

Tanulási énhatékonyság mint a szándékos önszabályozást támogató pozitív stratégia

Roszik Dóra

roszik.dora@szte.hu

SZTE JGYPK Alkalmazott Pedagógiai Intézet

Egy univerzális megközelítés szerint az önhatékonyság fogalomrendszerét úgy definiálhatjuk, mint azon személyes, érzelmi és szociális készségek összessége, amelyek hatással vannak azokra a megküzdési képességeinkre, amelyek segítségével meg tudunk birkózni a társadalmi környezet követelményrendszerével, és ezáltal sikereket tudunk elérni a tanulmányi, valamint az általános életszíntereinken (Bandura, 2001).

Napjainkban azonban a tanulóknak számos tanulmányi kihívással kell szembenéznük, köszönhető ez többek között azoknak az új tanulási igényeknek, amelyeket egyrészt a diáktársadalom, másrészt a szülők támasztanak az oktatási rendszerrel szemben, ezért a tanulók alacsony énhatékonysági szintje, valamint iskolai alulteljesítése fokozott aggodalomra adhat okot. Ahhoz, hogy ezekkel a tanulmányi kihívásokkal hatékonyan szembenézhesenek, a tanulóknak olyan magatartásformákat és attitűdöket kell kialakítaniuk, amelyek lehetővé teszik számukra, hogy az útjukba kerülő megpróbáltatásokat eredményesen teljesíteni tudják, és hogy a komplikált kihívásokkal szemben kitartást tanúsító szokásokat alakítsanak ki. Az önhatékonyságot a tanulmányi teljesítmény javításának és az életben jelentkező nehézségekkel való megbirkózás fontos egységének tekinthetjük (Yunus és Suraya, 2017).

Kulcsszavak: iskolai énhatékonyság, önszabályozó tanulás, tanulási eredményesség, kompetenci-aillúzió



Bevezetés

A tanulásra fordított idő a tanulók életének nagy részét kiteszi, az iskolai siker általában a diákok és családjaik számára is kívánatos, azonban nem minden tanuló-nak kielégítő a tanulmányi teljesítménye, és nem mindenki élvezi ezt a fajta megszabott, kötelező elfoglaltságot (Csíkszentmihályi és Larson, 1984; Alsaker és Flammer, 1999). Az iskolával való elégedetlenség és a lemorzsolódás nem rendkívüli jelenség, ezért a diákok ösztönzésére és a tanulás során kiváltott örömeztetésére nagy figyelmet kell fordítaniuk az iskolavezetőknek, a pedagógusoknak és az oktatásméleti szakembereknek egyaránt (Ranson és Martin, 1996; Gasperoni, 2001).

A gyermekek egészen 12 éves korukig kifejezetten fogékonyak az implicit szekven-cia-tanulásra, ezért az iskolákban jobbra az implicit tanulási stratégiák alkalmazását

szorgalmazzák annak érdekében, hogy a kellő motivációs szintet és a megfelelő hatékonysági színvonalat elérjék. A modern, 21. századi tanulásfelfogás szerint az ismeretszerzés nem csupán az intellektuális képességek kiművelését jelenti, hanem sokkal inkább helyezi a hangsúlyt az ismeretek, a készségek és attitűdök együttes elsajátítására, amelyek harmonikus együttléte magabiztos tájékozódást nyújt a kompetenciaalapú oktatás területén.

Nem véletlenül hangoztatják egyaránt a munkaerőpiac szereplői és a pedagógiával foglalkozó részterületek képviselői is, hogy szükséges befektetni a szellemi tőke fejlesztésébe, úgymint a problémamegoldó képesség formálásába, a kritikus gondolkodás kialakításába vagy a megfelelő kommunikációs készség elsajátításába, hiszen a birtokunkban lévő információk tetemes hányadához implicit módon jutunk hozzá. Azonban ahhoz, hogy a modern kor folyton változó technológiájának, az instabil társadalmi igényeknek, a szembejövő információk egyidejű feldolgozásának és szelektálásának eleget tudjunk tenni, elengedhetetlen, hogy megtanuljunk hatékonyan tanulni (Gál, 2020).

Az elsajátítás hatékonyságát nem a genetika vagy az egyéni adottságok határozzák meg, sokkal inkább függ az alkalmazott tanulási technikáktól és a motivációtól. Ebből fakadóan elengedhetetlen, hogy a tanulók megismerjék a hatékony tanulási módszereket, hiszen ezek által válnak egyre produktívabbá az ismeretszerzés során. Az eredményes tanulási folyamatok egyik alapvető összetevője az egyéni igényeknek megfelelő aktivitás kifejezése, amikor a tanuló saját maga határozhatja meg a tanulás folyamatát és a mentális képességeinek működtetését annak érdekében, hogy célravezető legyen az elsajátítási procedúra (D. Molnár, 2010). Fontos tehát számításba vennünk mind a direkt, mind pedig azokat az indirekt folyamatokat, amelyek hatással vannak az iskolai teljesítményre, jelen tanulmány szempontjából a fókuszpont az iskolai énhatékonyságra helyeződik.

A kezdetleges énhatékonysági fogalom meghatározása Rotter (1954) nevéhez köthető, ő vezette be ugyanis a mindennapi szóhasználatba előzetesen a *kontrollhelyelmélet*, amellyel azt kívánta alátámasztani, hogy mindenki életében létezik egy elképzelés, amelynek alapján azt feltételezi, hogy irányítja az életét, valamint ráhatással lehet a vele történt eseményekre. Szociálpszichológiai kutatásai során alkotta meg azt a koncepciót, miszerint éles határ figyelhető meg az úgynevezett belső kontrollos és a külső kontrollos személyek között, ami magyarázattal szolgálhat a hétköznapi értelemben vett effektív viselkedésmintázatokra, továbbá a kihívást jelentő iskolai helyzetekben a saját képességeinkbe vetett meggyőződéseinket is determinálhatja (Rotter, 1954).

