

Az önszabályozó tanulás

Az élethosszig tartó és a hatékonyabb iskolai tanulás iránti növekvő társadalmi igény az önszabályozó tanulási készség fejlődése nélkül nem teljesülhet. Ugyanakkor a tanulók önreflektív és önszabályozó képessége a tanulás, tanítás folyamatában még kiaknázatlan. E tény felismerésével magyarázható az utóbbi évtizedben az önszabályozó tanulás kutatásának rohamos fejlődése. Egyre többen foglalkoznak ezzel a témával, és egyre több elméleti megközelítés születik.

Az elméleti megközelítések között nincs még megfelelő konszenzus, elsősorban motivációs jellegű megközelítések, a kognitív és metakognitív képességeket, folyamatokat kiemelő elméleti megközelítések (Pintrich, 1999, 2000), szociokognitív (Zimmerman, 1995, 2000; Bandura, 1996; Henderson és Cunningham, 1994), behaviorista (Carver és Scheier, 2000; Winne, 1995) és funkcionális elméleti megközelítések (Kuhl, 2000; Niemivirta, 1999) tarkítják a téma kutatását és értelmezését.

Az önszabályozó tanulási folyamat vizsgálata alig egy évtizedes múltra tekinthet vissza, noha tartalmát tekintve a kérdés nem újkeletű. A hatvanas-hetvenes években napvilágot láttak hasonló tanulmányok, amelyek a tanuló önálló munkáját, irányító szerepét hangsúlyozták a tanulás folyamatában. (Aebli, 1963; Della-Dora és Blanchard, 1979) A kilencvenes évekkel kezdődően a tanulás újraértelmezése a társadalmi jelenségek változását is tükrözi. Egyrészt az iskola olyan képességek és tudás kialakításának színhelyét hivatott képviselni, amelyek elősegítik a mindennapi gyakorlati élethelyzetekben való eligazodást, és a szociális, interperszonális helyzetekben is kellő biztonságot nyújtanak. Másrészt az iskolának olyan tudás- és képességrendszer kialakítását kell magára vállalnia, amely a tanulók személyes célkitűzéseinek, érdekeltségének, önmegvalósításának segítségét szolgálja (nehézségekkel való megküzdési stratégiák tanítása, személyes értékek tudatosítása stb.). Ez a koncepció Nagy József (2000) elmélete alapján a személyiség négy alapvető komponensrendszerének fejlesztésével is leírható; ugyanis a kognitív kompetencia, a szociális kompetencia, a speciális kompetencia és a személyes kompetencia fejlesztése tekinthető az iskola mai feladatának. Tehát az iskolától – ismeretátadó funkciója mellett – egyre inkább igénylik olyan tanulók nevelését, akik képesek önmagukat „menedzselni” és a környezeti elvárásokat figyelembe véve saját céljaikat elérni. A személyes érdekek képviselése, a saját, személyes célok kivitelezése a tanulás folyamán, illetve önmagunk permanens fejlesztése nem valósulhat meg önszabályozás nélkül. Tanulmányunk célja az önszabályozó tanulás Magyarországon történő empirikus vizsgálatának és eredményeinek ismertetése, diszkussziója a tanulás fejlesztésének előkészítése érdekében.

Az önszabályozó tanulás értelmezése

Az önszabályozás pszichológiai elméletei kibernetikai elemeken alapulva szisztematikus rendszernek láttatják az önszabályozás folyamatát (Carver és Scheier, 1999, 2000; Endler és Kocovski, 2000); leggyakrabban a termosztát működésének analógiájával jellemzik. A termosztát az egyik legelterjedtebb szabályozó készülék, amely a hőmérsékletet automatikusan állandó értéken tartja. Adott egy alapvető, elvárt hőmérséklet (cél); a termométer monitorozza („figyeli”) az aktuális hőmérsékletet a szobában (monitorozás);

összeveti az aktuális hőmérsékletet az elvárttal (visszacsatolási folyamatok), és végül olyan módon kapcsolja ki vagy be a fűtést (vagy hűtést), hogy az kiegyenlítse az észlelt eltérést a két hőmérséklet között, és így helyreáll az egyensúly (reflexiók, reakciók). Ehhez hasonlóan az ember is célokat tűz ki, figyeli (monitorozza) és értékeli saját viselkedését, majd ha eltérést észlel a kívánt cél és az aktuális viselkedése között, módosítja a tevékenységet. (Endler és Kocovski, 2000)

Ezt a gondolatmenetet támasztják alá a következő definíciók is:

– Az önszabályozás az a képesség, amely által az egyén szabályozni tudja saját célirányos cselekvéseit a környezeti változások figyelembe vételével. Ugyanakkor magába foglalja a gondolkodás, emóciók, viselkedés és figyelem módosításait is (Zimmerman, 1995);

– Boekaerts és Niemivirta (2000) felfogásában az önszabályozás olyan képességrendszer, amely a saját viselkedés átfogó, teljes menedzselését szolgálja interaktív folyamatokon keresztül, különböző kontroll-stratégiák (figyelem, metakogníció, motiváció, emóció, cselekvés és akarat) által.

Egyes szerzők merész megfogalmazásokkal is élnek. Így például Marsh és Iran-Nejad (1992) az intelligenciát tették egyenlővé az önszabályozással. (idézi Demetriou, 2000) Értelmezésük alapján az intelligencia nem más, mint külső (azaz inger-szabályozó), dinamikus (azaz rendszer-szabályozó) és „figyelmes” (vagyis személy-szabályozó) önszabályozási kontroll. Bármennyire merész is ez a megfogalmazás, tény, hogy jól kapcsolódik az intelligencia-modellek azon elképzeléséhez, miszerint az intelligens viselkedés magába foglalja a környezet formálását, elfogadását és kontrollálását. (Ryan, 1998)

Az önszabályozással a legtöbbet foglalkozó irányzatok egyikének, a szocio-kognitív elméletnek a képviselői az önszabályozás definícióját a következőképpen értelmezik: olyan belső állapot, fejlődési fokozat, amelyik vagy genetikailag adott, vagy személyesen felfedezett, de mindenképpen létező és az ember egyik legfontosabb képessége. (Zimmerman, 2000)

Bandura (1995) elméletei alapján Zimmerman (2000) három fő folyamatot különböztet meg: személyes (personal), viselkedési (behavioral) és környezeti (environmental) önszabályozást. Ezeket az önszabályozó folyamatokat a szerző triadikus kapcsolatban (triadic processes), ciklikus modellben értelmezi, amelyben az állandó visszacsatolás kulcsfontossággal bír. Többen is megállapították, hogy tulajdonképpen az állandó visszacsatolásban rejlik az önszabályozás eredményessége. (Schunk, 1994; Boekaerts, 1999; Zimmerman, 1995, 1999, 2000) A visszacsatolás során az egyén végig jelen van saját tevékenységében, észleli és tudatosítja a környezeti változásokat, és ezek függvényében állandó módosításokat végezhet.

Pintrich (2000) elméleti megközelítése hasonló Zimmerman modelljéhez. Ő négy alapvető területen (kogníció, motiváció/emóció, viselkedés, környezeti kontextus) és négy fázisban (célkitűzés/tervezés/aktiválás, monitorozás, kontrollálás, reflexiók) láttatja az önszabályozó tanulás folyamatát. (1. táblázat) (Boekaerts [2000] a fázisokat egyben az önszabályozó tanulás stratégiáinak is nevezi.)

E táblázat összefoglalja mindazt, amit az önszabályozó tanulás folyamatáról írtak a kutatók. A továbbiakban az egyes fázisok részletesebb bemutatására kerül sor.

