

Nyelvpedagógia Ph.D. program

Neveléstudományi Doktori Iskola

Eötvös Loránd Tudományegyetem

A Doktori Iskola vezetője: Prof. Dr. Zsolnai Anikó DSc

Programvezető: Prof. Dr. Károly Krisztina DSc



**DOKTORI DISSZERTÁCIÓ**

**TÉZISFÜZET**

**ZÓLYOMI ANNA**

**A MAGYAR KÖZÉPISKOLAI ANGOL NYELVTANULÓK ÉS NYELVTANÁROK  
MEGGYŐZŐDÉSÉNEK FELTÁRÁSA A NYELVÉRZÉKRŐL ÉS A TUDATOS-  
TUDATTALAN TANULÁSRÓL AZ ANGOL NYELVTANULÁS  
SIKERESSÉGÉBEN:**

**EGY VEGYES MÓDSZERŰ KUTATÁS**

**Témavezető:** Dr. Albert Ágnes, egyetemi adjunktus

**Budapest, 2023**

## Tartalom

1 Bevezetés és Kutatási Kontextus.....	3
2 Elméleti és Empirikus Háttér .....	7
2.1 Tudatos (Explicit) és Tudattalan (Implicit) Tanulás .....	7
2.2 A Nyelvérzék és az Explicit–Implicit Nyelvérzék-Profilok .....	10
2.3 Differenciált Tanulásszervezés: Sok Tennivaló a Tanítással Kapcsolatban .....	11
2.4 Tanulói Meggyőződések .....	13
2.5 A Tanárok Meggyőződései .....	15
2.6 Nyelvérzékkel Kapcsolatos Meggyőződések.....	16
2.7 A Tanulók és a Tanárok Meggyőződése az Explicit–Implicit Nyelvérzékről .....	18
3 A Kutatás Fontosságának Indoklása .....	19
4 Kutatási Kérdések .....	20
5 A Kutatás Módszerei.....	21
6 A Próbatanulmány Főbb Eredményei .....	23
7 A Főtanulmány Eredményeinek Összefoglalása.....	24
8 Az Interjúkutatás Eredményeinek Összefoglalása .....	26
9 A Kétféle Adattípus Szintézisének Összefoglalása.....	27
10 A Disszertációs Tanulmány Eredményeinek Általános Összefoglalása .....	29
11 Következtetések és Pedagógiai Implikációk .....	35
A Disszertáció Témájához Kapcsolódó Publikációk Listája .....	39
Egyéb Publikációk Listája.....	40
Irodalom .....	41
Függelék A: A Tanulmány Összefoglalója .....	56
Függelék B: Keresztábrázat a Nemek Szerinti Megoszlásról az Egyes Klasztercsoportokban	57

## **1 Bevezetés és Kutatási Kontextus**

Az alkalmazott nyelvészeti kutatások középpontjában mindig is annak a vizsgálata állt, hogy mi vezet sikerességhez az idegennyelv-tanulásban (Dörnyei, 2005; Ehrman & Oxford, 1995; Skehan, 2002). Több tanulmány is rávilágított az idegennyelv-tanulási sikeresség és a nyelvérzék kapcsolatára (Carroll & Sapon, 1959; Dörnyei & Ryan, 2015; Ehrman, 1998; Ehrman & Oxford, 1995; Oxford, 1990; S. Li, 2016; Skehan, 2002), valamint különböző tanulmányok rámutattak a sikeresség és az idegennyelv-tanulással kapcsolatos mélyen gyökerező vélekedések, meggyőződések összefüggésére (Dweck, 2006; Mercer & Ryan, 2010). Ugyanígy hangsúlyt kapnak a különböző tanulási megközelítések (pl. a tudatos és tudattalan tanulás) a nyelvérzékkel összefüggésben, melyre tudatos és tudattalan kognitív nyelvérzékként utalnak (Granena, 2012). Az, hogy ezeket a tanulási megközelítéseket hogyan lehet alkalmazni a tanulók képességeinek kiaknázására, vagyis a differenciált tanulásszervezés megvalósítására, egy érdekes kutatási területnek bizonyul. Az angoltanárok differenciált tanulásszervezéssel kapcsolatos meggyőződéseinek kutatása azért fontos, mert a tanárok kulcsfontosságú résztvevői a nyelvtanulási folyamatnak, így az ő meggyőződéseinek megismerésével felfedhetjük, hogy mi vezet a nyelvtanulási sikerességhez és eredményességhez (Tomlinson és mtsai., 2003). Így tehát, a felsorolt szempontok alapján való vizsgálódás értékes pedagógiai implikációkkal szolgálhat a magyarországi nyelvtanulás szempontjából.

Magyarország, a kutatás helyszíne, egyedülálló kontextusként értendő annak fényében, hogy az elmúlt 30 évi fejlődés ellenére sajnos még mindig nem áll kiemelkedő helyen a nyelvtanulás hatékonyságának szempontjából, ugyanis az európai normákhoz képest kevesen beszélnek idegen nyelveket (European Commission, 2006, 2012, 2018; Eurostat, 2021; Lukács, 2002; Öveges, 2018a; Öveges & Csizér, 2018). Sajnos a magyar nyelvtanulók általában véve nem teljesítettek túl jól a nyelvtanulásban az elmúlt évtizedekben (Öveges, 2018a), hiszen kevesebben és alacsonyabb szinten beszélnek idegen nyelveket, mint a szomszédos európai országokban. Vágó és mtsai. (2011) hangsúlyozták, hogy az idegen nyelvet beszélő felnőttek

arányát tekintve az utolsó országok között vagyunk, ráadásul a legutóbbi Eurobarometer (European Commission, 2018) alapján a megkérdezett magyaroknak mindössze 2%-a beszél két idegen nyelvet. A megkérdezettek 29%-a csak az anyanyelvén tud írni és olvasni.

Magyarországon a differenciált oktatást sok iskolában és osztályban alkalmazzák, leginkább a tanulók tudásszintje alapján történő csoportbontással. Fontos megjegyezni, hogy ez a csoportbontás gyakran véletlenszerű kiválasztáson alapul, például a nevek ábécé szerinti megoszlása alapján (Öveges, 2018b), ami nem feltétlen előnyös. Ráadásul, még ha a csoportbontás tudásszint szerint történik, akkor sem biztos, hogy ez a legjobb gyakorlat a tanulás hatékonysága szempontjából, mivel képesség szerint csoportosítani nem szükségszerűen egyenlő azzal, hogy a tanulók jobban is teljesítenek (Francis és mtsai., 2020; Gamoran és mtsai., 1995). Korábbi tanulmányok alapján a képesség vagy teljesítmény szerinti csoportbontás különösen kedvezőtlen az alacsonyabb képességű tanulók számára (Francis és mtsai., 2020; Furcsa, 2014). Ezen okból kifolyólag az oktatást inkább az egyéni különbségek figyelembevételére és a tanulóközpontúságra lenne szükséges irányítani (Furcsa, 2014). Több tanulmányban is kihangsúlyozták annak fontosságát, hogy a tanulókat nem érdemes egy kalap alá venni és kollektív masszaként kezelni nem törődve az egyéni különbségek fontosságával (Mercer, 2011a, 2011b). Cohen és Henry (2020) így emelték ki az egyéni különbségek fontosságát: „A tanulók jellemzőinek fontosságát nem lehet túlbecsülni. Amikor a tanulók belevágnak a nyelvtanulásba [...] akkor egy igen nagy 'személyes batyut' visznek magukkal a nyelvi kurzusra, ami jelentősen befolyásolja a tanulás menetét” (o. 165).

Csizér és mtsai. (2022) tanulmányuk kutatási kontextusának tárgyalásakor a kedvezőtlen csoportosítási módszerek mellett négy fő problémát azonosítottak, ahol fejlődésre van szükség a magyar nyelvoktatásban, nevezetesen az osztályok mérete, a tanárok kompetenciái és gyakorlatai, a tankönyvhasználat, és az tanórai anyagi források elérhetősége kapcsán. További szempont, amelyet többek között Csizér és mtsai. (2022), Öveges és mtsai.

(2019) és Tartsayné Németh és mtsai. (2018) is kiemelték, hogy a magyarországi nyelvoktatás igen nagy mértékben vizsgaközpontú, és ez lehet az oka annak, hogy a nyelvtanárok a nyelvhasználat és a kommunikatív nyelvoktatás fókusz helyett a formát és a pontosságot veszik főként figyelembe. Öveges és Csizér (2018) szerint a legnépszerűbb idegen nyelvként tanult nyelv Magyarországon az angol, azonban az angolt még mindig a többnyire hagyományos, nyelvhasználatra nem fókuszáló oktatási módszerekkel oktatják.

Mindezek miatt fontos megvizsgálni, hogy mi vezethet a nyelvtanulás sikerességéhez vagy éppen a kudarcokhoz, sikertelenséghez a magyar kontextusban, és éppen ezért aktuális téma a nyelvtanulási sikerességhez vezető kognitív előrejelzőkkel (pl. nyelvérzéssel) kapcsolatos mélyen gyökerező meggyőződések feltárása. A nyelvérzéssel kapcsolatos negatív vélekedések és a különböző tanulási megközelítésekkel kapcsolatos korlátozó, kedvezőtlen meggyőződések lehetséges okai lehetnek a nyelvtanulási sikertelenségnek. A meggyőződések fontos szerepet játszanak a viselkedések és cselekedetek (vagy éppen cselekedetek hiánya) formálásában, és a potenciálisan korlátozó meggyőződések (Mercer & Ryan, 2010) káros következményekkel lehetnek a nyelvtanulás folyamatára. Az érem másik oldalát tekintve, a nem korlátozó, kedvező idegennyelv-tanulással kapcsolatos vélekedések konstruktív és gyümölcsöző eredményekhez vezethetnek. Pontosabban, tanulmányok (Dweck, 2006; Dweck és mtsai., 2014) rámutattak arra, hogy az idegennyelv-tanulási készségek fejleszthetőségével kapcsolatos vélekedések (idegen nyelvi szemléletmódok) hosszú távon jelentős következményekkel lehetnek a nyelvtanulási sikerességre (Burns & García, 2017). Ezek főként az általános intelligenciával és a nyelvérzéssel kapcsolatos meggyőződésekre vonatkoznak. Mercer és Ryan (2010) szintén kiemelték az idegen nyelvi szemléletmódok megkérdőjelezhetetlen hatását a tanulók célmeghatározásának, a nyelvtanulási folyamathoz való hozzáállásuknak és a nyelvtanulási sikerességnek alakításában.

A jelen tanulmány a nyelvérzékekkel kapcsolatos meggyőződések feltárásában hiánypótló, mivel kevés olyan kutatás létezik, amely közvetlenül a nyelvérzékekkel kapcsolatos meggyőződésekkel foglalkozik, mint a vizsgálat elsődleges fókusza (Burns & García, 2017), és a legjobb tudomásom szerint a magyar kontextusban nincsen ilyen tanulmány. A nyelvérzékekkel kapcsolatos meggyőződésekkel csak olyan szélesebb körű vizsgálatok részeként foglalkoztak, amelyek az idegennyelv-tanulás más konstruktumaival kapcsolatos vélekedésekre fókuszáltak elsősorban. Mivel a nyelvérzék vitatott fogalom meghatározások övezik és többkomponensű természetűnek tekintik, fontos megvizsgálni, hogy az angol nyelvtanulók és a tanárok miként tekintenek erre a konstruktumra. Az ezzel kapcsolatos meggyőződések feltárása érdekes eredményekhez vezethet az idegen nyelvek tanítása és tanulása szempontjából. Az idegennyelv-tanulással kapcsolatos meggyőződések kétségtelenül fontosak, és összefüggést mutattak ki más kognitív konstruktumokkal. Mindezek mellett csak korlátozott számú kutatás foglalkozik az explicit és implicit nyelvérzék-profilok vizsgálatával (Granena, 2012), pedig a tanulók nyelvtanulási profilja alapján történő differenciált tanulásszervezés hosszú távon hozzájárulhat a hatékonyabb tanuláshoz.

Így e tanulmány fő céljai a következők voltak: 1) egy olyan kérdőív használatának validálása, amely a nyelvérzékekkel, az explicit-implicit tanulással és az ezekhez szorosan kapcsolódó konstruktumokkal kapcsolatos meggyőződések mérésére szolgál, 2) az angol nyelvtanulók és nyelvtanárok nyelvérzékekkel és az explicit-implicit tanulással kapcsolatos meggyőződéseinek feltárása, 3) az angol nyelvtanulók explicit-implicit tanulói profiljának vizsgálata, 4) az angol nyelvtanárok azon meggyőződéseit megvizsgálni, hogy hogyan tudnak differenciálni a tanulói profilok alapján, és végül 5) a kétféle adat (tanulói kérdőív és tanári interjú) eredményeinek összevetése és szembeállítás. A tanulmány összefoglalója (kutatási módszerek, főbb eredmények) az A. függelékben található.

## 2 Elméleti és Empirikus Háttér

### 2.1 Tudatos (Explicit) és Tudattalan (Implicit) Tanulás

A következő gondolat mentén gondolkodva: „Amikor egy tanuló angolt mint idegen nyelvet szeretne tanulni, választ kell találnia egy egyszerű kérdésre: mit kell tennie ha meg akar igazán jól tanulni angolul?” (Kalaja és mtsai., 2015, o. 25), hangsúlyozni kell, hogy a „legjobb” nyelvtanulási módszer vagy megközelítés nem feltétlen létezik. Inkább a nyelvtanulás célját kell először meghatároznunk, és azt szépen finomhangolnunk, ugyanis Illés (2020) és Medgyes (1992) alapján az anyanyelvi beszélői szint mint végső cél elérése alapvetően egy hibás elképzelés, vagy legalábbis erősen megkérdőjelezhető, hogy melyik anyanyelvi beszélőre gondolunk (Widdowson, 1994). A nyelvtanulási megközelítéseknek azonban vannak olyan tendenciái, amelyeket érdemes megvizsgálni, függetlenül a nyelvtanulás konkrét céljaitól. Ennek segítségével a nyelvtanulók megtalálhatják a számukra optimális nyelvtanulási megközelítéseket (Victori & Lockhart, 1995).

Reber (1993) szerint az implicit tanulás tudatosságon kívül zajlik, tehát tudatos folyamatok nélküli tanulást jelent (DeKeyser, 2005). Az explicit tanulás viszont egy olyan tudatos folyamat (Long, 2014) amely nem csak magát a tudatosságot foglalja magába, hanem a szándékot egy adott nyelvi elem megtanulására (VanPatten & Rothman, 2015). Jiménez (2002) azt állította, hogy az implicit tanulás magában foglalja a tanulási szándék hiányát, a tanulóval kapcsolatos tudatosság hiányát, valamint az esetlegesen elsajátított nyelvi elemek tudatos felismerésének hiányát. Az implicit indukció tehát „pár nyelvi példával való érintkezésre utal, amely a nyelvi minták elsajátításának megkönnyítését és nem szándékos tanulását eredményezi” (Granena, 2016, 583. o.) és bizonyos nyelvi elemekkel való érintkezés során történt nem szándékos elsajátítást jelent (Granena & Yilmaz, 2019), míg az explicit indukció a „szabályok és kapcsolatok szándékos levezetését” takarja (Granena, 2016, o. 583). Ebben a tanulmányban az implicit és tudattalan tanulás kifejezéseket felváltva használom,

mivel ezek a fogalmak a szakirodalom áttekintése alapján ugyanazt a jelentést tartalmazzák, ugyanez vonatkozik az explicit és tudatos tanulásra.

