

Autonómia az idegennyelv-oktatásban: Elméleti keretek és intervenciók a magyar közoktatásban

1. Bevezetés és kapcsolódás korábbi kutatásainkhoz

A Magyar Tudományos Akadémia Közoktatásfejlesztési pályázatára benyújtott kutatási tervünk célja olyan módszerek és megoldások kidolgozása, amelyek a magyar közoktatásban és nyelvoktatásban széles körben alkalmazhatóak. Kutatásunk középpontjában az idegen nyelvek tanításának és tanulásának hatékonyabbá tétele áll, nem csupán az angol, hanem más idegen nyelvek esetében is, az általános és középiskolai oktatásban egyaránt. Tervezett kutatásunk szoros folytatását jelenti az MTA-ELTE 2021-2025 között megvalósított pályázatunknak. Ebben a pályázatban tágabb elméleti és gyakorlati keretben vizsgáltuk az idegen nyelvek tanulását és tanítását a magyarországi közoktatásban, továbbá hogy hogyan lehet a problémamegoldó tevékenységeken keresztül megújítani nyelvoktatást a 21. században. Korunk fontos jellemzője a nyelvhasználaton keresztül nyelvtanulás, amelynek keretei kinőtték az osztálytermet, hiszen a digitális tér mindennapi életünkben egyre nagyobb szerepet játszik. Korábbi kutatásainkban részletesen vizsgáltuk a közoktatásban tanulók egyéni különbségeit és az angol mint lingua franca szerepét az osztályteremben és azon kívül is. Legfontosabb eredményünk alapján van egy olyan egyéni különbség, amely különösen fontosnak látszik a nyelvtanulási folyamatokban: a nyelvtanulási autonómia. Az autonóm nyelvtanulók felelősséget vállalnak saját tanulási folyamatukért, abban aktívan és önállóan vesznek részt. Ennek elérésében azonban kiemelkedően fontos szerepet játszanak a nyelvtanárok is, hiszen nekik kell segíteni az autonóm tanulási folyamatok kialakulását. Nyilván ez nem lehetséges anélkül, hogy ők is meg tudjanak jelenni autonóm tanulókként és autonóm módon tudjanak oktatni. Ezen megfontolások alapján a jelen tervezett kutatási programunk három összefüggő fő célt kíván megvalósítani: 1) az egyéni tanulói különbségek feltárása különös tekintettel a tanulói és technológiai autonómia szerepére és az ezeket befolyásoló kognitív (énhatékonyság, kreativitás), érzelmi és motivációs tényezőkre; 2) a tanári percepciók vizsgálata az autonóm oktatási folyamatokkal kapcsolatosan három különböző oktatási térben: az osztályteremben, osztálytermen kívül és digitális tanulási környezetekben; és 3) célzott intervenciók kidolgozása, amelyeken keresztül az autonóm tanulás és annak tanítása lehetővé válik a magyar közoktatásban. Ezek a célok természetesen szorosan kapcsolódnak egymáshoz, és együttes megvalósításukkal reményeink szerint jelentős mértékben hozzájárulhatunk a hazai nyelvoktatás fejlődéséhez.

1.1 Tanulói egyéni különbségek feltárása

Elsőként a tanulók egyéni jellemzőit kívánjuk vizsgálni, különös tekintettel a tanulási autonómia kérdésére. Ennek keretében feltérképezzük a tanulók és tanárok véleményét a tanulási autonómiával kapcsolatban, valamint azt, hogy milyen tényezők befolyásolják ezt a képességet. Különös figyelmet fordítunk az önszabályozási készségek és az én-hatékonyság szerepére, mivel ezek a faktorok meghatározóak a tanulási autonómia kialakításában. Emellett megvizsgáljuk a pozitív érzelmek hatását a nyelvtanulási folyamat során, hiszen a motiváció és az érzelmi állapot jelentős szerepet játszik a tanulás sikerességében. Korábbi kutatásaink közül Csizér és mtsai (2025) vizsgálatához fogunk kapcsolódni.

1.2 Tanári percepciók vizsgálata

A kutatás második szakaszában a pedagógusok nézőpontját kívánjuk feltárni az egyéni tanulói különbségekkel és a nyelvtanulási folyamatokkal kapcsolatban. Arra keresünk választ, hogy a

tanárok miként észlelik a tanulók autonómiáját, önszabályozását és érzelmi tényezőit, valamint hogyan tudják támogatni ezek fejlődését az oktatás során az osztályteremben, az osztályterem kívüli és különböző digitális környezetekben. Vagyis, vizsgáljuk a digitális tanulási környezet szerepét is a nyelvoktatásban, mivel az online és hibrid tanulási formák egyre nagyobb teret nyernek a közoktatásban. Korábbi kutatásainkban már megkezdjük feltárni a tanárok percepciót a tanulói egyéni különbségekkel kapcsolatosan (Csizér és mtsai, publikálásra benyújtva), azonban nagyon kevés eredmény áll rendelkezésünkre az autonómiával és a különböző oktatási terekkel kapcsolatosan.

1.3 Intervenciók tervezése és megvalósítása

A kutatásunk harmadik célja olyan intervenciók kidolgozása, amelyek segíthetik a tanulók autonómiájának és önszabályozási képességeinek fejlesztését az osztályteremben és digitális környezetekben. Vagyis, az intervenciókat nem csupán hagyományos osztálytermi és azon kívüli környezetekben, hanem digitális tanulási terekben is kipróbáljuk, biztosítva ezzel a modern pedagógiai eszközök hatékony alkalmazását, és az osztályterem kívüli nyelvhasználat integrálását az osztálytermi munkába. Az intervenciók kidolgozása során figyelmet fordítunk az autonómia és digitális írástudás együttes fejlesztésére, így a tanulók nem csupán nyelvi kompetenciáikat, hanem metakognitív képességeket, kritikus gondolkodást, problémamegoldást, kreativitást és az önálló tanulás képességét is fejleszthetik. A közoktatáshoz szorosan kapcsolódik a tanárképzés, ez utóbbi fejlesztése és megújítása nélkül nem lehet hosszú távú eredményeket elérni a közoktatásban. Ezért az intervenciós kutatásunk fontos része a tanárképzésben oktatók fejlesztése és a tanárképzésben olyan kurzusok létrehozása, ahol a hallgatók megtapasztalhatják és kipróbálhatják az intervenciókon keresztüli oktatást és felkészülhetnek annak használatára a pályájukon. A kutatás végén egy átfogó intervenciós programbankot állítunk össze, amelyet a pedagógusok széles körben használhatnak.

1.4 Kapcsolódás a pályázati kiíráshoz

Kutatásunk szorosan illeszkedik a pályázati kiírás célkitűzéseire, különös tekintettel a következő területekre:

1. A tanulók iskolai és iskolán kívül szerzett tudásának, készségeinek integrálása az oktatási programba: A kutatás kiemelten foglalkozik a tanulási autonómiával és a digitális tanulási környezetekkel, amelyek lehetővé teszik a formális és informális tanulási tapasztalatok összekapcsolását (Henry és mtsai, 2019) és olyan intervenciók tervezését, amelyek a tanulás és nyelvhasználat különböző kontextusait össze tudják kapcsolni, így növelve az oktatás hatékonyságát.
2. A kritikus gondolkodás és az autonóm tanulás fejlesztése: Központi cél az autonóm nyelvtanulás fejlesztése, amely a kritikus gondolkodás, önszabályozás és önálló tanulás képességeit is erősíti; ezeket külön az intervenciós feladatok is célozzák. Ezekhez a tényezőkhöz szorosan kapcsolódik a digitális írástudás fejlesztése is, amely magában foglalja a metakogníciót, kritikus gondolkodást, problémamegoldást és kreativitást is.
3. Az oktatási intézmények és a kutatóhelyek közötti együttműködés ösztönzése. Különböző közoktatási intézményekből fogunk tanárokat bevonni az intervenciók megtervezéséhez, azok kipróbálásához és véglegesítéséhez. Továbbá a tanárképzésünkben szerzett tapasztalatokat más intézményekben folyó tanárképzési programokba is transzferálni fogjuk.

4. A pedagógusok szakmai fejlődésének támogatása. A kutatásnak a tanári percepciók vizsgálatán túl célja az is, hogy új, a tanárképzésbe beépíthető kurzusokat hozzon létre, így közvetlenül is hozzájárulva a pedagógusok módszertani megújulásához.
5. A legújabb nemzetközi kutatási eredmények hazai megismertetése és alkalmazása: A nyelvtanulási autonómia és digitális tanulási környezetek témaköre nemzetközi szinten is élvonalbeli kutatási terület, és a projekt célja ezek hazai adaptálása és elterjesztése, illetve a hazai eredmények megismertetése nemzetközi szinten is.

1.5 A kutatócsoport bemutatása

Kutatócsoportunk tagjai között megtalálhatók digitális oktatási szakértők, nyelvpedagógusok, pszichológus és szociológus kutatók, illetve alkalmazott nyelvészek is, akik közösen dolgoznak a projekt megvalósításán. A kutatócsoport összeállításakor kiemelt figyelmet fordítottunk arra, hogy erősítsük az oktatási intézmények és a kutatóhelyek közötti kapcsolatokat, valamint ösztönözzük a közoktatási intézményeket a kutatások eredményeinek gyakorlati alkalmazására. Célunk, hogy a kutatásunk során elért eredmények hosszú távon is hozzájáruljanak a hazai nyelvvoktatás fejlődéséhez, valamint támogassák a pedagógusokat és a diákokat a hatékonyabb tanítási és tanulási stratégiák kialakításában.

