

HABÓK ANITA

A TANULÁS TANULÁSA
KERETRENDSZERÉNEK KUTATÁSA
KIEMELT TEKINTETTEL A
STRATÉGIAHASZNÁLATRA

AKADÉMIAI DOKTORI ÉRTEKEZÉS

2025

Tartalom

I. Bevezetés.....	5
II. A tanulás tanulása.....	9
II.1. A tanulás tanulásának elméleti háttere	9
II.2. A tanulás tanulása kutatására szerveződött európai munkacsoport fogalomértelmezései.....	14
II.3. A tanulás tanulása empirikus kutatásnak alapjai	18
II.4. A tanulás tanulásának mérési területei	21
II.5. A tanulás tanulásának megjelenése a PISA-vizsgálatban	24
II.5.1. Kérdőíves vizsgálatok	24
II.5.2. Tesztek	26
II.6. A tanulás tanulása kutatásának szerkezete	27
II.6.1. A tanulás tanulásának kognitív dimenziója	28
II.6.2. A tanulás tanulásának metakognitív dimenziója.....	33
II.6.3. A tanulás tanulásának affektív dimenziója	34
III. A nyelvtanulási stratégiák	39
III.1. A nyelvtanulási stratégiák fogalmának értelmezése	39
III.2. A nyelvtanulási stratégiák kategorizálása	43
III.3. Önszabályozott nyelvtanulási stratégiák.....	48
III.4. A tanulási stratégiákhoz kapcsolódó kutatások nemzetközi mintán	52
III.4.1. Kutatások alap- és középfokú oktatásban	52
III.4.2. Kutatások felsőfokú oktatásban.....	54
IV. Empirikus vizsgálatok a tanulás tanulása témaköréhez	59
IV.1. A tanulók tanulás tanulásával kapcsolatos jellemzőinek vizsgálata szóbeli adatgyűjtés alapján.....	61
IV.1.1. A kutatás módszerei	61
IV.1.2. Eredmények.....	63
IV.1.3. Összegzés	70
IV.2. A tanulás tanulásának papíralapú vizsgálata az általános iskola kezdő évfolyamain	72
IV.2.1. A kutatás módszerei	72
IV.2.2. Eredmények.....	74
IV.2.2.1. Teszt.....	74
IV.2.2.2. Kérdőív	75
IV.2.3. Összegzés	78

IV.3. A tanulók tanulás tanulásával kapcsolatos jellemzőinek vizsgálata online környezetben	79
IV.3.1. A tanulás tanulásának empirikus vizsgálata online tanulási környezetben elsőtől hatodik évfolyamig	82
IV.3.1. Első vizsgálat	82
IV.3.1.1. Módszerek	82
IV.3.1.2. Eredmények	84
IV.3.1.3. A tesztek és kérdőívterületek összefüggései	86
IV.3.1.4. Összegzés.....	89
IV.3.2. Második vizsgálat.....	90
IV.3.2.1. Módszerek.....	90
IV.3.2.2. Eredmények	91
IV.3.2.4. Összegzés.....	103
V. A stratégiákhoz kapcsolódó kutatások hazai mintán	105
V.1. A nyelvtanulási stratégiák, idegen nyelvi attitűd és teljesítmény, valamint a tanulmányi eredmény közötti összefüggések	107
V.1.1. A kutatás módszerei	107
V.1.2. Eredmények.....	109
V.1.2. Összegzés	112
V.2. A nyelvtanulási stratégiák és a tanulási jellemzők közötti összefüggések	113
V.2.1. A kutatás módszerei	113
V.2.2. Eredmények.....	114
V.2.3. Összegzés	117
V.3. A nyelvtanulási stratégiák és a tanulási stratégiák közötti összefüggések.....	118
V.3.1. A kutatás módszerei	118
V.3.2. Eredmények.....	119
V.3.3. Összegzés	128
V.4. A nyelvtanulási és tanulási stratégiák, valamint a tanulási jellemzők közötti összefüggések	131
V.4.1. A kutatás módszerei	131
V.4.2. Eredmények.....	132
V.4.3. Összegzés	150
V.5. Az önszabályozott idegen nyelvtanulási stratégiák validált eredményei.....	153
V.5.1. A kutatás módszerei	153
V.5.2. Eredmények.....	155
V.5.3. Összegzés	157

V.6. Az önszabályozott nyelvtanulási stratégiák vizsgálata - A teljesítmény és attitűd közötti összefüggések angol, mint idegen nyelvből	157
V.6.1. A kutatás módszerei	157
V.6.2. Eredmények	159
V.6.3. Összegzés	161
VI. A tanulás tanulásához kapcsolódó szövegértésre és szövegfeldolgozásra épülő képességfejlesztés megvalósítása online tanulási környezetben	163
VI.1. Elméleti háttér	163
VI.2. A fejlesztőprogram tartalma	170
VI.3. Pilot vizsgálat	178
VI.3.1. A kutatás módszerei	178
VI.3.2. Eredmények	180
VI.4. Nagymintás mérés	182
VI.4.1. A kutatás módszerei	182
VI.4.2. Eredmények	184
VI.5. Összegzés	187
VII. Összefoglaló	191
VII.1. Az elméleti rész összefoglalása	191
VII.2. Az empirikus kutatások összefoglalása	194
Köszönetnyilvánítás	204
Irodalom	205
Jegyzékek	229
Mellékletek	233

I. Bevezetés

A társadalmi és gazdasági változások az oktatást is új kihívások elé állították. Nehezen lehet előre meghatározni, hogy a jövőben milyen ismeretekre és képességekre lesz szüksége a tanulóknak, ezért olyan képességek elsajátítását és fejlesztését kell előtérbe helyezni az iskolában, amelyeknek a tudás megszerzése mellett annak megújításában is szerepük van. Olyan típusú tudásra van szüksége a tanulóknak, amely majd segíti a munkaerőpiacon és a mindennapokban való boldogulásukat, és lehetővé teszi az élethosszig tartó tanulást. Aki nem újítja meg folyamatosan a tudását, hátrányba kerülhet és lemaradhat. Ezért az a kérdéskör, hogy mely faktorok határozzák meg a tanulást, hogyan tanuljanak, és hogyan tanuljanak hatékonyan, mind a tanulókat, mind a tanárokat, mind pedig az oktatással foglalkozó szakembereket érinti.

A dolgozat elméleti részének célja a tanulás tanulása fogalmi értelmezéseinek és megközelítéseinek bemutatása. Annak feltárására vállalkozik ez a rész, hogy milyen korai megközelítései vannak a fogalomnak, illetve kulcskompetenciaként hogyan határozták meg tartalmát. A tartalmi meghatározás után a mérési területek beazonosítása a cél. Erre épülve ismertetem, hogy milyen típusú empirikus vizsgálatok valósultak meg. Kutatásaim empirikus része átfogó betekintést enged a tanulás tanulása papíralapú és számítógép-alapú mérési területeihez kapcsolódó eredmények bemutatásába, ezáltal komplex rálátást nyújtva a tanulás tanulása témájára. A munkára az SZTE Oktatásméleti Kutatócsoportja Diagnosztikus mérések fejlesztése című programjának a Kognitív és affektív készségek és képességek diagnosztikus mérési lehetőségeinek feltárása és beazonosítása projektjének a tanulás tanulásán alapuló minor projektje keretein belül nyílt lehetőség. Kutatásomat később a MTA-SZTE Digitális Tanulási Technológiák Kutatócsoportjának keretei között folytathattam. A kutatás során használt mérőeszközök kidolgozásához, illetve összeállításához figyelembe vettük az európai tanulás tanulása munkacsoport által kidolgozott keretrendszert (Fredriksson, Hoskins, Adey, Chisholm, Csapó, Grønmo, Jedesko, Kloosterman, Kupiainen, Hautamäki, McCormick, Moreno, Sorensen, Deakin-Crick, & Demetriou, 2006; Hoskins & Fredriksson, 2008), valamint a finn keretrendszer során fejlesztett mérőeszközökből is lehetőségünk nyílt átvenni kérdőívet és gondolkodási feladatokat (Hautamäki, Arinen, Eronen, Hautamäki, Kupiainen, Lindblom, Niemivirta, Pakaslahti, Rantanen, & Scheinin, 2002), továbbá a PISA (Programme for International Student Assessment) vizsgálatból a

tanulók tanulási jellemzőit vizsgáló Student Characteristics as Learners (SCL) 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 és milyen összefüggések vannak a stratégiák és más tanulást meghatározó faktorok között. Így került sor a stratégiakutatáshoz kapcsolódóan a nyelvtanulási stratégiák elméleti hátterének feltárására is, majd empirikus vizsgálatokra.

A dolgozat empirikus része tehát az elmélet alapján összeállított mérőeszközök alkalmazásán alapult. A tanulás tanulása területén megvalósuló mérések keretében arra kerestem választ, hogy a tanulók tudásszintje hogyan alakult egyes területeken. A kérdőíves vizsgálatok annak feltárására irányultak, hogy milyen évfolyambeli különbségek vannak a tanulási szokások területén, különös tekintettel a stratégiakutatásra, és milyen tendenciák írhatók le. Mivel a stratégiakutatáshoz használt Strategy Inventory for Language Learning (SILL) kérdőív a kilencvenes évek elején készült, ezért az adatgyűjtés és az eredmények elemzése után felmerült az igény a felülvizsgálatára. További célom annak feltárása volt, hogy milyen a felülvizsgált elméleti alapon nyugvó kérdőívet lehet fejleszteni a stratégiahasználat vizsgálatára. Felmerült továbbá az a kérdés is, hogy a tanulóknak hogyan, milyen feladatokkal lehet segíteni az olvasás-szövegértési stratégiáinak fejlesztését. Így ez a kérdéskör jelentette fejlesztőprogram kidolgozásának alapjait. A két mérés keretében alkalmazott fejlesztőprogram a tanulók mellett a tanárok számára is ötletet ad a stratégiák alkalmazásához.

A következőkben bemutatott kérdéskörök összefoglalásához, valamint az eredmények ismertetéséhez és értelmezéséhez számos olyan lektorált könyvfejezetet, konferenciaközleményt és folyóírat tanulmányt használtam, amelyek publikációim alapját adták. A felhasznált publikációk témaköreivel kapcsolatban szeretném megköszönni a társszerzőimmel való együttműködést Babarczy Annának, Csapó Benőnek, Doró Katalinnak, Magyar Andreának és Molnár Gyöngyvérnek.

Összességében a vizsgálatok betekintést engednek eddigi méréseimbe, azonban a teljesség igénye nélkül. Maradnak olyan területek, például az olvasás-szövegértés és stratégiák területén, amelyekre a terjedelmi korlátok miatt nem térek ki átfogó módon, szeretném azonban itt megragadni a lehetőséget, hogy utaljak rájuk a célból, hogy a

legjelentősebb kutatásaimról komplexebb képet adjak. E témákhoz kapcsolódik a 2024-ben megjelent tanulmányunk, amely az olvasási stratégiák hatásának vizsgálata az online szövegértésre címmel jelent meg a Heliyon című folyóiratban Tun Zaw Oo és Magyar Andrea társszerzőimmal (Habók, Oo, & Magyar, 2024). A vizsgálatban felső tagozatos magyar tanulók (N = 4527) olvasási stratégiahasználatát, szövegértés teljesítményét, valamint a magyar nyelvtan és irodalom attitűdjét és osztályzatát elemeztük, különös tekintettel az egyes változók közötti összefüggésekre. Az eredmények megerősítették, hogy a tanulók nyelvtanulással kapcsolatos attitűdje szignifikáns hatást gyakorol az olvasás-szövegértési teljesítményre az online olvasási stratégiák használatán keresztül. A tanulmányra eddig már több, mint 20 független hivatkozás érkezett.

A kutatási profilom egy másik meghatározó irányát a projektmódszer alkalmazásának vizsgálata képezi. Ezen belül kiemelkedő szerepet kapott a projektalapú tanulás keretében a fogalmi térképek tanulási tevékenységbe való integrálása, amelyet egy óvodai tanulási környezetben megvalósított fejlesztőprogram keretében teszteltünk. (Habók, 2016). A program célja az volt, hogy a fogalmi térképeket a gondolkodási és tanulási folyamatok támogatásához használjuk. A program hatékonyságát a DIFER (Diagnosztikus Fejlődésvizsgáló Rendszer) két altesztje, a tapasztalati következtetés és az összefüggés-megértés alapján igazoltuk. A fogalmi térképeken alapuló fejlesztés szignifikáns fejlesztő hatását a kísérleti és kontrollcsoportok eredményeinek összehasonlítása így megerősítette. Szintén óvodai környezetben valósultak meg azok a vizsgálatok, amelyek a projektmódszer alkalmazását elemezték matematikai (Habók et al. 2017) és egészségfejlesztő (Habók et al. 2020) tartalmakon keresztül. A projektmódszer központi szerepet játszik számos további publikációmban is. Szeretném a SpringerPlus (2016) című folyóiratban megjelent tanulmányunkat kiemelni (Habók & Nagy, 2016), amely iránti érdeklődést mutatja, hogy jelenleg 240 feletti független hivatkozás érkezett rá. E tanulmányban 109 tanár válaszait elemeztük a tanítási módszereikre, a tanári szerepre és az értékelési gyakorlatra vonatkozóan, különös tekintettel a projektmódszerről alkotott véleményükre. A projektmódszer azóta is kiemelt érdeklődésre tart számot kutatásaimban. Egyetemi oktatói munkám során a tanárszakos hallgatók számára írt tankönyvem egyik fejezetében is foglalkozom e témával, valamint rendszeresen beépítem az oktatásmódszertan előadásaimba, elősegítve ezzel a jövő tanárainak elméleti és gyakorlati felkészítését.

A felsőoktatásban alkalmazott tanulási stratégiák vizsgálata szintén a kutatásaim körébe tartozik. Habók, Magyar és Molnár (2019) általános iskolás második évfolyamos

tanulóktól kezdve az egyetemi tanulmányukat megkezdő hallgatókig terjedő mintán (N = 1729) elemezte az alkalmazott tanulási stratégiákat, a kidolgozó, memorizáló és kontroll stratégiák, valamint a problémamegoldó stratégiák esetében. Az eredmények rámutattak arra, hogy a tanulók különösen gyakran alkalmazzák a tanulási stratégiák közül a kontrollstratégiákat, azonban a memorizáló stratégiák szintén magas gyakoriságú használata figyelemre méltó. Ez utóbbi különösen abban az esetben jelent problémát, ha a tananyag szó szerinti megtanulására való túlzott törekvést tükrözi. Vizsgáltuk a felsőoktatásba belépők tanulási stratégiáit az angol mint idegen nyelvi olvasás- és hallás utáni szövegértés, valamint a tudás alkalmazás és tudásszerzés vonatkozásában Magyar, Habók és Molnár (2022) tanulmányában. Eredményeink azt igazolták, hogy a memorizáló stratégiák negatívan hatnak mind a tudásszerzésre, mind a tudás alkalmazására, míg a kidolgozó stratégiák pozitívan befolyásolják e két változó eredményét. Erre a tanulmányra jelenleg 20 független hivatkozás érkezett.

A digitális oktatás és az IKT-eszközök (információs és kommunikációs technológiák) alkalmazása szintén egyre hangsúlyosabb szerepet tölt be kutatásaimban. Nagy Judittal közösen fejlesztettünk a Use of ICT Tools Questionnaire mérőeszközt, amellyel egyetemi hallgatók körében (N = 242) vizsgáltuk az IKT attitűdöket, az IKT-eszközök használatának gyakoriságát tágabb kontextusba helyezve, és az IKT-eszközök használatának gyakoriságát a nyelvtanulás kontextusába helyezve (Nagy & Habók, 2018). Eredményeinket a Libri folyóiratban publikáltuk, a tanulmány jelenleg 20 független hivatkozást jegyez. A kérdőív később, más kutatásban is alkalmazásra került, például Nguyen & Habók (2018) tanulmányában, amely 50 feletti független hivatkozást kapott a megjelenése óta. 2024-ben Habók és Nguyen (2024) ismét gyűjtött adatot a kérdőívvel, és a COVID-19 világjárvány előtti és utáni IKT-használati változásokat tanulmányoztuk az IKT-eszközökkel kapcsolatos attitűdök és az IKT-használat gyakoriságának szempontjából. Az eredmények egyértelműen jelezték, hogy a világjárványt követően a hallgatók pozitívabb attitűddel viszonyulnak az IKT-eszközök használatához, valamint gyakrabban építik be azokat tanulási és nyelvtanulási tevékenységeikbe. Mindez felhívja a figyelmet arra, hogy az oktatásban megfelelő eszközökkel és programokkal kell támogatni a technológiaalapú tanulási formákat.

További kutatási eredmények olvashatóak magyar nyelvű tanulmányokban, valamint a Web of Science (44 publikáció) és Scopus (48 publikáció) adatbázisokban indexált folyóirat-tanulmányokban, továbbá konferenciaközleményekben.

II. A tanulás tanulása

II.1. A tanulás tanulásának elméleti háttere¹

A tanulás egész életünkben jelen van. Újra és újra felmerül azonban a kérdés, hogyan lehet hatékonyan tanulni és milyen komponensek határozzák meg, hogy sikeres tanulóvá váljunk. A tanulás komponenseinek vizsgálatai évtizedek óta meghatározzák a neveléstudományi kutatásokat, továbbá más tudományterületek is fontos eredményekkel szolgálnak ahhoz, hogy mely tényezők befolyásolják a tudás elsajátítását. Ilyen például a pszichológia, szociológia vagy az orvostudomány. A jelen munka esetében azonban a neveléstudomány területén maradván a tanulás faktorait az iskolához kötődő tudásszerzés oldaláról közelítjük meg, vizsgálva azt, hogy a tanulás tanulását mely tényezők befolyásolják. A megközelítések azonban különböző síkon jelennek meg. Vannak

-
- ¹ A II. fejezet a következő szakirodalom alapján készült. Habók, A. (2004). A tanulás tanulása az értelemgazdag tanulás elsajátítása érdekében. *Magyar Pedagógia*, 104(4), 443–470.
- 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. (2013a). *Assessment of learning to learn in early school years*. 15th Biennial EARLI Conference for Research on Learning and Instruction. Responsible Teaching and Sustainable Learning. Munich, Germany, 27–31 August 2013.
- Habók, A. (2013b). 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. Gómez Chova, A. López Martínez, & 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.

egyrészt olyan kutatások, amelyek elméleti jellegűek és empirikus módszerekkel igyekeznek feltárni a tanulás sikerességének komponenseit. Míg más megközelítések a tanulás tanulását gyakorlati nézőpontból közelítik meg, és abban segítenek, hogyan válhat valaki hatékony tanulóvá, milyen stratégiákat használjon tanulásában. Ezek a leírások, kutatások gyakorlatorientált szemléletmódot képviselnek. Vannak azonban olyan megközelítések is, és ezek már az újabb kutatásokra vonatkoznak, amelyek a kognitív, affektív és metakognitív nézőpontból vizsgálják azt, hogyan lehet hatékonyan tanulni. Először az elsőként említett megközelítésre fókuszálok, azaz a fogalmi keretek tisztázását tűzöm ki célul.

Az 1990-es években Smith (1990) azzal foglalkozott, hogyan lehet a tanulás tanulását leírni, milyen faktorokat kell számításba venni a tanulás tanulása széleskörű értelmezéséhez és az élethosszig tartó tanulás hogyan valósítható meg. Smith (1990) megállapítása szerint a tanulás tanulása komplex folyamatként értelmezhető, azonban felhívja a figyelmet arra is, hogy itt nem csak egy egyszerű fogalomértelmezésről van szó, hanem egy olyan összetett tevékenységről, amely egy kitűzött cél elérésére, és egy olyan komplex folyamatra vonatkozik, amely az ismeretszerzés és megértés mellett az attitűdök, és a képességek vizsgálatára is fókuszál. A tanulás azonban nemcsak egyéni belül zajló folyamat, ezért a társas folyamatok tanulmányozására is figyelmet kell fordítani, vagyis az intraperszonális folyamatok mellett az interperszonális folyamatok is szerepet játszanak a tanulás sikerében. Összefoglalva a következőképpen írhatjuk le Smith nyomán (1990) a tanulás tanulásához kapcsolódó feladatokat, amelyek a tanulás tanulása mellett a tanulás tanítására nézve is irányadóak. A tanulás során lényeges az egyén öntudatosságának, önmegfigyelő kapacitásának és magabiztosságának növelése és erősítése a tanulási tevékenység során. A tanulói magabiztosság mellett a motiváltságának növelésére is hangsúlyt kell helyezni. Smith (1990) kiemeli, hogy a tanulónak segítséget kell kapnia annak érdekében, hogy aktív tanulóvá váljon, és hatékonyan tudja végrehajtani saját tanulási tevékenységének ellenőrzését.

A tanulás hosszú távú hatékonyságának biztosítása elképzelhetetlen a tanulási stratégiák repertoárjának szélesítése nélkül. A stratégiák hozzásegítik a tanulókat ahhoz, hogy sikeresebben teljesítsenek a tantárgyi területeken, mivel hatékony támogatást nyújtanak a kognitív hiányosságok kompenzálásához, valamint segítenek abban is, hogy a tanulók könnyebben alkalmazkodjanak a változó tanítási módszerekhez. A stratégiák használatával könnyebben tudják követni a tananyagot.

A tanulás azonban nem csupán egyéni tevékenységekhez kötődik. A tanulásszervezés egyik hatékony eljárása a csoportban történő tanulás, különösen az együttműködésen alapuló módszerek bevezetése és alkalmazása, amelyek hozzájárulnak a tanulók készségeinek fejlesztéséhez. A tanulási folyamatban a tanulók mellett a tanároknak is szüksége van támogatásra. Ez megvalósulhat olyan útmutatások formájában, amelyek információt nyújtanak arról, hogy a különböző életkorú tanulók és tanulócsoportok számára milyen oktatási és fejlesztőprogramok, valamint tanári és tanulói segédanyagok állnak rendelkezésre. Ezek közül a tanárok, tanulók tudásának és képességeinek függvényében, ki tudják választani a számukra legmegfelelőbbet, megvalósítva a differenciált oktatást (Smith, 1990).

Waeytens és mtsai. (2002) arra irányították rá a figyelmet, hogy a tanulás tanulása szűkebb és tágabb értelemben is értelmezhető. A szűkebb értelmezés a tanulás tanulását csupán a tanulási képességek, stratégiák és technikák repertoárjaként definiálja, amelyek szorosan a tantárgyi tudás elsajátításához kapcsolódnak. Ez az értelmezés a tanuló mellett a tanár szerepét is vizsgálja. Ezen megközelítés szerint a tanár az, aki az ismereteket közvetíti és a tanuló inkább csak befogadóként jelenik meg, aki a tanár által közvetített információkat elsajátítja.

A tanulás tanulásának tágabb értelmezése a tudás felépítésére helyezi a hangsúlyt, a kognitív konstruktivizmus felől megközelítve. Ennél az értelmezésnél a tanulás nem egy eszköz, annak érdekében, hogy megtanuljon egy tananyagot a tanuló, hanem egy cél, amelyet szeretnének, ha elérne. A tanulás a tanuló részéről egy aktív, konstruktív folyamat, amelyben a tanuló aktív szervezője saját tanulásának, ugyanakkor felelősséget is kell vállalnia, hogy elérje a kitűzött tanulási célt. Már a kilencvenes években felhívta a figyelmet arra Candy (1990), hogy a tanulóktól elvárt lenne, hogy határozzák meg tanulási céljukat, valósítsák is meg azokat, valamint tanulásukat tudatosan elemezzék és vizsgálják felül. Weinert és Schrader (1997) a tanulás tanulása vonatkozásában azt hangsúlyozta, hogy elsősorban nem az információk tanítását kellene előtérbe helyezni, mivel ezek egy idő után el is avulhatnak. Sokkal inkább olyan ismeretek elsajátítását kellene szorgalmazni, amelyek biztosítják a tudás megújítását. Sokkal gyorsabb és látványosabb, ha valamit például szó szerint memorizálunk. Ha azonban nem tudjuk az értelmét, nem válik használhatóvá az ismeret. Vagyis nem az azonnal felmutatható eredmény elérésére kell ösztönözni a tanulókat, mivel sokkal fontosabb az út, amelyen eljutnak egy megoldásig.

Waeytens és mtsai. (2002) kiemelik a tágabb értelmezés kapcsán, hogy a saját tudás felépítéséhez magasabb rendű kognitív képességekre is szükség van, amelyek aktív használata a tanulótól elvárt. Itt már nem a tanár kerül a középpontba, nem ő az ismeretek fő forrása, hanem segíti a tanulót abban, hogy saját tudását felépítse. Van den Houte (1992, idézi Waeytens et al., 2002) megállapította, hogy a tanárnak háromféle funkciója lehet attól függően, hogy mire irányul a tevékenysége. A támogató funkció elsősorban a vizsgákra és tesztekre való felkészítést jelenti, amelynek célja, hogy a tanulók a számonkéréseken jól teljesítsenek. Itt elsősorban a teljesítménycentrikus nézőpont kerül előtérbe, ahol a tanárnak kevésbé a probléma helyzetekre, hanem sokkal inkább a tanulói teljesítménymérésekre kell felkészítenie a tanulókat, ez esetben a tanulók a tesztekre és a jobb jegyért tanulnak. A tanár segítő funkciója a tanulási problémák feltárására és beazonosítására vonatkozik. Míg a fejlesztő funkció az információfeldolgozásban nyújt segítséget és a problémamegoldó gondolkodás fejlesztésére helyezi a hangsúlyt, amikor is elveket, alkalmazási eljárásokat tanítanak a tanulóknak. A három funkció közül Waeytens és mtsai. (2002) a támogató és segítő funkciót a tanulás tanulásának szélesebb értelmezéséhez sorolja, míg a fejlesztő funkciót a szűkebb értelmezéshez.

Összefoglalva azt állapíthatjuk meg, hogy a szűkebb értelmezés képviselői a tudásátadást és a tudás felépítését helyezik a középpontba, az új információk előzetes tudáshoz való illesztését szorgalmazzák, és az ismerethálózatok bővítését célozzák meg oly módon, hogy a tanulókat tudatosan irányítják, így azonban a tanulók passzívabb szerepbe kerülnek. A tágabb értelmezés képviselői jellemzően építenek a tanulók aktivitására, amely aktív tanulási helyzetet teremt. Így a tanárok segítő szerepbe kerülnek, ám a tudás megszerzése a tanulók felelőssége.

Az ázsiai tanulók többször kerültek már a figyelem középpontjába, és számos kutatás vizsgálta, hogyan tanulnak, milyen stratégiákat alkalmaznak tanulásukban, hogyan használják a memorizálást, valamint ez mennyiben fonódik össze a megértés fogalmával. A kutatások azt is feltárták, hogyan vélekednek a tanulók a mély és a felszíni megértésről. E vizsgálatokban nagy szerepe volt Marton Ferencnek, aki hosszú éveken át foglalkozott az ázsiai tanulók tanulási szokásainak vizsgálatával (például Marton, Watkins, & Tang, 1997). A PISA vizsgálatokban elért eredmények szintén arra ösztönzik a kutatókat, hogy figyelemmel kísérjék, mi állhat az ázsiai tanulók jó teljesítménye hátterében (Qi, 2021). Esetünkben a tanulás tanulása vonatkozásában megemlíthetjük Yeung (2003) tanulás tanulásával kapcsolatos összefoglalóját. Arra irányította a figyelmet, hogy tanulás tanulásának fejlesztését egy az ezredforduló elején történő hong

kongri oktatási reform is célul tűzte ki. Arra helyeztek hangsúlyt, hogy a tanulók intrinszc motivációja kialakuljon és fejlődjön, ösztönözzék önmagukat a tanulásra, a felfedezésre és új dolgok kipróbálására, higgyenek saját képességeikben, legyenek készek saját tudásuk fejlesztésére, figyeljenek arra, hogyan közelítenek a tanuláshoz, hogyan alakul az attitűdjük, viselkedésük, valamint váljanak önálló, független tanulókká. Vizsgálatának középpontjában olyan fő fogalmak álltak, mint az énkép, a feladat iránti elkötelezettség, az igyekezet, a rugalmas gondolkodás és a független tanulóvá válás. Arra hívta fel a figyelmet, hogy a tanulás iránti elköteleződés az egyén önfejlesztésének eszköze és ezzel a társadalmat is szolgálja, annak fejlődéshez is hozzájárul. A tanulás egy olyan tevékenység, amely örömet okoz és élethosszig tart.

Kínában olyan reformok indultak el 2004-óta, amelyek a tanulás tanulását új perspektívába helyezték (Ministry of Education, 2005). Több program középpontjába került a felfedezés alapú oktatási módszer és a tanulóközpontú oktatás megvalósítása (Ren, 2014). Ren (2014) a konfuciuszi örökségre irányítja a figyelmet a tanulás tanulása vonatkozásában. Eszerint a Konfuciusz által lerakott tanulás tanulásának keretei tartalmazzák a felfedezést, a gondolkodáson és a cselekvésen alapuló tanulást, továbbá kiemeli az úgynevezett xi fogalmát, amely a gyakorlás és a felülvizsgálat egységét jelenti, amelynek a tanulási folyamatot végig kell kísérnie. A felülvizsgálat a tanulótól egy állandó gondolkodó tevékenységet igényel a saját tanulásáról. Konfuciusz felhívja arra a figyelmet, hogy a tanulás során milyen nagy szerepe van a gyakorlati példák, történetek szerepének, amelyek segítik az információk memóriában történő rögzítését. A PISA vizsgálatban elért jó teljesítményt is az ázsiai országok konfuciuszi hagyományaira és örökségére vezetik vissza, amely azonban a teljesítményorientáltság mellett a tanulás más faktorainak fontosságát is visszatükrözi. A kínai tanulókat gondolkodás orientált és reflektív tanulási stílusok jellemzik, amelyekben a memorizálás és ismétlés mellett a tanulási folyamat tervezése, szervezése, strukturált áttekintése és a tökéletességre való törekvése megjelenik (Littrell, 2005; Oxford & Burry-Stock, 1995). Qi (2021) például elemzésében arra mutatott rá a stratégiahasználat vonatkozásában, hogy a memorizáló stratégiáikat nem használják az átlagosnál gyakrabban a shanghai tanulók, nagyon is tudatában vannak a hatékony tanulási stratégiáknak. Éppen a megértéshez kapcsolódó metakognitív stratégiáikat használják az átlagosnál gyakrabban. Emellett a kidolgozó stratégiákat is az átlag feletti gyakorisággal használják.

A magyar Nemzeti Alaptanterv (NAT) utolsó változataiban is megtalálható a tanulás fontosságának hangsúlyozása. Kiemelik a tanár szerepét a tanulók érdeklődésének

felkeltésében, amellett, hogy hozzájárul a tanár a tananyag közvetítéséhez. Említik azt, hogy cél a hatékony, önálló tanulás alapjainak elsajátítása. Ez egy nagyon fontos pont, hiszen az élethosszig tartó tanuláshoz a tanulási módszerek és stratégiák elsajátítása nélkülözhetetlen az iskolában. A tanulóknak a hatékony tanulásszervezéshez és tervezéshez olyan stratégiák elsajátítására van szükségük, amelyek segítségével tudásukat majd különböző helyzetekben tudják alkalmazni. Ehhez azonban a megfelelő tanulási környezet kialakítása is nélkülözhetetlen.

II.2. A tanulás tanulása kutatására szerveződött európai munkacsoport fogalomértelmezései

A tanulás tanulásának területe az utóbbi évtizedekben fokozottabb a figyelem fókuszába került Európában is, amikor az Európai Bizottság nyolc olyan kulcskompetenciát határozott meg, amelyek az élethosszig tartó tanulás nélkülözhetetlen elemei (Európai Parlament és Tanács ajánlásában, 2006, L 394/13). Olyan területeket neveztek meg, melyek az anyanyelven folytatott kommunikáció; az idegen nyelveken folytatott kommunikáció; a matematikai kompetencia és alapvető kompetenciák a természet- és műszaki tudományok terén; a digitális kompetencia; a tanulás elsajátítása; a szociális és állampolgári kompetenciák; a kezdeményezőkészség és vállalkozói kompetencia, valamint a kulturális tudatosság és kifejezőkészség.

Az Európai Parlament és Tanács ajánlásában összeállított kulcskompetenciák között tehát a tanulás tanulása is helyet kapott, amely magyarra fordítva hatékony, önálló tanulásként szerepel a megnevezésben. Olyan tudás és képességek megszerzését tartják elérendő célnak, amelyek különböző tanulási helyzetekben és később a munka világában, valamint az élet különböző területein is alkalmazhatóak. Az egyéni és csoportos tanulás azonban csak úgy valósulhat meg, ha az egyén hatékonyan tud tevékenykedni, ehhez segítenek például hozzá a tanulási stratégiák. Megjelenik azonban egy az önszabályozott tanulás területén is említett fogalom, az önreflexió, amely a saját tanulás értékelésére irányul. De hangsúlyozzák azt is, hogy a pozitív tanulási attitűd, a motiváció, és a magabiztosság is a hatékony tanulás fontos faktora.

A tanulás tanulása téma kutatását tekintve több évet átfogó szakmai munka indult el az Európai Bizottság ösztönzésére és olyan workshop sorozat kezdődött, amely

egyrészt áttekintette, hogy milyen előzetes európai kutatások vannak konkrétan a tanulás tanulása kutatásához kapcsolódóan, másrészt megvizsgálták, hogyan lehetne továbblépni és mérhetővé tenni a tanulás tanulása témakörét (lásd pl. Fredriksson & Hoskins, 2006). Először is tehát olyan kérdésekkel kezdtek el foglalkozni, mint a fogalmi definíció, hogyan mérhető a tanulás tanulása, milyen komponensei vannak, milyen területekre lehet hangsúlyt helyezni a mérésekben, milyen mérőeszközök állnak rendelkezésre, és milyen mérési tapasztalatok születtek. Az európai munkacsoport három olyan területet állapított meg, amelyek a tanulás tanulása vizsgálatoknál a figyelem középpontjába kell, hogy kerüljenek, mivel általuk komplex képet kaphatunk a tanulási eredményekről és az azt meghatározó tényezőkről. Ezek a kognitív, affektív és metakognitív területek. A kutatási hangsúlyokat az 1. sz. melléklet foglalja össze.

A munkacsoport tagjai közül Demetriou (2006) a tanulás tanulása kapcsán arra hívta fel a figyelmet, hogy a tanulás olyan kognitív területekre vonatkozik, mint a tudás elsajátítása, módosítása, újrendezése, az információk és képességek automatizálása, azonban olyan tényezőket is figyelembe kell venni, amelyek hátráltatják a tanulást, például a motiváció vagy érdeklődés hiánya. Az ismeretek elsajátításához kapcsolódóan később a metakogníció szerepére is ráirányította a figyelmet a gondolkodáson keresztül. Demetriou (2014) szerint a tanulás a szervezésre, a saját gondolkodás megértésére, a tudás megszerzésére és a feldolgozó mechanizmusokra épül. Felhívja a figyelmet arra, hogy a tanulás tanulása a tudatos tevékenység és az adott tanulási feladathoz szükséges mentális folyamatok közötti kapcsolat eredményeként valósul meg. Eszerint a tudatosság és a tanulási folyamat önellenőrzése elengedhetetlen. A mentális folyamatokról való gondolkodás és ennek tudatossá válása hozzájárul az önszabályozáshoz. Ezáltal a tanulás során sokkal pontosabb tudásra lehet szert tenni, és a képességek fejlesztése is sokkal jobban igazítható a kitűzött célokhoz.

Csapó (2007b) szintén foglalkozott a tanulás tanulásával. A finn tanulás tanulása framework nyomán, annak széleskörű értelmezését megerősítve, magyar kontextusban is kiemelte a témakör szerepét. Azt hangsúlyozta, hogy az elérendő cél az, hogy a tanulók az optimális elsajátítás stratégiáját alkalmazva teljesítményük maximumáig eljussanak, és olyan magas szintű tudásra tegyenek szert, amely a megértésen alapul. Kutatásaiban közvetett módon foglalkozott a tanulás tanulásával, és új eredményekkel járult hozzá a témakör szűkebb értelmezésű kutatási irányvonalához. Csapó (2006) olyan projekttemákat emel ki, mint (1) a szervezés és reprezentáció, (2) a kognitív képességek

fejlesztése, valamint (3) a sikeres tanulás, amelynek egyik kulcsa a korai diagnózis, a fejlődési problémák beazonosítása, és a képességek monitorozása.

Higgins (2007) kiemelte azt, hogy az iskolai tanulás során nemcsak az ismeretek elsajátításának kell a középpontban állni, de az is lényeges, hogyan történik az ismeretek feldolgozása. A feldolgozásnak azonban nem csupán a tanulási technikák bemutatására és használatára kell irányulnia, hanem olyan megközelítési és szemlélet módot is közvetíteni kell, amelyek segítségével a tanulás iránt pozitív attitűd alakul ki és a tanulási szokások formálása is megtörténik. Említhető itt például a tanulásra vonatkozó énkép vagy az önhatékonyosság. Higgins (2007) arra is ráirányítja a figyelmet, hogy a tanulás során a felelősség nemcsak a tanáré vagy a tanulóé, hanem mindkettőjüktől függ az, hogy a tanuló hatékony tanulóvá válik-e. A tanárok részéről elvárt az, hogy a tanulóik előzetes ismereteit és képességeit figyelembe véve alakítsák az oktatást, szükség szerint a differenciálást alkalmazva. A tanulás során mindkét féltől elvárt, hogy reflektáljanak saját munkájukra. A tanulók célkitűzése, tervező munkája nélkülözhetetlen a sikeres tanulás megvalósításához, ezen túl a saját tevékenység folyamatos felülvizsgálatára van szükség a tanulás alatt. Higgins (2007) megállapítása alapján a tanulóknak fel kell tudni ismerni azt, hogy egy-egy tananyagot milyen stratégiával sajátítanak el a legkönnyebben, így a tanulási stratégiáknak olyan eszköztárrá kell válniuk, amelyeket feladattól függően alkalmaznak. A tanulás sikeréhez Higgins (2007) véleménye szerint is szükség van motivációra, továbbá megemlíti a változás képességét, vagyis, ha szükség van arra, hogy a tanuló változtasson tanulási stratégiáján, legyen rá képes.

Deakin Crick (2014) a tanulás tanulását szintén egy olyan folyamatként határozza meg, amely komplex és dinamikus rendszert alkot. Eszerint a különböző tananyagokban rejlő kapcsolatok felismerése és beazonosítása a tanulás tanulása által válik lehetővé és segíti a különböző tanulási helyzetekben való boldogulást. Általa felismerjük azt, hogyan lehetünk hatékony tanulók, és hogyan, miben változtassunk a hatékony tanulás megvalósulása érdekében, valamint hogyan nézzünk szembe a tanulási nehézségekkel és kihívásokkal. Deakin Crick (2014) ezt a fajta tanulási folyamatot egyrészt egyénen belül, másrészt egy szociális környezetben zajló folyamatként írja le.

Kloosterman (2006) tanulási környezetre vonatkozóan három tényezőt emel ki. Az első a tanulók motiválása, a második a fejlesztő eszközök használata és a harmadik a tréner/facilitátor/tanár szerepe. Kloosterman (2006) hangsúlyozza, hogy a tanulás során fontos szerepe van annak, hogyan értelmezi a tanuló saját szerepét. Arra keresi a választ, miként értelmezi és értékeli saját személyét a tanuló a tanulási folyamatban. Az

önpercepció mellett lényeges, hogy önirányított legyen a tanulás és megjelenjen az önértékelés is. Bár nem fogalmazza meg egyértelműen, de ezek a fogalmak az önszabályozott tanulás alapját is képezik. Kloosterman a tanulás tanulása témához kötődő projektekben hangsúlyozza, hogy a tanárnak alkalmazkodnia kell a tanulók eltérő igényekhez és tanulási stílusaihoz. Programjaiban segítők is szerepet kapnak. A virtuális platformokon azonban a tanulók maguk betölthetnek segítő szerepet, mégpedig információ oszthatnak meg egymással, visszajelzést, támogatást nyújthatnak egymásnak. Az értékelés során a tanári és a segítő értékelés mellett az önértékelésre lehetőség nyílik.

Moreno és Martín (2007) hangsúlyozta, hogy a tanulás tanulása esetében a kognitív, valamint a szociális és affektív dimenziók tanulmányozására szükség van, és oda kell arra figyelni, hogy egyik dimenzió se váljon túlzottan dominánssá. Kiemelték azt, hogy a tanulás tanulása értelmezése sokkal összetettebb módon valósulhat meg, ha a kognitív folyamatok mellett, szociális és affektív faktorok is a vizsgálatok tárgyát képezik, ezen a magabiztosság, a tanulási autonómia, a társas kapcsolatok, a családi és szocioökonómiai faktorok szerepét értik és e faktorokkal egészítik ki a tanulás tanulásához kapcsolódó vizsgálatokat. Moreno felhívja a figyelmet arra, hogy nem célszerű minden tanulóra érvényes lépéseket kidolgozni, hogyan tanuljanak meg egy tananyagot, hatékonyabb lenne, ha a tanulásukat alakítanák ahhoz, ahogyan a célt el fogják érni. Egy újdonság is megjelent Moreno (2006) elméletében, ugyanis széles értelemben használva a tanulás tanulása fogalmát a tanulás meta oldalának fontosságát is hangsúlyozta és bevonta kutatásába. Így Moreno (2006) nyomán a tanulás tanulása területén megjelent a metakogníció fogalma és a metalearning összetevőinek meghatározása. A metalearning Moreno szerint metatudásból és metakognitív monitorozásból épül fel. A metatudás kialakításának alkotórésze az egyén tudása, a feladat és a rendelkezésére álló stratégiák. A metakognitív monitorozás a szabályozásból és ellenőrzésből áll. Összetevői a tervezés, döntés és értékelés.

A tanulás meta-szintjét Sorensen (2006, p. 49) is tanulmányozta, és a tanulás tanulásának folyamatát a metalearning perspektívájából közelítette meg. Elemzésében megjelenik az úgynevezett metatudás fogalma, amely arra utal, hogy tudatában vagyuk saját tudásunknak. Grønmo (2006) is említette a metakogníció szerepét, és a tanulási stratégiák oldaláról közelítette meg, amely alapján a saját tudás kontrollálásának fontosságára irányította a figyelmet.

Nagy-Britanniában 2000-ben elindult egy több fázisból álló kampány a tanulás népszerűsítése érdekében, Campaign for Learning címmel. Itt a fő cél az volt, hogy a

tanulókat tanulni tanítsák, mivel hangsúlyozták, hogy a tanulás tanítható és olyan elemei vannak, amelyek segítik a tanulókat a sikeres tanulóvá válásban. Az ismeretek átadása mellett kiemelt figyelmet kapott a tanulás tudatossá tétele, a saját erősségek és gyengeségek felismerése, az önmotiválás tanulása, a magabiztosság erősítése, valamint a tanulási stratégiák és szokások feltérképezése, illetve tanítása (Higgins, Wall, Falzon, Hall, Leat, Baumfield, Clark, Edwards, Jones, Lofthouse, Moseley, Miller, Murtagh, Smith, Smith, & Woolner, 2005, p. 11). A több fázisban megvalósított projekt lényeges eleme volt, hogy segítse a tanárokat az osztálytermi és az azon kívüli lehetőségek teljes mértékű kihasználásában, továbbá abban, hogy felismerjék és megértsék, hogyan támogathatják a tanulókat a leghatékonyabban a tanulási folyamatban. A projekt ennek érdekében több szempontot is kínált a tanárok számára. Felhívták a figyelmüket a tanulók tanulási stílusának azonosítására, és ötleteket adtak a tanulási képességek és motiváció fejlesztéséhez. Kiemelt hangsúlyt kapott a hatékony tanítás, a motiváló, és a tanulásra ösztönző környezet közötti kapcsolat megerősítése. A tanulási környezetet kialakítását úgy tervezték, hogy a tanár a központi ismeretátadó szerepből kilépve facilitátorként működjön együtt a tanulókkal.

II.3. A tanulás tanulása empirikus kutatásnak alapjai

A tanulás tanulásához kapcsolódó későbbi kutatások három egyetem munkájából indultak ki, ahol hagyományai vannak a téma kutatásának, azonban különböző szempontból közelítve meg azt. Ezek a Bristoli Egyetem, az Amszterdami Egyetem és a Helsinki Egyetem.

A Bristoli Egyetemen dolgozták ki a Hatékony Élethosszig Tartó Tanulási Eszköztárat (Effective Lifelong Learning Inventory, Deakin-Crick, Broadfoot, & Claxton, 2004; Deakin Crick, 2006). Az Eszköztár célja a hatékony élethosszig tartó tanuláshoz szükséges jellemzők beazonosítása, definiálása és mérőeszközök kidolgozása volt. Az úgynevezett tanulási erő (learning power) alkotórészeinek meghatározását tűzték ki célul. Hét olyan területet választottak ki, amelyek a programjaik alapját képezték. Ezek a növekvő orientáció, a kritikai kíváncsiság, a jelentés megállapítás, a függőség és gyengeség, a kreativitás, a kapcsolat/függetlenség és a stratégiai tudatosság (Hoskins & Fredriksson, 2008). A fogalmak meghatározásán később kissé változtattak, és a növekvő orientáció, változás és tanulásként jelent meg; a kritikai kíváncsiság, és a

jelentésmegállapítás nem változott; a függőség és gyengeség, rezilienciaként került definiálásra; a kreativitás szintén változatlan maradt; a kapcsolat/függetlenség kategória, tanulási kapcsolatokként jelent meg; míg a stratégiai tudatosság szempontja nem változott (Deakin Crick, 2014). A programjukban hangsúlyt helyeztek arra, hogy a tanulónak alkalmuk nyíljon tudatos vagy tudattalan tanulási szokásaikat felmérni, és a visszajelzések alapján képesek legyenek a reflexióra, hogy tudatosabb tanulókka váljanak, és képesek legyenek felelősséget vállalni saját tanulásukért. Mérőeszközeik diagnosztikus segítséget jelentettek a tanároknak is, így számukra is visszajelzés érkezett arról, hogy mely területen van szükség a tanítási stratégiákon és módszereiken változtatni. Az eredmények az oktatás minőségének javítása mellett, a bizalmon alapuló tanár-diák kapcsolat kialakításához is hozzásegítették a résztvevőket.

Az Amszterdami Egyetem a keresztntantervi kompetenciák kidolgozásával került a figyelem középpontjába a tanulás tanulásához kapcsolódóan (Meijer, Elshout-Mohr, & Van Hout-Wolters, 2001). A keresztntantervi kompetenciák a tanulást új oldalról közelítették meg, hangsúlyozva az információfeldolgozás, a megértés, a kritikai elemzés és az együttműködés szerepét a tanítási-tanulási folyamatban. A nyolc keresztntantervi kompetencia a következő: 1) a figyelem irányítása, 2) az információ szelektálása és rendezése, 3) az összegzés és következtetés levonása, 4) a véleményalkotás, 5) a vélekedések és véleménybeli értékek megértése, valamint a saját és mások tevékenységének megértése, 6) a vélemények megkülönböztetése a tényektől, 7) az együttműködés a feladatokon, 8) a saját munka minőségi értékelése (Hoskins & Fredriksson, 2008).

A tanulás tanulása kutatásában már az 1990-es években kiemelkedő szerepet töltött be a finn "Life as Learning (LEARN)" projekt, amely egy olyan kutatássorozatot indított el, mely évtizedek óta meghatározza a tanulás tanítását. 1996-ban kezdődött egy olyan nagy volumenű a tanulás tanulása kutatására épülő programsorozat, amely a Nemzeti Oktatásügyi Testület (National Board of Education), a Pedagógiai Értékelési Központ (Centre for Educational Assessment), a Helsinki Egyetem és a Helsinki Város Önkormányzatának Oktatási Osztálya (City of Helsinki Education Department) együttműködésével valósult meg. A munkában a Finn Tudományos Akadémia Kulturális és Társadalomtudományi Kutatási Bizottsága is részt vett a „Life as Learning” című (Az élet mint tanulás, 2003; Research Programme on Life as Learning, 2009) kutatási programmal, amelyben újra definiálták a tanulási célokat. Így a Helsinki Egyetemen már voltak hagyományai a téma kutatásának. A Helsinki Egyetemen Hautamäki és

munkatársai (2002) tanulás tanulásához kötődő kutatásai nyomán az empirikus vizsgálatok folyamatosan zajlottak a kilencvenes évek közepe óta. 2002-ben kidolgoztak egy olyan keretrendszert, amelyben meghatározták a téma elméleti alapjait. Ebben a munkában három fő kiemelt területtel foglalkoztak, melyek a tanulás tanulását széleskörűen írják le. Ezek a tartalomhoz kötött vélekedések, a tanuló önmagához kötődő vélekedései, és a tanulási kompetenciák. Az összefoglaló egy olyan definíciót is közöl, amely a kognitív, az affektív önszabályozásra és tanulási tevékenység fontosságára hívja fel a figyelmet. Eszerint a tanulás tanulását a következőképpen definiálják: *“az új feladatokhoz való alkalmazkodás képessége és az erre való hajlandóság, a gondolkodáshoz való elkötelezettség aktiválása, valamint a remény perspektívái a tanulási tevékenységben és a tanulási tevékenységről való kognitív és affektív önszabályozás megőrzése által”* (Hautamäki et al., 2002, p. 39).

A tanulási funkciók esetében hangsúlyozták, hogy a tudás, a képességek, a kutatás-felfedezés, valamint a tanuló önmagába vetett hite és a remény azok a kulcsfogalmak, amelyek hozzájárulnak a tanulás sikeréhez. A tudás az ismeretjellegű tudásra vonatkozik, hogy tudunk valamit. A képességek arra utalnak, hogyan végzünk el egy tevékenységet, és hogyan alkalmazzuk a megszerzett tudásunkat. Ugyanakkor arra is ráirányítják a figyelmet, hogy önmagában az ismeretek birtoklása és az információk feldolgozásának képessége még nem egyenlő azzal, hogy valóban meg is tanultuk valamit, illetve hogy azt különböző szituációkban is alkalmazni tudjuk. Ehhez szükség van egyfajta felfedező, kutató tevékenységre, amely ösztönöz a feladatok megoldására. A remény pedig ahhoz segít hozzá, hogy higgyünk céljaink elérésében, bízunk önmagunkban, és ösztönözzük magunkat a problémák leküzdésére (Hautamäki & Kupiainen, 2014).

A finn tanulás tanulása framework kidolgozásához több kutatási területet használtak fel. A kognitív pszichológiai hagyományok alapján középpontba kerültek a gondolkodási és magasabb szintű kognitív képességek értékelésének módszerei. Kiemelt szerepet kapott az automatizálódott képességek új kontextusba helyezésének vizsgálata, valamint a propozíciók azonosítása, és a mentális eszközök feltárása is. A tanulás tanulása keretrendszer kialakításában a szociokulturális hagyományok is érvényesültek, különösen az egyéni és csoportos tanulási helyzetek tanulmányozása révén. Emellett megjelentek azok a tényezők is, amelyek a tanuló önmagához, illetve környezetéhez kötődő faktorait írják le, valamint a motiváció szerepe is hangsúlyosan jelen van az elméleti alapokban (Hautamäki et al., 2002; Hautamäki & Kupiainen, 2014).

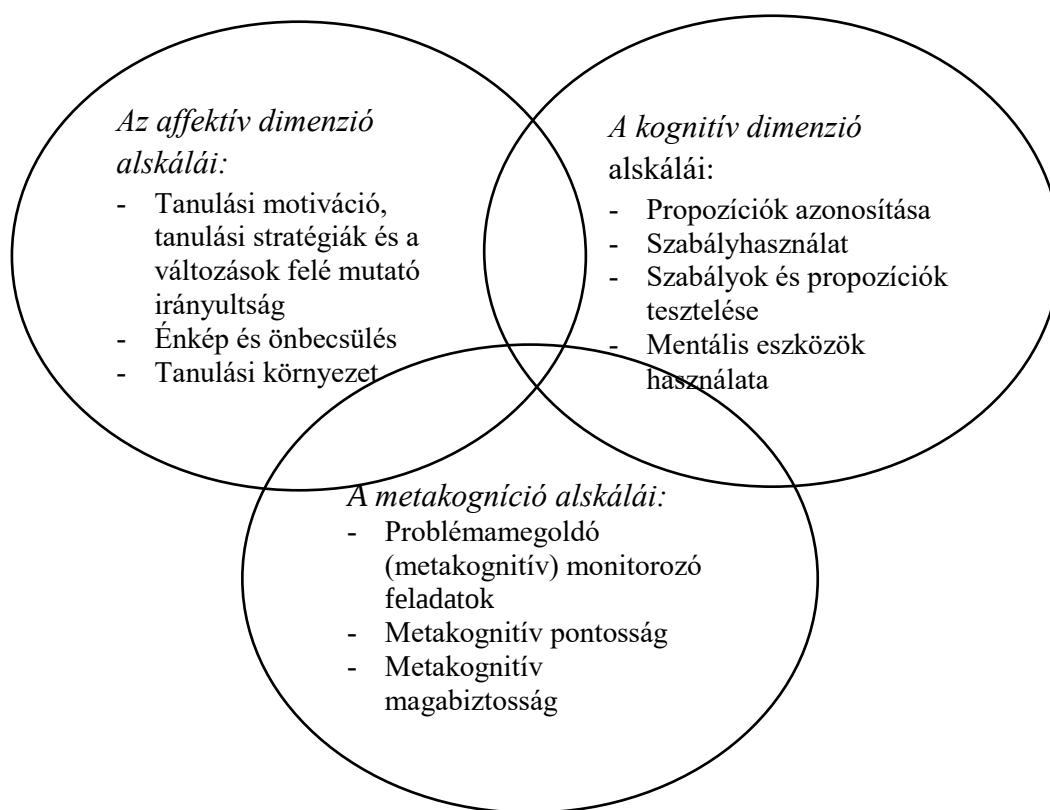
Moreno és Martín (2007) munkája nyomán a Madridi Egyetem kutatásai is hangsúlyt kaptak, és ők is megerősítették azt, hogy a tanulás tanulása tanulmányozásához a kognitív, valamint a szociális és affektív perspektívák tanulmányozására is szükség van, továbbá a két oldal arányára oda kell figyelni. Kutatásaik olyan irányba mutattak (Moreno & Martín, 2014), mint a tanulási autonómia, a magabiztosság, a kollaboratív együttműködés, a család és társadalom szerepének vizsgálata. A tanulás tanulását meghatározó témakörök a következőket foglalták magukba: alapvető kognitív képességek; kognitív önszabályozás; nyitottság, kreativitás és kritikai gondolkodás; az érzelmek önszabályozása; önhatékonyság; tanulási motiváció; a kooperatív tanulás során megvalósuló szabályozás és ellenőrzés; kollaboratív formában történő tanulás. Ugyanakkor Moreno (2006) a tanulás tanulása fogalom meta oldalára is ráirányította a figyelmet és a metalearning, metatanulás szerepét kiemelte. Talán ennek hatására is a tanulás tanulása vizsgálatokban a feladatokról való gondolkodás monitorozó kérdéseken keresztül megjelent. Azonban ez egybeesett más kutatók definícióival, elméleteivel is, akik hangsúlyozták a tanulás felülvizsgálatának és önértékelésének szerepét a tanulási folyamatban (pl. Higgins, 2007; Kloosterman, 2006).

II.4. A tanulás tanulásának mérési területei

A tanulás tanulása mérési területeinek meghatározásakor az Európai Bizottság szakértői csoportot állított fel és szorgalmazták az elméleti keretek összeállítása mellett mérőeszközök kidolgozását és pilot vizsgálatok megvalósítását is. A kutatásba olyan egyetemek kerültek tehát, ahol tapasztalatokkal rendelkeznek a témáról. A kutatás vezetését az Amszterdami Egyetemtől Joost Meijer, a Bristoli Egyetemről Ruth Deakin-Crick, a Helsinki Egyetemről Jarkko Hautamäki és az Élethosszig tartó Tanulási Kutatóközpontból Ulf Fredriksson vállalta. A közös együttműködés alapján kidolgoztak egy három részből álló mérőeszköz-rendszert, amely tanulói tesztet és kérdőívet, tanári kérdőívet, és osztályfőnöki kérdőívet foglalt magába (Fredriksson et al., 2007).

A tanulás tanulása komponenseinek feltérképezésekor először a kognitív és affektív kutatási hagyományokból indultak ki. A tanulói teszt és kérdőív a tanulás tanulásához kapcsolódó képességek és attitűdök mérésén alapult. A tanulás tanulásának első keretrendszere alapján a kognitív terület mérésekor elsősorban az információszerzésre és feldolgozásra koncentráltak. Négy alskálát soroltak ide: a propozíciók azonosítását, a

szabályhasználatot, a szabályok/propozíciók tesztelését, valamint a mentális eszközök használatát. Ezek az alskálák a Helsinki Egyetem és az Amszterdami Egyetem kutatásaiban szereplő tesztekhez kapcsolódtak. Mérési területei a matematikai, a gondolkodási, valamint az olvasás-szövegértési feladatokon keresztül valósultak meg. Az affektív területhez is rendeltek alskálákat, amelyek olyan vélekedéseket vizsgáltak, melyek a pozitív tanulási attitűd kialakulásával vannak kapcsolatban. Ezek a tanulási motiváció, a tanulási stratégiák és az orientáció a változások felé, az énkép és az önbecsülés, a tanulási környezet, továbbá a felismert támogatás egy kompetens személytől és a tanulási kapcsolat. Ezek az alskálák a Bristol Egyetem és a Helsinki Egyetem által kidolgozott tesztek alskálái alapján kerültek megállapításra.



1. ábra. Európai teszt a tanulás tanulása frameworkhöz (Hoskins & Fredriksson nyomán, 2008, p. 29)

A rendelkezésre álló mérőeszközökből kiindulva közös méréseket végeztek, majd azokat átdolgozták és egy új európai framework készült, amely a kognitív és affektív oldal mellett már a metakogníciót is tartalmazza, és amelyhez a Madridi Egyetem kutatásai nyújtottak alapot (Hoskins & Fredriksson, 2008). Ennek alapján a metakognitív területhez

három alskálát soroltak: a problémamegoldó (metakognitív) monitorozó feladatokat, a metakognitív pontosságot, és a metakognitív magabiztosságot (Hoskins & Fredriksson nyomán, 2008, p. 29) (1. ábra).

A kognitív feladatok sajátossága az volt, hogy megoldásukhoz elsősorban nem az iskolában tanultak felidézésére számítottak, hanem a tudás alkalmazása került előtérbe. A tanulók visszajelzései is arról számoltak be, hogy az ilyen típusú feladatok újak voltak számukra, és elsősorban nem a tankönyvből elsajátított tudásukra kérdeztek, hanem arra, hogyan tudják ismereteiket a gyakorlatban alkalmazni. A metakognitív feladatok a kognitív feladatokhoz kapcsolódtak és a saját teljesítmény megítélésére vonatkoztak. Az affektív terület mérése során kérdőívvel gyűjtöttek adatot. Az egyes részterületek foglalkoztak többek között a tanulók önmagukról alkotott nézeteivel, a stratégiahasználati tudatossággal, az információk közötti kapcsolat keresésével, az információk feldolgozásával, a kritikai kíváncsisággal, a segítségkéréssel, a tanulmányi teljesítményhez kapcsolódó nézetekkel, a célorientációval, a tanulmányi énképpel a képességekhez kapcsolódóan, valamint az elvárásokkal a matematika, a gondolkodás és az olvasás-szövegértés területén. A tanulási környezet területe az iskola, a család és a barátok oldaláról közelítette meg a témát, és olyan részterületek is a mérésbe kerültek, mint a csoportmunkához fűződő tapasztalatok, vagy a tanuláshoz kapott támogatás szerepe (Kupiainen, Hautamäki, & Rantanen, 2008).

A hazai kutatások vonatkozásában a témát érintő elméleti publikációk mellett a tanulás tanulása keretrendszeréhez kapcsolódó területek szeparált vizsgálatával is találkozhatunk. A Szegedi Műhelyben hosszú évek óta foglalkoznak a tanulás egyes komponenseinek mérésével. Ide kapcsolódnak például a természettudományok, a matematika és az olvasás-szövegértés területén folytatott vizsgálatok (Csapó, 2007a, 2007b; Korom & Nagy, 2007; Molnár É. & B. Németh, 2006), valamint az attitűdökkel, motivációval, tanulási szokásokkal, önszabályozott tanulással, és a metakognícióval foglalkozó kutatások (B. Németh & Habók, 2006; Csíkos, 2005; D. Molnár, 2013).

II.5. A tanulás tanulásának megjelenése a PISA-vizsgálatban

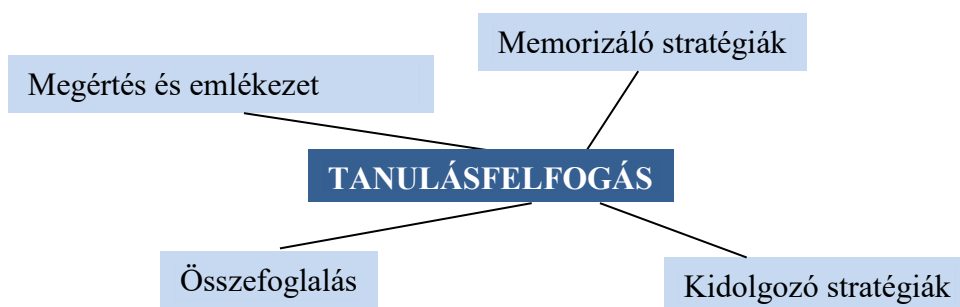
II.5.1. Kérdőíves vizsgálatok

Már az első PISA-vizsgálatban, 2000-ben megjelent a tanulás tanulása fogalom, amely egy kérdőív alapját adta. A komplex vizsgálat középpontjában annak tanulmányozása állt, hogy a különböző iskolarendszerek mennyiben segítik hozzá a tanulókat ahhoz, hogy a tanuláshoz való hozzáállásukat fejlesszék. A tanuláshoz való hozzáállás nemcsak az iskolai sikerességet befolyásolja, hanem a tanulási attitűdöt is alakítja, amely a későbbi életükre is hatással van. Elméletük alapját az önszabályozó tanulás adta. Abból indultak ki, hogy azok a tanulók sikeresebbek, akik bíznak magukban és ez meghatározza tanulási stratégiahasználatukat és motiváltabbak. Ezt a feltételezést azzal indokolták, hogy ezek a tanulók nagyobb felelősséget éreznek a tanulásukért, és hatékonyabban szabályozzák azt. Hangsúlyozták annak fontosságát, hogy a tanulók kellő magabiztossággal rendelkezzenek, és a tanulással szemben pozitív tanulási motivációt alakítsanak ki. A PISA-vizsgálatban rávilágítottak arra, hogy a tanuláshoz való viszonya hogyan alakul a tanulóknak, továbbá a tanulási jellemzők milyen összefüggésben állnak a teszteken elért teljesítménnyel. A vizsgálat elméleti alapját az önszabályozott tanulás alkotta, amelyhez Pintrich, Zimmerman, Weinert, Boekaerts és Winne elméletéből indultak ki. Azt a gondolatot emelték ki, hogy a sikeres önszabályozó tanuló képes „*a saját tanulási céljainak kiválasztására, amelyek segítségével a tanulási folyamatát irányítja, a megfelelő ismeretek és képességek alkalmazására, hogy a tanulását szabályozza, a megfelelő tanulási stratégiák tudatos kiválasztására, melyek illenek az előtte álló feladat megoldásához, és motivált a tanulásra*” (Artelt, Baumert, Julius-McElvany, & Peschar, 2004, p. 11). Az önszabályozott tanulás elméletét olyan modellel írták le Boekaerts nyomán, amely magába foglalja a kognitív, motivációs és metakognitív szinteket. A modell szerint a sikeres tanuló képes a saját tanulását megtervezni, forrásokat keresni, amelyek segítségével a céljait meg tudja valósítani. A tanulás során gondot fordít saját tanulósa monitorozására. Boekaerts hangsúlyozza a tanuláshoz szükséges tanulási stratégiák fontosságának kiválasztását, amelyek segítségével felismeri a tanuló azt, hogyan tanulhat a leghatékonyabban az adott tanulási feladattól függően (Artelt, Demmrich, & Baumert, 2001). A tanulási eredmény vizsgálatok egyre inkább arra

irányult a figyelem, hogy a tanuló képes legyen felismerni azt, mit kell tennie a tanulási cél elérése és a tanulás eredményességének felülvizsgálata érdekében. Ez a típusú metakognitív gondolkodás segíti hozzá a tanulót, hogy jobban észrevegye erősségeit és hiányosságait könnyebben le tudja küzdeni. Azt a tanulót, aki sikeresen tanul, a siker motiválja abban, hogy újabb kihívásokkal nézzen szembe, nagyobb kockázatot vállaljon, és ezáltal további sikereket érjen el.

Az önszabályozott elmélet alapján tehát körvonalazódtak azok fő területek, amelyek a PISA-vizsgálat Student Characteristics as Learners kérdőívébe kerültek. Ezek a tanulási stratégiák, a motiváció, az énkép és a tanulási helyzet preferenciája. A PISA 2000 kérdőíve az évek során átalakult és a kezdeti általános tanulásfelfogás után, egy-egy kiemelt terület vonatkozásában tanulmányozták a tanulást befolyásoló faktorokat. 2009-ben az olvasás volt az a kiemelt terület, amelyhez kapcsolódva a tanulásról alkotott felfogás jellemzőinek vizsgálata megvalósult.

Az olvasás-szövegértés a tanulás fontos alapját képezi. E terület vizsgálatára a tanulási stratégiák közül a memorizáló, kidolgozó és kontroll stratégiák továbbra is megjelentek a kérdőívben (2. ábra).



2. ábra. Hogyan definiálja a PISA a „tanulási stratégiákat”? (OECD, 2010, p. 26)

A megértés és emlékezet, valamint az összefoglaló stratégiák új faktorként jelentek meg, az olvasás-szövegértés eredményeinek differenciáltabb elemzésére adva lehetőséget ezzel. A stratégiákon túl azonban a motiváció és énkép egyes területei is helyet kaptak a tanulói mérőeszköz-rendszerben.

II.5.2. Tesztek

Az elmúlt évtizedekben több kutatássorozat állította mérésének középpontjába a tanulók tudásának mérését és elemezte a tanulói eredményesség kapcsolatát az affektív faktorokkal. A vizsgálatok közül a legjelentősebb az OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) és az IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement) által szervezett vizsgálatssorozat. A PISA és a tanulás tanulása kutatási alapját képező feladatok koncepcióját Hoskins és Fredriksson (2008) hasonlította össze. Azt találták, hogy a kognitív dimenzió esetében a PISA elsősorban az olvasás-szövegértési, matematikai és természettudományos műveltséget helyezi a középpontba, míg a tanulás tanulásához kötődő mérőeszközök inkább a tanulási kompetenciára fókuszálnak és nem feltétlenül egy tantárgyi tartalomhoz kötődnek. Ilyen például a tanulás tanulás keretrendszerében szereplő proposíciók azonosítása, amely tények és vélemények vizsgálatán alapul. A feladatok nem minden esetben egy tantárgyhoz vagy területhez kapcsolódnak, hanem igényelnek például olvasás-szövegértési és matematikai ismereteket.

A második alskála a szabályhasználatot állítja a középpontba, ahol a szabályokat különböző formákban kell használni. Például ki kell találni a helyes számtani alapl műveletet, vagy egy szabályszerűséget megállapítani. A matematika csak egy eszköz, amely a feladatmegoldást szolgálja, és nem feltétlenül a matematikai tudás méréséről van szó.

A harmadik alskála esetében, a szabályok/proposíciók tesztelésénél, a folyamatokban szereplő reflektív absztrakcióra, a változók kontrolljára és kísérlet tervezésére épül feladat.

A negyedik alskála a mentális eszközök használatához kapcsolódik, és szöveghez, ábrához vagy táblázathoz kötődő feladatokra épül. Itt a tanulóknak kérdésekre kell válaszolni, és problémákat megoldani.

Hoskins és Fredriksson (2008) megállapította, hogy a tanulás tanulását vizsgáló feladatok során a tanulók gyakran találkoznak kereszttantervi feladatokkal, ugyanakkor megjelennek az olvasáshoz, a matematikához, és a természettudományos műveltséghez kapcsolódó feladatok, de más kontextushoz kötik, mint a PISA-vizsgálatban. Ugyan több PISA-vizsgálatba bevont feladat képezhetné részét a tanulás tanulás kutatásának, de nem minden PISA-vizsgálat használható a tanulás tanulás mérése során.

II.6. A tanulás tanulása kutatásának szerkezete

A tanulás tanulásának kutatása komplex vizsgálatot igényel, így három perspektívából építettük fel kutatásunk szerkezetét a tanulás tanulása európai keretrendszer alapján.

1. táblázat. A tanulás tanulása kutatásának szerkezete a területek szerint

A tanulás tanulása kutatásának szerkezete ²		
1. Tanulók – Szóbeli adatgyűjtés		
<i>Affektív dimenzió</i>		
– Tanulási jellemzők		
2. Tanulók – Papíralapú adatgyűjtés		
<i>Affektív dimenzió</i>	<i>Kognitív dimenzió</i>	<i>Metakognitív dimenzió</i>
– Tanulási jellemzők	– Olvasás-szövegértés	– Metakognitív
– Nyelvtanulási	magyar nyelven	pontosság
stratégiák	– Gondolkodás	– Metakognitív
	– Természetismeret	magabiztosság
3. Tanulók – Online adatgyűjtés		
<i>Affektív dimenzió</i>	<i>Kognitív dimenzió</i>	<i>Metakognitív dimenzió</i>
– Tanulási jellemzők	– Olvasás-szövegértés	– Metakognitív
– A tanuló önmagáról és	magyar nyelven	pontosság
az iskoláról alkotott	– Gondolkodás	– Metakognitív
vélekedései	– Matematika	magabiztosság
– Nyelvtanulási és	– Szövegértés idegen	
olvasási stratégiák	nyelven	
4. Tanulók – Online fejlesztőprogram		
– Olvasás-szövegértés-szövegfeldolgozás		
5. Tanárok – Szóbeli adatgyűjtés		
– Tanítási szokások, tanításról való vélekedések		

² A szerkezet bemutatása a következő szakirodalom alapján készült. Habók, A. (2017). *A tanulás tanulása – A tanulás hatékonyságát befolyásoló tényezők*. Budapest: Gondolat Kiadó.

Kutatásunk tervezésekor azt tartottuk szem előtt, hogy a tanulás tanulása keretrendszerének kognitív, affektív és metakognitív területeit lefedjük empirikus vizsgálatokkal. Kutatásaink összetettségükből adódóan több lépcsőben valósultak meg. Így első lépésként szóbeli adatgyűjtést végeztem. Interjúkat készítettem alsó és felső tagozatos tanulókkal, hogy feltárjam tanulási jellemzőiket, közöttük a tanulási stratégiáikat. Emellett kérdőíves adatfelvételre is sor került, amely a tanulási szokások feltérképezését szolgálta. A második szakaszban papíralapú adatgyűjtés történt, kérdőívek és tesztek segítségével. Ebben az első lépésben megvalósított adatgyűjtés tapasztalatai alapján az affektív dimenzió mérése mellett a kognitív és metakognitív dimenziók mérése is történt.

Harmadik lépcsőben online környezetbe került a vizsgálat, amelynek keretében kérdőív, valamint tesztek segítségével történt adatfelvétel több mérési ponton. A kutatási eredményekre építve később megtörtént az olvasás-szövegértésre és szövegfeldolgozásra épülő fejlesztőprogram kidolgozása, ugyancsak online tanulási környezetbe építve, amely felső tagozatos tanulók számára nyújt segítséget a tanuláshoz stratégiák tanításán keresztül. A tanárok tanítási szokásait és tanításról való vélekedéseit interjú módszerével vizsgáltam, ezen eredményekre ebben a munkában nem térek ki. A következőkben ismertetett kutatások szerkezetét az 1. táblázat mutatja. A kutatási témákat, a kutatási kérdéseket, az alkalmazott módszereket, a használt mérőeszközöket és a minták elemszámát a 2. sz. mellékletben foglaltam össze.

II.6.1. A tanulás tanulásának kognitív dimenziója

Olvasás-szövegértés³

Az olvasás-szövegértés folyamatát többféle megközelítésből vizsgálhatjuk. Ilyen például a kognitív pszichológiai, a szociokulturális vagy a társadalmi-kulturális aspektus. Az újabb pszichológiai megközelítésekre irányuló elméletek az olvasási készséget olyan komplex folyamatként írják le, amely számos részkészségből tevődik össze, és amelyek folyamatos interakcióban állnak egymással (Grabe, 2009). Az olvasási képesség legteljesebb pszichikus komponensrendszerét Nagy József (2010) alkotta meg, amely

³ A fejezetrész a következő szakirodalom alapján készült. 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>

szerint az olvasási képesség számos rutinból, részkészségből és ismeretből szerveződik, amelyek kritikus előfeltételei az olvasási készségek optimális elsajátíthatóságának és használhatóságának.

Szociokulturális oldalról közelíti meg a RAND csoport (Reading Study Group, 2002) az olvasási tevékenységet. Háromdimenziós modelljüknek elemei az olvasó, a szöveg és az olvasási tevékenység, amelyek tágabb szociokulturális kontextusba illeszkednek, és folyamatos interakcióban vannak egymással. A szövegértést olyan folyamatként írja le, amely során „*egyidejűleg jelentés kinyerése és megalkotása történik az írott szöveggel való interakción és együttműködésen keresztül*” (Kirby, 2003, p. 1).

Az olvasás és szövegértés fogalmának értelmezésében lényeges változást hozott az OECD PISA (2009; 2016c) meghatározása, amely a szövegértést olyan folytonosan bővülő tudás-, készség- és stratégiakészletnek tekinti, amely alapvető feltétele az egyén tudásának és a lehetőségek fejlesztésének, a társadalomban való részvételének és a saját céljai elérésének. Meghatározásuk szerint a szövegértés folyamatában az egyének különböző készségek és stratégiák alkalmazásával az előzetes szövegértési tapasztalataik és háttértudásuk aktiválásával hozzák létre a jelentést, amelyet nagyban befolyásol az elérni kívánt saját céljuk, valamint az őket körülvevő társadalmi, szociális és kulturális közeg (OECD, 2016c).

Amióta Alderson (1984) felvetette azt, hogy az idegen nyelvi olvasás során nyelvi vagy olvasási problémák merülhetnek-e fel, azóta számos kutatás középpontjába került annak megválaszolása, hogy az idegen nyelvű szövegek megértésében az anyanyelvi olvasási készségek szintje vagy az idegen nyelvi ismeretek játszanak-e nagyobb szerepet (Li, McBride-Chang, Wong, & Shu, 2012; Genesee, Geva, Dressler, & Kamil, 2006; Royer & Carlo, 1991). A kérdés megválaszolásának két elmélet képzete az alapját; az egyik a nyelvi küszöb hipotézis (Linguistic Threshold Hypothesis; Clarke, 1979), a másik a nyelvi interdependencia hipotézis (Linguistic Interdependence Hypothesis, Cummins, 1979). Az előbbi elmélet szerint egy bizonyos szintű nyelvi kompetencia előfeltétel a még az anyanyelvükön kiválóan olvasók számára is ahhoz, hogy anyanyelvi olvasási készségeiket az idegen nyelv esetén használni tudják. Clarke (1979) ezt a szintet plafonszintnek (Language Competence Ceiling) nevezi, mely szerint, míg az olvasó ezt a szintet nem éri el, nyelvi „rövidzárlat” (Short-Circuit-Hypothesis; Clarke, 1980) áll be, és az idegen nyelvű szövegértési szintje átlagos szintre esik vissza. Az elmélet kritikusai azt emelték ki, hogy az elmélet paradoxont hordoz magában, mivel nem határozza meg pontosan a küszöbszint határait. Ez azonban nem is határozható meg, mivel az idegen

nyelvi szint és az idegen nyelvi, illetve anyanyelvi olvasási készségek között dinamikusan változó kapcsolat van (Baker, 2002; Jiang, 2011; Takakuwa, 2003).

A nyelvi interdependencia hipotézis alapján ezzel szemben elmondható, hogy az idegen nyelvi szövegértés szintje szoros összefüggésben áll az anyanyelvi szövegértési képességgel, eszerint az anyanyelvi készségek, képességek a kezdetektől transzferálhatóak az idegen nyelvre (Cummins, 1979). Cummins (2012) a későbbiekben azt emelte ki, hogy a transzfer nem automatikus, hanem függ az egyén anyanyelvi metakognitív készségeitől és képességeitől. E két elmélet ötvözeteként jöttek létre a közös kognitív alapkészség (CUP = common underlying cognitive processes) és a specifikus nyelvi készség (SUP = separate underlying proficiency) modellek. Ezen modellek szerint léteznek olyan kognitív készségek, amelyek közősek minden nyelvben, és vannak specifikusan bizonyos nyelvekre jellemző nyelvi készségek, amelyek nem transzferálhatóak (Baker, 2002). A transzfert segítő modell (transfer facilitation model) leírása alapján a metalingvisztikai tudatosság jelentősen hozzájárul az anyanyelv és idegen nyelv közötti átvitel megvalósulásához (Koda, 2008).

A felsorolt elméletekben közös pont, hogy az anyanyelven megszerzett szövegértési képességek transzferálhatóak az idegen nyelvre. A viták középpontját az képezi, hogy mikor, milyen feltétellel, és mely készségek, képességek transzferálhatóak. A kutatások szerint a lexikai és szintaktikai tudás nem minden nyelv esetén transzferálható, vagyis az idegen nyelvi olvasás fejlesztésének az idegen nyelvi szókincs és lingvisztikai ismeretek fejlesztése előfeltétele (Droop & Verhoeven, 2003). Az idegen nyelvtudási szinttől függetlenül előfordulhat, hogy olyan ismeretlen szavakkal, nyelvtani szerkezetekkel, illetve olyan idegen nyelvi szövegkontextussal találkoznak a tanulók olvasáskor, amelyek nem illeszkednek előzetes elvárásaikhoz, olvasási céljaikhoz. Ekkor az olvasási folyamat tudatos és aktív kontrolljával és a megfelelő stratégiák alkalmazásával áthidalhatók a felmerülő nehézségek. Az idegen nyelvi szövegértés során ezért meghatározó jelentőségűek a metakognitív készségek, hogy a tanulók gondolkodjanak a szövegfeldolgozási folyamataikon és felhasznált olvasási stratégiáikon (Baker & Beall, 2009; Furnes & Norman, 2015).

Gondolkodási műveletek

A gondolkodási képességek minden tantárgy során nélkülözhetetlenek. Esetünkben a tanulás tanulása mérőeszköz rendszerébe a finn framework induktív gondolkodásra épülő feladata került be. A feladat alapját Karl Josef Klauer gondolkodási műveletekre

épülő rendszere adta. Csapó, Hotulainen, Pásztor és Molnár (2019) úgy foglalta össze az induktív gondolkodást vizsgáló feladatok esszenciáját, hogy meg kell figyelni a feladatok elemei közötti kapcsolatokat, szabályokat és ez alapján kell eljutni a megoldásig.

Eszerint a gondolkodás fejlettségének megállapítása a hasonlóságok és különbözőségek felismerésére, valamint az összehasonlításra, a tulajdonságok és relációk értelmezésére irányulnak. Molnár (2006) és Pásztor (2014) részletes betekintést nyújt a Klauer-féle szabályrendszerbe, mely szerint az általánosításon belül a tulajdonságok és hasonlóságok felismerése, a diszkrimináción belül a tulajdonságok megkülönböztetése, a többszempon্তু osztályozáson belül a tulajdonságok hasonlóságainak felismerése, a kapcsolatok megkülönböztetésén belül a relációk különbözőségeinek felismerése, a rendszeralkotáson belül a relációk különbözőségeinek és hasonlóságainak felismerése típusok különböztethetőek meg. A tanulás tanulása szempontjából a rendszeralkotásra épülő feladattípus jelent meg vizsgálatunkban, mely szerint a tanulóknak relációkat kellett azonosítani. Ehhez meg kellett figyelni az azonosságokat és különbözőségeket, továbbá a közöttük lévő viszonyt is fel kellett ismerni. Ez után kellett meghozni a döntést, hogy milyen elemmel pótolható a hiányzó rész. Ez azonban csak egy feladatelem volt.

Az induktív gondolkodás területe több vizsgálat képezte már hazánkban. Szeretném kiemelni Csapó Benő kutatásait, aki az induktív gondolkodás témakörét évtizedekig vizsgálta. A képességek fejlődése és iskolai fejlesztése című könyvében (2003) részletes áttekintést adott a gondolkodás fejlesztéséről és olyan fejlesztő kísérleteket ismertetett, amelyek a tanulók gondolkodásának fejlesztésére célzottan fókuszálnak. Írt többek között Klauer fejlesztőprogramjáról, vagy a stratégiai képességek fejlesztéséről, amelynek keretében a metakogníció fogalmának részletezésére is kitért. Ezeken túl induktív gondolkodást mérő tesztek eredményeit és ezek összefüggéseit más háttérváltozókkal is bemutatta.

