakaszokban megjelenik az inkluzív szemléletmód (VARGA, 2015), hiszen a diákok a nyelv elsajátítása mellett az adott nyelvet beszélő ország(ok) kultúráját is megismerik, a saját és az azok közötti különbségeket értékékként kezelik.

A globalizáció és a multikulturalizmus térnyerését az IKT eszközök használata önmagában elősegíti (ANANIADU és CLARO, 2009: 11), hiszen a diákok az elért globális tartalmakon

keresztül ismerkedhetnek meg a célnyelv és a világ kultúráival. Az Alaptanterv kifejezi, hogy a tanulási folyamat során „a tanulók megismerik és megértik az adott nyelvet használó embereket és kultúrákat,” mely előre vetíti, hogy a diákok a nyelvismeretük által el- és befogadóvá is válhatnak a nyelvtanulás során.

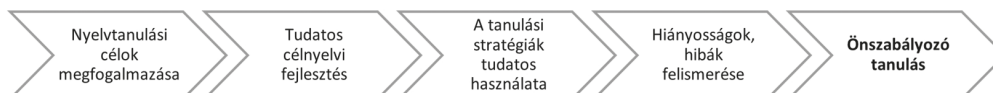
A befogadó szemléletmód fejlesztése a nyelvórán nem kizárólag a nyelvi szempontból eltérő csoportokról szólhat. Ezen csoportok elfogadása növelheti a többségi társadalomtól eltérő csoportok iránti elfogadó szemléletet is. A nyelvtanuló tanulmányai hatására képes arra, hogy differenciálja az egyes kultúrákat, úgy, hogy ezeket a különbségeket „értékként kezeli” (NAT, 2020). A nyelvórák során kialakíthatóvá válik egy olyan tanulási környezet, ami értékeli a kulturális sokszínűséget. A nyelvtanulási folyamat során a témakörökre való személyes reflexió, vélemény kifejtés és személyes kötődés kifejezésének lehetősége az identitás és az egyéni sokszínűség értékelésének személyes jogát erősíti meg (ARATÓ, 2008). Ez rávilágít arra is, hogy a kultúrák értékelése mellett a tanuló egyéni személyiségjegyei is értékként jelennek meg a tanórán, hiszen a diákok lehetőséget kapnak arra is, hogy szabadon képviseljék kulturális értékeiket és individualitásukat (ARATÓ, 2008). A kimeneti célokkal kapcsolatosan a diákokra a Nemzeti Alaptanterv az elvárások alapján jellemzővé kellene válnia a célokkal kapcsolatos tudatosságnak és az önreflexiónak. A tanulási folyamatot a diákok képesek szabályozni, értékelni és céljaikkal összhangban befolyásolni.

A 2. ábra megmutatja a Nemzeti Alaptanterv irányadását a diákok reflektív gondolkodásának fejlesztésére. Az ábrában megjelenik a 360°-os értékelés szerepe is, ami szerint a diákok törekszenek arra, hogy felmérjék saját haladásukat és ehhez a haladáshoz az önreflexiót, a tanári és a társas értékelést is felhasználják. Ez a nézőpont azt feltételezi, hogy a diákok a saját képességeik és fejlesztendő területeik pontos megismerésével válnak aktív résztvevővé saját tanulási folyamatukban.



2. ábra: A reflexió szerepe a nyelvtanulás során

A Nemzeti Alaptanterv hangsúlyozza az önszabályozó tanulás szerepét a nyelvórán, amit az IKT eszközök használatával kíván megvalósítani. Mindazonáltal a kimeneti elvárások nem csupán az eszköz alapú szemléletmódot tükrözik, hanem utalnak arra, hogy a tanulási-tanítási folyamat során a nyelvtanulók lélektani változásokon is átesnek. A tantervben az önszabályozó tanulás alapját az egyéni célok és ambíciók artikulálása adja, illetve kifejlődése nagyban függ a nyelvtanulással kapcsolatos stratégiák tudatos használatától is (NAT, 2020). A 3. ábra bemutatja az Alaptantervben megjelenő lépéseket, amik az önszabályozáshoz vezetnek.



