

Tanulói ágencia az idegennyelv-tanulás, -tanítás komplex dinamikus rendszerében

Hogyan segítheti és fokozhatja az ágentív adaptivitás és az abban rejlő potenciál az idegennyelv-tanulás, -tanítás kontextusában szereplők motivációját és a tanulói-tanári jóllétet? Milyen eszköztárat alkalmazhatunk ebben a komplex dinamikus rendszerben? A tanulmány többek között ezekre a fő kérdésekre keresi a választ.

Az információs, technológiai és szociális közegben zajló gyors és elkerülhetetlen változásoknak köszönhetően a tanítás-tanulás komplex dinamikus rendszerében meghatározó szereppel bír a tanuló kognitív, affektív, konatív és szociális képességeinek fejlesztése, vagyis ágentív adaptivitása. Az ágentív adaptivitás olyan képesség, kapacitás és akarat, amellyel az egyén a közösségi szerepeiben, társas kapcsolataiban és harmadsorban önmaga irányában felelős módon jár el, elkötelezett. Az a képesség és akarat, miszerint pozitív módon képes irányítani és befolyásolni döntéseit, tervszereit és cselekményeit. Mindezt pedig teszi proaktív módon, úgy, hogy formálja, megőrzi identitását és növeli személyes erőforrásait. Megéléseit értelemtelenség és elégedettség jellemzi úgy, hogy környezetének megbecsült és elismert tagja is egyben.

Tehát az ágentív adaptivitás fejlesztése és növelése képezheti a jövő globális állampolgárainak erőforrásbázisát megküzdéseikben (reziliencia), hatékonyságuk fokozásában és jóllétük megteremtésében. Az ágentív adaptivitás meghatározott eszköztárral és stratégiákkal fejleszthető és fokozható, így jelentősége és szerepe van a tanítás-tanulás holisztikus rendszerében, azon belül az idegennyelv-oktatásban is.

A következőkben az ágenciának mint a személyiség beágyazott dimenziójának értelmezésére térek ki.

A személyiség dimenziói – aktor 'én', ágens 'én' és auktor 'én'

Az ágencia történelmi áttekintésében McAdams értelmezési keretéhez szükséges viszonyulni, miszerint az 'én' fejlődése az egyén születésétől fogva három dimenzióban bontakozik ki. Így szerepei a következőkben manifesztálódnak: aktor 'én' (szituációba ágyazott rezponzív szerep), ágens 'én' (explicit célok tudata) és auktor 'én' (tartalom és célkeresés az egyén korábbi tapasztalatainak tükrében). Az egyén ágens léte a gyermekkor közepén jelenik meg (6-7 éves kor körül), amely az auktori 'én' szereppel bővül a későbbiekben (17-18 éves kor környékén). Az egyén életében a három dimenzió, tehát az aktor, ágens és auktor dimenziók egymásba fonódva, szinergikusan vannak jelen (McAdams, 2015).

Fontos hangsúlyozni, hogy a három értelmezés folytonos párbeszédben áll egymással. Ebben a dialógusban az egyén céljainak értékelésében, tervezésében és elérésében ágensi

létének több síkját mozgatja, így meghatározó a saját kompetenciájáról, az elérendő célokról, a célok értékéről és az azzal járó áldozathozatalról, erőfeszítésről alkotott hite.

A célok értékének értelmezésekor az ágens figyelembe veszi a célban inherens módon megjelenő hasznosságot, vagyis azt, hogy annak teljesítése mennyiben segíti más célok elérésében. Második értelmezési sík az intrinzik érték, vagyis hogy a cél elérése milyen mértékű elégedettséget, örömet okozhat az egyén számára. S végül a cél értékének harmadik síkja nem más, mint annak elérési értelmezése, más szóval hogy az egyén személyiségfejlődéséhez, azaz jóllétéhez milyen léptékben járul az hozzá.

Az ágensi léttel az egyén nemcsak a feladatot értelmezi, hanem az azzal járó korlátok tudatában is van. Azt is felméri, hogy mekkora áldozattal jár, és a valencia során értékeli és interpretálja azt. Tehát a valencia során az egyén az adott tárgy vagy személy iránti vonzalmát, ellenérzését és annak mértékét érzékeli és fogalmazza meg. Az egyén kognitív fejlődése során egyre nagyobb kompetenciával jár el a fenti tartalmak beazonosításakor és önszabályozásakor.

Az egyén értelmezési rendszerében az aktor, ágens és auktor 'én' tandemben együtt működik és fejlődik. Dialektus és dialógus formájában hatnak egymásra. Amennyiben az ágensi lét nem támogatja és erősíti az aktor és auktori 'én'-eket, az egyén koherenciája sérülhet, így motivációja csökkenhet. Ez összességében jóllétét is negatív módon befolyásolhatja (Durik és Renninger, 2019).

A következőkben az ágensi lét értelmezésére kerül sor tanulói perspektívából.

A tanulói ágencia

Az ágensív adaptivitás fundamentuma a tanulói ágencia. Így a következőkben a tanulói ágencia fogalmának definíciójával folytatom.

A tanulói ágencia az a képesség, szándék és érzés, miszerint a tanuló a tanulási folyamat részbeni irányítója, az abban inherens módon megjelenő céljainak meghatározója és formálója. Így a tanuló a tanulás folyamatában kontrollal, választási lehetőséggel és felelősséggel rendelkezik, ennek köszönhetően a tanulás-tanítás rendszerét sajátjának érzi. Ez következőképpen együtt jár a tanulás-tanítás kontextusának nyitott végű és dialogikus értelmezésével, amely komplex rendszer kontinuum mentén mozog. A tanulás-tanítás kontextusában a tanulói ágencia emergáló és folyamatosan változó, flexibilis tulajdonsággal bír, amelyet befolyásolnak a kontextus makro-, mezo- és mikroszintjeinek mindenkori szereplői és komponensei (Dörnyei és Kubanyiova, 2014; Mercer és Dörnyei, 2020).

A tanulói ágencia nem a személyiség karakterjegye, tehát formálható és tanulható. Jelentősége abban rejlik, hogy hozzájárul a tanuló identitásának koherenciájához és elősegíti a kötődést. Összességében a motiváció, az énhatékonyság, az értelemkeresés és a változtatás képességébe vetett hit alapja (rugalmas szemléletmód – ld. Carol Dweck: rögzült vs rugalmas szemlélet).

A tanulói ágencia gyakorlása hozzájárul mind a tanulói, mind pedig a tanári jólléthez, éppúgy fejleszti a rezilienciát, mint a jólléthez kapcsolódó kognitív, affektív, motivációs és szociális stratégiákat, metastratégiákat is. Ezzel a tanuló proaktív résztvevője és egyben formálója a tanulás-tanítás folyamatának (OECD, 2019; Dörnyei és Kubanyiova, 2014; Mercer és Dörnyei, 2020).

