

Opponensi vélemény

Habók Anita: A tanulás tanulása keretrendszerének kutatása kiemelt tekintettel a stratégiahasználatra **című MTA doktori műről**

Prológus

Időszerű tudományos vállalkozásnak tűnik a tanulás tanulása keretrendszerének stratégiaközpontú kutatása, a tanulás kérdéskörének középpontba helyezése. Több mint negyven év telt el Báthory Zoltán Tanítás és tanulás c. művének első kiadása óta. Az eltelt időszakban sokat változott a tudományos gondolkodás az oktatás e két alkotóeleméről, ahogy Báthory Zoltán fogalmaz: a tanulás rendszerszemléletéről. Habók Anita értekezésének címében szereplő „a tanulás tanulása” kitétel is jól rámutat arra a didaktikai szemléletváltásra, ami a tanítás és a tanulás helyének, illetve szerepének megítélésben bekövetkezett.

Opponensi véleményem megfogalmazása előtt leszögezendőnek tartom, hogy tudományos kompetenciám leginkább az oktatáselméleti kérdésekre terjed ki, ebből következően a disszertáció nyelvtanulással összefüggő, tantárgypedagógiai vonatkozású témaköreinek mélyebb tartalmi-módszertani elemzésére nem tudtam és nem is kívántam vállalkozni.

A doktori mű általános jellemzői

Az értekezés hét főfejezetből és huszonhat alfejezetből áll, terjedelme és szerkezete az elvárt követelményeknek megfelel. A disszertációt a Köszönetnyilvánítás, az Irodalom, a Jegyzékek és a Mellékletek fejezetek teszik teljessé.

A doktori mű stílusával, formájával kapcsolatban e helyen általános érvényű megjegyzéseket fogalmazok meg, az ezek alátámasztására szolgáló részleteket egy külön fejezetben jelenítem meg. Teszem mindezt azért is, hogy ezek a felsorolások egyrészt ne képezzék bírálatom lényegi részét, másrészt az aspiráns számára figyelemfelhívók legyenek.

A dolgozat szövegszerűsége erőteljes angolszász hatást mutat, ebből adódóan a mondatok szórendje időnként magyartalan. Ide tartozó hiányosság a határozott (a, az) névelő elhagyása, netán felesleges használata, vagy az igeidők (múlt és jelen) egyeztetése is. A doktori műben visszatérően keveredik az egyes szám első személy és a többes szám első személy használata. Az értekezést olvasó többször találkozhat nehezen értelmezhető, magyartalan, helyenként túl hosszú mondatokkal. A disszertáció egyes mondataiban visszatérően jelennek meg szóismétlések, vannak olyan mondatok, ahol háromszor-négyszer is. Egy tudományos

munkában nem szerencsés az olyan hétköznapi szóhasználat, mint „hetvenes évek” (37. oldal, a továbbiakban: o.), „nyolcvanas évek” (42. o.) stb.

A táblázatok és ábrák tartalmilag és formailag egyaránt megfelelőek. Kerülendők viszont az olyan megjelölések, mint például: „...az ábránk szemlélteti” (4. ábra), vagy „...a következő táblázatban láthatjuk.” (23. táblázat). Ugyanakkor kiemelés érdemel, hogy a 19-22. ábrák igen informatívak, tartalmasak és tetszetősek. Nem lehet viszont szó nélkül elmenni amellett, hogy a doktori mű szövege jónéhány gépelési hibát tartalmaz.

Opponensi vélemény fejezetről fejezetre haladva

A Bevezetés c. (I.) fejezet véleményezése

A Bevezetés c. fejezet jó elméleti keretet ad az értekezésnek. Számos új tudományos eredményt villant fel, ilyen például a projekt módszer, illetve a digitális oktatás és az IKT eszközök alkalmazása. Lényeges megállapítás, hogy – idézem: „a világjárványt követően a hallgatók pozitívabb attitűddel viszonyulnak az IKT-eszközök használatához, valamint gyakrabban építik be azokat tanulási és nyelvtanulási tevékenységeikbe.” Tegyük hozzá: a nyelvtanulási tevékenységeikbe is. A kutatási célállítást releváns pontja a tanulási és nyelvtanulási stratégiák közötti összefüggések, valamint különbségek feltárása.

