



<http://jates.org>

Alkalmazott Műszaki és Pedagógiai tudományos folyóirat

szak- és mérnökképzési, műszaki és környezeti aspektusok



ISSN 2560-5429

9. évfolyam, 2. szám

doi: 10.24368/jates.v9i2.114

<http://doi.org/10.24368/jates.v9i2.114>

Experiences of Self-regulated Learning in a Vocational Secondary School

Elod Gogh^a, Attila Kovari^b

^a*Eszterházy Károly University, Eszterházy tér 1, Eger 3300, Hungary, goghtu@gmail.com*

^a*University of Dunaujváros, Táncsics M. út 1/A, Dunaujváros 2400, Hungary, kovari@uniduna.hu*

Abstract

Self-regulated learning plays a significant role in the efficiency of independent knowledge management. In lifelong learning fills self-regulated learning also a considerable part, as people have to increasingly rely on and develop themselves with self-coordinated knowledge management after learning within the institutional framework. Therefore, our research aims to conduct a self-regulated learning questionnaire survey of some of the characteristics of self-regulated learning in a secondary vocational education institution among students (N = 150). By analysing the responses, we can get an idea of what kind of self-regulated learning benefits and problems at an institutional level can emerge and what areas have to be developed to support more effective self-regulated learning. By the results obtained, there are factors which appear above the average level examined the relevance of students' self-regulated learning attributes such as self-review with self-asked questions, basics of learning organisation. At the same time, the most important areas to be developed include references from the teachers' side to the links and future use of knowledge-parts and more active involvement of students in the lessons.

Keywords: sel-regulated learning; surve; learning efficiency; lifelong learning;

Tanulás önszabályozásának tapasztalatai egy szakgimnáziumban

Gőgh Előd^a, Kővári Attila^b

^a*Eszterházy Károly Egyetem, Eszterházy tér 1, Eger 3300, Magyarország, goghtu@gmail.com*

^a*Dunaujvárosi Egyetem, Táncsics M. út 1/A, Dunaujváros 2400, Magyarország, kovari@uniduna.hu*

Absztrakt

Az önszabályozott tanulás az önálló ismeretszerzés hatékonyságában igen fontos szerepet játszik. Az élethosszig tartó tanulás vonatkozásában is komoly szerepet kap az önszabályozott tanulás, mivel az intézményi keretek között zajló tanulás után az emberek egyre inkább a saját maguk által koordinált tudásmenedzsmentre hagyatkozhatnak és fejlődhetnek. Éppen ezért a kutatásunk célja az önszabályozott tanulásra vonatkozó egyes jellemzők kérdőíves vizsgálata egy középfokú szakképzési intézmény esetében, a diákok körében (N=150). A válaszok elemzésével képet kaphatunk arról, hogy intézményi szinten milyen, az önszabályozott tanulással összefüggő pozitívumok és problémák merülhetnek fel és

mik lehetnek azok a fejlesztendő területek, amelyekkel az önszabályozott tanulás hatékonyabb megvalósulása támogatható. A kapott eredmények alapján megállapítható, hogy vannak olyan tényezők, amik az átlagosnál nagyobb relevanciaszinttel jelennek meg a diákok önszabályozott tanulással összefüggő tulajdonságai közül, mint például az önkiképzés, a tanulásszervezési alapok. Ugyanakkor legfontosabb fejlesztendő területek közé tartoznak a pedagógusok oldaláról a tudásanyag kapcsolódási pontjaira és jövőbeni alkalmazására utalások és a tanulók figyelemfelkeltése és aktívabb bevonása a tanórákon.

Kulcsszavak: tanulás önszabályozása; kérdőíves felmérés; tanulás hatékonysága; életen át tartó tanulás;

1. Bevezetés

Az önszabályozott tanulást (SRL) pontatlanul önszabályozó tanulásként is említik, a legmegfelelőbb megnevezés az önszabályozás a tanulási folyamatban vagy tanulás önszabályozása lenne (Molnár, 2009). A tanulási folyamatot számos modell segítségével közelíthetjük meg, legtöbbször megjelenik valamilyen visszacsatolás, amely szabályozási szerepet tölt be, összehasonlítási lehetőséget nyújt a tervezett és a megvalósult állapot között. Ez a folyamat az önálló ismeretszerzésben elengedhetetlen, melynek relevanciája nem csak az iskolarendszerű képzés során bír jelentőséggel, sőt az egész életen át tartó tanulásban még kiemelkedőbb szerepet játszhat, melyek konkrét stratégiai célokban is egyre inkább megjelennek (Molnár, 2015).

Az önszabályozott tanulás magában foglalja a tanulás kognitív, metakognitív, viselkedési, motivációs és érzelmi / affektív aspektusait. Azaz egy átfogó kutatási területet jelent, amelynek során a tanulást befolyásoló jelentős változókat (például az önhatékonyság, a tanulási vágy, a kognitív stratégiák) átfogó és holisztikus megközelítés keretében tanulmányozhatók. Ezért a SRL az oktatási pszichológia egyik legfontosabb kutatási területe.

Az önszabályozott tanulás az első tanulmányok óta jelentősen hozzájárult az oktatási pszichológiához, amelyben a tudósok elkezdtek megkülönböztetni önálló értelemben az önszabályozott tanulást és a metakogníciót (pl. Zimmerman, 1986; Pintrich et al., 1993a). Azóta az önszabályozott tanulás fogalma jelentősen bővült, és ma már számos SRL modell létezik (Sitzmann és Ely, 2011). 2001-ben elméleti áttekintést tettek közzé (Puustinen és Pulkkinen, 2001), amely az akkori legjelentősebb modelleket tartalmazza - Boekaerts, Borkowski, Pintrich, Winne és Zimmerman modelljeit.

A kutatási terület azonban 2001 óta is jelentősen fejlődött. Ennek az evolúciónak az első jele, hogy jelenleg három meta-elemzés történik a SRL hatásairól: Dignath és Büttner (2008), Dignath et al. (2008) és Sitzmann és Ely (2011). Második mutató az, hogy az oktatási pszichológia területén már léteznek olyan új SRL modellek, amelyek 2001-ben még nem léteztek (pl. Efklides,

2011; Hadwin et al., 2011). Végül pedig egy harmadik szempont, hogy rendelkezésre áll egy új kézikönyv (Zimmerman és Schunk, 2011), amely számos ismert módszert ismertet a SRL értékelésére.