A tanulói ágencia kialakításához és formálásához nyújtott stratégiák a tanulmány mellékletében feltüntetett táblázatban felsorolt eszköztárban találhatók.

Az alábbiakban a tanulói ágenciát és annak az ágensív adaptivitáshoz kapcsolódó viszonyrendszerét vázolom fel.

Az ágensív adaptívitas makro- és mezoszintjei

Az ágensív adaptívitas meghatározásakor a rendszer több szintet ölel fel, mégpedig kollektív, kollaboratív és személyes szintet, és így képez szinergikus egységet. Tehát az adaptívitas *kollektív*, *kollaboratív* és *személyes* síkon jelenik meg ebben a holisztikus rendszerben. Sajátossága, hogy folyamatosan változik és dinamikájában átalakul, így annak fejlesztése és hatékony alkalmazása nagy jelentőséggel bír (Zimmerman, 1990; Bandura 2001).

Az ágencia fogalma és interpretációja kultúránként eltérő, éppen ezért egységes definíciót nehéz megfogalmazni. Ennek ellenére relevanciája globálisan tetten érhető. Így az sem meglepő, hogy az OECD Learning Compass 2030 célkitűzéseik között is meghatározó szereppel bír (OECD, 2019).

Nyilvánvaló, hogy a 21. század világpolgárának olyan többszörös és sokrétű kompetenciákat kell ápolnia, amellyel a folytonosan változó világban és munkaerőpiacon képes megújulni, szerepeiben megváltozni, tehát makroszinten manifesztálódó *kollektív ágensív adaptívitása* elengedhetetlen. Ez a *kollektív ágencia* a közösségért kifejtett közös felelősséget, elkötelezettséget, identitást és értelemkeresést öleli fel. Tehát egyértelmű, hogy ebben a szociális kontextusban más szereplők is részt vállalnak a társ-irányításban (OECD, 2019).

A tágabb kontextuson túlmenően, mezo-szinten az egyén szűkebb körben szoros együttműködésben áll kortársaival, szüleivel, oktatóival és nevelőivel, tehát *társ-* vagy *kollaboratív ágensív szerepét* is gyakorolja. A rendszer mikroszintjét pedig az egyén *személyes ágensív adaptívitása* mozgatja.

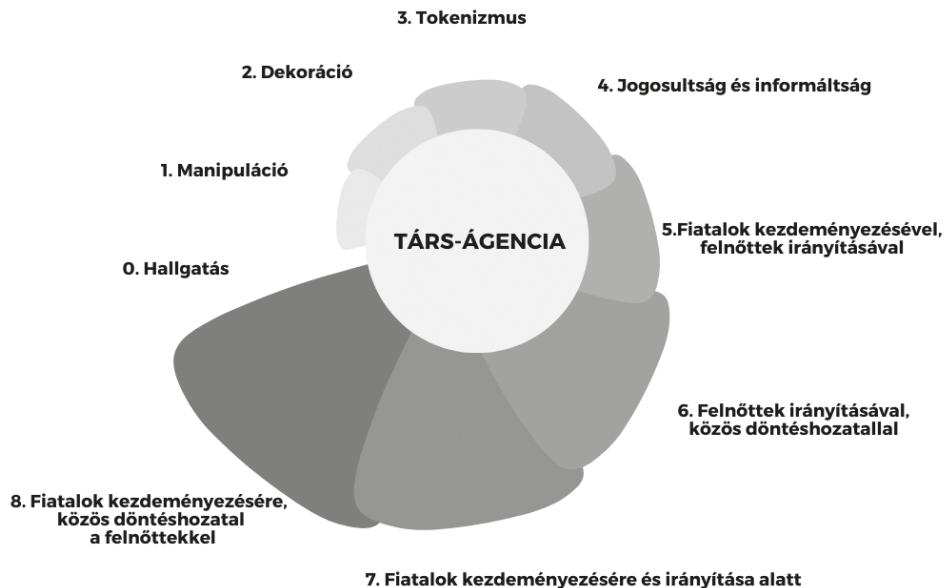
Összességében elmondhatjuk, hogy az ágencia fejlesztése tagadhatatlanul egész életünket átható és meghatározó tanulási cél és egyben tanulási folyamat, morális, szociális, gazdasági és kreatív kontextusokba ágyazva (Zimmerman, 1990; Bandura, 2001).

Az informális, formális és nem formális oktatás kontextusainak dinamikus közegében (Radó, 2017) a tanulói ágencia, legyen az kollektív, kollaboratív vagy személyes, koronként és régióként különböző léptékben és mértékben valósult vagy valósul meg mind a mai napig. Roger Hart szociológus az 1990-es évek második felében megjelent munkájában publikált „*részvételi létra*” (Ladder of Participation) nyolc fokát mutatja a cselekvő közösségeknek. A modell jól szemlélteti, hogy a fiatalok milyen mértékben kapcsolódnak be a döntéshozatalba és a részvétel folyamatába.



1. ábra. „Részvételi Létra” – „Ladder of Participation” (saját szerkesztés, Hart, 1997)

2018-ban az OECD Student Focus Group a fenti „Részvételi Létra” alapján elkészítette a „társ-ágencia Nap-modell”-jét (Sun Model of Co-agency) (2. ábra), amely eredeti lineáris struktúrája helyett körkörös elrendezésben jelenik meg. Minél erősebb a társ-ágencia a tanulók és felnőttek között, annál jelentősebb a tanulói és felnőtt jóllét (OECD, 2019).



2. ábra. OECD – a „társ-ágencia Nap-modell”-je (saját szerkesztés, OECD, 2019)

Az ágéntív adaptivitás mikroszintje – az emberi ágencia karakterjegyei

Az ágéntív adaptivitás *személyes*, vagyis mikroszintjének hajtóereje az *énhatékonyság* és *önszabályozás*. Az *énhatékonyság* azt a meggyőződést takarja, hogy az egyén bizonyos célok, eredmények érdekében erőforrásait sikeresen tudja mozgósítani, a nehézségek és hátráltató tényezők ellenére és azokkal szemben is kitart. Az *önszabályozás* által pedig az egyén kontrollálja, irányítja gondolatait, érzelmeit és viselkedését. Ennek a kognitív folyamatnak meghatározó része a követelmények megállapítása, én-értékelés és én-megerősítés. Önszabályozáskor az egyén olyan stratégiákat alkalmaz a személyes célok eléréséhez, amelyekhez ismeretének és tudásának erőforrásait aktivizálja (Zimmerman, 1990; Bandura, 2001).

A személyes ágencia énhatékonyság- és önszabályozás-motorja négy alappillérré épül, úgymint: szándékosságra, előrelátásra, én-reaktív és én-reflektív képességre. A tanulmány a következőkben ezeket a fogalmakat definiálja (Bandura, 2001).

