

A tanórán kívüli, önszabályozott szótanulás fejlesztése középiskolai angoltanárok szemszögéből: kognitív, motivációs, pedagógiai összefüggések és hatások

Az egyre könnyebben elérhető forrásanyagok felerősítik az önszabályozott angoltanulási folyamatok fontosságát. A tanulmány tanári oldalról vizsgálta az önszabályozott angol szótanulás tanórai fejlesztési mechanizmusait és a háttérben meghúzódó tanári attitűdöket, énhatékonyságot, illetve motivációs hatásokat. Az eredmények jelzik az önszabályozott szótanulás fejlesztésének, a tanárok lehetőségeinek, továbbá énhatékonyságuk és motivációjuk erősítésének jelentőségét.

Bevezetés

Az elmúlt néhány évtized technológiai fejlődése nagy mértékben kihat a tanulási folyamatokra és azon belül a nyelvfejlesztés területére; egyre növekvő számban jelennek meg mind a tanórai, mind pedig a tanórán kívüli tanulást segítő – nyomtatott és digitális – lehetőségek és tananyagok, a résztvevők digitális kompetenciájának fejlődése pedig elősegíti az autonóm tanulási folyamatokat (Benson, 2013). Az önszabályozott tanulás egyén által kontrollált, *proaktív* folyamata (Zimmerman, 2008) az önálló tanuláson túl szociális elemeket is tartalmaz, amelyek során a tanuló társaihoz, szüleihez vagy tanáraihoz fordul tanulási folyamatainak elősegítése érdekében. A tanári munkának tehát jelentős szerepe lehet az önszabályozott tanulási folyamatok fejlődésében és irányított pedagógiai módszerekkel a fejlesztésében is (Zimmerman, 2008).

A nyelv alapvető építőkövei a szavak, ezért megtanulásuk a nyelvelsajátítás egyik legfontosabb eleme (Folse, 2011; Ghazal, 2007), és központi szereppel bír a négy fő készség – az olvasás, írás, beszéd és hallott szövegértés – fejlődésében (Webb és Nation, 2017). Szavak tanulhatók természetes, implicit módon; ugyanakkor a nyelvtanulás folyamatában kevesebb idő alatt több szó elsajátítására van szükség, melyhez elengedhetetlen az explicit tanári útmutatás és az alkalmazható stratégiák fejlesztése (Folse, 2011; Ghazal, 2007; Nation, 2008).

Napjainkban mind a technológiai fejlődés, mind pedig a COVID-19 világjárvány következtében világszerte bevezetett távolléti oktatás előtérbe helyezte a tanórán kívüli tanulás szerepét (Fekete, 2020), azon belül pedig az önszabályozott tanulás és annak tanári támogatásának fontosságát (Carter és mtsai, 2020). Míg az önszabályozott tanulást számos tanulmány és szakirodalom vizsgálja, kevés kutatás foglalkozik a tanári oldal nézeteivel, folyamataival és az ott tapasztalható problémákkal. Mindezek fényében

a jelen tanulmány magyarországi középiskolai angoltanárok körében a világjárványt követően kérdőíves kutatás formájában kívánta feltérképezni az önszabályozott szótanulás tanórai fejlesztését és a mögötte meghúzódó lehetséges kognitív és érzelmi tényezők összefüggéseit, illetve hatásait.

Elméleti háttér

Az önszabályozott tanulás alapelmélete

A nyelvelsajátítás a tanórán és azon kívül egyaránt történhet, ezeket a tanulási folyamatokat pedig nagymértékben támogathatják a megfelelő és változatos tanulási stratégiák, melyek alkalmazásában megjelenik az önszabályozás (Mizumoto, 2013; Oxford, 2017). Az önszabályozott tanulási folyamatok hozzájárulnak a sikeres tanulmányi eredményekhez és a kompetenciák fejlődéséhez (Dávid és mtsai, 2014). Zimmerman (2008) szerint az önszabályozott tanulás *proaktív* folyamat, amelyben a tanulók célmeghatározás, stratégiák kiválasztása és alkalmazása, illetve hatékonyságuk vizsgálata segítségével alakítanak ki készségeket; az önszabályozott tanulási tevékenységet pedig *proaktív* és háromfázisú *ciklikus* folyamatként írta le: az első fázisban a stratégiák előkészítése és tervezése zajlik, a másodikban a tanuló végrehajtja a kitűzött tanulási folyamatokat azok monitorozásával és önfelügyelet gyakorlásával, míg a harmadik fázis az önértékeléssel járó reflexió folyamata, melynek eredményei hatással vannak a további tanulási műveletek tervezési fázisaira.

A motiváció erőteljesen megjelenik az önszabályozott tanulási folyamatokban (Csizér, 2012; Dörnyei, 1998; Józsa és Fejes, 2012; Tseng és Schmitt, 2008). Dörnyei (1998; 2014) a motivációt folyamatként írta le, mely a kezdeti fázison túl a teljes tanulási ciklust végigkíséri a motiváció fenntartásával és a reflexióban megállapított sikerekből meríthető további motivációs hatásokkal. A motiváció folyamata párhuzamba állítható a Zimmerman (2008) által vázolt ciklikus önszabályozott tanulással, ezt pedig tovább igazolja kutatásának azon eredménye, melyben magas szintű korreláció mutatkozott az önszabályozás és a motiváció között. Tseng és Schmitt (2008) tajvani és kínai egyetemisták körében, szótanulás témájában végzett kérdőíves kutatása is azt bizonyította, hogy a motiváció átszövi a teljes önszabályozott folyamatot: a kezdeti motiváció nem csupán az előkészítő lépésekre, de a szótanulási tevékenységekre is hatással volt, továbbá a ciklust záró önreflexió is magyarázó erővel bírt a kezdeti motivációra. Kormos és Csizér (2014) tanulmánya a motiváció, az önszabályozott tanulási stratégiák és az autonóm tanulási viselkedés kapcsolódásait vizsgálta, melyben a motiváció és az autonómia között találtak összefüggést, az önszabályozás pedig közvetítőként jelent meg. Számos motivációs elmélet és kategorizáció létezik, melyek közül az önszabályozott tanulással kapcsolatban figyelemre méltó megkülönböztetéssel bír a külső és a belső motiváció. A külső motiváció akkor áll fenn, amikor egy elkülöníthető kimenetel céljából cselekszünk, míg belső motiváció esetén a tevékenységet a benne rejlő elégedettség vagy élvezet miatt végezzük (Ryan és Deci, 2000). Young (2005) mind a külső, mind a belső motiváció önszabályozással való kapcsolódását vizsgálta, és azt találta, hogy a tanulók belső motivációja vezetett hatékony önszabályozott tanuláshoz, a kívülről érkező motiváció pedig mindössze felületes stratégiaalkalmazást eredményezett. Ryan és Deci (2000) szerint a külső motiváció nem alakul egyértelműen belső motivációvá, de például az egyén orientációja változhat, ha egy tevékenységet érdekesnek tapasztal, illetve általános szabályozási stílusa is internalizálódhat. Hasonlóképpen vélekedett Józsa és Fejes (2012. 398.) azon állításukban, mely szerint „[t]udatos önszabályozással részben pótolható a belső készletet, a motiváció hiánya”.

Ebben a dinamikában lehet fontos szerepe a pedagógiának, a tanárnak és az osztálytermi folyamatoknak.

Egy másik fontos befolyásoló tényező az önszabályozott tanulásban az éhhatékony-ság (Csizér, 2012), ami az egyén saját értékelése arról, hogy milyen mértékben képes tevékenységeit céljai eléréséhez megfelelően irányítani, ez pedig hatással van kitartására és erőfeszítésére (Bandura, 1982), melyek az önszabályozott tanulásban is jelen vannak. Mizumoto (2013) az angol szótanulás terén kapcsolatot talált az önszabályozott tanulás és az éhhatékony-ság között, Zimmerman (2008) pedig általánosan az előkészítő fázisban tulajdonított kulcsfontosságú szerepet az éhhatékony-ságnak, hiszen a tanulók célkitűzésére és stratégiatervezésére pozitívan hathat a képességeikben való hitük. Mindezek fényében elmondható, hogy az eredményesebb önszabályozott tanulás érdekében érdemes figyelmet fordítani a tanulók éhhatékony-ságára (Joo és mtsai, 2000; Mizumoto, 2013).

