



NEUMAYERNÉ STREITMAN KRISZTINA

## Coaching szemlélet és a tanulási motiváció – támogatás az autonóm és önszabályozó tanulói identitás megszületésében<sup>1</sup>

21. századi életünkben figyelmünket folyamatosan számtalan zavaró tényező tereli el, és ennek következményeként komoly koncentrációs problémák jelennek meg, amelyek mindenkit, de különösen a fiatalokat érintik.<sup>2</sup> Ezt igazolják azok a kutatások is, amelyek szerint az unalom a tanulók által az iskolában leggyakrabban megélt érzelem.<sup>3</sup> Emiatt az oktatásban ma az egyik legfőbb kihívás az, hogyan lehet a legjobban felkelteni, fenntartani a tanulók figyelmét, és aktívan bevonni őket a tanulás folyamatába.

Ennek érdekében új pedagógiai szemléletmódok, módszerek alakulnak ki, a tanárok és tanulók szerepei is változnak.<sup>4</sup> Az egyik ilyen kritikus hangsúlyeltolódás az, hogy a tanárok a tanulókat helyezik tanításuk középpontjába, ahelyett, hogy a saját tanulási folyamataik középpontjába helyeznék őket, és ezzel ösztönöznék az önálló, aktív, önszabályozó tanuló megszületését.<sup>5</sup> A hagyományos előadói viselkedés helyett a szakértő tanárok a coach, a mentor, a facilitátor szerepét vennék fel, és így a tanulási folyamatok innovatív és kreatív megtervezőivé válnának.<sup>6</sup>

Ebben a szemléletváltásban a coaching megközelítés és eszközök használata koherenciát és bizonyos fokú kézzelfoghatóságot adhat a tanároknak abban, hogy támogatni tudják a tanulók lépéseit az önszabályozó tanulás kialakítása érdekében.<sup>7</sup> A coaching olyan támogató, fejlesztő, kísérő, segítő, tanácsadó folyamat, amelynek célja a tanulás kontextusában a tanuló önbecsülésének erősítése<sup>8</sup>; a tanuló támogatása abban, hogy a célja felé haladjon.<sup>9</sup> Ehhez kiválóan alkalmas a közismert coaching folyamatmodell az ún. GROW modell.<sup>10</sup> A szakértő tanárnak a tanulókat támogatnia kell abban, hogy kitzúzzék személyes, konkrét, mérhető, releváns, időben megvalósítható céljaikat (G)<sup>11</sup>; reflektáljanak arra, hogy milyen a jelenlegi valóság (R); vizsgálják meg a lehetőségeket a célok és a kívánt jövőbeli eredmények elérésére (O); majd tervezzék meg, hogy a tanulók milyen lépéseket tegyenek ahhoz, hogy tovább haladjanak a céljuk felé (W).<sup>12</sup> A „motiváció” és az „aktiválás” között különbséget kell tenni: az aktiválás célja, hogy az embereket cselekvésre készítse; a mo-

tiváció belső meggyőződést és indítékot ad a cselekvésre. A szakértő tanárok motiválják tanulóikat az aktív bevonódáshoz, és biztosítják, hogy motivációjuk a gyakorlatban meg is valósuljon.<sup>13</sup>

## A tanulási motiváció

A motiváció témakörének elméleti megközelítése szerteágazó. A klasszikus pszichológiai motivációelméletek a motivációt más-más szemszögből értelmezik, különböző hangsúlyt fektetnek az egyes elemekre. Az utóbbi évtizedekben az általános motivációs folyamatok leírása mellett egyre több elmélet foglalkozik az iskolában, a munkahelyen kialakuló motívumokkal.<sup>14</sup> A motiváció a tanulás „előfeltétele és motorja”.<sup>15</sup> A tanulási motiváció igen összetett jelenség, amely függ egyrészt a tanulási szituációtól, másrészt magától a tanuló személyétől.<sup>16</sup>

Fontos megemlíteni Kozéki Béla pszichológus motivációval kapcsolatos modelljét, amelyben háromféle motivációs típust különít el.<sup>17</sup> A modell szerint az egyes motivációs típusok mögött különféle szükségletek állnak, amelyek egyénenként eltérő arányban vannak jelen bennünk. Az *affektív* szükségletek közé tartozik az odatartozás, az elfogadás iránti vágyunk. Azt a személyt, akiben erős ez az affektív dimenzió, leginkább a kapcsolódás és a megfelelés vágya motiválja – ő az ún. *követő* típus. A követő típusú tanuló elsősorban a tanár kedvéért dolgozik, az ő követelményeinek szeretne megfelelni, emiatt inkább passzív és kudarckerülő típus. A *kognitív* dimenzió a tudást, kihívásokat, önállóságot foglalja magában, az ún. *érdeklődő* típusú tanulókat ezek a késztetések motiválják. A harmadik szükségletcsoport a *morális* dimenzió. Ez magában foglalja a felelősségérzetünket, lelkiismeretünket, önértékelésünket, illetve azt az igényünket, hogy egy adott értékrendszert kövessünk. Akiben ezek a késztetések dominálnak, ő a *teljesítő* típus.<sup>18</sup> A fentiek közül kisebb-nagyobb mértékben mindegyik szükséglet megtalálható mindenkiben.

Magától értetődő lehet, hogy kellemes légkörben jobban megy a tanulás, hiszen az ember aktuális érzelmei befolyásolják a gondolkozást, információfeldolgozást. Stephen D. Krashen *érzelmi szűrő* hipotézise szerint bizonyos érzelmi állapotokban, például erős szorongás esetén, a kívülről jövő ingerek nem tudnak átjutni az érzelmi szűrőnkön, így az agyunk nem is tudja feldolgozni az információt.<sup>19</sup> A szorongási szint egyénenként eltérő, mint ahogyan az is, hogy egy előttünk álló megmérettetésre kihívásként vagy félelemmel tekintünk.<sup>20</sup>

A tanulási folyamatban fontos tényező a tanuló *énképe*.<sup>21</sup> Az ún. *ideális énünk*, vagyis az általunk elképzelt jövőbeni ideál nem mindig áll összhangban a jelenlegi énünkkel – ez bizonyos fokig akár motiválhat is minket, ha azonban a két énünk között túl nagy a távolság, az szorongást okozhat.<sup>22</sup> Az énképünk nemcsak azt befolyásolja, hogyan vélekedünk magunkról, hanem kihatással van a tanulásban elért teljesítményre is.<sup>23</sup>

