

Válasz

Dr. Czizér Kata, az MTA doktora, Dr. Hamar Pál, az MTA doktora és

Dr. Nahalka István, PhD opponensi véleményére

Szeretném megköszönni Dr. Czizér Kata, az MTA doktora, Dr. Hamar Pál, az MTA doktora és Dr. Nahalka István, PhD opponenseimnek, hogy vállalták az akadémiai doktori értekezésem bírálatát, és részletes észrevételeikkel hozzájárultak a dolgozat továbbfejlesztéséhez.

A következőkben opponenseim észrevételeire adott válaszaimat ismertetem. Ennek leírása során a dolgozat szerkezetét követtem.

Bevezető észrevételek

Egyetértek Nahalka István opponensem azon észrevételével, amely szerint a tanulás tanulása témakör háttérét a különböző tanuláselméletek alkotják, és ezek közül a kognitív pszichológiai alapok hatása tükröződik kutatásaimban. Szeretném ugyanakkor most megragadni a lehetőséget, hogy a dolgozatot a kognitív pedagógiai kapcsolatok rövid megvilágításával kiegészítsem Csapó (1992) nyomán. A kognitív pszichológia (Eysenck & Keane, 2003) és a kognitív pedagógia (Csapó, 1992) egyaránt hozzájárult a tudás szerveződésének és működésének megértéséhez, azonban míg a pszichológia inkább univerzális modelleket alkot, és a megismerést általánosságban vizsgálja, addig a pedagógia az egyéni különbségek és ugyanazon hatások melletti eltérések feltárását külön célként kezeli. A kognitív pszichológia nézőpontja elsősorban a megismerés egyes elemeire irányul, körülhatárolva a területeket, míg a kognitív pedagógia a tanulót inkább komplexitásában vizsgálja és a kontextus szerepét, annak befolyásoló erejét tanulmányozza. A kognitív pszichológia jellemzően állapotvizsgálatokat végez, a kognitív pedagógia pedig az állapot befolyásolását és ennek hatásait is tárgyának tekinti.

A kognitív pszichológia és a kognitív pedagógia felfogása szerint a tudás nem elszigetelt ismerettömbökként jelenik meg, hanem fogalmi hálók és tudásstruktúrák kapcsolatrendszerként szerveződik. A tudás szerveződésére vonatkozóan Eysenck & Keane (2003) értelmezésében az *egyszerű tudásszerveződési* forma a tárgyi fogalmak értelmezésére vonatkozik, arra, hogy egy-egy fogalmi kategóriát hogyan értelmezzünk, és ezek hogyan kapcsolódnak egymáshoz, illetve milyen relációban állnak egymással. A *komplex tudásszerveződési* formák a fogalmi csoportok szerveződését vizsgálják, vagyis azt, hogy komplex feladatokban hogyan nyilvánulnak meg, továbbá milyen relációban állnak egymással. A komplex szerveződés esetében az eseményekről, eseménysorozatokról szóló ismeretek tudásstruktúrába rendeződnek, és sémák, keretek, forgatókönyvek formájában segítik a tudásszerkezet alakítását. Ezzel összefüggésben megjelenik a tudás deklaratív és procedurális típusú megközelítése is. A deklaratív tudás esetében a fogalmakat meg tudjuk nevezni, vannak róla információink, elképzeléseink. A procedurális tudás esetében a *hogyan* kérdés kerül

előtérbe. Ismerjük a folyamatot, az eljárást. A deklaratív és procedurális típus megkülönböztetése Csapó (1992) tudás típusainak meghatározásánál is megjelenik. Csapó (1992) a tudás sajátosságait két fő típusra osztotta, *információkra* és *programokra*, mely utóbbin a képességjellegű tudást vagy rövidebben a képességeket érti. Az információk a tárgyi, tartalmi tudásra vonatkoznak. Két további típusuk különíthető el, a képzetek és a verbális információk.

A kognitív pedagógia az információelsajátítás folyamatában az összefüggéstelen és összefüggő ismeretek tanulását és a szövegmegértés kutatását is vizsgálati területének tekinti. Az olvasás, és a hozzá kapcsolódó olvasási stratégiák témakörének tanulmányozásakor azonban megjelenik a kognitív pszichológia hatása is. Nyelvi szinten a fonémák, morfémák, lexémák és szintagmák ismerete, továbbá a nyelvtani ismeretek és a szöveg megértésének vizsgálata kapcsolódik a kognitív pszichológiához, ugyanakkor a nyelvészethez is. Az olvasás-szövegértés során a propozíciók, szemantikai összefüggések tanulmányozása szintén a tudás szerveződéséhez járul hozzá. Ez a témakör kognitív pszichológiai, pedagógiai és nyelvészeti oldalról egyaránt megközelíthető. A dolgozat kutatásaiban szereplő stratégiák olyan kognitív folyamatokra épülnek, amelyek a tudás szerveződésével, aktiválásával és alkalmazásával állnak összefüggésben. A tanulási célok meghatározása, a stratégiaválasztás, a tanulási folyamat monitorozása és ellenőrzése, majd értékelése a tanulóól metakognitív gondolkodást is igényel. A tanuló monitorozza saját megértését, figyelemmel kíséri, hogy ki tudja-e választani a legfontosabb információkat a szövegből, megértette-e az olvasottakat, szükség esetén újraolvassa a szöveget, illetve összefoglalja annak lényegét. A Kognitív pedagógia című könyvében Csapó (1992) említi a tanulás tanulása témáját is, amelyhez kapcsolódóan a gyorsolvasást emeli ki és komplex tanulási technikákat hoz példaként, továbbá megnevezi a stratégikus olvasást, amely a dolgozat stratégiaalapú olvasásfejlesztő programot bemutató fejezetében is megjelenik.

Nahalka István opponensemmel szintén egyetértek abban, hogy a konstruktivista megközelítés nyomán a tanulásról alkotott elképzelések, személyes elméletek világa, valamint a személyes episztemológiák témaköre megjelenik a tanulás tanulása téma tanulmányozásában. A konstruktivista tanuláselmélet nyomán tanulásakor a tanuló tudásrendszere aktiválódik, és a feladattól függően alkalmazza, vagy szükség esetén aktívan alakítja tudását. Ennek alapján az elsajátítás sikerét nemcsak a kognitív képességek, hanem a tanulónak a tanulásról alkotott elképzelései, személyes episztemológiája is befolyásolja. Lényeges az, hogyan vélekedik a tanuló saját tanulásról, felismeri-e egyáltalán az új információk elsajátításának szükségességét és jelentőségét, mely tananyagrészeket dolgozza fel szívesebben vagy könnyebben, illetve mely tantárgyakkal szemben alakít ki pozitív attitűdöt.

Nahalka István a fogalmakról kérdezett. A „tanulási szokások” fogalmat a PISA 2000 vizsgálat eredményeit összefoglaló publikáció alapján fogalmaztam meg, amelyben a *student approaches to learning* (Artelt et al., 2003) kifejezés jelenik meg a címben. Ez arra utal, hogy a tanulók a tanulási helyzetekben hogyan közelítenek egy feladathoz, milyen véleményt fogalmaznak meg a tanulásukról. A 2000-es mérésben használt kérdőív címében írták a *student characteristics as learners* megnevezést. Ez jelent meg a „tanulási jellemzők” fordítással a dolgozatban.

Hamar Pál opponensem a Prológus részben megjegyzi, hogy a dolgozat angolszász hatást mutat. A publikációim nagy számban épülnek angol nyelvű szakirodalomra, illetve a

dolgozatban meg is jelennek angol nyelvű publikációimban közölt eredmények. Így ennek ez is oka.

Bevezetés c. (I.) fejezet

Czizér Kata opponensem a dolgozat elméleti háttérére és keretrendszerére vonatkozó észrevételével egyetérttek. A tanulás tanulásának tárgyalása komplex téma, és több mint a tanulási stratégiák használatának és a tanulási teljesítménynek a mérése, illetve ezek összefüggésének elemzése. A tanulás tanulásának kognitív dimenziója mellett az affektív és metakognitív dimenzióit is szükséges vizsgálni, amely átfogó folyamat az érintett területek összetettsége miatt. Az opponensem által is említett tanulást meghatározó tényezők, mint a motiváció, az önhatékonyság, vagy akár az attitűdök témája is kapcsolódó területek.

Csizér Kata javasolta frissebb nemzetközi eredmények bevonását a dolgozatba, ezért most az utóbbi évek szakirodalmából szeretnék néhány kutatást említeni. Enăchescu (2025) azt vizsgálta, hogy a mikrotanulás (microlearning) alapú fejlesztés, amelynek kognitív és metakognitív tartalma van, hogyan befolyásolja a tanulás tanulását. A mikrotanulás olyan tananyagszervezési mód, amely a tananyagot kisebb, jól körülhatárolható egységekre bontja. A tanulók ezekben a rövid modulokban sajátították el az ismereteket, amelyeket önellenőrző és reflektív feladatok egészítettek ki. A kutatási eredmények alapján azt a következtetést vonták le Enăchescu, hogy a program végére a hallgatók kognitív folyamatai hatékonyabban működtek, és az információelsajátítás, a sémákban való gondolkodás, valamint a felidézés területén voltak sikeresebbek. Enăchescu (2025) eredményei megerősítették, hogy a tanulás tanulásához a metakognitív képességek használatára van szükség. A fejlesztésben résztvevők metakognitív önszabályozó képessége hatékonyabban működött, motiváltabbak voltak, nagyobb fokú tanulási önállóságot mutattak, valamint tanulási stratégiáikat hatékonyabban alkalmazták.

Vecera és Levto (2025) a hatékony tanulás megvalósítására helyezték a hangsúlyt a gondolkodásmód, a memória és a metakognitív vizsgálatával. Arra is felhívták a figyelmet, hogy a tanulók gyakran szembesülnek azzal egyes tanulási helyzetekben, hogy a számukra már ismert technikák nem működnek. Azt is megállapították, hogy a tanulás sikerét az is befolyásolja, hogy a tanulók mennyi segítséget kaptak a tanulási folyamatuk során. A kutatók egyetemi kurzusokhoz kapcsolódóan kérték a hallgatókat véleményük megfogalmazására egy-egy kérdésre vonatkozóan. Azt a következtetést vonták le, hogy a gondolkodásmód, a memória és a metakognitív ismeretek tudatos figyelemmel kísérése hatékonyan támogatja a tanulást és segít azonosítani azon tanulókat, akiknek többlet segítségre van szüksége a sikeres tanulás megvalósításához.

