

ÖNSZABÁLYOZÓ TANULÁS: NEMZETKÖZI KUTATÁSI IRÁNYZATOK ÉS TENDENCIÁK

Molnár Éva

Szegedi Tudományegyetem, Pedagógiai Tanszék

Az iskolai siker nem csupán kognitív képességek függvénye. A képességek fejlődésében és érvényesülésében az iskolai feltételek mellett a tanulók egyéniségének, személyiségvonásainak is sorsdöntő szerepe van. A sikeresség attól is függ, hogy mennyi időt és erőt fektetnek be a tanulásba, milyen motiváltságúak, mennyire vannak tudatában annak, hogy tanulási folyamataikat megtervezhetik, megszervezhetik, ellenőrizhetik és értékelhetik.

Régóta foglalkoztatja a kutatókat az eredményes tanulás kérdése, és az a tény, hogy az utóbbi időben egyre inkább megnövekedett a tanulási képesség fejlesztésének igénye, bizonyítja, hogy még ma is megoldatlan a régen feltett kérdés: milyen úton sajátíthatjuk el leghatékonyabban a szükséges tudást? Melyek azok a képességeink, amelyek aktiválódnak a tanulás folyamatában? Hogyan taníthatjuk meg tanulóinkat tanulni? Hogyan tudjuk elérni, hogy az iskolában szerzett tudás ne pusztán ismerethalmaz legyen, hanem reális segítséget tudjon nyújtani az életszerű problémák megoldásában is?

Folytathatnánk még az évek során felgyülemlett kérdések sorát. De világos a feladat: segítenünk kell tanulóinkat abban, hogy a tanulás élmény, szükséglet, vagy akár flow (*Csikszentmihályi*, 1990) legyen számukra. Erre a kihívásra kísérel meg válaszolni egy új irányzat, az *önszabályozó tanulás* irányzata. Míg a nemzetközi szakirodalom ismert és bevett fogalomként tárgyalja az önszabályozó tanulást, addig Magyarországon elvéve hallunk erről a témáról (*Réthyné*, 1998; *Molnár*, 2000). Jelen tanulmányommal az a célom, hogy ismertessem az önszabályozó tanulás fontosabb kutatási irányait. Megkísérlem kiemelni a kutatási irányok közös elemeit, majd bemutatom az empirikus kutatások ismertebb eszközeit. Végül utalok az önszabályozó tanulási képesség fejlesztésének problémáira és lehetőségeire.

Bevezetés

Minden tudatos emberi aktivitás, így a tanulás is, önszabályozással valósul meg implicit, explicit és önértelmező szinten (*Nagy*, 2000).

Az önszabályozás fogalma a 80-as években került előtérbe, majd a 90-es években kutatását sajátos elemekkel bővítették (*önszabályozó tanulás, önkontroll, önmenedzselés* stb.). Míg a biológia az élő rendszerek magyarázata során meghatározott (és jól körülhatárolt) szerepet szán az önszabályozásnak, a pedagógiában a fogalom értelmezése még

nehézséget okoz. A különböző elméletek sajátos paradigmába helyezkedve saját elméleti modelleket alkalmaznak, és sajátos módon fogalmazzák meg a téma kutatására vonatkozó feltételeiket, módszereiket, eszközeiket. Főként a tanulási folyamat kutatói, a metakognitív dimenziókat kiemelő kutatók, a motivációs megközelítésű elméletek és a self-elméletek képviselői „tarkítják” a fogalom értelmezését.

Gyakran még az „önszabályozás” megnevezésében sem ért egyet minden szerző. *Creer* (2000) megállapítása szerint a megfogalmazást egyetemesen nem fogadták el a szakirodalomban. Nagyon szoros és egymásba szövődő értelmezései vannak a következő fogalmaknak: 'önszabályozás' (self-regulation), 'önmenedzselés' (self-management), 'önkontroll' (self-control), 'önmegváltoztatás' (self-change) és 'önirányított viselkedés' (self-directed behavior). A szerző szerint e szinonimák között csekély a különbség.

Zimmerman (1995) szerint a tanárok sokszor annak ellenére, hogy nem ismerik az önszabályozó tanulás fogalmát, könnyen felismerik az önszabályozó tanulót. Általában a következő kritériumok alapján nevezik meg: (a) a tanulás a tanulók által kezdeményezett, amelyben végig kitartanak a feladat elvégzése mellett, (b) önállóak, hatékony tanulási stratégiákat alkalmaznak, felméri a következmények jelentőségét, (c) és rendszerint a következményeket illetően önreflexív megállapításokat tesznek. Ugyanakkor az önszabályozásra képes tanulóra jellemző a kialakult érdeklődés, belső, személyes célok megfogalmazása, saját képességei reális ismerete, a tanulás szeretete.

Az önszabályozó tanulás legátfogóbb értelmezését *Schunk* és *Zimmerman* (1994) adta, mely szerint olyan *komplex gondolkodási, érzelmi, akarati és cselekvési önfejlesztő képesség*, amely minden esetben szisztematikusan a *saját cél* elérésére irányítja a tanulási képességeket. A megismerés (kogníció) és az aktuális viselkedés szabályozására irányul és a kitűzött cél vetületében állandó figyelemmel ('monitoring', monitorozással) és kontrollal kíséri a külső és belső körülmények változását, miközben ennek függvényében a tevékenységet is módosíthatja.

Alkotó elemeiként leggyakrabban a *tervezést, végrehajtást, monitorozást, visszacsatolást és szabályozást* nevezik meg a kutatók, hangsúlyozva *szándékos és tudatos* használatuk szerepét a tanulási folyamatban. A *tervezésen* a tanulás célkitűzéseinek megfogalmazása és megvalósítása értendő. A cél szerepe az, hogy elindítsa, irányítsa és monitorozza a tanulási folyamatot. Éppen ezért ez a tényező kulcsfontossággal bír a tanulás sikerességének szempontjából. A szakirodalom több fogalmat használ ennek megnevezésére, amelyeket szinonimaként értelmez: *goal-setting, goal-valuing, self-goals, personal-goals* stb. A legtöbb elmélet expliciten vagy impliciten a személyes célok (personal-goals, self-goals) fontosságát hangsúlyozza az önszabályozó tanulás szempontjából.