## Tanulási motivációs modellek

A coaching és a nyelvi coaching iránti érdeklődésem és kialakult szemléletmódom az egyetemi munkámban, az angol tanítóképzésben is gyakran megjelenik, ezért örültem, hogy a Károli Pedagógiai Karáról az Erasmus+ keretében 2023-ban ellátogathattam két holland tanárképző intézménybe a Driestarba, Goudába és a CHE-be Edébe. Hollandiában a coaching szemlélet nagyon elterjedt, szerves része az egész oktatási rendszernek, a felsőoktatásnak és a pedagógusképzésnek is. Komoly hagyománya és gyakorlata van a motivációs és coaching modellek használatának is.<sup>24</sup> A következő három ismert és ma is jelentős hatással bíró tanulási motivációs modellt, elméletet és kutatási eredményt, amelyekről itt írni fogok, integrálják a kurzusok gyakorlatába.<sup>25</sup> Ennek a tanulási motivációról szóló elméleti és módszertani háttérnek – mivel a tanár-diák motivációjának egymásra hatása szorosan összefügg – meghatározó szerepe van a Simonyi Zsigmond Kárpát-medencei helyesírási versenyhez<sup>26</sup> kapcsolódó, tanári motivációról szóló kérdőíves kutatás<sup>27</sup> kérdéseinek kialakításában; a kutatás kilenc témájából a következő hatban:

1. sikeres tanulás – sikeres tanári önkép,<sup>28</sup>
2. motivált tanulási tapasztalat,
3. autonóm, élethosszig tanuló, önirányító tanulás, a tanár saját és a tanulók tanulásának támogatása, tanulási stratégiák, stílus, flow, kreativitás,
4. biztonságos és kreatív tanulási és munkakörnyezet, csapatmunka,
5. értékelés, a hibákhoz való hozzáállás,
6. reflexió, elégedettség, igazságosság, demotiváció.

## Az ARCS modell – John M. Keller

A modell – amely elsőként 1984-ben jelent meg – a tanulási motivációban szerepet játszó tényezőket vizsgálja, és három különböző részből tevődik össze: a motivációs tényezők négy nagy elméleti kategóriába sorolása; a stratégiák, amelyeket a tanítás során alkalmazva elősegíthető a motiváció; a „motiváló tervezés” folyamata, azaz a motivációs modell meglátásainak hatékony átültetése az oktatástervezésbe.<sup>29</sup>

A modell az elvárás-érték elméleten alapul: e szerint a személy akkor motivált egy adott cselekvésre, ha a cselekvés összefüggésben áll a személyes szükségleteinek kielégítésével (*érték* aspektus), illetve ha a sikerre vonatkozó kilátások jók (*elvárás* aspektus).<sup>30</sup> Ilyenkor várhatóan nő a tanuló aktív bevonódása a tanulási folyamatba.<sup>31</sup> Az eredeti modellben a motivációs tényezők négy kategóriája jelenik meg: *érdeklődés* (interest), *relevancia* (relevance), *elvárás* (expectancy) és *eredmény* (outcomes).<sup>32</sup> Ezek közül az érdeklődés és a relevancia az elvárás-érték elmélet „érték” aspektusának felel meg, az elvárás és eredmény kategória pedig az „elvárás” aspektusnak. A kategóriák elnevezései ehhez képest némiképp módosultak.<sup>33</sup>

Az ARCS modell négy fő feltételt definiál, amelyeknek teljesülniük kell ahhoz, hogy a személy motiválttá váljon és az is maradjon. A *figyelem* (attention) a motiváció egyik alap-eleme, és egyúttal a tanulás egyik előfeltétele is, ma – ahogyan már említettem – különösen fontos és aktuális. A figyelem felkeltése önmagában nem elég, fontos annak fenntartása is, a figyelem fenntartásához szükséges reagálni a tanulók szenzációkereső igényeire, illetve fel kell kelteni a tudáskereső érdeklődésüket, mindezt azonban anélkül, hogy túlstimulálnánk őket. Meg kell találni az unalom, érdektelenség, valamint a másik véglet, a hiperaktivitás és a szorongás közötti helyes egyensúlyt<sup>34</sup>, az ún. kívánatos nehézséget, kihívást.<sup>35</sup>

*Relevancia* (Relevance) – A szerző szerint a relevancia nemcsak a tanulás tartalmából, hanem magából a folyamatból, a tanítás módjából is eredhet: pl. azok a személyek, akikben a kapcsolódás igénye magas, inkább a kooperatív, csoportos feladatokat kedvelik, míg, akikben a teljesítmény igénye magas, ők a kihívásokat és a sok egyéni felelősséggel járó feladatokat kedvelik jobban. Amennyiben a fenti igények kielégítésre kerülhetnek a tanulás során, a személy relevánsnak fogja érezni azt, amit tanul.<sup>36</sup>

*Önbizalom* (Confidence)<sup>37</sup> – A tanítás célja az önbizalom erősítése érdekében az, hogy a tanuló elhiggye, hogy megfelelő erőbefektetés árán valamilyen szintű siker érhető el.

*Elégedettség* (Satisfaction) – A megerősítélmélet (reinforcement theory) szerint a személy akkor motiváltabb a feladat elvégzésére, ha maga a feladat, illetve az azzal megszerzhető jutalom kellően konkrét, továbbá, ha a megerősítés rendszeresen történik. Fontos tényező azonban a kontroll: ha egy belsőleg (intrinsic módon) kielégítő cselekvést valaki (a tanár) külsőleg kontrollál, a személy kevésbé fogja élvezni az adott cselekvést.<sup>38</sup>

## Deci és Ryan öndeterminációs elmélete

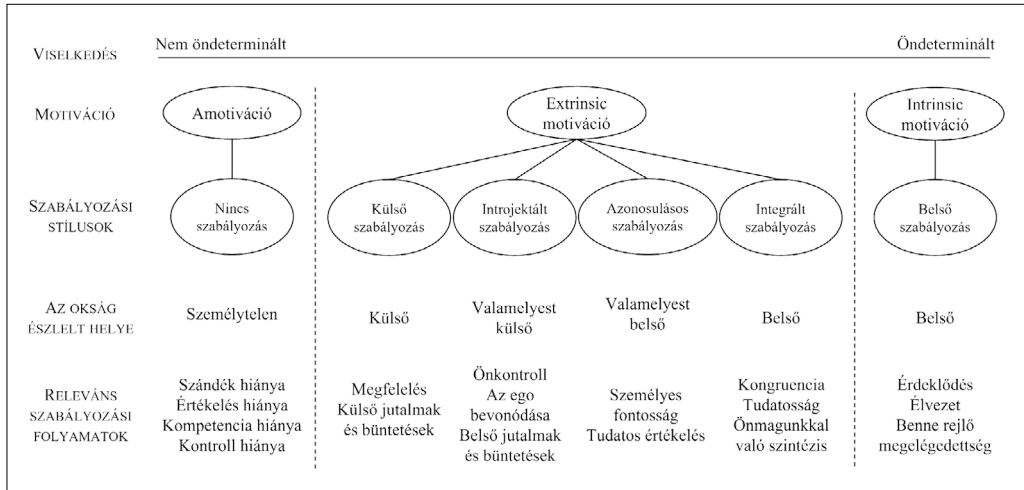
Az Edward L. Deci és Richard M. Ryan által 1985-ben megalkotott *öndeterminációs elmélet* (Self-Determination Theory, STD) célja a motiváció újszerű, a korábbiaknál részletesebb megközelítése.<sup>39</sup> Az elmélet a motiváció több, különböző formáját különíti el, amelyek más-más hatást gyakorolnak a személy tanulására, teljesítményére, jóllétére és személyes élményeire.<sup>40</sup>

