

Időskorúak nyelvtanulói autonómiájának fejlesztése tanulás-módszertani tanácsadással

Schiller Emese* és Dorner Helga**

Tanulmányunk az időskorúak nyelvtanulói autonómiájának tanulás-módszertani tanácsadáson keresztül történő fejlesztési lehetőségeit mutatja be. Az időskori tanulást befolyásoló belső, illetve külső tényezők bemutatása mellett a tanulmány célja, hogy a szenior korúak hatékony oktatásával foglalkozó szakirodalmat is bemutassa. Az időskorú tanulók autonóm viselkedésének kialakítására és annak támogatására alkalmas módszer a tanulás-módszertani tanácsadás, amely számos, egymásra épülő módszertani elemet tartalmaz. A tanulással kapcsolatos nehézség konkretizálásától a célkitűzésen, valamint az autonóm tanulást befolyásoló egyéb tényezők megismerésén keresztül megy végbe. A folyamat lezárása a tanulási folyamat egészére való reflektálás. A tanácsadás az időskorúak esetében az eddigi negatív tanulási tapasztalatok felülírására, tanulói motivációjuk támogatására, a nyelvtanulási stratégiák tudatosítására, és az időskorúak tanulással töltött idejének hatékony megszervezésére fektet hangsúlyt. Végezetül megfogalmazunk olyan kutatási kérdéseket, amelyek az időskorúak tanulás-módszertani tanácsadásának mélyebb, empirikus úton történő megismerését szolgálhatják.

Kulcsszavak: autonóm tanulás, tanulás-módszertani tanácsadás, idős korú tanulók

Bevezetés

Az utóbbi évtizedek során hazánkban az átlagos élettartam és ezzel párhuzamosan az időskorúak száma is megnövekedett. Az előrejelzések szerint Magyarországon 2060-ra a 65 év felettek száma eléri a 29%-ot, így hozzávetőlegesen 40 év múlva majdnem minden harmadik ember 65 évnél idősebb lesz (Monostori, 2015). A megemelkedett nyugdíjkorhatár hatására a magyarországi idősek aktívabban vesznek részt a formális keretek között zajló tanulásban is (Bajusz & Jászberényi, 2013). Az Európa szerte tapasztalható öregedési tendenciára reflektálva az Európai Tanács elindította a MoPAct (Mobilising the Potential of Active Ageing in Europe) programot (Naegele & Bauknecht, 2013). Ehhez kapcsolódik a később active ageing (aktív idősödés) néven elterjedt mozgalom, amelynek célja az idősödés különböző kihívásaira való figyelem felhívása volt (WHO, 2002). Ezeket a változásokat figyelembe véve az Európai Tanács az időskori egészség és önellátás fenntarthatóságának problematikája mellett figyelmet szentelt a munkában töltött évek megnövekedése miatt az aktív társadalmi részvétel kérdéskörét érintő kutatásokra is (Naegele & Bauknecht, 2013). Az active ageing mozgalom mellett az élethosszig tartó tanulás eszméje (lifelong learning) és az azt támogató oktatáspolitikai ugyancsak fontos szerepet játszott az időskori tanulásra irányuló tudományos vizsgálatok elterjedésében. Először a nemzetközi szinten fogalmazódott meg a lifelong learning gondolata, ami aztán hazánkban is teret nyert (Bizottság, 2000). Így az Idősügyi Nemzeti Stratégia (2009) már részletesen foglalkozik az idősoktatás kérdéskörével. Ez a dokumentum nagy figyelmet szentel a szenior korúak iránti pozitív társadalmi attitűd kialakításának fontosságára is.

A felnőttoktatáson belül az utóbbi években Európa szerte, így Magyarországon is egyre nagyobb szerepet kapnak a gerontagógiával, az andragógia egy speciális területével kapcsolatos kutatások. Ez a tudományterület elsősorban a 60 év feletti, azaz szenior korú generáció tanításával foglalkozik. Az idősoktatás alapvető céljai közé tartozik az

* ELTE Pedagógiai és Pszichológiai és Kar, Neveléstudományi Doktori Iskola, sche.emese@gmail.com

** Közép-európai Egyetem, Center for Teaching and Learning, dornerh@ceu.edu

öregedéssel együtt járó mentális, illetve egészségügyi változásokra való felkészítés, valamint az aktív időskor feltételeinek elősegítése (Bajusz, 2015).

A szenior korúak hatékony tanítását és az időskori tanulást az ún. belső tényezők, azaz az öregedés kognitív jellemzői alapvetően befolyásolják (Grein, 2013). A szenior korúak foglalkoztatása során fontos továbbá a külső faktorokat is – a társadalmi, illetve kulturális hatásokat – szem előtt tartani (Boga, 2011). Az idősek tanítását befolyásoló külső tényezők szoros összefüggést mutatnak a szenior korúak tanuláshoz való hozzáállásával, amelyre hatással van a korábbi esetlegesen negatív tanulásélmény. Ez hátráltathatta a tanulási folyamatok autonóm módon való szervezését, amelynek következtében a szenior korúak közül sokan a mai napig nehézséggel küzdenek az önálló tanulás irányítása során (Fülöp, 2013). Ez indokolja, hogy az idősek tanításakor az autonóm tanulási kompetencia fejlesztése külön figyelmet kapjon a tanítás-tanulás folyamata során.

Az autonóm tanulás képességének fejlesztésére alkalmas módszer a tanulás-módszertani tanácsadás, amely a tanulási nehézség konkretizálása mellett a tanulási folyamat hatékony megszervezésének és irányításának tudatosítását, illetve a tanulói önreflexió fejlesztését foglalja magában (Hardeland, 2013; Mehlhorn, 2006).

A tanulmány célja, hogy bemutassa az időskori tanulás belső, valamint külső befolyásoló tényezőit, és hogy kritikusan elemezze ennek a korosztálynak a hatékony tanítását segítő tanácsadás módszertani lehetőségeit. Megfogalmazunk továbbá olyan kutatási kérdéseket, amelyek kifejezetten az időskorúak tanulás-módszertani tanácsadására irányulnak.

Az időskori tanulást befolyásoló tényezők

Ahhoz, hogy a kor előrehaladtával a mentális képességekben bekövetkező változásokat megértsük, fontos a tanulás hatékonyságát befolyásoló tényezők külső, illetve belső aspektusait megvizsgálni. A külső, azaz a társadalmi és kulturális (Bajusz, 2015), illetve a belső, tehát a különböző kognitív folyamatokat figyelembe vevő faktorok (Korte, 2012) egyaránt lényeges szerepet játszanak az időskorú tanulás során (Fülöp, 2013). A tanulási folyamatokat tehát érdemes elsősorban neurobiológiai, illetve kognitív pszichológiai szempontból szemügyre venni.

A kognitív idegtudomány mindenekelőtt az idegrendszer információfeldolgozását, illetve annak neurobiológiai változását kutatja (Kandel, Schwartz, & Jesell, 2013). A kognitív pszichológia ezzel szemben olyan megismerő folyamatokra fókuszál, „melyek a szenzoros ingerek együttesét, ...[illetve] az ingerek (és így a külvilág) jelentésének” (Eysenck & Keane, 1990 in Oláh, 2006, p. 196) személyenként eltérő értelmezéseit is vizsgálja. A kognitív pszichológia továbbá olyan gondolkodáson alapuló funkciókkal, illetve mentális reprezentációkkal foglalkozik, mint a megértés, vagy az emlékezés (Hermann, 2009, p. 9).

