

A nyelvpedagógia szaknyelvi komponense a tantárgypedagógiák és az általános didaktika összefüggéseiben

Kurtán Zsuzsa
Veszprémi Egyetem Angol Nyelv és Irodalom Tanszék

A nyelvtanárképzés célja, fő területei, a komponensek aránya

A nyelvtanárképzés célja olyan nyelvtanárok képzése, akik követendő modellként is szolgáló, az anyanyelvi szinthez közelálló *idegennyelv tudással* rendelkeznek; a nyelvtanítás alapjául szolgáló elméleti és gyakorlati *ismereteket* szereznek meg (nyelvészet, irodalom, az adott nyelvterület történelmének, kultúrájának, társadalmi, szociológiai, pszichológiai kontextusának ismerete, az idegennyelv és nyelvhasználat, tanítási módszerek, megközelítések, eljárások, a tanítási/tanulási folyamat szervezése, célok, követelmények, feladatok, tartalom, értékelés stb.); az ismeretek alkalmazásához szükséges *készségekkel és képességekkel* (a nyelvtanítás megtervezése, megvalósítása, a nyelvtanítási/tanulási folyamat komponenseinek elemzése, értékelése, reflektív tanítás, önértékelés, az igényeknek megfelelő tanítási stratégiák alkalmazása stb.), valamint megfelelő *attitűdökkel* (személyiségfejlesztés, elhivatottság, nyitottság, felelősségérzés, önfejlesztés, továbbképzés stb.) rendelkeznek.

A jelenleg több szinten (egyetem, főiskola) folyó nyelvtanárképzési formák szerkezetükben, tartalmukban, a képesítés jellegében eltéréseket mutatnak. Valamennyi nyelvtanárképzési tanterv tartalmazza azonban a következő fő szaktárgyi tartalmi egységeket: (1) nyelvészet, (2) irodalom, (3) a nyelvterület országának kultúrája, történelme, civilizációja, (4) nyelvpedagógia (az idegennyelv tanítási módszertana), (5) nyelvfejlesztés, nyelvgyakorlás (6) iskolai tanítási gyakorlat.

A képzés komponenseinek arányát vizsgálva (1. táblázat) a hazai hároméves – a British Council támogatásával folyó – angol nyelvtanárképzés tanterveinek elemzéséből nyert adatokat (Kurtán, 1995) közöljük, melyek öt egyetem és négy főiskola nyelvtanárképzésére vonatkoznak. Ezek az adatok azonban nagy valószínűséggel tükrözik a többi nyelvtanárképzési forma tantervi komponenseinek arányát is.

Az 1. táblázatból látható, hogy a legnagyobb arányban (26%) a nyelvfejlesztés komponens szerepel, majd ezután következik – átlagosan 22%-os arányban – a nyelvpedagógia (tanítási módszertan) az egyéb szaktárgyak mellett. Mindebből arra következtethetünk, hogy a szaktárgyi pedagógia jelentős hangsúlyt kap az 1990/91-től bevezetett nyelvtanárképzési programokban.

Szemle

1. táblázat: A nyelvtanárképzés komponenseinek aránya

| | Nyelvészet % | Irodalom % | Kultúra % | Nyelv (%) pedagógia/ módszertan | Nyelv % | Iskolai gya- korlat % | |
|----------|-----------------|---------------|--------------|---------------------------------------|------------|-----------------------------|-----|
| EGYETEM | | | | | | | |
| 1. | 12 | 9,5 | 10,5 | 31 | 23 | 14 | 100 |
| 2. | 13 | 15 | 8 | 20 | 32 | 12 | 100 |
| 3. | 16 | 19 | 12 | 19 | 17 | 17 | 100 |
| 4. | 12 | 23 | 8 | 21 | 22 | 14 | 100 |
| 5. | 17 | 14 | 9 | 29 | 20 | 11 | 100 |
| összesen | 14 | 16 | 10 | 24 | 23 | 13 | 100 |
| FŐISKOLA | | | | | | | |
| 1. | 17 | 7 | 6 | 27 | 32 | 11 | 100 |
| 2. | 20 | 21 | 7 | 17 | 29 | 6 | 100 |
| 3. | 15 | 10 | 6 | 27 | 29 | 13 | 100 |
| 4. | 20 | 14,5 | 13,5 | 9 | 33 | 10 | 100 |
| összesen | 18 | 13 | 8 | 20 | 31 | 10 | 100 |
| E + F | 16 | 15 | 9 | 22 | 26 | 12 | 100 |