A tanulási folyamat *megszervezésében* különböző stratégiák – *rugalmas, merev, passzív és szétszórt cselekvési stratégiák* – játszanak szerepet (*Lemos*, 1999). Az elméletek szerint a rugalmas cselekvési stratégia a jó önszabályozás stratégiája. Azoknak a tanulóknak, akik alkalmazzák ezt a stratégiát, célirányos a viselkedésük, céljaikat dinamikusan tervezik meg, képesek alkalmazkodni a környezeti változásokhoz. Ezzel szemben a merev cselekvésű tanulók tevékenységük szabályozására összpontosítanak. Az ő cselekvésükből hiányzik a reflexió, a különböző szituációk és alternatívák felderítése, jellemző a hasonló stratégiák ismétlődése a különböző tanulási helyzetekben. A passzív ta-

nulók elfogadják az adott szituációt, nem akarnak változtatni rajta akkor sem, ha az elvárásaiknak nem felel meg. A szétszórt viselkedésű tanulók nem tudnak alkalmazkodni, erősen a pillanatnyi helyzet hatása alatt állnak, küzdenek a tevékenység befejezésével, de képtelenek tevékenységük végére érni. A tevékenység folyamatában végig stressz és negatív hatás alatt vannak, ami meggátolja őket a felmerülő problémák hatékony megoldásában.

A tanulási folyamat megszervezése után a végrehajtás, a kivitelezés következik. Az önszabályozó tanulás folyamatának *végrehajtását* különböző stratégiák határozzák meg. *Pintrich* (1999) három fontos szabályozási stratégiáról beszél: (1) *kognitív tanulási stratégiák*, amelyek segítik a tanulókat figyelmük fenntartásában, az információ szelektálásában, kidolgozásában, memorizálásában és ismétlésében; (2) *metakognitív és szabályozó stratégiák*, amelyek a tanulói törekvések reflexiói, monitorozzák és szabályozzák a tanulók kognitív stratégiáit; (3) és úgynevezett *forrás-menedzselési stratégiák*, amelyek a külső és belső „források” menedzselését, kiaknázását és felhasználását segítik (pl. motiváció, felhasználható idő stb.).

Kutatási irányok

Az önszabályozó képesség tanulásra vonatkozó kiaknázásának elképzelése elég korán megjelent a szakirodalomban. *Piaget* tanítványa, *Aebli* már 1963-ban beszél egy úgynevezett *önkezdemenyezett tanulásról* (self-initiated learning), aminek lényege, hogy a tanulók képesek legyenek önmaguk tanárai lenni (*Rheinberg, Vollmeyer és Rollett, 2000*).

1979-ben *Della-Dora* és *Blanchard* szerzőpáros által megjelentetett „*Moving Toward Self-Directed Learning*” című könyv a tanulásnak szintén ezt az aspektusát hangsúlyozza. A műben a szerzők megfogalmazzák (a kor politikai áramlatának szellemében) az *eredményes tanulás egy új formáját, amelyet önirányított tanulásnak neveznek el*. Definiációjuk hasonlít a későbbi kutatások önszabályozó tanulásfogalmához, amely szerint: *a tanulók megválaszthatják azt, amit tanulni akarnak, és azt is, hogy hogyan és mikor tanuljanak, ugyanakkor képesek saját teljesítményük értékelésére is*.

A probléma új „ruhába öltöztetve” csak később, a 80-as, 90-es években került újra előtérbe, és újrafogalmazásával – *self regulated learning, önszabályozó tanulás* – újabb kereteket biztosított a tanulási probléma megoldásán fáradozó kutatók számára.

Amint már említettem nagyon sok, egymástól több-kevesebb szempontból eltérő kutatási irányzat foglalkozik a témával. Nehéz egységes modellt felállítani, ugyanakkor a kutatások többsége három nagyobb területi egység köré szerveződik:

- 1) *a megismerő folyamatokat, az értelmi komponenseket* (kognitív és metakognitív stratégiák kiválasztása és alkalmazása) hangsúlyozó kutatások,
- 2) *motivációs és a selffel kapcsolatos komponenseket* (célmegfogalmazások, a különböző motívumfajták, az énrre vonatkozó megítélések – énkép, önhatékonyaság, önbizalom stb. –, a különböző kontroll-tevékenységek, monitorozás) kiemelő kutatások,

- 3) *szocio-kognitív komponensekre* fókuszáló kutatási irányzatok, amelyek a tanulási helyzetek, tanulási stílusok vizsgálatára vonatkoznak (pl. kooperatív vagy versengő tanulás, informális vagy formális tanulási helyzetek stb.) (Pintrich, 1999; Zimmerman, 1999, 2000; Winne, 1995).

Az önszabályozó tanulásra irányuló kutatások többsége tehát e három nagy terület köré csoportosíthatók. Ezeken a területeken belül azonban a szerzők különböző paradigmákat képviselnek. Maes és Gebhardt (2000) szerint például az önszabályozó tanulásnak három fő kutatási iránya létezik: a *célkitűzés-elmélet*, a *szocio-kognitív- és a kontroll-elmélet* paradigmái. Ezzel szemben Vancouver (2000) két fő paradigmában tárgyalja az önszabályozó tanulást: *kibernetikai-* és az *ügynevezett döntéshozatal rendszerekben*. (Az első a tulajdonképpeni kontroll-elmélet, a második pedig magában foglalja a problémamegoldást is.)

Egy másféle felosztás alapján Ford és Nichols (1991) az önszabályozó folyamatok három mechanizmus működésétől, együttműködésétől függnek:

- a) *viSSzacsatoló mechanizmus* (feedback), ami a cél vetületében monitorozlja és értékeli a folyamatot,
- b) *előreccsatoló mechanizmus* (feedforward), amely a személyes lehetőségeknek és környezeti elvárásoknak megfelelően irányítja a folyamatot,
- c) *kontroll folyamatok* aktiválása, a rivális célok és zavaró tényezők ellenőrzésére adekvát tervezés és tevékenység-kontroll biztosítása (Maes és Gebhardt, 2000).

Maes és Gebhardt (2000) szerint azért nem lehet egységes szempont alapján jellemezni az elméleteket, mert az egyes folyamatok nagyobb hangsúlyt kapnak a különböző kutatók meglátásaiban. Carver és Scheier főként a feedbackre koncentrálnak, az előreccsatolás folyamatára, Kuhl (2000) pedig a kontroll folyamatait emeli ki.

