

## A NYELVTANULÓI AUTONÓMIA ELŐSEGÍTÉSE KORPUSZNYELVÉSZETI ESZKÖZÖKKEL TÜKRÖZÖTT OSZTÁLYTERMI KÖRNYEZETBEN

Mária ADORJÁN<sup>1</sup>

### ABSTRACT

*This study gives an account of a university English Academic Writing course in which corpus linguistic tools were used to scaffold self-directed learning, and where high level of autonomy was achieved in some learners. For this gain, the traditional course content, the self-study and in-class tasks and also the assessment methods had to be adjusted to the flipping model. The study first examines the difference between the theoretical concepts of self-directed learning and learner autonomy, then raises some questions about the formulation of learner autonomy as an achievable aim in higher education. It also argues that the concept is still too elusive to measure, and suggests using a more specific, situated approach for assessment. The study also lists some corpus linguistic tools used in the course, and illustrates with a short transcript of a tutorial session how learner autonomy revealed itself in the differing teacher and learner aims.*

### KEYWORDS

*Learner autonomy, flipped classroom, corpus linguistics, online corpus tools, assessment of learner autonomy*

### BEVEZETÉS

A kényszerű távolsági oktatás időszakában új megvilágításba került a tanuló szerepének kérdése, aktivitása és felelősségvállalása a tanulási folyamatban. A képesség az önálló tanulásra, a motivált viselkedés, a tanulói autonómia felértékelődött, illetve ezek hiánya erőteljesen befolyásolta az ismeretek, készségek elsajátítását mind a közoktatásban, mind a felsőoktatásban a pandémia időszaka alatt. E kérdések kutatása nem került le a napirendről az osztálytermi oktatás visszatéréseivel sem. A tanulás színtereinek drasztikus megváltozása, részben vagy teljesen online tanulási platformokra helyeződése, illetve később a kevert (az otthoni és osztálytermi) tanulás potenciális visszatérése magával hozta az igényt a felsőoktatásban is az egyetemi hallgatók erőteljesebb bevonására a tanulási folyamatba. Az egyik ilyen bevonási kísérlet a tükrözött osztályterem (flipped classroom) módszerének alkalmazása az egyetemi kurzusokon, melynek különböző megvalósulási formáit és eredményességét majd csak a következő években fogjuk tudni kiértékelni.

A tükrözött osztályterem munkaforma nem újkeletű. A fogalmat sokan Jonathan Bergmannak és Aaron Sams-nek [3] tulajdonítják 2012-ben megjelent könyvük népszerűsége miatt, azonban a gyakorlatot ugyanezzel a terminussal, illetve különböző más neveken már azelőtt is alkalmazták, és az angolszász ismeretterjesztő pedagógiai kiadványokban a téma népszerű volt már a kétezres évek elején. A tükrözött osztályterem módszert e tanulmány szerzője is alkalmazza egyetemi oktatásban már több mint tíz éve: először 2011-ben egy turizmus szaknyelvi kurzus során került erre sor, Moodle tanulásmenedzsment környezetben. Már egy évti-

---

<sup>1</sup> Dr. Mária Adorján, Károli Gáspár Református Egyetem, [adorjan.maria@kre.hu](mailto:adorjan.maria@kre.hu)

zede is nyilvánvaló volt, hogy a tükrözött osztálytermi oktatás keretei elő tudják segíteni a differenciálást, az egyéni tempóban haladást azzal, hogy a gyakorlás mennyiségét, idejét és az elsajátítandó tartalom mélységét a tanuló szabályozni tudja. Az is nyilvánvalóvá vált viszont a kezdeti lelkesedés után, hogy nem minden tanuló képes vagy hajlandó saját tanulási folyamatainak optimális megszervezésére, és szükség van a segítségnyújtás, korrekció és visszacsatolás bizonyos formáira azokban az esetekben, amikor az önálló tanulás, önvezérelt tanulás nem valósul meg. Ugyanakkor az egyetemi képzés célja nemcsak az önálló tanulásra való képesség kialakítása kellene, hogy legyen, (ennek már a közoktatásban ki kellett volna alakulnia, és optimális esetben ki is alakult), hanem a fő cél a tanulói autonómia, amely egy magatartásforma, képesség és igény is egyben a saját további tanulási célok megfogalmazására, és az élethosszig tartó önképzés jegyében annak véghezvitelére.

Az alábbiakban arra teszünk kísérletet, hogy a tükrözött osztályterem módszer tanulói autonómiára vonatkozó hatását járjuk körül, az Angol nyelvű tudományos íráskészség (English Academic Writing) alapszakos egyetemi tantárgy keretében, ráirányítva a figyelmet a módszer elméleti vonatkozásaira és a tanulói autonómia elősegítésének néhány aspektusára. Az e tanulmányban vázolt íráskészség óra módszertana lehetőséget teremtett arra, hogy egyszerűbb korpusznyelvészeti technikák segítségével a nyelvtanulók saját munkájukat nemcsak ellenőrizni és tökéletesíteni tudják, hanem egyéni célokat is tudjanak kitűzni maguknak, és ezekre reflektáljanak. A tanulmány angol nyelvű és magyar nyelvű szakirodalom alapján először körüljárja a tanulói autonómia fogalmát, formáit, mérhetőségét, valamint a tükrözött osztálytermi környezet lehetséges autonómiánövelő hatását, majd arra is kísérletet tesz, hogy a tükrözött osztálytermi módszer néhány kritikai vonatkozását feltárja.