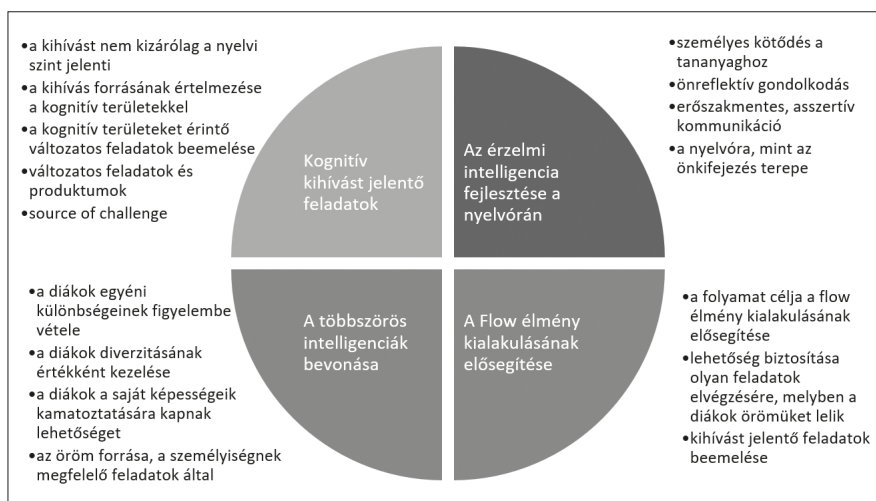
3. ábra: Az önszabályozó tanulás kialakulása a nyelvórán

A nyelvtanulókat vizsgáló korábbi kutatás érintette az önszabályozás első három aspektusát. A kutatás során fény derült arra, hogy a vizsgált intézmények esetében – melyek zömében eltérő szocioökonómiai háttérű diákokat készítenek fel az érettségire – az önszabályozás kérdésében már a kijelölt célokban is különbségeket találhatunk (HORVÁTH, 2020). Az alacsonyabb ambícióval rendelkező diákok, vagy azok, akik a nyelvtanulásban kevésbé érdekeltek, éppen ezért az egész folyamatban hátrányba kerülhetnek. A vizsgálatban megfigyelhető volt, hogy azok a diákok, akik alacsonyabb nyelvi szintet szerettek volna elérni kevésbé alkalmaztak tudatos nyelvi fejlesztést, illetve tanulási stratégiákat (például IKT eszközök használata a nyelvtanulás során, tudatos idegennyelvű tartalmak fogyasztása) (HORVÁTH, 2020). A folyamat megfordítását segítő intervenció az egyéni célok folyamatos fejlesztésén alapul. Az egyénre szabott tartalom és szintezett, eltérő képességeket figyelembe vevő oktatás hozzájárulhat a diákok tudatosságához, illetve a folyamat közbeni folyamatos tanári visszacsatolás és nyelvtanulási stratégiákat érintő tanári javaslattevél segítheti a diákok fejlődését, önfejlesztését is.

Az Alaptanterv nyelvtanulókról alkotott képe alapvetően igen pozitív: nyitott, önfejlesztő tanulókként mutatja be őket. A nyelvtanítás során, hogy ezek a célok a valóságban is megjelenjenek, a nyelvtanárnak úgy szükséges felépítenie a nyelvoktatást, hogy az hozzájáruljon az egyéni felelősség és a pro-aktivitás fejlődéséhez.

A tananyagszerkesztés pedagógiai-pszichológiai keretrendszere

Az elméleti áttekintés célja, hogy megalapozza a tervezett méltányosságot elősegítő angol nyelvi szakkör tananyagfejlesztését. A pedagógiai-pszichológiai keretrendszer összeállítása során az önszabályozás kialakításának támogatása került a fókuszba, hiszen a folyamatos nyelvi fejlődéshez szükséges a diákok elköteleződésének növelése. Az angol nyelvi szakkör esetében autentikus – az érettségi és nyelvvizsga témakörökhöz igazodó – angol nyelvű forrásokat alkalmazok. A feladatok fejlesztését négy fő elméleti komponens támogatja: (1) az érzelmi intelligencia fejlesztése; (2) a flow élmény elmélete; (3) a többször intelligenciák- és (4) a kognitív dimenziók beemelése (4. ábra).