A nyelvpedagógia fogalma, helye, interdiszciplináris kapcsolata

A nyelvpedagógia a nyelvoktatás elméleti kérdéseivel foglalkozó diszciplína, amelynek középpontjában az idegennyelv-tanítás, illetve nyelvtanulás folyamatának vizsgálata áll. E szempontból elemzi a tanulóról és a környező társadalomról alkotott felfogásokat: milyen nyelvtudás milyen feltételekkel, milyen eredménnyel sajátítható el az egyén és a társadalom érdekeinek megfelelően. Vizsgálja továbbá a nyelvoktatás távlati és közvetlen céljait, feladatait és követelményeit, valamint a mindezek alapján meghatározott, kiválasztott és elrendezett nyelvoktatási tartalmat. Kutatja a nyelvtanítási/tanulási folyamat megvalósulásának számos aspektusát, a folyamat résztvevőinek együttműködését, kölcsönhatását, a tananyagok rendszerét, oktatástechnikai, oktatástechnológiai kérdéseket, a nyelvórák szerkezetét, tervezését és megvalósítását. Különböző dimenziókban vizsgálja az értékelés szerepét, a tesztelés, hibajavítás problematikáját.

A nyelvpedagógia több tudományággal kapcsolatos, elsősorban a nyelvészettel és a pedagógiával. Minthogy a nyelvoktatás tárgya maga a nyelv, a nyelvpedagógiában hosszú ideig elsősorban a nyelvelmélet hatásai érvényesültek, a pedagógiai szempontok többnyire elhanyagoltak maradtak.

Az utóbbi években egy olyan felfogás kezdett el erősödni, amely a nyelvelmélet és a társtudományok (alkalmazott nyelvészet, szociolingvisztika, pszicholingvisztika), valamint a pszichológia és pedagógia integrációját célozza.

A szakirodalom áttekintése alapján a nyelvtanárképző programok egyik legjellemzőbb sajátossága, hogy a hagyományos *ismeretátadó* tanárképzésről (teacher training) a pedagógia fontosságát is elismerő *képességfejlesztésre* (teacher education) került a hangsúly. Ez azt a felismerést jelzi, hogy a hatékony tanítás olyan magasabb szintű kognitív folyamatokat foglal magában, amelyek közvetlenül nem taníthatók (Curran, 1976; Freeman 1982; Shulman 1987; Richards, 1990). A hagyományos „Mit tanítok?” kérdéstől a „Hogyan tanítok?” problematikáján át tehát a „Miért tanítom azt, amit tanítok?” és „Miért tanítok úgy, ahogy tanítok?” kérdések kerültek előtérbe. Mindezek tisztázásakor a nyelvpedagógia – amely magában foglalja az idegennyelv-tanítási szakmódszertant is –, a szaktudományok és az általános didaktika között stratégiai rendező, értelmező diszciplínaként játszik fontos szerepet.

A szakirodalom a nyelvtanárképzés három alapvetően eltérő modelljét különbözteti meg. Egyik a gyakorlat-orientált, *mesterséget elsajátító modell* (The Craft Model), amely szerint az „oktató mester” instrukció és demonstráció során adja át és mutatja meg a tanárjelöltnek a szükséges elméleti és gyakorlati ismereteket, eljárásokat (Stones és Morris, 1972). A másik modell a *szaktudományok alkalmazásának* modellje (The Applied Science Model), amely az elméleti ismeretek megszerzését tartja elsődlegesen fontosnak; az elméleti tudás és a gyakorlati ismeretek alkalmazása vezet a szakmai kompetencia kialakulásához (Wallace, 1990). A harmadik nyelvtanárképzési modell a *reflektív tanárt* állítja középpontba (The Reflective Practitioner), aki megszerzett tudását és tapasztalatait alkalmazza a gyakorlatban; tudatosan cselekszik, aktuális problémákból kiindulva osztálytermi kutatásokat végez, s a továbbiakban a leszűrt eredményekre épít (Schön, 1983; 1987). A legújabb nyelvtanárképzési tendenciák ez utóbbi modellt követik, melynek keretei között már a tanárjelöltek osztálytermi kutató-központú magatartást fejlesztenek ki, és a nyelvpedagógia – a szaktárgyakat és a szaktanítási módszertant, általános didaktikát integráló erejével – jelentős szerepet játszik a reflektív értékelésben.