Csapó, Hotulainen, Pásztor és Molnár (2019) finn és magyar 4. és 7. évfolyamos tanulók induktív gondolkodás teszten elért eredményeit hasonlította össze figurális sorozatok és analógiák, valamint numerikus sorozatok és analógiák esetében. Molnár Gyöngyvér (2006) szintén az induktív gondolkodást vizsgálta kisiskolás korban fejlesztőprogram alapján. Feladatai a Klauer által meghatározott szempontrendszeren alapultak kiegészítve manipulatív eszközökkel. Pásztor (2014) az induktív gondolkodás fejlesztését matematikai tartalomba helyezte 3–4. évfolyamos tanulók számára. A tantárgy jó lehetőséget adott a feladattípusok struktúrájának leképezéséhez és online megjelenítéshez digitális játék alapú tanulási környezetbe integrálva.

Matematika

A matematika azon tárgyak közé tartozik, amelynek sikeres tanulását több tantárgy tartalma is meghatározza, és amely maga is több tantárgy tartalmát is befolyásolja. A matematika tantárgyon belül a tanulók nemcsak számokkal végeznek műveletet, de az olvasás-szövegértési tevékenységük is hatást gyakorolhat matematika eredményükre. Az a tanuló, aki nem rendelkezik az adott osztályfokon elvárt olvasás-szövegértési képességgel, a matematikai feladatok utasítását és magának a feladatnak a megértését tekintve is nehézségekkel szembesülhet. Csapó és Nunes (2015) megjegyzi, hogy a matematikai gondolkodást más terület is, például a természettudományok tanulása is meghatározhatja. Olyan gondolkodási folyamatokat kell számba venni esetükben, amelyek a matematikai megértést is támogatják.

A matematikatudás igénye több esetben jelenik meg a tantárgyakban. Ha a matematikai műveletvégzésre gondolunk, a fizikai és kémiai számítások alapjául szolgálnak és összetett gondolkodási folyamatokat igényelnek. De például biológiából az állatok és növények osztályozása, a besorolások mind igénylik, hogy egy meghatározott rendszer szerint tudjanak gondolkodni a tanulók. Ha az ének-zene tantárgyat tekintjük, a matematikai ismeretek ott is előkerülnek, a szolmizációs rendszerben, vagy az összhangzattanban. Ha a hangok rendszerét vizsgáljuk, lényegében megfeleltethetők számoknak és műveletet végzünk velük.

A tanulás tanulásához kapcsolódó feladatsorok elsősorban aritmetikai kérdésekre épültek, amelyek megoldásához a feladat szövegének megértése is elengedhetetlen volt. A finn mérőeszközrendszer matematikai gondolkodást mérő feladataiban képek és ábrák értelmezésére, valamint a hozzájuk kapcsolódó gondolkodási és aritmetikai műveletek elvégzésre volt szükség. De megjelentek olyan feladatok is, ahol a matematikai műveleti jeleket betűk helyettesítették. A tanulóknak arra kell rájönni, hogy melyik betű melyik műveleti jelet helyettesíti. Ezek az aritmetikai műveletvégzésen alapú feladatsorok Dementriou és munkatársai (1991, 1996; Hautamäki & Kupiainen, 2014) munkáin alapultak, és a rugalmas gondolkodási műveletek használatát várták el a tanulóktól.

Túllépve az iskolai kereteket, a matematikai ismeretek az élet több területén is megjelennek. Például arányok kiszámításában, ugyanazon termék melyik csomagolását éri meg jobban megvásárolni, mennyi az egységár. Vagy a százalékszámítás, mennyit takaríthatunk meg 20%-os leárazásnál. Közel 20 éve történt néhány olyan kísérlet a szegedi mérés-értékelési szakértői képzésben tanuló gyakorló tanárok munkája nyomán, amelyek tartalma kémia, fizika és matematika tantárgyhoz kapcsolódott. A matematikai

program az Utca matematikája címet viselte (Vári, 2001). Arra keresett választ a program, hogy az iskolai keretek között hogyan lehet a hétköznapi és iskolai tudásra épülő ismereteket összekötni második–harmadikos hátrányos helyzetű tanulók esetében, hogy az iskolai szituációkban is jól teljesítsenek (Vári, 2001). Emellett a kísérlet mellett azonban számos olyan elméleti és gyakorlati kutatás valósult meg a Szegedi Műhelyben, amelyek a tanulói gondolkodást és a matematikai tudás alkalmazását vizsgálták különböző szemszögből (Ambrus, Csíkos, Makra, Szitányi, & Zsinkó, 2015; Csíkos, 2003a, 2003b, 2005; Csíkos, Molnár, Csapó, 2015; Csíkos & Vidákovich, 2012, Nagy, 2006).

II.6.2. A tanulás tanulásának metakognitív dimenziója

A metakogníció a tanulás, azon belül pedig az önszabályozott tanulás elméletének egyik kutatási területete. Ehhez kapcsolódóan többféle szegmensét is vizsgálják annak, hogyan gondolkodnak a tanulók a feladatmegoldás alatt, illetve hogyan reflektálnak saját feladatmegoldási folyamataikra. A tanulás tanulása témakörén belül a metakogníció vonatkozásában a metakognitív pontosságot és magabiztosságot vizsgálták és a feladatmegoldás önértékelő szakaszába helyezték el.

Demetriou (2014) szerint a tanulás a szervezésre, a saját gondolkodás megértésére, a tudás megszerzésére és a feldolgozó mechanizmusokra épül. Felhívja arra a figyelmet, hogy a tanulás tanulása a tudatos tevékenység és minden más, adott tanulási feladathoz szükséges mentális folyamat közötti kapcsolat eredményeként valósul meg. Eszerint tudatosságra és a tanulási folyamat ellenőrzésére szükség van. A mentális folyamatokról való gondolkodás és ennek tudatossá válása hozzájárul az önszabályozáshoz. Általa a tanulás során sokkal pontosabb tudásra lehet szert tenni és a képességek használata is sokkal inkább igazodik a célokhoz.

Moreno és Martin (2014) a tanulás tanulásának meta oldalát a metatudáson és a metakognitív monitorozáson keresztül jellemzi. A metatudás a feladatok alatti stratégiahasználatot fedi le értelmezésükben. A metakognitív monitorozás az önkontrollt és az önszabályozást foglalja magába (Moreno & Martin, 2014). Moreno és Martin (2014) a tanulás tanulásához kapcsolódóan egy úgynevezett metatanuláson alapuló mérőeszközt dolgozott ki. Ez a mérőeszköz a tanuló reflektív folyamatait vizsgálja, azt kutatja, hogy a tanuló hogyan gondolkodik egy probléma megoldása során. A mérőeszköz a következő

pontokat fedi le: a saját célok és szándékok tudatosítása a kognitív és affektív képességek vonatkozásában; a tanulási folyamat tervezése; a hatékony stratégiák használata a tanulás monitorozása céljából; a tanulási folyamat monitorozása és a stratégiák hatékony kiválasztása; a tanulási folyamat eredményének ellenőrzése. Hangsúlyozzák azt is, hogy a tanulónak olyan problémamegoldáson alapuló feladatokat kell adni, amelyek gyakorlatorientáltak és lehetőséget adnak a reflexióra.

Vuorre és Metcalfe (2022) arra hívták fel a figyelmet, hogy a saját tudás megítélése nagyon fontos, hiszen, ha nincsen tudatában a tanuló annak, hogy mit nem tud, vagy nem helyesen, akkor nem is tudja felhasználni tudását. Az viszont, ha valamit jól tud, és ennek tudatában is van, megerősíti. A tudatosabb tanulók jobban képesek felmérni, hogy milyen stratégiákat válasszanak a tanulási feladathoz és szükség esetén inkább keresnek segítséget a feladatmegoldáshoz. Hartwig és Dunlosky (2012) szintén arra mutatott rá, hogy a magasan teljesítő tanulók sokkal hatékonyabban és adaptív módon tudják kiválasztani és használni tanulási stratégiáikat, mint az alacsonyan teljesítő társaik. Sok tanuló ugyan ismeri a tanulási stratégiákat és képes róluk metakognitívan gondolkodni, azonban azzal nem feltétlenül vannak tisztában, hogy melyik stratégia melyik szituációban hatékony. Például, ha egy tanulási szituáció végén egy tanuló teszteli tudását, ez nem feltétlenül jelent számára teljes körű visszajelzést, szükség lehet az információk újraolvasására, hogy áttekintse azokat a részeket, amelyeket nem értett meg. A tanároknak feladata lenne, hogy elmagyarázzák, hogy melyik stratégia melyik szituációban lehet hatékony, mert önállóan nem feltétlenül használják ezeket tudatosan a tanulók (Cervin-Ellqvist, Larsson, Adawi, Stöhr, & Negretti, 2021).

II.6.3. A tanulás tanulásának affektív dimenziója

Tanulási stratégiák⁴

Több kutatás ráirányította a figyelmet arra, hogy az önszabályozott tanulás fázisainak működtetéséhez hozzájárulnak a tanulási stratégiák (Habók, 2017; Habók & Magyar, 2018a, 2018b; Habók, Magyar, & Molnár, 2022; Habók, Magyar, & Nagy-Pál, 2018; Magyar & Habók, 2018; Molnár, 2002). Weinstein és Mayer (1986, p. 315)

⁴ A fejezet rész a következő szakirodalom alapján készült. 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>

definíciója szerint a tanulási stratégiák olyan viselkedési és gondolati formák, amelyekkel a tanuló a tanulási folyamatát szándékozza befolyásolni. Az önszabályozott tanulási modellek kidolgozásával párhuzamosan az általános tanulási folyamatot meghatározó tanulási stratégiák feltérképezése és csoportosítása is elkezdődött és ehhez kapcsolódóan különböző skálákat dolgoztak ki a kutatók. Ilyen például Pintrich (2000) MSLQ (Motivated Strategies for Learning Questionnaire) kérdőíve, amely a tanulási motivációhoz (31 item) és az önszabályozott tanulási stratégiákhoz (50 item) kapcsolódóan tartalmaz állításokat. A tanulási stratégiákra vonatkozó állítások a kognitív, metakognitív és a forrás-menedzselési stratégiákból állnak össze (Pintrich, Smith, García, & McKeachie, 1991). A kognitív stratégiák a tanultak átismétlésére, feldolgozására, az információk elrendezésére, csoportosítására, kapcsolatok létesítésére és a kritikus gondolkodás fejlesztésére vonatkozóan tesznek fel kérdéseket. A metakognitív stratégiákon belül olyan folyamatokat vizsgálnak, amelyek révén a tanuló a kognitív folyamatait kontrollálja és szabályozza. Ezek a tervezés, a végrehajtás és a visszacsatolás fázisaira vonatkoznak. A forrás-menedzselési stratégiák olyan kérdésekkel foglalkoznak, mint az időbeosztás és környezeti feltételek kialakítása, a figyelem fenntartása, a kollaboráció és segítségkérés.

Egy másik gyakran használt kérdőív az önszabályozott tanulási stratégiák feltérképezésére a LASSI (Learning and Study Strategies Inventory), melyet Weinstein és Palmer (1990) dolgozott ki. A LASSI kérdőív tíz skálából tevődik össze és 76 itemet tartalmaz. Az itemek a következő területekre vonatkoznak: tanulással kapcsolatos attitűd, motiváció, megfelelő időbeosztás, szorongás leküzdése, koncentráció, információ-feldolgozás, lényeg kiemelése, tanulási segédanyagok alkalmazása, önellenőrzés módszerei és tesztelési stratégiák alkalmazása. A skálák az információ megszerzésén és feldolgozásán túl a motivációs és affektív stratégiák feltárására is hangsúlyt helyeznek (McCombs, 2017).

Az OECD PISA program a vizsgált kognitív területeken felül a tanulás nem kognitív komponenseinek a feltárásával pontosabb képet akart nyerni a mérésben résztvevő országok tanulóinak iskolához és tanuláshoz való viszonyáról (OECD, 2001, 2004, 2010, 2013b, 2016a, 2016b, 2017). Ehhez az önszabályozott tanulás elméletére alapozva kutatta, hogy a résztvevő 15 éves tanulók milyen szinten képesek saját tanulási folyamataik szabályozására, amely a hatékony tanulás fontos eleme, és az egész életen át tartó tanulás alapvető feltétele. A tanulási jellemzők mérése 2000-ben szerepelt először az OECD PISA vizsgálatban. A tanulási jellemzőkre irányuló Student Characteristics as

Learners kérdőív a motivációra, az énképre és a tanulási stratégiákra vonatkozó kérdéseivel lefedte az önszabályozott tanulás leggyakrabban vizsgált területeit (Artelt, Demmrich, & Baumert, 2001; OECD, 2001). A kérdőív három területe 11 jellemzőt vizsgált, kiegészülve a kooperatív és a versenyorientált tanulásszervezési módok preferenciájával, így széles skálán tudott adatot gyűjteni a mérésben résztvevő tanulók tanulási szokásairól.

A kérdőív a tanulási stratégiákon belül a kognitív és a metakognitív stratégiahasználatra vonatkozóan tartalmazott állításokat. A kognitív területen a memorizáló és a kidolgozó (elaborációs) stratégiahasználatot vizsgálta, míg a metakognitív területen a kontroll stratégiák használatáról érdeklődött. A motiváció esetében az instrumentális motiváció, az olvasás-szövegértés és matematika iránti érdeklődés, valamint az erőfeszítés és kitartás területei kerültek be a kérdőívbe. Az énképet az önhatékonyság, a matematikai és verbális énkép, valamint a tanúlással kapcsolatos énképen keresztül vizsgálták.

Az eredeti kérdőívet B. Németh és Habók (2006) magyar nyelven is alkalmazta 7. és 11. évfolyamos tanulók körében. Szabó (2016) 4. és 6. évfolyamos reziliens és nem reziliens tanulók tanulási stratégiáinak vizsgálatához használta szintén ezt a kérdőívet és elemezte a magyar nyelv és irodalom, a matematika, és a természettudományos tantárgyak osztályzataival fennálló összefüggéseit. Habók (2016) az általános iskola végén és a középiskolás évek elején tanuló évfolyamokat vont be vizsgálatába és tanulmányozta a tanulási és nyelvtanulási stratégiák közötti összefüggéseket. Habók, Magyar és Molnár (2019) az általános iskola második évfolyamától kezdve első éves egyetemisták tanulási szokásait tekintette át ugyancsak ezzel a kérdőívvel. Összességében megállapítható, hogy a tanulási stratégiákra vonatkozó PISA kérdőívet különböző kutatások keretében alkalmazták már és a kutatások egyöntetűen igazolták, hogy a kérdőív kategóriái megbízhatóan működnek. A PISA vizsgálatban szereplő eredeti kérdőívet az évek során átdolgozták és az adott év kiemelt mérési céljához vonatkozóan töltik ki a tanulók, nem az általános tanulási jellemzőkre vonatkozóan.

Nyelvtanulási stratégiák⁵

A nyelvtanulás sikerét számos tényező meghatározza. Ilyen a kulturális faktor, a tanuló nyelvészeti és nyelvtani ismeretei, a személyes képességek, a motiváció, a tanulási és nyelvtanulási attitűd és a tanulás során használt technikák. Arra már több kutatás rávilágított (Oxford, 2017; Wong & Nunan, 2011), hogy a tanulási stratégiák használata segíti a tanulót a nyelvtanulás során, hogy hatékonyabban tanuljon mind egyéni munka során, mind osztálytermi környezetben. Ezen túl a tanulási stratégia gyakori használata arra ösztönzi a tanulót, hogy magasabb szinten sajátítsa el az idegen nyelvet.

A hetvenes évek közepétől megvalósuló stratégiakutatásokban már kísérletet tettek arra, hogy azonosítsák azokat a stratégiákat, amelyek segítségével a tanuló hatékonyabbá teheti nyelvtanulását (Cohen, 2007; Oxford, 1990a, 1990b). Hozzá kell azonban tenni, hogy manapság is kutatott témáról van szó és élénk eszmecserek folynak a stratégiák azonosításáról és definíciókról is (Thomas & Rose, 2019; Thomas, Rose, & Pojanapunya, 2021). A tanulás önszabályozott jellemzőjéről Oxford (1990a, 2011, 2017) írt és megalkotta stratégikus önszabályozott tanulási modelljét (Strategic Self-Regulation (S²R) Model), amelynek Vigotszkij önszabályozott tanuláson alapuló szociokulturális elmélete jelentette az alapjait, emellett Zimmerman (Zimmerman, 2000; Zimmermann & Schunk, 2011) három fázisú modellje is alapját adta. Az elméletek nyomán Oxford úgynevezett stratégiákat és metastratégiákat állapított meg, melyek a stratégiakutatásban is megjelentek. Ezek a kognitív, az affektív, a motivációs, és a szociális stratégiakategóriák, valamint a kapcsolódó meta párjuk, úgy mint a metakognitív, a meta-affektív, a metamotivációs és a metasziociális stratégiakategóriák (Oxford, 2017). Ezek az új kategóriák az eredeti felosztásra épültek, vagyis a memória, kognitív, metakognitív, affektív, kompenzáló és szociális kategóriákra. Az Oxford által fejlesztett Strategy Inventory for Language Learning kérdőív széles körben használt mérőeszköz, azonban nem kötődött minden szempontot figyelembe véve az önszabályozott tanuláshoz és ez indokolta, hogy az elmélete alapján új kérdőív készüljön. Az új taxonómia azonban további vitáknak adott színteret és újra megfogalmazódott az a kritika, hogy a stratégiahasználat gyakoriságának vizsgálata nem feltétlenül jellemezheti a sikeres nyelvtanulót (Dörnyei, 2005; Hajar, 2019).

⁵ A fejezet rész a következő szakirodalom alapján készült. 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>

Kutatásunkban Oxford S²R modellje alapján (Habók & Magyar, 2018b) fejlesztettünk egy új kérdőívet (Self-Regulated Foreign Language Learning Strategy Questionnaire, SRFLLSQ), azonban célul tűztük ki, hogy az általános tanulási stratégiákat, és más tanulást meghatározó faktorokat is vizsgáljunk. Így a látóterünkbe került az angol mint idegen nyelvi teljesítmény és attitűd is, és kutatásaink kiemelt céljai között ezen faktorok egymásra való hatásának vizsgálata ugyancsak megjelent (Habók, Magyar, & Molnár, 2022).

III. A nyelvtanulási stratégiák

III.1. A nyelvtanulási stratégiák fogalmának értelmezése⁶

Régóta foglalkoztatja a kutatókat, hogy a nyelvtanulás során mely stratégiák segítik hatékonyan a nyelvtanulót. Mérföldkő volt a nyelvtanulási stratégiák fogalmának meghatározásában Rubin (1975) kutatása, aki a hetvenes évek közepén publikálta „What the good language learner can teach us” című tanulmányát. Rubin (1975) azon nyelvtanulási stratégiáknak a beazonosítására vállalkozott, amelyek a sikeres nyelvtanulóra jellemzőek, valamint amelyeket a kevésbé hatékony nyelvtanulóknak is meg kellene ismerni, hogy sikeresebb nyelvtanulókká váljanak. Rubin (1975) szerint a nyelvtanulói stratégiák *„olyan technikák és eszközök, amelyeket a nyelvtanuló a tudás elsajátításához használ”* (Rubin, 1975, p. 43). Rubin (1975) a sikeres nyelvtanulóról azt állapította meg a kognitív feldolgozás területén, hogy hatékonyan gyűjti, tárolja és idézi fel az információkat. Az információk közül fel tudja mérni, hogy mi az, amit megért és képes következtetések levonására a kontextus alapján. Képzelőerejét tekintve, képes az általánosból elindulva specifikus következtetésekre. Keresi a nyelvi mintázatokat, megfigyeli a nyelvtani jelenségeket és próbálja alkalmazni azokat, akkor is, ha nem tanulta az adott szabályt. Figyelmet szentel a nyelvi kifejezések használatának, és másik kommunikációs szituációban is alkalmazza azokat. Kísérletezik a nyelvvel, felméri azt, ha még nem is tanult egy nyelvtani anyagot, a szövegkörnyezetből ki tudja következtetni. Összességében keresi az esélyt a kommunikációra a magas szintű nyelvhasználóval, akár az osztálytermen kívül is, és figyeli, monitorozza és értékeli magában a nyelvi kommunikációt. Stern (1975) Rubinhoz hasonlóan a nyelvtanulás során a kognitív folyamatok tanulmányozása mellett a kommunikációs szituációkba illesztett nyelvgyakorlás fontosságára hívta fel a figyelmet.

Bialystock (1978, p. 71) definíciója alapján a nyelvtanulási stratégiákat olyan eszközökként határozta meg, amelyek az információk feldolgozásában kapnak szerepet.

⁶ A fejezet a következő szakirodalom alapján készült. Doró, K., Habók, A., & Magyar, A. (2018). *Nyelvtanulási stratégiák tanítása és fejlesztése*. Budapest: Akadémiai Kiadó.

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>

O'Malley és Chamot (1990, p. 1) szintén az információfeldolgozás, és az emlékezeti folyamatok felől közelíti meg a fogalmat, specifikusabban az emlékezeti rögzítés és a megértés szerepét emeli ki. Ezek a kognitív folyamatok egyfajta viselkedésen keresztül nyilvánulnak meg nézőpontjuk szerint, amelyben a nyelvtanuló szándéka is szerepet játszik és meghatározó tanulási motivációja és attitűdje. Cohen (2011a) a stratégiákat ugyancsak az információfeldolgozás és a tevékenységek felől közelíti meg, hangsúlyozva a tudatosság szerepét. Azt állapította meg, hogy a stratégiák a kezdeti szinttől a magas szintű nyelvtanulásig segítik a nyelvtanulót, hogy egy adott cél érdekében dolgozzon, és megoldja feladatait. Kiemeli, hogy a tananyag beazonosítása, emlékezetben történő rögzítése és rendszerezése lényeges, a cél az, hogy a tanuló tudását különböző szituációkban tudja alkalmazni, és ez gyakorláson keresztül valósul meg (Cohen, 2012). Weinstein és Mayer (1983, p. 3) azon viselkedési mintázatok és gondolatok szerepét emelik ki a nyelvtanulásban, amelyek a megismerési folyamatokat befolyásolják. Chamot (2004, p. 14–15) tanulmányában a fogalmat a tudatos gondolkodás és tevékenységek szerepével köti össze. Ezeket a tanuló egy tanulási cél elérése érdekében határozza meg, hangsúlyozva azt, hogy a tanulónak metakognitív tudással is rendelkeznie kell a saját gondolkodásáról, arról, hogyan közelít egy tanulási feladathoz. Felhívja a figyelmet arra, hogy a tanulás során el kellene jutni arra a szintre, ahol a tanuló a tanulási feladat jellege alapján képes kiválasztani a leghatékonyabb stratégiát.

Cohen (2011a, 2011b) azt említette a nyelvtanulási stratégiák vonatkozásában, hogy nyelvtanuláskor a stratégiák használatának hatására mérhetően növelhető a tanulási teljesítmény, de az már nem feltétlenül igazolható, hogy a stratégiahasználat hatására a nyelvtanulás gyorsabban történne, vagy nagyobb örömet jelentene. Az azonban lényeges, hogy a nyelvtanuláshoz szükség van stratégiák használatára, mivel kutatási eredmények arról számolnak be, hogy a sikeres nyelvtanuló gyakrabban használja nyelvtanulási stratégiáit (Habók & Magyar, 2018a; Wu, 2008).

Griffiths (2008), valamint Griffiths és Chansiz (2015) megállapítása szerint a nyelvtanulási stratégiák használata olyan tudatosan választott cselekvésekként írhatóak le, amelyek segítik a tanulót tanulása szabályozásában. Griffiths (2016) később a tudatosság mellett az automatizmusra is ráirányította a figyelmet, így a nyelvtanulási stratégiákat olyan tudatos és automatikus tevékenységekként jellemezte, amelyeket az egyén saját tanulása szabályozása érdekében használ (Griffiths, 2016, p. 86). Griffiths és Chansiz (2015) készített egy olyan összefoglalót is, amelyben összegyűjtötték a nyelvtanulási stratégiák lényeges ismérveit Anderson (2008), Bialystok (1981), Cohen

(2011a), Griffiths (2008, 2013), Leontiev (1978), O'Malley, Chamot, Stewner-Manzanares, Kupper, & Russo (1985), Oxford (2011), Macaro (2006), Rubin (1975), és Wenden (1991) nyomán. Eszerint: (1) A tanulási stratégiák tevékenységben nyilvánulnak meg. Ez lehet konkrét cselekvés, például a tanuló aláhúz, kiemel, vagy mentális tevékenység, amikor gondolkodási műveleteket végez. (2) Az automatizmusra és tudatosságra visszatérve azt a következtetést vonják le, hogy mindkettőt használja a nyelvtanuló tanulása során. Számára ismeretlen feladatokban még jobban kell koncentrálnia és a nyelvhasználat inkább tudatos ekkor, később a gyakorlással jobban automatikussá válik. Példaként az autóvezetés analógiáját említik. Míg a kezdők jobban koncentrálnak a cselekvésre, később a gyakorlás hatására tevékenységük automatikusabb. (3) A stratégiahasználat szabadságáról azt emelték ki, hogy egy konkrét osztálytermi környezetben kevés mozgástere van a tanulóknak, ám egyéni tanuláskor a cél az lenne, hogy a stratégiák repertoárjából tudjanak választani attól függően, hogy számukra melyik a leghatékonyabb. (4) A következő pont kapcsolódik is ide, miszerint a stratégiák célorientáltak, vagyis a tanulási cél határozza meg választásukat. (5) A stratégiák esetében érdemes a szabályozás fogalmát és a meta fogalmát tisztázni. Nem minden stratégia meta, van, ami kognitív, mégis metának gondolhatják. Például az, hogy milyen szót használunk egy mondatban. Inkább kognitív. (6) Azt is számba kell venni a nyelvtanulási stratégiák használatakor, hogy más stratégiákkal is összefonódnak. Ilyen például a kommunikációs stratégia vagy a tanítási stratégia. Ezek azonban hiába kerülnek alkalmazásra, ha nem társul hozzájuk tudatos nyelvtanulási stratégia, akkor a nyelvtanulás szempontjából nem érik el céljukat. Hiába kommunikálunk vagy veszünk részt tanórán, ha nincs mögötte tudatos nyelvtanulási szándék, a tevékenységek céltalanná válhatnak.

A nyelvtanulási stratégiák területén továbbra is Rebecca Oxford személye a legmeghatározóbb és az 1990-ben megjelent könyve az egyik leggyakrabban hivatkozott forrás a területen. (Oxford, 1990a) definíciójában olyan tevékenységekként határozza meg a stratégiák használatát, amelyek a tanulási folyamatot megkönnyítik és hozzájárulnak ahhoz, hogy a tanuló az előző tapasztalatai alapján új helyzetekben is tudja alkalmazni előzetes tudását. Továbbá megállapítja azt is (Oxford, 1990a), hogy a nyelvtanulási stratégiák esetében olyan megvalósuló speciális cselekvésekről van szó, amelyek a nyelvtanuló tanulását segítik, nemcsak kognitív területen, de affektív, érzelmi szempontból is. Azt is kiemeli, hogy a saját tanulási folyamatok irányítását segít a nyelvtanulási stratégiák használata. A nyelvtanulási stratégiákhoz kapcsolódó fogalmi értelmezések és taxonómiák továbbra is foglalkoztatják, és elmélete folyamatos

megújítására képes. Az évek során definiálta a tanulási stratégiákat, új kategóriarendszert dolgozott ki részben elméleti, részben empirikus források alapján. Kutatásának továbbfejlesztéséhez számos adat állhatott rendelkezésre saját empirikus vizsgálatai miatt, valamint számtalan kutatás alapját képezte már az elmélete nyomán kidolgozott Strategy Inventory for Language Learning kérdőív (Oxford, 2011, 2013, 2017).

Oxford később a nyelvtanulási stratégiákat az önszabályozott tanulás kontextusába helyezte. Ehhez meg kell említeni Oxford (2017) azon elemzését, amely 33 stratégia-definícióra épül. Az eredmény azt mutatta, hogy a nyelvtanulási stratégiák definiálásakor szinte minden esetben megjelent, hogy tanulásról van szó és mentális folyamatok történnek, több mint a felében fellelhető a cselekvés, és harmadukban a tanulási technikákra és módszerekre vonatkozó elem. Szinte minden esetben tudatos választásként határozzák meg a nyelvtanulási stratégiákat, viszont a taníthatóság kérdésének vizsgálata csak kismértékben jellemző. Az önszabályozás faktorai körülbelül a definíciók harmadában jelentek meg (Oxford, 2017). Következtetése alapján az önszabályozott nyelvtanulási stratégiák alkalmazása tudatos tevékenységeket jelent, amelyben a nyelvtanuló tudatosan szabályozza kognitív, affektív és szociális folyamatait annak érdekében, hogy feladatát elvégezze és fejlődést mutasson. A sikeres nyelvtanulók gyakran használnak stratégiákat és feladattól függően, rugalmasan alkalmazzák ezeket. Felhívja a figyelmet arra Oxford, hogy a stratégiák taníthatóak (Oxford, 2017). Dörnyei és Ryan (2015) a fogalom definiálásakor hangsúlyozta, hogy a stratégiákat jól körül kell határolni, és pontosan megállapítani, mi számít annak. Például egy tanulótárs bevonása a tanulásba önmagában még nem tekinthető stratégiának. Kiemelik továbbá a stratégiák esetében a tudatosság szerepét, amely a hatékonysághoz nagymértékben hozzájárul. Összességében Nikolov (2003) megállapításával egyetérthetünk, amely szerint a súlypont a meghatározó, vagyis míg egyes kutatók az információfeldolgozás szerepét emelik ki és a mentális folyamatok szerepét elemzik, addig mások a viselkedés, és a tevékenységek oldaláról közelítik meg a stratégiahasználatot. Találhatóak azonban olyan kutatók is, akik ezek kombinációjaként írják le a stratégiahasználatot.

Megállapítható, hogy a nyolcvanas évektől kapott hangsúlyt a tesztelés a nyelvi tesztek használatának elterjedésével és egyre több háttérváltozó kapcsolatát vizsgálták, amelyek a nyelvi sikerességet biztosíthatják. Ilyen háttérfaktorok például az egyéni, szociális faktorok, vagy a tanítást meghatározó jellemzők (Wu, 2016). Emellett elindult a stratégiák összetevőinek feltérképezése a célból, hogy milyen faktorokkal lehet leírni

azokat. Több kategóriarendszer is készült már a tanulói stratégiák összegzéseként (például O'Malley & Chamot, 1990; Oxford, 1990a).

A 2000-es évektől kezdve a stratégiakutatásban használt definíciók, kategóriarendszerek nyomán, valamint a vizsgálatok validitási és reliabilitási eredményei vagy ezek hiánya miatt megjelentek kritikák is e területen. A kritikák arra mutattak rá, hogy a stratégiakutatás témakörének elméleti alapjai erősen átgondolandóak és inkább az önszabályozott tanulás elméleti rendszerébe lehetne helyezni (Dörnyei 2005; Dörnyei & Skehan, 2003; Tseng, Dörnyei, & Schmitt, 2006). Az önszabályozott tanulás elmélete már a kétezres évek előtt ismert volt és születtek modellek is, mégis, inkább az ezredfordulótól kezdve vált ismertebbé.

A Dörnyei és munkatársai által megfogalmazott kritikával nem mindenki értett egyet, többen figyelmen kívül hagyták. Pawlak (2011) túl általánosnak tartotta a Dörnyei és munkatársai által megfogalmazott kritikát. Azt hangsúlyozta, hogy ezen a kutatási területen vannak változások és e terület fejlődést mutat. Gu (2012) azt emelte ki, hogy a fogalom széleskörű értelmezése és a többféle megközelítése még nem ad okot a terület figyelmen kívül hagyására. Megállapította azt, hogy a tanulók által használt tanulási stratégiák értelmezése is széleskörű. De Oxford maga is megjegyezte, hogy a stratégiák értelmezésénél korábban is megjelentek az önszabályozott tanulás elemei (Kawai, Oxford, & Iran-Nejad, 2000; Oxford, 1990a, 2011, 2017). Dörnyei és Ryan (2015) munkájában teljesen nem veti el az egyéni tanulói ismérvek között a tanulási stratégiák és az önszabályozás fogalmát. Az évek során kiderült, hogy teljesen nem is zárkóztak el a tanulási stratégia fogalmának használatától, habár a kutatási területük más fókuszú.

III.2. A nyelvtanulási stratégiák kategorizálása⁷

A nyelvtanulási stratégiák kategorizálása számos esetben és széleskörű formában valósult meg. A fő szempontokat a csoportosítások megalkotásánál az jelentette, hogy a nyelvtanuló a tanulás mely szakaszában alkalmazza ezeket. Vannak olyan stratégiák, amelyek elsősorban az információk szervezése során hatékonyak, míg mások a felidézéskor. Rubin (1981, Hsiao & Oxford, 2002) és Oxford (1990a) a nyelvtanulási

⁷ A fejezet a következő szakirodalom alapján készült. 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>

stratégiák két csoportját különbözteti meg, a direkt és indirekt stratégiákat. A direkt stratégiák a tanulási folyamatot közvetlenül befolyásolják, míg az indirekt stratégiák közvetett módon segítik a nyelvtanulást. Rubin a direkt stratégiákon belül hat stratégiatípust különböztet meg. Ezek a (1) pontosítás és ellenőrzés, (2) felülvizsgálat, (3) memorizálás, (4) kitalálás és induktív következtetés, (5) deduktív gondolkodás és (6) gyakorlás. Az indirekt stratégiák esetében a gyakorlati alkalmazásról és a nyelvtanulás során használt tanulási technikákról, továbbá tanulást segítő eljárásokról beszélhetünk (Hsiao és Oxford, 2002). Ezek az elérendő célok megfogalmazása, a tanulás tervezése, a tanulás felülvizsgálata, ellenőrzése, az önjutalmazó eszközök alkalmazása, valamint a társas helyzetekhez kötődő viselkedés megvalósítása. Rubin csoportosítása olyan empirikus adatgyűjtésre épült, mint az osztálytermi megfigyelés, az interjúkészítés, vagy a tanulási naplók (Doró, Habók, & Magyar, 2018).

O'Malley és Chamot (1990) csoportosítása három kategórián alapul, melyek a kognitív, a metakognitív és a szociális-affektív stratégiák. A kognitív stratégiák csoportja olyan tevékenységeket foglal magába, mint a jegyzetelés, a kulcsszavak kiemelése, a fordítás vagy az ismétlés. A metakognitív stratégiák területén az irányított és szelektív figyelem, a tervezés, az önellenőrzés és az önértékelés kerül a középpontba. A szociális-affektív stratégiák esetében a társas ismeretszerzéshez kötődő tevékenységek kapnak szerepet, amelyek a kooperáción, és a felmerülő kérdések tisztázásán keresztül jelennek meg.

A leggyakoribb felosztás Rebecca Oxford (1990a) kutatásaihoz kapcsolódik (3. sz. melléklet), aki évtizedek óta meghatározza a nyelvtanulási stratégiák elméletét és gyakorlatát. Könyvei és publikációi számtalan más kutatót inspiráltak a téma kutatására. Oxford két stratégiatípust különített el. Az egyik a direkt stratégiák típusa, amely a memória, a kognitív és a kompenzáló stratégiákat foglalja magába. A másik típus az indirekt stratégiáké, amely a metakognitív, az affektív és a szociális stratégiákat fedi le (Doró, Habók, & Magyar, 2018; Habók, 2016; Kantaridou, 2015; Oxford, 1990a).

A direkt stratégiák tartalmazzák a memória stratégiákat, amelyek a memorizáló technikák használatán alapulnak. Az állítások alapján az új információk memóriában történő rögzítéséről és előhívásáról kérdezik a kitöltőt. Arra keresnek választ, hogy a nyelvtanuló milyen technikákkal segíti az információ rögzítését. Épít-e ki mentális kapcsolatokat, eszerint, tesz-e csoportosításokat, helyez-e hangsúlyt az előzetes tudás és az új információk közötti kapcsolat keresésére, új kontextusba helyezi-e a szavakat. Ezek mellett az információk áttekintése és szervezése szintén e stratégiatípusba tartozik. A

tanulás során lényeges a vizualitás megjelenése. Ez a stratégiatípus vonatkozik arra is, hogy a tanulók segítik-e az információk elsajátítását és felidézését olyan technikákkal, mint a belső képek alkotása, jelentések vizuális térképen történő megjelenítése, vagy a kulcsszavak használata. Esetleg használnak-e hangokat, hangzásbeli segítségeket, mint például a rímek keresése. A vizualitás és a hangzás mellett a cselekvés is segíti a tanulást. A mozgásos cselekvések kitalálása a jobb felidézés érdekében, vagy az információk szituációba való helyezése szintén támogatják a tanulót, hogy sikerebben emlékezzen az információkra (Doró, Habók, & Magyar, 2018; Habók, 2016; Kantaridou, 2015; Oxford, 1990a).

A kognitív stratégiák a szövegfeldolgozáshoz és az anyanyelvi beszélőkkel való nyelvgyakorláshoz kapcsolódnak. Arra ösztönzik a nyelvtanulót, hogy a kommunikáció során figyelje az anyanyelvi beszélő vagy a magas szintű nyelvhasználó kiejtését, gyakorolja a beszédet, sajátítsa el az adott nyelv kommunikációs struktúráit és írásbeli sajátosságait, vagyis valósuljon meg a beszédprodukció, valamint jöjjön létre a kommunikáció. Lényeges, hogy a tanuló a kommunikáció során megértse a fő gondolatokat, kifejezéseket, következtetéseket tudjon levonni, valamint tudásának transzferére is képessé váljon. A kognitív stratégiák esetében használt technikáknál a tanulás nem elsősorban a memorizálásra korlátozódik, hanem inkább az információk szervezésére és feldolgozására. Ennél a típusnál nagyobb hangsúlyt kapnak az információ feldolgozása elején és végén használt technikák, úgy, mint a jegyzetelés, az összefoglalás, vagy a kiemelés (Doró, Habók, & Magyar, 2018; Habók, 2016; Kantaridou, 2015; Oxford, 1990a).

A kompenzáló stratégiák abban nyújtanak segítséget, ha a nyelvtanuló a nyelvtanulás során elakad, használtuk által a nehézség könnyebben kiküszöbölhető. Például, ha nem ért valamit a nyelvtanuló kikövetkeztetheti a meg nem értett szó, vagy kifejezés jelentését, vagy ha nem tudja felidézni, gesztusokat használhat, elmutogathatja, vagy lerajzolhatja, vagy körülírhatja. Oxford (1990a) olyan kompenzáló tényezőt is kiemel, mint az anyanyelvre történő átváltás, amelynek azonban csak azonos nyelvet beszélőknél van relevanciája. Vagy említhető még a kommunikációs helyzetek elkerülése, amely passzív szerepet jelent és nem ösztönzi a nyelvtanulót a fejlődésben (Doró, Habók, & Magyar, 2018; Habók, 2016; Kantaridou, 2015; Oxford, 1990a).

Az indirekt stratégiák csoportjába sorolt metakognitív stratégiák a célok beazonosításában, a célkitűzésben, a tanulás tervezésében, a gyakorlási lehetőségek tervezésében és a saját tanulás monitorozásában nyújthatnak támogatást. Összességében

használatuk arra ösztönzi a nyelvtanulót, hogy tanulásához kapcsolódóan célokat fogalmazzon meg, megtervezze a tanulását, felismerje hiányosságait és ezek korrigálási eszközeit, valamint képes legyen fejleszteni nyelvtudását oly módon is, hogy keresi a lehetőséget a gyakorlásra (Doró, Habók, & Magyar, 2018; Habók, 2016; Kantaridou, 2015; Oxford, 1990a).

A másik ebbe a kategóriába tartozó típus, az affektív stratégiáké. Ez a típus a nyelvtanulás során felmerülő érzelmeket és motivációs állapotot írja le. Ahhoz segítik hozzá a nyelvtanulót, hogy a nyelvtanuláshoz kapcsolódó félelmeit felismerje és legyőzze. Használhat például relaxációs technikákat, vagy zenét a tanuláshoz. Az affektív stratégiák alkalmazása esetén vizsgálják, hogy a tanuló bátorítja-e és jutalmazza-e magát és figyel-e magára, például a közérzetére, van-e a szorongással kapcsolatos tünete, megfogalmazza-e, leírja-e gondolatait, érzéseit (Doró, Habók, & Magyar, 2018; Habók, 2016; Kantaridou, 2015; Oxford, 1990a).

A szociális stratégiák a nyelvtanulás során a másokkal kialakított kapcsolatokat vizsgálják. Vagyis azt fedik le, hogy a nyelvtanuló milyen gyakran keresi a kapcsolatot másik beszélgetőpartnerrel, kér-e tőle segítséget vagy megerősítést a beszélgetés során, ha a beszélgetés során hibát ejt, kéri-e, hogy hívja fel a hibára a figyelmét a beszélgetőpartnere, vagy ha nem ért valamit, megkéri-e arra beszélgetőpartnerét, hogy ismétlje el újra az információt. Azt is lefedi ez a típus, hogy a tanuló kooperál-e másokkal, például a társaival, vagy magasabb szintű nyelvhasználóval, valamint azt is, hogy odafigyel-e mások gondolataira és érzéseire (Doró, Habók, & Magyar, 2018; Habók, 2016; Kantaridou, 2015; Oxford, 1990a).

O'Malley és Chamot (1990) csoportosítása még nem tartalmazta a szociális és affektív kategóriák szétválasztását, azonban Oxfordnál már megjelent. A szétválasztást azzal indokolta, hogy így differenciáltabban lehet leírni a nyelvtanuló tanulási szokásait.

A Rebecca Oxford (1990ab) által kidolgozott Strategy Inventory for Language Learning elnevezésű kérdőívben a tanulóknak ötfokú Likert-skálán kell válaszaikat megadni az említett hat stratégiatípushoz kapcsolódóan. Oxford később felülvizsgálta kategóriarendszerét és módosította eredeti felosztását a kognitív, az affektív, a szociális és a motivációs típusokra (Griffith & Oxford, 2014; Oxford, 2017).

Dörnyei és Skehan (2003) azt hangsúlyozta, hogy Oxford (1990a), O'Malley és Chamot (1990) kategóriáit figyelembe véve, négy csoportot lehet alkotni, eszerint a kognitív, a metakognitív, a szociális és az affektív stratégiák csoportját. A kompenzáló stratégiák már nem képezték a csoportosítás részét, a memorizáló stratégiák a kognitív

stratégiákhoz kerültek. Ez utóbbi O'Malley és Chamot (1990) véleményével összhangban van. A szocioaffektív stratégiák összevont csoportot alkottak. Dörnyei és Skehan (2003) alapján megállapítható, hogy a kognitív stratégiáknak az információkkal való tevékenységben és az egymáshoz való viszonyuk megállapításában van szerepe. A metakognitív stratégiák a magasabb rendű stratégiákat tartalmazzák. Míg a szociális stratégiák a kommunikációs helyzetekben való boldogulásban és a társas helyzetekben történő gyakorlásban jelennek meg, addig az affektív stratégiák az érzelmi feltételek megteremtésért és fenntartásáért felelősek.

Összefoglalásként elmondható, hogy a stratégiák beazonosítása összetett feladat. Vannak kritikák a stratégiák beazonosítása és kapcsolatuk meghatározása esetében (Nikolov, 2003). Thomas, Rose és Pojanapunya (2021) ráirányította arra a figyelmet, hogy a kezdeti meghatározások inkább a nyelvtanuló személyére koncentráltak, és csak később hívták fel a figyelmet az önirányításra. Ezenkívül a tanárok szerepét is kevésbé kezelik meghatározó faktorként, pedig ők az osztálytermi környezet alakítói, akik a tanulókat az önszabályozott tanulás felé terelhetik. Oxford (1990a) is kiemeli azt, hogy az általa beazonosított stratégiáknál több stratégia van, és a stratégiák teljes körű beazonosítása, csoportosítása és hierarchizálása folyamatosan napirenden van. A típusok kiválasztásának kérdésénél maradva, Dörnyei és Skehan (2003) hangsúlyozta azt, hogy a memorizáló stratégiák kiemelése nem szükséges, besorolhatók a kognitív stratégiákhoz. Míg más kutatók azt emelték ki (Hisiao & Oxford, 2002), hogy a szétválasztás indokolt, mivel a memória stratégiák speciális funkciót hordoznak magukban. Összefüggés felfedezhető a két stratégiatípus között, mivel a memória stratégiák olyan technikákat is leírnak, amelyek az információk hosszú távú memóriába való áthelyezésével foglalkoznak, annak ellenére, hogy itt elsősorban nem az információk mély feldolgozása van a középpontban. Az is felmerült a kritikák során, hogy a stratégiák közül a kompenzáló stratégia inkább a nyelvhasználatra fókuszál, a nyelvtanulás nem kerül olyan hangsúlyosan előtérbe.

A megállapításokat és véleményeket azonban a nyelvtanulási stratégiák önszabályozott tanulási kontextusba való helyezése újragondolásra ösztönzi, és más perspektívából fogja megvilágítani a nyelvtanulási stratégiákat meghatározó faktorkat. A beazonosított stratégiatípusok és kategóriarendszerek új fejlesztésű kérdőívek alapjául szolgálhatnak.

III.3. Önszabályozott nyelvtanulási stratégiák⁸

Az előzőekben bemutatott felosztásból kiindulva megalkotta Oxford a nyelvtanulási stratégiákra vonatkozóan az önszabályozott tanulási modellt. A modellt egyrészt a nyelvtanulási stratégiák korábbi kutatása határozta meg, másrészt a tanulásra általánosan vonatkozó önszabályozott tanulási modell, amely az 1980-as évektől vált egyre ismertebbé (de la Fuente-Arias, 2017). Pintrich (1995) az elsők között definiálta az önszabályozott tanulás fogalmát, amely a tanulást egy aktív és konstruktív folyamatként írta le, amelyben a tanuló meghatározza tanulási céljait, tervezi és szervezi tanulását, valamint felülvizsgálja a célok elérését. Több olyan tanulmány készült, amely az önszabályozott tanulás szakaszait és faktorait vizsgálta.

Pintrich (2000) az előkészítő szakaszban a tanulás folyamatának átgondolását, tervezését és a tanulást ösztönző faktorok aktiválását tűzte ki célul. A megvalósítási szakasz feladatának a monitorozást és önellenőrzést tekinti. Az értékelő szakaszban a reflektálás fontosságára hívta fel a figyelmet.

Zimmerman (2000) a tanulást előkészítő szakaszban a tanulásról való gondolkodást olyan tevékenységekkel írja le, mint a feladat elemzése vagy az önmotiválás, a megvalósítási szakaszban az önmegfigyelés és önkontroll, míg az értékelő szakaszban a tanuló önreflexiója és önértékelése kap szerepet. Hadwin, Järvelä és Miller (2011) ennél általánosabban határozza meg az önszabályozott folyamatot, amelyben a tanuló az előkészítő szakaszban tervez, a megvalósító szakaszban ellenőriz és felülvizsgál, míg a megvalósítási szakaszban szabályozza tanulását.

Összegzésként jelent meg Panadero (2017) tanulmánya, amelyben azt a következtetést vonta le, hogy az önszabályozott tanulás tartalmaz kognitív, metakognitív, viselkedésbeli, motivációs és affektív tanulási elemeket. Meghatározzák továbbá a tanulás sikerét olyan további faktorok, mint az önhatékonyság, érzelmek, vélekedések (Habók & Magyar, 2018b).

Az önszabályozott nyelvtanulási stratégiákra épülő kategórarendszerében Oxford (2011, 2017) három fő stratégia-csoportot állapított meg, hangsúlyozva a nyelvtanulási folyamat során a célok meghatározásának, szervezésnek és önellenőrzésének szerepét.

⁸ A fejezet a következő szakirodalom alapján készült. 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>

Ezek a kognitív, affektív és szociokulturális-interaktív stratégiák. Mindegyik típushoz hozzárendelte az úgynevezett ‘meta’ párját így bekerültek a kategóriarendszerbe a metakognitív, meta-affektív és metaszociokulturális-interaktív stratégiák (2. táblázat).

2. táblázat. Oxford önszabályozott nyelvtanulási stratégia-modellje (Doró, Habók & Magyar, 2018; Habók, 2016; Kantaridou, 2015; Oxford, 2011, 2017)

Stratégiák	Metastratégiák
Kognitív • Az érzékszervek használata a megértés és emlékezés érdekében • Tudásaktiválás • Gondolkodás (induktív, deduktív) • Részletes jelentésalkotás (megkülönböztetés, elemzés és dekódolás, sorba rendezés, osztályozás, összehasonlítás) • Általános jelentésalkotás (szintetizálás, összegzés, összekapcsolás) • A közvetlen adatok mögé tekintés (előrejelzés, következtetés)	Metakognitív • A megismerésre való odafigyelés széles körben vagy határozottabban • A megismerés tervezése • A források beszerzése és felhasználása (digitális, nyomtatott) • Szervezés (tanulási környezet, anyagok, rangsorolás) • A megismerési tervek végrehajtása • A stratégiák használatának megszervezése a folyamatosság érdekében, pontosság és kiegyensúlyozottság • A megismerés nyomon követése • A fejlődés, a teljesítmény és a stratégiahasználat értékelése
Affektív • A támogató érzelmek, vélekedések és attitűdök aktiválása • Motiváció általánosítása és fenntartása (pozitív gondolkodás, önmotiválás, külső jutalmazás, védekező mechanizmusok, belső beszélgetés, ellentétes vélemény megfogalmazása)	Meta-affektív • Az érzelmekre való odafigyelés szélesebb és szűkebb értelemben • Az érzelmek tervezése • Források (digitális, nyomtatott) beszerzése és használata • Az érzelmek szervezése • A tervek végrehajtása • Az affektív stratégiák használatának megszervezése • Az érzelmek nyomonkövetése • Az érzelmek értékelése

Stratégiák	Metastratégiák
Szociokulturális-interaktív • A tanulás és kommunikáció érdekében történő interakció (online, személyes, verbális vagy nem-verbális) • A tudásbeli hiányosságok legyőzése a kommunikációban • A szociokulturális kontextus és identitás figyelembe vétele	Metaszociokulturális-interaktív • A kommunikációs kontextusokra és a kultúrára való odafigyelés • Tervezés a különböző kommunikációs kontextusok és kultúrák alapján • Források (digitális, nyomtatott) beszerzése és használata • Kontextushoz, kommunikációs helyzethez és kultúrához illeszkedő szervezés • Tervek végrehajtása • A stratégia használatának megszervezése • A kulturális megértés nyomon követése konkrét kontextusokban • A kulturális megértés értékelése és a stratégiahasználat értékelése konkrét kontextusokban

A kognitív stratégiák területén a tudásalkotás, a jelentésalkotás, a következtetések levonása az előző kategóriarendszerben is megjelent. A kognitív stratégiák területén az érzékszervek használata, az általuk történő információ feldolgozása a hangok és írásrendszer feldolgozásán keresztül került kifejezésre korábban. A metakognitív stratégiák esetében az önszabályozott tanulási modell a megismerésre, tervezésre, szervezésre, végrehajtásra és források beszerzésére épít. Az affektív stratégiák az érzelmek szerepét vizsgálják és a tanulási motivációt fenntartó faktorokat elemzi, úgy, mint a pozitív gondolkodás, önmotiválás, külső jutalmazás, védekező mechanizmusok, belső beszélgetés, vagy az ellentétes vélemény megfogalmazása. A meta-affektív területen a viselkedés tervezése, a tanuláshoz kapcsolódó érzelmek kifejezése, nyomon követése, alakítása és értékelése kap szerepet. A szociokulturális-interaktív stratégia a tanulás során megvalósuló interakcióra és kommunikációra vonatkozik. E stratégia keretében az kerül a középpontba, hogy az egyén hogyan viselkedik a tanulási helyzetben, és hogyan tud boldogulni, esetleg nehézségek esetén is, a társas helyzetekben. A metaszociokulturális-interaktív stratégia a tanulótól tudatos viselkedést és reflexiót vár el. Ebben az esetben a kommunikációs kontextusra és kultúrára való odafigyelést vizsgálják. A stratégia a tervezés, szervezés, helyzetfelismerés és értékelés funkcióját kutatja.

Az önszabályozott nyelvtanulási stratégiák olyan alapvető jellemzőit különbözteti meg Oxford (2011, idézi Doró, Habók, & Magyar, 2018; Kantaridou, 2015), amelyeknek a tervezésben, és monitorozásban van szerepük, továbbá a kommunikációt is befolyásolják. Ezek a jellemzők a következők. Tudatosság, amely nemcsak a nyelvtanulást, de a tanulás más területeit is befolyásolja. A nyelvtanulás során azt emeli ki Oxford (2011, 2017), hogy tudatosan kell használni a stratégiákat. A tanulást jelentősen megkönnyítik, felgyorsítják, és élvezetesebbé teszik a stratégiák. Különböző kontextusban jelennek meg konkrét tevékenységen keresztül és a különböző célok megvalósítása érdekében. A tanulót egészében 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 tanulósa során is alkalmazhatóak. Meg kell azonban jegyezni, hogy vannak olyan stratégiák, amelyek csak a nyelvtanuláshoz kapcsolódnak. Ilyen például egy szó megtanulása.

Más mérőeszközökre tekintve Wang, Schwab, Fenn, & Chang (2013) is alkotott egy 67 itemből álló kérdőívet, Questionnaire of English Self-Regulated Learning Strategies (QESRLS), amelyet validáltak is kínai és német egyetemisták körében és megbízhatóan működött. A kérdőív 12 kategóriából állt, amelyek az önértékelés; a szervezés és transzformáció; a próbálkozás és memorizálás; a társas segítség keresése; a kitartás; a lehetőségek keresése; feljegyzések készítése, önmagával szembeni konzekvencia; a célkitűzés; feljegyzések áttekintése; az anyanyelv használata; és az elképzelések értelmezése. Salehi és Jafari (2015) Self-Regulated Learning Questionnaire mérőeszköze 41 itemből állt és 13 skálát fed le, amelyek az intrinsic motiváció, az önhatékonyság, az attribúció, az attitűd, a szervezés, a memória stratégiák, az önmonitorozás, az önértékelés, a tervezés és célkitűzés, a koncentráció és fenntartott figyelem, az igyekezet a saját tanulás szabályozására, a tanulási környezet szabályozása, és a segítség keresése. A kérdőív megbízhatóságát 14 és 47 éves nyelvtanulók körében igazolták.

De la Fuente, Zapata, Martínez-Vicente, Sander, & Cardelle-Elawar (2015) vizsgálata a tanulás és tanítás közötti kapcsolat fontosságára irányította a figyelmet és arra keresett választ, hogy a tanulási teljesítmény, attitűd és motivációs faktorok mennyire jelezhetőek előre. Itt is a tanuló önálló tevékenységét és tanulási folyamatait kutatták.

Voltak azonban más kutatók is, akik az önszabályozott tanulást vizsgálták a nyelvtanuláshoz kötődően. Például Seker (2015) török mintán egy 30 itemből álló öt faktorstruktúrájú kérdőívet dolgozott ki. Köksal és Dünder (2017) ugyancsak török mintán validált egy hatfaktoros 35 itemből álló kérdőívet. Kategóriarendszerük leképezte Oxford önszabályozott tanulási elméletén alapuló kategóriáit. Chen és Lin (2018) tajvani minta körében gyűjtött adatot a Short Self-regulation Questionnaire (TSSRQ) nevű mérőeszközzel.

III.4. A tanulási stratégiákhoz kapcsolódó kutatások nemzetközi mintán⁹

III.4.1. Kutatások alap- és középfokú oktatásban

Amint azt az előzőekben megállapítottuk, a nyelvtanulási stratégiák használatát több tényező befolyásolhatja. Ilyen például a nyelvtanulás szintje, a tanuló életkora, motivációja, attitűdje, önhatékonyága, vagy a tanítás során alkalmazott módszerek és stratégiák. A kérdőíveket tekintve az a következtetés vonható le, hogy a tanulási stratégiák területén a Strategy Inventory for Language Learning, amelyet Oxford (1990a) dolgozott ki, a legtöbbet alkalmazott kérdőív az empirikus vizsgálatokhoz. A következőkben áttekintünk néhány kutatást az oktatási szintek alapján, melyek a stratégiák vizsgálatát állították a középpontba. A stratégiahasználatához kapcsolódó vizsgálatok mintáját és stratégiapreferenciáit a 4. sz. melléklet mutatja.

Platsidou és Sipitanou (2014) általános iskolás negyedik–kilencedikes tanulók stratégiahasználatát térképezték fel. Eredményeik azt jelezték, hogy a stratégiahasználat preferenciája az életkor előrehaladtával csökken. Egy kivételt találtak, a kompenzáló stratégiákat. Kutatásuk eredményeként a metakognitív stratégiákat leggyakrabban használó tanulók arányát regisztrálták, míg a memória stratégiák alkalmazása szorult leginkább háttérbe. Platsidou és Kantaridou (2014) ugyanilyen életkorú tanulókkal

⁹ A fejezet a következő szakirodalom alapján készült. 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>

folytatott vizsgálata azt az eredményt hozta, hogy a tanulók angol nyelvi teljesítményét előrejelzi a direkt és indirekt stratégiahasználat az útvonalelemzés adatai szerint.

Magno (2010) vizsgálatának résztvevői középiskolás tanulók voltak, akik a stratégia kérdőívet töltötték ki és emellett angol nyelvtani és olvasási tesztet oldottak meg. Az eredmények szerint a szociális és a kompenzáló stratégiák leggyakoribb használatáról számoltak be a résztvevők. Magno (2010) a stratégiák hatását is megfigyelte az angol nyelvtudásra. Azt a következtetést vonta le, hogy a tanulást leginkább a kompenzáló stratégiák használata segítette. Hangsúlyozta azt is, hogy minél régebb óta tanul a tanuló egy idegen nyelvet, annál jobban ismeri az egyes stratégiákat és annál sikerebben tudja használni ezeket.

Chen és Aziz (2021) a nyelvtanulási stratégiák használatát és a szókincstanulási kapcsolatát tanulmányozta általános iskoláskorú tanulók körében. Arra hívták fel a figyelmet, hogy több olyan nyelvtanulási stratégia van, amelyek fontos szerepet játszanak a szavak tanulásában. Összefüggés-vizsgálatuk szerint a kognitív, kompenzáló és metakognitív stratégiák szignifikáns kapcsolata tárható fel a nyelvtanulási teljesítménnyel. Azt állapították meg, hogy különösen fontos a kognitív stratégiák szerepe az információk feldolgozásában, és elengedhetetlen a szókincs elsajátításához. Az előzetes tudás és az új információk közötti kapcsolatok szervezése, a szövegekkel való munka, a kérdezés, és összefoglalások készítése más tantárgyak során is hasznosítható. A kompenzáló stratégiák jelentősége az elemzésben mutatkozik meg, például a szavak elképzelésében, értelmezésében, nyelvtani szerepük vizsgálatában, vagy szükség esetén más szavakkal történő helyettesítésében, szinonimák, mozdulatok, vagy kifejezések által. A metakognitív stratégiák a tanulástervezésében, tanuláshoz kötődő cselekvésekben és a tanulási eredmények prezentálásában segítik és teszik hatékonyabbá a tanulást.

Bećirović, Brdarević-Čeljo és Polz (2021) azt vizsgálták, hogy középiskolás tanulók mely stratégiákat használják gyakran. Arra mutattak rá, hogy a minta leggyakrabban a metakognitív stratégiákat használta, míg az affektív stratégiákat a legritkábban. Összességében az évfolyamonkénti négy alminta vonatkozásban nem voltak szignifikáns eltérések. A tanulókat három szintre osztották tanulmányi eredményük szerint. Azt a következtetést vonták le, hogy öt területen volt különbség a stratégiahasználatban. Míg a memória és szociális stratégiákat az alacsony tanulmányi eredményű tanulók használták leggyakrabban, addig a kognitív, kompenzáló és metakognitív stratégiákat a magasan teljesítő tanulók. Feltették azt a kérdést is, hogy a stratégiahasználat mennyire jelzi előre a tanulmányi eredményt. Arra a következtetésre

jutottak, hogy a metakognitív és kognitív stratégiák használata valószínűleg tantárgyon túlmutató stratégiahasználatként értelmezhetőek, mert ezen stratégiákat valószínűleg más területen is használják.

III.4.2. Kutatások felsőfokú oktatásban

Ha a felsőoktatásra kitekintést teszünk, megállapíthatjuk, hogy változatos stratégiapreferenciát tártak fel a kutatók (4. sz. melléklet). Wu (2008) kiemelte, hogy a jobb idegen nyelvi teszteredményt elérő egyetemi hallgatók szignifikánsan többet alkalmazták főleg a kognitív, a metakognitív és a szociális nyelvtanulási stratégiákat, azonban a kompenzáló stratégiák használata a leggyakoribb. A memória stratégiák esetében nem talált különbséget a kutató az alacsony és magas stratégiahasználók között. A résztvevők angol nyelvtudási szintjét azonban legnagyobb mértékben a kognitív stratégiahasználat határozta meg. Zhang, Liu, Zhao és Xie (2011) eredményei szintén azt tárták fel, hogy a megkérdezett egyetemi hallgatók leginkább a kompenzáló stratégiákat preferálták, amelyet az affektív, a metakognitív és a szociális stratégiák használata követett.

Chu, Lin, Chen, Tsai és Wang (2015) kínai, mint idegen nyelvet tanuló hallgatóknál a szociális stratégiák leggyakoribb alkalmazását mutatták ki, melyet a kompenzáló stratégiák preferenciája követ, ezután a metakognitív stratégiák használata volt a leginkább alkalmazott. Megállapították, hogy a kompenzáló stratégiákat a középszinten lévő nyelvtanulók használják leginkább. Arra a következtetésre jutottak, hogy a magas szintet elérő tanulóknak nincs szüksége arra, hogy a kompenzáló stratégiájukat gyakran alkalmazzák, azonban az alacsony szinten lévő nyelvtanulók nem annyira magabiztosak. Összességében azt állapították meg a szerzők, hogy a stratégiák a sikeres tanulás biztosítékai. Radwan (2011) egyetemistákkal végzett kutatásában a legmagasabb gyakoriságot a metakognitív stratégiák alkalmazása jelezte, továbbá Radwan is igazolta, hogy a stratégiákat gyakrabban használó tanulók, magasabban is teljesítenek idegen nyelvből.

Rianto (2020) egyetemi hallgatók körében végzett kutatást. A hallgatók stratégiahasználata mellett a nemek közötti különbségeket is vizsgálta, valamint a tanulmányi teljesítménnyel való összefüggésére is fókuszált. Az általános stratégiahasználat azt jelezte, hogy a jobb nyelvi eredményt elért hallgatók gyakrabban

alkalmazzák a stratégiákat, és összességében a hallgatók leginkább a metakognitív stratégiák használatát részesítették előnyben, míg a kompenzáló stratégiák preferenciája a legalacsonyabb volt. A legmagasabb és legalacsonyabb nyelvi teljesítményt elérő hallgatók leggyakrabban a metakognitív, és a szociális stratégiákat választották. Legritkábban a kompenzáló stratégiákat alkalmazták válaszaik alapján, valamint a kognitív stratégiák választása is kevésbé preferált volt. Mindkét részmintára jellemző volt a nyelvi célok megfogalmazása, a tanulásuk tervezése, figyelemmel kísérése és értékelése. Arra a részeredményre is felhívta a figyelmet Rianto (2020), hogy a magasabb nyelvi szinten lévő tanulók gyakrabban keresik a kommunikációs lehetőségeket másokkal, és próbálnak együttműködni másokkal.

Abedini, Rahimi és Zare-ee (2011) a nyelvtanulási stratégiák használatát, a nyelvtanulásról való vélekedéseket és nyelvi teljesítményt, valamint ezek kapcsolatának elemzését helyezték kutatásuk középpontjába alapszakos hallgatók körében végzett mérésükben. Eredményeik szerint a nyelvtanulásról való vélekedései nagymértékben meghatározóak a tanulóknak. Azok a tanulók, akik pozitívabban vélekednek magukról, gyakrabban használják stratégiáikat és jobb nyelvi teljesítményt is nyújtanak. A résztvevők leginkább a kognitív stratégiákat használják saját visszajelzésük szerint.

Taheri, Sadighi, Bagheri, és Bavali (2019) kutatása egyetemi hallgatók körében történt. Eredményeik arra irányították a figyelmet, hogy a kognitív stratégiákat használják a leggyakrabban a megkérdezettek, míg az affektív stratégiákat ritkábban. Megvizsgálták azt is, hogy a nyelvi teljesítményük mennyiben függ össze stratégiahasználatukkal. Azt találta Taheri et al. (2019), hogy három terület, a kognitív, a kompenzáló és a szociális stratégiák mutattak szignifikáns összefüggést, de ezek inkább csak alacsony vagy közepes kapcsolatot jeleztek.

Khalil (2005) kutatásai egyetemisták és középiskolások stratégiahasználatát kutatta és azt találta, hogy a gyakori stratégiahasználat inkább az egyetemistákra jellemző, mint a középiskolásokra. A hat stratégiaterület közül öt kategóriában mutattak az egyetemisták gyakoribb stratégiahasználatot. Az affektív stratégiák kivételként jelentek meg, mivel itt nem talált szignifikáns különbséget a stratégiahasználatban. Összességében a kutatás résztvevői körében a metakognitív és szociális stratégiák alkalmazása volt a leggyakoribb. 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.

Al-Qahtani (2013) első éves hallgatók eredményei alapján a metakognitív, kognitív és szociális stratégiák összefüggését kereste a nyelvtanulási motivációval és tanulmányi eredménnyel. Összefüggésüket eredményei igazolták. Az áttekintés alapján megállapítható, hogy a nyelvtanulási stratégiák kapcsolata az affektív faktorokkal és attitűdökkel gyakran kutatott terület, arról azonban kevés információ van, hogy a nyelvtanulási és tanulási stratégiák kapcsolata hogyan alakul. A következőkben erre is választ keresünk.

Habók, Kong, Ragchaa, és Magyar (2020a) arra keresett választ, hogy az egyetemi hallgatók (N = 197) nyelvtanulási stratégiahasználatát hogyan alakul. A vizsgálathoz szintén Rebecca Oxford (1990) kérdőívét használtuk a hat stratégiaterülettel. A stratégiák használatát tekintve megállapítottuk, hogy a leggyakrabban használt stratégia a metakognitív és a kognitív stratégia volt, míg az affektív és a memória stratégiapreferencia volt a legalacsonyabb. A metakognitív stratégiák használatának dominanciája általános iskolához képest továbbra is megmutatkozott. Azonban, amíg általános iskolában a kompenzáló stratégiákat alkalmazták a legritkábban a tanulók, a felsőoktatásban tanulók az affektív stratégiákat, mely stratégiatípus általános iskolában a második leggyakrabban alkalmazott stratégia volt.

Összességében azt állapítottuk meg, hogy a magyar tanulók azon stratégiákat részesítik előnyben, amelyek hozzásegítik őket az információ feldolgozásához és a tudásuk fejlesztéséhez, valamint lehetővé teszik tanulásuk monitorozását. A tanulásukat tekintve pedig inkább az egyén szerepére koncentrálnak. Ez az eredmény kedvezően hat a tanulásban, hiszen emellett, hogy esetenként szükség van a memória stratégiákra, mégis a tudás szervezését inkább a kognitív stratégiák segítik. Az affektív stratégiahasználat esetében az, hogy jutalmazza magukat, észre veszik, ha a nyelvtanulás szorongást kelt, vagy megfogalmazza, leírja az érzéseiket, az a legkevésbé jellemző.

Hong-Nam és Leavell (2006) vizsgálatában 55 nemzetközi hallgató vett részt, akik angol, mint idegen nyelvi egyetemi kurzusra jártak. A kutatás eredményei azt tárták fel, hogy a leggyakrabban a metakognitív és a szociális stratégiákat használták a résztvevő hallgatók. A gyakori metakognitív stratégiahasználatot azzal magyarázták, hogy jórészt azok a hallgatók vesznek részt angol nyelvű intenzív programokon, akik motiváltabbak, és a motiváció területén is inkább instrumentális motivációjuk magasabb, és a jövőjüket úgy képzelik el, hogy idegen nyelvre szükségük lesz. Így tudatosabban tervezik tanulásukat és ellenőrzik magukat, amely a teljesítményük emelkedésében megmutatkozik. Az affektív stratégiák preferenciája inkább háttérbe szorult. Ezt azzal

magyarázták a szerzők, hogy az ázsiai kultúrában előzékenyek és inkább a másik embert hallgatják meg, minthogy először közöljék a véleményüket, valamint, ha a tanulók bizonytalanok, inkább nem szólalnak meg, megtartják véleményüket. Viszont, ha nyelvtanuláshoz kapcsolódó érzelmeiket, problémáikat nem osztják meg, nehezebb nekik segíteni és megoldást találni a problémáikra. Nem is gondolnak arra, ha a nyelvtanuláshoz kapcsolódó kérdéseiket és problémáikat megosztanák, az hozzájárulhatna a nyelvtanulás területén elért sikereikhez.

Hong-Nam és Leavell (2006) a mintáját három csoportra osztotta nyelvi teljesítmény szerint. A stratégiapreferencia hasonlóan alakult minden nyelvi szinten. A gyakoriságot tekintve azonban a középső szinten álló tanulók számoltak be leggyakoribb stratégiahasználatról. Eredményeiket azzal magyarázták, hogy a különböző szinten lévő tanulóknak eltérő igényei vannak, nyelvi szinttől függően vannak különbségek. Közép- és felsőszinten például a metakognitív stratégiák nagyobb jelentőséggel bírtak. Hangsúlyozták a tanulásban a tanárok szerepét is. Felhívták a figyelmet arra, hogy a tanárnak figyelmet kell fordítani a tanulók metakognitív folyamatainak fejlesztésére, hogy a tanulók képessé váljanak az önértékelésre és az önálló tanulásra.

Sánchez (2019) egyetemi hallgatókkal folytatott kutatásában szintén a metakognitív stratégiák gyakori preferenciáját tárta fel az alacsonyan teljesítő és magasan teljesítő hallgatók körében egyaránt. Az affektív stratégiák legalacsonyabb használatát regisztrálta mintájában, de a kompenzáló stratégiák választása ugyancsak ritkábban fordult elő. A magasan és alacsonyan teljesítő tanulók részmintája között két esetben volt különbség, a kognitív és szociális stratégiák esetében. Mindkét típust a magasabban teljesítők használták gyakrabban. A tanulók elmondása alapján az derült ki, hogy a magasabban teljesítő hallgatók jobban felismerték a stratégiák használatának szerepét a saját nyelvtanulásukban, ami fel is gyorsíthatja a tanulásukat. Míg az alacsonyabban teljesítők kevésbé látták, hogy az egyes tanulási tevékenységekhez hogyan kapcsolódik egy-egy stratégia, hogyan tudják azokat használni. Például a hallás utáni szövegértéshez, vagy a fordításhoz. Az alacsonyabban teljesítőkkel készített interjún keresztül arra is rávilágítottak, hogy a hallgatók az osztálytermen kívüli tanulással több időt töltenek el, ilyen például a szavak tanulása, olvasás, vagy a kiejtés gyakorlása. Összességében a hiányosságait látják a hallgatók, a stratégiahasználatukon kellene optimalizálni.

Fernandez-Malpartida (2021) kismintás kutatásában az egyetemi hallgatók 16 hetes online nyelvi kurzuson vettek részt. A hallgatókat két csoportra osztotta, kísérleti és kontrollcsoportra. A tudásszint változását egy teszttel mérte, amelynek volt nyelvtani,

szókincsre vonatkozó és olvasás-szövegértésre vonatkozó része. A programban haladtak a tananyaggal a kísérleti időintervallum alatt, azonban kiegészítésként a stratégiák tanítása is folyamatosan zajlott, pontosan meghatározva, mikor melyik stratégia kerül a középpontba. A hallgatók mindkét mérési ponton, vagyis a kutatás elején és végén kitöltötték a Strategy Inventory of Language Learning kérdőívet. Fernandez-Malpartida (2021) azt állapította meg, hogy kutatásában nem mutatkozott szignifikáns különbség a stratégiahasználatban a kísérlet elején. A két csoport stratégiapreferenciája együtt mozgott. A kísérlet végére azonban négy területen, a memória, kognitív, kompenzáló és metakognitív területén felfedezett eltéréseket, mégpedig a kísérleti csoport javára.

Az idegen nyelvi tudásszint és a stratégiák összefüggéseit Magogwe és Oliver (2007) is vizsgálta alap-, közép- és felsőfokon. A stratégiák gyakoriságát tekintve a metakognitív stratégiahasználat mintázata volt a résztvevőkre a legjellemzőbb. Alap- és középfokon a szociális stratégiák volt a második leggyakrabban használt típus, míg felsőfokon a kognitív stratégiák preferenciája volt második helyen megfigyelhető. Leginkább alsófokon volt jellemző, hogy a jobb idegen nyelvi eredményt elérők magasabb stratégiahasználatot mutattak, azonban a felsőfok felé egyre eltűntek a különbségek, és nem különülnek el ilyen módon a tanulók stratégiahasználatban. Összességében talán a közepes nyelvhasználók felé tolódott el ez a tendencia, azonban a különbségek csak árnyalatnyiak voltak.

A fenti kutatásokból kiderül, hogy a stratégiahasználat változatos képet mutat. A következőkben azonban nemcsak a nyelvtanulási, de a tanulási stratégiák összefüggéseit és hatásait is vizsgáljuk. Először a tanulást meghatározó faktorokat helyezzük a középpontba a tanulás tanulása kognitív területei alapján és vizsgáljuk összefüggéseit tanulási jellemzőkkel. Az empirikus kutatások olyan könyvrészletekbe, folyóiratcikkekbe és előadásba nyújtanak betekintést, melyek célkitűzései e témákra épültek. Ezután térünk rá a nyelvtanulási és tanulási stratégiákat középpontba helyező vizsgálatainkra, majd elemezzük a nyelvtanulási stratégiák szerepét a nyelvtanulásra és a tanulásra nézve. Ezek alapját szintén könyvrészletek és folyóiratcikkek adják.

IV. Empirikus vizsgálatok a tanulás tanulása témaköréhez

A IV. fejezet a következő kutatási kérdések megválaszolását tűzi ki célul:

Tanulási szokások (IV.1. fejezet)

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?

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)

1. Milyen eredményt érnek el az alsó tagozatos tanulók a tanulás tanulása 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)

1. Milyen eredményt érnek el az 1–6. évfolyamos tanulók a tanulás tanulása online feladatain az olvasás-szövegértés, a gondolkodás és a matematikai területén?
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)

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?

IV.1. A tanulók tanulás tanulásával kapcsolatos jellemzőinek vizsgálata szóbeli adatgyűjtés alapján¹⁰

IV.1.1. A kutatás módszerei

2009-től az Szegedi Tudományegyetem Oktatáselméleti Kutatócsoportja keretein belül a Diagnosztikus mérések fejlesztése című programjában valósult meg a Kognitív és affektív készségek és képességek diagnosztikus mérési lehetőségeinek feltárása és beazonosítása című projekt, amelyben a tanulás tanulásának kutatása is helyet kapott két kutatási fázisban. Ezután a kutatás az MTA-SZTE Digitális Tanulási Technológiák Kutatócsoport támogatásával folytatódhatott. A következőkben ezen kutatássorozat bemutatása történik. Az elméleti keretek áttekintése után kezdődtek az empirikus vizsgálatok. A tanulás tanulása fogalmának értelmezési lehetőségei alapján következtetésként levonható, hogy széleskörűen értelmezik a fogalmat és különböző perspektívából közelítik meg. Kutatásomban Hautamäki és mtsai. keretrendszerét tekintem irányadónak, valamint a Fredriksson és Hoskins (2006) által összegzett keretrendszerbe foglaltam a papíralapú és számítógép-alapú vizsgálatot.

A tanulás tanulása témakörén belül először a tanulók általános tanulással kapcsolatos jellemzőit vizsgáltam. Az alsó tagozatos tanulók tanulással kapcsolatos nézeteinek feltárására interjút és kérdőívet alkalmaztam mérőeszközként annak feltérképezése céljából, hogyan vélekednek tanulásukról, milyen stratégiákat használnak olvasásból és matematikából, és mit szeretnek leginkább az iskolában. A kérdőíves adatgyűjtésnél arra kerestem választ, hogy tanulók mennyiben képesek az állítások tartalmát megérteni. Így szóbeli adatfelvételen keresztül lehetőségem nyílt megismerni a tanulók gondolatait. Négy évvel később már csak az interjút ismételtam meg ugyanazon

¹⁰ A fejezet a következő szakirodalom alapján készült. 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>

tanulókkal azon kutatási célból, hogy a stratégiahasználatukban történő változást megvizsgáljam.

A vizsgálat résztvevői az első mérési ponton 1–4. évfolyamos tanulók voltak. A tanulók eredményeit két részminta válaszai alapján tekintem át. Az egyik részmintát 1–2. évfolyamos ($N = 33$), míg a másik részmintát 3–4. évfolyamos ($N = 47$) tanulók alkották. A vizsgálat résztvevői a második mérési ponton ugyanazon tanulók voltak, de már a 4–7. évfolyamot látogatták. A 4–5. évfolyamos részmintát 28 tanuló alkotta, míg a 6–7. évfolyamos részminta 37 tanulóból állt.

A tanulói adatfelvétel egyénileg történt. Az adatgyűjtés menetének ismertetése után került sor az interjú kérdéseinek megbeszélésére, majd a kérdőív kérdéseinek megválaszolására. A kérdőív csak az első mérési ponton került alkalmazásra. Az adatfelvétel elején a tanulók ugyanazokat az utasításokat kapták. Felhívtam arra a tanulók figyelmét, hogy nincs rossz válasz. Minden kérdés elhangzása után megadták a tanulók válaszukat, melyet az adatfelvevőként rögzítettem. Egy adatfelvétel körülbelül 15–20 perces volt, a pontos időtartamot a tanulói válaszok részletessége határozta meg.

Az interjú során a tanulók a tanulásukkal kapcsolatos kérdéseket kaptak arról, hogy mit jelent számukra a tanulás fogalma, hogyan tanulják az olvasást és matematikát, így tehát a tanulási stratégiák vizsgálatát az olvasás-szövegértéshez és a matematika tanulásához kötöttem, valamint választ vártam arra a kérdésre is, hogy mit szeretnek a tanulók leginkább az iskolában. Az értékelési módszerekre, valamint a tanári és tanulói szerepről alkotott véleményre a jelen bemutatásnál nem térek ki. További részletek olvashatóak erről Habók és Babarczy (2018) tanulmányában.

A kérdőív esetében a tanulók nyolc területhez kapcsolódóan válaszoltak állításokra. Ezek a területek a tanulás tanulása kutatásának affektív oldalához tartozó kérdések voltak. Az igyekezet és kitartás területén arra kerestem választ, hogy mennyire tartják fontosnak a tanulók a tanulást, mennyire fontos számukra, hogy a lehető legjobban teljesítsenek, és mennyire kitartóak a tanulásban. Az önhatékonyság a saját teljesítménybe vetett hit vizsgálatára vonatkozott, hogy mennyire bíznak a tanulók saját teljesítményükben, mennyiben gondolják, hogy felelősek saját teljesítményükért. A tanulmányi énkép területe azt vizsgálta, a tanulók hogyan ítélik meg saját teljesítményüket, mennyire elégedettek magukkal. A kapott támogatás esetében arra kérdeztem rá, hogy a tanulók kitől kapnak tanulásukhoz támogatást megítélésük szerint. A kritikai gondolkodás területén arról érdeklődtem, hogy milyen gyakran hallgatják meg mások véleményét, elmondják-e a véleményüket akkor is, ha a másik fél nem ért vele egyet, vagy készek-e

véleményükön változtatni helyzettől függően. Az iskolai attitűd vizsgálata arra vonatkozott, hogy mennyire találják hasznosnak és érdekesnek az iskolában tanultakat a tanulók. A tanárokkal szembeni attitűd esetében arra kérdeztem rá, hogy mi a véleménye a tanulóknak, elfogadják-e őket a tanítóik, mit gondolnak. A tanulási stratégiák esetében arról gyűjtöttem adatot, hogy a tanulók használnak-e stratégiákat és milyen mértékben.