A továbbiakban részletesebben elemzem az említett három nagyobb területhez kapcsolódó vizsgálatokat, kutatási megközelítéseket.

A megismerő folyamatokra vonatkozó vizsgálatok

A megismerés, az értelmi komponensek szerepét hangsúlyozó elméletek szerint az önszabályozó tanulás folyamatát alapvetően a kognitív és metakognitív képességek határozzák meg. A sikeresség nagyban függ attól, hogy milyen stratégiákat alkalmaznak, hogyan tervezik meg és valósítják meg az adott tanulási tevékenységet.

Pintrich (2000) három típusát különbözteti meg a *tervezés és aktiválás* folyamatának:

1) *Célkeretben* valósul meg a feladat-specifikus célok kiválasztása, ami a megismerést és monitorozást vezérli az adott szituációban. A tanulók tehát elkezdik a feladatot a tanulás speciális céljai, a használható időre vonatkozó célok, az aktuális teljesítménybeli célok kiválasztásával. Mindezek időközbeni megváltozásáról pedig a monitorozás, kontroll- és reflexiós folyamatok révén szerezhetnek tudomást.

2) *Az előzetes tudás alkalmazása* a tanulási folyamatban gyakran automatikusan és nem tudatosan megy végbe. Nem nevezhetjük hagyományos értelemben önszabályozó stratégiának, mivel általában nincs a tanuló explicit kontrollja alatt. A magasan önszabályozó tanulók azonban tudatosan ki tudják választani memóriájukból a megfelelő tudást és aktiválni is tudják az adott helyzetben.

3) *A metakognitív tudás alkalmazása* a tanulás számára hasznosnak tűnő kognitív feladatok és kognitív stratégiák tudatos használatára irányul. A különböző stratégiák ismerete magában foglalja az egyén összes tudását a megismerő folyamatokról (memorizálás, gondolkodás, magyarázat, problémamegoldás, tervezés, tudás, olvasás, írás stb.). A szakirodalomban három alapvető tanulási stratégia-típust különböztetnek meg: *információfeldolgozó stratégia* (kognitív stratégiák), *kontroll-stratégia* (metakognitív stratégiák) és úgynevezett *forrásmenedzselő stratégia* (Boekaerts, Pintrich és Zeidner, 2000). A kognitív stratégia magában foglalja az ismétlés és a kidolgozás stratégiáit. A metakognitív stratégia a megtervezés és végrehajtás stratégiáit öleli fel, különös tekintettel a monitorozás és a különböző adaptív stratégiákat illetően. A forrásmenedzselő stratégiák a belső és külső források menedzselését, kiaknázását és felhasználását jelentik (pl. motiváció, idő).

Az önszabályozó tanulás szakirodalmában a *metakognitív tudást* a következő komponensekre osztják fel (ugyanakkor nemcsak a metakognitív tudásra vonatkozik ez a felosztás, hiszen ez a kognitív pszichológia tudás-felosztása is egyben):

- *deklaratív tudás*: *milyen* kogníciót és tudást foglal magában az adott megismerő stratégia (pl. kidolgozás, ismétlés, ami a tanuláshoz hasznos);
- *procedurális tudás*: *hogyan* használják a különböző megismerő stratégiákat a gyakorlatban;
- *feltételes tudás* (conditional knowledge): magában foglalja a *mikor* és *miért* tudását a különböző stratégiák használatában (pl. egy szöveg megtanulása mikor és milyen célzattal történik) (Pintrich, 2000).

A célkeret, az előzetes tudás és a metakognitív tudás mintegy „determinálja” az önszabályozó tanulás folyamatát. Mivel a nemzetközi vizsgálatok empirikus eredményei szerint (Pintrich, 2000) az iskolában alkalmazott tanulási stratégiák és a teljesítmény között direkt összefüggés van, a hatékony kognitív és metakognitív tanulási stratégiák megtanítása az önszabályozó tanulás szükséges alapfeltétele.

A motivációs komponensekre és a selfre irányuló vizsgálatok

Sok kutató állítása szerint a tanulási folyamat elindításában és hatékonyságában a *célok* bírnak a legfontosabb szereppel. A célok vizsgálatának széles körű szakirodalma van. A legtöbb modell általában két fő alapvető cél köré építi fel magyarázatát. A továbbiakban felvázolom a célok azon legfontosabb elméleti rendszerezéseit, amelyek az önszabályozó tanulás kutatásában szerepet játszanak.

Pintrich (2000) a célok két fő formáját különbözteti meg: (1) *célok* vagy *feladatspecifikus célok tervezése és kitűzése* és a (2) *célirányultság* (goal orientation) fogalmát. Alapvető különbség a két forma között, hogy az első esetben a tanuló eltervezi, hogy például 10 feladtból 8-at meg fog oldani. A második eset arra vonatkozik, hogy *miért* éppen 8-at akar megoldani.

Dweck (1998) modelljében a két fő irányvonalat a *tanulás- és a teljesítmény-célok* képviselik. A tanulási cél a kompetencia növelésére vonatkozik, a teljesítmény-cél magában foglalja vagy a kompetenciára vonatkozó negatív értékelések elkerülését, vagy pedig a teljesítmény pozitív értékelésének elérését.

Ames (1992) modelljében *elsajátítási-* (mastery) és *teljesítmény-célokat* különböztet meg, ahol az elsajátítási cél az új képességek tanulására, a saját munka megértésére és a személyes kompetencia szintjének növelésére vonatkozik. A teljesítmény-célok pedig a tanulókat a teljesítmény elérésére (a saját képességeik és személyes értékeik csoportbeli összevetésére) készítetik. Lepola, Kinnunen, Rauhaummi és Vauras (1999) megközelítése hasonlóan *feladat- és teljesítmény-célokat* különít el.

Niemivirta (1999) *feladatra irányuló* és *énre irányuló* célokat különböztet meg. A *feladatra irányuló célok* értelmezése megegyezik Dweck és Ames definícióval, az *énre irányuló célok* pedig magukban foglalják mind a pozitív, mind pedig a szélsőségesen negatív teljesítmény-tapasztalatokat.