A szótanulási stratégiák és azok önszabályozott folyamatai

A nyelvtanulásban a szavak kiemelkedő fontossággal bírnak, hiszen míg például nyelvtani hiányosságokkal létrejöhet a kommunikáció, a szavak nem ismerete megakasztja azt (Folse, 2011; Ghazal, 2007). A szótanulás történhet véletlenebb, implicit módon, illetve szándékos, explicit módon (Dóczy és Kormos, 2016). Az utóbbi megközelítés eredményességét tanulási stratégiák biztosíthatják, melyekre Oxford (1990) általános taxonómiája, illetve ez alapján Schmitt (1997) szótanulásra átdolgozott – ezáltal a jelen tanulmányhoz szorosabban kötődő – taxonómiája ad útmutatót. Oxford (1990) hat stratégiát nevezett meg két fő kategóriában: a ‘direkt’ stratégiák csoportjába a ‘memória’, ‘kognitív’ és ‘kompenzációs’ stratégiákat, az ‘indirekt’ stratégiák közé pedig a ‘metakognitív’, ‘affektív’ és ‘szociális’ stratégiákat helyezte. Schmitt (1997) a ‘szociális’, ‘memória’, ‘kognitív’ és ‘metakognitív’ stratégiákat a ‘konszolidációs’ stratégiák csoportjába sorolta, de a szavak jelentésének alaposabb megismeréséhez egy további szükséges kategóriát alkotott ‘felfedezési’ (*discovery*) stratégiák néven, melyen belül a ‘meghatározási’ (*determination*) stratégiákat jelenítette meg, ami az újonnan megismert információ tudásba helyezését jelenti, mellette pedig újból szerepeltette a ‘szociális’ stratégiákat, mivel a szavak megismerésekor a tanulók gyakran a náluk magasabb szintű tudással rendelkezők segítségét veszik igénybe. Jobb angoltudású tanulóitarsaik, barátai, rokoniak, anyanyelvi beszélő ismerőseiken túl ennél a stratégiánál jelenik meg az itt bemutatott tanulmány kulcsfontosságú eleme, az angoltanár szerepe.

Az önszabályozott szótanulás terén széles körben ismert kutatást végzett Tseng, Dörnyei és Schmitt (2006). Az ‘Önszabályozó Kapacitás a Szótanulásban’ (*Self-Regulating Capacity in Vocabulary Learning*, SRCvoc) nevű kérdőívük öt ‘kontroll’ konstruktum mentén – elkötelezettség, metakognitív szabályozás, az unalom leküzdése, érzelmi szabályozás és a környezet szabályozása – tárta fel az önszabályozott szótanulási szokásokat Tajvanban, az érvényesítési fázisban egyetemi hallgatók, a fő kutatásban pedig végzős középiskolások körében. Kutatásuk fő célja a kutatási eszköz érvényesítése volt, ezért eredményeiket csupán kis mértékben vitatták meg, de kihangsúlyozták az önszabályozott folyamatok elindításának fontosságát a stratégiaoktatással szemben. Mizumoto és Takeuchi (2012) mind a tesztelési fázisban ($N = 443$), mind a fő tanulmányban ($N = 914$) nagy mintán vizsgálta az SRCvoc kérdőív hatékonyságát japán kontextusban, egy hozzáadott konstruktummal, a ‘halogatás’-sal. Eredményeik között figyelemreméltó az érzellem és a környezet szabályozásának, illetve a metakognitív szabályozásnak a szignifikáns hatása a halogatásra. Ezen felül az önszabályozás taníthatósága érdekében a szerzők javaslatot tettek az ‘akarat szabályozásának’ további kutatására, melybe szerintük beletartozik például az érzellem vagy a környezet szabályozása. Később Mizumoto (2013)

az SRCvoc alapötleteit alkalmazta egy ‘akarat szabályozása’ (*volitional control*) nevű konstruktumban, de a kontrollok mindössze egy-egy elemmel jelentek meg a kérdőívben. Ez a skála azonban magas korrelációt mutatott a ‘célmeghatározás’, ‘stratégiaalkalmazás’, ‘stratégiaalkalmazással való elégedettség’ konstruktumokkal, és közepes mértékben korrelált az ‘énhatékonyság’-gal.

Kevés kutatás foglalkozik a szótanulás egyik stratégiai elemével, a szójegyzeteléssel, mely azonban hozzájárulhat a szavak sikeres megtanulásához (Schmitt és Schmitt, 1995). Sanaoui (1995) interjúalanyai a szavak fordításának vagy szinonimáinak jegyzetelését, a számukra fontos szavak tankönyvben való aláhúzását, vagy a valamilyen (például kiejtési nehézség) szempontból érdekes szavak rögzítését találták hasznos stratégiáknak. Kojica-Sabo és Lightbown (1999) kérdőíves kutatás angolt második és idegen nyelvként tanulókat egyaránt vizsgált. Szinte minden válaszadójuk rendszeresen alkalmazott szójegyzetelési módszereket memorizálás vagy későbbi ismétlés céljából; az angolt mint idegen nyelvet tanulók inkább szokásos módszerekkel ismételték újraolvasással vagy egymás kvízszerű kikérdezésével, míg az angolt második nyelvként tanulók például kártyákat és diagramokat függesztettek ki lakásukban ismétlés céljából. Schmitt és Schmitt (1995) gyakorlati útmutatást nyújtott a hatékony szójegyzet-füzet kialakításához és hatékony használatához. Említik például a laza, átrendezhető formátumot, szópárok jegyzetelését, további tudásgazdagítást szemantikai térkép vagy rajzok készítésével, illetve szóeredettel vagy gyakori kollokációkkal kapcsolatos információk hozzáadását. Tanári szempontból pedig hangsúlyozzák a tanulói önállóság fejlesztését szótárak, tankönyvek bemutatásával vagy a tanulók jegyzeteinek időközönkénti átnézését a hibák megtanulásának kivédése érdekében. Cikkük végén Schmitt és Schmitt (1995) egy minta ütemtervet is feljárnak a szójegyzetelés hatékony végrehajtására, melyet Walters és Bozkurt (2009) hatékonyan alkalmazott török egyetemi előkészítő iskolai tanulmányában: eredményeik között szerepelnek a szójegyzet-füzet szókincsfejlesztésre gyakorolt pozitív hatásai és a tanulók és tanárok pozitív visszajelzései a jegyzetfüzetek hatékonyságáról. A negatív visszacsatolások leginkább a programot követő folytatásról szóltak: mind a tanárok, mind a tanulók úgy érezték, hogy amennyiben nem kötelező a szójegyzetelés kontrollált alkalmazása, a tanulók nem feltétlenül folytatnák a tevékenységet. Talán, és ezt tanulói visszajelzések és a szerzők implikációi is megerősítik, a szójegyzetelésnek a tanulás korai szakaszaiban történő bevezetése eredményesebben alakíthatna ki tanulói autonómiát a tevékenységben.

A tanári tevékenységek szerepe az önszabályozott tanulásban

Az vitathatatlan megállapítás, hogy a tanári munka meghatározó szerepet tölt be a tanulási folyamatokban a tanórán belül és kívül egyaránt. Az önszabályozott tanulás és a tanulási stratégiák tudatos alkalmazása ugyan alapvetően a tanulók egyénileg irányított tanulási folyamataiban zajlik, a pedagógiai fejlesztés és támogatás hozzájárul annak sikerességéhez (Joo és mtsai, 2000; Nagy és D. Molnár, 2017; Young, 2005; Zimmerman, 2008). D. Molnár kutatása azt bizonyította, hogy az önszabályozott tanulás fejlesztése szignifikáns eredményekkel jár; hátrányos helyzetű gyermekek körében végzett pedagógiai fejlesztő programja „az önszabályozás [...] mozzanatainak (célkitűzés, feladatválasztás, nyomon követés, önhatékonyság, önértékelés) tudatosítás[át] és begyakoroltatás[át]” (D. Molnár, 2014. 45.) célozta meg, és a kísérleti csoport önszabályozott tanulásának jelentős fejlődését eredményezte, különösen a leszakadó tanulók esetében, míg a kontrollcsoportnál az önszabályozás csökkenését és motiválatlanságot észlelték.