2. A vizsgálandó probléma felvázolása

A magyar közoktatás idegennyelv-oktatásának fejlesztése továbbra is aktuális feladat, hiszen hazánk nyelvtudásban még mindig jelentősen elmarad az európai uniós átlagtól. 2022-ben a 25–64 éves korosztály 49%-a vallotta, hogy legalább egy idegen nyelvet beszél, ami növekedést jelent a 2007-es 25%-hoz képest, de elmarad az EU 75%-os átlagától. A több idegen nyelvet beszélők aránya is alacsony: 2022-ben a magyarok 18%-a jelezte, hogy kettő vagy több idegen nyelvet ismer, míg az EU-ban ez az arány 37% volt. Korosztályok szerint is jelentős különbségek mutatkoznak: a 25–34 évesek 63%-a beszél legalább egy idegen nyelvet, míg az 55–64 évesek körében ez az arány csupán 32%. Az iskolai végzettség tovább befolyásolja a nyelvismeretet: a legfeljebb 8 évfolyamot végzettek 15%-a, a középfokú végzettségűek 39%-a, míg a diplomások 78%-a beszél legalább egy idegen nyelvet. Noha az elmúlt években pozitív irányú elmozdulás tapasztalható, különösen a fiatalabb generációk körében, a nyelvismeret terén mutatkozó elmaradás és társadalmi különbségek hatása továbbra is komoly kihívást jelent (Eurostat, 2023).

A jelenlegi nyelvvoktatási gyakorlat sok esetben nem képes hatékonyan reagálni a 21. század oktatási elvárásaira, a digitális technológia mindennapi használatára és a tanulók egyéni különbségeire. Különösen problémás, hogy az oktatásban ritkán jelenik meg a tanulói autonómia tudatos fejlesztése (Öveges & Csizér, 2018), annak ellenére, hogy az önálló tanulás és az osztálytermen kívüli nyelvhasználat egyre nagyobb szerepet játszik a nyelvi kompetenciák kialakulásában, hiszen a tanulók szabadidős tevékenységeik során, digitális környezetben jelentős nyelvi inputhoz jutnak, azonban ennek formális oktatásba való integrálása sok esetben hiányzik.

Kutatásunk központi problémája, hogy a közoktatás jelenlegi keretei között milyen módon lehet hatékonyan támogatni az idegennyelv-tanulás modernizációját, különös tekintettel a tanulói autonómiára és annak fejlesztésére különböző hagyományos és digitális oktatási terekben. Emellett kiemelten fontos kérdés, hogy a nyelvtanárok, illetve a nyelvtanárképzés, milyen mértékben támogatja az autonóm tanulási folyamatokat, és hogyan épül be a digitális eszközök alkalmazása az osztálytermi munkába. További problémát jelent, hogy nincsenek olyan bevált intervenciók és így pedagógiai megközelítések sem, amelyek célzottan segítenék az autonóm tanulás fejlesztését, illetve nincsen az idegennyelv-tanárokat és tanárképzésben tanulókat

támogató, adatokon alapú tudásunk a tanárok szerepvállalásról a tanulói autonómia fejlesztésében. A tanári autonómia, digitális kompetencia és a tanulói különbségek tudatos kezelése nélkül nehezen valósítható meg egy olyan modern nyelvoktatási rendszer, amely hozzájárulhat Magyarország nyelvtudásbeli felzárkózásához.

3. A nemzetközi szakirodalmi háttér bemutatása és a kutatómunka szükségességének indokolása

3.1 Az autonómia és önszabályozás fontossága a magyarországi közoktatásban az idegen nyelvek tanítása során

A nyelvtanulással kapcsolatban az autonómiát hagyományosan úgy határozzák meg, hogy milyen mértékben hajlandó a nyelvtanuló felelősséget vállalni a tanulási folyamat különböző aspektusaiért, ideértve a tervezést és a megvalósítást is (Little, 1999). Később Illés (2012) arra hívta fel a figyelmet, hogy a nyelvtanulók egyúttal nyelvhasználók is, akik problémamegoldó tevékenységek során alakítják ki mondandójuk közösen egyeztetett jelentését. Ezért szerinte a tanulói autonómia egy olyan képességeként írható le, amely lehetővé teszi a nyelvtanuló számára, hogy a célnyelv kompetens beszélőjévé váljon és így hatékonyan és kreatívan használja a rendelkezésére álló nyelvi és egyéb erőforrásokat.

Bár a tanulói autonómia nyilvánvalóan szerephez jut mindenfajta tanulási folyamat során, fontossága talán mégis a nyelvtanulással kapcsolatban mutatkozik meg leginkább. Ennek egyik oka a nyelvtanulás összetett és hosszadalmas folyamatában rejlik (Lambelet & Berthele, 2015). Az osztálytermi nyelvtanulás során a természetes környezetben folyó nyelvelsajátításhoz képest sokkal kevesebb idő áll rendelkezésre, például egy második nyelvi környezetben élő egyén tíz év alatt körülbelül 50.000 órán keresztül van kitéve célnyelvi ingereknek, amit osztálytermi környezetben heti négy órával számolva 200 év alatt lehetne biztosítani (Munoz, 2010). Így könnyen belátható, hogy amennyiben a nyelvnek való kitettség pusztán a nyelvórákra szorítkozik és azt nem követi gyakorlás a nyelvórán kívül, a nyelvelsajátítás nem fog sikerrel járni (Csizér és Kormos, 2012, 2014). Feltételezhető, hogy egy autonóm nyelvtanuló, aki felelősséget érez a nyelvtanulási folyamat sikeréért, hajlamosabb lesz önállóan lépéseket tenni ezért.

A másik ok amiért a nyelvtanulás nehezen képzelhető el nyelvtanulói autonómia nélkül abban rejlik, hogy a nyelvhasználat háttérbe szorulásával előtérbe kerül a nyelvi felejtés, felerősödnek a nyelvvesztés folyamatai (Ecke, 2004). Iskolai környezetben folyó idegennyelv tanulással kapcsolatban kimutatták, hogy jelentős nyelvvesztés mérhető akár csak egy hosszabb iskolai szünet, mint például a nyári szünet alkalmával (Bardovi-Harlig & Stringer, 2010). Így reális a veszélye annak, hogy az az egyén, aki iskolai tanulmányai befejeztével az idegennyelvet nem gyakorolja továbbé, előbb-utóbb elfelejti azt. Az autonóm nyelvtanuló, aki önállóan, az iskolai kereteken kívül is hajlandó lépéseket tenni a nyelvtanulás és nyelvgyakorlás érdekében, talán kevésbé van kitéve az intézményes nyelvoktatás befejezésével járó negatív következményeknek.

A 2020-as Nemzeti Alaptanterv (Magyar Kormány, 2025) ennek megfelelően hangsúlyozza az autonómia fontosságát a nyelvtanulás során. Így az élő idegennyelvekkel kapcsolatban megfogalmazott alapelvek és célok között szerepel, hogy a nyelvtanuló „elsajátít nyelvtanulási stratégiákat, és aktív, önálló, önszabályozó nyelvtanulóvá válik” (315. o.), valamint „megérti, hogy mivel minden élő idegen nyelv folyamatosan változik, megszerzett ismereteit és használatukat folyamatosan fejlesztenie kell ahhoz, hogy megfeleljen a mindenkori kommunikáció során fellépő igényeknek” (315. o.). Az idézetekből világosan látszik, hogy az aktivitás, a változó igényekhez való alkalmazkodás és ennek az önszabályozás általi megvalósítása prioritásként szerepel a NAT jelenleg hatályos változatában. Ezen kívül megjelenik az intézményes oktatáson túlmutató,

élethosszig tartó tanulás fontossága is: „az önszabályozó, hosszú távon is fenntartható nyelvi fejlődés érdekében elengedhetetlen a tanórán kívüli tevékenységekre is építeni a nyelvtanításban, ezzel élővé és megfoghatóvá téve a nyelvtanulási célokat” (315. o.) Így kutatásunk célja összhangban van a Nemzeti Alaptantervben megfogalmazott törekvésekkel is.

3.2 Autonómiát és önszabályozást befolyásoló egyéni különbségek

A tanulói autonómia több más egyéni különbséggel egyetemben hatással lehet a nyelvtanulás sikerére, és mivel ezek az egyéni különbségek a nyelvtanulót egyszerre jellemzik, így könnyen elképzelhető, hogy egymásra is hatnak. Ezért fontos áttekinteni a tanulói autonómiával összefüggő, az azt befolyásoló egyéni különbségeket, és az ezekkel kapcsolatos kutatásokat.

A nyelvtanulási motiváció és az autonómia között először elméleti alapon tételeztek kapcsolatot, úgy vélték, hogy a tanulói autonómia erősíti a nyelvtanulási motivációt (Deci & Ryan, 1985; Dickinson, 1995). Spratt és munkatársainak (2002) empirikus kutatásai azonban rámutattak arra, hogy a két változó között feltehetőleg körkörös kapcsolat áll fenn, tehát a nyelvtanulási motiváció is növelheti az autonómiát. Magyar nyelvtanulókat vizsgálva a két változó között erős pozitív korrelációt tárt fel Csizér és Kormos (2012, 2014) valamint Csizér és munkatársainak (2021, 2025) több kutatása is.

Az autonómia és az érzelmek összefüggéseivel kapcsolatban sokkal kevésbé egyértelmű a kép, hiszen a nyelvtanulással kapcsolatos pozitív érzelmek kutatása során általában nyelvtanulási motivációhoz fűződő kapcsolatokat vizsgáltak. Kivétel ez alól Beseghi (2018) kvalitatív interjúkutatása, aki az autonómia erősödésével egy időben figyelte meg a negatív érzelmek háttérbe szorulását és a pozitív érzelmek térnyerését. Saját korábbi kutatásaink (Csizér és mtsai, 2025) szintén pozitív együtt járást tapasztaltak az autonómia magasabb szintje, valamint a nyelvtanuláshoz fűződő erősebb pozitív érzelmek, úgy is mint a nyelvtanulás élvezete, a remény, büszkeség és kíváncsiság között.