IV.1.2. Eredmények

Interjú – Első mérési pont

Először is arra a kutatási kérdésre kerestünk választ, hogy mi az a tanulás. Az 1–2. évfolyamos tanulók közül nyolc tanuló nem tudta megfogalmazni, hogy szerintük mit fed le a tanulás, mit jelent számára. A legtöbb tanuló a tanulást az okosság fogalmával kapcsolta össze. A minta körülbelül fele azt fogalmazta meg, hogy a tanulás valaminek a tanulását jelenti, pl. megtanulunk írni, olvasni. *„összeadunk, írunk a füzetbe” (T21)* De az a válasz is megjelent, hogy figyelünk a tanárra, amely a tanár központi szerepére utal. *„azt kell írni, amit a tanárok mondanak” (T20)* Három tanuló válasza az élethosszig tartó tanulásra vonatkozott, vagyis hosszú távú célokat fogalmaztak meg, mint hogy a tanulás a felnőtt életben lesz fontos. *„olyan dolog, ahol a gyerekeknek sok dolgot tanítanak, a tanulás a gyerekek munkahelye, amikor felnőttek, emlékezni fognak dolgokra, amit tanultak” (T32)*

A 3–4. évfolyamos mintát tekintve, 19 tanuló ugyancsak az okosodás, ügyesedés fogalmát kapcsolta a tanuláshoz. *„meg kell tanulni, hogy okosabbak legyünk” (T14)* 16 tanuló a tanulással kapcsolatban arra vonatkoztatott, hogy megtanulunk valamit. *„arról tudunk mindent, hogy kell írni, számolni, olvasni” (T8)*, *„adnak fel házit, meg kell tanulni, valamilyen verset, vagy házi feladatot” (T13)* Ennél a részmintánál szintén felmerült a tanulás felnőttkorban betöltött szerepének említése és az élethosszig tartó tanulás fogalma is megjelent öt esetben. *„olyan dolog, hogy megtanulunk mindenféle dolgot, ami felnőtt korunkban hasznunkra lehet” (T37)*, *„olyan dolog, ami felnőtt korunkban szükséges lesz” (T37)* A figyelés, figyelem szerepe egy esetben merült fel és a tanulás, mint fejlődési folyamat is említésre került. Öt tanuló nem tudott arra asszociálni arra, hogy a tanulás számára mit jelent.

Választ kerestünk arra is, hogyan tanulják az olvasást és a matematikát a mintában résztvevők. A 1–2. évfolyamos tanulóink válaszai arra utaltak, hogy a tanulóink majdnem

fele rendelkezik az olvasáshoz stratégiával. Ilyen például a szótagolás, vagy a szavak, szótagok felismerése utáni hangos ejtés „*mi még szótagolva tanuljuk*” (T9), „*néha, hogy nehezebb, magamba olvasom és utána mondom ki*”, (T14) A matematika esetében ennél kevesebben, valamivel a tanulók harmada nevezett meg olyan stratégiát, amelyet a matematika tanulásakor használ. Ezek a stratégiák valamilyen mozgás használatán, vagy az ujjakon való számoláson vagy eszközhasználaton alapulnak. „*összeadom, hogy $52+52$, elsőnek az 50-et összeadom, utána meg a 2-t*” (T14), „*például szorzásnál, hogy összeadom $2+2=4$, $2 \times 2=4$* ” (T15)

Az olvasás esetében arról számolt be az 1–2. évfolyamos mintánk 30%-a, hogy olvasáskor egyszerűen gyakorol, ez a stratégiája. „*sokat olvasok*” (13), „*Anya kiválaszt egy szöveget, azt nekem olvasni kell kétszer. Van, amikor keveset olvasok. Egyszer kell, ha nagyon jól olvasok.*” (T4) Míg a matematikánál maga a gyakorlás alig több, mint 10%-át jellemzi a tanulónak, az olvasásnál ennél több volt. Valószínűleg a matematika fogalmához a megértés sokkal inkább hozzákapcsolódik, így a pusztán mechanikus gyakorlás még önmagában nem elég. Néhány tanuló van, aki egyszerűen csak figyel, ez a stratégiája tanuláskor.

Olvasásból a tanulók 25%-a, míg matematikából 45%-a nem is tudott konkrét stratégiát megfogalmazni a tárgyak tanulásához. Valószínűsíthető azonban, hogy használnak valamit, csak sokaknak nehézsége van a megfogalmazásával, vagy nem gondolkodnak azon, hogy milyen stratégiát használnak, csak használják.

A 3–4. évfolyamos minta stratégiahasználatát tekintve, olvasásból a tanulók kétharmadának van konkrétan alkalmazott stratégiája. „*Előre halkan elolvasom, becsukom a könyvet, azután hangosan felmondom magamba.*” (T16), „*Először a tanárunk felolvassa az értelmetlen szavakat, amit nem tudunk, mit jelent, meg szoktuk kérdezni a tanárnéniket, hogy mit jelent és benne marad a fejünkben és meg tudjuk jegyezni.*” (T19) Matematikából a tanulók valamivel kevesebb, mint 40%-ának van valamiféle stratégiája, amelyet konkrétan meg tudott nevezni. „*ha nem tudom, mellé teszek egy papírt és azon kiszámolom*” (T31) A tanulók harmada számolt be arról 3–4. évfolyamon, hogy gyakorol valamilyen formában, ám ez esetben nem fogalmaztak meg konkrét stratégiahasználatot, inkább magára a tevékenységre utaltak. „*otthon elolvasom*” (T36), „*sokszor olvasni*” (T15) Megközelítőleg a tanulók negyede nem nevezett meg feldolgozó stratégiát, inkább arra utaltak, hogy valahogy megtanulják a matematikát, valamilyen tevékenységgel rájönnek a feladatok megoldására, de nem tudják megfogalmazni, hogyan. „*Vékony matekban jó volt mind a két feladat, mindent jól*

megoldottam. Nemrég tanultuk a hatos szorzótáblát, eszembe jutott, hogy kell csinálni, el se kellett olvasnom.” (T20), „Kiszámolom fejbe.” (T6) Olvasásából három tanuló nem rendelkezik stratégiával, így az 1–2. évfolyamokhoz képest ez csökkenő tendenciát jelez. A 3–4. évfolyamos tanulók valamivel több, mint 20%-a nem rendelkezik stratégiával a matematika tanulásához, ez az arány kevesebb, mint a kezdő évfolyamokon volt. Ők egyáltalán semmilyen stratégiát nem neveztek meg.

Az 1–2. évfolyamosok arra a kérdésre, hogy mit szeretnek az iskolában, egytől-egyig tudtak válaszolni. 15 tanuló számára a tanulás jelentette a legjobbat az iskolában. Vagy általános dolgokat, vagy tanulási tevékenységeket emeltek ki, vagy konkrét tantárgyat. *„legjobban a környezetórát, ott tanulunk mindenről, a madarokról, tanulunk a természetről is” (T23), „lehet írni, meg olvasni, meg csinálni színezéseket, meg írni matekból a felmérőt, amit úgy írunk, hogy röppentyű, és szeretem az olvasást” (T32)* Egy tanuló hangsúlyozta az értékelés szerepét, hogy számára a visszajelezés pozitívat hordoz magában. 12 tanuló kedveli a játékot és szünetet, amikor játszhat. *„a hosszú szüneteket” (T25)* Öt tanuló számára az iskola és a játék egyaránt kedvelt tevékenység. *„Azt szeretem, amikor játszunk, de az órákat is nagyon szeretem.” (T10)*

A 3–4. évfolyamos mintát tekintve, körülbelül a minta harmada kapcsolta a tanulási tevékenységet az iskolában előforduló legjobb dologhoz. *„Technikázunk, meg amikor rajzot tanulunk.” (T15)* A tanulók másik harmada a játék, a barátok és a szünet szerepét hangsúlyozta az iskolához kapcsolódó legpozitívabb dologgal kapcsolatban. *„lehet játszani, sok barátot lehet találni, néhány barát itt őszinte, ha el akarok mondani valamit, nem mondják el senkinek” (T2)* A fennmaradó tíz százalék a kettőt össze is kapcsolta. *„Hogy együtt lehetek a barátaimmal, sok mindent meg bírok tanulni.” (T6), „Sokat tanulni, játszani a barátnőimmal, szeretem a tanárnéniket is. Azért szeretek a legjobban, hogy okosodjak.” (T19)* Néhány olyan tanuló fordult elő, aki vagy mindent, vagy semmit nem kedvelt az iskolában, kritikát azonban nem fogalmazott meg.

Interjú – Második mérési pont

Körülbelül négy évvel később ismételten interjút végeztem azokkal a tanulókkal, akiket korábban kérdeztem a tanulásról alkotott nézeteikről. Az interjú a korábbival megegyező formában zajlott, egyéni adatfelvétel keretében.

A tanulói részminták eredményei a korábbi kategóriákhoz hasonló mintázatokat megőrizték. A tanulás fogalmának értelmezése esetében az okosodás fogalma a 4–5. évfolyamon ismét megjelent. 21%-a a tanulóknak mondta azt, hogy a tanulás az

okosodást jelenti. Az élethosszig tartó tanulás fontossága a tanulók válaszaiban a korábbinál nagyobb arányban megjelent, majdnem 20% kötötte a tanulást az élethosszig tartó tanuláshoz. „*megtanulunk sok dolgot, tudni fogjuk nagykorunkban*” (T11) A tanulók 10–10 százaléka állapította meg, hogy a tanulás fontos dolgot, és valaminek a tudását foglalja magába. Egy új kategória is felfedezhető, mégpedig a memorizálása. Néhány tanuló válaszában arra világított rá, hogy a tanulás memorizálással írható le. „*Ha például van egy nehezebb anyag, például történelem lecke, 35. lecke. Meg kell tanulni. Én például szóról szóra elmondtam tegnap. Szóról szóra.*” (T7) A tanulók 23%-a nem tudta megfogalmazni, hogy számára a tanulás fogalma mit jelent.

6–7. évfolyamon hasonlóan alakultak a tanulói vélemények. Az okosodás fogalma a tanulók 18%-ánál jelent meg, míg a tanulás, mint a jövőre való felkészülés egyik eszköze, a tanulók körülbelül 20 százaléknál fedezhető fel. „*Segít a gyerekeknek, hogy az életben el tudják dönteni, mit akarnak csinálni. A gondolkodást fejleszti, döntő fontosságú az életben.*” (T26), „*Így tudunk fejlődni, így tudunk felkészülni a felnőttkorra, így tudunk több tudást bevonítani*” (T28) Néhány tanuló nevezett meg konkrét tevékenységet. „*Mikor otthon elő vesszük a könyvet, és megtanuljuk azokat a vázlatokat, amik benne vannak a könyvben, meg a szabályokat.*” (T37) A memorizálás tanulással való azonosítása itt is elhangzott. A részminta 38%-a nem tudta leírni a tanulás fogalmának jelentését.

Az olvasás-szövegértés során használt stratégiák esetében azt figyelhetjük meg, hogy a gyakorlás és figyelés kategóriája továbbra is megjelenik a válaszokban. 4–5. évfolyamon a tanulók körülbelül harmada, 33%-a gyakorol az olvasás-szövegértéshez kapcsolódóan. „*Folyékonyan olvasok, hamar megtanulom.*” (T22) A részminta 36%-a számolt be konkrét stratégiahasználatról, míg a többi tanulónak nem volt ötlete, hogy milyen stratégiát említhetne, vagy nem adott választ. „*Elolvasom egyszer, kétszer. Nagyjából felmondom a tartalmát. Ha nem is mondom fel, végiggondolom, hogy mit olvastam.*” (T27), „*Egy nap kijelölök valamennyit, amit megtanulok, vagy a fontos részeket kijelölöm, és úgy általában meg tudom tanulni.*” (T28).

A matematika területén szinte az olvasás-szövegértéshez hasonló azon tanulók aránya, akik gyakorolnak stratégiaként. Ugyanennyien társítják a figyelmet a matematikához. „*Sokáig nézem a füzetet, hogy megtanuljam. Aznap reggel, amikor írjuk a dogát, hamarabb felkelek és még akkor is átnézem.*” (T14), „*Gyorsan számolok, jó is leszek év végére. Jó is leszek, odafigyelek.*” (T23) Figyelemfelkeltő, hogy a tanulók közel felének, 42%-ának nincs konkrét stratégiája, amit meg tudna nevezni a matematika

területén, ami jól bevált és rendszeresen használja. Matematikából a válaszok a stratégiahasználat csökkenő tendenciáját mutatták be. Olvasásból a tanulók 30%-a, míg matematikából 45%-a nem tudott konkrét stratégiát megfogalmazni a tárgyak tanulásához, mely tendencia hasonló az első adatgyűjtés eredményeihez. A tanulói válaszokat áttekintve azonban azok, akik használnak stratégiát, részletesebben megtudták fogalmazni és többfélét soroltak fel.

6–7. évfolyamon olvasás-szövegértésből a gyakorlás és stratégiahasználat a tanulók valamivel több, mint 30%-ára jellemző. *„Elolvasom sokszor, aztán elmondom.” (T17), „Felmondjuk. Úgy szoktam, hogy először sokszor elolvasom, és a fejembe belemegy. Ha megakadok, mindig belenézek a könyvbe.” (T1) „Kihúzem a lényegét a szövegből, írok egy vázlatot. Akkorra körülbelül a fejembe megy. Elolvasom még egyszer. Óra előtt is átnézem.” (T35)* Körülbelül 20%-a a részmintának nem tudta megfogalmazni, hogy az olvasás-szövegértés során milyen stratégiákat használ. Ez valamivel kevesebb, mint a 4–5. évfolyamos részminta esetében. Matematikából azonban a tanulók 20%-a a gyakorlást és figyelmet alkalmazza, konkrét stratégiákat csak a tanulók csekély aránya nevezett meg. *„Fejbe megpróbálom, aztán lerajzolom, ha nem tudom. Akkor magabiztos vagyok, akkor biztos jó.” (T33), „Először elolvasom a feladatot, utána értelmezem, csinálom egy tervet, egy vázlatot, aztán megszerkesztem, végrehajtom.” (T44)* A tanulók 53%-a viszont nem nevezett meg konkrét stratégiát, melyet a matematika tanulásához használ. Ez az arány a legmagasabb a részminták válaszait tekintve.

Azzal a kérdéssel kapcsolatban, hogy mit szeretnek a tanulók az iskolában, hasonló válaszokat kaptunk. A tanulók arról számoltak be mindkét részmintán, hogy a tanúlással kapcsolatos dolgokat kedvelik az iskolában, míg mások a társak szerepét emelték ki, voltak, akik ezek kombinációját. *„Új dolgokat lehet tanulni, találkozhatunk a barátainkkal, együttműködhetünk velük.” (T33)* 4–5. évfolyamon a tanulók közel fele nevezte meg az iskolai tevékenységeket pozitívként. Öt tanuló hangsúlyozta a társak szerepét. A tanulók harmada pedig a tanulás és a társak szerepét egyaránt kiemelte. *„Hú, tanulni, meg játszani a barátaimmal együtt lenni. Legfőbb, hogy sokan vagyunk, tudunk használni új dolgokat, tudunk tanulni.” (T9)*

6–7. évfolyamon tíz tanuló mondta azt, hogy az iskolai tanúlással kapcsolatos dolgokat kedveli leginkább az iskolában. A tanulók mintegy fele emelte ki, hogy a társak miatt szeret iskolába járni. *„Szüneteket, megbeszélünk mindent. Együtt lehetünk a barátokkal.” (T7)* A tanulók negyede válaszolta azt, hogy az iskola és a társak egyaránt hozzájárulnak, hogy az iskolában jól érezzék magukat. *„Itt vannak a barátaim, meg*

vannak olyan tantárgyak, amik jók, azt élvezem az órán.” (T34), Barátok miatt, ilyen érdekes dolgokat mondanak a tanárok, amiatt jó. De leginkább a barátok miatt, meg ritkán vannak ilyen programok, például sportnap, gyereknap, atlétika, jól el szoktunk lenni.” (T38)

A tanulói válaszokból az derült ki, hogy a tanulás az okosság és a figyelés fogalmával kapcsolódik össze. Az élethosszig tartó tanulás szerepének kiemelése hangsúlyosabbá vált, azonban néhány esetben megjelent a memorizálás is, mint a tanulás egyik eszköze. A stratégiák esetében továbbra is valószínűsíthető, hogy használnak valamilyen stratégiát a tanulók tanulásuk során, hiszen a szövegértés enélkül elképzelhetetlen, továbbá a matematika és matematikai gondolkodás is megjelenik több tantárgyban is, de talán nem tudják ezeket a stratégiákat szóban kifejezni és megfogalmazni. Azon tanulók, akik megfogalmazták a használt stratégiákat, többfelét soroltak fel, mint az általános iskola kezdő évfolyamain. Valószínűleg a tanulók egy része továbbra sem gondolkodik azon, hogy milyen stratégiát használ, csak használják, illetve feltehetően nem tudatos a stratégiahasználatuk, ami azt jelzi, hogy a stratégiák tanítása és gyakorlása indokolt lenne, melyre Higgins et al., (2005) is ráirányította a figyelmet. Eredményeink megerősítik a matematikai gondolkodás fejlesztésére irányuló fejlesztőprogramok szükségességét, mely stratégiákat is tanít a tanulóknak, hogy használatuk tudatossá váljon (Deakin Crick, 2014, Martin & Pendler, 2003/2004). Örömteli, hogy a tanulók megtalálják az iskolában a tanulás örömét és pozitív tanulási tevékenységeket is kiemelték az iskolával kapcsolatos válaszaikban. Sok tanuló említette a barátok és társak szerepét is az iskolában, mely egy pozitív tanulási környezet kialakításához nélkülözhetetlen.

Kérdőív

A kérdőívterületeken is gyűjtöttünk szóbeli adatgyűjtés keretében tanulói válaszokat, mely az interjú után valósult meg egyéni formában. Azért is bizonyult hatékonynak a szóbeli adatgyűjtés, mert a tanulók gyakran gondolataikat is közölték, kiegészítették válaszukat. A tanulói válaszok alapján a két részminta eredményei minden területen magas átlagokat mutattak. A tanulók eredményeinek összehasonlítása arra is ráirányította a figyelmet, hogy az önhatékonyság területének kivételével nem volt szignifikáns különbség a két részminta válasza között. Az önhatékonyság területén az 1–2. évfolyamos tanulók mutattak szignifikánsan magasabb átlagot. A részletes eredmények a következő táblázatban láthatóak.

3. táblázat. A két részminta közötti különbség a tanulási jellemzők területén

Területek	1–2. évfolyam	3–4. évfolyam	p <
	Átlag (Szórás)	Átlag (Szórás)	
Igyekezet és kitartás	87(13)	81(15)	n. s.
Önhatékonyság	76(14)	66(16)	0,01
Énkép	74(15)	67(22)	n. s.
Támogatás	65(21)	58(17)	n. s.
Kritikai gondolkodás	65(22)	70(15)	n. s.
Iskola iránti attitűd	96(9)	92(9)	n. s.
Tanárokkal szembeni attitűd	86(18)	82(17)	n. s.
Tanulási stratégiák	72(20)	71(22)	n. s.

Megjegyzés: n. s. = nem szignifikáns

Összességében az állapítható meg az eredmények alapján, hogy a tanulók nagyon magas értékeléseket adtak. Míg az iskola iránti attitűd esetében 90% feletti, a tanulás iránti attitűd területén 80% feletti eredményt találtunk. Az adatfelvétel során hangsúlyoztam, hogy nincsen jó vagy rossz válasz, mégis pozitív válaszokat adtak. Talán azt gondolták a tanulók, hogy meg kell felelniük. Esetleg látták a tanulói válaszlehetőségeket az 1–5-ig terjedő skálán. Így felmerülhet az, hogy a magas pontszám megadásakor az ötös osztályzatra asszociáltak. Az online mérésünkben ezért a tanulónak már rádiógombon kellett megadni válaszukat, habár ott is kiderül, hogy melyik gomb takarja a legmagasabb választ.

A területek közötti összefüggések kimutatására korrelációs vizsgálatot használtam (4. táblázat). Az igyekezet és kitartás területével mutatták a korrelációs együtthatók az egyik legtöbb szignifikáns kapcsolatot. Az igyekezet és kitartás összefüggése erősnek mutatkozott az önhatékonysággal, de szignifikáns kapcsolatot fedeztem fel az énképpel, a kritikai gondolkodással, az iskolával és tanárokkal szembeni attitűddel, valamint a tanulási stratégiákkal is. Az önhatékonyság az igyekezet és kitartás mellett három területtel jelzett szignifikáns korrelációt, amelyek a tanuláshoz kapott támogatás érzékelése, az iskola iránti attitűd, valamint a tanulási stratégiák. Az énkép szignifikáns kapcsolata még a támogatással, a kritikai gondolkodással, a tanárokkal szembeni attitűddel és a tanulási stratégiák használatával volt kimutatható. A tanuláshoz kapott támogatás érzékelése és a többi változó közötti összefüggés is igazolható volt az igyekezet kivételével. A kritikai gondolkodás és a tanárokkal szembeni attitűd között is találtam szignifikáns korrelációs együtthatót. A tanulási stratégiák négy területtel mutattak korrelációs összefüggést (igyekezet és kitartás, önhatékonyság, énkép, és

támogatás), azonban a kritikai gondolkodás és az attitűdök területével nem volt kimutatható szignifikáns kapcsolat.

4. táblázat. A kérdőív területei közötti összefüggések

Területek	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.
1. Igyekezet és kitartás	1							
2. Önhatékonyság	0,50	1						
3. Énkép	0,30*	n. s.	1					
4. Támogatás	n. s.	0,26**	0,36	1				
5. Kritikai gondolkodás	0,31*	n. s.	0,26**	0,22	1			
6. Iskola iránti attitűd	0,30*	0,30*	n. s.	0,26	n. s.	1		
7. Tanárokkal szembeni attitűd	0,43	n. s.	0,46	0,16**	0,24**	n. s.	1	
8. Tanulási stratégiák	0,31*	0,27**	0,31	0,38	n. s.	n. s.	n. s.	1

Megjegyzés: 1. Igyekezet és kitartás, 2. Önhatékonyság, 3. Énkép, 4. Támogatás, 5. Kritikai gondolkodás, 6. Iskola iránti attitűd, 7. Tanárokkal szembeni attitűd, 8. Tanulási stratégiák, n. s. = nem szignifikáns; $p < 0,001$; * $p < 0,01$; ** $p \leq 0,05$

Összességében megállapítható, hogy a vizsgált területek között találhatóak szignifikáns kapcsolatok, a legerősebb kapcsolatot az igyekezet és kitartás területe jelezte az önhatékonysággal.

IV.1.3. Összegzés

Interjú vizsgálatunkban a tanulás fogalmának értelmezését, az olvasási és matematikai stratégiahasználatot tekintettük át, valamint választ kerestünk arra, hogy a tanulók mit kedvelnek az iskolában. Eredményeink azt erősítették meg, hogy a tanulók a tanulás fogalmát leginkább valamilyen iskolai tevékenységhez kötik. Stratégiahasználatuk esetében azt a következtetést vonhatjuk le, hogy a tanulók olvasásból több stratégiával rendelkeznek, inkább a matematikára jellemző, hogy nem tudnak megnevezni stratégiát. A tendenciákat tekintve, a tanulók 1–2. évfolyamon kevesebb esetben tudtak stratégiát megnevezni, a későbbi évfolyamokon már több

esetben. Az, hogy a tanulók alkalmazzanak tanulásuk során stratégiákat és tudatosan használják ezeket, fontos lenne.

Boulware-Gooden, Carreker, Thornhill, és Josh (2007) felhívta arra a figyelmet, hogy az olvasás-szövegértés során a tanulói metakognitív folyamatok befolyásolják a teljesítményt. Vo, Li, Kornell, Pouget, és Cantlon (2014) azt tárta fel, hogy a területspecifikus metakognitív tudás meghatározza a matematika teljesítmény. A tanulók már alsó tagozatban is sok időt töltenek az iskolában. A tanulás mellett fontos szociális színtér, amelyet a tanulói válaszok is megerősítettek. Az iskolában tanulóink leginkább a tanulást és szabadidős tevékenységeket és a baráti társaságot kedvelik. A tanulási módszerekben ezért az együttműködésre lehetőséget adó módszerek használata ajánlott.

A vizsgált minta eredményeit áttekintve megállapítható, hogy a kérdőív területei esetében nem található szignifikáns különbség a tanulók értékelése között, kivéve egy területen, mégpedig az önhatékonyságot tekintve. A tanulói válaszok esetében elmondható, hogy a tanulók pozitívan álltak az iskolával és önmagukkal kapcsolatos kérdésekhez. Az iskolával szembeni attitűdje nagyon pozitív a tanulóknak, a 100%-hoz közelít az arány. Ezen kívül az tanárokkal szembeni attitűd is pozitív, a tanulók bizalommal fordulnak tanáraikhoz. A tanulók saját igyekezetüket és kitartásukat is pozitívan értékelték, valamint a tanulási stratégiák esetében is arról számoltak be, hogy használnak tanulási stratégiát tanulásuk során. Az igyekezet és kitartás a tanulásban a tanulás eredményességének fontos faktora, hiszen a későbbiekben is többször fognak azzal szembesülni, hogy nehéz a tananyag és a kitartásuk fogja ahhoz hozzásegíteni őket, hogy ne adják fel a tanulást, akkor sem, ha nehéz a tananyag. E faktor korrelációja más faktorokkal is szignifikáns kapcsolatot jelzett. A tanulási stratégiák a tanulók későbbi tanulását is meghatározzák. Lényeges az, hogy legyen a tanulók kezében olyan eszköz, amely segítségével egy tananyagot fel tudnak dolgozni. Ehhez a későbbiekben mi is nyújtunk segítséget fejlesztőprogramunk segítségével. A tanulási stratégiák összefüggése az igyekezettel és kitartással, az önhatékonysággal, a tanulói énképpel, és a tanulóhoz kapott támogatással szignifikáns korrelációs együtthatót mutatott.

IV.2. A tanulás tanulásának papíralapú vizsgálata az általános iskola kezdő évfolyamain¹¹

IV.2.1. A kutatás módszerei

A tanulás tanulása vizsgálatához kapcsolódó egyes területek mérése az utóbbi évtizedben gyakoribbá vált, azonban a téma komplex vizsgálatáról ritkán kapunk képet. Ahogy már említettem tanulás tanulásának kutatása, az SZTE Oktatáselméleti Kutatócsoportja Diagnosztikus mérések fejlesztése című programjában kapott helyet a Kognitív és affektív készségek és képességek diagnosztikus mérési lehetőségeinek feltárása és beazonosítása projektben. A kutatás folytatását az MTA-SZTE Digitális Tanulási Technológiák Kutatócsoportja tette lehetővé. Az empirikus vizsgálatokat tehát Hatuamäki és munkatársai keretrendszere, továbbá a Fredriksson és Hoskins (2006) által összegzett rendszer alapján építettem fel. Eszerint a kognitív, affektív és metakognitív területre fókuszáltam. Először az első (N = 119) és második (N = 111) általános iskolás tanulók kognitív és affektív jellemzőinek vizsgálatával foglalkoztam, amely egy elsőtől hatodik évfolyamig ívelő kutatássorozat része volt.

A 2009-től tartó tanulás tanulására épülő kutatássorozatban a kognitív területen az olvasás-szövegértés, a matematika, a gondolkodás és a természetismeret területére terjedt ki a vizsgálat. A természetismeretet környezetismeret tantárgyként jelenik meg, azonban a science nyomán a természetismeretet fordítást használom. A jelen mérési terület az olvasás-szövegértést, a gondolkodást és a természetismeretet foglalta magába. Az affektív tényezők esetében az igyekezet és kitartás, a tanulmányi énkép, valamint a tanuló által érzékelt támogatásra tért ki a mérés. Arra kerestünk választ, hogy e területeken vannak-e szignifikáns különbségek az évfolyamok között. Célul tűztük ki annak vizsgálatát is, hogy a kutatásba bevont területek közötti összefüggéseket áttekintsük. A tanulók a tesztfeladatokat és a kérdőívet az iskola által biztosított tanítási órákon töltötték ki. A természetismeret és a gondolkodási feladatok megoldása egy-egy tanórán, és az olvasás-szövegértési feladatok megoldása, valamint a tanulási kérdőív kitöltése egy

¹¹ A fejezet a következő szakirodalom alapján készült. 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://doi.org/10.1080/03004279.2013.783875>.

további tanítási órán valósult meg. Fontos azt is megemlíteni, hogy ezen a mérési ponton még nem volt elvárható a tanulóktól, hogy önállóan képesek legyenek a folyamatos olvasásra, ezért a feladatok szövegét az osztályok tanítója felolvasta, de tanulók önállóan oldották meg a feladatokat és töltötték ki a kérdőívet. Így együttesen haladtak feladatról feladatra. Az olvasás mellett az írás is könnyített formában épült a mérésbe. A válaszok megadásának formáit úgy állítottuk össze, hogy a feladatok megoldásait be kellett jelölni, vagy alá kellett húzni vagy át kellett húzni, így konkrét írásos, szövegalkotási tevékenység nem kapcsolódott a feladatokhoz. Az adatfelvételi objektivitás biztosítása érdekében a tanítók adatfelvételi útmutatót kaptak és eszerint haladtak, valamint a tanítókat fokozottan kértük, hogy ne segítsenek a tanulóknak, ne sugallják a megoldásokat.

A mérőeszközöket tekintve olyan tartalmat választottunk a feladatokhoz, amellyel minden tanuló találkozott előzetesen. A természetismereti témakörök állatokhoz, évszakokhoz és azok jellemzőihez kötődtek, valamint a közlekedési táblákhoz kapcsolódott feladat. Az olvasás-szövegértés esetében képhez és vershez kapcsolódó kérdésekre kellett válaszolni megadott információk alapján. A gondolkodási feladatok a University of Helsinki Centre for Educational Assessment hét évesek számára készített feladatai voltak, amelyek nemverbális feladatokra épültek, megadott ábrákhoz párt kellett választani különböző lehetőségek közül szabály alapján. A tesztfeladatok minden esetben feleletválasztó feladatokat foglaltak magukba. A kérdőív területei összesen 15 állítást tartalmaztak és a tanulók ötfokú Likert-típusú skálán döntöttek egy-egy állításról, a válaszok a (1) soha értékeléstől a (5) mindig lehetőségig terjedtek.

A mérőeszközök reliabilitása megfelelően alakult a kognitív és affektív területen egyaránt. Az általános tanulmány énkép reliabilitása mutatkozott kissé alacsonyabbnak (5. táblázat).

5. táblázat. A mérőeszközök itemszáma és reliabilitása

Kognitív terület			Affektív terület		
Területek	Itemszám	Cronbach- α	Területek	Itemszám	Cronbach- α
Természetismeret	15	0,67	Igyekezet és kitartás	4	0,71
Olvasás-szövegértés	10	0,64	Tanulmányi énkép	5	0,56
Gondolkodás	10	0,63	Tanuló által érzékelt támogatás	6	0,67

IV.2.2. Eredmények

IV.2.2.1. Teszt

A tanulók teszteredményeit tekintve megállapítottuk, hogy minden évfolyam között szignifikáns különbség volt (6. táblázat). Egy területen, a természetismeret feladatokon érték el az 1. évfolyamosok szignifikánsan magasabb teljesítményt. Ennek oka az lehet, hogy egyes témák időben máskor kerülnek sorra, azonban az pozitív eredmény, hogy a közlekedéshez, és időjáráshoz kapcsolódó kérdésekben jó eredményt tudtak elérni. A második évfolyamosok esetében az olvasás-szövegértés területén elért magasabb eredmények arra utalnak, hogy a több idejük volt a gyakorlásra, olvasásuk jobban automatizálódott és nagyobb szókinccsel rendelkeznek. A gondolkodási feladatokon is ők voltak azok, akik az életkor előrehaladtával jobban ki tudták következtetni a gondolkodási feladatokban rejtőző szabályokat.

6. táblázat. Az évfolyamok átlaga és szórása

Területek	1–2. évfolyam	3–4. évfolyam	p <
	Átlag (Szórás)	Átlag (Szórás)	
Természetismeret	81,1(14,9)	74,8(17,7)	0,01
Olvasás-szövegértés	77,5(19,1)	86,2(15,0)	0,01
Gondolkodás	49,4(17,0)	57,9(20,7)	0,01

Megkérdeztünk arról is a tanulók véleményét, hogy mit gondolnak az egyes területek feladatairól és a saját elért teljesítményükről egy adott terület vonatkozásában. A felhasznált állítások a finn a tanulás tanulása mérésére készített mérőeszközrendszerből származtak. Elsőként azt kérdeztük a tanulóktól, hogy mennyire találták nehéznek a feladatokat, majd mennyire voltak érdekesek a feladatok és végül mit gondolnak a saját teljesítményükről, hogy mennyire teljesítettek jól a feladatokban. A válaszokat hétfokú Likert-típusú skálán adták meg a tanulók, amelynek egyik végén az egyáltalán nem, a másik végén a teljes mértékben állt.

A természetismeret feladatokat az első évfolyamosok szignifikánsan érdekesebbnek találták ($p < 0,05$), míg a 2. évfolyamosok szignifikánsan jobban bíztak abban, hogy jól teljesítettek a feladatokban. Ez azonban az eredmények szerint nem így történt, mivel az 1. évfolyamosok érték el magasabb eredményt e területen. Az olvasás-

szövegértés esetében a 2. évfolyamosok érték el szignifikánsan jobb eredményt és az 1. évfolyamosok szignifikánsan nehezebbnek is találták a feladatokat ($p < 0,001$), amely összhangban van a tanulók véleményével és teljesítményével. A gondolkodási feladatok is az 1. évfolyamosok számára nehezebbnek bizonyultak ($p < 0,05$) és eredményük el is maradt a 2. évfolyamosokétól.

A vizsgált kognitív területek és a tanulási kérdőív területei közötti összefüggéseket is feltártuk. Az 1. évfolyamosoknál a természetismeret tekintve, a feladatok eredménye és érdekessége között találtunk szignifikáns összefüggést ($r = 0,18$, $p < 0,05$), valamint a teljesítményről alkotott pozitív vélemény és a természetismeret eredmény között is volt szignifikáns összefüggés ($r = 0,27$, $p < 0,01$). Az olvasás-szövegértés esetében szintén megfigyelhető volt, hogy az a tanuló, aki érdekesebbnek találta a feladatokat, jobban is teljesített ($r = 0,24$, $p < 0,01$), továbbá az a tanuló, aki jobb eredményt ért el, úgy is gondolta, hogy jól teljesít ($r = 0,36$, $p < 0,001$). A gondolkodási eredmény esetében ugyancsak erős korrelációt találtunk a tanulók saját teljesítményének megítélésével ($r = 0,21$, $p < 0,05$). A második évfolyamon mind a három területen a tanulók teljesítménye és a feladatokon nyújtott teljesítményének megítélése szignifikáns korrelációt mutatott ($r_{\text{természetud.}} = 0,24$, $p < 0,001$; $r_{\text{olv.}} = 0,34$, $p < 0,001$; $r_{\text{gond.}} = 0,23$, $p < 0,05$). Összességében megállapítható, a tanulók döntő többségében reálisan meg tudták ítélni saját teljesítményüket.

IV.2.2.2. Kérdőív

Az alkalmazott tanulási kérdőív területei a következők voltak: igyekezet és kitartás, tanulmányi énkép és a tanuló által érzékelt támogatás. Az állításokat a 7. táblázat mutatja. Az évfolyamok között három kérdés kivételével nem voltak szignifikáns különbségek a két részminta eredményei között. Az általános iskola elején a tanulók jellemzően úgy érezték, hogy sok energiát fektetnek a tanulásba. Talán azért is, mert az első iskolai évfolyam az óvodához képest intenzívebben hat. A betűk számok megismerése, az olvasás és számolás alapjainak elsajátítása, vagy legalábbis elkezdése, nagy energiabefektetést igényel, és erősebben érzik a tanulás jelentőségét. Míg az óvodában a tanulás kötetlenebb formában, rövidebb foglalkozások keretében zajlott, és játékosan valósult meg, addig az iskolában már tanórák, kötelező tantárgyak és követelmények jelennek meg, így a tanulás is már formálisabb kontextusban jelenik meg.

7. táblázat. A tanulási kérdőív egyes területeinek eredményei

Területek	1.	2.	p <
	évfolyam	évfolyam	
	Átlag (Szórás)	Átlag (Szórás)	
Állítások	Átlag	Szórás	
1. Olyan keményen tanulok, amennyire csak tudok.	4,3(1,0)	3,9(1,2)	0,05
2. Amikor tanulok, akkor is folytatom a munkát, ha nehéz az anyag.	4,4(0,9)	4,3(1,1)	n. s.
3. Amikor tanulok, igyekszem azt a legjobban tenni.	4,5(0,9)	4,5(0,9)	n. s.
4. Számomra fontos, hogy jól tanuljak.	4,7(0,8)	4,8(0,8)	n. s.
5. Megértem a legnehezebb leckét is.	3,7(1,3)	3,7(1,1)	n. s.
6. Jól megoldom az iskolai feladatokat.	3,9(1,1)	4,1(1,0)	n. s.
7. A tanulmányi eredményem nem tőlem függ.	3,7(1,4)	3,8(1,6)	n. s.
8. Ha egy kérdésre nem tudom a választ, rögtön feladom, és nem foglalkozom tovább vele.	2,6(1,7)	2,2(1,6)	n. s.
9. Az iskolában a tanító kérdéseire tudom a választ.	3,9(1,0)	3,9(1,0)	n. s.
10. Tanuláskor a legtöbb segítséget tanítóimtól kapom.	3,8(1,3)	3,5(1,5)	n. s.
11. Tanuláskor a legtöbb segítséget szüleimtől kapom.	3,4(1,5)	3,6(1,4)	n. s.
12. Tanuláskor a legtöbb segítséget családtagomtól kapom.	3,4(1,5)	3,3(1,5)	n. s.
13. Tanuláskor a legtöbb segítséget osztálytársaimtól kapom.	2,5(1,4)	2,2(1,3)	n. s.
14. Tanuláskor nem kapok senkitől segítséget.	3,5(1,5)	2,9(1,6)	0,01
15. Megbeszélem az iskolai dolgokat a szüleimmel.	4,1(1,4)	4,6(1,0)	0,01

Megjegyzés: n. s. = nem szignifikáns

Meglepő volt az, hogy az 1. évfolyamosok úgy érzik, hogy szignifikánsan kevesebb segítséget kapnak a tanuláshoz, mint a 2. évfolyamosok. Az is előfordulhat, hogy az 1. évfolyamosok a segítséget máshogy értékelik, inkább a tanári segítségre gondolnak, otthonra kevesebb tanulnivaló marad. A 2. évfolyamosok azok, akik gyakrabban beszélnek az iskolai dolgokról szüleikkel. Talán a tanulással kapcsolatos gondolataikat, érzéseiket jobban szavakba tudják önteni a megkérdezett minta tanulói.

Az összefüggés-vizsgálat eredményeit tekintve a kognitív területek és a kérdőív állításai között azt állapítottuk meg, hogy az 1. évfolyamon csak az olvasás-szövegértés területével volt kimutatható szignifikáns összefüggés. Így azok a tanulók, akik jobb teljesítményt nyújtottak olvasás-szövegértésből, fontosabbnak is érzik, hogy jól tanuljanak ($r = 0,34$, $p < 0,01$). Arra is rákérdeztünk, ha a tanulók nehézséggel találkoznak, feladják-e a tanulást. Itt az derült ki az 1. évfolyamon az olvasás-szövegértés területén, ha egy kérdésre nem tudják a választ a tanulók, nem adják fel tovább

próbálkoznak. A gondolkodás területén azt találtuk, ha a tanulók a tanuláskor több segítséget kapnak, az szignifikánsan növeli a teljesítményt.

A korrelációs együtthatók esetében 2. évfolyamon az igyekezet és a kitartás kérdéskörében található szignifikáns kapcsolat a természetismeret eredményekkel. A 2. évfolyamosok arról számoltak be, hogy akkor is folytatják a tanulást, ha nehéz az anyag, ($r = 0,20$, $p < 0,05$), és amikor tanulnak, a legjobb teljesítményre törekcszenek, és a legjobb eredményt szeretnék elérni ($r = 0,21$, $p < 0,05$). A szülői segítség, és a velük való beszélgetés fontos a tanulóshoz. Azok a tanulók, akik megbeszélrik az iskolai dolgaikat szüleikkal, jobb teljesítményt is értek el ($r = 0,35$, $p < 0,001$). Az olvasás-szövegértés területén szintén a legjobb teljesítményre törekvő tanulók értek el jobb eredményt ($r = 0,31$, $p < 0,01$). A gondolkodás területén a második évfolyamosoknál az igyekezet és kitartás minden állítását tekintve szignifikáns korrelációs együtthatót kaptunk ($r = 0,21 - 0,34$, $p < 0,05$). Az önhatékonyság esetében a tanulói eredmények és a feladat teljesítésének reménye között található szignifikáns korrelációs együttható. Annál a kérdésnél, hogy a tanulmányi eredményeket mi határozza meg a tanulók szerint, arról számoltak be, hogy a tanulmányi eredményük nem önmaguktól, vagyis a tanulóktól függ. Itt a korreláció pozitív volt ($r = 0,22$, $p < 0,5$), ami elég különös. Talán oka lehet az, hogy a tanulók szüleiktől, tanáraiktól, osztálytársaktól is várnak segítséget, amely befolyásolhatja válaszukat. Az igyekezet és kitartás a tanulásban meghatározó faktorok. Megfigyeltük azt, hogy második évfolyamon mindhárom kognitív területen megállapítható volt, hogy a tanulók nem adják fel a tanulást, ha valamire nem tudják a választ. A segítségnyújtás esetében azt az eredményt tártuk fel, hogy a tanulók egyik kognitív területtel kapcsolatban sem tartják jellemzőnek, hogy a tanáraiktól vagy az osztálytársaiktól kapnának segítséget, vagy legalábbis nem érzékelik ezt.

A kutatásunkhoz kapcsolódó összefüggés-elemzések arra irányították a figyelmünket, hogy az olvasás-szövegértés meghatározhatja a tantárgyi eredményt. Ha a tanulók valamit nehezen értelmeznek, nem értik a feladatot, kihathat eredményükre más tantárgyból is. Ebben az esetben is megmutatkozott, hogy a szövegekhez kötődő feladattípusok közötti korrelációs együtthatók hatást gyakorolhatnak más tantárgyi tudásra és tanulásra. A tanulók olvasás-szövegértése és a természetismereti tudása között felfedezhető szignifikáns kapcsolat.

IV.2.3. Összegzés

Vizsgálatunkban a tanulás tanulása egyes területeinek tanulmányozását három kognitív terület köré csoportosítottuk, valamint kérdőívvel néhány affektív tényező vizsgálatára vállalkoztunk. A mintát 1. és 2. évfolyamos tanulók alkották. Eredményeink szerint a vizsgált kognitív területeken a természetismeret esetében találtuk az 1. évfolyamosok magasabb teljesítményét, míg az olvasás-szövegértés és gondolkodási eredmények a 2. évfolyamosok szignifikánsan magasabb teljesítményét jelezték. A felhasznált kérdőív eredményei szerint az 1. évfolyamosok tanulnak nagyobb energia befektetéssel a kérdőívre adott válaszaik szerint, ugyanakkor úgy ítélik meg, hogy tanuláskor szignifikánsan kevesebb segítséget kapnak, valamint kevesebbet is beszélgetnek az iskolai dolgaikról a szüleikkel. Az összefüggés-vizsgálatok főbb eredményeit áttekintve azt találtuk, hogy 1. évfolyamon kevesebb számú összefüggés található a változók között. Az eredmények alapján például, azok az 1. évfolyamosok, akik olvasás-szövegértésből jobb eredményt értek el fontosabbnak is tartják, hogy jól tanuljanak. A 2. évfolyamon a természetismeret eredménnyel a kitartás egymásra gyakorolt hatása, valamint a szülőkkel történő beszélgetés közötti összefüggés emelhető ki. Az olvasás-szövegértés a jó teljesítményre való törekvéssel mutatott kapcsolatot, ami fontos eredmény, hiszen az olvasás-szövegértés szinte minden tantárgy meghatározó eleme. A gondolkodási feladatok eredménye pedig a kitartással mutatott például szignifikáns korrelációt. Ez az eredmény a logikai feladatok mellett, a tanulás minden területén fontos szerepet játszik.

Jövőbeli célunk a tapasztalatok alapján a mérőeszközök továbbfejlesztése, és olyan diagnosztikus mérőeszközök elérhetővé tétele a tanítók számára, amelyeket be tudnak építeni az iskolai mindennapokba.

IV.3. A tanulók tanulás tanulásával kapcsolatos jellemzőinek vizsgálata online környezetben¹²

Korábbi tapasztalatok

Az utóbbi időszakban már nyilvánvalóvá vált, és a pandémia hatása is megerősítette, hogy az oktatás számára az információs-kommunikációs technológiák használata új lehetőségeket teremt a tanításban és tanulásban. Az okostelefon, a tablet, a számítógép a tanulók mindennapi használati eszközévé váltak, azonban ezek jórészt nem taneszközként, hanem szórakoztatást jelentő eszközként jelentek meg. A pandémia hatására azonban az IKT-eszközök már olyan oktatási eszközként voltak jelen a tanulásban, amelyek szerepe nélkülözhetetlenné vált. Egyre több digitális és multimédiás tananyag, és online mérőeszköz jelent meg a tantárgyakhoz kötődően.

Számunkra már a pandémia előtt is felmerült az a kérdés, hogy a tanulók mérése esetében vannak-e különbségek a papír-, illetve számítógép-alapú tesztelés eredményei között, illetve milyen változtatásokra van szükség mérőeszközeinkben, ha a technológia-alapú mérésre szeretnénk áttérni. Korábban már több kutatás is középpontjába állította a papír- és számítógép-alapú tesztelés eredményei közötti különbségek feltárását, és annak tanulmányozását, hogy mennyire befolyásolja az eredményeket az IKT-eszközök kezelésének szintje (például Nagy, 2015; R. Tóth & Hódi, 2011). De a PISA vizsgálat kapcsán is felmerült az eredmények megfeleltethetőségének kérdése (Jerrim, 2016).

R. Tóth és Hódi (2011) körülbelül tizenöt évvel ezelőtt még például arról számolt be a 6. évfolyamosok olvasásához kapcsolódó vizsgálatában, hogy a két tesztípus közül a papíralapú mérőeszközön teljesítettek jobban a tanulók. Nagy (2015) magyar nyelvű szövegalkotásból hasonlította össze 4–8. évfolyamos tanulók papír- és számítógép-alapú eredményeit, itt a legtöbb értékelési szempontnál a számítógép-alapú tesztelés során érték el magasabb eredményt a tanulók, bár néhány esetben nem volt kimutatható szignifikáns különbség a két tesztípus között. Sőt, a szövegszerkesztési, gépelési ismeretek sem befolyásolták negatívan a tanulói eredményeket. Worrell, Duffy, Brady, Dukes és Gonzalez-DeHass (2016) azt vizsgálták, hogy negyedikes tanulók olvasási stratégiáikat hogyan tudják használni a papíralapú és számítógép-alapú tesztelésnél. Azt találták, hogy

¹² A fejezet a következő szakirodalom alapján készült. Habók, A. (2017). *A tanulás tanulása – A tanulás hatékonyságát befolyásoló tényezők*. Budapest: Gondolat Kiadó.

az eredményekben nem volt jelentős különbség, a feladatmegoldáshoz igényelt olvasási stratégiát tesztelési módtól függetlenül tudták használni. Öz és Örzuran (2018) azt igazolta, hogy a kutatásukban résztvevő angolszakosok angol nyelvi tesztjük reliabilitásában és validitásában nem volt különbség a két tesztelési forma között.

Hülber és Molnár (2013) a matematikához kapcsolódó számítógépes tesztek megbízhatóságát és az itemek viselkedését vizsgálta 1–6. évfolyamosok körében. Az eredmények szerint a feladatok számítógép-alapon is megbízhatónak bizonyultak, sőt esetenként magasabb reliabilitást mutattak a papíralaphoz képest és a tesztek nehézségében sem mutatkoztak különbségek. Hallstedt és Ghaderi (2018) a matematikai tudás teszteléséhez tabletet és papírformát használt alsó tagozatosoknál. Eredményeik arra hívták fel a figyelmet, hogy a papírlapú teszthez képest átalakításokra van szükség, ha a tablen szereplő feladatok reliabilitását is biztosítani akarják. A gondolkodás esetében Csapó és Pásztor (2015) is megerősítette, hogy a kombinatív képességet mérő tesztjük megfelelően működött számítógépes környezetbe helyezve.

Mérésünkhöz első lépésben a papíralapú mérőeszközöket számítógépre vittük és a mérést áthelyeztük online környezetre az eDia (Elektronikus diagnosztikus mérési rendszer) online rendszer fejlesztésének köszönhetően (Csapó & Molnár, 2019). Csapó, Molnár, Pap-Szigeti, és R. Tóth (2009) arra hívta fel a figyelmet, hogy a számítógépes alap kivitelezése többféle módon történhet (1) A legegyszerűbb típus, amikor a papíralapú teszteket számítógépre vesszük át, és a feladatok változatlan formában és sorrendben kerülnek át online platformra. Ekkor azonban sok mozgástér nem marad, mivel az online felületre kevesebb feladat fér, és könnyen túlszűfoltnak tűnhet, ha egy online felületre túl sok feladatot próbálunk tenni, azonban több oldalt tudunk készíteni. (2) Másik lehetőség az, amikor a feladatok sorrendje változik online környezetben. (3) Egy további típus, amikor adaptív módon, a tanulók egyéni eredményeiktől függően kapják a következő feladatot és a tesztbe elágazások vannak építve (Csapó et al., 2009).

Az online tesztelés kapcsán azt is érdemes megvizsgálni, hogy a tanulók mennyire szívesen vesznek részt az ilyen típusú méréseken. Molnár és Magyar (2015) kutatásának középpontjában az állt, hogy a tanulók milyen attitűddel rendelkeznek a számítógépes mérésekkel szemben. Az eredmények azt jelezték, hogy az általános iskolás tanulók számára nem hordoz nehézséget a számítógép-alapú mérés és a tanulók több mint fele szívesen foglalkozik ezekkel az elektronikus feladatokkal, és a tanulók körülbelül fele válaszolta azt, hogy kevésbé izgul az ilyen típusú vizsgán.

A tanulók mellett a tanárok véleményét is kérdezte Molnár és Magyar (2015) számítógép-alapú mérésekhez kapcsolódóan. 2015-ben, vagyis a pandémia előtt a tanárok több mint felének vett már részt tanulója számítógépes mérésben. Azok a tanárok, akik már vettek részt ilyen típusú mérésben tanulóikkal, pozitívabb attitűddel rendelkeztek a mérési típussal szemben, mint azok a tanárok, akik nem vettek részt benne. A tanárokat arról is kérdezték, hogy véleményük szerint a tanulók előzetes számítógép-kezelési ismeretei mennyire határozzák meg a tanulók eredményeit. A tanárok fele válaszolta azt, hogy a tanulók eredményeire nincs hatással számítógép-kezelési ismerete. 2015-ben is sejthető volt, hogy néhány év múlva elkerülhetetlen lesz a számítógép-alapú tesztelés elterjedése, azonban akkor még nem lehetett előre jelezni, hogy ez az áttérés ilyen gyorsan és sürgetően be fog következni.

Szemponatok a mérés tervezéséhez

Összességében megállapítható, hogy a számítógép-alapú mérés számos olyan új lehetőséget rejt magában (Csapó & Pásztor, 2015; Molnár, Magyar, Pásztor-Kovács, & Hülber, 2015), amely papíralapon nem valósítható meg. Molnár és mtsai. (2015) arra mutattak rá, hogy a tanulók számára motivációt jelent az új tesztkörnyezet. Számítógép-alapon színesebb felületekkel találkoznak a tanulók, amely sokkal inkább hasonló a mindennapokban használt elektronikus játékok világához és a multimédiás tananyagok felületeihez (Molnár et al., 2015).

A számítógép-alapú mérés előnyének tartjuk, ha a tanulók végeztek a teszttel, azonnali visszajelzés nyújtható számukra és tanáraik számára is az eredményükről. A fejlesztőprogramokban a gyakori visszajelzés megerősítésként jelenik meg, akár feladatonként is, így a tanulók motiválása lehetővé válik. Sőt beépíthető segítség is. A sajátos nevelési igényű tanulók számára is kedvezőbb ez az adatgyűjtési forma az akadálymentesebb környezet biztosításával. Ilyen például a felolvasófunkció, a szöveg nagyíthatósága, saját billentyűzet használata. Pozitívuma az online mérőeszközöknek, hogy a hiányzó tanuló későbbi időpontban, önállóan is részt vehet a mérésben, vagy kitöltheti az online mérőeszközt, így nem marad le. Költséghatékonyság szempontjából gazdaságosabb ez a tesztelési típus, hiszen nem kell sokszorosítani és tárolni a papírokat. A javításnál pedig vitathatatlan, hogy a javítási folyamat időintervalluma lecsökkenthető a rendszerben történő megoldások beállítása által. Ez a funkció jelentős időmegtakarítást tesz lehetővé, és biztosítja az értékelési objektivitást (Molnár et al., 2015).

A tanulás tanulása kutatásának mérése is áttevődött papíralapról online környezetbe. A mérés elektronikus formában történt az eDia rendszerben. Ez esetben a papíralapú mérőeszközök feladatai nem minden esetben voltak alkalmasak arra, hogy online környezetbe illesszük, ezért kismértékű változtatások történtek első lépésben. Később a feladatok szerkezetét megtartva a válaszadás formájában változtatások történtek, mivel a tanulók munkáját megkönnyítve rádiógombokat alkalmaztunk leginkább első és második évfolyamon. Ezenkívül helyet kaptak a mérőeszközökben a képek és hangok is. A hang a tanár személyét helyettesítette, ezáltal nem volt szükség az adatfelvételnél arra, hogy a tanár együtt haladjon a tanulókkal, és segítsen valamit felolvasni a tanulóknak. Ezen funkcióknak az általános iskola kezdő szakaszában volt legnagyobb szerepe.

IV.3.1. A tanulás tanulásának empirikus vizsgálata online tanulási környezetben elsőtől hatodik évfolyamig

IV.3.1. Első vizsgálat¹³

IV.3.1.1. Módszerek

A tanulás tanulása vizsgálatához kapcsolódó területek komplex mérése a kezdeti adatgyűjtés után átkerült online színtérbe. Választ kerestünk arra, hogy feladataink alkalmasak-e a tanulók online környezetben megvalósuló mérésére. A mérés eszközeit és szerkezetét tekintve olyan mérőeszközök kidolgozását tűztük ki célul, amelyek átfogó képet nyújtanak a kognitív, affektív és metakognitív területről, és amelyek alkalmasak a tanulás tanulása témájának differenciált bemutatására, és rávilágítanak az évfolyamok

¹³ A fejezet a következő szakirodalom alapján készült. 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: Oktatókutatási és Fejlesztő Intézet (OFI).

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).

közötti különbségekre. Az eredmények olyan tendenciák bemutatását teszik lehetővé, melyek fejlesztőprogram alapját képezhetik.

A mérésünk mintáját 1–6. évfolyamos tanulók alkották ($N = 1558$). Az iskolák kiválasztása véletlenszerűen történt, az iskolák maguk jelentkezhettek a mérésben való részvételre. A mérőeszközök kidolgozásához figyelembe vettük a finn (Hautamäki et al., 2002) és az európai munkacsoport eredményeként kidolgozott frameworköt (Hoskins & Fredriksson, 2008), a PISA 2000 tanulási jellemzőket vizsgáló Student Characteristics as Learners kérdőívét (Artelt et al., 2003; B. Németh & Habók, 2006), valamint saját papíralapú mérőeszközeinket. Munkánkhoz nagy segítséget jelentettek a finn tapasztalatok, ahol a 7–12 éves tanulók számára készült feladatok használata nagy hagyományokra tekint vissza.

A kognitív terület esetében mérőeszközök kapcsolódtak az olvasás-szövegértéshez, a matematikai és a gondolkodási feladatokhoz. Az affektív területen kérdőívet használtunk a tanulási szokások méréséhez. A metakognitív területen nemzetközi mintára a feladatokhoz kapcsolódó vélemény kifejezését kértük a tanulóktól, így a metakognitív pontosság és magabiztosság kapott helyet a kutatásban.

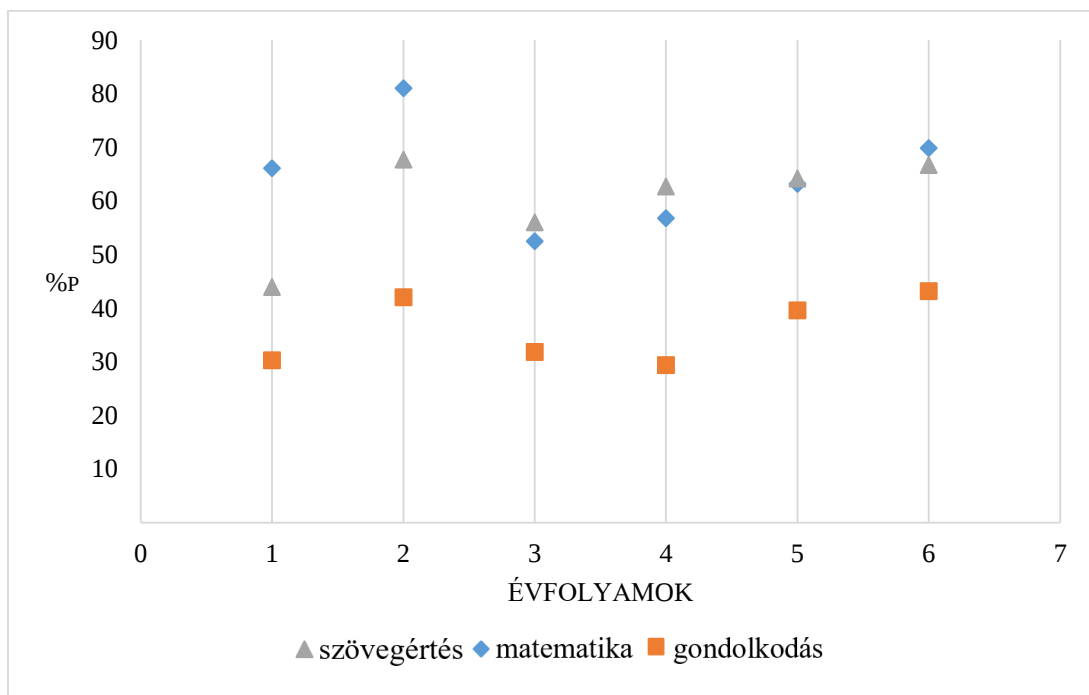
A mérés lebonyolítását tekintve, a tanulók kétszer két tanórán oldották meg a feladatokat és töltötték ki kérdőívet. A tanulói életkorok eltérése miatt az évfolyamok nem minden esetben ugyanazt a tesztet kapták, az 1–2., 3–4., és 5–6. évfolyam oldotta meg ugyanazokat a feladatokat, a feladatok szerkezete azonban megegyezett. Minden esetben elmondható volt a kognitív feladatok tartalmára vonatkozóan, hogy a feladatok tartalma illeszkedett a mindennapi szituációkhoz, a megoldásuk ebben az esetben sem kötődött egy bizonyos tananyaghoz, a tanulók előzetes tudásukat használhatták. Az 1–2. évfolyam olvasás-szövegértésből 17 itemet oldott meg, a matematika területén 21 itemet, és a gondolkodási feladatból nyolc itemet. Olvasás-szövegértésből a 3–4. évfolyamon 24 itemből álltak a feladatok, és 5–6. évfolyamon 21 itemből. A 3–6. évfolyam matematikából 23 itemből álló feladatsort kapott. A gondolkodási feladatok a 3–6. évfolyam esetében is nyolc itemből épültek fel. A kérdőívvel kapcsolatban is elmondható, hogy az 1–2. évfolyam csak a kérdőív egy részét töltötte ki a kérdőív hossza miatt, míg a többi évfolyam minden területet. Az 1–2. évfolyam a kérdőív első két, valamint utolsó két területét kapta csak meg a kitöltésre. A teljes kérdőív a következő skálákat tartalmazta: igyekezet és kitartás (négy állítás), önhatékonyság (öt állítás), tanulási stratégiák (nyolc állítás), önértékelés (három állítás), kooperatív tanulási helyzetben történő viselkedés (hat állítás), versenyorientált tanulási helyzetben történő viselkedés (öt

állítás), kritikai gondolkodás (négy állítás) és a másoktól kapott támogatás érzékelése a tanulásban (hat állítás).

Az online környezet új lehetőségeket kínált, változatosabb feladatokkal, valamint az adatfelvételt is gördülékenyebbé tette, hogy a kezdő évfolyamokon saját tempójukban haladhassanak a tanulók. A szövegek elolvasásához nem volt szükség tanítói segítségre, hiszen fülhallgatón keresztül meghallgathatták a feladatok szövegét a résztvevő első és második évfolyamos tanulók.

IV.3.1.2. Eredmények

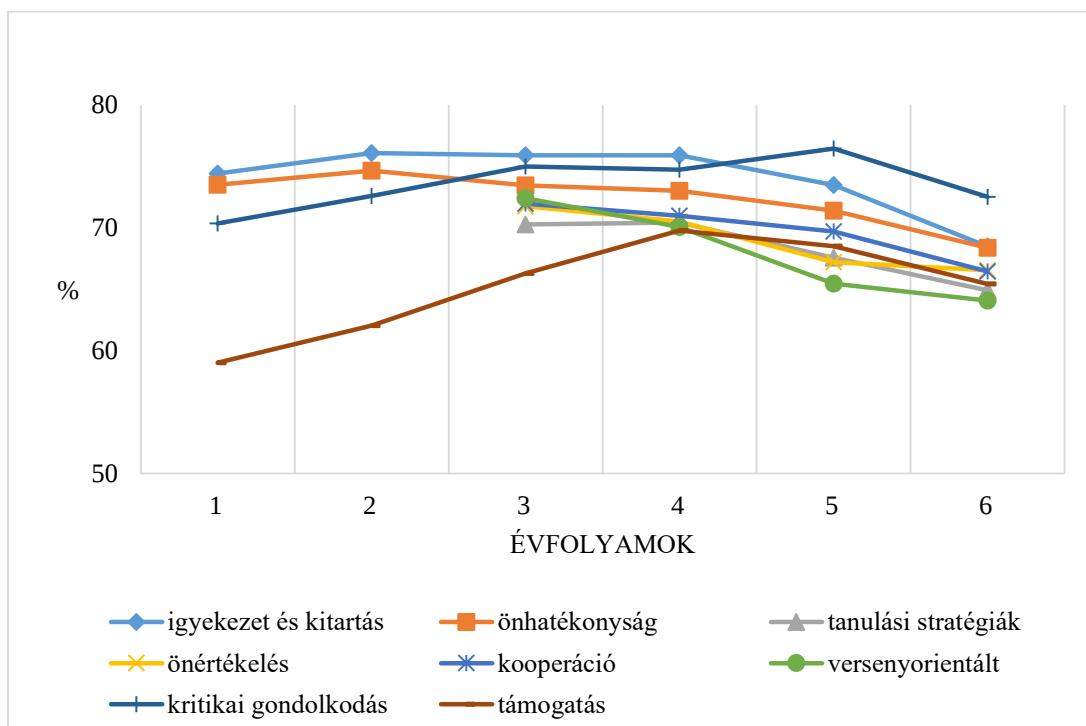
A kognitív feladatok területein az azonos feladatot megoldó évfolyamok eredményeit tekintettük át és hasonlítottuk össze. A feladatok megbízhatóságát vizsgálva, az olvasás-szövegértés feladatai jó reliabilitásmutatókkal rendelkeztek, mégpedig 0,70 – 0,87 között alakultak. A matematikafeladatok is megfelelő reliabilitásmutatókkal rendelkeztek (Cronbach- α = 0,82 – 0,88), azonban a gondolkodási feladatok reliabilitása ennél alacsonyabb volt (Cronbach- α = 0,67 – 0,75).



3. ábra. A tesztfeladatok eredményei

Az évfolyampárok átlagait tekintve, a szövegértés és a matematika területén találtunk szignifikáns különbséget az 1–2., 3–4. és 5–6. évfolyam tanulói között, minden esetben a magasabb évfolyamok javára. A gondolkodási feladatok esetében csak az 1. és 2. évfolyamosok között fedeztünk fel szignifikáns különbséget, mégpedig a 2. évfolyamosok értek el magasabb eredményt. Az eredményeket a 3. ábra mutatja.

A kérdőív reliabilitása megfelelő volt minden évfolyamon, összességében 0,69 és 0,90 közötti Cronbach- α értékeket kaptunk. Kivéve 2. évfolyamon a kritikai gondolkodást és az összes évfolyamon az önértékelést. Korábbi eredmények nem utaltak arra, hogy ezen területek alacsonyabb reliabilitás értéket mutatnának (Hábók, 2011). A tanulási jellemzők elemzéséhez használt kérdőívünk eredményeit évfolyamok szerint az ábránk szemlélteti.



4. ábra. A kérdőív eredményei

Az évfolyamok eredményeit áttekintve megállapítható, hogy a tanulói válaszok változó tendenciát mutatnak (4. ábra), habár 6. évfolyamra csökkennek az értékelések. 1–4. évfolyamig az igyekezet és kitartás szerepét értékelték a legmagasabbra a tanulók. A legalacsonyabbra a másoktól kapott támogatást. E faktor szerepe 4. évfolyamig azonban egyre növekszik, ami magyarázható azzal, hogy a 4. évfolyam mérőföldkő a felső tagozatba lépés előtt, több tantárgyuk lesz felsőben a tanulóknak, csoportbontásokat

alakíthatnak ki például idegen nyelvből, amely évekre meghatározhatják pozíciójukat, hiszen az átjárhatóság nem mindig valósul meg. Több olyan változás előtt állnak a tanulók az alsó tagozat végén, amelynek kapcsán a külső segítség szerepe felértékelődik. 4. évfolyam után azonban a támogatás értékelésének megítélése csökken, feltehetően önállóbb tanulónak válnak. A kritikai gondolkodás területét az 5. évfolyamos tanulók értékelték legmagasabbra és meghatározó szerepe 6. évfolyamon is megmaradt. Érdekes megfigyelni az önhatékonyság tendenciáját is. Míg 1. évfolyamon a tanulók a második legmagasabb értékelést ennél a kategóriánál jelölték be, 6. évfolyamra itt is csökkenő tendenciát tapasztaltunk.

IV.3.1.3. A tesztek és kérdőívterületek összefüggései

Összefüggés-vizsgálatunk során arra kerestünk választ, hogy a kérdőívünk faktorai és a kognitív területek között milyen kapcsolatok fedezhetők fel. A szövegértés területén elég változatos képet találtunk, a legtöbb korrelációs együttható 4. évfolyamtól mutatkozott (8. táblázat).

8. táblázat. A szövegértési feladatok és a kérdőív eredményeinek szignifikáns korrelációs együtthatói évfolyamok szerint

	Szövegértés teljesítmény					
	1. évf.	2. évf.	3. évf.	4. évf.	5. évf.	6. évf.
Igyekezet és kitartás	0,36	n. s.	n. s.	0,24	0,34	0,29
Önhatékonyság	0,28	0,21	0,17	0,25	0,24	0,29
Tanulási stratégiák	n. s.	n. s.	0,14	0,17	0,18	0,20
Önértékelés	n. s.	n. s.	n. s.	0,25	0,17	0,32
Kooperatív viselkedés	n. s.	n. s.	n. s.	0,24	0,19	0,14
Versenyorientált viselkedés	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.
Kritikai gondolkodás	n. s.	n. s.	0,17	0,24	0,22	0,29
Támogatás	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	0,14	0,14

Megjegyzés: n. s. = nem szignifikáns

Az igyekezet és kitartás négy évfolyamon mutatott szignifikáns összefüggést a szövegértés eredményekkel az 1. évfolyam mellett 4. évfolyamtól 6. évfolyamig. Az önhatékonyság minden évfolyamon szignifikáns korrelációs együtthatót jelzett a szövegértéssel. A tanulási stratégiák és a kritikai gondolkodás faktorai 3. évfolyamtól utaltak szignifikáns összefüggésre a teljesítménnyel. Két kérdőívfaktor mutatott 4. évfolyamtól szignifikáns korrelációs együtthatókat a szövegértés teljesítménnyel. Ezek az önértékelés, és a kooperatív tanulási helyzet preferenciája. A korrelációs együtthatók alapján megállapítható, hogy közepes és alacsony erősségű értékeket kaptunk. A többi kognitív területhez hasonló tendenciát találtunk, miszerint itt is meghatározó az igyekezet és a kitartás szerepe.

Az összefüggések áttekintése során a 3. évfolyamtól kezdve mutatkozott a tanulási stratégiák és a kritikai gondolkodás szignifikáns korrelációja a szövegértéssel. A tanulási stratégiák összefüggése magyarázható azzal, hogy tanuláskor a tanulók nagyrészt szövegekkel dolgoznak és egyre több szöveget kell feldolgozniuk a különböző tantárgyakhoz kapcsolódóan. A nagy mennyiségű szöveg megértése pedig igényli a szövegek alapos feldolgozását, összefüggések keresését, lényegkiemelést, kulcsszavak beazonosítását, vagyis azt, hogy az ne korlátozódjanak a tanulók az értelem nélküli magolásra, a tanulók elemezzék a megtanulandó anyagot, gondolkodjanak el a szövegen és vizsgálják felül mások véleményét.

A matematikai teljesítmény vonatkozásában végzett összefüggés-vizsgálatunk eredményei alapján elmondható, hogy a matematikai teljesítmény első évfolyamon csupán az igyekezet és kitartás faktorról jelzett szignifikáns kapcsolatot (9. táblázat). 2. évfolyamon két faktorról mutatható ki összefüggés, amelyek az önhatékonyság és kritikai gondolkodás. 3. évfolyamon öt faktor mutatott összefüggést a matematika teljesítménnyel (igyekezet és kitartás, önhatékonyság, tanulási stratégiák, önértékelés, és a kooperatív tanulás során becsült viselkedés). 4. évfolyamon a matematika eredmények és a kérdőív faktorai között minden esetben szignifikáns korrelációs együtthatót találtunk. Ez volt az az évfolyam, ahol a legtöbb és legerősebb korrelációs kapcsolat mutatható ki a matematikai teljesítmény és a kérdőív területei között. 5. és 6. évfolyamon egy terület kivételével, amely a kooperatív tanulási helyzet preferenciája, ugyanazon faktorok jeleztek szignifikáns összefüggést a matematika teszt eredményeivel. Ezek az igyekezet és kitartás, az önhatékonyság, az önértékelés, és a kritikai gondolkodás.

9. táblázat. A matematikai feladatok és a kérdőív eredményeinek szignifikáns korrelációs együtthatói évfolyamok szerint

	Matematika teljesítmény					
	1. évf.	2. évf.	3. évf.	4. évf.	5. évf.	6. évf.
Igyekezet és kitartás	0,35	n. s.	0,16	0,23	0,29	0,21
Önhatékonyság	n. s.	0,19	0,26	0,29	0,26	0,21
Tanulási stratégiák	n. s.	n. s.	0,18	0,19	n. s.	n. s.
Önértékelés	n. s.	n. s.	0,17	0,31	0,23	0,26
Kooperatív viselkedés	n. s.	n. s.	0,14	0,28	n. s.	0,13
Versenyorientált viselkedés	n. s.	n. s.	n. s.	0,24	n. s.	n. s.
Kritikai gondolkodás	n. s.	0,19	n. s.	0,35	0,14	0,17
Támogatás	n. s.	n. s.	n. s.	0,17	n. s.	n. s.

Megjegyzés: n. s. = nem szignifikáns

Az összefüggések alapján az a következtetés vonható le, hogy összességében az igyekezet és kitartás, az önhatékonyság és az önértékelés szerepe jelentős. Azok a tanulók, akik magasabb eredményt értek el a matematikateszten, kitartóbbnak tartják magukat, jobban bíznak saját tanulási hatékonyságukban és pozitívabban is gondolkodnak arról, hogy jobb eredményt érnek el.

A gondolkodási feladatok eredményei és a kérdőív faktorai közötti kapcsolatok esetében csekélyebb számú összefüggést tártunk fel (10. táblázat). 1. és 2. évfolyamon nem találtunk szignifikáns korrelációs együtthatót. 3. évfolyamtól az igyekezet és kitartás, valamint az önhatékonyság minden esetben korrelált a gondolkodási feladatok eredményével. A 3. évfolyam eredményét tovább vizsgálva elmondhatjuk, hogy a tanulási stratégiák, a kooperatív és versenyorientált tanulási helyzet preferenciája és a kapott támogatás értékelése jelzett szignifikáns kapcsolatot. 6. évfolyamon a már említett területek mellett, amelyek az igyekezet és kitartás, valamint az önhatékonyság, minden terület mutatott szignifikáns összefüggést a gondolkodási feladatok eredményeivel, a versenyorientált tanulási helyzet preferenciája kivételével.

10. táblázat. A gondolkodási feladatok és a kérdőív eredményeinek szignifikáns korrelációs együtthatói évfolyamok szerint

		Gondolkodás teljesítmény					
		1. évf.	2. évf.	3. évf.	4. évf.	5. évf.	6. évf.
Kérdőív	Igyekezet és kitartás	n. s.	n. s.	0,15	0,17	0,17	0,29
	Önhatékonyság	n. s.	n. s.	0,14	0,17	0,16	0,27
	Tanulási stratégiák	n. s.	n. s.	0,15	n. s.	n. s.	0,13
	Önértékelés	n. s.	n. s.	n. s.	0,14	n. s.	0,22
	Kooperatív viselkedés	n. s.	n. s.	0,19	n. s.	n. s.	0,12
	Versenyorientált viselkedés	n. s.	n. s.	0,14	n. s.	n. s.	n. s.
	Kritikai gondolkodás	n. s.	n. s.	n. s.	0,17	n. s.	0,14
	Támogatás	n. s.	n. s.	0,14	n. s.	n. s.	0,12

Megjegyzés: n. s. = nem szignifikáns

A matematikához hasonlóan a gondolkodási teszt eredményeinél is megállapítható, hogy a gondolkodási eredmény összefüggésben áll azzal, hogy mennyire igyekszik, mennyire kitartó a tanuló, és mennyire bízik saját hatékonyságában, hogy meg tud oldani egy feladatot. Vagyis az eredmények ismét az igyekezet és kitartás, valamint az önhatékonyság szerepe felé irányították figyelmünket.

IV.3.1.4. Összegzés

Az előzőekben áttekintettük a tanulás tanulása méréséhez kapcsolódó kognitív területek eredményeit. Az a következtetés vonható le, hogy az évfolyampárok között találhatók szignifikáns különbségek és a gyakorlásnak nagy szerepe van a tanulók eredményeiben. A kérdőív területeinek eredményei az igyekezet és kitartás és az önhatékonyság esetében a csökkenő tendenciára hívták fel a figyelmet. A tanuláshoz kötődően fontos cél lenne, hogy a tanulók igyekezete és kitartása fokozódjon, hogy fenntartsa a tanulást. Önmagukba és a saját hatékonyságukba vetett bizalmuk, pozitív önértékelésük a tanulás affektív faktorainak meghatározói erői. A tanulási stratégiák használata területén további vizsgálatra van szükség annak feltárása céljából, hogy a

tanulók kevesebbet használják-e stratégiáikat, vagy annyira magabiztos stratégiahasználók, hogy képesek a stratégiák célzott kiválasztására és ezért számoltak be kevesebb stratégiahasználatról. Összességében is azt állapítottuk meg, hogy a tanulási szokásokat vizsgáló kérdőív eredményei csökkenő tendenciát mutattak a tanulásbeli támogatás érzékelését és a kritikai gondolkodást kivéve. Az eredmények további kutatást tesznek szükségessé a kérdőív területein regisztrált tendenciák okainak feltárását illetően.

IV.3.2. Második vizsgálat¹⁴

IV.3.2.1. Módszerek

Az online mérések megvalósítása ezen a mérési ponton általános iskolás tanulók részvételével történt. A tanulók az iskolájuk által biztosított tanórán megoldották az olvasás-szövegértés, a matematika és a gondolkodási feladatokat. A mintában résztvevő tanulók kitöltötték a kutatásban szereplő két kérdőívet, a Tanulási szokások kérdőívet, valamint a 3–4. évfolyamosok kitöltötték az *Me and the school* (Én és az iskola) című kérdőívet, mivel ez a kérdőív ennek a korosztálynak készült. A mérőeszközök által lehetővé vált, hogy a mintánk jellemzőit átfogóan írjuk le. A teljes mintában résztvevők száma 1–2. évfolyamon 251 fő, és a 3–4. évfolyamon 417 fő. A tanulók az eDia online rendszerben oldották meg a tesztfeladatokat és töltötték ki a kérdőíveket.

A tesztek esetében három területhez kapcsolódóan oldottak meg feladatokat a mintába bekerülő tanulók. Az olvasás-szövegértéshez tartozó feladatok (item 1–2. évf. = 19; item 3–4. évf. = 19) az információ-visszakeresésre és a szövegértelmezésre épültek. A matematikai feladatok (item 1–2. évf. = 27; item 3–4. évf. = 23) olyan ismeretekre kérdeztek, amelyeket a tanulók korábban tanultak és az ismeretek alkalmazása állt a középpontban. A gondolkodási feladatok (item = 8) esetében a tanulóknak ábrákhoz kötődően kellett szabályszerűségeket találni, és a megadott elemek közül a szabályhoz illő ábrát kiválasztani, így ez a terület a rendszeralkotásra épülő feladattípuson keresztül valósult meg.

¹⁴ A fejezet a következő szakirodalom struktúrája nyomán készült. Habók, A. (2017). *A tanulás tanulása – A tanulás hatékonyságát befolyásoló tényezők*. Budapest: Gondolat Kiadó.

A tesztek szerkezete és a feladatok típusa hasonló volt 1–2. és 3–4. évfolyamon, de a tananyagbeli követelmények eltérése miatt az 1–2., illetve a 3–4. évfolyamosok kapták az egyező feladatokat, azonban a tananyagot tekintve minden évfolyam találkozott már a feladatok megoldásához szükséges követelményekkel.

A tanulási jellemzők mérésére használt kérdőívet kitöltötték a mintában résztvevő tanulók. Mivel a kérdőív hosszú volt, ezért 1–2. évfolyamon csak egyes területeket vontunk be az elemzésbe. Ezek a következő területeket fedték le: igyekezet és kitartás (négy item), általános tanulmányi énkép (nyolc item), kritikai gondolkodás (négy item), a tanulás során érzékelt támogatás (öt item). 3–4. évfolyamon kiegészült a kérdőív a kooperatív (öt item) és versenyorientált helyzet preferenciájával (hat item), valamint a tanulási stratégiák területével (nyolc item). A tanulók válaszaikat ötfokú skálán jelölték be rádiógombon.

A tanulók 1–2. évfolyamon két tanítási órán oldották meg a feladatokat és töltötték ki a kérdőívet. E korosztály számára hanganyag segítette a megoldást. Ha a tanulók valamit nem tudtak elolvasni, a hangszóróra kattintva fülhallgatón keresztül meghallgathatták az utasításokat és a feladatok szövegét. 3–4. évfolyamon a tanulók három tanórán oldhatták meg a feladatokat, és tölthették ki a kérdőíveket. A tanulók összességében nem igényelték az egész tanórát a kitöltésekhez, de így egyszerre kevésbé volt megterhelő számukra a koncentráció és a lehetséges technikai problémák megoldására is volt lehetőség, ha felmerült volna valami. Nagyobb technikai problémák azonban nem akadályozták a kitöltést.

IV.3.2.2. Eredmények

Kognitív terület

Megvizsgáltuk az eredmények alakulását az egyes területeken a két részminta esetében. A kognitív feladatok eredményei alapján az olvasás-szövegértés és a matematika eredmények hasonlóan alakultak, mindkét részminta szignifikánsan alacsonyabban teljesített. Az 1–2. évfolyamos részminta az olvasás-szövegértés teszten 47,90 százalékpontot ért el (SD = 19,51). A matematika eredmények átlaga 47,48 százalékpontos volt (SD = 19,56). Ha évfolyamonként megnézzük, akkor a másodikosok szignifikánsan magasabban teljesítettek olvasásból és matematikából is ($p < 0,01$). Nekik valószínűleg több idejük volt a gyakorlásra, magabiztosabban használják a számokat,

aritmetikai műveleteket, és gyorsabban olvasnak, jobb a szövegértésük. A gondolkodási feladaton érték el a legalacsonyabb eredményt a tanulók, mely átlag 34,13 százalékpont volt (SD = 27,16). A 3–4. évfolyam tendenciáit tekintve hasonlóan alakultak az eredmények, az olvasás-szövegértés és matematika feladatok eredményei magasabbak voltak. Olvasás-szövegértésből 51,59 százalékpontnyi eredményt értek el a tanulók (SD = 15,55), matematikából 53,12 százalékpont volt eredményük (SD = 22,22). Gondolkodásból azonban alacsonyabban teljesítettek, itt 30,82 százalékpontos eredményt regisztrálhattunk (SD = 27,41). A gondolkodási feladatok esetében megállapítható, hogy a tanulók koncentrációja feltehetően csökkent a megoldás során. Az 1–2. évfolyamos rész minta tanulói például az első itemre 50 százalékpontos eredményt mutattak, azonban a végére kitöltési kedvük visszaesett, mert az utolsó feladatokon már csak 20–18 százalékpontot értek el. Ezek a feladattípusok más típusú gondolkodást igényeltek, az induktív gondolkodás ezen típusának fejlesztése nem történik célzottan, ilyen típusú feladatokra feltehetően a tanulóknak nincsenek stratégiái, hogyan is oldhatják meg.

