

DOKTORI (PHD) DISSZERTÁCIÓ

Tézisfüzet

Mikusová Melinda

IDEGENNYELV-TANULÁS OTTHON:

AZ OTTHONI TANULÁSI TAPASZTALATOK ÉS AZ ÖNSZABÁLYOZÓ
NYELVTANULÁS KÖZÖTTI KAPCSOLAT VIZSGÁLATA VEGYES
MÓDSZEREKKEL MAGYARORSZÁGON

<https://doi.org/10.15476/ELTE.2023.209>

Neveléstudományi Doktori Iskola

A doktori iskola vezetője: Prof. Dr. Ravaszné Zsolnai Anikó, DSc

Nyelvpedagógia PhD Program

A program vezetője: Prof. Dr. Károly Krisztina, DSc

Tanulmányi vezető: Dr. Holló Dorottya, PhD

Témavezető: Prof. Dr. Csizér Katalin, DSc

Budapest, 2023

Tartalomjegyzék

1. Bevezetés.....	1
2. Irodalmi áttekintés.....	3
3. A kutatás céljai és a kutatási kérdések.....	5
4. Kutatás módszertana.....	6
5. Az egyes kutatások eredményei.....	7
5.1 A NAT elemzés főbb megállapításai.....	7
5.2 A kérdőíves felmérés eredményei.....	9
5.3 Az interjúkutatás eredményei.....	12
6. Összegzés.....	15
6.1 A legfontosabb eredmények összefoglalása.....	15
6.2 Az értekezés kutatási korlátai.....	17
6.3 Az értekezés pedagógiai implikációi.....	18
6.4 Jövőbeli kutatási irányok.....	20
A disszertáció témájához kapcsolódó publikációk.....	22
Irodalomjegyzék.....	22

1. Bevezetés

Miért viselkednek a diákok úgy, ahogyan viselkednek? Miért tesznek egyes diákok több erőfeszítést az iskolai munkába, mint mások? Miért hatékonyabbak és sikeresebbek egyes tanulók, mint mások? Sok kutató szerint az önszabályozás a siker egyik legfontosabb meghatározója (Baumeister és mtsai., 1998; Zimmerman, 2000). E kutatási projekt fő célja, hogy új perspektívából közelítse meg a tanulói viselkedést, pontosabban az önszabályozó nyelvtanulást. Specifikusan, a kutatás célja, hogy kapcsolatot találjon a természetes környezetben való tanulással járó előnyök és az önszabályozás között. Ez a cél azért releváns, mivel a mai magyarországi tanárközpontú és tanár által vezérelt hagyományos iskolai környezetben a diákok hajlamosak a tanáraiktól függeni (Öveges & Csizér, 2018). A fő gyakorlati probléma, amellyel szembesülünk, az, hogy a diákok elvárják a tanáraiktól, hogy motiválják őket, megmondják, mit, hogyan és milyen mértékben tanuljanak, ami ahhoz vezet, hogy nem tudják, hogyan szervezzék és szabályozzák a tanulásukat, sőt, nem is érzik a késztetést és az igényt erre. A legtöbb diák megelégszik és elfogadja ezt a passzív szerepet a tanulási folyamatban, a lehető legkevesebb munkát fektetik a nyelvtanulásba, és nem tesz többet a szükséges vagy kijelölt házi feladat elvégzésénél (Bujis & Admiraal, 2013; Curtis & Nourie, 1989).

Panadero (2017) elméleti tanulmánya arra a következtetésre jutott, hogy bár az önszabályozás az egyik legjelentősebb témává vált az oktatás területén, a meglévő önszabályozási elméleteket teljesen új és specifikus kontextusokban kell alkalmazni. Pintrich (2000) is kiemelte, hogy egyértelműen több kutatásra van szükség azzal kapcsolatban, hogy „hogyan fejlődik az önszabályozás természetes kontextusokban”, és „a kontextus különböző jellemzői hogyan alakíthatják, könnyíthetik és korlátozhatják az önszabályzó tanulást” (493. o.). Pontosabban mindketten javasolták a különböző oktatási környezetek szerepének vizsgálatát, és azt, hogy ezek a konkrét kontextusok hogyan befolyásolják az önszabályozó tanulást. Erre a hiányosságra válaszul egy kontextus-specifikus kutatást folytattunk. A jelenlegi kutatás hangsúlyozza, hogy a tanulás nem elszigetelten történik, hanem különböző társadalmi és kontextuális tényezőknek van kitéve, amelyek gátló vagy elősegítő hatást gyakorolnak a teljes tanulási folyamatra. Ezért a tanulási folyamat elemzéséhez az összes releváns társadalmi és kontextuális hatást meg kell vizsgálnunk.

Az otthoni tanulás gyakran nem strukturált. A tanulóknak fokozott felelősséget kell vállalniuk a fejlődésükért, így egy olyan tanulási kontextus, amely kiváló lehetőséget nyújt az önszabályozással kapcsolatos meglévő ismereteink bővítésére és kiegészítésére. Chik (2012,

96. o.) szerint a nyelvtanulás „már nem csak rögzített helyszíneken (pl. iskolákban és osztályterekben) zajlik”, hanem „új mobilitások” alakultak ki. Otthon a tanulók a célnyelvet önállóan gyakorolhatják és használhatják olyan tevékenységeken keresztül, amelyekért lelkesednek. Ezért az otthoni környezet - amely szinte teljes egészében az iskolán kívül helyezkedik el, és olyan tanulási környezetben, ahol a gyerekek szabadon tervezhetik, szervezhetik és értékelhetik a tanulásukat - fontos új területként tűnik fel a nyelvtanulók önszabályozásának vizsgálatában.

A disszertáció egyedisége abban rejlik, hogy nem kizárólag a hagyományos osztályteremben tanuló diákokra összpontosít, hanem a magyar otthontanuló (angolul: homeschooling) diákok személyes tapasztalataira is. Ezek a diákok túlnyomórészt otthon a családi környezetükben tanulnak magántanulói – egyéni tanulói munkarend 2020 óta – státuszban (Mikusová, 2020). A hagyományos osztálytermi keretek között tanulók és az otthon tanulók önszabályozásának összehasonlítása ritka lehetőséget nyújt arra, hogy betekintést nyerjünk, hogy a különböző otthoni tanulási tapasztalatok hogyan befolyásolják a tanulók önszabályozó tanulási viselkedését.

A tanulmány azt kívánja kideríteni, hogy milyen önszabályozási folyamatok jelennek meg a tanulóknál az otthoni tanulási környezetben, és hogy az otthontanulók mutatnak-e erősségeket vagy gyengeségeket bizonyos önszabályozási folyamatokban az iskolai tanulókhöz képest, akik csak az iskola befejezése után tanulnak otthon. Ezért a jelenlegi kutatást vegyes módszerű feltáró vizsgálatnak terveztük, amely interjú vizsgálatból és dokumentumelemzésből származó kvalitatív adatokra és kérdőívből származó kvantitatív adatokra épül, hogy biztosítsa a triangulációt, és lehetővé tegye a vizsgált jelenség különböző aspektusainak feltárását (Creswell, 2003).

A disszertáció két részre tagolódik. Az I. rész áttekintést nyújt a kutatás elméleti háttéréről, míg a II. rész részletezi a három kutatást. Az I. rész ismerteti a tanulmány háttérét, kontextusát és elméleti keretét, valamint betölteni kívánt kutatási rést. A disszertáció II. része a módszereket és az eredményeket tartalmazó fejezeteket tartalmazza. A disszertáció három független, de egymással összefüggő kutatásból áll, amelyek az önszabályozással foglalkoznak különböző szemszögekből és nézőpontokból, és amelyek mindegyikét külön fejezetben mutatunk be. Az egyes fejezetekben részletesen tárgyaljuk az alkalmazott módszertant, a résztvevői mintát, az adatgyűjtési eljárásokat, illetve az alkalmazott adatelemzési technikákat. Ezenkívül minden fejezet bemutatja a tanulmány főbb eredményeit, és ezek alapján következtetéseket von le. E döntés mögött három ok húzódik meg: 1) a könnyebb megértés és egyúttal a tanulmány megállapításai közötti zavarok minimalizálása, 2) az olvasók számára a

kutatási folyamat teljes megértésének lehetővé tétele, valamint 3) az egyes tanulmányelemek hozzájárulásának kiemelése.

A jelen tanulmány két jelentős módon járul hozzá az oktatás területéhez. Először is, kiegészíti az önszabályozó nyelvtanulással foglalkozó szakirodalmat, és különösen segít kitölteni néhány hiányosságot a különböző kontextusok önszabályozó viselkedés kialakulásában játszott szerepével kapcsolatban. Másodszor, a tanulmány az önszabályozó tanulási viselkedést egy kevésbé kutatott tanulási környezetben, az otthoni kontextusban vizsgálja. Azáltal, hogy egy teljesen új tanulási környezetre összpontosít, megpróbálja bővíteni az önszabályozással kapcsolatos meglévő ismereteket és kereteket. Emellett a disszertáció reméli, hogy bővíteni tudja a hasonló kontextusokban végzett további önszabályozási vizsgálatokhoz rendelkezésre álló módszertani repertoárt is.

Ahogy Oxford és Lee (2008, 315. o.) hangsúlyozta, „a nyelvtanulás egy nehéz utazás igényes tájakon, rendkívül összetett lények által, akik bonyolult módon viselkednek”, és még mindig sok a nyitott kérdés és probléma. Jelen disszertáció kísérletet tesz arra, hogy megkönnyítse ezt a rögös utat. Egyfajta térképként vagy GPS-ként szolgál, amely megpróbálja felgyorsítani és leegyszerűsíteni a nyelvtanulás igényes útját, mivel – amint arra a disszertáció során többször rámutatunk – az önszabályozás tűnik a leggyorsabb útnak a sikerhez.