Az autonómia azonban nem csak a fent említett affektív változókkal mutat együtt járást, hanem például a kognitív változónak tekintett énhatékonysággal is. Bandura (1993) meghatározása szerint az énhatékonyság tükrözi az egyén azon meggyőződését miszerint képes sikeresen elvégezni egy adott feladatot. Kutatások alapján a nyelvtanulással és nyelvhasználattal kapcsolatos énhatékonyság összefüggésben áll a nyelvtanulás sikerességével (Mills, 2014; Pajares, 1996), más vizsgálatok pedig pozitív korrelációt tártak fel az autonómia és az énhatékonysággal kapcsolatos meggyőződések között (Çetinkaya & Tilfarlioğlu, 2020). Csizér és munkatársai (2025) pedig azt találták, hogy az énhatékonyság szorosabban függ össze a digitális eszközökhöz kötődő nyelvtanulással kapcsolatos autonómiával, mint az osztálytermi tanulással kapcsolatos feladatokhoz fűződő autonómiával.

Végül pedig a kreativitás, ami egy összetett konstruktum és magában foglalja a divergens gondolkodás kognitív képességét is, szintén összefüggést mutat az autonómiával: Nosratinia és Zaker (2015) vizsgálatai erős pozitív korrelációt találtak a két változó között. Az autonómia kreatív digitális feladatokkal történő fejlesztésének elméleti lehetőségét már több mint tíz évvel ezelőtt felvetette Akinwamide és Adedara (2012), míg a gyakorlati megvalósításról Chik (2017) közölt esettanulmányt. Sullivan (2015) pedig egy éven keresztül vizsgálta a diákok autonómiájának fejlődését, amit a diákoknak adott kreatív feladatokon keresztül valósított meg.

Összegzésképpen megállapíthatjuk, hogy az autonómia olyan egyéni különbség, mely fontos szerephez jut mind az idegennyelv-tanulás mind pedig az idegennyelv-használat során. Fejlesztése pedig különösen fontos napjainkban, mikor a gyorsuló technológiai fejlődés miatt az élethosszig tartó tanulás, amelynek jelentős része osztálytermi kereteken kívül zajlik, egyre inkább előtérbe

kerül; továbbá az autonómia és önszabályozás fontosságát a NAT 2020 is kiemelten kezeli. Az autonómia együttjárása más egyéni változókkal pedig olyan potenciális intervenciók pontokat kínál, melyeken keresztül hatást gyakorolhatunk a tanulók önszabályozási képességére, illetve fejleszthetjük azt.

3.3 Autonómia és a digitális írástudás

A digitális eszközök elterjedése hatással van a tanulásra, különösen a nyelvtanulásra. Oktatóktól és diákoktól egyaránt egyre több visszajelzés érkezik arra vonatkozóan, hogy a diákok angol nyelvtudása az osztálytermen kívül, különösen a digitális környezetben töltött idő alatt fejlődik jelentősen. Ugyanakkor ezt a fajta nyelvtanulást nem tekinthetjük autonóm nyelvtanulásnak, hiszen a tanulók véletlenszerűen sajátítanak el egy-egy nyelvi elemet, nem használják tudatosan a digitális eszközöket tanulásukhoz.

A digitális írástudás magában foglalja a különböző technológiák hatékony használatát, például a hatékony online kommunikáció, a digitális tartalomkészítés, és a források értékelésének képességét. Ezért is fontos, hogy a digitális írástudás fejlesztése minden korosztályban prioritássá váljon, hiszen ez nem csupán a technológiák hatékony használatát jelenti, hanem az információk kritikus értékelését és integrálását is. A digitális írástudást többféleképpen definiálják, a legátfogóbb definíció szerint: „A digitális írástudás a kontextus adta lehetőségek és korlátok, valamint az egyén fejlődési képességei által vezérelt, és magában foglalja az információk technológiai kontextusban való megtalálásához, eléréséhez, kezeléséhez, kritikájához és integrálásához szükséges készségeket, valamint azt a képességet, hogy az információkból metakogníció, kritikus gondolkodás, problémamegoldás és kreativitás révén tudást építsünk, mindezt a munka, a szabadidő és a polgári szerepvállalás területén a különböző kíváncsi életcélok elérése érdekében” (Green & Crompton, 2025, 32. o.).

Az online térben történő tanulás új lehetőségeket biztosít a tanulók számára, hogy autonóm módon fejlesszék nyelvtudásukat. Az egyik legnagyobb előnye az online tanulásnak, hogy a tanulók hozzáférhetnek különböző forrásokhoz és eszközökhöz, amelyek segíthetnek a nyelvtudásuk fejlesztésében. Az interaktív alkalmazások, nyelvtanuló platformok és virtuális tanárok lehetővé teszik, hogy a diákok saját tempójukban haladjanak, és saját érdeklődési körüknek megfelelően válasszanak tanulási anyagokat. Ezen túlmenően a különböző online közösségek és fórumok lehetőséget biztosítanak a nyelvtanulóknak arra, hogy valódi beszélgetéseken keresztül gyakorolják és fejlesszék nyelvtudásukat, ezzel is hozzájárulva az autonóm tanulás elmélyítéséhez. Kutatásunk abban tudja ezt a folyamatot támogatni, hogy rámutat azokra a tanulási stratégiákra és konstruktumokra, amelyek a sokféle és szétdarabolt digitális forrásokat egy önállóan feldolgozható keretrendszerbe illeszti.

Az autonóm tanulás szempontjából különösen releváns, hogy a tanulók képesek legyenek önállóan navigálni a digitális térben, és felismerjék a mesterséges intelligencia nyújtotta lehetőségeket. Ahogy a mesterséges intelligencia egyre inkább beépül az oktatásba, úgy válik kulcsfontosságúvá az, hogy a tanulók ne csupán fogyasztói, hanem aktív alakítói is legyenek a digitális tartalmaknak és eszközöknek. A mesterséges intelligencia megjelenése várhatóan nagy hatással lesz a jövőben az autonóm nyelvtanulásra, ugyanakkor a jelenleg használt definíciók és keretrendszerek csak említésképpen foglalkoznak ezzel az új eszközzel, így további kutatásokra van szükség.

Feng és Liu (2024) a digitális írástudás, a technostressz és az autonómia metszéspontját vizsgálta, kiemelve a kihívásokat, melyekkel a tanulók online környezetben szembesülnek. Eredményeik azt mutatják, hogy a magabiztos digitális írástudás növeli az autonóm nyelvtanulást

sikerességét, mivel a tanulók képesek tudatosan és magabiztosan használni a rendelkezésükre álló eszközöket. A magas szintű digitális készségek korrelációt mutattak az önálló tanulással és a tanulási eredményekkel, ugyanakkor az interjúk során a tanulók elmondták, hogy további szükségét érzik a tanulási stratégiákra irányuló útmutatásnak. Kutatásunkban erre az igényre kívánunk elméleti és gyakorlati válaszokat találni.

3.4. Intervenciós kutatások a nyelvpedagógiában

Annak ellenére, hogy az intervenciós kutatások nem ritkák a nyelvpedagógia nemzetközi területén, viszonylag kevés kutatás foglalkozik szűkebb szakterületünkön, vagyis a nyelvtanulók egyéni különbségeinek vizsgálatánál azzal, hogy egy célzott és szándékos változtatás, azaz intervenció, hogyan vezethető be egy tanulási környezetbe, továbbá milyen módon lehet az eredményeket megfigyelni, elemezni és következtetéseket levonni. A megállapítás alól kivételt jelent néhány olyan kutatás, amely a motivációs elképzeléseket vizsgálta különböző oktatási környezetekben. Dörnyei és Ushioda (2009) Második nyelvi motivációs énképeire épülő elmélete volt az alapja azoknak az intervenciós kutatásoknak, amelyekben a modell gyakorlati alkalmazásban is hasznosításra került, motivációs intervenciós programok kidolgozásával. Számos tanulmány vállalkozott erre (pl. Mackay, 2015; Safdari, 2021; Sato & Lara, 2019). Ezek az intervenciók elsősorban az ideális második nyelvi énképre fókuszáltak és pozitív eredményeket hoztak a motiváció rövid és hosszabb távú fenntartásában. Ezek a kutatások mintául szolgálnak számunkra abban, hogyan lehet egy elméletre alapozva intervenciókat tervezni és azokat kipróbálni.

A nemzetközi szakirodalomban léteznek autonómiával kapcsolatos intervenciós kutatások is, amelyek különböző szempontokat alkalmaztak az autonómia fejlesztésére. Alrabi (2021) öndeterminációs elméletek alapján alkotott stratégiákat, Kobayashi (2020) a hallás utáni megértésre koncentrált, míg Sun és munkatársai (2024) az irodalomtanításon keresztül próbálták fejleszteni a tanulói autonómiát. Bár a kutatások pozitív eredményekkel zárultak, a kutatási környezet egyik esetben sem volt európai, így az eredményeket a magyar közoktatásra nem igazán tudjuk alkalmazni. Schiller és munkatársai (2020) Magyarországon gyűjtöttek adatokat a tanárok erőfeszítéseiről, hogy diákjaik autonómiáját fejlesszék, adataikat viszont szenior nyelvtanulók körében gyűjtötték, így eredményeik általánosíthatósága a saját kutatásunkban szintén megkérdőjelezhető.

Ennek a kutatási előzménynek a fényében a jelen pályázat célja három különböző intervenciós irány kipróbálása, amelyek a nyelvtanulói autonómia fejlesztését célozzák meg az idegennyelv-oktatás különböző kontextusaiban. Az intervenciók első csoportja arra irányul, hogy az osztálytermen kívüli nyelvhasználatot hogyan lehet integrálni az osztálytermi nyelvoktatásban. A második irány a drámapedagógiai eszközökre épít, és azt vizsgálja, miként mozdítható elő az autonómia a szerepjáték, történetmesélés és kreatív önkifejezés révén, reflektív és identitásalapú nyelvtanulási tapasztalatokon keresztül. A harmadik beavatkozási irány a múzeumpedagógia lehetőségeit aknázza ki, amelyben a nyelvtanulók autentikus kulturális környezetben, élményszerű, interaktív tevékenységeken keresztül fejleszthetik önálló tanulási stratégiáikat. Mindhárom intervenció közös jellemzője, hogy reflektív tanulási helyzetekre épít, a tanulók aktív bevonására és döntéshozatalára ösztönöz, ezzel támogatva autonóm nyelvtanulási attitűdjeik kialakulását és megerősödését.