Metakognitív terület

Megvizsgáltuk azt is, hogy a tanulók véleménye hogyan alakul a kognitív feladatok kapcsán. A három kognitív feladathoz kapcsolódóan területenként három olyan kérdést illesztettünk, amelyek a finn frameworkben is szerepelnek a tanulói vélemények monitorozása céljából (11. táblázat).

11. táblázat. A monitorozó állítások értékelése

Területek	Monitorozó állítások	1–2. évfolyam	3–4. évfolyam
		Átlag (Szórás)	Átlag (Szórás)
Olvasás- szövegértés	nehéz feladatok	46,11(37,76)	53,14(32,98)
	érdekes feladatok	64,79(37,54)	62,95(32,96)
	jól teljesítettem	64,60(34,00)	59,52(27,65)
Matema- tika	nehéz feladatok	36,48(37,27)	50,19(31,50)
	érdekes feladatok	64,46(38,68)	61,97(33,39)
	jól teljesítettem	68,65(34,07)	63,57(28,73)
Gondol- kodás	nehéz feladatok	47,85(38,31)	46,88(35,13)
	érdekes feladatok	68,59(37,24)	64,79(35,63)
	jól teljesítettem	62,24(35,24)	61,86(30,56)

Az első állítás esetében arról kellett véleményt formálni, hogy az adott terület feladatai mennyire voltak nehezek a tanulónak. A második állítás arra vonatkozott, hogy az egyes kognitív területhez tartozó feladatokat mennyire tartották érdekesnek a tanulók. A harmadik állításban azt kellett bejelölni, hogyan teljesítettek a véleményük szerint a feladatokon. A tanulók hétfokú Likert-skálán döntöttek egy-egy állításról, hogy annak tartalmával egyáltalán nem ért egyet, vagy teljes mértékben egyetért. A tanulói válaszokból azt a következtetést tudtuk levonni, hogy a tanulók a területek feladatait közepesen nehéznek találták. Az 1–2. évfolyamosok a gondolkodás feladatokat tartották a legnehezebbnek, míg a 3–4. évfolyamosok az olvasás-szövegértést. A tanulók úgy gondolták, hogy jól is teljesítettek a feladatokon. Az 1–2. évfolyamosok a matematika teljesítményükben különösen bíztak, ezt értékelték összességében legmagasabbra, de a gondolkodás esetében sem számítottak arra, hogy gyengébben teljesítettek volna. A 3–4. évfolyamosok szintén a matematika feladatokon elért eredményükben bíztak leginkább, azonban a gondolkodás esetében is úgy érezték, hogy jól teljesítettek.

12. táblázat. A monitorozó állítások értékelése

Területek	Monitorozó állítások	1–2. évfolyam	3–4. évfolyam
		Korrelációs együttható	Korrelációs együttható
Olvasás- szövegértés	nehéz feladatok	n.s.	n.s.
	érdekes feladatok	0,17*	n.s.
	jól teljesítettem	0,28**	0,16**
Matema- tika	nehéz feladatok	n.s.	n.s.
	érdekes feladatok	n.s.	n.s.
	jól teljesítettem	0,19**	0,18**
Gondol- kodás	nehéz feladatok	n.s.	-0,17**
	érdekes feladatok	0,16*	n.s.
	jól teljesítettem	0,21**	0,25**

Megjegyzés: n. s. = nem szignifikáns; * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$

Áttekintettük a kognitív feladatok és monitorozó kérdések közötti összefüggéseket. Az 1–2. évfolyam eredményei azt jelezték, hogy akik az olvasás-szövegértési feladatokat érdekesnek találták, jobban is teljesítettek a tesztfeladatokon. Olvasás-szövegértésből mindkét részminta tanulónak eredményei és a jó teljesítésről formált véleménye között szignifikáns kapcsolat van (12. táblázat). Eszerint, aki úgy gondolta, hogy jól teljesített,

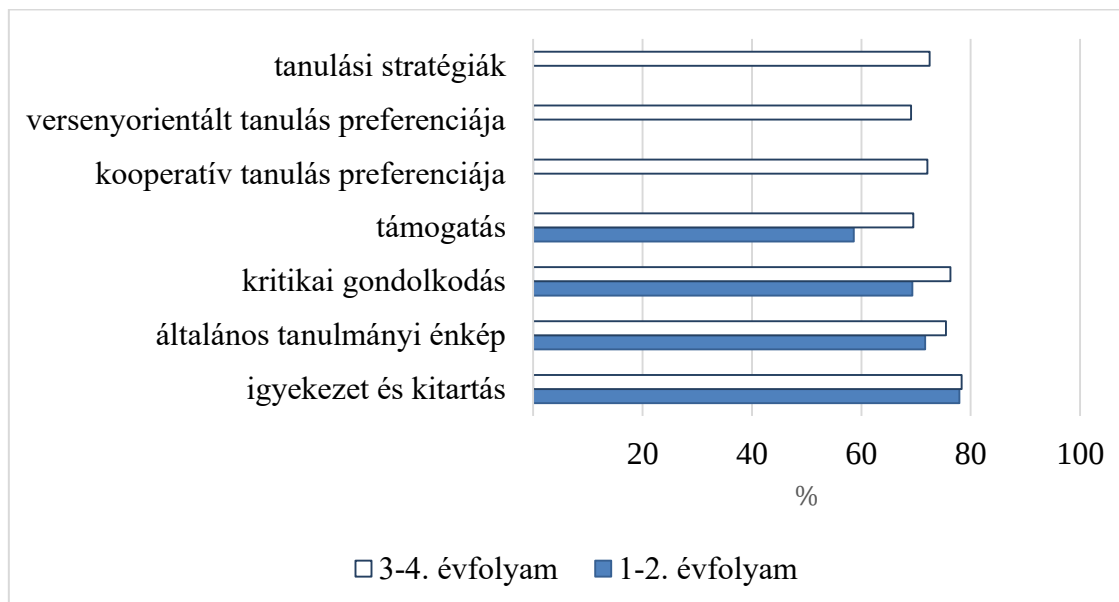
az jó eredményt is ért el, azonban nemcsak olvasás-szövegértésből, de matematikából is. Matematikából más összefüggést nem sikerült kimutatni. Gondolkodásból az 1–2. évfolyamosok érdekesnek tartották a feladatokat és ez összhangban is volt eredményeikkel. Mindkét évfolyamon, akik úgy gondolták, hogy jól teljesítettek, valóban, eredményük szignifikáns korrelációt is mutatott ezzel a monitorozó kérdéssel.

Affektív terület

A tanulási jellemzők leírására kérdőívet használtuk. Az igyekezet és kitartás területe arra kérdezett rá, hogy a tanulónak fontos-e, hogy jól tanuljanak, feladják-e a tanulást nehézségek esetében. Az általános tanulmányi énkép azt kutatta, hogy saját tanulásukról, eredményeikről hogyan vélekednek a tanulók. A tanulási környezet meghatározza, hogy milyen segítséget kapnak a tanulók és milyen tanulásszervezési formában tanulnak, és ezekben hogyan nyilvánulnak meg. A tanulás során kapott támogatás meghatározza a tanulási eredményességet. A kritikai gondolkodás területe arra kérdezett rá, hogy a tanulók meghallgatják-e mások véleményét, elfogadják-e azt, ha hibáikat kijavítják, elmondják-e saját véleményüket akkor is, ha más nem ért vele egyet. A támogatás területén arra kerestünk választ, hogyan érzékelik-e a tanulók a támogatást, mennyi támogatást kapnak a szüleiktől, családtagjaiktól, vagy osztálytársaiktól. A tanulási környezet területén két preferenciatípussal foglalkoztunk. A kooperatív tanulási helyzet szerepét annak kapcsán vizsgáltuk, hogy a tanulók dolgoznak-e csoportmunkában, mennyire érzik hasznosnak a csoportmunkában történő együttműködést, hatékonyabbnak érzik-e, ha együtt tanulnak másokkal, segíti-e ez a munkaforma a tanulásukat. A versenyorientált tanulási helyzet vizsgálatának a középpontjában az egyéni munka szerepe áll, vagyis arra keres választ, hogy a tanulók az egyéni tanulási helyzetet preferálják-e, jobbak akarnak-e lenni társaiknál, illetve a legjobbak akarnak-e lenni a tanulásban. A tanulás során lényeges az, hogy a tanulók milyen tanulási stratégiákat használnak az információk feldolgozásához. Olyan feldolgozásra irányuló kérdések kaptak helyet a kérdőívben, mint például tanuláskor a tanuló be tudja-e azonosítani a fontos részeket a tananyagból, ki tudja-e választani, hogy milyen információkra van szüksége, valamint a gyakorlatban is megpróbálja-e alkalmazni a tanultakat, megpróbál-e rájönni, hogy melyik az a tananyagrész, amelyet nem ért, és utánanéz-e valahol, hogy mi lehetett a hiányosság oka.

habok.anita_361_25

A tanulói válaszok összességében magasak voltak, minden területen 50% feletti arányokat találtunk a kérdőív területeinek vonatkozásában (5. ábra).



5. ábra. A kérdőívre adott válaszok

A kognitív feladatok összefüggését is megvizsgáltuk a kérdőívterületekkel. Mindhárom kognitív terület egymással szignifikáns korrelációt mutatott (13. táblázat). A kérdőívterületek közül az igyekezet és kitartás és az általános tanulmányi énkép jelzett szignifikáns korrelációt a kognitív feladatokkal. A kritikai gondolkodás és a kapott támogatásról való vélemény nem mutatott összefüggést a feladatokkal. A kérdőív területei egymás között szignifikáns korrelációs együtthatót jeleztek minden esetben.

13. táblázat. Korrelációs együtthatók a kérdőív területei közötti 1–2. évfolyamon

Területek	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.
1. Olvasás-szövegértés	1						
2. Matematika	0,42	1					
3. Gondolkodás	0,43	0,41	1				
4. Igyekezet és kitartás	0,31	0,26	0,21	1			
5. Általános tan. énkép	0,28	0,21	0,19	0,69	1		
6. Kritikai gondolkodás	n. s.	n. s.	n. s.	0,38	0,41	1	
7. Támogatás	n. s.	n. s.	n. s.	0,40	0,40	0,38	1

Megjegyzés: 1. Olvasás-szövegértés; 2. Matematika; 3. Gondolkodás; 4. Igyekezet és kitartás; 5. Általános tan. énkép; 6. Kritikai gondolkodás; 7. Támogatás; n. s. = nem szignifikáns; $p < 0,01$

Hogy a kognitív feladatokra, mint függő változóra gyakorolt hatást be tudjuk mutatni, regresszióanalízist végeztünk az 1–2. évfolyamos részminta eredményei alapján. Függő változóink minden esetben a kognitív területek voltak. Az összefüggéseket

tekintve összességében közel azonos mértékben tudtuk magyarázni függő változóinkat. Az olvasás-szövegértést a gondolkodás, a matematika és a tanulmányi énkép területével sikerült magyarázni (14. táblázat). Az olvasáshoz és szövegértéshez valószínűleg olyan gondolkodási műveletekre van szükség, mint az azonosságok, különbségek és összefüggések keresése. Olvasáskor a kezdő évfolyamokon a betűk felismerése, az írott szó és a kiejtés közötti kapcsolat megjegyzése és begyakorlása, a mondat értelmének felismerése, a mondatok szövegkontextusba való helyezése gondolkodási műveleteket igényel. Ugyancsak megjelent kismértékben a matematikai tudás hatása és az énkép szerepe is az olvasás-szövegértésre.

14. táblázat. Az olvasás-szövegértési teszt, mint függő változó kapcsolata a háttérváltozókkal 1–2. évfolyamon

Függő változó: Olvasás-szövegértés			
Független változók	r	β	$r\beta*100$
Gondolkodás	0,43	0,35	15
Matematika	0,42	0,15	6
Általános tanulmányi énkép	0,28	0,20	6
Összes ismert hatás		27%	

A matematikára, mint függő változóra gyakorolt hatásokat is áttekintettük. Eredményeink szerint a matematika teljesítményt leginkább a gondolkodási feladatok eredményeivel magyarázhatjuk (15. táblázat).

15. táblázat. A matematika teszt, mint függő változó kapcsolata a háttérváltozókkal 1–2. évfolyamon

Függő változó: Matematika			
Független változók	r	β	$r\beta*100$
Gondolkodás	0,41	0,27	11
Olvasás-szövegértés	0,42	0,16	7
Igyekezet és kitartás	0,31	0,14	4
Összes ismert hatás		22%	

Kismértékben megjelent az olvasás-szövegértés hatása is a matematika eredményre. A matematikánál az utasítások és szöveges feladatok megértéséhez az olvasás-szövegértés nélkülözhetetlen. A kérdőív területeit tekintve, az igyekezet hatása is megnyilvánult a matematika teszt eredményeire. Arra következtethetünk, hogy a tanulóktól elvárt, hogy erőfeszítést is fektessenek a matematika tanulásába és

megértésébe. Fontos, hogy a tanulók ne adják fel, akkor sem, ha nehéz a feladat, és bízzanak magukba, hogy meg tudják tanulni még a nehéz tananyagot is.

Az 1–2. évfolyamosok gondolkodás teszteredményét meghatározó tényezőket is megvizsgáltuk. Azt a következtetést vontuk le, hogy a gondolkodás eredményeket leginkább az olvasás-szövegértési eredmények befolyásolják, 17%-ban írhatjuk le a gondolkodási eredményeket olvasás-szövegértéssel (16. táblázat).

16. táblázat. A gondolkodás teszt, mint függő változó kapcsolata a háttérváltozókkal 1–2. évfolyamon

Függő változó: Gondolkodás			
Független változók	r	β	$r\beta \cdot 100$
Olvasás-szövegértés	0,46	0,37	17
Matematika	0,33	0,25	8
Összes ismert hatás		25%	

Az olvasáshoz, szövegértéshez már a korai iskolás években is kapcsolódnak ábrák és táblázatok, amelyek értelmezéséhez a gondolkodási feladatok feldolgozási struktúrája is hasonlítható. A megértés az olvasásnál és a gondolkodási műveletek használatánál egyaránt fontos. Az összefüggések kiemelése és értelmezése, a kapcsolatok keresése, az azonosságok és különbségek felismerése az olvasás és a gondolkodási műveletek használata mellett ugyanúgy megjelenik, mint ahogyan a matematikában is. A matematika eredmények hatása a gondolkodási eredményekre csak csekély mértékben figyelhető meg. Következtetésként levonhatjuk, hogy a kognitív eredmények leginkább egymással magyarázhatóak és egymásra gyakorolt hatásuk a legdominánsabb minden vizsgált esetben.

Áttekintettük a 3–4. évfolyamosok korrelációs mátrixát is (17. táblázat). Összességében megállapítható, hogy a kognitív feladatok között erős, szignifikáns korrelációs együtthatók találhatók. Legmagasabb összefüggés az olvasás-szövegértés és matematika között volt. A kognitív feladatok és a kérdőív területei esetében már kevesebb szignifikáns összefüggés mutatkozott. Az olvasás-szövegértés és a matematika területén még több szignifikáns kapcsolat fedezhető fel, azonban a gondolkodás esetében nem sikerült pozitív szignifikáns kapcsolatot regisztrálni. Az olvasás-szövegértés és a matematika esetében a legerősebb korrelációs együtthatót az igyekezettel és kitartással, valamint az énképpel találtuk mindkét kognitív területen.

A kérdőív területei közötti korrelációs együtthatókat tekintve a legerősebb összefüggést az igyekezet és kitartás, valamint az általános tanulmányi énkép között

fedeztünk fel, de az igyekezet és kitartás, valamint a tanulási stratégiák használata között is magas korrelációs együttható mutatkozott.

17. táblázat. Korrelációs együtthatók a kérdőív területei közötti 3–4. évfolyamon

Területek	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.
1.	1									
2.	0,55	1								
3.	0,25	0,30	1							
4.	0,27	0,25	n.s.	1						
5.	0,26	0,32	n.s.	0,63	1					
6.	0,13*	0,12*	n.s.	0,32	0,45	1				
7.	n.s.	n.s.	-0,18*	0,28	0,32	0,44	1			
8.	n.s.	n.s.	n.s.	0,36	0,42	0,55	0,53	1		
9.	n.s.	n.s.	n.s.	0,29	0,38	0,38	0,47	0,38	1	
10.	n.s.	0,12*	n.s.	0,62	0,64	0,38	0,44	0,45	0,40	1

Megjegyzés: 1. Olvasás-szövegértés; 2. Matematika; 3. Gondolkodás; 4. Igyekezet és kitartás; 5. Általános tanulmányi énkép; 6. Kritikai gondolkodás; Támogatás; 8. Kooperatív tanulás preferenciája; 9. Versenyorientált tanulás preferenciája; 10. Tanulási stratégiák; n. s. = nem szignifikáns; $p < 0,01$; * $p < 0,05$

Összességében azonban, ha áttekintjük a területek közötti kapcsolatokat, erős, szignifikáns korrelációs együtthatók tárhatók fel.

A 3–4. évfolyamos részminta esetében is választ kerestünk arra, hogy a kognitív tesztek, mint függő változókat mely területekkel tudjuk magyarázni. Így regresszióanalízis segítségével megvizsgáltuk a független változók kognitív teszteredményre, mint függő változókra gyakorolt hatását.

18. táblázat. Az olvasás-szövegértési teszt, mint függő változó kapcsolata a háttérváltozókkal 3–4. évfolyamon

Függő változó: Olvasás-szövegértés			
Független változók	r	β	$r\beta \cdot 100$
Matematika	0,55	0,57	6
Összes ismert hatás		31%	

Összességében a független változókkal a függő változók kevesebb, mint felét sikerült magyarázni mindhárom területen. Az előző részminta eredményeihez hasonlóan az a tendencia folytatódott, mely a kognitív változók egymáshoz való szoros magyarázó erejére utalt. Eszerint az olvasás-szövegértési eredményeket a matematika teljesítménnyel, mint független változóval sikerült magyarázni, az összes ismert hatás 31% volt (18. táblázat).

A matematika eredményekben szintén megjelent az olvasás-szövegértés hatása, amely 26%-al a legmagasabb volt. A matematikai kompetencia szerepe, vagyis az, hogy bízik a tanuló abban, hogy jól teljesít matematikából, szintén megjelent. A gondolkodási eredmények elég kis mértékben, csupán 4%-ban járultak hozzá a matematika, mint függő változó varianciájának értelmezéséhez (19. táblázat). Összességében az összes ismert hatás e területen volt a legmagasabb.

19. táblázat. A matematika teszt, mint függő változó kapcsolata a háttérváltozókkal 3–4. évfolyamon

Függő változó: Matematika			
Független változók	r	β	$r\beta*100$
Olvasás-szövegértés	0,55	0,48	26
Matematikai kompetencia	0,39	0,32	12
Gondolkodás	0,30	12	4
Összes ismert hatás		42%	

A gondolkodásnak, mint függő változónak 17%-át sikerült leírni és csupán csak egy független változóval. Ez a matematikai eredmény volt. Így tehát megállapíthattuk, hogy a gondolkodási feladatok megoldásában a matematikatudásnak volt a legnagyobb szerepe (20. táblázat).

20. táblázat. A gondolkodás teszt, mint függő változó kapcsolata a háttérváltozókkal 3–4. évfolyamon

Függő változó: Gondolkodás			
Független változók	r	β	$r\beta*100$
Matematika	0,55	0,30	17
Összes ismert hatás		17%	

A Me and the school című kérdőív a finn tanulás tanulása vizsgálatok mérőeszközrendszerének része több más kérdőív mellett, amelyek a tanulók affektív faktorainak feltérképezésére szolgálnak. Lehetőségünk nyílt ezen kérdőív használatára, hogy a résztvevő tanulók eredményéről differenciáltabb képet kapjunk. Mivel azonban a kérdőív meghatározott életkorú tanulók számára készült, így csak a 3–4. évfolyamos részminta esetében vált lehetővé a kérdőív kitöltése, 1–2. évfolyamos tanulók esetében nem. A 3. és 4. évfolyamosok számára készült kérdőív 12 területet fed le, melyek a meggyőződések, kompetenciák és néhány egyéb más tanulásra vonatkozó terület. A tanulóknak hétfokú Likert-skálán kellett döntenie arról, hogy egy állítással mennyiben értenek egyet, a skála az egyáltalán nem értek egyet választól a teljes mértékben egyet

érték válasz lehetőségig terjedt. Egy példaállítás a kérdőívből: „A matematika számomra nagyon könnyű.”

A kérdőív a következő területeket fedte le a vizsgálatban. Az olvasás esetében azt kérdezték meg, hogy a tanulók megértik-e a nehezebb szövegeket, megítélésük szerint könnyű-e nekik az olvasás. Az írás esetében arra kell választ adni a tanulónak, hogyan tudja magát kifejezni írásban, mennyire sikeresek az írásbeli feladatokban. A saját kompetenciák területén a matematikához kapcsolódóan arra kellett válaszolni a tanulónak, hogy a megítélésük szerint matematikából hogyan teljesítenek, meg tudják-e oldani a nehezebb feladatokat is. A gondolkodásra vonatkozó kérdéseknél a tanulónak arról kellett dönteni, hogy véleményük szerint gyakran állnak-e elő új ötletekkel, milyen gyorsan gondolkodnak megítélésük szerint.

A meggyőződések a tanárok véleménye alapján terület arra keresett választ, hogy a tanulók véleménye szerint a tanárok mennyire fogadják el őket, és jól kijönnek-e a tanáraikkal. A meggyőződések a társak véleménye alapján terület arra kérdezett rá, hogy a tanulók véleménye szerint jól kijönnek-e az osztálytársaikkal, megítélésük szerint elfogadják-e őket társaik. A meggyőződések a társak iskolai attitűdje alapján című terület arról érdeklődött, hogy a tanulók mit gondolnak, a barátaik hogyan ítélik meg az iskolát, hasznosnak tartják-e azt, érdeklődnek-e az iskola iránt. A meggyőződések a szülők véleménye alapján részben arra kerestünk választ, hogy a tanulók jól kijönnek-e a szüleikkel, míg a meggyőződések a szülők iskolai attitűdje alapján terület arról érdeklődött, hogy a tanulók megítélése szerint fontos-e az iskola, a tanulás, támogatják-e őket szüleik a tanulmányaikban.

Az elvárások: iskolai tevékenység kategória arról érdeklődött, hogy a tanulók jól teljesítenek-e, ha elhatározzák, jó jegyeket szereznek-e, ha szándékukban áll, valamint meg tudják-e tanulni azt, amit célul tűznek ki maguknak.

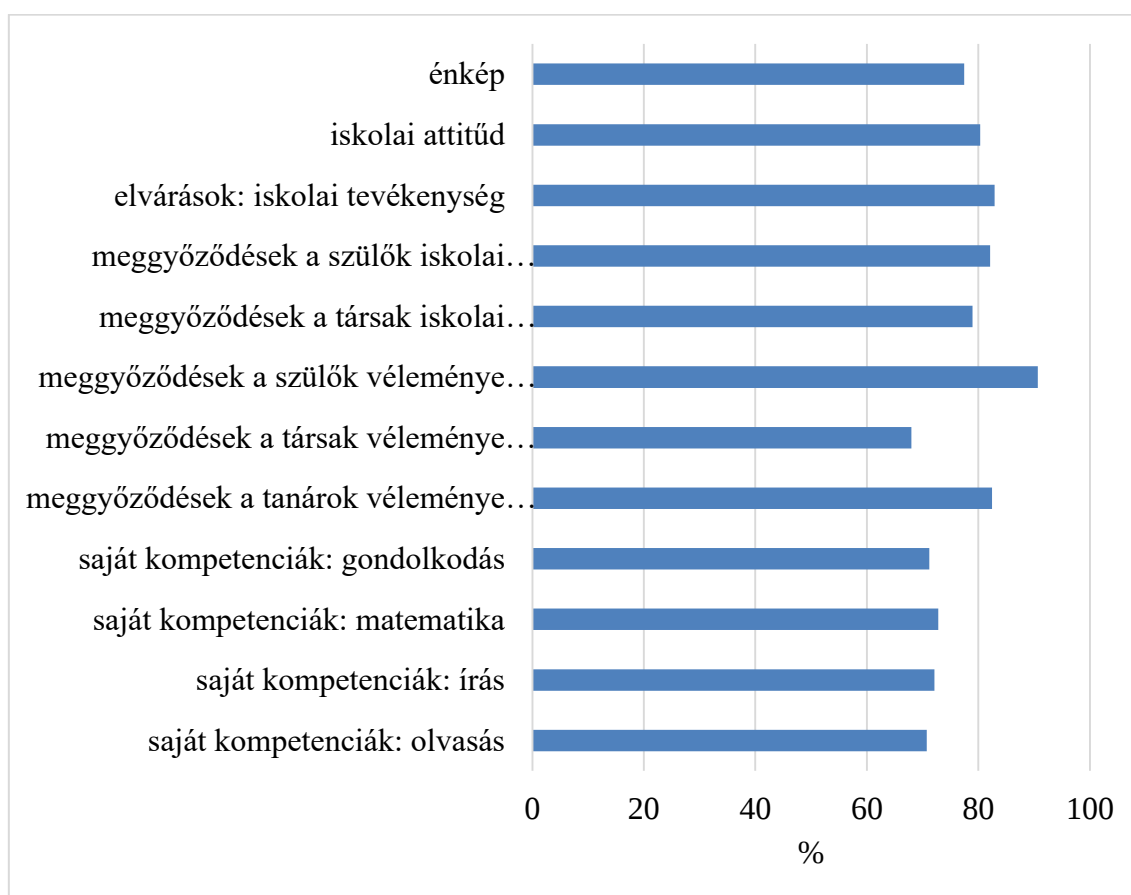
Az iskolai attitűd esetében a tanulónak arra kellett válaszolni, hogy a tanulók mennyire tartják hasznosnak és érdekesnek az iskolában tanultakat. Az énkép esetében a tanulók az önmaguk iránt tanúsított elégedettségét értékelték.

A kérdőív területei megbízhatóan működtek a 3–4. évfolyamos részmintán, és elfogadható reliabilitásokat kaptunk a kérdőív területein. A legmagasabb reliabilitásmutatókat a meggyőződésekhez és a kompetenciákhoz kapcsolódóan találtuk, a kompetenciák esetében a matematika területén, a meggyőződéseknél a tanárok, és társak iskolai attitűdje esetében. Egy esetben, a szülők iskolai attitűdje területén találtunk alacsonyabb reliabilitásmutatót, de ez is elfogadható (21. táblázat).

21. táblázat. A 3–4. évfolyamos tanulók eredményeinek reliabilitása a Me and the school című kérdőíven

Területek	Itemszám	Crb α
Saját kompetenciák: olvasás	3	0,73
Saját kompetenciák: írás	3	0,76
Saját kompetenciák: matematika	3	0,86
Saját kompetenciák: gondolkodás	3	0,71
Meggyőződések a tanárok véleménye alapján	3	0,83
Meggyőződések a társak véleménye alapján	3	0,83
Meggyőződések a szülők véleménye alapján	3	0,73
Meggyőződések a társak iskolai attitűdje alapján	3	0,78
Meggyőződések a szülők iskolai attitűdje alapján	3	0,54
Elvárások: Iskolai tevékenység	3	0,78
Iskolai attitűd	2	0,70
Énkép	3	0,69

A tanulók önmagukra és az iskolára vonatkozó véleményüket a kérdőív állításaira adott válaszok alapján értékeltük (6. ábra).



6. ábra. A Me and the school kérdőívre adott válaszok 3–4. évfolyamos

habok.anita_361_25

A kérdőív eredményei alapján azt találtuk, hogy a tanulók véleménye az egyes területeken pozitív. Több területen adtak 80% feletti válaszokat. A meggyőződések esetében a tanulók legpozitívabb értékelést a szülők véleményéhez kapcsolódóan adtak. A 91 százalékpontos eredmény nagyon pozitív véleményt tükröz a tanulók szemszögéből. A tanulók véleménye elég egyöntetűnek tűnik, a szóródás is ebben az esetben a legalacsonyabb. A tanárok véleményéhez kapcsolódó válaszok átlaga is magas, 82%. A saját kompetenciák megítélésében nincs szignifikáns különbség az egyes területeket tekintve, a különbség a szórások között mutatkozik, habár a különbségek nem olyan nagyok. Pozitívan értékelhetjük, hogy a tanulók iskolai attitűdje is 80%-os, szeretnek iskolába járni, és szívesen gondolnak az iskolára.

Áttekintettük azt is, hogy a kérdőív területei és a kognitív feladatok területei között milyen mértékű összefüggések mutathatók ki (22. táblázat). Az eredmények azt jelzik, hogy az olvasás-szövegértés és a matematikai eredmények mutattak legtöbb szignifikáns korrelációs kapcsolatot a kérdőív területeivel.

22. táblázat. Korrelációs együtthatók a kérdőív területei közötti 3–4. évfolyamon

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.	13.	14.
1.	1													
2.	0,55	1												
3.	0,25	0,30	1											
4.	0,24	0,30	n. s.	1										
5.	n. s.	0,23	n. s.	0,68	1									
6.	0,24	0,39	n. s.	0,61	0,54	1								
7.	0,16	0,19	0,20	0,77	0,68	0,60	1							
8.	0,15*	0,28	n. s.	0,46	0,53	0,45	0,50	1						
9.	0,13*	0,23	n. s.	0,46	0,49	0,53	0,49	0,61	1					
10.	0,20	0,32	n. s.	0,34	0,42	0,38	0,37	0,66	0,53	1				
11.	n. s.	n.s.	n. s.	0,37	0,40	0,31	0,46	0,31	0,41	0,24	1			
12.	0,17	0,22	n. s.	0,49	0,45	0,44	0,53	0,57	0,51	0,58	0,39	1		
13.	0,32	0,37	0,17	0,57	0,60	0,56	0,57	0,57	0,48	0,61	0,28	0,55	1	
14.	0,20	0,21	n. s.	0,59	0,53	0,47	0,69	0,61	0,49	0,49	0,44	0,63	0,61	1
15.	0,16	0,23	n. s.	0,58	0,60	0,56	0,66	0,56	0,50	0,45	0,34	0,48	0,59	0,58

Megjegyzés: 1. Olvasás-szövegértés; 2. Matematika; 3. Gondolkodás; 4. Saját kompetenciák: olvasás; 5. Saját kompetenciák: írás; 6. Saját kompetenciák: matematika; 7. Saját kompetenciák: gondolkodás; 8. Meggyőződések a tanárok véleménye alapján; 9. Meggyőződések a társak véleménye alapján; 10. Meggyőződések a szülők véleménye alapján; 11. Meggyőződések a társak iskolai attitűdje alapján; 12. Meggyőződések a szülők iskolai attitűdje alapján; 13. Elvárások: Iskolai tevékenység; 14. Iskolai attitűd; 15. Énkép; $p < 0,01$; * $p < 0,05$

A matematika eredmények esetében egy terület, az olvasás-szövegértés területén két terület kivételével mindenütt találtunk szignifikáns kapcsolatot a kérdőív területeivel. A kognitív területek esetében a legerősebb kapcsolatot a matematikai eredmények és a

saját matematikai kompetencia megítélése között fedeztünk fel. Szintén magasabb együtthatók voltak az iskolai tevékenységhez kapcsolódó elvárások, valamint a szülők véleményéhez kapcsolódó elvárások és a matematika eredmények között. A feladatok közül a gondolkodási feladatok két esetben jeleztek szignifikáns összefüggést a kérdőív egy területével, mely a saját kompetenciák közül a gondolkodásról alkotott vélemény volt, valamint az iskolai teljesítménnyel kapcsolatos elvárások.

Összességében elmondható, hogy a kapcsolatok nagy része az olvasás-szövegértéssel, és a matematika feladatok eredményeivel függ össze. A gondolkodás területe ennél a kérdőívénél is csak csekély számú kapcsolatra utalt. A kérdőívterületek egymással való összefüggése mindenütt megjelent és szignifikáns volt.

IV.3.2.4. Összegzés

Az online mérés ezen pontján a tanulók olvasás-szövegértés, matematika és gondolkodási feladatokat oldottak meg. Az eredmények arra mutattak rá, hogy az 1–2. évfolyamos tanulók olvasás-szövegértése, és matematikai eredménye hasonlóan alakult, azonban a gondolkodási feladatokon alacsonyabban teljesítettek. Ugyanez a tendencia mutatkozott a 3–4. évfolyamos tanulók esetében is. A tanulók véleménye alapján az a következtetés vonható le, hogy a tanulók nem érezték nehéznek a feladatokat, inkább érdekesnek tartották őket. A saját teljesítményük megítélése esetében a gondolkodási feladatoknál azt feltételezték, hogy jól teljesítettek, azonban 30 százalékpont körüli eredményt értek el. Nagyobb koncentrációra és kitartásra lett volna szükségük, hogy a feladatokat végig megoldják. Inkább az volt jellemző, hogy a feladatsor elején tudtak jobban koncentrálni. A kérdőívre adott válaszokat tekintve, a tanulók magas arányban jelölték meg, hogy az állítások igazak rájuk. A kognitív feladatokkal való összefüggést vizsgálva azonban azt találtuk, hogy a tanulói eredmények leginkább az olvasás-szövegértéssel, és matematikai eredménnyel mutattak szignifikáns kapcsolatot. A gondolkodási feladatok nagyon elenyésző számú korrelációs koefficiens tártak fel.

A kognitív területeket meghatározó hatások esetében leginkább a kognitív feladatok egymásra gyakorolt hatását találtuk és velük tudtuk a hatások egy részét leírni. Eredményeink arra mutattak rá, hogy a kognitív feladatokat több összetevő befolyásolja, azonban a feladatok egymásra gyakorolt hatása domináns. Malmberg, Walls, Martin, Little és Lim (2013) azt állapította meg 5. és 6. évfolyamos tanulókkal végzett

kutatásában, hogy a tanulók tudásszintje meghatározza az igyekezetüket, azonban egyéni különbségek megfigyelhetők aszerint, hogy a tanulók milyen nehéznek érzik a feladatot. Egyes tanulókra motiválóan hat, ha a feladat nagy kihívást hordoz és ez inkább a jó tanulókra jellemző. Ezek a tanulók ilyenkor jobban is igyekeznek a feladaton jól teljesíteni. Azok a tanulók, akiknek sok nehézsége van a tanulásban, inkább a könnyebb feladatokat választják, és ott érzik magukat sikereesebbnek.

Vizsgálatok igazolták azt, hogy a tanulási stratégiák és a tantárgyi teljesítmény között vannak összefüggések. Azok a tanulók, akik gyakrabban használják stratégiáikat, jobb teljesítményt nyújtanak (Vermunt & Vermetten, 2004). Esetünkben a vizsgált minta eredményeit tekintve csak a matematikánál találtuk ezt a megerősítő összefüggést. Jövőbeli feladat az affektív faktorok befolyásoló erejének kognitív területre gyakorolt hatásának vizsgálata.

V. A stratégiákhoz kapcsolódó kutatások hazai mintán

Az V. fejezet a következő kutatási kérdésekre keres választ:

Nyelvtanulási stratégiák (V. 1. fejezet)

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)

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?

Nyelvtanulási stratégiák, Tanulási stratégiák (V.3. fejezet)

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 használatuk között, és ha igen, mely területen mutatkozik ez a kapcsolat?

Nyelvtanulási stratégiák, Tanulási szokások (V.4. fejezet)

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 stratégiahasználata?

Önszabályozott nyelvtanulási stratégiák (V.5. fejezet)

1. Mely területek validálhatóak az önszabályozó idegennyelv-tanulási stratégia kérdőívben (SRFLLSQ)?
2. Hogyan alakul az 5. és 6. évfolyamos tanulók nyelvtanulási stratégiahasználatának preferenciája?

Önszabályozott nyelvtanulási stratégiák (V.6. fejezet)

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?

V.1. A nyelvtanulási stratégiák, idegen nyelvi attitűd és teljesítmény, valamint a tanulmányi eredmény közötti összefüggések¹⁵

V.1.1. A kutatás módszerei

Felső tagozatos ötödik (N = 450) és nyolcadik (N = 418) évfolyamosok részvételével vizsgáltuk a nyelvtanulási stratégiák használatát Magyar Andreával. Mérőeszközünk a Strategy Inventory for Language Learning volt, amely Rebecca Oxford (1990a) eredeti standardizált kérdőíve. Eszerint hat kategóriaterületet használtunk, melyek a (1) memória (kilenc item); (2) kognitív (14 item), (3) kompenzáló (hat item), (4) metakognitív (kilenc item), (5) affektív (hat item) és (6) szociális (hat item). A memória stratégiák a memorizáló technikák használatára vonatkoznak. Ezen a területen arra kellett válaszolni a tanulóknak, hogy az új információk memóriában történő rögzítése és előhívása során milyen technikákkal segítik a rögzítést, például kötik-e az információkat a már meglévő ismeretekhez, használnak-e rímeket, mozgásos cselekvést, szituációba helyezik-e az információkat. A kognitív stratégiák a szövegfeldolgozásra, valamint az anyanyelvi beszélőkkel való gyakorlásra vonatkoznak, rákérdeznek a tanulási technikákra, azonban itt inkább a feldolgozó folyamatokra kerül a hangsúly. A kompenzáló stratégiák a nyelvtanulás során felmerülő nehézségek kiküszöböléséhez járulnak hozzá. Arról érdeklődnek, ha nem ért valamit a nyelvtanuló, megpróbálja-e kikövetkeztetni, hogy mit nem ért és mit jelenthet egy adott szó az adott kontextusban, másik szóval helyettesíti-e, vagy gesztusokkal támogatja a megértést.

A metakognitív stratégiák alkalmazása abban segíti a nyelvtanulót, hogy megtervezze a tanulását, megfogalmazzon célokat, fejlessze a nyelvtudását, felismerje a hibáit és ezeket korrigálja. Arra is választ vár a kérdőív, hogy a tanuló keres-e lehetőséget a gyakorlásra, vagy mások nyelvhasználatát megfigyeli-e. Az affektív stratégiák a nyelvtanulás során felmerülő érzelmeket és motivációs állapotot foglalják magukba. Arról érdeklődnek, hogy a nyelvtanuló megpróbálja-e leküzdeni a nyelvtanulás során

¹⁵ A fejezet a következő szakirodalom alapján készült. 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>

felmerülő nehézségeket és félelmeit, bátorítja-e vagy jutalmazza-e magát. A szociális stratégiák a nyelvtanulás során felmerülő társas kapcsolatokra vonatkoznak, hogy a nyelvtanuló keresi-e a kapcsolatot más beszélgetőpartnerrel, és kér-e tőle segítséget, például, ha nem ért valamit, megkéri-e partnerét, hogy ismétlje meg az információt, kéri-e, hogy hibák esetén javítsa a beszédét.

A résztvevő tanulónak ötfokú Likert-skálán kellett megadni válaszaikat a ‘soha’, ‘szinte soha’, ‘általában nem’, ‘valamennyire igaz’, ‘általában igaz’ és a ‘mindig’ vagy ‘majdnem mindig’ kategóriák megjelölésével. Egy példaállítás a kérdőívből: Megpróbálok nem szóról szóra fordítani.

Oxford Strategy Inventory for Language Learning kérdőívének megbízhatóságát különböző kulturális háttérrel rendelkező nyelvtanulók körében ellenőrizték (Oxford & Burry-Stock, 1995). Ganjooei és Rahimi (2008) 0,86 és 0,88 közötti reliabilitást talált, míg Hong-Nam és Leavell (2007) két almintára nézve 0,91 és 0,94-es reliabilitásmutatóról számolt be. Taheri (2019) mérésében 0,707 és 0,826 között voltak az értékek.

Ezen túl adatot gyűjtöttünk a tanulók idegen nyelvi osztályzatáról, attitűdjéről és tanulmányi átlagáról. A stratégiák vizsgálatának egyik gyakori súlypontja a stratégiahasználat és idegen nyelvi teljesítmény összefüggésének vizsgálata. A teljesítmény vizsgálata többféleképpen történhet. Vagy a nyelvi teljesítményt vizsgálják tesztel és ennek eredménye kerül összehasonlításra a stratégiahasználattal (An, Wang, Li, Gan, & Li, 2021; Rianto, 2020; Taheri et al., 2019). Vagy a tanulók maguk adják meg nyelvi szintjüket (Charoento, 2017), vagy a nyelvi kurzuson vagy tanítási órán szerzett osztályzat képezi az elemzés alapját (Bećirović, Brdarević-Čeljo, & Polz, 2021; Hábók & Magyar, 2018a; Sánchez, 2019). Esetünkben a tanulók maguk adták meg idegen nyelvi osztályzatukat. Az idegen nyelvi osztályzat a következőképpen alakult: $M_{\text{évf. 5}} = 3,84$; $SD_{\text{évf. 5}} = 1,17$; $M_{\text{évf. 8}} = 3,62$, $SD_{\text{évf. 8}} = 1,17$; $p < 0,01$. Az idegen nyelvi attitűd értékei: $M_{\text{évf. 5}} = 3,53$, $SD_{\text{évf. 5}} = 1,35$; $M_{\text{évf. 8}} = 3,43$; $SD_{\text{évf. 8}} = 1,23$; $p < 0,05$. A tanulók megadták utolsó tanulmányi eredményüket, az átlagok és szórások a következőképpen alakultak: $M_{\text{évf. 5}} = 3,82$; $SD_{\text{évf. 5}} = 0,87$; $p < 0,01$; $M_{\text{évf. 8}} = 3,62$; $SD_{\text{évf. 8}} = 1,17$; $p < 0,001$.

A SILL kérdőívet az eDia online platformon keresztül töltötték ki a tanulók az iskolájuk által biztosított tanórán. Az eDia online rendszert a Szegedi Tudományegyetemen Csapó Benő és Molnár Gyöngyvér vezetésével fejlesztették ki (Csapó & Molnár, 2019). A kérdőív kitöltésre egy tanóra állt rendelkezésre, azonban a

tanulóknak körülbelül 20 percre volt szükségük a kitöltéshez. Az eredmények feldolgozásához leíró statisztikai elemzések mellett, korrelációs elemzést végeztünk. A modell illeszkedésének vizsgálatához a Chi-square test, comparative fit index (CFI), Tucker–Lewis Index (TLI), normed fit index (NFI) és a root mean square error of approximation (RMSEA) index szolgált (Kline, 2015). A CFI, TLI és NFI értékek 0–1-ig terjednek. Minél jobban közelítenek az 1-hez, annál jobb illeszkedést mutatnak, azonban a 0,90-nél magasabb értékeket fogadtuk el (Hu & Bentler, 1999). Az RMSEA értékek segítségével a modelstruktúra komplexitását tudjuk kifejezni és itt a 0,08 vagy ennél kisebb értékeket tekintettük elfogadhatónak (MacCallum et al., 1996).

V.1.2. Eredmények

A leíró statisztikai elemzések azt mutatták, hogy a magyar felső tagozatos tanulók leginkább a metakognitív stratégiákat használják. Legritkábban ötödik évfolyamon a kompenzáló stratégiák használatáról számoltak be, míg nyolcadik évfolyamon az affektív stratégiákéről. Itt a különbség szignifikáns ($p < 0,001$) volt az évfolyamok közötti összehasonlításban. Az eredményeket a következő táblázatban láthatjuk.

23. táblázat. Az 5. és 8. évfolyamos tanulók stratégiahasználat

Stratégia	5. évfolyam		8. évfolyam		F	p <
	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás		
Memória	2,96	0,88	2,68	0,73	12,284	0,001
Kognitív	2,90	0,88	2,79	0,83		n. s.
Kompenzáló	2,72	0,93	2,69	0,78	12,649	0,001
Metakognitív	3,13	0,99	3,03	0,96		n. s.
Affektív	3,02	1,04	2,63	0,87	10,444	0,01
Szociális	2,98	1,08	2,86	0,98	4,569	0,05

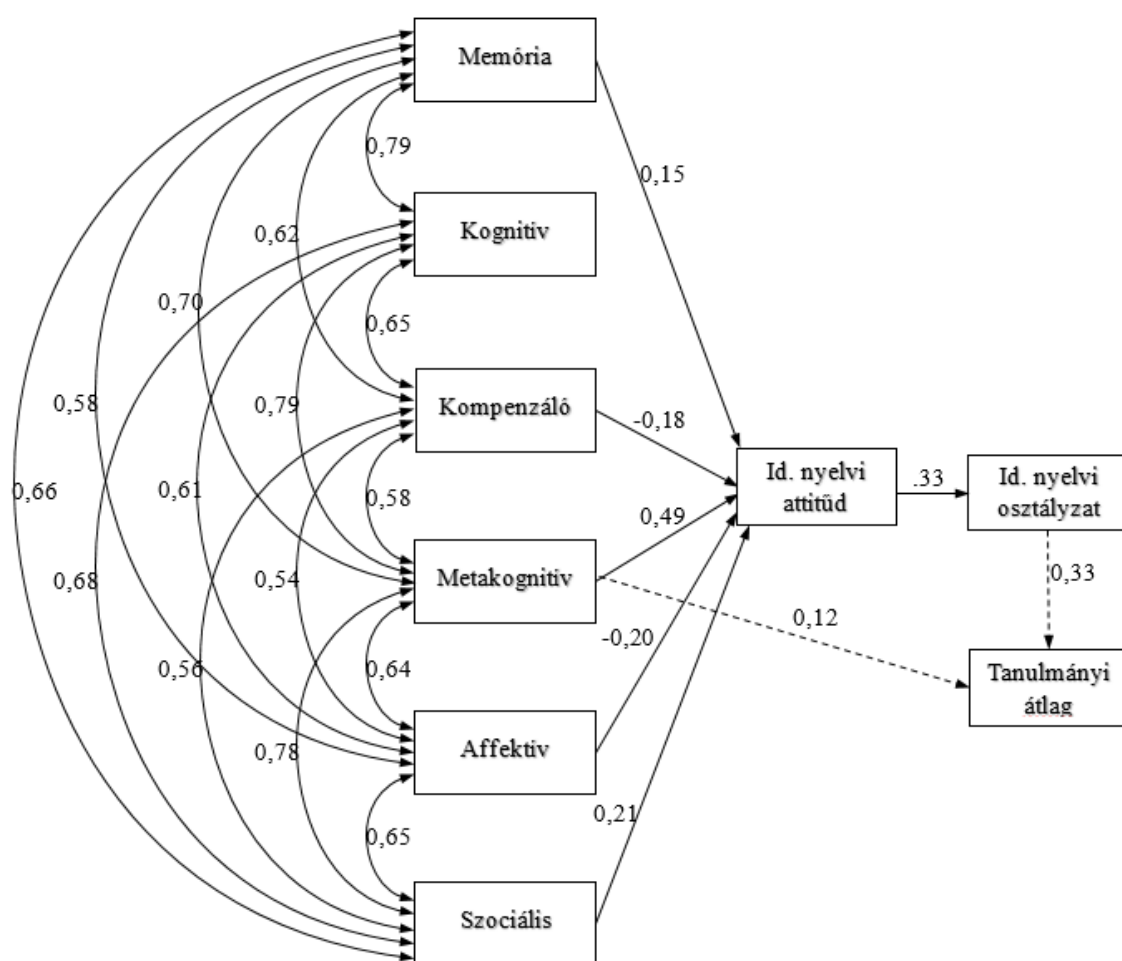
Megjegyzés: n. s. = nem szignifikáns

A stratégiahasználat esetében azt is érdemes megvizsgálni, hogy a jó idegen nyelvi eredményt elérők és a gyenge idegen nyelvi eredményt elért tanulók stratégiahasználat

hogyan alakul. Ezért a tanulókat csoportokba osztottuk idegen nyelvi osztályzataik alapján. Azok a tanulók, akik elégtelen és elégséges osztályzatot kaptak, egy kategóriát alkottak. Azok a tanulók, akik középest szereztek, egy csoportba kerültek, mintahogyan a jó és jeles osztályzatot elérő tanulók is. Minden stratégiatípus esetében azt állapítottuk

meg az ötödik és nyolcadik évfolyamos tanulók eredményei alapján, hogy minél magasabb osztályzatot szereztek a tanulók, annál gyakoribb stratégiahasználat figyelhető meg esetükben. A stratégiatípusok között mindkét évfolyamon szignifikáns korrelációt találtunk.

Választ kerestünk arra, hogy a nyelvtanulási stratégiák milyen hatást gyakorolnak a tanulók idegen nyelvi attitűdjére, osztályzatára, tanulmányi eredményére és vannak-e évfolyambeli különbségek. Megvizsgáltuk ezért útvonalelemzéssel (7. ábra), hogy a tanulók stratégiahasználat, idegen nyelvi attitűdjé és idegen nyelvi osztályzata, valamint tanulmányi eredménye között milyen irányú és erősségű hatások mutatható ki.

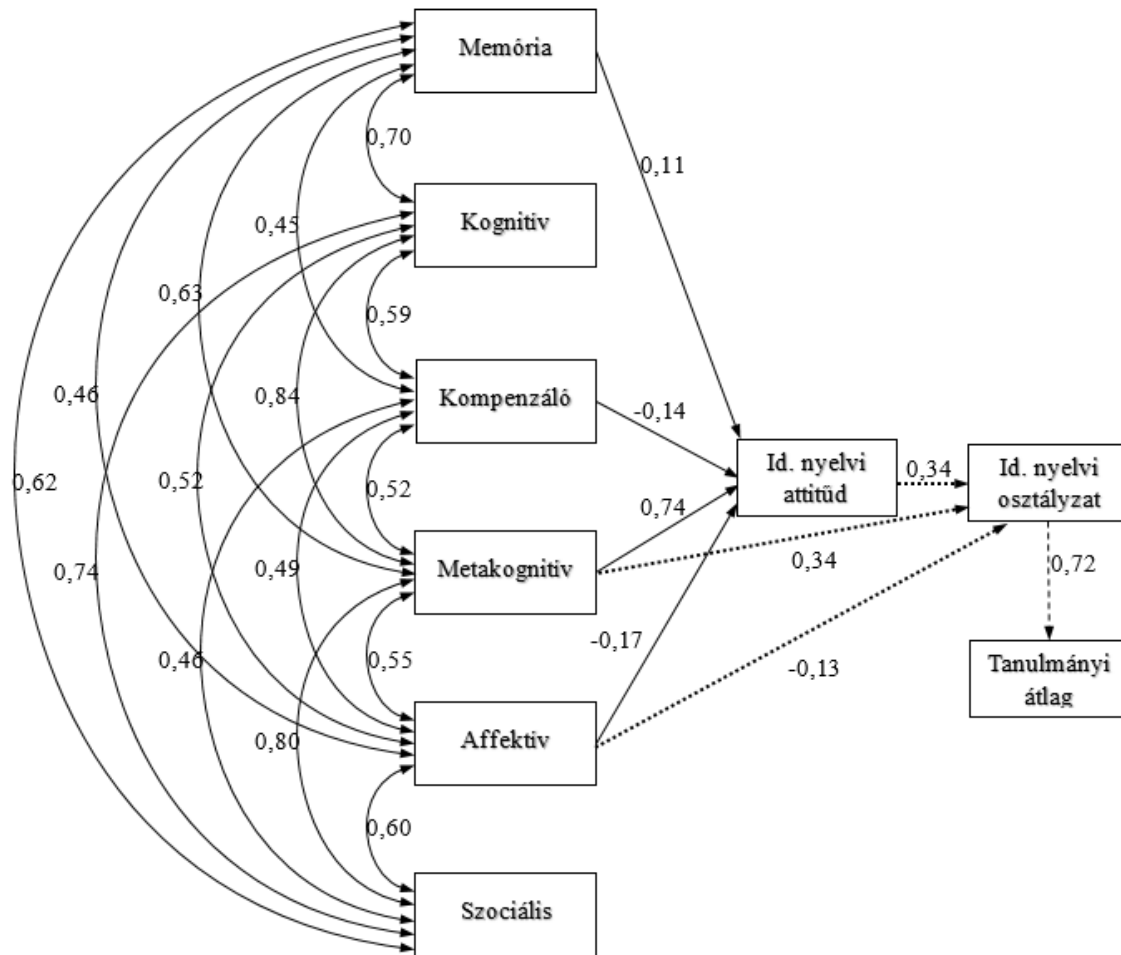


7. ábra. A nyelvtanulási stratégiák hatásának útvonalelemzése az idegen nyelvi osztályzatra és általános tanulmányi eredményre az idegen nyelvi attitűdön keresztül 5. évfolyamon

Adataink megfelelő illeszkedést jeleztek mindkét évfolyamon. Útvonalelemzésünk ötödik évfolyamon a következő illeszkedést mutatta CFI = 0,998; TLI = 0,992; NFI = 0,992; RMSEA = 0,030. Eredményeink alapján megállapítható, hogy a memória, metakognitív és szociális stratégiák pozitív, direkt kapcsolatot fejeztek ki az idegen nyelvi

attitűddel. A kompenzáló és affektív stratégiák hatása negatív volt az attitűdre. Az idegen nyelvi attitűd idegen nyelvi osztályzatra gyakorolt hatása pozitív és szignifikáns volt, továbbá az osztályzat hatása szintén megfigyelhető volt az általános tanulmányi eredményre. A metakognitív stratégiahasználat hatása közvetlen módon nyilvánult meg az általános tanulmányi eredményre nézve. Összességében elmondható az, hogy egyes stratégiatípusok hatása szignifikánsan pozitív volt és közvetlenül hatott a nyelvi attitűdre, közvetetten pedig az osztályzatra. A tanulmányi eredményre a metakognitív stratégiák pozitív, direkt hatása fedezhető fel és összességében a legdominánsabb hatása ezen stratégiáknak volt.

Az útvonalelemzés modellje (8. ábra) nyolcadik évfolyamon is megfelelő illeszkedést mutatott (CFI = 0,994; TLI = 0,981; NFI = 0,989; RMSEA = 0,049). Az útvonalelemzés eredményei összhangban álltak az ötödik évfolyam eredményeivel. A korrelációs együtthatók minden stratégiatípus között szignifikánsan alakultak. A kimutatható hatások szintén a metakognitív stratégiák dominanciáját támasztották alá, azonban a memória stratégiák idegen nyelvi attitűdre gyakorolt hatása is megmutatkozott. A kompenzáló és affektív stratégiák ennél a részmintánál is negatív hatást jeleztek, míg a kognitív stratégiák használata nem gyakorolt szignifikáns hatást az attitűdre. A stratégiák hatása az idegen nyelvi attitűdön keresztül hasonlóan alakult az idegen nyelvi osztályzatra. A metakognitív stratégiák közvetlen pozitív hatása az idegen nyelvi osztályzatra is kimutatható, úgy mint az affektív stratégiák hatása is megfigyelhető volt. A stratégiák, valamint az idegen nyelvi osztályzat hatása az attitűdön keresztül jelentős hatást fejtett ki a tanulók általános tanulmányi eredményére. Az összes stratégiatípust áttekintve a metakognitív stratégiák szerepe jelentős volt, mely a stratégiák tanítására és stratégia tréningek fontosságára hívja fel a figyelmet.



8. ábra. A nyelvtanulási stratégiák hatásának útvonalelemzése az idegen nyelvi osztályzatra és általános tanulmányi eredményre az idegen nyelvi attitűdön keresztül 8. évfolyamon

V.1.2. Összegzés

Kutatásunkban arra kerestünk választ, hogy a stratégiahasználat gyakorisága hogyan alakul ötödik és nyolcadik évfolyamon. Míg mindkét évfolyamon a metakognitív stratégiák leggyakoribb használatát találtuk, addig ötödik évfolyamon a kompenzáló stratégiák gyakorisága volt a legkevésbé alkalmazott, nyolcadik évfolyamon pedig az affektív stratégiák típusa. Kutatásunk összhangban van azokkal az eredményekkel, amelyek a metakognitív stratégiák leggyakoribb alkalmazását fedték fel. Útvonalelemzéssel megvizsgáltuk azt is, hogy a stratégiák használata hogyan hat az idegen nyelvi attitűdre, valamint az idegen nyelvi osztályzatra és a tanulmányi eredményre. Ötödik évfolyamon eredményeink azt mutatták, hogy a memória, metakognitív és a szociális stratégiák közvetlenül hatnak az idegen nyelvi attitűdre, és

rajta keresztül az osztályzatra. Az osztályzat közvetlen hatását találtuk a tanulmányi átlagra, azonban a metakognitív stratégiák közvetlen hatásai is felfedezhető volt a tanulmányi eredményre. Nyolcadik évfolyamon a memória és a metakognitív stratégiák közvetlen hatását találtuk az idegen nyelvi attitűdre és ezen keresztül az idegen nyelvi osztályzatra, továbbá a tanulmányi átlagra. A metakognitív stratégiák közvetlen pozitív hatását tudtuk kimutatni az idegen nyelvi osztályzatra is, ezen kívül az affektív stratégiák közvetlen negatív hatása jelent meg az idegen nyelvi osztályzatra nézve. Összességében mindkét évfolyamon elmondható, hogy egyes stratégiák hatása közvetlenül megjelenik az attitűdre nézve, közvetett hatása pedig az idegen nyelvi osztályzaton keresztül a tanulmányi átlagban is. Mindkét évfolyamon a metakognitív stratégiák pozitív közvetlen hatását találtuk, amely vagy az idegen nyelvi osztályzatra vagy a tanulmányi átlagra vonatkozott.

V.2. A nyelvtanulási stratégiák és a tanulási jellemzők közötti összefüggések¹⁶

V.2.1. A kutatás módszerei

Kutatásunkban arra kerestünk választ, hogy az 5–8. évfolyamos (N = 1588) tanulók stratégiahasználatuk hogyan alakul, valamint milyen összefüggéseket fedezhetünk fel az igyekezet és kitartás, az önhatékonyság, az instrumentális motiváció, és a tanulási helyzet preferenciája alapján. Célunk a felső tagozatos tanulók eredményei közötti összefüggések leírása volt. A vizsgálatban használt kérdőívek megfelelően működtek, megbízhatóságuk korábban megerősítést nyert. A tanulók nyelvtanulási stratégiáit a Strategy Inventory for Language Learning kérdőívvel, míg a tanulási jellemzőit a Student Characteristics as Learners (SCL) kérdőív öt területével vizsgáltuk. A tanulók az eDia online rendszert használták, és itt adták meg válaszaikat (Csapó & Molnár, 2019). A nyelvtanulási stratégia kérdőívbe minden direkt és indirekt faktort bevontunk, melyeket már korábban bemutattunk. A tanulói jellemzők kérdőívbe az igyekezet és kitartás (négy item), az

¹⁶ A fejezet a következő szakirodalom alapján készült. 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>

önhatékonyság (négy item), az instrumentális motiváció (három item), a kooperatív (öt item) és a versenyorientált tanulás preferenciája (négy item) került be. Az igyekezet és kitartás kategóriája arra kérdezett rá, hogy akkor is tanul-e a tanuló, ha nehéz az anyag, a lehető legjobban próbál-e teljesíteni. Az önhatékonyság területén arra kerestünk választ, hogy a tanulók mennyire bíznak saját magukban, hogyan vélekednek, meg tudnak-e birkózni a legnehezebb tananyaggal is. Az instrumentális motiváció esetében arról érdeklődtünk, hogy mi motiválja a tanulókat, jó állás, anyagi biztonság. A kooperatív tanulás preferenciája a csoportos tanulási helyzeteket, a másokkal való együttműködést állította a középpontba. A versenyorientált tanulás területe azt kutatta, hogy a tanuló megpróbál-e jobbnak lenni, mint a társai egy tanulási szituációban és az egyéni munkát részesíti-e előnyben.

Az eredmények elemzéséhez SPSS segítségével reliabilitás-vizsgálatokat (CRB, Cronbach's alpha, Cronbach- α ; és composite reliability / kompozit reliabilitás, CR, McDonald's Omega, McDonald's ω), leíró statisztikai elemzéseket (átlag és szórás), és korrelációs elemzést végeztünk. A modell illeszkedését SPSS AMOS segítségével vizsgáltuk útvonalelemzés használatával. A modell illeszkedését a következő mutatók jelezték: Chi-square test, comparative fit index (CFI), Tucker–Lewis Index (TLI), normed fit index (NFI), valamint a root mean square error of approximation (RMSEA). Az elfogadott határértékek a CFI, TLI és NFI indexek esetében 0,90 fölött voltak, míg az RMSEA esetében 0,06 alatt (Kline, 2015). Feltételeztünk modellünkben abból indultunk ki, hogy a tanulási stratégiák hatással vannak a kiválasztott tanulási jellemzők magyarázatára (5. melléklet).

V.2.2. Eredmények

Reliabilitás-vizsgálataink a belső konzisztencia reliabilitás vizsgálatra (internal consistency reliability (CRB, Cronbach's alpha, Cronbach- α) és a kompozit reliabilitás (CR, McDonald's Omega, McDonald's ω) vizsgálatra épültek. Mindkét esetben kérdőívünk reliabilitásmutatói megfelelően működtek. A legmagasabb reliabilitásmutatókat a kompenzáló és kognitív stratégiák esetében találtuk, míg a tanulási jellemzők esetében a Cronbach- α az instrumentális motiváció területén volt a legmagasabb, az omega érték a kooperatív helyzet preferenciája esetében volt a legmagasabb.

A nyelvtanulási stratégiák típusainak átlagai tekintetében a metakognitív stratégiák állításaira adott válaszok legmagasabb átlagát találtuk. Második legmagasabb átlagot a szociális stratégiák kategóriájára adott válaszok jelezték. Legalacsonyabb átlagot a kompenzáló stratégiák típusa mutatta. A szórások körülbelül azonosan alakultak a területek vonatkozásában (24. táblázat).

A tanulással kapcsolatos jellemzők leírásának kategóriáit tekintve, az instrumentális motiváció adta a legmagasabb átlagot, míg az önhatékonyság a legalacsonyabbat. A kooperatív és versenyorientált tanulás preferenciája közel azonosan alakult. A kérdőív területeinek szórása hasonló volt minden kategória területén.

24. táblázat. A nyelvtanulási stratégiák (SILL) és a tanulási jellemzők (SCL) kérdőívek faktorainak reliabilitása, átlaga és szórása

Kérdőív	Területek	Cronbach's α	McDonald's ω	Átlag (%p) (SD)
SILL	Memória	0,83	0,95	45,39(20,37)
	Kognitív	0,90	0,98	45,60(21,33)
	Metakognitív	0,74	0,86	51,94(24,29)
	Kompenzáló	0,92	0,98	42,09(21,52)
	Affektív	0,77	0,85	44,48(23,88)
	Szociális	0,86	0,93	46,89(25,51)
SCL	Igyekezet és kitartás	0,81	0,85	64,30(22,55)
	Önhatékonyság	0,79	0,83	62,08(21,15)
	Instrumentális motiváció	0,83	0,81	83,31(21,55)
	Kooperatív helyzet preferenciája	0,81	0,88	68,06(21,43)
	Versenyorientált helyzet preferenciája	0,79	0,83	68,25(21,53)

Megvizsgáltuk a korrelációt is a területek között. A legmagasabb korreláció a memória és kognitív stratégiák között volt ($r = 0,77$), míg a metakognitív és szociális stratégiák is erős szignifikáns kapcsolatot mutattak ($r = 0,79$), továbbá a metakognitív és kognitív stratégiák összefüggése ($r = 0,83$) is szoros volt. A stratégiahasználat és tanulási faktorok között is felfedezhetőek szignifikáns összefüggések, az igyekezet és kitartás összefüggése a kognitív stratégiákkal ($r = 0,43$), továbbá a memória és az önhatékonyság kapcsolata ($r = 0,41$) is erősnek mutatkozott. Az instrumentális stratégiák kapcsolata a metakognitív stratégiákkal ennél valamivel gyengébb volt ($r = 0,26$). A kooperatív tanulási helyzet preferenciájáé a szociális és instrumentális motivációval azonosan alakult ($r = 0,30$). A versenyorientált tanulás a memória stratégiákkal jelzett legmagasabb

szignifikáns korrelációs együtthatót ($r = 0,38$), azonban az adatokból kiderült, hogy más esetben is fellelhetőek erős szignifikáns kapcsolatok. Ilyen például a memória és affektív stratégiák típusa, melyekkel kapcsolata hasonlóan alakult.

25. táblázat. A nyelvtanulási stratégiákat és a tanulási jellemzőket vizsgáló kérdőív területeinek előrejelző hatása az igyekezetre és kitartásra a tanulásban, az önhatékonyságra, az instrumentális motivációra, valamint a kooperatív és versenyorientált tanulás preferenciájára

A strukturális útvonalak iránya		r	β	$r\beta \cdot 100$ (%)
Kognitív stratégia		0,43	0,14	
Memória stratégia		0,42	0,10	
Affektív stratégia		0,36	0,09	
Kompenzáló stratégia		0,24	-0,13	
Önhatékonyság	→ igyekezet és kitartás	0,57	0,38	45
Instrumentális motiváció		0,43	0,22	
Kooperatív tanulás preferenciája		0,31	0,11	
Memória stratégia		0,41	0,17	
Szociális stratégia		0,37	0,13	
Kooperatív tanulás preferenciája	→ önhatékonyság	0,44	0,26	31
Instrumentális motiváció		0,36	0,21	
Metakognitív stratégia	→ instrumentális motiváció	0,26	0,17	8
Memória stratégia		0,25	0,13	
Szociális stratégia		0,30	0,16	
Affektív stratégia	→ kooperatív tanulás preferenciája	0,27	0,07	13
Memória stratégia		0,20	0,12	
Instrumentális motiváció		0,30	0,12	
Affektív stratégia		0,37	0,16	
Memória stratégia		0,38	0,14	
Metakognitív stratégia	versenyorientált tanulás preferenciája	0,36	0,08	
Instrumentális motiváció	→	0,32	0,21	24
Kooperatív tanulás preferenciája		0,26	0,11	

Megjegyzés: Korreláció szignifikancia szintje $p < 0,001$

Útvonalelemzésünk arra mutatott rá, hogy a nyelvtanulási stratégiák és a tanulás egyes faktorai között szignifikáns kapcsolatok vannak és meghatározzák egymást. A kép azonban jóval differenciáltabb, mint a feltételezett modellünkben terveztük. Az útvonalak irányát az 5. melléklet szemlélteti.

Útvonalelemzésünk eredményei azt jelezték, hogy a stratégiák egyes típusának meghatározó hatása van az igyekezetre és kitartásra, azonban a tanulók igyekezetét az önhatékonyságuk, a motivációjuk és a tanulási helyzetbeli preferenciájuk is meghatározza (25. táblázat). Ezen faktorok 40%-át magyarázzák az igyekezet és kitartásnak. Az önhatékonyságot négy faktorról sikerült magyarázni. Ezek a memória és a szociális stratégiák, a kooperatív tanulási helyzet preferenciája és az instrumentális motiváció (31%). Az instrumentális motiváció alakításában a metakognitív és a memória stratégiák játszanak szerepet, azonban hatásuk csekély (8%). Ennél valamivel több, 13% a szociális, az affektív, a memória stratégiáknak és az instrumentális motivációnak a hatása a kooperatív helyzet preferenciájára. Ennél nagyobb mértékben (24%) tudtuk kimutatni a az affektív, a memória, a metakognitív és az instrumentális motiváció, valamint a kooperatív tanulási preferencia szerepét a versenyorientált tanulás preferenciájára nézve. Az útvonalak irányát az 5. melléklet szemlélteti.

V.2.3. Összegzés

Kutatásunkban azt vizsgáltuk, hogyan befolyásolják a nyelvtanulási stratégiák a tanulási jellemzőket. Eredményeink alátámasztották, hogy szoros kapcsolatok figyelhetők meg a kérdőívek faktorai között. A stratégiák közül a metakognitív és memória stratégiák meghatározó szerepe rajzolódott ki. Zimmerman (2000) és a PISA eredmények (OECD, 2013b) is hangsúlyozták, hogy a saját önhatékonyságba vetett bizalom a tanulókat arra ösztönzi, hogy jobban teljesítsenek, és realisabb célokat tűzzenek ki maguk elé. Leginkább az igyekezet és kitartás, valamint az önhatékonyság területét sikerült magyarázni a stratégiákkal és a kérdőív faktoraival. Míg az igyekezet és kitartás területét a kognitív, memória, affektív és kompenzáló stratégiák határozták meg, addig az önhatékonyságot a memória és szociális stratégiákkal sikerült magyarázni. Míg a kérdőív területei közül az igyekezet és kitartás faktorra az önhatékonyság, az instrumentális motiváció és a kooperatív tanulás preferenciája hatott, addig az önhatékonyságra az instrumentális motiváció mellett a kooperatív tanulási helyzet előnyben részesítése.

Összességében az instrumentális motiváció domináns hatása megállapítható. Azok a tanulók, akik jobban igyekeznek a tanulásban, és jobban bíznak önhatékonyaságukban, jobban is vágnak arra, hogy jobb álláshoz jussanak. A tanulmányunk eredményei összhangban vannak más tanulmányok következtetéseivel, amelyek az állapították meg, hogy a metakognitív és memória stratégiák támogatják a motiváció e típusát (Alhaysony, 2017; Dawadi, 2017; Habók & Magyar, 2018a; Wu, 2008).

V.3. A nyelvtanulási stratégiák és a tanulási stratégiák közötti összefüggések¹⁷

V.3.1. A kutatás módszerei

A nyelvtanulási és tanulási stratégiák vizsgálata esetén meg kell jegyezni, hogy a stratégiák fogalmát el kell különíteni a technikák fogalmától (Stern, 1983). A stratégia összetettebb fogalom. Míg a technikák a megtanulandó anyag feldolgozására irányuló cselekvést rejtik magukban, addig a stratégia a tanuláshoz való hozzáállást és a tanulás megvalósítását is jelenti. Felmerül azonban a kérdés, hogy a tanulási és nyelvtanulási stratégiák mennyiben feleltethetők meg egymásnak. Vannak kutatók, akik a nyelvtanulási stratégia fogalmat használják és különbséget tesznek a tanulási és nyelvtanulási stratégiahasználat között (pl. Cohen, 2011a, 2011b; Macaro, 2006). Oxford (2017) és Griffiths (2013) azonban a tanulás és a nyelvhasználat elkülönítésének fontosságát nem hangsúlyozta a nyelvtanulási stratégia definiálásakor. Talán ez az értelmezés található a legtöbb publikációban, jellemzően nem kutatják a különbséget. Mégis szeretném hangsúlyozni, hogy a jelen kutatás esetén a nyelvtanulási stratégiák csak a nyelvtanulással kapcsolatban érdeklődtek a stratégiahasználatról, míg a tanulási stratégiák általánosságban vizsgálták a tanulási jellemzőket.

A nyelvtanulási stratégiák vizsgálatát a tanulási stratégiák vizsgálatával kapcsoltam össze általános iskolás 7. (N = 208) és 8. évfolyamos tanulók (N = 208), továbbá középiskolás 9. (N = 151) és 10. évfolyamos tanulók (N = 225) részvételével. Az általános

¹⁷ A fejezet a következő szakirodalom alapján készült. 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>

iskolák közül két, míg a középiskolások közül három intézmény vett részt a mérésben. A tanulók az iskola által biztosított tanítási órán töltötték ki az eDia rendszerben a nyelvtanulási stratégiák kérdőívet (Strategy Inventory for Language Learning) és a PISA 2000 vizsgálatban használt tanulási jellemzőket vizsgáló kérdőív tanulási stratégiák területét (Student Characteristics as Learners) is. A tanulási stratégiák három területet fednek le. A kidolgozó stratégiák azt vizsgálják, hogy a tanulók előzetes tudásukat használják-e a tanuláskor, keresnek-e összefüggéseket és elgondolkodnak-e azon, hogy az információkat hol tudják majd használni. A memorizáló stratégiák az információk mechanikus szószerinti tanulására vonatkoznak, melyek az értelmező tanulással szemben túlsúlyba kerülnek. A kontroll stratégiák arról kérdezik a tanulókat, hogy ellenőrzik-e magukat a tanulás végén, ha valamit nem értenek, utánanéznak-e.

V.3.2. Eredmények

Megvizsgáltam először is, hogy a kérdőívek reliabilitása megfelelő-e. A nyelvtanulási stratégiák kérdőív reliabilitását és validitását számtalan vizsgálatban igazolták már (ld. pl. Ardasheva & Tretter, 2013; Doró & Habók, 2013). Doró és Habók (2013) kutatásában például 0,78 és 0,91 közötti Cronbach- α értékeket talált. A Student Characteristics as Learners kérdőív megbízhatóságát nemzetközi és magyar mintán egyaránt igazolták, magas, illetve elfogadható értékeket találtak (Artelt et al., 2003; B. Németh & Habók, 2006). B. Németh és Habók (2006) kutatásában 0,65 és 0,67 közötti Cronbach- α értékeket közölt. A jelenlegi adatgyűjtés esetében a nyelvtanulási stratégiák kérdőív reliabilitása is megfelelő volt, az általános iskolás részmintán 0,92 és 0,70 közötti értékekkel, míg a középiskolás részmintán 0,90 és 0,67 közötti reliabilitásmutatókkal (26. táblázat).

26. táblázat. A nyelvtanulási stratégiákat vizsgáló kérdőív reliabilitásmutatói

Stratégiák	Általános iskolás részminta	Középiskolás részminta
	Crb α	Crb α
Memória	0,81	0,76
Kognitív	0,89	0,86
Kompenzáló	0,70	0,67
Metakognitív	0,92	0,90
Affektív	0,77	0,70
Szociális	0,87	0,82

Az általános tanulási stratégiákat vizsgáló PISA 2000 kérdőív szintén megbízhatóan működött, a reliabilitás értékek elfogadhatóak voltak, amelyeket a következő táblázat mutat.

27. táblázat. A tanulási stratégiákat vizsgáló kérdőív reliabilitásmutatói

Stratégiák	Általános iskolás részminta	Középiskolás részminta
	Crb α	Crb α
Kidolgozó	0,63	0,61
Memorizáló	0,60	0,60
Kontroll	0,71	0,66

A kutatási kérdések arra kerestek választ, hogy van-e különbség az általános iskolás és középiskolás tanulók tanulási és nyelvtanulási stratégiahasználatára között, és ha vannak különbségek, mely területen fedezhetőek fel a különbségek. Felmerült az is kérdésként, hogy a jobb idegen nyelvi osztályzatot elérő tanulók esetében igazolható-e, hogy gyakrabban használják stratégiáikat. Továbbá választ kerestem arra, hogy a nyelvtanulási és tanulási stratégiák között van-e összefüggés, és mely területen regisztrálhatóak a különbségek.

Az általános és középiskolás tanulók stratégiahasználatára

Először is arra a kutatási kérdésre kerestem választ, hogy az általános iskolás és középiskolás tanulók eredménye hogyan alakul, milyen különbségek fedezhetőek fel a két részminta között (28. táblázat).

28. táblázat. Az általános iskolások és középiskolások nyelvtanulási stratégiahasználatának eredményei

Stratégiák		Általános iskolás részminta		Középiskolás részminta		Különbség
Típus	Terület	Átlag (%p)	Szórás	Átlag (%p)	Szórás	p <
Direkt	Memória	44	19	47	18	n. s.
	Kognitív	46	20	51	19	0,001
	Kompenzáló	43	20	48	19	0,001
Indirekt	Metakognitív	53	23	59	22	0,001
	Affektív	42	23	42	21	n. s.
	Szociális	47	25	51	24	0,05

Megjegyzés: n. s. = nem szignifikáns

Az eredmények alapján feltárható, hogy az általános iskolások és a középiskolások között a kognitív, kompenzáló, metakognitív és szociális stratégiák esetében látszik különbség. Mindegyik esetben a középiskolás részminta számolt be gyakoribb stratégiahasználatról. Két területen, a memória és az affektív területeken nem volt szignifikáns különbség esetükben.

Ha áttekintjük a két részminta eredményeit, akkor megállapítható, hogy az általános iskolás részminta a direkt stratégiák közül a kognitív stratégiákat használta szignifikánsan leggyakrabban. Ezen kívül a memória stratégiák ($p < 0,001$) és kompenzáló stratégiák ($p < 0,01$) alkalmazása is magasabb volt. A memória és a kompenzáló stratégiák preferenciáját tekintve, nem volt szignifikáns különbség a két típus között. Az indirekt stratégiáknál két esetben találhatók szignifikáns különbségek ($p < 0,001$) a típusok között, a metakognitív és szociális stratégiák esetében. A legmagasabban a metakognitív stratégiák használatának gyakorisága alakult.

A középiskolás részminta eredményei hasonlóak az általános iskolásokéhoz. A direkt stratégiák esetében a memória és kognitív stratégiák között mutatkozott szignifikáns különbség, itt a kognitív stratégiák gyakoribb használata figyelhető meg. A kognitív és kompenzáló stratégiatípus szintén jelzett szignifikáns eltéréseket ($p < 0,001$), ennél a mintánál is a kognitív stratégiák gyakoribb használata dominált ($p < 0,01$). Az indirekt stratégiák használatának preferenciája ugyancsak eltérést mutatott, a metakognitív stratégiahasználat volt jellemzőbb ($p < 0,000$). Az eredmények arra világítottak rá, hogy a két részminta vonatkozásában a stratégiahasználatban felfedezhetőek eltérések. Összességében a nyelvtanulási stratégiák használata a középiskolásoknál volt a magasabb négy stratégiatípus esetében. Tulajdonítható ez talán annak, hogy ebben a korosztályban már több idegen nyelvet is tanulhatnak, és hosszabb ideje tanulnak idegen nyelvet. Míg az általános iskolásoknál 89 tanuló adta meg, hogy másik idegen nyelvet is tanul valamilyen formában, addig a középiskolásoknál ez az arány magasabb volt, 328 fő számolt be arról, hogy másik nyelvet is tanul. Az idegen nyelvtanulás során szerzett tapasztalatok azt eredményezhetik, hogy valószínűleg ez a csoport tudatosabban használja stratégiáit, szükségük van a számukra már bevált stratégiák más nyelvre való transzferálására.

Ezen a kutatási ponton megvizsgáltuk a tanulók általános tanulási stratégiahasználatát a három tanulási stratégia, a memorizáló, kidolgozó és kontroll stratégiák esetében. E három stratégia összehasonlításában a kidolgozó stratégiák szignifikánsan alacsonyabb használatát regisztráltuk az általános iskolások korosztályánál

(29. táblázat). Megállapítható azonban a memorizáló stratégiák kiemelkedően magas alkalmazása, amely mindkét részmintánál szignifikánsan elkülönült ($p < 0,000$). A két részminta esetében azonban nem található különbség a stratégiahasználat gyakoriságát tekintve.

29. táblázat. Az általános iskolás és a középiskolás részminta általános tanulási stratégiahasználatának eredményei

Stratégiák	Általános iskolás részminta		Középiskolás részminta		Különbség
Típus	Átlag (%p)	Szórás	Átlag (%p)	Szórás	p <
Kidolgozó	55	20	61	19	0,001
Memorizáló	70	19	72	18	n. s.
Kontroll	65	20	66	18	n. s.

Megjegyzés: n. s. = nem szignifikáns

Figyelemfelkeltő az, hogy a memorizáló stratégiák használata az általános tanulási stratégiák közül kiemelkedően magas, míg a nyelvtanulás esetében a memória stratégiák eredményei nem mutattak kiemelkedően magas eltérést. Megállapítható az, hogy a két típus nem teljesen ugyanazt a tanulási mechanizmust kíséri, de mindkét típus az értelemgazdag tanulás (Habók, 2004) megvalósulását kellene, hogy segítse, amelynek eredményeként az információk felhasználása és alkalmazhatósága lenne az elvárt. A kontroll stratégiák a tanulás során történő önellenőrzésre vonatkoznak és metakognitív szemléletmódra utalnak a PISA keretrendszere alapján (Artelt et al., 2003). A tanulók ezen típust szignifikánsan gyakrabban használták, mint kidolgozó stratégiáikat. A két részminta eredményei között szignifikáns elérés nem volt.

A stratégiahasználat közötti különbség általános iskolás részmintán

Megvizsgáltuk, hogy az idegen nyelvi osztályzat alapján vannak-e különbségek stratégiahasználatban. E célból az általános iskolás tanulókat három csoportra osztottuk idegen nyelvi osztályzatuk alapján. Így a jeles tanulók száma 110 fő, a jó tanulóké 118 fő, a közepes, vagy annál gyengébb osztályzatot elérő tanulóké 177 fő volt. Szignifikáns különbségek minden esetben találhatóak a tanulói válaszok alapján a stratégiahasználatban. Az eredmények arra világítottak rá, hogy szignifikánsan gyakrabban használják a jeles és jó tanulók a memória, a kognitív, a kompenzáló, a metakognitív és a szociális stratégiákat, mint a közepes vagy annál gyengébb idegen nyelvi osztályzatot szerző társaik (30. táblázat). A kognitív és metakognitív stratégiák

területén látszanak eltérések a jó és jeles tanulók között. Esetükben azt állapítottuk meg, hogy a jeles osztályzatot elérő tanulók szignifikánsan gyakrabban használják ezeket a stratégiákat, mint a jó eredményt elérő tanulók.