Elliot és Harackiewicz (1996) szintén két fő célterületet nevez meg, *elsajátítási irányultság* (mastery orientation) és *teljesítmény irányultság* formáiban. Ezen kívül Elliot és Church (1997) *teljesítmény-központú* és *kudarckerülő célokat* határoznak meg. Vannak olyan tanulók, akik arra motiváltak, hogy kipróbálják önmagukat és megmutassák képességeiket. Ezzel szemben olyan tanulók is vannak, akiket az a negatív irányú motiváció hajt, hogy elkerüljék a kudarcokat.

Pintrich (1999) mindezek mellett még egy *extrinzik irányú célt* is meghatároz. Ennek értelmezésére azt a tipikus osztálytermi helyzetet írja le, amikor a tanulókat a jegyek elérése motiválja, vagy azért dolgoznak, hogy a tanári büntetést elkerüljék.

Az összes modell egyetért abban, hogy az *elsajátítási cél* (mastery goals) (a tanulás, feladat és feladat-kontextus) a kompetencia, tudás és tanulás növelésére és fejlesztésére irányuló törekvést képviseli. Többen is kiemelték a kutatók közül, hogy akiket ez a cél vezérel, jobban bíznak saját hatékonyságukban, erőnkifejtésükben, mint a szerencsében, és a kudarcot a gyenge erőnkifejtésnek, vagy a rossz stratégia kiválasztásának tulajdonítják (Pintrich, 2000). Mindezek mellett pozitív kapcsolatot találtak az érdeklődés, a feladat értéke és az elsajátítási cél között. Ezzel szemben a teljesítménycélok és a különböző kognitív, motivációs és viselkedéses következmények között negatív kapcsolatot találtak (Ames, 1992; Pintrich, 1999).

A megfelelő célkereten belül *feladat-központú* és *én-központú* interpretációk érvényesülnek (Pintrich, 2000). A *feladat-központú interpretáció* alatt a feladat útjának kijelölését értjük (cselekvés, szituáció, tények), a feladat részleteinek mentális reprezentációja által a saját metakognitív tudás megfogalmazását az adott feladat-helyzetben. Az *én-központú interpretáció* a személyes célok, ideális self és a „kellene self” (ought self) aktíválására irányul. Az ebből kapott információkat felhasználva lehetővé teszi az adott helyzet észlelt értékeinek, relevanciájának és kongruenciájának mentális reprezentációját és az adott feladat-helyzet kontrollálását.

A célokra irányuló irodalomban kiemelik, hogy a *tanulás-központú célok* összekapcsolhatók az úgynevezett „*cél-eszköz*” (‘means-end’) *meggyőződéssel* és a *képesség-alapú meggyőződésekkel*. Egyértelmű, hogy azok az instrukciók, amelyek a tanulókat képességeik demonstrálására ösztönzik (Weinstein, Husman és Dierking, 2000), amelyek serkentik a szociális referenciák és normák használatát (Boekaerts és Minnaert, 1999), vagy amelyek hangsúlyozzák a fejlődési folyamatokat (Schunk és Ertmer, 2000) automatikusan növelik az én-fókuszot, ami befolyásolja a feladat „személyes” jellegű értelmezését (Boekaerts és Niemivirta, 2000).

A célok rendszerezésének rövid áttekintése után nézzük meg, hogy milyen folyamatok játszanak szerepet a célok fenntartásában és véghezvitelében.

A cselekvési fázisban a 'mikor? hol? hogyan?' kérdésekre különböző végrehajtási szándékok szerepelnek, amelyek különböző metakognitív és motivációs folyamatokat indítanak el (Boekaerts és Niemivirta, 2000).

Kuhl (2000) különböző kontroll-mechanizmusokat nevez meg, amelyek a céltörekvéseket befolyásolják:

- *figyelmi és intenciós kontroll* (attention, intention): a törekvés fenntartására irányul, szelektíven aktiválja a cselekvéssel kapcsolatos tudást, és szelektál a külső információk között;
- *motivációs és érzelmi kontroll* (motivation, emotion): mindkét folyamat visszavonja azokat az érzelmi állapotokat, amelyek meggátolnák a hatékonyságot és olyan cselekvésre vonatkozó emóciókat idéznek elő, amelyek növelik a kezdeti intenció fokát;
- *cselekvés kontroll* (action control): elnyomja azokat az impulzusokat, amelyek az intenciót meggátolnák;
- *akarati kontroll* (volitional control): a célok fenntartásáért felelős a szórakozottság és a versengő cselekvési tendenciák ellen, illetve a törekvés kikapcsolása ellen.

Boekaerts és Niemivirta (2000) kidolgozott egy úgynevezett *adaptív/rugalmas tanulási modellt* (Model of Adaptable Learning). Az elmélet központi fogalma a *felbecsülés* (appraisal). A sajátos képességek, az önhatékonyság, a tanulási célhierarchiák és a cselekvés következményeinek a felbecsülése jelenti az önszabályozó tanulás sikeres kimenetelét. Tehát a legfontosabb, hogy a tanulók meg tudják becsülni a tanulási helyzetet, annak hatását személyes célkitűzéseikre, hogy képesek legyenek felbecsülni megküzdési törekvéseiket (coping) és stratégiáikat.

A tanulási célkitűzések, és a tanulási tevékenység fenntartásában a *monitorozás* is fontos szerepet kap. Pintrich (2000) *kognitív és motivációs irányú monitorozást, szabályozást és reflektálást* különít el. *Kognitív monitorozásnak* nevezi a megismerés különböző aspektusaira vonatkozó figyelemmel követést. Két formáját különíti el a szerző:

- a) *metakognitív bírálat és monitorozás* a tanulás bírálatára (judgments of learning) és monitorozására vonatkozik (pl. amikor a tanuló meg tudja ítélni tanulása során saját kognitív folyamatait: lassan, vagy gyorsan olvas, gyengén old meg feladatot stb.);
- b) *'a tudás érzése'* (feeling of knowledge) arra a tipikus szituációra vonatkozik, amikor a tanuló nem tud hirtelen valamit előhívni, tudja, hogy ismeri az adott kérdésre a választ, de egy erős szorongást érez, hogy vajon ki tudja-e mondani.

A *kognitív kontroll és szabályozás* olyan kontroll- és szabályozási folyamatokra utal, amelyeket a megismerés megváltoztatására és alkalmazására használnak (Pintrich, 2000). Központi aspektusa a *szelekció*, amely a memória, tanulás, indoklás, problémamegoldás és gondolkodás különböző kognitív stratégiáinak kiválasztását és használatát jelenti. Több kutatás is bebizonyította, hogy pozitív hatással van a tanulóra és a tanulás hatékonyságára, ha választani tudnak az adott stratégiák közül.

