

ÁDÁMKU SZABINA

A Covid-19 alatti digitális munkarend hatásai az önszabályozott angol szótanulás pedagógiai fejlesztésére: középiskolai angoltanárok nézetei

A technológiai fejlődés és a Covid-19 miatt bevezetett távoktatás tapasztalatai előtérbe helyezik az önálló, tanórán kívüli autonóm és önszabályozott tanulást. A jelen kvantitatív kérdőíves tanulmány (N=86) az önszabályozott angol szótanulási folyamatok pedagógiai fejlesztését vizsgálta középiskolai angoltanárok szemszögéből, különösen a távoktatás tapasztalatainak tükrében. Az eredmények növekedést mutattak a fejlesztési tevékenységekben a távoktatás idején, de az arra irányuló motiváció kevésbé erősödött. A fejlesztő tevékenységek távoktatás alatti növekedése befolyásolta a későbbi jelenléti oktatásban észlelt tanári motivációt és énhatékonyt, illetve hatott a fejlesztési tevékenységekre és arra vélt lehetőségekre is. A csekély motiváció-növekedés azonban negatívan hatott a későbbi pedagógiai folyamatokra és a tanárok által megítélt lehetőségekre. Bár az eredmények nem általánosíthatók, betekintést nyújtanak a tanári oldal nézeteibe és további kutatásoknak is alapot adhatnak.

Kulcsszavak: önszabályozott tanulás, angoltanítás, szótanulás, Covid-19, veszélyhelyzeti távoktatás

Bevezetés

A Covid-19 világméretű járvány életünk számos területén változásokat hozott és különösen nagy figyelmet kapott az oktatásban szinte minden társadalmi csoportot érintő veszélyhelyzeti távolléti oktatás. A digitális munkarendre történő hirtelen váltás fizikailag és mentálisan egyaránt megterhelő volt (Carter et al., 2020), nem beszélve a szükséges technikai és módszertani háttér megteremtéséről. Míg Magyarországon az oktatás résztvevői viszonylag jó arányban birtokoltak technológiai eszközöket és internetelérést (Aristovnik et al., 2020; Fekete, 2020, 2022), valamint már korábban is jelen voltak bizonyos digitális megoldások, az átállás nehézségekkel járt. Ennek fő oka abban rejlik, hogy a jelenléti oktatás tananyagainak online térbe helyezése nem egyenlő az online oktatással, mely utóbbi célirányosan internetes felületre készült, szervezett tartalommal és módszerekkel (Aristovnik et al., 2020, pp. 7–8). Ennek kidolgozására azonban néhány nap alatt nem volt lehetőség, ezért a helyzet az oktatásban részt vevő intézményektől, tanároktól és oktatóktól, diákoktól és szülőktől folyamatos alkalmazkodást igényelt (Aristovnik et al., 2020; Fekete, 2022; Fekete & Porkoláb, 2020; Kóródi et al., 2020) és sokan alig várták a jelenléti oktatás visszatérését (Adamku, 2022; Fekete, 2022).

A tanulási folyamatok már évtizedek óta zajlanak a tanórán kívül is. Különösen igaz ez a nyelvtanulásban, azon belül is az angoltanulásban, amihez megannyi forrásanyag elérhető digitális felületeken (Benson, 2013). Az önálló, tanórán kívüli autonóm tanulásban fontos szerepet játszanak a tanuló képességei, szándékossága, fele-

lősségvállalása, kontrollgyakorlása és kapacitása (Benson, 2013; Littlewood, 1996), az önszabályozott tanulás pedig olyan *proaktív* folyamat, amelyben megjelennek a célkitűzések, a tanulási stratégiák alkalmazása és a reflexió (Zimmerman, 2008), továbbá meghatározó szerepet játszik benne a motiváció és az énhatékonyság (Csizér, 2012). Az önszabályozás bizonyítottan összefügg a tanulmányi eredményekkel (Dávid et al., 2015), ezért a stratégiafejlesztés és az önszabályozott tanulás támogatása pozitívan hathat az oktatás kimeneteleire (Oxford, 2017), melyben elengedhetetlen szerepük van a pedagógusoknak (Ghazal, 2007; Nagy & D. Molnár, 2017).

A veszélyhelyzeti távoktatás idején a tanulási folyamatokban megjelentek célorientációs, motivációs és tanulásirányítási működések (Carter et al., 2020), ezáltal előtérbe került az önszabályozás fejlesztése. Míg a szakirodalom széles körben foglalkozik a tanulói oldallal és kihangsúlyozza a tanár fontosságát, a tanári oldalról már kevesebb eredmény érhető el. A jelen tanulmány erre a hiánypótlásra vállalkozott, illetve a tanulók önszabályozott folyamatainak pedagógiai fejlesztési tevékenységeibe szándékozott betekinteni a magyarországi középiskolákban dolgozó angoltanárok körében. Az önszabályozott tanuláson belül pedig a tanulók szótanulási tevékenységeire összpontosított, mely a szakirodalom szerint a nyelvtanulás elengedhetetlen eleme (Folse, 2011; Ghazal, 2007). A kvantitatív felmérés középiskolai angoltanárok szemszögéből vizsgálta a Covid-19 miatt bevezetett távoktatás alatti önszabályozott szótanulási stratégiafejlesztés és az erre irányuló motiváció lehetséges változását, továbbá azok összefüggéseit és hatását a tanárok későbbi jelenléti oktatási tevékenységeire, motivációjára, énhatékonyságára, valamint kognitív attitűdjeikre. A 86 válaszadóból álló minta ugyan nem tesz lehetővé olyan általánosításokat, melyek a teljes populációra érvényesek lehetnének, de a tanulmány eredményei némi betekintést nyújtanak a vizsgált tárgykörbe és iránymutatóak lehetnek további kutatásokhoz.

Elméleti háttér

Az autonóm és önszabályozott tanulás

Az elmúlt néhány évtized technológiai fejlődése egyre több lehetőséget teremt a tanórán kívüli autonóm, és azon belül is az önszabályozott tanulásra; folyamatosan növekszik az elérhető forrásanyagok száma, amelyek gyakran alkalmazhatók tanári beavatkozás nélkül (Benson, 2013). Különösen igaz ez a nyelvtanulásra, hiszen a digitális tanulási vagy szórakoztató, de a nyelvelsajátítást is elősegítő alternatívák folyamatosan nyitnak új kapukat az önálló tanulásra. A tanulói autonómia az egyén képessége a saját tanulásának irányítására, melyben fontos tényező a felelősségvállalás (Holec, 1981). Littlewood (1996) a tanulói autonómiát “az önálló gondolkodásra és cselekedetre való kapacitás[ként]” (p. 428) írta le és szerinte ehhez *képessége* (vagyis tudásra és készségekre) és *hajlandóságra* (motivációra és magabiztosságra) van szükség. Az autonóm nyelvtanulás jellemzésében Benson (2013) a formális oktatás keretein kívüli tanulás feletti tanulói *kontrollt* említette, továbbá kihangsúlyozta a mai digitális világban az egyén által önállóan kezdeményezett tanulási folyamatok gyakoriságát.

