

TANULMÁNYOK

KOVÁCS ZSUZSA

A tanulás önszabályozása, és az iskolai hatékonyságról vallott tanuló elképzelések az egyes iskolaszinteken

Az élethosszig tartó tanulás paradigmája, de az OECD által megvalósított PISA 2000, 2003-as vizsgálatok eredményeinek következtében a tanulás, a tanulást meghatározó tényezők rendszere egyre inkább a kutatások középpontjába került. Nyilvánvalóvá vált, hogy a tanulási tevékenység korszerű megközelítéséhez, az eredményes iskolai tanulásszervezéshez elengedhetetlen az iskolai tanulás folyamatának, illetve az azt meghatározó alapvető tényezők összefüggésrendszerének és különbségképző hatásának a megismerése. Az ELTE PPK Oktatásméleti Tanszékének tanárai és doktorandusz hallgatói¹ a hasonló kutatási szakterület és érdeklődés következtében egy kisebb kutatócsoportot hoztak létre, amely munkája során célul tűzte ki, hogy egy műhely jellegű kutatás keretei között megpróbálja feltárni és megismerni az általános és középiskolás, illetve a felsőoktatásban tanuló diákok tanulási sajátosságait. A kutatómunka alapvetően az eredményes tanulás sajátos értelmezéséből indult ki. Az eredményes tanulás saját megközelítésünkben aktív tudásépítés, amely a megértést, az értelmes feldolgozást segítő, az önálló tanulást irányító és szabályozó tanulási stratégiák, technikák használatára épül, valamint társas és interaktív, nem elvonatkoztatható attól a kontextustól, amelyben létrejött. A tanulási sajátosságok mindazon tényezők komplex rendszerét jelenti, amelyek jellemzően a tanulási tevékenység sajátjai, és ennek következtében jelentősen meghatározzák a tanulók iskolai eredményességét. Korábbi tanulással foglalkozó kutatási eredmények, szakirodalmi vonatkozások alapján megpróbáltuk körülhatárolni azokat a tanulási sajátosságokat, amelyek véleményünk alapján jelentős szerepet játszhatnak a tanulási tevékenység sikeres vagy éppen sikertelen megvalósulásában. A kutatás megvalósításához kérdőíveket dolgoztunk ki, amelyek segítségével a következő tanulási sajátosságok feltárására törekedtünk: tanulási motiváció, tanulási stratégiák, stílusok és az önszabályozó tanulás. A tanulmány a kutatási eredmények önszabályozó tanulásra vonatkozó adatait mutatja be, majd kitér az önszabályozás és a tanulói énképek sajátosságai, az iskolai teljesítmény önértékelése valamint a tanulási kudarcok feltételezett okai közötti sajátos kapcsolatrendszerre is.

¹ A kutatócsoport 2003-ban alakult, tagjai: Falus Iván, egyetemi docens; Golnhofer Erzsébet, egyetemi docens; Ollé János, egyetemi tanársegéd, Fischer Andrea, egyetemi adjunktus; Kovács Zsuzsa, PhD hallgató

Az önszabályozó tanulás a nemzetközi szakirodalom egyik legfontosabb szakterületévé nőtte ki magát, annak ellenére, hogy vizsgálata alig egy évtizedes múlt-
ra tekint vissza. Gyors térhódítása nem meglepő, hiszen a kutatók egyre nagyobb szerepet tulajdonítanak az önszabályozó tanulási képességeknek, attitűdöknek az élethosszig tartó tanulás eredményes megvalósításában, ezért a kezdeti elemző, feltáró kutatások köréből a hangsúly lassan már áttevődött a fejlesztő kísérletekre is. E fogalomrendszer a neveléslélektani kutatások területén már korábban kutatott elemekből alakult, kezdetben a tanulási stratégiák kutatása és fejlesztési törekvései voltak a kutatások középpontjában, majd egyre fontosabb lett a tanulás motivációs és érzelmi oldala is, míg a kutatások köre kibővült, az osztálytermi környezet illetve a stratégiák tartalma is fontos elemévé vált az iskolai tanulás kutatásának. A kutatási eredmények már több komplex tanulásertelmezés kialakulását vontak maguk után, ezen értelmezések egyike az önszabályozó tanulás fogalomrendszere.²

Önszabályozó tanulásról akkor beszélünk, ha egy személy önmagát motiválja, és a tanulási tevékenységét önállóan, önmagáért felelősen tervezi, strukturálja, vezérel, kontrollálja,³ mutathatnánk be röviden és tömören, bár a pedagógiában a fogalom értelmezése még nem egyöntetű, számos elméleti konstrukció alakult ki magyarázatára. A tanulók önszabályozó sajátosságainak feltárásában a Pintrich által kidolgozott modellre támaszkodtunk, hiszen a kutató nemcsak könnyen átlátható értelmezési keretet dolgozott ki, hanem modelljében igyekezett integrálni a terület kutatási eredményei is.⁴ Pintrich az önszabályozó tanulás folyamatát lebontotta területekre és fázisokra, elkülönítve a folyamat lépéseit és a szabályozás tartalmát. Mielőtt az egyes fázisok és területek részletesebb bemutatására térnénk, ki kell emelnünk, hogy a szerző csak a könnyebb értelmezhetőség céljából választotta szét ennyire mesterségesen ezeket a területeket, lépéseket, a tanulás folyamatában általában nehezen elkülöníthetőek az egyes területek, és a lépések sem mindig ilyen sorrendben követik egymást. A modell alapján a tanulási folyamat első lépése a célkitűzés, tervezés, amelyben aktiválódnak a tanuló a feladattal illetve önmagáról kialakult előzetes ismeretei, ezt követi a monitorozás, nyomon követés, mint a feladattal illetve a környezettel szembeni metakognitív tudatosság, a tanuló ekkor azt ellenőrzi, hogy a célnak megfelelően halad-e a feladatmegoldás. Ha problémák merülnek fel, akkor változtatni kell a tevékenység

² Scott G. Paris és Harry S. Paris, „Classroom Applications of Research on Self-regulated Learning,” *Educational Psychologist* (2001): 2. szám. 89-101.

³ Réthy Endréné, *Motiváció, tanulás, tanítás* (Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó, 2003), 47.