A kognitív pszichológia értelmezése szerint a tanulás során elsősorban a munkamemória játszik fontos szerepet, amely a bejövő „információk átmeneti fenntartását és kezelését végzi, és ez a működés az összetett feladatok kivitelezését segíti elő” (Baddeley, Eysenck, & Anderson, 2010, p. 30). A munkamemória ezáltal a bejövő információ feldolgozásának hatékonyságát befolyásolja (Csépe, Győri, & Ragó 2008). A hosszútávú memória ezzel szemben egy „tartós emlékezetért felelős” (Csépe et al., 2008, p. 100) rendszer és alapvetően az adott információ korlátlan idejű tárolását foglalja magában (Atkinson & Shifrin, 1968). Az ismeretek megszilárdulásához többek között a hosszú időn keresztül tárolandó információ elosztott gyakorlása, illetve időben elnyújtott előhívása járul hozzá (Baddeley et al., 2010).

Neurobiológiai szempontból nézve, a bejövő információ feldolgozását és tárolását az előagy egy részét képező hipokampusz, illetve a prefrontális lebeny végzi. Az előbbi a hosszútávú emlékezetért, az utóbbi a munkamemóriáért és kontrollfunkciókért felelős agyterület (Kandel et al., 2013).

A kor előrehaladtával az agykéreg méretének csökkenésével módosul az információ feldolgozásának, valamint előhívásának és tárolásának hatékonysága, a kognitív folyamatokban történő változások révén pedig a figyelem fenntartásának képessége is csökken (Korte, 2012). Ezek a folyamatok 50 és 60 éves kor között kezdődnek és az öregedés során fokozatosan mennek végbe, hatást gyakorolva a tanulás teljes folyamatára (Stemmer, 2010).

Az idősebb tanulók tanulásával kapcsolatban tehát elmondható, hogy e mentális folyamatok módosulásával az információ feldolgozásának hatékonysága csökken, valamint annak hosszútávú tárolási képessége is meggyengül. A figyelem fenntartásának képessége is jelentősen megváltozik, amely elsősorban az összetettebb feladatok elvégzésénél mutatkozhat meg (Korte, 2012; Aleman, 2014).

Az idegrendszeri folyamatokhoz köthető kognitív funkciók és az azokban bekövetkező változások mellett a társadalmi és kulturális hatások is fontos szerepet játszanak az időskori tanulásban. E hatások közül a korábbi tanulási tapasztalatok alapvető befolyással vannak az idősödők ismeretszerzésének módjára (Bajusz, 2015). A magyar szenior korúak tanúhoz való hozzáállását vizsgálva látható, hogy e korosztály tagjai olyan időszakban végezték tanulmányaikat, amikor jelentős tanárhiány volt; az oktatásra pedig a tanárközpontúság, a tekintélyelvűség volt jellemző. A tanulók tehát nem tudtak aktívan részt venni a tanítás-tanulási folyamatban, vagy csak kis mértékben voltak befolyással saját tanulói programjuk megtervezésére, annak szervezésére és az arra való reflektálásra (Kaczor, 2011); mindez eredményezhet nehézségeket az autonóm tanulás kapcsán.

Az idősök tanulási folyamatára korábbi tanulási tapasztalataik mellett a társadalmi helyzetük változásából adódó, a fiatalabb generációtól eltérő tanulási motivációjuk is hatással van. Esetükben elsősorban nem egy adott vizsgára való felkészülés vagy munkahelyen való előrelépés lehetősége, hanem a szabadidős tevékenységek és a kommunikációs szükségletek kielégítése játszanak a tanulásban fontos szerepet (Bajusz & Jászberényi, 2013). Következésképpen tanulásuk kapcsán kevésbé lehet konkrét célkitűzésről beszélni. Ezért is fontos e célcsoport tanúszervezésében a tanulás-módszertani tanácsadás. Ez a módszer az idősebb tanulók autonóm tanulási képességének fejlesztésére is alkalmas, még pedig úgy, hogy a szenior korosztályra jellemző kognitív, azaz az emlékezés, illetve a figyelem fenntartási képességének megváltozását, az új információ feldolgozása kapcsán felmerülő nehézségeket és társadalmi hatásokat figyelembe véve egyaránt próbál segítséget nyújtani a tanácsadáson résztvevőknek az autonóm tanulás irányításában.

Az autonóm tanulás fogalmát és a tanulás-módszertani tanácsadás alapkoncepcióját, illetve annak idősebb tanulók esetében való alkalmazásának lehetőségeit a továbbiakban mutatjuk be.

Az autonóm tanulás fogalma és fejlesztése

Az önálló tanulás fogalma kapcsán számos meghatározás született. A legtöbb értelmezés megegyezik a következő, a tanulói autonómiát értelmező aspektusokban (Benson, 2006). E meghatározások szerint tehát az autonóm tanulás képessége teszi azt lehetővé, hogy az egyén hatékonyan tudja irányítani a saját tanulási folyamatát (Holec, 1981 in Benson, 2006, p. 23), azaz képes legyen a tanulási programját megtervezni, irányítani, illetve tudjon a tanulási folyamat egészére reflektálni (Chan, 2001; Hardeland, 2013; Little, 1999). Ugyanakkor Csizér és Kormos (2012) megközelítésével egyet értve tanulmányunkban megkülönböztetjük az autonóm tanulás fogalmát az önszabályozott tanulásától. Ez utóbbi fogalom azon pszichológiai, illetve pedagógiai kutatások nyomán jött létre, amelyek a viselkedés önszabályozásának kérdéskörét vizsgálták (Molnár, 2014). Az önszabályozott tanulás tehát alapvetően „a tanulás kognitív, affektív, motivációs és viselkedésbeli szabályozását jelenti” (Csizér & Kormos, 2012, p. 4). Az autonóm tanulás fogalmának megjelenése a tanuló-központú oktatás széleskörű elterjedésének volt köszönhető, és amely elsősorban az egyén önrendelkezési jogára vonatkozott. Az autonóm tanulás során tehát az egyéni felelősségvállalás fon-

tos szerepet játszik a tanulás tartalmával, illetve annak szervezési folyamatával kapcsolatban (Murray, 2014). Az autonóm tanulás képessége ezáltal magába foglalja az önszabályozott tanulási viselkedési folyamatokat, úgy mint a tanulás iránti elköteleződést, a tanulási folyamat megtervezését, illetve az adott tananyaghoz illeszkedő hatékony tanulási stratégiák alkalmazását, valamint a tanulási folyamat egészéhez kapcsolódó önreflexiók tevékenységét. Az autonóm tanulás azonban az önszabályozott tanulási kompetencián túlmutatva (de Fátima & Menedez, 2015; Murray, 2014) egy, a formális rendszeren kívül is megvalósuló tanulási forma. Így az autonóm tanulási folyamat az adott tananyag tartalom önálló kiválasztását, illetve annak elsajátításának optimális körülményeinek megteremtését is tartalmazza (Benson, 2006).