Suraworachet és munkatársai (2026) arról folytattak kutatást, hogy a tanulás tanulásának hogyan valósulhat meg a mesterséges intelligencia és a tanulási adatelemzés segítségével. Konkrétan a 'learn how to learn' vagyis a 'megtanulni, hogyan tanuljunk' szemléletet állították középpontba, azonban az önszabályozott tanulási képességek fejlesztését nevezték meg fejlesztendő képességként. A kutatók a tanulói csoportok rögzített megbeszéléseit elemezték és ennek alapján négy olyan terület rajzolódott ki, amelyek a tanulók beszélgetései tárgyát képezték, és amelyek kihívást jelentő feladatokhoz kapcsolódtak. Ezek a kognitív kihívás, például elakadtak

a tanulásban; a metakognitív kihívás, itt a feladat monitorozása és ellenőrzése jelentett kihívást; az érzelmi/motivációs kihívás, ahol a negatív érzésekkel, demotiváló gondolatokkal kellett megküzdeni; valamint a technikai kihívások.

Összegezve, a bemutatott kutatások igazolták, hogy a tanulás tanulása gyakorolható, és a gyakorlás által a tanulási eredményesség növelhető. Mindhárom kutatás megerősítette, hogy a tanulás sikere nem csupán az információk szervezésével, elsajátításával és felidézésével van összefüggésben, hanem azzal is, hogy a tanuló tudatosan irányítsa a tanulási folyamatát. A tanulási stratégiák tudatos alkalmazása, a metakognitív folyamatok fejlesztése és a tanulók stratégiahasználatának támogatása ugyancsak hozzájárul a tanulási eredményességhez. Az is megjelent a bemutatott kutatásokban, hogy a technológia új lehetőségeket teremt a tanulási folyamat támogatásához és értékeléséhez, ugyanakkor a tanuló saját, önálló tevékenysége és erőfeszítései is szükségesek az eredményességhez.

Hamar Pál opponensem idézete kiemeli a dolgozatból az IKT-eszközökkel szembeni pozitív attitűd megjelenését a COVID világjárvány óta. Valóban az IKT-eszközök szerepe egyre inkább nélkülözhetetlenné válik a tanulásban és ezen belül a nyelvtanulásban. A dolgozatom elkészítése óta az is nyilvánvalóvá vált, hogy a mesterséges intelligencia nyelvtanulásban betöltött szerepe a legdinamikusabban kibontakozó kutatási irány.

Czizér Kata opponensem hangsúlyozza a dolgozat pozitívumaként, hogy az a kutatói munkásságomba betekintést nyújt időrendiségre építve, ugyanakkor megfogalmazása szerint, az egyes részeket és a kutatás fejlődési logikáját explicitté kellene tennem. Egyetértek opponensemvel abban, hogy a dolgozat ívét konkrétan is bemutathattam volna. A dolgozat célja a tanulás tanulása témakörének egy a már rendelkezésre álló keretrendszer alapján történő empirikus kutatásalapú feldolgozása volt. Egy új elméleti modell kidolgozása ezért nem szerepelt a kutatási célok között. Így első lépésként a témakör nemzetközileg elfogadott szakemberei által kidolgozott keretrendszerének tanulmányozása történt azzal a céllal, hogy empirikus kutatás formájában megvalósulhasson. A dolgozat újdonsága az alkalmazás, mégpedig általános tanulási, nyelvtanulási stratégiákra vonatkozóan, valamint az olvasás-szövegértésre épülő stratégiafejlesztő program kidolgozásával és gyakorlati megvalósításával. A vizsgálati pontok nem egymástól független mérésekként valósultak meg, hanem egymásra épülő egységet alkottak a jelenség megismerésétől, mérőeszköz alkalmazásán át, fejlesztőprogram kidolgozásáig bezárólag. A kutatások ezáltal egy olyan ívet írtak le, amelynek célja a tanulási stratégiák használatának feltárása és elemzése volt.

Hamar Pál opponensem felveti a dolgozatban részletesen nem tárgyalt, azonban a tudományos pályafutásomhoz általam legfontosabbnak ítélt publikációk felsorolásának relevanciáját a bevezető részben. A bevezetőben azért emeltem ki a legjelentősebbnek ítélt és a tudományos teljesítmény vonatkozásában magasabb arányú független hivatkozásokat kapott tanulmányokat, hogy teljesebb képet adjak a kutatói munkásságomról. Ezek a kutatások tágabb értelemben kapcsolódnak az olvasási stratégiák vizsgálatához az anyanyelven történő tanulás vonatkozásában. Megjelenik tanulást támogató technikaként a fogalmi térképek használata vagy az aktív tanulást segítő módszerek közül a projekt módszer empirikus kutatása. Ezeken túl kiemeltem az IKT-használathoz kapcsolódó kutatásaimat is.

Hamar Pál megjegyzéséhez az 5–6. oldalon szereplő hosszú bekezdés tagolásáról: ez a bekezdés egy gondolati egységet fejez ki, ezért került egybe, tagolás nélkül. Az utolsó mondat a pályázat írása időszakára vonatkozóan a tudományos munkám összegzésére szolgált.

A tanulás tanulása c. (II.) fejezet

Hamar Pál opponensem megjegyzi a tanulás tanulása elméleti keretrendszerének, fogalomértelmezésének, a kutatási alapok, a mérési területek, a PISA-vizsgálatban való megjelenés és a kutatás szerkezetének tárgyalása kapcsán, hogy ez a rész fokozottan támaszkodik a nemzetközi szakirodalomra. Javasolja Falus Iván, Nahalka István vagy Réthy Endréné munkáinak idézését. Egyetértek a véleményével. Az önszabályozott tanulásra vonatkozóan megállapítható, hogy a magyar szerzők hivatkozása nagyrészt kimaradt, mivel a dolgozat témakörét a nyelvtanulás felől közelítettem meg és a publikációim erre épültek, így ez a megközelítés magyar nyelvi kontextusban újszerű. A publikációim írásakor a nyelvtanulásra vonatkozó kutatásokban jellemzően kapcsolódó területek jelentek meg magyar nyelven, például Csizér Kata kutatásai az idegen nyelvi motiváció és a grit jelenség vizsgálata kapcsán (Csizér et al., 2023; Csizér & Kormos, 2012). A tanulás felől közelítve D. Molnár Éva, Falus Iván, Nahalka István, Réthy Endréné, és Szűcs Ida munkái kiemelhetők. Falus Iván és Szűcs Ida (2022) Az oktatás folyamata című fejezetében az önszabályozott tanulás fejlődésének bemutatásához külön fejezetet szentel. Leírják az önszabályozott tanulás fázisait, úgy mint a tervezés, a monitorozás, a kontrollálás, és a reflexiók, valamint elemzik az egyes fázisokat, és kiemelik az eredményesen önszabályozó tanuló jellemzőit. Ezután a hatékony tanulást az oktatási folyamat kontextusában elemzik, meghatározzák a tanulási motiváció típusait, és a tanulásfejlesztéshez is szolgálnak tanácsokkal. D. Molnár (2017) az önszabályozott tanulás elméletéről és gyakorlatáról ír, valamint részletesen is foglalkozik társszerzőjével a hatékony és nem hatékony tanulási stratégiákkal (Nagy & D. Molnár, 2021). A tanulási motivációval való kapcsolatot vizsgálva Réthy Endréné munkái is iránymutatóak. Motiváció tanítás tanulás című munkájában (2003) a tanulás és a motiváció kapcsolatának bemutatása fejezetben tárgyalja az önszabályozó tanulás és a motiváció összefüggését, továbbá elemzi az önszabályozás és a metakogníció szerepét. A reflexió és metakogníció esetében Csíkos Csaba munkái meghatározóak magyar és nemzetközi kontextusban. Nahalka István A didaktika kézikönyve A tanulás című fejezetében szintén ír az önszabályozott tanulásról a tanulás tanulása fogalommal párhuzamba vonva. A definiálás mellett a metakognitív tudás fontosságára irányítja a figyelmet, és kiemeli a hatékony tanulás jellemzőit az önszabályozott tanulás mentén, és hangsúlyt kapnak a pedagógusok feladatai is. A nyelvtanulás Bárdos Jenő munkáin keresztül mutatható be. Kötetében (Bárdos, 2025) szintén tárgyalja a tanulási stratégiák és az önálló tanulás témáját a nyelvpedagógia nézőpontjából.

Hamar Pál megjegyezte, hogy „Hiányolom viszont a materiális és formális tudásszerzés különböző formáinak tárgyalását. Ennek helye leginkább a 11. oldal 3. bekezdésében lenne (lásd Weinert és Schrader, 1997).” A dolgozatban Weinert és Schrader (1997) megközelítése direkt módon nem nevezi meg a materiális és formális tudásszerzést. Ezt a részt valóban ki lehet egészíteni azzal, hogy míg a materiális tudásszerzésre vonatkozó megközelítés az ismeretek elsajátítására és a tananyag tartalmának megtanulására helyezi a hangsúlyt, addig a formális

tudásszerzésre épülő megközelítés a képességek fejlesztésének fontosságára hívja fel a figyelmet. A hatékony tanulás azonban a materiális és a formális tudásszerzés komplexitásában valósulhat meg. A tanulási és olvasási stratégiák vizsgálata során egyaránt előtérbe kerülnek e megközelítések, a hangsúly a tanulási céltól és feladattól függően mozdulhat el inkább egyik vagy másik megközelítés irányába.