Számos olyan eszköz létezik, amelyet az explicit és implicit tanulási folyamatok mérésére terveztek, azonban ezek az eszközök egyáltalán nem tökéletesek. E tesztek megtervezése és validálása nagy kihívást jelent (DeKeyser, 2005; Ellis, 2009), ráadásul kulcsfontosságú annak előzetes meghatározása, hogy mit kívánunk mérni; a kódolás során zajló tanulási folyamatot vagy a tanulási termékeként megjelenő tudást (Ellis, 2009; Leow, 2015). További buktatót jelent, hogy az implicit és explicit tanulással szorosan összefüggő két rokon fogalom létezik, ezek pedig a véletlenszerű és a szándékos tanulás (DeKeyser, 2005; Hulstijn, 2015). Egy másik hátránnyként megnevezhető az interfész-probléma (Hulstijn, 2015; Long, 2014), amelynek középpontjában az a rejtélyes kérdés áll, hogy az egyik tanulási megközelítés átfordulhat-e a másikba. Továbbá Paciorek és Williams (2015) azt állították, hogy a tudatosság hiányának (tehát az implicit folyamatok) bizonyítása rendkívül nehéz. Az implicit tanulás mérésére használt eszközök kevésbé bizonyultak megbízhatónak, de ahogyan Granena (2020) kiemelte, a megbízhatóság hiánya nem feltétlenül jelenti azt, hogy az implicit tanulásnak nincs jelentősége a nyelvtanulási teljesítmény és sikeresség előrejelzésében.

Mivel az implicit és explicit tanulás hatékonyságát illetően az eredmények vegyesnek tűnnek, és mivel nem csak forrásokat igénybevevő, de gyakorlatilag szinte lehetetlen olyan eszközt tervezni és validálni, amely képes mérni a tisztán explicit és tisztán implicit tanulási folyamatokat, ebben a disszertációban egy újszerű megközelítést kezdeményezek az explicit és implicit tanulási megközelítésekben rejlő lehetőségek feltárására. A metaelemzés helyett a hangsúly a tanulók és a tanárok kognitív képességekről alkotott meggyőződésére helyeződik az implicit és explicit tanulással kapcsolatban, mivel ezek még fontosabbak lehetnek, mint a tanulók eseti pontszámai a nyelviérzék teszteken és az explicit és implicit tanulási folyamatokat mérő (vagy mérni hivatott) feladatokon. Ez újszerű megközelítésnek tekinthető, mivel



tudomásom szerint eddig még senki sem próbálta vizsgálni a nyelvtanulással kapcsolatos implicit és explicit meggyőződések, nemhogy a nyelvérzéssel kapcsolatos meggyőződésekkel együtt vizsgálva ezeket. A következőkben az explicit és implicit tanulási megközelítések fényében a nyelvtanulási szokásokat mutatom be – ez az a fogalom, amelyre a disszertációban végig hivatkozom.

Ebben a tanulmányban a tanulási folyamatok, a tanulási mechanizmusok és a tanulási megközelítések fogalmait felváltva használom, de a szokások fogalmát meghatározom pontosabban, hogy miben különbözik a tanulási stílusoktól és stratégiáktól. A nyelvtanulási szokások a tanulók által használt, heti rendszerességgel ismétlődő mintákat, tevékenységeket és rutinokat jelentik. Következésképpen, az implicit és explicit nyelvtanulási szokások magukban foglalják azokat a tevékenységeket és viselkedési mintákat, amelyeket a nyelvtanulók rendszeresen, azaz hetente alkalmaznak, ahol bizonyos mennyiségű tanulás tudatosan (explicit) vagy tudattalanul (implicit) történhet. A gyakorisági szempont mellett a nyelvtanulási szokások abban különböznek a tanulási stratégiáktól, hogy a stratégiák „proaktivitást foglalnak magukban a konkrét, egyénre szabott tanulási célok kiválasztásában” (Dörnyei és Ryan, 2015, 6. o.). Az implicit nyelvtanulási szokások esetében a tanulás proaktivitásának ez az eleme nincs jelen, mivel ez esetben a tanulás nem a tevékenység mögött álló szándék, hanem maga a tudás csupán egy melléktermék. Ahogy Bailey és Mtsai. (2000) állítják, a tanulási stratégia kiválasztása mögött egy bizonyos szándék áll, mégpedig a tanulás elősegítése. Ami a tanulási szokások és a tanulási stílusok közötti különbségtétel meghatározását illeti, Bailey és Mtsai. (2000) azt is kiemelték, hogy a tanulási stílusok amellett, hogy nem szándékosak, automatikusak, de ez nem feltétlenül igaz a tanulási szokásokra. A nyelvtanulási szokások nem pillanatnyi döntések, hanem a tanuló repertoárjából merített cselekvési tendenciák. Mivel viselkedési dimenzióról van szó, találónan nevezhetjük ezeket explicit-implicit nyelvtanulási viselkedésnek is.

## 2.2 A Nyelvérzék és az Explicit–Implicit Nyelvérzék-Profilok

Számos kutató állítja, hogy a nyelvérzék, azaz a nyelvi tehetség, mint kognitív egyéni különbség kulcsfontosságú a nyelvtanulásban, mivel képes előre jelezni az idegennyelv-tanulás sikerességét (Lowie és Verspoor, 2019; Plonsky, 2022; Skehan, 1991). Granena és Yilmaz (2019) ugyanis azt állította, hogy a nyelvérzék a nyelvtanulók idegen nyelvi eredményeinek és nyelvtudásának variációjának 25%-át magyarázzák, ami egyáltalán nem elhanyagolható jelentőségű. Ellis (2019) szerint „a nyelvérzék a tanulók tanulási potenciáljának mérésére szolgáló tesztből az idegen-nyelvtanulás szinte minden központi kérdése szempontjából releváns magyarázó tényezővé vált” (xv. o.). Cohen és Henry (2020) azzal érvelt, hogy a nyelvérzék az egyik legfontosabb változó az egyéni különbségek tudományágán belül, és előre jelzi a nyelvtanulás hatékonyságát. Robinson (2013) hangsúlyozta, hogy „a magasabb nyelvérzék hozzájárul a nyelvtanuláshoz való sikeresebb alkalmazkodáshoz, illetve az idegen nyelvvel való természetes érintkezéshez” (221. o.). Ellis (1997) azt állította, hogy az egyéni különbségeken belül a motiváció mellett a nyelvérzék a legfontosabb tényező.

A nyelvérzék és az explicit-implicit tanulás közötti kapcsolatként a nyelvérzék újszerű értelmezése alapján megkülönböztethetünk explicit és implicit nyelvérzéket. Az előbbi magában foglalja a tudatos hipotézistesztelési folyamatokat az instrukciók során, a tanulási időt és az összefüggések szándékos kidolgozását (azaz a problémamegoldást), és lehetővé teszi a tudatos stratégiahasználatot (Granena, 2012, 2020). A nyelvi analitikus képesség például, amit a MENYÉT (Ottó, 2002) is mér, az explicit nyelvtanulási folyamatokat hivatott mérni (Yamashita, 2022). Az implicit nyelvérzék, a kontinuum másik vége, a nyelvvel való érintkezés során előkerült nyelvi elemek elsajátítását jelenti a szabályok ismerete nélkül, nincs tanulási idő, és minimális igénybevételt jelent a munkamemória végrehajtó funkcióira (Granena, 2012, 2020).

Granena (2016) arra a következtetésre jutott, hogy két kognitív nyelvérzék létezik, nevezetesen az explicit nyelvérzék, amely „tudatos, logikus, analitikus és erőfeszítéssel járó”

(594. o.) tanulást vált ki, és az implicit nyelvérzék, amely „nem tudatos, asszociatív, holisztikus és erőfeszítés nélküli” (594. o.) tanulásra támaszkodik. Amint azt Granena és Yilmaz (2019) megfogalmazták, a nyelvérzék olyan több összetevős konstruktum, amely magában foglalja „az implicit és explicit kognitív területekről származó képességeket, amelyek különböző tanulási kontextusokban és/vagy oktatott körülmények között különbözőképpen kapcsolódhatnak a nyelvtanulási eredményekhez” (242. o.). A nyelvérzék-kezelési gyakorlatok segítségével a kutatók elemezhetik a különböző típusú oktatás hatásait az explicit és implicit nyelvérzék fényében (Granena és Yilmaz, 2019). Ezért érdekes azt megvizsgálni, hogy a tanárok hogyan differenciálnak a kognitív tanulói profilok alapján. Pontosabban, Granena (2020) hangsúlyozta, hogy a pedagógiai gyakorlatok egyik formájaként a nyelvtanárok az egyéni különbségek alapján a nyelvtanulók kognitív profiljához igazítják tanítási módszereiket, így a következő gondolatot erősítve: „fontos lenne, hogy a tanárok a jó eredmény optimális feltételeinek megteremtése érdekében a tanítási gyakorlatukat a tanulási megközelítésekhez igazítsák” (Dewaele és mtsai. 2022, 19. o.). Granena (2020) két érvet fűzött ahhoz, hogy miért elengedhetetlen az implicit és explicit nyelvérzék tanulmányozása az idegen nyelv elsajátítása szempontjából: először is, e megközelítések feltárásával megérthetjük, hogy mely egyéni különbségeknek van nagy hatása a nyelvtanulási sikerességre; másodsor pedig, javaslatokat tehetünk a nyelvtanárok a nyelvpolitikai döntéshozók, és egyéb érdekelt fél felé. Skehan (1986) szerint a nyelvérzék mintázatai alapján tanulói típusokat tudunk megkülönböztetni, ami arra enged következtetni, hogy bizonyos tendenciák figyelhetők meg az egyéni különbségekkel kapcsolatban. Éppen ezért a nyelvtanulók profiljainak feltárása az implicit és explicit tanulási megközelítésekhez kapcsolódóan és az észlelt kognitív nyelvérzékek alapján sok lehetőséget rejthet magában.

### **2.3 Differenciált Tanulásszervezés: Sok Tennivaló a Tanítással Kapcsolatban**

Korábbi kutatások kimutatták, hogy a tanárok meggyőződésesei alapvető szerepet játszanak tanítási gyakorlatuk alakításában (Borg, 2003; Kalaja és Barcelos, 2003; Nishino, 2012;

Tomlinson és mtsai., 2003), és így a nyelvoktatás során hozott döntéseikben is. A differenciálással kapcsolatban ma már köztudott, hogy a nyelvtanulók sikere szempontjából fontos, hogy figyelembe vegyünk az egyéni különbségeket, ezzel elkerülve azt, hogy a tanulókat egy kalap alá vegyük.

A differenciált oktatás számos előnye mellett azonban vannak problémák is, amelyek rámutatnak a differenciált oktatási stratégiák végrehajtásának összetettségére. A differenciálással kapcsolatos fő probléma, ahogyan azt a legújabb kutatások is mutatják, hogy a tanárok úgy vélik, hogy további képzésre lenne szükségük a hatékony differenciálás módjaival kapcsolatban, és a differenciálást különösen nagy kihívást jelentő feladatnak tartják (Kótay-Nagy, 2023; Öveges és Csizér, 2018; Smid és Zólyomi, 2021; Suprayogi és mtsai., 2017; Zólyomi, 2022a). Emellett a legújabb tanulmányok kihangsúlyozták, hogy a tanároknak több képzésre van szükségük a differenciálás módjairól, beleértve a témának szentelt konferenciákat és workshopokat, ahol a tanárok megismerkedhetnek a különböző differenciált oktatásszervezést elősegítő stratégiákkal (Kótay-Nagy, 2023; Öveges és Csizér, 2018; Smid és Zólyomi, 2021; Suprayogi és mtsai., 2017; Zólyomi, 2022a).

Következésképpen, a tanárok differenciálással kapcsolatos meggyőződésének és az erre irányuló gyakorlatnak megismerése nemcsak fontos, hanem szükséges is ahhoz, hogy megértsük, hogy a tanárok miként formálják pedagógiai gyakorlatukat. A jelen kutatáshoz szorosan kapcsolódó kulcsfontosságú szempontot Granena (2020) emeli ki: „a differenciálás [...] rendkívül ígéretes az online adaptív nyelvtanulási kontextusokban, mivel a kognitív erősségek meghatározása után a tanulók személyre szabott és szisztematikus oktatást kaphatnak” (39. o.).

Ezt például olyan diagnosztizáló tesztekkel vagy kérdőívekkel lehetne elérni, amelyek a nyelvtanulókat kognitív erősségeik vagy viselkedési diszpozícióik alapján csoportosítják. Ezek természetesen akkor lennének ideálisak, ha rendszeresen alkalmaznák őket a tanulók

szükségeinek elemzésére, mivel ezen szükségletek idővel változhatnak. Megjegyzendő, hogy Granena (2020) az erősségek, nem pedig az erősségek és/vagy gyengeségek feltárását hangsúlyozta. Ez az erősségalapú megközelítés a pozitív pszichológia előtérbe kerüléséből származik, amikor a kutatók felismerték, hogy előnyösebb lenne az erősségalapú megközelítésekre összpontosítani, és felvenni a harcot a korábbi hiányossági modellekkel szemben (Dewaele, 2022; MacIntyre és mtsai., 2019).

#### **2.4 Tanulói Meggyőződések**

A tanulók meggyőződései (laikus elméletek) a nyelvtanulási folyamatra és az azt befolyásoló tényezőkre vonatkozó feltételezések összességét foglalják magukban (Victori és Lockhart, 1995). Például Victori és Lockhart (1995) és Mercer (2011a, 2011b) alapján ezek a feltételezések magukban foglalják a nyelvtanulók önmagukról alkotott elméleteit is. A meggyőződések tárgyalásakor az implicit vélekedéseket vagy implicit elméleteket, más szóval a szemléletmódot (Dweck, 2006; Dweck és Leggert, 1988) is alaposan meg kell vizsgálni, mivel a szemléletmód óriási szerepet játszik az idegennyelv-tanulás sikerében (Lou és Noels, 2019). Amit a korábbi kutatások idegennyelv-tanulási szemléletmódnak neveznek, az a kognitív konstruktumokhoz – mint például az intelligencia, a nyelvérzék és a személyiség – kapcsolódó egész meggyőződés-rendszerekre vonatkozik, és arra, hogy ezek a kognitív készségek változtathatók vagy fejleszthetők-e (Dweck, 2006; Lou és Noels, 2019). Dweck (2015) kifejtette, hogy a szemléletmód arra vonatkozik, hogy az egyének hogyan érzékelik saját készségeiket vagy képességeiket. Például, ha a nyelvtanuló meg van győződve arról, hogy a nyelvérzéke megváltoztatható, akkor fejlődési szemléletmóddal rendelkezik, ha pedig ezt a képességet veleszületettnek érzékeli, akkor rögzült szemléletmóddal rendelkezik (Dweck, 2006; Lou és Noels, 2019). Általánosságban a szemléletmódok magukba foglalják azt, hogy a tanulók a mindennapi életben felmerülő kihívásokat, akadályokat, amelyeket le kell küzdeniük, erőfeszítéseket, amelyeket a céljaik eléréséhez meg kell tenniük, a kritikákat, amelyeket kapnak, és mások sikerét hogyan érzékelik (Dweck, 2020). A szemléletmód-elméletet azonban

a közelmúltban végzett vizsgálatok során heves kritikák érték, és ellentmondásos eredményekhez vezetett (Foliano és mtsai., 2019; King és Trinidad, 2021; MacNamara és Rupani, 2017; Moreau és mtsai., 2018; Sisk és mtsai., 2018). Ezek a tanulmányok azt találták, hogy a szemléletmód gyenge összefüggést mutat a teljesítménnyel és a tanulmányi eredményekkel, például szignifikáns korrelációk hiányában.

A nyelvtanulók idegennyelv-tanulással kapcsolatos meggyőződéseinek tanulmányozásának egy másik aspektusa az attribúció-elméleten alapul (Weiner, 1979). Gobel és Mori (2007) az idegennyelv-tanulás sikerének és kudarcának vélt okait vizsgálták, és azt állapították meg, hogy a tanárok nagyban befolyásolhatják azt, hogy a tanulók hogyan értelmezik sikereiket és kudarcaikat. Ennél is fontosabb szempont, hogy az idegennyelv-tanulással kapcsolatos szemléletmóddal kapcsolatban a kutatók kihangsúlyozták a nyelvtanulási képességgel (azaz a nyelvérzéssel) kapcsolatos meggyőzések fontosságát: „valójában a képesség hiányát gyakran a legkevésbé kívánatos jellemzőnek tekintik, mivel stabilnak és a személy ellenőrzésén kívül állónak tartják” (Gobel és Mori, 2007, 165. o.). Ezzel a kutatók amellet érveltek, hogy nem célszerű a rögzült szemléletmód alkalmazása. Ennek oka, hogy míg egyes meggyőzések hasznosak az idegennyelv-tanulás során, a nyelvtanulóknak kialakulhatnak káros vagy akár hamis vélekedések, amelyek nemkívánatos következményekkel járhatnak (Horwitz, 1995). Egyes téves meggyőzések károsak lehetnek, alááshatják a nyelvtanulók nyelvtanulási sikerét, és rendkívül kontraproduktívak lehetnek a nyelvtanulási folyamat szempontjából (Barcelos, 2003). Következésképpen, különösen fontos a nyelvtanulók meggyőződéseinek feltárása, hogy kiderüljön, mi vezet sikerhez vagy kudarchoz az idegennyelv-tanulásban.