A tanári motiváció, lelkesedés és elköteleződés az egyik legfontosabb befolyásoló tényezője a tanulói motivációnak (Dörnyei és Ushioda, 2011). Dörnyei és Ushioda (2011) négy fő tanári motivációs szempontot sorakoztat fel: (1) a belső (*intrinsic*) komponens,

(2) a kontextuális tényezőt, mint például az intézményi korlátozások, (3) az időbeli tengelyt (*temporal axis*), ami a karriert és előléptetési lehetőségeket foglalja magába, és (4) a törekenséget, amelyet a szakma és annak negatív hatásai hordanak magukban. Csizér (2020) angoltanárok motivációjáról szóló doktori értekezésének interjúalanyai a saját motivációjuk fenntartására több megoldást említettek: (1) demotiváló hatásokra pozitív gondolatokkal reagáltak, (2) szakmai továbbképzésen vettek részt, (3) az általuk tanított generáció megismerése felé fordultak, például érdeklődtek a digitális eszközök használatáról, (4) új feladatokat, módszereket vezettek be a tanórán, és (5) egy nyelvtanár a tanításon kívüli egyéb (hobby-) tevékenységekben töltött fel. A kutatás kérdőíves része rávilágított például arra is, hogy a tanárok motiváltabbak a szakmai fejlődésükben, mint magában a tanításban.

A hatékony tanári munkához hozzájárulhat énhatékonyságuk, vagyis abba vetett hitük, hogy képesek konkrét szituációkban meghatározott tanítási feladatokat ellátni az előírányzott minőségben (Delliger és mtsai, 2007). Mojavezi és Tamiz (2012) iráni középiskolai angoltanárokon és diákokon végzett kutatásukban szignifikáns összefüggéseket találtak a tanári énhatékonyság és a tanulói motiváció között, sőt, a tanulók belső motivációja nagyobb mértékben függött össze a tanárok énhatékonyságával, mint a külső hajtóerők, amik negatív korrelációt mutattak; továbbá az is kiderült, hogy minél nagyobb mértékű a tanárok énhatékonysága, annál jobbak tanulóik angoltanulási eredményei.

Habár számos szakirodalmi megállapítás támasztja alá az önszabályozott tanulás pedagógiai támogatásának fontosságát (ld. pl. Kormos és Csizér, 2014; Oxford, 2017; Young, 2005; Zimmerman, 2008), a tanári oldalról kevés adat áll rendelkezésre. Mivel az önszabályozott tanulás fejleszthető (Lewis és Vialleton, 2011), és ebben fontos szerepet töltenek be a tanítási folyamatok, érdemes megvizsgálni a tanárok nézőpontját, érzéseit, véleményét, problémáit vagy hiedelmeit a témában. Karlen és munkatársai (2020) svájci kvantitatív kutatása általános iskolai tanárokat kérdezett az önszabályozott tanulás fejlesztéséről, amelyből számos hasznos eredmény született. A válaszadók közepes mértékű tudással rendelkeztek az

A tanári motiváció, lelkesedés és elköteleződés az egyik legfontosabb befolyásoló tényezője a tanulói motivációnak (Dörnyei és Ushioda, 2011). Dörnyei és Ushioda (2011) négy fő tanári motivációs szempontot soroztat fel: (1) a belső (intrinsic) komponenst, (2) a kontextuális tényezőt, mint például az intézményi korlátozások, (3) az időbeli tengelyt (temporal axis), ami a karriert és előléptetési lehetőségeket foglalja magába, és (4) a törekenséget, amelyet a szakma és annak negatív hatásai hordanak magukban. Csizér (2020) angoltanárok motivációjáról szóló doktori értekezésének interjúalanyai a saját motivációjuk fenntartására több megoldást említettek: (1) demotiváló hatásokra pozitív gondolatokkal reagáltak, (2) szakmai továbbképzésen vettek részt, (3) az általuk tanított generáció megismerése felé fordultak, például érdeklődtek a digitális eszközeik használatáról, (4) új feladatokat, módszereket vezettek be a tanórán, és (5) egy nyelvtanár a tanításon kívüli egyéb (hobby-) tevékenységekben töltött fel.

érzéseit, véleményét, problémáit vagy hiedelmeit a témában. Karlen és munkatársai (2020) svájci kvantitatív kutatása általános iskolai tanárokat kérdezett az önszabályozott tanulás fejlesztéséről, amelyből számos hasznos eredmény született. A válaszadók közepes mértékű tudással rendelkeztek az

önszabályozott tanulásról, ugyanakkor pozitív hozzáállásuk volt az önszabályozott tanulás fejlesztéséhez, amit azonban szintén alig közepes mértékben hajtottak végre. További eredményeik arra világítottak rá, hogy minél nagyobb mértékű az önszabályozott tanulás fejlesztésével kapcsolatos énhatékonyságuk, annál pozitívabban látják az önszabályozás támogatásának lehetőségét. A jelen tanulmány szempontjából pedig talán a legfontosabb eredményük az, hogy minél magasabb szintű a tanárok szakmai-tartalmi tudása és az önszabályozott tanulás fejlesztéséről érzett énhatékonysága, annál gyakrabban alkalmaznak önszabályozott tanulást fejlesztő technikákat.

A jelen kutatás előkészítési fázisa eredetileg 2020 tavaszán történt, akkor azonban a COVID-19 világjárvány terjedése következtében elrendelték a távolléti digitális munkarendet. A tanárok megváltozott munkamenete és várható nehézségei miatt a kérdőív érvényesítése ($N = 45$) a motiváció konstrukta nélkül zajlott (Adámku, 2021). Az eredmények alapján a tanárok pedagógiai tevékenységeikben a Likert-skála középátlagánál valamelyest magasabb szinten jelenik meg az önszabályozott szótanulási és szójegyzetelési stratégiák fejlesztése és monitorozása; azon belül pedig a stratégiák fejlesztésére fektettek a legnagyobb hangsúlyt, majd annak monitorozására. Ugyanakkor a legkevésbé ellenőrizték a tanulók szójegyzetelési tevékenységeit. A stratégiafejlesztést szignifikánsan a tanárok énhatékonysága befolyásolta, és további lineáris regressziószámítások szerint a két stratégia (önszabályozott szótanulás és szójegyzetelés) fejlesztésére azok monitorozó tevékenységei hatottak.

A kutatás kérdései

Az irodalmi áttekintésben bemutatott és a kutatás érdeklődési alapján megfogalmazott témák mentén a jelen tanulmány magyarországi középiskolai angol nyelvtanítási közegben egy kevésbé vizsgált szemszögből, a tanárok oldaláról vizsgálta az önszabályozott szótanulás tanórai fejlesztését és támogatását. Ennek fényében a kutatás az alábbi kérdésekre kereste a választ:

Ismertetési, fejlesztési és monitorozási mechanizmusok

1. Mennyire tartják fontosnak a magyarországi középiskolai angoltanárok az irányított szókinccsfejlesztést és a tanórán kívüli tanulásstratégia-fejlesztést?
2. Milyen mértékben ismertetik a magyarországi középiskolai angoltanárok a tanulóikkal az önszabályozott szótanulás fontosságát?
3. Milyen mértékben fejlesztik a magyarországi középiskolai angoltanárok a tanulóik önszabályozott szótanulási és szójegyzetelési stratégiáit?
4. Milyen mértékben kísérik figyelemmel a magyarországi középiskolai angoltanárok a tanulóik önszabályozott szótanulási és szójegyzetelési stratégiáit?
5. Milyen összefüggések találhatóak a magyarországi középiskolai angoltanárok önszabályozott szótanulási- és szójegyzetelési-stratégia-fejlesztése, illetve azok monitorozásának tevékenységei között?

Kognitív, motivációs és demográfiai tényezők összefüggései az önszabályozott szótanulási stratégiafejlesztéssel

6. Milyen mértékben függ össze a magyarországi középiskolai angoltanárok önszabályozott szótanulásstratégia-fejlesztési tevékenységének mértéke az erre irányuló motivációjukkal, vélt lehetőségeikkel, illetve észlelt énhatékonyságukkal?
7. Találhatók-e összefüggések a magyarországi középiskolai angoltanárok önszabályozott szótanulásstratégia-fejlesztésének mértéke és demográfiai háttérük között?