⁴ Paul S. Pintrich, „The roal of goal orientation in self-regulated learning,” in *Handbook of Self-regulation*, szerk. Monique Boekaerts, Paul R. Pintrich, és Moshe Zeidner, (San Diego: Academic Press, 2000), 451-502.

menetén, ez a mozzanat azonban már a következő fázishoz, a kontrollhoz köthető, amelynek során megtörténik az észlelt, figyelemmel kísért események korrekciója, módosítása. A folyamatot az önértékelés zárja: a tanuló visszacsatolás útján összeveti teljesítményét a célkitűzésben megfogalmazott, elvárt célállapottal. A szabályozás tartalma négy dimenzió mentén különíthető el (kogníció, motiváció és érzelmek, viselkedés és környezet), ez a megközelítés pedig tágabb keretet nyújt az önszabályozó tanulás értelmezésének. A kognitív tevékenység szabályozása magában foglalja mindazokat a kognitív és metakognitív cselekvéseket, amelyet a tanuló saját kognitív tevékenységének a hatékony irányításában megvalósít. A célkitűzés az önszabályozó tanulás jellemző sajátossága, hiszen szükség van olyan célok megfogalmazására, amelyek kritériumként szolgálhatnak az egész folyamat megfelelő irányításában. A célkitűzést általában az elsődleges és a metakognitív tudás aktiválódása követi, a tanuló olyan meglévő ismeretek után keresgél, amelyek segítenek a feladat értelmezésében, majd megoldásában. A tanulásirányítás következő lépéseként értelmezhető az ún. metakognitív tudatosság, a tanulás folyamatának monitorizálása, annak eldöntése, hogy a célnak megfelelően halad-e a feladatmegoldás. A tanuló eldönti például, hogy megértette-e azt, amit eddig tanult, hiszen ha problémák merülnek fel, akkor változtatni kell a tevékenység menetén, ez a mozzanat azonban már a következő fázishoz, a kontrollhoz köthető, amelynek során megtörténik az észlelt, figyelemmel kísért események korrekciója, módosítása. Ez a momentum azért is nagyon lényeges, mert az adott feladatnak leginkább megfelelő tanulási stratégia kiválasztása és alkalmazása a kutatási eredmények alapján nagy hatással van a folyamat eredményességére is. A folyamat záró aktusát képezi az önértékelés: a tanulók visszacsatolás útján összevetik teljesítményüket a célkitűzésben megfogalmazott, elvárt célállapottal, az értékelés eredményképpen alakulnak ki a saját teljesítménnyel kapcsolatos bírálatok, attribúciók, reflexiók.

A motiváció és érzelmek szabályozása már nem annyira kutatott és kidolgozott terület, mint a kogníció területe, a szerző megpróbálta azonban a legtöbb felismerést modelljébe integrálni. A motiváció a tanulás kritikus pontjaként értelmezhető, szabályozása a tanulótól saját motivációs és érzelmi állapotainak a felismerését, tudatos kontrollját feltételezi. A célkitűzés és tervezés fázisában aktiválódnak az önhatékonyságról kialakult nézetek, ennek tartalma pedig nagymértékben meghatározza, hogy a tanuló mekkora érdeklődéssel, kedvvel fog neki egy adott feladat megoldásának. A feladat nehézségéről kialakult elképzelés összekapcsolódik annak értékességéről, hasznosságáról kialakult szubjektív véleménnyel, ezek is alapvetően befolyásolják a tanuló feladatmegoldásban megjelenő motiváltságát. A monitorozás fázisában a tanuló tudatosítja saját érzelmi állapotait, adott esetben félelmeit, szorongását, annak érdekében, hogy azon tudatosan változtatni tudjon, olyan motivációs stratégiákkal, amelyek segítik a tanulót érdeklődésének, kitartásának a fenntartásában, viselkedésének adaptív változtatásában. Wolters

kutatásai⁵ tárták fel azokat a motivációs stratégiákat, amelyeket gyakran használnak a tanulók a motivált állapot fenntartásához, ilyen eljárások az érdekesség tétel, amely során az elvégzendő feladatot próbálja a tanuló érdekessé, játékosá tenni, a következmények számbavétele, mint ösztönző eljárás, vagy a célorientáltságának megfelelő belső beszéd, amely segítségével próbálja meggyőzni magát a tanuló a tevékenység folytatására. A tanulás folyamán fellépő stresszfolyamatok észlelése és befolyásolása a helyes irányba, szintén fontos jellemzője a szabályozásnak, a különböző megküzdési stratégiák (coping) használata nagymértékben befolyásolja a teljesítményt, a tanuláshoz való viszonyulást.⁶ A tanulási folyamat végén a tanulók reflektálnak a teljesítményükre, érzelmi reakciók, attribúciók alakulnak ki. Az attribúciós szakirodalom kiemelten arra fókuszál, hogy milyen módon lehet oly módon alakítani a tanulók attribúciós stílusát, hogy sokkal adaptívabb értelmezésekkel reagáljanak az teljesítményükre, az elért eredményekre.

A viselkedés szabályozása a szocio-kognitív elmélet sajátosságaként jelenik meg a koncepcióban, mint a viselkedés kontrollja, valamint az idő és az erőfeszítés hatékony menedzselése. A tanulását jól önszabályozó tanuló tehát megfelelően észleli, majd kontrollálja saját viselkedését, ebben pedig társai, a szociális környezet nagy szerepet játszik. A segítségkérés, mint viselkedésszabályozó stratégia is ebbe a kategóriába sorolódik be, a jól önszabályozó tanuló tudja, mikor van szüksége segítségre, és el tudja dönteni kitől milyen jellegű segítséget kérjen azért, hogy megvalósítsa kitűzött céljait. A viselkedés kontrollja szoros összefüggésben van a motivációs stratégiákkal is, hiszen a motiváció szinten tartása feltételezi az erőfeszítés növelését is.

A környezet szabályozása akkor eredményes, ha azt nem a tanár vagy egy külső személy teszi, hanem a tanuló saját céljainak elérése érdekében. Az osztály elvárásainak, értékelési szokásainak, jutalmazási rendszerének az ismerete sokat segít abban, hogy a tanuló e sajátosságoknak megfelelően irányítsa tanulási tevékenységét, megfeleljen a tanár által támasztott elvárásoknak. A környezet kontrollja azért is nehezebb, mert a tanuló nem tudja mindig azt közvetlenül irányítani, a klasszikus osztálytermi helyzetben a tanár tartja kezében az irányítást, a tanulónak alig van lehetősége a hozzászóláshoz. A dominánsan tanulóközpontú osztályokban a gyerekek lehetőségük van részt venni az ilyen szabályozásban, megtervezhetik a csoportfeladat megvalósításának környezetét, szabályokat dolgozhatnak ki az együttműködés irányítására, meghatározhatják az értékelés szempontjait stb.. Az otthoni tanulási környezet megtervezése pontosan tükrözheti, hogy mennyire képes a tanuló saját környezetének tudatos kontrolljára. A bemutatott modell alapján is jól látható, hogy a tanulási folyamat önszabályozása komplex sajátosságrendszer, tu-

⁵ Christopher A. Wolters, „The relation between high school students' motivational regulation and their use of learning strategies, effort and classroom performances,” *Learning and Individual Differences* (1999): 3. szám. 281-299.

⁶ Molnár Éva, „Az önszabályozó tanulás,” *Iskolakultúra* (2002): 9. szám. 3-16.

dást, képességeket feltételez, amelyek a sajátos szerveződés következtében minden tanuló esetében egyéni tanulási utat eredményeznek.