3.4.1 Osztálytermen kívüli nyelvhasználat integrálása az osztályterembe

Első intervenciós erőfeszítéseink arra fognak irányulni, hogy hogyan lehet az osztálytermi és az osztálytermen kívüli nyelvhasználatot integrálni oly módon, hogy fejlessze a diákok nyelvtanulási

autonómiáját. Ezen a kutatási területen nincsenek olyan vizsgálati eredmények, amelyek közvetlen módon tudnák informálni a jelenlegi kutatásunkat. Henry korábbi kutatásai (pl.: Henry és mtsai, 2019) meggyőzően érvelnek amellett, hogy a tanulók iskolán kívül szerzett nyelvi élményei (pl. videojátékok, közösségi média, online interakciók, zene, filmek) jelentős szerepet játszanak a nyelvi identitás alakulásában, motivációjuk fenntartásában, valamint autonómiájuk fejlődésében. A tanulók azonban gyakran nem rendelkeznek azokkal a reflektív eszközökkel, amelyek segítségével ezeket az élményeket nyelvtanulási szempontból értelmezni és hasznosítani tudnák. Így kutatásunk ezen fázisában olyan intervenciókat tervezünk, amelyek lehetőséget teremtenek arra, hogy a tanulók strukturált módon integrálják osztálytermen kívüli nyelvhasználati tapasztalataikat az iskolai nyelvtanulásba. Az intervenció célja, hogy a tanulók meggyőződjenek arról, hogy az osztálytermen kívüli nyelvhasználat érvényes és értékes része a nyelvtanulási folyamatnak, és így nőjön önszabályozó képességük és nyelvtanulói autonómiájuk. A konkrét intervenciók kialakítására a kutatás első fázisában gyűjtött adatok alapján fog sor kerülni.

3.4.2 Drámapedagógiai intervenciók

Illés (2012) fent említett értelmezése szerint az autonómia az idegennyelv-tanulás során az a képesség, amely segítségével a tanulók képesek a saját nyelvhasználatukat szabályozni, ami így hatással van a tanulási folyamatra. Ezt a képességet kiválóan támogatják az idegennyelvű alkalmazott színházi gyakorlatok, azaz minden olyan tevékenység, amely a dráma és a színház elemeit a tanulás szolgálatába állítja: a szabad és kötött szerepjáték, a szituációs játékok, a szimuláció, a szakértői köntösmódszer, a drámajáték és az improvizáció, hiszen ezek a tevékenységek magukban rejtik az autonóm nyelvtanulásra való felkészítés lehetőségét (Fine & Collins, 2011). Minden ilyen tevékenység alapja, hogy ahhoz, hogy a diákok képesek legyenek az új helyzeteket kezelni, a múltbeli tapasztalataikra, valamint a társadalmi tapasztalatokra is szükség van (Little, 1999), ami aztán hatással van a tudatosítási, és az önszabályozási folyamatok fejlődésére is. Mindemellett, az alkalmazott színházi tevékenység több tekintetben is elősegíti a nyelvtanulási folyamatot: a résztvevők kontextust teremtenek idegen nyelven és szerepeket vállalnak (Fine & Collins, 2011). Az alkalmazott színházi tevékenységek spektruma igen széles (Balme, 2008) és nagy előnyük, hogy rugalmasan tervezhetők és kivitelezhetők, valamint a tervezettség miatt irányíthatóak, így könnyen oda lehet figyelni a diákok egyéni különbségeire és az autonómiára is (Fine & Collins, 2011). Fine és Collins (2013) kutatásai alapján az ilyen idegennyelvi tevékenység a céltudatos és autonóm nyelvhasználat komoly tárháza, amely segíti az idegennyelvi identitás kialakulását, miközben hatással van a diákok motivációjára, érzelmeire és kreativitására is.

Alkalmazott színházi intervenciók kutatás és az autonóm nyelvtanulás

Több intervenciók kutatási módszer is szóba jöhet, azonban hiteles és használható eredményt a következő triangulált mérőszámok adhat:

Alkalmazott színházi tevékenységek (improvizáció) és a nyelvi fejlődés portfóliós vezetése: a tanulók több héten át egy-egy alkalmazott színházi feladatot végeznek az angolórán (vagy több héten át angolul készülnek az óra keretein belül egy rövid darabbal) és az óra végén egy reflexiók portfóliót töltenek ki, amelyben dokumentálják saját nyelvi tudatosságuk fejlődését.

Alkalmazott színházi tevékenységek (szimuláció) és megfigyelés: a tanulók konfliktushelyzetben alapuló szimulációkat hajtanak végre, miközben a kutatást végzők vagy a pedagógusok megfigyelési naplót vezetnek arról, hogy hogyan változik, formálódik a tanulók kezdeményezőképesége és tudatossága.

Alkalmazott színházi tevékenységek (szerepjáték) és kikérdezés (interjú/kérdőív):
a tanulók több héten át készítenek egy projektet (multimodális történet, színdarab létrehozása) és a bemutató után kérdőív vagy szóbeli kikérdezés keretében (fókuszcsoportos interjú) feltárjuk, hogy hogyan változott a folyamat során a diákok nyelvi önszabályozása.

3.4.3 Múzeumlátogatások mint autonóm nyelvtanulást fejlesztő intervenciók lehetőségei

A múzeumok és galériák (beleértve a művészeti, történeti és természettudományos intézményeket) számos előnnyel járnak a tanulók kognitív, érzelmi és szociális fejlődése (DeWitt és Storksdieck, 2008), valamint a nyelvi fejlődés és tantárgyi tudás építése szempontjából, mind fizikai, mind digitális mivoltukban. A múzeumpedagógusok és köznevelésben oktatók is egyetértenek abban, hogy a múzeumok a formális és informális tanulás értékes terei a tárgyi tudás és a nyelvi fejlesztés tekintetében (pl.: Fazzi, 2018). Ebben a folyamatban a múzeumok, mint osztálytermen kívüli tanulási terek jelennek meg, ahol a tanulás önszabályozása különös szerepet kap (Zhou és Urhahne, 2016). A tanulási folyamat közben a látogató-tanulók kognitív, illetve metakognitív stratégiákat is használnak. Mivel a legtöbb látogató több szociális szerepben látogat kiállításokat, így a tanulás és a nyelvhasználat sokszínű lehetőségét tudják kiaknázni. A látogatások folyamán a tanulók a saját tapasztalataikra, háttértudásukra, a múzeumban található írott, multimodális (vizuális, térbeli, hangalapú), multiszenzoriális, valamint egy tárlatvezető/pedagógus által nyújtott információkra hagyatkoznak. Így a múzeumok az autonóm tanulás és a tudás tökéletes színtereivé válhatnak. A hosszú távú érzelmi és szociális előnyök közé sorolhatóak az osztálytermen kívüli tanuláshoz való pozitív hozzáállás (Elwick, 2015), és a motiváció erősödése (Csíkszentmihályi és Hermanson, 1995). Megfelelő tanári támogatással ezek a terek értékes tanulási lehetőségeket rejtenek magukban: esztétikailag és tematikusan inspiráló tanulási közeget nyújtanak, és kreatív, érzelmileg motiváló és interdiszciplinárisan gazdag tartalmat ajánlanak a nyelvi fejlődés támogatására. Blunden (2016) kutatása szerint a kiállítások látogatói aktív szerepet vállalnak tudásuk konstruálásában, a feléjük érkező információ nyelvi értelmezése és a saját háttértudásuk révén, így hozzájárulnak az autonómia fejlődéséhez. Foreman-Peck és Travers (2013) szerint ezeken a helyeken a tanárok és a tanulók dialógusai a felfedező tanuláshoz járulnak hozzá. Röviden, a “múzeumok talán a legjobb multimodális tantermek, ahol a tanulóknak lehetősége nyílik arra, hogy hiteles és eredeti tárgyakkal, dokumentumokkal, műtárgyakkal és más, a tanulmányaikhoz kapcsolódó tartalommal foglalkozzanak” (Blunden & Fitzgerald, 2019, 194. o.). Mindemellett, ahogy Kárpáti (2011) írja, a múzeum egy olyan korszerű tanulási környezet, amely a 21. századi kompetenciák fejlesztéséhez leginkább hozzájárul. Ebben a folyamatban azonban a nyelvtanároknak olyan pedagógiai módszerekre van szükségük, amelyek segítik őket a múzeumlátogatások tudatos használatában.

A nyelv szerepét több szempontból kutatják a múzeumokban: írott szövegek (pl.: Blais, 1995; Ravelli, 2006), vezetett dialógusok (Yenawine, 2013), megtestesült tanulás (pl.: Diamantopoulou és társai 2012), és kreatív írás (Karastathi, 2017). Shoemaker (2018) kiemeli, hogy a múzeumlátogatások a nyelvhasználatot több szempontból is segítik, és hozzájárulnak a leírás, kérdezés és érvelés készségeinek fejlesztéséhez. Nyelvpedagógiai szempontból fontos eredményeket közölt Fazzi (2024), aki szerint a múzeumi látogatásokat nem elszigetelt tanulási élményekként, hanem mint a nyelvi tantervek szerves részeként kellene megközelíteni. Gimnáziumi nyelvtanulókkal végzett kutatásai alapján a múzeumi nyelvfejlesztés számos pozitív hatását felsorolja, többek között a nyelvtanulók erősödő motivációját, az autentikus nyelvhasználatot egy stimuláló nyelvi közegben, a nyelvtanulók önismeretének a fejlődését, és a tanuláshoz való pozitív attitűd megjelenését.

