iskolakultúra

pedagógusok szakmai-tudományos folyóirata

XXXII. évfolyam 2022. november

számunk szerzői

Csapó Benő
• Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Intézet Oktatáselmélet Tanszék

Csíkos Csaba
• Szegedi Tudományegyetem Pedagógiai Értékelés és Tervezés Tanszék

D. Molnár Éva
• SZTE SZAOK Magatartástudományi Intézet

Fülöp Márta
• MTA TTK Kognitív Idegtudományi és Pszichológiai Intézet Természettudományi Kutatóközpont, Károli Gáspár Református Egyetem Pszichológiai Intézet

Józsa Krisztián
• Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Intézet, Magyar Agrár- és Élettudományi Egyetem, Neveléstudományi Intézet

Kárpáti Andrea
• Budapesti Corvinus Egyetem Marketing- és Kommunikációtudományi Intézet

Kasik László
• SZTE BTK Neveléstudományi Intézet Neveléselmélet Tanszék, SZTE Szociális Kompetencia Kutatócsoport, MTA-SZTE Iskolai Kudarcok Megelőzése Kutatócsoport

Korom Erzsébet
• Szegedi Tudományegyetem BTK Neveléstudományi Intézet Oktatáselmélet Tanszék

Molnár Gyöngyvér
• SZTE Neveléstudományi Intézet, MTA-SZTE Digitális Tanulási Technológiák Kutatócsoport

Nyitrai Ágnes
• Apor Vilmos Katolikus Főiskola Neveléstudományi Tanszék

Pléh Csaba
• Közép-európai Egyetem, Budapest

Zsolnai Anikó
• ELTE PPK Neveléstudományi Intézet

a szerkesztőség tagjai

Fejes József Balázs
(társfőszerkesztő)
e-mail: fejes.jozsef.balazs@gmail.com

Somogyvári Lajos
(társfőszerkesztő)
e-mail: tabilajos@gmail.com

Géczi János (alapító, korábbi főszerkesztő)
e-mail: janos.gecz@gmail.com

Dancs Katinka (titkár)
e-mail: iskolakultura@iskolakultura.hu

Csíkos Csaba
e-mail: csikos.csaba@tok.elte.hu

Jagodics Balázs
balazs.jagodics@gmail.com

Kasik László
e-mail: kasik@edpsy.u-szeged.hu

Kojanitz László
e-mail: kojanitzl@gmail.com

Molnár Dávid
e-mail: david.molnar86@gmail.com

Munkácsy Balázs
(koordinátor)

Nagy Gyula
e-mail: gyula.nagy@ek.szte.hu

Sándor Klára
e-mail: sandor.klara@gmail.com

Zs. Sejtes Györgyi
e-mail: sejtes@gmail.com

Tary Blanka
(angol nyelvi lektor)

Trencsényi László
e-mail: trencsenyi.laszlo@ppk.elte.hu

A kiadvány a Nemzeti Kulturális Alap támogatásával valósult meg.

Nemzeti Kulturális Alap

Nemzeti Tehetség Program

Felelős kiadó:
Szegedi Tudományegyetem Bölcsészet- és Társadalomtudományi Kar dékánja

Kiadja a **Szegedi Tudományegyetem Bölcsészet- és Társadalomtudományi Kara**

Elérhetőség:
www.iskolakultura.hu

D. Molnár Éva

SZTE SZAOK Magatartástudományi Intézet

Önszabályozás a tanulásban

A 2000-es évek kezdetén a nemzetközi szakirodalomban robbanásszerűen kezdett elterjedni egy új kutatási terület, amit önszabályozott tanulásnak neveztek el. Úgy tűnt, az önszabályozott tanulás elmélete megoldást tud kínálni az évszázadváltás globális változásai kapcsán felerősödött igényre, ami a tanulás megreformálását szorgalmazta. Nagy József munkássága jól illeszkedik ebbe a tendenciába, hiszen írásaiban előrevetítette a világban zajló változások okozta problémakört és az ahhoz kapcsolódó személyiség- és tanulófelfogás újraértelmezését, az oktatás és a pedagógia megreformálását.

Az önszabályozott tanulás

A tanulási folyamat hatékonysága, a legkorábbi pedagógiai megközelítésektől kezdve napjainkig, aktuális és intenzíven kutatott témakör. Minden kor és minden pedagógiai modell számára fontos kérdés, hogyan lehet az aktuális kihívásokhoz alkalmazkodva még hatékonyabbá tenni a tanulást (D. Molnár, 2010; Hattie, 2009). Az önszabályozott tanulás elmélete egyrészt ötvözte a kognitív és motivációs szakirodalom külön-külön feltárt eredményeit, másrészt nagyban támaszkodott a ’70-es évektől népszerűvé vált szabályozás- és rendszerszemléletre. A tanulás ezen új megközelítése a tanulás hatékonyságát a kognitív, metakognitív (gondolatok, stratégiák), affektív (érzelmek, motívumok) és viselkedéses (tanulás kivitelezése, technikai elemek) komponensek komplex és együttesen érvényesülő rendszerében értelmezi, ami a tanuló által kezdeményezett és saját céljai érdekében fenntartott dinamikus folyamat (Zimmerman és Schunk, 2011). Definíciója szerint „az önszabályozott tanulás aktív, konstruktív, célirányos folyamat, amelyben a tanulók monitorozzák, szabályozzák és kontrollálják saját kogníciójukat, motivációjukat, emócióikat és viselkedésüket személyes céljaiktól vezérelve, a környezeti sajátosságokhoz igazodva” (Pintrich, 2000. 454.).