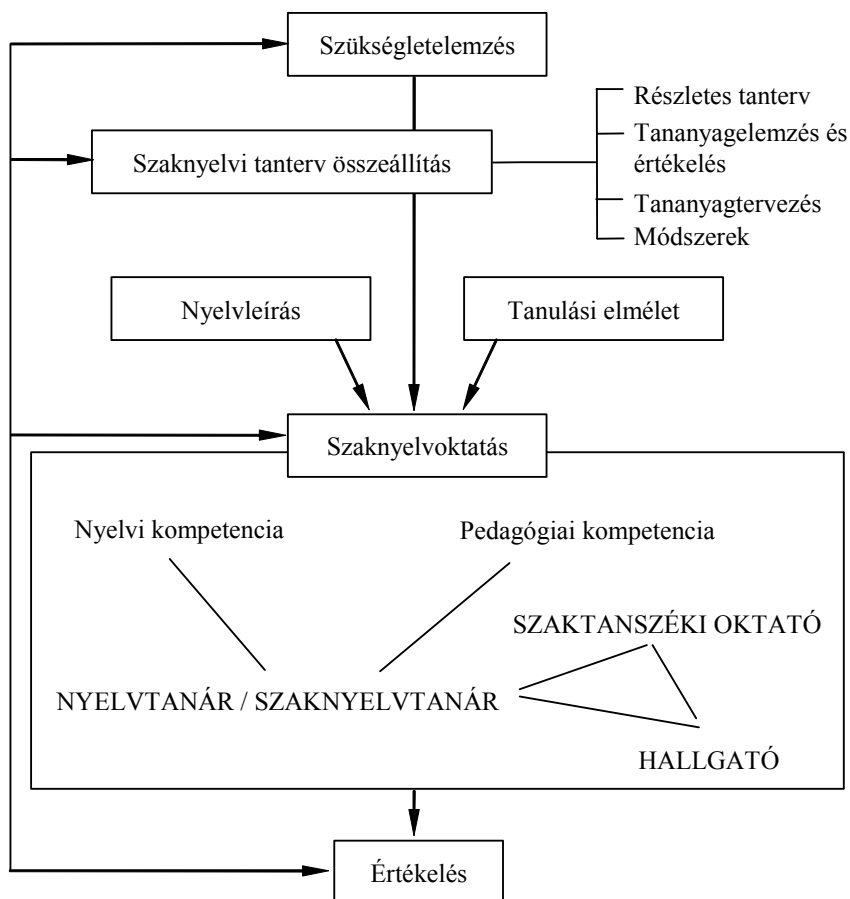
A nyelvpedagógia szaknyelvi komponense

A szaknyelvoktatás olyan képzési folyamat, amely megfelelő kompetenciával vérteti fel a tanulókat arra, hogy az általános nyelvi képzéshez viszonyítva pontosabban meghatározott feladatokat tudjanak végrehajtani, illetve speciális követelményeknek feleljenek meg. Ma, amikor a központi tantervkészítésről a helyi tantervekre került a hangsúly, különösen fontosnak tartjuk, hogy a szaknyelvoktatási szituációban működő nyelvtanárok speciális igényeit is figyelembe véve szaknyelvi komponens beiktatására is sor kerüljön a nyelvtanárképzésben. Ennek szükségességét az országos szaknyelvoktatási helyzetfelmérés adatainak elemzése, a következtetések és ajánlások támasztják alá (Teemant és mtsai, 1993).

Az 1. ábrán azokat a lényeges követelményeket és ismereteket foglaljuk össze, amelyek a szaknyelvet oktató nyelvtanár számára az általános nyelvtanári kompetencián túl feltétlenül szükségesek, és amelyek a hatékony szaknyelvtanítás szempontjából nem kel-

lő hangsúllyal vagy egyáltalán nem szerepelnek a hagyományos nyelvtanárképzési stúdiókon (Kurtán, 1993).