A fejezet kritikája, hogy olyan részeket is tartalmaz, amelyeket nem itt kellene megjeleníteni. A bevezetés profiljával nem egyező a kutatási témához kapcsolódó saját tanulmányok – helyenként felszínes – áttekintése. A szerző nagy hangsúlyt fektet a független hivatkozásai számának kiemelésére (lásd négyszer), amelyek viszont ezen a helyen nem indokoltak. Itt ugyancsak idegennek tűnik a társszerzői együttműködések köszönetnyilvánítása (6. o. 2. bekezdés, a továbbiakban: bk.).

Az I. fejezettel kapcsolatos formai észrevételem még, hogy a bekezdések tagoltsága helyenként hagy kívánni valót maga után, példaként említhető az 5. és 6. oldalon található harminc soros bekezdés (lásd még 94. o. összefüggő bekezdését). A fejezet utolsó mondata, egyben bekezdése, ebben a formában nem kellően informatív, ugyanis az aspiráns vagy érdemben beszámol a további kutatási eredményekről, vagy ha ezt nem teszi meg, felesleges azokat megemlíteni.

A tanulás tanulása c. (II.) fejezetről

A II. fejezet hat alfejezetről áll, a témák egységes logikai láncot alkotnak. Ugyanakkor a tanulás tanulása elméleti háttérnek, fogalomértelmezésnek, empirikus kutatási alapjainak, mérési területeinek, a PISA-vizsgálatban történő megjelenítésének, kutatási szerkezetének elemzése

túlságosan csak a nemzetközi szakirodalomra támaszkodik. Nem ártott volna – akár történeti kontextusba helyezve – Falus Iván, Nahalka István vagy éppen Réthy Endréné munkáit is idézni. E szakírók, kutatók munkásságának alapvető részét képezik az olyan témák, mint a tanítás-tanulás értelmezése, vagy az önszabályozott tanulás, a tanulás tanulása.

A szerző kellő alapossággal elemzi a tanulás tanulását tágabb és szűkebb értelemben egyaránt. Hiányolom viszont a materiális és formális tudásszerzés különböző formáinak tárgyalását. Ennek helye leginkább a 11. oldal 3. bekezdésében lenne (lásd Weinert és Schrader, 1997).

A fejezet visszatérő kifejezése az „ázsiai tanulók”. Ez így túlságosan általános, mivel az „ázsiai” jelző nem egy homogén populációt jelent. Ezt tetézi, hogy a 13. oldalon az „ázsiai” és a „kínai tanulók” szakkifejezések mintha azonos jelentést mutatnának. Ezen az oldalon jelenik meg a disszertációban a PISA-vizsgálat (megjegyzem, itt külön, később kötőjellel írva), amelynek jelentése neveléstudományi körökben evidencia, de a betűszót egyszer teljes egészében kiírtam volna (Programme for International Student Assessment).

A tanulás fontosságának hangsúlyozása valóban a Nemzeti alaptanterv utolsó változatának (NAT 2020) kiemelt eleme. Ebből kifolyólag ez a téma részletesebb kifejtést igényelne, mint ami a 13-14. oldal egyetlen bekezdésében található. Ennek az észrevételnek az alátámasztására lásd: *Melléklet a 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelethez. Nemzeti alaptanterv. I. rész. Az iskolai nevelő-oktató munka tartalmi szabályozása és szabályozási szintjei. I.1.1. Fejlesztési területek – nevelési célok*. Két szövegszerű kiragadott példa ebből a dokumentumból: „**A tanulás tanítása.** A tanulás tanítása az iskola alapvető feladata. [...] A tanulás tanításának elengedhetetlen része a tanulás eredményességének, a tanuló testi és szellemi teljesítményeinek lehetőség szerinti növelése és a tudás minőségének értékelése.”

Az elméleti háttér tárgyalásának egyik kulcsfontosságú területe az önszabályozott tanulás. Megjegyzem ez a fogalom a dolgozatban megfelelő hangsúlyt és terjedelmet kap (lásd önreflexió, önszabályozó tanuló, önszabályozott tanulás elmélet, kognitív önszabályozás stb.). Ezzel együtt itt is hiányolom a magyar neveléstudósok (pl. Falus Iván és Szűcs Ida) munkáinak megjelenítését. Már csak azért is, mert a szerző szerint – idézem: „Több olyan tanulmány készült, amely az önszabályozott tanulás szakaszait és faktorait vizsgálta.” (48. o. 1. bk.)

A kutatási hangsúlyok kulcsszavakban történő láttatása telitalálat, a kulcsszavak valóban témaorientáltak. Egyetlen kritikai észrevétel, hogy az 1. számú melléklet táblázatában a *metakogníció* címszó nem Demetriou (2014), hanem Grønmo (2006) nevéénél szerepel.