Ez a komplexitás számos modell létrejöttét inspirálta (a legismertebbek pl. Boekaerts, 1999; Hadwin, Järvelä és Miller, 2011; Pintrich, 2000; Zimmerman, 1986, 2013; Winne és Hadwin, 1998), amelyek mindegyike átfogóan, az egyes komponensek feltárása mellett, a tanulás folyamatjellegét is megjelenítette. Az alapvető komponensek meghatározásában mindegyik modell fő- és alkomponenseket különböztet meg, de jellemzően négy fő – kognitív, metakognitív, motivációs és emóciós – összetevő köré csoportosulnak a meghatározások (Panadero, 2017). A kognitív, metakognitív komponensek közé leginkább a tanulási, gondolkodási, ellenőrző és szabályozási stratégiákat és a képesség-, illetve tudáselemeket (procedurális, deklaratív) sorolták (Malanchini, Engelhardt, Grotzinger, Harden és Tucker-Drob, 2018), a motivációs és affektív komponensek között a különböző típusú célok, a célirányultság, az önhatékonyság, énkép, a hitek és meggyőződések, valamint a negatív és pozitív érzelmek kezelése, a megküzdési stratégiák kapnak helyet (Pintrich, 2000; Zimmerman, 2013).

A legtöbb modell alapvetően három fázisát különböztette meg a tanulási folyamatnak: az előkészítő (*preparatory*) fázist, a teljesítés (*performance*), illetve az értékelés (*appraisal*) fázisát (Panadero, 2017). Az előkészítő fázisban a feladat áttekintése, a célok, stratégiák kiválasztása, a teljesítés fázisában a tanulás véghezvitele, a tevékenység (viselkedés, fellépő érzelmek) monitorozása, kontrollálása, majd az értékelés fázisában a tanulási folyamatra való reflektálás valósul meg (részletesen ld. D. Molnár, 2013).

A korábbi megközelítések az önszabályozott tanulást a tanuló belső folyamatai felől közelítették meg, a későbbi kutatások a személyközi és csoportok közötti interakciók jelentőségére is fókuszáltak a *co-regulation* (pl. Hadwin és Oshige, 2011) és a *socially shared regulation* (pl. Panadero és Järvelä, 2015) területek megjelenítésével.

Nagy József munkásságában az önszabályozott tanulás modellje nem, de alkotóelemei (pl. tudás, gondolkodási, tanulási képesség, motívumok) külön-külön alapos kidolgozásra kerültek (Nagy, 2000, 2010).

A különböző modellek megjelenése magával hozta az önszabályozott tanulás mérésének igényét is, aminek eredményeként több, jól ismert mérőeszközt dolgoztak ki (ld. Kovács, 2013). Az elsők egyike a Weinstein és munkatársai (1988) által kidolgozott Learning and Study Strategies Inventory (LASSI) kérdőív. A Self-Regulated Learning Interview Schedule (SRLIS) mérőeszközt Zimmerman és Martinez-Pons (1988) dolgozta ki, és az egyik legtöbbet használt kérdőív – a Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ) – Pintrich és munkatársai (1991) nevéhez fűződik. Mások nem egy, hanem több mérőeszköz együttes használatával vizsgálták az önszabályozott tanulást. Boekaerts (1999, 2002) az On-line Motivation Questionnaire (OMQ) mellett a Confidence and Doubt Scale mérőeszközt használta a konkrét szituációkhoz kapcsolódó tanulás mérésére. Winne és Hadwin (2013) egy nStudy and gStudy elnevezésű online felületet dolgozott ki, aminek használatához az önszabályozott tanulás stratégiáinak működtetésére van szükség, miközben a program logfájlokban rögzíti a tanulók adatait. Összességében, az önszabályozott tanulás mérésére kidolgozott mérőeszközökkel szemben megfogalmazott legnagyobb kritika az, hogy nem tudják kellőképpen megragadni a tanulási folyamat dinamikus jellegét (Panadero, 2017), annak ellenére sem, hogy az önjellemzésen alapuló módszerek alkalmazása mellett a megfigyelés, naplózás, hangos gondolkodtatás, logfájl-elemzések és az utóbbi időkben a szemmozgás-vizsgálatok is elterjedtek (Saint, Fan, Gašević és Pardo, 2022).

Az önszabályozott tanulás komponensei és összefüggései a tanulmányi eredményességgel

Az elmúlt évtizedek alatt a különböző modellek és elméleti megközelítések hatására számos empirikus kutatás látott napvilágot, amelyek egyrészt az elméleti modellek bizonyítását vállalták, másrészt az önszabályozott tanulás más területekkel való összefüggéseit tárták fel. A vizsgálatok széles életkori skálán valósultak meg, az általános iskola kezdetétől a fiatal felnőttekig, az egyetemisták köréig terjedtek. Míg az iskola kezdetén leginkább az iskolaérettséggel, az alapkészségek fejlettségével összefüggésben vizsgálták az önszabályozott tanulást (pl. Blair és Razza, 2007), a felsőbb évfolyamokon a különböző tantárgyakkal való összefüggés mellett (pl. Peters és Kitsantas, 2010) az érzelmi kontroll (Strain és D'Mello, 2015), a saját tanulási idő és tananyag-tervezés is a kutatások fókuszába került (Broadbent és Poon, 2015; Peters-Burton és Botov, 2017).