Önszabályozott stratégiafejlesztést befolyásoló tényezők

8. Mennyire befolyásolják a magyarországi középiskolai angoltanárok vélt lehetőségei, énhatékonysága és motivációja a tanulók önszabályozott szótanulási stratégiáinak fejlesztését?
9. Mennyire befolyásolják a magyarországi középiskolai angoltanárok önszabályozott szótanulásistratégia-fejlesztési tevékenységeit az erre irányuló tanórai (fontosságimertetési, illetve stratégiamonиторozási) törekvések?

A kutatás módszere

Kontextus és résztvevők

A tanulmány kvantitatív megközelítésben, egy internetes kérdőíves felméréssel ért el 86 középiskolai angoltanárt több közösségi médiában kialakított zárt tanári csoportban, nem valószínűségi önkiválasztós, illetve hólabdamódszerrel (Dörnyei, 2007), a kutató saját tanári ismeretsége körében toborzott résztvevőkkel és azok kollégáival. Az országos minta regionális eloszlását mérete miatt csak nagyobb régiókban érdemes vizsgálni, amely alapján az első régióból, Közép-Magyarországról (Budapest és Pest megye) 41-en, a második régióból, Nyugat-Magyarországról, Közép-Dunántúlról és Dél-Dunántúlról 13-an, a harmadik régióból, Észak-Magyarországról, Észak-Alföldről és Dél-Alföldről pedig 32-en vettek részt a kutatásban. Az önkiválasztáson alapuló mintavétel egyenlőtlen, a nők oldalára nagyban elbillenő ($n = 79$, 91,9%) nemi eloszlást eredményezett, ami ugyan meghaladja, de valamelyest követi az országosan aránytalan, 70-80 százalékos női átlagot (Hajdu és mtsai, 2022), jobban tükrözi azonban az Öveges és Csizér (2018) által szintén országosan mért nyelvtanárok közötti 89,1 százalékos női túlréprezentáltságot. Életkoruk 24 és 64 éves kor között, átlagosan 45,63 ($SD = 9,35$) volt. Végzettségüket tekintve 81 fő részesült alapképzésben/főiskolai képzésben ($n = 20$), tanári mesterképzésben ($n = 36$) vagy tanári mesterképzésben pedagógus szakképzéssel ($n = 25$), öten pedig doktori fokozatot ($n = 3$) vagy egyéb egyetemi képzést ($n = 2$) szereztek. Az intézményi eloszlás 63 gimnáziumi, 12 szakgimnáziumi és 11 technikumban vagy szakképzésben oktató tanárt mutatott, míg az átlag angoltanításban eltöltött éveik száma 21,15 ($SD = 9,55$) volt; a legkevesebb 3, míg a legtöbb 42 év.

A kutatási eszköz, adatfelvétel és adatelemzés

A Google Űrlapok internetes felületen készült kérdőív eredetileg 10 skálát tartalmazott, a jelen tanulmány azonban 8 konstruktumot elemez és értékkel (1. táblázat), melyek összesen 35 állítást tartalmaztak (Melléklet). További két, a COVID-19 következtében bevezetett távolléti oktatás hatásaival kapcsolatos konstruktummal külön tanulmány foglalkozik (Ádámku, 2023).

1. táblázat. A konstruktumok és az elemek száma egy-egy példával

Konstruktum	Elemek száma	Példa
Önszabályozott tanulás fejlesztésével és annak lehetőségeivel kapcsolatos képzetek, kognitív attitűdök (kognitív attitűdök)	4	Vannak lehetőségeim az angoltanításban arra, hogy órán kívül alkalmazható szótanulási stratégiákat mutassak be.
Tanári énhatékonyság az önszabályozott szótanulás fejlesztésére (énhatékonyság)	5	Az angoltanításban képes vagyok fejleszteni az angoltanulóim tanórán kívüli szótanulási stratégiáit.
Önszabályozott szótanulást fejlesztő technikák alkalmazása (önszabályozás fejlesztése)	4	Az angoltanítás folyamán mutatok olyan szótanulási stratégiákat, melyeket a tanulók az órán kívül is tudnak használni.
A tanulók szójegyzetelési stratégiáinak fejlesztése (szójegyzetelés fejlesztése)	5	A szótanulás hatékonysága érdekében a tanítás során megtanítok szójegyzetelési stratégiákat is az angoltanulóimnak.
A tanulók szójegyzetelési stratégiáinak monitorozása (szójegyzetelés monitorozása)	4	Figyelemmel kísérem az angoltanulóim szójegyzetelési tevékenységeit.
Tanulói visszajelzés kérése az önszabályozott szótanulási stratégiák alkalmazásáról (stratégiaalkalmazás monitorozása)	4	A tanítás folyamán rendszeresen kérek visszajelzést az angoltanulóimtól a tanórán kívüli szótanulásukról.
Tanári motiváció az önszabályozott szótanulás fejlesztésére (motiváció)	5	Fontos számomra, hogy hozzájáruljak az angoltanulóim tanórán kívüli szótanulásának sikerességéhez.
Az önszabályozott szótanulás fontosságának ismertetése a tanórákon (fontosság ismertetése)	4	Az angolórákon rá szoktam világítani a tanórán kívüli szótanulási stratégiák fontosságára.

Az adatfelvétel hat hónapig, 2022 januártól júniusig zajlott két lépésben: az első három hónapban a kutatási eszköz érvényesítése zajlott, mely 34 fő részvételével megbízhatónak bizonyult ($\alpha > 0,6$), és ezáltal az adatfelvétel a meglévő elemekkel folytatódhatott. A kérdőív internetes URL-je egy bemutató leírással több tanári vagy specifikusan angoltanári zárt csoportban jelent meg. A link megnyitásakor a kutatási eszköz a felmérés és a kutatásetikai kritériumok (anonimitás, önkéntes részvétel, bizalmas adatkezelés) ismertetésével indult, majd két bevezető kérdés következett: „Mennyire tartja fontosnak az angoltanításban az irányított szókincsfejlesztést?” és „Milyen mértékben tartja fontosnak az angoltanításban a tanulók tanórán kívüli tanulási stratégiáinak fejlesztését?”, majd a kérdőív fő szekciója következett a konstruktumok állításaival, ötpontos Likert-skála mentén (1) „egyáltalán nem igaz”, (2) „inkább nem igaz”, (3) „közepes mértékben igaz”, (4) „inkább igaz” és (5) „teljes mértékben igaz” válaszadási lehetőségekkel. A skálákat követően a kérdőív demográfiai adatokat gyűjtött a résztvevők neméről, életkoráról, végzettségéről, intézményi affiliációjáról, regionális elhelyezkedéséről, illetve a tanításban töltött éveik számáról.

Az adatelemzés mind az érvényesítési, mind a kutatási kérdések megválaszolására irányuló elemzési eljárás során az IBM SPSS adatelemző program 22-es verziójában történt, először az eszköz megbízhatóságának ellenőrzésével Cronbach-alfa és főkomponens-elemzések segítségével, majd a kutatási kérdések megválaszolásához leíró statisztikai adatok lekérésével, korreláció- és regressziószámítások elvégzésével.

Eredmények

A skálák megbízhatósága

A konstruktumok mind az első ($n = 34$), mind pedig a végső ($N = 86$) érvényesítési eljárás során meghaladták az elfogadható ($\alpha = 0,6$) értéket (Dörnyei és Csizér, 2012), és egy skála (kognitív attitűdök) kivételével meghaladták a kívánatos 0,7-es Cronbach alfat. További főkomponens-elemzések során a skálák elemei egy dimenziót alkottak egyetlen olyan kivétellel (szójegyzetelés fejlesztése), melyben mindössze a negatív állítások alkottak új dimenziót, a konstruktum magas alfája ($\alpha = 0,76$) miatt azonban bekerült az elemzésbe. A megbízhatósági elemzések eredményeit a 2. táblázat foglalja össze.

