

LEDNICZKI KINGA MELINDA¹**Tanulásiszokás-vizsgálat egy városi általános iskolában
*Tanulás tanítása alsó tagozaton szülők bevonásával***

A XXI. század Európájában, ahol a tudásalapú társadalom megteremtése az Unió fő céljai között említhető, az élethosszig tartó tanulás paradigmája vezető elemmé vált (Mihály, 2005). Ennek megvalósítása érdekében nem csak tanulási, illetve a kulcskompetenciák megszerzésének lehetőségét kell biztosítanunk az állampolgárok számára, de a tanulással kapcsolatos pozitív hozzáállás kialakítása is fontossá válik. Eme cél hatékony megvalósítása érdekében a tanulás fogalmának megismerése, tanulási technikák, módszerek és stratégiák elsajátítása, saját tanulási módszertár kialakítása elengedhetlenné válik.

Bevezetés

A XXI. század, a „lifelong learning” idején kulcsfontosságúvá válik a tanulás megszerettetése a gyermekekkel, hisz „a tudásalapú társadalomban felértékelődik az egyén tanulási képessége” (NAT, 2012, p. 8). Az EU polgárai számára kiemelt cél a hatékony önálló tanulás kulcskompetenciájának fejlesztése (Mihály, 2005; NAT, 2012). Hogyan segíti a tanulókat ebben az iskola? Van-e, kifejleszthető-e ezt támogató program vagy módszer? Kutatásom során ezekre a kérdésekre kerestem válaszokat.

Céлом egy tantárgyfüggetlen, de a nevelés különböző területeire rugalmasan beépíthető tanulásmódszertani minitréning kialakítása volt alsó tagozatosok és szüleik számára. Kutatásom öt szakaszában kombinált kutatási stratégiát alkalmaztam. A kvantitatív előkutatás során 3–7. osztályosok tanulásképét tártam fel kérdőívvel (N=137 fő). Az ennek eredményeire épülő a tréningen 9 fővel dolgoztam (4 alsós gyermek és 5 szülő); a fejlődést kvalitatív módon, reflektív naplókkal, elő- és utóvizsgálattal követtem nyomon.

Ebben a tanulmányban az előkutatás eredményeit mutatom be a tanulási szokásokra, a motivációra és a tanulmányi eredménnyel való elégedettségre koncentrálva.

¹ tanító BA-hallgató, Pallasz Athéné Egyetem, Pedagógusképző Kar, kingalinda21@gmail.com

Tanulás

A tanulás folyamata és működése már igen régóta foglalkoztatja a tudósokat, gondolkodókat. Mivel ez egyfajta fejlődéseszköznek tekinthető, nem csak egy tudományterületet érint, így a fókuszról függően több definíció létezik. A fentebb említett kutatás során Nahalka István megfogalmazásából indultam ki, mely szerint a tanulás *„egy rendszer irányítását végző komponensének, részrendszerének a környezettel való kölcsönhatás következtében előálló, tartós megváltozása, amely az egész rendszer adaptivitásának fokozódását eredményezi”* (Nahalka, 1997, p. 26). Véleményem szerint ez a definíció jól reprezentálja a tanulás fogalmának, folyamatának összetettségét, másrésről világosan láttatja a tanulás végbemenetelének helyét, az agyat. Ezek mellett arra is rámutat, hogy a tanulás tartós változást eredményez, és általa válik alkalmazkodóképességünk jobbá, árnyaltabbá (Nahalka, 1997).

Tanulási módszerek és stratégiák

A tanulási stratégiát, módszert és technikát megesik, hogy egymás szinonimájaként használja a szakirodalom. Szeretném tisztázni a fogalmak közötti különbséget. A tanulási stratégia a módszernél magasabb fogalomkör, azaz a stratégia részei a módszerek. A módszerek tanulási techniká(k)ból állnak; előfordulhat olyan eset is, hogy egy technika alkot módszert, de alapvetően a tanulási módszer a használt technikák együttese (N. Kollár és Szabó, 2004, p. 239–242; Lappints, 2002). Ha hierarchikus rendbe szeretném állítani a fogalmakat, a stratégiák foglalnék el a csúcst, alatta helyezkednének el a módszerek, ezeket követnék a technikák.

A *tanulási stratégia* olyan tartós és rendezett tervek összességét jelenti, melyek a tanulásra vonatkoznak, és meghatározott céljuk van (Lappints, 2002, p. 89). Csoportosításuk többféleképpen történhet. Gyakorlat szempontjából a legjobban használhatónak Kozéki és Entwistle csoportosítását (Kozéki és Entwistle, 1986) találtam, mely három alaptípust különböztet meg. A *mélyreható tanulási stratégiára* a megértésre való törekvés, az összefüggések keresése, következtetések levonása, új ismeretek régiekhez való kapcsolása jellemző. A *szervezett tanulási stratégia* a jó munkaszervezésre, rendszerességre, kitartásra épít. A *reprodukáló tanulási stílus* – más néven mechanikus –, ahol szinte semmilyen szerepet nem kap a megértés és az összefüggések feltárása; az anyag minél pontosabb, részletekbe menő megjegyzése a cél (Balogh, 1992, p. 6). Néhány gyakran emlegetett stratégia szakirodalomból: PQRS, SPAR (betekintés, feldolgozás, kérdések, összefoglalás), SQ3R (N. Kollár és Szabó, 2004. p. 240–242).

Tanulási módszernek azon eljárások összességét nevezzük, melyeket a tanuló spontán vagy célszerűen, de ismétlődően alkalmaz a megismerés folyamatának segítésére (Lappints, 2002, p. 80). Az adekvát tanulási módszereknek 3 nagy csoportját különíthetjük el: ismétlés, rendszerezés és kapcsolatok kialakítása. Az első két módszer fontossága véleményem szerint egyértelmű, azonban a *kapcsolatkialakítást* röviden részletezném. Az, hogy az egyén mennyire tudja az új ismereteit a már meglévő tudásalapjához kapcsolni, mennyi és milyen minőségű asszociációs kapcsolatot tud kialakítani a tanulás folyamán, befolyásolja a tanulás eredményességét (Tóth, 2000, p. 146).