2. Irodalmi áttekintés

Közel 45 évvel ezelőtt Dansereau (1978, 1. o.) megállapította, hogy addig „az oktatási kutatás és fejlesztés erőfeszítései szinte kizárólag a tanítás javítására irányultak”, míg az oktatás tanulási aspektusát elhanyagolták. 1975-ben, egy alkalmazott nyelvészeti konferencián a résztvevők felismerték, hogy „a kizárólag a nyelvoktatásra összpontosító kutatásokról a nyelvtanulást vizsgáló kutatások irányába történt elmozdulás” (Larsen-Freeman, 2017, 427. o.).

Az önszabályozással kapcsolatos kutatások története az 1970-es évek végére nyúlik vissza, amikor Rubin (1975) és Stern (1975) megpróbálta azonosítani, hogy mi különbözteti meg a „jó nyelvtanulókat” a többiektől. Saját tapasztalataik alapján mindkét szerző rámutatott arra, hogy nyilvánvaló különbség van a „jó tanulók” és a „gyengébbek” között. Mindketten megpróbálták kideríteni ennek a különbségnek a fő okait. Azt posztulálták, hogy a „jó tanulók” által alkalmazott stratégiákat át lehetne adni a „gyengébb” tanulóknak, melyek segíthetnének ezeknek a tanulóknak gyorsabban és effektívebben tanulni. Sok kutató azonban támadta azt a túlságosan leegyszerűsített és optimista nézetet, hogy a „jó tanulók” tanulási stratégiáinak azonosításával ezeket a stratégiákat a „rossz tanulók” is felhasználhatják a tanulási fejlődésük

felgyorsítására. Az 1970-es években több kutató is hangsúlyozta, hogy a nyelvtanulás sikere nem csupán a hatékony nyelvtanulási stratégiákon múlik, hanem ennél sokkal összetettebb. Ezek a kutatók azzal érveltek, hogy a tanulók különbözőek, és nem minden tanulási stratégia alkalmazható minden „jó” nyelvtanulóra. Azóta a kutatók megpróbálják azonosítani a nyelvtanulási siker kulcsát, és az önszabályozás vizsgálata ezen kutatási területbe tartozik.

Kormos és Csizér (2014) definíciójával összhangban az önszabályozás fogalmát a jelen disszertációban „olyan önszabályozó kontrollra használjuk, amelyek nagyrészt tudatos folyamatok és amelyeket a tanulók a tanulásuk irányítására alkalmaznak” (279. o.). Az önszabályozó nyelvtanuló a következőkben tehát olyan tanulóként jellemezhető, aki proaktívan törekszik saját tanulási céljainak elérésére, és így kognitív, motivációs és viselkedési szempontból tudatosan irányítja a nyelvtanulás teljes folyamatát (Zeidner és mtsai., 2000). Az önszabályozó nyelvtanulás tehát olyan építőelemekből áll, mint a motiváció, a (meta)kogníció és a viselkedés, amelyek külső tényezőktől, például környezeti (pl. iskola, otthon, könyvtár) és szociális (pl. szülők, kortársak, tanárok, barátok) változóktól függenek.

A kontextus hatása a nyelvtanulásra egy régóta kutatott terület, amit a különböző tanulási környezetekre vonatkozó adatok széles körű hozzáférhetősége is bizonyít. Az osztálytermi környezet csak az egyik olyan kontextus, ahol az idegennyelv-tanulás történhet, amelyet kiegészíthet az osztálytermen kívüli vagy iskolán kívüli tanulás (Benson, 2011). Sőt, egyre több bizonyíték van arra, hogy „az osztálytermen kívüli informális tapasztalatok ugyanolyan tartalmas tanulási lehetőségeket kínálhatnak, mint az iskolában kialakított strukturált tanulási környezet” (Sandberg és mtsai., 2011, 1334. o.).

Főleg a technológia fejlődésének köszönhetően manapság az embereknek számos lehetőségük van az osztálytermen kívül is a nyelvtanulásra és a célnyelv anyanyelvi beszélőivel való interakcióra (Nunan, 2014). Magyarországon a tanárok rendszeresen adnak házi feladatokat, hogy a tanulók a tanórán kívül is foglalkozzanak az iskolai anyaggal (Imre és mtsai., 2021; Márton, 2019; Mihály, 2003, 2006). A házi feladatokon kívül a tanulók a tanórán kívüli az önálló nyelvtanulás különböző formáiban vesznek részt. Sundqvist (2011, 107. o.) a „tanórán kívüli angol” kifejezést használja „minden olyan típusú kapcsolatra, amelyet a fiatalok (tanulók) az angol nyelvvel az osztályterem falain kívül létesítenek.”

A szakirodalmi áttekintésből kitűnik, hogy 1) a technológiai fejlődésnek köszönhetően az osztályterem már nem az egyetlen hely, ahol nyelvet lehet tanulni, hanem számos lehetőség és forrás áll a nyelvtanulók rendelkezésére az osztálytermi kereteken kívül is (Chik, 2012), 2) az osztálytermen kívüli nyelvtanulás nemcsak lehetőséget kínál az önszabályozás fejlesztésére, hanem a struktúra és felügyelet hiánya miatt fokozott önszabályozási tudatosságot és nagyobb

felelősségvállalást is igényel a tanulók részéről (Boekaerts, 1997), 3) az otthoni környezet ugyanolyan – ha nem fontosabb – a nyelvtanulás szempontjából, mint az osztálytermi környezet (Sundqvist, 2011), 4) az önszabályozás kontextusfüggő, azaz, különböző kapcsolatok, események és tapasztalatok befolyásolják és alakítják (Zimmermann, 2000), 5) az önszabályozott tanulást csak a tanulók motivációinak fényében lehet vizsgálni, és mindenekelőtt, 6) az önszabályozásról úgy vélik, hogy döntő szerepet játszik a nyelvtanulás sikerében (Baumeister és mtsai., 1998; Zimmerman, 2000).

3. A kutatás céljai és a kutatási kérdések

A kutatás célja az volt, hogy új megközelítéssel dolgozza fel az emberi viselkedés, pontosabban az önszabályozott tanulási viselkedés összetett problémáját az otthoni környezetre fókuszálva. Boekaerts (1997) szerint a természetes kontextusban történő tanulás, annak nem kényszerítő jellege miatt, pozitívan befolyásolja a különböző önszabályozási stratégiák alkalmazását és az egyéni jellemzők megnyilvánulását. Annak megértése, hogy a tanulók hogyan alkalmazzák a különböző önszabályozó (nyelv)tanulási stratégiákat személyesen irányított kontextusban, például az otthoni környezetben, 1) mélyebb betekintést nyújthat a tanulók önszabályozásának fejlődésébe, 2) segíthet a tanároknak és az oktatás más szereplőinek megérteni, hogyan használhatják ki az egyén kontextuális erőforrásait a tanítási folyamatban, 3) ötleteket adhat a tanároknak arra vonatkozóan, hogy az otthoni környezet hogyan használható fel a nyelvtanulás elősegítésére, 4) útmutatást adhat a tanároknak arra vonatkozóan, hogy hogyan használhatják fel hatékonyan az otthoni környezetet a nyelvtanítási folyamat során, és 5) segíthet a tanároknak a tantermi környezeten kívüli nyelvtanulás elősegítésében. A disszertáció specifikus célja az önszabályozó tanulás vizsgálata az otthoni tanulási kontextusban, hogy új ismereteket generáljon az oktatási terület számára a tanulók viselkedéséről. Ezért a jelen disszertációt a következő átfogó kutatási célok vezérlik:

1. Annak vizsgálata, hogy az *otthoni tanulási környezetet hogyan alakítja az önszabályozás támogatására elkötelezett gyakorlat.*
2. Annak feltárása, hogy maga az *otthoni tanulási környezet hogyan alakítja az önszabályozást támogató gyakorlatokat.*
3. Továbbá, az alaposabb megértést és szélesebb összefüggések feltárását célozza meg a kutatás azzal, hogy megvizsgálja, *hogyan jelenik meg az önszabályozás a Nemzeti alaptantervben.*

A választott módszertan és kitűzött célok mentén az alábbi kutatási kérdéseket határoztam meg:

RQ1: Hogyan jelenik meg az önszabályozó tanulás a magyar Nemzeti alaptantervben?

RQ2: Milyen sajátosságok jellemzik a magyar iskolások önszabályozó tanulását, amikor otthon angol nyelvet tanulnak?

RQ2.1: Milyen összefüggések mutatkoznak a magyar iskolásoknál az otthoni nyelvtanulási tapasztalatok és az önszabályozó folyamatok között?

RQ2.2: Milyen önszabályozó tanulási folyamatok érvényesülnek az iskolai környezetben tanulóknál, különösen a házi feladatok elvégzésére összpontosítva, amikor nyelveket tanulnak otthon?

RQ3: Mit gondolnak a magyar otthontanító szülők arról, hogyan lehet fejleszteni gyermekeik önszabályozó képességeit az otthoni nyelvtanulás során?

RQ3.1: Hogyan lehet az otthontanulási tapasztalatot felhasználni az önszabályozás fejlesztésére?

RQ3.2: Hogyan integrálják a magyar otthontanító szülők az önszabályozó tanulási stratégiák fejlesztését az otthontanulásba?

RQ4: Milyen sajátosságok jellemzik a magyar otthontanuló tanulók önszabályozó tanulását, amikor angol nyelvet tanulnak?

RQ4.1: Milyen önszabályozó tanulási folyamatok érvényesülnek az otthontanulóknál, amikor nyelveket tanulnak?

RQ4.2: Hogyan határozza meg az otthoni környezet a magyar otthontanuló diákok önszabályozó angol nyelvtanulását?