Ebben a tanulmányban az, amit a tanulónak önmagával kapcsolatos laikus elméleteinek vagy önkoncepciónak nevezek a következő definíción alapul: „az egymással összefüggő önmagunkkal kapcsolatos meggyőzések összetett, többretegű, többdimenziós hálózatát

foglalja magába” (Mercer, 2011a, 335. o.). Mercer azt állította, hogy a nyelvtanulók önmagukkal kapcsolatos meggyőződések kutatása még gyerekcipőben jár, és több vizsgálatra lenne szükség ahhoz, hogy teljesebb képet kapjunk a meggyőződések összetett természetéről. Ezért a kutatási rés és Mercer felhívása, miszerint többféle perspektívát kell alkalmazni, a disszertáció fókuszában állnak, ugyanis a tanulók meggyőződései mellett a tanárok meggyőződéseit is figyelembe vettem.

## **2.5 A Tanárok Meggyőződései**

Korábbi kutatások kimutatták, hogy a tanárok meggyőződései alapvető szerepet játszanak pedagógiai gyakorlatuk alakításában (Borg, 2003; Kalaja és Barcelos, 2003; Nishino, 2012; Tomlinson és mtsai., 2003). A tanárok meggyőződéseit az utóbbi időben a tanári kogníció gyűjtőfogalma alá sorolják, amely magában foglalja azt, amit a tanárok gondolnak, tudnak, hisznek és tesznek (Kalaja és mtsai., 2015). Borg (2003) szerint a tanári kogníció és a tanórai gyakorlatuk között jelentős kapcsolat van. Kutatások kimutatták, hogy a tanárok meggyőződései, mögöttes tervei és programjuk formájában befolyásolják tanítási gyakorlatukat (Freeman, 2002; Shohamy, 2006). Ide tartozik a tanárok azon már említett meggyőződése a vizsgált kontextusban, hogy több képzést kellene biztosítani a differenciált tanulásszervezéssel kapcsolatban (Öveges és Csizér, 2018), és hogy a differenciálás nagy kihívást jelent számukra (Smid és Zólyomi, 2021; Zólyomi, 2022a).

A tapasztalatok szerepéhez szorosan kapcsolódik az eredetileg Lortie (1975) által megfogalmazott *apprenticeship of observation* fogalma, amely szerint a tanítási gyakorlatok a tanárok olyan korábbi tapasztalatai alapján alakulnak ki, amelyeket a korábbi tanáraik megfigyeléséből szereztek. Ennek ellentéte, az *anti-apprenticeship of observation* (Moodie, 2016) azt írja le, hogy a negatív tapasztalatok ellenpéldaként működnek, ami bizonyos magatartásformák elkerüléséhez vezet. A harmadik fogalom az *apprenticeship of learning* (Pendergast és mtsai., 2011), amely magában foglalja mindazokat a tapasztalatokat, amelyeket a tanárképzésben részt vevő tanárszakos hallgatók a tanárképzés éve alatt szereznek. Ezek a

tapasztalatok fontos szerepet játszanak a tanárok meggyőződéseinek kialakításában, amelyek hatással vannak a jövőbeli oktatási gyakorlatokra (Borg, 2003). Emellett Brown (2009) kiemelte, hogy a tanároknak (csakúgy, mint a diákoknak) sajátos elképzeléseik vannak a nyelvtanulásról és a nyelvtanítási gyakorlatokról. Azt azonban fontos megjegyezni, hogy eltérés lehet a közölt (azaz vallott elméletek) és a tényleges (alkalmazott elméletek) tanítási gyakorlatok között (Argyris és mtsai., 1985; Li, 2013).

A jelen tanulmány a tanulók és a tanárok meggyőződésére egyaránt összpontosít; a kettő együttes vizsgálatának oka abban rejlik, hogy ezek a meggyőzések nem egyedülálló, légyeres térben történő jelenségek. Sokkal inkább, ahogyan Woods (2003) is megfogalmazta, a meggyőzések társadalmilag konstruáltak. Ahogyan azt a Hüttner és mtsai. (2013) állították: „a nyelvi meggyőzések azzal foglalkoznak, hogy a nyelvtanulásban érintett társadalmi szereplők hogyan gondolkodnak és hogyan hozzák meg döntéseiket a nyelvtanulással és nyelvtanítással kapcsolatban” (269. o.). Értelmezésem szerint a kutatók által a nyelvtanulásban érintett társadalmi szereplőknek nevezettek személyek nem csak a nyelvtanulókra, hanem a nyelvtanárookra is vonatkoznak, hiszen ők is fontos szereplői az idegennyelv-tanulási folyamatnak. A nyelvtanulók és a nyelvtanárok meggyőzéseire egyaránt fókuszáló tanulmányokra példa Brown (2009), Dufva (2003), és Woods (2003) kutatásai; azonban mindkettő egyidejű vizsgálata kevés hangsúlyt kapott a korábbi vizsgálatokban. Amint azt kiemelte Barcelos (2000), a tanulók és a tanárok meggyőzései közötti egyezés vagy kongruencia valószínűleg produktív, míg a meggyőzések közötti eltérés vagy kongruencia hiánya a tanulási folyamat kontraproduktivitásához vezethet.

## **2.6 Nyelvérzéssel Kapcsolatos Meggyőzések**

A nyelvérzék fogalmának meghatározása meglehetősen ellentmondásos; a legújabb tanulmányok azonban inkább a dinamikus szemléletet részesítik előnyben. E nézet alapján a nyelvérzék fejleszthető, akár beavatkozásokkal, tanítással, profilokkal, akár más, ezzel szoros kapcsolatot mutató konstruktumok erősítésével. Az utóbbi időben a nyelvérzéssel együtt



leggyakrabban elemzett konstruktumok az explicit és implicit tanulási megközelítések (Granena, 2012, 2014; Granena és Yilmaz, 2019). A jelen tanulmány a nyelvérzék legújabb dinamikus értelmezését követi, és a nyelvérzék-profilokban rejlő lehetőségeket vizsgálja az explicit és implicit tanulás szempontjából a hatékonyabb nyelvtanulás elérésében. Ebben a kutatási törekvésben több okból is az észlelt nyelvérzék áll a középpontban; például a magyar nyelvérzék tesztek a hagyományos megközelítésen alapulnak. A többi okot, amiért a hangsúly az észlelésekre és vélekedésekre és nem a nyelvérzék tényleges szintjének mérésére helyeződik, az alábbiakban részletezem.

A számos nyelvérzék-definíció mellett a konstruktummal kapcsolatos vélekedések és meggyőződések is nagy különbözőséget mutatnak (Burns és García, 2017). Hogy bemutassam a disszertációban követett kulcsfontosságú megközelítést, Bandura (1997) azt állította, hogy az érzelmek észlelése és értelmezése lényegesebb lehet, mint az érzelmek tényleges intenzitása. Bandura (1997) nyomán gondolkodva és kontextusba helyezve ezt a perspektívát, nem feltétlenül a nyelvérzék teszten elért pontszám az, ami előre jelzi, hogy az egyén milyen szintű sikereket képes elérni, hanem a saját maga észlelt nyelvérzéke fontos, illetve az, hogy milyen jelentőséget tulajdonít magának a nyelvérzéknek. Ezen kognitív folyamatok lényegesebbek lehetnek, mint egyetlen teszten elért pontszám. Ebből az következik, hogy hasznos lehet a tanulóknak és a tanárszakos hallgatóknak kialakítani a fejlődési szemléletmódot. Duckworth (2016) a *grit* fogalmának vizsgálatára vállalkozva a következővel nagyon jól megfogalmazta a nyelvérzékkel kapcsolatos meggyőződések fontosságát: „Úgy tűnik, hogy amikor valaki olyan teljesítményt ér el, amiről érdemes beszélni, igyekezünk kikiáltani az illetőt rendkívül 'tehetségesnek'. Ha a tehetségnek túl nagy szerepet tulajdonítunk, akkor minden másnak kevesebb szerepet tulajdonítunk, mint amilyet kellene”. (Duckworth, 2016, 38. o.). Ha tehát a tanulók túlzott jelentőséget tulajdonítanak a nyelvérzéknek, akkor valószínűleg kevésbé hajlandóak tudatosan erőfeszítéseket tenni a nyelvtanulási fejlődésük érdekében. Jelen

tanulmányban éppen ezért a tanulók észlelt nyelvérzéke és ezzel kapcsolatos meggyőződései állnak a középpontban.

## **2.7 A Tanulók és a Tanárok Meggyőződése az Explicit–Implicit Nyelvérzékről**

Bár számos tanulmány alkalmazta a Beliefs About Language Learning Inventory (BALLI; Horwitz, 1987) mérőeszközt, aminek egy faktora a nyelvérzékkal kapcsolatos meggyőződésekre összpontosít, csak korlátozott számú olyan kutatás létezik, amely a nyelvérzékkal kapcsolatos meggyőződések mértékét méri. A BALLI-t alkalmazva számos tanulmány következtetett arra, hogy a tanulók elismerik a nyelvérzék létezését (Rieger, 2009; Wong, 2010; Yang, 1999), ami összhangban van a különböző kontextusokban tett kvalitatív módszereken alapuló eredményekkel (Mercer és Ryan, 2010; Zólyomi, 2020a). Fontos megjegyezni, hogy a kognitív konstrukció létezésének elismerése nem feltétlenül egyenlő a nyelvérzék statikus értelmezésével, ahogyan azt megkérdőjelezhetően állítja Mercer és Ryan (2010). Mivel a nyelvérzék fogalm meghatározása még a kutatók számára is kihívást jelent és többkomponensű, ezért egyáltalán nem elhanyagolható a nyelvtanulók és nyelvtanárok nyelvérzékekkel kapcsolatos meggyőződéseinek mélyreható vizsgálata.

A kapcsolódó szakirodalom áttekintése után kirajzolódik, hogy a tanulói és tanári meggyőződések együttes vizsgálata az explicit és implicit tanulással és nyelvérzékekkel kapcsolatban elhanyagolt kutatási terület. Emellett S. Li (2016) metaelemzése alapján a kognitív képességek (pl. intelligenciák, nyelvérzék) szerinti klaszterezés szintén több figyelmet érdemlő terület. Éppen ezért szeretném az említett jelenségeket egy újszerű megközelítéssel elemezni. Annak oka, hogy a nyelvérzékekkel kapcsolatos meggyőződésekre és nem a tényleges nyelvérzékre fókuszálok (az előzőekben már említett szempontok mellett), az a meggyőződések és a vélekedések bizonyított fontosságával is összefügg, ahogyan azt például kiemelte például Hüttner és mtsai. (2013).

Tekintettel a meggyőződések, attitűdök, viselkedés, cselekvések és gyakorlatok közötti jól ismert kapcsolatra, a szociálpszichológia egy jól ismert elméleti modelljét tekintem a

tanulmány és az eszközfejlesztés keretrendszerének. Ez a modell az attitűdökkel kapcsolatos affektív-viselkedési-kognitív (ABC) modelljeként ismert (Ostrom, 1969). Pontosabban, e modellnek a tanulmányomra való átültetése azt jelenti, hogy azt szeretném feltárni, hogy az angol nyelvtanulók és a tanárok hogyan vélekednek a nyelvérzékről, milyen szerepet tulajdonítanak neki (kognitív dimenzió), hogyan viszonyulnak hozzá érzelmileg, preferenciáik alapján (affektív dimenzió), és mit tesznek valójában; vagyis milyen tanulási szokásokról számolnak be a nyelvtanulók, és milyen tanítási módszerekről, köztük a differenciálásról, számolnak be a tanárok (viselkedési dimenzió).

### **3 A Kutatás Fontosságának Indoklása**

Ebben az alfejezetben a tanulmány elméleti hátterének legfőbb pontjait szeretném ismertetni a teljesebb áttekintés érdekében, és megindokolni, hogy miért elengedhetetlen mindezen konstruktumok együttes és ilyen módon történő vizsgálata. Mint korábban említettem, az implicit-explicit mérőeszközöket erősen kritizálják; olyan tesztek, amelyek mindkettőt egyszerre mérik ugyanazon résztvevőkön, gyakorlatilag nem léteznek, és heves vita folyik az explicit és implicit folyamatok közötti kapcsolódási pontról. Sajnos könnyen hozzáférhető nyelvérzékmérő tesztekben nincs bőség (Yamashita, 2022); a legújabb magyar nyelvérzékmérő teszt (pl. MENYÉT; Ottó, 2002) már 21 éves, és a korai megközelítésen alapul. A magyar kontextusban szükség lenne egy új nyelvérzékmérő tesztre; ennek kifejlesztése azonban sok időt és erőforrást igényelne.

Ennél is fontosabb szempont, ami Bandura (1997) nyomán rajzolódott ki bennem, pontosabban az, hogy mi van az érintettek fejében (azaz a meggyőződések), sokkal fontosabbnak mondható, mint egy teszten elért pontszám. Emellett ez a tanulmány Mercer (2011a) felhívásának is eleget kíván tenni, aki azt állította, hogy elengedhetetlen „a perspektívák és megközelítések sokaságának kombinálása, ha valóban átfogó képet szeretnénk kapni a nyelvtanuló önmagával kapcsolatos meggyőződéseiről” (344. o.); ezért a tanulók és a

tanárok meggyőződéseire összpontosítok a szóban forgó konstruktumokkal kapcsolatban. Pontosan ezek azok az okok, amelyek miatt úgy döntöttem, hogy a közölt explicit-implicit tanulási szokásokra és a nyelvérzékeléssel kapcsolatos vélekedésekre koncentrálok. A tanulói profilok formálásának ötlete (Skehan, 1986) inspirált, hogy a tanulók között explicit és implicit tanulási magatartása alapján tanulói profilokat készítsék, és a tanárokat is megkérdeztem, hogyan tudnak a tanulók profiljai alapján differenciálni.

#### **4 Kutatási Kérdések**

Ebben az alfejezetben bemutatom a végleges kutatási kérdéseket, a fő és alkérdéseket is. Az első fő kutatási kérdést és annak négy alkérdését a próbatanulmány kvantitatív adatainak elemzésével, a második fő kutatási kérdést és annak három alkérdését a fő tanulmány kvantitatív adatainak elemzésével, a harmadik fő kutatási kérdést és annak négy alkérdését pedig a kvalitatív adatok elemzésével szándékozom megválaszolni. Az utolsó kérdés (IV.) a kétféle adattípus szintézisét képviseli.

- I. Milyen meggyőződései vannak a magyar középiskolai angol nyelvtanulók egy kiválasztott mintájának az észlelt nyelvérzékelésről és az explicit-implicit tanulásról?
  - 1) Melyek a középiskolások észlelt nyelvérzékelésével és az explicit-implicit tanulással kapcsolatos konstruktumok mérésére összeállított kérdőív mögöttes dimenziói?
  - 2) Mennyire megbízhatóak azok a skálák, amelyek a középiskolások észlelt nyelvérzékelésével és az explicit-implicit tanulással kapcsolatos konstruktumokat hivatottak mérni?
  - 3) Mi jellemzi a középiskolások észlelt nyelvérzékelését és explicit-implicit tanulással kapcsolatos meggyőződéseiket?
  - 4) Milyen összefüggés van a középiskolások észlelt nyelvérzékelésével és az explicit-implicit tanulással kapcsolatos konstruktumok mérésére szolgáló skálák között?

II. Milyen meggyőződései vannak a magyar középiskolai angol nyelvtanulók nagy mintájának az észlelt nyelvérzékükről és az explicit-implicit tanulásról?