A kutatások rendre pozitív összefüggésekről számoltak be az önszabályozott tanulás és tanulmányi eredményesség között (Theobald, 2021). Már a korai években azok, akik jobb eredményeket mutattak a figyelem, türelem, munkamemória területeken, pozitív előnnyel kezdték az iskolai éveket (Anderson, 2002; Blair és Razza, 2007). Az általános

iskolai és középiskolai években az alkalmazott tanulási stratégiák szerepe meghatározó az iskolai eredményességben. Azok a tanulók, akik változatos és hatékony tanulási stratégiákat alkalmaznak tanulásuk során, jobb tanulmányi eredménnyel rendelkeznek, mint azok, akik nem ismernek és nem használnak megfelelő stratégiákat (D. Molnár és Gál, 2019; Zimmerman, 2013). Továbbá, ha képesek reflektálni saját tanulási folyamataikra, és rugalmasan alkalmazzák a kontextusnak megfelelő tanulási stratégiákat, az a tananyag jobb megértésével, illetve a matematika és humán tantárgyak terén jobb eredményekkel jár együtt (Loong, 2012).

A tanulási motívumok közül elsősorban a pozitív motivációs beállítódás mutatott szorosabb összefüggést a jó tanulmányi eredményekkel (ld. Józsa és D. Molnár, 2013). Így a magas önhatékonyság (saját képességbe vetett hit, meggyőződés, hogy sikeresen teljesíti a tanulást) pozitív összefüggésben áll az írással, a természettudományokkal és a tanulmányi átlaggal (Usher és Pajares, 2008), ugyanakkor jobb elköteleződéssel, több szabályozóstratégia-használattal, kitartással (Wolters, 2003), valamint jobb monitorozással és önreflexióval jár együtt a saját teljesítményt illetően (Bandura, 1995; D. Molnár, 2014). A tanulás értékként való felfogása, a személyes tanulási célok, az alacsony szorongási szint összefüggnek a tudatosabb és kitartóbb feladatvégzéssel és a hatékony iskolai teljesítménnyel (Tanaka és Murayama, 2014). Ugyanakkor az iskola iránti pozitív attitűd és a tanulás iránti elköteleződés fontos védelmező faktor a kiégés, az alacsony teljesítmény és a lemorzsolódás elkerülésében (Wang és Eccles, 2012), valamint együtt jár a sikeres társas problémamegoldással, iskolai jól-léttel (Gál, Kasik, Jámbori, Fejes és Nagy, 2022).

A kutatások rendre pozitív összefüggésekről számoltak be az önszabályozott tanulás és tanulmányi eredményesség között (Theobald, 2021). Már a korai években azok, akik jobb eredményeket mutattak a figyelem, türelem, munkamemória területeken, pozitív előnnyel kezdték az iskolai éveket (Anderson, 2002; Blair és Razza, 2007). Az általános iskolai és középiskolai években az alkalmazott tanulási stratégiák szerepe meghatározó az iskolai eredményességben. Azok a tanulók, akik változatos és hatékony tanulási stratégiákat alkalmaznak tanulásuk során, jobb tanulmányi eredménnyel rendelkeznek, mint azok, akik nem ismernek és nem használnak megfelelő stratégiákat (D. Molnár és Gál, 2019; Zimmerman, 2013).

Az önszabályozás Nagy József-i értelmezése

Az önszabályozás kutatása, értelmezése és a fejlődésben betöltött szerepe intenzíven vizsgált területté vált az utóbbi évtizedekben (ld. Molnár, 2009; D. Molnár, 2017). Meghatározása szerint olyan képesség, ami az egyén gondolatainak, emócióinak és viselkedésének kontrollálását jelenti egy kitűzött cél elérése érdekében (Zimmerman, 2013). Helye a képességek rendszerében számos tudományágat foglalkoztat, éppen ezért több kutatási paradigmába is beleilleszkedik (ld. D. Molnár, 2017; Józsa, D. Molnár és Zsolnai, 2020). A temperamentum- és viselkedésalapú megközelítések a személyiségpszichológia keretein belül valósultak meg, és az erőfeszítés-alapú kontrollt (Rothbart és

Bates, 2006), míg a kognitív, neuropszichológiai megközelítések a végrehajtó funkciók vizsgálatát helyezték előtérbe az önszabályozás értelmezése kapcsán (Patrick, Blair és Maggs, 2008). Napjainkban azonban a két terület integrálására tett törekvés figyelhető meg az önszabályozás értelmezése és empirikus feltárása során (D. Molnár, 2017), ami alapján az önszabályozást ernyőfogalomnak tekintik, és a temperamentum, erőfeszítés-alapú kontroll, végrehajtó funkciók, érzelemszabályozás, impulzivitáskontroll és akaraterő komponenseket is ide sorolják (Blair és mtsai, 2015).

Nagy József már 1996-ban a *Nevelési kézikönyv személyiségfejlesztő pedagógiai programok készítéséhez* című könyvében felvázolta a személyiségmodelljét, majd 2000-ben a *XXI. század és nevelés*, valamint 2010-ben az *Új pedagógiai kultúra* című műveiben mutatta be alaposabban, az aktuális kutatási tendenciák figyelembevételével. Az 1996-os könyvében még nem szerepelt az önszabályozás fogalma, de 2000-ben és 2010-ben már a személyiség teljes értékű, alapvető komponenseként jelenik meg.