Kutatásunk során arra törekedtünk, hogy feltárjuk, a tanulók milyen mértékben vannak tudatában saját tanulási tevékenységük szabályozási lehetőségeinek, illetve milyen mértékben törekednek e tevékenység tudatos kontrolljára, szabályozására. Kutatásunkban a szabályozási folyamatok tartalma alapján három szabályozási területet különítettünk el: kognitív szabályozás, motivációs szabályozás illetve a viselkedés szabályozása. A kérdések kialakításakor a Pintrich és Wolters kutatási eredményekre alapoztunk: a három dimenzió mentén azon technikákra, apróbb cselekvésekre kérdeztünk rá, amelyek segítségével megtörténhet a tanulás szabályozása. A következőkben példákat olvashatnak az egyes itemekre, amelyekről a tanulók ötfokú skála segítségével dönthették el, mennyire jellemzi tanulásukat. Kognitív szabályozás: „Tanulás közben ellenőrizni szoktam, hogy emlékszem-e arra, amit addig tanultam.” Motivációs szabályozás: „Tanulás közben arra gondolok, hogy ha befejezem a feladatomat, utána azzal foglalkozom, amivel akarok.” Viselkedés szabályozása: „Tanulás közben be tudom osztani az időmet”. Az egyes kérdéskörök reliabilitásmutatója igen magas, a három területen a Cronbach α értékei a következőképpen alakultak: kognitív szabályozás: 0,82 (16 item), motivációs szabályozás: 0,80 (14 item), viselkedés szabályozása: 0,70 (11 item). Ennek ellenére mégsem hagyhatjuk figyelmen kívül az önszabályozáskutatásnak nehézségeit: a tanulási folyamat tudatos irányítása megfelelő metakognitív fejlettséget igényel, és problémaként merül fel az is, hogy az egyes tanulási, szabályozási stratégiák ismerete még nem vonja maga után azok használatát és alkalmazását a változatos tanulási helyzetekben.⁷ Eredményeink értelmezése során tehát mindig szem előtt tartottuk, hogy az önszabályozás mértékéről vallott tanuló elképzelésekről, véleményekről vannak információink, amelyek nem feltétlenül jelzik a tényleges önszabályozást. A tanulói önszabályozás mértékéről vallott hipotéziseink: a tanulás önszabályozását biztosító technikák, eljárások az évek teltével inkább jellemzik a diákok tanulását, ily módon a felsőbb évfolyamok tanulására inkább jellemző a tudatos önszabályozás.

Tanulási önhatékonyság

A tanulási sajátosságok komplex megközelítése következtében a tanulók motivációs jellemzői a használt tanulási stratégiák, stílusok és a tanulói önszabályozás mellett igyekeztünk feltárni a hallgatók tanulási énképének, a saját teljesítmény önértékelésének sajátosságait is, hiszen csak ezen tényezők összefüggéseiben

⁷ Douglas J. Hacker, „Metacognition: Definitions and Empirical Foundations,” in *Metacognition in Educational Theory and Practice*, szerk. Douglas J. Hacker, John Dunlosky, és Arthur C. Graesser, (Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1998)

alakíthatunk ki összetettebb képet a hallgatók tanulási tevékenységéről. A tanulás önszabályozása nemcsak a megfelelő tanulási technikák, módszerek eredményes használatától függ, megvalósulására legalább ekkora hatással vannak a tanulók önmaguk hatékonyságáról kialakult elképzeléseik is. A tanulás eredményes irányításához, szabályozásához megfelelő tanulási önismeretre van szükség, hiszen a tanulási feladattal szembekerülve a tanulónak számos ponton mérlegelnie, döntenie kell. Amint azt a Pintrich-modell is jól szemlélteti: a tervezés folyamatában a tanulónak mozgósítania kell az önmagáról és a feladról kialakult ismereteit, hiszen csak ennek függvényében tervezhet, és kezdődhet el a feladatmegoldás. Az információk első forrása tehát a feladat, a probléma megértése, azt követi a jellemző egyéni pszichés vonások által meghatározott kompetencia mérlegelése, majd a feladat nehézségének megítélése, aztán a releváns tudás mozgósítása segítségével elindul a tanulási folyamat.⁸ A saját képességekről alkotott elképzelés erősen befolyásolja a tanulót abban, hogy az adott feladat nehézségi fokát hogyan értékeli, mindez kihat majd a tanulási, problémamegoldási folyamatra is.

A tanulási helyzetekben megélt hatékonyságról vallott elképzeléseknek három forrását különböztettük meg: tanulási énkép sajátosságai, a tanulási kudarcok oki hátterének és az iskolai teljesítmény eredményességének megítélése.

1. A tanulási énkép tartalma. A témában végzett kutatások alátámasztották azokat a feltételezéseket, miszerint az önmagáról pontosabb, reálisabb énképet kialakító tanuló hatékonyabban irányítja, kontrollálja tanulását. A fejlett önszabályozáshoz tehát reális és gazdag tanulási önismeret társul: a tanulási folyamat hatékony, eredményes irányításához nemcsak megfelelő tanulási stratégia-, technika-repertoárra van szükségünk, de azt is tudnunk kell, hogy mikor, milyen körülmények között tudjuk azokat használni. A tanulási tapasztalatok megfelelő értékelése, külső segítséggel történő feldolgozása mind a metakognitív tudást gazdagítja, ezáltal pedig a tanulói énkép differenciálásához is hozzájárul. Kutatásunk során kitértünk tehát a tanulói énkép tartalmi sajátosságainak a feltárására is, azt feltételezve, hogy a tanulói énkép tartalmi sajátosságai, a tanulási önismeret differenciált jellege együtt jár a magas önszabályozási értékekkel. A tanulói énkép sajátosságainak a feltárására egy nyílt végű kérdést alkalmaztunk: „Én olyan tanuló vagyok, aki...”

2. Az iskolai hatékonyságról vallott elképzelések egy másik forrását a tanulási kudarcok oki hátterének a megítélése képezte. A hatékony önszabályozáshoz szükség van egy optimális szintű önhatékonyság-érzéshez,⁹ hiszen a tanulók csak így módon lesznek képesek motiváltak maradni, és

⁸ Réthy Endréné, *Motiváció, tanulás, tanítás* (Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó, 2003), 45.

⁹ Dale H. Schunk, „Self- Regulation of Self-Efficacy and Attributions in Academic Settings,” in *Self-Regulation of Learning and Performance*, szerk. Dale H. Schunk és Barry J. Zimmermann, (Hillsdale, N.J. : Lawrence Erlbaum Associates, 1994), 75-99.

több erőfeszítést kifejezni a tanulási folyamat befejezéséhez. A sikeresség vagy kudarc okainak megítélése is jelentősen befolyásolja az önhatékonyság mértékének az alakulását. A tanuló pozitív tanulási eredményeit saját képességeinek tulajdonítja, míg a tanulási kudarokat külső tényezők hatására vezeti vissza, így a külső attribúció kudarc esetében kevésbé megterhelő, mint amilyen a belső lenne. Siker után felértékelődik, kudarc után védekezik a személyiség.¹⁰ Kutatásunkban arra kerestük a választ, hogy az általunk megkérdezett tanulók milyen tényezőknek tulajdonítják saját tanulási kudarcaikat, és milyen kapcsolat fedezhető fel az elképzelések és az önszabályozásról vallott tanulói válaszok között. Feltételezésünk alapján az önszabályozásra törekvő tanulók pontosan felismerik kudarcaik okát, és olyan tényezőt neveznek meg, amelyet tudnak kontrollálni, szabályozni. A tanulói attribúciók feltárásához egy nyílt végű kérdést használtunk: „Mit gondolsz, mi lehet az oka annak, ha valamit nem sikerült megtanulnod?”