30. táblázat. A jeles, jó, valamint a közepes vagy annál gyengébb idegen nyelvi osztályzatot szerző általános iskolás részminta nyelvtanulási stratégiahasználatára közötti különbség

Nyelvtanulási stratégiák	Stratégia	Jegy	Átlag (%p)	Szórás	F	p <	Szign. különbség
	Memória	5	48	19	12,84	0,001	{123 < 4; 123 < 5}
		4	49	17			
		123	39	19			
	Kognitív	5	56	18	30,00	0,001	{123 < 4; 123 < 5; 4 < 5}
		4	48	18			
		123	39	20			
	Kompenzáló	5	47	16	8,98	0,001	{123 < 4; 123 < 5}
		4	47	21			
		123	39	20			
	Metakognitív	5	65	20	41,22	0,001	{123 < 4; 123 < 5; 4 < 5}
		4	56	22			
		123	42	22			
	Affektív	5	41	23	5,36	0,01	{123 < 4}
		4	48	24			
		123	39	22			
	Szociális	5	56	24	18,15	0,001	{123 < 4; 123 < 5}
		4	50	26			
		123	39	23			

A nyelvtanulási stratégiahasználat tendenciája abba az irányba mutat tehát, hogy az elégtelen, elégséges, és közepes osztályzatot szerző tanulók csoportja elkülönül a jó és jeles osztályzatot szerző tanulókétól, ám ez a tendencia az általános tanulási stratégiák esetében is egy stratégiatípus kivételével jelentkezik. Áttekintettük azt is, hogy az idegen nyelvi osztályzat szerint hogyan alakul a tanulók tanulási stratégiahasználatára (31. táblázat). A jó és jeles idegen nyelvi osztályzatot elérő tanulók kidolgozó stratégiáikat szignifikánsan gyakrabban használják az eredmények alapján, mint a közepes vagy annál gyengébben teljesítő tanulók. Vagyis ők azok, akik többet gondolkodnak a tanulás előtt előzetes tudásukon, és jellemzőbben inkább átgondolják, hogy az új ismereteiket hozzákapcsolják a már meglévő tudásukhoz. Az is jobban jellemző rájuk, hogy

elgondolkodnak azon, hogy az új ismeretek mennyire lehetnek számukra hasznosak és mely területen tudják felhasználni. A memorizáló stratégiák területén nincs különbség a stratégiatípus gyakoriságának használatában, minden teljesítmény-kategória tanulói egyformán használják ezeket a stratégiákat, a többi stratégiatípushoz képest szignifikánsan gyakrabban.

31. táblázat. A jeles, jó, valamint a közepes vagy annál gyengébb idegen nyelvi osztályzatot szerző általános iskolás részminta tanulási stratégiahasználatának közötti különbség

	Stratégia	Jegy	Átlag (%p)	Szórás	F	p <	Szign. különbség
Tanulási stratégiák	Kidolgozó	5	59	20	5,33	0,01	{123 < 4; 123 < 5}
		4	57	19			
		123	51	20			
	Memorizáló	5	71	19		n. s.	
		4	72	16			
		123	68	20			
	Kontroll	5	68	21	3,61	0,05	{123 < 5}
		4	66	21			
		123	62	20			

Megjegyzés: n. s. = nem szignifikáns

A kontroll stratégiáknál a jeles tanulók szignifikánsan gyakoribb stratégia használatát találtuk a közepes vagy annál gyengébb osztályzatot elérő tanulókhoz viszonyítva, vagyis ők többet és többféle módszerrel ellenőrzik saját tanulási eredményüket.

A tanulók stratégiahasználatának közötti különbség a középiskolás részmintán

A stratégiák használatának gyakoriságát a középiskolás részminta esetében is feltérképeztük az idegen nyelvi osztályzat alapján. Ehhez a részmintánkat ismét felosztottuk az idegen nyelvi osztályzatot figyelembe véve. Eszerint 162 jeles tanuló, 111 jó tanuló és 102 közepes, vagy annál gyengébb osztályzatot elérő tanuló került a kategóriákba. Az eredményekből megállapítható, hogy a csoportok közötti különbségek a nyelvtanulási stratégiák gyakoriságában keresendők (32. táblázat).

Az eredmények csökkenő tendenciát mutatnak, vagyis minél alacsonyabb osztályzatot szerez egy tanuló, annál kevésbé használja stratégiáit. De a kép ennél differenciáltabb. A tanulói válaszok arra világítottak rá, hogy a tanulók között a memória,

a kognitív, és a metakognitív stratégiák esetében van különbség stratégiahasználatban, ugyanis a jó és jeles tanulók szignifikánsan többet használják ezeket a stratégiákat a közepes vagy annál gyengébb tanulókhoz képest. A jó és jeles tanulók között is feltárhatóak különbségek, mivel a kognitív, a metakognitív és a szociális stratégiák területén a jeles tanulók számoltak be jellemzőbb stratégiahasználatról. Egy esetben, a kompenzáló területen a négyes tanulók mutattak magasabb stratégiahasználatot.

32. táblázat. A jeles, jó, valamint a közepes vagy annál gyengébb osztályzatot szerző részminta nyelvtanulási stratégiahasználatára közötti különbség

Nyelvtanulási stratégiák	Stratégia	Jegy	Átlag (%)	Szórás	F	p <	Szign. különbség
	Memória	5	51	17	13,85	0,001	{123 < 4; 123 < 5}
		4	47	16			
		123	40	18			
	Kognitív	5	59	18	39,25	0,001	{123 < 4; 123 < 5; 4 < 5}
		4	49	15			
		123	40	18			
	Kompenzáló	5	47	18	8,45	0,001	{123 < 5; 5 < 4}
		4	53	19			
		123	43	20			
	Metakognitív	5	69	19	46,72	0,001	{123 < 4; 123 < 5; 4 < 5}
		4	58	20			
		123	45	20			
	Affektív	5	59	22	3,30	0,05	{123 < 5}
		4	42	19			
		123	38	20			
	Szociális	5	58	24	15,49	0,001	{123 < 4; 4 < 5}
		4	49	23			
		123	42	22			

Az általános tanulási stratégiák alkalmazását tekintve nem találtunk szignifikáns különbséget a különböző nyelvi osztályzatot szerző tanulók esetében (33. táblázat). Eszerint a három részminta tanulói közel azonos mértékben használják általános tanulási stratégiáikat. Míg az általános iskolásoknál volt szignifikáns különbség a jeles és a jó tanulók esetében a kidolgozó és kontroll stratégiák használatában, addig a középiskolásoknál nem mutatható ki szignifikáns különbség egyik tanulási stratégia esetében sem.

33. táblázat. A jeles, jó, valamint a közepes vagy annál gyengébb idegen nyelvi osztályzatot szerző rész minta tanulási stratégiahasználatára közötti különbség

	Stratégia	Jegy	Átlag (%)	Szórás	F	p <	Szign. különbség
Tanulási stratégiák	Kidolgozó	5	63	20		n. s.	
		4	60	18			
		123	60	18			
	Memorizáló	5	73	18		n. s.	
		4	72	19			
		123	71	19			
	Kontroll	5	67	18		n. s.	
		4	66	18			
		123	64	18			

Megjegyzés: n. s. = nem szignifikáns

Míg az általános és középiskolások részmintáit tekintve közel azonos tendenciák figyelhetők meg, a kidolgozó stratégiák használata esetében a középiskolás tanulók részmintája számolt be magasabb stratégiahasználatról. Valószínűleg több előzetes tudással rendelkeznek, melyet fel kell idézniük egy új tananyag elsajátítása esetén, hogy könnyebben hozzáköthessék új tudásukat. Arra is nagyobb figyelmet kell fordítaniuk, hogy a megtanult ismereteket hol fogják tudni hasznosítani, valamint az elméleti és gyakorlati tudás közötti kapcsolat feltárására is nagyobb hangsúlyt kell fektetniük.

A stratégiák közötti összefüggések

Az egyes stratégia-területek közötti összefüggések vizsgálata céljából, áttekintettük a területek közötti korrelációs együtthatókat a részminták eredményei alapján. Az általános és középiskolás rész minta esetében megállapítható, hogy erős és közepes szignifikáns korrelációs együtthatók találhatók a nyelvtanulási és tanulási stratégiák között, csupán néhány esetben regisztrálható gyengébb, de szignifikáns összefüggés. Négy esetben nem mutatható ki szignifikáns korrelációs kapcsolat, és ez a középiskolás részmintánál fordul elő. Az idegen nyelvi osztályzat és az általános tanulási stratégiák közül a kidolgozó, kontroll és a memorizáló stratégiák nem utalnak szignifikáns összefüggésre, úgy ahogyan a memorizáló és kompenzáló stratégiák sem. Eszerint az, hogy a tanulók általában hogyan, és milyen stratégiákat alkalmazva tanulnak, közvetlenül nincs kapcsolatban azzal, hogyan teljesítenek idegen nyelvi tanórákon. Az együtthatók a következő korrelációs mátrixban szerepelnek.

34. táblázat. A nyelvtanulási és tanulási stratégiák, valamint az idegen nyelvi osztályzatok korrelációs mátrixa

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.
1.	1	0,71	0,49	0,61	0,51	0,59	0,35	0,22	0,27	0,28
2.	0,72	1	0,55	0,78	0,50	0,66	0,35	0,20	0,31	0,42
3.	0,59	0,65	1	0,50	0,46	0,40	0,22	n. s.	0,12**	0,22
4.	0,63	0,83	0,59	1	0,54	0,71	0,28	0,22	0,24	0,45
5.	0,60	0,58	0,56	0,60	1	0,58	0,22	0,16*	0,19	0,15
6.	0,60	0,70	0,50	0,77	0,61	1	0,25	0,20	0,23	0,28
7.	0,47	0,39	0,35	0,35	0,37	0,35	1	0,23	0,36	n. s.
8.	0,33	0,30	0,22	0,28	0,25	0,23	0,36	1	0,46	n. s.
9.	0,39	0,37	0,27	0,34	0,27	0,27	0,43	0,54	1	n. s.
10.	0,24	0,36	0,19	0,41	0,12**	0,30	0,18	0,12**	0,14*	1

Megjegyzés: 1. Memória, 2. Kognitív, 3. Kompenzáló, 4. Metakognitív, 5. Affektív, 6. Szociális, 7. Kidolgozó, 8. Memorizáló, 9. Kontroll, 10. Idegen nyelvi jegy; alsó rész = általános iskolás részminta, felső rész = középiskolás részminta; n. s. = nem szignifikáns; $p < 0,001$; * $p < 0,01$; ** $p < 0,05$

Korrelációs vizsgálatunkat kiterjesztettük a közepes vagy annál alacsonyabb osztályzattal rendelkező tanulók eredményeinek vizsgálatára, hogy a nyelvtanulási és tanulási stratégiák közötti összefüggéseket tanulmányozzuk (35. táblázat). Az általános iskolás részmintánál minden területen regisztráltunk szignifikáns kapcsolatot a közepes vagy annál gyengébb idegen nyelvi jegyet szerző tanulók körében. A legmagasabb korrelációs koefficiensek a nyelvtanulási stratégiák között mutatkoztak a metakognitív – kognitív, és a metakognitív – szociális stratégiapárok között. A középiskolás részminta eredményei azonban más képet mutattak, mint az általános iskolásoké. Itt a közepes vagy annál alacsonyabb osztályzatot szerző tanulók eredményei kevesebb kapcsolatot jeleztek a nyelvtanulási és tanulási stratégiák között. Míg a kidolgozó stratégiák összefüggése a szociális stratégiákat kivéve megfigyelhető, azonban a memorizáló és kontroll stratégiák esetében nem volt szignifikáns kapcsolat a nyelvtanulási stratégiák egyes típusaival egyetlen terület esetében sem. A legerősebb korrelációs együttthatók a memória és kidolgozó, valamint a kognitív és kidolgozó stratégiák között voltak a tanulási stratégiákat figyelembe véve a középiskolás részmintánál. Ez a kapcsolat nem meglepő, mivel mindhárom stratégia az információk feldolgozását állítja a középpontba és hasonló konstruktumot fednek le. A nyelvtanulási stratégiák közötti korrelációs együttthatók ebben az esetben is erős kapcsolatra utaltak. A legszorosabb kapcsolat a metakognitív és kognitív stratégiák között volt. A korrelációs összefüggéseket részletesebben a következő táblázat mutatja.

35. táblázat. A nyelvtanulási és tanulási stratégiák korrelációs mátrixa a közepes vagy annál gyengébb osztályzattal rendelkező részminták tekintetében

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.
1. Memória	1	0,83	0,60	0,67	0,60	0,56	0,40	n. s.	n. s.
2. Kognitív	0,77	1	0,64	0,75	0,57	0,63	0,37	n. s.	n. s.
3. Kompenzáló	0,63	0,75	1	0,62	0,49	0,51	0,25*	n. s.	n. s.
4. Metakognitív	0,72	0,82	0,70	1	0,60	0,68	0,26*	n. s.	n. s.
5. Affektív	0,69	0,69	0,63	0,74	1	0,61	0,24*	n. s.	n. s.
6. Szociális	0,72	0,72	0,64	0,77	0,70	1	n. s.	n. s.	n. s.
7. Kidolgozó	0,48	0,38	0,36	0,40	0,44	0,50	1	n. s.	n. s.
8. Memorizáló	0,24	0,29	0,18*	0,29	0,24	0,27	0,43	1	
9. Kontroll	0,37	0,36	0,31	0,36	0,30	0,32	0,45	0,56	1

Megjegyzés: 1. Memória, 2. Kognitív, 3. Kompenzáló, 4. Metakognitív, 5. Affektív, 6. Szociális, 7. Kidolgozó, 8. Memorizáló, 9. Kontroll; alsó rész = általános iskolás részminta, felső rész = középiskolás részminta; n. s. = nem szignifikáns; $p < 0,001$; * $p < 0,01$

A jeles tanulók eredményeit tekintve elmondható, hogy a nyelvtanulási stratégiák között erős a belső kapcsolat, ám a nyelvtanulási és általános tanulási stratégiák között nem minden esetben fedezhető fel összefüggés. A kidolgozó tanulási stratégiák esetében, a szociális és kidolgozó stratégiák között nem találtunk szignifikáns összefüggést, a többi nyelvtanulási stratégia viszont jelzett szignifikáns kapcsolatot. A memorizáló stratégiák viszont csak a memória stratégiákkal mutattak korrelációt. A kontroll stratégiák területe a kognitív és metakognitív stratégiákkal nem utalt szignifikáns összefüggésre. A többi esetben felfedezhetőek azonban szignifikáns összefüggések.

A középiskolás részmintán az összefüggések kimutathatóak a jeles tanulók körében. Esetükben a memorizáló – kompenzáló, valamint a kontroll – kompenzáló stratégiák között nem fedezhető fel szignifikáns kapcsolat. A többi esetben azonban szignifikáns összefüggések regisztrálhatóak.

V.3.3. Összegzés

Az idegen nyelv tanulása bármilyen életkort is tekintünk, kihívásokkal teli. A nyelvtanulás folyamatát többféle tényező határozza meg, ilyenek például az egyén motivációja, attitűdje, vélekedései, a szociokulturális háttére, a társas közege. Az utóbbi évtizedekben egyre intenzívebb kutatások kezdődtek a világ különböző tájain annak feltérképezésére, hogyan valósítják meg a nyelvtanulást és a tanulók milyen nyelvtanulási stratégiákat használnak (Bíró, 2011; Csizér, Piniel, & Kontráné, 2015; Doró & Habók,

2013; Habók & Magyar, 2016; Habók, Magyar, & Molnár, 2022; Kormos & Csizér, 2008; Magyar & Habók, 2016; Nikolov, 2003; Napravszky, Tanczos, & Mónos, 2009; Wong & Nuan, 2011). Az eredményeink azt igazolták, hogy azok a tanulók, akik a nyelvtanulási stratégiákat gyakrabban használják, jobb eredményt is érnek el idegen nyelvből és többet gondolkodnak saját nyelvtanulásukon.

Feltérképeztük Oxford (1990) nyelvtanulási stratégiákkal foglalkozó kérdőíve alapján, hogy a magyar tanulók mely nyelvtanulási stratégiákat preferálják leginkább a memória, kognitív, kompenzáló, metakognitív, affektív és szociális stratégiák közül. Esetünkben a tanulók a metakognitív stratégiák használatáról számoltak be szignifikánsan leggyakrabban, mely tendencia más kutatásban is megfigyelhető volt, mint ahogy az affektív stratégiák használatának alacsonyabb preferenciája is (Bećirović, Brdarević-Čeljo, & Polz; 2021; Hong-Nam & Leavell, 2006, Platsidou & Sipitanou, 2014; Napravszky, Tanczos, & Mónos, 2009). Az általános és középiskolai részminta esetében, a memória és az affektív terület kivételével minden esetben felfedezhető különbség. A középiskolás részminta eredményei mutattak szignifikánsan gyakoribb stratégiahasználatot.

Az általános tanulási stratégiák típusait tekintve, a kidolgozó stratégiák magasabb preferenciáját fedeztük fel a középiskolás részmintánál. A memorizáló stratégiák gyakori alkalmazása összhangban van más kutatás eredményével (Artelt et al., 2003; B. Németh & Habók, 2006; Habók, Magyar, & Molnár, 2019). Eredményeink azonban nem meglepőek, hiszen már a PISA 2000 vizsgálat is ráirányította a figyelmet a memorizáló stratégiák gyakori használatra, azonban további kutatásink is megerősítették ezt a tendenciát. Idegen nyelvből talán kissé máshogy is alakul a helyzet, hiszen vannak olyan szavak, kifejezések, amelyeket szó szerint kell megtanulni, még akkor is, ha nem is hordoz új értelmet a tanuló számára. A tanulás során is előfordulhatnak olyan információk, amelyek elsajátítása nélkülözhetetlen, azonban a memorizáló stratégiák ilyen magas preferenciája nem indokolt. A nyelvtanulás során mért memória stratégiák területe nem is jelzett ilyen fokú stratégiahasználatot annak ellenére, hogy ez a stratégia is az információfeldolgozást állítja a középpontba. Valószínűleg itt más típusú rögzítést használnak és nem annyira tudatos a memorizálás, mint egy hosszabb szabály, vagy szöveg memóriában történő rögzítése.

Az összefüggéseket tekintve elmondható, hogy a nyelvtanulásban elért osztályzatok, a nyelvtanulási és tanulási stratégiák között vannak összefüggések. A középiskolás részmintánál azonban már az idegen nyelvi osztályzat és a tanulási

stratégiák között nem tárható fel összefüggés. Ennek lehet egyrészt oka, hogy talán a nyelvtanulás során használt stratégiák elkülönülnek más általános tanulási stratégiáktól és inkább területspecifikusak, jobbára csak a nyelvtanuláshoz kapcsolódnak. Az idegen nyelvi osztályzatok alapján kimutatott összefüggések azt jelezték, hogy az általános iskolás rész minta esetében a gyengébb tanulók stratégiahasználatában között több szignifikáns összefüggés található. Az eredmények arra mutattak rá, hogy van a stratégiák között összefüggés, és megerősíti azt, hogy a tanulási és nyelvtanulási stratégiák tanítása nem választható szét.

Eredményeink más kutatásokhoz hasonlóan (Higgins et al., 2005; Khalil, 2005) felhívták a figyelmet arra, hogy a stratégiahasználatnak az osztálytermi oktatásban, a tananyagtervezésben és a tanárok által használt tanítási módszertanban is van szerepe. Az, hogy a tanuló mennyire sikeres a nyelvtanulásban, hogy mennyire ismeri a stratégiákat, milyen stratégiai repertoárral rendelkezik, és ezeket szituációtól függően hogyan tudja alkalmazni, meghatározza tanulmányi eredményét. Az idegen nyelv nemcsak az érettségi tantárgyak között szerepel, de a diploma kézhezvételének is egyik feltétele, habár a feltételekben volt változás a pandémia alatt és után. Vagyis a tanulók előtt hosszú út áll, míg szakmai vizsgáig, érettségiig, vagy a diplomáig eljutnak. Ez is megerősíti azt, hogy már a nyelvtanulás kezdő szakaszától érdemes a tanulók figyelmét a stratégiák használatára ráirányítani és megismertetni velük a stratégiák használatát.

V.4. A nyelvtanulási és tanulási stratégiák, valamint a tanulási jellemzők közötti összefüggések¹⁸

V.4.1. A kutatás módszerei

Az előzőekben már áttekintettünk, hogy az idegen nyelvi stratégiahasználatnak milyen kapcsolata van az idegen nyelvi osztályzattal, attitűddel, és az általános tanulási jellemzőkkel. Jelen kutatásunk fő célja az ötödik – tizedik évfolyamos tanulók stratégiahasználatának ismételt feltérképezése volt, választ keresve arra, hogy az idegen nyelvi osztályzatnak milyen kapcsolata van más tanulást befolyásoló faktorokkal és milyen stratégiahasználat jellemző a különböző idegen nyelvi teljesítményt elérő tanulóknál nagyobb életkori spektrumot átfogva.

A résztvevőink általános iskolás 5–8. évfolyamos, és középiskolás 9. és 10. évfolyamos tanulók voltak ($N_{5.\text{évf.}} = 429$, $N_{6.\text{évf.}} = 453$, $N_{7.\text{évf.}} = 456$, $N_{8.\text{évf.}} = 413$, $N_{9.\text{évf.}} = 262$, $N_{10.\text{évf.}} = 150$), 28 iskolából. A tanulóknak a kérdőívek kitöltésére és a háttérkérdések megválaszolására az iskola által kijelölt tanórán volt lehetőségük. Egy mérőeszköz kitöltése körülbelül 15–20 percet vett igénybe.

A vizsgáltunkban az adatfelvétel két kérdőív segítségével valósult meg, emellett adatot gyűjtöttünk a tanulók idegen nyelvi osztályzatairól, attitűdjéről és idegen nyelvtanuláshoz kapcsolódó szokásairól. Az egyik kérdőív a Strategy Inventory for Language Learning 1990-es változata volt, a másik a Student Characteristics as Learners kérdőív PISA 2000-es változata. A Strategy Inventory for Language Learning szerkezetét már korábban bemutattam. A Student Characteristics as Learners kérdőívet részben. Ezért a következőkben áttekintem a főbb területeit. A tanulási stratégiák területe három stratégiatípusból állt. A kidolgozó stratégiák (négy item) az információk feldolgozására épül. Azt kutatja, hogy a tanuló elgondolkodik-e a tanulási folyamat elején, hogy mi az, amit már tud, előzetes tudását mozgósítja-e a sikeresebb tanulási eredmény eléréséhez. A memorizáló stratégiák (négy item) arra keresnek választ, hogy a tanulók mennyit használnak a mechanikus, szó szerinti tanulásra épülő stratégiáikat. A kontroll stratégiák (öt item) a megtanultak önellenőrzésére vonatkoznak. A motiváció négy területből épül

¹⁸ A fejezet a következő szakirodalom alapján készült. Doró, K., Habók, A., & Magyar, A. (2018). *Nyelvtanulási stratégiák tanítása és fejlesztése*. Budapest: Akadémiai Kiadó.

fel. Az instrumentális motiváció (három item) azt vizsgálja, hogy mi motiválja a tanulókat tanulásukban, jó állás, vagy anyagi lehetőségek reménye. Az olvasás iránti érdeklődés (három item) területe azt tárja fel, hogy mennyire olvasnak szívesen a tanulók, belefeledkeznek-e az olvasásba. A matematika iránti érdeklődés (három item) területe azt kutatja, hogy a tanulók szívesen foglalkoznak-e matematikával, és örömet jelent-e számukra a matematikával való foglalkozás. Az igyekezet és kitartás a tanulásban (négy item) a tanulás során felmerülő nehézségek leküzdésére fókuszál. Az énkép esetében négy terület került a kérdőívbe. Az önhatékonyság (négy item) azt méri, hogy a tanulók megértik-e a legnehezebb tananyagot, és bíznak-e saját eredményességükben. A verbális énkép (négy item) azt kérdezi, hogy a tanuló anyanyelvből jól teljesít-e, jól tanul-e. A matematikai énkép (négy item) arról érdeklődik, hogy a tanuló jó eredményt ér-e el matematikából. Az általános tanulmányi énkép (három item) azt kutatja, hogy a tanuló gyorsan megérti-e a tananyagot, jól tanul-e. A tanulási helyzet preferenciáját tekintve a kooperatív tanulás preferenciája (öt item) a csoportos tanulási szituáció hasznosságára kérdez a tanuló szemszögéből, hogy a tanuló szívesen dolgozik-e társaival, segít-e másoknak megérteni a tananyagot. A versenyorientált tanulási szituáció (négy item) az egyéni tanulási helyzetek előnyben részesítésére vonatkozik, melyben a tanuló hatékonyabban képes egyedül boldogulni.

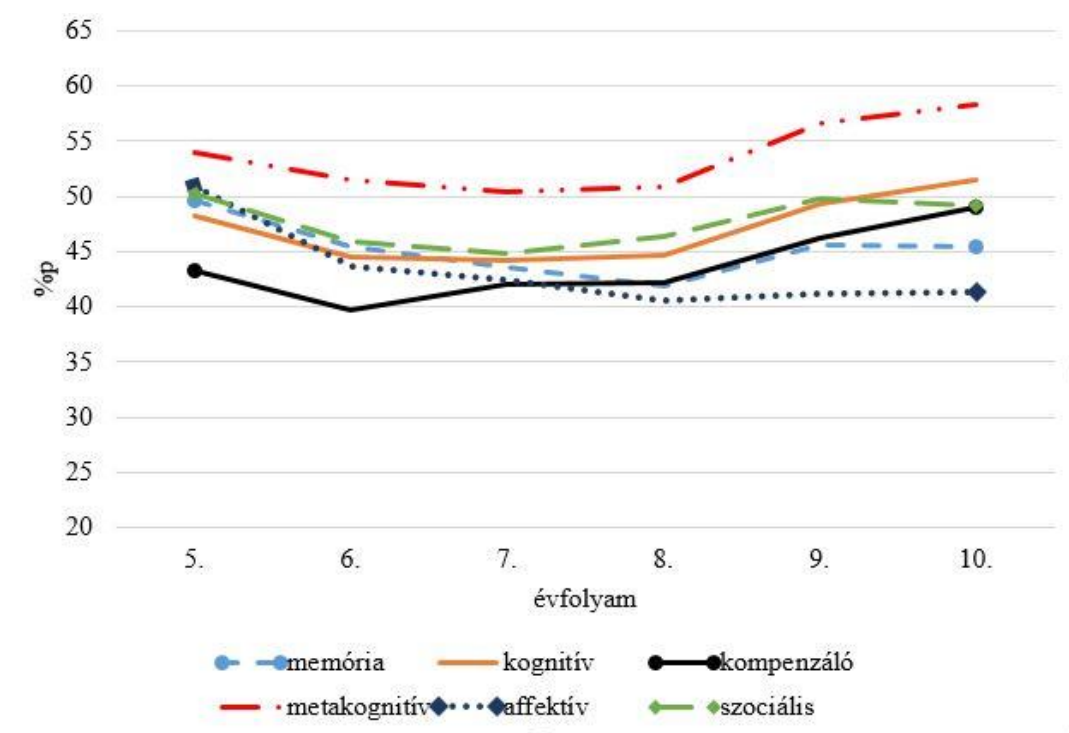
A leíró statisztikai elemzések után összefüggés-vizsgálatot végeztünk. A stratégiaterületek és a háttérváltozók közötti irányokat útvonalelemzésen keresztül szemléltetjük. A modellek illeszkedését a Chi-square test, comparative fit index (CFI), Tucker–Lewis Index (TLI), normed fit index (NFI) és a root mean square error of approximation (RMSEA) indexek mutatták (Hu & Bentler, 1999; Kline, 2015; MacCallum et al., 1996). Az elemzésekhez SPSS és SPSS AMOS programot használtunk.

V.4.2. Eredmények

A nyelvtanulási stratégiák használata az évfolyamok eredményei alapján

Első kutatási célunk alapján a tanulók stratégiapreferenciáját tanulmányoztuk évfolyamonként a Strategy Inventory for Language Learning kérdőív eredményei alapján (9. ábra). A stratégiatípusok szerint a direkt stratégiák közül a memória stratégiák esetén azt fedeztük fel, hogy az 5. és 6. ($p < 0,05$), az 5. és 7. ($p < 0,001$), továbbá az 5. és 8.

évfolyam eredményei között fellelhető szignifikáns különbség. Összességében minden esetben az 5. évfolyamosok gyakoribb stratégiahasználatát találtuk. A kognitív stratégiák területét tekintve szignifikáns különbségek a 9. és 6. évfolyam ($p < 0,05$), valamint a 9. és 7. évfolyam között ($p < 0,05$) mutatkoztak. Az eredmények alapján a kilencedikes tanulók használják szignifikánsan gyakrabban a kognitív stratégiákat. A 10. évfolyam válaszait értékelve, a 10. és 6. ($p < 0,01$), a 10. és 7. évfolyam ($p < 0,01$), valamint a 10. és 8. évfolyam ($p < 0,01$) eredményei mutattak szignifikáns eltérést, ezekben az esetekben a tizedikesek magasabb stratégiahasználatát mutattuk ki.



9. ábra. A nyelvtanulási stratégiák használata az évfolyamok eredményei alapján

A kompenzáló stratégiák preferenciája hasonló tendenciákat jelzett a kognitív stratégiákhoz viszonyítva. A 9. és 6. évfolyamos tanulók válaszai között szignifikáns különbség volt felfedezhető ($p < 0,001$). Azonban a 10. évfolyam eredményei nyomán, a 10. és 6. ($p < 0,001$), valamint a 10. és 7. évfolyam ($p < 0,01$), és a 10. és 8. évfolyam ($p < 0,01$) eredményei jeleztek szignifikáns eltérést. Mindkét évfolyam összehasonlításában a 9., illetve 10. évfolyamos tanulóknál magasabb stratégiahasználatot regisztráltunk.

Ha az indirekt stratégiák preferenciáját tekintjük át, akkor a metakognitív stratégiák területén a 9. és 7. évfolyam ($p < 0,05$), valamint a 9. és 8. évfolyam között ($p < 0,05$) fedezhetőek fel szignifikáns eltérések. Ez esetben a 9. évfolyamosok használják

gyakrabban metakognitív stratégiákat válaszaik alapján. A 10. évfolyam esetében a 10. és 6. ($p < 0,05$), a 10. és 7. évfolyam ($p < 0,01$), továbbá a 10. és 8. évfolyam ($p < 0,01$) válaszaik tértek el szignifikánsan egymástól, eszerint a 10. évfolyamosok szignifikánsan gyakrabban választják e stratégiákat tanuláskor. Az affektív stratégiák típusát tekintve azt találtuk, hogy az 5. évfolyamos tanulók eredményei különböznek szignifikánsan, mivel szignifikánsan magasabbra értékelték az affektív stratégiák használatát a többi évfolyam válaszaikhoz viszonyítva ($p < 0,001$). A szociális stratégiák típusánál egy esetben fedeztünk fel eltérést, mégpedig az 5. és 7. évfolyam válaszaik között, ugyanis az ötödikesek magasabb stratégiahasználatát találtuk ($p < 0,05$).

A stratégiahasználatot átfogóan tekintve az a következtetés vonható le, hogy minden évfolyam tanulói leginkább a metakognitív stratégiákat preferálják. Ez az eredmény összhangban van korábbi kutatásaink eredményeivel (Habók & Magyar, 2018a). Ha a stratégiahasználat gyakoriságát vizsgáljuk típusonként, akkor megállapítható, hogy 5. és 6. évfolyamon a legalacsonyabb a kompenzáló stratégiák választása volt. Ennek talán lehet az az oka, hogy a nyelvtanulás kezdetén a tanulók még kevés olyan eszközzel rendelkeznek, amelyek egy-egy szituációban megkönnyítik a nyelvhasználatot, például, ha valamit szeretnének körülírni, ahhoz szinonimákat ismerniük kell. A mintánk esetében a 7. évfolyam fordulópontot jelentett, mivel ettől kezdve a kompenzáló stratégiák szerepe nőtt, és egyre gyakoribb használatról számoltak be tanulóink. Megfigyelhető volt az is az affektív stratégiák esetében, hogy 5. évfolyamon az affektív stratégiákat még gyakrabban használták a tanulók, de az életkor előrehaladtával inkább háttérbe szorultak és a 10. évfolyamon már az utolsó helyre kerültek.

A jeles, jó és a közepes vagy annál alacsonyabb idegen nyelvi osztályzatot elérők stratégiahasználatát

Az idegen nyelvi osztályzat szerint három kategóriába osztottuk be a tanulókat. Egy kategóriába soroltuk a jeles, egy másik kategóriába soroltuk a jó, és egy harmadik kategóriába soroltuk a közepes vagy annál gyengébb idegen nyelvi osztályzatot elérő tanulókat. Hogy a tanulók eredményeiről differenciáltabb képet kapjunk, három részmintába osztottuk résztvevőinket az évfolyamok szerint, így egy almintába kerültek az 5–6., egy másik részmintába a 7–8., és egy harmadik részmintába a 9–10. évfolyamosok.

A részminták alakulását tekintve, 5–6. évfolyamon 289 tanuló ért el jeles osztályzatot, 262 tanuló jó osztályzatot, és 318 tanuló közepes vagy annál gyengébb osztályzatot. Az 5–6. évfolyamos részmintát tekintve a jeles és jó tanulóknál a metakognitív stratégiák használata volt a leggyakoribb. A közepes vagy annál gyengébb osztályzatot szerző tanulóknál a metakognitív stratégiák mellett az affektív stratégiák gyakoribb használata is megmutatkozott, azonban hozzá kell tenni, hogy a jeles tanulók szignifikánsan leggyakrabban használják a metakognitív stratégiákat 5–6. évfolyamon (36. táblázat). A jeles és jó tanulóknál a kompenzáló stratégiák alacsony alkalmazása regisztrálható, azonban a közepes vagy annál alacsonyabb osztályzatot elérő tanulóknál nem olyan nagymértékűek a különbségek. Ők általában is a többi stratégiatípust kevesebbet használták válaszaik alapján.

36. táblázat. Az 5–6. évfolyamos tanulók stratégiahasználata

Stratégia	Osztályzat			F	p <	Szignifikáns különbség
	Jeles átlag (%p)	Jó átlag (%p)	Közepes vagy gyengébb átlag (%p)			
Memória	54	49	41	30,1	0,001	123 < 4; 123 < 5; 4 < 5
Kognitív	54	47	39	37,3	0,001	123 < 4; 123 < 5; 4 < 5
Kompenzáló	45	41	38	7,3	0,01	123 < 5
Metakognitív	63	53	43	52,3	0,001	123 < 4; 123 < 5; 4 < 5
Affektív	51	48	43	6,5	0,01	123 < 5
Szociális	56	47	41	25,4	0,001	123 < 4; 123 < 5; 4 < 5

Az elemzéseink arra mutattak rá, hogy 5–6. évfolyamon a stratégiahasználat minden típusban szignifikánsan elkülönül, mindenütt a jeles tanulók javára, vagyis ők azok, akik leggyakrabban használják stratégiáikat. Négy esetben tártunk fel minden részminta között szignifikáns különbséget, a memória, a kognitív, a metakognitív és a szociális stratégiák esetében. A kompenzáló és affektív stratégiáknál csak a közepes vagy annál gyengébb eredményt elérő tanulók és a jeles tanulók között fedezhető szignifikáns különbség.

A 7–8. évfolyamos részminta vonatkozásában is részletesebb betekintést nyertünk a tanulók stratégiahasználatába. Ez esetben azt találtuk az idegen nyelvi osztályzatok szerint kialakított kategóriák alapján, hogy a jeles osztályzatot elérő tanulók kategóriájába 231 tanuló került, a jó osztályzatot elérők kategóriájába 234 tanuló, míg a közepesen vagy annál gyengébben teljesítők kategóriájába 390 tanuló sorolható. Az eredmények ennél a

részmintánál is azt mutatták, hogy a jeles és jó osztályzatot elérő tanulók a leggyakrabban a metakognitív stratégiákat használják (37. táblázat). A jeles tanulók körében az affektív stratégiák alkalmazása volt a legritkább. A közepes vagy annál gyengébb osztályzatot elérő tanulók esetében ugyancsak a metakognitív stratégiák használata volt a leggyakoribb, azonban ez esetben a stratégiatípusok nem különültek el egymástól jelentősen.

37. táblázat. A 7–8. évfolyamos tanulók stratégiahasználatára

Stratégia	Osztályzat			F	p <	Szignifikáns különbség
	Jeles átlag (%p)	Jó átlag (%p)	Közepes vagy gyengébb átlag (%p)			
Memória	49	47	37	38,4	0,001	123 < 4; 123 < 5
Kognitív	56	48	35	89,2	0,001	123 < 4; 123 < 5; 4 < 5
Kompenzáló	48	46	36	28,8	0,001	123 < 4; 123 < 5
Metakognitív	65	55	39	110,5	0,001	123 < 4; 123 < 5; 4 < 5
Affektív	43	47	37	18,0	0,001	123 < 4; 123 < 5
Szociális	55	49	37	47,4	0,001	123 < 5; 4 < 5

A 7–8. évfolyamosok stratégiapreferenciáit áttekintve, minden típus esetében találtunk szignifikáns eltérést, mégpedig a jeles tanulóknál mutatkozott leggyakoribb stratégiahasználat. Ez az eredmény összhangban van más előzetes eredményekkel és a többi részminta válaszaival, miszerint a közepes vagy annál gyengébb idegen nyelvi osztályzatot elérő tanulók eredményei minden stratégiatípusnál szignifikánsan alacsonyabbak. A jó osztályzatot szerző tanulók stratégiahasználatára ugyancsak alacsonyabb volt, itt a szociális stratégiák használata kivételt képezett. Az esetek felében regisztráltunk szignifikáns különbséget a jeles és jó tanulók között, a kognitív, a metakognitív és a szociális stratégiák típusánál, ugyanis a jeles tanulók gyakoribb stratégiahasználatára dominánsabb volt.

A 9–10. évfolyam eredményei alapján is elemeztük, hogy stratégiahasználatuk hogyan alakul az elért idegen nyelvi osztályzat tükrében. A legtöbb tanuló jeles osztályzatot ért el (N = 166), míg a négyest, vagyis jó osztályzatot szerző (N = 115) tanulók kategóriájába ennél kevesebben sorolhatók. Közepes vagy annál gyengébb osztályzatot 129 tanuló szerzett idegen nyelvből. E részmintánál a többi esethez hasonlóan ugyancsak minden kategóriában a metakognitív stratégiák leggyakoribb használata regisztrálható, ezen stratégiatípus legdominánsabban a jeles tanulónál jelenik

meg. Az eredmények a többi részmintához hasonló tendenciát mutatnak. Az affektív stratégiák alacsony választási aránya a jeles és jó osztályzatot elérő tanulóknál jobban elkülönül, míg a közepes vagy annál gyengébb tanulóknál szinte egyforma erősséggel jelenik meg (38. táblázat).

38. táblázat. A 9–10. évfolyamos tanulók stratégiahasználata

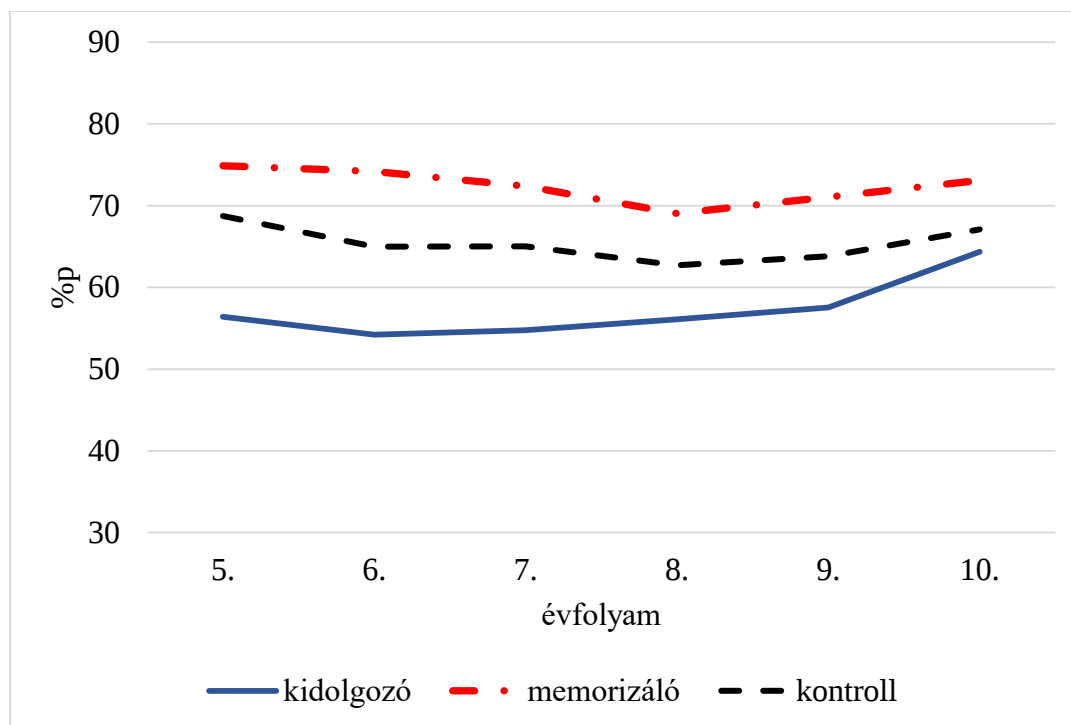
Stratégia	Osztályzat			F	p <	Szignifikáns különbség
	Jeles átlag (%p)	Jó átlag (%p)	Közepes vagy gyengébb átlag (%p)			
Memória	51	46	37	23,9	0,001	123 < 4; 123 < 5; 4 < 5
Kognitív	60	49	39	48,8	0,001	123 < 4; 123 < 5; 4 < 5
Kompenzáló	53	47	40	15,1	0,001	123 < 4; 123 < 5; 4 < 5
Metakognitív	70	56	42	66,5	0,001	123 < 4; 123 < 5; 4 < 5
Affektív	45	42	36	7,6	0,01	123 < 5
Szociális	58	48	39	24,1	0,001	123 < 4; 123 < 5; 4 < 5

A tanulók stratégiahasználatnak gyakoriságáról elmondható, hogy szignifikáns különbségek a jeles osztályzatot szerző tanulók javára mutatkoznak. A közepes vagy annál gyengébb osztályzatot elérő tanulók minden stratégiatípust szignifikánsan ritkábban használnak. Egyetlen típust találtunk, az affektív stratégiák típusát, amely esetében a középest vagy annál gyengébb osztályzatot elérő tanulók stratégiahasználata nem különbözik szignifikánsan a jó osztályzatot elérők csoportjától. A jó és jeles osztályzatot szerző tanulók eredménye is csak az affektív stratégiák esetében nem különbözik szignifikánsan, amely az összehasonlításban azt jelenti, hogy e két csoport ritkábban alkalmazza ezen stratégiákat.

A tanulási jellemzők mérésének eredményei

Az általános tanulási stratégiák területén három stratégiatípus került a kérdőívbe, a kidolgozó stratégiák, a memorizáló stratégiák és a kontroll stratégiák (10. ábra). A kidolgozó stratégiák ez esetben is arra kérdeztek rá, hogy a tanuló összeköti-e az új ismereteket előzetes tudásával, átgondolja-e, hogy a gyakorlatban hogyan tudja majd hasznosítani a megtanult ismereteit. A memorizáló stratégiák esetében arra ismét felhívjuk a figyelmet, hogy az ismeretek mennyiségi és nem minőségi megtanulására vonatkoznak. Ez esetben a megértés háttérbe szorul és az ismeretek mechanikus megtanulására kérdeztek rá. A kontroll stratégiák a tanulás során az önellenőrzés

funkciójára világítottak rá, és arról érdeklődtek, hogy a tanulók milyen gyakorisággal használják ezen stratégiáikat. Az eredmények érdekes képet mutatnak, azonban az évfolyamok válaszai hasonló tendenciát írnak le.

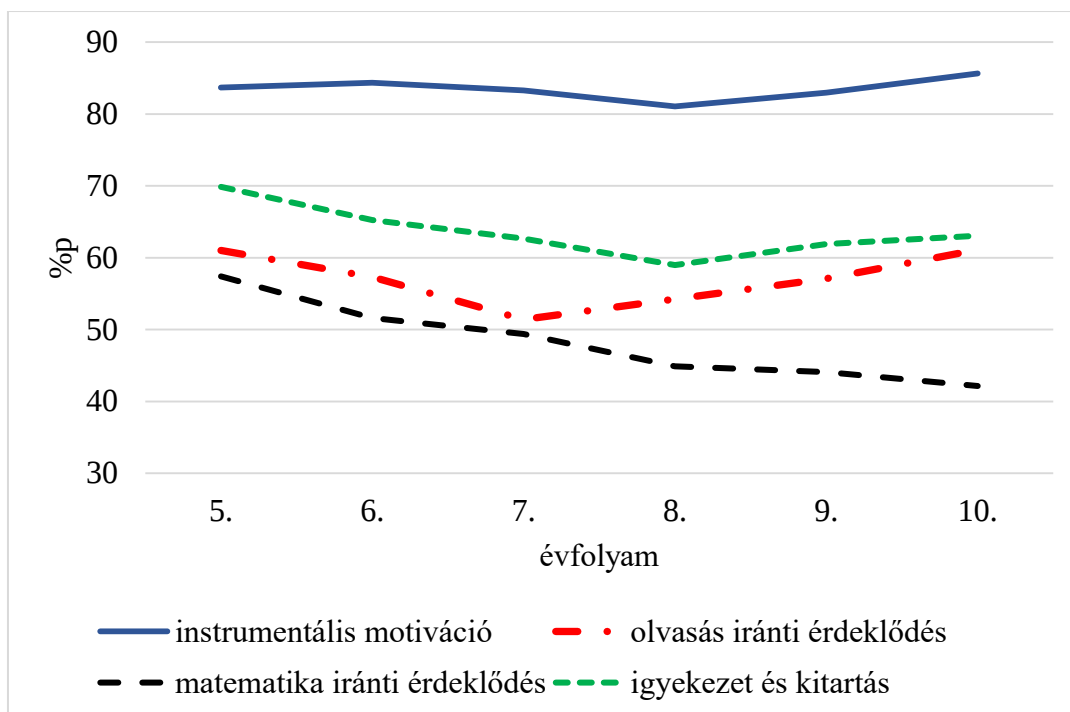


10. ábra. A tanulási stratégiák területeinek eredményei

Az eredmények azt mutatták, hogy az általános tanulási stratégiák közül a tanulók minden évfolyamon a memorizáló stratégiákat használják a leggyakrabban. Meg kell azonban említeni, hogy ezen stratégiák túl gyakori alkalmazása nem vezet hosszú távon felidézhető tudáshoz, és az összefüggések megértése nélkül az értelemgazdag tanulás megvalósulása is jóval nehezebb.

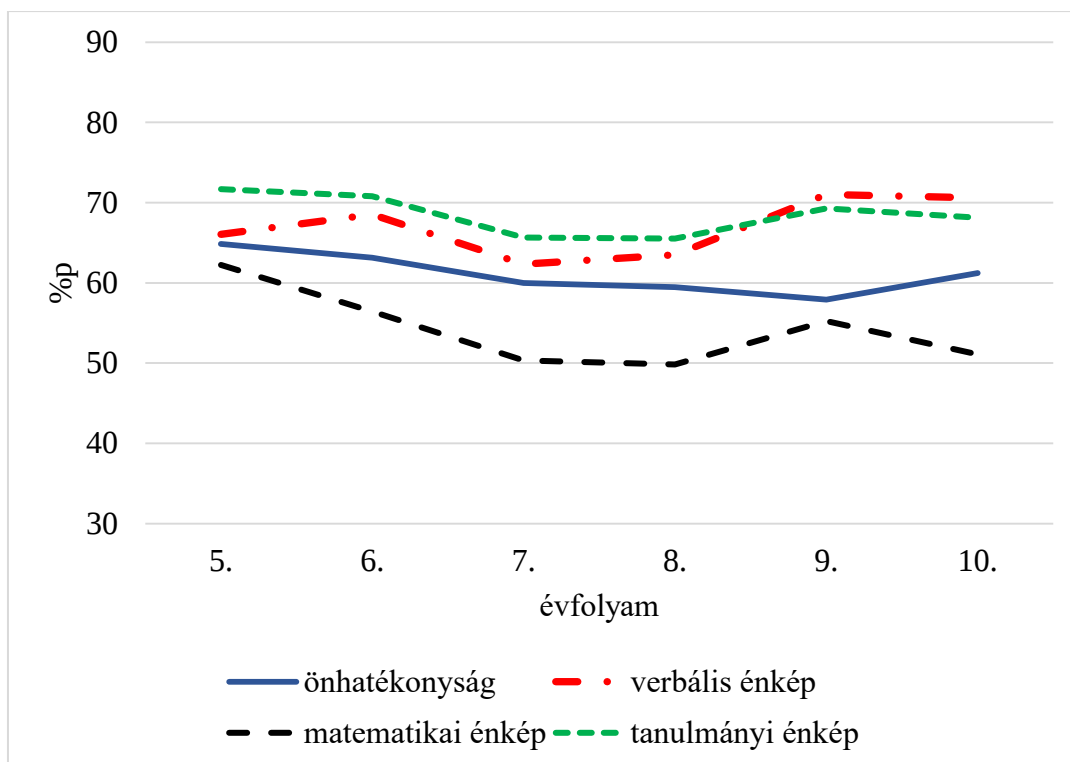
A PISA kérdőív alapján a motiváció területén az instrumentális motiváció, az olvasás-szövegértés és matematika iránti érdeklődés, valamint az igyekezet és kitartás vizsgálata került a kérdőívbe. A területeket tekintve egy terület jelentősen kiemelkedik, mégpedig az instrumentális motivációé. Az eredmények alapján megállapítható, hogy az instrumentális motiváció területének állításait értékelték legmagasabbra a tanulók minden évfolyamon. Ez arra utal, hogy a tanulók vágnak a jó állásra. Ehhez azonban fel kell ismerni, hogy a hozzá vezető út a tanulás (B. Németh, & Hábók, 2006). Az igyekezet és kitartás, valamint az olvasás iránti érdeklődés ennél alacsonyabban alakult. Az olvasás iránti érdeklődés kezdeti csökkenés után 7. évfolyamtól kezdve növekedést mutatott.

habok.anita_361_25



11. ábra. A motiváció területeinek eredményei

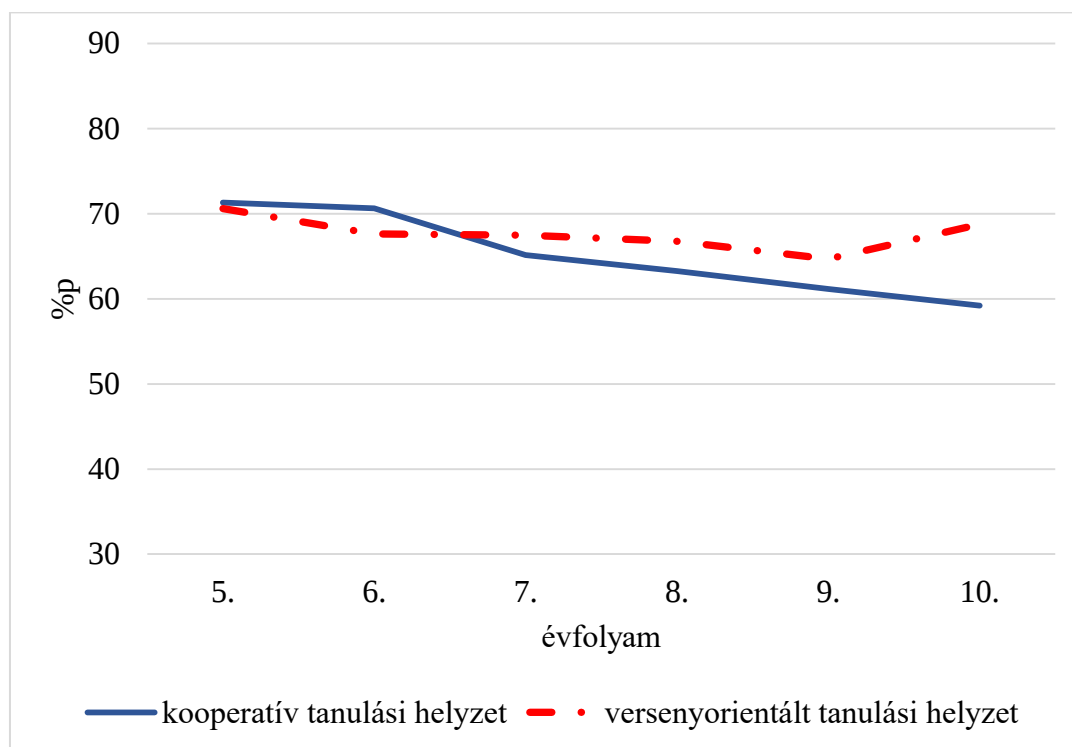
A legalacsonyabb a matematika iránti érdeklődés volt már az 5. évfolyamos kiinduláskor is. Tendenciáját tekintve azonban ez a terület a 10. évfolyamra egyre jobban csökkent (11. ábra).



12. ábra. Az énkép területeinek eredményei

Az énkép esetében az önhatékonyság, a verbális és matematikai énkép, valamint az általános tanulmányi énkép területe alkotta a kérdőív részét. A tanulók a verbális énképüket és általános tanulmányi énképüket értékelték a legpozitívabban, ezek bizonyos mértékig együtt mozogtak. A tanulmányi énkép értékelése magasabbról indult, azonban a verbális énkép megelőzte 10. évfolyamra. Értékelésük 70%pont körül mozgott minden évfolyam vonatkozásában. A résztvevők a matematikai énképet a legalacsonyabbra értékelték. Ez talán nem annyira meglepő, mivel a matematika kevésbé kedvelt tantárgy volt, sok tanuló rendelkezik negatív attitűddel iránta és a megértés fogalma központi szerepet játszik a tantárgyban való sikerességhez (12. ábra). Kutatótársaimmal mi is regisztráltuk a matematika területén a reciprok hatást, amely arra utal, hogy akik jó eredményt érnek el matematikából sem feltétlenül kedvelik a tárgyat (Hábók, Magyar, B. Németh, & Csapó, 2020).

A tanulási jellemzőket mérő Student Characteristics as Learners kérdőív eredményei két tanulási helyzet preferenciájáról adtak képet a mintánk vonatkozásában, a kooperatív és a versenyorientált tanulási helyzet preferenciájának területéről.



13. ábra. A tanulási helyzet preferenciája területeinek eredményei

Azt tapasztaltuk, hogy ötödik évfolyamon a kétféle tanulási helyzet preferenciája együttmozog, míg hetedik évfolyamon kezd különválni. Kilencedik évfolyamtól a

versenyorientált tanulási helyzet preferenciája erősödést mutat (13. ábra). Magyarázható ez azzal, hogy valószínűleg a középiskolában már kevesebbet alkalmaznak a kooperatív tanulási helyzeteket és az egyéni helyzetekhez kötődő tanulási szituációk válnak jellemzővé az érettségi közeledtével. Továbbá a pályaválasztás, továbbtanulás, olyan versenyhelyzetet teremt, melyben az egyéni teljesítmény szerepe dominánsabbá válik.

Az idegen nyelvi osztályzat eredményei alapján a tanulási jellemzők alakulása

Az általános tanulási jellemzőket az idegen nyelvi osztályok tükrében is tanulmányoztuk 5–6. évfolyamon (39. táblázat). Az eredmények három terület kivételével jeleztek szignifikáns különbséget az idegen nyelvi osztályzat alapján képzett csoportok között. Az általános tanulási stratégiák területén a közepes vagy annál alacsonyabb osztályzatot szerző tanulók szignifikánsan alacsonyabbra is értékelték az összes tanulási stratégia alkalmazását a jeles osztályzatot elért tanulókhoz viszonyítva. A memorizáló és kontroll stratégiák használata a jó tanulók stratégiahasználatára esetén is szignifikánsan eltért a részmintától.

Ha az instrumentális motivációt tanulmányozzuk, ott nem tárhatóak fel különbségek a tanulócsoportok között. Az olvasás iránti érdeklődés, valamint az igyekezet és kitartás területén is szignifikánsan alacsonyabban értékelték az állításokat a közepesen vagy annál alacsonyabban teljesítő tanulók, mint a jó és jeles osztályzatot elérő tanulók. A matematika iránti érdeklődést tekintve, nincs szignifikáns eltérés a tanulók között, általánosan is alacsonyan értékelték a tanulók azt, hogy mennyire érdeklődnek a matematika iránt.

Az énkép területén minden esetben a közepesen vagy annál alacsonyabb idegen nyelvi eredményt elérő tanulók mutattak alacsonyabb átlagot. Itt mindhárom csoport eredményei szignifikánsan elkülönültek egymástól, vagyis teljes mértékben kirajzolódik az, hogy a jeles tanulók rendelkeznek az énkép minden területén a legpozitívabb véleménnyel magukról a tanulmányi, a verbális és a matematikai énkép, valamint az önhatékonyságuk tekintetében.

A tanulási helyzet preferenciája esetében már nem volt ennyire egységes a kép, a jeles tanulók nem preferálják szignifikánsan jobban a kooperatív tanulási helyzeteket. Inkább versenyezni szeretnek, így eredményük elkülönül a közepes vagy annál gyengébb teljesítményt elérő tanulók választaitól.

39. táblázat. Az 5–6. évfolyamos tanulók tanulási szokásai az idegen nyelvi osztályzat alapján

	Stratégia	Osztályzat			F	p <	Szignifikáns különbség
		Jeles átlag (%p)	Jó átlag (%p)	Közepes vagy gyengébb átlag (%p)			
Tan. str.	Kidolgozó	59	55	53	6,9	0,01	123 < 5
	Memorizáló	79	76	69	17,4	0,001	123 < 4; 123 < 5
	Kontroll	69	69	63	7,6	0,01	123 < 4; 123 < 5
Motiváció	Instrumentális	86	85	82		n. s.	
	Olvasás iránti érdekl.	64	60	54	10,4	0,001	123 < 4; 123 < 5
	Matematika iránti érdekl.	55	53	55		n. s.	
	Igyekezet és kitartás	72	69	62	15,5	0,001	123 < 4; 123 < 5
Énkép	Önhatékonyság	71	64	59	26,2	0,001	123 < 4; 123 < 5; 4 < 5
	Verbális énkép	75	66	62	36,7	0,001	123 < 4; 123 < 5; 4 < 5
	Matematikai énkép	71	57	51	47,3	0,001	123 < 4; 123 < 5; 4 < 5
	Tanulmányi énkép	84	69	62	109,1	0,001	123 < 4; 123 < 5; 4 < 5
Tan. h.	Kooperatív tan. helyzet	70	73	70		n. s.	
	Versenyorientált tan. helyz.	73	69	66	7,4	0,001	123 < 5

Megjegyzés: n. s. = nem szignifikáns

A 7–8. évfolyamosok eredményeit is áttekintettük az általános tanulási stratégiák vonatkozásában (40. táblázat). Eredményeik alapján elmondható, hogy stratégiahasználatuk, motivációjuk, énképük és tanulási helyzet preferenciájuk hasonló képet mutat, mint az 5–6. évfolyamos részmintáé. Itt is jellemzően a jeles tanulók stratégiahasználatuk különült el, mely a leggyakoribb stratégiahasználatra utalt. A jó osztályzatot szerző tanulók két esetben, a memorizáló és kontroll stratégiák területén mutattak magasabb stratégiahasználatot a közepes vagy annál alacsonyabb eredményt elérő társaiknál.

40. táblázat. A 7–8. évfolyamos tanulók tanulási szokásai az idegen nyelvi osztályzat alapján

	Stratégia	Osztályzat			F	p <	Szignifikáns különbség
		Jeles átlag (%p)	Jó átlag (%p)	Közepes vagy gyengébb átlag (%p)			
Tan. str.	Kidolgozó	59	58	52	12,0	0,001	123 < 5
	Memorizáló	73	74	68	10,0	0,001	123 < 4; 123 < 5
	Kontroll	67	66	61	7,6	0,01	123 < 4; 123 < 5
Motiváció	Instrumentális	87	83	79	11,7	0,001	123 < 4; 123 < 5
	Olvasás iránti érdekl.	62	53	48	17,0	0,001	123 < 4; 123 < 5; 4 < 5
	Matematika iránti érdekl.	47	49	46		n. s.	
	Igyekezet és kitartás	67	65	55	23,6	0,001	123 < 4; 123 < 5
Énkép	Önhatékonyság	69	61	54	43,8	0,001	123 < 4; 123 < 5; 4 < 5
	Verbális énkép	72	67	55	51,7	0,001	123 < 4; 123 < 5; 4 < 5
	Matematikai énkép	62	52	42	39,1	0,001	123 < 4; 123 < 5; 4 < 5
	Tanulmányi énkép	81	69	55	140,7	0,001	123 < 4; 123 < 5; 4 < 5
Tan. h.	Kooperatív tan. helyzet	64	67	63		n. s.	
	Versenyorientált tan. helyz.	73	69	63	19,8	0,001	123 < 4; 123 < 5

Megjegyzés: n. s. = nem szignifikáns

Ha a motiváció területére pillantunk, akkor ennél a részmintánál is az instrumentális motiváció kiemelkedően gyakori alkalmazását találjuk. A jeles és jó osztályzatú tanulók azonban itt is elkülönülnek a közepest vagy annál alacsonyabb eredményt elérő társaiktól. Az olvasás iránti érdeklődés és az igyekezet mutatott szignifikánsan magasabb értékelést a jó és jeles tanulók esetében, azonban az olvasás iránt érdeklődés területén a jeles tanulók szignifikánsan magasabbra értékelték az olvasás iránti motivációjukat a jó osztályzatú tanulókétól. A matematikai érdeklődés területén a csoportok nem különültek el (40. táblázat). Az énkép területei az 5–6. évfolyamosokéhoz hasonló tendenciákat írtak le és

az egyes részminták itt különültek el leginkább. A 7. és 8. évfolyamos részminta esetében a jeles tanulók átlagai az egyes területeken szignifikánsan a legmagasabbak a tanulók értékelései alapján. A második legmagasabb értékelést a jó osztályzatot elérő tanulók adták, míg a közepes vagy annál gyengébben teljesítő tanulók rendelkeztek az énképre vonatkozó állítások legalacsonyabb értékelésével. Minden területen szignifikánsan elkülönültek a három teljesítmény-kategória szerint a tanulói részminták.

A tanulási helyzet preferenciáját vizsgálva, a kooperatív tanulási helyzetek preferenciájában nem volt különbség a tanulók között, az előző részmintához hasonlóan. A versenyorientált tanulásnál a jeles és jó tanulók válaszai különültek el a közepes vagy annál alacsonyabban teljesítő diákok válaszaitól, mivel a jó és jeles tanulók szignifikánsan jobban preferálják a versenyhelyzeteket saját véleményük alapján. Ők szignifikánsan hatékonyabbnak ítélték meg ezeket a helyzeteket a gyengébb tanulókhoz képest.

A 9–10. évfolyamos tanulók eredményeit tanulmányozva, változást tapasztaltunk a részminták eredményeinek összehasonlításában (41. táblázat). Két területen, a tanulási stratégiák típusainál és a tanulási helyzet preferenciája területén semmiféle különbséget nem tártunk fel a három részminta eredményei között. A motiváció esetében egyetlen terület, az igyekezet és kitartás jelzett eltérést, a jeles és jó tanulók javára.

Ennél a részmintánál a fő különbség az énkép területén lelhető fel, mégpedig a jeles és jó tanulók szignifikánsan magasabb verbális, matematikai és tanulmányi énképről számoltak be. Ezen túl a jeles tanulók önhatékonyasága is elkülönül a közepes vagy annál alacsonyabb osztályzatot elérő társaikétól, és a jeles tanulók tanulmányi énképe is pozitívabb, mint a jó eredményt elért társaiké. Így elmondható, hogy legpozitívabb tanulmányi énképe e részmintának van.

Összességében megállapítható, hogy az általános iskolás minta esetében a tanulási stratégiák mindhárom területén felfedezhetőek különbségek, ám a középiskolás részminta esetében nem találhatóak eltérések. A motiváció esetében az olvasás iránti érdeklődés esetében is elkülönülnek az közepes vagy annál alacsonyabban teljesítő tanulók válaszai, és ők érdeklődnek legkevésbé az olvasás iránt, pedig nagy szükségük lenne, hogy olvassanak, gyakorolják a szövegfeldolgozást. A versenyorientált tanulás preferenciája is inkább a jeles tanulókra jellemző általános iskolában. Mindkét mintánál, vagyis az általános iskolások és középiskolások esetében is megállapítható, hogy a jó és jeles tanulók rendelkeznek a pozitívabb énképpel.

41. táblázat. A 9–10. évfolyamos tanulók tanulási szokásai az idegen nyelvi osztályzat alapján

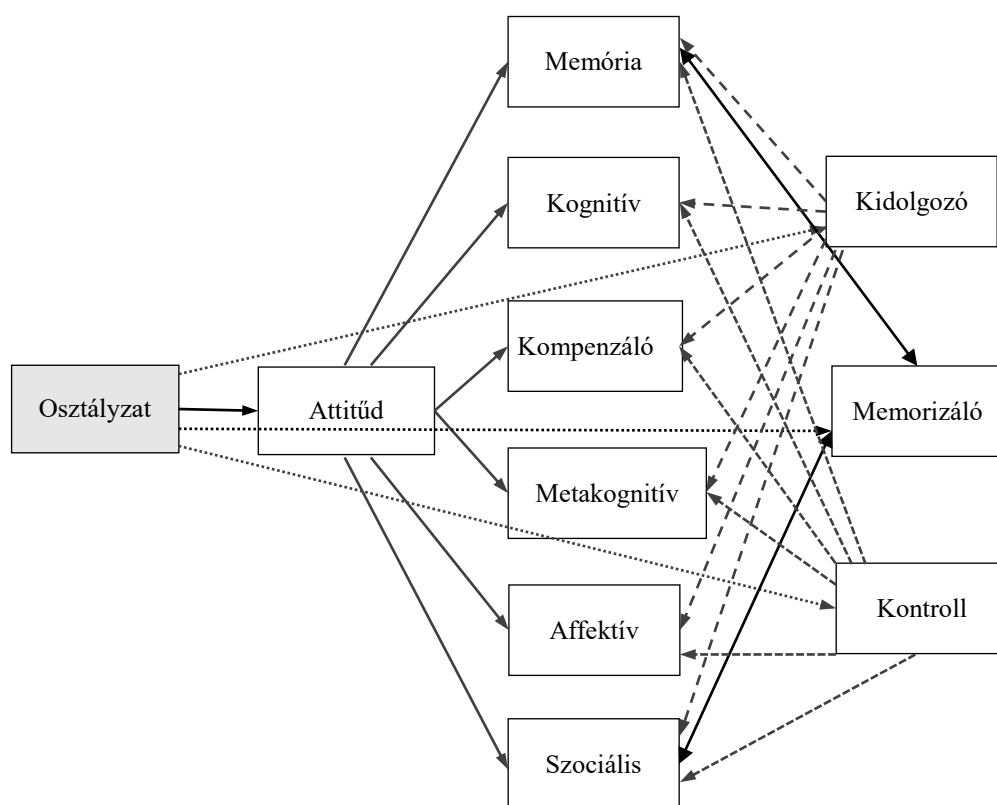
	Stratégia	Osztályzat			F	p <	Szignifikáns különbség
		Jeles átlag (%p)	Jó átlag (%p)	Közepes vagy gyengébb átlag (%p)			
Tan. str.	Kidolgozó	63	59	58		n. s.	
	Memorizáló	73	72	70		n. s.	
	Kontroll	67	65	63		n. s.	
Motiváció	Instrumentális	86	83	82		n. s.	
	Olvasás iránti érdeklődés	62	59	54		n. s.	
	Matematika iránti érdeklődés	44	45	43		n. s.	
	Igyekezet és kitartás	66	64	57	7,7	0,01	123 < 4; 123 < 5
Énkép	Önhatékonyság	62	60	55	5,3	0,01	123 < 5
	Verbális énkép	77	72	63	18,1	0,001	123 < 4; 123 < 5
	Matematikai énkép	62	56	43	19,5	0,001	123 < 4; 123 < 5
	Tanulmányi énkép	76	68	61	26,1	0,001	123 < 4; 123 < 5, 4 < 5
Tan. h.	Kooperatív tan. helyzet	62	57	61		n. s.	
	Versenyszerorientált tan. helyz.	68	65	64		n. s.	

Megjegyzés: n. s. = nem szignifikáns

A nyelvtanulási stratégia kérdőív és a tanulási jellemzők közötti összefüggések

A nyelvtanulási stratégiák, az idegen nyelvi osztályzat és attitűdök, valamint a tanulók tanulási jellemzőit vizsgáló kérdőív egyes területei közötti összefüggéseket is áttekintettük útvonalelemzéssel, hogy az egyes változók egymásra gyakorolt hatását tanulmányozzuk. Az útvonalelemzés megfelelő módszer, hogy a tanulást érintő faktorok irányát szemléltesse és direkt, valamint indirekt hatásait kifejezze (Middleton, Leavy, & Leader, 2013; Tongsilp, 2013). Az útvonalelemzéshez először is a stratégiatípusok közötti korrelációt ellenőriztük. A korrelációs együtthatók minden esetben szignifikáns, erős korrelációt mutattak. Modellünk alapját az idegen nyelvi osztályzat, az attitűd, a nyelvtanulási stratégiák típusai, valamint a három tanulási stratégia, a kidolgozó, memória és kontroll stratégia adta. A modell mindhárom részminta esetében megfelelő illeszkedésmutatót jelzett. 7–8. évfolyamon az RMSEA értékei kissé magasabbak voltak,

azonban a többi mutató megfelelő volt, és így modell-struktúrákat megőriztük (5–6. évfolyam: Chi-square = 64,905; df = 13; p = 0,000; CFI = 0,990; TLI = 0,951; NFI = 0,988, RMSEA=0,067; 7–8. évfolyam: Chi-square=94,783; df=13; p=0,000; CFI=0,984; TLI=0,921; NFI = 0,982, RMSEA = 0,085; 9–10. évfolyam: Chi-square = 37,310; df = 13; p = 0,000; CFI = 0,989; TLI = 0,943; NFI = 0,983, RMSEA = 0,067). A modell bemutatja a faktorok egymásra gyakorolt hatását (14. ábra). A két változó közötti a nyíl a közvetlen hatásra utal, míg az oda-vissza nyíl a kölcsönös hatást jelzi. Útvonalelemzésünkben az idegen nyelvi osztályzat hatásából indultunk ki. Az osztályzat az attitűdön keresztül gyakorolt hatást a nyelvtanulási stratégiákra és minden stratégiára gyakorolt hatását igazoltuk. Az osztályzat közvetlen hatása is minden esetben szignifikáns volt, és közvetlen hatást gyakorolt az általános tanulási stratégiákra.

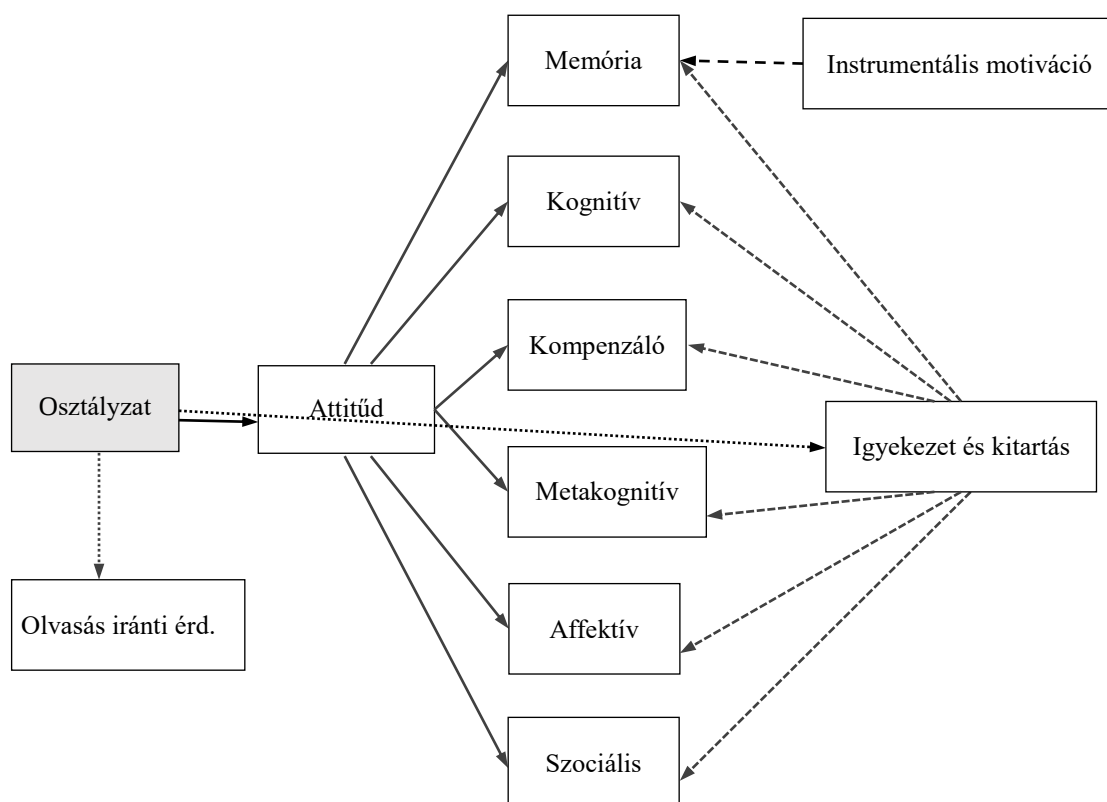


14. ábra. A nyelvtanulási stratégiák és a tanulási stratégiák közötti összefüggések útvonalelemzése

A kidolgozó és kontroll stratégia közvetlen hatását minden nyelvtanulási stratégiára nézve tudtuk igazolni. A memorizáló és memória, valamint a szociális és memorizáló stratégia hatása egymásra kölcsönös volt és egymással összefüggött. A memorizáló stratégiák további nyelvtanulási stratégiára nem gyakoroltak direkt hatást.

A nyelvtanulási stratégiák és a motiváció közötti összefüggések

A motiváció területéről az instrumentális motiváció, az olvasás iránti érdeklődés, az igyekezet és kitartás került a modellbe, itt a matematikai iránti érdeklődésnek nem volt szerepe. Az idegen nyelvi osztályzat és attitűd mellett a nyelvtanulási stratégiák kaptak központi szerepet. Illeszkedésmutatóink elfogadhatóak voltak minden részminta vonatkozásában, habár az RMSEA értékek 7–8. évfolyamon kissé magasabbak voltak, azonban a modell minden részminta eredményeihez illeszkedett ily módon (5–6. évfolyam: Chi-square = 174,433; df = 31; p = 0,000; CFI = 0,972; TLI = 0,929; NFI = 0,966, RMSEA = 0,072; 7–8. évfolyam: Chi-square = 216,226; df = 31; p = 0,000; CFI = 0,964; TLI = 0,908; NFI = 0,958, RMSEA = 0,083; 9–10. évfolyam: Chi-square = 67,589; df = 30; p = 0,000; CFI = 0,982; TLI = 0,954; NFI = 0,969, RMSEA = 0,055).



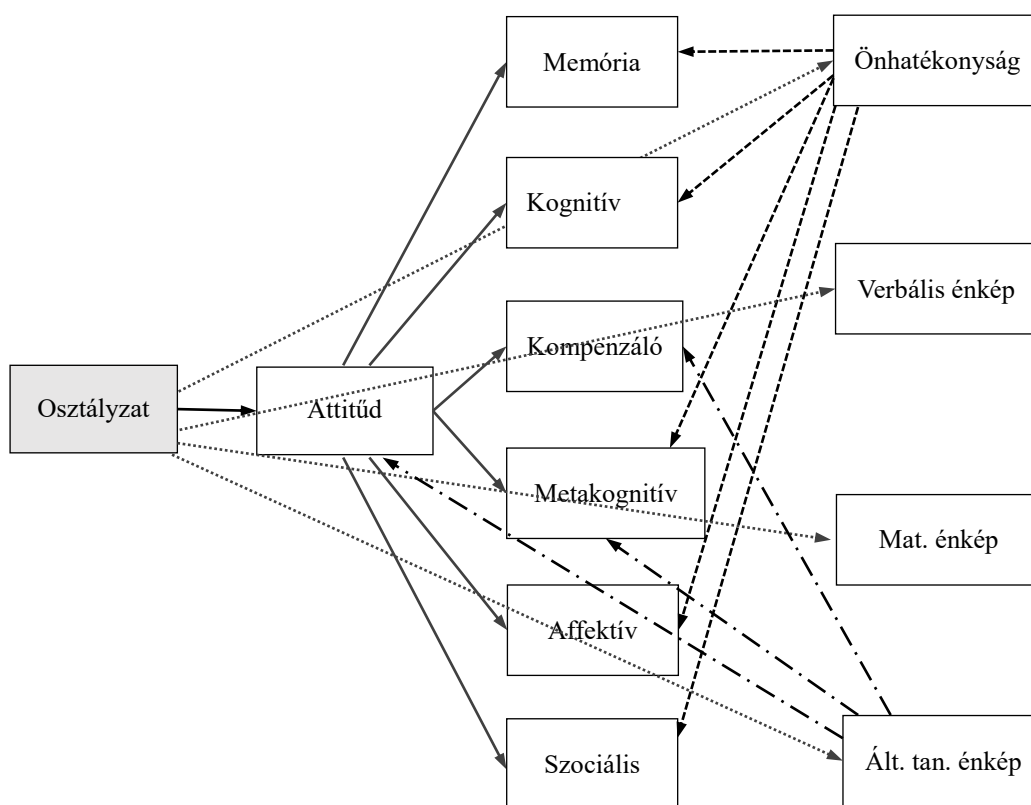
15. ábra. A nyelvtanulási stratégiák és a motiváció közötti összefüggések útvonalelemzése

A felépített modellünk igazolta, hogy az osztályzat az attitűdön keresztül hat a nyelvtanulási stratégiák minden típusára ennél a részmintánál is. Az idegen nyelvi osztályzat közvetlen hatása is kimutatható volt az igyekezetre és kitartásra. Az igyekezet és kitartás szignifikáns közvetlen szerepe ugyancsak megfigyelhető volt a nyelvtanulási

stratégiák minden típusára. Az olvasás iránt érdeklődésre csak az osztályzat gyakorolt közvetlen hatást, más faktorra nem volt kapcsolata. Az instrumentális motiváció hatása a memória stratégiára nézve azonban csak 7–10. évfolyamig meghatározó, a későbbi évfolyamok részmintája nem jelzett direkt kapcsolatot (15. ábra).

A nyelvtanulási stratégiák és az énkép közötti összefüggések

Az énkép és a többi vizsgált változó kapcsolatai szerteágazó képet mutatnak (16. ábra). A modell minden évfolyamon elfogadhatóan illeszkedett az adatokhoz (5–6. évfolyam: Chi-square = 110,467; df = 26; p = 0,000; CFI = 0,985; TLI = 0,956; NFI = 0,981, RMSEA = 0,060; 7–8. évfolyam: Chi-square = 173,689; df = 26; p = 0,000; CFI = 0,975; TLI = 0,924; NFI = 0,971, RMSEA = 0,081; 9–10. évfolyam: Chi-square = 51,759; df = 26; p = 0,002; CFI = 0,989; TLI = 0,968; NFI = 0,979; RMSEA = 0,049).



