

Önállóság, autonóm nyelvtanulás: elmélettől a gyakorlatig**

Rezümé. A cikk célja, hogy bemutassa az autonóm tanulás kialakításának és fejlesztésének fontosságát az osztálytermen belül és kívül egyaránt. Magyar és külföldi szakirodalom alapján sor kerül a nyelvtanulói autonómia értelmezésére, sajátosságainak és a gyakorlatba való beépítési lehetőségeinek bemutatására. A kutatás rávilágít arra, hogy az autonóm tanulás képességének elsajátítása és fejlesztése a sikeres nyelvtanulóvá válás meghatározó tényezője.

Kulcsszavak: autonóm nyelvtanulás, felelősségvállalás, nyelvtanulási stratégiák

Резюме. Мета статті – розглянути важливість розвитку автономного вивчення мови як у класі, так і за його межами. На підставі угорськомовної та іноземної літератури аналізується поняття учнівської автономії, його основні характеристики та застосування на практиці. Дослідження підкреслює факт, що набуття й розвиток навичок автономного вивчення мови є визначальною характеристикою особи, яка вивчає іноземну мову.

Ключові слова: автономне вивчення мови, відповідальність, стратегії вивчення мови

Abstract. The aim of the article is to discuss the significance of developing autonomous learning both in and outside the classroom. The concept of learner autonomy, its main features and practical implementation are also presented based on the literature in Hungarian and in foreign languages. The study highlights the fact that acquiring and cultivating autonomous learning ability is an essential factor to become a successful language learner.

Keywords: autonomous language learning, responsibility, language learning strategies

A globális átalakulás, a társadalom rohamos fejlődése, az információs és kommunikációs technológiák megjelenése már közhelynek tűnik, de újabb elvárásokat támaszt az oktatás felé. Az így kialakult új kihívásokkal az oktatási rendszernek képesnek kell lennie szembenézni és emellett versenyt tartani a hivatalos elvárásokkal, a tanulói igényekkel, valamint a munkaerőpiaccal. Az oktatás egyik legfontosabb feladatává vált, hogy felkészítsen az informális, autonóm tanulás, és ezáltal az egész életen át tartó tanulásra és módszertanára. Ez az igény szerepel az Európai Unió által meghatározott tudás alapú társadalomban nélkülözhetetlennek tartott kulcskompetenciák között, melynek egyike a tanulás tanulása. A terület magába foglalja az önállóan és csoportban történő tanulás megszervezéséhez és szabályozásához, új tudás elsajátításához, feldolgozásához, értékeléséhez és beépítéséhez szükséges készségeket, melyeknek részét képezi a problémamegoldás és tanulás otthoni, oktatási, képzési, munkahelyi és társadalmi környezetben (European Commission 2007).

* Tanár, II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola, Filológia Tanszék; a Pécsi Tudományegyetem Nyelvtudományi Doktori Iskola PhD-program abszolvált hallgatója. * Ст. викладач, Закарпатський угорський інститут ім. Ф.Ракоці ІІ, кафедра філології. * Teacher, Ferenc Rákóczi II Transcarpathian Hungarian College of Higher Education, Department of Philology.

** Jelen munkát Magyarország Collegium Talentum 2017 programja támogatta.

A határok egyre könnyebb átjárhatóságának következtében mára már nem meglepő, hogy a domináns idegen nyelv (angol) elsajátításán túl megnövekedett az érdeklődés és az elvárás a más nyelvek és kultúrák megismerése iránt. A kommunikáció résztvevői nemcsak különböző nyelveket beszélnek, hanem más kultúrákhoz is tartoznak, különböző általános ismeretekkel, társadalmi és történelmi háttérrel rendelkeznek. A változás új kihívás elé állította a nyelvoktatást is, azonban ezzel egy időben számos új lehetőséget is kínál annak fejlesztésére.

A digitális világban felnövő nemzedék számára annak a képessége, hogy tudjanak alkalmazkodni a változásokhoz, megtanuljanak tanulni, felkészüljenek a folyamatos, egész életen át tartó tanulásra, valamint ne vesszenek el a hatalmas információs áramlatban, már olyan alapvető készségnek számít, amelynek elsajátítása óriási előnyökkel jár a mai felgyorsult világban, ám az ehhez szükséges ismeretek megszerzése egyre nagyobb erőfeszítést igényel a tanulóktól és sokak számára majdnem legküzdhetetlen akadályt jelent.