3. Úgy véltük, hogy a tanulók önhatékonyságának megítélésében fontos szerepet játszanak az iskolai tevékenységek eredményességéről vallott elképzelések is, ezért kutatásunkban helyet kapott a különböző iskolai tevékenységek önértékelése is. Számunkra az iskolai sikerességről való vélekedés, az, hogy valaki mennyire érzi magát kompetensnek a feladatvégzésben, a változatos iskolai tevékenységekben, lényeges információforrás lehet a tanulási sajátosságokkal való összefüggésben. Az önértékeléstől függ, hogy a tanuló milyen jól illeszkedik a közösségbe, mennyire megbízhatóan tanul, illetve milyen lesz az önkontrollja. Feltételezéseink alapján a tanulók sikeres iskolai tevékenysége szoros kapcsolatban van a tanulási önszabályozással, hiszen a sikeresség vélhetően tudatos tanulói magatartás, irányítás, szabályozás eredménye. A tanulók önértékelésének feltárásához egy 6 fokú skálát alkalmaztunk, amelynek két végén a különböző iskolai tevékenységek sikeres illetve sikertelen megvalósításai helyezkedtek el, e skálán kellett, hogy a tanulók elhelyezzék magukat.

A kutatási minta sajátosságai: vidéki és budapesti iskolákból, 508 általános iskolás és 403 középiskolás tanuló töltötte ki a kérdőívet. Mindkét csoport esetében a tanulók fele válaszolt az általunk bemutatott kérdésekre, ezen válaszok képezik az elemzéseink alapját.

¹⁰ Réthy Endréné, *Motiváció, tanulás, tanítás* (Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó, 2003), 66.

1. táblázat

Példák az egyes iskolai tevékenységekre

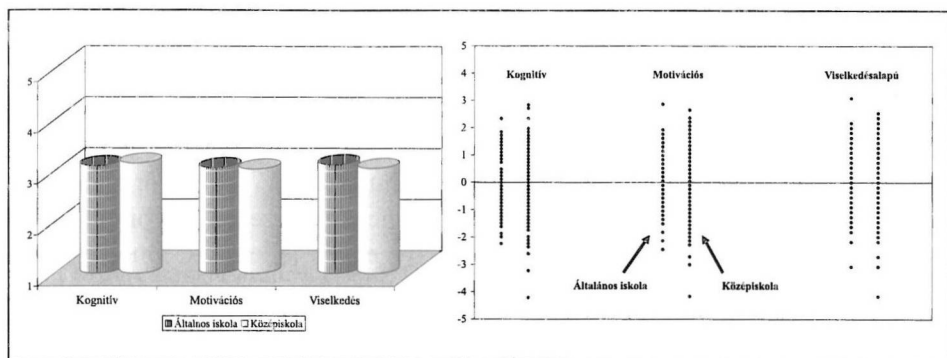
| | | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|---|---|
| Nagyon rosszul szoktam szerepelni az órán, pl. ha a tanár kérdez. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | Az órákon pl. ha a tanár kérdez, mindig jól szoktam szerepelni. |
| A dolgozatokat rosszul írom meg, többre is képes lehetnék. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | A dolgozatokat jól írom meg, mindent kihozok magamból, ami lehetséges. |
| Képtelen vagyok azokat a dolgokat megjegyezni, amiket az iskolában tanulunk. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | A legtöbb dolgot, amit az iskolában tanulunk, könnyen meg tudom jegyezni. |

A tanulás önszabályozása az egyes iskolaszinteken

A tanulás önszabályozásáról kapott tanulói vélemények nagyon hasonlóan alakulnak a két iskolaszinten: úgy tűnik, hogy az általános iskolás és középiskolás tanulók is hasonló mértékben és gyakorisággal próbálják meg szabályozni tanulásuk kognitív, motivációs és viselkedésszel kapcsolatos oldalait. Az egyes átlagok közötti eltérések nem bizonyultak szignifikánsnak, az adatok tehát nem támasztották alá azon feltételezéseinket, miszerint az idősebb generáció nagyobb tanulási tapasztalattal, fejlettebb önszabályozással bír, mint a fiatalabbak. Az osztályok átlagának a szóródása alapján azonban elmondható, hogy a középiskolások átlagai valamivel jobban szóródnak mindhárom szabályozási területen: vannak átlagában leszakadó és kiugró osztályok is, ahol úgy tűnik, a szabályozási stratégiákat gyakrabban vagy éppen kevésbé használják a diákok. A tanulói vélemények eltérő és változatos szóródása azt is jelezheti, hogy középiskolás tanulók jobban ismerik tanulási sajátosságaikat, határozottabban elutasítják vagy éppen kedvelik egy adott tanulási stratégia használatát, hiszen az évek múltával egyre több tanulási tapasztalattal rendelkeznek, amelyek hozzásegítik őket, hogy markánsabb véleményt formáljanak saját tanulásukról.

A tanulás szabályozása az adatok alapján hasonló mértékben jellemzi az egyes iskolaszinteket, de ezen belül az évfolyamokat is, ezért továbbléptünk az egyes osztályok szintjére, összehasonlítva az egyes évfolyamokon belül az osztályok átlagait is. A számítások alapján a szabályozás mindhárom szintjén jelentős különbséget tapasztaltunk a 8. illetve a 11. évfolyamon, amelyet a 3. táblázat is jelez.

Az iskolaszint közötti eltérések a tanulás önszabályozása területén



2. táblázat

A 8. és 11. évfolyam osztályainak átlaga között kialakuló különbségek értékei

| Szabályozás területei | 8. évfolyam | | 11. évfolyam | |
|-----------------------|-------------|----------|--------------|----------|
| | F értéke | P értéke | F értéke | P értéke |
| Kognitív | 8,010 | ,000 | 5,641 | ,000 |
| Motivációs | 6,059 | ,000 | 2,520 | ,036 |
| Viselkedésbeli | 3,351 | ,009 | 4,873 | ,001 |