## A TANULÓI AUTONÓMIA ÉS AZ ÖNÁLLÓ TANULÁS FOGALMÁNAK ELKÜLÖNÍTÉSE

Az önálló tanulás és önvezérelt tanulás kifejezésekre az angol szakirodalom az *independent learning* és a *self-directed learning* terminust használja leggyakrabban. A tanulói autonómia fogalma viszont – az angol szakirodalomban *learner autonomy* – képességként definiálódik, ezáltal más és több mint a saját tanulási folyamat önálló “menedzselése”. A szó maga rávilágít, hogy a *learner*, az egyén a kulcsfontosságú, és nem maga a *learning* mint folyamat, tehát az autonómia az egyént jellemzi inkább, nem egyszerűen a cselekvést, a magatartást. A tanulói autonómia kutatása különösen fontos a nyelvtanítás módszertana szempontjából, mivel egy idegen nyelv elsajátítása nagyban függ az egyéni különbségek, képességek mellett a beállítódásuktól, motiváltságtól, valamint a saját célok elérésére törekvéstől.

A tanulói autonómia talán legismertebb definíciója Holechez [9] fűződik, és az Európa Tanács Modern Nyelvi Projektjének jelentéséből származik 1981-ből. Holec meghatározása szerint a tanulói autonómia a tanulás irányításának képessége. Magyarázata szerint az autonóm nyelvtanuló felelősséget vállal az egész tanulási helyzetért, vagyis meghatározza saját céljait, az általa fontosnak tartott megtanulandó tartalmakat, elsajátítandó készségeket és kontrollálja a folyamat előrehaladását. Mindehhez kiválasztja az alkalmazandó módszereket és technikákat, miközben figyelemmel kíséri a folyamatot, és értékeli saját eredményét. Fontos, hogy a tanulói autonómia több mint önálló tanulás. Mivel az autonómia ebben a meghatározásban nem egy törekvés, hanem egy egyénhez kapcsolható képesség, magyarul is *tanulói autonómiáról* kell beszélnünk, nem *tanulási autonómiáról*.

További lényeges – és tanári szempontból talán kicsit ijesztő momentum – a tanulói autonómia meghatározásában, hogy a célok a tanulótól függnének. Ebből következően el is térhetnek a

tanár által elgondolt céloktól. Little 1991 [11] elgondolása szerint a nyelvtanulási autonómia függ a leválási képességtől, amely a tanár és a tanuló eltérő célkitűzésekor fogalmazódhat meg mint probléma. Az autonómia része például a tanár által meghatározott tanulási helyzetre adott kritikus tanulói reflexió is. Szintén része a döntési képesség a tanuló saját tanulási útvonaláról (mikor, mennyit, hogyan tanul), és előfordulhat, hogy ez sem simul bele a tanár által elképzelt folyamatba és eredményességbe. Az autonóm tanulók felvállalják saját tanulásuk céljainak, tartalmának, tempójának és módszerének meghatározását. Figyelik a fejlődést és az elért eredményeket. Összefoglalva, egy reflektív, saját céljait és igényeit ismerő, tudatos ember képe bontakozik ki az autonóm nyelvtanuló ilyen leírásából.

Ez az elméleti autonómia meghatározás a gyakorlati megvalósulás síkján több kérdést is felvet. A tanulói autonómia ezek szerint a tanuló részéről nagyfokú tudást feltételez az adott (tan)tárgyról, annak felépítéséről, a könnyebb és nehezebb tartalmakról, egymásraépülésekről, vagyis, ahogy Farmer és Sweeney megállapítja, kontextusfüggő [8]. Másrészt az autonóm tanuló rendelkezik általános metakognitív tanulási stratégiákkal, ezen felül specifikus tanulásmódszertani ismeretei is vannak az adott tárggyal kapcsolatban. Konkrét példával: az idegen nyelvi szókincsbővítés esetében (minimális követelményként) eleget tud a szókincs felépítéséről, a szógyakorlásról, a passzív és aktív szókincs hatékony memorizálásáról és megtartásáról, a nyelvi szinttől függő különböző gyakorlási módszerekről. Vagyis sokat tud magáról a tanult nyelvről, másrészt tisztában van nyelvtanulás-módszertani kérdésekkel.

Néhány felmerülő kérdés: ki és mikor segítse ezeket a ismereteket elsajátítani, készségeket kialakulni? Mi történjen a tanulók közti egyéni különbségekkel: a tanár (melyik?) ezen a téren is próbálja meg a lemaradásokat behoz(at)ni a tanulóval? Az egyéni különbségek nemcsak a tanulók, hanem a tanárok körében is megmutatkoznak. Mit kezd vajon a tanár egy önálló célokkal rendelkező, valóban autonóm tanulóval? Támogatja a céljai elérésében vagy ellenkezőleg, a kurzusleírás követelményeiként megfogalmazott célok felé tereli? A fentiekből következő, utolsó dilemmánk a mérés, értékelés. Ha már stratégiai kérdésként kezeljük a tanulói autonómia kialakulását a képzés során mint az egyik végcél, tudjuk-e mérni (mérhető-e és etikus-e mérni) a tanulói autonómiát mint konstruktumot?

