

Kálmán Orsolya

*A hallgatók tanulási sajátosságai
és ezek változása
Tézisek*

Budapest, 2009.

Felsőoktatás-pedagógia és a tanulásközpontú felsőoktatás

Hazánkban a felsőoktatás-pedagógiai kutatások a hatvanas évek végi, hetvenes évek eleji gyors felvirágzás után egyre inkább háttérbe szorultak. Az utóbbi években viszont a felsőoktatás mindennapi gyakorlatában sokféle, új kihívással járó pedagógiai feladat jelent meg: tanulási eredmények meghatározása a képzések kimeneti követelményeiként; a képzések tartalmának újragondolása; a képzésekben a gyakorlatok szerepének felértékelődése; lehetőség új tanítási módszerek megjelenésére stb. Az új pedagógiai feladatok kapcsán szórványosan, de megjelentek jó gyakorlatok, pedagógiai fejlesztések, újítani vágyó oktatók és intézmények. Ugyanakkor látni kell, hogy ez az energia, lendület hosszú távon csak megalapozott kutatásokkal érhet célt. Hiszen azok a fejlesztések, amelyek ad hoc jellegűek, átgondolatlanok, gyors ötletelésből születnek, nem váltják be a hozzájuk fűzött reményeket, kiábrándultságot szülnek. A hazai felsőoktatás pedagógiai gyakorlata iránti elvárások, a felsőoktatás-pedagógiai fejlesztések iránya leginkább afelé mutat, hogy a hazai felsőoktatás-pedagógia számára a *tanuláskutatások* jelentik a legalapvetőbb, legsürgetőbb kutatási területet, hiszen a változó felsőoktatási gyakorlatban leginkább a tanulás kultúráját célszerű erősíteni, és a sok gyakorlati feladatnak, felsőoktatási fejlesztésnek alapja is a tanulás átalakulása, s a hallgatók tanulásának megértése, megismerése.

Mindezekért a doktori kutatás középpontjába a hallgatók tanulásának és tanulásuk változásának megértését állítottuk, mivel azt gondoljuk, hogy a *tanulásközpontú felsőoktatási gyakorlat* kulcstényezője a

hallgatók tanulásának megismerése, s majd erre épülhetnek a személyre szabott pedagógiai gyakorlatok és oktatási fejlesztések. Ebben a pedagógia megközelítésben a hallgatók tanulási sajátosságainak feltérképezése és megértése kapcsán a legfontosabb irányelvnek azt tartottuk, hogy a tanulás és a tanulási sajátosságok szerteágazó kutatásaiból olyan elméleti keretet, vizsgálati szempontokat alakítsunk ki, melyek a felsőoktatás-pedagógiai környezet számára relevánsak, azaz változtatható, befolyásolható, *fejleszthető* tanulási tényezőket vetnek fel.

A hallgatók tanulási sajátosságait vizsgáló kutatás céljai

A nemzetközi felsőoktatás-pedagógiai kutatások részletes feltárásával és elemzésével egy olyan elméleti keret kialakítása a célunk, melyben a hallgatók tanulási sajátosságaiban a változtatható, fejleszthető komponensekre fókuszálunk; melyben a hallgatók tanulási tapasztalatainak jellemzőit a felsőoktatás szélesebb körű tanulási kontextusán belül vizsgáljuk (tehát pl. nem egyes kurzusokhoz kötötten); s melyben a tanulás eredményességének szempontjait is érvényesíteni tudjuk. Itt szükséges megjegyezni, hogy mivel a hallgatók tanulásának jellemzőit igen sokféle elmélet keretében igyekeztek feltárni, ezért a *tanulási sajátosság* kifejezést olyan „ernyőfogalomként” használjuk, amely magában foglalja az összes specifikusabb elméleti koncepciót.

Kutatásunk kiindulópontjául ezek alapján a következő kérdéseket választottuk:

- Mi jellemzi a kutatásban résztvevő hallgatók tanulási sajátosságait, pontosabban a *tanulási mintázatukat*, különös tekintettel a *tanulásról, tanulóról, tudásról alkotott nézeteikre*?