Szándékosság

Az ágencia valójában a cselekvés végrehajtásának tudatosságát jelenti az ágens (tanuló) részéről. A szándék a cselekmény jövőbeli végrehajtásának reprezentációja, lényegében proaktív elköteleződés a cselekmény és annak megvalósítása iránt. Az ágencia során a tervezés eltérő eredményekhez vezethet, ezek a tervezési folyamatnak a következményei. Az emberi ágencia kulcsa a cselekmény és a célok összeegyeztetésének és koordinálásának képessége, amely során a kezdeti célokat és tervezet folyamatosan újra kell kalibrálni, igazítani, újraértelmezni és finomítani ebben a permanensen változó társ-ágenseket is mozgató komplex dinamikus rendszerben (Bandura, 2001).

Előrelátás

Célkitűzéskor és céltartáskor az ágens terveket, tervezetet fogalmaz meg, amelyben jövőbeli perspektívák rajzolódnak ki. Az előrelátás az, amelyen keresztül, és amely mellett az ágens irányt mutat, koherenciáját formálja, és egyben az értelemkeresés is megvalósul. A jelen cselekményei azok, amelyek az előrelátható jövőbeli cselekményeknek szabályozói és indítékai. Ily módon az anticipált eredmények és előrevetített célok visszacsatoló mechanizmusként a hajtóerői és irányítói a jelen cselekvéseknek (Bandura, 2001).

Én-reaktív képesség

Az ágencia nemcsak a tudatos választás és cselekménytervezet kialakításának képessége, hanem ennek a komplex dinamikus rendszernek a működés közbeni folyamatos formálása és alakítása. Ily módon az önszabályozó rendszerben gondolat és cselekmény összefonódik, a motiváció, affektus és cselekmény én-referenciák segítségével működteti ezt az operációs rendszert. A célkitűzés és céltartás során az ágens részéről a folyamatos elköteleződés értékelése döntő szereppel bír, úgymint annak meghatározása, hogy mi a cél specifikuma, milyen az időbeli proximitása és milyen az azzal járó kihívás szintje. A hosszútávú célok elérésében segítséget jelenthet egy útmutatóul szolgáló, hierarchikusan jól szervezett, proximális én-szabályozó rendszer. Az olyan célok, amelyek elkötelezetté teszik a személyt, és az 'én'-t bevonják a folyamatba, a cselekmény meghatározó indítékai lehetnek (Bandura, 2001).

Én-reflektív képesség

Az én-reflektív kvalitás olyan metakognitív képesség, amelyben az ágens értékeli motívációját, saját értékeit (diszpozíciót és adaptációit) és az élethez kötődő értelemkeresését. Ebben a metakognitív folyamatban az ágens az anticipált és operatív cselekménytervezőnek helyességét folyamatosan vizsgálja, revideálja és újraírja azt a saját és a környezeti szereplők cselekményeinek hatására. A mechanizmusban központi szereppel bír az az emberi tulajdonság, miszerint hiszünk abban a képességünkben, hogy bizonyos fokú kontrollal rendelkezünk a környezetünk és saját cselekvéseink irányításában. Az *énhatékonyság* az emberi ágencia fundamentuma. Az *énhatékonyság* a motorja a motiváció én-szabályozásának, erős megléte ellenszere a stressznek és depresszióknak, valamint erősíti a rezilienciát is, tehát a személyes egészséges psziché, vagyis a jóllét működését segíti és fokozza (Bandura, 2001; Mercer, 2012).

A fentiek összegzéseként tehát megállapíthatjuk, hogy a szocio-kognitív teória az emberi ágenciának három síkját különbözteti meg: *személyes* (1 – mikroszint), *proxy* (meghatalmazott), vagy más néven *kollaboratív* (2 – mezoszint) és *kollektív ágenciát* (3 – makroszint).

Az egyén *személyes ágenciája* önmagában nem elegendő az egyén túléléséhez és jóllétéhez, mivel nem rendelkezik teljes befolyással és kontrollal a környezete és környezete szereplői felett. Így az ágens tervezett célélérése érdekében a *proxy-ágencia* eszközt is használja, vagyis mindazon szereplők erőforrásait és tudását is igénybe veszi az ágens, akik hozzájárulhatnak az általa kitűzött célok megvalósításához, eléréséhez. A proxy-ágencia az egyén személyes fejlődéséhez, személyes kompetenciájának fejlesztéséhez is hozzájárulhat, hiszen az egyén izolációban nem, csak egymás függelmi viszonyában tudja megvalósítani célkitűzéseit.

Az ágenciát a szocio-kognitív elméleti rendszer kiterjeszti a *kollektív ágencia* fogalmára is, vagyis az egyének azon közös hitét, tudását, értékrendszerét és szándékát fogja közre, amellyel közös célok valósulnak meg, mégpedig úgy, hogy a fenti tényezők koordinált, interaktív, szinergikus dinamikában együtt járnak, együtt mozognak (Bandura, 2001).

Ebben a dinamikus kollektív összjátékban (kollektív ágencia) az ágens perspektívának három tényezője elemi súllyal bír: intraperszonális (1) (biológia, kognitív, affektív és motívációs), viselkedési (2) és környezeti tényezők (3) összessége mozgatja ezt a mechanizmust. Vagyis az egyén fizikai és pszichológiai lényéből, valamint a kontextus többi ágensének és komponensének kölcsönhatásából fakad a rendszer dinamikája (Zimmerman, 1990; Mercer, 2012). Az egyén ezekben a szocio-kognitív tranzakciókban egyrészt alkotóként, másrészt produktumként jelenik meg. A személyes *énhatékonyság* és a közösség kollektív *hatékonysága* szorosan összefonódnak és folyamatosan változnak ebben a komplex dinamikus rendszerben.

A tanulói ágencia tehát komplex dinamikus rendszerben mozog olyan változók mentén, mint kontextuális, interperszonális, temporális és intraperszonális dimenziók. Az ágencia két meghatározó dimenzióját különböztethetjük meg, miszerint az ágens általában véve és kontextus-specifikusan mennyire ágens. A tanulói ágencia másik dimenziója, amikor az individuum eldönti, hogy a cselekményben és részvételben milyen fokig gyakorolja ágenciáját, illetve mennyire tudatosan nem. Tehát nemcsak látható, hanem láthatatlan tényezők, gondolatok, érzések is mozgatják a mechanizmust (Mercer, 2012).

A tanulói ágencia komplex dinamikus rendszerszemléletének megértéséhez a következőkben elengedhetetlen a komplex dinamikus rendszer sajátosságainak bemutatása és értelmezése.

Kontextus mint Komplex Dinamikus Rendszer

Komplex Dinamikus Rendszer

A komplex dinamikus rendszer a modern hálózattudomány alapjait képezte az elmúlt évtizedekben, mely rendszerszemlélet az emberi tapasztalat és megismerés komplexitását tükrözi. A komplex dinamikus rendszer terminológiáját az idegennyelv-elsajátítás területén elsőként 1997-ben Diane Larsen-Freeman alkalmazta.