4. ábra: A szakkör tananyagának pedagógiai-pszichológiai háttere

A többfókuszú elméleti háttér jelentősége abban rejlik, hogy a diákok elköteleződésének növelésével hozzá tudjunk járulni a nyelvi képességek fejlődéséhez. A kialakított keretrendszer célja, hogy reagáljon a diákok különbözőségeire, ezzel elősegítve egyéni fejlődésüket. Az önszabályozó tanulás elindítása azonban az egyéni eltérésekhez köthető (DÖRNYEI és RYAN, 2015), amelyek néhány diákot pozitívan, míg másokat negatívan befolyásolhatnak. A méltányos tanulási környezetet nyújtó akciókutatás célja, hogy az egyéni különbségeket ellensúlyozva növelje a diákok motivációját a nyelvtanulással kapcsolatban, hiszen a magasfokú motiváció ellensúlyozhatja a többi hátráltató tényezőtől fakadó nehézséget (DÖRNYEI és RYAN, 2015). A kimeneti, a diákokra és a tanulási folyamatra vonatkozó célok összegzése után, az elméleti kutatás fókusza az elvárások teljesítésére szolgáló pedagógiai-pszichológiai keretrendszer rövid ismertetésére kerül.

A motiváció növelése a nyelvtanulás iránt az önszabályozó tanulás miatt fontos, hiszen támogatni kell a diákokat abban, hogy „*az iskolán kívüli, mindennapi tevékenységeiken keresztül*” (NAT, 2020) is tanulják a célnyelvet. Ez a tanulás inkább nem tudatos nyelvi fejlődést eredményez, ami éppen a szórakozáshoz és az adott kontextusban való megismeréshez köthetően növeli a hasznosságot. Az idegen nyelvű tartalom szabadidőben történő használata, így a CLIL technika és az autentikus anyagok beemelése növelheti a szókincs és a pragmatikus nyelvhasználat elsajátításának hatékonyságát (XANTHUO, 2011).

A felmerülő kérdés tehát az, hogy a nyelvtanulást miként tudjuk a diákokat arra ösztönözni, hogy elmélyüljenek az adott nyelv szövegeiben, illetve hogyan lehet a nyelvtanár képes a motivációjuk növelésére. A cél az Alaptanterv (2020) szerint az, hogy a nyelvtanórákon „*változatos, tevékenységközpontú, élményszerű és kognitív kihívást jelentő tanórai tevékenységek*” jelenjenek meg. Mindezeknek a tananyagoknak, úgy kell hatniuk a diákokra, hogy azok egyszerre motiválják őket és bővítsék a nyelvtanulási lehetőségeket, mely elősegíti azt, hogy a középiskolások, saját tanulási folyamatuk aktív résztvevőivé váljanak (NAT, 2020).

A nyelvi szakkör tananyagának kialakításánál fontos kérdés, hogy az a diákok egyéni szintjére és legközelebbi fejlődési zónájára reagáljon (HARLAND, 2003). A személyes fejlődésre fókuszáló oktatás (personal development education) célja az, hogy a 21. századi munkaerőpiaci és társadalmi igények figyelembevételével növelje a diákok kompetenciáit úgy, hogy azok többirányú képességeket sajátítsanak el az iskolai és munkaügyi sikerességük érdekében (JACOBSON-LUNDENBERG, 2016: 84). Ennek mentén a vázolt pedagógiai-pszichológiai keretrendszerben is az egyéni fejlesztés kerül a fókuszba. A cél az, hogy a diákok nyelvi képességei és kompetenciái egyaránt fejlődjenek. A kialakított feladat- és tevékenységfejlesztési keretrendszer nagy hangsúlyt helyez arra, hogy aktiválja a diákok *kreatív, logikus, kritikai gondolkodását*, mindemellett az *önkifejezés, együttműködés képességeit*, 21. századi *digitális* kontextusban.¹

Érzelmi intelligencia (EQ), a motiváció növelésének alapja

Az EQ fejlesztése a nyelvtanulás és a vizsgafelkészülés alapja, hiszen ezek a feladatok – legyen szó szóbeli vagy írott szöveg alkotásáról – arra ösztönzik a diákokat, hogy reflektáljanak a témakörökre, véleményüket és nézőpontjukat kifejtsék. A feladatok megoldásához a diákoknak olyan osztálytermi légkört kell biztosítani, melyben lehetőség van gondolataik artikulálására. A nyitottság és az önkifejezés képessége, nagyban függ attól, hogy a diákok mennyire tudatosak érzelmileg, azaz, hogy képesek-e saját véleményük, érzelmeik kifejezésére. Az EQ fejlesztésének lehetőségei során Daniel Goleman koncepcióját veszem alapul (GOLEMAN, 1997).