- 1) Mennyire illeszkednek az előzetesen felvetett faktorok által meghatározott modellek az adatokhoz?
- 2) Milyen tanulási profil jellemzőkkel rendelkeznek a középiskolások, akik különböznek explicit-implicit nyelvtanulási viselkedésükben?
- 3) Milyen konstruktumok befolyásolják a középiskolások észlelt sikerességét?

III. Milyen meggyőződései vannak a magyar középiskolai angol nyelvtanároknak a nyelvérzékéről és az explicit-implicit tanulásról?

- 1) Hogyan vélekednek a kiválasztott magyar középiskolai angoltanárok a differenciált oktatásról?
- 2) Hogyan vélekednek a kiválasztott magyar középiskolai angoltanárok a nyelvérzékét illetően?
- 3) Hogyan vélekednek a kiválasztott magyar középiskolai angoltanárok az explicit-implicit tanulói profilokról?
- 4) Hogyan alkalmazhatnak a tanárok differenciált oktatást az explicit és implicit nyelvtanulói profilok szempontjából?

IV. Hogyan kapcsolhatók össze a magyar középiskolai angoltanulók és angoltanárok nyelvérzékkel és explicit-implicit tanulással kapcsolatos meggyőződései a kétféle adat alapján?

## **5 A Kutatás Módszerei**

Ez a tanulmány egy feltáró, szekvenciális, vegyes módszerű kutatást alkalmaz, amely kvantitatív és kvalitatív eljárásokat foglal magában, és amelyet Johnson és Onwuegbuzie

(2004) KVANTITATÍV → kvalitatív taxonómiája ír le a legjobban. A módszerek keverésének és így a módszertani trianguláció (háromszögelés) alkalmazásának oka sokrétű. Először is, a módszerek keverése segít a két megközelítés előnyeinek kiaknázásában azáltal, hogy az egyik erősségeit gazdagítja, a másik gyengeségeit pedig csökkenti (Dörnyei, 2007). Másodszor, a módszerek keverése felel meg leginkább a jelen tanulmány céljainak, mivel előnye, hogy mind kvantitatív, mind kvalitatív adatokat gyűjthetnek az észlelt nyelvérzék és az implicit-explicit tanulással kapcsolatos meggyőződésekről. Emellett a vegyes módszertani kutatástervezés egy átfogó hídként funkcionál a kizárólag kvantitatív vagy kvalitatív módszerek közötti szakadék között (Johnson és Onwuegbuzie, 2004).

Számos lépést tettem az eszközök minőségének biztosítása érdekében, és az etikai kérdéseket illetően gondos megfontolásokat igyekeztem alkalmazni. A vizsgálatban való részvétel teljesen önkéntes volt, és a diákok és a tanárok is tisztában voltak azzal, hogy bármikor joguk van kiszállni a kutatásból. A résztvevők anonimitását és az adatok bizalmas kezelését megtartottam; az interjúalanyok álneveket kaptak. Az interjúalanyoktól szóbeli beleegyezést kaptam az interjúk hangfelvételéhez. Igyekeztem mindent megtenni annak érdekében, hogy megbízható adatokat szolgáltatassak, és megtettem a szükséges lépéseket a kutatási eszközök minőségének biztosítására aprólékos próbatanulmányi és validálási folyamatok révén (Lincoln és Guba, 1985).

A kutatás során a minőségellenőrzés mind a négy szempontját (azaz az igazságértéket, az alkalmazhatóságot, a következetességet és a semlegességet) igyekeztem szem előtt tartani, elsősorban azáltal, hogy Abelson (1995) MAGIC-kritériumait figyelembe vettem, amelyek a nagyságrendet, az artikulációt, az általánosságot, az érdekességet és a hitelességet foglalják magukban. A csoportok összehasonlítására vonatkozó statisztikákban mindig közöltem a hatásnagyságot (a nagyságrend szempontjához tartozik), ami főként azért fontos, mert a statisztikai szignifikancia közlése önmagában nem elegendő, mivel az csak azt jelzi, hogy

elvethetjük-e a nullhipotézist; míg a hatásnagyság azt mutatja meg, hogy a statisztikai eljárások eredményei praktikus szempontból jelentősek-e (Card, 2012; Plonsky és Oswald, 2014). Sajnos a hatásnagyság közlése gyakran elmarad az egyéni különbségekkel foglalkozó kutatásokban (ld. a legfrissebb metaelemzéseket, pl. Piniel és Zólyomi, 2022). Az eszközök véglegesítése után két megbízható angol nyelvtanár (akik egyben PhD-hallgató társaim is) lektorálta a mérőeszközöket. A megbízhatósági elemzések mellett az eszközök tartalmi érvényességét és látszatérvényességét erősítette, hogy szakértői, társi, és laikus visszajelzéseket is kaptam. Az interjúk résztvevőire vonatkozó részletes leírást (Ponterotto, 2006), valamint döntéshozatali indoklást is biztosítottam az interjúk eredményeinek leírásakor. A trianguláció ebben a tanulmányban három szempontból valósult meg; elméleti, résztvevői és módszertani triangulációt is alkalmaztam.

## **6 A Próbatanulmány Főbb Eredményei**

Először is, ami a feltáró faktorelemzéseket illeti, a 22 skálából 17 skála rendelkezett elfogadható belső konzisztenciával ( $\alpha$  és  $\omega \geq .60$ ; Straub és mtsai., 2004), tehát öt skála nagymértékben fejlesztésre, míg több item kisebb módosításra és finomításra szorul. A próbatanulmányi elemzések során nem találtam diszkriminancia-érvényességi problémákat. Szerencsére a próbatanulmányban a résztvevők az önmagukkal kapcsolatos meggyőződési skálákon (*Észlelt sikeresség*, *Észlelt eredményesség*, *Énhatékonyság*, *Észlelt nyelvérzék*) viszonylag magas átlagokat mutattak, annak ellenére, hogy a legtöbb résztvevőnek az adatfelvétel idején nem volt angol nyelvvizsgája. A korábbi vizsgálatokkal összehangban (Zólyomi, 2021a, 2022b) a nyelvtanulási szokások mutatták a legnagyobb szórásokat, ami azt jelenti, hogy a tanulók ezen csoportja nagyfokú variabilitást mutat a közölt explicit és implicit tanulási viselkedésükkel kapcsolatos egyéni különbségeik tekintetében. Az 1. Táblázat a skálák összefoglalását mutatja az ABC-modell (Ostrom, 1969) alapján történő kategorizálásukkal.

## 1. Táblázat

*A Próbatanulmányban Szereplő Látens Dimenziók Összefoglalása az Affektív-Viselkedési-Kognitív (ABC) Modell Alapján*

Dimenziók (Ostrom, 1969)	Skálák
Affektív	Implicit nyelvtanulási preferenciák Explicit nyelvtanulási preferenciák
Viselkedési (közölt)	Implicit nyelvhasználat: ösztönös szóbeli produktum Implicit nyelvhasználat: kevesebb hangsúly a nyelvtanon Explicit nyelvhasználat: tudatos összpontosítás a nyelvtanra Implicit nyelvtanulási szokások: tanórán kívüli tevékenységek Implicit nyelvtanulási szokások: videojátékozás Implicit nyelvtanulási szokások: szókincs elsajátítása Explicit nyelvtanulási szokások: szókincs tanulás Erőfeszítés
Kognitív	Észlelt nyelvérzék Észlelt sikeresség Észlelt eredményesség Az implicit nyelvtanulás észlelt hatékonysága: a jelentésre való összpontosítás Az implicit nyelvtanulás észlelt hatékonysága: elsajátítás a tudatosítás nélkül Az explicit nyelvtanulás észlelt hatékonysága: szókincs tanulás Énhatékonyság Fejlődési idegennyelvi szemléletmód Rögzült idegennyelvi szemléletmód A nyelvérzék észlelt fontossága: az akadályok kezelése A nyelvérzék észlelt fontossága: előrehaladás mértéke a társaikhoz képest A nyelvérzék észlelt fejleszthetősége

### 7 A Főtanulmány Eredményeinek Összefoglalása

Összefoglalva a megerősítő faktorelemzés eredményeit, a 22 skálából 20 skála mutatta, hogy megfelel az előzetes feltételezett faktorstruktúrának. Kisebb módosítások után, mint például itemek eltávolítása és/vagy a hibatagok kovarianciája és a módosító indexek és/vagy a standardizált reziduális kovarianciák alapján, valamennyi modell elfogadhatónak bizonyult. Fontos megjegyezni, hogy a megerősítő faktorelemzés segítségével a megbízhatósági mutatók vagy nőttek, vagy elfogadható szinten maradtak ( $Min_{\alpha} = .602$ ,  $Max_{\alpha} = .942$ ,  $Min_{\omega} = .606$ ,  $Max_{\omega}$



= .943). A megerősítő faktorelemzés elvégzése nélkül és egyszerűen új itemek hozzáadásával a Cronbach-alfa nagy valószínűséggel nő, ez azonban önmagában nem jelent egydimenzionalitást (Botes és mtsai., 2022; Hoekstra és mtsai., 2018; McDonald, 1981; Piniel és Zólyomi, 2022; Sijtsma, 2009). Az alfa- és omega- értékek mellett megerősítő faktorelemzés-specifikus konstrukciómegbízhatósági és konstrukcióérvényességi (konvergens érvényességi) méréseket is számítottam, és az átlagosan kivont variancia (AVE) és az összetett megbízhatósági (CR) együtthatók azt mutatták, hogy minden érték elfogadható (Fornell és Larcker, 1981; Shrestha, 2021). Következésképpen tehát a skálák megbízhatónak minősültek a jelen tanulmányban való felhasználásukhoz, kivéve a *Fejlődési idegennyelvi szemléletmód* és a *Rögzült idegennyelvi szemléletmód* skálákat, ami további megerősítést nyújthat a szemléletmód-elméletet övező kritikáknak (Foliano és mtsai., 2019; King és Trinidad, 2021; MacNamara és Rupani, 2017; Moreau és mtsai., 2018; Sisk és mtsai., 2018).

Úgy tűnik, hogy a diákok explicit és implicit nyelvtanulási szokásait illetően három különböző csoportot különböztethetünk meg. Az első csoportba azok a diákok tartoznak, akik az osztályteremben és azon kívül is erőfeszítéseket tesznek a nyelvtanulás érdekében. Ők nagymértékben támaszkodnak az explicit tanulásra az órákon, de felismerték az implicit tanulás hasznosságát az osztályterem kívül is. Ugyanakkor még nem ismerték fel a célnyelven játszott videojátékok mint az implicit tanulás egyik formájának hasznosságát. Miután láttam a csoport nemek szerinti megoszlását (ld. a B. függelékben a keresztábrázolást), ezek a diákok főként az úgynevezett „szorgalmas lányokként” (Sundqvist és Wikström, 2015, 74. o.) jellemezhetők, akik ugyan nem játszanak videojátékokkal a célnyelven, de keményen dolgoznak.

A második csoport tagjai az implicit tanulás dominanciáját mutatják. Ők nem igazán koncentrálnak arra, hogy erőfeszítéseket tegyenek az iskolai explicit tanulásba, de megtapasztalták annak hasznosságát, hogy a célnyelvvel iskolán kívüli tevékenységeken keresztül, főként videojátékok révén találkoznak. Sundqvist és Wikström (2015) alapján,

valamint a klasztercsoportok nemek szerinti megoszlásának ellenőrzése után ebben a csoportban ezek a diákok elsősorban az úgynevezett „kocka fiúkként” jellemezhetők, akik szívesen játszanak videojátékokkal a célnyelven, de általában kevesebb erőfeszítést tesznek a nyelvtanulásba, mint a „szorgalmas lányok” (74. o.).

A harmadik csoportot azok a diákok alkotják, akik valószínűleg elvégzik a minimumot, amit elvárnak tőlük az iskolában, de még nem jöttek rá, hogy ez nem biztos, hogy elég, hiszen nem tesznek nagy erőfeszítéseket a nyelvtanulás érdekében, és teljesen kizárják az implicit tanulásban rejlő lehetőségeket. Úgy tűnik, hogy ezek az ismerethiányos tanulók egyik tanulási megközelítést sem alkalmazza nagyon, valószínűleg azért, mert hiányzik belőlük a metakognitív tudás a saját nyelvtanulási folyamataik nyomon követéséhez. Amint azt például Finkbeiner (1998) az explicit és implicit angol nyelvtanulási stratégiák vizsgálatakor kiemeli, sok diák (az egyetemeken és a középiskolákban egyaránt) nem rendelkezik a saját nyelvtanulási folyamataival kapcsolatos metakognitív tudással, ami a merev tankönyveknek, a szigorú irányelveknek és a rejtett tantervekben szereplő vizsgaközpontúságnak tulajdonítható. Míg a 2., implicit (játékos) tanulók csoportjában több a fiú (54%), addig az 1., vegyes (nem játékos) tanulók csoportjában több a lány (88%). A 3. csoportban, az ismerethiányos tanulók csoportjában 80 lány (50%) és 68 fiú (43%) van – a többi nem ismert.

### **8 Az Interjúkutatás Eredményeinek Összefoglalása**

Megállapítható, hogy a tanárok hasonlóképpen értelmezik a differenciált tanulásszervezés fogalmát, és ezek hasonlóak a Tomlinson (1999) modelljében leírtakhoz. A tanárok főként azt állítják, hogy a differenciálást a felkészültségi szintek alapján alkalmazzák, és mindannyian tisztában vannak azzal, hogy a tanulók egyéni különbségeire figyelmet kell fordítani az egyes tanulók képességeinek kiaknázása és maximalizálása érdekében. Ugyanakkor a munkaterheléssel, a csoportméretekkel és az időhiánnyal (mind a kontaktórák időtartamát, mind a kontaktórák számát illetően) kapcsolatban vannak kihívások. A tanárok a hagyományos

ötponos osztályozással szembeni ellenérzésüket is kifejezték, és egy ígéretes módszert javasoltak, nevezetesen a gamifikációt (játékosítást) – nem csak az értékeléshez szempontjából, hanem a tanulók motivációjának és elkötelezettségének fokozásához, tehát differenciált oktatási szempontból is igazán hatékony lehet. A nyelvérzékkel kapcsolatban az egyik leggyakrabban felmerülő téma az volt, hogy a tanárok beszámolói alapján a diákok negatívan beskatulyázzák magukat a nyelvérzékük és nyelvtanulási készségeik alapján. A tanárok hangot adtak annak a ténynek, hogy folyamatosan hallják, hogy diákjaik negatívan címkézik magukat, ami nagyon káros a nyelvtanulási fejlődésükre.

A kérdőíves vizsgálat során megállapított tendenciákkal összhangban minden résztvevő tanár egyetértett abban, hogy a tanulók között különbségek vannak az explicit és implicit tanulási szokásaikat illetően. A tanárok arról számoltak be, hogy tudatában vannak ezekkel a profilbeli különbségekkel, és egyértelműen megfigyelték az explicit és implicit tanulási szokások mintázatait. Négy tanár nyíltan kiemelte, hogy ezek a különbségek a nyelvtanulók biológiai neméből erednek. Maguk a tanárok kifejezetten a bináris biológiai változóra utaltak, nem pedig a nem társadalmi értelmezésére, így a hagyományos lány/fiú különbségeket vették figyelembe. A nemek nyelvtanulási szokásokkal való összefüggésének módja a tanárok beszámolói alapján az, hogy a fiúknak jellemzően implicit nyelvtanulási szokásaik vannak, amelyekben erős tendenciákat mutatnak a videojátékozásra a célnyelven, míg a lányoknak inkább explicit nyelvtanulási szokásaik vannak, jellemzően videojátékozás nélkül. Ez összhangban van a kérdőíves adatokkal ami a klasztercsoportokat illeti. A tanulói profilok alapján történő differenciált oktatás szempontjából pedig a tanárok többsége azt állította, hogy a két tanulási megközelítés keverése elősegíti a nyelvtanulás sikerességét.