A téma aktualitását jelzi, hogy egyre nagyobb mértékben foglalkoznak a kérdés kutathatóságával és kutatásával mind nyelvpedagógiai, neveléstudományi és pszichológiai téren egyaránt (pl. Pintrich 2000; Zimmerman és Schunk 2008; O'Donnell 2013; Jiménez és Vieira 2015), ahol a kutatások más-más kontextusban és célkitűzésekkel kapcsolatban vizsgálják a tanulási folyamatot. Az utóbbi évtizedekben egyre nagyobb hangsúlyt kap a tanulócentrikus megközelítés a tanárközpontú oktatási szemlélettel szemben, ahol a figyelem középpontjába a nyelvtanuló egyéni képességei, igényei, érdeklődése, motivációja és maga a sikeres nyelvtanulóvá válás tényezői állnak.

Kárpátalján az idegennyelv-oktatás elsődleges színtere az iskola, iskolán kívüli nyelvtanulásra a tanfolyamok, tehetséggondozó programok biztosítanak formális keretet. Megállapítható, hogy az iskolai idegennyelv-oktatásban kevés lehetőség van arra, hogy a tanítás egyénre szabott legyen, illetve az osztálytermi környezet korlátokat szab az idegen nyelvi interakcióra és gyakorlásra. Emellett, a legtöbb európai országtól eltérően az osztálytermen kívül nincs meg az a célnyelvi (angol) környezet, amely lehetőséget biztosítana a nyelv „felvételére” természetes környezetben, vagy spontán önképzésre például egy, az adott nyelvet beszélő baráti társaság körében. Emiatt a hallgatóknak meg kell ragadniuk minden olyan lehetőséget, mellyel eredményesebb nyelvtanulókká válhatnak egy olyan területen, ahol minimális lehetőség van a nyelv gyakorlására osztálytermen kívül.

A tudás alapú társadalom korában a hallgatókkal szemben támasztott követelmények teljesítése érdekében, a tanulók felkészítése, a tanulói autonómia és felelősségvállalás kialakítása saját tanulásuk iránt egyre inkább kulcsfontosságú szerepet kap. A nyelvoktatás minőségét nagyban meghatározza többek között az is, mennyire képesek a nyelvtanulók a formális oktatásban megszerzett nyelvtudásukat karban tartani, fejleszteni. Megfigyelések, oktatói tapasztalat alapján elmondható, hogy a diákok többsége nehézségekbe ütközik nyelvtudásuk meg-

erősítésében, fejlesztésében, nehezen adaptálódnak új környezetükbe, megterhelő számukra az elvárt követelményrendszer, a fokozott önállóan feldolgozandó tananyag mennyisége. Mindez összefüggésbe hozható azzal, hogy nem ismerik kellően saját képességeiket és korlátokat, hiányos ismeretekkel rendelkeznek a tudatos egyéni tanulás jelentőségéről, a nyelvtanulási stratégiákról, illetve nem tudják kontrolálni, kevésbé vállalnak felelősségeit tanulmányaik iránt. Az autonóm nyelvtanulás kialakítása nemcsak a felsőoktatásban továbbtanuló hallgatók számára elvárás, már a középiskolai oktatás ideje alatt is fontos, hogy a diákok megismerkedjenek önálló nyelvtanulási stratégiákkal, és elinduljanak a tudatos nyelvtanulás és az önálló nyelvhasználat útján.