Az autonóm tanulás képességét lehet osztálytermi keretek között is fejleszteni, azonban hatékonyabb módszer az egyénre szabott többlépcsős tanulás-módszertani tanácsadás. Az így kidolgozott tanácsadás során a tanulási nehézség konkretizálásán kívül a tanulási technikák megismerése, illetve az önreflexió fejlesztése segíti az önirányító tanulás képességeinek elsajátítását (Hardeland, 2013).

A tanulás-módszertani-tanácsadás fogalma és irányelvei

Az önálló tanulás tanítását illetően több módszertani lehetőség is létezik, amelynek kapcsán Dávid (2006) két fő típust, a direkt (közvetlen), illetve az indirekt (közvetett) tanulás-módszertani fejlesztést nevezi meg. Ez utóbbi esetben a tanórai keretek között megvalósuló támogató tanulói légkör kialakításán van a nagyobb hangsúly. A pedagógus főbb feladatai közé tartoznak továbbá azon készségek – a problémamegoldó gondolkodás vagy az emlékezet képességnek fejlesztése –, amelyek a tanulók hatékony tanulási képességeinek fejlődéséhez járulhatnak hozzá.

A direkt tanulás-módszertani megoldások ezzel szemben a tudatos, az egyes tanulók önálló tanulásával kapcsolatos képesség fejlesztésére irányulnak. A tanulás-módszertani tanácsadás, amely a direkt tanulásmódszertant követi (Dávid, 2006) olyan többlépcsős folyamat, amely során a tanácsadó a tanulási nehézségek konkretizálásától a célkitűzésen, valamint a különböző tanulási technikák megismerésén, a folyamat véghezvitelén és az arra való reflektáláson keresztül vezeti végig a tanulót (Hardeland, 2013; Siebert 2009; Voller, Martyn, & Pickard, 1999). A tanácsadás, amelynek időtartama általában 1-5 ülés, célja az, hogy a tanulót segítse egy adott probléma sikeres megoldásában (Barcy, 2012; Hardeland, 2013), ez ideális esetben azt is eredményezi, hogy a tanuló készségei és tanulói tudatossága, autonómiája is fejlődik.

A tanulási képesség és így a tanulási siker optimalizálása különböző módokon valósul meg, az egyéni szükségletektől és a tanulási céloktól függően (Kleppin, 2010). A tanácsadás folyamata és módszertana tehát egyénre szabott, a tanuló személyes igényei szerint történik, hiszen minden tanuló saját tanulási úttal és különböző tanulási tapasztalattal, nehézségekkel rendelkezik. Így a tanulás-módszertani tanácsadó a különböző elvárásoknak megfelelően, a tanuló igényeihez igazítja a tanácsadás tartalmát. A tanácsadási folyamatok ezáltal minden egyes tanuló esetében egyéni tanulási utakat eredményeznek (Claußen & Peuschel, 2006).

A tanulás-módszertani tanácsadás célja tehát a tanulók hatékony tanulásának optimalizálása, amely a tanórai kereteken kívül megvalósuló, alapvetően az adott pedagógus szaktantárgyához kapcsolódó támogatói folyamat (Hertel, 2009). Ezen felül a tanácsadó tanárnak lehetősége van segíteni a tanulásban akadályozott tanulók önálló tanulását, ez azonban kizárólag gyógypedagógusi szakképzettséggel rendelkező pedagógus, illetve bizonyos esetekben pedagógiai szakpszichológus közbenjárásával valósulhat meg (Hardeland, 2013; Hertel & Schmidt, 2010).

A tanácsadás további működési alapelve, hogy a tanácsadó és a tanuló reális, elérhető tanulási célokat tűznek ki és közösen azonosítják azt a módszert, amely segíti őket e célok lépésről lépésre történő elérésében (Mehlhorn, 2006, p. 7). Az egyéni tanácsadások azonban nem csupán a tanulók tanulási céljainak elérését szolgálják, hanem

olyan módszerek és stratégiák személyre szabott alkalmazását is, amelyek a tanulók autonómiáját hatékonyan fejlesztik (Feldmeier & Markov, 2017; Thomson, 1996); ezeket a későbbi alfejezetekben mutatjuk be.

Az alkalmazott stratégiák sikerének egyik fontos feltétele, hogy a tanácsadó a tanulót egyenrangú félként kezelje és együttműködésük kölcsönös tiszteleten és bizalmon alapuljon (Hardeland, 2013). A tanulás-módszertani tanácsadás másik fontos irányelve, hogy a tanácsadó a tanácsadások során a hatékony tanulással kapcsolatos útmutatás mellett non-direktív tanácsadói technikákat is alkalmazzon (Culley, 2002; Barcy, 2012; Hertel & Schmidt, 2010; Rajewitz, 2017). Ezek a technikák a tanulói autonómia fejlesztése során hozott döntéseknél játszanak fontos szerepet, a tanulói döntéshozatal képességét feltételezik és ezt a képességet hivatottak fejleszteni. Az egyik ilyen technika a nyitott kérdéseket foglalja magában, amely által a tanácsadó a tanácskérő döntéshozatallal kapcsolatos képességének fejlesztését tudja elősegíteni. Ezenkívül a tanácskérő által elmondott tartalmi jegyekkel kapcsolatos megértését képes a tanácsadó nyitott kérdések feltevésével biztosítani (Hardeland, 2013; Karlsson, Kjisik & Nordlund, 2006; Schmelter, 2006). Emellett az aktív hallgatást, illetve értő figyelem megteremtését szolgáló non-direktív tanácsadói technikákat is jól lehet alkalmazni a tanácsadó és tanácskérő közötti hatékony kommunikációban. Az aktív hallgatást támogató technikák egyike az úgynevezett tükrözés (*Spiegeln*) (Mehorn, 2006, p. 3), amely a tanácskérőt az általa megosztott tanulási tapasztalatok és az ezekhez köthető érzelmi válaszreakcióban (úgy, mint büszkeség vagy féltékenység esetleg szorongás) való szembesítésben segíti. A tanácsadó ugyanis a beszélgetés során több alkalommal is összefoglalja a tanácskérő által elmondottakat, a beszélgetés tartalmi- illetve emocionális jegyeit egyaránt bemutatva, ezzel segítve őt a benne felmerülő tanulási tapasztalatokhoz kötődő érzelmi reakciók tudatosításában (Mehlhorn, 2006; Hardeland, 2013).

Ezek a tanulás-módszertani tanácsadással kapcsolatos működési irányelvek a szenior tanulókkal folytatott tanácsadás irányelvei is. Ezen alapvetések követése fontos szerepet játszik a hatékony folyamat megvalósulásában (Claußen & Peuschel, 2006; Hardeland, 2013; Siebert, 2009).

A tanácsadás folyamata – különös tekintettel az időskorú tanulók sajátosságaira

A tanulás-módszertani tanácsadás célja a szenior tanulók esetében is az, hogy az autonóm tanulási képesség fejlődjön. Ez a tanulási folyamat, azaz maga a tanácsadói program több szakaszból tevődik össze (Claußen & Peuschel, 2006; Kleppin 2010; O'Reilly, 2012; Schiller, 2014; Vogler, 2007). A tanácsadó és a tanuló közös együttműködése egy olyan – a tanácsadást megelőző – fázissal kezdődik, amely során a tanácsadó feltérképezi a tanuló tanulással kapcsolatos eddigi nehézségeit. Ezt követi a program megtervezése, illetve a tanulási célok megfogalmazása. Az ülések témáját alapvetően a tanácsadó és a tanuló közösen határozzák meg. A beszélgetések fő célja a tanulást befolyásoló tényezők és a tanuló számára hasznos tanulási technikák tudatosítása. A tanácsadási folyamat végén a tanácsadó és a tanuló közösen reflektálnak a tanácsadás egész folyamatára (Karlsson et al., 2006; Lehker, 2017; Mehlhorn, 2006; O'Reilly, 2012). Ezeket a szakaszokat részletesen is bemutatjuk a következőkben.