A jelenléti múzeumlátogatások mellett a múzeumok mint digitális terek is kiváló tanulási lehetőségeket nyújtanak. A múzeumok innovatív és értékes digitális tartalmakat ajánlanak a kiállításaik kapcsán, és ahogy azt több múzeumnál is megfigyelhetjük, sokszor a nyelvtanulókat és nyelvtanárokat is segítik. Az osztálytermen kívüli tanulás fontos tere a múzeum, azonban az ebben rejlő lehetőségek kiaknázásához a tanárképzésben résztvevő hallgatóknak megfelelő pedagógiai módszereket kell megismerniük, és saját tapasztalatokat kell szerezniük. Ezzel nem csak a nyelvtanulók autonómiáját, de az élethosszig tartó tanulást is pozitívan befolyásolhatják. Pozitív eredményeket mutat a tanárképzésben résztvevők múzeumi képzése, amely akár egyetemek és múzeumok kollaborációjával, de anélkül is elérhető, ahogy Clark és munkatársai (2016) kutatása ezt mutatja. Nagy (2019; 2020) kutatásai is arra utalnak, hogy a tanárképzésben résztvevők szervezett múzeumi látogatásai pozitív hatással vannak mind a nyelvi fejlődésükre, mint a tanítással kapcsolatos szemléletükre. Ebben a képzési folyamatban a tanári autonómia támogatása ugyanannyira fontos, mint a nyelvtanulók autonómiájának fejlesztése.

Múzeumpedagógiai intervenciók

A kutatás során a második évben lebonyolított fókuszcsoporthoz interjúkban fogunk ötleteket gyűjteni az intervenciókhoz. Korábbi kutatási tapasztalatok alapján fogjuk az intervenciókat kialakítani, hiszen számos különféle beavatkozás is hasznos lehet, például: Idegen nyelvű audioguide készítése, közösségi médiás tartalomalkotás, és narratív történetírás révén kreatív, multimodális nyelvhasználatot is gyakorolhatnak önállóan. A csoportos kiállításalkotás pedig együttműködésre és a digitális eszközök autonóm és tudatos használatára ösztönöz. Törekszünk arra, hogy olyan intervenciók feladatokat tervezzünk, amelyek bármely kisebb vagy nagyobb múzeumban, illetve galériában elvégezhetőek, utazást nem igényelnek, és a digitális látogatásokat is támogatják.

A tervezett intervenciók célja, hogy a múzeumlátogatás élményét reflektív és kreatív feladatokon keresztül mélyítse el, fejlesztve a tanulók autonómiáját. A tevékenységek során a diákok emlékezetes múzeumi élményeik felidézésén, multiszenzoros térélmények leírásán, valamint tárgyakhoz kapcsolódó történetíráson keresztül kapcsolódnak autonóm módon múzeumi élményükhöz. Az ilyen fajta múzeumpedagógiai intervenciók minden elemükben teret adnak a tanulói autonómiának és élményfeldolgozásnak.

3.5 A kutatási hiány és kutatásunk újdonságértéke

A fenti rövid irodalmi áttekintés alapján számos kutatási hiányt tudunk megfogalmazni, amelyek egyben a kutatásunk újdonságértékét is biztosítja. Elméleti hiánynak bizonyul, hogy nincsen olyan autonóm tanulást összefoglaló elmélet, amely magában foglalja az autonómia komplex fogalmának a 21. századra is érvényes konceptualizálását és összefüggéseit a fent tárgyalt egyéni különbségekkel. Ennek az elméletnek a megalkotása a folytatása lesz annak a munkánknak, amelyet a technológiai autonómia elméleti leírásával kezdünk. A kialakítandó és folyamatosan finomított elméletünk összefoglalja, hogy a társadalmi értékek és az oktatási szabályzások, illetve a tanári és tanulói interakciók hogyan alakíthatják a technológiai alapú autonómia fejlődését az osztályteremben (Csizér & Fekete, publikálásra előkészítve). Az elméletből hiányoznak azonban az autonómiát befolyásoló tanulói egyéni különbségek, illetve az osztálytermen kívüli nyelvtanulási és nyelvhasználati folyamatok interakciója. A kutatás módszertani hiányt is betölt, mert nincsenek olyan intervenciók kutatások, amelyek a tanulói autonómia fejlesztését tűzik ki célul. E két hiányból logikusan adódik az empirikus és populációs hiány is: nincsenek magyar közoktatásból gyűjtött adataink az autonómia fejlesztésére irányuló intervenciókról. A kutatásunk

tehát az elméleti, módszertani és empirikus hiányok pótlására irányul, illetve általa egy elméleti megközelítést is kínálunk, amely integrálja az autonómiát alakító egyéni különbségeket és az osztálytermen kívüli nyelvhasználatot.

4. A kutatási célok és kérdések

A fentiek alapján a következő kutatási célokat fogalmaztuk meg:

1. Az osztálytermi feladatokhoz, osztálytermen kívüli tanuláshoz, valamint digitális eszközhasználathoz kapcsolódó tanulói autonómia feltárása és az ezekkel összefüggő egyéni különbségek vizsgálata, különös tekintettel az önszabályozási képességek, énhatékonyság, pozitív nyelvtanulási érzelmek, kritikus és kreatív gondolkodással kapcsolatos folyamatokra.
2. A pedagógusok percepcióinak feltárása a tanulói autonómia különböző aspektusairól (mint az osztálytermi feladatvégzéshez, az osztálytermen kívüli tanuláshoz és a digitális eszközök használatához kapcsolódó autonómia), valamint arról, hogy ezek milyen viszonyban állnak a velük összefüggő egyéni különbségekkel, különös tekintettel a digitális írástudásra, az önszabályozás képességére, az énhatékonyság érzésére, a nyelvtanulással kapcsolatos pozitív érzelmekre, illetve a kritikus és kreatív gondolkodásra.
3. Intervenciók kidolgozása a tanulói autonómia növelése érdekében, amelyek segítségével az osztálytermen kívüli nyelvhasználat és a digitális eszközök használata beépül az osztálytermi munkába.
4. A tanulói autonómia növelését célzó intervenciók hatékonyságának vizsgálata kvantitatív és kvalitatív módszerekkel.
5. A tanulói autonómia növelését célzó intervenciók oktatásának beépítése a tanárképzésbe.

A kutatási céljaink alapján a következő kutatási kérdéseket fogalmaztuk meg:

1. Milyen jellemzők mentén írható le a tanulói autonómia az osztálytermi feladatvégzés, az osztálytermen kívüli tanulás és a digitális eszközhasználat területein, és ezek hogyan kapcsolódnak a digitális írástudáshoz, önszabályozáshoz, énhatékonysághoz, pozitív nyelvtanulási érzelmekhez, valamint a kritikus és kreatív gondolkodáshoz?
2. Hogyan vélekednek a pedagógusok a tanulói autonómia különböző aspektusairól és az ezekhez kapcsolódó tanulói jellemzőkről?
3. Milyen módon járulhatnak hozzá célzott pedagógiai intervenciók a tanulói autonómia fejlesztéséhez, hogyan mérhető ezek hatékonysága az osztálytermi gyakorlatban, és hogyan építhetők be az idegennyelvtanár-képzésbe?

A megfelelő alkérdéseket a kutatás különböző szakaszaiban fogjuk megfogalmazni, hogy azok pontosan illeszkedjenek az adatgyűjtési és publikációs erőfeszítéseinkhez.

5. A tervezett kutatómunka módszereinek leírása

5.1. A kutatás kontextusa

A kutatás kontextusa a magyar közoktatás, ezen belül is az idegennyelvek oktatása. Bár az angol nyelv kitüntetett szerepe miatt elsősorban az angol nyelvet tanuló diákok és tanáraik állnak érdeklődésünk középpontjában, azt gondoljuk, hogy az autonóm nyelvtanulással kapcsolatban kidolgozott intervenciók más nyelvek oktatásánál is hasznosíthatók lesznek majd.

5.2. A kutatás designja

Kutatási megközelítésként a vegyesmódszerű kutatást választottuk, hiszen ez a megközelítés ötvözi a kvantitatív és kvalitatív kutatások előnyeit: a kvantitatív komponens lehetőséget ad a vizsgált populációra általánosítható eredmények megfogalmazására ugyanakkor a kvalitatív komponens segítségével mélyebb betekintést nyerhetünk a válaszadók személyes élményeibe és tapasztalataiba. Mivel az autonómiával és a további vizsgálni kívánt egyéni különbségekkel kapcsolatban számos kutatást végeztünk már (pl.: Öveges & Csizér, 2018; Csizér és mtsai., 2025), így úgy véljük, hogy rendelkezünk elegendő tudással és tapasztalattal egy megbízható kérdőív próbaverziójának kialakításához. Ennek megfelelően a kutatás első évében, a kérdőív véglegesítését követően, kvantitatív kérdőíves kutatást tervezünk végezni közoktatásban tanuló diákok bevonásával. A kutatás második évében tanároktól tervezünk kvalitatív adatokat gyűjteni fókuszcsoporthoz tartozó interjúk segítségével. A fókuszcsoport mint adatgyűjtő eszköz nem csak azért hasznos, mert a segítségével rövidebb idő alatt több tanárt tudunk elérni, de lehetőséget ad arra is, hogy a tanárok megismerjék kollégáik autonómiával kapcsolatos vélekedéseit és gyakorlatát, és reagálhassanak a fókuszcsoporthoz tartozó interjúban jelen levő tanártársak által megfogalmazott véleményekre. A második év során a kutatás eredményeinek ismeretében megkezdjük az intervenciók feladatainak kidolgozását is. Bár a tanárszakos hallgatók bevonására már a kutatás első és második éve is lehetőséget ad, hiszen az érdeklődő hallgatók részt vehetnek az adatgyűjtésben, az adatok rögzítésében és azok feldolgozásában is, a hallgatók hozzájárulása a harmadik évtől lesz egyre hangsúlyosabb. A kutatási eredményeket felhasználva a projekt harmadik évétől választható szemináriumokat hirdetünk majd az egyetemen, ahol a tanárszakos hallgatók is bekapcsolódhatnak az intervenciók kipróbálásába. Ezzel párhuzamosan elindul majd a második év tapasztalatai nyomán kifejlesztett intervenciók kipróbálása a projektben résztvevő közoktatási intézményekben is, az ott dolgozó kollégák bevonásával. Szükség esetén az intervenciók kipróbálása folytatódhat a projekt negyedik évében is a tanárszakos hallgatóknak hirdetett szemináriumokkal együtt, de ekkor a hangsúly már az eredmények összegzése, a feladatok véglegesítése és ezek digitális formában a honlapon való publikálása felé tolódik majd el. Bár célunk, hogy a projekt eredményeinek disszeminálása folyamatos legyen, ezért konferenciaelőadásokat és publikációkat tervezünk folyamatosan a négy év során, de várhatóan disszeminációs tevékenységünk a negyedik év folyamán lesz a legaktívabb.