## **9 A Kétféle Adattípus Szintézisének Összefoglalása**

A kétféle adattípus szintézise alapján először is, a klasztercsoportok viszonylag alacsony pontszámokat (4,00-nál alacsonyabbat) értek el az *Észlelt nyelvérzék* skálán, feltehetően a

„tehetség” fogalma köré összpontosító korlátozó meggyőződések (szemben más laikus elméletekkel, mint az *Énhatékonyság*, az *Észlelt sikeresség*, és az *Észlelt eredményesség*) és a konstruktumhoz kapcsolódó ambivalens konnotációk miatt (Baudson és Preckel, 2013). Másodszor, úgy tűnik, valóban léteznek implicit és explicit nyelvtanulási szokásokkal kapcsolatos különbségek, így az ezekre való összpontosítás egyáltalán nem elhanyagolható az idegennyelv-tanulással kapcsolatban. A nemekkel kapcsolatos különbségek az explicit és implicit tanulási profilok tekintetében is lényegesek, pontosabban, az eredmények szerint a játékos fiúknak főként implicit nyelvtanulási szokásaik vannak, úgy tűnik, hogy sikeresebbek, magas nyelvérzékkel rendelkeznek, jó kommunikációs készségekkel rendelkeznek, nyitottak és általában extrovertáltak, bár a nyelvhelyességük általában alacsonyabb, és inkább kevesebb erőfeszítést hajlandóak a tanulásba fektetni. Ehhez képest a lányok sokkal tudatosabb nyelvtanulók, nem videojátékoznak, merevek és görcsösek, ezért általában több hibát követnek el társaikhoz képest, és nem rendelkeznek jó kommunikációs készséggel, mivel alacsony a kommunikációra való hajlandóságuk. Általában introvertáltabbak, viszont a nyelvhelyességük általában magasabb, és szorgalmasak. Sundqvist és Wikström (2015) nomenklatúráját adaptálva az előbbi tanulótípust „kocka fiúkként”, az utóbbiakat pedig „szorgalmas lányokként” jellemezhetjük (74. o.).

A harmadik csoport komplex összetételét, amelyben a tanulóknak nincsen domináns nyelvtanulási szokásaik és úgy tűnik, hogy nincsenek tisztában nyelvtanulási szokásaikkal, nem lehetett teljes mértékben feltárni az interjúk segítségével, így osztálytermi megfigyelésekre lenne szükség az e csoporttal kapcsolatos rejtélyes kérdések megválaszolásához. Az implicit nyelvtanulás a kétféle adattípus alapján a leggyakrabban a nyelvtanulási sikerességgel, valamint a nyelvérzékkel hozható összefüggésbe, ami ennek a megközelítésnek a fontosságára utal. A nyelvtanulásba fektetett erőfeszítést nem tekintették a nyelvtanulás sikeréhez hozzájáruló fő tényezőnek, feltehetően azért, mert az implicit nyelvtanulók ösztönösen és könnyedén

használják a nyelvet. A kétféle adattípus azt is megmutatta, hogy az explicit és az implicit tanulás tekintetében affektív-viselkedési-kognitív különbségek vannak, ami azt jelenti, hogy a tanulók eltérést mutatnak e dimenziókat illetően. Nyelvhasználat szempontjából harmóniát mutatnak a tanulói profilok, ami azt jelenti, hogy az implicit nyelvtanulók általában implicit nyelvhasználattal jellemezhetők, és a vegyes nyelvtanulók vegyes nyelvhasználattal rendelkeznek.

### **10 A Disszertációs Tanulmány Eredményeinek Általános Összefoglalása**

A kutatás fő célja az volt, hogy elemezze a magyar angol nyelvtanulók és tanárok nyelvérzéssel, valamint explicit és implicit tanulással kapcsolatos meggyőződéseit. Ennek elérése érdekében a tanulmány egy feltáró, szekvenciális, vegyes módszertanú kutatást alkalmazott, amely három fő részre oszlott: egy próbatanulmányra, egy fő vizsgálatra, amely a tanulók kérdőíves adatainak elemzését foglalta magában ( $n = 51$ , illetve  $n = 688$ ), valamint egy interjúvizsgálatra, amely a tanári interjúkban felmerülő témák elemzését foglalta magába ( $n = 8$ ).

A próbakutatás célja az volt, hogy a kérdőív faktorszerkezetének és a skálák megbízhatóságának vizsgálatával validálja egy olyan kérdőív használatát a középiskolás tanulók körében, amely a nyelvérzéssel, az explicit és implicit tanulással és ezekkel szorosan összefüggő konstruktumokkal kapcsolatos laikus elméleteket (meggyőződéseket) foglalja magában. A próbakutatás célja volt továbbá a kiválasztott tanulócsoport jellemzőinek vizsgálata az észlelt nyelvérzékük és az explicit-implicit tanulásuk tekintetében, valamint a véglegesített skálák közötti összefüggések vizsgálata. A fő vizsgálat célja a próbakutatásban megfogalmazott mérési elméletek ellenőrzése, a tanulók profiljának elemzése az explicit és implicit tanulási szokások tekintetében, valamint annak vizsgálata volt, hogy mi járul hozzá a tanulók magas észlelt nyelvérzékéhez a nyelvtanulásban. Az interjú vizsgálat célja az volt, hogy feltárja a tanárok differenciált tanítással, nyelvérzéssel, explicit-implicit tanulói

profilokkal kapcsolatos vélekedéseit, valamint azt, hogy a tanulók explicit és implicit tanulói profiljai alapján hogyan alkalmazhatják a differenciált tanulásszervezést. Végül pedig, a vizsgálat utolsó lépéseként a cél az eredmények szintetizálása érdekében az volt, hogy ellenőrizzem, hogy az eredmények összhangban vannak-e egymással, vagy van-e nagy eltérés a tanulói kérdőív és a tanári interjúk eredményei között.

A próbatanulmányban a középiskolai tanulók körében próba jelleggel terveztem és validáltam egy olyan kérdőívet, amelynek célja a tanulóknak az említett konstruktumokkal kapcsolatos meggyőződéseinek mérése. A feltáró faktorelemzés 22 skála létezését jelezte, amelyek közül 17 bizonyult megbízhatónak, és a szemléletmóddal kapcsolatos faktorok összetettebbnek tűntek. A próbakutatásban a résztvevők általánosságban azzal jellemezhetőek, hogy pozitív laikus elméletekkel rendelkeztek a képességeikkel kapcsolatban (magas sikerérzet, magas eredményességérzet, magas énhatékonysági meggyőződés), annak ellenére, hogy többségüknek az adatfelvétel idején még nem rendelkezett nyelvvizsgával angolból. Ez azt jelentheti, hogy a kiválasztott középiskolások úgy vélik, hogy a sikeresség és eredményesség nem feltétlenül egyenlő a nyelvvizsga megszerzésével. A laikus elméleteikhez kapcsolódó egyéb skálákhoz képest alacsonyabb az észlelt nyelvérzékük. Általánosságban elmondható, hogy nem tesznek kifejezetten nagy erőfeszítéseket a nyelvtanulás érdekében, és úgy tűnik, hogy nem rendelkeznek sem rögzült szemléletmóddal, sem az explicit tanulás iránti preferenciával. A tanulók értékei a legnagyobb szórást a nyelvtanulási szokásaikkal kapcsolatban mutatják. A skálák közötti legerősebb szignifikáns korrelációkat az *Észlelt sikeresség*, az *Implicit nyelvhasználat: ösztönös szóbeli produktum* és az *Észlelt nyelvérzék* skálák mutatták. Ez a két laikus elmélet és egy közölt viselkedési dimenzió közötti kapcsolat rámutat az implicit folyamatok és a nyelvhasználat fontosságára. A próbakutatás eredményei nagyban hozzájárultak a főkutatásban a mérőeszközfejlesztéshez, valamint a döntéshozatalaimhoz.

A fő vizsgálatban a megerősítő faktorelemzés azt mutatta, hogy a 22 skálából 20 skála megfelelt a próbakutatásban a megállapított faktorstruktúrának. Az eszköz szigorú fejlesztése jótékonyan hatott a magas színvonalú eszköz létrehozására. A szemléletmód-skálák mögöttes komplexitást mutattak, ami vagy a többkomponensű természetükkel és átfedő jellegükkel (Dweck, 2006), vagy keveredésükkel (Lou és Noels, 2021), vagy a készségalapú területspecifikusság hiányával magyarázható.

A nyelvtanulási szokásokkal kapcsolatos skálák mutatták a legnagyobb szórásokat, és ez alapján három olyan csoportot lehetett azonosítani, amelyek eltérőek a tanulók profiljában: Vegyes (nem játékos) tanulók, implicit (játékos) tanulók és ismerethiányos tanulók. Az explicit-implicit tanulás egyrendszeres megközelítése (Granena és Yilmaz, 2019) támogatást kapott azzal a tendenciával, hogy nem léteznek vagy-vagy kategóriák (polaritás tévhit; Reber, 1993) a klaszterelemzés alapján sem. A szóráselemzés és a post-hoc elemzések alapján a legtöbb skálán szignifikáns csoportközi különbségek mutatkoznak, és itt a legfontosabb, hogy az implicit (játékos) tanulók rendelkeznek a legpozitívabb laikus elméletekkel a képességeikről; ugyanakkor mindhárom csoport viszonylag alacsony átlagot mutat az *Észlelt nyelvérzék* skálán.

Úgy tűnik, hogy a magukat meglehetősen sikeresnek tartó két csoport implicit nyelvtanulási preferenciákkal rendelkezik, és úgy gondolják, hogy az implicit tanulás hatékonyabb. Az implicit (játékos) tanulók csoportjának tagjai azonban nem tesznek olyan nagy erőfeszítéseket az angol nyelv tanulására, mint a vegyes (nem játékos) tanulók csoportjának tagjai. Mivel a vegyes (nem játékos) tanulóknak van a legmagasabb átlaguk az *Erőfeszítés*, valamint *A nyelvérzék észlelt fejleszthetősége* tekintetében, feltételezhető, hogy pozitív erőfeszítéssel kapcsolatos meggyőződésük van (Lou és Noels, 2019). A saját nyelvtanulási folyamataik metakognitív tudatosságának hiányát mutató csoport össze lehet zavarodva a nyelvtanulási szokásaikat illetően, és hiányozhat a metakognitív tudás vagy azért, mert nehezen verbalizálják vagy találják meg optimális tanulási szokásaikat, vagy pedig egy harmadik, a

skálák által nem mért tanulási megközelítéssel rendelkeznek. A harmadik és legvalószínűbb oka e csoport megjelenésének az lehet, hogy úgy gondolják, hogy explicit nyelvtanulásra lenne szükség, de nem érték el sikereket ezzel a tanulási megközelítéssel. A következő tanulmányokban célszerű lenne megvizsgálni a sikertelen tanulókkal kapcsolatos tanári meggyőződéseket, hogy teljesebb képet kaphassunk. Az elemzésből az is kiderült, hogy a videojátékok segítségével történő implicit tanulás fontosnak tűnik, mivel a többi skálához képest teljesen más mintázatot mutatott.

A regresszióelemzés eredményei alapján öt skála járul hozzá a tanulók magas *Észlelt sikerességéhez*; három skála a laikus elméletekhez kapcsolódik (*Észlelt eredményesség*, *Észlelt nyelvérzék*, *Énhatékony*), és *A nyelvérzék észlelt fontossága: előrehaladás mértéke a társaikhoz képest* (bár ez utóbbi negatívan), és ami a legfontosabb, az *Implicit nyelvhasználat: ösztönös szóbeli produktum*. Ez ismét az ösztönös nyelvhasználat fontosságára mutat rá. Mivel a disszertáció eredményei folyamatosan a nyelvhasználat fontossága mutatnak, arra lehet következtetni, hogy a vizsgaorientált attitűdökről a nyelvhasználat-orientált attitűdökre való áttérés következhetett be, legalábbis a nyelvtanulók meggyőződései szerint.

Az interjúk vizsgálatban a tanárok szerencsére kifejezetten hasonló megfogalmazásokat mondtak a differenciálásról, amelyek megfeleltek Tomlinson (1999) modelljének. Míg többen említették a felkészültségi szinteket (azaz a tudásszintkülönbségen alapuló differenciálást), néhányan az érdeklődésen alapuló differenciálást is említették. Valamennyi tanár egyetértett abban, hogy a differenciálás fontos az egyes tanulók képességeinek maximalizálása érdekében. Sajnos a tanárok három fő akadályt említettek, amelyek kihívást jelentenek számukra a differenciálás szempontjából, ezek a többletterhelés, a csoportméret és az időhiány a heti kontaktórák hosszát és számát illetően egyaránt. A tanárok azonban talán nincsenek tisztában azzal, hogy nem várandó el tőlük, hogy állandóan minden osztályteremben megvalósítsák a differenciálást (Tomlinson, 1999). Emellett a legtöbb tanár azt állította, hogy a hagyományos



ötponos osztályozási skála elavult, ráadásul megnehezíti a differenciálás alkalmazását. Az interjúkból az is kiderült, hogy a gamifikáció (játékosítás), mint értékelési mód, valamint a tanulók motiválásának és elkötelezettségének fokozásának módja, nagy lehetőségeket rejt magában, mint differenciáló eszköz, különösen azért, mert a tanárok bevallottan elsősorban a felkészültségi szintek alapján alkalmazzák a differenciálást; következésképpen a tanulók profiljának különbségei nem kapnak kellő hangsúlyt.

A nyelvérzékkel kapcsolatos vélekedésekkel kapcsolatban a leggyakrabban felmerülő téma az volt, hogy a diákok negatívan címkézik magukat e tekintetben, ami károsan hat a nyelvtanulásban való előrehaladásukra. Sokan kiemelték, hogy a tanulók valószínűleg a korlátozó vélekedéseit, más szóval az entitáselméleteik (azaz, hogy a képességeik nem fejleszthetők) miatt az alacsonynak vélt nyelvérzékük és a befektetett erőfeszítések alacsony szintjének körkörös csapdájába kerülnek. A tanulók azonban az előrehaladási meggyőződésekkel, más szóval az inkrementális elméletekkel (azaz azzal a vélekedéssel, hogy a készségek fejleszthetők) és a pozitív erőfeszítéssel kapcsolatos meggyőződésekkel leküzdhetik ezeket az akadályokat. A tanárok leírásaik alapján általában explicit és implicit tanuláson alapuló tanulói profilokat vettek észre. Sokan közülük rámutattak a főként implicit tanulási szokásokat alkalmazó és a főként explicit tanulási szokásokat alkalmazó tanulók létezésére, néhányan pedig e szokások keveredését is megfigyelték a tanulóknál. A tanárok többsége a nyelvtanulási sikerességet az erősen implicit tanulási szokásokat alkalmazó tanulókkal hozta összefüggésbe, akik jellemzően fiúk, játékosok és nyelvhasználók. Az, hogy a tanárok a magas nyelvtudást azokhoz a tanulókhöz társították, akik videojátékokkal játszanak, összhangban van a korábbi tanulmányokkal (Lajtai, 2020). A differenciálás tekintetében e tanulói profilok alapján a tanárok kihangsúlyozták a két tanulási megközelítés kombinálásának fontosságát a készségek minden területének finomhangolása érdekében.

Végül pedig a kérdőív és az interjú eredményeinek összegzése során azt lehet állítani, hogy inkább hasonlóságok, mint eltérések mutatkoztak. Az interjúk segítségével kiderült a lehetséges magyarázat arra, hogy a három klasztercsoport miért mutatott alacsonyabb átlagokat az *Észlelt nyelvérzék* skálán, mint más, laikus elméletekkel kapcsolatos skálákon. Feltehetően a diákok általában nem igazán hiszik el, hogy magas nyelvérzékkel rendelkeznek, mivel korlátozó meggyőződések (az entitás laikus és meta-laikus elméletek) vannak a konstruktummal kapcsolatban, amely egyébként inkább ambivalens konnotációkkal rendelkezik, és így kisebb valenciát mutat (Baudson és Preckel, 2013).

