

**MÓNOS KATALIN**

**LEARNER STRATEGIES OF HUNGARIAN SECONDARY GRAMMAR  
SCHOOL STUDENTS**

## 1. Az értekezés kutatási feladatai, a témaválasztás indokai

Az értekezés célja 16-17 éves gimnáziumi tanulók idegennyelv-tanulási stratégiáinak, valamint azoknak a tényezőknek a feltárása és bemutatása, melyek a stratégiák kialakulásának és használatának a háttérében állnak.

A tanulói stratégiák kutatása mintegy harminc éves múltra tekint vissza. A legújabb szakirodalomban a korábban használt terminológiát (*tanulási* stratégia) egyre inkább a *tanulói* stratégia elnevezés váltja fel. A tanulói stratégiának sokféle definíciója és értelmezése létezik. Értekezésemben Cohen 1998-as definícióját használok, amely szerint tanulói stratégiának tekintendő minden olyan, a tanuló által tudatosan választott lépés vagy cselekedet, amely megkönnyíti az idegen nyelv tanulását, illetve használatát. Kutatási eredmények fényében (Ehrman & Oxford, 1989; Ehrman & Oxford, 1995; Oxford & Nyikos, 1989; Oxford et alia, 1993; Phillips, 1991; Chamot & Rubin, 1994; Green & Oxford, 1995) ma már vitathatatlan, hogy a hatékony és eredményes idegennyelv-tanulás, valamint az elegendő számú, jól megválasztott és összehangoltan alkalmazott tanulói stratégia között szoros összefüggés van. Minél több és jobb stratégiát használ valaki, annál eredményesebb, sikeresebb és könnyebb lesz számára a nyelvtanulás. A tanulói stratégia tehát sokat elárul a tanulás minőségéről és várható eredményességéről. Szoros összefüggés van a tanulói stratégiák és a kommunikatív kompetencia közt is. A kommunikatív kompetencia három nagy összetevője a grammatikai, a szociolingvisztikai és a stratégiai kompetencia (Canale & Swain, 1980; Canale, 1983). A stratégiai kompetencia fogalmába a régebbi megközelítések szerint azok a stratégiák tartoztak, melyeket az idegennyelv-használó kommunikációs helyzetekben a szükséges idegen nyelvi ismeretei (pl. lexikai vagy strukturális) hiányának a kompenzálására alkalmazott. Bachman (1990), majd Bachman & Palmer (1996) jelentősen kibővítette a stratégiai kompetencia fogalmát. Modelljükbe számos olyan metakognitív összetevőt vagy stratégiát is besoroltak, melyek feladata a kompenzációs tevékenységen túl az idegen nyelv használatának irányítása, vezérlése.

Míg a nyelvtanítás elsősorú feladata a 21. századi Magyarországon a kommunikatív kompetencia fejlesztése, három összetevőjéből a stratégiai kompetencia még ma is aránytalanul elhanyagolt, úgy a gyakorlati nyelvoktatásban, mint a tankönyvekben (Dörnyei & Thurrell, 1991). A stratégiai kompetencia megalapozott és tudatos fejlesztésének igénye további indokot szolgáltat ahhoz, hogy a tanulói stratégiákról átfogó és árnyalt képet kapjunk.

Az értekezés célja tehát annak feltárása, milyen és mennyi tanulói stratégiái használnak a gimnáziumi tanulók, milyen tényezők állnak a stratégiahasználat háttérében, és hogy ez mit tükröz az idegennyelv-tanulás helyzetéről. Mivel a stratégiahasználatot befolyásoló tényezők manipulálása folytán befolyásolható a stratégia használat, ezáltal pedig javítható a nyelvtanulás eredményessége, elengedhetetlen, hogy a tanulók stratégiáit alaposan megismerjük, és a megfelelő konzekvenciákat levonjuk. Fontos üzenete van a stratégiák kutatásának a tanárképzés különböző szintjeire vonatkozóan is, mivel a stratégiák tudatos és átgondolt fejlesztése olyan feladatot ró a tanárra, melyet az csak kellő - diploma előtti vagy/és utáni képzésben nyert - felkészítés birtokában képes teljesíteni.

A fentiek jegyében terveztem meg és állítottam össze kutatási anyagomat, melynek célja az alábbi kérdések megválaszolása:

- Milyen fajta nyelvtanulás tükröződik a gimnáziumi tanulók idegennyelv-tanulói stratégiáinak a fényében?
- Milyen fajta és mennyi tanulói stratégiát használnak a 16-17 éves gimnáziumi tanulók?
- Milyen személyhez és situációhoz kötött faktorok állnak a stratégiahasználat háttérében?
- Milyen összefüggés van a stratégiahasználat és a nyelvtanulás eredményessége között?
- Mit tükröznek a fentiek a tanítás/oktatás tartalmáról és stílusáról?
- Mennyire veszi figyelembe az idegennyelv-oktatás a tanulók tanulási stílusát?
- Mi következik a fentiekből a nyelvtanításra és a tanárképzésre nézve?