5.3. Kutatási tevékenységünk menete

Első év: *A tanulók egyéni különbségeinek feltárása kérdőíves felméréssel.* A tanulói kérdőív végső formájának kialakításához pilot kutatást végzünk körülbelül 50 közoktatásban tanuló diákkal. A tanulói kérdőív mintájába minimum 200 fő fog bekerülni, hogy lehetőség legyen a többváltozós statisztikai elemzések elvégzésére. Rétegzett mintavétellel fogjuk biztosítani, hogy megfelelő arányban szerepeljenek a mintában a különböző iskolatípusokban tanuló diákok, valamint mind fővárosi mind pedig vidéki közoktatási intézményben tanulók.

Második év: *A tanári percepciók feltárása fókuszcsoporthoz tartozó kutatással.* A tervezett fókuszcsoportok száma 6 darab, és csoportonként 4 tanárt tervezünk beszervezni a csoportokba. A tanári csoportoknál is igyekszünk érvényesíteni azt az elvet, hogy minél többféle közoktatási intézmény, mind Budapestről mind pedig vidékről a mintánkba kerüljön. A fókuszcsoporthoz tartozó interjúk mellett, ebben az évben kezdjük meg a 9 darab intervenció kidolgozását is, az irodalmi összefoglalóban vázolt háromfajta intervenciótípus (osztálytermen kívüli tapasztalatok integrálása, drámapedagógia, valamint múzeumpedagógia) mindegyikére három intervenciót tervezünk kidolgozni.

Harmadik év: Tanárszakos hallgatók bevonása a kutatásba, elsősorban az intervenciók felsőoktatásban történő kipróbálása céljából. Továbbá ebben az évben zajlik az intervenciók kipróbálása a közoktatásban, az intervenciók eredményességének vizsgálatával együtt.

Negyedik év: Az intervenciók véglegesítése és digitalizálásának befejezése a honlapon történő publikáláshoz, illetve egy online kurzus kidolgozásához. Eredmények értékelése és disszeminációja, további kutatási feladatok kitűzése.

5.3. A kutatás résztvevői

A kutatás résztvevői a magyar közoktatás érintettjei, azaz a magyar közoktatásban tanuló diákok és az ott tanító tanárok. Bár a tanulói autonómia viszonylag nehezebben értelmezhető fiatal gyermekek esetében, kutatócsoportunk úgy véli, hogy a 12-14 éves korosztálytól kezdve egészen az érettségire készülő 18-19 éves diákokig érdemes lenne vizsgálni a tanulói autonómiát és az ehhez kapcsolódó egyéni különbségeket. Kérdőíves kutatásunk próbaszakaszában 50, majd a fő szakaszban még legalább 200 fő közoktatásban tanuló diák bevonását tervezzük. Ugyanakkor azt is fontosnak tarjuk, hogy a diákok mellett az oktatási folyamat másik kulcsszereplőjének, a tanároknak a véleményét is megismerjük, így a tanárok bevonása a kutatásba szintén elengedhetetlenül szükséges. Az általunk tervezett 6 fókuszcsoportban összesen körülbelül 24 tanár véleményének megismerésére nyílik majd módunk. Mivel korábbi kutatásunkban azt találtuk, hogy Magyarországon sok esetben jelentősek az iskolák közötti különbségek (Csizér & Albert, 2024), így fontos, hogy a kutatás résztvevőit minél több közoktatási intézményből verbuváljuk, hogy véleményük a közoktatásban résztvevők minél szélesebb spektrumát fedje le mind a diákok mind pedig a tanárok tekintetében. Különböző típusú nem-véletlen mintavételi stratégiákkal fogunk dolgozni, hogy minél jobb minőségű adatokhoz jussunk.

5.4. Adatgyűjtő eszközök

A kutatás során főként klasszikus adatgyűjtő eszközöket kívánunk alkalmazni, mint például a kérdőívek és az egyéni és fókuszcsoportos interjúk. A mérőeszközök kialakítása során mindkét esetben próbaverziókkal kezdjük a munkát. A próbakérdőív összeállítását és szakértői véleményezését követően a kérdőíveket először a hangosan gondolkodás módszerével próbáljuk ki, majd a véglegesnek szánt mérőeszközt egy, a végső mintához hasonló kisebb mintán teszteljük. A skálák megbízhatóságának statisztikai elemzése után alakítjuk ki a mérőeszköz végső formáját, mellyel az adatfelvételt végezzük. A kérdőívben az irodalmi áttekintésben részletezett egyéni különbségekhez és a digitális írástudáshoz kapcsolódó konstruktumokat fogunk mérni.

A próbafókuszcsoport-vezérfonal kialakítása során szintén a kérdések szakértői véleményezése az első lépés. Ez után a kutatásban résztvevő tanárokhoz hasonló kollégák segítségével, szintén a hangosan gondolkodás módszerével ellenőrizzük, hogy kérdéseink érthetőek és egyértelműek legyenek a célpopuláció tagjai számára. A kérdések véglegesítését követően kerül sor egy próbafókuszcsoportos vizsgálatra, amelyek tapasztalatait összegezve alakítjuk ki az fókuszcsoport-vezérfonal végső formáját. Ezt a módszertant fogjuk követni a tanári fókuszcsoportok vezérfonalának kialakítása során.

Az intervenciók során szintén adatokat fogunk gyűjteni mind a résztvevő diákoktól (legyenek akár tanárszakos egyetemisták vagy közoktatásban tanulók) mind pedig tanáraiktól, hogy segítségükkel értékelhessük az intervenciók sikerességét, valamint szükség esetén módosíthatjuk azokat. Itt az adatgyűjtés során kvantitatív és kvalitatív adatokat is fogunk gyűjteni. Rövid kérdőívek segítségével nagyobb mintákkal fogunk dolgozni, míg egyéni, illetve csoportos interjúk segítségével kvalitatív adatokat is gyűjtünk majd. Továbbá a szövegelemzés módszerét is

alkalmazzuk majd a különféle nyelvi produktumok, reflexiós portfólió, megfigyelési napló, és a diákok által létrehozott idegen nyelvű szövegek elemzése során.

5.5. Adatfelvétel és adatelemzés

A kérdőíves adatfelvételt online kérdőív (MS Forms) használatával tervezzük lebonyolítani. Tapasztalataink alapján ez az eszköz a leghatékonyabb mind a résztvevőkhöz való eljuttatás, mind az adatrögzítés, továbbá a válaszadók anonimitásának megőrzése szempontjából is. Az MS Forms használata miatt az adatok tárolása egyetemi szervereken történik, ami adatvédelmi szempontból előnyösebb, mint más felhőalapú (Google, Apple) megoldások. A kérdőíves adatok elemzését statisztikai program (SPSS) segítségével elemezzük, leíró és következtetési statisztikákat egyaránt használva. Törekedni fogunk a legkurrensebb többváltozós statisztikai eljárások használatára, mert tapasztalataink alapján ez megkönnyíti a nemzetközi publikálást.

A fókuszcsoportos interjúk lebonyolítását szintén az online térben tervezzük, az online fókuszcsoportok előnyei közé tartozik, hogy rögzítésük, illetve átírásuk MS Teams segítségével viszonylag egyszerűen megoldható, az adatok pedig a MS Forms kérdőívhez hasonlóan egyetemi szervereken tárolódnak. A kvalitatív adatok elemzéséhez az ATLAS.ti szoftver segítségével kvalitatív adatelemzési eljárásokat, mint például tematikus elemzést (Braun & Clarke, 2006) használunk majd.

Az intervenciók hatékonyságát szintén vegyesmódszerű kutatással mérjük. A kérdőíves eredmények kvantitatív elemzését ki fogjuk egészíteni a kvalitatív eredmények tematikus elemzésével és szövegelemzési megközelítésekkel.

Végül a korábbi kutatási szakaszok adatait is felhasználva feltárjuk a résztvevők tapasztalataiban és a kontextuális dinamikákban megjelenő mintázatokat a *grounded theory* (megalapozott elmélet) segítségével (Bryant & Charmaz, 2019).

5.6. Minőségbiztosítási elvek

Kutatásunkban egyaránt szem előtt tartjuk a kvantitatív és kvalitatív kutatások minőségbiztosítási elveit. A kérdőíves kutatásban eredményeink érvényességének, megbízhatóságának és általánosíthatóságának biztosítása lesz a fő célunk. Ezek miatt különösen fontos a kutatók részéről a szakirodalom alapos ismerete, az adatgyűjtő eszközök gondos kialakítása majd kipróbálása, valamint a vizsgált populációt megfelelően leképező kutatási minta kiválasztása.

A fókuszcsoportos interjúk elemzése során a relevancia, transzferabilitás, reflexivitás, hitelesség, megbízhatóság és ellenőrizhetőség szempontjait igyekszünk érvényre juttatni. Ezek részben megfeleltethetők a kvantitatív kutatásokban alkalmazott minőségbiztosítási elveknek, de a kvalitatív megközelítésben ezek a fogalmak más értelmezést kapnak (Albert & Csizér, 2022). A minőségbiztosítás érdekében használni fogjuk az alapos/sűrű leírást, valamint a szakértői visszajelzéseket, és esetleg résztvevői reflexiókat is gyűjtünk majd a felvett adatokkal kapcsolatban. A kutatócsoport méretéből adódóan a szakértői visszajelzéseket nem csak a fókuszcsoport-interjú vezérfonalának kialakítása során, hanem az adatok elemzésével kapcsolatban is alkalmazzuk majd.