A 19. oldalon – és később is – az aspiráns a keresztntantervi vonatkozásokról tesz említést, ezen a helyen a keresztntantervi kompetenciákról. Abban az esetben, ha ez kiemelő téma, kifejtőbb tantervelméleti elemzést érdemelne (forrásként ajánlható – Hamar Pál /2025/: Testnevelés.

Tudomány – Tervezés – Oktatás – Értékelés. Utánnnyomás. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.) Ide tartoznak még a 32. oldal 2. bekezdésében foglaltak is, ahol a matematika tantárgy keresztntantervi összefüggéseiről esik szó. Megjegyzem, a matematika az itt tárgyaltaknál jóval szélesebb körű tantárgyi transzverzális kapcsolatokkal rendelkezik (lásd testnevelés).

A 2. számú melléklet címe (235. o.) ekképpen szól: „Kutatási kérdések”. Ezzel szemben a 28. oldal 2. bekezdésében ez olvasható: „A kutatási témákat, a kutatási kérdéseket, az alkalmazott módszereket, a használt mérőeszközöket és a minták elemszámát a 2. sz. mellékletben foglaltam össze.” A cím és a bekezdés szövegének összhangba hozatala elvárható lenne.

A nyelvtanulási stratégiák c. (III.) fejezet értékelése

Miként a prolóógusban jeleztem a nyelvtanulással összefüggő elemzésekbe részletesen nem bocsátkozom.

A 39. oldal 1. bekezdésében – még úgy is, hogy az angol igen elterjedt nyelv – szerencsés lenne Rubin (1975) tanulmányának címét magyarul is láttatni. Az alcímhez tartozó lábjegyzetben nem egyértelmű, hogy egy vagy két szakirodalom alapján készült-e a fejezet. Ebből kifolyólag nehéz eldönteni, hogy hibás-e vagy sem a lábjegyzet szerkesztése.

A 39-40. oldalon olyan hivatkozásoknál is szerepel oldalszám („p”), ahol nincs szószerinti idézet (lásd még 193. o. 1. bk).

A 41. oldal 1. bekezdésében található mondat – miszerint: „Míg a kezdők jobban koncentrálnak a cselekvésre, később a gyakorlás hatására tevékenységük automatikusabb.” – a tanulási folyamat evidenciája.

A 43. és 44. oldal határán a szerző a nyelvtanulási stratégiák két csoportját említi, illetve röviden elemzi. Megjegyzendő, hogy ez nem specifikus nyelvtanulási, hanem tanulásstratégiai felosztás.

Releváns és egyben kiemelést érdemlő megállapítások szerepelnek a 45. oldalon, ahol a cselekvés, a mozgásos cselekvés és a tanulás kapcsolatáról esik szó. Ez a téma – esetleg magyar szakírók munkái mentén (példaként lásd Gombocz János) – kaphatott volna részletesebb kifejtést. Egyébiránt a mozgás máshol is repetitív kérdéskör, példaként lásd – idézem: „Ezek a stratégiák valamilyen mozgás használatán, vagy az ujjakon való számoláson vagy eszközhasználaton alapulnak.” (64. o. 1. bk.)

Az 51. oldalon két felsorolás is található, ahol viszont számszerű eltérés tapasztalható. Az 1. bekezdésben a szerző „jellemzőket” helyez kilátásba, miközben ott csak egy jellemző szerepel (lásd tudatosság). A 2. bekezdésben a kérdőív 12 kategóriája kerül szóba, miközben a

felsorolásban 11 kategória található. Kérdés persze, hogy a félreértést nem az írásjelek helytelen használata okozza?

A III.4.1. alfejezetcím helyesebb lenne ekképpen: Kutatások az alap- és középfokú oktatásban. Ugyancsak pontosítást igényel a III.4.2. alfejezetcím: Kutatások a felsőfokú oktatásban.

Az 53. oldalon szembe tűnően, de máshol is visszatérően, jelenik meg a „középiskolás tanulók” kifejezés. Ez ebben a formában pontatlan, ugyanis külföldön, de Magyarországon sem homogén populációt jelölő ez a kollokáció (lásd négy-, hat- és nyolcosztályos gimnázium). Pontosabb az életkor meghatározás, például így: 14-18 éves tanulók (lásd még 163. oldal 1. bekezdéséhez tett megjegyzésemet).