Az előzőekből valószínűleg az következik, hogy ha nem akarjuk, hogy a tanulói autonómia egy üres és operacionalizálhatatlan fogalom legyen, el kell fogadnunk, hogy csak elősegíteni tudjuk az autonómia kialakulását és fejlődését, de az idealizált autonóm (nyelv)tanuló kialakításáról mint végcélról (képzési és kimeneti követelményként) tanári és szervezeti szempontból is le kell mondanunk. A későbbiekben leírt módszer tehát az elősegítést szolgálhatja, nem többet és nem kevesebbet.

## **A TÜKRÖZÖTT OSZTÁLYTEREM MINT A TANULÓI AUTONÓMIA LEHETSÉGES SZINTERE**

A tanulói autonómia több tanuláselmélet keretében is vizsgálható. A behaviorista, a konstruktivista és a kognitivisták tanuláselmélet releváns lehet mind általános tanulói, mind kifejezetten nyelvtanulói autonómia kontextusban. A klasszikus behaviorista tanuláselmélet a magatartásban megjelenő változásokra, az ingerekre adott válaszra és a megerősítésre, azonnali visszajelzése fókuszált, és bár a régebbi behaviorista modellekre a felszínes memorizálás, ismételtetés sulykolásának bélyegét sütötték rá, a digitális világ újra felfedezte, és nagyon sok elemét hasznosítja. Például az egészen egyszerű és a bonyolultabb adaptív tesztelés tervezésekor, tesztbankok építése vagy ezek visszacsatolásának megvalósítása során visszaköszönnek a régi drillek, feladatsorok. A nyelvtanulás mint rendszeres, napi tevékenység és az izolált mondatok

fordítása, amely utóbbiról azt gondoltuk, hogy a kommunikatív nyelvoktatás megjelenésével végképp kikopott a nyelvtanárok repertoárjából, a népszerű Duolingo és hasonló nyelvtanító alkalmazások felépítésében nemcsak újra megjelent, hanem egyenesen kulcselemként szerepel. Érdemes lenne kutatni, hogy a vizuális elemek és a gamifikáció megjelenése mennyiben járul hozzá, hogy ez a lényegében elavult nyelvtanulási módszer a felhasználók több milliós számát tekintve ilyen sikeres lehet.

Szintén a Duolingo (és még sok hasonlóan népszerű) nyelvoktató programnál megtaláljuk a konstruktivista pedagógia, a kollaboratív tanulás elemeit is. Az aktív, egymást segítő tanulás, a közösségi lét a fórumokban jelenik meg, ahol a tanulók jelzik a program hibáit, kérdeznek egymástól, magyaráznak egymásnak, ezáltal erőforrásokat szabadítanak fel a programfejlesztők számára, akik figyelve a fórumbejegyzéseket, változtatni tudnak a programon. A digitális csatornán keresztül tehát, amennyiben ezt a szolgáltatást igénybe veszik, az egyénileg tanulók között is megvalósulhat a közösségi tanulás.

A kognitivisták szemlélet a megértési folyamatokra irányítja a figyelmet. Ismereteink az emlékezet működéséről, az információ megtartásáról és előhívásáról sokkal alaposabb ma, mint egy-két évtizeddel ezelőtt. Az időközönkénti ismétlés (spaced repetition) Ebbinghaus és Leitner munkásságára építve például bizonyítottan hatékony tanulási stratégia [22] [20], amely növeli az információmegtartás mértékét. A már említett nyelvtanuló programban, de más, egyszerűbb digitális taneszközökben is (például a kártya alapú tanulási rendszerekben mint az Anki vagy a SuperMemo) létezik már ezt elősegítő algoritmus, amely a pszichológiai hatásmechanizmus optimális kihasználása érdekében gyakrabban ad a felhasználónak új és nehezebb leckéket, míg a régebbi és kevésbé nehéz leckéket ritkábban jeleníti meg.

A tanulók autonómiájának növelésére szolgáló egyik legígéretesebb tanítási modell a tükrözött osztálytermi modell, mely az utóbbi tíz év egyre fontosabb kutatási területe. A tükrözött osztályterem olyan tanulási keretrendszert hoz létre, amely magában foglalja az online tanulási technológiák integrálását, és az elsajátítandó tartalom fő színterét az osztálytermen kívülre helyezi. Ez a munkamódszer mindhárom tanulásmódszertani keretben működik, mindháromra építeni tud. A tananyag és feladatok, tesztek strukturálása, felbontása, időzítése a gyakori és visszatérő tanulást segítik. A konstruktivizmust segíti az együttes tanulás, feladatmegoldás, közös ellenőrzés az osztályteremben vagy a digitális fórumokon. Az értékelés kitolása a tanár és a tanuló kettőséből a közös térbe szintén megvalósulhat, és fontos eleme lehet a tükrözésnek. A kognitív vonatkozásokat segíti a hozzáférhetőség, megismételhetőség, saját tanulási időbeosztás, mindenhol és minden eszközzel elérhető tanulási módok. Az itt leírt elemek az önálló tanulást és egyénre szabott tanulásszervezést segítik.