Ezt a gondolatmenetet továbbfejlesztve Bandura (1994) alkotta meg és tette globálisan ismeretessé az énhatékonyság keret- és elméleti rendszerét. Bandura felfogása szerint az énhatékonyságnak jelentős bejósoló ereje van a viselkedésünkre nézve, ezzel azt mondja, hogy a személyes hatóerő-apparátusainknak figyelemre méltó szerepük lehet az egyéni működésünk sikerességében, valamint hatással lehetnek a tanulmányi sikerességünkről alkotott megítélésünkre is (Bandura, 1994). Bandura társadalmi-kognitív

elmélete az emberek önhatékonysági meggyőződésének központi szerepét vázolja fel, ezek az álláspontok befolyásolják a kognitív, a motivációs, az affektív és a döntési folyamatokat. Ezen túlmenően kiterjesztik hatásukat a személyes törekvésekre és a cél iránti elkötelezettség mértékére, a motiváció és a kitartás hatásfokára a komplikált helyzetek leküzdésével szemben, a sikerek és kudarcok ok-okozati összefüggéseinek lehető legobjektívebb meghatározására, valamint a környezeti kihívások és akadályok érzékelésére (Bandura, 1997). Különböző empirikus eredmények azt támasztják alá, hogy az önhatékonysági meggyőzések erősen megalapozzák az egyének készségeinek és egyéb önhiedelmeinek hatását a későbbi teljesítményre azáltal, hogy befolyásolják az erőfeszítést és a kitartást még a megélt kudarcok ellenére is (Zimmerman és Bandura, 1994; Zimmerman, 1995; Bandura, 1997). Következtetésként tehát: minél magasabb az iskolai énhatékonysága egy adott diáknak, annál jobbak az osztályzatai, és annál nagyobb a tanulás során átélt öröme (Jerusalem és Mittag, 1999).

Énhatékonyság

Általánosságban az énhatékonyság széles körben kutatott és megannyi kontextusban vizsgált pszichológiai jellemző, amely azokat az emberi vélekedéseket foglalja magában, amelyek azon képességek meghatározására vonatkoznak, amelyek az általunk vagy mások által megszabott teljesítményszintek elérésének lehetőségeire irányulnak. Leírja, hogy az emberek mennyire tartják magukat képesnek céljaik elérésére, milyen mértékben tudnak hatást gyakorolni az őket körülvevő környezetre, illetve milyen szintű önértékeléssel rendelkeznek. Minden egyén olyan, aktív ágensnek tekinthető, akinek az önszabályozási képességei nagymértékben lehetővé teszik a tapasztalatai és az életútja feletti kontroll gyakorlását (Bandura, 2001). Az önhatékonysági hiedelmek nem tekinthetők statikus tulajdonságoknak, hanem inkább dinamikus konstrukcióként határozhatjuk meg őket (Bandura, 1997). Bandura koncepciója tehát az, hogy az énhatékonyság feladat- és helyzetspecifikus konstruktumnak tekinthető (Pajares, 1996; Pajares, 1997; Schunk és Miller, 2002). Ezzel összefüggésben azonban fontos megemlítenünk azt is, hogy vannak kutatók, akik az énhatékonyságot sokkal inkább vonásjellegűnek tartják, és globális formában igyekeznek egységes definíciót adni a fogalom tisztázására (Schwarzer és Jerusalem, 1995).

Az önhatékonysági meggyőzések befolyásolják az emberek által elfogadott önszabályozási normákat, azt, hogy a személyek megengedő vagy degradáló módon gondolkodnak-e a saját teljesítményük megítéléséről, mekkora erőfeszítést hajlandók beletenni a céljaik elérésébe, milyen mértékű kitartással rendelkeznek a nehézségeket okozó helyzetek leküzdése során, valamint mennyire hajlamosak a stresszre és a depresszióra. Az énhatékonysági észlelések a viselkedés fontos prediktorainak tekinthetők, megszámlálhatatlan tényező összjátékából fakadnak – ilyenek többek között a korábban megvalósult teljesítmények és azok értékelése, az előzetes tapasztalatok, a meggyőzőképesség

és a múltbeli performancia kapcsolata, valamint a verbális meggyőzés és az érzelmi tényezők befolyásoló erejének figyelembevétele (*Tschannen-Moran és Gareis, 2004; Pajares, 1996*). Az énhatékonysági vélekedések az egyének életének formálódásában és személyes fejlődésében jelentős mértékben megjelennek, ezen meggyőződések (ki) alakulásában Bandura klasszikus modellje szerint az alábbi négy fő információforrás játszik szerepet (*Bandura, 1994*):

1. *Elsajátítási tapasztalatok*, melyek az egyén saját, korábbi személyes teljesítmény-tapasztalatain, siker és- kudarcélményein alapulnak.
2. *Helyettesítő tapasztalatok*, amelyek mások erőfeszítései által elért sikerek megfigyeléséből eredeztethetők.
3. *Társas meggyőzés*, melynek során az egyén befolyásolása történik, explicit módon kap tájékoztatást arról, hogy egy általa kítűzött célt képes elérni, megerősítést kap abban a tekintetben is, hogy képes az adott feladat hiánytalan teljesítésére.
4. *Fiziológiai és érzelmi állapotok*, a megélt emocionális állapot is hatással van az egyének hatékonysági vélekedéseire; általánosságban elmondható, hogy a pozitív hangulat növeli, a negatív, kedveszegett lelkiállapot pedig csökkenti azokat.

Későbbi tudományos cikkekben már nemcsak az említett négy klasszikus forrást lehetjük fel, hanem megjelenik egy kiegészítő komponens is, a *képzelti működés* mint információforrás, ami alapján az is énhatékonyság-növelő stratégiaként könyvelhető el, ha az egyén elképzeli önmagát vagy másokat hatékonyan viselkedni (*Maddux, 1995; Maddux, 2002; Maddux és Lewis, 1995; Williams, 1995*).

Az énhatékonysági vélekedések négy fő folyamaton keresztül szabályozzák az emberi működést (*Schunk és Pajares, 2009*):

1. *Kognitív szinten* az énhatékonysági vélekedéseket a viselkedést irányító gondolkodási mintázatok tükrözik, a tervezett cselekvések elsőként általában gondolati szinten fogalmazódnak meg.
2. *A motivációs hatást* tükrözik például az egyén által felállított célok, a feladat kivitelezésére fordítandó erőfeszítés mértéke, a nehézségek és akadályok esetén tapasztalható kitartás, a sikertelenséggel és kudarccal való megküzdés, a rugalmasság, melyek fontos alapjait jelentik az énhatékonysági vélekedéseknek.
3. *Emocionális szinten* az egyén megküzdési stratégiáiról alkotott elképzelései befolyásolják, hogy fenyegető vagy nehéz helyzetekben mekkora stressz-szintet tapasztal, illetve hogy mennyire és hogyan észleli a fenyegetéseket, valamint hogy miként próbál ezekkel az érzésekkel megküzdzeni.
4. *Szelekciós szinten* az egyén személyes választásaiban tükröződnek hatékonyságáról alkotott vélekedései. Az emberek általánosságban igyekeznek elkerülni azokat a helyzeteket, amelyek megítélésük szerint felülmúlják megküzdési képességeiket, míg ha úgy vélik, hogy képesek megküzdzeni az adott helyzettel, akkor szívesen vállalják a kihívást.

