

habok.anita_361_25

HABÓK ANITA

A TANULÁS TANULÁSA
KERETRENDSZERÉNEK KUTATÁSA
KIEMELT TEKINTETTEL A
STRATÉGIAHASZNÁLATRA

AKADÉMIAI DOKTORI ÉRTEKEZÉS
TÉZISEI

2025

I.1. A doktori műben tárgyalt kérdéskörök tudománytörténeti előzményei

A tanulás tanulása témakörének értelmezéseit áttekintve megállapítható, hogy az utóbbi évtizedekben sokan és különböző nézőpontból értelmezték a fogalmat. A korábbi értelmezések közül Waeytens és munkatársai (2002) vizsgálata alapján szűkebb és tágabb értelemben leírhatjuk a tanulás tanulása fogalmát. A szűkebb értelmezés középpontjában a tanulási stratégiák és technikák szerepének tanulmányozása áll, míg a tágabb értelmezés a magasabb rendű kognitív képességek vizsgálatára helyezi a hangsúlyt, amelyben az egyéni tudásalkotás folyamatának jut központi szerep. Ez az értelmezés határozottabban kiemeli a tanulói felelősséget saját tudásának építéséért.

Az ezredforduló körül jelentős változás történt a tanulás tanulása fogalmának értelmezésében, amikor a kulcskompetenciák közé sorolták. Európai szinten szakértői munkacsoport alakult, amelynek résztvevői nagy tapasztalattal rendelkező kutatók voltak. A csoport célja összetett volt. Arra kerestek választ, hogyan lehet definiálni a fogalmat, hogyan lehet mérni és milyen korábbi mérési tapasztalatok vannak, amelyek további vizsgálatok alapjául szolgálhatnak. A tanulás tanulása fogalomkörén belül arra irányították a figyelmet, hogy e terület kutatása túlmutat az ismeretszerzésen, a megértés vizsgálatán, a képességek elsajátításának ellenőrzésén és a tanulás szervezésén (lásd pl. Hautamäki et al., 2002; Stringher, 2014). A tudás komplex értelmezéséhez szükség van az affektív területek tanulmányozására, olyan faktorokon keresztül, mint a tanulási motiváció, az énkép, a stratégiák tudatos használata, a tanulási folyamatban résztvevőkkel kiépített kapcsolatok és a tanulási környezet (Habók et al, 2020). Higgins (2007) a tanulás tanulásával kapcsolatban szintén megjegyezte, hogy nemcsak az ismeretek elsajátításának kell a középpontban állni, hanem az ismeretek feldolgozási módjának is, amely egyrészt a tanulási technikák, másrészt az attitűd és a tanulási szokások szerepére irányította a figyelmet. Csapó (2007a, 2007b) a tanulás tanulásával kapcsolatban azt hangsúlyozta, hogy az lenne az elérendő cél, hogy a tanulók az optimális elsajátítás stratégiáját alkalmazva teljesítményük maximumáig eljussanak, és megértésen alapuló tudásra tegyenek szert, amelyet különböző helyzetekben tudnak alkalmazni. Demetriou (2006) a tanulás tanulását a kognitív területekkel való összefüggésben vizsgálta, azonban a tanulást befolyásoló faktorok szerepére is utalt, említette például a motivációt vagy az érdeklődést. Deakin Crick (2014) a tanulás tanulása kognitív összetevői mellett arra is felhívta a figyelmet, hogy a tanulás szociális környezetben zajlik, így a társas

habok.anita_361_25

folyamatokat is vizsgálni kell. Kloosterman (2006) szintén utalt a tanulási környezet szerepére, és a tanár, valamint a tanuló szerepe felől közelítette meg a hatékony tanulást meghatározó faktorokat.

A tanulás tanulásával foglalkozó munkacsoport látóterébe került a tanulás tanulásának metakognícióval való kapcsolata is, amely Moreno (2006) és munkatársai nyomán kapott hangsúlyt a metatudás és metakognitív monitorozás elemzésén keresztül. Moreno és Martín (2007) arra irányította a figyelmet, hogy a tanulás tanulása esetében a kognitív, valamint a szociális és affektív dimenziók tanulmányozása mellett, a metakogníció fogalma és az úgynevezett metatanulás összetevőinek meghatározása is jelenjen meg, amely a saját tudás monitorozására, ellenőrzésére és értelmezésére terjed ki. Sorensen (2006) és Grønmo (2006) is utalt a metatanulás szerepére a tanulás tanulásával összefüggésben és kiemelte a saját tanulási folyamat figyelemmel kísérésének fontosságát.

A tanulás tanulásához kapcsolódó empirikus kutatások alapjait három egyetem munkája jelentette, ahol már voltak hagyományai a téma kutatásának. A Bristol Egyetemen dolgozták ki a Hatékony Élethosszig Tartó Tanulási Eszköztárat (Deakin-Crick, Broadfoot, & Claxton, 2004), amelynek célja a hatékony élethosszig tartó tanuláshoz szükséges jellemzők beazonosítása, definiálása és mérőeszközök kidolgozása volt. Az Amszterdami Egyetem a tanulás tanulását elősegítő keresztntantermi kompetenciák kapcsán került a kutatócsoport látóterébe (Meijer, Elshout-Mohr, & Van Hout-Wolters, 2001). A Helsinki Egyetemen a téma kutatási hagyományai mellett Hautamäki és munkatársai (2002) tűntek ki egy elméleti keretrendszer kidolgozásával. Az elméleti alapokat a kognitív pszichológiai hagyományokhoz kapcsolódóan például a gondolkodási képességek és a magasabb szintű kognitív képességek értékelése képezte. A tanulás tanulása keretrendszerében a szociokulturális faktorok is helyet kaptak az egyéni és csoportos tanulási helyzetek tanulmányozásán keresztül, valamint a tanuló önmagához kapcsolódó vélekedésein és a környezetéhez kötődő faktorain keresztül (Hautamäki et al., 2002; Hautamäki & Kupiainen, 2014).

Összességében megállapítható, hogy tanulás tanulása komponenseinek méréséhez az affektív, a kognitív, és a metakognitív kutatási hagyományokból indultak ki. Az affektív és kognitív terület a Bristol Egyetem és a Helsinki Egyetem kutatási tapasztalatain alapultak. Az affektív terület alskálái a tanulási motivációt, a tanulási stratégiákat és az orientációt a változások felé, az énképet és az önbecsülést, a tanulási környezetet, továbbá a felismert támogatást egy kompetens személytől vizsgálták. A kognitív területhez négy alskálát soroltak, a proposíciók azonosítását, a

habok.anita_361_25

szabályhasználatot, a szabályok/propozíciók tesztelését, valamint a mentális eszközök használatát. A metakognitív terület a Madridi Egyetem kutatásain alapult (Hoskins & Fredriksson, 2008). Három alskálát vontak be a mérésbe, a problémamegoldó (metakognitív) monitorozó feladatokat, a metakognitív pontosságot, és a metakognitív magabiztosságot (Hoskins & Fredriksson nyomán, 2008, p. 29).