- Mi jellemzi a különböző szakterületeken tanuló hallgatók tanulási mintázatának változását a felsőoktatás éveit alatt?
- Milyen történeteket mesélnek el, milyen nézeteik vannak a hallgatóknak arról, hogy hogyan és miben változnak az egyetemi tanulmányaik alatt?
- Milyen különbségeket látunk különböző szakterületek, illetve különböző intézmények tanár szakos hallgatóinak tanulási mintázatában?
- Milyen a felsőoktatás tanulási környezetének társas jellege, milyen szereplői és azoknak milyen funkciói vannak a hallgatói történetek alapján?

E kérdések végiggondolása során pedig olyan *kutatási eszközök* fejlesztése, kipróbálása is célunk volt, mely a hallgatók tanulási sajátosságainak megismerésében segítheti a hazai felsőoktatás gyakorlatát.

A tanulási sajátosságok elméleti keretei

A hallgatók tanulási sajátosságainak vizsgálata nagy múltra tekint vissza a felsőoktatásban. Kezdetben elsősorban arra voltak kíváncsiak a kutatók, hogy egy holisztikus, a tanulás folyamatára, eredményére, kontextusára kiterjedő megközelítésben *hogyan* tanulnak a hallgatók (ld. a *tanulási megközelítésmód* kutatásokat, Marton – Säljö, 1976a, 1976b). Majd ezt továbbgondolva a tanulás egy-egy meghatározó tényezőjét kezdték el külön-külön vizsgálni: a *kognitív feldolgozó stratégiákat* (pl. Entwistle, 1988), a *tanulási motivációkat* (pl. Entwistle, 1988; Gibbs - Morgan - Taylor, 1984), s főként a tanulási radikális konstruktivista elméleteinek

fellendülésével a tanulás *szabályozó stratégiáit* (Pintrich, 2004; 2003; Vermunt, 1998) és a *tanulással kapcsolatos nézeteket*. A tanulás folyamatára, módjára erőteljesen ható nézetek területének kutatása is egyre árnyaltabbá vált: nemcsak a tanulással kapcsolatos (Säljö, 1979; Vermunt, 1998) nézeteket, sokszor implicit, érzelmileg is telített feltételezéseket; hanem a tanulóról (Spinath – Steinsmeier-Pelster, 2003) és a tudásról (Schommer-Aikins, 2004; Trautwein – Lüdtke, 2007) alkotott nézetek meghatározó voltát is sikerült feltárni.

A hallgatók tanulási sajátosságait vizsgáló kutatások újabb irányú kérdésfeltevései pedig már az egyes meghatározó tanulási komponensek *összerendeződésével* foglalkoztak. Eredményeik alapján pedig azt mondhatjuk, hogy a tanulásról, tudásról, tanulóról alkotott nézetek és a tanulás orientációk azok a tanulási sajátosság komponensek, amelyek befolyásolják a tanulás szabályozó stratégiáit, s ezen keresztül a tanulási tevékenységben közvetlenül fellépő feldolgozó stratégiákat. Mindez a felsőoktatás-pedagógia számára azt is jelenti, hogy a hallgatók nézeteinek változásának elősegítésére érdemes figyelni, hiszen ezen a tanulási tényezőn keresztül lehetséges a hallgatók tanulásának változtatása, fejlesztése. A tanulási sajátosság négyféle komponenséből pedig sajátos, egymástól jól elkülöníthető tanulási mintázatok álltak össze (Vermunt, 1998; Vermetten – Vermunt, 2004).

Végül a felsőoktatás-pedagógiát is kezdik megérinteni a tanulás szocio-konstruktivista elméletei, melyek a tanulás egyéni sajátosságai mellett annak szociális aspektusaira is felhívják a figyelmet. A tanulást *szocio-kognitív konfliktusként* értelmező elmélet például a hallgatók közti vélemények különbözőségeire és ezek ütközésére helyezi a hangsúlyt; a *megértés, a tudás közös konstruálásának* elméletei leginkább a közös