Láthatjuk tehát, ha iskolai környezetben vizsgáljuk ezen kérdéskört, akkor az önhatékonyság egy olyan területspecifikus meggyőződés, amelynek következményei erősen korrelálnak a tanulók előzetes ismereteivel, függnék az adott feladat megoldási mechanizmusaitól, a tanulók képzettségi szintjétől, valamint nem elhanyagolható tényező az sem, hogy mennyire komplex problémát kell megoldani a feladatvégzés során (Bai, Chao és Wang, 2019; Hsieh és Schallert, 2008). Ebből fakadóan a tanulók önhatékonysági hiedelmei a különböző tanulmányi területeken eltérőek lehetnek, mivel az egyes feladatokban szerzett sikerélményeiket és elsajátítási tapasztalataikat, valamint a megélt kudarcokat differens módon dolgozzák fel (Pajares, 2006). Az önhatékonyság a motivációtól is nagymértékben függ, a hatékonyságba vetett hit befolyásolja, hogyan gondolkodik, érez és viselkedik a személy eltérő szituációkban. Zimmerman (2000) megfogalmazása szerint, akik határozatlanok önmagukkal szemben, kétségbe vonják a saját képességeiket, azok igyekeznek minél távolabb tartani magukat a leküzdhetetlennek ítélt feladatoktól, azonban ha ez nem sikerül, akkor energiájukat a nehézségeikkel való megbirkózás köti le, így csekély mértékű erőfeszítés jellemzi a feladatmegoldásukat, nagy eséllyel válhatnak alulteljesítő tanulókká (Weinberg, Gould és Jackson, 1979).

A nem kognitív képességek megannyi tulajdonságot és személyiségjegyet foglalnak magukban, ilyen a kontrollhelyelmélet is, amely alapján „belső kontrollosnak nevezhető az a személy, aki egy specifikus szituációban, vagy a szituációknak egy bizonyos osztályában azt hiszi, hogy ami történt, vagy történik, vagy történni fog, az közvetlen kapcsolatban van azzal, amit ő az adott szituációban tett, tesz vagy tenni fog... Külső kontroll attitűddel jellemezhető ezzel szemben az a személy, aki abban a hitben él, hogy ami vele egy bizonyos szituációban történik, az nincs összefüggésben azzal, amit ő abban a helyzetben cselekszik” – (Rotter, 1975. 58. o.).

Mindebből azt a konzekvenciát vonhatjuk le, hogy ha egy belső kontrollos tanulóval jó dolog történik, akkor azt annak fogja tulajdonítani, hogy birtokában volt minden olyan erőforrásnak, ami a helyzet megoldásához szükséges, valamint olyan képességekkel van felvértezve, amelyek segítségével képes az optimális döntések meghozatalára. Ezzel szemben az a tanuló, aki külső kontrollos, a rossz történéseket a szerencsétlenségnek, a véletlenek összjátékának tulajdonítja, vagy épp más hibájából fakadónak véli. Például egy sikertelen vizsgaeredmény miatt az igazságtalan tanári értékelést tarthatja az illető a fő oknak. A megélt pozitív dolgokat pedig esetleg a sors akaratának vagy a szerencsének tulajdonítja. Nagyon fontos szerepet játszhat a kontroll érzékelése a teljesítményünkben is: azok a gyerekek lesznek inkább belső kontrollosok, akiknek a szülei biztonságos érzelmi háttérrel, nyugodt környezetet, stresszmentes életet biztosítanak a számukra, mindez pedig szoros összefüggésben állhat a teljesítmény minőségével. A belső kontrollal rendelkező tanulók jobb tanulmányi átlageredményt érnek el, és nagyobb valószínűséggel tanulnak tovább a későbbiekben (Piatek és Pinger, 2016).

Lényeges említést tennünk a kontrollhely stabilitásáról is, hiszen létezik átjárhatóság a belső és a külső kontrollos személyiségjegyek vonatkozásában. Cobb-Clark és Schurer (2013) kutatásaik során azt találták, hogy az 1–4 éves időintervallumban a legtöbb

embernél nem vagy csak alig változott a kontrollhely, de leginkább a fiatalok – *tanulók* – és az idősebb korosztály tagjai hajlamosak jelentős változásokra. További eredményeik azt támasztották alá, hogy a pozitív életeseményeknek (jó tanulmányi teljesítmény, sikeres sportkarrier, házasság, előléptetés) nincs számottevő hatásuk a kontrollhelyre, azonban megannyi (négy év alatt legalább kilenc) negatív életesemény – úgymint a nem megfelelő családi légkör, súlyos betegség, hozzátartozók elvesztése vagy munkanélkülivé válás – hatására az egyén a külső kontroll irányába mozdul el (*Cobb-Clark és Schurer, 2013*). Feltételezhetjük, hogy az emberek nagymértékben különböznek abban, hogy mennyire jól kezelik a mindennapi életük során megélt érzelmi kihívásokat, hiszen az érzelemszabályozási készségek minden személy esetében eltérőek. Valójában azonban elképzelhetetlen, hogy az emberek hatékonyan tudják kezelni az érzelmeiket, ha nem hiszik magukat igazán képesnek erre, különösen olyan helyzetekben, amelyek kifejezetten megterhelők emocionálisan (*Cobb-Clark és Schurer, 2013*). Eredendően felfedezhetők eltérések a férfiak és a nők érzelmi önhatékonyságában. Az első, ennek kimutatására készült skála, a *Regulatory Emotional Self-Efficacy* (RESE) értékelését követően kirajzolódott, hogy a férfiak felnőttkorba lépésüket követően erősebb énhatékonysággal rendelkeznek a negatív érzelmek megélése és kezelése kapcsán, szemben a nőkkel, de idősebb korban gyengébb személyeshatékonyság-érzetet mutattak a negatív emóciók kezelésében. Kitént a válaszok feldolgozása során továbbá az is, hogy a nők személyeshatékonyság-érzete a negatív érzelmek kezelésében javult a korai felnőttkorotól az idősebb korig (*Caprara és Steca, 2003*).