Az élethosszon át tartó tanulás manapság kiemelt relevanciával bír, mely azon kívül, hogy az Európai Unió tagállamainak is kiemelt nemzeti stratégiai céljaként szerepel, amely a modern fejlődő társadalom alapvető elvárása (Magyarország Kormánya, 2014). A nemzetgazdaság hatékony működéséhez a szakemberképzést az ipari igényekhez kell igazítani, akik aztán a különböző iparágakban megfelelő minőségben el tudják látni a feladatukat. Mindez több szinten kell, hogy megvalósuljon (középfokú és felsőfokú oktatásban egyaránt) és nem csak a szakmai továbbképzésekre, hanem az átképzésekre is ki kell terjedjen. Ez utóbbival a diákok nagy része feltehetően tisztában van, azaz tudatosult bennük, hogy egy szakma megszerzése nem feltétlenül elegendő a teljes munkaerőpiaci értelemben aktív évekre.

Az élethosszig tartó tanulás vonatkozásában manapság a kifejezés alatt sokan elsősorban a felnőttek tanulását értik, ennek kontextusában helyezik el. Talán célravezetőbb lenne az értelmezése a fiatalok, a tanulás intézményes keretek közötti kezdetétől úgy, hogy az általános és középiskolák az élethosszig tartó tanulás magjait vetnék el a diákok tanulási stratégiáiban és szemléletmódjában, kialakítva a fogalom megfelelő paradigmáját és helyes értelmezését.

Egy korábbi kutatás az élethosszig tartó tanulással kapcsolatosan rákérdezett arra, hogy a diákok képesek-e az önálló tanulásra (autodidakta módon), tanári magyarázat nélkül. A kérdés eredményeiből messzemenő következtetést nem szabad levonni, a kutatás kérdőívében is azért szerepelt, hogy megmérje a kitöltők önmagukhoz képesti reális önértékelését, a kapott adatok azonban nem képezték hipotézis tárgyát. A válaszok azt mutatták, hogy a kitöltők több, mint háromnegyede (85%, N=372) saját bevallása alapján képes az önálló tanulásra, a „Tud-e önállóan tanulni tanár nélkül, saját felkészüléssel?” kérdésre válaszolva (Gógh, Kóvári, 2019).

Az önszabályozott tanulás ugyanakkor egyik fontos tényezője az élethosszig tartó tanulásnak is, melynek bizonyos elemei megjelennek a pedagógusok oldaláról is követelményként (Molnár, 2014). Teljesen triviális módon az intézményi keretek között történő ismeretszerzést kiegészítheti az önálló ismeretszerzés, az iskolarendszerű képzések után, azon kívül pedig nagyrészt szinte csak ilyen formán valósul meg az élethosszig tartó tanulás szemléletű ismeretszerzés. Ez alapján az önszabályozott tanulás jellemzőinek vizsgálata a diákok körében az egész életen át tartó tanulás szemszögéből is fontos eredményeket adhat.

Jelen tanulmány célja a tanulás önszabályozásának vizsgálata a 15-19 évesek, jelenleg középfokú oktatásban résztvevők vonatkozásában. Az eredmények tanulsággal szolgálhatnak

mind az oktatási módszerek, mind pedig az önálló tanulás, életen ár tartó tanulás hosszú távú megalapozásában.

2. A vizsgálat célja, módszere

A vizsgálat célja az volt, hogy egy egyszerű, kijelentésekből álló kérdőívvel mérjük a diákok önszabályozott tanulással összefüggően saját magukról alkotott véleményeit. Általánosan a legfőbb célkitűzés, hogy a diákok őszinte válaszait figyelembe véve a pedagógiai munkán úgy lehessen változtatni, hogy azok a tanulási folyamatot kedvezően befolyásolják. A tanárok is tudatában legyenek annak, hogy a diákok hozzáállásával a tanórákhoz, tananyagrészekhez, illetve milyen, a tanulási stratégiákkal összefüggő mentalitással bírnak, és hogy milyen módon támogatható a leghatékonyabban az egyéni ismeretszerzés.

A vizsgálat a BGéSZC Kossuth Lajos Két Tanítási Nyelvű Műszaki Szakgimnázium diákjainak részvételével zajlott az 1. táblázat szerinti osztálycsoportokkal.

A vizsgált iskolai osztályokról elmondható, hogy korosztályukat tekintve homogénnek tekinthetők, mivel minden osztály az érettségi vizsga előtt álló diákokból áll. Általában véve, saját pedagógiai tapasztalatok alapján a különböző évfolyamok nem jelentenek olyan releváns eltéréseket a tanulás tekintetében, mint ha például felnőttek és érettségi előtt álló diákok véleményeit hasonlítanánk össze.

Az önszabályozott tanulással összefüggő vélemények egy kérdőív segítségével kerültek felmérésre. A kérdőív anonim kitöltésű, a diákok csak osztályukat és nemüket tekintve különíthetők el. Az alkalmazott skála 1-7 elemű Likert-skála volt, melynél az 1 érték jelentette azt, hogy az állítás egyáltalán nem jellemző a kitöltőre, a 7 pedig azt, hogy az állítás nagymértékben jellemző rá. A kérdőív önszabályozott tanulásra irányuló kérdéseit a 2. táblázat foglalja össze.