Célkitűzés, tervezés

A célok megfogalmazására és elérésére vonatkozóan mérhetetlen szakirodalom áll rendelkezésünkre. Több kutató a célokat hierarchikus rendszerben értelmezi, amelyben általános, úgynevezett elvi célok határozzák meg a konkrét és részcélokat. (Lemos, 1999; Nagy, 2000; Zimmerman, 1999, 2000; Winne, 1995) Az önszabályozó tanulás folyamatát, sikerét tehát a kitűzött cél már előrevetíti. Ennek a mozzanatnak a szerepe elindítani, monitorozni és irányítani a tanulási folyamatot mind a négy alapvető területre vonatkozóan. A legtöbb elméleti megközelítés expliciten vagy impliciten a személyes célok, az egyén

fázisok	kogníció	motiváció/emóció	viselkedés	kontextus
1. célkitűzés, tervezés és aktiválás	cél-keret kiválasztása	célirány adaptálása	(idő és erőfelfejtés megtervezése)	(feladatészlelés)
	elsődleges tudás aktiválása	hatékonyság elbírálása	(a viselkedés észlelésének megtervezése)	(kontextusészlelés)
	metakognitív tudás aktiválása	feladat nehézségének felmérése, érdeklődés aktiválása		
2. monitorozás (figyelemmel kísérés)	metakognitív tudatosság és a kognitív folyamatok monitorozása	tudatosság és motiváció/érzelem monitorozása	tudatosság és az erőfelfejtés, 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	erőfelfejtés növelése/csökkentése, kitartás, feladás, segítségkérés	feladat változtatása vagy újraértelmezése
4. reakciók és reflexiók	kognitív bírálat, attribúciók	érzelmi reakciók, attribúciók	magatartásválasztás	feladatértékelés, kontextus értékelése

1. táblázat. Az önszabályozó tanulás fázisai és területei. Pintrich (2000) nyomán

érdekeit, vágyainak megvalósulását előtérbe helyező célok fontosságát hangsúlyozza az önszabályozó tanulás hatékonyságának szempontjából. (Niemivirta, 2000; Zimmerman, 2000) A saját indíttatású, belső késztetesként jelentkező tanulási cél, amely az egyén személyes érdekeivel, vágyaival egybecseng, jelenti a tanulási folyamat fenntartásának garanciáját. Csíkszentmihályi (1990) autotelikus személyiségnek definiálja azt az egyént, aki a személyes céljainak elérésére törekszik és nem mások által megfogalmazott célkitűzéseknek engedelmeskedik. (Az autotelikus megfogalmazás két görög szóból ered: auto = ön, és telosz = cél.) Autotelikus tevékenység pedig azt jelenti, hogy valamit kizárólag önmagáért teszünk, és elsődleges célunk az, hogy megtapasztaljuk magát a tevékenységet. A jó önszabályozó tanulót egyben autotelikus személyiségnek is nevezhetjük.

A célkitűzés fázisában érvényesül az előzetes tudás aktiválása, a metakognitív tudás aktiválása, a motiváció/emóció területéről a saját hatékonyság felbecsülése, a feladat nehézségének felmérése, az érdeklődés aktiválása, az adott viselkedés és környezeti kontextus észlelése. A megfelelő önismeret, a feladat megoldására vonatkozó ismeretek, a megfelelő önértékelés és önbizalom, a saját hatékonyságban való hit, a szorgalom, a kitartás, a tanulási motívumok mind-mind meghatározóak az önszabályozó tanulás folyamatában. (Schunk és Zimmerman, 1994; Boekaerts, Pintrich és Zeidner, 2000) A jó önszabályozó tanulót tehát reális önismeret, pozitív önértékelés, önbizalom, személyes hatékonyságában való hit, szorgalom, kitartás és a tanulás iránti erős belső motiváltság jellemzi.

Monitorozás (figyelemmel kísérés)

A monitorozás fázisában a kognitív és metakognitív tudás figyelemmel kísérése, a motiváció és emóció tudatosítása, a viselkedés, az adott tevékenységi szituáció figyelemmel kísérése zajlik. Ugyanakkor a viselkedés, a kitartás, erőfelfejtés észlelése és nyomon követése hozzásegít a tanulási folyamat önszabályozásához; a feladattal kapcsolatos és kör-

nyezeti változások figyelemmel kísérése pedig lehetőséget nyújt az időközbeni változások észlelésére és módosítására is. *O'Neil* és *Herl* (1998) kutatásaik nyomán megállapították, hogy az akarati tényezők (erőkifejtés, kitartás) nélkül szinte lehetetlen az önszabályozó tanulás.

Ebben a fázisban *Boekaerts* és *Niemivirta* (2000) a becslő értékelés (appraisal) folyamatát tartja alapvető fontosságúnak. A becslő értékelés révén a személyes, speciális képességek, a saját hatékonyság megítélése, a tanulási célok, a cselekvés következményeinek a megítélése elősegíti az önszabályozó tanulási tevékenységet. Tehát a legfontosabb, hogy a tanulók fel tudják becsülni a tanulási helyzetet, annak hatását személyes célkitűzéseikre, hogy képesek legyenek felbecsülni megküzdési törekvéseiket és stratégiáikat (coping), kitartásuk és erőkifejtésük „erejét”. Ugyanakkor a feladat értékeről való meggyőződés (a feladat fontossága, hasznossága és relevanciájának megítélése) és a személyes érdek a feladat elvégzésében (a feladat kontextusának, tartalmának tetszése vagy „nem tetszése”) nagyban meghatározza az önszabályozó tanulás sikeres kimenetelét. (*Pintrich*, 2000)

Kontrollálás, szabályozás

A kontrollálás fázisában az észlelt, figyelemmel kísért események korrekciója, módosítása valósul meg. Ennek függvényében a gondolkodás, a tanulás kognitív stratégiáinak szelektálása és alkalmazása, a megfelelő motiváció és érzelmi stratégiák kiválasztása, az erőkifejtés csökkentése vagy növelése, a viselkedés befolyásolása, majd szükség esetén a feladat változtatása és újraértelmezése által válik önszabályozottá a folyamat.

Ide tartozik a megküzdési stratégiákkal foglalkozó szakirodalom is, amely az önszabályozást gyakran egyfajta megküzdési stratégiának tünteti föl. (*Hobfoll*, *Jackson* és *Mackenzie*, 2000) A megküzdési stílusokat két fő ágra bontják. Problémaközpontú megküzdés során az egyén aktív, feladatorientált reagálása valósul meg (a stressz eredetének vagy következményének megváltoztatásával a probléma megoldására figyel). A másik típus az érzelmifókuszú megküzdés, amely egy érzelmi reagálás (például belefeledkezés vagy fantáziálgatás, passzív magatartást vonva maga után). A problémaközpontú megküzdés pozitívan kapcsolódik az egészséges mentális és fizikai cselekvéshez, kiváló önbecsüléshez. Ezzel szemben az érzelemfókuszú megküzdés gyengébb fizikai és pszichikai erővel jár, gyengébb koncentrációs képességgel és hangulati változásokkal. (*Hobfoll* és *mt sai*, 2000)

A tanulás folyamán fellépő stresszfolyamatok észlelése és befolyásolása a helyes irányban szintén fontos jellemzője az önszabályozó tanulásnak. *Matthews* (1999) a stressz-állapotok három dimenzióját különbözteti meg: feladat-érdektelenség (fáradtság, unalom, koncentráció csökkenése); szorongás (negatív hangulat, gyenge kontroll); nyugtalanság, aggodalom (túlzott ön-fontosság, ön-figyelem, „self-focus”, önbecsülés csökkenése). A szerző szerint e három folyamat a személy és környezeti feladatok interakciójának kulcsterülete, hiszen a megterhelési, megküzdési képesség és pozitív önértékelés feltétele a jó teljesítménynek. (idézi *Campbell*, *Matthews*, *Mohamed*, *Saklofske* és *Schwean*, 2000) Ezek felismerése és tudatos kontrollálása az önszabályozó tanuló jellemvonásának tartozéka.