Iskolai énhatékonyság

Edukációs környezetben két út különíthető el az énhatékonyság vizsgálata szempontjából. Számos tanulmány készült a tanári önhatékonyság analíziséről, amely kiterjedt kutatási tématerületnek számított az elmúlt harminc évben (*Klassen és Chiu, 2010; Klassen és Chiu, 2011; Klassen és Tze, 2014; Chesnut és Burley, 2015; Zee és Koomen, 2016; Gale, J., Alemдар, M., Cappelli, C. és Morris, D., 2021*). Túlzás nélkül megemlíthetjük, hogy a tanárok önhatékonyságának feltérképezése fokozatosan egyre jelentősebb szerepet kapott az iskolapszichológiai kutatásokban, ami azzal magyarázható, hogy fokozott hatást gyakorolt az oktatási gyakorlatra, a tanítási eredményességre, valamint a tanulók tanulmányi eredményeire is, hiszen a diákok produktumainak minősége is döntően függ tőle. Ezekből a vizsgálatokból kiderült, hogy a magasabb énhatékonysággal rendelkező tanárok úgy vélekednek magukról, hogy gördülékenyebben birkóznak meg a tanórákon kialakult kérdéses helyzetekkel, hatékonyan képesek segíteni a nehézségekkel küzdő tanulókat a tanulási folyamat során (*Tschannen-Moran és Hoy, 2001*).

A tanári énhatékonyságot egyfajta hiedelemrendszerként is meghatározhatjuk, mégpedig annak a hitének írhatjuk le, hogy a szakember képes személyes revíziót gyakorolni a gondolatai és az érzelmei felett egyaránt. A produktív oktató bízik abban,

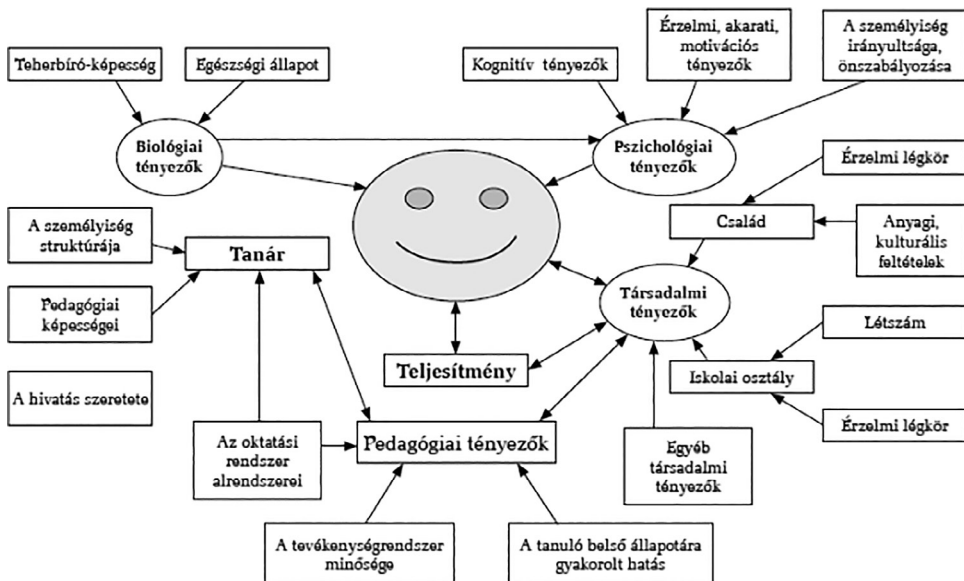
hogy képes a gyermekekre különálló egyénekként tekinteni, emellett hisz abban, hogy a tanulók életében változást tud előidézni (Wood és Bandura, 1989). Azok az oktatók, akik erős énhatékonysági vélekedéssel rendelkeznek, elégedettebbek a munkájukkal, bizonyítottan elkötelezettebbek, lojálisabbak, és nem is hiányoznak az átlagosnál többet a munkahelyükről. Ezen oktatók pedagógiai munkájára jellemző, hogy kitartóbbak a nehéz helyzetekben is, nyitottak az újhullámos tanítási gyakorlatokra, és gyakorta próbálnak ki az órákon újfajta módszereket, amelyek által képesek a tanulóik teljesítményét növelni és hatékonyabban motiválni (Zimmerman, 1995).

A másik megközelítés, amely kapcsán górcső alá vehetjük az iskolai énhatékonyság vizsgálatát, nem más, mint a diákok oldala. Az énhatékonyság pozitív hatását az iskolai teljesítményre több kutatásban is alátámasztották (Turner, Chandler és Heffer, 2009; Li, 2012). A tanulmányi énhatékonyság arra a hitre vonatkozik, hogy a tanuló rendelkezik célravezető tanulási, illetve teljesítési képességekkel, amelyek segítségével képes a tanulás végrehajtására, a tananyag tökéletes elsajátítására és a tanulmányi elvárások teljesítésére (Lackaye, Margalit, Ziv és Ziman, 2006). Minél inkább bízunk abban a diák, hogy sikerül a feladatot hiánytalanul megoldania, annál bizonyosabb lesz a sikere, ez pedig tulajdonképpen tekinthető egy öngerjesztő körforgásnak (Turner, Chandler és Heffer, 2009). Többféleképpen hat az énhatékonyság a teljesítményre, például azok a tanulók tesznek nagyobb erőfeszítést a különböző feladatok megoldására, akik jobban bíznak a saját képességeikben, tanáraiktól gyakori pozitív megerősítéseket kapnak, ezáltal inkább választanak komplexebb, kihívást jelentő feladatokat, hiszen magasabb énhatékonysággal rendelkeznek (Bandura, 1994). A magas énhatékonysággal bírók tovább kitartanak a céljaik mellett még akkor is, ha megannyi nehézségbe ütköznek a folyamat során (Zimmerman, 2000).