1. táblázat Vizsgálatban részt vett osztályok

Osztály	Képzés	Kitöltők [fő]	Korcsoport
10A	Két tanítási nyelvű osztály.	14	17-18
10B	Nyelvi előkészítő évfolyamos osztály.	19	17-18
10C	Normál szakgimnáziumi osztály	20	17-18
10D	Normál szakgimnáziumi osztály	16	16-18
11A	Két tanítási nyelvű, kifutó szakközépiskolai kerettantervű osztály	26	18-19
11C	Kifutó szakközépiskolai kerettantervű osztály	11	18-19
9KNY-A	Két tanítási nyelvű előkészítő évfolyama	30	15-16
9NY-C	Nyelvi előkészítő évfolyamú osztály	14	15-16

2. táblázat Önszabályozott tanulásra irányuló kérdések

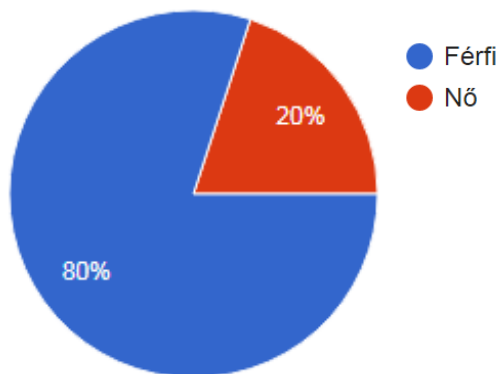
Ssz.	Kérdés	Skála
1.	Saját magamat kérdezem ki, hogy biztos legyek abban, hogy tényleg megtanultam az anyagot.	1-7
2.	Amikor a tananyagot nem értem, mert nehéz, vagy neki sem kezdek, vagy csak a könnyen érthető részeket tanulom meg.	1-7
3.	A tananyag gyakorlati hasznát próbálom felfogni és megválaszolom a fejezetek végén az ellenőrző kérdéseket, még akkor is, ha nem kötelező.	1-7
4.	Ha tananyagok unalmasak és nem érdekelnek, még akkor is addig foglalkozom velük, amíg nem végzek teljesen.	1-7
5.	Mielőtt elkezdek tanulni, áttekintem és végiggondolom, hogy mit is kell megtanulnom.	1-7
6.	Gyakran megtörténik, hogy hangosan olvasok, de nem tudom, miről is van szó.	1-7
7.	Megesik, hogy amikor a tanár beszél, más dolgokra gondolok, és nem igazán figyelek, hogy mit is mond.	1-7
8.	Amikor olvasok, néha megállok, és még egyszer átfutom mit is olvastam.	1-7
9.	Mindent megteszek, hogy jó jegyeket kapjak, még akkor is, ha nem szeretem, amit csinálok.	1-7

A kérdések esetében az 1, 3, 4, 5, 8, 9 állítások olyan „töltetűek”, amelyek a tudatos, motivált és önszabályozott tanulás meglétének megfelelőek, így a Likert azonosulási skálán a nagyobb értékek jelentik a tulajdonságok meglétét.

A 2, 6, és 7. számú kérdések esetében az állítások skálája fordítottként értelmezhető, a kisebb azonosulás feleltethető meg az önszabályozott tanulásnak megfelelő tulajdonsággal.

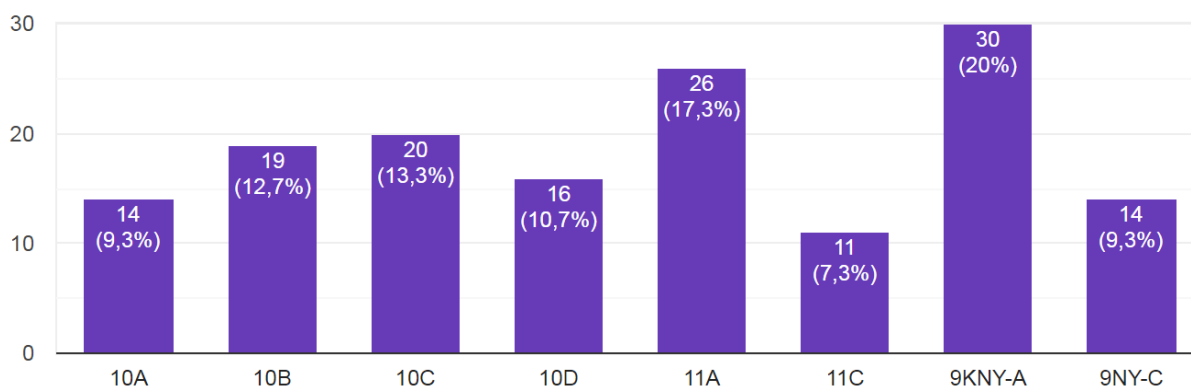
3. Eredmények és kiértékelésük

A kérdőívre 150 diáktól érkezett válasz, 120 fiú és 30 lány arányban, nemek szerinti megoszlását a 2. ábra mutatja. Az intézmény egészére vonatkozóan a nemek szerinti megoszlás az átlagos arányának megfelelő. Elmondható, hogy mivel az intézmény műszaki szakgimnázium, ezért a lányok jóval kisebb arányban „képviseltetik magukat” és elsősorban a két tanítási nyelvű osztályokra jellemző a lányok magasabb aránya.



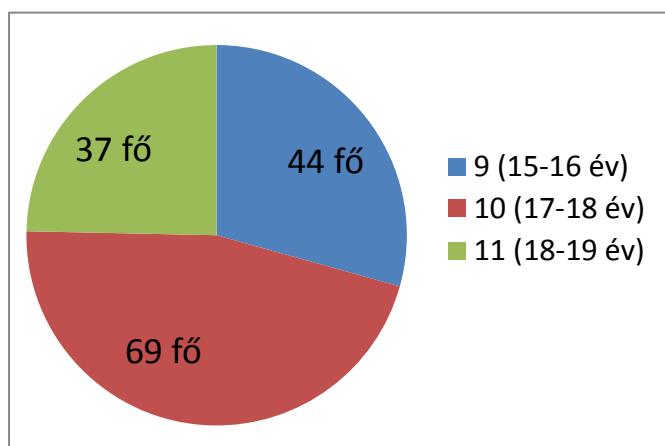
2. ábra Kérdőívet kitöltők nemek szerinti megoszlása

A kitöltők osztályok szerinti megoszlását a 3. ábra szerinti gyakoriság diagram és 2. táblázat foglalja össze.



3. ábra Kérdőívet kitöltők képzés szerinti megoszlása

Az eredményekből látható, hogy 8 osztály 3 korcsoportja vett részt a felmérésben. A korcsoport szerinti megoszlást a 4. ábra mutatja.