A fenti kérdésekre válaszul a következő hipotéziseket állítottam föl:

1. A vizsgált gimnáziumi tanulók stratégiahasználatára mind a különböző típus, mind a gyakoriság tekintetében a közepes és alacsony szint a jellemző.
2. A nyelvtanulás kognitív és metakognitív aspektusai megfelelőbb figyelemben részesülnek, mint az affektív és a társas aspektusok. Ebben az tükröződik, hogy a tanulók és a tanárok

értelmezésében a nyelvtanulás főként kognitív és metakognitív erőfeszítéseket igénylő vállalkozás.

3. A magasabb nyelvi szinteken lévő, valamint a sikeresebb nyelvtanulók magasabb szintű stratégiahasználatot mutatnak, mind a típus, mind a gyakoriság tekintetében.
4. A nőnemű tanulók több stratégiát használnak és nagyobb gyakorisággal, mint a hímnemű tanulók.
5. A szenzoros tanulási stílusokat illetően, a gimnáziumi tanulók nagy többsége vizuális. A tanítás stílusa azonban döntően, mintegy a tanítási idő 80-90%-ában, az auditív tanulóknak kedvez. Azokban az esetekben, ahol a tanítás és a tanulók szenzoros stílusa jelentősen eltér, tanulási nehézségek és problémák merülhetnek fel, melyek károsan befolyásolhatják a tanulás kimenetelét.

Feltettem továbbá, hogy a tanulói stratégiahasználatban erősen tükröződik az oktatás tartalma és stílusa, valamint azok a motiváló tényezők, melyek a tanulókat az angolnyelv tanulására ösztönzik. További feltételezésem, hogy rajtuk kívül álló okok folytán a nyelvtanárok nem rendelkeznek elegendő ismerettel arról, ahogy tanulók tanulnak, és nincsenek teljesen tudatában annak, milyen tényezők hogy hatnak a tanulásra. Továbbá, a gimnáziumi nyelvtanárok - egyrészt az intézményes és tantervi kötelezettségek miatt, másrészt megfelelő módszertani felkészültség hiányában - nem tudnak tanulási kérdésekkel foglalkozni.

## 2. A kutatás ismertetése

Értekezésem 2. fejezetében áttekintem azt a szakirodalmat, amelyre kutatásom támaszkodik. Bemutatom (2.1), hogyan változott a tanulói stratégia fogalma, értelmezése, míg Cohen fent ismertetett definíciója meg nem született. Ebben a fejezetben (2.2) ismertetem azokat a - kognitív, illetve a szociálpszichológia által ihletett - idegennyelv-tanulási elméleteket is, melyek központi szerepet tulajdonítanak a tanulói stratégiáknak a tanulás kimenetelére szempontjából. Szintén a 2. fejezet (2.3) taglalja azokat a különféle rendszerező elven nyugvó taxonómiákat, melyekbe a kutatók a tanulói stratégiákat besorolták, illetve osztályozták.

Mivel kutatási alanyaim tanulói stratégiáinak vizsgálatához az elméleti keretet Oxford taxonómiája (1990) biztosítja, részletesen bemutatom ezt a rendszert. Oxford taxonómiája, mely részben Rubin (1981), részben Dansereau (1978, 1985) rendszereire támaszkodik, direkt és indirekt csoportokba sorolja a tanulói stratégiákat. Mindkét nagy csoportja további három-három 'tág kategóriát' (Oxford terminológiája) tartalmaz. A direkt csoportba tartoznak a *memória*, a *kognitív* és a *kompensációs* stratégiák kategóriái, míg az indirekt csoport kategóriái a *metakognitív*, az *affektív* és a *társas* stratégiákat ölelik fel. A hat tág kategória további alcsoportokra oszlik, melyekbe Oxford összesen hatvankét stratégiát sorolt be. A stratégiák vizsgálatára Oxford kifejlesztett egy saját taxonómiájára épülő kérdőívet (Strategy Inventory for Language Learning, továbbiakban: SILL, Oxford, 1986-90). Mivel kutatásom egyik eszköze ez a kérdőív, az értekezés második fejezetében (2.5.6) részletesen bemutatom.