Az önállóság kérdéskörének vizsgálatakor az első nehézséget a fogalom definiálása adja. A szakirodalomban a kifejezéseket egyes nyelvészek rokon értelmű szóként kezelik, mások éles különbséget tesznek a megnevezések között attól függően, hogy milyen céllal, milyen kontextusban vizsgálják a témakört. Az elnevezések között fellelhetők a következő fogalmak (Forray és Juhász 2009):

- autodidakta tanulás
- autonóm tanulás
- önálló tanulás
- önfejlesztés
- önirányított tanulás
- önkéntelen tanulás
- önképzés
- önművelés, önnevelés
- önszabályozó/önszabályozott tanulás

Az autodidakta szó önművelő, önmagát oktató embert jelent, vagyis olyan személyt, aki iskolai irányítás nélkül saját erőből képes az elsajátítandó ismeretek köréről, mélységéről és módszeréről dönteni. Az önálló nyelvtanulás szintén azt hangsúlyozza, hogy függetlenül más formális oktatási rendszerektől sajátítjuk el az adott célnyelvet.

A szakirodalomban megtalálható megközelítések alapján az önszabályozott tanulás egy olyan folyamatot jelöl, amelynek során a tanulók megpróbálják irányítani saját tanulási folyamataikat, célokat tűznek ki, szabályozzák gondolataikat, érzelmeiket és viselkedésüket, valamint környezetüket. (Pintrich és De Groot 1990; Zimmerman 1998; Zimmerman és Schunk 2008). A tanulási autonómia részben magában foglalja az önszabályozott tanulás folyamatait, így az autonóm tanuló képes irányítani saját tanulási folyamatát, de ezeken kívül azt is jelenti, hogy az autonóm diák felelősséget vállal tanulási folyamata tartalmáért, illetve igyekszik környezetét is úgy befolyásolni, hogy az elősegítse céljai elérését. (Holec 1981; Nunan 2003a; Benson 2001; Oxford 2003; Jiménez és Vieira 2015). Holec hozzátette, hogy ez a képesség nem veleszületett, „természetes” eszközökkel, vagy, ahogy leggyakrabban történik formális tanulóval, rendszerezetten, szándékosan kell elsajátítani. A

szerző az önszabályozáshoz szükséges kompetenciákat tevékenységorientált megközelítésből tárgyalja, ide tartozik a célmeghatározás, megfelelő anyag kiválasztása, módszerek és stratégiák kiválasztása, a tanulás helyének, időtartamának és ritmusának meghatározása, a haladás és a tanulási folyamat értékelése.

Landmann és szerzőtársai (2015, 46. o.) egybegyűjtve és elemezve a különböző kutatásokban megjelent autonóm tanuláshoz megfelelő angol nyelvű fogalmakat, mint a „self regulated learning”, „self-directed-learning”, „self-determined-learning”, az autonóm tanulás következő komponenseit határozták meg:

- kognitív: információfeldolgozás, koncepcionális és stratégiai tudás, valamint a megfelelő stratégiák alkalmazásának képessége;
- motivációs: aktivitások (amelyek a tanulási folyamat beindítására és fenntartására irányulnak), a sikernek vagy a sikertelenségnek a további tanulás szempontjából hasznos cselekvésre ösztönöző feldolgozása, saját hatékonysággal kapcsolatos meggyőződés;
- metakognitív: tervezés, önmegfigyelés, reflexió, a kitzűzött tanulási célnak megfelelő tanulási magatartás (Szénich és Szokács 2016).

Bár lehetetlen egyetlen átfogó meghatározást adni, a kutatók többsége egyetért Holec definíciójával, miszerint az autonóm nyelvtanuló tudja szabályozni tanulási folyamatát, de emellett képes felelősséget vállalni annak tartalmáért. Az ideális autonóm nyelvtanuló olyan személy, aki magabiztos, motivált és rendelkezik a következőkkel (Dickinson 1995; Dam 1990; Little 1991, 2006; Pintrich 2000; Schunk 2004; Gardner 2000):

- felelősséggel bír saját tanulási folyamatával kapcsolatban az osztálytermen belül és kívül is
- reális célokat állít fel, kockázatot vállal, ha szükséges képes céljain változtatni, hogy alkalmazkodjon saját tanulási szükségleteihez, érdeklődéséhez
- stratégiákat képes felállítani
- önreflexív, számon tartja sikereit, értékeli tanulási folyamatát
- kitartó, türelmes, rendszeres tanuló, átküzdi magát a megrekedési pontokon
- ismeri a rendelkezésére álló eszközöket és módszereket
- aktív és független a tanulás folyamatában
- képes manipulálni környezetét, hogy elérje a kívánt célt
- hajlandóak másokkal együtt dolgozni
- képes az élethosszig tartó tanulás részesévé válni