Az önszabályozott tanulás ugyan magában hordozza a tanulói autonómia számos aspektusát és a tanuló mindkét tevékenységben *ágensként*, vagyis cselekedeteire ható erőként viselkedik (Oxford, 2017), az önszabályozás mégis elkülöníthető jegyekkel

rendelkezik. Az önszabályozott tanulási folyamatok *proaktív* célmeghatározással, tanulási stratégiák egyéni kijelölésével és alkalmazásával, illetve azok hatékonyságának értékelésével (Zimmerman, 2008). Ennek során a tanuló *kognitív* és *affektív* kontrollt gyakorol a tanulási tevékenységei fölött (Lewis & Vialleton, 2011; Murray, 2014; Zimmerman, 2005). Zimmerman (2008) az önszabályozott tanulást egy három fázisra bontható *ciklikus* folyamatként jellemezte: (1) az előkészítő fázis, melyben célkitűzés, stratégia-tervezés és énmotiváció zajlik, (2) az önszabályozott tanulási folyamatok végrehajtásának fázisa és (3) a reflexió fázisa, amelynek kimenetele hatással lehet a jövőbeli tanulási folyamatok előkészítésére. A végrehajtási fázisa stratégia-alkalmazással teljessül, ami elengedhetetlen a sikeres önszabályozott tanuláshoz (Mizumoto, 2013; Oxford, 2017).

Két fontos háttérváltozó, a motiváció és az énhatékonyság meghatározó szereppel bír az önszabályozott tanulási folyamatokban (Csizér, 2012; Dörnyei, 1998; Joo et al., 2000; Mizumoto, 2013; Tseng & Schmitt, 2008; Zimmerman, 2008). A motivációt Dörnyei (1998; 2014) folyamatként látta, mely a teljes tanulási művelet során jelen van. A kezdeti motiváció egyértelműen elindítja a tanulási folyamatot, de a tanulók mindvégig fenntartják motivációjukat, a záró visszatekintési fázis tanulságai pedig a jövőbeli tanulásukhoz adnak pozitív hajtóerőt. Ez a szemlélet párhuzamot mutat Zimmerman (2008) fent említett önszabályozott tanulással kapcsolatos ciklikus, háromfázisú önszabályozott tanulási folyamattal kapcsolatos elméletével és bizonyítást nyert Tseng és Schmitt (2008) eredményeiben, amelyek alapján a motiváció nem csupán a tanulás kezdeti stádiumában jelent meg, hanem végigkísérte a teljes folyamatot. Magyarországi kontextusban Kormos és Csizér (2014) a motiváció és az autonómia között talált olyan összefüggést, melyben az önszabályozott tanulás közvetítőként jelent meg. A belső, azaz a tanulás élvezetéből merített motiváció és a külső, vagyis ettől a céltől elkülöníthető jutalomra vagy kimenetelre irányuló motiváció (Ryan & Deci, 2000) önszabályozott tanulással való összefüggéseit kereste Young (2005) marketing szakos hallgatók körében végzett tanulmánya, amely a külső motiváció a stratégiák felületes alkalmazását eredményezte, érdembeli önszabályozott tanulást pedig a belső motiváció váltott ki.

Az önszabályozott tanulási folyamatok másik fontos befolyásoló komponense az énhatékonyság (Csizér, 2012), mely alapján képesnek érezzük magunkat tevékenységeink elvégzésére, ami kitartásunkat és erőfeszítésünket növeli (Bandura, 1982). Zimmerman (2008) szerint az énhatékonyság meghatározó az előkészítő fázisban, Mizumoto (2013) pedig angol szótanulási viszonylatban kapcsolatot talált az énhatékonyság és minden többi vizsgált változó között, melyek a célmeghatározás, az akarat szabályozása, a stratégiaalkalmazás, illetve az azzal kapcsolatos elégedettség, és a szókinestudás voltak. Joo és kollégái (2000) pedig az önszabályozással kapcsolatos énhatékonyság magas korrelációját találták az akadémiai tudásra irányuló énhatékonysággal, továbbá a kognitív és önszabályozott stratégiák alkalmazásával.

Angol szótanulási stratégiák

A szótanulás központi szerepet tölt be a nyelvi készségek fejlődésében (Webb & Nation, 2017). A szavak nem ismerete nagyobb mértékben akasztja meg a nyelvhasználatot, mint a nyelvtanulás egyéb aspektusai – például a nyelvtani szabályok elsajátítása (Folse, 2011). Ez alapján a jelen tanulmány az önszabályozott tanulási folyamatok

szótanulás aspektusára összpontosított, azon belül pedig a magyarországi középiskolai angoltanárok stratégiafejlesztő mechanizmusaira.

A tanulási stratégiák területén az egyik legismertebb elmélet Oxford (1990) nevéhez fűződik. Kidolgozott taxonómiájában a stratégiák két fő csoportja jelenik meg három-három stratégiával: a 'direkt' stratégiák halmaza a 'memória', 'kognitív' és 'kompenzációs' stratégiákat tartalmazza, az 'indirekt' stratégiák között pedig a 'metakognitív', 'affektív' és 'szociális' stratégiák szerepelnek. Míg ez a kategorizálás általános tanulási folyamatokra jól vonatkoztatható, Schmitt (1997) valamelyest módosította ezt a rendszerezést, kifejezetten szótanulási tanulási műveletekre. Az ő taxonómiájában a 'konszolidációs' stratégiák közé tartoznak a 'szociális', 'memória', 'kognitív' és 'metakognitív' aspektusok, ellenben a szavak jelentésének és használatának megismeréséhez meglátásában egy másik nagyobb halmaz, a 'felfedezési' (*discovery*) stratégiák meglete szükségesek, amik magukban foglalják a 'meghatározási' (*determination*) és a 'felfedezési' stratégiákat.

A szótanulási stratégiák alkalmazása elősegíti a szókincsfejlesztést. A szavak elsajátíthatók implicit, véletlenebb módon, de megtanulhatók explicit, vagyis szándékos és szervezett formában (Dóczy & Kormos, 2016). Chamot (2005) szerint a nyelvtanulásban az explicit tanulási stratégia-alkalmazás hatékonyabb, mint az implicit elsajátítás, mivel támogatja a metakogníciót és a tanulók saját gondolkodásának, illetve tanulási folyamatainak megértését. Arról azonban, hogy a stratégiák oktatása a nyelvóra keretein belül történjen-e, már megoszlanak a vélemények, de a stratégia-fejlesztés tárgykörét érdemes beépíteni a tanárképzésbe és -továbbképzésbe (Chamot, 2005). Choi és munkatársai (2018) az önszabályozott angol szótanulási stratégiahasználat témájában végzett koreai kvantitatív kutatása kimutatta, hogy a szótanulási stratégiák alkalmazása kihatott a szókincstudásra, továbbá a motiváció előirányozta a stratégiahasználatot, de magát a szókincs-tudást nem; a motiváció és a szókincs-tudás között közvetítőként jelent meg a stratégiahasználat. További érdekes felfedezésük, hogy tanulmányukban a belső és külső motiváció egyaránt pozitívan befolyásolta a szókincs-tudást, ami új adatként jelenik meg azzal az elmélettel szemben, hogy a stratégiaalkalmazásra és a tanulási eredményekre pozitívan csak a belső motiváció hat (Ryan & Deci, 2000; Young, 2005). Mizumoto (2013) japán egyetemisták körében végzett, szintén önszabályozott szótanulásról szóló kutatásából pedig az derült ki, hogy a tanulási stratégiák alkalmazása nagyobb elégedettséget eredményezett, mely növelte az énhatékonyságot.

A Covid-19 következtében bevezetett veszélyhelyzeti távoktatás pedagógiai jelentősége

A Covid-19 2020 tavaszától szerte a világban internetes felületeken történő távolléti digitális munkarendbe kényszerítette az oktatás résztvevőit. Habár digitális megközelítések már évtizedek óta szerepelnek a pedagógiában, egy online kurzus többet jelent, mint a tananyagok jelenléti oktatásból való áthelyezése az online térbe; abban ugyanis szervezett tartalomra és módszertanra, továbbá készségekre és megfelelő technológiai eszközökre van szükség (Aristovnik et al., 2020, pp. 7–8). Mindezeket túl a közoktatás viszonylatában Carter és munkatársai (2020) a tanulók fokozott támogatására is felhívták a figyelmet; fontos a tanári segítség, a megfelelő tanulási környezet, a

haladási tempó, az eszközök megléte, a társadalmi és érzelmi támogatás és a tanulók önreflexiója, mely utóbbihoz fejleszteni kell a tanulók önmonitorozó tevékenységeit, illetve diskurzusok kezdeményezhetők a tanulók tanulási folyamatairól.