Kognitív reakciók és reflexiók magukban foglalják a tanulók bírálatait, értékeléseit és attribúcióit a saját teljesítményükről az adott feladaton belül.

A kitűzött célállapot és az aktuális állapot között a feedback-folyamat tudósít. *Carver* és *Scheier* (2000) *pozitív és negatív visszacsatolási folyamatot* különböztet meg. A pozitív feedback változást, fejlődést és növekedést mutat, míg a negatív feedback a vágyott állapot és az aktuális állapot közötti diszkrepanciáról tudósít.

A célokkal egyetemben, illetve a célok megfogalmazásában és a tanulási folyamat fenntartásában, eredményességében a motívumok meghatározó szereppel bírnak. A motíváció vizsgálatának irodalma főként a tanulási folyamatban a *mit, miért* és *hogyan* céljaira keresi a választ (*Pintrich*, 1999).

A *motiváció és affektív apparátus szabályozó* funkciója a következő folyamatokra irányul (*Meece*, 1994; *Wigfield*, 1994):

- *célirány* monitorozása (a feladat elvégzésére vonatkozó törekvés),
- *önhatékonyság* (a feladat elvégzésére irányuló kompetencia felbecsülése),
- *a feladat értékéről való meggyőződés* (a feladat fontossága, hasznossága és relevanciájának megítélése; pl. ha a tanulók fontosnak, hasznosnak tartanak jövőjükre nézve egy tantárgyat, jobban élvezik, inkább érdeklődnek iránta. Ez elég korán, automatikusan aktiválódik, de az idő folyamán változhatnak a kontextuális és szituációs jellegzetességekkel),
- *személyes érdek* a feladat elvégzésében (a feladat kontextusának, területének tetszése vagy „nem tetszése”).

A *motivációs monitorozás* során negatív érzelmek segítségül hívása (bűntudat, szégyenérzet) is segíthet a feladatvégzési kitartásban (*Pintrich*, 2000).

A *motivációs reakciók és reflexiók* arra vonatkoznak, hogy a feladatmegoldás után a tanulók képesek reflektálni az eredményre (sikerre vagy kudarcra). *Pintrich* (2000) szerint ez a reflektálás mindig önértékelésük, énképük fenntartására, védésére irányul és ennek függvényében dekódolják az eredményeket a tanulók (*McCombs*, 1996). *Niemivirta* (1999) a tevékenység-produktum (siker vagy kudarc) hatását vizsgálva a következő cselekvés elindításában, 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 erő kifejtés figyelhető meg a tanulók részéről, ami meghatározza az önszabályozási folyamat minőségét, kívülre helyezve a következő tevékenység célstruktúráját (ezek a tanulók másoktól várják a tanulási tevékenység elindítását, értékelését stb.).

Szocio-kognitív komponensekre irányuló elméleti megközelítések

Vannak kutatók, akik az önszabályozó tanulás folyamatában a környezeti kontextust tekintik meghatározó tényezőnek. Szerintük a *kontextuális szabályozás* is meghatározza az önszabályozó tanulás megvalósulásának hatékonyságát. A kontextuális szabályozás arra vonatkozik, hogy a diákok az osztályterembe lépve aktiválják bizonyos normákkal kapcsolatos tudásukat (pl. nem szabad beszélgetni óra közben egymással, nem szabad csalni, egymásról lesni, a tanár mondja a helyes válaszokat, a diáknak nem megengedett az autonómia és kontroll stb.) (*Pintrich*, 2000).

Boekaerts (1997) bevezette a *tanulási esemény* fogalmát (learning episode). Ez olyan szituáció, amelyben a tanuló *meghívott, előkészített vagy rábeszél* egy *kontextus-specifikus, célirányos tanulási helyzetben való részvételre*. Ennek általában két szintere, megvalósulási formája van: *természetes kontextus* (informális tanulási helyzet) és *osztálytermi kontextus* (formális tanulási helyzet). A szerző a természetes kontextust tartja hatékonyabbnak, amit a következő érvekkel támaszt alá:

- ebben a helyzetben a tanulás gyakran önkezdemenyezett és spontán,
- kumulatív, folyamatban lévő, kifejtő tapasztalatot ad,
- szociális közegben valósul meg,
- személyes célok vezérlik, ezért természetes jellegű és emóciókkal töltött lesz a tanulás.

Ugyanakkor az informális tanulás rugalmas és nem kényszerítő jellegéből adódóan kedvező hatást gyakorol a különböző önszabályozási stratégiák alkalmazására, a személyes szükségletek és egyéni sajátosságok megnyilvánulására, a szociális készségek spontán begyakorlására.

Ezzel szemben az osztályteremben megvalósuló tanulási esemény sem nem kumulatív, sem nem célirányos a szó valódi értelmében, hiszen széttöredezett, közvetett tapasztalatot ad, és a tanár által kitűzött célok vezérlik.

Több indokot is találtak az osztálytermi helyzetben megvalósuló tanulás kudarcainak magyarázatára. Egyrészt a tanulók többsége úgy gondolja, hogy a tanár feladata, szerepe a célkitűzések megfogalmazása, a tanulók motiválása. Ugyanakkor szintén a tanáré mind a monitorozó, mind pedig a visszacsatoló szerep. Sok tanulónak nincs tiszta elképzelése saját képességeiről, az új tudás megszerzésének hogyanjáról, nem érzik szükségletüknek a tudás és készségek elsajátítását (*Boekaerts és Niemivirta, 2000*). (Az indokok ellenére nem szabad figyelmen kívül hagynunk, hogy az iskola feladata az önszabályozást kialakító tanulás megszervezése. Megfelelő módszerekkel ez megvalósítható. Jelen tanulmányunk témája nem terjed ki ezen módszerek ismertetésére, most csupán az elméleti megközelítéseket ismertetjük.)

Az önszabályozó tanulás kutatási irányainak közös elemei

A számos kutatási irány, modell, szempont, elméleti megközelítés az önszabályozó tanulás különböző elemeit és mechanizmusait sorakoztatja fel, de mindegyikben fellelhető néhány *közös alapfeltétel*.