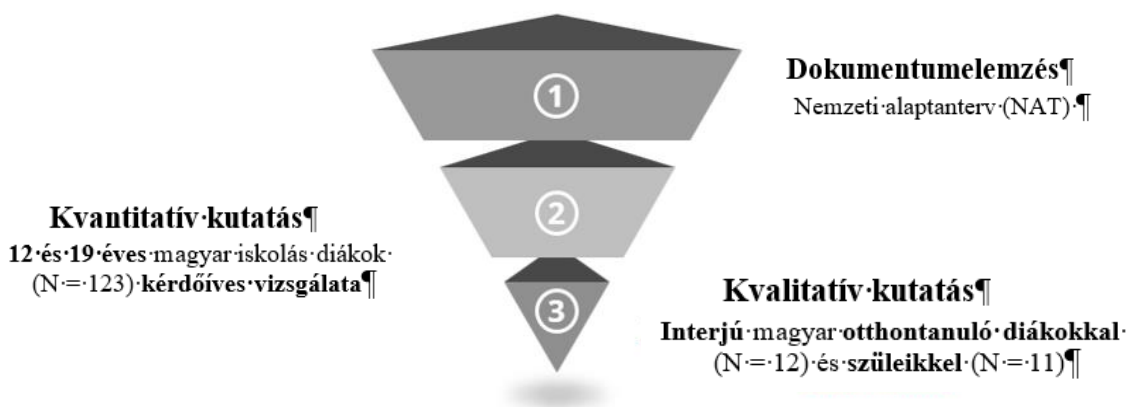
4. Kutatás módszertana

A disszertáció keretében három független, de egymással összefüggő kutatást végeztünk, amelyek az önszabályozással különböző szemszögekből és nézőpontokból foglalkoznak (az elvégzett tanulmányok vizuális ábrázolását lásd az 1. ábrán). Ezért a jelenlegi kutatást vegyes módszerű feltáró kutatásként terveztük, amely az adatok triangulációjának biztosítása és a vizsgált jelenség különböző aspektusainak felszínre kerülése érdekében *interjúkutatásból* (amelyet otthontanuló gyerekekkel és azok szüleivel végeztünk) származó kvalitatív adatokra, *dokumentumelemzésre* (a korábbi és a legutóbbi magyar Nemzeti alaptanterv), valamint *kérdőíves felmérésből* (hagyományos iskolai nyelvtanulókkal) származó kvantitatív adatokra épül (Creswell, 2003). Így az adattrianguláció mellett ez a kutatási projekt módszertani triangulációt is alkalmazott, azaz egy kutatási projekten belül többféle módszert (Denzin, 1978).

A tanulmányok bemutatása egy fordított háromszintű piramis szerkezetét követi, ami azt jelenti, hogy a legtágabb témától indul, és a legkonkrétabb információk ismertetése felé halad. Elsőként a Nemzeti alaptanterv (NAT) önszabályozó tanulás szempontjából történő elemzése kerül részletesen bemutatásra, hogy a tanulmányok kontextusát megteremtjük. A következő fejezet annak a kvantitatív kérdőíves vizsgálatnak az eredményeit ismerteti, amelynek célja a magyar – hagyományos iskolába járó – angol nyelvtanulók önszabályozási folyamatainak és otthoni önszabályozó tanulási viselkedés, valamint a tanulók angol nyelvtanulással kapcsolatos motivációjának és a tanulásban észlelt felelősségnek vizsgálata volt. A kutatásában 123, 12-19 éves diák vett részt és ismertette a házi feladatok elvégzése során használt önszabályozó stratégiáit. Ez a kutatás összekapcsolja a vizsgált témát egy szűkebb és konkrétabb esettanulmánnyal, és a problémát a disszertáció fő témájával, az otthoni önszabályozással kapcsolatba hozza. Az utolsó kutatás az otthoni környezetben zajló önszabályozó nyelvtanulási folyamatra összpontosít az otthon tanuló gyermekek és szülei szemszögéből. A kutatásban összesen 12 otthontanuló diák és 11 otthontanító szülő vett részt.

1. ábra

A Kutatások Vizuális Ábrázolása



5. Az egyes kutatások eredményei

5.1 A NAT elemzés főbb megállapításai

Az 1. kutatási kérdéshez (RQ1) gyűjtött adatok meglepően pozitív képet festenek az önszabályozás NAT-ban elfoglalt helyéről. Az első kutatás az önszabályozó (nyelv)tanulás helyét vizsgálta a Nemzeti alaptantervben a tartalomelemzés módszerével és megvizsgálta az önszabályozás magyarországi kontextusban alkalmazott megközelítéseit és rámutatott arra, hogy az önszabályozás sikeres fejlesztése *tantervi tényezőktől* is függ. Az elemzésbe mind az

öt NAT bevonásra került a mélyebb megértés és a téma szélesebb áttekintése érdekében: NAT 1995 (*Magyar Közlöny*, 1995/31), NAT 2003 (*Magyar Közlöny*, 2003/147), NAT 2007 (*Magyar Közlöny*, 2007/102), NAT 2012 (*Magyar Közlöny*, 2012/66), NAT 2020 (*Magyar Közlöny*, 2020/17). Az elemzésekből kiderült, hogy az önszabályozásra és annak számos építőelemére rengeteg utalás található a dokumentumokban.

Az önszabályozó nyelvtanulás szempontjából fontos eredmény, hogy az élethosszig tartó tanulás az 1995-ös változat kivételével minden NAT-dokumentumban szerepel. A dokumentumok alapvető fontosságúnak tartják, hogy az élethosszig tartó tanulás során a tanulók a tanulásukat az új ismeretek megszerzéseként, feldolgozásaként és elsajátításaként kezeljék, szükség esetén új tanulási lehetőségeket, tanácsot és támogatást keresve. Az adatokból kitűnik, hogy a dokumentumok az önszabályozó tanulási stratégiák fejlesztését hangsúlyozzák. Ezt alátámasztotta az is, hogy a *tanulás tanítása* célkitűzés az 1995-ös első NAT óta folyamatosan jelen van a közoktatási rendszerben. Valójában az 1995-ös dokumentum, akárcsak a későbbi verziók kiemelték, hogy a tanulás számos összetevője tanítható, és minden tanár felelőssége, hogy megtanítsa a gyerekeket tanulni. Ez az eredmény összhangban áll az irodalomban is gyakran hangsúlyozott ténnyel, hogy az önszabályozás tanítható és tanulható, és a legfontosabb környezet, amelyben ennek meg kell történnie, az iskola, ahogy Zimmerman (2008) is kiemelte.

Az eredmények azt mutatják, hogy az iskolán kívüli tanulás az évek során egyre fontosabbá vált. A NAT 2020 külön kiemelte, hogy a tanulóknak otthon megoldandó feladatokat kell adni, hogy növeljék önállóságukat. Ez a megállapítás összhangban van Beishuizen és Steffens (2011) megállapításával, akik szerint az önszabályozás kutatása iránti érdeklődés azért nőtt meg, mert az egész életen át tartó tanulás főként informális tanulási környezetben zajlik. Ez a megállapítás azért is fontos, mert: 1) egyre többen ismerik fel, hogy a tanulás az osztályterem kívül, felügyelet nélkül és elsősorban a tanulók irányításával zajlik (Bjork és mtsai., 2013), és 2) rámutat arra, hogy a NAT dokumentumai a tanulási folyamatra vonatkozó, naprakész és előremutató ajánlásokat kívánnak adni és létrehozni.

Összefoglalva, az elemzés feltárta, hogy a legújabb NAT dokumentum kifejezetten modern az önszabályozó tanulás fejlesztése szempontjából. A NAT 2020 dokumentum tartalma, céljai, követelményei és ajánlásai fokozhatják a tanulók önszabályozását. Az NAT szerint az önszabályozás fejleszthető: önszabályozó tanítással (a tanárok önszabályozó magatartást modelleznek), az önszabályozás tanításával (az önszabályozást elősegítő tanórák tervezése és fejlesztése), valamint az önszabályozás fejlődését segítő környezet megteremtésével (olyan légkör kialakítása, amelyben a diákok nyitottak a segítségkérésre,

hisznek a tanulási képességeikben, és bevonják a modern informatikai eszközöket). A dokumentum hangsúlyozza a tanórán kívüli tanulás fontosságát, mivel ez elegendő teret biztosít 1) az iskolai tananyag gyakorlására, 2) a tanulási készségek fejlesztésére, és 3) a tanulási szokások kialakítására. Emellett az osztálytermen kívüli tanulás lehetővé teszi az önálló munkát, mivel a tanulók önállóan használhatják az iskolai anyagot az általuk választott helyzetekben. A dokumentum elismeri, hogy azáltal, hogy a tanulók megtanulják, hogyan szabályozzák a tanulásukat, olyan eszközökkel lesznek felvértezve, amelyekkel az osztálytermi környezetben és azon kívül is sikeresek lehetnek. A NAT-ban megjelenő önszabályozás hangsúlya lehetőséget kínál és teremt a magyar oktatási rendszernek arra, hogy olyan tanulókat neveljen, akik nem csak ismereteket szereznek, hanem képesek hatékonyan navigálni a tanulás és az élet komplex “útvesztőiben” is. Ezáltal hozzájárulhat a diákok személyes és szakmai fejlődéséhez, és felkészítheti őket a változó és globális világ kihívásaira (Jarvis, 2006).