Az 55. oldal utolsó bekezdésében Khalil (2005) munkája kerül terítékre, aki „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.” Kérdezem: nem inkább életkorbeli és/vagy tanulási tapasztalatbeli különbségekről van szó!?

Kritikai észrevételek az Empirikus vizsgálatok a tanulás tanulása témaköréhez c. (IV.) fejezethez

Kellően informatív a fejezet bevezető része (lásd 59-60. o.), ugyanakkor ebben a formában nehezen áttekinthető. Hiányolom a fejezetcímeket, mivel ez a hiátus minden esetben arra készteti az olvasót, hogy az adott oldalhoz lapozzon. (Megjegyzem, ez a megállapítás vonatkozik a 105-106. oldalon található ötödik fejezetet bevezető részére is.) Szerencsésebb lett volna például ekképpen: Tanulási szokások (IV.1. fejezet. A tanulók tanulás tanulásával kapcsolatos jellemzőinek vizsgálata szóbeli adatgyűjtés alapján), vagy: Olvasás-szövegértés, természetismeret, gondolkodás és tanulási szokások (IV.2. fejezet. A tanulás tanulásának papíralapú vizsgálata az általános iskola kezdő évfolyamain) stb.

Ahol ez a hiány még zavaró is az a IV.3.2. fejezet, amelynek címe a 90. oldalon mindössze ennyi: Második vizsgálat. Kérdezem: minek a második vizsgálata? Ez a cím így nem elégséges. A 61. oldalon előjön a már a 39. oldalon is feltett kérdés, nevezetesen: a fejezet egy vagy két (több) szakirodalom alapján készült? A lábjegyzet ebben a formában félrevezető (lásd még 82. és 163. o.).

A vizsgálati minta nagysága megfelelő, viszont arra nem kapunk választ – vagy csak utalások erejéig –, hogy miként zajlott a mintavétel. Ilyen utalás található a 62. oldalon: „A tanulók eredményeit két részminta válaszai alapján tekintem át.”; a 72. oldalon: „Először az első (N = 119) és második (N = 111) általános iskolás tanulók kognitív és affektív jellemzőinek

vizsgálatával foglalkoztam,...”; a 83. oldalon: „A mérésünk mintáját 1–6. évfolyamos tanulók alkották (N = 1558). Az iskolák kiválasztása véletlenszerűen történt, az iskolák maguk jelentkezhettek a mérésben való részvételre.” Ez utóbbi mintavételi eljárás nem nevezhető véletlenszerű (random) statisztikai adatgyűjtési módszernek. A 90. oldalon ez olvasható: „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 tesztek esetében három területhez kapcsolódóan oldottak meg feladatokat a mintába bekerülő tanulók.” Mindezen szövegszerű példák alapján feltételezhető, hogy a vizsgálatok során kényelmi mintavételről beszélhetünk, s nem pedig véletlenszerűről vagy reprezentatívról.

A kutatási mérőeszközök reliabilitása (megbízhatósága) túlnyomó részt megfelelő, de van, ahol – idézem: „kissé alacsonyabb” (73. o.). Ha példaként az 5. számú táblázatot vesszük, ott az látható, hogy egy Cronbach- α érték esik az elfogadható tartományba (0,71), három gyenge megbízhatóságú (0,67, 0,64 és 0,63), míg egy nem megbízható (0,56). Gyenge megbízhatóságú Cronbach- α értékek találhatók még a 84-85., a 101., a 119-120., a 155. és 159. oldalon. Ellenpéldát jelentenek a 46. táblázatban szereplő 0,863 és 0,955 közé eső értékek.

A 63. oldaltól használja az aspiráns a „T” (T21, T20...), feltételezhetően „Tanuló” jelölést. Célszerű lett volna az első esetben kiírni, hogy ezen mit ért a szerző.

A 65. oldal utolsó előtti bekezdése így kezdődik: „Körülbelül négy évvel később ismételt interjút végeztem azokkal a tanulókkal...” Egy tudományos műben nem jelenhet meg ilyen pontatlan megfogalmazás.

Elgondolkodtató a 67. oldalon található azon adat, miszerint a 6-7. évfolyamon a tanulók 53%-a nem nevezett meg konkrét stratégiát, melyet a matematika tanulásához használ. Ez fontos üzenet a matematika tanároknak.

A 71. oldal 1. bekezdése első két mondatának hivatkozásai nincsenek beágyazva a szövegbe.

A 74. oldalon – és később is – az aspiráns a finn „példára” hivatkozik, de nem jelöl meg forrást. Ezt hiányolom.