Az egyik ilyen közös elem az úgynevezett *aktív, konstruktív* alapfeltétel, ami követi az általános kognitív perspektívákat. Tehát az összes irányzat aktív, a tanulási folyamatban konstruktív tanulót feltételez. Ezek a tanulók aktívak saját szándékaik, céljaik és stratégiáik megfogalmazásában. Nem csupán passzív befogadói a tanulási folyamatnak, a tanárok, szülők és felnőttek információinak, hanem tanulásuk aktív megszervezői is.

A másik ehhez kapcsolódó előfeltétel a *kontroll-képesség alapfeltétele* (potential for control). Az összes bemutatott irányzat szerint a tanulók képesek a monitorozást, a kontrollálást és szabályozást megismerő tevékenységük, motivációjuk és viselkedésük

központi tényezőjévé tenni. Ugyanakkor a kutatók hangsúlyozzák, hogy biológiai, fejlődésbeli, kontextuális és individuális különbségek befolyásolhatják az egyén szabályozásra irányuló erő kifejtését (Pintrich, 2000).

A harmadik általános alapfeltétel az önszabályozó tanulás elméleteiben a *cél, kritérium vagy a mértékadó elvárás alapfeltétele* (goal, criterion, or standard). A szabályozás elméletei különböző kritériumokat vagy standardokat említenek (céloknak vagy referencia-értékeknek is nevezik), amelyek meghatározzák a tanulási folyamat menetét, és amelyek segítségül szolgálnak, ha a tanulásban különböző módosítások szükségesek (pl. megváltoznak a környezeti körülmények).

A szabályozási tevékenység negyedik alapelvárása az úgynevezett *közvetítők szerepe* (mediators) a személy és a környezeti elvárások, az aktuális cselekvés és az elvárt tevékenység között. Nemcsak az egyén kulturális, demográfiai, vagy személyiségbeli jellemzői befolyásolják közvetlenül a teljesítményt és a tanulást, hanem az egyén megismerő tevékenységére, motivációjára és viselkedésére irányuló önszabályozása is kapcsolatot közvetít a személy, a kontextus és az aktuális teljesítmény között. A legtöbb irányzat szerint az önszabályozó cselekvés tulajdonképpen nem más, mint maga a teljesítmény vagy a folyamat következménye.

Figyelembe véve ezeket az előfeltételeket, az önszabályozó tanulás aktív, konstruktív folyamat, ami által a tanulók megállapítják tanulási céljaikat, majd ezután megpróbálják monitorozni, szabályozni és kontrollálni saját megismerésüket, motivációjukat és viselkedésüket, összhangban a külső környezeti elvárásokkal és lehetőségekkel. Ezek az önszabályozó cselekedetek állandó kapcsolatközvetítők lehetnek az egyén és a kontextus, illetve elért teljesítményük között.

Az önszabályozó tanulás mérő- értékelő eszközei

Az önszabályozó tanulás mérését leggyakrabban két úton közelítették meg: *képesség-* (aptitude) és *esemény* (event) jellegének vizsgálatával (Winne és Perry, 2000). E folyamat *képesség jellegének méréseiben* azt kérdezték meg a tanulóktól, hogy *általában* milyen tanulási stratégiákat használnak, milyen lesz a jövőre nézve a tanulásuk stb. Amikor a tanulás *eseményjellegét* vették alapul, a tanuló konkrét tanulási viselkedését vizsgálták meg (hogyan gondolkodnak, milyen feladatmegoldó stratégiát alkalmaznak, mit gondolnak, meg tudják-e oldani az adott feladatot stb.) (Winne és Perry, 2000).

A továbbiakban ismertetem a két fő irányvonal mentén született eddigi empirikus kutatások értékelő módszereit.

Az önszabályozó tanulási képesség mérése

Weinstein és munkatársai (2000) tanulási stratégiákra vonatkozó kérdőívében (LASSI -*Learning and Study Strategies Inventory*) 5 pontos skálán értékelték a megadott állításokat önmagukra tekintve (pl. 'Megpróbálom az összes feladatot megoldani', vagy

'Ha nehéz feladattal állok szemben, hamar feladom, illetve csak a könnyű részét oldom meg' stb.).

Pintrich (1999) által kifejlesztett kérdőív (MSLQ: *Motivated Strategies for Learning Questionnaire*) a tanulók motivációira és tanulási stratégiáinak felderítésére irányul. Az itemek egyszerű kijelentésekből álltak, amelyeket a tanulók egy hétfokú skálán jelöltek be magukra vonatkozóan.

Zimmerman és Martinez-Pons (1988) kérdőíve (SRLIS: *Self-Regulated Learning Interview Schedule*) tanulási helyzetekből kiindulva fogalmazza meg a kérdéseket, amelyekre nyílt válaszokban írják le a tanulók véleményeiket.

Ehhez kapcsolódóan a szerzők kidolgoztak egy tanári kérdőívet is (*Rating Student Self-Regulated Learning Outcomes: A Teacher Scale*), amelyben a tanárok véleményét kérdezték az egyes tanulók osztályteremben végzett önszabályozásának megítéléséről.

Az önszabályozó tanulási aktivitás mérése

A következő módszerekről Winne és Perry (2000) tudósít: Ericson és Simon (1993) módszere a *hangos gondolkodás* vizsgálatára irányult. A tanulókat a konkrét tanulási szituációkban arra kérték, hogy mondják el, hogyan gondolkodnak, magyarázzák meg döntéseiket stb.

Garner (1987) kidolgozta az úgynevezett *hibaérzékelő feladatok módszerét* (error detection tasks), amelynek lényege, hogy hibás feladatokat adtak a tanulóknak, és azt vizsgálták, hogy (1) a tanulók észreveszik-e a hibát, és (2) hogyan próbálják megoldani a helyzetet (kérik-e segítséget, hogyan gondolkodnak, minek tulajdonítják a hibát stb.). A *vázlatkészítés módszerét* Winne (1995) kutatásai támasztották alá. A szerző azt vizsgálta, hogy a tanulók kiemelik-e a tananyag fontosabb részeit, készítenek-e jegyzetet, végeznek-e összehasonlító elemzéseket, fűznek-e kommentárokat az adott anyagrészhez stb.