5.2 A kérdőíves felmérés eredményei

Az második kutatási kérdés (RQ2) eredményei értékes betekintést nyújtottak abba, hogy az iskolás diákok milyen módon irányítják és szervezik az otthoni nyelvtanulásukat, különös tekintettel a házi feladatokra. Az eredmények fontos meglátásokat hoztak felszínre a tanulási folyamatok önszabályozásának terén, kiemelve azokat a stratégiákat és megközelítéseket, amelyeket a diákok alkalmaznak az otthoni tanulás során, különösen a házi feladatok kontextusában. A házi feladatok elkészítése azért került a kutatás középpontjába, mert a magyarországi környezetben ez egy olyan tevékenység, amely a legtöbb diák számára valós és mindennapos tanulási tevékenységet jelent. Olyan feladatokról van szó, amelyeket a tanulóknak otthon, a tanár felügyelete nélkül, saját ellenőrzésük és szabályozásuk alatt kell elvégezniük. Ezenkívül a házi feladatok olyan standardizált tanulási feladatot kínálnak, amelyet minden résztvevőnek el kell végeznie, ami lehetővé teszi a különböző tanulók, korcsoportok és oktatási környezetek összehasonlító elemzését. Ez az összehasonlító megközelítés lehetővé tette számomra, hogy azonosítsam az önszabályozási gyakorlatok mintáit és különbségeit, átfogó képet adva arról, hogy a diákok hogyan közelítik meg és hogyan vesznek részt a tanulásuk önszabályozásában a házi feladatok elvégzése során. Végül, az oktatással és tanulással foglalkozó szakirodalom gyakran kiemeli a házi feladatok lehetséges előnyeit a tanulók önszabályozási készségeinek fejlesztése terén (Ramdass & Zimmerman, 2011).

Az eredmények kimutatták, hogy mind a házi feladatnak tulajdonított érték (angolul: homework value), mind a házi feladattal kapcsolatos tanári elvárás és kontroll tekintetében

szignifikáns életkori különbség van a fiatalabb (15 éves vagy annál fiatalabb) és az idősebb (16 éves vagy annál idősebb) résztvevők között. Ezek az eredmények csak részben állnak összhangban a Trautwein és munkatársai (2006) által megállapítottakkal. Ők arról számoltak be, hogy a házi feladatnak tulajdonított érték és a házi feladat önhatékonyság (angolul: homework self-efficacy) az 5. osztályban volt a legmagasabb, és a 9. osztályban a legalacsonyabb. Ezzel szemben a jelen elemzés eredményei azt mutatták, hogy a fiatalabb résztvevők nagyobb értéket tulajdonítottak a házi feladatnak, de alacsonyabb szintű önbizalomról számoltak be a házi feladat elvégzésével kapcsolatban, mint idősebb társaik. Ennek oka az lehet, hogy az idősebb résztvevők tapasztalatuk miatt kompetensnek érzik magukat a feladatok elvégzéséhez. Ugyanakkor nem gondolják úgy, hogy a házi feladat nagymértékben hozzájárulna a tanulási sikerességükhöz. Trautwein és munkatársai (2006, 1102. o.) is arra a következtetésre jutottak, hogy az idősebb diákok számára a házi feladatok elvégzése „talán kevésbé annak a kérdése, hogy képesek-e megcsinálni a házi feladatot, mint annak, hogy van-e értelme megcsinálni.” Ahogy a diákok idősebbek lesznek, véleményt alkotnak az oktatási folyamat különböző elemeiről. Az eredmények azt mutatják, hogy bár az idősebb diákok belsőleg motiváltabbak (angolul: intrinsic motivation), mint a fiatalabb társaik, a házi feladat elvégzése nem tartozik azon tevékenységek közé, melyeket kiemelten fontosnak és értékesnek tartanak.

Fontos eredmény azonban, hogy az otthoni környezet észlelt hasznossága skála statisztikailag szignifikáns különbséget mutatott az életkor (15 éves és fiatalabb diákok vs. 16 éves és idősebb diákok) és a nyelvtanulási tapasztalat (öt vagy kevesebb év vs. hat vagy több év) kategóriák között. Az eredmények azt mutatják, hogy 1) minél idősebbek a résztvevők, és 2) minél hosszabb az angoltanulási tapasztalatuk, annál nagyobb értéket tulajdonítottak az otthoni környezet fontosságának a tanulási folyamatban, ami növelte az általános motivációjukat. Ezek az eredmények összhangban vannak azokkal a kutatásokkal, amelyek szerint a fiatalabb tanulók hajlamosabbak jobban függeni a tanáraiktól, és jobban elfogadják, amit a tanárok mondanak nekik, mint idősebb társaik (Jarvis, 2006).

Az eredmények arra utalnak, hogy az önszabályozási stratégiák használata a házi feladatok során külső tényezőkhöz kapcsolódik. A tanár szerepe több területen is meghatározza az önszabályozott házi feladatvégzést: Először is, a válaszadók megítélése arról, hogy a tanár mennyire jól választja ki (angolul: homework quality) és illeszti be a házi feladatot a tanulási folyamatba (angolul: homework value). A második a tevékenység elvégzéséhez kapcsolódik, csak azért használnak önszabályozó stratégiákat, hogy elkerüljék az olyan érzéseket, mint a büntudat, a szégyenérzet, kudarc elszenvedése illetve, hogy védjék az egójukat (angolul:

introjected motivation). Harmadszor, az önszabályozási stratégiák használata szoros kapcsolatban mutatott tanárok észlelt motivációs felelősségével (angolul: teacher motivation responsibilities). További érdekes eredmény, hogy a házi feladatok el nem végzése (házi feladat kontroll) pozitív korrelációt mutatott az önszabályozással. Ez egyfajta negatív nyomásként fogható fel, amely befolyásolja a válaszadók házi feladatának elvégzését. Azaz azokban az osztályokban, ahol a tanári kontroll erősebb, ott elvárás, hogy a tanulók teljesítsék a házi feladatot, ha nem akarnak negatív következményekkel szembesülni, így nagyobb valószínűséggel teljesítik azt. Ebből a szempontból ez az eredmény nem meglepő. Mivel azonban a tanári kontroll egyfajta külső hajtóerő, feltételezhető, hogy a házi feladattal kapcsolatos önszabályozás inkább kényszer és a diákok csak azért használnak különböző önszabályozási stratégiákat, hogy elkerüljék a “bajt”. A tanár által a résztvevőkre helyezett házi feladat kontroll tehát pozitívan is értelmezhető; mint valami hasznos, a tanulást fokozó és ösztönző hatású dolog. Az eredmények másik lehetséges magyarázata, hogy még ha a tanulók értéklik is a házi feladatot, ez a kontroll és nyomás, amely az iskolából az otthoni környezetbe vetül, aláássa a motivációt, a tanulók autonómiáját és kompetenciáját, amelyek alapvető emberi szükségletek (lásd Deci & Ryan, 2000).

Az eredmények azt mutatták, hogy bár a résztvevők a házi feladatot az angol nyelvtanulás értékes tevékenységként értéklik, olyan kevés válaszadó használ önszabályozó stratégiákat a házi feladat készítése során, hogy ez befolyásolja az eredményt. Ezt támasztják alá az önszabályozási stratégiák skáláinak átlagpontszámai, amelyek mindegyike a középső érték alatti tartományba, tehát a hármasba esett. Valamennyi stratégia a 3-as mediánérték alatt, a szórás pedig 1 körül van. Más szóval, sok válaszadó szinte egyáltalán nem használja a felsorolt önszabályozási stratégiákat, annak ellenére, hogy 4 körüli átlagpontszámmal értékeli a házi feladatát. Más szóval, a legtöbb válaszadó a “gyorsan végezzünk vele” elvet követi a házi feladat elkészítésekor, anélkül, hogy bármilyen szisztematikus vagy tudatos stratégiát követne.

A tanulmány legfontosabb következtetése, hogy a tanár és a tanulási folyamatban betöltött szerepe befolyásolja a tanulási motivációt, az otthoni környezet észlelt hasznosságát (angolul: perceived usefulness of the home environment) és magát az önszabályozást is. Az eredmények pontosan rámutattak arra, hogy a tanárok közvetlen (motiválással és hatékony órák létrehozásával) és közvetett (a diákok látják, hogy a tanár megfelelően választotta ki a házi feladatot) módon egyaránt befolyásolják az önszabályozó tanulást.

5.3 Az interjúkutatás eredményei

A harmadik kutatási kérdés (RQ3) az otthoni környezet és az otthon tanuló nyelvitanítási és nyelvitanulási tapasztalatai közötti kapcsolat feltárására irányult az otthon tanuló szülők szemszögéből. A szülői interjúk egyik legfontosabb megállapítása, hogy a kedvező környezet önmagában nem garantálja a gyors és hatékony nyelvitanulást. A különböző erőforrások rendelkezésre állása nem elegendő a megfelelő nyelvitanulás biztosításához, hanem célzott erőfeszítéseket kell tenni a gyermekek nyelvitanulásra irányuló belső motivációjának fokozására. A nyelvitanulás motiváló tényezőinek kezelése, a tanulás teljes mértékben tanulóközpontúvá és személyre szabottá tétele, valamint az idegen nyelvek fontosságának és hasznosságának hangsúlyozása olyan stratégiák, amelyeket az otthon tanuló szülők kiemelték a nyelvitanulási folyamat előmozdítása érdekében. A szülők tehát elismerik, hogy az otthonitanulás önmagában nem garantálja a nyelvitanulás sikerét.

Az adatok arra utalnak, hogy természetes környezetben (például az otthoni környezetben) az önszabályozási készségek fejlesztése a szülőkkel és más családtagokkal való interakció természetes része. Ez a megállapítás összhangban van Bembenutty (2013) megállapításával, aki szerint az önszabályozó tanulás a tanulási folyamat más szereplőivel való társas interakciók révén alakul ki. Az otthoni tanulás során a szülők bizonyultak a legbefolyásosabb személyeknek, akik megerősítették az önszabályozó tanulási tapasztalatokat, segítséget és visszajelzést nyújtottak, és segítettek a tanulóknak a nehéz időszakok leküzdésében. Az eredmények azt mutatták, hogy 1) az önszabályozás elősegíthető, ami összhangban van az önszabályozással kapcsolatos kutatási eredményekkel (Zimmerman, 2000) és 2) a szülők direkt és indirekt módon is aktívan elősegíthetik gyermekeik önszabályozásának fejlődését. Ugyanakkor az önszabályozás természetesen és öntudatlanul is fejlődhet az otthonoktatási környezetben, amelyet a szülők és a gyermeket körülvevő emberek által mutatott viselkedés és példamutatás befolyásol.