Korábban már említettem, hogy a tanulási módszerek tanulási techniká(k)ból állnak. Például kialakíthatóak egy vagy több *mnemotechnika* alkalmazásával. Lappints Árpád szavaival élve a mnemotechnikák „[...] lényege, hogy jelzőingereket társítunk a megtanulandó anyaghoz” (Lappints 2002, p. 85). Ilyen módszerek például a rímalkotás, a mozaikszó-alkotás, a mondatalkotás. A *helyek módszere* esetén a megjegyzendő információt valamilyen helyhez kötjük. A *történetmódszer* használatakor történetbe foglaljuk a megtanulandó anyagot, adatokat, még a *kulcsszó módszer*nél a hosszabb szövegből egy-egy kulcsszót kiemelünk, azt memorizáljuk, és ezeket felidézve az egész szöveg visszaidézhető. A *kapcsolás módszere* esetén élénk vizuális képeket alkotunk a megtanulandó dolgokról, és azokat kapcsoljuk össze. Az *asszociációs módszer* esetén pedig a megjegyzendő anyagot hasonlóság, összetartozás vagy ellentét alapján egy már rögzült emlékképhez kapcsoljuk (Lappints 2002, p. 85–86). De a tanulási technikák közé sorolhatjuk az elemi tanulási stratégiákat is, többek között a hangos és néma olvasást, ismeretlen szó meghatározását, az anyag áttekintését, a lényeg aláhúzását, jegyzetelést, összefoglalást, vázlat írását és kérdések megfogalmazását (Lappints, 2002).

Hatékony tanulás

Ezt a részfejezetet korábbi munkám felhasználásával mutatom be (Ledniczki, 2016). A hatékony tanulás fontos eleme az *önszabályozott tanulás*, azaz a tanuló képes saját tanulási folyamatát hatékonyan és eredményesen irányítani. Ehhez arra van szükség, hogy ismerje adottságait, képességeit, és a tanulási helyzetben való sikeres alkalmazás érdekében képes ezeket tudatosan fejleszteni (D. Molnár, 2013). Nem vonatkoztathatunk el azonban bizonyos belső és külső *feltételektől*, melyek a tanulás sikerességét befolyásolják. Ilyen külső feltétel többek között az optimális fizikai környezet, mint a rend, a tanulási eszközök könnyű hozzáférhetősége, megfelelő fényviszonyok és testhelyzet, lehetőleg teljes csend, esetleg szöveg nélküli halk zene (Gaskó, 2006). Ezek azok a környezeti alapok, melyek

megteremtésével egy lépéssel közelebb kerülhetünk a hatékony tanuláshoz. Azonban közel sem elhanyagolhatók a belső feltételek. Ide tartozik a tanuló aktuális állapota. Mivel nincs két egyforma tanuló, így az állapotuk optimális helyzetbe hozásához is egyéni utak vezetnek. Az egyik legfontosabb dolog, hogy a tanuló megfelelő lelkiállapotba hozza magát a tanulás előtt, rá tudjon hangolódni, azaz motiválni tudja önmagát a tanulásra. A fáradtság, éhség, szomjúság olyan tényezők, melyek gátolják a figyelem és beépülés hatékonyságát (Gaskó, 2006).

A *tanulással kapcsolatos önértékelés* is befolyásoló tényező, melyet három tényező alakít: a korábbi siker- és kudarcélmények, az ezen végkimenetelnek tulajdonított okok, és a kudarcra, sikerre való reagálás érzékenysége (Gaskó 2006). A siker és kudarc attribúciójának három dimenzióját szokták elkülöníteni: belső-külső, stabil-instabil, kontrollálható-kontrollálhatatlan. A témában folytatott vizsgálatok eredményei alapján az mondható el, hogy kedvező hatást elsősorban a kontrollálható okok gyakorolnak: a stabil, belső és kontrollálható okok siker esetén; stabil, belső vagy külső, kontrollálható okok kudarc esetén (Kozéki, 1990). Fontos a tanulással kapcsolatos negatív önértékeléssel rendelkező gyereket segíteni a pozitív felé, megmutatni nekik, hogy képességeik fejleszthetők, több módszerből választhatnak, mert jövőbeli boldogulásuk múlhat ezen. Belső feltételek között kell még említést tennünk a tanulással kapcsolatos elképzelések és attitűdök szerepéről, tanulási motivációról és a kognitív háttérrel (Gaskó, 2006).

A szakirodalom a tanulás önszabályozásának két összetevőjeként a *tanulási motivációt* és *tanulási stratégiákat* nevezi meg. Ez a kettő fő kategória több alfogalomra osztható (mint a kognitív és metakognitív stratégiák, vagy a különböző motívumok). Egyenes arányosság figyelhető meg a motiváltság szintje és stratégiaválasztás között: a motiváltabb tanuló készítése nagyobb a tanulási stratégia használatára, általában megfelelő választ, ezáltal tanulása hatékony lesz (D. Molnár, 2013). Az életkor előrehaladtával az önszabályozásnak egyre nagyobb szerepe lehet, ugyanis kutatások alapján az látható, hogy a feladatok érdekessége és kihívó ereje csökken az iskolai évek számának növekedésével (Józsa és D. Molnár, 2013). B. Németh Mária és Habók Anita 2005-ben végzett vizsgálata a magyar PISA-eredmények alapján megállapította, hogy a motiváció minden összetevője csökken 13 és 17 éves kor között (leginkább a matematikai érdeklődés, igyekezet és kitartás). Az instrumentális motívum továbbra is erősödött a magyar diákoknál, bár már 2000-ben is magasabb volt az OECD-országok átlagánál, de az olvasási érdeklődés növekedést mutat (B. Németh és Habók, 2006; Józsa és Fejes, 2012). Tömören összefoglalva: a hatékony tanulás megvalósulásához meg kell teremteni az optimális külső, optimális belső feltételeket, és ki kell választani az egyénileg hatékony tanulási stratégiákat és módszereket (Gaskó, 2006. p. 30–37).

Motiváció

A tanulás összetevői közül az emlékezés folyamatát ebben a tanulmányban nem részletezem. Azonban a motiváció kérdéskörét szeretném megemlíteni, azon belül is a tanulási motivációt és az ezzel kapcsolatos kutatási eredményeket emelem ki (Ledniczki, 2016). A motiváció fontos faktora a tanulásnak. A gyerekek rendelkeznek önszabályozó képességgel, mely az önszabályozott tanulás alapja. A '90-es években folytatott kutatások a motiváció hatását vizsgálták az önszabályozásra és tanulásra, illetve magát az önszabályozott motivációt (Printrich és Garcia, 1990). Ezek a vizsgálatok bebizonyították, hogy motiváció és tanulás, így önszabályozott tanulás és önszabályozott motiváció szorosan összekapcsolódó, egymást erősítő fogalmak, és hogy az önszabályozó folyamat kialakításában figyelembe kell venni a személyiségtényezők faktorát (Réthy, 2002, p. 3–12; Réthy, 2001, p. 153–160).