A tükrözött osztálytermi módszer színtereinek használata szakaszokra bontható, legáltalánosabb formájában négy tanulásszervezési ciklust tudunk megkülönböztetni [15]. Elengedhetetlen az osztálytermi, tanári vezetéssel megvalósuló témaindítás, figyelemfelkeltés, a célok kijelölése és magyarázata. A következő szakaszban, a tanár még mindig aktív szerepet játszik, mivel a tanulók az online digitális környezet segítségével a tanár által elérhetővé tett tartalmakat (videókat és más segédanyagokat) tanulmányozzák. A harmadik szakaszban kezdődik a valódi önálló munka, melyben a tanuló tanórán kívül, online környezetben aktívan tanulja, értelmezi a tananyagrészt. Eközben jegyzetelhet, reflexiókat rögzíthet. A negyedik, újra tantermi szakaszban pedig közös a feldolgozás történik a felmerülő kérdések megvitatásával, a reflexiók bemutatásával. Mindez természetesen megvalósulhat teljesen online térben is, ahogy az meg is történt a pandémia időszakában.

Fontos leszögezni, hogy a tanulás digitális térbe való áthelyezését, és magának az ismeretszerzésnek a "kiszervezését" nem azért kell az online környezetben megvalósítani, mert a technológiák rendelkezésre állnak, hanem mert hatékonyabbak mint a hagyományos eszkö-

zök. Amennyiben kiderül, hogy mégsem hatékonyak az adott tanulási helyzetben, el kell vetni a használatukat, és a hagyományos (például papír alapú) tankönyveket kell alkalmazni, és így megvalósítani a tükrözött tanulást. Például az egyik egyetemi nyelvfejlesztés kurzuson a hallgatók, elmondásuk alapján kifejezetten szerették, és “nosztalgikus élményként” élték meg a hagyományos munkafüzetbe írogatást, kitöltögetést a nyelvtan gyakorlásához, viszont azonnal átálltak a digitális lehetőségekre, amikor saját hangjukat rögzítették a Word vagy a Google docs diktálás funkciójával, amely a hangot írott szöveggé alakította, majd az elkészült írást szókinccs, szintaxis és diskurzus elemző programokkal tudták elemezni.

A tükrözött osztályterem tanulói autonómia fejlődésében játszott szerepét mutatja be Tsai tanulmánya angol mint idegennyelv-tanítási környezetben [21]. Arra kereste a választ autonómia percepciók kérdőív és egyéb, objektív mérőeszközök segítségével, hogy az autonóm magatartás változott-e a tükrözött osztálytermi módszer hatására a Leiró nyelvtan tantárgy tanulásakor. A kutatás közvetlenül a pandémia előtt, 2019-ben íródott. A Moodle környezetben elhelyezett tantárgy megfordított tananyagrésze a tanár által készített és más, online elérhető videós előadásokat és olvasmányokat tartalmazott. Az osztályteremben csoportos megbeszélés és a hallgatók általi miniprezentációk kerültek sorra. Az órák után a tanár a tanulók elektronikus reflektív naplóit és online feladatait elemezte. Az értékelésre online kvízek és blogok illetve olvasmánybeszámolók elkészítésével került sor. A kísérlet előtt és után is kérdőívvel mérték a tanulói autonómia percepcióját, és a kísérlet előtt nem volt különbség a kontrollcsoport és a kísérleti csoport tagjai között. Szignifikáns statisztikai különbséget lehetett találni viszont a kísérlet után az autonóm stratégiahasználat, tanulói magatartás és tanulói magabiztosság esetében, valamint a tananyaggal történő interakció, a kooperáció, és a tanulás önmenedzselése területén. Az elemzésre a Moodle log-okat, interjúkat és a tanulók írásait használták fel, és ez szignifikáns együttállást mutatott az online tanulási aktivitás és a tanulói autonómia érzékelése között.

## A HATÉKONYSÁG ÉRTÉKELÉSE: TANULÓI AUTONÓMIA ÉS TÜKRÖZÖTT OSZTÁLYTEREM

A különböző vizsgálódásokban, amelyek a tanulói autonómia elméleti vonatkozásaira és a tükrözött osztályterem gyakorlati alkalmazására irányulnak, közös a mérés, értékelés kérdésének megválaszolatlansága. A pedagógiai folyamat szerves része az értékelés, melynek módja meghatározza, hogy a tanulók hogyan látják a tartalmakat, és milyen tanulási döntéseket hoznak, mit hogyan tanulnak [5][17]. Mind Boud, mind Ramsden egyetért abban, hogy iskolai /egyetemi környezetben szükség van az autonómia mérésére, értékelésére.

Biggs szerint, aki az értékelés új formáit kutatta, a tanulóhoz, a tanításhoz és a tanuláshoz igazított értékelés (*aligned assessment*) [4] szükséges ahhoz, hogy a mérés és értékelés pedagógiai hatékonyságát növelni tudjuk. A mérés és értékelés terminusok itt megint rövid magyarázatra szorulnak: az angol *assessment* helyett mi két szót használunk, de magyarul ezek nem egymás szinonimái. Értékelni még esetleg tudjuk az autonómiát, de a méréshez számszerű adatokat kellene gyűjtenünk, amely a fentiek miatt legfeljebb indirekt módon gyűjthető, például percepciók kérdőívvel és egyéb tanulói produktumok, viselkedés vizsgálatával. A tanulói autonómia mérésére mindazonáltal többen tettek kísérletet, és a mérhetőség elméleti vonatkozásaihoz járult hozzá Nunan [14], aki az autonómia öt szintjét azonosította a tudatosság (*awareness*) mint legalsó szinttől, egészen a legfelső szintig, amikor a tanuló a tanultakat a világról alkotott képébe építi, átlényegíti (*transcendence*). Az autonómia érzékelési skála, amely az elért autonómia önértékelő skálája, önbevalláson alapul, ilyen például Tsai fent em-