A szerző a 82. oldal 1. bekezdésében az általános iskola „kezdő” szakaszáról ír (lásd még 72. és 195. o.). Ez mit jelent? Ennél pontosabb megfogalmazás szükséges. Miként pontatlan a megfogalmazás a 85. oldal 2. bekezdésében is, ahol ez szerepel: „...csak az 1. és 2. évfolyamosok között fedeztünk fel szignifikáns különbséget, mégpedig a 2. évfolyamosok érték el magasabb eredményt.” A szignifikáns különbség nem magasabb vagy alacsonyabb (lásd még 92. o. 1. bk.).

A stratégiákhoz kapcsolódó kutatások hazai mintán c. (V.) fejezet véleményezése

A 108. oldal 3. bekezdésében informatív adatok találhatók a tanulók idegen nyelvi osztályzatairól, azonban az értékek számosságának okán, jobb áttekintést biztosítana a táblázatos forma. Fontos vizsgálati eredmény, hogy minél magasabb osztályzatot szereztek a tanulók, annál gyakoribb stratégiahasználat figyelhető meg esetükben.

Az V.2. alfejezet domináns részét képezi az 5. számú melléklet (248-249. o.). Célszerű lett volna a melléklet, amúgy releváns információkat tartalmazó ábráit két részre osztani, ekképpen: 5a és 5b. Az „5b” melléklet címében szerepel egy oda nem illő megjegyzés, miszerint: „minden útvonal szignifikáns ($p < 0,01$)”.

Az V.4.1. fejezet (131. o.) elején a szerző „nagyobb életkori spektrumról” tesz említést, ami ebben a formában túlságosan általános, konkretizálást igénylő.

A 138. oldal utolsó mondata helyesen, magyarosan így módon szólhat: „Az olvasás iránti érdeklődés, kezdeti csökkenés után, a 7. évfolyamtól kezdve növekedést mutatott.”

A 40. és 41. táblázatban nem szerencsések és nem is konzekvensek a használt rövidítések (érd., tan., tan. helyz.). Ezeket a szavakat ki kellene írni.

A 144. oldal utolsó bekezdésének fontos megállapítása, hogy – idézem: „Összességében megállapítható, hogy az általános iskolás minta esetében a tanulási stratégiák mindhárom területén felfedezhetőek különbségek, ám a középiskolás rész minta esetében nem találhatóak eltérések.”. Éppen ezért bővebb kifejtést igényelne, vagy itt, vagy az összegzésben.

Az amúgy kellően informatív V.4.3. Összegzés fejezet első bekezdése több, mint egy oldal terjedelmű, ami – meglátásom szerint – legalább három részre osztható.

A tanulás tanulásához kapcsolódó szövegértésre és szövegfeldolgozásra épülő képességfejlesztés megvalósítása online tanulási környezetben c. (VI.) fejezetről

Az aspiráns a VI. (és VII.) fejezetben számos alkalommal használja a „felső tagozat” kifejezést, például így: „Felső tagozattól kezdve egyre több tantárgyat tanulnak a tanulók...” (163. o. 1. bk.). Ez ebben a formában nem pontos megjelölés, ugyanis a magyar köznevelésben létezik négy-, hat- és nyolcosztályos gimnázium is. Pontosabb, ha évfolyamokról vagy osztályokról beszélünk. A kérdéskört külön árnyalja, hogy a „felső tagozatos tanuló” kifejezés nemzetközi viszonylatban is előkerül (169. o. 2. bk.), ahol viszont ez még inkább más korosztályt jelölhet (lásd még 53. oldalnál tett megjegyzésemet).

A 170. oldaltól többször szerepel a Nemzeti alaptanterv terminus technicus, ami kis „a” betűvel írandó (lásd még 220. o.). Ide tartozik még, hogy a NAT 2020 a 2012. évi NAT módosított és nem pedig „későbbi” változata (171. o. utolsó bk.).

A 178. oldaltól visszatérően jelentkezik az „irodalom jegy” szóhasználat. Ez így pontatlan, ugyanis ilyen tantárgy nincs. Van viszont magyar nyelvtan és irodalom, ahogy az – helyesen – a 188. oldalon szerepel.