Józsa Krisztián (2002) a tanulási motiváció változását vizsgálta 7. és 11. osztály között. Kozéki (1985) kérdőívének rövidített változatával kimutatta, hogy a tanulási motiváció csökken 74%-ról 67%-re a gimnazistáknál, 63%-ra a szakközépiskolásoknál. Emellett arra is fényt derített, hogy a tanulási motiváció alakulásában az osztályközösségnek döntő szerepe van. A tanulási énképben is csökkenés mutatható ki az iskolai évek alatt (Szenczi és Józsa, 2011). Az elsajátítási motiváció életkori változásaival kapcsolatban az utóbbi tíz évben széleskörű hazai kutatások zajlottak. Keresztmetszeti vizsgálatban kimutatták, hogy ez is csökken az iskolai évekkel (Wang–Józsa–Morgan, 2012). Józsa longitudinális vizsgálatokkal kereste a választ arra, hogy ez vajon általánosan érvényes-e minden tanulóra. Vizsgálatában 4. osztályról (67%) 8. osztályra (52%) átlagosan 15%-kal csökkent az értelmi elsajátítási motiváció. Az is kiderült a kutatásból, hogy vannak egyéni különbségek ezen a téren: szignifikáns csökkenés (70%-nál), növekedés (15%), nincs lényegi változás (15%) (Józsa, 2009; Józsa és Fejes, 2011, p. 372–377, Józsa, 2001, p. 167–172).

Jogsabályi alapok

A tanulásra, tanulás tanítására vonatkozó jogsabályok rövid bemutatását az alap- és kerettantervi, illetve főbb európai uniós célok alapján teszem (Ledniczki, 2016).

Tanulás tanítása a NAT-ban

A 2012-es NAT-ban a köznevelés céljai között helyet kap a családdal, szülőkkel együttműködő nevelés. Fejlesztési területek-nevelési célok hivatottak kiszolgálni a XXI. századi új társadalmi igényeket, és az ismeretszerzés, gyakoroltatás-cselekedtetés mellett már az érzelmi hatások is említésre kerülnek. Ebben a fejezetben esik szó a tanulás tanításáról is, melyet az iskola alapvető feladatának tekint. A pedagógus tiszte nemcsak az érdeklődés felkeltése, hanem utak mutatása a tananyag elsajátításának módjára, az ismeretszerzés lehetőségeire, az előzetes tudás előhívásának lehetőségeire –olyan módszertani eszköztár átadása a gyerekeknek, melyből könnyedén kialakíthatják egyéni tanulási szokásaikat, és azokat alkalmazni is képessé válnak (NAT, 2012).

Kerettantervi alapok

A 2000. évi kerettantervben még nem jelenik meg a tanulás tanítása. Ez a dokumentum – többek között – az életkori sajátosságoknak megfelelő tanulási stratégiák választását írja elő. 2004-ben már a kiemelt fejlesztési feladatok között említi a tanulást, és az önálló tanulás képessége is megjelenik benne. A 2008-as kerettantervben a hatékony önálló tanulás kompetenciája mellett már megjelenik az élethosszig tartó tanulás fogalma, a kettő kapcsolata. A tanulási kompetencia alapjaként az anyanyelvi és digitális kompetenciák fejlettségét jelöli meg (NAT, 2008). A 2012-es kerettantervben már külön fejezetként jelennek meg a kulcskompetenciák, a kompetenciafejlesztés. Ezek egyike a *hatékony, önálló tanulás* kompetenciája, vagyis a gyermek azon képessége, hogy életkori sajátosságainak megfelelően tud írni, olvasni, számolni, tanuláshoz való hozzáállása pozitív. Koncentrációs képessége folyamatosan fejlődik, segítséggel képes megszervezni saját tanulását, csoportban dolgozni; gyakorlatot szerez saját munkájának reális megítélésében. El tudja végezni a házi feladatát (51/2012. (XII. 21.) számú EMMI rendelet 1. melléklete – 1.1. Bevezetés, p. 4–5).

Európai Unió céljai

Az Oktatás és képzés 2000 munkaprogramjának egyik alappillére, hogy az EU legnagyobb értéke az emberi erőforrásokban rejlik. Ezért az oktatásba investált költségek nemcsak az Unió fenntartható fejlődésének, versenyképességének feltétele, hanem a lisszaboni találkozón megfogalmazott szociális, gazdasági és környezetvédelmi feladatok elvégzésének követelménye (Mihály, 2005). Több tanulást (és mobilitást) segítő kezdeményezés indult a munkaprogram keretén belül (Erasmus Mundus, eLearning), központi helyen a felsőoktatás áll, mely a tudásalapú társadalom megteremtésének egyik alappillére. A program eredményei

között említhető az egységes európai rendszer kidolgozása a kompetenciák és képesítések kidolgozására (Europass) és az európai kredittranszfer a szakképzésben, ami a mobilitást is ösztönözni hivatott (Mihály, 2005). A siker három alappillérenek egyike az élethosszig tartó tanulás konkrét valósággá tétele. Ennek érdekében lehetővé kell tennünk, hogy minden állampolgár elsajátíthassa a szükséges kompetenciákat; emellett nyitott, vonzó és mindenki számára elérhető tanulási környezet kialakítása szükséges (Mihály, 2005).

Alkalmazott módszerek és eszközök

A tanulás témájába való elmélyedés nyitotta fel a szemem, hogy mennyi eszköz és lehetőség áll rendelkezésünkre, én mégsem hallottam ezek nagy részéről a közoktatásban töltött éveim alatt. Vajon én vagyok az egyetlen? Ez a gondolat indította el kutatásomat. A továbbiakban a kutatás során alkalmazott módszereket és eszközöket mutatom be (Ledniczki, 2016).

Problémakörök és előfeltevések

A szakirodalom tanulmányozása alapján a kutatásom legfőbb alapgondolatait összegzem a következőkben (Ledniczki, 2016).