2. táblázat. A skálák megbízhatósági mutatói

Konstruktum	Cronbach- α ($n = 34$)	Cronbach- α ($N = 86$)
kognitív attitűdök	0,61	0,68
énhatékonyság	0,70	0,72
önszabályozás fejlesztése	0,77	0,77
szójegyzetelés fejlesztése	0,76	0,76
szójegyzetelés monitorozása	0,69	0,76
stratégiaalkalmazás monitorozása	0,86	0,78
motiváció	0,73	0,81
fontosság ismertetése	0,80	0,81

Ismertetési, fejlesztési és monitorozási mechanizmusok

A kutatási kérdések azon csoportjában, melyek a középiskolai angoltanárok önszabályozott szótanulási stratégiákkal kapcsolatos ismertetési, fejlesztési és monitorozási tevékenységeit célozta meg, a következő kérdések szerepeltek: (1) Mennyire tartják fontosnak a magyarországi középiskolai angoltanárok az irányított szókincsfejlesztést és a tanórán kívüli tanulási stratégia fejlesztését? (2) Milyen mértékben ismertetik a magyarországi középiskolai angoltanárok a tanulóikkal az önszabályozott szótanulás fontosságát? (3) Milyen mértékben fejlesztik a magyarországi középiskolai angoltanárok a tanulóik önszabályozott szótanulási és szójegyzetelési stratégiáit? (4) Milyen mértékben kísérik figyelemmel a magyarországi középiskolai angoltanárok a tanulóik önszabályozott szótanulási és szójegyzetelési stratégiáit? és (5) Milyen összefüggések találhatóak a magyarországi középiskolai angoltanárok önszabályozott szótanulási- és szójegyzetelési-stratégia-fejlesztése, illetve azok monitorozásának tevékenységei között?

Az első kutatási kérdésre a kérdőív két bevezető kérdése vonatkozott, a válaszok alapján pedig a tanárok nagy jelentőséget tulajdonítottak az irányított szókincsfejlesztésnek ($M = 4,62$; $SD = 0,60$) és a tanórán kívüli tanulási stratégiák fejlesztésének ($M = 4,65$; $SD = 0,57$). A második kérdésre a 'fontosság ismertetése' skála leíró statisztikai eredménye azt mutatta, hogy a megkérdezettek viszonylag jó arányban ($M = 4,05$; $SD = 0,82$) fordítottak figyelmet a tanórán kívüli szótanulás fontosságának ismertetésére. A szótanulási és szójegyzetelési stratégiák tényleges fejlesztése (3. kutatási kérdés) már kevésbé valósult meg; az eredmények szerint a tanárok a szótanulást valamelyest nagyobb ($M = 3,82$; $SD = 0,76$), a szójegyzetelést viszont kisebb ($M = 3,75$; $SD = 0,80$), de mindkét esetben a középérték fölötti arányban fejlesztették. Még alacsonyabb értékeket

mutattak a tanulók szótanulási- (stratégiaalkalmazás monitorozása: $M = 3,36$; $SD = 0,96$) és szójegyzetelési- (szójegyzetelés monitorozása: $M = 3,47$; $SD = 0,96$) stratégia-alkalmazásának figyelemmel követésének eredményei (4. kutatási kérdés).

Végül az ötödik kérdésre a szótanulási és a szójegyzetelési stratégiák fejlesztésére és monitorozására vonatkozó konstruktumok összehasonlításához Pearson korrelációs elemzések adták meg a választ, melyek alapján számos eredmény született (3. táblázat). Az önszabályozott szótanulásistratégia-fejlesztés a szójegyzetelés fejlesztésével közepesen erős kapcsolatban állt ($r = 0,60$; $p < 0,001$), hasonlóképpen a szójegyzetelés figyelemmel követésével is ($r = 0,57$; $p < 0,001$) és a szótanulási stratégiákról való visszajelzés kérésével is ($r = 0,60$; $p < 0,001$) közepesen erős kapcsolatot mutatott. A szójegyzetelés fejlesztése és nyomon követése között azonban erős korreláció volt ($r = 0,62$; $p < 0,001$), míg a szójegyzetelés fejlesztése az önszabályozott stratégiaalkalmazásról szóló visszajelzések kérésével közepesen erős mértékben függött össze ($r = 0,55$; $p < 0,001$). A két monitorozó stratégia – a szótanulásistratégia-alkalmazás és a szójegyzetelés nyomon követése – egymással erős korrelációban volt ($r = 0,67$; $p < 0,001$).

3. táblázat. Az 5. kutatási kérdés megválaszolására készült korrelációs számítások eredményei

	önszabályozás fejlesztése	szójegyzetelés fejlesztése	szójegyzetelés monitorozása
szójegyzetelés fejlesztése	$r = 0,60$ $p < 0,001$	–	
szójegyzetelés monitorozása	$r = 0,57$ $p < 0,001$	$r = 0,62$ $p < 0,001$	–
stratégiaalkalmazás monitorozása	$r = 0,60$ $p < 0,001$	$r = 0,55$ $p < 0,001$	$r = 0,67$ $p < 0,001$

Kognitív, motivációs és demográfiai tényezők összefüggései az önszabályozott szótanulási stratégiafejlesztéssel

A következő kutatási kérdéskör azt vizsgálta, hogy milyen összefüggések mutatkoznak a magyarországi középiskolai angoltanárok önszabályozott szótanulásistratégia-fejlesztési tevékenységeinek mértéke és annak lehetőségeivel kapcsolatos nézeteik, az erre irányuló motivációjuk, illetve az önszabályozott tanulási stratégiák fejlesztése között. E tekintetben is szignifikáns eredmények születtek (4. táblázat). Az önszabályozott szótanulási stratégiák fejlesztése nem meglepő módon erős kapcsolatban ($r = 0,67$; $p < 0,001$) állt a fejlesztésre irányuló motivációval, de még erősebben ($r = 0,70$; $p < 0,001$) korrelált a tanárok énhatékonyságával, míg kognitív attitűdjeikkel közepesen erős kapcsolódás mutatkozott ($r = 0,55$; $p < 0,001$). A kutatási kérdés érdeklődésén túl a korrelációs elemzések során további érdekes, szignifikáns eredmények is kirajzolódtak: a tanárok stratégiafejlesztési énhatékonysága erősen korrelált ($r = 0,66$; $p < 0,001$) a stratégiafejlesztési motivációjukkal, még erősebben ($r = 0,70$; $p < 0,001$) a kognitív attitűdjeikkel, illetve közepesen erős kapcsolatban ($r = 0,55$; $p < 0,001$) kapcsolódás mutatkozott a kognitív attitűdjeik és a motivációjuk között.

4. táblázat. A kognitív és motivációs tényezők korrelációja az önszabályozott szótanulásistratégia-fejlesztéssel

	önszabályozás fejlesztése	motiváció	énhatékonyság
motiváció	$r = 0,67$ $p < 0,001$	–	
énhatékonyság	$r = 0,70$ $p < 0,001$	$r = 0,64$ $p < 0,001$	–
kognitív attitűdök	$r = 0,55$ $p < 0,001$	$r = 0,55$ $p < 0,001$	$r = 0,70$ $p < 0,001$

A hetedik kutatási kérdésre, mely az angoltanárok demográfiai adatai és tanulóik önszabályozott stratégiáinak fejlesztése között keresett összefüggéseket, nem születtek szignifikáns eredmények. Ennek okai között húzódhat meg a minta mérete és az ebből következő változatosság hiánya. Nem kizárt, hogy nagyobb és sokszínűbb mintán történő vizsgálat mutatna szignifikáns eredményeket, de a jelen tanulmány alapján a demográfiai (regionális, életkori, intézményi szintű, vagy végzettségi) változók nincsenek kapcsolatban a tanulók önszabályozott szótanulási folyamatainak fejlesztésével.

Az önszabályozott stratégiafejlesztést befolyásoló tényezők

A tanulmány harmadik – és egyben utolsó – nagyobb érdeklődési területe a tanárok tanórai önszabályozott stratégiafejlesztéssel kapcsolatos motivációjának, vélt lehetőségeinek, énhatékonyságának hatásait vizsgálta a tanulók önszabályozott stratégiafejlesztésére. A kérdések megválaszolására regressziószámításokra volt szükség, amelyekben a függő változó a tanárok önszabályozott szótanulásistratégia-fejlesztése volt, különböző független változók viszonylatában.

Az egyik kérdés a tanárok kognitív attitűdjeinek és motivációjának tanórai önszabályozott stratégiafejlesztésükre irányuló hatásaira volt kíváncsi. Szignifikáns eredmények a motiváció ($R = 0,76$; $R^2 = 0,58$; $\beta = 0,35$; $t = 3,71$; $p < 0,001$) és az énhatékonyság ($R = 0,76$; $R^2 = 0,58$; $\beta = 0,45$; $t = 4,04$; $p < 0,001$) terén születtek, az önszabályozott tanulási folyamatok fejlesztésével és az azok mögött meghúzódó vélt lehetőségekkel kapcsolatos kognitív attitűdök nem voltak hatással arra, hogy a tanárok milyen mértékben fejlesztik tanulóik tanórán kívüli önszabályozott szótanulási stratégiáit.