Nagy József bioszociális komponensrendszer modelljében a személyiség öröklött (biológiai, viszonylag stabil) és tanult (szociális, változó) komponensekből szerveződik. Értelmezésében négy alapvető kompetencia (kognitív, személyes, szociális és speciális) alkotja a személyiséget, amely stabil és dinamikusan változó komponensekből áll (Nagy, 1996, 2000, 2010). Nagy Józsefhez hasonlóan Morf és Horvath (2010) is komponensek rendszereként írták le a személyiséget. Modelljükben az önszabályozás egy fontos komponense ennek a rendszernek, amelynek további alkomponensei vannak, és működése során más komponensekkel és alkomponensekkel kapcsolódik össze.

Nagy (2000, 2010) az önszabályozást a személyes kompetencia részeként értelmezi, amely a személyes érdekek érvényesüléséért felel az önvédelemmel, az önellátással, az individualitással és az önfejlesztéssel együtt. Az önszabályozás a személyes érdekek képviseletét egyrészt az önszabályozási motívumok (önbizalom, önbecsülés, ambíció, életcélok stb.) és az azokhoz tartozó szokások, minták révén valósítja meg, amelyek érdekértékelő mechanizmusokként működnek, másrészt az önszabályozó képesség által, amely kognitív műveletek, fogalmi struktúrák (ismeretek) révén járul hozzá az aktivitás kivitelezéséhez.

Nagy (2000, 2010) az önszabályozást a személyes kompetencia részeként értelmezi, amely a személyes érdekek érvényesüléséért felel az önvédelemmel, az önellátással, az individualitással és az önfejlesztéssel együtt. Az önszabályozás a személyes érdekek képviseletét egyrészt az önszabályozási motívumok (önbizalom, önbecsülés, ambíció, életcélok stb.) és az azokhoz tartozó szokások, minták révén valósítja meg, amelyek érdekértékelő mechanizmusokként működnek, másrészt az önszabályozó képesség által, amely kognitív műveletek, fogalmi struktúrák (ismeretek) révén járul hozzá az aktivitás kivitelezéséhez. Az érdekértékelés ebben az esetben azt jelenti, hogy az önszabályozási motívumok jelzik, hogy mennyiben előnyös, közömbös vagy hátrányos az adott szituáció az egyén számára, és ennek függvényében mozgósítja a megfelelő kognitív struktúrákat (folytat vagy épp abbahagy egy adott tevékenységet, annak függvényében, hogy az mennyire szolgálja személyes elképzeléseit, törekvéseit) (ld. Molnár, 2009).

Nagy József érdekértékelési mechanizmusához hasonló modellt dolgoztak ki Kruglanski és munkatársai (Kruglanski, Orehek, Higgins, Pierro és Shalev, 2010), akik két lényeges funkcióját emelik ki az önszabályozásnak. Az egyik annak felmérése,

hogy az adott cél milyen lehetséges értékkel bír az egyén számára, és milyen eszközök kellenek ahhoz, hogy ezt a célt elérje. Ez az önszabályozás összehasonlító aspektusa, amely során a személyek arra törekednek, hogy lehetőség szerint értékeljék vagy megbecsüljék az elérendő céllal kapcsolatos összes lehetséges változatot. A másik funkció a helyzet-megváltoztatás (*locomotes*), vagyis az aktuális állapot megváltoztatása a vágyott célállapot elérése érdekében. Ezáltal arra törekednek az egyének, hogy tetteik, aktivitásuk folyamatos legyen egészen addig, amíg a kitűzött célt el nem érik. A két funkció egymást kiegészítve, együttesen működik.

Az önszabályozás fejlődésében kiemelkedő szerepe van a környezeti visszajelzéseknek. Önmagunk megismerése a másokkal való interakció által gyarapszik, ami során visszajelzéseket kapunk magunkra nézve, ezeket először integráljuk, majd mások szabályozásán keresztül mi is önszabályozókká válunk (Demetriou, 2000). Ezzel kapcsolatosan a szülők viselkedésének, nevelési módszereinek hatását vizsgálták a kisgyerekek szabályozó viselkedésére nézve. Többen is kimutatták az erőteljes szülői kontroll negatív hatását az önszabályozással összefüggésben. Blair, Calkins és Kopp (2010) kutatási eredményei alapján a negatív kontrolláló szülői viselkedés agresszív, túlmozgékony, nem adaptív gyermeki viselkedést vont maga után. Mások alacsony önszabályozást mutattak ki kisgyerekeknél a magas szülői vagy tanári kontroll következtében (Eisenberg, Eggum, Sallquist és Edwards, 2010). Ugyanakkor az is kiderült, hogy a szülői beavatkozás csökkenése együtt jár a kisgyerekek önszabályozó kapacitásának növekedésével. Ez azt jelenti, hogy a szülők sugallhatják, illetve saját példán keresztül megmutathatják a gyereknek, hogy mit tehetnek, ha valami bánat vagy kudarc éri őket, és ez által megtaníthatják érzelmeik és viselkedésük szabályozására (Blair és mtsai, 2010).