Az elmúlt néhány évtized technológiai fejlődése általánosan számos digitális lehetőséget nyújt a mindennapi életünkben. Emiatt, főként a fiatalabb generációk esetében, az egyén technológiai tudása folyamatosan fejlődik; ugyanakkor képességeik nem feltétlenül állnak egyenes arányosságban a tanulási folyamatokban alkalmazható technológiai készségekkel. Fekete (2020; 2021) még éppen a 2020 tavaszán bevezetett távoktatás előtt kutatta angolszakos egyetemi hallgatók információs és kommunikációs technológiai készségeit és attitűdjeit, mely során a válaszadók szabadidős és tanulási célból egyaránt szívesen alkalmazták a digitális technológiát, de általános célokhoz nagyobb szándékkal fejlesztették készségeiket, mint tanulási célból. Szintén egyetemisták körében Aristovnik és kollégái (2020) nemzetközi mintán (N=30 383) mérték fel a Covid-19 miatt bevezetett távoktatás során tapasztaltakat. A hallgatók 42,6 százaléka megnövekedett munkáról számolt be és sokan a jelenléti tanuláshoz képest nehezebbnek találták a koncentrációt, teljesítményüket pedig rosszabbnak ítélték. A minta több mint fele (57,6%) elégedett volt a tanárok munkájával. Számítógépes tudásuk legerősebb eleme a kommunikációs felületek alkalmazása volt, majd internetes keresési képességeik és digitális tartalmak megosztása következett. A válaszadók kevésbé voltak magabiztosak a különböző programok haladó beállításáiban és az online tanítási platformok használatában, melyeken a leghatékonyabbnak a rögzített videós előadásokat tartották. Mindkét kutatásban (Aristovnik, 2020; Fekete, 2020; 2021) figyelemre méltó, hogy még egyetemi szinten is, ahol az oktatás résztvevői tanulmányaikhoz jellemzően nagy számban birtokoltak és alkalmaztak digitális eszközöket, nagyobb mértékben használták és fejlesztették digitális-technológiai tudásukat általános életviteli vagy szabadidős tevékenységekhez, mint a tanulás érdekében. Adamku (2022) japán egyetemista interjúalanyai arról számoltak be, hogy bár rendelkezésükre álltak eszközök, tananyagok és több idejük is maradt a távolléti oktatás idején, angoltanulásukban javarészt nem érezték hatékonynak az online megoldásokat és örültek a jelenléti oktatás visszatérésének.

A közoktatásban zajló digitális munkarendről változatos kutatási eredmények születtek. Fekete és Porkoláb (2020) kérdőíves kutatása a tanári, tanulói és szülői oldalt egyaránt vizsgálta, de a tanári részminta tartalmazta a legkevesebb résztvevőt. A válaszadók számára "kisebb nehézségek[kel]" (p. 102) járt a digitális átállás és ötpontos Likert-skálán az oktatásban zajló tevékenységeket a legtöbb válaszadó közepes minőségűnek ítélte meg; közülük összességében jobb értékelést kapott a tanári és társadalmi támogatás, míg haranggörbe alakú diagram rajzolódott ki az intézmények által biztosított információtartalomra és a tananyagok áttekinthetőségére adott válaszokból. A pedagógusokkal való kapcsolattartásra 96,1 százalékban nem volt panasz, de a részminta harmadának nem volt szüksége a kapcsolatfelvételre; ugyanakkor mindössze 23,9 százalékban voltak elégedettek a technikai segítséggel. A feladatok mennyiségét ötpontos Likert-skálán a legtöbben 4-esre értékelték, de közel egyharmaduk „túlzotnan soknak ítélte meg” (p. 103). A szerzők ezt azzal az általános problémával magyarázzák, hogy az oktatók a tananyagokat formai és módszertani változtatások nélkül emelik át a jelenléti oktatásból az online térbe.

Szintén a távoktatás idején és viszonylatában Fekete (2020; 2022) két tanulmányában a magyarországi közoktatásban részt vevő tanárok technológiai pedagógiai tárgyi tudását (*technological pedagogical content knowledge*, TPACK) vizsgálta Schmidt és kollégái (2009, idézi Fekete, 2020; 2022) TPACK kérdőívének adaptálásával és további konstrukciók (Fekete, 2022), illetve interjúk kutatás (Fekete, 2020) hozzáadásával. Kvantitatív adatai nyomán a tanárok 93,5 százaléka önfejlesztés útján, de 40%-uk továbbképzéseken is fejlesztette információs és kommunikációs technológiai (IKT) tudását. Önbevallásuk szerinti TPACK-tudásuk alapján 20 százalékuk kezdő, 41 százalékuk haladó, 39 százalékuk pedig szakértő szintre volt tehető, de a távoktatás előtt és után észlelt IKT képességeik között növekedés mutatkozott, technológiai-tárgyi tudásuk pedig magasabb tárgyi és pedagógiai tudást eredményezett. A nem-TPACK adatok szerint a tanárok saját motivációjukat erősebbnek érezték, mint tanulóikét, akiket fáradékonyaknak találtak és kifogásolták a tanulásuk minőségét is. Az interjúk kutatás kvalitatív adatai (Fekete, 2020) betekintést nyújtanak a tanárok távoktatás során érzékelt helyzetéről, melyre olyan hasonlatokkal éltek, mint “mélyvíz”, “hullámvasút”, “káosz” vagy “hangyaboly” (p. 311). Pozitívan éltek meg a kötetlen IKT-felület vagy módszertani megközelítés szabad választását, de akadt olyan, akire ez az átállás hirtelensége miatt megterhelően hatott. Említették az eszközhányt és az iskolavezetés tervezési hiányosságait, a tanulók tudásának mérésével és értékelésével kapcsolatos problémákat, illetve különösen nehéznek bizonyult a jelenléti oktatás visszaállásakor az online és offline órák párhuzamos lebonyolítása. Mindennek ellenére folyamatos lelkesedésről, továbbá technológiai és szakmai-módszertani tudásuk fejlődéséről is beszámoltak, ugyanakkor a magas meglévő technológiai-módszertani tudással rendelkező tanárok jobban tudtak azonosulni a jelenléti tanítási énjükkel, melyet a szerző annak tulajdonít, hogy az IKT-eszközök alkalmazása a tantermi gyakorlatokban is folyamatosan jelen volt, így számukra kevésbé jelentett kihívást az online oktatás.

A fent említett kutatások módszertani megközelítésekről is gyűjtöttek adatot. Megjelentek valós idejű tanítási formák, mint például videokonferenciák, de a tanárok gyakorta aszinkron megoldásokat alkalmaztak rögzített videók, diáorok, tananyagok, jegyzetek, önjavító feladatlapok vagy ritkábban tankönyvi feladatok megosztásával (Aristovnik et al., 2020); ez utóbbi azonban a tanárok elmondása szerint időigényes volt mind az előkészítési, mind az ellenőrzési fázisban (Fekete, 2020). Általánosságban elmondható, hogy a tanári munka a távoktatás központi eleme volt, melyből azonban mind módszertanilag, mind pedig tanulószervezési szempontból tapasztalatok meríthetők a jelenléti oktatás hatékonyabbá tételéhez és a tanórán kívüli autonóm és önszabályozott tanulás támogatásához egyaránt.