Áttekintem továbbá azokat a tényezőket, melyek a szakirodalom szerint a tanulói stratégiák kialakulását és használatát befolyásolják (2.4). Kutatási eredmények bizonyítják, hogy számos, különböző mértékben manipulálható tényezőnek van hatása a stratégiahasználatra. Ezek közül azokkal foglalkozom, melyek közvetlen nyelvtanítási illetve tanárképzési konzekvenciáikkal bírnak, és ezért a kutatási anyagban vizsgálom is őket. Ennek megfelelően áttekintem, hogy milyen hatással bírnak a különféle, tanulóhoz kötött tényezők - nevezetesen az életkor, a motiváció és a tanulási stílus - a tanulói stratégiák használatára. A részletesen taglalt környezethez/szituációhoz kötött tényezők: a nyelvtanulás fázisa, szakasza és az elért szint; nem; tanítási módszer; feladattípusok és követelményrendszer. A tanulási stílusok (2.4.1.3) számtalan, a nyelvtanulás szempontjából fontos dimenziója közül csak a szenzoros stílussal foglalkozom. Ennek oka, hogy ez a dimenzió aránylag nagy biztonsággal vizsgálható, mivel létezik néhány sztenderdizált mérőeszköze (vö. Reid, 1984; O'Brien, 1989; Kinsella, 1993), továbbá fontos, hogy a tanulók tanulási stílusának ismerete beépüljön a tanításba. A tanulók stílusának feltárása egyrészt hozzájárul stratégiáik megértéséhez, másrészt az információ tudatos alkalmazása csökkentheti a Kroonenberg (1995) által 'stílusok háborújának' elkeresztelt káros jelenség kialakulásának veszélyét. Akkor beszélhetünk 'stílusháborúról', amikor a tanítás és a tanuló szenzoros stílusa közt olyan jelentős eltérés van, ami lehetetlenné teszi vagy aránytalanul megnehezíti a tanuló számára a tananyag elsajátítását.

A 2.5 áttekintést nyújt mindazokról a kutatási eljárásokról és módszerekről, melyeket a stratégiák kutatására fejlesztettek ki. Példákkal illusztrálom, hogy milyen kontextusban, milyen céllal, melyeket

alkalmazták, és hogy ezek a kutatások mit hoztak felszínre a módszerek előnyeiről és hátrányairól, nagyban megkönnyítve ezáltal a későbbi kutatásokban a legmegfelelőbb módszer alkalmazását.

A 2. fejezet utolsó részében (2.6) a gyűjtőelnevezéssel *stratégiastréningnek* vagy *tanulóstréningnek* nevezett kezdeményezések áttekintésével foglalkozom. Bemutatom azokat a fejleményeket, amelyek lehetővé tették, hogy a tanulói stratégiákról alkotott ismeretek a gyakorlati alkalmazás tárgyává váljanak. A stratégiastréning arra az elvi alapra épül, hogy a stratégiák kodifikálhatóak, a stratégiahasználat pedig tanítható. Azaz, a tanuló saját stílusa és stratégiái ismeretében megtanítható arra, hogy új, neki és a feladatnak megfelelő stratégiákat kiválasszon, elsajátítson, más feladatokra átvigyen, és alkalmazásukat kritikusan értékelje. Mindennek helyszíne az oktatásban az idegennyelv-óra lehet, amelybe integrálva, direkt és explicit módon, nyelvi ismereteken túl stratégiastréninget is lehet nyújtani. A rendelkezésre álló stratégiastréning tananyagok (Oxford, 1990; Wenden, 1991; Chamot & O'Malley, 1994), valamint kutatási és tanulóstréning tapasztalatok nyomán (Chamot & Rubin, 1994) Dörnyei (1995) és Oxford (1990; 1999, online) a stratégiastréning megvalósítására egy tág keretet javasol. Ezt a keretet, valamint a stratégiastréning megvalósításakor követendő alapelveket a 2.6.7 részben tárgyalom.

Az alábbiakban részletesen ismertetem a kutatás menetét, fázisait, és azokat a módszereket és eszközöket, melyekkel az adatgyűjtést és adatfeldolgozást végeztem. Mindezek leírása a disszertáció 3. fejezetében (3.2) található.

A tanulói stratégiák értékelésére és feltárására számos, a 2.5 részben taglalt módszer létezik, melyeket a kutatási célnak megfelelően kell megválasztani. Mivel engem a célcsoport globális (össz-) stratégiahasználatára érdekelt, nem pedig a feladat-specifikus stratégiák, valamint sok, általánosítható és számszerűsíthető adatra volt szükségem ahhoz, hogy a stratégiahasználat és az azt befolyásoló faktorok közötti szignifikáns összefüggéseket statisztikai módszerek alkalmazásával megvizsgálhassam, a stratégiákra vonatkozó adatokat kérdőíves felmérés útján gyűjtöttem össze. Két kérdőívet használtam. Három debreceni gimnázium 79, 10. és 11. évfolyamra járó tanulójának stratégiáit a fentebb már említett SILL általam magyarra fordított változata segítségével vizsgáltam. Ez az eszköz 50 állítást tartalmaz, amelyek mindegyike egy-egy tanulói stratégia. A válaszadóknak egy 1-5-ig terjedő, ú.n. Likert-skálán megadott lehetőségek közül egyet kiválasztva kell eldönteniük, mennyire igazak vagy jellemzőek rájuk nézve a kérdőív állításai, azaz mennyire jellemző rájuk az adott stratégia használata. A válaszokból a tanulók stratégiahasználatát megjelenítő, különféle átlagokat (számítási közép) számolhatunk. Minden tanulóra összesen hét átlagot nyerhetünk, melyek: a globális stratégiahasználat, és a hat tág stratégia kategória használatának átlaga.