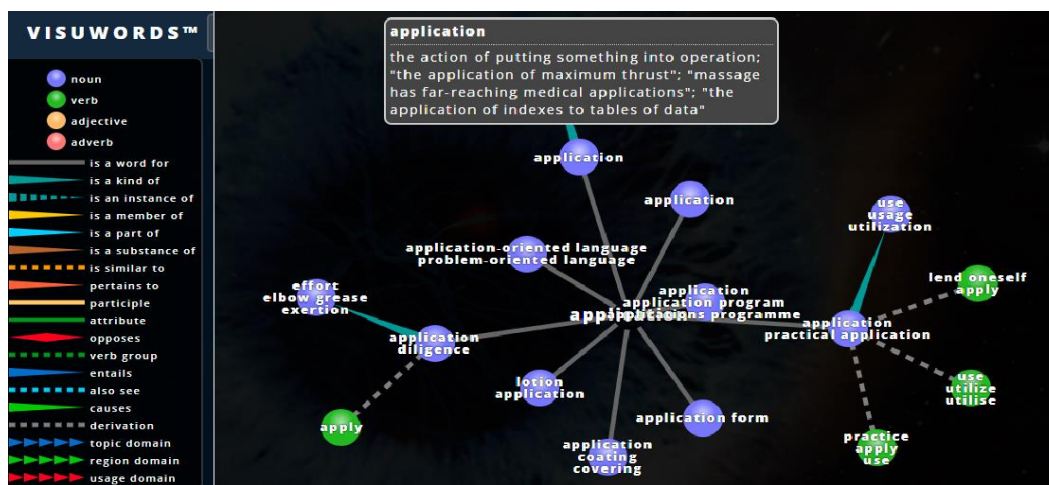
lített tanulmánya [21] vagy Ngyen és Habók kérdőíves felmérése [13]. Az autonómia önértékelési skála válaszai ugyanakkor mindig egy adott tanulási helyzethez kötve értelmezhetők: csak akkor tudok autonóm módon megnyilvánulni egy adott tárggyal kapcsolatban, ha már elsajátítottam az adott tárgyhoz, témakörhöz kapcsolódó alapvető ismereteket, készségeket; tudom, hogyan, milyen módszerekkel szerezhetek további ismereteket az adott tárgykörben; és hogyan tudok visszajelzést kapni a saját ismereteimről, produktumomról, tanulási folyamatomról.

A tanulói autonómia konstruktumának mérését megnehezíti az is, hogy az autonómia tanulótól függően más-más résztevékenységekből áll [2]. Szintén nehézséget jelent, hogy másféle magatartásformákban nyilatkozik meg kortól, a tanulás szakaszától, az érzékelt szükségletektől és a tanulási kontextustól függően [11] [2]. Érdekes és végiggondolandó ugyanakkor az az álláspont, hogy az autonómia valószínűleg nem fog kialakulni a tanulóknál, ha nem értékeljük, mert az értékelés ösztönzést ad annak kialakítására. Viszont ellentmondásnak tűnik, hogy az autonómiát mint belső késztetést egy külső ösztönzővel próbáljuk elősegíteni.

## **KORPUSZNYELVÉSZETI MÓDSZEREK AZ ÍRÁSKÉSZSÉG FEJLESZTÉSÉBEN**

Az egyetemi hallgatók körében jelentős egyéni különbségek tapasztalhatók idegen nyelvi íráskészség terén. Az ezt fejlesztő tantárgyak előszeretettel alkalmazzák az úgynevezett folyamatjellegű megközelítést, módszertant. Ennek során a végső produktumhoz vezető utat is gondolja a tanár és nem csak a beadott dolgozat szummatív értékelése az egyetlen pedagógiai művelet. A folyamatra koncentrálnak, kísérletekkel támogatott tanulás egyik fontos feltétele, hogy a tanár a bevezetés időszakában, és később is, minden új elem megismerésekor rendelkezésre álljon, és formatív értékelést végezzen. Ezt az intenzív periódust tudja segíteni a tükrözött osztályterem megszervezése. Az új, eltérő tanulási stratégiák kialakítása, amelyek emelt szintű nyelvtanulók számára szükségesek (lásd [16] [18]), a digitális térbe helyezhetők.

A korpusznyelvészet, felfedező jellege folytán, kiválóan alkalmas arra hogy az önvezérelt tanulást, illetve a későbbiekben a tanulói autonómiát elősegítse. A hallgató saját nyelvi, nyelvhasználati, fordítási problémájára keres választ és ehhez szolgáltatja a korpusznyelvészet az elméleti ismereteket és a felfedezéshez használható módszert. A korpusznyelvészeti kutatások "adagolása" közben a hallgatók megértik a szókincs, a szóhasználat és a szövegfelépítés mélyebb összefüggéseit [12] [19]. Az online korpuszeszközök használatát Egyetemünkön először 2018-ban építettük be több kurzus tematikájába, már az első félévben, két fő céllal: a hallgatók számára megkönnyíteni munkáik, feladataik önálló értékelését, javítását, írás- és beszédképességük fejlesztését, tudatosabb irányítását. Az elsőéves hallgatóknak bemutattuk az egyes eszközök célját, működését, majd elmagyaráztuk az eszközhöz kapcsolódó kutatási eredményeket, hogy értelmezni tudják a megjelenő adatokat. Arra ösztönöztük a hallgatókat, hogy valós adatokkal (például saját írott és szóbeli szövegeikkel) kísérletezzenek, továbbá, hogy hasonlítsák össze eredményeiket autentikus szövegekkel. A második évtől kezdve az íráskészség órán a fordítói specializáció hallgatóinál ez kiegészült az autentikus szöveghasználat, az eredeti és lefordított szövegek, valamint a tankönyvek nyelvezetének elemzésével is. A tükrözött osztályterem során, otthoni felkészülésre a hallgatók videóbemutatókat kaptak a korpusznyelvészeti programok használatáról. A felmerült problémákat órán elemeztük. Az esszé címének kiválasztása után vázlatkészítés következett. A hallgatók pármunkában gondolatérképeket készítettek. Ezekhez otthon a témának megfelelő szókincset és szakmai terminológiát fűzték a Visuword [23] program segítségével, amely láthatóvá és kereshetővé tette a lexikai szemantikai hálót. Így az írás bővíthető vagy módosítható lett.