### Az alapvető pszichológiai szükségletek

Az öndeterminációs elmélet szerint az embernek háromféle alapvető pszichológiai szükséglete van, amelyek az önmotiváció alapjául szolgálnak, ezek: a kompetencia, az autonómia és a kapcsolat más emberekkel (szociális beágyazottság). Amennyiben ezek a szükségletek kielégítésre kerülnek, megvalósulhat az öndetermináció, önmotiváció, és javul a személy jólléte is. Ha a szükségletek nincsenek kellőképpen kielégítve, az öndetermináció és önmotiváció csökken, a mentális egészség romlik.<sup>41</sup>

## Az öndeterminációs kontinuum

Deci és Ryan szerint az extrinsic motivációt nem az intrinsic ellentétéként kell elképzelni, hanem egy kontinuum mentén az amotiváció és az intrinsic motiváció között. A kontinuum mentén az intrinsic motiváció felé haladva egyre nő az öndetermináció mértéke, tehát az extrinsic motivációs típusok abban térnek el egymástól, hogy szabályozásuk mennyire autonóm módon történik.<sup>42</sup>



1. ábra: Deci – Ryan alapján<sup>43</sup>, Simon Zsuzsanna szerkesztése

Az öndeterminációs kontinuum (1. ábra) egyik végén található az *amotiváció*, a motíválatlanság állapota.<sup>44</sup> A kontinuum túlsó végpontjában helyezkedik el az *intrinsic motiváció*, amely a leginkább autonóm módon szabályozott motivációs típus, ekkor valósul meg leginkább az öndetermináció.<sup>45</sup> A két végpont között az extrinsic motiváció négy különböző típusa különíthető el. A legkevésbé autonóm cselekvések ezen belül ún. *külsőleg szabályozott* cselekvések, amelyeket a személy bizonyos külső elvárások vagy jutalmak miatt végez. Az *introjektált szabályozás* ehhez képest egy fokkal jobban belsővé tett, relatíve kontrollált szabályozási forma. Az introjektált módon szabályozott cselekvések az egyén önbecsülésének megőrzésére, a büntudat vagy a szorongás elkerülésére, illetve a büszkeség elérésére irányulnak. Az *azonosuláson keresztül történő szabályozás* az előzőeknél autonómabb formája az extrinsic motivációnak. Ekkor a személy tudatosan értékeli, hogy az adott tevékenységgel tud-e azonosulni, azt mennyire tartja személyesen fontosnak.<sup>46</sup> Az extrinsic motiváció leginkább öndeterminált típusa az *integrált szabályozás*, amely egy teljes mértékben belsővé tett, a személy értékeivel és szükségleteivel összhangban álló szabályozási formát jelent. A korábban említett kompetencia, autonómia és más emberekhez való kapcsolódás nemcsak az intrinsic motivációt, hanem az internalizált és integrált motivációt is elősegíti.<sup>47</sup>

### Az egyes motivációs típusok hatásai a tanulásra

Az elmélethez kapcsolódó egyéb kutatások rámutattak, hogy az inkább külsőleg szabályozott tanulók kevésbé mutatnak érdeklődést és fektetnek energiát a jó teljesítmény elérésébe, valamint kevésbé vállalnak felelősséget a rossz eredményeikért. Introjektált szabályozás esetén a tanulók több energiát hajlandók a tanulásba fektetni, ez a motivációs típus azonban hozzájárulhat a nagyobb mértékű szorongáshoz. Az identifikált motiváció ezzel szemben nemcsak az energiabefektetésnek kedvez, hanem az érdeklődésnek, élvezetnek és a pozitívabb megküzdési mechanizmusoknak is. A kutatások szerint minél öndetermináltabb típusú a motiváció, annál magasabb a tanulók teljesítménye, bevonódása és a tanulás minősége is.<sup>48</sup>

### Látható tanulás és tanítás – a Hattie-féle barométer

John Hattie *Visible Learning* című, 2009-ben megjelent könyvében egy több mint 800 metaanalízist egybefogó, mintegy 240 millió tanulót érintő 15 éves kutatás eredményeit tárgyalja, melynek témája: az iskoláskorú gyerekek tanulásban elért teljesítményét befolyásoló hatások. 2012-ben jelent meg Hattie *Visible Learning for Teachers – Maximizing impact on learning* című könyve, amely szintén a kutatásra és az előző könyvre építve, annak kiegészítéseként könnyen érthető, praktikus útmutatást ad a tanároknak és iskoláknak arról, hogy a „látható tanulás” és „látható tanítást” hogyan építsék be az osztálytermi gyakorlatba.<sup>49</sup>

A *visible learning* (látható tanulás), illetve az ehhez szorosan kapcsolódó *visible teaching* (látható tanítás) fogalmában a „látható” jelző azt jelenti, hogy a diákok tanulását láthatóvá kell tenni a tanárok számára, és fordítva, a tanításnak láthatóvá kell válnia a diákok számára.

Mikor valósul meg a látható tanítás és tanulás? A szerző szerint akkor, ha:

- a tanulás maga a határozott és világos cél,
- a feladat megfelelő mértékű kihívást jelent,
- mind a tanár, mind a tanuló törekszik annak értékelésére, hogy a kihívást jelentő célt milyen mértékben sikerült elérni,
- a felek visszajelzést adnak és várnak egymástól,
- a felek hajlandók kellő gyakorlatot befektetni a cél elérésébe,
- a tanulás résztvevői (tanár, diákok, tanulótársak) aktívan, szenvedéllyel és kellő bevonódással állnak hozzá a tanuláshoz,
- a tanárok képesek a tanulók szemszögéből tekinteni a tanulásra, a diákok pedig a folyamatban lévő tanulmányaik kulcsaként tekintenek a tanításra.<sup>50</sup>

A kutatások rámutattak, hogy a diákok tanulásában a legnagyobb hatást az tudja kiváltani, ha a tanárok maguk is a saját tanításuk tanulóivá, a diákok pedig önmaguk tanáraivá

tudnak válni, ezzel tulajdonképpen máris az önszabályozó tanulás elemeit sajátítják el (az önmonitorozást, önértékelést, öntanítást), ez pedig elengedhetetlen lesz később az önszabályozó tanuláshoz, az élethosszig tartó tanuláshoz és a tanulás szeretetéhez egyaránt.<sup>51</sup>