Reakciók, reflexiók, visszacsatolás

A reakciók és reflexiók fázisában a tanulási tevékenység végén a tanulók visszacsatolás útján összevetik a teljesítményüket a célkitűzésben megfogalmazott, elvárt célállapottal. A kognitív reakciók és reflexiók magukba foglalják a tanulók bírálatait, értékeléseit és attribúcióit saját teljesítményükről az adott feladaton belül.

Bandura (1995) az önreflexivitás fázisában két folyamatot különböztet meg: az önbírálatot (self-judgment) és az ön-reagálást (self-reaction). Az önbírálat magába foglalja az

önértékelési folyamatokat. A különböző ön-reagálások pedig nagyban függenek a személy önbírálat-érzékenységtől és attól, hogy mennyire tud kritikus lenni saját magával szemben. Az önértékelési és attribúciós önbírálatnak két kulcsfontosságú következménye lehet: az önmegelegedés (self-satisfaction) és az „alkalmazkodó következtetés” (adaptive inferences). Az önmegelegedés a személy önmagával való megelegedettségére vagy elégedetlenségére vonatkozik. Az alkalmazkodó következtetés során az egyén megfogalmazza konklúzióját arra vonatkozóan, hogy mire van még szüksége a tevékenység folyamán, milyen erőfeszítésekre szorul stb. Ha sikeres ez a folyamat (tehát az egyén tudja, hogy mit ért el és mire van szüksége), jobb önszabályozási stratégiákat használ, rugalmasabb, gyakorlatiasabb lesz tevékenysége folyamán. (Bandura, 1995) Ezzel szemben, ha úgynevezett védekező következtetéseket (defensive inferences) von le önértékelése folyamán, elsősorban elkerülni akarja a jövő problémáit, és ezáltal kizárja a feladathoz, környezethez való alkalmazkodás sikerét. Ennek következményei például a segítségkérés halogatása, a feladatkerülés, az apátia, a „kognitív kikapcsolás” (cognitive disengagement).

Pintrich (2000) szerint ez az önreflexió mindig az önértékelés, az énkép fenntartására, megvédésére irányul és a tanulók ennek függvényében dekodolják az eredményeket. (McCombs, 1996) Niemivirta (1999) a tevékenység-produktumnak (siker vagy kudarc) a következő cselekvés elindítására gyakorolt hatását vizsgálva, két alapvető, úgynevezett tipikus és atipikus esetet különböztetett meg. Tipikusnak nevezi azt a jelenséget, amikor siker után pozitív, kudarc után negatív irányba mozdul el a személyes elvárások és célkitűzések rendszere. Atipikus esetről beszél, amikor mindez fordított irányban működik. Ezekben az esetekben csökkent kontroll-elvárás, illetve gyengébb erőfeszítés figyelhető meg a tanulók részéről, ami meghatározza az önszabályozási folyamat minőségét, kívülrre helyezve a következő tevékenység célstruktúráját (ezek a tanulók másoktól várják majd a tanulási tevékenység elindítását, értékelését stb.).

Az önszabályozó tanulás eddigi vizsgálatai főként a személyiség jellemzői, a motiváció, a különböző célmegfogalmazások és a tanulási hatékonyság között meghúzódo viszonyokra terjedtek ki. Vizsgálatunkban igyekeztünk felhasználni ezeket a felismeréseket.

Az önszabályozó tanulás empirikus vizsgálata

Empirikus kutatásunkban tehát a szakirodalom fenti eredményeit, elméleti megfogalmazásait tartottuk követendő szempontnak. Mivel Magyarországon eddig még nem foglalkoztak a téma vizsgálatával, kettős céllal jellemezhetném munkánkat. Egyrészt eredményeinket szeretnénk a nemzetközi jelenségekkel összehasonlítani, másrészt a magyar gyerekek, a magyar iskolarendszer sajátosságairól szeretnénk képet kapni, majd olyan következtetéseket levonni, amelyek mind az elméletet, mind pedig a gyakorlati munkát használható ismerettel gyarapítják.

A megfelelő, reális önismeret, önértékelés, metakognitív folyamatok, a tanulás belső motivációja az önszabályozó tanulás elengedhetetlen feltételei. (Schunk és Zimmerman, 1994; Boekaerts, Pintrich és Zeidner, 2000) A vizsgálatunk célkitűzései közé tartozott a tanulási folyamatban szerepet játszó személyes tulajdonságok feltérképezése; a tanulók önértékelésének, önbizalmának összevetése a tanulási szokásokkal, a tanulási hatékonysággal és a tanulási motívumokkal. Célunk volt e tényezők közt meghúzódo viszonyok és kapcsolatok felderítése, valamint egymásra gyakorolt hatásuk elemzése. Az önszabályozó tanulás stratégiái, mint a tervezés, végrehajtás, monitorozás és szabályozás (Boekaerts, 1999; Zimmerman, 1999; Pintrich, 1999) a tanulás hatékony kimenetelében meghatározó szerepet játszanak. Első lépésként választ kerestünk arra, hogy vajon a magyar tanulók egyáltalán használnak-e, és ha igen, milyen szinten használnak önszabályozó stratégiákat. Saját kezdeményezőik-e tanulási tevékenységüknek, vagy mások által megfogalmazott célkitűzéseknek engedelmesskednek? A tanulási célok, célkitűzések hie-

rarchikus rendszerben való megfogalmazása szintén fontos kulcsmozzanata az önszabályozó tanulásnak. (Lemos, 1999, Nagy, 2000) Kérdésünk, hogy tanulóink képesek-e tanulási céljaikat előrevetíteni, a tanulást önmagáért véghezvinni. Milyen tanulási célokat tűznek ki, mit akarnak a tanulás által elérni, milyen tanulási motivációik vannak? A különböző évfolyamok összevetésével az önszabályozó tanulás fejlődési ütemét szeretnénk nyomon követni.

Hipotéziseink

– Minden tanuló használ valamilyen szinten önszabályozó tanulási stratégiákat tanulási tevékenysége folyamán.

– A tanulás hatékonyságában a kitartás, az érdeklődés, az önszabályozó tanulási készségek, a belső motiváció meghatározó szereppel bír.

– A jó önszabályozó tanulók motiváltabbak a tanulásra, kitartóbbak, érdeklődőbbek, jobb tanulmányi eredményekkel rendelkeznek, jobban szeretnek iskolába járni, mint társaik.

– Az életkor előrehaladtával várható egy természetes fejlődési tendencia az önszabályozó tanulási stratégiák használatát illetően.