Az évfolyamokon belül találunk kiemelkedő és átlagaikban leszakadó osztályokat is, a tanulók tehát eltérő módon vélekednek arról, hogy milyen mértékben képesek irányítani, szabályozni saját tanulási tevékenységüket. A tanulás szabályozása jelentős metakognitív tudást igényel, amelynek fejlettsége, gazdagsága jelentősen befolyásolja az önszabályozás mértékét, szerepét a tanulási tevékenységben. Az eredmények alapján megfogalmazható, hogy az általunk vizsgált néhány osztályban ez a tudás gazdagabb, a tanulók jobban ismerik saját tanulási tevékenységük részleteit, ezáltal törekednek a tudatos szabályozásra, míg más osztályokban szegényebb tudással, és ennek következtében gyengébb szabályozással élnek a tanulók. Felmerül a kérdés, miért nem jelentkezik jelentős eltérés az önszabályozásban az iskolaszintek illetve évfolyamok között, és a különbségek miért válnak szignifikánssá az egyes osztályok között? Úgy véljük, hogy az önszabályozásban megjelenő fejlődés inkább az egyéni tanulástörténetben jelentkezik, és jelentősen befolyásolja azt a külső környezet: vannak, akik már nagyon korán képesek megfelelően irányítani tanulásukat, míg mások nagyon későre és külső segítséggel lesznek csak képesek ugyanerre. Az oktatási gyakorlat sajátosságai, a tanári szabályozás dominanciája tehát nagymértékben befolyásolhatja,

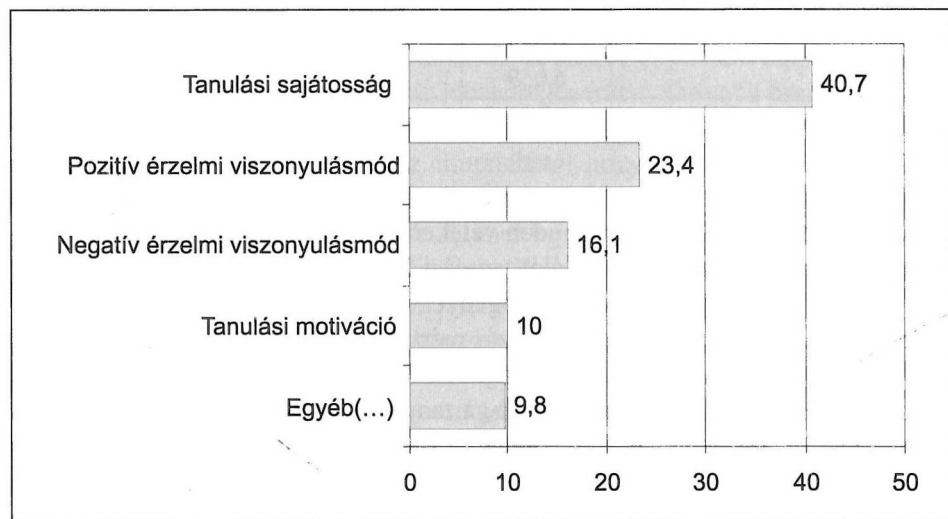
hogy egyes osztályok tanulóit mennyire jellemzi majd az önszabályozás, milyen mértékben vállnak önállóvá saját tanulásuk irányításában, megvalósításában.

Önhatékonyságról vallott elképzelések és a tanulók önszabályozása

A tanulási énkép feltárását szolgáló nyílt végű kérdésre érkezett válaszokat tartalmi elemzésnek vetettük alá, és a következő kategóriákat hoztuk létre: tanulási sajátosság (amely a tanulás módjára, mikéntjére utaló jellemzőt takar), tanulási motiváció (miért tanul), pozitív illetve negatív érzelmi viszonyulásmód (az iskola, tanulás kedvelése/elutasítása) illetve egyéb jellemzők, amelyek nem kapcsolódnak az iskolához, tanuláshoz. A kapott eredmények az elvárásainknak megfelelően alakultak (2. ábra), hiszen a diákok többségének tanulási énképéhez szorosabban kapcsolódnak tanulási sajátosságok, mint az érzelmek vagy egyéb személyiségbeli jellemzők, vélhetően tanulási önismeretük is differenciáltabb, gazdagabb, mint az önmagukat az érzelmek mentén meghatározó tanulók.

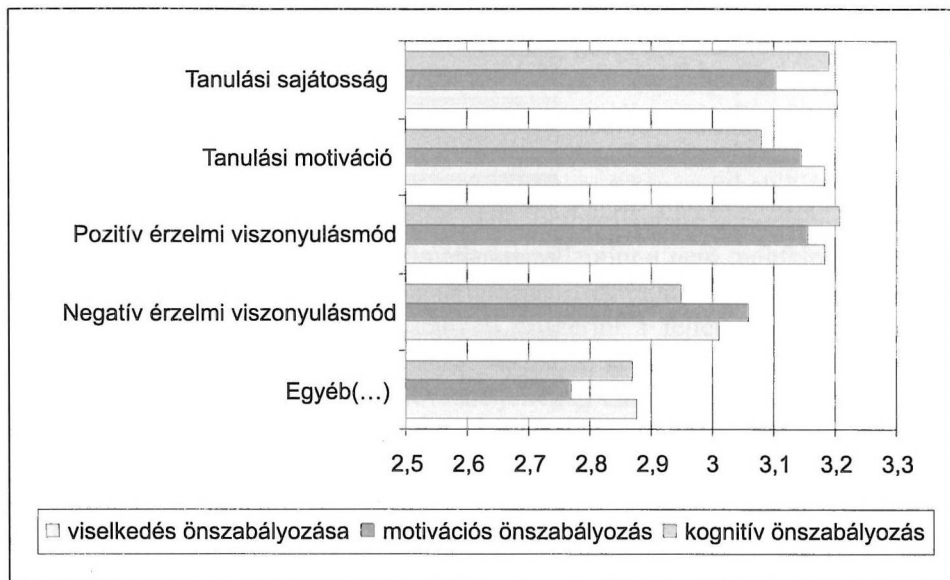
2. ábra

Tanulási énkép – a tanulók válaszainak százalékos eloszlása



A válaszok eloszlása sajátos módon kapcsolódik a három területen megjelenő önszabályozás szintjéhez, és eltérő mintázatot mutat a két iskolaszinten. A 3. ábra az általános iskola szintjén megjelenő kapcsolatokat jelzi: az önmagát tanulási sajátossággal, motivációval és pozitív érzelmekkel leíró diákok átlagai a legmagasabbak, azt jelezve, hogy véleményük alapján gyakrabban törekednek az önszabályozásra, mint azok a társaik, akik nem szeretnek iskolába járni, tanulni, vagy azok, akik nehezen tudják magukat tanulóként meghatározni.