A *visible learning* kutatás során Hattie több tízezer hatást vizsgált meg, amelyek a tanulásban szerepet játszó fő dimenziók valamelyikéhez (a tanulóhoz, a tanárhoz, az otthoni háttérhez, az iskolához, a tananyaghoz vagy a tanításhoz) kapcsolódnak. A különböző hatásokat az összehasonlíthatóság érdekében egyetlen értékkel, az ún. *effect size*-zal (a hatás mérete) jellemezte. A kutatás feltárta, hogy szinte minden vizsgált külső befolyás esetén az *effect size* nagyobb volt 0-nál, tehát majdnem mind képes valamilyen szintű változást elérni a diákok teljesítményében. Ezzel azonban nagyon alacsonyra tennénk a mércét, hiszen nemcsak az a cél, hogy a tanulási teljesítmény „kicsit” változzon, hanem hogy ez a változás tényleg kézzelfogható és jelentős legyen.<sup>52</sup> Így a szerző bevezetett egy ún. sarkalatos pontot, a vizsgált hatásméreték átlagát, amely 0,4 volt. E fölötti érték esetén mondhatunk egy hatást valóban hatékonynak.<sup>53</sup>

Hattie egy barométeren ábrázolta a vizsgált hatásokat (2. ábra), amelyen a -0,2-es értéktől egészen 1,6-os *effect size*-ig terjed a skála.<sup>54</sup> A 0,4 feletti értékkel rendelkező hatások tartoznak a „kívánt hatások” kategóriába, ezeket tekinthetjük igazán hatékonynak a tanulás elősegítésében. Ezek között találhatjuk a következőket (a hatás neve után zárójelben látható a hozzá tartozó hatásméret):<sup>55</sup>

- Kollektív tanári hatékonyság (1,57) – a tanárok hisznek abban, hogy együttműködésük és közös fellépésük által képesek pozitívan hatni a diákokra.<sup>56</sup>
- Önosztályozás (1,33) – a tanulók maguk értékelik a saját teljesítményüket.
- *Response to Intervention*, RTI (1,29) – a diákok képességeinek, készségeinek, fejlődésének korai felmérése annak érdekében, hogy kellő segítséget kaphassanak azokon a területeken, amelyekben nehézségeik vannak.<sup>57</sup>
- Piaget-féle tanítási módszerek (1,28).
- A tanár hitelessége (0,90) – a diákok hitelesnek, meggyőzőnek érzik az adott tanárt.
- Vita, párbeszéd a tanórákon (0,82).
- A tanár átláthatósága (0,75) – átgondolt, rendszerezett, következetes a tanítás, átlátható a követelményrendszer.
- Visszajelzés/feedback (0,70).
- Egyenes, határozott instrukciók (0,60).
- Formatív értékelés (0,48).<sup>58</sup>

A hatásméret alapján a „kívánt hatások” csoportjába tartozó további tényezők: az énhatékonyság (0,92), kellő erőfeszítés (0,77), értékelés és reflexió (0,75), ismétlés és memorizáció (0,73), segítségkérés elakadás esetén (0,72), megfelelő mértékű kihívást jelentő célok, feladatok (0,59), önszabályozó stratégiák (0,52), világos célkitűzések (0,48), kiscsoportos tanulás (0,47), motiváció (0,42), a szorongás csökkentése (0,42), pozitív én-

kép (0,41). Látható, hogy az utóbbiak közül sok hatás nem a tanítás módjára, hanem a tanuló személyére, bizonyos jellemzőire vonatkozik.<sup>59</sup>

A 0,4-es érték alatti, de 0,0-s érték feletti tényezők két csoportja: a „tipikus tanári hatások” és a „fejlesztő hatások”. Ezek között találunk számos olyan, az oktatásban gyakran alkalmazott módszert, amelyek valamennyire pozitívan befolyásolják ugyan a teljesítményt, a hatásosságuk azonban Hattie besorolása alapján átlag alatti. Ilyen hatás többek között: a házi feladat (0,29), a tanulók képesség alapján történő csoportbeosztása (0,30), mainstreaming/befogadás (0,27) (sajátos nevelési igényű diákok a szokványos osztálytermekben tanulhatnak a képességeikhez mérten, meghatározott időszakokban),<sup>60</sup> az osztálylétszám csökkentése (0,21), a PowerPoint használata (0,26), vizuális/audióvizuális oktatási módszerek alkalmazása (0,22), a közös/csoportos tanítás (0,19), a webalapú tanítás (0,18), a saját laptop program (0,16), az aláfestő zene (0,10), illetve a humor alkalmazása a tanításban (0,04). Ebbe a kategóriába tartozik továbbá a testmozgás/kikapcsolódás (0,26) és a mindfulness (0,29) is.



2. ábra: Hattie barométere<sup>61</sup>



Hattie szerint a tanulás egy „személyes utazás” mind a tanár, mind a diák számára<sup>62</sup>. Szükséges, hogy a tanár képes legyen a diákok nézőpontját figyelembe venni, értékelni a tanuló sajátos gondolkodását, saját ütemű fejlődését, a tanulók tanulási céljait, felmérni az előzetes ismereteiket, valamint folyamatosan nyomon követni a fejlődésüket és az erőfeszítéseiket a cél elérése érdekében. Tanárként eléggé ismerni kell a tananyagot és a különböző tanítási stratégiákat ahhoz, hogy minden tanuló számára kellő (de nem túl nagy) kihívást jelentő feladatokat lehessen biztosítani.<sup>63</sup> Tanulóként fontos megérteni, hogy a tanulás nem mindig kellemes és könnyű, hanem sokszor megköveteli a koncentrációt és a gyakorlást. Ennek ellenére lehet szenvedéllyel is viszonyulni a tanulással járó kihívásokhoz, és mind a diák, mind a tanár részéről erős elkötelezettség szükséges ahhoz, hogy együtt újabb és újabb kihívásokat keressenek. A kellő (de nem túl nagy) kihívás és a *feedback* két elengedhetlen tényezője a tanulásnak – minél nagyobb a kihívás, annál nagyobb szüksége van a tanulónak a visszajelzésre.<sup>64</sup>

Hattie a szenvedélyes, „szakértő” tanárok egyik ismérvének tartja azt, hogy visszajelzéseket várnak a saját munkájukkal és a tanulóra gyakorolt hatásukkal kapcsolatban is.<sup>65</sup> A hatékony *feedback* az alábbi három kérdésre ad választ:

- *Feed Up* – *Merre tartok?* (Mik a tanulási célok? Milyen mérföldköveket, követelményeket kell teljesíteni a sikerhez?)
- *Feed Back* – *Hogyan haladok?* (Hogyan értékelhető az eddig elért teljesítmény, fejlődés?)
- *Feed Forward* – *Merre tovább?* (Milyen új célokat lehet kitűzni?)<sup>66</sup>

