

DOKTORI (PHD) DISSZERTÁCIÓ

TÉZISFÜZET

Ádámku Szabina

**Az Önszabályozott Szótanulás Fejlesztése a Magyar Középiskolai
Angol Nyelvoktatásban: Tanulók és Tanárok Körében Végzett
Vegyes Módszerű Vizsgálat**

2025

**EÖTVÖS LORÁND TUDOMÁNYEGYETEM
PEDAGÓGIAI ÉS PSZICHOLÓGIAI KAR**



DOKTORI DISSZERTÁCIÓ TÉZISFÜZET

Ádámku Szabina

**Az Önszabályozott Szótanulás Fejlesztése a Magyar Középiskolai
Angol Nyelvoktatásban: Tanulók és Tanárok Körében Végzett
Vegyes Módszerű Vizsgálat**

Neveléstudományi Doktori Iskola

A Doktori Iskola Vezetője: Prof. Dr. Zsolnai Anikó, DSc

Nyelvpedagógia Ph.D. Program

Programvezető: Prof. Dr. Károly Krisztina, DSc

Témavezető: Prof. Dr. Csizér Katalin, DSc

Budapest, 2025

Tartalom

1 Bevezetés.....	1
2 Szakirodalmi Áttekintés.....	2
2.1 A Nyelvtanulói Autonómia és az Önszabályozás	2
2.2 Stratégikus, Önszabályozott Szótanulás.....	5
2.3 A Pedagógia Szerepe az Autonóm és Önszabályozó Tanulás Fejlesztésében	9
2.4 A Veszélyhelyzeti Távközlés Kontextusa.....	11
2.5 A Tanulmány Céljai	11
3 A Kutatás Módszerei.....	12
4 A Főbb Eredmények Áttekintése	16
4.1 A Tanórán Kívüli Önszabályozott Szótanulási Gyakorlatok és Pedagógiai Fejlesztésük	16
4.2 Az Önszabályozott Szótanulásban és Annak Fejlesztésében Bekövetkezett Változások a Veszélyhelyzeti Távközlés Hatására	24
5 Pedagógiai, Elméleti és Gyakorlati Implikációk.....	25
6 Összegzés	28
Irodalom.....	28
Függelék	34

1 Bevezetés

A disszertációt több közelmúltbeli változás inspirálta, például (1) a technológiai fejlődés, amely napjainkban számos angoltanulási lehetőséget biztosít az osztálytermi kereteken kívül, mindez pedig az autonóm és önszabályozott tanulás szükségességét eredményezte (Benson, 2013), (2) a COVID-19 világjárvány során bekövetkezett veszélyhelyzeti távoktatás, amely az autonómia és az önszabályozás szükségességét teremtette meg az akadémiai folyamatokban (Carter és mtsai, 2020), (3) a kutatás kontextusát képező magyar középiskolai oktatás frontális jellege és házi-feladat terheltsége, valamint (4) az angol nyelv népszerűsége, mint a leggyakrabban tanult idegen nyelv a középfokú oktatási intézményekben (Központi Statisztikai Hivatal, 2024). Ezért a stratégiai autonóm és önszabályozott tanulás, valamint annak pedagógiai fejlesztése az utóbbi időben egyre nagyobb kutatási figyelmet kap, azonban a jelen tanulmány kutatási kontextusában a folyamatok, tevékenységek és gyakorlatok átfogóan még nem kerültek feltérképezésre, különösen a távoktatás időszakát követően, amikor a tanulók olyan tanulási helyzetekkel szembesültek, amelyek önszabályozó magatartást igényeltek.

A fentiek fényében a disszertáció a magyar középiskolás angol nyelvtanulók önszabályozott tanulási tevékenységeit kívánta vizsgálni a szókincs-bővítés kulcsfontosságú szempontjain belül, amelynek hiánya nagy mértékben akadályozhatja az idegen nyelvi kommunikációt (Folse, 2011; Ghazal, 2007). A kutatás magában foglalta a tanulók önszabályozott szótanulási mechanizmusait és azok mögöttes tényezőit, valamint a veszélyhelyzeti távoktatás tapasztalataikat. A tanulók szempontjának vizsgálata mellett a vizsgálat kiterjedt a magyar középiskolai angoltanárok fejlesztési gyakorlataira és nézeteire a tanulók önszabályozott szótanulási tevékenységeit illetően. A vegyes módszertani kutatás először kvantitatív kérdőíves vizsgálatokat alkalmazott, amelyek feltérképezték a tanulók önszabályozott szótanulási szokásait és azok mögöttes tényezőit, valamint a tanárok facilitatív megközelítéseit az ilyen tanulási folyamatok elősegítésére. Továbbá mindkét mintát kérdeztem a veszélyhelyzeti távoktatási tapasztalataikról és az azt követően alkalmazott önszabályozott szótanulás során észlelt változásokról. A kérdőíves felmérést kvalitatív, félig strukturált interjúk követték, amelyek mélyebb betekintést engedtek a kutatási témák mechanizmusába, nézeteibe, nehézségeibe és sikeres megközelítéseibe. A kvantitatív szakaszban 202 tanuló és 86 tanár válaszadó adatait gyűjtöttem össze, míg a kvalitatív vizsgálatok során 12 tanulóval és szintén 12 tanárral készítettem interjút.

A minták ugyan nem tesznek lehetővé általánosítható értelmezéseket, a kutatás olyan jelentőségteljes eredményeket hozott, amelyek hozzájárulhatnak a megfigyelt tanulási folyamatok jobb megértéséhez. Tekintettel a kutatás kivitelezésének idejére, a tanulmány nem csak a középiskolai önszabályozott szótanulási folyamatokba nyújt betekintést, hanem az ilyen jellegű tanulás nézeteibe, kognitív, affektív és motivációs aspektusaiba is, egy erősen terhelte oktatási körülményeket követő kontextusban. Az eredmények alapján a disszertáció egy jó önszabályozott szótanulási gyakorlatot folytató tanuló javasolt profiljával, valamint a pedagógiai fejlesztésre vonatkozó iránymutatásokkal zárul.

2 Szakirodalmi Áttekintés

A vizsgálat középpontjában az autonómia, az önszabályozás, a stratégiai szótanulás és a veszélyhelyzeti távoktatás témakörei álltak, és ennek hatása a COVID-19 utáni osztálytermi gyakorlatra. A szakirodalmi áttekintés a fő témakörök szerint szerveződött, az egyes fejezetek meghatározzák a kulcsfogalmakat és terminológiát, szintetizálják az elméletet és a kutatásokat mind a széles nemzetközi kutatási keretben, mind a magyar szakirodalomban, továbbá kontextusba helyezik a kutatásom fő szempontjait az átfogó téma, a stratégikus önszabályozott szótanulás empirikus vizsgálatain keresztül. A vonatkozó szakirodalom áttekintését a tanulmány kutatási kontextusba helyezése, a célok és indoklás meghatározása, valamint az általa betölthető kutatási rés meghatározása követi. A tézisfüzetben a főbb fogalmak irodalmi háttérét foglalom össze.

2.1 A Nyelvtanulói Autonómia és az Önszabályozás

A tanulói autonómia és az önszabályozott tanulás közös jellemzőket (Dörnyei, 1998) és eltérő vonásokat egyaránt tartalmaz (Murray, 2014). Lényegét tekintve az autonómia önmagunk irányítására utal (Taylor, 2017). Az idegennyelv-tanulás kontextusában „a saját tanulás irányításának képessége” (Holec, 1981, 3. o.), amely magában foglalja (1) a célok kitűzését, (2) a tanulási tartalom és a tanulás menetének megszervezését, (3) a tanulási módszerek kiválasztását, (4) a folyamat nyomon követését és (5) az elsajátítás értékelését; továbbá a tanulói autonómia mind az öt összetevőjének legmagasabb fokú alkalmazása az önirányított tanulásban csúcsosodik ki. A képességen és a kapacitáson túl az irányítást is magában foglalja (Benson, 2013), és bár a döntések a tanulók felelősségi körébe tartoznak, ezért igénylik az autonómiát,

de alapvetően nem fejlesztik azt (Smith, 2008). Ezért felmerül az igény arra, hogy pedagógiai figyelem irányuljon a tanulói autonómia pszichológiai és gyakorlati szempontból történő előmozdítására.

Az önszabályozott tanulás „olyan szándékos tanulási tevékenységeket foglal magában, amelyeket nem a tanár irányít, hanem az egyén saját irányítása alatt állnak” (Rheinberg és mtsai, 2005, 503. o.). Konkrétabban fogalmazva: „önszabályozó kontroll, amely olyan stratégiák használatát foglalja magában, amelyek nagyrészt tudatos folyamatok, amiket a tanulók a tanulásuk irányítására alkalmaznak” (Kormos & Csizér, 2014, 279. o.), cselekvést tartalmaz és célvezérelt (Oxford, 2017, 69. o.). Az önszabályozott tanulás döntő tényezői „az önszabályozott tanulási stratégiák használata, a teljesítménykészség énhatékonysági percepciója és a tanulmányi célok iránti elkötelezettség” (Zimmerman, 1990, 185. o.). Zimmerman (2005) úgy fogalmazott, hogy az ember legmeghatározóbb képessége az önszabályozás, és az önszabályozó tevékenységeket „proaktív folyamatoknak tekintette, amelyeket a tanulók a tanulmányi készség elsajátítására használnak, mint például a célok kitűzése, a stratégiák kiválasztása és alkalmazása, valamint az énhatékonyság ellenőrzése, nem pedig egy reaktív eseménynek, amely személytelen erők hatására történik” (Zimmerman, 2008, 166-167. o.).

Az önszabályozás szerkezetileg egy három fázisú ciklikus folyamat (Zimmerman, 2005, 16. o.). Az első az előkészítési fázis, amely a célmeghatározást, a stratégiák kialakítását és az énmotivációt foglalja magában. A második, a teljesítmény fázisban a tanulók végrehajtják a feladataikat, miközben akaratilag kontroll révén folyamatosan figyelemmel kísérik tanulási folyamataikat. Az utolsó, reflexiós fázis a feladat teljesítésének visszatekintő vizsgálata; mivel a tanulók ebben a fázisban olyan következtetéseket vonnak le, amelyek hatással vannak a későbbi önszabályozó tanulási folyamatokra, az utolsó fázis nemcsak lezárja a ciklust, hanem hatással van a további önszabályozó folyamatokra. Összességében az önszabályozás bizonyos feladatokban, cselekvésekben és folyamatokban nyilvánul meg, amelyek fázisait Zimmerman (2005) a folyamat két vonala mentén írta le: az első, a megfigyelés—emuláció—önkontroll, az önszabályozás kezdeti fejlődésére utal, míg a második, az előkészítés—teljesítmény/akaratlagos kontroll—reflexió, a teljes folyamatot írja le, hangsúlyozva annak ciklikus jellegét. A stratégiahasználat meghatározó a teljesítési szakaszban (Pintrich, 2005), miközben más fontos tényezők is meghatározzák az önszabályozást: kognitív összetevők, mint például az énhatékonyság vagy a célmeghatározás, valamint affektív elemek, például az érzelmek vagy a motiváció.

Mindkét tanulási folyamat stratégiák alkalmazását igényli (Kormos & Csizér, 2014; Panadero & Alonso-Tapia, 2014), amik „a tanuló által tett konkrét lépések, melyekkel a tanulást könnyebbé, gyorsabbá, élvezetesebbé, önirányítottabbá, hatékonyabbá és új helyzetekre áthelyezhetőbbé teszi” (Oxford, 1990, 8. o.). Oxford (1990, 14-21. o.), taxonómiája a nyelvtanulási stratégiákat két fő csoportba sorolta: közvetlen stratégiák és közvetett stratégiák. A közvetlen stratégiákon belül a memória-, kognitív és kompenzációs stratégiákat azonosította, míg az indirekt stratégiák kategóriája a metakognitív, az affektív és a szociális stratégiákból állt össze. A kategóriák a szerző szerint összekapcsolódhatnak és természetüknél fogva tágak lehetnek, ezért a taxonómia célja az volt, hogy „átfogó struktúrát nyújtson a stratégiák megértéséhez” (22. o.).

Elméleti és empirikus tanulmányok kiemelnek autonóm és önszabályozott tanulással kapcsolatos tényezőket. A tanulmány a motivációra és az énhatékonyságra, a személyes tényezőkre és a meggyőződésekre összpontosított. A motiváció a tanulás affektív tényezője (Józsa & Fejes, 2012), és döntő szerepet játszik az önszabályozásban (Csizér, 2012; Dörnyei, 1998; Wolters, 2003). A disszertáció több definíció mentén tisztázta a motiváció fogalmát. Gardner (1985, 10. o.) szociálpedagógiai modelljében a motivációt „a nyelvtanulás céljának elérésére irányuló erőfeszítés és a vágy kombinációjaként” írta le, vagyis „az egyén milyen mértékben dolgozik vagy törekszik a nyelvtanulásban, mert erre vágyik, és milyen elégedettséget érez e tevékenység során”. A motivációkutatás évtizedei során számos kategorizálás is kialakult. Gardner (1985) különbséget tett az instrumentális orientáció – amelyben a tanulás kiváltó oka a pragmatikai előnyök – és az integratív motívum között, amely a tanulók célnyelvi beszélők közössége iránti érdeklődését vonja maga után és aktív részvételt eredményez. Egy későbbi tanulmányban Gardner és MacIntyre (1991) azt találta, hogy mindkét típusú motiváció pozitívan hat a tanulásra. A motiváció típusainak másik gyakori kategorizálása a külső és belső motiváció különbségeinek vizsgálata. Ryan és Deci (2000, 60. o.) kifejtette, hogy a külső motiváció azzal a céllal van jelen, hogy „valamilyen különálló eredményt érjen el”, míg az intrinszc motiváció azt jelenti, hogy „egy tevékenységet a benne rejlő elégedettségért”, vagyis pusztán az élvezetért végeznek. A szerzők továbbá érveltek egy lehetséges orientációváltás mellett, amikor a külső motiváció belsővé alakul, amennyiben egy tevékenység vagy feladat érdekes a tanulók számára.