A *teljesítmény észlelése* egy újabb vizsgálati módszerre nyújt lehetőséget. Turner (1995) három szinten vizsgálta a tanulók saját teljesítményükre vonatkozó észleléseit: (a) mit tesznek és mi az, amit tenniük kellene, (b) a tanulók aktivitása kapcsolódik-e az adott feladat kontextusához, és észlelik-e ezeket, illetve (c) meg tudják-e fogalmazni, megvannak-e a megfelelő fogalmaik az észlelt jelenség leírására.

A kutatások többsége leginkább az önszabályozó tanulás képességjellegének felderítésére irányult. Az önszabályozó tanulás mint aktivitás mérése főként laboratóriumi feltételeket igényel, kevesebb mintán mérhető így le, időigényesebb is egyben. Ugyanakkor mindkét felmérési módszer elengedhetetlen az önszabályozó tanulásról való reális helyzetkép megismeréséhez.

Az önszabályozó tanulási képesség fejlesztésének problémái és lehetőségei

Eddig viszonylag kevés kutatás foglalkozott az önszabályozás mérésével. A kutatók leginkább az elméleti keretek kifejtésére fordították a figyelmüket. Hiányoznak a longitudinális mérések az önszabályozó képesség fejlődésének követésére, így nem sokat tudunk a képesség fejlesztésének, fejlődésének üteméről. A mérések és kutatások főként kérdőíves technikával készültek, ritka még a jegyzőkönyvezés módszere, amivel jobban tetten érhetőek a tanulási folyamat megvalósulásának formái (Boekaerts, Pintrich és Zeidner, 2000). Ezen kívül nincs még minden korosztályról eredmény, a kutatások leginkább a középiskolai és az egyetemi diákokra irányultak (Winne és Perry, 2000).

Fontos kérdés, hogy az önszabályozás képessége mennyiben velünk született (Winne, 1995), továbbá az, hogy miként fejleszthetjük ezt a képességet optimális szintre. Jól tudjuk, hogy oktatási rendszerünk főként a tanári munkára, mintsem a tanulók önállóságára van berendezkedve. Ahhoz, hogy tanulóinkban fejleszteni tudjuk (és ne visszafejlesztelni) önszabályozó képességeiket, szükség van a *tanítási, oktatási gyakorlat szemléletváltására* és ebből adódóan a *tanárképzés szemléletváltására* is (Randi és Corno, 2000). Ezt több kutatási eredmény is indokoltá teszi. Lemos (1999) kutatása meglepő eredményeket szolgáltatott a tanulók önszabályozó-stratégia alkalmazását illetően. Az általános iskolás jó tanuló diákok természetesen és „ösztönösen” alkalmazták az önszabályozó stratégiákat, míg magasabb osztályokban az iskolába járás folyamán a természetszerű stratégia-alkalmazás eltűnt (!).

Az OECD-PISA (2000) kutatás és mérés keretében kidolgozták az önszabályozó tanulás fejlesztésének módszereit és követelményeit (OECD, 2001). Magyarországon egyelőre még a kutatási eredmények megismertetésének folyamata zajlik. Ezzel párhuzamosan fontos lenne felméréseket végezni a magyarországi helyzet feltérképezésére (tanulóink használnak-e egyáltalán önszabályozó tanulási stratégiákat, és azokat milyen szinten), és annak eredményeit összevetni a nemzetközi eredményekkel. Ezután következhet a fejlesztési módszerek és eszközök kidolgozása és kipróbálása. Mindezekhez elsősorban a kutatók és gyakorló pedagógusok közötti interakcióra van szükség.

Irodalom

- Ames, C. (1992): Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, **84**. 261–271.
- Boekaerts, M. (1997): Self-regulated learning: A new concept embraced by researchers, policy makers, educators, teachers, and students. *Learning and Instruction*, **7**, 2. sz. 161–186.
- Boekaerts, M. és Minnaert, A. (1999): Self-regulation with respect to informal learning. *International Journal of Educational Research*, **31**. 533–542.
- Boekaerts, M. és Niemivirta, M. (2000): Self-regulated learning: Findings a balance between learning goals and ego-protective goals. In: Boekaerts, M. Pintrich, P. R. és Zeidner, M. (szerk.): *Handbook of self-regulation*. CA: Academic Press, San Diego. 417–452.

