

DOKTORI (PHD) DISSZERTÁCIÓ

Radvai Teréz

**Autonóm nyelvtanulásra nevelés az intézményes
németnyelv-elsajátításban alsó tagozaton.
Tantervi szándékok és megvalósulásuk
tantermi környezetben**

2025

**EÖTVÖS LORÁND TUDOMÁNYEGYETEM
PEDAGÓGIAI ÉS PSZICHOLÓGIAI KAR**

Radvai Teréz

**Autonóm nyelvtanulásra nevelés az intézményes németnyelv-
elsajátításban alsó tagozaton.
Tantervi szándékok és megvalósulásuk
tantermi környezetben**

DOI-azonosító: 10.15476/ELTE.2025.418

**Neveléstudományi Doktori Iskola
A Doktori Iskola vezetője: Prof. Dr. Zsolnai Anikó**

**Neveléstudományi kutatások doktori program
Programvezető: Prof. Dr. Szabolcs Éva, professor emeritus**

Témavezető: Dr. habil. Márkus Éva

A bíráló bizottság tagjai:

Elnök: Prof. Dr. Németh András, professor emeritus, ELTE PPK

Külső bíráló: Dr. habil. Reder Anna, egyetemi docens, PTE BTK

Belső bíráló: Dr. habil. Vincze Beatrix, egyetemi docens, ELTE PPK

Titkár: Dr. Szabó Zoltán András, egyetemi adjunktus, ELTE PPK

Tagok: Dr. habil. Kopp Erika, egyetemi docens, ELTE PPK

Prof. Dr. Réthy Endréné, professor emeritus, EKE

Póttagok: Bencéné Dr. Fekete Anikó Andrea, egyetemi docens, SZIE

Dr. habil. Lénárd Sándor, egyetemi docens, ELTE PPK

Budapest, 2025

Tartalomjegyzék

| | |
|--|----|
| Tartalomjegyzék..... | 3 |
| Ábrák jegyzéke | 7 |
| Táblázatok jegyzéke..... | 9 |
| Rövidítések jegyzéke | 13 |
| A dolgozatban új értelmezésben használt fogalom..... | 14 |
| 1. Bevezetés | 15 |
| 1.1. Problémafelvetés, a téma aktualitása | 15 |
| 1.2. A dolgozat témája | 18 |
| 1.3. A kutatás célja..... | 19 |
| 1.4. A dolgozat felépítése..... | 20 |
| 2. Elméleti háttér | 23 |
| 2.1. Az Európai Unió keretei, ajánlásai..... | 23 |
| 2.1.1. Az Európai Nyelvtanulási Napló..... | 25 |
| 2.1.2. Az élethosszig tartó tanulás paradigmája..... | 26 |
| 2.2. A tanulás csoportosítási lehetőségei..... | 28 |
| 2.3. Az autonóm tanulás..... | 29 |
| 2.4. Az autonóm nyelvtanulás | 38 |
| 2.4.1. Az autonóm nyelvtanulás fejlesztése az alsó tagozaton..... | 39 |
| 2.5. A kétnyelvűség és többnyelvűség | 40 |
| 2.5.1. A kétnyelvűség és többnyelvűség az oktatásban..... | 46 |
| 2.5.2. A kétnyelvűség előnyei és hátrányai | 46 |
| 2.6. Első nyelv- és második nyelv elsajátítása | 51 |
| 2.6.1. Kognitív és nyelvi előnyök és kihívások..... | 56 |
| 2.6.2. Az intézményes L2 nyelvsajátítás | 57 |
| 2.7. Nemzetiségi nyelv | 59 |
| 2.7.1. A nemzetiségi nyelvű tanulók kétnyelvűsége | 61 |
| 2.7.2. Nemzetiségi nyelv-oktatás és nemzetiségi nyelv-fejlesztés | 61 |
| 2.7.3. A magyarországi német nemzetiségi nyelv..... | 63 |
| 2.7.4. Közösségi átörökítés és új beszélők szerepe | 65 |
| 2.7.5. A nemzetiségi nyelv fejlesztésének fő irányai | 65 |
| 2.8. DaF, DaZ, DaN – Fogalmi és didaktikai különbségek | 66 |
| 2.9. A korai idegennyelv-elsajátítás sajátosságai..... | 68 |
| 2.9.1. Korai idegennyelv-tanulás | 68 |
| 2.9.2. Az intézményes korai idegennyelv-oktatás szakaszai..... | 70 |
| 2.9.3. A korai idegennyelv-fejlesztés sajátos elemei | 72 |
| 2.9.4. A korai nyelvtanítás intézményi megvalósítása | 75 |
| 2.10. A tanulási motiváció | 79 |

| | |
|---|-----|
| 2.10.1. A nyelvtanulás és a motiváció..... | 81 |
| 2.10.2. A motiváció fenntartása kisiskolás korban..... | 82 |
| 2.10.3. A motiváció és a nemzetiségi nyelv-elsajátítás..... | 84 |
| 2.11. A tanulási stratégiák..... | 85 |
| 2.11.1 A nyelvtanulási stratégiák..... | 86 |
| 2.11.2. Az autonóm tanulást támogató stratégiák | 87 |
| 2.11.3. A nyelvtanulási stratégia-használatra vonatkozó kutatások..... | 89 |
| 2.11.4. A stratégiahasználat kisiskolás korban..... | 89 |
| 2.12. Tanulási technikák | 92 |
| 2.12.1. Nyelvtanulási technikák..... | 92 |
| 2.12.2. Nyelvtanulási technikák kisiskolás korban | 93 |
| 2.13. Tanulási stílusok | 93 |
| 3. Az empirikus kutatás metodikája..... | 96 |
| 3.1. A kutatás kérdései | 97 |
| 3.2. A kutatás részei és módszerei | 98 |
| 3.3. Az oktatási dokumentumok..... | 105 |
| 3.3.1. Az oktatási dokumentumok kiválasztásának motívumai | 105 |
| 3.3.2. A kutatásba bevont dokumentumok bemutatása..... | 108 |
| 3.3.2.1. A Nemzeti alaptanterv..... | 108 |
| 3.3.2.1.1. A Nemzeti alaptanterv 1995, 2003, 2007 és 2012-es kiadása..... | 109 |
| 3.3.2.1.2. A NAT 2020..... | 113 |
| 3.3.2.2. A német nemzetiség oktatási dokumentumai..... | 118 |
| 3.3.2.2.1. A német nemzetiségi oktatás kutatásba bevont dokumentumai | 120 |
| 3.3.2.3. A Pest vármegyei német nemzetiségi általános iskolák pedagógiai programjai | 122 |
| 3.4. A dokumentumok szógyakoriságvizsgálata | 125 |
| 3.4.1. A kutatásban alkalmazott szógyakoriság vizsgálat bemutatása | 128 |
| 3.4.2. A szóelemek meghatározása | 129 |
| 3.4.3. A 2008 évi korábbi kutatás dokumentumainak szerepe..... | 130 |
| 3.4.4. A tematikus csoportok kialakítása..... | 131 |
| 3.4.5. A kutatás szógyakoriság vizsgálatába bevont dokumentumok, a dokumentumok összes szószáma és darabszáma | 133 |
| 3.4.6. A NAT 2007, NAT 2012, NAT 2020 szógyakoriság vizsgálata..... | 134 |
| 3.4.7. Kiemelt szóelemek kontextus-beli vizsgálata | 135 |
| 3.4.8. A német nemzetiségi oktatási dokumentumok szógyakoriságvizsgálata..... | 135 |
| 3.4.9. A kutatásba bevont pedagógiai programok szógyakoriság vizsgálata | 136 |
| 3.5. Az interjúk..... | 137 |
| 3.5.1. Az interjúk előkészítése | 137 |
| 3.5.2. Kutatásetikai intézkedések..... | 138 |
| 3.5.3. A próbainterjúk | 138 |

| | |
|---|-----|
| 3.5.4. Az interjúalanyok bemutatása | 139 |
| 3.5.5. A kutatás eszközei..... | 139 |
| 3.5.6. Az interjúkérdések struktúrája | 140 |
| 3.6. Tankönyvelemzés..... | 141 |
| 3.6.1. A tankönyvek kiválasztásának szempontjai | 142 |
| 3.6.2. A tankönyvelemzés elméleti hátterének feltárása | 142 |
| 3.6.2.1. A (nyelv)tankönyvhöz kapcsolódó alapfogalmak a német nyelvű és a hazai szakirodalomban | 142 |
| 3.6.2.2. Az idegennyelv-tankönyvek csoportosítási lehetőségei a német nyelvű szakirodalomban | 145 |
| 3.6.2.3. A tankönyvek csoportosítási lehetőségei hazai szakirodalomban..... | 146 |
| 3.6.2.4. A nyelv-tankönyv elemzés szempontrendszerei a német nyelvű szakirodalomban | 147 |
| 3.6.2.5. Az alsó tagozatos tanulóknak szánt idegennyelv-tankönyv kritériumai a német nyelvű szakirodalomban..... | 151 |
| 3.6.2.6. A hazai tankönyvlista idegennyelv-tankönyvekre vonatkozó kritériumai | 152 |
| 4. Az empirikus kutatás eredményei | 156 |
| 4.1. A szógyakoriság vizsgálatok eredménye | 156 |
| 4.1.1. A NAT 2007, NAT 2012, NAT 2020 dokumentum szógyakoriság vizsgálata..... | 156 |
| Leíró statisztikai elemzés a NAT 2007, a NAT 2012 és a NAT 2020 dokumentumokról | 156 |
| 4.1.1.2. Tematikus csoportok..... | 169 |
| 4.1.1.3. Kiemelt szóelemek kontextus-beli elemzése..... | 174 |
| 4.1.2. A kutatásba bevont nemzetiségi dokumentumok szógyakoriság vizsgálata..... | 177 |
| 4.1.3. A kutatásba bevont német nemzetiségi általános iskolák pedagógiai programjainak szógyakoriság vizsgálata..... | 180 |
| 4.2. Az interjúk eredményei | 187 |
| 4.2.3. Az interjúalanyok válaszai az autonóm tanulásra nevelés lehetőségéről az általános iskola 1-4. osztályában különös tekintettel az idegennyelv-tanításra..... | 187 |
| 4.2.4. Az interjúalanyok válaszai az általuk használt tankönyvcsaládokról..... | 190 |
| 4.2.5. Az interjúalanyok válaszai az autonóm tanulásra nevelés lehetőségeiről a választott tankönyvekben | 194 |
| 4.3. A tankönyvelemzés eredményei | 198 |
| 4.3.1. Bunte Welt – hazai regionális tankönyvcsalád a német nemzetiségi iskolák alsó tagozata számára | 198 |
| 4.3.2. Planetino - nemzetközi tankönyvcsalád német mint idegen nyelvet tanulók számára | 210 |
| 5. Megbeszélés | 216 |
| A kutatás limitációi | 239 |
| A kutatás erősségei..... | 240 |
| 6. Következtetések | 240 |
| Új eredmények..... | 247 |

| | |
|---|------------|
| Jövőbeli kutatási irányok, az eredmények hasznosíthatósága..... | 248 |
| 7. Köszönetnyilvánítás | 250 |
| 8. Irodalomjegyzék..... | 251 |
| 9. Mellékletek..... | 281 |
| Ábrák..... | 281 |
| Táblázatok..... | 299 |
| Adatlap a doktori értekezés nyilvánosságra hozatalához..... | 310 |

Ábrák jegyzéke

| | |
|---|-----|
| 1. ábra: Intenzív német nyelvi felkészítés folyamata az 1-4. osztályban Hessenben a B1 nyelvvizsga megszerzésének céljával 3-4. osztályban | 78 |
| 2. ábra: A kutatás céljai által kijelölt, a kutatásban feltárt területek Venn diagramja (saját készítésű ábra)..... | 97 |
| 3. ábra: A kutatás három részének bemutatása a trianguláció jegyében (saját készítésű ábra) | 98 |
| 4. ábra: A kutatás első részének, az oktatási dokumentumok vizsgálatának részei (saját készítésű ábra)..... | 99 |
| 5. ábra: A kurrikulum szintjei és egymáshoz való viszonyuk (saját készítésű ábra) | 106 |
| 6. ábra: A 40 szóelem abszolút gyakoriságai a NAT2007, NAT 2012, NAT2020 dokumentumban | 281 |
| 7. ábra: A 40 szóelem relatív gyakoriságai a NAT2007, NAT 2012, NAT 2020 dokumentumban | 282 |
| 8. ábra: Az időbeli változást mutató ábra két kiemelt szóelem (autonóm, önálló tanulás) relatív gyakoriságának alakulásáról | 169 |
| 9. ábra: Bunte Welt Bilder- und Arbeitsbuch 1-2. tartalomjegyzéke a 6-47. oldalra vonatkozóan | 283 |
| 10. ábra: Bunte Welt Bilder- und Arbeitsbuch 1-2. tartalomjegyzéke a 48-132. oldalra vonatkozóan | 284 |
| 11. ábra: Bunte Welt Bilder- und Arbeitsbuch 1-2. jelmagyarázata | 285 |
| 12. ábra: Bunte Welt Schreibheft 1-2 jelmagyarázata..... | 286 |
| 13. ábra: Bunte Welt Bilder- und Arbeitsbuch 1-2. mellékletének részlete a fekete-fehér „hívóképekkel” | 286 |
| 14. ábra: Bunte Welt Bilder- und Arbeitsbuch 1-2.; Önállóan elvégezhető, tanári ellenőrzést igénylő feladat. (8. oldal 6.feladat)..... | 287 |
| 15. ábra: A Bunte Welt tankönyvcsalád kezelő felülete a Műszaki Kiadó honlapján | 203 |
| 16. ábra: Stoffverteilungsplan – Deutsche Sprache und Literatur Klasse 1 (Tanmenet – német nyelv és irodalom, első osztály) fejléce..... | 205 |
| 17. ábra: Bunte Welt Bilder- und Arbeitsbuch 1-2. 34. oldal 6. feladat..... | 287 |
| 18. ábra: Bunte Welt Bilder- und Arbeitsbuch 1-2. 12. oldal 1.,3 feladat..... | 288 |
| 19. ábra: Bunte Welt Bilder- und Arbeitsbuch 1-2. 13. oldal 4. feladat..... | 288 |
| 20. ábra: Bunte Welt 3. munkafüzet, 10. oldal 10. feladat..... | 289 |
| 21. ábra: Bunte Welt Bilder- und Arbeitsbuch 1-2. 31. oldal 5. feladat..... | 290 |
| 22. ábra: Bunte Welt Bilder- und Arbeitsbuch 1-2. 80. oldal 1. feladat; az egyetlen színes kép | 290 |

| | |
|---|-----|
| 23. ábra: Bunte Welt Bilder- und Arbeitsbuch 1-2. 64. oldal 9-10. feladat | 291 |
| 24. ábra: Planetino 3. Kursbuch – elülső borító KER-szint megjelölése | 292 |
| 25. ábra: Planetino 2. Kursbuch – hátsó borító KER-szint megjelölése | 292 |
| 26. ábra: Planetino 2. Kursbuch – hátsó borítója | 292 |
| 27. ábra: Planetino 2. Arbeitsbuch, 7. oldal; A portfólió első oldala. | 293 |
| 28. ábra: Planetino 2. Arbeitsbuch 6. oldal; Előszó a munkafüzet használatához. | 294 |
| 29. ábra: Planetino 3. Kursbuch 2. oldal; Portfólióra utaló jel..... | 294 |
| 30. ábra: Planetino 2. Kursbuch – 6. oldal. Utalás a portfólióra. „Írd a mondatokat a képhez és füzd be az oldalt a portfóliódba.” | 294 |
| 31. ábra: Planetino 3. Arbeitsbuch 5. oldal; Önellenzéssel megoldható feladatok jele | 294 |
| 32. ábra: Planetino 3. Arbeitsbuch 10. oldal 2. feladat; Önellenzést biztosító feladat..... | 295 |
| 33. ábra: Planetino 3. Arbeitsbuch 36. oldal 10. feladat; Önellenzést biztosító feladat 2..... | 295 |
| 34. ábra: Planetino 3. Arbeitsbuch 85. oldal; Tanulási tipp 1. | 296 |
| 35. ábra: Planetino 3. Arbeitsbuch 85. oldal; Tanulási tipp 2. | 296 |
| 36. ábra: Planetino 3. Arbeitsbuch 100. oldal; Tanulási tipp 3. | 296 |
| 37. ábra: Planetino 3. Arbeitsbuch 102. oldal; Tanulási tipp 4. | 296 |
| 38. ábra: Planetino 3. Arbeitsbuch 5. oldal; Differenciáló feladat..... | 297 |
| 39. ábra: Planetino 3. Arbeitsbuch 72. oldal; Hiányos kérdőmondatok, kérdőszó nélküli kérdések..... | 297 |
| 40. ábra: Planetino 3. Arbeitsbuch 113. oldal; Kivágható kérdőszavak..... | 297 |
| 41. ábra: Planetino 3. Arbeitsbuch 82. oldal; Egy oldal témájának megadása a munkafüzetben. | 298 |
| 42. ábra: Planetino 3. Arbeitsbuch 114. oldal; Záróbizonyítvány..... | 298 |

Táblázatok jegyzéke

| | |
|--|-----|
| 1. táblázat: Az kutatás első részének további részei és szakaszai (saját készítésű táblázat) | 99 |
| 2. táblázat: Az oktatási dokumentumok összevetésének táblázatos bemutatása a szógyakoriság vizsgálat során: mely dokumentumokat melyekkel vetettük össze (saját készítésű táblázat)..... | 102 |
| 3. táblázat: A második kutatási rész, az interjúk további részei és szakaszai: (saját készítésű táblázat)..... | 103 |
| 4. táblázat: A harmadik kutatási rész, a tankönyvelemzés további részei és szakaszai (saját készítésű táblázat) | 104 |
| 5. táblázat: A kurrikulum szintjei társadalmi alrendszerek szerint; leírásuk és példák a kutatás kontextusában | 105 |
| 6. táblázat: A szólemlistából kialakított tematikus csoportok (saját készítésű táblázat)..... | 131 |
| 7. táblázat: A kutatásba bevont oktatási dokumentumok táblázatos bemutatása (saját készítésű táblázat)..... | 133 |
| 8. táblázat: Német nemzetiségi általános iskolák Budapesten | 299 |
| 9. táblázat: A félig strukturált interjú rögzített kérdései..... | 300 |
| 10. táblázat: Leíró statisztikai mutatók a NAT2007, NAT 2012, NAT 2020 dokumentumokban | 156 |
| 11. táblázat: Mindhárom NAT-ból hiányzó szóelemek | 157 |
| 12. táblázat: A NAT 2007-ben és/vagy a NAT 2012-ben jelen lévő, majd a NAT 2020-ban eltűnő szóelemek | 157 |
| 13. táblázat: A NAT 2007-ben meglévő, a NAT 2012-ben és a NAT 2020-ban már nem szereplő szóelemek..... | 158 |
| 14. táblázat: Csak a NAT 2012-ben jelen lévő szóelemek..... | 158 |
| 15. táblázat: Újonnan megjelent szóelemek a NAT2020-ban..... | 158 |
| 16. táblázat: Mindhárom NAT dokumentumban az átlagnál nagyobb előfordulást mutató szóelemek | 158 |
| 17. táblázat: Mindhárom NAT dokumentumban előforduló, de nem kiemelkedően nagy gyakoriságú szóelemek | 159 |
| 18. táblázat: A mediánál kisebb vagy egyenlő és legalább két dokumentumban megjelenő szóelemek..... | 159 |
| 19. táblázat: A 40 szóelem előfordulásának abszolút és relatív gyakorisága a NAT 2007, NAT 2012 és NAT 2020 dokumentumokban | 300 |
| 20. táblázat: NAT 2007 és a NAT 2012 között az abszolút gyakoriság alapján növekedést mutató szóelemek a növekedés nagysága szerinti sorrendben..... | 160 |

| | |
|--|-----|
| 21. táblázat: NAT 2012 és a NAT 2020 között az abszolút gyakoriság alapján növekedést mutató szóelemek a növekedés nagysága szerinti sorrendben | 160 |
| 22. táblázat: A NAT 2007 és NAT 2020 között növekedést mutató szóelemek a növekedés nagysága szerinti sorrendben | 161 |
| 23. táblázat: NAT 2007 és a NAT 2012 között az abszolút gyakoriság alapján csökkenést mutató szóelemek a csökkenés nagysága szerinti sorrendben | 161 |
| 24. táblázat: NAT 2012 és a NAT 2020 között az abszolút gyakoriság alapján csökkenést mutató szóelemek a csökkenést nagysága szerinti sorrendben | 162 |
| 25. táblázat: A NAT 2007 és NAT 2020 között csökkent gyakoriságú szóelemek a csökkenés nagysága szerinti sorrendben | 162 |
| 26. táblázat: Az évpárok közötti (NAT 2007-NAT 2012, NAT 2012-2020, NAT 2007-NAT 2020) különbségek statisztikai jellemzői | 163 |
| 27. táblázat: A 40 szóelem relatív gyakorisága és százalékos változásai a NAT 2007, NAT 2012 és NAT 2020 dokumentumokban | 302 |
| 28. táblázat: A szóelemek NAT 2007, NAT 2012 és NAT 2020 között a relatív gyakoriság alapján vett százalékos különbségeinek leíró statisztikája | 165 |
| 29. táblázat: Relatív gyakoriság és százalékos változás a NAT 2020-ra eltűnő szóelemeknél.. | 165 |
| 30. táblázat: Relatív gyakoriságot és százalékos változást a minimum és a medián között mutató szóelemek..... | 165 |
| 31. táblázat: Relatív gyakoriság; és százalékos változás alapján stabil szóelemek..... | 166 |
| 32. táblázat: Relatív gyakoriság; és százalékos változás alapján enyhén növekvő szóelemek .. | 166 |
| 33. táblázat: Relatív gyakoriság és százalékos változás a jelentősen növekvő szóelemeknél ... | 167 |
| 34. táblázat: Relatív gyakoriság és százalékos változás a jelentősen csökkenő, de jelenlévő szóelemeknél | 167 |
| 35. táblázat: A tematikus csoportok leíró statisztikai mutatói az abszolút gyakoriság alapján.. | 170 |
| 36. táblázat: A tematikus csoportok leíró statisztikai mutatói a relatív gyakoriság alapján..... | 170 |
| 37. táblázat: Az Elméleti háttér, általános jelzők tematikus csoport szóelemeinek abszolút és relatív gyakorisági értékei | 171 |
| 38. táblázat: Az Önmegismerés, önmegvalósítás tematikus csoport szóelemeinek abszolút és relatív gyakorisági értékei | 171 |
| 39. táblázat: A Tanulási folyamat tematikus csoport szóelemeinek abszolút és relatív gyakorisági értékei | 172 |
| 40. táblázat: A Reflektív kompetenciák csoport szóelemeinek abszolút és relatív gyakorisági értékei..... | 172 |
| 41. táblázat: A Szociális kompetenciák csoport szóelemeinek abszolút és relatív gyakorisági értékei..... | 173 |

| | |
|--|-----|
| 42. táblázat: A tematikus csoportok különbségei a NAT 2007, a NAT 2012 és a NAT 2020 között a csoportokhoz tartozó szóelemek összes előfordulásának abszolút és relatív gyakorisága szerint..... | 174 |
| 43. táblázat: A 40 szóelem abszolút és relatív gyakoriságainak változása tematikus csoportok szerint a NAT 2007. NAT 2012 és NAT 2020 dokumentumok között 1..... | 303 |
| 44. táblázat: A 40 szóelem abszolút és relatív gyakoriságainak változása tematikus csoportok szerint a NAT 2007. NAT 2012 és NAT 2020 dokumentumok között 2..... | 304 |
| 45. táblázat: A kiemelten vizsgált szóelemek előfordulási adatai, megjelenési helye, a kontextus típusa | 175 |
| 46. táblázat: Leíró statisztikai elemzés a három nemzetiségi dokumentum autonóm nyelvtanulási szóelemeiről | 177 |
| 47. táblázat: A 40 szóelem abszolút és relatív gyakorisága a német nemzetiségi dokumentumokban..... | 305 |
| 48. táblázat: A nemzetiségi dokumentumok és a NAT 2007, NAT 2020 leíró statisztikai mutatói | 179 |
| 49. táblázat: A 40 szóelem átlagos abszolút és relatív gyakorisági értékei a Pest vármegyei német nemzetiségi iskolák 2008-as és 2024-es pedagógiai programjaiban | 179 |
| 50. táblázat: A Pest vármegyei német nemzetiségi általános iskolák 2008-as pedagógiai programjának a leíró statisztikai értékei..... | 180 |
| 51. táblázat: A Pest vármegyei német nemzetiségi általános iskolák 2024-es pedagógiai programjának a leíró statisztikai értékei..... | 181 |
| 52. táblázat: A 40 szóelem abszolút és relatív gyakorisága a NAT 2007-ben, ezek összesített értékei a PP 2008-ban, valamint ezek különbségei | 307 |
| 53. táblázat: A NAT 2007 és PP 2008 abszolút és relatív szógyakoriságainak különbségei..... | 182 |
| 54. táblázat: A 40 szóelem abszolút és relatív gyakorisága a NAT 2020-ben, ezek összesített értékei a PP 2024-ben, valamint ezek különbségei | 308 |
| 55. táblázat: A NAT 2020 és a PP 2024 -ben a vizsgált szóelemek szógyakorisági adatainak statisztikai mutatói az abszolút és relatív gyakoriságok különbsége alapján | 183 |
| 56. táblázat: PP 2008-as és PP 2024-ben vizsgált szóelemek előfordulásainak összevetése..... | 183 |
| 57. táblázat: A 40 szóelem abszolút és relatív gyakoriságainak összesített értékei és ezek különbsége a PP 2008-ban és a PP 2024-ben..... | 309 |
| 58. táblázat: Leíró statisztika a PP 2008 és PP 2024 százalékos változására..... | 184 |
| 59. táblázat: A 40 szóelem összesített abszolút és relatív gyakoriságainak százalékos különbsége a PP 2008 és PP 2024 között..... | 310 |
| 60. táblázat: A tematikus csoportok abszolút és relatív gyakorisági értékei összesítve a 11 Pest vármegyei német nemzetiségi iskola pedagógiai programjaiban | 185 |

| | |
|---|-----|
| 61. táblázat: Az tematikus csoportok abszolút és relatív gyakoriság különbségeinek és a százalékos változásoknak értékei a 11 Pest vármegyei német nemzetiségi iskola 2008-as és 2024-es pedagógiai programjaiban | 185 |
| 62. táblázat: A két választott német nemzetiségi tankönyvcsalád évfolyamonkénti felosztása (saját készítésű táblázat)..... | 199 |
| 63. táblázat: A Bunte Welt tankönyvcsalád a kutatásban bemutatásra kerülő tagjai (saját készítésű táblázat) | 199 |
| 64. táblázat: Stoffverteilungsplan – Deutsche Sprache und Literatur Klasse 1 (Tanmenet – német nyelv és irodalom, első osztály) – A módszertani kompetencia fejlesztéséhez tartozó elemek. (saját készítésű táblázat) | 206 |
| 65. táblázat: A „Bunte Welt” tankönyvcsalád tagjainak felosztása a tanmenetben az egyes évfolyamok szerint (saját készítésű táblázat) | 209 |

Megjegyzés: Ahol a megértést segítik, a szövegben helyeztük el a magyarázatként szolgáló ábrákat és táblázatokat, valamint a szógyakoriság kutatási eredményeket bemutató kisebb méretű táblázatokat. A 40 szóelemhez tartozó részletes eredményeket tartalmazó táblázatok a mellékletben találhatóak.

Rövidítések jegyzéke

NAT 2007 - Nemzeti alaptanterv 2007 évi kiadása; 202/2007. (VII. 31.) Korm.rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 243/2003. (XII. 17.) Korm.rendelet módosításáról.

NAT 2012 - Nemzeti alaptanterv 2012 évi kiadása; 110/2012. (VI. 4.) Korm.rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról.

NAT 2020 - Nemzeti alaptanterv 2020 évi kiadása; 5/2020. (I. 31.) Korm.rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet módosításáról.

KER - Közös Európai Referenciakeret: nyelvtanulás, nyelvtanítás, értékelés. Az Európa Tanács Közoktatási Bizottsága. A Közoktatási Bizottság Élő Nyelvek Osztálya. Strasbourg. (Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment; CEFR) (2001)

PP 2008 – A kutatásba bevont Pest megyei német nemzetiségi általános iskolák 2008 évi pedagógiai programjai.

PP 2024 - A kutatásba bevont Pest vármegyei német nemzetiségi általános iskolák 2024 évi pedagógiai programjai.

Leitbild - Gyökerek és szárnyak. A magyarországi németek nevelési, oktatási és közművelődési programja (Wurzeln und Flügel. Leitbild des ungarndeutschen Bildungswesens) (2010)

Leitsätze - A magyarországi német nemzetiségi oktatási rendszer irányelvei és fejlesztési terve. Középtávú fejlesztési terv 2016-ig; (Leitsätze und mittelfristiger Entwicklungsplan für das ungarndeutsche Schulwesen. Mittelfristiger Entwicklungsplan bis 2016) (2010)

Irányelv - A nemzetiség óvodai nevelésének és a nemzetiség iskolai nevelés-oktatásának irányelve. (<https://www.oktatas.hu> > Nemzetisegi_iranyelv_alt)

L1 - anyanyelv, első nyelv

L2 - második nyelv

A dolgozatban új értelmezésben használt fogalom

szóelem - Szóelemeknek nevezzük a kutatás során a szógyakoriság vizsgálatban résztvevő szavaknak a kutatáshoz használt szóelem listában szereplő szóegységeit. Szóelem alatt a szónak azt a részét értjük, amely a szó elejét képező azon betűsorból áll, amely a toldalékolás során nem változik.

1. Bevezetés

1.1. Problémafelvetés, a téma aktualitása

A nemzetközi szakirodalomban közölt kutatási eredmények, és ezekkel összhangban az európai uniós dokumentumok ajánlásai is afelé mutatnak, hogy az uniós polgárok többnyelvűek legyenek. A huszadik század kilencvenes éve óta hangsúlyos uniós cél, hogy az iskolákban intézményes keretek között, sor kerüljön a többnyelvűség fejlesztésére. Az e téren mutatkozó magyarországi igény és a lakosság jelenlegi idegen nyelv tudásának mutatója nagy diszharmoniót mutat. Miközben a felnövekvő generáció szülei a minél korábbi idegen nyelvtanulás lehetőségét sürgetik, az aktuális mutatók szerint a jelenleg aktív népesség nyelvismerete elmarad a kívánatos európai szinttől. Haugen (1987) Magyarországot különös példaként említi, ahol az anyanyelv egyedülálló, unikális nyelv, mégis alacsony a lakosság idegennyelv-tudása. A KSH 2016-os adatai szerint Magyarország felnőtt lakosságának mindössze 42,4 %-a beszélt legalább egy idegen nyelvet, míg az uniós átlag 64,6% volt. 2022-ben a legalább egy idegen nyelvet beszélők aránya 49% volt, vagyis a lakosság fele nem beszélt ekkor sem idegen nyelvet; a teljes népesség 18%-a beszélt két vagy több idegen nyelvet (KSH, Idegennyelv-ismeret, 2016; KSH, Népszámlálás, 2022).

A magyar lakosság nyelvismeretéről szóló adatok is indokolják, hogy a figyelem a nyelvtanulás, a nyelvfejlesztés témájára irányuljon. Ennek kapcsán megkerülhetetlen a life long learning, az élethosszig tartó tanulás fogalma, amely új kontextusba helyezte az iskola hagyományos ismeretátadó szerepét. Ezt felismerve több szerző is oktatáspolitikai reformokat sürgetett a kétezres évek elején (Sipos, 2003; Setényi, 2003b; Halász, 2006). A tudományos eredményekre alapozva ezért átdolgozásra került a Nemzeti alaptanterv 2003-ban, 2007-ben, 2012-ben és 2020-ban. Ez érintette a kerettanterveket és az iskolák pedagógiai programját is. Valamint 2010-ben születtek a német nemzetiségi oktatás dokumentumai is, melyek máig érvényben lévő iránymutatásként szolgálnak a nemzetiségi oktatói-nevelői munkában. Ha vizsgálat tárgyává tesszük az ezekben dokumentumokban követhető változásokat, képet kapunk az oktatás változási irányáról. A hazai dokumentumokban is tükröződő változás az Európai Unió iránymutatásaiból gyökerezik, melyek a nemzetközi tudományos kutatások eredményeire támaszkodnak. Ezek szándéka, hogy a változó környezethez alkalmazkodva, a kutatásokon alapuló helyesnek tartott irányba tartson a tagállamok oktatáspolitikája, pedagógiai módszertana.

Az uniós dokumentumok kiemelik a közoktatás alapozó feladatát. Fontos szerepe van a kezdő szakasznak egy olyan alap megteremtésében, amelyre a későbbiekben bizvást ráépülhet az elsajátított tudás, a tanuláshoz nélkülözhetetlen motivációs bázis és az alapvető kompetenciák. A módszertani alapvetés egyik fő jellemzője, hogy a tanításról áttevődött a fókusz a tanulásra. Ez a tanuláskultúra a tanári és tanulói szerepek átértelmezését vonta maga után. Nélkülözhetetlen, hogy ehhez a pedagógiai gyakorlat is igazodjon. Az egész életen áttartó tanulás kompetenciájának a feltétele a tanulók alkalmazkodó- és együttműködőképességének, valamint a reflektív gondolkodásának a kialakítása és fejlesztése. (Carnell & Lodge, 2002). A tanulás sikeréhez nem elegendő a tanár felelőssége, elengedhetetlen a tanuló felelősségvállalása is. Ez a fajta aktív tanulásértelmezés az oktatási célok újra fogalmazását tette szükségessé, amely a didaktika kibővített szemléletű megközelítését vonja maga után. Réthy (1998) úgy látja, hogy a tanár kettős feladattal kell megbirkózzon. Az első a külső szabályozás, a direkt irányítás a feladat megértésében, megoldásában, a második a belső szabályozás kialakulásának segítése, a tanuló önállóságának fokozatos irányítása. Erre az alapvetésre épül fel a jelen dolgozat, a fokozatos, érzékeny autonóm nyelvtanulóvá nevelésre helyezve a fókuszot.

Az élethosszig tartó tanulás megvalósítása elképzelhetetlen tanulás iránti érdeklődés, motiváció nélkül. Ehhez fontos, hogy a tanulást értéként és élményként fogja fel a tanuló; valamint rendelkezzen azon kompetenciákkal, amelyekkel fenntarthatja önnön tanulási motivációját (Achtenhagen–Lempert, 2000). Az általános iskolára hárul az a fontos feladat, hogy kialakítsa, megalapozza az élethosszig tartó tanulást támogató kompetenciákat. Fontos a tanulási stratégiák, tanulási technikák és készségek elsajátítása, amelyek segítik az információ keresését, az információ felvételét, feldolgozását (Svecnik, 2004). Az önértékelés, és az együttműködés másokkal úgyszintén fontos elem az élethosszig tartó tanulásban, a tanulás iránti igény kialakításában és fenntartásában.

A vonatkozó szakirodalom támogatja a korai kezdést az autonóm tanulóvá nevelésben, az autonóm nyelvtanulóvá nevelésben. A huszadik század végén nőtt azon kutatások száma, amelyek az életkornak a nyelvelsajátításban betöltött szerepét vizsgálták. (Birdsong, 1999; Bialystok & Hakuta, 1999; Weber-Fox & Neville, 1999; Marinova-Todd, Marshall & Snow, 2000, 2001; Ulmann, 2001; Hyltenstam & Abrahamsson, 2001; Nikolov, 2004). A kutatások eredményeként arra a megállapításra jutottak, hogy a kisgyermek nyelvelsajátítása a kamaszkorúakkal és a felnőttekkel szemben gyorsabb, eredményesebb. Erre a magyarázatot a kritikus periódus léte szolgáltatja, amely időszak alatt eredményesebb és könnyebb a nyelvelsajátítás, mint azt követően. Nikolov (2004)

az életkor szerepét vizsgáló tanulmányában kitér az átmenetek és a folytonosság problematikájára is.

Az átmenet kérdésköre jelen dolgozat kontextusában is figyelmet kap. A hat-tíz éves korosztály idegennyelv-fejlesztése kapcsán felmerül az óvodából az iskolába történő átmenet kérdése, hiszen sok első osztályos már az óvodában ismerkedik egy idegen nyelvvvel vagy egy nemzetiségi nyelvvvel. Valamint az alsó tagozatból a felsőbe történő átmenet előkészítése is a nyelvpedagógusok feladatának részét képezi az alsó tagozaton. Ha elindult a tanuló már az alapozó szakaszban az autonóm tanulóvá válás útján, akkor az átmenet nem akadályt fog jelenteni számára, hanem jó értelemben vett kihívást, ami a teljesítménye növelésére sarkallja. A hazai közoktatásban gyakori jelenség, hogy nincsen a korai idegen nyelvi programoknak folytatása. Gyakran az jelent problémát, hogy gyökeresen más módszert alkalmaznak az alsó tagozat után a felső tagozaton, majd a középiskolában, mint amilyenhez a tanuló korábbi tanulási útján hozzászokott. Ennek az a következménye, hogy a már elsajátítottak, nem kerülnek integrálásra a későbbi tanulási folyamat során. Nikolov (2000) arról ad hírt, hogy az átmenet gondjával nemzetközi szinten is találkozhatunk, Európában, Ázsiában, az USA-ban, Kanadában. Megoldást ad az átmenetek megéléséhez, hogy kellően fel legyenek vértézve a tanulók önálló tanulási stratégiákkal, technikákkal, az önálló reflektív gondolkodás képességével, hogy át tudják hidalni azok segítségével az átmenti időszakok nehézségeit. Az önálló tanulóvá nevelés témájának aktualitását és fontosságát megerősíti, hogy ezeken az átmeneti csomópontokon különös szüksége van a tanulóknak az önálló tanulás képességére.

A tanulás abban az esetben autonóm, önálló, amennyiben az egyén önmagát motiválja és önálló módon önmagáért felelősen tervezi meg, építi fel, vezérli és ellenőrzi a tanulási tevékenységét. (Réthy, 2003). Ez a cél, amelynek eléréséhez a tanulás korai szakaszában kell elkezdni kialakítani a tanulók önálló tanulási képességét, amely nyelvelsajátításkor, az idegen-, a nemzetiségi nyelvek esetén hangsúlyos feladat (Kovács, 2009). A nyelvoktatás, nyelvfejlesztés fő célja a tanulók idegen nyelvi környezetben való önálló aktív részvételre való felkészítése. Az aktív részvétel ebben a kontextusban elsődlegesen a kommunikációban való részvétel. Az önértékelés, valamint a saját tanulási folyamatok és a tudásállapot megítélésének képessége létfontosságú eleme ennek a célkitűzésnek (Erdélyi, 2007).

Zsolnai az Óhidy által készült interjúban elhangzott megállapítása szerint „a mai magyar iskola nem akarja tudomásul venni a lifelong learning-paradigmát. A magyar

pedagógusok többsége vagy nem ismeri, vagy ha ismeri is, nem vállalja azt” (Óhidy, 2006a, o. n.). Óhidy szerint ezek a nehézségek világszerte megfigyelhetőek.

Aktuálisnak érezzük jelen dolgozat témaválasztását: intézményi keretek között az önálló tanulásra nevelés minél korábban történő megkezdésének támogatását, amely - különösen az idegennyelv-tanulásban, - sürgető feladat.

1.2. A dolgozat témája

Jelen értekezés az idegennyelv-fejlesztés, ill., -tanulás, egy speciális területével foglalkozik, az általános iskola alsó tagozatán az idegennyelv-tanulást vizsgálja, annak is egy úgyszintén speciális területét, a német mint idegen nyelv és a német nemzetiségi nyelv fejlesztését, elsajátítását. Az elsajátításon belül az önálló, autonóm nyelvtanulásra nevelésre fókuszál.

„A hatékony korai, kisgyermekkorai nyelvtanulás metodikájának alapja nem a nyelv szerkezete, hanem annak valós körülmények között történő tanulása, kezd kialakulni egy a konkrét nyelvektől független nyelvpedagógia, ami a korai nyelvoktatásra különösen jellemző.” (Morvai & Poór, 2006, 29.). Ebben a nyelvpedagógiai keretben kíván jelen dolgozat elhelyezkedni. Témája az autonóm nyelvtanulásra nevelés a német nemzetiségi iskolák alsó tagozatán és a német mint idegennyelv-oktatásban alsó tagozaton.

A téma több fontos terület metszéspontjában helyezkedik el. Egyik központi fogalma a német mint idegennyelv-tanulás és idegennyelv-elsajátítás. A célcsoportot az alsó tagozat tanulói képezik, az elsőtől negyedik osztályos tanulók, hattól tíz éves korig. Ezen korosztály nyelvelsajátításának sajátosságaira is kitérünk ezért. Az alsó tagozaton történő nyelvelsajátítás egy speciális hazai szegmensét vesszük górcső alá, a német nemzetiségi nyelv elsajátításának, fejlesztésének lehetőségeit. A nemzetiség nyelve lehet első nyelv (L1) és második nyelv (L2) is a tanuló számára, vagy egyes kétnyelvű gyermekek esetében szimultán elsajátított anyanyelv is. Ennek okán kitérünk ezért a két- és többnyelvűség fogalmára és az idegennyelv-elsajátítás vonatkozó fogalmaira is. Közös ernyő az eddig említett témák fölött az autonóm tanulóra nevelés fontossága a nyelvelsajátításban. A német nyelv elsajátítása célként értelmezendő ebben a kontextusban, vele karöltve cél az autonóm (nyelv)tanulóra válás is.

1.3. A kutatás célja

Nem újkeletű, hogy a figyelem az önálló tanulásra irányul. Az élethosszig tartó tanulás (life long learning, lebenslanges Lernen) paradigmája is immár több évtizedes múltra tekint vissza. (Óhidy, 2006b). Ez pedig elképzelhetetlen az autonóm tanulás kompetenciájának megléte nélkül. Egyre erősödő fontossággal bír az önálló tanulóvá válás a jelenlegi digitalizációval átszőtt környezetben. A tanulási környezet multikulturálissá válása, a határok nélküli online kommunikációs lehetőségek ezen dolgozat kutatásának is az idegennyelv-elsajátításra, a nyelvtanulásra irányítják a fókuszát, amely nélkül nem lehetséges az eligazodás a globális információs térben. Az időben elkezdett alapozás, fejlesztés segítségével, a fokozatosság elvének érvényesítésével egyre önállóbbá válhat a (nyelv)tanuló.

Jelen dolgozat választott kutatási témája az intézményes keretek között megvalósuló önálló nyelvtanulóvá nevelés. A kérdés, ami köré a dolgozat épül: a német mint élő idegen nyelv és a német nemzetiségi nyelv elsajátíttatása során alsó tagozaton milyen formában jelenik meg az autonóm nyelvtanulóvá nevelés? A nyelvtanulásnak ebben az alapozó szakaszában milyen támogatást kap a tanuló, hogy az iskolai nyelvtanulás után önállóan is képes lehessen nyelvtudását fejleszteni, gyarapítani? Milyen támogatást kap ahhoz, hogy az iskolában szerzett pozitív tapasztalatai alapján motiváltan kezdjen újabb nyelv tanulásába?

A dolgozat szerzője a német műveltségterületi tanító- és német nemzetiségi tanító és óvodapedagógus képzés oktatója. Az érdeklődése a téma iránt innen eredeztethető. Korábban már több kutatást végzett ebben a témában, melyek közül van, amelyik jelen dolgozat kutatásának megvalósulásához is hozzájárult (Radvai, 2013) (vö. 3.4.3. fejezet), és van amelyik témájában kapcsolódik jelen kutatáshoz, de még folyamatban van, és ezért nem kerültek be az eredményei ebbe a dolgozatba (Radvai, 2004, 2006, 2008, 2009, 2023a, 2025). Jelen értekezés végén az eredmények alapján levont következtetésekből kiindulva kitekintünk az irányba, hogyan folytatható, bővíthető az ebben a dolgozatban bemutatott kutatás. Reményeink szerint, mivel a szerző kutatásainak közös témája az autonóm (nyelv)tanulásra nevelés, az egyes kutatások eredményei együttesen értékelhető hozzájárulást adhatnak a téma hazai feltárásához. Óhatatlan, hogy beépültek jelen dolgozatba a szakirodalom és a kutatási eredmények értelmezése során a szerző több évtizedes személyes tapasztalatai. Ezért fokozottan igyekeztünk a teljes objektivitásra törekedni a dolgozat egészében.

A dolgozat fő célja annak feltárása, hogy a német mint élő idegen nyelv és a német nemzetiségi nyelv elsajátítása során alsó tagozaton milyen formában jelenik meg az autonóm nyelvtanulóvá nevelés az oktatás egyes szintjein, és ezek a szintek milyen módon működnek együtt az autonóm nyelvtanulóvá nevelésért.

Ezt a célt alcélok mentén kíséreljük meg megközelíteni:

- Cél annak feltárása, hogy az európai uniós keretben született hazai tantervi dokumentumokban az autonóm (nyelv)tanulóvá nevelés alsó tagozaton milyen formában jelenik meg.

- Cél annak feltérképezése, hogy a Nemzeti alaptantervben szereplő iránymutatásokat a német nemzetiségi oktatási dokumentumok és a kutatásban szereplő német nemzetiségi iskolák pedagógiai programja milyen módon tükrözi vissza.

- Cél annak feltárása, hogy a hazai német nemzetiségi iskolák alsó tagozatán tanító nyelvpedagógusok gyakorlatában milyen módon jelenik meg az autonóm nyelvtanulóvá nevelés a tantermi környezetben, illetve tapasztalatuk szerint az általuk alkalmazott alsó tagozatos nemzetközi és a hazai német nyelv-tankönyvekben miként jelenik meg az autonóm tanulásra nevelés.

-Cél a tantermi megvalósítás feltérképezése azon a területen, hogy a német nemzetiségi nyelvoktatás alsó tagozatán alkalmazott nyelvtankönyvekben milyen módon jelenik meg az autonóm nyelvtanulóvá nevelés.

Összegezve, jelen dolgozatban több tematikán átvéelő kutatásra vállalkoztunk: az elméleti alapozás után az oktatáspolitikai, tantervi szándék megvalósulását követjük nyomon a tantermi gyakorlatig. A kutatási eredmények ismeretében vázolni kívánunk egy lehetséges modellt (vö.l. ábra), amely hozzájárulhat az autonóm nyelvtanulóvá nevelés hatékonyságának növeléséhez.

1.4. A dolgozat felépítése

A dolgozat témájául választott kutatással szinkronban került megfogalmazásra a cím, amelyben a következő főbb értelmezendő fogalmak szerepelnek: az autonóm tanulás, az autonóm nyelvtanulás, az alsó tagozatos intézményes nyelvsajátítás, a német mint idegen nyelvi- és nemzetiséginyelv-fejlesztés. Az alcím előrevetíti, hogy központi szerepet kap a dolgozatban a tantervek iránymutató szerepének értelmezése a választott téma mentén, valamint arra is utal, hogy az oktatási dokumentumok tantermi implementációja is górcső alá kerül.

Az elméleti részben, az empirikus kutatás bemutatása (vö. 3.ábra) előtt, először az autonóm tanuláshoz kapcsolódó fogalmakat kívánjuk tisztázni a vonatkozó nemzetközi és hazai szakirodalomra támaszkodva. Azokat a fogalmaknak tekintjük át, amelyek jelen dolgozat kutatásának előzményeit és hátterét, valamint egyúttal a kiindulópontját is adják. Az elméleti rész célja, a kontextus létrehozása, amelyben a kutatás kérdései és az eredményei értelmezhetőkké válnak. A fogalmak tisztázását európai keretbe helyezzük, bemutatásra kerülnek az uniós ajánlások, iránymutatások a választott kontextusra vonatkozóan. Ezek mentén jelöljük ki a hazai intézményes nyelvoktatás pozícióját az oktatási folyamatban. Az autonóm tanulás szakirodalmát (vö. 2.3. fejezet). Elsősorban az explicit tanulási folyamatokra történő értelmezések jellemzik. Jelen dolgozat az alsó tagozatos tanulóakra fókuszál, akikre az életkori sajátosság okán az implicit tanulási mód jellemző (vö.2.6. fejezet). Kevésbé körül járt terület a második nyelv fejlesztésének kapcsán az autonóm tanulóvá válás lehetőségének vizsgálata az alsó tagozatos korosztályban, ezen belül is a nyelvelsajátítás területén. Az autonóm tanulás és az autonóm nyelvtanulás története, tartalma és eszközei kerülnek bemutatásra kiindulásként. Az önálló tanuláshoz nélkülözhetetlenül szükséges a motiváció megléte, a saját tanulási stílus megismerése, tanulási stratégiák elsajátítása. Mindezek összefüggéséről és fejlesztési lehetőségeikről is szót ejtünk az elméleti fejezetben. Ahhoz, hogy értelmezhető legyen az autonóm tanulóvá válás és a kisiskoláskori nyelvfejlesztés metszete, bemutatásra kerülnek a hat-tíz éves tanulók célnyelv-elsajátításának speciális vonásai. Különös figyelmet kap e helyütt - mivel az idegennyelv-elsajátításra és a nemzetiségi nyelv-fejlesztésre kerül a fő hangsúly, - hogy milyen eltérések és hasonlóságok mutathatók ki az anyanyelv és a célnyelv elsajátításában (vö. 2.6. fejezet). A két-, illetve többnyelvűség rövid bemutatása is helyet kapott az elméleti részben, mert a német nemzetiségi nyelvi fókusz miatt kiemelt fontosságú. Annak tisztázása, miben tér el a német mint idegen nyelv tanulása a német nemzetiségi nyelv fejlesztésétől/tanulásától a választott német nyelvi fókusz miatt szintén megkerülhetetlen (Márkus & Gölcz, 2018). A dolgozat következő fejezete a kutatás bemutatása, az eredmények értelmezése, a következtetések levonása és az összegzés. A kutatás céljának megvalósításához a kutatási kérdések megválaszolásához, több részből álló kutatást végeztünk a triangulációt szem előtt tartva. Az első kutatási részben 28 dokumentumban kutattuk az autonóm nyelvtanulásra nevelés megjelenését (vö. 7. táblázat). Először a kutatásba bevont dokumentumok bemutató leírására került sor a dolgozat témájának fókuszával: a Nemzeti alaptanterv különböző kiadásait, a német nemzetiség oktatási dokumentumait és a Pest

vármegyei német nemzetiségi általános iskolák pedagógiai programjait vettük górcső alá. Az autonóm nyelvtanulásra nevelés megjelenését térképeztük fel, valamint a téma mentén a tantervi szándékok implementációját a nemzetiségi dokumentumokban és a pedagógiai programokban a kutatáshoz összeállított szóelemlista segítségével.

A kutatás második részében helyzetfeltárási céllal interjúkat készítettünk. Szóbeli kikérdezésre került sor német nemzetiségi általános iskolákban német nyelvet tanító nyelvpedagógusok részvételével. Az interjúk középpontjában is a kutatás már említett kérdései álltak. Az interjúválaszok segítségével, a tantermi gyakorlatból eredeztetve, meghatároztuk a kutatás harmadik részébe bevont két tankönyvcsaládot.

Egy regionális és egy nemzetközi tankönyv elemzését tartalmazza ennek eredményeképpen a kutatás harmadik része, amelynek fókuszában továbbra is az autonóm nyelvtanulásra nevelés áll. Az egyes kutatási részek részletes leírása, az eredmények bemutatása, valamint a kutatási eredmények és a szakirodalmi feltárás alapján levont következtetések a dolgozat empirikus részében található. Valamint leírjuk a kutatás limitációit, amelyek ismerete és belátása jelen kutatás értelmezéséhez és a kutatás folytatásához nélkülözhetetlen. Kitérünk a kutatás erősségeire is. Vázolunk egy hazai és német nyelvterületről származó példákban kiindulva felépített lehetséges oktatási modellt, amelyben a téma által kijelölt tartalmi elemek jutnak érvényre: a bemutatott modellek tanúsága szerint hatékonyan megvalósul az idegennyelv-elsajátítás és ennek keretében az autonóm nyelvtanulóvá nevelés támogatása az alapozó szakasz kezdetén egy nyelvi előkészítő év (nulladik osztály) során. A modell adaptálása a hazai alsó tagozatos nemzetiségi nyelvoktatásba megfontolandó. A dolgozat zárásaként az egyes kutatási részek eredményeit foglaljuk össze és a következtetéseket mutatjuk be, valamint kitekintünk a további kutatási lehetőségekre.

2. Elméleti háttér

2.1. Az Európai Unió keretei, ajánlásai

A hazai oktatási rendszer természetesen magán viseli az ország történelmi múltjának nyomait. Bár sajátos vonásokat is fel tud mutatni – többek között a nemzetiségi oktatás rendszere -, alkalmazkodik a minket körülvevő földrajzi, gazdasági, politikai és oktatáspolitikai környezet irányelveihez. Magyarországra az Európai Unió tagállamként az ezzel járó jogok és kötelezettségek vonatkoznak. Jelen értekezés az autonóm tanulásra nevelés témájával foglalkozik az intézményes alsó tagozatos idegennyelvi- és nemzetiségi nyelvi-oktatásban különös tekintettel a hazai német nemzetiségi iskolák első-negyedik osztályára. A dolgozat elméleti alapjainak feltárását az Unió két-, ill. többnyelvűsége, a korai idegen nyelv-oktatásra vonatkozó ajánlásainak bemutatásával kezdjük, hiszen ebben a keretben helyezkedik el a hazai intézményes nyelvfejlesztés.

Az Európai Bizottság 1995-ös Fehér Könyvében kitűzött célként szerepelt, hogy valamennyi európai polgár legalább három nyelvet bírjon (Fehér könyv, 1995). Az Európa Tanács luxemburgi elnöksége alatt szervezett konferencián, amelynek címe „Korai nyelvtanulás, és utána...?” volt, az ajánlások hangsúlyozták a nyelvtanulás korai megkezdésének szükségességét, valamint annak hosszú távú gazdasági előnyeit (Bérces, 1998).

Az Európai Unió a későbbi években is kiemelt figyelmet fordított a nyelvoktatás fejlesztésére. Az Európai Bizottság 1997-ben megjelent *Élőnyelvek iskolai tanítása az Európai Unióban* című kiadványa összefoglalja az Unió alapelveit, amelyek szerint az idegennyelv-tanulás alapvető eleme kell legyen minden oktatási és képzési programnak, mivel a nyelvi kompetencia a mobilitás, a kulturális sokszínűség és az élethosszig tartó tanulás egyik kulcsfeltétele. Ezáltal elősegíthető egy nyitott gondolkodású társadalom formálása, amely hangsúlyozza a sokszínű Európához való tartozást (European Commission, 1997; Budai, 1999). A nyelvtudás, a nyelv használata és megértése közvetlen hozzáférést kínál a kulturális örökséghez, valamint támogatja a személyiség kibontakozását. A nyelvek hozzájárulnak a kritikai gondolkodás és az alkalmazkodási képesség fejlesztéséhez, továbbá növelik az információkhoz való hozzáférés lehetőségét. Következésképpen a nyelvek túlmutatnak a kommunikációs eszköz szerepén: elősegítik Európa és a világ megértését az egyének számára, és erősítik az emberi kapcsolataikat (European Commission, ebd.).

Az Európai Bizottság nagy jelentőséget tulajdonít az iskolai nyelvtanítás hatékonyságának javítására. Kidolgoztak egy részletes módszertani útmutatót ennek a gyakorlati megvalósításához. Az elemzés Bialystok (1985) kutatásain alapul. Annak érdekében, hogy a diákok sikeres nyelvtanulókká váljanak, és képesek legyenek idegennyelvi tudásukat a gyakorlatban alkalmazni, szükség van a tanulási stratégiáik és önállóságuk fejlesztésére (European Commission, ebd.). A tanulási stratégiák nem csupán az idegennyelv-tanulás sikerességének fokozása miatt lényegesek, hanem az egész életen át tartó tanulás előfeltétele is (Szénásiné, 2007).

Az Európa Tanács 2000 márciusában tartott lisszaboni ülését követően az Európai Közösségek Bizottsága még ugyanazon év októberében közzétette az egész életen át tartó tanulásról szóló memorandumot, amely kijelölte a jövőbeli oktatási és képzési irányvonalakat, valamint meghatározta az alapvető elveket. A dokumentum hangsúlyozza, hogy az egész életen át tartó tanulás kulcsszerepet játszik a tudásalapú gazdaság és társadalom felé történő sikeres átalakulásban. A memorandum szerint a tanulásnak vezérelvvé kell válnia az élet minden szakaszában, hiszen csak így biztosítható az egyetemes és folyamatos hozzáférés az oktatáshoz, valamint az ismeretek és készségek megszerzésének, megújításának és bővítésének lehetősége. Ehhez mindenki számára magas színvonalú alapoktatást kell biztosítani, amelynek keretében a tanulóknak az alapvető ismereteken és készségeken elsajátításán túl a tanulást is meg kell tanulniuk, valamint pozitív attitűdöt kell kialakítaniuk a tanulás iránt. Az említettek olyan alapvető (generikus) készségek, amelyeket mindenkinek birtokolnia kell (Commission of the European Communities, 2000).

2001 az Európa Tanács Miniszteri Bizottságának köszönhetően a nyelvek európai éve volt, azzal a céllal, hogy ráirányítsa a figyelmet a nyelvtanulás és a nyelvoktatás jelentőségére. A célok között a nyelvi sokszínűség mellett szerepelt az európai sokszínű nyelvi örökség megóvása, a nyelvtanulás ösztönzése, az interkulturális kompetenciák fejlesztése, valamint a tolerancia elősegítése.

A nyelvoktatás alapidokumentuma a Közös Európai Referenciakeret (KER), amelyet az Európa Tanács 2001-ben hozott nyilvánosságra. A magyar nyelvű változat 2002-ben jelent meg. Ebben az szerepel, hogy az idegennyelv-oktatás célja egy olyan nyelvi készlet kialakítása, amelyben valamennyi nyelvi készség szerepel (KER, 2002; Feld-Knapp, 2015). Az Európa Tanács nyelvpolitikája határozottan támogatja a többnyelvűséget. Az iskoláskor előtti idegennyelv-tanulás kedvező lehetőségeket teremthet az idegennyelvi kompetencia kialakulásának elősegítéséhez (Kállai, 2010).

A 2002-es barcelonai Európai Tanács-ülés felhívása alapján, legalább két idegen nyelv korai életkorban történő tanítása a cél, valamint egy egységes európai nyelvi kompetenciarendszer kidolgozása. A korai nyelvoktatás fontosságának kiemelése érdekében a Bizottság egy tanulmányt tett közzé, amely szerint a nyelvtanítás korai kezdete egyértelműen kedvező hatásokkal jár (European Commission, 2002; Fischer, 2010). Az Európai Unió 2009-ben Piccolingo névvel kampányt indított a korai nyelvtanulás népszerűsítésének elősegítésére. A kezdeményezés célja az volt, hogy a családokat megismertesse a korai idegennyelv-tanulás előnyeivel. Arra ösztönözték a szülőket, hogy minél előbb kezdjék el gyermekeikkel az idegen nyelv tanulását, mivel a gyermekek a korai években különösen fogékonyak (Nemes, 2017; Pásztor, 2019). A Bizottság 2011-es munkadokumentumában, a többnyelvűségi stratégia végrehajtásáról szólva, a Piccolingo-t sikeres példaként hozza fel a korai nyelvtanulás népszerűsítésében (European Commission, 2011).

Szénásiné (2007) úgy foglalja mindezt össze, hogy „Az intézményes nyelvoktatás előtt tehát kettős feladat áll, egyrészt eredményes, hatékony nyelvoktatást kell biztosítani, melynek során a tanulók magas szintű, jól alkalmazható nyelvtudásra tesznek szert, másrészt fel kell készítenie a tanulókat arra, hogy az iskolai nyelvtanulás befejeztével önállóan is képesek legyenek nyelvtudásukat megőrizni, tovább fejleszteni, illetve egy újabb idegen nyelvet önállóan elsajátítani”.

2.1.1. Az Európai Nyelvtanulási Napló

Az Európa Tanács hozta létre az Európai nyelvi portfóliót, amelynek magyar fordítása Európai nyelvtanulási napló. Ez egy dokumentumokból álló gyűjtemény, amely a tulajdonosa nyelvtanulási szintjéről és a nyelvtanulás során szerzett tapasztalatairól tartalmaz információkat. Bátorítja a tanulókat arra, hogy egész életük folyamán bővítsék nyelvi ismereteiket, miközben elsajátítják saját tanulási folyamatuk tervezését, irányítását és értékelését. Rendszeresen reflektáljanak tanulásukra, és váljon tudatossá számukra a nyelvtanulás menete (Darabos, 2001). Szabadon elérhető az interneten. A regisztrációt követően a felhasználónak ki kell választania, milyen minőségben kívánja használni az oldalt: tanulóként, tanárként vagy szülőként.

Az Európai nyelvtanulási napló négy fő részből épül fel: a Nyelvi útlevelel, a Tanulási naplóból, a Nyelvi életrajzból és a Dossziéból. A Nyelvi útlevel információkat szolgáltat az adott pillanatban elért nyelvi színtről, az iskolában és az iskolán kívüli tanulásról és a gyűjtött tapasztalatokról, valamint a bizonyítványokról és tanúsítványokról.

Összefoglalja a Közös Európai Referenciakeret (KER) hat, egymásra épülő szintjét (A1-től C2-ig), amelyek meghatározzák a nyelvtudás fokait (KER, 2002). Részletes leírást ad a készségekről (hallás utáni szövegértés, olvasásértés, írott szöveg megértése, szóbeli kifejezőkészség, íráskészség), ami támogatja a tanulót az aktuális nyelvi szintjének önértékelésében, valamint tájékoztatást nyújt külső érdeklődő számára a tanuló kompetenciáiról, például iskolaváltás esetére. A Tanulási napló önértékelési lapjai elősegítik a tanulók önértékelésének fejlődését a rövid, közepes és hosszú távú célok mentén, amelyek egyben példaként is szolgálnak saját tanulási célok megfogalmazásához.

A Napló tulajdonosa az összegyűjtött anyagok és eredmények segítségével bemutathatja nyelvi kompetenciáit másoknak is. A Nyelvi életrajz részben a tanuló rögzítheti a nyelvtanulási folyamatának kulcsfontosságú szakaszait; leírhatja az idegennyelvtanulásra vonatkozó céljait és terveit, valamint követheti ezek megvalósulását. Beszámolhat nyelvtanulási tapasztalatairól, valamint a nyelvek elsajátítása során szerzett kulturális ismereteiről és élményeiről. A Nyelvi életrajz tartalmazza az Európai Referenciakeret hat szintjéhez (A1-C2) kapcsolódó részletes önértékelési lapok gyűjteményét, amelyek segítségével a tanuló meghatározhatja aktuális tudásszintjét.

A kisiskolásoknak más dokumentum érhető el, más portfólió: a Goethe Intézet által kidolgozott „Kinderportfolio für das erste Fremdsprachenlernen” (Gyermekportfólió az első idegennyelv-tanuláshoz) (Widlok, 2013).

Jelen dolgozat kutatási részében a tankönyvelemzés kapcsán kap jelentőséget a tanulók nyelvi portfóliója. Megjegyzendő e helyütt, hogy sem a KER sem a később a KER kiegészítéseként megjelent Begleitband (Europarat, 2020) nem sorolja be a hat szintű keretrendszerbe a dolgozatunkban érintett korosztály nyelvtudását, amint Sárvári (2022) is felhívja a figyelmet erre a hiátusra.

2.1.2. Az élethosszig tartó tanulás paradigmája

A bevezetőben már említésre került az élethosszig tartó tanulás paradigmája. E helyütt az elméleti fejezet részeként is kitérünk rá. A nemzetközi ajánlások kiemelt helyen kezelik. A fogalom értelmezéséhez meg kell határoznunk a tanulás célját.

1996-ban az UNESCO Nemzetközi Oktatási Bizottsága (International Committee of Education, ICE) a 21. századra négy alapvető tanulási célt fogalmazott meg. Ezek közé tartozik egyrészt a tudás, az alapkészségek, a kompetenciák és az attitűdök kialakítása (learning to know), másrészt az ismeretek alkalmazása, az aktív részvétel és a tanulási

lehetőségek tudatos kihasználása (learning to do). Ugyancsak kiemelt cél az együttélés, a kulturális és társadalmi aktivitás fejlesztése (learning to live together), valamint a holisztikus fejlődés és fejlesztés, azaz az élethosszig tartó tanulás elősegítése (learning to be) (ICE, 1996; Delors, 1997; Fischer, 2010).

Jól látható, hogy a tanulás élethosszig tartó megközelítése mind célként, mind elméleti keretként megjelenik: Az élethosszig tartó tanulásba beletartozik minden formális vagy informális, célzott tevékenység, amely folyamatjellegű, és a tudás, a készségek, valamint a képességek fejlesztésére irányul (European Report, 2002; Setényi, 2003). Ebben az értelmezésben a tanulás az alkalmazkodóképességet jelenti, amelyet a valós életben zajló adaptációs folyamatként tekintünk. Elengedhetetlen a tudás és az attitűdök fejlesztése az élethosszig tartó tanuláshoz. A tanulási készségek kulcsfontosságúak az egyéni fejlesztésben és a tehetséggondozásban, például a Betts-féle autonóm tanuló modell keretében (Betts & Kercher, 1999; Balogh, 2016).

Az iskola feladata nemcsak az ismeretek közvetítése, hanem olyan speciális képességek fejlesztése, amelyek elősegítik az önálló ismeretszerzést és az ismeretek gyakorlati alkalmazását (De Corte, 2001; Carnell & Lodge, 2002). Az oktatás hatékonysága szempontjából kiemelten fontos annak felismerése, hogy a tudás fogalmának lényeges részét nem csupán a tartalmi ismeretek, hanem a kevésbé tartalomfüggő tudásformák, azaz a kompetenciák is alkotják (DeSeCo, 2001; Csapó, 2002).

Az élethosszig tartó tanulás és az aktív társadalmi szerepvállalás a tudásalapú társadalomban csak bizonyos alapvető képességek megléte mellett valósulhat meg. Ide tartozik az együttműködés heterogén társadalmi csoportokban, az önreflexió és az autonóm cselekvés képessége, valamint az interaktív eszközhasználat készsége (Balázs, 2002; Fischer, 2010). Az OECD DeSeCo projektjének értelmezése szerint (vö. 2.3. fejezet) az alapvető készségekkel együtt a fent említett kompetenciákat az iskolában, fiatal korban szükséges és lehetséges megalapozni. A jelen értekezés témájához, a felsoroltak közül, a második kompetencia tartozik leginkább. Dolgozatunk témája, az autonóm nyelvtanulásra nevelés, szorosan összefügg az élethosszig tartó tanulás egyik előfeltételével, az önreflexió és az autonóm cselekvés képességével. Annak érdekében, hogy a tanuló sikeres és eredményes legyen a változó környezetben, támogatnunk kell abban is, hogy alkalmazkodóképes, reflektív, találékony és kooperatív legyen (Carnell & Lodge, 2002).

2.2. A tanulás csoportosítási lehetőségei

A tanulás felosztása, csoportosítása több jellemző mentén is történhet. Az itt következő áttekintés a fogalmi tisztázást segíti a dolgozat kontextusában.

A tanulási tevékenység jellemezhető a tudatosság mértéke, a tanulás tartalma vagy formái alapján. A tudatosság mértéke szerint elkülöníthetünk szándékos és spontán tanulást. Attól függően, hogy mely idegrendszeri struktúra dominál a tanulás során, megkülönböztethetünk perceptuális, motoros, verbális vagy szociális tanulást (Lappints, 2002). A verbális tanulás a nyelvi jelrendszer révén zajló megismerési folyamatot jelenti, amely magában foglalja a mechanikus tanulást, az értelmes, gondolkodáson alapuló tanulást, valamint annak magasabb szintjeit, mint a problémamegoldó, belátásos és felfedező tanulást. A tanulás környezete alapján történhet az iskolarendszerben (formális tanulás), az iskolarendszeren kívüli szervezett keretek között (nem formális tanulás), amely a mindennapi élet spontán tapasztalataiból ered informális módon. A mai tanulási környezetekre a hagyományos ismeretátadó tanulási formák mellett újak is jellemzőek. A hagyományos, vertikális tanulás hierarchikus viszonyt feltételez, amelyben a tanár a tudás birtokosaként adja át az ismereteket a tanulóknak. Ezzel szemben a horizontális tanulás során a tudás nem központilag rögzített tananyagot keresztül közvetítődik, hanem a gyakorlatban formálódik, és egyenrangú felek közötti interakciók révén jön létre (Fischer, 2010).

A tanulás gyakran egymástól való tanulást jelent. Kortárs csoportokban vagy kollégák között zajlik. A tanári IKT-kompetencia fejlődése volt ilyen a digitális átállás időszakában (Setényi, 2003). A tanulás megvalósulhat mások segítségével vagy anélkül, így megkülönböztethetünk önálló és társas tanulást. Az önálló tanulás a tanulás egyik legfejlettebb formája, amely cél is és a tanulásfejlesztés eszköze is. A valós tanulási helyzetek elemzésekor látható, hogy a fent említett tanulási módok gyakran keverednek, ezáltal számos kombináció alakulhat ki. Carnell és Lodge (2002) az eredményes tanulásra vonatkozó modelleket elemezték, és négy alapvető megközelítést azonosítottak. A reprodukív modell a hagyományos tanulás „tároló” szemléletét képviseli, amelyben a tanulás főként az ismeretek befogadását és felidézését jelenti. A kognitív modell az információfeldolgozás folyamatára épül, a tudást mentális reprezentációként értelmezi. A társas-konstruktivista modell az együttműködésen és közös tudásépítésen alapul, kiemelve a társas interakció szerepét a tanulásban. Végül a tapasztalati-reflektív modell a tartalmi és folyamati elemek integrációjára helyezi a hangsúlyt, vagyis a tapasztalatok

feldolgozásán és a reflexió útján történő tanulást tekinti központi folyamatnak. (Fischer, 2010). Jelen dolgozat témájában mind a négy modell releváns: a reproductivitas a legfiatalabb tanulóknál dominál, de a nyelvtanulás automatizálási folyamatában végig jelen van; az információfeldolgozási képesség az életkorral fejlődik, és megfelelő stratégiákkal, technikákkal intézményes keretek között hatékonyan fejleszthető; a társas-konstruktivista modell szociális és tudásépítő aspektusai miatt elengedhetetlen az iskolai tanulásban; a tapasztalati-reflektív modell az autonóm tanulás egyik kulcselemét hangsúlyozza, a reflektív gondolkodást.

2.3. Az autonóm tanulás

Az autonóm tanulás fogalmának változása

Az önálló tanulás többször is a kutatások fókuszába került. Az aktív tanulás elterjedése az előző század elejére datálható, Dewey, Montessori és Freinet neve fémjelzi. A hetvenes években fordult a figyelem ismét a téma felé a humanista pszichológia térhódításával, Rogers és Piaget munkásságával. Majd a kilencvenes évek végén az Európai Unió tudományos kutatások alapján indított programot, új követelményeket állítva az oktatással szemben, ahogy azt az előző fejezetben említettük. Az OECD DeSeCo programja a 21. század eleji változásokhoz igazodva dolgozta ki az alapképességek és kulcskompetenciák keretrendszerét. A 2004-es definíció fő elemei: az egyénnek szüksége van a kulcskompetenciákra az önmegvalósításhoz, fejlődéshez, ezeket az oktatás végéig ki kell alakítani, és az élethosszig tartó tanulás alapjait képezik. A nyolc kulcskompetencia közül a hatékony, önálló tanulás a jelen értekezés témája, valamint érintjük az idegen nyelvi kommunikáció kompetenciáját is (Rychen & Salganik, 2003) (vö. 2.1.2. fejezet). Az európai dokumentumokban a kulcskompetenciák mellett megjelennek az ismeretek, a képességek és az attitűdök. A hatékony, önálló tanulás definíciója Fischer megfogalmazásában megábrázolja az említett jellemzőket: „az egyén képes kitartóan tanulni, saját tanulását megszervezni egyénileg és csoportban egyaránt, ideértve az idővel és információval való hatékony gazdálkodást is. Felismeri szükségleteit és lehetőségeit, ismeri a tanulás folyamatát. Ez egyrészt új ismeretek szerzését, feldolgozását és beépülését, másrészt útmutatások, stratégiák, értelmezési sémák, forgatókönyvek keresését és alkalmazását jelenti. A hatékony és önálló tanulás arra készíti a tanulót, hogy előzetes tanulási és élettapasztalataira építve tudását és képességeit helyzetek sokaságában használja, otthon, a munkában, az oktatásban és

képzésben. A motiváció és a magabiztosság e kompetencia elengedhetetlen eleme.” (Fischer, 2010, 61.).

Az autonóm tanulás kutatása elsősorban a felnőttképzés és nyelvtanulás területét célozza. Az első elméleti megközelítések az önrányított tanulás koncepciójához kötődnek, amelyet Knowles 1975-ben fogalmazott meg, hangsúlyozva a tanuló aktív szerepét. Ez egy folyamat, ahol az egyén saját kezdeményezésére, esetleg segítséggel, felismeri szükségleteit, kitűzi céljait, kiválasztja erőforrásait, alkalmazza stratégiáit, majd értékeli eredményeit Knowles három fő okot említ az önrányított tanulás fontosságának alátámasztására: a proaktív tanulók több és mélyebb tudást szereznek, motiváltabbak, és hosszabb távon hasznosítják a tanultakat, mint a passzívak. Ez összhangban áll a pszichológiai fejlődéssel, mivel a felnőtté válás során egyre inkább felelősséget vállalunk életünkért és tanulásunkért Ötlépcsős modellt dolgozott ki a tanulási folyamat leírására: tanulási szükségletek felismerése, célok megfogalmazása, erőforrások azonosítása, stratégiák kiválasztása és alkalmazása, eredmények értékelése. Munkájában alkalmazható technikákat javasol, hangsúlyozva a tanulók aktív szerepét. Emellett rámutat, hogy az önrányított tanulás belső tudatosságváltozást jelent, ahol a tanulók felismerik gondolataik kulturálisan meghatározott jellegét, és ennek tudatában alakítják világukat (Knowles, 1975).

Littlewood (1996) szerint az autonóm tanuló képes önállóan kommunikálni és tanulni, ami hozzájárul az életben a döntéshozatalhoz. Meghatározásában az autonóm személyiség döntéseket hoz és végre hajtja ezeket, amit képességei és hajlandósága tesznek lehetővé. A képesség a tudásból, az alternatívák ismeretéből és a jártasságokból áll össze, míg a hajlandóság a motivációból és az önbizalomból (Littlewood, 1996).

Holec (1980) osztja Littlewood véleményét, az autonómiát elsajátítandó képességként, a tanulás tanulásaként kezeli. Két folyamatot különböztet meg: egyrészt a dekonkcionáló folyamatot, ahol a tanuló elszakad tévhitektől, miszerint: 1. Egyetlen, működő módszer, létezik. 2. Azt kizárólag a tanár ismeri. 3. Az anyanyelvi ismeretek nem segítik az idegennyelv-tanulást. 4. Más tantárgyakból származó tapasztalatok nem hasznosíthatók. 5. A tanuló nem képes saját előrehaladásának értékelésére. Másrészt elsajátítja a felelősségvállaláshoz szükséges tudást. Ezek révén a függőségtől eljut a függetlenségig. Holec rámutat az önszabályozott tanulás paradoxonára, miszerint a tanuló önállóságát a tanár kezdeményezi; a valódi autonómia tanár-tanuló együttműködéséből születik (Huszthy, 2020). Az autonóm tanulás a tanuló azon képessége, hogy irányítsa saját tanulását, felelősséget vállalva minden aspektusért. A döntéshozatal szintjén tartalmazza:

célok kitűzését, tartalom és haladás meghatározását, módszerek kiválasztása, folyamat nyomon követését (ütem, idő, hely), értékelést Fontos eleme a motiváció, de főként tanulásszervezési képességként fogja fel (Holec, 1981).

Ezzel szemben Little (1991) szerint az autonómia nem elsősorban tanulásszervezés, hanem kritikus gondolkodásra, elvonatkoztatásra, döntéshozatalra és önálló cselekvésre vonatkozik. Alapfeltétele és következménye a pszichológiai viszony a tanulás folyamatával és tartalmával. Tetten érhető a tanulási módban és a tanultak tág kontextusokban történő alkalmazásában. Ez a definíció figyelembe veszi a kognitív tényezőket is.

Benson (2001) értelmezésében az autonóm tanulás irányítása három szinten jelenik meg: a tanulásszervezés, a kognitív folyamatok és a tanulás tartalmának szintjén. Ehhez kapcsolódik a szociális aspektus: az autonóm tanulónak képesnek kell lennie együttműködni másokkal, közösen részt venni a folyamatban. A három szint kölcsönös összefüggésben áll egymással.

Ponton és munkatársai a Bandura társadalmi-kognitív elmélete (Social Cognitive Theory) keretében vizsgálták az autonóm tanulást, amelyet az önhatékonyság, a motiváció és a kitartás alapján értelmeztek (Bandura, 1986). Ponton hangsúlyozta annak aktív, kezdeményező jellegét, beleértve a célkitűzést, problémamegoldást, az akadályok leküzdését és a tanulás önálló indítását (Ponton, 1999; Ponton & Carr, 1999; Ponton & Rhea, 2006).

Az autonóm tanulást a passzív, mechanikus tanulással szembe állította Dickinson (1992), és az 1950-es évektől kezdődően az oktatáspszichológia fontos kutatási területének nevezte. Hangsúlyozta a tanuló aktív, tudatos szerepét, beleértve a célmeghatározást, az önértékelést és az önszabályozást.

A 1990-es évektől a kutatások tovább bővültek, az autonóm tanulást metakognitív folyamatokkal, önszabályozó tanulással és stratégiákkal kapcsolták össze (Oxford, 1990; Wenden, 1991; Dickinson, 1992; Moir, 2023). A fogalom a kezdeti önirányított tanulástól a komplex, tudatos, metakognitív és motivációs elemeket magában foglaló folyamatig bővült.

A hazai elméleti megközelítések

Az autonómia fogalom hazai előzményei között Durkó Mátyás önnvelés-elmélete említendő, amely a tanuló önálló fejlődésének képességét helyezte középpontba, és a későbbi kutatások alapjául szolgált (Durkó, 1998). A magyar szakirodalomban az

autonóm tanulás vizsgálata főként a felnőttképzésre és önnivelésre fókuszált, a formális, nonformális és informális tanulási formák elkülönülésére, az autonóm tanulás helyére ezek között (Durkó, 1998; Forray & Juhász, 2009; Juhász, 2016).

A magyar nyelvű szakirodalomban több meghatározás létezik az önálló tanulásra (Kelemen, 1981; Nagy, 1997; Lappints, 2002; Mező, 2004; Zrinszky, 2007). A közös vonásuk, hogy rámutatnak a tanulás egyéni, önirányított voltára, a motiváció, a felelősségvállalás és az önértékelés fontosságára. Az autonóm, az önálló tanulás komplex, több rétegű fogalom, amely nem mindig teljesen független, mivel a tanulási formák gyakran keverednek (Lappints, 2002).

Az önálló és aktív tanulás mellett használatos kifejezések közé tartoznak az „autonóm”, „önszervező”, „önirányító”, „önirányított” és „informális tanulás”. Az „önszabályozó tanulás” kevésbé elterjedt. Az önszabályozás előfeltétele annak, de nem egyenlő az önálló tanulással. Lappints (2002) definíciója szerint az önálló tanulás szokások és stratégiák alapján önirányított módon zajlik külső irányítás nélkül.

Ez technikai szintű értelmezés, míg az önálló tanulás tágabb: technikákon túl a tanulói szerep értelmezését és attitűdöt is jelent, beleértve aktivitást, önmegfigyelést, önellenőrzést és felelősségérzetet. A tanulás kezdetben támogatott, de egyéni, aktív, tudatos folyamat, egész életen át tartó fejlődést kíván a tanulótól.

Horváth (2007) az eddigiek szintézisét adja: az autonóm tanulás a tanulók képessége, hogy önállóan irányítsák tanulásukat, felelősséget vállalva a döntéseikért. Leginkább a tanulói magatartásban érhető tetten: az autonóm tanuló aktív, kitartó, motivált, együttműködő, de tud másokra hagyatkozni. Meghatározásakor figyelembe kell venni a kognitív tényezőket: a kritikus gondolkodást, a reflexiót, a döntéshozatalt, az önálló cselekvést, a pszichológiai viszony kialakítását a tanulással.

Az autonóm tanulás fogalomkörének értelmezése során jelentős különbségek figyelhetők meg a tanulási folyamat tudatossága, szervezettsége, a tanuló felelőssége és a külső támogatás mértéke tekintetében. Ezt a sokszínűséget Forray és Juhász (2009) elemzése is megerősíti, amely az autonóm tanulás szinonimáit és rokon kifejezéseit vizsgálja. Az autodidakta tanulás a teljes önállóságot hangsúlyozza, amikor a tanuló kizárólag saját kezdeményezésére, külső irányítás nélkül, jellemzően formális kereteken kívül tanul. Ezzel szemben az önálló tanulás az aktív részvételt és a tanulás megszervezését helyezi előtérbe, de nem zárja ki a külső támogatást vagy formális kereteket (Forray & Juhász, 2009). Az önirányított tanulás a tanuló tudatos felelősségvállalását és aktív irányítását emeli ki, amikor maga határozza meg a célokat, stratégiákat és értékeli az eredményeket

(Knowles, 1975; Forray & Juhász, 2009.). Az önképzés, önfejlesztés, önnevelés és önművelés a hosszabb távú, személyes fejlődésre és kompetenciafejlesztésre fókuszál, gyakran életvezetési aspektusokkal (Bernáth, 1982; Richter, 1989; Durkó, 1998; Vidovszky, 1993;2009). Forray és Juhász (2009) szerint az oktatási rendszer egyik legfontosabb feladata megtanítani tanulni, vagyis olyan kompetenciákat fejleszteni, amelyek révén élethosszig képesek vagyunk tanulni, akár önnevelő, autodidakta módon az információs társadalomban

A magyarországi kutatások a tanulást több szempontból vizsgálták. Molnár Éva (2002, 2003) a személyes motívumokat elemezte az önszabályozó tanulásban. Kálmán (2009) a felsőoktatási hallgatók tanulási sajátosságait és ezek változásait tárta fel. Az önszabályozó tanulást támogató vagy gátló osztálytermi környezet jellemzőiről Kovács (2010) folytatott empirikus vizsgálatokat.

Összefoglalva az autonóm tanulás elsősorban a tanuló saját akaratából, tudatosan irányított folyamatát jelenti, amely formális, nonformális vagy informális keretek között valósulhat meg. A különböző elnevezések az irányítás, a tudatosság és a szervezettség mértékében térnek el.

A félre értelmezett autonóm tanulás

Az autonóm tanulás fogalma sokrétű, a pedagógiai autonómia számos formát ölthet. Little (1990) szerint nem azonos a tanár nélküli, osztálytermen kívüli, elszigetelt tanulással; tantermi körülmények között nem a tanári felelősség teljes átruházását jelenti. Nem arról van szó, hogy a tanulók magukra hagyva boldogulnak. Az autonómia nem egy tanítási módszer, hanem komplex, nehezen körülírható és nem állandó magatartásmód.

Számos tévhit él az önálló tanulással kapcsolatban. Nem azt jelenti, hogy a tanuló teljesen magára hagyatottan, oktatói támogatás nélkül dolgozik, és nem veszti el önállóságát társas tanulás esetén. A valós helyzetekben a tanulási módok gyakran keverednek. Az önálló tanulás tágabb értelmezésébe beletartozik a páros vagy kiscsoportos, a kooperatív tanulási tevékenység, amely szociális és kommunikatív kompetenciákat igényel (Kagan, 2009, Lappints, 2002). Az együttműködő tanulás is önálló folyamatnak tekinthető, hiszen tanulói szerepek, magatartásformák és tanári szerepek szempontjából megvalósulhat az önirányítás (Bandura, 1977).

Az intraperszonális tényezők mellett kiemelt szerepet kapnak az interperszonális tényezők, különösen az interaktív, a kooperatív képességek fejlesztése. Ezek kulcsfontosságúak, amikor a tanulók társaikkal együttműködve dolgoznak. A végső cél,

hogy az önálló tanuló felelősséget vállaljon saját munkájáért, és folyamatosan alkalmazkodjon a változó környezeti igényekhez, eleget téve az új követelményeknek.

Az autonóm tanulás terminológiája

A tanulói önállóság fogalmával kapcsolatban leginkább az autonóm tanuló elnevezés használatos, abban az értelemben, hogy a tanuló képes irányítani tanulási folyamatait, döntéseket hozni és felelősséget vállalni minden aspektusért (Holec, 1981; Dickinson & Wenden, 1995). Az angol szakirodalomban elterjedt az „autonomous learning” „independent learning”, „self-organised learning” „self-directed learning”, „self-regulated learning”. A németben egységesebben használatos a „Selbstgesteuertes Lernen”, míg holland és amerikai kutatók körében az „active learning” tágabb, gyűjtőfogalomként jelenik meg. Az aktív tanulás része az együttműködő és az egyéni tanulás is. A szakirodalom nem egységes az elnevezéseket illetően: legtöbb esetben szinonimaként kezeli az autonómia, az önállóság és az önirányítás megnevezést (Fischer, 2010).

Az autonóm tanulás folyamata

Gardner (1999) és Candy (1991) hangsúlyozzák, hogy az önálló és élethosszig tartó tanulás nem valósulhat meg, amennyiben az intraperszonális, affektív, metakognitív és reflektív tényezők fejlesztése elmarad. A pszichológiai dimenzió ebben az összefüggésben magában foglalja mindazon képességek tudatos kialakítását és fejlesztését, amelyek a hatékony és önirányított tanuláshoz szükségesek: ilyen az önirányítás, a tudatos célmeghatározás, a saját motiváció felismerése és fejlesztése, valamint az akaraterő és önfegyelem.

A jelen disszertáció középpontjában az alapozó intézményi szakaszban megvalósuló autonóm tanulás fejlesztése áll, amelyet folyamatként értelmezünk, ezért különösen fontos a fejlesztési folyamat egyes állomásainak azonosítása. Az önálló tanulási képesség fejlesztése, vagyis „a tanulás megtanításának” folyamata több, egymásra épülő lépésben valósul meg. E lépések közé tartozik a tanulási stratégiák, ideértve a metakognitív stratégiákat is, önálló alkalmazásának elsajátítása, a kognitív és motivációs önszabályozási képesség kialakítása, az önértékelés fejlesztése, valamint a tanulási motiváció tudatos formálása (Réthy, 2003 idézi Fischer, 2010).

Ezt kiegészíti Borkowski önszabályozás modellje, amely a kognitív pszichológia tanuláselméleti koncepciójára épül, integrálva a motivációs, személyes és a környezeti

tényezőket (Puustinen & Pulkkinen, 2001). Az önszabályozás akkor jelenik meg, amikor a tanuló nemcsak ismeri a stratégiákat, hanem képes azokat kiválasztani, alkalmazni és kontrollálni. A metakognitív tudás itt kulcsfontosságú, mint az önszabályozó tanulás jellemzője. A stratégiákat alkalmazó tanuló több stratégiát ismer, megérti azok fontosságát, reflektív módon választja ki és monitorozza őket, bízik az erőfeszítés eredményességében, hisz a tudás növekvő jellegében, belső motivációval rendelkezik, feladatorientált, a kudarcot fejlődés velejárójának tekinti. Konkrét önképe van, tudását gyorsan alkalmazza, támogató környezet veszi körül. Borkowski és munkatársai jelentős eredményeket értek el a stratégiák tanításában (Presley-Borkowski-Schneider, 1987; Kovács, 2009).

Az önszabályozó tanulás folyamatát különböző elméletek eltérően írják le. Molnár (2002b) összefoglalója jó kiindulópont ezek összehasonlításához. Az önszabályozó tanulókra jellemző Zimmermann (2010) szerint, hogy maguk kezdeményezik a folyamatot, kitartanak, önállóak, hatékony stratégiákat alkalmaznak, felméri a következményeket, önreflexívek. Jellemző rájuk a kialakult érdeklődés, belső célok, képességeik reális ismerete, tanulás szeretete. A szociokognitív modell szerint a környezeti hatásokat (szociális és fizikai) is figyelembe kell venni. Zimmermann nyomán három fő önszabályozási folyamat van: a személyes, a viselkedési és a környezeti. Ezek ciklikus modellt alkotva, triadikus kapcsolatban állnak egymással. A visszacsatolás kulcsszerepet játszik a tanulási folyamat eredményességének biztosításában, mivel lehetővé teszi, hogy az egyén aktívan jelen legyen saját tevékenységében, érzékelje a változásokat, és ennek megfelelően módosítsa viselkedését (Zimmermann, 1995; Molnár, 2002). A hatékony önszabályozott tanulás fő komponensei közé tartozik a célok megfogalmazása és megtervezése, a végrehajtási stratégiák alkalmazása és nyomon követése, a következmények értékelése, valamint az önértékelés és a folyamat állandó monitorozása.

Pintrich (2000) megközelítése szerint az önszabályozott tanulás négy alapvető fázisból épül fel: a célkitűzés, tervezés és aktiválás szakaszából, a monitorozásból, a kontrollálásból és a reflexióból. E folyamat négy területet érint: a kogníciót, a motivációt és érzelmeket, a viselkedést, valamint a környezeti kontextust. Boekaerts és Niemivirta (2000) mindezt önszabályozó stratégiarendszerként értelmezik, amely képességek hálózatán keresztül teszi lehetővé a viselkedés tudatos irányítását. Az önszabályozás ebben a felfogásban interaktív folyamatok során valósul meg, különböző kontrollstratégiák, mint a figyelem, a metakogníció, a motiváció, az érzelmszabályozás,

a cselekvés és az akarati kontroll, együttes működése révén. E stratégiák párhuzamosan működnek, ahogyan azt Pintrich (2000) az alkalmazkodó tanulás modelljében is hangsúlyozza.

Boekaerts és Niemivirta (2000) egy rendszert dolgozott ki az önszabályozó tanulásban megjelenő interakciók és összefüggések feltárására, amely a különböző komponensek kölcsönhatásait rendszerszinten értelmezi. Modelljük Boekaerts (1997) korábbi elméletének továbbfejlesztése, amely az önszabályozó viselkedés alapvető motivációs mechanizmusait helyezi középpontba. Boekaerts alapelve szerint az egyén önszabályozó tevékenységét két alapvető törekvés irányítja: egyrészt a tudás, a készségek és az erőforrások bővítésére való hajlam, másrészt a meglévő erőforrások megőrzésének és a jólét csökkenésének elkerülésére irányuló szándék. A modellben kulcsszerepet kap a tanulási feladat értékelése és annak nehézségi szintjének becslése, amelynek elemei táplálkozik: (1) a tanulási helyzet fizikai és szociális jellemzői, a feladat típusa és a tanár instrukciói; (2) a tanuló rendelkezésére álló tudásból, készségekből, kognitív és metakognitív stratégiákból; valamint (3) a tanuló énképéből, célrendszeréből, értékrendjéből és motivációs tényezőiből. E tényezők együttesen befolyásolják, hogy a tanuló milyen tanulási és megküzdési stratégiát választ: az elsajátításra (mastery mode) vagy a megküzdésre (coping mode) épülő megközelítést, attól függően, hogy új erőforrások megszerzésére vagy a veszteség elkerülésére törekszik.

A modell Boekaerts és Niemivirta által továbbfejlesztett változata az értékelés, a célkitűzés és a célmegvalósítás közötti dinamikus kapcsolatokra helyezi a hangsúlyt. Ennek középpontjában a kognitív értékelés áll, amely két egymással szoros kölcsönhatásban álló, dinamikus szakaszra bontható.

Az elsődleges értékelés (primary appraisal) szakaszában a tanuló a tanulási helyzet őt érintő jelentőségét térképezi fel: megvizsgálja, hogy az adott szituáció hogyan támogatja vagy gátolja céljai elérését, mennyire kíván bevonódni a tevékenységbe, valamint azonosítja a helyzetben rejlő kockázatokat és lehetőségeket. Ebben a szakaszban dől el, hogy a tanuló a helyzetet fenyegetésként, károsnak vagy éppen kihívásként értelmezi. A másodlagos értékelés (secondary appraisal) ennél részletesebb elemzést kínál: a tanuló megpróbálja feltárni, hogy ki vagy mi felelős a kialakult helyzetért, milyen lehetőségek állnak rendelkezésére a kívánt állapot helyreállítására vagy fenntartására, valamint milyen jövőbeli következményekkel számolhat (Urbán, 2004). E folyamat során a tanuló számba veszi rendelkezésre álló erőforrásait, majd ezek alapján hoz döntést a megküzdési stratégiák megválasztásáról (Boekaerts & Niemivirta, 2000).

A célmegvalósítás két fő megküzdési irány mentén történhet: problémaközpontú megküzdés esetén a tanuló aktívan fenntartja vagy módosítja tevékenységét a pozitív célok elérése érdekében; míg érzelemközpontú megküzdés esetén a hangsúly a negatív érzelmi következmények csökkentésén, illetve a forrásvesztés megelőzésén van. Az önszabályozó tanulás folyamata nem lineáris, hanem ciklikus jellegű: gyakran előfordul, hogy a tanuló visszatér korábbi fázisokhoz, vagy alternatív utakat választ a cél elérése érdekében (Boekaerts, 2000; Szénásiné, 2008).

A tanulás hatékonyságának növelése és a tanulói önállóság kialakítása kizárólag az önszabályozó tanulási készségek tudatos fejlesztésével valósítható meg. Bár az önszabályozó tanulás fogalmát különböző elméletek és modellek eltérően értelmezik, közös alapelvek mégis kirajzolódnak bennük: mindegyik hangsúlyozza a tanuló aktív szerepét, a célkitűzés, az önreflexió és az önértékelés fontosságát, valamint a motivációs és érzelmi tényezők meghatározó szerepét a tanulási folyamat irányításában.

Az autonóm tanulás eszköztára

A tanulási stratégiákat és módszereket fejlesztő programok, a gyakorlati útmutatást nyújtó könyvek célja a tanulás hatékonyságának növelése és az önálló tanulás támogatása. (Oroszlány, 1991, 2003; Fisher, 2000; Metzsig és Schuster, 2003; Kovácsné, 2003) Elsősorban a tanulás tanulásának és tanításának technikai aspektusaira összpontosítanak. Ezekben az önálló tanulásra felkészítés pszichológiai vonatkozásai és személyiségfejlesztés háttérbe szorul (Habók, 2004). A német szakirodalmi áttekintések (Rainer 1981; Weinert 1994, 1997) is azt mutatják, hogy a tanulás tanítása elsősorban technikai felkészítésre koncentrált.

Mára az autonóm tanulás eszköztára jelentősen bővült a digitális, interaktív, AI-alapú és VR-t alkalmazó környezetek terjedésével. A technológiai fejlesztések lehetővé tették, hogy a tanulók nagyobb mértékben irányítsák tanulásukat, miközben a tanítás tanulóközpontúvá vált. Az 1960-as évektől megjelentek számítógéppel támogatott rendszerek, hálózatos és önálló tanulás új formáit alapozva. Az 1980-1990-es években személyi számítógépek és internet forradalmasította a lehetőségeket: saját tempóban, otthonról tanulás digitális tananyagokkal és online kurzusokkal. A 2000-es évektől e-learning, LMS platformok (pl. Moodle, Blackboard, MOOCs), mobil- és online eszközök bővítették az autonóm tanulás eszköztárát. Elérhetővé váltak interaktív eszközök, mint a Google Form, a Quizizz, a Quizlet, a Kahoot! a Socrative, amelyek támogatják az

önszabályozást, önértékelést és egyéni stratégiák fejlesztését. A digitális környezetek előnye, hogy rugalmas tanulást tesznek lehetővé saját idő- és térkorlátokhoz igazodva. Összességében az önálló tanulás célja, hogy a tanulók aktívan bekapcsolódjanak a tanulás folyamatába, miközben fejlődik független gondolkodásuk, kritikai szemléletük, problémamegoldó képességük és az élethosszig tartó tanuláshoz nélkülözhetetlen kompetenciáik. Kiemelt jelentőségű, hogy a diák megtanuljon tanulni, vagyis tudatosan válassza meg és alkalmazza a feladat típusához leginkább illeszkedő tanulási stratégiát és módszert.

2. 4. Az autonóm nyelvtanulás

Az autonómia fogalmának tudományos vizsgálata a nyelvoktatásban Holec az Európa Tanács megbízásából készült jelentésével vált meghatározóvá. Holec szerint az autonómia az egyén saját tanulása irányításának képessége, amely magában foglalja a felelősségvállalást a tanulási célok meghatározásában, a tartalom és haladási ütem kiválasztásában, a módszerek és technikák megválasztásában, valamint a folyamat figyelemmel kísérésében és értékelésében (Holec, 1980).

A szakirodalomban két meghatározó kutatási irány körvonalazódik az autonóm tanulás vizsgálatában. Az első, elsősorban az európai megközelítés, a tanulói autonómia kialakítását a demokratikus társadalmak működésének, valamint az élethosszig tartó tanulás alapfeltételének tekinti (Holec, 1980, 1988; Dickinson, 1987; Kohonen, 1987, 1989). A második irányzat, amely főként az észak-amerikai kutatási hagyományban gyökerezik, a sikeres nyelvtanulás kulcsát a tanulási stratégiák alkalmazásában és a tanulás tanításában látja (Wenden & Rubin, 1987; Oxford & Nyikos, 1989; Chamot & Kupper, 1989).

Az autonómia a nyelvoktatás kontextusában több szinten értelmezhető: Az első az autonóm kommunikátor, aki képes önállóan, helyzet függően alkalmazni kommunikációs stratégiákat a jelentés közvetítésére (Rivers, 1975). A második az autonóm nyelvtanuló, aki önálló munkavégzésre képes, tanulási stratégiákat alkalmaz osztálytermi és iskolán kívüli környezetben (Ellis & Sinclair, 1989; Dickinson & Wenden, 1995). A harmadik szint az autonóm személyiség, aki nemcsak önállóan képes tanulási célokat kitűzni és megvalósítani, hanem arra is, hogy személyes jelentéseket fogalmazzon meg, valamint tudatosan alakítsa saját tanulási kontextusát és környezetét.

Összefoglalva elmondható, hogy a nyelvtanulás során az autonóm tanulás fejlesztése összetett folyamat, nem csupán önálló tevékenység támogatása. Komplex, több szinten zajló folyamat, kiemelve a tanulási stratégiák tudatos elsajátítását, motiváció fenntartását és önreflexió erősítését. Ezek kölcsönhatásban járulnak hozzá az autonóm tanulás kialakulásához.

2.4.1. Az autonóm nyelvtanulás fejlesztése az alsó tagozaton

Az autonóm tanulásra nevelés a hat-tíz éves korosztályban is komplex folyamat, ahol a gyermek önálló tanulási képességei pedagógusok irányításával a támogató környezetben alakulnak ki. Durkó Mátyás (1998, 1999) elmélete szerint az önnevelés aktív alannyá teszi a gyermeket: öntevékeny módon vesz részt személyisége kibontakoztatásában. Három szakaszt különít el: spontán önalakulás, alakuló (céltudatos) önnevelés, valamint relatíve önálló, fejlett önnevelés. A spontán önalakulás gyermekkorban jellemző, amikor a gyermek a nevelői személyiséghez igazodik, külső hatásokat belsővé alakít. Serdüléshez közeledve megjelenik az éntudat, önállósodás vágya, önalakítási törekvés, amely tudatos önfejlődés, önismeret, problémamegoldás és pozitív szokások irányába hat. Az önnevelési képesség fejlődése és a nevelés kölcsönhatása során növekvő aktivitás, önállóság és önreflexió jellemzi a tanulót, lehetővé téve a magasabb autonómia elérését. Az autonóm személyiség alapjai kisgyermekkorban, önálló tanulási folyamatok támogatásával alapozhatók meg. Az iskolakezdés jelentős alkalmazkodást igényel, amelyben a pedagógus aktív szerepe elengedhetetlen: ő indítja és támogatja az önállóság fejlődését (Förrey & Juhász, 2008; Huszthy, 2020). A hat-tíz éveseknél kulcsfontosságú a kognitív önszabályozó stratégiák fejlesztése a motiváció fenntartása, a felelősségvállalás ösztönzése, a támogató környezet kialakítása (Huszthy, 2020).

A tanulói autonómia fejlesztése nem magára hagyás, hanem fokozatos felelősségvállalásra nevelés, amely differenciált tervezést, változatos stratégiákat, visszacsatolást igényel (Little, 1996;). Fontos, hogy a pedagógusok támogassák a döntéshozatalt, a stratégiakialakítást, az önreflexiót (Benson, 2001; Little, 1991).

A tanulási stratégiák alkalmazásának és autonómiának a fejlesztése kisiskolás korban elindítható, különösen a nyelvtanulásban (Bárdos, 2000). A tanuló önszabályozó képessége fejlődésében a tanári támogatás és a környezet kulcsfontosságú. A metakognitív képességek, a tanulási stílus felismerése, a célkitűzés, a tervezés, az értékelés, alapvetőek az autonóm tanuláshoz (Zimmerman, 2002; Pintrich, 2000).

Az önszabályozott tanulás komplex folyamat: motiváció, kognitív tevékenységek, érzelemszabályozás, környezeti tényezők hatására fejlődik (Csíkos, 2007; D. Molnár, 2013). Tseng, Dörnyei és Schmitt (2006) öt területet nevez meg: elkötelezettség, metakognitív szabályozás, unalom leküzdése, érzelemszabályozás, környezet alakítása. Zimmerman és Schunk (2008) szerint az önszabályozás során megtanulják irányítani a gondolataikat, az érzelmeiket, a viselkedésüket, környezetet.

Az autonóm tanulás eszköztára folyamatosan bővül és sokrétű formában jelenik meg. A gyakorlaton alapuló tanulás, mint az utánzás, ismétlés, ellesés, megfigyelés és tapasztalás, már kisgyermekkorban is meghatározó szerepet tölt be a tanulási folyamatban. Az első osztályban kizárólagos, de a későbbiekben is fontos szóbeli közlésen alapuló tanulás formái, például a kérdezés, a beszélgetés, a vita vagy az előadás, szintén hatékony módszerek az önálló ismeretszerzés támogatásában. Emellett az írott információk, a könyvek, a levelezés és a tanulmányutak is jelentős mértékben hozzájárulnak az autonóm tanulás fejlődéséhez és elmélyüléséhez (Forray & Juhász, 2009).

A családi háttér, a szülők végzettsége is hatással van tanulási készségekre, az autonóm tanulásra (Józsa, 2004; Józsa & Zentai, 2007). A támogató környezet, a pozitív attitűdök, a szociális minták elősegítik a stratégiák, a metakognitív képességek fejlődését.

Autonóm tanulás fejlesztése multidiszciplináris szemléletet igényel, amely figyelembe veszi a kognitív, motivációs, érzelmi, környezeti tényezőket (Huszthy, 2020; Pintrich, 2000). A stratégiahasználat és a metakognitív gondolkodás fejlesztése már alsó tagozatban kezdve megalapozza a későbbi önállóságot (Zimmerman, 2002).

Összegezve alsó tagozatos autonóm nyelvtanulás fejlesztése komplex folyamat, a pedagógus irányításával, támogató családi-iskolai környezetben, stratégiák elsajátításával, digitális eszközökkel. Tudatos támogatást, fokozatos felelősségvállalást, aktív részvételt igényel; a 21. századi oktatás kulcsa, az élethosszig tartó tanulás alapja.

2.5. A kétnyelvűség és többnyelvűség

A kétnyelvűség és többnyelvűség kutatása napjainkban egyre aktuálisabb a globalizáció, a migráció miatt. A világ lakosságának nagy része két vagy több nyelvet használ (Navracsics, 2014). A többnyelvűek száma nagyobb, mint az egynyelvűeké (Bartha, 2023). A többnyelvűség vizsgálata multidiszciplináris megközelítést igényel: a nyelvészet, a pszicholingvisztika, a neurolingvisztika, a szociolingvisztika, az oktatáspolitikai bevonását (Navracsics, 2007). A fejezet célja átfogó kép nyújtása az

elméleti alapokról, gyakorlati vonatkozásokról, kognitív, társadalmi, oktatási aspektusokra, nemzetiségi nyelvre, korai kétnyelvűségre fókuszálva (Fűrész-Mayernik, 2023).

A szakirodalom nem mindig tesz különbséget a két- és többnyelvűség között. Navracsics (2004) szerint a három vagy több nyelvűség a mennyiségi különbségen túl minőségi különbséget is jelent, ezért indokolt szerinte a kétnyelvűség és többnyelvűség különválasztása (Navracsics, 2004). A kétnyelvűség a többnyelvűség egy sajátos formájának tekinthető (Fűrész-Mayernik, 2023). A jelen dolgozatban a többnyelvűség fogalmát átfogó értelemben használjuk, amely magában foglalja a kétnyelvűség jelenségét is.

A kétnyelvűség kutatása az ókorban kezdődött, Quintilianus, Platón foglalkozott a korai kétnyelvűséggel, a szókölcsönzéssel. Az ókori görög és latin oktatás célja a balansz kétnyelvűség volt. A 20. században a kutatás multidiszciplinárisra vált, előtérbe kerültek a pszicholingvisztikai, neurolingvisztikai vizsgálatok. Bebizonyosodott, hogy a nyelvi feldolgozás nem kizárólag bal agyféltekéhez köthető (Ürmösné, 2014).

A kétnyelvűségnek számos meghatározása van különböző szempontok alapján. (Karmacsi, 2007). Bloomfield (1933) maximalista meghatározása szerint két nyelv anyanyelvi tudását jelenti; Weinreich (1953) funkcionális szemlélete szerint a két nyelv váltakozó használatát. Diebold (1964), MacNamara (1967) minimális megközelítése alapján, kétnyelvű, akinél a második nyelv legapróbb eleme megjelenik a megnyilvánulásaiban, vagy a négy alapkészség közül legalább egyiket birtokolja (Fűrész-Mayernik, 2021).

Grosjean holisztikus szemléletében a kétnyelvű egyén egységes egészet képez, a két nyelv együttélése különálló, de egységes rendszert alkot (Grosjean, 2010). Ez a megközelítés forradalmasította a gondolkodást leküzdvé a negatív sztereotípiákat (Navracsics, 2008).

A kétnyelvűség lehet additív (mindkét nyelvvel gazdagodik az egyén) vagy szubtraktív (egyik nyelv rovására fejlődik a másik) (Bartha, 1999). Megkülönböztetünk az elsajátítás ideje alapján korai vagy késői, a jelenség kiterjedtsége szerint egyéni vagy társadalmi kétnyelvűséget (Navracsics, 2007). A passzív/receptív bilingvizmus: csak megértést jelent, nem aktív használatot (Diebold, 1964). A félnyelvűség (szemilingvizmus) és a kettős félnyelvűség azt jelenti, hogy az egyén egyik nyelven sem éri el az egynyelvűek szintjét, ami szociális, kognitív hátrányokkal járhat (Beardsmore, 1986).

A kétnyelvűség kialakulásának oka sokféle: érvényesülés, megélhetés, házasság, külföldi tartózkodás, vegyes házasság, emigráns leszármazottként a kultúra preferálása (Karmacsi, 2007).

A kétnyelvűvé válás folyamata, az elsajátítás módja befolyásolja nyelvek reprezentációját az agyban, és ezáltal a nyelvhasználatot (Navracsics, 2014).

Amennyiben a gyermek születésétől kezdve két nyelvi ingerrel találkozik, kétnyelvű elsőnyelv-elsajátítónak tekinthető, míg, ha ez a folyamat csak kisgyermekkorban kezdődik, akkor korai kétnyelvű elsajátítóról beszélhetünk (Meisel, 1989). A későbbi, mesterséges nyelvelsajátítás rendszerint nagyobb erőfeszítést és tudatos tanulást igényel, mivel a motiváció alacsonyabb lehet, ugyanakkor az idősebb tanulók fejlettebb elemzőképessége előnyt jelenthet számukra.

A kétnyelvű elsőnyelv-elsajátítás esetében a gyermek már egy hónapos kortól egyéves koráig folyamatosan ki van téve mindkét nyelvi hatásnak. A kétnyelvű másodiknyelv-elsajátítás ezzel szemben az első hónap és az egyéves kor közötti időszakban kezdődik, míg a korai másodiknyelv-elsajátítás az egy- és hároméves kor közötti intervallumra tehető. Egy másik megközelítés szerint korai kétnyelvűnek azok tekinthetők, akik a prepubertás időszakáig, tehát a serdülés kezdete előtt kezdenek el második nyelvet tanulni (Ürmösné, 2014).

Jelen dolgozatban a hat-tíz éves korosztály nyelvelsajátítását helyezük fókuszba, közülük is a hazai német nemzetiségi iskolák tanulóit.

A kétnyelvűség kutatása

A kétnyelvűség pszicholingvisztikai kutatásának központi kérdése, hogy közös vagy elkülönült a mentális lexikonban történik-e a nyelvek tárolása. (Navracsics, 2007). Grosjean (2013) modellje szerint két nyelvi hálózat létezik, melyek egyszerre függetlenek és összekapcsoltak. Egynyelvű módban egyik hálózat erősen aktivált, a másik alacsonyan; kétnyelvű módban mindkettő aktív, az alapnyelv erősebben (Navracsics, 2014).

A nyelvmód (language mode) koncepciója leírja, hogyan aktiválja a kétnyelvű egyén a nyelveit a kommunikációs helyzettől függően (Grosjean, 2013). Egy folyamat során vált az egynyelvű módtól a kétnyelvű módig (Navracsics, 2014). Weinreich (1953) szerint háromféle lehet a kétnyelvűség attól függően, hogy a mentális lexikonban hogyan tárolják a szavakat. Az összetett kétnyelvű nem a nyelvhez köti az információt, azon a nyelven aktiválódik nála a szó, amelyiken kommunikál. A koordinált kétnyelvű egymás mellé

sorolja a két nyelv azonos jelentésű szavait. A szubordinatív kétnyelvű esetében a második nyelv feldolgozása az első nyelv közvetítésével történik, vagyis a tanuló az első nyelven keresztül jut el a fogalmi szinthez és a jelentésmegértéshez.

Más kutatások eredményei alapján ezeken kívül a mentális lexikon struktúrájára az elsajátítás módja és a szavak jellege (de Groot, 1992), valamint a nyelvtudásszint is hatással van (Kroll & Stewart, 1994; Heredia, 1996). Vélhetően a természetes második nyelv-elsajátításkor összetett, a második nyelv tanulásakor inkább koordinált tárolás történik (Navracsics, 2014).

A képalkotó eljárások lehetővé tették kétnyelvűség agyi alapjainak vizsgálatát. Jelentősek a különbségek az egynyelvűek és kétnyelvűek agyszerkezetében különösen nyelvi területeken. A kétnyelvűeknél nagyobb a szürkeállomány-sűrűsége bizonyos agyi területeken, és még kifejezettebb a korai kétnyelvűeknél és a magasabb L2 tudással rendelkezőknél. A bazális ganglionok, a nucleus caudatus területén nagyobb a szürkeállomány térfogata a kétnyelvűeknek. Ezek a végrehajtó funkciókban, a nyelvek váltásában játszanak szerepet, feltételezhetően ez a terület a frontális-parietális hálózattal együtt a kétnyelvűek végrehajtó funkcióbeli előnyének és nyelvi kontrolljának központja (Navracsics, 2014).

Paradis neurolingvisztikai elmélete integrálja a neurofunkcionális modellt a nyelvfeldolgozásra vonatkozó hipotézisekkel (Paradis, 2004). Négy komponens tartalmaz: 1. neurofunkcionális modularitás: nyelvi funkciók részben elkülönült, de kapcsolatban álló modulokban szerveződnek. 2. aktivációs küszöb: nyelvi elemekhez aktivációs küszöb tartozik, a nyelvhasználat során eltérő az aktiváció a kontextus és a nyelv alapján. 3. Grammatika versus pragmatika elmélet: a grammatikai és a kontextusfüggő nyelvhasználat elkülönül. 4. Közvetlen hozzáférés hipotézis (Subset hypothesis): a mentális lexikonban a nyelvek elemei elkülönült halmazokat alkotnak, függetlenül is aktiválhatók, és a kódváltáskor átfedhetik egymást. Paradis szerint a nyelvek reprezentációja, szerveződése, feldolgozása komplex: befolyásolja az elsajátítás módja, a használat jellege (Paradis, 2004).

A társadalmi kétnyelvűség vizsgálata a szociolingvisztika területe (Balázs, 2013). Jelen dolgozat kontextusában megemlítenő a diglossia fogalma: ez két nyelvváltozat használata eltérő társadalmi kontextusokban. Ferguson (1959) szerint ez egy stabil helyzet, amelyben az elsődleges dialektusok mellett létezik egy kodifikált változat formális helyzetekre. Fishman (1967) kiterjesztette a fogalmat: szerinte a diglossia a nyelvi változatok funkcionális eloszlása a beszélőközösségben. Ez a megközelítés

lehetővé teszi az alkalmazását különböző szociolingvisztikai helyzetekre: stilisztikai különbségekre, dialektusokra, különböző nyelvek használatára. A fogalom ezért a nemzetiségi nyelv esetében jelentőséggel bír.