A vizsgálat sorozatunk területei az utóbbi években kiegészültek a stratégiakutatásokkal, amelyek az idegen nyelvtanuláshoz és olvasáshoz kapcsolódtak. A hetvenes évek közepe óta, amikor is a nyelvtanulási stratégiákkal intenzívebben elkezdtek foglalkozni, számtalan definíciót fogalmaztak meg a nyelvtanulási stratégiák körülírására. A kezdeti időszakban inkább a sikeres nyelvtanuló ismérveinek összefoglalása állt a középpontban, később a megfogalmazások tartalma összetettebbé vált. Voltak olyan szerzők, akik másokkal egyetértve használták egyik vagy másik definíciót, míg mások saját stratégiafogalmat határoztak meg attól függően, hogy kutatásukat milyen fókusszal végezték. Vagyis a különböző definíciókban a stratégiák más-más aspektusait emelték ki. A nyolcvanas, kilencvenes években a nyelvtanulási stratégiák definíciójának pontosítása és jellemzőinek meghatározása mellett, a taxonómiába rendezésük is hangsúlyt kapott (Oxford & Burry-Stock, 1995). Mérföldkövet jelentett, amikor a kilencvenes évek elején R. Oxford megalkotta a Strategy Inventory for Language Learning kérdőívét. A kérdőív számtalan kutatás alapját képezte általános iskolás kortól kezdve a felsőoktatásig hazai és nemzetközi mintán (ld. pl. magyar mintán Bíró, 2011; Doró & Habók, 2013; Habók & Magyar, 2016; Magyar & Habók, 2016; Napravszky, Tánczos, & Mónos, 2009). Az egyre intenzívebb kutatások számos olyan háttértényező bevonásával vizsgálták a stratégiahasználat összefüggéseit, mint az életkor, a nemek közötti különbségek, a motiváció vagy az attitűdök, hogy a nyelvtanulás folyamatát és magát a nyelvtanulót differenciáltabban írják le. Ez az irányvonal a 2000-es évektől kezdve még intenzívebbé vált, és a kognitív és affektív faktorok kapcsolatának vizsgálatára került a hangsúly a stratégiák vonatkozásában (Kormos & Csizér, 2008; Zhang, Gu, & Hu, 2008). Az utóbbi másfél évtizedben újabb kutatási terület jelent meg a nyelvtanulási stratégiák területén, amely közül a legkiemelkedőbb az önszabályozott tanulás, és a hozzá is kapcsolódó metakogníció, a motiváció, a tanulói autonómia, a tanulási stílus, vagy a tanulási attitűdök (Cohen, 2007; Gu, 2015; Gunning & Oxford, 2014; Nikolov, 2003; Oxford, 2016). Oxford felülvizsgálva korábbi elméletét megalkotta az önszabályozott nyelvtanulási stratégiák elméletét, amelyhez azonban már kérdőívet nem dolgozott ki (Oxford, 2016). Elmélete alapján azonban lehetővé vált egy új, felülvizsgált nyelvtanulási stratégiákkal foglalkozó

kérdőív megalkotása. A stratégiák kutatásának új lendületet adott, hogy egy-egy terület vonatkozásában kerülnek a fókuszba a stratégiák, jelenleg talán a legnépszerűbb az írásbeli szövegalkotáshoz kapcsolódó stratégiakutatás. Kritikák is megjelentek a stratégiák kutatásával kapcsolatban, amelyek abból fakadnak, hogy a nyelvtanulás témaköre összetett, a kognitív faktorok mellett affektív és metakognitív faktorok is meghatározzák a tanulás sikerességét (Dörnyei & Skehan, 2003; Thomas, Rose, & Pojanapunya, 2021). A kritikák azonban segítenek ráirányítani a figyelmet a téma differenciált struktúrájára és új nézőpontokat világítanak meg további kutatásokhoz. Ha a tanulmányok módszertani hátterét nézzük, akkor felfedezhető, hogy a stratégiák használatának vizsgálatára korlátozódó kutatások és az alapstatisztikát használó elemzések mellett egyre nagyobb számban fordultak elő az utóbbi években a multidimenzionális vizsgálatok is, amelyek a nyelvtanulási stratégiák faktorainak részletesebb elemzését teszik lehetővé egymás között és más háttérváltozók vonatkozásában.

I.2. A doktori mű célkitűzései

A dolgozat két fő részből épül fel. Az első, elméleti részének célja a tanulás tanulása fogalmi értelmezéseinek és megközelítéseinek bemutatása. Annak feltárása áll a középpontban, hogy milyen korai megközelítései vannak a fogalomnak, illetve kulcskompetenciaként hogyan határozták meg tartalmát. A tartalmi meghatározás után a mérési területek beazonosítása a cél, amelyek empirikus vizsgálatok alapját jelenthetik. A mérési területek beazonosítása után kérdőív és tesztfeladatok fejlesztése is kezdődött, amely az SZTE Oktatásméleti Kutatócsoportja Diagnosztikus mérések fejlesztése című programjának a Kognitív és affektív készségek és képességek diagnosztikus mérési lehetőségeinek feltárása és beazonosítása projekt tanulás tanulásán alapuló minor projektjének keretein belül valósult meg, majd a kutatás később a MTA-SZTE Digitális Tanulási Technológiák Kutatócsoportjának keretei között folytatódhatott. A mérőeszközök kidolgozásához, illetve összeállításához egyrészt figyelembe vettük az európai munkacsoport által kidolgozott tanulás tanulása frameworköt (Hoskins & Fredriksson, 2008), másrészt a finn mérőeszközökből átvettünk kérdőívet és gondolkodási feladatokat (Hautamäki et al., 2002), valamint a PISA vizsgálatból a tanulók tanulási jellemzőit vizsgáló Student Characteristics as Learners kérdőívét is több mérési ponton felhasználtuk (Artelt, Baumert, Julius-McElvany, & Peschar, 2003; B. Németh & Habók, 2006). A tanulás tanulása, hatékony tanulás témakörén belül

fokozatosan a stratégiák kutatása felé orientálódott a figyelmem és annak jellemzőinek feltárására vállalkoztam, hogy mi jellemzi a nyelvtanulók tanulási stratégiáinak használatát, van-e különbség a tanulási és nyelvtanulási stratégiák között. Így került sor a stratégiakutatóhoz kapcsolódóan a nyelvtanulási stratégiák elméleti hátterének feltárására is.

A dolgozat empirikus része tehát az elmélet alapján összeállított mérőeszközök alkalmazására épült (1. táblázat, 2. táblázat, 3. táblázat). A tanulás tanulása területén megvalósuló mérések keretében arra kerestem választ, hogy a tanulók tudásszintje hogyan alakult. A kérdőíves vizsgálatok annak feltárására irányultak, hogy milyen évfolyambeli különbségek vannak a tanulási szokások területén, különös tekintettel a stratégiakutatóra, és milyen tendenciák állapíthatók meg. Mivel a stratégiakutatóhoz használt Strategy Inventory for Language Learning kérdőív a kilencvenes évek elején készült, ezért az adatgyűjtés és az eredmények elemzése után felmerült az igény a mérőeszköz felülvizsgálatára. Így további célom annak feltárása volt, hogy milyen a továbbfejlesztett elméleti alapon nyugvó kérdőívet lehet fejleszteni a stratégiahasználat vizsgálatára. Felmerült továbbá az a kérdés is, hogy a tanulóknak hogyan, milyen feladatokkal lehet az olvasás-szövegértési stratégiáit fejleszteni. Így ez a kérdéskör jelentette fejlesztőprogram kidolgozásának alapjait.

II. A doktori műben tárgyalt kérdéskörök forrásai és kutatási módszerei

A doktori mű alapját képező kutatás résztvevői általános iskolás tanulók, valamint kilencedik és tizedik évfolyamos tanulók voltak. A mérőeszközök közül a tanulás tanulása kognitív területének méréséhez saját készítésű tudástesztet használtunk olvasás-szövegértésből és matematikából több mérési ponton, és természetismeretből egy mérési ponton. A gondolkodás teszt feladatai a finn tanulás tanulása mérőeszközbateriából kerültek be mérésbe. Az általános iskolások körében saját készítésű Tanulási szokásokat vizsgáló kérdőívvel is gyűjtöttünk adatot. Használtuk ezen túl a Student Characteristics as Learners kérdőívet a PISA vizsgálatból, és a Me and the School kérdőívet a finn mérőeszközök közül. A nyelvtanulási stratégiák esetében a Strategy Inventory for Language Learning, és a Self-Regulated Foreign Language Learning Strategy Questionnaire, valamint annak felülvizsgált változatával gyűjtöttünk adatot. A mérésekről az 1. táblázat nyújt információt.

habok.anita_361_25

1. táblázat. A IV. fejezet méréseinek témái, módszerei, a vizsgálati minta elemszáma, a felhasznált mérőeszközök és a kutatási kérdések