Ahhoz, hogy a diákok „*a társalgásba aktívan, kezdeményezően és egyre magabiztosabban*” (NAT, 2020) kapcsolódjanak be szükséges a biztonságos és bizalomra alapuló tantermi

1 A kiemelt kulcsszavak, a Nemzeti Alaptanterv (2020) irányvonalaiából származnak.

léggör kialakítása, illetve az is kulcskérdés, hogy maga a tanóra alapvetően interakciókra épüljön (SZESZTAY, 2020). A kooperatív paradigma alkalmazása növelheti a diákok kommunikációs hajlandóságát (DÖRNYEI és RYAN, 2015). A kooperatív paradigmán alapuló tanulás-szervezés (ARATÓ és VARGA, 2008), színesíti és szélesíti a tanteremben megjelenő kommunikációs csatornákat, lehetőséget biztosít a többirányú felszólalásra, interakcióra.

A kooperatív paradigmán alapuló tanulásszervezés olyan biztonságos osztálytermi léggört teremthet, amiben a diákok verbalizálhatják ötleteiket és véleményüket, miközben elsajátítják a mentalizáció képességét is. A kooperációra épülő osztálytermi struktúrák arra biztatják a diákokat, hogy a célnyelvi tartalmakból, vagy az általuk megfogalmazott gondolatokból, mint elkülönülő szegmensekből, közösen hozzák létre a tanulási-tanítási folyamat termékeit.

A tervezett akciókutatás szempontjából fontos kitérni a kooperatív paradigma pozitív hatásaira. Azoknak a tanóráknak, melyek az EQ fejlesztésére is irányulnak, a tantermen túlműtató előnyei is vannak, hiszen az elsajátított személyes és szociális kompetenciákat, a diákok a mindennapi életükben is használhatják. A megelőző kvantitatív mikro kutatás rámutatott arra, hogy a diákok nyelvtanulásuk során fontosnak tartják a kortársaikat is (HORVÁTH, 2020). A kortárs hatás a vizsgálatban az alacsonyabb szocioökonómiai háttérű diákok esetében volt jellemzőbb, mely magyarázható azzal, hogy a vizsgálati csoport az Arany János Kollégiumi Programban vett részt, így kortársaikkal állandó, egésznapos interakcióban vannak, illetve azzal, hogy a családi megerősítés – a család alacsony kulturális tőkéje miatt – körükben kevésbé volt jelentős (HORVÁTH, 2020). A motiváció növelésének egyik forrása tehát az, hogy a diákok kortársaikkal együtt vesznek részt az órák tevékenységeiben.

Célunk a tökéletes élmény: a flow élmény megjelenésének elősegítése a nyelvórákon

Csíkszentmihályi Mihály munkáiban, elméletét a tökéletes élményről kiterjesztette a diákokra és iskolai teljesítményükre is (CSÍKSZENTMIHÁLYI, RATHUNDE és WHALEN, 2015; CSÍKSZENTMIHÁLYI és SCHNEIDER 2016), így a flow élmény tanulási folyamatra gyakorolt hatásait is ismerjük. A flow élmény elérése magas motiváló hatással rendelkezik a tanítási-tanulási folyamatra, így az alfejezet célja, hogy bemutassa annak kialakítási lehetőségeit az akciókutatás tananyagában.

Csíkszentmihályi és Schneider széles körű, makrostatisztikai kutatással vizsgáltak diákokat az USA-ból (CSÍKSZENTMIHÁLYI és SCHNEIDER, 2016). A szerzők kötetükben a diákok tevékenységeit három csoportba sorolták be: 1. Munka és játék 2. Mindkettő 3. Egyik sem. Ha a diákok a tanulási tevékenységet mindkettőnek élték meg, a sikeresség és az elmélyülés magas szintű volt, ami növelte teljesítményüket (CSÍKSZENTMIHÁLYI, RATHUNDE és WHALEN, 2015). Kutatásaikban azt találták, hogy a diákok, akik elköteleződnek egy tevékenység mellett, nagyobb eséllyel tapasztalnak flow élményt – legyen szó a „munkához” és a „játékhoz” köthető tevékenységekről – aminek hatására ezekben jobban álltak helyt. A kutatások rávilágítottak arra, hogy a kamaszok számára nagyon fontos az, hogy érezzék, hogy az elvégzendő feladatok jelentősek a jövőjükre nézve, illetve, hogy azok értelmesek és élvezhetőek is legyenek.