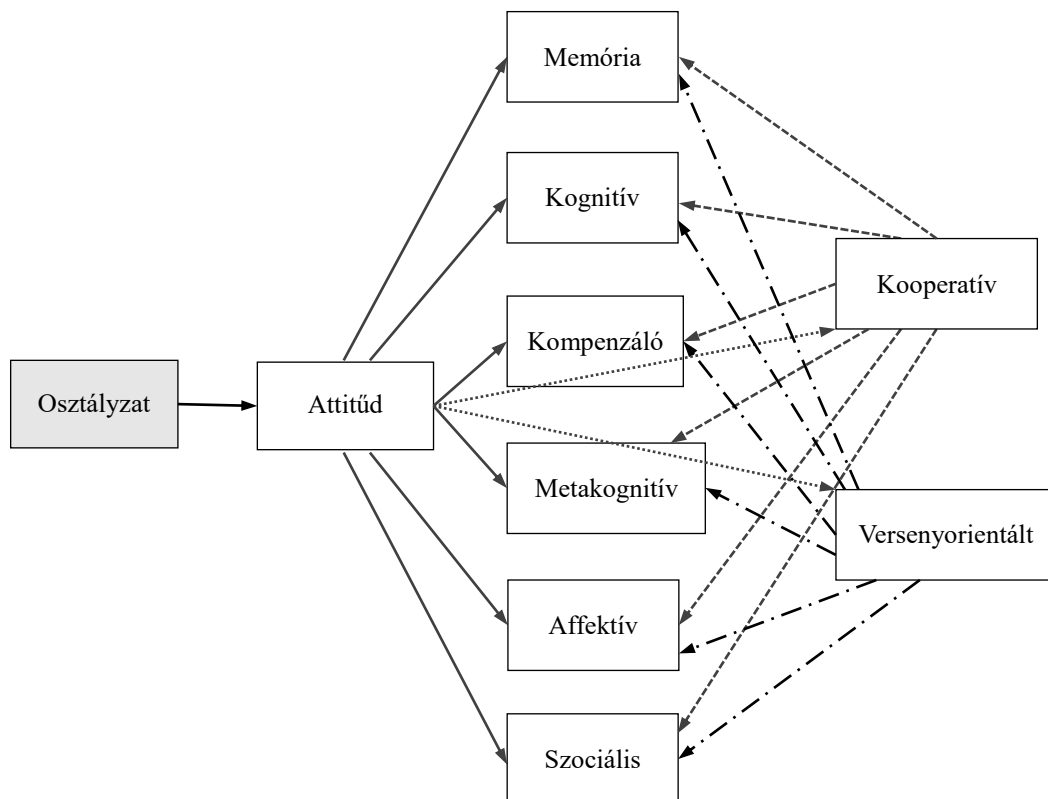
16. ábra. A nyelvtanulási stratégiák és az énkép közötti összefüggések útvonalelemzése

Ez esetben is az idegen nyelvi osztályzattól kiindulva az attitűdön keresztül a nyelvtanulási stratégiákra gyakorolt hatását tártuk fel. Az idegen nyelvi osztályzat közvetlen szignifikáns hatása is megmutatkozott az énkép egyes területeire. Az általános tanulmányi énkép egyetlen szignifikáns kapcsolata az idegen nyelvi attitűddel volt, a

nyelvtanulási stratégiák közül a kompenzáló és metakognitív stratégiával. Az általános tanulmányi önhatékonyság minden esetben, kivéve a kompenzáló stratégiákat, direkt módon hatott a nyelvtanulási stratégiákra. A verbális és matematikai énkép szignifikáns hatása nem jelent meg a stratégiákban.

A nyelvtanulási stratégiák és a tanulási helyzetpreferencia közötti összefüggések

A tanulási helyzet preferenciájára vonatkozóan is megvizsgáltuk változóink kapcsolatát. Modellünkben ugyancsak az idegen nyelvi osztályzatból, és attitűdből indultunk ki, amelyek nyelvtanulási stratégiákra gyakorolt hatása kimutatható volt az előzőekhez hasonlóan. A tanulási helyzet preferenciájához kapcsolódó modell az 5–6. évfolyam esetében illeszkedett az adatokhoz (17. ábra). (5–6. évfolyam: Chi-square = 43,599; df = 8; p = 0,000; CFI = 0,992; TLI = 0,948; NFI = 0,991; RMSEA = 0,071).



17. ábra. A nyelvtanulási stratégiák és a tanulási helyzetpreferencia közötti összefüggések útvonalelemzése

A 7–8. évfolyamnál nem regisztráltunk működő modellt, itt a hatások másként alakulnak. A 9–10. évfolyam modelljét tekintve egyező modell készült az 5–6. évfolyam modelljéhez (Chi-square = 32,487; df = 11; p = 0,001; CFI = 0,989; TLI = 0,945; NFI =

0,984, RMSEA = 0,068). Az adatok is megfelelően illeszkedtek, annyi különbséget találtunk, hogy az idegen nyelvi attitűd közvetlen hatása a kooperatív és versenyorientált tanulásra nem vonatkozott. Eredményeink alapján a két tanulási helyzet meghatározza a stratégiahasználatot.

V.4.3. Összegzés

A nyelvtanulási stratégiahasználat gyakoriságát vizsgálva azt a következtetést vonhatjuk le, hogy a leginkább alkalmazott stratégiatípus minden részmintán a metakognitív stratégia volt. 5. és 6. évfolyamon a legritkábban a kompenzáló stratégiákat használták a tanulók, valószínűleg kisebb eszköztárral rendelkeznek a tanulók a nyelvtanulási szakasz elején. A 7. évfolyamtól a tanulók azonban már egyre gyakrabban használják e stratégiáikat. Az 5. évfolyamon az affektív stratégiák még a gyakrabban használt nyelvtanulási stratégiák között szerepelnek a tanulók értékelése alapján, azonban ezen típus szerepe egyre jobban háttérbe szorul az évek előrehaladtával, és a 10. évfolyamos tanulók már a legkevésbé használják ezeket a stratégiákat. A nyelvtanulás elején még pozitívabban állnak a nyelvtanuláshoz, többet bátorítják magukat a tanulók, többet is jutalmaznak magukat, azonban valószínűleg a dicséret és jutalmazás egyre kevesebb szerepet kap, mert 10. évfolyamra már csökken szerepük. Eredményeinket tekintve, más kutatási eredményekhez hasonló tendenciákat találtunk. Doró és Habók (2013) korábbi kutatásában szintén a metakognitív típus leggyakoribb használatát tárták fel, míg a kompenzáló stratégiák a legritkábban alkalmazott stratégiatípus volt. Platsidou és Sipitanou (2014) 4–9. évfolyamot átfogó görög mintája szintén a metakognitív stratégiák leggyakoribb használatáról számolt be. Különbség volt azonban, hogy az affektív stratégiák magyar mintán az utolsó helyre kerültek a 10. évfolyamra, addig a görög tanulók a második leggyakrabban használt stratégiatípusként nevezték meg ezeket a stratégiákat, sőt 9. évfolyamra már a leggyakrabban alkalmazott stratégiatípusként regisztrálták. A kompenzáló stratégiák alacsony alkalmazása a nyelvtanulási szakasz elején járók esetében kimutatható volt magyar mintán. A memóriastratégiák használata magyar mintán nem volt annyira domináns, görög mintán a 9. évfolyamra is az utolsó helyre szorult vissza e stratégiatípus használata, ez a magyar minta eredményeivel összhangban van. Ez magyarázható azzal, hogy kezdetben a tanulók több szót memorizálnak, később már inkább olyan felidézést segítő vagy kompenzáló stratégiákat

alkalmaznak, amelyek a szövegkörnyezetből való következtetését segítik. Magogwe és Oliver (2007) hasonló korosztállyal végzett kutatást. A 11–15 éves tanulók részvételével zajló kutatásuk eredményei arra mutattak rá, hogy a tanulók leginkább a szociális stratégiákat preferálták, de a metakognitív stratégiák szintén a gyakran alkalmazott stratégiák között voltak, itt a második leggyakrabban alkalmazott típus volt. Ezen minta tanulói is a legritkábban a kompenzáló stratégiákat használták. A stratégiák használata mintánként különbözően alakul, Magno (2010) 8–12. évfolyamosokkal folytatott kutatásában a szociális stratégiák leggyakoribb használatát találta, amelyet a kompenzáló stratégiák követtek. Vagyis amíg más kutatásban gyakrabban használták a tanulók e típust, itt csak a középmezőnybe került. Megállapítható azonban az, hogy vannak különbségek stratégiahasználatban az életkorok és kulturális háttér szerint, meghatározhatják alkalmazásukat a tanítási módszerek, vagy más ismert tanulási stratégiák, az affektív faktorok vagy az anyanyelv típusa.

A kutatásunkba bevont évfolyamokat felosztottuk az idegen nyelvi osztályzat alapján három kategóriába. Eredményeink a metakognitív stratégiák leggyakoribb használatát jelezték, azonban egyes kategóriáknál, és ez általában a közepes vagy annál gyengébb osztályzatot elérő tanulóké volt, a stratégiahasználat jobban elkülönült. Az idegen nyelvi tanulmányi eredménnyel való összehasonlításban azt találtuk, hogy a jobb osztályzatot elérő tanulók gyakoribb stratégiahasználatot is mutatnak minden részmintán. Hong-Nam és Leavell (2006) szintén azt igazolták, hogy a különböző nyelvi szinten lévő tanulóknak eltérő stratégiahasználati szokásai vannak, ugyanis a magasabb nyelvi szinten lévő tanulók általában gyakrabban használnak stratégiákat. Megjegyzik azonban, vannak kivételek, esetenként az alsóbb és középszinten lévők is gyakori stratégiahasználatról számoltak be, azonban maga a feladat típusa is meghatározza, hogy mikor melyik stratégiát alkalmazzák. A cél ez is lenne, hogy a feladat típusához válasszanak stratégiát a tanulók, ismerjék azt, hogy mely stratégia illeszkedik a feladathoz leginkább, melynek használatával könnyíthetik meg a tanulásukat legjobban.

A tanulók tanulási jellemzőit vizsgáló kérdőívre kapott válaszok alapján megállapítottuk, hogy a magyar iskolákban a memorizáló stratégiáknak még mindig nagy szerepük van a tanulásban. E stratégiatípus sok helyzetben bizonyulhat hasznosak, például ha valamit szó szerint kell megtanulni, azonban túlsúlyba nem kerülhetnek, túl gyakori alkalmazásuk hosszú távon nem gazdaságos, nem vezet értelemgazdag tanúláshoz (Habók, 2004, 2007). A motiváció területét vizsgálva megállapítottuk, hogy az instrumentális motiváció magas értékelést kapott. Ez arra utal, hogy a tanulók számára

fontos a jó állás, magas fizetés és a jövőben való boldogulásuk. A cél azonban az lenne, hogy a tanulók felismerjék azt, hogy az anyagi javak megszerzéséhez vezető út a tanuláson át visz, és a tanulás legyen az az eszköz, amely a boldogulásuk kulcsa (B. Németh & Habók, 2006; Habók, Magyar, B. Németh, & Csapó, 2020b). Ehhez a nyelvtanulás is jó eszköz, hiszen a diploma megszerzésének alapvető eleme a nyelvtudás megléte. A tanulás szempontjából pozitívként értékelhetjük, hogy a tanulók általános tanulmányi énképüket és verbális énképüket pozitívan látják, bíznak magukban. A nyelvtanulás során gyakran használják a csoportmunkát, ugyanakkor a versenyhelyzetek is megjelennek az órákon. A kooperatív és versenyorientált tanulási helyzet preferenciája közel azonos mértékben alakult, azonban a versenyorientált helyzeteket jobban preferálták a tanulók a 9. és 10. évfolyamon. Oka lehet annak, hogy az érettségéhez és a továbbtanuláshoz egyre közelebb kerülnek és a tanulóknak ezekben a helyzetekben egyedül kell helytállniuk, a saját eredményük számít. A versenyorientált tanulási helyzetek preferenciája azonban nem okozott váratlan eredményt, korábbi vizsgálatban a 7. és 11. évfolyamos tanulók magas arányban számoltak be a versenyorientált tanulási helyzet preferenciájáról, a kooperatív helyzetekhez képest inkább előnyben részesítették az ilyen szituációkat (Artelt et al., 2003; B. Németh & Habók, 2006). A kooperatív helyzet preferenciájának tendenciája egyre inkább változást mutat, egyre kedveltebbek és ismertebbek ezen tanulási szituációk.

A tanulók angol nyelvi osztályzatai alapján áttekintettük, hogy a tanulási jellemzők milyen tendenciákat mutatnak. Azt találtuk, hogy az általános iskolai részminta eredményei szinte minden területen szignifikáns különbséget mutattak. A matematika iránti érdeklődés és a kooperatív tanulás eredményei között nem volt felfedezhető szignifikáns eltérés. További megfigyelésünk az volt, hogy a jó és jeles idegen nyelvi osztályzatot elérő tanulók értékelései szignifikánsan magasabban alakultak. A 9–10. évfolyamosoknál azonban az igyekezet és kitartás, valamint az énkép területein voltak szignifikáns különbségek. Nagyon pozitív eredményként regisztráltuk, hogy a tanulók olvasási motivációjában növekedést tapasztaltunk, és a 10. évfolyamra már a tanulók mintegy 60%-a rendelkezett pozitív attitűddel az olvasás iránt.

Az idegen nyelvi osztályzatok, az attitűd és a tanulási jellemzők hatását is megvizsgáltuk a nyelvtanulási stratégiákra nézve. Az útvonalelemzésünk eredményei azt jelezték számunkra, hogy az osztályzat és az attitűd hatása erős a nyelvtanulási stratégiákra nézve. A stratégiák közül a kidolgozó és a kontroll stratégiák hatása a legdominánsabb. A motiváció esetében az igyekezet és kitartás szerepe a legerősebb a

nyelvtanulási stratégiákra nézve. Az énkép mindegyik részterülete valamilyen formában megjelenik a modellben, azonban az önhatékonyság és az általános tanulmányi énkép szerepe a legszéleskörűbb minden esetben. A tanulási helyzet preferenciájának területén megállapítható, hogy mind a kooperatív helyzetek, mind a versenyorientált tanulási helyzetekhez kötődő szituációk meghatározzák a nyelvtanulási stratégiák választását, így a tanulás során mindkét típusra érdemes figyelni és feladatok során gyakorolni. Például az együttműködést lehet a szociális stratégiákhoz kapcsolni.

V.5. Az önszabályozott idegen nyelvtanulási stratégiák validált eredményei¹⁹

V.5.1. A kutatás módszerei

Az önszabályozott nyelvtanulási stratégiák mérésére kifejlesztett kérdőív kidolgozását az önszabályozott tanulás elmélete motiválta, valamint felmerült az igény, hogy a Strategy Inventory for Language Learning kérdőív felülvizsgálatával aktuálisabb képet adjunk a tanulók stratégiahasználatáról. Ezért Habók & Magyar (2018b) kutatása az önszabályozott idegen nyelvtanulás vizsgálatát állította középpontba és validálta mérőeszközét ötödik (N = 1216) és hatodik (N = 1007) évfolyamos tanulók körében. A tanulók két-három éve tanultak angol nyelvet a mintavétel idején. A kérdőív fejlesztése három szakaszban történt. Először elemeztük a szakirodalmi hátteret, és a kapcsolódó kérdőíveket. Ezután áttekintettük a Strategy Inventory for Language Learning kérdőív területeit és állításait, amelyek az önszabályozott tanulás területei szerint megtarthatók. Majd az önszabályozott tanulás elméletére épülő kérdőívek állításait tanulmányozva fogalmaztuk meg azon állításokat, amelyek kiegészítik az önszabályozott tanulási stratégia kérdőívet, követve Oxford önszabályozott nyelvtanulási stratégia elméletét. A kérdőív területeit a kognitív, a metakognitív, az affektív, a meta-affektív, a szociokulturális interaktív és a metaszociokulturális-interaktív kategóriák alkották. A Self-Regulated Foreign Language Learning Strategy Questionnaire (SRFLLSQ;

¹⁹ A fejezet a következő szakirodalom alapján készült. 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>

Önszabályozott Idegen Nyelvtanulási Stratégia Kérdőív) öt faktorra történő validálása valósult meg. A metakognitív terület (nyolc item) arra kérdezett rá, hogy a tanuló megtervezi-e időbeosztását a tanuláshoz, előzetes tudását felidézi-e és használja-e tanuláskor, megfigyeli-e mások nyelvhasználatát, használ-e stratégiákat az információk feldolgozásához. A kognitív terület (hat item) azt kutatja, hogy a tanuló hogyan dolgozza fel a tananyagot, például szabályszerűségeket keres, mondatban használja a szavakat. A meta-afektív stratégiák (nyolc item) az idegen nyelvhez kapcsolódó érzelmi állapotra utalnak. Bátorítja-e magát a tanuló nyelvtanuláskor, keresi-e a tanulásban az örömet, jutalmazásként használja-e az idegen nyelvet, észreveszi-e, ha feszültséget okoz a nyelvtanulás. A meta-szociokulturális interaktív típus (nyolc item) arra kérdez rá, hogy a tanuló meg akarja-e ismerni más idegen nyelvűek kultúráját, gondolkodik-e a kultúrák közötti hasonlóságokon és különbségeken, gyakorolja-e a nyelvet másokkal, szabaidejében használja-e az idegen nyelvet. A szociokulturális interaktív stratégiatípus (négy item) az idegen nyelvi beszélővel való kapcsolatára vonatkoznak. A kérdések arra irányulnak, hogy a tanuló kezdeményez-e idegen nyelvű beszélővel beszélgetést, meg akarja-e ismerni kultúrájukat és beszélgetéskor, ha nyelvi nehézsége támad, próbálja-e továbbblendíteni a beszélgetést.

Vizsgálatunk az SZTE Doktori Iskolájának Etikai Bizottsága ajánlásaival összhangban és engedélyével történt. A tanulók egy a mérésben résztvevő iskola által választott tanórán töltötték ki a kérdőívet az eDia online rendszeren keresztül, válaszaikat ötfokú Likert-skálán megjelölve.

Az adatelemzés két lépcsőben valósult meg SPSS és SPSS AMOS segítségével. Először is megerősítő faktorelemzést végeztünk (CFA), majd strukturális egyenletek modelljén keresztül (SEM) elemeztük az adatokat. Feltételezett modellünk alapján először is egy hatfaktoros modellt építettük fel, amelynek alapját az előzőekben felsorolt kategóriák adták. A feltételezett modellünk nem mutatott megfelelő illeszkedést. Ez a modell illeszkedésmutatóiból derült ki, melyek a Chi-square test, comparative fit index (CFI), Tucker–Lewis Index (TLI), és a root mean square error of approximation (RMSEA) voltak (Kline, 2015). Ezért a faktorstruktúra átgondolására volt szükség. A területeket áttekintve az affektív faktor mutatott eltérő struktúrát, így átalakítottuk a kérdőívet és egy ötfaktoros modellt alkottunk (6. sz. melléklet). A Chi-square test esetében meg kell jegyeznünk, hogy érzékeny a mintára. A CFI és TLI mutatók nem mintaérzékenyek, 0–1-ig terjednek. Minél inkább az 1-hez közelítenek, annál jobb

illeszkedést jeleznek. Az RMSEA a modell struktúrájának komplexitását mutatja, értékét tekintve 0,08 alatt fogadjuk el ezt az illeszkedésmutatót.

A modell struktúrájának meghatározása után klasszikus tesztelméleti vizsgálatokkal ellenőriztük a reliabilitást (internal consistency reliability, Cronbach- α , Cronbach's alpha; és composite reliability / kompozit reliabilitás, CR, McDonald's coefficient omega) (Raykov, 1997). Az értékeket tekintve a 0,70 feletti értékeket megfelelőnek fogadhatjuk el (Hair, Black, Babin, & Anderson, 2010). A modell konstruktum validitása (construct validity) konvergencia és diszkriminációs validitással került mérésre (convergent and discriminant validities). A konvergencia validitás azt a fokot mutatja, hogy a modell itemei hogyan kapcsolódnak egymáshoz. Az érték akkor fogadható el, ha egy adott konstruktumban minden faktor magasabb, mint 0,70, továbbá a CR érték magasabb, mint 0,70 és az AVE (average variance extracted) érték magasabb, mint 0,50. Habár Fornell és Larcker (1981) kritériumrendszere alapján alacsonyabb AVE értékeket is elfogadnak, ha a CR érték magasabb, mint 0,60. A diszkriminációs validitás azt jelzi számunkra, hogy egy konstruktumhoz tartozó item valóban elkülönül-e másik konstruktumtól. Ehhez a HTMT (heterotrait-monotrait ratio of correlations) értéket vizsgáltuk. Kline (2015) nyomán 0,85 volt a validitás ezen típusának kritériumszintje. Ha a HTMT érték ennél alacsonyabb, megerősíthetjük a diszkriminációs validitást.

V.5.2. Eredmények

Az elvégzett elemzések alapján megállapítottuk, hogy az ötfaktoros struktúra megfelelő volt a kérdőív egészére nézve (7. sz. melléklet), Chi-square = 3137; df = 517; $p = 0,000$; CFI = 0,912; TLI = 0,899; RMSEA = 0,048; valamint az egyes területek esetében is illeszkednek az adatok (42. táblázat).

A következő kutatási szakaszban a kérdőív reliabilitását vizsgáltuk a Cronbach- α és omega koefficiens segítségével. Az eredmények minden faktor esetén megbízható értékeket jeleztek, az értékek magasabbak voltak, mint 0,70. A kérdőív KMO indexe is magas volt, 0,972. Elvégeztük a további validitáshoz szükséges statisztikai vizsgálatokat is. Az AVE értékek kissé alacsonynak mutatkoztak (0,33 – 0,48).

Az öt faktor között szoros interkorrelációt találtunk ($r = 0,63 - 0,75$). A diszkriminancia validitást HTMT értékekkel mértük, melyek 0,63 – 0,75-ig terjedtek. Minden érték 0,85 alatt maradt, így a diszkriminációs validitást biztosítani tudtuk.

42. táblázat A fit-indexek jószágmutatói, a belső konzisztencia (CRB), kompozit reliabilitás (CR), és AVE értékek

	Chi-square	df	p <	CFI	TLI	RMSEA	CRB	CR	AVE
Metakognitív	165	20	0,001	0,972	0,949	0,057	0,84	0,84	0,41
Kognitív	27	9	0,01	0,993	0,983	0,030	0,75	0,76	0,35
Meta-affektív	240	20	0,001	0,941	0,894	0,070	0,77	0,79	0,33
Szociokulturális-interaktív	175	20	0,001	0,997	0,958	0,059	0,88	0,88	0,48
Metaszociokulturális-interaktív	23	20	0,001	0,987	0,937	0,069	0,74	0,74	0,42

A kérdőív faktorainak meghatározása után megvizsgáltuk a tanulók válaszainak évfolyamonkénti átlagát és szórását, melyet a következő táblázból olvashatunk le.

43. táblázat. Az évfolyamok átlaga és szórása

	5. évfolyam		6. évfolyam		t	p <
	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás		
Metakognitív	3,58	0,80	3,51	0,75	5,036	n. s.
Kognitív	3,45	0,81	3,39	0,74		n. s.
Meta-affektív	3,45	0,82	3,28	0,75		0,001
Szociokulturális-interaktív	3,68	0,92	3,63	0,86		n. s.
Metaszociokulturális-interaktív	3,64	0,98	3,59	0,91		n. s.

Megjegyzés: n. s. = nem szignifikáns

Az eredmények azt mutatták, hogy az ötödikes és hatodikos tanulók leggyakrabban a szociokulturális-interaktív stratégiákat használták, a második leggyakrabban alkalmazott stratégia a metaszociokulturális-interaktív faktor volt. A tanulók legritkábban meta-affektív és kognitív stratégiákat használták. A két almint között egyetlen terület, a meta-affektív terület mutatott szignifikáns különbséget, az ötödikesek használták szignifikánsan gyakrabban ezt a stratégiátípust.

V.5.3. Összegzés

Az áttekintés alapján megállapítható, hogy a nyelvtanulási stratégiák faktorainak rendszere működő modellt ad, hogy a stratégiák összetételét leírjuk. Az affektív faktor beazonosítása azonban még pontosításra vár. A stratégiahasználat átlagait tekintve azt a következtetést vonhatjuk le, hogy a mintában résztvevő tanulók közel azonos mértékben használják stratégiáikat. Feltételezhetően ebben az életkorban még nem alakult ki domináns stratégiahasználat. A kutatásunk jelentősége abban áll, hogy az önszabályozott tanulás és nyelvtanulás kapcsolatára rávilágított. A nyelvtanulás egy olyan terület, amelyen a tanulóktól elvárt azon tevékenységek használata, amelyek a tanulás sikeréhez hozzájárulnak. A kérdőíves mérés során nyújtott visszajelzés hasznos lehet a tanulóknak, hiszen az önszabályozott tanulás során folyamatosan hangsúlyozzák a reflexió, az önértékelés és a tanulás tudatossá válásának szempontjait. A kérdőív alkalmazható osztálytermi környezetben, így a tanárok azonnali visszajelzéshez juthatnak tanulóik stratégiahasználatáról, amely meghatározhatja választott tanítási módszereiket is.

V.6. Az önszabályozott nyelvtanulási stratégiák vizsgálata - A teljesítmény és attitűd közötti összefüggések angol, mint idegen nyelvből²⁰

V.6.1. A kutatás módszerei

Előző kutatásokból azt a következtetést vontuk le, hogy a stratégiák kutatása gyakran más területekkel áll kapcsolatban és az attitűd kiemelten fontos szerepet játszik a tanulásban. Eddig viszonylag kevés kutatás fókuszált az önszabályozott nyelvtanulási stratégiákat vizsgáló kérdőív fejlesztésére, valamint a kutatások nagyrészt felsőoktatásban tanuló minta stratégiahasználatát vizsgálták. Célunk ezért az előzőekben fejlesztett önszabályozott nyelvtanulási stratégia kérdőív használata az affektív területtel

²⁰ A fejezet a következő szakirodalom alapján készült. 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>

kiegészítve és az angol nyelvtanulási stratégiák alkalmazásának vizsgálata az angol nyelv iránti attitűdön keresztül az angol nyelvi osztályzattal való összefüggésében általános iskolás felső tagozatos tanulók körében. A szakirodalmi háttér alapján az empirikus kutatásunk kezdetén, a nyelvtanulási stratégiák használatának szignifikáns hatását feltételeztük a nyelvi attitűdre és teljesítményre nézve.

Kutatási kérdéseink során arra kerestünk választ, hogy az ötödik évfolyamos minta tanulói válaszainak átlaga hogyan alakult a stratégiahasználat során angol, mint idegen nyelvből. Választ kerestünk továbbá arra, hogy az angol nyelvi teljesítmény alapján találhatók-e szignifikáns különbségek a tanulók stratégiahasználatában. Kutatási kérdésünk azt is kutatta, hogy mely stratégiatípus gyakorolt szignifikáns hatást a tanulók angol nyelvi teljesítményére és attitűdjére.

A vizsgáltunk mintáját ötödik évfolyamos tanulók alkották, akik 64 iskolából kerültek ki ($N_{\text{total}} = 1653$; $N_{\text{fiú}} = 827$, $N_{\text{lány}} = 780$, $N_{\text{hiányzó}} = 46$). Nyelvi szintjüket tekintve kezdő A1 és A2 szinten voltak. Megkérdeztük azt, hogy hetente hány órát foglalkoznak angol nyelvvel. Az eredményekből az derült ki, hogy 17 tanuló tölt el két vagy annál kevesebb órát angol nyelvtanulással. 884 tanuló körülbelül három órát foglalkozik hetente az angol nyelvvel, ennél kevesebb, 303 tanuló négy órát foglalkozik az angollal hetente, míg 357 tanuló öt órát szentel az angoltanulásnak hetente. 67 olyan tanulót találtunk, aki hat vagy annál több órát tanul angolul hetente. 25 tanuló nem adott választ a heti angoltanulási idővel kapcsolatban.

A felhasznált mérőeszköz az Önszabályozott idegen nyelvtanulási stratégiák kérdőív, Self-Regulated Foreign Language Learning Strategy Questionnaire (SRFLLSQ) módosított változata volt (Habók & Magyar, 2018b; Habók, Magyar, & Molnár, 2022). A módosított rész a korábban nem azonosított affektív területet tartalmazta, valamint a szakirodalom alapján a motivációs és metamotivációs területek kerültek be a kérdőívbe. Eszerint a kérdőív a következő területeket tartalmazta: metakognitív (nyolc item), kognitív, (hat item), meta-affektív (nyolc item), affektív (nyolc item), metaszociális (nyolc item), szociális (hat item), metamotivációs (négy item) motivációs (négy item) (8. sz. melléklet). A tanulók ötfokú Likert-skálán adták meg válaszaikat. A kérdőívhez tartozott egy háttérkérdőív is, amely az angol nyelvi osztályzatról, attitűdről gyűjtött adatot.

A kutatás tervezésekor első lépésben etikai engedélyt kértünk az SZTE Doktori Iskolájának Etikai Bizottságától. Az engedély után felvettük a kapcsolatot a kutatásban részvételi szándékukat jelző iskolákkal, és informáltuk az iskolákat a kutatás céljairól,

továbbá elküldtük számukra a kitöltéshez szükséges információkat. A kutatás az eDia Online Diagnosztikus Értékelő Rendszer (eDia) felületén valósult meg (Csapó & Molnár, 2019) egy, az iskola által biztosított tanórán. A kitöltés körülbelül 20 percet vett igénybe. A tanulók tanáruktól kérhettek segítséget, azonban a tanulók számára az eDia rendszer ismerős volt, hiszen online mérésekhez gyakran használják. Az adatgyűjtéskor technikai probléma nem merült fel.

Adatelemzéshez leíró statisztikai elemzéseket végeztünk, amelynek keretében megvizsgáltuk a területek reliabilitását, átlagát és szórását az egész minta vonatkozásában, valamint az alacsonyan, illetve magasan teljesítő tanulók válaszai alapján is. Ezt követően útvonalelemzés segítségével áttekintettük a változók közötti kapcsolatot és a kapcsolatok irányát. A modell működésének ellenőrzésére a Chi-square test, comparative fit index (CFI), Tucker–Lewis Index (TLI), és a root mean square error of approximation (RMSEA) szolgáltak (Kline, 2015). Elemzéseinkhez az SPSS és SPSS AMOS programokat használtuk.

V.6.2. Eredmények

A kérdőív megbízhatóságát jelző reliabilitásmutatók minden esetben megfelelőek voltak. A metaszociális területen volt a legmagasabb a Cronbach- α érték, míg a motivációs területén a legalacsonyabb. A leíró statisztikai eredmények azt mutatták, hogy a legalacsonyabbra értékelt stratégiahasználat a metaszociális stratégiák esetében található, míg a legmagasabb értékelést elérő stratégiatípus az affektív stratégiáké volt (44. táblázat).

44. táblázat. A nyelvtanulási stratégiák használatának reliabilitása, átlaga és szórása

Területek	Crb α	Átlag (Szórás)	Átlag (Szórás)
Metakognitív	0,79	3,47(0,74)	3,46(0,70)
Kognitív	0,72	3,43(0,78)	
Meta-affektív	0,73	3,28(0,77)	3,55(0,72)
Affektív	0,83	3,82(0,81)	
Metaszociális	0,88	3,19(0,98)	3,28(0,92)
Szociális	0,85	3,41(0,94)	
Metamotivációs	0,76	3,45(0,98)	3,60(0,84)
Motivációs	0,66	3,75(0,90)	

A kérdőív területeiből összevont változókat képeztünk, mely szerint azt találtuk, hogy a tanulók leginkább a motivációhoz kapcsolódó stratégiaterületeket használják, míg a szociális területeket kevésbé részesítik előnyben.

Megvizsgáltuk azt is, hogy az alacsony angol nyelvi osztályzattal rendelkező tanulók és a magas osztályzatot elérő tanulók stratégiahasználatuk hogyan alakult. Ehhez két csoportra osztottuk a mintát. Az alacsonyan teljesítők csoportjába a középest vagy annál alacsonyabb osztályzatot elérő tanulók tartoztak (N = 303), míg a magasan teljesítők csoportjába a jó vagy jeles osztályzatot elérő tanulók tartoztak (N = 1310). 40 tanuló nem adott választ az osztályzatával kapcsolatban.

Összességében azt a következtetést vontuk le, hogy a jó vagy jeles osztályzatot elérő tanulók szignifikánsan nagyobb arányban alkalmazták stratégiáikat minden területen válaszaik szerint. A legmagasabb átlagokat az affektív és metamotivációs stratégiák területén érték el, míg a legalacsonyabbra a metaszociális stratégiák használatát értékelték. Az átlagokat és szórásokat a következő, 45. táblázat mutatja.

45. táblázat. A nyelvtanulási stratégiák használatának átlaga és szórása az alacsonyan és magasan teljesítő tanulók körében

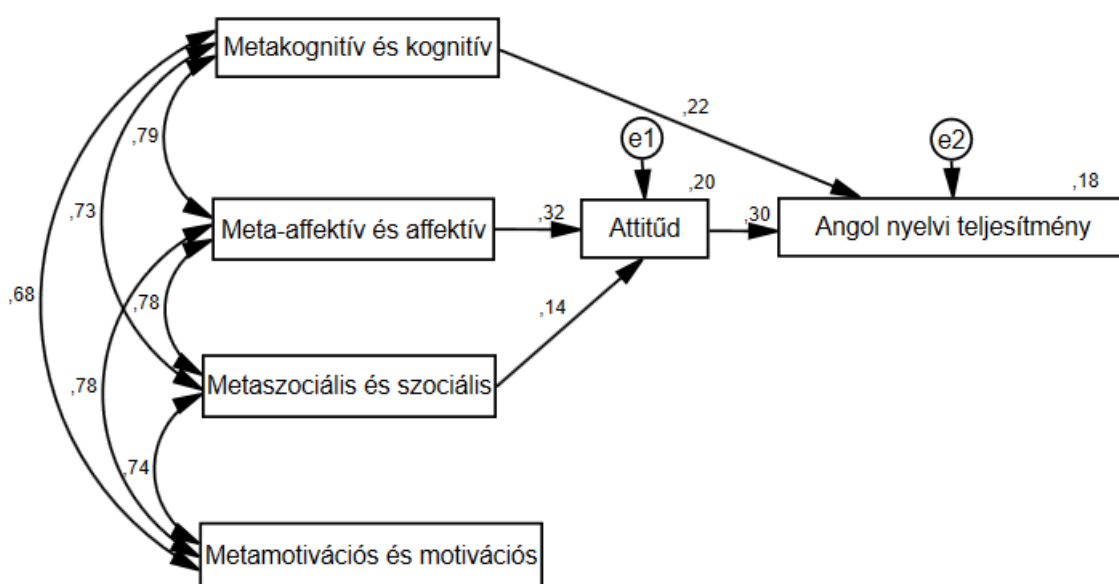
Területek	Magasan teljesítő tanulók Átlag (Szórás)	Alacsonyan teljesítő tanulók Átlag (Szórás)	t
Metakognitív	3,58(0,71)	3,02(0,71)	-12,21*
Kognitív	3,51(0,76)	3,07(0,74)	-9,28*
Meta-affektív	3,33(0,76)	3,07(0,77)	-5,24*
Affektív	3,96(0,76)	3,26(0,79)	-13,85*
Metaszociális	3,27(0,98)	2,82(0,88)	-7,30*
Szociális	3,50(0,93)	2,98(0,86)	-8,78*
Metamotivációs	3,51(0,98)	3,14(0,96)	-5,91*
Motivációs	3,84(0,86)	3,32(0,97)	-9,34*

Megjegyzés: A különbségek szignifikancia-szintje *p < 0,001.

Az alacsonyan teljesítő tanulók esetében ugyancsak a motivációs és affektív stratégiák esetében találtuk a legmagasabb átlagot, míg legritkábban metaszociális stratégiákat használták.

Útvonalelemzés segítségével megvizsgáltuk a stratégiák hatását az angol nyelvi attitűdre és teljesítményre nézve (18. ábra). Mivel Oxford önszabályozott modelljében a stratégiakategóriák egymással szoros kapcsolatban vannak, így a stratégiakategóriákat összevontuk páronként. Minden esetben szignifikáns korrelációs együtthatókat találtunk

a stratégiakategóriák között ($r = 0,68 - 0,79$, $p < 0,001$), és a változók között ($r = 0,45 - 0,25$, $p < 0,001$). A felállított modellünk elfogadható illeszkedésmutatókat jelzett, így a területek egymásra gyakorolt hatásának irányát is sikerült leírni (Chi-square = 35,574; $df = 5$; $p = 0,000$; CFI = 0,995; TLI = 0,977; NFI = 0,994; RMSEA = 0,061).



18. ábra. Az angol nyelv tanulási stratégiák hatásának útvonalelemzése az angol nyelvi attitűdre és teljesítményre

Az eredmények azt mutatták, hogy a meta-affektív és affektív terület hatása az angol nyelvi attitűdre a legjelentősebb. Sikerült kimutatni a metaszociális és szociális terület hatását is az attitűdre, azonban alacsonyabb mértékben. Az attitűd közvetlen hatása is megjelent az angol nyelvi teljesítményre nézve, valamint a metakognitív és kognitív terület szignifikáns hatása is megmutatkozott. A metamotivációs és motivációs terület közvetlen hatását nem sikerült kimutatni más területre, közvetett hatása a stratégiákon keresztül figyelhető meg.

V.6.3. Összegzés

Ötödik évfolyamos tanulók stratégiahasználatát elemeztük. Összességében azt találtuk, hogy a mintában résztvevő tanulók leginkább az affektív stratégiákat használták, míg a metaszociális stratégiák használata volt a legalacsonyabb. Nemzetközi kitekintés során megállapítható, hogy ez az eredmény összhangban van Raoofi, Binandeh and

Rahmani (2017) kutatásával, amelyben ugyancsak a szociális stratégiák alacsony használatát találták. A magasabb angol nyelvi eredményt elérő tanulók magasabb stratégiahasználatát találtuk, mely más kutatás során is megerősítést nyert. Charoento (2017) kutatása szintén rávilágított arra, hogy a jobb tanulmányi eredményt elérő tanulók szignifikánsan gyakrabban használják stratégiáikat, azonban más kutatások is megerősítették ezt az eredményt (Rao, 2016; Raoofi, Binandeh, & Rahmani, 2017; Sánchez, 2019). Kutatásunk során azt is feltártuk, hogy az alacsonyan teljesítő tanulók kevesebbet használják motivációs stratégiáikat. A stratégiahasználat átlaga azonban az alacsonyabban és magasabban teljesítő tanulók esetében is együtt mozgott. Köszönhető ez annak, hogy a tanulók még kezdő szinten vannak, kevesebb a beszélgetés, másokkal való kommunikáció, célnyelvi magas szintű beszélővel kevesebb lehetőségük volt találkozni, bonyolultabb nyelvtani szabályokkal még nem szembesültek és kevesebb szó használatát várják el tőlük.

Az útvonalelemzésünk azt mutatta, hogy a stratégiák között szoros összefüggés van, ám csak két terület hatása mutatható ki az angol nyelvi attitűdre. Ezek a meta-affektív és affektív, valamint a metaszociális és szociális területek. Az attitűd szintén közvetlenül befolyásolta az angol nyelvi teljesítményt, mint ahogyan a metakognitív és kognitív területek is. Az eredmények hasonló tendenciákat mutatnak, mint Habók & Magyar (2018a) és Platsidou & Kantaridou (2014) kutatása, amelyben az attitűdök fontos szerepére hívták fel a figyelmet, mely meghatározó előrejelzője a teljesítménynek.

VI. A tanulás tanulásához kapcsolódó szövegértésre és szövegfeldolgozásra épülő képességfejlesztés megvalósítása online tanulási környezetben²¹

VI.1. Elméleti háttér

Felső tagozattól kezdve egyre több tantárgyat tanulnak a tanulók, és a tananyag mennyisége is megnövekszik az alsó tagozathoz képest. Felmerül a kérdés, hogy ezzel a megnövekedett információ mennyiséggel hogyan tudnak megbirkózni a tanulók. Azt is hozzá kell tenni, hogy az utóbbi időszak pandémia okozta helyzete a papíralapú tanulás mellett az online környezetbe helyezett tanulás szerepét is felerősítette, új irányvonalakat nyitva a digitális szövegekre épülő tanulásnak. A szövegértésre és szövegfeldolgozásra épülő tanulmányunk (Habók & Magyar, 2020b) középpontjába egy olyan online fejlesztőprogramot helyeztünk, amely felső tagozatos tanulóknak tanít szövegfeldolgozáshoz és szövegértéshez kapcsolódó tanulási stratégiákat tantárgyfüggetlen módon. A program az interaktív feladatok megoldásán keresztül tanácsokat is ad a tudatos stratégiahasználathoz.

A tanulás tanulása

A program elméleti háttérét a tanulás tanulása adta, amely fontos 21. századi kulcskompetencia. Szerepét korábban is hangsúlyoztunk az Európai Parlament és Tanács ajánlásában (2006, L 394/13) megfogalmazott kompetencia lista alapján. Eszerint a tanulás tanulása is olyan meghatározó kulcskompetencia, amely az élethosszig tartó tanulás esszenciális eleme, és a tudásalapú társadalomban való boldoguláshoz szükséges képesség (Fredriksson et al., 2006). Meg kell azonban jegyezni, hogy a szövegfeldolgozáshoz és szövegértéshez kapcsolódó fejlesztőprogramunk nemcsak a tanulás tanulása kapcsán érintett, de az anyanyelven folytatott kommunikáció és a

²¹ A fejezet a következő szakirodalom alapján készült. 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>

digitális kompetencia esetében is. Az anyanyelven történő kommunikáció fontos követelménye, hogy a tanulók a tanultakat és olvasottakat tudják kommunikálni. Erre pedig online környezetben a digitális tér ad lehetőséget.

Az Európai Parlament és Tanács ajánlása (2006; EURYDICE, 2002) a tanulás tanulása területével kapcsolatosan kiemeli, hogy a tanuláshoz fontos, hogy a tanuló megszervezze és megtervezze tanulását, valamint ismerje fel azt, hogy a tanulás során felmerülnek-e akadályok, ha igen, ezeket azonosítsa, és lehetőség szerint hárítsa el. A tanulási folyamat sikerességéhez elengedhetetlen a motiváció és a magabiztosság. A tanuláshoz kapcsolódóan még hangsúlyozzák azt is, hogy a tanuló olyan tudásra és képességekre tegyen szert, amelyeket az élet minden területén alkalmaz, vagyis nemcsak az iskolában, hanem a hétköznapi életben is, vagy később a munka világában.

A tanárok gyakran bátorítják a tanulókat, hogy tanuljanak, és vállalják a felelősséget saját tanulásukért, azonban a tanulóknak tudni kell ehhez, hogyan tegyék ezt, hogyan tanuljanak sikeresen és hogyan válhatnak önálló tanulóvá, hogyan szervezzék, tervezzék a tanulásukat, hogyan értékeljék, amit megtanultak. A tanulás tanulása fogalmat esetenként félre is értelmezik, és magával a tanulással használják szinonimaként. Ezek a fogalmak természetesen szorosan összekapcsolódnak, de a tanulás tanulása fogalmat érdemes pontosítani Stringher (2014) szerint. A PISA vizsgálatban (2000) kezdetben az önszabályozott tanulás elmélete felől közelítették meg a tanulás tanulását és olyan területeket vizsgáltak, mint a tanulási stratégiák, a motiváció, az énkép és a tanulási helyzet preferenciája. Azóta némileg módosult a PISA mérések ezen része, és a terület vizsgálata részben kiegészült a metakognícióval, a tanulási attitűddel, a vélekedésekkel és elköteleződéssel. Megállapítható az is, hogy később már nem általánosságban a tanulásra vonatkozóan vizsgálták meg ezeket a területeket, hanem az adott év kiemelt mérési területe szerint is felmérték, hogy a tanulók milyen tanulási szokásokkal, jellemzőkkel írhatóak le. Az olvasás esetében 2009-ben a kidolgozó stratégiák, a memorizáló stratégiák, a megértés és az emlékezet, valamint a kontroll stratégiák vizsgálata történt (OECD, 2010), és azóta is ezek a stratégiák fedezhetők fel a mérésekben.

A tanulás tanulása fogalom értelmezését tekintve az a következtetés vonható le Stringher (2014) elemzése nyomán, hogy a tanulás tanulása komplex fogalom, és különböző oldalról közelíthető meg, attól függően, hogy melyik komponensét szeretnénk hangsúlyozni. Moreno és Martin (2014) az önszabályozó tanulás szerepét erősítette meg, vagyis a tanulás nemcsak annyit jelent, hogy a tanuló a tananyag megtanulásához

szükséges kognitív képességekkel rendelkezik, hanem ismeri a tanulás célját, kész a tanulásra és szabályozza a saját tanulását. Elméletükben megjelenik a metatudás fogalma, eszerint a tanuló ismerje fel saját igényeit, legyen kész a feladat megoldására, és aktívan monitorozza a saját tanulását, amelynek során az önszabályozást megvalósítja. Hautamäki és mtsai. (2002) értelmezésében a tanulás tanulása megvalósulásához szükség van a tanuló részéről egyfajta belső hajlandóságra, ami azt jelenti, hogy a tanuló szándékában kell, hogy álljon a tanulás, legyen elkötelezett a tanulási folyamata, valamint egy-egy feladat megoldása iránt. Összességében megállapítható, hogy a tanulás tanulása egy olyan komplex kulcskompetencia, amely segíti a tanulót abban, hogy képes legyen saját tanulás megtervezésére és szervezésére, célok kitűzésére, valamint saját előrehaladásának tudatos monitorozására. Emelett elősegíti azt is, hogy a tanuló legyen elkötelezett saját céljai megvalósítása iránt.

Szövegértés

Az olvasás és szövegértés kutatása összetett és gyakran kerül hazai és nemzetközi kutatások középpontjába. A legnagyobb volumenű vizsgálat, az OECD PISA vizsgálat kezdetektől vizsgálja a tanulók olvasás-szövegértését. Az OECD PISA (2009) értelmezésében a szövegértés komplex folyamat, *„a szövegértés írott szövegek megértése, felhasználása és az ezekre való reflektálás, illetve a velük való elkötelezett foglalkozás képessége annak érdekében, hogy az egyén elérje céljait, fejlessze tudását és képességeit, és hatékonyan részt vegyen a mindennapi életben”* (Balázsi, Balkányi, Ostorics, Palincsár, Rábainé, Szepesi, Szipőcsné, & Vadász, 2010, p. 25; OECD, 2009, p. 23). A meghatározás alapján megállapítható, hogy a szövegértés több, mint egy egyszerű olvasási folyamat, olyan tudás és képességek használatát jelenti, amelyek alkalmazása a tanulótól nemcsak az iskolai tanulás során, de később is magas szinten elvárt. Steklács (2013, p. 3) meghatározása szerint *„az olvasási stratégia nem más, mint egyrészt magának az olvasási folyamatnak, a folyamat módszerének, eljárásának a tudatos tervezése, kivitelezése, ellenőrzése és monitorizálása, másrészt a választott olvasási mód elemeinek elnevezése”*. Az olvasás-szövegértés iskolai fejlesztése azért is lényeges, mert a tanulók a képességeik és stratégiáik alkalmazásával jutnak el a magas szintű olvasóvá válásig, amely hosszantartó folyamat és gyakorlást igényel (OECD, 2016c). Ehhez szükség van előzetes tudásra, tapasztalatokra, gyakorlásra és a stratégiahasználat automatizálódására. Az olvasás-szövegértés mérése más tanulás

tanulása vizsgálatoknak is fontos eleme, például a finn frameworkben a szövegértelmezésen keresztül jelenik meg (Hautamäki et al., 2002).

Az olvasás-szövegértési stratégiák szerepe

Az olvasás tanítása és gyakorlása hosszú távú, éveken átívelő folyamat. A felső tagozat kulcsfontosságú az olvasás-szövegértési stratégiák alakításában, hiszen a tanulók ekkor már az alsó tagozathoz képest jelentősen megnövekedett mennyiségű tudományos szöveggel találkoznak, valamint olyan szövegekkel, amelyek a mindennapi érdeklődésükhöz kapcsolódnak, és amelyek feldolgozása szintén elmélyült szövegértést igényel. A papíralapú olvasás mellett ebben az életkorban megjelenik a digitális szövegértés fejlesztésének igénye is. Ezek a jellemzők elengedhetlenné teszik, hogy a tanulók stratégiai olvasóvá váljanak (Afflerbach, Pearson & Paris, 2017). A stratégiai olvasók könnyebben, gördülékenyebben olvasnak, jobban ismerik olvasási képességeiket, könnyebben felismerik és beazonosítják nehézségeiket, valamint hatékonyabban fejlesztik olvasási készségeiket (Devi & Suroto, 2024; Li, 2019).

Számos átfogó kutatás foglalkozik azoknak az olvasás-szövegértési stratégiáknak az azonosításával és osztályozásával, amelyek támogatják a tanulókat abban, hogy hatékonyabb és stratégiáikat tudatosan használó olvasókká váljanak (Campbell et al., 2022; Cekiso, 2012; Elston et al., 2022; Habók, 2015c; Habók & Babarczy, 2018; Habók, Oo, & Magyar, 2024; Han, 2017, 2018). Mivel a kutatók jellemzően a folyamat szerepét tanulmányozzák az olvasásmegértés során, így az olvasás-szövegértési stratégiákat az olvasás három fázisához sorolták: olvasás előtti, olvasás közbeni és olvasás utáni szakaszokba (Baker & Boonkit, 2004; Cekiso, 2012; Habók & Magyar, 2019; Norouzian & Mehdizadeh, 2013). Az olvasás előtti stratégiák célja, hogy segítsék a tanulókat a tartalom megértésében az előzetes tudás aktiválásával, az olvasás céljának meghatározásával, és az előzetes kérdések feltevésével a szöveg várható tartalmára vonatkozóan. Az olvasási folyamat közben az olvasók különböző stratégiákat alkalmaznak a sikeresebb megértés érdekében. Ezek a stratégiák magukban foglalják a jegyzetelést, a kulcsfontosságú kifejezések, fő gondolatok és mondatok kiemelését. A magasan képzett olvasók tudatosan és célzottan alkalmazzák ezeket a stratégiákat. Az olvasás utáni stratégiák lehetővé teszik a tanulók számára, hogy az olvasás befejezése után elmélyítsék az olvasott tartalmat. Ide tartoznak a szöveg összefoglalására, a kulcspontok áttekintésére, a saját megértés ellenőrzésére, és a tartalom értékelésére

vonatkozó stratégiák. Ebben a szakaszban a tanulók kritikusan reflektálhatnak az olvasottakra.

Az olvasás-szövegértési stratégiák technológia-alapú tesztelése

A digitális korban az olvasás szerepe a papíralapról az online környezetbe helyeződött át. Az online olvasás számos, de egymástól eltérő készség összehangolását teszi szükségessé a nyomtatott vagy a digitális formától függően. A két forma között egyik különbség, hogy a papíralapú szövegek olvasásakor az olvasási folyamat az oldal tetején kezdődik, és lineárisan halad, míg az online szövegek olvasása általában nem lineáris formában történik (Cobb, 2017; Geva & Ramirez, 2015). Az online környezetben az olvasó többször találkozik videókkal, vizuális eszközökkel, vagy hiperlinkekkel, melyekhez számos új olvasási technikát kell elsajátítaniuk (Spiro, Klautke, & Johnson, 2015).

Az online tananyagok több előnyt is hordoznak magukban. Előnyük, hogy személyre szabott feladatokkal a különböző képességű tanulók számára kínálhatnak tanulási lehetőséget. Szintén előnyt jelent a tanulók számára nyújtott azonnali visszajelzés, amely segítségével nyomon követhetik fejlődésüket és azonosíthatják a további fejlesztendő területeket (Csapó & Molnár, 2019). Ugyancsak előnyként jelenik meg, hogy a hagyományos szemtől-szembeni jelenléten alapuló tanítással ellentétben ezek a tananyagok vonzóbb tanulási környezetet teremthetnek. A tanulók motivációját növelheti, ha elsősorban játékalapú elemekkel gazdagítják a programokat a tanulói érdeklődés fenntartása céljából (Alonso-Fernández et al., 2019; Dicheva et al., 2015). További előnyük, hogy segíthetnek a tanulóknak stratégiák tanulásában és gyakorlásában az olvasás-szövegértési képességeik fejlesztése céljából, akár az osztálytermi környezetben, akár az otthoni tanulásban.

A digitális szövegek szempontjából kulcsfontosságú stratégiákat nem feltétlenül fejlesztik az iskolákban, így egyértelműen kiderül, hogy szükség van olyan fejlesztőprogramokra, amelyek mind tanórai, mind tanórán kívüli keretek között alkalmazhatók az olvasás-szövegértési stratégiák fejlesztésére. Az online környezetben használt stratégiák egy része olyan, amelyeket nyomtatott szövegekhez is használnak, például a tervezési stratégiák, az előrejelzés, a megfigyelés vagy az értékelés. Kutatások azonban megerősítették, hogy egyes olvasási folyamatok összetettebb készségeket és más típusú stratégiahasználatot igényelnek, ha digitális formában történik a szövegfeldolgozás. Coiro és Dobler (2007) igazolta, hogy a gyakorlott online olvasók

nem egyszerűen lineárisan dolgozzák fel a szövegeket, hanem dinamikus és ismétlődő ciklusban haladnak. Amikor a tanulók szövegekkel dolgoznak, gyors és összetett mentális folyamatokon mennek keresztül: megtervezik, hogyan közelítsenek a szöveghez, előrejelzéseket készítenek annak tartalmára vonatkozóan, olvasás közben folyamatosan nyomon követik a megértésüket, majd értékelik az olvasottakat. Ez a ciklikusan ismétlődő mintázat támogatja a szöveg hatékonyabb feldolgozását és mélyebb megértését. Ezáltal az olvasóknak nemcsak a nyomtatott szövegek feldolgozásához szükséges hagyományos olvasási készségeket és stratégiákat kell alkalmazniuk, hanem az online szövegek értelmezéséhez elengedhetetlen új készségeket is.

Zhang és Duke (2008) azt állapította meg, hogy bizonyos stratégiák, mint például az értékelés, a megfigyelés, az összegzés és a következtetések levonása, hasonló módon jelennek meg mind az online, mind a papíralapú környezetben. Az olvasás célja és funkciója azonban meghatározó tényező, mivel az olvasók különböző stratégiákat alkalmaznak attól függően, hogy milyen céllal olvasnak az interneten. A szórakozásból történő olvasáskor a tanulók általában kevesebb stratégiát használnak, míg konkrét tanulási cél esetén célorientáltabban olvasnak és többféle szövegfeldolgozó stratégiát alkalmaznak.

A számítógépes technológia felhasználása a szövegértési stratégiák oktatásában több fejlesztőprogramon keresztül is megjelent. A Computer Assisted Strategy Teaching and Learning Environment (Számítógéppel támogatott stratégiai tanítási és tanulási környezet) program célja az olvasás-szövegértési stratégiák tanítása volt, és ez több vizsgálat alapját is képezte (Lu et al., 2010; Sung, Chang & Huang, 2008). Sung, Chang & Huang (2008) kutatásában hatodik évfolyamos tanulók számára tanítottak szövegértési stratégiákat, valamint gyakoroltatták is ezeket. A fejlesztőprogram az ASOIM-modellre épült, amelynek területei a figyelem – kiválasztás – szervezés – integrálás – ellenőrzés (Attention – Selection – Organization – Integration – Monitoring, ASOIM) voltak. A figyelemre irányuló stratégiák közé sorolták például a kérdezést, amelynek keretében a tanuló saját magának fogalmazott meg kérdéseket. Ezen kívül ösztönözték a hibák felismerését is. A szelekciós stratégiákhoz kapcsolódóan a fogalmi térkép kitöltését, a szervezési stratégiákhoz a fogalmi térkép felülvizsgálatát és alkotását építették a programba. Az integrációs stratégiákat a főbb gondolatok összekapcsolásán és összegző feladatokon keresztül gyakorolták. Végül az ellenőrző stratégiák célja az volt, hogy a tanulók felismerjék, mennyire sikeresen alkalmazták az előző négy lépéshez kapcsolódó

stratégiákat. A kutatás eredményei igazolták, hogy a kísérleti csoport jobban teljesített a szövegértési stratégiák használatában, mint a kontrollcsoport.

A Smart Reading programban (smartreading.org) az olvasás-szövegértési készségek fejlesztését tűzték ki célul azért, hogy megtanítsák a tanulókat arra, hogyan foglalják össze, hogyan jósolják meg, kérdezzék meg és tisztázzák a szövegekben található információkat. Interaktív leckéket és gyakorló feladatokat kínáltak, amelyek segítettek a tanulóknak abban, hogy ezeket a stratégiákat különböző olvasási kontextusban alkalmazzák. A programban 127 olvasási nehézséggel küzdő tanuló vett részt, akik véletlenszerűen kerültek beosztásra kísérleti vagy kontrollcsoportba. A fejlesztő csoport tanulói két éven át, évente hat hónapon keresztül vettek részt a SMART-ban az első és a második osztályban. A programot kísérő kétéves követéses időszak eredményei jelentős pozitív hatás mutattak ki a tanulók olvasási képességére (Baker et al., 2000).

Yen (2024) kutatása a Mind Walker olvasási program hatékonyságát vizsgálta, amely az angol nyelvi olvasás-szövegértési képesség fejlesztését célozta meg. A vizsgálatba 52 általános iskolás tanulót választottak ki, azonban három felső tagozatos tanuló eredményeit emelték be a vizsgálatba. A 11 hétig tartó, 22 alkalmat magába foglaló program a Tervezés általi megértés (Understanding by Design, UbD) modellen alapult. A Mind Walker stratégiai fejlesztőprogram célja tehát a tanulók olvasási készségeinek fejlesztése volt, az UbD modell alkalmazásával, valamint a gondolattérkép elméletének és gyakorlatának programba való integrálásával. A kísérlet keretében a tanulókat szóasszociációra és kulcsszavak keresésére tanították, hogy felismerjék és megértsék a szókincsfejlesztés fontosságát. A szókincs tudatosítását rövidebb és hosszabb szövegek felhasználásával támogatták, és a tanulókat arra ösztönözték, hogy tudatosabb olvasóvá váljanak. A felhasznált feladatok a gondolattérképezésre épültek, és a rövidebb szövegek feldolgozásától fokozatosan haladtak a hosszabb szövegek feldolgozása felé. A program hatásának mérésére előtesztet és utótesztet oldottak meg a résztvevők, valamint a kutatók vizsgálták a program a hosszú távú hatását is. Az eredmények azt mutatták, hogy az UbD Mind Walker olvasási eszközt használó tanulók esetében jelentősen javult a szókincs és az olvasásértés pontossága. A program azonban nemcsak az egyszerűbb stratégiák használatban bizonyult hasznosnak, mint például a kulcsszavak kiválasztása, vagy a szövegkohézió felismerése, de fejlesztette a tanulók érvelési képességének fejlődését is. A résztvevők képesek voltak asszociációkat létrehozni és hatékonyan alkalmazni a megszerzett tudást.

A Campbell és munkatársai (2022) szintén számítógép-alapú olvasási programot (CARP) fejlesztettek, amelyet ötödikes tanulók körében alkalmaztak (N = 900). A program időtartama egy tanévet fogott át, és hetente legalább 30 percig használták. A tanulók fejlődését havonta követték nyomon egy értékelő eszköz segítségével. A program végére a résztvevők fejlődést mutattak mind az olvasási teljesítményben, mind a szókincsben. Az eredmények azt is jelezték, hogy minden teljesítményszinten javulás volt tapasztalható, a legjelentősebb fejlődés a program elején leggyengébben teljesítő tanulók esetében volt megfigyelhető, akik leginkább küzdöttek szövegértési nehézségekkel.

Összefoglalva, a közelmúltban számos online programot fejlesztettek ki, amelyek elsősorban a szövegértés fejlesztésére összpontosítanak. A programok egy része magába foglalta a stratégiák oktatását, de nem minden esetben integrálták teljes mértékben a stratégiákat a tanulási folyamatba. A stratégiákat általában implicit módon tanították, így az, hogy mely konkrét stratégiákat tanítanak és gyakoroltatnak, nem feltétlenül vált ismertté és tudatossá a tanulóknak.

VI.2. A fejlesztőprogram tartalma

A stratégiák tudatos fejlesztése céljából olvasás-szövegértési stratégia fejlesztőprogramot dolgoztunk ki Magyar Andreával. A *Hogyan tanuljak? Olvasás-szövegértési stratégiák fejlesztése* című fejlesztőprogram²² felépítése különböző stratégiák tanítását és használatát állította a középpontba. A tervezéskor azt tekintettük át, hogy melyek azok az olvasáshoz kapcsolódó stratégiák, amelyek használata a legtöbb tantárgyban megjelenik és gyakorlása a tanulás alapja. Ezután meghatároztuk, hogy mely stratégiák mutathatók be online környezetben és kapcsolhatóak hozzájuk olvasási feladatok. A cél az volt, hogy a tanulók gyakorolják be egyéni tanulásszervezési formában a tanulási stratégiákat. A képességek közül azért az olvasás-szövegértésre esett választásunk, mert a szövegek olvasása és megértése minden tantárgy alapját jelentik. A Nemzeti Alaptanterv (2012, p. 31) alapján 5. évfolyamtól elvárt a tanulóktól *„az olvasási stratégiák, a szövegértő olvasást támogató olvasási típusok folyamatos gyakorlása (pl.: felkészülés az olvasásra, az előzetes tudás előhívása, jelentésalkotás, jóslás, következtetés, értelmezés, értékelés, kérdések, reflektálás a szövegre, összefoglalás).”*

²² www.edia.hu/elea/hogyan-tanuljak

A program készítésekor a Nemzeti Alaptanterv 2012-es változata állt rendelkezésre, és jelentette a program alapját (2012, p. 34–35). A tanulási képesség fejlesztése című tantervi területről áttekintettük azokat a pontokat, amelyek bevonhatóak a fejlesztőprogramba, és ezek fejlesztését mi is beépítettük a programba. Eszerint megjelentek a vázlatok készítésének egyes típusai és ezek gyakorlása. Ezen tevékenységek fogalmi térképen, fűrtábrán és cselekmény alapú ábrák bemutatásán, valamint ezek megalkotásán keresztül kerültek kivitelezésre. A szövegek témáját tekintve, a tanulók különféle témájú és műfajú szövegeket olvastak ezekhez a feladatokhoz kapcsolódóan. A program során a tanulók első lépésként az adott szövegfeldolgozó technikát ismerték meg, majd lehetőség nyílt ezek kipróbálására. További szövegfeldolgozó technikák bemutatásán keresztül a tanulók megismerték vagy tudatosították a kulcsszavak keresését, az információk rendszerezését, a szövegtömörítést, továbbá a szöveg időbeli folyamatainak megállapítását. A tanulás során lényeges cél a szövegekben rejlő összefüggések, és egyszerűbb ok-okozati összefüggések felismerése és értelmezése, mely feladatok szintén beépültek a programba. A tanulásához nélkülözhetetlen az információk emlékezeti rögzítése, amelyhez a szöveginformációk megfigyelése és azonosítása került a fejlesztésbe, mely tevékenységek a felidézés folyamatát segítik.

A Nemzeti Alaptanterv (2012, p. 31–33) alapján az Olvasás, az írott szöveg megértése területről az általános iskolás korcsoportunkhoz illeszkedve építettünk be a programba a fejlesztési feladatokat. A globális olvasást gyakoroltató feladatok mellett megjelent az értelmező olvasás is, amely nélkülözhetetlen az értő olvasás megvalósulásához. Egyes szövegeknél a kulcsszavak kiválasztását, ok-okozati kapcsolatok felfedezését kértük a tanulóktól, továbbá reflexiót is vártunk. A szöveg egyes részeinek beazonosítása és tagolása mellett a szöveg-összefoglalására is kiterjedt a programunk. A tanulóknak a szövegben szereplők cselekedeteit kellett megítélni, nézeteit megérteni, valamint magatartásformákat értelmezni. Mivel a tanulás során a szövegekhez gyakran kapcsolódnak ábrák, vagy táblázatok, amelyeket értelmezni kell, így hangsúlyt helyeztünk a képek, illusztrációk megfigyelésére és a szöveggel való összefüggésük megállapítására is (NAT, 2012).

A Nemzeti Alaptanterv későbbi változata (2020) is célul tűzi ki a szövegértés és szövegalkotás fejlesztését. Felhívják arra a tanulási célra a figyelmet, hogy a tanulók értsék meg mások véleményét, legyenek képesek szövegalkotásra és szövegfeldolgozásra. Szerepel az is a tantervi célok között, hogy a tanulók ismerjenek

meg és alkalmazzanak is tanulási technikákat. A nyelvtanulásnál megjelenik a tanulási és nyelvtanulási stratégiák használatának igénye is, amelyek a tanulókat hozzásegítik az önálló tanulóvá váláshoz és az önszabályozott tanulás megvalósításához. A tanulási stratégiák szerepe azonban más tantárgyaknál is megfigyelhető, például a természettudományos tantárgyak, úgy, mint a földrajz esetében, ahol különösen fontos az ábrák, táblázatok, és szemléltető eszközök szerepe. A történelem tantárgyban szintén nagy jelentősége van a megtanulandó szöveg rendszerezésének és szervezésének, amely különböző tanulási technikák alkalmazásával, sokkal hatékonyabbá válhat. A NAT (2020) kiemeli, hogy a tanulóknak lehetőséget kell kínálni a tanulási technikák alkalmazására, és ebben a tanár szerepének fontosságát is hangsúlyozzák. Ennek a folyamatnak első lépése, hogy a tanárok bemutassák ezeket a technikákat, mint lehetőséget, hogy a tanulók már a tanulás első szakaszában segítséget kapjanak ahhoz, hogyan dolgozhatnak fel egy szöveget. A programunk többféle tevékenységgel is támogatja ezen célok elérését.

Kérjük, **gyorsan** fusd át a szöveget!
30 másodperced van rá!

21

A sivatagok rejtelve

Az évezredek során a szél és a víz, a forróság és a fagy pusztító ereje számos, szinte műremeknek tűnő különleges formát és alakzatot hozott létre. A sivatagi természet némelyik csodálatos remekműve már igen régóta izgatja az emberek képzeletét.

Gyakran előfordul, hogy a sivatagban egyes köveket, de akár egész sziklasíkokat is lakkszerű, legtöbbször barnásfekete, vöröses, de néha szürkés, sajátosan csillogó réteg von be. Ezt a sivatagi lakkot (más néven sivatagi patinát) legtöbbször mangánt, kavasavat vagy vas-oxidot tartalmazó ásványi anyagok parányi mennyisége alkotja, amit egy kevés nedvesség, például harmat old ki a kőzetből. A víz elpárolgása után 1-2 milliméter vastag réteg marad vissza. A 40 milliméteres vastagságot is elérő




Következő

19. ábra. Az első modul egyik szövegéhez kapcsolódó feladat

A tanulóknak gyakran van az információfeldolgozással és szövegfeldolgozással nehézsége, ezért a programunkba változatos szövegfajtákat építettünk be a folyamatos és nem folyamatos szövegeken keresztül (példa 19. ábra). Ezentúl megjelennek az élményszerző szövegek, szépirodalmi szövegek, és a természettudományos szövegek is.

A tartalmat tekintve mindegyik modulba beválogattunk diszciplináris ismereteket tartalmazó szövegeket, amelyek egy-egy gyakorolt stratégia tantárgyi tartalmát adják. Beépítettünk azonban köznapi témájú szövegeket is, amelyekkel a mindennapokban találkozhatnak a tanulók, és amelyek megértése elvárt. A szövegtípus alapján a magyarázó és adatközlő típusú szövegek képezték a program részét.

A fejlesztőprogram szerkezete²³

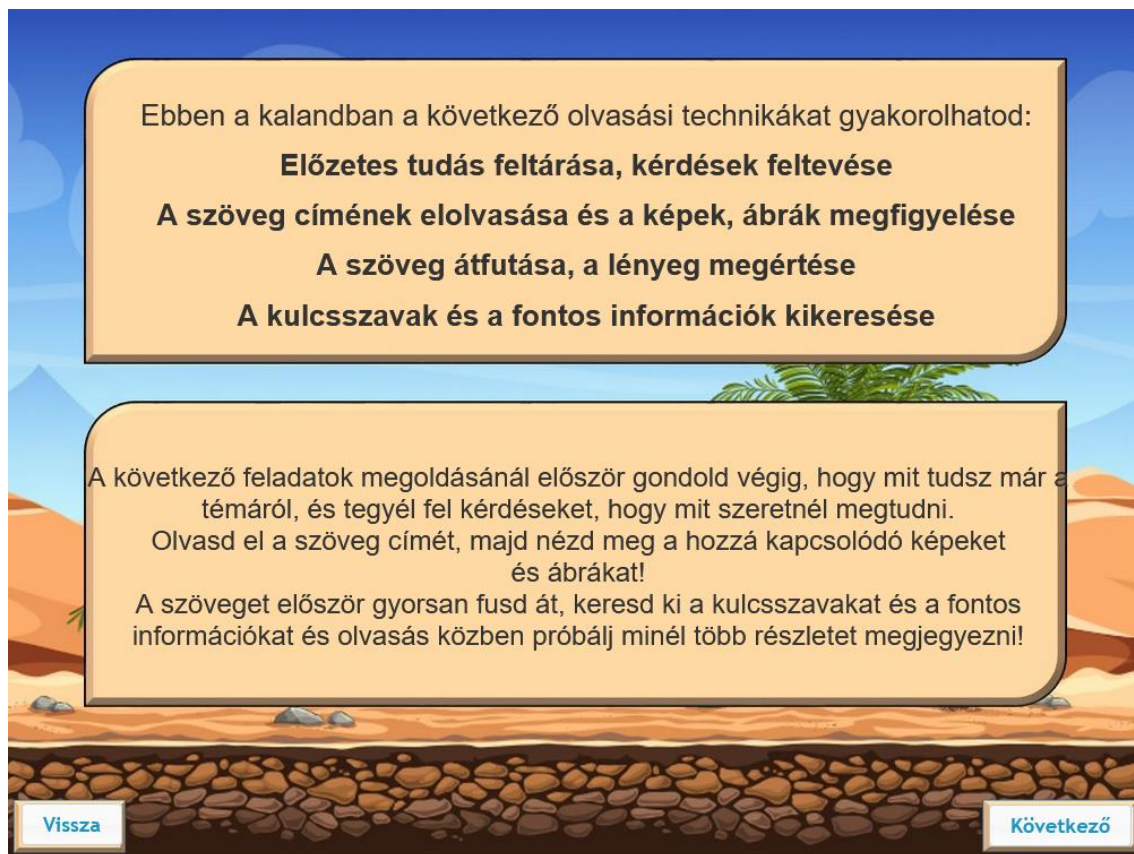
A Bevezető kaland a tanulók előzetes tudását mérte fel három részben. Az első alteszt a szövegértési képességek mérését tartalmazta, a következő alteszt a gondolkodási képességeket vizsgálta, a harmadik rész a tanulási szokásokra kérdezett rá. Az előteszt kitöltése után a tanulók sorban haladtak a modulokkal az úgynevezett kalandokon keresztül.

A fejlesztőprogram nyolc moduljának megoldására egy-egy alkalommal került sor. A modulok szerkezete minden esetben keretet alkotott. Első lépésben a tanulók rövid információt olvashattak a feladataikról, majd arról kaptak információt, hogy mit fognak gyakorolni az adott modulban (20. ábra).

Az Első kaland a szövegekfeldolgozás két stratégiáját mutatta be, illetve gyakoroltatta, a kívülről befelé (bottom-up), valamint a fentről lefelé (top-down) irányuló megközelítést (Oliver & Young, 2016). A kívülről befelé haladó stratégia esetében a tanuló a szavak szintjén kezdi a feldolgozást, és lépésről lépésre haladva építi fel a mondatok értelmét, majd ezek alapján a szöveg jelentését. A fentről lefelé haladó stratégia az előzetes ismeretekre és a globális szövegértésre épít, mivel a tanuló először a szövegösszefüggésekből indul ki, és ezek alapján értelmezi annak részleteit (Li et al., 2016; Lin, Gao, & Huang, 2023; Oliver & Young, 2016). Ilyen szövegek például a tudományos ismeretterjesztő cikkek, tanulmányok, illetve a tankönyvi szövegek. A modul két magyarázó szövegen keresztül segítette a stratégiák elsajátítását. Ebben a

²³ A fejlesztőprogram szerkezetének bemutatását a következő szakirodalom alapján készült. 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

modulban a cél nem a szöveg folyamatos, elmélyült elolvasása volt, hanem az információk gyors kiválasztása és a lényeges információk megtalálása (Balázsi et. al., 2014; OECD, 2013a, 2014).



20. ábra. Az első modul tartalmának ismertetése és a modul alapját képező stratégiákra vonatkozó instrukciók a tanulók számára

A tanulóknak kiemelten kellett figyelniük az előzetes tudásuk feltárására, kérdések megfogalmazására, a szöveg címének elolvasására, valamint képek és ábrák megfigyelésére. Feladat volt továbbá a szöveg átfutása, a kulcsszavak azonosítása és a lényeges információk megértésére (21. ábra). A program szerkezete szerint az olvasás előtti információk áttekintését a feladatok megoldása követte, majd a tanulóktól érdeklődtünk a feladatokról alkotott véleményükről. Arra kérdeztünk rá, hogy mit gondoltak a feladatokról, mennyire voltak azok nehezek vagy érdekesek. A modulok végén a tanulók számára újra összefoglaltuk az alkalmazott stratégiákat, továbbá rövid kérdőív formájában arról is érdeklődtünk, vajon a jövőben tervezik-e ezeknek a stratégiáknak a használatát. A tanulók figyelmét minden esetben felhívtuk arra, hogy a stratégiák tudatos alkalmazása és gyakorlása elengedhetetlen a rögzüléshez.

Természetesen egy-két hét nem elég a begyakorlásra, azonban a hosszútávú célunk az, hogy a tanulók képessé váljanak a stratégiáik feladattól függő alkalmazására.

Melyik bekezdésben kapsz választ a következő kérdésekre? Válaszd ki!
A Szöveg gomra kattintva újra elolvashatod a szöveget, a Segítség gomb további segítséget ad.

Hol alakulhat ki délibáb?	Válassz! v
Miből alakulnak ki a homoki rózsák?	Válassz! v
Mi az a sivatagi patina?	Válassz! v
Mi hozza létre a sivatagok különleges alakzatait?	Válassz! v
Mi az a fata morgana?	Válassz! v

Vissza
Szöveg
Segítség
Következő

21. ábra. Egy az első modulhoz kapcsolódó feladat

A Második kalandban a szövegek olvasása során az olvasottak és hallottak elképzelésére került sor. A hatékony szövegértő olvasó az olvasás során az előzetes tudás és a szöveg interakciója nyomán mentális képet alkot a szövegről, mely szerint elképzezi az olvasottakat, előzetes tudása és az olvasott információk között kapcsolatokat tár fel (Józsa & Steklács, 2009). A második modul öt olvasott és egy hallott szöveg feldolgozása alapján gyakoroltatta a mentális képek alkotását, az olvasottak vagy hallottak elképzelését, ábrák és képek használatát.

A Harmadik kaland a jóslás, az anticipáció szövegértésben betöltött szerepét gyakoroltatja, melynek során az olvasó aktív szerepére kerül a hangsúly, vagyis az olvasó nem passzív befogadóként jelenik meg, hanem előzetes tudásának aktiválása nyomán aktív résztvevője az olvasott szöveg jelentésének megalkotásában és a szöveg értelmezésében (Józsa & Józsa, 2014). A szöveg alapján hipotézisalkotás, a szöveg következő tartalmi lépésének jóslása, a szöveg összefoglalása, a szöveg üzenetének

megértése és következtetések levonása az elvárt. Több olvasási stratégiafejlesztő módszer középpontjában állt már a reciprok tanítás (Palincsar & Brown, 1984). A szövegfeldolgozásra épülő folyamatban a tanulók jellemzően négy kulcsfontosságú stratégia használatát sajátítják el a módszer keretében. Ezek a stratégiák a jóslás, a kérdések feltétele, a tisztázás és az összefoglalás. Gyakran nem csupán egyéni tanulási helyzeteken, hanem csoportmunkára épülő kooperatív módszereken keresztül valósul meg a tanulás, amikor a tanulók egymásnak fogalmazzák az adott stratégiahasználatához kapcsolódó állításaikat. A jóslás kapcsán például: Azt gondolom, hogy ..., vagy Arra számítok, hogy ... , vagy Azt feltételezem, hogy ..., (Józsa & Steklács, 2009).

A Negyedik kalandban a metakognitív olvasási stratégiák használata kerül a középpontba. Annak a megfigyelésére kerül a hangsúly, hogy a tanulók az olvasás során a szöveghez tartozó összes információt megnézzék, úgy, mint az illusztrációkat, ábrákat, táblázatokat, továbbá a szöveget tagolják, összefüggéseket keressenek benne, a szöveg részeinek és egészének összefoglalását gyakorolják, és saját szavakkal adják vissza tartalmát. Ehhez az olvasási folyamat figyelemmel való kísérésére van szükség, és tudatosan át kell gondolni, hogy az olvasottakat hogyan összegezzék, valamint a saját olvasási folyamatukat hogyan monitorozzák és szabályozzák (Józsa & Steklács, 2009). A modul célja az epikus művek hagyományos szerkezeti egységeinek beazonosítása és vizuális elhelyezése ábrán. Ezek az előkészítés, bonyodalom, kibontakozás, tetőpont és megoldás. A modulban megjelenik a grafikus szervezők bemutatása és gyakorlása a szövegértési stratégiák használatán keresztül.

Az Ötödik kaland a hallás utáni szövegértés fejlesztését célozza meg. A beszédmegértés képessége az információfeldolgozás és a kommunikáció elengedhetetlen eleme. A beszédértés folyamatának leírására több modell született, amelyek megközelítésükben, elméleti alapjaiban és funkcionális szemléletükben is különbözőek. Az iskolai oktatásban a pszichológiai kognitív modellek közül az interaktív modellt emeltük ki, amelynek alap gondolata, hogy a szövegek hallgatása folyamán a már megértett részek, a világismeret és a kontextus egyaránt befolyásolják az értelmezést (Pléh, 2014). A modell a beszédértési folyamatot az alulról felfelé és a felülről lefelé ható folyamatok dinamikus mozgásában értelmezi, míg a megértést az általános tudás és a megismerés közé helyezi (Gósy, 2005). A magasabb nyelvi szintek meghatározzák a feldolgozási folyamatokat és a beszédhelyzet, illetve a háttérismeretek aktivizálásával történik meg a szövegértés. A sikeres szövegértés számos alapfeltétele közül Gósy (2001) a következőket hangsúlyozza: beszédészlelés; az életkornak megfelelő mentális lexikon;

jól működő lexikális hozzáférés; a nyelv morfológiai, szintaktikai, pragmatikai szabályainak pontos ismerete; jól működő rövid és hosszú távú memória; megfelelő figyelemkoncentráció; jó logikai képesség. A modulban a hallottak elképzelése, a hallott szöveg utáni jegyzetelés, a részletek megfigyelése, a szöveg részeinek egységben történő megértése, és a szöveg tartalmának jóslása kapott helyet.

A Hatodik kalandban a fogalmi térképekkel való tanulással ismerkednek meg a tanulók. A fogalmi térkép egy olyan vizuális szervező technika, amely segíti a fogalmak és a közöttük lévő kapcsolatok felismerését, rendszerezését, és az összefüggések kifejezését (Habók, 2008, 2009, 2017). A fogalmi térkép csomópontokból és az azokat összekötő vonalakból áll, amelyeken a csomópontokat összekötő összefüggések állnak. A csomópontok a főbb fogalmakat, gondolatokat reprezentálják. Két csomópont kombinációja és a közöttük lévő kapcsolat a propozíció, amelyek hálózatából a fogalmi térkép felépül. A fogalmi térképek abban különböznek a gondolattérképektől, hogy a fogalmak közötti kapcsolatokat magyarázatokkal kötik össze. A fogalmi térkép tehát egy olyan tanulási technikának tekinthető, amely az ismeretek összefüggésükben való ábrázolásán keresztül az elaborációs és a szervező tevékenységeket segíti, ezzel nagyban hozzájárulva az értelemgazdag tanuláshoz (Habók, 2008, 2009, 2017). A modulban így fogalmi térképen keresztül a lényeg kiemelése, a kapcsolatok megállapítása, és az ábrakészítés kerül a középpontba.

A Hetedik kaland a korábbi modulokban megismert és gyakorolt tanult stratégiákat, módszereket ismétli több rövid szöveg feldolgozásán keresztül. A feladatok a szövegek feldolgozását segítik és ellenőrzik azok megértését. A feladatok az előzetes tudás feltárására, kérdések feltevésére, képek, ábrák megfigyelésére irányulnak, továbbá a szöveg átfutásán, a lényeg kiemelésén, a szöveg szempontjából releváns információk kikeresésén és a jegyzetelésen alapulnak.

A Nyolcadik kalandban a csoportmunka kerül középpontba, hiszen egyre nagyobb szerepet kapnak az oktatásban az aktív tanulásra épülő módszerek (Habók & Nagy, 2016). A tanulás az interakciókon keresztül valósul meg, amelynek során az egyének tudásmegosztására folyamatosan szükség van a csoportjuk tagjaival. Az egyénektől elvárt az információk feldolgozása és megértése, amely hozzájárul a közös munka sikeréhez. Ez a típusú tanulásszervezés az oktatásnak is része, megjelenik a kooperatív munkán keresztül és gyakoroltatja a kollaboratív munkaformát. A Végző kaland a záróteszt volt, amely azonos a Bevezető kaland tesztjével. A záróteszt funkciója, hogy felmérje a tanulók fejlesztőprogram hatására elért fejlődését.