Téma	Módszer	Minta	Mérőeszköz
Tanulási szokások (IV.1. fejezet)	Interjú és kérdőív	N = 80	Saját készítésű kérdőív a finn framework és a Student Characteristics as Learners kérdőív alapján
Kutatási kérdések			
IV.1.2. Interjú – Első mérési pont			
1. Mi a tanulás?			
2. Milyen tanulási stratégiákat használnak a tanulók az olvasás-szövegértés során?			
3. Milyen tanulási stratégiákat használnak a tanulók a matematika tanulásához?			
IV.1.2. Interjú – Második mérési pont			
1. Mi a tanulás?			
2. Milyen tanulási stratégiákat használnak a tanulók az olvasás-szövegértés során?			
3. Milyen tanulási stratégiákat használnak a tanulók a matematika tanulásához?			
Kérdőíves vizsgálat			
4. Hogyan ítélik meg a tanulók saját tanulási jellemzőiket?			
5. Milyen összefüggések mutathatók ki a tanulók tanulási jellemzőik között?			
Olvasás-szövegértés, természetismeret, gondolkodás, és tanulási szokások (IV.2. fejezet)	Tudásteszt és kérdőív, monitorozó kérdésekről kérdőív	N = 230	Saját készítésű tudásteszt kiegészítve finn gondolkodási feladatokkal, és saját készítésű kérdőív rövidített változata, amely a finn framework és a Student Characteristics as Learners kérdőív alapján készült
Kutatási kérdések			
1. Milyen eredményt érnek el az alsó tagozatos tanulók a tanulás tanulója papíralapú vizsgálatának természetismeret, gondolkodás és olvasás-szövegértés feladataiban?			
2. Milyen eredményt érnek el az alsó tagozatos tanulók a tanulási jellemzőket vizsgáló kérdőív egyes területein?			
Olvasás-szövegértés, matematika, gondolkodás, és tanulási szokások (IV.3.1. fejezet)	Tudásteszt és kérdőív	N = 1558	Saját készítésű tudásteszt kiegészítve finn gondolkodási feladatokkal, és saját készítésű kérdőív a finn framework és a Student Characteristics as Learners kérdőív alapján
Kutatási kérdések			
1. Milyen eredményt érnek el az 1–6. évfolyamos tanulók a tanulás tanulója online feladatain az olvasás-szövegértés, a gondolkodás és a matematikai területén?			

Téma	Módszer	Minta	Mérőeszköz
2. Milyen eredményt érnek el az alsó tagozatos tanulók a tanulási szokásokat vizsgáló kérdőív egyes területein? 3. Milyen összefüggések mutathatók ki a tanulók kognitív feladatokban nyújtott teljesítménye és a tanulási szokásaikat feltáró kérdőív eredményei között?			
Olvasás-szövegértés, matematika, gondolkodás, monitorozó kérdések és tanulási szokások (IV.3.2. fejezet)	Tudásteszt és kérdőív	N = 668	Saját készítésű tudásteszt kiegészítve finn gondolkodási feladatokkal, és a Me and the school kérdőív, saját készítésű kérdőív a finn framework és a Student Characteristics as Learners kérdőív alapján
Kutatási kérdések			
1. Milyen eredményt érnek el az alsó tagozatos tanulók a kognitív feladatokon, és hogyan ítélik meg saját teljesítményüket a feladatokról alkotott véleményük alapján? 2. Milyen eredményt érnek el az alsó tagozatos tanulók a tanulási szokásokat vizsgáló kérdőív egyes területein? 3. Milyen összefüggések mutathatók ki a tanulók kognitív feladatokban nyújtott teljesítménye és a tanulási szokásaikat feltáró kérdőív eredményei között?			

2. táblázat. Az V. fejezet méréseinek témái, módszerei, a vizsgálati minta elemszáma, a felhasznált mérőeszköz és a kutatási kérdések

Téma	Módszer	Minta	Mérőeszköz
Nyelvtanulási stratégiák (V. 1. fejezet)	Kérdőív	N = 868	Strategy Inventory for Language Learning
Kutatási kérdések			
1. Hogyan alakul az 5. és 8. évfolyamos tanulók nyelvtanulási stratégia használatának gyakorisága? 2. Milyen összefüggések mutathatók ki a stratégiahasználat és az idegen nyelvi attitűd, a nyelvtudás és az általános iskolai teljesítmény között?			
Nyelvtanulási stratégiák, Tanulási szokások (V.2. fejezet)	Kérdőív	N = 1588	Strategy Inventory for Language Learning; Student Characteristics as Learners
Kutatási kérdések			
1. Hogyan alakul az 5–8. évfolyamos tanulók nyelvtanulási stratégia használatának gyakorisága? 2. Milyen tanulási jellemzők figyelhetők meg esetükben? 3. Milyen hatások mutathatóak ki a nyelvtanulási stratégiák és a tanulási jellemzők bizonyos összetevői között, például az önhatékonyság, az instrumentális motiváció, az igyekezet és kitartás, valamint a kooperatív vagy versenyorientált tanulás preferenciája?			

Téma	Módszer	Minta	Mérőeszköz
Nyelvtanulási stratégiák, Tanulási stratégiák (V.3. fejezet)	Kérdőív	N = 792	Strategy Inventory for Language Learning; Language learning
Kutatási kérdések			
1. Van-e különbség az általános iskolás és középiskolás tanulók tanulási és nyelvtanulási stratégiahasználatuk között? Ha igen, mely területeken mutatkoznak ezek a különbségek? 2. A jeles és jó osztályzatot elérő tanulók gyakrabban használják-e stratégiáikat? 3. Van-e összefüggés a nyelvtanulási és tanulási stratégiák használata között, és ha igen, mely területen mutatkozik ez a kapcsolat?			
Nyelvtanulási stratégiák, Tanulási szokások (V.4. fejezet)	Kérdőív	N = 2163	Strategy Inventory for Language Learning; Student Characteristics as Learners
Kutatási kérdések			
1. Hogyan alakul az 5–10. évfolyamos tanulók nyelvtanulási stratégiahasználati preferenciája? 2. Hogyan alakul az idegen nyelvi osztályzatok alapján a tanulók nyelvtanulási stratégiahasználatuk? 3. Hogyan alakul az idegen nyelvi osztályzatok alapján a tanulók tanulási stratégiahasználati preferenciája? 4. Hogyan alakul az idegen nyelvi osztályzat alapján a tanulók tanulási stratégiahasználatuk?			
Önszabályozott nyelvtanulási stratégiák (V.5. fejezet)	Kérdőív	N = 2223	Self-Regulated Foreign Language Learning Strategy Questionnaire
Kutatási kérdések			
1. Mely területek validálhatóak az önszabályozó idegennyelv-tanulási stratégia kérdőívben (SRFLLSQ)? 2. Hogyan alakul az 5. és 6. évfolyamos tanulók nyelvtanulási stratégiahasználatuk preferenciája?			
Önszabályozott nyelvtanulási stratégiák (V.6. fejezet)	Kérdőív	N = 1653	Revised Self-Regulated Foreign Language Learning Strategy Questionnaire
Kutatási kérdések			
1. Hogyan alakult az angol mint idegen nyelv tanulásához kapcsolódó stratégiahasználat preferenciája ötödik évfolyamos tanulók körében? 2. Kimutathatók-e szignifikáns különbségek a tanulók stratégiahasználatában az angol nyelvi teljesítményük alapján? 3. Melyik stratégiatípus gyakorolt szignifikáns hatást a tanulók angol nyelvi teljesítményére és attitűdjére?			

habok.anita_361_25

3. táblázat. A VI. fejezet méréseinek témái, módszerei, a vizsgálati minta elemszáma, a felhasznált mérőeszköz és a kutatási kérdések

Téma	Módszer	Minta	Mérőeszköz
Olvasás-szövegértés fejlesztőprogram (VI.3. fejezet)	Teszt, Monitorozó kérdésekről kérdőív	N _{pilot} = 127	Nyolc fejlesztő modul, olvasás-szövegértés tudásszintmérő teszt, monitorozó kérdésekről kérdőív
Kutatási kérdések			
1. Hogyan alakulnak a tanulók eredményei a fejlesztőprogram hatására? Hogyan tudják használni a résztvevők a fejlesztőprogram moduljait?			
2. Milyen tanári visszajelzések fogalmazódtak meg, amelyek a program továbbfejlesztését segíthetik?			
Olvasás-szövegértés fejlesztőprogram (VI.4. fejezet)	Teszt, Monitorozó kérdésekről kérdőív	N _{nagyminta} = 390	Nyolc fejlesztő modul, olvasás-szövegértés tudásszintmérő teszt, monitorozó kérdésekről kérdőív
Kutatási kérdések			
1. Van-e különbség a tanulók olvasás-szövegértési teszteredményei között attól függően, hogy elvégezték-e a teljes fejlesztőprogramot, vagy annak csak egy részét?			
2. Mely képességcsoport profitál a legtöbbet a fejlesztőprogramból?			
3. Milyen hatása van a fejlesztő moduloknak az utóteszt eredményekre és az irodalom jegyekre?			
4. Hogyan változik a tanulók stratégiahasználata az egyes modulok végére, valamint milyen hatással volt a tanulók motivációja a modulban tanult stratégiák használata hatására a program végére?			