A memorizáláson alapuló tanulás tanulmányozása felé akkor irányult a figyelmem, amikor Marton Ferenc kutatásait megismertem. Az ázsiai és a kínai tanulókra vonatkozó rész kapcsán Hamar Pál megjegyzi, hogy az ázsiai meghatározás túlságosan általános, és itt a szöveg alapján a kínai tanulókkal azonos jelentést sugallnak. Marton és munkatársai (1997) és Yeung (2003) kínai, pontosabban hong kongi tanulókról publikált. Marton és munkatársai is tesznek arra utalást, hogy a kínai tanulókról tett megállapítások, gyakran az ázsiai tanulókra is jellemzőek lehetnek. Ren (2014) elsősorban kínai tanulókról ír, habár esetenként kitér japán és koreai tanulókra is. Littrell (2005) a kínai oktatást helyezi a középpontba. Összességében azonban megfigyelhető, hogy amikor az ázsiai tanítás elméletéről és gyakorlatáról írnak az általam feldolgozott szakirodalomban, jellemzően a kínai tanulókat helyezik a középpontba, és mellettük említik még más ázsiai ország tanulóit is. Differenciált képet természetesen az egyes ázsiai országok mintáinak összehasonlító vizsgálata adna egységes mérőeszközt használva.

Hamar Pál hiányolja a PISA (Programme for International Student Assessment) rövidítés feloldását. Ezt az 5. oldalon tettem meg, így önmagában. A PISA-vizsgálat esetében így valóban nem került már külön feloldásra. A kötőjellel való írásmódjával kapcsolatos észrevételével egyetértek.

Hamar Pál opponensem kiemeli a Melléklet a 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendeletet. Nemzeti alaptanterv. I. rész. Az iskolai nevelő-oktató munka tartalmi szabályozása és szabályozási szintjeit. I.1.1. Fejlesztési területek – nevelési célok megnevezett részét. Ezzel kapcsolatos megjegyzésre vonatkozóan megállapítom, hogy opponensemmel egyetértek a tanulás tanítása komplexitását tekintve. A Nemzeti alaptanterv magába foglalja a tanulói teljesítmény növelését és a megszerzett tudás minőségének értékelését is a tanulási stratégiák fejlesztése mellett.

Az 1. számú mellékletet szeretném ezúton kiegészíteni. A metakogníció fogalmának tárgyalása Demetriou munkái esetében is megjelent, habár nem ez a fogalom került a fókuszába, azonban fogalomhasználatával utalt erre a mentális folyamatok, az önmonitorozás, és az önreflexió kapcsán.

Köszönöm a szakirodalmi ajánlást. Hamar Pál (2025) szakirodalmának tanulmányozása hasznos lehet a kutatásomhoz. Egyetértek azon megállapításával, amely szerint a matematika a leírtaknál szélesebb körű tantárgyi transzverzális kapcsolatokat mutat. Ezek részletesebb tanulmányozása matematikai szakterületű kollégával való kooperációban további kutatási irány lehet.

A 2. számú melléklet címe valóban általános, a részletes kifejtése a 28. oldalon történt meg, nem a címet, hanem a tartalmát leírva.

Nahalka István opponensem utal arra véleményében, hogy a II. fejezet címe „A tanulás tanulása”, átfogó, és az elméleti és empirikus kutatásokat tárgyalja. A III. fejezet a nyelvtanulási

stratégiákra fókuszál, amely szorosan kapcsolódik ide. Valóban, ezek a fejezetek szorosan összefüggnek. A II.3. fejezetben az empirikus kutatás kifejezés az elméleti alapokat meghatározó három olyan európai irányzat bemutatására utal, amelyekre empirikus mérések is épültek. A II.4. fejezet mérési területeket foglal össze, amelyek egy komplex európai projekt végeredményeként kerültek meghatározásra. A II.6. A tanulás tanulása kutatásának szerkezete című fejezet funkciója helyesen értelmezett Nahalka István opponensem által. A korábban ismertetett eredményekből kiindulva fogalmazom meg a tanulás tanulása összetevőit a saját kutatásaim vonatkozásában. Egyetértek azzal, hogy ezt az olvasó számára is határozottabban világossá kell tenni. A kutatási kérdések és egyéb empirikus kutatáshoz tartozó információk mellékletbe helyezésére vonatkozó észrevételhez, azért kerültek a mellékletbe az említett részek, mert elég terjedelmes ezek részletes szemléltetése, és a szöveg menetét nem szerettem volna megtörni. Valóban a törzsszövegben helyet kaphatna. A kutatásaimra vonatkozó egyes információk igen, korábban, a nyelvtanulási stratégiák III. fejezete előtt megjelennek. A kognitív, affektív és metakognitív dimenzió tekintetében megállapítható, a saját kutatásokra vonatkozóan írok ezekről és az elméleti alapok alapján kerültek összegzésre. Az egyes dimenziók különálló részeinek leírása megtörténik, de hosszabb, akár külön álló fejezetekre épülő kifejtése nem kapott helyet ebben a dolgozatban. Az 1. táblázatról, amelyben a méréseket összegzem: Valóban itt a mérések az affektív, a kognitív, és a metakognitív dimenzió köré csoportosulnak. A kérdőíves és teszt mérésekre felhasználták a méréseket. Az affektív és metakognitív dimenzió esetében kérdőívet alkalmaztam, míg a kognitív dimenzióhoz tesztet. Az adatgyűjtés formáját az adott mérési szakasz elején emeltem ki. Igen, az 1. Tanulók – Szóbeli adatgyűjtés esetében kérdőíves adatfelvétel szóbeli formában történt, ezért jelöltem így a táblázatban. Kutatási kérdések nem szerepelnek a dolgozat ezen részében, később, az V. fejezetben jelennek meg, ahogyan opponensem is megállapította. A 2.6.3. alfejezetről, az európai keretrendszer a tanulási stratégiákat az affektív dimenzióhoz sorolta, ezért neveztem el így a fejezetet, kiemelve ezzel a dolgozat témáját. A magyar szakirodalmi értelmezést követve egyetértek azzal, hogy a tanulási stratégiák használatának elemzése, nem, vagy nemcsak tipikusan affektív faktor, mivel kognitív és a metakognitív jellemzőket is tartalmazhat.

Csizér Kata opponensem a tanulás tanulása fogalmának más területekről való elkülönítésére kérdez. A tanulás tanulása fogalma szerteágazó, és különbözőképpen lehet megközelíteni. A dolgozatban a szűkebb és tágabb értelmezést ki is fejtettem Waeytens és munkatársai (2002) nyomán és a tágabb értelmezés mellett foglaltam állást. A mért konstrukciókat tekintve a Hoskins & Fredriksson (2008) munkájában publikált keretrendszert fogadom el. Így a keretrendszerben a kognitív, affektív és metakognitív dimenziók adják a keretet. Az önszabályozott tanulás vagy a metakognitív más fókusszal rendelkezik. Ezek egymással szorosan összefüggő, de nem azonos fogalmak. A tanulás tanulása inkább arra összpontosít, hogy a tanuló kognitív, affektív és metakognitív jellemzőit leírja, és ezek kapcsolatát vizsgálja, amely egy állapotot tükröz. Az önszabályozott tanulás azonban a tanulás tudatos működtetésének tanulmányozását helyezi előtérbe. Míg a tanulás tanulása számára a kognitív, az affektív és a metakognitív dimenziók keretet adnak, addig az önszabályozott tanulás azt tekinti át, hogy ezek a dimenziók a tanulási folyamat során hogyan kerülnek alkalmazásra és a folyamaton van a hangsúly. Eszerint a tanulási célok meghatározására, a tanulástervezésre, a stratégiaválasztásra, a tanulási folyamat monitorozására és ellenőrzésére, majd értékelésére

irányul. A folyamat a tanulótól metakognitív gondolkodást igényel. A tanulótól elvárt, hogy tanulása alatt monitorozza saját megértését, például olvasáskor kísérje figyelemmel, hogy ki tudja-e választani a legfontosabb információkat a szövegből, megértette-e, amit olvasott, szükség esetén olvassa újra a szöveget, és foglalja össze annak lényegét. Így az önszabályozott tanulás folyamatot ír le, amely például ciklikus mozgást is kifejezhet, ahogyan Zimmermann (2000); Zimmerman & Moylan (2009) modelljében. Más modellek, például Boekaerts (2011) a faktorokat szorosan összefüggő modellbe illeszti, ahol egyrészt a területek egymásra épülnek, másrészt szorosan is kapcsolódnak. Összességében a tanulás tanulása esetében a dimenziók leírása, jellemzése és a kapcsolatok egy dimenzióba rendezése történik, míg az önszabályozott tanulási modellek egymástól szerkezetükben, tartalmukban valamennyire eltérőek, és egy adott kutatás szemléletmódja nyomán alakul a hangsúly.

Egyetértek Csizér Kata opponensem önszabályozott tanulásra vonatkozó megállapításával. Az önszabályozott tanulás valóban dominánssá vált az utóbbi években. Míg az ezredforduló környékén az elméleti megalapozás a tanulást elsősorban általánosan vizsgálta, addig húsz évvel később egyre inkább az diszciplináris megközelítés vált elterjedté. Egy-egy területen belül is születtek területspecifikus megközelítések, például az idegen nyelvtanulás területén az önszabályozott nyelvtanulási stratégiák kutatása, vagy az írásbeli szövegalkotás felőli megközelítés. Szakirodalmi példa Teng könyve (2022). Könyvfejezetében ír az önszabályozott tanulás anyanyelvi és idegen nyelvi írásbeli szövegalkotás során használt stratégiáinak definíciójáról, ezek csoportosításáról, méréséről, kapcsolódó kutatásokról és a stratégiák tanításáról. A kutatási irányok közül a motiváció és önhatékonyság szerepét elemzi. Graham és munkatársai (2020) az idegen nyelvi olvasás kontextusában vizsgálták az olvasási önhatékonyságot, az önszabályozott olvasási stratégiák használatát és a tanulási eredményességet. Azt állapították meg, hogy az olvasási önhatékonyságot növeli, ha a tanulók fejlesztőprogramban vesznek részt, valamint az olvasási önhatékonyság és az önszabályozott olvasási stratégiák használata és a szövegértési eredményesség egymással összefüggésben állnak. Hangsúlyozták, hogy az önszabályozáshoz kitartásra van szükség.