Dörnyei (1998, 2014) a konstruktivista szemléletre támaszkodva, amely olyan mentális folyamatokat vesz figyelembe, mint a tanulók hiedelmei, érzelmei és értékei, a motivációt olyan „folyamatnak tekintette, amelyben egy bizonyos ösztönző erő keletkezik, cselekvést indít el, és

mindaddig fennáll, amíg nem lép működésbe más erő, amely gyengíti azt és ezáltal befejezi a cselekvést, illetve amíg el nem érjük a tervezett eredményt” (Dörnyei, 1998, 118. o.). Dörnyei (2014) a motiváció, a kognitív és az érzelmi tulajdonságok összefüggéseit továbbfejlesztve létrehozta a második nyelvi motivációs énrendszert, amely a motiváció három kategóriáját tartalmazza: (1) az ideális ént, amely a tanuló belső vágyát tükrözi, hogy egy bizonyos nyelvi személyiséggé fejlődjön, (2) a kellene-ént, amelyet a tanuló a kedvezőtlen következmények elkerülése érdekében kívánatosnak tart, és (3) a második nyelvi tanulási élményt, amely a tanulónak a tanulási helyzetből, például a közösségből vagy magából a kurzusból eredő készletét foglalja magában. Míg az ideális én és a kellene-én a külső-belső motiváció kategorizálását tükrözi, a második nyelvi tanulási tapasztalat az angoltanításban alkalmazható motivációs stratégiák újdonságát hozza, melyben motivációs tényezők lehetnek például a tantervi és tanórán kívüli tananyag, az értékelés, valamint az osztálytermi környezet.

Az önszabályozás egy másik alapvető tényezőjének, az énhatékonyságnak a fogalmát Bandura (1982; 2010) dolgozta ki. A szerző (1982, 122. o.) leírása szerint az észlelt énhatékonyság magában foglalja „annak megítélését, hogy az egyén mennyire jól tudja végrehajtani a leendő helyzetek kezeléséhez szükséges cselekvési irányokat”, és a képességek megfelelő meghatározása nagyban befolyásolhatja a funkcionalitást és a teljesítményt. Az énhatékonyság növelése nagyobb belső motivációhoz és jobb tanulmányi eredményekhez is vezethet (Joo és mtsai, 2000; Schunk & Ertmer, 2005; Zimmerman, 1990; 2008). Emellett az észlelt képességek befolyásolják a működési folyamataikra vonatkozó motivációt (Bandura, 2010). Míg az énhatékonyság a személyiség része lehet (Matthews és mtsai, 2005), addig a korábbi sikeres teljesítmények (Greene, 2018) vagy a visszajelzések (Schunk & Ertmer, 2005) is javíthatják vagy megerősíthetik. Greene (2018) szerint a másoktól érkező visszajelzések segítik a tanulókat abban, hogy megfelelően megértsék korábbi eredményeiket, ami növeli énhatékonyságukat és motivációjukat.

2.2 Stratégikus, Önszabályozott Szótanulás

A tanórán kívüli autonóm és önszabályozott tanulási folyamatokon belül a tanulmány az angol szótanulásra összpontosított, amely az idegennyelv-elsajátítás egyik kulcsfontosságú aspektusa az összes készség fejlesztésében (Webb & Nation, 2017). A szótanulási stratégiák tartalmazzák (1) a tervezést, amelynek során a tanulók meghatározzák a szókincs-elemeket, a kívánt tudást, a megfelelő stratégiákat és az időbeosztást, (2) a célszavakról információt nyújtó forrásokat, (3)

a szóismeret megalapozására szolgáló folyamatokat, és (4) a használatban való jártasságot, mely során a tudás beágyazódik a nyelvi készségekbe (Nation, 2013, 328. o.).

Schmitt (1997) a szótanulási stratégiák jól ismert taxonómiáját (1. ábra) Oxford (1990) korábban kialakított nyelvtanulási stratégiákról alkotott taxonómiájából fejlesztette ki. A szerző Oxford (1990) szociális, memória, kognitív és metakognitív stratégiáit alkalmazta a szótanulásban, és a konszolidációs stratégiák fogalma alá sorolta őket. A felfedező stratégiák új kategóriájába a szótanulásra jellemző determinációs stratégiákat illesztette be. Azt állította, hogy a másokkal való interakció (szociális stratégiák), az újonnan tanult szavak hozzáadása a meglévő mentális lexikonhoz (memóriastratégiák), a tanuló célnyelvhez való alkalmazkodása (kognitív stratégiák) és a tanulási folyamat feletti kontroll gyakorlása (metakognitív stratégiák) mellett a szótanuláshoz egy másik stratégiai elemre is szükség van, amelynek során a tanulók a szavakkal való meglévő ismeretségük nyomait használják a célszavakkal kapcsolatos új információk hasznosítása és a jelentés megalapozása érdekében. Továbbá Schmitt (1997) a felfedező stratégiák fogalma alá ismét a szociális stratégiákat helyezte, mivel a felfedezés fázisában a nyelvtanuló konzultálhat társaival vagy szélesebb körű ismeretekkel rendelkező személyekkel.

1. ábra

A Szótanulási Stratégiák Taxonómiája (Schmitt, 1997)



A szókincs elsajátítása történhet véletlenszerűen vagy szándékosan, attól függően, hogy a tanuló mennyire figyel és szándékozik a célzott elemeket a memóriájában rögzíteni; illetve implicit vagy explicit módon, ami az elsajátítás tudatossági szintjétől függ (Dóczi & Kormos, 2016). A szavak ismerete kialakulhat szélességükben, vagyis az egyén szókincsének

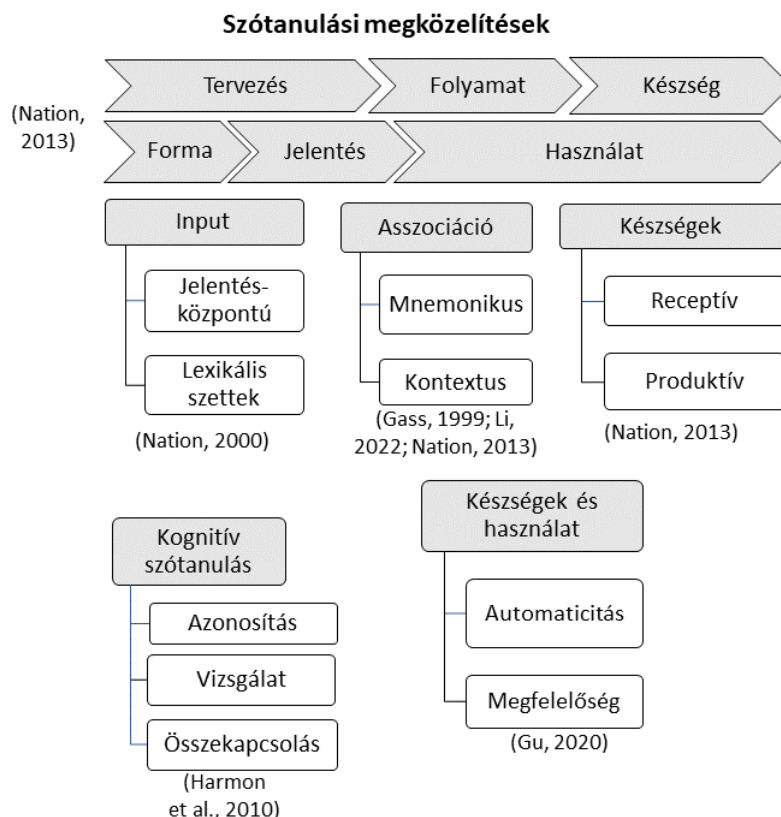
nagyságában, más szóval az ismert elemek mennyiségében; vagy mélységükben is, ami a szó különböző dimenzióinak ismeretét illeti (Dóczi & Kormos, 2016). A szóismeret mélysége asszociatív technikákkal növelhető; ahogyan Zhang és Lu (2015) vizsgálati eredményei bizonyították, az ilyen formára és asszociációra összpontosító stratégiák lényegesen magasabb szintű szóismeretet eredményeznek, mint a szókincs szélességben történő, a szavakat izoláló bővítése.

A szókincsbeli tudás alkalmazása során a tanulók különböző készségeket használnak: a hallgatási vagy olvasási tevékenységek során a receptív készségeket a szavak felismerésére alkalmazzák, míg a beszéd és az írás esetében a produktív készségeket a kiválasztott szavak megfelelő formáinak létrehozására használják (Nation, 2013; Webb & Nation, 2017). A produktív tudás megszerzése nehezebb a tanulók számára, mint a receptív készségek fejlesztése, mivel (1) a szavak produktív szintű tanulása több tudást igényel a kimenet tekintetében, (2) a receptív készségeket nagyobb mértékben gyakorolják, (3) a receptív használatban erős az anyanyelvhez való kötődés, szemben a számos asszociációval, amelyeket a tanulók produktív szinten végeznek, és (4) a nyelvi produkcióban a tudás alkalmazására irányuló, de a receptív használatban jelen lévő motiváció csökken (Nation, 2013).

A stratégikus szótanulás számos módon megközelíthető. A következőkben ennek főbb aspektusait emelem ki (2. ábra). Nation (2013, 131-138. o.) a szótanulási gyakorlatok átfogó rendszerezését vázolta fel három fő kategórián keresztül, melyek nevezetesen a forma, a jelentés és a használat. A mnemonikus megközelítések, amelyekben az emlékezést asszociációk és kapcsolatok segítik, támogatják a szókincs elsajátítását (Webb & Nation, 2017). Ezen elméleten belül az egyik legnépszerűbb technika Atkinson (1975) kulcsszavas módszere, amely szerint egy új elem megtanulását egy anyanyelvi szóval való összekapcsoláson keresztül lehet megközelíteni, majd képi asszociáció hozható létre a fordítás és a hozzá kapcsolódó kulcsszó segítségével. Bár a módszert későbbi tanulmányok megkérdőjelezték (Brown & Perry, 1991; Gu & Johnson, 2006; Levin és mtsai, 1982), a benne rejlő lehetőségek még mindig jelentősek, és jellemzői gyakran beépülnek a ma használt megközelítésekbe.

2. ábra

A Szótanulás Megközelítései Vizuális Bemutatása



Az asszociatív folyamatokban a szótanulás egyik népszerű megközelítése a szókétyák használata, amelyek nyomtatott és digitális formában egyaránt alkalmazhatók (Webb & Nation, 2017). A megközelítés olyan kártyákat alkalmaz, amelyek egyik oldalán szókincs-elemek, a másik oldalán pedig páros asszociációs megközelítésben bizonyos információk, például fordítás, jelentés, kontextuális mondatok, kulcsszavak, képek vagy digitális formában akár hanganyag, illetve videó található (Nakata, 2020, 307-308. o.). Míg az alacsony nehézségi szint és a nagyobb számú szó hosszú távú memóriába helyezésének hatékonysága előnyös, addig a dekontextualizációt és a szavakhoz csatolt korlátozott információt a szókétyás megközelítés hátrányának tekinthető (Nation, 2013).

A sikeres szótanulás függ a jegyzetelési stratégiák előzetes lépésétől (Folse, 2011; Ghazal, 2007). A glosszázás, amelynek keretében a tanulók a szavakhoz információkat, például azok fordítását, idegen nyelvi szinonimáját vagy rövid magyarázatát, esetleg képeket adnak (Webb & Nation, 2017), elsősorban az olvasási tevékenységek mentén történik (Nation, 2013), támogatva mind a szövegértést, mind a szótanulást. Ahogy Webb és Nation (2017) javasolta, a glosszákat marginálisan is elhelyezhetik a tananyagban, vagy a digitális változatokban

hiperlinkekkel is összekapcsolhatják. Schmitt és Schmitt (1995) gyakorlati útmutatót nyújtottak a szójegyzet vezetéséhez és hatékony használatához. A formátumot illetően dinamikus füzeteket javasoltak cserélhető vagy mozgatható lapokkal, továbbá dobozban tartható, katalogizálható és rugalmasan rendszerezhető kártyákkal. Az új szavak lejegyzéséhez a szerzők hangsúlyozták a szópárokat, vagy a szavak csoportosítását a könnyebb elsajátítás érdekében, a fordítások vagy szinonimák használatát a gyors átnézéshez, a szemantikai térképezést, a rajzokat, illetve az olyan információk hozzáadását, mint a szó eredete vagy a gyakori kollokációk. Ami a gyakorlást illeti, megemlézték az ismétlést és az újrahasznosítást, ami alatt a szavak újbóli átismétlését és további információk hozzáadását értették,

A jegyzetelés és az asszociáció egyéb hasznos módszerei közé tartozik a tanulókártyák vagy a gondolattérképek használata. Nation (2013) összehasonlította a szójegyzet-füzetek és a szókárták hatékonyságát, és arra a következtetésre jutott, hogy az előbbi több lehetőséget biztosít a szavakkal kapcsolatos bőséges információ rögzítésére, mint az utóbbi, amely azonban mind a szavak gyűjtése, mind pedig a szavakkal kapcsolatos ismeretek megszerzése szempontjából időhatékonyabb. A gondolattérkép viszont „olyan vizuális eszköz, amely segít az egyéneknek az ötletek, gondolatok és fogalmak rendszerezésében és összekapcsolásában” (Wu & Zheng, 2023, 45. o.). Wu és Zheng (2023) a szerkezetének tulajdonítja a működőképességét; míg a térkép egy fő téma köré összpontosul, a csomópontok és elágazások logikusan osztják el az összekötő témákat, így fokozva a tanulók kreatív gondolkodását és memóriáját.

A kutatásban alkalmaztam Tseng és munkatársai (2006) Self-Regulatory Capacity for Vocabulary (SRCvoc, Önszabályozó képesség a szókinccs tanulásában) kérdőívének öt ‘kontroll’ skáláját: (1) az elkötelezettség kontrollja, vagyis akaraterő a tanulás folytatására a kitűzött cél eléréséig, (2) metakognitív kontroll, avagy a koncentráció fenntartása és a halogatás elkerülése, (3) az unalom leküzdése, (4) az érzelem szabályozása, ami a nem kívánt érzelmek kezelése, és (5) a környezet szabályozása a tanulás szempontjából kedvező környezet kialakításával. Míg a kontrollokat leginkább kvantitatív kutatások vizsgálták, a jelen tanulmány mind a kérdőíves, mind a kvalitatív interjú fázisban alkalmazta őket.