A kutatások szóbeli adatfelvétellel, vagy papíralapú vagy online környezetben zajlottak 2009 óta. A mérőeszközöket a tanulók iskolai keretek között töltötték ki. Eredményeink feldolgozásához az SPSS és SPSS AMOS programokat használtuk. Az elemzések reliabilitás vizsgálatokon, leíró statisztikai és összefüggés-vizsgálatokon alapultak. Az összefüggések részletesebb leírásához multidimenzionális elemzéseket végeztünk.

III. A doktori mű főbb eredményei

A tanulás tanulása kutatásához kapcsolódó vizsgálat sorozatunk a tanulás komponenseit komplex módon tekintette át, figyelembe véve, hogy a sikeres tanulást a kognitív faktorok mellett a tanulók affektív és metakognitív faktorai is meghatározzák (Csapó, 2007b; Ganda & Boruchovitch, 2018; Habók & Magyar, 2019, 2020; Panadero,

2017). Alsó tagozatos (1–4. évfolyamos) tanulókat kérdeztem interjús vizsgálatban a tanulás fogalmának értelmezéséről, az olvasási és matematikai stratégiahasználatról, és választ kerestem arra, hogy a tanulók mit kedvelnek az iskolában. Vizsgálatomat ugyanezen tanulók részvételével később megismételtem, a tanulók a második mérési ponton 4–7. évfolyamosok voltak. Eredményeink azt erősítették meg, hogy a tanulók a tanulás fogalmát leginkább valamilyen iskolai tevékenységhez kötötték. Stratégiahasználatuk esetében azt a következtetést vonhattuk le, hogy a tanulók területspecifikus stratégiákat használtak, és olvasásból több stratégiával rendelkeztek, inkább a matematikára volt jellemző, hogy nem tudtak megnevezni stratégiát. Felső tagozaton azonban ismét nehézséget tapasztaltunk a stratégiák megfogalmazása és funkciójuk leírása terén. Jövőbeli cél lenne a stratégiahasználat tudatosítása tanítási órán és fejlesztőprogram keretében. A tanulók már alsó tagozaton is sok időt töltenek az iskolában. A tanulás mellett fontos szociális színtér az iskola, amelyet a tanulói válaszok is megerősítettek. Az iskolában tanulóink leginkább a tanulást, a szabadidős tevékenységeket és a baráti társaságot kedvelték.

Szóbeli kérdőíves adatgyűjtésünk eredményei alapján feltártuk, hogy a tanulók pozitívan viszonyultak mind az iskolával, mind az önmagukkal kapcsolatos kérdésekhez. A megkérdezett tanulók iskolával szembeni attitűdje is nagyon pozitív volt, úgy mint a tanárokkal szembeni attitűdjük is. A tanulók saját igyekezetüket és kitartásukat is kedvezően értékelték, továbbá arról számoltak be, hogy a tanulásuk során különféle tanulási stratégiákat használnak. A tanulási stratégiák szignifikáns korrelációs együttható jeleztek az igyekezettel és kitartással, az önhatékonysággal, a tanulói énképpel, valamint a tanuláshoz kapott támogatással.

Papíralapú vizsgálatunkban a tanulás tanulása egyes területeinek tanulmányozását három kognitív terület köré rendeztük, továbbá kérdőív segítségével néhány affektív tényező vizsgálatára vállalkoztunk az általános iskola kezdő szakaszában. Eredményeink alapján a vizsgált kognitív területeken, az olvasás-szövegértés és gondolkodási feladatok terén a 2. évfolyamos tanulók szignifikánsan magasabb teljesítményt nyújtottak az elsősökhöz képest, míg a természetismeret tudást vizsgáló feladatok tekintetében az 1. évfolyamosok teljesítettek magasabban a tesztfeladatokon. Az összefüggés-vizsgálatok eredményei azt tárták fel az elsős tanulók esetében, hogy azok az elsősök, akik az olvasás-szövegértés területén jobb eredményt értek el, fontosabbnak is tartják, hogy jól tanuljanak. A 2. évfolyamon a természetismeret eredmény és a kitartás, valamint a szülőkkel történő beszélgetések között mutatkozott szignifikáns összefüggés. A gondolkodási feladatok esetében a teljesítmény szignifikáns korrelációt jelzett a

habok.anita_361_25

kitartással, amely nemcsak a logikai feladatokban, hanem a tanulás valamennyi területén kiemelt jelentőségű. Az olvasás eredményessége a jó teljesítményre való törekvéssel mutatott korrelációs kapcsolatot, amely különösen fontos eredmény, hiszen az olvasás-szövegértés szinte minden tantárgy alapját képezi.

Online vizsgáltunk első szakasza 1–6. évfolyamosok tanulási jellemzőit vizsgálta. Eredményeink megerősítették az előzetes tudás és a gyakorlás meghatározó szerepét, amely a teljesítményekben is megmutatkozott. A tanulási szokásokat vizsgáló kérdőív eredményei azt tárták fel, hogy a legtöbb területen csökkenő tendencia található, a támogatás érzékelését és a kritikai gondolkodást kivéve. A negyedik évfolyam értelmezhető fordulópontként a tanulási jellemzők alakulásában. A tanulási folyamat szempontjából kiemelt célként jelenik meg a tanulói igyekezet és kitartás erősítése, amely elengedhetetlen a tanulási figyelem és motiváció fenntartásához. A tanulók önmagukba és saját hatékonyságukba vetett bizalma, pozitív önértékelése minden évfolyamon meghatározó affektív faktorként van jelen a tanulásban.

Második online vizsgáltunkban azt tártuk, fel, hogy a megkérdezett tanulók pozitív tanulási jellemzőkkel rendelkeznek. E tanulási jellemzőik leginkább az olvasás-szövegértéssel, illetve a matematikai eredményekkel vannak kapcsolatban. A válaszok alapján a tanulók jelentős része gyakran vagy nagyon gyakran használja tanulási stratégiáit, általánosságban véve is igyekszik a tanulásban, továbbá pozitív énképpel és pozitív iskolai attitűddel rendelkezik. Minden részmintánál megfigyelhető volt, hogy a kognitív feladatokon elért teljesítményt több összetevő határozza meg, azonban a kognitív feladatok egymásra gyakorolt hatása a legjelentősebb. Az affektív faktorok szignifikáns kapcsolatai és hatásai szintén megjelentek a teszteredményekkel, amely alátámasztja a tanulási folyamat összetettségét.