Kódváltás és kódkeverés

A kódváltás kétnyelvű beszélők jellegzetes viselkedése, két vagy több nyelv közötti váltás egy beszélgetésben (Kovács, 2010). Nem véletlenszerű, hanem szabályozott nyelvi eszköz a kommunikáció hatékonyságának növelésére (Dykes, 2018).

A kódváltás mintázatainak vizsgálata mutatja, hogy a kétnyelvűek prozódiai határok mentén váltanak. Beatty-Martínez és munkatársai (2020) kutatása szerint 93%-ban az intonációs egységek határain váltottak. Ez egy versengési folyamat eredménye, a kódváltás opportunista válasz, a legaktívabb elemek választása.

Green és Wei (2014) modellje szerint a kódváltás mintázata függ a nyelvek relatív aktivációjának kezelésétől, a nyelvhasználati szokásoktól, az interakciós kontextusok kontrollkövetelményeitől (Treffers-Daller & Hofweber, 2018). Az egynyelvű kontextusban lévő kétnyelvűek versengő módon szabályoznak, kódváltásos kontextusban együttműködően, vagyis mindkét nyelv elemei elérhetőek (Green & Wei, ebd.).

A dinamikus többnyelvűség modellje

A dinamikus többnyelvűségi modell (Dynamic Model of Multilingualism, DMM) rendszerelméleti megközelítést alkalmaz, amely a többnyelvűséget valóságos, komplex és folyamatosan változó jelenségként értelmezi. A modell szerint a többnyelvűség egységes, összetett és dinamikus rendszer, amelyben az egyes nyelvi rendszerek egymástól kölcsönösen függenek és állandó interakcióban vannak. A DMM hangsúlyozza, hogy a többnyelvűség nem statikus állapot, hanem folyamatosan változó, ingadozó folyamat, amelyben a nyelvi kompetenciák aránya és funkciója idővel módosulhat. A modell kiemeli továbbá az aktív nyelvhasználat jelentőségét, amely alapvető szerepet játszik a nyelvi sorvadás (attrition) megelőzésében és a nyelvi egyensúly fenntartásában (Herdina & Jessner, 2002).

García (2009) dinamikus kétnyelvűség elmélete szerint kétnyelvűek egyetlen összetett nyelvi repertoárral rendelkeznek, nem két független rendszerrel szemben az additív modellel, ahol második nyelv hozzáadódik elsőhöz. A dinamikus modellben a nyelvi kompetencia folyamatosan változik, alkalmazkodik a kommunikációs szükségletekhez.

Elismeri, hogy a kétnyelvűek nyelvi teljesítménye kontextusfüggő, változó, nem értékelhető egynyelvű mércével. García hangsúlyozza, a kétnyelvűek nem két egynyelvű egynyelvű egyén egy testben, hanem egyedi nyelvi kompetenciájuk meghaladja az egynyelvi képességeket. García (2009) átvette, továbbfejlesztette Williams walesi kontextusra kidolgozott transzlingválás fogalmát. García szerint a transzlingválás a kétnyelvű beszélők többféle kommunikációs gyakorlata, melynek célja, hogy értelmet adjanak kétnyelvű világuknak. Nem hagyományos kódváltás történik, nem két külön nyelv váltása, hanem a teljes repertoár egységes használata. Transzlingválás tehát, ha a beszélő teljes nyelvi repertoárját alkalmazza a nyelvek társadalmilag, politikailag meghatározott határainak figyelembevétele nélkül (Otheguy, García & Reid, 2015).

García transzlingválás-pedagógiája a társadalmi igazságosságot képviseli (Sánchez, García & Solorza, 2018). Ez különösen fontos azon nyelvi kisebbségek számára, akik diszkriminációval szembesülhetnek az oktatásban. García szerint a transzlingválás a társadalmi átalakítás folyamatát jelenti, felszabadítva az amerikai latinokat a spanyol vagy az angol egynyelvűség, és a statikus additív kétnyelvűség korlátai alól.

García bevezette "emergent bilinguals" („éppen alakuló kétnyelvűek” – saját fordítás) kifejezést az English language learners helyett. Hangsúlyozza, hogy a tanulók nem hiányos angol tudásúak, hanem dinamikusan fejlődő kétnyelvűek.

A transzlingválás pedagógiája új megközelítés a többnyelvű oktatásban. Három pillére a transzlingválás szemlélet, a tervezés, a nyelvi váltások, melyek keretet biztosítanak a többnyelvű tanulók támogatásához. García azt bizonyította, hogy a teljes nyelvi repertoár használatával a tanulók jobb eredményeket érnek el, kreativitásuk, kritikai gondolkodásuk fejlődik.

A kétnyelvűség és a nyelvi identitás szorosan összefonódik. Li (2011) többnyelvű kínai fiatalokon Nagy-Britanniában végzett kutatása szerint a transzlingválás, a különböző nyelvi struktúrák közötti mozgás, fontos az identitás konstrukciójában. A transzlingválási tér, melyben Bhabha (1994) szerint a „kulturális fordítás” zajlik, a kreativitás és a kritikusság dimenzióit is magába foglalja.

A nyelvi attitűdök befolyásolják a nyelvmegőrzést, nyelvtadást a kisebbségi közösségekben. Azok a szülők, akik erősen azonosulnak háttérükkel, elkötelezettebben adják át az örökségnyelvet. Részt vesznek kulturális eseményeken, hangsúlyozzák az örökségnyelv fontosságát a kulturális kötelek fenntartásának érdekében (Ortega, 2025).

2.5.1. A kétnyelvűség és többnyelvűség az oktatásban

A kétnyelvű oktatás modelljei eltérő eredményességgel támogatják kisebbségi tanulók fejlődését (Uchikoshi et al, 2022). A kutatási eredmények szerint a jól megvalósított kétnyelvű programok felülmúlják az egynyelvűeket, de kulcsfontosságú az anyanyelv hosszú távú használata a kétnyelvű programokban. (Baker, 2011).

Skutnabb-Kangas (2018) eredményei azt mutatták, hogy a kisebbségi gyerekek nyelvi immerzióban gyakran gyengébben teljesítenek többségi társaiknál.

A hatékony többnyelvű oktatás sikertényezői: a rugalmasság, az anyanyelv bevonása, a vezetés kritikus szerepe. A különböző programokban biztosítani kell a különböző igényekhez való igazodást, az osztályok kialakításának rugalmasságát az eltérő nyelvi szintek kielégítésére (Uchikoshi et al., ebd. 2021).

A nyelvi jogok központi szerepet kapnak a kisebbségi oktatásban. Az ENSZ Gyermekjogi Egyezmény 30. cikke kimondja: a kisebbségek, az őslakosok gyermekeinek joga van a kulturális élete, vallása és nyelvhasználata gyakorlásához, A jogok következményei azonban nem mindig egyértelműek, az egyes államok gyakorlata eltérő (Bartha, 2023). Egyes országokban speciális jogok védik kisebbségeket, másokban (Dánia, Franciaország) fontolgatják a szülők jogának korlátozását. Skutnabb-Kangas (2018) által kidolgozott emberi nyelvi jogok koncepciója hangsúlyozza, minden gyermeknek joga van magas szintű oktatáshoz anyanyelvtől függetlenül. Az iskoláknak támogatni kell a kisebbségek jogát a közösségek megmaradásához és gyarapodásához.

A nyelvpolitika és nyelvi tervezés kulcsszerepet játszik a többnyelvűség támogatásában vagy korlátozásában. Lanstyák (2009) rávilágít a nyelvmenedzselés-elmélet és a nyelvi problémák kapcsolatára, a nyelvalakítás szakaszaira. A nyelvi problémák típusainak, kezelési stratégiáinak megértése elengedhetetlen a hatékony nyelvpolitikához. Különösen fontos a kisebbségi közösségekben, ahol a problémák az oktatástól a mindennapi kommunikációig terjedhetnek.

2.5.2. A kétnyelvűség előnyei és hátrányai

Neurolingvisztikai és pszicholingvisztikai vizsgálatok bizonyítják, hogy a kétnyelvűség túlmutat két nyelv ismeretén, széles kognitív, neurológiai, szociális, gazdasági előnyökkel jár (Bialystok, 2001). Világ népességének jelentős része kétnyelvű vagy többnyelvű, ezért a többnyelvűség megkerülhetetlen társadalmi kérdés (Navracsics, 2007).

A kétnyelvűség kognitív előnyeinek kutatása jelentős eredményeket hozott. A tanulmányok kimutatták, hogy a kétnyelvűek jobban teljesítenek végrehajtó funkciókat igénylő feladatokban. Bialystok és munkatársai eredményei szerint a kétnyelvűek előnyt mutattak a gátló kontrollban, kognitív rugalmasságban, de válaszgátlásban nem szignifikáns a különbség az egynyelvűekhez képest (Bialystok, 2001, Bialystok & Viswanathan, 2005).

A kognitív előnyökhöz tartozik a jobb problémamegoldó képesség, a kreativitás, a mintafelismerés. A kétnyelvűek gyakran jobb munkamemóriával rendelkeznek, ami jobb tanulmányi teljesítményt eredményez, segít a mindennapi feladatok hatékonyabb kezelésében (Karapetsas & Andreou, 1999; Marton, 2018). A két nyelv váltása erősíti a kognitív rugalmasságot, megkönnyíti a problémák különböző szempontú megközelítését, az innovatív megoldások megtalálását (Pléh, 2009, idézi Hargitai, 2015, 7.).

A kétnyelvűek könnyebben alakítják ki kontroll folyamatokat, mindkét nyelv aktív, de csak egyet működtetnek, miközben a másikat gátolják (Green, 1998). Ez a folytonos kontroll erősíti problémamegoldást, figyelemirányítást, többfeladatos munkában a fontos funkciókat (Bialystok, 2001; Carlson & Meltzoff, 2008).

A kétnyelvűek ellenállnak az azonnali késztetéseknek, tudatos, hosszú távon előnyös döntéseket hoznak (van Dijk et al., 2019). A "kétnyelvű előny" koncepciója szerint a napi váltás a versengő nyelvek között javítja a végrehajtó kontrollt (Rosselli et al., 2016). Több kutatás eredményeinek összegzésével támasztotta alá Kovács és Mehler (2009) a megállapítást, hogy a kétnyelvűek jobban képesek kiszűrni a releváns információkat, és ez az előny már hét hónapos korban megfigyelhető. A kutatók szerint a kétnyelvű hallgatók neurális válasza jelentősen nagyobb háttérzaj jelenlétében, ami jobb hangkódolást tükröz (Poulin-Dubois et al., 2011). A kutatások kimutatták, hogy a kétnyelvűség fokozott nyelvi érzékenységet eredményez. A kétnyelvűek érzékenyebbek a nyelvi formák és jelentések közötti különbségekre, könnyebben észreveszik a nyelvi árnyalatokat, szabályszerűségeket, kivételeket, rugalmasabban kezelik a nyelvi változatosságot. A jel viszonylagosságának felismerésében is jó eredményeket érnek el: könnyebben megértik, hogy ugyanaz a fogalom vagy jelentés különböző nyelvekben más-más szóval, szerkezettel vagy kifejezéssel jelenhet meg. Tudatosabbak abban, hogy a nyelvi jelek önkényesek, nem egyetlen „helyes” módja van a dolgok megnevezésének, hanem a jelentés és a forma viszonya nyelvenként eltérő lehet (Titone & Connine, 1994). Az analógiás gondolkodás magas szintje és a divergens gondolkodás fejlesztése szintén a kétnyelvűség előnyei közé tartozik (Cook, 1996; Polonyi & Kovács, 2017).

A kétnyelvűség jelentősen javítja mind a konvergens, mind a divergens gondolkodást. Az eredmények azt mutatják, hogy a kétnyelvű tanulás a kognitív gátláson keresztül fokozza a konvergens gondolkodást, és a kognitív rugalmasságon keresztül javítja a divergens gondolkodást. A kétnyelvűek jobb kognitív gátlással (inhibícióval) rendelkeznek, ami segíti őket a zavaró információk kiszűrésében és a fókuszált problémamegoldásban. A kétnyelvűség a kognitív rugalmasság növekedésével jár együtt, vagyis a kétnyelvűek könnyebben váltanak gondolkodási stratégiák, nézőpontok között, és gazdagabb asszociációs hálóval rendelkeznek. (van Dijk et al., 2019, 1699). A kétnyelvű gyermekeknél különösen erőteljesen jelentkezik ez a kreatív előny, de felnőtteknél is kimutatható.

Agykutatások bizonyítják a kétnyelvűség neurológiai előnyeit (Bialystok et al., 2012). Jelentős különbség van az egynyelvűek és kétnyelvűek agyszerkezetében, különösen nyelvi területeken (Mechelli et al., 2004). A kétnyelvű tapasztalatok nem lineáris adaptációs folyamatokat indítanak el, amelyek során a kognitív és nyelvi rendszerek folyamatosan alkalmazkodnak a két nyelv párhuzamos használatához. Ez a fejlődés tángulás–renormalizációs pályákon megy végbe, vagyis a nyelvi és kognitív struktúrák dinamikusan bővülnek, majd újra egyensúlyi állapotba rendeződnek a kétnyelvű működés során (Luk et al., 2011).

Neuroimaging-vizsgálatok eredményei szerint a kétnyelvű személyek magasabb szürkeállomány-sűrűséget mutatnak a bal alsó parietális lebeny területén az egynyelvűekhez képest. Emellett az angol mint második nyelv elsajátításának jártassági szintje pozitív korrelációt mutatott e régió szürkeállományának sűrűségével, ami arra utal, hogy a nyelvi kompetencia növekedése strukturális agyi változásokkal is együtt jár (Mechelli et al., 2004).

A kétnyelvűség jelentős mértékben hozzájárul a kognitív tartalék növeléséhez, vagyis ahhoz az agyi képességhez, amely lehetővé teszi az improvizációt és alternatív működési stratégiák kialakítását különféle kihívások esetén. A kétnyelvű agy rugalmasabb idegi hálózatokat alakít ki, amelyek kompenzálják az öregedéssel vagy betegségekkel járó strukturális károsodásokat, ezáltal a kognitív funkciók hosszabb ideig megőrzik hatékonyságukat és stabilitásukat (Bialystok, 2004). Kutatások szerint a kétnyelvűség csökkentheti a korrall járó kognitív hanyatlást, a gátló és teljesítménynövelő folyamatok kevésbé hanyatlanak (Bialystok et al., 2011). A kétnyelvűséggel kapcsolatos neurális hálózatok átfednek az öregedés során hanyatló hálózatokat (Bialystok & Craik, 2012). Ez az átfedés magyarázza, miért nyújt kétnyelvűség védelmet kognitív hanyatlás ellen

(Antoniou et al., 2013). Funkcionális különbségeket vizsgáló tanulmányok mutatják, hogy az idősebb kétnyelvűek kevesebb frontális aktivitást mutatnak, miközben jobb kognitív teljesítményt nyújtanak, nagyobb neurális hatékonyságra utalva (Gold et al., 2013).

A kétnyelvűség jelentős hatással van metalingvisztikai tudatosság fejlődésére, amely a beszéd tartalmától való eltávolodás képessége a nyelv struktúrájának reflektálására, manipulálására (Adesope et al., 2010; Bialystok et al., 2014). A kétnyelvű gyerekek fokozott metanyelvi tudatossággal rendelkeznek, ami megmutatkozik a szóválasztás differenciáltságában, a nagyobb kreativitásban (Cummins & Swain, 1986).

A kétnyelvű gyermekek fokozott empátiával, alkalmazkodóképességgel, kulturális kompetenciával, erősebb kommunikációs készséggel rendelkeznek. Keysar és munkatársai (2012) elmélet (Theory of Mind, ToM) szerint a kétnyelvű gyermekeknél korábban fejlődik a mások mentális állapotainak megértése. Ez a képesség lehetővé teszi a felismerést, hogy mások tudása, nézőpontja, szándéka eltérhet sajátjától. Ez a képesség abból ered, hogy a kétnyelvűek folyamatosan navigálnak a nyelvi, a kulturális árnyalatok között, érzékenyebbé válva mások nézőpontjára (Degani & Tokowicz, 2010).

A kétnyelvűség fokozott nyelvi érzékenységet eredményez, a jel viszonylagosságának felismerése erősebb, a kétnyelvűek tudatosabban értik a nyelvi jelek önkényességét, viszonylagosságát: hogy ugyanaz fogalom különböző nyelvekben eltérő formában jelenhet meg. A felismerés metanyelvi tudatosság része, kapcsolódik kétnyelvűség nyelvi tapasztalatához (Titone, 1994). Szociális téren számukra a többféleség, másság elfogadása könnyebb, társas helyzetekben alkalmazkodóbbak (Pléh, 2009). Kétnyelvű egyének demokratikusabb szemléletet alakítanak ki, nyitottabbak különböző kultúrákra. A második nyelv tanulása a kulturális érzékenységet, az interkulturális kommunikáció képességét fejleszti (Radvai, 2023). A kétnyelvű gyerekek megtanulják, hogy a nyelvet nem csak kommunikációra használhatják, hanem az a kultúra és a gondolkodás tükré.

Matematikai teljesítmény területén a kétnyelvű tanulók felülmúlták az egynyelvűeket erősebb végrehajtó funkciós készségeik, rugalmas gondolkodásuk miatt. A kétnyelvű emberek kognitív, szociális készségeik fejlődésével javítják teljesítményüket a reál, természettudományos tantárgyakban.

A kétnyelvűség pozitívan hat divergens gondolkodásra, a perceptuális feladatok teljesítésére, a verbális input elemzésére, a kognitív szabályok feltárására, a szimbólum helyettesítési képességre (Bartha, 1999).

A kétnyelvűség gazdasági előnyei: jobb karrierlehetőségek, magasabb fizetések, növekvő munkaerőpiaci versenyképesség (Gandara & Acevedo, 2016).

Jövőbeli kutatások még további részleteket tárhatnak fel a kétnyelvűség mechanizmusairól, optimális feltételeiről. Már a jelenlegi konszenzus is támogatja a többnyelvűséget figyelembe véve az előnyeit egyéni és társadalmi szinten (Bialystok & Craik, 2012).

A kétnyelvűség hátrányai

Kétnyelvűség lehetséges hátrányait is tárgyalja a szakirodalom. Hátrányok főként a szóbeli kifejezőkészség folyékonyága, a szókincs, a nyelvi keveredés, a társadalmi-kulturális alkalmazkodás, területein jelentkeznek (Lehtonen et al., 2018, 234; Grosjean, 1982).

Empirikus kutatás tanúsítja, hogy a kétnyelvűek szóbeli kifejezőkészsége gyakran elmarad az egynyelvűekétől a szókincs mélysége, szabad szókeresés területén. A kétnyelvűek olykor lassabbak szóelőhívási feladatokban, kisebb aktív szókészlettel rendelkeznek mindkét nyelvükön. Ez a hátrány különösen gyors szókeresést igénylő helyzetekben jelentkezik, spontán beszédben, időre végzett nyelvi feladatokban (Lehtonen et al., 2018, Dentella et al., 2024).

A kétnyelvűség klasszikus kritikája a nyelvi keveredés (code-mixing) és nyelvi bizonytalanság (language confusion) problémája. Kutatások szerint a kétnyelvű gyermekek hajlamosak a nyelvek keverésére, gyengítve a nyelvi identitást, a kommunikációs biztonságot (Reynold, 1928, idézi Saunders, 1988). A német szakirodalomban "Sprachmischung"-ként említik a nyelvi keveredés hátrányos hatásait, melyek kifejezési bizonytalansághoz, szókincs szegénységéhez vezetnek (Gogolin, 2007).

Kétnyelvűeknél gyakrabban fordul elő, hogy az adott szó, kifejezés egyik nyelven sem jut eszükbe azonnal, a két nyelvi rendszer versengése miatt (Grosjean, 1982).

Nagy mintán végzett elemzések szerint a kétnyelvűség nem jár minden területen előnnyel: a kognitív előnyök és hátrányok statisztikailag kiegyenlítik egymást. A kutatók szerint különböző kognitív területeket (végrehajtó funkciók, szóbeli kifejezőkészség folyamatossága) együtt vizsgálva a kétnyelvűség hatása kiegyenlített (Lehtonen et al., 2018; Dentella et al., 2024). Másrészt bizonyos területeken mutatkozó előnyök (jobb végrehajtó funkciók) más területeken gyengébb teljesítménnyel járnak (szókincs, nyelvi reakcióidő). Az előnyökért cserébe hátrány jelentkezhethet (Lehtonen et al., 2018).

A német és a magyar szakirodalom szerint a kétnyelvűség pedagógiai hátrányai az iskolában a második nyelv fejlesztésére szánt idő rovására jelentkeznek (Hopf, 2005, Gogolin, 2007). Iskolai kontextusban vitatott, hogy a családi nyelv fenntartása lassítja-e többségi nyelv elsajátítását, különösen migráns háttérű gyermekeknél (Gogolin, 2007). A metaanalízisek szerint nincs egyértelmű bizonyíték, hogy a kétnyelvű oktatás hátrányosan befolyásolja többségi nyelv fejlesztését (Söhn, 2005).

A kétnyelvű gyermekek iskolai teljesítménye elmaradhat az egynyelvűekétől egyes kutatások szerint, ha egyik nyelv sem fejlett megfelelő szinten (Arsenian, 1937).

Korábbi kutatások szerint a kétnyelvűség mentális terhet jelenthet gyermekeknek, bizonytalanságot, identitásproblémákat, iskolai alkalmazkodási nehézségeket okozva (Grosjean, 1982; Hakuta, 1986). A 30-as évek amerikai vizsgálataiban kétnyelvűséget intellektuális hátránnyként értékelték, mára ez vitatott (Arsenian, 1937).

A kétnyelvűség önmagában nem okoz pszichoszomatikus problémákat, de az esetlegesen kapcsolódó társadalmi, kulturális konfliktusok (migráció, kisebbségi helyzet) stresszt, alkalmazkodási nehézségeket eredményezhetnek (Hakuta, 1986).

A hátrányok gyakran kiegyenlítődnek előnyökkel, átmenetiek vagy kontextusfüggőek. Az új kutatások hangsúlyozzák, hogy az előnyök és hátrányok dinamikus egyensúlyban állnak (Lehtonen et al., 2018; Dentella et al., 2024).

2.6. Első nyelv- és második nyelv elsajátítása

Az anyanyelv elsajátítása univerzális, természetes folyamat, amely minden egészséges gyermeknél sikeresen végbemegy (Gósy, 2005; Pléh & Réger, 2011). Az empirista elméletek szerint a gyermekek nyelvi képességeit a környezeti input, a tapasztalatok és az utánzás alakítják ki, míg a nativista elméletek szerint, Chomsky univerzális grammatika koncepciója mentén, a nyelvelsajátítás velünk született kognitív mechanizmusokon alapul, melyet a környezeti nyelvi input aktivál (Gósy, 2005).

A gyermekek anyanyelvi fejlődése szakaszosan zajlik, ötéves korukra bonyolult mondatok alkotására képesek, a nyelvtani szabályokat spontán, implicit módon sajátítják el (Pléh & Réger, 2011, Meisel, 2006). A beszédészlelés mechanizmusai már születés előtt működnek: a csecsemők képesek anyanyelvüket más környezeti ingerektől elkülöníteni, több nyelv esetén azokat megkülönböztetni (Saffran et al., 1996, Mehler et al., 1988). Ezek a képességek lehetővé teszik szavak kiszűrését a beszédfolyamból és szintaktikai alapvetések felismerését a szókincs elsajátítása előtt.

A klasszikus nyelvelsajátítási folyamatban a társas interakció kulcsszerepet tölt be: a gyermekek csak élőszóban, társas helyzetben képesek új nyelvi mintákat elsajátítani, míg a pusztán audiovizuális vagy hanganyag alapú tanulás nem eredményez hasonló sikert (Vigotszkij, 1967, Kuhl et al., 2003, Kuhl, 2011).

A második nyelv elsajátítását számos tényező befolyásolja: a tanulás kezdeti életkora (age of onset; AoO), a második nyelvvel való kapcsolat időtartama, valamint a szocioökonómiai helyzet, beleértve a szülők iskolai végzettségét (Hoff et al., 2011).

Az L2-elsajátítás során a tanulók gyakran tudatosan reflektálnak nyelvi szabályokra, az L1-ből átvitt struktúrák pozitív vagy negatív hatással lehetnek az új nyelv elsajátítására (Al-Ghazali, 2006, Cummins, 1979). A fejlődési szakaszok L1-hez hasonlóak (Selinker, 1972, Krashen, 1985.). A hibázás, az köztes nyelvi rendszer (interlanguage) kialakulása az L1-elsajátításhoz hasonlóan zajlik (Selinker, 1972).

Az implicit nyelvtanulás természetes, automatikus, tudattalan módon történik ismétlés, társas interakció, jelentéssel bíró kontextus révén. Az anyanyelv elsajátítása tipikusan implicit folyamat: a gyermekek nem kapnak szabálymagyarázatot, hanem nyelvi inputból, utánzással tanulnak (Ellis, 2015). Az explicit tanulás tudatos, szándékos folyamat, melyben a tanulók szabály-magyarázatokat, elemzéseket kapnak, intézményes tanulás esetén sokszor tankönyvi feladatokon keresztül (Somos, 2017).

A két folyamat nem választható el élesen, egy folyamat két végpontját jelentik és gyakran keverednek. Az explicit tanítás gyorsabb fejlődést eredményezhet, az implicit tanulás a természetes nyelvhasználatra jellemző (Ellis, 2015; Cleeremans et al., 1998).

A kritikus periódus elmélete szerint a nyelvelsajátításnak van egy biológiailag meghatározott, érzékeny időszaka, amely alatt az elsajátítás különösen hatékony (Lenneberg, 1967; Johnson & Newport, 1989). A gyermekek agya születéstől pubertásig, különösen kettő és hét éves kor között a legfogékonyabb a nyelvi ingerekre, ekkor a legkönnyebb akcentus nélkül, természetesen elsajátítani az idegen nyelvet (Lenneberg, 1972; Muñoz, 2010). Ebben az időszakban a nyelvelsajátítás implicit, mindennapi helyzetekben, játékban, dalokban, mesékben, társas interakcióban történik (Kuhl, 2010). A kutatások mutatják, hogy gyermekkorban (10–12 éves korig) kezdett L2-tanulók akár natív szintű nyelvi kompetenciát is elérhetnek, míg a később kezdők eredményei fokozatosan romlanak (Schulz, 2013).

A nyelvtanulás fogalmának meghatározásában a nyelvelsajátítás és nyelvtanulás közötti különbségek értelmezése a szakmai vita központi elemét képezi (Ahrenholz, Barkowski et al. 2010). A különféle tanuláselméletek (behaviorista, nativista, kognitív,

konstruktivista) alapján számos hipotézis született az L2 elsajátítására (Riemer, 2002; Bausch & Kasper, 1979). Ezek közül van, amelyik az L1 elsajátítás és L2 tanulás különbségeit és hasonlóságait elemzi kiemelve a tanulók nyelvi rendszereinek sajátosságait: az Identitás-hipotézis, a Kontrasztív-hipotézis, a Tanulói Nyelv-hipotézis és a Többnyelvűség-hipotézis.

További elméletek, mint a Monitor-hipotézis, a Taníthatóság-hipotézis, a Figyelem-hipotézis, valamint az Input-, Output- és az Interakció-hipotézis, arra keresik a választ, hogy az L2 elsajátítható-e, tanítható-e. Krashen (1985) Monitor-hipotézise szerint a nyelvelsajátítás kétféle lehet: tudattalan és tudatos tanulás. A tanulás során történik a szabályok tudatos átadása, amelyhez jelentős idő szükséges, hogy a megtanult szabályokat alkalmazzuk és ellenőrizzük (monitoring). Krashen azt állítja, hogy a nyelvi explicit tudás nem válik automatikussá. Krashen modellje heves szakmai vitákat váltott ki. Főként az a megállapítása, hogy az explicit tudás (tudatos tudás, deklaratív tudás) felügyeleti funkciót tölt be, és a nyelvi megnyilvánulások alapját az elsajátítással szerzett implicit tudás (tudattalan tudás, procedurális tudás) adja. Butzkamm (2002) elutasítja az explicit és implicit tudás éles elkülönítését, hangsúlyozva, hogy a két tudásforma összefonódik. Megfigyelései szerint a magyarázat mindig kulcsfontosságú, univerzális jelenség. Ez nem csupán az olvasás, írás vagy a hangszeres jártasságok elsajátítására vonatkozik, amelyek elsajátítása kompetens oktatók tudatos útmutatásán és rész-készségek intenzív gyakorlásán alapul. A célkészségek csak akkor sajátíthatók el, ha azokat komplex teljesítményként, ismétlés útján valósítják meg. Ez teszi lehetővé a tanulási folyamat és nyelvtanulási képesség fejlesztését (Gnutzmann, 2013).

Az idegennyelv-elsajátítási folyamatok és módszertani koncepciók fejlődése során az anyanyelv (L1) szerepéről alkotott nézetek jelentős átalakuláson mentek keresztül. A nyelvtani-fordító módszer visszaszorulását követően, amely főként szövegek fordítására és az anyanyelv célnyelvvel való összevetésére épült, az ezt követő pedagógiai irányzatok (direkt módszer, audiolingvális és audiovizuális módszer) elutasították az anyanyelv alkalmazását idegennyelv-tanítás során. Ezekben a koncepciókban az anyanyelv gyakran zavaró tényezőként jelent meg (kontrasztív hipotézis), vagy teljesen figyelmen kívül hagyták szerepét (identitás hipotézis). Butzkamm (1973) a „Felvilágosult egynyelvűség” (aufgeklärte Einsprachigkeit) modelljében nyelvelsajátítási és pszicholingvisztikai érvekkel támasztotta alá, hogy az idegennyelv-elsajátítás során az anyanyelvi tudás aktivizálása elengedhetetlen. Selinker (1972) internyelv-elmélete (Interlanguage) arra irányította a figyelmet, hogy az idegen nyelvi tanulók problémamegoldó stratégiái között

az anyanyelvhez való visszanyúlás is megjelenhet, amely elősegítheti az idegen nyelv elsajátítását: A tanuló problémamegoldó stratégiáinak egyike, ha visszanyúl az anyanyelvéhez. (Königs, 2015; Reder, 2023).

Az anyanyelv további felértékelődését tükrözi a küszöb hipotézis, amely azt állítja, hogy a sikeres idegennyelv-tanulás megalapozott anyanyelvi kompetenciát feltételez (Cummins, 1978). A többnyelvűség didaktikája ezt tovább bővíti azzal, hogy a tanulók nemcsak anyanyelvi, hanem minden meglévő nyelvi tudásukat hasznosíthatják az új nyelv elsajátítása során (Boócz-Barna 2007, 2013; Perge, 2014; Königs, 2015).

Empirikus kutatások alátámasztják, hogy a tanulási műveletek tudatosítása és a tanulók nyelvtudatosságának fejlesztése pozitív hatással van mind a tanulási folyamatra, mind a nyelvtanulási képességre (Gnutzmann, 2013).

Ehhez szorosan kapcsolódik a tanulói autonómia fogalma, amely a módszertani fejlődés egyik kulcslépése: Az idegennyelv tanulása a tanuló döntésén alapul, azon hogyan alakítja elsajátítási folyamatát és ahhoz milyen erőforrásokat használ fel. A tanulói autonómia koncepciójának térnyerése miatt nehéz egyértelműen meghatározni, hogy az anyanyelv használata előnyt vagy hátrányt jelent-e az idegennyelv-tanulás során (Königs, 2015). A legújabb publikációk a nyelvközvetítés területén azt mutatják, hogy a sikeres nyelvközvetítés az anya- és az idegen nyelv tudatos, részben elemző kezelésével szoros kapcsolatban áll (Pantóné-Naszályi, 2019).

A korai L2-elsajátítás (általában a kettő-hét éves korban induló másodiknyelv-tanulás) sajátossága, hogy a gyermekek még a kritikus perióduson belül találkoznak a célnyelvvel, így a nyelvi input feldolgozása, a fonológiai, lexikai és grammatikai fejlődés hasonló mintázatokat mutathat, mint az anyanyelv-elsajátítás során (Paradis & Crago, 2011). Ez különösen intenzív a természetes nyelvi környezetben (Chilla et al., 2010; Schulz, 2013). A közvélekedés szerint a gyermekek gyorsabban és természetesebben sajátítják el a nyelveket, mint a felnőttek, akik számára a nyelvtanulás nagyobb tudatos erőfeszítést igényel. Burke (1974) kutatási eredményei azt mutatják, hogy egy ötéves gyermek körülbelül 9100 órát tölt nyelvelsajátítással, amennyiben naponta átlagosan öt órát tölt nyelvi tevékenységgel. Ebben az életkorban a nyelvhasználat már viszonylag fejlett, ugyanakkor számos nyelvi szerkezetet a gyermekek csak későbbi életszakaszban sajátítanak el teljes mértékben.

Ezzel szemben a formális oktatás keretei között, intenzív kurzusokon, mintegy 500 óra tanulással, rövid idő alatt is elérhető magas szintű nyelvtudás. A felnőttkori nyelvtanulás azonban rendszerint nem válik teljesen anyanyelvi szintűvé, mivel a nyelvi fejlődés

gyakran fosszilizálódik, vagyis egy olyan szinten rögzül, amely eltér az anyanyelvi kompetenciától (Klein & Perdue, 2000).

A nemzetközi kutatások szerint a korai kétnyelvűség nem jelent hátrányt az anyanyelvi fejlődés szempontjából; sőt, a második nyelv játékos, élményszerű megismerése pozitívan hat az anyanyelvi készségekre is (Meisel, 2003; European Commission, 2011). A korai nyelvi fejlesztés akkor a leghatékonyabb, ha a mindennapi tevékenységekbe integráltan, a gyermek aktuális nyelvi fejlettségéhez igazítva.

A magyar, német és angol szakirodalom egyaránt kiemeli, hogy a korai L2-elsajátítás nem veszélyezteti az anyanyelv fejlődését, hosszú távon pozitív hatással lehet rá, különösen a metanyelvi képességek és szövegértés területén (Yelland et al., 1993; Kecskés & Papp, 2000; Bialystok, 2001). Az L1 és L2 rendszerei dinamikusan hatnak egymásra, a többnyelvűség hosszú távon elősegíti a rugalmas gondolkodást, kreativitást és metanyelvi tudatosság fejlődését.

Az első és második nyelv elsajátítása között hasonlóságok és különbségek fedezhetők fel. Hasonlóság, hogy mindkét esetben a nyelvi fejlődés szakaszos, a tanulók kezdetben egyszerű szerkezeteket használnak, majd fokozatosan komplexebb nyelvtani formák jelennek meg (Dulay & Burt, 1973). Az L2-tanulók is hibáznak, túláltalánosíthatnak, és sajátos, köztes nyelvi rendszert (interlanguage) alakítanak ki (Selinker, 1972). Az L1 és L2 tanulása során is megfigyelhető a morfológiai szabályok sorrendjének hasonlósága (Krashen, 1985).

Különbségek: az L1 elsajátítása minden egészséges gyermeknél sikeres, míg az L2-tanulás eredményessége egyénenként jelentősen eltér (Meisel, 2003). Az L1-elsajátítás természetes, implicit folyamat, míg az L2-tanulás gyakran explicit, tudatos tanulási stratégiákra épül (Ortega, 2009). Az L2-tanulás során az L1 már kialakult, befolyásolva az új nyelv elsajátítását: lehet facilitáló, de interferenciát is okozhat (Cummins, 1979). Az L2-elsajátítás motivációja, identitásképző jelentősége eltérő: az L1 a szocializáció, identitás alapja, míg az L2 tanulása gyakran instrumentális vagy integratív motivációból fakad (Dörnyei, 2009).

Cummins (1979, 1984) a nyelvek kölcsönös függésének hipotézise szerint az anyanyelven megszerzett nyelvi tudás és készségek átvihetők a második nyelvre. A gyermek anyanyelvi olvasási, szövegértési és fonológiai tudatossága előre jelzi második nyelvi sikerességét (Sparks et al., 2009). Empirikus kutatások megerősítették, hogy jobb anyanyelvi készségekkel rendelkező gyermekek később az L2-ben is jobb eredményeket érnek el. Az összefüggés azonban az életkor előrehaladtával gyengül: kezdő szinten az

alapvető anyanyelvi képességek erősen befolyásolják az L2-tanulást, de magasabb szinteken az L2-készségek egyre inkább függetlenednek az L1-től (Sominé Hrebik, 2011).

2.6.1. Kognitív és nyelvi előnyök és kihívások

Empirikus kutatások szerint a korai L2-elsajátítás pozitív hatással van a kognitív fejlődésre: fejlettebb munkamemória, jobb figyelemirányítás, rugalmasabb gondolkodás és magasabb problémamegoldó képességek jellemzik azokat, akik kisgyermekkorban kezdenek második nyelvet tanulni (Nicolay & Poncelet, 2013). Ugyanakkor a szókincs mindkét nyelvben kezdetben szűkebb lehet az egynyelvű társaikénál, de ez általában átmeneti hátrány (Bialystok, 2017). A nyelvi input mennyisége és minősége, valamint az első nyelv fejlettsége jelentősen befolyásolja a második nyelv elsajátításának sikerességét (Sominé Hrebik, 2011).

A német szakirodalom szerint a korai L2-elsajátításban részt vevő gyermekek grammatikai fejlődése, különösen három-négy éves korban kezdve, sok szempontból hasonlít az egynyelvű német gyermekek fejlődéséhez (Chilla et al., 2010; Schulz, 2013). A hatéves kor után kezdő L2-tanulók fejlődése inkább a felnőtt nyelvtanulókéhoz hasonlít.

A magyar kutatások megerősítik, hogy a korai L2-elsajátítás sikerességét elsősorban az anyanyelvi készségek fejlettsége, fonológiai tudatosság, szövegértés és szövegfelismerés határozza meg (Sominé Hrebik, 2011; Sparks et al., 2009.). A pozitív transzfer mellett azonban megjelenhetnek negatív hatások is, például anyanyelvi szókincsgazdagság csökkenése vagy beszédfolyamatosság romlása intenzív L2-használat esetén (Bátyi & Kemppainen, 2022).

A legújabb kutatások szerint a korai L2-elsajátítás sikerességéhez elengedhetetlen a gazdag, változatos nyelvi input, támogató iskolai és családi környezet, valamint a motiváció fenntartása (Trebits et al., 2022; Sominé Hrebik, 2011). A multikompetencia központú és a transzlingvális elméletek hangsúlyozzák, hogy a többnyelvű gyermekek nyelvi rendszerei dinamikusan hatnak egymásra, és a cél nem feltétlenül a natív szint, hanem a funkcionális nyelvhasználat (Cook, 2003; Jessner et al., 2021).

Az L2-tanulók szókincse, beszédértése és kifejezőkészsége általában elmarad az L1-tanulókétól, különösen az első éveken (Bialystok et al., 2010, Geva & Yaghoub Zadeh, 2006). Az olvasási és helyesírási készségekben azonban kisebb a különbség, sőt, egyes részterületeken az L2-tanulók gyorsabb fejlődést mutathatnak (Chiappe et al., 2002).

2.6.2. Az intézményes L2 nyelvelsajátítás

A kisgyermekkorban a nyelvvelsajátításban a pedagógus kezdetben hangsúlyosan irányít, modellez, támogat, majd az önállóság fejlődésével fokozatosan teret enged a gyermek választásainak, döntéseinek, önálló kezdeményezéseinek (Schmidt, 2018). Az autonóm tanulás alapja a metakognitív tudatosság, hogy a gyermek felismerje, hogyan tanul, és képes legyen önállóan stratégiákat választani, visszacsatolást kérni, önmagát értékelni (Üstün & Keçik, 2021). A tanulási környezet legyen gazdag, változatos, ahol a pedagógus inkább facilitátor szerepet tölt be.

A tanulói autonómia fejlődéséhez elengedhetetlen, hogy a gyerekek választhassanak tevékenységek, eszközök, témák között, és saját érdeklődésükhöz igazíthassák a tanulást. Az önértékelés, önreflexió játékos formában már óvodáskorban is megjelenhet (Üstün & Keçik, 2021; Reinders, 2010).

Kiemelendő hasonlósággal bír mind az L1 és L2 elsajátításában a nyelvi input, a formulák és az imitáció szerepe. Az első nyelv elsajátításának kezdeti szakaszában a gyerekek nyelvi készletet hoznak létre különféle kifejezésekkel és formulákkal. Amikor ez a készlet elér egy bizonyos méretet, aktiválódik egy nyelvi analitikai mechanizmus, elősegítve a gyermeki grammatika kreativitásának kibontakozását (Wray & Perkins, 2000). A második nyelvet tanulók gyakran használnak megtanult formulákat kommunikációs vagy nyelvi kifejezésbeli stratégiaként, áthidalva saját nyelvi képességeik és a spontán nyelvtermelés időbeli kényszerei közötti szakadékot (Myles et al., 1998; Weinert, 1995). Myles, Mitchell és Hooper (1998) ezeket a rögzült nyelvi formulákat olyan eszközként értelmezik, amelyek átmenetet biztosítanak a kreatív nyelvi konstrukciók felé, mintegy ugródeszkaként szolgálva a magasabb szintű, kreatív nyelvi kompetencia kialakulásához. Ideális esetben feltételezik, hogy a formulák tartós alkalmazása elősegíti azok integrációját a kreatív nyelvi készségekbe. A kész, összetett és automatizált nyelvi sorozatok (chunkok) használatának jelentős előnye, hogy a kommunikáció során a nyelvi megnyilatkozások gyorsabbá és gördülékenyebbé válnak (Ejzenberg, 2000; Reder, 2011). Ez kognitív szempontból is előnyös, hiszen az automatizált formulák révén felszabadulnak mentális erőforrások, amelyek összetettebb nyelvi műveletek végrehajtására fordíthatók. Weinert (1995) hangsúlyozza, hogy az automatizált formulák használata lehetőséget teremt kreatív nyelvi megnyilvánulásokra, érdemben hozzájárulva a nyelvvelsajátítás folyamatához. A formulák jelentősége a grammatikai, pragmatikai és idiomatikus kompetencia fejlődésének támogatásában is megmutatkozik. A tanulók

ezeket a nyelvi mintákat először inputként észlelik, majd befogadják, utánzás révén egészben memorizálják, végül önállóan is reprodukálni képesek. Megemlítendő ehelyütt Reder (2023) a chunkok elsajátítása (Chunk-Ansatz) kapcsán tett megállapítása: a hibák könnyen fosszilizálódhatnak, ha nem hibátlanul memorizálja a tanuló a kifejezést.

A formulák hosszú távú pozitív hatását a nyelvelsajátításra elsősorban az első és második nyelv gyermekkori elsajátításának vizsgálatai igazolták. A gyermek- és felnőttkori L2-elsajátítást összehasonlító kutatások arra világítottak rá, hogy a különböző életkorú tanulók eltérő célokra alkalmazzák a formulás sorozatokat (Brown, 1973; Clark, 1974; Hakuta, 1974; Wong-Fillmore, 1976; Peters, 1977, 1983; Vihman, 1982).

Az imitáció mindenfajta teljes vagy részleges ismétlésre vonatkozik, legyen szó saját vagy mások által nemrég, vagy régebben kifejezett megnyilvánulásokról. Így a formulák ismétlésére is. Az imitációt alapelveként értelmezzük, míg az ismétlést az imitációs elv konkrét megvalósulásának tekintjük (Snow, 1981; Clark, 1973). Az imitált modell-kijelentések vázként szolgálnak, csökkentve a kognitív erőfeszítést, amely a kijelentések előállításához szükséges. Clark (1973) ezt „bontatlan csomagoknak” nevezi, amelyek elemzés nélkül kerülnek beillesztésre a saját kijelentésekbe. A nyelvi inputból származó formulák és chunkok először elemzés nélkül kerülnek be a mentális lexikonba, majd a gyermekek, illetve tanulók egyre inkább képesek ezek belső szerkezetének elemzésére, kreatív felhasználására (Müller, 1991).

Az iskoláskorú gyermekek agya még rendkívül plasztikus, így a nyelvi input hatékonyan épül be, különösen játékos, életszerű helyzetekben (Boettger & Müller, 2012). A második nyelv elsajátítása során megerősödnek a bal agyfélteke nyelvi hálózatán belüli idegi kapcsolatok, miközben a jobb agyfélteke is fokozottan bekapcsolódik a nyelvi feldolgozási folyamatokba. Ez a két agyfélteke közötti megosztott aktivitás arra utal, hogy az L2 feldolgozása komplexebb idegi együttműködést igényel, mint az anyanyelvi (L1) feldolgozás esetében.

Összegezve: Az első és második nyelv elsajátítása között számos hasonlóság és különbség található. A korai idegennyelv-elsajátítás folyamata sok hasonlóságot mutat az első nyelv elsajátításával. A nyelvpedagógusok a formulák automatizálása révén hasonló folyamaton kísérik végig a tanulókat, mint ami az első nyelv elsajátításakor jellemző. Az imitációra, ismétlésre építve jut el a nyelvtanuló a produktív nyelvhasználatig.

2.7. Nemzetiségi nyelv

A társadalmi kétnyelvűség és nyelvi jogok kérdése különösen fontos a kisebbségi közösségek számára, ahol a nyelvmegőrzés és nyelvi identitás szorosan összefonódik (Radvai, 2023b). A hatékony kétnyelvű oktatási modellek kulcsszerepet játszanak a kisebbségi nyelvek megőrzésében és tanulók kognitív fejlődésének támogatásában (Baker, 2011). A nemzetiségi (kisebbségi, regionális vagy minorizált) nyelvek fejlesztése összetett, multidiszciplináris feladat, amely magában foglalja a nyelvi jogok, oktatási rendszerek, közösségi részvétel, nyelvtechnológia és nyelvpolitika együttműködését (Csernicskó & Ferenc, 2012). A kutatások szerint a nemzetiségi nyelvek fennmaradásának kulcsa a közösségi használat, az oktatás minden szintjén való jelenlét, családi átörökítés, valamint modern technológiákhoz való hozzáférés és a társadalmi támogatás (Láncos, 2021).

Az Európai Unióban a nemzetiségi oktatás jogi alapjait nemzetközi egyezmények és európai tanácsi dokumentumok biztosítják. Az ENSZ Egyetemes Emberi Jogok Nyilatkozata 1948-ban az oktatást alapvető emberi jogként ismerte el, kizárta az etnikai, nyelvi vagy kulturális alapú megkülönböztetést. Az Európa Tanács Nemzeti Kisebbségek Védelméről szóló Keretegyezménye (FCNM) 1995-ben és a Regionális vagy Kisebbségi Nyelvek Európai Chartája 1992-ben részletesen szabályozta a kisebbségek oktatáshoz való jogát, különös tekintettel az anyanyelv használatára és kulturális identitás megőrzésére. A 2020-as Minority SafePack kezdeményezés és az ENSZ regionális ajánlásai hangsúlyozzák, hogy tagállamoknak biztosítaniuk kell kisebbségi nyelvek használatát az oktatás minden szintjén, valamint támogatniuk kell a kisebbségi közösségek részvételét az oktatási döntéshozatalban.

A nemzetiségi nyelv olyan nyelv, amelyet egy adott országban élő, jogilag vagy történetileg elismert nemzetiségi közösség tagjai beszélnek, és amely a közösség identitásának, kulturális örökségének legfontosabb hordozója (Borbély& Bartha, 2023). A magyar jog szerint a nemzetiségi nyelv legalább egy évszázada honos, számszerű kisebbségben élő, saját nyelvvel, kultúrával és hagyományokkal rendelkező közösségek nyelve. A német szakirodalomban a Minderheitensprache történetileg jelen lévő, nem domináns közösségekhez kötődő nyelv, amelyet az Európai Charta véd. Az angol szakirodalomban a minority language fogalmát demográfiai, jogi és szociolingvisztikai szempontok alapján értelmezik (Owens, 2015).

A németországi jelentések szerint a regionális vagy kisebbségi nyelvek megőrzése csak akkor sikeres, ha a nyelvhasználat nem szorul kizárólag a magánéletre, hanem közéletben, oktatásban, médiában és közigazgatásban is jelen van (Bundesministerium des Innern, 2020). A jogi elismerés, intézményi támogatás és stabil finanszírozás elengedhetetlen a nyelvfejlesztéshez (Csernicskó & Ferenc, 2012). Németországban négy nemzeti kisebbség (dán, fríz, szorb, németországi sinti és roma) és több regionális nyelv (például Niederdeutsch) élvez hivatalos elismerést. Ezek a nyelvek a Regionális vagy Kisebbségi Nyelvek Európai Chartája alapján védelmet élveznek, de csak azokban a régiókban használhatók hivatalosan, ahol a kisebbség hagyományosan vagy jelentős számban él. A nemzetiségi nyelvek használata a magánéletben, közösségi rendezvényeken, egyházban, oktatásban és bizonyos helyi közigazgatási ügyekben biztosított.

Az Egyesült Királyságban a walesi, skót gael és ír nyelvek regionális hivatalos státuszt élveznek bizonyos területeken. Az USA-ban a "minority language" (spanyol, kínai, vietnámi, navajo, hawaii) használata főként közösségi, oktatási és kulturális szinten jelenik meg, de hivatalos ügyintézésben csak bizonyos államokban van jogi támogatásuk (Linguistic Society of America, 2021).

Az angol szakirodalom hangsúlyozza, hogy a sikeres nyelvfejlesztési stratégiák alapja a közösségi részvétel, a bottom-up kezdeményezések, valamint a nyelvpolitika és nyelvtervezés folyamatos értékelése és adaptációja.

A nyelvi jogok kérdése központi jelentőségű a kisebbségi oktatásban. Az ENSZ Gyermejjogi Egyezményének 30. cikke kimondja, hogy kisebbségi gyermekeknek joguk van saját kulturális életük gyakorlására, vallásuk megvallására és csoportjuk többi tagjával együtt saját nyelvük használatára. A nyelvi jogok pontos következményei azonban nem mindig egyértelműek, és az államok gyakorlata jelentősen eltér. Egyes országokban különleges nyelvi jogok védik a kisebbségi közösségeket, eközben más államok, például Dánia és Franciaország, a szülők nyelvválasztási jogának korlátozását is megfontolják. A nyelvi emberi jogok koncepciója azt hangsúlyozza, hogy „minden gyermeknek joga van a magas színvonalú oktatáshoz való hozzáféréshez, függetlenül attól, mi az anyanyelve” (Skutnabb-Kangas, 2018, 105.). Ennek alapján az iskoláknak és oktatási rendszereknek kötelességük támogatni a kisebbségi közösségek nyelvi és kulturális megőrzését, valamint fejlődését.

2.7.1. A nemzetiségi nyelvű tanulók kétnyelvősége

A kétnyelvőség kritériumai: két nyelv rendszeres használata a mindennapi élet különböző szinterein (Grosjean, 1992); funkcionális kompetencia legalább egy készségben a második nyelven (Macnamara, 1967; Diebold, 1964); szociokulturális beágyazottság családi, közösségi, iskolai környezethez kötődve. A nemzetiségi tanulók kétnyelvősége ezen kritériumok alapján bizonyított. A kétnyelvőség minősége, típusa és fejlettségi szintje egyénenként változó (Karmacsi, 2007; Beardsmore, 1997). A kétnyelvőség nem statikus állapot, hanem kontinuum, amelyen a nyelvtudás, használat gyakorisága és nyelvi identitás változhat (Bartha, 1999; Karmacsi, 2007).

A nemzetiségi közegben felnövő gyermekek általában már a családban találkoznak a kisebbségi nyelvvel, majd az intézményes oktatás során a többségi (magyar) nyelv ismerete is elkerülhetetlenné válik. Ennek eredményeként a gyermekek legkésőbb iskoláskorukra kétnyelvűvé válnak (Bartha, 1999; Göncz, 1985). A szociolingvisztikai kutatások empirikusan igazolták, hogy a magyarországi nemzetiségi közösségek tagjai között a kétnyelvőség különböző típusai fordulnak elő (Bartha, 2023).

A szociolingvisztikai megközelítések a kétnyelvőség gyakorlati oldalát hangsúlyozzák: „kétnyelvűek azok az emberek, akiknek mindennapi életük során szükségük van két (vagy több) nyelvre, és ezeket használják is” (Grosjean, 1992, 51. idézi Ködöböcz, 2016,96.). A nemzetiségi tanulók, akik otthon, közösségben vagy iskolában rendszeresen két nyelvet használnak, kétnyelvűnek tekinthetők. A nemzetiségi iskolák tanulói tipikusan ilyen helyzetben vannak: otthon még olykor a nemzetiségi nyelvet, az iskolában pedig a magyar nyelvet használják, így mindkét nyelv aktív vagy passzív szerepet kap (Bartha, 1999; Karmacsi, 2007), sőt, sok esetben már harmadik nyelvet is tanulnak.

2.7.2. Nemzetiségi nyelv-oktatás és nemzetiségi nyelv-fejlesztés

A kisebbségi nyelvek megőrzését és fejlesztését alapvetően négy tényező határozza meg: a beszélők demográfiai jelenléte és elkötelezettsége, a nyelv gyakorlati használatának szinterei, a nyelvhasználatot biztosító jogi és politikai keretek, valamint a közösség szándéka a nyelv átörökítésére (Csernicskó & Ferenc, 2014). Ezek közül bármelyik hiánya a nyelv visszaszorulásához vagy eltűnéséhez vezethet.

Az oktatás kulcsszerepet tölt be a nemzetiségi nyelvek fejlesztésében. A nemzetközi gyakorlatban a sikeres kisebbségi nyelvfejlesztés egyik legfontosabb eleme az oktatási rendszerbe integrált, magas színvonalú tananyag és a képzett pedagógusok biztosítása. A

tanulmányok kiemelik, hogy a minőségi tananyag és tanári kompetencia hiánya a legnagyobb akadálya a kisebbségi nyelvek fejlődésének (European Parliament, 2017).

A németországi tapasztalatok szerint a kisebbségi nyelvek fejlesztése csak akkor sikeres, ha a nyelv minden oktatási szinten – óvodától egyetemig – jelen van, és a tanárok folyamatos képzésben részesülnek (Bundesministerium des Innern, 2020). A nemzetiségi nyelvű tananyagok fejlesztése, digitális oktatási eszközök alkalmazása és tanárképzés kiemelt támogatása nélkülözhetetlen.

A magyarországi jogi szabályozás értelmében a nemzetiségi nevelés és oktatás alapvető célja, hogy biztosítsa a nemzetiségi nyelv elsajátításának lehetőségét, valamint a nemzetiségi nyelven történő tanulást. Emellett kiemelt feladata a nemzetiségi kultúra és identitás megőrzése, fejlesztése és megerősítése, elősegítve ezzel a nemzetiségi közösségek nyelvi és kulturális önazonosságának fennmaradását (Vígh & Sominé, 2013). A nemzetiségi oktatás különböző formái – anyanyelvű oktatás, kétnyelvű oktatás és nyelvoktató programok – mind hozzájárulnak a nyelv megőrzéséhez és fejlesztéséhez (Bartha, 2015).

A magyarországi kutatások hangsúlyozzák, hogy a nemzetiségi nyelvek fejlesztése csak akkor sikeres, ha a közösségek aktív szerepet vállalnak a nyelvhasználatban, és a nyelv nem csak szimbolikus, hanem mindennapi kommunikációs eszközként is jelen van (Csernicskó & Ferenc, 2014).

A kétnyelvű oktatás különböző modelljei eltérő eredményességgel támogatják a kisebbségi tanulók nyelvi és tanulmányi fejlődését (Uchikoshi és Maniates, 2010). A kutatások bizonyítják, hogy a jól megvalósított kétnyelvű programok felülmúlhatják az egynyelvű programokat, melyekben fontos a tanuló első nyelvének (L1) hosszú ideig történő használata (Baker, 2011, Bencéné-Fekete, 2014).

Skutnabb-Kangas (2018) rámutat arra, hogy a kisebbségi nyelvi háttérű gyermekek, akik domináns nyelvi környezetben, immerziós programokban vesznek részt, gyakran gyengébben teljesítenek társaiknál, akiknek anyanyelve megegyezik az oktatás nyelvével. Ezzel szemben az anyanyelv-alapú többnyelvű oktatás bizonyítottan kedvező hatást gyakorol mind a tanulók nyelvi fejlődésére, mind pedig az általános tanulmányi eredményekre, mivel lehetővé teszi a stabil kognitív és érzelmi alapok kialakítását az anyanyelv megerősítésén keresztül.

A hatékony többnyelvű oktatás sikertényezői közé tartozik a rugalmasság, a tanulók első nyelvének bevonása a tantervbe, valamint a vezetés kritikus szerepe. Smith és munkatársai hangsúlyozták a különböző típusú programok biztosításának fontosságát a

változó tanulói igényeknek megfelelően, valamint az osztályok szerkezetének rugalmasságát a különböző nyelvi jártassági szintek kielégítésére (Uchikoshi és Maniates, 2010).

A család szerepe meghatározó a nemzetiségi nyelv átadásában. A kutatások szerint azokban a közösségekben, ahol a családok aktívan használják a nemzetiségi nyelvet, a gyermekek nyelvi kompetenciája magasabb, és nagyobb esély van a nyelv hosszú távú fennmaradására. Az iskolai oktatás csak részben tud támaszkodni a családi nyelvi szocializációra, ezért fontos, hogy a nyelvhasználat a tágabb társadalmi környezetben is támogatott legyen (Vígh & Sominé, 2013). A közösségi programok, kulturális rendezvények, média és vallási élet mind hozzájárulnak a nyelv élő voltához és fejlődéséhez (Bartha, 1999).

A 21. században a nyelvtechnológia fejlesztése kulcsfontosságú a nemzetiségi nyelvek fennmaradása szempontjából. Azok a közösségek, amelyek nyelve nem jelenik meg a digitális térben, hátrányba kerülnek, és nő a nyelvvesztés veszélye (Thomas et al., 2020). A digitális tananyagok, az online szótárak, a nyelvtanuló alkalmazások fejlesztése nélkülözhetetlen a fiatalabb generációk megszólításához. A modern technológiák mellett fontos a média jelenléte: a kisebbségi nyelvű rádió, televízió, nyomtatott és online sajtó, valamint a közösségi média mind hozzájárulhatnak a nyelvhasználat bővítéséhez.

A nemzetközi kutatások kiemelik, hogy a kisebbségi nyelvek fejlesztése sikeres lehet, ha a következő tényezők egyszerre érvényesülnek: jogi elismerés, oktatási integráció, közösségi részvétel, megfelelő finanszírozás, tananyagfejlesztés, tanárképzés, média- és technológiai jelenlét (European Parliament, 2017; Skutnabb-Kangas, 2018). A legjobb eredményeket azok a közösségek érték el, ahol a nyelvfejlesztés komplex, összehangolt stratégiák mentén valósul meg, és ahol a közösség tagjai aktív szerepet vállalnak a nyelv átadásában és használatában.

2.7.3. A magyarországi német nemzetiségi nyelv

Magyarországon tizenhárom nemzetiség (német, horvát, román, szlovák, szerb, szlovén, ukrán, bolgár, görög, lengyel, örmény, ruszin, roma) nyelve elismert nemzetiségi nyelv. Ezek jogi státuszát a 2011. évi CLXXIX. törvény szabályozza: legalább egy évszázada honos, számszerű kisebbségben élő, saját nyelvvel, kultúrával rendelkező közösségek nyelve. A nemzetiségi nyelvek használata jogilag biztosított a magánéletben, közösségi rendezvényeken, egyházban, oktatásban, valamint bizonyos esetekben a közigazgatásban

és az Országgyűlésben is (Nemzetiségi nyelvek használata az Országgyűlésben, 2024, 1–2.).

A nemzetiségi oktatás jogi alapját a 2011. évi CLXXIX. törvény a nemzetiségek jogairól (Nek. tv.) és a 2011. évi CXC. törvény a nemzeti köznevelésről (Nkt.) képezi. A nemzetiségi oktatás részletes szabályait a 17/2013. (III. 1.) EMMI rendelet tartalmazza, amely meghatározza a nemzetiségi óvodai és iskolai nevelés-oktatás irányelveit. A jogszabályok rögzítik, hogy a nemzetiséghez tartozó gyermekek – szülői döntés alapján – részt vehetnek nemzetiségi anyanyelvű, kétnyelvű vagy nyelvoktató iskolai nevelésben-oktatásban, illetve kiegészítő nemzetiségi oktatásban. A fenntartónak (állam, önkormányzat, egyház, nemzetiségi önkormányzat) kötelezettsége, hogy legalább nyolc azonos nemzetiséghez tartozó gyermek szülői igénye esetén megszervezze a nemzetiségi oktatást (Pásztor, 2019).

A háború utáni kitelepítések, a közösségek felbomlása és munkahelyek megszűnése jelentősen csökkentette a nyelvjárások használatának lehetőségét, ami a nyelvvesztés felgyorsulásához vezetett (Márkus, 2015). A család nyelvátörökítő funkciója a 21. századra jelentősen meggyengült, a gyermekek többsége már nem anyanyelvként sajátítja el a német nyelvjárást, hanem legfeljebb a standard német nyelvvvel ismerkedik meg az óvodai és iskolai nevelés során). Knipf-Komlósi (2003) négy nyelvi generációt említ. Az első a tájnyelvet/dialektust bíró háború előtti generáció. Ide az 1930 előtt születettek tartoznak, akiknek az anyanyelve a dialektus volt, a magyart az iskolában tanulták. A második a néma vagy háborús generáció. Ők 1930-45 között születtek, és a dialektus volt az anyanyelvük, de ezt el kellett nyomniuk és így el is veszítették. A harmadik generációt a passzív kétnyelvűek alkotják, akik 1946-60 között születtek. Ők még hallhatták a nagyszülőktől a tájnyelvet, de nem beszélték azt, magyarul szocializálódtak. A negyedik generációt a német mint idegen nyelvet elsajátítók alkotják, akik 1960 után születtek. Erős a kötődésük a német identitáshoz, de a német nyelvet idegen nyelvként tanulják. Ebben a nyelvi átalakulásban, pontosabban dialektusvesztésben az életkor döntő szerepet játszik. A negyedik generációt követően születettek, a még fiatalabbak kötődése lassan gyengül az idő múlásával. Számukra nagyon fontos, hogy az óvodák és iskolák részben átvállalták a német nyelv átörökítésének és a kettős identitás kialakításának feladatát, hozzájárulva ezzel a nyelvi és kulturális hagyományok megőrzéséhez. Ennek eredményessége azonban nagyban függ a pedagógusok szakmai felkészültségétől és tananyag minőségétől. A nemzetiségi nevelés-oktatás célja a nemzetiség nyelvének tanulását, a nemzetiség nyelvén való tanulást, valamint a nemzetiségi kultúra, hagyományok és identitás

megőrzését biztosítani. A nemzetiségi oktatás sikeressége azon múlik, hogy a gyermekek mennyire tudják integrálni a nyelvet mindennapi életükbe, illetve mennyire érzik sajátjuknak a kettős identitást (Huber, 2007; Márkus, 2015; Márkus & Gölcz, 2018; Klein, 2024; Klein & Márkus, 2024).

2.7.4. Közösségi átörökítés és új beszélők szerepe

A szakirodalom egyre inkább a nyelvfenntartásról a nyelvi revitalizáció felé mozdult el. Ez kísérlet azoknak a nyelvi formáknak vagy társadalmi funkcióknak hozzáadására, amelyek növelik a veszélyeztetett kisebbségi nyelv használatát vagy a használóinak számát (King, 2001). Hornsby és McLeod (2022) megállapítja, hogy a generációk közötti átadás mellett kiemelten fontos a nyelv átörökítése iskolai immerziós programok, felnőtt tanfolyamok, társas hálózatok és felnőtt új beszélők körében.

A német nemzetiségi nyelv jelenlegi hazai helyzetére jellemző, hogy ritka esetekben van egyidejű anyanyelvi és nemzetiségi nyelvi elsajátítás. Ez olyankor fordul elő, ha a szűk család mindennapi nyelvhasználatában még beszélnek a nemzetiségi nyelvet. Többnyire azonban már szukcesszív a nemzetiségi nyelv és anyanyelv elsajátítási modellje. A gyermekek „visszatanulják” a nemzetiségi nyelvet. Akár olyan esetben, amikor csak nagyszülőkkel történő beszélgetésekben használják (Márkus & Gölcz, 2018). Ez utóbbi az „eine Person eine Sprache” (egy személy - egy nyelv) modell családi körben történő megvalósítása.

A nyelvmegőrzés sikerességét számos tényező befolyásolja, köztük a kulturális örökség átadása és pragmatikus megfontolások. A szülők, akik erősen azonosulnak kulturális hátterükkel, elkötelezettebben adják át az örökségnyelvet gyermekeiknek, és a regressziós elemzések azt mutatják, hogy a kulturális örökség átadása az örökségnyelv megőrzésének egyik legerősebb prediktora (Michel et al., 2025).

2.7.5. A nemzetiségi nyelv fejlesztésének fő irányai

A nemzetiségi (kisebbségi) nyelvek fejlesztése a 21. században a nyelvfenntartás, revitalizáció és közösségi részvétel összetett rendszerében értelmezhető. Klein & Márkus (2024) megállapítják, hogy a nemzetiségi nyelv fejlesztésének kulcsa a család, oktatás és közösségi élet szoros együttműködése, a képzett pedagógusok szerepe, valamint a kulturális identitás erősítése. A sikeres nyelvfejlesztéshez elengedhetetlen a nyelvjárások és standard nyelv együttes ápolása, a gyermekirodalom és kreatív nyelvhasználat támogatása, valamint közösségi programok és kulturális rendezvények aktív bevonása.

A hazai német nemzetiség eltérő dialektusai helyi nyelvjárássokká váltak, amelyek a közösségen belül elsődleges kommunikációs eszközként szolgáltak. Noha az irodalmi német nyelv is ismert volt körükben, használata inkább az iskola és a hivatali ügyintézés színtereire korlátozódott. Saját nyelvjárássuk ismerete és aktív használata a jelenkori viszonyok között egyre ritkábban figyelhető meg. A német nemzetiségi nyelv nyelvvesztésével egyidejűleg növekszik a fiatalok körében az érdeklődés az irodalmi német iránti, amit Manherz (1998) részben a német kisebbségi identitástudat erősödésével, részben pedig a nyelv presztízsével és regionális jelentőségével magyaráz; mindez az egyén munkaerő-piaci értékét is növeli (Imre, 1999; Szépe, 2001; Vámos, 2000). Vámos (2000, o.n.) megfogalmazásában: „nemzetiségi nyelv a kisebbségnek, mint csoportnak az anyanyelve, de ma már jellemzően nem anyanyelve a tanulóknak”.

Ezzel összefüggésben felvetődik a kérdés, hogy a nemzetiségi tanulók újra elsajátíthatják-e saját anyanyelvüket. Kontra (2003) szerint, ha az anyanyelvet származás és azonosulás alapján értelmezzük, ez lehetséges. Erdélyi (2007) felhívja a figyelmet arra, hogy a kisebbségi nyelv „újratanulásának” értelmezésekor azonban alapvető különbséget kell tenni az iskolában oktatott irodalmi német és az attól eltérő kisebbségi nyelvváltozatok között; utóbbiakat sem a közoktatás, sem a nyelvtanárképzés nem tanítja.

Összegezve, a nemzetiségi nyelv fejlesztése csak akkor lehet sikeres, ha a közösségi, oktatási, jogi, technológiai és társadalmi tényezők összhangban működnek (Csernicsekó & Ferenc, 2012).

2.8. DaF, DaZ, DaN – Fogalmi és didaktikai különbségek

Témánk szempontjából kulcsfontosságú az anyanyelv, idegen nyelv és nemzetiségi (kisebbségi) nyelv pontosabb körvonalazása.

A német nyelv tanításának és tanulásának különböző kontextusaihoz eltérő szakmai terminológia kapcsolódik, melyek közül a legelterjedtebbek a *Deutsch als Fremdsprache* (DaF), *Deutsch als Zweitsprache* (DaZ) és a magyarországi kontextusban a *német, mint nemzetiségi nyelv* (DaN). Ezek a kategóriák nem csupán a tanulási tartalmat, hanem a tanulók nyelvi környezetét, céljait, valamint a didaktikai megközelítések hangsúlyait is meghatározzák.

A *német mint idegen nyelv* (Deutsch als Fremdsprache, DaF) fogalma azon nyelvi tartalmakra vonatkozik, amelyeket a nyelvtanulók olyan országban sajátítják el, ahol a

német nem hivatalos nyelv vagy mindennapi kommunikáció nyelve. A tanulás irányított, intézményesített keretek között történik, és a tanulók általában kevés vagy semmilyen autentikus nyelvi környezettel nem találkoznak a tanórákon kívül (Hirschfeld, 2022). A DaF-didaktika kiemelt célja a nyelvi struktúrák, szókincs és kommunikációs készségek fejlesztése, gyakran explicit nyelvtani oktatás és mesterséges szituációk révén (Pottmann, 2019).

A *német, mint második nyelv* (Deutsch als Zweitsprache, DaZ) fogalma akkor használatos, amikor a tanuló német nyelvi környezetben él, ahol a német a társadalmi érintkezés, oktatás és mindennapi élet meghatározó nyelve. A nyelvelsajátítás ebben az esetben részben irányítatlanul, spontán módon a hétköznapi kommunikációs helyzetekben, részben célzott oktatás keretében zajlik (Pottmann, 2019). Tipikus példái a bevándorlók, menekültek, illetve azok a gyermekek, akik otthon más nyelvet beszélnek, de az iskolában németül tanulnak. A DaZ-didaktika hangsúlya a funkcionális nyelvhasználaton, társadalmi integráción, valamint a tanulók előzetes nyelvi tapasztalatainak figyelembevételén van (Hirschfeld, 2021; Oomen-Welke, 2015).

A *német, mint célnyelv* kifejezés gyakran átfedésben van a DaF és DaZ fogalmakkal, azonban elsősorban arra utal, hogy a német a tanulás végső célja, függetlenül a tanulási kontextustól a kommunikatív nyelvhasználat. Csatlakozunk a Kruppa-Márkus-Trentinné (Kruppa et al, 2023) által mondottakhoz, miszerint célnyelvnek nevezünk az anyanyelven kívül minden olyan nyelvet, melyre fejlesztési célok vonatkoznak.

A Nemzeti, etnikai kisebbség iskolai oktatásának irányelve (32/1997. (XI. 5.) rendelet) az anyanyelv fogalmát a nemzetiség nyelvére vonatkoztatja. A családban német (nemzetiségi) nyelvet, mint anyanyelvet beszélő gyermekek és a kétnyelvű családi háttérű (német és egyéb nyelvű) gyermekek tartoznak ide.

Jelen dolgozat összefüggésében, az intézményes német mint idegen nyelvelsajátítás kontextusában az anyanyelvet a magyar nyelvként, az idegen nyelvet pedig az irodalmi németként értelmezzük (Drescher 1995; Erdélyi, 2007). A nemzetiségi vagy kisebbségi nyelv alatt pedig azt az archaikus nyelvváltozatot értjük, amelyet a magyarországi német kisebbség tagjai közül a dialektust még ismerők családi körben vagy kisebb, zárt közösségekben használnak. A német nemzetiségi iskolák német nyelv és irodalom tantárgya a német irodalmi nyelvet jelenti.

A *német, mint nemzetiségi nyelv* (Deutsch als Nationalitätensprache, DaN) elsősorban a magyarországi német nemzetiséghez tartozó közösségek nyelvhasználatát és nyelvelsajátítását írja le. A DaN esetében kiemelt jelentősége van a helyi nyelvjáráások,

kulturális hagyományok és identitás megőrzésének, valamint a kétnyelvűség fejlesztésének (Márkus, 2015). A nemzetiségi oktatás célja az irodalmi német nyelv elsajátításán túl, a lokális nyelvi és kulturális örökség ápolása is.

2.9. A korai idegennyelv-elsajátítás sajátosságai

Jelen értekezés tágabb témája a nyelvelsajátítás, azon belül az autonóm nyelvtanulóvá nevelés lehetőségeinek feltérképezése. A témát a korai nyelvelsajátítás kontextusában tárgyaljuk. Ebben a szűkebb témakörben még sok részterületen várat magára a nyelvpedagógiai kutatás. Az alábbi fejezetben tisztázni kívánjuk a kapcsolódó alapfogalmakat: a „korai” megnevezés jelentését, valamint kitérünk a speciális nyelvelsajátítási módszerekre.

2.9.1. Korai idegennyelv-tanulás

A kutatási eredmények és társadalmi igények alapján a két- és háromnyelvű európai polgárok ideálja a korai idegen nyelvoktatás révén valósítható meg. Az első idegen nyelv tanulását minél korábban kell elkezdeni, hogy jusson idő a második nyelvre és a tanuló intézményes keretek között sajátíthasson el legalább egy idegen nyelvet.

A nemzetközi szakirodalomban viták folynak a korai nyelvfejlés mellett és ellen. A németországi gyermekközpontú angol nyelvoktatás több évtizedes múltra tekint vissza. Vita folyt arról, hogy a tanítás élményszerző találkozásként vagy eredményorientált oktatásként történjen-e. A két tábor érveiben közös, hogy a korai nyelvfejlés speciális módszereket és stratégiákat igényel. Doyé (1991) szerint - a játékosággal ellentétben - a gyermekközpontú oktatásnak komolyan kell vennie a tanulókat.

Gompf (1992) a házi feladatok és teljesítménykényszer nélküli tanulást hangsúlyozza, Hellwig (1995) a "játék és tanulás" kapcsolatát emeli ki a korai idegennyelv-oktatásban, Kubanek-German (2003) pedig a gyermekből kiinduló didaktikát szorgalmazza. Vollmuth (2004) a félelemtől mentes tanulási környezetet tartja alapvető követelménynek. A második nyelv elsajátításának különböző típusai az elsajátítás kezdési időpontján alapulnak, kritikus időszakok létezésével magyarázva a különbségeket. Többen megkülönböztetik a kettő - hét éves kor közötti, és a hét év feletti elsajátítást (Krashen, 1973; Hyltenstam, 1992; Nicholas & Lightbown, 2008). Újabb kutatások a négyéves kor előtti és utáni kezdést is elkülönítik (Schwartz, 2003; Tracy, 2008; Meisel, 2009; Schulz & Grimm, 2012; Schulz, 2013).

A korai második nyelv elsajátítása a kettő-négy éves kor közötti időszakot jelenti, míg a gyermekkori elsajátítás a négyéves kor utáni kezdetre vonatkozik.

A korai nyelvelsajátítás kulcsfogalma a kritikus periódus, amely szerint a nyelvelsajátítás természetes és erőfeszítés nélküli a korai időszakban, míg később nehezebbé válik (Ellis, 1986; Scovel, 1988). Egyes szakirodalmakban az "optimális" vagy "érzékeny" időszak elnevezést olvashatjuk (Patkowsky, 1980; Nikolov, 2004).

A szakirodalmi vélemények megoszlanak: egyesek szerint csak kisgyermekkori kezdés esetén érhető el anyanyelvi kiejtés (Dulay, Burt és Krashen, 1982; Scovel, 1988), mások ellentmondásosnak ítélik a kutatási eredményeket (Singleton, 1989), ismét mások tagadják a kritikus periódus létezését, a kontextusbeli és életkori különbségeket hangsúlyozzák (van Els et al., 1984; Stern, 1983; Harley & Wang, 1997). A kritikus periódus mellett szólnak más tudományterületek érvei is, ezek is a minél korábbi kezdést támogatják az idegennyelv-elsajátításban.

A kognitív magyarázatok szerint a serdülőkorra kialakuló formális gondolkodás negatív hatással lehet a nyelvelsajátítási folyamatokra (Dulay, Burt és Krashen, 1982). Wong Fillmore (1991) kétféle nyelvelsajátítási utat különböztet meg: a természetes, ösztönös és a kognitív alapú tanulást. és Cummins és Swain (1986) hangsúlyozzák, hogy a kognitív fejlődés és tapasztalatok befolyásolják a tanulást, a tanulási folyamat elején a felnőttek gyorsabb fejlődést mutatnak. Elkülönítenek interperszonális kommunikációs és akadémikus készségeket (Cummins, 1991). Skehan (1998) analitikus és formulákra épülő utakat említ, a korai nyelvelsajátítása a memórián alapul.

A neurolingvisztikai magyarázatok Penfield és Roberts (1959) munkáján alapulnak, akik az agy nagyobb plaszticitását emelik ki. Lenneberg (1967) szerint a korai kezdés könnyebb elsajátítást tesz lehetővé. Scovel (1969) vizsgálatai szerint a felnőttek akcentusa agyi plaszticitás csökkenésével magyarázható, a kritikus periódus főként fonológiai készségekre hat (Kim et al., 1997). A kilencvenes években számítógépes modelleket és MRI-t alkalmaztak az első és második nyelv agyi reprezentációjának vizsgálatára: Pinker (1999), Pléh és Lukács (2002) kétféle tárolórendszert írnak le: asszociatív elemtárolót és szabályalapú rendszert.

A szociolingvisztikai magyarázatok szerint a gyermekek nyitottsága más kultúrák és nyelvek iránt, valamint a társas környezet hatása is jelentős a nyelvelsajátításban (Brown, 1987). Schumann (1978, 1990) akkulturációs modellje szerint a célnyelvi közösséggel való kapcsolat meghatározó a felnőttkori nyelvtanulásban. Krashen (1985) érzelmi szűrő elmélete szerint a gyermekeknél az érzelmi gát kevésbé akadályozza az input

befogadását. Kutatások igazolták, hogy kevésbé szorongó diákok aktívabbak és jobban integrálódnak (MacIntyre & Gardner, 1991).

Djigunovic kutatásai szerint a motivációban a tanár személye és tanórai feladatok meghatározóak, ami összhangban áll Nikolov hazai eredményeivel (Nikolov, 1999). Hatch (1978) a korai kezdést egyszerűbb, nagyobb mennyiségű inputtal indokolta. Johnson és Newport, Johnson, DeKeyser (2000) kutatásai a kezdési életkor hatását vizsgálták. Asher (1981) Total Physical Response módszere a játékos, fizikai aktivitásra épülő tanulást hangsúlyozta, amely a megértésre irányul. Nyelvészeti érvek feltárnak igazságokat a kritikus periódusról, de nem magyarázzák teljesen a gyermek- és felnőttkori nyelvtanulás közti különbségeket.

Bár a kritikus periódus nem általánosan elfogadott, több kutatás alátámasztja, hogy a gyermekek hosszú távon eredményesebbek a felnőtteknél az idegennyelv-elsajátításban. A pozitív eredmények főként célnyelvi környezetben megvalósuló nyelvtanulásról szólnak, míg az osztálytermi környezet hatékonyságáról kevesebb adat áll rendelkezésre. Morvai & Poór (2006) szerint az anyanyelv és idegen nyelv állandó kölcsönhatásban van a természetes nyelvelsajátítás alatt. Kisgyermekkorban az idegen nyelv elsajátítása döntő mértékben a természetes nyelvelsajátítás mechanizmusaira támaszkodik, vagyis a gyermek elsősorban utánzás, megfigyelés, játékos interakció és kommunikációs helyzetek révén sajátítja el a nyelvet, nem pedig tudatos tanulási folyamatokon keresztül. A korai nyelvelsajátítás egyik alapfogalma a csendes szakasz (stille Phase, Silent Period, pre-production period), amely során a tanulók először a szókincset és nyelvtani szerkezeteket gyűjtik, mielőtt megszólalnának. A német szakirodalom megkülönbözteti a tanulók között a „vadászokat”, akik gyorsan aktívvá válnak, és a „gyűjtögetőket”, akik egy ideig csendben vannak. Ez a periódus egy belső előkészítő állapot kifejeződése, előkészítő időszak, amely egyénenként változó időtartamú (Elfert, 2021).

A szóbeli nyelvi recepcióban fontos az audiovizuális értés is, melyet vizuális ingerekkel és gesztusokkal, mimikával, testbeszéddel támogathatunk. az értés biztosítása érdekében. Így jutnak el a tanulók a szóbeli nyelvprodukciónak. A szóbeli produkció sorrendje: nonverbális reakciók, testbeszéd, egy-szavas kifejezések, chunkok alkalmazása (Sárvári, 2022).

2.9.2. Az intézményes korai idegennyelv-oktatás szakaszai

Az intézményes korai idegennyelv-oktatás szakaszait Breitung és Kirsch, valamint Widlok 1996-ban rendszerezték a Nürnberger Empfehlungen zum frühen

Fremdsprachenlernen (Nürnbergi ajánlások a korai idegennyelv-tanuláshoz) című kiadványukban. Az ajánlások célja a korai idegennyelv-tanulás általánosan érvényes tantervi alapjainak lefektetése volt. A tanuláspszichológia legújabb eredményeinek, valamint a társadalmi és technikai változásoknak a figyelembevételével 2010-ben elkészült a dokumentum megújított változata (Widlok et al., 2010). Magyar vonatkozásban a Világ–Nyelv program keretében Kuti Zsuzsa vezetésével dolgozott ki egy munkacsoport adaptált anyagot 2004-ben (Kuti, 2004).

Az intézményes nyelvoktatás célja a nyelvtanulás iránti kedv felkeltése, többnyelvűség élményének biztosítása, majd a játékos tanulásban szerzett sikerek révén a későbbi nyelvtanulás megalapozása. Az oktatás több szakaszra tagolódik, különös hangsúlyt kap a lexikális fejlesztés. Az iskola első évfolyamán hazánkban íráskép nélküli nyelvvelsajátítás zajlik.

A lexikális aspektusra épülő első szakaszban a tanulás a találkozás, észlelés és utánzás lépéseit követi. A tanító bemutatja a célnyelvi szavakat, amelyet rituális ismétlések követnek, miközben a kiejtés finomítása történik érzékeny módszerekkel. A szókincs osztálytermi kommunikációban, rímekben, dalokban, párbeszédekben és szituációkban ismétlődik, az ismétlések eredménye a szavak automatizálódása. Ebben a szakaszban már megvalósítható az egynyelvű, célnyelvi óravezetés. Az elsajátítandó szókincs az életkori sajátosságok miatt nem tartalmaz absztrakt fogalmakat, jelentésük szemléltető eszközökkel, több érzékszerv bevonásával vagy testbeszéddel közvetíthető. Ez összhangban áll a Goethe Intézet gondozásában megjelent Nürnbergi ajánlásokkal (Widlok et al. 2010; Sárvári,2019, Tóth,2020).

Amikor a szó jelentése és kiejtése megerősödik, hozzáadódik az ortográfiai aspektus, amely tovább támogatja a memorizálást. Például a "brickwords" módszer, ahol a szavak részben kitöltött formában jelennek meg (Lückenwörter), a tanulók fokozatosan egészítik ki az írásképet, ahogy a hangkép és íráskép összekapcsolódik.

A fejlődéskövető idegennyelv-elsajátítás fogalma Hamm (2007) nevéhez kötődik. Szerinte világosan elkülöníthető, hogy az anyanyelvi olvasástanuláson átesett gyerekek más tanulási előfeltételekkel rendelkeznek. Három szakaszt különít el: Az első a témaközpontú oktatás, Az első két évfolyamon idegen nyelvi "kapszulákat" (Kapseln) építenek be a tanítási folyamatba: dalokat, mondókákat, ritmusokat, táncokat használnak, esetenként több idegen nyelv is szerepelhet. A szelektíven strukturált oktatás során a harmadik és negyedik évfolyamon a már meglévő írástudást és kevésbé absztrakt

gondolkodást figyelembe véve témákat dolgoznak fel. A strukturált oktatásban az ötödik évfolyamtól tudatosabb nyelvi feldolgozás zajlik.

2.9.3. A korai idegennyelv-fejlesztés sajátos elemei

Az osztálytermi kifejezések automatizált ismerete alapvető a hallás utáni megértésben. Ide tartoznak a felhívások, kérések, utasítások, amiket már a célnyelven közvetítenek. Fontos, hogy a tanulók kizárólag célnyelvi impulzusokat kapjanak, mivel legtöbbször csak a tanórákon találkoznak a nyelvvel.

A korai szakaszban a tanulók az anyanyelv értésére támaszkodnak. Ismétlődő rituálék, például üdvözlés, búcsúzó dalok biztonságot nyújtanak és keretet adnak az óráknak. Az ismétlések magas száma automatizálja a nyelvi szerkezeteket.

Meyer (2004) a tanulástámogató légkörön a tanár-diák és diák-diák kapcsolat minőségét érti, amely kölcsönös tiszteletet világos szabályokat, felelősségvállalást, igazságosságot és gondoskodást foglal magában. Ez növeli a gyerekek önbecsülését és erősíti motivációjukat (Fröhlich-Gildhoff et al., 2017).

A játék alapvető szükséglet és örömforrás a gyermekek számára. A Nürnbergi ajánlások minden játékos, *cselekvésorientált* oktatási formát javasolnak, amelyek érdekes tartalmat közvetítenek (Widlok et al., 2010). Óvodáskorban szerepjátékok, iskoláskor elején szabályjátékok jellemzők (Lányiné, 1964; Tóth, 2020). Nyelvórákon a versenyhelyzet motiválja a tanulókat, erősíti a közösségi tanulást és csökkenti a nyelvi szorongást.

A gamifikáció, mint játékos stratégia, pontszerzést, szinteket és jutalmakat alkalmaz az oktatásban a tanulói motiváció és teljesítmény fokozására. Kutatások szerint különösen hatékony az alsó tagozatos idegen nyelv órákon a szókincs és a kiejtés fejlesztésében (Reinhardt, 2019). Digitális eszközök, mint a Duolingo és Kahoot, növelik az elkötelezettséget (Figueroa-Flores, 2016). Német kutatások a kudarcélmény csökkentését és az önálló tanulás támogatását hangsúlyozzák (Becker, 2021), magyar szakirodalomban a figyelem fenntartását emelik ki (Nagy, 2018).

Jäger (2012) szerint a tanár hibákhoz való empátikus, barátságos viszonya alakítja az órák légkörét. A szenzitív hibajavítás lényege, hogy a visszajelzés támogató, nem büntető jellegű legyen, támogatja a helyes válaszokra való koncentrálást és az önellenőrzés kialakítását (Bárdos, 2000).

A teljesítménymérés és értékelés a korai szakaszban is fontos, visszacsatolást ad a tanár és a tanulók számára. Az első-második osztályban főként szöveges értékelés alkalmazott, az önértékelés fejlesztése megkezdhető az Európai Nyelvtanulási Napló

gyermekváltozatának alkalmazásával (Morvai & Poór, 2006). Ez a Widlok (2013) által írt Kinderportfolio für das erste Fremdsprachenlernen. A teljesítménymérés három fő funkciója a portfólióban: képességek felmérése, eredmények dokumentálása és tanulási tervezés támogatása. A portfólió a gyermek egyéni fejlődését helyezi középpontba (Finck & Schulz, 2007).

Jelen dolgozatban a korai nyelvfejlésztés első-negyedik osztályosokat céloz. Megemlítendő, hogy nincs akkreditált gyermek-nyelvvizsga Magyarországon. A Nürnbergi ajánlások (Widlok et al, 2010.) szerint a KER szintek nem felelnek meg ennek a korosztálynak. Ennél a korosztálynál a BIG-Kreis (2005) által megfogalmazott javaslatokat vehetjük alapul. Az 1999-ben alakult BIG-Kreis tagjai szakemberek, oktatók, kutatók, állami intézetek munkatársai. A tagok a portfóliót tartják megfelelőnek (BIG-Kreis, 2005; Sárvári, 2016, 2017).

A beszédértés és beszéd fejlesztése alapvető ebben a szakaszban, fontos, hogy a tanulók több érzékszervvel aktívan vegyenek részt a folyamatban. A játékos tanulás fontos szerepet játszik, de kerülni kell az öncélú alkalmazást (Sárvári, 2017). A németországi általános iskolai angoloktatás elsődleges célja a kommunikatív kompetencia fejlesztése, amely a hazai idegen nyelvoktatásban is irányadó. Kahl és Knebler (1996) megállapította, hogy a korai szakaszban a tanulók gyakran rögzített kérdésmintákra koncentrálnak, amelyek formulás kifejezések formájában jelennek meg a természetes nyelvelsajátítási folyamatban (Legutke, 2002; Pienemann, 2002; Ellis, 1994). Ezek a rögzített kifejezések lehetővé teszik, hogy a tanulók korán sikeresen kommunikáljanak, ami motivációs tényezőként is szolgál (Aguado, 2003).

Az idegen nyelven történő olvasás és írás bevezetése a gyermek igényeihez igazodik, az olvasói kompetencia képekonyvek és felolvasott mesék révén kezdődik. Az iskolai oktatásban extenzív és intenzív olvasás alkalmazható: előbbi az élményre, utóbbi a tudatosságra koncentrálnak (Day et al., 1997; Kirchhoff, 2009). Az extenzív olvasás motiválja a tanulókat és hozzájárul a nyelvi készségek, szókincs, helyesírás és nyelvtani ismeretek fejlődéséhez (Day et al., 1991; Dupuy–Krashen, 1993; Horst et al., 1998; Krashen, 2004; Feld-Knapp & Perge, 2021).

Az idegen nyelvi írástanításban három fő megközelítés különíthető el: direktív, szöveglingvisztikai és folyamatorientált módszerek (Kast, 1999). Az alsó tagozatban két fejlődési fázist különböztetnek meg: az első során nem olvasnak-írnak idegen nyelven, a másodikban már felkészültek ezek bevezetésére. A Literacy megközelítés szerint a négy alapkészség átfedésben és kölcsönhatásban áll egymással (Pica, 2008).

A német tartományokban eltérő a második nyelvi írásbeliség bevezetésének időpontja: Rheinland-Pfalzban az alapiskolai időszak végéig, Baden-Württembergben a harmadik-negyedik osztályban kezdik. A hazai német nemzetiségi iskolákban a második osztályban tanulnak írni és olvasni németül.

A korai írásbeliség bevezetésével kapcsolatos aggodalmak között szerepel, hogy zavarhatja az első és második nyelv írásképének fejlődését, vagy negatívan befolyásolhatja a kiejtést (Bleyhl 2007; Piske et al., 2002). Ugyanakkor kutatások azt mutatják, hogy a két nyelv írásképének egyidejű kezelése nem jár hosszú távú hátrányokkal (Kenner et al. 2004; Gogolin et al., 2003). Az íráskép korai bevezetése segíthet a szavak és mondatok jobb megjegyzésében (Klippel, 2000).

A nyelvtan tanítása, a szókinccstanuláshoz hasonlóan, akkor a leghatékonyabb, ha értelmes és kontextusba ágyazott összefüggésekben történik. A korai nyelvoktatásban nincs szükség a nyelvtani szabályok rendszerszerű, elméleti tanítására; elegendő, ha a gyermekek utánzás, ismétlés és természetes nyelvi minták révén sajátítják el az alapvető szerkezeteket. Későbbi életkorban, amikor analitikus gondolkodásuk fejlődik, fokozatosan rávezethetők a nyelvi összefüggések felismerésére és a tudatos nyelvi reflexió kialakítására.

A narratív megközelítés

A narratív megközelítés (story telling approach; narrativer Ansatz) célja a történeteken keresztül megvalósított idegen nyelvi közvetítés (Leopold-Mudrack, 1998; Iluk, 2006). Az elsődleges tanulási cél nem a kommunikatív kompetencia, hanem a nyelvi megértési készség fejlesztése. A nyelvoktatás nem grammatikai progressziót követ (Kirsch, 1992); a gyermek átfogó nyelvi fürdőt (Sprachbad) élvez. Nincs kényszer az azonnali nyelvi produktum létrehozására (Iluk, 2012). A szöveg tartalma jelentőséggel bír a tanuló számára. A meghosszabbított inkubációs idő lehetővé teszi, hogy figyelmüket a tartalomra összpontosítsák, hipotéziseket állítsanak fel és ellenőrizzék. A történeteken belüli információhiányok saját gondolkodásra ösztönözik a tanulókat, elősegítve a fantázia és az önálló ötletek kialakításának képességét (Leopold-Mudrack, 1998).

Feladatközpontú megközelítés

A feladat-központú nyelvtanulás a feladatokat helyezi az oktatás középpontjába. Az ilyen feladatok előnyben részesítése azon alapul, hogy a kommunikációs helyzeteket a tanterem falain kívül készítsék elő vagy modellezzék, ahol a jelentés, nem a nyelvi forma

áll a fókuszban. A tanulóknak a nyelvet kommunikatív cél elérésének eszközeként kell megtapasztalniuk (Müller-Hartmann et al., 2006).

A kommunikációs stratégiák fejlesztése az interkulturális találkozási helyzetek kezelésére irányul. A feladatokkal (tasks) szemben állnak a gyakorlatok (exercises), ahol a nyelvi forma kerül előtérbe. A feladatalapú nyelvtanulás megközelítése a német nyelvű területen főleg a középiskolai idegennyelv-oktatásban nyerte el elismerését. Gyakran érvelnek amellett, hogy az általános iskolás tanulók még nem rendelkeznek az önálló tanuláshoz szükséges nyelvi eszközökkel (Böttger, 2005). További nehézség, hogy a legtöbb kisiskolás ritkán használja az angol nyelvet az osztályteremen kívül, így az autentikus kommunikációs helyzetekkel való kapcsolat teremtése nem egyszerű (Cameron, 2001).

Kolb (1984) szerint azonban ez a koncepció izgalmas impulzusokat nyújthat az általános iskolai szinten is, különösen mivel párhuzam felismerhető az általános iskolai idegennyelv-oktatás metodikájával: ott is a nyelvet elsősorban kommunikációs eszközként használják releváns témákra összpontosítva.

Az észak német általános iskolákban, ahol az angolt első osztálytól tanulják és a CLIL módszer alapján a tantárgyak jelentős részét is angol nyelven oktatják, az alfabetizáció elsőként német nyelven történik. A tanulók már az első osztály második félévétől saját kezdeményezésükre elkezdnek angol szavakat olvasni és írni. Az immerziós tantárgyi oktatásban az írástudást gazdagító környezet (literacy-rich environment) létrehozásával támogatják. Nem kell attól tartani, hogy az angol írás jelenléte túlterheli a gyerekeket, mivel ők nyomás nélkül közelíthetnek az íráshoz (Burmeister & Piske, 2007).

2.9.4. A korai nyelvoktatás intézményi megvalósítása

A kisgyermekkor, gyermekkor nyelvoktatás úgy lehet igazán eredményes, ha érvényesülnek bizonyos pedagógiai és szervezési feltételek. Ideálisnak tekinthető az a helyzet, amikor az osztálytanító egyben az idegen nyelvet is tanítja, mivel így nagyobb rugalmasságot biztosíthat az órarend és az időbeosztás tekintetében. Emellett átfogóbb képet kap arról, miként integrálhatók a tantárgyi tartalmak az idegen nyelv oktatásába, hogyan alkalmazható az idegen nyelv tantárgyakon átívelő, komplex kontextusban. A gyermekek számára külön előnyt jelent, hogy a nyelvi tanulás biztonságos, ismerős környezetben zajlik: mivel jól ismerik tanítójukat, nem érzik fenyegetőnek az új nyelvi közeget, és nyitottabban, motiváltabban reagálnak az új kihívásokra. Ebben a helyzetben jól érvényesül az „egy személy - egy nyelv” (eine Person – eine Sprache) elve, amely

elősegíti a következetes nyelvi kódhasználatot és a nyelvi biztonság kialakulását. Az eredményes nyelvtanítás alapfeltétele ugyanakkor a nyelvpedagógus megfelelő nyelvi és módszertani felkészültsége.

A tartalomalapú szemlélet (content-based approach) megvalósítása és a tantárgyköziség biztosítja, hogy a tanulók az idegen nyelvet valós, autentikus helyzetekben sajátítsák el. Ez a megközelítés hozzájárul ahhoz, hogy később a tanulók a szakmaorientált nyelvtanítás során hatékonyan felkészüljenek hivatásuk gyakorlására, és többnyelvű, interkulturálisan kompetens fiatal munkavállalókká váljanak az európai munkaerőpiacon (Morvai & Poór, 2006).

A sikeres korai nyelvtanulás további feltétele a megfelelő mennyiségű idő biztosítása a nyelvi tevékenységek számára. Lényeges, hogy az idegen nyelvvél való foglalkozás a gyermek mindennapi életének természetes részévé váljon, és a nap folyamán többször is találkozzon a célnyelvvél különböző helyzetekben és tevékenységekben. Az óvodai nevelés keretei ideális lehetőséget nyújtanak arra, hogy a nyelvi ingerek folyamatosan és játékos formában épüljenek be a gyermek napirendjébe, így a nyelvtanulás szerves részévé válhat a mindennapi tapasztalatszerzésnek.

Az iskolába lépéssel kezdődően a 45 perces tanórai ritmusban helyezkedik el az idegennyelv-óra is. A tanóra időtartamát játékos, örömszerző, motiváló feladatokkal kitöltve, a korosztálynak megfelelő módszertant alkalmazva, csökkenthető a tanulói figyelem elkalandozása a 45 perces óra alatt már az első osztályban. Az iskolában is fontos, hogy a nyelvvél történő találkozás rendszeres és gyakori legyen.

Az említett feltételek mellett még számos tényező megléte támogatja az eredményes nyelvelsajátítást (IKT- eszközellátás, tantermi felszereltség stb.), de a legmeghatározóbb a nyelvpedagógus személye (személyisége, pedagógiai, tantárgyi és nyelvi felkészültsége). Az átmenetek időszakában különös fontosságú a tanári támogatás. Az első osztályos tanulók esetében a tanító a tanév elején óvodapedagógusként is helyt kell még álljon. A tanulók számára is nagy feladat az iskolakezdés és az első hónapok az iskolában. Néhányuk német nemzetiségi óvodából érkezik. Az ő számukra az idegen nyelvvél való találkozás nem újkeletű. A tanulók többsége azonban most találkozik először idegen nyelvvél. A nemzetiségi iskolákban ezért különösen nagy kihívás az első osztály első feléve a gyermekek számára.

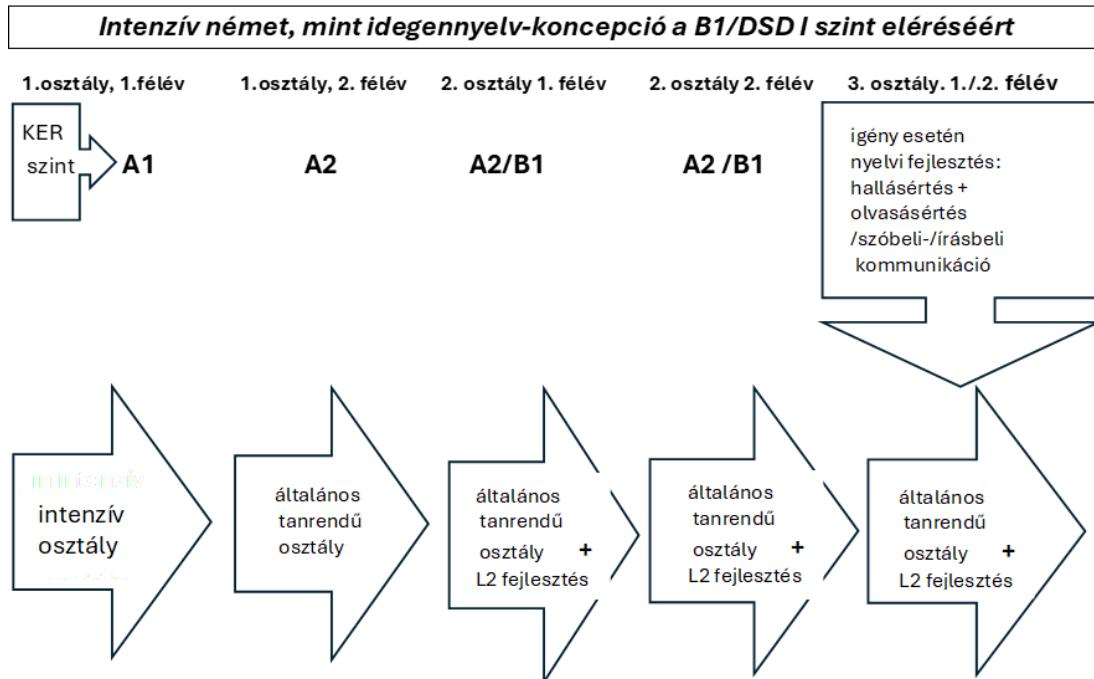
A németországi gyakorlat több modellt is működtet az iskolába történő belépés, az iskolai rendszerbe és az idegen-/második nyelvi környezetbe való bekapcsolódás megkönnyítésére. A tanulók a németországi iskolákban nagy számban migrációs

hátterűek, sokuk az iskolakezdéskor találkozik először második nyelvként a német nyelvvel (Szabó & Vincze, 2019). Számukra az iskolaelőkészítő nyelvi támogatás legismertebb formája Bajorországban a Vorkurs Deutsch 240, amely évi 240 órányi német nyelvi fejlesztést biztosít az óvoda utolsó évében és az iskola első félévében. A program hidat képez az óvoda és az iskola között, mivel a megvalósításban óvodapedagógusok és tanítók közösen vesznek részt. A pedagógiai munka játékos, cselekvésorientált és kommunikációközpontú, a differenciált kiscsoportos támogatásra épít (ifp, n. d.).

Hessen tartományban, Bruchköbelben intenzív osztályokat indítanak az első és második évfolyamon (igs-heinrich-böll, 2024). Az osztálylétszám 12-16 fő. Teljesen kezdő német tudással (A0) vagy minimális nyelvtudással veszik fel a gyerekeket. Több párhuzamos osztály van, amelyekben a nyelvi szint eltérő, és ezek átjárhatóak. A tanévet félévekre bontják és az első és második félévben intenzív nyelvoktatás zajlik. A félév végén mérik a tanulók elért nyelvi szintjét és ha szükséges, osztályt válthat a tanuló a szintjének megfelelően, illetve fokozzák a nyelvtanulás intenzitását. A cél, hogy minél előbb be tudjanak kapcsolódni a német nyelvű tantárgyi órákba. Ennek érdekében a negyedik osztály végére az A2/ B1 szintű nyelvvizsga megszerzése a cél. Az iskola szándéka az autonóm tanulási, autonóm nyelvtanulási kompetencia fejlesztése azáltal, hogy a tanulói önállóság, a felősségvállalás már hat-hét éves korban az iskolai mindennapok részét képezi. Az 1. ábrán látható a modell struktúrája:

10. ábra

Intenzív német nyelvi felkészítés folyamata az 1-4. osztályban Hessenben a B1 nyelvvizsga megszerzésének céljával 3-4. osztályban



Forrás: <https://www.igs-heinrich-boell.de> (Az eredeti ábra saját fordítása.)

Más országokban is működnek nyelvi előkészítő „nulladik osztályok”. Svájcban a gyermekek nyelvi szűrésen (Sprachstandserhebung) vesznek részt, és akiknél nyelvi hiányosságot állapítanak meg, azoknak kötelező a részvétel a célzott német L2-felkészítésben. Ez a támogatás az iskola kötelező részének számító Kindergarten keretében zajlik, vagy közvetlenül az iskolakezdés előtt. A Zurich International School iskolájában kis csoportos foglalkozásokon segítik a nem angol anyanyelvű diákokat abban, hogy megfelelő nyelvi szintre jussanak, és be tudjanak illeszkedni az angol nyelvű iskolába (zis, n.d.). Spanyolországban a madridi kétnyelvű oktatási modell keretében már az óvodában bevezették a CLIL (Content and Language Integrated Learning) típusú programokat. Ezek célja, hogy a gyermekek az iskola-előtt megszokják a tartalom és a nyelv integrált elsajátítását, és felkészülten kezdhessék meg az angol–spanyol kétnyelvű iskolai alapszakaszt. A kutatások szerint a CLIL óvodai bevezetésének sikere függ a pedagógusok képzettségétől és az intézményi támogatástól (San Isidro & Huerga, 2023). Magyarországon is működik hasonló nyelvi intenzív felkészítő modell: a Budapesti Német Iskola (Deutsche Schule Budapest) (Deutsche Schule, 2025) indít nulladik osztályt hasonló céllal azoknak az ötödik életévüket betöltött gyermekeknek, akik ebben az iskolában szeretnének tanulni. Óvodai struktúrában zajlik a gyerekek mindennapja,

kiegészítve napi egy német nyelvű foglalkozással, tevékenységgel. Valamint a nap egyéb szakaszában is immerziós módszerrel német nyelvi közegben vannak a gyerekek. A magyar anyanyelv is körül veszi őket, de nagyobb intenzitású német nyelvi inputot kapnak, mint a sok más iskolában működő iskolaelőkészítő foglalkozások keretében az ezeknél általános heti egy 45 perces „tanórán”.

A nemzetközi példákban szereplő modellek és a Deutsche Schule Budapest nulladik osztálya más társadalmi és intézményi környezetben működik. Közös bennük a tanulók bemeneti nyelvi szintje (A0), a kis osztálylétszám, a nyelvi input rendszeressége, valamint közös a cél: a gyermekek felkészítése a célnyelvi iskolai oktatásra.

2.10. A tanulási motiváció

A tanulásban a motiváció alapvető pszichológiai tényező, amely meghatározza, hogy a tanulók mennyi energiát és milyen irányban fektetnek a tanulási folyamatba. A tanulási motiváció összetett és kontextusfüggő jelenség, amelyben többféle motívum egyidejűleg, egymásra hatva érvényesül, így nem egyetlen motivációs elem dominál, hanem egy komplex motívumrendszer optimális működése válik meghatározóvá (Fejes, 2010).

Barkóczy és Putnoky (1967, idézi Réthy, 2003, 29) szerint „a motiváció olyan gyűjtőfogalom, amely minden belső cselekvésre, viselkedésre készítő tényezőt magába foglal.” Cselekvésre vagy viselkedésre készlet. Ez a cselekvés forrását, előidézőjét jelenti, egy adott cselekvés tudatos ösztönzését.

A tanulási motiváció fogalmának kidolgozásában Heckhausen (1969) munkája meghatározó jelentőségű. Az ő értelmezésében a tanulási motiváció az egyén aktuális tanulási hajlandóságát, valamint a jövőbeli célállapot elérésére irányuló összpontosított törekvését jelenti. A korai kutatások elsősorban a teljesítménymotivációra koncentráltak, ahol McClelland (1961) és Atkinson (1964) szerint a sikerorientáció és a kudarckerülés a fő mutatók.

A tanulás és a motiváció kapcsolatát a tanulási folyamatban megjelenő kognitív és affektív tényezők összefonódása jellemzi. A motiváció hatással van a figyelem irányítására, a tanulási stratégiák kiválasztására, a kitartásra és a tanulási eredményekre (Simó, 2022). Egy támogató, pozitív tanulási környezet, amely elősegíti a tanulói autonómiát és a társas kapcsolatokat, jelentősen növeli a tanulási motivációt és a tanulók teljesítményét is (Kozéki & Entwistle, 1986).

A tanulási motiváció három fő dimenzióban ragadható meg:

Affektív dimenzió: a tanuló érzelmi viszonyát fejezi ki a tanulási közösséghez, a társas elfogadottságot és az önállóságra nevelést.

Kognitív dimenzió: az elsajátítási motivációt, vagyis a készségek és képességek fejlesztésére irányuló belső késztetést foglalja magában, amely az önszabályozó tanulás alapja.

Erkölcsei dimenzió: a tanulási tevékenységhez való értékelő hozzáállást jelenti (Csibi, 2006).

Réthy (2024) komplex, multidiszciplináris szemléletet képvisel, amely ötvözi a pedagógiai, pszichológiai, szociológiai, etikai és mentálhigiénés aspektusokat. Hangsúlyozza, hogy a motivációkutatásban paradigmaváltás zajlott le: a kognitív és a nem kognitív tényezők szoros kölcsönhatásban állnak. A tanulás és a motiváció egymást átható folyamatok, melyek során a tanulási tapasztalatok beépülnek a motivációs rendszerbe és fordítva. Kiemeli, hogy a motiváció minősége és intenzitása egyénenként és helyzetenként eltérő, és nagyban függ a környezeti hatásoktól, a kulturális háttértől, az elvárásoktól és a kihívásoktól. A tanulás sikere nem kizárólag a veleszületett képességeken múlik, hanem a kitartáson, a befektetett munkán és a megküzdési stratégiákon is. Figyelembe kell venni a tanulók érzelmi és akarati jellemzőit, valamint biztosítani kell a sikerélményeket, amelyek pozitív tanulási attitűdöt alakítanak ki (Réthy, 2025).

A célorientációs elmélet szerint a tanulók motivációját jelentősen befolyásolják a tanulási célok és a tanulási környezet célstruktúrái. A tanulók rövid távú céljai – például a teljesítmény vagy a fejlődés iránti vágy – meghatározzák a tanulási erőfeszítéseiket és a választott tanulási stratégiákat (Fejes, 2010; Fejes & Józsa, 2005).

Az értelmi fejlődés szempontjából az elsajátítási motívumok különösen fontosak, hiszen ezek a tanulási motivációs rendszer alapvető elemei.

Az autonóm tanulás fejlesztése kulcsfontosságú a motiváció fenntartásában, főként az alsó tagozatos tanulók körében. Az önálló döntéshozatal a tanulási folyamatban erősíti a tanulók belső motivációját, mivel saját érdeklődésük és tanulási stílusuk szerint alakíthatják tanulásukat (Chalupa & ter Haseborg, 2020).

A motiváció a tanulás mozgatórugója, amely érzelmi, kognitív és szociális szükségleteken keresztül támogatja a tanulási folyamatot és eredményességét. Kiemelt pedagógiai jelentősége van a fiatalabb diákok esetében, akiknél a tanulási szokások és attitűdök még alakíthatók (Fejes, 2010; Csibi, 2006; Katona, 2009). A tanulók belső késztetése, autonómiája és tanulási eredményei egyaránt meghatározók. A motiváció

fenntartásához elengedhetetlen az önálló tanulás támogatása, a személyes érdeklődés figyelembevétele, valamint a sikerélmények biztosítása, különösen hat-tíz éves korban (Alamer & Alrabai, 2022; Noels, 2005).

2.10.1. A nyelvtanulás és a motiváció

Réthy szerint a motiváció és tanulás egymást erősítő kapcsolatban állnak, különösen a nyelvtanulásban, ahol a belső indíttatás kulcsfontosságú a sikerhez. A motiváció pszichológiai hajtóerő, amely energiát ad, irányítja és fenntartja a tanulók viselkedését, befolyásolva céljaikat és kitartásukat (Fredricks, Blumenfeld & Paris, 2004; Maehr & Meyer, 1997; Reeve, 2006). Ez határozza meg, milyen tárgyakat választanak és mennyi energiát fordítanak a tanulásra.

Motivációs orientáció lehet: belső, külső, integratív és instrumentális. Az integratív motiváció – a célnyelvet beszélő közösséghez tartozás vágya – hangsúlyos a nemzetiségi nyelvet tanulóknál, míg az instrumentális a praktikus előnyökre fókuszál (Noels, 2005). A hat-tíz éveseknél a belső motiváció, mint a játékosság és tanulás öröme, fenntartja a tanulási kedvet.

A nyelvtanulásban a motiváció és a tanulási eredmények között dinamikus, kölcsönös kapcsolat figyelhető meg: a magasabb motiváció jobb nyelvi teljesítményt eredményez, ugyanakkor a sikeres nyelvhasználat is visszahat a motiváció növekedésére (Alamer & Alrabai, 2022). Ez a kölcsönhatás arra utal, hogy a motiváció nem csupán feltétele, hanem következménye is lehet a tanulási eredményeknek, a motiváció növekedése együtt halad a tanulói fejlődéssel.

Kozéki (1973) vizsgálata szerint, ha a pedagógus felismeri, mely motivációs típus mozgatja a tanulót, és ehhez igazítja a módszereket, a nyelvtanulás felgyorsulhat. Ha a tanár nem veszi figyelembe a motivációs hátteret, a tanulók elveszíthetik lelkesedésüket, ami sikertelenséghez vezethet.

Deci és Ryan (1985) önmeghatározás-elmélete három alapvető pszichológiai szükségletet emel ki: az autonómiát, a kompetenciát és a kapcsolódást. E szükségletek kielégítése elengedhetetlen a belső motiváció kialakulásához és fenntartásához. Az önálló döntéshozatal lehetősége, a sikerélmények megtapasztalása, valamint a pozitív társas kapcsolatok együttesen járulnak hozzá ahhoz, hogy a tanuló motivált maradjon, és aktívan vegyen részt a tanulási folyamatban (Walton, 2017).

2.10.2. A motiváció fenntartása kisiskolás korban

A hat-tíz éves tanulóknál a belső motiváció kiemelt szerepet játszik a tanulási kedv fenntartásában. A játékos tanulási helyzetek és a tanulás öröme különösen fontosak ebben az életkorban, hiszen ezek erősítik a belső motivációt és támogatják az önálló tanulást (Nikolov ,1995).

Magyar kutatások hangsúlyozzák a játékok, gamifikáció és élményszerű tanulási helyzetek szerepét, amelyek hatékonyan növelik a fiatalabb korosztály motivációját és eredményességét. A komoly játékok (serious games) és oktatási célú videójátékok alkalmazása élményszerűbbé teszi a tanulást, növeli a tanulók elkötelezettségét (Bencéné & Kiss, 2023; Kéri 2019). Az önmotiváció fejlesztésében kiemelt szerepet kap a tanulói autonómia támogatása, amely választási lehetőségek biztosításával, önértékelési technikák alkalmazásával és a tanulók bevonásával a tanulási célok kitűzésébe, valósítható meg. Az önállóság és önreflexió fejlesztése elősegíti a tanulók belső motivációjának fenntartását (Nikolov 2004; Czető et al., 2020). Chalupa és ter Haseborg (2014) eredményei szerint, ha a tanulók önállóan választhatják meg a tanulási projektek tartalmát, formáját és időzítését, az jelentősen növeli motivációjukat.