Nagy (2000) is kitér a szülők, a szociális mikroközeg fontos szerepére a gyerekek önállóságának segítésében. Ha a szülők infantilizálják a gyermeket és a megfelelő fejlődési fázisban nem engedik önállósulási vágyának kibontakozását, a későbbiekben súlyos leválási problémák, konfliktusok adódhatnak, amelyek antiszociális viselkedést idézhetnek elő. Sem a gyerekek túlzott magára hagyása, sem pedig a túlzott féltés, kiszolgálás a szülők részéről nem segíti a gyerekek önállóságát, egyéniségük kibontakozását. A nevelés részéről az optimális önállóságú személyiség kialakulásának elősegítése az egyik legfontosabb feladat, amely Nagy József terminológiájában a szándékos perszonalizáción (az egyén túlélését, életminőségét, önállóságát segítő hatásrendszeren) keresztül valósulhat meg. Az optimális önállóság azt jelenti, hogy az egyén megfelelő képesség- és motívumrendszerrel rendelkezik az önellátást és az önvédelmet illetően, továbbá személyiségfejlődése során képes eljutni a legmagasabb szintre, az önértelmező szintre.

Az önszabályozás fejlődési szintjeinek vizsgálata során érdemes összevetni Zimmerman (2000) és Nagy József (2000) modelljét. Zimmerman négy szinten mutatja be az önszabályozás kialakulását és fejlődését, amely szintek tartalma tulajdonképpen megegyezik a Nagy József-féle személyiségfejlődési szintek tartalmával, azzal a különbséggel, hogy míg az előbbi modell csupán az önszabályozásra vonatkozik, az utóbbi a személyiség összes kompetenciáinak (így az önszabályozásnak is) fejlődését magában foglalja.

Zimmerman modellje az (1) észlelés szintjével kezdődik, amely a szociális környezet által mutatott különböző viselkedések észlelését jelenti. Nagy József az első szintet genetikus szintnek nevezi, amely az érési folyamatok függvényében alakul és az öröklött komponensek működése által valósul meg. Az önszabályozással kapcsolatban megfogalmazása szerint az észleleti szintű önreflexió működik, ami saját magunk és a környezeti reakciók észlelését foglalja magában.

(2) A következő az utánzás szintje Zimmerman modelljében, amelyben az észlelt viselkedés utánzása valósul meg szociális felügyelet mellett. Nagy József ezt a szintet tapasztalati szintnek nevezi, amely során az utánzás és próbálkozás révén tanuljuk meg a környezetünkhöz való adaptálódást. Ezen a szinten működik az ún. tapasztalati

szintű önreflektív tudat, amely során megtanulunk saját viselkedésünkre reflektálni a környezeti visszajelzések alapján ('jó', amit teszünk vagy 'rossz', 'szabad' valamit megtenni, vagy nem stb.).

(3) A harmadik szintet Zimmerman az önkontroll szintjének nevezi, amelyben sor kerül a viselkedés strukturált környezetben való önálló véghezvitelére. Nagy József modelljében ez a szint az értelmező személyiség szintje, amikor már nem csak a tapasztalt vagy implicit szabályok betartására vagyunk képesek, hanem felismert, explicit szabályok értelmezésére is képessé válhatunk. Az értelmező önreflektív szabályozás szintje ez, amikor belső szabályszerűségeink felismerése a tudatosult szabályok használatával kiegészülve határozza meg viselkedésünket. Ezen a szinten tetteinket saját választásunk és tudatos döntésünk határozza meg, a nekünk leginkább megfelelő értékrend alapján.

(4) Az utolsó szint Zimmerman esetében az önszabályozás szintje, amely értelmezésében a képességek alkalmazását jelenti a különböző környezeti és személyes változásokhoz igazítva. Nagy József fejlődési modelljében az utolsó hierarchikus szint az önértelmező szint, amely a korábbi szintek kialakulása eredményeképpen lehetővé teszi, hogy az egyén önmaga működésének, viselkedésének értelmezését elsajátítsa, a megtapasztalt és saját maga által választott szabályokat önmagára vonatkoztassa. Ezt a folyamatot Nagy József önértelmező szabályozásnak nevezi, amely tulajdonképpen megfelel az önszabályozás nemzetközi értelmezésének.

Az önszabályozás (és a személyiség) fejlődését mindkét szerző a fejlődési szintek hierarchikusan egymásra épülő formájában képzeli el. Zimmerman (2000, 2013) a hierarchikus fejlődésben továbbá háromféle önszabályozást is megkülönböztet. A (a) viselkedéses önszabályozás a saját viselkedés, magatartás észlelését és módosítását jelenti, (b) környezeti önszabályozás a környezeti körülmények és lehetőségek megfigyelésére és módosítására irányul, és (c) a „rejtett" önszabályozás (covert self-regulation) magában foglalja a kognitív és affektív állapotok észlelését és módosítását (pl. emlékek felidézése, relaxáció). A legalsó (vagy a legegyszerűbb) szinten a viselkedés szabályozása, módosítása valósul meg.

Az önszabályozás (és a személyiség) fejlődését mindkét szerző a fejlődési szintek hierarchikusan egymásra épülő formájában képzeli el. Zimmerman (2000, 2013) a hierarchikus fejlődésben továbbá háromféle önszabályozást is megkülönböztet. A (a) viselkedéses önszabályozás a saját viselkedés, magatartás észlelését és módosítását jelenti, (b) környezeti önszabályozás a környezeti körülmények és lehetőségek megfigyelésére és módosítására irányul, és (c) a „rejtett" önszabályozás (*covert self-regulation*) magában foglalja a kognitív és affektív állapotok észlelését és módosítását (pl. emlékek felidézése, relaxáció). A legalsó (vagy a legegyszerűbb) szinten a viselkedés szabályozása, módosítása valósul meg. Ez a legapróbb mozdulatoktól kezdődően a bonyolultabb magatartási formákat is magában rejti. Az ezután következő szintet a környezet megváltoztatása képviseli. Ha a környezeti tényezők nem felelnek meg a kritériumoknak, akkor módosítunk ezeken a tényezőkön. A legfelső (vagy legbonyolultabb) szinten a személyiség komponenseinek módosulása valósul meg. Ezen a szinten az önszabályozó rendszerek (mint például az ember) képesek önmaguk módosítására is (ez lehet egyszerűen a megfogalmazott cél vagy a kritérium, de magában rejti a komplexebb képességek önmódosulását is).