A vizsgálatban részt vevő tanulók

A felmérésben nyolc csongrádi iskola vett részt. A vizsgálatba a 8. és a 11. évfolyamot vontuk be. Mindkét korosztályra jellemző az önérvényesítés, az önállósulás erőteljesebb szándéka, aminek hatása a tanulás folyamatában is érvényesülhet. Mivel vizsgálatunk alapvető célja az önszabályozó tanulással kapcsolatos koncepciók hazai alkalmazhatóságának elsődleges feltárása, a mintavétel tekintetében nem törekedtünk a reprezentativitásra. A két korosztály összehasonlításával az életkori változások irányát, az iskolatípusok összehasonlításával a különböző intellektuális terhelést jelentő képzés hatását kívántuk feltárni. A minta összetételét a 2. táblázat mutatja be.

iskolatípus	fiú	lány	együtt
általános iskola (8. évf.)	115	99	214
szakmunkásképző (11. évf.)	41	10	51
szakközépiskola (11. évf.)	71	20	91
<i>összesen</i>	227	129	356

2. táblázat. A vizsgálatban részt vevő iskolák és a mintát alkotó tanulók

A felmérés eszközei

Az önszabályozó tanulás vizsgálatára a nemzetközi szakirodalom alapján kérdőíves mérőeszközt dolgoztunk ki. Főként az OECD-PISA (2000) kutatás és mérés keretében kidolgozott önszabályozó tanulás fejlesztési követelményeinek struktúráját vettük alapul. A kérdőív három fő részből áll: önbizalom és önértékelés; tanulási szokások; tanulási motívumok. Az első részben különböző személyiségdimenziók mentén értékelik magukat a tanulók. A tanulási szokások során különböző tanulási stratégiák és stílusok használatára, a kidolgozás, memorizálás, kontroll-stratégiák, kitartás, erő kifejtés, önhatékonyság területeire tettünk fel kérdéseket. Ezeket egy ötfokú skálán értékelték magukra vonatkoztatva a tanulók. A motivációs egységben a teljesítménymotivációval, versengő motivációval, el-sajátítási motivációval, külső és belső motivációval, tanulási motivációval kapcsolatos kérdések találhatók, amelyeknek jellemző mivoltát magukra vonatkoztatva szintén ötfokú skálán döntötték el a tanulók. Az első részben Osgood-skálát, a második két részben pedig Likert-skálát alkalmaztunk. A kérdőív összesen 84 itemet foglal magába. A reliabilitásmutató kiszámolásakor figyelembe véve mind a 84 itemet, a Cronbach- α 0,57-nek adódott. Az első rész kihagyásával, 63 item figyelembevételével a Cronbach- α 0,71-nek bizonyult. Ez az eredmény a kérdőív további fejlesztéséhez nyújt támpontot.

A vizsgálatban ugyanakkor egy induktív gondolkodás teszt, egy kritikai gondolkodás teszt, egy problémamegoldó feladatlap, egy érvelő fogalmazás és a háttérváltozókra vonatkozó adatlap is szerepet kapott. Ebben a tanulmányban csak a háttérváltozók szerepét ismertetjük.

A vizsgálat eredményei

Az adatok faktoranalízise

Az adatok feldolgozásakor főként a második két részre fektettük a hangsúlyt. Mind a tanulási szokásokra (3. táblázat), mind a motivációs egységekre (4. táblázat) faktor-analízist végeztünk, majd az így kapott faktorokat aggregált változókká alakítva, külön-külön változókként kezelve dolgoztunk tovább.

tanulási szokások	kitartás	faktorok				
		tanulási képes- ség	önsza- bályo- zó kész- ség	tanulá- si stílus	gazdál- kodás	me- mória
A tananyagot már az iskolai órán megtanulom.	0,289	0,523	-0,101	-0,126	0,008	0,033
Nehézséget okoz az, hogy a tanórán végig figyeljek.	-0,565	-0,141	0,052	0,070	0,304	0,074
Ki tudom fejezni a véleményemet az iskolában.	0,104	0,485	0,151	-0,139	0,154	0,070
Nekem könnyen megy a tanulás.	-0,036	0,735	-0,040	0,073	-0,110	-0,092
Ha valami nem sikerül, addig próbálkozom, amíg rá nem jövök a megoldásra.	0,488	0,234	0,084	-0,017	-0,044	-0,128
A verseket több napon keresztül tanulom.	0,289	-0,489	-0,235	0,149	0,013	-0,007
Hangosan tanulok.	0,215	-0,102	0,206	0,482	0,049	0,164
Amit egyszer láttam, azt sokáig nem felejttem el.	0,145	0,146	0,037	-0,146	0,178	0,567
Olvasás, tanulás közben gyakran elkalandoznak a gondolataim.	-0,546	-0,105	-0,042	0,107	0,292	0,125
Aláhúzom könyvemben a lényeges gondolatokat.	0,284	-0,168	0,519	0,151	-0,045	0,161
Megkeresem az olvasmány legfontosabb kifejezéseit.	0,375	-0,012	0,512	0,022	0,058	0,134
Ha valamit nem értek, utána nézek, vagy megkérdem valakitől.	0,486	0,169	0,205	0,187	0,100	0,078
Ha valamit nem értek, kihagyom és tovább haladok.	-0,325	-0,231	0,186	0,135	0,142	-0,262
Össze tudom foglalni röviden a tananyag lényegét.	0,152	0,607	0,226	0,107	-0,024	-0,069
Amikor valamilyen feladatot megoldok, ellenőrzöm az eredményt.	0,695	0,094	0,037	0,008	0,026	-0,068
Kitartó vagyok a tanulásban.	0,571	0,422	0,0643	0,286	-0,153	-0,011
Nagy erőfeszítésembe kerül a tanulás.	-0,107	-0,602	0,058	0,119	0,243	0,099
Ha odafigyelek, minden tananyagot megértek.	0,332	0,507	-0,044	0,028	0,098	-0,008
Dolgozatírás közben tudok az időre figyelni.	0,052	0,234	0,086	0,013	0,160	-0,454
Képtelen vagyok megjegyezni az új dolgokat.	-0,275	-0,419	0,188	-0,116	-0,018	0,029
Beosztom az időmet (tanulásra, szórakozásra, pihenésre).	0,107	0,179	0,552	0,074	-0,098	-0,264
Jobban megértem, ha a tanár dolgozza ki a lecke tartalmát.	-0,062	-0,047	0,122	0,106	0,377	0,240
Tanulás előtt végiggondolom, hogy miket kell elvégeznem.	0,196	0,093	0,520	0,311	0,011	0,105
Mikor hazamegyek az iskolából, pihenek vagy tévét nézek.	-0,111	0,043	-0,283	0,024	0,635	-0,084
Hazatérés után rövidesen nekiülök a tanulásnak.	0,136	0,178	0,461	0,215	-0,539	0,202
Elvégzek minden feladatot, amit aznap feladtak.	0,302	-0,043	0,352	-0,025	-0,047	0,032
Csak a következő napra tanulok.	-0,147	0,222	-0,013	0,577	0,185	0,045
Az órarend megnevezése nélkül is tudom, hogy mit kell másnapra tanulni.	0,176	0,112	-0,016	-0,083	0,116	-0,490
Ha sok a leckém, szüneteket tartok tanulás közben.	0,057	0,034	0,321	-0,098	0,527	-0,164
Ha megunom, abbahagyom a tanulást.	-0,378	-0,192	-0,099	-0,282	0,457	-0,167
Meghatározott ideig (pl. napi 1–2 óra) tanulok minden nap.	-0,137	0,028	0,550	-0,061	0,036	-0,091
Annyi ideig tanulok, amíg mindent el nem végeztem.	0,462	0,256	0,192	0,443	-0,221	0,193
A házi feladatomat többször is végignézem.	0,591	-0,064	0,247	0,101	0,007	0,061
Megbeszéltem szüleimmel az iskolában történeteket.	0,367	0,086	0,178	0,223	-0,027	0,300
Zene mellett jól tudok tanulni.	-0,179	0,230	0,038	-0,542	0,315	0,227
Tanulás közben zavarnak a beszűrődő zajok.	-0,029	-0,187	0,029	0,609	-0,095	-0,129

3. táblázat. A tanulási szokások faktorai

A faktoranalízis elvégzése után markánsan hat nagyobb faktor különült el a tanulási szokások egységben: kintartás faktor; tanulási képesség faktora; önszabályozó tanulási készségek (stratégiák) faktora; tanulási stílusok, szokások faktora; úgynevezett „gazdálkodási” faktor (amely a tanulási energiával, a pihenéssel való gazdálkodást öleli fel) és „memória” faktor, amely a vizuális memóriára, a figyelemmegosztásra vonatkozik.