A stratégiák területén az általános tanulási stratégiák mellett a nyelvtanulási stratégiákkal is foglalkoztam több mérési ponton. Empirikus vizsgáltunk a stratégiahasználatot és ennek hatását kutatta az idegen nyelvi jegyre, attitűdre és tanulmányi átlagra. A vizsgált évfolyamokon a metakognitív stratégiák leggyakoribb használatát találtuk. Útvonalelemzésünk eredményei ötödik évfolyamon azt mutatták, hogy a memória, a metakognitív és a szociális stratégiák közvetlenül hatnak az idegen nyelvi attitűdre, és rajta keresztül az osztályzatra. Az osztályzat szignifikáns közvetlen hatása mutatkozott a tanulmányi átlagra, azonban a metakognitív stratégiák közvetlen útvonala is felfedezhető volt a tanulmányi eredményre. Nyolcadik évfolyamon hasonló modell rajzolódott ki. Vagyis a memória és a metakognitív stratégiák közvetlen hatását találtuk az idegen nyelvi attitűdre és rajta keresztül az idegen nyelvi osztályzatra, és a

tanulmányi átlagra. A metakognitív stratégiák közvetlen pozitív hatása jelent meg az idegen nyelvi osztályzatra is, ezen kívül az affektív stratégiák közvetlen negatív hatása is látszódott az idegen nyelvi osztályzatra nézve. Mindkét évfolyam esetében elmondható, hogy egyes stratégiák közvetlen hatása jelenik meg az attitűdre, továbbá közvetett hatása az idegen nyelvi osztályzaton keresztül a tanulmányi átlagban is felfedezhető. Mindkét évfolyamon a metakognitív stratégiák pozitív közvetlen hatását találtuk az osztályzatra. Összességében az osztályzat szerepe meghatározó volt a stratégiahasználatra nézve a vizsgálatainkban. Azok a tanulók, akik magasabb osztályzatot értek el, stratégiáikat átlagosan magasabb mértékben használták.

Az általános iskola végén és középiskola elején tanulók esetében szintén azt találtuk, hogy a metakognitív stratégiákat alkalmazzák leggyakrabban. Az általános tanulási stratégiák esetében a tanulói válaszok a memorizáló stratégiák leggyakoribb alkalmazását mutatták, amely összhangban van további kutatási eredményeinkkel. A nyelvtanulási és általános stratégiák közötti korreláció is megmutatkozott a területek esetében. Útvonalelemzés segítségével vizsgáltuk, hogy az idegen nyelvi osztályzat az attitűdön keresztül hogyan határozza meg a nyelvtanulási és tanulási stratégiák használatát. Az eredmények azt mutatták, hogy a tanulási attitűd minden stratégiatípusra közvetlenül hat és a tanulási stratégiák közül a kidolgozó és kontrollstratégiák közvetlen hatása is megfigyelhető a nyelvtanulási stratégiákra, azonban a memorizálásé nem, csak az osztályzat határozza meg. Ezentúl csak a memória és szociális stratégiákkal kölcsönös összefüggését fedeztük fel. Az igyekezet és kitartás szerepét kiemelve megállapítottuk, hogy a nyelvtanulási stratégiákra közvetlen, szignifikáns hatást gyakorolnak. Ugyanígy, a tanulási helyzet preferenciájának is nagy szerepe van abban, hogyan és melyik stratégiát alkalmazzák a tanulók, feltehetően a feladattípus és a munkaforma függvényében.

További kutatás épült a nyelvtanulási stratégiák vizsgálatára, amely azonban az önszabályozott tanulás kontextusába helyezte a nyelvtanulási stratégiák vizsgálatát. A Self-Regulated Foreign Language Learning Strategy Questionnaire eszközt öt területre tudtuk validálni, amelyek a metakognitív, kognitív, meta-affektív, szociokulturális-interaktív, és a metasziociokulturális-interaktív. A kérdőívet továbbfejlesztettük és a következő kategóriákat vizsgáltuk: metakognitív, kognitív, meta-affektív, affektív, metasziociális, szociális, metamotivációs és motivációs. Az ötödik és hatodik évfolyamos tanulók stratégiahasználatát tekintve a motivációs és affektív stratégiákra kaptuk a legmagasabb átlagokat. Útvonalelemzésünk illeszkedésmutatói azt jelezték, hogy a meta-affektív és affektív terület hatása az angol nyelvi attitűdre a legjelentősebb. Sikeresen kimutatni a metasziociális és szociális terület hatását is az attitűdre, azonban alacsonyabb

mértékű hatásokat találtunk.

A tanulás tanulása vizsgálata során az rajzolódott ki, hogy a tanulók munkáját olyan fejlesztőprogramokkal segíthetnénk, amelyek stratégiákat közvetítenek számukra. Ezért egy olyan olvasás-szövegértésre építő fejlesztőprogramot dolgoztunk ki az eDia online rendszerben Hogyan tanuljak? Olvasási és szövegértési stratégiákat fejlesztő program címmel, amely az olvasás-szövegértés fejlesztéséhez tantárgyfüggetlen módon tanít szövegfeldolgozáshoz használható stratégiákat. A program hatására kimutatható volt fejlesztő hatás. A tapasztalatok alapján nagy igény mutatkozik a stratégiák célzott tanítására és gyakorlására épülő programok iránt. Jövőbeli célunk a tapasztalatok alapján a mérőeszközeink és fejlesztőprogramunk továbbfejlesztése és más tantárgyakra történő kiterjesztése.

Összességében megállapítható, hogy kutatásunk a gyakorlat számára hasznos információkkal szolgál. Ahhoz, hogy a tanulók meg tudjanak felelni a 21. század kihívásainak, nemcsak hogy ismerniük kell az információelsajátítás alapjait és módjait, de azt is kell tudni, hogy a különböző szituációkban hogyan boldogulhatnak a legsikeresebben. A tanulás kognitív oldalára vonatkozóan megállapíthatjuk, hogy az ismereteket többféle kontextusba kell helyezni, problémahelyzetekbe építeni, hogy feltárjuk azt, hogy a tanuló megértette-e a tananyagot. Kutatásaink megerősítették, hogy a tanulmányi eredményeket affektív és metakognitív faktorokkal való összefüggésben is célszerű tanulmányozni. Az affektív faktorok esetében feltártuk, hogy az igyekezet és kitartás szerepe nélkülözhetetlen a tanulási folyamatban rövidtávon a figyelem fenntartásához, hosszútávon a tanulási célok eléréséhez. Az, ha a tanulók bíznak önhatékonyaságukban, tanulmányi eredményükkel is pozitív összefüggésben áll. A tanulási stratégiák esetében eredményeink felhívták a figyelmet arra, hogy a memorizáló stratégiák használatának gyakorisága még mindig jelen van az oktatásban a közoktatás első éveitől a végéig, és figyelni kell arra, hogy a tanulóktól ne az ismeretek szó szerinti megtanulását, vagy ne hangsúlyosan a szó szerinti tanulást várják, hanem az értelmezést is, hogy megértett tudást alakítsanak ki. Tanulásuk során a tanulókat bátorítani kellene, hogy fogalmazzák meg céljaikat, tervezzék meg tanulásukat, monitorozzák, ellenőrizzék és értékeljék tanulási folyamatukat, hogy sikeres önszabályozott tanulóvá váljanak. Nyelvtanulási stratégiákkal foglalkozó kutatásaink feltárták, hogy a tanulók a nyelvtanulásuk során használják metakognitív stratégiáikat és a meta stratégiáikat, továbbá stratégiáik meghatározzák tantárgyi attitűdjüket és tantárgyi tudásukat is. Eredményeink az olvasás-szövegértés fontosságát is megerősítették, amely minden tantárgy alapja. A tanárok számára ezért indokolt átgondolni, hogy melyik az a terület,

amelyen fokozott fejlesztésére van szükség, és amelyen keresztül tantárgyba ágyazva segítséget lehetne nyújtani stratégia tanításával. Olyan általános tanulási stratégia tréninget készítettünk ezért, amely technikákat tanít a tanulóknak és melyeket tantárgytól függetlenül tudnak használni. További célunk a stratégiatréning moduljainak bővítése és kiterjesztése további tartalomra.

IV. A doktori mű által tárgyalt kérdéskörökben közzétett publikációim

A következőkben fejezetenként lebontva mutatom be azokat a publikációimat, amelyek egy adott fejezet alapját jelentették. A II. fejezet publikációi azzal foglalkoztak elméleti részükben, hogyan lehet definiálni a tanulás tanulását, milyen korai értelmezések vannak, hogyan közelítette meg a fogalmat a tanulás tanulása kutatására szerveződött munkacsoport. A szakirodalmi háttérben kitérek arra, hogy a tanulás tanulása mérésének milyen előzményei vannak, a mért területeknek milyen kapcsolata van a PISA vizsgálat feladataival. Ezután foglalom össze a tanulás tanulása keretrendszerének területeit és ismertetem, hogy milyen mérések megvalósításában vettem részt.