A nulladik találkozás: A tényleges tanácsadást megelőző szakasz

A tanulási folyamatok minden tanuló, így a szenior tanulók esetében is különböznek. Az egyénenként eltérő tanulási tapasztalat pontos ismerete azért fontos, hogy a tanácsadó tudomást szerezzen arról, hogy mik lehetnek a tanulással kapcsolatos nehézségek és esetleges kudarcának okai (Hofmann & Schulze-Lefert, 1993; Karlsson et al., 2006; Mehlhorn & Kleppin, 2006). Az ún. tanulói portfóliót (*Lernbiographie*), amely a tanulási tapasztalatok összességét je-

lenti (Kleppin, 2010, p. 1165) több tényező alakítja. Az egyik lehetséges összetevő mindenekelőtt a tanuló tanulás-kapcsolatos eddigi tapasztalatai. Ezeket a nulladik találkozás, azaz a bemutatkozó beszélgetés során vagy írásos kérdőív segítségével térképezi fel a tanácsadó. A tanulói portfólió elkészítésének célja tehát azon lehetséges tanulási nehézségek diagnosztizálása, amelyek a tanulási siker legfőbb akadályai lehetnek. Ez a diagnosztika kiinduló pontként szolgálhat a tanácsadási folyamat során (Schmelzer, 2006).

Az idegennyelvtanulás-módszertani tanácsadás során a tanácsadó tanár a nyelvtanulást befolyásoló főbb tényezőket szem előtt tartva segíti a tanulót (Mynard & Carson, 2012). A leggyakrabban előforduló nyelvtanulási nehézségeket befolyásoló tényezők több csoportra oszthatók (Skehan, 1991; Buschmann-Göbels & Jahnke, 2015). A tényezők egy meghatározó része a hatékony tanulásszervezéssel, valamint tanulási stratégiákkal kapcsolatos ismerethiánnyal hozható összefüggésbe (Polonyi & Mérő, 2007; Saunders, 2017). A kor előrehaladtával a figyelem fenntartásának képességével kapcsolatos problémák is a nyelvtanulási nehézséget befolyásoló tényezővé válhatnak, amelyek a hatékony tanulásban akadályozhatják az időskorú nyelvtanulókat (Grein, 2013). Emellett a tanuló belső motivációjának hiánya ugyancsak hatást gyakorolhat a nyelvtanulási siker elérésére.

A tanulási nehézségek egy másik csoportja a tanuló negatív önértékeléséhez köthető (Mynard & Carson, 2012). A negatív önértékelés sok esetben a tanuló tanulási környezetével függ össze, például egy kevésbé támogató tanulói csoport döntő szerepet játszhat a probléma kialakulásában (Fox-Brüninghof 1987; Hardeland, 2013).

További tanácsadási alkalmak lehetséges tematikája: tanulással kapcsolatos célkitűzés, illetve a tanulás hatékonyságát befolyásoló egyéb tényezők tudatosítása

A lehetséges tanulási probléma diagnosztizálása után a tanácsadás következő szakaszának középpontjában a tanulási célok kitűzése áll. Az idősödő agy munkamemóriájának hatékonyságában bekövetkező módosulást és a megváltozott stressztűrő képességét a célkitűzések meghatározásánál és a folyamat megtervezésénél figyelembe kell venni. A célok egyeztetésére a senior tanuló és a tanácsadó közösen kerít sort az első közös ülés alkalmával. Ez azért is fontos, mert a tanulási cél megfogalmazásának képessége az autonóm tanulás szervezésének elősegítésében játszhat a későbbiekben fontos szerepet (Kurtz, 1993).

Az időskorú tanulókat a nyelvi kurzusra való beiratkozásukkor kevésbé a tanúsítvány vagy igazolás megszerzése motiválja, hanem tanulásuk motivációja sokkal inkább intrinziknek mondható, azaz a cselekvésben (ez esetben a tanulásban) rejlő öröm irányítja, amely adott esetben a szabadidő hasznos eltöltésére is módot ad (Bajusz & Jászberényi, 2013; Bajusz, 2015). Így a négy szemközti ülések során a tanulói célkitűzés a tanácsadó számára egy ugyancsak kihívást jelentő téma lehet, hiszen sok esetben problémát jelenthet a tanulóval való – egy adott időtartamhoz köthető – konkrét tanulási cél meghatározása.

A tanulási célok meghatározása után a tanácsadó és a tanuló együtt tervezik meg a tényleges tanulási folyamatot. A részletes akcióterv magában foglalja mind a kitűzött cél pontos megfogalmazását, mind a cél elérésének lehetséges módját (Rampillon & Bimmel, 1996). A tanácsadáson részt vevő tanulónak érdemes a tanulás folyamatát tanulási naplóban vezetni, ami tartalmazza a tanulásszervezés módját, illetve az elérendő köztes célokat is. Ezek a célok abban segíthetik a tanulót, hogy világossá váljon számára, mit kell tennie a kívánt hosszútávú cél elérése érdekében (Alonso, 2011; Peuschel, 2006; Rampillon, 1996; Vogler, 2007; Winter, 2007).

A tanulás eredményességét befolyásoló külső tényezők és a tanulásszervezés tudatosítása

A hatékony tanulást befolyásoló külső tényezők közül a hatékony tanulási környezet és a tanulásra fordított idő fontosságának tudatosítása a szenior tanulók tanulásszervezésének is az első lépése. A saját tanulási szokásokra való reflektálás képességét elsajátítva, a tanuló megfigyeli mikor és hogyan képes a leghatékonyabban tanulni. Az ön-megfigyelés folyamatát a tanácsadó segítő kérdésekkel és az önreflexió stratégiáit alkalmazva támogatja. A tanulók által preferált tanulási időtől függetlenül érdemes a tanácsadónak felhívni a figyelmet a tanulás közbeni szünetek betartására, illetve azok pontos vezetésére a tanulási naplóban, hiszen a szünetek is a tanulási folyamat szerves részét alkotják és hozzájárulhatnak a teljesítmény növekedéséhez (Metzig & Schuster, 2003). A sikeres tanuláshoz nemcsak megfelelő idő, hanem hely is szükséges. Az ideális tanulási környezet ismérve a csend, a megfelelő világítás, illetve a tanulásra szánt elegendő tér (Rampillon, 1996). A tanulási környezet kialakítását befolyásolja az is, hogy pontosan milyen készségek és képességek fejlesztése zajlik az adott tanulási fázisban, hiszen az eltérő tanulási célok különböző tanulási formákat feltételeznek.