A német szakirodalom kiemeli a metakognitív készségek jelentőségét, amelyek hozzájárulnak az önmotiváció fejlődéséhez. A tanári szerep kiemelten fontos: a bátorító, elfogadó hozzáállás, személyre szabott visszajelzés és pozitív megerősítés jelentősen hozzájárul a tanulók önbizalmának erősítéséhez. Csizér (2020) hangsúlyozza, hogy a támogató tanulási környezet alapfeltétele a motiváció fenntartásának. A tanárnak figyelembe kell venni a motiváció stabil és változó komponenseit is (Brophy, 1987).

Az instrumentális motiváció értelmében a tanulók elkötelezettek lehetnek, ha a nyelvtudást konkrét célok, például jobb érdemjegy, elismerés vagy továbbtanulás eléréséhez szükségesnek tartják. Ez a célorientált motiváció szintén jelentős szerepet játszik a tanulási sikerben.

A hat-tíz éves korosztály motivációjának fenntartása érdekében lényeges, hogy a tanulók számára világos, mérhető és elérhető célokat tűzzön ki a tanár, amelyekhez megvalósításakor pozitív visszacsatolást kapnak (Walton, 2022). A tanulók közötti interakciók, a játékos tanulási lehetőségek szintén növelik az elkötelezettséget és a tanulás örömeit. A nemzetiségi nyelvoktatásban kiemelten fontos az identitásépítés támogatása, amely erősíti az integratív motivációt és az önazonosság érzését (Noels, 2005).

A tanári szerephez kapcsolódóan meg kell említeni a célorientált tanulás támogatását is: a világos, érthető és elérhető célok kijelölése, valamint az élményszerű, interaktív tanulási helyzetek, például játékok, csoportmunka, növelik a tanulók elkötelezettségét és önmotivációját. A célok kisebb, megvalósítható lépésekre bontása segíti a tanulók folyamatos haladását (Nikolov, 1995).

A nyelvi önbizalom és a célnyelvet beszélőkkel való kapcsolatok minősége szintén befolyásolja a motiváció szintjét és a nyelvtanulási erőfeszítéseket (Clément & Kruidenier, 1985; Csizér & Kormos, 2012). A család és a társas környezet szerepe sem elhanyagolható. A szülői támogatás, a kortársak pozitív visszacsatolása és a társas megerősítés jelentősen hozzájárulnak a kisiskolás tanulók önmotivációjának erősítéséhez. A család, a tanárok és a kortársak bátorítása, támogatása növeli a tanulók önbizalmát és kitartását a nyelvtanulásban (Dörnyei & Ushioda 2011; Bencéné-Fekete & Pónya, 2022).

A nemzetközi eredmények alapján a célnyelvi közösséghez való kapcsolódás vágya nagy hatással van a diákok nyelvtanulási sikerére. A kutatások rámutatnak, hogy a lányok magasabb motivációval és pozitívabb attitűddel rendelkeznek a nyelvtanulás iránt. A családi háttér és a szülők iskolázottsága erőteljesen befolyásolja az iskolaválasztást, és ezen keresztül a tanulók motivációját. A magasabb iskolázottságú, jobb anyagi helyzetű családok gyakrabban választanak olyan iskolát, amely támogatja a gyermek fejlődését és motivációját, ezáltal hozzájárulva a tanulási sikerhez (Bartha, 1999; Józsa 2000). A család nyelvtanulással kapcsolatos attitűdje jelentősen befolyásolja a tanulók hozzáállását is. Különösen fiatalabb tanulók esetében a tanulók és szüleik attitűdjei szorosan összefonódnak. Az attitűd kialakulását több tényező befolyásolja, például a kisgyermekkorú idegen nyelvi találkozás, más nyelvterületekről származó emberekkel való kapcsolat, illetve az idegen nyelvű médiával való ismeretség. A szülők nyelvtanuláshoz való attitűdje bizonyos mértékig befolyásolja a gyermek motivációját és nyelvtanuláshoz való viszonyát, azonban a tanulók idegen nyelvi beállítódását alapvetően a tanulási folyamat minősége, az alkalmazott pedagógiai módszerek, valamint az egyéni sikerélmények formálják. A pozitív tanulási tapasztalatok és a támogató tanulási környezet hosszú távon erősítik a gyermek belső motivációját és önbizalmát a nyelvtanulásban (Szénásiné, 2007).

Hazai kutatások is alátámasztják, hogy a szülői háttér meghatározó szerepet játszik az iskolai teljesítmények alakulásában. Bukta és Nikolov (2002) vizsgálatukban kimutatták, hogy a magasabb iskolai végzettségű anyák gyermekei mind a hetedik, mind a

tizenegyedik évfolyamon jobban teljesítettek angol nyelvből. Hasonló eredményre jutott Csapó (2001) országos reprezentatív felmérése is, amelyben az angol és német nyelvből vizsgált hatodik, nyolcadik és tizedik évfolyamos tanulók teljesítménye annál magasabb volt, minél magasabb iskolai végzettséggel rendelkeztek a szülők.

A családi háttér különböző tényezői közül a szülő–gyermek interperszonális kapcsolat bizonyult a legmeghatározóbbnak a tanulmányi előmenetel szempontjából. A szülői érdeklődés és bátorítás erősen befolyásolja a tanulás eredményességét: azok a gyerekek, akiknek szülei aktívan érdeklődnek tanulmányaik iránt, jobb tanulmányi eredményeket érnek el. Különösen a 8–11 éves korosztályban figyelhető meg, hogy az érdeklődő, támogató szülők gyermekei javítják teljesítményüket, míg a kevésbé érdeklődő szülők gyermekei gyengébb eredményeket mutatnak. Tartós nyelvi eredményesség csak azoknál a gyerekeknél figyelhető meg, akiknek szülei pozitív érdeklődést tanúsítanak a nyelvi előmenetel iránt. Minél fiatalabb a tanuló, annál inkább összefonódik a tanuló és a szülő attitűdje.

Az iskolaválasztás szülői döntése szoros kapcsolatban áll a motivációval, különösen az elsajátítási motivációval. A döntés nemcsak az intézmény adottságaira vagy hírnevére épül, hanem arra is, milyen tanulási lehetőségeket és támogatást várnak a gyermek motivációjának erősítésére. A szülői döntés közvetetten, de jelentősen befolyásolja a gyermek motivációját, hat a tanulási környezet minőségére, a kihívásokhoz való hozzáférésre és a támogatás biztosítására.

Összegezve elmondható, hogy a hat-tíz éves tanulók önmotivációját elősegíti a tanulási folyamat élményszerűsége, játékosága és interaktivitása, a tanulói autonómia támogatása, valamint a támogató családi és tanári környezet. Magyar kutatások támogatják az önreflexió, az autonómia, a pozitív tanári visszacsatolás, az élményalapú tanulás, a társas támogatás és a játékok együttes szerepét az önmotiváció erősítésében.

2.10.3. A motiváció és a nemzetiségi nyelv-elsajátítás

A kultúra és nemzeti identitás szerepe kiemelkedő az idegen nyelvi motivációban. Nemcsak a nyelvi készségek elsajátítása a cél, hanem az idegen közösséggel való kapcsolódás is (Csizér & Dörnyei, 2002; Clément et al, 1994). A nemzeti identitás és a nyelvi identitás szoros egységet képez (Greenfield, 2009). Ez erősíti a tanulók motivációját, különösen, ha segíti más kultúrák megértését (Csizér & Kormos, 2012).

A nemzetiségi- és idegennyelv-elsajátításban a kulturális elfogadás és tisztelet fokozza a motivációt és a kommunikációs készségeket. A kultúra beépítése motiválja és fejleszti az

intellektuális kíváncsiságot, valamint támogatja az önálló tanulást (Bajzát, 2015). A kulturális tudatosság a nyelvtanulás hosszú távú jelentőségét és az élethosszig tartó tanulást helyezi előtérbe, valamint hozzájárul a személyes, társas és kognitív kompetenciák fejlődéséhez, ami alapja a sikeres nyelvtanulásnak (Radvai, 2023).

Összefoglalva, a tanulók motivációját nemcsak nyelvtudásuk, hanem kulturális identitásuk is formálja, és a nyelvtanulás kölcsönhatásban áll az attitűdökkel, melyek befolyásolják a tanulási kedvet (Kozéki, 1973).

2.11. A tanulási stratégiák

A tanulási stratégiák, stílusok és technikák a tanulási folyamat eltérő szintjeit és aspektusait jelenítik meg. A tanulási stratégia tudatos, célirányos eljárás, amely elősegíti a tanulót információk szerzésében, feldolgozásában és előhívásában (Balogh, 2006; Weinstein & Mayer, 1986). Magába foglalja a metakognitív irányítást, problémamegoldást és az önszabályozást. A tanulási technikák, mint a jegyzetelés vagy mnemotechnikák, a stratégiák konkrét megvalósítási módjai, míg a tanulási stílus az egyéni érzékszervi preferenciákat jelenti (Fleming, 2001; Kolb, 1984; Réthy, 2003).

Elemi és komplex stratégiák léteznek: az elemi például kulcsfogalmak kigyűjtése, a komplex pedig az elemi stratégiák funkcionális összekapcsolódásával jön létre. Például az anyag feldolgozásának életkorhoz igazodó strukturálásával. A stratégiák lehetnek primerek, közvetlenül a tanulást fejlesztik, és szekunderek, melyek a tanulás feltételeit optimalizálják (Lappints, 2002; Szitó, 2003.).

A tanulási stratégiák több szempont alapján is csoportosíthatók. Mező (2004) Weinstein nyomán öt fő kategóriát különít el: az ismétlő, a feldolgozó, a szervező, a megértésre törekvő és az affektív stratégiákat. Ezek a stratégiatípusok a tanulás különböző aspektusait támogatják, az információk rögzítésétől és rendszerezésétől kezdve egészen a motiváció és az érzelmi egyensúly fenntartásáig.

A tanulási orientáció személyes célokat, attitűdöket, elvárásokat jelent. A tanulási orientáció a célorientációs elméletek részét képezi, ahol a tanulás motivációs jellege hangsúlyos (Pajor, 2015; Fejes, 2011). Kálmán (2010) ezt összetett motivációs készletként kezeli.

Kozéki és Entwistle (1986) mélyreható, reprodukáló és szervezett tanulókat definiáltak az általuk kidolgozott tanulási orientáció kérdőívben.

A tanulási stratégiák kutatása az attitűdvizsgálatokból fejlődött ki, amikor a tanulók iskola iránti viszonyát és motivációját vizsgálták (Gibbs, 1981). A kognitív pszichológiában Craik és Lockhart (1972) és Schmeck (1988) jelentettek mérföldkövet.

Perkins és Solomon (1989) hangsúlyozták, hogy a stratégiák hatékony használata tudatos tervezésen és monitorozáson alapul. Rubin (1975) és Oxford (1990) bevezették a stratégiakutatást. A nyolcvanas-kilencvenes években a fókusz a stratégiahasználaton, motiváción és attitűdökön volt (Oxford & Burry-Stock, 1995; Kormos & Csizér, 2008). A kétezres években pedig a metakogníció és önszabályozás vált hangsúlyossá (Nikolov, 2003). Oxford kidolgozta a SILL kérdőívet (Strategy Inventory for Language Learning), amely hazánkban is jól ismert. (Kozjel-Gulyás, 2013; Nikolov, 2003).

A tanulási stratégiák kapcsolódnak a tanulási szokások, önszabályozás, metakogníció és szótanulás vizsgálatához (Artelt et al., 2003; Csíkos, 2004; Németh & Habók, 2006; Habók, 2015, Molnár, 2013, 2022;). A jelentőségük a PISA 2000-es vizsgálatában nőtt, ahol a tudásszint értékeléséhez a kidolgozó, memorizáló és kontrollstratégiákat is bevonták (Sárvári, 2016).

2.11.1 A nyelvtanulási stratégiák

Egyes kutatók főként az információfeldolgozásra és a mentális műveletekre koncentrálnak, mások inkább a viselkedés vagy a konkrét tevékenységek szempontjából közelítik meg a stratégiákat (Nikolov, 2003). Rubin (1981, 1987) három fő kategóriát különböztet meg: a tanulási stratégiák támogatják a nyelvi fejlődést, a kommunikációs stratégiák segítik a társas interakciókat, a társas érintkezési stratégiák pedig bővítik a nyelvi kapcsolatokat.

Bialystock (1978) szerint ezek eszközök az információ feldolgozásához. O'Malley és Chamot (1990) hangsúlyozzák, hogy a stratégiák a memóriában történő rögzítést és a megértést teszik lehetővé a tanulásban, alkalmazásuk a viselkedésen keresztül történik. Cohen (2011) kiemeli az információfeldolgozás és a tanulói tevékenységek integrációját, míg Weinstein és Mayer (1983) a megismerési folyamatok fontosságát. Chamot (2004) a tudatos gondolkodást és cselekvést helyezi előtérbe, Oxford (1990) pedig a tanulási folyamat irányításának fontosságát hangsúlyozza.

Cohen (1998) megkülönbözteti a nyelvtanulási és a nyelvhasználati stratégiákat; előbbieket a tananyag azonosítását, csoportosítását, ismétlését és memorizálását segítik, utóbbiak a nyelvhasználatot támogatják. Mindkettő kognitív, metakognitív, érzelmi, társas stratégiákra bontható tovább (Cohen, 1998). Kozéki és Entwistle (1986) három fő típust

különít el: A mélyreható tanulási stratégia a megértésre, az összefüggések keresésére és az új ismeretek régiekhez való kapcsolására épít. A szervezett tanulási stratégia a rendszerességet, a jó munkaszervezést és a kitartást helyezi előtérbe. A mechanikus (reprodukáló) tanulási stratégia a részletek memorizálására, ismétlésére és rövid távú felidézésére koncentrál (Kozéki & Entwistle, 1986; Balogh, 1992).

Oxford (1990) a direkt stratégiák közé sorolja a memóriastratégiákat, kognitív stratégiákat és kompenzáló stratégiákat, míg az indirekt stratégiákhoz tartoznak a szociális és metakognitív stratégiák. A tanulási stratégiákat három fő kategóriába sorolja O'Malley és Chamot (1990): kognitív, metakognitív és szociális–affektív stratégiákba. E felosztás alapja, hogy a tanulás során milyen típusú mentális és interakciós folyamatok segítik az ismeretszerzést és -feldolgozást.

Dörnyei és Skehan (2003) tovább finomítják ezt a rendszerezést, és négy stratégiai csoportot különítenek el: kognitív, metakognitív, szociális és affektív stratégiákat. A kognitív stratégiák az információk feldolgozását és rögzítését szolgálják; a metakognitív stratégiák az önirányítás, tervezés és ellenőrzés folyamatát segítik; a szociális stratégiák a kommunikáció és az interakció fejlesztését támogatják; míg az affektív stratégiák az érzelmi állapotok szabályozásával és a motiváció fenntartásával járulnak hozzá a hatékony tanuláshoz (Válóczi, 2020).

A stratégiák azonosítása nem mindig egyértelmű; Oxford (1990) hangsúlyozza a folyamatos rendszerezés szükségességét, Dörnyei és Skehan (2003) pedig a memorizáló stratégiák beolvasztását javasolja a kognitív stratégiákba. Ezzel szemben Hsiao és Oxford (2002) amellett érvelnek, hogy a memóriastratégiák speciális funkcióval bírnak, mivel ezek révén az információk hosszú távú memóriába kerülhetnek, még ha nem is feltétlenül mély feldolgozás révén.

A kutatásokat Rubin (1975) és Oxford (1990) mellett a 2000-es évektől Nikolov (2003) új irányokkal bővítette, kiemelve a metakognitív és önszabályozott tanulás szerepét.

A tanulási stratégiák párhuzamosan vizsgálhatók a tanulási szokásokkal, az önszabályozással, a metakognitív és a szótanulási stratégiákkal (Artelt et al., 2003; Habók, 2015).

2.11.2. Az autonóm tanulást támogató stratégiák

Az egész életen át tartó tanulás stratégiai tudatos, lépésről lépésre megtervezett tanulási folyamatot feltételeznek, amely fejleszti a tanuló metakognitív képességeit, motivációját, információfeldolgozási és önreflexiós képességeit. Ezek a stratégiák

alkalmazkodóképességet nyújtanak a különböző életkorokhoz és tanulási környezetekhez, támogatják az önálló tanulást és a motiváció fenntartását.

Az önszabályozó tanulás kutatásai kiemelik azokat a stratégiákat, amelyek hozzájárulnak az önszabályozó viselkedéshez, például a figyelem, a kódolás, az információs szabályozás, valamint az affektív és környezetszabályozó stratégiák (Kuhl, 1985; Tseng et al., 2006). Az önszabályozó tanulás fejlesztése már az általános iskolás korosztályban is lehetséges, és pozitívan befolyásolja a tanulási eredményeket (Schunk & Zimmerman, 2007; Habók et al., 2019).

Az autonóm tanulás kompetenciáját leginkább fejlesztő stratégiák közé a metakognitív, önszabályozó, reflektív, problémamegoldó, szervező és szociális stratégiák tartoznak. Ezek a stratégiák lehetővé teszik, hogy a tanuló tudatosan tervezze, irányítsa, monitorozza és értékelje saját tanulási folyamatát, valamint aktívan keressen megoldásokat és együttműködjön másokkal (Benson, 2001; Oxford, 1990; Cohen, 1998).

A metakognitív stratégiák közé tartozik a tanulás tervezése, önellenőrzése, önértékelése, a figyelem fókuszálása, a célkitűzés és a tanulási folyamat folyamatos monitorozása. Ezek segítik a tanulót saját tanulási szükségleteinek felismerésében, célok meghatározásában, megfelelő tanulási módszerek kiválasztásában és előrehaladás értékelésében (Oxford, 1990; Chamot & Kupper, 1989; Cohen, 1998).

Az önszabályozó stratégiák fejlesztik az autonómiát azáltal, hogy a tanuló képes saját tanulási folyamatait irányítani, motivációját fenntartani, érzelmeit szabályozni, és a tanulási környezetet tudatosan alakítani (Kuhl, 1985; Tseng, Dörnyei & Schmitt, 2006). Ezek magukban foglalják a célkitűzést, tanulási idő és erőforrások beosztását, valamint a tanulási kudarcokkal való megküzdést.

A reflektív és problémamegoldó stratégiák révén a tanuló visszatekinthet saját tanulási folyamatára, értékelheti a stratégiák hatékonyságát, és szükség esetén új megközelítéseket kereshet (Cohen, 1998; O'Malley, & Chamot, 1994). A problémamegoldó stratégiák különösen fontosak az autonóm tanulásban, mert segítik a tanulót az önálló megoldáskeresésben.

A szervező stratégiák támogatják a tanuló önállóságát a tanulási folyamat strukturálásával, feladatok prioritizálásával és hatékony időgazdálkodással (Balogh, 2006;). A szociális stratégiák pedig hozzájárulnak az autonóm tanuláshoz a segítségkérés, együttműködés, visszacsatolás kérése és társas tanulási helyzetek tudatos kihasználása révén (Oxford, 1990; Bimmel & Rampillon, 2000).

2.11.3. A nyelvtanulási stratégia-használatra vonatkozó kutatások

A nyelvtanulási stratégiák kutatása jelentős fejlődésen ment keresztül az elmúlt évtizedekben, számos elméleti modell és empirikus vizsgálat létezik. Magyar, német és angol kutatások főbb eredményeit ismertetjük. A stratégiák feltérképezésére önértékelő kérdőíveket, hangos gondolkodást, interjúkat és naplórítást alkalmaznak (Oxford, 1990; Bimmel & Rampillon, 2000). Az Oxford-féle SILL kérdőív számos magyar kutatásban is használták.

Cohen (2011) hangsúlyozza a tudatos stratégiahasználat és reflektív kontroll fontosságát. Kersten (2019) a német kétnyelvű nyelvelsajátításban a multimodális tanulási környezet, az aktív részvétel és az önszabályozás jelentőségét emeli ki. Bolla (2021) a tanulási zavarokkal küzdő gyerekek kompenzációs és szociális stratégiáit vizsgálta; az eredmény azt mutatja, hogy a metakognitív kontroll kiemelt jelentőségű. Wang és Liu (2020) kínai iskolások olvasási stratégiáit vizsgálva megállapította, hogy a memorizálás és elmélyülés egymást támogatják, különösen fiúknál.

Habók, Magyar és Molnár (2019) vizsgálata szerint a fiatalabb magyar tanulók főként memorizáló és kontrollstratégiákat használnak, az idősebbek inkább problémamegoldó és kidolgozó stratégiákat. A motiváció és énkép szoros kapcsolatban áll a stratégiahasználattal.

Thékes (2015) a magyar diákok szótanulási stratégiáit elemezte, ahol az ismétlés, csoportosítás és vizuális asszociációk dominálnak; a metakognitív stratégiák kevésbé jelennek meg.

Összefoglalva, a 2010 utáni vizsgálatok alátámasztják, hogy a tudatos stratégiafejlesztés, metakognitív kontroll és autonómia támogatása hozzájárul a sikeres nyelvtanuláshoz minden életkorban.

2.11.4. A stratégiahasználat kisiskolás korban

A stratégiahasználat fejlődése során a kisgyermekkorban főként egyszerű, mechanikus stratégiákat használnak, mint az ismétlés vagy memorizálás. Az életkor előrehaladtával megjelennek a szervezett, majd a mélyreható, megértésre épülő stratégiák (Cole & Cole, 1998; Balogh, 1992). A tanulási stratégiák fejlődését két módon támogathatjuk: közvetlen fejlesztéssel (tanulási technikák tanítása) és közvetett fejlesztéssel (kognitív képességek fejlesztése).

A stratégiák életkori sajátosságait a tanuláslélektan és pedagógiai pszichológia kutatja. Fejlődésük összefügg a kognitív képességek, motiváció, önszabályozás és tanulási környezet változásaival (Balogh, 2006; Kozéki & Entwistle, 1986; Weinstein & Mayer, 1986). Jelentős életkori különbségek vannak a stratégiahasználatban (Weinstein & Mayer, 1986; O'Malley & Chamot, 1990). Gyakori, hogy a tanulók nehezebben alkalmaznak új stratégiákat, ezért Perkins és Solomon (1989) szerint ezt irányítani és bátorítani kell.

A tudatos stratégiahasználat és metakognitív kontroll fejlesztése, valamint a tanulói önállóság támogatása már kisiskolás korban elkezdődik és meghatározza a tanulási eredményeket (Habók, 2015; Cohen, 1998). A tanári támogatás, pozitív tanulási környezet és játékos, motiváló feladatok elősegítik a hatékony stratégiahasználatot (Bolla, 2014).

A nyelvtanulási stratégiák csoportosítása továbbra is a nemzetközi modelleket követi: direkt (memória, kognitív, kompenzációs) és indirekt (metakognitív, affektív, szociális) stratégiák (Oxford, 1990; Bimmel & Rampillon, 2000).

A stratégiahasználat életkori sajátosságai összefüggésben állnak a kognitív képességekkel, motivációval, önszabályozással és a tanulási környezettel (Balogh, 2006; Kozéki & Entwistle, 1986; Weinstein & Mayer, 1986).

A jellemző tanulási stílusok ebben az életkorban a vizuális, konkrét, aktív és analitikus stílusok (Alexáné Dorogi, 2020).

A hat-tíz éves korosztályban az autonóm tanulás alapjait jelentik a stratégiák. Dominálnak a memorizáló és kontroll stratégiák, de megjelennek a szervező, problémamegoldó, kezdetleges metakognitív és szociális stratégiák és kidolgozó stratégiák is (Habók, Magyar & Molnár, 2019; Cole & Cole, 1998). A gyerekek képesek egyszerű tanulási célokat kitűzni, tanulási folyamatukat megtervezni és önellenőrzést gyakorolni (Habók, Magyar & Molnár, 2019; Balogh, 2006; Bimmel & Rampillon, 2000; Csíkos, 2007). Szervező stratégiák révén egyszerű tanulási terveket készítenek, beosztják az időt, az anyagot csoportosítják (Habók, Magyar & Molnár, 2019; Csíkos, 2007). Problémamegoldó stratégiákkal kérdeznek, kipróbálnak más módszereket vagy segítséget kérnek (Csíkos, 2007; Bimmel & Rampillon, 2000). Kezdetleges metakognitív stratégiák során felismerik, ha nem tudnak valamit, ellenőriznek, hibákat javítanak, önértékelést végeznek (Habók, Magyar & Molnár, 2019; Csíkos, 2007). Szociális stratégiákban együttműködnek, visszacsatolást kérnek és csoportosan tanulnak (Parker et al., 2022; Bimmel & Rampillon, 2000).

Chamot és Rubin (1994) kutatási eredményeket mutattak be, amelyek igazolták a stratégiahasználat és jobb nyelvtanulási eredmények közötti összefüggést. Hangsúlyozták, hogy a stratégiák hatékonyságát számos tényező befolyásolja, például a tanuló előzetes tudása, feladat típusa, tanulási környezet és egyéni jellemzők (Benson, 2001).

McDonough (1999) szerint a hatékony tanulási stratégiák meghatározhatók és taníthatók, bár a stratégiai tréning nem vezet automatikusan sikerhez. Akkor eredményes, ha szervesen beépül a tanári gyakorlatba (Benson, 2001; McDonough, 1999).

Cohen (1998) hangsúlyozza, hogy az autonómia eléréséhez túl kell lépni az egyszerű stratégiaoktatáson; a tanulóknak képesnek kell lenniük saját stratégiáikat értékelni és problémamegoldó képességüket fejleszteni. A stratégiai tréningek segítik a tanulókat tudatos stratégiaválasztásban, növelve a hatékonyságot és önállóságot (Cohen, 1998; Oxford, 1990).

Oxford (1990) szerint a stratégiai tréning fő célja, hogy a nyelvtanulás értelmet nyerjen a tanulók számára, elősegítse a tanár-diák együttműködést, megismertesse a tanulási lehetőségeket, valamint megtanítsa az önállóságot támogató stratégiákat.

A stratégiai tréning alapfeltételezése, hogy ha a tanulók tudatosan választják ki és alkalmazzák tanulási stratégiáikat, eredményesebbek lesznek a nyelvtanulásban. Hatékonyabban vesznek részt a tanórákon, tudatosabbá válnak az igényeiket illetően, nagyobb felelősséget vállalnak tanulásukért, és magabiztosabban használják a célnyelvet. A végső cél, hogy a tanulók átvegyék az irányítást saját nyelvtanulásuk felett (Cohen, 1998).

A stratégiatréningek fő jellemzői, hogy világossá teszik a célokat és azok jelentőségét a tanulók számára, lehetőséget biztosítanak a stratégiák megismerésére, és támogatják a nyelvről szóló beszélgetéseket. Tanítani kell a stratégiahasználat szabályozását, mindig az adott tartalomhoz igazodva. Fontos a tanulókkal való együttműködés, amíg önállóvá nem válnak, valamint stratégiáik hatékonyságának értékelése és a bátorító tanulási környezet biztosítása.

Különböző stratégiatréning-modellek léteznek: Pearson és Dole (1987) modellje a tanári bemutatóval kezdődik és az önálló alkalmazásig vezeti a tanulókat. Oxford a modelljében a tréning nélküli feladatmegoldástól a stratégiák gyakorlásán át az értékelésig vezeti a tanulót. Chamot és O'Malley CALLA-modellje (Cognitive Academic Language Learning Approach) a tervezéstől értékelésig az explicit tanulásra fókuszál. A metakognitív tudatosságot és tanulói autonómiát hangsúlyozza (Doró et.al., 2018).

Chamot és Kupper (1989) hat lépést javasol a tréning előkészítésére: stratégiák feltérképezése, tanulói igények meghatározása, tréning tervezése, stratégiák tanítása, értékelés és alkalmazás változatos feladatokban.

2.12. Tanulási technikák

A tanulási technikák a stratégiák gyakorlati, konkrét eszköztárát jelentik, amelyek segítik az információk feldolgozását, rögzítését és előhívását. Ezek tudatos, célirányos módszerek, mint a jegyzetelés, ismétlés vagy vizualizáció (Balogh, 2006; Lappints, 2002; Weinstein & Mayer, 1986). A technikák a stratégiák részét képezik, és együtt növelik a tanulás hatékonyságát (Kozéki & Entwistle, 1986). A technikák egy tanulási helyzetben alkalmazható lépések, míg a stratégiák a tanulási folyamat egészét szabályozzák (Balogh, 2006; Kozéki & Entwistle, 1986). Példaként jegyzetelés, ismétlés tekinthető technikának, míg stratégia a technikák kiválasztása és összehangolása (Weinstein & Mayer, 1986; Balogh, 2006).

A stratégia tehát magasabb szintű, metakognitív kontrollt igénylő folyamat, amely során a tanuló tudatosan dönt a különböző technikák alkalmazásáról, tanulási környezetének kialakításáról, célkitűzéseiről és eredményeinek ellenőrzéséről. A technikák a stratégiák eszköztárát alkotják, míg a stratégia egy komplex, személyre szabott tanulási terv.

2.12.1. Nyelvtanulási technikák

A nyelvtanulási technikák célja a nyelvi input feldolgozása, szókincs és nyelvtan elsajátítása, valamint kommunikációs készségek fejlesztése. Ide tartozik az ismétlés, szókértá használata, kulcsszavak kiemelése, jegyzetelés, mondatalkotás, fordítás, dramatizálás, hangos olvasás, szövegösszefoglalás, vizuális asszociáció, történetmódszer és rímalkotás stb. (Oxford, 1990; Bimmel & Rampillon, 2000; Lappints, 2002).

A technikák lehetnek kognitívak (elemzés, gyakorlás), metakognitívak (tervezés, önellenőrzés), szociálisak (csoportmunka, kérdezés), affektívek (önbizalom-erősítés, szorongáskezelés) vagy kompenzációsak (körülírás, gesztusok használata) (Oxford, 1990; Cohen, 2011).

Ismert tanulási módszerek közé tartozik az SQ4R, amely hat lépésből áll: áttekintés, kérdés, olvasás, átgondolás, visszamondás, ismétlés. (Scan, Query, Read, Reflect, Recite, Review). Ez a módszer a mély megértést és memorizálást támogatja (Basar, 2017; Reder, 2011).

A MURDER modell lépései: Mood (hangulatteremtés), Understand (megértés), Recall (visszaidézés), Digest (feldolgozás), Expand (kiterjesztés), és Review (áttekintés). Kiemeli a tanulási motiváció fontosságát és az aktív feldolgozást.

Az IPOO modell négy szakasza: input (információgyűjtés, bemenet), process (feldolgozás), output (alkalmazás, kimenet), organisation (szervezés, rendezés). Tudatos tanulásszervezést és önreflexiót hangsúlyoz (Mező, 2010).

2.12.2. Nyelvtanulási technikák kisiskolás korban

A hat-tíz éves tanulók körében a tanulási technikák dinamikusan fejlődnek, jelentős egyéni különbségekkel (Habók et al., 2019). Gyakran ismétlést, vizuális támogatást, dramatizálást, mozgásos tanulást, csoportos munkát, tanári modellkövetést és közös éneklést alkalmaznak ennél a korosztálynál (Cole & Cole, 1998; Grein, 2020; Parker et al., 2022). A szókincs tanulásához használt technikák között szerepel a helyek módszere, történetmódszer, kulcsszó-módszer, mozaikszó-alkotás és rímalkotás (Lappints, 2002).

A multiszenzoros, multimodális tanulás – hallás, látás, mozgás, tapintás együttes alkalmazása – különösen hatékonyak bizonyul (Kersten, 2019; Grein, 2020).

2.13. Tanulási stílusok

A tanulási stílusokat számos eltérő definíció jellemzi, gyakran szinonimaként használják a kognitív stílussal. Keefe (1979) szerint a tanulási stílusok jellemző pszichológiai viselkedésmódok, amelyek meghatározzák a tanuló észlelését és reakcióját a tanulási környezetre. Más megközelítések szerint az információ feldolgozásának az egyénre jellemző módja (Ford & Chen, 2001).

Pritchard (2009) a tanulási stílust a tanulás személyre jellemző módjaként írja le, beleértve a gondolkodást, információfeldolgozást és tanulási stratégiákat. A kognitív stílus a problémamegoldás és mentális viselkedés személyes sajátosságait jelenti, amelyeket rendszeresen alkalmaz a tanuló.

Riding és Cheema (1991) szerint az észlelés, emlékezés, gondolkodás és problémamegoldás alkotja a kognitív stílus egyéni, sajátos módját, vagyis azt, ahogyan az egyén feldolgozza és strukturálja az információkat. A tanulási stílus ezzel szemben a kognitív stílus konkrét megnyilvánulása a tanulási környezetben, amely meghatározza, miként alkalmazza az egyén kognitív preferenciáit a tanulási folyamat során. Egyes

nézetek az intellektuális stílus fogalmába tömörítik a kognitív és tanulási stílusokat, amelyeket a kultúra, szocializáció, iskolai oktatás és tanulás formál (Bernáth et.al., 2015). Fleming (2001) VARK modellje négy típusú tanulót különböztet meg: vizuális, auditív, olvasás/írás és kinezetikus. Kolb (1984) négy típust emel ki: a konkrét tapasztalattal, a reflektív megfigyeléssel, az absztrakt fogalomalkotással és az aktív kísérletezéssel tanulókét. Honey és Mumford (1986) is négy típust határoz meg: aktivisták, reflektorok, teoretikusok és pragmatisták, akik különböző tanulási megközelítéseket alkalmaznak.

A tanulási stílus az egyénre jellemző mód, ahogyan az információt felveszi, feldolgozza és rendszerezi, vagyis azt, ahogyan a tanuló leginkább képes új ismereteket befogadni, értelmezni és beépíteni korábbi tudásába. (Szitó, 1987; Riding & Cheema, 1991; Ford & Chen, 2001; Bernáth, 2015). Sokdimenziós fogalom, amely magában foglalja az információ felvételének módját (vizuális, auditív, kinezetikus, taktilis), feldolgozását (analitikus, globális), szükséges feltételeket (érzelmi, társas, fizikai, környezeti), valamint az előhívás módját (Mankó, 2000).

A magyar szakirodalomban sincs egységes álláspont a fogalom értelmezését illetően. Szitó (1987, 2005) az információfeldolgozási stílus elnevezést használja, Balogh (1993) a tanulói stílusjegyek összességékként határozza meg a fogalmat, míg Mező (2002) a tanuló által preferált tanulási feltételekre helyezi a hangsúlyt. Réthy (2003) hangsúlyozza, hogy a tanulási stílusok nem csupán érzékszervi preferenciák, hanem az információ feldolgozásának teljes folyamata. Kiemeli az érzékszervi-alapú stílusok (vizuális, auditív, kinezetikus, taktilis) és a tanulási preferenciák szerepét. A tanulási stílusok feltérképezése segíthet elkerülni a nem megfelelő tanulási módra kényszerítést, de önmagában nem garantál jobb nyelvi teljesítményt; inkább a változatos módszerek és önismeret fejlesztése eredményes (Réthy, 2003; Pashler et al., 2008).

Szitó a tanulási stílusok multidimenzionális vizsgálatát végezte, amelyben hangsúlyosan foglalkozott az információfelvétel módjával, a társas környezettel, a környezeti ingerekkel, a motivációval, valamint a gondolkodási stílussal (Szitó, 1987; Bernáth et al., 2015). A tanulási stílus ezek alapján négy tényező összefonódásából áll. Meghatározza, hogy az egyén milyen módon fogadja be az információt – vizuálisan, auditívan, kinezetikusán vagy taktilisan –, illetve hogyan rendszerezi és dolgozza fel azt, analitikus vagy globális megközelítéssel. Szintén fontos szerepet játszanak azok a feltételek, amelyek szükségesek az információ befogadásához és tárolásához, ideértve az érzelmi, társas, fizikai és környezeti tényezőket. Emellett meghatározó az is, hogyan hívja elő a tanuló az információt, ami gyakran eltér attól a módtól, ahogyan az eredetileg felvételre

vagy eltárolásra került. Alexáné-Dorogi (2020) kutatásban elemezte a hat-tíz éves tanulók preferenciáit, és arra az eredményre jutott, hogy ebben a korcsoportban leginkább a vizuális, konkrét, aktív és analitikus tanulási stílusok jellemzőek. A tanulók számára különösen fontos a képi megjelenítés, gyakorlati tapasztalat és részletek elemzése. Összegzésként elmondható, hogy a tanulási stílus figyelembevétele lényeges szerepet játszik a hatékony korai nyelvelsajátításban és az autonóm tanulóvá válás elősegítésében.

3. Az empirikus kutatás metodikája

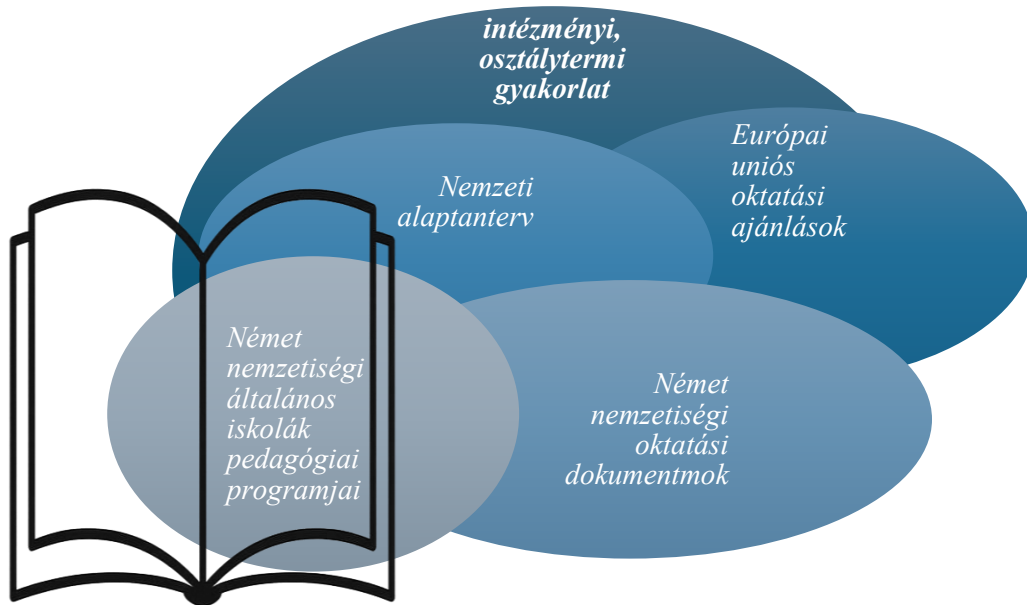
A dolgozat ezen kutatásról szóló része a kutatás módszereit, struktúráját és folyamatát, eredményeit, a megbeszélést és a következtetéseket tartalmazza. Először a 1.3. fejezetben ismertetett kutatási célok mentén bemutatjuk a kapcsolódó kutatási kérdéseket, majd a kutatás módszereit, folyamatát, eredményeit, és az elméleti rész által meghatározott keretben a kutatási eredmények értelmezésére kerül sor a megbeszélésben, majd a következtetésekre. A kutatás *három, egymást támogató kutatási részből állt*, amelyek együttesen járulnak hozzá ahhoz, hogy átfogóbb képet kapjunk az autonóm nyelvtanulóvá válás támogatásáról a német nemzetiségi általános iskolák alsó tagozatán, mind az idegennyelv-oktatás, mind a nemzetiségi nyelvoktatás kontextusában.

A kutatás célja, az autonóm nyelvtanulásra nevelés megjelenésének feltérképezése volt az intézményes német nyelvelsajátításban alsó tagozaton az oktatási és tanulási folyamat több szintjén. Valamint annak feltérképezése, hogy az egyes szintek milyen módon működnek együtt az autonóm nyelvtanulóvá nevelésben. Ehhez a kutatásnak alcélokat határoztunk meg.:

- A tantervi szándékok feltárása az uniós keretben létrejött Nemzeti alaptantervben.
- Feltárni, hogy a tantervben szereplő iránymutatásokat a német nemzetiségi oktatási dokumentumok hogyan tükrözik vissza.
- Feltárni, hogy a tantervben szereplő iránymutatásokat a német nemzetiségi általános iskolák pedagógiai programjai hogyan tükrözik vissza.
- Feltérképezni, hogy az oktatási dokumentumok által megfogalmazott iránymutatások miként- jelennek meg a hazai német nemzetiségi iskolák alsó tagozatán tanító nyelvpedagógusok gyakorlatában.
- Feltárni, hogy a német nemzetiségi nyelvoktatás alsó tagozatán alkalmazott hazai és nemzetközi nyelvtankönyvekben miként jelenik meg az autonóm nyelvtanulóvá nevelés. A kutatás céljai által kijelölt és a kutatás során feltárt területeket a 2. ábra szemlélteti.

2. ábra

A kutatás céljai által kijelölt, a kutatásban feltárt területek Venn diagramja (saját készítésű ábra)



Megjegyzés: A német mint, idegennyelv-tankönyvek és a német nemzetiségi nyelv-tankönyvek nem halmazként jelennek meg a diagrammon, mert annak elhelyezése zavarná a már megjelenített területek láthatóságát. A nyelv-tankönyvek mindegyik megjelenített területtel képeznek közös metszetet és ezeken a területeken kívüli részt is elfoglalnak. Ezt mutatja a nyitott könyv szimbólum az ábrán.

3.1. A kutatás kérdései

A kutatás fő céljának és az alcéloknak az elérését a hozzájuk kapcsolt kutatási kérdések segítségével igyekeztünk elérni. Az kutatási alkérdések a következők:

A dokumentumok elemzésekor összefoglalóan arra a kutatási kérdésre kerestük a választ, hogy a hazai tantervi dokumentumokban az autonóm (nyelv)tanulóvá nevelés alsó tagozaton milyen formában jelenik meg:

- Miként jelenik meg a Nemzeti alaptanterv egyes kiadásában (NAT 2007, NAT 2012, NAT 2020) az autonóm (nyelv)tanulóvá nevelés alsó tagozaton?

- Miként közvetítik a Nemzeti alaptantervben szereplő iránymutatásokat az autonóm nyelvtanulás területén a német nemzetiségi oktatási dokumentumok (Leitbild, Leitsätze, Irányelv)?

- Milyen módon tükrözi vissza a tantervi iránymutatásokat az autonóm nyelvtanulóvá nevelés témájában a kutatásba bevont német nemzetiségi iskolák pedagógiai programja (PP 2008, PP 2024)?

Az interjúk készítésénél a vonatkozó kutatási célokhöz igazodva a következő kutatási kérdések rajzolódtak ki:

-Milyen módon jelenik meg az autonóm nyelvtanulásra nevelés az általános iskola első-negyedik osztályában a nyelvpedagógusok tantermi gyakorlatában?

- Miként támogatja a nyelvpedagógust a német, mint élő idegen nyelv és a német nemzetiségi nyelv elsajátíttatása során alsó tagozaton a választott német nyelv-tankönyvcsalád?

A tankönyvelemzési kutatási rész kutatási kérdései:

- Miként jelenik meg az autonóm nyelvtanulásra nevelés a német nemzetiségi nyelvtanítás hazai kiadású tankönyvcsaládjában (Bunte Welt)?

- Miként jelenik meg az autonóm nyelvtanulásra nevelés a német nemzetiségi nyelvtanítás nemzetközi kiadású tankönyvcsaládjában (Planetino)?

3.2. A kutatás részei és módszerei

A kutatás a trianguláció jegyében három részből tevődött össze: oktatási dokumentumok vizsgálata, interjúk, tankönyvelemzés. A 3. ábra szemlélteti a kutatás három részét.

3. ábra

A kutatás három részének bemutatása a trianguláció jegyében (saját készítésű ábra)

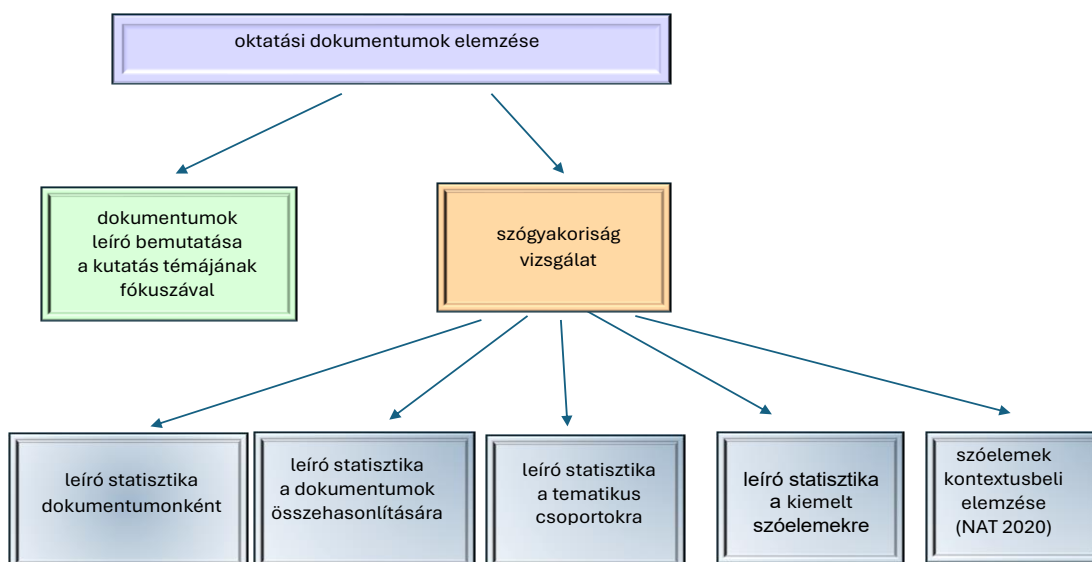


Első kutatási rész: az oktatási dokumentumok vizsgálata

Az első kutatási rész 2024-ben valósult meg: a korábbi 2008-ban végzett kutatás során vizsgált 2008 évi pedagógiai programok újbóli bevonásával. Ez a dokumentumok vizsgálatából álló kutatási rész a következő részekből tevődött össze az elméleti részben feltárt szakirodalom és a kutatás céljai mentén: A kutatásba bevont oktatási dokumentumok leíró bemutatása az autonóm nyelvtanulásra nevelés mentén, valamint az oktatási dokumentumok szógyakoriság vizsgálata az autonóm nyelvtanuláshoz összeállított szóelem lista (n:40) és a szóelemek tematikus csoportjai (n:5) segítségével, és a NAT 2020-ban kontextus-beli megjelenésük alapján. Az oktatási dokumentumok vizsgálatának részeit a 4. ábra szemlélteti.

4. ábra

A kutatás első részének, az oktatási dokumentumok vizsgálatának részeit (saját készítésű ábra)



A 4. ábrán szemléltetett kutatási részeknek, az oktatási dokumentumok vizsgálatának a részletes bemutatása az 1. táblázatban látható.

1. táblázat:

Az kutatás első részének további részeit és szakaszait (saját készítésű táblázat)

| Kutatási rész | Kutatási szakasz | A kutatási szakasz leírása |
|---|----------------------------|---|
| 1. rész: Dokumentumok kiválasztása a kutatáshoz, | 1. szakasz: Előkészítés | A dokumentumok kiválasztása az elemzéshez: -NAT 2007, NAT2012, NAT 2020; -német nemzetiségi dokumentumok (Leitbild, Leitsätze, Irányelv); -PP 2008 (német nemzetiségi általános iskolák pedagógiai programjai Pest megyében 2008-ban), |

| Kutatási rész | Kutatási szakasz | A kutatási szakasz leírása |
|---|---|---|
| a kiválasztott dokumentumok bemutatása | | -PP 2024: (német nemzetiségi általános iskolák pedagógiai programjai Pest Vármegyében 2024-ben). |
| | 2. szakasz: Bemutató kutatás témájának fókuszával | A dokumentumok -NAT 2007, NAT 2012, NAT 2020; -német nemzetiségi dokumentumok: Leitbild, Leitsätze, Irányelv; -PP 2008 és PP 2024: Pest vármegyei német nemzetiségi iskolák pedagógiai programjainak- bemutatása a <i>kutatási célok és kérdéskéntén</i> . |
| 2. rész: Szógyakoriság vizsgálat a NAT-okban | 1. szakasz: Előkészítés | A korábbi (2008) kutatás szóelem listájának frissítése a dokumentumok szógyakoriság vizsgálatához az összes elemzésre kiválasztott dokumentum alapján (n:40). |
| | 2. szakasz: Előkészítés | Tematikus szóelem-csoportok összeállítása a szóelem lista elemeiből az elméleti rész fogalmai és a leíró dokumentum bemutatás eredményei alapján. |
| | 3. szakasz: Leíró statisztikai elemzés | A NAT 2007, 2012, 2020 kiadásaiban az autonóm tanuláshoz kapcsolódó szóelemek abszolút és relatív szógyakoriságának vizsgálata a korábbi kutatás tapasztalatainak figyelembevételével; leíró statisztikai elemzés. |
| | 4. szakasz: Szógyakoriság vizsgálat | A NAT 2007 - NAT 2012, NAT 2012 - NAT2020, NAT 2007-NAT 2020 szógyakoriság értékeinek összevetése évpáronként. |
| | 5. szakasz: Leíró statisztikai elemzés | A tematikus csoportok leíró statisztikai bemutatása a NAT 2007, NAT 2012, NAT 2020-ban; évenkénti leíró statisztika a tematikus csoportokra. |
| | 6. szakasz: Leíró statisztikai elemzés | Évpáronkénti leíró statisztikai elemzés a tematikus csoportokra a NAT 2007 – NAT 2012, NAT 2012 – NAT 2020-ban |
| | 7. szakasz: Kontextus-beli elemzés | Kiemelt szóelemek kontextus-beli elemzése a NAT 2020-ban. |
| 3. rész: Szógyakoriság vizsgálat a német nemzetiségi oktatási dokumentumokban | 1. szakasz: Leíró statisztikai elemzés | Német nemzetiségi dokumentumokban (Leitbild, Leitsätze, Irányelv) az autonóm tanuláshoz kapcsolódó szóelemek abszolút és relatív szógyakoriságának vizsgálata; leíró statisztikai elemzés. |
| | 2. szakasz: Szógyakoriság vizsgálat | Az egyes német nemzetiségi dokumentumok szógyakoriság vizsgálati eredményeinek összevetése. |

| Kutatási rész | Kutatási szakasz | A kutatási szakasz leírása |
|---|--|--|
| 4. rész A NAT-ok és a német nemzetiségi dokumentumok szógyakoriság vizsgálat eredményeinek összevetése | 1.szakasz: Szógyakoriságvizsgálat | Német nemzetiségi dokumentumok és NAT 2007 szógyakoriság vizsgálati eredményeinek összevetése. |
| | 2. szakasz: Szógyakoriságvizsgálat | Német nemzetiségi dokumentumok és NAT 2020 szógyakoriság vizsgálati eredményeinek összevetése, |
| 5. rész: Szógyakoriság vizsgálat a Pest vármegyei német nemzetiségi iskolák pedagógiai programjaiban | 1.szakasz Leíró statisztikai elemzés | PP 2008 (a Pest vármegyei német nemzetiségi iskolák pedagógiai programjainak) szógyakoriság vizsgálata (n:11), az autonóm (nyelv)tanulásra vonatkozó szóelemek leíró elemzése. |
| | 2. szakasz Leíró statisztikai elemzés | PP 2024 (a Pest vármegyei német nemzetiségi iskolák pedagógiai programjainak) szógyakoriság vizsgálata, az autonóm (nyelv)tanulásra vonatkozó szóelemek leíró elemzése. |
| | 3. szakasz Szógyakoriság vizsgálat | A PP 2008-as és PP 2024-ben vizsgált szóelemek előfordulásainak összevetése az abszolút és relatív gyakoriságok mentén. A változások irányának feltérképezése a PP 2008 és PP 2024-nél. |
| | 4. szakasz Szógyakoriság vizsgálat | A PP 2008 és a PP 2024 összevetése a vizsgált szóelemek tematikus csoportjai mentén. |
| 6. rész: Pest vármegyei pedagógiai programok összevetése a NAT-al | 1. szakasz Leíró statisztikai elemzés | PP 2008 és a NAT 2007 összevetése. |
| | 2. szakasz Leíró statisztikai elemzés | PP 2024 és a NAT 2020 összevetése. |
| 7. rész: Megbeszélés, következtetések | 1. szakasz Szógyakoriság vizsgálat | A NAT 2007, NAT 2012, NAT 2020, a német nemzetiségi dokumentumok és a Pest vármegyei iskolák pedagógiai programja szógyakoriság eredményeinek összehasonlítása, eredmények értelmezése, következtetések. |
| 8. rész: Kitekintés | 1. szakasz Kitekintés | További kutatási lehetőségek megfogalmazása a kutatás eredményei alapján. |

A kutatás első részének 2-3-4-5-6-7. részében összevetésekre került sor. Az oktatási dokumentumok vizsgálata során *két típusú összevetést végeztünk*:

1. Időbeli változások irányát, azonos dokumentumtípus eltérő idejű megjelenései közötti változásokat térképeztünk fel: A nemzeti alaptanterv egyes megjelenéseit vetettük össze egymással azzal a céllal, hogy láthatóvá váljon a változás az autonóm tanulás szövegeinek előfordulási gyakoriságában. Ugyanezzel a céllal történt a Pest vármegyei német nemzetiségi általános iskolák 2008-as és 2020-as években hozzáférhető pedagógiai programjainak összevetése.

2. Azonos időben érvényben lévő dokumentumoknál végeztünk összevetéseket, amelyekkel azt vizsgáltuk, a kutatás céljával összhangban, milyen módon tükrözik vissza az európai keretben létrejött Nemzeti alaptantervben szereplő iránymutatásokat a német nemzetiségi oktatási dokumentumok és a német nemzetiségi iskolák pedagógiai programjai (NAT vs. PP, NAT vs. német nemzetiségi dokumentumok). Az 2. táblázat szemlélteti, hogy a kutatás során mely dokumentumokat melyekkel vetettük össze.

2. táblázat:

Az oktatási dokumentumok összevetésének táblázatos bemutatása a szógyakoriság vizsgálat során: mely dokumentumokat melyekkel vetettük össze (saját készítésű táblázat)

| | <i>NAT 2007</i> | <i>NAT 2012</i> | <i>NAT 2020</i> | <i>nemzetiségi dokumentumok</i> | <i>PP 2008</i> | <i>PP 2024</i> |
|-------------------------------------|---------------------|---------------------|---------------------|-------------------------------------|--------------------|--------------------|
| <i>NAT 2007</i> | | X | X | X | X | - |
| <i>NAT 2012</i> | | | X | - | - | - |
| <i>NAT 2020</i> | | | | X | - | X |
| <i>nemzetiségi dokumentumok</i> | | | | | - | - |
| <i>PP 2008</i> | | | | | | X |
| <i>PP 2024</i> | | | | | | |

Megjegyzés: A szürke cellák nem értelmezhetők az összevetések kapcsán, mert önmagukkal nem összehasonlíthatók a dokumentumok; az „X” jelöli az összehasonlítás tényét, a „-” jelöli, hogy nem történt összehasonlítás.

Második kutatási rész: Interjúk

A második kutatási rész helyzetfeltárás volt a kiválasztott hazai német nemzetiségi általános iskolákban az autonóm nyelvtanulásra nevelés osztálytermi gyakorlatáról hazai német nemzetiségi általános iskolák nyelvpedagógusaival készült interjúkkal. A helyzetfeltárás célja jelen kutatásban nem a klasszikus kvalitatív elméletalkotás volt, hanem a tantermi gyakorlat valós körülményeinek és gyakorlatának megismerése, valamint célja volt a harmadik kutatási részhez a tankönyvek kiválasztásának megalapozása. A 3. táblázat mutatja be a kutatás második részének, az interjúknak az egyes lépéseit.

3. táblázat:

A második kutatási rész, az interjúk további részei és szakaszai: (saját készítésű táblázat)

| Kutatási rész | Kutatási szakasz | A kutatási szakasz leírása |
|--|--|--|
| 1.rész: Tervezés, előkészítés | 1.szakasz: szóbeli kikérdezés előkészítése | A kutatásban részt vevő német nemzetiségi iskolák kiválasztása, interjú kérdések összeállítása, felkérések elküldése. |
| 2.rész: Próbainterjúk | 1.szakasz: próbainterjúk | 2 próbainterjú megvalósítása (n:2); a próbainterjúk tapasztalatai alapján a kutatási eszköz finomítása. |
| 3.rész Interjúk | 2.szakasz: interjúk, interjúalanyok jóváhagyása | További interjúk (n:7) megvalósítása; az interjúszövegek írásos rögzítése, visszaküldés jóváhagyásra az interjúalanyoknak. (n:6) |
| 4.rész: Interjúk bemutatása, eredmények | 1.szakasz: leíró bemutatás | Az interjúk leíró bemutatása (n:8), eredmények bemutatása. |
| | 2. szakasz: A 3. kutatási rész előkészítése | Az interjú kérdésekre adott válaszok alapján a harmadik kutatáshoz a tankönyvek kiválasztása. |
| 4.rész: Megbeszélés, következtetések | 1.szakasz | Az interjúalanyok válaszainak értelmezése, következtetések. |
| 5.rész: Kitekintés | 1.szakasz | További kutatási lehetőségek megfogalmazása a kutatás eredményei alapján. |

Harmadik kutatási rész: Tankönyvelemzés

A kutatás harmadik részét a második kutatási rész eredményei alapján kiválasztott két németnyelv-tankönyv elemzése képezte az elméleti szakirodalmi feltárás és a kutatási kérdések mentén. A 4. táblázat mutatja be a kutatás harmadik részének, a tankönyvelemzésnek az egyes lépéseit.

4. táblázat:*A harmadik kutatási rész, a tankönyvelemzés további részei és szakaszai (saját készítésű táblázat)*

| Kutatási rész | Kutatási szakasz | Kutatási szakasz leírása |
|---|-------------------------------------|---|
| 1.rész: Szakirodalmi feltárás | 1.szakasz: szakirodalmi feltárás | Szakirodalmi feltárás: A kutatáshoz kapcsolódó fogalmak tisztázása nemzetközi és hazai szakirodalom alapján. |
| | 2.szakasz: szakirodalmi feltárás | Szakirodalmi feltárás: Az idegennyelv-tankönyvek elemzésének nemzetközi és hazai kritériumrendszerei. |
| | 3.szakasz: szakirodalmi feltárás | Szakirodalmi feltárás: Az általános iskola alsó tagozatán használt idegennyelv-tankönyvek nemzetközi és hazai kritériumrendszerei. |
| 2.rész: Tankönyv-elemzés | 1.szakasz: tankönyv elemzés | Az kiválasztott német nemzetiségi nyelv-tankönyvcsalád leíró elemzése. |
| | 2. szakasz: tankönyv elemzés | A kiválasztott nemzetközi idegennyelv-tankönyvcsalád leíró elemzése. |
| 3.rész: Megbeszélés, következtetések | 1.szakasz | A tankönyvcsaládok elemzésének értelmezése, következtetések. |
| 4.rész: Kitekintés | 1.szakasz | További kutatási lehetőségek megfogalmazása a kutatás eredményei alapján. |

3.3. Az oktatási dokumentumok

3.3.1. Az oktatási dokumentumok kiválasztásának motívumai

A kutatás fő célja annak feltárása, milyen módon jelenik meg az autonóm nyelvtanulásra nevelés a kiválasztott oktatási dokumentumokban és milyen módon kerül megvalósításra az ezekben megjelenő tantervi szándék a tanteremben. Mindezt európai uniós keretbe helyeztük a dolgozat elméleti részében. Az oktatás minden szintjét érinti a kutatás. A szintek értelmezésénél Thijs - van den Akker, (2009) kurrikulum-fejlesztés kézikönyvében leírt öt szintet vettük alapul: a nemzetek feletti, az országos, az intézményi, az osztály, és a tanuló szintjét. A kurrikulum szintjeit az 5. táblázat mutatja be. Ezen szintek biztosítják az oktatás és a tanulás folyamatjellegének megőrzését, valamint az átláthatóságot és koherenciát a pedagógiai gyakorlatban (Thijs & van den Akker, 2009; Vass, 2022; Fazekas, 2016).

5. táblázat:

A kurrikulum szintjei társadalmi alrendszerek szerint; leírásuk és példák a kutatás kontextusában

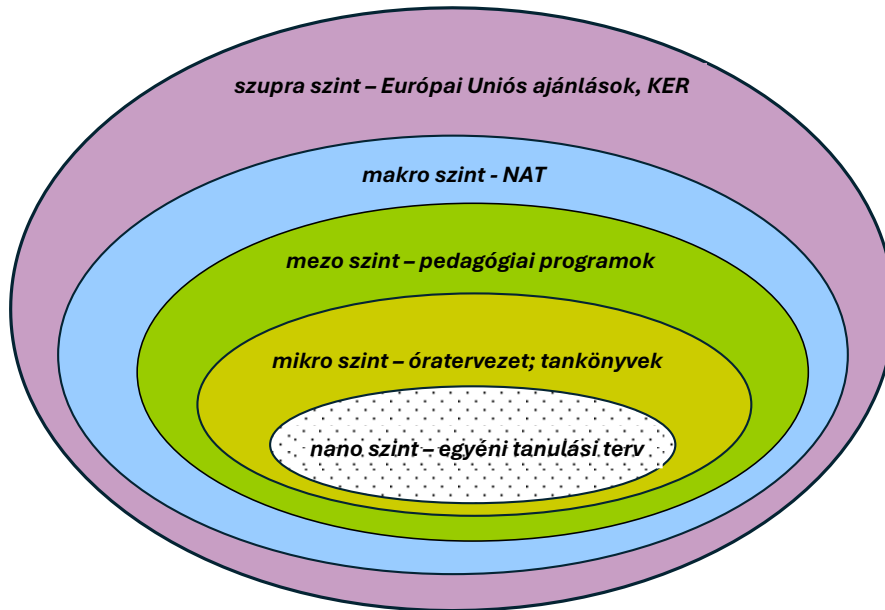
| Szint | Leírás | Példa |
|---------------|----------------------------|--|
| Szupra | Nemzetek feletti | Nemzetközi standardok, pl. Közös európai referenciakeret (KER) |
| Makro | Ország vagy rendszer | Pedagógiai folyamatok megszervezésére irányuló nemzeti előírások, standardok, pl. NAT, nemzetiségi oktatási dokumentumok; vizsgarendszerek |
| Mezo | Iskola, intézmény | Intézményi szintű fejlesztési-tervezési dokumentumok, pl. pedagógiai programok |
| Mikro | Iskolai osztály, pedagógus | Tanítási terv, tanóra-tervezet, oktatóanyagok, tankönyvek |
| Nano | Tanuló, egyéni | Egyéni tanulási terv, egyéni tanulási folyamat |

Forrás: Thijs - van den Akker (2009:9) nyomán Fazekas (2016); (eredeti alapján saját módosított változat)

A kurrikulum szintjeit és azok egymáshoz való viszonyát az 5. ábra szemlélteti elhelyezve azokat a kutatás kontextusában.

5. ábra

A kurrikulum szintjei és egymáshoz való viszonyuk (saját készítésű ábra)



Megjegyzés: A kutatásban közvetlenül érintett szintek egyszínű háttérűek, a kutatásban közvetetten érintett szint mintás háttérű. (saját készítésű ábra a forrás: Thijs - van den Akker (2009) alapján.)

A nemzetek feletti szintről az európai iránymutatások kapcsán már említést tettünk. Az alábbiakban a makro szinten és a mezo szinten elhelyezkedő hazai oktatás szabályozási dokumentumokra térünk ki: az országos szinten a Nemzeti alaptantervre és a magyarországi német nemzetiség oktatási dokumentumaira, az intézményi szinten a német nemzetiségi iskolák pedagógiai programjára. Az egyéni szintet, a tanulók szintjét a tanítók képviselik a kutatásban: az interjúkban bemutatják a tanulókkal végzett nyelvpedagógiai munkát. A tanulókkal a tanórán kivitelezett differenciált munka, az egyéni odafigyelés; valamint a bemutatott idegennyelvnyelv-tankönyvcsalád tanulói portfóliója az egyéni tanulói szintet reprezentálja.

A Nemzeti alaptanterv 2007-es kiadását és a Pest vármegyei német nemzetiségi általános iskolák 2008-as pedagógiai programjait vontuk be először a kutatásba. Ezek a dokumentumok egy korábbi, 2008-ban zajlott kutatás okán voltak birtokunkban. Ahhoz, hogy a tantervi szándék folyamatjellegét megnézhessük a NAT 2007-en kívül a következő Nemzeti alaptanterveket is bevontuk a kutatásba: NAT 2012, NAT 2020. A pedagógiai programok esetében célunk volt a 2008-as és a jelenlegi, 2024-es állapot összevetése, ezért a 2024-ben a Pest Vármegyében működő német nemzetiségi iskolák nyílt hozzáférésű pedagógiai programjai is bekerültek a kutatás dokumentumai közé.

2008-ban 16 német nemzetiségi általános iskola pedagógiai programját vizsgáltuk az akkori kutatásban. 2024-ben ezek közül 11 iskola pedagógiai programja volt szabadon hozzáférhető a honlapon, ezért az összehasonlíthatóság miatt megismételtük a 2008-as vizsgálatot, most csak a 11 iskola pedagógiai programjával.

A dokumentumok kiválasztásakor figyelembe vettük, a dolgozat témájának megfelelően, hogy a német nemzetiség oktatási és nevelés intézményeire vonatkozzanak, a hat-tíz éves korosztályt célozzák meg. A vizsgált dokumentumok így a következőket foglalják magukban:

1.Nemzeti Alaptanterv (NAT) 2007,

2.NAT 2012

3.NAT 2020,

4. Gyökerek és szárnyak. A magyarországi németek nevelési, oktatási és közművelődési programja (Wurzeln und Flügel. Leitbild des ungarndeutschen Bildungswesens) (a továbbiakban: Leitbild),

5. A magyarországi német nemzetiségi oktatási rendszer irányelvei és fejlesztési terve. Középtávú fejlesztési terv 2016-ig; (Leitsätze und mittelfristiger Entwicklungsplan für das ungarndeutsche Schulwesen. Mittelfristiger Entwicklungsplan bis 2016) (a továbbiakban: Leitsätze),

6. A nemzetiség óvodai nevelésének és a nemzetiség iskolai nevelés-oktatásának irányelve (a továbbiakban: Irányelv),

7. A Pest vármegyei német nemzetiségi iskolák pedagógiai programjai 2008-ban (n:11),

8. A Pest vármegyei német nemzetiségi általános iskolák pedagógiai programjai 2024-ben (n:11).

Ezek a dokumentumok azért relevánsak a kutatás szempontjából, mert betekintést nyújtanak abba, hogyan strukturálódik és milyen oktatási célokat fogalmaz meg a nemzeti és a kisebbségi oktatáspolitiká Magyarországon, különös tekintettel a német mint idegen nyelv-tanításra és a német nemzetiségi nyelvtanításra az általános iskolák alsó tagozatán. Az elemzés során ezeket a dokumentumokat használtuk fel annak vizsgálatára, hogy milyen módon jelenik meg bennük az autonóm (nyelv)tanulásra nevelés elve, és hogy ezek az elvek milyen módon implementálódnak az oktatás egyes szintjein, és a gyakorlatban az oktatási intézményekben.

3.3.2. A kutatásba bevont dokumentumok bemutatása

A kutatás ezen részében először a kiválasztott dokumentumok leíró bemutatására kerül sor. A NAT 1995-ről és a NAT 2003-ról is ejtünk néhány szót, hogy a folyamatjellegét feltárhassuk, de az elemzésbe ezeket a kiadási változatokat nem vontuk be. Ennek indoklását a leíró fejezetben adjuk meg. A NAT 2007, 2012 és 2020 leíró bemutatásánál arra törekedtünk, hogy a dolgozatban releváns tematikákat emeljük ki: autonóm tanulás, autonóm nyelvtanulás, idegen nyelv, nemzetiségi nyelv, többnyelvűség, élethosszig tartó tanulás, illetve mindazon ezekhez a főbb témákhoz kapcsolódó dokumentum-rész bemutatására kitérünk, amely az elméleti részben is feltárásra került. Különös tekintettel a választott korosztály speciális nyelvtanulását érintő részekre.

3.3.2.1. A Nemzeti alaptanterv

A Nemzeti Alaptanterv (a továbbiakban NAT) a magyar oktatási rendszer központi eleme. A következőkben részletes bemutatásra kerül, mint a kutatás fő dokumentuma. A bemutatás során azokra a jellemzőire kívánjuk ráirányítani a figyelmet, amelyek alátámasztják jelen kutatás jelentőségét. A cél a jelen dolgozat elméleti részében tárgyalt alapfogalmakhoz való kapcsolódások felkutatása, a vonatkozó szakirodalom és a NAT közötti összefüggések feltárása. A közös kapcsolódási pontok az elméleti háttér, a tudományos eredmények, aktuális irányok implementációját mutatják a tantervben. Az elméleti részben a korai autonóm nyelvtanulóvá nevelés témáját jártuk körül, górcső alá vettük a dolgozat témájához kapcsolódó kulcsfogalmakat. A NAT elemzése során ezeknek a kulcsfogalmaknak az előfordulását vizsgáljuk. Továbbá, szűkítve a kutatás fókuszát, az autonóm tanulóvá nevelést az alsó tagozatos célnyelvi oktatásban vizsgáljuk. A köznevelés tartalmával több hazai jogszabály foglalkozik, amelyek közül a köznevelési törvény (korábbi elnevezése közoktatási törvény) áll a hierarchia legmagasabb fokán, valamint a kormányrendeletek, miniszteri rendeletek. Ilyen a NAT-ot létrehozó kormányrendelet és a kerettanterveket létrehozó miniszteri rendeletek. A helyi tantervekről a 20/2012. EMMI-rendelet [20/2012.(VIII. 31.) EMMI rendelet] rendelkezik, meghatározza, hogy a kerettantervek mely elemei kerüljenek be a helyi tantervbe. A közoktatási törvény 1999-ben történt módosítása során kerültek a kerettantervek beemelésre a szabályozó dokumentumok közé: „az iskolai nevelés-oktatás tartalmi egységét, az iskolák közötti átjárhatóságot a Nemzeti alaptantervben szereplő műveltségi területekre épülő kerettantervek biztosítják” (1999. LXVIII.tv. 8. § (8))

(Köznevelési törvény, 1999, Chrappán, 2022, 35). Így vált a hazai tantervi szabályozás három szintűvé. Valamint rögzítésre került, hogy „az iskola pedagógiai programot és annak részeként a Nemzeti alaptanterv alapján helyi tantervet készít [...] Az iskola az oktatási miniszter által kiadott kerettantervek alapján is elkészítheti helyi tantervét” (Nemzeti alaptanterv, 2003) (Chrappán, 2022, 35).

3.3.2.1.1. A Nemzeti alaptanterv 1995, 2003, 2007 és 2012-es kiadása

A NAT több évtizedes történetre tekint vissza. A rendszerváltás után 1995 fordulópontot jelentett a magyarországi oktatáspolitikában, ez évben jelent meg a Nemzeti alaptanterv (31/1994. (III. 12.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv Tantervi alapelveinek kiadásáról), amely azóta is az állami iskolai oktatás, a közoktatás egységes alapját képezi. Mintaként főként az angolszász típusú tartalmi szabályozás szolgált (az angol National Core Curriculum: NCC). (Chrappán, 2022). Megemlítendő, hogy a központi irányítás megtartása mellett a rendszer lehetőséget ad a pedagógusok számára a tantervezési szabadság és a döntéshozatali jog érvényesítésére a helyi tantervek kidolgozásában.

Az 1995-ben elkészült NAT-ot 1998-ban az első és a hetedik évfolyamon vezették be (Vass/Perjés 2009, Perge,2022). Világos implementációs stratégiával rendelkezett, amely a tartalmi szabályozás gyakorlati megvalósítását állította középpontba (Pócze, 1995). Ez a stratégia kiemelte, hogy csak akkor valósulhatnak meg érdemi változások, ha a különböző oktatási szereplők, az önkormányzatok, az iskolák, a pedagógusok, aktív szerepet vállalnak a NAT bevezetésének folyamatában. Az implementációt a megfelelő tantervi kínálat, taneszközellátás és tanár-továbbképzés fejlesztése is támogatta. A későbbi NAT-módosítások is követték ezt az eredeti implementációs gyakorlatot, önálló stratégiák kidolgozásával alkalmazkodva a változó oktatáspolitikai környezethez (Vass, 2008). Az Európai Unió által finanszírozott fejlesztési programok kidolgozása során is figyelembe vették az implementációs tapasztalatokat, ezekre épültek 2003-ban a megvalósítási tervek. A fejlesztési programok kapcsán készült értékelések részletesen foglalkoztak a végrehajtás folyamatával, valamint a programok beágyazódásának és fenntarthatóságának kérdéseivel. Az elmúlt években a hazai oktatáskutatásban egyre több olyan tudományos munka jelent meg, amely nemcsak a központi oktatáspolitikai intézkedések hatásait vizsgálta, hanem a helyi szintű változások sajátosságainak és dinamikájának feltárására is törekedett. Ezek a kutatások is az implementáció folyamatát, az iskolarendszer rugalmasságát és alkalmazkodóképességét vizsgálják (Kerber, 2011; Fazekas, 2018)., Bár jelen dolgozatban egy szűkebb területre helyezük a kutatás

fókuszát: az alsó tagozaton történő autonóm nyelvtanulásra nevelésre, az implementációs kutatások eredményei stabil alapot adnak jelen dolgozat kutatási irányának.

Témánk szempontjából fontos az idegen nyelv tanulásának rögzített időpontja a NAT-ban, ami változott az egyes újabb átdolgozások során. A NAT 1995 az 5. osztályban rögzítette a kötelező idegennyelv-tanulás megkezdését. Ettől eltérni csak akkor lehetett, ha kedvező körülmények álltak rendelkezésre a korábbi kezdéshez. Sajnálatos módon nem részletezték, hogy ez pontosan mit jelent:

„Az első idegen nyelv tanítását legkésőbb az ötödik évfolyamon meg kell kezdeni, és - kivételes esetektől eltekintve - a tankötelezettség egész időtartama alatt folytatni kell.” (Nemzeti alaptanterv Tantervi alapelvei, 1994).

NAT 2003 korábbra, a 4. évfolyamra teszi az idegennyelv-tanulás megkezdését. Elődjéhez hasonlóan lehetővé teszi a korábbi kezdést, de bizonyos, továbbra sem rögzített feltételekhez köti (Morvai & Poór, 2006).

Külön említi a NAT a német nemzetiségi mivoltjuk okán kétnyelvű tanulókat. A 1995-ös NAT-ban az áll, hogy „a nyelvtanulás szempontjából különleges helyzetben vannak a kétnyelvű környezetben felnövő gyermekek. A nemzetiségi nyelven beszélő közösségekben általában természetes kétnyelvűség alakulhat ki, amit az iskolának kötelessége gondozni és az írásbeliségben is kiművelni. Az így elsajátított kétnyelvűség ideális esetben teljes értékű kétnyelvű műveltséggé válhat. A nemzetiségi tannyelvű iskolában a magyar nyelv helyettesítheti az idegen nyelvet. A kéttannyelvű iskolázás ugyancsak a kétnyelvű műveltség elsajátítását szolgálja. Jó szolgálatot tehet a magas fokú idegen nyelvi képesséssel, ami nyelvi szempontból lehetővé teszi a legjobb tanulóknak a külföldi egyetemeken való továbbtanulást.” (Nemzeti alaptanterv, 1995).

Jelen dolgozat kulcsfogalma az önálló tanulás. Az 1995-ös NAT-ban a közoktatás kiemelt területei (III. fejezet) 1. pontjában a kisiskolások neveléséről és oktatásáról van szó. Azt olvashatjuk itt:

„Az első iskolaévekben a tanítás célja az alapvető készségek és képességek [...] fejlesztése, az önálló tanulás képességének megalapozása, valamint az ehhez szükséges és a hétköznapi élettel kapcsolatos, a gyermekek biztonságát, tájékozódási képességét szolgáló ismeretek (pl. írásjelek, matematikai alapfogalmak és alapműveletek, helyesírási szabályok, közlekedési ismeretek stb.) és alkalmazásaik elsajátíttatása.” (Nemzeti alaptanterv, 1995).

A 1995-ös NAT elemzése nem képezi jelen kutatás tárgyát, mert a fent idézett egy említésen kívül több szó nem esik az önálló tanulásról.

Az Alaptanterv meghatározza a kezdés időpontján kívül a tanítható idegen nyelvek körét és tanításuk módszertani alapelveit. A NAT 2003-as változata kimondta, hogy minden általános iskolás tanulónak legalább egy élő idegen nyelvet kell tanulnia. Ez lehetett egy gyakran tanult nyelv, például angol vagy német, egy kevésbé elterjedt nyelv, mint a francia, egy kisebbségi nyelv, illetve a nem magyar anyanyelvű tanulók esetében a magyar mint idegen nyelv. Az iskolák szabadon választhatták meg az oktatott nyelvet, a helyi igények és lehetőségek figyelembevételével.

Az idegen nyelv oktatása az első öt évben játékos ismerkedés kell legyen az adott nyelvvel. A heti óraszám is meghatározásra kerül. A NAT 2003-ban az oktatás hatékonyságának növelése érdekében a tanórák számát növelték, a nemzetiségi nyelvet és irodalmat kevesebb mint heti 5 órában nem lehet tanítani. A nemzetiségi iskolákban a nemzetiségi nyelv mellett az 5. osztálytól kezdve a teljes óraszám 8–16%-át kitevő idegen nyelv oktatására kerül sor a 8. osztályig.

A kétnyelvű iskolákban az anyanyelv és az idegen nyelv használatának aránya jellemzően 35–50% között alakul. Ezekben az intézményekben a tanulók már a kezdetektől fogva legalább három tantárgyat sajátítanak el a célnyelven. Összhangban a Közös Európai Referenciakerettel (KER) a 2003-as NAT az idegen nyelvek oktatásának általános céljait, és a hatosztályos európai skálán határozza meg. Egyértelművé vált ezáltal a minimális nyelvi kompetenciaszint, amelyet a tanulónak a különböző általános képzési szakaszokban el kell érniük a hatodik osztálytól kezdve.

A NAT 2003 élő idegen nyelvekről szóló fejezetében azt olvashatjuk: „A kisebbségek nyelvének nemzetiségi nyelvként történő tanításáról külön jogszabály rendelkezik.” (Nemzeti alaptanterv, 2003).

Elkülönülten kezeli tehát az élő idegen nyelv fogalmát és a nemzetiségi nyelv fogalmát a NAT. Azoknak az általános iskoláknak, amelyek úgy döntenek, hogy a kötelező idegennyelv-oktatást az előírt időszak előtt, azaz az 1-3. osztály valamelyikében kezdik, ugyan nincs külön kerettantervük erre a három tanévre, azonban 2004 óta hivatkozhatnak az Idegen Nyelvi program az 1-3. évfolyam számára. Ajánlások a 6-9 éves korosztály idegennyelv-tanításához című dokumentumra, amely elérhető az Oktatási Minisztérium weboldalán. Ezt a dokumentumot az Oktatási Minisztérium Világ-Nyelv programja keretében állították össze, hogy elméleti alapot és gyakorlati tanácsokat nyújtsanak a korai idegennyelv-oktatás iskolai bevezetéséhez. Ez szolgált alapként a Jó gyakorlat a kisiskolások idegennyelv-tanításában. Órakereslet-gyűjtemény az alsó tagozatos nyelvoktatásról. Világ-Nyelv Program 2005 című anyag kifejlesztéséhez, amely 2005

februárjában készült el, és amelyhez az Oktatási Minisztérium által ingyenes hozzáférés biztosított (Nikolov, 2007). Ez angol és német nyelvű 60 perces felvételeket tartalmaz. A programot meghatározott elvek, módszerek szerint tartott tanórákból állították össze. Kiegészül egy útmutatóval és feladatokkal, amelyek segítségével a tartalmak feldolgozhatók a tanárképzésben, továbbképzéseken, vagy önálló munka során. (Morvai & Poór, 2006).

A 2007-es NAT Vass és Perjés szerint (2009) elődjeinél erősebb hangsúlyt fektetett a bevezetőben a NAT szerepére és értékrendszerére; a kulcskompetenciák strukturálva jelennek meg benne, kiemeli a kompetenciák fejlesztését; nőtt a kiemelt fejlesztési területek száma és az egyéni különbségek szerepe. Az utóbbi magával vonta a differenciált tanulásszervezés fókuszba kerülését is. A következő felülvizsgálat eredményeképpen 2012-ben került az újabb NAT bevezetésre. Chrappán rámutat a korábbi verzióknál markánsabb normatív szabályozó szerepére (Chrappán, 2022).

A NAT jelenleg érvényes változata 2020 januárjában lépett életbe, amely a 2018 és 2020 között végrehajtott revíziót zárta le. Továbbra is érvényes, hogy a magyar oktatási standardok, ahogy a NAT meghatározza, három szinten jelennek meg. A legfelső szint a neveléspolitikai-oktatáspolitikai dimenziót foglalja magába. Ebben a funkcióban a NAT alapvető központi alapot teremt a helyi iskolai dokumentumok tervezéséhez és kidolgozásához, meghatározza a központi elveket, valamint az általános iskolai oktatás fejlesztési területeit, célkitűzéseit és követelményeit (Feld-Knapp, 1995, 2009; Öveges et al., 2009). Biztosítja az átláthatóságot az oktatási intézmények között.

A három szintű szabályozás következő síkján a kerettantervek helyezkednek el, amelyeket didaktikai-metodikai szinten az 1990-es évek végén vezettek be. Összekötik a neveléspolitikai-oktatáspolitikai- és az oktatási gyakorlati színtereket. A kerettantervek átfogó pedagógiai és didaktikai-módszertani koncepciót kínálnak az oktatáshoz, és inkább irányelvekként, mint kötelező előírásokként működnek. Elveket, követelményeket és ajánlásokat tartalmaznak, amelyek didaktikai-módszertani opciókat és támpontokat kínálnak a tanítóknak, tanároknak az oktatás során (Feld-Knapp, 1995, 2009; Hessky, 1994). Ezen felül ez a keretszerű jelleg lehetővé teszi a pedagógusoknak az iskola- és csoport-specifikus tevékenységet, valamint, módot ad, hogy kihasználhassák az egyéni tervezési szabadság nyújtotta lehetőségeket, kreatív folyamatokat bontakoztassanak ki. A kerettantervek így közvetve az innovációk előmozdítását és támogatását szolgálják az oktatási és tanulási folyamatban (Hessky, 1994). A

kerettantervek az idegen nyelvek közül angol és német nyelvre, mint első idegen nyelvre készültek el. Elérhetők az Oktatási Hivatal weboldalán.

A következőkben az érvényben lévő 2020-as NAT bemutatására kerül sor a kutatáshoz releváns szempontokra fókuszálva. Az így bemutatott hangsúlyos területek mutatják, hogy a NAT, mint kutatás dokumentuma megfelelő mintaként szolgál a kutatás szógyakoriság vizsgálati részéhez.

3.3.2.1.2. A NAT 2020

A korábbi verziókhöz hasonlóan a NAT 2020 bevezető részében megtalálhatók az intézményi idegennyelv-oktatásra vonatkozó specifikus szabályozások, amelyek szerint továbbra is legkésőbb az általános iskola negyedik osztályától kell megkezdeni az első idegen nyelv oktatását. Itt már azok a feltételek is meghatározásra kerültek, melyek megléte a korábbi kezdést lehetővé teszi:

„Amennyiben az 1–3. évfolyam idegennyelv-oktatásában képzett pedagógus alkalmazása megoldható, és az iskola pedagógiai programja erre lehetőséget ad, az első idegen nyelv oktatása ezen évfolyamokon is megkezdhető. Az első idegen nyelv megválasztásakor biztosítani kell, hogy azt a felsőbb évfolyamokon is folyamatosan tanulhassák. (...) például, ha megfelelően képzett tanári személyzet áll rendelkezésre és a pedagógiai iskolai koncepció ezt támogatja, lehetőség van arra, hogy már az első három tanévben elkezdődjön az idegen nyelvek elsajátítása” (Nemzeti alaptanterv, 2020).

A fenti idézetből is kiolvasható, hogy a folyamatorientáció kontextusában a NAT hangsúlyozza annak fontosságát, hogy az idegen nyelv-tanulás folyamatos legyen a 12. osztály végéig. Ez különösen fontos, mivel gyakran előfordul, hogy az általános iskolában megkezdett idegen nyelv későbbi iskolai szinteken nem folytatható, vagy a diákok kénytelenek az adott nyelv tanulását újrakezdeni, ami a nyelvtanulási motiváció csökkenéséhez vezet (Csizér 2020, Riemer 2019).

A NAT-ban megfogalmazott, a KER-hez igazított célok szerint a diákoknak a középiskola végére az első idegen nyelvből legalább a B1 szintet kell elérniük, ami megfelel az érettségi vizsgának középszinten, és ideális esetben a B2 szint az elérendő cél. A második idegen nyelvből az A2 szintet kell elérni.

Az élő idegen nyelvekről szóló fejezet bevezetője különös hangsúlyt fektet a nyelvtudás társadalmi, kulturális és gazdasági jelentőségére a tudásalapú társadalomban, valamint a modern idegen nyelvoktatás céljaira és feladataira. A 2012-es NAT-ban első idegen nyelvként az angol és a német szerepelt, a NAT 2020 nem ír elő meghatározott nyelvet,

az első idegen nyelv szabadon választható. A nemzetiségi nyelvekre vonatkozóan az olvasható a 2020-as NAT-ban is, hogy „a speciális követelményekre” vonatkozóan A nemzetiség iskolai oktatásának irányelve ad útmutatást.

Az idegennyelv-oktatásról szóló fejezet az idegennyelv-oktatás alapvető elveinek és céljainak ismertetése után kitér az emelt szintű szervezési forma megvalósíthatóságának módjára. A II.3.2. Idegen nyelv című fejezet, illetve a II.3.3.1. Élő idegen nyelv című fejezet részletezi az idegennyelv-oktatás céljait, a fejlesztendő kompetenciákat. Először a 4. évfolyamra vonatkozó specifikus jellemzőket tárgyalja, majd a 5-8. évfolyamra vonatkozókat és végül a 9-12. évfolyamokét. Ezt követi a feldolgozandó témakörök, a tanulási eredmények felsorolása az évfolyamonkénti bontást követve.

Az elérendő eredmények különálló csoportjaként említi „önálló nyelvtanulás” címmel a 4. osztály végére a következő hét pontot:

„A nevelési-oktatási szakasz végére a tanuló:

1. új szavak, kifejezések tanulásakor ráismer a már korábban tanult szavakra, kifejezésekre;
2. szavak, kifejezések tanulásakor felismeri, ha új elemmel találkozik és rákérdez, vagy megfelelő tanulási stratégiával törekszik a megértésre;
3. a célok eléréséhez társaival rövid feladatokban együttműködik;
4. egy feladat megoldásának sikerességét segítséggel értékelni tudja;
5. felismeri az idegen nyelvű írott, olvasott és hallott tartalmakat a tanórán kívül is;
6. felhasznál és létrehoz rövid, nagyon egyszerű célnyelvi szövegeket szabadidős tevékenységek során;
7. alapvető célzott információt megszerez a tanult témákban tudásának bővítésére.”

Az önálló tanulás céljából elsajátítandó itt felsorolt készségek és képességek fejlesztése egy tanév alatt kell megvalósuljon, hiszen 4. osztálytól kötelező az első idegen nyelv, ami a legtöbb iskolában valóban ekkor kezdődik.

2000-ben dolgozta ki a lisszaboni Európai Tanács ösztönzésére az Európai Unió a kulcskompetenciákat, amelyek birtoklása az egész életen át tartó tanulás sikerességéhez járul hozzá. A 2003-as NAT kapcsán említettük a kompetencia fogalom előtérbe kerülését. A kompetenciaorientáció jelentősen meghatározza az idegennyelv-oktatást is. Ez az orientáció az inputról az outputra történő hangsúlyeltolódást erősíti, ahol a fókusz nem a tanáron, illetve a tananyagon van, hanem a tanulókon és az általuk elsajátítandó kompetenciákon és képességeken. A korábbi 9 helyett, az Európai Unió által javasolt kulcskompetenciák alapján, hét interdiszciplináris kulcskompetenciát határoz meg a

2020-as NAT a II. Rész-ben a „Kompetenciafejlesztés, műveltségkövetítés, tudásépítés” című fejezetben a II.1. -es pontban Kompetenciák, tudástartalmak címmel:

1.A tanulás kompetenciái

2.A kommunikációs kompetenciák (anyanyelvi és idegen nyelvi)

3. A digitális kompetenciák

4. A matematikai, gondolkodási kompetenciák

5. A személyes és társas kapcsolati kompetenciák

6.A kreativitás, a kreatív alkotás, önkifejezés és kulturális tudatosság kompetenciái

7. Munkavállalói, innovációs és vállalkozói kompetenciák

A hét kompetenciaterületből e helyütt a másodikra kívánjuk felhívni a figyelmet. Jelen kutatás szempontjából jelentőséggel bír és ezért kiemeljük, a 2020-as NAT-nak azt a jellemzőjét, hogy az anyanyelvi és idegen nyelvi kompetenciákat, amelyek korábban külön kompetenciaként szerepeltek, most összefoglalva említi a kommunikatív kompetenciák fogalmi ernyője alatt. Témánk szempontjából az idegennyelv-oktatás bír jelentőséggel.

Továbbá a NAT 2020 Élő idegen nyelv fejezetében a II.3.2.1. pontban az alapelvek és célok között ez olvasható a tantárgy tanításának specifikus jellemzőiként a 4. évfolyamon: *„Az önálló nyelvtanulóvá válás során a tanuló megismerkedik olyan alapvető tanulási stratégiákkal, amelyek segítségével képessé válik nyelvtudását folyamatosan fejleszteni és fenntartani, valamint az aktív nyelvtanulást megalapozni. A tanulási folyamat során szerzett siker növeli és fejleszti az önbizalmat, önismeretet, önértékelést és az együttműködési hajlandóságot.”*

Majd ezt követik a tantárgy tanításának specifikus jellemzői az 5–8. évfolyamon: *„A reflexióra és önreflexióra építő tanulási és értékelési formákkal együtt ezek megfelelő alapot biztosítanak az önálló nyelvtanulóvá váláshoz.”*

Ugyan kutatásunk célcsoportja az 1-4 évfolyam, mégis fontosnak tartjuk a közvetlenül következő szakasz jellemzőinek bemutatását is. Korábban említettük az átmenetek jelentőségét. Ennek értelmében az 5. osztályosoktól elvárható kompetencia előkészítését már a korábbi évfolyamokon el lehet és kell kezdeni.

A következő didaktikai fogalom, amely a dolgozat elméleti részében hangsúlyt kapott (vö. 2.9.3. fejezet) és a 2020-as NAT-ban is szerepel a cselekvésközpontúság. A modern idegennyelv-oktatás keretében az elsődleges cél, ahogy korábban említettük, a tanulók kommunikatív cselekvőképességének fejlesztése., hogy a nyelveket valós kommunikációs helyzetekben hatékonyan alkalmazzák, mind az oktatási kereteken belül,

mind azokon kívül. Ebből a célkitűzésből adódik az idegennyelv-tanulás egyik központi didaktikai elve: a cselekvésorientáció.

Továbbá a NAT aláhúzza a kommunikatív kompetenciák átfogó fejlesztésének fontosságát. Ezalatt azt érti, hogy a nyelvi alapok kiépítése és a négy alapkészség megerősítése mellett a pragmatikus és szociolingvisztikai aspektusok előmozdítása is fontos, hogy a tanulók hatékonyan tudják használni nyelvi repertoárjukat valós kommunikációs helyzetekben.

Egy másik lényeges pillér a NAT-ban a tanulóközpontú megközelítés elve, amely az életkoruknak és szükségleteiknek megfelelő, számukra érdekes oktatási helyzetek megteremtését célozza. Ezek a helyzetek hivatottak hidat képezni a tanulók iskolán kívüli, világa és az iskola között.

A tanulóközpontúság kontextusában a NAT kiemeli a tanulói autonómia előmozdításának fontosságát. Az autonóm tanulást, mint központi oktatási célt értelmezi, amely magában foglalja az önállóságot, függetlenséget, döntési szabadságot és felelősségtudat fejlesztését. Az értekezés elméleti részében foglalkoztunk a többnyelvűség témakörével. A jelenlegi NAT-ban új elem az egyéni többnyelvűség hangsúlyozása, mint központi oktatás- és nyelvpolitikai cél. Az szerepel a dokumentumban, hogy a különböző idegen nyelveket ne izoláltan, hanem egy többnyelvű kontextusban kell tanítani:

„A mai kor egyik fontos nyelv- és oktatáspolitikai célkitűzése az egyéni többnyelvűség fejlesztése, amelyhez nagymértékben hozzájárul az intézményes idegennyelv-oktatás. Fontos, hogy a tanított nyelvek ne különálló tantárgyakként jelenjenek meg, hanem a többnyelvűség kontextusában, azaz a nyelvtanárok építsenek a nyelvtanulók már korábban megszerzett nyelvi kompetenciáira, nyelvtanulási stratégiáira, valamint a nyelvek közötti hasonlóságokra. Ily módon lehetővé válhat az idegennyelv-oktatásban az integrált, nyelveken és kultúrákon átívelő szemlélet, elősegítve ezzel a nyelvi tudatosságot és előkészítve további idegen nyelvek későbbi elsajátítását.”

A többnyelvűséggel kapcsolatos az alaptantervben annak hangsúlyozása, hogy a nyelveket oktató tanárok, a nyelvpedagógusok ismerjék el és integrálják tanítási gyakorlatukba a tanulók már meglévő nyelvtudását, tanulási tapasztalatait és stratégiáit, valamint használják ki a nyelvek közötti hasonlóságok kínálta lehetőségeket. Ez a megközelítés lehetővé teszi egy átfogó nyelvi perspektíva kialakítását, amely átöleli a nyelveket és kultúrákat.

Az eddigiekben az élő idegen nyelv-oktatás kapcsán felmerült, témánkhöz kapcsolódó részeit mutattuk be a NAT-nak. A NAT tárgyalja a nemzetiségi nyelvtanítást is.

A tartalomközpontúság mentén megvalósított két tannyelvű- és nemzetiségi oktatás egyik alapelve a tantárgyi integráció. Lényeges, hogy a tanulók az elsajátított tantárgyi tartalmakat összefüggéseikben is értsék, és az adott tartalomhoz kapcsolódó nyelvi tudásukat ne izoláltan kezeljék. A NAT-ban hangsúlyt kap a tantárgyköziség. Kiemelésre került, hogy az idegen nyelvek tanulása és oktatása során építeni kell az egyéb tantárgyakból szerzett ismeretekre, a megszerzett anyanyelvi és idegen nyelvi ismeretekre, és a tanulási és nyelvtanulási stratégiára. Lényeges a kapcsolódás az anyanyelvi kompetenciához, mert az idegen nyelvek elsajátítása javítja az anyanyelvi kompetenciát is.

A NAT 2020-ban az interkulturális kompetencia szintén kiemelt hangsúlyt kap. Az idegen nyelvek elsajátításával a tanulók képessé válnak arra, hogy megismerjék és megértsék azokat az embereket és kultúrákat, akik az adott célnyelvet anyanyelvként beszélik, valamint a kultúrák közötti különbségeket is felismerjék. Ez elősegíti az elfogadóbb, türelmesebb és megértőbb hozzáállás, életszemlélet kialakítását.

Az interkulturális képességek fejlesztése mellett hangsúlyos a tanulók szociális kompetenciáinak fejlesztése is. A szociális tanulásnak, tehát a tudás közösségi, csoportos megszerzésének és a csoportképződésnek az oktatási intézményeken belül kulcsszerepet tulajdonít a 2020-as NAT. Ez a fejlesztési területek között a „Felelősségvállalás másokért, önkéntesség” című bekezdésben olvasható.

A magyar nyelv és irodalom műveltségterületi tartalmak fejezetében szerepel, hogy *„A magyar nyelv- és irodalomtanítás egyidejűleg műveltségközvetítést, kompetencia- és személyiségfejlesztést, morális és érzelmi nevelést is jelent. A kompetenciafejlesztés az önálló tudás kialakításában, a közösségbe való beilleszkedésben nyújt segítséget.”*

A korábbiakban említettük, hogy a kommunikációs kompetenciák kapcsán közös halmazként kezeli a NAT az anyanyelvi és idegen nyelvi kompetenciákat. Ennek a logikának a mentén jelen esetben az anyanyelv kapcsán említetteket vonatkoztathatjuk az idegen nyelv területére is.

A NAT az írott szövegek reflektív feldolgozását, a szövegközpontú tanulást értékesnek ítéli, Fontosnak tartja a szövegek reflektált feldolgozását és az autentikus szöveganyagokkal való munkát, amelyek a negyedik osztálytól kezdődően a nyelvoktatás célkitűzéseiként vannak meghatározva. A NAT-ban az egyes szövegtípusok megfelelő kezelésére vonatkozó kompetencia fejlesztése is szerepel

A szövegfeldolgozó munka kontextusában a NAT hangsúlyt fektet a nyelvi eszközök szöveggrammatikai elemzésére. A szövegekben található nyelvi eszközök elemzése

történhet rendszerező szándékkal, amely során a nyelvről való tudás és a nyelvi rendszer lingvisztikai kategorizálása áll előtérben, valamint funkcionális perspektívából, amely a nyelvi eszközök szövegbeli funkcióját vizsgálja

A NAT továbbá a célok közé sorolja a témaközpontúság elvének (task based learning) betartását. A különböző évfolyamok számára specifikus témaköröket határoz meg, mint például személyes témák és helyzetek a negyedik évfolyamon, valamint a közéleti és aktuális témák az ötödiktől a nyolcadik évfolyamig. Ezeknek a témaköröknek a részletes kidolgozására a kerettantervekben kerül sor. A Nemzeti Alaptantervben a témaközpontúság mellett a feladatközpontúság jelentősége is kiemelt szerepet kap.

További alapvető feladat az idegennyelv-oktatásban a NAT szerint a médiaismeretek fejlesztése. A tanulók az irányú képességét is fejleszteni kell, hogy tudatosan bánjanak az új médiaeszközökkel.

A NAT továbbá hangsúlyozza, hogy fontos a tanulók egyéni szükségleteinek és különbségeinek szem előtt tartása, a tanórán megvalósuló differenciálás, a tanulók élethosszig tartó tanulásra való felkészítése, az önbizalom és motiváció erősítése, valamint a nyelvtanuláshoz való pozitív hozzáállás kialakítása. (Perge,2022).

Ezek a fogalmak is összhangban állnak az elméleti rész vonatkozó fejezeteivel. Az élethosszig tartó tanulás és a motiváció kiemelt jelentőségű részét alkotja a szakirodalmi feltáró munkának (vö 2.1.2. és 2.10. fejezetek).

3.3.2.2. A német nemzetiség oktatási dokumentumai

A kutatás következő elemzett dokumentumcsoportját a magyarországi német nemzetiség kiválasztott oktatási dokumentumai alkotják. Az alsó tagozatos német nemzetiségi oktatás dokumentumainak bemutatása előtt megemlíteném, ahogy az előző fejezetben rámutattunk, hogy a NAT az élő idegen nyelvek kapcsán több, a jelen dolgozat elméleti részében tárgyalt fogalomra kitér, több helyütt kapcsolódik az autonóm nyelvtanulóvá nevelés témájához. A nemzetiségi nyelv fejlesztése is említésre került a korábbiakban már a NAT kapcsán. A német nemzetiségi oktatás most bemutatandó dokumentumai további stabil támpontként szolgálnak NAT mellett az alsó tagozatos nemzetiségi nyelvfejlesztéssel foglalkozó nyelvpedagógusok számára. A dolgozat dokumentumokat vizsgáló kutatási részében ezért ezek a dokumentumok szerepelnek a NAT-ot követően. A kilencvenes években két dokumentumot fogalmazott meg az Európa Tanács, amelyek a nemzeti kisebbségek nyelvhasználatának, oktatásának és kultúrájának támogatását szorgalmazzák: 1992-ben a „Regionális vagy kisebbségi nyelvek európai kartáját” és

1998-ban a „Nemzeti kisebbségek védelméről szóló keretegyezményt” (Framework Convention for the Protection of National Minorities). Ezeknek a dokumentumoknak a betartását az Európa Tanács rendszeres jelentésekben végzett ellenőrzései monitorozzák. A kisebbségi jogok megvalósítása és előmozdítása Magyarországon is rögzítésre került az Alaptörvényben, valamint a Nemzetiségek jogairól szóló 2011. évi CLXXIX. törvényben (Vajda, 2020, Radvai, 2023b).

A Magyarországi Németek Országos Önkormányzata (Landeselbstverwaltung der Ungarndeutschen, LdU), amely a Magyarországon élő német kisebbség országos érdekképviselői szervezete. 2010-ben adta ki a „Gyökerek és Szárnyak” (Wurzeln und Flügel) című, a magyarországi németek oktatási, nevelési és kulturális programját (Erb, M. et.al., 2010). A dokumentum meghatározza a nemzetiségi oktatás koncepcióját. Megjelenése óta önálló, részletesen kidolgozott programok jelentek meg német nemzetiségi óvodákra és iskolákra vonatkozóan. Ezek közül a legjelentősebbek:

1. Gyökerek és szárnyak. A magyarországi németek nevelési, oktatási és közművelődési programja (Wurzeln und Flügel. Leitbild des ungarndeutschen Bildungswesens)
2. A magyarországi német nemzetiségi oktatási rendszer irányelvei és fejlesztési terve. Középtávú fejlesztési terv 2016-ig; (Leitsätze und mittelfristiger Entwicklungsplan für das ungarndeutsche Schulwesen. Mittelfristiger Entwicklungsplan bis 2016)
3. A magyarországi német nemzetiségi óvodák irányelvei és fejlesztési terve (Leitsätze und mittelfristiger Entwicklungsplan für den ungarndeutschen Kindergarten);
4. Kerettanterv a magyarországi két tannyelvű német nemzetiség iskolák számára; (Rahmenlehrplan für den Deutschunterricht der bilingualen deutschen Nationalitätenschulen in Ungarn)
5. Kerettanterv a magyarországi német nemzetiségi iskolák számára; (Rahmenlehrplan für den Deutschunterricht der deutschen Nationalitätenschulen in Ungarn)
6. Kompetenciamodell a magyarországi két tannyelvű német nemzetiség iskolák számára; (Kompetenzmodell für den Deutschunterricht der deutschen Nationalitätenschulen in Ungarn)
7. Kompetenciamodell a magyarországi német nemzetiség iskolák számára (Kompetenzmodell für den Deutschunterricht der bilingualen deutschen Nationalitätenschulen in Ungarn)
8. A magyarországi német nemzetiségi óvodák bemutatkoznak. Óvodákra vonatkozó sajátos koncepció (Unsere Kindertageeigene Konzeption); 2013 Pécs

9. Sikeres oktatási és nevelési utak. Ajánlások az átmenetek szervezéséhez. 1. rész: Óvodából az iskolába

10. Sikeres oktatási és nevelési utak. Ajánlások az átmenetek szervezéséhez. 2. rész: Alsó tagozatból felső tagozatba és általános iskolából középiskolába

Ezek a dokumentumok a magyarországi német nemzetiségi közösség oktatási infrastruktúrájának fejlesztését célozzák, és a német nyelvű oktatás minden szintjén támogatják a nyelvi és kulturális identitás megőrzését. (Semjén, 2019): A kutatásban német nemzetiség oktatási dokumentumainak kiválasztásakor az az elv volt irányadó, hogy a hat-tíz éves korosztályra vonatkozzanak, valamint a német nemzetiségi intézmények mindegyik típusára, így az általános iskola alsó tagozatára is. A vizsgált dokumentumok ezért a következők (a korábban már bemutatott NAT-ok mellett (NAT 2007, 2012, 2020-as kiadása):

1. Gyökerek és szárnyak. A magyarországi németek nevelési, oktatási és közművelődési programja (Wurzeln und Flügel. Leitbild des ungarndeutschen Bildungswesens) (Erb et al., 2010)

2. A magyarországi német nemzetiségi oktatási rendszer irányelvei és fejlesztési terve. Középtávú fejlesztési terv 2016-ig; (Leitsätze und mittelfristiger Entwicklungsplan für das ungarndeutsche Schulwesen. Mittelfristiger Entwicklungsplan bis 2016) (Magyarországi Németek Országos Önkormányzata, 2011)

3. A nemzetiség óvodai nevelésének és a nemzetiség iskolai nevelés-oktatásának irányelve (Emberi Erőforrások Minisztériuma. (2013).

Az ezen a három nemzetiségi dokumentumon végzett, a következőkben bemutatásra kerülő kutatás célja, annak vizsgálata, milyen formában jelennek meg bennük a 2020-as NAT-ban előforduló az autonóm (nyelv)tanulásra neveléshez kapcsolódó és az abból levezethető koncepciók. Az autonóm tanulásra való nevelés témájával kapcsolatos szógyakorosság elemzésével próbáltunk választ találni a kutatási kérdésre

3.3.2.2.1. A német nemzetiségi oktatás kutatásba bevont dokumentumai

Az alábbiakban a kiválasztott három nemzetiségi dokumentum rövid bemutatása következik.

„A nemzetiség óvodai nevelésének és a nemzetiség iskolai nevelés-oktatásának irányelve” (a továbbiakban: Irányelv), amely a nemzetiségi nevelés-oktatás megszervezését és a nemzetiségi nevelésben-oktatásban való részvételt tárgyalja, elérhető az Oktatási Hivatal honlapján. A bevezetőben áll, hogy „A nemzetiségi nevelés-oktatás

segíti a nemzetiséghez tartozó tanulót abban, hogy megtalálja, megőrizze és fejlessze identitását, vállalja másságát, elfogadja és másoknak is megmutassa a nemzetiség értékeit, erősítse a közösséghez való kötődést.”. Továbbá azért is bír különös jelentőséggel a vizsgálódásunk szempontjából, mert átöleli mind az óvodai, mind az iskolai nemzetiségi nevelés-oktatást. Az átmenet szakaszának fontosságára hívja fel a figyelmet ezzel a progresszív szemlélettel.

A „Gyökerek és szárnyak. A magyarországi németek nevelési, oktatási és közművelődési programja (Wurzeln und Flügel. Leitbild des ungarndeutschen Bildungswesens) ” a Magyarországi Németek Országos Önkormányzata (LdU) égisze alatt egy szakértői csoport munkája nyomán. A bevezetőben olvasható: „Tekintettel az európai és magyar oktatási és kulturális politika gyors fejlődésére, újra kell fogalmazni a német kisebbség szerepét és céljait egy oktatási, nevelési és kulturális program keretében. A jelen program azokat az általános alapelveket és eszméket írja le, amelyekkel szemben a magyarországi német oktatási, nevelési és kulturális intézményrendszer elkötelezett, és amelyekre a jövőben szeretne építeni” (Erb et al. 2010). Ez a dokumentum tehát fontos útmutatást ad a német kisebbség oktatási céljainak és irányelveinek kialakításához, egyúttal összhangban áll az európai oktatáspolitikai trendekkel és a magyar kulturális kontextussal, miközben célja a kisebbségi identitás megerősítése és kulturális örökségük megőrzése.

A magyarországi német oktatási rendszer irányelvei és fejlesztési terve (Leitsätze und mittelfristiger Entwicklungsplan für das ungarndeutsche Schulwesen) c. dokumentumot (A továbbiakban: Leitsätze) is 2010-ben jelentette meg a Magyarországi Németek Országos Önkormányzata. A középtávú terv 2016-ig szólt, de a benne leírt négy cselekvési terület és az azokhoz rendelt nyolc cél a mai napig aktuális irányelvként értelmezendő (Radvai, 2023b).

Ezek a dokumentumok, amelyek a célok, elvek és a kisebbség identitásának, kultúrájának és nyelvének előmozdítására irányuló specifikus intézkedések bemutatásával foglalkoznak, megbízható alapot nyújtanak a magyarországi német kisebbség oktatási megközelítéseinek elemzéséhez. Az irányelvek és a fejlesztési tervek segítenek abban, hogy az oktatási szakpolitikák és gyakorlatok jobban megfeleljenek a német kisebbség kulturális és oktatási igényeinek, elősegítve ezzel a kulturális sokszínűség megőrzését és az oktatási esélyegyenlőség biztosítását.

3.3.2.3. A Pest vármegyei német nemzetiségi általános iskolák pedagógiai programjai

A kutatás harmadik dokumentumcsoportja a Pest vármegyei német nemzetiségi általános iskolák pedagógiai programjai alkotják. A Pest vármegyei német nemzetiségi iskolák pedagógiai programjainak kiválasztása jelen kutatás harmadik dokumentumcsoportjaként az alábbiakban kerül megalapozásra a dokumentumtípus jellemzőinek bemutatásával. Ezt követően szeretnénk röviden kifejteni, hogy miért döntöttünk a Pest vármegyei német nemzetiségi iskolák mellett, miért ezekből állt össze a kutatás ezen részének dokumentumcsoportja.

A pedagógiai program egy, az 1993-as oktatási törvény által előírt dokumentum, amely meghatározza Magyarországon az egyes oktatási intézmények pedagógiai tevékenységeinek alapelveit.

A pedagógiai program tehát az iskola értékelésének alapja: ez az a program, amelyet a tanári kar elfogadott és amelyet a fenntartó jóváhagyott, alapidokumentumként szolgál az iskola működéséhez. Az 1993-as, 2007-ben módosított nevelési törvény majd a 2011-ben megszületett a 2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről szabályozza a nevelő-oktató munkát az oktatási intézményben, amely a nevelési, illetve pedagógiai program szerint történik. A pedagógiai programot az iskola tanári kara állítja össze, és az intézmény fenntartójának jóváhagyásával válik hatályossá. Az iskola egy a Nemzeti Alaptanterven alapuló helyi tantervet készít, vagy az Oktatási Minisztérium által kiadott kerettantervek alapján is elkészítheti. Ez a folyamat biztosítja az oktatás minőségét és színvonalát, valamint garantálja, hogy az iskola a nemzeti oktatási előírásoknak és a helyi igényeknek megfelelően működjön. A pedagógiai program így válik az iskola pedagógiai irányításának központi elemévé.

Rögzített, hogy milyen részeket foglal magában az iskola pedagógiai programja: egyrészt az iskola nevelési programját, az iskolai nevelő-oktató munka pedagógiai alapelveit, céljait, feladatait, eszközeit, módszereit; a személyiségfejlesztéssel kapcsolatos pedagógiai feladatokat; a közösségfejlesztéssel kapcsolatos feladatokat; a pedagógiai tevékenységeket az integrációs és viselkedési nehézségekkel kapcsolatban; a tehetségek és képességek kibontakoztatására irányuló tevékenységeket; a gyermek- és ifjúságvédelemmel kapcsolatos feladatokat; a tanulmányi kudarcok veszélyének kitett tanulók támogatására irányuló programokat; a társadalmi hátrányok enyhítésére irányuló tevékenységeket; valamint egy listát a pedagógiai program megvalósításához szükséges

oktatói és tanulói eszközökről és felszerelésekről. A pedagógiai program számos elemé szoros kapcsolatban áll az önálló tanulásra neveléssel (Fenyő & Rábai, 2020).

A pedagógiai program második része magában foglalja az iskola helyi tantervét is, amely többek között a következőket tartalmazza:

- A nemzeti, etnikai kisebbségek nevelése és oktatása esetén a nemzeti, etnikai kisebbség anyanyelvi, történelmi, földrajzi, kulturális és néprajz tananyagát;
- Azoknak a diákoknak, akik részt vesznek a nemzeti, etnikai kisebbségek nevelésében és oktatásában, a magyar nyelv és kultúra elsajátítására szolgáló tananyagot;
- Azoknak a diákoknak, akik nem tartoznak a nemzeti, etnikai kisebbséghez, a hazai élő nemzeti, etnikai kisebbségek kultúrájának megismerésére szolgáló tananyagot.

Ahogy már korábban említettük, a kisebbségi önkormányzatoknak véleményezési és jóváhagyási joga van. Ez természetesen vonatkozik a pedagógiai programra is: a törvény alapján, amennyiben a kisebbségi önkormányzatnak jóváhagyási joga van, és amennyiben nincs fenntartói nyilatkozat, úgy az intézményi szervezeti és működési szabályzat, a házirend, a nevelési program, a pedagógiai program és a minőségmenedzsment program csak akkor lép hatályba, ha a kisebbségi önkormányzat hozzájárulását adta, vagy ha a kisebbségi önkormányzat nem gyakorolta jóváhagyási jogát. Ez biztosítja, hogy a kisebbségek érdekei és jogai figyelembe legyenek véve az oktatási és működési struktúrák kialakításakor az iskolákban.

A törvényileg előírt területeken túlmenően a pedagógiai programok más területeket is érintenek és szabályoznak. Leggyakrabban előforduló részeik: helyzetelemzés, pedagógiai hitvallás, a működési szabályzat, valamint a programot kiegészítő szükséges feltételrendszer. Ezek a fejezetek fontos tájékoztató funkciót töltenek be, és egyben a program ígéreteinek és kötelezettségvállalásának részét is képezik.