Ahhoz, hogy a flow élmény kialakítására való törekvést a gyakorlatba ültessük szükséges annak kialakulásának folyamatát is megértenünk. A tökéletes élményt akkor tapasztalhatja az egyén, ha maga a tevékenység magas szintű kihívást jelent, azonban ezzel összhangban az egyén képességei is magas szinten állnak a tevékenység elvégzése során (CSÍKSZENTMIHÁLYI és SCHNEIDER, 2016).

Csíkszentmihályi, Rathunde és Whalen (2015), olyan diákokat vizsgáltak, akik valamilyen tanuláshoz köthető aspektusból kiemelkedtek, ezek mellett a vizsgált diákok beszámoltak élményeikről és saját képesség- és tehetségfejlesztésükről is (CSÍKSZENTMIHÁLYI,

RATHUNDE és WHALEN, 2015). A tehetség gondozásához szükséges az, hogy a diákok aktív résztvevői legyenek saját tanulási folyamatuknak, éppen ezért a tanulási-tanítási folyamat során a diákok számára lehetőséget kell biztosítani arra, hogy olyan tevékenységeket választhassanak, amikben szívesen elmélyülnek. A méltányos idegen nyelvi szakkör és akciókutatás célja, hogy létrehozza a tehetség bázisú nyelvoktatást, ami során a diákok egyéni tehetségeiket felhasználva fejlesztik önmagukat és társaikat. A fenntartható-ön szabályozó tanulás érdekében a diákok autonómiája kap helyet, a választható feladatokon keresztül a diákok belső motivációja növekedhet.

A nyelvórák esetében a tananyagfejlesztés célja, hogy a benne megjelenő tevékenységek megragadják a diákokat és megfeleljenek az érdeklődési körüknek, úgy, hogy mindközben kihívást jelentsenek. A tevékenységek kialakítása során arról sem szabad megfeledkezni, hogy azoknak hasznosnak kell lenniük a tanulmányaik szempontjából is, így illeszkedniük kell a teljesíteni kívánt vizsgák elvárásaihoz. A flow élmény eléréséhez a tanulmány következő szakaszában két további pedagógiai-pszichológiai elméletet összegzek: a többszörös intelligenciák elmélete (GARDNER, 1999) segíti annak megértését, hogy hogyan lehet a diákok érdeklődésének és képességeinek megfelelő feladatokat készíteni, míg a Bloom taxonómia átdolgozott verziója, a feladatok kognitív kihíváson alapuló leírását segíti (DAGOSTINO, CARIFIO, BAUER, ZHAO és HASHIM, 2014).

Többszörös Intelligenciák: a diverzitás, mint érték

Az anyag és a témakör választhatósága elősegíti a tananyag személyesítését, mindeközben növeli a belső motivációt (NOELS, 2010). A diákok azáltal, hogy demokratikusan megválaszthatják az órai tevékenységeiket, illetve a témakör adott szegmensét elkötelezettebben vehetnek részt az órákon, így a tanár, moderátorként jelenik meg a folyamatban (NISSEN és IDEN, 1999). Az egyéni különbségekhez való igazodás érdekében a többszörös intelligenciák koncepcióját alkalmaztam a tananyag kialakításánál (GARDNER, 1999).

Az elemzésben, Gardner többszörös intelligencia elméletének hat különböző dimenzióját veszem alapul: a nyelvi-, az interperszonális-, az intraperszonális-, a logikai-matematikai-, a vizuális-téri-, és a zenei intelligenciát (GARDNER, 1999).