A komplex dinamikus rendszer (nem lineáris rendszer) meghatározó jegyei: (1) az elemek és ágensek heterogenitása, (2) a rendszer dinamizmusa, (3) nem lineáris volta, (4) nyitottsága, (5) adaptivitása, (6) komplexitása, (7) én-szerveződése, (8) kiszámíthatatlansága, (9) kaotikussága, (10) szenzitivitása a kezdeti kondíciókra, (11) szenzitivitása a visszacsatolásra (Larsen-Freeman, 1997; Larsen-Freeman és Cameron, 2008).

A komplex dinamikus rendszer állandó változásban mozog, amely „dinamikus stabilitáshoz” vezethet, amely állapot azonban sohasem statikus. A rendszer folyamatosan igazodik a komponensek és ágensek változásaihoz, akár alig észlelhető módon, habár a rendszerben előfordulhat drasztikusabb változás, nagyobb turbulencia. Ennek értelmében a rendszer változása lehet egyenletes, ugyanakkor hirtelen és drasztikus is, nevezetesen *fáziseltolódás* vagy *bifurkáció* játszódik le. A fáziseltolódás átalakuláshoz vezet, a rendszer *önszerveződő* módon új viselkedési mintát vesz fel, alkalmanként ez az önszerveződés másik szinten új jelenséghez, nagyobb entitáshoz, az *emergencia* jelenségéhez vezethet (Larsen-Freeman és Cameron, 2008).

A rendszer nem lineáris voltából adódik, hogy akár egy komponens vagy ágens az egész mechanizmust kaotikus állapotba sodorhatja, ez a „*tevehát-effektus*”. A kaotikus állapot lényegében olyan periódus, amikor a komponensek és ágensek rendszertelen állapotot képeznek. A rendszer komponenseire és ágenseire jellemző a szeparáció, az újrendeződés és kohézió az interakciók során. A komplex dinamikus rendszer a kezdeti kondíciókra szenzitív, vagyis a kezdeti állapotban bekövetkező jelentéktelen változás a rendszer későbbi viselkedését befolyásolhatja, megváltoztathatja. A jelenség „*pillangóeffektusként*” ismert (Larsen-Freeman, 1997).

A komplex dinamikus rendszer kontextusa része a rendszernek, nem externális eleme. A kontextusok és kultúrák mikro- és makroszintjeit az individuum szubjektív módon interpretálja, a múlt, jelen és jövő tér- és idődimenziói mentén. Ez a referenciakeret definiálja az individuumot, de egyben az individuum is definiálja a referenciakeretet. A komplex dinamikus rendszer *önszerveződő* és *decentralizált kauzalitással* bír. Az önszerveződés azt jelenti, hogy a rendszer önmagát szervezi, rendezi újra, nem externális szervező erők hatására. A decentralizált kauzalitás a rendszer olyan jellemzője, amelyben a változást nem egy komponens okozza, direkt vagy lineáris módon egy másik komponensre hatva, hanem a változás az egész rendszer kapcsolatait érinti (Mercer, 2018).

A komplex dinamikus rendszerekben *attraktorok* működnek, vagyis olyan fizikai tulajdonságok, amelyek irányában a rendszer hajlamos elmozdulni, fejlődni. Az attraktorok három típusát különböztetjük meg: (1) *fix pontos attraktorokat*, azaz a rendszer egy stabil, preferált állapotba mozdul el, s ott marad; (2) *ciklikus vagy zárt gyűrűs attraktorokat*, amikor a rendszer számos különböző attraktor állapot között mozog periodikusan; (3) *kaotikus vagy sajátságos attraktorokat*, amely állapotban igen kicsi változás nagy változást eredményezhet a rendszerben, a rendszer viselkedése kiszámíthatatlanná válik a finom változásokra való érzékenység miatt (Larsen-Freeman és Cameron, 2008).

A kontextus egy dinamikus, több komponensből álló, komplex és egyben egyedi elemeket ötvöző és azok interakcióiból adódóan folyamatosan változó rendszer. A *kontextuális faktorokból adódó lehetőségeket*, vagyis *affordanciát*, az individuum folyamatosan

észleli, személyes relevanciát és értelemkeresést társít hozzá. Így tehát az ágencia a kontextus mikro- és makroszintjeinek, az erőforrások, az egyén percepciója és annak alkalmazásának interakcióiból tevődik össze. A rendszer folyamatosan adaptálódik, lényegében 'dinamikus stabilitást' generál. A kontextus interakcióiban részt vevő komponensek és szereplők az egyéni ágenciát előmozdíthatják, társ-konstruálják, gátolhatják, illetve érzelmi irányban befolyásolhatják (Larsen-Freeman és Cameron, 2008; Mercer, 2012).

A komplex dinamikus rendszert kapcsolati értelmezésében *hálózati rendszerként* is értelmezhetjük, amelyben a hálózatok előfeltételei a komplex dinamikus rendszer meglétének. A hálózatokban a *kapcsolódási pontok* olyan entitások, amelyek képesek más entitással kapcsolatot teremteni. A hálózat jellemzőinek értelmezéséhez az egész hálózat struktúráját és a specifikus kapcsolatok természetét is értelmezni kell. Több kapcsolati interakcióból adódik a rendszer karaktere. Ebben a hálózati rendszerben jelentőséggel bír maguknak a kapcsolódási pontoknak a karaktere éppúgy, mint a kapcsolat minősége és karaktere. A kapcsolatok bármilyen entitással partnerségben állhatnak, akár individuumokkal vagy nem-szociális objektumokkal, koncepciókkal vagy értékrenddel. Hálózati analízis esetében a kapcsolati perspektíva elemzése több dimenzió mentén történhet, úgymint a kapcsolat minősége, valencia, intenzitás, az egyének közelsége vagy akár a kapcsolat komplexitása.

Mivel a komplex dinamikus rendszerek konstans mozgásban és változásban vannak, ennek következtében, bár különböző fokig és léptékben, de a kapcsolati hálók is folyamatosan dinamikában változnak és eltolódnak (Mercer, 2018).

Az alábbiakban tehát esszen szó arról, hogy az idegennyelv-tanulás, -tanítás folyamatának komplex dinamikus rendszer értelmezése miben áll.

A komplex dinamikus rendszert kapcsolati értelmezésében hálózati rendszerként is értelmezhetjük, amelyben a hálózatok előfeltételei a komplex dinamikus rendszer meglétének. A hálózatokban a kapcsolódási pontok olyan entitások, amelyek képesek más entitással kapcsolatot teremteni. A hálózat jellemzőinek értelmezéséhez az egész hálózat struktúráját és a specifikus kapcsolatok természetét is értelmezni kell. Több kapcsolati interakcióból adódik a rendszer karaktere. Ebben a hálózati rendszerben jelentőséggel bír maguknak a kapcsolódási pontoknak a karaktere éppúgy, mint a kapcsolat minősége és karaktere. A kapcsolatok bármilyen entitással partnerségben állhatnak, akár individuumokkal vagy nem-szociális objektumokkal, koncepciókkal vagy értékrenddel. Hálózati analízis esetében a kapcsolati perspektíva elemzése több dimenzió mentén történhet, úgymint a kapcsolat minősége, valencia, intenzitás, az egyének közelsége vagy akár a kapcsolat komplexitása.