Tervezett kutatásunk sikeressége szempontjából kiemelt fontosságú a magas ökológiai érvényesség biztosítása. A projektben ezért úgy tervezzük az intervenciókat, hogy azok természetes oktatási környezetekben valósuljanak meg, elősegítve a helyzethez kötött tanulási folyamatok feltárását és az eredmények gyakorlati alkalmazhatóságának növelését. Ez azért nagyon fontos, mert a legújabb módszertani irányelvek szerint az ökológiai érvényességnek kiemelt szerepet kell kapnia minden olyan oktatási beavatkozásban, amely fenntartható és széles körben adaptálható innovációkat kíván létrehozni (Maxwell, 2021).

5.7. Etikai megfontolások

Tervezett vizsgálatainkat az ELTE Kutatástámogató Bizottsága által megfogalmazott alapelveknek megfelelően végezzük, azokhoz a Kutatástámogató Bizottságtól minden esetben előzetes hozzájárulást kérünk (<https://www.btk.elte.hu/testuletek>). A kutatásban való részvétel önkéntes alapon történik majd és bármikor megszakítható, egyúttal bármikor indoklás nélkül visszavonható a résztvevők adatainak felhasználása. A résztvevőket a vizsgálat előtt tájékoztatjuk arról, hogy milyen kutatásban vesznek részt és biztosítjuk őket anonimitásuk megőrzéséről. Az adatokat, különös tekintettel a személyes adatokat tartalmazó fókuszcsoporthoz tartozó felvételekre, biztonságosan tároljuk (egyetemi szervereken), és ezeket az adatelemzést követően megsemmisítjük. Kutatási beszámolóinkban sem a diákok, sem a tanárok nem lesznek beazonosíthatók.

5.8. Felmerülő rizikófaktorok és azok kezelése

A felmerülő rizikófaktorok közül az első, hogy esetleg nem tudunk hozzáférni minden olyan iskolához, amelynek diákjait, illetve tanárait szerepeltetni szeretnénk a mintánkban. Ebben az esetben a mintából kieső iskolához hasonló más intézményeket keresünk majd. Szintén rizikófaktornak ígérkezik az intervenciókban való részvétel megszervezése, és a diákok folyamatos részvételének biztosítása. A tanárok részvételének ösztönzésére anyagi forrásokat terveztünk a kutatásba, reméljük ezek vonzóbbá teszik majd a tanárok számára a kutatásban és az intervenciókban való részvételt. Továbbá az intervenciók során szükség lehet szülői beleegyezésre az adatgyűjtéshez, ennek megszerzése is problémásnak bizonyulhat. Ennek megfelelően viszonylag hosszú időt fogunk szánni a szülői hozzájárulások megszerzésére.

6. A tervezett feladatoknak a kutatási időszakra történő ütemezése

Feladat megnevezése	2025/2	2026/1	2026/2	2027/1	2027/2	2028/1	2028/2	2029/1
Legújabb szakirodalmi eredmények beépítése a kutatási projektbe								
Etikai engedélyek beszerzése								
Próbakutatások								
Kérdőíves kutatás diákokkal								
Fókuszcsoporthoz tartozó kutatás tanárokkal								
Intervenciós kutatások lebonyolítása								
Adatelemzés								
Eredmények disszeminálása								
Tanárképző kurzusok tervezése és lebonyolítása								
Honlap folyamatos frissítése / online kurzus kidolgozása								

7. A kutatómunka várható tudományos eredményeinek hasznosítási tervei

A kutatás legfontosabb eredményeként feltárássra kerül majd, hogyan alakul a tanulói autonómia az osztálytermi feladatokban, az osztálytermen kívüli tanulásban és a digitális eszközhasználat során, valamint milyen egyéni különbségek figyelhetők meg az önszabályozási képességek, az énhatékonyság, a pozitív nyelvtanulási érzelmek, illetve a kritikus és kreatív gondolkodás terén. Megismerjük majd a pedagógusok autonómiáról alkotott elképzeléseit is, különös tekintettel a digitális írástudásra, az önszabályozásra, az énhatékonyságra és a tanulási érzelmekre. Kidolgozásra kerülnek olyan intervenciók, amelyek elősegítik a tanulói autonómia fejlődését, különösen az osztálytermen kívüli nyelvhasználat és a digitális eszközhasználat osztálytermi integrációja révén.

A kutatásunk célja, hogy a pedagógiai beavatkozások hatékonyságát és alkalmazhatóságát valós oktatási környezetekben vizsgálja. Az eredmények várhatóan hozzájárulnak a pedagógiai kutatás módszertani fejlesztéséhez, és segítenek a tanulási folyamatok pontosabb megértésében. A kutatás eredményeit több szinten kívánjuk hasznosítani: 1) Oktatási intézményekben való alkalmazás: Az intervenciók és kutatási eredmények közvetlenül alkalmazhatók iskolákban és egyetemi környezetekben, elősegítve a tanulási hatékonyság növelését. 2) Politikai döntéshozatal: Az oktatás-politikai döntéshozók számára ajánlásokat fogalmazunk meg, amelyek segíthetik az oktatási rendszerek fejlesztését. 3) Nemzetközi megjelenés: A kutatás ösztönzi a hazai pedagógiai kutatások nemzetközi szintén való megjelentetését, erősítve a magyar kutatóműhelyek nemzetközi beágyazottságát. 4) Tudományos publikációk és konferenciák: Az eredményeket nemcsak a tudományos közösség, hanem a pedagógusok és oktatáskutatók számára is elérhető formában publikáljuk.

8. A személyi feltételek bemutatása

A fent leírt kutatási programot a projektben résztvevő hat kutató fogja megtervezni, irányítani és végrehajtani, beleértve az eredmények elemzését és publikálását is: Csizér Kata, Albert Ágnes, Katona László, Tartsay Németh Nóra, Wind Attila és Wunsch-Nagy Nóra. A kutatók képzettségét és szakmai tapasztalatait a mellékelt önéletrajzokban részleteztük. Ezen kívül kutatásunkba minél több közoktatásban dolgozó nyelvtanárt fogunk bevonni és tanárképzésben résztvevő diákok résztvevő-kutatókként fognak szerepelni kutatásunkban. Végül, az ELTE BTK Nyelvpedagógia és Angol Alkalmazott Nyelvészeti PhD programjából fogunk másodéves hallgatókat bevonni kutatószemináriumokon keresztül az osztálytermi intervenciók készítésébe, így fiatal kutatóknak adunk lehetőséget projektmunkára és publikálásra.

Felhasznált irodalom

- Akinwamide, T. K., & Adedara, O. G. (2012). Facilitating autonomy and creativity in second language learning through cyber-tasks, hyperlinks and net-surfing. *English Language Teaching*, 5(6), 36–42. <https://doi.org/10.5539/elt.v5n6p36>
- Alrabi, F. (2021). The influence of autonomy: An experimental intervention. *Frontiers in Psychology*, 12, 728657. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.728657>
- Albert, Á., & Csizér, K. (2022). Investigating individual differences with qualitative research methods: Results of a meta-analysis of leading applied linguistics journals. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 12, 303–305. <https://doi.org/10.14746/ssllt.2022.12.2.6>
- Balme, C. B. (2008). Applied theatre. In C. B. Balme (Ed.), *The Cambridge introduction to theatre studies* (pp. 179–194). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511817021.013>

- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117–148. https://doi.org/10.1207/s15326985ep2802_3
- Bardovi-Harlig, K., & Stringer, D. (2010). Variables in second language attrition: Advancing the state of the art. *Studies in Second Language Acquisition*, 32(1), 1–45. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1017/S0272263109990246>
- Beseghi, M. (2018). Emotions and autonomy in foreign language learning at university. *Educazione Linguistica. Language Education*, 7(2), 231–250. <http://doi.org/10.30687/ELLE/2280-6792/2018/02/003>
- Blais, A. (1995). *Text in the exhibition medium*. Musée de la Civilisation.
- Blunden, J. (2016). *The language with displayed ar(efacts): linguistic and sociological perspectives on meaning, accessibility and knowledge-building in museum exhibitions* [Unpublished doctoral dissertation]. The University of Technology Sydney.
- Fitzgerald, P. & Blunden, J. (2019). Beyond the classroom: Museum visits and resources. In: De H. Silva Joyce, & S. Feez (Eds.), *Multimodality across classrooms: Learning about and through different modalities* (pp.194–206). Routledge.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). *Using thematic analysis in psychology*. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Bryant, A., & Charmaz, K. (Eds.). (2019). *The SAGE handbook of current developments in grounded theory*. SAGE Publications.
- Çetinkaya, İ., & Tilfarlioglu, F. (2020). Three factors affecting language learning: Grammar learning strategies, self-efficacy, and learner autonomy. *Universal Journal of Educational Research*, 8(7), 2929–2936. <https://doi.org/10.13189/ujer.2020.080721>
- Chik, A. (2017). Learning a language for free: Space and autonomy in adult foreign language learning. In T. Lamb & G. Murray (Eds.), *Space, place and autonomy in language learning* (pp. 44–60). Routledge.
- Clark, M., Ensminger, D., Incandela, C., & Moisan, H. (2016). Reflections on museums as effective field sites for teacher candidates. *Journal of Museum Education*, 41(4), 329–340 <https://doi.org/10.1080/10598650.2016.1219127>
- Csikszentmihályi, M., & Hermanson, K. (1995). Intrinsic motivation in museums: Why does one want to learn? In J. H. Falk & L. D. Dierking (Eds.), *Public institutions for personal learning* (pp. 67–77). American Association of Museums.
- Csizér, K., & Albert, Á. (2024). The relationship of emotions, motivation and language learning autonomy: Differences in Hungarian secondary schools. *Porta Linguarium*, 9, 31–47.
- Csizér, K., Albert, Á., Wind, A. (publikálásra benyújtva). Language teachers' perceptions on problem-based learning.
- Csizér, K., & Fekete, I. (publikálásra előkészítve). Towards a framework of technology-based autonomy in foreign language learning.
- Csizér, K., & Kormos, J. (2012). A nyelvtanulási autonómia, az önszabályozó stratégiák és a motiváció kapcsolatának vizsgálata [The investigation of language learning autonomy, self-regulatory strategies, and motivation in Hungarian]. *Magyar Pedagógia*, 112, 3–17.
- Csizér, K., & Kormos, J. (2014). The ideal L2 self, self-regulatory strategies and autonomous learning: A comparison of different groups of English learners. In K. Csizér & M. Magid (Eds.), *The impact of self-concept on language learning* (pp. 73–86). Multilingual Matters.
- Csizér, K., Albert, Á., & Piniel, K. (2021). The interrelationship of language learning autonomy, self-efficacy, motivation and emotions: The investigation of Hungarian secondary school