5. ábra: Példa feladat a többször intelligenciák beemelésére

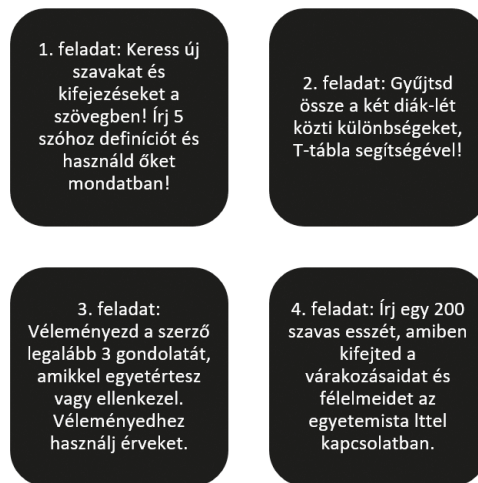
A 5. ábra a többszörös intelligenciák tanórai alkalmazásának egy lehetőségét mutatja be, mely „Az iskola” érettségi témához kapcsolódik. Az egyes csoportok kialakításánál az órán a diákok lehetőséget kapnak a tevékenységek szabad kiválasztására – ez alapján alakítjuk

ki a mikrocsoportokat, melyek működése a kooperatív szerepeken és alapelveken alapul (ARATÓ és VARGA, 2008). A szakkör során a diákok természetesen bármilyen digitális eszközt is segítségül hívhatnak, illetve a feladatok teljesítéséhez szükséges is, hogy óra közben egyéni és csoportos kutatómunkát is végezzenek. A diákoknak lehetőségük van választani a tevékenységek közül és ezáltal önmaguk határozhatják meg azt, hogy egy adott téma melyik területével szeretnének a leginkább foglalkozni. A bemutatott órai feladat mellett érdemes azt is hangsúlyozni, hogy a többszörös intelligenciákon alapuló feladatok az otthoni munka, projektek és házfeladatok alapjául is szolgálhatnak.

Bloom taxonómia és a kognitív dimenziók

A tananyag fejlesztésénél hangsúlyt kapott az, hogy az egyes autentikus anyagok nyelvi szintje mellett, a feladatok nehézségét ne csupán a nyelvi jártasság alapján határozzam meg. Ehhez szükséges a kognitív dimenziók megértése, mely rávilágít arra, hogy a fejlesztés során figyelembe kell venni azt is, hogy a diákok mely kognitív területeit fejlesztjük (DAGOSTINO és mtsai., 2014).

A feladatok diverzitása nem csak a többszörös intelligencián alapul, hanem azon is, hogy az egyes tevékenységek a kognitív területek által is a legközelebbi fejlődési zóna (HARLAND, 2003) eléréséhez tereljék a diákokat. A feladatokat a diákok ebben az esetben is megválaszthatják, hiszen azt várjuk tőlük, hogy a döntési lehetőségeik által elkötelezettebbé váljanak azok elvégzésében. Ha a korábbiakban bemutatott feladatokat (4. ábra), a kognitív területek alapján vizsgáljuk, láthatjuk, hogy kihívást jelentő feladatokat tartalmaznak: mindegyik esetében egy tanulási-terméket kell létrehozniuk a mikrocsoportoknak és annak elkészítése során az összes dimenziót érinthetik a résztvevők. Az előzőekben bemutatott témakör folytatásaként, az óra után a diákoknak érdemes a feldolgozott témával kapcsolatos házfeladatot adni, mely az elemzésben egy, a középiskolai és az egyetemi életet összehasonlító íráshoz köthető.²



6. ábra: Példa a választható házfeladatokra, a kognitív dimenziók beemelésével

2 <https://uwaterloo.ca/beyond-ideas/stories/tips-advice/7-differences-between-high-school-and-university> Megjegyzés az autentikus anyaghoz: az anyag hossza és részletessége miatt a szöveget érdemes részeire bontani, az autentikus jelleg sértetlensége mellett.

A 6. ábra a kognitív kihívást középpontba helyező feladatokra ad példát az ismertett autentikus szöveghez. A feladatok ugyanahhoz a szöveghez készültek, viszont a diákok dönthetnek arról, hogy abban milyen mélységben szeretnének elmerülni. A részfeladat kiválasztásával a diákok önmaguk határozzák meg, hogy mennyi időt és energiát fektetnek be a tevékenységbe, viszont mindez nem befolyásolja az eredményt, az elvégzett feladatok egyenrangúan értékelhetők.