Mivel a SILL természetesen csak azokról a stratégiákról nyújthat képet, melyek benne vannak a kérdőívben, míg számos egyéb, a tanulók által használt stratégia rejtve maradhat, valamint a SILL-nek vannak olyan elemei is, melyek a magyar oktatási közegben kevéssé ismertek, fennáll a veszély, hogy a csak a SILL-ből nyert kép nem teljesen tükrözi a valóságot. Ezért egy másik kérdőív kifejlesztésére is sor került. Az angol elnevezése (Strategy Questionnaire 2) kezdetbetűiből SQ2-nak elkeresztelt eszközt egy lengyel kutató középiskolások számára kifejlesztett kérdőíve (Drozdial-Szelest, 1997), illetve az alábbiakban taglalt óramegfigyelések tapasztalatai alapján állítottam össze. Az SQ2 huszonegy kérdést tartalmaz, melyekre válaszul a tanulóknak ki kell fejteni, hogyan oldanak meg különféle nyelvtanulási és használati feladatokat. Az SQ2 kifejlesztésekor fontos szempont volt, hogy az adatok a SILL adataival összevethetőek legyenek. Az SQ2-t két debreceni gimnázium összesen 46 tanulója töltötte ki. Az általuk adott válaszokban megpróbáltam beazonosítani a stratégiákat, és azokat Oxford taxonómiája alapján osztályozni. Minden válaszadóról két adatot nyertem: az egyik azt mutatja, hogy összesen hány fajta stratégiát használ, míg a másik a stratégiahasználat gyakoriságára vonatkozik. A két stratégia kérdőív válaszadói (összesen 125 tanuló) egy háttér információt szolgáló kérdőívet is kitöltöttek. Ezt a stratégiahasználat és különféle, tanulóhoz kötött tényezők - pl. nem, motiváltság, nyelvtanulói sikeresség, stb. - közti szignifikáns összefüggések vizsgálatának szükségessége indokolta.

A tanulói stratégiák és a tanulási stílusok közti lehetséges kapcsolat feltárása céljából megvizsgáltam a 125 válaszadó szenzoros tanulási stílusát is. Ez szintén kérdőíves felmérés útján történt, melyhez O'Brien (1990) Learning Channel Preference Checklist-jét (LCPC) használtam saját magyar fordításban. Ez egy 36 állítást tartalmazó ív, melyekre Likert skálán megjelölt 5 válaszlehetőség közül egyet választva kell eldönteni a válaszadónak, mennyire igaz rá nézve az állítás. Egyenlő számú (12) állítás vonatkozik a kérdőív által vizsgált három - vizuális, auditív, és tapintásos-mozgásos - szenzoros stílusra. A válaszokból O'Brien útmutatását követve százalékosan kiszámolható, mennyire jellemzőek a válaszadóra az egyes szenzoros stílusok. Az LCPC-ből nyert adatok alapján összesen négy csoportba lehetett besorolni a válaszadókat: kiegyenlített; döntően vizuális; döntően auditív; és döntően tapintásos-mozgásos szenzoros stílusokba.

Az adatgyűjtés másik módszere óramegfigyelés volt. Összesen 24 angolórát látogattam meg, melyet a válaszadó tanulók 5 angoltanára tartott. Az óramegfigyeléseknek több céljuk volt: (1) megnézni, hogy milyen

típusú angoltanítás jellemző a tanár által kijelölt iskolai és házi feladatok fényében, (2) milyen szenzoros stílusoknak kedvez a tanítás, (3) milyen tanulói stratégiák használatát ösztönzi a tanár explicit vagy implicit javaslatai. Az órákon látottakat egy, a megfigyelések céljának megfelelően kialakított eszköz segítségével rögzítettem. Az érintett 5 tanár további lényeges információkkal látott el a válaszadó tanulók heti angolóra-számait, angol tankönyveit, és elvileg elért nyelvi szintjét illetően, valamint minden válaszadó tanulót értékelték angolnyelv-tanulási sikerességük szempontjából. Ezekkel a tanárokkal magyar nyelvű, magnóra rögzített interjúkat is készítettem, melyen részletesen kifejtették véleményüket a kapcsolódó kérdésekről.

A fentiekben leírt módon nyert adatokat az adatoknak és az adatgyűjtés céljának megfelelő módszerekkel dolgoztam fel. A tanulók stratégia és stílus adatai, valamint a háttérkérdőívből és a tanároktól nyert különféle információk (nem, heti angolóra-szám, szint, stb.) egy SPSS 9.0 for Windows adatbázisba kerültek, és a statisztikai számolásokat ezzel a programmal bonyolítottam le. Így SPSS-ben végeztem a stratégiahasználat és a különféle faktorok közötti szignifikáns összefüggéseket feltáró variancia analíziseket, valamint *t* próbákat. A szignifikáns összefüggések megállapítására a pedagógiai kutatásokban általánosan elfogadott  $p < .05$  értéket használtam. Az óramegfigyelések és a tanulók motiváltságára vonatkozó adatok nem kerültek számítógépes feldolgozásra.