Önszabályozás a tanulás folyamatában, az önszabályozó tanuló

A legújabb kutatási törekvések az önszabályozott tanulást az önszabályozó képesség feltárása felől közelítik meg, és az önszabályozott tanulást nem különálló konstruktumként, hanem sokkal inkább az önszabályozás speciális kontextusban való megjelenéseként értelmezik (ld. Malanchini és mtsai, 2018). Ez alapján a hangsúly az önszabályozás fejlesztésére irányul, és nem csupán a készségek, képességek meglétét, a megfelelő stratégiai, technikai tudást és motivációs struktúrát jelentik, hanem ezek magasabb szintű, tudatos, együttes alkalmazását, ami egyénenként más-más mintázatban jelenik meg (Jansen, van Leeuwen, Janssen, Jak és Kester, 2019). Ezt leginkább Isaiah Berlin (1959) *pozitív szabadság* fogalmával lehetne megragadni, ami a belső kényszertől való teljes szabadságot jelenti, vagyis a saját akaratunk szerint való cselekvést, ami túlmutat a velünk született és tanult akadályok gátló hatásán is. Nagy József (2010) megfogalmazásában erre az önértelmező személyiség képes, aki önmaga módosítását az öröklött szabályozók felismerésén, a társadalmi és természeti szabályok által meghatározott egyéni tapasztalatok tudatos szabályozásán keresztül valósítja meg. Az állandó környezeti és belső változások hatására szükség van az önértelmező szabályozásra, ami minden helyzetben arra késztet, hogy a meglévő kognitív és személyes struktúrákat az addiginál magasabb szintre emelje. Így lesz az önszabályozás a személyiségfejlődés kulcsa, és így lesznek a megélt események az egyén egyedi, megismételhetetlen, integrált aspektusai.

Irodalom

Anderson, P. (2002). Assessment and Development of Executive Function (EF) During Childhood. *Child Neuropsychology, 8*(2), 71–82. DOI: 10.1076/chin.8.2.71.8724

Bandura, A. (1995). *Self-efficacy in Changing Societies*. Cambridge University Press. DOI: 10.1017/CBO9780511527692

Berlin, I. (1959). *Four Essays on Liberty*. Oxford University Press.

Blair, C. & Razza, R. P. (2007). Relating effortful control, executive function, and false belief understanding to emerging math and literacy ability in kindergarten. *Child Development,* 78, 647–663. DOI: 10.1111/j.1467-8624.2007.01019.x

Blair, C., Calkins, S. & Kopp, L. (2010). Self-regulation as the interface of emotional and cognitive development: Implications for education and academic achievement. In Hoyle, R. H. (szerk.), *Handbook of personality and self-Regulation.* Blackwell Publishing Ltd. 64–90. DOI: 10.1002/9781444318111.ch4

Blair, C., Ursache, A., Greenberg, M., Vernon-Feagans, L. & the Family Life Project Investigators (2015). Multiple aspects of self-regulation uniquely predict mathematics but not letter-word knowledge in the early elementary grades. *Developmental Psychology,* 51, 459–472. DOI: 10.1037/a0038813

Boekaerts, M. (1999a). Motivated learning: studying student situation transactional units. *European Journal of Psychology of Education,* 14, 41–55. DOI: 10.1007/bf03173110

Boekaerts, M. (1999b). Self-regulated learning: Where we are today. *International Journal of Educational Research,* 31, 445–459. DOI: 10.1016/s0883-0355(99)00014-2

Boekaerts, M. (2002). The on-line motivation questionnaire: a self-report instrument to assess students' context sensitivity. In Pintrich, P. R. & Maehr, M. L. (szerk.), *Advances in Motivation and Achievement: New Directions in Measures and Methods*, Vol. 12. JAI/Elsevier Science. 77–120.

Broadbent, J. & Poon, W. L. (2015). Self-regulated learning strategies & academic achievement in online higher education learning environments: A systematic review. *The Internet and Higher Education,* 27, 1–13. DOI: 10.1016/j.iheduc.2015.04.007

D. Molnár, É. (2010). A tanulás értelmezése a 21. században. *Iskolakultúra, 20*(11), 3–20.

D. Molnár, É. (2013). *Tudatos fejlődés. Az önszabályozott tanulás elmélete és gyakorlata.* Akadémiai Kiadó.

D. Molnár, É. (2014). Az önszabályozott tanulás pedagógiai jelentősége. In. Buda, A. & Golnhofer, E. (szerk.), *Tanulmányok a neveléstudomány köréből, 2013. Tanulás és környezete.* MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság. 29–54.