1. Ábra. Visuword: az "application" kifejezés ontológiája és szemantikai térképe.

Az írás következő fázisában, az első változat elkészítése után, a hallgatók szókincsvizsgálatot és szövegérthetőségi vizsgálatot végeztek az elkészült munkáikon. A szókincsvizsgálathoz a Lextutor program profilozó oldalát használták [6], melynek használatához újabb videók álltak rendelkezésre. Különböző megadott szempontok alapján szógyakoriságot mértek és a felhasznált tudományos szavak százalékát vizsgálták saját szövegükben. A beadandó feladat nem maga az elkészült esszé volt, hanem a saját szöveggel együtt annak interpretálása és bizonyították a felhasznált programról, például egy képernyőfotó az elért százalékokról.

	Families	Types	Tokens	Percent
<b>K1 Words (1-1000):</b>	68	76	126	94.03%
Function:	...	...	(75)	(55.97%)
Content:	...	...	(51)	(38.06%)
> Anglo-Sax	...	...	(28)	(20.90%)
<b>K2 Words (1001-2000):</b>				0.00%
> Anglo-Sax	...	...	()	(0.00%)
<b>1k+2k</b>			...	(94.03%)
<b>AWL Words:</b>	4	4	5	3.73%
> Anglo-Sax	...	...	(1)	(0.75%)
<b>Off-List Words:</b>	2	3	3	2.24%
	72+?	83	134	100%

Current profile	
%	Cumul.
94.03	94.03
0.00	94.03
3.73	97.76
2.24	100.00

Words in text (tokens):	134
Different words (types):	83
Type-token ratio:	0.62
Tokens per type:	1.61
Lex density (content words/total)	0.44
<b>Pertaining to onlist only</b>	
Tokens:	131
Types:	80
Families:	72
Tokens per family:	1.82
Types per family:	1.11
Anglo-Sax Index: (A-Sax tokens + functors / onlist tokens)	%
Greco-Lat/Fr-Cognate Index: (Inverse of above)	%

2. Ábra. Lextutor: a szöveg lexikai profilja.

Az órai megbeszélés szerves része lett tehát az önellenőrzés módszere, több időt kapott, mint a beadott munka. Az editálás, önellenőrzés folytatódott más korpusznyelvészeti eszközök (például a Flesch-Kincaid olvashatósági index) bemutatásával és használatával [24], illetve más szintaxisra és diskurzuselemzésre kifejlesztett programok megismerésével. Mivel a programok használata [1] és azok értékelése a kurzus elengedhetetlen részévé vált, a hallgatók egy idő után önállóan kezdték munkáikat ilyen módon megfigyelni és értékelni, majd újabb programok használatát javasolni.

A kurzus utolsó három hetében kiscsoportos értékelésre és tanárral történő egyéni konzultációkra került sor. A beadott esszéket eredetileg a tanár által meghatározott analitikus skálával értékeltük volna, amely a vizsgaesszé értékelési szempontrendszer volt. Néhány hallgató azonban saját értékelési szempontokat is magával hozott az egyéni konzultációkra. Az egyéni célok meghatározása megfigyelhető volt az írás minőségének javítására tett erőfeszítésekben, amely az alábbi (a hallgató engedélyével utólag lejegyzett, rekonstruált) párbeszéd részletben is megmutatkozik.

Hallgató: “Már mindent megpróbáltam: kicseréltem a szavakat a CEFR (KER) szerint, összevontam mondatokat, hogy összetett mondatok is legyenek, de mégsem tudom lejjebb vinni az olvashatósági indexet. Hogyan tudnám a szöveget még javítani?”

Tanár: “Mit szól a szinonímák használatához? És megpróbálhatna ebben a két mondatban a mellérendelő szerkezetek helyett tömörebben fogalmazni. Van esetleg ötlete arra, hogyan tudjuk itt a mondatot átalakítani?”

Hallgató: “Tudom már, nominális szerkezetet használok, és akkor kikerül a *which* a mondatból. Igaz, hogy így rövidebb lesz a mondat, de a toldalékos főnév majd javítja az olvashatósági indexet. Közelebb kellene vinni a Lextutoros példához.”