Az önálló tanulási viselkedés kapcsán a diákok számos stratégiát használhatnak, hogy felelősséget vállaljanak és szabályozzák saját tanulási folyamatukat. A nyelvtanulási stratégiák fogalmának meghatározása, csoportosítása változóan alakul, nincs egy általánosan elfogadott definíció vagy besorolás. Rebecca Oxford (1990) megfogalmazásában a tanulási stratégiák olyan tudatos vagy intuitív eszközök, technikák, amelyek a tanulást segítik, gyorsabbá, élvezetesebbé teszik, nagymértékben képesek befolyásolni a nyelvtanulás eredményét. Arra is felhívja

a figyelmet, hogy fontos az, hogy a tanuló irányítani tudja saját tanulási folyamatát, és ebben segít a nyelvtanulási stratégiák használata. A tanulási stratégiákat a következő csoportokba osztja:

- **Memóriastratégiák:** a nyelvtanulók vissza tudnak emlékezni a tanult nyelvi elemekre, képesek az új ismeretek és a korábban tanult ismeretek összekapcsolni, használnak például mozgásos cselekvést, szituációba helyezik az információkat. Gyakran a szókincs memorizálására használják a nyelvtanulás kezdeti szakaszaiban, ilyen módon a megfelelő tanulási stratégia kiválasztása elmaradhat.
- **Kognitív stratégiák:** szövegfeldolgozás, nyelvi információk értése, rendszerezése, gyakorlása, használata tartozik ide, emellett olyan tevékenységeket jelent, mint például a jegyzetelés, kulcsszavak keresése, fordítás vagy az ismétlés, elemzés, összegzés.
- **Kompenzációs stratégiák:** a nyelvtudás hiányosságainak kompenzálására alkalmazható stratégiákat jelöl. A tanuló például ismeretlen nyelvi elemek jelenlétekor a szövegben megpróbálja kikövetkeztetni mit nem ért, mit jelenthet egy adott szó, képes megoldást keresni a hiányos ismereteinek vagy készségeinek betudható nehézségekre, például körülírással, másik szóval helyettesít vagy a testbeszéd használatával.
- **Metakognitív stratégiák:** a nyelvtanulás és a nyelvhasználat megszervezését, ellenőrzését jelenti. A hallgató képes megfogalmazni célokat, felismerni a feladat nehézségeit, eldönteni mennyi idő és energia szükséges a feladat végrehajtásához, értékelni az elvégzésének sikerét és hibáit, és képes korrigálni azokat annak érdekében, hogy sikeresebb nyelvtanulóvá váljon. A metakognitív stratégiák segítik a saját nyelvtanulási stílus felismerését. Fontos az is, hogy a tanuló keresse a lehetőséget arra, hogy gyakoroljon, mások nyelvhasználatát megfigyelje. A metakognitív stratégiák során a figyelem, az önellenőrzés és az értékelés kerül a középpontba, az irányított figyelem, a szelektív figyelem, a tervezés, az önmonitorozás és önértékelés megjelenésén keresztül.
- **Érzelmi stratégiák:** az érzelmi feltételeket, motivációs állapotot teremtik meg az idegen nyelv tanulásához. A stratégiák alkalmazása hozzájárul ahhoz, hogy a nyelvtanuló leküzdje a nyelvtanulás során felmerülő nehézségeket és félelmeit. Az affektív stratégiákat gyakran használó tanuló többet bátorítja és jutalmazza magát.
- **Társas stratégiák:** másokkal való kommunikáció nyelvgyakorlásra, megerősítésre vonatkozik. Arra utal, hogy keresi-e a hallgató beszélgetőpartnerrel való kapcsolat felvételének lehetőségét, hogyan viselkedik egy beszélgetés alatt (kijavítja-e magát, kér-e segítséget).