A rendszerint bölcsészvégzettségű nyelvtanárnak mindenekelőtt képesnek kell lennie arra, hogy együttműködjön hallgatóival és szaktanszéki oktató kollégáival, a szakemberekkel. Ennek az együttműködésnek a lehetőségeit és módját alaposan el kell sajátítani, mivel ebben a számtalan előnyt kínáló háromszögben a nyelvtanár a nyelvoktatási-nyelvtanulási folyamat szakértője, a szaktanszéki oktató a szakma művelője, a nyelvtanuló hallgató pedig a szakmai tartalom közvetítője, akinek szakmai tudása gyakran nagyobb, mint idegennyelv-tudása.



1. ábra

A nyelvtanári kompetencia lényeges elemei a szaknyelvoktatás szempontjából

A nyelvtanárnak nem szabad idegenkednie attól a tudományágtól, amelyet diákjai tanulnak. Bár nem szükséges, hogy saját tanult szakmája (nyelvtanár) mellé újabb szakmát sajátítson el teljes mélységében, el kell érnie, hogy a szaktárgyat legalább alapfokon ismerje, és szaknyelvi szituációban intelligens kérdéseket tudjon feltenni.

Ahhoz, hogy szaknyelvoktatási feladatát jól lássa el, ismernie kell a nyelvleírás eredményeit, vagyis az adott szakma (pl. kémia, orvostudomány, mezőgazdaság stb.) nyelvének lexikai, nyelvi/nyelvhasználati, stilisztikai jellemzőit. Ismernie kell a főbb írásbeli és szóbeli szövegtípusokat, a nyelvi formák és funkciók összefüggéseit.

A nyelvészeti (szaktárgyi) ismeretek mellett olyan tanuláselméleti (pedagógiai, pszichológiai) ismeretekkel is rendelkeznie kell, amelyek a szaknyelvtanítási-tanulási szituációkban különösen hatékonyak. Például a különböző szakszövegfeldolgozási stratégiák a tanulási folyamatban, a szaknyelvi kommunikatív kompetencia kialakítása stb.

A sikeres szaknyelvoktatás kulcsa, hogy a szaknyelvet oktató tanár megfelelő szükségletelemzést tudjon végezni, fel tudja mérni csoportja igényeit, elemezni tudja a szakemberek nyelvhasználati szituációit. Speciális elméleti és gyakorlati ismeretekkel felvértezve képesnek kell lennie arra is, hogy döntéseket hozzon, hallgatói számára alkalmas szaknyelvi tantervet összeállítson, szaknyelvtanulási programot tervezzen.

Képesnek kell lennie arra is, hogy mindezeket az ismereteket – részletes tanterv készítése, tananyagelemzés és értékelés, tananyagtervezés, módszerek, oktatási eljárások tervezése – saját szaknyelvoktatási gyakorlatában alkalmazza. Végül a szaknyelvet oktató tanárnak fel kell készülnie arra is, hogy hallgatói szaknyelvtanulását, feladatait és magát a szaknyelvi tanítási-tanulási folyamat valamennyi szakaszát – folyamatosan is – értékelni tudja.

Mindezek alapján – a nyelvtanárképzésben a nyelvpedagógia (idegennyelv tanítási módszertan) szaknyelvi komponenseként – az alábbi kiegészítő stúdiumok kerültek bevezetésre a Veszprémi Egyetemen 1994-ben: az általános nyelvtanítás és szaknyelvtanítás összefüggései; esettanulmányok; a szaknyelvtanítás nyelvészeti és tanuláselméleti háttere; szaknyelvi kurzusok tervezése; szükségletelemzés; tantervek készítése, általános és szaknyelvi tantervek összefüggései; tananyagelemzés és értékelés; tananyagok tervezése; tananyagok szaknyelvi szituációkhoz való illesztése, felhasználása; módszerek és eljárások a szaknyelvoktatásban: (a) olvasás, (b) hallás utáni értés, (c) írás, (d) beszéd, (e) integrált készségek (szaknyelvi kommunikáció, fordítás- és tolmácsolástechnika); értékelés a szaknyelvtanításban; szaknyelvoktatás a gyakorlatban.