Az idegennyelv-tanulás, -tanítás folyamata mint komplex dinamikus rendszer – a tanulói ágencia potenciálja

Az idegennyelv-tanulás, -tanítás folyamatát értelmezhetjük komplex dinamikus rendszerek társ-evolúciós és társ-adaptív mechanizmusaként, amelyben a rendszerek folyamatos interakcióban állnak. A rendszernek olyan interaktív komponensek és ágensek a szereplői, mint az informális, formális és nem formális oktatás-nevelés szereplői és közege. A rendszer nyitottságából adódóan folyamatosan adaptálódik, illetve társ-adaptálódik. Az idegen nyelv oktatásában példa lehet erre a *vizsgák és tesztek hatása az idegennyelv-oktatásra és tantermi praxisra (washback effect / washforward effect)*, amelyet gyakran limitáló hatása miatt negatívként ítélnék meg. Ugyanakkor a társ-adaptáció pozitív módon is kifejtheti hatását az idegen nyelv oktatásának folyamataira, szemléltetésül vehetjük a kommunikáció-központú, projektalapú (Project Based Learning – PBL) vagy problémaalapú tanulás (Problem-Based Learning – PBL) integrálását az egyre erősödő globális piaci igények kielégítésére (Larsen-Freeman és Cameron, 2008).

A fentiekben bemutatott elméleti és gyakorlati példákkal alátámasztva jól látható, hogy a 21. század többnyelvű világrendszerében, amelyet a globalizáció, mobilitás és robbanásszerű technológiai fejlődés jellemez, a nyelvhasználat és nyelvtanulás új dimenziókba került. A nyelvhasználat és nyelvtanulás állandóan változó, dinamikusan fejlődő folyamatként jelenik meg a felhasználói közegben (3. ábra), amelyben alapvető és égető szükséglete a nyelvhasználónak, hogy élete során többnyelvű világpolgárként egy állandóan változó közegben helytálljon. Így a nyelvtanítás és tanulás folyamatában új kihívásokkal kell szembenézni (Douglas Fir Group, 2016).



3. ábra. Tanulás és tanítás többretegűsége (saját szerkesztés, Douglas Fir Group, 2016)

„Nem kétséges, hogy az idegennyelv elsajátítása eltér más szaktantárgyi tanulmányoktól és tanulástól. Ez elsősorban az idegennyelv szociális természetéből adódik. A nyelv, valójában a személy teljes szociális lényéhez tartozik: része a személyiségnek, amely személyiséget közvetíti másokkal folytatott interakcióiban, kapcsolataiban. Idegennyelv tanulás nem egyszerűen tanulási képességeket, készségeket, vagy szabályok és a nyelvtan rendszerét fogja közre, hanem magában foglalja az énkép változását, új szociális és kulturális viselkedési mintákat, a létezés módjainak adaptálását és ebből adódóan a tanuló szociális természetére jelentős hatással van” (William, 1994. 77.; Dörnyei, 2020).

Hasonlóan Ema Ushioda (2015) is a tanuló és a dinamikusan változó környezet szoros összefonódását fogalmazta meg, amikor a „tanuló-kontextus ökoszisztémájának” metaforájával él, ahol a „tanulók alakítják a kontextust és a kontextus formálja a tanulókat” (Ushioda, 2015. 48.; Radó, 2017).

Ebben a holisztikus interakcióban, vagyis az idegennyelv-tanulás, -tanítás folyamatában a hangsúly folyamatosan a kapcsolati rendszerek és alrendszerek más és más összetevőire helyeződik. Ezt a holisztikus rendszert modellezi MacIntyre és munkatársainak „Hajlandóság a L2 kommunikációra” piramismodellje (MacIntyre és mtsai, 1998; Williams, Mercer és Ryan, 2015). A modell jól szemlélteti, hogy egy adott szituáció tényezői (I., II. és III. réteg) milyen szoros és szituatív interakcióban és összjátékban állnak az egyén pszichológiai jellemzőivel (IV., V. és VI. réteg). Jól illusztrálja, hogy milyen tényezők korlátozhatják vagy éppen segíthetik az

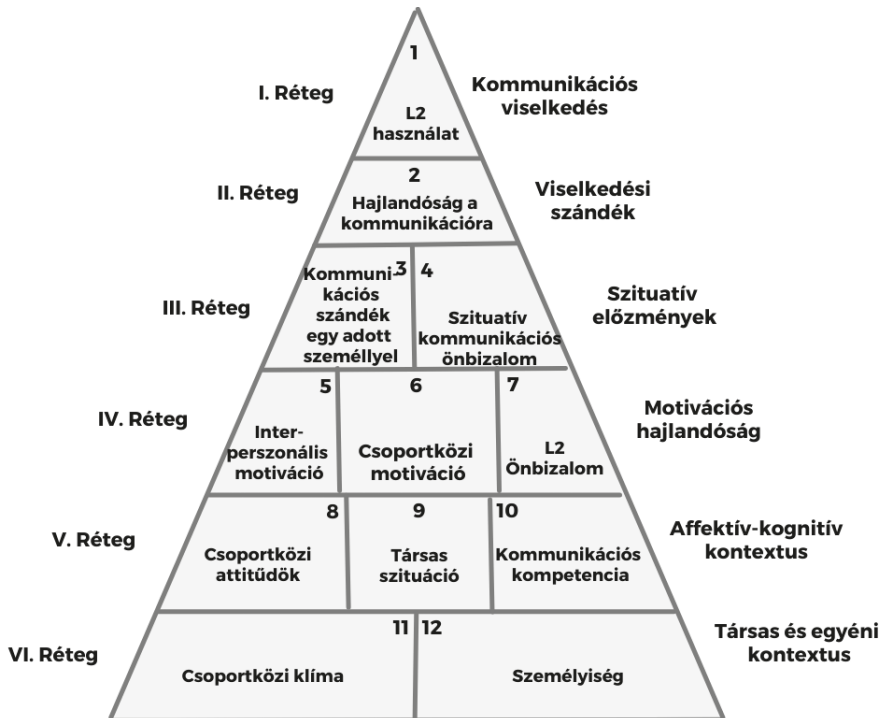
L2 megnyilvánulást, interakciót, így a személy ágenciáját is. Vagyis a modell azokat a tényezőket ismerteti, amelyek közrejátszanak abban, hogy „az egyén kommunikációba bocsátkozik-e, amennyiben lehetőséggel és választással bír” (MacIntyre, 2007. 567.).

A következőkben a modell változóinak ismertetésére kerül sor.