Ideális esetben ezekre a kérdésekre a tanuló is választ ad, értékeli saját magát, illetve a tanár is válaszokkal szolgál. A látható tanulás felfogásában a tanárok aktivátorok, a változás ügynökei és a tanulás irányítói. A tanárnak tudnia kell, hogy mikor érdemes hátrébb lépni és teret engedni az önálló tanulásnak, és mikor szükséges aktívan beavatkozni és elősegíteni a jobb megértést, további haladást. Az eredményes tanuláshoz a tanuló számára a bizalom légkörét kell biztosítani, amelyben helye van a hibázásnak is,<sup>67</sup> hiszen ezáltal, és az ezzel kapcsolatos visszajelzések által fejlődik.<sup>68</sup>

Hattie könyve alapján a szakértő tanárok nemcsak a felszíni, hanem a mélyebb tanulói eredményekre is hatással vannak: céljuk, hogy tanulóik átfogó tudást is ki tudjanak fejleszteni, több különböző tanulási stratégiát sajátítsanak el, tiszteljék önmagukat és másokat, fejlődjék a kritikus gondolkodásuk, merjenek kockázatokat vállalni, és élvezzék a tanulással járó kihívásokat, hogy autonóm, aktív és önirányított tanulóvá váljanak.<sup>69</sup>

## A coaching szemlélet szerepe az önszabályozó, aktív, autonóm tanuló kialakulásában

Ahogy már Hattie kutatásai kapcsán említettem, az autonóm tanuló megszületésének érdekében a szakértő tanárok a coach, a facilitátor, a mentor szerepét vehetik fel. Fontos ismertetőjegye az önálló tanulónak a SMART célok meghatározása, és a saját rövid és hosszabb távú tanulási terv kialakítása. Ha ebben a folyamatban a szakértő tanár kézen fogja a tanulót, megkönnyítheti ezt a folyamatot.<sup>70</sup>

Az önszabályozás, a visszajelzés és az önértékelés szintén kulcsfontosságú részei a tanulói autonómiának. A szakértő tanárok tanulói személyes szükségleteinek alapos elemzésével, önálló, önirányító tanulási stratégiák bevezetésével, modellezésével és olyan technikákkal segíthetik a tanulókat, amelyeket a saját tanuláruk nyomán követésére használhatnak.<sup>71</sup> Rendszeres, személyre szabott visszajelzés és konzultáció segítségével támogathatják a tanulókat tanuláruk megtervezésében<sup>72</sup>, és abban, hogy képesek legyenek tudatosítani a személyes és tanulási erősségeiket.<sup>73</sup> Mint már említettem, minden tanuló számára fontos a kellő számú, (nem túl nagy) kihívást jelentő feladat biztosítása, és az ún. magasabb rendű gondolkodási készségek (alkalmazás, elemzés, szintézis, értékelés és alkotás) gyakorlása.<sup>74</sup>

Az autonóm tanuló egyre nagyobb felelősséget vállal azért, amit tanul és ahogyan tanul, ő maga tűz ki célokat, és önállóan halad ezek elérése felé. Mindeközben folyamatosan értékeli magát a tanulási folyamatot, reflektál az elért eredményeire.<sup>75</sup> A tanulás során tehát maga végzi az irányítás és ellenőrzés feladatait, felismert és tudatosított erőforrásai segítségével sikerül leküzdenie az akadályokat. Az autonóm tanulás esetében a tanulási folyamat feletti irányítást a tanár a tanuló kezébe adja, és ez az önállóság lehetőséget ad az egész életen át tartó tanulásra.<sup>76</sup>

A kutatók egyre inkább felismerik, hogy a proaktív, kezdeményező tanulóknál a cél eléréséhez nem feltétlenül az általuk alkalmazott konkrét, megtervezett lépések a legfontosabbak, hanem az, hogy valóban alkalmazzák azokat.<sup>77</sup> Ebben az értelemben a tanulás már nem csupán a külső ismeretek elsajátítását jelenti, hanem sokkal inkább egy belső, tapasztalat értelmezési folyamat, amelynek első lépése a saját, meglévő személyes és tanulási erősségeink, tudásunk mozgósítása és kritikus értékelése, a reális célok pontos és időbeli megfogalmazása, és az egyes lépések megtervezése.<sup>78</sup> Maga a tanulás akkor a leghatékonyabb, ha a tanuló sokféle tanulási tevékenységben vesz részt, amely magában foglalhatja a többféle intelligencián – képességen, logikán, készségen, kreativitáson – alapuló pedagógiát, a másokkal való kapcsolatteremtést és a közvetlen tapasztalatot is.<sup>79</sup>

Szükséges feltétel a bizalmon alapuló tanulási környezet is.<sup>80</sup> Az önszabályozó tanulás folyamata jelentősen befolyásolja az énképünk alakulását, amely visszahat az érzelmi, értelmi és akarati folyamatok működésére is. Az önszabályozás által nő a tanulás intenzitása és a teljesítmény is.<sup>81</sup> Hasonlít ez a folyamat a megküzdés, a *coping* működéséhez, amikor egy személy tudatosan alkalmaz cselekvő vagy kognitív, elemző, értelmező műveleteket egy stresszel teli helyzet vagy egy fenyegetés miatti feszültség feloldására.

Az örömeink, élvezetnek, kreativitásnak, a kíváncsiságnak,<sup>82</sup> szabad felfedezésnek mind helye van a tanulásban.<sup>83</sup> Ha pedig a külvilágot kizárva, erősen fókuszálva igazán elmerülünk a tanulásban, megtapasztalhatjuk azt a fajta kitörő örömet, amelyet Csíkszentmihályi Mihály flow-élménynek nevezett el.<sup>84</sup> Tanárként az a kérdés, hogy sikerül-e a tanulóinkat segíteni abban, hogy minél több ilyen élményben legyen részük, és ne csak a tananyagot sajátítsák el, hanem azokat a módszereket és eszközöket is, amelyek által autonóm tanulóvá válhatnak.<sup>85</sup>