A legtöbb tanári kar igyekezett olyan dokumentumot létrehozni, amely konceptuálisan és hosszú távon tervezi és szabályozza az iskola tevékenységeit, miközben informatív is. Több helyen ezt a tevékenységet kreatív lehetőségként, szervezetfejlesztési alkalomként vagy egy innovációs folyamat részeként élték meg, míg más intézményekben csupán kellemtelen kötelezettségként tekintettek rá. Az szakértők a programok jogszerűségét, szakmaiságát, megvalósíthatóságukat vizsgálták, és ezek alapján véleményezték, a fenntartók pedig jóváhagyták a programokat (Gábri 1998; Radvai, 2013).

A 2007-es Nemzeti alaptanterv és az azon alapuló pedagógiai programok jelentősége abban áll, hogy olyan helyzetet teremtettek, amely biztosította az intézmények szakmai autonómiáját és garantálta, hogy a közoktatás ügyei helyi kérdéssé válhassanak. A

szülőknek és a tanulóknak részvételi jogot biztosítottak az oktatási folyamatban a iskolai bizottságokon keresztül. Az oktatáspolitikai folyamat fókuszában az állam azon szándéka állt, hogy a minimális követelményeket teljesítse, és hogy figyelembe vegyék azokat az igényeket, amelyeket a helyi önkormányzat fontosnak tart (Szüdi 1998).

Pest vármegye sajátos helyzete

Az alábbiakban kitérünk arra, miért a Pest vármegyei német nemzetiségi iskolákra estt a választás a kutatásban.

Közép-Magyarország az ország legfejlettebb régiója, amely két egységből áll: Pest vármegyéből és Budapestből, a fővárosból. Ennek megfelelően a régió dualitást mutat, amelyet a vármegyeszékhely nélküli vármegye és Budapest adminisztratív szerepe egyedülálló konstellációként jellemez. Pest vármegye Közép-Magyarország része. Ez a terület jelentős szerepet játszik az ország életében, mivel magas termelékenységet és alacsony munkanélküliséget, tehát jó gazdasági környezetet mutat. A régió további három területre osztható, amelyek részben eltérő adottságok, értékek és érdekek miatt működnek: a fővárosi terület, az agglomerációs terület és az agglomeráción kívüli területek.

A Pest vármegyei lakosság képzettségi szintje megfelel az országos átlagnak. A régióra jellemző szuburbanizációs folyamatok következtében Budapest lakossága csökken, míg Pest vármegyéé növekszik, bár ez a tendencia a vármegye kisebb területein belül nem egyenletes. Míg Budapesten a migrációs áramlások tendenciája negatív, addig Pest vármegyében folyamatos a bevándorlás. A legtöbben Budapestről költöznek a főváros agglomerációjába, új lakótelepek jönnek létre, és az agglomerációban fekvő települések egyre élhetőbbé válnak. A kiköltözők vállalják a munkába járást a fővárosba. Ez napi ingázást jelent, amiben a gyermekek, a tanulók is részt vesznek. Míg az ország lakossága csökken, Pest vármegye lakossága növekszik, különösen a régió kívülről érkező migrációs áramlatoknak köszönhetően.

A régió kis településein továbbra is szokás fenntartani egy iskolát és egy óvodát, ami gyakran gazdasági nehézségeket jelent a közösségek számára.

A német és a roma kisebbség jelenléte a régióban jelentős. Számos nemzetiség-specifikus település létezik. A Pilis régióban található Pilisvörösvár, amely az ország egyik legnagyobb német kisebbségi települése. Azok az intézmények, amelyek a kisebbségi nyelvet oktatják és kétnyelvűek, a nemzetiségi hagyományok ápolása és a nemzetiségi nyelv oktatása révén erősítik azon emberek nemzeti identitását, akik a régióban élnek.

Ezek az intézmények központi szerepet játszanak a kulturális értékek megőrzésében és továbbadásában, valamint erősítik a közösségen belüli kulturális sokféleség iránti tudatosságot. A német nemzetiségi iskoláknak a kulturális tudatosság kialakításában és őrzésében kulcsfontosságú szerepük van.

Mindezen túl szerettük volna kutatásunk érvényességét erősíteni azzal, hogy a 2008-ban végzett korábbi kutatásba (vö. Radvai, 2013) bevont Pest vármegyei német nemzetiségi iskolák pedagógiai programját jelen kutatásunkba is beillesztettük. Így mód nyílt a 2008-as állapot és a 2024-es állapot összevetésére, ami jelen a kutatást egyik erőssége.

3.4. A dokumentumok szógyakoriságvizsgálata

A dokumentumok bemutatása után a kutatás következő választott módszerére térünk rá, a szógyakoriság vizsgálatra. Célja, hogy kiválasztott szóelemek előfordulási gyakoriságából következtetéseket vonhassunk le arra nézve, hogy a választott szóelemek, szókapcsolatok előfordulási gyakorisága milyen módon reprezentálja az általuk kijelölt témát. A szóelemlista elkészítéseinek lépéseiről, a szóelemek, szókapcsolatok kiválasztásának szempontjairól, a szóelemek tematikus csoportjairól és kontextusokról a kutatás eredményeinek bemutatásánál ejtünk szót.

E helyütt elsőként tisztázni kívánjuk a szógyakoriság elemzés meghatározó fogalmait azzal acéllal, hogy alátámasszuk a választott metódus létjogosultságát a dolgozat kontextusában.

A szógyakoriság vizsgálat létjogosultságát alátámasztó módszerek

A kutatáshoz a szógyakoriság vizsgálat módszerét választottuk. Az első felmerülő fogalom a szógyakoriság. A szógyakoriság (wordfrequency) egy statisztikai mérték, amely megmutatja, hogy egy adott szó milyen gyakran fordul elő egy dokumentumban. Megadható abszolút számként, vagy a szöveg szavainak teljes számához viszonyítva. A szavak gyakorisági eloszlása változhat a nyelv, a szöveg típusa és a vizsgált szakterület függvényében. A szavak gyakorisági eloszlása a kvantitatív nyelvészet egyik legrégebbi mutatói közé tartozik. Ez a tudományterület a nyelvstatisztika eredményeire épít. Ha egy nagyobb dokumentumot, szöveggörpust vizsgálunk azzal a szándékkal, hogy megtudjuk, melyik szó előfordulása a leggyakoribb, illetve a legkevésbé gyakori benne, majd ezeket a szavakat sorba állítjuk, akkor egy rangsort kapunk. Ez a módszer bármilyen nyelvi egységre alkalmazható. A szógyakoriság, a szófrekvencia a

frekvenciaszótárakban, gyakorisági szótárakban követhető nyomon, amelyek egy nyelv vagy egyes szövegek szókincsét mutatják be (Köhler et al., 2005).

A szógyakoriság vizsgálatok tehát kapcsolódnak a nyelvstatisztikához. A nyelvstatisztika maga kétféleképpen értelmezhető: egyrészt, mint a nyelvek statisztikája, ebben az értelemben „nyelvstatisztikaként” emlegetjük. Másrészt, mint bármely nyelvi tulajdonság vagy nyelvi elem és ezek változásának bárminemű statisztikai vizsgálata. A második értelmezés szerinti felfogásban statisztikai nyelvészetnek (lingvostatisztikának), nyelvi statisztikának is nevezik.

Jelen kutatáshoz közel áll továbbá a tartalomelemzés módszere, amely az empirikus társadalomtudományi módszerek kombinációja. Tárnya főként a szövegeként elérhető kommunikációs tartalmak elemzése, például interjú átiratoké, vagy újságcikké. A tartalomelemzési technikák a szövegek mennyiségi értékelését foglalják magukban, amelyek önmagukban, vagy olyan kvalitatív módszerekkel együtt használhatók, mint a kvalitatív tartalomelemzés vagy a diskurzuselemzés. A tartalomelemzés úttörőinek Berelson és Lasswell számítanak második világháborús jelentéseikkel és a háborús propagandáról szóló tanulmányaikkal (Berelson 1952; Lasswell, 1948).

Megemlítendő még ehelyütt a lexikostatisztika (lexikometria), amely a nyelvstatisztika azon területe, amely a nyelvek szókészletének statisztikai vizsgálataival foglalkozik. A következő területeken alkalmazzák: gyakorisági szótárak készítése; az alapszókészlet- és a szövegekben előforduló szókészlet (Token und Type-Relation) fejlődése és növekedése; a szókincsgazdagság és a szöveghosszúság közötti összefüggés vizsgálata; a szövegekben gyakran vagy ritkán előforduló szavak azonosítása; szavak eloszlása a szövegekben; adott szakterület szakszókincsének terjedelme és sajátosságai; egyes szavak részaránya a teljes szövegen belül (szöveglefedettség); egy nyelv szókincse csökkenési rátáinak vizsgálata (glottokronológia). A szógyakoriságvizsgálatok célja megegyezik jelen dolgozat első kutatásának céljával: az adott szóelem előfordulási gyakoriságát kívánjuk vizsgálni abszolút számként és relatív gyakoriság tekintetében is, vagyis a szöveg teljes terjedelmének százalékos arányában.

A jelen kutatás módszere továbbá a keresőmotor-optimalizálás (Search Engine Optimization, SEO) módszereivel is mutat hasonlóságot. Jelen munka azonban fordított logikával dolgozik az SEO-eljárásokhoz képest. A keresőmotor-optimalizálás célja annak biztosítása, hogy az érintett weboldalt a legfontosabb keresőmotorok (Search Engines) megtalálják. Ennek az elvárásnak megfelelően a szöveg szándékosan úgy kerül meg-, illetve átformálásra, hogy a várt releváns szavak gyakrabban forduljanak elő benne. Jelen

kutatás során nem írtunk át szövegeket a keresőmotoroptimalizálás céljából, hanem kész, adott szövegtörzsekkel dolgozunk, és ezekben határozzuk meg a keresett szavak gyakoriságát. Igazolásként fogjuk fel a választott módszer megfelelőségére, hogy a saját kutatásunkban alkalmazott módszer (a szavak megkeresése, a talált szó mennyiség rögzítése, értékelése, az egyes dokumentumok összehasonlítása a kapott szógyakoriságok alapján) logikai hasonlóságot mutat a keresőmotor-optimalizálással.

Az adatok súlyozásának három különböző forrása lehetséges: Collection frequency, Term frequency, Document length. A jelen kutatás, bár nem ezt a módszert követi, a term frequency (term = szó, vagy szóösszetétel) kulcsszó-sűrűsége (keyword density) összpontosít, ami azt írja le, hogy egy adott kulcsszó milyen gyakorisággal fordul elő egy dokumentumban. Minél gyakrabban fordul elő egy szó, egy kifejezés egy dokumentumban, annál valószínűbb, hogy az fontossággal bír a dokumentum számára (Bußmann, 2005).

A tartalomelemzésnek különböző módszerei ismertek. Ezek közé tartozik a gyakoriságelemzés, amely a szógyakoriságok leíró számlálására vonatkozik. Mivel a kutatásba bevont dokumentumok terjedelme, és a vizsgált szavak mennyisége lehetővé tette a manuális szószámlálást, ez lett a választott kutatási módszer. A dokumentumok vizsgálata a kutatásunk első részében tehát az egyes szóelemek, illetve szókapcsolatok, mint az autonóm tanulás, önálló tanulás, teljes szövegen belüli részarányával (szógyakoriság) foglalkozik.

A magyarországi szógyakoriságvizsgálatok

A kutatás első részében alkalmazott szógyakoriság vizsgálat létjogosultságát a hazai szakirodalomból kívánjuk további jellemző példákkal alátámasztani. Jelen dolgozat kutatása ugyan messze elmarad a dokumentumok terjedelmében és a vizsgált szóelemek számában a következőkben bemutatott szógyakoriságvizsgálatoktól, de a módszer közelebbi bemutatásával, értelmezésével alá kívánjuk támasztani a választásának jogosságát.

A szavak előfordulási gyakorisága mentén születnek a gyakorisági szótárak. A magyar gyakorisági szótárak nagy része irodalmi szövegeken alapul, amelyek egy része adott szerzők műveiből, vagy egy kódex szavaiból áll össze, míg egy másik része a teljes magyar nyelvre vonatkozik. Ezeknek fontos történelmi értékük van. Az egyik legkiemelkedőbb a Petőfi-szótár, amely Petőfi Sándor teljes líráját felöleli. A szótár szerzőinek szándéka a szavak érthetővé tételén túl Petőfi nyelvhasználatának és

egyéniségének megelevenítése is volt, ezért egy szerzői szótárat hoztak létre. Megismerhető ezúton a szavak előfordulási gyakoriságának segítségével a költő nyelvhasználata is.

Említést érdemelnek e helyütt a gyermeknyelvi szókincskutatások is, amelyekből önálló gyakorisági szótárak születtek, és amelyek alapul szolgálnak a gyermeki fejlődés állapotának meghatározásához.

További kapcsolódási pontot képez dolgozatunk témájával a nyelvtanulás a következő területen: A gyakorisági szótárak fontos alkalmazási területe a nyelvvoktatás, ahol a megtanulandó, az elsajátítandó szavak meghatározása a gyakorisági szótárak adatainak figyelembevételével történik, amelyek az élőnyelv szókincsét összegzik. A nyelvkönyvek szerzői ezeket a szótárakat használják annak eldöntésére, hogy mely 1500 szót kell ismernie pl. egy középfokú nyelvvizsgát megszerezni szándékozó vizsgázónak, vagy a mi esetünkben, milyen szavakkal érdemes kezdeni a nyelvelsajátítást az alapozó szakaszban az első osztályosokkal. Magyarországon a Füredi-Kelemen szótár jól használható erre a célra, ha a magyar, mint idegen nyelvre gondolunk. Ez "A mai magyar nyelv szépprózai gyakorisági szótára", amely 1965 és 1977 között készült, és a korszak szépirodalmi műveinek statisztikai mintavételén alapul (Füredi- Kelemen, 1989).

Az egyik legnagyobb hazai szótárprojekt a Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem Médiaoktatási és Kutatóközpontja által 2003-ban indított Szószablya-Projekt. Ez egy ingyenesen hozzáférhető helyesírás-ellenőrző, szótövező és morfológiai elemző programot foglal magában, valamint a Szószablya Gyakorisági Szótárat, amely köznyelvi írott szövegeket dolgoz fel. A frekvenciaszótár webkorpusza 18 millió tárolt weboldalt (1486 millió szót) tartalmaz.

A Magyar Nemzeti Szövegtárat 2002-ben hozta létre a Magyar Tudományos Akadémia Nyelvtudományi Intézete. A korpusz 150 millió szót foglal magába, és a magyar írott nyelvet öleli fel (Oravecz et al., 2014).

Az említett nagy volumenű munkákon kívül szógyakorisági listák is készülnek. Ezek oly módon jönnek létre, hogy egy adott szó összes előfordulását megkeresik a szövegben, majd adott szempont szerint rendezik a szólistát.

3.4.1. A kutatásban alkalmazott szógyakoriság vizsgálat bemutatása

Az előzőekben több ismert kutatási módszer rövid bemutatására került sor, amelyből kiderült, hogy a jelen értekezés kutatásában alkalmazott módszer közös jegyeket mutat több vizsgálati technikával. A jelen dolgozatban az autonóm (nyelv)tanulásra nevelés

témájában végzett kutatásban szógyakoriság vizsgálatokat végeztünk. A kutatás a szavak, illetve szóelemek gyakori vagy ritka előfordulására fókuszál, a szavak abszolút és relatív gyakoriságát azonosítja a dokumentumokban.

A Nemzeti alaptanterv (NAT) három különböző évjében (NAT 2007, NAT 2012 és NAT 2020), a német nemzetiség oktatási dokumentumaiban (Leitbild, Leitsätze, Irányelv) és a Pest vármegyei német nemzetiségi iskolák pedagógiai programjaiban (PP 2008, PP 2024) megjelenő autonóm (nyelv)tanulásra vonatkozó szóelemek vizsgálatának alapját a 40 kiválasztott szóelem képezte, amelyek gyakorisági eloszlását elemeztük abszolút (előfordulás szám) és relatív (a teljes szöveghoz viszonyított) értékek alapján. A relatív szógyakorisági eredményeket hét tizedesjeggyel adtuk meg a vizsgálat során, mivel csak így volt elérhető az értékek összehasonlíthatósága. (Radvai, 2023). Az így nyert adatokról készült táblázatok közül azokat, amelyek a dolgozat szövegének megértését közvetlenül segítik, a szövegben helyeztük el, a többi részletes és nagy méretű táblázat a mellékletben található.

3.4.2. A szóelemek meghatározása

Szóelemeknek nevezzük kutatói döntés alapján a szógyakoriság vizsgálatban résztvevő szavaknak a kutatáshoz használt szóelem listában szereplő szóegységeit, mert nem kívántunk nyelvészeti szakszavakat, illetve statisztikai szakszavakat pongyola módon átnevezni. Szóelem alatt a szónak azt a részét értjük, amely a szó elejét képező betűsorból áll és a toldalékolás során a szó ezen része nem változik. Például: a stratégia- szóelem fellelhető a szövegben stratégia, stratégiák, stratégiával, stratégiai stb. változatban is, és ezek mindegyikét megtalálja az általunk használt Microsoft Word és az Adobe Acrobat Reader kereső funkciója. A program keresője által megtalált szóelemek számát manuálisan is ellenőriztük a dokumentum ismételt elolvasásával. Így a szóelemek minden esetben minden előfordulásuknál azonosításra kerültek. A szóelemek listája tehát deduktív módon állt össze, az elméleti részben tárgyalt tematika alapján. Az ott tárgyalt összes fontos fogalom jelenlétét vizsgáltuk a dokumentumok manuális feldolgozása során. A dokumentumok többszöri elolvasással biztosítottuk, hogy minden a kutatás témájához kapcsolódó szó bekerüljön a kutatásban alkalmazott szóelemlistába. A dokumentumok hossza lehetővé tette a manuális keresést minden dokumentum esetében. Először az *abszolút és relatív szógyakoriság* vizsgálatára került sor, mivel abból indultunk ki, hogy minél gyakrabban fordul elő az adott szó a dokumentumban, annál fontosabb

szerepet tölt be a mögöttes fogalom az adott téma gondolatrendszerében. Majd *tematikus csoportokba* rendeztük a szóelemeket az elméleti részben tárgyalt egyes témák szerint. Valamint a jelenleg érvényben lévő nemzeti alaptantervet (NAT 2020) vizsgáltuk abból a szempontból is, milyen *kontextusban* fordulnak elő az egyes vizsgált szóelemek a dokumentumban.

A szóelemek előfordulásának összehasonlítása a dokumentumok teljes szószámával egy hányadost eredményez, a relatív gyakoriság értékét, amely lehetővé teszi a különböző dokumentumokban egy adott szóelem előfordulási gyakoriságának összehasonlítását a dokumentum hosszától függetlenül. Az elméleti keretből eredő kulcsszavak után a minden további, a témában releváns szóelemet, szókapcsolatot is kikerestünk. 5 új szóelemmel bővült a vizsgálatba bevont szavak listája a 2008-ban végzett korábbi kutatás 35 elemű listájához képest: A *szóelemlista* n:35 szóelemet, szókapcsolatot tartalmazott a korábbi kutatásban 2008-ban, és n:40 szóelemet a jelen kutatás során 2024-ben.

3.4.3. A 2008 évi korábbi kutatás dokumentumainak szerepe

A korábbi kutatás az Oktatási és Kulturális Minisztérium Kisebbségi nevelést, oktatást segítő kutatások támogatása 2009. pályázati programja keretében valósult meg, amely az ELTE TÓK Idegen Nyelvi és Irodalmi Tanszék oktatóinak a német nemzetiségi tanító- és óvodapedagógus képzések fejlesztése érdekében végzett kutatómunkáját támogatta. Az kutatás során a NAT 2007 és a PP 2008 szógyakoriság vizsgálata történt. A kutatásba 16 Pest megyei német nemzetiségi általános iskolát vontunk be. Azokat az iskolákat, amelyeknek 2008-ban a honlapjukon hozzáférhető volt a pedagógiai programja. A vizsgálatot 35 szóelemmel végeztük, amelyeket a 2024-es vizsgálatban tovább bővítettünk. A kutatási módszer megfelelőnek bizonyult a kutatás céljainak. A 2008-ban nyilvánosan hozzáférhető pedagógiai programokban és az akkor érvényben lévő Nemzeti alaptantervben vizsgáltuk, milyen gyakorisággal fordulnak elő az autonóm tanuláshoz kapcsolódó szóelemek. A jelen kutatáshoz azért állt rendelkezésre a 16 Pest megyei német nemzetiségi általános iskola Pedagógiai programja, mert 2008-ban az akkori kutatásba bevontuk ezeket a dokumentumokat. Jelen kutatásban újra elvégeztük a szógyakoriság vizsgálatot, de most 11 iskola került be a vizsgálatba, mert ezen intézmények pedagógiai programja volt szabadon hozzáférhető.

A 2024-es kutatási szakaszban is minden újonnan bevont dokumentumban a 35 szóelemre kerestünk rá, valamint új szóelemeket is kerestünk. A dokumentumok újbóli elolvasása történt azzal a céllal, hogy minden további, a témához kapcsolódó, de még fel nem sorolt

szóelemet összegyűjtünk. Vagyis bővítették a vizsgált szóelemkészletet, azok a szóelemek, amelyek jelen dolgozat elméleti részében merültek fel, és melyeket a 2024-ben kiválasztott dokumentumokban új szóelemként találtunk: motivá-, metakog-, stratégia-, refle-, önmotivá-. Kiegészítve a listát 5 új szóelemmel, végül 40 szóelemet tartalmazó szóelem lista állt össze, amelyet minden dokumentum vizsgálatánál használtunk. Fontos volt, hogy azonos listával dolgozzunk a kutatás minden dokumentumánál és a kutatás minden szakaszában, hogy összehasonlíthatóvá tegyük a 2007, 2012 és 2020-as Nemzeti alaptanterv (NAT) mutatóit, valamint a 2008 és 2024-es pedagógiai programok (PP) és a német nemzetiségi dokumentumok szógyakorisági mutatóit.

3.4.4. A tematikus csoportok kialakítása

A tematikus szóelem csoportok kialakítása deduktív módon történt. Az elméleti háttér alapján kerültek meghatározásra a dokumentumok szövegének, tartalmának ismeretében, és az egyes csoportok által kijelölt témához kapcsolódó szóelemeknek az ismeretében, azaz elméleti keret alapján, nem induktív adatvezérelt módon. Ez a módszer biztosítja, hogy a csoportok illeszkedjenek jelen dolgozat témájához. Törekedtünk arra, hogy közel azonos elemszámú csoportokat alkossunk a későbbi elemzést megkönnyítendő. Ezért azok a szóelemek, amelyek több kategóriában is helyet kaphattak volna, abba a csoportba kerültek, ahol az elemszám alacsonyabb volt. A szóelemek tematikus csoportjait a 6. táblázat mutatja be.

6. táblázat:

A szóelemlistából kialakított tematikus csoportok (saját készítésű táblázat)

| | Tematikus csoportok | A tematikus csoportok szóelemei |
|----|--|--|
| 1. | Elméleti háttér, általános jelzők | autonóm tanulás önálló tanulás autonóm egyéni önálló- motivá- stratégia- önazonos- önbízal- önismer- |
| 2. | Önmegismerés, önmegvalósítás | önkép önkifejez- önmegismer- önmegvalós- öntudat- |

| | | |
|----|-------------------------------|--|
| 3. | Tanulási folyamat | önfejleszt- önigazgat- önirányít- önképz- önmotivá- önművel- önszervez- öntevékeny- metakog- önbírál- önelemz- önellenőr- |
| 4. | Reflektív kompetenciák | önértékel- önkritik- önmegfigyel- önrefle- önvizsgál- refle- önfegyel- önkontroll- |
| 5. | Szociális kompetenciák | önural- önkormány- önvéd- önellát- önkiszolgál- |

Az első csoport, „Elméleti háttér, általános jelzők”, azokat a szóelemeket foglalja magába, amelyek minden csoportba illenének, általánosan illeszkednek a téma minden altémájába: önálló-, egyéni, autonóm. Valamint itt találhatóak a témát magát kijelölő szóösszetételek: önálló tanulás, autonóm tanulás. Ezen szóelemek, szóösszetételek nem tematikus kategóriákat jelölnek ki, hanem az egész tematika ernyőjeként azonosíthatók. Ezen tulajdonság alapján kerültek egy tematikus csoportba. Valamint itt kapott helyet a motivá- és a stratégia- szóelem is. Ennek egyik oka a csoportok hasonló elemszáma iránti törekvés, másik oka, hogy mindkét szóelem több másik csoportba is illene és várhatóan magasabb gyakorisági mutatókat generálna az adott csoportban, ami torzítaná az adott csoport eredményeit az elemzések során. Így előzetesen várható volt a vizsgálat előtt, hogy az „Elméleti háttér, általános jelzők” elnevezésű tematikus csoport lesz az elemzésben a domináns, kiugró értékekkel rendelkező.

A többi tematikus csoport a dolgozat elméleti részében kijelölt fő témákhoz kapcsolódik: A „Tanulási folyamat” csoportban az autonóm tanulási folyamat során fontos tevékenységek, attitűdök szerepelnek: önfejleszt-, önigazgat-, önirányít-, önképz-, önmotivál-, önszervez, öntevékeny-. Az „Önmegismerés, önmegvalósítás” csoport a neve által meghatározott szóelemeket tartalmazza: önazonos-, önbizal-, önismer-, önkép, önkifejez-, önmegismer-, önmegvalósít-, öntudat-. A „Reflektív kompetenciák”

csoportjába tartozó szóelemek: metakog-, önbírál-, önelemz-, önellenőr-, önértékel-, önkritik-, önmegfigyel-, önrefle-, önvizsgál-, refle-. A „Szociális kompetenciák” csoport tagjai azok a szóelemek, amelyek a tanuló társas kapcsolataiban, a közösséghez való alkalmazkodásban, játszanak szerepet: önfegyvel, önkontroll-, önural-, önkormány-, önvéd-, önellát-, önkiszolgál-.

NAT 2007, NAT 2012, NAT 2020 dokumentumok évenkénti leírását elvégeztük a tematikus csoportokra. Valamint évpáronkénti leírásokat is végeztünk a tematikus csoportokra összevetve a NAT 2007 – NAT 2012, NAT 2012 – NAT 2020 dokumentumokat. Az kutatás ezen részének a célja, hogy feltárja a szóelemek (n:40) és tematikus csoportjaik (n:5) időbeli trendjeit, szóródását, kiugró vagy stabil értékeit, azok változásait. Minden szóelemre, csoportonként, páronként és évenként is megnéztük az értékeket. Minden mutató számítását abszolút (darabszám) és relatív (arány) gyakoriságra is elvégeztük.

A Pest vármegyei német nemzetiségi általános iskolák pedagógiai programjai esetében is vizsgáltuk a tematikus csoportonkénti gyakorisági mutatókat. A német nemzetiségi dokumentumoknál eltekintettünk ettől a dokumentumok terjedelme és a szövegfordulások alacsony értéke miatt.

3.4.5. A kutatás szógyakoriság vizsgálatába bevont dokumentumok, a dokumentumok összes szószáma és darabszáma

A kutatás szógyakoriság vizsgálatába bevont dokumentumokat a 7. táblázat mutatja be. A dokumentumok számát, valamint teljes szószámát szemlélteti egyenként és összesítve.

7. táblázat:

A kutatásba bevont oktatási dokumentumok táblázatos bemutatása (saját készítésű táblázat)

| <i>A kutatásba bevont oktatási dokumentumok</i> | | | |
|---|---|--|---|
| <i>Dokumentum</i> | <i>Nemzeti alaptanterv</i> | <i>Német nemzetiségi oktatási dokumentumok</i> | <i>Pest vármegyei német nemzetiségi iskolák pedagógiai programjai</i> |
| 1. | 2007 évi Nemzeti alaptanterv (a továbbiakban: NAT 2007) | Gyökerek és szárnyak. A magyarországi németek nevelési, oktatási és közművelődési programja (Wurzeln und Flügel. Leitbild des ungarndeutschen Bildungswesens) (a továbbiakban: Leitbild) | Pest megyei német nemzetiségi iskolák pedagógiai programjai 2008-ban (n:11) |

| | | | |
|---|---|---|--|
| 2. | 2012 évi Nemzeti alaptanterv (a továbbiakban: NAT 2012) | A magyarországi német nemzetiségi oktatási rendszer irányelvi és fejlesztési terve. Középtávú fejlesztési terv 2016-ig; (Leitsätze und mittelfristiger Entwicklungsplan für das ungarndeutsche Schulwesen. Mittelfristiger Entwicklungsplan bis 2016) (a továbbiakban: Leitsätze) | Pest vármegyei német nemzetiségi iskolák pedagógiai programjai 2024-ben (n:11) |
| 3. | 2020 évi Nemzeti alaptanterv (a továbbiakban: NAT 2020) | A nemzetiség óvodai nevelésének és a nemzetiség iskolai nevelés-oktatásának irányelve (a továbbiakban: Irányelv) | |
| Dokumentumok összesített szószáma: | 206.104 | 6.077 | 206.104 |
| Összesített teljes szószám: | 559.410 | | |
| Dokumentumok száma: | 28 | | |

3.4.6. A NAT 2007, NAT 2012, NAT 2020 szógyakoriság vizsgálata

Az elemzés során külön vizsgáltuk a leíró statisztikai mutatókat az egyes évekre, évpárokra, valamint a tematikus szóelemcsoportokra.

Emellett százalékos változásokat számoltunk a NAT különböző években megjelent dokumentumaira: A *százalékos változások* alkalmazásával a relatív gyakoriságok alapján kiküszöbölhető a szövegméretből eredő torzítás. A százalékos értékek könnyen értelmezhetővé teszik az eredményeket.

A megfigyelt változásokat következőkben a %-os változás mértéke szerint kategóriákba soroltuk. A szóelemek kategorizált elemzésével pontos képet kívántunk kapni arról, mely szóelemek gyakoriság változás-beli iránya hasonló, egyező az autonóm (nyelv)tanulóvá nevelés kontextusában.

A gyakorisági mutatók alapján a NAT-ban *kiemelt szóelemek* külön elemzése volt a következő lépés a kutatás során. Azon szóelemek kerültek ide, amelyek minden dokumentumban (NAT 2007, NAT 2012, NAT 2020) magas abszolút és relatív gyakorisággal fordultak elő, illetve legalább az egyik évben a legnagyobb értékek közé tartoztak. Három a kiemelt szóelemek közül az „Elméleti háttér, általános jelzők” elnevezésű csoportból származik. Még három szóelem mutatott kiugró értéket, melyek más tematikus csoportokba kerültek: refle-, önismer-, önkifejez-. Valamint vizsgáltuk az

autonóm szóelemet is, bár csak 6 előfordulással van jelen, de a dolgozat témájának kulcseleme. Azaz az öt csoportból három tematikus csoport képviselteti magát a kutatás ezen részében, növelve az eredményeknek a teljes dokumentumok-beli szóelőfordulásokat tükröző tulajdonságát. Ezen kívül még két szóelem került be a kiemelt szóelemek közé: „autonóm-” és „önálló tanulás”. A téma központi fogalmaiként fontosnak tartottuk a vizsgálatukat. Jelzős szerkezetek alkotóelemeként az volt várható, hogy „autonóm” szóelem stabilan magas gyakorisági mutatókkal rendelkezik mindhárom NAT-ban. Az „önálló tanulás” pedig mint jelen dolgozat központi fogalma az elemzés középpontjában is áll, érdeklődésünk fókuszusa ezért esett a jelzős szerkezetként vizsgált szóelemre.

3.4.7. Kiemelt szóelemek kontextus-beli vizsgálata

A kiemelt szóelemeket a dokumentum-beli kontextusuk alapján is elemeztük a NAT 2020 dokumentumban, hogy árnyaltabb képet adjanak arról, milyen tartalmakat hordoznak és mely fejezetekben, mely tantárgyakban jelennek meg. Érdeklődésünk középpontjában az élő idegen nyelv tantárgy állt és a nemzetiségi nyelv, de a kontextus-beli előfordulások megmutatták, mely más tantárgyakban kap szerepet az autonóm tanulóvá nevelés a tantervben.

Megjegyzendő, hogy bár 10 feletti a gyakorisági értékük, az elemzésre került szóelemek körébe nem vontuk bele az egyéni- (n:116), önálló (n:209) szóelemeket, mert manuális kontextuselemzésük nem gazdaságos, és általános jelzőként a dokumentum-beli előfordulási helyeik kevésbé informatívak a vizsgálat szempontjából.

3.4.8. A német nemzetiségi oktatási dokumentumok szógyakoriságvizsgálata

Először mindhárom a kutatásba bevont dokumentumot (Leitbild, Leitsätze, Irányelv) külön-külön, a szószám figyelembevételével, leíró statisztikai módszerekkel elemezzük. A három nemzetiségi oktatási dokumentum összevetése volt a következő lépése az elemzésnek. Az elemzés alapja a 40 autonóm nyelvtanulási szóelem előfordulási adatai a három nemzetiségi dokumentumban (Leitbild, Leitsätze, Irányelv) a szövegek tényleges szószámával. Megvizsgáltuk a kiugró értékeket az egyes dokumentumokban. Az elemzés során sor került a relatív gyakorisági értékek összevetésére is a három nemzetiségi dokumentumban.

A nemzetiségi dokumentumok és a NAT 2007, NAT 2020 összevetése volt a következő kutatási lépés. A NAT 2007 volt érvényben a nemzetiségi dokumentumok

keletkezésekor. Ezért vetettük össze ezzel a keletkezésű tantervvel a nemzetiségi dokumentumokat. A NAT 2020 pedig a jelenleg érvényben lévő tanterv, amelyet szintén összevetettünk a keletkezésük óta változatlan nemzetiségi dokumentumokkal, hogy bemutassuk a jelen helyzetüket. Bekerült az elemzésbe a NAT 2012 változata is, azzal a céllal, hogy az időbeli elmozdulások folyamatát szemléltetni tudjuk.

3.4.9. A kutatásba bevont pedagógiai programok szógyakoriság vizsgálata

A Pest vármegyei német nemzetiségi iskolák 2008-as pedagógiai programjának szógyakoriság vizsgálataként leíró statisztikai elemzést végeztünk. A korábbi kutatásban 16 iskola pedagógiai programját vizsgáltuk 2008-ban. A 2024-ben végzett kutatásban ezek közül csak 11 iskola pedagógiai programja volt nyilvánosan hozzáférhető a honlapokon, ezért a 2008 évi pedagógiai programok közül kiválasztottuk ugyanannak a 11 iskolának a programját, ami 2024-ben is elérhető volt, hogy az összevetéseket el tudjuk végezni. Így a PP 2008 és a PP 2024 ugyanazon 11 Pest vármegyei német nemzetiségi általános iskola pedagógiai programját tartalmazza a szógyakoriság vizsgálathoz. Az elemzés célja, mint a Nemzeti alaptanterv és a német nemzetiségi oktatási dokumentumok esetében is, az autonóm nyelvtanulásra nevelésre vonatkozó szóelemek gyakoriságának vizsgálata a szóelemek előfordulásán keresztül.

2024-ben újra elvégeztük a 11 PP 2008 dokumentum szógyakoriságvizsgálatát. Először leíró statisztika készült. A leíró statisztika után a vizsgált szóelemek csoportosítása történt a PP 2008-beli előfordulásuk abszolút gyakorisága alapján: Kiugró, közepes, marginális, nulla értékű csoportok jöttek létre Ezt követően a leíró statisztikai elemzést elvégeztük a Pest vármegyei német nemzetiségi iskolák 2024-es pedagógiai programjának szógyakoriságvizsgálatával is a 2024/25-ös tanévben.

A vizsgált szóelemek előfordulásának összevetése volt a következő lépés a NAT 2007 és a PP 2008 között. A NAT 2007 és a PP 2008 szógyakorisági adatait összehasonlítottuk a 40 vizsgált szóelem abszolút és relatív gyakoriságai alapján. Az elemzés a különbségek kiszámításán (PP 2008 - NAT 2007) alapult. és csoportosítást is tartalmaz. A különbségeket csoportosítottuk, amely során kiugró, stabil, csökkenő és nulla értékű csoportok jöttek létre.

Majd a NAT 2020 és a PP 2024 -ben a vizsgált szóelemek szógyakorisági adatait összehasonlítottuk az abszolút és relatív gyakoriság alapján. Valamint kiszámoltuk a százalékosváltozásokat az abszolút és relatív gyakoriságok tekintetében a 40 vizsgált szóelemre vonatkozóan a PP 2008 és PP 2024 között. A százalékos változások alapján

azonosíthatóak trendek, a PP 2008 és PP 2024 között. A szóelemek kategorizálása az abszolút gyakoriságok százalékos változása alapján a következő csoportosítást eredményezte: Kiugró növekedés, növekedés, stabil, csökkenés, erős csökkenés (de nem teljes eltűnés) (Megjegyzés: a adatokban nem fordult elő ilyen, mivel -100% esetén teljes eltűnésről van szó), újonnan megjelent 2024-ben, eltűnt 2024-re.

A PP2008 és a PP2024 összevetésére is sor került a tematikus csoportok mentén. Az 5 tematikus csoport (Elméleti háttér, Önmegismerés, Tanulási folyamat, Reflexív kompetenciák, Szociális) abszolút és relatív gyakorisági értékeit számítottuk ki a 11 Pest vármegyei német nemzetiségi iskola pedagógiai programjaiban. A növekedést és a csökkenést mutatóértékeket vizsgáltuk.

3.5. Az interjúk

3.5.1. Az interjúk előkészítése

A kutatáshoz az interjúkat a KE 2025/007. számú etikai engedély alapján készítettük. A tényleges interjúkészítés előtt történt a kutatásban részt vevő német nemzetiségi iskolák kiválasztása, az interjú kérdések összeállítása, a felkérések elküldése.

A kutatás alapsokaságát a magyarországi német nemzetiségi általános iskolák tanítói jelentik. Az iskolák listáját a KIR adatbázis alapján állítottuk össze, amely a mintavételi keretet biztosította. Az interjúalanyok önkéntes jelentkezés útján kerültek be a vizsgálatba, így a minta önkéntes mintavétellel kiválasztott tanítókból állt.

Első lépésként a hazai német nemzetiségi általános iskolákat az Oktatási Hivatal köznevelési információs rendszer (KIR) adatbázisából listáztuk. A rendszeresen frissítésre kerülő táblázat utolsó megtekintésére 2024. május 27-én került sor. A KIR adatai szerint 108 nemzetiségi általános iskola működött a 2024/25-ös tanévben Magyarországon. Ebből 83 volt német nemzetiségi általános iskola. A fővárosi német nemzetiségi iskolák 8 elemű listáját kiegészítettük nyolc iskolával, amelyeket személyes tapasztalataink révén ismertünk és a listában nem szerepeltek (A 16 fővárosi német nemzetiségi iskola listája 8. táblázat a mellékletben.). Az így létrejött országos lista 91 német nemzetiségi általános iskolát tartalmazott. Az összes iskolának elküldtük a felkérést az interjúhoz. Az elérhetőségeket nyilvános forrásból, az iskolák honlapjáról gyűjtöttük össze. 12 válasz érkezett a felkérésre, amelyben vállalta aktív, alsó tagozaton tanító német nemzetiségi végzettségű nyelvpedagógus a részvételt az interjúban. Ez a teljes iskola-létszám 13%-a. Végül tíz interjú időpontjának a rögzítésére került sor. Egy

interjú félbe szakadt, mert az interjúalany fontos telefonhívást kapott. Vele, mivel nem sikerült más megfelelő időpontot egyeztetnünk, nem sikerült befejezni az interjút a későbbiekben sem. Az elkészült interjúk szövegét az írásbeli rögzítés után megküldtük az interjúalanyoknak átnézésre és jóváhagyásra. Az esetleges utólagos korrekcióra kívántunk ezzel lehetőséget biztosítani. Egy interjúalany a válaszában jelezte, hogy kéri, a válaszait mégse használjuk fel a kutatásban. Így végül nyolc interjú feldolgozására került sor, ami a 91 tételű országos lista 9%-a.

3.5.2. Kutatásetikai intézkedések

A kutatás az ELTE TÓK kutatásetikai engedélyével (KE 2025/007.), a kutatásetikai elvek teljesülésével valósult meg. A felkérésben tájékoztattuk a résztvevőket a kutatás céljáról, az interjú menetéről és az adatok tárolásának módjáról. Az interjúalanyok részvétele önkéntes volt. A kutatás során semmilyen személyes és intézményi adatot nem gyűjtöttünk és nem rögzítettünk. Egyedül a vármegye neve került rögzítésre, ahol az intézmény található, amely adatot szintén nem közlünk a kutatás leírásában, csak a válaszadók földrajzi eloszlásának százalékos bemutatásához használtuk fel. A válaszadók anonimitásának megőrzése érdekében jelen dolgozatban a kutatás bemutatása során álnevek kezdőbetűivel utalunk az egyes interjúalanyokra. Az interjúk a Zoom felületén zajlottak. A beszélgetésekről a válaszadók beleegyezésének birtokában hangfelvételt készítettünk. A hanganyagokat jelszavas védelemmel ellátott számítógépen tároljuk, melyhez csak a szerzőnek van hozzáférése. A hanganyagokat, a dolgozat benyújtásáig tároljuk, ezt követően törlésre kerülnek. Az írásban rögzített szövegeket, melyeket a válaszadók jóváhagytak jelszóval védett számítógépen tároljuk a dolgozat benyújtásától számított két évig. Az interjúk szövegét nem tartalmazza a dolgozat melléklete, mert szenzitív jellegű válaszokat is tartalmaznak.

3.5.3. A próbainterjúk

Két próbainterjú készült, azzal a céllal, hogy az interjúkérdéseket finomíthassuk, ha szükséges kiegészíthessük, módosíthassuk. A két válaszadó vállalta, hogy amennyiben változtatásra kerül sor az interjúkérdésekben, újra rendelkezésre áll interjúalanyként. A próbainterjúk során egyikük válaszából kiderült, hogy több tankönyvet használnak az alsó tagozaton, ezért az interjúkérdésekbe ez a lehetőség is beépítésre került. A további interjúkban arra vonatkozó kérdést is feltettünk, ha több tankönyvet használnak, melyek ezek? Miért váltanak tankönyvet? Az érintett próbainterjú során megválaszolta a két

interjúalany ezeket a kérdéseket is, ezért nem volt szükség az interjúk megismétlésére. A két próbainterjút is bevettük a kutatásba.

3.5.4. Az interjúalanyok bemutatása

Az interjúalanyok önkéntesen vállalták a részvételt. A 12 jelentkezőből tízzel sikerült időpontot egyeztetnünk. Egy interjú a fentebb már említett okból (vö. 3.5.1. fejezet) félbe szakadt, egy válaszadó pedig mint említettük, az írásban rögzített interjúszöveg visszaküldése után jelezte, hogy mégsem kíván részt venni a kutatásban. Így 8 interjú került be a kutatásba. Közülük négy interjúalany fővárosi német nemzetiségi általános iskola alsó tagozatán tanít. Így az összesen 16 budapesti német nemzetiségi iskola 25%-a képviseltette magát a kutatásban. További négy válaszadó az ország négy különböző vármegyéjében tanít, ezzel a 19 vármegye 21%-át képviselték az interjúalanyok, illetve a 44 vidéki székhelyű német nemzetiségi általános iskola 5%-át sikerült megszólítanunk. A reprezentativitás ugyan nem valósult meg, a minta alacsony elemszáma miatt az eredmények nem általánosíthatók, de iránymutatással szolgálnak a dolgozat kontextusában. A harmadik kutatáshoz támpontot adtak, hogy mely tankönyveket vonjuk be az elemzésbe.

Az interjúalanyok válaszainál számolnunk kell továbbá a motivációs torzítás megjelenésére. Ez azt jelenti, hogy azok vállalták a részvételt, akik érdeklődtek a téma iránt, akiknek a szakma iránti elhivatottsága nagy mértékű. Valamint biztosak a szakmai felkészültségükben és szívesen osztják meg tapasztalataikat.

A válaszadók csoportja heterogén a végzettség szempontjából. Mindegyikük német nemzetiségi diplomával rendelkezik és mindegyikük német nemzetiségi általános iskola alsó tagozatán tanítja a német nyelvet.

3.5.5. A kutatás eszközei

Félig strukturált interjúk készítése mellett döntöttünk. Dörnyei, (2007) szerint így lehetőség nyílik arra, hogy az interjú közben az előre rögzített kérdések mellett a még felmerülő témákat a válaszadók megfelelő részletességgel kifejthessék.

Az interjúkhoz interjúsablonot készítettünk az egyes kérdésekkel, ezzel biztosítva a különböző interjúk azonos struktúráját és ezáltal a feldolgozás zökkenőmentességét. A próbainterjúk alapján sor került az interjúkérdések bővítésére.

Az interjú közben teret engedünk a válaszadók gondolatainak elkalandozására is; a beszélgetés során az interjúalanyok válaszainak ismeretében helyben megfogalmazott új

kérdések is előfordultak. Az utóbbiak célja a válasz egyértelműsítése volt, illetve a témában történő elmélyülést szolgálták. Valamint nyílt kérdéssel zártuk a beszélgetést, hogy lehetőséget adjunk további véleménynyilvánításra a téma kapcsán.

Egyértelműen megválaszolható kérdések összeállítására törekedtünk. Az interjúk hossza 35-55 perc volt, átlagosan 45 perc. Pedagógusoknak ez egy tanórányi időtartam, ezt a lélektani határt igyekeztünk betartani. Az interjúkat magyar nyelven készítettük, az interjúalanyok anyanyelvén. Az interjúkat 2024. március és 2025. június között készítettük online a Zoom felületén. Az interjúkat és az írásos rögzítést a dolgozat szerzője készítette.

Az interjúk írásban rögzített változatát elküldtük a válaszadóknak, hogy lehetőséget biztosítsunk a korrekcióra. Egyikük jelezte, hogy visszavonja az interjút. Így csökkent a 9 válaszadói létszám nyolcra. A többi interjúalany jóváhagyta az interjú anyagát.

Az interjú elején emlékeztetőül röviden tájékoztattuk a résztvevőket a kutatás céljairól, az adatgyűjtés menetéről és az adatok tárolásának módjáról, amit a felkérésben már megismerhettek.

Több kérdés esetén szinte szó szerint azonos válaszokat kaptunk több interjúalanytól, ezeknél a válaszokat az álnevek kezdőbetűi nélkül, összegzett módon mutatjuk be.

3.5.6. Az interjúkérdések struktúrája

Az interjú kérdései három fő témakörbe rendeztük:

- I. Az autonóm tanulásra nevelés lehetőségei az általános iskola első-negyedik osztályában különös tekintettel a nyelvtanításra
- II. Az interjúalany iskolájában német nemzetiségnyelvhez választott tankönyvcsalád jellemzői
- III. Az autonóm tanulásra nevelés lehetőségei a választott tankönyvekben

Az autonóm tanulásra vonatkozó kérdések sorrendjének kialakításában az általánostól a specifikus felé haladás elve érvényesült. A kérdések úgy követték egymást, hogy egyre közelebb kerüljünk az általános értelmezésből, a minden tantárgyat akár felső tagozaton is érintő tanulói autonómiából kiindulva a korai nyelvfejlesztésben megvalósítható autonóm nyelvtanulóvá neveléshez. A tankönyvekre vonatkozó kérdésekkel az információgyűjtésen, helyzetfeltáráson túl a kutatás harmadik részét a tankönyvelemzést kívántuk előkészíteni. Az interjúalanyok válaszai alapján került sor a tankönyvcsaládok kiválasztására.

A rögzített interjúkérdéseket a melléklet 9. táblázata tartalmazza.

3.6. Tankönyvelemzés

A kutatás tankönyv elemzés része előtt szakirodalmi feltárást végeztünk, amely szakirodalmi feltárásként szerves eleme a kutatás ezen részének. Jelen fejezet felépítését ennek megfelelően a következőkben mutatjuk be.

Elsőként a tankönyv fogalmához és a tankönyvelemzéshez kapcsolódó központi fogalmakat kívánjuk tisztázni. A következő fogalmak tisztázása történik: tankönyv, tankönyvsorozat, munkafüzet, tankönyvcsalád, tanári kézikönyv, tankönyv-modul.

Az idegennyelv-tankönyvek csoportosítási lehetőségeinek feltérképezése volt a következő lépés a német nyelvű szakirodalomban. Kitérünk e helyütt a generációkra épülő felosztásra, amely a megjelenéskor uralkodó módszertani korszakokra épül. Valamint a kiadás helye szerinti csoportosítást is ismertetjük. Szó esik a tankönyv nélküli idegennyelv-tanulásról is. A hazai csoportosítás hasonlóképpen a kiadás helye szerint, a kiadó származási helye szerint történik. Valamint a célcsoport alapján is megkülönböztetjük az idegennyelv-tankönyveket.

A tankönyvelemzéshez és a tankönyvkutatáshoz kapcsolódóan tisztázzuk az alapfogalmakat. Az idegennyelv-tankönyv elemzés szempontrendszerét tekintjük át a német nyelvű szakirodalomban a tankönyvkutatás (Lehrwerkforschung), a nyelvtanításhoz kapcsolódó tananyagelemzés (Lehrwerkanalyse) és a tananyagkritika (Lehrwerkkritik) mentén. A Mannheimer Gutachten és a Stockholmer Kriterienkatalog külön figyelmet kap és Nodari Autonómiát támogató tananyagok elkészítésének kritériumai (Kriterien zur Gestaltung autonomiefördernder Lehrwerke) című írását, valamint a Funk és a Lasnier és munkatársai által megfogalmazott kritériumokat is górcső alá vesszük.

Kitérünk a német nyelvű szakirodalomban az alsó tagozatos tanulóknak szánt idegennyelv-tankönyv kritériumaira, amely kutatásunk szempontjából kiemelten fontos. A Gladysz & Gladysz szerzőpáros (2021) által összeállított szempontsort vesszük alapul saját kutatásunkban is a tankönyvelemzési kutatási részben az eredmények értelmezésekor.

Végül bemutatjuk a hazai tankönyvlista idegennyelv-tankönyvekre vonatkozó kritériumait, hiszen ezek alapján választanak a németnemzetiségi általános iskolák idegennyelv-tankönyvet, ahogy az interjúalanyaink is tették.

3.6.1. A tankönyvek kiválasztásának szempontjai

A két vizsgált tankönyvcsalád a Műszaki Könyvkiadó gondozásában megjelent Bunte Welt és a Planetino című tankönyvcsalád a németországi Hueber Verlagtól. A két kiadvány kiválasztásának egyik oka az előzőekben már kifejtésre került: a helyzetfeltárást szolgáló interjúk alanyainak válaszai alapján választottuk ezeket a tankönyvcsaládokat. A kutatásban a tankönyvek kiválasztásában szerepet játszó egyéb okok: azon iskolák gyakorlatát, tankönyvválasztását vettük át, ahol mind nemzetközi, németországi, mind hazai kiadású tankönyv is szerepelt. Lehetőségünk volt így arra, hogy a két eltérő célcsoportnak szánt tankönyvet a dolgozat kontextusában elemezhessünk. A német mint idegen nyelv- és a német, mint nemzetiségi nyelv tanulói más-más nyelvtanulási környezetben, más-más nyelvtanulási céllal tanulják a nyelvet. A két tankönyvcsaládon keresztül lehetőségünk nyílt arra, hogy - az elméleti résszel összhangban, - ezeknek a különbségeknek az osztálytermi gyakorlatban tetten érhető kifejeződéseit is megismerhessük. Külön hozadéka a kutatásnak, hogy megnézhattük a nemzetközi kiadású tankönyv hogyan adaptálható hazai oktatási célokra. Olyan tankönyvcsaládokat választottunk tehát az osztálytermi gyakorlatból, amelyek több szempontból is eltérőek, miközben a céljuk azonos: alsó tagozatos tanulók célnyelvi tanulása, fejlesztése. A nyelvtanulási cél, ahogy az elméleti részben kitértünk rá és a tantervi dokumentumok bemutatásánál is megjelent, a kommunikatív, élethosszig tartó valós nyelvhasználat.

3.6.2. A tankönyvelemzés elméleti háttérének feltárása

3.6.2.1. A (nyelv)tankönyvhöz kapcsolódó alapfogalmak a német nyelvű és a hazai szakirodalomban

A dolgozat tankönyvelemzést bemutató fejezetének későbbi részében két, a német nemzetiségi iskolák alsó tagozatán használt tankönyvcsalád kiválasztott kötetei kerülnek bemutatásra és elemzésre a korai autonóm (nyelv)tanulásra nevelés kontextusában.

Gécziné (2010) szerint napjainkra a tankönyv vezető szerepe a közoktatásban oly mértékű csökkenő tendenciát mutat, mint amennyire az egyéb nyomtatott-, audiovizuális- és interaktív eszközök, szoftverek terjedése erősödik. A tananyagorientált tanításról áttevődött a hangsúly a tanulóorientált oktatásra. Nő az igény a tankönyvek korszerűsítésére, arra, hogy a tanulásközpontú oktatás igényeihez alkalmazkodjanak (Kopp, 2013). Gécziné úgy fogalmaz: „A mai tankönyvek belső szerkezete, a tanulásra

vonatkozó javaslatai, a bennük található ismeretforrások és feladatok hatékony tanulási stratégiákat és tanulási technikákat kell, hogy közvetítsenek!” (Gécziné, 2010,102). Ez a megállapítás alátámasztja a dolgozatunk témája mentén a kutatás tankönyvelemző részének létjogosultságát.

A kutatás során szerzett tapasztalatokkal hozzá kívánunk járulni a két vizsgált taneszköz tantermi hasznosíthatóságához a dolgozat témájában, az autonóm tanulásra nevelésben. A kutatás kérdéseinek megválaszolása után összegezzük a kutatás eredményeit. Célunk továbbá, rávilágítani arra, melyek lehetnek a jövőbeni hazai tankönyvfejlesztés irányai, milyen új elemeket kívánatos beilleszteni az általános iskola alsó tagozatra szánt nyelvkönyvek tananyagfejlesztési munkájába az autonóm nyelvtanulásra nevelés céljával.

A vizsgálat bemutatása előtt a kapcsolódó, a tankönyv fogalmához tartozó alapfogalmakat kívánjuk tisztázni. Mivel nemzetközi és hazai tankönyvek leíró bemutatása alkotja a kutatást, a fogalmi tisztázások szükségesek ahhoz, hogy a kutatási fejezetben a tankönyvek, tananyagok elemzéséből levont következtetések közös alapokon jöjjenek létre.

A tankönyv a taneszközök egy fajtája. Sokféle, különböző funkciójú tárgy és eszköz lehet taneszköz. „Tágabb értelmezés szerint minden az oktatásban felhasznált könyv (‘school-book’) tankönyv, – így nemcsak didaktikai céllal írt munkák tartoznak ide –, míg szűkebb értelmezés csak a kifejezetten oktatás számára készített könyvet (‘textbook’) tekinti annak.” (Kaposi, 2012,57) A tankönyv a tantervben rögzített tananyagot didaktikailag feldolgozott formában közvetíti, a tanulók életkori és fejlettségi sajátosságaihoz igazodva. Az ismeretek átadása mellett fejleszti a tanulók készségeit és képességeit, valamint nevelési funkciót is betölt az oktatási folyamatban. Általában nyomtatott könyv formátumú, de létezik több egyéb tagból álló tankönyvcsalád (Lehrwerk) is. Gyakori kiegészítői audiovizuális elemek és elektronikus információhordozók: CD-k, CD-ROM-ok, illetve a ma már ezeket szinte teljes mértékben kiváltó interneten megjelenő digitális interaktív tananyagok.

A következő fogalom a tankönyvsorozat, amely egy iskolatípus egy tantárgyának több tanévre szóló tananyagát öleli fel. Hasonló tartalmi és formai jellegzetességekkel rendelkező tankönyvek alkotta csoport, amelyeknek szerzője, szerkesztője általában ugyanaz. A tankönyvsorozatok előnye, hogy lehetőséget kínálnak a tananyag

következetes szemléletű, fokozatosan elmélyülő feldolgozására, valamint a szerzők által előnyben részesített kommunikációs stratégiák és a verbális, nonverbális, illetve vizuális kifejezőeszközök alkalmazásának elsajátítására. A sorozat egyes kötetei önállóan is használhatók a tanítási-tanulási folyamatban.

Fontos a munkafüzetek fogalmának tisztázása is. Ennek célja főként a készség- és képességfejlesztés és a gyakoroltatás, amint az elnevezés is mutatja, a munkáltatás. A tankönyvek kiegészítésül szolgálnak. A munkafüzeteknek már a 1930-as évektől találunk előzményeit. Elterjedtté, közkedvelté azonban a 70-es években váltak. A tartós tankönyvek bevezetésével, amelyeket a tanulók az iskolai könyvtárból kölcsönöznek és a tanév végén visszaadnak, még inkább nőtt a munkafüzetek szerepe. A tartós tankönyvbe nem írhatnak, ezért minden jegyzetet, írásbeli munkát a munkafüzet és a füzet kell tartalmazzon.

Említésre méltóak a kutatásunk szempontjából a tanítóknak, tanároknak készült tanári kézikönyvek, óravázlat-gyűjtemények, amelyek az adott tankönyv cél és tartalomrendszerét transzparenssé teszik a pedagógus számára, és megkönnyítik az adott tankönyvvel való munkát javaslatokat adva az egyes fejezetek feldolgozásához. Karlovitz (2000) felteszi a kérdést, hogy ezeket a tankönyvcsalád tagjának tekintsük-e vagy sem. Jelen dolgozat szerzője szerint ez egy több oldalról megközelíthető kérdés: a tanuló szempontjából közvetlenül, explicit módon nem része a tankönyvcsaládnak a tanári kézikönyv, nem használja. Közvetett módon, implicite azonban igen. Azáltal, hogy a tanár számára a tankönyvcsalád részét képezi. A tanuló a tanáron keresztül, közvetve élvezi a tanári kézikönyv meglétének előnyét. A tanár tanóratervezését, -szervezését segíti. Az így felszabaduló időt és energiát a nyelvpedagógus közvetlenül a tanulókkal történő interakcióra, a tanóra vezetésére tudja fordítani.

A tankönyvcsalád kategóriája is szóba kerül a kutatás során. Ez több összetartozó tagból áll, tagjait feladatmegosztás jellemzi. Az alaptankönyv célja a megtanulandó ismeretanyag közlése, magyarázata. Ehhez kapcsolódnak a forrás-jellegű kötetek, (szöveggyűjtemény, példatár, szótár, atlasz stb.). Valamint ilyen kapcsolódó kötet lehet a fentebb említett munkafüzet. Ezek a segédletek a tanulóknak készülnek, de a tanító, tanár munkáját is megkönnyítik azáltal, hogy kevesebb saját kidolgozású feladat elkészítése hárul rá. A német elnevezések közül a Lehrwerk elnevezés közelít ehhez a leginkább. A tankönyvcsalád tagjai a tanuláshoz együttes használatukkal járulnak hozzá. Bár egyes tankönyvcsaládok tagjainak önálló használata is eredményes lehet. A tankönyveket kísérő

segédleteket „szatellitoknak” nevezi a szakirodalom (Nádasi, 2010; Dringó-Horváth-Menyhei, 2020).

Említésre érdemes még egy taneszköz, a modul-rendszerű tankönyv (tankönyv-modul). Kisebb egységekre bontott füzeteket, könyveket sorolunk ide, amelyek választhatók a tanulás során. Általában elmondható róluk, hogy egy alaptankönyv köré rendezhetők. Eltérnek a tankönyvcsaládoktól abban, a füzetek közül választani lehet (Karlovitcz, 2000). A német szakirodalom hasonlóképpen definiálja a tankönyv és a tananyag, a tankönyvcsaládok fogalmát.

Neuner (1979.) megkülönbözteti a tankönyvet (Lehrbuch) a tankönyvcsaládtól (Lehrwerk). A tankönyv egy nyomtatott kiadványban tartalmazza mindazt, ami egy adott kurzushoz a tanításhoz és tanuláshoz szükséges. A tankönyvcsalád több részből áll, például tankönyv, munkafüzet, szójegyzék, nyelvtani kiegészítő, auditív és vizuális médiaelemek. Krumm & Ohm-Duszenko (2001) inkább a Lehrwerk (tankönyvcsalád) és Lehrmaterialien (az oktatási anyagok) közötti különbségre koncentrálnak. Megjelenik náluk a Lernmaterial (tananyag) fogalma is, amelyek olyan anyagok, amelyekből a tanulók maguk választanak, és tanulásukat az oktatóktól függetlenül, saját preferenciáik szerint alakítják.

Azzal, hogy a tanárról a tankönyvkészítéskor a fókusz áthelyeződik a tanulóra, a tanárközpontúságot ezen a területen is felváltja a tanulóközpontúság, új elem kerül be a tananyagfejlesztés, tankönyvkészítés területére: a tanuló önálló tananyagválasztási lehetősége. Ez az autonóm tanulás fejlesztését támogatja.

3.6.2.2. Az idegennyelv-tankönyvek csoportosítási lehetőségei a német nyelvű szakirodalomban

Kutatásunk harmadik részében német nemzetiségi, valamint német mint idegen nyelvtanulásra írt nemzetközi, németországi kiadású és hazai könyveket mutatunk be, tekintsük ezért át, hogyan osztályozza a német szakirodalom az idegennyelv-tankönyveket.

A németországi kiadású német nyelvkönyveket több generációra osztja fel a német nyelvű szakirodalom. Lutz (1994a) az oktatási anyagok öt generációját különbözteti meg. Az első generáció a hagyományos grammatikai-fordító modellt (GÜM, Grammatik-Übersetzungs-Methode) követi, a második az audio-vizuális és audio-lingvális nyelvi módszert alkalmazza. - A hetvenes években következett be a nyelvészeti pragmatika integrációja. A beszédaktuselmélettel a nyelvtanulásban a nyelvi cselekvés elsajátítása kerül a középpontba. A harmadik generációt ezért a kommunikatív oktatási anyagok

jellemzik (Izd. Deutsch aktiv tankönyvesalád). Lutz az interkulturalitást figyelembe vevő oktatási anyagokat a negyedik generációhoz sorolja, és felvázol egy ötödik generációt is, amelyben a négy alapkészség gyakoroltatása ismét előtérbe kerül, és ahol a pszicholingvisztika és a második nyelvelsajátítás kutatásainak eredményei erőteljesebb szerepet kapnak. Funk (2001) szerint a tankönyv generációkra történő felosztása nem releváns, hiszen a kilencvenes évek oktatási anyagai is a kommunikatív oktatás hagyományát folytatják.

A generációkra épülő felosztás a nyelvtankönyvek kiadásakor, megírásakor uralkodó módszertani korszakokra épül. A kiadás helye szerint is csoportosíthatók a taneszközök. A nyolcvanas években megfigyelhető a német nyelvű szakirodalomban a helyi oktatási és tanulási hagyományok újraértékelése, és egyre több projekt keretében fejlesztenek regionális oktatási anyagokat (Krumm & Ohm-Duszenko, 1999; Breitung & Lattaro, 2001).

Fordulatot jelentett az idegen nyelv-oktatásban, a tananyagkészítésre, fejlesztésre jelentős hatással volt a Közös Európai Referenciakeret (KER; GER, Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen) megjelenése, valamint a Profile deutsch című tanári adatbank (Müller & Wertenschlag, 2002).

Említésre méltó még e helyütt az a figyelemreméltó irány a német szakirodalomban, amely a Praxis des neusprachlichen Unterrichts című folyóiratban 2001-ben kialakult vitában öltött testet a tankönyv nélküli idegen nyelvtanulás témájában. Vences és Freudenstein (2002) azt az álláspontot képviselte, hogy egy, a tananyagot vezető médium nélkülözhetetlen. Gießing (2003) ugyanakkor arra figyelmeztet, hogy egy vezető médium akár rossz irányba is vezethet.

3.6.2.3. A tankönyvek csoportosítási lehetőségei hazai szakirodalomban

A német szakirodalomban élő csoportosítások a hazai idegennyelv-tankönyv-, idegen nyelvi tananyagkiadásra is adaptálhatók. Áttérve a magyar nyelvű és magyar vonatkozású szakirodalomra, a németországéhoz hasonlóan itt is megtalálható a kiadás helye általi, illetve a kiadó származási helye által generált csoportosítás. Három típust ismerünk: a) a magyar szerzők által írt, hazai (regionális) kiadásúakét, b) a német nyelvterületen kiadottakét (überregional, nemzetközi), melyek a nemzetközi piacra készültek. (Mivel ezek a nemzetközi piacra szánt kiadványok főként németországi megjelenésűek, tekintsük őket a továbbiakban németországinak.), melyekre a globális, multinacionális, univerzialisztikus, kommerciális jelzők is használatosak (global, inter- oder

multinational, universalistisch, kommerziell). Ezek nem specifikus célcsoportot céloznak meg, összeállításukat a kiadás helyén jellemző, vagyis németországi igények, célrendszerek irányítják. c) A harmadik csoportba a hazai és németországi kiadók kooperációjával született kiadványok tartoznak. Ezek németországi tankönyvcsaládok kiadványai a magyarországi célcsoportra adaptált változatban (regionalisiert). Gondoljunk itt példaként az évtizedekig méltán népszerű Themen tankönyvcsaládra a Hueber kiadótól.

A taneszközökhöz, tananyagokhoz kapcsolódó alapfogalmakat, áttekintése és a németországi és hazai csoportosítási, kategorizálási lehetőségek bemutatása után a tankönyvelemzéshez és a tankönyvkutatáshoz kapcsolódóan kívánjuk az alapfogalmakat tisztázni. A kutatás két tankönyvcsaládra irányul, fontos ezért a tankönyvkutatáshoz kapcsolódó korábbi módszerek, szempontok megismerése és figyelembevétele jelen kutatás megalapozásához.

3.6.2.4. A nyelv-tankönyv elemzés szempontrendszerei a német nyelvű szakirodalomban

A tankönyvkutatás (Lehrwerkforschung) témájában Neuner (2003) és Krumm & Ohm-Duszenko (2001) alapján kijelenthető, hogy a nyelvtanításhoz kapcsolódó tananyagelemzés (Lehrwerkanalyse) és a tananyagkritika (Lehrwerkkritik) közel egyidős a német mint idegen nyelv tudományágával. Tananyagok elemzésére számos szempont és kritérium alapján kerülhet sor, melyekhez különböző elemzési keretrendszerek állnak rendelkezésre. A nyelvkönyvek analízise és kritikája területén mérföldkövet jelentett a Mannheimer Gutachten című kiadvány 1977-es megjelenése. Ebben már a hetvenes években az elemzés kritériumai között szerepel a témánk szempontjából fontos kategória, az autonóm tanulásra nevelés. Nyelvkönyvekről lévén szó az autonóm nyelvtanulóvá nevelés. A Mannheimer Gutachten célja az volt, hogy a német mint idegen nyelvtanároknak pontos információt adjon a tananyag módszertani implikációjáról, szerkezetéről és célkitűzéseiről, lehetővé téve számukra, hogy a tananyag koncepciójának és a kurzus résztvevőinek megfelelő, a tanulási célokat szem előtt tartó oktatást végezzenek (Engel et al., 1977). A Mannheimer Gutachten szerint a tananyagok alkalmazása különböző oktatási környezetekben és eltérő célcsoportok esetében csak akkor tekinthető célravezetőnek, ha az oktató, a tanár metodológiai nézőpontjától függetlenül, átfogóan tájékozódik a tananyag metodológiai szerkezetéről és célkitűzéseiről, következményeiről. Mindezeknek része az önálló tanulóvá nevelés: A

Gutachtenben, a kritériumlista 1.2.2. pontjának címe: Útmutatás az önálló munkához (előfeltételek, módszerek, szükséges idő (Mannheimer Gutachten, 1977; Barkowski et al., 1980).

1979-ben a Német Nyelvű Külföldi Munkavállalókért Felelős Nyelvi Szövetség (Sprachverband Deutsch für ausländische Arbeitnehmer) munkacsoportja kidolgozott egy elemzési kritériumrendszert a tananyagok felülvizsgálatára. A németországi külföldi munkavállalóknak szóló német mint második nyelv oktatásában használt tananyagokat ezen szempontok szerint vizsgálták. A vizsgálat középpontjában az állt, hogy a tananyagok mennyire veszik figyelembe a célcsoport többnyelvűségét és biculturális identitását.

1985-ben jelent meg a Krumm és munkatársai (Krumm et. al, 1994) által összeállított Stockholmi Kritériumrendszer (Stockholmer Kriterienkatalog) és 2004-ben Funk (2004) minőségi jellemzőkön alapuló elemzési eszköze.

A Stockholmi Kritériumrendszer hangsúlyosan az önálló tanulás lehetőségeire összpontosít. Vizsgálták ennek kapcsán a tananyagok külső megjelenését (layout), elrendezését az áttekinthetőség, a grafikai megjelenítés és a kép, valamint szöveg kombinációjának szempontjából. Fontos, hogy a szövegek vizuálisan is olyan módon legyenek feldolgozva, hogy a tanuló részben intuitív módon, önállóan be tudja fogadni és fel tudja dolgozni ezeket. A vonzó külső megjelenés ezen kívül motiváló hatással is bír. Az önálló tanuláshoz kapcsolódó feladatok, illetve a különböző tanulási formák integrálása is a szempontok között szerepel, mivel a vizsgált tananyagok főként önálló használatra szánt tankönyvek az élethosszig tartó tanulás (life long learning) jegyében. Ahogy a Mannheimi katalógusban, úgy itt is megvizsgálták az egyes tananyagrészek ismétlődését is. Ez jelen dolgozat kontextusában különösen fontos, mert az ismétlés nélküli nyelvtanulás a tanulási folyamatot gyengíti, egyes esetekben akár ellehetetleníti. (vgl. ebd.: 104). Különösen fontos a korai szakaszban az automatizálásban.

Nodari (1999) az Autonómiát támogató tananyagok elkészítésének kritériumai (Kriterien zur Gestaltung autonomiefördernder Lehrwerke) című írásában hangsúlyozza, hogy az autonóm tanulás koncepciójának szerepet kell kapnia a tananyagok tervezése során, annak érdekében, hogy elősegítsék az önállóságot az idegen nyelvek elsajátításában. Nodari szerint, ahogy az elméleti fejezetben is kitértünk rá (vö. 2.6. fejezet), az autonóm tanulási magatartás kétféle módon támogatható: egyrészt implicit módon ösztönző, motiváló feladatokkal, gyakorlatokkal, másrészt explicit módon a tanulást segítő módszerekkel. Kritériumkatalógusa hét fő megközelítést tartalmaz. Az elméleti részben

kitértünk a Nodari által felvetett fogalmakra, itt a tankönyv elemzési kutatás kapcsán újra nélkülözhetetlen, hogy új nézőpontból, a tananyagkészítés kontextusában is kiemeljük a lényegi elemeket. Bemutatjuk ezért mind a hét Nodari által megfogalmazott kritériumot az összefüggéseket szemléltetendő, de részletesebben csak azokat vesszük górcső alá, melyek a kutatás kontextusában jelentőséggel bírnak:

1. Tájékozódás segítése a tanítási/tanulási folyamatban.

2. Felelősség átadása. - Ebben a megközelítésben Nodari foglalkozik az elsajátítandó tananyag mennyiségével, a tartalmakkal, a munkaformákkal, a feladatokkal és a gyakorlatokkal, valamint a tevékenységekkel. Új tevékenységeket javasol az autonómia fejlesztésére. Az önállóság, az önkezdemenyezés és az önálló felelősségvállalás a tananyagban úgy ösztönözhető, hogy legalább egy terület ezek közül műhelymunka formájában (Übungswerkstatt, Lernwerkstatt) kerüljön megvalósításra. Az ehhez tartozó módszertani eszközöket oly módon kell kialakítani, hogy változatos gyakorlási lehetőséget biztosítsanak a tanulók számára. Emellett a műhelymunka leírása tartalmazzon segítséget az önálló használathoz és a teljesítmény önálló ellenőrzéséhez. A tananyagokat úgy kell megalkotni, hogy hozzájáruljanak a megszerzett tudás elmélyítéséhez. A gyakorlási lehetőségek ennek megfelelően az oktatási folyamat merevségét is oldják és motiváló erővel bírnak a tanulók számára. Továbbá a tanítási és tanulási anyagokat úgy kell strukturálni, hogy a tanuló a folyamat közben visszajelzést kapjon eddigi teljesítményének eredményeiről. A tisztázásra szoruló elemeket és a hibákat átlátható módon kell a tanuló előtt feltárni, hogy az önálló tanulás során már elkerülhetők legyenek a korábbi tévedések.

3. Tanulási folyamatok reflektálása. - Ebben a kritériumpontban Nodari a metakognitív tudással, a tanulási technikákkal, az önjavítással és az öntesztekkel, a kommunikatív stratégiákkal, valamint a nyelvelsajátítás reflektálásával foglalkozik. Azt szorgalmazza, hogy a tananyagban biztosítva legyenek eszközök az önértékelés és a külső értékelés számára, valamint, hogy explicit tanulási technikákat is tartalmazzon.

4. Kiterjesztett/bővített tanulási formák. - A tanulónak képesnek kell lennie arra, hogy önállóan megértse és értelmezze a jelentős tartalmakat. A reciprok tanulás során a tanuló maga is tanárként funkcionál, amikor párbeszédet folytat a többi tanulóval és önállóan dolgozza fel a szöveget.

5. A célnyelv használata (szóban és írásban).

6. Nyelvi tudatosság (Language awareness). - A nyelvi tudatosság megközelítését Nodari explicit módon javasolja. Négy formában jelenhet meg: a német nyelv észlelése

(Wahrnehmung), az első- és második nyelv közötti különbségek reflektálása, a nyelvi sokféleség reflektálása és a nyelv különböző funkcióinak reflektálása. A német nyelv észlelésekor arról van szó, hogy a tananyagban tematizálni kell a nyelvi jelenségeket és ki kell emelni, hangsúlyossá kell tenni a német nyelv megjelenési formáit a tanulók környezetében. Emellett a tananyagoknak ösztönzőleg kell hatnia a német és a korábban tanult nyelvek közötti hasonlóságok és különbségek megfigyelésére és kifejtésére.

7. Interkulturális érzékenyítés, tudatosság.

Elmondható, hogy Nodari egyértelműen kiáll az autonóm nyelvtanulás fejlesztésének biztosítása mellett a tananyagok, tankönyvek szintjén.

Jelen dolgozat témájának aktualitása, bár Nodari célcsoportja a felnőtt nyelvtanuló, ismét megerősítést nyert azáltal, hogy a múlt század, a múlt évezred végén már központi témaként szerepel az autonóm nyelvtanulás a tananyagkészítés kapcsán a nemzetközi szakirodalomban.

Az azóta eltelt negyed évszázad alatt sok, ennek a kritériumnak is megfelelő, tankönyvcsalád látott napvilágot. Időközben a külső körülmények olyan változásokat generáltak hazánkban is a nyelvoktatásban, a nyelvpedagógiában, amelyek egyre erőteljesebben rámutatnak az igényre, hogy a magyar nyelvtankönyv kínálat is illeszkedjen a nemzetközi elvárásokhoz.

Funk (2004) megjegyzi, hogy számos bizonytalan kutatási eredmény létezik az idegen nyelvek elsajátításának folyamatával és az idegen nyelvek tanulásával kapcsolatban, és ennek megfelelően nem fejlesztettek ki eddig minőségi követelményeket a tananyagok számára. A minőségi jellemzők alatt többek között a következőket érti: a tananyag koncepciója és médiafelszereltsége; valamint kapcsolata a Közös Európai Referenciakerettel és a Profile deutsch-csal (tanári adatbank a KER nyelvi szintjeihez illeszkedően); továbbá a négy készség fejlesztésének ismét előtérbe került nyelvoktatásbeli aktualitása. Emellett említi többek között az értékelést és önértékelést mint minőséget alkotó tényezőt. Mindezeket egy kritériumlistában javasolja rögzíteni. A jellemzők különböző értelmezéseinek korlátozása érdekében javasolja, hogy szerepeljenek példák az indikátorokra. Ahhoz, hogy az egyes kritériumok súlyozása átlátható és nyitott legyen, Funk bevezet egy súlyozási faktort is.

További lehetséges értékelési segédlet a tankönyvelemzés során a Lasnier és társai által kidolgozott modell. A tananyagok értékeléséhez megfelelő eszközre találunk ebben az Unió Bizottsága által megjelentetett Quality guide-ban (A Guide For the Evaluation and Design of Quality Language Learning and Teaching Programmes and Materials) (Lasnier

et al., 2000). Ebben az útmutatóban három fázist értékelnek: a tervezést („előtt”), a megvalósítást („alatt”) és az eredményeket („után”). A tananyag minőségét a három szakaszban kérdések és indikátorok segítségével értékelhetjük és elemezhetjük az általános minőségi elvekkel összefüggésben. Ennek az ellenőrzési folyamatnak az eredménye egy minőségprofil. Ebben a profilban utalás történik azokra az aspektusokra, amelyek az anyagban nem megfelelően lettek kezelve; amelyek visszakerülhetnek a tervezési szakaszba, ezáltal tovább növelhető a nyelvtanulás minősége. Az általános minőségi elvek a következők: relevancia, átláthatóság, vonzó kínálat, megbízhatóság, rugalmasság, generáló képesség, aktív részvétel, hatékonyság, szocializáció. Ezeknek az elveknek a meghatározásához összevetették az általános minőségi elveket a jelenlegi nyelvoktatási és -tanulási elméletekkel (Lasnier et al.,2000).

Nem kerül sor e helyütt a Quality guide részletes bemutatására, de a gyakorlati elemzéshez tartozó két példán keresztül szemléltetjük az autonóm tanulás fontosságát a dokumentumban. Első példa a Tervezés elnevezésű terület. Ez négy alcsoportra oszlik: Bemutatás, Szervezés, Tevékenységek és Tartalom. A Bemutatás területet további alcsoportokat tartalmaz, mint Illusztráció, Elrendezés, Szín és zene, valamint Navigáció. A Tevékenységek terület Készségeket, Pedagógiai feladatokat, Autentikus feladatokat, Tanulási stratégiákat tartalmaz. Láthatóan a tanulási stratégiák kiemelt szerepet kapnak a kategóriák sorában.

Második példa a rugalmasság elve, mely az alábbi alelveket foglalja magában: Egyéni megközelítés: A programok és anyagok figyelembe veszik a tanulók jellemzőit, mint például korábbi tanulási tapasztalatok, tanulási stílusok, önálló tanulásra való hajlam stb. Az anyagnak vagy programnak lehetővé kell tennie, hogy a különböző típusú tanulók különböző tevékenységeket vagy technikákat alkalmazva közelíthessenek meg egy adott témát vagy problémát (Lasnier et al., ebd.2000).

Megítélésünk szerint Lasnier-nál is megfelelő hangsúllyal szerepel az autonóm tanulás fogalma teljes összhangban jelen dolgozat elméleti fejezetében leírtakkal. Ismét igazolva érezzük az autonóm tanulás fontosságának kiemelését a korai nyelvtanulásban, fókuszba helyezését a kutatásban.

3.6.2.5. Az alsó tagozatos tanulóknak szánt idegennyelv-tankönyv kritériumai a német nyelvű szakirodalomban

Az említett kritériumkatalógusokban található kritériumok ugyan más korosztályokra vonatkoznak, nem az általános iskola alsó tagozatos tanulóira, további megerősítésül

szolgálnak azonban a téma fontosságát illetően: az autonóm nyelvtanulás szerepét illetően az élethosszig tartó tanulási folyamatban. Jelen dolgozat témájának fókuszában az általános iskola alsó tagozatán zajló idegen nyelvi fejlesztés áll. Erre a korosztályra tankönyv elemzéshez mintaként a Gladysz szerzőpáros (2021) által összeállított katalógus szolgálhat, amely a korai nyelvoktatására tartalmaz szempontsört Krumm Stockholmi Kritériumrendszerét véve hozzá alapul.

A következőkben bemutatandó tankönyvelemzés alapjaként az általuk összeállított nyolc szempontból azokat a kérdéseket választottuk ki, amelyek az idegen nyelv korai tanulására is alkalmazhatóak. Elsőként a teljes listát be kívánjuk azonban mutatni annak szemléltetésére, hogy igazoljuk, a dolgozat elméleti részben tárgyalt elemek összecsengenek a Krumm Stockholmi Kritériumrendszeré nyomán a Gladysz szerzőpáros által összeállított katalógussal:

I. Az egyes nyelvi készségek fejlesztése, a receptív nyelvi képességek előtérbe helyezése

II. Tartalmi koncepció – Témák

III. Nyelvészeti szint; a nyelv a tankönyvben

IV. Lexikai gyakorlatok

V. Játékos tanulás

VI. Tanulás ismétléssel

VII. A tanulási folyamat erősítése

VIII. A tanulási eredmények láthatóvá tétele

A dolgozat témájához, az autonóm tanulóvá neveléshez, bár minden témával van közös metszete, az előbbi listából a VII. és VIII. pontot tartjuk kiemelendőnek:

VII. A tanulási folyamat támogatása, erősítése. Kapcsolódó kérdések: 1. Tesz-e a tankönyv javaslatokat támogató eszközök, megerősítő eszközök alkalmazására? 2. Tartalmaz-e maga a tankönyv bármilyen támogató eszközt, megerősítő eszközt (pl. szimbólumok: szomorú és boldog arcok stb.)?

VIII. A tanulási eredmények láthatóvá tételéhez kapcsolódó kérdések: 1. Lehetőséget biztosít-e a tankönyv a gyerekeknek saját teljesítményük értékelésére (Tudásleírások, miniportfóliók, gondolattérképek)? Felismerhetők-e a tanuló számára a tanulási célok és a sikerélmények, a haladás? (Krumm et al, 1990).

3.6.2.6. A hazai tankönyvlista idegennyelv-tankönyvekre vonatkozó kritériumai

A dolgozat tankönyvelemzési kutatási része előtt vegyük górcső alá a hazai tankönyvvé nyilvánítás kritériumait, hogy a kutatási rész kellően stabil alapokra építhezzen.

A kapcsolódó fogalmak tisztázása során a tankönyv meghatározására is sor került. A hazai iskolák a tankönyvjegyzékről választhatnak tankönyvet, amely jegyzék rendeleti hatállyal évente kerül összeállításra. A tankönyv definícióját is megtaláljuk a törvényi szintű szövegben: Magyarországon a 2001. évi XXXVII. törvény 28.§ (1)d) alapján „*tankönyv az a könyv, amelyet jogszabályban meghatározottak szerint tankönyvvé nyilvánítottak, továbbá az, amelyet az oktatásért felelős miniszter nyilvános pályázat keretében kiválasztott, tankönyvvé nyilvánítható a szótár, a szöveggyűjtemény, az atlasz, a kislexikon...*” (Tankönyvpiac rendjéről, 2013). Ma már digitális tananyag is tankönyvvé nyilvánítható, ha a Digitális Tananyag Minősítő Bizottság kritériumainak megfelel (Dringó-Horváth-Menyhei, 2020).

A kutatásunkban szereplő mindkét könyv szerepel a hazai tankönyvlistán. Meghatározott feltételekkel kerülhet fel erre a listára hazai vagy külföldi taneszköz. Ezek a kritériumok jelentőséggel bírnak a kutatási részben tett megállapításokat, javaslatokat illetően.

A tankönyvvé nyilvánítás az Oktatási Hivatalhoz beterjesztett kérelemmel kezdődik, amelynek a benyújtása elektronikus úton történik a nemzeti köznevelésről szóló törvény végrehajtásáról szóló 229/2021. (VIII. 28.) Korm. rendeletben meghatározott mellékletekkel együtt. Az Oktatási Hivatal a rendelkezésre álló dokumentumok alapján dönt a javaslatok nyomán. A nemzetiségi oktatás tankönyveinél az Országos Nemzetiségi Tanács javaslatára is szükség van. Hazánkban a tankönyvellátást kormányrendelet (16/2013. (II.28.) EMMI rendelet 27. § (6 kormányrendelet) a tankönyvvé nyilvánítás, a tankönyvtámogatás, valamint az iskolai tankönyvellátás rendjéről) szabályozza. Ennek megfelelően a közoktatásban használható tankönyvek listáját minden tanévben hivatalos tankönyvjegyzék formájában teszik közzé. Erre a listára az állami kiadók a kerettantervi szabályozásnak megfelelő könyvei, valamint a piac egyéb kiadóinak az engedélyeztetési eljárás során megfelelővé nyilvánított tankönyvei kerülhetnek fel. A nem állami tankönyvkiadók új könyveit az Oktatási Hivatal bírálja el, és amennyiben megfelelnek az engedélyezési eljárásban, felkerülnek a tankönyvjegyzékre. Az iskolák erről a listáról választanak tankönyvet a Könyvtárellátó elektronikus rendszerében. (EMMI tájékoztató, 2013, 5. o.). A tankönyvvé nyilvánítás öt évre szól. Az Oktatási Hivatal a honlapján teszi közzé a szempontokat.

A tankönyvvé nyilvánítást szabályozó rendelet, a 16/2013. (II. 28.) EMMI rendelet a tankönyvvé nyilvánítás, a tankönyvtámogatás, valamint az iskolai tankönyvellátás rendjéről 3. számú melléklete tartalmazza a (3. melléklet a 16/2013. (II. 28.) EMMI rendelethez) a bírálati szempontokat a tankönyvvé nyilvánítási eljárásban. Külön

tárgyalás alá kerülnek ebben a rendeletben a digitális tananyagok, az elektronikus könyvek, a digitálisan rögzített könyvek. Kutatásunk szempontjából a papíralapú könyvekhez összeállított bírálati szempontok a relevánsak. Négy csoportját találjuk a bírálati szempontoknak: I. Tudományos-szakmai, II. Pedagógiai, III. Technológiai (könyvészeti), IV. Olvasókönyv szempontok az 1. évfolyamon alkalmazott olvasókönyvekhez (ábécéskönyvek).

Jelen kutatásban a négy bírálati szempont közül a pedagógiai szempontok játszanak szerepet. Azok közül is a II. 4. pont, a tanulás módszereinek tanulása. Kapcsolódó szempontok a II. csoportból még a következők:

II. 2. Az ismeretek alkalmazását biztosító műveletek tanulása

II. 3. Problémák, problémahelyzetek elemzése és megoldásuk alkalmazása

II. 5. Gondolkodási eljárások tanulása

Valamint szerepe van az autonóm tanulásra nevelésben a II.9. pontban leírt bírálati szempontnak: „I. 9. A tankönyv nagyobb rendszer (sorozat, tankönyvcsalád) részét képezi-e, kapcsolódó tankönyvek és tananyagok. Vizsgálni kell, hogy a tankönyv kérdései és feladatai megfelelő feltételeket biztosítanak-e a tanulási célokban meghatározott projektalapú, problémamegoldó, ismeretszerző és ismeretalkalmazási készségek és képességek fejlesztésére. (Ezáltal biztosítható ugyanis a tanulási folyamat folyamat jellege.) - Előírás, hogy a rögzítést elősegítő feladatokon kívül, az elmélyítést, alkalmazást és a problémamegoldást elősegítő feladatok legyenek többségben. - Rögzítést elősegítő feladatok: a tanultak felidézése, a tények és fogalmak rendszerezése, lényegkiemelés. - Elmélyítést elősegítő feladatok: analizálás, szintetizálás, konkretizálás, összehasonlítás, általánosítás, rendszerezés, következtetés, értékelés, összefüggés- és szabálykeresés. - Problémamegoldást elősegítő feladatok: a probléma definiálása, a releváns információk kiválasztása, előzetes tudás szelektív felidézése, a megfelelő megoldás megtalálása, a megoldási mód végrehajtása, a megoldás ellenőrzése és értékelés.” (Tankönyvvé nyilvánítás, 2013).

Örömteli, hogy a tanulási stratégiák megjelennek több helyütt a fenti bírálati szempontok között melyek elsajátítása, fejlesztése az autonóm tanulásra nevelés részét képezik (vö. 2.11. fejezet).

Egyértelműen fontosnak minősíti a rendelet az önálló tanulásra nevelést a következő szempont kifejtésénél: „Alkalmazást elősegítő feladatok: önálló munka, feladatmegoldás.” (Tankönyvvé nyilvánítás, 2013).

A magyarországi tankönyvvé nyilvánítási eljárás tehát meghatározott szempontok alapján történik. A kutatási részben bemutatásra kerülő tankönyvcsaládoknál ezeket a szempontokat is szem előtt tartjuk, a kutatás fókuszát, az autonóm tanulásra nevelésre irányítva.

Az élő idegen nyelv tantárgyak közül az angol és a német nyelv az, amelyeknél a listán szereplők között több a nem állami kiadó által kibocsátott tankönyv, mint az állami. Német nyelvből 51% körüli, míg angol nyelvből 66% ez az arány. (Dringó-Horváth-Menyhei, 2020).

Ezen számok alapján megerősítve érezzük azt a kutatói döntést, hogy egy állami kiadású és egy külföldi kiadású tankönyvcsaládot is bemutassunk, hiszen mindkét típusból közel egyenlő mértékben választottak az iskolák, ami összecseng a kutatásunkban készült interjúk során kapott válaszokkal.

4. Az empirikus kutatás eredményei

4.1. A szógyakoriság vizsgálatok eredménye

4.1.1. A NAT 2007, NAT 2012, NAT 2020 dokumentum szógyakoriság vizsgálata

Leíró statisztikai elemzés a NAT 2007, a NAT 2012 és a NAT 2020 dokumentumokról

A három dokumentum leíró statisztikai mutatóit a 10. táblázat tartalmazza.

10.táblázat:

Leíró statisztikai mutatók a NAT2007, NAT 2012, NAT 2020 dokumentumokban

| <i>Statisztikai mutató</i> | <i>Nat 2007</i> | | <i>Nat 2012</i> | | <i>NAT 2020</i> | |
|----------------------------|----------------------------|--------------------------|----------------------------|--------------------------|----------------------------|--------------------------|
| | <i>Abszolút gyakoriság</i> | <i>Relatív gyakorság</i> | <i>Abszolút gyakoriság</i> | <i>Relatív gyakorság</i> | <i>Abszolút gyakoriság</i> | <i>Relatív gyakorság</i> |
| <i>Összeg</i> | 840 | 0,0162109 | 709 | 0,0111550 | 1014 | 0,0111763 |
| <i>Átlag</i> | 10,53 | 0,0002031 | 8,90 | 0,0001400 | 12,75 | 0,0001405 |
| <i>Maximum</i> | 171 | 0,0033001 | 120 | 0,0018880 | 209 | 0,0023036 |
| <i>Medián</i> | 1 | 0,0000193 | 2 | 0,0000315 | 1 | 0,0000110 |
| <i>Minimum</i> | 0 | 0,0000000 | 0 | 0,0000000 | 0 | 0,0000000 |
| <i>Szórás</i> | 71,17 | 0,00 | 58,44 | 0,00 | 85,96 | 0,00 |

A 10. táblázatban a NAT 2007, NAT 2012 és NAT 2020-dokumentumok leíró statisztikai mutatói (átlag, szórás, minimum, maximum, medián) található az autonóm (nyelv)tanuláshoz kapcsolódó 40 szóelem abszolút és relatív gyakorisága mentén. A 2007-es dokumentumban az abszolút gyakoriság átlaga 10,53, a szórás magas (71,17). A 2020-as dokumentum esetén az átlag nőtt (12,78), és a szórás is nőtt (85,96). A relatív gyakoriságok tekintetében a medián végig alacsony.

A mellékletben található 6. és 7. ábra szemlélteti a vizsgált három NAT dokumentumban az autonóm tanuláshoz kapcsolódó szóelemek gyakorisági eloszlását.

A mellékletben a 6. ábrán látható, az abszolút gyakoriságokat bemutató diagram, amely szerint a NAT 2020-ban az autonómiához kapcsolódó szóelemek gyakrabban fordulnak elő, mint a 2007-es és 2012-es változatokban. A 2012-es dokumentum átmenetet képez.

A relatív gyakoriság szerint a NAT 2020-ban a legerősebb az autonómiára utaló szóelemek jelenléte az önálló- szóelem kivételével, amely 2007-ben a leggyakoribb.

A 2007-es dokumentum jelentősen kevesebb vizsgált szóelemet tartalmaz, míg a 2012-es NAT bár bővülést mutat 2007-hez képest (lsd. Melléklet, 7. ábra).

Szóelemek az abszolút gyakoriságok alapján a NAT 2007, NAT 2012, NAT 2020 dokumentumban

Több szóelem mindhárom dokumentumból hiányzik. A 11. táblázat mutatja, mely szóelemek hiányoznak mindhárom NAT-ból.

Végig hiányzó szóelemek

11. táblázat:

Mindhárom NAT-ból hiányzó szóelemek

| <i>Szóelem</i> | <i>NAT 2007</i> | <i>NAT 2012</i> | <i>NAT 2020</i> |
|------------------------|------------------------|------------------------|------------------------|
| <i>autonóm tanulás</i> | 0 | 0 | 0 |
| <i>önbírál-</i> | 0 | 0 | 0 |
| <i>önelemz-</i> | 0 | 0 | 0 |
| <i>önigazgat-</i> | 0 | 0 | 0 |
| <i>önirányít-</i> | 0 | 0 | 0 |

Ezek a fogalmak mindhárom NAT dokumentumból hiányoztak. Azért kerültek a 40 szóelemet tartalmazó listába, mert más, a kutatásban vizsgált dokumentumban, a pedagógiai programokban megtalálhatók.

A NAT 2007-ből és a NAT 2012-ből a NAT 2020-ra eltűnő szóelemek

12. táblázat:

A NAT 2007-ben és/vagy a NAT 2012-ben jelen lévő, majd a NAT 2020-ban eltűnő szóelemek

| <i>Szóelem</i> | <i>NAT 2007</i> | <i>NAT 2012</i> | <i>NAT 2020</i> |
|-----------------------|------------------------|------------------------|------------------------|
| <i>önművel-</i> | 3 | 0 | 0 |
| <i>önmegvalós-</i> | 2 | 2 | 0 |
| <i>öntevékeny-</i> | 2 | 4 | 0 |
| <i>önfegyel-</i> | 1 | 2 | 0 |
| <i>önmegismer-</i> | 1 | 0 | 0 |
| <i>önmotivá-</i> | 1 | 1 | 0 |
| <i>metakog-</i> | 0 | 1 | 0 |
| <i>önural-</i> | 0 | 1 | 0 |
| <i>önvizsgál-</i> | 0 | 5 | 0 |

Megjegyzés: Ezen szóelemek abszolút gyakorisága legalább egy évben >0, és 2020-ban 0

Ezek a szóelemek egy vagy két évben előfordultak, majd a NAT 2020-ra eltűntek.

A NAT 2007 után eltűnő szóelemek

13. táblázat:

A NAT 2007-ben meglévő, a NAT 2012-ben és a NAT 2020-ban már nem szereplő szóelemek

| Szóelem | NAT 2007 | NAT 2012 | NAT 2020 |
|--------------------|-----------------|-----------------|-----------------|
| <i>önmegismer-</i> | 1 | 0 | 0 |
| <i>önművel-</i> | 3 | 0 | 0 |

Csak a NAT 2007-ben vannak jelen, utána a NAT 2012-ben eltűnnek és a NAT 2020-ban sem jelennek meg.

Csak a NAT 2012-ben jelen lévő szóelemek

14. táblázat:

Csak a NAT 2012-ben jelen lévő szóelemek

| Szóelem | NAT 2007 | NAT 2012 | NAT 2020 |
|-------------------|-----------------|-----------------|-----------------|
| <i>metakog-</i> | 0 | 1 | 0 |
| <i>önural-</i> | 0 | 1 | 0 |
| <i>önvizsgál-</i> | 0 | 5 | 0 |

A NAT 2020-ban újonnan megjelent szóelemek

15. táblázat:

Újonnan megjelent szóelemek a NAT2020-ban

| Szóelem | NAT 2007 | NAT 2012 | NAT 2020 |
|---------------------|-----------------|-----------------|-----------------|
| <i>önellát-</i> | 0 | 0 | 5 |
| <i>önkiszolgál-</i> | 0 | 0 | 2 |
| <i>önmegfigyel-</i> | 0 | 0 | 1 |
| <i>önszervez-</i> | 0 | 0 | 1 |

Ezek a szóelemek kizárólag 2020-ban jelentek meg, korábban teljesen hiányoztak. A tanulói önállóság, önszervezés új hangsúlyait mutatják.

Mindhárom NAT dokumentumban az átlagnál nagyobb előfordulást mutató szóelemek

16. táblázat:

Mindhárom NAT dokumentumban az átlagnál nagyobb előfordulást mutató szóelemek

| Szóelem | NAT 2007 | NAT 2012 | NAT 2020 |
|-------------------|-----------------|-----------------|-----------------|
| <i>önálló-</i> | 171 | 120 | 209 |
| <i>egyéni</i> | 109 | 74 | 116 |
| <i>motivá-</i> | 23 | 29 | 30 |
| <i>refle-</i> | 19 | 11 | 25 |
| <i>stratégia-</i> | 11 | 23 | 41 |

Ezek a szóelemek mindhárom NAT dokumentumban a leíró statisztikában mutatkozó átlagnál nagyobb gyakoriságúak. Legalább egy évben kiemelkedő értéket mutatnak. pl.

az önálló- 2007-ben és 2020-ban kiemelkedő, 2012-ben visszaesik; a stratégiai-folyamatosan nő.

Mindhárom NAT dokumentumban előforduló szóelemek

17. táblázat:

Mindhárom NAT dokumentumban előforduló, de nem kiemelkedően nagy gyakoriságú szóelemek

| Szóelem | NAT 2007 | NAT 2012 | NAT 2020 |
|-----------------------|-----------------|-----------------|-----------------|
| <i>önismer-</i> | 20 | 25 | 23 |
| <i>önkifejz-</i> | 13 | 10 | 12 |
| <i>önálló tanulás</i> | 7 | 10 | 5 |
| <i>önfejleszt-</i> | 4 | 5 | 1 |
| <i>autonóm</i> | 2 | 3 | 6 |
| <i>önazonos-</i> | 1 | 2 | 6 |
| <i>önkontroll-</i> | 1 | 5 | 1 |
| <i>öntudat-</i> | 1 | 5 | 3 |

Ezeknél a szóelemeknél nincs egyértelmű kiemelkedés vagy eltűnés, de mindhárom dokumentumban jelen vannak. Értékeikben van némi változás.

A mediánál kisebb vagy egyenlő és legalább két dokumentumban megjelenő szóelemek

18. táblázat:

A mediánál kisebb vagy egyenlő és legalább két dokumentumban megjelenő szóelemek

| Szóelem | NAT 2007 | NAT 2012 | NAT 2020 |
|------------------|-----------------|-----------------|-----------------|
| <i>önkép-</i> | 2 | 0 | 1 |
| <i>önbízal-</i> | 1 | 1 | 2 |
| <i>önképz-</i> | 1 | 0 | 1 |
| <i>önkritik-</i> | 1 | 2 | 1 |

Ezek a szóelemek hasonló, alacsony értéket mutatnak a NAT dokumentumokban, legalább két dokumentumban jelen voltak, de nem voltak kiemelkedők.

A teljes táblázat a 40 szóelemmel (19. táblázat) a mellékletben található.

Növekedést vagy csökkenést mutató szóelemek a NAT 2007, NAT 2012, NAT 2020 dokumentumban a változás iránya és mértéke szerint

A NAT 2007 és a NAT 2012 között az abszolút gyakoriság alapján növekedést mutató szóelemeket a növekedés nagysága szerint a 20. táblázat mutatja.

20. táblázat.

NAT 2007 és a NAT 2012 között az abszolút gyakoriság alapján növekedést mutató szóelemek a növekedés nagysága szerinti sorrendben

| Szóelem | NAT 2007- | NAT 2012 |
|-----------------------|------------------|-----------------|
| <i>stratégiai-</i> | 11 | 23 |
| <i>motiváció-</i> | 23 | 29 |
| <i>önismer-</i> | 20 | 25 |
| <i>önvizsgál-</i> | 0 | 5 |
| <i>önkontroll-</i> | 1 | 5 |
| <i>öntudat-</i> | 1 | 5 |
| <i>önálló tanulás</i> | 7 | 10 |
| <i>öntevékeny-</i> | 2 | 4 |
| <i>önvéd-</i> | 0 | 2 |
| <i>autonóm</i> | 2 | 3 |
| <i>metakog-</i> | 0 | 1 |
| <i>önazonos-</i> | 1 | 2 |
| <i>önfegyel-</i> | 1 | 2 |
| <i>önfejleszt-</i> | 4 | 5 |
| <i>önkritik-</i> | 1 | 2 |
| <i>önural-</i> | 0 | 1 |

A NAT 2012 és a NAT 2020 között az abszolút gyakoriság alapján növekedést mutató szóelemek a növekedés nagysága szerinti sorrendben (ld. 21. táblázat).

21. táblázat:

NAT 2012 és a NAT 2020 között az abszolút gyakoriság alapján növekedést mutató szóelemek a növekedés nagysága szerinti sorrendben

| Szóelem | NAT 2012 | NAT 2020 |
|---------------------|-----------------|-----------------|
| <i>önálló-</i> | 120 | 209 |
| <i>egyéni</i> | 74 | 116 |
| <i>stratégiai-</i> | 23 | 41 |
| <i>refle-</i> | 11 | 25 |
| <i>önellát-</i> | 0 | 5 |
| <i>önazonos-</i> | 2 | 6 |
| <i>autonóm</i> | 3 | 6 |
| <i>önkormány-</i> | 0 | 3 |
| <i>önvéd-</i> | 2 | 5 |
| <i>önellenőr-</i> | 0 | 2 |
| <i>önkifejez-</i> | 10 | 12 |
| <i>önkiszolgál-</i> | 0 | 2 |
| <i>motiváció-</i> | 29 | 30 |
| <i>önbízal-</i> | 1 | 2 |
| <i>önkép-</i> | 0 | 1 |
| <i>önképz-</i> | 0 | 1 |
| <i>önmegfigyel-</i> | 0 | 1 |
| <i>önrefle-</i> | 2 | 3 |
| <i>önszervez-</i> | 0 | 1 |

A NAT 2007 és a NAT 2020 között az abszolút gyakoriság alapján növekedést mutató szóelemek a növekedés nagysága szerinti sorrendben (lsd. 22. táblázat).

22. táblázat:

A NAT 2007 és NAT 2020 között növekedést mutató szóelemek a növekedés nagysága szerinti sorrendben

| <i>Szóelem</i> | <i>NAT 2007</i> | <i>NAT 2020</i> |
|---------------------|-----------------|-----------------|
| <i>önálló-</i> | 171 | 209 |
| <i>stratégia-</i> | 11 | 41 |
| <i>egyéni</i> | 109 | 116 |
| <i>motiváció-</i> | 23 | 30 |
| <i>reflex-</i> | 19 | 25 |
| <i>önazonos-</i> | 1 | 6 |
| <i>önellát-</i> | 0 | 5 |
| <i>önvéd-</i> | 0 | 5 |
| <i>autonóm</i> | 2 | 6 |
| <i>önismer-</i> | 20 | 23 |
| <i>önkiszolgál-</i> | 0 | 2 |
| <i>öntudat-</i> | 1 | 3 |
| <i>önbízal-</i> | 1 | 2 |
| <i>önkormány-</i> | 2 | 3 |
| <i>önmegfigyel-</i> | 0 | 1 |
| <i>önreflex-</i> | 2 | 3 |
| <i>önszervez-</i> | 0 | 1 |

A NAT 2007 és a NAT 2012 között az abszolút gyakoriság alapján csökkenést mutató szóelemeket a csökkenés nagysága szerinti sorrendben a 23. táblázat mutatja.

23. táblázat:

NAT 2007 és a NAT 2012 között az abszolút gyakoriság alapján csökkenést mutató szóelemek a csökkenés nagysága szerinti sorrendben

| <i>Szóelem</i> | <i>NAT 2007</i> | <i>NAT 2012</i> |
|--------------------|-----------------|-----------------|
| <i>önálló-</i> | 171 | 120 |
| <i>egyéni</i> | 109 | 74 |
| <i>reflex-</i> | 19 | 11 |
| <i>önellenőr-</i> | 7 | 0 |
| <i>önkifejez-</i> | 13 | 10 |
| <i>önművel-</i> | 3 | 0 |
| <i>önértékel-</i> | 13 | 11 |
| <i>önkép-</i> | 2 | 0 |
| <i>önkormány-</i> | 2 | 0 |
| <i>önképz-</i> | 1 | 0 |
| <i>önmegismer-</i> | 1 | 0 |

A NAT 2012 és a NAT 2020 között az abszolút gyakoriság alapján csökkenést mutató szóelemek a csökkenést nagysága szerinti sorrendben (lsd. 24. táblázat).

24. táblázat:

NAT 2012 és a NAT 2020 között az abszolút gyakoriság alapján csökkenést mutató szóelemek a csökkenést nagysága szerinti sorrendben

| Szóelem | NAT 2012 | NAT 2020 |
|----------------|-----------------|-----------------|
| önértékel- | 11 | 5 |
| önálló tanulás | 10 | 5 |
| önvizsgál- | 5 | 0 |
| önfejleszt- | 5 | 1 |
| önkontroll- | 5 | 1 |
| öntevékeny- | 4 | 0 |
| önfegyel- | 2 | 0 |
| önismer- | 25 | 23 |
| önmegvalós- | 2 | 0 |
| öntudat- | 5 | 3 |
| metakog- | 1 | 0 |
| önkritik- | 2 | 1 |
| önmotivá- | 1 | 0 |
| önural- | 1 | 0 |

A NAT 2007 és a NAT 2020 között az abszolút gyakoriság alapján csökkenést mutató szóelemek a csökkenés nagysága szerinti sorrendben (Izd. 25. táblázat).

25. táblázat:

A NAT 2007 és NAT 2020 között csökkent gyakoriságú szóelemek a csökkenés nagysága szerinti sorrendben

| Szóelem | NAT 2007 | NAT 2020 |
|----------------|-----------------|-----------------|
| önértékel- | 13 | 5 |
| önellenőr- | 7 | 2 |
| önfejleszt- | 4 | 1 |
| önművel- | 3 | 0 |
| önálló tanulás | 7 | 5 |
| önmegvalós- | 2 | 0 |
| öntevékeny- | 2 | 0 |
| önfegyel- | 1 | 0 |
| önkép- | 2 | 1 |
| önkifejez- | 13 | 12 |
| önmegismer- | 1 | 0 |
| önmotivá- | 1 | 0 |

Leíró elemzés az évpárok különbségeire

A 26. táblázat az évpárok közötti (NAT 2007-2012, NAT 2012-2020, NAT 2007-2020) különbségek statisztikai jellemzőit mutatja:

26. táblázat:

Az évpárok közötti (NAT 2007-NAT 2012, NAT 2012-2020, NAT 2007-NAT 2020) különbségek statisztikai jellemzői

| <i>Statisztikai mutató</i> | <i>NAT 2007-2012</i> | | <i>NAT 2012-2020</i> | | <i>NAT 2007-2020</i> | |
|----------------------------|----------------------------|---------------------------|----------------------------|---------------------------|----------------------------|---------------------------|
| | <i>Abszolút gyakoriság</i> | <i>Relatív gyakoriság</i> | <i>Abszolút gyakoriság</i> | <i>Relatív gyakoriság</i> | <i>Abszolút gyakoriság</i> | <i>Relatív gyakoriság</i> |
| <i>Átlag</i> | -1,63 | -0,0000631 | 3,85 | 0,0000005 | 2,23 | -0,0000626 |
| <i>Maximum</i> | 12 | 0,0001496 | 89 | 0,0004156 | 38 | 0,0002396 |
| <i>Medián</i> | 0 | 0,0000000 | 0 | 0,0000000 | 0 | -0,0000069 |
| <i>Minimum</i> | -51 | -0,0014121 | -6 | -0,0001398 | -8 | -0,0009965 |
| <i>Szórás</i> | 10,19 | 0,0002662 | 15,69 | 0,0000862 | 7,93 | 0,0002066 |

Az évpárok közötti különbségek statisztikai mutatói az autonóm tanulás témájában bekövetkezett változások intenzitását és irányát mutatják. A 2007–2012 közötti időszakban az átlagos gyakoriságsökkenés a jellemző (abszolút: -1,63; relatív: -0,00006), míg 2012–2020 között az átlagos értékek nőnek (abszolút: +3,85; relatív: +0,00005). A szórásadatok az eltérések nagyságára utalnak: a legnagyobb szórás a 2012–2020 közötti különbség esetén figyelhető meg (abszolút 15,69; relatív 0,00009). 2020-ban az önálló- szóelem 209-szer fordul elő; több szóelem – például önrányít-, önmegfigyel-, önural- – csupán 1–2 alkalommal vagy egyáltalán nem.

A minimum érték alapján a legnagyobb csökkenés a 2007–2012 közötti időszakban történt (-51). A maximum érték a legnagyobb növekedést 2012–2020 között mutatja (+89), azaz az adott időszakban legalább egy szóelem markáns emelkedést mutatott. A medián a változások középértékét mutatja, hány szóelem változása volt az alsó és felső 50% határán. A medián értékek többsége nulla körül van, ami azt mutatja, hogy sok szóelem előfordulása nem változott, vagy csak minimálisan.

A relatív gyakoriság különbségei százalékos változásokban évpáronként

Az vizsgálatban a *relatív gyakoriság értékekkel* százalékos változást számítottunk.

A teljes táblázat a 40 szóelemmel (27. táblázat) a mellékletben található.

NAT 2007 és a NAT 2012 összevetése a következő eredményeket mutatja:

A változások a 2007–2012 közötti különbség esetén nagy mértékű csökkenést mutatnak (-42.79%); a következő szóeleknél: önképz- -100%, önmegismer- -100%, önellenőr- -100%, önkép- -100%, önkormány -100%, önművel- -100%, egyéni: -44.68%; refle-: -52.86%; önkifejez-: -37.45%, önértékel-: -31.08%;

Jelentős növekedés látszott: önkontroll- 315,8, öntudat- 315,79; stratégiai-: +70.75%; önazonos-: +68.42%, önkritik- 68; önfegyvel- 68,4; öntevékeny- 61.54

A NAT 2012 és a NAT 2020 összevetése a következő eredményeket mutatja:

Ebben az időszakban néhány szóelem a korábbi csökkenés után visszaerősödött: önazonos-: +106.25%, refle-: +59.54%; autonóm 40,43%, stratégiai-: +24.86%; önbizal 37,5%. önálló-: +22.03%; önrefle- 3,13%,

Jelentős visszesést mutatott: öntevékeny- -100%, önfegyvel- -100%, önfeljeszt- -86,08%, önkontroll- -86,08%, önértékel-: -68.21%, önkritik- -65,63%, önálló tanulás -64,97%, öntudat- -58,23%, önismer -35,37%,

Két szóelemnél kisebb mértékű visszaesés látszott: motivá-: -27.41%, önkifejez-: -15.92%;

A NAT 2007 és a NAT 2020 összevetése a következő eredményeket mutatja:

Hosszabb távon a legtöbb szóelem relatív gyakorisága csökkent vagy stagnált: önértékel-: -78.09%; önálló tanulás: -59.26%, önkifejez-: -47.41%; egyéni: -39.21%; önismer-: -34.20%; önálló-: -30.18%; motivá-: -25.45%; refle-: -24.80%;

Ugyanakkor a stratégiai- (+113.21%), önazonos- (+247.37%) és autonóm (+69.23%) szóelemek előfordulása nőtt.

A szóelemek kategóriákba sorolása százalékos változás szerint

A százalékos változás szerint vizsgáltuk a szóelemeket a *relatív gyakorisági érték alapján*, hogy láthatóvá váljon a szóelemek előfordulásának dinamikája az autonóm (nyelv)tanulóvá nevelés kontextusában.

A szóelemek NAT 2007 – NAT 2012, NAT 2012 – NAT 2020 és NAT 2007- NAT 2020 között a relatív gyakoriság alapján vett százalékos különbségek leíró statisztikája a 28. táblázatban látható.

28. táblázat:

A szóelemek NAT 2007, NAT 2012 és NAT 2020 között a relatív gyakoriság alapján vett százalékos különbségeinek leíró statisztikája

| Statisztikai mutató | NAT 2007-2012 | NAT 2012-2020 | NAT 2007-2020 |
|----------------------------|----------------------|----------------------|----------------------|
| Átlag | 3,74% | -32,82% | -30,53% |
| Maximum | 307,63% | 110,16% | 242,67% |
| Medián | -18,47% | -57,97% | -42,89% |
| Minimum | -100,00% | -100,00% | -100,00% |
| Szórás | 1,01994 | 0,639724 | 0,76728 |

Eltűnő szóelemek

Az eltűnő szóelemek, amelyek gyakorisága a NAT 2007-ben és a NAT 2012-ben nem nulla, a NAT 2020-ban nulla. A százalékos változás: –100%.

29. táblázat:

Relatív gyakoriság és százalékos változás a NAT 2020-ra eltűnő szóelemeknél

| Szóelem | NAT 2007 Relatív gyakoriság | NAT 2012 Relatív gyakoriság | NAT 2020 Relatív gyakoriság | %-os változás NAT 2007–2020 |
|----------------|--|--|--|--|
| önművel- | 0.000058 | 0.000000 | 0.000000 | –100.00 |
| önmegvalós- | 0.000039 | 0.000032 | 0.000000 | –100.00 |
| öntevékeny- | 0.000039 | 0.000063 | 0.000000 | –100.00 |
| önmegismer- | 0.000019 | 0.000000 | 0.000000 | –100.00 |
| önmotivá- | 0.000019 | 0.000016 | 0.000000 | –100.00 |
| önfegyvel- | 0.000019 | 0.000032 | 0.000000 | –100.00 |

Megjegyzés: Az önkritik- szóelem értéke 2020-ban 0.000011, így szigorúan véve nem teljesen eltűnő, ezért –42.11%-os csökkenése miatt a marginális csoportban szerepel.