2.3 A Pedagógia Szerepe az Autonóm és Önszabályozó Tanulás Fejlesztésében

Az önszabályozott és autonóm tanulást pedagógiai fejlesztéssel és a stratégiák kialakításával lehet elősegíteni (Ghazal, 2007; Joo és mtsai, 2000; Kormos & Csizér, 2014; Zimmerman, 2008), ráadásul az ilyen oktatási folyamatok önszabályozó tevékenységeket indíthatnak el

(Nagy & D. Molnár, 2017) és önszabályozott tanulási magatartást fejleszthetnek (Lewis & Vialleton, 2011), illetve befolyásolhatják a tanulási eredményeket (Tseng és mtsai, 2006).

Cotterall (2000, 110. o.) azt állította, hogy „azok a nyelvtanfolyamok, amelyek célja a tanulói autonómia előmozdítása, és olyan eszközöket tartalmaznak, amik a nyelvtanulási folyamat egyes aspektusainak (például a célok kitűzése, a tanulási stratégiák kiválasztása és a haladás értékelése) felelősségét a tanárról a tanulóra ruházzák át”. A szerző öt elvet állított fel az autonóm tanulás fokozására: (1) a tananyagnak figyelembe kell vennie a tanulók céljait, (2) a tanfolyam során alkalmazott feladatoknak párhuzamban kell lenniük a szerző által felvázolt „egyszerűsített” modellel, amely a célok, szükségletek, motiváció, bemenet, nyelvi tudás és tudatosság, gyakorlás, kimenet, visszajelzés és reflexió lépéseit tartalmazza, (3) a tanfolyam során alkalmazott feladatoknak a valós élethelyzeteket és kontextusokat kell tükrözniük, (4) szükséges a teljesítményt elősegítő, általánosan elismert feladatok és stratégiák felhasználása, és (5) a tanfolyamnak támogatnia kell a reflexiót.

Littlewood (1996) keretrendszerében javaslatokat vázolt fel a készségek és stratégiák sikeres pedagógiai fejlesztésére a tanulói autonómia fokozása érdekében. A kommunikátorként alkalmazott autonómia előmozdítható a kommunikatív stratégiák kialakításának lehetőségeivel, valamint a kreatív nyelvhasználat képességének fejlesztésével. A tanulóként alkalmazott autonómia növekszik az önálló munkavégzés lehetőségeivel és a megfelelő tanulási stratégiák megtalálásának képességével. Végül a személy autonómiája az egyéni jelentéskifejezés fejlesztésével és a tanulók saját tanulási kontextusának kialakításával fejlődik.

D. Molnár (2014) hátrányos helyzetű fiatal tanulók önszabályozására összpontosító tanulmányában az önszabályozás olyan aspektusainak tudatosítását és gyakorlását célozta meg, mint a célmeghatározás, a feladatválasztás, a monitorozás, az énhatékonyság és az önértékelés. Az eredmények a pedagógiai beavatkozás hatására a kísérleti csoport önszabályozott tanulásában figyelemre méltó javulást mutattak, különösen a gyengén teljesítő tanulók körében, míg a kontroll csoportban csökkent az önszabályozás, továbbá demotiváció volt tapasztalható. A motivációval kapcsolatban Tseng és Schmitt (2008) kiemelte, hogy azt korán meg kell alapozni, majd fenntartani a tanulási folyamat során. Kormos és Csizér (2014) a magyar felsőoktatással összefüggésben a motiváció és az autonómia összefüggését állapította meg, amelyek között az önszabályozás közvetítőként jelent meg. Pedagógiai implikációikban a szerzők javaslatokat tettek a tanulási stratégiák, illetve az időgazdálkodás tekintetében, és szorgalmazzák a tanulási lehetőségekről kezdeményezett diskurzusokat is. Az önszabályozott tanulás másik döntő tényezője, az énhatékonyság pedagógiai eszközökkel is javítható a

visszajelzések révén (Schunk & Ertmer, 2005), és mivel a tanulók éhatékonysága jobb kognitív és affektív stratégiahasználatot eredményezhet, az éhatékonyságra fordított pedagógiai figyelem az angol nyelvoktatás minden érintettje számára előnyös lehet (Joo és mtsai, 2000).

2.4 A Veszélyhelyzeti Távoktatás Kontextusa

A 2020-as COVID-19 világjárvány az osztálytermi oktatást váratlanul online platformokra helyezte át. Magyarországon ez a hirtelen váltás egy hétvége alatt történt, ami arra kényszerítette a pedagógusokat, hogy átrendezzék és az új kontextushoz igazítsák tanterveiket. Fontos kiemelni, hogy a veszélyhelyzeti távoktatás nem egyenértékű az online tanítással; egy online kurzus kifejezetten és specifikusan online formára készül (Hodges et al., 2020), szervezett tartalommal és módszertannal, valamint az oktatótól megkövetelt pedagógiai és technológiai készségekkel (Aristovnik és mtsai, 2020). További fontos tényezői a megfelelő tanulási környezet, tempó és eszközök, a pedagógiai, szociális és érzelmi támogatás, valamint a tanulók önreflexiója, amely önellenőrzési képességeket igényel (Carter és mtsai, 2020). A veszélyhelyzeti távoktatás azonban az eredetileg személyesen tartott kurzusok hirtelen online platformokra történő áthelyezésével jött létre, ami kreativitást, alkalmazkodást és módszertani váltást követelt meg az oktatóktól, csakúgy, mint megfelelő technológiai ismereteket és készségeket igényelt. Ami a tanulókat illeti, az új oktatási forma olyan kötelező megoldást jelentett, amely korábban nem tapasztalt megközelítéseket és menedzsmentet igényelt (Karatas & Tuncer, 2020). A hirtelen váltás kihívást és igénybevételt jelentett az oktatás valamennyi résztvevője számára; mindazonáltal lehetőséget is nyújtott a távoktatási, online és önszabályozó tanulási megközelítések fejlesztésére, amelyek közül néhány valószínűleg a jövőben is beépül az oktatási tevékenységekbe. Továbbá a helyzet előtérbe helyezte az önszabályozott tanulás fejlesztésének fontosságát (Carter és mtsai, 2020).

2.5 A Tanulmány Céljai

A magyar oktatás, habár valamelyest gyakorlatiasabb az idegennyelv-oktatás terén, mégis inkább frontális jellegű, továbbá nagy mértékben támaszkodik a házi feladatok teljesítésére (Öveges & Csizér, 2018). Ugyanakkor a szótanulással kapcsolatban a tanulók stratégiahasználatuk kevésbé változatos, és gyakran szólisták bemagolását takarja (Habók, 2016). Korábbi kutatási eredmények (pl. Csizér & Kormos, 2012; Habók, 2016) kiemelik az autonóm és önszabályozott tanulási viselkedés alacsony szintjét és a memorizáló stratégiák előnyben

részesítését; ezért a jelen tanulmány fő fókuszában a magyarországi középiskolai szintű önszabályozott szótanulási mechanizmusok és gyakorlatok álltak. Kutatási érdeklődésemet továbbá korunk digitális lehetőségeinek elérhetősége is felkeltette, amikor az autonóm és önszabályozott tanulást a technológia is támogathatja (Benson, 2013). Ráadásul a COVID-19 világjárvány idején a veszélyhelyzeti távoktatás olyan kihívást jelentő környezetet teremtett, amelyben a tanulók részéről bizonyos szintű autonómiára és önszabályozásra volt szükség ahhoz, hogy teljesíteni tudják a tantárgyi követelményeket. A tanulók azonban a digitális elérhetőséget általános célokra nagyobb mértékben használják, mint tanulási tevékenységekre (Fekete, 2020b), ami további motivációként szolgált a tanulmányom kiterjesztésére a tanulók veszélyhelyzeti tanulással kapcsolatos tapasztalataikra.

A fentiekre tekintettel a kutatás célja a magyar középiskolai tanulók autonóm és önszabályozott szótanulási folyamatainak feltárása volt, valamint az ezek elősegítésére és fejlesztésére irányuló pedagógiai figyelem megismerése. Mindeddig nem ismerek olyan tanulmányt, amely átfogóan kutatta volna az autonóm és önszabályozott tanulást a mögötte álló kognitív, affektív és motivációs tényezőkkel, illetve annak kontrollmechanizmusaiival a magyar középiskolai angol nyelvoktatásban, különös tekintettel az ERT-tapasztalatokra, amelyek összefügghetnek a jelenlegi tanulási viselkedéssel. Bár a minta mérete nem teszi lehetővé az általánosíthatóságot, remélem, hogy eredményeim a pedagógiai kutatásban konstruktívak olyan gyakorlatok kialakításához, amelyek a tanulók számára előnyösek napjaink tanulási folyamataiban, ahol az idegennyelv-tanulás az osztálytermi kereteken belül és kívül történik.

3 A Kutatás Módszerei

A disszertációs tanulmány egy kutatási rést kívánt betölteni azáltal, hogy feltérképezte a tanórán kívüli tanulási folyamatokat egy megváltozott kontextusban és számos mögöttes tényezővel; ezért a vegyes módszertani megközelítést alkalmaztam (1. táblázat), amely lehetővé tette, hogy kezdetben kérdőívek segítségével nagy mintán térképezzem fel a helyzetet tanulók és tanárok körében egyaránt, majd ezt követően kvalitatív interjúkkal mélyebb megértést nyerjek a mögöttes okokról, módokról és az önszabályozott szótanulás megítéléséről mindkét célcsoport szemszögéből. E törekvésem során a következő fő kutatási kérdéseket fogalmaztam meg:

- Hogyan írható le a magyar középiskolai angol nyelvtanulók tanórán kívüli önszabályozott szótanulási gyakorlata és annak fejlesztése?

- Milyen tényezők állnak a magyar középiskolások tanórán kívüli önszabályozott szótanulási folyamatainak és azok fejlesztésének hátterében?
- Milyen változások azonosíthatók a magyar középiskolások tanórán kívüli önszabályozott angol szótanulási gyakorlatában és annak előmozdításában a COVID-19 által kiváltott veszélyhelyzeti távoktatás tapasztalatai után?
- Milyenek a magyar középiskolai tanulók és tanárok nézetei és tapasztalatai az önszabályozott szótanulásról és annak fejlesztéséről?

Az első vizsgálat (1. tanulmány) a magyar középiskolai tanulók önszabályozott szótanulási attitűdjeit, hiedelmeit, a kapcsolódó kognitív és affektív tényezőket, valamint a tényleges gyakorlatokat vizsgálta. Mivel a COVID-19 járvány megszakította a tanulók kérdőíves vizsgálatát, ezt a szakaszt két részre osztottam: egy veszélyhelyzeti oktatás előtti (1A tanulmány, $N = 82$) felmérés 13 konstruktum mentén (A. Melléklet) és egy azt követően megvalósított (1B tanulmány, $N = 202$) kérdőív 19 konstruktummal (B. Melléklet), beleértve a megváltozott oktatási rend tapasztalatait. A tanulók mellett a kutatási kontextus tanárait is megkérdeztem a kvantitatív paradigmában (2. tanulmány, $N = 86$) a tanulóik önszabályozott szótanulásának fejlesztésével kapcsolatos attitűdjeikről, meggyőződéseikről, tapasztalataikról és tevékenységeikről, és mivel a tanárok kérdőíves-vizsgálati szakasza a COVID-19 utáni időszakra esett, a kutatási eszköz azokra a tapasztalatokra vonatkozó konstrukciókat is tartalmazott (C. Melléklet). A kérdőívek konstruktumai ötpontos Likert-skálákat tartalmaztak. Az első két vizsgálat eredményei alapján interjúk vizsgálatok következtek a tanulókkal (3. tanulmány, $N = 12$) és a tanárokkal (4. tanulmány, $N = 12$), hogy feltárják nézeteiket, az önszabályozott szótanulás folyamatának és fejlesztésének módjait, valamint ezeknek a tanulási tevékenységeknek a fejlődése és fejlesztése mögött meghúzódó okokat és motivációkat (a tanulókkal és a tanárokkal készített interjúk vizsgálatok során felmerülő témákat lásd a D., illetve az E. Mellékletekben).

Az adatgyűjtés (1. táblázat) a kvantitatív szakaszban papír alapú (1A tanulmány) és online (1B és 2. tanulmány) kérdőívek, a kvalitatív szakaszban (3. és 4. tanulmány) pedig félig strukturált interjúk segítségével történt. A kvantitatív elemzéseket a Statistical Package for Social Sciences (SPSS) 22-es verziójának felhasználásával végeztem, először a megbízhatóság ellenőrzésével, majd a kutatási kérdések megválaszolásával leíró, független mintás t-teszt, egyirányú ANOVA, Pearson-féle korreláció és regressziós elemzések segítségével. A kvalitatív adatok tekintetében szó szerinti átiratokat készítettem a felvételekről, majd az adatokat a Microsoft Excelben kézi tematikus tartalomelemzésnek vettem alá.

1. Táblázat

A Tanulmányok, Célok, Adatgyűjtési és Elemzési Módszerek Összefoglaló Táblázata

Tanulmány	Célok	Adatgyűjtési módszerek	Adatelemzési módszerek
1A tanulmány Tanulói kérdőív (Távokt. előtt)	A magyar középiskolai tanulók tanórán kívüli önszabályozott szótanulási folyamatainak és a mögöttes tényezőknek a vizsgálata.	Papíralapú kérdőív	Statisztikai elemzések (SPSS v. 22)
1B tanulmány Tanulói kérdőív (Távokt. után)	A magyar középiskolai tanulók tanórán kívüli önsz. szótanulási folyamatainak és a mögöttes affektív, motivációs és kognitív tényezőinek feltárása távoktatást követően.	Online kérdőív	Statisztikai elemzések (SPSS v. 22)
2. tanulmány Tanári kérdőív (Távokt. után)	A magyar középiskolai tanárok Önsz. szótanulást fejlesztő folyamatainak és a mögöttes affektív, motivációs és kognitív tényezőinek, valamint távoktatási tapasztalatainak feltérképezése.	Online kérdőív	Statisztikai elemzések (SPSS v. 22)
3. tanulmány Tanulói interjúk (Távokt. után)	A magyar középiskolai tanulók önsz. szótanulási tevékenységeinek, valamint az e folyamatok mögött meghúzódó nézeteknek, meggyőződéseknek és okoknak megismerése.	Félig strukturált interjúk	Tematikus tartalomelemzés (kézi kódolás Microsoft Excel- ben)
4. tanulmány Tanári interjúk (Távokt. után)	A magyar középiskolai tanárok Önsz. szótanulást fejlesztő tevékenységeinek, valamint az e folyamatok mögött meghúzódó nézeteknek, meggyőződéseknek és okoknak feltárása.	Félig strukturált interjúk	Tematikus tartalomelemzés (kézi kódolás Microsoft Excel- ben)

A disszertációban bemutatott kutatás számos etikai kérdést érintett. Mivel a kutatás kontextusa a magyar középiskolai oktatás, és a minta nagy része kiskorú volt, a résztvevőktől tájékozott passzív vagy aktív beleegyezést szereztem be. A résztvevőket minden kutatási szakaszban alaposan tájékoztattam a vizsgálat fő témájáról és céljairól, arról, hogy csak én férhettem hozzá az adatokhoz, továbbá az anonimitásról, az önkéntes részvételről és a válaszadóknak a vizsgálatból való kilépés jogáról (Dörnyei, 2007). Az adatok tulajdonjoga a beleegyezésekben ígért módon nyilvánult meg: én voltam az egyetlen személy, aki az összegyűjtött adatokat megkapta, kezelte és feldolgozta (Dörnyei, 2007). A disszertációs kutatás minden szakaszában az adatok közzétele is követte az etikai protokollokat, amelyek

szerint a résztvevők esetleges azonosítását intézményi hovatartozásuk, regionális adataik vagy nevük tekintetében elkerültem; az ilyen nyomon követhető demográfiai adatok csak intézménytípusokat és nagyobb régiókat tartalmaztak, a válaszadókra pedig álnéven hivatkoztam.