Az önszabályozás szempontjából fontos megállapítás, hogy az otthonoktatás már a kezdetektől fogva ösztönzi a tanulói autonómiát. Ez a megállapítás összhangban van a Riley (2015) és Jackson (2016) által közölt eredményekkel, amelyek szerint az otthon tanuló diákok nagyobb autonómiát tapasztalnak, mint iskolába járó társaik. Mivel a diákoknak maguknak kell meghozniuk a tanulási folyamatukkal kapcsolatos döntéseket, az otthoni tanulás segít nekik felismerni a tanulásukért és fejlődésükért viselt felelősségüket, ami növeli a motivációjukat. Az adatok azt mutatják, hogy a résztvevő magántanuló diákok teljes mértékben tisztában vannak döntési lehetőségeikkel és az otthonoktatás által nyújtott autonómiával. Továbbá, az eredmények azt mutatták, hogy az otthonitanulás lehetővé teszi, támogatja, sőt megköveteli a

diákoktól, hogy felelősséget vállaljanak a tanulásukért. Mivel szabadon megtervezhetik a napjaikat, eldönthetik, hogy mit, hogyan és milyen mértékben tanulnak, és nem kell állandóan az iskolai vizsgák és jegyek miatt aggódniuk, így még fontosabb a fejlődésük nyomon követése és az arra való reflektálás. Az otthoni tanulás tehát fejlett önszabályozási képességeket igényel, és megköveteli az önszabályozás különböző összetevőinek hatékonyságának értékelését, amelyek a tanulási folyamat előtt, után és közben vannak jelen.

Az interjú vizsgálat lehetővé tette számomra, hogy konkrét információkat gyűjtsék arról (4. kutatási kérdés, RQ4), hogy az otthoni környezet milyen lehetőségeket kínál az önszabályozásra, ahogyan arról maguk az otthon tanuló diákok számoltak be. Az otthoni környezet legnagyobb előnye – az otthon tanuló résztvevők szerint -, hogy a tanulók szabadon és szankciómentesen használhatják az angol nyelvet, tudatosan teremthetnek lehetőségeket a nyelvi fejlődésre, és kreatívan bánhatnak a célnyelvvel.

Az adatok lehetővé tették, hogy olyan tanulói profilokat készítsünk, amelyek az egyes résztvevők nyelvtanulási pályájának átfogó képét tartalmazzák. Ezt a kérdést figyelembe vettük az eredmények értelmezésekor. Minden egyes megkérdezett tanulónak egyedi tanulási tapasztalata van. Ezért tanulási pályájuk jelentősen eltér egymástól. Az interjúk során a résztvevők megosztották múltbeli tanulási emlékeiket, jelenlegi nyelvtanulási tapasztalataikat és szubjektív nézeteiket a jövőről. Abban mindannyian egyetértenek, hogy a nyelvtanulás összetett, hosszú távú tapasztalat, amely hullámvölgyekből és sok kihívásból áll. A résztvevők arról számoltak be, hogy folyamatosan változnak tanulási stílusaik, céljaik, módszereik, eszközeik és forrásaik, valamint érdeklődési körük, tulajdonságaik, motivációjuk, autonómiájuk és a tanulóval kapcsolatos felelősségük szintje is.

Amint az interjúk adataiból kiderült, az egyéni különbségek, mint például az életkor, a biológiai nem és a személyiségjegyek befolyásolják, hogy a megkérdezettek hogyan (ön)szabályozzák a nyelvtanulásukat, azaz megállapításra került, hogy a tanulók a tanulás közbeni cselekedeteikkel öntudatlanul is nyomot hagynak jellemükről. Számos egyéni vonás relevanciával bír a tudatos önszabályozási folyamatok szempontjából, és azok mozgatórugói. Az egyes résztvevők tulajdonságainak és erősségeinek egyedi kombinációja különböző módokon járulhat hozzá a hatékony önszabályozáshoz (Hoyle, 2010).

Egy másik dolog, amit az önszabályozással kapcsolatban figyelembe kell venni – az intraperszonális és kontextuális körülmények megléte mellett -, a tanulók korábbi tanulási tapasztalatainak összessége. Az eredmények azt mutatták, hogy a múltbeli események és tapasztalatok befolyásolják a tanulók önszabályozó viselkedését (Bandura, 1977). Majdnem minden interjúalany megosztott egy pozitív és egy negatív történetet, amely megváltoztatta

vagy alakította tanulási folyamatát, vagyis egy adott helyzet vagy esemény miatt tudatosult bennük az önszabályozás fontossága. Továbbá a nehéz időszakok megélése, a közelgő vizsgák és a feladatok mind aktiválták az önszabályozó viselkedést. Megállapításra került tehát, hogy a tanulási folyamat módszere módosul a siker érdekében, illetve az önszabályozást a szükségszerűség készíteti. Az eredmények tehát alátámasztják azt az elméletet, hogy az önszabályozás egy tanult, dinamikus viselkedés (Zimmermann, 2000).

Az eredmények alapján az otthoni tanulási környezet támogató hatással van a tanulók önszabályozására. Az otthontanulás kiváló lehetőségeket kínál a nyelvtanulásra, és olyan tevékenységeket foglal magában, amelyek elősegítik az önszabályozás fejlődését. Ezenkívül a tanulás úgy van kialakítva, hogy a diákok aktívan irányíthassák a folyamatot, ugyanakkor gazdag tanulási támogatást is kapjanak. Ennek következtében a diákok elkötelezetten részt vesznek a tanulásban, és vágyat éreznek a tudásuk bővítésére. Az aktív részvétel kérdése kulcsfontosságú az otthon tanulóknak önszabályozó viselkedésében. A szakirodalomban már több kutatás is kimutatta, hogy a szerepükünk és befolyásunk tudatosítása az adott helyzetben hozzájárulhat viselkedésünkhöz (Bandura, 1997, 2006). A magántanulók teljes mértékben tudatában vannak aktív szerepüknek, és az otthoni tanulás élménye (újra)alakítja a tanulási folyamatukat.

Az adatok arra utalnak, hogy mind a *társadalmi-kontextuális tényezők*, mind az *egyéni tényezők* jelentős szerepet játszanak az önszabályozó viselkedés kialakításában. A közvetlen környezetben jelenlévő személyek, beleértve a szülőket, testvéreket, barátokat és néha még a tanárokat is, kiemelkedő hatást gyakorolnak. Látható, hogy ezek az emberek erőteljesen befolyásolják az otthon tanuló gyerekek nyelvtanulási motivációját és önszabályozó viselkedését, és aktívan részt vesznek az ösztönző környezet kialakításában. Az eredmények tehát arra utalnak, hogy a résztvevő otthontanulókat körülvevő szociális környezet formálja a tanulásra vonatkozó nézeteiket és értelmezésüket. A jelenlegi kutatási eredmények megerősítik és kiegészítik a korábbi kvalitatív és kvantitatív tanulmányok megállapításait. Pintrich (2000) szerint a legtöbb önszabályozó tanulási kutatás „azon a szociális kognitív feltevésen alapul, hogy a tanulók saját megismerésük, motivációjuk, viselkedésük és a környezetről alkotott elképzeléseik központi szerepet játszanak a tanulmányi teljesítményük és eredményeik megértésében” (493. o.). Az eredmények alátámasztják ezt a nézetet, mivel kiderült, hogy a résztvevők aktívan alakítják tanulási környezetüket, miközben maga a környezet is formálja őket.

6. Összegzés

6.1 A legfontosabb eredmények összefoglalása

A disszertáció arra összpontosított, hogy Magyarországon az otthoni környezet milyen fontos szerepet játszik a tanulási folyamatban. A kutatás célja az önszabályozás vizsgálata volt egy olyan környezetben, ami eddig kevés figyelmet kapott, és azt vizsgálta, hogy hogyan befolyásolja az otthoni tanulási környezet a diákok önszabályozott nyelvtanulási viselkedését, illetve fordítva. A kutatás fókuszában az otthoni környezet, az önszabályozás és a nyelvtanulás közötti összefüggések feltárása állt, különös tekintettel az otthon tanuló és hagyományos iskolába járó diákok közötti önszabályozási stratégiák különbségeire. Az egész kutatás alapja az a gondolat volt, hogy a szociális és környezeti tényezők meghatározzák a nyelvtanulók önszabályozását.

Fontos hangsúlyozni, hogy az otthoni környezet nem feltétlenül a legmegfelelőbb hely az önszabályozás gyakorlására, és nem az egyetlen olyan környezet, ahol ezt a képességet fejleszthetik a diákok. Az otthoni környezet azonban elválaszthatatlan részét képezi a diákok tanulásának, és hatással van minden tanulási aspektusra. Amikor a tanárok megpróbálnak magyarázatot találni diákjaik tanulási viselkedésére, esetleg választ keresnek a hirtelen viselkedésváltozásra, sok válasz az otthoni környezetben keresendő. Még a legfrissebb Nemzeti alaptanterv (2020) is hangsúlyozza, hogy a tanároknak az otthoni környezetet kell bevonniuk a tanítási gyakorlatba, hogy megmutassák a diákoknak, hogy a tanulás nem csupán az osztályteremre korlátozódik, és együtt kell működniük a szülőkkel a tanulók eredményeinek javítása érdekében.