Abdolrezapour és Ghanbari (2021) kutatásában arra keresett választ, hogyan lehet sikeresebbé tenni az angol mint idegen nyelvet tanulók hallás utáni szövegértését, valamint hogyan lehet az önszabályozott tanulás képességeit fejleszteni. A fejlesztő csoport hallás utáni szövegértés fejlesztésben és önszabályozott dinamikus értékelési folyamatban vett részt. Egy további csoport önszabályozott dinamikus értékelési folyamatban vett részt, míg a kontrollcsoport hagyományos módszerrel tanult tovább. A fejlesztéssel a tanulók kognitív, érzelmi és viselkedési önszabályozott folyamatainak fejlesztését helyezték előtérbe. A mérést hallás utáni szövegértés teszttel végezték, valamint több önszabályozott tanulást mérő kérdőívből vontak be faktorokat a mérésbe. A program hatékonynak bizonyult és a kísérleti csoport ért el legmagasabb eredményt. Arra hívták fel a figyelmet, hogy célzott fejlesztéssel növelhető a tanulók teljesítménye, valamint az önszabályozott tanulás területeinek célzott fejlesztésének hatása a tanulók eredményeiben is megmutatkozik.

Ehhez kapcsolódóan a dolgozatomra vonatkozóan megállapítom, hogy annak célja az volt, hogy a tudományos munkásságomról átfogó képet nyújtson. Természetesen a teljes spektrum bemutatására a dolgozat keretei között nincs lehetőség. Kutatásaim kiindulópontja a tanulás

tanulása témaköre volt, e köré épült fel 2010 után a kutatásaim váza. Az önszabályozott tanulás a nyelvtanulási stratégiák kutatása során került a figyelem előterébe és az újabb nemzetközi kutatások igazolták, hogy az önszabályozott tanulás mára már a nyelvtanulási stratégiákkal foglalkozó kutatások meghatározó elméletévé vált.

Csizér Kata arra is utal, ahogyan a dolgozatban megállapítottam, hogy a nyelvtanulási stratégiák kutatása az utóbbi években több kritikát kapott. Rebecca Oxford az 1990-ben publikált kérdőívét és az arra épülő elméletét később maga is továbbfejlesztette, és az önszabályozott tanulás kontextusába helyezte. A dolgozatban azért szerepel erre az elméletre épülő kutatás, mivel azok nemzetközileg elismertek, továbbá Oxford olyan mérőeszközt dolgozott ki, amely világszerte lehetővé teszi a kutatási eredmények összehasonlítását. Később az önszabályozott tanulás elméletébe illesztette stratégiamodelljét, ezáltal továbbgondolta és megújította azt. Az opponensem által említett Mirosław Pawlak kutatásai rendkívül széleskörűek, és a nyelvtanulási stratégiakutatással foglalkozott. A dolgozatban valóban nagy igény lett volna munkáinak hivatkozása, ezért ezt a hiányosságot a jövőben tudom pótolni, és most az alkalmat arra tudom megragadni, hogy néhány kapcsolódó kutatását röviden ismertessem.

Pawlak és munkatársai (2026) publikáltak egy átfogó szakkönyvet, amelyben a nyelvtanulási stratégiák fogalmát, osztályozását, a stratégiahasználatot befolyásoló tényezőket, a mérőeszközöket, területspecifikus stratégiákat, valamint a stratégiaalapú oktatás irányait mutatták be. Kitértek az idegen nyelvi nyelvtan tanuláshoz kapcsolódó stratégiákra, valamint hangsúlyozták az egyéni különbségek szerepét is. Fejlesztőprogramjukat az idegen nyelvi nyelvtan tanulásának támogatására dolgozták ki. A tudásszintmérés mellett olyan háttérváltozók hatását is vizsgálták, mint a motiváció, a grit, a kíváncsiság vagy az öröm.

Zare, Delavar, Derakhshan, & Pawlak (2024) tanulmányukban az önszabályozott tanulást, a stratégiahasználatot és a feladatmegoldást vizsgálták. Azt állapították meg, hogy az önszabályozott tanulási stratégiák hozzájárulnak a feladatmegoldás sikerességéhez és kvalitatív eredményeik arra világítottak rá, hogy az önszabályozott stratégiák alkalmazása segít a feladatmegoldás iránti elkötelezettséget megőrizni. Szeretném megjegyezni, hogy a Self-Regulated Foreign Language Learning Strategy Questionnaire (SRFLLSQ), vagyis az Önszabályozott Idegen Nyelvtanulási Stratégia Kérdőívet használták, amelyet Habók és Magyar fejlesztette 2018-ban.

Pawlak és Oxford (2018) tanulmányukban áttekintették a nyelvtanulási stratégiák kutatásának főbb irányait. Rámutattak arra, hogy a nyelvtanulási stratégiák kutatási irányait kezdetben a nyelvi alapkészségekhez kapcsolódó területek vizsgálata, úgy mint a hallás utáni szövegértés, olvasás-szövegértés, írásbeli szövegalkotás, szókincs, nyelvtan, kiejtés, és a pragmatika határozták meg. Később előtérbe került a nyelvtanuló kulturális hátterének, az ismert vagy tanult idegen nyelv számának, valamint a technológiák szerepének vizsgálata is. A nyelvtanulást azonban más tényezők is befolyásolják, úgy mint például az önszabályozás, vagy a tanulási autonómia. A szerzők kitértek a mérőeszközök sokféleségére is, ugyanakkor kiemelték, hogy Oxford 1990-ben készített kérdőíve továbbra is meghatározó a területen. A kutatási irányok során megjelent egy olyan nézet, hogy a stratégiahasználatot konkrét kontextusban vizsgálják, és ne általánosságban. Ha általánosan vizsgáljuk, akkor az általános kutatási kérdésekre csak általános válaszokat kapunk és a válaszok kevésbé tükrözik a

stratégiahasználat tényleges, területspecifikus működését. Azt a kérdéskört is érdemes megvilágítani, hogy a nyelvtanulónak milyen előzetes nyelvtanulási tapasztalatai vannak és a stratégiáikat a különböző nyelvekben hogyan használja, milyen párhuzamok merülnek fel. A különböző feladatok megoldása során alkalmazott stratégiák szerepét is lehet tanulmányozni, valamint arra is érdemes figyelni, a feladatmegoldás mely szakaszában tart a nyelvtanuló, hogy elérjen a megoldásig. A kommunikációra épülő feladatokat szintén a kutatások tárgyává lehet tenni. A feladatokkal kapcsolatos affektív és szabályozó stratégiák szerepét is át lehet tekinteni. Ezt az adatgyűjtést ki lehet egészíteni osztálytermi megfigyelésekkel is. Összességében Pawlak kutatásai jól szemléltetik, hogy a stratégiaalapú nyelvtanítás aktuális kutatási irány.

Csizér Kata opponensem utal újabb kutatási irányok bevonására. A digitális tanulási környezetben zajló nyelvtanulási folyamatok vizsgálata nagy jelentőséggel bír. A kutatásaim között a nyelvtanulási stratégiák digitális tanulási környezetbe helyezése nem történt meg, ez egy következő projekt témája, amelynek kivitelezése jelenleg van folyamatban. Az anyanyelven történő olvasási stratégiák digitális környezetbe helyezése azonban megvalósult. Főleg az utóbbi években a mesterséges intelligencia forradalma a nyelvtanuláshoz kapcsolódó kutatások számára is új perspektívákat nyitott meg. A vezető nemzetközi folyóiratok legutóbbi számaiban nagy bizonyossággal találunk a mesterséges intelligencia nyelvtanulásban betöltött szerepével foglalkozó tanulmányt, és véleményem szerint ez a kutatási irány a jövőben nagyon domináns lesz.

A nyelvtanulási stratégiák c. (III.) fejezet

Rubin (1975) *What the "good language learner" can teach us* munkájának magyar nyelvű fordítását javasolja Hamar Pál opponensem. 'Mit taníthat nekünk a hatékony nyelvtanuló' címmel fordítom. A III. fejezet alfejezetei a feltüntetett szakirodalom alapján készültek, és kiegészítésekkel vannak ellátva, a hivatkozási problémát nem találtam. Ahol szerepel az oldalszámot jelző 'p' (page), ott a magyar szöveg olyan szorosan követi az angol nyelvű szöveget, hogy pontosabbnak láttam a hivatkozást az oldalszám feltüntetésével ellátni. Néhány ilyen eset fordul elő.

A 44. oldalon ismertetett direkt és indirekt stratégiák valóban a tanulási stratégiákra általánosan értelmezhetőek, Rubin (1981), O'Malley és Chamot (1990) és Oxford (1990) az idegen nyelvtanulás felől közelítették meg e csoportokat, és ezeken belül a stratégiák típusait.

A 45. oldalon a cselekvés, a mozgásos cselekvés és a tanulás kapcsolatáról írok. Hamar Pál javasolja magyar szerzők munkáit, például Gombocz Jánosét. A mozgásos cselekvés és a tanulás kapcsolatának tanulmányozása nemzetközi szakirodalomban gyakran kutatott téma, azonban a magyar nyelvű neveléstudományi szakirodalomban is megjelenik, például Gombocz János munkásságában. Gombocz János azonban elsősorban a testnevelés-pedagógia, sportpedagógia kontextusában tesz erre vonatkozóan említést. Kiemelhetjük Báthory Zoltán nevét is, aki a Tanulók, iskolák – különbségek (1992) című munkájában a tanulás felől közelíti meg a cselekvés és a gondolkodás összefüggését. Piaget, Galperin, Bruner, Skinner, Salamon és saját munkái nyomán összegzésként megállapítja azt, hogy a tanulási aktivitás fenntartásában a cselekvésben realizálódó értelmi tevékenységnek szignifikáns szerepe van. Utal azonban a

gondolkodás és a cselekvés kapcsolatára Nahalka is (2022) a már korábban említett A tanulás című fejezetében külön alfejezetet szentelve a cselekvés tanulásban betöltött szerepének, valamint elemezve a szerepét a konstruktivista pedagógia nyomán. Mivel a jelen kutatás az idegennyelv-tanulásra fókuszál, így az áttekintés elsősorban az ehhez kapcsolódó nemzetközi szakirodalomra épült, tágabb kontextusú kitekintésre nem vállalkozott. Köszönöm azonban Hamar Pál opponenssemnek, hogy a téma felé irányította a figyelmem. Köszönöm továbbá Nahalka Istvánnak is, hogy a paradigmaticus háttér összegzésének fontosságát kiemelte. Egyetértek opponenssemmel.