- students. In M. Pawlak (Ed.), *Investigating individual learner differences in second language learning* (pp. 1–21). Springer.
- Csizér, K., Smid, D., Zólyomi, A., & Albert, Á. (2025). *Motivation, autonomy and emotions in foreign language learning: A multi-perspective investigation in Hungary*. Multilingual Matters.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Plenum
- Dickinson, L. (1995). Autonomy and motivation a literature review. *System*, 23(2), 165-174. [https://doi.org/10.1016/0346-251X\(95\)00005-5](https://doi.org/10.1016/0346-251X(95)00005-5)
- DeWitt, J. & Storksdieck, M. (2008). A short review of school field trips: Key findings from the past and implications for the future. *Visitor Studies*, 11(2), 181–197. <https://doi.org/10.1080/10645570802355562>
- Diamantopoulou, S., Insulander, E., & Lindstrand, F. (2012). Making meaning in museum exhibitions: design, agency and (re-representation). *Designs for Learning Journal*, 6(1–2), 11–29. <https://doi.org/10.2478/dfl-2014-0002>
- Dörnyei, Z., & Ushioda, E. (Eds.). (2009). *Motivation, Language Identity and the L2 Self*. Bristol: Multilingual Matters.
- Ecke, P. (2004). Language attrition and theories of forgetting: A cross-disciplinary review. *International Journal of Bilingualism*, 8(3), 321–354. <https://doi.org/10.1177/13670069040080030901>
- Elwick, A. (2015). Understanding implicit learning in museums and galleries. *Museum and Society*, 13(4), 420–430. <https://doi.org/10.29311/mas.v13i4.343>
- Eurostat. (2023). Foreign language skills statistics. Letöltve 2025. április 27. https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Foreign_language_skills_statistics
- Fazzi, F. (2018). Museum learning through a foreign language: the impact of internationalisation. In C. M. Coonan, A. Bier, & E. Ballarin (Eds.), *La didattica delle lingue nel nuovo millennio*. (pp. 519–537). Edizioni Ca' Foscari.
- Fazzi, F. (2024). *Museums as sites of transformative foreign language learning beyond the classroom*. Springer.
- Feng, X., & Liu, H. (2024). I feel blue– teacher, can you help me? A study on the effect of digital literacies on language learners' technostress, on-line engagement, autonomy, and academic success. *BMC Psychology*, 12, 1–18. <https://doi.org/10.1186/s40359-024-01637-5>
- Fine, G. S., & Collins, P. J. (2011). EFL learner autonomy as it emerges in drama projects. In D. Gardner (Ed.), *Fostering autonomy in language learning* (pp. 52–63). Zirve University.
- Foreman-Peck, L., & Travers, K. (2013). What is distinctive about museum pedagogy and how can museums best support learning in schools? An action research inquiry into the practice of three regional museums. *Educational Action Research*, 21(1), 28–41. <https://doi.org/10.1080/09650792.2013.761924>
- Greene, J. A., & Crompton, H. (2025). Synthesizing definitions of digital literacy for the Web 3.0. *TechTrends*, 69, 21–37. <https://doi.org/10.1007/s11528-024-01015-3>
- Henry, A., Sundqvist, P., & Thorsen, C. (2019). *Motivational practice: Insights from the classroom*. Studentlitteratur.
- Illés, É. (2012). Learner autonomy revisited. *ELT Journal*, 66(4), 505–513. <https://doi.org/10.1093/elt/ccs044>

- Karastathi, S. (2017). Looking back at ekphrastic writing: Museum education tasks in the language classroom. In Donaghy, K. & Xerri, D. (Eds.), *The image in English language teaching* (pp. 105–116). ELT Council.
- Kárpáti, A. (2011). A múzeumi kiállítás mint tanítási és tanulási környezet. In T. Vásárhelyi & A. Kárpáti, (Eds.), *Múzeumi tanulás* (pp. 38–42). MTM-Typotex.
- Kobayashi, A. (2020). Examining the effects of Metacognitive Instruction in Oral Communication for EFL Learners. *THE JOURNAL OF ASIA TEFL* Vol. 17, No. 2, Summer 2020, 597-615 <http://dx.doi.org/10.18823/asiatefl.2020.17.2.18.597>
- Lambelet, A., & Berthele, R. (2015). *Age and foreign language learning in school*. Palgrave MacMillan.
- Little, D. (1999). Learner autonomy is more than a Western cultural construct. In S. Cotterall & D. Crabbe (Eds.), *Learner autonomy in language learning: Defining the field and effecting change* (pp. 11–18). Peter Lang.
- Mackay, J. (2015). *An ideal L2 self intervention: Implications for self-concept, motivation and engagement with the target language* [Doctoral dissertation, University of Barcelona]. University of Barcelona.
- Magyar Kormány (2025). A Kormány 5/2020. (I. 31.) Korm. rendelete a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet módosításáról. *Magyar Közlöny*, 17, 290–446. Letöltve: 2025. április 27. <https://magyarkozlony.hu/dokumentumok/3288b6548a740b9c8daf918a399a0bed1985db0f/megtekintes>
- Maxwell, J. A. (2021). *Qualitative research design: An interactive approach* (4th ed.). SAGE Publications.
- Mills, N. (2014). Self-efficacy in second language acquisition. In S. Mercer & M. Williams (Eds.), *Multiple perspectives on the self in SLA* (pp. 6–22). Multilingual Matters.
- Muñoz, C. (2010). On how age affects foreign language learning. In A. Psaltou-Joycey & M. Mattheoudakis, (Eds.), *Advances in research on language acquisition and teaching: Selected papers* (pp. 39–49). Aristotle University of Thessaloniki.
- Nagy, N. (2019). Addressing controversy: Changing pre-service teachers' gazes through an exhibition visit. *Journal of Museum Education*, 45(3), 273–287. <https://doi.org/10.1080/10598650.2020.1763673>
- Nagy, N. (2020). Gaining knowledge out of the classroom: Exhibition visits with pre-service English language teachers. In A. Fekete, M. Lehmann, & K. Simon (Eds.), *UPRT 2019 Empirical studies in English applied linguistics in honour of József Horváth*. (pp. 229–260). Lingua Franca Csoport.
- Nosratinia, M., & Zaker, A. (2015). Boosting autonomous foreign language learning: Scrutinizing the role of creativity, critical thinking, and vocabulary learning strategies. *International Journal of Applied Linguistics and English Literature*, 4(4), 86–97. <https://doi.org/10.7575/aiac.ijalel.v.4n.4p.86>
- Öveges, E., & Csizér, K. (szerk.). (2018). *Vizsgálat a köznevelésben folyó idegennyelv-oktatás kereteiről és hatékonyságáról: Kutatási jelentés*. Oktatási Hivatal. https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/sajtoszoba/nyelvoktatasi_kutatasi_jelentes_2018.pdf
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*, 66(4), 543–578. <https://doi.org/10.3102/00346543066004543>
- Ravelli, L. (2006). *Museum texts: Communication frameworks*. Routledge.

- Safdari, S. (2021). Operationalizing L2 motivational self system: Improving EFL learners' motivation through a vision enhancement program. *Language Teaching Research*, 25(2), 282–305. <http://dx.doi.org/10.1177/1362168819846597>
- Sato, M., & Lara, P. (2019). Interaction vision intervention to increase second language motivation: A classroom study. In M. Sato & S. Loewen (Eds.), *Evidence-based second language pedagogy: A collection of instructed second language acquisition studies* (pp. 287–313). Routledge.
- Schiller, E., Dörnyei, H., & Szabó, Z. A. (2020). Developing senior learners' autonomy in language learning. An exploratory study of Hungarian adult educators' support strategies. *Educational Gerontology*, 46(12), 746–756. <https://doi.org/10.1080/03601277.2020.1813974>
- Shoemaker, M.K. (1998). Art is a wonderful place to be”: ESL students as Museum learners. *Art Education*, 51(2), 40–45. <https://doi.org/10.1080/00043125.1998.11654321>
- Spratt, M., Humphreys, G., & Chan, V. (2002). Autonomy and motivation: Which comes first? *Language Teaching Research*, 6(3), 245–266. <https://doi.org/10.1191/1362168802lr106o>
- Sullivan, S. L. (2015). Student autonomy through creativity. *The Journal of Literature in Language Teaching*, 4(1), 35–53.
- Sun, X., Ye, W., & Li, X. (2024). Literature-based instruction and language learner autonomy: A case study of a tertiary EFL reading course. *ELT Forum: Journal of English Language Teaching*, 13(1), 32–47. <https://doi.org/10.15294/elt.v13i1.78370>
- Várshelyi, T. (2011). Múzeum és tanulás - egész életen át. In T. Várshelyi & A. Kárpáti, (Eds.), *Múzeumi tanulás* (pp. 99–100). MTM-Typotex.
- Yenawine, P. (2013). *Visual thinking strategies. Using art to deepen learning across school disciplines*. Harvard Education Press.
- Zhou, J., & Urhahne, D. (2016). Self-regulated learning in the museum: understanding the relationship of visitor's goals, learning strategies, and appraisals. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 61(4), 394–410. <https://doi.org/10.1080/00313831.2016.1147071>