A szaknyelvi pedagógia sajátos jellemzői és az általános didaktika

A szaknyelvtanárképzés fentiekben összefoglalt elemei közül kiemelten jellemző és lényeges területek (1) a szükségletelemzés vagy igényfelmérés, (2) a tanítási/tanulási folyamat résztvevőinek együttműködése, valamint (3) a tanulás tanítása.

A nyelvtanításban szükségletelemzésnek nevezik azt a folyamatot, amelynek során megállapítják azokat az igényeket, amelyekre a nyelvtanulónak vagy egy tanulócsoporthoz a nyelv használatakor szüksége lesz, és ezeket a szükségleteket fontossági sorrendbe állítják. A különböző módszerekkel (kérdőív, interjú, megfigyelés, teszt) nyert objektív és szubjektív adatok elemzése (a) a nyelvhasználati szituációkra irányul, vagyis arra,

hogy a nyelvet ki használja és milyen szituációban; (b) azokat a célokat vizsgálja, amelyek elérése érdekében a nyelvre szükség van; (c) megállapítja a kommunikáció módját, vagyis azt, hogy írásbeli vagy szóbeli, hivatalos vagy közvetlen nyelvhasználatra van-e szükség; valamint (d) felméri a sikeres kommunikációhoz szükséges szinteket (*Longman Dictionary of Applied Linguistics* 1985, 189. o.; *Munby* 1978; *Richerich et Chanceler*, 1980).

Objektív szükségleteknek nevezik a tényközlő információk alapján összeállított nyelvtanulói szükségleteket (szakmai nyelvhasználati szituációk, az adott nyelv használatának gyakorisága stb.). *Szubjektív* szükségletek a nyelvtanulók kognitív és affektív szükségletei a tanulási helyzetben, amelyeket a személyiségre, a tanulási stílusra, szokásokra, kedvelt tanulási tevékenységekre stb. vonatkozó információk alapján állapítanak meg. Az objektív és szubjektív szükségletelemzések a távlati illetve közvetlen célok megállapítására irányulnak. A *távlati* cél-központú igényfelmérés azt jelenti, hogy felméri, a tanuló milyen szerepeket fog ellátni szakmai pályafutása során, és ezekhez milyen nyelvi készségekre és nyelvismeretre lesz majd szüksége. Például: miért használja a nyelvet (tanulmány, munka, ezek kombinációja, egyéb stb.); hogyan fogja a nyelvet használni (beszéd, olvasás, írás, közvetlenül, telefonon, előadások jegyzetelésekor stb.); mi lesz a tartalom (szakmai területek, mérnöki tudományok, felsőoktatási intézmény szintjén); kivel fogja használni a nyelvet (anyanyelvű beszélővel, külföldi partnerrel, akinek szintén nem az anyanyelve); hol (irodában, üzemben, konferencián, külföldön stb.); mikor (az adott nyelvtanfolyammal egyidejűleg, azt követően, gyakran, ritkán stb.).

A távlati célok mellett léteznek közvetlen célok is. Például egy egyetemi hallgató, aki angol nyelven végzi tanulmányai egy részét, szakmája gyakorlása során kerülhet majd olyan helyzetbe, hogy a tárgyalási készségére, beszédkészségre lesz elsősorban szükség. Tanulmányai során azonban főleg az olvasási, jegyzetelési készségekre, valamint az angol nyelvű előadások megértésére, és a diplomamunkája elkészítéséhez szükséges írásbeli készségekre van szüksége. A távlati célokat tehát kiegészítik a közvetlen célok. A *közvetlen* nyelvtanulási célok/szükségletek felmérése során feltett kérdések például: miért tanulja a nyelvet? (tantárgy, kötelező, kedvtelés stb.); hogyan tanul, mi a tanulási háttere (tanulási stílus, kedvelt módszerek); erőforrások (tanári tényezők, tananyagok, technikai eszközök, nyelvgyakorlási lehetőségek stb.); kik a tanulók (kor, nem, nemzetiség, háttér, attitűdök stb.); hol folyik a tanulás (kellemes vagy hangos környezet stb.); mikor (napszak, gyakoriság, időtartam stb.).