Tseng, Dörnyei és Schmitt (2006) vizsgálati eredményeik alapján a stratégiákat öt csoportba osztják:

- az elkötelezettség szabályozása, azaz a diák menynyire képes a tanulási céljainak elérésére tett erőfeszítéseit szabályozni;
- metakognitív szabályozás, a tanuló hogyan képes a koncentrációját fókuszálni;
- az unalom leküzdésének szabályozása; a diák szabályozni tudja, hogy a tanulási folyamat során ne kalandozzon el a figyelme;
- érzelmszabályozás, ami a tanulás során esetlegesen jelentkező szorongás leküzdését jelenti;
- a környezet szabályozása, ami abban segíti a diákot, hogy olyan környezetet tudjon teremteni magának, ami lehetővé teszi számára a hatékony tanulást. (Csizér és Kormos 2012)

Az autonómia értelmezésekor Benson (2001) és Blin (2004) arra is rámutat, hogy az is meghatározó, hogy a diákok hagyományos vagy modern információs forrásokat használnak a tanuláshoz. Erre alapozva Benson (2001) megkülönbözteti az autonómia öt nagy területét: a hagyományos ismeretforrások autonóm használatát (könyvtár, nyomtatott tankönyvek, segédkönyvek), technológiai alapú autonóm tanulást (internet használata nyelvtanulási célokra), tanulói autonómiát (tanulási stratégiákat és metastratégiák önálló használata), osztálytermi folyamatokkal kapcsolatos autonómiát, és végül a tanár szerepét az autonóm viselkedés kialakításában és támogatásában. Nation (1998), Nunan nézetével ellentétben (1997), egyetért Bensonnal, és úgy tartja, hogy a tanár támogatásával és irányítással is lehet valaki önálló tanuló. Ebben az esetben az órán a tanár lehetőségeket kínál fel, beavat, tanácsot ad, segít az autonóm nyelvtanulási stratégiák elsajátításában, kialakít olyan tanulói környezetet és osztálytermi munkát, ahol a diákok akarnak tanulni és tudatosan teszik ezt. A tanulási folyamat során ezáltal tanár és diák egyaránt felelősséget vállal, miközben mindkét fél változik és fejlődik.

Végezetül, a gyakorlatba való beépíthetőség lehetőségét tükrözi David Nunan (2003b) kilenc lépésének alkalmazása, mely bemutatja, hogyan segíthető az önálló tanulás kialakítása, figyelembe véve a tantervi előírásokat, mely használható (ha nem is minden „lépcsőfok”) a középiskolai és felsőoktatásban egyaránt:

1. Az oktatási célok egyértelművé tétele. A felhozott példában a tanár az órai feladat egyszerű közlésétől eltérően, az implicit célokat explicitté teszi a tanulók bevonásával. A témakör a 'likes/dislikes' begyakorlása. A diákok feladata, hogy nézzék át az adott részt, és keressenek egy példát arra, hogy valaki kedvel valamit, és egy példát ennek ellenkezőjére, melyek felkerülnek a táblára. A feladat világosabbá tétele segíti a hallgatókat saját céljaik meghatározásában.
2. Saját célok meghatározása. A tanár lehetőséget teremt, hogy a diákok részt vehessenek egy megbeszélésen, ahol a célnyelven közösen megvitatják a kiválasztható témaköröket.
3. A hallgatók bátorítása a célnyelv használatára az osztálytermen kívül. A felhozott példában az órai gyakorlat célja, hogy bemutassa, miként lehet

használni a nyelvet az iskolán kívül is. A tanár elővesz egy táskát, melyben különböző tárgyak vannak, a diákok feladata pedig az, hogy a kihúzott tárgyról elmondják, hogyan segítheti a tanórán kívüli nyelvhasználatot. A tanár illusztrálásként egy tükröt tart kezében, melyre válaszként a szókincs, kiejtés gyakorlása érkezik, miként a tükör segít a hangképzés gyakorlásában.