A „Hajlandóság a L2 kommunikációra” piramismodellje (4. ábra) értelmében számos olyan kontextuális és személyes változó mozgatja az idegennyelvi kommunikációs rendszert, amely szituatív jellegéből adódóan generálhatja vagy éppen megakadályozhatja az idegen nyelvi megnyilvánulást, kommunikációt. A kommunikáció jelen teória értelmezésében nemcsak osztálytermi közegre vonatkozik, hanem a nem formális és informális tanulási terekre is kiterjed. Fontos hangsúlyozni, hogy az idegen nyelvi kommunikációban előálló érzések, tapasztalatok, gondolatok nem szükségszerűen azonosak az anyanyelven történő kommunikáció során generáltakkal. A modell felső három

A „Hajlandóság a L2 kommunikációra” piramismodellje (4. ábra) értelmében számos olyan kontextuális és személyes változó mozgatja az idegennyelvi kommunikációs rendszert, amely szituatív jellegéből adódóan generálhatja vagy éppen megakadályozhatja az idegen nyelvi megnyilvánulást, kommunikációt. A kommunikáció jelen teória értelmezésében nemcsak osztálytermi közegre vonatkozik, hanem a nem formális és informális tanulási terekre is kiterjed. Fontos hangsúlyozni, hogy az idegen nyelvi kommunikációban előálló érzések, tapasztalatok, gondolatok nem szükségszerűen azonosak az anyanyelven történő kommunikáció során generáltakkal. A modell felső három

rétege (I., II. és III. réteg) a kommunikáció szituatív jellegét mutatja, míg az alsó három réteg (IV., V. és VI. réteg) stabilabb, állandóbb változókat reprezentál. Az idegen nyelvi kommunikációt a mindenkori kontextuális és időbeli tényezők együttesen befolyásolják, amelyek folyamatosan interakcióban állnak az egyénnel, azok diszpozícióival, adaptációival és narratív értelmezésükkel. A modell nagy jelentőséget tulajdonít az idegen nyelvi kommunikációs hajlandóság növelésének, hiszen ez lehet a záloga a kultúrák közötti találkozásnak (MacIntyre és mtsai, 1998; Williams, Mercer és Ryan, 2015).



3. ábra. A „Hajlandóság a L2 kommunikációra” piramismodell (saját szerkesztés, MacIntyre és mtsai, 1998)

A komplex rendszer önszerveződő jellegéből adódóan érdemes a rendszer nyújtotta attraktorok és affordancia lehetőségeit kiaknázni a kontextus interakciójában részt vevő szereplők jóllétének, kreativitásának és integrációjának elősegítése érdekében (Ushioda, 2015) (ld. mellékletben feltüntetett táblázat).

Így az alábbiakban a komplex rendszer attraktoraira térek rá.

A komplex rendszer attraktorai

A tanulói ágens adaptivitás fokozásának érdekében, a tanulói szervezet és tanulási folyamat résztvevőinek perspektívájából tekintve tehát érdemes olyan légkört és közeget kialakítani, amelyben a tanuló

- hiszi, hogy képes fejlődni és előrelépni, valamint együttműködni a tanulói szervezet többi tagjával (ld. rugalmas vs rögzült szemléletmód) (Dweck, 2017)
- a tanmenettel, tantervvel és a tanárral együttműködve és összhangban képes megfogalmazni saját céljait és az ahhoz vezető elérési utat

- önbizalommal bír a kihívással rendelkező feladatokkal való megküzdésben, amely feladatok lehetőség szerint nyitott végűek
- szabadon, de a közegnek megfelelően megfogalmazhatja és vállalhatja véleményét a feladatok megoldásakor
- számára lehetőség nyílik saját képességei és készségei fejlesztésére
- tanulásközpontú munkafolyamat szerves tagja, vagyis a tanár az adott, aktuálisan felmerülő problémákat, témát és kérdéseket integrálja
- felvállalja, hogy szabadon kérdez és kérdezhet
- a tanárral és tanulótársakkal együttműködve keres választ és megoldást a feladatokra
- lehetőséget kap hibáinak javítására, önellenőrzésre, illetve kortárs támogatásra
- tanulótársaitól tanul, tanulhat tanárával együttműködve
- önreferenciális értékeléssel élhet (a tanulók képességeire és elért eredményeire helyezi a hangsúlyt – hiba-visszacsatolási jegyzet, napló / nyelvi portfólió)
- bizonyos tanulói feladatokat az osztálytermen túl, kívül végez, vagyis a tanulók megfigyeléseiket, tapasztalataikat és kérdéseiket hozzák és megosztják a csoportban
- reflektálhat érzelmeire, lelkiállapotára, és értékelheti az óra során elhangzottakat, tanultakat (Larsen-Freeman, Driver, Gao és Mercer, 2021).

A 21. századi tanítás és tanulás folyamatában és hatékonyságának kérdésében tehát meghatározó a kognitív, affektív, pszichomotoros és konatív területek képességeinek fejlesztése (Williams, Mercer és Ryan, 2015).

A Z és Alfa generáció (Generation Me – GenMe) tanulást támogató rendszerében elengedhetetlen a pedagógiai változtatás és változás, amely eszközök a tanulói ágenciához, a tanulás-tanítás folyamatának nagyobb hatékonyságához, bevonódáshoz és a résztvevők jóllétéhez vezethetnek.

A feladatok jellegét és típusait tekintve a tanulói ágenciát és bevonódást segítő 21. századi autentikus feladatokat a következő karakterek jellemzik:

- valós világhoz tartozó relevanciával bírnak
- feladatokból, alfeladatokból állnak, amelyek nyitott végűek, többféle interpretációra adnak lehetőséget
- a komplex feladatok térben és időben is kiléphetnek az órai keretrendszerből
- a feladatok megoldása során több perspektíva felmerül, többféle forrás felhasználásával oldhatók meg
- a feladatok kivitelezése kollaboratív módon történik, lehetőséget adva a csapatmunkára és vezetői készségek gyakorlására és fejlesztésére is
- a feladatok reflektív jellegűek, teret biztosítva az önszabályozásra, metakognícióra és önreflexióra
- a feladatokra jellemző lehet az inter- vagy transzdiszciplinaritás, amely során a tanulók különböző szerepekben próbálhatják ki magukat
- a feladatok lehetőséget biztosítanak az önértékelésre
- a feladatok teljességgel, önálló produktumként is megállják a helyüket
- a feladatok több és diverz megoldási lehetőséget, eredményt hordoznak (Reeves és Herrington, 2009).

Összegzés

A tanulói ágencia tehát multidimenzionális elemeket fog közre, intraperszonális és környezeti kontextusba helyezve. Az ágencia a tanuló mint individuum értelmezését elmozdítja a tanulói individuum kontextusba ágyazott rendszerébe, amely a szorosan összefüggő interakciók keretében folyamatosan változik, fejlődik és transzformálódik.