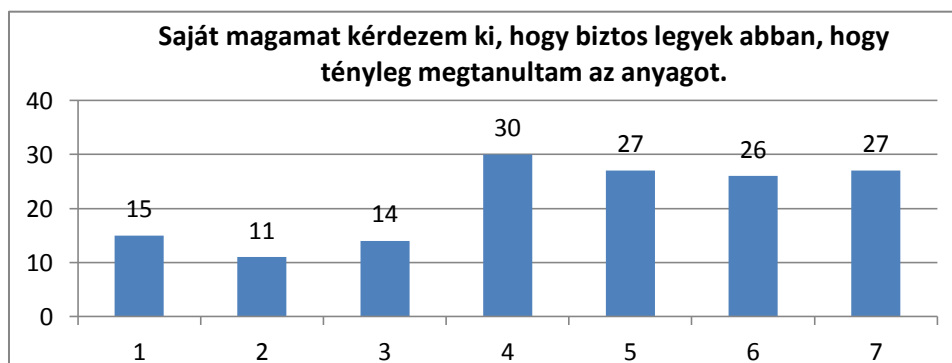
4. ábra Kérdőívet kitöltők korcsoport szerinti megoszlása

A kérdőív 9 kérdésére adott válaszok gyakoriságait a 3. táblázata tartalmazza.

3. táblázat Önszabályozásra irányuló kérdésekre adott válaszok gyakoriságai

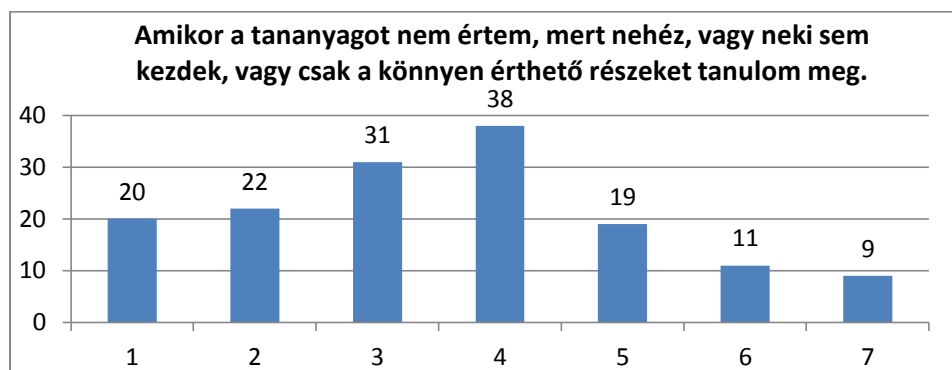
Ssz.	Kérdés	1	2	3	4	5	6	7
1.	Saját magamat kérdezem ki, hogy biztos legyek abban, hogy tényleg megtanultam az anyagot.	15	11	14	30	27	26	27
2.	Amikor a tananyagot nem értem, mert nehéz, vagy neki sem kezdek, vagy csak a könnyen érthető részeket tanulom meg.	20	22	31	38	19	11	9
3.	A tananyag gyakorlati hasznát próbálom felfogni és megválaszolom a fejezetek végén az ellenőrző kérdéseket, még akkor is, ha nem kötelező.	30	23	27	33	21	8	8
4.	Ha tananyagok unalmasak és nem érdekelnek, még akkor is addig foglalkozom velük, amíg nem végzek teljesen.	23	19	29	33	24	14	8
5.	Mielőtt elkezdek tanulni, áttekintem és végiggondolom, hogy mit is kell megtanulnom.	17	9	17	24	32	18	33
6.	Gyakran megtörténik, hogy hangosan olvasok, de nem tudom, miről is van szó.	40	27	20	30	14	6	13
7.	Megesik, hogy amikor a tanár beszél, más dolgokra gondolok, és nem igazán figyelek, hogy mit is mond.	3	15	31	25	17	29	30
8.	Amikor olvasok, néha megállok, és még egyszer átfutom mit is olvastam.	19	13	15	25	33	20	25
9.	Mindent megteszek, hogy jó jegyeket kapjak, még akkor is, ha nem szeretem, amit csinálok.	20	16	25	34	19	18	18

Az egyes kérdésekre adott válaszok gyakoriságai az 5-12. ábrák oszlopdiagramjain láthatók. A gyakoriságok alapján az egyes kérdésekre vonatkozó rövid kiértékelés az ábrák után kerül összefoglalásra.



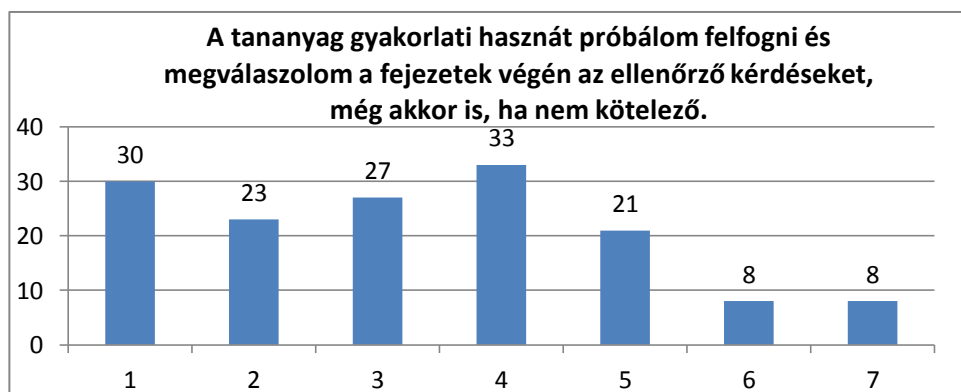
5. ábra Kérdőív 1. kérdésére adott válaszok gyakoriság eloszlása

Az önálló tanulás és a helyes önértékelés egyik legfontosabb eszköze, ha a tanuló az „élesben történő” értékelés előtt visszacsatolást kap önmaga számára a tudásszintjéről. Ennek egyik legtriviálisabb módja az önkikérdezés. a leggyakoribb, 4-es skálaérték azt mutatja, hogy a diákok átlagát tekintve is egyetértenek ebben. 4-es, vagy e fölötti választ a diákok 73%-a adott összességében, ami egy rendkívül öröndetes eredmény.