- Boekaerts, M., Pintrich, P. R. és Zeidner, M. (2000): Self-regulation: Directions and challenges for future research. In: Boekaerts, M. Pintrich, P. R. és Zeidner, M. (szerk.): *Handbook of self-regulation*. CA: Academic Press, San Diego. 750–778.
- Carver, C. S. és Scheier, M. F. (2000): On the structure of behavioral self-regulation. In: Boekaerts, M. Pintrich, P. R. és Zeidner, M. (szerk.): *Handbook of self-regulation*. CA: Academic Press, San Diego. 42–86.
- Creer, T. L. (2000): Self-management of chronic illness. In: Boekaerts, M.; Pintrich, P. R. és Zeidner, M. (szerk.): *Handbook of self-regulation*. CA: Academic Press, San Diego. 601–631.
- Csikszentmihályi, M. (1990): Motiváció és kreativitás: út a megismerés strukturális, illetve energetikai megközelítéseinek szintézisé felé. *Pszichológia*, **10**. 1. sz. 3–27.
- Della-Dora, D. és Blanchard, L. J. (1979): *Moving Toward Self-Directed Learning*. Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria.
- Dweck, C. S. (1998): The Development of Early Self-Conceptions: Their Relevance for Motivational Processes. In: Heckhausen, J. és Dweck, C. S. (szerk.): *Motivation and Self-Regulation Across the Life Span*. Cambridge University Press, Cambridge. 257–281.
- Elliot, A. J. és Church, M. (1997): A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, **72**. 218–232.
- Elliot, A. J. és Harackiewicz, J. M. (1996): Approach and avoidance achievement goals and intrinsic motivation: A mediational analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, **70**. 461–475. (idézi Pintrich, 2000).
- Ericson, K. A. és Simon, H. A. (1993): *Protocol analysis: Verbal reports as data*. MA: MIT Press, Cambridge. (idézi: Winne és Perry, 2000).
- Ford, M. E. és Nichols, C. V. (1991): Using goal assessments to identify motivational patterns and facilitate behavioral regulation and achievement. In: Maehr, M. L. és Pintrich, P. R. (szerk.): *Advances in motivation and achievement*. CT: JAI Press Inc, Greenwich. (idézi Maes és Gebhardt, 2000).
- Garner, R. (1987): *Metacognition and reading comprehension*. NJ: Ablex, Norwood. (idézi: Winne és Perry, 2000).
- OECD (2001): *Knowledge and skills for life. First results from the OECD Program for International Students Assessment (PISA) 2000*. OECD, Páris.
- 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. és 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.
- Lepola, J., Kinnunen, R., Rauhaummi, T., és Vauras, M. (1999): Motivational vulnerability as a challenge for educational interventions. *International Journal of Educational Research*, **31**. 515–529.
- Maes, S. és Gebhardt, W. (2000): Self-regulation and health behavior: The health behavior goal model. In: Boekaerts, M.; Pintrich P. R. és Zeidner, M. (szerk.): *Handbook of self-regulation*. CA: Academic Press. San Diego. 343–369.
- McCombs, B. L. (1996): A motiváció mérésének és növelésének stratégiái: szempontok az önszabályozott tanulás elősegítéséhez és a teljesítmény fokozásához. In: O'Neil, H. F. és Drillings (1996, szerk.): *Motiváció: elmélet és kutatás*. Vince Kiadó, Budapest.
- Meece, J. L. (1994): The Role of Motivation in Self-Regulated Learning. In: Schunk, H. D. és Zimmerman, B. J. (szerk.): *Self-Regulation of Learning and Performance*. Hillsdale, New Jersey. 25–45.
- Molnár Éva (2000): Tanulmányok az önszabályozó tanulásról. *Iskolakultúra*, **11**. 2. sz. 101–103.
- 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. és Zeidner, M. (szerk.): *Handbook of self-regulation*. CA: Academic Press, San Diego. 452–503.
- Randi, J. és Corno, L. (2000): Teacher innovations in self-regulated learning. In: Boekaerts, M.; Pintrich, P. R. és Zeidner, M. (szerk.): *Handbook of self-regulation*. CA: Academic Press, San Diego. 651–687.
- Réthy Endréné (1998): Az oktatási folyamat. In: Falus Iván (szerk.): *Didaktika*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 221–271.
- Rheinberg, F., Vollmeyer, R. és Rollett, W. (2000): Motivation and action in self-regulated learning. In: Boekaerts, M.; Pintrich, P. R. és Zeidner, M. (szerk.): *Handbook of self-regulation*. CA: Academic Press, San Diego. 503–532.
- Schunk, D. H. és Ertmer, P. A. (2000): Self-regulation and academic learning: Self-efficacy enhancing interventions. In: Boekaerts, M.; Pintrich, P. R. és Zeidner, M. (szerk.): *Handbook of self-regulation*. CA: Academic Press, San Diego. 631–651.
- Schunk, H. D. és Zimmerman, B. J. (1994, szerk.): *Self-Regulation of Learning and Performance*. Hillsdale, New Jersey.
- Turner, J. C. (1995): The influence of classroom contexts on young children's motivation for literacy. *Reading Research Quarterly*, **30**. 410–441.
- Vancouver, J. B. (2000): Self-regulation in organizational settings: A tale of two paradigms. In: Boekaerts, M., Pintrich, P. R. és Zeidner, M. (szerk.): *Handbook of self-regulation*. CA: Academic Press, San Diego. 303–336.
- Weinstein, C. E., Husman, J. és Dierking, D. R. (2000): Self-regulation interventions with a focus on learning strategies. In: Boekaerts, M.; Pintrich, P. R. és Zeidner, M. (szerk.): *Handbook of self-regulation*. CA: Academic Press, San Diego. 728–749.
- Wiegfield, A. (1994): The Role of Children's Achievement Values in the Self-Regulation of Their Learning Outcomes. In: Schunk, H. D. és Zimmerman, B. J. (szerk.): *Self-Regulation of Learning and Performance*. Hillsdale, New Jersey. 101–127.
- Winne, P. H. (1995): Self-regulation is ubiquitous but its forms vary with knowledge. *Educational Psychologist*, **30**. 4. sz. 223–228.
- Winne, P. H. és Perry, N. E. (2000): Measuring self-regulated learning. In: Boekaerts, M.; Pintrich, P. R. és Zeidner, M. (szerk.): *Handbook of self-regulation*. CA: Academic Press, San Diego. 532–567.
- Zimmerman, B. J. (1995): Self-regulation involves more than metacognition: A social cognitive perspective. *Educational Psychologist*, **29**. 217–221.
- Zimmerman, B. J. és Martinez-Pons, M. (1988): Construct validation of a strategy model of self-regulated learning. *Journal of Educational Psychology*, **80**. 284–290.
- Zimmerman, B. J. (1999): Commentary: Toward a cyclically interactive view of self-regulated learning. *International Journal of Educational Research*, **31**. 545–551.
- Zimmerman, B. J. (2000): Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In: Boekaerts, M.; Pintrich, P. R. és Zeidner, M. (szerk.): *Handbook of self-regulation*. CA: Academic Press, San Diego. 13–42.

ABSTRACT

ÉVA MOLNÁR: SELF-REGULATORY LEARNING: INTERNATIONAL RESEARCH TRENDS AND TENDENCIES

Recently, the study of self-regulatory learning has been given increasing attention. It is regarded as a synonym of successful and efficient learning. Several trends have appeared, which deal in greater detail with individual components of self-regulatory learning. These include, among others, studies concentrating on cognitive processes, research into the self and into motivational components, and theoretical approaches to socio-cognitive components. All these research areas, models and theoretical approaches list the different elements and mechanisms of self-regulatory learning, but all of them share some basic presuppositions. One of these is the presupposition of an active learner, who is constructive in their own learning process. Another presupposition is that of the potential for control, which ensures that learners are able to monitor and control their own learning activities. The next presupposition is that of goal, criterion or standard, which determine the learning process and the modifications during this process. The fourth presupposition of the regulatory activity is the role of so-called mediators between the learner and the expectations of the environment, the current activity and the desired state. Taking these presuppositions into consideration, self-regulatory learning is an active and constructive process, during which learners verbalize their learning goals and then try to monitor and control their cognitive activities, their motivation and behaviour, in harmony with external expectations and possibilities.

Magyar Pedagógia, **102**. Number 1. 63–77. (2002)

Levelezési cím / Address for correspondence: Molnár Éva, Szegedi Tudományegyetem, Pedagógiai Tanszék, H–6722 Szeged, Petőfi S. sgt. 30–34.