D. Molnár, É. (2017). Erőfeszítés alapú kontroll és végrehajtó funkciók az önszabályozásban.

Magyar Pszichológiai Szemle, 72(4), 509–523. DOI: 10.1556/0016.2017.72.4.4

D. Molnár, É. & Gál, Z. (2019). Egyetemi tanulmányaikat megkezdő hallgatók tanulási mintázata és tanulói profilja. *Iskolakultúra, 29*(1), 29–41. DOI: 10.14232/ISKKULT.2019.1.29

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.* Academic Press. 209–255. DOI: 10.1016/B978-012109890-2/50036-6

Eisenberg, N. Eggum, N. D. Sallquist, J. & Edwards, A. (2010). Relations of self-regulatory/control capacities to maladjustment, social competence, and emotionality. In Hoyle, R. H. (szerk.), *Handbook of Personality and Self-Regulation.* Blackwell Publishing Ltd. 21–46. DOI: 10.1002/9781444318111.ch2

Fan, Y., van der Graaf, J., Lim, L., Raković, M., Singh, S., Kilgour, J., Moore, J., Molenaar, I., Bannert, M. & Gašević, D. (2022). Towards investigating the validity of measurement of self-regulated learning based on trace data. *Metacognition and Learning*. DOI: 10.1007/s11409-022-09291-1

Gál, Z., Kasik, L., Jámbori, Sz., Fejes, J. B. & Nagy, K. (2022). Social problem-solving, life satisfaction and well-beeing among high school and university students. *International Journal of School and Educational Psychology, 10*(1), 170–180. DOI: 10.1080/21683603.2020.1856249

Hadwin, A. & Oshige, M. (2011). Self-regulation, coregulation, and socially shared regulation: exploring perspectives of social in self-regulated learning theory. *Teachers College Record, 113*(2), 240–264.

Hadwin, A. F., Järvelä, S. & Miller, M. (2011). Self-regulated, co-regulated, and socially shared regulation of learning. In Zimmerman, B. J. & Schunk, D. H. (szerk.), *Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance.* Routledge. 65–84.

Hattie, J. (2009). *Visible Learning: A Synthesis of over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement.* Routledge. DOI: 10.4324/9780203887332

Jansen, R. S., van Leeuwen, A., Janssen, J., Jak, S. & Kester, L. (2019). Self-Regulated Learning Partially Mediates the Effect of Self-Regulated Learning Interventions on Achievement in Higher Education: A Meta-Analysis. *Educational Research Review, 28*(September). DOI: 10.1016/j.edurev.2019.100292

Józsa, K. & D. Molnár, É. (2013). The relationship between mastery motivation, self-regulated learning and school success: A Hungarian and European perspective. In Barrett, K. C., Fox, N. A., Morgan, G. A., Fidler, D. J. & Daunhauer, L. A. (szerk.), *Handbook of self-regulatory processes in development. New directions and international perspectives*. Taylor and Francis. 265–304. DOI: 10.4324/9780203080719-24

Józsa, K., D. Molnár, É. & Zsolnai, A. (2020). Az iskola affektív és szociális jelenségvilágának kutatása. *Magyar Tudomány,* (1). DOI: 10.1556/ 2065.181.2020.1.5

Kovács, Zs. (2013). Önszabályozó tanulás – értelmezési módok a kutatási metodológiák tükrében. *Neveléstudomány,* (1), 124–136.

Kruglanski, A. W., Orehek, E., Higgins, E. T., Pierro, A. & Shalev, I. (2010). Modes of self-regulation: Assessment and locomotion as independent determinants in goal pursuit. In Hoyle, R. H. (szerk.), *Handbook of personality and self-regulation.* Blackwell Publishing Ltd. 375–402. DOI: 10.1002/9781444318111.ch17

Loong, T. E. (2012). Self-Regulated Learning Strategies and Pre-University Math Performance of International Students in Malaysia. *Journal of International Education Research, 8*(3), 223–232. DOI: 10.19030/jier.v8i3.7104

Malanchini, M., Engelhardt, L. E., Grotzinger, A. D., Harden, K. P. & Tucker-Drob, E. M. (2018). "Same But Different": Associations Between Multiple Aspects of Self-Regulation, Cognition, and Academic Abilities. *Journal of Personality and Social Psychology, Advance online publication, 13*(December). DOI: 10.1037/pspp0000224

Molnár, É. (2009). Az önszabályozás értelmezései és elméleti megközelítései. *Magyar Pedagógia, 109*(4), 343–364.

Morf, C. C. & Horvath, S. (2010). Self-regulation processes and their signatures: Dynamics of the self-system. In Hoyle, R. H. (szerk.), *Handbook of personality and self-regulation*. Blackwell Publishing Ltd. 117–143. DOI: 10.1002/9781444318111.ch6

Nagy, J. (1996). *Nevelési kézikönyv személyiségfejlesztő pedagógiai programok készítéséhez.* Mozaik Kiadó.

Nagy, J. (2000). *XXI. század és nevelés*. Osiris Kiadó.

Nagy, J. (2010). *Új pedagógiai kultúra*. Mozaik Kiadó.