A kutatás számos minőségellenőrzési intézkedésen ment keresztül. A tervezés érvényességét a vizsgálat céljai indokolták: míg a korábbi tanulmányok az önszabályozott tanulás aspektusait vizsgálták, számos esetben a szótanulásra vonatkozóan is, nem készült átfogó tanulmány, amely az önszabályozott szótanulást a mögöttes tényezőkkel és ellenőrzési mechanizmusokkal mérte volna, különösen a 2020-ban a COVID-19 világjárvány miatt bekövetkezett, önszabályozást igénylő veszélyhelyzeti távoktatást követően. A kvantitatív kutatási eszközök összeállításában a megbízhatóságra és érvényességre összpontosítottam. Mindemellett a bizalmas adatkezelés célja a válaszadási torzítás vagy a Hawthorne-hatás megelőzése is volt, és a válaszadókat arra kértem, hogy igaz és őszinte válaszokat adjanak. Ezenkívül tájékoztattam őket arról, hogy a felmérésben nincsenek helyes vagy helytelen válaszok, mellyel igyekeztem kiküszöbölni a tanulók azon kísérleteit, hogy megfeleljenek a kutató elvárásainak (Dörnyei, 2007). A kvantitatív kérdőíves adatok megbízhatóságát a konstruktumok Cronbach-alfa értékeinek vizsgálatával ellenőriztem, ahol a minimálisan elfogadott érték .6, de minél több skálánál célul tűztem ki a kívánatosabb .7-es, megbízhatóbb érték elérését (Creswell & Creswell, 2018; Dörnyei & Csizér, 2012). A konstruktum érvényessége az adatok kutatási kérdések mentén történő értelmezésével biztosítottam, lehetővé téve objektív és valós következtetések levonását. Emellett az eredményeket összevetettem a korábban felállított elméletekkel, és rávilágítottam azok összefüggéseire és eltéréseire (Dörnyei, 2007). Bár a minta mérete nem teszi lehetővé az adatok általánosítását a kutatás populációjára, a belső érvényesség a vizsgált kontextusra vonatkozó értelmezésekben valósult meg, ugyanakkor a kutatási eszközök készen állnak a replikációra vagy a szélesebb kutatási kontextusban végzett nagyobb mintás vizsgálatokra.

A kvalitatív, félig strukturált interjúprotokollok (D és E Mellékletek) általános demográfiai adatokat, egy bemelegítő kérdést, amely tágabb értelemben kapcsolódott a témához, valamint az előre meghatározott témák mentén előzetes kérdéseket tartalmaztak, opcionális további kérdésekkel (Creswell & Creswell, 2018). A rögzített adatokat átírtam, majd átnéztem, amelyek megbízhatóságát (Dörnyei, 2007) kódolással és újrakódolással, majd megítélők közötti megbízhatósági elemzésekkel biztosítottam (Creswell & Creswell, 2018). Az eredmények közzétele során a belső általánosíthatóság (Dörnyei, 2007) elérése érdekében

részletes leírást nyújtottam, míg az áthelyezhetőséget meglévő és felmerülő témák értékelésével és a kutatási kontextusba helyezésével értem el.

4 A Főbb Eredmények Áttekintése

A tanulmány számos fontos eredményt hozott a magyar középiskolai tanulók önszabályozott szótanulási folyamatainak, valamint ezen tanulási tevékenységek elősegítésének és pedagógiai támogatásának mélyebb megértéséhez. A fő kutatási kérdések az önszabályozott szótanulás (1) mértékét és elősegítését, (2) mögöttes tényezőit, (3) veszélyhelyzeti tácoltatás hatására érzékelt változásait, valamint (4) fejlesztésével kapcsolatos tanulói és tanári nézeteket, tapasztalatokat és okait vizsgálták. A következőkben összefoglalom a disszertációs tanulmány főbb megállapításait.

4.1 A Tanórán Kívüli Önszabályozott Szótanulási Gyakorlatok és Pedagógiai Fejlesztésük

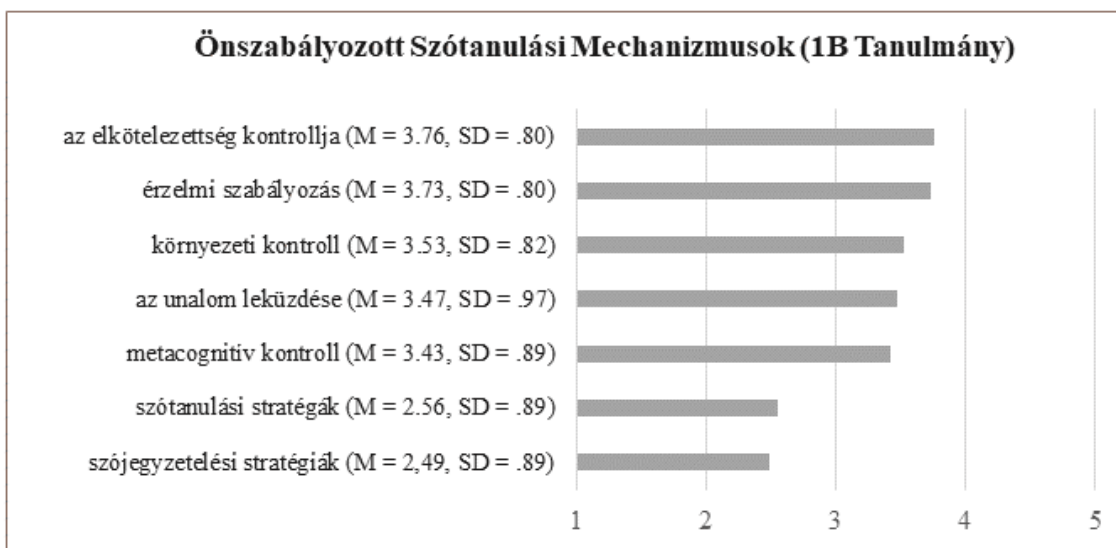
A vizsgálat alacsony szintű önszabályozott szótanulási tevékenységeket (3. ábra) hozott mind a jegyzetelés ($M = 2,49$, $SD = .89$), mind a szótanulási tevékenységek ($M = 2,56$, $SD = .69$) terén. Ugyanakkor a résztvevők jobban kontrollálták a tanulási folyamataikat, legnagyobb mértékben elkötelezettségüket ($M = 3,76$, $SD = .80$) és negatív érzelmeiket ($M = 3,73$, $SD = .80$), és viszonylag kompetensnek érezték magukat környezetük szabályozásában ($M = 3,53$, $SD = .82$). A legkevésbé jól szabályozott területek az unalom szabályozás ($M = 3,47$, $SD = .97$) és a metakogníció ($M = 3,43$, $SD = .89$) voltak, ami arra utal, hogy a pedagógiai tevékenységekben növelni kell a tanulók készségeit az unalom leküzdésében és a koncentrációjuk fenntartásában. Az a tény, hogy e skálák átlaga még mindig átlagon felüli volt, szemben a tanulási folyamataik vezetésével, azt jelzi, hogy képesek megszervezni a tanulási tevékenységeiket, de nem rendelkeznek különböző tanulási stratégiákkal a szókincsbeli tudásuk megalapozásához.

Amint az a 2. táblázatban látható, az önszabályozott szótanulás mögöttes tényezőin belül számos jelentős és érdekes korreláció mutatkozott. A motiváció például mérsékelten korrelált az énhatékonysággal ($r = .41$, $p < .001$) és az önálló kezdeményezéssel ($r = .42$, $p < .001$), míg gyengén a módszerekről való meggyőződéssel ($r = .22$, $p = .002$) és nagyon gyengén a fontosságról való meggyőződéssel ($r = .17$, $p = .019$). Ezek az eredmények azt mutatják, hogy azok a tanulók, akik motiváltak az önszabályozott szótanulási folyamatok elvégzésére, érzik az erre irányuló képességüket, cselekvéseket kezdeményeznek, és hisznek a változatos stratégiák

használatában. Egy másik érdekes eredmény a tanulók VL memória stratégiái és a jegyzetelési stratégiák között talált erős korreláció ($r = ,65$, $p < ,001$), ami bizonyítja a hatékony jegyzetelés fontosságát, mint a sikeres önszabályozott szótanuláshoz vezető támogató lépést.

3. ábra

A Tanulók Önszabályozott Szótanulási Mechanizmusai az 1B Tanulmányban



3. Táblázat

A Stratégiahasználat és Mögöttes Tényezőinek Korrelációja az 1B Tanulmányban

Skála	1	2	3	4	5	6	7
1. motiváció	-						
2. énhatékonyság	.41***	-					
3. önálló kezdeményezés	.42***	.33***	-				
4. fontosság képzete	.18*	-.05	-.02	-			
5. nyelvérzék képzete	.01	-.56	-.08	-.03	-		
6. módszerek képzete	.22**	.08	.05	.05	.07	-	
7. szójegyzetelési strat.-k	.24**	-.18*	.04	.08	-.01	.01	-
8. szótanulási strat.-k	.15*	-.18*	-.03	-.06	-.07	.30***	.65***

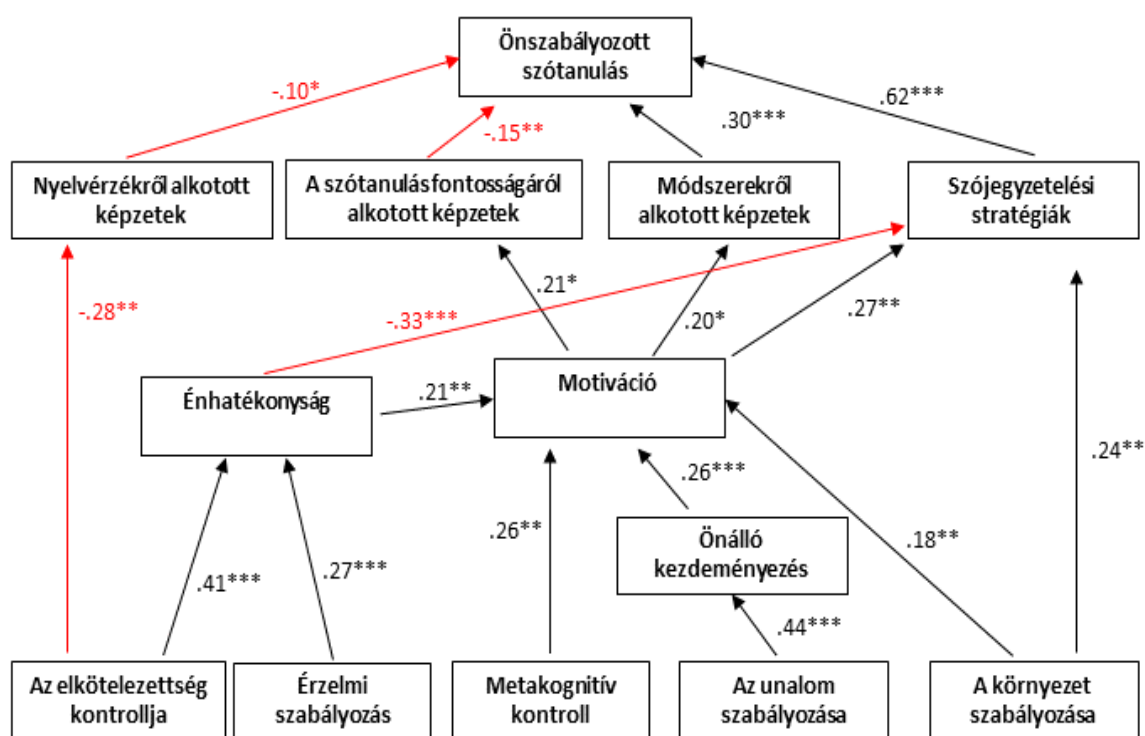
* $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$.

A kutatás számos ok-okozati hatást fedett fel az önszabályozott szótanulás tényezői és a tényleges stratégiahasználat között, továbbá a teljes folyamatra vonatkozóan kialakítottam egy többszörös lineáris regressziós útmodellt is (4. ábra). Tseng és munkatársainak (2006) kontroll mechanizmusai e tanulási tevékenységek alapjának bizonyultak, amelyek kiváltják az

önálló kezdeményezést, az énhatékonyságot és a motivációt. Ezek az eredmények egybeesnek Ziegler (2015) eredményeivel, miszerint a kontroll elemek meghatározóak az önszabályozás motivációs aspektusai szempontjából, különösen a teljesítmény fázisban. Ezután a tanulók kialakítják meggyőződéseiket és jegyzetelési stratégiákat építenek ki, amelyek együttesen vezetnek a sikeres önszabályozott szótanuláshoz. Az is kiderült, hogy az elkötelezettség kontrollja negatívan befolyásolta a nyelvérzéssel kapcsolatos hiedelmeket, ami kiküszöböli azokat a feltételezéseket, hogy a szótanulás az egyén veleszületett képességeitől függ (Singleton, 2017); ehelyett a jelen tanulmány eredményei azt mutatják, hogy a szótanulási célok elérésére irányuló akaraterő felülírja az alkalmassággal kapcsolatos képzeteket (Zimmerman, 2008).