Összegzés

A kialakított pedagógiai-pszichológiai keretrendszer a Nemzeti Alaptanterv (2020) elvárásainak teljesítését célozza meg úgy, hogy a diákok kompetenciáinak fejlesztése mellett a motivációjuk növelését kívánja elérni a személyre és tanulócsoporthoz szabott oktatás által. A keretrendszer biztosítja, hogy az egyéni fejlesztés kerüljön fókuszba, ami hozzájárulhat ahhoz, hogy a diákok a tanulási-tanítási folyamat során önszabályozó tanulókká váljanak. Az idegennyelvi szakkör célja, hogy az autentikus anyagokkal és a hozzájuk rendelt választható feladatokkal a diákokat a folyamatban való aktív részvételre ösztönözzük. A nyelv elsajátítását a 21. századi képességek fejlesztése és az IKT eszközök használata is segíti, hiszen ezek hozzájárulhatnak az önszabályozás kialakulásához. A pedagógiai-pszichológiai keretrendszer komponensei a nyelvtanulás érzelmi támogatását segíti. A szakkör során az EQ fejlesztésének célja, hogy a diákok kifejezzék gondolataikat, véleményeiket és nyitottabbá váljanak. Ha a szakkör során a diákok flow élményt tapasztalnak, az jelzi a folyamat sikerességét, hiszen növeli a tanulás és a foglalkozás alatti tevékenységek hatékonyságát. A nyelvfejlesztési tevékenységek választható feladatokra épülnek, amelyek a diákok különbözőségeire adnak választ. A többszörös intelligenciákat figyelembe vevő tananyagfejlesztés segíti, hogy a diákok erősségeiket kihasználva vegyenek részt a szakkör tevékenységeiben. A fejlődésüket az is segítheti, hogy színes és széles kognitív skálán mozgó feladatokat biztosítunk a tanulási folyamatban. A nyelvórán így a különbözőségek értékelése segíti, hogy a diákok kortársaikat és önmagukat fejlesztve vegyenek részt a tervezett akciókutatás szakkörében. Mindezek alkalmazása és integrálása a folyamatba megalapozza azt, hogy „a nyelvtanuló valójában nyelvhasználó” (NAT, 2020) szerepben jelenjen meg, aktív résztvevőként a saját tanulásában.

Felhasznált szakirodalom

- ANANIADOU, K. and CLARO, M. (2009): 21st Century Skills and Competences for New Millennium Learners in OECD Countries. *OECD Education Working Papers*, 2009. 41 szám. 1-33. <http://dx.doi.org/10.1787/218525261154>
- ANDOR, M. (2001): Társadalmi egyenlőtlenség és iskola. *Educatio*. 2001/10. 1. szám 15–30.
- ARATÓ, F. (2008): Egy konferencia margójára – avagy létezik-e romológia? *Iskolakultúra*. 3-4. 124-133. http://real.mtak.hu/58939/1/8_EPA00011_iskolakultura_2008-3-4.pdf
- ARATÓ, F. és VARGA, A. (2008): *Együtt tanulók kézikönyve*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság. Budapest.
- BURIÁN, M. (2013): A motiváció, mint az esélyegyenlőség forrása. *Iskolakultúra*, 23(5-6), 90-98.
- CHALKIADAKI, A (2018): A Systematic Literature Review of 21st Century Skills and Competencies in Primary Education. *International Journal of Instruction*. 2018/11. 3. szám. 1-16.
- CSÍKSZENTMIHÁLYI, M., RATHUNDE, K. és WHALEN, S. (2015): *Tehetséges gyerekek*. Libri Kiadó. Budapest.