A motivációkra elvégzett faktoranalízis során (4. táblázat) öt nagyobb faktort kaptunk. Az elsőt belső tanulássegítő faktornak neveztük el, a következőt a tanulás iránti érdeklődés faktorának, majd következik a megoldási késztetés faktora, a negyedik az önhatékonyosság faktora, az utolsó pedig a külső motivációs faktor. Ezekbe a faktorokba tehát a jól összetartozó változók csoportosultak, és ezek alapján adtuk összefoglaló nevüket. A faktoranalízis többnyire visszaadta a kérdőív készítésekor felállított strukturális hálózatot, ugyanakkor ezek a faktorok más elvezést kaptak, mint a kérdőív elkészítésekor megfogalmazott változók csoportja. Tartalmilag többé-kevésbé a változók úgy csoportosultak egy-egy faktorba, ahogyan az elméleti feltevések alapján várható volt.

tanulási motivációk	faktorok				
	belső tanulássegítés	érdeklődés	megoldási késztetés	önhatékonyosság	külső motivációk
Érdekel, amit tanulunk.	-0,004	0,593	0,345	-0,177	-0,028
Csak azért tanulok, mert kell.	0,095	-0,651	-0,086	0,341	-0,011
Keresem a megoldást, ha egy bonyolult problémával találkozom.	0,003	0,232	0,575	-0,079	-0,050
Nem tudom, hogy miért tanulok.	0,055	-0,076	-0,030	0,416	-0,546
Szívesen segítek társaimnak a tanulásban.	0,341	0,455	0,107	0,017	0,069
Biztonságban érzem magam, amikor rendszeren felkészülök.	0,654	-0,009	0,004	-0,077	-0,009
Fontosnak tartom, hogy mindig jó osztályzatot kapjak.	0,623	0,059	0,229	-0,188	0,225
Elkeseredem, ha rossz jegyet kapok.	0,511	0,238	-0,044	0,158	0,271
Szeretnék szüleimnek örömet szerezni azzal, hogy tanulok.	0,513	0,048	0,255	0,112	0,291
Jól érzem magam, ha időben elkészültem a rám bízott feladatokkal.	0,627	0,091	0,197	0,100	-0,140
Ami érdekel, azt könnyen megtanulom.	0,075	-0,258	0,405	-0,331	0,018
Úgy érzem, ha szorgalmasabb lennék, sokkal jobb eredményeim lennének.	0,107	-0,209	-0,153	0,112	0,325
Hiába tanulok szorgalmasan, nem vagyok képes jobb eredményt elérni.	-0,060	0,091	0,081	0,711	0,003
Tanulnom kell ahhoz, hogy az életben majd érvényesülni tudjak.	0,611	0,127	0,099	-0,071	-0,208
Szeretem befejezni azt, amit már elkezdtem.	0,325	0,215	0,329	-0,106	-0,475
Ha valamibe belekezek, már az elején arra gondolok, hogy nem fog sikerülni.	-0,127	-0,122	-0,011	0,587	0,168
Jobban szeretek egyszerű, könnyebb feladatokkal dolgozni.	0,174	-0,261	-0,169	0,483	0,084
Nem hagy nyugodni, ha valamit nem tudtam megoldani.	0,149	0,183	0,693	-0,013	-0,050
Különböző nehézségű célokat tűzök ki magam elé.	0,062	0,147	0,627	0,021	-0,104
Fontosabbnak tartom a szórakozást, mint a tanulást.	-0,299	-0,606	-0,104	-0,028	-0,015
A tanulás által meglévő képességeimet szeretném fejleszteni.	0,433	0,118	0,491	-0,050	0,064
Igyekszem mindenben jobb lenni az osztálytársaimnál.	0,177	-0,087	0,529	0,038	0,081
Ha nem kellene, sosem tanulnék.	0,025	-0,558	-0,114	0,481	-0,015
Jól érzem magam a tanítási órákon.	0,269	0,513	-0,035	0,017	-0,207
Kényelmetlenül érzem magam, ha nem tudok valamit.	0,337	0,260	0,344	0,065	0,284
Félek a szüleimtől, ha rossz jegyet kapok.	0,088	0,129	0,070	0,190	0,628
Szeretek együtt tanulni az osztálytársaimmal.	0,091	0,317	0,045	0,179	0,144

4. táblázat. A motivációk faktorai

A faktorok között meghúzódó viszonyok elemzésekor fontos eredményeket találtunk. (5. táblázat) Az alacsonyabb korrelációs együtthatók egyrészt azt tükrözik, hogy jól elkülönült faktorokat kaptunk, ugyanakkor jelzik a változók közti összefüggéseket is. A

legszorosabb összefüggés az érdeklődés és a kitartás között figyelhető meg (0,51), míg a legalacsonyabb szignifikáns érték a megoldási késztetés és a tanulási szokások (0,12) között található. Az önbizalom csupán a kitartás és az önhatékonyság faktorával korrelál, a kitartás faktora azonban erőteljes korrelációs együtthatókat mutat a különböző faktorok esetében. A kitartás és a tanulási képesség, a tanulássegítő motívum, a megoldási késztetés szignifikáns korrelációja arra utal, hogy ezek a faktorok a tanulás folyamán való kitartást segítik elő. A „gazdálkodás” faktorával mutatott negatív korreláció arra utal, hogy a tanulási energiával való „takarékoskodás”, a pihenés beiktatása a tanulás folyamatába a kitartás feladását jelzi. A szakirodalom ezen a téren nem határozza meg egyértelműen, hogy az önszabályozó tanulás folyamatába beiktatott megszakítás jó-e, vagy rossz. A behavioristák válasza, hogy mindkettő és egyik sem. A kikapcsolódás természetes és szükséges része az önszabályozásnak (Carver és Scheier, 2000), azonban akkor nincs visszahúzó hatása a hatékonyságra, ha időben és intenzitásban alkalmazkodik a tanulási folyamat menetéhez.

faktorok	önbiza- lom	kitartás	tanulási képes- ség	tanulási stílusok	memó- ria	belső tanulás- segítés	érdeklő- dés	megol- dási késztetés	önhaté- konyság	önsza- bályozó készség
kitartás	0,05*									
tanulási képesség	0,09	0,40#								
tanulási stílusok	-0,11	0,04	0,01							
memória	0,04	0,19#	0,25#	0,03						
belső tanulássegítés	-0,02	0,36#	0,19#	0,27#	-0,02					
érdeklődés	0,01	0,51#	0,28#	0,07	0,08	0,32#				
megoldási késztetés	0,04	0,49#	0,37#	0,15#	0,23#	0,42#	0,38#			
„önhatékonyság”	0,14#	0,25#	0,35#	-0,06	0,09	-0,00	0,28#	0,12*		
önszabályozó készség	0,00	0,41#	0,14#	0,17#	0,09	0,41#	0,29#	0,30#	-0,01	
gazdálkodás	0,03	-0,43#	-0,17#	-0,00	0,05	-0,25#	-0,36#	-0,23#	-0,22#	-0,25#

5. táblázat. Az önszabályozó tanulás faktorainak korrelációs mátrixa (# Szignifikáns korreláció, $p < 0,01$
* Szignifikáns korreláció, $p < 0,05$)

Az önszabályozó tanulási készségek, stratégiák faktora legmagasabban a kitartás és a belső tanulássegítő motívum faktorával korrelál, majd a megoldási késztetés, az érdeklődés faktorával közepes erősségű korrelációs együtthatót találunk. Leggyengébb összefüggést a tanulási szokások és tanulási képesség faktorával mutat. Ezek az eredmények arra utalnak, hogy a jó önszabályozó tanulókat kitartás és belső tanulássegítő motiváció jellemzi, a tanulás maga fontos számukra, érdeklődnek, az elkezdett munka befejezése, megoldása késztetésként jelentkezik náluk. Ugyanakkor az önszabályozó tanulás folyamatát a tanulási képesség is meghatározza, illetve az, hogy milyen tanulási szokások, stílusok jellemzik a tanulókat.