A tanítási-tanulási folyamat megkezdése előtt objektív igényfelméréssel állapítható meg tehát a nyelvhasználati helyzetek sora és az ezekhez kapcsolódó nyelvi kifejezőeszközök rendszere, szubjektív felméréssel pedig a nyelvtanulónak nemcsak a társadalmi, hanem az egyéni szerepe szerinti igénye.

Richards (1984) szerint a szükségletelemzés célja, hogy (a) széles alapot biztosítson a tanítási-tanulási tartalom meghatározásához; (b) olyan általános és specifikus célokat határozzon meg, amelyekkel a tanítás céljai, követelményei és tartalma kidolgozhatók; (c) nyújtson viszonyítási alapot a folytonos értékeléshez, visszacsatoláshoz.

A szükségletelemzés tehát nem tekinthető egyszeri és végleges eljárásnak, hanem az előzetes felmérésen kívül a nyelvtanulás során jelentős szerepe van a folyamatos igény-

felmérésnek is, amivel egyrészt az objektív szükségletek alapján megállapított részcélok alakulásáról, másrészt a szubjektív affektív, kognitív igényekről nyerhető visszajelzés. A folyamatos szükségletfelmérés eredményei módosítás céljából visszacsatolandók a célkitűzések, valamint a tanítási-tanulási folyamat valamennyi szakaszának értékeléséhez.

A szükségletfelmérések fő típusainak megismerése, a helyi tantervek elkészítését segítő több célú elemző alkalmazása – véleményünk szerint – nemcsak a szaknyelvtanárképzésben, hanem egyéb tantárgypedagógiákban is alapvető fontossággal alkalmazható.

A szaknyelvtanítási/tanulási folyamat résztvevőinek együttműködési formái a szimulációs feladatoktól a reális élethelyzetekig (pl. a részben idegen nyelven folyó szakmai tanulmányok) a nyelvhasználat különösen sokoldalú lehetőségét teremtik meg, ezen kívül az általános didaktika számára is több tanulsággal szolgálhatnak. A kommunikációs képességek fejlesztésének eljárásai, a szaknyelvoktatásban alkalmazott interakciós szövegfeldolgozási folyamatok tapasztalatai ugyancsak hozzájárulhatnak az általános didaktika egyes területeihez.

Ahogy a nyelvtanárképzésben a reflektív tanár fogalma a hagyományos tanárszerep átértékelését jelenti, ugyanúgy a hagyományosan felfogott tanulói szerep változását vonja maga után a tanulás tanulásának, vagyis a tanulási stratégiáknak a kialakítása. Az idegennyelv oktatásban általában, a szaknyelvoktatásban pedig különösen szükséges az autonóm tanulás képességének mielőbbi fejlesztése (Európa Tanács Modern Nyelvek Programja, *Holec*, 1981. 23. o.). A tanulói autonómia azon a feltételezésen alapul, hogy az egyének eltérő módon tanulnak; különböző tanulási stratégiákat alkalmaznak különböző időszakokban, több változó függvényében (feladat jellege, hangulat, motivációs szint stb.); minél tájékozottabbak a nyelvtanulók a nyelvvel és a nyelvhasználattal kapcsolatban, annál hatékonyabb saját tanulásuk szervezése. A nyelvtanuló fokozott felelősségvállalása a tanulási folyamatban számos előnnyel jár: hatékonyabbá válik a nyelvtanulás, minthogy a nyelvtanuló azt tanulja meg, aminek az elsajátítására készen áll; a fokozott felelősségvállalás lehetővé teszi a folyamatos tanulást az osztálytermen kívül is; a kialakult nyelvtanulási stratégiák – a nyelven kívül – más tárgyak tanulásakor is alkalmazhatók (*Hallgarten* és *Rostoworowska*, 1985. 4. o.). A nyelvtanulási stratégiák kialakításához jelentős alapot teremtettek a sikeres nyelvtanulóra irányuló kutatások (*Rubin*, 1975; *Stern*, 1975; *Naiman* és mtsai. 1978).

Az idegen nyelven folytatott szakmai tanulmányok lényeges előfeltétele a tanulmányi készségek fejlesztése (jegyzetelés, könyvtárhasználat, publikáció készítés, vizsgatechnikák stb.), amely jelentős arányban szerepel a nyelvpedagógia szaknyelvi komponensében, és a szakirodalom is bőségesen foglalkozik ezzel a témával (*Wallace*, 1988).