- CSÍKSZENTMILYÁLYI, M és SCHNEIDER, B (2016): *Életre hangolva*. Libri Kiadó. Budapest.
- COLEMAN, J. S. (1997): Család, iskola, szociális tőke. In: Kozma Tamás (szerk., 2004): *Oktatás és társadalom*. Debrecen: Kossuth Egyetemi Kiadó, 152-156.
- DAGOSTINO, L., CARIFIO, J., BAUER, J. D., ZHAO, Q., & HASHIM, N. H. (2014). Assessment of a Reading Comprehension Instrument as It Relates to Cognitive Abilities as Defined by Bloom's Revised Taxonomy. *Current Issues in Education*, 2014/17. 1. szám. 1-15. <http://cie.asu.edu/ojs/index.php/cieatasu/article/view/1281> [2020. 06. 02].
- EATON, S.E. (2010). *Global Trends in Language Learning in the Twenty-first Century*. Calgary: Onate Press.
- DÖRNYEI, Z. & RYAN, Stephen (2015): *The Psychology of the Language Learner Revised*. New York.
- FANDIÑO, Y. J. (2013): 21st Century Skills and the English Foreign Language Classroom: A Call for More Awareness in Colombia. *Gist Education and Learning Research Journal*. 2013/7. 190-208
- GARDNER, Howard (1999): *Intelligences Reframed – Multiple Intelligences for the 21st Century*. Basic Books. New York.
- GOLEMAN, Daniel (1997/2019): *Érzelmi intelligencia*. Háttér Kiadó. Budapest.
- HARLAND, T. (2003): Vygotsky's Zone of Proximal Development and Problem-based Learning: linking a theoretical concept with practice through action research. In: *Teaching in Higher Education*. 2003/8. 2. szám. 263-272.
- HORVÁTH, G. (2020): Nyelvtanulás, mint előnyyszerzés – nyelvtanulási lehetőségek az eltérő szocioökonómiai háttér tükrében. In: VARGA, A. (szerk.): *Körkép III. A Wlislócki Henrik Szakkollégium hallgatóinak írásai*. Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar. Neveléstudományi Intézet Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, Wlislócki Henrik Szakkollégium. 35-50.
- JACOBSON-LUNDEBERG, V. (2016): Pedagogical Implementation of 21st Century Skills. *Educational Leadership and Administration: Teaching and Program Development*. 2016/27. 82-100.
- LIGHTBOWN, P. (2014). *Focus on content-based language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- LUTHANS, F. – AVEY, J. B. – AVOLIO, Bruce K. J. – PETERSON, S. J. (2010): The development and resulting performance impact of positive psychological capital. *Human Resource Development Quarterly*. 2010/21. 1. szám. 41-67.
- LUTHANS, F. – LUTHANS, Kyle W. – LUTHANS, Brett C. (2004): Positive psychological capital: Beyond human and social capital. Management Department Faculty Publications, 145. *Business Horizons*. 2004/47. 1. szám. 45-50. doi10.1016/j.bushor.2003.11.007
- MACKENZIE, A.: *How CLIL should work in practice*. One Stop English. <http://www.onestopenglish.com/methodology/teaching-articles/teaching-approaches/how-should-clil-work-in-practice/156531.article> [Letöltés: 2020. 05. 28]
- MASTEN, Ann S. (2001): Ordinary magic: Resilience processes in development. *American Psychologist*. 2001/56. 3. szám. 227-239.
- MEHISTO, Peeter, MARSH D., és FRIGOLS M. J. (2008). *Uncovering CLIL*. Macmillan Education. London.
- NISSEN, Peter & IDEN U. (1995/1999): *Moderátoriskola*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- NOELS, K. A. (2010): New Orientations in Language Learning Motivation: Towards a Model of Intrinsic, Extrinsic, and Integrative Orientations and Motivation. In: DÖRNYEI, Z. and SCHMIDT, R (szerk.): *Motivation and Second Language Acquisition*. Second Language Teaching and Curriculum Centre. Honolulu. 43-68.
- REISZ, T. (2000): Az iskolai teljesítmények szociokulturális megközelítése. In: *Iskolakultúra*, Vol. 11 pp 50-62.
- RÉGER Z. (2001): Cigánygyerekek nyelvi problémái és iskolai esélyei. In: Andor, M (szerk.): *Romák és oktatás*. Iskolakultúra könyvek 8. Pécs.
- SELIGMAN, Martin E. P. (1998): *Learned optimism*. New York: Pocket books.

- SZESZTAY, Margit (2020): *Talking to learn, learning to talk*. Versatile Publisher. Brno.
- VARGA, A. (2015): *A nevelésszociológia alapjai*. Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi kar, Neveléstudományi Intézet, Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, Wlislócki Henrik Szakkollégium, Pécs.
- VARGA, A. (2018): *A rendszervoáltás gyermekei. Cigány/rom fiatalok életútja egy húsz évet felölelő kutatás tükrében*. Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi kar, Neveléstudományi Intézet, Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, Wlislócki Henrik Szakkollégium, Pécs.
- VOOGT, J. and ROBLIN, N. P. (2010): *21st Century Skills. Discussion Paper*. University of Twente. Faculty of Behavioural Sciences. Department of Curriculum Design and Educational Innovation. Enschede.
- XANTHUO, M (2011): The impact of CLIL on L2 vocabulary development and content knowledge. *English Teaching: Practice and Critique*. 2011/10. 4. szám. 116-126. <http://education.waikato.ac.nz/research/files/etpc/files/2011v10n4art7.pdf>