A tanulás eredményességét befolyásoló belső tényezők, azaz metakognitív, kognitív, illetve affektív stratégiák tudatosítása

A tanácsadási-ülések központi témája közé tartozik, hogy a tanulót abban segítse a tanácsadó, hogy témától és kontextustól függően hatékony tanulási stratégiákat tudjon alkalmazni (Siebert, 2000). A tanulási stratégia, „a tanulói tevékenység olyan részét képezi, amelyet a tanuló tudatosan alkalmaz annak érdekében, hogy a tanulási folyamatát megtervezni, illetve azt irányítani tudja” (Rampillon, 2003, p. 2).

A tanulási stratégiákat többféleképpen csoportosíthatjuk. A tanulási stratégiák három csoportját különíti el egymástól: kognitív, metakognitív, illetve szocioaffektív stratégiák (Bimmel, 1993; O'Malley & Chamot, 1990). A kognitív stratégiák olyan cselekményekre utalnak, amelyek az adott tananyag tudatos elsajátításához járulnak hozzá (Klempel, 2017; Rampillon 1996), a szocioaffektív stratégiák pedig a tanulóval kapcsolatos érzelem-szabályozással hozhatók összefüggésbe. A metakognitív stratégiák magukba foglalják azt a képességet, amellyel a tanuló képes megtervezni, véghezvinni, illetve értékelni saját tanulási folyamatát (Oxford, 1990; Rubin, 1987; Schönplflug, 2001). Bár a legtöbb nyelvtanulási stratégia taxonómiája eltérést mutat egymástól, leglényegesebb vonásaik azonban mégis megegyeznek, miszerint a kognitív, metakognitív, illetve affektív és társas stratégiák határozzák meg a hatékony nyelvtanulást (Shi, 2017).

A kognitív stratégiák segítik tehát a tanulót a tanulási folyamatuk hatékonyabbá tételében (Hardeland, 2013; Klempel, 2017). A kognitív tanulási stratégiákkal kapcsolatos ismeretek tudatos átadása a tanácsadó egyik legfőbb feladata. Ezen tanulási stratégiák közé sorolhatók elsősorban az elsajátítandó tananyag megértésével, rendszerezésével és annak memorizálásával kapcsolatos stratégiák (Klempel, 2017).

Tanácsadáson részt vevő tanulók esetében a kognitív stratégiák célirányos alkalmazásával elősegíthető, hogy a tanuló az órán felvetődő különböző témákat követni tudja és megértse, hogy azok az adott tárgykörrel kapcsolatos tudására miképpen építenek. A tanácsadás során a tanácsadó felhívhatja a figyelmet arra, hogy érdemes az összetett feladatokat lépésekre bontva értelmezni, külön figyelmet fordítva az instrukciók megértésére (Hardeland, 2013).

A lehetséges feladattípusoknak és azok pedagógiai célzatának áttekintése a tanácsadás során elősegítheti az eddigi tanulóval kapcsolatos gondolkodásmód pozitív irányba történő megváltozását (Kitchenham, 2008). A tanulás során elkövetett hibák értelmezésére és értékelésére fontos felhívni a tanulók figyelmét a tanácsadások alkalmával.

Érdeemes például kitérni arra, hogy az explicit, azaz a tanár által adott visszacsatolások mellett a pár- vagy csoportmunka során a társak visszajelzései is hozzájárulnak a tanulási folyamat sikeréhez, illetve sok esetben az önmaguk által történő korrigálás is hatékony segítőtje a fejlődésüknek (Greilberger, Castellani, & Wachter, 2013). Ennek felismerése és tudatos alkalmazása olyan tanulási stratégia, amelyet feltétlenül el kell sajátítania a szenior tanulónak.

A tananyag rendszeres ismétlése is olyan alapvető kognitív stratégia, amelyről a tanácsadón szót kell ejteni, illetve a tanácsadó maga is alkalmazhatja, mint tanácsadói technikát (Hermann, 2009). Az ismétlődő tanegységekkel javasolt adott időközönként ugyanazon struktúra mentén haladni. Az ilyen, szinte ritualizált ismétlések pozitív hatással lehetnek az időskorú tanulók memóriára (Grein, 2013).

Fontos, hogy a tanácsadó célorientált módon mutassa be ezeket a stratégiákat, illetve, hogy a tanuló aktív bevonásával együtt demonstrálja őket, így segítve őt abban, hogy a tanácsadás folyamata után is önállóan tudja alkalmazni azokat (Siebert, 2009). Ezt az önálló döntéshozatalt a tanácsadó indirekt módon, nyitott kérdések feltevésével segítheti (Hardeland, 2013; Mehlhorn, 2006).

A tanulási motiváció a nyelvelsajátítás legfontosabb affektív tényezői közé tartozik a szenior tanulók esetében is. A tanulási motiváció olyan pozitív belső feszültséget eredményez, amely fenntartja az érdeklődést és előre viszi a saját tanulási folyamatot (Réthyné, 2003). A tanulási motiváció tehát „a tanulás okáért számba-veendő befolyásoló erő, mely tanult, aktívan alakul, szituációfüggő, relatív tartóssága az önmegegerősítő folyamatok függvénye” (Réthyné, 2003, p. 43). Az önszabályozott tanulói viselkedés és a tanulási motiváció szoros összefüggést mutat, hiszen az önálló tanulás egyik fontos részét képezi a motiváció szabályozása és az érzelmszabályozás (Tseng, Dörnyei, & Schmidt, 2006). A tanulási motivációban felmerülő problémákkal kapcsolatban fontos, hogy a tanácsadó olyan szocioaffektív stratégiákat ajánljon a szenior tanulónak, amely segítségével a tanácskérő a tanulásban való érzelmi elakadást le tudja küzdeni. A tanácsadói találkozások során érdemes közösen kideríteni, hogy mely módszerek, munkaformák, illetve témakörök motiválják a tanulót, valamint, hogy milyen érzelmszabályozással kapcsolatos stratégiát tud alkalmazni a hatékonyabb tanulás elérése érdekében (Hardeland, 2013).

A metakognitív stratégiák hatékony alkalmazása magába foglalja a célkitűzéssel, illetve tanulásszervezéssel kapcsolatos technikák effektív használata mellett a koncentrációs képesség tudatos fejlesztését is (Cera, Manchini, & Antonietti, 2013), amely az időskorúak esetében nagyobb hangsúlyt kell, hogy kapjon a tanácsadások során. A koncentráció, azaz a fókuszált figyelem fenntartásának képessége „egy adott feladatra való bizonyos ideig tartó összpontosítást” jelent (Steiner, 2006, p. 72), amely szoros összefüggést mutat a tanulási környezet kiválasztásával, illetve a tanulás közbeni szünettartás alkalmazásával (Cera et al., 2013).

A 65 év felettek egyik legfőbb jellemzője, hogy a többségük már nem aktív munkavállaló, tehát több szabadidővel rendelkezik. Ebben a korban a fiziológiai regenerálódás időtartama is megnő, tehát több pihenésre van szükségük. Azok az idő-mérleg vizsgálatok, amelyek az idősebb generáció napi rutinját elemezték, igazolták, hogy a mindennapok tevékenységszervezését tekintve az inaktív korúak időbeosztása ezen okok miatt sok esetben szabálytalan időközökben ismétlődő. Így tehát a főként a szabadidő megnövekedése okozta rendszertelenebbnek mondható napi rutin (Monostori, 2015) hatással lehet az idősebb tanulók tanulásszervezésére (Fülöp, 2013). Ez egy olyan területe a tanácsadásnak, amely fokozott figyelmet és fokozatos módszertani építkezést kíván.