A kétféle adattípusból az is kiderült, hogy különböző nyelvtanulói profilok léteznek, mégpedig az explicit és implicit tanulás alapján, ezért a tanulók e szokások szerint kategorizálhatók. Az explicit és implicit tanulással kapcsolatos nemi különbségeket is észleltek a nyelvtanárok, amit a kérdőíves adatok is alátámasztottak. Ennek értelmében a fiúk többnyire implicit nyelvtanulási szokásokat alkalmaznak, játékosok, nem különösen fektetnek erőfeszítést a nyelvtanulásba, és a nyelvhasználatra összpontosítanak, míg a lányok többnyire explicit nyelvtanulási szokásokat alkalmaznak, nem játszanak videojátékokkal, erőfeszítést hajlandóak tenni a nyelvtanulásba, és inkább a nyelvhelyességre és a formára, mintsem az ösztönös nyelvhasználatra összpontosítanak. Az implicit tanulás a tanulók és a tanárok meggyőződései alapján is összefüggésbe hozható volt a magas nyelvérzékkel és a sikeres nyelvtanulással, ami megfelel a harmónia hipotézisnek (Baudson és Preckel, 2013). Ebből már világosabban kiderül, hogy az *Erőfeszítés* miért nem látszott nagymértékben befolyásolni az *Észlelt sikerességet*, mivel a sikeresség az implicit tanulással (a nyelv könnyed, ösztönös használatával) függött össze. A két adat szintézise alapján egyéni különbségek vannak abban, hogy a tanulók melyik tanulási megközelítést szeretik jobban (affektív), mit tartanak hatékonyabbnak (kognitív), és mit alkalmaznak inkább nyelvtanulási szokásként (viselkedési). A hallgatók nyelvhasználata a kétféle adat alapján is megfelel a nyelvtanulási profiljuknak,

nevezetesen, akiknek főként implicit nyelvtanulási szokásaik vannak, azok nyelvhasználata is főként implicit, míg a vegyes nyelvtanulási szokásokkal rendelkező hallgatók nyelvhasználata is vegyes tendenciát mutat.

### **11 Következtetések és Pedagógiai Implikációk**

Ebben a részben kiemelem az eredmények fontosságát és újszerűségét az alkalmazott nyelvészet és a nyelvpedagógia területén, majd ezt követően megemlítem a kutatás főbb korlátait és javaslatokat teszek további vizsgálatokra. A tanulmány eredményeivel a kutatótársakat, a gyakorló tanárokat és a tanárképzésben résztvevőket, valamint a tanárjelölteket szeretném informálni, így hozzájárulva a tanárképzés sikerességéhez. Továbbá a jelen vegyes módszerű vizsgálat eredményeivel remélem, hogy javaslatokat tudok tenni a nyelvtanulásban, ezáltal fejlesztve az idegen nyelvek tanítását. Először is, mivel a kérdőíves adatok alapján, valamint a tanárok meggyőződése alapján nagy szórás van a tanulók között az explicit és implicit tanulási szokásokban, arra lehet következtetni, hogy a nyelvtanulási szokások, ahogyan ebben a tanulmányban megfogalmazódott, egy újszerű egyéni különbség, amellyel korábban nem foglalkoztak így.

Az eredmények azt mutatják, hogy léteznek explicit-implicit tanulói profilok; következésképpen érdemes megvizsgálni ezeket a profilbeli különbségeket. Ez egy felhívás a tanárok számára, hogy a felkészültségi szintek és az érdeklődési körök mellett a tanulói profilok alapján is fontolóra vegyék a differenciálás megvalósítását, különösen azért, mert a tanulói profilokra való odafigyelés eddig nem volt középpontban. Elengedhetetlen lenne diagnosztikai tesztek elvégzése annak megértéséhez, hogy a tanulóknak melyik tanulási megközelítés lehet igazán hatékony. A nemek közötti különbségek tendenciaként jelentkeznek az explicit-implicit tanulási profilok esetében, amire érdemes figyelmet fordítani; azonban a tanulóknak a többi lehetséges tanulási szokás bemutatása egyaránt növelheti a nyelvtanulás hatékonyságát. A nyelvtanulással kapcsolatos szemléletmódok olyan megfoghatatlan konstrukciók, amelyeket

tovább kell pontosítani, hogy a kutatók meg tudják ragadni a mögöttük rejlő komplexitást. Az adatok alapján a tanárok sokat tehetnek azért, hogy a tanulóknban erősítsék az inkrementális elméleteket, hogy elkerüljék a nehezen alakítható korlátozó meggyőződést (entitáselmélet), amelyek akadályozzák a tanulási folyamatot; ezért a tanároknak érdemes lenne pozitív metaelméleteiken keresztül bátorítani a tanulókat.

Meglepő módon a tanulók és a tanárok meggyőződése alapján a nagy erőfeszítés nem feltétlenül járul hozzá a nyelvtanulási sikerességhez, vagy legalábbis nem ez a legfontosabb tényező. Következésképpen a tanulók és a tanárok szemében nem a motiváció vezet a sikerhez, hanem az implicit nyelvtanulás és az implicit nyelvhasználat (a nyelvérzéklet ölelő korlátozó meggyőzések elkerülése mellett). A videojátékozás mint az implicit nyelvtanulási szokás egyik formája szintén fontosnak bizonyult, ezért a tanulmány eredményei a módszertani megújulás szükségességére utalnak. Mindenekelőtt kulcsfontosságú, hogy a nyelvérzékletre (a tanulók és a tanárok számára egyaránt) az inkrementális elmélet szemüvegén keresztül tekintsünk. Másodszor, fontos lenne a differenciálás rugalmas alkalmazása, ahelyett, hogy minden egyes órán mindenáron próbáljuk alkalmazni. Harmadszor, a nyelvtanulás mellett nagyobb hangsúlyt kellene fektetni a nyelvhasználatra is. Mivel a nyelvérzéklet az implicit nyelvtanulási szokásokkal hozták összefüggésbe, érdemes lenne több nyelvérzékletmérő tesztet tervezni, amelyek erre a megközelítésre összpontosítanak, mivel a legtöbbjük erősen támaszkodik kizárólag az explicit folyamatokra. Végül pedig ez a tanulmány rámutat az értékelési és motivációs rendszerekkel kapcsolatos módszertani megújulás fontosságára is (hagyományos ötpontos osztályozási skála vs. gamifikáció avagy játékosítás). A gamifikáció lendületet adna az implicit tanulásnak az osztályterembe való beépítéséhez is, ezért érdemes lenne kihasználni a benne differenciáló eszközként rejlő lehetőségeket. A differenciálás megvalósításának problémáját a standardizált tesztek adminisztrálása mellett Blum (2020) és Geary (2021) azt tanácsolják, hogy a deficitmodellek elkerülése érdekében az osztályozás

helyett az osztályozás nélküli értékelést kövessük. Ezért a gamifikáció ígéretes eszköznek tűnik nemcsak az értékelésben, hanem általában a differenciálásban is.

Ennek a tanulmánynak számos korlátja van, amelyekkel foglalkozni kell. Az első korlátozás az általánosíthatóságra vonatkozhat; bár a kérdőíves adatok nagy mintából származnak, az eredmények nem általánosíthatók, mivel ez csak a magyarországi kontextusra vonatkozik, és az eredmények nem reprezentatívak minden kontextusban élő népességre. E célból további kutatásokra van szükség ahhoz, hogy ezek az eredmények különböző kontextusokban, különböző háttérű tanulók és tanárok esetében is érvényesek-e. Továbbá, ahogyan azt Granena (2016) is kiemeli, nem biztos, hogy minden kognitív folyamat feltárható az önbeszámoló használataival, mivel az önreflexió és az önvizsgálat kihívást jelenthet az egyének számára (különösen a középiskolás diákok számára). Az önbevallásos adatok ismert hátrányai mellett azt is ki kell emelni, hogy a 105 állítást és nyolc további életrajzi kérdést tartalmazó kérdőív kimerítő és megterhelő lehetett a diákok számára.

E tanulmány számára előnyös lett volna a feltáró strukturális egyenletmodellezés (Alamer és Marsh, 2022) friss módszerének alkalmazása, amely egyesíti mind a feltáró, mind a megerősítő faktorelemzés előnyeit. Az ok, amiért nem ezt a módszert választottam, az, hogy nem működik a legjobban összetett modellekkel, és azt hiszem, nyugodtan állíthatom, hogy az én modelljeim meglehetősen összetettek. Ezen kívül lehetséges, hogy a meggyőződések és a tényleges tanórai gyakorlatok és viselkedések között eltérések vannak (Basturkmen, 2012; Phipps és Borg, 2009). Ez egy olyan szempont, amelyet a jelen tanulmány terjedelmét tekintve nem lehetett érinteni; az interjúk során azonban a tanárok osztálytermi gyakorlatára utaló kérdéseket tettem fel, ideértve a szondázó (ellenőrző) kérdéseket is, így teret engedve a tényleges gyakorlatról való beszámolásnak. Kétségtelen, hogy az osztálytermi megfigyelések többet adnának hozzá annak megértéséhez, hogy a közölt gyakorlatok megegyeznek-e a tényleges gyakorlatokkal és az osztályon belüli viselkedéssel; mindazonáltal a tanulók és a

tanárok meggyőződéseinek feltárásával ez a tanulmány a vizsgált jelenségek emikai perspektíváját tudta megvizsgálni (Kalaja és mtsai., 2015).

Egy másik kérdés a lehetséges társadalmi kívánatossági torzítás (Nederhof, 1985; Dörnyei, 2007), amely abból adódhatott, hogy a tanárok úgy gondolják, hogy az osztályteremben mindenképpen differenciálniuk kell. Előfordulhat, hogy a tanárok akkor is differenciáló viselkedésről számolnak be, amikor a valóságban nem áll szándékukban differenciálni. Amellett, hogy őszinte válaszadást kértem tőlük, több olyan kérdés feltevése, amely eltérő viselkedést válthat ki, bizonyos mértékig talán enyhítette a társadalmi kívánatossági torzítást. Igyekeztem a közölt viselkedési példák mellett ellenőrző kérdéseket is feltenni, hogy jobban megismerjem a tanítási filozófiájukat és gyakorlatukat.

A jelen tanulmány által felvetett korlátok legalábbis egy részének enyhítése érdekében célszerű lenne a skálák rövid változatának kidolgozását megkezdeni a következő tanulmányokban. Ezt követően a kérdőív hatékonyan alkalmazható különböző kontextusokban, hogy kiderüljön, hogy az eredmények megállják-e a helyüket a különböző nyelvtanulási háttérrel rendelkező résztvevők esetében. Az osztálytermi megfigyelések nemcsak a meggyőzések és a viselkedés közötti eltérések ellenőrzésére lennének hasznosak, hanem annak feltárására is, hogy létezik-e egy harmadik típusú nyelvtanulási szokás, amelyet a tanárok nem tudtak megfogalmazni, és amelyet nem sikerült mérnem. Ezen túlmenően még további interjúk készítése középiskolai angoltanárokkal hasznos lenne, mivel a minta mérete ebben a tanulmányban meglehetősen kicsi volt ( $N = 8$ ). Annak megállapítására, hogy a diákok és a tanárok meggyőzések változnak-e az idő múlásával (Borg, 2017; Kalaja és Barcelos, 2003), a komplex dinamikus rendszerelméleti keretrendszer (CDST; Lowie és Verspoor, 2007) magában foglaló longitudinális vizsgálata gyümölcsöző eredményeket hozhat.

### A Disszertáció Témájához Kapcsolódó Publikációk Listája

- Smid, D., & Zólyomi, A. (2021). An interview study on Hungarian high school English teachers' beliefs about learning English. In Gy. Tankó & K. Csizér (Eds.), *DEAL 2021: Current explorations in English applied linguistics* (pp. 139–162). Faculty of Humanities, Eötvös Loránd University.
- Zólyomi, A. (2020a). Advanced Hungarian language learners' beliefs and perceptions of language aptitude. In Cs. Kálmán (Ed.), *DEAL 2020: A snapshot of diversity in applied linguistics* (pp. 253–280). [http://www.eltereader.hu/media/2020/12/Kálmán-Csaba\\_WEB.pdf](http://www.eltereader.hu/media/2020/12/Kálmán-Csaba_WEB.pdf)
- Zólyomi, A. (2020b). Designing an instrument to measure explicit and implicit learning processes. *Central European Journal of Educational Research*, 2(1), 92–102. <https://doi.org/10.37441/CEJER/2020/2/1/5762>
- Zólyomi, A. (2020c). *Magyar nyelvtanulók nyelvérzéssel kapcsolatos meggyőződéseinek kutatása kvantitatív módszerrel* [Exploring the beliefs Hungarian language learners hold about language aptitude: A quantitative inquiry] [Manuscript in preparation]. Department of English Applied Linguistics, Eötvös Loránd University.
- Zólyomi, A. (2021a). Focusing on the explicit and implicit language learning-related beliefs and the habits of Hungarian adult English as a foreign language learners. *Working Papers in Language Pedagogy*, 16, 82–108.
- Zólyomi, A. (2021b). Investigating language aptitude in the success of adult second language acquisition. *Journal of Adult Learning, Knowledge, and Innovation*, 5(1), 1–11. <https://doi.org/10.1556/2059.2020.00001>
- Zólyomi, A. (2021c). *Profiling Hungarian adult English as a foreign language learners based on their explicit and implicit learning habits* [Manuscript in preparation]. Department of English Applied Linguistics, Eötvös Loránd University.

- Zólyomi, A. (2022a). Exploring Hungarian secondary school English teachers' beliefs about differentiated instruction. *Language Teaching Research*. Online first. <https://doi.org/10.1177/13621688221114780>
- Zólyomi, A. (2022b). Teacher trainees' self-efficacy beliefs in light of their perceived language aptitude and explicit–implicit language learning behavior. In Gy. Tankó & A. M. Wind (Eds.), *DEAL 2022: Challenges and opportunities in contemporary English Applied Linguistics* (pp. 163–195). ELTE Eötvös Kiadó. <https://doi.org/10.21862/ELTE.DEAL.2022.7.163>
- Zólyomi, A. (2022c). What do language teachers think about tailoring language instruction to address learners' individual differences and maximise learning opportunities? OASIS Summary of Zólyomi (2022) in *Language Teaching Research*. <https://oasisdatabase.org>
- Zólyomi, A. (2023). *Perceived language aptitude, explicit–implicit learning, and differentiated instruction: A follow-up interview study on teacher trainees' beliefs* [Manuscript in preparation]. Department of English Language Pedagogy, Eötvös Loránd University.

#### **Egyéb Publikációk Listája**

- Csizér, K., Albert, Á., Smid, D., & Zólyomi, A. (2022). *Motivation, autonomy, and emotions in foreign language learning: A multi-perspective investigation in Hungary* [Manuscript in preparation]. Department of English Applied Linguistics, Eötvös Loránd University.
- Piniel, K., & Zólyomi, A. (2022). Gender-differences in foreign language classroom anxiety: Results of a meta-analysis. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 12(2), 173–203. <https://doi.org/10.14746/ssllt.2022.12.2.2>
- Szél, Zs., & Zólyomi, A. (2021). *Examining the psychometric characteristics of the Runco ideational behavior scale (RIBS): The Hungarian context* [Manuscript in preparation]. Department of English Language Pedagogy, Eötvös Loránd University.



Wind, A. M., & Zólyomi, A. (2022). The longitudinal development of self-assessment and academic writing: An advanced writing programme. *Language Learning in Higher Education*, 12(1), 185–207. <https://doi.org/10.1515/cercles-2022-2046>

Zólyomi, A. (2022d). Albert Ágnes: Stories students tell: Creativity and oral narrative task performance of English majors in Hungary. *Modern Nyelvoktatás*, 28(3–4), 144–148. <https://ojs.elte.hu/modernnyelvok/article/view/4823>

### Irodalom

Abelson, R. P. (1995). *Statistics as principled argument*. Taylor & Francis.

Alamer, A., & Marsh, H. (2022). Exploratory structural equation modeling in second language research: An applied example using the dualistic model of passion. *Studies in Second Language Acquisition*, 44(5), 1477–1500. <https://doi.org/10.1017/S0272263121000863>

Argyris, C., Putnam, R., & McLain Smith, D. (1985). *Action science: Concepts, methods, and skills for research and intervention*. Jossey-Bass.