Panadero, E. (2017). A Review of Self-Regulated Learning: Six Models and Four Directions for Research. *Frontiers in Psychology, 8*(April), 1–28. DOI: 10.3389/fpsyg.2017.00422

Panadero, E. & Järvelä, S. (2015). Socially shared regulation of learning: A review. *European Psychologist, 20*(3), 190–203. DOI: 10.1027/1016-9040/a000226

Patrick, M. E., Blair, C. & Maggs, J. L. (2008). Executive function, behavioral approach and risk behavior among female college students. *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology,* 30, 449–462. DOI: 10.1080/13803390701523109

Peters-Burton, E. E. & Botov, I. S. (2017). Self-regulated learning microanalysis as a tool to inform professional development delivery in real-time. *Metacognition and Learning, 12*(1), 45–78. DOI: 10.1007/s11409-016-9160-z

Peters, E. E. & Kitsantas, A. (2010). Self-regulation of student epistemic thinking in science: The role of metacognitive prompts. *Educational Psychology, 30*(1), 27–52. DOI: 10.1080/01443410903353294

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*. Academic Press. 452–503. DOI: 10.1016/b978-012109890-2/50043-3

Pintrich, P. R., Smith, D. A. F., Garcia, T. & McKeachie, W. J. (1991). *A manual for the use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)*. Suite 2400 School of Education Building.

Rothbart, M. K. & Bates, J. E. (2006). Temperament. In Eisenberg, N., Damon, W. & Lerner, R. M. (szerk.), *Handbook of child psychology: Vol. 3. Social, emotional, and personality development*. 6th ed. Wiley. 99–166. DOI: 10.1002/9780470147658.chpsy0303

Saint, J., Fan, Y., Gašević, D. & Pardo, A. (2022). Temporally-focused analytics of self-regulated learning: A systematic review of literature. *Computers and Education: Artificial Intelligence, 10060*(3), 1–22. DOI: 10.1016/j.caeai.2022.100060

Strain, A. C. & D'Mello, S. K. (2015). Affect regulation during learning: The enhancing effect of cognitive reappraisal. *Applied Cognitive Psychology, 29*(1), 1–19. DOI: 10.1002/acp.3049

Tanaka, A. & Murayama, K. (2014). Within-person analyses of situational interest and boredom: Interactions between task-specific perceptions and achievement goals. *Journal of Educational Psychology,* 106, 1122–1134. DOI: 10.1037/a0036659

Theobald, M. (2021). Self-regulated learning training programs enhance university students' academic performance, self-regulated learning strategies, and motivation: A meta-analysis. *Contemporary Educational Psychology,* 66, 1–19. DOI: 10.1016/j.cedpsych.2021.101976

Usher, E. L. & Pajares, F. (2008). Self-Efficacy for Self-Regulated Learning: A Validation Study. *Educational and Psychological Measurement, 68*(3), 443–463. DOI: k10.1177/0013164407308475

Wang, M. T. & Eccles, J. S. (2012). Social support matters: longitudinal effects of social support on three dimensions of school engagement from middle to high school. *Child Development, 83*(3), 877–895. DOI: 10.1111/j.1467-8624.2012.01745.x

Weinstein, C. E., Zimmerman, S. A. & Palmer, D. R. (1988). Assessing learning strategies: The design and development of the LASSI. In Weinstein, C. E., Goetz, E. T. & Alexander, P. A. (szerk.), *Learning and study strategies. Issues in assessment, instruction, and evaluation*. Academic Press. 25–41.

Winne, P. H. & Hadwin, A. F. (1998). Studying as self-regulated engagement in learning. In Hacker, D., Dunlosky, J. & Graesser, A. (szerk.), *Metacognition in Educational Theory and Practice*. Erlbaum. 277–304.

Winne, P. H. & Hadwin, A. F. (2013). nStudy: tracing and supporting self- regulated learning in the internet. In Azevedo, R. & Aleven, V. (szerk.), *International Handbook of Metacognition and Learning Technologies*. Springer. 293–308. DOI: 10.1007/978-1-4419-5546-3_20

Wolters, C. A. (2003). Understanding procrastination from a self-regulated learning perspective. *Journal of Educational Psychology, 95*(1), 179–187. DOI: 10.1037/0022-0663.95.1.179

Zimmerman, B. J. (1986). Becoming a self-regulated learner: which are the key subprocesses? *Contemporary Educational Psychology,* 11, 307–313. DOI: 10.1016/0361-476X(86)90027-5

Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: a social cognitive perspective, In Boekaerts, M., Pintrich, P. R. & Zeidner, M. (szerk.), *Handbook of Self-Regulation*. Academic Press. 13–40. DOI: 10.1016/b978-012109890-2/50031-7

Zimmerman, B. J. (2013). From cognitive modeling to self-regulation: a social cognitive career path. *Educational Psychology,* 48, 135–147. DOI: 10.1080/00461520.2013.794676

Zimmerman, B. J. & Martinez-Pons M. (1988). Construct validation of a strategy model of student self-regulated learning. *Journal of Educational Psychology, 80*(3), 284–290. DOI: 10.1037/0022-0663.80.3.284

Zimmerman, B. J. & Schunk, D. H. (2011). Self-Regulated Learning and Performance. *Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance*.

Absztrakt

A tanulmány célja az önszabályozott tanulás meghatározásával, modellálásával és empirikus vizsgálatával kapcsolatos kutatások elméleti összegzése és a fontosabb tendenciák bemutatása. Felvázolja az önszabályozott tanulás kutatásában történt változások irányát, valamint az önszabályozott tanulás iskolai eredményességben betöltött szerepét. A tanulmány külön kitér Nagy József önszabályozás-értelmezésére és személyiségfejlődési modelljének nemzetközi összehasonlítására, végül bemutatja az önszabályozás tanulásban és az egész személyiség fejlődésében betöltött kulcsszerepét.

Kulcsszavak: önszabályozás, önszabályozott tanulás, iskolai eredményesség