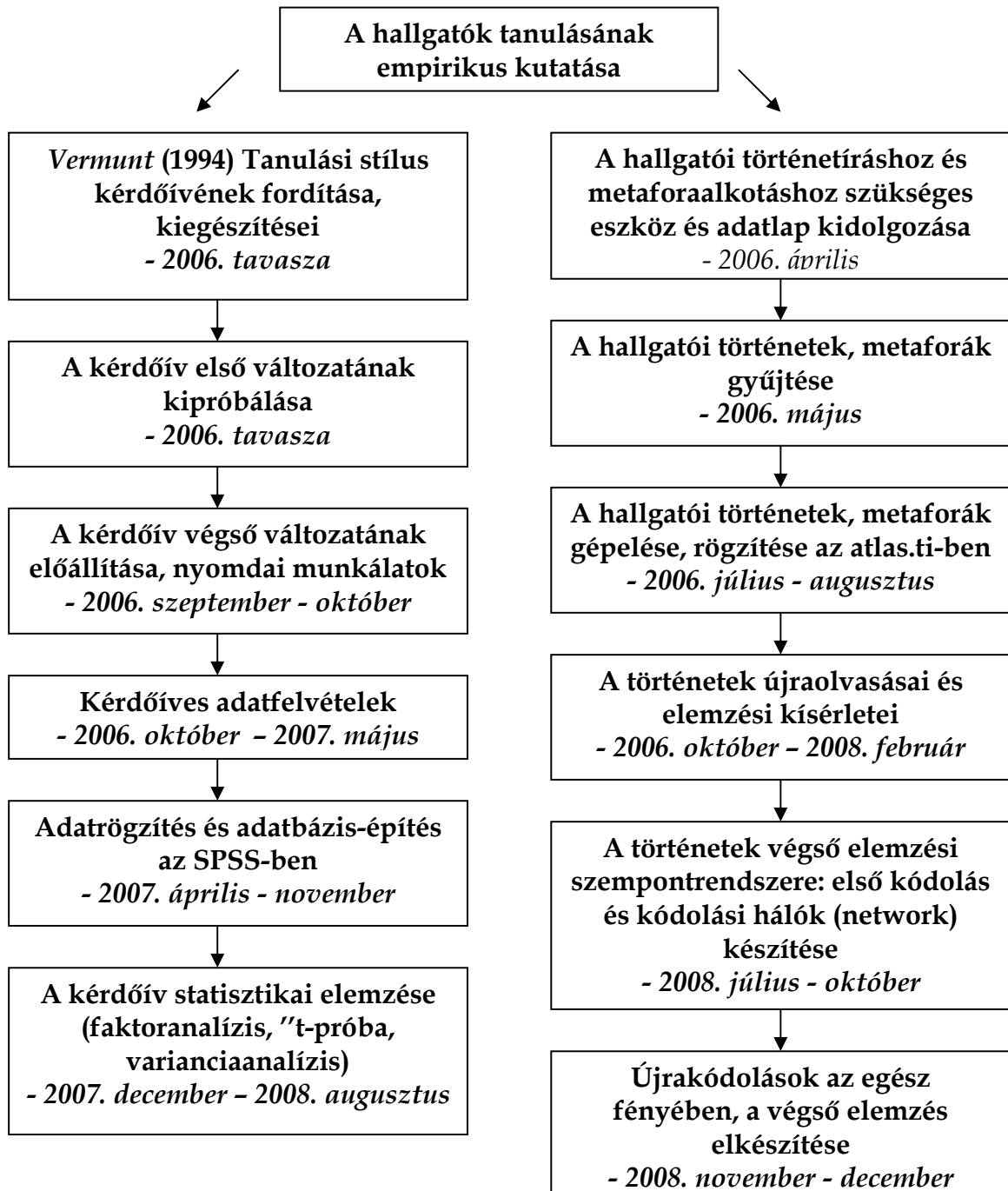
interakció jelentőségére és milyenségére figyelnek; míg a *szituatív tanuláselméletek*ben a tanulást elsősorban részvételnélként értelmezik, a tudást kollektív jellegűnek, s sohasem véglegesnek, hanem a tanulási kontextusban folyamatosan alakulónak (*Littleton – Häkkinen, 1999; Tynjälä, 2008*). Ezen elméleti irányok különösen a felsőoktatás és a munka világa közti átmenet kutatására hatottak megtermékenyítően.

Empirikus kutatásainkban érvényesül a tanulás *radikális és szocio-konstruktivista* irányzatai iránti elkötelezettség, s ezen elméleti megfontolások mentén a tanulási mintázatok, a tanulóval, változással kapcsolatos nézetek vizsgálatára és a tanulás szociális aspektusaira építettünk.