A 180. oldal 1. bekezdése a pilot vizsgálat iskolákban zajló fejlesztési körülményeit taglalja, olyan információk mentén, mint: „A visszajelzések szerint a fejlesztés...” vagy „A fejlesztő modulok megoldása különböző, az iskola által biztosított tanórákon zajlott...” vagy „Volt eset, hogy a tanulók délutáni foglalkozás keretében oldották meg a feladatokat.” Jogosan merülhet fel a kérdés, hogy vajon homogénnek tekinthető-e egy vizsgálat fejlesztő programja, ha az ennyire széthúzó?!

Az Összefoglaló c. (VII.) fejezet értékelése

Mindenekelőtt megjegyzem, a cím helyesen Összefoglalás, és nem Összefoglaló. Ez utóbbi inkább az absztrakt szinonimája.

Ebben a fejezetben elvárható lett volna a tanulás tanulása, a metakogníció és metatanulás kapcsolatainak direkter feltárása. A párhuzamok megvonásának lehetőségét kínálnák Moreno és munkatársai (2006), illetve Sorensen (2006), valamint Grønmo (2006) vizsgálati eredményei (191-192. o.).

Kritikai észrevételek az Irodalom és a Jegyzékek c. fejezetekhez

Az irodalomjegyzék és a dolgozathoz felhasznált publikációk listája tartalmában impozáns és formájában is megfelelő. Mindössze egyetlen megjegyzés: a jegyzék elején hibás az alfabetikus sorrend.

Az Ábrák és a Táblázatok jegyzéke akkor lenne kellően informatív, ha oldalszámokat is tartalmazna. Az ábrajegyzékben hibás az 1. és a 2. ábra sorszáma. Hiányolom a sorkizárt szerkesztési formát.

A doktori mű stílusával és formájával kapcsolatos részletes megjegyzések

A mondatok szórendje időnként angolszász mintát követ, ezért magyartalan. Példaként lásd: 31. o. utolsó bk.; 33. o. 1. és 3. bk.; 34. o. 1. és 2. bk.; 34. o. 1. bk.; 42. o. 1. bk.; 55. o. (többször); 82. o. 1. bk.; 110. o. 2. bk.; 119. o. 2. bk.; 124. o. 3. bk.; 147. o. 1. bk.; 160. o. 2. és 4. bk.; 167. o. utolsó bk.; 170. o. 3. bk.; 171. o. utolsó sora; 184. o. 1. bk.; 188. o. 2. bk.

Magyartalan, nehezen értelmezhető mondatok:

- 17. o. 1. bk.: „A virtuális platformokon azonban a tanulók maguk betölthetnek segítő szerepet, mégpedig információ oszthatnak meg egymással, visszajelzést, támogatást nyújthatnak egymásnak.”
- 19. o. 1. bk.: „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 tanulókká váljanak, és képesek legyenek felelősséget vállalni saját tanulásukért.”
- 21. o. 1. bk.: „Talán ennek hatására is a tanulás tanulása vizsgálatokban a feladatokról való gondolkodás monitorozó kérdéseken keresztül megjelent.”
- 31. o. 2. bk.: „Az induktív gondolkodás területe több vizsgálat képezte már hazánkban.”
- 34. o. 2. bk.: „A tanároknak feladata lenne, hogy elmagyarázzák, hogy melyik...”
- 38. o.: „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...”
- 45. o. 3. bk.: „A kompenzáló stratégiák abban nyújtanak segítséget, ha a nyelvtanuló a nyelvtanulás során elakad, használtuk által a nehézség könnyebben kiküszöbölhető.”
- 63. o. 3. bk.: „Öt tanuló nem tudott arra asszociálni arra, hogy a tanulás számára mit jelent.”
- 75. o. 2. bk.: „Összességében megállapítható, a tanulók döntő többségében reálisan meg tudták ítélni saját teljesítményüket.”
- 80. o. 3. bk.: „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.”
- 87. o. 2. bk.: „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.”
- 93. o. 1.bk.: „A harmadik állításban azt kellett bejelölni, hogyan teljesítettek a véleményük szerint a feladatokon.”
- 127. o. 1. bk.: „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.”

- 164. o. 2. bk.: „Ezek a fogalmak természetesen szorosan összekapcsolódnak, de a tanulás tanulása fogalmat érdemes pontosítani Stringher (2014) szerint.”
- 178. o. 2. bk.: „A pilot vizsgálatunkban a fejlesztőprogram működését próbáltunk ki, és arra kerestünk választ, hogy a program alkalmas-e a fejlesztésére.”
- 197. o. 2. bk.: „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.”
- 198. o. 1. bk.: „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.”
- 199. o. 1. bk.: „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.”