4. ábra

A Tanulók Önszabályozott Szótanulásának Regressziós Útmodellje



* $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$.

A szótanulás fontosságával kapcsolatos képzetek szintén negatívan befolyásolták az önszabályozott szótanulást, ami a témához kapcsolódó nyomást és esetleges szorongást feltételez. Más szóval, minél nagyobb figyelmet fordítanak arra, hogy mennyire fontos a szóismeret, annál nagyobb kihívásnak tűnik, ezért kevesebb stratégiai szótanulásra kerül sor.

Alternatívaként a hangsúlyt a szótanulás megközelítéseiről alkotott elképzelésekre kell áthelyezni; a regressziós modell szerint a megfelelő módszerek alkalmazásáról és a jegyzetelési stratégiákról alkotott meggyőződések a stratégiai szótanulás közvetlen pozitív előrejelzői. Következésképpen a stratégiák fejlesztése kulcsfontosságú a szókincs elsajátításának és tanulásának önszabályozásában (Schmitt, 1997), és a mögöttes tényezők, például a motiváció, a kontrollfolyamatok vagy a képzetek határozzák meg ennek minőségét (Tseng & Schmitt, 2008).

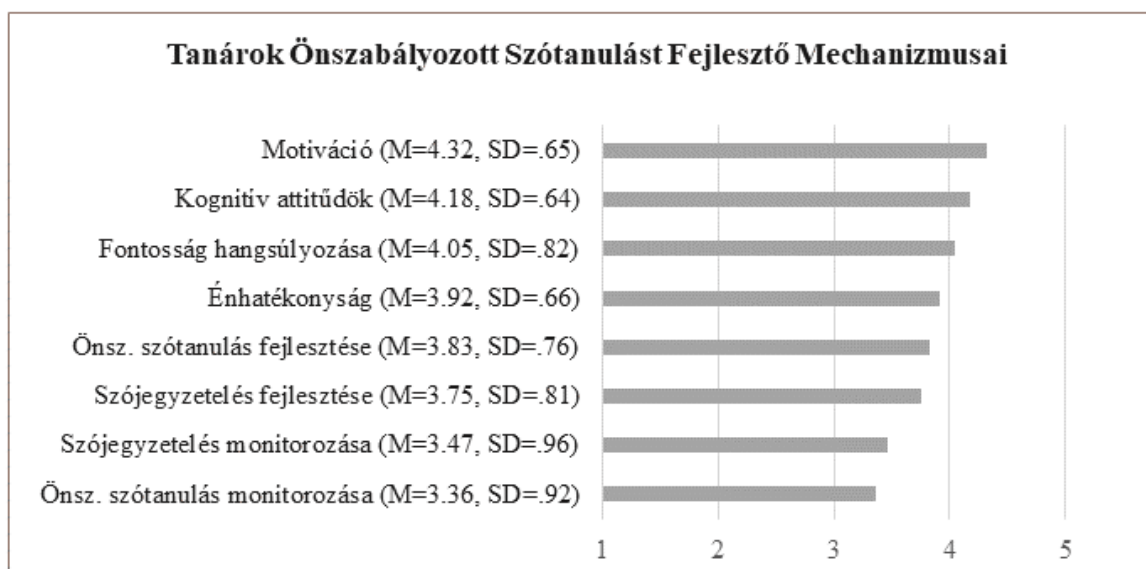
A 3. tanulmányban a tanulókkal készített interjúk tíz téma mentén hoztak számos jelentős eredményt (D. Melléklet). A válaszadók leginkább az új szókincs elsajátítása iránti érdeklődésről és hajlandóságról számoltak be. A minta csaknem fele megfelelőnek találta szóismeretét a nyelvtanulási céljaikhoz; tapasztalataik azonban eltérőek voltak mind az osztálytermi szótanulási tapasztalatok, mind az órán kívüli önszabályozott szótanulási tevékenységek terén. Fontosnak találták a szavak tanulását, ami egybeesik Folse (2011) és Ghazal (2007) nézeteivel, miszerint a szavak kulcsfontosságúak a kommunikációhoz és az önkifejezéshez. A tanulók motivációja tükrözte az érdeklődésüket, amely Dörnyei (2014) második nyelvi motivációs rendszerének kategorizálásába rendeződött; az új szavak iránti kíváncsiságban megvalósuló motiváció (második nyelvi tanulási élmény), vagy a valós élethez szükséges ismeretek és készségek megszerzésére irányuló cél (ideális én), illetve instrumentális kommunikációs és szövegértési célok (kellene-én), amelyek reális és gyakorlatias célok és megalapozzák az elkötelezett tanulást (Habók és mtsai, 2019). Ezek a célok a pedagógiában is irányt szabnak egy olyan osztálytermi légkör felé, amely támogatja és biztosítja a kellő kifejezőkészséget és gyakorlást (Cotterall, 2000). Az önszabályozott szótanulás gyakoriságát tekintve azonban hat válaszadó rendszertelenséget említett, mivel a tanulási céljaik a tesztek miatt voltak, ami értelmezhető a kellene-én (Dörnyei, 2014) vagy inkább külső (Ryan & Deci, 2000) motivációként, ami – ahogy azt Young (2005) is kifejtette – nem eredményez hatékony stratégiai tanulást.

A résztvevők gyakran használtak (1) kognitív stratégiákat, azon belül a magolást, (2) memória stratégiákat, mint például a mnemonikus asszociatív tanulást (Atkinson, 1975; Webb & Nation, 2017), ismétlést és mondatalkotást, (3) metakognitív stratégiákat a tanulás irányítására és a koncentráció fenntartására, (4) meghatározási stratégiákat olvasás vagy multimédiás források használata révén, valamint (5) konszolidációs-szociális stratégiákat (Schmitt, 1997), amelyekben egy kortárs, rokon vagy más ismerős segítségével ellenőrizték tudásukat, vagy kommunikációs helyzetekben gyakorolták meglévő szótudásukat (Adamku,

2022; Schmitt, 1997; Tseng és mtsai, 2006). Szójegyzetelésük metakognitív volt a színekódolás vagy a térbeli szabályozás révén. A jegyzetelési stratégiák a szavak anyanyelvi fordításával, angol definícióval vagy kontextussal való párosításában nyilvánultak meg. Néhány válaszadó a magyar-angol listákból történő magolás pozitív eredményeiről számolt be, ami alátámasztja Liu (2008) megállapítását, mely szerint az anyanyelvi fordítással történő párosítás a szójegyzetelés egyszerű, idő- és helytakarékos módja lehet. Érdekes módon a tanulók kísérleteztek a digitális szótanulási eszközökkel; ennek ellenére az adatokból kiderül, hogy nem feltétlenül helyeslik a digitális szótanulást; e kategóriát illetően több résztvevő volt elégedetlen ezzel a tanulási módszerrel, mint ahányan pozitívan számoltak be a hatékonyságáról. Ez az eredmény ellentétes Aravind és Rajasekaran (2020) megfigyeléseivel, amelyek szerint a tanulók a multimédiás megközelítéseket részesítik előnyben az órán kívüli szótanulási folyamatában. Végül Tseng és munkatársai (2006) kontroll skáláit vizsgáltam, vegyes eredményekkel. Míg a tanulók bizonyos kontrollt gyakoroltak olyan stratégiák révén, mint a szünetek tartása, a kitartás, az időbeli szabályozás vagy az eddigi eredményeikkel való elégedettség elérése, egyes válaszok a szótanulási tevékenységek feladásáról vagy a kontroll elengedéséről árulkodtak.

5. ábra

A Tanárok Önszabályozott Szótanulást Fejlesztő Mechanizmusai



Pedagógiai szempontból a tanárok több fejlesztő tevékenységről számoltak be (5. ábra), mint a tanulók a tényleges önszabályozott szótanulási tevékenységekről, ami arra utal, hogy a

stratégiaoktatás része az osztálytermi tanítási gyakorlatnak; ennek ellenére a tanulók nem alkalmazzák a változatos stratégiákat saját tanulásuk során. A tanárok inkább a tényleges önszabályozott szótanulást fejlesztő technikákra koncentráltak ($M = 3,83$, $SD = ,76$), mint a tanulók fejlődésének nyomon követésére a tanórán kívüli szótanulási tevékenységekben ($M = 3,36$, $SD = ,92$). Ugyanez a tendencia mutatkozott a jegyzetelési stratégiák tekintetében is: a tanároknál inkább a fejlesztő gyakorlatok ($M = 3,75$, $SD = ,81$) voltak jelen, mint a tanulók szójegyzeteinek figyelemmel kísérése ($M = 3,36$, $SD = ,92$).

A válaszadó tanárok motivációja ($M = 4,32$, $SD = ,65$), énhatékonysága ($M = 3,92$, $SD = ,66$) és kognitív attitűdjei ($M = 4,18$, $SD = ,64$) a fejlesztéssel kapcsolatban magas szintűek voltak, csakúgy, mint a szótanulás fontosságának bemutatásán keresztül végzett népszerűsítő tevékenységük ($M = 4,05$, $SD = ,82$); ezek az eredmények azt mutatják, hogy a résztvevő magyar angoltanárok kellő figyelmet fordítanak az önszabályozott szótanulási gyakorlatok fejlesztésére. A tanulmány a kognitív attitűdök, az énhatékonyság és a motiváció konstruktumait is vizsgálta a tanárok fejlesztési tevékenységével kapcsolatban.

4. táblázat

A Tanárok SRVL-Fejlesztő Tevékenységeinek és a Mögöttes Tényezőknek Korrelációi

Skála	1	2	3	4	5	6	7
1. kognitív attitűdök	-						
2. énhatékonyság	.70***	-					
3. Önsz. szótanulás fejl.	.55***	.71***	-				
4. Szójegyzetelés fejl.	.42***	.54***	.60***	-			
5. Szójegyz. monitorozás	.31**	.40***	.57***	.62***	-		
6. Szótanulás monitorozás	.43***	.55***	.59***	.55***	.66***	-	
7. Motiváció	.55***	.64***	.67***	.38***	.37***	.55***	-
8. Fontosság ismertetése	.44***	.55***	.65***	.58***	.54***	.55***	.58***

* $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$.

A korrelációs elemzések minden esetben szignifikáns eredményeket hoztak (4. táblázat). Az önszabályozott szótanulás fejlesztése mérsékelten korrelált a tanárok kognitív attitűdjeivel ($r = ,55$, $p < ,001$), erősen a motivációval ($r = ,67$, $p < ,001$) és az énhatékonysággal ($r = ,71$, $p < ,001$). Ez arra utal, hogy azok a tanárok, akik alkalmasnak és motiváltnak érzik magukat az fejlesztési tevékenységekre, és bizonyos mértékig hisznek az ilyen pedagógiai eszközökben és azok lehetőségeiben, nagyobb erőfeszítéseket tesznek a tényleges fejlesztés érdekében. A másik fejlesztési skála, amely a tanulók jegyzetelési stratégiáinak kialakítására vonatkozott, gyengén korrelált a motivációval ($r = ,38$, $p < ,001$), míg mérsékelten a tanárok kognitív attitűdjeivel (r

= ,42, $p < ,001$) és énhatékonyságukkal ($r = ,54$, $p < ,001$). Bár nem képezték az elemzés részét, a korrelációs eredmények további figyelemre méltó kapcsolatokat mutattak; mivel minden kapcsolat szignifikáns, az összes skála összekapcsolódása figyelhető meg.

A három fő alaptényező közül szignifikánsan két tényező befolyásolta a tanárok fejlesztési tevékenységét ($R^2 = ,58$, $F(3, 82) = 37,19$, $p < ,001$): gyengén a motiváció ($\beta = ,35$, $p < ,001$) és mérsékelten az énhatékonyság ($\beta = ,45$; $p < ,001$). A harmadik tényező, a kognitív attitűdök nem mutattak szignifikáns hatást. Az eredmények (5. táblázat) pozitívan értékelhetők, figyelembe véve a faktorok természetét; a motiváció egy belső késztetés, az énhatékonyság pedig a saját képességekkel kapcsolatos meggyőződések tartalmazza, ezek a tényezők az egyéni belülről erednek. Ezzel szemben a kognitív attitűdök elemei a fejlesztés lehetőségeivel voltak kapcsolatban, amelyek az érzékelt külső körülményekre vonatkoznak, és az eredmények alapján nem befolyásolják a tanárok fejlesztési tevékenységeit.

5. táblázat

Az Önszabályozott Szótanulás Fejlődését Előrejelző Fejlesztési Tényezők Alapjául Szolgáló Regressziós Együtthatók

Skála	<i>B</i>	<i>SE</i>	β	<i>t</i>	<i>p</i>	95% <i>CI</i>
Konstans	-.18	.41		-.45	.658	[-1.01, .64]
Motiváció	.41	.11	.35	3.71	<.001	[.19, .64]
Énhatékonyság	.52	.13	.45	4.04	<.001	[.26, .77]
Kognitív attitűdök	.05	.12	.04	.37	.712	[-.20, .29]

Megjegyzés. Függő változó: Önszabályozott szótanulás fejlesztése.

CI = konfidenciaintervallum.

$R^2 = .58$, $F(3, 82) = 37.19$, $p < .001$

A tanárok interjúi értékes adatokat fedtek fel tanulók önszabályozott szótanulásának fejlesztésével kapcsolatos képzetekről, nézeteikről és magatartásukról (E. Melléklet). A legfontosabb meggyőződések (1) a készségfejlesztést, a területek közötti transzcendenciát és a csoportszintű szükségletek kielégítését magában foglaló végrehajtó funkciókkal, (2) a tanulók érdeklődését fenntartó módszerek (Dörnyei és Csizér, 1998), az egyéni szükségletek elősegítésével, valamint az önszabályozott szótanulás és a szórendi ismétlés alapjainak biztosításával (Folse, 2011), és (3) a tanárok saját, korábbi nyelvtanulási tapasztalataikból eredő szótanulási sikereivel kapcsolatban voltak. A válaszadók azonban számos nehézséget említettek a tanítási gyakorlatukban, amelyek a tanulók alacsony szintű erőfeszítéseiből erednek, ez pedig visszavezethető motivációjukra (Gardner, 1985; Williams & Burden, 1997).