A tanár szerepe

A szókincsfejlesztés és a tanulók önszabályozott (szó)tanulási stratégiáinak fejlesztése kétségtelenül hozzájárulnak a sikeres nyelvelsajátításhoz. A szakirodalom ezeken a területeken kihangsúlyozza a pedagógia szerepét (lásd pl. D. Molnár, 2014; Ghazal, 2007; Nagy & D. Molnár, 2017; Oxford, 2017; Zimmerman, 2008). A tanár lelkesedése és elköteleződése például az egyik legmeghatározóbb tényező, mely kihat a tanuló motivációra (Dörnyei & Ushioda, 2011), azon belül is pozitívan befolyásolhatja a bel-

ső motiváció kialakulását és az önszabályozott tanulási folyamatokat (Young, 2005). Tseng és kollégái (2006) szerint a tanulók önszabályozott folyamataival kapcsolatban azok beindítása a leglényegesebb szempont, szerintük még a stratégiák tanításánál is fontosabb. D. Molnár (2014) pedig hátrányos helyzetű gyermekeknél az önszabályozott tanulás tudatosítását és fejlesztését vizsgálva azt találta, hogy a tanári munka a kísérleti csoportban jelentős szereppel bírt, ellenben a kontrollcsoportnál csökkent a tanulók önszabályozásának és a motivációjának mértéke.

Míg az önszabályozott tanulási folyamatok fejlesztését hangsúlyozza a szakirodalom, a tanári oldalról kevesebb kutatás született, főként a szótanulási tevékenységek viszonylatában. Ugyanakkor aspektusairól, mint például a motiváció vagy az énhatékonyság, fellelhetőek értékes eredmények. Csizér (2020) doktori értekezésében magyarországi angoltanárok motivációját tanulmányozta és kimutatta például, hogy a tanárok erősebb motivációt éreztek a szakmai fejlődésükre, mint magára a tanításra. Dellinger és munkatársai (2007) általánosan a tanárok munkájukban észlelt énhatékonyságára összpontosított, mely korrelált a szakmai elköteleződésükkel. Karlen és kollégái (2020) svájci általános iskolai tanárok körében vizsgálta önszabályozott tanulási kompetenciáikat, illetve közvetítő szerepük fontosságát az önszabályozott tanulás fejlesztésében. Eredményeik igazolták, hogy a tanárok saját önszabályozott tanulási kompetenciái és az önszabályozott tanulás fejlesztéséről érzett képességük szignifikáns kapcsolatban állt az önszabályozott tanulás fejlesztésére irányuló szándékukkal, emellett az is kiderült, hogy minél jobb tudással és énhatékonysággal rendelkeznek az önszabályozott tanulóval kapcsolatban, annál gyakrabban fejlesztették azt. Kóródi és munkatársai (2020) pedig összevetette a tanárok Covid-19 alatti veszélyhelyzeti távoktatás során észlelt énhatékonyságát (relatív énhatékonyság) a tanításban általánosan érzékelt énhatékonyságukkal. Az derült ki, hogy általános énhatékonyságukhoz képest alacsonyabb mértékű relatív énhatékonysággal végezték munkájukat a hirtelen kialakult digitális munkarendben, mely magyarázható leterheltségükkel és az új helyzethez való alkalmazkodás kihívásaival.

A jelen tanulmány előzményeként a Covid-19 következtében elrendelt távoktatás kezdeti szakaszában került sor egy rövidebb kérdőív érvényesítésére (N=45), a kialakult helyzet miatt azonban a motiváció témája nélkül, illetve akkor még nem vizsgálta a távoktatás hatásait (Ádámku, 2021). A középiskolai angoltanárok válaszai alapján az önszabályozott szótanulási és szójegyzetelési stratégiák fejlesztése és utánkövetése középátlag felett valósult meg, a legkevesebb figyelmet pedig a szójegyzetelés monitorozása kapta. Stratégiafejlesztésüket befolyásoló tényezőként a tanárok énhatékonysága jelent meg, a szótanulási és szójegyzetelési stratégiák fejlesztésére pedig az volt hatással, hogy mennyire követik a tanárok ezeket a tevékenységeket tanulói visszajelzések kérésével, illetve szójegyzet-füzeteik ellenőrzésével.

A kutatás célja, kutatási kérdések

A jelen kutatás a nyelvtanulásban egyre nagyobb teret nyerő önszabályozott tanulás, azon belül is annak egyik elengedhetetlen elemére, a szótanulásra összpontosított. Míg mindkét téma jelentős kutatási és pedagógiai figyelmet kap, a tanári oldallal kevesebb tanulmány foglalkozott. Napjaink oktatási színtereire kétségtelenül kihatnak

a Covid-19 miatti digitális távoktatás következményei, mivel az akkor kidolgozott megközelítések sok esetben beépíthetők a jelenléti tanítási folyamatokba. Mindezek fényében a tanulmány a tanárok szemszögéből vizsgálta a távoktatás és az önszabályozott szótanulás fejlesztési mechanizmusai közötti összefüggéseket és hatásokat, az alábbi kutatási kérdések mentén:

1. Észleltek-e a magyarországi középiskolai angoltanárok tanulóiuk önszabályozott szótanulásának fejlesztésére irányuló motivációjukban és törekvéseikben a Covid-19 alatt bevezetett távoktatás következtében?
2. Összefügg-e a magyarországi középiskolai angoltanárok Covid-19 miatti távoktatás során a tanórai szótanulási stratégiafejlesztésben észlelt változása a távoktatás alatti motivációjuk vélt változásával?
3. Milyen összefüggések figyelhetők meg a magyarországi középiskolai angoltanárok távoktatás alatt észlelt stratégiafejlesztési és motivációs változásai, illetve a távoktatást követő szótanulási stratégiafejlesztési motivációjuk, vélt éhhatékonyságuk és lehetőségeik között?
4. Mennyire befolyásolja a magyarországi középiskolai angoltanárok tanulóiuk önszabályozott szótanulásának fejlesztésére irányuló motivációjának és önszabályozott szótanulás-fejlesztésének Covid-19 miatti távoktatás alatt észlelt változása a távoktatás utáni önszabályozott szótanulási stratégiák tanórai fejlesztését?
5. Milyen mértékben befolyásolják a magyarországi középiskolai angoltanárok Covid-19 alatti távoktatás során tapasztalt motivációs, illetve stratégia-fejlesztésbeli változásai a távoktatás utáni kognitív attitűdjeiket, éhhatékonyságukat és motivációjukat?

A kutatás módszere

A tanulmány kvantitatív formában vizsgálta a Covid-19 járvány alatt a közoktatásban bevezetett veszélyhelyzeti digitális munkarend tanítási tapasztalatainak hatását az önszabályozott szótanulás tanórai fejlesztésére magyarországi középiskolai angoltanárok körében. A Google Űrlap egy közösségi média zárt tanársoportjaiban ért el 86 angoltanárt önkiválasztás alapján, illetve néhány tanár esetében hólabda módszerrel (Dörnyei, 2007, p. 98) ismerősök bevonásával, akik munkatársaik közül további résztvevőket invitáltak a részvételre. Az önkiválasztás egyik hátránya az volt, hogy a minta egy nagy mértékű, 91,9 százalékos ($n=79$) női túlreprezentáltságot eredményezett, de arányos Öveges és Csizér (2018) országos reprezentatív demográfiai adataival, melyek a magyarországi nyelvtanárok között a nők javára 89,1 százalékot mutattak. Habár az ország számos területéről érkeztek válaszok, a minta mérete miatt három nagyobb régióban érdemes vizsgálni őket: (1) Közép-Magyarországról (Budapest és Pest megye) 41 fő, (2) Észak-Magyarországról, Észak-Alföldről és Dél-Alföldről 32 fő és (3) Nyugat-Magyarországról, Közép- és Dél-Dunántúlról pedig 13 fő vett részt a kutatásban. Életkoruk ($M=45,63$; $SD=9,35$) és angoltanításban töltött éveik száma ($M=21,15$; $SD=9,55$) széles spektrumon mozgott; végzettségük tekintetében pedig 81-en alapképzést/főiskolai képzést ($n=20$), tanári mesterképzést ($n=36$) vagy tanári mesterképzést ($n=25$), öten pedig doktori fokozatot ($n=3$) vagy egyéb egyetemi képzést ($n=2$) jelölték meg.