Kutatási kérdések

Kutatásunk pilot szakaszában elsőként arra kerestünk választ, hogyan alakulnak a tanulók eredményei a fejlesztőprogram hatására, és hogyan tudják használni a résztvevők a fejlesztőprogram moduljait. Második kutatási kérdésünk arra kérdezett rá, milyen tanári visszajelzések fogalmazódtak meg, amelyek a program továbbfejlesztését segíthetik. Kutatásunk nagymintás mérési szakaszában első kutatási kérdésünkben arra kerestünk választ, hogy van-e különbség a tanulók olvasás-szövegértési utóteszt eredménye között annak függvényében, hogy a tanulók a teljes fejlesztőprogramot, vagy csak egy részét végezték el. Második kutatási kérdésünk annak feltárására irányult, hogy az előzetes teszteredmények alapján besorolt képességcsoportok közül mely csoport profitált legtovább a programból. Harmadik kutatási kérdésünk a fejlesztő modulok hatását kutatta az utóteszt eredményekre és irodalom jegyre vonatkozóan. Negyedik kutatási kérdésünkben azt elemeztük, hogyan változott a tanulók stratégiahasználata az egyes modulok végére, illetve milyen hatással volt a modulokban tanult stratégiák alkalmazása a tanulók motivációjára a program végére.

VI.3. Pilot vizsgálat

VI.3.1. A kutatás módszerei

A pilot vizsgálatunkban a fejlesztőprogram működését próbáltunk ki, és arra kerestünk választ, hogy a program alkalmas-e a fejlesztésére. A pilot minta teszteléséhez négy intézmény tanulóit vontuk be a mintánkba. Összesen 127 felső tagozatos tanulótól gyűjtöttünk adatot. A mérés az eDia rendszerben valósult meg (Csapó & Molnár, 2019). Előzetesen minden iskolába ellátogattunk és bemutattuk a program elméleti alapjait és ismertettük a fejlesztőprogram felépítését és feladatait. A mérést vezető tanárok számára személyes találkozásra is lehetőség nyílt, amikor a tapasztalatokról tudtunk egyeztetni.

A kutatás menete a következőképpen zajlott. Először a bevont csoportok megoldották az előtesztet, majd a nyolc modul feladatain is végighaladtak, végül megoldották az utótesztet. A tesztelési időszak során a pedagógusok munkáját tanári kézikönyv segítette (22. ábra). A kézikönyv áttekintést nyújtott a programról, tartalmazta az egyes modulok kutatási hangsúlyát, a tanított stratégiatípusokat, továbbá a feladatok

megoldásait. A program alatt kértük a pedagógusokat, hogy jelezzék számunkra, amennyiben bármilyen probléma merül fel a program működésében, illetve ha bármelyik item nem megfelelően működik.

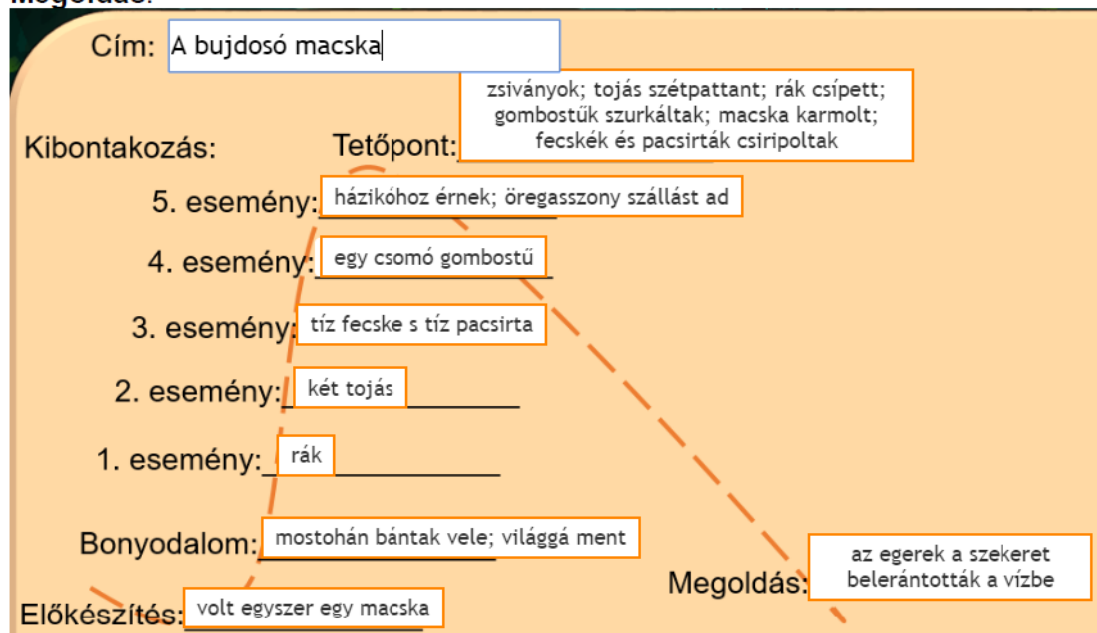
A tesztelési idő végén egy kérdőív került kiközzvetítésre a bevont tanárok részére, amelyben szintén megfogalmazhattak javaslatokat a program működésével és továbbfejlesztésével kapcsolatban. A tanári visszajelzéseket áttanulmányoztuk, összegeztük, és a program továbbfejlesztéséhez felhasználtuk.

1. A tanulók egy mesét olvasnak el szerkezet szerint részletekben. Először az előkészítés és a bonyodalom egységeit olvassák el és töltik ki a grafikus szervező ábrákat.

.....

6. A tanulók olvassák végig újból a teljes mesét, majd a következő oldalon írják be a mese címét és a diagrammon behúzzák a mese szerkezeti egységeihez tartozó kifejezéseket.

Megoldás:



7. A cselekménygrafikon segítségével mesélik el önállóan a történetet.

22. ábra. Egy részlet a Tanári kézikönyvből a Negyedik kaland egy meséjéhez kapcsolódóan (Hábók & Magyar, 2018c, p. 18–19)

A visszajelzések szerint a fejlesztés minden iskolában több mint hat hétig tartott, egy modult oldottak meg egy héten, és átlagosan egy órát vett igénybe alkalmanként a feladatok megoldása. A fejlesztő modulok megoldása különböző, az iskola által biztosított tanórákon zajlott, gyakran a tanterem sajátosságából adódóan informatika órán. Volt eset, hogy a tanulók délutáni foglalkozás keretében oldották meg a feladatokat. Az egyes modulok nehézsége körülbelül azonos volt. A megoldásra szánt idő is körülbelül egy tanórát foglalt magába minden alkalommal. A tanárok számára tanári kézikönyvet is készítettünk (Habók & Magyar, 2018c), amely a feladattípusok funkciójának leírása mellett a megoldásokat is tartalmazta.

VI.3.2. Eredmények

Elvégeztük az első kutatási kérdéseinkre vonatkozóan modulokra bontva az alapstatisztikai számításokat, amelynek eredményeit a következő táblázatban (46. táblázat) foglaljuk össze. Az elemzések alapján megállapítható, hogy mindegyik modul reliabilitása megfelelő és magas értékeket találtunk.

46. táblázat. A fejlesztőprogram alapstatisztikai mutatói

Modul	Itemszám	N	Átlag (%p)	Min.	Max.	Range	Crb α
1.	28	126	47,9	0,048	0,802	0,754	0,863
2.	25	93	61,7	0,366	0,871	0,505	0,925
3.	8	92	90,1	0,870	0,924	0,054	0,901
4.	45	87	49,4	0,126	0,782	0,655	0,955
5.	30	75	45,5	0,013	0,773	0,760	0,921
6.	20	82	61,5	0,366	0,951	0,585	0,950
7.	44	68	44,8	0,044	0,868	0,824	0,905
8.	30	73	38,4	0,164	0,781	0,616	0,927

Az átlagokat tekintve a nyolcas modul bizonyult a legnehezebbnek, míg a harmadik modul volt a legkönnyebb. A nyolcadik modul a tanulók közötti együttműködésre épített, minden tanuló saját adatot kapott és közösen kellett az adatokat rendszerezni, összefüggéseket feltárni és következtetéseket levonni. A harmadik modul egyszerű ok-okozati összefüggések felismerését igényelte, valamint következtetéseket kellett levonni információk alapján.

A második kutatási kérdés a kérdőívre adott válaszok alapján tárta fel a tanárok mérésekkel kapcsolatos véleményét. A visszajelzések szerint a programot nagyon hasznosnak, illetve hasznosnak találták a bevont pedagógusok. A programmal kapcsolatos tanári vélemények több javaslatot is megfogalmaztak. A tanári javaslatok között szerepelt, hogy táblagépre, egyéb okoseszközeire is optimalizálni lehetne a feladatokat. Jelenleg a feladatok használhatóak ezen formában. A tanárok arra is rámutattak, hogy az informatika termék férőhelye korlátozott, így egy nagyobb létszámú osztály két részletben tudja megoldani a feladatokat. A tantermek is gyakran foglaltak, óraütközések vannak és így nehezebben megoldható a gépes használat. A tanulók számára segítséget jelentene, ha otthon is gyakorolhatnának. Erre igény szerint van is lehetőség. A program design-ját alapvetően jónak tartották a tanárok, kedvezőnek tartották a színes felületet, javasolták azonban, hogy személyre szabhatóbb, egyéni felülettel még motiválóbba lehetne tenni a gyerekek számára a programot (pl. bölcsék köve összesítő tábla, saját avatar).

A tanárok nagyon hasznosak találták a fogalmi térkép típusú feladatokat, mivel vizuális formában szemlélteti az ismeretek közötti kapcsolatot. A tanulásmódszertanban is szerepet kap a vizuális szervezők használata, és ezek főként az ötödikes korosztály számára újdonságot jelentenek. Legtöbbször ijesztő volt számukra a vizuális szervezőkhöz kapcsolódó feladattípus, azonban pozitív, hogy megismerkednek vele és javaslatot kapnak a lényegkiemelésre épülő feladatok megoldásához. Hasznosnak ítélték meg a tanárok, hogy a nyolcadik kaland kooperatív tanulásra ösztönző feladatra épül. Gyakorlásának szükségességét jelzi, hogy meglepően nehezen ment a csoportoknak.

Javaslatként fogalmazták meg a tanárok, hogy a tanulók több feladat szövegét hallgathassák meg fülhallgatóval és olvashassák is hozzá a szövegeket. Arra is rákérdeztünk, hogy mivel egészítenék ki a programot. A tanári visszajelzések azt tartalmzták, hogy az önálló véleményalkotást, illetve kikövetkeztethető információra rákérdező feladattípusokat még szívesen látnának a programban.

A pontozási rendszerrel kapcsolatban azt jelezték vissza a pedagógusok, hogy megfelelően működött. A tanulói jutalmazási rendszer motivációt jelentett, és az, hogy a százalékos eredmény mellett bölcsességköveket is kaptak a tanulók, örömet jelentett számukra. Javasolták a tanárok, hogy a tanulók modulonként a bölcsességek kövét „ne veszítsék el”, az eredmények összegzését egy modulokra lebontott eredménytábla praktikusabban mutatná. Az is a javaslatok között volt, hogy a rendszer ne írja felül a modulonkénti próbálkozásokat, mert a rendszer mindig csak az utolsó próbálkozás

eredményét menti el. A tanárok véleménye szerint ösztönző lenne, ha a tanulók követni tudnák, hol tartanak, és ez motiválná a diákokat, hogy újra elvégezzenek egy feladatsort.

A fejlesztőprogramba beépítettünk visszajelzéseket, ha a tanulók valamit nem tudtak, jeleztük számukra. A tanárok azt javasolták, hogy a többszöri helytelen válasz esetén rávezető segítség villanjon fel. A tanulók kapnak ugyan segítséget, de nekik kell a magyarázatra kattintani, a megjelenítése nem automatikus. A pedagógusok azt állapították meg a megoldások során, hogy a tanulók nem mindig értették, hogy juthatnak el a helyes megoldásig. Tanári segítség esetén ez nem jelent problémát, mert a tanár segíthet magyarázattal, továbbá rendelkezésre áll egyes feladatoknál a konkrét segítség, mégis, ez egyféle magyarázat, a tanár pedig a tanulói igénytől függően különbözőképpen is el tud magyarázni egy kérdést. A többszöri, többféle megközelítésű segítségnyújtás az önálló feladatvégzést még jobban tudná támogatni.

A tanárok számára tanári kézikönyvet is készítettünk, amelyet érthetőnek, praktikusnak tartottak a tanárok. Megítélésük szerint segítette a munkájukat. Javaslatként ezzel kapcsolatban azt fogalmazták meg, a feladatoknál a lehetséges megoldási stratégiák levezetését is megadhatjuk.

VI.4. Nagymintás mérés

VI.4.1. A kutatás módszerei

A nagymintás mérésben arra kerestünk választ, hogy van-e különbség a tanulók olvasás-szövegértési teszteredményei között attól függően, hogy a tanulók a teljes fejlesztőprogramot elvégezték-e, vagy csak egy részét. Második kutatási kérdésünkben azt vizsgáltuk, hogy az előzetes teszteredmények alapján mely képességszintű csoport profitált a legtöbbet a programból. Harmadik kutatási kérdésünk a fejlesztő modulok hatását elemezte az utóteszt eredményekre és irodalom jegyre vonatkozóan. A negyedik kutatási kérdésünk arra keresett választ, hogyan változott a tanulók stratégiahasználata az egyes modulok végére, valamint milyen hatással volt a tanulók motivációja a modulban tanult stratégiák használata hatására a program végére.

A vizsgálat mintáját hetedik osztályos tanulók alkották ($N = 673$). Az elemzésbe azonban csak azoknak a tanulónak az eredményeit vontuk be, akik megoldották mind az előtesztet, mind az utótesztet, valamint a modulok legalább 75%-át teljesítették. A kutatás

kezdeten a tanulók egy olvasás-szövegértési előtesztet oldottak meg, amelyet a vizsgálat végén ismételten megoldottak. Az utóteszt mérési pontján megkérdeztük a tanulók irodalom jegyét is. A jegyek átlaga 3,94 volt, míg a szórása 1,09. A kutatási eredmények értelmezéséhez a tanulókat két csoportba soroltuk. Az első csoportba azok a tanulók kerültek, akik a teljes fejlesztőprogramot megoldották ($N = 215$), míg a második csoportba azok a tanulók tartoztak, akik a modulok legalább 75%-át teljesítették ($N = 175$).

A fejlesztőprogram feladatai és a szövegértés teszt megoldása mellett megkérdeztük a tanulókat a fejlesztőprogram elején és végén az olvasási stratégiák használatáról is az egyes modulokban alkalmazott stratégiákra vonatkozóan. A tanulóknak arra kellett válaszolni, hogy egy-egy stratégiát milyen gyakorisággal használnak. A válaszokat hétfokú Likert-skálán kellett megadni. A stratégia-kérdőív illeszkedésmutatóját ellenőriztük, és az illeszkedésmutatók a következők voltak: Chi-négyzet = 57,864; $df = 20$; $p = 0,000$; CFI = 0,953; TLI = 0,916; NFI = 0,932 és RMSEA = 0,094. Itt az RMSEA érték magasabb volt, a többi érték megfelelő volt.

A motivációt a Campaign for Learning program kérdései alapján vizsgáltuk. A kérdőív a motiváció két típusát különbözteti meg, az intrinsic és extrinsic motivációt. Az intrinsic motiváció a tanulók belső motivációjára kérdezett, míg az extrinsic motiváció a tanulási környezettel kapcsolatos kérdéseket fogalmazott meg. Ez esetben a tanulók négyfokú Likert-skálán adták meg válaszaikat. Az illeszkedést megerősítő faktorelemzéssel ellenőriztük. Az illeszkedés jóságának mutatói a következők voltak: Chi-négyzet = 104,676; $df = 34$; $p = 0,000$; CFI = 0,952; TLI = 0,923; NFI = 0,932 és RMSEA = 0,073, és a faktorok jól elkülönültek.

A kutatási kérdések megválaszolásához leíró statisztikát alkalmaztunk az elő- és utóteszt eredmények, illetve a stratégiahasználat gyakoriságának feltárására. A tesztteredmények, a modulok, valamint az irodalom osztályzat közötti kapcsolat megállapítására korrelációs elemzést végeztünk és a kapcsolat irányát útvonalelemzéssel tártuk fel. Ehhez IBM AMOS 24.00 szoftvercsomagot használtuk. A modell indexeinek értelmezéséhez másik kutatásunkhoz hasonlóan a következő illeszkedésmutatókat és határértékeket használtuk: a Chi-square test, comparative fit index (CFI), Tucker–Lewis Index (TLI), normed fit index (NFI) és a root mean square error of approximation (RMSEA) index (Kline, 2015). A CFI, IFI és NFI illeszkedési indexek 0,90-es határértékig jó modellilleszkedést jeleznek, míg a 0,06-nál kisebb RMSEA érték

megfelelő modellilleszkedést jelez, azonban a 0,08-as határ is elfogadható lehet (Hu & Bentler, 1999; Kline, 2015; MacCallum et al., 1996).

VI.4.2. Eredmények

Az első kutatási kérdésünkben arra kerestünk választ, hogy milyen különbségek vannak azon tanulók között, akik a teljes fejlesztő programban részt vettek (fejlesztő csoport 1), és azok között, akik csak a program egy részét végezték el (fejlesztő csoport 2). Az eredmények azt mutatták, hogy a két csoport előteszt eredményei között nem található szignifikáns különbség ($M_{fej1} = 46,8$; $SD_{fej1} = 22,0$; $M_{fej2} = 50,3$; $SD_{fej2} = 20,3$). Az utóteszt teljesítmény ugyancsak nem utalt szignifikáns különbségre a csoportok között ($M_{fej1} = 49,6$; $SD_{fej1} = 24,9$; $M_{fej2} = 49,2$; $SD_{fej2} = 24,6$). Megvizsgáltuk azonban az egyes csoportokon belüli változásokat is az előteszt és az utóteszt eredményeket összehasonlítva. Eredményeink azt mutatták, hogy a két mérési időpont között a teljes programot elvégző tanulók szignifikánsan növelni tudták teljesítményüket az utótesztre ($t = -2,290$; $p < 0,001$). A program hatásméretét elemezve megállapítható, hogy a két csoport elő- és utóteszt eredménye alapján a hatásméret 0,18 volt.

Az előteszt eredmény alapján három képességcsoportba osztottuk a tanulókat. A második kutatási kérdés azt vizsgálta, hogy az előteszteredmény alapján a három képességszinthez rendelt csoport eredménye mennyit változott az utótesztre. Az első csoportba az előteszten legalacsonyabban teljesítő tanulók tartoztak. A harmadik csoportba a legmagasabban teljesítők kerültek.

47. táblázat. Az elő- és utóteszt eredményei képességszint szerinti bontásban

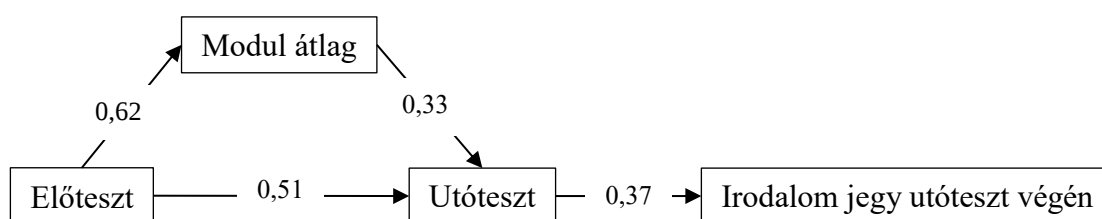
	Fejlesztő csoport 1 (M/SD)			Fejlesztő csoport 2 (M/SD)		
	1. szint (N = 51)	2. szint (N = 138)	3. szint (N = 26)	1. szint (N = 29)	2. szint (N = 128)	3. szint (N = 18)
Előteszt	20,6 (5,36)	48,9 (13,34)	86,7 (5,42)	22,9 (3,66)	51,5 (14,16)	86,5 (6,10)
Utóteszt	28,7 (13,85)	51,5 (21,50)	80,1 (22,52)	25,9 (13,46)	50,1 (22,10)	80,2 (17,95)
Teljes előteszt	46,8 (22,00)			50,3 (20,33)		
Teljes utóteszt	49,6 (24,90)			49,2 (24,65)		

Megjegyzés: Fejlesztő csoport 1 = teljes programot elvégzők, Fejlesztő csoport 2 = részprogramot végzők, 1. szint = előteszten legalacsonyabban teljesítők, 2. szint = előteszten közösen teljesítők, 3. szint = előteszten legmagasabban teljesítők

Az elő- és utóteszt eredmények összehasonlításakor szignifikáns különbség ($p < 0,05$) volt megfigyelhető az előteszten leggyengébben teljesítő tanulók csoportja között (47. táblázat). Míg a 2. csoport szignifikánsan jobban teljesített az előteszten, a különbség az utótesztre kiegyenlítődött, és a két csoport első almintája egyformán jól teljesített az utóteszten.

Megvizsgáltuk a csoportok eredményét a hatásméret alapján. A csoportok közötti képességszintek összehasonlításakor az előteszten legmagasabban teljesítő csoportok körében nem mutatkozott szignifikáns hatásméret a program eredményeként. Az átlagos teljesítményt nyújtó tanulók csoportja esetében 0,28-as hatásméretet találtunk, ami közepesnek számít. Az alacsony teljesítményűek esetében a hatásméret magas, 1,03 volt, mely szerint megállapítható, hogy a legtöbbet ők profitáltak a programból.

A harmadik kutatási kérdés megválaszolásához az útvonalelemzés előtt megvizsgáltuk az olvasás-szövegértés előteszt, az utóteszt, és a fejlesztő modulok közötti összefüggéseket, valamint a tanulók irodalomosztályzatának kapcsolatát is elemeztük a fejlesztő program tesztjeivel és moduleredményével való összefüggésben. A korrelációs koefficiensek minden esetben pozitív, szignifikáns ($p < 0,001$) összefüggést mutattak. Az olvasás-szövegértés előteszt és a fejlesztő moduleredmények közötti korreláció 0,62 volt, a modulátlag és az utóteszt korrelációja ehhez hasonlóan alakult, $r = 0,65$ volt. Az elő- és utóteszt korrelációja szintén magas volt, $r = 0,72$. A moduleredmény és az irodalom jegy között is mutatkozott szignifikáns különbség, azonban valamivel alacsonyabb értéket kaptunk, $r = 0,26$. Az elő-, illetve utóteszt eredményei és az irodalom jegy korrelációs értékei egymáshoz hasonlóan alakultak ($r = 0,35 - 0,37$).



23. ábra. Az olvasás-szövegértés előteszt, a fejlesztő modul eredmények és az utóteszt hatása az irodalom jegyre

A fejlesztő program hatásának pontosabb leírásához útvonalelemzést használtunk azon tanulók eredményei esetében, akik a teljes programban részt vettek (23. ábra). Az eredmények azt mutatták, hogy a fejlesztő modulok hatása kimutatható az olvasás-szövegértés utótesztben. Ezek hatása pedig megmutatkozott az irodalom jegyben. Ezzel eredményeink azt igazolták, hogy a program elvégzése pozitív hatást gyakorol a tanulók eredményére. A megmagyarázott variancia 14 % volt. Ezt azt jelenti, hogy a modulokon keresztül az olvasás-szövegértés utóteszt eredmény 14%-ban határozza meg az irodalom jegyet, vagyis hatása kimutatható benne. Azon tanulók eredményeinek összefüggését is megvizsgáltam, akik nem oldották meg a teljes fejlesztő programot. Esetükben a korreláció hiányát találtam a változók között, így hatások és a hatásirányok sem voltak megjeleníthetők esetükben. Ezzel szeretném ráirányítani arra a figyelmet, hogy a sikerhez a teljes program elvégzése elvárt. Az, hogy a tanulók néhány gyakorló feladtsort oldanak meg, még nem elegendő. A program hosszú távú hatása pedig csak akkor biztosítható, ha a tanulók gyakorolják a stratégiák használatát, valamint a tanítási órákon is felhívják a figyelmüket a stratégiák tudatos használatára, és a gyakorlás fontosságára.

Negyedik kutatási kérdésünk alapján azt elemeztük, hogyan változott a tanulók stratégiahasználat az egyes modulok végére. Azon csoport fejlesztő modulokon elért teljesítményét elemeztük, amely a fejlesztő programot megoldotta.

48. táblázat. A tanulók fejlesztő modulokon elért eredménye, valamint a modulonkénti stratégiahasználat

Modulok			Olvasási stratégia kérdőív eredmény a program elején		Olvasási stratégia kérdőív eredmény a program végén		Olvasási stratégia- használati különbség
Modul	Átlag (%)	Szórás (%)	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás	p <
1.	60,63	23,59	4,26	1,26	4,80	1,56	0,001
2.	72,09	25,47	4,75	1,46	4,87	1,59	n.s.
3.	95,52	14,79	3,61	1,24	4,65	1,60	0,001
4.	62,67	27,05	4,08	1,37	4,70	1,64	0,001
5.	57,38	22,00	4,31	1,29	4,69	1,62	0,01
6.	75,54	26,31	4,08	1,37	4,58	1,62	0,001
7.	58,57	22,95	4,50	1,42	4,76	1,56	0,05
8.	45,59	25,10	5,06	1,43	4,98	1,51	n.s.

A diákok a nyolcadik modulban érték el a legalacsonyabb eredményeket mind a pilot, mind a nagymintás vizsgálatban (48. táblázat). Ebben a modulban az információk

kiválasztása, és a csoportos együttműködés jelentett kihívást. Ugyanebben a mérési fázisban a harmadik és hatodik modul viszonylag magas átlagot mutatott. Ezek a modulok a vizualizáción alapultak, és tények, valamint összefüggések kiválasztását, illetve vizuális rendszerezését várták el a tanulóktól.

Az egyes modulokhoz kapcsolódó stratégiák vizsgálata során megfigyeltük, hogy a legtöbb esetben jelentős változás mutatkozott az eredetileg alkalmazott stratégiák és a program során megismert és tudatosított stratégiák között. Már az első modulnál is kimutatható volt a magasabb stratégiahasználat. A harmadik modulban érték el a tanulók a legmagasabb pontszámokat, de a stratégiahasználatukban is jelentős változás következett be. A program végére tudatosabbá vált számukra a vizuális információk megfigyelésének fontossága. A negyedik–hetedik modulokban ugyancsak megfigyelhető volt a stratégiahasználat gyakoribbá válása az egyes modulok végére. A nyolcadik modulban azonban nem mutatkozott szignifikáns különbség a két mérés között. Ennek lehetséges oka, hogy a csoportmunkában való együttműködés fejlődése nem minden esetben áll teljes mértékben a tanulók ellenőrzése alatt, ami megmagyarázhatja a tanítási módszerek és a tanulásszervezés jelentős változásának hiányát ebben az időszakban. Összességében két modul kivételével a program végén magasabb stratégiahasználatot találtunk és a tanulók többsége jelezte, hogy a jövőben gyakrabban fogják használni ezeket a stratégiákat.

Azt is megvizsgáltuk, hogy történt-e változás a tanulók motivációjában a program alatt. Pozitív változást találtunk mind a belső, mind a külső motiváció esetében. A tanulók belső motivációja ($M = 2,86$ és $SD = 0,67$; $M = 2,97$ és $SD = 0,78$) és külső motivációja ($M = 2,89$ és $SD = 0,69$; $M = 3,04$ és $SD = 0,72$) szignifikánsan magasabb volt a program végén.

VI.5. Összegzés

A tanulók nagy mennyiségű és különböző típusú szöveggel találkoznak az iskolában és a mindennapjaikban. Az iskolai tanulás során elvárt, hogy ezeket a szöveget fel is dolgozzák, megértsék és elsajátítsák, amit a tanárok értékelnek is. Míg az alacsony szintű olvasás-szövegértési képesség hátrányosan befolyásolja a tanulók teljesítményét, addig a magas szintű olvasás-szövegértési képesség előnyt biztosít számukra a tanulás

során, mivel olyan stratégiák használatát igényli és teszi lehetővé, amelyek rugalmasan alkalmazhatók a tananyag különböző területein. Ezek a stratégiák azonban nemcsak a magyar nyelvtan és irodalom tanulásában nyújtanak segítséget, hanem minden olyan tantárgy esetében hasznosak bizonyulnak, amelyek szövegfeldolgozást és szövegértést igényelnek. Az olvasástanulás kezdeti éveit követően számos tanuló szembesül kihívásokkal a szövegértés terén, mivel a szövegek elolvasása és a folyékony olvasás önmagában még nem elegendő a szövegértéshez. A megértésbeli problémák gyakran abból adódnak, hogy a tanulók nem megfelelő módszereket és stratégiákat alkalmaznak a szövegek feldolgozása során. Éppen ezért az olvasási stratégiák tanítását és gyakorlását érdemes már az általános iskolai oktatás korai szakaszában elkezdeni (Keresteš et al., 2019).

Az IKT-s eszközök elterjedésével a szövegek típusai és jellemzői jelentősen megváltoztak, mert a szövegek hossza, felépítése online környezetben már kevésbé a folyó szövegekre épül, több a kép és ábra, amelyek a megértés mellett a figyelem fenntartását is szolgálják. Az iskolai olvasás inkább a tankönyvekhez és a papíralapú információk feldolgozásához kötődik. Az otthoni információk pedig egyre gyakrabban kapcsolódnak a digitális forrásokhoz a papíralapú szöveggel szemben. Ez azt jelenti, hogy a tanulóknak különböző típusú olvasási stratégiák használatát kell megtanulni, és ehhez a tanulási folyamathoz a stratégiák tanításának is alkalmazkodni kell. Fejlesztőprogramunkban ezért különböző típusú olvasási stratégiák bemutatását és gyakorlását tűztük ki célul tantárgyfüggetlen formában.

A fejlesztőprogram felsős tanulók olvasás-szövegértési stratégiák használatában elért eredményeit vizsgálta. Míg a pilot mérésben a feladatok kipróbálása történt, addig a nagymintás mérésben már összefüggések vizsgálatára is lehetőség nyílt. A nagymintás vizsgálatban elemeztük, hogy a programot teljesen vagy részben megoldó tanulói csoportok eredményei milyen különbségeket mutat. A két csoport elő- és utóteszt eredményeinek összehasonlítása nem mutatott szignifikáns különbséget a teszteredmények között, azonban a teljes fejlesztő programban résztvevő tanulók eredményeit tekintve megállapítható, hogy utóteszt eredményük jelentősen javult az előteszt eredményekhez képest. Ezeket a tanulókat az előteszt eredményük alapján három csoportra osztottuk. Eredményeink arra mutattak rá, hogy a legalacsonyabban teljesítő tanulók csoportja az utótesztre felzárkózott. Figyelemre méltó, hogy ez a teljesítményemelkedés a leggyengébben teljesítő tanulók esetében volt a legjelentősebb, Az eredmények alapján megállapítható, hogy két hónapig tartó fejlesztéssel már kisebb

lépés is tehető a fejlődés kimutatása érdekében, azonban a fejlesztő hatás eléréséhez a teljes program megoldására szükség van. Csak ez esetben található összefüggés a változók között, és mutatható ki a modulok pozitív, szignifikáns hatása az olvasás-szövegértés teszteredményekre, valamint az irodalom jegyre.

A digitális környezetbe épülő fejlesztőprogramunk elvégzésében résztvevő tanulók eredményei azt jelezték, hogy alkalmas a program osztálytermi környezetben történő használatra, ugyanakkor egyéni tanulásra is megfelelő, a tanulók az instrukciók alapján végig tudnak haladni a programon. A pilotmérés végén kapott tanári visszajelzések arra irányultak, hogy a tanulók számára részletesebb feladat-magyarázat, több rávezető segítség hatékonyabban támogatná az egyéni formában történő feladatmegoldást. Arra is utaltak a tanárok, hogy tanulók eredményeinek összesítését egy táblázat segíthetné. A tanulók számára motivációt jelenthetne, ha látnák, hogy hány pontot, vagyis bölcsek követ gyűjtöttek a program során, illetve ha egy modult megoldottak újra, mennyivel sikerült jobb teljesítményt elérniük. Ezen a szempontok megvalósítása a programban még technikai fejlesztésre vár. Az eredmények alapján megállapítottuk, hogy az együttműködésen, csoportmunkán alapuló feladatmegoldás továbbra is olyan terület, amelyet gyakorolni kell osztálytermi környezetben is, valamint több alkalom kell a munkaforma zökkenőmentes megvalósításához.

A célzott feladatok és gyakorlatok javítják a tanulók szövegértési készségét, ami elengedhetetlen az iskolai tantárgyak elsajátításához. A változatos tartalom és feladatok fenntartják a tanulók olvasás iránti érdeklődését. Emellett a játékalapú elemek, mint például a jutalmak és a színes online felület segít fenntartani a diákok figyelmét, miközben a növeli motivációjukat és elkötelezettségüket a tanulás iránt.

Kutatásunk rámutatott a stratégiai gyakorlatok osztálytermi integrációjának fontosságára, amely lehetővé teszi a tanárok számára, hogy a tananyagot konkrét oktatási technikák segítségével még hatékonyabban adják át. Az eredmények rávilágítottak a folyamatos tanári támogatás és a szakmai fejlődés fontosságára is, hogy az új stratégiák sikeresen beépülhessenek a napi tanítási gyakorlatba. Ezen túlmenően kutatásunk kiemelte a tanulás iránti tudatosság növelésének és az olvasási stratégiák iskolai gyakorlásának jelentőségét. Az online környezetben zajló tanulás fejleszti a tanulók digitális olvasási képességét, amely a 21. században kulcsfontosságú készség. Programunk elősegítette az önálló tanulás gyakorlását, ezáltal hozzájárult az önszabályozott tanulási készségek fejlődéséhez és fejlesztéséhez. Ha a tanulók nagyobb felelősséget tudnak vállalni saját tanulásukért, az hosszú távon elősegíti a tanulási

autonómia kialakulását. Kutatásunk egyik legfontosabb üzenete, hogy az olvasási stratégiák célzott, online környezetben történő tanítása hatékonyan támogatja a tanulók tanulási eredményességét.

VII. Összefoglaló

VII.1. Az elméleti rész összefoglalása

Az előző fejezetekben áttekintettük azt, hogy a tanulás tanulása fogalmának milyen értelmezési keretei vannak, milyen mérési területeket lehet bevonni az empirikus vizsgálatokba, és az eredmények hogyan alakulnak magyar mintán. Ennek alapját lektorált könyvfejezetek és folyóirat tanulmányok adták.

Összességében a tanulás tanulása témakörének vonatkozásában megállapítható, hogy a tanulás tanulása fogalom értelmezési formái évtizedek óta megjelennek, ám sokan és sokféleképpen értelmezik a fogalmat. A korábbi értelmezések közül Waeytens és munkatársai (2002) vizsgálata alapján szűkebb és tágabb értelemben leírhatjuk a fogalmat. Míg a szűkebb értelmezés középpontjában a tanulási stratégiák és technikák szerepének tanulmányozása áll, addig a szélesebb értelmezés a magasabb rendű kognitív képességek vizsgálatára helyezi a hangsúlyt, amelyben az egyéni tudásalkotás folyamatának jut központi szerep, hangsúlyozva a tanulói felelősséget saját tudásának építéséért. A tanulás tanulása fogalomkörét középpontba állító további kutatások arra mutattak rá, hogy a tanulás tanulása vizsgálata több mint az ismeretszerzés, a szervezés, és a megértés vizsgálata, valamint a képességek elsajátításának ellenőrzése (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. A tanulás során azonban képbe került a tanulás tanulásának metakongícióval való kapcsolata is, amely Moreno (2006) és munkatársai nyomán került a figyelem középpontjába a metatudás és metakognitív monitorozás elemzésén keresztül.

A tanulás tanulásának területe az utóbbi évtizedekben ismét kiemelt figyelmet kapott, mióta az Európai Bizottság nyolc kulcskompetenciát határozott meg, amelyek között a tanulás tanulása is helyet kapott. Ennek nyomán intenzív szakmai munka kezdődött el, amelynek keretében európai szakemberek tekintették át az előzetes európai kutatásokat, valamint a téma mérési lehetőségeit (lásd pl. Fredriksson & Hoskins, 2006). A szakmai egyeztetések során különböző nézőpontok és értelmezések fogalmazódtak meg. Higgins (2007) a tanulás tanulásával kapcsolatban azt hangsúlyozta, 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 (2007b) a tanulás tanulása esetében 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. Demetriou (2006) a tanulás tanulását a kognitív területekkel való összefüggésben vizsgálta, azonban a tanulást befolyásoló faktorok szerepére is utalt, mint például a motiváció vagy érdeklődés. Deakin Crick (2014) a tanulás tanulása kognitív összetevői mellett arra is felhívta a figyelmet, hogy a tanulás szociális környezetben zajló folyamat, így a társas folyamatok szerepét is vizsgálni kell. Kloosterman (2006) szintén utalt a tanulási környezet jelentőségére, és a tanár, valamint a tanuló nézőpontjából közelítette meg a hatékony tanulást meghatározó faktorokat. Moreno és Martín (2007) azt hangsúlyozta, hogy a tanulás tanulása vizsgálatához elengedhetetlen a kognitív, valamint a szociális és affektív dimenziók tanulmányozása. Értelmezésükben megjelent a metakongíció fogalma is, valamint az úgynevezett metatanulás összetevőinek meghatározása, amelyek a tanuló saját tudása 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 jelentőségét.

A tanulás tanulásához kapcsolódó empirikus kutatások alapjai három egyetem munkájából indultak ki, ahol már voltak hagyományai a téma kutatásának. Ezek a Bristoli Egyetem, az Amszterdami Egyetem és a Helsinkii Egyetem. A Bristolii 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 Egyetemen olyan keresztntantrvi kompetenciákat dolgozták ki a tanulás tanulásához kapcsolódóan (Meijer, Elshout-Mohr, & Van Hout-Wolters, 2001), amelyek az információfeldolgozás, a megértés, a kritikai elemzés és az együttműködés felől közelítették meg. A Helsinkii Egyetemen már az 1990-es években kiemelkedő szerepet töltött be a tanulás tanulásának kutatása. Hautamäki és munkatársai (2002) egy olyan keretrendszert dolgozták ki, amelyben meghatározták a téma elméleti alapjait. Ehhez több kutatási területet használtak fel, amelyek kognitív pszichológiai hagyományokkal rendelkeznek, ilyenek például gondolkodási képességek vagy a magasabb szintű kognitív képességek értékelése. A tanulás tanulása keretrendszerében a szociokulturális faktorok

is helyet kaptak az egyéni és csoportos tanulási helyzetek tanulmányozásán keresztül, és a tanuló önmagához és a környezetéhez kötődő faktorai is, valamint a motiváció. (Hautamäki et al., 2002; Hautamäki & Kupiainen, 2014).

A tanulás tanulása komponenseinek méréséhez az affektív, a kognitív, és a metakognitív kutatási hagyományokból indultak ki. A téma affektív és kognitív területtel való kapcsolatának áttekintése a Bristoli 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 szabályhasználatot, a szabályok/proposíciók tesztelését, valamint a mentális eszközök használatát. A metakognitív terület a Madridi Egyetem kutatásain alapultak (Hoskins & Fredriksson, 2008). Ide három alskálát soroltak: a problémamegoldó (metakognitív) monitorozó feladatokat, a metakognitív pontosságot, és a metakognitív magabiztosságot (Hoskins & Fredriksson nyomán, 2008, p. 29).

Az elméleti és empirikus eredmények alapján építettem fel a tanulás tanulására irányuló kutatásom szerkezetét, amelynek megvalósítása eddigi pályám során foglalkoztatott. A tanulás tanulása affektív dimenziójához kapcsolódóan először szóbeli adatgyűjtés valósult meg a tanulási szokások alapján. Ezután papíralapú és online mérések keretében történt az affektív, a kognitív és a metakognitív területek vizsgálata. Az affektív dimenzió a tanulási jellemzők és szokások tanulmányozását állította a középpontba. A kognitív dimenzió a következő területekkel foglalkozott: olvasás-szövegértés magyar nyelven, matematika, gondolkodás. E területekhez kapcsolódóan a metakognitív pontosság és magabiztosság monitorozása is megtörtént. Sor került továbbá az idegen nyelvi olvasás-szövegértés vizsgálatára is, amelynek részletes bemutatására itt most nem került sor, az eredmények folyóiratcikkben olvashatóak.

Az utóbbi években kiegészültek a vizsgálatssorozat területei a stratégiakutatásokkal, amelyek az idegen nyelvtanuláshoz és olvasáshoz kapcsolódtak. A nyelvtanulási stratégiák kutatása a hetvenes évektől kezdődött, amikor azt próbálták feltérképezni, hogy a hatékony nyelvtanuló hogyan tanul. A téma kutatása a kilencvenes években vált népszerűbbé, amikor 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, Napravszyky, Tanczos, &

Mónos, 2009). A tanulási stratégiák vizsgálata az önszabályozott tanulás kutatásának kereteibe is bekerült, így a nyelvtanulási stratégiák megközelítése is az önszabályozott tanulás kontextusában kapott helyet. Oxford felülvizsgálva elméletét megalkotta az önszabályozott nyelvtanulási stratégiák elméletét, amelyhez azonban már kérdőívet nem dolgozott ki (Oxford, 2017). Elmélete alapján azonban lehetővé vált általánosságban a 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.

Thomas és Rose (2019), továbbá Thomas, Rose és Pojanapunya (2021) azt is említette, hogy a stratégiákat rendszerbe helyezni bonyolult, és ez is az oka, hogy olyan sokféleképpen határozzák meg a stratégiákat. Thomas, Rose és Pojanapunya (2021) megjegyezte, hogy az önszabályozott tanulás elméletének megjelenésével a stratégiák vizsgálata a tanulási autonómia felé mozdult el, habár arra is felhívják a figyelmet, hogy a tanár és osztályterem szerepe is meghatározó és ezek is befolyásolhatják a nyelvtanuló viselkedését. Thomas és Rose (2019) ezért azt javasolta, hogy a tanulási stratégiákat különítsék el az önszabályozott tanulástól. Dörnyei és Skehan (2003) arra hívta fel a figyelmet, hogy a stratégiák használata során nem lehet eltekinteni az érzelmektől, a viselkedést befolyásoló tényezőktől, valamint a kognitív faktoroktól. Összességében a nyelvtanulási stratégiák komplexitása további kutatásokat igényel, hogy a nyelvtanulást befolyásoló affektív faktorok szerepét részletesebben leírják.

VII.2. Az empirikus kutatások összefoglalása

A tanulás tanulás 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).

Az interjú vizsgálatunk középpontjában a stratégiahasználat feltérképezése állt. Adatgyűjtésünk annak feltárására irányult, hogy milyen stratégiákat használnak a megkérdezett tanulók, és ezeket hogyan tudják megfogalmazni. Az eredmények alapján a tanulás fogalmának értelmezéseit és a feltárt tendenciákat tekintve megállapítható, hogy a tanulók 1–2. évfolyamon kevesebb esetben tudtak konkrét stratégiát megnevezni, a 3–

4. évfolyamon már több esetben, azonban még felső tagozaton is magas volt azon tanulók aránya, akiknek nehézsége volt konkrét stratégia megnevezésével és konkrét tanulási szituációhoz való kötésével. Valószínűleg a tanulók egy része nem gondolkodik azon, hogy milyen stratégiát használ, csak használják, feltehetően nem tudatos a stratégiahasználatuk, pedig erre nagy szükség lenne (Higgins et al., 2005). Eredményeink ráirányítják a figyelmet a fejlesztőprogramok szükségességére, amelyek a stratégiákat célzottan tanítják és felhívják a figyelmet a különböző típusaira (Deakin Crick, 2014; Martin & Pendler, 2003/2004).

Első, az iskola kezdő szakaszában elvégzett szóbeli kérdőíves adatgyűjtésünk eredményei alapján megállapítható, hogy a tanulók pozitívan viszonyultak az iskolához és önmagukhoz kapcsolódó kérdésekhez. Külön kiemelendő, hogy az iskolával szembeni attitűdjük is nagyon kedvező volt a megkérdezett tanulóknak. Ezen kívül a tanárokkal szembeni attitűdjük szintén pozitívnak mutatkozott. A tanulók saját igyekezetüket és kitartásukat is pozitívan értékelték. A tanulási stratégiák alkalmazásával kapcsolatban ugyancsak arról számoltak be, hogy használnak tanulási stratégiákat tanulásuk során, habár ezeket jellemzően az első éves tanulók az interjúk során nehezen tudták önállóan megfogalmazni.

A tanulási stratégiák összefüggése az igyekezettel és kitartással, az önhatékonysággal, a tanulói énképpel, és a tanulóhoz kapott támogatás érzékelésével szignifikáns korrelációs együtthatót jelzett. A tanulási stratégiák szerepét, és hogy a tanulók helyesen, a megfelelő módon tanuljanak, Csapó (2007b) is hangsúlyozta. Felhívta a figyelmet arra, hogy a megtanultaknak minőségi és mennyiségi követelményeknek is meg kell felelni. Ebben a tanulási folyamatban a tanuló mellett a tanárnak is szerep jut.

Papíralapú vizsgálatunkban a tanulás tanulása egyes területeinek tanulmányozását három kognitív terület köré rendeztük, emellett kérdőíves módszerrel néhány affektív tényező vizsgálatára vállalkoztunk az általános iskola kezdő szakaszában. Eredményeink alapján a vizsgált kognitív területek közül az olvasás-szövegértés és gondolkodási feladatok esetében a 2. évfolyamosok szignifikánsan magasabb teljesítményt mutattak az elsősökhöz képest, míg a természetismeret területén találtuk az 1. évfolyamosok magasabb teljesítményét. Az összefüggés-vizsgálatok során azt tártuk fel, hogy azok a tanulók, akik az olvasás-szövegértésből jobb eredményt értek el, fontosabbnak is tartják, hogy jól tanuljanak. Az eredmények összefüggését vizsgálva a másodikosoknál a természetismeret eredmény és a tanulási kitartás egymásra gyakorolt hatása, valamint a szülőkkel történő beszélgetés gyakoriságának összefüggése emelhető ki. A gondolkodási

feladatok esetében szignifikáns korrelációt tártunk fel a kitartással, ami arra utal, hogy a gondolkodás nemcsak a logikai feladatok megoldásánál fontos, de a tanulás minden területén fontos szerepet játszik. Az olvasás a jó teljesítményre való törekvéssel mutatott kapcsolatot, ami különösen lényeges eredmény, mivel az olvasás-szövegértés szinte valamennyi tantárgy meghatározó eleme. B. Németh, Habók és Csapó (2016) kiemelte azt, hogy az olvasás-szövegértés és matematika teljesítményt 8. évfolyamon legdominánsabban a 6. évfolyamos előfeltétel-tudás határozza meg. Vagyis az, amit a tanuló már tud, korábban megtanult, jelentős hatással van a későbbi tantárgyi eredményeire is. Olvasásból azt is megfigyeltük, hogy az érdeklődés szerepe a teljesítményben, valamint az énkép hatásában is jelentkezik.

Online vizsgáltunk első szakasza kiterjedt az általános iskola alsó évfolyamán túl ötödik és hatodik évfolyamra is. A kognitív területen kiderült, hogy az online feladatok megoldása nem jelent nehézséget a tanulónak az online tanulási környezet miatt. Eredményeink megerősítették, hogy az előzetes tudás és a gyakorlás szerepe lényeges és ez a teljesítményekben is megmutatkozott. A tanulási szokásokat vizsgáló kérdőív eredményei arra mutattak rá, hogy a vizsgált faktorok csökkenő tendenciáját találhatjuk a tanuláshoz kapott támogatás érzékelését és a kritikai gondolkodást kivéve. A negyedik évfolyam jelent fordulópontot, itt jellemzően változnak a tendenciák. A tanuláshoz kötődően fontos cél lenne, hogy a tanulók igyekezete és kitartása fokozódjon, hogy fenntartsa a tanulást és a tanítási órán a figyelmet. A tanulók önmagukba és saját hatékonyságukba vetett bizalma, pozitív önértékelése a tanulás affektív faktorainak meghatározói erői minden évfolyamon.

Másik, alsó tagozatosok körében megvalósított, a tanulási jellemzőket vizsgáló online mérésünkben azt tártuk fel, hogy a megkérdezett tanulók pozitív tanulási jellemzőkkel rendelkeznek. Tanulási jellemzőik leginkább a kognitív eredményeikkel állnak összefüggésben, eszerint az olvasás-szövegértéssel, illetve a matematikával vannak kapcsolatban. A válaszok alapján a tanulók jelentős része gyakran vagy nagyon gyakran használja tanulási stratégiákat, és összességében igyekeznek a tanulásban. Ezen kívül pozitív énképpel és iskolai attitűddel rendelkeznek. Eredményeink minden évfolyamon azt jelezték, hogy a kognitív feladatokat több összetevő határozza meg, azonban a kognitív feladatok egymásra gyakorolt hatása a legjelentősebb. Az affektív faktorok szignifikáns kapcsolata és hatása is megjelenik a teszteredményekre, amely alátámasztja a tanulási folyamat összetettségét.

Habók, Magyar, B. Németh és Csapó (2020) kutatásában szintén felhívta arra a figyelmet, hogy az önhatékonyság meghatározza az énképet és ezen keresztül a 6. évfolyamos olvasás és matematika teljesítményt, valamint rajta keresztül a 8. évfolyamos olvasás és matematika teljesítményt. Az olvasás és matematika iránti érdeklődés közvetlenül és közvetetten, az énképen keresztül is befolyásolja az olvasás és matematika teljesítményt. A kutatás rámutatott a tanulók önmagához kapcsolódó vélekedései és motivációs faktorainak meghatározó és előrejelző szerepére a teljesítményre nézve. Ezen eredmények arra irányítják a figyelmet, hogy a hatékony tanuláshoz a tanulók nemkognitív faktorainak fejlesztésére is figyelni kell.

Malmberg, Walls, Martin, Little és Lim (2013) kutatásában szintén azt találta, hogy az 5. és 6. évfolyamos tanulók tudásszintje befolyásolja az igyekezetüket a tanulás során, azonban egyéni különbségek megfigyelhetők aszerint, hogy a tanulók milyen nehéznek érzik a feladatot. Egyes tanulókat jobban motivál, ha a feladat nagy kihívást jelent. Azokra a tanulókra, akik jól teljesítettek a feladatokon, általában jellemzőbb az igyekezet a nehéz feladatok esetében. Azt állapították meg, hogy sokkal szélesebb tanulási eszköztárral rendelkeznek, amelyeket felhasználva jobb eredmény elérésére képesek. Ezzel szemben, azok a tanulók, akik általában nehéznek találják az iskolát és a tanulást, inkább a könnyebb feladatok megoldásában érzik magukat sikeresnek. A nehéz feladatok esetében pedig gyakran gyengébbnek ítélik meg a saját tudásukat. A kooperatív tanulás szerepére szeretném felhívni a figyelmet, amelyet nyomon követhetünk a kutatásunkban résztvevők válaszaik alapján, és kiderült ezekből, hogy szívesen tanulnak kooperatív tanulási keretében. Nemzetközi mintán például Celikten, Ipekcioglu, Ertepinar és Geban (2012) igazolta, hogy a 4. évfolyamos tanulók a természettudományos fogalmakat sikerebben sajátították el a kooperatív módszerre épülő tanulás során. Míg az előteszten nem mutatkoztak szignifikáns különbségek a csoportok között, addig az utóteszten a kooperatív módszerrel tanuló csoportok szignifikánsan sikerebben teljesítettek a hagyományos tanításban részesülő tanulókkal szemben. A kutatók a kooperatív módszer előnyét az aktív tanulás megvalósulásában határozták meg.

A stratégiák területén az általános tanulási stratégiák mellett a nyelvtanulási stratégiákkal is foglalkoztam. Empirikus vizsgáltunkban (Habók & Magyar, 2018a) arra kerestünk választ, hogy a stratégiahasználat gyakorisága hogyan alakul ötödik és nyolcadik évfolyamon, valamint a stratégiahasználat hogyan befolyásolja az idegen nyelvi jegyet, attitűdöt és tanulmányi átlagot. A vizsgált évfolyamon a metakognitív stratégiák leggyakoribb használatát találtuk. Kutatásunk összhangban van azokkal az

eredményekkel, amelyek a metakognitív stratégiák leggyakoribb alkalmazását fedték fel (Hong-Nam & Leavell, 2006; Rianto, 2020; Sánchez, 2019). Útvonalelemzésünk eredményei ötödik évfolyamon azt mutatták, hogy a memória, 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 nézve, továbbá közvetett hatása az idegen nyelvi osztályzaton keresztül a tanulmányi átlagban is felfedezhető. Mindkét évfolyamon a metakognitív stratégiák pozitív közvetlen hatását találtuk az osztályzatra. Az osztályzat szerepe vizsgálatainkban meghatározó volt a stratégiahasználatban (Habók, 2016; Doró, Habók, & Magyar, 2018). Azok a tanulók, akik magasabb osztályzatot értek el, stratégiáikat átlagosan magasabb mértékben használták. Felmerül azonban a kérdés, hogy a stratégiahasználat mennyiben befolyásolja az eredményt, lehet, hogy a jó tanulók tudatosabban használnak stratégiákat, így kevesebbet is használnak, de azokat célirányosabban. Eredményeink azonban azt támasztották alá, hogy az osztályzat meghatározó, valószínűleg kezdő nyelvtanulókról van szó, és tanulásukban még több stratégiát is kipróbálnak. Eredményeink így több kutatással is egybecsengenek, más kutatók is arra a következtetésre jutottak eredményeik alapján, hogy a magasabb nyelvi szinttel rendelkező tanulók a tanulási stratégiáikat is gyakrabban használják (Charoento, 2017; Jabbari & Golkar 2014; Rao, 2016; Raoofi, Binandeh, & Rahmani, 2017; Sánchez, 2019). Volt azonban olyan eset is, amikor nem találtak szignifikáns különbséget a magas és alacsony nyelvi szintű tanulók között (Rianto, 2020).

Az általános iskola végén és középiskola elején tanulók esetében szintén azt találtuk, hogy a metakognitív stratégiáikat alkalmazzák leggyakrabban. A tanulási stratégiák három típusának használatát is megvizsgáltuk (Habók, 2016; Doró, Habók, & Magyar, 2018). Az eredmények a memorizáló stratégiák leggyakoribb alkalmazását mutatták. A memorizáló stratégiák gyakori alkalmazása összhangban van más kutatási eredményünkkel is (B. Németh & Habók, 2006; Habók, Magyar, & Molnár, 2019). A

nyelvtanulási és általános tanulási stratégiák közötti összefüggés megmutatkozott a területek esetében. Biggs és Tang (2011) azt állapította meg, hogy a tanuláshoz felszínes közeledő tanulók gyakrabban használják a memorizáló stratégiákat. Az jellemző rájuk, hogy információkat, és szó szerinti idézeteket válogatnak ki a tanulnivalóból. Ezeket az információkat és mondatokat megtanulják, azonban az értelmezésükre nem fordítanak nagy hangsúlyt. Azt feltételezzük, hogy az általános iskolásoknak még nincsen olyan széles tanulási eszköztára, ezért inkább a szószerinti memorizálást választják (Habók, Magyar, & Molnár, 2019). A faktorok közötti összefüggés irányát útvonalelemzés mutatta (Doró, Habók, & Magyar, 2018). Ez esetben azt 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. A tanulási stratégiák közül a kidolgozó és kontroll stratégiák 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. Másik kutatásunk eredményei arra is felhívták a figyelmet, ha az általános tanulási szokásokat vizsgáljuk, akkor az egyes területek magyarázatában szintén megjelennek a nyelvtanulási stratégiák, mint független változók. Az igyekezet és kitartás területének leírásakor négy stratégiatípus is megjelent, melyek a kognitív, memória, affektív és kompenzáló. Az önhatékonyság jellemzésekor a memória és szociális stratégiák hatása szintén kimutatható volt. Más kutatások is ráirányították már a figyelmet a nyelvtanulási attitűd és a nyelvtanulási eredmények kapcsolatára (Platsidou & Kantaridou, 2014). Tanulmányok azt is kiemelték, hogy a pozitív nyelvtanulási attitűddel rendelkező tanulók gyakrabban és hatékonyabban használják stratégiáikat. Platsidou és Kantaridou (2014) elemzésében igazolta azt, hogy a nyelvtanulási attitűd előrejelzi a nyelvtanulási stratégiák használatát. Jabbari és Golkar (2014) a pozitív attitűddel rendelkező tanulók körében egyes területeken gyakoribb kognitív, metakognitív, kompenzáló és szociális stratégiahasználatot fedezett fel.

További kutatás épült a nyelvtanulási stratégiák vizsgálatára, amely azonban már az önszabályozott tanulás kontextusába helyezte a nyelvtanulási stratégiák vizsgálatát. A célunk az volt, hogy egy működő kérdőívet hozzunk létre és validáljunk az önszabályozott nyelvtanulási stratégiák elméletébe illesztve (Habók & Magyar, 2018b).

A kérdőívet öt területre tudtuk validálni, melyek 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. A kérdőív esetében a stratégiahasználatot is megvizsgáltuk ötödik és hatodik évfolyamos tanulók körében (Habók, Magyar, & Molnár, 2022). A stratégiahasználatot 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. Sikertelt kimutatni a metasziociális és szociális terület hatását is az attitűdre, azonban alacsonyabb mértékű hatásokat találtunk. An et al. (2021) ugyancsak az önszabályozott tanulási stratégiák pozitív direkt kapcsolatát fedezte fel az angol nyelvből elért eredményre nézve. Lin, Lam és Tse (2021) kutatásában szintén a nyelvtanulási stratégiák közvetlen hatását mutatta ki a tanulói teljesítményre a megértés két típusát vizsgálva.

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. Az értelemnélküli tanulás témakörével már többen foglalkoztak és megállapították, hogy a tananyag értelemnélküli memorizálása nem vezet hosszútávon felidézhető és alkalmazható tudáshoz. A kutatásaink azt is megerősítették, hogy a tanulmányi eredményeket affektív és metakognitív faktorokkal való összefüggésben is célszerű nézni. 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 önhatékonyságukban, 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 szószserinti megtanulását, vagy ne hangsúlyosan a szószserinti 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, ellenőrizték 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. Eredményeink az olvasás-szövegértés fontosságát is megerősítették, amely minden tantárgy alapja. Rámutattunk arra, hogy az olvasás-szövegértés nemcsak olvasás és irodalomórához kapcsolódik, hiszen a tanulnivalót meg kell érteni, és a szöveghez gyakran kapcsolódnak ábrák, táblázatokat, melyeket szintén tudni kell olvasni. Felső tagozattól a tanulnivaló mennyisége növekszik, ha egy tanuló olvasás-szövegértési problémákkal küzd, számos más tantárgy során is jelentkezhetnek nehézségek. Kutatássorozatomban a tantárgyak között az idegen nyelv is megjelent. Ez esetben a nyelvtani szabályok, a szókincs sokszor absztrakt jelentéssel bír a tanulók számára, amelyek a magyar nyelvtől különböznek. Ha valaki magyarul sem ismeri a nyelvtani szabályokat, problémával szembesül. A szavakat gyakran máshogyan ejtik, így az írott és ejtett szó között gyakran jelentős különbség van, ami szintén nehézséget okozhat. Az olvasás-szövegértés sok tanulónak még általános iskolában is problémát okoz, és idegen nyelvből ez fokozódik, hiszen több ismeretre van szükség egy szöveg megértéséhez. A tanárok számára ezért indokolt átgondolni, hogy melyik az a terület, amelyen a tanulóknak fokozott fejlesztésre van szüksége, és tantárgyba ágyazva hogyan lehet segítséget nyújtani számukra stratégiák tanításával.

Az olvasás szerepe a digitális szövegek elterjedésével változáson ment keresztül. Egyre gyakrabban olvasnak digitális szövegeket a tanulók, amely alkalmazkodó képességet igényel részükről az online platformon történő szövegek esetében az információkeresés, feldolgozás és megértés terén (Metsala et al., 2022). Ez a folyamat kihívások elé állítja a tanulókat (Csapó & Molnár, 2019), mivel az online felületek elrendezése és a dinamikusan változó tartalmak követésének képessége más típusú készségeket igényel, mint a hagyományos, papíralapú szövegé (Cobb, 2017; Geva & Ramirez, 2015). A digitális szövegek oktatásban való megjelenésének hatására egyre több olyan fejlesztő program készül, amelyek az online szövegekhez kapcsolódóan segítik olvasási stratégiák elsajátítását (pl. Carter et al., 2024; Cekiso, 2012; Habók & Magyar, 2019).

A tanulás tanulása vizsgálata során az rajzolódott ki, hogy a tanulók munkáját olyan fejlesztőprogramokkal segíthetnénk, amelyek stratégiákat közvetítenek számukra. Ezek a stratégiák azonban nem csak a tananyagba rejtve jelennének meg, hanem tudatosítva,

hogy melyiket, mikor használhatják. Ezen túl az utóbbi években a technológia használata is hangsúlyosabbá vált az olvasással foglalkozó fejlesztő programokban (Borman et al., 2023; Campbell et al., 2022; Hurwitz & Macaruso, 2021; Shannon & Grant, 2015; Sung, Chang, & Huang, 2008), ezért programunkat online környezetbe terveztük (Habók & Magyar, 2018c). Ennek eredményeként Magyar Andreával így egy olyan olvasás-szövegértésre építő fejlesztőprogramot dolgoztunk ki az eDia online rendszerben, amely az olvasás-szövegértéséhez tantárgyfüggetlen módon tanít szövegfeldolgozáshoz használható stratégiát (Habók & Magyar, 2020b). Ilyenek például a szöveg előzetes átfutásához kapcsolódó stratégiák, mint a címek, képek áttekintése, az olvasás alatt használható stratégiák, mint a lényegkiemelés, vagy a szöveg megértéséhez kapcsolódó fogalmi térkép készítése. De kiterjed a program egy modulja a vizualitás mellett a hallott szöveg értésére, vagy egy másik modulja a kooperatív tanulási helyzethez kapcsolódó tanuláshoz. A tapasztalatok alapján nagy igény mutatkozik a stratégiák célzott tanítására épülő programokra. A programunk előnye, hogy nemcsak az iskolában, tanári felügyelet mellett, hanem otthoni környezetben is elvégezhető egyéni tanulás keretében. További célunk a tapasztalatok alapján a mérőeszközeink és fejlesztőprogramunk továbbfejlesztése és más tantárgyakra történő kiterjesztése, amelyek beépíthetők az iskolai mindennapokba.

A Hogyan tanuljak? című fejlesztőprogram eredményei igazolták azt, hogy a programot elvégző tanulók körében kimutatható hatásméret a program végére és leginkább a program elején alacsonyan teljesítő tanulók körében regisztrálható teljesítménykülönbség az elő- és utóteszt összehasonlításában (Habók, Magyar, & Molnár, 2025). A kutatásunk összhangban más kutatásokkal megerősítette, hogy az olvasási stratégiákat integráló és a stratégiai olvasást elősegítő fejlesztő programok jelentősen javítják a tanulók olvasási készségét (Cekiso, 2012; Hurwitz & Macaruso, 2021; Yapp et al., 2023; Yen, 2024). Eredményeink egybeesnek Cekiso (2012) kutatásával, amely megerősítette az explicit stratégiai oktatás pozitív hatását az olvasásértésre. A mi programunkhoz hasonlóan más programokban szintén a stratégiák tudatos használatára ösztönözték a tanulókat. Az önszabályozott tanulás és a metakognitív stratégiák integrálásának fontosságát több olvasás-szövegértést központba állító fejlesztőprogramban kiemelték. Olivares és munkatársai (2023) például egy teljes mértékben önszabályozott stratégiákon alapuló oktatási programot valósítottak meg, amely az önismeretre és a metakognitív gyakorlatokra összpontosítva jelentősen javította az ötödik és hatodik osztályosok olvasás-szövegértését. Hasonló eredményeket

ismertetett Liswaniso és Pretorius (2022) is, akik az önszabályozott tanulást egy olyan programba építették be, amely sikeresen csökkentette a tanulócsoporthoz közti teljesítménykülönbségeket. Kutatásunkban a tanárok szerepe kulcsfontosságú volt, mivel útmutatásuk és támogatásuk hasznos segítséget nyújtott a program eredményes megvalósításához.

A bemutatott fejlesztőprogram szintén rávilágított arra, hogy a tanári vélemények figyelembe vétele elengedhetetlen a program fejlesztéséhez (Habók & Magyar, 2020b). Az ilyen típusú fejlesztőprogramok támogatják az online szövegek olvasásához kapcsolódó stratégiák elsajátítását és gyakorlását, miközben elsődleges céljuk az olvasásértés javítása. A legtöbb tankönyv tartalmaz az olvasási stratégiákra vonatkozó instrukciókat, amelyek az olvasási feladatokba beépítve jelennek meg, azonban a tanulóknak gyakran nem válik tudatossá, hogy stratégiákról tanulnak, ezeket alkalmazzák és a jövőben hogyan használhatják. Így a tanulók számára nem mindig egyértelmű, hogy mely konkrét stratégiák elsajátítása történik, mivel csupán a feladatot látják. További célunk a stratégiatréning moduljainak bővítése és kiterjesztése további tartalomra.

Köszönetnyilvánítás

Szeretném köszönetemet kifejezni Csapó Benőnek, aki figyelmem a tanulás tanulása és értelemgazdag tanulás felé irányította és PhD-dolgozatom témavezetését elvállalta. Kutatásai és szemléletmódja számomra meghatározó. Köszönöm az SZTE Neveléstudományi Intézet korábbi és jelenlegi intézetvezetőjének, Molnár Gyöngyvérnek és Csikos Csabának, valamint az Oktatásméлет Tanszék vezetőjének, Korom Erzsébetnek, hogy e szakmai közösségek tagja lehetek. Szeretném megköszönni, hogy kutatásaimmal csatlakozhattam az MTA-SZTE Képességfejlődés Kutatócsoport, az Oktatásméleti Kutatócsoport és a MTA-SZTE Digitális Tanulási Technológiák Kutatócsoport programjaihoz. Számomra nagy jelentőséggel bír, hogy az eDia rendszerben lehetővé vált az adatgyűjtés online környezetben, mely a papíralapú adatgyűjtést felváltotta és lehetővé tette nagyobb elemszámú minta elérését. Köszönettel tartozom kutatótársaimnak, akik a kutatások megvalósulása és publikálása során társszerzőim voltak. Külön szeretném kiemelni B. Németh Máriát, Babarczy Annát, Csapó Benőt, Doró Katalint, Magyar Andreát, Molnár Gyöngyvért, és Nagy Juditot.

Szeretném megköszönni az SZTE Neveléstudományi Intézet munkatársainak támogatását, valamint az SZTE Neveléstudományi Doktori Iskola oktatóinak és hallgatóinak, hogy e nagyszerű közösség része lehetek 2004 óta hallgatóként, majd később oktatóként, témavezetőként és törzstagként. Szeretném név szerint említeni PhD-hallgatóimat, Tun Zaw Oot, Nguyen Van Sont, Nguyen Thuy Lan Anht, és Helta Anggiát, akik témavezetésemmel sikeresen megvédték disszertációjukat. Szorgalmuk és kitartásuk példamutató. A kutatásaim megvalósítását többen segítették, Adam Ema, Bartók Zita, Betyár Gábor, Börcsök Istvánné, Csomor Jánosné, Halof Ferenc, Kállai István, Kléner Judit, Molnár Katalin, Thomas Williams, Túri Diána és Zergényi Barbara.

Kutatásaim megvalósításához támogatást nyújtott a Deák Ferenc Ösztöndíj (2008–2009), a Bolyai János Kutatási Ösztöndíj (2017–2020), az Emberi Erőforrások Minisztériuma ÚNKP-18-4 kódszámú Új Nemzeti Kiválóság Program (2018–2019), az Innovációs és Technológiai Minisztérium ÚNKP-19-4 kódszámú Új Nemzeti Kiválóság Program (2019–2020) ösztöndíja, továbbá a Szegedi Tudományegyetem Klebelsberg Kuno Könyvtára. Kutatásaim folytatása a Kulturális és Innovációs Minisztérium Nemzeti Kutatási, Fejlesztési és Innovációs Alapból (ADVANCED_24) nyújtott támogatásával valósul meg az ADVANCED 150100 Projekt keretében.

Irodalom

- A Finn Tudományos Akadémia kutatási programja (2003). Az élet mint tanulás. *Magyar Pedagógia*, 103(4), 535–541. (ford. Braunitzer Gábor)
- Abedini, A., Rahimi, A., & Zare-ee, A. (2011). Relationship between Iranian EFL learners' beliefs about language learning, their language learning strategy use and their language proficiency. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 28, 1029–1033.
- Afflerbach, P., Pearson, P. D., & Paris, P. (2017). Skills and strategies: Their differences, their relationships, and why they matter. In K. Mokhtari (Ed.), *Improving reading comprehension through metacognitive reading strategies instruction* (pp. 33–50). Lanham, MD: Rowman and Littlefield.
- Alhaysony, M. (2017). Language learning strategies use by Saudi EFL students: The effect of duration of English language study and gender. *Theory and Practice in Language Studies*, 7(1), 18–28. <https://doi.org/10.17507/tpls.0701.03>
- Alonso-Fernández, C., Martínez-Ortiz, I., Caballero, R., Freire, M., & Fernández-Manjón, B. (2019). Predicting students' knowledge after playing a serious game based on learning analytics data: A case study. *Journal of Computer Assisted Learning*, 36(3), 350–358. <https://doi.org/10.1111/jcal.12405>
- Al-Qahtani, M. F. (2013). Relationship between English language, learning strategies, attitudes, motivation, and students' academic achievement. *Education in Medicine Journal*, 5(3), 19–29.
- Ambrus, G., Csíkos, Cs., Makra, Á., Sztányi, J., & Zsinkó, E. (2015). A matematikai tudás alkalmazásának diagnosztikus értékelése. In B. Csapó, Cs. Csíkos, & Gy. Molnár (Eds.), *A matematikatudás online diagnosztikus értékelésének tartalmi keretei* (pp. 105–189). Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet.
- An, Z., Wang, C., Li, S., Gan, Z., & Li, H. (2021). Technology-assisted self-regulated English language learning: Associations with English language self-efficacy, English enjoyment, and learning outcomes. *Frontiers in Psychology*, 11(558466). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.558466>
- Anderson, N. (2008). Metacognition and good language learners. In C. Griffiths (Ed.), *Lessons from good language learners* (pp. 99–109). Cambridge: Cambridge University Press.
- Ardasheva, Y., & Tretter, T. R. (2013). Strategy Inventory for Language Learning–ELL student form: Testing for factorial validity. *The Modern Language Journal*, 97(2), 474–489. <https://dx.doi.org/10.1111/j.1540-4781.2013.12011.x>.
- 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.
- Artelt, C., Baumert, J., Julius-McElvany, N., & Peschar, J. (2004). *Das Lernen Lernen Voraussetzungen für Lebensbegleitendes Lernen Ergebnisse von PISA 2000*. OECD.

- Artelt, C., Demmrich, A., & Baumert, J. (2001). Selbstreguliertes Lernen. In J. Baumert, et al (Eds.), PISA 2000. *Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich* (pp. 271–298). Opladen: Leske+Budrich.
- B. Németh, M., & Habók, A. (2006). A 13 és 17 éves magyar tanulók viszonya a tanuláshoz. *Magyar Pedagógia*, 106(2), 83–105.
- Baker, C. (2002). Bilingual education. In K. Kaplan (Ed.), *The Oxford handbook of applied linguistics* (pp. 229–242). Oxford: Oxford University Press.
- Baker, L., & Beall, L. C. (2009). Metacognitive processes and reading comprehension. In S. E. Israel, & G. G. Duffy (Eds.), *Handbook of research on reading comprehension* (pp. 373–388). New York, NY: Routledge.
- Baker, S., Gersten, R., & Keating, T. (2000). When less may be more: A 2-year longitudinal evaluation of a volunteer tutoring program requiring minimal training. *Reading Research Quarterly*, 35(4), 494–519.
<https://doi.org/10.1598/RRQ.35.4.3>
- Baker, W., & Boonkit, K. (2004). Learning strategies in reading and writing: EAP contexts. *Relc*, 35(3), 299–328. <https://doi.org/10.1177/0033688205052143>
- Balázsi, I., Balkányi, P., Ostorics, L., Palincsár, I., Rábainé, Sz. A., Szepesi, I., Szipőcsné K. J., & Vadász, Cs. (2014). *Az országos kompetenciamérés tartalmi keretei. Szövegértés, matematika, háttérkérdőívek*. Budapest: Oktatási Hivatal.
- Bećirović, S., Brdarević-Čeljo, A., & Polz, E. (2021). Exploring the relationship between language learning strategies, academic achievement, grade level, and gender, *Journal of Language and Education*, 7(2), 93–106.
<https://doi.org/10.17323/jle.2021.10771>
- Bialystok, E. (1978). A theoretical model of second language learning, *Language and Learning*, 28(1), 69–83, <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1978.tb00305.x>
- Biggs, J., & Tang, C. (2011). *Teaching for quality learning at university*. Berkshire: Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Bíró, E. (2011). Nyelvtanulási stratégiák három nyelv határán. *Iskolakultúra*, 21(8-9), 23–33.
- Borman, G., Yang, H., Audrain, R. L., & Park, S. (2023). The district-wide effectiveness of the Achieve3000 program: A quasi-experimental study. *Journal of Education for Students Placed at Risk (JESPAR)*, 1–23.
<https://doi.org/10.1080/10824669.2023.2218093>
- Boulware-Gooden, R., Carreker, S., Thornhill, A., & Joshi, R. M. (2007). Instruction of metacognitive strategies enhances reading comprehension and vocabulary achievement of third-grade students. *The Reading Teacher*, 61(1), 70–77.
<https://doi.org/10.1598/RT.61.1.7>
- Campbell, L. O., Howard, C., Lambie, G. W. et al. (2022). The efficacy of a computer-adaptive reading program on grade 5 students' reading achievement scores. *Education and Information Technologies*, 27, 8147–8163.
<https://doi.org/10.1007/s10639-022-10953-5>
- Candy, P. C. (1990). How people learn to learn. In R. M. Smith, et al. (Eds.), *Learning to learn across the life span* (pp. 30–63). San Francisco: Jossey-Bass.

- Carter, J., Podpadec, T., Pillay, P., Babayiğit, S., & Gazu, K. A. (2024). A systematic review of the effectiveness of reading comprehension interventions in the South African multilingual context. *Educational Research and Evaluation*, 29(1–2), 69–103. <https://doi.org/10.1080/13803611.2024.2314522>
- Cekiso, M. (2012). Reading comprehension and strategy awareness of grade 11 English second language learners. *Reading & Writing*, 3(1), 1–8. <https://doi.org/10.4102/rw.v3i1.23>
- Celikten, O., Ipakcioglu, S., Ertepinar, H., & Geban, Ö. (2012). The effect of the conceptual change oriented instruction through cooperative learning on 4th grade students' understanding of earth and sky concepts. *Science Education International*, 23(1), 84–96.
- Cervin-Ellqvist, M., Larsson, D., Adawi, T., Stöhr, C., & Negretti, R. (2021). Metacognitive illusion or self-regulated learning? Assessing engineering students' learning strategies against the backdrop of recent advances in cognitive science. *Higher Education*, 82, 477–498. <https://doi.org/10.1007/s10734-020-00635-x>
- Chamot, A. U. (2004). Issues in language learning strategy research and teaching. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 1(1), 14–26.
- Charoento, M. (2017). Individual learner differences and language learning strategies. *Contemporary Educational Researches Journal*, 7(2), 57–72. <https://doi.org/10.18844/cej.v7i2.875>
- Chen, C. H., & Aziz, A. A. (2021). Employment of language learning strategies by Chinese school learners in learning ESL vocabulary. *Malaysian Journal of Social Sciences and Humanities (MJSSH)*, 6(3), 330–339. <https://doi.org/10.47405/mjssh.v6i3.707>
- Chen, Y. H., & Lin, Y. J. (2018). Validation of the short self-regulation questionnaire for Taiwanese college students (TSSRQ). *Frontiers in Psychology*, 9(259). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00259>
- Chu, W-H., Lin, D-Y., Chen, T-Y., Tsai, P-S., & Wang, C-H. (2015). The relationships between ambiguity tolerance, learning strategies, and learning Chinese as a second language. *System*, 49, 1–16. <http://dx.doi.org/10.1016/j.system.2014.10.015>
- Clarke, M. A. (1979). Reading in Spanish and English: Evidence from adult ESL students. *Language Learning*, 29(1), 121–150.
- Clarke, M. A. (1980). The short circuit hypothesis of ESL reading – or when language competence interferes with reading performance. *The Modern Language Journal*, 64(2), 203–209.
- Cobb, T. (2017). Reading and technology: What's new and what's old about reading in hyperlinked multimedia environments? In E. Hinkel (Ed.), *Handbook of research in second language teaching and learning* ed. 3, (pp. 312–327). New York: Routledge.
- 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.

- Cohen, A. D. (2011a). *Strategies in learning and using a second language*. London, New York: Routledge, Taylor Francis.
- Cohen, A. D. (2011b). L2 learner strategies. In Hinkel, E. (Ed.), *Handbook of research in second language teaching and learning, Vol. II - Part V. Methods and instruction in second language teaching* (pp. 681–698). Abingdon: Routledge.
- Cohen, A. D. (2012). Strategies: The interface of styles, strategies, and motivation on tasks. In S. Mercer, S. Ryan & M. Williams (Eds.), *Language learning psychology: Research, theory, and pedagogy* (pp. 136–150). Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Coiro, J., & Dobler, E. (2007). Exploring the online reading comprehension strategies used by sixth-grade skilled readers to search for and locate information on the Internet. *Reading Research Quarterly*, 42, 214–257.
<https://doi.org/10.1598/RRQ.42.2.2>
- Csapó, B. (2003). *A képességek fejlődése és iskolai fejlesztése*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Csapó, B. (2006). Learning to learn through meaningful learning - Summary of the presentation. In U. Fredriksson, B. Hoskins, P. Adey, L. Chisholm, B. Csapó, L. L. S. Grønmo, G. Jedekskog, 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. 23–26). European Commission. Directorate JRC Joint Research Centre. Centre for Research on Lifelong Learning.
- 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.
- Csapó, B., & Molnár, G. (2019). Online diagnostic assessment in support of personalized teaching and learning: The eDia system. *Frontiers in Psychology*, 10(1522), 1–14. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01522>
- Csapó, B., & Nunes, T. (2011). A matematikai gondolkodás fejlesztése és értékelése. In B. Csapó, & M. Szendrei (Eds.), *Tartalmi keretek a matematika diagnosztikus értékeléséhez* (pp. 17–57). Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet.
- Csapó, B., & Pásztor, A. (2015). A kombinatív képesség fejlődésének mérése online tesztekkel. In B. Csapó, & A. Zsolnai (Eds.), *Online diagnosztikus mérések az iskola kezdő szakaszában* (pp. 373–386). Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet.
- Csapó, B., Hotulainen, R., Pásztor, A., & Molnár, Gy. (2019). Az induktív gondolkodás fejlődésének összehasonlító vizsgálata: online felmérések Magyarországon és Finnországban. *Neveléstudomány*, (3-4). 5–24. 10.21549/NTNY.27.2019.3.1
- Csapó, B., Molnár, Gy., Pap-Szigeti, R., & R. Tóth, K. (2009). A mérés-értékelés új tendenciái: a papír és számítógép alapú tesztelés összehasonlító vizsgálatai általános iskolás, illetve főiskolás diákok körében. In I. Perjés, & T. Kozma (Eds.), *Új kutatások a neveléstudományokban. Hatékony tudomány, pedagógiai kultúra, sikeres iskola* (pp. 99–108). Budapest: Magyar Tudományos Akadémia.