Ebben az esetben a hallgató lexikai, szintaktikai és diskurzus szinten is elemezte, monitorozta a saját teljesítményét, készségi szinten használva a KER indikátorait, valamint a Flesch-Kincaid olvashatósági indexet (amely minél magasabb számot jelez, annál olvashatóbb illetve egyszerűbb a szöveg, tehát a hallgatók kisebb számot szeretnének elérni), illetve a Lextutor elemzőprogramot. Előbb megpróbálta a szókinccset alapszintű szavak elhagyásával emelt szintű szöveggé alakítani (például *show* helyett *indicate*). Ehhez igénybe vette a megismert online lexikai elemzőket, szógyakorisági mutatókat. Majd a szókinccsbeli és szintaktikai változtatások után felkereste a Flesch-Kincaid olvashatósági tesztoldalt és a Lextutort, és összehasonlította a saját elkészült szövegét az anyanyelvi beszélők tudományos írásaival. Bár az elkészült szöveg így is elfogadható volt, a hallgató megpróbálta önálló célként az autentikus anyanyelvi írás paramétereire hasonlóságot tenni a szövegét, ezáltal meg is haladta a tanár által eredetileg megfogalmazott tanulási célokat. Ez a fajta tanulói autonómiára törekvés, és ennek részeként a Little által leírt leválás a tanár célkitűzéseiről [11] néhány tanulónál a kurzus végére erősen megfigyelhetővé vált, különösen a fordítói specializációra jelentkező hallgatóknál.

A fent leírt módszerek használata során a hallgatók számos gyakorlási és kísérletezési lehetőséget kaptak. Fontos része volt a módszernek, hogy mindig megtudják, miért és mire használható az adott korpusznyelvészeti eszköz. Ilyen segítséggel [10] a korpusznyelvészeti eszközök a tanterv lényeges részévé váltak anélkül, hogy kifejezetten az alkalmazott nyelvészet elméletére összpontosítottak volna a tanulók. A diákok empirikusan megbizonyosodtak írásuk minőségéről, és képesek voltak felmérni magukat, ezáltal megteremtődött a részvétel, az interakció, az individualizáció és a függetlenség légköre (terminológia [7], 200. old). Azonban egyáltalán nem biztos, hogy a fent leírt párbeszédben megtapasztalható autonómia egy percepciók kérdőívvel megragadható, mert egy nagyon specifikus, időben és térben behatárolt tanulási helyzetre vonatkozik. Ezért érdemes lenne további, tanulói autonómiára vonatkozó kérdőíveket készíteni és a specifikus kérdéseket ezekbe beleépíteni, esetleg a kurzus végi értékelési kérdőívek részeként.



## BEFEJEZÉS

Manapság az egész életen át tartó tanulás alapvető fontosságú, ezért a tanároknak segíteniük kell a tanulókat abban, hogy önálló tanulókká váljanak. Ehhez rendelkezésünkre állnak a modern technológia eszközei, amelyek az osztálytermen kívüli autonóm nyelvtanulást lehetővé teszik. A már több évtizede elérhető nyelvi laborok, jól felszerelt könyvtári adatbázisok, digitális formában is elérhető szótárak és egyéb referenciaművek mellett a közelmúlt információs és kommunikációs technológiai (IKT) robbanása és az egyre elérhetőbb online tanulási környezet is nagyban hozzájárult az új tanulási lehetőségek megjelenéséhez.

Az angol nyelvszakosok alapképzésében, különösképpen a fordítói specializációs képzésben olyan fokú nyelvi tudatosságra van szükség, amelyet nem lehet elérni a nyelvvél való kísérletezés nélkül. A tükrözött osztályterem módszere lehetőséget nyújt a lassabb, elmélyültebb munkára, alaposabb egyéni haladásra, amennyiben a felkészülés otthon valóban megtörténik, és a tanulók a kísérleteik eredményeit hozzák el megbeszélésre, az óra keretei közé a tanulói csoportba. A bemutatott esetben a tükrözött osztályterem, mint módszer azért működött jól, mert a tanulók közvetlen relevanciáját látták a kiadott feladatoknak, és az otthoni tanulás nélkül nem lett volna végrehajtható a következő órai feladat. Ebből következik, hogy a tanár tananyag szervező szerepe felértékelődött, hiszen ő volt az, aki az első időkben a megtanulandókat rövid, érthető részekre bontotta, nehézség szerint beosztotta, és a feladatokat, a közbelső értékeléseket struktúrálta. Ezzel az aprólékos előkészítő munkával az első időben minimalizálta a tanulói autonómiát. Viszont olyan környezetet teremtett, amelyben a tanulók tanulási folyamatukat és aztán munkájuk eredményét is bemutatni "kényszerültek", és ez a folyamat-alapú munkaszervezés tette lehetővé a hallgatók számára az önállósodást.

Továbbra is úgy látom, hogy a tanulói autonómia mérése vagy értékelése indirekt módon valósulhat csak meg. Ehhez szükség van önértékelésre, társas értékelésre és tanári értékelésre, és – az objektivitás növelése miatt – különböző megvalósult tanulói produktumokra is. Az ilyen értékelés különböző színterei lehetnek az online platformok, az osztályterem, illetve onnan kilépve a szélesebb egyetemi hallgatóság előtti bemutatás, workshopok, (poszter)prezentációk, videós prezentációk, portfólió bemutatók formájában. A tanár szerepe tehát a kurzus során megváltozik, hátr lép, és teret enged az önálló kezdeményezéseknek, autonómiának. Egy lehetőség erre, ha a tanulók rövid egyéni vagy kiscsoportos konzultáció során visszajelzést adnak és kapnak a megoldandó feladatokról, nehézségekről, majd az ezekkel való haladást végigkövetik.