Századunkban, a „tanulás századában” az egyik globális célkitűzés a tanulás megszerettetése (LLL), melyet az Európai Unió is központi problémának tekint és számos dokumentumban, stratégiai tervben kiemelt jelentőséget tulajdonít (Mihály, 2005). Magyarországon a 2004-es NAT a kiemelt fejlesztési feladatok között említi, 2012-esben pedig már részletesebben jelenik meg az önálló, hatékony tanulás kulcskompetenciája. Hazánkban a több évtizedes módszertani gyökerek ellenére (Oroszlány, 1998, 2008; Kerékgyártó és Kórosi, 2000) a tanulás tanítása nem vált széles körben alkalmazottá az általános iskolák gyakorlatában. A gyerekek sokszor úgy haladnak évfolyamról évfolyamra, hogy a tanulással kapcsolatos tudásuk nem bővül megfelelően. Kutatások bizonyítják a gyerekek tanulási motivációinak és tanulási énképének csökkenését az iskolai évek előrehaladtával (Józsa, 2009; Józsa és Fejes, 2012). Ebben az eredményben rengeteg minden játszhat szerepet, többek között a gyermekek iskolai túlterhelése, a hagyományos módszertani kultúra alkalmazása, szülők és társak esetleges negatív attitűdje is.

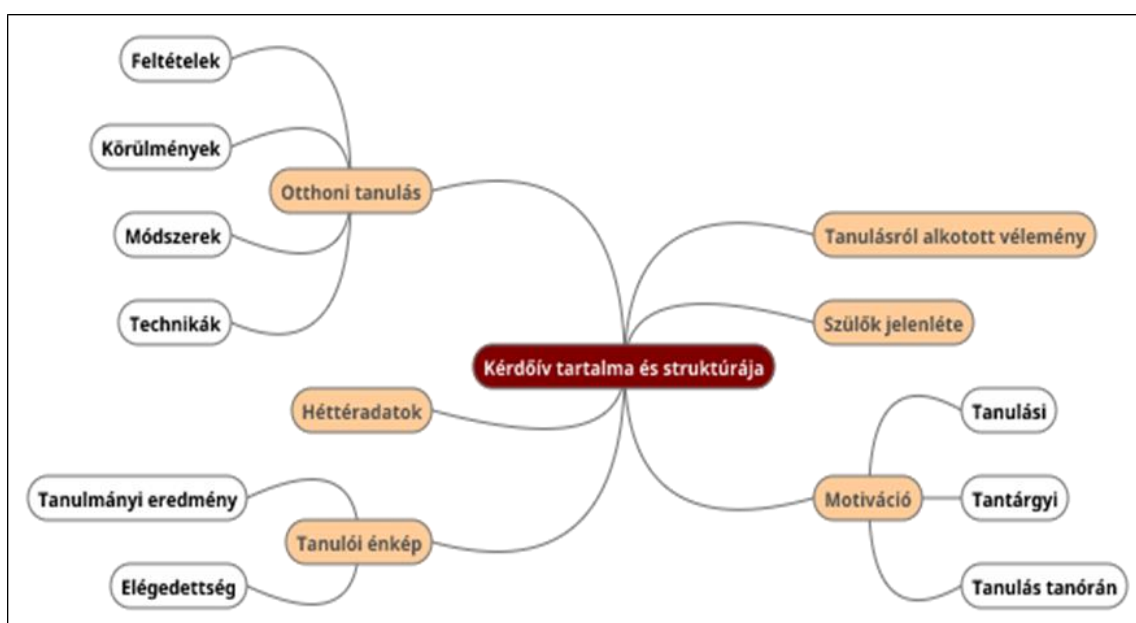
Célom volt a kutatás során egy városi iskola diákjainak tanulásizoklás-vizsgálata. Fel szerettem volna tární, hogy milyen tanulási módszereket és stratégiákat ismernek, alkalmaznak,

az alkalmazásukat tudatosan teszik-e; és az összefüggést a tanulási motiváció és a tanulmányi eredménnyel való megelégedettség között (Ledniczki, 2016). Feltételeztem:

- 1) Az alsó és felső tagozatos diákok tanulási módszerhasználata között különbség van: a felső tagozatosok módszerhasználata tudatosabb.
- 2) Az önszabályozott tanulás és a tanulmányi eredmény összefügg.

Alkalmazott módszerek

A fentebb említett kérdések feltárása érdekében kvantitatív, kérdőíves kutatást végeztem (Ledniczki, 2016). A kérdőívet részletesre terveztem annak érdekében, hogy olyan képet tudjak mutatni az adott iskola diákjairól, mely a nevelőtestület számára hasznos információkat tartalmaz, és tapasztalatai alapján akár a pedagógiai program is módosítható, az osztályfőnöki munkatervekbe beépíthető (*1. ábra*). Jelen tanulmányban három kérdéscsoport eredményeire fókuszálok: (1) tanulási szokások; (2) tanulási motiváció és (3) a tanulók elégedettsége tanulmányi eredményükkel. Kérdőívemben felhasználtam egy 2000–2001-es neveltségieredmény-vizsgálat kérdőívének egyes részleteit, kiegészítve azokat konkrétabb tanulási szokásokat vizsgáló részekkel (Hercz, 2003).



1. ábra. Kérdőív tartalma és struktúrája (Ledniczki, 2016)

A minta bemutatása

A kutatás során 137 fős mintával dolgoztam. Egy városi iskola 3–7. osztályaiban töltöttem ki a kérdőíveket. Erről az iskoláról tudni lehet, hogy sporttagozatos, és a diákok többsége közép- és alsóbb osztálybeli családból származik. 94 felső és 43 alsó tagozatos tanuló segítette a

munkámat. A minta osztályonkénti és nemenkénti eloszlása (fő) az 1. táblázatban látható (Ledniczki, 2016).