A kutatási eszköz bevezető szövege tájékoztatta a résztvevőket az önkéntes és anonim részvételtől, illetve a bizalmas adatkezelésről. A fő szekció tíz skála mentén 43 ötpontos Likert-skála elemet tartalmazott, (1) “egyáltalán nem igaz”, (2) “inkább nem igaz”, (3) “közepes mértékben igaz”, (4) “inkább igaz” és (5) “teljes mértékben igaz” válaszlehetőségekkel, a jelen értekezés azonban a kutatási kérdések megválaszolásához hat konstruktumot alkalmaz, nem érintve a szójegyzetelés fejlesztését, szótanulás és szójegyzetelés monitorozó tevékenységeit és az önszabályozás fontosságának ismertetését; ezeket a témákat egy különálló értekezés dolgozta fel (Ádámku, m.a.). A záró szekció pedig a résztvevők demográfiai adataira kérdezett (nem, életkor, végzettség, intézményi affiliáció, regionális elhelyezkedés, tanításban töltött évek száma). Az adatfelvétel 2022 első felében három lépésben történt: egy előzetes tesztelési fázissal, melyben két középiskolai angoltanár próbakitöltést végzett és visszajelzést küldött a kérdőív működőképességéről, mely alapján minimális javításokra volt szükség. Ezt követően először 34 fővel a kutatás érvényesítési eljárása következett, melyben minden skála megbízható volt, így folytatódhatott a főkutatással. Az adatelemzések az SPSS adatelemző program 22-es verziójában zajlottak, melyek során a megbízhatósági számítások Cronbach-alfa és főkomponens-elemzésekkel, a kutatási kérdésekhez kapcsolódó analízis pedig leíró statisztikai adatok lekérésével, korrelációs és regressziószámítási elemzésekkel valósult meg.

Eredmények

A skálák megbízhatósága

A kérdőív érvényesítésére 34 résztvevővel került sor. A szakirodalom szerint a minimálisan elfogadható Cronbach-alfa érték 0,6; ugyanakkor törekedni kell az ajánlott 0,7-es érték feletti alfamutatókra (Dörnyei & Csizér, 2012, p. 84). Minden eredmény a skálák megbízhatóságát mutatta, bár három skála nem érte el a kívánatosabb 0,7-es alfaértéket. A főkutatás adatgyűjtési fázisát követően újbóli érvényesítés következett, mely során minden Cronbach-alfa együtthatója növekedett és egy konstruktum kivételével (kognitív attitűdök; $\alpha=0,68$) elérték vagy meghaladták a 0,7-es küszöbértéket, további főkomponens-elemzések pedig azonos dimenzióan találták a skálák elemeit. A skálákat, azok elemszámait, a megbízhatósági mutatókat és egy-egy példát a konstruktumok elemeire az 1. táblázat foglalja össze.

1. táblázat

A skálák, elemszámaik, megbízhatósági mutatóik és egy-egy példa a skálák elemeire

Skála	Elemek száma	α (N=34)	α (N=86)	Példa
Önszabályozott tanulás fejlesztésével kapcsolatos nézetek, attitűdök (kognitív attitűdök)	4	0,61	0,68	Vannak lehetőségeim az angoltanításban arra, hogy órán kívül alkalmazható szótanulási stratégiákat mutassak be.

Tanári énhatékonyság az önszabályozott szótanulás fejlesztésére (énhatékonyság)	5	0,70	0,72	Az angoltanításban képes vagyok fejleszteni az angoltanulóim tanórán kívüli szótanulási stratégiáit.
Tanári motiváció az önszabályozott szótanulási stratégiák fejlesztésére (motiváció)	5	0,73	0,81	Szeretném, hogy a segítséggel az angoltanulóim hatékonyan tudjanak a tanórán kívül is szavakat tanulni.
Önszabályozott szótanulást fejlesztő technikák alkalmazása (önszabályozás fejlesztése)	4	0,77	0,77	Az angoltanítás folyamán mutatok olyan szótanulási stratégiákat, melyeket a tanulók az órán kívül is tudnak használni.
A távoktatás okozta tanári motiváció-változás az önszabályozott stratégiák fejlesztésében (motiváció-változás)	4	0,68	0,70	A távoktatási tapasztalatok ösztönöztek arra, hogy több önállóan is alkalmazható szótanulási módszert mutassak az angoltanulóimnak.
Önszabályozott szótanulás-fejlesztés változása távoktatás következtében (fejlesztés változása)	4	0,80	0,73	Azóta, hogy angolcsoportjaim otthon tanulásra kényszerültek, több önállóan is alkalmazható szótanulási technikát tanítok nekik.

A fő kutatás eredményei

Az első kutatási kérdés azt vizsgálta, hogy észleltek-e változást a megkérdezett angoltanárok tanulóik önszabályozott szótanulásának fejlesztéseire irányuló motivációjukban és törekvéseikben a távoktatás miatt. A *fejlesztés változása* konstruktum leíró statisztikája középátlagnál alig magasabb eredményt mutatott ($M=3,22$; $SD=0,92$), de még alacsonyabb átlag született a motivációjuk terén ($M=2,85$; $SD=0,90$). A következő kérdés kapcsolatokat keresett az előző kérdés témái között, azaz vannak-e összefüggések az angoltanárok távoktatás miatti tanórai szótanulási stratégia-fejlesztésük észlelt változása és a motivációjuk változása között. A Pearson-féle korrelációs számítások szignifikáns és magas korrelációt mutattak ($r=0,739$; $p<0,001$), vagyis a veszélyhelyzeti munkarend tapasztalatai alapján a stratégiafejlesztésben nagymértékű szerepet játszik az, hogy a tanárok mennyire motiváltak arra.

Ezt követően a harmadik kérdés a távoktatás hatására megváltozott stratégiafejlesztési és motivációs mechanizmusok, illetve a tanárok későbbi kognitív attitűdjeinek, észlelt énhatékonyságának és motivációjának kapcsolódásait vizsgálta. Ugyan nem minden változó között volt szignifikáns összefüggés, de az kiderült, hogy a tanárok távoktatás következtében megnövekedett stratégiafejlesztése az azóta érzett stratégia-fejlesztési motivációjukkal gyenge szignifikáns kapcsolatban állt ($r=0,258$; $p=0,013$), ahogyan énhatékonyságukkal is ($r=0,258$; $p=0,016$). Ennek értelmében azok a tanárok, akiknek a veszélyhelyzeti távoktatás növelte az önszabályozott szótanulás

fejlesztésére irányuló tevékenységeit és az azokra irányuló motivációjukat, a jelenléti oktatásban azóta is motiváltabbak a stratégiafejlesztésre és nagyobb mértékben érzik magukat képesnek is erre.