6. ábra Kérdőív 2. kérdésére adott válaszok gyakoriság eloszlása

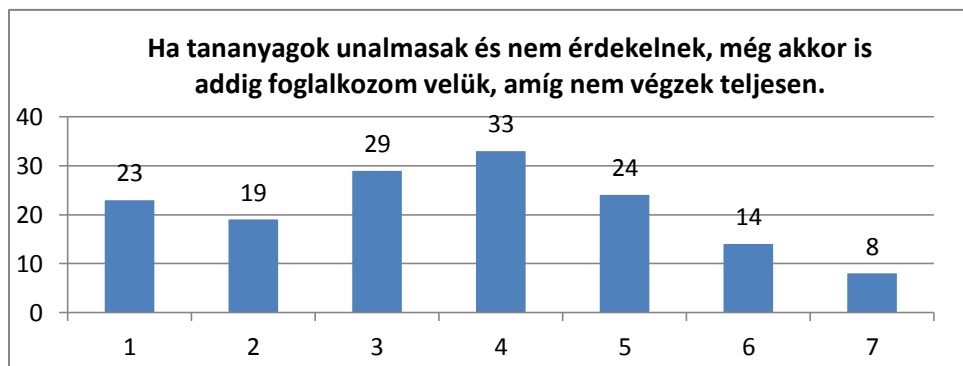
Ez az egyik olyan kérdés a három közül, amely nem az önszabályozott tanulásnak megfelelő állítást hordozza magában, hanem annak ellenkezőjét. A válaszok negyede, 25% esett a 4.-es skálaértékre és 74%-os gyakoriság adható össze az 1-4. skálaértékek válaszaiból. Pedagógiai szempontból és tanári szemszögből nyilván nem támogatható az állítás, hiszen a tananyagrészeket nem nehézség alapján kell tanulni, hanem egyformán kell kezelni. Sőt a nehezebb részeket célszerű többször átolvasni, hiszen könnyen lehet, hogy ezekkel a könnyebben érthető részek is más megvilágításba kerülnek. Ha csak részeket tanul meg a tanuló, akkor teljes, holisztikus tudásképet sosem fog kapni és a megértett apró részek is könnyebben elfelejtődnek, mint egy összkép birtokában.



7. ábra Kérdőív 3. kérdésére adott válaszok gyakoriság eloszlása

Pedagógusként gyakorta szembesülünk hasonló diákok által feltett kérdésekkel, mint „Ezt miért kell megtanulni, hol fogom én ezt használni?” Az ilyen kérdések a tananyag gyakorlati hasznára irányulnak. Helyes tanári felfogásként értelmezhető, ha a tantárgyrészek közötti összefüggésekre és a tananyagrészek valós, gyakorlati hasznára is rávilágítunk. Az állítás másik mondatrésze az ellenőrző kérdések használatára irányul. Mivel a két mondatrész nem feltétlenül függ össze, inkább az ellenőrző kérdések oldaláról célszerű értelmezni, mivel ez az önszabályozott tanulásnak inkább megfelelő rész. A tananyag gyakorlati hasznára történő

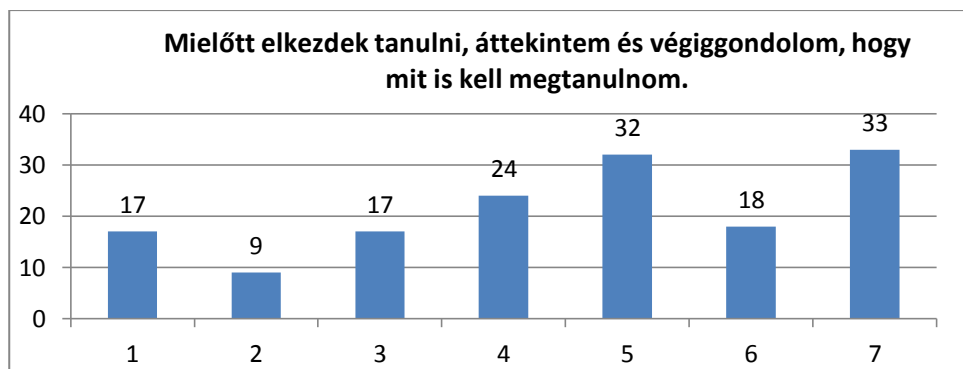
rávilágítás inkább tanári feladatként értelmezhető. A leggyakoribb válasz ebben az esetben is a 4.-es skálaérték és a diákok pontosan háromnegyede adott 1-4. skálaértékeket az állítással összefüggésben. azaz öncélúan kevésbé jellemző az ellenőrző kérdések használata a diákokra.



8. ábra Kérdőív 4. kérdésére adott válaszok gyakoriság eloszlása

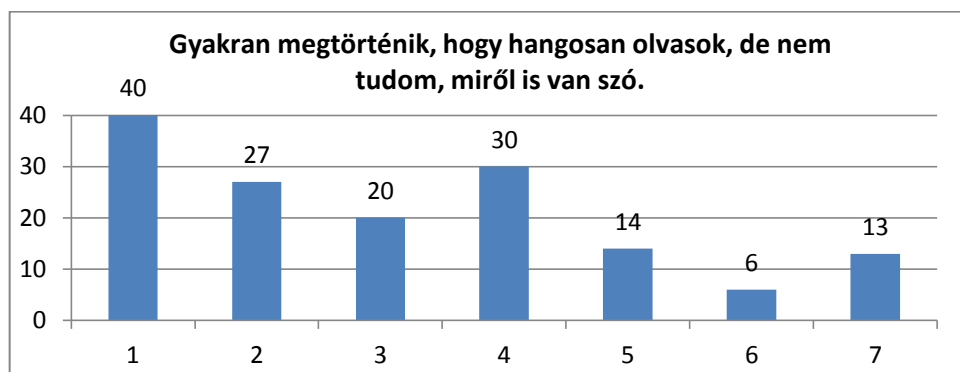
A 4.-es számú állítás az egyik olyan, ami leginkább azonosítható a legmotiváltabb diákokra jellemző tulajdonságok egyikével. A leggyakoribb válasz a 4.-es, 22% gyakorisággal. Az 1-5. értékekre 10-20% közötti értékek adódnak, azonban a 6., 7. értékek összesen 14%-ot tesznek ki.