Tehát a tanulás-tanítás dinamikusan változó rendszerében tanár és tanuló közösen alakítja és formálja a tanulás-tanítás konstrukcióját, úgy, hogy a curriculum és más, az oktatás-nevelésben érintettek szempontjait is figyelembe veszik. A rendszer a fenti lehetséges eszközök integrálásával lehet adaptív és flexibilis, de a fenti attraktorok és affordancia lehetőségével élve koherens és energikus is egyben, vagyis nagyban hozzájárul mind a tanuló, mind pedig a tanár jóllétéhez.

A fenti princípiumok integrálásával és megvalósulásával lehetőség nyílik kognitív, affektív, konatív és szociális szinten a valósághoz közeli, tanulói és tanári jóllétet biztosító tanulás-tanítás kontextust kialakítani (ld. **PERMA** modell: **P**ositive emotions / **E**ngagement / **R**elations / **M**eaning making / **A**chievement – Seligman) (Reeves és Herrington, 2009; Seligman, 2012).

Túri Krisztina

*Pécsi Tudományegyetem Bölcsészeti és Társadalomtudományi Kar Neveléstudományi Intézet,
„Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola Oktatásmélet és Szakdidaktika Program*

Irodalom

- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: an agentic perspective. *Annual review of psychology*, 52, 1–26. DOI: 10.1146/annurev.psych.52.1.1
- Douglas Fir Group. (2016). A transdisciplinary framework for SLA in a multilingual world. *Modern Language Journal*, 100 (Supplement 2016), 19–47. DOI: 10.1111/modl.12301
- Dörnyei, Z. (2020). *Innovations and challenges in language learning motivations*. Routledge Taylor & Francis Group. DOI: 10.4324/9780429485893
- Dörnyei, Z. & Kubanyiova, M. (2014). *Motivating learners, motivating teachers. Building vision in the language classroom*. Cambridge University Press. DOI: 10.1017/9781009024648
- Durik, A. M. & Renninger, K. A. (2019). Achievement strivings. Motives and goals that promote competence. In McAdams, D. P., Shiner, R. L. & Tackett, J. L. (szerk.), *Handbook of personality development*. The Guildford Press. 295–313.
- Dweck, C. S. (2017). *Mindset. Changing the way you think to fulfil your potential*. Robinson.
- Hart, R. A. (1997). *Children's participation: The theory and practice of involving young citizens in community development and environmental care*. UNICEF. 40–45.
- Larsen-Freeman, D. (1997). Chaos/complexity science and second language acquisition. *Applied Linguistics*, 18(2). DOI: 10.1093/applin/18.2.141
- Larsen-Freeman, D. & Cameron, L. (2008). *Complex systems and applied linguistics*. Oxford University Press.
- Larsen-Freeman, D., Driver, P., Gao, X. & Mercer, S. (2021). *Learner Agency: Maximizing Learner Potential (PDF)*. www.oup.com/elt/expert
- McAdams, D. P. (2015). *The art and science of personality development*. The Guildford Press.
- MacIntyre, P. D. (2007). Willingness to communicate in the second language: Understanding the decision to speak as a volitional process. *Modern Language Journal*, 91(4), 564–576. DOI: 10.1111/j.1540-4781.2007.00623.x
- MacIntyre, P. D., Clément, R., Dörnyei, Z. & Noels, K. A. (1998). Conceptualizing willingness to communicate in a L2: A situated model of confidence and affiliation. *Modern Language Journal*, 82, 545–562. DOI: 10.1111/j.1540-4781.1998.tb05543.x
- Mercer, S. (2012). The complexity of learner agency. *Apples – Journal of Applied Language Studies*, 6(2), 41–59.
- Mercer, S. (2018). Psychology for language learning: Spare a thought for the teacher. *Language Teaching*, 51(4), 504–525. DOI: 10.1017/s0261444817000258
- Mercer, S. & Dörnyei, Z. (2020). *Engaging language learners in contemporary classrooms*. Cambridge University Press. DOI: 10.1017/9781009024563
- OECD Future of Education and Skills 2030 Concept Note. Conceptual learning framework. Student Agency for 2030. (2019). https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/student-agency/Student_Agency_for_2030_concept_note.pdf
- Radó, P. (2017). *Az iskola jövője*. Noran Libro Kiadó.
- Reeves, T. S. & Herrington, J. (2009). Authentic tasks. The key to harnessing the drive to learn in members of „Generation Me”. In Ebner, M. & Schiefner, M. (szerk.), *Looking toward the future of technology-enhanced education: ubiquitous learning*

and the digital native. IGI Global. 205–220. DOI: 10.4018/978-1-61520-678-0.ch012

Seligman, M. E. P. (2012). *Flourish. A visionary new understanding of happiness and well-being*. Atria Paperback.

Ushioda, E. (2015). Context and dynamic systems theory. In Dörnyei, Z., MacIntyre, P. D. & Henry, A. (szerk.), *Motivational dynamics in language learning*. Multilingual Matters. 47–54. DOI: 10.21832/9781783092574-008

Williams, M. (1994). Motivation in foreign and second language learning. An interactive perspective. *Educational and Child Psychology*, 11, 77–84.

Williams, M., Mercer, S. & Ryan, S. (2015). *Exploring Psychology in Language Learning and Teaching*. Oxford University Press.

Zimmerman, B. J. (1990). Self-regulating academic learning and achievement: the emergence of a social cognitive perspective. *Educational Psychology Review*, 2(2). DOI: 10.1007/bf01322178

Melléklet

Tanulói ágencia		Magas tanulói ágenciát elősegítő kondíciók
alacsony	magas	
A tanár határozza meg a kurzus és az óra céljait.	A tanulók értelmes személyes célokat fogalmaznak meg a tanárral együtt.	A tanulók folyamatos bátorítást nyernek meggyőződésükben, miszerint képesek fejlődni és előre haladni tanulmányaikban. Saját tanulói célok meglétével nagyobb az önbizalom és önbecsülés, amellyel képesek teljesíteni a nagyobb kihívásokat. A kurzus kezdetekor a tanulók nem feltétlen képesek megfogalmazni céljaikat, de a kurzus előrehaladtával igen, így annak revíziójában részt vehetnek.
A tartalom csak a curriculumhoz és/vagy a kurzuskönyvhöz kapcsolódik.	A tanulók generálják a tanulás tartalmát.	Természetesen a curriculum és kurzuskönyv elengedhetetlen. Ugyanakkor fontos, hogy a tanulók beleszólást nyerjenek a tanulási folyamatban oly módon, hogy az saját életükre releváns legyen.
A tanítás kizárólagosan tanításcentrikus.	A tanítás tanuláscentrikus.	A tanítás a tanulók igényeire alapozva formálódik, integrálva a tanulói igényeket.
A tanár fix óratervet követ.	A tanár az órán történetekre reagálva dinamikusan formálja az órát.	A tanulás központú tanár folyamatosan reagál és formálja az óra menetét annak progresszív menetében.
A tanulók csak angolt mint idegen nyelvet használhatnak.	Alkalmanként a tanulók más idegen nyelvet is használhatnak, nemcsak az angolt.	A tanórán megjelenő különböző idegen nyelvek használata demonstrálja minden nyelv jelentőségét. Egyben alkalmas arra, hogy a tanulók többnyelvűségüket és ahhoz kapcsolódó identitásukat reprezentálják.