A tanárok inkább az incidentális szótanulást támogatták, mint a stratégiai eszközöket, az önszabályozott szótanulást támogatók azonban azzal indokolták meggyőződésüket annak fontosságáról, hogy (1) a tanterv tempója megköveteli a kiegészítő tanulást a konkrét tanulási célok elérése érdekében, (2) a stratégiaépítés segíti a szavak hosszú távú memóriába történő mozgatását. A célmeghatározás és a stratégia tanítás tehát elengedhetetlen része a tanítási folyamatoknak (Moir & Nation, 2002).

A tanárok fejlesztési tevékenységei a jegyzetelési stratégiák kiépítésében, valamint az önszabályozott szótanulási stratégiák oktatásában valósult meg. Bár a szójegyzetelési stratégiákat nem gyakran követték nyomon, a tanárok megfigyeléseket tettek a tanulók jegyzeteléséről, amely szólistákban, tankönyvi jegyzetekben és a térbeli elosztás vagy szinkódolás metakognitív kontrolljában nyilvánultak meg. A szójegyzetelés leggyakoribb pedagógiai megközelítése azonban az angol-magyar szólisták voltak, akár nyomtatott, akár digitális szókértá-alkalmazás formájában. Az önszabályozott szótanulás pedagógiai fejlesztése kisebb mértékben nyilvánult meg e tanulási folyamatok nyomon követésében, mint a stratégiaoktatásban.

A kognitív stratégiák kapták a legnagyobb pedagógiai figyelmet, elsősorban a digitális tanulási lehetőségek bevezetésével, amelyek beépített szótanulási stratégiákon keresztül metakognitív elemeket biztosítanak, növelve a tanulói autonómiát (Pratiwi & Waluvo, 2023) és az önszabályozást (Boroughani és mtsai, 2023), a szavak szócsaládokban (Nation, 2013), vagy azok definícióival együtt történő tanulására összpontosítva. Ez utóbbi az egynyelvű asszociációt célozza, ellenben annak kontextus nélküli mivolta korlátozhatja a hatékonyságot (Zarfasz & Yeganehpour, 2021). Néhány résztvevő említette a szótanulás fontosságának tanórán történő megbeszélését, mellyel metakognitív stratégiákat alapoztak meg annak érdekében, hogy tanulók könnyebben boldoguljanak a hosszú szólisták feldolgozásával, vagy hogy növelhessék az időgazdálkodásuk hatékonyságát. A további stratégiaoktatás a társas stratégiákra (Oxford, 1990) összpontosított, főként a konszolidációs paradigmában (Schmitt, 1997), akár szervezett digitális vagy helyszíni társas gyakorlásban, akár az osztályon kívüli társas-támogató tanulás és társas értékelés javaslataiban. Néhány tanár kiemelte a szótanításon belüli differenciálással kapcsolatos aggályait; bár említettek bizonyos technikákat, úgy érezték, hogy sem a korábbi képzésükben, sem a jelenlegi gyakorlatukban nem irányul kellő figyelem a tanulók növekvő egyéni és speciális igényeire.

4.2 Az Önszabályozott Szótanulásban és Annak Fejlesztésében Bekövetkezett Változások a Veszélyhelyzeti Távoktatás Hatására

Míg a tanárok úgy érezték, hogy nagyobb hangsúlyt fektetnek az önszabályozott szótanulás fejlesztésére miután az oktatás az osztályon kívülre az otthonokba került, a tanulók nem érzékelték lényeges változásokat a saját önszabályozott folyamataikban. Ez a hirtelen bevezetett platformok általános ismeretének hiányával magyarázható (Aristovnik és mtsai, 2020), ami nehézségeket okozott a tanároknak (Kóródi és mtsai, 2020) és a tanulóknak (Fekete, 2020b) egyaránt. A korrelációs elemzések azonban jobban szemléltetik, hogy az önirányított tanulás szükségességével erősen terhelt helyzetek hogyan kapcsolódnak a jövőbeli tanulási mechanizmusokhoz. Például, ha a tanulóknak a távoktatás során megváltozott az önszabályozott szótanulás fontosságával kapcsolatos meggyőződése, és több digitális lehetőséggel találkoztak, akkor valószínűleg motiváltabbak és éntevékenyebbek lettek a későbbi önszabályozó folyamatok során ($r = ,21, p = ,004$). Továbbá, ha a távoktatás hatására változást észleltek az önszabályozott szótanulás iránti motivációjukban, később jobban hittek a stratégiák hatékonyságában ($r = ,19, p = ,006$); ellenben csökkent az énhatékonyságuk ($r = -,28, p < ,001$), ami azzal magyarázható, hogy a távoktatásban felismerték stratégiai hiányosságait. Azok, akik több pedagógiai figyelmet észleltek az önszabályozásban fejlesztésére, több önálló kezdeményezést éreztek ($r = ,15, p = ,031$), ez az eredmény pedig összhangban van Nagy és D. Molnár (2017) azon állításával, hogy az önszabályozást a tanár kezdeményezi. A 6. és 7. táblázat az átfogó korrelációelemzést mutatja be.

6. táblázat

Korrelációk az Észlelt Változások és a Távoktatás Utáni Önszabályozott Szótanulással Kapcsolatos Képzetek között

Skála	1	2	3	4	5	6	7
1. Fontosság képzetek	-						
2. Nyelvérzék képzetek	-.03	-					
3. Módszertan képzetek	.05	.07	-				
4. Fontosság változása	.24	.03	.19**	-			
5. Lehetőségek változása	.06	.04	.13	.42***	-		
6. Motiváció változása	.11	.11	.17*	.70***	.55***	-	
7. Pedagógiai fejl. változása	-.04	.09	.00	.33***	.42***	.39***	-
8. Önsz. szótanulás változása	.15*	-.02	.17*	.73***	.65***	.72***	.40***

* $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$.

7. táblázat

Korrelációk az Érzékelt Változások és a Távoktatást követő Önszabályozott Szótanulás Affektív Tényezői Között

Skála	1	2	3	4	5	6	7
1. Motiváció	-						
2. Énhatékonyság	.41***	-					
3. Önálló kezdeményezés	.42***	.33***	-				
4. Fontosság képzetek	.21**	-.14	.20**	-			
5. Lehetőségek változása	.21**	.02	.15*	.42***	-		
6. Motiváció változása	.13	-.28***	.07	.70***	.55***	-	
7. Pedagógiai fejl. változása	.14	-.08	.15*	.33***	.42***	.39***	-
8. Önsz. szótanulás változása	.20**	-.08	.15*	.73***	.65***	.72***	.40***

* $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$.

5 Pedagógiai, Elméleti és Gyakorlati Implikációk

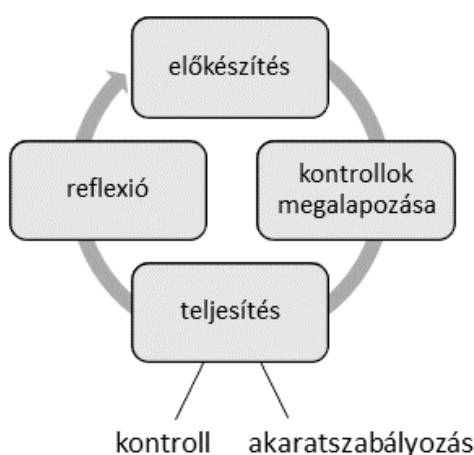
Az első és legfontosabb eredmény az, hogy a magyar középiskolai tanulók nem végeztek nagymértékben önszabályozott szótanulási tevékenységeket, ehelyett a dolgozatoknál a magolásra támaszkodtak. Míg a bemagolt tanulás hozhat pozitív eredményeket a szótanulásban (Liu, 2008), a jelen vizsgálatban feltárt tanulási folyamatot kevésbé motiváló nyelvtanulási élményekkel jellemezhetjük (Dörnyei, 2014). Mivel a motiváció az önszabályozás egyik kulcstényezője, amely a szókincsbeli tudás növekedéséhez vezet (Tseng & Schmitt, 2008), a pedagógiában kiemelten fontos a tanulók motivációjának növelése és fenntartása. Ráadásul a távoktatásban az önszabályozott szótanulás észlelt pedagógiai támogatása és a tanulók későbbi önálló kezdeményezése között talált összefüggéssel a vizsgálat megerősítette, hogy az önszabályozott tanulási tevékenységeket nagyrészt a tanár kezdeményezi (Nagy & D. Molnár, 2014). Ezeket a pedagógiai tevékenységeket tehát mind a tanárképzésben, mind a tanterv összeállításában erősíteni kell.

Míg a disszertációs tanulmány számos eredménye összhangban van a korábbi kutatási eredményekkel, néhány közülük megkérdőjelezi a meglévő elméleteket. A kontrollmechanizmusok fontosságát a szakirodalom kiemeli (Rose, 2012; Tseng et al., 2006; Ziegler, 2015), de ez a disszertációs tanulmány bizonyította alapvető funkciójukat az önszabályozott szótanulási folyamatokban, ami arra utal, hogy a kontroll nemcsak Zimmerman (2005) ciklusának teljesítmény fázisában jelenik meg, hanem már az előtt is jelen van, amikor a tanulók kialakítják a kontrollokat. A disszertációban Zimmerman (2005) modelljének

kiterjesztését javaslom, amely szerint az SRL kontroll mechanizmusainak kialakítása a teljesítményt megelőző fázis, amely a kontrollok fenntartását foglalja magában (6. ábra). Az önszabályozás egyik alapvető fázisaként a kontroll mechanizmusok kialakításának és fejlesztésének a pedagógiai fókuszba kell kerülnie; sőt, annak érdekében, hogy a populáción belül elérjük e kontrollmechanizmusok magasabb szintű működését, megfontolásokat javaslok azok fejlesztésének tantervbe történő beépítésére.

6. ábra

Zimmerman (2005) Önszabályozási Ciklusának Javasolt Kiterjesztett Modellje



A tanároknak a digitális szótanulás beépítésére irányuló erőfeszítései és a tanulók preferenciái között enyhe disszonancia mutatkozott. Több tanár sorolt fel olyan digitális megközelítéseket, amelyek gazdagítják a szótanulási gyakorlatukat, ennek ellenére a tanulók kevésbé használtak technológiai megoldásokat. A szókártya alkalmazások hasznosnak bizonyultak a szavak naplózása szempontjából, de a tanulók nem használták ki teljes mértékben az ilyen eszközökbe ágyazott funkciókat (vö. Pratiwi & Waluvo, 2023). Mivel a kutatási eredmények alátámasztják a digitális szótanulás és a mobilon keresztül támogatott nyelvtanulás használatát, további kísérletezés és az osztályteremben folytatott megbeszélések közelítenék meg a tanulók által preferált megközelítéseket és előnyös tanulási eszközöket.

Az énhatékonyság, az önálló kezdeményezés és a motiváció növelésére vonatkozó számos implikáció mellett az eredmények lehetővé tették egy jó önszabályozott szótanulási tevékenységeket végző tanuló profiljának felállítását. Az ilyen tanuló

- motivált a stratégiai önszabályozott szótanulás végzésére,
- optimális célokat tűz ki a szókincs elsajátításában,

- kontrollmechanizmusokat hoz létre az elkötelezettség, az érzelmek, a metakogníció, az unalom és a tanulási környezet szabályozására,
- kezdeményezi az önszabályozott szótanulási cselekvést,
- fenntartja a motivációt a teljes tanulási ciklus alatt,
- felismeri a stratégiahasználat fontosságát,
- szabályozza a szavak jegyzetelésének stratégiáit,
- stratégiákat alkalmaz,
- fenntartja és fejleszti az önszabályozott szótanulási stratégia használatát a korábbi tanulási ciklusokból merített reflektív gyakorlatok segítségével.

Továbbá, az önszabályozó tanulási folyamatokat gyakran pedagógiai eszközök képesek kezdeményezni és fejleszteni (Kormos & Csizér, 2014; Nagy & D. Molnár, 2017; Zimmerman, 2008). Ezen a területen a sikeres oktatási gyakorlatok létrehozhatják az önszabályozó viselkedést (Lewis & Vialleton, 2011), és hatással lehetnek a tanulási eredményekre (Tseng és mtsai, 2006). A tanulók önszabályozott szótanulási mechanizmusainak fejlesztése magában foglalja a

- a tanulói autonómia erősítését az önálló tanulás és a stratégiák használatának elősegítésével,
- az önszabályozott tanulási viselkedés kialakítását a kontrollmechanizmusok megbeszéléseivel és a stratégiák fejlesztésének lehetőségeinek biztosításával,
- a kooperatív autonómia, valamint a szociális önszabályozás erősítését feladatok és projektek révén,
- az önszabályozó tanulási folyamatokra vonatkozó pedagógiai visszajelzések növelését,
- a tanulók reflektív gyakorlatának elősegítését, amelynek révén az elvégzett tanulási ciklusok értékelése további lépéseket tesz lehetővé,
- a tanárok szakmai fejlődését a facilitatív tevékenységek terén, motivációjuk és énhatékonyságuk növelése érdekében, a differenciálás alkalmazható eszközeivel együtt, amelyek figyelembe veszik az önszabályozás személyes tényezőjét.

6 Összegzés

Összefoglalva, a jelen tanulmány rávilágított az önszabályozott szótanulási folyamatokra a magyar középiskolai angol nyelvtanulás és oktatás kontextusában. A vegyes módszertanú kutatás feltárta a tanulók tanulási gyakorlatait és a mögöttes tényezőket, hasznos információkat szolgáltatva a mechanizmusok aspektusai közötti összefüggésekről és ok-okozati kapcsolatokról, valamint a vizsgált folyamatokat meghatározó módokról és okokról. A kutatás továbbá a kutatási kontextusban a pedagógusok körében végzett vizsgálatokat is magában foglalta, ami érdemi betekintést nyújtott a szóban forgó tanulási folyamatok fejlesztésének pedagógiai aspektusaiba. Az összegyűjtött adatok segítségével meg tudtam fogalmazni az önszabályozott szótanulási folyamatok modelljét (5. ábra), valamint egy kompetens tanuló profilját, és javaslatokat tettem olyan oktatási eszközökre, amelyekkel ezeket a tanulási folyamatokat az osztálytermi gyakorlatban elősegíteni és fokozni lehet. Bár a kutatásban a megállapításaim általánosításához a megfelelőnél kisebb mintát alkalmaztam, úgy vélem, hogy értelmezéseim hozzájárulnak a kutatási terület jobb megértéséhez, és alapot nyújtanak a további vizsgálatokhoz. Javaslom például a problémakör vizsgálatát nagyobb mintákon, a tanulási folyamatok fejlesztésének a tanórai gyakorlaton belüli működőképességét kikísérletező intervenciós vizsgálatokat, valamint további kvalitatív vizsgálatokat a pedagógiai megoldásokra vonatkozóan, figyelembe véve a tanulók egyéni különbségeit, speciális igényeit és pozitív tanulási eredményeit.