A doktori mű egyes mondataiban visszatérően jelennek meg szóismétlések, olyanok, mint például: 27. o. 1. bk.: „A tanulás tanulásának kutatása komplex vizsgálatot igényel, így három perspektívából építettük fel kutatásunk szerkezetét a tanulás tanulása európai keretrendszer alapján.” A 36. o. 3. bk. két egymást követő mondatában hat „és” található. Az 53-54. oldal mondatában kétszer szerepel a „valószínűleg” szó. Az 57. oldalon három soron belül háromszor szerepel a „problémáik” kifejezés. 76. o. 1. bk.: „Meglepő volt az, hogy az 1. évfolyamosok úgy érzik, hogy szignifikánsan kevesebb...”. 77. o. 1. bk. és 80. o. 2. bk.: két „és” egy soron belül. 95. o. 1. bk.: „...területen...területeinek...” (lásd még 102. o. utolsó bk.). 96. o. utolsó bk.: „...hogy...hogy...”. 100. o.: „érdeklődött” és „érdeklődnek” szavak – hét soron belül 4-szer. 108. o. 1. bk.: egy mondaton belül három „hogy”. 108 o. 3. bk.: négy soron belül három „vagy”. 118. o. utolsó bk.: „A nyelvtanulási stratégiák vizsgálatát a tanulási stratégiák vizsgálatával kapcsoltam össze...”. 120. o. 2. bk.: „...különbségek...különbségek.” és „...hogy...hogy...”. 122. o. 2. bk.: „...kiemelkedően...kiemelkedően...”. 132. o. 1. bk.: „...foglalkoznak...foglalkoznak-e...”. 135. o. 1. bk.: „osztályzatot” 3x. 135. o. utolsó bk.: „tanuló” 3x. 149. o. utolsó bk.: „modell” 3x. 154. o. 1. bk.: „beszél...” 4x. 157. o. 2. bk.: „kutatás...” 4x. 163. 1. bk.: „...tanulás...” 3x. 164. o. 2. bk.: „hogyan” 5x. 181. o. utolsó bk.: „rendszer” 2x. 191. o. 2. és 3. bk.: „a tanulás tanulása” 2x.

Gépelési és helyesírási hibák – a teljesség igénye nélkül: 10. o. 2. bk.: „nem csak” – „nemcsak”. 13. o. 1. bk.: „...annak fejlődéséhez is...”. 14. o. 2. bk.: „...az utóbbi évtizedekben fokozottabban a figyelem...”. 18. o. 1. bk.: „...A tanulási környezetet kialakítását...”. A

jelentés megállapítás a 18. oldalon két, míg a 19. oldalon egy szó. 25. o. 2. bk.: „...körvonalazódtak azok a fő területek...”. 29. o. 3. bk.: „képzete” helyett képezte. 65. o. 1. bk.: Olvasás**á**ból helyesen Olvasásból. 67. o. 2. bk.: társak. 71. o. 1. bk.: a matematika teljesítmény**ü**t. 74. o. 2. bk.: Megkérdeztü**nk**... 109. o. 1. bk és 132. o. 2. bk.: MacCallum **e**t al. 118. o. 1. bk.: „...amelyek az**ü**t állapították meg, ...”. 121. o. utolsó sora: iskolás**ok** korosztálynál. 122. o. 2. bk.: szignifikáns eltér**e**s. 135. o. 2. bk.: „...fedezhető **fel** szignifikáns...”. 136. o. utolsó bk.: tanuló**kn**ál. 140. o. 1. bk.: 70%**_**pont. 148. o. 1. bk.: „...iránt**ü**...”. 156. o. 2. bk.: „táblázat**á**ból”. 163. o. 1. bk.: „hangsúlyozt**ü**nk”. 176. o. 3. bk.: „alapjaik**á**ban”. 187. o. 3. bk.: „szövege**ke**t”. 188. o. 3. bk.: „mutat**na**k”. 196. o. 2. bk.: „...meghatározó**i** erői minden...”. 203. o. 1. bk.: „**figyelembevétele**”.

Megjegyzendő még, hogy pontatlan a 6. ábra címe (101. o.), valamint a 47. táblázat alatti szöveg átkerült a következő oldalra. Emellett eltérőek a hivatkozásformák a következő helyeken: 21. o. 1. bk. – Moreno **e**s Martin vs. Moreno **&** Martin (a 164. oldalon Moreno és Martin). Lásd még 33. o. utolsó bk., 40. o. 3. bk., 80. o. 2. bk., 81. o. 2-3. bk., 108. o. 2. bk.