Tanácsadási folyamat lezárásának szakasza: Tanácsadás egészére való reflektálás

Az autonóm tanulási képesség a tanulási folyamat megtervezésén és kivitelezésén kívül az arra való reflektálást is jelenti (Nodari, 1996). Az önreflexió képessége lehetővé teszi a tanulók számára is, hogy tudatában legyenek a tanu-

lással kapcsolatos erősségeiknek és hiányosságaiknak. A tanácsadási folyamatot lezáró ülés legfőbb célja tehát a tanácsadási folyamat egészére való reflektálás (Hardeland, 2013; Langner, 2006; Siebert, 2009).

Az önreflexió képességének fejlesztése az egész tanácsadási folyamatra való közös reflektálás által valósulhat meg, amelyet a tanácsadó nyitott, irányított kérdésekkel tudja moderálni (Hardeland, 2013). A tanácsadás folyamata közbeni reflektív gondolkodás gyakorlására szolgálhat a tanulási napló, amelyben nem csak az aktuális tanulási célok, a tananyagtartalmak, az alkalmazott módszerek, valamint a tanulás ideje és helye is szerepelhetnek, hanem az adott tanulási tevékenységre vonatkozó reflexiók is (Schneider, 1996).

Összefoglalás és kitekintés

Mindent összevetve, a tanulás-módszertani tanácsadás az idősebb tanulók esetében is alkalmazható, hiszen elsősorban az eddigi negatív tanulási tapasztalatok kompenzálásában, illetve az új tanulási stratégiák tudatosításában segítheti őket. A tanulási célok, illetve a tanulás megszervezése is eltérő lehet az idősek esetében a fiatalabb populációt célzó tanácsadáshoz képest. Így a tanácsadó által alkalmazott módszereknek is ehhez kell igazodniuk, hangsúlyt fektetve a már nem aktív korú tanulók időbeosztásának, tanulással töltött idejének hatékony megszervezésére, valamint a szenior korúak – a fiatalokétól eltérő – tanulási motivációjukkal kapcsolatos rövid- és hosszútávú céljaik kitűzésére.

Tanulmányunkban e módszer sajátosságait az időskori tanulás kontextusában, illetve ennek a korosztálynak az igényeit figyelembe véve mutattuk be. Hangsúlyozzuk, hogy mivel a tanulás-módszertani tanácsadás módszere főként a fiatal tanulókat (6-10 év) (Dávid, 2006; Hardeland, 2013), illetve a különböző felsőoktatási intézményben és szakképzésben részt vevő hallgatókat célozza meg, a módszer hatékonyságát vizsgáló kutatások is erre a korosztályra fókuszálnak (Buschmann-Göbels & Jahnke, 2017; Feldmeier & Markov, 2017; Metzsig & Schuster 2003; Schmelzer, 2006; Siebert 2009). Ugyanakkor az időskorúak körében végzett tanulás-módszertani tanácsadás módszertanának feltérképezése és hatásvizsgálatok elvégzése az andragógiai kutatások egy lehetséges új területe lehet. A hatásvizsgálatokon túlmenően (azaz milyen mértékben képes ez a módszer segíteni az idősebb tanácskérőt a tanulói autonómia fejlesztésében, illetve az időskorúak autonóm tanulási viselkedése milyen sajátosságokkal bír, például az iskolai végzettségüktől függően), az autonóm tanulási viselkedés és az alapvető nyelvi sajátosságot befolyásoló külső és belső tényezők, a tanár személye és az alkalmazott tanítási módszerei, valamint az időskorú tanulók autonómiája közötti összefüggések kvantitatív és/vagy kvalitatív eszközökkel történő vizsgálata új empirikus kutatások célját képezheti. Az általunk felhasznált szakirodalom és további tanulmányok feldolgozása jó alapot biztosít olyan empirikus kutatás megtervezéséhez és elvégzéséhez (a kutatás tervezett időpontja 2019–2020-as tanév), amely ezzel a kutatási problémakörrel foglalkozik.

Irodalom

1. Aleman, A. (2014). *Az idősödő agy*. Budapest: Corvina Kiadó.
2. Alonso, A. C. (2011). Learning diaries to Foster learner autonomy in mixed – ability groups. *Tejuelo*, 11, 47–63.
3. Atkinson, R. C. & Shiffrin, R.M. (1968). Human memory: A proposed system and its control processes. In K. W. Spence, & J. T. Spence (Ed.), *The psychology of learning and motivation* (pp. 89–195). New York: Academic Press.
4. Baddeley, A., Eysenck, M. W., Anderson, M. C., & Mihály, R. (2010). *Emlékezet*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
5. Bajusz, K. & Jászberényi, J. (2013). Az időskori tanulásról. *Kultúra és Közösség*, 3, 59–66.

6. Bajusz K. (2015). Idősktatás a 21. században. A Pécsi Szenior Akadémia. In B. Németh (Ed.), Pécsi *Tanuló Város-Régió Fórum.Tanulmányok elemzések* (pp. 27–40). Pécs: PTE.
7. Barcy, M. (2012). *Segítő módszerek, fejlesztő támogató- eljárások. Hatékonyságuk, alkalmazásuk, technikáik (Egyéneknek, csoportoknak és közösségeknek)*. Budapest: ELTE TÁTK.
8. Benson, P. (2006). Autonomy in language teaching and learning. *Language Teacher*, 40, 21–40.
9. Bimmel P. (1993). Lernstrategien im Deutschunterricht. *Fremdsprache Deutsch*, 1, 4–12.
10. Bimmel, P. & Rampillon, U. (1996). *Lernerautonomie und Lernstrategien*. Berlin: Langenscheidt.
11. Boga, B. (2011). Tanulás időskorban. Gerontagógia (rövid áttekintés a tanulás céljainak kiemelésével). *Gerontedukáció*, 4, 41–47.
12. Buschmann-Göbels, A. & Jahnke, A. (2017). Meet the Needs. Lernberatung heterogener Lerngruppen zwischen individuellen Bedürfnissen und fachlichen Anforderungen. In J. Böcker, L. Koch, M. Langner & L. Constanze (Ed.), *Sprachlernberatung, Sprachlerncoaching, Sprachmentoring: Qualitätssicherung und wissenschaftliche Fundierung* (pp. 179-199). Giessen: Giessener Fremdsprachendidaktik.
13. Chan, V. (2001). Readiness for Learner Autonomy: What do our learners tell us? *Teaching in Higher Education*, 6, 505–518.
14. Cera, R., Mancini, M. & Antonietti, A. (2013). Relationships between Metacognition, Self-efficacy and Self-regulation in Learning. *Journal for Educational, Cultural and Psychological Studies*, 7, 115–141. Retrieved from <http://www.ledonline.it/index.php/ECPS-Journal/> (2018. 07. 27.)
15. Csépe, V., Győri, M. & Ragó, A. (2008): *Általános pszichológia 2: Tanulás, emlékezés, tudás*. Budapest: Osiris Kiadó.
16. Cszér, K. & Kormos, J. (2012). Nyelvtanulási autonómia, az önszabályozó stratégiák és a motiváció kapcsolatának vizsgálata. *Magyar Pedagógia*, 1, 3–17.
17. Claußen, T. & Peuschel, K. (2006). Zur Wirksamkeit von Lernberatungen. *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 2, 11–12. Retrieved from <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/issue/view/25> (2018. 07. 27.)
18. Culley, S. (2002). *Beratung als Prozess*. Beltz: Weinheim und Basel.
19. Dávid, M. (2006). A tanulási kompetencia fejlesztése – elméleti háttér. *Alkalmazott pszichológia folyóirat*, 1, 51–64. Retrived from http://www.tanulasfejleszt.es.ektf.hu/?valaszt=hatter_hatekony_tanulas (2018. 12. 01.)
20. de Fátima Goulão, M., & Menezes, R. C. (2015). Learner autonomy and self-regulation in eLearning. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 174, 1900–1907.
21. Feldmeier, A. & Markov, S. (2017). Lernerautonieförderung durch Sprachlerncoaching im Bereich DaZ. In J. Böcker, L. Koch, M. Langner & L. Constanze (Ed.), *Sprachlernberatung, Sprachlerncoaching, Sprachmentoring: Qualitätssicherung und wissenschaftliche Fundierung* (pp. 49–69). Giessen: Giessener Fremdsprachendidaktik.
22. Fülöp, E. M. (2013). *Az időskorúak nyelvhasználatát és idegennyelv-tanulását befolyásoló tényezők*. Pécs: Doktori (PhD) értekezés.
23. Greilberger, B., Castellani, C. & Wachter, I. (2013). Lehrbücher. In E. Feigl-Bogenreiter (Ed.), *Mehrsprachig statt Einsilbig: Sprachen lernen bis ins hohe Alter* (pp. 41–45). Wien: Verband Österreichischer Volkshochschulen.
24. Grein, M. (2013). Fremdsprachenlernen im Alter. In E. Feigl-Bogenreiter (Ed.), *Mehrsprachig statt Einsilbig: Sprachen lernen bis ins hohe Alter* (pp. 5–13). Wien: Verband Österreichischer Volkshochschulen.
25. Hardeland, H. (2013). *Lerncoaching und Lernberatung. Lernende in ihrem Lernprozess wirksam begleiten und unterstützen. Ein Buch zur (Weiter-)Entwicklung der theoretischen und praktischen (Lern-)Coachingkompetenz*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
26. Hermann, U. (Ed.) (2009). *Neurodidaktik: Grundlagen und Vorschläge für gehirngerechtes Lehren und Lernen*. Beltz: Weinheim und Basel.