### 3. A kutatás eredményei

Amint az irodalom alapján (Oxford & Bury-Stock, 1995; Oxford, 1996) várható volt, mind a globális stratégiahasználat, mind az egyes kategóriák tekintetében alacsony, illetve közepes szintek jellemzőek a vizsgált mintában (vö. 1. hipotézis). Különösen a memória és az affektív stratégiák használatában jellemzőek az alacsony átlagok, míg a kognitív, a kompenzációs, a metakognitív és társas stratégiák használatának átlagai a minta nagy részében közepes szintet mutatnak. Magas stratégiahasználat a minta legfeljebb 30%-ára jellemző, a kompenzációs, metakognitív és társas stratégiák kategóriáiban. Ezek az adatok egyértelműen azt mutatják, hogy a válaszadó tanulók nem használnak elég sok olyan stratégiát, melyekkel a nyelvtanulás és nyelvhasználat könnyebb lehetne, mert valószínűleg nem ismernek elég ilyen stratégiát.

Nem mond ennek ellent az - a 2. hipotézist nagyrészt alátámasztó - adatsor sem, amely szerint a nyelvtanulás kognitív és metakognitív aspektusaira nagyobb figyelmet fordítanak mind a tanárok, mind pedig a tanulók, mint az affektív és társas aspektusokra. Ez a kognitív és metakognitív stratégiák használatának viszonylag magasabb, míg az affektív és társas stratégiák alacsony mutatóiban tükröződik. Affektív stratégiákat, melyek segítségével leküzdhető a szorongás és a túlzott izgalom, vagy/és kedvezőbb érzelmi állapot és hangulat teremthető a nyelvtanuláshoz, szinte egyáltalán nem használnak a minta tanulói. A társas stratégiák közül is a leggyakoribb az a stratégia, (*asking for clarification and verification*, SILL, 45. tétel), aminek használata nem minden kontextusban egyértelműen bátorítandó. Azt mutathatja ugyanis, hogy tanulási problémáik kezelésére a tanulók nem az önálló problémamegoldás módzatait keresik, hanem egy autoritáshoz folyamodnak ('*megkérdem a tanárt*'), olyan esetekben is, amikor más stratégiák alkalmazása is célravezető lenne. Ugyanakkor a kooperatív és kommunikációs készségeket, a problémamegoldást, vitakultúrát és toleranciát fejlesztő kooperatív stratégiák használatának mutatói jóval alacsonyabbak. Ez teljesen összhangban van az óramegfigyelések azon eredményével, mely szerint a tanulók igazi együttműködését ösztönző csoportmunka igen ritka. A kognitív stratégiák viszonylag jobb mutatói, főként a nyelv különböző aspektusaira vonatkozó gyakorlási stratégiák gyakori használata és a tanítás tartalma/stílusa közt egyértelmű összefüggés van. Azokat a stratégiákat használják a tanulók a leggyakrabban, melyeket tanáraik explicit javaslataikkal vagy a kijelölt feladatokkal ösztönöznek. Ennek tudható be a lexikális és grammatikai ismeretek elsajátítását elősegítő, valamint az analitikus és deduktív stratégiák nagy száma és gyakori használata.

A metakognitív stratégiák magasabb mutatói és a tanítás tartalma/stílusa közt viszont nem fedezhető fel direkt kapcsolat. Magyarázattért érdemesebb a 3. hipotézisben megfogalmazott állításhoz folyamodni, mely szerint a magasabb nyelvi szinten lévő, valamint sikeresebb nyelvstanulók gyakrabban és több stratégiát használnak. A variancia analízis egyértelműen bebizonyította, hogy a magasabb nyelvi szinten lévő, és sikeresebb tanulók mind globálisan, mind pedig kognitív és metakognitív stratégiákat tekintve többet használnak. Ez az eredmény teljes összhangban van az irodalomban közöltekkal (O'Malley & Chamot, 1990; Drozdial-Szelest, 1997). A magasabb metakognitív stratégiahasználat háttérben pedig, mivel a tanítás nem ösztönzi olyan mértékben, mint a kognitív stratégiákat, valószínűleg a megnövekedett nyelvtanulási tapasztalat, az iskolán kívüli gyakorlási és nyelvhasználati lehetőségek igénybevételét lehetővé tevő magasabb szintű nyelvtudás, és az ezekkel járó magasabb szintű tanulási tudatosság áll.

Némiképp vegyesnek mondható eredményeket hozott a stratégiahasználat és a nemek közti összefüggés vizsgálata (4. hipotézis). Míg Ehrman & Oxford (1989), Oxford & Nyikos (1989) és Green & Oxford (1995)

alapján várható volt, hogy a lánytanulók szignifikánsan több stratégiát használnak és nagyobb gyakorisággal, mint a fiúk, ez csak részben igazolódott be. A SILL nőnemű válaszadói ugyan globálisan és minden kategóriában is magasabb átlagot produkáltak a fiútanulóknál, szignifikánsan magasabb átlag kizárólag a memória stratégiák esetében mutatkozott. Ezzel szemben az SQ2 nőnemű válaszadói szignifikánsan többféle stratégiát, és szignifikánsan nagyobb gyakorisággal alkalmaztak, mint a fiúk.