Hamar Pál opponensem az 51. oldalon az önszabályozott nyelvtanulási stratégiák jellemzőiről kérdez. Pontosítva ez a rész: *a stratégiahasználati tudatosság valóban központi fogalom. Jellemző az, hogy a stratégiahasználat megkönnyíti, felgyorsítja, és élvezetesebbé teszi a tanulást. Továbbá a nyelvtanulási stratégiák különböző kontextusban jelennek meg konkrét tevékenységen keresztül és a különböző célok megvalósítása érdekében használja őket a tanuló. Jellemző az is, hogy a tanulót komplex módon írják le, nemcsak annak kognitív és metakognitív eredményei alapján. A stratégiák nemcsak önmagukban jelennek meg, hanem úgynevezett stratégialáncokba fonódnak össze, és egyszerre akár több stratégia is működhet, továbbá szituációról szituációra transzferálhatóak, nem egyetlen tanulási helyzethez kötődnek. Például azok a stratégiák, amelyek a tervezéshez, szervezéshez vagy monitorozáshoz kapcsolódnak, több tantárgy tanulása során is alkalmazhatóak. A jellemzők összegzésénél meg kell azonban jegyezni, hogy vannak olyan stratégiák, amelyek csak a nyelvtanuláshoz kapcsolódnak. Ilyen például egy szó megtanulása.*

Hamar Pál ugyanezen részben, Wang, Schwab, Fenn, & Chang (2013) kérdőívének kategóriáit kérdezi. A pontos vessző miatt valóban 11 terület van, azonban a „feljegyzések készítése”, után is pontosvesszőt kell tenni, így pontos vesszővel elválasztva megvan a 12 kategória.

Wang és munkatársai (2013) Questionnaire of English Self-Regulated Learning Strategies (QESRLS) kérdőívének 12 kategóriája (1) az önértékelés; (2) a szervezés és transzformáció; (3) a próbálkozás és memorizálás; (4) a társas segítség keresése; (5) a kitartás; (6) a lehetőségek keresése; (7) feljegyzések készítése, (8) önmagával szembeni konzekvencia; (9) a célkitűzés; (10) feljegyzések áttekintése; (11) az anyanyelv használata; és az (12) elképzelések értelmezése.

A III.4.2. Kutatások az alap- és középfokú oktatásban és a III.4.2. alfejezetcím esetében az opponensi javaslat alapján valóban használható a névelő.

A középiskolásokra vonatkozó rész 9–12. évfolyamos tanulókat takar. Valóban, az életkor pontosabb megfogalmazást ad, vagy az évfolyam megjelölése is informatív még.

Az 55. oldal utolsó bekezdésében szereplő kutatással kapcsolatban tesz fel kérdést Hamar Pál: „Khalil (2005) az egyetemisták körében mért gyakoribb stratégiahasználatot azzal indokolta, hogy az egyetemistáknak több lehetőségük van használni és gyakorolni az idegen nyelvet, többet kommunikálnak, és hosszabb ideje tanulnak nyelvet.” Azt a kérdést veti fel, „nem inkább életkorbeli és/vagy tanulási tapasztalatbeli különbségekről van szó!?”

A Hamar Pál opponensi kérdésért köszönöm. A dolgozatban felsorolt tényezők mellett, úgy mint a több gyakorlási lehetőség, a több kommunikációs alkalom, vagy a hosszabb nyelvtanulási idő, más hatások is megjelenhetnek. Említi Khalil (2005) a pedagógiai alkalmazhatóság és ajánlások részben az attitűdök, a motiváció, és a tanulási stílus szerepét, vagy a második nyelvi tanulási környezetet, és az anyanyelv elsajátításával kapcsolatos befolyásoló tényezőket. De ide tartozhat az életkor szerepének befolyásoló ereje, vagy a különböző tanulási tapasztalatok megjelenése is. Ezek a tényezők mind összefüggésben állhatnak a stratégiahasználat gyakoriságával. Komplex képet többféle mérőeszköz alkalmazásával kaphatunk erről.

IV. Empirikus vizsgálatok a tanulás tanulása témaköréhez

Köszönöm Nahalka István opponensem empirikus vizsgálati részre vonatkozó véleményét és pozitív szavait. Hamar Pál a fejezetcímekről tett észrevételt. A dolgozat 59–60. oldalán található részben a fejezetcímek beilleszthetőek. Valóban igyekeztem a fejezetcímeket egyszerűen tartani, azonban elfogadom Hamar Pál opponens azon javaslatát, amely szerint bővebb kifejtés válik szükségessé, hogy egyértelműbb legyen. A IV.3.1. A tanulás tanulásának empirikus vizsgálata online tanulási környezetben elsőtől hatodik évfolyamig fő fejezet második vizsgálata, vagyis a IV.3.2. Második vizsgálat, a tanulás tanulása online környezetben zajló mérésére vonatkozott. A szakirodalom használatára vonatkozóan a 61. oldalon található IV.1. fejezetben mind a három szakirodalom meghatározó volt. A 82. oldalon is mindkét szakirodalomból került felhasználásra.

Nahalka István opponensem a IV.1. fejezetben szereplő tanulási szokások vizsgálatával kapcsolatban tesz fel kérdést arra vonatkozóan, hogy a gyermekek az általam feltett kérdésekre tudtak-e válaszolni, gondolataikat hogyan tudták szavakba önteni. Ez a kérdés számomra is felmerült, ezért is tartottam fontosnak az interjú módszerének alkalmazását, valamint a kérdőív esetében szóbeli adatgyűjtést. Írásban nem láttam esélyét, hogy ilyen széleskörű válaszokat kapjak, mint szóbeli formában. Mivel én voltam az adatfelvevő, ezért megállapítottam, hogy a tanulók komolyan vették a válaszadást, és a gondolataikat életkoruknak megfelelően megfogalmazták. Egyetértek azzal, hogy a stratégiahasználatról való tudás nem mindig jelenik meg explicit formában, nemcsak ebben az életkorban, de még később sem teljes bizonyossággal. Mégis ezzel a módszerrel láttam leginkább biztosítva a tanulói gondolatok feltárását. Wall (2015) vizsgálta előzőleg a Campaign for Learning projektben 1–6. évfolyamos tanulók tanulásról való nézeteit. Arra is választ keresett, hogy a tanulók képesek-e megfogalmazni a saját tanulásukhoz kapcsolódó gondolataikat.

Köszönöm Nahalka István opponensem észrevételét a szóbeli adatgyűjtésre vonatkozóan. A IV.1. pontban valóban célszerű lett volna a kérdőív területeinek bemutatása. A területekről már volt szó az előzőekben, azonban itt is kiemelhető a mérési területek tartalma. Helyesen értelmezi bírálóm, interviewer-administered survey módszert alkalmaztam. A szóbeli adatgyűjtéskor elmagyaráztam a tanulóknak, hogy mondom az állításokat és dönteniük kell arról, mennyire igaz rájuk. Arra is felhívtam a figyelmüket, hogy a válaszaikért nem kapnak jegyet, nem az ötös a legjobb válasz, azt a számot mondják, amely rájuk a leginkább jellemző, nincs jó vagy rossz válasz. A tanulók válaszukat ötfokú skálán jelezték vissza. A válaszokat én jelöltem be a tanulói

kérdőívpéldányokon. Ennek folyamán adatfelvevőként semmiféle visszajelzést nem adtam a tanulóknak. Így haladtunk végig. Az esetleges értelmezési bizonytalanságot ennek alapján igyekeztem feltárni. A tanulói válaszokat összesítve a tanulási stratégiák vonatkozásában az a következtetés vonható le, hogy az első mérési ponton az 1–2. évfolyamos tanulók leggyakrabban azt a stratégiát alkalmazzák, ha valamit nem értenek, megpróbálják beazonosítani az erre vonatkozó részeket. Legritkábban néznek utána valahol, ha nem értenek egy tananyagot. 3–4. évfolyamon a tanulók gyakran próbálják meg elképzelni, amit olvasnak, ez volt a leginkább preferált stratégia, legritkábban pedig az egyes tananyagrészeknek adnak összefoglaló címet. A második mérési ponton a 3–4. és 6–7. évfolyamos tanulók ugyancsak leggyakrabban a fontos tananyagrészek kiválasztását alkalmazzák, míg a legritkábban a tananyagrészeknek adnak címet. Az évfolyamok között nem mutatkozott szignifikáns különbség. Következtetésként az vonható le, hogy az interjúban több konkrétumot mondtak egy-egy tantárgyhoz vagy feladathoz kapcsolódóan, hogyan tanulják, hogyan dolgoznak fel egy-egy tananyagot. A kérdőív általánosságban kérdezett rá, hogy egy-egy tevékenységet végeznek-e. Az a tendencia mutatkozott, hogy leggyakrabban a tananyagból a fontos részeket választják ki. Ez a stratégia fontos a kulcsszavak, fő gondolatok megállapításához és a különböző tanulási feladatokban nagy segítségükre van. Használatuk összefüggést mutatott az igyekezettel és kitartással, az önhatékonyssággal, az énképpel, valamint a kapott támogatással.

IV.1. fejezet 3. táblázatával kapcsolatban tett megjegyzést Nahalka István, válasza, hogy az átlagok százalékpontban vannak megadva. A kérdőív elkészítéséhez a PISA 2000 Student Characteristics as Learners kérdőív jelentette a kiinduló pontot. A kérdőív működésének ellenőrzéséhez szolgált segítségül a szóbeli adatgyűjtés. A kérdőív adatgyűjtése segített annak eldöntésében, hogy a tanulók megértik-e az állításokat, kérnek-e kiegészítő magyarázatot, visszakérdeznek-e. Képesek-e válaszolni az állításokra, illetve mennyit időt töltenek el a válaszok átgondolásával. Elfogadom opponensem javaslatát, hogy a szükséges hipotézisvizsgálat eredményeit az áttekinthetőség érdekében célszerű lett volna egységesen feltüntetni minden esetben. Így a szövegben való tájékozódás az olvasó számára könnyebbé vált volna.

A mintavételről tesz megjegyzést Hamar Pál és Nahalka István. Hamar Pál megjegyzése szerint a 62. oldalon kezdődő interjú mintavétele célzottan történt és önkéntes részvételen alapult. A 83. oldalon írom, hogy „A mérésünk mintáját 1–6. évfolyamos tanulók alkották (N = 1558). Az iskolák kiválasztása véletlenszerűen történt, az iskolák maguk jelentkezhettek a mérésben való részvételre.” Itt valóban nem pontosan véletlenszerű mintavétel valósult meg, az SZTE Oktatásméleti Kutatócsoportjának partneriskolái a megkeresésünk után jelentkezhettek a mérőeszközök kitöltésére. Csak számunkra volt véletlenszerű, mivel előzetesen nem volt ismert, hogy a partneriskolák közül mely intézmények és mely osztályok vállalják a részvételt. A minta kialakítása így önkéntes részvételen alapult, előzetes kritériumrendszert nem alkalmaztunk a minta szűréséhez.