Az önszabályozással kapcsolatban kétféle nézet létezik: az egyik szerint az önszabályozás az egyén fix, veleszületett képessége, amely az idő múlásával alig változik, míg a másik szerint az emberek az önszabályozást idővel, gyakorlással fejlesztik. Az eredmények az utóbbi nézetet, tehát az önszabályozás dinamikus jellegét támasztják alá. Az eredményekből világosan látszik, hogy a tanulók működési módját – a tényleges tanulási folyamatot – óvatosan kell vizsgálni. A tanulási folyamat maradhat ugyanaz, mert működik, de az idő múlásával folyamatosan fejlődik és változik is. Maguk az interjúalanyok is kiemelték, hogy a tanulási módjuk sokat fejlődött és változott a nyelvtanulás során, míg a kérdőíves vizsgálat eredményei azt mutatták, hogy a diákok különböző önszabályozási stratégiákat alkalmaznak az egyes feladatokhoz kapcsolódó motivációk, hiedelmek és értékek alapján (Ramdass & Zimmerman, 2011).

A kutatás egyedülálló, mivel két nézőpontból vizsgálta az otthoni környezet szerepét az önszabályozó tanulásban. A második kutatás során a hangsúly a kötelező házi feladatok

elvégezése során alkalmazott önszabályozó tanulásra összpontosított. A harmadik kutatás pedig az otthontanuló diákok önszabályozására fókuszált, akik szabadon tervezik és irányítják a teljes tanulási folyamatot. Az eredmények azt mutatták, hogy a házi feladat készítése közben a fiatalabb diákoknál egyfajta pillanatnyi, feladattal kapcsolatos önszabályozás dominált. Ezekből az eredményekből egyértelmű, hogy: 1) az egyén pillanatnyi önszabályozását befolyásolják az élmény jellemzői (Blume és mtsai., 2021), és 2) különböző intraperszonális és kontextuális jellemzők aktiválják az önszabályozást. Az adatok azt mutatták, hogy a házi feladat elkészítése során a feladattal kapcsolatos önszabályozási stratégiákat leginkább a 12-15 év közötti tanulók használják otthon, akik félnek a házi feladatok elmulasztásából eredő negatív következményektől, erősen motiváltak a szégyen és büntudat elkerülésére (introjektált motiváció), és a házi feladatot olyan tevékenységként értékelik, amely segíti a tanulmányi eredményeik javítását. Ezért a házi feladatok elkészítésekor az önszabályozás reaktív típusa jelenik meg, mely spontán módon történik és általában rövid idő alatt lezárul.

Az otthontanulók tanulás tapasztalatait figyelembe véve az önszabályozás inkább instrumentális jellegű, célorientált, előre megfontolt és hosszabb távú, céljuk nem az azonnali siker. Az interjúkból kiderült, hogy az önszabályozó tanulás motivációi között szerepelnek a személyes célok elérése, a válaszok keresése, a pozitív és negatív tanulási tapasztalatokra való reakció, valamint a személyes jelentőségű feladatok teljesítése.

Az eredmények arra utalnak, hogy az önszabályozó tanulás számos változatban nyilvánulhat meg, és azt mutatják, hogy a diákok gyakran egyéni és helyzeti igényeknek megfelelően választanak önszabályozó tanulási stratégiákat. Általános megállapítás, hogy mind az otthon tanuló diákok, mind az iskolában tanulók kiemelték az önszabályozási stratégiák intenzívebb használatát, amikor hirtelen kialakuló helyzetekkel vagy konkrét eseményekkel találják szemben magukat, például házi feladatok vagy közelgő vizsgáktól való félelem miatt nehézségekbe ütköznek, esetleg valamilyen pozitív és negatív tapasztalatra adott válaszként. Az adatok tehát egyértelműen rámutattak arra, hogy a résztvevők legtöbb önszabályozási stratégiájukat akkor aktiválják, amikor a mindennapi életük során alkalom vagy szükségesség adódik.

Melyek a disszertáció főbb megállapításai? Amikor az önszabályozást próbáljuk megérteni, nem választhatjuk szét a kontextuális és a személyes tényezőket. Az önszabályozás nem csak a kontextuális vagy személyes tényezőktől függ; a kontextuális és személyes tényezők is gondos vizsgálatot igényelnek. Az önszabályozás kutatásában nem lehet megérteni a kontextuális hatást a személyes tényezők figyelembevétele nélkül. Hasonlóképpen nem lehet csak az intraperszonális hatásokra összpontosítani a releváns kontextuális jellemzők elemzése

nélkül, mivel a személyes és a kontextuális jellemzők határai gyakran összemosódnak. Csapónak (2005) teljesen igaza van abban, hogy a jövő felnőttjeinek olyan „tudásra lesz szükségük felnőttkorukban, amely ma még nem létezik. Olyan eszközöket fognak használni, amelyeket még nem találtak fel. Olyan kifejezésekkel fogják magukat kifejezni, amelyek ma még ismeretlenek.” Az egész életen át tartó tanulásra való felkészítés, különösen a nyelvtanulásra való összpontosítás rendkívül fontos ebben az összefüggésben, mivel alkalmassá teszi a tanulókat a folyamatos alkalmazkodásra a változó munkaerőpiaci követelményekhez (Jarvis, 2006).

6.2 Az értekezés kutatási korlátai

Az alábbi szekció a doktori értekezés limitációit és a három kutatás során felmerült nehézségeket, hiányosságokat és hibákat foglalja össze. A jelen kutatás egyik fő erőssége egyben a gyengesége is. Míg a kérdőíves vizsgálat egy konkrét tevékenység (házi feladat) elvégzése közbeni önszabályozásra összpontosított, addig az interjúkutatás tágabb értelemben foglalkozott a témával. Azért tartottuk lényegesnek, hogy egy konkrét tevékenységre fókuszáljunk, mert a házi feladat a magyarországi kontextusban a tanulás egyik elsődleges formája, amelyről minden interjúalany érdemi állításokat és összehasonlító tapasztalatokat tud mondani. Ha valaki a tanulás szót hallja, azonnal a házi feladatok jutnak eszébe. A kutatás kezdetén azt feltételeztük, hogy hasonló adatokat tudunk gyűjteni az otthon tanuló diákoktól, akik számára a tanulás, a szó szoros értelmében, egy házi feladat, hiszen otthon önállóan készülnek a vizsgákra. Így a kérdőíves és az interjúkutatás összehasonlítása kihívást jelentett, mivel az önszabályozásnak a kérdőíves vizsgálatban a házi feladat elkészítésénél határozott kezdete és vége volt; az otthon tanuló diákoknál nem volt azonosítható ilyen tevékenység. Az ő esetükben az önszabályozás nem egy tevékenységre, hanem a nyelvtanulás egészére összpontosított. Ez egy lehetséges gyengeségként értelmezhető. Viszont a két tapasztalat összehasonlítása rávilágított néhány új, esetleg figyelmen kívül hagyott megállapításra, és rámutatott arra, hogy az önszabályozás kutatása összetett folyamat. Az interjúkutatás a magasabb rendű önszabályozással, míg a kérdőíves vizsgálat egy konkrét feladattal kapcsolatos önszabályozással foglalkozott (Zeidner és mtsai., 2000). Mivel azonban mindkét tapasztalat otthon történik, lehetősége nyújtott az otthoni környezet hatásának komplexebb vizsgálatára.

Ezenkívül mind a három tanulmánynak megvannak a maga sajátos korlátai. Először is, a dokumentumelemzésnek vannak eredendő gyengeségei. Ahogy Carley (1993, 83. o.) hangsúlyozta, „annak meghatározása, hogy mely információk irrelevánsak, önmagában olyan

döntés, amelyet a kutatónak kell meghoznia.” A fő korlátot az önszabályozó tanulás összetett természete jelenti, így az elemzésből kimaradhatott néhány fontos pont. A fogalmi megértés sokfélesége „zavart okozhat, amikor megpróbáljuk megérteni a kutatási eredményeket [...], valamint hozzájárulhat az eredmények következetlenségéhez” (Collett, 2014, 432. o.). E korlátozás kiküszöbölése érdekében 1) a tanulmány a téma mély megértésére törekedett, és 2) egy másik független kutatót is bevont az adatelemzésbe.

A kérdőíves vizsgálat egyik fő korlátja az, hogy elsősorban a házi feladatok elvégzésére összpontosított, így az eredmények korlátozott terjedelműek és mélységűek. Emellett a minta nem feltétlenül tükrözi azokat a diákokat, akik hasonlóan szembesülnek a házi feladatok elvégzésével, és számtalan okból másképp közelítik meg azokat. A tanárok különböző házi feladatokat adnak diákjaiknak, és lehetséges, hogy 1) egyes tanárok nagyobb figyelmet fordítanak a házi feladatok kiválasztására, 2) egyes iskolák nagyobb hangsúlyt fektetnek a házi feladatok elvégzésére, és 3) egyes diákok hajlamosabbak a házi feladatok elvégzésére. Ezen okok és a viszonylag kis mintanagyság miatt az eredmények nem általánosíthatók a résztvevőkön túl.

Végezetül, az interjú vizsgálatnak több korlátja is van. A megállapítások kizárólag a résztvevők személyes elbeszélésein alapulnak. A résztvevő családokat arra kértük, hogy osszák meg velünk az otthonoktatással kapcsolatos tapasztalataikat, de nem végeztünk további megfigyeléseket az eredmények megbízhatóságának növelése érdekében. A tanulmányt tehát korlátozza a retrospektív jellege; ezért a résztvevők képessége, hogy megfelelően verbalizálják és felidézzék az otthonoktatással kapcsolatos tapasztalataikat. A résztvevők tudatosan vagy tudattalanul megpróbálhatják a lehető legjobb színben feltüntetni magukat, így előfordulhat, hogy a megállapítások nem tükrözik pontosan a valóságot. A jövőbeli kutatásokat más módszerekkel, különösen megfigyeléssel kellene kiegészíteni, ami hitelesebbé teheti az eredményeket, és érvényesítheti az interjúk megállapításait.