## Felhasznált irodalom

- BANDURA, A.: *Self-Efficacy: The Exercise of Control*, New York, N.Y., W.H. Freeman, 1997.
- BEERE, J. A. – BROUGHTON, T.: *The Perfect Teacher Coach*, Carmarthen, Independent Thinking Press, 2013, 228.
- BOLHUIS, S.: *Towards Process-Oriented Teaching for Self directed Lifelong Learning: A Multidimensional Perspective*. *Learning and Instruction*, 13, 2003, 27–347.
- Californai State, L.A.: Mainstreaming.  
<https://www.calstatela.edu/academic/ccoe/programs/cats/mainstreaming> (Letöltés: 2023.08.29.)
- CSÍKSZENTMIHÁLYI Mihály: *Flow: The Classic Work on How to Achieve Happiness*, (Rev. ed), London, Rider, 2002.
- DECI, E. L. – RYAN, R. M.: Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being, *American Psychologist*, 55, 2000/1, 68–78.
- Department of Education: Collective Efficacy. Canada, <https://www.gov.nl.ca/education/files/Collective-Efficacy-november-2020.pdf>
- DÉVAI M. – SÍPOS M.: *A Tennessee énkép skála, Pszichológiai tanácsadás a pályaválasztásban*, Módszertani füzetek, Budapest, Országos Pedagógiai Intézet, 1986.
- DÖRNYEI Zoltán – USHIODA, Ema: *Teaching and researching motivation*, second edition. London: Routledge. 2011.
- DÖRNYEI Zoltán – KUBINOVA, Magdalena: *Motivating Learners, Motivating Teachers Building vision in the language classroom*, Cambridge, Cambridge University Press, 2014.
- DÖRNYEI Zoltán: Motiváció és motiválás az idegen nyelvek tanításában. *Modern Nyelvoktatás*, 2. évf. 1996/4, 3–21.
- DÖRNYEI Zoltán: *The psychology of the language learner*, New York, Routledge, 2005.
- DWECK, Carol: *Mindset: The New Psychology of Success*, New York, NY, Ballantine Books, 2006.
- GARDNER, Howard: *Multiple intelligences: New horizons*. New York, Basic Books, 2006.
- HATTIE, John: *Visible Learning, A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*, Routledge, Abingdon, 2009. John HATTIE: *Visible Learning for Teachers, Maximizing impact on learning*, Routledge.
- KELLER, John M.: Development and use of the ARCS model of instructional design. *Journal of instructional development*, 10. évfolyam, 1987/3, 2.
- KORTHAGEN, F. A. J.: Promoting core reflection in teacher education: Deepening professional growth, in: L. Orland-Barak – C. J. Craig (eds), *International Teacher Education: Promising pedagogies (Part A)* Bingley, UK: Emerald, 2011, 73–89.
- KOZÉKI B. – ENTWISTLE, N. J.: Tanulási motivációk és orientációk vizsgálata magyar és két iskoláskorúak körében, *Pszichológia*, 6. évfolyam, 1986/2, 271–292.
- KOZÉKI Béla: *A motiválás és motiváció összefüggéseinek pedagógiai pszichológiai vizsgálata*, Budapest, Akadémiai Kiadó, 1980.
- LESLIE, Ian: *Curious: The Desire to Know and Why your Future Depends on it*, New York, NY, Basic Books, 2014.
- MERCER, S. – DÖRNYEI, N. J.: *Engagement*, 131. HOTS – Higher Order Thinking Skills, Bloom, B.S. (ed.): *Taxonomy of Educational Objectives: Handbook 1, Cognitive Domain*, New York, N.Y., David McKay Co.Inc., 1956.
- MERCER, Sarah – DÖRNYEI Zoltán: *Engaging Language Learners in Contemporary Classrooms*, Cambridge, Cambridge University Press, 2020, 1.
- Monticello Central School District: Response to Intervention (RTI). <https://www.monticelloschools.net/academics/response-to-intervention-rti/> (Letöltés: 2023.08.29.)
- Osiris Educational: Visible Learning Influences. <https://osiriseducational.co.uk/blog/latest-research/visible-learning-infographics/> (Letöltés: 2023.08.29.)
- PÉTER-SZARKA Szilvia: Az idegennyelv-tanulási motiváció és az azzal összefüggésben álló tanulói jellegzetességek változása a felső tagozatban. *Iskolakultúra*, 2010/9, 105.
- PÉTER-SZARKA Szilvia: *Az idegennyelv-tanulási motiváció jellemzői és változásai a felső tagozatos életkorban*, PhD-értekezés, Debrecen, DE BTK Pszichológiai Intézet, Pedagógiai Pszichológiai Tanszék, 2007, 54.
- PHARES, E. J.: Kontrollhely, in: SZAKÁCS F. (szerk.): *Személyiséglélektani szöveggyűjtemény IV/1. Személyiségdimenziók mérése*, Budapest, Tankönyvkiadó, 1989, 101–151. FÜLÖP Márta: Versengés az iskolában, in: MÉSZÁROS A. (szerk.): *Az iskola szociálpszichológiai jelenségvilága*. Budapest, ELTE Eötvös Kiadó, 1997, 172–196.
- RUIJTERS, Manon C. P. – SIMONS, P. Robert-Jan: Connecting professionalism, learning and identity, *Estonian Journal of Education*, 2020, 32–56.
- SHERNOFF, D. J. – Csíkszentmihályi, M. – Schneider, B. – Shernoff, E.S.: Student engagement in high school classrooms from the perspective of flow theory, *School Psychology Quarterly*, 18, 2003/2, 158–176.

Simonyi-verseny honlapja: <https://simonyi.kre.hu/> (Letöltés: 2023.01.05.)

STEPHEN, D.: Krashen: *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, Oxford–New York, Pergamon, 1982.

SZIVÁK Judit: *Reflektív elméletek, reflektív gyakorlatok*, Budapest, ELTE Eötvös Kiadó, 2014.

TÓTH Etelka: Új utakon a Simonyi-verseny, *Anyanyelv-pedagógia*, 14. évfolyam, 2021/1. <https://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=888> (Letöltés: 2023.01.05.)

VAN DER VLOED, Kees: *Samenspraak. 30 communicatiemiddelen voor het onderwijs*, (*Dialogue 30 communication models for education*), Soesterberg, Aspekt, 2021.

VYGOTSKY, L. S.: *Mind in Society: The Development of Psychological Processes*, Cambridge, MA. Harvard University Press, 1978.

WHITMORE, John: *Coaching a csúcsteljesítményért*. Miskolc, Z-Press Kiadó Kft., 2008, 76.

WHITMORE, John: *Coaching for Performance: The Principles and Practice of Coaching and Leadership* (5th ed), London, Nicholas Brealey Publishing, 2017.

WIGFIELD, A. – ECCLES, J.S.: Expectancy-value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 2000/1, 68–81.

<sup>1</sup> A tanulmány a Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Karának támogatásával megvalósuló *Művészetek és nyelvek találkozása* projekt keretében készült, alapjául szolgál a Simonyi Zsigmond Kárpát-medencei helyesírási versenyhez kapcsolódó kutatásnak.

<sup>2</sup> Mercer, Sarah – Dörnyei, Zoltán: *Engaging Language Learners in Contemporary Classrooms*, Cambridge, Cambridge University Press, 2020, 1.

<sup>3</sup> Shernoff, D. J. – Csíkszentmihályi, M. – Schneider, B. – Shernoff, E.S.: Student engagement in high school classrooms from the perspective of flow theory, *School Psychology Quarterly*, 18, 2003/2, 158–176.

<sup>4</sup> Mercer – Dörnyei, *Engagement*, 1.

<sup>5</sup> Uo. 3.

<sup>6</sup> Uo. 99–100.