Köszönöm a 63. oldalon a T jelölésre vonatkozó megjegyzését, valóban a tanulókat jelölték az anonimizálás céljából. A 65. oldalon szereplő megjegyzés a vizsgálat megismétlésére vonatkozóan, a körülbelül szót pontosítva, az első mérési pont az első évfolyam első félévének elején volt, míg a második mérési pont a harmadik évfolyam tanévének végén.

Hamar Pál opponensem említi, hogy „A 74. oldalon – és később is – az aspiráns a finn „példára” hivatkozik, de nem jelöl meg forrást.” Az említett rész a Hautamäki és mtsai. (2002) által kidolgozott keretrendszerre utal, illetve arra a tesztsomagra, amelybe betekintést nyerhettem. A tesztsomag külön publikálásra nem került.

Hamar Pál azon megjegyzése alapján, amely szerint a 82. oldal 1. bekezdésében az általános iskola „kezdő” szakaszáról írok, pontosításra szorul. A tanulás tanulásának vizsgálata az általános iskola kezdő szakaszában meghatározáson az 1–2. évfolyamot értettem. Ezen részminta a feladatok szövegének felolvasásához hanganyagot kapott, amely a feladatok utasításait és szövegét felolvasta számukra. Azt szerettem volna elkerülni, hogy az olvasási eredményesség befolyásolja a mérés eredményét, ezért írok kezdő szakaszról.

Köszönöm Hamar Pál 85. o. 2. bekezdésével kapcsolatban tett megjegyzését. Erre vonatkozóan: „...csak az 1. és 2. évfolyamosok között fedeztünk fel szignifikáns különbséget, ...” Valóban a szignifikáns különbség önmagában áll és nem fejez ki értéket.

Köszönöm Nahalka István opponensem a hatásméretre és ehhez kapcsolódóan az összefüggések erősségére vonatkozó megállapítását. A korrelációs együtthatók különböző szinten voltak. A korrelációs együtthatók értelmezését a teljes szövegben felülvizsgáltam. Jellemzően nem minősítem, csak megállapítom, hogy szignifikáns, vagy hol található a legmagasabb korrelációs koefficiens. Ha értékelem a korrelációs kapcsolatot, és meghatározott kategóriarendszer szerint írom, akkor a 75. oldalon az $r = 0,21$ ($p < 0,05$) erős korrelációnak mondott érték a dolgozatban, inkább közepesnek értékelhető. A 98. oldal 1. táblázatában is összességében több $r = 0,5$ feletti érték van, de megjelennek ennél alacsonyabb értékek is, amelyek szignifikáns összefüggést jeleztek, azonban már kevésbé erősek. A 128. oldal 35. táblázatában is a nyelvtanulási stratégiák esetében találhatóak $r = 0,5$ -nél alacsonyabb értékek. A memorizáló stratégia más stratégiatípussal való összefüggése hat esetben a $r = 0,3$ -as érték alatt volt. Az értékek azonban minden összefüggés-vizsgálatban az adott kontextusban kerültek értelmezésre. Összességében egyetértek bírálómmal a korrelációs együtthatók erősségének megállapításában tett javaslatával. Figyelnem fogok arra, hogy az eredményeimmel a hatásméretet is közöljem.

Nahalka István 77. oldalon szereplő állításról megfogalmazott véleményével egyetértek. „...ha a tanulók a tanuláskor több segítséget kapnak, az szignifikánsan növeli a teljesítményt”. Igen, itt nem hatást, ok-okozati kapcsolatot, hanem összefüggést kell megállapítani, kölcsönös kapcsolatról van szó, összefüggést jelez a korrelációs együttható. Opponensem útvonalelemzésével kapcsolatos megjegyzésével szintén egyetértek. Az útvonalelemzés nem önmagában igazolja az ok-okozati kapcsolatot és a kapcsolatok irányát. Arra utal, hogy a modell hogyan illeszkedik az adatokhoz. A kutatásokban alkalmazott modellek a szakirodalmi előzmények alapján kerültek felállításra és tesztelésre.

Csizér Kata opponensem szavait köszönöm a kutatások sokszínűségére vonatkozóan. Egyetértek azon kérdésével, amely a tanulók tanulási folyamatainak azonosítására és értékelésre vonatkozik. A tanulóknak talán nehézséget okoz saját tanulási folyamataikat azonosítani, értékelni és ezekről döntést hozni. Az önbevalláson alapuló kérdőíveknek ez limitációja. Ha a kérdőívek objektivitását, reliabilitását, és validitását biztosítjuk, a kérdőívről

és a vele való adatgyűjtésről pontosabb képet kapunk. Az árnyaltabb kép kialakítását segíti más változók bevonása, valamint más módszerek alkalmazása is, például az interjú. Így összességében a tanulás tanulása már nemcsak elméleti keretrendszerként jelent meg, hanem empirikusan vizsgálható konstruktumként.

Egyetértek Csizér Kata azon meglátásával, amely szerint az iskolai osztályzatok eltérő tanulói teljesítménymutatókat jelezhetnek. Mivel a tanári értékelés intézményenként és pedagógusonként különbözhet, így a standardizált teljesítménymérések pontosabb összehasonlítási alapot biztosítanak a különböző tanulói csoportok eredményei számára. A tanulás tanulása kutatásokban több esetben kerültek tudástesztek alkalmazásra, így az eredmények ott egységes tesztek nyomán összehasonlíthatóvá váltak. A nyelvtanulási stratégiaalapú vizsgálatok esetében azonban csak az osztályzatokat kérdeztük. Mivel a mérési időt és a tanulói terhelést szerettük volna redukálni, ezért döntöttünk úgy, hogy a tudásteszt helyett a tantárgyi osztályzatról és a tanulmányi teljesítményről gyűjtünk adatot és ezekkel összefüggésben vizsgáljuk a stratégiahasználatot.

Köszönöm Csizér Kata opponensem megjegyzését a dolgozat eredményeinek összefoglalására vonatkozóan. Egyetértek azzal, hogy a kutatások minőségbiztosításához kapcsolódó módszertani összegzések nem minden esetben vannak részletesen bemutatva. Ennek oka az, hogy monográfia típusú dolgozat készült és empirikus része több, különböző időszakban publikált kutatást ismertet. A módszertani követelmények az utóbbi időszakban folyamatosan változtak. Korábbi vizsgálatok idején a mérőeszközök validálásának részletes leírása vagy az etikai engedélyekről szóló információk megadása nem jelent meg a publikációk alapkövetelményeként. A kutatásaimban minden esetben ellenőriztem a reliabilitás értékeit, és etikai engedély is rendelkezésre áll, amióta Etikai Bizottság működik nálunk. A későbbi vizsgálatok pedig az akkor aktuális elvárások szerint történtek. Ahogyan említettem, a dolgozatban bemutatott empirikus vizsgálatok folyamatosan, különböző mérési pontokon történtek, ezért az empirikus részek ismertetése nem egységes sablon szerint készült. A fő részeket tartalmazzák a leírások.

Az opponensem utal arra, hogy az ismertetések leíró stílusa mellett szintetizáló következtetések is szükségesek. Ezt az empirikus rész összefoglalójában tettem meg a kutatások egészére vonatkozóan. A kutatások közötti kapcsolatok azonban valóban még pontosabban megvilágíthatóak lehettek volna.

Csizér Kata opponensem azt kérdezi, hogy mely eredményeim tartom leginkább meghatározónak és időtállóknak. Véleményem szerint jelentős eredmény az, hogy a tanulás tanulása keretrendszerének vizsgálata megtörtént. Ha a tanulás tanulása hazai szakirodalmát szeretnénk feltárni, akkor gyakran találkozunk olyan tanulóknak, tanároknak és szülőknek szóló könyvekkel, amelyek elsősorban konkrét tanácsokat, javaslatokat, gyakorlati útmutatókat adnak arra vonatkozóan, hogyan lehet hatékony a tanulás. Ezek a művek hasznosak, ugyanakkor nem tudományos szakirodalmi háttérrel mutatnak be vagy empirikus eredményeket közölnek. Inkább ismeretterjesztő stílusban készültek gyakorlati alkalmazás céljából (Grüning, 2011; Metzig & Schuster, 2003; Oroszlány, 2000). Fontos eredménynek tartom, hogy körülhatárolásra került a mérési terület, és empirikus mérés is kapcsolódott hozzá. Jelentős eredménynek tartom azt is, hogy az általános tanulási stratégiák és a nyelvtanulási stratégiák

használatának összefüggése vizsgálat tárgyát képezte. További meghatározó kutatási pont, hogy a nyelvtanulási stratégiák elméletét az önszabályozott tanulás kontextusába helyezve továbbfejlesztettük az általunk is használt Strategy Inventory for Language Learning (SILL) kérdőívet és validáltuk az Önszabályozott Idegen Nyelvtanulási Stratégia Kérdőívet (Self-Regulated Foreign Language Learning Strategy Questionnaire, SRFLLSQ). A tanulás sikerességét segítő olvasás-szövegértésalapú fejlesztőprogramunk a stratégiák bemutatását és tudatosítását tűzte ki célul. Jelentős eredménynek tartom, hogy online környezetben került kidolgozásra a program, valamint kipróbálása is megtörtént. A program eredményeinek értelmezése arra hívta fel a figyelmet, hogy a tanulási stratégiák ismerete és a kitartó gyakorlás járul hozzá a tanulási sikerhez és a fejlesztő hatás érvényesüléséhez. Tervezzük a fejlesztőprogram további gyakorlati alkalmazását.