A tanulói énképek tartalmi vonatkozásai és a tanulói önszabályozás az általános iskola szintjén



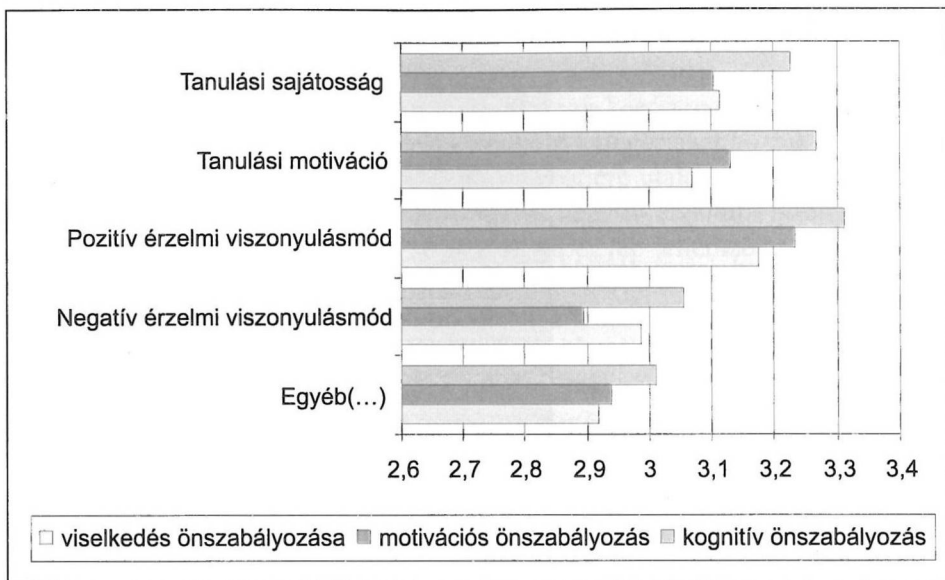
Hasonló eredményeket kapunk a középiskolás tanulók esetében is (4. ábra), egy sajátos különbség azért mégis megfogalmazható: a viselkedés szabályozása kevésbé hangsúlyos ezen az iskolaszinten, mint az általános iskolában, a kognitív önszabályozásra való törekvés azonban dominánsabb. Úgy tűnik, hogy az általános iskolában a viselkedés, a környezet, a saját és külső erőforrások megfelelő kezelése nagyobb hangsúlyt kap, míg ez az idősebb tanulóknál a háttérbe szorul, a tanulási folyamat kognitív irányítására, szabályozására való törekvés kerül az előtérbe, vélhetően a tanulásról, önmagukról kialakított metakognitív tudás gyarapodása következtében. Az eredmények nem jeleznek szignifikáns eltérést a válaszok típusa között a szabályozás három szintjén, de az iskolaszintek között sem találtunk jelentős eltérést a válaszok megoszlása terén.

A két ábrán bemutatott eredmények további következtetések megfogalmazására is ösztönöznek: azok a tanulók, akik kedvelik, szeretik a tanulást, az iskolát, legalább olyan mértékben törekednek az önszabályozásra, mint azok a társaik, akik tanulóként valamilyen tanulási sajátossággal definiálták önmagukat. Lehetőséges, hogy ezen válaszok mögött is meghúzódik megfelelő tanulási önismeret, csupán az érzelmek erősebb hatással voltak a válaszadásra, és egy kérdéssel nem tudtuk a kettőt különválasztani.

A tanulási kudarcok okairól kialakult tanulói véleményeket is tartalmi elemzéssel soroltuk kategóriákba, ezen kategóriák százalékos eloszlását az 5. ábra

4. ábra

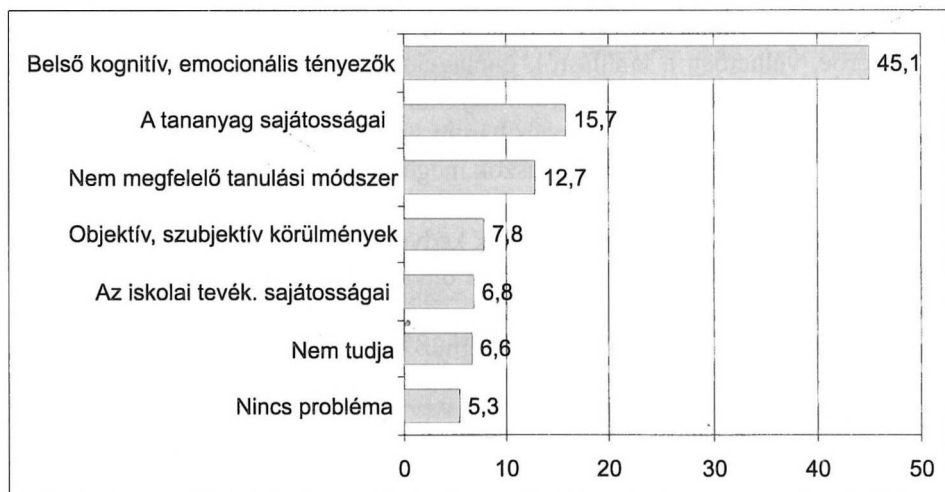
A tanulói énképek tartalmi vonatkozásai és a tanulói önszabályozás a középiskolában



szemlélteti. A kérdésünkre válaszoló tanulók majdnem fele belső kognitív vagy emocionális tényezőkre vezeti vissza a tanulási kudarcok okait: érdeklődés, figyelem, kitartás hiánya, vagy éppen különböző képességek nem megfelelő fejlettsége. Bár sokkal kisebb arányban, nem elhanyagolható számban vannak azok

5. ábra

A tanulási kudarcok feltételezett okai



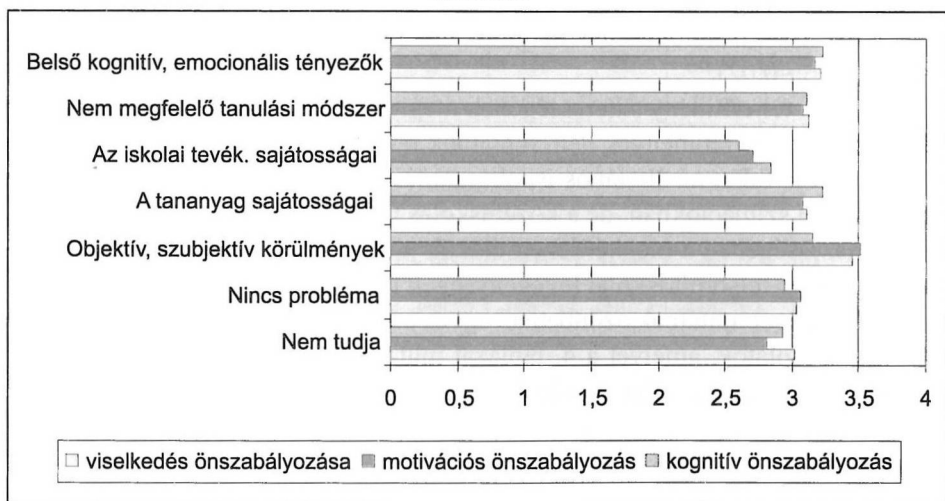
a tanulók, akik a tananyag sajátosságait (nehézsége, mennyisége), valamint az iskolai tevékenység jellemzőit (nem megfelelő tanári magyarázat, hiányos vagy irreálisan magas elvárások) okolják a kudarcokért. Az objektív, szubjektív körülmények kategóriájába soroltuk: a kevés időt, a fáradtságot, rossz körülményeket megnevező tanulói válaszokat.