Mivel a két stratégiamérő eszköz (SILL, SQ2) által produkált eredmények közt csak ebben a vonatkozásban van jelentős eltérés, magyarázatként feltehetőleg részben az eszközök közti különbségek szolgálnak. Az SQ2 kitöltése nagyobb odafigyelést, több időt és gondolkodást igényel, mint a SILL. A szociolingvisztika erre irányuló vizsgálatai szerint az iskolában a lányok, szocializációjuk és az elvárások következtében, fegyelmezettebbek, jobban együttműködnek, a feladatokat céljuk megkérdőjelezése nélkül teljesítik, és általában fontosabb nekik az elvárásoknak való megfelelés, mint a fiúknak (Lakoff, 1975; Thorne et alia, 1983; Bennett et alia, 1993). Ez lehet ez egyik fő oka annak, hogy a sok írást igénylő feladatot, tehát a kérdőív kitöltését, a lányok vonakodás nélkül teljesítették, míg a fiúk kevésbé, ami aztán a fentiekben taglalt eredményhez vezethetett. Fenntartva azt, hogy a két nem tanuló valószínűleg eltérően közelítenek a nyelvtanulás feladatához, ami a stratégiahasználatban megjelenik, és hogy az ebből adódó implikációkkal a tanárnak tisztában kell lennie, ez az eredmény legfőként a megfelelő eszköz megválasztásának a fontosságára figyelmeztet. Azaz, olyan stratégiamérő eszközök kidolgozásának szükségességére hívja fel a figyelmet, amelyeket a válaszadók bármely tényezőik alapján besorolt csoportjai egyforma szívesen töltenek ki, így nem kerül veszélybe az adatok megbízhatósága.

A szenzoros tanulási stílusok vizsgálata és a tanítással való összevetése abból a szempontból, hogy az melyik stílusnak kedvez (5. hipotézis), csak részben - módosított arányokkal - hozott a várakozásnak megfelelő eredményt. A vizsgált tanulók nagy többsége (67%) döntően vizuális, míg a tanítási idő nagy részében (45%) olyan feladatok vannak, melyek az auditív tanulóknak kedveznek. A vizsgált korcsoportban már ritkának számító érintéses-mozgásos stílus a tanulók mintegy 12%-ának a szenzoros erőssége, ám a tanítási idő mindössze 3%-a jut olyan feladatokra, melyek főként nekik kedveznek. A gyűjtött adatok nem elégségesek annak megállapításához, hogy a tanulási nehézségek vagy alulteljesítés háttérében részben a tanuló és a tanítás szenzoros stílusa közti, 'stílus háborúnak' nevezett (Kroonenberg, 1995) éles eltérés áll-e. Annak a szükségességére azonban rávilágítanak, hogy a tanulóknak és a tanárnak egyaránt fontos tudatában lenni a tanulási stílusoknak. Az a tanuló, aki tudja, hogy melyek a szenzoros stílusának leginkább kedvező tanulási tevékenységek, könnyebben választja ki a legmegfelelőbb tanulási módozatokat és stratégiákat is. Továbbá, tudatosan fejlesztheti a stílusát úgy, hogy bármely stílusnak kedvező oktatási helyzetben helyt tudjon állni. A tanár számára elengedhetetlen a tanulási stílusok sokféleségéből adódó implikációk figyelembevétele. Egyrészt a tanulók tanulási stílusának sokféleségét elismerő változatosságra kell törekednie a tanításban, másrészt segíteni, hogy a tanulók felfedezzék és fejlesszék saját stílusukat és az annak megfelelő stratégiákat.

A minta motivációját a Gardner & Lambert (1972) által javasolt és Dörnyei (1990) által a magyar kontextusban vizsgált és továbbfejlesztett integratív/instrumentális dichotómiát alapul véve, valamint - Nikolov (1999) és Dörnyei (1994) nyomán - az extrinsic/intrinsic skálán vizsgáltam. Az eredmények azt mutatják, hogy a tanulókat döntően instrumentális motívumok sarkallják az angol nyelv tanulására, de jelentősek az intrinsic és extrinsic motívumok is. Dörnyei (1990) kutatásaira alapozva tudjuk, hogy az instrumentálisan motivált tanulók nagy valószínűséggel középhasadó szintre jutnak el az idegen nyelvben, de annál magasabb szint eléréséhez vagy a már elért szint megtartásához ez nem elegendő. Egyrészt szükséges az integratív és intrinsic motivációk erősítése, másrészt az extrinsic jutalmazás azon tanulók esetében, akiknek az fontos. Bár a motiváltság fajtája és intenzitása egy tanuló vonatkozásában igen gyorsan változhat, és vele együtt módosulhatnak a tanulói stratégiák is, a gimnáziumi tanulók motivációjáról nyert, fentiekben ábrázolt kép további kutatásokra és elgondolkodásra készítet.