Az önszabályozó tanulás fejlettsége

Az önszabályozó tanulás fejlettségét megvizsgáltuk iskolatípusonként (1. ábra) és a különböző évfolyamokon belül is (2. ábra).

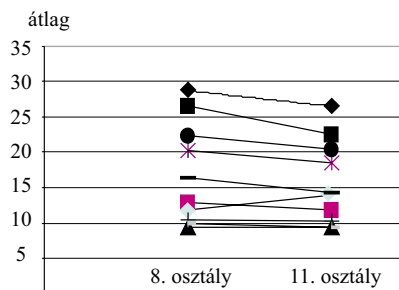
Az 1. ábrán a vizsgálatban részt vevő iskolák (általános iskola, szakmunkásképző és szakközépiskola) átlageredményei találhatóak az önszabályozó tanulás használatát illetően. Iskolatípusonként az önszabályozó tanulás fejlettségének különbsége erőteljesen megmutatkozik. Míg a szakmunkásképző és szakközépiskola alacsony eredményt mutat, az általános iskola jóval magasabb átlagról tanúskodik. A 2. ábra az évfolyamok közötti különbséget mutatja.

A 2. ábra a két évfolyam közötti eltérésekről tanúskodik. A legtöbb változó esetében a 8. évfolyam magasabb eredményeket mutat, mint a 11. évfolyam. Például a 11. évfolyam ke-

vesebb önszabályozó stratégiát használ tanulása során, mint a 8. évfolyam. Hasonlóan alacsony a megoszlás az érdeklődés, a kitartás, a belső tanulássegítés tekintetében is. A 11. osztályosok tanulási érdeklődése csökken a 8. osztályosokéhoz képest. Kitartásuk is gyengébb. A tanulás iránti belső motivációjuk is jóval kevesebb, mint a nyolcadikosoké. Csupán a „memória” faktor, a külső motívumok faktora és az önhatékonyság esetében nem találunk lényeges különbséget a két évfolyam között. A 11. évfolyam a „gazdálkodás” faktor esetében mutat jobb eredményt a 8. évfolyamosoknál. Ez az a faktor, ami a tanulás folyamatába beiktatott szünetekért, a tanulási energia „takarékoságáért” felel. A két évfolyam közti különbség megvizsgálására kétmintás t-próbát végeztünk. (6. táblázat)



1. ábra. Az önszabályozó tanulás fejlettsége iskolatípusok szerint



2. ábra. Az önszabályozó tanulás faktorainak használata a két évfolyamon

faktorok	átlag		szórás		t értéke	szabad- sádfok	szigni- fikancia
	8. évf.	11. évf.	8. évf.	11. évf.			
tanulási képesség (stratégia)	28,74	26,54	4,51	4,78	4,453	357	0,000
tanulási szokások, stílusok	12,85	11,84	2,46	2,57	3,809	368	0,000
„memória”	9,43	9,37	2,07	2,004	0,261	368	0,794
tanulássegítő motívum	25,91	22,54	2,91	3,81	9,526	361	0,000
érdeklődés	20,18	18,52	4,44	4,25	3,548	356	0,000
megoldási késztetés	22,35	20,46	3,58	3,79	4,785	352	0,000
önhatékonyság	10,44	10,30	2,41	2,24	0,560	368	0,576
külső motívumok	9,99	9,42	2,17	1,91	2,560	357	0,011
önszab. tanulási készség strat.	16,46	14,37	3,86	3,85	5,091	360	0,000
„gazdálkodás”	11,92	13,86	3,67	3,12	-5,324	366	0,000
kitartás	26,54	22,58	5,21	5,40	7,035	361	0,000

6. táblázat. T-próba az átlagok egyenlőségére

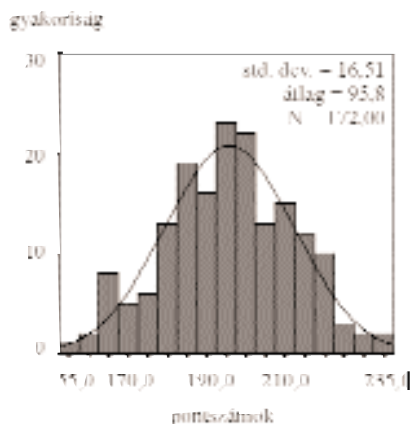
A kétmintás t-próba igazolta, hogy az egyes faktorok esetében a két évfolyam között szignifikáns a különbség. Nem a véletlennek tudható be tehát a 11. évfolyam gyengébb eredménye a tanulási képesség, a tanulási szokások, stílusok, a belső tanulássegítés, az érdeklődés, a megoldási késztetés, az önszabályozó tanulási készségek és a kitartás esetében. Az életkor előrehaladtával csökkenő tendencia figyelhető meg.

Az önszabályozó tanulás eloszlásával kapcsolatban elmondható, hogy nagyjából normális eloszlást mutat. Vannak kevésbé, átlagosan és nagyon jól önszabályozó tanulók. Ez szín-

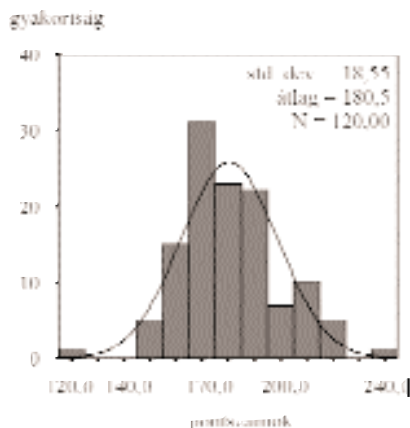
tén megegyezik a nemzetközi eredményekkel, amely szerint minden tanuló használ valamilyen szinten önszabályozó tanulási stratégiákat, valamint hipotézisünket is alátámasztja.

A további ábrák (3. ábra és 4. ábra) az önszabályozó tanulás eloszlását tükrözik a két évfolyamra lebontva.

A két évfolyam közötti különbség az önszabályozó tanulást illetően a két ábrán jól látható. Míg a 8. évfolyam esetében jobbra dőlő görbéről beszélhetünk, a 11. évfolyamnál ez a görbe inkább balra dől. Ez a 8. évfolyam jobb önszabályozó tanulására utal, ellentétben a 11. évfolyammal.



3. ábra. Az önszabályozó tanulás eloszlása a 8. évfolyamon



4. ábra. Az önszabályozó tanulás eloszlása a 11. évfolyamon

Az önszabályozó tanulás fejlettségét befolyásoló tényezők

Az önszabályozó tanulás és a háttérváltozók összefüggéseit a 7. táblázat foglalja össze. A legmagasabb összefüggést a tanulmányi átlag és a tanulási képesség közötti korrelációs együttható jelzi (0,54), a leggyengébb, még szignifikáns korrelációt pedig a szorgalom jegy és a memória között találtuk (0,11). A tanulmányi átlag a tanulási szokásokkal és motivációkkal egyaránt szorosabb összefüggést mutat, ami a megfelelő tanulási szokás és motiváció szerepét tükrözi a tanulmányi előmenetelben.