Az utolsó két kérdés befolyásoló tényezőket vizsgált. A negyedik kérdés arra vonatkozott, hogy mennyire befolyásolja a megkérdézett angoltanárok távoktatás miatti stratégia-fejlesztésének és motivációjának változása az azt követő időszakban végzett stratégiafejlesztését. Ezeknél az elemzéseknél a független változó az akkori (a kutatás idejében közölt) stratégiafejlesztésüknek mértéke, a független változók pedig a motiváció-változás és a fejlesztés változása voltak. Mindkét konstruktum esetében szignifikáns eredmény született: a távoktatás miatti kis mértékű motiváció-változás negatív hatott ($r^2=0,144$; $\beta=-0,303$; $t=-2,008$; $p=0,048$) a jelenlegi stratégia-fejlesztésükre, míg arra közepesen erős pozitív befolyással bírt a távoktatás miatti stratégia-fejlesztésük növekedése ($r^2=0,144$; $\beta=0,544$; $t=3,610$; $p=0,001$).

Az ötödik kérdés összetett befolyásoló mechanizmusokat vett górcső alá: az angoltanárok távoktatás következtében észlelt stratégia-fejlesztésének, illetve motivációjuk változásának hatásait vizsgálta az azóta észlelt kognitív attitűdjeikre, énhatékonyságukra és motivációjukra. A távoktatás során érzékelt stratégiafejlesztés-változás mindhárom függő változóra szignifikáns hatással volt: gyenge mértékben befolyásolta motivációjukat ($r^2=0,075$; $\beta=0,330$; $t=2,206$; $p=0,038$), énhatékonyságukat ($r^2=0,073$; $\beta=0,346$; $t=2,206$; $p=0,038$) és kognitív attitűdjeiket ($r^2=0,077$; $\beta=0,329$; $t=2,101$; $p=0,039$), de ez utóbbira a távoktatás következtében bekövetkező stratégiafejlesztési motivációjuk változása negatív hatást gyakorolt ($r^2=0,077$; $\beta=-0,410$; $t=-2,616$; $p=0,011$). Az eredményekből az látszik, hogy a kognitív és érzelmi változókat jó irányban befolyásolja a megváltozott munkarend hozta stratégiafejlesztés-növekedés, míg az alacsony mértékű motiváció-növekedés nemcsak az előző kérdésnél megfigyelt stratégiafejlesztésre hatott negatívan, hanem az arra irányuló vélt lehetőségekre is.

Az eredmények megvitatása

A tanulmány a Covid-19 miatt bevezetett távolléti digitális tanítási munkarend tapasztalatainak hatásait térképezte fel az önszabályozott szótanulás tanári fejlesztői mechanizmusaira, magyarországi középiskolai tanárok körében. Mivel az önszabályozott tanulás fontos része a mai világban zajló tanulási folyamatoknak (Benson, 2013; Chamot, 2005) és a tanári munka elengedhetetlen annak fejlesztésében (D. Molnár, 2014; Oxford, 2017; Zimmerman, 2008), a kérdőíves kutatás érdeklődése kiterjedt a távoktatást követően a tanórán megvalósuló szótanulási stratégia-fejlesztésre, az erre irányuló tanári motivációra és énhatékonyságra, a tanárok stratégia-fejlesztés megvalósíthatóságáról alkotott kognitív attitűdjeire, valamint a távoktatás következtében észlelt stratégiafejlesztési és motivációs szintjük változására. A minta ($N=86$) mérete miatt a kapott eredmények nem általánosíthatóak és a populációra sem következtethetőek; ugyanakkor iránymutatóak lehetnek a kutatási kérdéskör megértésében, illetve további vizsgálatok alapjául szolgálhatnak.

A Covid-19 világjárvány miatt az oktatás résztvevői világszerte egy új helyzetbe kerültek: a tanórák hirtelen a távoktatás formájában, online felületekre kényszerültek, mely kihangsúlyozta az önszabályozott tanulás jelentőségét (Carter et al., 2020), ezért

a jelen tanulmány első kérdése azt célozta meg, hogy észleltek-e változást a középiskolai angoltanárok az önszabályozott szótanulási stratégia-fejlesztési tevékenységeikben a Covid-19 miatt bevezetett távoktatás során. A megkérdezett tanárok válaszai alapján ötpontos Likert-skálán ez a változás a középérték körül ($M=3,22$; $SD=0,92$) mozgott. Természetesen a váratlan váltás számos kihívással járt (Fekete, 2022; Kórodi et al., 2020), mely számos teendőt zúdított az oktatás résztvevőire és megoszthatta a tanárok figyelmét a tanulásszervezési és szakmai feladataik közepette. Ennek fényében pozitívan is értékelhető, hogy az önszabályozott szótanulás fejlesztése ilyen mértékben szerepet játszott a tanulók tantermen kívüli tanulási folyamatainak támogatásában.

A kérdés a távoktatás alatti tanári motiváció változásának mértékét is vizsgálta az önszabályozott szótanulási stratégiák fejlesztésével kapcsolatban. Fekete (2020) interjúalanyai változatos információval szolgáltak a tanári lelkesedés terén: volt, akinél mindvégig fennállt, de említettek akadályokat, amelyek megnehezítették a munkájukat, sőt, a jó IKT-képességgel rendelkező tanárok várták, hogy az oktatás visszakerüljön tantermi keretek közé. A jelen kutatás középpátlag alatti tanári motiváció-növekedést mutatott az önszabályozott szótanulás fejlesztésére ($M=2,85$; $SD=0,90$). Ugyanakkor a második kutatási kérdés megválaszolására elvégzett korrelációs számítások eredményei azt jelzik, hogy a távoktatás következtében megnövekedett önszabályozott stratégia-fejlesztési motiváció nagyban összefügg a tényleges stratégiafejlesztés növekedésével. Mivel mindkét faktor hatással van a tanulók önszabályozott tanulási folyamataira (Dörnyei & Ushioda, 2011; Young, 2005), ez az eredmény igazolja, hogy a tanárok önszabályozott stratégia-fejlesztési mechanizmusainak kialakításában és erősítésében jelentős szerepet játszik az arra irányuló motivációjuk, így mind a tanárképzésben, mind a továbbképzési programokban érdemes odafigyelni a tanárok motiválására.

A kutatás összevetette a megkérdezett tanárok által érzékelt távoktatás alatti stratégiafejlesztés és az arra irányuló motiváció változását az azóta jelenléti oktatásban tapasztalt lehetőségeikkel, motivációjukkal és énhatékonyságukkal. A gyenge, de szignifikáns összefüggések arra világítanak rá, hogy az önszabályozott tanulás fejlesztésének távoktatás során felismert fontossága valamelyest szerepet játszik a tanárok motivációjában és a képességükben való hitükben, mely utóbbi igazolja Dellinger és kollégái (2007) korrelációs eredményét a tanárok észlelt énhatékonysága és a szakmai elköteleződésük között. A tanári motiváció pedig elengedhetetlen a tanórán kívüli autonóm és önszabályozott szótanulás fejlesztési folyamataiban, hiszen hatással lehet a tanulók motivációjára (Dörnyei & Ushioda, 2011), sőt akár belső motivációjuk kialakulásában és az önszabályozott tanulásuk fejlődésében (Young, 2005). Ugyanakkor nem volt szignifikáns kapcsolat a stratégia-fejlesztés növekedése és a tanárok későbbi vélt lehetőségei között, ami pozitívan is értelmezhető, hiszen ez esetben a tanárok nem kötik a fejlesztési törekvéseiket sem a rendszer adta lehetőségekhez, sem annak korlátjaihoz. Még figyelemreméltóbb, hogy a távoktatás alatti stratégiafejlesztési motiváció változása egyik jelenlegi érzelmi vagy kognitív háttérváltozóval sem mutatott kapcsolatot, vagyis a jelenléti oktatásban lévő motivációjukkal, énhatékonyságukkal és vélt lehetőségeikkel nem függ össze az, hogy motiváltabbak lettek-e az önszabályozott stratégiafejlesztésre akkor, amikor a tanulók otthontanulásra kényszerültek. Ezt a kérdést azonban érdemes lenne nagyobb mintán vizsgálni, mivel (1) maga a

motiváció-növekedés nem ért el jó átlagot, melyet több válaszadó megerősíthetne vagy cáfolhatna, valamint (2) nagyobb minta pontosabb eredményeket és akár összefüggéseket is képes lenne kirajzolni.