Az óramegfigyelések adatai fényében elmondható, hogy nyelvtanközpontú és (állami nyelv) vizsga centrikus tanítás uralkodik, amelyben a nyelvi alapkészségek fejlesztése alá van rendelve a struktúrák és a lexika bővítésének. A tanárok által ösztönzött stratégiák is nagyrészt ezekre irányulnak, és ez tükröződik a minta fentiekben vázolt stratégiahasználatában is.

Összegezve az elmondottakat, a kutatás eredményei egyértelműen arra utalnak, hogy a vizsgált tanulók idegennyelv-tanulása az alkalmazott stratégiák mennyisége és fajtája tekintetében feltétlenül javítandó. Még az eredményes tanulók is segítségre szorulnak, amit az állami nyelvtanításnak az oktatásba szervesen beépített stratégiatréning keretében kellene biztosítani. A stratégia vagy tanulótréning feladata az, hogy a tanuló már meglévő stratégiáinak ismeretében új, az aktuális feladatokhoz és a tanuló stílusához illő stratégiák összehangolt alkalmazását, értékelését és más feladatokra való átvitelét megtanítsa. Amennyiben a tanulótréning ebben a szellemben történik és sikerül általa elsajátíttatni széleskörűen alkalmazható, általános stratégiákat (is), jótékony hatása nem csak az idegennyelv-oktatásban, de az oktatásban általában jelentkezhet. Megvalósítása azonban csak

erre felkészített tanárok segítségével lehetséges. Ezért a tanárképzés különböző szintjein a tanulótréningre való módszertani felkészítést a kötelező tanterv részévé kellene tenni.

#### *4. A téma további feldolgozásának lehetőségei*

Mivel a magyar idegennyelv-tanulók tanulói stratégiáiról egyelőre meglehetősen kevés adat került publikálásra, tehát ismereteink e témakörben korlátozottak, a téma további feldolgozásának, kutatásának és elmélyítésének számtalan lehetősége van. A gimnazista korosztály stratégiáinak megismerése mellett szükség lenne a fiatalabb és az idősebb nyelvtanulók stratégiáiról is, mind mennyiségileg, mind minőségileg több információt szerezni. Statisztikai módszerekkel analizálható, nagy mennyiségű, általánosítható adat gyűjthető kérdőíves felmérések útján, de feladat- és tanuló- specifikus adatok gyűjtésére egyéb, introspektív módszerek alkalmazását is érdemes megfontolni. Hasznos lenne a SILL adatok faktoranalízissel történő feldolgozása is, mivel ez a módszer alkalmas a stratégiahasználat háttérében lévő, rejtett tendenciák és faktorok feltárására. Szintén hasznosnak tűnik a SILL adatok egyenkénti (stratégiánkénti) összevetése különféle tényezőkkel, szignifikáns összefüggések megállapítása céljából.

Gyakorlati szempontból azonban legfontosabb lenne egy magyar nyelvű, a SILL-hez hasonló, de a magyar kontextus speciális vonásait figyelembevevő kérdőív kidolgozása, validálása, és iskolákba juttatása, amelyet a nyelvtanárok a mindennapi oktatásban használhatnának. Tehát egy olyan eszközt kellene kifejleszteni és sztentendizálni, amely segítségével gyors, megbízható információt lehetne szerezni a tanulók stratégiáiról. Ez biztos fogódzót adna a tanároknak, és alapul szolgálna az iskolai stratégiatréning tervezéséhez és kivitelezéséhez. Egy magyar nyelvű mérőeszköz nyilván nem csak angolórán, hanem minden idegennyelv-órán használható lenne. Mivel nagy bizonyossággal állítható, hogy az idegennyelv-tanulói stratégiák transzferálhatóak, így jelentős részük más tárgyak tanulásában is hasznosítható, egy ilyen fejlemény az oktatás más területeire is jótékony hatással tehetne.

## 5. Az értekezés témaköréből megjelent publikációk

1999. Learner training in Hungarian PRESET. *Independence*. Issue 26.

2001. Experiences of a learner training course. *Studies in Linguistics*. Debrecen University.

### Megjelenés alatt:

The learner strategies of Hungarian secondary learners.

Towards a new learner strategy assessment scheme in Hungarian secondary education.

## 6. Hivatkozott irodalom

Bachman, L. F. & Palmer, A. S. 1996. *Language Testing in Practice*. Oxford: OUP.

Bachman, L. F. 1990. *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: OUP.

Bennett, R. E., Gottesman, R. L., Rock, D. A. & Cerullo, F. 1993. Influence of behaviour perceptions and gender on teachers' judgements of students' academic skills. *American Psychologist*. 85/2:347-56.

Canale, M. 1983. On some dimensions of language proficiency. In Oller, J. W. Jr, (ed.) 1983. *Issues in Language Testing Research*. 333-42. Rowley MA: Newbury House.

Canale, M. and Swain, M. 1980. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*. 1/1:1-47.

Chamot, A. U. & O'Malley, J. M. 1994. *The CALLA handbook: Implementing the Cognitive Academic Language Learning Approach*. Reading MA: Addison-Wesley.