A nemzetközi direkción az tükrözi, hogy a tanári énhatékonyság mérésére több mérőeszköz is rendelkezésre áll, azonban magyar nyelvre lefordított és validált kérdőívek jelenleg kevésbé ismeretesek. Hazai viszonylatban érdemes Rózsa Sándor és Kő Natasa nevét megemlítenünk, akik az énhatékonyság-vizsgálatok korai szakaszában végeztek hazánkban a témában empirikus kutatásokat. Eredményeik feldolgozását követően felállították a tanulmányi előmenetelt befolyásoló faktorok vizsgálati sémáját, amelyből kirajzolódik, hogy az észlelt énhatékonyság két úton is befolyásolja a tanulmányi előmenetel végkicsengését: egyrészt közvetlen módon, másrészt pedig közvetetten – *a viselkedésproblémák minimalizálása során* – is gyakorolhat rá pozitív hatást (Rózsa, Kő, Komlós, Somogyi, Dezső, Kállai, Osváth és Bánki, 2004).

Azt láthatjuk, hogy dokumentálták az önhatékonysági meggyőződések és a gyermekek, valamint serdülők későbbi alkalmazkodása közötti pozitív összefüggéseket (Bandura, Caprara, Barbaranelli, Gerbino és Pastorelli, 2003; Bassi, Steca, Delle Fave és Caprara, 2007; Caprara, Pastorelli, Regalia, Scabini és Bandura, 2005; Gore, 2006; Jones és Prinz, 2005). Az akadémiai önhatékonyság az a meggyőződés, amelyet egy tanuló a tanulmányi teljesítményével kapcsolatban táplál, és amely a tanulmányi problémák megoldására irányuló kitartásban, valamint a tanulási motivációban érhető tetten

(Ruiz, 2005). *Andretta és Mckay* (2020) szerint jelentős tudományos bizonyítékok állnak rendelkezésre a serdülők önhatékonysági szintje és az iskolai teljesítmény közötti pozitív kapcsolatról. Számos tanulmányról számoltak be, amelyek rámutatnak az iskolai önhatékonyság és a tanulmányi teljesítmény közötti összefüggésre a különböző tanulmányi szinteken egészen kisiskoláskortól az egyetemi tanulmányok befejezéséig (*Honické és Broadbent*, 2016). *Andretta és McKay* (2020) serdülőkkel végeztek vizsgálatot, hogy megállapítsák az iskolai, szociális és érzelmi önhatékonyság, a mentális és a pszichológiai-szomatikus jóllét közötti kapcsolatot. Hasonlóképpen *Blanco* (2019) megállapította, hogy az önhatékonyság kulcsfontosságú a serdülők jóllétéhez. *Lane és Lane* (2001) eredményeiből kitűnik, hogy az egyetemi hallgatók önhatékonysága 11,5%-ban előrejelzi a teljesítmény pozitív irányú változását. *Yunus és Suraya* (2017) azt találta, hogy a középiskolás populáció lány tagjai optimistábbak, rugalmasabbak és magabiztosabbak voltak, amikor nehézségekkel szembesültek a tanulmányaik során, szemben a fiúkkal. Rávilágítottak arra is, hogy a nemek eltérő önhatékonyságot élnek meg a reál és a humán tantárgyak tekintetében. A fiúknak magasabb az önmagukba vetett hitük a matematika, az informatika és a társadalomtudományok területén, ezzel szemben a lányok sokkal jobban bíznak magukban az irodalom, a nyelvtan és az idegen nyelvek elsajátítása során. A tanulmányi énhatékonyság erős érzésével felvértezve a diák képes önszabályozó folyamatokat végezni tanulása során annak érdekében, hogy elérje a célként kitűzött teljesítményt (*Zimmerman és Kitsantas*, 2005).



1. ábra: A tanulói teljesítményt befolyásoló tényezők
(*Mesterházi*, 2008. 15. o.)

Önszabályozó tanulás és az énhatékonyság

Az önszabályozó tanulást a 21. századi kompetencia egyik fontos típusának tekintik, amely az egész életen át tartó tanulás gondolatának alapját képezi (Trilling, 2009). Zimmerman (1990) az önszabályozott tanulást olyan önorientált visszacsatolási körként írja le, amelyben a tanulók kezdeményezik a célok és a részcélok kitűzését (pl.: terveket készítenek a feladatok elvégzésének sorrendjére és idejére vonatkozóan), figyelemmel kísérik a tanulás hatékonyságát, értékelik a tanulás minőségét és előrehaladását. Zimmerman a tanulás önszabályozását úgy determinálja, mint amelyen keresztül az egyének kognitív képességeiket tudományos készséggé alakítják (Zimmerman, 1990). Azok a tanulók, akik magasabb szintű énhatékonysági meggyőződéssel élnek mindennapjaikat, bizonyítottan magasabb szintű önszabályozó képességgel rendelkeznek (Liem, Lau és Nie, 2008; Pintrich és De Groot, 1990). A jól önszabályozó tanuló számos stratégiát használ a különböző problémák hatékony megoldására és az eredményes tanulás érdekében, ezen folyamat közben pedig a gondolatait, érzéseit és viselkedését strukturálja az optimális információfeldolgozás érdekében (Colthorpe, Zimbardi, Ainscough és Anderson, 2015). Cousins, Bol és Luo (2022) egy nemrégiben megjelent áttekintésben rámutatott a tanulás önszabályozásán alapuló beavatkozások előnyeire az általános és középfokú oktatás területén egyaránt, s ezek a prioritások hosszú távon is pozitív eredményeket mutatnak az iskolai teljesítmény tekintetében.

Különböző szerzők többféle magyarázó elméletet terjesztettek elő a tanulás önszabályozására vonatkozóan, de a legszélesebb körben Zimmerman elmélete ismeretes, amely a szociokognitív modelleken alapul. Ebben a sémában a hatékony tanulást az értékelés és a megismerés ciklikus folyamatoként konceptualizálja a tanulmányi tevékenységek során, így ezt a folyamatot a metakogníció, az alkalmazkodóképesség és a motiváció vezérli (Panadero, 2017).

Zimmerman önszabályozás-elméletének kognitív-szociális perspektívájában három ciklikus fázis körvonalazódik:

1. *Előrelátás (Forethought)*: a feladat elemzése, célok kitűzése és az eléréséhez szükséges stratégiák tervezése;
2. *Teljesítmény (Performance)*: a feladat végrehajtása, a teljesítmény megfigyelése és a célok eléréséhez szükséges önellenőrzési stratégiák alkalmazása (figyelem összpontosítása, vizualizáció);
3. *Önreflexió (Self-reflection)*: az egyén összehasonlítja teljesítményét egy általa meghatározott mércével, például a korábbi tapasztalataival, társáival; feltárja az oksági attribúciókat, azaz számításba veszi, hogy a sikereinek vagy kudarcainak mik lehetnek az okai.