A hallgatók tanulási sajátosságát feltáró kutatások megközelítései, módszerei, menete és mintái

Kutatásunkban egyrészt a fenomenográfia hagyományainak keretében megalkotott, s a felsőoktatás-pedagógia területén széles körben ismertté vált *Tanulási mintázat kérdőívet* (*Vermunt, 1994*) adaptáltuk, egészítettük ki. Másrészt a hallgatók tanulásának kutatásában kevésbé elterjedt narratív megközelítést (*Clandinin – Connelly, 2000; Polkinghorne, 1995*) vontuk be a tanulásnak mint változásnak az értelmezéséhez, s a hallgatók tanulóval, a tanulás társas környezetével kapcsolatos nézeteinek feltárása, megértése érdekében. Narratív vizsgálatunkban történeteket írtunk a hallgatókkal. Az elemzéshez pedig egyfelől a *három dimenziós narratív tér* elméletét használtuk fel, ahol a történések időben, térben és a személyes és szociális szféra közti mozgásban jelennek meg (*Clandinin – Connelly, 2000*); másfelől építettünk a szereplők

és narratív funkcióik szempontrendszerére (Propp, 1999; Péley, 2005). A kutatás folyamatát, adatfelvételi és elemzési lépéseit az alábbi ábra szemlélteti részletesebben:



1. ábra: A kutatás két fő iránya és lépései

A kérdőíves vizsgálatban kilenc felsőoktatási intézményből hét szakterület 1004 hallgatója vett részt; a hallgatói történetek vizsgálatában pedig 155 az ELTE-re járó tanár szakos hallgató. A *dimenziók szerinti mintavételi* eljárást alkalmaztuk: a keresztmetszeti kérdőíves vizsgálatban az évfolyamok és szakterületek szerinti dimenzióra, míg a hallgatói történeteknél csak az évfolyamok szempontjára figyeltünk.

A hallgatók tanulási mintázatának elemzése és eredményei

Vizsgálatunkban faktoranalízis segítségével hat tanulási mintázatot találtunk, melyek kisebb hangsúlyeltolódásokkal, de megegyeztek az eredeti vizsgálat tanulási mintázataival. Az *értelmezésre irányuló tanulási mintázat* – melyben a hallgatók a tanulást tudáskonstruálásként látják, személyes érdeklődésből tanulnak, önszabályozó stratégiákat és mélyreható feldolgozást használnak – ígérkezett több vizsgálat szerint is a legsikeresebbnek a felsőfokú tanulmányok során. Kevésbé eredményes a *reprodukcióra irányuló tanulási mintázat*, melyben a hallgatók a tanulást reprodukcióként értelmezik, s főként külső motivációkkal, külső szabályozó és memorizáló stratégiákkal rendelkeznek, akár csak a *nem irányított tanulási mintázat* (Vermunt - Vermetten, 2004). Kutatásunkban újdonságnak bizonyult a *szakmai fejlődésre és alkalmazásra irányuló tanulási mintázatban* az, hogy a szakmai orientációjú és a tanulást tudásalkalmazásként elgondoló hallgatókra a legjellemzőbb egyúttal a tanulói képességek fejlődésének nézete is. A tanulás különböző társas aspektusai összekapcsolódtak, függetlenül attól, hogy a társak, oktatók milyen funkciókat töltöttek be a tanulásban. Végül új, bár az egyes mintákban kevésbé stabil tanulási mintázatnak bizonyult a

„megváltoztathatatlan” hallgatói képességekre fókuszáló tanulási mintázat, melyben a saját képességek állandósága, a tudás bizonyosságának nézete, s az önellenőrzésre irányuló tanulási orientáció kapcsolódott össze.

Faktor	Tanulási mintázat	Vermunt (1998) tanulási mintázatai
1.	Sokféle feldolgozási stratégiát alkalmazó értelmezésre irányuló tanulási mintázat	Értelmezésre irányuló
2.	Problémás, nem irányított tanulási mintázat	Nem irányított
3.	Szakmai fejlődésre és alkalmazásra irányuló tanulási mintázat	Alkalmazásra irányuló
4.	A tanulás társas támogatottságának tanulási mintázata	-
5.	Reprodukcióra irányuló tanulási mintázat tanulási orientáció nélkül	Reprodukcióra irányuló
6.	A „megváltoztathatatlan” hallgatói képességekre fókuszáló tanulási mintázat	-

1. táblázat: A tanulási mintázatok típusai összevetve *Vermunt* (1998) modelljével