<sup>7</sup> Uo. 41.

<sup>8</sup> Uo. 39.

<sup>9</sup> Beere, J. A. – Broughton, T.: *The Perfect Teacher Coach*, Carmarthen, Independent Thinking Press, 2013, 228.

Whitmore, John: *Coaching for Performance: The Principles and Practice of Coaching and Leadership* (5th ed), London, Nicholas Brealey Publishing, 2017.

<sup>10</sup> John Whitmore az 1990-es években honosította meg a coaching gondolatát Európában, és 1992-ben jelent meg alapműve, a *Coaching for Performance*. Whitmore, John: *Coaching for Performance: The Principles and Practice of Coaching and Leadership* (5th ed), London, Nicholas Brealey Publishing, 2017.

<sup>11</sup> Whitmore szerint a jó cél ismérvei a következők (az ún. SMART célok): *specific* – konkrét; *measurable* – mérhető; *achievable* – megvalósítható; *relevant* – releváns; *time-bound* – időhöz kötött.

<sup>12</sup> John Whitmore: *Coaching a csúcsteljesítményért*. Miskolc, Z-Press Kiadó Kft., 2008, 76. Köszönöm továbbá Poprády Judit (nyelvi) coach segítségét, amelyet a tanulmány elkészítéséhez nyújtott.

<sup>13</sup> A tanulói bevonódás legfőbb jellemzői: aktív, holisztikus és gyakorlatias.

<sup>14</sup> Péter-Szarka Szilvia: Az idegennyelv-tanulási motiváció és az azzal összefüggésben álló tanulói jellegzetességek változása a felső tagozatban. *Iskolakultúra*, 2010/9, 105.

<sup>15</sup> Péter-Szarka Szilvia: *Az idegennyelv-tanulási motiváció jellemzői és változásai a felső tagozatos életkorban*. PhD-értekezés, Debrecen, DE BTK Pszichológiai Intézet, Pedagógiai Pszichológiai Tanszék. 2007, 54.

<sup>16</sup> Az ún. kontrollhely is szerepet játszhat abban, hogyan tanulunk. Phares, E. J.: Kontrollhely, in: Szakács F. (szerk.): *Személyiséglélektani szöveggyűjtemény IV/1. Személyiségdimenziók mérése*. Budapest, Tankönyvkiadó, 1989, 101–151. Fülöp Márta: Versengés az iskolában, in: Mészáros A. (szerk.): *Az iskola szociálpszichológiai jelenségvilága*. Budapest, ELTE Eötvös Kiadó, 1997, 172–196.

<sup>17</sup> Kozéki Béla: *A motiválás és motiváció összefüggéseinek pedagógiai pszichológiai vizsgálata*. Budapest, Akadémiai Kiadó, 1980.

<sup>18</sup> Kozéki B. – Entwistle, N. J.: Tanulási motivációk és orientációk vizsgálata magyar és skót iskoláskorúak körében, *Pszichológia*, 6. évfolyam, 1986/2, 271–292.

<sup>19</sup> Stephen, D.: Krashen: *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, Oxford – New York, Pergamon, 1982. Krashen idegennyelv-elajátítás elmélete és hipotézisei méltán ismertek és meghatározóak ma is az oktatásban, nem csak az idegennyelv-tanításban.

<sup>20</sup> Péter-Szarka: *Az idegennyelv-tanulási motiváció*, 27–28.

<sup>21</sup> Dévai M. – Sipos M.: *A Tennessee énkép skála, Pszichológiai tanácsadás a pályaválasztásban*, Módszertani füzetek, Budapest, Országos Pedagógiai Intézet, 1986.

<sup>22</sup> Péter-Szarka: *Az idegennyelv-tanulási motiváció*, 29.

<sup>23</sup> Dévai – Sipos: *A Tennessee énkép skála*.

<sup>24</sup> Köszönettel tartozom Keese Van der Vloednek, aki szakmai tanácsot adott a dolgozat elméleti háttérének felvázolásához. Motivációs modellje könyvében is megjelenik: Van der Vloed, Keese: *Samenspraak. 30 communicatiemiddelen voor het onderwijs*. (*Dialogue 30 communication models for education*), Soesterberg, Aspekt, 2021.