A tanulói válaszok sajátos módon kapcsolódnak az önszabályozás három területén kialakult értékekhez: (6. és 7. ábra) azon tanulók törekednek leginkább tanulásuk irányítására, szabályozására, akik kudarcokért az ún. objektív, szubjektív körülményeket okolják. Úgy tűnik, hogy számukra a képességbeli hiányosságok vagy az oktatás sajátosságai még irányítható, befolyásolható tényezőknek számítanak. A belső kognitív, emocionális állapot, valamint a nem megfelelő tanulási módszert hibáztató tanulók is magas értékeket értek el az önszabályozás három területén, alátámasztva feltételezéseinket, miszerint a fejlett önszabályozással rendelkező tanulók nemcsak pontosan felismerik kudarcuk okát, de általában kontrollálhatónak is érzik azokat. Kevésbé jellemzi tanulásukat az önszabályozás azon diákoknak, akik kudarcukat az iskola, a tananyag nehézségeinek, problémáinak tulajdonítják. Ezen tényezők nehezen kontrollálhatóak a tanulók által, hiszen jellemzően a tanár szabályozza, irányítja az iskolai tanulás folyamatát, a tanulónak viszonylag kevés a beleszólási lehetőségük.

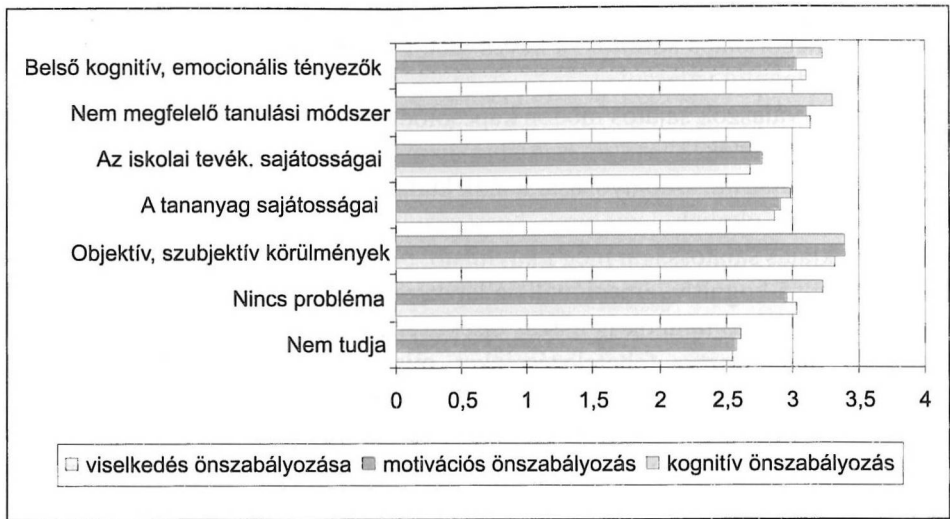
A személyiséget védeni kell a kudarcokkal szemben, ennek egyik lehetséges módja a külpontozás, a kudarc külső okokra való visszavezetése, ami ugyanakkor azt is jelzi, hogy nincs eredményes, hatékony megküzdési módjuk a tanulónak a nehéz helyzetekben. Az önszabályozás szintje itt alacsonyabbá válik,

6. ábra

A tanulási kudarcok okai és a tanulási önszabályozás általános iskolás tanulók körében



A tanulási kudarcok okai és a tanulási önszabályozás középiskolás tanulók körében



a tanulók számára nem válik tudatossá és egyben fontossá a saját tanulási tevékenységgel való foglalkozás szükségessége.

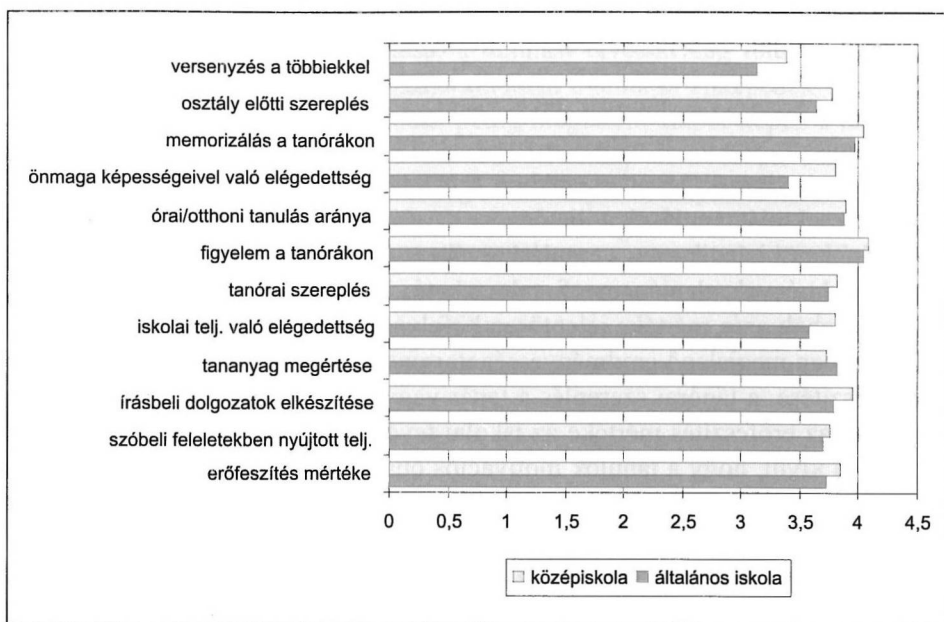
A válaszok tartalmi megoszlása között szignifikáns különbséget tártak fel a számítások a szabályozás három területén, és ez eltérően alakul a két iskolaszinten is. A középiskolás diákok választásai között szignifikánsabbak a különbségek: a kognitív önszabályozás területén az F értéke 4,26 ($p_{\text{kognitív}}=0,001$), a motivációs önszabályozás szintjén: $F_{\text{motiv}}=3,45$ ($p_{\text{motiv}}=0,003$), míg a viselkedés szabályozása területén az $F_{\text{viselk}}=4,24$ értéket vesz fel így, a $p_{\text{viselk}}=0,001$ lesz. Az általános iskolások esetében csupán a kognitív és motivációs szabályozás területén válnak a válaszok közötti különbségek szignifikánssá ($F_{\text{kognitív}}=3,19$, $p_{\text{kognitív}}=0,007$, $F_{\text{motiv}}=2,61$, $p_{\text{motiv}}=0,02$).

Az iskolai teljesítmény sikerességének megítélése hasonló módon alakul a két iskolaszinten: az eredmények nem mutatnak jelentős különbséget az átlagok között (8. ábra). Talán az általános iskola tanulói sikeresebbnek érzik magukat az egyes iskolai szituációkban, de a középiskolás tanulók választásai sem maradnak le tőlük, összességében a megkérdezett diákok jellemzően sikeresnek érzik magukat az általunk felsorolt iskolai tevékenységek többségében.

Érdekes képet mutatnak azonban az egyes átlagok és az önszabályozás szintje közötti kapcsolatok, amelyet a 4. táblázat mutat be részletesen. A táblázat csak azokat a kapcsolatokat jelzi, amelyek szignifikánsak a két iskolaszinten.