Az általános didaktika szempontjából figyelemre méltó ugyanakkor a tanulmányi célú képességek (study skills) és a tanulás tanítása (learner training) közötti hasonlóságok és különbségek kimutatása, melynek lényege a szakirodalom alapján a következőképpen foglalható össze. A tanulmányi célú képességek fejlesztése külső forrásokon (pl. tanterv) alapul, produktum-orientált (pl. egy vizsga sikeres letétele), a tanulmányi követelményeknek megfelelő feladatokat és tevékenységeket végeznek a nyelvtanulók, akik külső értékelésre számíthatnak. Ugyanakkor a tanulás tanítása alkalmat teremt a nyelvtanulóknak saját célkitűzéseik kiválasztására, folyamat-orientált, lehetővé teszi a nyelvtanulási magatartás belső értékelését (*Ellis* és *Sinclair*, 1989).

A fentiek alapján az oktatási folyamatban a tanári szerep kibővül a tanulás tanításával is, amelynek rendszere magában foglalja a tanítási/tanulási tartalom és módszerek megvitátását, információ közlést a nyelvről és a nyelvtanulásról, különböző nyelvtanulási stratégiákkal való ismerkedés biztosítását, tapasztalatcserét, a kísérletezés lehetőségét. A tanulási folyamat irányítása, stratégiák tudatosítása valamennyi tantárgypedagógia érdeklődésére számot tarthat.

Irodalom

- Curran, C. (1976): *Counseling-learning in second languages*. Apple River, Ill.: Apple River Press.
- Ellis, G. és Sinclair, B. (1989): *Learning to learn English. A course in learner training*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Freeman, D. (1982): Observing teachers: three approaches to in-service training and development. *TESOL Quarterly*, 16. sz. 21–8.
- Hallgarten, K. és Rostworowska, B. (1985): *Learning for autonomy – Learner training materials for ESL and literacy groups in adult education*. ALBSU, Independent Learning Project, London.
- Holec, H. (1981): *Autonomy and foreign language learning*. Pergamon Press, Oxford.
- Holec, H. (szerk. 1988): *Autonomy and self-directed learning: Present fields of application*. Council of Europe, Strasbourg.
- Kurtán Zsuzsanna (1993): *Szaknyelvi tantervek összeállításának kérdései*. Kandidátusi disszertáció. Kézirat. Veszprém.
- Kurtán Zsuzsanna (1995): *A nyelvpedagógia integráló szerepe az angol nyelvtanárképzésben*. Ötödik Országos Alkalmazott Nyelvészeti Konferencia, Veszprém (kiadás alatt).
- Munby, J. (1978) *Communicative syllabus design*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Naiman, N.; Fröhlich, M.; Stern, H. H. és Todesco, A. (1978): *The good language learner*. Research in Education Series, 7. Ontario Institute for Studies in Education.
- Richards, J.; Platt, J. és Weber, H. (1985): *Longman Dictionary of Applied Linguistics*. Longman, London.
- Richards, J. C. és Nunan, D. (1990): *Second language teacher education*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Richterich, R. és Chancerel, J. L. (1980): *Identifying the needs of adults learning a foreign language*. Oxford Pergamon Press, Oxford
- Rubin, J. (1975): What the 'Good Language Learner' can teach us. *TESOL Quarterly*, 9. 1. sz. 41–51.
- Schön, D. A. (1983): *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Temple Smith, London.
- Schön, D. A. (1987): *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco Jossey Bass.
- Shulman, L. (1987): Knowledge and teaching. *Harvard Educational Review* 56. sz. 1–22.
- Stern, H. H. (1975): What can we learn from the good language learner? *Canadian Modern Language Review*, 31. 304–18.
- Stones, E. és Morris, S. (1972): *Teaching practice: Problems and perspectives*. Methuen, London.
- Teemant, A.; Varga, Zs. és Heltai, P. (1993): *Hungary's nationwide needs analysis of vocationally-oriented foreign language teaching: Student, teacher and business community perspectives*. Ministry of Culture and Education, Ministry of Labour, United States Information Services, Budapest.
- Wallace, M. J. (1988): *Study skills*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Wallace, M. J. (1990): *Training foreign language teachers. A reflective approach*. Cambridge University Press, Cambridge.