Irodalom

- Adamku, S. (2022). Proficient Japanese International Communications majors' perceptions of successful EFL learning strategies: Self-reported comparisons of learning experiences in K-12 education and Meisei University's International Communications program. *Meisei International Communication Studies*, 14, 19–37.
- Aravind, B. R., & Rajasekaran, V. (2020). A descriptive study on ESL learners' vocabulary knowledge through cognitive and metacognitive strategies. *English Language Teaching Educational Journal*, 3(2), 142–150. <https://doi.org/10.21070/eltej.v3i2.8363>
- Aristovnik, A., Keržič, D., Ravšelj, D., Tomaževič, N., & Umek, L. (2020). Impacts of the COVID-19 pandemic on life of higher education students: A global perspective. *Sustainability*, 12(20), 8438. <https://doi.org/10.3390/su12208438>
- Atkinson, R. C. (1975). Mnemotechnics in second-language learning. *American Psychologist*, 30(8), 821–828. <https://doi.org/10.1037/h0077029>
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37(2), 122–147. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.37.2.122>

- Bandura, A. (2010). Self-efficacy. In R. H. Hoyle (Ed.), *Handbook of personality and self-regulation* (pp. 315–331). Wiley-Blackwell.
<https://doi.org/10.1002/9781444318111.ch14>
- Benson, P. (2013). Learner autonomy. *TESOL Quarterly*, 47(4), 839–743.
<https://doi.org/10.1002/tesq.134>
- Boroughani, T., Behshad, N., & Xodabande, I. (2023). Mobile-assisted academic vocabulary learning with digital flashcards: Exploring the impacts on university students' self-regulatory capacity. *Frontiers in Psychology*, 14, 1112429. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1112429>
- Brown, T. S., & Perry, F. L. (1991). A comparison of three learning strategies for ESL vocabulary acquisition. *TESOL Quarterly*, 25(4), 655–670. <https://doi.org/10.2307/3587081>
- Carter, R. A., Rice, M., Yang, S. Y., & Jackson, A. (2020). Self-regulated learning in online learning environments: Strategies for remote learning. *Information and Learning Sciences*, 121(5/6), 321–329. <https://doi.org/10.1108/ILS-04-2020-0114>
- Central Statistical Office. (2024). *Foreign language learners in secondary schools*. <https://www.ksh.hu/oktatas>
- Cotterall, S. (2000). Promoting learner autonomy through the curriculum: Principles for designing language courses. *ELT Journal*, 54(2), 109–117.
<https://doi.org/10.1093/elt/54.2.109>
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (5th ed.). SAGE publications.
- Csizér, K. (2012). A második nyelvi motivációs érendszer, az önszabályozó tanulás és az énhatékonysági képzetek szerepe a nyelvtanulási motivációban: Egy kérdőíves vizsgálat angol szakos egyetemisták körében. *Iskolakultúra*, 22(11), 24–33.
- D. Molnár, É. (2014). Az önszabályozott tanulás pedagógiai jelentősége. In A. Benedek & E. Golnhofer (Eds.), *Tanulmányok a neveléstudomány köréből, 2013: Tanulás és környezete* (pp. 29–54). MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság.
- Dóczy, B., & Kormos, J. (2016). *Longitudinal developments in vocabulary knowledge and lexical organization*. Oxford University Press.
- Dörnyei, Z. (1998). Motivation in second and foreign language learning. *Language Teaching*, 31(3), 117–135. <https://doi.org/10.1017/S026144480001315X>
- Dörnyei, Z. (2007). *Research methods in applied linguistics*. Oxford University Press.
- Dörnyei Z. (2014). Motivation in second language learning. In M. Celce-Murcia, D. M. Brinton, & M. A. Snow (Eds.), *Teaching English as a second or foreign language* (4th edition, pp. 518–531). National Geographic Learning / Cengage Learning.
- Dörnyei, Z., & Csizér, K. (1998). Ten commandments for motivating language learners: Results of an empirical study. *Language Teaching Research*, 2(3), 203–229.
<https://doi.org/10.1177/13621688980020030>
- Dörnyei, Z., & Csizér, K. (2012). How to design and analyse surveys in second language acquisition research. In A. Mackey & S. M. Gass (Eds.), *Research methods in second language acquisition: A practical guide* (pp. 74–94). Blackwell Publishing Ltd.
- Dörnyei, Z., & Skehan, P. (2003). Individual differences in second language learning. In C. J. Doughty & M. H. Long (Eds.), *The handbook of second language acquisition* (pp. 589–630). Blackwell. [doi:10.1002/9780470756492.ch18](https://doi.org/10.1002/9780470756492.ch18)
- Fekete, I. (2020). Information and communications technology use of Hungarian English majors: A large-scale questionnaire study. *Journal of Foreign Language Education and Technology*, 5(2), 251–275. <https://doi.org/10.15476/ELTE.2022.027>
- Folse, K. (2011). Applying L2 lexical research findings in ESL teaching. *TESOL Quarterly*, 45(2), 362–369. <https://doi.org/10.5054/tq.2010.254529>

- Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and foreign language learning: The role of attitudes and motivation*. Edward Arnold.
- Gardner, R. C., & MacIntyre, P. D. (1991). An instrumental motivation in language study. *SSLA*, 13, 57–72. <https://doi.org/10.1017/S0272263100009724>
- Ghazal, L. (2007). Learning vocabulary in EFL contexts through vocabulary learning strategies. *Novitas-ROYAL*, 1(2), 84–91.
- Greene, B. A. (2018). *Self-efficacy and future goals in education*. Routledge.
- Gu, Y., & Johnson, R. K. (1996). Vocabulary learning strategies and language learning outcomes. *Language Learning*, 46(4), 643–679. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1996.tb01355.x>
- Gu, P. Y. (2020). Strategies for learning vocabulary. In S. Webb (Ed.), *The Routledge handbook of vocabulary studies* (pp. 271–287). Routledge.
- Habók, A. (2016). Tanulási és nyelvtanulási stratégiák használata az általános iskola végén és a középiskola elején. *Iskolakultúra*, 26(10), 23–38. <https://doi.org/10.17543/ISKKULT.2016.10.23>
- Habók, A., Magyar, A., & Molnár, G. (2019). A magyar diákok tanulási stratégiáinak változása az iskolába lépéstől az egyetemi tanulmányokig. *Magyar Pedagógia*, 119(1), 53–73. <https://doi.org/10.17670/MPed.2019.1.53>
- Harmon, J. M., Buckelew-Martin, E., & Wood, K. D. (2010). The cognitive vocabulary approach to word learning. *English Journal*, 100(1), 100–107. <https://doi.org/10.2307/20787701>
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., Bond, A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. *EDUCAUSE Review*, 3. Retrieved 20 April 2025, from <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>
- Holec, H. (1981). *Autonomy and foreign language learning*. Pergamon Press.
- Joo, Y-T., Bong, M., & Choi, H-T. (2000). Self-Efficacy for self-regulated learning, academic self-Efficacy, and internet self-efficacy in web-based instruction. *Educational Technology Research and Development*, 48(2), 5–17. <https://doi.org/10.1007/BF02313398>
- Józsa, K., & Fejes, J. B. (2012). A tanulás affektív tényezői [Affective factors of learning]. In B. Csapó (Ed.), *Mérlegen a Magyar Iskola* (pp. 367–406). Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Kormos, J., & Csizér, K. (2014). The interaction of motivation, self-regulatory strategies, and autonomous learning behaviour in different learner groups. *TESOL Quarterly*, 48(2), 275–299. <https://doi.org/10.1002/tesq.129>
- Kóródi, K., Jagodics, B., & Szabó, É. (2020). Az észlelt tanári énhatékonyságot befolyásoló tényezők vizsgálata a kényszerű digitális oktatás időszakában (1. rész): A tanári énhatékonyság kérdőív és a relatív énhatékonyság kérdőív pszichometriai vizsgálata., *Iskolakultúra*, 30(10), 38–52. <https://doi.org/10.14232/ISKKULT.2020.10.38>
- Levin, J. R., McCormick, C. B., Miller, G. E., Berry, J. K., & Pressley, M. (1982). Mnemonic versus nonmnemonic vocabulary-learning strategies for children. *American Educational Research Journal*, 19(1), 121–136. <https://doi.org/10.2307/1162372>
- Li, L. (2022). A discussion of the application of context theory in English vocabulary learning. *Academic Journal of Humanities & Social Sciences*, 5(16), 8–13. <https://doi.org/10.25236/AJHSS.2022.051602>
- Littlewood, W. (1996). “Autonomy”: An anatomy and a framework. *System*, 24(4), 427–435. [https://doi.org/10.1016/S0346-251X\(96\)00039-5](https://doi.org/10.1016/S0346-251X(96)00039-5)
- Liu, J. (2008). L1 use in L2 vocabulary learning: Facilitator or barrier. *International Education Studies*, 1(2), 65–69.

- Matthews, G., Schwan, V. L., Campbell, S. E., Saklofske, D. H., & Mohamed, A. A. R (2000). Personality, self-regulation, and adaptation: A cognitive-social framework. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 171–207). Elsevier Academic Press.
- Mercer, S., & Ryan, S. (2009). A mindset for EFL: Learners' beliefs about the role of natural talent. *ELT Journal*, 64(4), 436–444. <https://doi:10.1093/elt/ccp083>
- Murray, G. (2014). The social dimensions of learner autonomy and self-regulated learning. *Studies in Self-Access Learning Journal*, 5(4), 320–341. <https://doi.org/10.37237/050402>
- Nagy, Z., & D. Molnár, É. (2017). Tanulást hátráltató, nem hatékony stratégiák és korrigálási lehetőségeik. *Magyar Pedagógia*, 117(4), 347–363. <https://doi.org/10.17670/MPed.2017.4.347>
- Nakata, T. (2020). Learning words with flash cards or word cards. In S. Webb (Ed.), *The Routledge handbook of vocabulary studies* (pp. 304–319). Routledge.
- Nation, I. S. P. (2013). *Learning vocabulary in another language* (2nd ed.) Cambridge University Press.
- Nation, P. (2000). Learning vocabulary in lexical sets: Dangers and guidelines. *TESOL Journal*, 9(2), 6–10.
- Öveges, E., & Csizér, K. (Eds), (2018). *Vizsgálat a köznevelésben folyó idegennyelv-oktatás kereteiről és hatékonyságáról: Kutatási jelentés*. Oktatási Hivatal. https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/sajtoszoba/nyelvoktatasi_kutatasi_jelentes_2018.pdf
- Oxford, R. L. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. Heinle & Heinle.
- Oxford, R. L. (2017). *Teaching and researching language learning strategies: Self-regulation in context* (2nd ed). Routledge.
- Panadero, E., & Alonso-Tapia, J. (2014). How do students self-regulate? Review of Zimmerman's cyclical model of self-regulated learning. *Anales de Psicología*, 30(2), 450–462. <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.30.2.167221>
- Pintrich, P. R. (2005). 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). Elsevier Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50043-3>
- Pratiwi, I. P., & Waluyo, B. (2023). Autonomous learning and the use of digital technologies in online English classrooms in higher education. *Contemporary Education Technology*, 15(2), ep423. <https://doi.org/10.30935/cedtech/13094>
- Rheinberg, F., Vollmeyer, R., & Rollett, W. (2005). Motivation and action in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P. R., Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 503–527). Elsevier Academic Press.
- Rose, H. (2012). Reconceptualizing strategic learning in the face of self-regulation: Throwing language learning strategies out with the bathwater. *Applied Linguistics*, 33(1), 92–98. <https://doi.org/10.1093/applin/amr045>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54–67. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>
- Schmitt, N. (1997). Vocabulary learning strategies. In N. Schmitt & M. McCarthy (Eds.), *Vocabulary: Description, acquisition and pedagogy* (pp. 199–227). Cambridge University Press.
- Schmitt, N., & Schmitt, D. (1995). Vocabulary notebooks: Theoretical underpinnings and practical suggestions. *ELT Journal*, 49(2), 133–143. <https://doi.org/10.1093/elt/49.2.133>