Habár gyenge összefüggés mutatkozott a tanárok stratégia-fejlesztésének növekedése és a jelenlegi önszabályozott szótanulás fejlesztésére irányuló motivációjuk között, vagyis akik több stratégia-fejlesztést vezettek be a távoktatásban, később motiváltabbak lettek, az önszabályozott szótanulási stratégiák távoktatás utáni fejlesztését negatívan befolyásolta a távoktatás miatt alacsony mértékű motiváció-növekedés. Ez utalhat rossz tapasztalatokra az online térben történő stratégia-fejlesztésben; az új pedagógiai helyzetben érhatték a tanárokat kudarcok stratégia-fejlesztési törekvéseikben, ami fordítottan hathat a jelenlegi tevékenységeikre. Ellenben a kis létszámú részvétel és a motiváció-növekedés konstrukciójának állításaira adott válaszok alacsony átlaga miatt ennél a megfigyelésnél sem vonható le egyértelmű következtetés. Pozitívan hatott azonban a jelenlegi önszabályozott szótanulási stratégia-fejlesztésre a tanárok távoktatás alatti stratégia-fejlesztésének növekedése; ez alapján amennyiben a tanárok felismerték az önszabályozott tanulás fejlesztésének fontosságát és be is építettek fejlesztési mechanizmusokat, az nagyobb mértékű stratégia-fejlesztés eredményezett a távoktatás utáni tanítási folyamatokban. Míg ez az eredmény viszonylag magától értetődő, hasznos információt nyújt arról, hogy a stratégia-fejlesztésre fordított nagyobb figyelem fennmarad későbbi tanítási folyamatokban is, mely a tanulók önszabályozott tanulási folyamataira is hosszú távon hathat (Oxford, 2017).

Végül a kutatás azt vizsgálta, hogy milyen mértékben hat a tanárok stratégia-fejlesztésének és motivációjának távoktatás alatti változása a távoktatás utáni önszabályozott szótanulást fejlesztő mechanizmusaik érzelmi és kognitív hátterére, vagyis a motivációjukra, énhatékonyságukra és vélt lehetőségeikre. A távoktatás alatti stratégiafejlesztés növekedése mindhárom változóra szignifikáns hatással volt, vagyis az online stratégia-fejlesztési tevékenységek fokozása később azt eredményezte, hogy a tanárok motiváltabbak lettek azok folytatására, képesebbnek érezték magukat a hatékony fejlesztésre és erre lehetőségeket is láttak. A motivációjuk távoktatás alatti változása azonban negatívan befolyásolta a vélt lehetőségeikkel kapcsolatos kognitív attitűdjeiket, mely – a motivációs skála alacsony átlagát figyelembe véve – jelentheti azt, hogy az önszabályozott szótanulás fejlesztésére irányuló alacsony motiváció később negatívan hat arra, hogy mennyire érznek a tanárok külső és belső lehetőséget ezeknek a tevékenységeknek az elvégzésére.

Összegzés, implikációk és további kutatási irányvonalak

Az eredmények számos összefüggést és hatásmechanizmust tártak fel a középiskolai angoltanárok önszabályozott szótanulást fejlesztő tevékenységeiről a Covid-19 következtében bevezetett veszélyhelyzeti digitális oktatás során tapasztaltak tükrében. Két konstrukciót: a tanárok által tapasztalt önszabályozott szótanulási stratégia-fejlesztési és az erre irányuló motivációbeli változás mértéke a távoktatás során tapasztalt változást vizsgálta. Egyik skála átlaga sem lett magas, de nagyobb mértékben nőtt a stratégia-fejlesztés mértéke ($M=3,22$; $SD=0,92$), mint a tanárok motivációja ($M=2,85$; $SD=0,90$). A kettő közötti szignifikáns és erős kapcsolat rávilágít arra, hogy a vizsgált tanári

tevékenységek fejlődésének fontos eleme az, hogy mennyire motiváltak arra a tanárok. Mivel azonban a válaszadók alapvetően alacsony motiváció-növekedést tanúsítottak, ennek hatásai is felszínre kerültek: a kis mértékű motiváció negatívan hatott a későbbi fejlesztési tevékenységekre és az azokkal kapcsolatos vélt lehetőségekre egyaránt. Ezt a problémakört érdemes lenne mélyebben vizsgálni; teljesebb képet kaphatnánk például a távoktatás alatti külső és belső motivációs működések tanulmányozásával, illetve a motiváció kérdésének kvalitatív felmérésével, melynek segítségével a mögöttes okok is feltárhatóbbak lennének.

A tanárok önszabályozott szótanulási stratégia-fejlesztési tevékenységeinek távoktatás alatti növekedése azonban több konstrukttal is pozitív kapcsolatot mutatott. A korrelációs és regressziós eredmények alapján ezek a pedagógiai mechanizmusok összefüggnek a tanárok későbbi, jelenléti oktatásban érzékelt motivációjával és énhatékonyágával, sőt befolyásolják is azokat. További regresszió-számítások azt is kimutatták, hogy a tanárok távoktatás során növekedett stratégia-fejlesztése kihatott a későbbi önszabályozott tanulástevékenységeikre és arra is, hogy mennyire látnak erre lehetőséget. Ezek az adatok igazolják azt, hogy a távoktatás során felerősödött az önszabályozott tanulás jelentősége (Carter et al., 2020) és mivel napjaink digitális fejlődésével – melyhez nagyban hozzájárultak a Covid-19 világjárvány során felgyorsuló fejlesztések – már zajlanak tanulási tevékenységek a tanórán kívül is és különösen igaz ez a nyelvtanulási folyamatokra (Benson, 2013), ajánlott az önszabályozott tanulás fejlesztésére nagyobb hangsúlyt fektetni a tanárképzési és pedagógiai továbbképzési programokban.

A kutatás eredményei mellett, hogy betekintést nyújtottak a vizsgált kérdéskörbe, több szempontból sem általánosíthatóak. A minta mérete nem elég nagy ahhoz, hogy a teljes populációról átfogó képet nyújtson; nem engedi például a kor- vagy tapasztalatbeli, földrajzi, intézményi vagy nemi különbségek feltérképezését. Emellett az önkiválasztós lehetőség is korlátozza a populáció sokszínűségének leképezését: előfordulhat, hogy eleve olyan angoltanárok vettek részt a felmérésben, akik érdeklődnek a téma iránt vagy nagyobb mértékben végeznek önszabályozott szótanulást fejlesztő tevékenységeket pedagógiai gyakorlatukban. A motiváció távoktatás alatti változásával foglalkozó konstrukttal alacsony eredménye pedig további kérdéseket vet fel; például, hogy mit értettek a tanárok motiváció alatt, külső vagy belső motivációjukra gondoltak-e és ennek viszonylatában vannak-e ilyen jellegű különbségek. Ez a tanulmány ilyen részleteiben nem vizsgálta a tanári motivációt, de iránymutató lehet további kutatások témáihoz, kvantitatív és kvalitatív eszközökkel egyaránt.