V. A stratégiákhoz kapcsolódó kutatások hazai mintán

Köszönöm Hamar Pál opponensemnek a 108. oldalon szereplő táblázatra vonatkozó javaslatát. Mivel a tanulmányokban az adatokat gyakran folyó szövegben közlik, így itt is ezt alkalmaztam. Természetesen a szemléltetés bemutatás céljából használható a táblázatos forma is. Köszönöm az 5. számú mellékletre vonatkozó észrevételét is, egyetértek vele. A 40. és 41. táblázatban az érthetőséget megőrizve a helyhez mértén igyekeztem rövidíteni. Természetesen más rövidítési forma is használható. Köszönöm az V.4.3. Összegzés fejezet tagolására vonatkozó javaslatát.

Hamar Pál a következő megjegyzés bővebb kifejtését javasolja: „Összességében megállapítható, hogy az általános iskolás minta esetében a tanulási stratégiák mindhárom területén felfedezhetőek különbségek, ám a középiskolás részminta esetében nem találhatóak eltérések.”

A 9–10. évfolyamos, vagyis a 14–16 éves középiskolai részmintában regisztrált különbségek hiánya azt mutathatja, hogy ebben az életkorban már több tanulási tapasztalattal rendelkeztek a tanulók, és stabilabbá vált a feladattól és a tanulási helyzettől függő nyelvtanulási stratégiahasználat. A 10–14 éves, általános iskolai felső tagozatos tanulói részmintához képest a 14–16 éves középiskolások már több tanulási tapasztalattal rendelkeztek, továbbá nyelvtanulási tapasztalataik is jobban közelítettek egymáshoz, amely hozzájárulhatott a stratégiahasználat kiegyenlítettebb mintázatához, így nem mutatkozott szignifikáns különbség. Ezzel szemben a 10–14 éves általános iskolai tanulókat magába foglaló részminta tekintetében a stratégiák fejlődése intenzívebbnek tűnhet, a tanulók különböző stratégiákat próbálhattak ki annak tesztelése érdekében, hogy mely stratégia bizonyulhat egy-egy tevékenységben hatékonynak. Ennek következtében a különbségek ebben az életkori szakaszban nagyobb mértékben jelenhetnek meg.

VI. A tanulás tanulásához kapcsolódó szövegértésre és szövegfeldolgozásra épülő képességfejlesztés megvalósítása online tanulási környezetben

Köszönöm Hamar Pál opponensemnek, hogy felhívta a figyelmem arra, hogy a felső tagozat kifejezés a nyolc- és hatosztályos gimnáziumok esetében nem értelmezhető a kutatásban használt értelemben. Kutatásaimban minden esetben az általános iskola azon 5–8. évfolyamosait értem felső tagozatosokon, akik a 10–14 éves korosztályba tartoznak. Nemzetközi viszonylatban ezt természetesen mindig tisztázzuk.

A Nemzeti alaptanterv írása a magyar nyelvben több változatban is elterjedt. Jelen esetben egyedi címmel ellátott hivatalos dokumentumként kezeltem, ezért írtam nagy kezdőbetűvel a címet.

A magyar nyelv és irodalom tantárgyi osztályzatnál a magyar irodalom és magyar nyelvi tantárgyi jegyét kérdeztük a tanulóktól.

Hamar Pál arról tett fel kérdést, „Ez mit jelent? Jogosan merülhet fel a kérdés, hogy vajon homogénnek tekinthető-e egy vizsgálat fejlesztő programja, ha az ennyire széthúzó?!”

A dolgozatban bemutatott fejlesztőprogram többféle olvasási stratégia használatára épült. A különböző stratégiatípusok ugyanazt a fejlesztési célt szolgálták, vagyis az olvasási stratégiák tudatos fejlesztését. A program nem tekinthető módszertanilag széthúzónak, mivel egységes pedagógiai célrendszer alapján épülnek fel a fejlesztő modulok. A különböző feladattípusok azonban más-más kihívások elé állítják a tanulókat, miközben mindig egy-egy tevékenységet állítanak a középpontba. Például az olvasott szövegből a kulcsszavak kiválasztását, a mentális képek alkotását, a szöveg tagolását, vagy az információk összefüggéseinek vizualizálását.

A dolgozat végén az Összefoglaló fő fejezetcímet használtam. Két alcímet különböztettem meg, Az elméleti rész összefoglalása, és Az empirikus kutatások összefoglalása. A főcímben az összefoglalás szót is használhattam volna.

A dolgozat összefoglalásában a szakirodalomban kifejtett kutatások kerülnek összegzésre. A tanulás tanulásának elemzése a metakogníció és a metatanulás szemszögéből további tanulmány témája lehet.

Csizer Kata opponensem egy olyan összegzést hiányol, amely a kutatási program tanulságait összefoglalja, valamint a további kutatási irányokat ismerteti. Azokra az elemekre kérdez rá, amelyek egy ilyen típusú szintézisben megjelenhetnének. A dolgozatom fókuszában a hatékony tanulás vizsgálata és támogatása volt a stratégiahasználatra építve. Az elméleti keretrendszer feldolgozásától a mérőeszközfejlesztésen és empirikus vizsgálatokon keresztül a fejlesztőprogram kidolgozásáig haladtam. Tematikusan a tanulás tanulása keretrendszerétől indulva a tanulási, majd nyelvtanulási stratégiákon át olvasási stratégiafejlesztő programig jutottam el. Erre építve a következő lépés egy idegen nyelvi olvasás-szövegértéshez kapcsolódó stratégiafejlesztő program hatékonyságvizsgálata lesz.

Kutatásaim nem különálló szigetekként jelennek meg, hanem egymáshoz kapcsolódva járultak hozzá a tanulás tanulásához, és a tanulási stratégiák használatának megértéséhez és pedagógiai alkalmazásához. Eredményeim alapján a következőket szeretném kiemelni: a tanulási

stratégiák használata mérhető és a stratégiahasználat összefügg a tanulási eredményességgel; a metakognitív stratégiák szerepe megjelenik a tanulásban; az általános tanulási és nyelvtanulási stratégiák használata között összefüggés tárható fel; a nyelvtanulási stratégiák mérésére kidolgozott mérőeszköz-fejlesztés során készült validált kérdőív alkalmas a nyelvtanulási stratégiák mérésére; továbbá az olvasás-szövegértéshez kapcsolódó stratégiahasználat kitartó gyakorlással fejleszthető; explicit tanítása beépíthető a pedagógiai gyakorlatba és digitális környezetben önálló tanulás keretében is alkalmazható.

Kutatásaim újdonsága az, hogy összekapcsolják az elméletet és gyakorlatot, magyar nyelvű mérőeszközök fejlesztésére, valamint fejlesztőprogram kidolgozására is sor került. Ezzel feltárta, hogy a tanulási stratégiák használata nem különálló jelenséggé értelmezhető, hanem a tanulás tanulása komplex rendszerének leírásához járulnak hozzá, és használatát a kognitív, metakognitív és affektív tényezők befolyásolják. A kutatás korlátai között tartom számon azt, hogy keresztmetszeti mérésről volt szó, és nem longitudinális kutatás keretében vizsgáltam a stratégiahasználat változását. Korlátként jelenik meg, hogy a nyelvtanulási stratégiaalapú kutatás esetében nem standardizált teszt szolgált az idegen nyelvi tudásszint mérésére, ezzel biztosítva az összehasonlíthatóságot. Háttérváltozóként az idegen nyelvi osztályzatot kérdeztük. További hiányosság, hogy a kérdőívek önbevalláson alapultak és a tanulók válaszai nehezen ellenőrizhetők, valamint tanulási kontextusban nem történt megfigyelés. Jövőbeli kutatási irányok lehetnek a longitudinális adatgyűjtés, az adaptív rendszerek használata és a mesterséges intelligencia bevonása.

Egyetértek Csizér Kata opponensem észrevételével a mesterséges intelligenciára vonatkozóan. A mesterséges intelligencia egyre jelentősebb szerephez jut a tanulók életében, és a tanulásban is egyre inkább teret nyer. A dolgozatban bemutatott kutatások még a mesterséges intelligencia elterjedése előtt kerültek kidolgozásra, és megvalósításukat sem érintette. A mesterséges intelligencia tanításban és tanulásban betöltött szerepének vizsgálatát azonban fontos kutatási iránynak tartom. Számos vezető folyóirat foglalkozik ezzel a témával és világítják meg különböző szemszögből. Jelenleg folyamatban van egy szisztematikus szakirodalmi áttekintő tanulmány publikálása, amely a mesterséges intelligencia idegennyelv-oktatásban betöltött szerepét vizsgálja a mérőeszközök és azok működésének szemszögből, valamint a tanításban való alkalmazásának előnyeit elemezi. Egyetértek azzal, hogy az adaptív tanulórendszerekben megjelenik a tanulási stratégiák és az önszabályozott tanulás szerepe is, valamint e rendszerek a technológiával támogatott tanuláshoz is kapcsolódnak, azonban ezek nem jelentenek új kutatási területet, és nem képezték a dolgozat közvetlen fókuszát sem. Különösen a fejlesztőprogramok esetében tartom hasznosnak ilyen típusú rendszerek kidolgozását. Kutatócsoportunkban már alkalmazunk ilyen megoldásokat, például egy szókinszalapú fejlesztőprogramunkban. Az információs túlterhelés vizsgálata valóban kevés szerepet kap a dolgozatban. A nagy mennyiségű információ rendelkezésre állását abból a szempontból tartom lényegesnek, hogy a tanuló mennyire képes egy információhalmazban eligazodni, kiválogatni a számára releváns információkat, mennyire tudja ezeket kritikusan értelmezni, rendszerezni és feldolgozni. Ebben a szelektáló, értelmező, feldolgozó folyamatban a tanulási stratégiák segítségükre vannak. Ezek használatának vizsgálata jövőbeli kutatás témája lehet.

Összességében a kutatásaim íve az elméleti keretrendszer feldolgozásától a mérőeszköz-fejlesztésen és az empirikus vizsgálatokon át a pedagógiai alkalmazásig vezetett, így egyszerre szolgálta az elméleti és gyakorlati célokat. Az elméleti keretrendszer a kutatók számára nyújthat támpontot, a kidolgozott mérőeszközök a kutatásban és mérés-értékelésben dolgozók munkáját támogatják, míg a fejlesztőprogram a pedagógusok számára jelenthet közvetlenül alkalmazható fejlesztőanyagot, amely beépíthető a tanórai munkába.

Kritikai észrevételek az Irodalom és a Jegyzékek c. fejezetekhez

Egyetértek Hamar Pál megjegyzéseivel e részekre vonatkozóan.