Ezek a fogalmak egy vagy két évben még jelen voltak, de 2020-ra eltűntek a NAT dokumentumokból.

Minimum és medián közötti szóelemek

Mindhárom évben 0.0001 alatt a relatív gyakoriságuk, 2020-ban sem nőtt jelentősen: 0 vagy közel 0; a százalékos változásuk erős csökkenést mutat (lsd. 30. táblázat).

30. táblázat:

Relatív gyakoriságot és százalékos változást a minimum és a medián között mutató szóelemek

| Szóelem | NAT 2007 Relatív gyakoriság | NAT 2012 Relatív gyakoriság | NAT 2020 Relatív gyakoriság | %-os változás NAT 2007– 2020 |
|----------------|--|--|--|---|
| önellenőr- | 0.000135 | 0.000000 | 0.000022 | –83.70 |
| önfejleszt- | 0.000077 | 0.000079 | 0.000011 | –85.71 |
| önkép- | 0.000039 | 0.000000 | 0.000011 | –71.79 |
| önkormány- | 0.000039 | 0.000000 | 0.000033 | –15.38 |
| önkép- | 0.000019 | 0.000000 | 0.000011 | –42.11 |

| | | | | |
|---------------------|----------|----------|----------|--------|
| <i>önkontroll-</i> | 0.000019 | 0.000079 | 0.000011 | -42.11 |
| <i>önvizsgál-</i> | 0.000000 | 0.000079 | 0.000000 | NaN |
| <i>önural-</i> | 0.000000 | 0.000016 | 0.000000 | NaN |
| <i>metakog-</i> | 0.000000 | 0.000016 | 0.000000 | NaN |
| <i>önellát-</i> | 0.000000 | 0.000000 | 0.000055 | NaN |
| <i>önkiszolgál-</i> | 0.000000 | 0.000000 | 0.000022 | NaN |
| <i>önmegfigyel-</i> | 0.000000 | 0.000000 | 0.000011 | NaN |
| <i>önszervez-</i> | 0.000000 | 0.000000 | 0.000011 | NaN |
| <i>önkritik-</i> | 0.000019 | 0.000032 | 0.000011 | -42.11 |

Megjegyzés: NaN = nem értelmezhető

Ezek a szóelemek alig jelennek meg a dokumentumokban. Mindhárom vizsgált dokumentumban alacsony gyakoriságúak maradtak és százalékos változásuk csökkenést mutat.

Stabilan jelen lévő szóelemek

2007–2020 között a százalékos változás –20% és +20% közötti (a NAT 2007 medián értéke alapján megállapított tartomány), és legalább egy évben 0.00001 feletti értékű (ld. 31. táblázat).

31. táblázat:

Relatív gyakoriság; és százalékos változás alapján stabil szóelemek

| <i>Szóelem</i> | <i>NAT 2007 Relatív gyakoriság</i> | <i>NAT 2012 Relatív gyakoriság</i> | <i>NAT 2020 Relatív gyakoriság</i> | <i>%-os változás NAT 2007– 2020</i> |
|-----------------|--|--|--|---|
| <i>önbízal-</i> | 0.000019 | 0.000016 | 0.000022 | +15.79 |
| <i>önrefle-</i> | 0.000039 | 0.000032 | 0.000033 | -15.38 |

Ezek a szóelemek „hosszú távon”, a NAT 2007 és a NAT 2020 között változnak, de nem nagy mértékben. Jelenlétük nem kiemelkedő.

Enyhe növekedést mutató szóelemek

2007–2020 között a %-os változás +20% és +100% közötti ezeknél a szóelemeknél (ld. 32. táblázat).

32. táblázat:

Relatív gyakoriság; és százalékos változás alapján enyhén növekvő szóelemek

| <i>Szóelem</i> | <i>NAT 2007 Relatív gyakoriság</i> | <i>NAT 2012 Relatív gyakoriság</i> | <i>NAT 2020 Relatív gyakoriság</i> | <i>%-os változás NAT 2007– 2020</i> |
|-----------------|--|--|--|---|
| <i>autonóm</i> | 0.000039 | 0.000047 | 0.000066 | +69.23 |
| <i>öntudat-</i> | 0.000019 | 0.000079 | 0.000033 | +73.68 |

Ezek a szóelemek mérsékelt, de folyamatos növekedést mutattak.

Jelentős növekedést mutató szóelemek

Ezeknél a szóelemeknél 2007–2020 között a %-os változás meghaladja a +100%-ot (lsd. 33. táblázat).

33. táblázat:

Relatív gyakoriság és százalékos változás a jelentősen növekvő szóelemeknél

| Szóelem | NAT 2007 Relatív gyakoriság | NAT 2012 Relatív gyakoriság | NAT 2020 Relatív gyakoriság | %-os változás NAT 2007– 2020 |
|--------------------------|--|--|--|---|
| stratégiai- önazonos- | 0.000212 | 0.000362 | 0.000452 | +113.21 |
| | 0.000019 | 0.000032 | 0.000066 | +247.37 |

A stratégiai- szóelem kiugró növekedést mutat (+113%). Az önazonos- szóelem növekedése +247%.

Csökkenést mutató, de mindhárom NAT dokumentumban jelenlévő szóelemek

2007–2020 között a %-os változás –20% alatti, de 2020-ban is jelen vannak (lsd. 34. táblázat).

34. táblázat:

Relatív gyakoriság és százalékos változás a jelentősen csökkenő, de jelenlévő szóelemeknél

| Szóelem | NAT 2007 Relatív gyakoriság. | NAT 2012 Relatív gyakoriság | NAT 2020 Relatív gyakoriság | %-os változás NAT 2007 - 2020 |
|----------------|---|--|--|--|
| önálló- | 0.003300 | 0.001888 | 0.002304 | –30.18 |
| egyéni | 0.002104 | 0.001164 | 0.001279 | –39.21 |
| motivá- | 0.000444 | 0.000456 | 0.000331 | –25.45 |
| önismer- | 0.000386 | 0.000393 | 0.000254 | –34.20 |
| refle- | 0.000367 | 0.000173 | 0.000276 | –24.80 |
| önértékel- | 0.000251 | 0.000173 | 0.000055 | –78.09 |
| önkifejez- | 0.000251 | 0.000157 | 0.000132 | –47.41 |
| önálló tanulás | 0.000135 | 0.000157 | 0.000055 | –59.26 |

Ezeknek a szóelemeknek a százalékos változásában jelentős visszaesés mutatkozik, de 2020-ban is jelen vannak.

Az összes szóelem százalékos változásait bemutató táblázat (27. táblázat) a mellékletben található.

A gyakorisági mutatók alapján kiemelt szóelemek

A NAT 2007, NAT 2012, NAT 2020 dokumentumokra vonatkozó táblázatok adatai alapján a következőkben tárgyalt szóelemek minden évben magas abszolút és relatív gyakorisággal fordulnak elő, és legalább az egyik évben a legmagasabb értékek közé

tartoznak, ezek a vizsgálatunkban ezért kiemelt szóelemek, amelyeket külön is vizsgáltuk.

Mindhárom évben megjelenő, magas gyakoriságú szóelemek:

1. önálló

Abszolút gyakoriság: 171 (2007), 120 (2012), 209 (2020)

Relatív gyakoriság: 0.0033001 → 0.0018880 → 0.002303

Minden évben a leggyakoribb szóelem. 2007-ben kiemelkedően gyakori volt, a 2012-es csökkenést követően 2020-ban újra emelkedett, de nem érte el a korábbi szintet.

2. egyéni

Abszolút: 109 → 74 → 116

Relatív: 0.0021036 → 0.0011643 → 0.0012785

Folyamatosan jelen van. A 2012-es visszaesés után 2020-ban enyhe növekedés tapasztalható, de a 2007-es érték alatti szinten.

3. motivá-

Abszolút: 23 → 29 → 30

Relatív: 0.0004439 → 0.0004563 → 0.0003307

Stabil, közép magas értékekkel. 2012-ben érte el csúcspontját, majd enyhe csökkenés következett 2020-ban.

4. önismer-

Abszolút: 20 → 25 → 23

Relatív: 0.0003860 → 0.0003933 → 0.0002535

Folyamatosan jelen van. 2012-ben volt a leggyakoribb, majd 2020-ban csökkent.

5. refle-

Abszolút: 19 → 11 → 25

Relatív: 0.0003667 → 0.0001731 → 0.0002755

2020-ra újra megerősödik. 2007 után visszaesett, majd 2020-ban ismét növekedett.

6. stratégia-

Abszolút: 11 → 23 → 41

Relatív: 0.0002123 → 0.0003619 → 0.0004519

Folyamatos növekedést mutat, 2020-ban különösen magas.

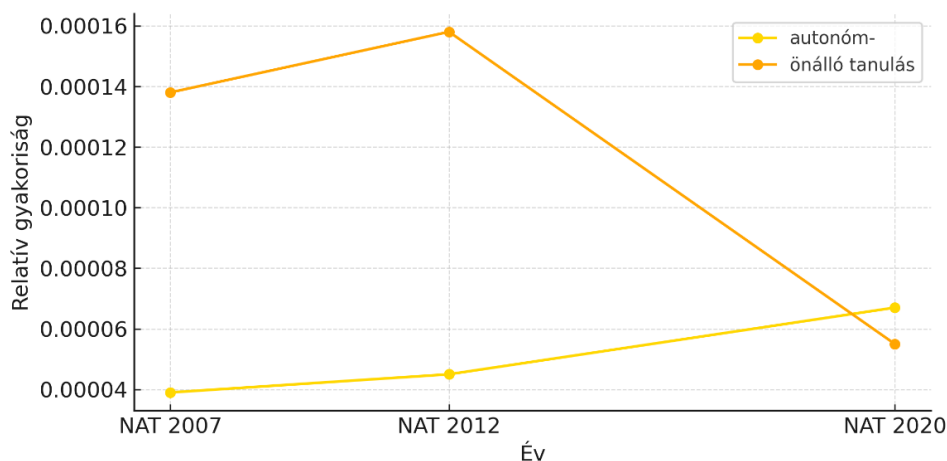
A részletes 40 szóelemre kiterjedő táblázat a szóelemekről (27. táblázat) a mellékletben található.

Még két szóelemet vizsgáltunk a kiemelt szóelemek között: autonóm- és önálló tanulás. Azért tartottuk fontosnak ezen szóelemek külön elemzését is, mert a téma központi fogalmairól van szó.

Az időbeli változást mutató ábra jól szemlélteti a két kulcsszó relatív gyakoriságának alakulását a 2007-es, 2012-es és 2020-as NAT dokumentumokban:

8. ábra

Az időbeli változást mutató ábra két kiemelt szóelem (autonóm, önálló tanulás) relatív gyakoriságának alakulásáról



Megjegyzés: Az évszámokat összekötő egyenesek a vizuális megjelenést kívánják erősíteni, a változás irányát szemléltetik.

Az autonóm- szóelem folyamatos, kis mértékű növekedést mutat. Az önálló tanulás szókapcsolat használata 2007–2012 közötti időszakban emelkedett, viszont 2020-ra jelentősen visszaesett.

4.1.1.2. Tematikus csoportok

A tematikus csoportok leíró statisztikai bemutatása

Az alábbiakban az öt tematikus csoportra („Elméleti háttér, általános jelzők”, „Önmegismerés, önmegvalósítás”, „Tanulási folyamat”, „Reflektív kompetenciák”, „Szociális kompetenciák”) (lsd. 6. táblázat) vonatkozó leíró statisztikákat mutatjuk be, évenként (NAT 2007, NAT 2012, NAT 2020) és évpáronként (NAT 2007- NAT 2012, NAT 2012- NAT 2020). Az elemzés az egyes csoportokban az abszolút és relatív gyakorisági értékek csoportszintű összesítésein alapul és a NAT 2007 és a NAT 2020 különbségén, amit a 35. táblázat szemléltet.

35. táblázat:

A tematikus csoportok leíró statisztikai mutatói az abszolút gyakoriság alapján

| Statisztikai mutatók | Elméleti háttér, általános jelzők | | Önmegismerés, önmegvalósítás | | Tanulási folyamat | | Reflektív kompetenciák | | Szociális kompetenciák | |
|----------------------|-----------------------------------|----------|------------------------------|----------|-------------------|----------|------------------------|----------|------------------------|----------|
| | NAT 2007 | NAT 2020 | NAT 2007 | NAT 2020 | NAT 2007 | NAT 2020 | NAT 2007 | NAT 2020 | NAT 2007 | NAT 2020 |
| Összeg | 323 | 407 | 41 | 47 | 11 | 3 | 42 | 37 | 4 | 16 |
| Átlag | 46,14 | 58,14 | 5,13 | 5,88 | 1,38 | 0,38 | 4,20 | 3,70 | 0,57 | 2,29 |
| Maximum | 171 | 209 | 20 | 23 | 4 | 1 | 19 | 25 | 2 | 5 |
| Medián | 11 | 30 | 2 | 3 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 2 |
| Minimum | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Szórás | 62,01 | 71,83 | 6,81 | 7,47 | 1,41 | 0,48 | 6,38 | 7,27 | 0,73 | 1,98 |

A tematikus csoportok leíró statisztikai mutatóit a relatív gyakoriság alapján a 36. táblázat mutatja.

36. táblázat:

A tematikus csoportok leíró statisztikai mutatói a relatív gyakoriság alapján

| Tematikus csoport | Dokumentum | Összeg | Átlag | Maximum | Medián | Minimum | Szórás |
|-----------------------------------|------------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| Elméleti háttér, általános jelzők | NAT 2007 | 0,0062335 | 0,0008905 | 0,0033001 | 0,0002123 | 0,0000000 | 0,0011968 |
| | NAT 2020 | 0,0044859 | 0,0006408 | 0,0023036 | 0,0003307 | 0,0000000 | 0,0007917 |
| Önmegismerés, önmegvalósítás | NAT 2007 | 0,0007912 | 0,0000989 | 0,0003860 | 0,0000289 | 0,0000193 | 0,0001314 |
| | NAT 2020 | 0,0005180 | 0,0000648 | 0,0002535 | 0,0000276 | 0,0000000 | 0,0000824 |
| Tanulási folyamat | NAT 2007 | 0,0002123 | 0,0000265 | 0,0000772 | 0,0000193 | 0,0000000 | 0,0000272 |
| | NAT 2020 | 0,0000331 | 0,0000041 | 0,0000110 | 0,0000000 | 0,0000000 | 0,0000053 |
| Reflektív kompetenciák | NAT 2007 | 0,0008105 | 0,0000811 | 0,0003667 | 0,0000096 | 0,0000000 | 0,0001232 |
| | NAT 2020 | 0,0004078 | 0,0000408 | 0,0002755 | 0,0000110 | 0,0000000 | 0,0000801 |
| Szociális kompetenciák | NAT 2007 | 0,0000772 | 0,0000110 | 0,0000386 | 0,0000000 | 0,0000000 | 0,0000141 |
| | NAT 2020 | 0,0001764 | 0,0000252 | 0,0000551 | 0,0000220 | 0,0000000 | 0,0000218 |

Vizsgáltuk az egyes tematikus csoportokon belül a szóelemek abszolút és relatív gyakoriságának leíró statisztikai mutatóit a NAT 2007, NAT 2012, NAT 2020 dokumentumban. A 37., 38., 39., 40. és 41. táblázat mutatja az értékeket tematikus csoportok szerint.

Elméleti háttér, általános jelzők – tematikus csoport:

37. táblázat:

Az Elméleti háttér, általános jelzők tematikus csoport szóelemeinek abszolút és relatív gyakorisági értékei

| <i>Statisztikai mutatók</i> | <i>NAT 2007</i> | | <i>NAT 2012</i> | | <i>NAT 2020</i> | |
|-----------------------------|----------------------------|---------------------------|----------------------------|---------------------------|----------------------------|---------------------------|
| | <i>Abszolút gyakoriság</i> | <i>Relatív gyakoriság</i> | <i>Abszolút gyakoriság</i> | <i>Relatív gyakoriság</i> | <i>Abszolút gyakoriság</i> | <i>Relatív gyakoriság</i> |
| <i>Összeg</i> | 323 | 0,006233476 | 259 | 0,004074954 | 407 | 0,004485936 |
| <i>Átlag</i> | 46,14 | 0,000890497 | 37 | 0,000582136 | 58,14 | 0,000640848 |
| <i>Maximum</i> | 171 | 0,003300075 | 120 | 0,00188801 | 209 | 0,002303589 |
| <i>Medián</i> | 11 | 0,000212286 | 23 | 0,000361869 | 30 | 0,000330659 |
| <i>Minimum</i> | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| <i>Szórás</i> | 62,01 | 0,001 | 41,01 | 0,0006 | 71,82 | 0,000791685 |

Ez a csoport magas szórás értékeket mutat. Egyes szóelemek, mint az önálló- vagy autonóm-, rendkívül gyakoriak, míg mások gyakorlatilag hiányoznak. A magas szórás és az átlagos medián értékek különbségei a gyakoriságok nem egyenletes szerkezetét mutatják. (37. táblázat)

Önmegismerés, önmegvalósítás – tematikus csoport:

38 táblázat:

Az Önmegismerés, önmegvalósítás tematikus csoport szóelemeinek abszolút és relatív gyakorisági értékei

| <i>Statisztikai mutatók</i> | <i>NAT 2007</i> | | <i>NAT 2012</i> | | <i>NAT 2020</i> | |
|-----------------------------|----------------------------|---------------------------|----------------------------|---------------------------|----------------------------|---------------------------|
| | <i>Abszolút gyakoriság</i> | <i>Relatív gyakoriság</i> | <i>Abszolút gyakoriság</i> | <i>Relatív gyakoriság</i> | <i>Abszolút gyakoriság</i> | <i>Relatív gyakoriság</i> |
| <i>Összeg</i> | 41 | 0,000791 | 45 | 0,000708 | 47 | 0,000518 |
| <i>Átlag</i> | 5,13 | 0,000099 | 5,63 | 0,000089 | 5,88 | 0,000065 |
| <i>Maximum</i> | 20 | 0,000386 | 25 | 0,000393 | 23 | 0,000254 |
| <i>Medián</i> | 2 | 0,000029 | 2 | 0,000031 | 3 | 0,000028 |
| <i>Minimum</i> | 1 | 0,000019 | 0 | 0,000000 | 0 | 0,000000 |
| <i>Szórás</i> | 6,81 | 0,000131 | 7,95 | 0,000125 | 7,47 | 0,000082 |

Nincs kiugró értékű elem. Az átlag közepes és a szórás alacsony értékű (38. táblázat).

Tanulási folyamat– tematikus csoport:

39. táblázat:

A Tanulási folyamat tematikus csoport szóelemeinek abszolút és relatív gyakorisági értékei

| <i>Statisztikai mutatók</i> | <i>NAT 2007</i> | | <i>NAT 2012</i> | | <i>NAT 2020</i> | |
|-----------------------------|----------------------------|---------------------------|----------------------------|---------------------------|----------------------------|---------------------------|
| | <i>Abszolút gyakoriság</i> | <i>Relatív gyakoriság</i> | <i>Abszolút gyakoriság</i> | <i>Relatív gyakoriság</i> | <i>Abszolút gyakoriság</i> | <i>Relatív gyakoriság</i> |
| <i>Összeg</i> | 11 | 0,000212 | 10 | 0,000157 | 3 | 0,000033 |
| <i>Átlag</i> | 1,38 | 0,000027 | 1,25 | 0,000020 | 0,38 | 0,000004 |
| <i>Maximum</i> | 4 | 0,000077 | 5 | 0,000079 | 1 | 0,000011 |
| <i>Medián</i> | 1 | 0,000019 | 0 | 0,000000 | 0 | 0,000000 |
| <i>Minimum</i> | 0 | 0,000000 | 0 | 0,000000 | 0 | 0,000000 |
| <i>Szórás</i> | 1,41 | 0,000027 | 1,92 | 0,000030 | 0,48 | 0,000005 |

A csoportban vizsgált szóelemek összegei az Önmegismerés csoportéhoz hasonlóak. Az átlag alacsony. Gyakori a nulla előfordulás. (39. táblázat)

Reflektív kompetenciák– tematikus csoport:

40. táblázat:

A Reflektív kompetenciák csoport szóelemeinek abszolút és relatív gyakorisági értékei

| <i>Statisztikai mutatók</i> | <i>NAT 2007</i> | | <i>NAT 2012</i> | | <i>NAT 2020</i> | |
|-----------------------------|----------------------------|---------------------------|----------------------------|---------------------------|----------------------------|---------------------------|
| | <i>Abszolút gyakoriság</i> | <i>Relatív gyakoriság</i> | <i>Abszolút gyakoriság</i> | <i>Relatív gyakoriság</i> | <i>Abszolút gyakoriság</i> | <i>Relatív gyakoriság</i> |
| <i>Összeg</i> | 42 | 0,000811 | 32 | 0,000503 | 37 | 0,000408 |
| <i>Átlag</i> | 4,20 | 0,000081 | 3,20 | 0,000050 | 3,70 | 0,000041 |
| <i>Maximum</i> | 19 | 0,000367 | 11 | 0,000173 | 25 | 0,000276 |
| <i>Medián</i> | 1 | 0,000010 | 2 | 0,000024 | 1 | 0,000011 |
| <i>Minimum</i> | 0 | 0,000000 | 0 | 0,000000 | 0 | 0,000000 |
| <i>Szórás</i> | 6,38 | 0,000123 | 4,17 | 0,000066 | 7,27 | 0,000080 |

Ebben a csoportban a szórás és a medián közti viszony azt jelzi, hogy nem egyenletes a dokumentumban a szóelemek lefedettsége. Az átlag és a maximum, minimum az Önmegismerés, önmegvalósítás csoporthoz közelít. (40. táblázat)

Szociális kompetenciák– tematikus csoport:

41. táblázat

A Szociális kompetenciák csoport szóelemeinek abszolút és relatív gyakorisági értékei

| Statistikai mutatók | NAT 2007 | | NAT 2012 | | NAT 2020 | |
|---------------------|---------------------|--------------------|---------------------|--------------------|---------------------|--------------------|
| | Abszolút gyakoriság | Relatív gyakoriság | Abszolút gyakoriság | Relatív gyakoriság | Abszolút gyakoriság | Relatív gyakoriság |
| Összeg | 4 | 0,000077 | 10 | 0,000157 | 16 | 0,000176 |
| Átlag | 0,57 | 0,000011 | 1,43 | 0,000022 | 2,29 | 0,000025 |
| Maximum | 2 | 0,000039 | 5 | 0,000079 | 5 | 0,000055 |
| Medián | 0 | 0,000000 | 1 | 0,000016 | 2 | 0,000022 |
| Minimum | 0 | 0,000000 | 0 | 0,000000 | 0 | 0,000000 |
| Szórás | 0,73 | 0,000014 | 1,68 | 0,000026 | 1,98 | 0,000022 |

A csoport szóelemei nem mutatnak nagy gyakoriságot. A szórás nagyon alacsony és a medián átlaghoz közeli értéke azt jelzi, hogy minden szóelem körülbelül azonos súllyal szerepel. (41. táblázat)

A táblázatok adataiból látható, hogy az „Elméleti háttér, általános jelzők” csoport rendelkezik a legmagasabb átlagos előfordulási értékekkel, ugyanakkor ez a kategória mutatja a legnagyobb szórást is (ld. 37. táblázat). Ezzel szemben a „Szociális kompetenciák” csoport alacsony, de kiegyensúlyozott jelenléttel bír, szórása végig alacsony maradt (41. táblázat). A medián értékek több csoport esetében alacsonyabbak, mint az átlag, ami az adatok jobbra ferde eloszlását, azaz néhány kiemelkedően magas érték dominanciáját jelzi. Például az „Elméleti háttér” esetében az átlag jóval magasabb a mediánnál, jelezve, hogy egyes szóelemek rendkívül gyakoriak, míg mások minimális jelenlétet mutatnak.

„Tanulási folyamat” és „Reflektív kompetenciák” csoport viszonylag alacsony gyakorisági értékeket mutat, szórásuk azonban nem elhanyagolható. A medián és az átlag közötti különbségek ezeknél is érdekesegek, különösen a 2020-as évre vonatkozóan. (39. és 40. táblázat)

NAT 2007, NAT 2012, NAT 2020 különbségei a tematikus csoportokra évpáronként

A 42. táblázat mutatja a tematikus csoportok különbségeit a NAT 2007, a NAT 2012 és a NAT 2020 között a csoportokhoz tartozó szóelemek összes előfordulásának abszolút és relatív gyakorisága szerint.

42. táblázat

A tematikus csoportok különbségei a NAT 2007, a NAT 2012 és a NAT 2020 között a csoportokhoz tartozó szövelemek összes előfordulásának abszolút és relatív gyakorisága szerint

| Tematikus csoport | NAT 2007-2012 | | NAT 2012-2020 | | NAT 2007-2020 | |
|-----------------------------------|---------------------|--------------------|---------------------|--------------------|---------------------|--------------------|
| | Abszolút gyakoriság | Relatív gyakoriság | Abszolút gyakoriság | Relatív gyakoriság | Abszolút gyakoriság | Relatív gyakoriság |
| Elméleti háttér, általános jelzők | -64 | -0,0021585 | 148 | 0,0004110 | 84 | -0,0017475 |
| Önmegismerés, önmegvalósítás | 4 | -0,0000832 | 2 | -0,0001900 | 6 | -0,0002732 |
| Tanulási folyamat | -1 | -0,0000550 | -7 | -0,0001243 | -8 | -0,0001792 |
| Reflektív kompetenciák | -10 | -0,0003071 | 5 | -0,0000957 | -5 | -0,0004027 |
| Szociális kompetenciák | 6 | 0,0000801 | 6 | 0,0000190 | 12 | 0,0000992 |
| Összes előfordulás | -65 | -0,0025237 | 154 | 0,0000201 | 89 | -0,0025035 |
| Dokumentum össz. szószáma | 11742 | 0 | 27169 | 0 | 38911 | 0 |

A 42. táblázat azt mutatja, hogy az abszolút és relatív gyakoriságok összességében csökkentek 2012-ben 2007-hez képest. A szórás alacsonyabb. A NAT 2020-ban az abszolút gyakoriságok jelentősen megnöttek. A szórás (71,83) a legmagasabb a három év közül. A magas szórásértékek jelzik, hogy a csoportok közötti különbségek nagyon különösen 2020-ban.

Az értékeket részletesen tartalmazó táblázat (43. és 44. táblázat) a mellékletben található.

4.1.1.3. Kiemelt szövelemek kontextus-beli elemzése

Az abszolút gyakoriság alapján kiválasztottuk a NAT 2020-ból azokat a szövelemeket, amelyek gyakorisági mutatója 10 előfordulás felett volt (n:6). Három az „Elméleti háttér, általános jelzők” elnevezésű csoportból származik, kettő az „Önmegismerés, önmegvalósítás” csoportból és egy a „Reflektív kompetenciák” csoportból. -Valamint vizsgáltuk az autonóm szöveget is, bár csak 6 előfordulással van jelen, de a dolgozat témájának kulcseleme. - Vagyis az öt csoportból három tematikus csoport képviselteti magát jelen elemzésben, növelve az eredményeknek a teljes dokumentumok-beli szóelőfordulásokat tükröző tulajdonságát

A kiválasztott szövelemeket a dokumentum-beli kontextusuk alapján elemeztük, hogy feltérképezzük, milyen elméleti keretben, mely tantárgyakban jelennek meg. A fókusz

jelen dolgozat témája az autonóm nyelvtanulásra nevelés volt. A dokumentum szövegösszefüggését kívántuk vizsgálni.

A hat kiemelten vizsgált szóelem összesen 128 találatot eredményezett a 2020-as NAT szövegében. A 45. táblázat összefoglalja a találatok számát szóelemenként, a tantárgyi eloszlást és a kontextusok típusát.

45. táblázat:

A kiemelten vizsgált szóelemek előfordulási adatai, megjelenési helye, a kontextus típusa

| <i>Szóelem</i> | <i>Találatok száma</i> | <i>Tantárgyankénti eloszlás</i> | <i>Kontextus típusa</i> |
|--------------------|------------------------|---|---|
| <i>stratégiai-</i> | 41 | Idegen nyelv (10), Matematika (5), Földrajz (2), Anyanyelv (5), Informatika (2), Technika (2) | Tanulási és nyelvhasználati stratégiák, problémamegoldás, olvasási stratégiák |
| <i>motivá-</i> | 30 | Idegen nyelv (10), Etika/Hit- és erkölcsstan (8), Testnevelés (2), Környezetismeret (2), Fizika (1) | Nyelvtanulási motiváció, belső motiváció, motivációs levél |
| <i>refle-</i> | 25 | Magyar nyelv és irodalom (3), Idegen nyelv (2), Földrajz (2), Vizuális kultúra (3), Etika (1), Testnevelés (1) | Reflexió, önreflexió, társadalmi reflexiók, reflektív gondolkodás |
| <i>önismer-</i> | 23 | Etika/Hit- és erkölcsstan (8), Testnevelés (3), Vizuális kultúra (2), Biológia (2), Állampolgári ismeretek (1) | Önismeret fejlesztése, nemzeti önismeret, testkép és önismeret |
| <i>önkifejez-</i> | 12 | Magyar nyelv és irodalom (1), Ének-zene (2), Dráma és színház (1), Vizuális kultúra (4), A tanulás kompetenciái (1) | Önkifejezés, vizuális önkifejezés, önkifejezési formák |
| <i>autonóm</i> | 6 | Dráma és színház (1), Történelem (1), Állampolgári ismeretek (1), Vizuális kultúra (1), Technika (1), Testnevelés (1) | Autonómia kialakítása, autonóm személyiség, autonóm módon felhasználás |

A találatok eloszlása tantárgyakra bontva azt mutatja, hogy a szóelemek nem koncentráltan, hanem elszórtan jelennek meg, leggyakrabban az idegen nyelv (kb. 20%), etika/hit- és erkölcsstan (kb. 15%) és vizuális kultúra (kb. 10%) területeken.

Az alábbiakban szóelemenként mutatjuk be a kontextusokat, kiemelve a releváns témákat és azok viszonyát az autonóm tanuláshoz.

1. Stratégi- (41 találat)

A 41 előfordulás a legmagasabb gyakoriságot mutatja. A kontextusok: idegen nyelvben a "nyelvtanulási stratégiák elsajátítása" vagy matematikában a "problémamegoldó stratégiák". Nem csak a nyelvtanulás, hanem az általános tanulás kontextusában is előfordul. Az idegen nyelvben (10) és önálló tanulásban (13) azonban többször jelenik

meg. A találatok 40%-a ugyan idegen nyelvhez kötődik, de jelentős a matematikában és informatikában is.

2. Motivá- (21 találat)

A 21 előfordulás közepes gyakoriságot képvisel. A kontextusok: idegen nyelvben a "nyelvtanulási motiváció fenntartása" autentikus anyagokkal. A hangsúly az idegen nyelvben van (10 találat a 21-ből). Széles eloszlást mutat (8 előfordulás) etikában és egy-két előfordulást több más tantárgyban.

3. Refle- (25 találat)

A 25 találat magas gyakoriságot mutat, közel a stratégiához. A kontextusok: idegen nyelvben "önreflexióra építő tanulási formák". A hangsúly a magyar nyelv és irodalom tárgyban van. A reflektál jelentése itt az értelmez, magyaráz, ami lazán kötődik csak az önálló tanulás metakognitív területeihez. 5 találat van idegen nyelvben. További jelentős eloszlásokat látunk (8) magyar nyelv és irodalom tantárgyban és vizuális kultúrában (4), de más tárgyaknál is megjelenik.

4. Önismer- (23 találat)

A 23 találat hasonló a reflektivitáshoz. Kevés közvetlen idegen nyelvi találat van (1), etikában a legjelentősebb (8), és megjelenik biológiában (3), testnevelésben (3) és más tárgyakban is.

5. Önkifejez- (12 találat)

A 12 találat alacsonyabb gyakoriságot jelez. Kontextus: idegen nyelvben "önkifejezés erősítése". Az idegen nyelvben 1 találattal képviseli magát. A művészeti tárgyakban jelentősebb: ének-zeneben, vizuális nevelésben, dráma és színház tárgyban.

6. Autonóm (6 találat)

A hat találat a legalacsonyabb a vizsgált szóelemek közül. Az idegen nyelvben nincs előfordulás. Egy-egy találatot mutat hat egyéb tantárgyban. Az alacsony találati szám ellenére a kontextusok felelősség és közösség dimenzióit emelik ki. Helyette az önálló szóelem használata is felbukkan (209 előfordulás). Az autonóm és az önálló szavak szinonimaként történő használata ad részben magyarázatot az autonóm ritka előfordulásának, ami a NAT szerkesztőinek azon törekvését mutatja, hogy magyar szavakat használtak az idegen nyelvi eredetűek helyett. A két szó azonban nem minden esetben bír azonos jelentéssel. Pl. önálló szövegfeldolgozás helyett nem helyes az autonóm szövegfeldolgozás. Az önálló szó jelző szerepben kevésbé helyettesíthető az autonóm szóval. Az autonóm jelentéstartalma (bár önálló jelentésben is használatos vö. 2.3. fejezet) bővebb: több síkon tartalmaz jelentéstöbbletet: autonóm tanulás

szószerkezetként a jelzett kompetencia teljes spektrumát lefedi, melynek egy része csak az önálló jelentés (értsd nem páros, nem csoportos, egyéni).

4.1.2. A kutatásba bevont nemzetiségi dokumentumok szógyakoriság vizsgálata

Leíró statisztikai elemzés a három nemzetiségi dokumentum autonóm nyelvtanulási szóelemeiről

A leíró statisztikai elemzést a három nemzetiségi dokumentum autonóm nyelvtanulási szóelemeiről a 46. táblázat mutatja.

46. táblázat:

Leíró statisztikai elemzés a három nemzetiségi dokumentum autonóm nyelvtanulási szóelemeiről

| <i>Statisztikai mutatók</i> | <i>Leitbild</i> | | <i>Leitsätze</i> | | <i>Irányelv</i> | |
|-----------------------------|----------------------------|---------------------------|----------------------------|---------------------------|----------------------------|---------------------------|
| | <i>Abszolút gyakoriság</i> | <i>Relatív gyakoriság</i> | <i>Abszolút gyakoriság</i> | <i>Relatív gyakoriság</i> | <i>Abszolút gyakoriság</i> | <i>Relatív gyakoriság</i> |
| <i>Összeg</i> | 16 | 0,0088057 | 7 | 0,0066667 | 8 | 0,0024922 |
| <i>Átlag</i> | 0,40 | 0,0002201 | 0,18 | 0,0001667 | 0,20 | 0,0000623 |
| <i>Maximum</i> | 4 | 0,0022014 | 4 | 0,0038095 | 3 | 0,0009346 |
| <i>Medián</i> | 0 | 0,0000000 | 0 | 0,0000000 | 0 | 0,0000000 |
| <i>Minimum</i> | 0 | 0,0000000 | 0 | 0,0000000 | 0 | 0,0000000 |
| <i>Szórás</i> | 0,92 | 0,0005044 | 0,70 | 0,0006696 | 0,64 | 0,0001995 |

A részletes táblázat a dokumentumok abszolút és relatív gyakorisági értékeivel a 40 szóelemre a mellékletben található (47. táblázat).

A Leitbild szószáma 1817. A Leitbild dokumentumban a 40 autonóm nyelvtanulási szóelem közül hét jelenik meg legalább egyszer. Az abszolút előfordulások száma 17, ami 0,009-es átlagos relatív gyakoriságot jelent. A legmagasabb abszolút érték az autonóm- (4), ezt követi az önálló- (3), majd az önkormány-, öntudat- és egyéni- (mindegyik 2). A motivá-, refle- és stratég- szóelemek egy-egy előfordulással közepes értéket képviselnek. A fennmaradó több mint 30 szóelem egyáltalán nem fordul elő. Ez a dokumentum az identitás- és kultúramegőrzésre koncentrál, ez tükröződik a gyakoriságokban. Kiszámítottuk az átlagot, mediánt, szórást, minimumot, maximumot és összeget mind az abszolút, mind a relatív értékekre. A sok nulla érték miatt a medián is 0, ami a ritka előfordulásokat jelzi.

Ezen értékek szerint a dokumentum jellemzője a magas variabilitás, néhány kiugró értékkel (autonóm- négyszer fordul elő).

A Leitsätze szószáma 1050. A Leitsätze dokumentumban a 40 szóelem közül hat fordul elő, összesen 16 alkalommal. A relatív gyakoriságok alapján az önmotivá- (7) kiugró értéket mutat, ami a dokumentum rövidegét tekintve jelentős. Az önkormány- (4) és egyéni- (2) szintén hangsúlyosabbak, míg az önismer-, önazonos- és stratég- csak egy-egy előfordulással vannak jelen. A többi szóelem teljesen hiányzik.

Nagyobb szórás, kiugró maximum (önmotivá- hétszer) jellemző a dokumentumra. A magas relatív összeg 0.0133339) rövidebb szövegre utal

Az Irányelv szószáma 3210. Az Irányelvben a 40 szóelem közül hat jelenik meg, összesen 18 előfordulással. Az önmotivá- (8) a leggyakoribb, ezt követi az egyéni- (3) és az önazonos- (2). Az önismer-, stratég- és önálló- egy-egy alkalommal fordulnak elő. A többi szóelem teljesen hiányzik. Ez a dokumentum kiegyenlítettebb, de alacsonyabb gyakoriságokkal, fókuszban az önmotiváció és egyéni fejlődés.

Kissé magasabb átlag és összeg, de stabilabb eloszlás jellemzi (önmotivá- nyolcszor fordul elő). A hosszabb szöveg ellenére az autonóm nyelvtanulás kulcsfogalmai továbbra is alacsony gyakorisággal vannak jelen.

A három nemzetiségi oktatási dokumentum összevetése

A dokumentumok szószáma jelentősen eltér. Az Irányelv a leghosszabb (3210 szó), a Leitbild közepes terjedelmű (1817 szó), a Leitsätze a legrövidebb (1050 szó).

A Leitbildben hét szóelem fordul elő legalább egyszer (összes abszolút előfordulás: 17). A Leitsätze-ben 6 szóelem fordul elő (összes abszolút előfordulás: 16), és az Irányelvben 6 szóelem fordul elő (összes abszolút előfordulás: 18). A vizsgált 40 szóelem közül mindhárom dokumentumban csak kevés jelenik meg, a többségük mindenütt nulla előfordulású.

A kimagasló értékek az egyes dokumentumokban: A Leitbildben a következő szóelemek találhatóak: autonóm- (4), önálló- (3), önkormány- (2), öntudat- (2), egyéni- (2). A Leitsätze-ben: önmotivá- (7), önkormány- (4), egyéni- (2); és az Irányelv: önmotivá- (8), egyéni- (3), önazonos- (2). Az önmotivá- szóelem a Leitsätze-ben (7) és az Irányelvben (8) kiemelkedik gyakoriságban, a többi érték 2–4 között mozog. A 40 szóelemből több mint 30 minden dokumentumban nulla előfordulású.

A relatív gyakoriságok (előfordulás/szószám) összevetése a három nemzetiségi dokumentumban a következő értékeket mutatta:

Leitbild: Az autonóm- relatív gyakorisága (0.0022014), önálló- (0.0016511), önkormány- (0.0011007) – ezek a legmagasabb értékek, de összességében is alacsonyok.

Leitsätze: Az önmotivá- relatív gyakorisága (0.0066667) a legmagasabb, ami a dokumentum rövidegéhez képest is kiemelkedő, a többi szóelemé minimális.

Irányelv: Az önmotivá- relatív gyakorisága (0.0024922) a legmagasabb, a többi szóelemé elenyésző.

A nemzetiségi dokumentumok és a NAT 2007, NAT 2020 összevetése

A nemzetiségi dokumentumok és a NAT 2007, NAT 2020 leíró statisztikai mutatóit a 48. táblázat mutatja.

48. táblázat:

A nemzetiségi dokumentumok és a NAT 2007, NAT 2020 leíró statisztikai mutatói

| <i>Statisztikai mutató</i> | <i>Leitbild</i> | <i>Leitsätze</i> | <i>Irányelv</i> | <i>NAT 2007</i> | <i>NAT 2020</i> |
|----------------------------|-----------------|------------------|-----------------|-----------------|-----------------|
| <i>Összeg</i> | 0,0088057 | 0,0066667 | 0,0024922 | 0,0081247 | 0,0056212 |
| <i>Átlag</i> | 0,0002201 | 0,0001667 | 0,0000623 | 0,0002031 | 0,0001405 |
| <i>Maximum</i> | 0,0022014 | 0,0038095 | 0,0009346 | 0,0033001 | 0,0023036 |
| <i>Medián</i> | 0,0000000 | 0,0000000 | 0,0000000 | 0,0000193 | 0,0000110 |
| <i>Minimum</i> | 0,0000000 | 0,0000000 | 0,0000000 | 0,0000000 | 0,0000000 |
| <i>Szórás</i> | 0,0005044 | 0,0006696 | 0,0001995 | 0,0005995 | 0,0004077 |

A Leitbild relatív átlaga a legmagasabb, majd a NAT 2007 következik. A legalacsonyabb az Irányelv átlaga. A nemzetiségi dokumentumok mediánja nulla. A maximum a Leitsätze-ben a legmagasabb, amit a NAT 2007 követ; az Irányelvben lényegesen alacsonyabb.

Az egyes szóelemek előfordulásáról elmondható, hogy A nemzetiségi dokumentumokban kiugróak a motivációs szóelemek (önmotivá- Leitsätze-ben 0.0066667, Irányelvben 0.0024922), míg a NAT-ok kiegyenlítettebbek, de alacsonyabbak ezekben (2007: 0.0000193). A 2007-es NAT közelebb áll a Leitbild/Leitsätze-hez (hasonló relatív átlagok, autonóm- 0.0000386 vs. Leitbild 0.0022014). A 2020-as NAT eltér: alacsonyabb autonóm szóelem előfordulás, ami a nemzetiségi dokumentumok specifikus hangsúlyát emeli ki (önkormány- Leitsätze-ben 0.0038095, NAT 2020-ban 0.0000331). Általános trendként mutatkozik, hogy a nemzetiségi dokumentumokban több a nulla érték, míg a NAT-ok teljesebbek, de alacsonyabb csúcserővel.

Mind a NAT-ok, mind a nemzetiségi dokumentumok hangsúlyosak a következő szóelemek: önálló-, egyéni, motivá-, különösen a 2007-es NAT-ban és a Leitbildben. A 2020-as NAT egyezik az Irányelvvel az önazonos- szóelem tekintetében (0.0000661 vs. Irányelv 0.0006231). A tantervekben és a nemzetiségi dokumentumokban közös fókusz az önismer- és refle- szóelemeken van.

4.1.3. A kutatásba bevont német nemzetiségi általános iskolák pedagógiai

programjainak szógyakoriság vizsgálata

A 40 szóelem átlagos abszolút és relatív gyakorisági értékeit a Pest vármegyei német nemzetiségi iskolák 2008-as és 2024-es pedagógiai programjaiban a 49. táblázat mutatja be a mellékletben. A kutatásba tizenegy iskola pedagógiai programját vontuk be, ezért a táblázat a gyakorisági értékek átlagát jeleníti meg. A statisztikai mutatókat is ezekből az átlagos értékekből számítottuk.

Leíró statisztikai elemzés a Pest vármegyei német nemzetiségi iskolák 2008-as pedagógiai programjainak szógyakoriság-vizsgálatához

A 50. táblázatban a Pest vármegyei német nemzetiségi iskolák 2008-as pedagógiai programjának szógyakoriság vizsgálatához készült leíró statisztikai elemzést mutatjuk be.

50. táblázat:

A Pest vármegyei német nemzetiségi általános iskolák 2008-as pedagógiai programjának a leíró statisztikai értékei

| Statisztikai mutató | PP 2008 | |
|----------------------------|----------------------------|---------------------------|
| | Abszolút gyakoriság | Relatív gyakoriság |
| <i>Átlag</i> | 44,92 | 0,000155 |
| <i>Maximum</i> | 542 | 0,001870 |
| <i>Medián</i> | 7,5 | 0,000026 |
| <i>Minimum</i> | 0 | 0,000000 |
| <i>Szórás</i> | 112,597 | 0,000388 |

Átlag: Az abszolút gyakoriság átlaga (44,925) azt jelzi, hogy egy átlagos szóelem 45-ször fordul elő a vizsgált programokban. Ez moderált jelenlétet sugall az autonóm tanulásra utaló kifejezésekre összességében, de a relatív átlag (0,000155, azaz 0,0155%) nagyon alacsony, ami arra utal, hogy ezek a szóelemek csak kis arányban képviseltetik magukat a teljes szövegben.

Maximum: A legmagasabb abszolút gyakoriság érték (542, egyéni szóelemnél) mutatja, hogy egyes szóelemek erősen hangsúlyozottak. A relatív maximum (0,001870). Ez azt mutatja, hogy a szóelemek előfordulása tetten érhető, de nem egyenletes.

Medián: Az abszolút medián (7,5) és a relatív medián (0,000026) alacsony értékei azt mutatják, hogy a szóelemek fele 7,5-nél kevesebb alkalommal (0,0026%-nál kisebb arányban) fordul elő. Ez arra utal, hogy a legtöbb szóelem ritkán jelenik meg, és a magas átlagot néhány kiugróan gyakori elem (egyéni, önkormány-, önálló-) húzza fel.

Minimum: A 0 érték (mind abszolút, mind relatív gyakoriságnál) azt jelzi, hogy több szóelem (metakog-, motivá-, refle-) egyáltalán nem fordul elő.

Szórás: A magas abszolút szórás (112,597) és a relatív szórás (0,000388) nagy variabilitást jelez a szóelemek gyakoriságában. Ez azt jelenti, hogy az adatok erősen szóródnak: néhány szóelem dominál, míg mások alig vagy egyáltalán nem jelennek meg.

Leíró statisztikai elemzés a Pest vármegyei német nemzetiségi iskolák 2024-es pedagógiai programjának szógyakoriságvizsgálatához

Elkészítettük a leíró statisztikát a 40 szóelem abszolút és relatív gyakoriságaira vonatkozóan a kutatásban a 2024/25-ös tanévben. Az elemzés célja a Pest vármegyei német nemzetiségi iskolák 2024-es pedagógiai programjaiban az autonóm nyelvtanulásra nevelésre vonatkozó szóelemek megjelenésének elemzése volt a szóelemek előfordulásán keresztül.

A 51. táblázat a 2024-es pedagógiai programok abszolút és relatív gyakorisági értékeinek leíró statisztikai mutatóit mutatja be.

51. táblázat:

A Pest vármegyei német nemzetiségi általános iskolák 2024-es pedagógiai programjának a leíró statisztikai értékei

| <i>Statisztikai mutató</i> | <i>PP 2024</i> | <i>PP 2024</i> |
|-----------------------------------|-----------------------------------|----------------------------------|
| | <i>Abszolút gyakoriság</i> | <i>Relatív gyakoriság</i> |
| <i>Átlag</i> | 40,525 | 0,000244 |
| <i>Maximum</i> | 387 | 0,002572 |
| <i>Medián</i> | 5,5 | 0,000032 |
| <i>Minimum</i> | 0 | 0,000000 |
| <i>Szórás</i> | 87,371 | 0,000542 |

Átlag: Az abszolút gyakoriság átlaga (40,525) azt jelzi, hogy egy szóelem átlagosan 41-szer fordul elő a vizsgált programokban. A relatív átlag (0,000244, azaz 0,0244%) alacsony,

Maximum: A legmagasabb abszolút érték (387, egyéni szóelemnél) mutatja itt is, hogy bizonyos szóelemek erősen hangsúlyozottak. A relatív maximum (0,002572).

Medián: Az abszolút medián (5,5) és a relatív medián (0,000032) alacsony értékei azt mutatják, hogy a szóelemek fele 5,5-nél kevesebb alkalommal fordul elő. Ez arra utal, hogy a legtöbb szóelem ritkán jelenik meg, és itt is a magas átlagot néhány kiugróan gyakori elem húzza fel

Minimum: A 0 érték mind abszolút, mind relatív gyakoriságnál azt jelzi, hogy nyolc szóelem egyáltalán nem fordul elő.

Szórás: A magas abszolút szórás (87,371) és a relatív szórás (0,000542) nagy variabilitást jelez a szóelemek gyakoriságában, kisebbet, mint a PP 2008-ban.

A vizsgált szóelemek előfordulásának összevetése a NAT 2007 és a PP 2008 között

A NAT 2007 és a PP 2008 szógyakorisági adatait összevetettük a 40 vizsgált szóelem abszolút és relatív gyakoriságai alapján. A részletes táblázat (52. táblázat) a mellékletben található.

A 53. táblázat a különbségek (NAT 2007 - PP 2008) leíró statisztikai mutatóit tartalmazza.

53. táblázat:

A NAT 2007 és PP 2008 abszolút és relatív szógyakoriságainak különbségei

| <i>Statisztikai mutató</i> | <i>Abszolút gyakoriságok különbsége</i> | <i>Relatív gyakoriságok különbsége</i> |
|----------------------------|---|--|
| <i>Átlag</i> | 18,0 | -0,000105 |
| <i>Maximum</i> | 246,0 | 0,000817 |
| <i>Medián</i> | 4,5 | 0,000000 |
| <i>Minimum</i> | -23,0 | -0,002569 |
| <i>Szórás</i> | 49,82 | 0,000457 |

Az abszolút gyakoriságok különbségeinek átlaga (18,0) pozitív, ami a PP 2008 erősebb megjelenését mutatja, de a relatív átlag (-0,000105) negatív, ami a NAT 2007 arányos dominanciáját jelzi. A maximum (246 absz., 0,000817 rel.) erős növekedést mutat (önkormány-), a minimum (-23 absz., -0,002569 rel.) csökkenést (pl. motivá-). A medián (4,5 absz., 0 rel.) egyenletes eloszlást sugall. A szórás (49,82 absz., 0,000457 rel.) magas variabilitást jelez.

A vizsgált szövelemek gyakoriságának összevetése a NAT 2020 és a PP 2024 között

Elvégeztük a vizsgált szövelemek abszolút és relatív gyakoriságának összevetését a NAT 2020 és a PP 2024 között. A részletes adatokat bemutató táblázat a mellékletben található (54. táblázat).

A 55. táblázat a különbségek (PP 2024 - NAT 2020) leíró statisztikai mutatóit tartalmazza.

55. táblázat:

A NAT 2020 és a PP 2024 -ben a vizsgált szövelemek szógyakorisági adatainak statisztikai mutatói az abszolút és relatív gyakoriságok különbsége alapján

| <i>Statisztikai mutató</i> | <i>Abszolút gyakoriság</i> | <i>Relatív gyakoriság</i> |
|-----------------------------------|-----------------------------------|----------------------------------|
| <i>Átlag</i> | 28 | 0,0000989 |
| <i>Maximum</i> | 275 | 0,0015884 |
| <i>Medián</i> | 5 | 0,0000161 |
| <i>Minimum</i> | -12 | -0,0004430 |
| <i>Szórás</i> | 62,10121 | 0,0003100 |

Az abszolút gyakoriság különbségek átlaga pozitív, a maximum +275 (önálló-), ami bővülést mutat, a relatív különbségek pozitívak a minimumot kivéve.

A PP 2008-as és PP 2024-ben vizsgált szövelemek előfordulásainak összevetése

Az 56. táblázatban a szövelemek abszolút és relatív gyakoriságainak PP 2008 és PP 2024 közötti változásainak statisztikai mutatói láthatók.

56. táblázat.

PP 2008-as és PP 2024-ben vizsgált szövelemek előfordulásainak összevetése

| <i>Statisztikai mutató</i> | <i>Abszolút gyakoriság</i> | <i>Relatív gyakoriság</i> |
|-----------------------------------|-----------------------------------|----------------------------------|
| <i>Átlag</i> | 12,55 | 0,0001411 |
| <i>Maximum</i> | -11 | -0,0000260 |
| <i>Medián</i> | 0 | 0,0000123 |
| <i>Minimum</i> | -11 | -0,0000260 |
| <i>Szórás</i> | 30,74813 | 0,0002947 |

A részletes táblázat a mellékletben található (57. táblázat).

A változások trendjei a PP 2008 és PP 2024-nél

A százalékos változások alapján azonosíthatóak irányok, amelyek az autonóm tanulás-fogalmának evolúcióját tükrözik a pedagógiai programokban a PP 2008 és PP 2024 között. Az 58. táblázat mutatja a leíró statisztikai értékeket a PP 2008 és PP 2024 százalékos változására.

58. táblázat:

Leíró statisztika a PP 2008 és PP 2024 százalékos változására

| <i>Statisztikai mutató</i> | <i>Abszolút gyakoriság</i> | <i>Relatív gyakoriság</i> |
|-----------------------------------|-----------------------------------|----------------------------------|
| <i>Átlag</i> | 37,18% | 131,93% |
| <i>Maximum</i> | 700,00% | 1252,55% |
| <i>Medián</i> | 0,00% | 69,07% |
| <i>Minimum</i> | -100,00% | -100,00% |
| <i>Szórás</i> | 1,622 | 2,743 |

A részletes táblázat, amely az összes szóelemet tartalmazza a változás százalékával a mellékletben található (59. táblázat).

Az abszolút értékek átlagos változása pozitív irányú (önural- 700%, öntudat- 516,67%, önkontroll- 300%), ami arra utal, hogy összességében nőtt az autonóm tanulásra utaló kifejezések előfordulása. Ugyanakkor számos szóelemnél csökkenés figyelhető meg (önelemz-, önazonos-, önmegfigyel-, önvéd- -100%).

Általános irányok a relatív gyakoriságokban: A relatív értékek változásai: önural- 1252,55%, öntudat- 942,59%, önkontroll- 576,28% kiugróan magas értékek. Pozitív változások: metakog-, motivá-, refle-, stratégiai: N/A, azaz új megjelenések. Negatív változások: azonosak az abszolút gyakoriságokkal.

Stabil vagy kis mértékben változó szóelemek: Néhány szóelemnél minimális változás látható (pl. öntevékeny- 15,68% relatív gyakoriság változás).

A PP 2008 és a PP 2024 összevetése a tematikus csoportok mentén

Az öt tematikus csoport (Elméleti háttér, Önmegismerés, Tanulási folyamat, Reflexív kompetenciák, Szociális) abszolút és relatív gyakorisági értékeit tartalmazó 60. táblázat összesítve mutatja a tizenegy Pest vármegyei német nemzetiségi iskola pedagógiai programjaiban a vizsgált szóelemek előfordulását.

60. táblázat:

A tematikus csoportok abszolút és relatív gyakorisági értékei összesítve a 11 Pest vármegyei német nemzetiségi iskola pedagógiai programjaiban

| <i>Tematikus csoport</i> | <i>Abszolút gyakoriság PP 2008</i> | <i>Relatív gyakoriság PP 2008</i> | <i>Abszolút gyakoriság PP 2024</i> | <i>Relatív gyakoriság PP 2024</i> |
|-----------------------------------|--|---|--|---|
| <i>Elméleti háttér</i> | 578 | 0.0019940 | 989 | 0.005768513 |
| <i>Önmegismerés</i> | 156 | 0.0005382 | 187 | 0.001090071 |
| <i>Tanulási folyamat</i> | 70 | 0.0002415 | 67 | 0.000390789 |
| <i>Reflektív kompetenciák</i> | 73 | 0.0002517 | 88 | 0.000513275 |
| <i>Szociális kompetenciák</i> | 1140 | 0.0039329 | 311 | 0.001813961 |
| <i>Összes előfordulás</i> | 2017 | 0.0069583 | 1642 | 0.009577248 |

Az összehasonlítást a következő mutatókkal végeztük: abszolút különbség (2008 - 2024), százalékos változás, valamint a relatív gyakoriságok százalékos változása. Az 61. táblázatban láthatóak az értékek, mutatva a pozitív (növekedés) és negatív (csökkenés) irányokat.

61. táblázat:

Az tematikus csoportok abszolút és relatív gyakoriság különbségeinek és a százalékos változásoknak értékei a 11 Pest vármegyei német nemzetiségi iskola 2008-as és 2024-es pedagógiai programjaiban

| <i>Tematikus csoport</i> | <i>Abszolút gyakoriságok különbsége</i> | <i>Abszolút gyakoriságok %-os változása</i> | <i>Relatív gyakoriságok különbsége</i> | <i>Relatív gyakoriságok %-os változása</i> |
|-----------------------------------|---|---|--|--|
| <i>Elméleti háttér</i> | +411 | +71.11% | +0.003774513 | +189.29% |
| <i>Önmegismerés</i> | +31 | +19.87% | +0.000551871 | +102.54% |
| <i>Tanulási folyamat</i> | -3 | -4.29% | +0.000149289 | +61.82% |
| <i>Reflektív kompetenciák</i> | +15 | +20.55% | +0.000261575 | +103.96% |
| <i>Szociális kompetenciák</i> | -829 | -72.72% | -0.002118939 | -53.88% |
| <i>Összes előfordulás</i> | -375 | -18.59% | +0.002618948 | +37.64% |

A pozitív irányú változások a következők: Az „Elméleti háttér, általános jelzők” és az „Önmegismerés...” valamint a „Reflektív kompetenciák” csoportokban növekedés figyelhető meg mind abszolút, mind relatív gyakoriságban. Az összes előfordulás relatív értéke nőtt, az abszolút érték csökkent.

Negatív irányú változások: A „Szociális kompetenciák” csoportban csökkenés látható, a „Tanulási folyamat” csoport pedig enyhe visszaesést mutat az abszolút különbségben, de a relatívban növekedést.

Az „Elméleti háttér” csoport: A +71.11% abszolút és +189.29% relatív százalékos növekedése erősödést jelez,

„Önmegismerés” csoport: A +19.87% abszolút és +102.54% relatív százalékos növekedés ennél kisebb mértékű bővülést mutat.

„Tanulási folyamat” csoport: Az enyhe -4.29% abszolút csökkenés és a +61.82% relatív növekedés a szöveg hosszából adódik.

„Reflektív kompetenciák” csoport: A +20.55% abszolút és +103.96% relatív százalékos változás növekedést mutat.

„Szociális kompetenciák” csoport: A drasztikus -72.72% abszolút és -53.88% relatív csökkenés a legjelentősebb negatív irányú változás.

Az összes előfordulásról elmondható, hogy a -18.59% abszolút csökkenés ellenére a +37.64% relatív növekedés pozitív irányú változást mutat.

4.2. Az interjúk eredményei

Az elméleti rész szakirodalmi feltárása és az oktatási dokumentumok vizsgálatának bemutatása után helyzetfeltárás céljával interjút készítettünk nyolc gyakorló német nemzetiségi szakirányú nyelvpedagógussal. Jelen fejezetben ennek a kutatási résznek a bemutatása következik.

Az ezt követő fejezetben található a német szakirodalom tankönyvelemzésre, azon belül is a korai nyelvoktatásban használatos tananyagok elemzésére vonatkozó, a kutatás szempontjából releváns útmutatásainak áttekintése. A németországi német mint idegen nyelv tananyagokhoz és tananyagelemzésekhez kapcsolódó szakirodalom, valamint a hazai rendelet bírálati szempontjainak áttekintése után, kutatásunk tankönyvcsaládokat bemutató része előtt, az interjúkkal végzett helyzetfeltárás eredményét szeretnénk bemutatni, melynek segítségével a következő kutatási részhez a tankönyvek kiválasztása történt.

Az interjúk helyzetfeltárás céljából készültek, melynek - a korábbiakkal összhangban- említett kutatási célja a következő volt: annak feltérképezése, milyen módon jelenik meg a hazai német nemzetiségi iskolák alsó tagozatán tanító nyelvpedagógusok gyakorlatában az autonóm nyelvtanulóvá nevelés a tantermi környezetben. Ehhez kapcsolódóan a következő részcélok mentén készültek az interjúk: Annak feltárása is cél volt, milyen módon fejlesztik a német nemzetiségi tanítók az autonóm nyelvtanulási kompetenciát alsó tagozaton. A tantermi gyakorlatban alkalmazott alsó tagozatos nemzetközi és a hazai német nyelv-tankönyvekben miként jelenik meg az autonóm tanulásra nevelés a nyelvpedagógusok tapasztalata szerint (vö. 1.3. fejezet). Az interjúkérdések struktúráját a Melléklet 3. táblázata szemlélteti. A három fő kérdés csoporttal összhangban mutatjuk be a következőkben az eredményeket.

4.2.3. Az interjúalanyok válaszai az autonóm tanulásra nevelés lehetőségéről az általános iskola 1-4. osztályában különös tekintettel az idegennyelv-tanításra

Először az általános tanítói munka és az önálló tanulásra nevelés kapcsolatára kérdeztünk rá, majd arra, hogy az alapozó szakaszban a nyelvtanításban is fontos-e az autonóm tanulásra nevelés. Végül az első osztályban végzett nyelvpedagógusi munkára irányult az

utolsó kérdése ennek a kérdés csoportnak. A még nem alfabetizált tanulók autonómiára nevelése speciális területe az alsó tagozatos nyelvfejlésnek és ezen belül az autonóm nyelvtanulásra nevelésnek, ezért az interjúalanyok első osztályban alkalmazott fejlesztési módszereit is fel szeretnénk volna ezzel a kérdéssel tární.

Arra kérdésre, hogy szükséges-e alsó tagozaton a gyerekek önálló tanulóra neveléssel foglalkozni, igenlő válaszokat kaptunk. Ezt kifejtendő a következő kérdés arra irányult, miért fontos a kezdő szakaszban a tanulói önállóság megalapozása, a következő válaszokat kaptuk:

Mindannyian fontosnak tartják az önálló tanulóra nevelést. L. felhívja a figyelmet a tanulói autonómia és a tanulók kötelesség- és felelősségtudatának kialakítása, a problémamegoldó képességük fejlődése közötti kapcsolatra. F. úgy látja, hogy a tanórai differenciálást is megkönnyíti, ha önálló tanulóként kezelhető a tanuló. A felső tagozatba történő átmenetet is nagyban megkönnyíti az alsó tagozatban kialakított önálló tanulás. E. és K. szerint is el kell kezdeni az alsó tagozaton az önálló tanulóra nevelés kérdéssel foglalkozni, hogy a felső tagozatba történő átmenetet segítsük. T. a tanulót partnerként vonja be a tanórán a tanulási folyamatba. P. véleménye szerint a különböző tanulási stratégiák elsajátíttatása segíti a tanulót a felnőttvilágba történő beilleszkedésben. Elengedhetetlennek tartja, hogy a tanulók rendelkezzenek tanulási stratégiákkal, módszerekkel, amelyek az elsajátítási folyamatok hatékonyságát növelik. Ezek segítségével könnyebben adaptálódnak a felső tagozat kihívásaihoz. Az autonóm tanulást K. is fontos képességnek tartja. Az alsó tagozat feladata a tanulási technikák megismertetése a tanulókkal, amely fejleszti az információk szűrésének képességét, a saját tanulásuk szervezésének képességét egyénileg, illetve csoportban, valamint az idővel és az információval történő hatékony gazdálkodást is. Kiemelte, hogy az önálló tanulóra válásnak a motiváció és a magabiztosság nélkülözhetetlen komponensei. M. szerint is fontos a tanulói önállóság, „hiszen ki kell alakítani bennük a felelősséget magam, a környezet és a társaim iránt és a feladattudatot is,”

A következő kérdésem arra irányult, hogy amennyiben része az önálló tanulóra nevelés az interjúalanyok általános tanítói munkájának, fontosnak tartják-e a nyelvtanításban is érvényre juttatni?

F. a nyelvtanulásban is elengedhetetlennek tartja az autonóm tanulásra nevelést. Hangsúlyozza, hogy először az alapkészségek, az olvasás, az írás tanítása van ezek közül a középpontban. A második osztálytól ezek az alapkészségek a nyelvtanításban is elengedhetetlenek. Minél magasabb színvonalon birtokolja a tanuló ezeket az alap

készségeket, annál könnyebb őt motiválni, valamint a tanulási stratégiákat is könnyebb átadni. A nyelvtanulásban is folyamatosan arra szoktatja F. a gyerekeket, hogy önállósodjanak, hogy a tanító „szépen lassan hátrébb lépj(en)ünk egy-egy feladatnál az irányító szerepből, tudatosodjon bennük, hogy felelősségük van. Felső tagozatra már képesnek kell lennie a tanulóknak teljes önállósággal kitölteni egy feladatlapot, egy-egy szövegben önállóan eligazodni, munkáját önellenőrizni, saját maguknak például szótanulásra vonatkozó tanulási stratégiákat kialakítani.”

T. szerint is fontos eleme a tanulási folyamatnak az önálló tanulóvá válás. L. véleménye szerint nem vonatkoztatható csak egyes tantárgyakra, mert minden területre kihat. Példaként a szövegértést említi, amely képesség nem kizárólag az olvasásra célfeladatrendszerét képezi, hanem minden egyes tanórán szövegértés fejlesztése történik: matematika-, digitális kultúra-, vagy akár az énekóra. Nyelvtanórán is ugyanezen kompetenciák, képességek fejlesztésére kerül sor. E. hangsúlyozza, hogy az autonómiára nevelés kapcsán tanítóként törekszik a megfelelő nyelvtanulási stratégiákkal megismertetni tanulóit. M. rámutatott, hogy a tanító feladata, hogy segítse a tanulókat az önálló nyelvtanulóvá válásban, mert sok szülő nem beszél idegen nyelvet és a tanulóknak önállóan kell az iskolán kívül tanulnia, gyakorolnia.

A következő kérdésben arra kerestem a választ, hogy véleményük és tapasztalataik szerint lehet és érdemes-e már első osztályban az önálló tanulást fejleszteni? Hogyan?

F. szerint igen, értelme van. A nyelvtanórán első osztályban szókincsfejlesztés, -alapozás történik; képekkel és mondatmodellekkel dolgoznak. F. törekszik rá, hogy a nyelvtanórákba fokozatosan egyre több olyan elemet építsen be, amelyek lehetőséget adnak arra, hogy a tanító háttérbe húzódjon és engedje a tanulót „érvényesülni”, önállósodni. Példaként P. a feladatok önellenőrzésének módszerét említi, valamint a különböző szociális munkaformák alkalmazását (memóriajáték, puzzle, vagy társasjáték során). A játékos feladatok a tanulók motivációját erősítik, a kooperációs készségüket; az önálló gondolkodásukat; a feladatmegoldó képességüket fejlesztik. L. hangsúlyozza, hogy az önálló tanulás megfelelő elsajátításához nélkülözhetetlenek az alapvető készségek és képességek, az olvasás, írás és számolás, amely készségek alapozása már az első osztályos nyelvtanórák keretében elkezdődik. A pedagógus fő feladata L. szerint a képességek fejlesztésének minél hatékonyabb elősegítése, támogatása. Ide tartozik a motiváció kialakítása, fenntartása, a figyelem fejlesztése. Az első osztályban kerül sor az „alapkő letételre”, majd következhet a fokozatos „építkezés”. Az első osztályos tanulóknál nagy képesség-beli különbségek figyelhetők meg, mondja K. P. és R.

válaszából megemlítendő, hogy szerinte a tanítónak differenciáltan kell az egyéni képességekhez igazodva a megfelelő stratégiákat megalapoznia, kiépítenie. Első osztály év vége felé közelítve már érzékelhetők az eredmények. Egyöntetűen azt a választ kaptuk, hogy első osztályban szókincsfejlesztés történik, főként képekhez kapcsolódó mondatmodelleket rögzítenek a tanulókkal. Játékos feladatokkal dolgoznak, melyeket változatos szociális formákban valósítanak meg, akár már ezen az évfolyamon is kooperatív csoportmunkaként.

4.2.4. Az interjúalanyok válaszai az általuk használt tankönyvcsaládokról

Az interjú következő kérdéscsoportja arra irányult, melyik tankönyvcsaládot választották az interjúalanyok iskolájában alsó tagozaton a német nemzetiségi osztályok számára. Milyen módon épültek be a választott tankönyvcsaládok általuk használt kötetei a tapasztalt nyelvpedagógusok tanítói munkájába? Szerettük volna megtudni, mit tartanak a tankönyvek erősségeinek és gyengeségeinek?

A kérdésre, hogy melyik tankönyvet választották a tankönyvlistáról a válaszadók 50%-a, (n:4) négyen válaszolták, hogy két különböző tankönyvet használnak. Ugyanazt a két tankönyvcsaládot nevezték meg ketten: a Bunte Welt és a Planetino tankönyvcsaládot. A Bunte Welt című könyvet az 1-2 évfolyamon, a Planetino 2 -t 3.osztályban, a Planetino 3 -at pedig 4.osztályban használják. Egy válaszadó az 1-2. osztályban a Jana und Dino 1-2. tankönyvből tanít és 3-4. osztályban úgyszintén a Planetinóból. Még egy interjúalany számolt be arról, hogy két különböző tankönyvcsaládból tanít. Ezek a következők: 1-2. osztályban a Mein erstes Deutschbuch és a Mein zweites Deutschbuch, 3-4. osztályban pedig a Die Deutschprofis A1. A kérdésre, hogy miért váltják le a 3. osztályban az addig használt tankönyvet, a következő válaszokat kaptuk:

F. iskolájában a Bunte Welt kifizetési idejét vették figyelembe a tankönyvrendelésnél. Azért a Planetino tankönyvcsaládot választották harmadik osztálytól, mert úgy találták, hogy nem volt sok opció a tankönyvválasztásnál. „*Tüzetesen átnéztük, mind a tankönyvet, mind pedig a munkafüzetet. Ami döntött, az a hanganyag volt. A tankönyv nagy hangsúlyt fektet a tanulók szóbeli kifejezőképességének fejlesztésére.*” A másik válaszadó azzal indokolta a tankönyvválasztást, hogy ezek voltak a tankönyvlistáról a „leghasználhatóbbak” 1-2. osztályra. A másik két interjúalany, akiknek az iskolájában szintén két tankönyvcsaládot használnak alsó tagozaton, arról számolt be, hogy a Jana und Dino és a Mein erstes Deutschbuch, illetve Mein zweites Deutschbuch estében azért

van szükség 3-4. osztályban másik könyvre, mert ennek a két tankönyvcsaládnak csak két kötete jelent meg.

A további négy interjúalany 1-4. osztályig ugyanannak a tankönyvcsaládnak az egyes évfolyamokra készült tagját használja. Ketten a Hallo Anna című könyvcsaládot, egyikük a Planetino 1-4. köteteket.

Arra kerestük a választ a következő kérdésnél, hogy vajon a tankönyvcsaládokhoz tartozó tanmenetek elkészítésénél milyen szabadságfokkal dolgoznak. Tartják-e a kerettantervben foglaltakat?

F. válasza, hogy a tanmenetet a Bunte Welt esetében a kerettantervnek megfelelően készítik el. Kisebb-nagyobb eltérések előfordulnak, de lényegi vonásaiban tartják a kerettantervet. L. válasza hasonló volt: Igyekszik szem előtt tartani a kerettantervben foglaltakat, folyamatosan összeveti a tanmenetet az aktuális haladási tempóval. *„Elengedhetetlen egy-egy tananyag, témakör, esetleges nyelvtani egység elmélyítésénél jóval több időt, órát szánjunk az ajánlott felosztáson túl.”* Olykor egyes oldalakat ezért kihagynak a tankönyvből, és az itt felszabadult rendelkezésükre álló plusz időt az esetlegesen nehezebb tananyagrészek feldolgozására fordítják; vagy az elsajátított ismeretek automatizálására, elmélyítésére. Ugyanerről számolt be a többi válaszadó is.

A második választott tankönyvcsalád, a Planetino kapcsán szeretnénk volna megtudni, feldolgozzák-e a tankönyv minden leckéjét. F. és L. azzal indokolták az egyes leckék kihagyását, hogy a Planetino nem veszi figyelembe a hazai nemzetiségi tanulók életkori sajátosságait. Nehezek a tankönyvi és a munkafüzetben lévő szövegek. E. ehhez még annyit tett hozzá, hogy a nyelvtani anyag előkészítése és gyakoroltatása nem kielégítő a nemzetiségi osztály számára. *(Megjegyzés: Miután az a döntés született az interjúalanyok válaszaik alapján, hogy a Planetino és a Bunte Welt tankönyvek kerülnek be a harmadik kutatásba, a többi tankönyvről rögzített válaszok ismertetésétől eltekintünk.)*

Ezt követően azt szeretnénk volna megtudni, hogy milyen arányban használnak a tanév során saját készítésű kiegészítő anyagokat a tankönyvek mellett? Milyen feladatok ezek?

F. válasza szerint nagy százalékban szükséges a tananyag kiegészítése mindegyik évfolyamon. Főként saját készítésű szövegértésre vonatkozó feladatokkal, valamint a nyelvtani anyagot átölelő és lefedő feladatokkal egészítik ki a tankönyveket harmadik és negyedik osztályban. L. válasza hasonló tartalmú volt. Ő is hiányolta a gyakorló feladatokat. Emiatt sok kiegészítő anyagot kell készíteniük: *„A kiegészítések nélkül nem volna lehetséges a tananyag, a nyelvtani anyag kellő elmélyítése, nem nyújt elegendő példát az adott nyelvtani egységekre.”*

E. kiemelte a saját készítésű nyelvtani gyakorlatok témái közül a szórend és az önálló mondatalkotás gyakoroltatását tartalmazó feladatokat: *„Erre a két fő területre szinte egyáltalán nem találunk példát a tankönyvekben”*.

M. arról számolt be, hogy *„mondhatnám, hogy 70-80%-ban kell kiegészítő tananyagot bevinni. Ezek a feladatok mindig a tananyaghoz kapcsolódnak, sokszor online és papír alapúak is egyben.”*

Az interjúban szerettük volna megtudni, hogy a gyakorló nyelvtanítók mit tartanak jónak az általuk választott tankönyvcsaládokban. Esetünkben a Bunte Welt -ben és a Planetino -ban?

F. szerint a Bunte Welt Bilder- und Arbeitsbuch 1-2 egyik előnye, hogy első osztályban egy könyvből tanulnak a gyerekek; nincsen külön tankönyv és munkafüzet. Színesek, motiválóak a bennük lévő képek. Ugyan nem minden órán használják, de segít összefogni a tananyagot, segíti az előrehaladást. Második osztályban már az írástanulás kerül előtérbe, amihez a Bunte Welt Bilder- und Arbeitsbuch 1-2 második fele megfelelő. A fokozatosság elve érvényesül a felépítésében, logikus szerkezetű, átlátható, megfelel a gyerekek életkori sajátosságainak. L. továbbá úgy véli, hogy a Bunte Welt erőssége az Anhang (Melléklet): a kivágható esztétikus képek, kiegészítő anyagok a szókincsfejlesztéshez, majd betűtanításhoz. Hangsúlyozta annak előnyét, hogy a Melléklet anyagai a tevékenykedtetés alapú nyelvtanulást segítik (Handlungsorientierung). Valamint L. kiemelte, hogy a Bunte Welt második osztályosoknak szóló részében egy-egy betűtanítást követően jól feldolgozható szövegek szerepelnek a tankönyvben.

Hárman elmondták, hogy harmadik osztálytól használják a Planetino -t, amelynek előnye, hogy nagy hangsúlyt fektet a hallásértésre, a hanganyagok változatosságára, és a gyerekek szóbeli kifejezőképességének fejlesztésére. A Planetino előnye, T. szerint, hogy bővelkedik szituatív dialógusokban, melyek a hétköznapi kommunikációs helyzetekben erősítik a tanulók nyelvhasználatát. Lehetővé teszik, hogy bátran, szorongásmentesen sajátítsák el a szabad, produktív szóbeli kifejezőképesség kompetenciáját. E. továbbá a Planetino hanganyának erősségeként kiemelte: az anyanyelvi beszélők autentikus kiejtése jól támogatja a tanulók beszédtempójának, intonációjának fejlődését. L. elmondása szerint az audió anyagok szórakoztatóak, motiválóak, ami segít a tanulók nyelvtanulás iránti motivációjának fenntartásában: *„A fiúk (...) olyan szórakoztatónak tartották a „Zirkus” témakörben hallgatott bohócos beszédet, -ami hozzáteszem, nem is volt olyan egyszerűen memorizálható-, hogy másnap*

arra lettem figyelmes, hogy egy szünetben szóról szóra visszamondták egy spontán beszélgetésben játék közben egymásnak, ugyanazon a hanganyagban hallott bohóc hangon-hanglejtéssel. (...) Már ezért megérte beépíteni az órába.”

A tankönyvcsaládok előnyös tulajdonságai mellett arra is rákérdeztünk, milyen fejlesztésre szoruló tulajdonságaikat neveznék meg.

Sajnálataát fejezte ki L. a Bunte Welt -ről szólva amiatt, hogy több szöveg olyan betűt tartalmaz, amit még nem tanultak addig, nehezítve ezzel a feldolgozást.

F. azt emelte ki, hogy a Bunte Welt szövegei sajnos nem egymásra épülnek. (Korábban az Alle machen mit tankönyvcsaládot használták, amelyben egy a tanulókkal egyidős kisfiú hétköznapijait, kalandjait kísérelhetjük végig olvasmányról olvasmányra. A szövegek itt a már tanult szókincset következetesen ismétlik és kellő új ismeretanyagot tartalmaznak.) F. elmondta, hogy többször kiegészítik a Bunte Welt -et az Alle machen mit -ből vett szövegekkel, feladatokkal.

A Planetino kapcsán azt említette T., hogy az a tankönyvcsalád inkább német környezetben élő kisdíjaknak való. A hazai korosztályos tankönyveken messzemenőleg túlmutat. Nagy kihívás F. szerint is belőle jó minőségben hatékonyan tanítani és tanulni. L. is úgy látja, hogy mindkét tankönyvcsaládból hiányoznak mind a tanítónak, mind a gyerekeknek az anyanyelvi tankönyvekben gyakori indukciós szövegek, mesék, történetek, versek.

A tankönyvcsaládok kapcsán az utolsó interjúkérdés arra vonatkozott, miként lehetne a két tankönyvcsaládnál az általuk nehézségként észlelt, hátrányként tapasztalt elemeket javítani?

F. félig tréfásan nagyon egyszerű és őszinte a választ adott: *„Vissza szeretnénk kapni az Alle machen mit tankönyvcsaládot. Annyi anyagot készítettünk már, hogy saját munkafüzetet is létrehozhatnánk. Hogy komolyra fordítsam a szót, a Bunte Welt -nél egymásra épülő szövegeket illesztenék be, amelyek előkészítik az adott nyelvtani tananyagot is. A Planetino -nál nagyobb hangsúlyt fektetnék a szövegértés fejlesztésére.”*

M. szerint *„jó lenne egy feladatgyűjteményt készíteni, amit igazából az évek során folyamatosan csinálunk is”*.

L. javaslata, hogy legyen minél több írásbeli feladat, amelyek a nyelvtani ismeretek elmélyítését, begyakorlását kellően segítik. El tudna képzelni egy összefűzhető feladatlapokból álló munkafüzetet erre a célra.

4.2.5. Azinterjúalanyok válaszai az autonóm tanulásra nevelés lehetőségeiről a választott tankönyvekben

Az interjúkérdések harmadik csoportjával az előző két kérdéscsoport közös metszetét igyekeztünk feltárni: megjelenik-e, és ha igen, hogyan az autonóm tanulásra nevelés a választott tankönyvcsaládokban? Szükséges-e ezen a területen kiegészíteni a tankönyveket, és ha igen, készítenek-e az interjúalanyok saját tananyagokat az önálló tanulás fejlesztésének szándékával? Végül az utolsó kérdés arra irányult, milyen az ideális tankönyv, hogyan fejleszti a tanulói önállóságot?

Arra kérdeztünk rá először, hogy az interjúalanyok által használt tankönyvekben van-e önálló tanulást támogató feladat? Kértük, hogy említsenek erre példákat a tankönyvcsaládokból.

F. válaszából megtudtuk, hogy az első osztályban a Bunte Welt -ben a tanulók az ő óráin önállóan színezik ki a névelőket jelző köröket, valamint önállóan megoldható rajzos feladatok készítik elő az önálló tanulást. M. azt mondta az első két évfolyamon még erős tanítói irányítással zajlik az önállósodás, de innen építkezve a segítségnyújtást fokozatosan „megvonva” történik az önállóságra nevelés. Hárman kiemelték, hogy második osztályban már a fokozatosság elvének figyelembevételével egy-egy részfeladatnál „magára hagyják” a gyermeket, a rávezetés módszerével szoktatják őket az önálló feladat megoldásra. Öten pedig inkább negyedik osztályban tartják igazán lehetségesnek az önálló tanulásra nevelést. Ketten közülük is megjegyezték, hogy az alapkészségek birtokában már második osztályban igyekeznek elkezdni az autonóm tanulásra nevelést szótanulási technikákat, önellenőrző feladatokat építenek be a tanórákba. L. példaként említette, hogy harmadikban például anagrammából összerakják a szót, majd egyeztetik a képpel; vagy akár rövidebb szövegekben irányító kérdések segítségével önállóan keresik meg a választ a tanulók.

A 3-4. osztályban használt Planetino -ban fontos szerepet kap a hallott szöveg értésének támogatása F. szerint, amely során már önállóan válaszolnak az tanító által feltett irányított kérdésekre.

Felsoroltak a válaszadók saját gyakorlatukból további önálló tanulást támogató feladattípusokat, amelyek nem a tankönyvekből származnak, de amelyekkel kiegészítik a tankönyvi munkát. L. a saját gyakorlatából a következő feladatokat említette az önálló tanulás fejlesztéséhez: Első osztályban képek színezése, rajzos feladatok. A szókincsfejlesztés képek által történik: szívesen játszanak változatos szociális formákban

a tanulók, párban, esetleg kiscsoportokban. A memória, dominó, puzzle és a társasjátékok nagy népszerűségnek örvendenek. A 3. évfolyamon R. és K. elkezdte ezen kívül a szótárhasználat gyakorlását is.

A második osztályban az olvasás-írás elsajátítása kerül a középpontba. Ekkor már lehetővé válik egy-egy részfeladat önálló munkaként történő kiadása rávezetés által M. szerint. Az önálló szövegalkotás első sikerei ekkor jellemzők L. szerint. Valamint a rövidebb szövegek feldolgozásánál is egyre nagyobb szabad teret nyújt a tanulók számára.

Harmadik-negyedik osztályban magasabb fokozaton folytatódik az önállósulási folyamat L. tanóráin, irányított kérdésekkel kerül sor a hallott szöveg feldolgozására. A szövegfeldolgozás során fontosnak tartja L. is a szótárral való ismerkedést, a helyes szótárhasználat elsajátítását. Ezt egyéni vagy páros munkában is gyakorolja L. a tanulókkal.

L. és R. kitért a délutáni, napközis foglalkozások szerepére is. A délutáni önálló tanulási során tanulópárokat alakítanak, melynek tagjai a szótanulásban, a szókinccs memorizálásában nyújtanak egymásnak segítséget.

Az interjú végéhez közeledve, azt a kérdést tettük fel, hogy ha a tankönyv nem kínál elegendő lehetőséget az önálló tanulóra neveléshez, milyen saját készítésű feladatokat alkalmaz erre a célra? Az óra mely részein alkalmazza az önálló tanulóra nevelő feladatokat? Arra kértük az interjúalanyokat, soroljanak fel néhány konkrét módszertani eszközt, amivel segítik a tanulók önálló tanulóra válását.

Mindannyian azt mondták, hogy nagyon sok eszközt készítenek, amelyek jól használhatók az önálló tanulás fejlesztésére is. Hárman szívesen alkalmazzák a Stationenarbeit (Állomásokon történő munkavégzés) módszerét. Ezt úgy valósítja meg F. a tanulókkal, hogy a csoportalakítást követően a gyerekek körszínpados megoldással haladnak végig a feladatokon, melyeket önállóan oldanak meg. A feladatokat önellenőrzéssel javítják.

F. és T. felsoroltak továbbá játékos feladatokat, amelyeket rendszeresen alkalmaznak: dominó, kártyajátékok, logico, Hüpfdiktat (Ugrós diktálás feladat), Dosendiktat (Dobozos diktálás feladat), Laufdiktat (Odadutós diktálás feladat), memória játék, Klavierspiel (A helyes szórend játékos gyakorlására szolgáló feladat), puzzle, triminó, és interaktív feladatok, amelyek közül minden órába beépíti valamelyiket.

L. is számos eszközt készít és építi be a tanórákba az önálló tanulás segítésének szándékával. A digitális oktatás óta L. tanóráinak szerves részét képezik a különböző online feladatkészítő programok által létrehozott feladatok, mint például a wordwall vagy a learningapps. Ezeket a tanóra fő részében differenciálás céljából is hatékonyan alkalmazza L., de akár a Stationenarbeit (állomásokon történő munkavégzés) állomásaként is szolgálnak. A feladatokhoz tartozó linkeket hétvégére publikussá teszi L. a szülők részére az osztály levelező listáján, így aki kedvet érez hozzá, gyakorolni szeretne, vagy elmélyíteni a tanultakat, bármikor, bárhol és bármennyiszer lehetősége nyílik a játékos és szórakoztató gyakorlásra. Intézményen kívüli önálló tanulás valósul meg.

A harmadik-negyedik osztályban egyre inkább előtérbe kerül P. és R. tanóráin is a Stationenarbeit, amelynek során az önálló tanulás szerephez jut. Fokozatosan kapnak a tanulók egyre nagyobb teret az önálló döntéshozatalra, önállóan végzendő feladatellenőrzésre.

L. és T. is sok hasonló játékot sorol fel, mint F., amelyeket rendszeresen alkalmaz a tanóráin. Kiegészül a sor a dobble játékkal. Kiemeli L., hogy a társasjátékokat kis csoportokban játsszák heterogén csoportalakítással, egymás ellenőrzésével. Minden csoport tagjai között van legalább egy tanuló, aki figyelmével, biztos ismereteivel ellenőrizni képes a maga, illetve társai munkáját is.

„A tökéletes tankönyv”

Az interjú utolsó kérdésében arra voltunk kíváncsiak, ha létezne a tökéletes tankönyv, milyen lenne? Milyen tankönyvi feladatokkal fejlesztené az interjúalanyok a tanulók önálló tanulóvá válását?

F. szerint, ha létezne a tökéletes tankönyv, olyan lenne, amelyet a diákok szívesen vesznek a kezükbe, és amelyből a tanárok is szívesen tanítanak. Életszerű szituációkat, egymásra épülő történeteket tartalmazna, mely megfelel a tanulók életkori sajátosságainak. Egy-egy téma feldolgozása több összetevőből állna. Tartalmazna az adott témához kapcsolódó szövegfeldolgozási részt, az hozzá tartozó hanganyagot, ezt követnék a szövegfeldolgozást támogató feladatok, a nyelvtani tananyagot egyre nehezedő feladat típusokkal gyakoroltatná, és zárásként internetes játékokat tartalmazna, amelyeket QR-kód segítségével otthon is meg tudnának nyitni a tanulók, segítve ezzel az önálló tanulásukat. L. és M. is említi a QR-kód lehetőségét, mint az otthoni önálló tanulás eszközét.

A többi válaszadó szerint is az F. által említetthez hasonló jellemzői lennének az ideális tankönyvnek. K. szempontként említi a tankönyvi szövegek jellemzőiként az egyszerűséget, az érdekességet, fontosnak találja, hogy a szövegek figyelemfelkeltőek és ismeretterjesztő tartalmúak legyenek. L. javaslata, hogy a figyelemfelkeltést követően további kutatómunka lehetőségét rejthetnék magukban a szövegek. L. javaslata az ideális tankönyv kapcsán, hogy az új nyelvtani ismeret elmélyítését, a szókincs fejlesztését, a szóbeli kifejezőkészség bővítését dalokkal (pl. rap) is támogatná.

4.3. A tankönyvelemzés eredményei

A jelen dolgozatban a következőkben bemutatásra kerülő harmadik kutatás a következő kutatási célok mentén valósult meg (vö. 1.3. fejezet):

-Cél a tantermi megvalósítás feltérképezése azon a területen, hogy a német nemzetiségi nyelvoktatás alsó tagozatán alkalmazott hazai németnyelv-tankönyv milyen módon támogatja az autonóm nyelvtanulóvá nevelést.

-Cél a tantermi megvalósítás feltérképezése azon a területen, hogy a német nemzetiségi nyelvoktatás alsó tagozatán alkalmazott nemzetközi németnyelv-tankönyv milyen módon támogatja az autonóm nyelvtanulóvá nevelést.

Feltételezésünk szerint előfordulnak az önálló tanulást fejlesztő elemek mindkét tananyagban. A hazai kiadásúban kevesebbet feltételezünk ezekből és nem külön egységként az egyes fejezetekben. A németországban feltételezhetően több helyen található az autonóm³ tanulást fejlesztő feladatokat, és várhatóan külön részét képezik az egyes fejezeteknek

4.3.1. Bunte Welt – hazai regionális tankönyvcsalád a német nemzetiségi iskolák alsó tagozata számára

A Bunte Welt hazai szerzők munkája, regionális tankönyvcsalád, a hazai német nemzetiségi iskolák számára készült. A Planetinót németországi szerzők írták elsősorban az ott élő német mint idegen nyelvet vagy német, mint második nyelvet tanulók számára. Mindkét tananyag típus, a hazai kiadásúak és a németországi kiadásúak is képviselik magukat több kiadvánnyal is a magyar piacon, több közülük szerepel a tankönyvjegyzékben is (vö. 3.6.2.6. fejezet). A választott két tankönyvcsalád esetében a kiadás helye is eltérő és a célcsoport is: a hazai tananyag hazai német nemzetiségi iskolák számára készült, olyan tanulók számára, akik magyar nyelvi környezetben élnek; a németországi tankönyvcsalád címzettjei német mint idegen nyelv tanulók németországi környezetben.

Az interjúalanyok válaszai alapján, a következő tankönyvhasználati gyakorlatot vettük alapul: első osztályban a Bunte Welt Bilder und Arbeitsbuch 1-2. első felét veszik a tanulókkal, második osztályban ugyanennek a kötetnek a második felét és a Bunte Welt Lesebuch 2., valamint a Bunte Welt Arbeitsheft 2. című köteteket.

Harmadik évfolyamon a Planetino Kursbuch 2. és a Planetino Arbeitsbuch 2. képezik a tananyagot. Negyedik osztályban a Planetino Kursbuch 3. és a Planetino Arbeitsbuch 3.

62. táblázat:

A két választott német nemzetiségi tankönyvcsalád évfolyamonkénti felosztása (saját készítésű ábra)

| 1. osztály | 2. osztály | 3. osztály | 4. osztály |
|--|--|--|--|
| Bunte Welt Bilder und Arbeitsbuch 1-2. (1-47. oldal) | Bunte Welt Bilder und Arbeitsbuch 1-2. (48-132. oldal) Bunte Welt Lesebuch 2., Bunte Welt Arbeitsheft 2. | Planetino Kursbuch 2., Planetino Arbeitsbuch 2. | Planetino Kursbuch 3., Planetino Arbeitsbuch 3. |

A következőkben külön-külön bemutatásra kerül mindkét tankönyvcsalád a kutatás témájára, az alsó tagozatos autonóm (nyelv)tanulásra helyezve a fókuszot.

63. táblázat:

A Bunte Welt tankönyvcsalád a kutatásban bemutatásra kerülő tagjai (saját készítésű ábra)

| <i>A Bunte Welt tankönyvcsalád a kutatásban bemutatásra kerülő tagjai:</i> |
|---|
| Bunte Welt Bilder- und Arbeitsbuch 1-2 (Bunte Welt Képeskönyv és munkafüzet 1-2), Bunte Welt Schreibheft 1-2 (Bunte Welt írásfüzet 1-2), Anhang (Melléklet). |
| Stoffverteilungsplan 1. Klasse (tanmenet 1. osztály), Bunte Welt Lesebuch 2 (Bunte Welt olvasókönyv 2), Bunte Welt Arbeitsheft 2 (Bunte Welt munkafüze 2), Stoffverteilungsplan 2. Klasse (tanmenet 2. osztály), A tankönyvcsalád használatához iránymutatóként szolgált: Rahmenlehrplan 1-4. Klasse, Jahrgangsstufe 1. (Kerettanterv 1-4. osztály, 1. évfolyam) Rahmenlehrplan 1-4. Klasse, Jahrgangsstufe 2. (Kerettanterv 1-4. osztály, 2. évfolyam) |

A kutatásban nem szereplő további tagjai a tankönyvcsaládnak:

Bunte Welt Lesebuch 3 (Bunte Welt olvasókönyv 3)
Bunte Welt Arbeitsheft 3 (Bunte Welt munkafüzet 3)
Stoffverteilungsplan 3. Klasse (tanmenet 3. osztály)
Bunte Welt Lesebuch 4 (Bunte Welt olvasókönyv 4)
Bunte Welt Arbeitsheft 4. (Bunte Welt munkafüzet 4.)
Stoffverteilungsplan 4. Klasse (tanmenet 4. osztály)

A tankönyvcsalád használatához iránymutatóként szolgált:

Rahmenlehrplan 1-4. Klasse, Jahrgangsstufe 3. (Kerettanterv 1-4. osztály, 3. évfolyam)
Rahmenlehrplan 1-4. Klasse, Jahrgangsstufe 4. (Kerettanterv 1-4. osztály, 4. évfolyam)

Felvettük a kapcsolatot a Műszaki Kiadó ügyfélszolgálatával, hogy egyértelműen kiderüljön, elérhető-e tanári kézikönyv, útmutató, segédlet a tankönyvcsaládhoz. E-

mailes válaszuk alapján megállapítható, hogy a 2025. májusi állapot szerint a 15. ábrán kívül egyéb nem érhető el a honlapon. Tanári kézikönyv, útmutató, segédlet nem áll rendelkezésre.

A tankönyvcsalád egyes tagjait külön-külön mutatjuk be a továbbiakban. A bemutatás a tanmenet szerinti kronológiai felosztáson alapul: először az első osztálynak szánt tananyagot tekintjük át, majd a második osztály számára készült részeket. A kutatás során a szóbeli kikérdezéssel történt helyzetfeltárás eredményeire támaszkodtunk: azt a kronológiai felosztást követtük, amelyet az interjúalanyok a tantermi gyakorlatukban alkalmaznak a német nemzetiségi iskola alsó tagozatán.

Bunte Welt Bilder- und Arbeitsbuch 1-2 (Bunte Welt Képeskönyv és munkafüzet 1-2)

A Bunte Welt címet viselő kötetek szerzői Flódung Mária, Reil Anita, Zirnstein-Papp Ildikó. Kiadja a Műszaki Könyvkiadó. A szerzők azonosak a tankönyvcsalád minden köteténél.

Nem tartós tankönyv. Megfelel az EMMI kerettanterv: 51/2012.(XII.21.) EMMI rendelet 10. sz. mellékletének. (51/2012.(XII.21.) EMMI rendelet 10. sz. melléklete a kerettantervek kiadásának és jóváhagyásának rendjéről) (<https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=A1200051.Emm×hift=20180831&txtreferer=A1400017.Emm>) Tankönyvi engedélyezés száma: TKV/2590-5/2019. A második oldalon olvasható, hogy „A kiadvány melléklete ingyenesen letölthető a <https://www.muszakikiado.hu/letoltesek/kozismeret/nemet-nyelv/> weboldalról.

Ezek a leíró adatok több információval is szolgálnak a kutatás szempontjából. A szerzők azonossága a teljes tankönyvcsalád összes köteténél a követhető, homogén alapokon nyugvó progressziót biztosítja a tanulási folyamatban, a tananyag struktúrában, módszertani szervezésben. Egységes koncepciót, nyelvpedagógiai, módszertani folytonosságot sugall.

Az ingyenesen letölthető melléklet megkönnyíti a tanórai használatot, otthoni tanulásra is alkalmas, ami az autonóm tanulás intézményen kívüli színhelye. Valamint gazdaságossági, fenntarthatósági szempontból is hasznos.

A címben „1-2” elnevezés értelmezésünk szerint azért szerepel, mert az általános iskola első két osztályának szól. Az első osztálynak a 47. oldalig, a második osztálynak a 48-132. oldalig. A feldolgozott 10 téma a tartalomjegyzék alapján: iskola, család, ház,

testünk, gyümölcsök, zöldségek, bevásárlás állatok járművek, évszakok (6-47. oldalon) (lsd. Melléklet 9. ábra). A témák többségéhez tartozó tananyag két részre van felosztva a könyvben: az első rész, amely a téma címét viseli, ez tankönyv jellegű rész; ezt követi a második rész Bunte Seiten (Színes oldalak) címmel, amely inkább tevékenykedtető feladatokat tartalmaz, munkafüzet jellegű. Az egyes témákat lezáró Színes oldalak (Bunte Seiten) nem minden téma után jelennek meg. A Testünk (Körper) témánál hiányoznak.

A kötet második felében a második osztálynak szóló betűtanító, írás- és olvasás tanító rész található Buchstaben (Betűk) címmel a 48-132. oldalig (lsd. Melléklet, 10. ábra).

A tanítani kívánt betűkhöz tartozó tartalomjegyzék arról informál, melyik betű hányadik oldalon kerül bevezetésre. A könyv második felétől indul az oldalszámzás a tartalomjegyzékben (49. oldaltól), mert a második osztályra készült részben kerül bevezetésre az írás-olvasás a tanmenet ajánlása alapján. Négy helyen itt is találkozhatunk a betűk fejezetei között Bunte Seiten -ekkel (Színes oldalak), valamint egy Heute wird gezaubert! (Ma varázsolunk!) és egy Heute üben wir! (Ma gyakorolunk!) című egységgel. Az utóbbi két alfejezetben található feladatok a Színes oldalak mintáját követik, ennél a két résznél azonban más elnevezést kaptak a szerzőktől. Ez a nem egységes elnevezés csökkenti a tankönyv és az írásfüzet transzparencia értékét.

A tanári kézikönyvben lenne mód indoklásra, miért így jártak el a szerzők, ami azonban sajnos nem jelent meg a tankönyvcsaláddhoz.

Ezt a Jelmagyarázat (Zeichenerklärung) követi. A feladatok utasításait találhatjuk itt összegyűjtve. A rövid egyes szám második személyű felszólításokhoz egyértelmű piktogramok tartoznak, melyek a német nyelven még nem alfabetizált tanulóknak is egyértelmű teszik, mikor, mi a feladat (lsd. Melléklet, 11. ábra)

Bunte Welt Schreibheft 1-2 (Bunte Welt írásfüzet 1-2)

A Bunte Welt Schreibheft 1-2 című írásfüzet, munkafüzet típusú taneszköz. A Bilder und Arbeitsbuch-ban előforduló sorrendet követve az adott betűkhöz tartalmaz változatos írásfeladatokat. A tartalomjegyzékben a betűk sorrendje egyezik a Bilder und Arbeitsbuch-ban szereplő sorrenddel. Ebben is négyszer szerepelnek a Színes oldalak (Bunte Seiten) a Bilder und Arbeitsbuch-hal megegyező fejezeteknél. A Heute wird gezaubert! (Ma varázsolunk!) és a Heute üben wir! (Ma gyakorolunk!) című egységek viszont itt nem jelennek meg. A tartalomjegyzéket a Zeichenerklärung (Jelmagyarázat) követi. (lsd. Melléklet, 12. ábra).

Bunte Welt – Anhang (Melléklet)

A tankönyvcsalád része az Anhang (Melléklet). Az első osztályosoknak szánt oldalakon a tankönyvi részben előforduló témákhoz tartozó játékos feladatokhoz tartozó kivágható fekete-fehér rajzokat találunk. Nem mindegyikük azonos a tankönyvi képpel, de a hívóképjellegük megmaradt (Izd. Melléklet, 13. ábra)

A könyvbeli szókincsrogzító, elmélyítő játékokhoz kártyákat, játéktáblákat tartalmaz a melléklet. Valamint fiú és lány öltöztető babát a megfelelő ruhadarabokkal.

A második osztályra kivágható, összeragasztható dobókocka (Würfel) a személyes névmásokkal, igék táblázata/igei szókártyák (Tunwörter), a Ki vagyok én? (Wer bin ich?) és a Százlábú (Tausendfüßler) játékok kártyái és egy szófajfelismerő kifestő található a mellékletben.

Az eddigieket összegezve megállapítható, hogy a tankönyvcsalád Képeskönyv és munkafüzet, valamint az Írásfüzet és a Melléklet című köteteiben közvetlen módon az utasítások piktogramjai tartoznak az autonóm tanulás támogatásához.

A legtöbb feladat a piktogramok segítségével is frontális tanári irányítást igényel, mert az elhangzó megoldások ellenőrzése még nem valósítható meg megbízhatóan első osztályban páros munkaformában, vagy csoportmunkában (Izd. Melléklet, 14. ábra).

Önellenzéssel is kontrollálható feladatokkal már ebben a kötetben is tovább növekedhetne az autonóm tanulásra nevelés súlya.

Kerettantervek és tanmenetek a Bunte Welt tankönyvcsaládhoz 1-2. osztályban

A Bilder und Arbeitsbuch-ban a második oldalon a következő szerepel: A kiadvány melléklete ingyenesen letölthető a Műszaki Kiadó honlapjáról.

A kiadó honlapján minden évfolyamhoz találunk egy segédletet, valamint egy tanmenetre mutató linket (Izd. Melléklet, 15. ábra):

15. ábra

A „Bunte Welt” tankönyvcsalád kezelő felülete a Műszaki Kiadó honlapján



RÓLUNK

ÚJDONSÁGOK

KÖZISMERET

SZAKKÉPZÉS

LETÖLTÉSEK

BUNTE WELT-SOROZAT

| Kód | Cím | Kategória | Művelet |
|-----------|---------------|-----------|----------|
| KT-1307 | Bunte Welt 2. | Segédlet | Letöltés |
| KT-1307 | Bunte Welt 2. | Tanmenet | Letöltés |
| KT-1305 | Bunte Welt 1. | Segédlet | Letöltés |
| KT-1305 | Bunte Welt 1. | Tanmenet | Letöltés |
| KT-1309/A | Bunte Welt 3. | Segédlet | Letöltés |
| KT-1309/A | Bunte Welt 3. | Tanmenet | Letöltés |
| KT-1311/A | Bunte Welt 4. | Segédlet | Letöltés |
| KT-1311/A | Bunte Welt 4. | Tanmenet | Letöltés |

Forrás: (<https://www.muszakikiado.hu/letoltesek/kozismeret/nemet-nyelv/>) (2024. május 29-i állapot)

A segédletre kattintva megnyílik az adott évfolyam számára kidolgozott kerettanterv. Mindegyik évfolyamnál ugyanaz a dokumentum jelenik meg: Kerettanterv. Német kisebbségi oktatás. Német nyelv és irodalom (Két tannyelvű és anyanyelvi oktatást folytató német nemzetiségi iskolák 1-4. évfolyamai 1-4. számára) (Rahmenlehrplan deutscher Minderheitenunterricht -Német kisebbségi oktatás, Deutsche Sprache und Literatur (an ungarndeutschen Minderheitenschulen mit zweisprachigem Unterricht und mit Unterricht in der Muttersprache) Jahrgangsstufen 1-4.), amelynekben a mind a négy évfolyamom megegyező oldalakat követi az adott évfolyamra vonatkozó rész.

Az 1-4. évfolyam számára kidolgozott kerettanterv letölthető az UMZ, a Magyarországi Német Pedagógiai és Módszertani Központ (Ungarndeutsches Pädagogisches und Methodisches Zentrum) honlapjáról is.

Jelen kutatásunk tárgyát képezi a Kiadó honlapján a segédlet címszó alatt megjelenő dokumentum, a kerettanterv is, hiszen a tankönyvben külön útmutatást találunk a letöltéséhez. A szerzők és a kiadó szándékát követjük, ha megnyitjuk a linket. A kerettanterv ezáltal a tankönyv szerves részének tekinthető és mint ilyen, a kutatás

tárgyává válik. Vizsgálatunkat az első évfolyamon kezdjük, azt a kutatási kérdést követve: megjelenik-e és hol, hogyan az autonóm tanulásra nevelés a tankönyvcsaládban.

Kerettanterv a német kisebbségi oktatás számára. Német nyelv és irodalom tárgy a magyarországi német kisebbségi iskolák két tannyelvű és anyanyelvi oktatása számára az 1-4. osztályra (Rahmenlehrplan deutscher Minderheitenunterricht. Deutsche Sprache und Literatur (an ungarndeutschen Minderheitenschulen mit zweisprachigem Unterricht und mit Unterricht in der Muttersprache) Jahrgangsstufen 1-4)

A kerettanterv a Nemzeti alaptantervvel összhangban megfogalmazott célok ismertetésével kezdődik. Ezek között találjuk az önálló tanulás fejlesztését is: *„Der Lehrer soll die Motivation und Fähigkeit der SchülerInnen zum selbständigen Lernen fördern und entwickeln.“* (A tanárnak fejlesztenie és támogatnia kell a tanulók motivációját és az önálló tanulási képességét.).

A tanulói önállóság fejlesztéséhez tartozóan a feladatok felsorolásánál az olvasható: *„Die Kinder lernen im Laufe der Zeit deutsche Texte selbst zu erschließen. Damit können sie sich selbst Informationen beschaffen.“* (A tanulók fokozatosan elsajátítják, hogyan tudják a német nyelvű szövegeket önállóan megérteni. Így önállóan tudnak információt szerezni.) Az önálló szövegértés fejlesztése érdekében fontos a szövegértési kompetenciához a megfelelő szótárhasználat: *„Zum handlungsorientierten gehört auch der geschickte Umgang mit Alphabet und Wörterbuch.“* (A cselekedtető tanulási formához hozzá tartozik az abc ismerete és a megfelelő szótárhasználat.)

Az olvasásértés kimeneti követelményei között szerepel a kerettantervben a 4. osztály végére a Lesen und Textverständnis (olvasás és szövegértés) kompetenciaterület alatt a Kenntnisse selbständig sammeln (Ismeretek önálló gyűjtése) képessége. Valamint ugyanitt még egyszer hangsúlyozza a kerettanterv a szótárhasználat szerepét: Vertrautmachen mit der richtigen Benutzung von Lexika und Wörterbüchern. (A szótárak és szöszedetek használatának elsajátítása).

A többi fejezetben az Erarbeitung der Lerninhalte és a Detaillierte Entwicklungsanforderungen für Deutsch fejezetekben nincsen autonóm tanulásra utaló tartalom.

Tanmenet – Német nyelv és irodalom. Első osztály

Stoffverteilungsplan – Deutsche Sprache und Literatur Klasse 1

A Kiadó honlapján a tanmenet opcióra kattintva letölthető a Bunte Welt tankönyvcsaládnak a kijelölt évfolyamra készült tanmenete. Kutatásunkban a kiadó honlapján a tanmenet címszó alatt megjelenő dokumentum első évfolyamra szánt részét vizsgáljuk először abból a szempontból, hol jelenik meg benne az autonóm tanulásra nevelés.

A tanmenet az alapinformációkkal kezdődik a tanítási órákról:

Heti óraszám: 5 (Wöchentliche Stundenzahl: 5 Stunden)

Éves óraszám: 180 (Jährliche Stundenzahl: 180 Stunden)

Majd a tananyag megnevezése következik: Bunte Welt Bilder- und Arbeitsbuch 1-2. (Lehrwerk: Bunte Welt Bilder- und Arbeitsbuch 1-2.).

A tanmenet további része táblázatos formájú, jól áttekinthető: az első oszlopban a feldolgozandó téma (iskola, család, járművek stb.), a témára szánt tanórák száma szerepel az oldalszámmal, ahol a tankönyvben a vonatkozó oldalakat találjuk. A második oszlopban látható a tanórák sorszáma, ami megkönnyíti a tananyag tervezését, a témára szánt tanórák felosztását. A harmadik oszlopban a tantárgyi tartalmak leírása szerepel: a tanóra témája és a tartalomra tett javaslatok. Nem vizsgáljuk jelen kutatásban a tanmenet tartalmi részét, mert nem tartozik ennek a kutatásnak a témájához. Annyi észrevételt teszünk e helyütt, hogy némelyik témához 6-8 tankönyvi oldal tartozik, gazdag játékos feladatkinálattal, némely témához (pl. testünk) két oldal tartozik a tankönyvben és a tanmenet 20 tanórát javasol a téma feldolgozásához.

A táblázat negyedik oszlopában a fejlesztendő kompetenciák szerepelnek: irodalom, kommunikációs/interakciós készség, országismeret, megértés, nyelvhelyesség, rajz és technika és módszertani kompetencia. A legutóbbi kategóriába bele tartozik az autonóm tanulás kompetenciája is.

16. ábra

Stoffverteilungsplan – Deutsche Sprache und Literatur Klasse 1 (Tanmenet – német nyelv és irodalom, első osztály) fejléce

| LERNBEREICH/THEMA | NR. DER ST | LERNINHALTE DER SCHÜLER KANN... | KOMPETENZ |
|-------------------|------------------|------------------------------------|-----------|
|-------------------|------------------|------------------------------------|-----------|

A módszertani kompetencia fejlesztéséhez az első évfolyamon a következő előfordulásokat találjuk:

64. táblázat:

Stoffverteilungsplan – Deutsche Sprache und Literatur Klasse 1 (Tanmenet – német nyelv és irodalom, első osztály) – A módszertani kompetencia fejlesztéséhez tartozó elemek. (saját készítésű ábra)

| Thema | Lerninhalte der Schüler kann... |
|---|--|
| <p>1. DIE SCHULE (29 Stunden/tanóra)</p> <p><i>Bunte Welt Bilder- und Arbeitsbuch 1. Kl. – Seite 6–11</i></p> | <p>Memory <i>Wortschatz mit eingeübten Techniken selbstständig trainieren (A szókincs önálló gyakorlása begyakorolt technikákkal)</i></p> |
| <p>4. DER KÖRPER (20 Stunden/tanóra)</p> <p><i>Bunte Welt Bilder- und Arbeitsbuch 1. Kl. – Seite 24</i></p> | <p>Einzahl/Mehrzahl Domino <i>Wortschatz mit eingeübten Techniken selbstständig trainieren (A szókincs önálló gyakorlása begyakorolt technikákkal)</i></p> |
| <p>5. DIE BEKLEIDUNG (15 Stunden)</p> <p><i>Bunte Welt Bilder- und Arbeitsbuch 1. Kl. – Seite 25</i></p> | <p>Memory <i>Wortschatz mit eingeübten Techniken selbstständig trainieren (A szókincs önálló gyakorlása begyakorolt technikákkal)</i></p> |
| <p>6. OBST UND GEMÜSE (21 Stunden/tanóra)</p> <p><i>Bunte Welt Bilder- und Arbeitsbuch 1. Kl. – Seite 26–28</i></p> | <p>Gegenteilpuzzle <i>Wortschatz mit eingeübten Techniken selbstständig trainieren (A szókincs önálló gyakorlása begyakorolt technikákkal)</i></p> |
| | <p>Memory <i>Wortschatz mit eingeübten Techniken selbstständig trainieren (A szókincs önálló gyakorlása begyakorolt technikákkal)</i></p> |
| <p>9. DIE FAHRZEUGE (10 Stunden/tanóra)</p> <p><i>Bunte Welt Bilder- und Arbeitsbuch 1. Kl. – Seite 42–43</i></p> | <p>Memory <i>Wortschatz mit eingeübten Techniken selbstständig trainieren (A szókincs önálló gyakorlása begyakorolt technikákkal)</i></p> |
| <p>10. DIE JAHRESZEITEN DURCH DAS JAHR (15 Stunden/tanóra)</p> <p><i>Bunte Welt Bilder- und Arbeitsbuch 1. Kl. – Seite 44–47</i></p> | <p>Memory <i>Wortschatz mit eingeübten Techniken selbstständig trainieren (A szókincs önálló gyakorlása begyakorolt technikákkal)</i></p> |

A 64. táblázat mutatja, hogy a tankönyv tíz témájából hatnál találunk tudatosan tervezett játékos feladatokat, amelyek a tanulói önállóságot kívánják fejleszteni a módszertani kompetencia részeként. Egy témánál (testünk) kettő játék is szerepel, négy témánál nincsen ilyen jellegű játék. Az autonóm tanulásra nevelés szándéka a szókincs önálló gyakorlásán keresztül valósul meg begyakorolt technikák segítségével (Wortschatz mit eingeübten Techniken selbstständig trainieren), ahogy a tanmenetben is olvasható. Mivel első osztályban a feldolgozás módja minden esetben szóbeliségen alapul, a megoldások helyességét (helyes nyelvi egység választása, kiejtés) nem lehet ellenőrizetlenül hagyni. Ez páros vagy csoportmunkában is megvalósulhat, ha a tanulók egymást ellenőrzik. Az interjúválaszok alapján megállapíthatjuk, hogy az első osztály első félévében ezt fokozatosan tudjuk bevezetni, odafigyelve a párok/ csoportok összetételére.

A többi, a tanmenetben előforduló fejlesztési terület, fejlesztendő kompetencia is összefügg az autonóm tanulásra neveléssel. A következőkben ezekre térünk ki:

Az interakciós kompetencia fejlesztése az önálló tanulásra nevelés ernyője alá tartozik, hiszen a kommunikációs készség fejlesztésének célja, hogy a tanuló önállóan részt tudjon venni valós kommunikációs helyzetekben (NAT 2020).