	Gyakoriság (fő)		Gyakoriság (%)
Osztály	3	20	14,6
	4	23	16,8
	5	35	25,5
	6	35	25,5
	7	24	17,5
Nem	fiú	58	42
	lány	79	85

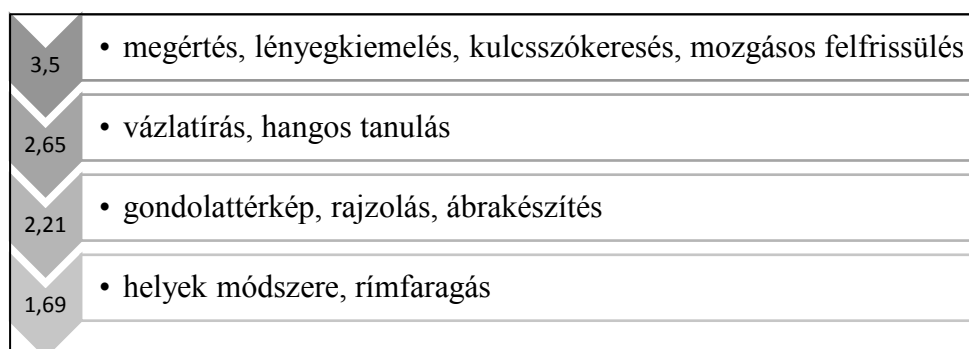
1. táblázat. Minta osztályonkénti eloszlása (Ledniczki, 2016)

Az eredmények bemutatása

A *kvantitativ* kutatás adatait az SPSS 22 statisztikai elemző program segítségével elemeztem (Falus és Ollé, 2008).

Tanulási módszerek és technikák

(1) *Tanulási szokásaik* feltérképezése érdekében kijelentő mondatokat kellett osztályozniuk a tanulóknak 5 fokozatú Likert-skálán (Ledniczki, 2016). Az egész mintát nézve (N=137 fő) *alkalmazott módszerek-technikák* tekintetében négy csoport rajzolódott ki (2. ábra).



2. ábra. Egész minta által alkalmazott tanulási módszercsoportok átlagai (Ledniczki, 2016)

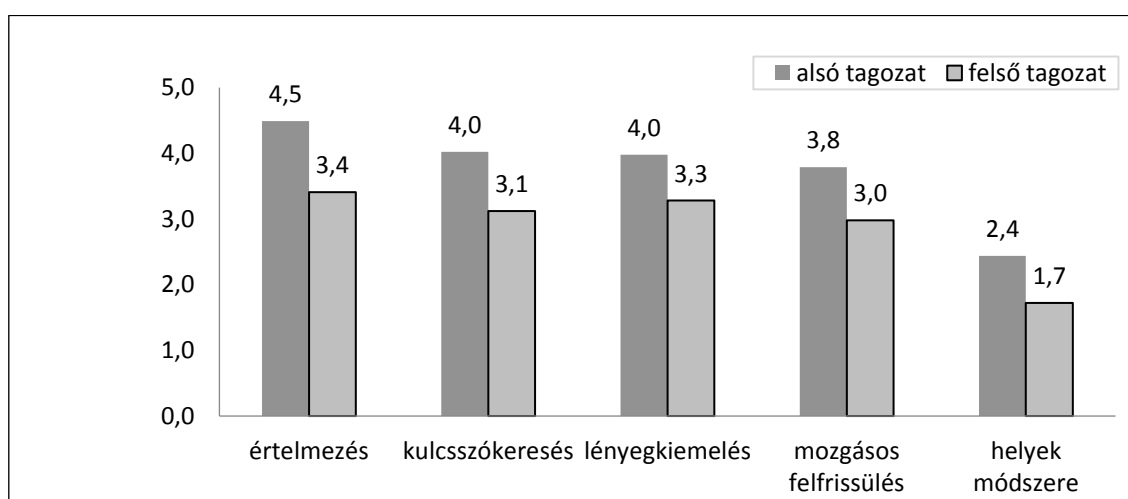
Látható, hogy a gyerekekre leginkább a tananyag megtanulás előtt való megértése, a lényeg kiemelése, kulcsszavak keresése jellemző, és ha elfáradnak tanulás közben, mozgásos gyakorlatokkal szerzik vissza frissességüket. Ellenben a helyek módszerét és a megtanulandó anyag rímbe foglalását szinte egyáltalán nem alkalmazzák. Ennek egyik oka lehet, hogy ezeket

a technikákat nem ismerik, illetve különösen a rímfaragással kapcsolatban lehetnek negatív élményeik, ezért inkább elkerülik. Érdekes azonban, hogy egyik módszer alkalmazási gyakorisága sem éri el a 4-es átlagot (Ledniczki, 2016).

Csak az alsó tagozatot vizsgálva a módszerek két csoportra oszthatók: gyakran alkalmazott és ritkán alkalmazottakra, melyek között jól látható szakadék van (1,07 különbség). A leggyakoribb az anyag előzetes megértése (4,5) és a kulcsszókeresés (4,2), de magas volt még a lényegkiemelés (3,9) és a mozgásos felfrissülés (3,8) átlaga is, legalacsonyabb pedig a rímfaragás (1,5). Látható, hogy ez nem tér el nagyban az egész minta eredményeitől (Ledniczki, 2016).

A felső tagozat eredményei szinte teljesen megegyeznek az egész minta eredményeivel. Ennek oka lehet a magasabb létszám. E létszámkülönbség miatt kétmintás T-próbával hasonlítottam össze a két tagozat diákjainak tanulási szokásait ($p < 0,05$ szignifikanciaszinten).

A vizsgált kilenc tanulási technika közül a leggyakrabban használtak az iskolában is gyakran alkalmazottak: értelmezés, kulcsszó-keresés, lényegkiemelés. A tagozatok között öt tényező esetén találtam szignifikáns különbséget kétmintás t-próbával $p < 0,05$ szignifikanciaszinten (3. ábra). Ez az eredmény igazolja az első hipotézisem első felét, azaz különbség van alsó és felső tagozatos diákok tanulási módszer-használatában. Érdekes azonban, hogy a felső tagozatosok kevésbé tudatosan alkalmazzák a tanulási technikákat: ötös skálán átlagosan egy egésszel alacsonyabbra értékelték tevékenységük gyakoriságát. Ez utalhat arra, hogy ezek a tanulási módszerek már beépültek, természetessé váltak, így nem kell tudatos figyelmet fordítaniuk az alkalmazására.