- Schunk, D. H., & Ertmer, P. A. (2005). Self-regulation and academic learning: Self-efficacy enhancing interventions. In M. Boekaerts, P. R., Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 631–649). Elsevier Academic Press.
- Singleton, D. (2017). Language aptitude: Desirable trait or acquirable attribute? *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 7(1), 89–103. <https://doi.org/10.14746/ssllt.2017.7.1.5>
- Smith, R. (2008). Learner autonomy. *ELT Journal*, 62(4), 395–397. <https://doi.org/10.1093/elt/ccn038>
- Tanaka, M. (2017). Examining EFL vocabulary learning motivation in a demotivating learning environment. *System*, 65, 130–138. <https://doi.org/10.1016/j.system.2017.01.010>
- Taylor, J. S. (2017). Autonomy: Ethics and political philosophy. In *Encyclopaedia Britannica*. Retrieved 29 December, 2019, from <https://www.britannica.com/topic/autonomy>
- Tseng, W-T., & Schmitt, N. (2008). Toward a model of motivated vocabulary learning: A structural equation modeling approach. *Language Learning*, 58(2), 357–400. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2008.00444.x>
- Tseng, W-T., Dörnyei, Z., & Schmitt, N. (2006). A new approach to assessing strategic learning: The case of self-regulation in vocabulary acquisition. *Applied Linguistics*, 27(1), 78–102. <https://doi.org/10.1093/applin/ami046>
- Webb, S., & Nation, P. (2017). *How vocabulary is learned*. Oxford University Press.
- Wen, Z., & Skehan, P. (2011). A new perspective on foreign language aptitude research: Building and supporting a case for “working memory as a language aptitude”. *Ilha do Desterro: A Journal of English Language*, 60, 15–43. <https://doi.org/10.5007/2175-8026.2011n60p015>
- Williams, M., & Burden, R. (1997). Motivation in language learning: A social constructivist approach. *Stratégies D’Apprentissage*, 16(3), 19–27.
- Wolters, C. A. (2003). Regulation of motivation: Evaluating an underemphasized aspect of self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 38(4), 189–205. https://doi.org/10.1207/s15326985ep3804_1
- Wu, W., & Zheng, W. (2023). Using mind mapping for English vocabulary teaching. *English Language Teaching*, 16(5), 44–55. <https://doi.org/10.5539/elt.v16n5p44>
- Zarfsaz, E., & Yeganehpour, P. (2021). The impact of different context levels on vocabulary learning and retention. *Shanlax International Journal of Education*, 9(4), 24–34. <https://doi.org/10.34293/education.v9i4.4049>
- Zhang, X., & Lu, X. (2015). The relationship between vocabulary learning strategies and breadth and depth of vocabulary knowledge. *The Modern Language Journal*, 99(4), 740–753. <https://doi.org/10.1111/modl.12277>
- Ziegler, N. (2015). The predictive value of the Self-regulating Capacity in Vocabulary Learning Scale. *Applied Linguistics*, 36(5), 641–647. <https://doi.org/10.1093/applin/amv020>
- Zimmerman, B. J. (1990). Self-regulating academic learning and achievement: The emergence of a social cognitive perspective. *Educational Psychology Review*, 2(2), 173–201. <https://doi.org/10.1007/BF01322178>
- Zimmerman, B. J. (2005). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. R., Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13–39). Elsevier 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>

Publikációim a témában:

- Ádámku, S. (2020). Interrelations between the psychological needs for autonomy and relatedness in the EFL context: A literature review. In Cs. Kálmán (Ed.), *DEAL 2020: A snapshot of diversity in English applied linguistics* (pp. 281–296). ELTE Eötvös Kiadó.
- Ádámku, Sz. (2021). Az önszabályozó szótanulásra irányuló pedagógiai törekvések a veszélyhelyzeti távolléti oktatásban: Egy kérdőív érvényesítése. In: T. E. Grácz & Zs. Ludányi (Eds.), *Doktoranduszok tanulmányai az alkalmazott nyelvészet köréből 2021* (pp. 24–46). Nyelvtudományi Kutatóközpont. <https://doi.org/10.18135/Alknyelvdok.2021.15.2>
- Adamku, S. (2022). Proficient Japanese International Communications majors' perceptions of successful EFL learning strategies: Self-reported comparisons of learning experiences in K-12 education and Meisei University's International Communications program. *Meisei International Communication Studies*, 14, 19–37.
- Ádámku, Sz. (2023). A Covid-19 alatti digitális munkarend hatásai az önszabályozott angol szótanulás pedagógiai fejlesztésére: Középiskolai angoltanárok nézetei. *Modern Nyelvoktatás*, 29(1-2), 95–113. <https://doi.org/10.51139/monye.2023.1-2.95.113>
- Ádámku Sz. (2023). A tanórán kívüli, önszabályozott szótanulás fejlesztése középiskolai angoltanárok szemszögéből: Kognitív, motivációs, pedagógiai összefüggések és hatások. *Iskolakultúra*, 33(5), 46–62.
- Ádámku, S. (2023). Japanese students' views of self-regulated EFL learning: An interview study. In P. Conaway & D. Iske, *PanSIG 2022 Journal*, 153–165.

Függelék

A. Melléklet

A Disszertációban Használt Végső Skálák az Állítások Számával és az 1A. Tanulmányban Szereplő Mintaelemekkel

1. Motivált tanulási viselkedés (4 tétel). *Fontos számomra, hogy megtanuljam az órai tananyagban felmerülő új szavak jelentését.*
2. Észlelt énhatékonyság (4 tétel). *Biztos vagyok benne, hogy meg tudom tanulni az órai tananyagban felmerülő új szavak kiejtését.*
3. Önálló kezdeményezés (4 tétel). *Megtanulom azokat a szavakat, amelyeket fontosnak találok magam számára.*
4. Képzetek a nyelvtanulás fontosságáról (6 tétel). *Úgy érzem, hogy a jó angoltudáshoz sok szót kell tudnom.*
5. Képzetek a nyelvtanulási képességről (5 tétel). *Úgy gondolom, hogy az ismeretlen szavak tanulása veleszületett tulajdonság.*
6. Képzetek a szótanulási módszerekről (6 tétel). *Úgy hiszem, hogy az új szavak elsajátítása a legkönnyebb, ha mondatokban használom őket.*
7. Metakognitív kontroll (4 tétel). *Vannak módszereim a koncentráció fenntartására az új szavak tanulása során.*
8. Érzelemkontroll (4 tétel). *Ha frusztrált leszek a szókincstanulás során, azonnal kezelem.*
9. Az unalom leküzdése (4 tétel). *Biztos vagyok benne, hogy le tudom győzni a szókincstanulás során felmerülő unalmat.*
10. Környezeti kontroll (4 tétel). *Ha a környezetem hirtelen alkalmatlanná válik az új szavak hatékony tanulására, megpróbálom megoldani a problémát.*
11. Képesség a megfelelő feladat kiválasztására (4 tétel). *Ki tudom választani a megfelelő módszert a tanórán kívüli szótanuláshoz.*
12. Szójegyzetkészítési stratégiák (10 tétel). *Az új szavakat a szótárfüzetembe az angol definícióikkal együtt jegyzetelem le.*
13. Szótanulási stratégiák (14 tétel). *Angol mondatokat írva tanulok új szavakat.*

B. Melléklet

A Disszertációban Használt Végső Skálák az Állítások Száma és az 1B Tanulmány Mintaelemei

1. Motivált tanulási viselkedés (4 tétel). Például: *Fontos számomra, hogy megtanuljam az órai tananyagban felmerülő új szavak jelentését.*
2. Észlelt énhatékonyság (4 tétel). *Biztos vagyok benne, hogy meg tudom tanulni az órai tananyagban felmerülő új szavak kiejtését.*
3. Önálló kezdeményezés (4 tétel). *Megtanulom azokat a szavakat, amelyeket fontosnak találok magam számára.*
4. Képzetek a nyelvtudás fontosságáról (6 tétel). *Úgy érzem, hogy a jó angoltudáshoz sok szót kell tudnom.*
5. Képzetek a nyelvtanulási képességről (5 tétel). *Úgy gondolom, hogy az ismeretlen szavak tanulása felesületes tulajdonság.*
6. Képzetek a szókinccstanulási módszerekkel kapcsolatban (6 tétel). *Úgy vélem, hogy az új szavak megtanulása a legkönnyebb, ha mondatokban használom őket.*
7. Metakognitív kontroll (4 tétel). *Vannak módszereim a koncentráció fenntartására az új szavak tanulása során.*
8. Érzelem kontrollja (4 tétel). *Ha frusztrált leszek a szótanulás során, azonnal kezelem.*
9. Az unalom leküzdése (4 tétel). *Biztos vagyok benne, hogy le tudom győzni a szótanulás során felmerülő unalmat.*
10. Környezeti kontroll (4 tétel). *Ha a környezetem hirtelen alkalmatlanná válik az új szavak hatékony tanulására, megpróbálom megoldani a problémát.*
11. Az elkötelezettség kontrollja (4 tétel). *Amikor új szavakat tanulok, addig folytatom, amíg el nem érem a kitűzött céljaimat.*
12. Képesség a megfelelő feladat kiválasztására (4 tétel). *Ki tudom választani a megfelelő módszert az órán kívüli szókinccstanuláshoz.*
13. Jegyzetkészítési stratégiák (10 tétel). *Az új szavakat a szótárfüzetembe az angol definícióikkal együtt jegyzetelem le.*
14. Szókinccstanulási stratégiák (14 tétel). *Új szavakat úgy tanulok, hogy angol mondatokat írok velük.*
15. Az önszabályozott szótanulás fontosságának változása a veszélyhelyzeti távoktatás után (4 tétel). *Mivel otthon egyedül kellett tanulnom, láttam, mennyire fontos a jó szókinccstanulási technikák alkalmazása.*
16. A szótanuláshoz szükséges digitális eszközök hozzáférhetősége és elérhetősége a veszélyhelyzeti távoktatás eredményeként (4 tétel). *Az online tanulás bevezetése óta több okostelefon-alkalmazást találtam, amelyek segítik a szótanulást.*
17. Az önszabályozott szótanulás motivációjának változása a veszélyhelyzeti távoktatás után (4 tétel). *Mivel online angolóráink voltak, szeretnék változatosabb szókinccstanulási módszereket alkalmazni.*
18. Az önszabályozott szótanulás észlelt pedagógiai fejlesztése a veszélyhelyzeti távoktatás után (4 tétel). *Mivel kénytelenek voltunk otthon tanulni, a tanárom megmutatta a szótanuláshoz szükséges okostelefon-alkalmazásokat.*
19. Az önszabályozott szótanulási gyakorlatok változása a veszélyhelyzeti távoktatási tapasztalatok miatt (4 tétel). *Számomra az online tanulás hatékony szókinccstanulási módszereket eredményezett.*

C. Melléklet

A Disszertációban Alkalmazott Végső Skálák, az Állítások Száma és a 2. Tanulmányban Szereplő Mintaelemek

1. Kognitív attitűdök az önszabályozott szótanulás fejlesztésével és annak lehetőségeivel kapcsolatban (4 tétel). *Angoltanítási gyakorlatom során lehetőségem van bemutatni a tantermen kívül alkalmazható szótanulási stratégiákat.*
2. A tanárok énhatékonysága az önszabályozott szótanulás fejlesztésében (5 tétel). *Angoltanításom során képes vagyok fejleszteni a diákjaim tanórán kívüli szótanulási stratégiáit.*
3. Önszabályozott szótanulást fejlesztő technikák alkalmazása (4 tétel). *Angolóráimon olyan szótanulási stratégiákat mutatok be, amelyeket a diákjaim az órán kívül is használhatnak.*
4. A tanulók szójegyzetelési stratégiáinak fejlesztése (5 tétel). *Tanításom során rendszeresen mutatok be szójegyzetelési stratégiákat a diákjaimnak.*
5. A tanulók jegyzetelési stratégiáinak monitorozása (4 tétel). *Időről időre valahogy ellenőrzöm, hogyan jegyzik le a diákjaim az új szavakat.*
6. Visszajelzés kérése a diákoktól az önszabályozó szótanulási stratégiák használatáról (4 tétel). *Tanítás közben rendszeresen kérek visszajelzést a diákjaimtól a tanórán kívüli szótanulásukról.*
7. A tanárok motivációja az önszabályozott szótanulás fejlesztésére (5 tétel). *Fontos számomra, hogy hozzájáruljak a tanulóim sikeréhez az órán kívüli szótanulásban.*
8. A szótanulás fontosságának ismertetése (4 tétel). *A szótanulási feladatokkal hangsúlyozom a hasznos szótanulási stratégiák fontosságát az órán kívül is.*
9. A tanárok önszabályozott szótanulás-fejlesztési motivációjának változásai veszélyhelyzeti oktatási tapasztalataik következtében (4 tétel). *A távoktatásban szerzett tapasztalataim arra inspiráltak, hogy több olyan szótanulási módszert mutassak be, amelyeket önállóan is használhatnak.*
10. Az önszabályozott szótanulás fejlesztésének változásai veszélyhelyzeti távoktatási tapasztalataik következtében (4 tétel). *Mivel a diákjaim kénytelenek voltak otthon tanulni, azóta több szótanulási technikát tanítok nekik, amelyek alkalmazhatók az önálló tanulásra.*

D. Melléklet

A Fő Témák és Leírásaik a Tanulói Interjúk Vizsgálatban (3. Tanulmány)

Téma (Összesen: 10)	Leírás
észlelt angol nyelvi fejlődés	észlelt sikerek és nehézségek az általános angol nyelvi tanulásban
nyelvtanulási motiváció	tanulói motiváció a nyelvi nyelvben Dörnyei (2014) második nyelvi motivációs rendszere szerint
a szókincsről alkotott elképzelések	észlelt szóismeret és a nyelv fontossága
tanórai tapasztalatok	elképzelése, gyakoriság, módszerek és pedagógiai fejlesztés
szókincs eredete	az összegyűjtött szókincs eredete a tanórai és az önálló szótanulási folyamatokban
önszabályozott szótanulás	az önszabályozott szótanulás gyakorisága, stratégiahasználat és a felidézés megközelítései
szójegyzetelési stratégiák	jegyzetkészítési eszközök, stratégiák és pedagógiai fejlesztés
kontroll mechanizmusok	környezeti, érzelmi, metakognitív kontroll, illetve az elkötelezettség és az unalom szabályozása (Tseng és mtsai, 2006)
digitális szótanulás	eszközök és nézetek
szótárhasználat	az önszabályozott szótanulásban alkalmazott szótárak

E. Melléklet

A Tanárok Interjúk Vizsgálatának Fő Témái és Leírásai (4. Tanulmány)

Téma (Összesen: 8)	Leírás
Szótanulásról alkotott képzetek	képzetek, motiváció és gyakorlatok
Szótanításról alkotott képzetek	bemenetről, szótanítási megközelítésekről, tanulói erőfeszítésről, digitális szótanításról alkotott képzetek
Szótanítási gyakorlatok	szótanítás gyakorisága, bemenet, gyakorlatok, kimenet, értékelés, digitális szótanulási gyakorlatok és differenciálás
Szójegyzetelésről alkotott képzetek	szójegyzetelési készségekről és erőfeszítésekről alkotott képzetek
Szójegyzetelés fejlesztése	szójegyzetelés tanórai monitorozása és fejlesztése
Önszabályozott szótanulásról alkotott képzetek	fontosságról, támogatásról, megvalósíthatóságról, stratégiákról és az önszabályozott szótanulás fejlesztéséről alkotott képzetek
Önszabályozott szótanulás fejlesztése	az önszabályozott szótanulás monitorozása és fejlesztése, illetve működőképességükről kialakított megfigyelések
Veszélyhelyzeti távoktatás	a veszélyhelyzeti távoktatás tapasztalatai és észlelt hatásai