27. Hertel, S. (2009). *Beratungskompetenz von Lehrern*. Waxmann Verlag.
28. Hertel, S., & Schmitz, B. (2010). *Lehrer als Berater in Schule und Unterricht*. Kohlhammer Verlag.
29. Hofman, R. & Schulze-Lefert, P. (1993). Lernberatung: Anleitung zu selbstständigem Lernen. Ein Bericht aus dem Selbstlernzentrum. *Fremdsprache Deutsch*, 2, 28–33.
30. Kaczor, A. (2011). Az ötven év felettiek nyelvtanulási motivációi és lehetőségei Magyarországon. *Gerontedukáció*, 11, 44–66.
31. Kandel, E. R., Schwartz, J. H. & Jesell, T. M. (Ed.) (2013). *Principles of neural science*. Fifth edition. New York: McGraw-Hill Companies.
32. Karlsson, L., Kjisik F. & Nordlund, J. (2006). Language counselling: A critical and integral component in promoting an autonomous community of learning. *System*, 35, 46–65. Retrieved from <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0346251X06001187> (2018.07.27.)
33. Kitchenham, A. (2008). The evolution of John Mezirow's Transformative Learning Theory. *Journal of Transformative Education*, 2, 104–123.
34. Klempel, C. (2017). Möglichkeiten der Entwicklung von Sprachlernkompetenz in der Sprachlernberatung. In J. Böcker, L. Koch, M. Langner & L. Constanze (Ed.), *Sprachlernberatung, Sprachlerncoaching, Sprachmentoring: Qualitätssicherung und wissenschaftliche Fundierung* (pp. 229–240). Giessen: Giessener Fremdsprachendidaktik.
35. Kleppin, K. (2010). Lernberatung. In H. Krumm, C. Fandrych, B. Hufeisen & C. Riemer (Ed.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* (pp. 1162–1166). Berlin: Walter de Gruyter GmbH.
36. Korte, M. (2012). *Jung im Kopf. Erstaunliche Einsichten der Gehirnforschung in das Älterwerden*. München: Deutsche Verlags-Anstalt.
37. Kurtz, G. (1993). „Hausaufgaben“ wirkungsvoll selbst gestalte. Anregungen für zielgerichtetes selbständiges Lernen. *Fremdsprache Deutsch*, 1, 39–44.
38. Langner, M. (2006). Dokumente zur Sprachlernberatung. Zur Vorentlastung in Sprach(lern)projekten. *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 11 (2), 1–5. Retrieved from <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/issue/view/25> (2018. 07. 27.)
39. Lehker, C. (2017). Sprachlernberatung DaF. Ein institutionell verankertes Konzept. In J. Böcker, L. Koch, M. Langner & L. Constanze (Ed.), *Sprachlernberatung, Sprachlerncoaching, Sprachmentoring: Qualitätssicherung und wissenschaftliche Fundierung* (pp. 89–105). Giessen: Giessener Fremdsprachendidaktik.
40. Little, D. (1999). Learner autonomy is more than a Western cultural construct. In S. Cotterall, D. Crabbe, D. (Ed.), *Learner autonomy in language learning: defining the field and effective change* (pp. 11–19). Frankfurt am Main: Peter Lang GmbH.
41. Magyar Köztársaság Kormánya H/10500. számú országgyűlési határozati javaslat az Idősügyi Nemzeti Stratégiáról. 2009. Retrieved from <http://www.parlament.hu/irom38/10500/10500.pdf> (2018. 12. 01.)
42. Mehlhorn, G. (2006). Gesprächsführung in der individuellen Sprachlernberatung. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 11 (2), 1–9. Retrieved from <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/366/355> (2018. 07. 27.)
43. Mehlhorn, G. & Kleppin, K. (2006). Sprachlernberatung: Einführung in den Themenschwerpunkt. *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 11, 2–13. Retrieved from <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/issue/view/25> (2018. 07. 27.)
44. Memorandum az egész életen át tartó tanulásról. 2000. Brüsszel: Európai Közösségek Bizottsága.
45. Metzig, W. & Schuster, M. (2003). *Lernen zu lernen. Lernstrategien wirkungsvoll einsetzen*. Heidelberg: Springer.
46. Molnár, É. (2014). Az önszabályozott tanulás pedagógiai jelentősége. In Gy. Molnár (Ed.) *Tanulmányok a neveléstudomány köréből, 2013. Tanulás és környezete* (pp. 29–54). Budapest: MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság.