Az előrejelzési szakasz magában foglalja az énhatékonyságot, mivel hozzájárul a várható erőfeszítés és nehézség mértékének elemzéséhez, de az énhatékonyság nemcsak az

önszabályozás része, hanem fontos motivációs konstrukció is. Az énhatékonyság négy fő forrásból alakul ki (Artino, 2012):

1. az egyén időbeli teljesítménye,
2. saját teljesítményének összehasonlítása másokéval,
3. másoktól kapott szociális támogatás,
4. affektív és fiziológiai állapot.

Zimmerman munkásságát kiegészítendően meg kell említenünk Pintrich (2000) nevét is, hiszen az ő elméleti modellje kiegészíti a zimmermani önszabályozás-elméletet. Pintrich négy alapvető területen (kogníció, motiváció/emóció, viselkedés, környezeti kontextus), valamint négy fázisban (célkitűzés/tervezés/aktiválás, monitorozás, kontrollálás, reflexiók) ismerteti az önszabályozó tanulás működési mechanizmusát (D. Molnár, 2002).

fázisok	kogníció	motiváció/ emóció	viselkedés	kontextus
1. célkitűzés, tervezés és aktiválás	cél-keret kiválasztása	célirány adaptálása	(idő és erő kifejtés megtervezése)	(feladatészlelés)
	elsődleges tudás aktiválása	hatékonyság elbírálása	(a viselkedés észlelésének megtervezése)	(kontextusészlelés)
	metakognitív tudás aktiválása	feladat nehézségének félmérése, érdeklődés aktiválása		
2. monitorozás (figyelemmel kísérés)	metakognitív tudatosság és a kognitív folyamatok monitorozása	tudatosság és motiváció/érzelem	tudatosság és az erő kifejtés, a használható idő monitorozása, viselkedés észlelése	feladat- és kontextusváltozás monitorozása
3. kontrollálás	a gondolkodás, tanulás kognitív stratégiáinak alkalmazása	motivációs és érzelmi stratégiák kiválasztása és alkalmazása	erőkifejtés növelése/csökkentése, kitartás, feladás, segítségkérés	feladat változtatása vagy újraértelmezése
4. reakciók és reflexiók	kognitív bírálat, attribúciók	érzelmi reakciók, attribúciók	magatartásváltoztatás	feladatértékelés, kontextus értékelése

1. táblázat: Az önszabályozó tanulás fázisai és területei, Pintrich (2000) nyomán (D. Molnár, 2002. 5. o.)

A személyes meggyőződés fejlesztése szükségesnek tűnik, mivel a kutatások pozitív összefüggést mutattak ki a magas önhatékonyság és a jobb tanulmányi teljesítmény között (Komarraju és Nadler, 2013), de sokkal erősebb és negatív irányú együtt járást fedeztek fel az alacsony önhatékonysági szint és a romló tanulmányi teljesítmény között (Burgoon, Meece és Granger, 2012). Egy nemrégiben oktatási kontextusban végzett áttekintésben *Patricio-Gamboa, Alanya-Beltrán, Acuña-Condori és Poma-Santivañez* (2022) azt találta, hogy az önhatékonyság pozitívan kapcsolódik a diákok motivációjához, attitűdjeihez és tanulmányi teljesítményéhez. Azonban az egyes vizsgálatok eredményei néha félrevezetők lehetnek, mivel sok diák túlbecsüli a teljesítményét, ugyanis nincs tisztában a korlátaival. Ezt az észlelt és a tényleges teljesítmény közötti eltérést „*Dunning-Kruger-effektusnak*” vagy kompetenciaillúzióknak nevezik, és az ebben szenvedőkre jellemző, hogy nincsenek tudatában a hiányzó tudásuknak, vagy rosszul mérik fel képességeiket (*Jansen, Rafferty és Griffiths*, 2021). A kutatást kiváltó egyik esemény McArthur Wheeler története, aki citromlével bekent arccal próbált meg kirabolni egy bankot. Úgy gondolta ugyanis, hogy ha már a citromlé alkalmazható láthatatlan „tintaként” titkos üzenetek papírra vetéséhez, akkor az ő citromos ábrázatát sem fedheti fel majd a bank biztonsági kamerarendszere. Természetesen a rendőrök pár napon belül a nyomára leltek, és őrizetbe vették, de még az elfogását követően is hitetlenkedett: „Hiszen viseltem a citromlevet!” – mondta (*Kruger és Dunning*, 1999). Az úgynevezett fölény illúziója (*illusory superiority*) kognitívtorzítás-kutatás vizsgálati eredményei alapján *Kruger és Dunning* (1999) arra jutott, hogy azok, akik jól teljesítettek a vizsgálaton, vagy objektíven értékelték magukat, vagy inkább alábecsülték a saját hozzáértésüket, míg a gyengén szereplők az összes vizsgált területen erősen túlbecsülték a képességeiket.

Valószínűsíthető, hogy minimális kompetenciaszint mellett az egyének, akik nagymértékben túlbecsülik saját képességeiket, komoly önvédelmi mechanizmussal igyekeznek fenntartani az önmaguk által létrehozott fiktív sikerélményt. Általában nem fogadják el a kritikát vagy a külső negatív visszajelzéseket saját tudásszintjükre vonatkozóan, illetve a teljesítményük értékelésével kapcsolatban, és ezen még sokszor a felmerülő ellentmondások sem változtatnak. Ugyanakkor a kiemelkedően jól teljesítők azért hajlamosak alábecsülni saját teljesítményüket, mert azt feltételezik, hogy a számukra könnyű feladatok, tevékenységek másoknak sem okoznak nehézséget (*Kruger és Dunning*, 1999).

Összegzés

A tanulási énhatékonyság és az önszabályozó tanulás közt megmutatkozó kapcsolat összefüggését a legfrissebb kutatási eredményekre támaszkodva igyekeztem ismertetni. Céлом volt rávilágítani azokra a fontos tényezőkre, amelyek bizonyíthatják, hogy a tanulási motiváció és az akadémiai önhatékonyság egymást feltételező és egymást

erősítő fogalmi rendszerek. *Baltes és Baltes* (1990) szelekció-optimalizáció-kompenzáció (SOC) modellje hangsúlyozza, hogy a szándékos önszabályozásnak pozitív hatása van a tanulmányi eredményekre, hiszen az önszabályozó tanulás olyan összetett, interaktív folyamat, mely nemcsak a kognitív önfegyelmézést, de a motivációs önszabályozást is magában rejti. Ezeken túlmenően pedig jelentős jótékony hatással van a mentális egészségre és a szociális kompetenciára, illetve pozitív kapcsolatban áll a diákok szubjektív jóllétével és egészséges fejlődésével (*Boekaerts*, 1997).