Bailey, P., Onwuegbuzie, A. J., & Daley, C. E. (2000). Using learning style to predict foreign language achievement at the college level. *System*, 28(1), 115–133. [https://doi.org/10.1016/S0346-251X\(99\)00064-0](https://doi.org/10.1016/S0346-251X(99)00064-0)

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman and Company.

Barcelos, A. M. F. (2000). *Understanding teachers' and students' language learning beliefs in experience: A Deweyan approach* [Unpublished doctoral dissertation]. The University of Alabama.

Barcelos, A. M. F. (2003). Researching beliefs about SLA: A critical review. In P. Kalaja & A. M. F. Barcelos (Eds.), *Beliefs about SLA: New research approaches* (pp. 7–33). Springer.

- Basturkmen, H. (2012). Review of research into the correspondence between language teachers' stated beliefs and practices. *System*, 40(2), 282–295.  
<https://doi.org/10.1016/j.system.2012.05.001>
- Baudson, T. G., & Preckel, F. (2013). Teachers' implicit personality theories about the gifted: An experimental approach. *School Psychology Quarterly*, 28(1), 37–46.  
<https://doi.org/10.1037/spq0000011>
- Blum, S. D. (2020). *Ungrading: Why rating students undermines learning (and what to do instead)*. West Virginia University Press.
- Borg, S. (2003). Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do. *Language Teaching*, 36(2), 81–109.  
<https://doi.org/10.1017/S0261444803001903>
- Borg, S. (2017). Teachers' beliefs and classroom practices. In P. Garrett & J. M. Cots (Eds.), *The Routledge handbook of language awareness* (pp. 75–91). Routledge.
- Botes, E., van der Westhuizen, L., Dewaele, J-M., MacIntyre, P., & Greiff, S. (2022). Validating the short-form foreign language classroom anxiety scale. *Applied Linguistics*, 43(5), 1006–1033. <https://doi.org/10.1093/applin/amac018>
- Brown, A. V. (2009). Students' and teachers' perceptions of effective foreign language teaching: A comparison of ideals. *The Modern Language Journal*, 93(1), 46–60.  
<https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2009.00827.x>
- Burns, L. V., & García, M. R. (2017). Comparative language learning beliefs: Why aptitude matters. *Studies in Linguistics and Literature*, 1(2), 129–141.  
<https://doi.org/10.22158/sll.v1n2p129>
- Card, N. A. (2012). *Applied meta-analysis for social science research*. The Guilford Press.
- Carroll, J. B., & Sapon, S. (1959). *The modern languages aptitude test*. Psychological Corporation.

- Cohen, A. D., & Henry, A. (2020). Focus on the language learner: Styles, strategies and motivation. In N. Schmitt & M. P. H. Rodgers (Eds.), *An Introduction to Applied Linguistics (3rd ed.)* (pp. 165–189). Routledge.
- Csizér, K., Albert, Á., Smid, D., & Zólyomi, A. (2022). *Motivation, autonomy, and emotions in foreign language learning: A multi-perspective investigation in Hungary* [Manuscript in preparation]. Department of English Applied Linguistics, Eötvös Loránd University.
- DeKeyser, R. M. (2005). Implicit and explicit learning. In C. J. Doughty & M. H. Long (Eds.), *The handbook of second language acquisition* (pp. 241–267). Blackwell.
- Dewaele, J.-M., Saito, K., & Halimi, F. (2022). How teacher behaviour shapes foreign language learners' enjoyment, anxiety and motivation: A mixed modelling longitudinal investigation. *Language Teaching Research*. Online first. <https://doi.org/10.1177/13621688221089601>
- Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Dörnyei, Z. (2007). *Research methods in applied linguistics: Quantitative, qualitative and mixed methodologies*. Oxford University Press.
- Dörnyei, Z., & Ryan, S. (2015). *The psychology of the language learner revisited*. Routledge.
- Duckworth, A. (2016). *Grit: The power of passion and perseverance*. Scribner.
- Dufva, H. (2003). Beliefs in dialogue: A Bakhtinian view. In P. Kalaja & A. M. F. Barcelos (Eds.), *Beliefs about SLA: New research approaches* (pp. 131–151). Springer.
- Dweck, C. S. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. Random House.
- Dweck, C. S. (2015). Growth mindset, revisited. *Education Week*, 35(5), 20–24.
- Dweck, C. S. (2020). *Szemléletváltás: A siker új pszichológiája* (átdolgozott, bővített kiadás) [Mindset: The new psychology of success (Rev. ed.)]. HVG Könyvek.

- Dweck, C. S., & Leggert, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95(2), 256–273. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.95.2.256>
- Dweck, C. S., Walton, G. M., & Cohen, G. L. (2014). Academic tenacity: Mindsets and skills that promote long-term learning. *Bill and Melinda Gates Foundation*. <https://ed.stanford.edu/sites/default/files/manual/dweck-walton-cohen-2014.pdf>
- Ehrman, M. (1998). The modern language aptitude test for predicting learning success and advising students. *Applied Language Learning*, 9(1), 31–70.
- Ehrman, M., & Oxford, R. (1995). Cognition plus: Correlates of language learning success. *Modern Language Journal*, 79(1), 67–89. <https://doi.org/10.2307/329394>
- Ellis, R. (1997). *Second language acquisition*. Oxford University Press.
- Ellis, R. (2009). Implicit and explicit learning, knowledge and instruction. In R. Ellis, S. Loewen, C. Elder, R. Erlam, J. Philip, & H. Reinders (Eds.), *Implicit and explicit knowledge in second language learning, testing and teaching* (pp. 3–25). Multilingual Matters.
- Ellis, R. (2019). Foreword. In Z. E. Wen, P. Skehan, A. Biedroń, S. Li, & R. L. Sparks (Eds.), *Language aptitude: Advancing theory, testing, research and practice* (pp. xv–xvii.) Routledge.
- European Commission. (2006). *Europeans and their languages: summary*. Eurobarometer. [https://ec.europa.eu/commfrontoffice/publicopinion/archives/ebs/ebs\\_243\\_sum\\_en.pdf](https://ec.europa.eu/commfrontoffice/publicopinion/archives/ebs/ebs_243_sum_en.pdf)
- European Commission. (2012). *Europeans and their languages: report*. Eurobarometer. [http://ec.europa.eu/public\\_opinion/archives/ebs/ebs\\_386\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_386_en.pdf)
- European Commission. (2018). *Flash Eurobarometer 466 report: The European education area*. Eurobarometer. <https://ec.europa.eu>

- Eurostat. (2021). Number of foreign languages known (self-reported) by age. Retrieved from [https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/edat\\_aes\\_122/default/table?lang=en](https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/edat_aes_122/default/table?lang=en)
- Finkbeiner, C. (1998). The promotion of explicit and implicit learning strategies in English instruction: A necessary aim? *Erfurt Electronic Studies in English*, 10, 1–19. Retrieved from <https://kobra.unikassel.de/bitstream/handle/123456789/12647/FinkbeinerPromotionLearningStrategiesEnglish.pdf?sequence=5&isAllowed=y>
- Foliano, F., Rolfe, H., Buzzeo, J., Runge, J., & Wilkinson, D. (2019). *Changing mindset: Effectiveness trial: Evaluation report*. Education Endowment Foundation. National Institute of Economic and Social Research.
- Fornell, C., & Larcker, D. F. (1981). Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error. *Journal of Marketing Research*, 18(1), 39–50. <https://doi.org/10.1177/002224378101800104>
- Francis, B., Taylor, B., & Tereshchenko, A. (2020). *Reassessing 'ability' grouping: Improving practice for equity and attainment*. Routledge.
- Freeman, D. (2002). The hidden side of the work: Teacher knowledge and learning to teach. A perspective from North American educational research on teacher education in English language teaching. *Language Teaching*, 35(1), 1–13. <https://doi.org/10.1017/S0261444801001720>
- Furcsa, L. (2014). Inequalities of education as consequences of grouping arrangements in language classes of disadvantaged children. *International Dialogues on Education: Past and Present*, 1(3), 13–21.
- Gamoran, A., Nystrand, M., Berends, M., & LePore, P. C. (1995). An organizational analysis of the effects of ability grouping. *American Educational Research Journal*, 32(4), 687–715. <https://doi.org/10.2307/1163331>

- Geary, T. (2021). What I learned from failing to ungrade. *Academia Letters*, article 224. <https://doi.org/10.20935/AL224>
- Gobel, P., & Mori, S. (2007). Success and failure in the EFL classroom: Exploring students' attributional beliefs in language learning. *EUROSLA Yearbook*, 7(1), 149–169. <https://doi.org/10.1075/eurosla.7.09gob>
- Granena, G. (2012). *Age differences and cognitive aptitudes for implicit and explicit learning in ultimate L2 attainment*. [Unpublished doctoral dissertation]. The University of Maryland.
- Granena, G. (2014). Language aptitude and long-term achievement in early childhood L2 learners. *Applied Linguistics*, 35(4), 483–503. <https://doi.org/10.1093/applin/amu013>
- Granena, G. (2016). Cognitive aptitudes for implicit and explicit learning and information-processing styles: An individual differences study. *Applied Psycholinguistics*, 37(3), 577–600. <https://doi.org/10.1017/S0142716415000120>
- Granena, G. (2020). *Implicit language aptitude*. Cambridge University Press.
- Granena, G., & Yilmaz, Y. (2019). Cognitive aptitudes for explicit and implicit learning. In Z. E. Wen, P. Skehan, A. Biedroń, S. Li, & R. L. Sparks (Eds.), *Language aptitude: Advancing theory, testing, research and practice* (pp. 238–256.) Routledge.
- Hoekstra, R., Vugteveen, J., Warrens, M. J., & Kruyen, P. M. (2018). An empirical analysis of alleged misunderstandings of coefficient alpha. *International Journal of Social Research Methodology*, 22(4), 351–364. <https://doi.org/10.1080/13645579.2018.1547523>
- Horwitz, E. K. (1987). Surveying student beliefs about language learning. In A. Wenden & J. Rubin (Eds.), *Learner strategies in language learning* (pp. 119–129). Prentice-Hall.
- Horwitz, E. K. (1995). Student affective reactions and the teaching and learning of foreign languages. *International Journal of Educational Research*, 23(7), 573–579. [https://doi.org/10.1016/0883-0355\(96\)80437-X](https://doi.org/10.1016/0883-0355(96)80437-X)

- Hulstijn, J. H. (2015). Explaining phenomena of first and second language acquisition with the constructs of implicit and explicit learning: The virtues and pitfalls of a two-system view. In P. Rebuschat (Ed.), *Implicit and explicit learning of languages* (pp. 25–46). John Benjamins Publishing Company.
- Hüttner, J., Dalton-Puffer, C., & Smit, U. (2013). The power of beliefs: Lay theories and their influence on the implementation of CLIL programmes. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 16(3), 267–284. <https://doi.org/10.1080/13670050.2013.777385>
- Illés, É. (2020). *Understanding context in language use and teaching: An ELF perspective*. Routledge.
- Jiménez, L. (2002). Intention, attention, and consciousness in probabilistic sequence learning. In L. Jiménez (Ed.), *Attention and implicit learning* (pp. 43–68). John Benjamins Publishing Company.
- Johnson, R. B., & Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, 33(7), 14–26. <https://doi.org/10.3102/0013189X033007014>
- Kalaja, P., & Barcelos, A. M. F. (2003). *Beliefs about SLA: New research approaches*. Springer.
- Kalaja, P., Barcelos, A. M. F., Aro, M., & Ruohotie-Lyhty, M. (2015). *Beliefs, agency and identity in foreign language learning and teaching*. Palgrave Macmillan.
- King, R. B., & Trinidad, J. E. (2021). Growth mindset predicts achievement only among rich students: examining the interplay between mindset and socioeconomic status. *Social Psychology of Education*, 24, 635–652. <https://doi.org/10.1007/s11218-021-09616-z>
- Kótyay-Nagy, A. (2023). Differentiated instruction in the EFL classroom: An interview study on Hungarian primary and secondary school EFL teachers' views and self-reported

- practices. *Journal of Adult Learning, Knowledge and Innovation*. Online first. <https://doi.org/10.1556/2059.2023.00076>
- Lajtai, Á. (2020). Video games in language teaching: Hungarian English teachers' cognition, attitudes, and practices. In Cs. Kálmán (Ed.), *DEAL 2020: A snapshot of diversity in applied linguistics* (pp. 177–205). <http://hdl.handle.net/10831/85620>
- Leow, R. P. (2015). Implicit learning in SLA: Of processes and products. In P. Rebuschat (Ed.), *Implicit and explicit learning of languages* (pp. 47–67). John Benjamins Publishing Company.
- Li, L. (2013). The complexity of language teachers' beliefs and practice: One EFL teacher's theories. *The Language Learning Journal*, 41(2). <https://doi.org/10.1080/09571736.2013.790132>
- Li, S. (2016). The construct validity of language aptitude: A meta-analysis. *Studies in Second Language Acquisition*, 38(4), 801–842. <https://doi.org/10.1017/S027226311500042X>
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Sage Publications. [http://dx.doi.org/10.1016/0147-1767\(85\)90062-8](http://dx.doi.org/10.1016/0147-1767(85)90062-8)
- Long, M. H. (2014). *Second language acquisition and task-based language teaching*. John Wiley & Sons.
- Lortie, D. C. (1975). *Schoolteacher: A sociological study*. University of Chicago Press.
- Lou, N. M., & Noels, K. A. (2019). Language mindsets, meaning-making, and motivation. In M. Lamb, K. Csizér, A. Henry, & S. Ryan (Eds.), *The Palgrave handbook of motivation for language learning* (pp. 537–559). Palgrave Macmillan.
- Lou, N. M., Chaffe, K. E., & Noels, K. A. (2021). Growth, fixed, and mixed mindsets: Mindset system profiles in foreign language learners and their role in engagement and achievement. *Studies in Second Language Acquisition*, 44(3), 607–632. <https://doi.org/10.1017/S0272263121000401>



- Lowie, W. M., & Verspoor, M. H. (2019). Individual differences and the ergodicity problem. *Language Learning*, 69(S1), 184–206. <https://doi.org/10.1111/lang.12324>
- Lukács, K. (2002). Foreign language teaching in present-day Hungary: An EU perspective. *novELTy*, 9(1). <https://deal.elte.hu/pages/novelty/htm2/vol91/lukacs.html>
- MacIntyre, P. D., Gregersen, T., & Mercer, S. (2019). Setting an agenda for positive psychology in SLA: Theory, practice, and research. *The Modern Language Journal*, 103(1), 262–274. <https://doi.org/10.1111/modl.12544>
- MacNamara, B. N., & Rupani, N. S. (2017). The relationship between intelligence and mindset. *Intelligence*, 64, 52–59. <https://doi.org/10.1016/j.intell.2017.07.003>
- McDonald, R. P. (1981). The dimensionality of tests and items. *British Journal of Mathematical and Statistical Psychology*, 34(1), 100–117. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8317.1981.tb00621.x>
- Medgyes, P. (1992). Native or non-native: Who's worth more? *ELT Journal*, 46(4), 340–349. <https://doi.org/10.1093/elt/46.4.340>
- Mercer, S. (2011a). Language learner self-concept: Complexity, continuity and change. *System*, 39(3), 335–346. <https://doi.org/10.1016/j.system.2011.07.006>
- Mercer, S. (2011b). The beliefs of two expert EFL learners. *Language Learning Journal*, 39(1), 57–74. <https://doi.org/10.1080/09571736.2010.521571>
- Mercer, S., & Ryan, S. (2010). A mindset for EFL: Learners' beliefs about the role of natural talent. *ELT Journal*, 64(4), 436–444. <https://doi.org/10.1093/elt/ccp083>
- Moodie, I. (2016). The anti-apprenticeship of observation: How negative prior language learning experience influences English language teachers' beliefs and practices. *System*, 60, 29–41. <https://doi.org/10.1016/j.system.2016.05.011>

- Moreau, D., Macnamara, B. N., & Hambrick, D. Z. (2018). Overstating the role of environmental factors in success: A cautionary note. *Current Directions in Psychological Science*, 28(1), 28–33. <https://doi.org/10.1177/0963721418797300>
- Nederhof, A. J. (1985). Methods of coping with social desirability bias: A review. *European Journal of Social Psychology*, 15(3), 263–280.
- Nishino, T. (2012). Modeling teacher beliefs and practices in context: A multimethods approach. *The Modern Language Journal*, 96, 380–399. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2012.01364.x>
- Ostrom, T. M. (1969). The relationship between the affective, behavioral, and cognitive components of attitude. *Journal of Experimental Social Psychology*, 5(1), 12–30. [https://doi.org/10.1016/0022-1031\(69\)90003-1](https://doi.org/10.1016/0022-1031(69)90003-1)
- Ottó, I. (2002). *Magyar egységes nyelvérzékmérő-teszt* [Hungarian language aptitude test]. Mottó-Logic Bt.
- Öveges, E. (2018a). A nyelvi előkészítő évfolyam kezdete és megvalósulása: Tapasztalatok és eredmények [The start and implementation of the year of intensive language learning: Experience and results]. *Magyar Pedagógia*, 118(1), 55–71.
- Öveges, E. (2018b). Az iskolai nyelvoktatás keretei [The frameworks of institutional language learning]. In E. Öveges & K. Csizér (Eds.), *Vizsgálat a köznevelésben folyó idegennyelv-oktatás kereteiről és hatékonyságáról: Kutatási jelentés* (pp. 14–29). Oktatási Hivatal és Emberi Erőforrások Minisztériuma.
- Öveges, E., & Csizér, K. (Eds.). (2018). *Vizsgálat a köznevelésben folyó idegennyelv-oktatás kereteiről és hatékonyságáról: Kutatási jelentés*. [Investigation of the context and efficiency of foreign language teaching in public education: Research report]. Oktatási Hivatal és Emberi Erőforrások Minisztériuma.