Összefoglalásképpen megállapítható, hogy valószínűleg az online tartalmakat elsajátított, órákra felkészülten érkező tanulók tanári megtámogatása jelentheti a jövő ideális tanulásszervezési modelljét. A tükrözött osztályterem módszer megfelelő lehet erre a célra, hiszen képes három pedagógiai szemléletet: a behaviorista, a konstruktivista és a konnektivista szemléletet is egyesíteni. A tanulói autonómiát az ilyen munkaforma elő tudja segíteni, főképp, ha a tanulói aktivitás és reflexió nagy teret kap mind az év közbeni tudatos fejlődés, mind az év végi produktum dokumentálása során. Bár célunk a tanulói autonómia elősegítése, ennek mérése és értékelése még több kutatást igényel, és lehetséges, hogy általános felmérése helyett, speciális, célzott mérésekkel valósulhat csak meg, adott, szűk kontextusban.

## KÖSZÖNET

A tanulmány létrejöttét a Károli Gáspár Református Egyetem támogatta.

## IRODALOMJEGYZÉK

- [1] ADORJÁN Mária. Introducing corpus linguistic tools to EFL undergraduates and trainee teachers. In K. Borthwick & A. Plutino (eds.), *Education 4.0 revolution: transformative approaches to language teaching and learning, assessment and campus design*. Voillans: Research-publishing.net. 2020. 45-51. old. <https://doi.org/10.14705/rpnet.2020.42.1086>
- [2] BENSON, Phil. *Teaching and researching autonomy in language learning*. Harlow, New York: Longman. 2001.
- [3] BERGMANN, Jonathan, SAMS, Aaron, *Flip your classroom: reach every student in every class every day*. Washington DC: International Society for Technology in Education. 2012.
- [4] BIGGS, John. *Teaching for quality learning at university*. Buckingham: Open University Press/Society for Research into Higher Education. 2003.
- [5] BOUD, David. *Developing student autonomy in learning*. London: Kogan Page. 1988.
- [6] COBB, Tom. *Range for texts v3*. 2020. <https://www.lexutor.ca/cgi-bin/range/texts/index.pl>
- [7] DUDLEY-EVANS, Tony, ST JOHN, Maggie Jo. *Developments in ESP. A multidisciplinary approach*. Cambridge: Cambridge University Press. 1998.
- [8] FARMER, Richard, SWEENEY, Elaine. Self-access in Hong Kong: A square peg in a round hole? *Occasional Papers in Language Teaching* 4. 1994. 24-30 old.
- [9] HOLEC, Henri. *Autonomy and foreign language learning*. Oxford: Pergamon Press, 1981. ISBN 9780080253572.
- [10] HUBBARD, Phillip. Making a case for learner training in technology enhanced language learning environments. *Calico Journal*, 30(2). 2013. 163-178. old. <https://doi.org/10.11139/cj.30.2.163-178>
- [11] LITTLE, David. *Learner autonomy 1: Definitions, issues, problems*. Dublin: Authentik. 1991.
- [12] NATION, Paul. How large a vocabulary is needed for reading and listening? *Canadian Modern Language Review*, 63(1). 2006. 59-82. old.
- [13] NGUYEN Van Son, HABÓK Anita. Non-English-major students' perceptions of learner autonomy and factors influencing learner autonomy in Vietnam. *Relay Journal*, 3(1). 2020. 122-139. old.
- [14] NUNAN, David. Designing and adapting materials to encourage learner autonomy. In Benson, Phil, Voller, Peter (eds.) *Autonomy and Independence in Language Learning*. London: Longman, 1997. 192-203. old.
- [15] OLLÉ János, RUSZKAI Nóra, HÜLBER László. A tükrözött osztályterem módszertana és tanulásszervezése. in: (Hülber László, szerk.) *A digitális oktatási kultúra módszertana*. Eger: Eszterházy Károly Főiskola. 2017. 85-126 old.
- [16] POLITZER, Robert L., & MCGROARTY, Mary. An exploratory study of learning behaviors and their relationship to gains in linguistic and communicative competence. *Tesol Quarterly*, 19(1). 1985. 103-123. old. <https://doi.org/10.2307/3586774>
- [17] RAMSDEN, Paul. *Learning to teach in higher education*. London: Routledge. 2003.
- [18] RICHARDS, Jack C. *Moving beyond the plateau: From intermediate to advanced levels in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 2008.
- [19] SCHMITT, Norbert, SCHMITT, Diane. *Vocabulary in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press. 2020.
- [20] SETTLES, Burr, MEEDER, Brendan. Paul Leitner munkásságáról, in: A trainable spaced repetition model for language learning. *Proceedings of the 54th annual meeting of the association for computational linguistics (volume 1: Long papers)*. 2016.

- [21] TSAI, Yea-Ru. Promotion of learner autonomy within the framework of a flipped EFL instructional model: perception and perspectives, *Computer Assisted Language Learning*. 2019. DOI: 10.1080/09588221.2019.1650779
- [22] WOZNIAK, Robert. Hermann Ebbinghaus munkásságáról, in: *Classics in Psychology, 1855-1914: Historical Essays*, Bristol: Thoemmes Press. 1999. <http://psychclassics.yorku.ca/>
- [23] <https://visuwords.com/application>
- [24] <https://datayze.com/readability-analyzer>