4. A tanulási folyamat tudatosítása, a tanulási stratégiák használatának megismertetése.
5. A tanuló saját tanulási stílusának, saját stratégiái kiválasztásának segítése. Ez a lépés a tanulókörpontos környezet kialakításában játszik szerepet.
6. Az önálló döntéshozás lehetősége. Ennek egyik példája, amikor a hallgató kiválaszthatja, melyik feladatot szeretné először elvégezni, például olvasott vagy hangzó szöveg feldolgozását.
7. Saját feladat megalkotásának lehetősége. Miután alkalmuk volt a választásra, a következő kisebb lépés lehet egy adott feladat módosítása, átalakítása. Ennek egyik lehetősége, hogy egy kapott szöveghez kis csoportokban a diákok állítják össze a kérdéseket, melyeket aztán megvitatnak. Mindez elindítja a hallgatókat a saját tananyaguk kialakításának útján.
8. A tanulók ösztönzése, hogy tanárokká váljanak. Bár utópisztikusnak tűnhet, és kihívást jelent mindkét félnek, alkalmazása növeli a hallgatók felelősségvállalását, motivációját és nyelvhelyességét. A hallgatók feladatként kapják, hogy kidolgozzanak például olyan videó alapú gyakorlatokat, mellyel megtanítyják társaikat az adott témakörre, s azáltal, hogy óráról órára egyre jobban elmélyülnek a témában, nő a magabiztosságuk és önbecsülésük.
9. A hallgatók ösztönzése, hogy kutatókká váljanak. Heath példáján mutatja be Nunan (2003b) a feladat kivitelezhetőségét. A diákokat arra kérte, hogy dokumentálják azt a nyelvet, mellyel a közösségben találkoznak. A folyamatban a hallgatók néprajzkutatókká váltak, el kellett gondolkodniuk a nyelv, társadalom és a gondolkodás kapcsolatáról, és ezzel megváltozott a nyelvhez való hozzáállásuk, melyről ezáltal elismerőbben vélekedtek.

Összegzés

Az autonóm tanulás képességének fejlesztését fontos hangsúlyozni mind az oktatás, mind a hallgatók szempontjából, hiszen azáltal, hogy önállóvá válnak és felismerik saját felelősségüket és választási, döntési lehetőségeiket egyes nyelvi készségeik fejlesztésében, eredményesebb nyelvtanulókká válhatnak, a megszerzett készségek hozzájárulnak más megismerési tevékenységeik strukturált megszervezéséhez is. Ha a hallgató tisztában van saját személyiségével, képességeivel, nyelvtanulási stílusával, ismeri a stratégiákat, képessé válhat kiválasztani a számára legmegfelelőbb tanulási módszert, mellyel sikereket érhet el.

Az elméleti áttekintés igyekezett hozzájárulni ahhoz, hogy bár a tudatosabb nyelvtanulóvá válás kialakítása és erősítése nehéz feladat, mégis elindulhat egy

párbeszéd az oktatók között annak jelentőségéről és fejlesztési lehetőségeiről elősorsban osztálytermen belül, majd a tanintézmény falain kívül is.