Tanulói ágencia		Magas tanulói ágenciát elősegítő kondíciók
alacsony	magas	
Tanórai feladatok, tevékenységek zárt végűek.	Tanórai feladatok, tevékenységek nyitott végűek.	Téma megbeszélésekor a tanulói vélemények helyet kapnak. A feladatok megoldásában nem mindig egy nyilvánvaló megoldás létezik, így lehetőség nyílik arra, hogy olyan készségeket gyakoroljanak, mint például kritikai gondolkodás.
A tanulók a tanár által alkalmazott nyelvet reprodukálják.	A tanulók fejlesztik azokat a képességeiket, amelyekkel adaptálják az órán elsajátított nyelvet abban a kontextusban, amelyben szükséges kommunikálniuk.	Sikeresebben adaptív viselkedéssel az individuuum képes rugalmasan alkalmazni a nyelv különböző szintjeit új kontextusokban.
A tanár az egyetlen forrása a támogatásnak.	A tanulók tanulói közösséget formálnak, ahol együtt tanulnak és néznek szembe a kihívásokkal.	A közös tanulás érdekében kölcsönös bizalom hatja át a tanulói és tanár formálta közösséget. A tanulók biztonságban érzik magukat, így aktív, kooperatív módon részt vesznek a tanulásban.
A kérdéseket csak a tanár fogalmazza meg.	A kérdéseket a tanár és tanulók együttesen fogalmazzák meg.	A tanulók kérdésfelvetésekor a tanulók lényegében saját tudásukban megjelenő hiányokra reflektálnak felelős módon. A tanulói kérdések lehetőségével a tanulói közösségben 'multilogue' dialógusok alakulhatnak ki. Így az interakciók az egyes individuuum és tanár interakcióin túlmutatnak.
A tanulói hibákat a tanár javítja.	A tanulók hibázáskor nem kapnak büntetést, hanem bátorítást kapnak én-korrekcióna.	A tanulók bátorítást kapnak kockázatvállalásra. Hibázáskor az én-korrekciónemcsak mély, aktív tanuláshoz vezet, hanem ezen keresztül a tanuló saját maga jön rá a probléma gyökerére, önbizalmának növeléséhez járul hozzá.
A tanulók összes kérdését a tanár válaszolja meg.	A tanulók és tanár közösen keresik a választ a kérdésekre.	Olyan közeg kultiválása, ahol a kíváncsiság és exploráció fenntartása megvalósul, segíti a tanulókat a tanulás folyamatainak internalizálásában. Induktív módon elsajátított tanulási készségek hosszú távú értéket és erőforrást képeznek.
A tanár határozza meg a visszacsatolás módját.	A tanulók felelősséggel bírnak a visszacsatolás módját illetően.	A tanulók kapacitálnak abból, amennyiben a visszacsatolás módját tudják „irányítani”. A <i>tanuló irányított visszacsatolást</i> (learner-driven feedback) a tanár teszi meg, de a tanulók indikálják annak módját.

Tanulói ágencia		Magas tanulói ágenciát elősegítő kondíciók
alacsony	magas	
A tanár tanít.	A tanulók egymást (és a tanárt is) tanítják.	A tanulók ágenciájukat gyakorolva, olyan dolgokra tanítják egymást, amely értéket jelent számukra.
A tanóra exkluzív módon csak nyelvi célok elsajátítására szolgál.	A tanulók alkalmanként kimozdulnak a megszokott közegből, játékok, dráma vagy más pedagógiai eszközök segítségével.	A tanulás örömteli léte meghatározó a hosszú távú folyamatban. Játékok alkalmazása az órán pozitív kontextust teremt, amely megerősítheti a tanulóhoz való pozitív hozzáállást. Dráma vagy szerepjátékokon keresztül a tanulók új, szokatlan szerepekben próbálhatják ki magukat.
A tanulás csak a tanóra keretén belül történik.	A tanulás tanórán kívül is történik. A tanár indikálja ennek jelentőségét.	A tanulók a tanórán kívül is formálják tanulási közegüket. Észrevételeiket, megfigyelésüket az osztálytermi közegbe is behozzák és megosztják, ahol közös diskurzus részét képezik ezek az élmények.
Az értékelés a Standard English normarendszeréhez viszonyított.	<i>Én-referenciális értékelés</i> alkalmazása.	<i>Az én-referenciális értékelés</i> inkább a tanulók képességeit hangsúlyozza, mintsem deficitjeit. Ezzel kitarásuk, motivációjuk fenntartható és növelhető. Az én-referenciális értékelés kiegészítője lehet a normatív értékelésnek.
A tanár értékeli a tanulókat.	A tanulók értékelik önmagukat.	Az ön-értékelés kimondottan hasznos, amikor a tanulók a tanulási folyamatok proximális szakaszait értékelik.

Saját szerkesztés Larsen-Freeman, Driver, Gao és Mercer (2021) alapján.

Absztrakt

A 21. századi idegennyelv-tanítás, -tanulás kontextusában a kognitív, affektív és pszichomotoros területek képességeinek fejlesztése mellett kulcsfontosságú szereppel bírnak a konatív készségek, vagyis az ágentív adaptivitás. A tanulmány fókuszában az ágencia áll, annak rövid történeti és személyiség-dimenziójával, valamint definíciójával. A tanulmány ezen túlmenően tárgyalja az ágentív adaptivitás személyes, kollaboratív és kollektív síkjait. A továbbiakban részletezi a személyes ágencia két lényeges elemét, az énhatékonyságot és önszabályozást, valamint áttekintést nyújt a személyes ágencia karakterjegyeit illetően, úgymint a szándékoság, az előrelátás, az én-reaktív és az én-reflektív képesség fogalmainak összefüggésében. A tanulmány arra is keresi a választ, hogy az idegennyelv-tanítás, -tanulás kontextusa milyen módon helyezhető bele a Komplex Dinamikus Rendszer fogalmi keretrendszerébe, az milyen sajátosságokkal bír. Továbbiakban kitér arra is, hogy ebben a társ-evolúciós és társ-adaptív mechanizmusban melyek a rendszer attraktorai és affordanciái, amellyel növelhető a tanulói ágencia és a kontextusban szereplő ágensek jólléte és motivációja. S végül a tanulmány gyakorlati eszköztár konkrét javaslataival invitálja az idegen nyelvben részt vevő szakembereket a tanulói ágencia fokozásának próbájára.

Kulcsszavak: ágentív adaptivitás, Komplex Dinamikus Rendszer, tanulói ágencia, jóllét, motiváció, osztálytermi gyakorlatok