47. Monostori, J. (2015). Öregedés és nyugdíjba vonulás. In J. Monostori, P. Óri & Zs. Spéder (Ed.), *Demográfiai portré 2015* (pp. 117–133). Budapest: KSH Népeségtudományi Kutatóintézet.
48. Murray, G. (2014). The social dimensions of learner autonomy and self-regulated learning. *Studies in Self-Access Learning Journal*, 5(4), 320–341.
49. Mynard, J., & Carson, L. (2012). *Advising in language learning: Dialogue, tools and context*. Routledge.
50. Naegele, G., & Bauknecht, J. (2013). Retirement Policies in Europe – News from the Mopact Project. *GERONTOLOGIST*, 55, 399. Retrieved from <http://it.ceu.hu/vpn> (2018. 12. 01.)
51. Nodari, C. (1996). Autonomie und Fremdsprachenlernen. *Fremdsprache Deutsch*, 1, 4–11.
52. Oláh, A. (2006). *Pszichológiai alapismeretek*. Budapest: Bölcsész Konzorcium.
53. O'Malley, J. M., & Chamot, A. U. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
54. O'Reilly, E. (2012). Language counseling trends: Implications for beginning language learner strategy instruction. *Studies in Self-Access. Learning Journal*, 3(4), 438–451. Retrieved from <https://sisaljournal.org/archives/dec12/oreilly/> (2018. 07. 27.)
55. Oxford, R. L. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. New York: Newbury House/ Harper & Row.
56. Peuschel, K. (2006). Beraternotizen: Dokumentation und Strukturierung individueller Lernberatungen. *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 11(2), 1–5. Retrieved from <http://tujournals.ulb-tu-darmstadt.de/index.php/zif/issue/view/25> (2018. 07. 27.)
57. Polonyi, T., & Mérő, D. (2007). A sikeres második nyelvtanulás tényezői. [Factors of successful second language learning]. *Alkalmazott Pszichológia*, 9(2), 88–118.
58. Rajewitz, T. (2017). Sprachlern-Peer-Tutoren/Tutorinnen. Ein Ausbildungskonzept In J. Böcker, L. Koch, M. Langner & L. Constanze (Ed.), *Sprachlernberatung, Sprachlerncoaching, Sprachmentoring: Qualitätssicherung und wissenschaftliche Fundierung* (pp. 89–105). Giessen: Giessener Fremdsprachendidaktik.
59. Rampillon, Ute (1996). Offenes Lernen- auch in der Lehrerfortbildung? *Fremdsprache Deutsch* 1, 44–50.
60. Rampillon, U. (2003). Fremdsprachen lernen lernen. Überlegungen zu einer veränderten Lernkultur. *Der Fremdsprachliche Unterricht*, 37, 4–12.
61. Réthy, E. (2003). *Motiváció, tanulás, tanítás. Miért tanulunk jól vagy rosszul?* Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
62. Rubin, J. (1987). Learner strategies: Theoretical assumptions, research history and typology. In A. L. Wenden & J. Rubin (Ed.), *Learner strategies in language learning* (pp. 15–30). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
63. Saunders, C. (2017). Online-Sprachlernberatung. Eine longitudinale Aktionsforschungsstudie. In J. Böcker, L. Koch, M. Langner & L. Constanze (Ed.), *Sprachlernberatung, Sprachlerncoaching, Sprachmentoring: Qualitätssicherung und wissenschaftliche Fundierung* (pp. 69–89). Giessen: Giessener Fremdsprachendidaktik.
64. Schiller, E. (2014). Sprachlernende beraten lernen. In I. Feld-Knapp (Ed.), *Mehrsprachigkeit* (pp. 353–365). Budapest: Cathedra Magistrorum, Eötvös József Collegium.
65. Schmelter, L. (2006). Prekäre Verhältnisse: Bildung, Erziehung oder Emanzipation? - Was will, was soll, was kann die Beratung von Fremdsprachenlernern leisten? *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 11, 3-18. Retrieved from <http://tujournals.ulb-tu-darmstadt.de/index.php/zif/issue/view/25> (2018. 07. 27.)
66. Schneider, G. (1996). Selbstevaluation lernen lassen. *Fremdsprache Deutsch* 1996, 1, 16–23.
67. Siebert, H. (2000). Lernberatung und selbst-gesteuertes Lernen. In E. Nuissl, C. Schiersmann, & H. Siebert (Ed.), *Literatur-und Forschungsreport Weiterbildung* (pp. 93–100). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
68. Siebert, H. (2009). *Selbstgesteuertes Lernen und Lernberatung. Konstruktivische Perspektiven*. Augsburg: Ziel.

69. Schönpflug, U. (2001). Zweitspracherwerb als Lernaktivität II. Lernstrategien-Kommunikationsstrategien-Lerntechniken. In G. Helbig, L. Götze, G. Heinci, G. & H. Krumm, (Ed.), *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch* (pp. 665–691). Berlin: Walter de Gruyter.
70. Shi, H. (2017). Learning Strategies and Classification in Education. *Institute for Learning Styles Journal*, 1, 24–36.
71. Skehan, P. (1991). Individual differences in second language learning. *Studies in second language acquisition*, 13(2), 275–298.
72. Steiner, V. (2006). *Sich besser konzentrieren heißt: Die wirksamsten Strategien für Studium und Berufsalltag*. München: Lernpower. Pendo.
73. Stemmer, B. (2010). A cognitive neuroscience perspective on learning and memory in aging. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 15, 7–25. Retrieved from <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/issue/view/15> (2018. 07. 27.)
74. Thomson, H. (1996). Mein Lernziel. *Fremdsprache Deutsch*, 1, 12–16.
75. 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, 78–102.
76. Vogler, S. (2007). Individuelle Sprachlernberatung für DaF in Italien: Möglichkeiten und Grenzen. *L'Analisi Linguistica e Letteraria*, 15, 67–92.
77. Voller, P., Martyn, E. & Pickard, V. (1999). One-to one counseling for autonomous learning in self-access centre: final report on an action learning project. In S. Cotterall & D. Crabbe (Ed.), *Learner autonomy in language learning: defining the field and effective change* (pp. 111–127). Frankfurt am Main: Peter Lang GmbH.
78. Winter, F. (2007). Fragen der Leistungsbeurteilung in Portfolio. In M. Gläser-Zikuda & T. Hascher (Ed.), *Lernprozesse dokumentieren, reflektieren und beurteilen. Lerntagebuch und Portfolio in Bildungsforschung und Bildungspraxis* (pp. 109–129). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
79. World Health Organization (WHO) (2012). About Ageing and Life-course. Ageing and Life Course. Retrieved from http://www.who.int/ageing/about/ageing_life_course/en/ (2018. 12. 01.)

Developing senior language learners' autonomy through one-to-one counselling

This paper discusses possible ways of developing senior learners' autonomous language learning ability through one-to-one counselling. The aim of the study is thus to describe the external and internal factors influencing seniors' learning processes as well as to introduce relevant literature that focuses on effective strategies of instructing this particular group. A suitable method of developing and supporting seniors' autonomous learning is one-to-one counselling; a method that consists of a thoughtful selection of instructional steps. Counselling sessions include the following steps: diagnosing seniors' learning related difficulties, defining their learning objectives and identifying factors influencing learner autonomy. The counselling programme is completed with a joint reflection on the entire learning process. One-to-one counselling sessions, in the case of senior learners, place strong emphasis on transforming past negative learning experiences, supporting learner motivation, raising learner-awareness in relation to language learning strategies as well as applying effective time-management. Finally, the authors raise questions for further empirical research investigating one-to-one counselling for autonomous learning, particularly in the case of senior learners.

Keywords: learner autonomy, one-to-one counselling, old-aged learners