FELHASZNÁLT IRODALOM

1. BENSON, P. (2001). *Teaching and researching learner autonomy in language learning*. Longman, London.
2. BLIN, F. (2004). CALL and the development of learner autonomy: Towards an activity-theoretical perspective. *ReCALL*, 16. 377-395.
3. CSIZÉR K. ÉS KORMOS J. (2012). A nyelvtanulási autonómia, az önszabályozó stratégiák és a motiváció kapcsolatának vizsgálata. *Magyar Pedagógia*, 112/1. 3-17.
4. DAM, L. (1990). *Learner autonomy in practice*. In I. Gathercole (Ed.), *Autonomy in Language Learning*. London: CILT, 16-37.
5. DICKINSON, L. (1995). Autonomy and motivation: A literature review. *System*, 23/2. 167.
6. EUROPEAN COMMISSION (2007). *Key competences for lifelong learning: A European Reference Framework*. Elérhető: <https://www.erasmusplus.org.uk/file/272/download>, (utolsó letöltés: 2017. 09.28.)
7. FORRAY R. K. ÉS JUHÁSZ E. szerk. (2009): *A felnőttkori autonóm tanulás és tudáskorrekció elköteleződés. Nonformális – informális – autonóm tanulás*. Debreceni Egyetem, Debrecen.
8. GARDNER, D. (2000). Self-assessment of language learning in formal settings. *ELT Journal*, 51/1. 12-20.
9. HOLEC, H. (1981). *Autonomy and foreign language learning*. Pergamon Press, Oxford.
10. JIMÉNEZ RAYA, M & VIEIRA, F. (2015). Enhancing autonomy in language education: A case-based approach to teacher and learner development. New York: Mouton de Gruyter.
11. LANDMANN, M., PERELS, F., et. al. (2015). Selbstregulation und selbstreguliertes Lernen. In Wild, E. – Möller, J. (Hrsg.) *Pädagogische Psychologie*. Berlin Heidelberg: Springer-Verlag (45–65). In Szénich A. és Szokács K. (2016). Tudok-e egyedül tanulni? A hallgatók önálló nyelvtanulási képességének és hajlandóságának vizsgálata az üzleti felsőoktatás kontextusában. In *Módszertani kísérletek a nyelvoktatásban: motiváció és eredményesség: tanulmányok*. Budapesti Gazdasági Egyetem, Budapest, 25-41.
12. LITTLE, D. (1991). *Learner autonomy 1: Definitions, issues and problems*. Authentik, Dublin.
13. LITTLE, D. (2006). *Learner autonomy: Drawing together the threads of self-assessment, goal-setting and reflection*. European centre for modern languages. Elérhető: http://www.ecml.at/mtp2/ELP_TT/ELP_TT_CDROM/DM_layout/00_10/06/06%20Supplementary%20text.pdf, (utolsó letöltés: 2017. 09.28.)
14. NATION, P. (1998). Helping learners take control of their vocabulary learning. In *GRETA*, 6/3. 9-18.
15. NUNAN, D. (1997). *Designing and adapting materials to encourage learner autonomy*. Longman, London.
16. NUNAN, D. (2003a). *Practical English Language Teaching*. MC Graw-Hill Company.
17. NUNAN, D. (2003b). *Nine steps to learner autonomy*. Symposium. Elérhető: http://www.andrasprak.su.se/polopoly_fs/1.84007.1333707257!/menu/standard/file/2003_11_Nunan_eng.pdf, (utolsó letöltés: 2017. 10.15.)
18. O'DONNELL, S. L, CHANG, K. B. & MILLER, K. S. (2013). Relations among Autonomy, Attribution Style, and Happiness in College Students. *College Student Journal*, 47(1), 228–234.

19. OXFORD, R.L. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. Newbury House, New York.
20. OXFORD, R.L. (2003). *Toward a more systematic model of L2 learner autonomy*. In Palfreyman, D. és Smith, R. C. (szerk.): *Learner autonomy across cultures: Language education perspectives*. Palgrave Macmillan, Basingstoke. 75–91.
21. PINTRICH, P.R. és DE GROOT, E.V. (1990). Motivation and self-regulated learning components of academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82. 33–40.
22. PINTRICH, P.R. (2000). Multiple goals, multiple pathways: The role of goalorientations in learning and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 92. 544–555.
23. SCHUNK, D.H. (2005). Self-regulated learning: The educational legacy of Paul R. Pintrich. *Educational Psychologist*, 40. 85–94.
24. SZÉNICH A. és SZOKÁCS K. (2016). *Tudok-e egyedül tanulni? A hallgatók önálló nyelvtanulási képességének és hajlandóságának vizsgálata az üzleti felsőoktatás kontextusában*. In Módszertani kísérletek a nyelvoktatásban: motiváció és eredményesség: tanulmányok. Budapesti Gazdasági Egyetem, Budapest, 25–41.
25. TSENG, W.T., DÖRNYEI, Z., és SCHMITT, N. (2006). A new approach to assessing strategic learning: The case of self-regulation in vocabulary acquisition. *Applied Linguistics*, 27. 78–102.
26. ZIMMERMAN, B.J. (1998). *Developing self-fulfilling cycles of academic regulation: An analysis of exemplary instructional models*. In Schunk, D. H. és Zimmerman, B. J. (szerk.). *Self-regulated learning: From teaching to self-reflective practice*. Guilford Press, New York. 1–19.
27. ZIMMERMAN, B. J. és SCHUNK, D. H. (2008). *Motivation: An essential dimension of self-regulated learning*. In Schunk, D.H. és Zimmerman, B. (szerk.). *Motivation and self-regulated learning: Theory, research and applications*. Lawrence Erlbaum, New York. 1–30.