Az interakciós kompetencia fejlesztéséhez egyrészt játékokat választottak a tankönyvszerzők, másrészt minden napi szituációkban begyakorolt nyelvi eszközökkel kommunikációs helyzeteket szimulálnak, különböző szociális- és munkaformákba ágyazottan ismétlik, mélyítik el a korábban már gyakorolt interakciókat. A tanulók itt lehetőséget kapnak párban és csoportban végezni el a feladatokat, ezzel fejlődik szociális kompetenciájuk, együttműködési készségük, tolerancia szintjük. Az autonóm nyelvtanuló önálló nyelvhasználóvá válik, aki önállóan vesz részt kommunikációs szituációkban. A „Bunte Welt” -ben erre példa a bevásárláshoz kapcsolódó feladat (Isd. Melléklet, 17. ábra).

A nyelvi produktivás, kifejezőkészség (Gestalten) kompetenciájának fejlesztése is több ponton kapcsolódik az önálló tanulásra neveléshez. A kommunikációs kompetencia fontos eleme a rugalmas kifejezőkészség. Parafrazeáló feladatokat, képleíró feladatokat, szemléltető ábrák készítését, szerepjátékokat találunk ezen címszó alatt (pl. bevásárlás). A család témaköréhez kapcsolódóan képleírással sajátított el a könyv mondatmodelleket, majd a saját családi fotót ragasztják be a tanulók egy következő feladatban és immár a saját családjukat mutatják be a tanult formulák alkalmazásával (Isd. Melléklet, 18. ábra).

Az (gyermek)irodalmi kompetencia fejlesztése is hordoz az autonóm tanulásra neveléssel összekapcsolható jegyeket. A gyermekversek, rímek, gyermekdalok megtanulása, játékos előadása, mozgásos játékokkal történő önálló bemutatása mind a tanulói önkifejezésnek engednek teret és a nyelvi megnyilatkozáshoz az önbizalmat erősítik a megtanult, automatizált formák alkalmazásának segítségével. A családtagokat bemutató ujj-játék a Bilder- und Arbeitsbuchban jó példa a mozgással kísért mondókázásra, a rímek segítségével történő automatizálásra (lsd. Melléklet, 19. ábra).

Nem tartozik kutatásunk anyagához a harmadik kötet, de említésre méltó az a példa az autonóm tanulásra neveléshez, amely a Bunte Welt 3. munkafüzetben találtunk. A szótárhasználathoz ad tanácsot a könyv a 10. oldalán (lsd. Melléklet, 20. ábra).

Bár nem a kutatáshoz szorosan kapcsolódó észrevétel, annyiban mégis érdemes megjegyezni, mert megerősíti a tanári kézikönyv hiányát a tankönyvcsaládban: nincs hanganyag a munkatankönyvhöz és az írásfüzethez. A tanítók munkáját megkönnyítené, ha a dalokat be tudnák mutatni technikai segítséggel, illetve a diktálásnál nem rögtönöznie kellene a diktálandó szöveget (lsd. Melléklet, 21. ábra).

Tanmenet – Német nyelv és irodalom. Második osztály

A második évfolyamra a tanmenet az elsőben is használt Bunte Welt Bilder- und Arbeitsbuch 1-2. és a Schreibheft 1-2 Klasse című kötetet javasolja. Az előzőt a 48-132. oldalig, az írásfüzetet teljes terjedelmében. Ezek feldolgozásával az évi összes óraszámából, a 180 órából 124 teljesítése érhető el. A fennmaradó 56 tanóra a Bunte Welt Lesebuch 2. Klasse és a Bunte Welt Arbeitsheft 2. Klasse tananyagok első négy témájából tevődik össze. (Lesebuch S. 4-32.; Arbeitsheft S. 4-24.). Összesen négy különböző kötetet javasol a második osztályban.

A tanmenet táblázatos megjelenési formája és annak felépítése következetesen az első évfolyam tanmenetével egyezik, segítve a felhasználót, mert a már ismert sablonnal kell dolgoznia. A fejlesztendő kompetenciák is megegyeznek az első osztályban szereplőkkel (vö. 64. táblázat).

Írásfüzet 1-2. - Bunte Welt Schreibheft 1-2

Az írásfüzetben (lsd. Melléklet, 12. ábra) a Zeichenerklärung (Jelmagyarázat) piktogramjai nem minden esetben egyeznek a Bilder- und Arbeitsbuch 1-2.-ben

szereplőkkel (lsd. Melléklet, 11. ábra). Az itt szereplő nyolc piktogram egyértelműen mutatja a tanulóknak, mi a feladatuk, de a nyolcból öt a Bilder und Arbeitsbuch-nál szereplőktől eltérő rajzos ábrát kapott az írásfüzetben.

A Bilder- und Arbeitsbuch 1-2 (Képeskönyv és munkafüzet 1-2) második része, a 48-132. oldal nem színes. Az első osztálynak szánt tankönyvi rész esztétikus, motiváló képanyaggal teli, ebből a tananyag részéből teljesen hiányoznak a színek. Egyetlen kivétel a 80. oldal első feladatában a könyv képe (lsd. Melléklet, 22. ábra **Hiba! A hivatkozási forrás nem található.**).

Mivel egy könyvbe kötve kapjuk kézhez mindkettőt, nagyon szembe ötlő a monokróm layout. Az írásfüzet is fekete-fehér, de munkafüzet révén, ez megszokott a hazai tankönyvkiadásban. A tankönyvi résznél azonban hiányérzetet kelt a színek nélkülözése. A munkatankönyv fejezetei a már bemutatott betűtanításnak megfelelő sorrendben követik egymást. Mindegyik leckében találunk olvasmányt, szövegfeldolgozó feladatokat, írásgyakorló feladatokat. Erre a munkatankönyvi részre is jellemző a módszertani sokszínűség, a korosztályi megfelelés, az áttekinthető, esztétikus layout.

Kutatási témánk szempontjából vizsgálva a munkatankönyv második osztálynak készült részét önálló tanulást támogató elemként itt is a piktogramok említhetők. Egy helyütt található önálló döntési helyzetet kínáló feladat: „Válassz kedved szerint 7 „ie” -t tartalmazó szót és írd le ezeket a füzetedbe.” (lsd. Melléklet, 23. ábra).

Az alábbi táblázatban összesítettük a tanmenet ajánlásait, melyik évfolyamon melyik tankönyvi és munkafüzeti fejezetek használata javasolt (65. táblázat).

65. táblázat:

A Bunte Welt tankönyvcsalád tagjainak felosztása a tanmenetben az egyes évfolyamok szerint (saját készítésű ábra)

| 1.osztály | 2.osztály | | 3.osztály | | 4.osztály | |
|---|--|--|---|---|-------------------------------|-------------------------------|
| Bunte Welt Bilder-und Arbeitsbuch 1-2. (S. 4-47.) | Bunte Welt Bilder- und Arbeitsbuch 1-2. (S. 48-132.) | Bunte Welt Lesebuch 2. Klasse (S. 4-32.) | Bunte Welt Lesebuch 2. Klasse S. 18-24. S. 25-32. S. 33-40. S. 41-48. S. 49-54. S. 49-56. S. 62-72. | Bunte Welt Lesebuch 3. Klasse S. 64-77. S. 16-22. S. 23-34. S. 35-45. S. 46-55. S. 56-63. S. 78-88. | Bunte Welt Lesebuch 3. Klasse | Bunte Welt Lesebuch 4. Klasse |
| - | Schreibheft 1-2 Klasse (S. 5-51.) | Arbeitsheft S. 4-42. | Bunte Welt | Bunte Welt | Bunte Welt | Bunte Welt |

| | | | | | | |
|--|--|--|---|--|----------------------------|----------------------------|
| | | | Arbeitsheft t 2. Klasse S. 12-18. S. 19-24. S. 25-34. S. 35-44. S. 44-48. S. 55-61. S. 57-61. | Arbeitsheft t 3. Klasse S. 49-55. S. 19-28. S. „9-32. S. 33-39. S. 40-48. S. 56-63. | Arbeitsheft t 3. Klasse | Arbeitsheft t 4. Klasse |
|--|--|--|---|--|----------------------------|----------------------------|

A táblázat jól szemlélteti, hogy az első osztály kivételével a többi évfolyamon a tanév során két tankönyvet és két munkafüzetet használnak a tanulók. Második osztályban először befejezik az elsőben már használt tankönyv második felét és veszik az ehhez kapcsolódó új írásfüzetet (Schreibheft 1-2.). Érdekes felosztás, de követhető: a tanulóknak egy tankönyve és egy munkafüzet van a tanév első részében 124 tanórában. Ha ezt befejezték a tanév következő részében, a fennmaradó 56 tanórában elkezdik a tankönyv második kötetét (Bunte Welt Lesebuch 2) és a hozzá kapcsolódó munkafüzet második kötetét (Arbeitsheft 2.).

Harmadik osztályban befejezik a második osztálynak szánt tankönyvet és munkafüzetet és elkezdik a tankönyv és a munkafüzet harmadik kötetét. Érdekesség a tanmenetben, hogy nem lineárisan használja a tankönyveket és a munkafüzeteket, hanem a második kötetet félre teszi, előveszi a harmadikat, majd ismét visszatér a másodikra.

4.3.2. Planetino - nemzetközi tankönyvcsalád német mint idegen nyelvet tanulók számára

A Planetino tankönyvcsalád három évfolyamra készült. Alcíme: Német nyelv gyerekeknek (Deutsch für Kinder). A szerzők Siegfried Büttner, Gabriele Kopp és Josef Alberti. A Hueber Kiadó (Hueber Verlag) adja ki Németországban. A tankönyv és a munkafüzet első kiadása 2008-as keltezésű, a tanári kézikönyv 2009-es. A borítón jelölve látható, hogy a három kötet a KER (Közös Európai Referenciakeret) szerinti A1 szintre készit fel (lsd. Melléklet, 24. és 25. ábra).

Ez az információ a hátsó borítón szöveges formában is olvasható minden köteten: a Planetino a Közös Európai Keretrendszerhez igazodva három kötetben az A1-es szintre készit fel (Planetino orientiert sich am Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen und führt in drei Bänden zur Niveaustufe A1). Több más mellett ugyanitt olvasható az is: a Planetino a portfólió módszert alkalmazza és támogatja, segíti az autonóm tanulást

(„Planetino realisiert den Portfolio-Gedanken und unterstützt autonomes Lernen.“) (ld. Melléklet, 26. ábra).

Tanári kézikönyv – Lehrerhandbuch

A tanári kézikönyv a bevezetőben megnevezi a tankönyvcsalád célcsoportját (a második osztályostól a negyedik osztályos korosztály), a kimeneti nyelvi szintet a KER, a Közös Európai Referenciakeret (GER) szerint (A1), a tankönyvcsalád elemeinek listáját (tankönyv, munkafüzet, tanári kézikönyv, audió CD, kiegészítő anyagok a kiadó honlapján). Bemutatja röviden a tankönyv felépítését és tartalmát (Aufbau und Inhalte des Kursbuchs). Bemutatja, hogyan fordul elő és hogyan dolgozható fel a tanórán az országismerethez (Landeskunde), az interkulturális szemlélethez (interkultureller Ansatz), a tantárgyköziséghez (fächerübergreifende Aspekte) tartozó tananyag rész a tankönyvben.

A munkafüzet (Arbeitsbuch) ismeretetésében szerepel az egyes modulok felépítésének bemutatása. Négy lecke alkot egy modult. 1-4., 5-8. stb. A tanórai differenciálás támogatásának mikéntjéhez ad javaslatot az egyes modulokban a korábban tanultak ismétléséhez tartozó oldal bemutatása („Weißt du das noch?“). A modulokban szólistát tartalmazó oldal (chronologische Wortliste) is található.

A modulokat kitölthető, kivágható és a portfólióba befűzhető két oldal zárja, amely két részből áll: 1. Ezt tanultam (Das habe ich gelernt), és 2. nyelvtani képregény (Grammatik-Comic) címmel. Ez utóbbi két elem a modul végén az autonóm tanulásra nevelés céljával készült.

A tanári kézikönyv bemutatását jelen kutatásunkhoz kapcsolódóan itt befejezzük, mert a későbbi oldalak tartalma már nem érinti a kutatás témáját. A folytatásban a Planetino tankönyvcsalád többi tagjának azon jellemzőit vesszük górcső alá, melyek az autonóm tanulásra nevelés témájában jelen dolgozatban jelentéssel bírnak.

Mint fentebb említésre került, a tankönyvcsalád célcsoportja a második osztályostól a negyedik osztályos korosztály. Ezt a tanári kézikönyv így fogalmazza meg: „Zielgruppe. Das Lehrwerk Planetino richtet sich an acht- bis elfjährige Kinder ohne Vorkenntnisse der deutschen Sprache.“ (A Planetino tankönyvcsalád első kötete olyan 8-11 éves gyerekeknek szól, akik nem rendelkeznek előzetes német nyelvi ismeretekkel.)

Magyarországon a nyolcévesek második, harmadik osztályosok. Ez egybecseng azzal, hogy hazánkban első osztályban általában még nem írnak-olvasnak a tanulók idegen

nyelven, csak az anyanyelvükön. Nyolc évesen ezért a második, harmadik osztály lehetne a tankönyvcsalád használója. Az idegen nyelvű írás és olvasástanítás többnyire második osztályban történik, vagyis harmadik osztályban már jól tudnák használni a Planetino első kötetét. Ők addigra azonban már két éve tanulták a nyelvet, eddig 360 német nyelv és irodalom órájuk volt. A teljesen kezdőknek szánt tartalmak ezért mégsem teszik alkalmassá a Planetino első kötetét a hazai második évfolyamon történő használatra.

A szerzők szándékának és a hazai iskolai gyakorlatnak is az felel meg, ha a második köteteket használjuk harmadik osztályban. A Planetino következő szándékával is összhangban áll, ha harmadik osztályban kezdünk a tankönyvcsaláddal foglalkozni, hiszen az áll a tanári kézikönyvben, hogy „Die Kenntnis der lateinischen Ausgangsschrift wird vorausgesetzt.” (A latin abc ismerete előfeltétel.) A hazai német nemzetiségi iskolákban a második osztály egészét kiteszi a betűtanulás, az írástanulás és az olvasás tanulás német nyelven. A Planetino 1. kötete folyamatos olvasáskészséget feltételez már az első oldaltól, nem a betűtanítási paradigma szerint halad az arra jellemző hagyományos progresszió mentén. Ezért nem találták alkalmazhatónak, a második osztályban az interjúalanyaink, az általunk kiválasztott iskolák német tanítói. A második kötetet veszik ezen német nemzetiségi iskola harmadikosai. Kutatásunk tárgya tehát a harmadik osztályra a Planetino 2. Kursbuch és Planetino 2. Arbeitsbuch és a Planetino 3. Kursbuch és Planetino 3. Arbeitsbuch a negyedik osztályra.

Planetino 2. Kursbuch és Planetino 2. Arbeitsbuch

Planetino 3. Kursbuch és Planetino 3. Arbeitsbuch

A teljes tankönyvcsalád (Planetino 1-2-3.) felépítése következetesen megegyezik az egyes kötetekben. A fejezetek számozása a köteteken átívelően folyamatos: az első kötet első fejezete az első, és a harmadik kötet utolsó fejezete a hatvanadik fejezet.

A modulrendszer is végigvonul a három évfolyamon modulonként mindig négy fejezettel.

A második kötetben is, ahogy az elsőben a modulok végén találjuk a munkafüzetben a portfólióba kerülő oldalakat. A legelsőt kivételesen nem a modul végén, hanem a kötet első fejezetének elején (amely fejezet a 21. a folyamatos számozás miatt). Ez lesz a tanuló személyes portfóliójának első lapja: Das bin ich (Ez vagyok én.) Ezt olvashatjuk róla a munkafüzet bevezetőjében: „Die Seite „Das bin ich“ wächst mit Dir. Je mehr Wörter Du

gelernt hast, desto mehr kannst Du dort eintragen.” (Az „Ez vagyok én” oldal veled együtt növekszik. Minél több szót tanultál, annál többet tudsz beleírni.) (Ild. Melléklet, 27. ábra)

„A portfólióba szánt többi oldal az egyes modulok végén található. Mindegyiknél a következőképpen kell eljárnia a tanulónak:

1. lépés: hajtsd hátra a lap szélét a vonalnál, úgy, hogy ne tudd a megoldásokat elolvasni.
2. lépés: Nézd meg a képeket, olvasd el a képhez tartozó magyarázatot (pl. leírás) és olvasd el a monatok elejét. Gondold át: Mit lehetne itt mondani? Tudom én erre a választ? Ha úgy gondolsz tudod, akkor a mosolygós smile-hoz tegyél egy x-et. Ha tudsz néhány megoldást, de nem mindent, akkor a semleges smile-hoz tegyél x-et. Ha úgy gondolsz, hogy egyáltalán nem tudod a választ, jelöld a szomorú smile-t.
3. lépés: Írd a vonalakra a képekhez illő hiányzó szavakat.
4. lépés: hajtsd ki a lapot és hasonlítsd össze az általad beírt szavakat a megoldással.
5. lépés: Ha keveset tudtál, az nem nagy baj. Olvasd el a lap szélén a megoldásokat még egyszer és mára fejezd be a tanulást. Később próbáld meg az egészet újra.”

(Forrás: Planetino 2. Arbeitsbuch, 6. oldal.) (Saját fordítás. Az eredeti szöveget a 28. ábra mutatja.)

(Ild. Melléklet, 28. ábra)

A portfólióba a tankönyvből is kerülnek betétlapok. Az ilyen típusú feladatokat speciális ikon jelzi (Ild. Melléklet, 29. és 30. ábra).

A modulok végéről még egy oldalt a portfólióba fűznek a tanulók, a nyelvtani képregényt (Grammatik-Comic). Ezek az oldalakon a modulban előforduló legfontosabb nyelvtani jelenségek ismétlésére nyílik mód. Arra biztatja a tanulót a Planetino, hogy tanulja meg ezeket a kis történeteket kívülről: „*In den Grammatik-Comics kannst Du das Wichtigste aus dem Modul wiederholen. Lerne die Comics auswendig!*”

Cselekedtetéssel (handlungsorientiert) egybekötve tanulja a nyelvtanuló a portfólió kitöltésével és összeállításával, hogyan értékelje önmagát. A külső értékelést felváltja az önértékelés. Nem kap érdemjegyet, hanem saját belátása szerint ikonokkal reflektál a saját tanulása eredményességéről.

A fenti leírás ötödik lépését követően hatodik lépés, „hogy ismételd át még egyszer a kérdéses tananyagot, és töltsd ki újra a portfólió vonatkozó részeit.” Így lehetőséget kap a gyermek, hogy ismétléssel, további tanulással javítsa a teljesítményét. Azt tanulja

ezáltal, hogy a hiba korrigálható. Tapasztalatot gyűjt arról is, hogy a tanulás folyamat, amit ő épít fel saját magának: ahogy gyűlnek a portfólió oldalai, ahogy egyre vastagabb a portfóliós mappa, kézzelfoghatóvá válik az elsajátított tudás mennyiségének gyarapodása. Különösen, ha mint a vizsgálat kiindulását jelentő iskolában is, több tanéven keresztül dolgoznak a tankönyvcsaláddal és ezáltal több éven át gyarapszik a portfólió. Egyéb elemeket is találunk a Planetino 3.-ban, amelyek hozzájárulnak az autonóm tanulóvá neveléshez. A munkafüzetben a K ikon jelöli azokat a feladatokat, melyek önellenőrzéssel kontrollálhatók (lsd. Melléklet, 31. ábra).

Két példát kívánunk bemutatni az ilyen önellenőrzést biztosító feladatok közül a módszertani sokszínűség illusztrálására (lsd. Melléklet, 32. és 33. ábra):

Az önálló tanulóvá váláshoz további segítséget kap a tanuló a munkafüzetben tanulási tippek formájában:

„A szavakat jobban meg tudod jegyezni, ha csoportokban tanulod őket.” (Planetino 3. Arbeitsbuch 85.oldal) (lsd. Melléklet, 34. ábra).

„Írd fel a szavakat kártyákra és ragaszd őket a megfelelő tárgyakra.” (Planetino 3. Arbeitsbuch 85.oldal)

„Olvasd el a címet és gondold át: Mit tudok már erről a témáról? Így jól előkészülsz a szövegre.” (Planetino 3. Arbeitsbuch 100. oldal)

„Először a feladatokat olvasd el, és azután a szöveget. Így könnyebben megtalálsz a keresett információkat.” (Planetino 3. Arbeitsbuch 102. oldal) (lsd. Melléklet, 37. ábra)

Egy további ikon, miközben a tanítónak a tanórai differenciálásban nyújthat segítséget, a tanulót az önértékelésben, saját tudásszintjének objektív értékelésben segíti. Differenciálást lehetővé feladatokat jelöl. Az autonóm tanulásra neveléshez járul hozzá ez a feladattípus is, azáltal, hogy a tanuló önreflektáló képességét fejleszti. A könnyű feladatoknak nincsen ikonja. Az ikon egy csillagos változata jelöli, hogy a feladat közepes nehézségű. Azt az információt kapja ezáltal a tanuló, hogy talán meg tudja egyedül oldani, de lehet, hogy segítségre lesz szüksége a megoldáshoz. A kettő csillagos változat azt jelzi, hogy az adott feladat meglehetősen nehéz. Talán már tud a tanuló olyan jól németül, hogy egyedül is megoldja. Ha nem, kérjen segítséget (lsd. Melléklet, 38. ábra).

Néhány differenciálást segítő feladat ebből a feladattípusból két részből áll. Megkísérelheti a tanuló egyedül megoldani mindkét részt. Ha túl nehéznek bizonyul a feladat, a második részben segítséget talál az első rész megoldásához (lsd. Melléklet, 39. és 40. ábra).

A transzparenciát segíti és ezzel a tananyag struktúrájáról tájékoztat a munkafüzet minden oldalának tetején az adott oldal témájának címszerű megadása. A tanár munkáját megkönnyíti a tananyag tartalmának összefoglaló elnevezése. A tanulónak úgyszintén támogatást ad ahhoz, hogy a tanultakat strukturált szerkezetben tudja az emlékezetében őrizni, és felidézni (lsd. Melléklet, 41. ábra).

A Planetino 3. munkafüzet utolsó kivágandó oldala egy diploma a tanuló nevére kiállítva, amely a szerzők gratulációját tartalmazza a tananyag sikeres elvégzéséhez Planetino és a saját német tanáruk aláírásával. Ez a portfólió utolsó oldala. (lsd. Melléklet, 42. ábra).

5. Megbeszélés

Kutatásunk célja a tantervi szándékok feltárása volt az oktatási dokumentumokban és ezek megvalósulásának feltérképezése az osztálytermi gyakorlatban.

A hazai kutatások még nem vizsgálták az autonóm nyelvtanulásra nevelést egyszerre az oktatási folyamat több szintjén az intézményes alsó tagozatos nyelvelsajátítás kontextusában.

A dokumentumok bemutató leírásának megbeszélése

Jelen kutatás három részből tevődött össze. *Az első rész* az autonóm nyelvtanulásra nevelés fogalomrendszerének megjelenésére irányult a Nemzeti alaptanterv tantervi szándékaiban, valamint a NAT implementációjának feltérképezésére a német nemzetiség oktatási dokumentumaiban és német nemzetiségi iskolák pedagógiai programjaiban

(Megjegyzés: A jelen vizsgálatban az implementáció fogalmát abban az értelemben használjuk, ahogyan azt a neveléstudományi és oktatáspolitikai szakirodalom értelmezi: a központi tantervi célok gyakorlati megvalósulási folyamatát jelenti a helyi dokumentumokban és az iskolai gyakorlatban (Pöcze, 1995; Vágó & Vass, 2008).)

Az autonóm nyelvtanulásra nevelés megjelenésének feltérképezése két szakaszban történt: először a NAT 2007, NAT 2012, NAT 2020 dokumentumok leíró bemutatását végeztük el. Ebből a következőket kívánjuk kiemelni az elméleti rész szakirodalmi kontextusa és jelen dolgozat kutatási célja mentén:

A NAT 1995-öt is érintve észrevételezendő, hogy az önálló tanulás fogalma már a kilencvenes évek közepén említés szintjén felbukkan az alaptantervben. Továbbá kiemelendő, hogy a NAT 1995 említi az idegen nyelven kívül a nemzetiségi nyelvoktatás kérdését is, melynek fő célját abban látja, hogy utat nyit a külföldi egyetemekre. 2003-tól a NAT-okban az idegennyelv-tanulás célja, hogy a diákokat képessé tegye arra, hogy a nyelvet autentikus kommunikatív kontextusokban, kommunikációs céljaiknak és szükségleteiknek megfelelően hatékonyan alkalmazzák. Ez összhangban áll a szakirodalmi vélekedéssel: A nyelvi alapismeretek bővítése és a négy alapkészség fejlesztése mellett középpontba kerül a kommunikatív kompetencia, hogy a tanulók hatékonyan és megfelelően tudjanak cselekedni valós kommunikációs helyzetekben. Ebben az összefüggésben az anyanyelvi és idegen nyelvi kompetenciák és készségek integrált és egymásra hangolt fejlesztése szorgalmazandó, amelyeknek összehangolásával biztosítható a minden érintett területre kiterjedő nyelvi kompetencia

(Feld-Knapp, 1995, 2009; Hessky, 1994; Csizér, 2020; Riemer, 2019; Perge, 2014, 2018; Radvai, 2023; Faistauer 2010; Krumm, 2012.). Dolgozatunk fókuszával szemlélve megjegyezzük, hogy a kommunikációs kompetencia fejlesztése intézményen kívül is megvalósulhat az önálló tanulás részeként.

A NAT 1995-ben is már felmerült, és a NAT 2003 és a későbbi NAT-ok is elkülönülten kezelik az élő idegen nyelv fogalmát és a nemzetiségi nyelv fogalmát.

Az első idegen nyelv a nem nemzetiségi iskolákban negyedik osztálytól kötelező. Amennyiben az iskola – a NAT-ban megengedett módon – korábban indítja az idegen nyelv-oktatást, a tanítóknak nem áll rendelkezésére kerettanterv az első három tanévre. Fontos ezért az „Idegen Nyelvi program az 1-3. évfolyam számára. Ajánlások a 6-9 éves korosztály idegennyelv-tanításához” című dokumentum ismerete a nyelvpedagógusok körében, mert a NAT nem tér ki az első három évfolyam idegen nyelvi oktatására, így az annak részét képező autonóm nyelvtanulásra nevelésre sem.

A NAT 2020 az anyanyelvi és idegen nyelvi kompetenciákat a kommunikatív kompetenciák kapcsán közösen említi. Ez azt tükrözi, hogy az integrált nyelvészeti szemlélet fontossága hangsúlyt kap, amely szerint a nyelveket nem izoláltan, hanem egymást kiegészítőiként, egymást gazdagító tényezőként kell szemlélni, hiszen anyanyelven és idegen nyelven is a nyelvelsajátítás célja a kommunikatív kompetencia birtoklása.

Megállapítható, hogy a 2020-as NAT Élő idegen nyelv című fejezete a jelen dolgozat elméleti részében tárgyaltakkal összhangban tér ki arra, hogy az idegennyelv-oktatás didaktikájában hangsúlyos a tanulóközpontúság, olyan tanulási helyzetek kialakítása, amelyek figyelembe veszik a tanulók korát, szükségleteit és érdeklődési körét, és kapcsolódnak a hétköznapi életükhöz. Emellett dolgozatunk témáját tekintve öröndetes, hogy fontos a dokumentumban a tanulói autonómia fejlesztése, mint oktatási cél, amely magában foglalja az önállóságot, a döntési szabadságot és az önálló felelősségvállalást a tanulási folyamatban. Az idegen nyelvoktatásnak így nem csak nyelvtudást kell közvetítenie, hanem kommunikációs stratégiák és a tanulási stratégiák átadását is elő kell segítenie a nyelvtanulás céljával összhangban. Az idegennyelv-oktatás alapvető szerepet játszik az önszabályozó tanulási magatartás támogatásában. Ennek megfelelően jelentős felelősség hárul az idegen nyelv-oktatásra abban, hogy erősítse a tanulók stratégiai cselekvését, hatékony nyelvtanulási és alkalmazási stratégiákat közvetítsen feléjük, és támogassa őket ezek képességek átadásában (Feld-Knapp, 2005; Rampillon, 2006; Krumm 2006; Perge 2018; Bimmel 2012; Kertes 2019, 2022). A cselekvésközpontúság

elve is megjelenik a NAT-ban, amely hangsúlyozza annak szükségességét, hogy a tanulóknak olyan helyzeteket kell teremteni, amelyekben a nyelvet aktívan és az adott szituációknak megfelelően tudják használni (Faistauer 1997; Funk 2010.; Krumm 2012). Fontos, hogy aktívan tanulva, cselekedtetést lehetővé tevő helyzetekben, (autentikus) cselekvő szerepben fejleszthessék kommunikatív kompetenciájukat.

A többnyelvűség kapcsán jelenik meg a NAT -ban annak hangsúlyozása, hogy a tanulók már meglévő nyelvtudását, tanulási tapasztalatait és stratégiáit, valamint a nyelvek közötti hasonlóságok kínálta lehetőségeket be kell vonni az oktatási gyakorlatba. Ez a megközelítés átfogó nyelvi perspektívát tükröz, melynek eredményeként elősegíthető a nyelvi tudatosság- és a nyelvtanulási kompetencia fejlődése, amely az újabb idegen nyelvek elsajátításának alapját képezi. Könnyen belátható, hogy mindezzel az autonóm tanulóvá válást támogatjuk (Feld-Knapp, 2014; Márki, 2022; Perge, 2014; 2018).

A két tannyelvű oktatás kapcsán kerül említésre a NAT-ban a tartalomalapú megközelítés. Rámutat a tanterv, hogy az idegen nyelvek elsajátítása javítja anyanyelvi kompetenciát is. Ennek a megközelítésnek a gyakorlatba való átültetése kiemelten fontos Brdar és Szabó szerint (2010a., 2010b).

Az interkulturális kompetencia szintén fontos szerepet kap a NAT 2020-ban. Az intézményes idegennyelv-oktatás feladataként jelenik meg a tanulók interkulturális kompetenciájának támogatása, az idegenekkel szembeni elfogadás, megértés és az interkulturális tanulás (Feld-Knapp, 2009b; Lázár, 2020).

Továbbá célként jelenik meg a NAT 2020-ban az autentikus szövegek reflektív feldolgozása, amely a szövegközpontúság elvével áll összhangban (Feld-Knapp 2005, 2014). Az egyes szövegtípusok feldolgozásának kompetenciájára is kitér a tanterv, amely kapcsán Perge (2022) megjegyzi, hogy nem egyes szövegtípusok kerültek megnevezésre, hanem szélesebb szövegcsoportok, mint a gyermek- és ifjúsági irodalom vagy szakirodalom. A dokumentum célközönsége számára a pontosabb terminológia fontos lenne (Feld-Knapp 2005, 2018).

A szövegek szöveggrammatikai elemzése is szerepet kap a NAT 2020-ban. A szöveggrammatikai elemek a mondatokon túli szövegszinten is érvényesülnek. A tanulók számára fontos, hogy felismerjék és azonosítsák ezeknek a nyelvi eszközöknek a szövegbeli funkcióját (Feld-Knapp 2005,2014,2018; Perge, 2018, 2023). A nyelvpedagógus feladata, hogy ezekkel a nyelvi eszközökkel differenciáltan bánjon (Feld-Knapp 2005). Bár a dolgozatunkban vizsgált korosztály, az alsó tagozatos nyelvtanuló estében nyelvsajátításról van szó, melynek a tudatos nyelvtanhasználat még

nem elvárható kompetenciaterülete, harmadik-negyedik osztályban már alakítható a tudatos grammatika és az arról való metagondolkodás. Ezen képességek közül a nyelvről való tudás, az ide vezető metagondolkodás tartozik koherensen jelen dolgozat témájához. A reflektív szemlélet kialakítása a nyelvről, mint tantárgyi tartalomról az önálló nyelvtanulás egyik építőköve.

A NAT 2020 továbbá a témaközpontúság elvének betartását is szorgalmazza, meghatározza az egyes évfolyamokra a témaköröket. Perge (2022) megállapítja ennek kapcsán, hogy vannak eltérések a NAT-ban előírt és a kerettantervekben felsorolt témakörök között. Ezek az eltérések zavaróak lehetnek a tanárok számára, mivel a NAT-nak irányadó szerepe van a kerettantervekhez képest. Mindazonáltal a NAT világosan közvetíti, hogy az idegen nyelvi oktatás strukturálása tematikusan, témák mentén történjék. Olyan témák mentén, amelyek aktuálisak és relevánsak a tanulók számára.

A feladatközpontúság elve is megjelenik a Nemzeti alaptantervben, ami azért fontos, mert lehetővé teszi a tanulók számára, hogy autentikus kommunikációs helyzetekben mind nyelvi, mind kognitív kihívásokkal küzdhessenek meg a feladatok segítségével (Feld-Knapp, 2016.; Krumm et al., 2006).

Az idegennyelv-oktatás további feladataként megjelenik a médiaismeretek fejlesztése is. A média funkcionális használatára azonban nem tér ki a dokumentum, holott ezek használata nem lehet öncélú (Rösler 2018; Würffel 2018). Jelen dolgozat kontextusában különös fontosságú a médiaismeretek, az IKT ismeretek fejlesztése, a használatuk észszerű és tudatos tréningje. Az autonóm tanulás színterét jelentik az ezen eszközök kínált platformok.

Jelen kutatás célcsoportja az első-negyedik évfolyam, azonban fontosnak tartottuk a közvetlenül következő szakasz jellemzőinek bemutatását is az átmenetek jelentősége miatt a folyamatorientáltság jegyében (vö. 1.1. fejezet). Ennek értelmében az ötödik osztályosoktól elvárható kompetencia előkészítését már a korábbi évfolyamokon el lehet és kell kezdeni.

A Nemzeti alaptanterv szógyakoriságvizsgálatának megbeszélése

A Nemzeti alaptanterv (NAT) három különböző évi kiadásában (NAT 2007, NAT 2012 és NAT 2020) megjelenő autonóm (nyelv)tanulásra vonatkozó szóelemeket vizsgáltuk a kutatásunk szógyakoriság elemző részében. A vizsgálatot 40 kiválasztott szóelemmel végeztük, amelyek gyakorisági eloszlását elemeztük abszolút (előfordulás szám) és relatív (a teljes szószámhoz viszonyított) értékek alapján. Az elemzés során külön

vizsgáltuk a leíró statisztikai mutatókat az egyes évekre (NAT 2007, NAT 2012, NAT 2020) és évpárokra (NAT 2007-2012, NAT 2012-2020, NAT 2007-2020) az összesített szóelemlistára vetítve. Emellett százalékos változásokat számoltunk, valamint a változás iránya és mértéke szerint kategóriákba soroltuk a szóelemeket. Majd tematikus csoportokat alkottunk az elméleti rész szakirodalmi eredményei alapján, és ezen csoportokra külön-külön is vizsgáltuk a három NAT-ot. A következő lépésben a kiemelt szóelemek kontextus-beli elemzésére került sor a szóelemek szöveggörnyezetének feltérképezése céljából.

A NAT 2007, NAT 2012 és NAT 2020-dokumentumokra vonatkozó *leíró statisztikai mutatók* (átlag, szórás, minimum, maximum, medián) szerint a NAT 2020-ban a vizsgált szóelemek abszolút és relatív gyakoriság átlaga és a szórás is nőtt a korábbi NAT-okhoz képest. A szórás fokozódása azt mutatja, hogy a szóelemek előfordulása egyre inkább széttartó. A relatív gyakoriságok tekintetében a medián mindhárom dokumentumban alacsony, ami azt jelzi, hogy a legtöbb szóelem ritka előfordulással van jelen, több mint fele alacsony relatív gyakorisággal fordul elő.

A NAT 2020-ban az autonómiához kapcsolódó vizsgált szóelemek abszolút értékben gyakrabban fordulnak elő, mint a 2007-es és 2012-es változatokban, de a relatív gyakoriság összege és átlaga a NAT 2007-ben a legmagasabb. A 2012-es dokumentum átmenetet képez ebben.

Az *abszolút gyakoriság különbségek* maximuma 2007-ről 2012-re 12, 2012-ről 2020-ra 89 értékű. A relatív gyakoriság átlag különbsége 2007-ről 2012-re -0,0000631 volt, majd 2012-ről 2020-ra 0,0000005-re nőtt. A NAT 2007–2012 között az átlag csökkent, míg a NAT 2012–2020 között az átlag nőtt. A legnagyobb szórás a 2012–2020 között mutatkozik. A medián értékek többsége nulla körül van, ami azt mutatja, hogy sok szóelem előfordulása nem változott, vagy csak minimálisan.

Megállapítható, hogy a szóelemek által körülírt autonóm tanulás fogalma a dokumentumokban nem egyenletesen jelenik meg, hanem bizonyos központi fogalmakra koncentrálva, míg más összetevőire nem jut akkora figyelem. Ezt támasztja alá a gyakorisági különbségek változások évpáronkénti vizsgálatának eredménye is. A NAT 2007 és a NAT 2020 összevetése azt mutatja, hogy a legtöbb szóelem relatív gyakorisága csökkent vagy stagnált. Ezek az eredmények összecsengenek a leíró statisztika által kapottakkal.

Az elemzett három NAT dokumentumban az autonóm tanuláshoz kapcsolódó szóelemek szógyakorisági eloszlása nem egyenletes: néhány szóelem dominánsabb előfordulású, míg a többség marginális vagy hiányzó.

A NAT 2020-ban *újonnan megjelenő* szóelemek: önellát-, önkiszolgál-, önmegfigyel-, önszervez- (lsd. 15. táblázat). Mindhárom NAT-ban az *átlagnál nagyobb előfordulást* mutat: önálló-, egyéni-, motivá-, refle-, stratég- (lsd. 15. táblázat). Mindhárom dokumentumból *hiányzó szóelemek*, amelyek a többi kutatásba bevont dokumentumban megtalálhatók, de a NAT-okban nem: autonóm tanulás, önbírá-, önelemz-, öngazgat-, önírányít-. (lsd. 11.táblázat). Teljesen *eltűnt* a NAT 2007 után az önművel- és önmegismer- szóelem (lsd. 13. táblázat), valamint a NAT 2012 után az önmegvalós-, öntevékeny-, önmotivá-, önfegyel- szóelem. Ez azt jelzi, hogy az autonóm tanulás klasszikus önmegismerési, önművelési, önmotivációs kompetenciái közül több is háttérbe szorult. A hangsúlyok eltolódtak mind a nemzetiségi, mind az élő idegen nyelvi német-tanításban ez hiányként mutatkozhat az önálló tanulási attitűdök kialakításában, az önmegismerés, az önmegvalósítás és az önfegyelem területén, holott a nyelvtanulás sikerességéhez elengedhetetlen az önszabályozás és önmotiváció fejlesztése. A minimum és medián közötti szóelemek (lsd. 30. táblázat) alig jelennek meg, ami azt jelzi, hogy ezek a kompetenciák nem váltak hangsúlyossá a tantervi szövegekben a nemzetközi pszicholingvisztikai eredmények ellenére sem (Pléh & Lukács, 2015). Mindhárom vizsgált évben nagyon *alacsony gyakoriságúak maradtak*: önismer-, önkifejez-, önálló tanulás, önfejleszt-, autonóm, önazonos-, önkontroll-, öntudat- (lsd. 17. táblázat). Ez azt mutatja, hogy az önellenőrzés, az önismeret, önfejlesztés, önkifejezés és az önálló tanulás explicit fogalmi nem főszerepet kapnak a tantervi szövegekben. Ez mind a nemzetiségi, mind az élő idegen nyelvi német-tanításban éreztetheti a hatását, hiszen, amint az elméleti részben említésre került, a korszerű nyelvtanulás egyik alapvető célja a tanulói autonómia. Az önszabályozó, önírányított tanulási attitűdök kialakulását a Közös Európai Referenciakeret (KER) is hangsúlyozza.

Az önbizal- és az önrefle- szóelemek előfordulása nem kiemelkedő, de jelen vannak Az autonóm- és öntudat- szóelemek megjelenésének *növekedése*, (lsd. 20., 22. táblázat) mérsékelt, de folyamatos, ami azt jelzi, hogy a tanulói autonómia általában és az öntudat témája egyre hangsúlyosabbá válik a NAT-okban. Ez utóbbi két eredmény pozitív mind a nemzetiségi, mind az élő idegen nyelvi német-tanításban, mivel a tanulói öntudatoság és autonómia fejlesztése elősegíti a hosszú távú nyelvtanulási eredményességet, a nyelvi önbizalmat és a sikeres kommunikációt. A stratég- szóelem *erős növekedése* (lsd. 20.,

21., 22. táblázat) a tanulási stratégiák tudatos fejlesztésének tantervi előtérbe kerülését mutatja. Az önazonos- szóelem nagy mértékű növekedése az identitásalapú autonómia szerepének erősödését jelezheti. Ez a tendencia mindkét tanulói csoportban (nemzetiségi és idegen nyelvi) kiemelt jelentőségű: a tanulási stratégiák elsajátítása és a személyes identitás fejlesztése elengedhetetlen a sikeres nyelvtanuláshoz és a kulturális beágyazottsághoz.

A gyakorisági mutatók alapján *kiemelt szóelemek* előfordulási gyakoriságai a következő értelmezéssel részletezhetők: az önálló- szóelem a visszaesés után 2020-ban újra megemelkedett, de nem érte el a korábbi szintet. Párhuzamosan ezzel az autonóm- szóelem növekedett. Ez megváltozott szóhasználatra utal.

Az önismer- szóelem 2012-ben volt a leggyakoribb, majd 2020-ban csökkent. Ennek oka lehet, hogy a tanulói önismeret közvetettebb módon, más kompetenciákba ágyazva jelenik meg. A refle- szóelem 2007 után visszaesett, majd 2020-ban ismét növekedett. Ez a reflexió jelentőségének újraértékelését tükrözheti. A reflexió kezdetben mellőzöttebb elem volt, 2020-ra a szerepe erősödött. A kontextusbeli elemzés rámutat, hogy új tartalmat is kapott: refle – ktál. Az igei használata több ízben a „válaszol”, „reagál” értelemben használatos. - A motivá- előfordulása stabil, ami a motiváció jelentőségének kiegyensúlyozott megjelenését tükrözi. A stratégia- emelkedik.

A kutatás következő lépése *a tematikus csoportokba* rendezett szóelemek vizsgálata volt, amelyek a dolgozat elméleti részében kijelölt fő témákhoz kapcsolódnak (lsd. 6. táblázat). Vizsgálatuk a következő értelmezéseket eredményezte az egyes csoportokra:

„Elméleti háttér, általános jelzők” tematikus csoportra magas szórás jellemző, ami az elemek előfordulása közötti erős eltérésekre utal. A „Szociális kompetenciák” csoport alacsony, de kiegyensúlyozott jelenléttel bír, szórása végig alacsony maradt.

A medián értékek több csoport esetében alacsonyabbak, mint az átlag, ami néhány kiemelkedően magas érték dominanciáját jelzi. Például az „Elméleti háttér” esetében az átlag jóval magasabb a mediánnál, jelezve, hogy egyes szóelemek rendkívül gyakoriak, míg mások minimális jelenlétet mutatnak.

A „Tanulási folyamat” csoport viszonylag alacsony gyakorisági értékeket mutat, szórás értékei azonban nem elhanyagolhatók, ami az ezen fogalmak kissé ingadozó tematikus jelenlétét jelzi.

Az abszolút gyakoriságok alapján a tematikus csoportokról elmondható, hogy mindhárom évben az „Elméleti háttér, általános jelzők” csoport messze a

legdominánsabb, abszolút gyakorisága minden évben jelentősen meghaladja a többi csoportét. Ez a csoport a teljes gyakoriság több mint 70%-át teszi ki. A következő az „Önmegismerés, önmegvalósítás” és a „Reflektív kompetenciák” csoport, hasonló abszolút gyakoriságokkal (41-47, illetve 32-42 között), de jóval alacsonyabb értékekkel szerepel, mint az első csoport. A „Tanulási folyamat” és a „Szociális kompetenciák” csoportok a legalacsonyabb gyakoriságúak. A „Tanulási folyamat” különösen 2020-ban esett vissza (3), míg a „Szociális kompetenciák” kismértékű növekedést mutatott (4-ről 16-ra). A csoportok változási irányairól tehát elmondható, hogy az „Elméleti háttér, általános jelzők” csoport 2007 és 2012 között csökkent, majd 2020-ra jelentősen nőtt. A többi csoport kisebb ingadozásokat mutat, de összességében stabilabbak, kivéve a „Tanulási folyamat” csoportot, amely folyamatosan csökkent. A csoportok közötti különbségek nagyok, amit a magas szórásértékek is jeleznek, különösen 2020-ban.

A tematikus csoportonkénti leíró statisztika megerősíti a NAT-ok szógyakoriság vizsgálata kapcsán az előzőekben tett megállapításunkat: az autonóm tanulásra vonatkozóan nem egységes a tematikus csoportok előfordulása sem: egyes kategóriák intenzívebb, de szelektív jelenlétet mutatnak, míg mások elszórtabban, de egyenletesebb előfordulással képviseltettek a vizsgált dokumentumokban.

Vizsgáltuk a szóelemek előfordulását évpáronként is a tematikus csoportokra (NAT 2007 – NAT 2012, NAT 2012 – NAT 2020), amely eredmények a következőként értelmezhetők: 2007 és 2012 között a „Szociális kompetenciák” és az „Önmegismerés, önmegvalósítás” csoportot kivéve a többi három csoport abszolút gyakorisága csökkent, különösen az „Elméleti háttér, általános jelzők” csoporté. A NAT 2012 és a NAT 2020 között jelentős a növekedés az abszolút gyakoriságok átlagában, különösen az „Elméleti háttér, általános jelzők” csoportban.

A kutatás szógyakoriság vizsgálatában sor került a NAT 2020-ban a kiemelt szóelemek kontextus-beli elemzésére. Hat szóelem került be ebbe a vizsgálatba, amelyek a leggyakoribb előfordulást mutatták: stratégia-, motivá-, refle-, önismer-, önkifejez-, autonóm. (lsd. 45. táblázat). Tantárgyakra bontva az eloszlásukat, azt látjuk, hogy elszórtan jelennek meg. Jelen dolgozat témáját tekintve örömteli, hogy leggyakrabban az idegen nyelv tantárgyban, (kb. 20%), majd az etika/hit- és erkölcsstanban (kb. 15%), és vizuális kultúra (kb. 10%) tantárgyban. A stratégia- szóelem előfordulásának 40%-a az idegen nyelv tantárgyban található., ami arra enged következtetni, hogy a NAT 2020 fontos szerepet kapnak a tanulási stratégiák az autonóm nyelvtanulóvá nevelésben. A motivá- 21 találata az idegen nyelv tantárgyban arra utal, hogy a motiváció kevésbé

reprezentált a stratégiákhoz képest. A refle- szóelem több tantárgyban is hasonló értékeket mutat (Magyar nyelv és irodalom (3), Idegen nyelv (2), Földrajz (2), Vizuális kultúra (3), Etika (1), Testnevelés (1)), ami arra enged következtetni, hogy a reflektív kompetencia fejlesztése hangsúlyos, a nyelvtanulásban azonban nem kap kiemelt szerepet a tantervben. Az önismer- szóelem 213 találata azt sugallja, hogy az önismeret integrált ugyan, de a tantárgyi eloszlás alapján azt látjuk, hogy a testi, fizikális dimenziói kiemeltebbek. Az önkifejez- szóelem 12 találattal alacsonyabb gyakoriságot jelez (pl. idegen nyelvben önkifejezés erősítése). Az idegen nyelvben egy találattal van jelen. A művészeti tárgyakban jelentősebb (ének-zenében, vizuális nevelésben, dráma és színház tárgyban). Az alacsony össz-találati érték arra mutat rá, hogy az önkifejezés alulhangsúlyozott a NAT 2020-ban az autonóm nyelvtanulásban a szociális dimenziói ellenére (Ushioda, 2011). Inkább a kreatív oldala kap jelentőséget. Témánk központi fogalmát képviselő autonóm- szóelem 6 találattal a legritkább előfordulású a kiemelten vizsgált szóelemek között, helyette az önálló szóelem használata fordul elő több helyütt (209 előfordulás).

A kutatás a kiemelt szóelemek kontextus-beli adataival erősíti az autonóm nyelvtanulóvá nevelés elemzését. A NAT 2020-ban a kiemelten vizsgált 6 szóelem elszórta, de jelentőséggel bírónak jelenik meg, főként nyelvoktatási, etikai és vizuális tantárgyakban, hangsúlyozva az autonóm tanulás stratégiai, motivációs és reflektív és önmegismerő dimenzióit. A kontextusok, a mondatok, amelyekben a szóelemek előfordulnak, az autonómia multidimenzionális jellegét támasztják alá.

A német nemzetiségi oktatási dokumentumok bemutató leírásának megbeszélése

A kutatás dokumentumelemzés fejezetében a hazai német nemzetiség kiválasztott oktatási dokumentumait vizsgáltuk azzal a kutatási céllal, hogy feltérképezzük, hogy a Nemzeti alaptantervben szereplő iránymutatásokat a német nemzetiségi oktatási dokumentumok milyen módon tükrözik vissza, azok miként implementálódnak. Az autonóm nyelvtanulásra nevelés megjelenésének feltérképezése két szakaszban történt: először a nemzetiségi dokumentumok leíró bemutatását végeztük el. Ebből a következő eredményt kívánjuk kiemelni az elméleti rész szakirodalmi kontextusa és jelen dolgozat kutatási célja mentén:

Feltételezhető volt a kutatás előtt, hogy a Nemzeti alaptanterv nagyobb hangsúlyt helyez az autonóm tanulásra, mint a német nemzetiségi oktatás dokumentumai. A nemzetiségi oktatás dokumentumai irányelveket, fejlesztési programokat tartalmaznak a nemzetiség

egészére nézve és nem szerepük, hogy taglalják az oktatásnak erre a szűk területére vonatkozó speciális kérdéseit. Fontosnak tartottuk a kutatásba bevonni ezeket a dokumentumokat is a német nemzetiségi nyelvi fókusz miatt.

A német nemzetiségi oktatási dokumentumok szógyakoriság vizsgálatának megbeszélése

A dokumentumok szógyakoriság vizsgálatának eredményei a következő értelmezést adják:

A német nemzetiségi oktatási dokumentumok leíró statisztikai elemzése azt mutatja, hogy a Leitbild szövegében az autonóm-, egyéni-, motivá-, önálló-, önkormány-öntudat-, refle-, stratégiai- szóelemek előfordulnak, de mindegyikük alacsony relatív gyakorisággal. Ez összhangban áll a hazai szakirodalom megállapításaival, miszerint a magyarországi nemzetiségi oktatási dokumentumokban az autonóm tanulás támogatása még nem rendszerszintű.

A Leitsätze a gyakorlati irányelvekre fókuszál. Az önkormány- szóelem a leggyakoribb előfordulású, amelynek jelentése nem csak a tanulók autonómiájának részét képezheti, hanem a nemzetiségi önkormányzatokra történő utalást is. Az autonóm tanulás egyéb aspektusai hiányoznak. Ez azt jelzi, akárcsak a Leitbild esetében, hogy a dokumentum az autonómia egyes elemeit hangsúlyozza, de rendszerszintű, átfogó autonómiakoncepciót nem jelenít meg (Benson, 2001).

Az Irányelvben az egyéni önálló-, önazonos-, önismer- szóelem fordul elő. A többi hiányzik. Azt sugallja mindez ismét, hogy az autonóm tanulás fogalmi rendszere nem integrálódott mélyebben a dokumentumokba (Little, 2007).

A három nemzetiségi oktatási dokumentum összevetése nyomán a következő megállapításokat tehetjük (ld. Melléklet, 47. táblázat): A Leitsätze tartalmazza a legmagasabb relatív gyakorisági értéket az önkormány- szóelemmel, a többi szóelem értéke minimális. Az Irányelvben az egyéni- szóelem relatív gyakorisága a legmagasabb, a többi szóelemé elenyésző. A Leitbildben szintén az egyéni- szóelem a legmagasabb relatív gyakoriságú.

Mindhárom dokumentumból a legmagasabb relatív gyakoriság érték a Leitsätze-ben az önkormány- szóelemé.

Összevetve a nemzetiségi dokumentumok szógyakorisági értékeit a kiadásuk idején érvényben lévő NAT 2007 értékeivel, megállapítható, hogy a nemzetiségi dokumentumokban a fókusz az identitásmegőrzésén van.

Az egyéni jelző gyakoribb előfordulása tapasztalható mindhárom dokumentumban. Második legmagasabb relatív gyakoriságú az autonóm- és az önkormány- szóelem a Leitbildben. Ezek a tanulói autonómián kívül a nemzetiségi autonómiára és önkormányzatiságra is vonatkoztathatók.

A NAT 2007 volt érvényben, amikor a nemzetiségi dokumentumok megjelentek. Összevetve a NAT 2007-et a nemzetiségi dokumentumokkal a leíró statisztikai mutatók alapján, több ponton is hasonlóság mutatkozik: a Leitbild és A NAT összege közel azonos, az átlagaik is hasonlóak és a szórás értékek is. A Leitsätze értékei a NAT 2020-szal mutatnak hasonlóságot. A Leitbild mutatói alapján mondható, hogy a NAT 2007-tel hasonlóságot mutat a relatív gyakoriságok tekintetében. Kivéve a mediánt, ami a Leitbildnél nulla, a NAT 2007-nél alacsony, de nullánál nagyobb érték. A Leitsätze hasonlóképpen elemezhető a NAT 2020-szal: Szintén a medián értékekben van ugyanolyan irányú eltérés, mint a Leitbild és a NAT 2007 esetében. Az Irányelv minden mutatója elmarad a NAT-okétól. Ezek az eredmények illusztrálják, milyen módon integrálódnak NAT-beli irányelvek a nemzetiségi dokumentumokba.

Mindez azt jelzi, hogy az autonóm nyelvtanulás fogalmi rendszere és kulcsstratégiái nem integrálódtak szervesen a nemzetiségi oktatási dokumentumokba. Az explicit autonómia-fókuszú szóhasználat hiánya arra utal, hogy a tanulói autonómia fejlesztése nem kap rendszerszintű figyelmet.

A kutatásba bevont pedagógiai programok szógyakoriság vizsgálatának megbeszélése

A kutatás ezen szakaszába azon német nemzetiségi általános iskolák programjai kerültek bevonásra Pest vármegyéből, amelyeknek szabadon hozzáférhető volt ez a dokumentuma az intézmény honlapján 2024-ben. 11 ilyen iskola volt, ezért a 2008-ból rendelkezésünkre álló pedagógiai programok közül ugyanannak a 11 -iskolának a pedagógiai programját választottuk ki jelen kutatáshoz. A szógyakoriság vizsgálatban először itt is a leíró statisztikát készítettük el a PP 2008-ra és a PP 2024-re.

A PP 2008 átlag értékei alacsonyak, ami úgy értelmezhető, hogy az autonóm nyelvtanulásra nevelés nem domináns elem a pedagógiai programokban, hanem inkább implicit módon jelenik meg. A legmagasabb maximum értékkel az egyéni- szóelem rendelkezik (542), ami kiugró érték. Ezt követi az önkormány- és az önálló- szóelem. Az önismer-, önértékel-, önálló tanulás, autonóm-, öntevékeny-, önbizal-, önkép-, önkifejezés- szóelemek előfordulása említésre méltó. A legtöbb szóelem ritkán jelenik meg, és a

maximumot a néhány kiugróan gyakori elem (egyéni, önkormány-, önálló-) húzza fel. Jelen dolgozat kontextusában ez azt jelenti, hogy az autonóm nyelvtanulásra nevelés nem széles körben integrált a pedagógiai programokba, hanem néhány szóelemre koncentrálnak, míg más szóelemek (metakog-, stratégia-, motivá-, refle-, önmotivá-) teljesen hiányoznak. Az alacsony medián arra utal, hogy a legtöbb szóelem ritkán jelenik meg. Ez jelzésként értelmezhető az autonóm tanulás nevelésének mélysége mentén, mert fontos fogalmakra utalnak. Ez arra enged következtetni, hogy a 2008-as programok nem fedik le teljeskörűen az autonómia összes aspektusát, például a stratégiai vagy reflektív elemeket. A magas szórás (112,597) megerősíti az autonóm tanulás egyenetlen reprezentációját.

A gyakoriság alapján csoportosításra kerültek a PP 2008 vizsgált szóelemei. Az eredmények ez alapján egyeznek a korábban leírtakkal. Kiugró értéket mutat az egyéni, önkormány-, önálló-, önismer- szóelem, ami pozitívum, mert azt mutatja, hogy van fókusz a témán, de egyben torzítást is okozhat az átlagban, ami felveti, hogy az autonóm tanulás nevelése nem kiegyensúlyozott, hanem néhány kulcsfogalomra épül. A metakog-, motivá-, stratégia- nulla értéke hiányt jelez kulcsfontosságú területeken (metakogníció, motiváció, tanulási stratégiák). Jelen dolgozat összefüggésében ez arra utal, hogy a 2008-as pedagógiai programok nem fedik le az autonóm tanulás multidimenzionális aspektusait.

Elvégeztük a leíró statisztikai elemzést a Pest vármegyei német nemzetiségi iskolák 2024-es pedagógiai programjának szógyakoriságvizsgálatához is (Izd. Melléklet, 47. táblázat). Az alacsony relatív átlag arra utal, hogy a vizsgált szóelemek csak kis arányban képviseltetik magukat, ami azt jelentheti, hogy az autonóm nyelvtanulásra nevelés nem domináns a 2024-es pedagógiai programokban. A magas maximum a kiugróan magas értékeknek köszönhető, mert a medián alacsony. Az egyéni-, önálló-, önkormány-, motivá- szóelemek jelentősen hangsúlyosabbak a többinél. Míg a metakog-, önmotivá-, önazonos-, önelemz-, önmegfigyel, autonóm tanulás teljesen hiányoznak, noha ezek a kifejezések fontosak lennének az autonóm tanulás multidimenzionális aspektusának szempontjából. Vagyis ez azt mutatja ismét, hogy az autonóm nyelvtanulásra nevelés egyes aspektusai nem kerültek be a dokumentumokba, hanem néhány kulcsfogalom képviseli a témát. Ez ismét azt mutatja, hogy a 2024-es pedagógiai programok nem fedik le teljeskörűen az autonómia összes aspektusát. A magas szórás érték megerősíti ezt a megállapítást. A kiugróan magas gyakoriságú szóelemek az egyéni, önálló-, önkormány-, motivá-. Ezek közül az egyéni és az önálló- általános jelzők, melyek az autonóm tanulás

ernyője alá tartoznak, de egyéb kontextusokban is előfordulnak. Ezért a magas értékek nem bizonyítékok az autonóm tanulás szóelemeinek reprezentációjára. Az önkormány-szóelem részben az intézmény fenntartójával kapcsolatban kerül említésre, ezért szintén nem enged témánk szempontjából következtetéseket levonni. A motivá- szóelem magas értéke pozitív eredmény a PP 2024-ben jelen kutatásban. 13 szóelem (az összes szóelem 33%-a) került a közepes gyakoriságú csoportba, ami alapján elmondható, hogy az autonómia közepesen integrált. Itt is a metakog-, önazonos-, autonóm tanulás szóelemek tartoznak a nulla előfordulású csoportba. A PP 2024-dokumentumai sem fedik le az autonóm tanulás multidimenzionális aspektusait.

Összességében ezek az értékek azt sugallják, hogy az autonóm nyelvtanulásra nevelés jelen van a 2024-es programokban, de egyenetlenül és néhány szóelemre koncentrálva.

A vizsgált szóelemek előfordulását összevetettük a NAT 2007 és a PP 2008 között, hogy a NAT implementációját feltérképezzük a pedagógiai programokban (lsd. Melléklet, 52. táblázat). A különbségek kategorizálása alapján a 40 vizsgált szóelem többsége a stabilan előforduló csoportba került; nulla értékű az autonóm tanulás, metakog-, refle-, stratégiszóelem a NAT 2007-ben és a PP 2008-ban is.

A vizsgált szóelemek gyakoriságát a NAT 2020 és a PP 2024 között is összevetettük (lsd. Melléklet, 54. táblázat). Az értékekből arra következtethetünk, hogy a PP 2024 több szóelemet tartalmaz a vizsgált 40-ből, de nem koncentráltabban, egy téma köré rendezve, mint a NAT 2020. Ez a helyi adaptáció megjelenését mutatja a pedagógiai programokban. A szógyakoriságvizsgálat során összevettük a PP 2008 és a PP 2024 dokumentumokat (lsd. Melléklet, 56. táblázat). Az abszolút értékek átlagos változása pozitív előjelű, ami arra utal, hogy erősödik az autonómia hangsúlya a pedagógiai programokban. Több szóelem csökkenést mutat, ami viszont egyenetlen fejlődést jelez, és felveti a kérdést, hogy bizonyos autonómia-aspektusok háttérbe szorulását mutatják-e, vagy a szóhasználat változását. A relatív gyakoriságok által kirajzolt irányok arra utalnak, hogy 2024-re bővült az autonóm tanulás reprezentációja, beleértve multidimenzionális elemeket is (motiváció, stratégiák). Kiúróan magas pozitív változást mutat a motivá- és a refle-szóelem, amelyek a metakognitív és motivációs aspektusokat képviselik. Ezek fontos szereppel bírnak az autonóm tanulás elméletében (Holec 1981). Egyes szóelemek eltűnése (önelemz-, önellát-) arra hívja fel a figyelmet, az autonóm tanulás nem minden dimenziója fejlődik egyenletesen a pedagógiai programokban. A stratégiszóelem újonnan felbukkanó a PP 2024-ben, ami az autonóm tanulás stratégiai aspektusainak erősödését jelzi.

A PP 2008 és a PP 2024 összevetését elvégeztük a tematikus csoportok mentén is (Izd. Melléklet, 60. táblázat). Az „Elméleti háttér, általános jelzők” csoport erősödést mutat, ami arra utal, hogy 2024-re hangsúlyosabbá váltak az autonóm tanulás elméleti alapjai, az általános jelzők a pedagógiai programokban. Az autonóm nyelvtanulóvá nevelés általános dimenziója fejlődik, de felveti a kérdést, vajon ez kompenzálja-e más területek gyengülését. Az „Önmegismerés” csoport is növekedést mutat, ami pozitív irányként értelmezhető. A „Reflektív kompetenciák” csoport szintén erős növekedést jelez, ami a reflexió szerepének erősödését mutatja. Ez fontos elem az autonóm tanulásban (Schön, 1987). A „Tanulási folyamat” csoportnál csökkenő tendencia figyelhető meg és a „Szociális kompetencia” csoportnál is. A tematikus csoportok által jelzett összes előfordulási érték azt jelzi, hogy bár az abszolút gyakoriság kisebb, a téma aránya erősödött a rövidebb PP 2024-es szövegekben. Ez arra enged következtetni, hogy az autonóm nevelés előfordulása koncentráltabbá vált, ami hatékonyságot sugall ezen a területen (Little, 2007). Összességében az eredmények egyenetlen fejlődést mutatnak.

Az interjúk megbeszélése

Interjúkat készítettünk (n:8) a kutatás harmadik részében, melyek célja annak feltérképezése volt, milyen módon jelenik meg az autonóm nyelvtanulóvá nevelés a hazai német nemzetiségi iskolák alsó tagozatán tanító nyelvpedagógusok osztálytermi gyakorlatában, hogy az iskolai nyelvtanulás után önállóan is képes lehessen a tanuló nyelvtudását fejleszteni, gyarapítani, újabb idegen nyelvet elsajátítani

A nyolc félig strukturált interjú négy fővárosi német nemzetiségi általános iskola és négy különböző vármegyében lévő német nemzetiségi általános iskola német nemzetiségi tanítóival készült. Az interjúkérdések sablonja a mellékletben található (Izd. Melléklet, 3.táblázat).

Az interjúk első kérdéscsoportjához kapcsolódó kutatási kérdésünk:

- A nyelvpedagógusok tantermi gyakorlatában milyen módon jelenik meg az autonóm (nyelv)tanulóvá nevelés?

Az interjúkérdések első csoportjával a tanítói munka és az önálló tanulásra nevelés összefüggéseire kérdeztünk rá, majd az autonóm tanulás szerepére az alsó tagozat német nyelvelsajátításában. Külön figyelmet kapott az első osztályban végzett nyelvpedagógiai gyakorlat, különös tekintettel a még nem alfabetizált tanulók autonóm nyelvtanulásra nevelésében. Minden válaszadó fontosnak tartotta az önálló tanulóvá nevelést az alsó tagozaton.

Egyikük azt emelte ki, hogy a tanórai differenciálást is megkönnyíti, ha önálló tanulóként kezelhető a tanuló. Azt mutatja ez a válasz, hogy a tanulói önállóság és a differenciálás közös részhalommal rendelkezik: a differenciálás által nő a tanuló teljesítménye, ez sikerélményt ad, ami motiváló és az örömszerző tanulás egyik eleme. Továbbá a tanulók sokféleségének elismerésével nő a toleranciájuk, kialakul és erősödik az egymás- és önmaguk elfogadása. Az így fejlődő önismeret, önbizalom az autonóm tanuló fontos ismérve.

Egy másik interjúalany kiemelte, hogy fontos a tanulók partnerként kezelése, amely válasz a tanulóközpontúság megjelenését mutatja az osztálytermi gyakorlatban. Egyetértés volt abban, hogy a tanulási folyamat kezdetétől szerepet kell kapjon az autonóm tanulásra nevelés minden tantárgy kapcsán. Az elsajátítási folyamatok hatékonyságát növeli, ha a tanulók tanulási stratégiákkal rendelkeznek. Kiemelték az idővel való gazdálkodás elsajátításának fontosságát és az információ szűrésének fontosságát is. Ha a tanuló hatékonyan értékeli a saját tanulását, az további motiváló erőt ad; vitathatatlan a hatékonyság szerepe az önálló tanulásban. A tanulási stratégiák ismerete és használata, az idő-menedzsment, a hatékony információfeldolgozás mind fontos elemei az önálló tanulásnak.

A válaszadók egyöntetű véleménye, hogy már első osztályban el kell kezdeni az autonóm nyelvtanulóvá nevelést. Több általuk használt didaktikai elemet és jó gyakorlatként említhető módszert említettek ennek kapcsán: a feladatok önellenőrzése, csoportban alkalmazható játékos feladatok, a figyelem fejlesztését segítő játékos feladatok, a szókincsfejlesztés vizuális eszközökkel (még íráskép nélkül). Mindezzel az célnyelvi óravezetést is támogatják és megvalósul a holisztikus, multiszenzoros tanulás, ami az örömteli tanulást, ezáltal a motivációt erősíti. A különböző tanulási stílusú tanulók bevonódnak a tanulási folyamatba, ezzel a figyelem fenntartása is megvalósul.

Az interjúkhoz kapcsolódó következő kutatási kérdés:

- A német nemzetiségi tanítók milyen módon fejlesztik az autonóm nyelvtanulási kompetenciát alsó tagozaton, milyen támogatást kap a tanuló az intézményben?

Az autonóm nyelvtanulásra nevelésre vonatkozó kérdés kapcsán többen említették az alapkészségek fontosságát és a szövegértés jelentőségét, melyek birtokában örömtelivé válik a nyelvtanulás, nő a tanulási motiváció. A tanító „fokozatosan lép hátrébb” az egyik interjúalany plasztikus válasza szerint, rávilágítva ezzel arra, hogy az autonóm nyelvtanulóvá nevelésben is érvényes a fokozatosság elve; fontos a folyamatorientáció szem előtt tartása.

Egyik válaszadónk említette, hogy sok családban nem kap otthon segítséget a tanuló a nyelvtanuláshoz, mert nem beszélnek a szülők idegen nyelven. Számukra, ha lehet, még fontosabb az önálló nyelvtanulási módszerek elsajátítása. Egyetértés mutatkozott abban is, hogy már első osztályban el kell kezdeni az autonóm nyelvtanulóvá nevelést. Egyik, több válaszadó által is említett módszer ehhez, az önellenőrzés a tanórán. Többen alkalmazzák a Stationenarbeit-et, az állomásokon történő tanulást, amely során a tanulói autonómia több eleme is fejlesztésre kerül: pl. az önálló tanulásszervezés (kivel alkotok párt, milyen sorrendben oldom meg a feladatot, melyik feladatot hagyom ki, mennyi időt szánok rá), önellenőrzés, önrányítás, a tanóra végén akár önreflexió.

Egyikük hangsúlyozta a tanulói autonómia kapcsán a differenciálás fontosságát is. Másikuk a szociális kompetenciák fejlesztésének fontosságát emelte ki az önállóságra nevelés kapcsán, akár kooperatív csoportmunka, akár egyéb munkaformák keretében.

A következő kérdéscsoporttal az interjúalanyok által használt tankönyveket kívántuk megismerni. Arra voltunk kíváncsiak, milyen módon épültek be a választott tankönyvcsaládok a nyelvpedagógusok tanítói munkájába? Mit tartanak a tankönyvek erősségeinek és gyengeségeinek?

Több tankönyvcsalád is említésre került. Köztük hazai kiadású és nemzetközi tankönyvek is. A válaszadók fele különböző tankönyveket használ 1-2. és 3-4. osztályban. Ennek oka egyrészt gyakorlati: egyes tankönyvek csak az első két osztályra készültek el, más tankönyvek tankönyvvé nyilvánítása kifut, ezért váltani kényszerülnek. Volt, aki a hazai kiadású 1-2. osztályos tankönyvet a magasabb évfolyamokon már nem találta megfelelőnek, ezért vált 3-4. osztályban a nemzetközi tankönyvcsaládra. Rákérdeztünk, miben érzik hatékonyabbnak a 3-4. osztályban ezeket a tankönyveket: a hanganyagok mennyiségét és minőségét, autentikusságát és a szóbeli feladatok sokszínűségét említették a válaszadók. Jól támogatják tehát a nemzetközi kiadású tankönyvek a kutatás eredményei szerint a tanulók hétköznapi helyzetekben is használható kommunikációs kompetenciájának fejlesztését, ami a NAT 2020 alapján is a nyelvtanítás fő célja. Hiányolták ezekből a tankönyvekből az indukciós szövegeket, a német, mint célnyelv tanításban korábban megszokott tankönyvszerzők által írt szövegeket, „olvasmányokat” és a kapcsolódó klasszikus szövegfeldolgozó feladatokat. A tanulási folyamatban fontos a tanulók számára is a transzparencia, a fokozatosan kialakított tanulási tudatosság, amelynek egyik eleme a feladatok kiszámíthatósága, logikus egymásutánisága, felépítése. Erre a strukturáltságra nagy szükség van az önálló tanulás során is. Különösen az alsó

tagozatos korosztály számára fontos a biztonságot teremtő kiszámíthatóság érzése. Többen említették a korábban szinte egyeduralkodó hazai tankönyvet, az *Alle machen mit* című tankönyvet, amely ezen klasszikus, hagyományos elvek mentén vezette a tanulási folyamatot elsőtől negyedik osztályig, és amely tankönyv lekerült a tankönyvlistáról.

Azzal a kérdéssel, hogy mennyire tartják a kerettantervben szereplő struktúrát, a tanterv osztálytermi megvalósítására szeretnénk volna rálátni. A válaszadók többsége többnyire tartja a kerettanterv ajánlásait; olykor előfordul kisebb eltérés, ha a tananyag nehézségi foka, vagy a tanulók tudás szintje megkívánja.

Rákérdeztünk, milyen mértékben szorulnak kiegészítésre a használt tankönyvek és az egybe hangzó válasz azt tükrözi, hogy nagy mértékben. A nemzetiségi iskolák második osztályában kerül sor általában a német nyelvi olvasás és írás elsajátítására. Ennek kapcsán ketten is kiemelték, hogy a jelenlegi hazai tankönyvekben nem következetes az új betűk megjelenése, ami nehezíti a tanító munkáját.

A tankönyvek kapcsán arra fókuszáltunk, milyen módon jelenik meg az interjúalanyok által használt tankönyvekben az autonóm tanulásra nevelés. A válaszokban említett tankönyvi feladatok a hazai tankönyvekben: önálló színezési feladatok, önállóan végezhető rajzos feladatok. Öt válaszadó főként a negyedik osztálytól tartja megvalósíthatónak a tanulók önálló feladatvégzését, az első három osztályban szerintük még erős, bár fokozatosan csökkenő a tanítói irányítás fontossága. Összecseng ez a válasz azzal a szakirodalomban megjelenő állásfoglalással, miszerint a tudatos tanulás kezdte erre az életkorra tehető, az első iskolai évek még a nyelvtanulást megelőző nyelvelsajátítás időszakába tartoznak.

A nyelvpedagógusok olyan ideális tankönyvet képelnének el, amelyben egymásra épülő szövegek találhatóak, melyek szókincse ismétlésre kerül a későbbi szövegekben; az egyes szövegekhez szövegfeldolgozási feladatok tartoznak; a szövegekből induktív módon levezethető nyelvtani jelenségek progresszív grammatikai ívben, az elementarizálást szem előtt tartva fordulnak elő; felfedeztetve tanulással biztosított lenne a tanulói motiváció fenntartása; hanganyagok támogatnák a helyes kiejtés elsajátítását; a tankönyvi és a munkafüzet-beli feladatok játékos módszerekkel, digitális kiegészítőkkal segítenék az autonóm tanulás fejlesztését.

A kutatás interjúinak célja az volt, hogy feltárja az autonóm tanulásra nevelés lehetőségeit az általános iskola alsó tagozatán, különösen az idegennyelv-oktatás kontextusában. Az interjúkérdések sorrendje az általánostól a specifikus felé haladva épült fel, kezdve a

tanulói önállóság általános értelmezésétől, majd a tanítói gyakorlatban való megjelenésen át eljutva az első osztályos nyelvórákra jellemző módszertani sajátosságokig. Az interjúalanyok válaszaira támaszkodva kerültek kiválasztásra a következő kutatási részbe a tankönyvcsaládok. A tanulói önállóságra nevelés, vizuális, játékos és fokozatosan önálló munkára épülő feladatokon keresztül történik. A Stationenarbeit (állomásokon történő feladatmegoldás), a csoportos játékok, a szótárhasználat tanítása, valamint az online feladatok alkalmazása mind a tanulók önszabályozó tanulási képességeinek fejlesztését szolgálják. Az online feladatok az intézményen kívüli tanulás során is jól támogatják az autonóm nyelvtanulást.

A tanítók víziója egy olyan ideális tankönyvet körvonalaz, amely életszerű szövegeken, fokozatosan nehezedő és differenciált feladatokon keresztül, digitális eszközökkel támogatva ösztönzi a tanulók önállóságát. Autentikus hanganyagokat tartalmaz. Az interjúk tanúsága szerint tehát az autonóm tanulásra nevelés folyamat, amelynek során a pedagógus fokozatosan adja át az irányítást a tanulónak. Amelyhez a tankönyv eszköz, keret, és nem önmagában elégséges támogatás.

A tankönyvelemzés megbeszélése

A kutatás tankönyvelemzéshez kapcsolódó célja: A német nemzetiségi nyelvoktatás alsó tagozatán alkalmazott nyelvtankönyvek vizsgálata arra nézve, milyen módon jelenik meg bennük az autonóm nyelvtanulóra nevelés.

A kutatás tankönyvelemzéshez kapcsolódó kérdései:

- Miként jelenik meg az autonóm nyelvtanulásra nevelés a német nemzetiségi nyelvtanítás hazai kiadású tankönyvcsaládjában?
- . Miként jelenik meg az alsó tagozatos nemzetközi és hazai németnyelv-tankönyvekben az autonóm nyelvtanulásra nevelés?

A hazai kiadású tankönyvcsalád

A tankönyvelemzés kutatáshoz a korábban vázolt szakirodalmi feltárás alapján a Gladys szerzőpáros által megfogalmazott kérdéseket választottuk (vö.3.6.2.5. fejezet) az elemzés kritériumrendszere alapjául, mivel ezek az általunk vizsgált alsó tagozaton használt nyelv-tankönyvekre vonatkoznak. A kérdésekre a következő válaszok adhatók a Bunte Welt-ről (Gladys-Gladys, 2021):

1. Tesz-e a tankönyv javaslatokat tanulási folyamat támogatására, erősítésére?

Közvetlen javaslatot nem tesz. A piktogramok használatával és néhány játékos feladattal, melyek az önálló feladatmegoldást is lehetővé teszik, közvetett módon sugallja a tanulói önállóság fontosságát.

2. Tartalmaz-e maga a tankönyv bármilyen támogatást, segítséget (pl. szimbólumok: szomorú és boldog arcok stb.)?

Igen, tartalmaz, az utasításokat piktogram formájában teszi érthetővé az olvasni még nem tudó első osztályosoknak.

3. Lehetőséget biztosít-e a tankönyv a gyerekeknek saját teljesítményük értékelésére (Tudásleírások, miniportfóliók, gondolattérképek)? Felismerhetők-e a diák számára a tanulási célok és a sikerélmények, a haladás? Ilyen jellegű feladatot nem találtunk a könyvcsaládban.

További észrevételünk a tankönyvi kutatás eredményéről a következőkben ismertetjük: Az első szembetűnő tulajdonság, ha kézbe vesszük a Bunte Welt Bilder und Arbeitsbuchot a 48. oldatól a monochrom layoutja, ami a belső motiváció ellen hat.

A Bunte Welt tankönyvcsalád minden kötetének azonosak a szerzői, ami homogenitást biztosít a szemléletben, felépítésben, módszertani alapvetésekben. Ez a folyamatosság bizonságerzetet, kiszámíthatóságot közvetít a tanulóknak felé, ami ennek a korosztálynak különösen fontos. Néhány gyakorló feladatsort tartalmazó rész elnevezése eltér a többitől és a munkafüzeti részben (Schreibheft) néhány nem szerepel. Ez megtöri a folytonosságot, de változatosságot kölcsönöz kárpótlásul a tanulóknak számára. Ha rendelkezésre állna tanári kézikönyv a tankönyvcsaládhoz, abban mód nyílna ennek indoklására. A feladatokat jelölő piktogramok jól érthetőek az első osztályosok számára, ez az egyik első támogatás az önálló nyelvtanulás útján. Az Anhang (Melléklet) jól használható kivágható, ragasztható játékos feladatokkal egészíti ki a tankönyvet, megkönnyíti a tanítói munkát.

A Bunte Welt Bilder- und Arbeitsbuchban tehát a piktogramok sorolhatók közvetlenül az autonóm tanulást támogató eszközök közé. A még olvasni nem tudó első osztályosok is el tudják önállóan végezni a feladatok egy részét ezek segítségével. Használhatók az önálló feladatvégzésben házi feladatként, vagy tanórán feldolgozva oly módon, hogy nem adja meg a tanító a feladat elvégzésének módját, hanem egyéni munkában elkészítik a tanulók. Ezen feladatok ellenőrzése az első osztályban még frontális tanári irányítást igényel. Játékos formájú önellenőrző lehetőségek fokozatos beépítése megfontolandó lehet. Például fejjel lefelé írva megadni a megoldást, vagy titkos írással, vagy qr kóddal.

Az önállóan kiszínezendő, de úgyszintén tanári ellenőrzést igénylő feladatok is az autonóm, önálló feladatvégzést fejlesztik.

A Bunte Welt tankönyvcsaládhoz kapcsolódó kerettanterv kitér az önálló tanulás fejlesztésének fontosságára és a motivációval összefonódó célként említi. Ezzel amellet foglal állást, hogy a motivált tanuló örömmel tanul és önállóan is szívesen végzi a feladatokat. A kerettanterv továbbá említi a szótárhasználatelsajátításának fontosságát, amely készség az önálló tanulás lényeges tanulásmódszertani eleme. A szótár helyes, hatékony használata az egyik technika, ami az önálló szövegértéshez, önálló információszerzéshez nélkülözhetetlen. A nyomtatott szótárak használata még ma is szükséges, hiszen a nyelvvizsgákon csak papíralapú szótárak használata engedélyezett. A hétköznapi használatban már kiszorítják a nyomtatott szótárakat az internetes online szótárak, fordítóprogramok, a mesterséges intelligencia kínálja egyéb lehetőségek. Ezek használatának technikáját is szerencsés lenne a nyelvkönyvek részévé tenni.

A kerettanterv még egy említést tartalmaz az autonóm tanulásra nevelés témájában: kiemeli a szövegértés kompetenciájának részeként az önálló ismeretgyűjtés képességét. Ez minden tantárgyban nélkülözhetetlen képesség, az egyre bővülő digitalizált információáradat kezelésében egyre nő a fontossága, ahogy az interjúválaszok is mutatták és amint a bevezetőben is kitértünk rá.

A Bunte Welt tanmenete jól áttekinthető, hasznos segédlet a tanítóknak. A feldolgozott témák a tanulók életkori sajátosságainak megfelelnek, ami a figyelem fenntartásához a motiváció fenntartásához járul hozzá. Az egyes témákat hol hosszabban (6-8 oldalnyi), hol röviden (2 oldalnyi) dolgozza fel a tankönyv. Örömteli a szándék, hogy a szerzők nagy teret engednek a tanító módszertani, nyelvpedagógiai önállóságának, a tankönyv fejezeteinek kiegyensúlyozottabb terjedelme kevesebb tanári kiegészítő anyagot tenne szükségessé.

A tanmenetben a fejlesztendő kompetenciák között említésre kerül a módszertani kompetencia, amelynek tartalma „a *„szókincs önálló gyakorlása begyakorolt technikákkal* “. Kutatásunk szempontjából öröndetes, hogy az első osztály kezdetétől szerepel ez a fejlesztendő terület a tanmenetben.

Az interaktív kompetencia fejlesztését is említi a tanmenet, amelynek fontosságát a NAT 2020 kiemelten kezeli. Olyan beszédhelyzetet teremt a tanító a német órán a kezdeti szakaszban első-második osztályban, amelyek során a begyakorolt, rögzült nyelvi fordulatok helyes kontextusban történő alkalmazásával valós kommunikációs helyzetet szimulálhatnak a tanulók. Az interjúalanyok válasza is megerősítik ennek a didaktikai

módszernek a hasznosságát. Ezekben a szituációkban megélhetik a tanult nyelvi formulák gördülékeny használata által az idegen nyelven történő önálló kommunikáció élményét. Pozitív tapasztalat esetén erősödik a belső motivációjuk, hogy máskor is hasonló élményben legyen részük. Ezekben a helyzetekben fontos a magabiztosság, a nyelvhasználatbeli határozottság, amit már az alapozó szinten kezdhetünk kialakítani (vö. 2.3. fejezet).

A Bunte Weltben mód nyílik a versek, dalok bemutatására csoportban, de akár egyénileg is. Ezzel teret engedünk a tanulói önkifejezésnek, ami az autonóm tanulás kompetenciájának egyik alkotóeleme.

A munkatankönyv (Bilder und Arbeitsbuch 1-2, 47. oldalig) feladatai a korosztályi sajátosságoknak megfelelnek. Játékosak, a módszertani sokszínűséget szem előtt tartva kerültek összeválogatásra. Megvalósul a tantárgyköziség, a multidimenzionális, holisztikus tanulás, a cselekedtetés. Az esztétikus megjelenés többek között a motiváció fenntartásáról is gondoskodik.

Számtalan szempont szerint végezhető vizsgálat a tankönyv elemzése során. Jelen kutatásban az autonóm tanulásra nevelés eszközeinek megjelenését mutattuk be. Explicit módon erre irányuló feladatként, a piktogramok sorolhatók ide az utasításokban.

Az írásfüzetben (Schreibheft) a Jelmagyarázat piktogramjai ugyan érthetőek, egyértelműen jelzik a tanulóknak a feladat elvégzésének módját, a következetesség a jelek használatában biztosítaná a tanulók folytonosságérzetét a tananyag használatakor, ezzel növelve a biztonságérzetüket érthetőek, egyértelműen jelzik a tanulóknak a feladat elvégzésének módját, de több esetben eltérnek a Bilder und Arbeitsbuchban szereplőktől. A következetesség a jelek használatában biztosítaná a tanulók folytonosságérzetét a tananyag használatakor, ezzel növelve a biztonságérzetüket

A Bilder und Arbeitsbuch első 47 oldala színes, a 48. oldatól fekete-fehér. A monokrom megjelenés csökkentheti a tanulói motivációt. Az „ie” betűk tanulása során önálló döntéshelyzetet tartalmaz a tankönyv: „*Válassz kedved szerint 7 „ie” -t tartalmazó szót és írd le ezeket a füzetedbe.*” Ez az autonóm tanulásra nevelés explicit feladata.

A Bunte Welt nem lineárisan használja a tankönyveket és a munkafüzeteket: a második kötetet félre teszi, előveszi a harmadikat, majd ismét visszatér a másodikra. A tankönyv használata így nem tölti be a megszokott „roter Faden”, a központi vezérfonal szerepét. Zavaró lehet a tanulók számára, A tanulási folyamat folyamatosságáról kialakult képüket zavarhatja.

Összegezve a második osztályra szánt Bunte Welt tankönyvcsalád tagjainak bemutatásakor tapasztaltakat, szeretnénk kiemelni, hogy a követhetőség növeli a tanulók biztonságérzetét és ezáltal a motivációját is. A jelenlegi párhuzamosan végzett osztálytermi munka a tananyag egyes részeivel zavaró lehet a tanulók és a tanítók számára.

A német nemzetiségi iskolák első és a második osztályára készült Bunte Welt kötetek tartalmaznak néhol az autonóm tanulást fejlesztő elemeket, de keveset és nem strukturáltan. A fokozatosan erősödő fejlesztés szándéka így nem valósul meg ezen a területen. Megfontolandó, hogy az egyes témák záró oldalán kerüljön sor a visszacsatolásra. Játékos, rajzos formában. Első osztály végén már lerajzoltatható pl. a válasz egy feltett kérdésre: Mit tanultál, mire emlékszel? Rajzolj le 5 állatot, amit ebben a fejezetben tanultál, jelöld színnel a névelőt. Feltehető a kérdés: Tetszett-e a téma? Jelöld a képeknél, emlékszel-e a német szóra? Smile-kal, színekkel már első osztályban is van a reflektálásra mód. - Keresd ki a könyv oldalairól a kedvenc feladatodat.

Ezt az oldal akár külön portfólióban is megjelentethető, hogy ne tudjanak visszalapozni a tanulók, hanem önálló válaszadásra sarkalljuk őket, valóban emlékezetből készüljön el az a típusú feladat.

Szükség van az ilyen típusú feladatknál a tanítói segítségre, irányításra, magyarázatra, mert a tanulók még nem tudnak megbízhatóan olvasni. Az autonóm tanulásra nevelésben a fokozatosság elvét követve kiindulásként megfelelőek a rajzos, játékos feladatok.

A kiválasztott feladatok végén egy rövid peer, osztálytársi visszajelzéshez is beilleszthető egy értékelő lap. Ezen a tanulók beírnák a csoportban részt vevők nevével/jelét és akár smile-val értékelnék a tanulótársuk részvételét. Vagy a tanulótárs értékelheti a másik tanuló munkáját annak a saját portfóliója alapján. Értékelhető az is, hogyan érezték magukat a feladat végzése közben. Az Európai Nyelvtanulási napló jó például szolgál a portfólióhoz.

A nemzetközi kiadású tankönyvcsalád

A kutatás ezen szakaszának kérdése:

- Miként jelenik meg az autonóm nyelvtanulásra nevelés a német nemzetiségi nyelvtanítás nemzetközi kiadású tankönyvcsaládjában?

Feltéve itt is a Gladys szerzőpáros (2021) kérdéseit (vö. fejezet), a következő válaszokat kapjuk a „Planetino” -ra vonatkozóan:

1. Tesz-e a tankönyv javaslatokat tanulási folyamat támogatására, erősítésére? Igen, több formában is tesz javaslatot: tanulási ötleteket ad (Lerntipps), olvasási stratégiát ismertet, segíti a tanulók egyéni tanulását differenciált feladatokkal.

2. Tartalmaz-e maga a tankönyv bármilyen támogatást, segítséget (pl. szimbólumok: szomorú és boldog arcok stb.)? Igen, változatos módon támogatja az önálló tanulási folyamatot a 8-11 éves korosztályra. Leghatékonyabb eszköze a portfólió módszerének alkalmazása. A tanulók korosztályának megfelelő módon már a korai nyelvtanulás szakaszában segíti a reflektív gondolkodás kialakítását az élethosszig tartó tanulás szem előtt tartásával. Az önellenőrzést és az önálló tanulóvá válást segíti.

3. Lehetőséget biztosít-e a tankönyv a gyerekeknek saját teljesítményük értékelésére (Tudásleírások, miniportfóliók, gondolattérképek)? Felismerhetők-e a diák számára a tanulási célok és a sikerélmények, a haladás?

Igen, a portfólió tartalmazza ezeket az elemeket. A célok, tartalmak megnevezése megjelenik a munkafüzet oldalainak felső sarkában. Az önellenőrzést biztosító, és az önálló differenciálásra ösztönző feladatok segítik a reális önértékelés kialakítását.

A Planetino tankönyvcsalád három évfolyamra szól. A második osztálytól negyedik osztályig. Mivel az első kötetek már stabil írásbeliségre építenek a hazai német nemzetiségi iskolákban második osztályban még használható. Ezt tükrözi az interjúalanyok válasza is, hiszen többségében harmadik osztálytól dolgoznak a Planetino 2. kötetével

A tankönyv hátsó borítóján egyértelműen olvasható a szándék: a Planetino az autonóm tanulást támogatja és a portfóliós gondolkodásmód megvalósítását. Ez előre vetíti, hogy az elemzés során explicit autonóm nyelvtanulást fejlesztő feladatokat fogunk találni.

A Planetino fejezeteinek számozása köteteken átívelő, folyamatos, ez erősíti a tanulóknak a tanulás folyamatosságának voltát.

A hátsó borítón említett portfólió módszer végigvonul a köteteken. Explicit módon járul hozzá az autonóm nyelvtanulásra neveléshez. Tanítja az önértékelést, önreflexiót (ikonokkal csatol vissza a tanuló a saját tanulásáról), önellenőrzést, megtapasztalja a tanulás folyamatjellegét, felépítettségének fontosságát. Ez az élethosszig tartó tanulás egyik alapköve. Lehetőséget kap, hogy ismételten kitöltse a feladatokat, ahol bizonytalan volt, vagy hibázott. Ez az intézményes tanulás által oly sokszor kiváltott stresszt csökkenti, a tanulás örömteli voltát erősíti.

A differenciálást célzó feladatok is az autonóm tanulásra nevelés jegyében kerültek beillesztésre: a tanuló önmaga döntheti el, hogy a könnyebbet választja közülük, ahol segítséget kap, vagy a segítség nélkül önállóan megoldható változatot.

Összefoglalva a két vizsgált tananyagot a következő megállapításokat tehetjük. A kutatás elején feltett alkérdésre a válasz: Igen, mind a regionális tankönyvcsalád, mind a nemzetközi tankönyvcsalád tartalmaz az autonóm tanulásra nevelést támogató elemeket. A hazai kiadású taneszköz azonban csak „véletlenszerű”, implicit módon és keveset. Tanári kézikönyv, szerzői előszó, tanári segédlet nélkül nem ismert a szerzők szándéka sem pedagógiai, sem módszertani területen. Az általunk bemutatott, az első két évfolyamra szóló két kötetnél zavarja a transzparenciát, hogy még második osztályban is az első kötet második felét veszik és ugyanezen az évfolyamon a második kötet első felét a kerettantervnek megfelelően. Megfontolandó a kötetek egyértelműbb évfolyamokra szóló „tördelését”.

A Planetino nemzetközi tankönyvcsalád nagy súlyt fektet az önálló tanulásra nevelésre. A tanári kézikönyvben jól követhető módon segíti ennek megvalósítását a tanító számára, és a portfólió készítésével, valamint a fent bemutatott egyéb segítő feladatokkal a tanulókat is segíti a saját tanulásukról reflektálni, objektív képet kialakítani.

A portfólió terjedelmének folyamatos növekedése modulról modulra a haladás érzését erősíti a tanulóban.

A kutatás limitációi

A 2008-ban végzett korábbi kutatás során és a 2024-es kutatáskor ismét felmerült, hogy a pedagógiai program nem érhető el minden iskola weboldalán. A 2008-as kutatás összefoglalásában ez így lett megfogalmazva: *„Ajánlott, hogy azok az iskolák, amelyek még nem rendelkeznek weboldallal vagy nem teszik közzé dokumentumaikat weboldalukon, pótolják ezt a hiányosságot. Ennek a dokumentumoknak a hozzáférhetősége ugyanis nem csupán bürokratikus szerepet tölt be: azokban az intézményekben, amelyek a formai kialakításra, tartalmi kitöltésre és végül a pedagógiai programjuk könnyen hozzáférhető bemutatására törekedtek, nagyobb hangsúlyt fektettek a program tudatos átgondolására, és ennek eredményeként gyakrabban fordultak elő olyan fogalmak, amelyek az autonóm tanulással kapcsolatosak.”* (Radvai:2013.) 2024-ben is voltak olyan iskolák, ahol a pedagógiai program nem szerepelt a weboldalon. Továbbá két intézmény JPG formátumban, képként töltötte fel programját a weboldalára,

ami megnehezítette a szókeresés elvégzését. Ezenkívül egy olyan iskola, amely még 2008-ban is vizsgálat tárgya volt, 2024-re már nem folytatott kisebbségi oktatást, így a 2008-tól 2024-ig vizsgált minta 16 intézményről 11-re csökkent.

A szógyakoriságvizsgálatban alkalmazott szóelemlista mintamérete ($n = 40$) és a dokumentumok hosszúsága statisztikai elemzésekhez nem volt kellően nagy. Ezért leíró statisztikát készítettünk, tematikus csoportokban végeztük a vizsgálatokat, százalékos különbséget számoltunk és kontextus-beli elemzést végeztünk, hogy minél több oldalról megközelítsük a szóelemek előfordulási gyakorisága által közvetített információkat.

Az interjúk mintavételi problémája, hogy a minta nem reprezentatív, az interjúalanyok száma miatt, az önkéntesen vállalt részvétel miatt, és mert a résztvevők homogén csoportból származnak végzettségüket tekintve. A szóbeli kikérdezésnél az interjúalanyok válaszáinál számolnunk kell a motivációs torzítás megjelenésére. Ez azt jelenti, hogy azok vállalták a részvételt, akik érdeklődtek a téma iránt, akiknek a szakma iránti elhivatottsága nagy mértékű. Valamint biztosak a szakmai felkészültségükben és szívesen osztják meg tapasztalataikat.

A kutatás erősségei

A kutatás erőssége a kutatási terület – autonóm nyelvtanulásra nevelés az alsó tagozaton – újszerűsége, és az oktatási folyamat több szintjét átfogó jellege (ld. 5.ábra, 5. táblázat). Az eredmények több módon is hasznosíthatók: a jövőbeli németnyelv-tankönyvek írásakor, tananyagfejlesztéskor, a pedagógiai programok átdolgozásakor. A nyelvpedagógusok osztálytermi munkájában hasznosíthatók az interjúk során elhangzottak, a jó gyakorlatok.

A tankönyvelemzés kutatási rész pozitív hozadéka, hogy megnézhattük a nemzetközi kiadású tankönyv hogyan adaptálható hazai oktatási célokra.

6. Következtetések

Kevésbé körül járt terület a második nyelv fejlesztésének kapcsán az autonóm tanulóvá válás lehetőségének vizsgálata az alsó tagozatos korosztályban, ezen belül is a nyelvelsajátítás területén.

Az alsó tagozaton történő L2-elsajátítás folyamata közel áll az anyanyelvi elsajátításhoz, különösen intenzív, élményszerű, társas helyzetekben. Az elméleti rész tanúsága szerint az anyanyelvi készségek szintje meghatározó az idegen nyelv tanulásának eredményességében, különösen a kezdeti szakaszban. A pedagógus szerepe dinamikusan változik a folyamat során: kezdetben erőteljesebb irányítás, majd egyre erősödő autonómia jellemzi a tanulási folyamatot. Az implicit tanulás, a formulák, az utánzás és a játékos, kommunikációs helyzetek kiemelt jelentőségűek a sikeres nyelvelsajátításban. Az alsó tagozaton az L2-elsajátításának alapja a hallott szöveg értése és szóbeli interakció fejlesztése (Sárvári, 2016). A tanulás fő hajtóereje a kíváncsiság és játékoság a kommunikációs igény (Böttger & Müller, 2012). A tanulók a nyelvet életszerű szituációkban, dalokon, játékokon, mozgásos tevékenységeken keresztül sajátítják el, és a hibázás természetes része a fejlődésnek. A szókincs, kiejtés, nyelvtani szerkezetek és társalgási minták egyszerre, integrált módon fejlődnek, s a tanulási folyamatban a tapasztalati, cselekvésbe ágyazott tanulás kiemelt szerepet kap (Böttger & Müller, 2012; Sárvári, 2016). Ebben a folyamatban fontos az autonóm nyelvtanulásra nevelés. A tanulók önállóságához többek között a motiváció fenntartása, a reflektív kompetenciák, a szociális kompetenciák fejlesztése elengedhetetlen. A stratégiahasználat tudatosítása már kisiskolás korban elkezdhető, a tanulók életkori sajátosságaihoz igazodva. A stratégiatréning beilleszthető a tanórákba, a délutáni foglalkozásokba, a projektnapokba vagy workshopokba, elősegítve a tanulói autonómia és ezáltal az élethosszig tartó tanulási készségek fejlődését.

Empirikus kutatásunkban az autonóm nyelvtanulásra nevelés lehetőségét vizsgáltuk az intézményes nyelvelsajátítás keretein belül alsó tagozaton. A kutatás célja volt a tantervi dokumentumokban az autonóm nyelvtanulásra nevelés megjelenését feltérképezni. A tantervi iránymutatások leképeződését, implementációját kívántuk feltárni a tantermi gyakorlatban. Ehhez szógyakorlás vizsgálatokat végeztünk a Nemzeti alaptanterv három kiadásában, három német nemzetiségi oktatási dokumentumban és a Pest vármegyei német nemzetiségi iskolák pedagógiai programjaiban. Interjúkat készítettünk német nemzetiségi nyelvpedagógusokkal, hogy választ kapjunk a kutatás kérdésére, milyen módon valósulnak meg a tantervi szándékok a tantermi gyakorlatban. Két német nyelvtankönyvet elemeztünk a kutatás harmadik részében: egy nemzetközi kiadású és egy hazai kiadású tankönyvcsaládot, hogy feltárjuk, miként jelenik meg bennük – és ezáltal az iskolai gyakorlatban – az autonóm nyelvtanulóra nevelés.

A Nemzeti alaptanterv leíró bemutatásához rendelt kutatási kérdésre az eredmények alapján a következő válasz adható:

Milyen módon jelenik meg az európai uniós keretben született hazai tantervi dokumentumokban az autonóm (nyelv)tanulóvá nevelés alsó tagozaton?

Az egyes NAT dokumentumokban más hangsúllyal jelenik meg az autonóm nyelvtanulóvá nevelés. A téma mindegyik dokumentumban jelen van. A fókusz azonban változó.

Megállapíthatjuk, hogy az autonóm tanulás fejlesztése, a tantervi szövegek alapján a tanulási stratégiák és az identitásalapú, önazonosságot hangsúlyozó autonómia irányába tolódt el, miközben a komplex önszabályozási folyamatok explicit támogatása kevesebb szerepet kapott. A klasszikus önszabályozási, önfejlesztési és önreflexiós fogalmak háttérbe szorultak vagy eltűntek, a tanulási stratégiák és az identitásalapú autonómia hangsúlya nőtt, ami stabil keretet biztosít a pedagógusoknak a stratégiahasználat és a tanulói önazonosság fejlesztéséhez (Tseng et al., 2006). A fogalmi kör több elemének csökkenése, kihívást jelenthet az autonóm nyelvtanulói attitűdök kialakításában, és rámutat arra, hogy a jövőbeni tantervi fejlesztésekben célszerű lenne tudatosan erősíteni az önellenőrzés, önreflexió, önirányítás és metakogníció megjelenését (Pléh & Lukács, 2015; Gósy & Kovács, 2001).

A szógyakoriságvizsgálat alkérdése:

Miként jelenik meg a Nemzeti alaptanterv egyes kiadásaiban (NAT 2007, NAT 2012, NAT 2020) az autonóm (nyelv)tanulóvá nevelés alsó tagozaton?

Megállapítható a szóelemzés eredményei alapján, hogy a magyarországi általános iskolák alsó tagozatán az autonóm nyelvtanulóvá nevelés tantervi támogatása átalakuláson ment keresztül 2007 és 2020 között. A német nemzetiségi iskolákban a tanulók már első osztálytól heti öt órában tanulják a német nyelvet, több nemzetiségi iskolában a későbbi évfolyamokon több tantárgyat oktatnak németül, a tanulási autonómia fejlesztése a kétnyelvűség és a kulturális identitás erősítésének meghatározó eleme. Az élő idegen nyelvet tanulók esetében, akik negyedik osztálytól (vagy akár első-harmadik osztálytól) tanulják a németet, a tantervi célok között kiemelten szerepel a kommunikatív kompetencia, az önálló tanulási stratégiák, az önbizalom, az önismeret és az önértékelés fejlesztése is, ahogy azt a kerettantervi dokumentumok és a KER is hangsúlyozzák. A megerősítő tantervi háttér fontos támpont a nyelvpedagógusoknak az önszabályozó, reflektív és önirányított tanulási attitűdök kialakulásának támogatásához. Az elméleti

részben leírtak alapján fontos az önellenőrzés, önreflexió, önirányítás és metakogníció tudatos fejlesztése (Pléh & Lukács, 2015; Gósy & Kovács, 2001). A kutatás rámutatott, hogy ezen a területen erősítésre szorul a Nemzeti alaptanterv

A NAT kapcsán megemlítendő, hogy megfontolandó lenne különbséget tenni, a között a nyelvtanulási út között, amikor negyedik osztályban elkezdve az idegen nyelvet egy tanévnit tanulnak a tanulók alsó tagozaton, és a között, amikor már az első három tanév valamelyikében kezdve negyedik osztály végére több tanévnit, magasabb óraszámú elvégzett nyelvi fejlesztést tudhatnak a hátuk mögött. Ha megkezdhető az idegen nyelv az első-harmadik osztály valamelyikében, az adott iskola nyelvtanárai, a már említett, „Idegen Nyelvi program az első-harmadik évfolyam számára. Ajánlások a hat-kilenc éves korosztály idegennyelv-tanításához” című dokumentumra támaszkodhatnak. Szerencsés lenne ezekre az évfolyamokra is részletesebb ajánlások, iránymutatások kidolgozása. Többek között az autonóm (nyelv)tanulásra vonatkozóan is.

A 2020-as NAT kitér a médiaismeretek fontosságára. Az autonóm tanulás színterét jelentik az ezen eszközök kínálta platformok. Kiemelten fontosnak érezzük ennek a fejlesztési területnek a rendszerszintű megerősítését az oktatási dokumentumokban: az IKT ismeretek fejlesztését, a használatuk észszerű és tudatos tréningjét. Az autonóm tanulás iskolán belüli és kívüli színterét jelentik az ezen eszközök kínálta platformok.

A kutatás megerősítette a gyakorlatból származó tapasztalatunkat, hogy az alsó tagozaton tanító pedagógusok úgy kell olvassák és használják a tantervi ajánlásokat, hogy a felső tagozat kezdeti szakaszát is tanulmányozzák a folyamatorientáció jegyében. Valamint az intézményük kimeneti feltételeit is ugyanezen okokból szükséges ismerniük, hogy ne váljon öncélúvá a tanítói munkájuk. Ezek a továbbtanuláshoz vezető átmenet kulcsai. Az élethosszig tartó tanulás egymásra épülő szakaszokból konstruálódik, amely szakaszok közül az alapozásnak és a csomópontok közötti átmeneteknek különleges jelentősége van (Bencéné-Fekete & Udvardi, 2022).

A német nemzetiség oktatási dokumentumaihoz a vonatkozó alkérdés:

Miként közvetítik a Nemzeti alaptantervben szereplő iránymutatásokat az autonóm nyelvtanulás területén a német nemzetiségi oktatási dokumentumok (Leitbild, Leitsätze, Irányelv)?

A német nemzetiségi dokumentumok elemzése alapján elmondható, hogy a három nemzetiségi dokumentumban (Leitbild, Leitsätze, Irányelv) a vizsgált 40 autonóm nyelvtanuláshoz kapcsolódó szóelem közül csupán néhány jelenik meg, azok is alacsony

abszolút és relatív gyakorisággal. A legtöbb szóelem mindhárom dokumentumban nulla előfordulása, és még a magasabb értékek (önkormány-, egyéni-, autonóm-) is csupán néhány alkalommal fordulnak elő. A relatív gyakoriságok alapján az autonóm tanulás szóelemeinek gyakorisága a Leitbildben-ben kissé erősebb, de itt sem éri el azt a szintet, amely a nyelvpedagógiai gyakorlatban kívánatos lenne (Little, 2007). A nemzetiségi nyelv fejlesztésének, megőrzésének fontos eleme az intézményes nyelvfejlesztésben az autonóm tanulásra nevelés. A kulturális identitás erősítésénél fontos szerepe van az öntudatnak, önazonosságnak, önkifejezésnek, de említenünk kell a nemzetiségi nyelv és kultúra tovább örökítése kapcsán az önszervezést, önkormányzást, öngazgatást is. Bár a nemzetiségi oktatási dokumentumok fókuszja nem esik egybe jelen dolgozat központi témájával, a vizsgált szóelemek gyakoribb előfordulása, ezáltal a tanulói autonómia fejlesztése fontos feladata nemzetiségi oktatási intézményeknek. Öröndetes lenne, ha erősebben képviseltetné magát a téma a dokumentumokban.

A Pest vármegyei émet nemzetiségi iskolák pedagógiai programjára vonatkozó kutatási rész alkérdése:

Milyen módon tükrözik vissza a tantervi iránymutatásokat az autonóm nyelvtanulóvá nevelés témájában a kutatásba bevont német nemzetiségi iskolák pedagógiai programjai (PP 2008, PP 2024)?

A Pest vármegyei pedagógiai programok vizsgálatának eredményei azt mutatják, hogy az autonóm nyelvtanulásra nevelés jelen van a 2008-as és a 2024-es Pest vármegyei német nemzetiségi iskolák pedagógiai programjaiban, de néhány szóelemre korlátozódik, nem pedig átfogóan. Nőtt az autonóm nyelvtanulásra utaló kifejezések gyakorisága, de egyenetlenül, ami a jelen dolgozat kontextusában a téma fejlődését mutatja, miközben rámutat hiányosságokra is.

Az interjúk vonatkozó első alkérdése:

Milyen módon jelenik meg az autonóm nyelvtanulásra nevelés az általános iskola első-negyedik osztályában a nyelvpedagógusok tantermi gyakorlatában?

Az interjúkban a tanítók válaszaiból egy tudatos, stratégiai pedagógiai szemlélet rajzolódik ki, amely a tanuló aktív részvételére és egyéni felelősségvállalására épül már az iskolai tanulás legkorábbi szakaszától. Minden interjúalany egyértelműen az autonóm nyelvtanulás korai támogatása mellett érvelt. A tanulói önállóság fejlesztése az alsó

tagozat egészét átszövő nevelési célként jelenik meg, amely különös jelentőséggel bír a nyelvoktatásban.

Az interjúk másik vonatkozó alkérdése:

Miként támogatja a nyelvpedagógusi munkát a német, mint élő idegen nyelv és a német nemzetiségi nyelv elsajátíttatása során alsó tagozaton a választott németnyelv-tankönyvcsalád?

Elmondható az interjúk alapján, hogy ahol az autonóm tanulásra nevelés lehetőségei korlátozottan jelennek meg a tankönyvcsaládokban, a pedagógusok módszertani tudatossága és eszköztára képes kompenzálni ezen hiányosságokat. A válaszadók jelezték az igényt egy olyan új taneszközrendszerre, amely didaktikai és pedagógiai szempontból egyaránt támogatja – sok egyéb mellett - a tanulói önállóságot is mint a 21. századi tanulás egyik kulcskompetenciáját (OECD, 2018). Tananyag fejlesztési irányként javasolták a szövegek egymásra épülésének erősítését, a nyelvtani tudás célzottabb gyakoroltatását, valamint a gyerekek életkori sajátosságaihoz jobban igazodó szöveg- és feladatválasztást. Ezen javaslatok alátámasztják az alsó tagozatos nyelvoktatás azon alapvető követelményét, miszerint az életkorhoz illeszkedő, motiváló és jól strukturált tananyag kulcsszerepet játszik az autonóm tanulási képességek megalapozásában is (Little, 1990). Az autonóm tanulás fejlesztése az interjúválaszok alapján a jelenlegi osztálytermi gyakorlatban nem a tankönyvek explicit feladataiból, hanem a pedagógusok tudatos módszertani munkájából valósul meg.

A tankönyvelemzésre vonatkozó kutatási kérdései:

Miként támogatja az autonóm nyelvtanulásra nevelést a német nemzetiségi nyelvtanítás hazai kiadású tankönyvcsaládja (Bunte Welt)?

Miként támogatja az autonóm nyelvtanulásra nevelést a német nemzetiségi nyelvtanítás nemzetközi kiadású tankönyvcsaládja (Planetino)?

Megjelenik az autonóm tanulásra nevelés szándéka, annak elemei, a két elemzésre kerülő tananyagban, de eltérő módon. A nemzetközi tankönyvcsaládban központi szerepet kap a tananyag összeállításában. A regionális, hazai tankönyvcsaládnál csak implicit formában jelenik meg. A hazai kiadású taneszközben kevesebb önálló tanulást támogató elem fordul elő és nem külön egységként az egyes fejezetekben. A németországiban

minden fejezetben több helyen találhatunk az autonóm tanulást fejlesztő feladatokat, és ezek külön részét képezik az egyes fejezeteknek.

A hazai kiadású taneszköz esetében tanári kézikönyv, szerzői előszó, tanári segédlet nélkül nem ismert a szerzők szándéka sem pedagógiai, sem módszertani területen. Az általunk bemutatott, az első két évfolyamra szóló két kötetnél zavarja a transzparenciát, hogy még második osztályban is az első kötet második felét veszik és ugyanezen az évfolyamon a második kötet első felét a kerettantervnek megfelelően. Megfontolandó a kötetek egyértelműbb évfolyamokra szóló „tördelése”. Továbbá megfontolásra javasoljuk a munkatankönyv (Bilder und Arbeitsbuch 1-2) második felét színesre változtatni a jelenlegi monochrom layout helyett; vonzóbbá tenni a motiválás szándékával, a figyelem felkeltésének és fenntartásának érdekében.

A két taneszköz eltérő oktatási környezetben íródott. A hazai tananyag a magyarországi közoktatás nyelvoktatási hagyományait követi. A hazai iskolákban tanító nyelvpedagógusok többsége ezt a tradicionális eszköztárat ismeri, alkalmazza. Legtöbbjük számára egy a klasszikus és a modern között átmenetet nyújtó taneszköz hatékonyabb segítség lehet, mint egy úttörő felfogású, radikálisan új struktúrájú.

Mára elengedhetetlen eleme a tankönyvescsaládoknak a tanári kézikönyv. A nemzetközi kiadású tankönyv tanári kézikönyve segíti a nyelvpedagógusokat abban is, hogy az említett átmenet az klasszikus és az új tankönyvek között gyorsabban lezajlódhasson. Ilyen jellegű segédlet híján a tanítók munkája nehezebb, időigényesebb, ami az energiáik átcsoportosítására szorítja rá őket a tanulóktól elvéve és az órai felkészülésre fordítva azt. A nemzetközi típusú (überregional) tananyag olyan oktatási környezetben született, ahol erőteljesebb a különbség, nagyobb változatú a mintázat a tanulók tanulási környezetében. A multikulturalitást, az interkulturalitást a hétköznapiakban jellemzően aktívan megélik. Számukra az önálló boldogulás ebben a sokrétű környezetben kézenfekvő. Olyan tankönyvpiacra készült ez a tankönyvescsalád, ahol elengedhetetlen lépést tartani a leginnovatívabb nyelvpedagógiai, didaktikai irányzatokkal. Valamint az önálló (nyelv)tanulás fogalma német nyelvterületen nem újkeletű a nyelvpedagógiában.

A hazai tananyagpiacon és ezáltal a tankönyvlistán is megoldást jelenthet az arany középút megtalálása. Kapjanak a tanítók támogatást tanári kézikönyv, segédlet stb. formájában, de biztosítsunk átmeneti szakaszt a hagyományos frontális, tanár által irányított módszertani eszköztár fokozatos lecserélésére. Ha nem tudja a tanító hitelesen

képviselni a taneszközt vezérlő nyelvpedagógiai vonulatot, nem tudja a tanuló motivációját fenntartani, veszít a tanítás és a tanulás a hatékonyságából.

A módszertani továbbképzések, a tankönyvkiadók és a tankönyvszerzők ismertető előadásai és workshopjai, az online elérhető támogató anyagok hatékony segítséget nyújthatnak a tanítók, tanárok számára. Közvetve a tanulók is profitálnak az ilyen jellegű támogató eszközök létéből, tanáraik, tanítóik bővülő módszertani repertoárjának ők az élvezői. A kiadók a tanulóknak közvetlenül is kínálhatnak önállóan megoldható, önellenőrzést tartalmazó játékos feladatokat. A papíralapú kötetekben is lehet az online feladat megoldása, összekötve a két platformot és egyben a tanulók digitális kompetenciájának fejlesztésére is módot adva.

Ha nem alkalmazkodunk a megállíthatatlanul és gyorsan változó oktatási környezethez, a tanulóink új céljaihoz, nem tudunk számukra hatékony, használható nyelvismeretet átadni, nem tudjuk motivációjukat fenntartani és erősíteni.