6.3 Az értekezés pedagógiai implikációi

A korábban tárgyalt korlátozások ellenére a jelen értekezés implikációi széles körűek és három jelentős módon járul hozzá az oktatás területéhez. A tanulmány az önszabályozó tanulási magatartást vizsgálta egy kevésbé kutatott tanulási környezetben, az otthoni környezetben. A kutatás kezdetén a tanulmány célja az volt, hogy a korábbi kutatásokat kibővítse azzal, hogy az önszabályozást egy új tanulási kontextusban vizsgálja. A COVID-járvány miatt azonban az iskolák és a családok kénytelenek voltak otthon folytatni a tanulást. Ezért e tanulmány

eredményei fontos gyakorlati következményekkel járnak az önszabályozó tanulást megvalósítani kívánó tanárok és szülők számára. A jelen tanulmány új betekintést nyújt az önszabályozás integrációjába azáltal, hogy elemzi az otthoni környezet hatását az önszabályozó tanulási viselkedésre.

A kutatás rámutatott arra, hogy a tanulók számára az iskolai kereteken kívüli tanulási lehetőségek biztosítása elősegíti az önszabályozási készségek fejlődését. A gondosan megválasztott házi feladat elősegítheti a tanulóknál ezeket a készségeket. Az adatok azt mutatták, hogy a fiatalabb diákok jobban értékelik a házi feladatokat, mint idősebb társaik. Ők azonban elsősorban azért alkalmaznak önszabályozó stratégiákat a tanulásuk során, mert félnék a negatív következményektől. Ellentétben, az idősebb tanulók nem tekintik a házi feladatot olyan tevékenységnek, amely elősegítené a nyelvtudásuk fejlődését. Ezért az idősebb tanulók esetében gondosabban megtervezett házi feladatválasztásra van szükség, mivel ők már hisznek magukban és értékelik az otthoni környezetet, de a házi feladatot nem. Fontos megállapítás, hogy az idősebb tanulók tisztában vannak azzal, hogy nyelvtanulásuk sikeressége attól függ, hogy mit tesznek az iskolai kereteken kívül, ezért ezt a motivációs vonalat olyan feladatokkal kellene a tanároknak erősíteniük, amelyek fokoznák a diákok tanulásának tudatos (ön)szabályozását.

Az önszabályozás szempontjából a tanulók számára előnyös lehet az otthoni környezethez hasonló tanulási környezet. Ezért a tanároknak olyan légkört kellene megpróbálniuk teremteniük, amely lehetővé teszi a tanulók számára, hogy 1) beépítsék személyes érdeklődésüket a tanulási folyamatba, 2) bevonják a tanulókat az órák tervezésébe és előkészítésébe, 3) segítséget kérjenek, 4) higgyenek a képességeikben, 5) önállóan és csoportban is dolgozzanak, és 6) értékeljék saját és mások munkáját. Természetesen nem minden diák részesül az ilyen légkör előnyeiből és ismeri fel annak előnyeit, de jelezheti, hogy a tanár nyitott az ilyen jellegű bevonásra; sőt, a diákok aktív részvétele több mint kívánatos.

Végezetül, a tanulmány jelentős módszertani hozzájárulása abban áll, hogy rávilágított a választott kvalitatív interjúkutatási módszer értékére. Ezáltal lehetővé vált az önszabályozás dinamikus jellegének vizsgálata, mivel a résztvevők megosztották személyes nyelvtanulási tapasztalataikat a korai gyermekkortól egészen napjainkig. Ezek az otthoni környezetben szerzett nyelvtanulási tapasztalataikról szóló elbeszélések segítettek azonosítani az otthoni tanulás pozitív és negatív hatásait a résztvevők tanulási magatartására. Bár Magyarországon végeztek már önszabályozó kvalitatív vizsgálatokat (Mezei, 2008), olyan tanulmány még nem született, amely a magyar magántanuló diákok önszabályozó tanulási magatartását vizsgálta

volna. Összefoglalva, a jelen tanulmány bővítette a hasonló kontextusban végzett jövőbeli vizsgálatokhoz rendelkezésre álló módszertani repertoárt is.

6.4 Jövőbeli kutatási irányok

Az értekezés eredményei számos jövőbeni kutatási irányt vetettek fel. Egyértelműen felmerült az igény 1) az önszabályozás longitudinális vizsgálatára, valamint 2) a feladat-specifikus önszabályozás további feltérképezésére.

Egy longitudinális vizsgálat fényt derítene az önszabályozás időbeli fejlődésére és stabilitására, valamint annak mélyebb megértésére, hogy a különböző környezetek hogyan hatnak és folyásolják be a nyelvtanulók önszabályozó viselkedését a tanulási folyamat során. A jövőbeni vizsgálatoknak tovább kell vizsgálniuk az otthoni tanulás általános élményét, beleértve a tényleges tanulást, valamint más formális vagy kevésbé formális feladatokat, amelyeket a tanulók tudatosan vagy szándékosan választanak nyelvtudásuk fejlesztése érdekében (pl. videojátékok, filmnézés, beszélgetés külföldiekkel). Ezért egyértelműen több kvalitatív és kvantitatív kutatásra van szükség a különböző nyelvtanulási tapasztalatok és az önszabályozás fejlődése közötti kapcsolat feltárására.

Egy másik potenciálisan érdekes kutatási irány lenne annak feltárása, hogy a Magyarországon a nyelvtanítás és nyelvtanulás elsődleges forrásának tekintett tankönyvekbe (Albert és mtsai, 2018) hogyan kerül beépítésre az önszabályozás fejlesztése. Az angol nyelvórán a tanulónak közvetlenül a tanáruk, közvetve pedig a tankönyvük mondja meg, hogy mit kell tenniük, különösen otthon (Dam, 2012). Azoknak a tankönyveknek a dokumentumelemzése, amelyeket a magyarországi angolórákon az alsó és felső tagozaton leggyakrabban használnak, rávilágítana arra, hogy vannak-e olyan feladatok, amelyek kifejezetten és közvetlenül próbálják fejleszteni a tanulók önszabályozását, megvizsgálhatná, hogy vannak-e olyan tippek, ötletek kiemelve, amelyekkel a diákok hatékonyabbak lehetnének a nyelvtanulás során. Összefoglalva, az elemzése rámutathatna a tankönyvekben rejlő önszabályozás fejlesztésére irányuló potenciálokra és lehetőségekre.

A jövőbeni kutatásokba be lehetne vonni a tanulók tényleges otthoni viselkedésének megfigyelését – mind a hagyományos iskolai, mind az otthon tanuló diákokét -, hogy kiegészítsék az interjú vizsgálatokat és a kérdőíveket, azaz a diákok valóban azt teszik, amit mondanak, és így vizsgálni lehetne az azokban bemutatott kép pontosságát (Friedman, 2012). Ahogy Whitebread és mtsai (2009) kiemelték, a megfigyelés fő hatékonysága abban rejlik, hogy a megfigyelési adatok a tényleges tanulási környezetből származnak, és a releváns

körülményeket rögzítik, nem pedig abban, hogy a résztvevők minden eseményt felidézzenek. Boekaerts és Corno (2005) szerint a megfigyelés az egyik legmegbízhatóbb módszer az önszabályozás mérésére, mivel segít a kutatónak megismerni az osztályterem szociális kontextusát, és rögzíteni az összes olyan szociális folyamatot (például a tanárok és a társak általi facilitációt), amely az önszabályozó viselkedés kialakulásában szerepet játszik. A jövőbeni megfigyeléses vizsgálatok középpontjában a következők állhatnának: 1) hogyan jelenik meg az önszabályozás az órákon (ha egyáltalán megjelenik), 2) hogyan szabályozzák a tanulók a tanulásukat otthon, és 3) hogyan változik az önszabályozás, amikor a tanulók különböző feladatokkal szembesülnek és foglalkoznak, illetve tevékenységekben vesznek részt.

Végül, de nem utolsósorban további kutatási irány lehet a kerettantervek elemzése, hiszen a NAT-ban „megfogalmazott elvek, célok, fejlesztési feladatok és műveltségi tartalmak a képzési szakasz sajátosságai szerint több változatban is kimunkált dokumentumokban, a kerettantervekben öltönek testet” (NAT 2012: 10647). Az értekezés eredményei arra utalnak, hogy az önszabályozásra a NAT dokumentumok nagy hangsúlyt fektetnek, tehát a probléma nem a tartalomban, hanem a nyelvoktatás gyakorlatában van. Ezért fontos lenne a kérdést gyakorlati megközelítésből is megvizsgálni, azaz, hogy a tanárok hogyan alkalmazzák az NAT-ban foglaltakat, milyen mértékben és hogyan építik be azokat a nyelvórákba, hogy az elmélet és a gyakorlat összehasonlítható legyen. Ezért hasznos lehetne továbbá egy megfigyelési vizsgálat annak elemzésére, hogy a NAT dokumentumokban foglalt irányelveket és célokat, amelyek nagymértékben az önszabályozásra összpontosítanak, hogyan hajtják végre és támogatják az osztálytermi környezetben és azon kívül. Ha részletesebben megértenénk, mi járul hozzá az önszabályozó tanulás elősegítéséhez, az segítene meghatározni, hogy a nyelvtanár-képzés során mely tanári tulajdonságokra kellene összpontosítani. Ez a megértés explicit és implicit beavatkozási és támogatási lehetőségeket is kínálna. Összességében még sok tennivaló van az önszabályozás fejlődésének megértése és ezáltal a hatékony pedagógiai beavatkozások kidolgozása terén.