Irodalom

- Alsaker, F. és Flammer, A. (1999): *The adolescent experience. European and American adolescents in the 1990s*. Erlbaum, Hillsdale, NJ.
- Bai, B., Chao, C. N. G. és Wang, C. (2019): The relationship between social support, self-efficacy and English language learning achievement in Hong Kong. *TESOL Quarterly*, **53**. 208–221.
- Baltes, P. B. és Baltes, M. M. (1990): Psychological perspectives on successful aging: The model of selective optimization with compensation. In: Baltes, P. B. és Baltes, M. M. (eds): *Successful aging: Perspectives from the behavioral sciences*. Cambridge University Press, Cambridge. 1–34.
- Bandura, A. (1994): Self-efficacy. In V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior*. Academic Press, New York. 71–81. <https://doi.org/10.4135/9781412952576.n182>
- Bandura, A. (1997): *Self-efficacy: The exercise of control*. Freeman, New York.
- Bandura, A. (2001): Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology* **52**. 1–26.
- Bandura, A., Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Gerbino, M. és Pastorelli, C. (2003): Role of affective self-regulatory efficacy in diverse spheres of psychosocial functioning. *Child Development*, **74**. 3. sz. 769–782. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00567>
- Bassi, M., Steca, P., Delle Fave, A. és Caprara, G. V. (2007): Academic self-efficacy beliefs and quality of experience in learning. *Journal of Youth and Adolescence*, **36**. 301–312.
- Boekaerts, M. (1997): Self-regulated Learning: A New Concept Embraced by Researchers, Policy Makers, Educators, Teachers and Students. *Learning and Instruction*, **2**. 7. sz. 161–186.
- Burgoon, J. M., Meece, J. L. és Granger, N. A. (2012): Self-efficacy's influence on student academic achievement in the medical anatomy curriculum. *Anatomical Sciences Education*, **5**. 5. sz. 249–255. <https://doi.org/10.1002/ase.1283>
- Caprara, G. V., Caprara, M. és Steca P. (2003): Personality's correlates of adult development and aging. *European Psychologist*. **8**. 131–147.
- Caprara, G. V., Pastorelli, C., Regalia, C., Scabini, E. és Bandura, A. (2005): Impact of Adolescents' Filial Self-Efficacy on Quality of Family Functioning and Satisfaction. *Journal of Research on Adolescence*, **15**. 1. sz. 71–97. <https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2005.00087>
- Chesnut, S. R. és Burley, H. (2015): Self-Efficacy as a Predictor of Commitment to the Teaching Profession: A Meta-Analysis. *Educational Research Review*, **15**. 1–16. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.02.001>

- Cobb-Clark, D. A. és Schurer, S. (2013): Two Economists' Musings on the Stability of Locus of Control. *The Economic Journal*, **123**. 570. sz. 358–400.
- Colthorpe, K., Zimbardi, K., Ainscough, L. és Anderson, S. (2015): Know thy student! Combining learning analytics and critical reflections to develop a targeted intervention for promoting self-regulated learning. *Journal of Learning Analytics*, **2**. 1. sz. 134–155. <https://doi.org/10.18608/jla.2015.21.7>
- Cousins, E., Bol, L. és Luo, T. (2022): Exploring Long-Term Impacts of Self-Regulated Learning Interventions in K-12 Contexts: A Systematic Review. *Current issues in Education*. **23**. 1. sz. 1–26. <https://doi.org/10.25883/24np-r251>
- Csikszentmihalyi, M. és Larson, R. (1984): *Being adolescent: conflict and growth in the teenage years*. Basic Books, New York.
- D. Molnár Éva (2010): A tanulás értelmezése a 21. században. *Iskolakultúra*, **20**. 11. sz. 3–16.
- Gale, J., Alemdar, M., Cappelli, C. és Morris, D. (2021): A Mixed Methods Study of Self-Efficacy, the Sources of Self-Efficacy, and Teaching Experience. *Educational Psychology*, **6**. 1–16. <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.750599>
- Gasperoni, G. (2001): La scuola (The school). In: Buzzi, C., Cavalli, A. és De Lillo, A. (eds): *Giovani Del Nuovo Secolo*. Quinto Rapporto IARD Sulla Condizione Giovanile in Italia. Il Mulino, Bologna. 20–24.
- Gál Melánia (2020): Az önszabályozó tanulás és az önhatékonyság tudományelméleti alapjainak és pedagógiai megközelítésének vizsgálata. *Eruditio – Educatio*, **15**. 2. sz. 5–22. <https://doi.org/10.36007/eruedu.2020.2.005-022>
- Hsieh, P. és Schallert, D. L. (2008): Implications from self-efficacy and attribution theories for an understanding of undergraduates' motivation in a foreign language course. *Contemporary Educational Psychology*, **33**. 513–532.
- Jansen, R. A., Rafferty, A. N. és Griffiths, T. L. (2021): A rational model of the Dunning–Kruger effect supports insensitivity to evidence in low performers. *Nature Human Behaviour*, **5**. 6. sz. 756–763.
- Jerusalem, M. és Mittag, W. (1999): Selbstwirksamkeit, Bezugsnormorientierung, Leistung und Wohlbefinden in der Schule. In: M. Jerusalem és R. Pekrun (Hrsg.): *Emotion, Motivation und Leistung* 223–245. Hogrefe, Göttingen.
- Jones, T. L. és Prinz, R. J. (2005): Potential roles of parental self-efficacy in parent and child adjustment: A review. *Clinical Psychology Review*, **25**. 341–363.
- Klassen, R. M. és Chiu, M. M. (2010): Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of Educational Psychology*, **102**. 3. sz. 741–756. <https://doi.org/10.1037/a0019237>
- Klassen, R. M. és Chiu, M. M. (2011): The occupational commitment and intention to quit of practicing and pre-service teachers: Influence of self-efficacy, job stress, and teaching context. *Contemporary Educational Psychology*, **36**. 2. sz. 114–129. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2011.01.002>
- Klassen, R. M. és Tze, V. M. C. (2014): Teachers' self-efficacy, personality, and teaching effectiveness: a meta-analysis. *Education Research Review* **12**. 59–76. doi: 10.1016/j.edurev.2014.06.001