- Csíkó, Cs. (2003a). Matematikai szöveges feladatok megértésének problémái 10–11 éves tanulók körében. *Magyar Pedagógia*, 103, 35–55.
- Csíkó, Cs. (2003b). Egy hazai matematikai felmérés eredményei nemzetközi összehasonlításban. *Iskolakultúra*, 13(8), 20–27.
- Csíkó, Cs. (2005). Metakognícióra alapozott fejlesztő kísérlet 4. osztályos tanulók körében a matematika és az olvasás területén. *Magyar Pedagógia*, 105(2), 127–152.
- Csíkó, Cs., & Vidákovich, T. (2012). A matematikatudás alakulása az empirikus vizsgálatok tükrében. In B. Csapó (Ed.), *Mérlegen a magyar iskola* (pp. 83–130). Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Csíkó, Cs., Molnár, Gy., & Csapó, B. (2015). A matematika online diagnosztikus mérésének tartalmi kereteinek elméleti alapjai. In B. Csapó, Cs. Csíkó, & Gy. Molnár (Eds.), *A matematikatudás online diagnosztikus értékelésének tartalmi keretei* (pp. 15–28). Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet.
- Csizér, K., Piniel, K., & Kontráné, H. E. (2015). Hallássérült diákok idegen nyelvvvel kapcsolatos egyéni változóinak vizsgálata. *Magyar Pedagógia*, 115(1), 3–18.
- Cummins, J. (1979). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research*, 49(2), 222–251.
<https://dx.doi.org/10.3102/00346543049002222>
- Cummins, J. (2012). The intersection of cognitive and sociocultural factors in the development of reading comprehension among immigrant students. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 25(8), 1973–1990.
<https://dx.doi.org/10.1007/s11145-010-9290-7>
- D. Molnár, É. (2013). *Tudatos fejlődés. Az önszabályozott tanulás elmélete és gyakorlata*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Dawadi, S. (2017). Language learning strategies profiles of EFL learners in Nepal. *European Journal of Education and Social Sciences*, 2(2), 42–55.
- De la Fuente, J., Zapata, L., Martínez-Vicente, J. M., Sander, P., & Cardelle-Elawar, M. (2015). The role of personal self-regulation and regulatory teaching to predict motivational-affective variables, achievement, and satisfaction: a structural model. *Frontiers in Psychology*, 6(399). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.00399>
- De la Fuente-Arias, J. (2017). Theory of self- vs. externally-regulated learning™ : fundamentals, evidence, and applicability. *Frontiers in Psychology*, 8(1675).
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01675>
- Deakin Crick, R. (2006). Learning how to learn: The dynamic assessment of learning power. The Effective Lifelong Learning Inventory (ELLI) Project. 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. 54–68). European Commission. Directorate JRC Joint Research Centre. Centre for Research on Lifelong Learning.
- Deakin-Crick, R. (2014). Learning to learn: a complex system. In R. Deakin-Crick, K. Ren, & C. Stringer (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.
- Demetriou, A. (2014). Learning to learn, know, and reason. In R. Deakin-Crick, K. Ren, & C. Stringher (Eds.), *Learning to learn. International perspectives from theory and practice* (pp. 41–65). London és New York: Routledge.
- Demetriou, A., Pachaury, A., Metallidou, Y., & Kazi, S. (1996). Universals and specificities in the structure and development of quantitative-relational thought: A cross-cultural study in Greece and India. *International Journal of Behavioural Development*, 19(2), 255–290.
- Demetriou, A., Platsidou, M., Efklides, A., Metallidou, Y., & Shayer, M. (1991). The development of quantitative-relational abilities from childhood to adolescence: Structure, scaling, and individual differences. *Learning and Instruction*, 1, 19–43.
- Devi, A. P., & Suroto, S. (2024). Explicit reading strategy instruction in an online reading classroom. *ELT Forum*, 13(2), 125–136.
<https://doi.org/10.15294/elt.v13i2.1639>
- Dicheva, D., Dichev, C., Agre, G., & Angelova, G. (2015). Gamification in education: A systematic mapping study. *Journal of Educational Technology & Society*, 18(3), 75–88. <https://doi.org/10.2307/jeductechsoci.18.3.75>.
- 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.
- Doró, K., Habók, A., & Magyar, A. (2018). *Nyelvtanulási stratégiák tanítása és fejlesztése*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Dörnyei, Z., & Ryan, S. (2015). *The psychology of the second language learner revisited*. New York: Routledge.
- 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.
- Droop, M., & Verhoeven, L. (2003). Language proficiency and reading ability in first- and second-language learners. *Reading Research Quarterly*, 38(1), 78–103.
- Elston, A., Tiba, C., & Condy, J. (2022). The role of explicit teaching of reading comprehension strategies to an English as a second language learner. *South African Journal of Childhood Education*, 12(1), a1097.
<https://doi.org/10.4102/sajce.v12i1.1097>

- Európai Parlament és Tanács ajánlása az egész életen át tartó tanuláshoz szükséges kulcskompetenciákról (2006), Melléklet, Kulcskompetenciák az egész életen át tartó tanuláshoz – európai referenciakeret. Az Európai Unió Hivatalos Lapja. L 394/10. L 394/16.
- EURYDICE (2002). *Kulcskompetenciák, egy kialakulóban lévő fogalom az általános kötelező oktatás területén*. Eurydice Brüsszel: Enschedé/Van Muysewinkel.
- Fernandez-Malpartida, W. M. F. (2021). Language learning strategies, English proficiency and online English instruction perception during COVID-19 in Peru. *International Journal of Instruction*, 14(4), 155–172.
<https://doi.org/10.29333/iji.2021.14410a>
- Fornell, C., & Larcker, D. F. (1981). Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error. *Journal of Marketing Research*, 18, 39–50. <https://dx.doi.org/10.2307/3151312>
- Fredriksson, U., & Hoskins, B. (2006). The Pilot project on 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. 11–24). European Commission. Directorate JRC Joint Research Centre. Centre for Research on Lifelong Learning.
- Fredriksson, U., & Hoskins, B. (2007). The Pilot project on learning to learn. In *Learning to learn network meeting*. European Commission. Directorate JRC Joint Research Centre. Centre for Research on Lifelong Learning.
- Fredriksson, U., Hoskins, B., Adey, P., Chisholm, L., Csapó, B., Grønmo, L. S., Jedeskog, G., Kloosterman, P., Kupiainen, S., Hautamäki, J., McCormick, R., Moreno, A., Sorensen, E., Deakin-Crick, R., & Demetriou, A. (2006). *Learning to learn network meeting report*. European Commission: Directorate JRC Joint Research Centre. Centre for Research on Lifelong Learning.
- Furnes, B., & Norman, E. (2015). Metacognition and reading: Comparing three forms of metacognition in normally developing readers and readers with dyslexia. *Dyslexia*, 21(3), 273–284. <https://doi.org/10.1002/dys.1501>
- Ganda, D. R., & Boruchovitch, E. (2018). Promoting self-regulated learning of Brazilian preservice student teachers: Results of an intervention program. *Frontiers in Education*, 3(5). <https://doi.org/10.3389/feduc.2018.00005>.
- Ganjooei, B. A., & Rahimi, A. (2008). Language learning strategy use for EFL e-learners and traditional learners: a comparative study. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 5(12), 3–22.
- Genesee, F., Geva, E., Dressler, C., & Kamil, M. (2006). Synthesis: Cross-linguistic relationships in working memory, phonological processes, and oral language. In D. August, & T. Shanahan, (Eds.), *Developing literacy in second-language learners: A report of the National Literacy Panel on language-minority children and youth* (pp. 153–174). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Geva, E., & Ramirez, G. (2015). *Focus on reading*. Oxford: Oxford University Press.
- Gósy, M. (2001). A szöveg megértése: feltételezések és tények. In Hungaro-Slavica 2001. *Studia in honorem Jani Banczerowski* (pp. 58–65). Budapest: ELTE.

- Grabe, W. (2009). *Reading in a second language: Moving from theory to practice*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Griffith, C., & Oxford, R. (2014). The twenty-first century landscape of language learning strategies: introduction to this special issue. *System*, 43, 1–10.
<https://doi.org/10.1016/j.system.2013.12.009>
- Griffiths, C. (2008). Strategies and good language learners. In C. Griffiths (Ed.), *Lessons from good language learners* (pp. 83–98). Cambridge: Cambridge University Press.
- Griffiths, C. (2013). *The strategy factor in successful language learning*. Bristol: Multilingual Matters.
- Griffiths, C. (2016). Strategies for developing English language writing skills – Overall and individual perspectives. *Asian EFL Journal*, 18(3), 85–103.
http://repo.iainbatusangkar.ac.id/xmlui/bitstream/handle/123456789/8475/1509097082747_16301899000%20Sep%2016.pdf?sequence=-1&isAllowed=y
- Griffiths, C., & Cansiz, G. (2015). Language learning strategies: A holistic view, *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 5(3), 473–493.
<https://doi.org/10.14746/sslt.2015.5.3.7>
- 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, Y. (2012). Learning strategies: Prototypical core and dimensions of variation. *Studies in Self-Access Learning Journal*, 3(4), 330–356.
<https://sisaljournal.org/archives/dec12/gu/>
- Habok, A. (2015). Implementation of a project-based concept mapping developmental programme to facilitate children's experiential reasoning and comprehension of relations. *European Early Childhood Education Research Journal*, 23(1), 129–142. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2014.991100>
- Habók, A. (2004). A tanulás tanulása az értelemgazdag tanulás elsajátítása érdekében. *Magyar Pedagógia*, 104(4), 443–470.
- Habók, A. (2008). Fogalmi térképek. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 63(3), 519–546.
- Habók, A. (2009). Egy térképező technika hatásának vizsgálata általános iskolában. *Iskolakultúra*, 19(11), 77–88.
- 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. (2013a). *Assessment of learning to learn in early school years*. 15th Biennial EARLI Conference for Research on Learning and Instruction. Responsible Teaching and Sustainable Learning. Munich, 27–31 August 2013.
- Habók, A. (2013b). 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). Seville, 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: Oktatókutató 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.
- Habók, A. (2017). *A tanulás tanulása – A tanulást 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. (2024) *Oktatási módszerek alkalmazása a tanításban*. Budapest: Akadémiai Kiadó. https://mersz.hu/dokumentum/m1203omat_1
- 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. (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. (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. (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. (2019). The effects of EFL reading comprehension and certain learning-related factors on EFL learners' reading strategy use. *Cogent Education*, 6, 1616522, 1–19. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2019.1616522>
- Habók, A., & Magyar, A. (2020a). The role of students' approaches in foreign language learning, *Cogent Education*, 7(1), 1770921, 1–20. <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., & Nagy, J. (2016). In-service teachers' perceptions of project-based learning, *SpringerPlus*, 5(83), 1–14. <https://doi.org/10.1186/s40064-016-1725-4>
- Habók, A., Kong, Y., Ragchaa, J., & Magyar, A. (2020). Cross-cultural differences in foreign language learning strategy preferences among Hungarian, Chinese and Mongolian University students. *Heliyon*, 7:e06505, 1–7. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2021.e06505>
- Habók, A., Magyar, A., & Nagy-Pál, M. (2018). 10–14 éves tanulók idegen nyelvű szövegértési, szövegalkotási tudásának és stratégiahasználatának vizsgálata. *Neveléstudomány*, (1), 60–76. <http://dx.doi.org/10.21549/NTNY.21.2018.1.4>
- 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>
- 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>
- Habók, A., & Nguyen, L. A. T. (2024). A comparative study of language learners' ICT attitudes and behavior pre- and post-COVID-19. *Scientific Reports*, 14(1). 600. <https://doi.org/10.1038/s41598-023-50872-0>
- Habók, A., Novák, Cs., Virágné, Sz. É., & Korom, E. (2020). A projektmódszer alkalmazása óvodás és kisiskoláskorban: Egy óvodai egészségfejlesztő jó gyakorlat bemutatása. *Fejlesztő Pedagógia: Pedagógiai Szakfolyóirat*, 31(1-3), 162–169.
- Habók, A., Oo, T. Z., & Magyar, A. (2024). The effect of reading strategy use on online reading comprehension. *Heliyon*, 10(2), Paper: e24281, 1–17. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e24281>

- Habók, A., Virágné, Sz. É., & Korom, E. (2017). Egy óvodai matematikai projekt fejlesztő hatásának vizsgálata. *Fejlesztő Pedagógia: Pedagógiai Szakfolyóirat*, 28(3-6), 106–113.
- Hadwin, A. F., Järvelä, S., & Miller, M. (2011). Self-regulated, co-regulated, and socially shared regulation of learning. In B. J. Zimmerman, & D. H. Schunk (Eds.), *Handbook of self-regulation of learning and performance* (pp. 65–84). New York, NY: Routledge.
- Hair, J., Black, W., Babin, B., & Anderson, R. (2010). *Multivariate Data Analysis*, 7th Edn. Harlow: Pearson.
- Hajar, A. (2019). A critical review of research on language learning strategies used by Arab learners of English. *Studies in Self-Access Learning Journal*, 10(3), 239–257.
- Hallstedt, M. H., & Ghaderi, A. (2018). Tablets instead of paperbased tests for young children? Comparability between paper and tablet versions of the mathematical Heidelberg Rechen Test 1-4, *Educational Assessment*, 23(3), 195–210. <https://doi.org/10.1080/10627197.2018.1488587>
- Han, F. (2017). Applicability of the compensatory encoding model in foreign language reading: An investigation with Chinese college English language learners. *Frontiers in Psychology*, 8(681). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00681>
- Han, F. (2018). Strategic processing of Chinese young English language learners in an international standardized English language test. *Frontiers in Psychology*, 9(1020). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01020>
- Hartwig, M. K., & Dunlosky, J. (2012). Study strategies of college students: are self-testing and scheduling related to achievement? *Psychonomic Bulletin & Review*, 19(1), 126–134. <https://doi.org/10.3758/s13423-011-0181-y>
- 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.
- Higgins, S., Wall, K., Falzon, C., Hall, E., Leat, D., Baumfield, V., Clark, J., Edwards, G., Jones, H., Lofthouse, R., Moseley, D., Miller, J., Murtagh, L., Smith, F., Smith H., & Woolner, P. (2005). *Learning to Learn in Schools Phase 3 Evaluation. Year 1, Final Report*. Centre for Learning and Teaching, University of Newcastle.
- Hong-Nam, K., & Leavell, A. G. (2006). Language learning strategy use of ESL students in an intensive English learning context, *System*, 34(3), 399–415. <https://dx.doi.org/10.1016/j.system.2006.02.002>

- Hong-Nam, K., & Leavell, A. G. (2007). A comparative study of language learning strategy use in an EFL Context: Monolingual Korean and bilingual Korean-Chinese university students. *Asia Pacific Education Review*, 8(1), 71–88. <https://doi.org/10.1007/BF03025834>
- Hoskins, B., & Fredriksson, U. (2008). *Learning to learn: What is it and can it be measured?* European Communities, Italy.
- Hsiao, T.-Y., & Oxford, R. L. (2002). Comparing Theories of language learning strategies: A confirmatory factor analysis. *The Modern Language Journal*, 86, 368–383. <https://doi.org/10.1111/1540-4781.00155>
- Hu, L., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1–55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>
- Hurwitz, L. B., & Macaruso, P. (2021) Supporting struggling middle school readers: Impact of the Lexia® PowerUp Literacy® program. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 77, 101329. 1–10. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2021.101329>
- Hülber, L., & Molnár, Gy. (2013). Papír és számítógép alapú tesztelés nagymintás összehasonlító vizsgálata matematika területén, 1–6. évfolyamon. *Magyar Pedagógia*, 113(4), 243–263.
- Jabbari, M. J., & Golkar, N. (2014). The relationship between EFL learners' language learning attitudes and language learning strategies. *International Journal of Linguistics*, 6(3), 161–167. <https://doi.org/10.5296/ijl.v6i3.5837>
- Jerrim, J. (2016). PISA 2012: How do results for the paper and computer tests compare?, *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 23(4), 495–518. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2016.1147420>
- Jiang, X. (2011). The role of first language literacy and second language proficiency in second language reading comprehension. *The Reading Matrix*, 11(2), 177–190.
- Józsa, G., & Józsa, K. (2014). A szövegértés, az olvasási motiváció és a stratégiahasználat összefüggése. *Magyar Pedagógia*, 114(2), 67–89.
- Józsa, K., & Steklács, J. (2009). Az olvasástanítás kutatásának aktuális kérdései. *Magyar Pedagógia*, 109(4), 365–397.
- Kantaridou, Z. (2015). Language learning strategies. In A. Psaltou-Joycey (Ed.), *Foreign language learning strategy instruction: A Teacher's Guide* (pp. 16–31). Kavala.
- Kawai, Y, Oxford, R. L., & Iran-Nejad, A. (2000). Sources of internal self-regulation with a focus on language learning. *The Journal of Mind and Behavior*, 21(1–2), 45–60.
- Keresteš, G., Brkovic, I., Siegel, L. S., Tjus, T., & Hjelmquist, E. (2019). Literacy development beyond early schooling: a 4-year follow-up study of Croatian. *Reading and Writing*, 32, 1955–1988. <https://doi.org/10.1007/s11145-018-9931-9>
- Khalil, A. (2005): Assessment of language learning strategies used by Palestinian EFL learners. *Foreign Language Annals*, 38(1), 108–119.

- Kirby, S. N. (2003). *Developing an RAND Program to improve reading comprehension*. Santa Monica, CA: RAND Corporation.
https://www.rand.org/pubs/research_briefs/RB8024.html
- Kline, R. B. (2015). *Principles and practice of structural equation modeling*, 4th Edn. New York, NY: Guilford.
- 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.
- Koda, K., & Zehler, A. M. (Eds.) (2008). *Learning to read across languages: Cross-Linguistic relationships in first- and second-language literacy development*. London: Routledge.
- Köksal, D., & Dündar, S. (2017). Factors affecting the use of self-regulated l2 learning strategies in Turkish FLE context. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 13(2), 397–425. <https://doi.org/10.16986/HUJE.2017033805>
- 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.
- Korom, E., & Nagy, L. (2007). *Természettudományos fogalmak longitudinális vizsgálatára alkalmas eszközrendszer*. VII. Országos Neveléstudományi Konferencia. Budapest, 2007. október 25–27. Tartalmi összefoglalók, 72.
- Kruger, J., & Dunning, D. (1999). Unskilled and unaware of it: How difficulties in recognizing one's own incompetence lead to inflated self-assessments. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77(6), 1121–1134.
- Kupiainen, S., Hautamäki, J., & Rantanen, P. (2008). *EU Pre-pilot on learning to learn. Report on the compiled data*. University of Helsinki, Centre for Educational Assessment.
- Leontiev, A. (1978). *Activity, consciousness and personality*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Li, J. (2019). Development and validation of second language online reading strategies inventory, *Computers & Education*, 145(103733).
<https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103733>
- Li, T., McBride-Chang, C., Wong, A. M.-Y., & Shu, H. (2012). Longitudinal predictors of spelling and reading comprehension in Chinese as an L1 and English as an L2 in Hong Kong Chinese children. *Journal of Educational Psychology*, 104(2), 286–301. <https://doi.org/10.1037/a0026445>.
- Li, Y., Brantmeier, C., Gao, Y., & Hogrebe, M. (2022). Comparing Reading Strategy Measures and L2 Readers' Performance on Different Comprehension Tasks, *Reading in a Foreign Language*, 34(2), 271–305.
- Lin, J., Gao, G., & Huang, T. (2023). Strategies-based Chinese as a Second Language Reading Instruction: Effects and Learners' Perceptions. *Reading in a Foreign Language*, 35(1). 1–29.

- Lin, L., Lam, W-I., & Tse, S. K, (2021). Motivational strategies, language learning strategies, and literal and inferential comprehension in second language Chinese reading: A structural equation modeling study. *Frontiers in Psychology*, 12(707538). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.707538>
- Liswaniso, B., & Pretorius, E. (2022). The effects of a ‘catch-up’ reading intervention for Grade 5 learners and teachers. *Per Linguam*, 38(1), 1–26. <http://dx.doi.org/10.5785/38-1-1010>
- Littrell, R. F. (2005). Learning styles of students in and from Confucian cultures. In I. Alon, & J. R. McIntyre (Eds.) *Buisness and management is education in China: Transition, pedagogy and training* (pp. 115–140). Singapore: Word Scientific.
- Lu, J., Wang, R., Silva, L.C., Gao, Y., & Liu, J. (2010). CASTLE: a computer-assisted stress teaching and learning environment for learners of English as a second language. *Interspeech*, 606–609. <http://doi.org/10.21437/Interspeech.2010-234>
- Macaro, E. (2006). Strategies for language learning and for language use: Revising the theoretical framework. *The Modern Language Journal*, 9, 320–337.
- MacCallum, R., Browne, M. W., & Sugawara, H. M. (1996). Power analysis and determination of sample size for covariance structure modeling. *Psychological Methods*, 1(2), 130–149. <https://doi.org/10.1037/1082-989X.1.2.130>
- Magno, C. (2010). Korean students’ language learning strategies and years of studying English as predictors of proficiency in English. *TESOL Journal*, 2, 39–61.
- Magogwe, J. M., & Oliver, R. (2007). The relationship between language learning strategies, proficiency, age, and self-efficacy beliefs: A study of language learners in Botswana. *System*, 35(3), 338–352.
- 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.
- 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>
- Magyar, A., Habók, A., & Molnár, G. (2022). Exploring the role of English as a foreign language receptive skills and learning strategy usage in the ability to acquire and apply knowledge at the beginning of higher education. *Frontiers in Psychology*, 13(808546), 53–73. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.808546>
- Malmberg, L.-E., Walls, T. A., Martin, A. J., Little, T. D., & Lim, W. H. T. (2013). Primary school students' learning experiences of, and self-beliefs about competence, effort, and difficulty: Random effects models. *Learning and Individual Differences*, 28, 54–65. 371–383. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2013.09.007>
- Martin, L., & Pender, P. (2003/2004). *Using Different Teaching Techniques and Organisation to Develop Readiness Skills*. Campaign for Learning. <http://www.campaign-for->

- learning.org.uk/cfl/assets/documents/News/L2L_cs_lanner_ph3.pdf, Letöltés, 2009. október 16.
- 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.
- McCombs, B. L. (2017). Historical review of learning strategies research: Strategies for the whole learner—A tribute to Claire Ellen Weinstein and Early researchers of this topic. *Frontiers in Education*, 2(6).
<http://dx.doi.org/10.3389/feduc.2017.00006>
- 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.
- Metsala, J. L., & Kalindi, S. C. (2022). The effects of a computer-based early reading program on the literacy skills of kindergarten students. *Computers in the Schools*, 39(4), 373–393. <https://doi.org/10.1080/07380569.2022.2127344>
- Middleton, J. A., Leavy, A., & Leader, L. (2013). A path analysis of the relationship among critical motivational variables and achievement in Reform-Oriented Mathematics Curriculum. *RMLE Online*, 36(8), 1–10.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1032329.pdf>
- Ministry of Education (2005). *Fundamental theories for the new curriculum reform*. Beijing: Ministry of Education.
- Molnár, É. (2002). Önszabályozó tanulás: nemzetközi kutatási irányzatok és tendenciák. *Magyar Pedagógia*, 102(1), 63–79.
- Molnár, É., & B. Németh, M. (2006). Az olvasásképeség fejlettsége az iskoláskor elején. In K. Józsa (Ed.), *Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése* (pp. 107–129). Budapest: Dinasztia Tankönyvkiadó.
- Molnár, Gy. (2006). Az induktív gondolkodás fejlesztése kisiskolás. *Magyar Pedagógia*, 106(1), 63–80.
- Molnár, Gy., & Magyar, A. (2015). A számítógép alapú tesztelés elfogadottsága pedagógusok és diákok körében. *Magyar Pedagógia*, 115(1), 47–64.
- Molnár, Gy., Magyar, A., Pásztor-Kovács, A., & Hülber, L. (2015). *A mérési-értékelési rendszer elektronikus alapokra helyezésével kapcsolatos helyzetelemzés*. Budapest: Oktatási Hivatal.
- Moreno, A. (2006). Learning to learn. In U. Fredriksson, B. Hoskins, P. Adey, L. Chisholm, B. Csapó, L. L. S. Grønmo, G. Jedskog, 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.
- Moreno, A., & Martín, E. (2007). The development of learning to learn in Spain. *The Curriculum Journal*, 18(2), 175–193.
- Moreno, A., & Martín, E. (2014). The Spanish approach to learning to learn. In R. Deakin Crick, C. Stringher, K. Ren (Ed.), *Learning to learn* (pp. 196–213). London és New York: Routledge.

- Mugler, F., & Landbeck, R. (2000). Learning, memorisation and understanding among distance learners in the South Pacific. *Learning and Instruction*, 10(2), 179–202.
- Nagy, J. (2010). *Új pedagógiai kultúra*. Szeged: Mozaik Kiadó.
- Nagy, L. (2006). *Az analógiás gondolkodás fejlesztése*. Budapest: Műszaki Kiadó.
- Nagy, Zs. (2015). A médiahatás vizsgálata általános iskolás tanulók papíralapú és számítógép-alapú fogalmazásain. In B. Csapó, & A. Zsolnai (Eds.), *Online diagnosztikus mérések az iskola kezdő szakaszában* (pp. 225–244). Budapest: Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet.
- Nagy, J., & Habók, A. (2018). Attitudes and behaviors related to individual and classroom practices: An empirical study of external and internal factors of ICT use. *Libri*, 68(2), 113–123. <https://doi.org/10.1515/libri-2020-0165>
- Napravszky, N., Tánczos, J., & Mónos, K. (2009). Diszlexiás és nem diszlexiás általános iskolai tanulók nyelvtanulási stílusainak és stratégiáinak összehasonlító vizsgálata. *Új Pedagógiai Szemle*, (1), 50–71.
- Nemzeti Alaptanterv. (2012). Magyar Közlöny, (66)10639–10847. NAT 2012. *Nemzeti alaptanterv. 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról*.
[https://net.jogtar.hu/getpdf?docid=a1200110.kor&targetdate=&printTitle=](https://net.jogtar.hu/getpdf?docid=a1200110.kor&targetdate=&printTitle=Utolsó) Utolsó letöltés: 2019. 11. 16.
- Nemzeti Alaptanterv. (2020). Magyar Közlöny, (17), 290–446. A Kormány 5/2020. (I. 31.) *Korm. rendelete a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet módosításáról*.
- Nguyen, L. A. T., & Habók, A. (2022). Digital Literacy of EFL Students: An Empirical Study in Vietnamese Universities, *Libri*, 72(1), 53–66.
<https://doi.org/10.1515/libri-2020-0165>
- Nikolov, M. (2003). Hatodikosok stratégiahasználatára olvasott szövegek értését és íráskészséget mérő feladatokon angol nyelvből. *Magyar Pedagógia*, 103(1), 5–34.
- Norouzian, R., & Mehdizadeh, M. (2013). Reading strategy repertoires in EAP contexts: Students and teachers in academic reading strategy use. *The International Journal of Language Learning and Applied Linguistics World*, 3(1), 5–12. <http://ijllalw.org/MayFULLISSUE.pdf>
- O'Malley, J. M., Chamot, A., Stewner-Manzanares, G., Kupper, L., & Russo, R. (1985). Learning strategies used by beginning and intermediate ESL students. *Language Learning*, 35, 21–46.
- O'Malley, M., & Chamot, A. U. (1990). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- OECD (2001). *Knowledge and skills for life. First results from the OECD Program for International Students Assessment (PISA) 2000*. Párizs: OECD.
- OECD (2004). *PISA 2003 Results: Learning for tomorrow's world. First results from PISA 2003*. Párizs: OECD.
- OECD (2009). *PISA 2009 Assessment framework – Key competencies in reading, mathematics and science*. Paris: OECD.

- OECD (2010). *PISA 2009 results: Learning to learn – student engagement, strategies and practices (Volume III)*. PISA, OECD Publishing.
<http://dx.doi.org/10.1787/9789264083943-en>
- OECD (2013a). *PISA 2012 Assessment and analytical framework: Mathematics, reading, science, problem solving and financial literacy*. PISA, OECD Publishing.
<http://dx.doi.org/10.1787/9789264190511-en>
- OECD (2013b). *PISA 2012 results: Ready to learn: students' engagement, drive and self-beliefs (Volume III)*. PISA, OECD Publishing.
<http://dx.doi.org/10.1787/9789264201170-en>
- OECD (2014). *PISA 2012 Results: What students know and can do – Student performance in mathematics, reading and science (Volume I, Revised edition, February 2014)*, PISA, OECD Publishing.
<http://dx.doi.org/10.1787/9789264201118-en>
- OECD (2016a). *PISA 2015 Results (Volume I): Excellence and equity in education*. Paris: PISA, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264266490-en>
- OECD (2016b). *PISA 2015 Results (Volume II): Policies and practices for successful schools*. Paris: PISA, OECD Publishing.
<http://dx.doi.org/10.1787/9789264267510-en>
- OECD (2016c). *PISA 2018. Draft analytical frameworks*. Paris: OECD.
<https://www.oecd.org/pisa/data/PISA-2018-draft-frameworks.pdf>
- OECD (2017). *PISA 2015 Results (Volume III): Students' well-being*. Paris: PISA, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264273856-en>
- Olivares, F., Fidalgo, R., & Torrance, M. (2023). Efectos de una instrucción estratégica autorregulada en el proceso de comprensión y autoeficacia lectora del alumnado de educación primaria/Effects of self-regulated strategy instruction on the reading comprehension process and reading self-efficacy in primary students. *Revista Española de Pedagogía*, 81(285), 271–290. <https://doi.org/10.22550/REP81-2-2023-02>
- Oliver, R., & Young, S. (2016). Improving reading fluency and comprehension in adult ESL learners using bottom-up and top-down vocabulary training. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 6, 111–133.
- Oxford, R. L. (1990a). *Language learning strategies: What every teacher should know*. Boston, MA: Heinle and Heinle.
- Oxford, R. L. (1990b). Language learning strategies and beyond: A look at strategies in the context of styles. In S. S. Magnan (Ed.): *Shifting the instructional focus to the learner* (pp. 35–55). Northeast Conference on the Teaching of Foreign Languages, Middlebury. VT.
- Oxford, R. L. (2011). *Teaching and researching language learning strategies*. Harlow, England: Pearson Education.
- Oxford, R. L. (2013). *Teaching & researching: Language learning strategies*. New York: Routledge.
- Oxford, R. L. (2017). *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)
- Öz, H., & Özturan, T. (2018). Computer-based and paper-based testing: Does the test administration mode influence the reliability and validity of achievement tests? *Journal of Language and Linguistic Studies*, 14(1), 67–85.
- Palincsar, A. S., & Brown, A. L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension fostering and comprehension monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 1(2), 117–175.
- Panadero, E. (2017). A review of self-regulated learning: six models and four directions for research. *Frontiers in Psychology*, 8(422). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00422>
- Pásztor, A. (2014). Lehetőségek és kihívások a digitális játék alapú tanulásban: egy induktív gondolkodást fejlesztő program hatásvizsgálata. *Magyar Pedagógia*, 114(4), 281–302.
- Pawlak, M. (2011). Researching into language learning strategies: Taking stock and moving ahead. In J. Arabski, & A. Wojtaszek (Eds.), *Individual differences in SLA* (pp. 17–37). Bristol: Multilingual Matters.
- Pintrich, P. R. (1995). Understanding self-regulated learning, In P. R. Pintrich (Ed.) *Understanding self-regulated learning* (pp. 3–12). San Francisco, CA: Jossey-Bass. <https://doi.org/10.1002/tl.37219956304>
- Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 452–502). San Diego, CA: Academic Press.
- Pintrich, P. R., Smith, D. A. F., García, T., & McKeachie, W. J. (1991). *A manual for the use of the motivated strategies questionnaire (MSLQ)*. University of Michigan, National Center for Research to Improve Postsecondary Teaching and Learning, Ann Arbor, MI.
- Platsidou, M., & Kantaridou, Z. (2014). The role of attitudes and learning strategy use in predicting perceived competence in school-aged foreign language learners. *Journal of Language and Literature*, 5(3), 253–260. <https://dx.doi.org/10.7813/jll.2014/5-3/43>
- Platsidou, M., & Sipitanou, A. (2014). Exploring relationships with grade level, gender and language proficiency in the foreign language learning strategy use of children and early adolescents. *International Journal of Research Studies in Language Learning*, 4, 83–96. <https://doi.org/10.5861/ijrsl.2014.778>
- Pléh, Cs. (2014). A mondatmegértés folyamata. In Cs. Pléh, & Á. Lukács (Eds.), *Pszicholingvisztika 1.* (pp. 251–285). Budapest: Akadémiai Kiadó.
- R. Tóth, K., & Hódi, Á. (2011). Számítógépes és papír-ceruza teszteredmények összehasonlító vizsgálata az olvasás-szövegértés területén. *Magyar Pedagógia*, 113(4), 313–332.

- Radwan, A. A. (2011). Effects of L2 proficiency and gender on choice of language learning strategies by university students majoring in English. *Asian EFL Journal*, 13(1), 114–162.
- RAND Reading Study Group. (2002). *Reading for understanding: Toward an RAND program in reading comprehension*. Santa Monica, CA; Washington, DC: RAND Education.
- Rao, Z. (2016). Language learning strategies and English proficiency: Interpretations from information-processing theory. *Language Learning Journal*, 44(1), 90–106. <https://doi.org/10.1080/09571736.2012.733886>
- Raofi, S., Binandeh, M., & Rahmani, S. (2017). An investigation into writing strategies and writing proficiency of university students. *Journal of Language Teaching and Research*, 8(1), 191–198. <http://doi.org/10.17507/jltr.0801.24>
- Raykov, T. (1997). Estimation of composite reliability for congeneric measures. *Applied Psychological Measurement*, 21(2), 173–184. <https://doi.org/10.1177/01466216970212006>
- 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.
- Rianto, A. (2020). A study of language learning strategy use among Indonesian EFL university students, *Register Journal*, 13(2), 231–256. <http://doi.org/10.18326/rgt.v13i2.231-256>
- Royer, J. M., & Carlo, M. S. (1991). Transfer of comprehension skills from native to second language. *Journal of Reading*, 34(6), 450–455.
- 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>
- Salehi, M., & Jafari, H. (2015). Development and validation of an EFL self-regulated learning questionnaire. *Southern African Linguistics and Applied Language Studies*, 33, 63–79. <http://doi.org/10.2989/16073614.2015.1023503>
- Sánchez, N. S. (2019). Are low achievers Low strategy users? *Lenguas Modernas*, 53, 107–126.
- Seker, M. (2015). The use of self-regulation strategies by foreign language learners and its role in language achievement. *Language Teaching Research*, 20(5), 600–618. <https://doi.org/10.1177/1362168815578550>
- Shannon, L., & Grant, B.-J. (2015). *A final report for the evaluation of the Achieve3000 programs*. Magnolia Consulting. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED563449.pdf>
- Smith, R. M. (1990). The promise of learning to learn. In R. M. Smith, et al. (Eds.), *Learning to learn across the life span* (pp. 4–29). San Francisco, Jossey-Bass.
- 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. 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. 48–53).

European Commission. Directorate JRC Joint Research Centre. Centre for Research on Lifelong Learning.

- Spiro, R. J., Klautke, H., & Johnson, A. K. (2015). All bets are off: How certain kinds of reading to learn on the web are totally different from what we learned from research on traditional text comprehension and learning from text. In R. J. Spiro, M. DeSchryver, M. S. Hagerman, P. M. Morsink, & P. Thompson (Eds.), *Reading at a crossroads? Disjunctures and continuities in current conceptions and practices*, (pp. 45–50). New York: Routledge.
- Steklács, J. (2013). *Olvasási stratégiák tanítása, tanulása és az olvasásra vonatkozó meggyőződés*. Budapest: Nemzedékek Tudása Tankönyvkiadó.
- Stern, H. H. (1975). What can we learn from the good language learner? *Canadian Modern Language Review*, 34, 304–318.
- Stringher, C. (2014). What is learning to learn? A learning to learn process and output model. In R. Deakin-Crick, K. Ren, & C. Stringher (Eds.), *Learning to learn. International perspectives from theory and practice* (pp. 9–40). London és New York: Routledge.
- Sung, Y.-T., Chang, K.-E., & Huang, J.-S. (2008). Improving children's reading comprehension and use of strategies through computer-based strategy training. *Computers in Human Behavior*, 24(4), 1552–1571.
<http://dx.doi.org/10.1016/j.chb.2007.05.009>
- Szabó, D. F. (2016). Reziliens tanulók tanulási stratégiái. In A. Zsolnai, & L. Kasik (Eds.), *A tanulás és nevelés interdiszciplináris megközelítése. Program és absztraktkötet*. XVI. Országos Neveléstudományi Konferencia, Szeged. 2016. november 17–19. (pp. 298). Szeged: MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság, SZTE Neveléstudományi Intézet.
- Taheri, H., Sadighi, F., Bagheri, M. S., & Bavali, M. (2019). EFL learners' L2 achievement and its relationship with cognitive intelligence, emotional intelligence, learning styles, and language learning strategies, *Cogent Education*, 6(1), 1655882, <https://doi.org/10.1080/2331186X.2019.1655882>
- Takakuwa, M. (2003). *Lessons from a paradoxical hypothesis: A methodological critique of the threshold hypothesis*. Előadás: 4th International Symposium on Bilingualism. Arizona State University, April 30 to May 3, 2003.
- The Campaign for Learning. Becoming a Better Learner*.
<https://www.learningatworkweek.com/common/Uploaded%20files/LAWW/becoming-a-better-learner.pdf>
- Thomas, N., & Rose, H. (2019). Do language learning strategies need to be self-directed? Disentangling strategies from self-regulated learning. *TESOL Quarterly*, 53(1), 248–257. <http://doi.org/10.1002/tesq.473>
- 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>
- Tongsilp, A. (2013). A path analysis of relationships between factors with achievement motivation of students of private universities in Bangkok, Thailand. *Procedia* -

- Social and Behavioral Sciences*, 88(6), 229–238.
<https://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.08.501>
- Tseng, W. T., Dörnyei, Z., & Schmitt, N. (2006). A new approach to assessing strategic learning: The case of self-regulation in vocabulary acquisition. *Applied Linguistics*, 27, 78–102. <https://dx.doi.org/10.1093/applin/ami046>
- Vári, L. (2001). A matematikai tudásszintet meghatározó háttérváltozók. In M. Andor (Ed.), *Romák és oktatás* (pp. 138–148). Iskolakultúra könyvek. Pécs: Pécsi Tudományegyetem.
- Vermunt, J. D., & Vermetten, Y. J. (2004). Patterns in Student Learning: Relationships Between Learning Strategies, Conceptions of Learning, and Learning Orientations. *Educational Psychology Review*, 16(4), 359–384.
- Vo, V. A., Li, R., Kornell, N., Pouget, A., & Cantlon, J. F. (2014). Young children bet on their numerical skills: Metacognition in the numerical domain. *Psychological Science: A Journal of the American Psychological Society/APS*, 25(9), 1712–1721. <https://dx.doi.org/10.1177/0956797614538458>.
- Vuorre, M., & Metcalfe, J. (2022). Measures of relative metacognitive accuracy are confounded with task performance in tasks that permit guessing. *Metacognition and Learning*, 17(2), 269–291. <https://doi.org/10.1007/s11409-020-09257-1>
- Waeytens, K., Lens, W., & Vandenbergh, R. (2002). ‘Learning to learn’: teachers’ conceptions of their supporting role. *Learning and Instruction*, 12(4), 305–322.
- 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.
- Weinstein, C. E., & Mayer, R. E. (1983). The teaching of learning strategies. *Innovations abstracts*, 5(4), 1–4.
- Weinstein, C. E., & Mayer, R. E. (1986). The teaching of learning strategies. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 315–327). New York, NY: Macmillan.
- Weinstein, C. E., & Palmer, D. (1990). *LASSI-HS user's manual*. Clearwater, FL: H&H Publishing
- Wenden, A. (1991). *Learner strategies for learner autonomy*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Wong, L. L. C., & Nunan, D. (2011). The learning styles and strategies of effective language learners. *System: An International Journal of Educational Technology and Applied Linguistics*, 39(2), 144–163.
<https://dx.doi.org/10.1016/j.system.2011.05.004>.
- Worrell, J., Duffy, M. L., Brady, M. P., Dukes, C., & Gonzalez-DeHass, A. (2016). Training and Generalization Effects of a Reading Comprehension Learning Strategy on Computer and Paper–Pencil Assessments, *Preventing School Failure:*

- Alternative Education for Children and Youth*, 60(4), 267–277.
<https://dx.doi.org/10.1080/1045988X.2015.1116430>
- Wu, Y-L. (2008). Language learning strategies used by students at different proficiency levels. *Asian EFL Journal*, 10(4), 75–91.
- Yapp, D., de Graaff, R., & van den Bergh, H. (2023). Effects of reading strategy instruction in English as a second language on students' academic reading comprehension. *Language Teaching Research*, 27(6), 1456–1479.
<https://doi.org/10.1177/1362168820985236>
- Yen, A. C. (2024). Enhancing English comprehension: A UbD mind walker intervention for remote upper-grade elementary students. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*, 9843. <https://doi.org/10.1186/s40862-024-00267-z>
- 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.
- Zhang, S., & Duke, N. K. (2008). Strategies for Internet reading with different reading purposes: A descriptive study of twelve good Internet readers. *Journal of Literacy Research*, 40(1), 128–162. <https://doi.org/10.1080/10862960802070491>
- Zhang, W., Liu, M., Zhao, S., & Xie, Q. (2011). English test-taking strategy use and students' test performance. *The Asian EFL Journal Quarterly*, 13(2), 133–168.
- 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://dx.doi.org/10.1016/b978-012109890-2/50031-7>
- Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (2011). Self-regulated learning and performance: An introduction and an overview. In B. J. Zimmerman, & D. H. Schunk (Eds.), *Handbook of self-regulation of learning and performance* (pp. 1–12). Routledge/Taylor & Francis Group.

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: Oktatókutatató 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.2018.01388>
- 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. (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>
- 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>
- 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>

Jegyzékek

Ábrák jegyzéke

3. ábra. Európai teszt a tanulás tanulása frameworkhöz (Hoskins & Fredriksson nyomán, 2008, p. 29)
4. ábra. Hogyan definiálja a PISA a „tanulási stratégiákat”? (OECD, 2010, p. 26)
3. ábra. A tesztfeladatok eredményei
4. ábra. A kérdőív eredményei
5. ábra. A kérdőívre adott válaszok
6. ábra. A Me and the school kérdőívre adott válaszok 3–4. évfolyamos
7. ábra. A nyelvtanulási stratégiák hatásának útvonalelemzése az idegen nyelvi osztályzatra és általános tanulmányi eredményre az idegen nyelvi attitűdön keresztül 5. évfolyamon
8. ábra. A nyelvtanulási stratégiák hatásának útvonalelemzése az idegen nyelvi osztályzatra és általános tanulmányi eredményre az idegen nyelvi attitűdön keresztül 8. évfolyamon
9. ábra. A nyelvtanulási stratégiák használata az évfolyamok eredményei alapján
10. ábra. A tanulási stratégiák területeinek eredményei
11. ábra. A motiváció területeinek eredményei
12. ábra. Az énkép területeinek eredményei
13. ábra. A tanulási helyzet preferenciája területeinek eredményei
14. ábra. A nyelvtanulási stratégiák és a tanulási stratégiák közötti összefüggések útvonalelemzése
15. ábra. A nyelvtanulási stratégiák és a motiváció közötti összefüggések útvonalelemzése
16. ábra. A nyelvtanulási stratégiák és az énkép közötti összefüggések útvonalelemzése
17. ábra. A nyelvtanulási stratégiák és a tanulási helyzetpreferencia közötti összefüggések útvonalelemzése
18. ábra. Az angol nyelvtanulási stratégiák hatásának útvonalelemzése az angol nyelvi attitűdre és teljesítményre
19. ábra. Az első modul egyik szövegéhez kapcsolódó feladat
20. ábra. Az első modul tartalmának ismertetése és a modul alapját képező stratégiákra vonatkozó instrukciók a tanulók számára
21. ábra. Egy az első modulhoz kapcsolódó feladat

22. ábra. Egy részlet a Tanári kézikönyvből a Negyedik kaland egy meséjéhez

kapcsolódóan (Habók & Magyar, 2018c, p. 18–19)

23. ábra. Az olvasás-szövegértés előteszt, a fejlesztő modul eredmények és az utóteszt hatása az irodalom jegyre

Táblázatok jegyzéke

1. táblázat. A tanulás tanulása kutatásainak szerkezete a területek szerint
2. táblázat. Oxford önszabályozott nyelvtanulási stratégia-modellje (Doró, Habók & Magyar, 2018; Habók, 2016; Kantaridou, 2015; Oxford, 2011, 2017)
3. táblázat. A két részminta közötti különbség a tanulási jellemzők területén
4. táblázat. A kérdőív területei közötti összefüggések
5. táblázat. A mérőeszközök itemszáma és reliabilitása
6. táblázat. Az évfolyamok átlaga és szórása
7. táblázat. A tanulási kérdőív egyes területeinek eredményei
8. táblázat. A szövegértési feladatok és a kérdőív eredményeinek szignifikáns korrelációs együtthatói évfolyamok szerint
9. táblázat. A matematikai feladatok és a kérdőív eredményeinek szignifikáns korrelációs együtthatói évfolyamok szerint
10. táblázat. A gondolkodási feladatok és a kérdőív eredményeinek szignifikáns korrelációs együtthatói évfolyamok szerint
11. táblázat. A monitorozó állítások értékelése
12. táblázat. A monitorozó állítások értékelése
13. táblázat. Korrelációs együtthatók a kérdőív területei közötti 1–2. évfolyamon
14. táblázat. Az olvasás-szövegértési teszt, mint függő változó kapcsolata a háttérváltozókkal 1–2. évfolyamon
15. táblázat. A matematika teszt, mint függő változó kapcsolata a háttérváltozókkal 1–2. évfolyamon
16. táblázat. A gondolkodás teszt, mint függő változó kapcsolata a háttérváltozókkal 1–2. évfolyamon
17. táblázat. Korrelációs együtthatók a kérdőív területei közötti 3–4. évfolyamon
18. táblázat. Az olvasás-szövegértési teszt, mint függő változó kapcsolata a háttérváltozókkal 3–4. évfolyamon
19. táblázat. A matematika teszt, mint függő változó kapcsolata a háttérváltozókkal 3–4. évfolyamon

20. táblázat. A gondolkodás teszt, mint függő változó kapcsolata a háttérváltozókkal 3–4. évfolyamon
21. táblázat. A 3–4. évfolyamos tanulók eredményeinek reliabilitása a Me and the school című kérdőívén
22. táblázat. Korrelációs együtthatók a kérdőív területei közötti 3–4. évfolyamon
23. táblázat. Az 5. és 8. évfolyamos tanulók stratégiahasználatára
24. táblázat. A nyelvtanulási stratégiák (SILL) és a tanulási jellemzők (SCL) kérdőívek faktorainak reliabilitása, átlaga és szórása
25. táblázat. A nyelvtanulási stratégiákat és a tanulási jellemzőket vizsgáló kérdőív területeinek előrejelző hatása az igyekezetre és kitartásra a tanulásban, az önhatékonyságra, az instrumentális motivációra, valamint a kooperatív és versenyorientált tanulás preferenciájára
26. táblázat. A nyelvtanulási stratégiákat vizsgáló kérdőív reliabilitásmutatói
27. táblázat. A tanulási stratégiákat vizsgáló kérdőív reliabilitásmutatói
28. táblázat. Az általános iskolások és középiskolások nyelvtanulási stratégiahasználatának eredményei
29. táblázat. Az általános iskola és a középiskola részminta általános tanulási stratégiahasználatának eredményei
30. táblázat. A jeles, jó, valamint a közepes vagy annál gyengébb idegen nyelvi osztályzatot szerző általános iskola részminta nyelvtanulási stratégiahasználatára közötti különbség
31. táblázat. A jeles, jó, valamint a közepes vagy annál gyengébb idegen nyelvi osztályzatot szerző általános iskola részminta tanulási stratégiahasználatára közötti különbség
32. táblázat. A jeles, jó, valamint a közepes vagy annál gyengébb osztályzatot szerző részminta nyelvtanulási stratégiahasználatára közötti különbség
33. táblázat. A jeles, jó, valamint a közepes vagy annál gyengébb idegen nyelvi osztályzatot szerző részminta tanulási stratégiahasználatára közötti különbség
34. táblázat. A nyelvtanulási és tanulási stratégiák, valamint az idegen nyelvi osztályzatok korrelációs mátrixa
35. táblázat. A nyelvtanulási és tanulási stratégiák korrelációs mátrixa a közepes vagy annál gyengébb osztályzattal rendelkező részminták tekintetében
36. táblázat. Az 5–6. évfolyamos tanulók stratégiahasználatára
37. táblázat. A 7–8. évfolyamos tanulók stratégiahasználatára

- 38. táblázat. A 9–10. évfolyamos tanulók stratégiahasználat
- 39. táblázat. Az 5–6. évfolyamos tanulók tanulási szokásai az idegen nyelvi osztályzat alapján
- 40. táblázat. A 7–8. évfolyamos tanulók tanulási szokásai az idegen nyelvi osztályzat alapján
- 41. táblázat. A 9–10. évfolyamos tanulók tanulási szokásai az idegen nyelvi osztályzat alapján
- 42. táblázat A fit-indexek jószágmutatói, a belső konzisztencia (CRB), kompozit reliabilitás (CR), és AVE értékek
- 43. táblázat. Az évfolyamok átlaga és szórása
- 44. táblázat. A nyelvtanulási stratégiák használatának reliabilitása, átlaga és szórása
- 45. táblázat. A nyelvtanulási stratégiák használatának átlaga és szórása az alacsonyan és magasan teljesítő tanulók körében
- 46. táblázat. A fejlesztőprogram alapstatisztikai mutatói
- 47. táblázat. Az elő- és utóteszt eredményei képességszint szerinti bontásban
- 48. táblázat. A tanulók fejlesztő modulokon elért eredménye, valamint a modulonkénti stratégiahasználat

Mellékletek

1. sz. melléklet

A tanulás tanulása kutatására szerveződött európai munkacsoport tagjainak kutatási hangsúlya kulcsszavakban a témához kapcsolódóan

Kutató	Kutatási hangsúly kulcsszavakban
Demetriou (2006, 2014)	ismeretek feldolgozása és a mentális folyamatok vizsgálta, különös tekintettel a gondolkodás vizsgálatára
Csapó (2007b, 2006)	diagnosztikus értékelés, ismeretek feldolgozása, megértés, optimális elsajátítás, képességek fejlesztése
Higgins (2007)	ismeretek feldolgozása; tanulás tervezése, szervezése, reflektálás; tanulási stratégiák; tanulási attitűd; tanulási szokásokhoz kapcsolódóan például énkép, önhatékonyság, és motiváció vizsgálata; rugalmasság; tanulói és tanári felelősség
Deakin Crick (2014)	ismeretek feldolgozása és tudni hogyan teszik ezt, egyéni tanulás, szociális környezetben zajló folyamat, a tanulási erő fogalmi kategóriái
Kloosterman (2006)	önpercepció, önirányítás, motiválás, fejlesztő eszközök használata, tanár szerepe
Moreno és Martín (2007)	ismeretek feldolgozása, magabiztosság, a tanulási autonómia, a társas kapcsolatok, a családi és szocioökonómiai faktorok szerepe, metatanulás fogalmának értelmezése
Sorensen (2006)	metatanulás fogalma
Grønmo (2006)	metakogníció, tanulási stratégiák, önellenőrzés
Deakin-Crick, Broadfoot, & Claxton (2004)	tanulási erő (learning power) alkotórészei: változás és tanulás, kritikai kíváncsiság, jelentés megállapítás, kreativitás, reziliencia, a stratégiai tudatosság, tanulási kapcsolatok

Higgins et al. (2005)	Campaign for Learning célja tanulókat tanulni tanítani; ismeretek átadása és feldolgozása, a tanulás tudatossá tétele, a saját erősségek és gyengeségek felismerése, az önmotiválás tanulása, a magabiztosság erősítése, és a tanulási stratégiák, valamint szokások feltérképezése, illetve tanítása
Meijer, Elshout-Mohr, & Van Hout-Wolters (2001)	keresztntantrvi kompetenciák: figyelem irányítása, az információ szelektálása és rendezése, összegzés és következtetés levonása, a véleményalkotás, a vélekedések és véleménybeli értékek megértése, valamint a saját és mások tevékenységének megértése, a vélemények megkülönböztetése a tényektől, együttműködés a feladatokon, a saját munka minőségi értékelése
Hautamäki et al. (2002)	ismeretek feldolgozása, képességek vizsgálata, affektív dimenzióhoz kapcsolódóan tanulási kompetenciák értékelése, a tanuló önmagára és az iskolához kapcsolódó vélekedései, egyéni és csoportos tanulási helyzetek

Kutatási kérdések

Tanulási szokások (IV.1. fejezet)

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?

Kutatási kérdések

Olvasás-szövegértés, természetismeret, gondolkodás, és tanulási szokások (IV.2. fejezet)

1. Milyen eredményt érnek el az alsó tagozatos tanulók a tanulás tanulása papíralapú vizsgálatának természetismeret, gondolkodás és olvasás-szövegértés feladataiban?
2. Milyen eredményt érnek el az alsó tagozatos tanulók a tanulási jellemzőket vizsgáló kérdőív egyes területein?

Kutatási kérdések

Olvasás-szövegértés, matematika, gondolkodás, és tanulási szokások (IV.3.1. fejezet)

1. Milyen eredményt érnek el az 1–6. évfolyamos tanulók a tanulás tanulása online feladatain az olvasás-szövegértés, a gondolkodás és a matematikai területén?
 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?
-

Kutatási kérdések

Olvasás-szövegértés, matematika, gondolkodás, monitorozó kérdések és tanulási szokások (IV.3.2. fejezet)

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?

Kutatási kérdések

Nyelvtanulási stratégiák (V. 1. fejezet)

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?

Kutatási kérdések

Nyelvtanulási stratégiák, Tanulási szokások (V.2. fejezet)

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?

Kutatási kérdések

Nyelvtanulási stratégiák, Tanulási stratégiák (V.3. fejezet)

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?
-

Kutatási kérdések

Nyelvtanulási stratégiák, Tanulási szokások (V.4. fejezet)

1. Hogyan alakul az 5–10. évfolyamos tanulók nyelvtanulási stratégiahasználati preferenciája?
2. Hogyan alakul az idegen nyelvi osztályzatok alapján a tanulók nyelvtanulási stratégiahasználata?
3. Hogyan alakul az idegen nyelvi osztályzatok alapján a tanulók tanulási stratégiahasználati preferenciája?
4. Hogyan alakul az idegen nyelvi osztályzat alapján a tanulók tanulási stratégiahasználata?

Kutatási kérdések

Önszabályozott nyelvtanulási stratégiák (V.5. fejezet)

1. Mely területek validálhatóak az önszabályozó idegennyelv-tanulási stratégia kérdőívben (SRFLLSQ)?
2. Hogyan alakul az 5. és 6. évfolyamos tanulók nyelvtanulási stratégiahasználatának preferenciája?

Kutatási kérdések

Önszabályozott nyelvtanulási stratégiák (V.6. fejezet)

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?

Kutatási kérdések

Olvasás-szövegértés fejlesztőprogram (VI.3. fejezet)

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?

Kutatási kérdések

Olvasás-szövegértés fejlesztőprogram (VI.4. fejezet)

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 Kutatás témája, módszerei, elemszáma és mérőeszközei

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
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, mely a finn framework és a Student Characteristics as Learners kérdőív alapján készült
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
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
Nyelvtanulási stratégiák (V. 1. fejezet)	Kérdőív	N = 868	Strategy Inventory for Language Learning
Nyelvtanulási stratégiák, Tanulási szokások (V.2. fejezet)	Kérdőív	N = 1588	Strategy Inventory for Language Learning; Student Characteristics as Learners
Nyelvtanulási stratégiák, Tanulási stratégiák (V.3. fejezet)	Kérdőív	N = 792	Strategy Inventory for Language Learning; Language learning
Nyelvtanulási stratégiák, Tanulási szokások (V.4. fejezet)	Kérdőív	N = 2163	Strategy Inventory for Language Learning; Student Characteristics as Learners
Önszabályozott nyelvtanulási stratégiák (V.5. fejezet)	Kérdőív	N = 2223	Self-Regulated Foreign Language Learning Strategy Questionnaire
Önszabályozott nyelvtanulási stratégiák (V.6. fejezet)	Kérdőív	N = 1653	Revised Self-Regulated Foreign Language Learning Strategy Questionnaire
Olvasás-szövegértés (VI. fejezet)	Teszt, Monitorozó	N = 127	Nyolc fejlesztő modul, tudásszintmérő teszt

habok.anita_361_25

kérdésekről	olvasás-szövegértés,
kérdőív	monitorozó kérdésekről
	kérdőív

3. sz. melléklet

Oxford taxonómiája (Doró, Habók & Magyar, 2018; Habók, 2016; Kantaridou, 2015; Oxford, 1990a)

Direkt stratégiák	Indirekt stratégiák
Memória stratégiák	Metakognitív stratégiák
Mentális kapcsolatok létrehozása: • Csoportosítás • Asszociációk és kidolgozás • Új szavak szövegkörnyezetbe helyezése Képek és hangok alkalmazása: • Képzelőerő használata • Szemantikai térképek készítése • Kulcsszavak használata • Hangok memóriában történő reprezentálása Feladat alapos áttekintése: • Strukturált áttekintés Cselekvések alkalmazása: • Fizikai tevékenységek bevonása • Mechanikus technikák alkalmazása	Összpontosítás a tanulásra: • A már megtanult anyag áttekintése és összekapcsolása • Figyelem fókuszálása A tanulási folyamat tervezése és szervezése: • A nyelvtanulás feltérképezése • Szervezés • Célkitűzés • A nyelvi feladat céljának beazonosítása • A nyelvi feladat megoldásának tervezése • Gyakorlási lehetőségek keresése

Kognitív stratégiák

Gyakorlás:

- Ismétlés
- Hangok és írásrendszer formális gyakorlása
- Formulák és mintázatok használata
- Újraalkotás
- Gyakorlás hétköznapi szituációkban

Üzenetek fogadása és küldése:

- A főbb gondolatok gyors megragadása
- Források használata az üzenetek fogadása és küldése érdekében

Elemzés és megértés:

- Deduktív következtetés
- Kifejezések elemzése
- Kontrasztív elemzés
- Fordítás
- Transzferálás

Struktúra megalkotása az input és output számára:

- Jegyzetelés
- Összefoglalók készítése
- Információk kiemelése

Szociális stratégiák

Kérdések felvetése:

- Kérdések a tisztázás vagy érvényesítés céljából
- Javítás kérése

Együttműködés:

- Együttműködés csoporttársakkal
- Együttműködés gyakorlott nyelvhasználókkal

Együttérzés másokkal:

- Kulturális megértés
- Mások gondolatainak és érzéseinek a megértése, ezek tudatossá válása

Kompenzáló stratégiák

Intelligens találgatás:

- Nyelvi gondolatmenet használata
- Másfajta gondolatmenet használata

Affektív stratégiák

Szorongás csökkentése:

- Relaxáció alkalmazása
 - Zenehallgatás
-

- Humor használata

Hiányosságokon történő felülkerekedés:

- | | |
|--|-------------------------------------|
| • Anyanyelvre történő áttérés | Önmagam bátorítása: |
| • Segítségkérés | • Pozitív kijelentés |
| • Mimika és gesztusok használata | • Okos rizikóvállalás |
| • A kommunikációs helyzetek részleges vagy teljes elkerülése | • Önjutalmazás |
| • Téma szelektálása | Ideális érzelmi állapot beállítása: |
| • Az üzenet korrigálása vagy valószínűsítése | • Testi reakciók megfigyelése |
| • Szavak kitalálása | • Listakészítés |
| • Körülírás használata vagy szinonimák keresése | • Tanulási napló vezetése |
| | • Érzések megbeszélése másokkal |
-

4. sz. melléklet

Stratégiapreferencia és kutatási fókusz az alap- közép- és felsőfokú oktatásban

Szerzők	Minta	Magas stratégia- preferencia	Alacsony stratégia- preferencia	Kutatási fókusz
Alap- és közép fok				
Platsidou, M., & Sipitanou (2014)	4-9. évfolyamos tanulók (N = 1302), Görögország	Metakognitív	Memória	Nyelvtanulási stratégia teljesítményre gyakorolt hatása, nemek közti különbségek
Magno (2010)	Középiskolások (N = 302), Koreaiak, akik Fülöp-Szigeteken tanulnak	Szociális, kompenzáló	Memória / Kognitív	Nyelvtanulási stratégia teljesítményre gyakorolt hatása
Chen & Aziz (2021)	Kínai iskola (N = 74), Malajzia	Haladó nyelvtanulók: metakognitív		Szókincs, tanulmányi teljesítmény
Bećirović, Brdarević-Čeljo, & Polz (2021)	Középiskolások (N = 206), Bosnia-Herzegovina	Metakognitív	Affektív	Nyelvtanulási stratégia, tanulmányi eredmény, nemek közti különbségek
Felsőfok				
Wu (2008)	Angol szakos egyetemisták, (N =	Kompenzáló	Affektív	Angol nyelvtanulási

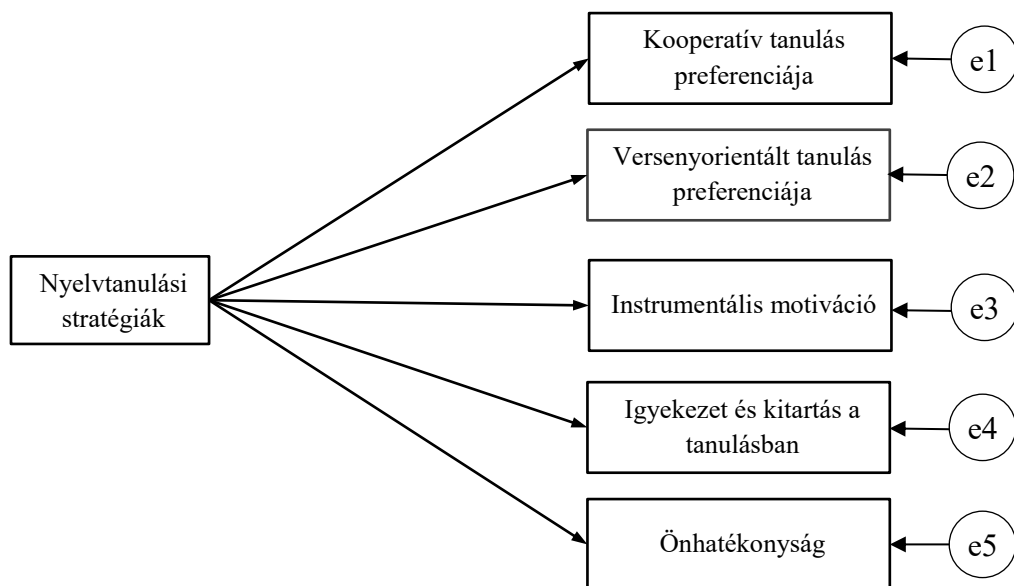
	137), Tajvan			stratégiák, attitűd, angol nyelvi eredmény
Zhang, Liu, Zhao és Xie (2011)	Első és második évfolyamos egyetemisták (N = 526), Szingapúr	Kompenzáló	Memória	Nyelvtanulási stratégia és teljesítmény összefüggései
Chu, Lin, Chen, Tsai és Wang (2015)	20 – 35 éves nemzetközi hallgató (különböző országokból) (N = 60)	Szociális	Memória	Kétértelműség, tolerancia és kínai nyelvtanulási stratégiák összefüggése
Rianto (2020)	Egyetemisták (N = 329), Indonézia	Metakognitív	Kompenzáló	Nyelvtanulási stratégiák, nyelvi teljesítmény
Abedini, Rahimi és Zare-ee (2011)	Egyetemisták (N = 203), Irán	Kognitív	Megakognitív	Angol nyelvtanulási stratégiák, vélekedések, nyelvi teljesítmény
Taheri (2019)	Egyetemi hallgatók (N = 188), Irán	Kognitív	Affektív	Teljesítmény és ennek kapcsolata a kognitív intelligenci- ával, érzelmi intelligenci-

				ával, tanulási stílusokkal és nyelvtanulási stratégiákkal
Khalil (2005)	Középiskolás és egyetemi hallgatók (N = 478), Palesztína	Metakognitív	Memória	Nyelvtanulási stratégiák, nyelvi teljesítmény, nemek közötti különbségek
Al-Qahtani (2013)	Elsőéves egyetemi hallgatók (N = 120), Szaúd-Arábia	Kognitív (de itt csak a metakognitív és szociális stratégiákat vonták be)		Angol nyelvtanulási stratégiák, Attitűd, motiváció, tanulmányi eredmény, tanulási környezet
Habók et al. (2020a)	Egyetemi hallgatók (N = 197), Magyarország	Metakognitív és kognitív	Affektív és memória	Nyelvtanulási stratégiák
Hong-Nam és Leavell (2006)	Angol, mint második idegen nyelvi egyetemi előkészítőre járó nemzetközi hallgatók (N = 55), USA	Metakognitív	Affektív	Angol nyelvtanulási stratégiák, attitűd, angol nyelvi eredmény
Sanchez (2019)	Egyetemi hallgatók (N = 57), Mexikó	Metakognitív	Affektív	Magasan és alacsonyan teljesítők

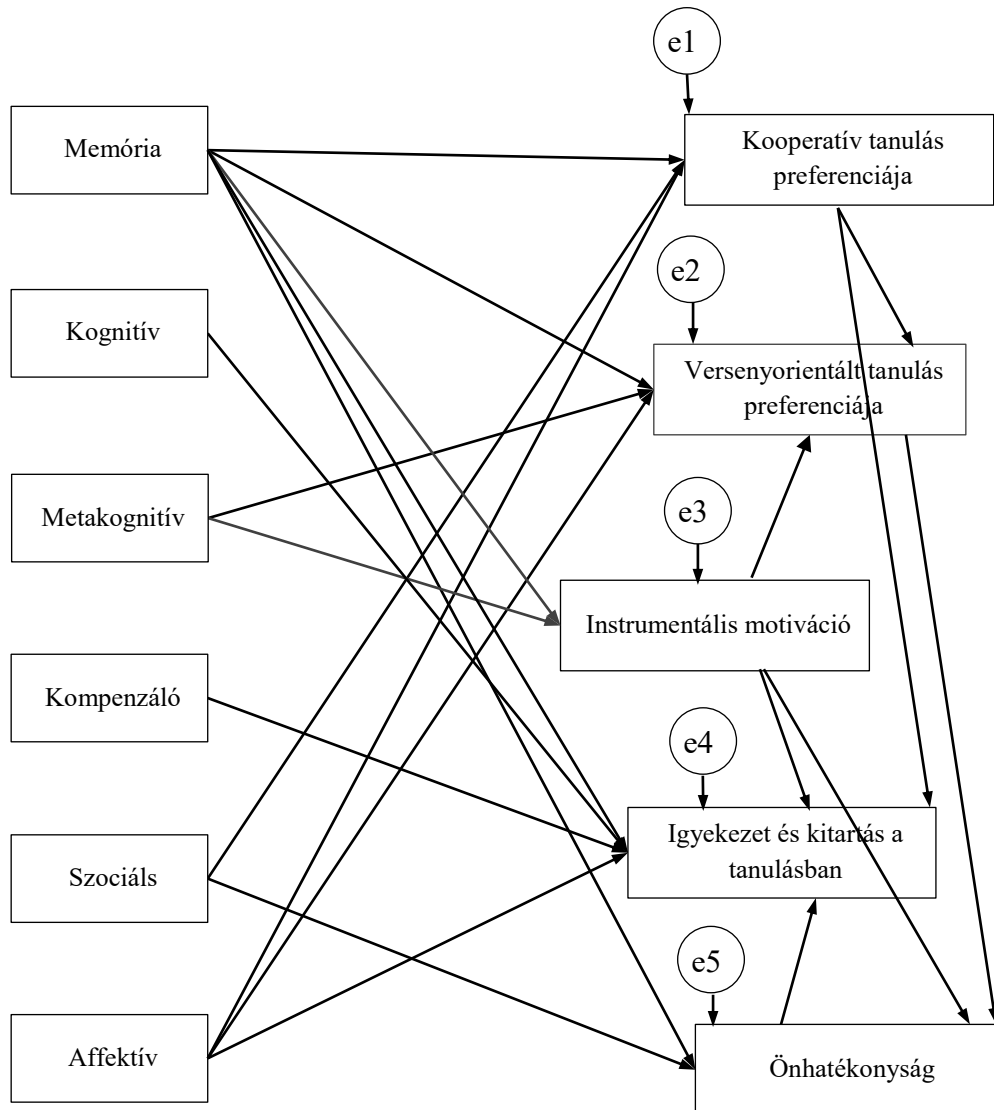
				nyelvtanulási stratégiái
Fernandez- Malpartida (2021)	Egyetemi hallgatók (N _{kísérleti} = 23) (N _{kontroll} = 27), Peru	Előteszt metakognitív stratégia- preferencia; utóteszt kísérleti metakognitív utóteszt kísérleti affektív stratégia- preferencia	Előteszt memória; utóteszt memória	Nyelvtanulási stratégiák, angol nyelvi teljesítmény és online angol oktatás
Magogwe és Oliver (2007)	Általános és középiskolás tanulók, és egyetemi hallgatók (N = 480), Botswana	Alapfok szociális stratégia- preferencia; középfok és felsőfok metakognitív stratégia- preferencia	Kompenzáló	Nyelvtanulási stratégiák, nyelvi teljesítmény, önhatékony- ságról való vélekedés

5. sz. melléklet

A nyelvtanulási stratégiák és a tanulási jellemzők kapcsolatának feltételezett modellje



A nyelvtanulási stratégiák és a tanulási jellemzők kapcsolatának útvonalelemzése,
minden útvonal szignifikáns ($p < 0,01$)



6. sz. melléklet

A Self-Regulated Foreign Language Learning Strategy Questionnaire (SRFLLSQ;
Önszabályozott Idegen Nyelvtanulási Stratégia Kérdőív)

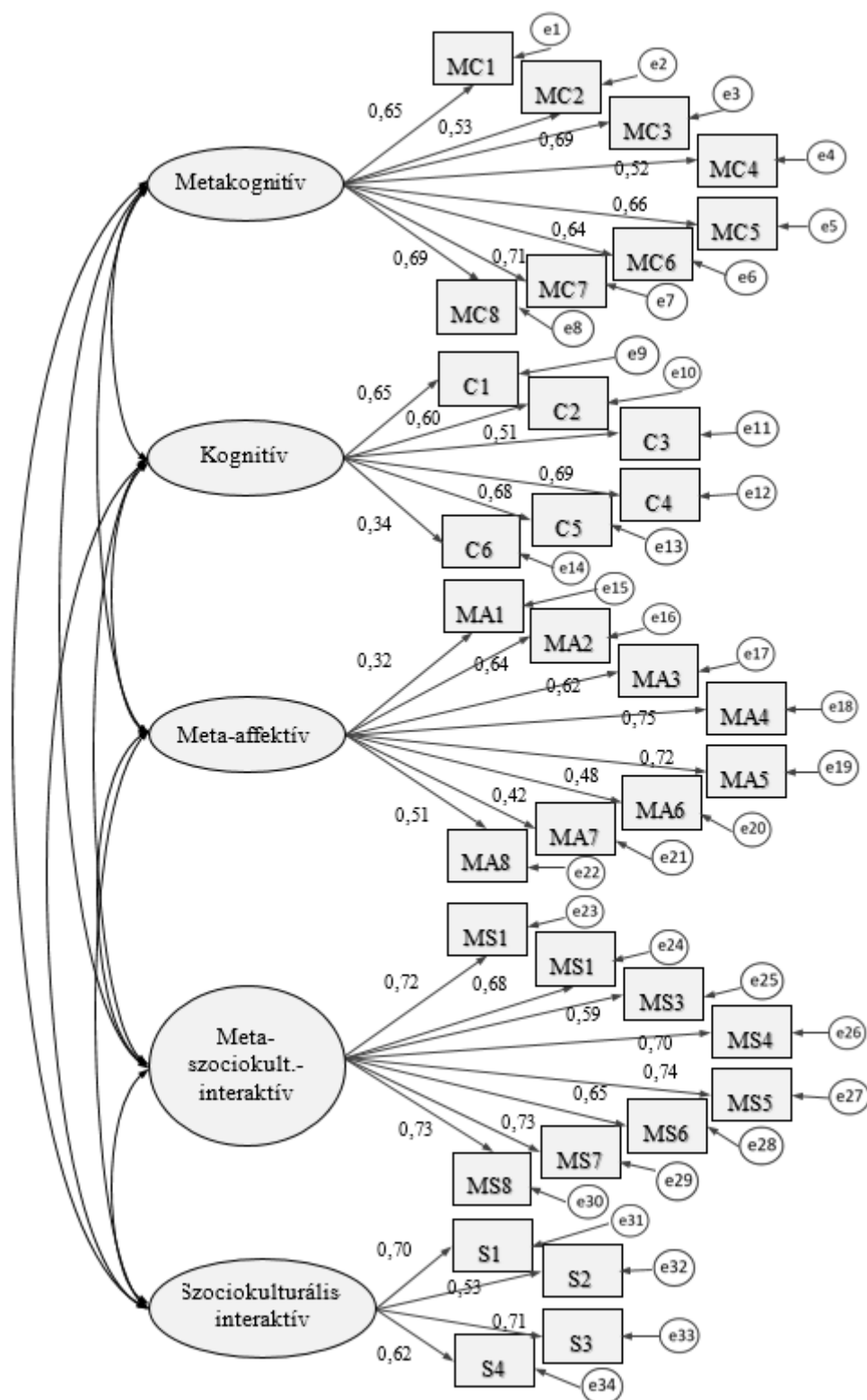
	Amikor angolul tanulok, ...
Metakognitív	
1.	Amikor idegen nyelvet tanulok, az új ismereteket igyekszem a már megtanultakhoz kapcsolni.
2.	Először gyorsan átfutom az idegen nyelvű szövegrészt, utána az elejétől gondosan átolvasom.
3.	Keresem a módját, hogy a lehető legtöbbet olvassak idegen nyelven.
4.	Jegyzeteket, üzeneteket, leveleket vagy fogalmazásokat írok idegen nyelven.
5.	Úgy tervezem az időbeosztásom, hogy elég időm legyen az idegen nyelvtanulásra.
6.	Figyelemmel kísérem, ha valaki idegen nyelven beszél.
7.	Összefoglalom mindazt, amit hallok vagy olvasok idegen nyelven.
8.	Gondolkodom azon, hogyan lehetnék jobb az idegen nyelvtanulás terén.
Kognitív	
9.	Összekapcsolom idegen nyelvből a szavak hangzását és képét, hogy segítsenek a szó felidézésében.
10.	Különböző módon használom a szavakat idegen nyelvből.
11.	A szavak jelentésére úgy jövök rá idegen nyelvből, hogy felosztom a szót az általam ismert részekre.
12.	Mondatokban használom az új szavakat, hogy emlékezzek rájuk.
13.	Keresem a szabályszerűségeket az idegen nyelvben.
14.	Megpróbálok nem szóról szóra fordítani.
Meta-affektív	
15.	Észreveszem, ha feszült és ideges vagyok, amikor idegen nyelvet tanulok, vagy az idegen nyelvet használom.
16.	Bátorítom magam idegen nyelvtanuláskor, hogy meg tudom tanulni, amit szeretnék.
17.	Kikapcsolódásként idegen nyelven olvasok.
18.	Úgy szervezem az idegen nyelvtanulást, hogy mindig találjak benne örömet.
19.	Megtervezem a tanulásom idegen nyelvből, hogy jobban teljesítek.

habok . anita_361_25

20.	Ha van kedvem idegen nyelvet tanulni, sikerebben is tanulok.
21.	Beszélgetek arról másokkal, hogyan érzem magam idegen nyelvtanulás közben.
22.	Megpróbálok lazítani, amikor félek az idegen nyelv használatától.
Meta-szociokulturális-interaktív	
23.	Megpróbálok megismerni az idegen anyanyelvűek kultúráját.
24.	Keresek olyan embereket, akikkel idegen nyelven beszélhetek.
25.	Idegen nyelvű TV-műsorokat, filmeket vagy internetes oldalakat nézek, hogy megismerjem az adott nyelvet beszélők kultúráját.
26.	Olyan szabadidős tevékenységeket választok, ahol az adott idegen nyelv kultúrájával is találkozom.
27.	Megtervezem, hogy mit szeretnék megtudni az adott idegen nyelvűek kultúrájáról.
28.	Gyakorlom az idegen nyelvet társaimmal.
29.	Keresek a saját és az adott idegen nyelvet beszélők kultúrája között hasonlóságokat és különbségeket.
30.	Az idegen anyanyelvűek kultúrája megismerése segít a nyelvtanulásban.
Szociokulturális-interaktív	
31.	Kezdeményezek idegen nyelvű beszélgetést.
32.	Ha nem jut eszembe egy szó idegen nyelvből, olyan másik szót vagy kifejezést használok, ami ugyanazt jelenti.
33.	Fontosnak tartom az adott idegen nyelvet magas szinten ismerőssel való beszélgetés során a kultúrájuk megismerését is.
34.	Bátorítom magam, hogy idegen nyelven beszéljek még akkor is, amikor félek attól, hogy hibázom.

7. sz. melléklet

A Self-Regulated Foreign Language Learning Strategy Questionnaire ötfaktoros strukturális modellje (SRFLLSQ) (N = 2223)



8. sz. melléklet

A Self-Regulated Foreign Language Learning Strategy Questionnaire (SRFLLSQ) módosított változata

	Amikor angolul tanulok, ...
Metakognitív	
1.	Amikor angolul tanulok, az új ismereteket igyekszem a már megtanultakhoz kapcsolni.
2.	Először gyorsan átfutom az angol nyelvű szövegrészt, utána az elejétől gondosan átolvasom.
3.	Keresem a módját, hogy a lehető legtöbbet olvassak angolul.
4.	Jegyzeteket, üzeneteket, leveleket vagy fogalmazásokat írok angolul.
5.	Úgy tervezem az időbeosztásom, hogy elég időm legyen az angoltanulásra.
6.	Figyelemmel kísérem, ha valaki angolul beszél.
7.	Összefoglalom mindazt, amit hallok vagy olvasok angolul.
8.	Gondolkodom azon, hogyan lehetnék jobb az angol nyelvtanulás terén.
Kognitív	
9.	Összekapcsolom az angol szavak hangzását és képét, hogy segítsenek a szó felidézésében.
10.	Különböző módon használom az angol szavakat.
11.	Az angol szavak jelentésére úgy jövök rá, hogy felosztom a szót az általam ismert részekre.
12.	Mondatokban használom az új szavakat, hogy emlékezzek rájuk.
13.	Keresem a szabályszerűségeket az angolban.
14.	Megpróbálok nem szóról szóra fordítani.
Meta-affektív	
15.	Észreveszem, ha feszült és ideges vagyok, amikor angolul tanulok, vagy ezt a nyelvet használom.
16.	Bátorítom magam angoltanuláskor, hogy meg tudom tanulni, amit szeretnék.
17.	Kikapcsolódásként angolul olvasok.
18.	Úgy szervezem az angoltanulást, hogy mindig találjak benne örömet.
19.	Megtervezem a tanulásom angolból, hogy jobban teljesítsek.
20.	Ha van kedvem angolt tanulni, sikerebben is tanulok.
21.	Beszélgetek arról másokkal, hogy hogyan érzem magam angoltanulás közben.

habok.anita_361_25

22.	Megjutalmazom magam, ha jól teljesítettem angolból.
Affektív	
23.	Megpróbálok lazítani, amikor félek az angol használatától.
24.	Bátorítom magam, hogy angolul beszéljek még akkor is, amikor félek attól, hogy hibázom.
25.	Megpróbálok legyőzni a félelmem, ha nehéz az angoltanulás.
26.	A hibázás nem veszi el a kedvem az angol nyelv használatától.
27.	Jó érzéssel tölt el, ha jól teljesítettem angolból.
28.	Jó vagyok angolból.
29.	Szeretem tanulni az angolt.
30.	Örülök, ha más tantárgyban is használhatom az angoltudásom.
Meta-szociális	
31.	Megpróbálok megismerni az angol anyanyelvűek kultúráját.
32.	Keresek olyan embereket, akikkel angol nyelven beszélhetek.
33.	Angol nyelvű TV-műsorokat, filmeket vagy internetes oldalakat nézek, hogy megismerjem az adott nyelvet beszélők kultúráját.
34.	Olyan szabadidős tevékenységeket választok, ahol az angol nyelvi kultúrával is találkozom.
35.	Megtervezem, hogy mit szeretnék megtudni az angol nyelvűek kultúrájáról.
36.	Gyakorlom az angolt társaimmal.
37.	Keresem a saját és az angol nyelvet beszélők kultúrája között a hasonlóságokat és a különbségeket.
38.	Az angol anyanyelvűek kultúrája megismerése segít a nyelvtanulásban.
Szociális	
39.	Kezdeményezek angol nyelvű beszélgetést.
40.	Ha nem jut eszembe egy szó angolul, olyan másik szót vagy kifejezést használok, ami ugyanazt jelenti.
41.	Fontosnak tartom az angol nyelvet magas szinten ismerőkkel való beszélgetés során a kultúrájuk megismerését is.
42.	Minél többet tanulok az angol nyelvi kultúráról, annál jobban szeretem az angol nyelvet.
43.	Felfedezem a hasonlóságokat és a különbségeket a saját és az angol nyelvi kultúra között.

habok.anita_361_25

44.	Szeretek beszélni társaimmal az angol nyelvi kultúráról.
Metamotivációs	
45.	Elsősorban olyan feladatokat oldok meg angolból, amelyek örömet okoznak.
46.	Megtervezem egy-két hétre előre, hogy mit fogok tanulni angolból.
47.	Angoltanulásra ösztönző környezetet teremtek magam köré, például kellemes zene.
48.	Figyelek arra, hogy érdekessé tegyem az angoltanulást.
Motivációs	
49.	Ha jól teljesítettem angolból, megjutalmazom magam.
50.	Bíztatom magam, hogy elérjem a célokat angolból.
51.	Játéknak tekintem az angoltanulást.
52.	Elhiszem magamról, hogy képes vagyok a lehető legjobban teljesíteni angolból.