A tanulási mintázatok szakterületi különbségeinek és az egyes tanulási kontextusokon belüli változásoknak eredményei több esetben megegyeztek a korábbi kutatási eredményekkel. A legstabilabb, szakterületenként lényegi különbséget nem mutató elemek a *memorizálás stratégiájához* és a *tudásbevitel* nézetéhez kapcsolódtak, amelyekről a kutatások mint a legstabilabb, s az iskolákban legrégebb óta támogatott tanulási sajátosság komponensekről szoktak beszélni (Vö: *Vermunt – Vermetten*, 2004). Továbbá a bölcsészeti, segítő szakmák területén a tanulmányok előrehaladtával a hallgatók körében erősödtek az értelmezésre irányuló tanulási mintázat komponensei, míg a természettudományos hallgatók körében főként a reprodukcióra irányuló tanulási mintázat elemei csökkentek. A mintánkon belül a

segítő szakmát tanuló és a gyógypedagógus hallgatókra találtuk a legjellemzőbbnek az *értelmezésre* és a *szakmai fejlődésre és alkalmazásra irányuló tanulási mintázat* komponenseit; míg az értelmzésre irányuló tanulási mintázat az építőmérnök hallgatókra volt a legkevésbé jellemző. A tanítónak készülő hallgatók esetében a *nem irányított tanulási mintázat* elemei valamelyest csökkenhetnek, amivel párhuzamosan a *tudásalkalmazás* nézete elfogadottabbá válik, ugyanakkor a tanulási mintázatokban talán a tanítók esetében tapasztaltuk az első- és felsőbb évesek közt a legkisebb mértékű változást. A gazdasági területen tanulóakra a legkevésbé jellemző *diplomáért tanulás*, a tanulás társas aspektusainak fontossága, s szignifikánsan csökken a felsőbb évesek körében a *feldolgozó és külső szabályozó stratégiák* használata. Fontos ugyanakkor látni, hogy kérdőíves vizsgálatunk lényegi tanulsága, hogy az egyes szakterületi tanulási kontextusokon belül a tanulási mintázatok komponensei igen különböző módon alakulnak, változnak, tehát alig lehet egységes tendenciákat leírni sem annak kapcsán, hogy inkább milyen típusú komponensek változnak, sem pedig annak kapcsán, hogy az egyes komponensek jellemzően milyen irányba alakulnak.

A különböző intézményekben tanuló tanár szakos hallgatók közt a legizgalmasabb különbségek a *tudás bizonyosságának* és a hallgatók képességeinek fejleszthetőségéről (*növekedéelmélet*) alkotott nézetekben találhatók. A tudás bizonyosságában leginkább és a növekedéelméletben legkevésbé a főiskolások, majd az egyházi egyetem, végül a budapesti állami egyetem hallgatói hisznek. Mindez a tanulóról és tudásról alkotott nézetek esetében az intézménytípusok szerinti különbségekre hívja fel a figyelmet, amit korábbi kutatások eddig nem tártak fel.

A hallgatók változástörténeteinek és ezek társas terének elemzése és eredményei

A hallgatók körében az egyetemi életük, tanulásuk, énjük változásának ötféle mintázatát lehetett azonosítani. A *fejlődéstörténetekben* és a *kisebb lépések történeteiben* – melyben a hallgatók fokozatosan találják meg helyüket és céljaikat – beszélhetünk a változás pozitív megéléséről; szemben a *feszültségtörténetekkel*, ahol a hallgatók szembenállása a tanulási környezettel és annak egyes szereplőivel szinte gátolja a hallgatói változást; a *hanyaglás-történetekkel*, melyekben a hallgatók kifejezetten kudarcként, negatív irányba fordulásként élik meg a felsőfokú tapasztalataikat; s végül szemben az „akkor” és „most” történeteivel, melyekben valójában éppen a változás marad kibeszéletlen, s szinte egyik pillanatról a másikra már „túlvannak” a hallgatók a változáson. Fontos tanulsága e történetek elemzésének, hogy a változások pozitív megéléséhez (*fejlődés- és kisebb lépések történetei*) mindig hozzátartozik a társas (hallgatói vagy oktatói) támogatottság vagy legalábbis jelenlét; míg a másik három típusú történetben vagy szinte azonosíthatatlan a társas tér (*hanyaglás-történetek*), vagy a hallgatók számára kifejezetten negatív szereplők jelennek meg (*feszültségtörténetek*), vagy leginkább a közösségek hiánya érzékelhető („akkor” és „most” történetei). Mindez igen erős kapcsolatot jelez a változás pozitív tapasztalatai és a társas tér megléte és támogató jellege közt.