A másik kutatási kérdés a tanárok önszabályozott szótanulásistratégia-fejlesztési háttértevékenységeinek – az önszabályozott szótanulás fontosságának ismertetése és a tanórán kívüli szótanulásról történő visszajelzés kérése – a tanórai önszabályozott szótanulásistratégia-fejlesztésre való hatásait célozta meg. Itt mindkét konstruktum szignifikáns hatást mutatott: az önszabályozott szótanulás fontosságának ismertetése is ($R = 0,71$; $R^2 = 0,51$; $\beta = 0,470$; $t = 5,110$; $p < 0,001$) és a tanulóik önszabályozott szótanulási folyamatokról történő visszajelzés kérése is ($R = 0,71$; $R^2 = 0,51$; $\beta = 0,34$; $t = 3,67$; $p < 0,001$) hatással van azokra a tanórai folyamatokra, amelyek támogatják és fejlesztik a tanulók tanórán kívüli szótanulási folyamatait.

Megvitatás

Az itt bemutatott tanulmány az angoltanulók önszabályozott szótanulási folyamatainak fejlesztését tanári oldalról vizsgálta. Az önszabályozott tanulási folyamatok elősegítik a tanulást (Dávid és mtsai, 2014). Ezek fejleszthető folyamatok (Lewis és Vialleton, 2011), így a pedagógiai támogatás szerepet játszhat az önszabályozott tanulás minőségében és

sikerességében (Joo és mtsai, 2000; Nagy és D. Molnár, 2017; Young, 2005; Zimmerman, 2008). Ennek fontosságát pedig az itt megkérdezett tanárok is jelölték, továbbá arra is fény derült, hogy erről tanulóikkal is folytatnak diskurzusokat, ami a regressziós eredmények alapján befolyásoló tényezője is az önszabályozó stratégiák fejlesztésének.

Mivel a szótanulás a nyelvelsajátítás egyik legfontosabb eleme (Folse, 2011; Ghazal, 2007), a kutatás erre az aspektusra szűkítve vette górcső alá az angoltanárok önszabályozott tanulást fejlesztő mechanizmusait. A szótanulásistratégia-fejlesztés és a stratégiaalkalmazás figyelemmel követése azonban a jelen kutatás alapján kevésbé valósul meg, ami összhangban van korábbi kutatási eredményekkel (Ádámku, 2021); ellenben fontos lenne, mivel ezek a monitorozó tevékenységek is hatást mutattak a fejlesztésre. Érdekes a szójegyzetelés alacsony szintű ellenőrzése, főként Schmitt és Schmitt (1995) figyelmeztetésének fényében, mely szerint a jegyzetek átnézésével elkerülhető a szavak helytelen megtanulása. Ugyanakkor a szignifikáns kapcsolatok a szótanulási és szójegyzetelési stratégiák fejlesztése, illetve azok figyelemmel követése között az önszabályozott szótanulás fejlesztésének, támogatásának és monitorozásának kölcsönös jelenlétét mutatják, amely arra enged következtetni, hogy az önszabályozott tanulást támogató tanárok minden vizsgált aspektust egyaránt figyelembe vettek, erőfeszítéseik pedig tanulók magasabb szintű önszabályozásához (D. Molnár, 2014) és jó tanulmányi eredményekhez (Dávid és mtsai, 2014) vezethet.

A szakirodalom alapján a tanárok kognitív attitűdjei, énhatékonysága és motivációja összefüggnek a pedagógiai tevékenységek hatékony végzésével (Dellinger és mtsai, 2007; Dörnyei és Ushioda, 2011; Karlen és mtsai, 2020), ezért a második kutatási kérdéscsoport a megkérdezett angoltanárok önszabályozott szótanulás fejlesztésére irányuló motivációjának, énhatékonyságának és kognitív attitűdjeinek, vagyis önszabályozott szótanulás fejlesztésével kapcsolatos lehetőségeiről alkotott képzeletének összefüggéseit kereste az önszabályozott szótanulás tényleges fejlesztésével. A magasabb szintű tanári énhatékonyság gyakoribb önszabályozott fejlesztési tevékenységek megvalósítását eredményezi (Karlen és mtsai, 2020), melyet a jelen kutatás korrelációs és regressziós eredményei is alátámasztanak, illetve hasonlóképpen alakult a fejlesztés és a tanárok arra irányuló motivációjának kapcsolata, ami kihatással lehet a tanulók önszabályozott tanulási motivációjára is (Dörnyei és Ushioda, 2011), csakúgy, mint a tanári énhatékonyság a tanulók belső motivációjára (Mojavezi és Tamiz, 2012). Pozitívan értékelhető, hogy a fejlesztéssel leggyengébb kapcsolatban a tanárok lehetőségeikről alkotott képzelet álltak, és azok nem befolyásolják a fejlesztési tevékenységeket. Mindezen eredmények

Mivel a szótanulás a nyelvelsajátítás egyik legfontosabb eleme (Folse, 2011; Ghazal, 2007), a kutatás erre az aspektusra szűkítve vette górcső alá az angoltanárok önszabályozott tanulást fejlesztő mechanizmusait. A szótanulásistratégia-fejlesztés és a stratégiaalkalmazás figyelemmel követése azonban a jelen kutatás alapján kevésbé valósul meg, ami összhangban van korábbi kutatási eredményekkel (Ádámku, 2021); ellenben fontos lenne, mivel ezek a monitorozó tevékenységek is hatást mutattak a fejlesztésre. Érdekes a szójegyzetelés alacsony szintű ellenőrzése, főként Schmitt és Schmitt (1995) figyelmeztetésének fényében, mely szerint a jegyzetek átnézésével elkerülhető a szavak helytelen megtanulása.

tükrében motiváltságuk és énhatékonyságuk megléte elegendő ahhoz, hogy támogassák a tanórán kívüli önszabályozott szótanulási stratégiák hatékony tanulói alkalmazását, így a tanárképzésben és -továbbképzésben az énhatékonyság (Dellinger és mtsai, 2007) és a motiváció erősítését érdemes megcélozni, főként azon további eredmények alapján, hogy minél inkább úgy érzik a tanárok, hogy képesek az önszabályozott szótanulás fejlesztésére, annál motiváltabbak.

Összegzés, a kutatás implikációi és korlátai

A tanulmány a magyarországi angoltanárok vélt lehetőségeit, képzeiteit, motivációját és háttérmechanizmusait vetette össze tanulóik önszabályozott szótanulásistratégia-alkalmazásának fejlesztésével, mely nagyban hozzájárulhat a tanulási folyamatok eredményességéhez (Dávid és mtsai, 2014). Az eredmények rávilágítanak olyan, a tanárok fejlesztési tevékenységei mögött meghúzódó háttérváltozók fontosságára, mint például a fejlesztéssel kapcsolatos énhatékonyságuk, észlelt lehetőségeik és motivációjuk. A szignifikáns mutatók előirányozzák, hogy mind a tanárképzésben, mind a tanári pályán és a továbbképzésben ezekre a tényezőkre érdemes figyelmet fordítani. Ezen túl hasznos információt nyújtottak azok az eredmények, melyek az önszabályozott szótanulás tényleges fejlesztése és annak monitorozása között mutattak összefüggéseket, melyek alapján az önszabályozott szótanulás fejlesztési mechanizmusai magukban hordozzák a lekövetési fázisokat visszajelzések kérésével és a jegyzetelési folyamatok ellenőrzésével. Az önszabályozott szótanulás fontos része a nyelvelsajátítás folyamatának, melyben a tanároknak is fontos szerepük van (Schmitt, 1997).