A szorgalom jegy és a magatartás jegy szintén erősebb korrelációs együtthatókat mutat az önszabályozó tanulás faktoraival, ebből azt a következtetést vonhatjuk le, hogy az önszabályozó tanulók szorgalmasabbak és jobb a magatartásuk, mint társaiknak.

Az önszabályozó tanulás faktora (például kitartás, az önszabályozó készségek használata, a tanulás iránti érdeklődés) és az iskolába járás szeretete között is találunk szorosabb összefüggéseket. Akik szeretnek iskolába járni, azokat kitartás, az önszabályozó készségek használata, a tanulás iránti érdeklődés jellemzi.

Az önszabályozó tanulás faktora és a tervezett iskolai végzettség között szintén szignifikáns korrelációt találunk. Ez arra enged következtetni, hogy a jobb önszabályozó tanulók magasabb iskolai végzettséget szeretnének, mint társaik.

A szülők iskolai végzettsége és az önszabályozó tanulás faktora között kevés szignifikáns összefüggést találtunk. Az apa iskolai végzettsége alacsony, de szignifikáns korrelációs együtthatót mutat a kitartás, a tanulási képesség, valamint az önhatékonyság faktorával. Az apa iskolai végzettsége tehát meghatározza a tanuló kitartását, tanulási képességeit és a saját hatékonyságában való hitet. Az anya iskolai végzettsége szintén összefüggést mutat a tanulási képességgel és az önhatékonyság faktorával. Azaz a magasabb iskolai végzettségű anyák gyermekei jobb tanulási képességgel rendelkeznek és saját hatékonyságukban is jobban bíznak.

A nemmel kapcsolatban sem találunk nagyon magas korrelációs együtthatókat, azonban szignifikáns az összefüggés a nem és a kitartás, az önszabályozó készség, a tanulási stílus, a belső tanulássegítés és az érdeklődés között. Ez azt jelenti, hogy a lányok kitar-
tób-
bak, inkább használnak önszabályozó stratégiákat tanulásuk folyamán, érdeklődő-
bek és jellemző rájuk a belső tanulássegítő motiváció. Ez az eredmény a nemzetközi
szakirodalomban is fellelhető. *Hobfoll és mtsai* (2000) a lányok jobb önszabályozó tanu-
lását találták vizsgálatukban.

háttérváltozók	az önszabályozó tanulás faktorai												
	tanulási szokások						motivációk						
	kita- tás	tanulási képes- ség	ön- szabá- lyozás	tanulá- si stí- lus	gaz- dál- kodás	memó- ria	együtt	belső tanu- lásse- gítés	érdek- lődés	megol- dási készte- tés	önha- tósá- g	külső té- mó- vá- ciók	együtt
nem	0,17#	0,01	0,16#	0,14#	-0,07	-0,04	0,14	0,29#	0,22#	0,10	0,01	0,01	0,22#
tanulmányi átlag	0,38#	0,54#	0,24#	0,15#	-0,21#	0,14#	0,49#	0,36#	0,25#	0,37#	0,30#	0,06	0,42#
magatartás jegy	0,35#	0,12*	0,18#	0,02	-0,27#	-0,04	0,20#	0,29#	0,31#	0,21#	0,06	0,06	0,33#
szorgalom jegy	0,38#	0,48#	0,21#	0,08	-0,27#	0,11#	0,43#	0,36#	0,29#	0,34#	0,25#	0,07	0,44#
szerep iskolába járn i milyen isk. vég- zettséget szeretne	0,38#	0,19#	0,30#	0,06	0,02	-0,21#	0,33#	0,29#	0,47#	0,22#	0,21#	0,15#	0,46#
apa isk. végzettség	0,25#	0,45#	0,10	0,12*	-0,24#	0,12*	0,31#	0,27#	0,10	0,29#	0,29#	0,05	0,29#
anya isk.végz.	0,13*	0,21#	0,09	0,01	-0,03	0,05	0,17#	0,06	-0,04	0,09	0,13*	0,00	0,05
	0,10	0,22#	0,10	-0,03	-0,09	0,01	0,14#	0,07	-0,02	0,04	0,19#	-0,05	0,06

7. táblázat. Az önszabályozó tanulási faktorok és a háttérváltozók összefüggései (# Szignifikáns korreláció, $p < 0.01$ * Szignifikáns korreláció, $p < 0.05$)

Az eredmények pedagógiai jelentősége

Empirikus vizsgálatunk több eredménye is hasonlóan alakult a nemzetközi jelenségek-
hez. Egyrészt a magyar gyerekek esetében is elmondható, hogy minden tanuló használ
valamilyen szinten önszabályozó tanulási stratégiákat. Ez az első hipotézisünket is alátá-
masztja, és ennek alapján következtethetünk arra, hogy lehet tanítani, fejleszteni az ön-
szabályozó tanulási készségeket, stratégiák használatát.

Ugyanakkor az eredmények mind a második hipotézisünket (a tanulás hatékonyságá-
ban a kitartás, az érdeklődés, az önszabályozó tanulási készségek, a belső motiváció
meghatározó szereppel bír), mind pedig a harmadik hipotézisünket (a jó önszabályozó tanu-
lók motiváltabbak a tanulásra, kitar-
tób-
bak, érdeklődőbbek, jobb tanulmányi eredmé-
nyekkel rendelkeznek, jobban szeretnek iskolába járn
i, mint társaik) alátámasztják. Ez
szintén arra figyelmezteti a pedagógia szakembereit, hogy az oktatás rendszerében ezek
a készségek, motívumok fontos szerepet játszhatnak. E téren a nemzetközi szakirodalom-
ban már találhatunk a tudatos fejlesztésre irányuló kezdeményezéseket. Az OECD-PISA
(2000) kutatás és mérés keretében kidolgozták az önszabályozó tanulás fejlesztésének
módszereit és követelményeit. Magyarországon egyelőre még az elmélet megismerésé-
nek szakaszában tartunk, de hosszú távú célként kitűzhető az oktatási rendszerünkben va-
ló tudatos, strukturált fejlesztés bevezetése.

Az életkor előrehaladtával megfigyelhető csökkenő tendencia szintén nemzetközi jelenség.
A szakirodalom szerint ez annak tudható be, hogy az iskola elsősorban a „művi” tanulás szín-
helye, így visszaszorul a természetes tanulás megvalósulása. (*Boekaerts*, 1999) A célkitűzé-
sek, a kivitelezés, az értékelés, a monitorozás és kontrollálás kívülre kerül, az iskola vállalja át
ennek beteljesítését, nem engedve megfelelő teret a tanulók önálló, önszabályozó munkájá-
nak. Ez az eredmény tehát nem támasztja alá negyedik hipotézisünket; nem fejlődést, inkább
visszaesést tapasztaltunk az életkor növekedésével az önszabályozó tanulás tekintetében.

Összegzés

Eredményeink rámutattak arra, hogy az iskolában zajló tevékenységben, a tanítás-tanulás folyamatában az önszabályozásnak szerepe van. Annak, hogy ez a képesség az életkor előrehaladtával nem mutat fejlődést, az oktatás kívánt célállapota és a reális teljesítmény közötti kapcsolat átgondolására kell készítenie. Míg oktatási rendszerünk beállítása fejlesztő hatásban reménykedik, addig a gyakorlat nem erről tudósít bennünket. Azt gondoljuk, hogy ennek a ténynek a feltárása komplex, összetett probléma, amelyet érdemes körbejárni.