Megállapítható, hogy az is öröndetes tény, hogy az átlagos 4.-es érték a leggyakoribb és a 3. és 5. értékek az utána következő legrelevánsabb megoszlások.



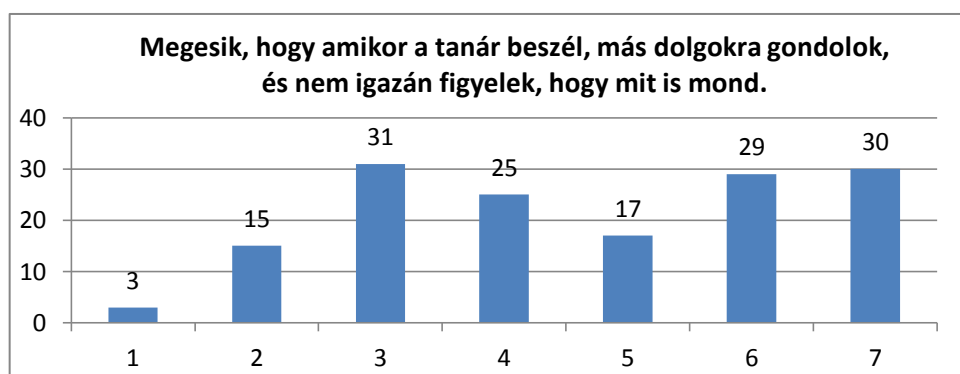
9. ábra Kérdőív 5. kérdésére adott válaszok gyakoriság eloszlása

Az állítás a tanulástervezéssel összefüggő állítás, elsősorban rövidtávra értve. Egyfajta rendszerszemlélet csíráját és egy alapvető áttekintési képességet, tervezést jeleznek a válaszok. Érdekes módon a 7-es skálaérték a legnagyobb gyakoriságú, ami több mint öröndetes. Az átlagos (4-es) vagy afölötti értékek aránya is 71%-os, azaz a diákok majdnem háromnegyede válaszolt így.



10. ábra Kérdőív 6. kérdésére adott válaszok gyakoriság eloszlása

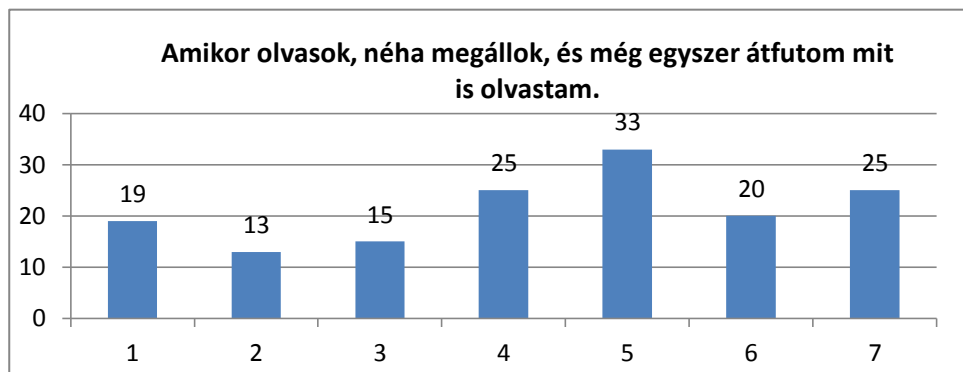
A szövegértési kompetencia fejlesztése minden tantárgynak célja, hiszen enélkül a tanulási folyamat maga futhat tévútra. Legyen az hangos, vagy néma olvasás, az olvasott szöveg megértése az egyik elsődleges információszerzési forma a vizuális ismeretszerzés mellett. Az említett két tanítási nyelvű osztályok szóbeli felvételi beszélgetésének része a hangos szövegolvasás, majd utána a szöveg használata nélkül kérdésekre válaszolás, azaz a szövegértés. Ez a második olyan állítás, amelyekre tanárként az ember a kis értékű válaszokat várja, hiszen a skála alacsony értékei jelzik a tanulási képességek pozitív jelenlétét. Szerencsére a leggyakoribb válaszként az 1.-es skálaérték jellemző. Az átlag feletti, azaz az 5-7 értékekre a válaszok kevesebb, mint negyede, 22%-os gyakoriság mutatkozik.



11. ábra Kérdőív 7. kérdésére adott válaszok gyakoriság eloszlása

Nyilvánvalóan előfordul, hogy a rengeteg környezeti tényező befolyása miatt a pedagógiai munka hatékonysága természetesen nem tökéletes, azt számos tényező befolyásolja. Nem is várható el minden diáktól, hogy a tanár magyarázatát teljes mértékig és mindig megértse, de a magasabb határfokra minden pedagógus törekszik. A válaszok érdekes képet mutatnak, a leggyakoribb válasz 21%-kal a 3.-as skálaérték, de nem sokkal marad el, 19% és 20%-kal a 6. és 7.-es értékek gyakorisága. Mivel itt is az alacsony értékek a pozitív iránynak megfelelőek, azt mutatja, hogy talán ez az a pont, ami a leginkább fejlesztendő terület a tanár-diák közötti információátadás vonatkozásában. Másképpen úgy is értelmezhető, hogy a pedagógusnak