Habár a kutatás tervezési és kivitelezési fázisai törekedtek a téma minél pontosabb feltérképezésére, rendelkezik olyan korlátokkal, melyek nem engednek nagyobb általánosításokat. A minta mérete ($N = 86$) és nemi eloszlása nagymértékben a nők javára nem eredményez az angoltanárokra általános érvényű következtetéseket. Az önkiválasztós részvétel szintén korlátozhatja a minta változatosságát: előfordulhat, hogy olyan tanárok töltötték ki a kérdőívet, akik jobban érdeklődnek a téma iránt, nagyobb tudással rendelkeznek, vagy motiváltabbak az önszabályozott tanulással kapcsolatban. Az a tény, hogy a demográfiai adatok – mint például a tanárok életkora, végzettsége, az iskola regionális elhelyezkedése, az intézmény jellege – nem függnék össze a tanulóik önszabályozott szótanulási stratégiáinak fejlesztésével, akár pozitívan is értékelhető, hiszen ez esetben a tanárképzésben és továbbképzésben egységes eredmények érhetők el. Ugyanakkor ezek a változók nagyobb mintán pontosabb képet mutathatnak, így a jelen tanulmány nem ad alapot az ilyen következtetések levonására. Összességében a kutatás érdemi eredményei ugyan nem általánosíthatóak, de útmutatást adhatnak mind az angoltanároknak, mind pedig a témában érdeklődő kutatóknak a téma további feltérképezésére.

Ádámku Szabina

ELTE PPK Neveléstudományi Doktori Iskola

Irodalom

- Ádámku, Sz. (2021). Az önszabályozó szótanulásra irányuló pedagógiai törekvések a veszélyhelyzeti távolléti oktatásban: Egy kérdőív érvényesítése. In: Grácz, T. E. & Ludányi, Zs. (szerk.), *Doktoranduszok tanulmányai az alkalmazott nyelvészet köréből 2021*. Nyelvtudományi Kutatóközpont. 24–46.
- Ádámku, Sz. (2023). A Covid-19 alatti digitális munkarend hatásai az önszabályozott angol szótanulás pedagógiai fejlesztésére: Középszintű angoltanárok nézetei. *Modern Nyelvtanítás*, 29(1-2), 95–113. DOI: 10.51139/monye.2023.1-2.95.113
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37(2), 122–147. DOI: 10.1037/0003-066x.37.2.122
- Benson P. (2013). Learner autonomy. *TESOL Quarterly*, 47(4), 839–743. DOI: 10.1002/tesq.134
- 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. DOI: 10.1108/ils-04-2020-0114
- Csizér, K. (2012). A második nyelvi motivációs rendszer, az önszabályozó tanulás és az érhathatósági képzetek szerepe a nyelvtanulási motivációban: Egy kérdőív vizsgálat angol szakos egyetemisták körében. *Iskolakultúra*, 22(11), 24–33.
- Csizér, K. (2020). Az angoltanárok motivációja: Egy feltárási kutatás eredményei. *Akadémiai doktori értekezés*. ELTE BTK Angol-Amerikai Intézet, Angol Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék, Budapest.
- D. Molnár, É. (2014). Az önszabályozott tanulás pedagógiai jelentősége. In: *Tanulmányok a neveléstudomány köréből, 2013: Tanulás és környezete*. MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság. 29–54.
- Dávid, M., Taskó, T. Héjja-Nagy, K., Mester, D., Dörner, L. & Estefánné, V. M. (2015). Az önszabályozó tanulás fejlettségének összefüggései a tanulási eredményességgel és az IKT-használat gyakoriságával. *Magyar Pedagógiai Szemle*, 71(1/10), 197–225. DOI: 10.1556/0016.2016.71.1.10
- Dellinger, A. B., Bobbett, J. J., Olivier, D. F. & Ellett, C. D. (2007). Measuring teachers' self-efficacy beliefs: Development and use of the TEBS-Self. *Teaching and Teacher Education*, 24, 751–766. DOI: 10.1016/j.tate.2007.02.010
- Dóczy, B. & Kormos, J. (2016). *Longitudinal developments in vocabulary knowledge and lexical organization*. Oxford University Press. DOI: 10.1093/acprof:oso/9780190210274.001.0001
- Dörnyei, Z. (1998). Motivation in second and foreign language learning. *Language Teaching*, 31(3), 117–135. DOI: 10.1017/s026144480001315x
- Dörnyei, Z. (2007). *Research Methods in Applied Linguistics*. Oxford University Press.
- Dörnyei Z. (2014). Motivation in second language learning. In Celce-Murcia, M., Brinton, D. M. & Snow, M. A. (szerk.), *Teaching English as a second or foreign language*. 4. kiadás. National Geographic Learning / Cengage Learning. 518–531.
- Dörnyei, Z. & Csizér, K. (2012). How to design and analyse surveys in second language acquisition research. In Mackey, A. & Gass, S. M. (szerk.), *Research methods in second language acquisition: A practical guide*. Blackwell Publishing Ltd. 74–94. DOI: 10.1002/9781444347340.ch5
- Dörnyei, Z. & Ushioda, E. (2011). *Teaching and researching motivation*. 2. kiadás. Pearson Education Limited. DOI: 10.4324/9781315833750
- Fekete, I. (2020). A magyar közoktatásban tanító pedagógusok tapasztalatai a digitális munkarendű oktatásról IKT tudásszintjük tükrében: Egy kevert módszertanú kutatás eredményei a Covid-19 idején. *Magyar Pedagógia*, 120(4), 299–325. DOI: 10.17670/mped.2020.4.299
- Folse, K. (2011). Applying L2 lexical research findings in ESL teaching. *TESOL Quarterly*, 45(2), 362–369. DOI: 10.5054/tq.2010.254529
- Ghazal, L. (2007). Learning vocabulary in EFL contexts through vocabulary learning strategies. *Novitas-ROYAL*, 1(2), 84–91.
- Hajdu, T., Hermann, Z., Horn, D., Hönich, H. & Varga, J. (2022). *A közoktatás indikátorrendszere 2021*. Eötvös Loránd Kutatási Hivatal, Közgazdaság-tudományi Intézet. https://kti.krtk.hu/wp-content/uploads/2022/02/A_kozoktatasi_indikatorrendszer_2021.pdf Utolsó letöltés: 2023. 01. 05.
- 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. DOI: 10.1007/bf02313398
- Józsa, K. & Fejes, J. B. (2012). A tanulás affektív tényezői. In Csapó, B. (szerk.), *Mérgesen a Magyar Iskola*. Nemzeti Tankönyvkiadó. 367–406.
- 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. DOI: 10.1002/tesq.129
- Kojic-Sabo, I. & Lightbown, P. (1999). Students' approaches to vocabulary learning and their relationship to success. *The Modern Language Journal*, 83(2), 176–192. DOI: 10.1111/0026-7902.00014

- Lewis, T., & Vialleton, E. (2011). The notions of control and consciousness in learner autonomy and self-regulated learning: A comparison and critique. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 5(2), 205–219. DOI: 10.1080/17501229.2011.577535
- Mizumoto, A. (2013). Effects of self-regulated vocabulary learning process on self-efficacy- *Innovation in Language Learning and Teaching*, 7(3), 253–265. DOI: 10.1080/17501229.2013.836206
- Mizumoto, A. & Takeuchi, O. (2012). Adaptation and validation of self-regulating capacity in vocabulary learning scale. *Applied Linguistics*, 33(1), 83–91. DOI: 10.1093/applin/amr044
- Mojavezi, A. & Tamiz, M. P. (2012). The impact of teacher self-efficacy on the students' motivation and achievement. *Theory and Practice in Language Studies*, 2(3), 483–491. DOI: 10.4304/tpls.2.3.483-491
- Nagy, Z. & D. Molnár, É. (2017). Tanulást hátráltató, nem hatékony stratégiák és korrigálási lehetőségeik. *Magyar Pedagógia*, 117(4), 347–363. DOI: 10.17670/mped.2017.4.347
- Nation, I. S. P. (2008). *Teaching vocabulary: Strategies and techniques*. Cengage Learning.
- Öveges, E. & Csizér, K. (2018, szerk.). *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 Utolsó letöltés: 2023. 01. 05.
- 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*. 2. kiadás. Routledge.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54–67. DOI: 10.1006/ceps.1999.1020
- Sanaoui, R. (1995). Adult learners' approaches to learning vocabulary in second languages. *The Modern Language Journal*, 79(1), 15–28. DOI: 10.1111/j.1540-4781.1995.tb05410.x
- Schmitt, N. & Schmitt, D. (1995). Vocabulary notebooks: Theoretical underpinnings and practical suggestions. *ELT Journal*, 49(2), 133–143. DOI: 10.1093/elt/49.2.133
- 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. DOI: 10.1093/applin/ami046
- Tseng, W-T. & Schmitt, N. (2008). Toward a model of motivated vocabulary learning: A structural equation modeling approach. *Language Learning*, 58(2), 357–400. DOI: 10.1111/j.1467-9922.2008.00444.x
- Walters, J. & Bozkurt, N. (2009). The effect of keeping vocabulary notebooks on vocabulary acquisition. *Language Teaching Research*, 13(4), 403–423. DOI: 10.1177/1362168809341509
- Webb, S. & Nation, P. (2017). *How vocabulary is learned*. Oxford University Press.
- Young, M. L. (2005). The Motivational Effects of the Classroom Environment in Facilitating Self-Regulated Learning. *Journal of Marketing Education*, 27(1), 25–40. DOI: 10.1177/0273475304273346
- Zimmerman, B. J. (2008). Investigating self-regulation and motivation: Historical background, methodological developments, and future prospects. *American Educational Research Journal*, 45(1), 166–183. DOI: 10.3102/0002831207312909