II. fejezet

A II. fejezetben a tanulás tanulása elméleti háttérének bemutatása történik. Egyrészt a fogalmi keretek ismertetése valósul meg a felsorolt publikációk nyomán, másrészt a tanulás tanulása mérési kereteinek áttekintésére kerül sor azon kategóriák mentén, amelyek empirikus mérés alapját képezhetik.

Habók, A. (2011). A tanulás tanulása és mérésének lehetőségei. In B. Csapó & A. Zsolnai (Eds.), *Kognitív és affektív fejlődési folyamatok diagnosztikus értékelésének lehetőségei az iskola kezdő szakaszában* (pp. 225–251). Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.

Habók, A. (2011). A tanulás tanulásának vizsgálata általános iskolások körében. *Magyar Pedagógia*, 111(3), 207–224.

Habók, A. (2013). Assessing some components of learning to learn. In L. Gómez Chova, A. López Martínez, & I. Candel Torres (Eds.), *6th International Conference of Education, Research and Innovation. Conference Proceedings* (pp. 5890–5899).

Sevilla: International Association of Technology, Education and Development (IATED).

Habók, A. (2014). Differences in primary school students' ratings about themselves and the school. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 4(3), 286–316.

Habók, A. (2015a). A Hungarian approach to learning to learn: An analysis of year 3–4 primary school children's learning. In L. Gomez Chova, A. López Martinez, & I. Candel Torres (Eds.), *EDULEARN15 Proceedings 7th International Conference on Education and New Learning Technologies* (pp. 6736–6745).

Barcelona: International Association of Technology, Education and Development (IATED).

Habók, A. (2015b). A tanulás tanulásának vizsgálata online környezetben. In B. Csapó & A. Zsolnai (Eds.), *Online diagnosztikus mérések az iskola kezdő szakaszában* (pp. 179–198). Budapest: Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet (OFI).

Habók, A. (2015c). Learning to learn in Years 1 and 2 of Hungarian primary schools. *Education 3-13: International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*, 43(2), 153–163. <https://dx.doi.org/10.1080/03004279.2013.783875>.

Habók, A. (2017). *A tanulás tanulása – A tanulás hatékonyságát befolyásoló tényezők*. Budapest: Gondolat Kiadó.

Habók, A. Magyar, A. & Molnár, Gy. (2019). A magyar diákok tanulási stratégiáinak változása az iskolába lépéstől az egyetemi tanulmányokig. *Magyar Pedagógia*, 119(1), 53–73. <https://doi.org/10.17670/MPed.2019.1.53>

Magyar, A. & Habók, A. (2018). Olvasási stratégiák vizsgálata angol nyelvű szövegértési feladatokban 10-14 éves nyelvtanulók körében. *Iskolakultúra*, 28(8-9), 22–37. <https://doi.org/10.14232/ISKKULT.2018.8-9.2>

III. fejezet

A III. fejezet a stratégiakutatóhoz kapcsolódóan a nyelvtanulási stratégiák elméleti hátterét tekinti át. Először a stratégiák fogalmi értelmezéseit ismertetem, majd a taxonómiáját mutatom be. A nyelvtanulási stratégiák kutatása az önszabályozott tanulás elméletére épülve az önszabályozott nyelvtanulási stratégiák keretrendszerében kapott helyet. Ennek összefoglalása után olyan empirikus kutatásokat mutatok be, amelyek alsó- közép- és felsőfokú minta alapján vizsgálta a stratégiák használatát. A stratégiák használatát további tanulást meghatározó faktorokkal való összefüggésben is vizsgálták, amelyről szintén áttekintést adok.

Doró, K., Habók, A., & Magyar, A. (2018). *Nyelvtanulási stratégiák tanítása és fejlesztése*. Budapest: Akadémiai Kiadó.

Habók, A. & Magyar, A. (2018b). Validation of a self-regulated foreign language learning strategy questionnaire through multidimensional modelling. *Frontiers in Psychology*, 9(1388), 1–11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01388>

Habók, A. (2016). Tanulási és nyelvtanulási stratégiák használata az általános iskola végén és a középiskola elején. *Iskolakultúra*, 26(10), 23–38. <https://doi.org/10.17543/ISKKULT.2016.10.23>

IV. fejezet

A IV. fejezet arról számol be könyvrészletre, folyóiratcikkre és konferencia-előadásra épülő szóbeli adatgyűjtés alapján, hogy milyen tapasztalatok születtek személyes adatfelvételen általános iskolás tanulók tanulási jellemzőivel kapcsolatban. Ezután folyóiratcikkre épülő papíralapú adatgyűjtés eredményeit ismertetem az általános iskola kezdő szakaszából. Majd egy online tanulási környezetben megvalósuló 1–2. évfolyamos minta részvételével zajló kutatás eredményeit mutatom be. Ezután az online adatgyűjtéshez kapcsolódó mérésekről ismertetek adatokat, amelyek könyvfejezetben és könyvrészletben jelentek meg részletesebben.

Habók, A. (2015a). A tanulás tanulásának vizsgálata online környezetben. In B. Csapó & A. Zsolnai (Eds.), *Online diagnosztikus mérések az iskola kezdő szakaszában* (pp. 179–198). Budapest: Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet (OFI).

Habók, A. (2015b). Learning to learn in Years 1 and 2 of Hungarian primary schools. *Education 3-13: International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*, 43(2), 153–163. <https://doi.org/10.1080/03004279.2013.783875>.

Habók, A. (2017). *A tanulás tanulása – A tanulás hatékonyságát befolyásoló tényezők*. Budapest: Gondolat Kiadó.

Habók, A. (2018). A tanulásról alkotott vélemény változásának vizsgálata alsó tagozat elejétől végéig. In A. Fehérvári, K. Széll, & H. Misley (Eds.), *Kutatási sokszínűség, oktatási gyakorlat és együttműködések. XVIII. Országos Neveléstudományi Konferencia: Absztraktkötet* (p. 272). Budapest: ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar.

Habók, A., & Babarczy, A. (2018). Perceptions of Learning: Interviews with First and Second Graders in a Hungarian Primary School. *Early Childhood Educational Journal*, 46(1), 61–71. <https://doi.org/10.1007/s10643-017-0841-2>

V. fejezet

Az V. fejezet a nyelvtanulási stratégiák kutatásába nyújt betekintést. Először a Strategy Inventory for Language Learning kérdőívvel gyűjtöttünk adatot és vizsgáltuk a kérdőív faktorait más, tanuláshoz kapcsolódó változókkal összefüggésben, úgy mint az idegen nyelvi attitűd, idegen nyelvből elért tanulmányi eredmény, általános tanulmányi eredmény, vagy a tanulási stratégiák egyes típusai. Ezután a Self-Regulated Foreign Language Learning Strategy Questionnaire validálását olvashatjuk, majd a kérdőív felülvizsgált faktorainak összefüggését tekintjük át más változókkal.

Doró, K., Habók, A., & Magyar, A. (2018). *Nyelvtanulási stratégiák tanítása és fejlesztése*. Budapest: Akadémiai Kiadó.

Habók, A. & Magyar, A. (2018a). The effect of language learning strategies on proficiency, attitudes and school achievement. *Frontiers in Psychology*, 8(2358), 1–8. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.02358>

Habók, A. & Magyar, A. (2018b). Validation of a self-regulated foreign language learning strategy questionnaire through multidimensional modelling. *Frontiers in Psychology*, 9(1388), 1–11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01388>

Habók, A. & Magyar, A. (2020). The role of students' approaches in foreign language learning. *Cogent Education*, 7(1), 1–22. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2020.1770921>

Habók, A. (2016). Tanulási és nyelvtanulási stratégiák használata az általános iskola végén és a középiskola elején. *Iskolakultúra*, 26(10), 23–38. <https://doi.org/10.17543/ISKKULT.2016.10.23>

Habók, A., Magyar, A. & Molnár, Gy. (2022). Investigating the relationship among English language learning strategies, language achievement and attitude. *Frontiers in Psychology*. 9(1388), 1–8. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01388>

VI. fejezet

A VI. fejezet a Hogyan tanuljak? olvasás szövegértésre és szövegfeldolgozásra épülő fejlesztő programot mutatja be két vizsgálati fázis alapján. A felső tagozatos tanulók számára készült tantárgyfüggetlen program lehetővé teszi az iskolai online tanulási környezetben való tanulást, azonban egyéni tanulási formában is megoldhatóak

habok.anita_361_25

a feladatok. A fejezet a program felépítéséről és készítéséről ad információt, amely más fejlesztőprogramot készítő kutatók számára is hasznos eredményekkel szolgál.