A szegedi műhelyben végzett kutatások hasonló eredményeket szolgáltatnak. Motivációs, az iskolába járás szeretetével kapcsolatos felmérések alapján szintén tetten érhető a visszaesés. Minél magasabb évfolyamról van szó, annál inkább megfigyelhető a tanulás iránti motivátlanság, érdektelenség, az iskolával szembeni közömbösség. Felmerül a kérdés, hogy mit rontunk el. Milyen az oktatási rendszerünk, ha fejlődés helyett, visszafejlődést tapasztalunk? Mire fektetjük a hangsúlyt? Ezen kérdések megválaszolásához újabb kutatásokra van szükség. Empirikus kutatásunk csupán egy részkérdés megvizsgálását vállalta fel, de az újabb kérdések felmerülésével újabb kutatások elvégzésére készlet.

Irodalom

- Bandura, A. (1995): *Self-efficacy in Changing Societies*. University Press, Cambridge.
- Bless, P. – Kehr, H. M. – von Rosenstiel, L. (1999): Self-regulation, self-control, and management training transfer. *International Journal of Educational Research*, 31, 487–497.
- Boekaerts, M. (1999): Self-regulated learning: where we are today. *International Journal of Educational Research*, 31, 445–459.
- Boekaerts, M. – Niemivirta, M. (2000): Self-regulated learning: Findings a balance between learning goals and ego-protective goals. In: Boekaerts, M. – Pintrich, P. R. – Zeidner, M. (szerk.): *Handbook of self-regulation*. CA: Academic Press, San Diego. 417–452.
- Boekaerts, M. – Pintrich, P. R. – Zeidner, M. (2000): Self-regulation: Directions and challenges for future research. In: Boekaerts, M. – Pintrich, P. R. – Zeidner, M. (szerk.): *Handbook of self-regulation*. CA: Academic Press, San Diego. 750–778.
- Brownlee, S. – Leventhal, H. – Leventhal, E. A. (2000): Regulation, self-regulation, and construction of the self in the maintenance of physical health. In: Boekaerts, M. – Pintrich, P. R. – Zeidner, M. (szerk.): *Handbook of self-regulation*. CA: Academic Press, San Diego. 369–417.
- Carver, C. S. – Scheier, M. F. (2000): On the structure of behavioral self-regulation. In: Boekaerts, M. – Pintrich, P. R. – Zeidner, M. (szerk.): *Handbook of self-regulation*. CA: Academic Press, San Diego. 42–86.
- Csikszentmihályi, M. (1990): Motiváció és kreativitás: út a megismerés strukturális, illetve energetikai megközelítéseinek szintézisé felé. *Pszichológia*, 10. 1. 3–27.
- Della-Dora, D. – Blanchard, L. J. (1979): *Moving Toward Self-Directed Learning*. Association for Supervision and Curriculum Development. Alexandria.
- Demetriou, A. (2000): Organization and development of self-understanding and self-regulation: Toward a general theory. In: Boekaerts, M. – Pintrich, P. R. – Zeidner, M. (szerk.): *Handbook of self-regulation*. CA: Academic Press, San Diego. 209–255.
- Endler, N. S. – Kocovski, N. L. (2000): Self-regulation and distress in clinical psychology. In: Boekaerts, M. – Pintrich, P. R. – Zeidner, M. (szerk.): *Handbook of self-regulation*. CA: Academic Press, San Diego. 569–601.
- Henderson, R. W. – Cunningham, L. (1994): Creating Interactive Sociocultural Environments for Self-Regulated Learning. In: Schunk, H. D. – Zimmerman, B. J. (szerk.): *Self-Regulation of Learning and Performance*. Hillsdale, New Jersey. 255–283.
- Hobfoll, S. E. – Jackson, T. – Mackenzie, J. (2000): Communal aspects of self-regulation. In: Boekaerts, M. – Pintrich, P. R. – Zeidner, M. (szerk.): *Handbook of self-regulation*. CA: Academic Press, San Diego. 275–300. <http://www.oecd.pisa.com>
- Kuhl, J. (2000): A functional design approach to motivation and self-regulation: The dynamics of personality systems and interactions. In: Boekaerts, M. – Pintrich, P. R. – Zeidner, M. (szerk.): *Handbook of self-regulation*. CA: Academic Press, San Diego. 111–170.
- Lemos, M. L. (1999): Students' goals and self-regulation in the classroom. *International Journal of Educational Research*, 31, 471–484.

- Matthews, G. – Schwean, V. L. – Campbell, S. E. – Saklofske, D. H. – Mohamed, A. A. R. (2000): Personality, Self-regulation, and adaptation: A cognitive-social framework. In: Boekaerts, M. – Pintrich, P. R. – Zeidner, M. (szerk.): *Handbook of self-regulation*. CA: Academic Press, San Diego. 171–209.
- McCombs, B. L. (1996): A motiváció mérésének és növelésének stratégiái: szempontok az önszabályozott tanulás elősegítéséhez és a teljesítmény fokozásához. In: O’Neil, H. F. – Drillings (szerk.): *Motiváció: elmélet és kutatás*. Vince Kiadó, Budapest.
- Nagy József (2000): *A XXI. századi nevelés*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Niemivirta, M. (1999): Motivational and cognitive predictors of goal setting and task performance. *International Journal of Educational Research*, 31, 499–512.
- Pintrich, P. R. (1999): The role of motivation in promoting and sustaining self-regulated learning. *International Journal of Educational Research*, 31, 459–469.
- Pintrich, P. R. (2000): The role of goal orientation in self-regulated learning. In: Boekaerts, M. – Pintrich, P. R. – Zeidner, M. (szerk.): *Handbook of self-regulation*. CA: Academic Press, San Diego. 452–503.
- Ryan, R. M. (1998): Commentary: Human Psychological Needs and the Issues of Volition, Control, and Outcome Focus. In: Heckhausen, J. – Dweck, C. S. (szerk.): *Motivation and Self-Regulation Across the Life Span*. University Press, Cambridge. 114–137.
- Schunk, D. H. (1994): Self-Regulation of Self-Efficacy and Attributions in Academic Settings. In: Schunk, H. D. – Zimmerman, B. J. (szerk.): *Self-Regulation of Learning and Performance*. Hillsdale, New Jersey. 75–101.
- Schunk, D. H. (1994): Self-Regulation of Self-Efficacy and Attributions in Academic Settings. In: Schunk, H. D. – Zimmerman, B. J. (szerk.): *Self-Regulation of Learning and Performance*. Hillsdale, New Jersey. 75–101.
- Vancouver, J. B. (2000): Self-regulation in organizational settings: A tale of two paradigms. In: Boekaerts, M. – Pintrich, P. R. – Zeidner, M. (szerk.): *Handbook of self-regulation*. CA: Academic Press, San Diego. 303–336.
- Winne, P. H. (1995): Self-regulation is ubiquitous but its forms vary with knowledge. *Educational Psychologist*, 30, (4), 223–228.
- Zimmerman, B. J. (1995): Self-regulation involves more than metacognition: A social cognitive perspective. *Educational Psychologist*, 29, 217–221.
- Zimmerman, B. J. (2000): Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In: Boekaerts, M. – Pintrich, P. R. – Zeidner, M. (szerk.): *Handbook of self-regulation*. CA: Academic Press, San Diego. 13–42.



Az Iskolakultúra könyveiből