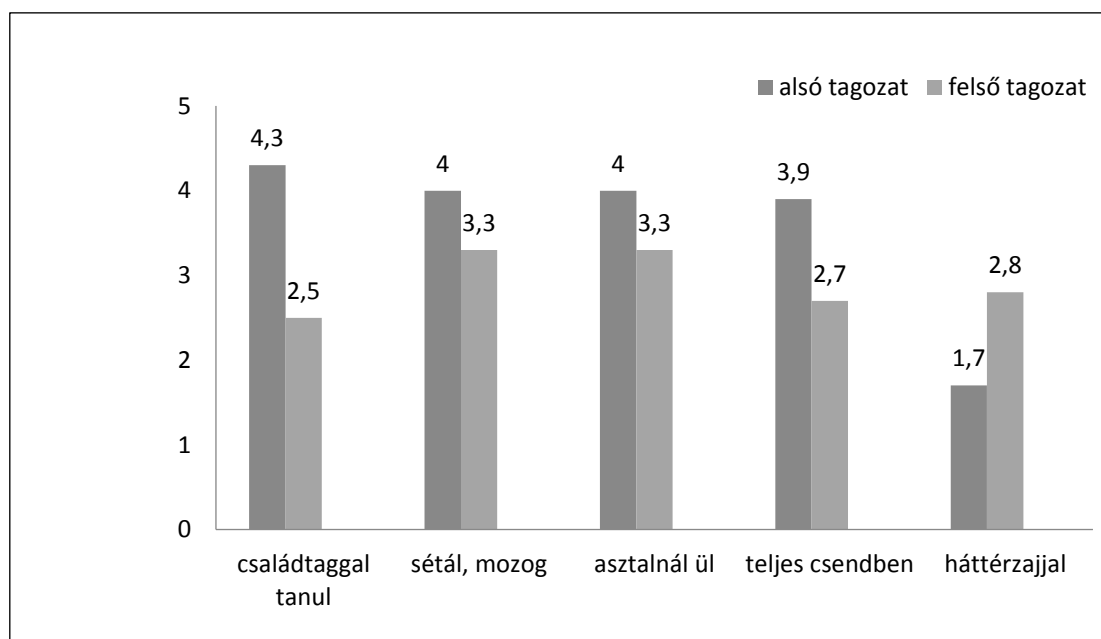


3. ábra. Tanulási technikák tagozatonkénti összehasonlítása kétmintás t-próbával: szignifikáns különbségek
($p < 0,05$ szignifikáns különbségek $N_{\text{alsó}}=43$; $N_{\text{felső}}=97$)

Nem volt különbség a vázlatírás népszerűségében, amely közepesnél gyengébben szerepelt, az alsósok 30%-a, a felsősök 39%-a alkalmazza viszonylag rendszeresen (4 és 5 érték). 2,5-nél alacsonyabb átlagértékek jellemezték a tanulást segítő nem tipikus technikákat. Ha megvizsgáljuk a részeredményeket, a vártnál jobbak: a vizuális szervezők használatát (ábra, rajz, gondolatterkép) az alsósok körülbelül harmada (30-33%) használja, a felsősök ötöde használ gondolati térképet, 11%-uk ábrát, rajzot készít. A vers (rím) segítségével való megjegyzés is előfordul, alsóban 9%, felsőben 6% gyakorisággal (Ledniczki, 2016).

Tanulási szokások

Az *otthoni tanulási környezet és szokások* vizsgálatánál tisztán látható a szülők tanulási folyamatban való részvételének erőteljes csökkenése a felső tagozatra (4. ábra). Ez nem feltétlenül segíti a gyermek önszabályozott tanulásának kialakítását, ugyanis a legtöbb 5–6. osztályos gyermek kevés tanulási stratégiát ismer, azok legtöbbje pedig mechanikus forma, mely nem minden esetben célravezető (Ledniczki, 2016).



4. ábra. Tanulási körülmények tagozatonkénti összehasonlítása kétmintás t-próbával: szignifikáns különbségek ($p < 0,05$ szignifikáns különbségek $N_{\text{alsó}}=43$; $N_{\text{felső}}=97$)

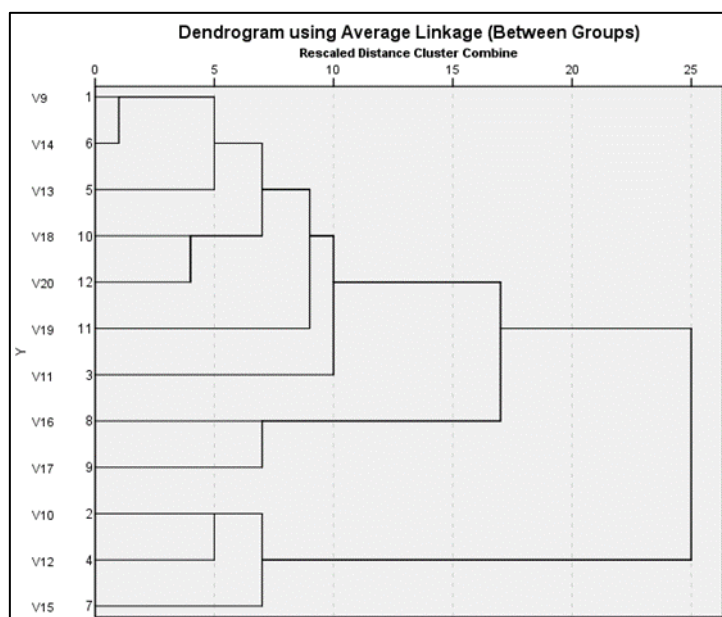
Tanulási motiváció

(2) A *tanulási motiváció* kapcsolatában először azt vizsgáltam, hogy a tanuló saját maga, szülei vagy tanárai miatt tanul. Ez esetben is ötfokozatú Likert-skálát alkalmaztam. A varianciaanalízis csak az önmaguk miatt tanulók körében mutatott a tanulmányi eredmény szerint szignifikáns különbséget ($p = 0,017$; $F = 3,45$). Ez alapján azt mondhatjuk, hogy azok a diákok, akikre az önszabályozott tanulás jellemző, jobb tanulmányi eredménnyel bírnak (2. táblázat). Ez az eredmény igazolja a hipotézisem, mely szerint összefüggés áll fent az önszabályozott tanulás és a tanulmányi eredmény között. Ebben a kérdésben nemek szerint nem találtam különbséget (Ledniczki, 2016).

„Az, hogy tanuljak, magam miatt fontos”			
Tanulmányi eredmény	N (fő)	Szignifikancia szint = 0.05	
		1	2
gyenge	30	4,00	
közepes	36	4,42	4,42
jó	46		4,57
kitűnő	25		4,72
a Harmonikus átlag elemszáma = 32,560. N=137			

2. táblázat. Variacionálízist követő Tukey B-próba eredménye (Ledniczki, 2016)

A tanulási motivációval kapcsolatban 17 állítást fogalmaztam meg (Hercz, 2003, p. 69–71. felhasználásával), melyekből klaszteranalízis segítségével csoportokat alkottam az őket összekapcsoló háttérváltozók megkeresése érdekében. A 5. ábrán látható dendogramon három nagy ág különül el, melyeket a belső motívumok, a külső motívumok, a kudarckerülés csoportnévvel láttunk el. Az első ágon belül az érdeklődés mint motívum jelent meg. A második ágot két csoportra bontottam: jövőkép-tudatosságra és megfelelési vágyra.