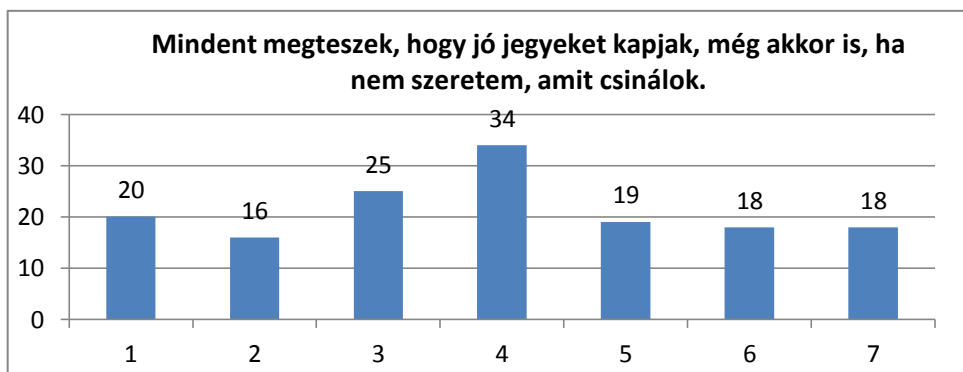
szükségszerűen olyan szemléltető és figyelemfelkeltő eszközöket és módszereket is alkalmaznia kell, amelyek a gyorsabb és hatékonyabb tudásátadást szolgálják.



12. ábra Kérdőív 8. kérdésére adott válaszok gyakoriság eloszlása

Az állítás összefüggésbe hozható a 6. kérdéssel és a szövegértési kompetenciával. Az állítást megerősítő válaszokból olyan azonnali visszacsatolási mechanizmus jelenléte valószínűsíthető, amely egy helyes önkontroll eredménye. Azaz az olvasás során, ha az ember figyelme nem kalandozik el, vagy ha mégis akkor visszatérően átolvassa és állandó jelleggel apránként értelmezi a szöveget, tananyagrészt.

A leginkább jelentős válasz a 5.-ös skálaérték, 22%-kal, ami nagyon örömteli és a pedagógus oldaláról bizakodásra ad okot. Az átlag (4-es) vagy afölötti értékkel a tanulók 69%-as válaszolt, amely szintén jó kiindulási alaphelyzetnek tekinthető az önszabályozott tanulás vonatkozásában.



12. ábra Kérdőív 9. kérdésére adott válaszok gyakoriság eloszlása

Az utolsó kérdés esetében az önszabályozott tanulásnak egy olyan tényezőjével történő azonosulást vizsgáltuk meg, amely az egyéni célok megletét, a másoktól való tudatos függetlenítés képességét világítja meg. Sajnos jellemző az, hogy az osztályközösségek a kimagasló, de befolyásolható diákokat (ha azok kisebb számban vannak) „beolvasztják” a közösség átlagába és a jó tanulók tanulmányi átlaga is idővel a többiekéhez konvergál. Az

állításra kapott válaszok közül a 4.-es érték a leggyakoribb és jó közelítéssel egy normális eloszláshoz hasonló gyakoriságot fedezhetünk fel.

4. Összefoglalás

Az önszabályozott tanulást a tanulási folyamatban aktuálisan részt vevő diákok között nagyon is érdemes mérnünk. Ennek egyik módszere lehet, ha Likert-skálán mérjük az önszabályozott tanulással összefüggésben megállapított kijelentésekkel történő azonosulást.

Vizsgálat célja egy szakgimnázium tanulóinak vizsgálata a fentiek alapján és válaszok keresése arra, hogy mik azok a fejlesztési területek, amelyek erősíthetők az önszabályozott tanulás vonatkozásában. A kapott eredményeket összességében, azaz intézményi szinten és osztályonként is értelmezhetjük. Iskolai szinten elmondható, hogy egyik kérdésre sem adódott olyan válasz, ami az önszabályozott tanulással összefüggésben, teljes mértékben, minden diák esetében maximális skálaértékeket mutatott volna. A kapott átlagokat tekintve érdemes megállapításokat tennünk és a megfelelő konklúziókat levonnunk.

Ezek alapján pozitív, hogy a diákok is úgy gondolják, hogy az önkikérdezés, mint előzetes tudásfelmérés hatékony eszköze a hiányosságok feltérképezésének és jó (ön)visszacsatolást jelent. Érthető módon a nehezebb tananyagrészekkel sok diáknak meggyűlik a baja, azonban a válaszok ezen a területen sem mutattak átlagosan kiugró véleményeket.

Fejlesztendő lehetőség az, hogy a tanárok tudatosítsák a diákokban a tananyagok, tantárgyak gyakorlati hasznát, átkötési lehetőségeket mutassanak a diszciplínák között. Úgy gondoljuk, hogy az élethosszig tartó tanulás egyik legfontosabb eszköze lehet, hogy a tartalmak, tudásszeletek közötti összefüggéseket idejekorán megtudhassák a tanulók, illetve a tanulási folyamat során tisztában legyenek azzal, hogy milyen tudásrészeket a későbbiekben hol mélyíthetnek el alaposabban, az élethosszon át tartó tanulás következő lépcsője mi lehet egy mélyebb tudásszerzési fázist tekintve.

A válaszok azt mutatják, hogy a diákok többsége nem torpan meg a nehezen tanulható tananyagrészeknél, hanem küzd velük, és igyekszik megérteni azt. Ez mindenképpen jó kiindulási alap az önszabályozott tanulás vonatkozásában és jó tanulási motivációs alapként is kezelhető.

Hasonlóan a rövidtávú tanulásszervezés, azaz a tananyagok közvetlen tanulás előtti számbavétele, feltérképezése is megjelenik a válaszok gyakoriságát tekintve, amire pedagógiai szempontból érdemes építeni és továbbfejleszteni azt.

A hangosan olvasott szöveg értelmezése a tanulók válaszaik alapján továbbra is minden pedagógiai célnál előrébb való kell, hogy legyen és legalapvetőbb fejlesztési területként

apoztrofálható. Az olvasás a modern világ és a technológia fejlődésével részben háttérbe szorulhat, pedig az információszerzés egyik igen fontos forrása. A válaszok azt mutatják, hogy nincs akut probléma, de érdemes mindenkor foglalkozni a jelenséggel.

A frontális, csupán magyarázaton alapuló oktatás egyre kevésbé hatékony. A diákok érdeklődését csupán előadással egyre nehezebb fenntartani, pedagógiai módszertárunk és repertoárunk ki kell terjedjen olyan hatékony személtető eszközökre, amelyekkel a diákok figyelme felkelthető, fenntartható.