Összességében úgy érezzük, hogy a kutatásunk elérte a célját: feltártuk általa az autonóm nyelvtanulásra nevelésről a hazai intézményes nyelvoktatás tantervi útmutatásait, és azok intézményi és tantermi megvalósítási lehetőségeit. Az élethosszig tartó nyelvtanulás útján az első lépéseket a kisgyermekkor nyelvtanulás során teszik a gyermekek. Nagy kihívás és felelősség elindítani őket ezen az úton. Az autonóm nyelvtanulóvá nevelés hatékony segítőeszköz mindehhez.

Új eredmények

Kevésbé kutatott terület a második nyelv fejlesztésének kapcsán az autonóm tanulóvá nevelés lehetőségének vizsgálata az alsó tagozatos korosztályban, ezen belül is a nyelvelsajátítás területén. Újszerű ezért a dolgozatban bemutatott kutatás kutatási területe. E mellett a dolgozat kutatási projektjében arra törekedtünk, hogy átfogó képet mutassunk az autonóm tanulóvá nevelés helyzetéről: a különböző szintű szabályozó dokumentumok közötti implementáció, a tantermi megvalósítás és a rendelkezésre álló tankönyvek bemutatásán keresztül a tantervi szándékokat kísértük végig a tantermi megvalósulásig. A kutatás újdonsága ezért az oktatási folyamat több szintjét is átfogó jellege. Valamint a vizsgált korosztályról kevés kutatási eredmény áll rendelkezésre, különösen az autonóm nyelvtanuláshoz kapcsolódóan.

A kutatás erőssége ezeken túl, hogy az átfogó jelleg nem csak az oktatás több szintjének bevonásával valósult meg, hanem több idősíkot is átölel: a 2008-as és a 2024-es

pedagógiai programok összevetése; a német nemzetiségi dokumentumok összehasonlítása a 2012-es és 2020-as Nemzeti alaptantervvel; és a Nemzeti alaptanterv különböző kiadásainak összevetésére került sor a kutatásban.

Jövőbeli kutatási irányok, az eredmények hasznosíthatósága

A vizsgált dokumentumok körének kiterjesztésével (több vármegye pedagógiai programja, a kerettantervek), több interjúalany bevonásával a kutatás folytatásra érdemes. A szülők körében végzett vizsgálatok, és a tanulók körében végzett vizsgálatok még átfogóbbá tehetik jelen vizsgálat eredményeit. Valamint az uniós dokumentumok bevonása is gazdagíthatja a jövőbeni kutatást, ami jelen dolgozat keretein túl nőtt volna. A kutatás során feltárt trendek, a tantervben és pedagógiai programokban megfogalmazott nyelvpedagógiai célok transzparenciáját továbbképzéseken, ismeretterjesztő internetes felületeken, online workshopokon kívánjuk személyesen is erősíteni. Az autonóm tanulásra nevelés eszköztárát a gyakorló nyelvpedagógusokkal készített videófelvétellel rögzített jó gyakorlatokkal tervezzük szemléltetni, melyek által a nyelvpedagógusok módszertani eszköztára ezen a területen bővíthet. Az alsó tagozaton német mint idegen nyelvet és német nemzetiségi nyelvet tanítók számára az 1-4. osztályra egy autonóm tanulásra nevelést támogató kiegészítő toolkit összeállítását tervezzük, amely speciálisan a német nemzetiségi tanulók nyelvelsajátítási sajátosságait tartja szem előtt. Mindezt multidimenzionális játékos megközelítéssel, interkulturális tematikájú játékos módszertant követve, nyelvtanulási stratégiákat, technikákat közvetítve, a kulturális érzékenyítést és a nemzetiségi hagyományok továbbvitelét szem előtt tartva. Kutatásunk hasznosíthatósága a tantermi gyakorlatban mutatkozik meg, amennyiben a német nemzetiségi nyelvhez a tankönyvfejlesztés során olyan új tankönyv kerül az alsó tagozatos tanulók kezébe, amely a kutatásunk eredményeit integrálja a tankönyvkészítés során: az életkori sajátosságok, a nyelvelsajátítási sajátosságok mellett az autonóm nyelvtanulásra nevelést is célul tűzi ki. A kutatás eredményeivel szeretnénk erre ösztönözni a tankönyvfejlesztőket.

Kutatásunk eredményei nem szignifikánsak, de iránymutatásul szolgálnak az alsó tagozatos autonóm nyelvtanulásra nevelésben.

A 2.9.4. fejezetben bemutattunk a nyelvi előkészítést szolgáló (nulladik osztályos) modelleket, amelyekben az óvoda és iskola közti átmenet megkönnyítése az egyik cél, a

másik az öt-hat éves gyermekek felkészítése az idegen nyelven, esetünkben nemzetiségi nyelven zajló iskolai oktatásban történő részvételre. A németországi Hessen tartományban működő modell migrációs gyermekek integrációját célozza, a Budapesti Német Iskola (Deutsche Schule Budapest) nulladik osztálya is a német nyelvtudással nem rendelkező gyerekeket készíti elő az iskolakezdésre német nyelvből. Közös ebben a két modellben, hogy a gyermekcsoportok tagjai A0 szintű német nyelvtudással kerülnek be a csoportokba és egy tanév alatt érik el azt a nyelvi szintet, amely birtokában az első osztályban aktívan részt tudnak venni a nyelvelsajátításban. Javaslatunk: a hazai középiskolákban már bizonyítottan hatékony nyelvi előkészítő évfolyamot megfontolandó az általános iskola előtt is bevezetni. Azoknak a gyermekeknek képezne hidat az óvoda és iskola között, akik az általános iskolában nemzetiségi, vagy két tannyelvű osztályban szeretnének tanulni és teljesen kezdő nyelvtudással rendelkeznek. A nemzetiségi nyelv már alig néhány családban anyanyelv, a többi gyermek idegen nyelvként tanulja az alsó tagozaton. Az ő számukra, és minden két tannyelvű iskolába készülő gyermek számára, ez a nyelvi támogatás felbecsülhetetlen jelentőségű lenne.

7. Köszönetnyilvánítás

Hosszú út vezetett jelen dolgozat témaválasztásától a kutatás megvalósításáig és az eredményeknek az értekezésben történt bemutatásáig. Szeretnék e helyütt köszönetet mondani azon oktatóimnak, kollégáimnak, akik ezen az úton támogattak.

Többen már nincsenek közöttünk. Az ő emléküik örök, a köszönet nem halványul.

Köszönetemet fejezem ki korábbi témavezetőimnek, Professzor Dr. Komlósiné Knipf Erzsébetnek és Professzor Dr. Vámos Ágnesnek, akik a szakirodalmi feltárás szakaszában terelték megfelelő mederbe a kutatást. Köszönöm Dr. Nikolaus Franknak, az Augsburgi Egyetem professzorának, hogy a német nyelvű szakirodalom mélyebb megismerésében segítségemre volt. Külön köszönet illeti jelenlegi témavezetőmet, egyben tanszéki kollégámat Dr. habil. Márkus Éva Dékán Asszonyt, hogy elnéző türelemmel segített a dolgozat befejezéséig jutnom. Valamint köszönettel tartozom korábbi tanszékvezetőmnek Dr. Bodó Sándornénak és jelenlegi tanszékvezetőmnek Dr. Árva Valériának, mert szelíd noszogatásukkal átsegítettek a nehéz időszakokon, amikor kérdéssé vált a kutatás folytatása és befejezése. Kollégáimnak, Baloghné Dr. Nagy Gizellának, Dorothee Lehr-Ballónak, Trentinné Dr. Benkő Évának, Dr. Fenyődi Andreának és Dr. Poros Andreának is köszönöm, hogy elnézően viseltettek irányomban, amikor a dolgozat készítése elvonta az erőmet és időmet az aktuális tanszéki feladatokról. Dr. Svraga Bernadettnek köszönöm belső előopponensként adott professzionális szakmai útmutatásait. Külső előopponensemnek Dr. Szilágyiné Dr. Kósa Anikónak köszönöm a korrekt bírálatot, a szelíd kritikát, a rám szánt energiáját és idejét. A gyakorló iskolánk nemzetiségi igazgatóhelyettesének, Vigh Katalinnak és mentor kollégáimnak Szabadfy Mariannának, Kali Nórának, Szabóné Farkas Gabriellának, Leidinger Juditnak, Györgypál Csillának köszönöm, hogy mindig nyitottak voltak a szakmai tapasztalatcserére, baráti támogatásukkal ösztönöztek a kutatás befejezésére. Köszönöm Barna Ildikónak a doktori iskola ügyintézőjének a türelmét, a hozzáértését, amivel a folyamat során felmerült sok-sok kérdést megválaszolta

Édesanyámnak és gyermekeimnek nem elég a köszönet,- közösen jutottunk el eddig. Ez a dolgozat nem csak az én munkám eredménye, hanem mindazoké is, akik támogattak az úton.

Köszönöm.

8. Irodalomjegyzék

- A nemzeti idegennyelv-oktatás fejlesztésének stratégiája az általános iskolától a diplomáig: Fehér könyv 2012–2018.* (2012). Magyar Kormány <https://2010-2014.kormany.hu/download/d/51/c0000/idegennyelv-oktat%C3%A1s%20feh%C3%A9r%20k%C3%B6nyv.pdf>
- Achtenhagen, F., & Lempert, W. (Eds.). (2000). *Lebenslanges lernen im Beruf: Seine Grundlegung im Kindes- und Jugendalter: Band 4: Formen und inhalte von lernprozessen* <https://doi.org/10.1007/978-3-322-99899-6>
- Adesope, O. O., Lavin, T., Thompson, T., & Ungerleider, C. (2010). A systematic review and meta-analysis of the cognitive correlates of bilingualism. *Review of Educational Research*, 80(2), 207–245 <https://doi.org/10.3102/0034654310368803>
- Aguado, K. (2002). Formelhafte sequenzen und ihre funktionen für den L2-erwerb. *Zeitschrift für Angewandte Linguistik*, 37, 27–49
- Al Ghazali, F. (2006). *First language acquisition vs second language learning: What is the difference?* University of Birmingham https://www.academia.edu/70246089/First_language_acquisition_vs_second_language_learning_What_is_the_difference
- Alamer, A., & Arabai, F. (2022). The causal relationship between learner motivation and language achievement: New dynamic perspective. *Applied Linguistics*, 44(1), 148–168 https://selfdeterminationtheory.org/wp-content/uploads/2024/04/2023_AlamerArabai_TheCasual.pdf
- Alexáné Dorogi, A. (2020). Tanulási stílusok vizsgálata a Felder-Soloman teszt alapján. *Acta Medicinæ et Sociologica*, 11(30), 95–112 <https://doi.org/10.19055/ams.2020.11/30/9>
- Al-Mamari, H. M. (2011). Diglossia and Arabic language teaching <https://digitalcollections.sit.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=3475&context=capstones>
- Antonioni, M., Gunasekera, G. M., & Wong, P. C. M. (2013). Foreign language training as cognitive therapy for age-related cognitive decline: A hypothesis for future research. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 37(10), 2689–2698 <https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2013.09.004>
- Arsenian, S. (1937). Bilingualism and Mental Development1. *Teachers College Record*, 39(3), 1-2. <https://doi.org/10.1177/016146813703900308> (Original work published 1937)
- Artelt, C., Baumert, J., Julius-McElvany, N., & Peschar, J. (2003). *Learners for life: Student approaches to learning. Results from PISA 2000.* Organisation for Economic Co-operation and Development <https://doi.org/10.1787/9789264103917-en>
- Asher, J. (1981). The total physical response: Theory and practice. In H. Winitz (Ed.), *Native language and foreign language acquisition.* The New York Academy of Sciences <https://doi.org/10.1111/j.1749-6632.1981.tb42019.x>
- Atkinson, J. W. (1964). *An introduction to motivation.* Van Nostrand
- Az egész életen át tartó tanulás kulcskompetenciái: Az európai keretrendszer.* (2014). Oktatókutató és Fejlesztő Intézet <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/?uri=celex%3A32006H0962>
- B. Németh, M., & Habók, A. (2006). A 13 és 17 éves tanulók viszonya a tanuláshoz. *Magyar Pedagógia*, 106(2), 83–105 <https://www.magyarpedagogia.hu/index.php/magyarpedagogia/article/view/358>
- Bajzát, T. (2015). Angolszász kulturális reáliák tanítása és motivációs jelentősége: Egy empirikus vizsgálat eredményei. *Alkalmazott Nyelvtudomány*, 15(1), 159–165 <https://real.mtak.hu/75014/1/159-165.pdf>
- Baker, C. (2011). *Foundations of bilingual education and bilingualism*(5th ed.). Multilingual Matters <https://criancabilingue.wordpress.com/wp-content/uploads/2013/09/colin-baker->

- foundations-of-bilingual-education-and-bilingualism-bilingual-education-and-bilingualism-27-2001.pdf
- Balázs, É. (2002). A tanulás szervezése és az új kompetenciák. In A. Monostori & B. Kósa (Eds.), *Nyitott iskola: Tanuló társadalom* (25–32). Országos Közoktatási Intézet <https://ofi.oh.gov.hu/tudastar/nyitott-iskola-tanulo/balazs-eva-tanulas>
- Balogh, L. (1992). Képességfejlesztés és iskolai tanulás. https://mek.oszk.hu/04600/04669/html/balogh_pedpszich0022/balogh_pedpszich0022.html
- Balogh, L. (1995) *Tanulási stratégiák és stílusok*. Debrecen KLTE http://www.mateh.hu/tehetsegkonyvtar/Dr_Balogh_konyvek/Tanulasi_strategiak_es_stilusok.pdf
- Balogh, L. (2006). *Pedagógiai pszichológia az iskolai gyakorlatban.*: Urbis Kiadó
- Balogh, L. (2016). *Az egyéni tehetségfejlesztő programok alapjai*. Didakt Kiadó. http://www.mateh.hu/tehetsegkonyvtar/Konyvek/Balogh_Laszlo_konyve_Didakt_Kiado_2016.pdf
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191–215 <https://doi.org/10.1037/0033-295x.84.2.191>
- Bandura, A. (1991) Social cognitive theory of self-regulation, *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, Vol. 50, Issue 2, 248-287, [https://doi.org/10.1016/0749-5978\(91\)90022-L](https://doi.org/10.1016/0749-5978(91)90022-L).
(<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/074959789190022L>)
- Bárdos, J. (2000). *Az idegen nyelvek tanításának elméleti alapjai és gyakorlata*. Nemzeti Tankönyvkiadó <https://mek.oszk.hu/18000/18010/18010.pdf>
- Barkóczy, I., & Putnoky, J. (1967). *Tanulás és motiváció*. Tankönyvkiadó
- Barkowski, H. et al. (Hrsg.) (1980): Deutsch für ausländische Arbeiter: Gutachten zu ausgewählten Lehrwerken Lernen mit Ausländern, (eds. Barkowski, H. et al., Reihe A: Modelle und Perspektiven). Scriptor, Königstein/Ts.. *Informationen Deutsch als Fremdsprache*, vol. 7, no. 6, 11-14. <https://doi.org/10.1515/infodaf-1980-070606>
- Bartha, Cs. (1996) *A társadalmi kétnyelvűség típusai és főbb vizsgálati kérdései*. MAGYAR NYELVŐR, 120. 263-282. <https://real.mtak.hu/13760/1/odt.pdf>
- Bartha, Cs. (1999). *A kétnyelvűség alapkérdései: Beszélők és közösségek*. Nemzeti Tankönyvkiadó
- Bartha, Cs. (2015). Nyelvi hátrány, avagy a cigány gyermekek oktatásának elmulasztott lehetőségei. In *Szakpedagógiai körkép I: Anyanyelv- és irodalompedagógiai tanulmányok* (28–45). Eötvös Loránd Tudományegyetem https://real.mtak.hu/48999/7/3_PDFsam_TAMOP_BTK_BMK_2.pdf
- Bartha, Cs. (2023). Egy országos többnyelvűégi összehasonlító vizsgálat elméleti és kutatómódszertani alapjai. In A. Borbély & C. Bartha (Eds.), *Többnyelvűség Magyarországon* (13–50). HUN-REN Nyelvtudományi Kutatóközpont <https://doi.org/10.18135/TobbnyMo.2024.1>
- Başar, M. & Gürbüz, M (2017). Effect of the SQ4R technique on the reading comprehension of elementary school 4th grade elementary school students. *International Journal of Instruction*, v10 n2. 131-144 <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1138366.pdf>
- Bátyi, S., & Kempainen, A. (2022). A második nyelv hatásai az anyanyelvre eltérő nyelvtanulási kontextusokban. *Anyanyelv és Pedagógia*, 15(1), 1–18 <https://doi.org/10.21030/anyp.2022.1.2>
- Bausch, K. R., & Kasper, G. (1979). Der zweitsprachenerwerb: Möglichkeiten und Grenzen der "großen" Hypothesen. *Linguistische Berichte*, 64, 3–35
- Beardsmore, H. B. (1986). *Bilingualism: Basic principles* Bristol, Blue Ridge Summit: Multilingual Matters, <https://doi.org/10.21832/9781800418196>
- Beatty-Martínez, A. L., Navarro-Torres, C. A., García-Sierra, A., Bajo, M. T., & Dussias, P. E. (2020). Codeswitching: A bilingual toolkit for opportunistic speech planning. *Frontiers in Psychology*, 11, Article 1699 <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01699>

- Bencéné Fekete, A. A., & Bence-Kiss, K. (2023). Tanító szakos hallgatók ismeretei a gamifikációról. *Közösségi Kapcsolódások: Tanulmányok kultúráról és oktatásról*, 3(1), 148–159 <https://doi.org/10.14232/kapocs.2023.1.148-159>
- Benson, P. (2001). *Teaching and researching autonomy in language learning*. Longman/Pearson Education <https://doi.org/10.4324/9781315833767>
- Bércses, J. (1998). Korai nyelvtanulás, és utána...? *Új Pedagógiai Szemle*, 48(4), 85–87 <https://epa.oszk.hu/00000/00035/00015/1998-04-vt-Bercses-Korai.html>
- Berelson, B. (1952). *Content analysis in communication research*. Free Press.
- Bernáth, L., Kollár, K. N., & Németh, L. (2015). A tanulási stílus mérése *Iskolapszichológia füzetek* 36). ELTE Eötvös Kiadó 7-72. http://www.eltereader.hu/media/2015/11/IP36_READER1.pdf
- Betts, G. T., & Kercher, J. K. (1999). Autonomous learner model: Optimizing ability. Hawker Brownlow Education. https://epiceippage.weebly.com/uploads/2/1/7/9/21792068/autonomous_learner_model_alm.pdf
- Bhabha, H. K. (1994). *The location of culture*. Routledge <https://doi.org/10.4324/9780203820551>
- Bialystok, E. (1978). A theoretical model of second language learning. *Language Learning*, 28(1), 69–83 <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1978.tb00305.x>
- Bialystok, E. (1985)., The Compatibility of Teaching and Learning Strategies, *Applied Linguistics*, Volume 6, Issue 3, 1985, Pages 255–262, <https://doi.org/10.1093/applin/6.3.255>
- Bialystok, E. (2001). *Bilingualism in development: Language, literacy, and cognition*. Cambridge University Press <https://doi.org/10.1017/CBO9780511605963>
- Bialystok, E., Craik, F. I. M. & Luk, G. (2012). Bilingualism: Consequences for mind and brain. *Trends in Cognitive Sciences*, 16(4), 240–250 <https://doi.org/10.1016/j.tics.2012.03.001>
- Bialystok, E. (2017). The bilingual adaptation: How minds accommodate experience. *Psychological Bulletin*, 143(3), 233–262 <https://doi.org/10.1037/bul0000099>
- Bialystok, E., & Hakuta, K. (1999). Confounded age: Linguistic and cognitive factors in age differences for second language acquisition. In D. Birdsong (Ed.), *Second language acquisition and the critical period hypothesis* (162–181). Erlbaum [https://web.stanford.edu/~hakuta/Publications/\(1999\)%20-%20CONFOUNDED%20AGE%20LINGUISTIC%20AND%20COGNITIVE%20FACTORS%20IN%20.pdf](https://web.stanford.edu/~hakuta/Publications/(1999)%20-%20CONFOUNDED%20AGE%20LINGUISTIC%20AND%20COGNITIVE%20FACTORS%20IN%20.pdf)
- Bialystok, E., Craik, F. I., Klein, R., & Viswanathan, M. (2004). Bilingualism, aging, and cognitive control: Evidence from the Simon task. *Psychology and Aging*, 19(2), 290–303 <https://doi.org/10.1037/0882-7974.19.2.290>
- Bialystok, E., Craik, I. M. F., Grady, C., Chau, W., Ishii, R., Gunji, A., & Pantev, C. (2005). Effect of bilingualism on cognitive control in the Simon task: Evidence from MEG. *NeuroImage*, 24(1), 40–49 <https://doi.org/10.1016/j.neuroimage.2004.09.044>
- Bialystok, E., Martin, M., & Viswanathan, M. (2005). Bilingualism across the lifespan: The rise and fall of inhibitory control. *International Journal of Bilingualism*, 9(1), 103–119 <https://doi.org/10.1177/13670069050090010701>
- Bialystok, E., Peets, K. F., & Moreno, S. (2014). Producing bilinguals through immersion education: Development of metalinguistic awareness. *Applied Psycholinguistics*, 35(1), 177–191. <https://doi.org/10.1017/S0142716412000288>
- BIG-Kreis der Stiftung Lernen (Ed.). (2005). *Standards, Unterrichtsqualität, Lehrerbildung. Fremdsprachenunterricht in der Grundschule*. Domino Verlag. https://www.stiftung-lernen.de/downloads/big_Standards%20Unterrichtsqualita%CC%88t.pdf
- Bimmel, P., & Rampillon, U. (2000). *Lernerautonomie und Lernstrategien*. Berlin; München: Langenscheidt,(Fernstudieneinheit 23).
- Bimmel, P. (2002): Strategisch lesen lernen in der Fremdsprache. In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 13/1 113-141.
- Bimmel, P. (2012): Lernstrategien. Bausteine der Lernerautonomie. In: *Fremdsprache Deutsch* 46, 3-10 <https://doi.org/10.37307/j.2194-1823.2012.46.03>

- Birdsong, D. (1999). Introduction: Whys and why nots of the critical period hypothesis for second language acquisition. In D. Birdsong (Ed.), *Second language acquisition and the critical period hypothesis* (1-22). Erlbaum. <https://doi.org/10.4324/9781410601667>
- Bleyhl, W. (2007). Bedingungen für einen optimalen Fremdsprachenunterricht: Ein Kriterienkatalog für erfolgreiche Lernarrangements im Fremdsprachenunterricht *In: Erziehung & Unterricht*, 157 (2007) 3-4, 174-183. https://arbeitsplattform.bildung.hessen.de/fach/2/Info/1_03_Kriterienkatalog_fuer_erfolgreiche_Lernarrangements_FSU.pdf (2025.09.10.)
- Bloomfield, L. (1933). *Language*. Henry Holt. Rinehart & Winston. <https://philpapers.org/archive/BLOLA0.pdf>
- Boekaerts, M. (1997). Self-regulated learning: A new concept embraced by researchers, policy makers, educators, teachers, and students. *Learning and Instruction*, 7(2), 161–186. [https://doi.org/10.1016/S0959-4752\(96\)00015-1](https://doi.org/10.1016/S0959-4752(96)00015-1)
- Boekaerts, M., & Niemivirta, M. (2000). Self-regulated learning: Finding a balance between learning goals and ego-protective goals. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (417–450). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50042-1>
- Bolla, V. (2014). Coping strategies of children diagnosed with learning disability. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 69(1), 163–179. <https://doi.org/10.1556/MPSzle.69.2014.1.9>
- Boócz-Barna, K. (2007): Formen des Sprachwechsels im Unterricht des Deutschen als L2 und L3. Psycholinguistische und fremdsprachendidaktische Aspekte der Mehrsprachigkeit. Budapest: ELTE Germanistisches Institut. *Budapester Beiträge zur Germanistik* 53.
- Borbély, A., & Bartha, C. (2023). Beszélők és kutatók: Résztvevői szerepek a Budapesti Szociolingvisztikai Interjúban. In *Nyelv, kultúra és tudomány* (47-64). Magyar Tudományos Akadémia (MTA); ELTE BTK; ELTE Eötvös Kiadó. <https://real.mtak.hu/216227/1/46-65.pdf>
- Böttger, H. (2005). Task-based learning. Englisch lernen anhand von realitätsnahen Aufgaben. *Praxis Fremdsprachenunterricht*, 4, 16-19. https://www.researchgate.net/profile/Heiner-Boettger/publication/37474089_Task_based_learning_Auswahlkriterien_und_innovative_Aufgabentypen_fur_das_Lernen_mit_authentischem_englischsprachigen_Material/links/0a85e537240350ea6d000000/Task-based-learning-Auswahlkriterien-und-innovative-Aufgabentypen-fuer-das-Lernen-mit-authentischem-englischsprachigen-Material.pdf
- Böttger, H., & Müller, T. (2012). *Early English: Helen Doron academic supervision and empirical evaluation*. Research Report: Results 01/07/12. Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt https://www.researchgate.net/publication/262732379_Early_English_Helen_Doron_Academic_Supervision_and_Empirical_Evaluation
- Brassói, S. (2008). Az egész életen át tartó tanulást megalapozó kulcskompetenciák klasztermunkájának ismertetése. In Krémó Anita (szerk.): *Oktatás és képzés 2010* (9-12). *Műhelybeszélgetések 2007*. Oktatási és Kulturális Minisztérium, Budapest.
- Brdar-Szabó, R. (2010a): Nutzen und Grenzen der kontrastiven Analyse für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In Krumm, Hans- Jürgen / Fandrych, Christian / Hufeisen, Britta / Riemer, Claudia (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch (=Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 35.1*. Berlin/New York: de Gruyter. 518-531. http://bvbr.bib-bvb.de:8991/exlibris/aleph/a24_1/apache_media/RMXTE6C8P2XB1AS8XQH1TJVVUTQ4IT.pdf
- Brdar-Szabo, R. (2010b): Kontrastive Analyse Ungarisch-Deutsch. In Krumm, Hans- Jürgen / Fandrych, Christian / Hufeisen, Britta / Riemer, Claudia (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch (=Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 35*. Berlin/New York: de Gruyter. 732-737. [/http://bvbr.bib-bvb.de:8991/exlibris/aleph/a24_1/apache_media/RMXTE6C8P2XB1AS8XQH1TJVVUTQ4IT.pdf](http://bvbr.bib-bvb.de:8991/exlibris/aleph/a24_1/apache_media/RMXTE6C8P2XB1AS8XQH1TJVVUTQ4IT.pdf)
- Breitung, H.; Lattaro, E. (2001): Regionale Lehrwerke und Lehrmethoden. In Helbig, Gerhard; Götze, Lutz; Henrici, Gert; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. 2. Halbband: Ein internationales Handbuch*, Berlin, New York:

- De Gruyter Mouton, <https://doi.org/10.1515/9783110240252> <https://d-nb.info/960107339/04>
- Brophy, J. E. (1987). Synthesis of research on strategies for motivating students to learn. *Educational Leadership*, 45, 40-48. https://files.ascd.org/staticfiles/ascd/pdf/journals/ed_lead/el_198710_brophy.pdf
- Brown, R. (1973). *A first language: The early stages*. Harvard University Press.
- Budai, Á. (1999). Élő nyelvek iskolai tanítása az Európai Unióban. *Új Pedagógiai Szemle*, 49(10), 116-128. <https://epa.oszk.hu/00000/00035/00031/1999-10-eu-Budai-Elo.html>
- Bukta, K., & Nikolov, M. (2002). Nyelvtanítás és hasznos nyelvtudás: Az angol mint idegen nyelv. In B. Csapó (Ed.), *Az iskolai műveltség* 169-192. Osiris.
- Bundesministerium des Innern. (2000). *Erster Bericht der Bundesrepublik Deutschland gemäß Artikel 15 Absatz 1 der Europäischen Charta der Regional- oder Minderheitensprachen*. Bundesministerium des Innern. https://www.bmi.bund.de/SharedDocs/downloads/DE/veroeffentlichungen/themen/heimat-integration/minderheiten/1-erster-staatenbericht-sprachcharta.pdf?__blob=publicationFile&v=6
- Burmeister, P., & Piske, T. (2007). Schriftlichkeit im fremdsprachlichen Sachfachunterricht an der Grundschule. In H. Böttger (Ed.), *Fortschritte im frühen Fremdsprachenlernen: Konferenzband zur 2. Konferenz vom 8.-10. März 2007 in Nürnberg* 186-197. https://www.stiftung-lernen.de/downloads/FFF5_Konferenzband2021.pdf
- Bußmann, H. (2005). *Lexikon der Sprachwissenschaft* (4. kiad.). Alfred Kröner Verlag.
- Butzkamm, W. (1973). *Aufgeklärte Einsprachigkeit: Zur Entdogmatisierung der Methodik des fremdsprachlichen Deutschunterrichts*. Quelle & Meyer. <https://www.itmfl.org.uk/modules/teaching/1a/paper1a4.pdf>
- Butzkamm, W. (2002). We only learn language once. The role of the mother tongue in FL classrooms: Death of a dogma. *Language Learning Journal*, 28(1), 29-39. <http://dx.doi.org/10.1080/09571730385200181>
- Cameron, L. (2001). *Teaching languages to young learners*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511733109>
- Candy, P. (1991). *Self-direction for lifelong learning*. Jossey-Bass.
- Carlson, S. M., & Meltzoff, A. N. (2008). Bilingual experience and executive functioning in young children. *Developmental Science*, 11(2), 282-298. <https://doi.org/10.1111/j.1467-7687.2008.00675.x>
- Carnell, E., & Lodge, C. (2002). Effective learning. In J. Reed (Ed.), *Research matters series* (No. 17). University of London Institute of Education https://www.researchgate.net/publication/257930939_Effective_Learning
- Chalupa, C., & ter Haseborg, H. (2014). Improving student motivation through autonomous learning choices. *NECTFL Review*, 73-85. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1256529.pdf>
- Chamot, A. U. (2004). Issues in language learning strategy research and teaching. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 1(1), 14-26. <https://e-flt.nus.edu.sg/wp-content/uploads/2020/09/v1n12004/chamot.pdf>
- Chamot, A. U., & Kupper, L. (1989). Learning strategies in foreign language instruction. *Foreign Language Annals*, 22(1), 13-21. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.1989.tb03138.x>
- Chamot, A. U., & Rubin, J. (1994). Comments on Janie Rees-Miller's "A critical appraisal of learner training: Theoretical bases and teaching implications": Two readers react. *TESOL Quarterly*, 28(4), 771-776. <https://doi.org/10.2307/3587559>
- Chiappe, P., Siegel, L. S., & Wade-Woolley, L. (2002). Linguistic diversity and the development of reading skills: A longitudinal study. *Scientific Studies of Reading*, 6(4), 369-400. https://doi.org/10.1207/S1532799XSSR0604_04
- Chilla, S., Rothweiler, M., & Babur, E. (2010). *Kindliche Mehrsprachigkeit: Grundlagen, Störungen, Diagnostik*. Ernst Reinhardt Verlag. <https://download.e-bookshelf.de/download/0018/3282/31/L-G-0018328231-0079379187.pdf>
- Chrappan, M. (2022): A NAT evolúciója 2010-2021 között. *Educatio* 31/1, 30-47. <https://doi.org/10.1556/2063.31.2022.1.3>

- Clark, E. V. (1974). What's in a word? On the child's acquisition of semantics in vocabulary. In T. E. Moore (Ed.), *Cognitive development and the acquisition of language* 65-89. Academic Press.
https://www.academia.edu/28651229/Whats_in_a_word_On_the_childs_acquisition_of_s_emantics_in_his_first_language?auto=download
- Cleeremans, A., Destrebecqz, A., & Boyer, M. (1998). Implicit learning: News from the front *Trends in Cognitive Sciences*, 2(10), 406-416. [https://doi.org/10.1016/s1364-6613\(98\)01232-7](https://doi.org/10.1016/s1364-6613(98)01232-7)
- Clément, R., & Kruidenier, B. G. (1985). Aptitude, attitude and motivation in second language proficiency: A test of Clément's model. *Journal of Language and Social Psychology*, 4(1), 21–37. <https://doi.org/10.1177/0261927X8500400102>
- Clément, R., Dörnyei, Z., & Noels, K. A. (1994). Motivation, self-confidence, and group cohesion in the foreign language classroom. *Language Learning*, 44(3), 417–448. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1994.tb01113.x>
- Cohen, A. D. (1998). *Strategies in learning and using a second language*. Longman. (2nd ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315833200>
- Cole, M., & Cole, S. R. (1925). The development of children. *Science*, 61(1588)
- Commission of the European Communities. (2000). *A memorandum on lifelong learning*. <https://www.uil.unesco.org/sites/default/files/medias/fichiers/2023/05/european-communities-a-memorandum-on-lifelong-learning.pdf>
<https://csikianyak.ma/wp-content/uploads/2011/02/memorandumEU.pdf> (2025.06.12.)
- Cook, V. (1996). Competence and multicompetence. G. Brown, K. Malmkjaer, & J. Williams (Eds.), *Performance and competence in second language acquisition* (57-69). Cambridge University Press.
- Cook, V. (2003). *Second language learning and language teaching* (3rd ed.). Arnold.
- Cotterall, S. (1995). Developing a course strategy for learner autonomy. *English Language Teaching Journal*, 49(3), 219-227. <https://doi.org/10.1093/elt/49.3.219>
- Craik, F. I. M., & Lockhart, R. S. (1972). Levels of processing: A framework for memory research. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 11(6), 671-684. [https://doi.org/10.1016/S0022-5371\(72\)80001-X](https://doi.org/10.1016/S0022-5371(72)80001-X)
- Cummins, J. (1979). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research*, 49(2), 222-251. <https://doi.org/10.3102/00346543049002222>
- Cummins, J. (1991). Interdependence of first- and second-language proficiency in bilingual children. E. Bialystok (Ed.), *Language processing in bilingual children*. 70–89. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511620652.006>
- Cummins, J., & Swain, M. (1986). *Bilingualism in education: Aspects of theory, research and practice*. Longman. <https://doi.org/10.4324/9781315835877>
- Csapó, B. (2001). A nyelvtanulást és a nyelvtudást befolyásoló tényezők. *Iskolakultúra*, 11(8), 25–35.
https://www.researchgate.net/publication/316734633_A_nyelvtanulast_es_a_nyelvtudast_befolyasolo_tenyezok_Csapo_Beno
https://epa.hu/00000/00011/00051/pdf/iskolakultura_EPA00011_2001_08_025-035.pdf
- Csapó, B. (2002). A tudáskonceptió változása: Nemzetközi tendenciák és a hazai helyzet. *Új Pedagógiai Szemle*, 52(2), 38-45. <https://epa.oszk.hu/00000/00035/00057/2002-02-ko-Csapo-Tudaskonceptio.html>
- Cserniczkó, I., & Ferenc, V. (2012). A kisebbségi nyelvhasználat jogi keretei és azok gyakorlati alkalmazhatósága Kárpátalján. *Térvész és határtalanítás* (199-236). Lucidus Kiadó. <https://bgazrt.hu/wp-content/uploads/2019/02/Tervesztes-es-hatartalanitas-9.pdf>
- Cserniczkó, I., & Ferenc, V. (2014). Hegemonic, regional, minority and language policy in Subcarpathia: a historical overview and the present-day situation. *Nacionalitásé Papers*, 42(3), 399–425. <https://doi.org/10.1080/00905992.2013.867933>
- Csibi, M. (2006). A tanulási motiváció pszichoszociális tényezői. *Magyar Pedagógia*, 106(4), 313-327.
<https://www.magyarpedagogia.hu/index.php/magyarpedagogia/article/view/368/366>

- Csikos, C. (2004). Metakogníció a tanulásban. *Iskolakultúra*, 2004(2), 3-11. https://real.mtak.hu/60481/1/EPA00011_iskolakultura_2004_02_003-011.pdf
- Csikos, C. (2007). *Metakogníció: A tudásra vonatkozó tudás pedagógiája*. Műszaki Kiadó.
- Csizér, K. (2020). *Second language motivation research in a European context: The case of Hungary*. Springer Nature. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-64462-8>
- Csizér, K., & Dörnyei, Z. (2002). Az általános iskolások idegennyelv-tanulási attitűdjei és motivációja. *Magyar Pedagógia*, 102(3), 333–353. <https://www.magyarpedagogia.hu/index.php/magyarpedagogia/article/view/258>
- Csizér, K., & Kormos, J. (2012). A nyelvtanulási autonómia, az önszabályozó stratégiák és a motiváció kapcsolatának vizsgálata. *Magyar Pedagógia*, 112(1), 3–17. <https://www.magyarpedagogia.hu/index.php/magyarpedagogia/article/view/44>
- Czető, C., S. Lénárd, K. Solymosi & K. Széll (Eds.) (2020). *Megismerni? Hogyan? Miért? A tanulók megismerését támogató módszerek pedagógusoknak*. ELTE. http://mindenkiiskolaja.elte.hu/wp-content/uploads/2020/06/ELTE_megismerni-hogyan-miert_ONLINE.pdf
- D. Molnár, É. (2013). *Tudatos fejlődés: Az önszabályozott tanulás elmélete és gyakorlata*. Akadémiai Kiadó. <https://doi.org/10.1556/9789634540472>
- Darabos, Z. (2001). *Kalauz az Európai nyelvtanulási naplóhoz*. Nodus Kiadó. <https://www.nefmi.gov.hu/nemzetkozi-kapcsolatok/tobboldalukapcsolatok/europai-nyelvtanulasi-090803-12>
- Darabos, Z. (2003). *Kisgyermekkorai nyelvtanulási napló*. <https://www.nefmi.gov.hu/nemzetkozi-kapcsolatok/tobboldalukapcsolatok/kisgyermekkorai>
- Day, R., & Bamford, J. (1997). Extensive reading: What is it? Why bother? *The Language Teacher*. - Issue 21.5; <https://jalt-publications.org/tlt/articles/2132-extensive-reading-what-it-why-bother>
- De Corte, E. (2001). Az iskolai tanulás: A legfrissebb eredmények és a legfontosabb tennivalók. *Magyar Pedagógia*, 101(4), 413–434. <https://www.magyarpedagogia.hu/index.php/magyarpedagogia/article/view/233>
- de Groot, A. M. B. (1992). Bilingual lexical representation: A closer look at conceptual representations. In R. Frost & L. Katz (Eds.), *Orthography, phonology, morphology, and meaning* (pp. 389–412). North-Holland. [https://doi.org/10.1016/S0166-4115\(08\)62805-8](https://doi.org/10.1016/S0166-4115(08)62805-8)
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Self-determination and intrinsic motivation in human behavior*. Plenum Press. <http://dx.doi.org/10.1007/978-1-4899-2271-7>
- Degani, T., & Tokowicz, N. (2010). Semantic ambiguity within and across languages: An integrative review. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 63(7), 1266–1303. <https://doi.org/10.1080/17470210903377372>
- DeKeyser, R. (2000). The robustness of critical period effects in second language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 22(4), 499-534. http://www.drronmartinez.com/uploads/4/4/8/2/44820161/robustness_of_critical_period_effects_dekeyser.pdf
- Delors, J. (1997). *Oktatás rejtett kincs: A Jacques Delors vezette Nemzetközi Bizottság jelentése az UNESCO-nak az oktatás XXI. századra vonatkozó kérdéseiről*. Unesco könyvek. Osiris Kiadó.
- Dentella, V., Masullo, C., & Leivada, E. (2024). Bilingual disadvantages are systematically compensated by bilingual advantages across tasks and populations. *Scientific Reports*, 14, 2107. <https://doi.org/10.1038/s41598-024-52417-5>
- Deutsche Schule (2025) *Deutsche Schule alsó tagozat nulladik osztály*. <https://deutscheschule.hu/hu/also-tagozat/nulladikosztaly/> (2025.07.26.)
- Dickinson, L. (1987). *Self-instruction in language learning*. Cambridge University Press
- Dickinson, L. (1992). *Learner autonomy 2: Learner training for language learning*. Authentik.
- Dickinson, L., & Wenden, A. (Eds.). (1995). Autonomy, self-direction and self-access in language teaching and learning [Special issue]. *System*, 23(2).
- Diebold, A. R. (1961). Incipient bilingualism. *Language*, 37(1), 97-112. <https://doi.org/10.2307/411253>

- Diebold, A. R. (1964). Incipient bilingualism. In D. Hymes (Ed.), *Language in culture and society* (495-511). Harper & Row.
- DeSeCo/ Dominique, S., Rychen, & Salganik, L. H. (Eds.). (2001). *Definition and selection of competencies: Theoretical and conceptual foundations*. https://www.deseco.ch/RychSalg_Front.pdf
- Doró, K., Habók, A., & Magyar, A. (Eds.). (2018). *Nyelvtanulási stratégiák tanítása és fejlesztése*. Akadémiai Kiadó. <https://doi.org/10.1556/9789630599238>
- Doyé, P. (1991). Systematischer Fremdsprachenunterricht vs. Begegnung mit Sprachen. *Neusprachliche Mitteilungen*, 44(3), 145-146.
- Dörnyei, Z. (2007). *Research methods in applied linguistics: Quantitative, qualitative, and mixed methodologies*. Oxford University Press ASp 53-54(53-54):197-198 DOI: 10.4000/asp.294
- Dörnyei, Z. (2009). The L2 motivational self system. In Z. Dörnyei & E. Ushioda (Eds.), *Motivation, language identity and the L2 self* (9-42). Multilingual Matters. https://docs.wixstatic.com/ugd/ba734f_08e57fb081864ecd9b98274bf24e23c6.pdf?index=true
- Dörnyei, Z., & Skehan, Z. (2003). Individual differences in second language learning. In C. J. Doughty & M. H. Long (Eds.), *The handbook of second language acquisition* (589-630). Blackwell Publishing. <https://doi.org/10.1002/9780470756492.ch18>
- Dörnyei, Z., & Ushioda, E. (2011). *Teaching and researching motivation* (2nd ed.). Routledge <https://doi.org/10.4324/9781315833750>.
- Drescher, J. A. (1993). Egy németnyelvű IEA-olvasásértési vizsgálat tanulságai. In K. Klauidy (Ed.), *Harmadik Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Konferencia: 1993. április 2-3*. Miskolci Egyetem Bölcsészettudományi Intézet Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék.
- Dringó-Horváth I. és Menyhei Z. (2020): A nyelvkönyvpiac változásai - Nyelvkönyvcsaládokhoz kapcsolódó digitális tananyagok vizsgálata. *Új Pedagógiai Szemle*. 70. 01-02. sz. 46-75. <https://upszonline.hu/index.php?article=700102008>
- Dulay, H. C., & Burt, M. K. (1973). Should we teach children syntax? *Language Learning*, 23(2), 245-258. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1973.tb00659.x>
- Dulay, H., Burt, M., & Krashen, S. (1982). Language two. *Modern Language Journal*. Oxford University Press.67(3):273 DOI: 10.2307/327086
- Dupuy, B., & Krashen, S. (1993). Incidental vocabulary acquisition in French as a foreign language. *Applied Language Learning*, 4, 55–63. https://www.researchgate.net/profile/Beatrice-Dupuy/publication/234637696_Incidental_Vocabulary_Acquisition_in_French_as_a_Foreign_Language/links/574868c008ae5298d8818ee8/Incidental-Vocabulary-Acquisition-in-French-as-a-Foreign-Language.pdf
- Durkó, M. (1998). *Embernevelés, önnevelés: A korszerű embernevelés útja az önalakító, önnevelő ember koncepciójáig*. Kossuth Kiadó.
- Durkó, M. (1998). *Társadalom, felnőttnevelés, önnevelés*. Kossuth Egyetemi Kiadó.
- Durkó, M. (1999). *Andragógia* (FTE-sorozat 21. kötet). MMI – IIZ/DVV.
- Dykes, R. (2018). Code-switching among bilinguals: Communication enhancement through strategic language alternation. *Fukui University Research Bulletin*, 1-15. <https://www.u-fukui.ac.jp/wp/wp-content/uploads/Robert-Dykes-2.pdf>
- Ejzenberg, R. (2000). The juggling act of oral fluency: A psycho-sociolinguistic metaphor. In H. Riggensbach (Ed.), *Perspectives on fluency* 287-313. University of Michigan Press.
- Elfert, M., Rubenson, K. (2022). Lifelong Learning: Researching a Contested Concept in the Twenty-First Century. In: Evans, K., Lee, W.O., Markowitsch, J., Zukas, M. (eds) *Third International Handbook of Lifelong Learning*. Springer International Handbooks of Education. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-67930-9_48-1
- Ellis, G., & Sinclair, B. (1989). *Learning to learn English: A course in learner training. Teacher's book*. Cambridge University Press.
- Ellis, N. C. (2015). Implicit and explicit language learning: Their dynamic interface and complexity. In P. Rebuschat (Ed.), *Implicit and explicit learning of languages* (3–23). John Benjamins Publishing

- Company. https://websites.umich.edu/~ncellis/NickEllis/Publications_files/Implicit_AND_Explicit_Learning_EllisPreprint.pdf
- Ellis, R. (1986). *Understanding second language acquisition*. Oxford University Press. https://elt.oup.com/catalogue/items/global/linguistics/oxford_applied_linguistics/9780194422048?cc=hu&selLanguage=hu&mode=hub
- Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford University Press. <https://books.google.hu/books?id=3KglibrZ5sC&printsec=frontcover&hl=hu#v=onepage&q&f=false>
- Emberi Erőforrások Minisztériuma. (2013). *A nemzetiség óvodai nevelésének és a nemzetiség iskolai nevelés-oktatásának irányelve* (17/2013. (III. 1.) EMMI rendelet). [https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktat/kerettanterv/nemzetisegi_iranyelvek/Nemzetisegi_iranyelv_alt.docx](https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktat/kerettanterv/nemzetisegi_iranyelvek/Nemzetisegi_iranyelv_alt.docx;);
<https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=A1300017.EMM×hift=20170831&txtreferer=00000003.TXT>
- Engel, U. et al (1977, 1979): *Mannheimer Gutachten*. Bd. 1 und 2. Heidelberg (Groos).
[/https://core.ac.uk/download/pdf/83654017.pdf](https://core.ac.uk/download/pdf/83654017.pdf);
<https://core.ac.uk/download/pdf/83654017.pdf> https://ids-pub.bsz-bw.de/frontdoor/deliver/index/docId/3020/file/Engel_Krumm_Wierlacher_Ortmann_Mannheimer_Gutachten_Lehrwerke_DaF_Band_2_1981.pdf
- Erb, M., Hock-Englender, I., Heltai-Panyik, E., Heves, F., Klein, Á., Knab, E., Jäger-Manz, M., Manz, A., Müller, M., Paul, R., Seiler, H. & Szauer, Á. (2010). *Wurzeln und Flügel: Leitbild des ungarndeutschen Bildungswesens*. Landesselbstverwaltung der Ungarndeutschen. https://umz.hu/wp-content/uploads/2021/04/wuf_leitbildde.pdf ; [Oktatási stratégia | Ungarndeutsches Pädagogisches und Methodisches Zentrum](#)
- Erb, M., Hock-Englender, I., Heltai-Panyik, E., Heves, F., Klein, Á., Knab, E., Jäger-Manz, M., Manz, A., Müller, M., Paul, R., Seiler, H. és Szauer, Á. (2010). *Gyökerek és szárnyak: A magyar-német oktatási rendszer vezérelve*. A Magyarországi Németek Országos Önkormányzata. <https://umz.hu/wp-content/uploads/2021/04/wuf-leitbildde.pdf>; [Oktatási stratégia | Ungarndeutsches Pädagogisches und Methodisches Zentrum](#)
- Erdei, I. (2010). *Többnyelvű környezetben élő gyerekek nyelvi szocializációja*. PhD értekezés. SZTE BTK. https://doktori.bibl.u-szeged.hu/id/eprint/763/1/erdei_phdertekezes_vegleges.pdf
- Erdélyi, Á. (2007). *Az idegen nyelvi olvasásmegértés és olvasási stratégiahasználat* Doktori értekezés. ELTE PPK. https://www.ppk.elte.hu/file/erdelyi_arpad_dissz.pdf
- Europarat (2020). (Keller, J., Meili, A., Bürgin, P. & Ni, D. (Authors) *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen - Begleitband*. https://www.researchgate.net/publication/346387075_Gemeinsamer_Europaischer_Referenzrahmen_-_Begleitband
- European Commission. (1997). *Learning modern languages at school in the European Union*. Office For Official Publications Of The European Communities. . Print. Studies (European Commission. Directorate-General XXII, Education, Training, and Youth) ; No. 6.
- European Commission. (2002). *Promoting language learning and linguistic diversity* (Staff Working Paper SEC 1234). <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52002SC1234&from=EN>;
<https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2003:0449:FIN:en:PDF>
- European Commission. (2007). *FROM LINGUISTIC DIVERSITY TO PLURILINGUAL EDUCATION: GUIDE FOR THE DEVELOPMENT OF LANGUAGE EDUCATION POLICIES IN EUROPE Main Version*. Council of Europe, Strasbourg <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016802fc1c4>
- European Commission. (2011b). *Report on the implementation of Council Resolution of 21 november 2008 on a European strategy for multilingualism* (SEC (2011) 927 final). <https://edz.bib.uni-mannheim.de/edz/pdf/sek/2011/sek-2011-0927-en.pdf>
- European Parliament. (2017). *Research for CULT Committee - Minority languages and education: Best practices and pitfalls*. Directorate-General for Internal Policies, Policy

- Department for Structural and Cohesion Policies.
[https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2017/585915/IPOL_STU\(2017\)585915_EN.pdf](https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2017/585915/IPOL_STU(2017)585915_EN.pdf)
- European report on quality indicators of lifelong learning-15 quality indicators. (2002). Directorate for Education and Culture. https://www.aic.lv/bologna/Bologna/contrib/EU/report_qual%20LLL.pdf
- Faistauer, Renate (2010): Kommunikativer Unterricht. In: Barkowski, H., Krumm, H-J (Eds.): *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. 1. Aufl. Tübingen: Francke. S. 158.
- Fazekas, Á. (2018) *Közoktatás-fejlesztési beavatkozások hatásmechanizmusai*. Doktori értekezés. ELTE PPK https://ppk.elte.hu/dstore/document/46/Ertekezes_KFBH_Fazekas_2018.pdf
- Fehér könyv. (European Commission) (1995). *White paper on education and training, teaching and learning towards the learning society*. European Community. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/8722c9fb-71da-435f-94b6-33aab67eb081/language-en>
- Fejes, J. B. (2015) *Célok és motiváció. Tanulási motiváció a célorientációs elmélet alapján*. Gondolat Kiadó, Budapest. https://real.mtak.hu/33021/1/Fejes_Celok_nyomdanak.pdf
- Fejes, J. B., & Józsa, K. (2005). A tanulási motiváció jellegzetességei hátrányos helyzetű tanulók körében. *Magyar Pedagógia*, 105(2), 185-205. <https://www.magyarpedagogia.hu/index.php/magyarpedagogia/article/view/342>
- Feld-Knapp, I. (2015). Az intézményes idegennyelv-oktatás új kihívásai. In *A tanárrá válás és a tanárság kutatása – A magyar nyelv és irodalom, az idegen nyelvek és a művészetek műveltségi területen* (Bölcsészeti- és Művészetpedagógiai Kiadványok 11). Eötvös Loránd Tudományegyetem. 179-213 https://metodika.btk.elte.hu/dstore/document/5817/11-TAMOP_BTK_BMK_11-Tan%C3%A1rr%C3%A1_v%C3%A1l%C3%A1s-tan%C3%A1rs%C3%A1g.pdf
- Feld-Knapp, I. (1995): *Literarische Texte im Deutschunterricht am Gymnasium. Fachdidaktische Grundlagen und Umsetzung*. Dissertation. (Manuskript). Budapest: Eötvös–Loránd–Universität.
- Feld-Knapp, Ilona (2005): Textsorten und Spracherwerb. Eine Untersuchung der Relevanz textsortenspezifischer Merkmale für den "Deutsch als Fremdsprache" Unterricht *Lingua. Fremdsprachenunterricht in Forschung und Praxis* 2. Hamburg: Dr. Kovac Verlag.
- Feld-Knapp, I. (2009): Traditionen und neue Wege: Zur Sprachpolitik in Ungarn. In: Antonie Hornung (Hrsg.): *Lingue di cultura in pericolo – Bedrohte Wissenschaftssprachen: L'italiano e il tedesco di fronte alla sfida dell'internazionalizzazione – Deutsch und Italienisch vor den Herausforderungen der Internationalisierung*. Tübingen: Stauffenburg. S. 37–58.
- Feld-Knapp, Ilona (2009): Erfolgreich kommunizieren zwischen den Kulturen. Überlegungen zu kommunikativen und interkulturellen Kompetenzen im DaF-Unterricht. In: Bottger, Lydia / Masat, Andras / Tichy, Ellen (Hrsg.): *Jahrbuch der ungarischen Germanistik* Jahrbuch der ungarischen Germanistik. Budapest: Gesellschaft ungarischer Germanisten/Deutscher Akademischer Austauschdienst. S. 60–73.
- Feld-Knapp, I. (2014): Textkompetenzen beim Lehren und Lernen von modernen Fremdsprachen. In: Bassola, Péter / Drewnowska-Vargáné, Ewa / Kispál, Tamás / 25 Németh, János / Scheibl, György (Hrsg.): *Zugänge zum Text* Szegediner Schriften zur germanistischen Linguistik 3. Frankfurt a. M.: Lang. S. 127–150. https://www.academia.edu/19807544/Textkompetenzen_beim_Lehren_und_Lernen_von_modernen_Fremdsprachen_In_Bassola_P%C3%A9ter_Drewnowska_Varg%C3%A1n%C3%A9_Ewa_Kisp%C3%A1l_Tam%C3%A1s_N%C3%A9meth_J%C3%A1nos_Scheibl_Gy%C3%B3rgy_Hrsg_Zug%C3%A4nge_zum_Text_Szegediner_Schriften_zur_germanistischen_Linguistik_3_Frankfurt_a_M_Lang_S_127_150
- Feld-Knapp, I. (2016): Textkompetenz und Aufgabenorientierung im Fremdsprachenunterricht. In: Freudenberg-Findeisen, Renate (Hrsg.): *Auf dem Weg zu einer Textsortendidaktik. Linguistische Analysen und text(sorten)didaktische Bausteine nicht nur für den fremdsprachlichen Deutschunterricht* (=Thema Deutsch 13. Reihe der Gesellschaft für deutsche Sprache). Hildesheim: Olms. 244-257

- https://www.academia.edu/31718681/Textkompetenz_und_Aufgabenorientierung_im_Fremdsprachenunterricht_In_Freudenberg_Findeisen_Renate_Hrsg
Ferguson, C. A. (1959). Diglossia. *Word*, 15(2), 325-340.
<https://doi.org/10.1080/00437956.1959.11659702>
- Figueroa-Flores, J. F. (2015). Using gamification to enhance second language learning. *Digital Education Review*, 27, 32-54. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1065005.pdf>, <https://revistes.ub.edu/index.php/der/article/view/11912/pdf>
- Finck, K., & Schulz, C. (2007). Fremdsprachen von Anfang an – Das Konzept der integrierten Fremdsprachenarbeit (IFA) in der rheinland-pfälzischen Primarstufe. In H. Böttger (Ed.), *Fortschritte im frühen Fremdsprachenlernen: Konferenzband zur 2. Konferenz vom 8.-10. März 2007 in Nürnberg*. 35-41.
https://www.researchgate.net/publication/37473971_Fortschritte_im_fruhen_Fremdsprachenlernen_Konferenzband_zur_2_Konferenz_vom_8-10_Marz_2007_in_Nurnberg
- Fischer, A. (2010). *Tanárjelöltek felkészítése az önálló tanulási képesség fejlesztésére* Doktori (PhD) disszertáció. ELTE PPK.
https://edit.elte.hu/xmlui/bitstream/10831/45503/1/Kd_11965.pdf
- Fisher, R. (2000). *Hogyan tanítsuk meg gyermekeinket tanulni?* Műszaki Könyvkiadó.
<https://www.scribd.com/document/216333216/hogyan-tanitsuk-gyermekeinket-tanulni>
- Fishman, J. A. (1967). Bilingualism with and without diglossia; diglossia with and without bilingualism. *Journal of Social Issues*, 23(2), 29-38. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1967.tb00573.x>
- Fleming, N. D. (2001). *Teaching and learning styles: VARK strategies*. Neil D. Fleming, Christchurch.
- Ford, N., & Chen, S. Y. (2001). Matching/mismatching revisited: An empirical study of learning and teaching styles. *British Journal of Educational Technology*, 32(1), 5-22.
<https://doi.org/10.1111/1467-8535.00173>
- Forray, R. K., & Juhász, E. (2008). Az autonóm tanulás és az oktatás rendszere. *Új Pedagógiai Szemle*, 58(3), 62-68. <https://folyoiratok.oh.gov.hu/uj-pedagogiai-szemle/az-autonom-tanulas-es-az-oktatas-rendszere>
- Forray, R. K., & Juhász, E. (2009). A felnőttkori autonóm tanulás és tudáskorrekciós elköteleződés. In R. K. Forray & E. Juhász (Eds.), *Nonformális – informális – autonóm tanulás* (12-37). Debreceni Egyetem.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109.
<https://doi.org/10.3102/00346543074001059>
- Fröhlich-Gildhoff, K., Rönnau-Böse, M., & Tinius, C. (2017). *Herausforderndes Verhalten in Kita und Grundschule: Erkennen, Verstehen, Begegnen*. Kohlhammer. DOI: 10.17433/978-3-17-038979-3Frühbeginn sehen. Eine didaktisch-methodische Analyse. Heidelberg: Winter.
- Funk, Hermann (2001): Das Ende ist nah! Oder auch nicht. Zum Funktionswandel der Fremdsprachenlehrwerke. In: Funk, H.; König, M. (Hrsg.): *Kommunikative Fremdsprachendidaktik – Theorie und Praxis in Deutsch als Fremdsprache. Festschrift für Gerhard Neuner zum 60. Geburtstag*. München, 279-293.
- Funk, Hermann (2004): *Qualitätsmerkmale von Lehrwerken prüfen – ein Verfahrensvorschlag*. Babylonia 3, 41-47.
<https://www.yumpu.com/de/document/read/9217131/qualitatsmerkmale-von-lehrwerken-prufen-ein-verfahrensvorschlag>
- Füredi, M., & Kelemen, J. (1989). *A mai magyar nyelv szépprózai gyakorisági szótára* (1965–1977). Akadémiai Kiadó https://real-eod.mtak.hu/19815/1/507_709.pdf
- Fürész-Mayernik, M. (2023). Többsz nyelvű gyermekek Magyarországon: Kérdőíves kutatás pedagógusok tapasztalatairól. *Alkalmazott Nyelvtudomány, Különszám 2023/2*, 118-141.
<https://doi.org/10.18460/ANY.K.2023.2.007>
- Gábri, K. (1998). A pedagógiai program, mint az iskolaértékelés alapja. *Új Pedagógiai Szemle*, 48(9), 41–50. <https://www.epa.hu/00000/00035/00019/1998-09-ta-Gabri-Pedagogiai.html>

- Gándara, P., & Acevedo, S. (2016). Realizing the economic advantages of a multilingual workforce. UCLA Civil Rights Project. <https://www.civilrightsproject.ucla.edu/research/k-12-education/language-minority-students/realizing-the-economic-advantages-of-a-multilingual-workforce/>; <https://www.civilrightsproject.ucla.edu/research/k-12-education/language-minority-students/realizing-the-economic-advantages-of-a-multilingual-workforce/gandar-acevedo-economic-advantages-bilingual-2016.pdf>
- García, O. (2009). Introducing bilingual education. In O. García (Ed.), *Bilingual education in the 21st century: A global perspective* (3–17). Wiley-Blackwell. https://books.google.hu/books?id=bW6V_K95ckC&pg=PA3&hl=hu&source=gb_toc_r&cad=2#v=onepage&q&f=false
- Gardner, H. (1985). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Basic Books. https://dspace.sxcjpr.edu.in/jspui/bitstream/123456789/720/1/Howard%20Gardner%20-%20Frames%20of%20Mind_%20The%20Theory%20of%20Multiple%20Intelligences-Basic%20Books%20%282011%29%20%281%29.pdf
- Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed: Multiple intelligences for the 21st century*. Basic Books.
- Gécziné Laskai, J. (2010). A tankönyv lehetséges funkciói a gyakorlathangsúlyos tantárgyakban és a tanulási folyamatokban. *Képzés és Gyakorlat, Képzés és Gyakorlat: Neveléstudományi folyóirat*, 8(3-4), 97–109. https://epa.oszk.hu/02600/02641/00001/pdf/EPA02641_kepzes_es_gyakorlat_2010_03-04_097-109.pdf; <https://journal.uni-mate.hu/index.php/trainingandpractice/article/view/5290>
- Geva, E., & Yaghoub Zadeh, Z. (2006). Reading efficiency in native English-speaking and English-as-a-second-language children: The role of oral proficiency and underlying cognitive-linguistic processes. *Scientific Studies of Reading*, 10(1), 31-57. http://dx.doi.org/10.1207/s1532799xssr1001_3
- Gibbs, G. (1981). *Teaching students to learn: A student-centered approach*. Open University Press.
- Gießing, Jürgen (2003): Fremdsprachen lernen trotz Lehrbuch. Weitere Anmerkungen zur Rolle des Lehrwerks beim Fremdsprachenlernen. In: *Praxis des neu sprachlichen Unterrichts*, 50. Jg. Heft 1 . 91-93.
- Gładysz, J., & Gładysz, M. (2021). *Lehrwerkbegutachtung für den frühen Fremdsprachenunterricht*. *Linguodidactica*, 25, 21–38. DOI: 10.15290/lingdid.2021.25.02 https://repozytorium.uwb.edu.pl/jspui/bitstream/11320/12064/1/Linguodidactica_25_J_Gladysz_M_Gladysz_Lehrwerkbegutachtung_fur_den_fruhen_Fremdsprachenunterricht.pdf
- Gutzmann, C. (2013). Language for specific purposes vs. general language. In K. Knapp, B. Seidlhofer, & H. Widdowson (Eds.), *Handbook of foreign language communication and learning* (457-482). De Gruyter Mouton.
- Gogolin, I. (2007). *Institutionelle Übergänge als Schlüsselsituationen für mehrsprachige Kinder*. Deutsches Jugendinstitut. https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs/384_8312_Expertise_Gogolin_Uebergaenge.pdf
- Gogolin, I., Neumann, U., & Roth, H.-J. (2003). *Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund*. Gutachten. Bonn: BLK, IV, 145, Bundesministerium für Bildung und Forschung. <https://www.pedocs.de/volltexte/2008/335/pdf/heft107.pdf>
- Gold, B. T., Kim, C., Johnson, N. F., Kryscio, R. J., & Smith, C. D. (2013). Lifelong bilingualism maintains neural efficiency for cognitive control in aging. *Journal of Neuroscience*, 33(2), 387-396. <https://doi.org/10.1523/JNEUROSCI.3837-12.2013>
- Gompf, G. (1992). Das ‚Jugenheimer Protokoll‘ – Ergebnisprotokoll eines Länderübergreifenden Weiterbildungsseminars (Hessen, Rheinland-Pfalz, Niedersachsen) des Fördervereins ‚Kinder lernen europäische Sprachen e.V.‘. In G. Gompf (Ed.), *Fremdsprachenbeginn ab Klasse 3: Lernen für Europa* (29-31). Cornelsen.
- Gósy, M. (2005). *Pszicholingvisztika*. Osiris.

- Gósy, M., & Kovács, M. (2001). A mentális lexikon a szóasszociációk tükrében. *Magyar Nyelvőr*, 125(3), 330–354. <https://epa.oszk.hu/00100/00188/00023/125306.htm>
- Göncz, L. (1985). *A kétnyelvűség pszichológiája: A magyar-szerbhorvát kétnyelvűség pszichológiai vizsgálata*. Forum Könyvkiadó.
- Lutz, G. (1994) Fünf Lehrwerkgenerationen. In: Kast/Neuner (Hg.) *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht*. Berlin u.a.: Langenscheidt 29f.
- Lutz, G. (1994): Grundsätze für die Erstellung regionaler Lehrwerke. In: Kast, Bernd; Neuner, Gerhard (Hrsg.): *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht*. Langenscheidt. Berlin. 243-246.
- Green, D. W. (1998). Mental control of the bilingual lexico-semantic system. *Bilingualism: Language and Cognition*, 1, 67–81. *Bilingualism: Language and Cognition*, 1(2), 67–81. doi:10.1017/S1366728998000133
- Green, D. W., & Wei, L. (2014). A control process model of code-switching. *Language, Cognition and Neuroscience*, 29(4), 499-511 <https://doi.org/10.1080/23273798.2014.882515>
- Greenfield, P. M. (2009). Linking social change and developmental change: Shifting pathways of human development. *Developmental Psychology*, 45(2), 401-418. <https://doi.org/10.1037/a0014726>
- Grein, M. (2019). DIE Methode des Fremdsprachenlernens? –Berücksichtigung von Lernstilen und Einflussfaktoren als Fachkompetenz. In C. M. Ersch (Ed.), *Kompetenzen in DaF/DaZ* (Bd. 1, 69-102). Verlag Frank & Timme.
- Grosjean, F. (1982). *Life with two languages: An introduction to bilingualism*. Harvard University Press. <https://www.scribd.com/document/619855186/GROSJEAN-1982-Life-With-Two-Languages-an-Introduction-to-Bilingualism-Livro>
- Grosjean, F. (2010). *Bilingual: Life and reality*. Harvard University Press. [Reviewed in *Language*, 87(2), 396-398. <https://doi.org/10.2307/23011632> <https://dokumen.pub/bilingual-life-and-reality-1nbsped-9780674056459-9780674048874.html>
- Grosjean, F., & Li, P. (2013). *The psycholinguistics of bilingualism*. Wiley-Blackwell. <https://doi.org/10.1111/ijal.12047>
- Habók, A. (2017). A tanulás tanulása a tanulás tanulása a tanulás hatékonyságát befolyásoló Gondolat. https://real.mtak.hu/74989/1/Habok_Tanulas_nyomda_u.pdf (2025.05.21.)
- Habók, A. (2016). Tanulási és nyelvtanulási stratégiák használata az általános iskola végén és a középiskola elején. *Iskolakultúra*, 26(10), 23–38. <https://doi.org/10.17543/ISKKULT.2016.10.23>
- Habók, A., Magyar, A., & Molnár, G. (2019). A magyar diákok tanulási stratégiáinak változása az iskolába lépéstől az egyetemi tanulmányokig. *Magyar Pedagógia*, 119(1), 53–73. <https://doi.org/10.17670/MPed.2019.1.53>
- Habók, A., Magyar, A., Németh, M. B., & Csapó, B. (2019). Motivation and self-related beliefs as predictors of academic achievement in reading and mathematics: Structural equation models of longitudinal data Motivation and self-related beliefs as self-regulated learning measures: A study on the 6th, 8th and 10th grade students. *International Journal of Educational Research* Volume 103, 2020, 101634. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101634>
- Hakuta, K. (1974). Prefabricated patterns and the emergence of structure in second language acquisition. *Language Learning*, 24(2), 287-297. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-1770.1974.tb00509.x> ; [https://web.stanford.edu/~hakuta/Publications/\(1974\)%20-%20PREFABRICATED%20PATTERNS%20AND%20THE%20EMERGENCE%20OF%20STRUCTU.pdf](https://web.stanford.edu/~hakuta/Publications/(1974)%20-%20PREFABRICATED%20PATTERNS%20AND%20THE%20EMERGENCE%20OF%20STRUCTU.pdf)
- Hakuta, K. (1986). *Mirror of language: The debate on bilingualism*. Basic Books. [https://web.stanford.edu/~hakuta/Publications/\(1986\)%20-%20MIRROR%20OF%20LANGUAGE%20THE%20DEBATE%20ON%20BILINGUALISM.pdf](https://web.stanford.edu/~hakuta/Publications/(1986)%20-%20MIRROR%20OF%20LANGUAGE%20THE%20DEBATE%20ON%20BILINGUALISM.pdf)

- Halász, G. (Ed.). (2006). *Jelentés a magyar közoktatásról*. OKI. <https://mek.oszk.hu/08400/08429/08429.pdf>
- Hamm, W. (2007). Das entwicklungsgemäße Lernen einer Fremdsprache. In H. Böttger (Ed.), *Fortschritte im frühen Fremdsprachenlernen: Konferenzband zur 2. Konferenz vom 8.-10. März 2007 in Nürnberg*. 81-88. https://www.researchgate.net/publication/37473971_Fortschritte_im_fruhen_Fremdsprachenlernen_Konferenzband_zur_2_Konferenz_vom_8-10_Marz_2007_in_Nurnberg
- Harley, B., & Wang, W. (1997). The critical period hypothesis: Where are we now? In A. de Groot & J. Kroll (Eds.), *Tutorials in bilingualism: Psycholinguistic perspectives*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Hatch, E. M. (1978). Discourse analysis and second language acquisition. In E. M. Hatch (Ed.), *Second language acquisition: A book of readings* 401-435. Newbury House. <https://www.scribd.com/document/512693508/Second-Language-Acquisition>
- Haugen, E. (1987). *Blessings of Babel: Bilingualism and language planning, problems, and pleasures* (Contributions to the Sociology of Language 46). Mouton de Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110862966>
- Heckhausen, J., Heckhausen, H. (Eds.) (1991). *Motivation und Handeln*. Springer.
- Hellwig, K. (1995). *Fremdsprachen an Grundschulen als Spielen und Lernen – dargestellt am Beispiel Englisch*. Hueber.
- Herdina, P., & Jessner, U. (2002). *A dynamic model of multilingualism: Perspectives of change in psycholinguistics*. Multilingual Matters.
- Heredia, R. R. (1996). Bilingual memory: A re-revised version of the hierarchical model of bilingual memory. *CRL Newsletter*, 10(3). <https://doi.org/10.21832/9781853595547>
- Hessky, Regina (1994): Ein Rahmencurriculum für fortgeschrittene jugendliche Lerner. In Bartha, Magdolna (Hrsg.): *DUFU. Deutschunterricht für Ungarn*. 1994/3. 16.
- Hirschfeld, U. (2022). Zur Entwicklung von Aussprachekompetenzen bei ungarischen Deutschlernenden. In I. Feld-Knapp (Ed.), *Cathedra Magistrorum* (Vol. 6, 210–230). ELTE Eötvös József Collegium. <https://doi.org/10.59813/CM6-8> https://eotvos.elte.hu/dstore/document/8139/CM_6_8_Hirschfeld.pdf
- Hoff, E., Core, C., Place, S., Rumiche, R., Señor, M., & Parra, M. (2011). Dual language exposure and early bilingual development. *Journal of Child Language*, 39(1), 1-27. <https://doi.org/10.1017/S0305000910000759>
- Holec, H. (1980). *Autonomy and foreign language learning*. Centre de Recherches et d'Applications Pédagogiques en Langues, Council of Europe.
- Holec, H. (1981). *Autonomy and foreign language learning*. Pergamon, Council of Europe.
- Honey, P., & Mumford, A. (1982). *The manual of learning styles*. Peter Honey.
- Hopf, D. (2005). Zweisprachigkeit und Schulleistung bei Migrantenkindern. *Zeitschrift für Pädagogik*, 51(2), 236-251. https://www.pedocs.de/volltexte/2011/4751/pdf/ZfPaed_2005_2_Hopf_Zweisprachigkeit_Schulleistung_Migrantenkinder_D_A.pdf
- Hornsby, M., & McLeod, W. (Eds.). (2022). *Transmitting minority languages: Complementary reversing language shift strategies*. Palgrave Macmillan.
- Horst, M., Cobb, T., & Meara, P. (1998). Beyond a clockwork orange: Acquiring second language vocabulary through reading. *Reading in a Foreign Language*, 14(2). <https://scispace.com/pdf/beyond-a-clockwork-orange-acquiring-second-language-1cmxyodla7.pdf>
- Horváth, I. (2007). Autonomous learning: What makes it work in postgraduate interpreter training? *Across Languages and Cultures*, 8(1), 103–121. <https://doi.org/10.1556/Acr.8.2007.1.6>
- Hsiao, T.-Y., & Oxford, R. L. (2002). Comparing theories of language learning strategies: A confirmatory factor analysis. *Modern Language Journal*, 86(3), 368-383. <https://doi.org/10.1111/1540-4781.00155>
- Huszthy, V. (2020). Az autonóm tanulás tanári és tanulói kompetenciái digitális tanulási környezetben. In T. Lengyelne Molnár (Ed.), *Agria Media 2020, ICI 16. Információ- és Oktatástechnológiai Konferencia: „Az oktatás digitális átállása korunk pedagógiai*

- forradalma*” (51). Eszterházy Károly Egyetem. 311-319 <https://publikacio.uni-eszterhazy.hu/7033/1/Agria%20M%C3%A9dia2020.pdf>;
<https://doi.org/10.17048/AM.2020.311>
- Hyltenstam, K. (2009). Age of onset and nativelikeness in a second language: Listener perception versus linguistic scrutiny. *Language Learning*, 59(2): 249 – 306
<https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2009.00507.x>
- Hyltenstam, K., & Abrahamsson, N. (2001). Age and L2 learning: The hazards of matching practical „implications” with theoretical „facts”. *TESOL Quarterly*, 35(1), 151-170.
- ICE (International Commission on Education for the Twenty-First Century). (1996) (Author Delors, J.). *Learning: The treasure within. Report to UNESCO of the Commission*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590>
- ifp (n.d.) Vorkurs Deutsch 240 in Bayern. [https://www.ifp.bayern.de/projekt/vorkurs-deutsch/\(2025.07.20.\)](https://www.ifp.bayern.de/projekt/vorkurs-deutsch/(2025.07.20.))
- igs-heinrich-boell (2024) IGS Heinrich-Böll-Schule. <https://www.igs-heinrich-boell.de/unterricht-und-projekte/deutsch-als-zweitsprache-intensivklassen/> (2025.07.26.)
- Iluk, J. (2012). Praktische Anweisungen zum narrativen Ansatz im fremdsprachlichen Frühunterricht. In M. Bujňakova, J. Paračková, & C. Irsfeld (Eds.), *Deutsch in Forschung und Lehre. Teil I* (65–75). Filozofická fakulta Prešovskej univerzity. https://opus.us.edu.pl/docstore/download/USL5472824b14ba4f79b0559ad181b99c04/Jak_ozs_Zum_Einfluss_des_narrativen_Ansatzes_auf_den_rezeptiven.pdf?entityType=article
- Imre, A. (1999). Az idegennyelv-oktatás kiterjedésének hatása a nemzetiségnyelv-oktatásra. In I. Vágó (Ed.), *Tartalmi változások a közoktatásban a 90-es években* (175-197). Okker. <https://ofi.oh.gov.hu/en/tudastar/tartalmi-valtozasok/idegennyelv-oktatas>
- Jäger, A. (2012) Die Förderung kommunikativer Fähigkeiten im Englischunterricht der Grundschule. In Böttger, H. (Hrsg.) *Englisch. Didaktik für die Grundschule* Cornelsen https://www.researchgate.net/publication/341357804_Englisch_Didaktik_fur_die_Grunds_chule
- Jessner, U. & E. Allgäuer-Hackl (2020) Multilingual awareness and metacognition in 18 multilingually diverse classrooms. *Journal of Multilingual Theories and Practices* 1:1, 66-88. <https://journal.equinoxpub.com/JMTP/article/view/17285/20409>
<https://doi.org/10.1558/jmtp.17285>
- Józsa, K. (2000). Az iskola és a család hatása a tanulási motivációra. *Iskolakultúra*, 10(8), 69-82. https://real.mtak.hu/61314/1/EPA00011_iskolakultura_2000_08_069-082.pdf
- Józsa, K. (2004). Az első osztályos tanulók elemi alapkészségeinek fejlettsége: egy longitudinális kutatás első mérési pontja. *Iskolakultúra*, 14(11), 3–16. Elérés forrás <https://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/view/20152>
- Józsa, K., & Zentai, G. (2007). Hátrányos helyzetű óvodások játékos fejlesztése a DIFER Programcsomag alapján. *Új Pedagógiai Szemle*, 57(5), 3-17. <https://epa.oszk.hu/00000/00035/00113/2007-05-ta-Tobbek-Hatranynos.html>
- Juhász, E. (2016). *A felnőttek képzése és művelődése egykor és ma Magyarországon*. Csokonai Kiadó. <https://mek.oszk.hu/16200/16283/16283.pdf>
- Kagan, S. (2001). Kagan structures: Research and rationale. *Kagan Online Magazine*, Spring 2001. Kagan Publishing. https://www.kaganonline.com/free_articles/research_and_rationale/282/Kagan-Structures-Research-and-Rationale
- Kagan, S., & Kagan, M. (2009). *Kagan kooperatív tanulás* (B. Czike, Trans.). Önkonet Szolgáltató és Tanácsadó Kft.
- Kahl, P. W./Knebler, Ulrike (1996). *Englisch in der Grundschule – und dann? Evaluation des Hamburger Schulversuchs ab Klasse 3*. Berlin: Cornelsen.
- Kállai, E. (2010). *Jelentés a nemzeti és etnikai kisebbségi óvodai nevelés helyzetéről*. Nemzeti és Etnikai Kisebbségi Jogok Országgyűlési Biztosa. <http://www.kisebbségiombudsman.hu/data/files/205104474.pdf>
- Kálmán, O. (2009). *A hallgatók tanulási sajátosságai és ezek változása* <https://edit.elte.hu/xmlui/static/pdf-viewer-master/external/pdfjs-2.1.266->

- dist/web/viewer.html?file=https://edit.elte.hu/xmlui/bitstream/handle/10831/45478/Kd_11420.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Kaposi József (2012): A tankönyv szerepének változásai. *Iskolakultúra*. 2012/12 sz., 56-70. Letöltés: <http://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/view/21340/21130>
- Riad R., Allodi, M., W., Siljehag, E. & Bölte, S. (2023) Language skills and well-being in early childhood education and care: a cross-sectional exploration in a Swedish context *Frontiers in Education* 8 DOI: 10.3389/educ.2023.963180
- Karapetsas, A., & Andreou, G. (1999). Cognitive development of fluent and nonfluent bilingual speakers assessed with tachistoscopic techniques. *Psychological Reports*, 84, 697–700. <https://doi.org/10.2466/pr0.1999.84.2.697>
- Karlovitz, J. T. (2000). Tankönyvi, tankönyvelméleti alapfogalmak. *Könyv és Nevelés*, 2(2). <https://epa.oszk.hu/01200/01245/00006/cikk7.html>
- Karmacsi, Z. (2007). *Kétnyelvűség és nyelvsajátítás* (Rákóczi-füzetek, 25). PoliPrint Kft. <http://real.mtak.hu/id/eprint/132684>
- Katona, N. (2009). Motiváció és önszabályozó tanulás. *Pedagógusképzés*, 7(2-3), 129–158. <https://doi.org/10.37205/TEL-hun.2009.2-3.07>
- Kelemen, L. (1981). *Pedagógiai pszichológia*. Tankönyvkiadó Vállalat. <https://www.scribd.com/document/880553993/Kelemen-Laszlo-Pedagogiai-Pszichologia>
- Kenner, C., Kress, G., Al-Khatib, H., Kam, R., & Tsai, K. C. (2004). Finding the Keys to Biliteracy: How Young Children Interpret Different Writing Systems. *Language and Education*, 18(2), 124–144. <https://doi.org/10.1080/09500780408666871>
- KER. (2002). *Közös európai referenciakeret: Nyelvtanulás, nyelvtanítás, értékelés*. Oktatási Minisztérium, Európa Tanács. https://nyak.oh.gov.hu/nyat/doc/ker_2002.asp
- Kerber, Z. (2011) *Sokarcú implementáció*.in: Kerber, Z. (szerk) *Sokarcú implementáció*.OFI https://ofi.oh.gov.hu/sites/default/files/attachments/sokarcu_implementacio.pdf
- Kerekes, G., & Müller, M. (Eds.). (2017). *Kinderreime und Sprüche aus Werischwar (= Pilisvörösvári gyermekversek és mondókák)*. Werischwar/Pilisvörösvár.
- Kéri, A. (2019). Developing a customizable serious game and its applicability in the classroom. *International Journal of Educational and Pedagogical Sciences*, 13(5), 553-560. https://publicatio.bibl.u-szeged.hu/16277/1/AnitaKeri_Developing-a-Customizable-Serious-Game-and-Its-Applicability-in-the-Classroom.pdf
- Kersten. (2019). Einflussfaktoren im bilingualen Fremdsprachenerwerb. In Rohde & Steinlen (Eds.), *Sprachenvielfalt als Ressource begreifen*. 35-70
- Kertes, P. (2019) *Möglichkeiten für die Förderung autonomen Fremdsprachenlernens mit besonderer Berücksichtigung der Lerntechniken und -strategien zur Wortschatzarbeit. DEUTSCHUNTERRICHT FÜR UNGARN Kollokationen lernen. Sonderheft* 139-166.
- Keysar, B., Hayakawa, S. L., & An, S. G. (2012). The foreign-language effect: Thinking in a foreign tongue reduces decision biases. *Psychological Science*, 23(6), 661-668. <https://doi.org/10.1177/0956797611432178>
- Kim, K. H., Relkin, N. R., Lee, K. M., & Hirsch, J. (1997). Distinct cortical areas associated with native and second languages. *Nature*, 388(6638), 171-174. <https://doi.org/10.1038/40623>
- King, K. (2001). *Language revitalization processes and prospects: Quichua in the Ecuadorian Andes*. Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781853597077>
- Kirchhoff, P. (2009). Extensives Lesen in der Unterstufe des Gymnasiums. *Forum Sprache*, 2009(1), 105–120. https://www.hueber.de/media/36/ForumSprache_02_2009_978-3-19-086100-2.pdf
- Kirsch, D. (1992). Der narrative Ansatz im frühen Fremdsprachenunterricht. In Goethe-Institut/The British Council/ENS-Credif (Eds.), *Fremdsprachenlernen in der Grundschule. Triangle 11* (71–77). Didier Erudition.
- Kiss, G. (2021). A gamifikáció szerepe a társadalmi kihívások kezelésében. *Információs Társadalom*, 21(1), 125–142. <https://doi.org/10.22503/inftars.XXI.2021.1.5>
- Klein, Á., & Márkus, É. (2024). Deutsche Dialekte im Kindergarten in Ungarn durch Bilderbücher. *Gyermeknevelés: Online Tudományos Folyóirat*, 12(3), 51-65. <https://doi.org/10.31074/gyntf.2024.3.51.65>

- Klein, W., & Perdue, C. (2000). The learner's initial state. In *Second language acquisition* (89-134). Cambridge University Press.
- Klippel, F. (2000). *Englisch in der Grundschule: Handbuch für einen kindgemäßen Fremdsprachenunterricht*. Cornelsen.
- Knipf-Komlósi, E. (2002). Zur Funktion und zum Status der Varietäten im Sprachgebrauch der Ungarndeutschen. In P. Wiesinger (Ed.), *Akte des X. Internationalen Germanistenkongresses Wien 2000 „Zeitwende – Die Germanistik auf dem Weg vom 20. ins 21. Jahrhundert“* (Bd. 3, 293-298). Peter Lang.
- Knowles, M. (1975). *Self-directed learning: A guide for learners and teachers*. Association Press.
- Kohonen, V. (1987). *Towards experiential learning of elementary English 1. A theoretical outline of an English and Finnish teaching experiment in elementary learning*. University of Tampere. https://www.researchgate.net/profile/David-Little-10/publication/317264706_Learner_autonomy_in_the_foreign_language_classroom_teacher_learner_curriculum_and_assessment/links/592ed1eea6fdcc89e76992c0/Learner-autonomy-in-the-foreign-language-classroom-teacher-learner-curriculum-and-assessment.pdf
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice Hall. <http://academic.regis.edu/ed205/Kolb.pdf>
- Kontra, M. (2003). Újratanulható-e egy anyanyelv? In A. Osváth & L. Szarka (Eds.), *Anyanyelv, oktatás – közösségi nyelvhasználat. Újratanulható-e a kisebbségek anyanyelve a magyarországi nemzetiségi iskolákban?* (15-25). Gondolat.
- Kormos, J., & Csizér, K. (2008). Age-related differences in the motivation of learning English as a foreign language: Attitudes, selves, and motivated learning behavior. *Language Learning*, 58(2), 327-355. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2008.00443.x>
- Kovács, Á. M., & Mehler, J. (2009). Flexible learning of multiple speech structures in bilingual infants. *Science*, 325(5940), 611. <https://doi.org/10.1126/science.1173947>
- Kovács, L. (2010). A mentális lexikon vizsgálata hálózatzelméleti megközelítésben. In M. Balaskó, G. Balázs, & L. Kovács (Eds.), *Hálózatok a társadalomban és a nyelvben*. Tinta Könyvkiadó.
- Kovács, Z. (2009). *Az önszabályozó tanulást támogató osztálytermi környezet sajátosságai* [Doktori disszertáció]. ELTE PPK.
- Kovács, Z. (2010). *Az önszabályozó tanulást támogató osztálytermi környezet sajátosságai* PhD értekezés. ELTE PPK Neveléstudományi Doktori Iskola.
- Kovácsné Sipos, M. (2003). *A tanulás fortélyai*. Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Kozéki, B. (1973). Differenciált oktatás és teljesítménymotiváció. *Magyar Pedagógia*, 73(4), 436-443.
- Kozéki, B., & Entwistle, N. J. (1986). Tanulási motivációk és orientációk vizsgálata magyar és skót iskoláskorúak körében. *Pszichológia (MTA Pszichológiai Intézet)*, 6(2), 271-292.
- Kozjek-Gulyás, A. (2013). *A nyelvtanulási stratégiák szerepe a kínai nyelv tanulásában* PhD disszertáció. ELTE BTK Kínai Tanszék.
- Köhler, Reinhard; Altmann, Gabriel & Piotrowski, Rajmund G. 2005. *Quantitative Linguistik. in internationales Handbuch. Quantitative Linguistics. An international Handbook.* (=HSK27) Berlin, New York: de Gruyter.
- Königs, F. G. (2015). Sprachenlernen – Sprachen mitteln: Warum das eine nicht ohne das andere geht. In M. Nied Curcio, P. Katelhön, & I. Bašić (Eds.), *Sprachenmittlung – Mediation – Mediazione: Italianistische und romanistische Perspektiven* (1-15). Peter Lang.
- Krashen, S. (2004). *The power of reading: Insights from the research* (2nd ed.). Heinemann.
- Krashen, S. D. (1973). Lateralization, language learning, and the critical period: Some new evidence. *Language Learning*, 23(1), 63-74. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1973.tb00097.x>
- Krashen, S. D. (1985). *The input hypothesis: Issues and implications*. Longman.
- Kroll, J. F., & Stewart, E. (1994). Category interference in translation and picture naming: Evidence for asymmetric connections between bilingual memory representations. *Journal of Memory and Language*, 33(2), 149-174. <https://doi.org/10.1006/jmla.1994.1008>

- Krumm, H.-J., & Ohm-Duszenko, M. (2001). Lehrwerkkritik und Lehrwerkverwendung [Tankönyvkritika és tankönyvhasználat]. In H.-J. Krumm, C. Fandrych, B. Hufeisen, & C. Riemer (Szerk.), *Deutsch als Fremdsprache: Ein internationales Handbuch* (pp. 1029–1041). De Gruyter.
- Krumm, H.J: Stockholmer Kriterienkatalog. In: Kast, Bernd/Neuner, Gerhard (Hrsg.) (1994): *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht*. Berlin [u. a.]: Langenscheidt (Fremdsprachenunterricht in Theorie und Praxis), S. 100-105.
- Krumm, Hans-Jurgen (2006): Lernen lehren - Lehren lernen. Schwierigkeiten und Chancen des Autonomen Lernens im Deutschunterricht. In: Feld-Knapp, Ilona (Hrsg.): *Lernen lehren - Lehren lernen* (=Budapester Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache 1). Budapest: ELTE Germanistisches Institut/Ungarischer Deutschlehrerverband. pp. 60-76.
- Krumm, Hans-Jurgen (2012): Veränderungen im Bereich des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen und deren Konsequenzen für die Ausbildung von Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrern. In: Feld-Knapp, Ilona ((2012): *Beruf und Berufung. Fremdsprachenlehrer in Ungarn* (=CM-Beiträge zur Lehrerforschung 1). Budapest: Typotex/Eotvos-Collegium. pp. 53-73
- Krumm, H. J., Portmann-Tselikas, & Paul R. (2006) (Hrsg.): *Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache*. 10/2007. *Schwerpunkt: Aufgaben*. Innsbruck/Wien/Bozen: StudienVerlag.
- Kruppa, É., Trentinné Benkő, É., & Márkus, É. (2023). A korai célnyelvi fejlesztés helyzete a magyar óvodákban: Nemzetiségi és idegennyelvi programok és szolgáltatások. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat*, 11(1), 29–58. <https://doi.org/10.31074/gyntf.2023.1.29.58>
- KSH. (2016). Nyelvismeret. <https://www.ksh.hu/ffi/1-24.html>
- KSH. (2022). Népszámlálás 2022. Nyelvismeret. <https://nepszamlalas2022.ksh.hu/eredmenyek/vegleges-adatok/kiadvany/>
- Kubaneck-German, A. (2003). *Kindgemäßer Fremdsprachenunterricht. Band 2: Eine Didaktik*. Waxmann.
- Kuhl, J. (1985). Volitional mediators of cognition-behavior consistency: Self-regulatory processes and action versus state orientation. In J. Kuhl & J. Beckmann (Eds.), *Action control: From cognition to behavior* (101-128). Springer.
- Kuhl, P. K. (2010). Brain mechanisms in early language acquisition. *Neuron*, 67(5), 713-727. <https://doi.org/10.1016/j.neuron.2010.08.038>
- Kuhl, P. K. (2011). Early language learning and literacy: Neuroscience implications for education. *Mind, Brain, and Education*, 5(3), 128-142. <https://doi.org/10.1111/j.1751-228X.2011.01121.x>
- Kuhl, P. K., Tsao, F. M., & Liu, H. M. (2003). Foreign-language experience in infancy: Effects of short-term exposure and social interaction on phonetic learning. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 100(15), 9096-9101. <https://doi.org/10.1073/pnas.1532872100>
- Kurzfassung des Berichts und des Programms „Lebenslanges Lernen“*. (n.d.). In F. Achtenhagen & W. Lempert (Eds.), *Lebenslanges Lernen im Beruf — seine Grundlegung im Kindes- und Jugendalter*. https://doi.org/10.1007/978-3-663-10175-8_1
- Kuti, Z. (2004). *Idegen nyelvi program az 1-3. évfolyam számára: Ajánlás a 6-9 éves korosztály idegennyelv-tanításához*. Oktatási Minisztérium.
- Láncos, P. L. (2021). The role of language technologies in promoting the participation of linguistic minorities in social, political and economic life. *Institute for Foreign Affairs and Trade*. https://hiia.hu/wp-content/uploads/2021/12/FPR_2021_02_5_73-87.pdf
- Lánstyák, I. (2009). Nyelvi ideológiák és filozófiák. *Fórum Társadalomtudományi Szemle*, 11(1), 27-44. https://epa.oszk.hu/00000/00033/00036/pdf/szemle_2009_1_lanstyak-istvan.pdf
- Lánstyák, I. (2018). *Nyelvalakítás és nyelvi problémák*. Gramma Nyelvi Iroda.

- Lányiné Engelmayer, Á. (1964). A gyermekkor szakaszokra osztása. In L. Kaposi (Ed.), *Drámapedagógiai olvasókönyv Színházi füzetek/VII* (15-28). Magyar Drámapedagógiai Társaság Marczibányi Téri Művelődési Központ.
- Lappints, Á. (1997). Az általános pedagógiai és a tantárgypedagógiák. *Magyar Pedagógia*, 97(1), 79–86. <https://www.magyarpedagogia.hu/index.php/magyarpedagogia/article/view/509>
- Lappints, Á. (2002). *A tanulás és tanítás pszichológiája*. Akadémiai Kiadó.
- Lappints, Á. (2002). *Tanuláspedagógia: A tanulás tanításának alapjai*. Comenius Bt.
- Lasnier, Jean-Claude/Morfeld, Petra/North, Brian/Serra Borneto, Carlo & Spaeth, Preben (Hrsg.) (2000): Quality guide. Qualitätshandbuch zur Bewertung und Entwicklung von Programmen und Materialien zum Sprachenlernen. Brüssel (Europäische Kommission)
- Lasswell, H. D. (1948). The structure and function of communication in society. In L. Bryson (Szerk.), *The communication of ideas* (pp. 37–51). Harper & Brothers
- László, B. (2016). Az egyéni tehetségfejlesztő programok alapjai. *Didakt Kiadó*, 46-49. http://www.mateh.hu/tehetsegkonyvtar/Konyvek/Balogh_Laszlo_konyve_Didakt_Kia do_2016.pdf
- Lazar, I. (2020): Cooperative learning for intercultural competence: A pilot study on teachers' views and classroom practice. In: Karoly, K. / Lazar, I. / Gall, C. (Eds.): Culture and intercultural communication: Research and education. Eotvos Lorand University. pp. 71-89
- Lazar, I. (2020): Kooperatív tanulás az interkulturális kompetencia fejlesztésére: Kísérleti tanulmány a tanárok nézeteiről és az osztálytermi gyakorlatról. In: Károly, K. / Lazar, I. / Gall, C. (szerk.): Kultúra és interkulturális kommunikáció: Kutatás és oktatás. Eötvös Loránd Tudományegyetem. 71-89. o.
- Legutke, M. (2002). Stufenprofile und Lernstände am Ende der Klasse 4: Was haben die Kinder im Englischunterricht gelernt? In M. Legutke & Lortz (Eds.), *Unspecified title* (92-106).
- Lehtonen, M., Soveri, A., Laine, A., Järvenpää, J., de Bruin, A., & Antfolk, J. (2018). Is bilingualism associated with enhanced executive functioning in adults? A meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, 144(4), 394-425. <https://doi.org/10.1037/bul0000142>
- Lenneberg, E. H. (1967). *Biological foundations of language*. John Wiley & Sons.
- Leopold-Mudrack, A. (1998). *Fremdsprachenerziehung in der Primarstufe: Voraussetzungen, Konzept, Realisierung*. Waxmann.
- Li, W. (2011). Moment analysis and translanguaging space: Discursive construction of identities by multilingual Chinese youth in Britain. *Journal of Pragmatics*, 43(5), 1222-1235. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2010.07.035>
- Linguistic Society of America*. (2021, May). LSA statement against linguistic misgendering. <https://www.lsadc.org/statement-against-linguistic-misgendering>
- Little, D. (1990). Autonomy in language learning. In I. Gathercole (Ed.), *Autonomy in language learning* (7-15). CILT.
- Little, D. (1991). *Learner autonomy I: Definitions, issues and problems*. Authentik. https://www.researchgate.net/publication/259874253_Learner_Autonomy_1_Definitions_Issues_and_Problems
- Little, D. (1996). Az autonóm nyelvtanulás. *Modern Nyelvoktatás*, 2(1-2), 3-6.
- Little, D. (2007). Language Learner Autonomy: Some Fundamental Considerations Revisited. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 1, 14 - 29.
- Littlewood, W. (1996). Autonomy: An anatomy and a framework. *System*, 24, 427-435. [https://doi.org/10.1016/S0346-251X\(96\)00039-5](https://doi.org/10.1016/S0346-251X(96)00039-5)
- Luk, G., Bialystok, E., Craik, F. I. M., & Grady, C. L. (2011). Lifelong bilingualism maintains white matter integrity in older adults. *The Journal of Neuroscience*, 31, 16808–16813. <https://doi.org/10.1523/JNEUROSCI.4563-11.2011>
- MacIntyre, P. D., & Gardner, R. C. (1991). Methods and results in the study of anxiety and language learning: A review of the literature. *Language Learning*, 41(1), 85-117.
- Macnamara, J. (1966). *Bilingualism and primary education*. Edinburgh University Press.
- Macnamara, J. (1967). The bilingual's linguistic performance—A psychological overview. *Journal of Social Issues*, 23(2), 58-77. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1967.tb00576.x>

- Magyarországi Németek Országos Önkormányzata. (2011). *A magyarországi német nemzetiségi oktatási rendszer irányelvei és fejlesztési terve: Középtávú fejlesztési terv 2016-ig (Leitsätze und mittelfristiger Entwicklungsplan für das ungarndeutsche Schulwesen. Mittelfristiger Entwicklungsplan bis 2016)*. <https://umz.hu/oktatasi-strategia/>
- Manherz, K. (Ed.). (1998). *Die Ungarndeutschen*. Útmutató.
- Mankó, M. (2000). *Tanulási technikák: Elméleti útmutató, s a tanulás gyakorlati elemzésére, hatékonyságának javítására szolgáló segédlet mindazon felnőtteknek, akik újra tanulásra adják fejüket*.
- Marianne, N. (2003). Angolul és németül tanuló diákok nyelvtanulási attitűdje és motivációja. *Iskolakultúra*, 13(8), 61-73.
- Marinova-Todd, S. H., Marshall, D. B., & Snow, C. E. (2000). Three misconceptions about age and L2 learning. *TESOL Quarterly*, 34, 9-34.
- Marinova-Todd, S. H., Marshall, D. B., & Snow, C. E. (2001). Missing the point: A response to Hyltenstam and Abrahamsson. *TESOL Quarterly*, 35, 171-176.
- Marki, H. (2020): A tobbnyelvűség támogatása az idegennyelv-orakon az egynyelvű magyar oktatási rendszerben. In: Ludanyi, Zsófia / Jank, Istvan / Domonkosi, Agnes (szerk.): *A nyelv perspektívája az oktatásban. Valogatás a PeLiKon 2018 oktatásnyelviszemelési konferencia előadásaiból*. Eger: EKE Liceum Kiadó. pp. 487-496.
- Márkus, É. (2008) Az iskolai nyelvtanítás hatékonyságának vizsgálata a magyarországi német nemzetiség iskoláiban. *Modern nyelvtanítás*. 14 (1-2). 85-108. https://www.epa.hu/03100/03139/00006/pdf/EPA03139_modern_nyelvtanitas_2008_1-2_085-108.pdf
- Márkus, É. (2015) Magyarországi német nyelvjárások az általános iskolai német nemzetiségi oktatásban In: Major, Éva; Tóth, Etelka (szerk.) Szakpedagógiai körkép II.: Idegennyelvpedagógiai tanulmányok. Budapest, Eötvös Loránd Tudományegyetem (ELTE). 96-115.
- Márkus, É. (2016) Milyen szerepet játszanak a nyelvjárások a német nemzetiségi oktatásban? *Gyermeknevelés Online Tudományos Folyóirat*, 4(1). 152-157 <https://doi.org/10.31074/gyntf.2016.1.152.157>
- Márkus, É., & Gölcz, M. (2018). A magyarországi német nemzetiség nyelvsajátítási szokásai. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat*, 6(3), 56-69. <https://doi.org/10.31074/201835669>
- McClelland, D. C. (1961). *The achieving society*. Van Nostrand.
- McDonough, S. H. (1995). *Strategies and skills in learning a foreign language*. Edward Arnold.
- Mechelli, A., Crinion, J. T., Noppeney, U., O'Doherty, J., Ashburner, J., Frackowiak, R. S., & Price, C. J. (2004). Neurolinguistics: Structural plasticity in the bilingual brain. *Nature*, 431(7010), 757. <https://doi.org/10.1038/431757a>
- Mehler, J., Jusczyk, P., Lambertz, G., Halsted, N., Bertoni, J., & Amiel-Tison, C. (1988). A precursor of language acquisition in young infants. *Cognition*, 29(2), 143-178. [https://doi.org/10.1016/0010-0277\(88\)90035-2](https://doi.org/10.1016/0010-0277(88)90035-2)
- Meisel, J. M. (1989). Early differentiation of languages in bilingual children. In K. Hyltenstam & L. Obler (Eds.), *Bilingualism across the lifespan: Aspects of acquisition, maturity and loss* (13-40). Cambridge University Press.
- Meisel, J. M. (2003). Early differentiation of languages in bilingual children. In *The bilingualism reader* (335-359). Routledge.
- Meisel, J. M. (2006). The bilingual child. In T. K. Bathia & W. C. Ritchie (Eds.), *The handbook of bilingualism* (91-112). Blackwell Publishing. <https://doi.org/10.1002/9780470756997.ch4>
- Meisel, J. M. (2009). Second language acquisition in early childhood. *Zeitschrift für Sprachwissenschaft*. <https://doi.org/10.1515/ZFSW.2009.002>
- Memorandum az egész életen át tartó tanulásról. (2000). *A memorandum on lifelong learning*. <https://www.nefmi.gov.hu/europai-unio-oktatasi-egesz-eleten-attarto/memorandum-tanulas>

- Metzig, W., & Schuster, M. (2003). *Tanuljunk meg tanulni! A tanulási stratégiák hatékony alkalmazásának módszerei*. Medicina.
- Meyer, H. (1997). Understanding motivation and schooling: Where we've been, where we are, and where we need to go. *Educational Psychology Review*, 9(4), 371-409.
- Meyer, H. (2004). *Was ist guter Unterricht?* Cornelsen.
- Mező, F. (2004). *A tanulás stratégiája*. Pedellus Novitas Kft. <https://dea.lib.unideb.hu/server/api/core/bitstreams/bd0533b6-4f70-4181-9891-23c76674057f/content>
- Mező, F. (2010). *Tanulás: Diagnosztika és fejlesztés az IPOO-modell alapján*. Kocka Kör Tehetséggyógyító Kulturális Egyesület.
- Michel, M., Atkinson, D., Ribeiro, A. C., Alexopoulou, T., Cappellini, M., Eskildsen, S. W., Gao, X., Hellermann, J., Kayi-Aydar, H., Lowie, W., Mejía-Laguna, J. A., Ortega, L., Pekarek Doehler, S., Sasaki, M., Sato, M., Thorne, S. L., & Zheng, Y. (2025). Forging common ground in second language acquisition and teaching: A combined synergy statement. *Modern Language Journal*, 109(S1), 90-103. <https://doi.org/10.1111/modl.12983>
- Moir, T. (2023). *How to create autonomous learners: Teaching metacognitive, self-regulatory and study skills – a practitioner's guide*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003315728>
- Molnár, É. (2002). Az önszabályozó tanulás. *Iskolakultúra*, 12(9), 3–16. <https://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/view/19704>
- Molnár, É. (2003). Néhány személyes motívum szerepe az önszabályozó tanulásban. *Magyar Pedagógia*, 103(2), 155-173.
- Molnár, E. (2013). Tanulást hátráltató, nem hatékony stratégiák és korrigálási lehetőségeik. *Magyar Pedagógia*, 113(3), 167-187.
- Molnár, E. (2022). Önszabályozás a tanulásban. *Iskolakultúra*, 32(11), 30-38.
- Morvai, E., & Poór, Z. (2006). *Korai nyelvoktatás a magyar oktatási intézményekben*. Oktatási Minisztérium.
- Muñoz, C. (2010). Staying abroad with the family: A case study of two siblings' second language development during a year's immersion. *ITL-International Journal of Applied Linguistics*, 160, 24-48.
- Müller, Martin & Wertenschlag, Lukas (2002): Vorbemerkung. In: Glaboniat u. a. (2002), S. 5-6.
- Müller-Hartmann, A., & Schocker-v. Ditfurth, M. (2006). Aufgaben bewältigen. Weg und Ziel des Fremdsprachenunterrichts. *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch*, 84, 2-9.
- Myles, F., Hooper, J., & Mitchell, R. (1998). Rote or rule? Exploring the role of formulaic language in classroom L2 learning. *Language Learning*, 48(3), 323-363.
- Nádasi, András (2010): Oktatásemélet és technológia (elektronikus jegyzet) EKE, Eger
- Nagy, S. (1997). *Az oktatás folyamata és módszerei*. Volos Bt.
- NAT. (2012). 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról. *Magyar Közlöny*, (66), 10635-10847.
- Navracsics, J. (1999). *A kétnyelvű gyermek*. Corvina.
- Navracsics, J. (2004). *A kétnyelvű gyermek* (2. kiadás). Pannon Egyetemi Kiadó.
- Navracsics, J. (2007). *A kétnyelvű mentális lexikon*. Balassi Kiadó.
- Navracsics, J. (2008). A kétnyelvűség pszicholingvisztikájáról. In Á. Vámos & J. Kovács (Eds.), *A két tanítási nyelvű oktatás elmélete és gyakorlata 2008-ban: Jubileumi tanulmánykötet* (43-61). Eötvös József Könyvkiadó.
- Navracsics, J. (2014). *A kétnyelvű mentális lexikon és működése (kísérletes nyelvészeti megközelítés)* [Doktori értekezés]. Magyar Tudományos Akadémia. <https://real-d.mtak.hu/id/eprint/720>
- Nemes, M. (2017). A korai kezdés után – nyelvvizsgák gyerekeknek. In É. Márkus, T. M. Pintér, & É. Trentinné Benkő (Eds.), *Jó gyakorlatok a korai idegennyelvi fejlesztésben – Oktatás, fejlesztés, kutatás* (71-86). ELTE TÓK.
- Németh, B. M., & Habók, A. (2006). A 13 és 17 éves tanulók viszonya a tanulásához. *Magyar Pedagógia*, 106(2), 83-105.

- Nemzeti alaptanterv. (2003). http://nefmi.gov.hu/letolt/kozokt/nat_070926.pdf
- Nemzeti alaptanterv. (2007). <http://www.nefmi.gov.hu/kozoktatasi/tantervek/nemzeti-alaptanterv->
- Nemzeti alaptanterv. (2012). *Magyar Közlöny*, 66, 10639–10847.
- Nemzeti alaptanterv. (2020). *Magyar Közlöny*, 17, 290–446.
- Neuner, G. (2003): Lehrwerke. In: Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. 4. Aufl. Tübingen/Basel (Francke), S. 399-402.
- Neuner, G.: Zur Analyse fremdsprachlicher Lehrwerke, Peter Lang Verlag, Frankfurt am Main 1979
- Nicholas, H., & Lightbown, P. M. (2008). Defining child second language acquisition, defining roles for L2 instruction. In J. Philp, R. Oliver, & A. Mackey (Eds.), *Second language acquisition and the younger learner: Child's play?* (27–51). John Benjamins Publishing Company.
<https://doi.org/10.1075/llt.23.04nic>
- Nicolay, A.-C., & Poncelet, M. (2013). Cognitive advantage in children enrolled in a second-language immersion elementary school program for three years. *Bilingualism: Language and Cognition*, 16(3), 597-607.
- Nikolov, M. (1995). Általános iskolás gyerekek motivációja az angol mint idegen nyelv tanulására. *Modern Nyelvoktatás*, 1995(1), 7-20.
- 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.
- Nikolov, M. (2003). Angolul és németül tanuló diákok nyelvtanulási attitűdje és motivációja. *Iskolakultúra*, 13(8), 61-73.
- Nikolov, M. (2004). Az életkor szerepe a nyelvtanulásban. *Modern Nyelvoktatás*, 10(1), 3–26. https://epa.oszk.hu/03100/03139/00067/pdf/EPA03139_modern_nyelvoktatasi_2004_01_003-026.pdf
- Nikolov, M., & Curtain, H. (Eds.). (2000). *An early start: Young learners and modern languages in Europe and beyond*. Council of Europe.
- Nodari, C. (1999). Kriterien zur Gestaltung autonomiefördernder Lehrwerke. *Theorie und Praxis: Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache*, 3, Innsbruck 200–213.
- Noels, K. A. (2005). Orientations to learning German: Heritage language background and motivational substrates. *Canadian Modern Language Review*, 62(2), 285-312.
- OECD (2003), *Learners for Life: Student Approaches to Learning: Results from PISA 2000*, PISA, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264103917-en>.
- OECD. (2018). *Preparing our youth for an inclusive and sustainable world: The OECD PISA global competence framework*. Organisation for Economic Co-operation and Development. <https://www.oecd.org/education/Global-competency-for-an-inclusive-world.pdf>
- Óhidy, A. (2006). Az élethosszig tartó tanulás és az iskola. *Új Pedagógiai Szemle*, 2006(9). <https://folyoiratok.oh.gov.hu/uj-pedagogiai-szemle/az-elethosszig-tarto-tanulas-es-az-iskola>
- Óhidy, A. (2006a). „Mein Ideal ist der enzyklopädisch gebildete Mensch” – Gespräch mit Prof. Dr. József Zsolnai, Mitglied der Ungarischen Akademie der Wissenschaften. *Pester Lloyd*, 15–16, 19.
- Óhidy, A. (2006b). Lifelong learning: Egy oktatáspolitikai koncepció értelmezési lehetőségei Európában. *Új Pedagógiai Szemle*, 2006(6). <https://epa.oszk.hu/00000/00035/00108/2006-11-31-Ohidy-Lifelong.html>
- O'Malley, J. M., & Chamot, A. U. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge University Press <https://doi.org/10.1017/CBO9781139524490>
- O'Malley, J. M., & Chamot, A. U. (1994). *The CALLA handbook: Implementing the cognitive academic language learning approach*. Addison Wesley Longman.