- Komarraju, M. és Nadler, D. (2013): Self-efficacy and academic achievement: Why do implicit beliefs, goals, and effort regulation matter? *Learning and Individual Differences*, **25**. 67–72. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2013.01.005>
- Kruger, J. és 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. sz. 11–21. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.77.6.1121>
- Li, L. K. Y. (2012): A Study of the Attitude, Self-efficacy, Effort and Academic Achievement of CityU Students towards Research Methods and Statistics. *Discovery – SS Student E-Journal*, **1**. 154–183.
- Maddux, J. E. (1995): Self-efficacy theory. In: Maddux, J. E. (Ed): *Self-efficacy, adaptation, and adjustment: Theory, research, and application*. Plenum, New York. 3–33.
- Maddux, J. E. (2002): Self-Efficacy: The Power of Believing You Can. In: Snyder, C. R. és Lopez, S. J. (Eds): *Handbook of Positive Psychology*, Oxford University Press, New York.
- Maddux, J. E. és Lewis, J. (1995): Self-efficacy and adjustment. In: Maddux, J. E. (Ed): *Self-efficacy, adaptation, and adjustment: Theory, research, and application*, Plenum, New York. 37–68.
- Mesterházi Zsuzsa (2008): *Inkluzív nevelés. Kézikönyv a szakértői bizottságok működéséhez*. 5. rész. Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság.
- 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>
- Pajares, F. (1996): Self-Efficacy Beliefs in Academic Settings. *Review of Educational Research*, **66**. 4. sz. 543–578.
- Pajares, F. (1997): Current Directions in Self-Efficacy Research. In: Maehr, M. és Pintrich, P. R. (eds.): *Advances in motivation and achievement*, **10**. CT, JAI Press, Greenwich. 1–49.
- Pajares, F. (2006): Self-efficacy during childhood and adolescence: Implications for teachers and parents. In Pajares, F. és T. Urdan (Eds.): *Self-efficacy beliefs of adolescents*. **5**. 339–367. CT. JAI Press, Greenwich.
- Patricio-Gamboa, R., Alanya-Beltrán, J., Acuña-Condori, S. és Poma-Santiviáñez, Y. (2021): Perceived self-efficacy geared towards education: systematic review. *Espirales Revista Multidisciplinaria de investigación científica*, **5**. 37. sz. 32–45.
- Piatek, R. és Pinger, P. (2016): Maintaining (Locus of) Control? Data Combination for the Identification and Inference of Factor Structure Models. *Journal of Applied Econometrics*, **31**. 4. sz. 734–755.
- Ranson, S. és Martin, J. (1996): Towards a theory of learning. *British Journal of Education Studies*, **44**. 1. sz. 9–26.
- Rotter, J. B. (1954): *Social learning and clinical psychology*. Prentice-Hall, Englewood Cliffs.
- Rotter, J. B. és Hochenreich, D. J. (1975): Some problems and misconceptions related to the construct of internal versus external control of reinforcement. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, **43**. 1. sz. 56–67. <https://doi.org/10.1037/h0076301>
- Rózsa Sándor, Kő Natasa, Komlósi Annamária, V. Somogyi Eszter, Dezső Linda, Kállai János, Osváth Anikó és Bánki M. Csaba (2004): A személyiség pszichológiai modellje: A Temperamentum és Karakter Kérdőívvel szerzett hazai tapasztalatok. *Pszichológia*, **24**. 3. sz. 283–304.
- Schunk, D. H. és Miller, S. D. (2002): Self-efficacy and adolescents' motivation. In: Pajares, F. és Urdan, T. (Eds.): *Academic motivation of adolescents*. Greenwich, CT 29–52.

- Tschannen-Moran, M. és Hoy, A. W. (2001): Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, **17**. 7. sz. 783–805. [http://doi: 10.1016/s0742-051x\(01\)00036-1](http://doi: 10.1016/s0742-051x(01)00036-1)
- Tschannen-Moran, M. és Gareis, C. R. (2004): Principals' sense of efficacy. Assessing a promising construct. *Journal of Educational Administration*, **42**. 5. sz. 573–585.
- Trilling, B. (2009): *21st century skills: Learning for life in our times*. JosseyBass, San Francisco.
- Turner, E. A, Chandler, M. és Heffer, R. W. (2009): The Influence of Parenting Styles, Achievement Motivation, and Self-Efficacy on Academic Performance in College Students. *Journal of College Student Development*, **50**. 3. sz. 337–346. <http://doi: 10.1353/csd.0.0073>
- Weinberg, R., Gould, D. és Jackson, A. (1979): Expectations and performance: An empirical test of Bandura's self-efficacy theory. *Journal of Sport Psychology*, **1**. 320–331. <http://doi: 10.1123/jsp.1.4.320>
- Williams, S. L. (1995): Self-efficacy, anxiety, and phobic disorders. In: Maddux, J. E. (Ed): *Self-efficacy, adaptation, and adjustment: Theory, research and application*. Plenum, New York. 69–107.
- Wood, R. és Bandura, A. (1989): Social Cognitive Theory of Organizational Management. *Academy of Management Review*, **14**. 3. sz. 361–384.
- Yunus, J. és Suraya, W. (2017): Self-Efficacy and Academic Performance of Secondary Schools Students in Perak: An Exploratory Outlook. *International journal of academic research in progressive education and development*, **6**. 3. sz. <http://dx.doi.org/10.6007/IJARPED/v6-i3/3081>
- Zee, M. és Koomen, H. M. Y. (2016): Teacher self-efficacy and its effects on classroom processes, student academic adjustment, and teacher well-being. *Review of Educational Research*, **86**. 4. sz. 981–1015. doi: 10.3102/0034654315626801
- Zimmerman B. J. (1990): Self-Regulated Learning and Academic Achievement: An Overview. *Educational Psychologist*, **25**. 1. sz. 3–17. doi: 10.1207/ s15326985ep2501_2
- Zimmerman B. J. (1995): Attaining reciprocity between learning and development through self-regulation. *Human Development*, **38**. 367– 372.
- Zimmerman, B. J. (2000): Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, **25**. 82–91. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1016>
- Zimmerman B. J. és Bandura A. (1994): Impact of self-regulatory influences on writing course attainment. *American Educational Research Journal*, **31**. 4. sz. 845–862.