A lábjegyzetben történő hivatkozás általában megfelelő forma, de a 9. oldalon ez „törést” okoz. Ide tartozó megjegyzés még, hogy a lábjegyzet egyik tétele hibásan szerkesztett. A szövegbéli hivatkozások kritikája, hogy gyakorta túlzottan számosak. Egyetlen bekezdésen belül – megfelelő szöveggörnyezetben – nem szükséges két-háromszori hivatkozás (példaként lásd 10. o. 2. bk., 16. o. 1. bk., 39. o. 1. bk.).

A felsorolás hibásan számozott az 59. oldalon.

Összegzés

Habók Anita értekezése számos, a neveléstudomány szempontjából releváns, hiteles adatokkal alátámasztott, kutatási újdonsággal szolgál. Új tudományos és egyben jövőbe mutató tartalomfejlesztési és oktatásmódszertani eredményeknek tekinthetők a következők:

- A vizsgálati eredmények alapján az látható, hogy a tanulók iskolával és tanárokkal szembeni attitűdje pozitív. A diákok bizalommal fordulnak oktatóikhoz, szeretnek iskolába járni, szívesen gondolnak az iskolára. Némileg árnyalja a képet, hogy a tanulók egyik vizsgált kognitív területtel kapcsolatban sem tartják jellemzőnek a tanáraiktól vagy az osztálytársaiktól kapott segítséget, vagy legalábbis ezt nem érzékelik.
- A tanulók egy jelentős részére – elsősorban a jó tanulókra – motiválóan hat, ha a feladat nagy kihívást jelent. Azok a diákok, akiknek sok gondot okoz a tanulás, inkább a könnyebb feladatokat választják. A magasabb nyelvi szinttel rendelkezők a tanulási stratégiáikat

gyakrabban használják. Azok a tanulók, akik a nyelvtanulási stratégiákat gyakrabban és szituáció függően használják, jobb tanulási eredményt (osztályzatot) érnek el idegen nyelvből.

- Az olvasási stratégiák célzott, online környezetben történő tanítása hatékonyan támogatja a tanulók tanulási eredményességét. Az életkor előrehaladtával a diákok olvasási motivációjában folyamatos növekedés tapasztalható, a tizedik évfolyamra a tanulók mintegy hatvan százalékának pozitív az attitűdje az olvasás iránt.

- A magyarországi iskolákban a tanulás során még mindig nagy szerepük van a memorizáló stratégiáknak. A memorizáló stratégiák használata a köznevelés első éveitől egészen a végéig igen gyakori. Az oktatás fókuszát arra kell helyezni, hogy a tanulóktól ne szószerinti tanulást várjunk el, hanem értelmes, megértett tudást alakítsunk ki. Ugyanakkor az a kutatási eredmény sem hagyható figyelmen kívül, hogy a memória és a metakognitív stratégiák közvetlen hatást gyakorolnak az idegen nyelvi attitűdre, s ezen keresztül az idegen nyelvi osztályzatra, illetve a tanulmányi átlagra.

- Megerősítést nyert, hogy az érzelmi-akaratú tényezők fontos szerepet játszanak a tanulás folyamatában, miközben meghatározó előre jelzői a teljesítménynek. Statisztikailag kimutatható a tanulási stratégiák összefüggése az igyekezettel és kitartással, az önhatékonysággal, a tanulói énképpel, valamint a tanuláshoz kapott támogatás érzékelésével. A tanulási folyamat során az igyekezet és kitartás szerepe nélkülözhetetlen, rövidtávon a figyelem fenntartásában, hosszútávon a tanulási célok elérésében.

- Bármilyen (nyelv)tanulási intervenció csak akkor válhat eredményessé, ha egyrészt a tanulók gyakorolják a stratégiák használatát, másrészt a tanítási órákon felhívjuk a figyelmet a stratégiák tudatos használatára és a gyakorlás fontosságára. A kutatási eredmények a tanulási stratégiákat célzottan fejlesztő programok szükségességére is rávilágítanak.

- Az együttműködésen, csoportmunkán alapuló feladatmegoldás olyan terület, amelyet osztálytermi környezetben is gyakorolni kell. Rendszeres gyakorlás szükséges e munkaforma sikeres alkalmazásához.

Az opponensi véleményemben megfogalmazottak alapján Habók Anita doktori művét nyilvános vitára alkalmasnak tartom.

Budapest, 2026. június 17.

Hamar Pál
egyetemi tanár, az MTA doktora