IRODALOM

- Ádámku, Sz. (2021). Az önszabályozó szótanulásra irányuló pedagógiai törekvések a veszélyhelyzeti távolléti oktatásban: Egy kérdőív érvényesítése. In Grácsi, T. E. & Ludányi, Zs. (Szerk.), *Doktoranduszok tanulmányai az alkalmazott nyelvészet köréből 2021* (pp. 24–46). Nyelvtudományi Kutatóközpont. <https://doi.org/10.18135/Alknyelvdok.2021.15.2>
- Adamku, Sz. (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. https://meisei.repo.nii.ac.jp/?action=pages_view_main&active_action=repository_view_main_item_detail&item_id=2845&item_no=1&page_id=13&block_id=114 (2023. 01. 16.)
- Ádámku, Sz. (megj. alatt). A tanórán kívüli, önszabályozott szótanulás fejlesztése középiskolai angoltanárok szemszögéből: Kognitív, motivációs, pedagógiai összefüggések és hatások. *Iskolakultúra*.
- 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>
- 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>
- Benson P. (2013). Learner autonomy. *TESOL Quarterly*, 47(4), 839–743. <https://doi.org/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. <https://doi.org/10.1108/ILS-04-2020-0114>
- Choi, Y., Zhang, D., Lin, C-H. & Zhang, Y. (2018). Self-regulated learning of vocabulary in English as a foreign language. *Asian EFL Journal Quarterly*, 20(1), 54–82.
- Csizér, K. (2012). A második nyelvi motivációs érendszer, az önszabályozó tanulás és az éhatékonysági képzetek szerepe a nyelvtanulási motivációban: Egy kérdőíves vizsgálat angol szakos egyetemisták körében. *Iskolakultúra*, 22(11), 24–33.
- Csizér, K. (2020). Az angoltanárok motivációja: Egy feltáró 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* (pp. 29–54). MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság.
- Dávid, M., Taskó, T. Héjja-Nagy, K., Mester, D., Dorner, 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. <https://doi.org/10.1556/0016.2016.71.1.10>
- Dóczi, B. & Kormos, J. (2016). *Longitudinal developments in vocabulary knowledge and lexical organization*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780190210274.001.0001>
- 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 Celce-Murcia M., Brinton D. M. & Snow M. A. (Eds.), *Teaching English as a second or foreign language* (4th edition, pp. 518–531). National Geographic Learning / Cengage Learning.
- 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. <https://doi.org/10.1002/9781444347340.ch5>
- Dörnyei, Z. & Ushioda, E. (2011). *Teaching and researching motivation* (2nd ed.). Pearson Education Limited.
- 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.
- Fekete, I. (2021). Information and Communications Technology (ICT) literacy of Hungarian English majors: A validation study. *Journal of Adult Learning, Knowledge and Innovation*, 4(1), 31–39. <https://doi.org/10.1556/2059.2020.00002>

- Fekete, I. (2022). Profiling Hungarian K-12 teachers based on their techno-pedagogical skills: State of affairs and developmental possibilities amid Covid-19. *Journal of Adult Learning, Knowledge and Innovation*, 5(2), 111–124. <https://doi.org/10.1556/2059.2022.00056>
- Fekete, T. & Pörköly, Á. (2020). Karanténpedagógia a magyar közoktatásban: A digitális oktatásra történő áttérés eddigi tapasztalatairól. *Iskolakultúra*, 30(9), 96–112. <https://doi.org/10.14232/ISKKULT.2020.9.96>
- 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>
- 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>
- Karlen, Y., Hertel, S. & Hirt, C. N. (2020). Teachers' professional competences in self-regulated learning: An approach to integrate teachers' competences as self-regulated learners and as agents of self-regulated learning in a holistic manner. *Frontiers in Education*, 5, 159–179. <https://doi.org/10.3389/educ.2020.00159>
- 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>
- Kórhódi, 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>
- 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. <https://doi.org/10.1080/17501229.2011.577535>
- 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)
- Mizumoto, A. (2013). Effects of self-regulated vocabulary learning process on self-efficacy. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 7(3), 253–265. <https://doi.org/10.1080/17501229.2013.836206>
- 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. & 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>
- Oxford, R. L. (2017). *Teaching and researching language learning strategies: Self-regulation in context* (2nd ed). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315719146>
- Öveges, E. & Csizér, K. (2018, Eds.). *Vizsgálat a köznevelésben folyó idegennyelv-oktatás kereteiről és hatékonyságáról: Kutatási jelentés*. Oktatási Hivatal. https://www.oktatasi.hu/pub_bin/dload/sajtoszoba/nyelvoctatas_kutatasi_jelentes_2018.pdf
- 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. & 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>
- 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>
- 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>

-
- 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. <https://doi.org/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. <https://doi.org/10.3102/0002831207312909>
-

The effects of remote teaching during the COVID-19 emergency (ERT) on the pedagogical development of self-regulated English vocabulary learning: secondary-school teachers' views

Technological developments and experiences of the emergency remote teaching (ERT) during COVID-19 have enhanced the importance of autonomous and self-regulated learning. This quantitative questionnaire study (N = 86) examined the pedagogical development of self-regulated vocabulary learning (SRVL) from the point of view of Hungarian secondary-school English teachers, based on their experiences of ERT. The results reveal increased SRVL development in the ERT period but little increase in motivation for this undertaking. Increased development affected the teachers' post-ERT motivation and self-efficacy, and also influenced post-ERT SRVL development and the teachers' perceived possibilities to facilitate SRVL. However, little motivational improvement during ERT negatively impacted later pedagogical processes and the teachers' prospects of developing SRVL. Although the results are not generalizable, they provide meaningful insights into the teachers' points of view and offer prospects for future research.

Keywords: self-regulated learning, ELT, vocabulary learning, Covid-19, emergency remote teaching

Melléklet

A kérdőív ebben a tanulmányban feldolgozott konstruktumai és állításai

Önszabályozott tanulás fejlesztésével és annak lehetőségeivel kapcsolatos képzetek, kognitív attitűdök (kognitív attitűdök); $\alpha=0,68$

- 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 (énhatékonyság); $\alpha=0,72$

- 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 (önszabályozás fejlesztése); $\alpha=0,77$

- Az angoltanítás folyamán mutatok olyan szótanulási stratégiákat, melyeket a tanulók az órán kívül is tudnak használni.
- Az angolórákon 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.

Tanári motiváció az önszabályozott szótanulás fejlesztésére (motiváció); $\alpha=0,81$

- 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.

Távoktatás okozta tanári motiváció-változás az önszabályozott stratégiák fejlesztésére (motiváció-változás); $\alpha=0,70$

- A távoktatási tapasztalatok ösztönöztek arra, hogy több önállóan is alkalmazható szótanulási módszert mutassak az angoltanulóimnak.
- A Covid-19 miatt bevezetett otthontanulás során jöttem rá igazán, hogy az angoltanulóimnak szükségük van szótanulási stratégiákra.
- A távoktatás rávilágított, hogy fejlesztenem kell az angoltanulóim önálló szótanulási tevékenységeit.
- A távoktatásban tapasztaltak nem motiválnak arra, hogy több szótanulási stratégiát tanítsak az angoltanulóimnak.

Az önszabályozott szótanulás-fejlesztés változása a távoktatás következtében (fejlesztés változása); $\alpha=0,80$

- Azóta, hogy angolsoportjam otthontanulásra kényszerültek, több önállóan is alkalmazható szótanulási technikát tanítok nekik.
- A távoktatás óta az angol szótanulási feladatokhoz stratégiát is mutatok a tanulóimnak.
- Manapság nem mutatok több szótanulási stratégiát az angoltanulóimnak, mint a távoktatás előtt.
- Az otthontanulásban tapasztaltak miatt mostanában több szótanulási stratégiát ismertetek az angolórákon.