Habók, A. & Magyar A. (2018c). *Hogyan tanuljak? Olvasási és szövegértési stratégiákat fejlesztő program. Tanári kézikönyv*. Közreműködött: Pásztor Attila. Szeged. http://edia.hu/elea/hogyan-tanuljak/Tanari_kezikonyv_hogyan_tanuljak.pdf

Habók, A., & Magyar, A. (2020). Szövegértésre és szövegfeldolgozásra épülő képességfejlesztés megvalósítása online tanulási környezetben. *Iskolakultúra*, 30(4-5), 40–48. <https://doi.org/10.14232/ISKKULT.2020.4-5.40>

Habók, A., Magyar A. & Molnár, Gy. (2025). Developing reading strategies through technology-based intervention. *Reading Psychology*, 1–23. <https://doi.org/10.1080/02702711.2025.2551564>

Irodalom

Artelt, C., Baumert, J., Julius-McElvany, N., & Peschar, J. (2003). *Learners for life student approaches to learning*. Results from PISA 2000, Organisation for Economic Co-Operation and Development.

B. Németh, M., & Habók, A. (2006). A 13 és 17 éves magyar tanulók viszonya a tanuláshoz. *Magyar Pedagógia*, 106(2), 83–105.

Bíró, E. (2011). Nyelvtanulási stratégiák három nyelv határán. *Iskolakultúra*, (8-9), 23–33.

Cohen, A. D. (2007). Coming to terms with language learner strategies: Surveying the experts. In A. D. Cohen & E. Macaro (Eds.), *Language learner strategies: 30 years of research and practice* (pp. 29–45). Oxford, UK: Oxford University Press.

Csapó, B. (2007a). *First results of the Hungarian Educational Longitudinal Study*. 12th European Conference for the Research on Learning and Instruction. Budapest, Hungary, August 28–September 1. Abstracts, 13.

Csapó, B. (2007b). Research into learning to learn through the assessment of quality and organization of learning outcomes. *The Curriculum Journal*, 18(2), 195–210.

Deakin-Crick, R. (2014). Learning to learn: a complex system. In R. Deakin-Crick, K. Ren, & C. Stringher (Eds.), *Learning to learn. International perspectives from theory and practice* (pp. 66–86). London és New York: Routledge.

Deakin-Crick, R., Broadfoot, P., & Claxton, G. (2004). Developing an Effective Lifelong Learning Inventory: The ELLI Project. *Assessment in Education*, 11(3), November. 247–272.

Demetriou, A. (2006). Learning. In U. Fredriksson, B. Hoskins, P. Adey, L. Chisholm, B. Csapó, L. L. S. Grønmo, G. Jedeskog, P. Kloosterman, S. Kupiainen, J. Hautamäki, R. McCormick, A. Moreno, E. Sorensen, R. Deakin-Crick, & A. Demetriou (Eds.), *Learning to learn network meeting report* (pp. 70–74).

- European Commission. Directorate JRC Joint Research Centre. Centre for Research on Lifelong Learning.
- Dörnyei, Z., & Skehan, P. (2003). Individual differences in second language learning. In C. J. Doughty & M. H. Long (Eds.), *The handbook of second language acquisition* (pp. 589–630). Oxford: Blackwell.
- Doró, K., & Habók, A. (2013). Language learning strategies in elementary school: The effect of age and gender in an EFL context. *Journal of Linguistics and Language Teaching*, 4(2), 24–37.
- Grønmo, L. S. (2006). Learning (how) to Learn. In U. Fredriksson, B. Hoskins, P. Adey, L. Chisholm, B. Csapó, L. L. S. Grønmo, G. Jedeskog, P. Kloosterman, S. Kupiainen, J. Hautamäki, R. McCormick, A. Moreno, E. Sorensen, R. Deakin-Crick, & A. Demetriou (Eds.), *Learning to learn network meeting report* (pp. 27–29). European Commission. Directorate JRC Joint Research Centre. Centre for Research on Lifelong Learning.
- Gu, P. Y. (2015). Vocabulary guessing strategies. In C. A. Chapelle (Ed.), *The Encyclopedia of Applied Linguistics* (pp. 1–7). New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.
- Gunning, P., & Oxford, R. L. (2014). Children's learning strategy use and the effects of strategy instruction on success in learning ESL in Canada, *System*, 43(1), 82–100. <https://dx.doi.org/10.1016/j.system.2013.12.012>.
- Habók, A., & Magyar, A. (2016). Exploring gender and grade differences in language learning strategy use among secondary school children. *8th Biennial Conference of EARLI SIG1: Assessment and evaluation. Building bridges between assessment and evaluation*. Munich, 24–26. August, 2016.
- Habók, A., Magyar, A., B. Németh, M., & Csapó, B. (2020). Motivation and self-related beliefs as predictors of academic achievement in reading and mathematics: Structural equation models of longitudinal data. *International Journal of Educational Research*. 103. Paper: 101634, 1–12. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101634>
- Hautamäki, J., & Kupiainen, S. (2014). Learning to learn in Finland. In R. K. Deaken Crick, K. Ren, & C. Stringher (Eds.), *Learning to learn. International perspectives from theory and practice* (pp. 170–195). London and New York: Routledge.
- Hautamäki, J., Arinen, P., Eronen, S., Hautamäki, A., Kupiainen, S., Lindblom, B., Niemivirta, M., Pakaslahti, L., Rantanen, P., & Scheinin, P. (2002). *Assessing, learning to learn, A framework*. Helsinki University in collaboration with the National Board of Education in Finland. Helsinki, Finland.
- Higgins, S. (2007). Learning to learn in schools. In U. Fredriksson, B. Hoskins, S. Higgins, & J. Hautamäki (Eds.), *Learning to learn network meeting* (pp. 7–10). European Commission. Directorate JRC Joint Research Centre. Centre for Research on Lifelong Learning.
- Hoskins, B., & Fredriksson, U. (2008). *Learning to learn: What is it and can it be measured?* European Communities, Italy.
- Kloosterman, P. (2006). Some experiences and thoughts about learning to learn. In U. Fredriksson, B. Hoskins, P. Adey, L. Chisholm, B. Csapó, L. L. S. Grønmo, G. Jedeskog, P. Kloosterman, S. Kupiainen, J. Hautamäki, R. McCormick, A. Moreno, E. Sorensen, R. Deakin-Crick, & A. Demetriou (Eds.), *Learning to learn network*