A disszertáció témájához kapcsolódó publikációk

- Mikusová, M. (2019). Hungarian English language teachers' roles in the development of self-regulation: A pilot study. *Journal of Adult Learning, Knowledge and Innovation*, 3(2), 73–87. <https://doi.org/10.1556/2059.03.2019.07>
- Mikusová, M. (2020). Homeschooling parents' demotivation and remotivation processes: A pilot study in Hungary. *WoPaLP*, 14, 151–170. <https://langped.elte.hu/WoPaLParticles/W14Mikus.pdf>
- Mikusová, M. (2021). A magyar és finn nemzeti alaptanterv összehasonlító elemzése az önszabályozó nyelvtanulás szempontjából. *Modern Nyelvoktatás*, 26(1–2), 80–100. <https://ojs.elte.hu/modernnyelvok/article/view/1461>

Irodalomjegyzék

- 130/1995. (X. 26.) Korm.rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról
- 243/2003 (XII. 17.) Korm.rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról
- 202/2007. (VII. 31.) Korm.rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 243/2003. (XII. 17.) Korm.rendelet módosításáról
- 110/2012. (VI. 4.) Korm.rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról
- 5/2020. (I. 31.) Korm.rendelet A Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet módosításáról
- Albert, Á., Tankó, Gy., & Piniel, K. (2018a). A tanulók válaszai a 7. évfolyamon [Pupils' responses in grade 7]. In E. Öveges & K. Csizér (Eds.), *Vizsgálat a köznevelésben folyó idegennyelv-oktatás hatékonyságáról* (pp. 52–89). Oktatási Hivatal.
- Albert, Á., Tankó, Gy., & Piniel, K. (2018b). A tanulók válaszai a 11. évfolyamon [Pupils' responses in grade 11]. In E. Öveges & K. Csizér (Eds.), *Vizsgálat a köznevelésben folyó idegennyelv-oktatás hatékonyságáról* (pp. 90–160). Oktatási Hivatal.
- 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. (2006). Guide for constructing self-efficacy scales. In F. Pajares & T. Urdan (Eds.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (pp. 307–337). Information Age Publishing.
- Baumeister, R. F., Bratslavsky, E., Muraven, M., & Tice, D. M. (1998). Ego depletion: Is the active self a limited resource? *Journal of Personality and Social Psychology*, 74(5), 1252–1265. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.74.5.1252>
- Beishuizen, J., & Steffens, K. (2011). A conceptual framework for research on self-regulated learning. In R. Carneiro, P. Lefrere, P. Steffens, & K. Underwood (Eds.), *Self-regulated learning in technology enhanced learning environments* (Vol. 5, pp. 3–19). Sense Publishers.
- Bjork, R. A., Dunlosky, J., & Kornell, N. (2013). Self-regulated learning: beliefs, techniques, and illusions. *Annual Review of Psychology*, 64(1), 417–444. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-113011-143823>
- Blume, F., Schmidt, A. B., Kramer, A. T., Schmiedek, F., & Neubauer, A. (2021). Homeschooling during the SARS-CoV-2 pandemic: the role of students' trait self-regulation and task attributes of daily learning tasks for students' daily self-regulation. *Zeitschrift Fur Erziehungswissenschaft*, 24(2), 367–391. <https://doi.org/10.1007/s11618-021-01011-w>

- 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., & Corno, L. (2005). Self-Regulation in the Classroom: A Perspective on Assessment and Intervention. *Applied Psychology*, 54(2), 199–231. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2005.00205.x>
- Buijs, M., & Admiraal, W. (2013). Homework assignments to enhance student engagement in secondary education. *European Journal of Psychology of Education*, 28(3), 767–779. <https://doi.org/10.1007/s10212-012-0139-0>
- Carley, K. M. (1993). Coding choices for textual analysis: A comparison of content analysis and map analysis. *Sociological Methodology*, 23, 75–126. <https://doi.org/10.2307/271007>
- Chik, A. (2012). Digital gameplay for autonomous foreign language learning: Gamers’ and language teachers’ perspectives. In H. Reinders (Ed.), *Digital games in language learning and teaching* (pp. 95–114). Palgrave Macmillan.
- Collett, P. V. (2014). Researching self-regulated learning and foreign language learning. *Sisal Journal*, 5(4), 430–442. <https://doi.org/10.37237/050410>
- Creswell, J. W. (2003). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. SAGE Publications, Incorporated.
- Csapó, B. (2005). Tanuló társadalom és tudásalapú oktatási rendszer. In Á. Komlóssy (Ed.), *Ismeretek és képességfejlesztés* (pp. 5–21). Tudományos Ismeretterjesztő Társulat.
- Curtis, D. J., & Nourie, B. L. (1989). Homework: More than its trouble. *American Secondary Education*, 17(4), 30–33.
- Dam, L. (2012). *Empowering—educating students to become lifelong learners*. TESOL 39th Annual Convention and the 11th CA & CB Regional Conference, San Juan, Puerto Rico, United States of America. <https://www.tesol.org/docs/default-source/new-resource-library/symposium-on-student-empowerment-8.pdf>
- Dansereau, D. F. (1978). The development of a learning strategy curriculum. In H. F. O’neil (Ed.), *Learning strategies* (pp. 1–29). Academic Press.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268. https://doi.org/10.1207/s15327965pli1104_01
- Denzin, N. K. (1978). Triangulation: A case for methodological evaluation and combination. In N. K. Denzin (Ed.), *Sociological methods: A sourcebook* (pp. 339–357). McGraw-Hill.
- Friedman, D. A. (2012). How to collect and analyze qualitative data. In A. Mackey & S. M. Gass (Eds.), *Research methodologies in second language acquisition* (pp. 180–200). Wiley-Blackwell.
- Hoyle, R. H. (Ed.). (2010). *Handbook of personality and self-regulation*. Blackwell.
- Imre, N., Török, B., & Révész, L. (2021). A házi feladat szerepe a tanulási környezet alakításában. *Iskolakultúra*, 31(9), 25–44. <https://doi.org/10.14232/iskkult.2021.09.25>
- Kormos, J., & Csizér, K. (2014). The interaction of motivation, self-regulatory strategies, and autonomous learning behavior in different learner groups. *TESOL Quarterly*, 48(2), 275–299. <https://doi.org/10.1002/tesq.129>
- Larsen-Freeman, D. (2017). Just learning. *Language Teaching*, 50(3), 425–437. <https://doi.org/10.1017/s0261444817000106>
- Márton, E. (2019). *A szülő és az iskola kapcsolata, szerepe a sikeres együttnevelés megvalósításában* [PhD dissertation]. Eötvös Loránd University.
- Mezei, G. (2008). Motivation and self-regulated learning: A case study of a pre-intermediate and an upper-intermediate adult student. *WoPaLP*, 2, 79–104.

- Mihály, I. (2003). Beszéljünk a házi feladatról. *Új Pedagógiai Szemle*, 53(9), 81–91.
- Mihály, I. (2006). Az otthon tanulás gyakorlata; a múlt, a jelen – és a jövő? *Új Pedagógiai Szemle*, 56(6), 83–90.
- Nunan, D. (2014). Designing and adapting materials to encourage learner autonomy. In P. Benson & P. Voller (Eds.), *Autonomy and independence in language learning* (pp. 192–203). Routledge.
- Öveges, E., & Csizér, K. (Eds.). (2018). *Vizsgálat a köznevelésben folyó idegennyelv-oktatás kereteiről és hatékonyságáról*. Oktatási Hivatal.
- Oxford, R. L., & Lee, K. R. (2008). The learners' landscape and journey: A summary. In C. Griffiths (Ed.), *Lessons from good language learners* (pp. 306–317). Cambridge University Press.
- Panadero, E. (2017). A review of self-regulated learning: Six models and four directions for research. *Frontiers in Psychology*, 8, 1–28. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00422>
- Perry, N. E., Hutchinson, L. R., Yee, N., & Määttä, E. (2018). Advances in understanding young children's self-regulation of learning. In D. H. Schunk & J. A. Greene (Eds.), *Handbook of self-regulation of learning and performance* (pp. 457–472). Routledge.
- 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* (pp. 451–502). Academic.
- Riley, G. (2013). Differences in competence, autonomy, and relatedness between home-educated and traditionally educated young adults. *International Social Science Review*, 90(2), 1–27.
- Rubin, J. (1975). What the “good language learner” can teach us. *TESOL Quarterly*, 9(1), 41–51. <https://doi.org/10.2307/3586011>
- Sandberg, J., Maris, M., & De Geus, K. (2011). Mobile English learning: An evidence-based study with fifth graders. *Computers & Education*, 57(1), 1334–1347. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2011.01.015>
- Stern, H. H. (1975). What can we learn from the good language learner? *Canadian Modern Language Review-revue Canadienne Des Langues Vivantes*, 31(4), 304–319. <https://doi.org/10.3138/cmlr.31.4.304>
- Sundqvist, P. (2011). A possible path to progress: Out-of-school English language learners in Sweden. In P. Benson & H. Reinders (Eds.), *Beyond the language classroom* (pp. 106–118). Palgrave Macmillan.
- Trautwein, U., Lüdtke, O., Schnyder, I., & Niggli, A. (2006). Predicting homework effort: Support for a domain-specific, multilevel homework model. *Journal of Educational Psychology*, 98(2), 438–456. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.2.438>
- Whitebread, D., Coltman, P., Pasternak, D. P., Sangster, C., Grau, V., Bingham, S., Almeqdad, Q., & Demetriou, D. (2009). The development of two observational tools for assessing metacognition and self-regulated learning in young children. *Metacognition and Learning*, 4(1), 63–85. <https://doi.org/10.1007/s11409-008-9033-1>
- Zeidner, M., Boekaerts, M., & Pintrich, P. R. (2000). Self-regulation: Directions and challenges for future research. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 749–768). Academic Press.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13–39). Academic Press.
- Zimmerman, B. J. (2008). Investigating self-regulation and motivation: Historical Background, methodological developments, and future prospects. *American Educational Research Journal*, 45(1), 166–183. <https://doi.org/10.3102/0002831207312909>