8. ábra

Önértékelés átlagai az általános és középiskolás tanulók körében



3. táblázat

Az iskolai teljesítmény önértékelése és az önszabályozás közötti kapcsolatrendszer

| Iskolai teljesítm. | Erfőrsítés mértéke | Szóbeli fejelet | Írásbeli dolgozat | Tananyag megértése | Tanórai szereplés | Figyelem | Iskolai/otthoni tanulás | memorizálás |
|--------------------|--------------------|-----------------|-------------------|--------------------|-------------------|----------|-------------------------|-------------|
| Általános iskola | | | | | | | | |
| Kogn. önszab. | ,150 | ,231(**) | ,147 | ,058 | ,087 | ,245(**) | ,138 | ,127 |
| Motiv. önszab. | ,151 | ,090 | ,096 | ,091 | ,072 | ,177(*) | ,237(**) | ,133 |
| Viselk. önszab. | ,049 | ,079 | ,133 | ,022 | ,001 | ,056 | ,161 | ,034 |
| Középiskola | | | | | | | | |
| Kogn. önszab. | ,213(**) | ,165(*) | ,200(**) | ,274(**) | ,310(**) | ,299(**) | ,066 | ,179(*) |
| Motiv. önszab. | ,096 | ,126 | ,085 | ,127 | ,161(*) | ,091 | ,034 | ,076 |
| Viselk. önszab. | ,214(**) | ,151(*) | ,268(**) | ,240(**) | ,281(**) | ,219(**) | ,002 | ,122 |

Jelmagyarázat: ** $p < 0,01$, * $p < 0,05$

Az adatok alapján elmondható, hogy a középiskolás tanulók esetében az önszabályozásra való törekvés szorosabban kapcsolódik a tényleges sikerességhez, az általános iskolás tanulók esetében ez a kapcsolat nagyon gyenge, feltételezé-

seinket csupán részben támasztották alá az eredmények. A tanulási tapasztalatok eredményeképpen a középiskolában a tanulók vélhetően realisabb, pontosabb képpel rendelkeznek saját tanulásukról, önmaguk képességeiről, mint az alsóbb évfolyam diákjai, ez a tudás pedig pontosabban előrejelzi az iskolai sikeresség, eredményesség mértékét. Annak ellenére, hogy a tanulók véleménye alapján már az általános iskolás tanulók hasonló mértékben szabályozzák tanulásuk különböző aspektusait, ez a tudás még nem kapcsolódik össze az iskolai tevékenységekben mutatott sikerességgel, esetükben feltételezhetjük, hogy bár rendelkeznek metatudással saját tanulásukat illetően, ez a tudás nem válik procedurális tudássá, nem feltétlenül jelenik meg a tanulási tevékenységükben.

Az eredmények alapján megfogalmazható, hogy a kognitív illetve viselkedésbeli szabályozás mértéke jelentősen befolyásolhatja az olyan iskolai tanulási helyzetekben megjelenő eredményességet, mint a szóbeli vagy írásbeli dolgozatok elkészítése, a tanórai szereplés a tanár vagy az egész osztály előtt, illetve a figyelem, az erőfeszítés mértéke az iskolai tevékenységekben. Nem hagyhatjuk figyelmen kívül, hogy a tanulók motivációs önszabályozása nagyon kevés esetben mutat szignifikáns összefüggést a változatos helyzetekben nyújtott eredményességgel (az általános iskola szintjén a figyelem és az iskolai, otthoni tanulás megosztásával), holott minden iskolai helyzetben a motiváció illetve az érzelmek kezelése legalább olyan fontos, mint a kogníció vagy a viselkedés irányítása. Feltételezzük, hogy a megkérdezett tanulók jelentős része még nem rendelkezik a motiváció, érzelmek terén megfelelő hatékonyságú szabályozó stratégiákkal, technikákkal, ily módon ezek hiányában e terület szabályozása sem hathat az iskolai eredményességre.

Összefoglalás

A kutatás sajátja a műhely jellegű vizsgálódás, ennek következtében nem törekedett újabb tanulási koncepció kidolgozására, megalapozására, hanem olyan információk, összefüggések feltárására, amelyek hasznosak lehetnek az iskolai és otthoni tanulási tevékenység eredményesebb megvalósításában. A vizsgálat eredményei alapján megtudhattuk, hogy azon tanulók törekednek tanulásuk irányítására, szabályozására, akik pozitívan viszonyulnak a tanulóhoz, az iskolához, illetve akiknek tanulási énképét valamely tanulási sajátosság jellemzi, ennek következtében pontos tanulási önismerettel rendelkeznek. A tanulási kudarcok oki hátterének megítélése is különbségképző tényezőnek minősült az eredmények alapján, hiszen azon tanulók önszabályozása magasabb, akik belső tényezők-re, a nem megfelelő tanulási módszerekre vezetik vissza kudarcuk okát, illetve azon tanulók esteében alacsonyabb a tanulás önszabályozása, akik a tanulnivaló nehézségeit, az oktatás problémáit okolják kudarcukért. Az iskolai sikeresség megítélése főleg a középiskolás tanulók körében kapcsolódik több szálon is az

önszabályozás három területéhez, azt jelezve, hogy ebben a korban válik fontossá a tanulói önszabályozás, hiszen fejlettsége közvetlenül is kihat az iskolai eredményességre.

A tanulási önismeret gazdagítása, a tanulási tevékenység tudatos feltárása, elemzése, szabályozása mind hozzájárulhatnak a tanulók énképének differenciálásához, a tanulásról kialakult tudás pedig megfelelő alapot képez a hatékony önszabályozáshoz is. A kudarcok okainak feltárása, értelmezése, a megoldási módok keresése nemcsak az eredményes szabályozás folyamatát modellálja a tanulók számára, hanem a motiváció és érzelmek megfelelő szabályozásának fejlesztéséhez is hozzájárulhat. A saját tanulási tevékenységről és annak irányításáról kialakult információk még nem elegendőek a tényleges szabályozáshoz, szükség van az állandó gyakorlása, olyan tanulási helyzetekre, amelyben a tanulóknak lehetőségük van az önkontroll, az önszabályozás megtapasztalására is.

KOVÁCS ZSUZSA

SELF-REGULATED LEARNING AND STUDENTS BELIEFS ABOUT SELF-EFFICIENCY

Due to the lifelong learning paradigm, but also to the results of OECD Programme for International Student Assessment (PISA) 2000, 2003, revealing the nature of learning process became an important research topic. The results showed that effective learning and school achievement strongly depends on students learning characteristics and especially the level of self-regulated learning. It became obvious that a successful instruction needs extensive informations about the learning process and those factors which define it. A researcher group composed by teachers and PhD students designed a research with the intention to come to know the learning characteristics of Hungarian students on three level of education (primary-school, high school and university). The paper briefly introduces the conceptional background of the mentioned research, the interpretation of self-regulated learning after that details a portion of the research's result regarding the students self-regulated learning. The paper points out the specific relationship between self-regulated learning and the students beliefs about their self-efficacy in school. The students conceptions about their efficacy in school assignments, their thoughts about the reasons of their learning failure could be an important base for organizing a learning environment which promotes effective learning.