A tanulás közbeni szövegátolvasás tekintetében sem fedezhetők fel tanulást alapjaiban akadályozó problémák a válaszokat tekintve.

Mindent egybevetve és kiemelve a lényeges pontokat: a tananyagok összefüggéseinek kiemelése, a gyakorlati alkalmazási lehetőségek és egyfajta holisztikus tudás szerzése az egyik legfontosabb fejlesztendő feladat, a másik pedig a diákok figyelmének felkeltésére és a hatékony tudásátadást célzó pedagógiai módszerek alkalmazása azok a legkiemeltebben fejlesztendő területek, amelyek a tanulók válaszaiból leszűrhetők.

A két tanítási nyelvű osztályokban általában véve jobb képességű diákok kerülnek be. A jobb képességek azonban szükségesek is, hisz ezen a diákok sokszor 40 feletti heti óraszámában tanulnak, jelentős terheléssel és pedagógiai érdekünk az, hogy olyan diákok tanuljanak ezekben az osztályokban, akik számára ez kevésbé megerőltető.

A kapott eredmények közvetlen összefüggésben vannak az életen át tartó tanulást megalapozó alapvető tényezővel, az önálló tanulás képességével, annak motivációjával. A diákok körében végrehajtott kérdőíves felmérés alapján megállapítható, hogy egyes tényezők, mint például az önkikérdezés, a tanulásszervezési alapok, az átlagosnál nagyobb relevanciaszinttel jelennek meg az önszabályozott tanulással összefüggő tulajdonságok között. Ugyanakkor legfontosabb fejlesztendő területek közé tartoznak a figyelemfelkeltőbb, a tudásanyag alkalmazására vonatkozó utalások, a tanulók aktívabb, esetleg játékosabb bevonása az oktatás folyamatába az iskolai tanórákon vagy azon kívül egyaránt.

Irodalomjegyzék

- Dignath, C., & Büttner, G. (2008). Components of fostering self-regulated learning among students. A meta-analysis on intervention studies at primary and secondary school level. *Metacognition and learning*, 3(3), 231-264.
- Dignath, C., Büttner, G., & Langfeldt, H. P. (2008). How can primary school students learn self-regulated learning strategies most effectively?: A meta-analysis on self-regulation training programmes. *Educational Research Review*, 3(2), 101-129.

- Efklides, A. (2002). Feelings and judgments as subjective evaluations of cognitive processing: How reliable are they?. *Psychology: The Journal of the Hellenic Psychological Society*.
- Gógh Előd, Kóvári Attila (2019). Az OKJ-s szakmák vonzerejének mérése egy szakgimnáziumban. VIII. Trefort Ágoston Tanárképzési Konferencia Tanulmánykötete, 1-24 (megjelenés alatt)
- Hadwin, A. F., Järvelä, S., & Miller, M. (2011). Self-regulated, co-regulated, and socially shared regulation of learning. *Handbook of self-regulation of learning and performance*, 30, 65-84.
- Magyarország Kormánya (2014). Az egész életen át tartó tanulás szakpolitikájának keretstratégiája a 2014/2020 közötti időszakra. Retrieved from <http://www.kormany.hu/download/7/fe/20000/Eg%C3%A9sz%20%C3%A9leten%20%C3%A1t%20tart%C3%B3%20tanul%C3%A1s.pdf>
- Molnár Éva (2009). Az önszabályozás értelmezései és elméleti megközelítései. *Magyar Pedagógia*, 109(4), 343-364.
- Molnár, György (2014). Új kihívások a pedagógus életpálya modellben különös tekintettel a digitális írástudásra, In: Torgyik, Judit (szerk.) *Sokszínű pedagógiai kultúra*, Nové Zámky, Szlovákia: International Research Institute, pp. 365-373., 9 p.
- Molnár, György (2015). Lifelong learning stratégia szerepe az oktatási és képzési rendszerben Magyarországon, In: Torgyik, Judit (szerk.) *Százarcú pedagógia* Komárno, Szlovákia : International Research Institute, pp. 403-409., 7 p.
- Pintrich, P. R., Marx, R. W., & Boyle, R. A. (1993). Beyond cold conceptual change: The role of motivational beliefs and classroom contextual factors in the process of conceptual change. *Review of Educational research*, 63(2), 167-199.
- Puustinen, M., & Pulkkinen, L. (2001). Models of self-regulated learning: A review. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 45(3), 269-286.
- Sitzmann, T., & Ely, K. (2011). A meta-analysis of self-regulated learning in work-related training and educational attainment: What we know and where we need to go. *Psychological bulletin*, 137(3), 421.
- Zimmerman, B. J. (1986). Becoming a self-regulated learner: Which are the key subprocesses?. *Contemporary educational psychology*, 11(4), 307-313.
- Schunk, D. H., & Zimmerman, B. (Eds.). (2011). *Handbook of self-regulation of learning and performance*. Taylor & Francis.

Rövid szakmai életrajz

Gógh Előd igazgatóhelyettes és tanár munkakörben dolgozik a BGéSZC Kossuth Lajos Két Tanítási Nyelvű Műszaki Szakgimnáziumában. Felsőfokú mérnökinformatikus tanulmányait a Pannon Egyetemen végezte, informatikus mérnöktanári diplomáját a Dunaújvárosi Egyetemen szerezte. Kutatási területe a tanulás hatékonyságát befolyásoló tényezők elemzése, az egész életen áttartó tanulás. Jelenleg az Eszterházy Károly Egyetem Neveléstudományi Doktori Iskola doktorandusz hallgatója.

Kővári Attila a Dunaújvárosi Egyetem tanszékvezető egyetemi docense. Az intézménynél informatika és mechatronika területtel összefüggő oktatási és kutatási feladatokat lát el. Tudományos fokozatát a Pannon Egyetemen műszaki tudományokból szerezte. Fő kutatási területe az informatika, mechatronika és ennek tanulás hatékonyságával, projektoktatással összefüggő alkalmazásai.