- meeting report* (pp. 33–35). European Commission. Directorate JRC Joint Research Centre. Centre for Research on Lifelong Learning.
- Kormos, J., & Csizér K. (2008). Age-related differences in the motivation of learning English as a foreign Language: Attitudes, selves, and motivated learning behavior. *Language Learning*, 58(2), 327–355.
- Magyar, A., & Habók, A. (2016). The effect of foreign language learning strategy preferences on foreign language attitude and proficiency among lower secondary school children. In Gy. Molnár & E. Bús (Eds.), *PÉK 2016 XIV. Pedagógiai Értékelési Konferencia Program – Előadás-összefoglalók, CEA 2016 14th Conference on Educational Assessment Program – Abstracts* (p. 112). University of Szeged, Szeged.
- Meijer, J., Elshout-Mohr, M. E., & Van Hout-Wolters, B. H. A. M. (2001). An instrument for the assessment of cross curricular skills. *Educational Research and Evaluation*, 7(1), 79–108.
- Moreno, A., & Martín, E. (2007). The development of learning to learn in Spain. *The Curriculum Journal*, 18(2), 175–193.
- Moreno, A. (2006). Learning to learn. In U. Fredriksson, B. Hoskins, P. Adey, L. Chisholm, B. Csapó, L. L. S. Grønmo, G. Jedsdskog, P. Kloosterman, S. Kupiainen, J. Hautamäki, R. McCormick, A. Moreno, E. Sorensen, R. Deakin-Crick, & A. Demetriou (Eds.), *Learning to learn network meeting report* (pp. 42–47). European Commission. Directorate JRC Joint Research Centre. Centre for Research on Lifelong Learning.
- Napravszky, N., Tanczos, J., & Mónos, K. (2009). Diszlexiás és nem diszlexiás általános iskolai tanulók nyelvtanulási stílusainak és stratégiáinak összehasonlító vizsgálata. *Új Pedagógiai Szemle*, (1), 50–71.
- Nikolov, M. (2003). Hatodikosok stratégiahasználata olvasott szövegek értését és íráskészséget mérő feladatokon angol nyelvből. *Magyar Pedagógia*, 103(1), 5–34.
- Oxford, R. L. (2016). *Teaching and researching language learning strategies: Self-regulation in context*. New York: Routledge.
- Oxford, R. L., & Burry-Stock, J. A. (1995). Assessing the use of language learning strategies worldwide with the ESL/EFL version of the strategy inventory for language learning (SILL). *System*, 23, 1–23. [https://doi.org/10.1016/0346-251X\(94\)00047-A](https://doi.org/10.1016/0346-251X(94)00047-A)
- Sorensen, E. K. (2006). Learning-to-Learn: A Meta-Learning Perspective on Pedagogical Design of e-Learning. In U. Fredriksson, B. Hoskins, P. Adey, L. Chisholm, B. Csapó, L. L. S. Grønmo, G. Jedsdskog, P. Kloosterman, S. Kupiainen, J. Hautamäki, R. McCormick, A. Moreno, E. Sorensen, R. Deakin-Crick, & A. Demetriou (Eds.), *Learning to learn network meeting report* (pp. 48–53). European Commission. Directorate JRC Joint Research Centre. Centre for Research on Lifelong Learning.
- Stringer, C. (2014). What is learning to learn? A learning to learn process and output model. In R. Deakin-Crick, K. Ren, & C. Stringer (Eds.), *Learning to learn. International perspectives from theory and practice* (pp. 9–40). London és New York: Routledge.

- Thomas, N., Rose, H., & Pojanapunya, P. (2021). Conceptual issues in strategy research: Examining the roles of teachers and students in formal education settings. *Applied Linguistics Review*, 12(2), 353–369. <https://doi.org/10.1515/applirev-2019-0033>
- Waeytens, K., Lens, W., & Vandenberghe, R. (2002). 'Learning to learn': teachers' conceptions of their supporting role. *Learning and Instruction*, 12(4), 305–322.
- Zhang, L. J., Gu, P. Y., & Hu, G. (2008). A cognitive perspective on Singaporean primary school pupils' use of reading strategies in learning to read in English. *British Journal of Educational Psychology*, 78(2), 245–271. <https://dx.doi.org/10.1348/000709907X218179>

A dolgozathoz felhasznált publikációk

- Doró, K., Habók, A., & Magyar, A. (2018). *Nyelvtanulási stratégiák tanítása és fejlesztése*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Habók, A. (2004). A tanulás tanulása az értelemgazdag tanulás elsajátítása érdekében. *Magyar Pedagógia*, 104(4), 443–470.
- Habók, A. (2011a). A tanulás tanulása és mérésének lehetőségei. In B. Csapó & A. Zsolnai (Eds.), *Kognitív és affektív fejlődési folyamatok diagnosztikus értékelésének lehetőségei az iskola kezdő szakaszában* (pp. 225–251). Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Habók, A. (2011b). A tanulás tanulásának vizsgálata általános iskolások körében. *Magyar Pedagógia*, 111(3), 207–224.
- Habók, A. (2013). Assessing some components of learning to learn. In L. Gómez Chova, A. López Martínez & I. Candel Torres (Eds.), *6th International Conference of Education, Research and Innovation. Conference Proceedings* (pp. 5890–5899). Sevilla: International Association of Technology, Education and Development (IATED).
- Habók, A. (2014). Differences in primary school students' ratings about themselves and the school. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 4(3), 286–316.
- Habók, A. (2015a). A Hungarian approach to learning to learn: An analysis of year 3–4 primary school children's learning. In L. Gomez Chova, A. López Martinez, & I. Candel Torres (Eds.), *EDULEARN15 Proceedings 7th International Conference on Education and New Learning Technologies* (pp. 6736–6745). Barcelona: International Association of Technology, Education and Development (IATED).
- Habók, A. (2015b). A tanulás tanulásának vizsgálata online környezetben. In B. Csapó & A. Zsolnai (Eds.), *Online diagnosztikus mérések az iskola kezdő szakaszában* (pp. 179–198). Budapest: Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet (OFI).
- Habók, A. (2015c). Learning to learn in Years 1 and 2 of Hungarian primary schools. *Education 3-13: International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*, 43(2), 153–163. <https://dx.doi.org/10.1080/03004279.2013.783875>.
- Habók, A. (2016). Tanulási és nyelvtanulási stratégiák használata az általános iskola végén és a középiskola elején. *Iskolakultúra*, 26(10), 23–38. <https://doi.org/10.17543/ISKKULT.2016.10.23>

- Habók, A. (2017). *A tanulás tanulása – A tanulás hatékonyságát befolyásoló tényezők*. Budapest: Gondolat Kiadó.
- Habók, A. (2018). A tanulásról alkotott vélemény változásának vizsgálata alsó tagozat elejétől végéig. In A. Fehérvári, K. Széll, & H. Misley (Eds.), *Kutatási sokszínűség, oktatási gyakorlat és együttműködések. XVIII. Országos Neveléstudományi Konferencia: Absztraktkötet* (p. 272). Budapest: ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar.
- Habók, A., & Babarczy, A. (2018). Perceptions of Learning: Interviews with First and Second Graders in a Hungarian Primary School. *Early Childhood Educational Journal*, 46(1), 61–71. <https://doi.org/10.1007/s10643-017-0841-2>
- Habók, A., & Magyar A. (2018c). *Hogyan tanuljak? Olvasási és szövegértési stratégiákat fejlesztő program. Tanári kézikönyv*. Közreműködött: Pásztor Attila. Szeged. http://edia.hu/elea/hogyan-tanuljak/Tanari_kezikonyv_hogyan_tanuljak.pdf
- Habók, A., & Magyar, A. (2018a). The effect of language learning strategies on proficiency, attitudes and school achievement. *Frontiers in Psychology*, 8(2358), 1–8. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.02358>
- Habók, A., & Magyar, A. (2018b). Validation of a self-regulated foreign language learning strategy questionnaire through multidimensional modelling. *Frontiers in Psychology*, 9(1388), 1–11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.0138>
- Habók, A., & Magyar, A. (2020a). The role of students' approaches in foreign language learning. *Cogent Education*, 7(1), 1–22. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2020.1770921>
- Habók, A., & Magyar, A. (2020b). Szövegértésre és szövegfeldolgozásra épülő képességfejlesztés megvalósítása online tanulási környezetben. *Iskolakultúra*, 30(4-5), 40–48. <https://doi.org/10.14232/ISKKULT.2020.4-5.40>
- Habók, A., Magyar A. & Molnár, Gy. (2025). Developing reading strategies through technology-based intervention. *Reading Psychology*, 1–23. <https://doi.org/10.1080/02702711.2025.2551564>
- Habók, A., Magyar, A., & Molnár, Gy. (2019). A magyar diákok tanulási stratégiáinak változása az iskolába lépéstől az egyetemi tanulmányokig. *Magyar Pedagógia*, 119(1), 53–73. <https://doi.org/10.17670/MPed.2019.1.53>
- Habók, A., Magyar, A., & Molnár, Gy. (2022). Investigating the relationship among English language learning strategies, language achievement and attitude. *Frontiers in Psychology*, 9(1388), 1–8. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01388>
- Magyar, A., & Habók, A. (2018). Olvasási stratégiák vizsgálata angol nyelvű szövegértési feladatokban 10-14 éves nyelvtanulók körében. *Iskolakultúra*, 28(8-9), 22–37. <https://doi.org/10.14232/ISKKULT.2018.8-9.2>