5. ábra. Tanulási motívumok dendrogramja (Ledniczki, 2016)

A kapott összevont változók segítségével alakítottam ki azokat a nagyobb motívumcsoportokat, amelyeket a következőkben használlok.

Csak a felső tagozatot vizsgálva öt motívumcsoporttal dolgoztam: cél iskolai végzettség, jövőkép, megfelelési vágy, kudarcckerülés (külső motívumok); és érdeklődés (belső motívum). Tukey B próba eredményei alapján két esetben találtam szignifikáns különbséget a gyenge és az annál jobb tanulók között. A felső tagozatosokról elmondható, hogy a magas iskolai végzettség megszerzése, a továbbtanulás motiválja őket, az érdeklődés és megfelelési vágy nem meghatározó (3. táblázat). Fiúk (2,7) és lányok (3,1) tekintetében csak az érdeklődésben találtam különbséget (Ledniczki, 2016).

Tanulmányi eredmény	Cél iskolai végzettség	Érdeklődés	Jövőkép	Megfelelési vágy	Kudarckerülés
kitűnő	4,5	3,1	3,9	2,7	2,2
jó	4,3	2,7	3,8	3,1	2,4
közepes	3,9	2,9	3,3	3,2	2,9
gyenge	3	2,9	2,5	2,6	3

3. táblázat. Motívumok és tanulmányi eredmények összefüggései (Ledniczki, 2016)

(3) A diákok *tanulmányi eredményei* és az ezzel való *elégedettségük* vizsgálatánál 5 állítás közül kellett a rájuk legjellemzőbbet bekarikázniuk. A fiúk és lányok között nem találtam szignifikáns különbséget. A lányok átlaga 0,1-del jobb, és az elégedettségük is ennyivel magasabb a fiúkénál. Jól kirajzolódik a különbség a gyenge-közepes és a jó-kitűnő tanulók között (4. táblázat). Érdekes azonban, hogy a jó tanulók közepes szinten elégedettek, és a kitűnők sem teljes mértékben azok, pedig annál jobb eredményt nem lehet elérni (Ledniczki, 2016).

Elégedettség a tanulmányi eredménnyel			
Tanulmányi eredmény	N (fő)	Szignifikancia szint = 0.05	
		1	2
gyenge	30	2,40	
közepes	36	2,97	
jó	46		3,67
kitűnő	25		4,2
a Harmonikus átlag elemszáma = 32,560. N=137			

4. táblázat. Variacionálízist követő Tukey B próba eredménye (Ledniczki, 2016)

Összegzés

A tudásalapú társadalom kialakításának, az élethosszig tartó tanulás sikeres megvalósulásának a hatékony, önszabályozott tanulás kialakítása, tanulási módszerek és stratégiák elsajátítása elengedhetetlen követelménye.

Egy városi iskola tanulóin végeztem kérdőíves tanulásiszokás-vizsgálatot (N=137). Kutatásom első hipotézise részben teljesült: szignifikáns különbséget találtam öt módszerhasználat tekintetében alsó és felső tagozat között, azonban a felsősök tudatosabb módszerhasználatát cáfolták az eredmények. A felső tagozatos diákok átlagosan egy értékkel alacsonyabban értékelték a módszerek alkalmazási gyakoriságát, mint az alsósok, ami arra enged következtetni, hogy kevésbé tudatosan alkalmazzák ezeket (Ledniczki, 2016). Másik feltételezésem, mely szerint összefüggés áll fent az önszabályozott tanulás és a tanulmányi eredmény között, igazolást nyert. A varianciaanalízis az önmaguk miatt tanulók körében a tanulmányi eredmény szerint szignifikáns különbséget mutatott ($p = 0,017$; $F = 3,45$). Ebből az

eredményből arra következtettem, hogy azok a diákok, akikre az önszabályozott tanulás jellemző jobb tanulmányi eredménnyel bírnak (2. táblázat).

Jelen tanulmány csupán egy kis szeletet mutat be a problémából, de a témában már megjelent kutatások eredményeivel együtt nézve az világosan látható, mennyire fontos a tanulók tanulási eszköztárának bővítése, az önszabályozott tanulás kialakításának segítése az életben való boldogulás érdekében. Ez egy hosszú folyamat, melyet már általános iskola alsó tagozatán elindítunk, hatékony megvalósulása érdekében nyitott hozzáállásra van szükség mind a gyerek, a pedagógus, mind a szülő részéről.

BIBLIOGRÁFIA

- 243/2003. (XII. 17.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról [online] http://www.nefmi.gov.hu/letolt/kozokt/nat_070926.pdf [2016. április 12.]
- B. Németh, M. – Habók, A. (2006). A 13 és 17 éves magyar tanulók viszonya a tanuláshoz. *Magyar Pedagógia*, 106. évf. 2. sz. pp. 83–105.
- Balogh, L. (1992). *Tanulási stratégiák, technikák és fejlesztésük*, Debrecen: Kossuth Lajos Tudományegyetem Pedagógiai-Pszichológiai Tanszéke és a Medgyessy Önképviseleti csoport.
- D. Molnár, É. (2013). Az önszabályozott tanulás szerepe daganatos betegségből gyógyult gyerekek iskolai reintegrációjában. In: Molnár, Gy. és Korom, E. (szerk.): *Az iskolai sikerességet befolyásoló kognitív és affektív tényezők értékelése*, Budapest: Nemzedékek Tudása Tankönyvkiadó Zrt., pp. 47–64.
- Falus, I. – Ollé, J. (2008): *Az empirikus kutatások gyakorlata*. Adatfeldolgozás és statisztikai elemzés. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Gaskó, K. (2006). A tanulás pszichológiai értelmezése. In: Nahalka, I. (szerk.): *A gyakorlati pedagógia néhány alapkérdése: A hatékony tanulás*. Budapest: Bölcsész Konzorcium. pp.20–41.
- Hercz, M. (2003). A nevelési vizsgálat szerepe az iskolaértékelésben, *Magyar Pedagógia* 103. évf. 1. szám pp. 57–80.
- Józsa Krisztián – Fejes Balázs (2012). A tanulás affektív tényezői. In: Csapó Benő (szerk.): *Mérlegen a magyar iskola*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó. pp. 367–406.