- Oomen-Welke, I. (2015). Leichte Sprache, Einfache Sprache und Deutsch als Zweitsprache. *Didaktik Deutsch*, 20(38), 24-32.
- Oravec, Cs., Varadi, T., Sass, B.: The Hungarian Gigaword CCorpus. In: Calzolari, N., Choukri, K., Declerck, T., Loftsson, B., Maegaard, B., Mariani, J., Moreno, A., Odijk, J., Piperidis, S. (szerk.). 100-1. o., 1719-1723. European Language Resources Association (ELRA), Lisszabon (2014)
- Oroszlány, P. (2003). *A tanulás tanítása*. AKG Alapítvány.
- Ortega, L. (2019). SLA and the study of equitable multilingualism. *Modern Language Journal*, 103(Suppl 1), 23–38. <https://doi.org/10.1111/modl.12525>
- Otheguy, R., García, O., & Reid, W. (2015). Clarifying translanguaging and deconstructing named languages: A perspective from linguistics. *Applied Linguistics Review*, 6(3), 281-307. <https://doi.org/10.1515/applirev-2015-0014>
- Owens, R. E. (2015). *Language development: An introduction* (9th ed.). Pearson Education Limited.
- Oxford, R. L. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. Heinle & Heinle.
- 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. [https://doi.org/10.1016/0346-251X\(94\)00047-A](https://doi.org/10.1016/0346-251X(94)00047-A)
- Oxford, R. L., & Nyikos, M. (1989). Variables affecting choice of language learning strategies by university students. *The Modern Language Journal*, 73(3), 291-300. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1989.tb06367.x>
- Öveges Enikő - Csizér Kata - Dér Kinga: Az idegennyelv-tanítás iskolai szintű szabályozása: keretek, célok és megközelítések. - In: Modern nyelvoktatás, ISSN 1219-638X, 2019. (25. évf.), 1. sz., 3-14. http://epa.oszk.hu/03100/03139/00038/pdf/EPA03139_modern_nyelvoktatas_2019_01_03-014.pdf
- Öveges Enikő - Csizér Kata - Dér Kinga: Az idegennyelv-tanítás iskolai szintű szabályozása: keretek, célok és megközelítések. - In: Modern nyelvoktatás, ISSN 1219-638X, 2019. (25. évf.), 1. sz., 3-14. http://epa.oszk.hu/03100/03139/00038/pdf/EPA03139_modern_nyelvoktatas_2019_01_03-014.pdf
- Pajor, G. (2015). „Gyorsabban, magasabbra, bátrabban” – De hogyan? *Teljesítménymotiváció iskolai környezetben*. Eötvös Kiadó.
- Pantóné Naszályi, D. (2019). *Sprachmittlung: Perspektiven ihrer Entwicklung im ungarischen DaF-Unterricht* [Doktori disszertáció]. ELTE BTK.
- Paradis, J., Genesee, F., & Crago, M. B. (2011). *Dual language development and disorders: A handbook on bilingualism and second language learning*. Paul H. Brookes Publishing.
- Paradis, M. (2004). *A neurolinguistic theory of bilingualism*. John Benjamins Publishing Company.
- Parker, R., Thomsen, B. S., & Berry, A. (2022). Learning through play at school – A framework for policy and practice. *Frontiers in Education*, 7. <https://doi.org/10.3389/educ.2022.751801>
- Pashler, H., McDaniel, M., Rohrer, D., & Bjork, R. (2009). Learning styles: Concepts and evidence. *Psychological Science in the Public Interest*, 9(3), 105-119. <https://doi.org/10.1111/j.1539-6053.2009.01038.x>
- Pásztor, E. J. (2019). *A játékos idegennyelvi foglalkozások megjelenése a magyarországi óvodákban 1959-től napjainkig, különös tekintettel a soproni és Sopron környéki óvodákra* [Doktori értekezés]. ELTE PPK. <https://doi.org/10.15476/ELTE.2019.066>
- Patkowsky, M. (1980). The sensitive period for the acquisition of syntax in a second language. *Language Learning*, 30, 449-472.
- Pearson, P. D., & Dole, J. A. (1987). Explicit comprehension instruction: A review of research and a new conceptualization of instruction. *The Elementary School Journal*, 88(2), 151–165. <https://doi.org/10.1086/461530>

- Penfield, W., & Roberts, L. (1959). *Speech and brain mechanisms*. Atheneum Press.
- Perge, G. (2014). Receptive multilingualism in foreign language education. *Cathedra Magistorum*, 2(1), 259-273.
- Perge, G. (2022) *A magyarországi intézményes idegennyelv-oktatás tartalmi szabályozása* In: Feld-Knapp, Ilona (szerk.) *Kompetenzen und Standards* Budapest, Magyarország: ELTE Eötvös József Collegium (2022) 454 p. pp. 277-311., 34 p
- Perge, G. (2022) A magyarországi intézményes idegennyelv-oktatás tartalmi szabályozása In: Feld-Knapp, Ilona (szerk.) *Kompetenzen und Standards* Budapest, Magyarország: ELTE Eötvös József Collegium (2022) 454 p. pp. 277-311., 34 p
- Perge, G. (2018) Receptive Multilingualism: A Study to Investigate the Development of Individual Multilingualism in Institutional Foreign Language Teaching in Hungary Budapest, Magyarország: ELTE Eötvös József Collegium (2018), 258 p.
- Perge, Gabriella (2018) Rezeptive Mehrsprachigkeit: Eine Studie zur Untersuchung der Entwicklung der individuellen Mehrsprachigkeit im institutionellen Fremdsprachenunterricht in Ungarn Budapest, Magyarország: ELTE Eötvös József Collegium (2018), 258 p.
- Perge, G. (2018): Rezeptive Mehrsprachigkeit. Eine Studie zur Untersuchung der Entwicklung der individuellen Mehrsprachigkeit im institutionellen Fremdsprachenunterricht in Ungarn (=CM-Beiträge zur Lehrerforschung, Sonderreihe B, 1). Budapest: Eotvos-Jozsef-Collegium.
- Perge, G. (2022): A magyarországi intézményes idegennyelv-oktatás tartalmi szabályozása. In: Feld-Knapp, Ilona (Hrsg.): *Kompetenzen und Standards* [= CMBeiträge zur Lehrerforschung 6]. Budapest: Eötvös József Collegium. S. 277-311.
- Perge, Gabriella (2023) *Moderne Fremdsprachen im Nationalen Grundlehrplan DEUTSCHUNTERRICHT FÜR UNGARN* 33 pp. 9-31., 23 p. (2023)
- Perjés, I. & Vass, V. (2009). A kompetenciák tantervesítése. Budapesti Corvinus Egyetem. Budapest.
- Perkins, D., & Salomon, G. (1989). Are cognitive skills context-bound? *Educational Researcher*, 18(1), 16-25.
<https://doi.org/10.3102/0013189X018001016>
- Peters, A. M. (1977). Language learning strategies: Does the whole equal the sum of the parts? *Language*, 53(3), 560-573.
- Peters, A. M. (1983). *The units of language acquisition*. Cambridge University Press.
- Pienemann, M. (2002). Unanalysierte Einheiten und Sprachverarbeitung im Zweitspracherwerb. *Zeitschrift für Angewandte Linguistik*, 37, 3-26.
- Pienemann, M. (2002). Unanalysierte Einheiten und Sprachverarbeitung im Zweitspracherwerb. *Zeitschrift für Angewandte Linguistik*, 37, 3-26.
- Pinker, S. (1999). *Words and rules: The ingredients of language*. Basic Books.
- Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (451-502). Academic Press.
<https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50043-3>
- Piske, T., Flege, J. E., MacKay, I. R. A., & Meador, D. (2002). The production of English vowels by fluent early and late Italian-English bilinguals. *Phonetica*, 59(1), 49-71.
- Pléh Csaba – Lukács Ágnes (szerk.) (2015): *Pszicholingvisztika 1–2. Magyar pszicholingvisztikai kézikönyv*. Budapest: Akadémiai Kiadó, 1484 oldal
- Pléh, C., & Lukács, Á. (2002). *A magyar morfológia pszicholingvisztikája*. Osiris Kiadó.
- Pléh, C., & Réger, Z. (2011). Az anyanyelv elsajátítása. In I. Kenesei (Ed.), *A nyelv és a nyelvek* (285-314). Akadémiai Kiadó.
- Pléh, Cs. (2009). A többnyelvűség pszicholingvisztikai kérdései. *Debreceni Szemle*, 17(3), 336-346.
- Polonyi, T. (2017). A nyelvtanulás és a kétnyelvűség kognitív pszichológiája. https://psycho.unideb.hu/munkatarsak/polonyi_tunde/targyak/KETNYEL_V_rovid.pdf

- Polonyi, T. É., & Kovács, Á. M. (2005). Többsz nyelvű elmék. In J. Gervain, K. Kovács, Á. Lukács, & M. Racsmány (Eds.), *Az ezerarcú elme: Tanulmányok Pléh Csaba 60. születésnapjára* (187–199). Akadémiai Kiadó.
- Ponton, M. K. (1999). *The measurement of an adult's intention to exhibit personal initiative in autonomous learning* [Doctoral dissertation, The George Washington University]. ProQuest Dissertations and Theses Global.
- Ponton, M. K., & Rhea, N. E. (2006). Autonomous learning from a social cognitive perspective. *New Horizons in Adult Education and Human Resource Development*, 20(2), 38–49. <https://doi.org/10.1002/nha3.10250>
- Ponton, M. & B. Carr (2000) Understanding and promoting autonomy in self-directed learning *Current research in social psychology* (Vol. 5, No. 19). <https://crisp.org.uiowa.edu/sites/crisp.org.uiowa.edu/files/2020-04/5.19.pdf>
- Pottmann, D. M. (2019). Leichte Sprache and Einfache Sprache – German plain language and teaching DaF (German as a foreign language). *Studia Linguistica*, 38, 1–94. <https://doi.org/10.19195/0137-1169.38.6>
- Poulin-Dubois, D., Blaye, A., Coutya, J., & Bialystok, E. (2011). The effects of bilingualism on toddlers' executive functioning. *Journal of Experimental Child Psychology*, 108(3), 567–579. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2010.10.009>
- Pőcze Gábor (1995): A NAT és a gyakorlat – A Nemzeti alaptanterv implementációja. *Új Pedagógiai Szemle*, 4. sz. 12–36.
- Pressley, M., Borkowski, J. G., & Schneider, W. (1987). Cognitive strategies: Good strategy users coordinate metacognition and knowledge. In R. Vasta & G. Whitehurst (Eds.), *Annals of child development* (Vol. 4, 80–129). JAI Press.
- Pritchard, A. (2009). *Ways of learning: Learning theories and learning styles in the classroom* (2nd ed.). David Fulton Publishers. <https://doi.org/10.4324/9781315460611>
- Puustinen, M., & Pulkkinen, L. (2001). Models of self-regulated learning: A review. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 45(3), 269–286. <https://doi.org/10.1080/00313830120074206>
- Radvai, T. (2023). A kulturális érzékenyítés megjelenése a nemzetiségi oktatás dokumentumaiban és a Nemzeti alaptantervben – Szógyakoriség-elemzés. *Gyermeknevelés: Online Tudományos Folyóirat*, 11(1), 92–108.
- Radvai, T. (2013) *Az autonóm tanulásra nevelés az oktatás dokumentumaiban és a Pest megyei német nemzetiségi általános iskolák pedagógiai programjaiban* In: Árva, Valéria; Márkus, Éva (szerk.) *Education and/und Forschung II*. Budapest, Magyarország: ELTE Eötvös Kiadó (2013) 371 p. pp. 207–237., 31 p.
- Rainer, W. (1981). *Lernen lernen*. Ferdinand Schöningh.
- Rampillon, U. (2006): Fremdsprachen lernen lernen – Überlegungen zu einer veränderten Lernkultur. In: Feld-Knapp, Ilona (Hrsg.): *Lernen lehren – Lehren lernen* [= *Budapester Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache* 1]. Budapest: ELTE Germanistisches Institut / Ungarischer Deutschlehrerverband. S. 76–83.
- Reeve, J., & Jang, H. (2006). What teachers say and do to support students' autonomy during a learning activity. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 209–218. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.1.209>
- Reinders, H. (2010). Towards a classroom pedagogy for learner autonomy: A framework of independent language learning skills. *Language Teaching Research*, 14(3), 285–300.
- Reinhardt, J. (2019). Digital literacies as emergent multifarious repertoires. In N. Arnold & L. Ducate (Eds.), *Engaging language learners through CALL* (208–239). Equinox.
- Réthy, E. (1998). Az oktatási folyamat. In I. Falus (Ed.), *Didaktika: Elméleti alapok a tanítás tanulásához* (221–267). Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Réthy, E. (2003). *Motiváció, tanulás, tanítás: Hogyan épül híd a tudás és a cselekvés között?* Miway.
- Réthy, E. (2025). *A tanulás útja: Irányok, paradigmák*. Palatia Nyomda és Kiadó Kft.

- Riemer, C. (2002). Wie lernt man Sprachen? In J. Quetz & G. von der Handt (Eds.), *Neue Sprachen lehren und lernen. Fremdsprachenunterricht in der Weiterbildung. Perspektive Praxis* (49-83). wbv-Verlag.
- Riemer, Claudia (2019): Stärkung der Motivation zum Deutschlernen. In: Ammon, Ulrich / Schmidt, Gabriele (Hrsg.): *Förderung der deutschen Sprache weltweit. Vorschläge, Ansätze und Konzepte*. Berlin / Boston: De Gruyter. S. 365–379.
- Rivers, W. M. (1975). *A practical guide to the teaching of French*. Oxford University Press.
<https://doi.org/10.3138/cmlr.33.1.97>
- Rosselli, M., Ardila, A., Lalwani, L. N., & Vélez-Urbe, I. (2016). The effect of language proficiency on executive functions in balanced and unbalanced Spanish–English bilinguals. *Bilingualism: Language and Cognition*, 19(3), 489-503.
<https://doi.org/10.1017/S1366728915000309>
- Rösler, Dietmar (2018): Lernerautonomie und digitale Medien. In: Japanische Gesellschaft für Germanistik (Hrsg.): *Lernerautonomie und Lernstrategien zwischen Klassenraum und digitaler Welt: Perspektiven auf das Deutschlernen in Japan*. München: Iudicium Verlag. S. 13–29.
- Rubin, J. (1975). What the "good language learner" can teach us. *TESOL Quarterly*, 9(1), 41-51.
<https://doi.org/10.2307/3586011>
- Rubin, J. (1981). Study of cognitive processes in second language learning. *Applied Linguistics*, 2, 117–131.
<https://doi.org/10.1093/applin/2.2.117>
- Rychen, D. S., & Salganik, L. H. (Eds.). (2003). *Key competencies for a successful life and a well-functioning society*. Hogrefe & Huber.
- Saffran, J. R., Aslin, R. N., & Newport, E. L. (1996). Statistical learning by 8-month-old infants. *Science*, 274(5294), 1926-1928.
<https://doi.org/10.1126/science.274.5294.1926>
- San Isidro-Smith és Huerga, Á. (2023). Út a CLIL előtti nevelésben: Madrid esete. In A. Otto és B. Cortina-Pérez (szerk.), *Handbook of CLIL in Pre-primary Education* (117-132. o.). Cham: Springer
- Sánchez, M. T., García, O., & Solorza, C. (2018). Reframing language allocation policy in dual language bilingual education. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 21(1), 37-54.
<https://doi.org/10.1080/15235882.2017.1405098>
- Sárvári, T. (2016). „Fit im frühen Deutsch?" A korai német mint idegennyelv-tanulásban elért eredmények feltárásának és értékelésének aktuális kérdése. In J. T. Karlovitz (Ed.), *Tanulás és fejlődés*.
- Sárvári, T. (2019). Frühbeginn – Ein Spezialgebiet des Fremdsprachenunterrichts. *Slowakische Zeitschrift für Germanistik*, 11(2), 42-51.
- Sárvári, T. (2022). Evaluation im frühen Fremdsprachenunterricht. In I. Feld-Knapp (Ed.), *Kompetenzen und Standards* (294-313). ELTE Eötvös József Collegium. https://eotvos.elte.hu/dstore/document/8146/CM_6_12_Sarvari.pdf
- Sárvári, T. (2022). *Früherwerb im DaF-Unterricht in Ungarn. Standardisierungsversuch für die Stufe vor A1 für Kinder*. Alphabet Wörterbuchverlag.
- Sarvari, Tunde (2016): Hogyan segíthetnek a jatekos tevékenysegek a korai nemet, mint idegennyelv-oktatas nyelvi eredményeinek feltarasanban? In: Modszertani Kozlemenyek 3, S. 1-10.
- Saunders, G. (1988). *Bilingual children: From birth to teens*. Multilingual Matters.
- Schmeck, R. R. (1988). *Learning strategies and learning styles*.
- Schmidt, R. (2018). Autonomy and metacognitive awareness in second language learning. *Applied Linguistics Research*, 12(3), 29-45.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*. Jossey-Bass.
- Schulz, P. (2013). The impact of generational status on syntax: Subject-verb agreement in child heritage speakers of Turkish in Germany. *Lingua*, 129, 1-18.

- Schulz, P. (2013). Wer versteht wann was? Sprachverstehen im frühen Zweitspracherwerb des Deutschen am Beispiel der w-Fragen. In A. Deppermann (Ed.), *Das Deutsch der Migranten* (313-338). De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110307894.313>
- Schulz, P., & Grimm, A. (2012). The age factor revisited: Timing in acquisition interacts with age of onset in bilingual acquisition. *Frontiers in Psychology*, 9.
- Schumann, J. H. (1978). The acculturation model for second language acquisition. In R. C. Gingras (Ed.), *Second language acquisition and foreign language teaching* (27-50). Center for Applied Linguistics.
- Schumann, J. H. (1990). Extended pidginization as a contributory cause of grammatical fossilization. *Studies in Second Language Acquisition*, 12(3), 307-314.
- Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (2007). Influencing children's self-efficacy and self-regulation of reading and writing through modeling. *Reading & Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties*, 23(1), 7-25. <https://doi.org/10.1080/10573560600837578>
- Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (Eds.). (2008). *Motivation and self-regulated learning: Theory, research, and applications* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203831076>
- Schwartz, B. (2003). Child L2 acquisition: Paving the way. In *Proceedings of the 27th Annual Boston University Conference on Language Development* (Vol. 1, 26-50).
- Scovel, T. (1969). Foreign accents, language acquisition and cerebral dominance. *Language Learning*, 19, 245-254.
- Scovel, T. (1988). *A time to speak: A psycholinguistic inquiry into the critical period for human speech*.
- Self-regulation involves more than metacognition: A social cognitive perspective.* (2010). *Educational Psychologist*, 30(4), 217-221. https://doi.org/10.1207/s15326985ep3004_8
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10(1-4), 209-231. <https://doi.org/10.1515/iral.1972.10.1-4.209>
- Setényi, J. (2003). A 21. századi tanulási környezet. In *A tanulás fejlesztése* (38-45). OKI. <https://ofi.oh.gov.hu/tudastar/tanulas-fejlesztese/21-szazadi-tanulasi>
- Setényi, J. (2003). Élethossziglani tanulás: Az új paradigma. In *Nyitott iskola – tanuló társadalom*. Országos Közoktatási Intézet. <https://ofi.oh.gov.hu/en/tudastar/nyitott-iskola-tanulo/elethossziglani-tanulas>
- Simó, F. Z. (2022). Motiváció és tanulás (tanulás motiválása): Áttekintés. *OxIPO – interdiszciplináris tudományos folyóirat*, 2022(3), 19-26. <https://doi.org/10.35405/OXIPO.2022.3.19>
- Singleton, D. (1989). *Language acquisition: The age factor*. Multilingual Matters.
- Sipos, J. (2003). Tanulásfejlesztés és oktatáspolitikai. In *A tanulás fejlesztése* (21-24). OKI.
- Skehan, P. (1998). *A cognitive approach to language learning*. Oxford University Press.
- Skutnabb-Kangas, T. (2018). A nyelvi jogok hiányáról a hivatalos oktatásban [The lack of language rights in official education]. *REGIO*, 26(3), 105-126.
- Sominé Hrebik, O. (2011). Az anyanyelv-elsajátítás és az idegennyelv-tanulás összefüggéseinek vizsgálata. *Magyar Pedagógia*, 111(1), 53-77.
- Somos, J. (2017). Explicit vagy implicit tanítás? – Az idegen nyelvi pragmatikai kompetencia fejlesztési lehetőségei a tanteremben. *THL2*, 17(1-2), 252-261.
- Söhn, J. (2005). *Zweitsprachiger Schulunterricht für Migrantenkinder. Ergebnisse der Evaluationsforschung zu seinen Auswirkungen auf Zweitspracherwerb und Schulerfolg*. Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB). <https://wzb.eu/de/publikationen/aki-forschungsbilanz-2>
- Sparks, R. L., Patton, J., Ganschow, L., & Humbach, N. (2009). Long-term crosslinguistic transfer of skills from L1 to L2. *Language Learning*, 59(1), 203-243.
- Stern, H. (1983). *Fundamental concepts of language teaching*. Oxford University Press.
- Svecnik, E. (2004). Welche Kompetenzen sollen in der Schule vermittelt werden? In *Lebenslanges Lernen in der Wissensgesellschaft. Voraussetzungen und*

- Rahmenbedingungen. Beiträge des OECD/CERI-Regionalseminars für deutschsprachige Länder in Wien vom 29. September bis 2. Oktober 2003* (202). Studien Verlag.
- Szabó-Thalmeiner N. (2014). A tanulási motiváció vizsgálata 5-12. osztályban. *PedActa*, 4(1), 17-30. https://padi.psiedu.ubbcluj.ro/pedacta/article_4_1_3.pdf
- Szénásiné Steiner, R. (2008). [Doktori disszertáció]. ELTE PPK.
- Szépe, G. (2001). „Világnyelv – regionális nyelv” és néhány egyéb nyelvpolitikai kérdés. In J. A. Drescher & J. Herr (Eds.), *IX. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus (Veszprém). Válogatás nemzetiségi tárgyú előadásaiból* (7-16). Drescher Attila.
- Szitó, I. (2003). *Tanuláspszichológia*. Tankönyvkiadó.
- Szüdi, J. (1998). A pedagógiai program megvalósítása feladatmegosztással, a törvény értelmezése szerint. *Új Pedagógiai Szemle*, 48(2), 14–18.
- Thekes, I. (2015). Results of an online complex vocabulary test assessing young learners' English as a foreign language word knowledge. *PedActa Journal*, 5(1), 41–57.
- Thijs, A. és van den Akker, J. (szerk.) (2009): Curriculum in development. SLO. Enschede.
- Titone, D. A., & Connine, C. M. (1994). Comprehension of idiomatic expressions: Effects of predictability and literality. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 20(5), 1126-1138. <https://doi.org/10.1037//0278-7393.20.5.1126>
- Tóth, O. (2020). A tanult szókincs játékos gyakoroltatásának kezdeti lépései gyakorlati példák segítségével a kisgyermekkorú idegennyelv-oktatásban. In *Kommunikáció- és beszédfejlesztés a gyakorlatban*.
- Tracy, R. (2008). *Wie Kinder Sprachen lernen: Und wie wir sie dabei unterstützen können*. A. Francke Verlag.
- Trebits, A., Koch, M. J., Ponto, K., Bruhn, A. C., & Müller, M. (2022). Cognitive gains and socioeconomic status in early second language acquisition in immersion and EFL learning settings. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 12(4), 637-665. <https://doi.org/10.21030/anyp.2022.1.2>
- Treffers-Daller, J., & Hofweber, J. (2018). Code switching, translanguaging and cognitive control. In *ECSPM Symposium: Paradigm Shift in Language Education* (1-25). University of Reading.
- Tseng, W.-T., Dörnyei, Z., & Schmitt, N. (2006). A new approach to assessing strategic learning: The case of self-regulation in vocabulary acquisition. *Applied Linguistics*, 27(1), 78-102. <https://doi.org/10.1093/applin/ami046>
- Uchikoshi, Y., & Maniates, H. (2010). How does bilingual instruction enhance English achievement? A mixed-methods study of Cantonese-speaking and Spanish-speaking bilingual classrooms. *Bilingual Research Journal*, 33(3), 364-385.
- Uchikoshi, Y., Lindblad, M., Plascencia, C., Tran, H., Yu, H., Bautista, K. J., & Zhou, Q. (2022). Parental acculturation and children's bilingual abilities: A study with Chinese American and Mexican American preschool DLLs. *Frontiers in Psychology*, 12, 761043.
- Ullman, M. T. (2001). A neural basis of lexicon and grammar in first and second language: The declarative/procedural model. *Bilingualism: Language and Cognition*, 4(1), 105-122.
- Urbán, R. (2004). Érzelmek. In K. N. Kollár & É. Szabó (Eds.), *Pszichológia pedagógusoknak* (95-118). Osiris Kiadó.
- Ushioda, E. (2011). Language learning motivation, self and identity: Current theoretical perspectives. *Computer Assisted Language Learning*, 24(3), 199–210. <https://doi.org/10.1080/09588221.2010.538701>
- Ürmösné Simon, G. (2014). A bilingvizmus pszicho- és neurolingvisztikai aspektusai, határtudományai és oktatáspolitikai szerepe. *Magyar Rendészet*, 14(2), 117-125. <http://real.mtak.hu/id/eprint/107802>
- Üstün, A., & Keçik, İ. (2021). Metacognitive awareness and autonomous learning in EFL contexts. *International Journal of Language Education*, 5(2), 1-20.
- Vámos, Á. (2000). A nemzeti kisebbségek oktatása. In G. Halász & J. Lannert (Eds.), *Jelentés a magyar közoktatásról 2000* (unspecified pages). OKI. ftp://ftp.oki.hu/jka2k_hatter/05_kisebb.pdf

- van Dijk, M., Kroesbergen, E. H., Blom, E., & Leseman, P. P. M. (2019). Bilingualism and creativity: Towards a situated cognition approach. *The Journal of Creative Behavior*, 53(2), 178–188.
<https://doi.org/10.1002/jocb.238>
- Van Dongera, R., Van der Meer, R., & Sterk, R. (2017). *Minority languages and education: Best practices and pitfalls* (Study). Policy Department B: Structural and Cohesion Policies, European Parliament. [https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2017/585915/IPOL_STU\(2017\)585915_EN.pdf](https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2017/585915/IPOL_STU(2017)585915_EN.pdf)
- Van Els, T., Bongaerts, T., Extra, G., Van Os, C., & Van Dieten, A.-M. J. (1984). *Applied linguistics and the learning and teaching of foreign languages*. Edward Arnold.
- Vass, V. (2008). A Nemzeti alaptanterv implementációja. [/https://www.nefmi.gov.hu/letolt/kozokt/nat_implement_090702.pdf](https://www.nefmi.gov.hu/letolt/kozokt/nat_implement_090702.pdf)
- Vences, Ursula és Freudenstein, Reinhold (2002): Idegennyelv-tanulás tankönyvek nélkül? Megjegyzések egy vitatott tézishez. In: Praxis des neusprachlichen Unterricht (A modern nyelvoktatás gyakorlata), 49. évfolyam, 3. szám (2002), 295–299. o.
- Vigotszkij, L. S. (1967). Play and its role in the mental development of the child. *Soviet Psychology*, 5(3), 6-18. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1138861.pdf>
- Vihman, M. M. (1982). Phonological development: The origins of language in the child. *Applied Psycholinguistics*, 3(1), 23-42.
- Vollmuth, I. (2004). Englisch an der Grundschule. Wie Handreichungen den Unterricht unterstützen können. In *Unspecified title* (unspecified pages).
- Walton, J. (2022). *Motivating students to participate in the German as a foreign language classroom* [Undergraduate Honors Thesis]. University of Nebraska-Lincoln.
- Wang, L., & Liu, D. (2020). The role of morphological awareness in reading Chinese characters: The moderating effect of morpheme family size. *Scientific Studies of Reading*, 24(2), 170–178.
<https://doi.org/10.1080/10888438.2019.1644338>
- Weber-Fox, C., & Neville, H. (1999). Functional neural subsystems are differentially affected by delays in second language immersion: ERP and behavioral evidence in bilinguals. In D. Birdsong (Ed.), *Second language acquisition and the critical period hypothesis* (23-38). Erlbaum.
- Weinert, F. E. (1994). Lernen lernen und das eigene Lernen verstehen. In K. Reusser, M. Reusser, & M. Weyeneth (Eds.), *Verstehen. Psychologischer Prozeß und didaktische Aufgabe* (183–205). Huber.
- Weinert, F. E., & Schrader, F. W. (1997). Lernen lernen als psychologisches Problem. In F. E. Weinert (Ed.), *Psychologie der Erwachsenenbildung. Enzyklopädie der Psychologie, Serie Pädagogische Psychologie* (Bd. 4, 295–335). Hogrefe.
- Weinert, R. (1995). The role of formulaic language in second language acquisition: A review. *Applied Linguistics*, 16(2), 180-205.
- Weinreich, U. (1953). *Languages in contact: Findings and problems*. Linguistic Circle of New York. <https://doi.org/10.1515/9783110802177>
- Weinstein, C. E., & Mayer, R. E. (1986). The teaching of learning strategies. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3rd ed., 315-327). Macmillan.
- Wenden, A. L. (1991). *Learner strategies for learner autonomy: Planning and implementing learner training for language learners*. Prentice Hall.
- Wenden, A., & Rubin, J. (Eds.). (1987). *Learner strategies in language learning*. Prentice-Hall.
- Widlok, B. (2013). *Kinderportfolio für das erste Fremdsprachenlernen*. https://www.goethe.de/resources/files/pdf22/Kinderportfolio_ds.pdf
- Widlok, B., Petravić, A., Org, H., & Romcea, R. (2010). *Nürnberger Empfehlungen zum frühen Fremdsprachenlernen* (Neubearbeitung). Goethe Institut.
- Wong Fillmore, L. (1976). *The second time around: Cognitive and social strategies in second language acquisition* [Doctoral dissertation]. Stanford University.

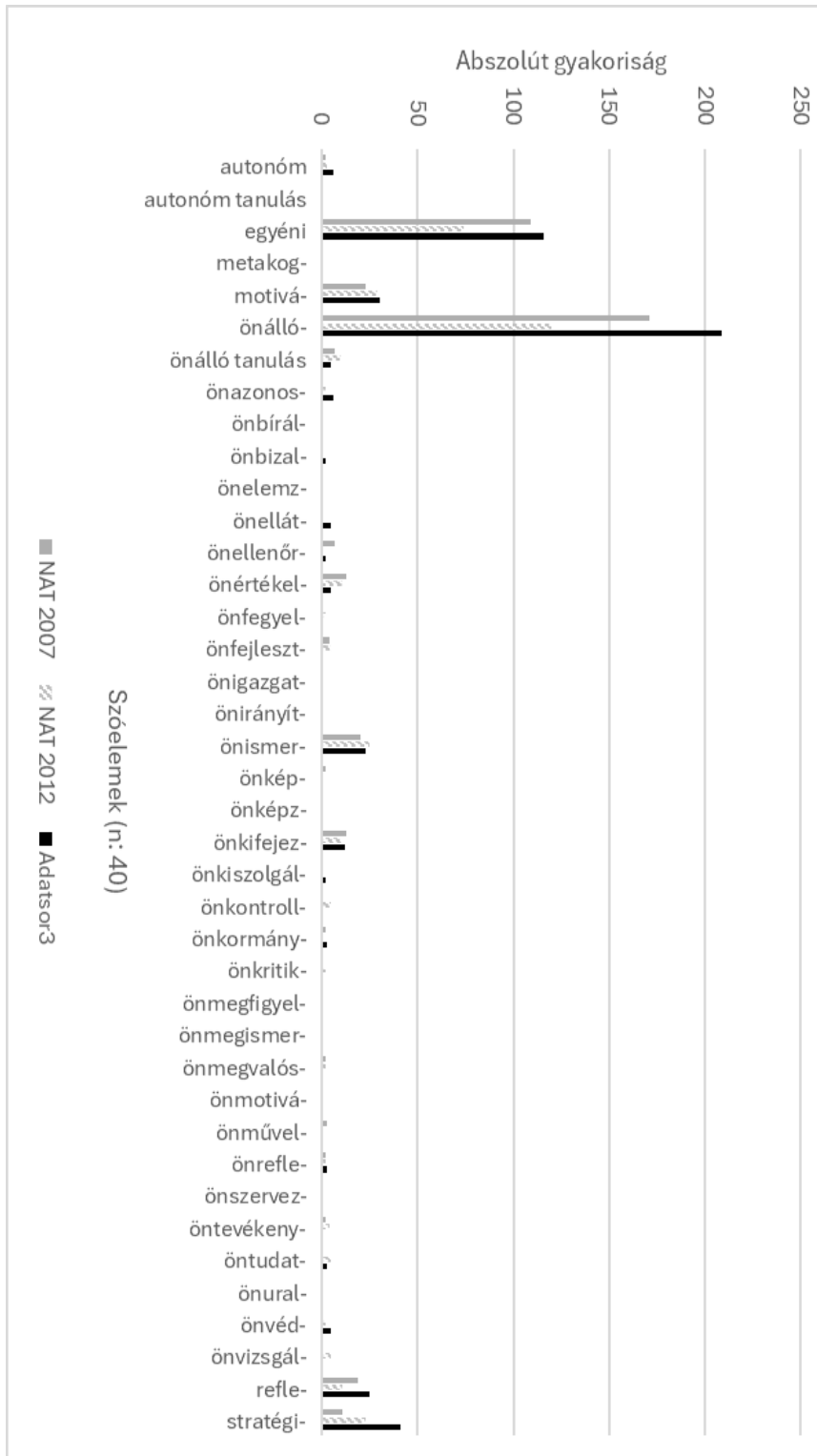
- Wong Fillmore, L. (1991). Second-language learning in children: A model of language learning in social context. In E. Bialystok (Ed.), *Language processing in bilingual children* (49-69). Cambridge University Press.
- Wray, A., & Perkins, M. R. (2000). The functions of formulaic language: An integrated model. *Language & Communication*, 20(1), 1-28.
- Würffel, Nicola (2018): Differenzierung fördern mit digitalen Medien. Neue und weniger neue Ansätze für den Einsatz digitaler Medien im DaF/DaZ-Unterricht. In: Peyer, Elisabeth / Studer, Thomas / Thonhauser, Ingo (Hrsg.): IDT 2017. Band 1: Hauptvorträge. Berlin: Erich Schmidt Verlag. S. 123–139.
- Yelland, G. W., Pollard, J., & Mercuri, A. (1993). The metalinguistic benefits of limited contact with a second language. *Applied Psycholinguistics*, 14(4), 423-446.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into Practice*, 41, 64-70. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2
- zis (n.d.) Zurich International School <https://www.zis.ch/bilingual> (2025.07.21.)
- Zrinszky, L. (2007). *Tájékoztató, tanulás, tudás*. Urbis Könyvkiadó.

9. Mellékletek

Ábrák

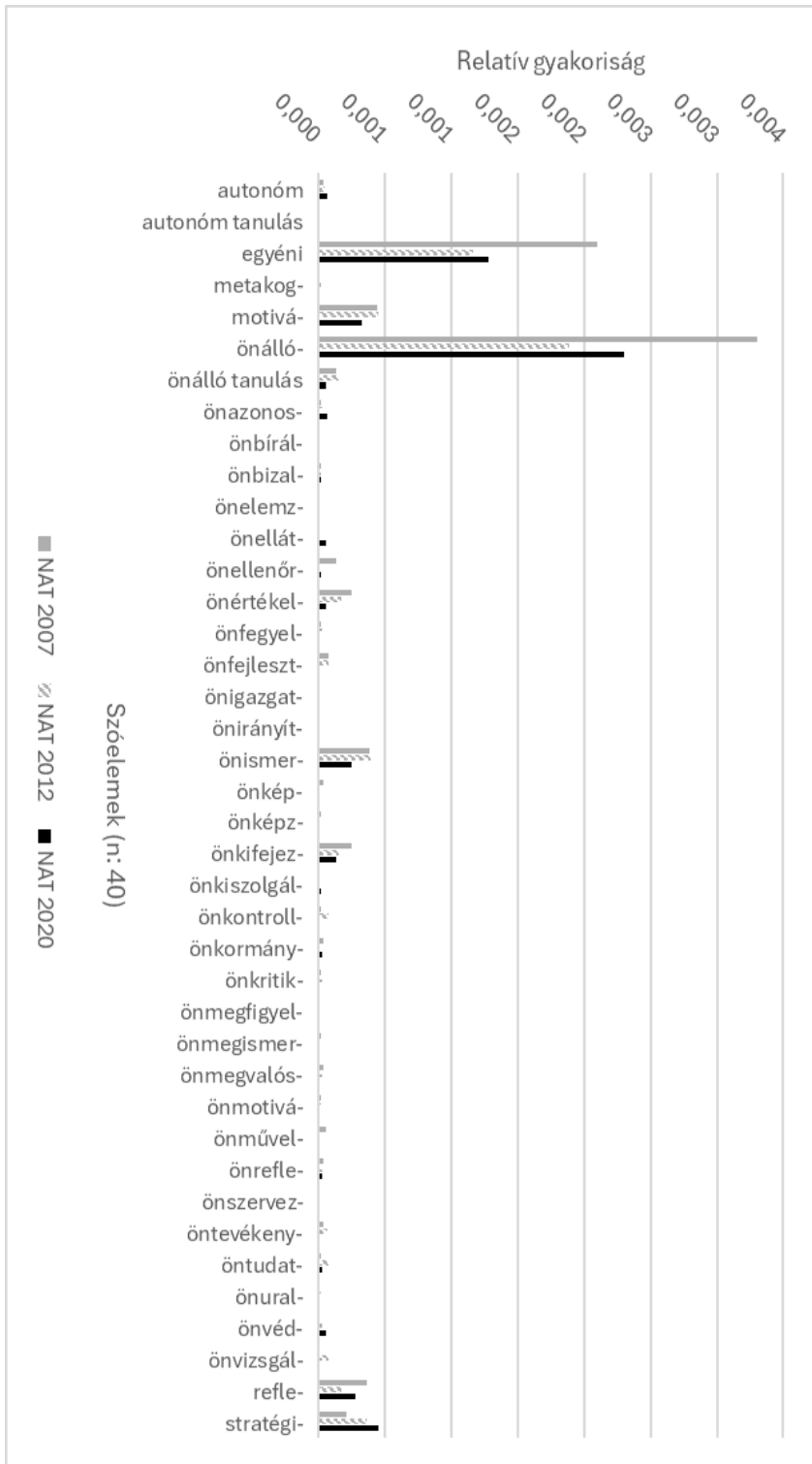
6. ábra

A 40 szóelem abszolút gyakoriságai a NAT2007, NAT 2012, NAT2020 dokumentumban



7. ábra

A 40 szóelem relatív gyakoriságai a NAT2007, NAT 2012, NAT 2020 dokumentumban



9. ábra

Bunte Welt Bilder- und Arbeitsbuch 1-2. tartalomjegyzéke a 6-47. oldalra vonatkozóan

Inhaltsverzeichnis

| | |
|---------------------|----|
| Die Schule | 6 |
| Bunte Seiten | 10 |
| Die Familie | 12 |
| Bunte Seiten | 14 |
| Das Haus | 16 |
| Bunte Seiten | 22 |
| Der Körper | 24 |
| Das Obst | 26 |
| Das Gemüse | 28 |
| Der Einkauf | 29 |
| Bunte Seiten | 32 |
| Die Tiere | 35 |
| Bunte Seiten | 39 |
| Die Fahrzeuge | 42 |
| Die Jahreszeiten | 44 |

10. ábra

Bunte Welt Bilder- und Arbeitsbuch 1-2. tartalomjegyzéke a 48-132. oldalra vonatkozóan

Buchstaben

| | |
|----------------------|-----|
| A, a | 49 |
| E, e | 52 |
| Sch, sch | 55 |
| W, w | 58 |
| I, i, ie | 61 |
| Bunte Seiten | 65 |
| Ei, ei | 69 |
| s | 73 |
| ß | 78 |
| ch | 80 |
| Bunte Seiten | 82 |
| S, s | 85 |
| Au, au | 89 |
| Ä, ä | 92 |
| Heute wird gezaubert | 96 |
| Z, z | 99 |
| tz | 102 |
| V, v | 105 |
| Bunte Seiten | 109 |
| h | 112 |
| Eu, eu | 114 |
| Heute üben wir! | 117 |
| ck | 118 |
| Sp, sp | 122 |
| St, st | 124 |
| Q, q | 127 |
| Bunte Seiten | 130 |
| Wörterverzeichnis | 133 |

11. ábra

Bunte Welt Bilder- und Arbeitsbuch 1-2. jelmagyarázata

Zeichenerklärung



Ergänze!



Schreibe!



Kreise ein!



Sprich! Erzähle!



Kreuze an!



Streiche durch!



Lies!



Suche!



Male aus!



Unterstreiche!



Schneide aus!



Verbinde!



Zeichne!

12. ábra

Bunte Welt Schreibheft 1-2 jelmagyarázata

Zeichenerklärung



Ergänze!



Kreuze an!



Lies!



Schreibe!



Suche!



Unterstreiche!



Verbinde!

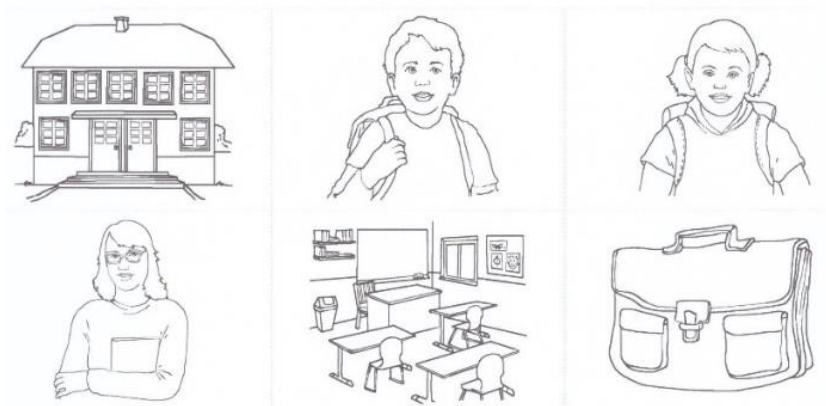


Zeichne!

13. ábra

Bunte Welt Bilder- und Arbeitsbuch 1-2. mellékletének részlete a fekete-fehér „hívóképekkel”

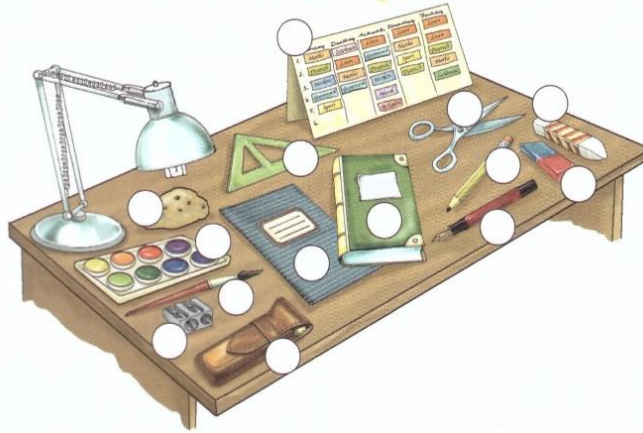
Die Schule



14. ábra

Bunte Welt Bilder- und Arbeitsbuch 1-2. Önállóan elvégezhető, tanári ellenőrzést igénylő feladat; 8. oldal 6.feladat

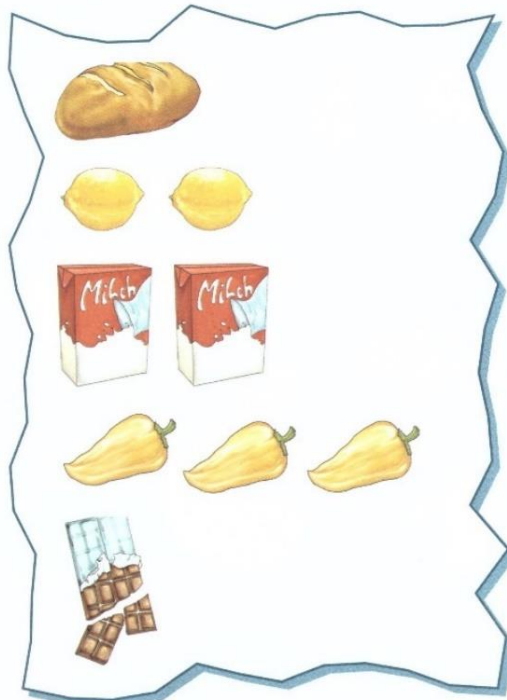
6.  Male die Kreise blau, rot und gelb aus!



17. ábra

Bunte Welt Bilder- und Arbeitsbuch 1-2. 34. oldal 6. feladat


6. Geh einkaufen! Hier ist dein Einkaufszettel!



18. ábra

Bunte Welt Bilder- und Arbeitsbuch 1-2. (12. oldal 1.,3 feladat)

Die Familie

1. Schau das Bild an!  Was siehst du?



3. Klebe oder zeichne ein Familienphoto!  Erzähle!

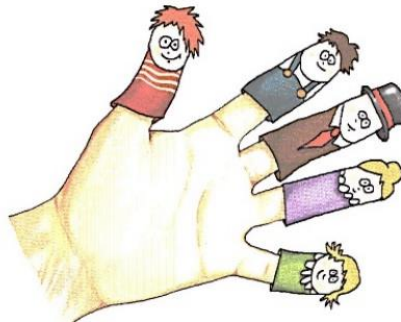


19. ábra

Bunte Welt Bilder- und Arbeitsbuch 1-2. 13. oldal 4. feladat

4. Erlerne den Reim! Wenn du Lust hast, kannst du auch Puppen dazu basteln!

Das ist der Vater,
mit dem Hut.
Das ist die Mutter,
lieb und gut.
Das sind die Kinder,
eins, zwei, drei,
sie gehen alle in einer Reih'.

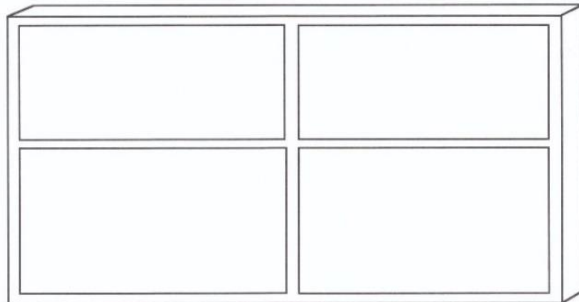


21. ábra

Bunte Welt Bilder- und Arbeitsbuch 1-2. (31. oldal 5. feladat)

5. Spitz deine Öhrchen! Was ist im Regal und was ist im Kühlschrank?

 Zeichne!




22. ábra

Bunte Welt Bilder- und Arbeitsbuch 1-2. 80. oldal 1. feladat, az egyetlen színes kép

ch



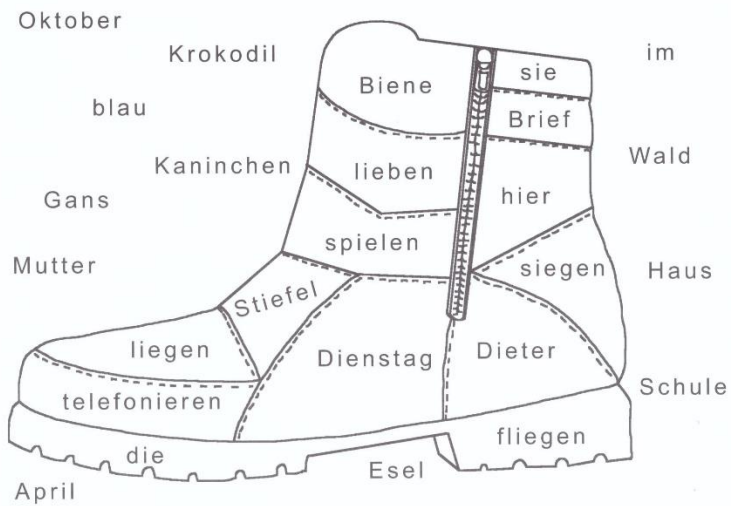
1.  Kreise alle **ch** rot ein!



23. ábra

Bunte Welt Bilder- und Arbeitsbuch 1-2. (64. oldal 9-10. feladat)

9. Hast du Lust zum Spielen? In dieser Übung findest du 14 Wörter, in denen sich ein **ie** befindet. 🖍 Male alle Felder mit **ie** rot aus!



10. Wähle 7 beliebige Wörter mit **ie** aus, ✍ schreibe sie in dein Heft ab!

24. ábra

„Planetino 3. Kursbuch” – elülső borító KER-szint megjelölése



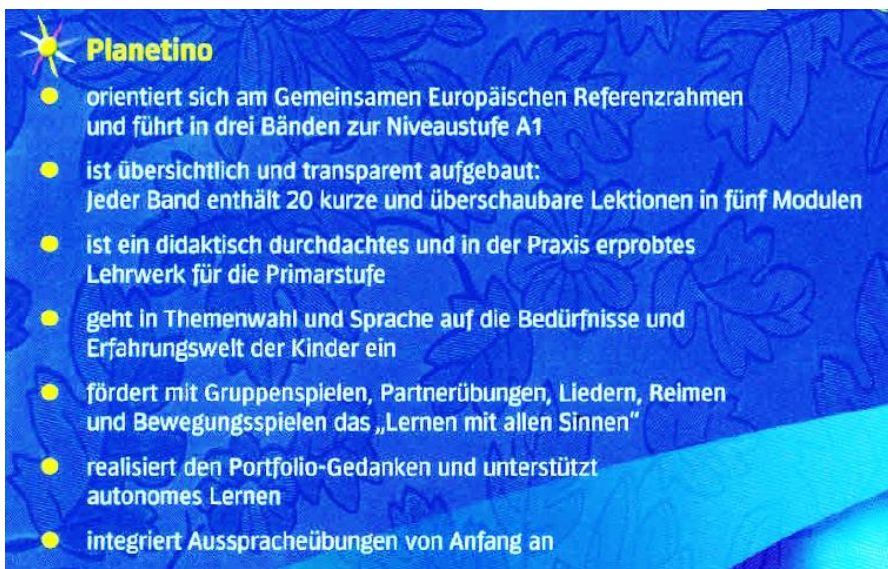
25. ábra

„Planetino 2. Kursbuch” – hátsó borító KER-szint megjelölése



26. ábra

„Planetino 2. Kursbuch” – hátsó borítója



27. ábra

A portfólió első oldala. Planetino 2. Arbeitsbuch 7. oldal

Das bin ich



Ich heiße _____

Ich bin _____

Jahre alt. _____

Meine Familie: _____

Mein Lehrer / meine Lehrerin: _____

Meine Klasse: _____

Meine Lieblingsfarbe: _____

Pas spiele ich gern: _____

Pas mache ich gern: _____

Meine Spielsachen: _____



© 2009  Verlag, Ismaning



28. ábra

Előszó a munkafüzet használatához. Planetino 2. Arbeitsbuch 6. oldal

Am **Ende des Moduls** findest Du zwei Blätter für Dein **Portfolio**.

Portfolio

Auf den Seiten „**Das habe ich gelernt**“ kannst Du testen, was Du noch weißt.

Selbsteinschätzung

Und so kannst Du das machen:

Schritt 1: Falte den Rand mit den Lösungen nach hinten, sodass Du die Lösungen nicht mehr sehen kannst.

Schritt 2: Schau die Bilder an, lies die Überschriften, zum Beispiel „Beschreiben“, und lies die Satzanfänge. Nun denk nach: „Was kann man da sagen? Weiß ich das?“



Du glaubst, Du weißt alles? Dann mach ein Kreuzchen bei 😊.

Du weißt manches, aber nicht alles? Dann mach ein Kreuzchen bei 😐.

Du glaubst, Du weißt gar nichts? Dann mach ein Kreuzchen bei 😞.

Schritt 3: Schreib in die Zeilen, was zu den Bildern passt.

Schritt 4: Falte die Lösung auf und vergleiche.

Schritt 5: Wenn Du wenig gewusst hast, dann ist das nicht so schlimm. Lies die Lösungen am Rand noch einmal durch und mach für heute Schluss. Probier das Ganze später noch einmal.

29. ábra

Portfólióra utaló jel (Planetino 3. Kursbuch 2. oldal)



Hinweis auf das Portfolio

30. ábra

Planetino 2. Kursbuch – 6. oldal. Utalás a portfólióra. „Írd a mondatokat a képhez és fűzd be az oldalt a portfóliódba.”



5 Wie siehst du denn aus?

a) Lies die Sätze und mal ein Bild dazu.

Der Kopf ist groß.

Die Haare sind kurz.

Die Ohren sind groß.

Die Nase ist lang.

Die Augen sind klein.

Der Mund ist groß.

Der Hals ist lang.

Der Bauch ist dick.

Die Arme sind lang und dünn.

Die Hände sind klein.

Die Beine sind kurz und dick.

Die Füße sind groß.

b) Schreib die Sätze zu dem Bild und leg das Blatt in dein Portfolio.

31. ábra

Önellenőrzéssel megoldható feladatok jele (Planetino 3. Arbeitsbuch 5. oldal)



Übungen mit diesem Zeichen kannst Du alleine lösen und selbst kontrollieren, ob Du alles richtig gemacht hast.

selbstständiges
Lernen

Fordítás: A „K” ikonnal ellátott feladatokat egyedül is meg tudod oldani és egyedül le tudod ellenőrizni, vajon helyes-e a megoldásod. (Saját fordítás.)

32. ábra

Önellenőrzést biztosító feladat, Planetino 3. Arbeitsbuch 10. oldal 2. feladat.

K 2 Was passt zusammen?

☞ 1-2 a) Verbinde die Sätze.

| | |
|-----------------------------------|--------------------------------|
| 1 Lukas spielt gern Tennis. | U Er geht in den Skatepark. |
| 2 Meike mag Tiere gern. | K Sie geht ins Kino. |
| 3 Uli möchte ein Eis. | Z Er geht auf den Tennisplatz. |
| 4 Tina sieht gern Filme. | S Sie geht in die Musikschule. |
| 5 Max fährt ganz toll Skateboard. | R Er geht ins Eiscafé. |
| 6 Sofia lernt Gitarre. | I Sie geht in den Zoo. |

Lösung: Eva geht in den 1 2 3 4 5 6

b) Schreib die passenden Sätze in dein Heft.

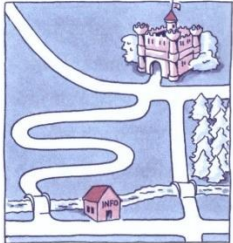
33. ábra

Önellenőrzést biztosító feladat 2. Planetino 3. Arbeitsbuch 36. oldal 10. feladat

K 10 Wo ist die Burg?

☞ 1-7 Ah, hier ist eine Information. Und da ist auch ein (1). Den frage ich mal: „(2). Hier ist doch eine Burg, oder?“ – „Ja, die Burg Landau. Sie ist sehr groß und schon (3) Jahre alt.“ – „Und wo ist die Burg?“ – „700 (4) von hier. (5) bis zur nächsten Straße, dann links (6) den Fluss. Da ist ein (7), hier gleich wieder (8) und dann rechts. Ich (9) ...“ – „Nein, nein. Das ist so (10). Das (11) ich bestimmt. Danke.“ – „Also dann (12)!“

Also, ich gehe geradeaus, dann links, hier ist der Fluss, und der Wald, dann wieder links und dann ... noch mal links. Was? Das (13) ich nicht. Das sind doch keine 700 Meter! Das sind sicher zwei (14). Ach, da ist ja schon die Burg. Nanu! Der (15) sieht aber komisch aus. Und was steht da? Information. Na so was!

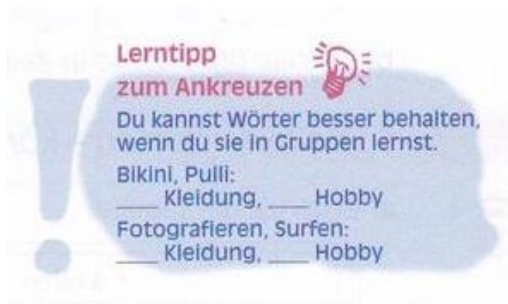


a) Jede Zahl im Text ist ein Wort. Hier sind die Wörter. Schreib die Zahlen. **Rechenrätsel:**

| | | | |
|-----------------|--------------------|-----------------|-----------------|
| ___ Eingang | ___ Entschuldigung | ___ links | ___ über |
| + ___ Meter | + ___ verstehe | + ___ geradeaus | + ___ leicht |
| + ___ Kilometer | + ___ finde | + ___ tausend | + ___ viel Spaß |
| + ___ Mann | + ___ wiederhole | + ___ Wald | _____ |
| 34 | 35 | 23 | 28 |

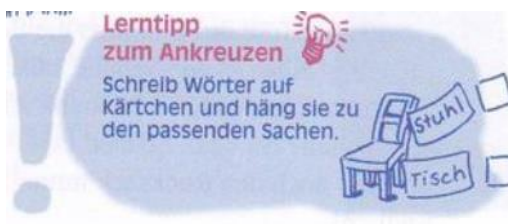
34. ábra

Tanulási tipp 1. Planetino 3. Arbeitsbuch 85. oldal



35. ábra

Tanulási tipp 2. Planetino 3. Arbeitsbuch 85. oldal



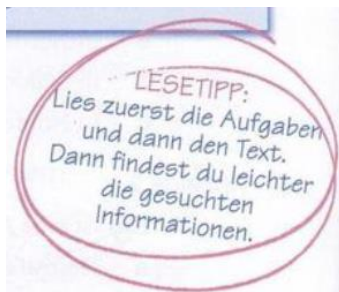
36. ábra

Tanulási tipp 3. Planetino 3. Arbeitsbuch 100. oldal



37. ábra

Tanulási tipp 4. Planetino 3. Arbeitsbuch 102. oldal



38. ábra

Differenciáló feladat (Planetino 3. Arbeitsbuch 5. oldal)

Manche Übungen sind leichter und manche schwerer. Leichte Übungen haben kein Zeichen. Diese Übungen kannst Du sicher ohne Hilfe lösen. Differenzierung



Diese Übungen sind mittelschwer. Vielleicht schaffst Du diese Übungen allein, vielleicht brauchst Du ein wenig Hilfe.



Diese Übungen sind ziemlich schwer. Aber vielleicht kannst Du schon so gut Deutsch, dass Du diese Übungen allein lösen kannst? Wenn nicht, dann lass Dir helfen.

Manche Übungen bestehen aus zwei Teilen. Du kannst versuchen, die Übungen allein zu machen. Wenn sie zu schwer sind, findest Du im zweiten Teil Hilfe.

39. ábra

Hiányos kérdőmondatok, kérdőszó nélküli kérdések. Planetino 3. Arbeitsbuch 72. oldal

9 Fragen

6-7 Ergänze die Fragewörter. Schneid aus (Seite 113) und kleb ein oder schreib.

| | | |
|---|--|--|
| 1 | _____ dauert der Film? | – Von halb zwei bis drei. |
| 2 | _____ räumst du dein Zimmer auf? | – Einmal die Woche. |
| 3 | _____ gibt es Frühstück? | – Um acht Uhr. |
| 4 | _____ musst du Klavier üben? | – Eine Stunde. |
| 5 | _____ musst du Jan wecken? | – Um halb sieben. |
| 6 | _____ geht das? So? | – Nein, das geht anders. |
| 7 | _____ hast du das Auto kaputt gemacht? | – Ich habe gedacht, das geht nicht kaputt. |

72

40. ábra

Kivágható kérdőszavak. Planetino 3. Arbeitsbuch 113. oldal

Lektion 56, Übung 9

| | | | |
|-----------|-----------|-----------------|-------|
| Wie lange | Wie lange | Wie oft | Warum |
| Wann | Wie | Um wie viel Uhr | |

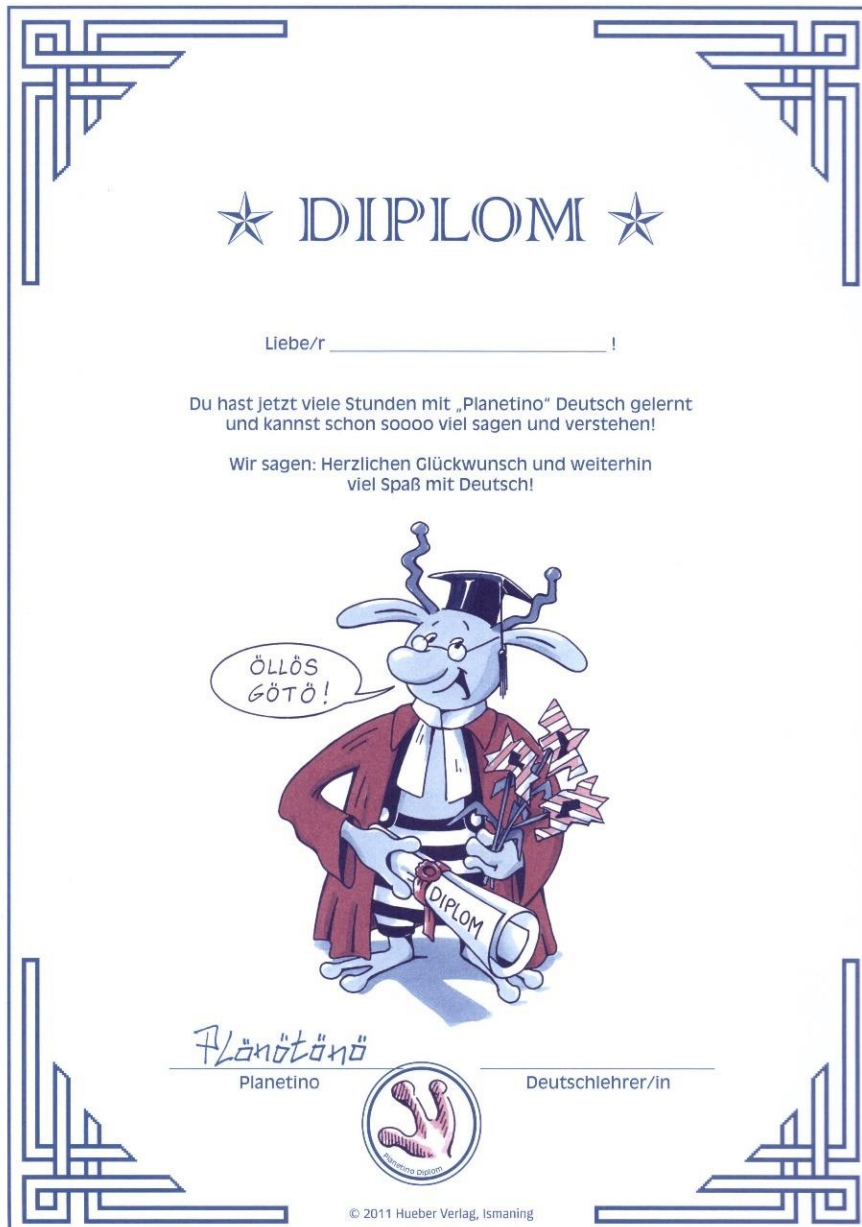
41. ábra

Egy oldal témájának megadása a munkafüzetben. Planetino 3. Arbeitsbuch 82. oldal



42. ábra

Záróbizonyítvány. Planetino 3. Arbeitsbuch 114. oldal



Táblázatok

8. táblázat

Német nemzetiségi általános iskolák Budapesten

| Német nemzetiségi általános iskolák Budapesten (2025. augusztus 15-i állapot) | |
|---|--|
| 1. | Svábhegyi Jókai Mór Általános Iskola és Német Nemzetiségi Általános Iskola (XII. ker.) |
| 2. | Budapest XVIII. Kerületi Táncsics Német Nemzetiségi Általános Iskola (XVIII. ker.) |
| 3. | Pestszentlőrinci Német Nemzetiségi Általános Iskola (XVIII. ker.) |
| 4. | Újlak Utcai Általános, Német Nemzetiségi és Magyar-Angol Kéttannyelvű Iskola (XXIII. ker.) |
| 5. | Árpád Utcai Általános és Német Nemzetiségi Iskola (XXII. ker.) |
| 6. | József Attila Katolikus Nyelvoktató Német Nemzetiségi Általános Iskola (XX. ker.) |
| 7. | Budapest XXIII. kerületi Grassalkovich Antal Német Nemzetiségi Általános Iskola (XXIII. ker.) |
| 8. | Bp. XIII. Kerületi Pannónia Német Nemzetiségi Kétnyelvű és Angol Nyelvet Oktató Általános Iskola (XIII. ker.) |
| 9. | Első Óbudai Német Nyelvoktató Nemzetiségi Általános Iskola (III.ker.) |
| 10. | 10.Medgyessy Ferenc Német Nemzetiségi Nyelvoktató Általános Iskola Ferenc (III.ker.) |
| 11. | Újpesti Halassy Olivér Német Nyelvet Emelt Szinten Oktató Általános Iskola és Nyelvoktató Nemzetiségi Iskola (IV.ker.) |
| 12. | Újbudai Teleki Blanka Általános Iskola (XI. ker.) |
| 13. | Budapest XIV. Kerületi Móra Ferenc Általános Iskola (Német nemzetiségi nyelvoktató osztály) (XIV. ker.) |
| 14. | Budapest VI. kerületi Bajza Utcai Általános Iskola (VI. ker.) |
| 15. | Jókai Mór Német Nemzetiségi Általános Iskola (XII. ker.) |
| 16. | Táncsics Mihály Általános Iskola és Gimnázium (XVI. ker.) |

9. táblázat

A félig strukturált interjú rögzített kérdései

A félig strukturált interjú rögzített kérdései:

I. Az autonóm tanulásra nevelés lehetőségei az általános iskola 1-4. osztályában különös tekintettel a nyelvtanításra

1. Mit gondol, szükség van-e alsó tagozaton a gyerekek önálló tanulóvá neveléssel foglalkozni? Ha igen, miért fontos a tanulók önállósága?
2. Ha része az önálló tanulóvá nevelés az „általános” tanítói munkájának, fontos-e a nyelvtanulás/tanításban is? Miért?
3. Ha értelme van az önálló tanulást fejleszteni, lehet-e már első osztályban kezdeni? Hogyan?
4. Soroljon fel, kérem, néhány konkrét módszertani eszközt, amivel segíti a tanulók önálló (nyelv)tanulóvá válását.

II. A választott tankönyvcsalád jellemzői

5. Melyik osztályban melyik könyvet veszik a német órákon?
6. Ha az alsó tagozaton több könyvet, vagy egyéb tananyagot (is) használnak német órán, melyek ezek? Miért váltják le az elsőt, amennyiben több könyvet használnak?
7. Miért az adott tankönyv(ek)re esett a választásuk?
8. Minden leckét vesznek a könyvekből? Ha nem, miért nem?
9. Betartja-e a kerettantervbeli felosztását a könyvnek?
10. Milyen százalékban kell a tanítónak kiegészítenie más feladatokkal a könyveket? Milyen feladatok ezek?
11. Mit talál jónak a használt német tankönyv(ek)ben?
12. Mik a hiányosságai? Milyen ötlete lenne a hiányosságok javítására?

III. Az autonóm tanulásra nevelés lehetőségei a választott tankönyvekben

13. A használt tankönyv(ek)ben van-e önálló tanulást támogató feladat? Ha igen, említsen egy-egy példát?
14. Ha nem, milyen feladatokat használ, az óra mely részein az önálló tanulás kialakítására?
15. Bármilyen, ami a könyv(ek) kapcsán még eszébe jut :)
- 15+1. Ha létezne a tökéletes tankönyv, milyen feladatokkal fejlesztené a tanulók önálló (nyelv)tanulóvá válását?

19. táblázat

A 40 szóelem előfordulásának abszolút és relatív gyakorisága a NAT 2007, NAT 2012 és NAT 2020 dokumentumokban (lsd. következő oldal)

| <i>Szóelem</i> | <i>NAT 2007</i> | | <i>NAT 2012</i> | | <i>Nat 2020</i> | |
|---------------------------|----------------------------|---------------------------|----------------------------|---------------------------|----------------------------|---------------------------|
| | Abszolút gyakoriság | Relatív gyakoriság | Abszolút gyakoriság | Relatív gyakoriság | Abszolút gyakoriság | Relatív gyakoriság |
| <i>autonóm</i> | 2 | 0,0000386 | 3 | 0,0000472 | 6 | 0,0000661 |
| <i>autonóm tanulás</i> | 0 | 0,0000000 | 0 | 0,0000000 | 0 | 0,0000000 |
| <i>egyéni</i> | 109 | 0,0021036 | 74 | 0,0011643 | 116 | 0,0012785 |
| <i>metakog-</i> | 0 | 0,0000000 | 1 | 0,0000157 | 0 | 0,0000000 |
| <i>motivá-</i> | 23 | 0,0004439 | 29 | 0,0004563 | 30 | 0,0003307 |
| <i>önálló-</i> | 171 | 0,0033001 | 120 | 0,0018880 | 209 | 0,0023036 |
| <i>önálló tanulás</i> | 7 | 0,0001351 | 10 | 0,0001573 | 5 | 0,0000551 |
| <i>önazonos-</i> | 1 | 0,0000193 | 2 | 0,0000315 | 6 | 0,0000661 |
| <i>önbírál-</i> | 0 | 0,0000000 | 0 | 0,0000000 | 0 | 0,0000000 |
| <i>önbízal-</i> | 1 | 0,0000193 | 1 | 0,0000157 | 2 | 0,0000220 |
| <i>önelemz-</i> | 0 | 0,0000000 | 0 | 0,0000000 | 0 | 0,0000000 |
| <i>önellát-</i> | 0 | 0,0000000 | 0 | 0,0000000 | 5 | 0,0000551 |
| <i>önellenőr-</i> | 7 | 0,0001351 | 0 | 0,0000000 | 2 | 0,0000220 |
| <i>önértékel-</i> | 13 | 0,0002509 | 11 | 0,0001731 | 5 | 0,0000551 |
| <i>önfegyel-</i> | 1 | 0,0000193 | 2 | 0,0000315 | 0 | 0,0000000 |
| <i>önfejleszt-</i> | 4 | 0,0000772 | 5 | 0,0000787 | 1 | 0,0000110 |
| <i>önigazgat-</i> | 0 | 0,0000000 | 0 | 0,0000000 | 0 | 0,0000000 |
| <i>önirányít-</i> | 0 | 0,0000000 | 0 | 0,0000000 | 0 | 0,0000000 |
| <i>önismer-</i> | 20 | 0,0003860 | 25 | 0,0003933 | 23 | 0,0002535 |
| <i>önkép-</i> | 2 | 0,0000386 | 0 | 0,0000000 | 1 | 0,0000110 |
| <i>önképz-</i> | 1 | 0,0000193 | 0 | 0,0000000 | 1 | 0,0000110 |
| <i>önkifejez-</i> | 13 | 0,0002509 | 10 | 0,0001573 | 12 | 0,0001323 |
| <i>önkiszolgál-</i> | 0 | 0,0000000 | 0 | 0,0000000 | 2 | 0,0000220 |
| <i>önkontroll-</i> | 1 | 0,0000193 | 5 | 0,0000787 | 1 | 0,0000110 |
| <i>önkormány-</i> | 2 | 0,0000386 | 0 | 0,0000000 | 3 | 0,0000331 |
| <i>önkritik-</i> | 1 | 0,0000193 | 2 | 0,0000315 | 1 | 0,0000110 |
| <i>önmegfigyel-</i> | 0 | 0,0000000 | 0 | 0,0000000 | 1 | 0,0000110 |
| <i>önmegismer-</i> | 1 | 0,0000193 | 0 | 0,0000000 | 0 | 0,0000000 |
| <i>önmegvalós-</i> | 2 | 0,0000386 | 2 | 0,0000315 | 0 | 0,0000000 |
| <i>önmotivá-</i> | 1 | 0,0000193 | 1 | 0,0000157 | 0 | 0,0000000 |
| <i>önművel-</i> | 3 | 0,0000579 | 0 | 0,0000000 | 0 | 0,0000000 |
| <i>önrefle-</i> | 2 | 0,0000386 | 2 | 0,0000315 | 3 | 0,0000331 |
| <i>önszervez-</i> | 0 | 0,0000000 | 0 | 0,0000000 | 1 | 0,0000110 |
| <i>öntevékeny-</i> | 2 | 0,0000386 | 4 | 0,0000629 | 0 | 0,0000000 |
| <i>öntudat-</i> | 1 | 0,0000193 | 5 | 0,0000787 | 3 | 0,0000331 |
| <i>önural-</i> | 0 | 0,0000000 | 1 | 0,0000157 | 0 | 0,0000000 |
| <i>önvéd-</i> | 0 | 0,0000000 | 2 | 0,0000315 | 5 | 0,0000551 |
| <i>önvizsgál-</i> | 0 | 0,0000000 | 5 | 0,0000787 | 0 | 0,0000000 |
| <i>refle-</i> | 19 | 0,0003667 | 11 | 0,0001731 | 25 | 0,0002755 |
| <i>stratégia-</i> | 11 | 0,0002123 | 23 | 0,0003619 | 41 | 0,0004519 |
| <i>Összes előfordulás</i> | 421 | 0,0081247 | 356 | 0,0056011 | 510 | 0,0056212 |
| <i>Össz. szószám</i> | 51817 | | 63559 | | 90728 | |

27. táblázat:

A 40 szóelem relatív gyakorisága és százalékos változásai a NAT 2007, NAT 2012 és NAT 2020 dokumentumokban

| <i>Szóelem</i> | <i>NAT 2007</i> | <i>NAT 2012</i> | <i>Nat 2020</i> | <i>NAT 2007- 2012</i> | <i>NAT 2012- 2020</i> | <i>NAT 2007- 2020</i> |
|-------------------------------|-----------------|-----------------|-----------------|-------------------------------|-------------------------------|-------------------------------|
| <i>autonóm</i> | 0,0000386 | 0,0000472 | 0,0000661 | 0,22 | 0,40 | 0,71 |
| <i>autonóm tanulás</i> | 0,0000000 | 0,0000000 | 0,0000000 | NaN | NaN | NaN |
| <i>egyéni</i> | 0,0021036 | 0,0011643 | 0,0012785 | -0,45 | 0,10 | -0,39 |
| <i>metakog-</i> | 0,0000000 | 0,0000157 | 0,0000000 | NaN | -1,00 | NaN |
| <i>motivá-</i> | 0,0004439 | 0,0004563 | 0,0003307 | 0,03 | -0,28 | -0,26 |
| <i>önálló-</i> | 0,0033001 | 0,0018880 | 0,0023036 | -0,43 | 0,22 | -0,30 |
| <i>önálló tanulás</i> | 0,0001351 | 0,0001573 | 0,0000551 | 0,16 | -0,65 | -0,59 |
| <i>önazonos-</i> | 0,0000193 | 0,0000315 | 0,0000661 | 0,63 | 1,10 | 2,43 |
| <i>önbírál-</i> | 0,0000000 | 0,0000000 | 0,0000000 | NaN | NaN | NaN |
| <i>önbízal-</i> | 0,0000193 | 0,0000157 | 0,0000220 | -0,18 | 0,40 | 0,14 |
| <i>önelemz-</i> | 0,0000000 | 0,0000000 | 0,0000000 | NaN | NaN | NaN |
| <i>önellát-</i> | 0,0000000 | 0,0000000 | 0,0000551 | NaN | NaN | NaN |
| <i>önellenőr-</i> | 0,0001351 | 0,0000000 | 0,0000220 | -1,00 | NaN | -0,84 |
| <i>önértékel-</i> | 0,0002509 | 0,0001731 | 0,0000551 | -0,31 | -0,68 | -0,78 |
| <i>önfegyel-</i> | 0,0000193 | 0,0000315 | 0,0000000 | 0,63 | -1,00 | -1,00 |
| <i>önfejleszt-</i> | 0,0000772 | 0,0000787 | 0,0000110 | 0,02 | -0,86 | -0,86 |
| <i>önigazgat-</i> | 0,0000000 | 0,0000000 | 0,0000000 | NaN | NaN | NaN |
| <i>önirányít-</i> | 0,0000000 | 0,0000000 | 0,0000000 | NaN | NaN | NaN |
| <i>önismer-</i> | 0,0003860 | 0,0003933 | 0,0002535 | 0,02 | -0,36 | -0,34 |
| <i>önkép-</i> | 0,0000386 | 0,0000000 | 0,0000110 | -1,00 | NaN | -0,71 |
| <i>önképz-</i> | 0,0000193 | 0,0000000 | 0,0000110 | -1,00 | NaN | -0,43 |
| <i>önkifejez-</i> | 0,0002509 | 0,0001573 | 0,0001323 | -0,37 | -0,16 | -0,47 |
| <i>önkiszolgál-</i> | 0,0000000 | 0,0000000 | 0,0000220 | NaN | NaN | NaN |
| <i>önkontroll-</i> | 0,0000193 | 0,0000787 | 0,0000110 | 3,08 | -0,86 | -0,43 |
| <i>önkormány-</i> | 0,0000386 | 0,0000000 | 0,0000331 | -1,00 | NaN | -0,14 |
| <i>önkritik-</i> | 0,0000193 | 0,0000315 | 0,0000110 | 0,63 | -0,65 | -0,43 |
| <i>önmegfigyel-</i> | 0,0000000 | 0,0000000 | 0,0000110 | NaN | NaN | NaN |
| <i>önmegismer-</i> | 0,0000193 | 0,0000000 | 0,0000000 | -1,00 | NaN | -1,00 |
| <i>önmegvalós-</i> | 0,0000386 | 0,0000315 | 0,0000000 | -0,18 | -1,00 | -1,00 |
| <i>önmotivá-</i> | 0,0000193 | 0,0000157 | 0,0000000 | -0,18 | -1,00 | -1,00 |
| <i>önművel-</i> | 0,0000579 | 0,0000000 | 0,0000000 | -1,00 | NaN | -1,00 |
| <i>önrefle-</i> | 0,0000386 | 0,0000315 | 0,0000331 | -0,18 | 0,05 | -0,14 |
| <i>önszervez-</i> | 0,0000000 | 0,0000000 | 0,0000110 | NaN | NaN | NaN |
| <i>öntevékeny-</i> | 0,0000386 | 0,0000629 | 0,0000000 | 0,63 | -1,00 | -1,00 |
| <i>öntudat-</i> | 0,0000193 | 0,0000787 | 0,0000331 | 3,08 | -0,58 | 0,71 |
| <i>önural-</i> | 0,0000000 | 0,0000157 | 0,0000000 | NaN | -1,00 | NaN |
| <i>önvéd-</i> | 0,0000000 | 0,0000315 | 0,0000551 | NaN | 0,75 | NaN |
| <i>önvizsgál-</i> | 0,0000000 | 0,0000787 | 0,0000000 | NaN | -1,00 | NaN |
| <i>refle-</i> | 0,0003667 | 0,0001731 | 0,0002755 | -0,53 | 0,59 | -0,25 |
| <i>stratégia-</i> | 0,0002123 | 0,0003619 | 0,0004519 | 0,70 | 0,25 | 1,13 |
| <i>Összes előfordulás</i> | 0,0081247 | 0,0056011 | 0,0056212 | -0,31 | 0,00 | -0,31 |
| <i>Össz. szószám</i> | 11742 | 27169 | 38911 | | | |

43. táblázat

A 40 szóelem abszolút és relatív gyakoriságainak változása tematikus csoportok szerint a NAT 2007. NAT 2012 és NAT 2020 dokumentumok között I.

| Szóelemek tematikus csoportok szerint | NAT 2007 – NAT 2012 | | NAT 2012 – NAT 2020 | | NAT 2007 – NAT 2020 | |
|--|------------------------|-----------------------|------------------------|-----------------------|------------------------|-----------------------|
| | Abszolút gyakoriság | Relatív gyakoriság | Abszolút gyakoriság | Relatív gyakoriság | Abszolút gyakoriság | Relatív gyakoriság |
| Elméleti háttér, általános jelzők | -64 | -0,0021585 | 148 | 0,0004110 | 84 | -0,0017475 |
| autonóm tanulás | 0 | 0,0000000 | 0 | 0,0000000 | 0 | 0,0000000 |
| önálló tanulás | 3 | 0,0000222 | -5 | -0,0001022 | -2 | -0,0000800 |
| autonóm | 1 | 0,0000086 | 3 | 0,0000189 | 4 | 0,0000275 |
| egyéni | -35 | -0,0009393 | 42 | 0,0001143 | 7 | -0,0008250 |
| önálló- | -51 | -0,0014121 | 89 | 0,0004156 | 38 | -0,0009965 |
| motivá- | 6 | 0,0000124 | 1 | -0,0001256 | 7 | -0,0001132 |
| stratég- | 12 | 0,0001496 | 18 | 0,0000900 | 30 | 0,0002396 |
| Önmegismerés, önmegvalósítás | 4 | -0,0000832 | 2 | -0,0001900 | 6 | -0,0002732 |
| önazonos- | 1 | 0,0000122 | 4 | 0,0000347 | 5 | 0,0000468 |
| önbizar- | 0 | -0,0000036 | 1 | 0,0000063 | 1 | 0,0000027 |
| önismer- | 5 | 0,0000074 | -2 | -0,0001398 | 3 | -0,0001325 |
| önkép- | -2 | -0,0000386 | 1 | 0,0000110 | -1 | -0,0000276 |
| önkifejez- | -3 | -0,0000935 | 2 | -0,0000251 | -1 | -0,0001186 |
| önmegismer- | -1 | -0,0000193 | 0 | 0,0000000 | -1 | -0,0000193 |
| önmegvalós- | 0 | -0,0000071 | -2 | -0,0000315 | -2 | -0,0000386 |
| öntudat- | 4 | 0,0000594 | -2 | -0,0000456 | 2 | 0,0000138 |
| Tanulási folyamat | -1 | -0,0000550 | -7 | -0,0001243 | -8 | -0,0001792 |
| önfejleszt- | 1 | 0,0000015 | -4 | -0,0000676 | -3 | -0,0000662 |
| önigazgat- | 0 | 0,0000000 | 0 | 0,0000000 | 0 | 0,0000000 |
| önirányít- | 0 | 0,0000000 | 0 | 0,0000000 | 0 | 0,0000000 |
| önképz- | -1 | -0,0000193 | 1 | 0,0000110 | 0 | -0,0000083 |
| önmotivá- | 0 | -0,0000036 | -1 | -0,0000157 | -1 | -0,0000193 |
| önművel- | -3 | -0,0000579 | 0 | 0,0000000 | -3 | -0,0000579 |
| önszervez- | 0 | 0,0000000 | 1 | 0,0000110 | 1 | 0,0000110 |
| öntevékeny- | 2 | 0,0000243 | -4 | -0,0000629 | -2 | -0,0000386 |
| Reflektív kompetenciák | -10 | -0,0003071 | 5 | -0,0000957 | -5 | -0,0004027 |
| metakog- | 1 | 0,0000157 | -1 | -0,0000157 | 0 | 0,0000000 |
| önbírál- | 0 | 0,0000000 | 0 | 0,0000000 | 0 | 0,0000000 |
| önelemz- | 0 | 0,0000000 | 0 | 0,0000000 | 0 | 0,0000000 |
| önellenőr- | -7 | -0,0001351 | 2 | 0,0000220 | -5 | -0,0001130 |
| önértékel- | -2 | -0,0000778 | -6 | -0,0001180 | -8 | -0,0001958 |
| önkritik- | 1 | 0,0000122 | -1 | -0,0000204 | 0 | -0,0000083 |
| önmegfigyel- | 0 | 0,0000000 | 1 | 0,0000110 | 1 | 0,0000110 |
| önrefle- | 0 | -0,0000071 | 1 | 0,0000016 | 1 | -0,0000055 |
| önvizsgál- | 5 | 0,0000787 | -5 | -0,0000787 | 0 | 0,0000000 |
| refle- | -8 | -0,0001936 | 14 | 0,0001025 | 6 | -0,0000911 |

44. táblázat

A 40 szóelem abszolút és relatív gyakoriságainak változása tematikus csoportok szerint a NAT 2007. NAT 2012 és NAT 2020 dokumentumok között 2.

| <i>Szóelemek tematikus csoportok szerint</i> | <i>NAT 2007 – NAT 2012</i> | | <i>NAT 2012 – NAT 2020</i> | | <i>NAT 2007 – NAT 2020</i> | |
|--|--------------------------------|-------------------------------|--------------------------------|-------------------------------|--------------------------------|-------------------------------|
| | Abszolút gyakoriság | Relatív gyakoriság | Abszolút gyakoriság | Relatív gyakoriság | Abszolút gyakoriság | Relatív gyakoriság |
| <i>Szociális kompetenciák</i> | 6 | 0,0000801 | 6 | 0,0000190 | 12 | 0,0000992 |
| <i>önfegyel-</i> | 1 | 0,0000122 | -2 | -0,0000315 | -1 | -0,0000193 |
| <i>önkontroll-</i> | 4 | 0,0000594 | -4 | -0,0000676 | 0 | -0,0000083 |
| <i>önural-</i> | 1 | 0,0000157 | -1 | -0,0000157 | 0 | 0,0000000 |
| <i>önkormány-</i> | -2 | -0,0000386 | 3 | 0,0000331 | 1 | -0,0000055 |
| <i>önvéd-</i> | 2 | 0,0000315 | 3 | 0,0000236 | 5 | 0,0000551 |
| <i>önellát-</i> | 0 | 0,0000000 | 5 | 0,0000551 | 5 | 0,0000551 |
| <i>önkiszolgál-</i> | 0 | 0,0000000 | 2 | 0,0000220 | 2 | 0,0000220 |
| <i>Összes előfordulás</i> | -65 | -0,0025237 | 154 | 0,0000201 | 89 | -0,0025035 |
| <i>Dokumentum össz. szószáma</i> | 11742 | 0 | 27169 | 0 | 38911 | 0 |

47. táblázat:

A 40 szóelem abszolút és relatív gyakorisága a német nemzetiségi dokumentumokban

| Szóelem | Leitbild | | Leitsätze | | Irányelv | |
|---------------|---------------------|--------------------|---------------------|--------------------|---------------------|--------------------|
| | Abszolút gyakoriság | Relatív gyakoriság | Abszolút gyakoriság | Relatív gyakoriság | Abszolút gyakoriság | Relatív gyakoriság |
| autonóm- | 4 | 0.0022014 | 0 | 0.0 | 0 | 0.0 |
| autonóm | 0 | 0.0 | 0 | 0.0 | 0 | 0.0 |
| tanulás | | | | | | |
| egyéni- | 2 | 0.0011007 | 2 | 0.0019048 | 3 | 0.0009346 |
| metakog- | 0 | 0.0 | 0 | 0.0 | 0 | 0.0 |
| motivá- | 1 | 0.0005504 | 0 | 0.0 | 0 | 0.0 |
| önálló- | 3 | 0.0016511 | 0 | 0.0 | 2 | 0.0006231 |
| önálló | 0 | 0.0 | 0 | 0.0 | 0 | 0.0 |
| tanulás | | | | | | |
| önazonos- | 0 | 0.0 | 0 | 0.0 | 2 | 0.0006231 |
| önbírál- | 0 | 0.0 | 0 | 0.0 | 0 | 0.0 |
| önbízal- | 0 | 0.0 | 0 | 0.0 | 0 | 0.0 |
| önelem- | 0 | 0.0 | 0 | 0.0 | 0 | 0.0 |
| önellát- | 0 | 0.0 | 0 | 0.0 | 0 | 0.0 |
| önellenőr- | 0 | 0.0 | 0 | 0.0 | 0 | 0.0 |
| önértékel- | 0 | 0.0 | 0 | 0.0 | 0 | 0.0 |
| önfegyel- | 0 | 0.0 | 0 | 0.0 | 0 | 0.0 |
| önfejleszt- | 0 | 0.0 | 0 | 0.0 | 0 | 0.0 |
| önigazgat- | 0 | 0.0 | 0 | 0.0 | 0 | 0.0 |
| önirányít- | 0 | 0.0 | 0 | 0.0 | 0 | 0.0 |
| önismer- | 0 | 0.0 | 1 | 0.0009524 | 1 | 0.0003115 |
| önkép- | 0 | 0.0 | 0 | 0.0 | 0 | 0.0 |
| önképz- | 0 | 0.0 | 0 | 0.0 | 0 | 0.0 |
| önkifejez- | 0 | 0.0 | 0 | 0.0 | 0 | 0.0 |
| önkiszolgál- | 0 | 0.0 | 0 | 0.0 | 0 | 0.0 |
| önkontroll- | 0 | 0.0 | 0 | 0.0 | 0 | 0.0 |
| önkormány- | 2 | 0.0011007 | 4 | 0.0038095 | 0 | 0.0 |
| önkritik- | 0 | 0.0 | 0 | 0.0 | 0 | 0.0 |
| önmegfigyel- | 0 | 0.0 | 0 | 0.0 | 0 | 0.0 |
| önmegismer- | 0 | 0.0 | 0 | 0.0 | 0 | 0.0 |
| önmegvalós- | 0 | 0.0 | 0 | 0.0 | 0 | 0.0 |
| önmotivá- | 0 | 0.0 | 7 | 0.0066667 | 8 | 0.0024922 |
| önművel- | 0 | 0.0 | 0 | 0.0 | 0 | 0.0 |
| önrefle- | 0 | 0.0 | 0 | 0.0 | 0 | 0.0 |
| önszervez- | 0 | 0.0 | 0 | 0.0 | 0 | 0.0 |
| öntevékeny- | 0 | 0.0 | 0 | 0.0 | 0 | 0.0 |
| öntudat- | 2 | 0.0011007 | 0 | 0.0 | 0 | 0.0 |
| önural- | 0 | 0.0 | 0 | 0.0 | 0 | 0.0 |
| önvéd- | 0 | 0.0 | 0 | 0.0 | 0 | 0.0 |
| önvizsgál- | 0 | 0.0 | 0 | 0.0 | 0 | 0.0 |
| refle- | 1 | 0.0005504 | 0 | 0.0 | 0 | 0.0 |
| stratég- | 1 | 0.0005504 | 0 | 0.0 | 0 | 0.0 |
| össz. | 16 | 0,0088057 | 7 | 0,0066667 | 8 | 0,0024922 |
| előfordulás | | | | | | |
| össz. szószám | 1817 | | 1050 | | 3210 | |

49. táblázat

A 40 szóelem átlagos abszolút és relatív gyakorisági értékei a Pest vármegyei német nemzetiségi iskolák 2008-as és 2024-es pedagógiai programjaiban

| <i>Szóelem</i> | <i>PP 2008</i> | | <i>PP 2024</i> | |
|---------------------------|----------------------------|---------------------------|----------------------------|---------------------------|
| | Abszolút gyakoriság | Relatív gyakoriság | Abszolút gyakoriság | Relatív gyakoriság |
| <i>autonóm</i> | 3,50 | 0,0001195 | 1,45 | 0,0000933 |
| <i>autonóm tanulás</i> | 0,00 | 0,0000000 | 0,00 | 0,0000000 |
| <i>egyéni</i> | 51,83 | 0,0017692 | 35,18 | 0,0022572 |
| <i>metakog-</i> | 0,00 | 0,0000000 | 0,00 | 0,0000000 |
| <i>motivá-</i> | 0,00 | 0,0000000 | 11,91 | 0,0007641 |
| <i>önálló-</i> | 35,33 | 0,0012060 | 29,00 | 0,0018606 |
| <i>önálló tanulás</i> | 5,67 | 0,0001934 | 5,09 | 0,0003266 |
| <i>önazonos-</i> | 0,17 | 0,0000057 | 0,00 | 0,0000000 |
| <i>önbírál-</i> | 0,83 | 0,0000284 | 0,27 | 0,0000175 |
| <i>önbízal-</i> | 3,00 | 0,0001024 | 1,18 | 0,0000758 |
| <i>önelemz-</i> | 0,33 | 0,0000114 | 0,00 | 0,0000000 |
| <i>önellát-</i> | 1,00 | 0,0000341 | 0,45 | 0,0000292 |
| <i>önellenőr-</i> | 1,50 | 0,0000512 | 0,64 | 0,0000408 |
| <i>önértékel-</i> | 6,67 | 0,0002276 | 5,27 | 0,0003383 |
| <i>önfegyel-</i> | 1,67 | 0,0000569 | 1,36 | 0,0000875 |
| <i>önfejleszt-</i> | 1,83 | 0,0000626 | 1,64 | 0,0001050 |
| <i>önigazgat-</i> | 0,17 | 0,0000057 | 0,18 | 0,0000117 |
| <i>önirányít-</i> | 0,67 | 0,0000228 | 0,36 | 0,0000233 |
| <i>önismer-</i> | 15,00 | 0,0005120 | 8,36 | 0,0005366 |
| <i>önkép-</i> | 2,83 | 0,0000967 | 1,55 | 0,0000992 |
| <i>önképz-</i> | 2,67 | 0,0000910 | 0,45 | 0,0000292 |
| <i>önkifejez-</i> | 2,33 | 0,0000796 | 1,91 | 0,0001225 |
| <i>önkiszolgál-</i> | 0,33 | 0,0000114 | 0,09 | 0,0000058 |
| <i>önkontroll-</i> | 0,17 | 0,0000057 | 0,36 | 0,0000233 |
| <i>önkormány-</i> | 41,33 | 0,0014108 | 25,27 | 0,0016215 |
| <i>önkritik-</i> | 0,33 | 0,0000114 | 0,09 | 0,0000058 |
| <i>önmegfigyel-</i> | 0,17 | 0,0000057 | 0,00 | 0,0000000 |
| <i>önmegismer-</i> | 0,50 | 0,0000171 | 0,09 | 0,0000058 |
| <i>önmegvalós-</i> | 1,17 | 0,0000398 | 0,55 | 0,0000350 |
| <i>önmotivá-</i> | 0,00 | 0,0000000 | 0,00 | 0,0000000 |
| <i>önművel-</i> | 2,33 | 0,0000796 | 1,91 | 0,0001225 |
| <i>önrefle-</i> | 0,50 | 0,0000171 | 0,45 | 0,0000292 |
| <i>önszervez-</i> | 0,83 | 0,0000284 | 0,36 | 0,0000233 |
| <i>öntevékeny-</i> | 3,17 | 0,0001081 | 1,18 | 0,0000758 |
| <i>öntudat-</i> | 1,00 | 0,0000341 | 3,36 | 0,0002158 |
| <i>önural-</i> | 0,17 | 0,0000057 | 0,73 | 0,0000467 |
| <i>önvéd-</i> | 0,83 | 0,0000284 | 0,00 | 0,0000000 |
| <i>önvizsgál-</i> | 0,17 | 0,0000057 | 0,09 | 0,0000058 |
| <i>refle-</i> | 0,00 | 0,0000000 | 1,18 | 0,0000758 |
| <i>stratégia-</i> | 0,00 | 0,0000000 | 7,27 | 0,0004666 |
| <i>Átl. össz.</i> | 190,00 | 0,0064853 | 149,27 | 0,0095772 |
| <i>előfordulás</i> | | | | |
| <i>Dokumentumok</i> | | | | |
| <i>átlagos terjedelme</i> | 29296,83 | | 15586,18 | |
| <i>(szószám)</i> | | | | |

52. táblázat

A 40 szóelem abszolút és relatív gyakorisága a NAT 2007-ben, ezek összesített értékei a PP 2008-ban, valamint ezek különbségei

| Szóelem | NAT 2007 | | PP 2008 összesítve | | Különbség | |
|-----------------|---------------------|--------------------|---------------------|--------------------|---------------------|--------------------|
| | Abszolút gyakoriság | Relatív gyakoriság | Abszolút gyakoriság | Relatív gyakoriság | Abszolút gyakoriság | Relatív gyakoriság |
| autonóm | 2 | 0,0000386 | 21 | 0,0000724 | 19 | 0,0000339 |
| autonóm tanulás | 0 | 0,0000000 | 0 | 0,0000000 | 0 | 0,0000000 |
| egyéni | 109 | 0,0021036 | 311 | 0,0010729 | 202 | -0,0010306 |
| metakog- | 0 | 0,0000000 | 0 | 0,0000000 | 0 | 0,0000000 |
| motivá- | 23 | 0,0004439 | 0 | 0,0000000 | -23 | -0,0004439 |
| önálló- | 171 | 0,0033001 | 212 | 0,0007314 | 41 | -0,0025687 |
| önálló tanulás | 7 | 0,0001351 | 34 | 0,0001173 | 27 | -0,0000178 |
| önazonos- | 1 | 0,0000193 | 1 | 0,0000034 | 0 | -0,0000158 |
| önbírál- | 0 | 0,0000000 | 5 | 0,0000172 | 5 | 0,0000172 |
| önbizar- | 1 | 0,0000193 | 18 | 0,0000621 | 17 | 0,0000428 |
| önelemz- | 0 | 0,0000000 | 2 | 0,0000069 | 2 | 0,0000069 |
| önellát- | 0 | 0,0000000 | 6 | 0,0000207 | 6 | 0,0000207 |
| önellenőr- | 7 | 0,0001351 | 9 | 0,0000310 | 2 | -0,0001040 |
| önértékel- | 13 | 0,0002509 | 40 | 0,0001380 | 27 | -0,0001129 |
| önfegyvel- | 1 | 0,0000193 | 10 | 0,0000345 | 9 | 0,0000152 |
| önfejleszt- | 4 | 0,0000772 | 11 | 0,0000379 | 7 | -0,0000392 |
| önigazgat- | 0 | 0,0000000 | 1 | 0,0000034 | 1 | 0,0000034 |
| önirányít- | 0 | 0,0000000 | 4 | 0,0000138 | 4 | 0,0000138 |
| önismer- | 20 | 0,0003860 | 90 | 0,0003105 | 70 | -0,0000755 |
| önkép- | 2 | 0,0000386 | 17 | 0,0000586 | 15 | 0,0000201 |
| önképz- | 1 | 0,0000193 | 16 | 0,0000552 | 15 | 0,0000359 |
| önkifejez- | 13 | 0,0002509 | 14 | 0,0000483 | 1 | -0,0002026 |
| önkiszolgál- | 0 | 0,0000000 | 2 | 0,0000069 | 2 | 0,0000069 |
| önkontroll- | 1 | 0,0000193 | 1 | 0,0000034 | 0 | -0,0000158 |
| önkormány- | 2 | 0,0000386 | 248 | 0,0008556 | 246 | 0,0008170 |
| önkritik- | 1 | 0,0000193 | 2 | 0,0000069 | 1 | -0,0000124 |
| önmegfigyel- | 0 | 0,0000000 | 1 | 0,0000034 | 1 | 0,0000034 |
| önmegismer- | 1 | 0,0000193 | 3 | 0,0000103 | 2 | -0,0000089 |
| önmegvalós- | 2 | 0,0000386 | 7 | 0,0000241 | 5 | -0,0000144 |
| önmotivá- | 1 | 0,0000193 | 0 | 0,0000000 | -1 | -0,0000193 |
| önművel- | 3 | 0,0000579 | 14 | 0,0000483 | 11 | -0,0000096 |
| önrefle- | 2 | 0,0000386 | 3 | 0,0000103 | 1 | -0,0000282 |
| önszervez- | 0 | 0,0000000 | 5 | 0,0000172 | 5 | 0,0000172 |
| öntevékeny- | 2 | 0,0000386 | 19 | 0,0000655 | 17 | 0,0000270 |
| öntudat- | 1 | 0,0000193 | 6 | 0,0000207 | 5 | 0,0000014 |
| önural- | 0 | 0,0000000 | 1 | 0,0000034 | 1 | 0,0000034 |
| önvéd- | 0 | 0,0000000 | 5 | 0,0000172 | 5 | 0,0000172 |
| önvizsgál- | 0 | 0,0000000 | 1 | 0,0000034 | 1 | 0,0000034 |
| refle- | 19 | 0,0003667 | 0 | 0,0000000 | -19 | -0,0003667 |
| stratégia- | 11 | 0,0002123 | 0 | 0,0000000 | -11 | -0,0002123 |
| Összes | 421 | 0,0081247 | 1140 | 0,0039329 | 719 | -0,0041919 |
| előfordulás | | | | | | |
| Dokumentum | 51817 | | 175781 | | | |
| teljes | | | | | | |
| szószáma | | | | | | |

54. táblázat

A 40 szóelem abszolút és relatív gyakorisága a NAT 2020-ben, ezek összesített értékei a PP 2024-ban, valamint ezek különbségei

| Szóelemek | NAT 2020 | | PP 2024 összesítve | | Különbség | |
|-----------------|---------------------|--------------------|---------------------|--------------------|---------------------|--------------------|
| | Abszolút gyakoriság | Relatív gyakoriság | Abszolút gyakoriság | Relatív gyakoriság | Abszolút gyakoriság | Relatív gyakoriság |
| autonóm | 6 | 0,0000661 | 16 | 0,0000933 | 10 | 0,0000272 |
| autonóm tanulás | 0 | 0,0000000 | 0 | 0,0000000 | 0 | 0,0000000 |
| egyéni | 116 | 0,0012785 | 387 | 0,0022572 | 271 | 0,0009787 |
| metakog- | 0 | 0,0000000 | 0 | 0,0000000 | 0 | 0,0000000 |
| motivá- | 30 | 0,0003307 | 131 | 0,0007641 | 101 | 0,0004334 |
| önálló- | 209 | 0,0023036 | 319 | 0,0018606 | 110 | -0,0004430 |
| önálló tanulás | 5 | 0,0000551 | 56 | 0,0003266 | 51 | 0,0002715 |
| önazonos- | 6 | 0,0000661 | 0 | 0,0000000 | -6 | -0,0000661 |
| önbírál- | 0 | 0,0000000 | 3 | 0,0000175 | 3 | 0,0000175 |
| önbízal- | 2 | 0,0000220 | 13 | 0,0000758 | 11 | 0,0000538 |
| önelemz- | 0 | 0,0000000 | 0 | 0,0000000 | 0 | 0,0000000 |
| önellát- | 5 | 0,0000551 | 5 | 0,0000292 | 0 | -0,0000259 |
| önellenőr- | 2 | 0,0000220 | 7 | 0,0000408 | 5 | 0,0000188 |
| önértékel- | 5 | 0,0000551 | 58 | 0,0003383 | 53 | 0,0002832 |
| önfegyvel- | 0 | 0,0000000 | 15 | 0,0000875 | 15 | 0,0000875 |
| önfejleszt- | 1 | 0,0000110 | 18 | 0,0001050 | 17 | 0,0000940 |
| önigazgat- | 0 | 0,0000000 | 2 | 0,0000117 | 2 | 0,0000117 |
| önirányít- | 0 | 0,0000000 | 4 | 0,0000233 | 4 | 0,0000233 |
| önismer- | 23 | 0,0002535 | 92 | 0,0005366 | 69 | 0,0002831 |
| önkép- | 1 | 0,0000110 | 17 | 0,0000992 | 16 | 0,0000881 |
| önképz- | 1 | 0,0000110 | 5 | 0,0000292 | 4 | 0,0000181 |
| önkifejez- | 12 | 0,0001323 | 21 | 0,0001225 | 9 | -0,0000098 |
| önkiszolgál- | 2 | 0,0000220 | 1 | 0,0000058 | -1 | -0,0000162 |
| önkontroll- | 1 | 0,0000110 | 4 | 0,0000233 | 3 | 0,0000123 |
| önkormány- | 3 | 0,0000331 | 278 | 0,0016215 | 275 | 0,0015884 |
| önkritik- | 1 | 0,0000110 | 1 | 0,0000058 | 0 | -0,0000052 |
| önmegfigyel- | 1 | 0,0000110 | 0 | 0,0000000 | -1 | -0,0000110 |
| önmegismer- | 0 | 0,0000000 | 1 | 0,0000058 | 1 | 0,0000058 |
| önmegvalós- | 0 | 0,0000000 | 6 | 0,0000350 | 6 | 0,0000350 |
| önmotivá- | 0 | 0,0000000 | 0 | 0,0000000 | 0 | 0,0000000 |
| önművel- | 0 | 0,0000000 | 21 | 0,0001225 | 21 | 0,0001225 |
| önrefle- | 3 | 0,0000331 | 5 | 0,0000292 | 2 | -0,0000039 |
| önszervez- | 1 | 0,0000110 | 4 | 0,0000233 | 3 | 0,0000123 |
| öntevékeny- | 0 | 0,0000000 | 13 | 0,0000758 | 13 | 0,0000758 |
| öntudat- | 3 | 0,0000331 | 37 | 0,0002158 | 34 | 0,0001827 |
| önural- | 0 | 0,0000000 | 8 | 0,0000467 | 8 | 0,0000467 |
| önvéd- | 5 | 0,0000551 | 0 | 0,0000000 | -5 | -0,0000551 |
| önvizsgál- | 0 | 0,0000000 | 1 | 0,0000058 | 1 | 0,0000058 |
| refle- | 25 | 0,0002755 | 13 | 0,0000758 | -12 | -0,0001997 |
| stratégia- | 41 | 0,0004519 | 80 | 0,0004666 | 39 | 0,0000147 |
| Összes | 510 | 0,0056212 | 1642 | 0,0095772 | 1132 | 0,0039561 |
| előfordulás | | | | | | |
| Dokumentum | | | | | | |
| teljes | 90728 | | 171448 | | | |
| szószáma | | | | | | |

57. táblázat

A 40 szóelem abszolút és relatív gyakoriságainak összesített értékei és ezek különbsége a PP 2008-ban és a PP 2024-ben

| <i>Szóelem</i> | <i>PP 2008</i> | | <i>PP 2024</i> | | <i>Különbségek</i> | |
|-----------------------------------|----------------------------|---------------------------|----------------------------|---------------------------|----------------------------|---------------------------|
| | <i>Abszolút gyakoriság</i> | <i>Relatív gyakoriság</i> | <i>Abszolút gyakoriság</i> | <i>Relatív gyakoriság</i> | <i>Abszolút gyakoriság</i> | <i>Relatív gyakoriság</i> |
| <i>autonóm</i> | 21 | 0,0000724 | 16 | 0,0000933 | -5 | 0,0000209 |
| <i>autonóm tanulás</i> | 0 | 0,0000000 | 0 | 0,0000000 | 0 | 0,0000000 |
| <i>egyéni</i> | 311 | 0,0010729 | 387 | 0,0022572 | 76 | 0,0011843 |
| <i>metakog-</i> | 0 | 0,0000000 | 0 | 0,0000000 | 0 | 0,0000000 |
| <i>motivá-</i> | 0 | 0,0000000 | 131 | 0,0007641 | 131 | 0,0007641 |
| <i>önálló-</i> | 212 | 0,0007314 | 319 | 0,0018606 | 107 | 0,0011292 |
| <i>önálló tanulás</i> | 34 | 0,0001173 | 56 | 0,0003266 | 22 | 0,0002093 |
| <i>önazonos-</i> | 1 | 0,0000034 | 0 | 0,0000000 | -1 | -0,0000034 |
| <i>önbírál-</i> | 5 | 0,0000172 | 3 | 0,0000175 | -2 | 0,0000002 |
| <i>önbízal-</i> | 18 | 0,0000621 | 13 | 0,0000758 | -5 | 0,0000137 |
| <i>önelemz-</i> | 2 | 0,0000069 | 0 | 0,0000000 | -2 | -0,0000069 |
| <i>önellát-</i> | 6 | 0,0000207 | 5 | 0,0000292 | -1 | 0,0000085 |
| <i>önellenőr-</i> | 9 | 0,0000310 | 7 | 0,0000408 | -2 | 0,0000098 |
| <i>önértékel-</i> | 40 | 0,0001380 | 58 | 0,0003383 | 18 | 0,0002003 |
| <i>önfegyvel-</i> | 10 | 0,0000345 | 15 | 0,0000875 | 5 | 0,0000530 |
| <i>önfejleszt-</i> | 11 | 0,0000379 | 18 | 0,0001050 | 7 | 0,0000670 |
| <i>önigazgat-</i> | 1 | 0,0000034 | 2 | 0,0000117 | 1 | 0,0000082 |
| <i>önirányít-</i> | 4 | 0,0000138 | 4 | 0,0000233 | 0 | 0,0000095 |
| <i>önismer-</i> | 90 | 0,0003105 | 92 | 0,0005366 | 2 | 0,0002261 |
| <i>önkép-</i> | 17 | 0,0000586 | 17 | 0,0000992 | 0 | 0,0000405 |
| <i>önképz-</i> | 16 | 0,0000552 | 5 | 0,0000292 | -11 | -0,0000260 |
| <i>önkifejz-</i> | 14 | 0,0000483 | 21 | 0,0001225 | 7 | 0,0000742 |
| <i>önkiszolgál-</i> | 2 | 0,0000069 | 1 | 0,0000058 | -1 | -0,0000011 |
| <i>önkontroll-</i> | 1 | 0,0000034 | 4 | 0,0000233 | 3 | 0,0000199 |
| <i>önkormány-</i> | 248 | 0,0008556 | 278 | 0,0016215 | 30 | 0,0007659 |
| <i>önkritik-</i> | 2 | 0,0000069 | 1 | 0,0000058 | -1 | -0,0000011 |
| <i>önmegfigyel-</i> | 1 | 0,0000034 | 0 | 0,0000000 | -1 | -0,0000034 |
| <i>önmegismer-</i> | 3 | 0,0000103 | 1 | 0,0000058 | -2 | -0,0000045 |
| <i>önmegvalós-</i> | 7 | 0,0000241 | 6 | 0,0000350 | -1 | 0,0000108 |
| <i>önmotivá-</i> | 0 | 0,0000000 | 0 | 0,0000000 | 0 | 0,0000000 |
| <i>önművel-</i> | 14 | 0,0000483 | 21 | 0,0001225 | 7 | 0,0000742 |
| <i>önrefle-</i> | 3 | 0,0000103 | 5 | 0,0000292 | 2 | 0,0000188 |
| <i>önszervez-</i> | 5 | 0,0000172 | 4 | 0,0000233 | -1 | 0,0000061 |
| <i>öntevékeny-</i> | 19 | 0,0000655 | 13 | 0,0000758 | -6 | 0,0000103 |
| <i>öntudat-</i> | 6 | 0,0000207 | 37 | 0,0002158 | 31 | 0,0001951 |
| <i>önural-</i> | 1 | 0,0000034 | 8 | 0,0000467 | 7 | 0,0000432 |
| <i>önvéd-</i> | 5 | 0,0000172 | 0 | 0,0000000 | -5 | -0,0000172 |
| <i>önvizsgál-</i> | 1 | 0,0000034 | 1 | 0,0000058 | 0 | 0,0000024 |
| <i>refle-</i> | 0 | 0,0000000 | 13 | 0,0000758 | 13 | 0,0000758 |
| <i>stratégia-</i> | 0 | 0,0000000 | 80 | 0,0004666 | 80 | 0,0004666 |
| <i>Összes előfordulás</i> | 1140 | 0,0039329 | 1642 | 0,0095772 | 502 | 0,0056444 |
| <i>Dokumentum teles. szószáma</i> | 175781 | | 171448 | | -4333 | 0,0000000 |

59. táblázat

A 40 szóelem összesített abszolút és relatív gyakoriságainak százalékos különbsége a PP 2008 és PP 2024 között

| <i>Szóelem</i> | <i>Absz.</i> | <i>Rel.</i> |
|------------------------|--------------|-------------|
| <i>autonóm</i> | -23,81% | 28,81% |
| <i>autonóm tanulás</i> | NaN | NaN |
| <i>egyéni</i> | 24,44% | 110,38% |
| <i>metakog-</i> | NaN | NaN |
| <i>motivá-</i> | NaN | NaN |
| <i>önálló-</i> | 50,47% | 154,40% |
| <i>önálló tanulás</i> | 64,71% | 178,47% |
| <i>önazonos-</i> | -100,00% | -100,00% |
| <i>önbírál-</i> | -40,00% | 1,44% |
| <i>önbízal-</i> | -27,78% | 22,11% |
| <i>önelemz-</i> | -100,00% | -100,00% |
| <i>önellát-</i> | -16,67% | 40,89% |
| <i>önellenőr-</i> | -22,22% | 31,50% |
| <i>önértékel-</i> | 45,00% | 145,15% |
| <i>önfegyel-</i> | 50,00% | 153,60% |
| <i>önfejleszt-</i> | 63,64% | 176,66% |
| <i>önigazgat-</i> | 100,00% | 238,14% |
| <i>önirányít-</i> | 0,00% | 69,07% |
| <i>önismer-</i> | 2,22% | 72,83% |
| <i>önkép-</i> | 0,00% | 69,07% |
| <i>önképz-</i> | -68,75% | -47,17% |
| <i>önkifejez-</i> | 50,00% | 153,60% |
| <i>önkiszolgál-</i> | -50,00% | -15,47% |
| <i>önkontroll-</i> | 300,00% | 576,28% |
| <i>önkormány-</i> | 12,10% | 89,52% |
| <i>önkritik-</i> | -50,00% | -15,47% |
| <i>önmegfigyel-</i> | -100,00% | -100,00% |
| <i>önmegismer-</i> | -66,67% | -43,64% |
| <i>önmegvalós-</i> | -14,29% | 44,92% |
| <i>önmotivá-</i> | NaN | NaN |
| <i>önművel-</i> | 50,00% | 153,60% |
| <i>önrefle-</i> | 66,67% | 181,78% |
| <i>önszervez-</i> | -20,00% | 35,26% |
| <i>öntevékeny-</i> | -31,58% | 15,68% |
| <i>öntudat-</i> | 516,67% | 942,59% |
| <i>önural-</i> | 700,00% | 1252,55% |
| <i>önvéd-</i> | -100,00% | -100,00% |
| <i>önvizsgál-</i> | 0,00% | 69,07% |
| <i>refle-</i> | NaN | NaN |
| <i>stratégia-</i> | NaN | NaN |

Adatlap a doktori értekezés nyilvánosságra hozatalához (lsd. következő oldal)

¹ADATLAP
a doktori értekezés nyilvánosságra hozatalához

I. A doktori értekezés adatai

A szerző neve: Radvai Teréz

MTMT-azonosító: 10030281

A doktori értekezés címe és alcíme: Autonóm nyelvtanulásra nevelés az intézményes németnyelv-elsajátításban alsó tagozaton. Tantervi szándékok és megvalósulásuk tantermi környezetben

DOI-azonosító²: 10.15476/ELTE.2025.418

A doktori iskola neve: Neveléstudományi Doktori Iskola

A doktori iskolán belüli doktori program neve: Neveléstudományi kutatások doktori program

A témavezető neve és tudományos fokozata: dr. habil. Márkus Éva

A témavezető munkahelye: ELTE TÓK

II. Nyilatkozatok

1. A doktori értekezés szerzőjeként³

a) hozzájárulok, hogy a doktori fokozat megszerzését követően a doktori értekezésem és a tézisek nyilvánosságra kerüljenek az ELTE Digitális Intézményi Tudástárban. Felhatalmazom az ELTE PPK Neveléstudományi Doktori Iskola hivatalának ügyintézőjét Barna Ildikót, hogy az értekezést és a téziseket feltöltse az ELTE Digitális Intézményi Tudástárba, és ennek során kitöltse a feltöltéshez szükséges nyilatkozatokat.

b) kérem, hogy a mellékelt kérelemben részletezett szabadalmi, illetőleg oltalmi bejelentés közzétételéig a doktori értekezést ne bocsássák nyilvánosságra az Egyetemi Könyvtárban és az ELTE Digitális Intézményi Tudástárban;⁴

c) kérem, hogy a nemzetbiztonsági okból minősített adatot tartalmazó doktori értekezést a minősítés (dátum)-ig tartó időtartama alatt ne bocsássák nyilvánosságra az Egyetemi Könyvtárban és az ELTE Digitális Intézményi Tudástárban;⁵

d) kérem, hogy a mű kiadására vonatkozó mellékelt kiadó szerződésre tekintettel a doktori értekezést a könyv megjelenéséig ne bocsássák nyilvánosságra az Egyetemi Könyvtárban, és az ELTE Digitális Intézményi Tudástárban csak a könyv bibliográfiai adatait tegyék közzé. Ha a könyv a fokozatszerzést követően egy évig nem jelenik meg, hozzájárulok, hogy a doktori értekezésem és a tézisek nyilvánosságra kerüljenek az Egyetemi Könyvtárban és az ELTE Digitális Intézményi Tudástárban.⁶

2. A doktori értekezés szerzőjeként kijelentem, hogy

a) az ELTE Digitális Intézményi Tudástárba feltöltendő doktori értekezés és a tézisek saját eredeti, önálló szellemi munkám és legjobb tudásom szerint nem sértem vele senki szerzői jogait;

b) a doktori értekezés és a tézisek nyomtatott változatai és az elektronikus adathordozón benyújtott tartalmak (szöveg és ábrák) mindenben megegyeznek.

3. A doktori értekezés szerzőjeként hozzájárulok a doktori értekezés és a tézisek szövegének plágiumkereső adatbázisba helyezéséhez és plágiumellenőrző vizsgálatok lefuttatásához.

Kelt: Budapest, 2025. október 8.



a doktori értekezés szerzőjének aláírása

¹ Beiktatta az Egyetemi Doktori Szabályzat módosításáról szóló CXXXIX/2014. (VI. 30.) Szen. sz. határozat. Hatályos: 2014. VII.1. napjától.

² A kari hivatal ügyintézője tölti ki.

³ A megfelelő szöveg aláhúzendő.

⁴ A doktori értekezés benyújtásával egyidejűleg be kell adni a tudományági doktori tanácshoz a szabadalmi, illetőleg oltalmi bejelentést tanúsító okiratot és a nyilvánosságra hozatal elhalasztása iránti kérelmet.

⁵ A doktori értekezés benyújtásával egyidejűleg be kell nyújtani a minősített adatra vonatkozó közokiratot.

⁶ A doktori értekezés benyújtásával egyidejűleg be kell nyújtani a mű kiadásáról szóló kiadói szerződést.