- Öveges, E., Csizér, K., & Dér, K. (2019). Az idegennyelv-tanítás iskolai szintű szabályozása: keretek, célok és megközelítések [Regulations on language education at school level in Hungary: organizational framework, aims and approaches in local curricula]. *Modern Nyelvoktatás*, 25, 3–14.
- Oxford, R. L. (1990). Styles, strategies, and aptitude: connections for language learning. In T. S. Parry & C. W. Stansfield (Eds.), *Language aptitude reconsidered* (pp. 67–125). Prentice Hall.
- Paciorek, A., & Williams, J. N. (2015). Semantic implicit learning. In P. Rebuschat (Ed.), *Implicit and explicit learning of languages* (pp. 69–89). John Benjamins Publishing Company.
- Pendergast, D., Garvis, S., & Keogh, J. (2011). Pre-service student-teacher self-efficacy beliefs: An insight into the making of teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 36, 46–57. <https://doi.org/10.14221/ajte.2011v36n12.6>
- Phipps, S., & Borg, S. (2009). Exploring tensions between teachers' grammar teaching beliefs and practices. *System*, 37(3), 380–390. <https://doi.org/10.1016/j.system.2009.03.002>
- Piniel, K., & Zólyomi, A. (2022). Gender-differences in foreign language classroom anxiety: Results of a meta-analysis. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 12(2), 173–203. <https://doi.org/10.14746/ssllt.2022.12.2.2>
- Plonsky, L. (2022, June 22–25). *Closing plenary* [Conference presentation]. Psychology of Language Learning Conference, Sydney, Nova Scotia, Canada.
- Plonsky, L., & Oswald, F. L. (2014). How big is “big”? Interpreting effect sizes in L2 research. *Language Learning*, 64(4), 878–912. <https://doi.org/10.1111/lang.12079>
- Ponterotto, J. G. (2006). Brief note on the origins, evolution and meaning of the qualitative research concept “thick description”. *The Qualitative Report*, 11(3), 538–549.

- Reber, A. S. (1993). *Implicit learning and tacit knowledge: An essay on the cognitive unconscious*. Oxford University Press.
- Rieger, B. (2009). Hungarian university students' beliefs about language learning: A questionnaire study. *Working Papers in Language Pedagogy*, 3, 97–113.
- Robinson, P. (2013). Aptitude in second language acquisition. In C. A. Chapelle (Ed.), *Encyclopedia of applied linguistics: Language learning and teaching* (pp. 129–133). Wiley-Blackwell.
- Shohamy, E. (2006). *Language policy: Hidden agendas and new approaches*. Routledge.
- Shrestha, N. (2021). Factor analysis as a tool for survey analysis. *American Journal of Applied Mathematics and Statistics*, 9(1), 4–11. <https://doi.org/10.12691/ajams-9-1-2>
- Sijtsma, K. (2009). On the use, the misuse, and the very limited usefulness of Cronbach's alpha. *Psychometrika*, 74(1), 107–120. <https://doi.org/10.1007/s11336-008-9101-0>
- Sisk, V. F., Burgoyne, A. P., & MacNamara, B. N. (2018). To what extent and under which circumstances are growth mind-sets important to academic achievement? Two meta-analyses. *Psychological Science*, 29(4), 549–571. <https://doi.org/10.1177/0956797617739704>
- Skehan, P. (1986). Cluster analysis and the identification of learner types. In V. Cook (Ed.), *Experimental approaches to second language acquisition* (pp. 81–94). Pergamon.
- Skehan, P. (1991). Individual differences in second language learning. *Studies in Second Language Acquisition*, 13(2), 275–298. <https://doi.org/10.1017/S0272263100009979>
- Skehan, P. (2002). Theorising and updating aptitude. In P. Robinson (Ed.), *Individual differences and instructed language learning* (pp. 69–93). John Benjamins Publishing Company.
- Smid, D., & Zólyomi, A. (2021). An interview study on Hungarian high school English teachers' beliefs about learning English. In Gy. Tankó & K. Csizér (Eds.), *DEAL 2021: Current*

- explorations in English applied linguistics* (pp. 139–162). Faculty of Humanities, Eötvös Loránd University.
- Straub, D., Boudreau, M.-C., & Gefen, D. (2004). Validation guidelines for IS positivist research. *Communications of the Association for Information Systems*, *13*, 380–427. <https://doi.org/10.17705/1CAIS.01324>
- Sundqvist, P., & Wikström, P. (2015). Out-of-school digital gameplay and in-school L2 English vocabulary outcomes. *System*, *51*, 65–76. <https://doi.org/10.1016/j.system.2015.04.001>
- Suprayogi, M. N., Valcke, M., & Godwin, R. (2017). Teachers and their implementation of differentiated instruction in the classroom. *Teaching and Teacher Education*, *67*, 291–301. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.06.020>
- Tartsayné Németh, N., Tiboldi, T., & Katona, L. (2018). Az intézményvezetők válaszai [The responses of the school leaders]. In E. Öveges & K. Csizér (Eds.), *Vizsgálat a köznevelésben folyó idegennyelv-oktatás kereteiről és hatékonyságáról: Kutatási jelentés* (pp. 29–51). Oktatási Hivatal és Emberi Erőforrások Minisztériuma.
- Tomlinson, C. A. (1999). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tomlinson, C. A., Brighton, C., Hertberg, H., Callahan, C. M., Moon, T. R., Brimijoin, K., Conover, L. A., & Reynolds, T. (2003). Differentiating instruction in response to student readiness, interest, and learning profile in academically diverse classrooms: A review of literature. *Journal for the Education of the Gifted*, *27*, 119–145.
- Vágó, I., Simon, M., & Vass, V. (2011). A tanítás-tanulás tartalma [The content of teaching-learning]. In É. Balázs, M. Kocsis & I. Vágó (Eds.), *Jelentés a magyar közoktatásról 2010* (pp. 197–272). Oktatókutató és Fejlesztő Intézet. <http://mek.oszk.hu/12800/12893/12893.pdf>

- VanPatten, B., & Rothman, J. (2015). What does current generative theory have to say about the explicit–implicit debate? In P. Rebuschat (Ed.), *Implicit and explicit learning of languages* (pp. 117–138). John Benjamins Publishing Company.
- Victori, M., & Lockhart, W. (1995). Enhancing metacognition in self-directed language learning. *System*, 23(2), 223–234. [https://doi.org/10.1016/0346-251X\(95\)00010-H](https://doi.org/10.1016/0346-251X(95)00010-H)
- Weiner, B. (1979). A theory of motivation for some classroom experiences. *Journal of Educational Psychology*, 71(1), 3–25. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.71.1.3>
- Widdowson, H. G. (1994). The ownership of English. *TESOL Quarterly*, 28(2), 377–389. <https://www.jstor.org/stable/3587438>
- Wong, M. S-L. (2010). Beliefs about language learning: A study of Malaysian pre-service teachers. *RELC Journal*, 41(2), 123–136. <https://doi.org/10.1177/0033688210373124>
- Woods, D. (2003). The social construction of beliefs in the language classroom. In P. Kalaja & A. M. F. Barcelos (Eds.), *Beliefs about SLA: New research approaches* (pp. 201–232). Springer.
- Yamashita, T. (2022). Evaluating the validity of Ottó’s language analytical ability test. *Research Methods in Applied Linguistics*, 1(1), 1–10. <https://doi.org/10.1016/j.rmal.2021.100001>
- Yang, N. (1999). The relationship between EFL learners' beliefs and learning strategy use. *System*, 27(4), 515–535. [https://doi.org/10.1016/S0346-251X\(99\)00048-2](https://doi.org/10.1016/S0346-251X(99)00048-2)
- Zólyomi, A. (2021a). Focusing on the explicit and implicit language learning-related beliefs and the habits of Hungarian adult English as a foreign language learners. *Working Papers in Language Pedagogy*, 16, 82–108.
- Zólyomi, A. (2022a). Exploring Hungarian secondary school English teachers’ beliefs about differentiated instruction. *Language Teaching Research*. Online first. <https://doi.org/10.1177/13621688221114780>

Zólyomi, A. (2022b). Teacher trainees' self-efficacy beliefs in light of their perceived language aptitude and explicit–implicit language learning behavior. In Gy. Tankó & A. M. Wind (Eds.), *DEAL 2022: Challenges and opportunities in contemporary English Applied Linguistics* (pp. 163–195). ELTE Eötvös Kiadó.  
<https://doi.org/10.21862/ELTE.DEAL.2022.7.163>

## Függelék A: A Tanulmány Összefoglalója

### 2. Táblázat

#### A Tanulmány Fő Eredményeinek Összefoglalása

Fázisok	Fő kutatási kérdések	Résztevők	Adatgyűjtési eszközök (időszak)	Adatelemzési technikák	Fő eredmények
1.	1. Milyen meggyőződései vannak a magyar középiskolai angol nyelvtanulók egy kiválasztott mintájának az észlelt nyelvterületről és az explicit-implicit tanulásról? 2. Milyen meggyőződései vannak a magyar középiskolai angol nyelvtanulók nagy mintájának az észlelt nyelvterületről és az explicit-implicit tanulásról?	Magyar középiskolai angol nyelvterület angol nyelvterület ( $N = 51$ )  Magyar középiskolai angol nyelvterület angol nyelvterület ( $N = 688$ )	Online kérdőív (2022 tavasz)  Online kérdőív (2022 ősz)	Feltáró faktorelemzés, megbízhatósági elemzések, leíró statisztika, korrelációk  Megeterősítő faktorelemzés, megbízhatósági elemzések, klaszterelemzés, regresszióelemzés	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 22 skála (17 megbízható)</li> <li>• Pozitív önmagukra irányuló laikus elméletek (a nyelvviszsga hiánya ellenére)</li> <li>• Alacsonyabb észlelt nyelvterület</li> <li>• Viszonylag alacsony nyelvtanulási erőfeszítés</li> <li>• Magas szórások a nyelvtanulási szokásokban</li> <li>• 22 skála (20 megbízható)</li> <li>• Pozitív önmagukra irányuló laikus elméletek (a nyelvviszsga hiánya ellenére)</li> <li>• Alacsonyabb észlelt nyelvterület</li> <li>• Viszonylag alacsony nyelvtanulási erőfeszítés</li> <li>• Magas szórások a nyelvtanulási szokásokban</li> <li>• 3 csoport: vegyes (nem játékos) tanulók, implicit (játékos) tanulók, ismerethiányos tanulók</li> <li>• Az implicit (játékos) nyelvtanulóknak (főként fiúk) a legpozitívabb az önmagukra irányuló laikus elméleteik</li> <li>• Az ösztönös nyelvhasználat a pozitív önmagukra irányuló meggyőződések mellett hozzájárul az észlelt sikerességhez</li> <li>• Explicit-implicit nyelvtanulói profilok</li> <li>• Korlátozó nyelvterület-meggyőződések</li> <li>• A játékosítás mint differenciáló eszköz</li> <li>• Sikeres diákok: implicit tanulási profil, jellemzően fiúk, játékosok, nyelvhasználók</li> <li>• Különböző inputok biztosítása, a két megközelítés kombinálásával</li> <li>• Kvantitatív és kvalitatív egymást kiegészítő eredmények</li> <li>• Tanulói profil elérés</li> <li>• Nemek közötti különbségek</li> <li>• Korlátozó nyelvterület-meggyőződések és negatív nyelvtanulási kapcsolatok</li> <li>• Sikerességhez vezető út: implicit tanulás és nyelvhasználat</li> </ul>
3.	3. Milyen meggyőződései vannak a magyar középiskolai angol nyelvterületnek a nyelvterületről és az explicit-implicit tanulásról?	Magyar középiskolai angol nyelvterület angol nyelvterület ( $N = 8$ )	Félig-strukturált mélyinterjúterv (2022 tél)	Tematikus tartalomelemzés (strukturális kódolás) és folyamatos összehasonlító módszer	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Explicit-implicit nyelvtanulói profilok</li> <li>• Korlátozó nyelvterület-meggyőződések</li> <li>• A játékosítás mint differenciáló eszköz</li> <li>• Sikeres diákok: implicit tanulási profil, jellemzően fiúk, játékosok, nyelvhasználók</li> <li>• Különböző inputok biztosítása, a két megközelítés kombinálásával</li> <li>• Kvantitatív és kvalitatív egymást kiegészítő eredmények</li> <li>• Tanulói profil elérés</li> <li>• Nemek közötti különbségek</li> <li>• Korlátozó nyelvterület-meggyőződések és negatív nyelvtanulási kapcsolatok</li> <li>• Sikerességhez vezető út: implicit tanulás és nyelvhasználat</li> </ul>
4.	4. Hogyan kapcsolhatók össze a magyar középiskolai angoltanulók és angoltanárok nyelvterülettel és explicit-implicit tanulásával kapcsolatos meggyőződései a tanáruk kétféle adat alapján?	Magyar középiskolai angol nyelvterület angol nyelvterület ( $N = 8$ )	A kérdőív és az interjúterv	A kétféle adattípus eredményeinek összehasonlítása	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kvantitatív és kvalitatív egymást kiegészítő eredmények</li> <li>• Tanulói profil elérés</li> <li>• Nemek közötti különbségek</li> <li>• Korlátozó nyelvterület-meggyőződések és negatív nyelvtanulási kapcsolatok</li> <li>• Sikerességhez vezető út: implicit tanulás és nyelvhasználat</li> </ul>



**Függelék B:****Keresztábrázat a Nemek Szerinti Megoszlásról az Egyes Klasztercsoportokban****3. Táblázat***A Három Nyelvtanuló-Klaszter Keresztábrázata a Biológiai Nemek Megoszlása Szerint*

Részvevők neve	Nyelvtanulói csoportok			Összesen	$\chi^2$ (df)	Cramer's V
	1	2	3			
0	1	32	11	44		
Adj. resid.	-3.8	3.2	.3			
1	22	183	68	273	126.214(4)***	.303***
Adj. resid.	-9.1	7.4	.9			
2	164	127	80	371		
Adj. resid.	10.9	-8.8	-1.0			
Összesen	187	342	159	688		

*Megjegyzés:* \*\*\*  $p < 0,001$ . Nyelvtanulói csoportok: 1 = vegyes (nem játékos) tanulók, 2 = implicit (játékos) tanulók, 3 = ismerethiányos tanulók. Nemek szerinti csoportok: 0 = nem ismert, 1 = fiúk, 2 = lányok. Adj. resid. = korrigált standardizált reziduális érték.