A doktori mű stílusával és formájával kapcsolatos részletes megjegyzések

Köszönöm Hamar Pál opponensemnek a dolgozat formátumára és nyelvezetére vonatkozó észrevételeit, valamint a hibák, elgépelések feltárását. Bízom benne, hogy a tartalomról nem terelték el a figyelmet. Opponensi véleményében tételesen felhívta a figyelmem a nehezen értelmezhető mondatokra, szóisméltésekre, illetve a gépelési hibákra, és ezeket szisztematikusan kigyűjtötte. Köszönet érte. Az egyes észrevételekhez röviden: A 47. táblázathoz tartozó megjegyzés rész valóban átkerült a következő oldalra. Moreno és Martin esetében annyit szeretnék megjegyezni, hogy a szövegben „és” választja el a szerzőket, a zárójeles hivatkozásoknál „&” jel. Az 59. oldalon nem látok számozási problémát. Ha az opponensem a IV.1. fejezetre gondol, ott két mérési pont volt, ezért indítottam újra a számozást. A 9. oldalon több hivatkozás is szerepel, ezeket egyben közöltem, ezért érezheti opponensem a törést. A tételek között említi egy hibásan szerkesztett mondatot, ezt azonban nekem nem sikerült egyértelműen azonosítanom. Köszönöm a szöveg aprólékos áttekintését.

Köszönöm opponenseimnek, hogy elolvasták a dolgozatomat, és részletes opponensi véleményükkel segítették a doktori eljárásomat. Köszönöm a dolgozat értékelésére fordított idejüket és munkájukat, valamint megtisztelő figyelmüket.

Felhasznált irodalom

- Abdolrezapour, P., & Ghanbari, N. (2021). Enhancing learning potential score in EFL listening comprehension and selfregulation through self-regulated dynamic assessment procedures. *Language Testing in Asia*, 11(10), 1–19. <https://doi.org/10.1186/s40468-021-00126-5>
- 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.
- Bárdos, J. (2025). *Tanárképzés, nyelvpedagógia, nyelvvizsga. Válogatott tanulmányok az ezredforduló után*. Kusper, J. & Vass, G. (szerk.). Eger: Líceum Kiadó.
- Báthory, B. (1992). *Tanulók, iskolák – különbségek. Egy differenciális tanításelmélet vázlata*. Budapest: Tankönyvkiadó.

- Boekaerts, M. (2011). Emotions, emotion regulation, and self-regulation of learning. In B. J. Zimmerman, & D. H. Schunk (Eds.), *Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance* (pp. 408–425). New York, NY: Routledge.
- Csapó, B. (1992). *Kognitív pedagógia*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Csizér, K., & Kormos, J. (2012). A nyelvtanulási autonómia, az önszabályozó stratégiák és a motiváció kapcsolatának vizsgálata. *Magyar Pedagógia*, 112(1), 3–17. Elérés forrás <https://www.magyarpedagogia.hu/index.php/magyarpedagogia/article/view/44>
- Csizér, K., Fekete, I., Szabó, F., & Albert, Ágnes. (2023). Kitartás és érdeklődés a nyelvtanulásban: A GRIT jelenség vizsgálata angol szakos egyetemisták körében. *Magyar Pedagógia*, 123(1), 3–17. <https://doi.org/10.14232/mped.2023.1.3>
- D. Molnár É. (2017). *Tudatos fejlődés. Az önszabályozott tanulás elmélete és gyakorlata*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Enăchescu, V. A. (2025). Microlearning and lifelong learning: effects on skill acquisition and ‘learning-to-learn’ competencies in higher education. *International Journal of Education, Leadership, Artificial Intelligence, Computing, Business, Life Sciences, and Society*, 2(02), 1–12. <https://doi.org/10.65222/VIRAL.2025.9.5>
- Eysenck, M. W. & Keane, M. T. (2003). *Kognitív pszichológia*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Falus, I. & Szűcs, I. (2022). Az oktatás folyamata. In I. Falus (főszerk.) & I. Szűcs (szerk.), *A didaktika kézikönyve. Elméleti alapok a tanulás tanításához* (pp. 454–482). Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Graham, S., Woore, R., Porter, A., Courtney, L., & Savory, C. (2020). Navigating the Challenges of L2 Reading: Self-Efficacy, Self-Regulatory Reading Strategies, and Learner Profiles, *The Modern Language Journal*, 104(4), 693–714. <https://doi.org/10.1111/modl.12670>
- Grüning, C. (2011). *Az eredményes tanulás titka*. Budapest: Partvonal 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>
- Hamar, P. (2025). *Testnevelés: Tudomány – Tervezés – Oktatás – Értékelés*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.
- 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.
- Hoskins, B., & Fredriksson, U. (2008). *Learning to learn: What is it and can it be measured?* European Communities, Italy.
- Khalil, A. (2005). Assessment of language learning strategies used by Palestinian EFL learners. *Foreign Language Annals*, 38(1), 108–119.
- Littrell, R. F. (2005). Learning styles of students in and from Confucian cultures. In I. Alon, & J. R. McIntyre (Eds.) *Business and management in education in China: Transition, pedagogy and training* (pp. 115–140). Singapore: World Scientific.

- Marton, F., Watkins, D., & Tang, C. (1997). Discontinuities and continuities in the experience of learning: An interview study of high-school students in Hong Kong. *Learning and Instruction*, 7(1), 21–48.
- Metzig, W. & Schuster, M. (2003). *Tanuljunk meg tanulni!* Budapest: Medicina Kiadó.
- Nagy, Z., & Molnár, Éva. (2017). Tanulást hátráltató, nem hatékony stratégiák és korrigálási lehetőségeik. *Magyar Pedagógia*, 117(4), 347–363.
<https://doi.org/10.17670/MPed.2017.4.347>
- Nahalka, I. (2022). A tanulás. In I. Falus (főszerk.) & I. Szűcs (szerk.), *A didaktika kézikönyve. Elméleti alapok a tanulás tanításához* (pp. 107–139). Budapest: Akadémiai Kiadó.
- O'Malley, M., & Chamot, A. U. (1990). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oroszlány, P. (2000). *Könyv a tanulásról*. Budapest: AKG Kiadó.
- Oxford, R. L. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. Boston, MA: Heinle and Heinle.
- Pawlak, M., & Oxford, R. (2018). Conclusion: The future of research into language learning strategies. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 8(2), 525–535.
<https://doi.org/10.14746/ssllt.2018.8.2.15>
- Pawlak, M., Kruk, M., Zawodniak, J. (2026). *Strategies-Based Instruction, Individual Differences and Learning Second Language Grammar*. Cham, Springer:
<https://doi.org/10.1007/978-3-032-18663-8>
- Ren, K. (2014). Learning to learn from a Confucian perspective. In R. Deakin-Crick, K. Ren, & C. Stringher (Eds.), *Learning to learn. International perspectives from theory and practice* (pp. 105–123). London és New York: Routledge.
- Réthy, E. (2003). *Motiváció tanulás tanítás. Miért tanulunk jól vagy rosszul?* Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Rubin, J. (1975). What the “good language learner” can teach us. *TESOL Quarterly*, 9(1), 41–51. <https://doi.org/10.2307/3586011>
- Rubin, J. (1981). Study of cognitive processes in second language learning. *Applied Linguistics*, 2(2), 117–131. <https://doi.org/10.1093/applin/II.2.117>
- Suraworachet, W., Cukurova, M., & du Boulay, B. (2026). Learning to learn via artificial intelligence and learning analytics. *Emanate - Educational Sessions Highlights*. 12–33.
<https://doi.org/10.70020/eesh.2026.05.2>
- Teng, L.S. (2022). Self-Regulated Learning Strategies in Writing. In L. S. Teng (Ed.), *Self-regulated Learning and Second Language Writing* (pp. 31–60). Springer, Cham.
https://doi.org/10.1007/978-3-030-99520-1_2
- Vecera, S. P., & Levto, A. H. (2025). Learning as a Skill to Be Learned: A Campus-Wide Framework to Support Student Learning and Success. *Education Sciences*, 15(7), 931.
<https://doi.org/10.3390/educsci15070931>
- Waeytens, K., Lens, W., & Vandenbergh, R. (2002). ‘Learning to learn’: teachers’ conceptions of their supporting role. *Learning and Instruction*, 12(4), 305–322.
- Wall, K. (2008). Understanding metacognition through the use of pupil views templates: Pupil views of Learning to Learn. *Thinking Skills and Creativity*, 3, 23–33.
<https://doi.org/10.1016/j.tsc.2008.03.004>

- Wang, C., Schwab, G., Fenn, P., & Chang, M. (2013). Self-efficacy and self-regulated learning strategies for English language learners: comparison between Chinese and German college students. *Journal of Educational and Developmental Psychology*, 3(1), 173–191. <https://doi.org/10.5539/jedp.v3n1p173>
- Weinert, F. E., & Schrader, F. W. (1997). Lernen lernen als psychologisches Problem. In F. E. Weinert (Ed.), *Psychologie der Erwachsenenbildung. Enzyklopädie der Psychologie, Serie Pädagogische Psychologie Bd. 4* (pp. 295–335). Göttingen: Hogrefe.
- Yeung, A. S. (2003). *Gender Differences in Learning to Learn: Self-Concepts, Motivation and Learning Inclinations of Hong Kong Grades 4 and 5 Students*. Paper presented at the Asia Pacific Conference of Education „Re-envisioning Education: Innovation and Diversity” (Nanyang Technological University, Singapore. ED 478 235, PS 031 380.
- Zare, J., Delavar, K. A., Derakhshan, A., & Pawlak, M. (2024). The relationship between self-regulated learning strategy use and task engagement. *International Journal of Applied Linguistics*, 34, 842–861. <https://doi.org/10.1111/ijal.12535>
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: a social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of Self-Regulation* (pp. 13–40), San Diego, CA: Academic Press. <https://doi.org/10.1016/b978-012109890-2/50031-7>
- Zimmerman, B. J., & Moylan, A. R. (2009). Self-regulation: where metacognition and motivation intersect. In D. J. Hacker, J. Dunlosky, & A. C. Graesser (Eds.), *Handbook of Metacognition in Education* (pp. 299–315). New York, NY: Routledge.

Szeged, 2026. 08. 23.

.....
Habók Anita