Melléklet

A kérdőív konstruktumai és elemei

Önszabályozott tanulás fejlesztésével és annak lehetőségeivel kapcsolatos képzetek, kognitív attitűdök (KOGN_ATT)

- Szerintem az angoltanításban nem lehet fejleszteni a tanulók órán kívüli szótanulási stratégiáit.
- Megítélésem szerint az tanórán bemutatott szótanulási stratégiák elősegítik a tanulók tanórán kívüli szótanulásának hatékonyságát.
- Tapasztalataim szerint az angolórákba időben nem fér bele a tanórán kívüli szótanulás fejlesztése.
- Vannak lehetőségeim az angoltanításban arra, hogy órán kívül alkalmazható szótanulási stratégiákat mutassak be.

Tanári énhatékonyság az önszabályozott szótanulás fejlesztésére (ÉNHAT)

- Az angoltanításban képes vagyok fejleszteni az angoltanulóim tanórán kívüli szótanulási stratégiáit.
- A tanítás során képes vagyok olyan szótanulási stratégiákat mutatni, melyek ösztönzik a tanulókat a stratégiák változatos használatára az órán kívül is.
- A tanórán kívül nem tudom befolyásolni az angoltanulóim tanórán kívüli szótanulási tevékenységeit.
- Nincsenek módszertani eszközeim a tanórán kívüli szótanulás fejlesztésére az angoltanítás során.
- Az angoltanítás során tudok olyan saját szótanulási példát mutatni a tanulóimnak, mely ösztönzi őket a hatékony otthoni szótanulásra.

Önszabályozott szótanulást fejlesztő technikák alkalmazása (ÖNSZ_FEJL)

- Az angoltanítás folyamán mutatok olyan szótanulási stratégiákat, melyeket a tanulók az órán kívül is tudnak használni.
- Az angolórán változatos szótanulási stratégiákat alkalmazok az órán kívüli tanulás fejlesztése érdekében.
- Az angolórán kívüli szótanulási feladathoz stratégiát is szoktam társítani a tanulóimnak.
- Azért használok a tanítás során különböző szótanulási stratégiákat, hogy a tanulóknak mutathassak stratégiákat az órán kívüli tanuláshoz.

A tanulók szójegyzetelési stratégiáinak fejlesztése (JEGYZ_FEJL)

- A tanítás folyamán rendszeresen mutatok szójegyzetelési stratégiákat az angoltanulóimnak.
- A szótanulás hatékonysága érdekében a tanítás során megtanítok szójegyzetelési stratégiákat is az angoltanulóimnak.
- Az angoltanításban felhívom a tanulóim figyelmét arra, hogy a szavakat különböző módon jegyzetelhetik le.
- Szerintem nem számít, hogy a tanulók hogyan jegyzetelik le az új angol szavakat.
- Szerintem a tanítás során nem lehet fejleszteni a tanulók szójegyzetelési stratégiáit.

A tanulók szójegyzetelési stratégiáinak monitorozása (JEGYZ_MON)

- Figyelemmel kísérem az angoltanulóim szójegyzetelési tevékenységeit.
- Meg szoktam kérdezni az angoltanulóimtól, hogy hogyan jegyzetelik le az új szavakat.

- Időnként valamilyen formában megnézem, hogy hogyan jegyzetelik le a tanulóim a szavakat.
- Nem nézem meg, hogyan jegyzetelik le a tanulók az új angol szavakat.

Tanulói visszajelzés kérése az önszabályozott szótanulási stratégiák alkalmazásáról (STRAT_VISSZAJELZ)

- A tanítás folyamán rendszeresen kérek visszajelzést az angoltanulóimtól a tanórán kívüli szótanulásokról.
- A tanulói visszajelzésekben a tanórán kívüli szótanulási szokásaikról is érdeklődök.
- Figyelemmel kísérem az angoltanulóim tanórán kívüli szótanulási tevékenységeit.
- Nem ismerem az angoltanulóim tanórán kívüli szótanulási szokásait.

Tanári motiváció az önszabályozott szótanulás fejlesztésére (MOT)

- Motivált vagyok arra, hogy fejlesszem az angoltanulóim tanórán kívüli szótanulását.
- Szeretném, hogy segítségével az angoltanulóim hatékonyan tudjanak a tanórán kívül is szavakat tanulni.
- Fontos számomra, hogy hozzájáruljak az angoltanulóim tanórán kívüli szótanulásának sikerességéhez.
- Mindent megteszek azért, hogy a tanulóim jobban tudjanak önállóan is szavakat tanulni.
- Nem érdekel, hogy az angoltanulóim hogyan tanulják meg a szavakat a tanórán kívül.

Az önszabályozott szótanulás fontosságának ismertetése a tanórákon (FONT_ISM)

- Az angolórákon rá szoktam világítani a tanórán kívüli szótanulási stratégiák fontosságára.
- Szótanulási feladatoknál a tanulóknak ki szoktam hangsúlyozni, hogy a tanórán kívül is szükségük van számukra hasznos szótanulási stratégiákra.
- Az angoltanításomban nem szoktam említeni a szótanulási stratégiák fejlesztésének fontosságát.
- Amikor szavakat tanulunk, az angoltanulóimnak kihangsúlyozom a bemutatott szótanulási stratégiák elsajátításának jelentőségét.

Absztrakt

Az önszabályozott tanulás napjaink információs és technológiai fejlődésével egyre nagyobb teret nyer. Különösen igaz ez az angolnyelv-tanulás területén, melynek számos aspektusa közül kiemelt fontossággal bír a szótanulás. Mint minden tanulási tevékenységben, az önszabályozott tanulásban is jelentős a tanár szerepe, mivel az önszabályozás fejleszthető (Lewis és Vialleton, 2011), és hatékonyságához hozzájárul a stratégiaalkalmazás, melynek sikerességét a tanári munka is elősegíti. A jelen kvantitatív kérdőíves kutatás magyarországi középiskolai angoltanárokat ($N = 86$) kérdezett az önszabályozott szótanulás tanórai fejlesztési folyamatairól és annak olyan mögöttes háttérváltozóról, mint például a tanárok vélt lehetőségei az önszabályozott szótanulás fejlesztésére, illetve az arra irányuló énhatékonyságuk és motivációjuk. Az eredmények mutatják a tanárok pozitív hozzáállását az önszabályozott szótanulás fejlesztéséhez, ugyanakkor alacsonyabb átlagok születtek a tényleges stratégiafejlesztési mechanizmusok esetében. Kiderült azonban, hogy az önszabályozott szótanulást fejlesztő tanárok minden vizsgált mechanizmust alkalmaznak, vagyis szótanulási és szójegyzetelési stratégiákat egyaránt fejlesztenek, és tanulóiknál figyelemmel is kísérik. Számos szignifikáns kapcsolat és befolyásoló erő mutatkozott az önszabályozás tanórai fejlesztése és a háttérváltozók között, amely bizonyítja a tanárok képzeiteinek, énhatékonyságának és motivációjának fontosságát a tanulóik önszabályozott szótanulási tevékenységeinek fejlesztésében és támogatásában. A minta mérete és az önkiválasztós részvétel ugyan nem engedi az általánosítást, de az eredményekből levonhatók bizonyos következtetések a témában mind a tanári munka, mind pedig a tanárképzési és továbbképzési orientációk tekintetében, illetve iránymutatóak lehetnek további kutatásokra.

Kulcsszavak: önszabályozott tanulás, szótanulás, tanári szemlélet, angoltanítás, angol szókincsfejlesztés