- <sup>25</sup> Ruijters, Manon C. P. – Simons, P. Robert-Jan: Connecting professionalism, learning and identity, *Estonian Journal of Education*, 2020, 32–56.
- <sup>26</sup> A Simonyi-verseny honlapja: <https://simonyi.kre.hu/>. Tóth Etelka: Új utakon a Simonyi-verseny, *Anyanyelv-pedagógia*, 14. évfolyam, 2021/1. <https://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=888> (Letöltés: 2023.01.05.)
- <sup>27</sup> A kutatás a Károli Gáspár Református Egyetem támogatásával a *Nyelvi kompetenciák térben és időben* (2022–2024) projekt keretében valósul meg. A kutatás hiánypótló jelleggel, interdiszciplináris eszközökkel, több tudományterület – coaching, pedagógiai, nyelvészeti, gazdasági-társadalmi irányokból – felől közelítve elemzi a Simonyi-verseny résztvevőinek válaszaiból kialakított adatbázist.
- <sup>28</sup> Ruijters: Connecting professionalism, 53–56.
- <sup>29</sup> Keller, John M.: Development and use of the ARCS model of instructional design. *Journal of instructional development*, 10. évfolyam, 1987/3, 2.
- <sup>30</sup> Wigfield, A. – Eccles, J.S.: Expectancy-value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 2000/1, 68–81.
- <sup>31</sup> Mercer – Dörnyei: *Engagement*, 104.
- <sup>32</sup> Keller: Development, 2–3. Mercer – Dörnyei: *Engagement*, 104.; Wigfield–Eccles: *Expectancy-value theory*.
- <sup>33</sup> Keller: Development, 3.
- <sup>34</sup> Mercer – Dörnyei: *Engagement*, 103.
- <sup>35</sup> Az ún. „kívánatos nehézség” nem új meghatározás, Vygotsky klasszikus fogalma, a ZPD (Zone of Proximal Development) ezzel foglalkozik. Vygotsky, L. S.: *Mind in Society: The Development of Psychological Processes*, Cambridge, MA. Harvard University Press, 1978. Más szemszögből a fontos fogalom Csíkszentmihályi flow-elméletében is megjelenik. Csíkszentmihályi Mihály: *Flow: The Classic Work on How to Achieve Happiness*, (Rev. ed.) London, Rider, 2002.
- <sup>36</sup> Keller: Development, 3.
- <sup>37</sup> Uo. 3–6. Ld. Bandura éhhatékonyág elmélete. A. Bandura: *Self-Efficacy: The Exercise of Control*, New York, N.Y., W.H. Freeman, 1997.
- <sup>38</sup> Keller: Development, 6, Mercer – Dörnyei: *Engagement*, 137.
- <sup>39</sup> E. L. Deci – R. M Ryan: Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being, *American Psychologist*, 55. 2000/1, 68–78.
- <sup>40</sup> Deci – Ryan: Self-Determination Theory, 68–69.
- <sup>41</sup> Uo. 68–69.; Bandura: *Self-Efficacy Theory*; Dweck, Carol: *Mindset: The New Psychology of Success*, New York, NY, Ballantine Books, 2006.
- <sup>42</sup> Deci – Ryan: Self-Determination Theory, 72.
- <sup>43</sup> Uo. 72.
- <sup>44</sup> Uo.
- <sup>45</sup> Uo.
- <sup>46</sup> Uo. 72–73.
- <sup>47</sup> Uo. 73.
- <sup>48</sup> Uo. 74.
- <sup>49</sup> Hattie, John: *Visible Learning, A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*, Routledge, Abingdon, 2009. John Hattie: *Visible Learning for Teachers, Maximizing impact on learning*, Routledge, Abingdon, 2012.
- <sup>50</sup> Hattie: *Visible Learning for Teachers*, 14. Simon Zsuzsanna szabad fordítása.
- <sup>51</sup> Uo. 1.
- <sup>52</sup> Uo. 2.
- <sup>53</sup> Uo. 2–3.
- <sup>54</sup> Az eredeti, 2008-ban megjelent könyv még némileg eltérő módon ábrázolta a hatásokat, illetve az *effect size* is csak -0,2-től 1,2-ig terjedt. Az ábra és az említett hatások alapja már Hattie 2018-as, módosított listája. A teljes, 252 hatásból álló lista elérhető itt: <https://visible-learning.org/hattie-ranking-influences-effect-sizes-learning-achievement/>, a 2. ábra pedig itt: <https://visible-learning.org/wp-content/uploads/2022/01/Influences-overview-Visible-Learning.pdf>
- <sup>55</sup> Hattie: *Visible Learning for Teachers*, 12–13.
- <sup>56</sup> Department of Education: Collective Efficacy. Canada. <https://www.gov.nl.ca/education/files/Collective-Efficacy-november-2020.pdf>
- <sup>57</sup> Monticello Central School District: Response to Intervention (RTI). <https://www.monticelloschools.net/academics/response-to-intervention-rti/> (Letöltés: 2023.08.29.)
- <sup>58</sup> Simon Zsuzsanna szabad fordítása.
- <sup>59</sup> Hattie: *Visible Learning for Teachers*, 40–42.
- <sup>60</sup> Californai State, L.A.: Mainstreaming. <https://www.calstatela.edu/academic/ccoe/programs/cats/mainstreaming> (Letöltés: 2023.08.29.)
- <sup>61</sup> Osiris Educational: Visible Learning Influences. <https://osiriseducational.co.uk/blog/latest-research/visible-learning-infographics/> (Letöltés: 2023.08.29.) (Letöltés: 2023.08.29.)
- <sup>62</sup> Hattie: *Visible Learning for Teachers*, 15–16.
- <sup>63</sup> A *desirable difficulty* (kívánatos nehézség) fogalma itt is megjelenik, ld. Vygotsky: *Mind in Society*; Csíkszentmihályi: *Flow*, 2002.
- <sup>64</sup> Hattie: *Visible Learning for Teachers* 15–17.
- <sup>65</sup> Hattie: *Visible Learning. A Synthesis*, 173–178.
- <sup>66</sup> Uo. 176–177, Mercer – Dörnyei: *Engagement*, 141, Hattie, J. – Timperley, H.: The power of feedback, *Review of Educational Research*, 77, 2007/1, 81–112.

- <sup>67</sup> Hattie: *Visible Learning for Teachers*, 16.
- <sup>68</sup> Uo. 24–27.
- <sup>69</sup> Mercer – Dörnyei: *Engagement*, 110, 129–130.
- <sup>70</sup> A SMART célokat említettem a bevezetőben. A tanulási tervet megelőzheti a tanulási szerződés, amelyben a tanuló elkötelezi magát.
- <sup>71</sup> Dörnyei Zoltán – Magdalena Kubinyova: *Motivating Learners, Motivating Teachers Building vision in the language classroom*, Cambridge, Cambridge University Press, 2014.
- <sup>72</sup> Önszabályozásról ld.: Dörnyei Zoltán: *The psychology of the language learner*, New York, Routledge, 2005.
- <sup>73</sup> A pozitív pszichológia, pedagógia több eszköze is kiváló lehet ehhez: pl. az ún. VIA (karaktererősség) teszt, a Gardner-féle többszörösintelligencia-teszt.
- <sup>74</sup> Mercer, S. – Dörnyei, Z.: *Engagement*, 131. HOTS – Higher Order Thinking Skills, Bloom, B.S. (ed.): *Taxonomy of Educational Objectives: Handbook 1, Cognitive Domain*, New York, N.Y., David McKay Co.Inc., 1956.
- <sup>75</sup> Korthagen, F. A. J.: Promoting core reflection in teacher education: Deepening professional growth, in: L. Orland-Barak – C. J. Craig (eds), *International Teacher Education: Promising pedagogies (Part A)* Bingley, UK: Emerald, 201., 73–89. Szivák Judit: *Reflektív elméletek, reflektív gyakorlatok*, Budapest, ELTE Eötvös Kiadó, 2014.
- <sup>76</sup> Mercer – Dörnyei : *Engagement*, 141.
- <sup>77</sup> Dörnyei Zoltán – Ema Ushioda: *Teaching and researching motivation*, second edition. London: Routledge. 2011.
- <sup>78</sup> Dörnyei Zoltán: Motiváció és motiválás az idegen nyelvek tanításában. *Modern Nyelvoktatás*, 2. évf. 1996/4, 3–21.
- <sup>79</sup> Howard Gardner: *Multiple intelligences: New horizons*. New York, Basic Books, 2006; Mercer – Dörnyei: *Engagement*, 152.
- <sup>80</sup> Péter-Szarka: *Az idegennyelv-tanulási motiváció*.
- <sup>81</sup> S. Bolhuis: *Towards Process-Oriented Teaching for Self directed Lifelong Learning: A Multidimensional Perspective. Learning and Instruction*. 13, 2003, 27–347.
- <sup>82</sup> A kíváncsiság felkeltése, fenntartása kulcs a bevonódáshoz. 'Zone of curiosity' a 'Zone of Proximal Development' mintájára Leslie: *Curious: The Desire to Know and Why your Future Depends on it*, New York, NY, Basic Books, 2014. Mercer–Dörnyei : *Engagement*, 110, 129–130.
- <sup>83</sup> Péter-Szarka, *Az idegennyelv-tanulási motiváció*, 17–18.
- <sup>84</sup> Csíkszentmihályi, *Flow*.
- <sup>85</sup> Péter-Szarka, *Az idegennyelv-tanulási motiváció*, 61–62.