- Józsa Krisztián – Szenczi Beáta – Hricsovinyi Julianna (2011). A tanulási motiváció számítógép-alapú mérései lehetőségei. In: Csapó Benő, Zsolnai Anikó (szerk.): *Kognitív és affektív fejlődési folyamatok diagnosztikus értékelésének lehetőségei az iskola kezdő szakaszában*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó. pp. 147–171.
- Józsa Krisztián (2002). Tanulási motiváció és humán műveltség, In: Csapó Benő (szerk.): *Az iskolai műveltség*. Budapest: Osiris Kiadó pp. 239–268.
- Józsa, K. – D. Molnár, É. (2013). The relationship between mastery motivation, self-regulated learning and school success: A Hungarian and wider European perspective. In: Barrett, K. C., Fox, N. A., Morgan, G. A., Fidler, D. J. és Daunhauer, L. A. (Ed.): *Handbook of self-regulatory processes in development: New directions and international perspectives*. New York and London: Taylor & Francis,. pp. 265–304. DOI: [10.4324/9780203080719](https://doi.org/10.4324/9780203080719)
- Józsa, K. (2001). Az elsajátítási motiváció és a kognitív kompetencia fejlesztése. In: Csapó Benő, Vidákovich Tibor (szerk.): *Neveléstudomány az ezredfordulón. Tanulmányok Nagy József tiszteletére*. pp.162–174 . Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Józsa, K. (2009). *A longitudinal analysis of learning motivation between the ages of 10 and 14*. Paper presented at the 12th Biennial Conference for Research on Learning and Instruction, Amsterdam, Augus 25–29.
- Kerékgyártó, É.– Kórosi, K. (2000). *Feladatgyűjtemény a tanulási képesség fejlesztéséhez*. OKI PTK, Budapest [online] <https://docs.google.com/file/d/0B7YHLH7EFY28aTZEY3JnTHk1eVU/edit> [2016. április 21.]
- Kozéki, B. (1990). Az iskolai eredményesség képzelt és valós okairól, *Köznevelés*, 46. évf. 2. sz. pp. 6–7.
- Kozéki Béla (1985). Személyiségfejlesztés az iskolában. Békéscsaba: Békés Megyei Pedagógiai Intézet
- Kuhn, Thomas S. (1984). *A tudományos forradalmak szerkezete*. Társadalomtudományi Könyvtár. Budapest: Gondolat Könyvkiadó
- Lappints, Á. (2002). *Tanuláspedagógia – A tanulás tanításának alapjai*, Pécs: Comenius Bt.
- Ledniczki, K. (2016). *Tanulás tanítása alsó tagozaton szülők bevonásával*. Bemutatva: XXXIII. OTDK 2017.03.24. , Győr
- Mihály, I. (2005). Összefoglaló az Oktatás és képzés 2010 munkaprogram végrehajtásának tapasztalatairól készült közös európai jelentésről, *Új Pedagógiai Szemle*, 55. évf. 2.sz. pp. 85–93.
- N. Kollár, K. – Szabó, É. (2004). *Pszichológia pedagógusoknak*. Budapest: Osiris Kiadó.

- Nahalka, I. (1997). Konstruktív pedagógia- egy új paradigma a láthatáron (I.) *Iskolakultúra* 2.sz. pp. 21–34. o.
- NAT (2008, sz.n.). Az oktatási és kulturális miniszter 2/2008. (II.8.) OKM rendelete a kerettantervek kiadásának és jóváhagyásának rendjéről, valamint egyes oktatási jogszabályok módosításáról szóló 14/2004.(V.20.) OM rendelet módosításáról [online] <http://www.nefmi.gov.hu/kozoktatasi/tantervek/oktatasi-kulturalis> [2016. április 10.]
- NAT (2012, sz.n.): A Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról. *Magyar Közlöny*, 2012. június 4. 66. szám [online] http://ofi.hu/sites/default/files/attachments/mk_nat_20121.pdf [2016. április 12.]
- Oktatás és képzés 2010 – összefoglaló az Oktatás és Képzés 2010 munkaprogram végrehajtásának tapasztalatairól készült közös európai jelentésről [online] <http://ofi.hu/tudastar/oktatasi-kepzes-2010> [2017. május 13.]
- Oroszlány, P. (1998). *A tanulás tanítása - Tanári kézikönyv*, Budapest: AKG Kiadó.
- Oroszlány, P. (2008). *Tanulásmódszertan – Tanári segédkönyv, Könyv a tanulásról*. Budapest: Metódus-Tan Betéti Társaság.
- Printich, P. R. – Garcia, T. de Groot (1990). Motivational an selfregulated learning componets of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, Vol.82. No.1. pp. 33–40. DOI: [10.1037/0022-0663.82.1.33](https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.1.33)
- Réthy, E. (2001). A tanulási motiváció elemzése. In: Csapó Benő–Vidákovich Tibor (szerk.): *Neveléstudomány az ezredfordulón, Tanulmányok nagy József tiszteletére*. pp. 153–161. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Réthy, E. (2002): A kognitív és motivációs önszabályozást kialakító oktatás. *Iskolakultúra*, 2. sz. pp. 3–12.
- Tóth, L. (2000). *Pszichológia a tanításban*. Debrecen: Pedellus Tankönyvkiadó
- Wang, J., Józsa, K., Morgan A., G. (2012). Developmental changes in mastery motivation in American, Chinese and Hungarian Children. *Program and Proceedings of the Developmental Psychology Research Group*, 17th Biennial Research Retreat, pp. 20–21.

LEDNICZKI, KINGA MELINDA

LEARNING HABITS OF STUDENTS OF A PRIMARY SCHOOL

Life long learning is a general paradigm in the 21st century. One of the European Union's goal is to teach effective individual learning. So giving students the opportunity to learn new learning methods and strategies is really important.

I examined the learning habits of students of a primary school in a town (N=137). My first hypothesis is that there is a difference in the use of learning methods between the lower and the upper levels of primary school. However, I found significant differences in five methods, the upper level students evaluated the frequency of the use of these methods with a lower value on average. Based on this result I have concluded that the upper level students use the methods mentioned with little conscience (Ledniczki, 2016). I have also found that students who study for themselves have better grades (Table 2). This has proved my assumption – that there is a connection between effective learning and academic achievement – to be right.