Chamot, A. U. & Rubin, J. 1994. Comments on Janie Rees-Miller's 'A critical appraisal of learner training; theoretical bases and teaching implications.' *TESOL Quarterly*. 28/4:771-81.

Cohen, A. D. 1998. *Strategies in Learning and Using a Second Language*. London & New York: Longman.

Dansereau, D. F. 1978. The development of a learning strategies curriculum. In O'Neil, H. F. Jr. (ed.) 1978. *Learning Strategies*. 1-29. New York: Academic Press.

Dansereau, D. F. 1985. Learning strategy research. In Segal, J. W., Chipman, S. F. and Glaser, R. (eds.) 1985. *Thinking and Learning Skills*. Vol. I. 209-39. Hillsdale, NJ.: Erlbaum.

Dörnyei, Z. 1990. Conceptualising motivation in foreign-language learning. *Language Learning*. 40/1:45-78.

Dörnyei, Z. 1994. Motivation and motivating in the foreign language classroom. *The Modern Language Journal*. 78/3:273-84.

Dörnyei, Z. 1995. On the teachability of communication strategies. *TESOL Quarterly*. 29/1:55-85.

Dörnyei, Z. & Thurrell, S. 1991. Strategic competence and how to teach it. *ELT Journal*. 45/1:16-23.

Drozdziel-Szelest, K. 1997. *Language Learning Strategies in the Process of Acquiring a Foreign Language*. Poznan: Motivex.

Ehrman, M. & Oxford, R. L. 1989. Effects of sex differences, career choice and psychological type on adult language learning strategies. *The Modern Language Journal*. 73/1:1-13.

Ehrman, M. & Oxford, R. L. 1995. Cognition plus: Correlates of language learning success. *The Modern Language Journal*. 79/1:67-89.

Gardner, R. C. & Lambert, W. E. 1972. *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. Rowley, Mass.: Newbury House Publishers.

Green, J. M. & R. Oxford, 1995. A closer look at learning strategies, L2 proficiency, and gender. *TESOL Quarterly*. 29/2:261-297.

- Kinsella, K. 1993. Perceptual learning preferences survey. In Reid, J. M. (ed.) 1995. *Learning Styles in the ESL/EFL Classroom*. 221-231. Boston, Mass.: Heinle & Heinle Publishers.
- Kroonenberg, N. 1995. Meeting language learners' sensory-learning style preferences. In Reid, J. M. (ed.) 1995. *Learning Styles in the ESL/EFL Classroom*. 74-86. Boston, Mass.: Heinle & Heinle Publishers
- Lakoff, R. 1975. *Language and Women's Place*. New York: Harper and Row.
- Nikolov, M. 1999. 'Why do you learn English?' 'Because the teacher is short.' A study of Hungarian children's foreign language learning motivation. *Language Teaching Research*. 3/1:33-56.
- O'Brien, L. 1989. Learning styles: Make the students aware. *National Association of Secondary School Principals' Bulletin*. 73:85-89.
- O'Brien, L. 1990. *Learning Channel Preference Checklist (LCPC)*. Rockville, MD: Specific Diagnostic Services.
- O'Malley, J. M. & Chamot, A. 1990. *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: CUP.
- Oxford, R. L. 1986-1990. *Strategy Inventory for Language Learning*. Various versions. Tuscaloosa, AL: Oxford Associates.
- Oxford, R. L. 1990. *Language Learning Strategies. What Every Teacher Should Know*. Boston: Heinle & Heinle Publishers.
- Oxford, R. L. 1996. Employing a questionnaire to assess the use of language learning strategies. *Applied Language Learning*. 7/1&2:25-45.
- Oxford, R. L. 1999. (online) Language learning strategies: An Update. Available: <http://www.cal.org/ericcl/digest/oxford01.html>
- Oxford, R. L. & Burry-Stock, J. A. 1995. Assessing the use of language learning strategies worldwide with the ESL/EFL version of the Strategy Inventory for Language Learning (SILL). *System*. 23/1:1-23.
- Oxford, R. L. & Nyikos, M. 1989. Variables affecting choice of language learning strategies by university students. *The Modern Language Journal*. 73/3:291-301.
- Oxford, R. L., Park-Oh, Y., Ito, S. & Sumrall, M. 1993. Learning a language by satellite television: What influences student achievement? *System*. 21/1:31-48.
- Phillips, V. 1991. A look at learner strategy use and ESL proficiency. *CATESOL Journal*. 57-67.
- Reid, J. M. 1984. Perceptual Learning Style Preference Questionnaire. In Reid, J. M. (ed.) 1995. *Learning Styles in the ESL/EFL Classroom*. 202-207. Boston, Mass.: Heinle & Heinle Publishers.
- Rubin, J. 1981. Study of cognitive processes in second language learning. *Applied Linguistics*. 2/2:117-31.
- Thorne, B., Kramarae, C., & Henley, N. 1983. *Language, Gender, and Society*. Rowley, MA: Newbury House.
- Wenden, A. 1991. *Learner Strategies for Learner Autonomy*. New York: Prentice Hall International.