A történetek elemzése alapján a hallgatók társas világa az egyetembe zárt, alig jellemző az egyetemen kívüli világ felbukkanása; ha mégis, akkor pedig elsősorban pozitív funkciókkal, s az egyetem

világával szemben jelenik meg. Az egyetemi világ legfontosabb szereplői a társak és az oktatók, akik a történetekben alig töltenek be hasonló funkciókat (ez alól csak a segítő és támogató funkció kivétel). A hallgatótársak az oktatókénál kevesebb és kevésbé kidolgozott funkcióval rendelkeznek, ami a társak hallgatói életben betöltött szerepeinek kialakulatlanságát mutatja. A hallgatótársak leggyakoribb funkciója, hogy *mérceként* szolgálnak a hallgató-elbeszélő számára, legritkább pedig, hogy *biztonságot adnak*. Szemben a hallgatótársak funkcióival az oktatóknál már egyértelmű pozitív vagy negatív értékeléssel bíró funkciók jelennek meg. A legjellemzőbb pozitív oktatói funkciók: a *segítségadás*, a *modellfunkció* és a *nevelő, fejlesztő* funkció; míg a legjellemzőbb negatív funkciók: a *tanítással*, *értékeléssel* és az *interperszonális támogatással*, pontosabban ezek problémáival és hiányával kapcsolatosak.

Az interperszonális és a tanulmányokhoz kötődő funkciók, illetve a pozitív és negatív értékeléssel bíró funkciók sajátos összefüggéseit tapasztalhattuk meg. A pozitív funkciókban gyakran járnak együtt, kapcsolódnak össze az interperszonális jellegű és a tanulmányokhoz kötődő területek (pl. a társak együttműködő funkciója, az oktatók modell funkciója); míg a negatív funkcióknál ezek jellemzően szétválnak (pl. az oktatók nem hozzáértők, nem „jól” tanítók és ettől függetlenül pl. nem támogatók).

Következtetések a felsőoktatás mindennapi pedagógia gyakorlata számára

A tanulási sajátosságok új elméleti konstrukcióinak és összefüggéseinek feltárásán, a vizsgálati eszközök kifejlesztésén és kipróbálásán, s végül a hazai eredmények megismerésén túl a mindennapi pedagógia gyakorlat számára is fontos tanulságokkal szolgálhat a doktori kutatás. Egyrészt a hallgatók tanulásról, változásról szóló tapasztalatainak sokfélesége, s a szakterületi tanulási kontextusok szerinti eltérő változási lehetőségek is arra hívják fel a figyelmet, hogy a tanulásközpontú felsőoktatás-pedagógiának a hallgatók tanulásának megismeréséből, megértéséből, s nem kész „receptekből” kell kiindulnia. Másrészt a pedagógiai gyakorlat szempontjából érdemes lenne építeni a hallgatók szakmai fejlődésére és alkalmazására irányuló tanulási mintázatára, melynek kapcsán a munka világával is célszerű lenne szorosabbá vonni az együttműködést. Harmadrészt fontos lenne a tanulási kimenetek tervezése kapcsán figyelembe venni, hogy a hallgatók a fejlődést jellemzően éppen a szakmai orientációval és tudásalkalmazással kötik össze. Mindez azt jelenti, hogy a tanulási eredményekben nem célszerű elkülöníteni általános kompetenciákat (pl. „problémamegoldás”), azaz ezeket elválasztani a szakmai területtől. Negyedrészt az értékelés folyamatába, de a minőségbiztosítási folyamatokba is érdemes lenne beépíteni a tanulás társas aspektusait is, hiszen pl. a hallgatói történetek arra mutatnak rá, hogy a hallgatók a tanulási kontextust egészében észlelik, értékelik, s elsősorban nem egy-egy oktató egyéni munkájához kötik.

Orsolya Kálmán: Students' Learning Characteristics and Changes in Learning

In the past few years new pedagogical tasks and challenges emerged in the Hungarian higher education but for implementing new pedagogical practices and beginning innovations more research based information is needed. A learning centered higher education practice should be based on supporting students' learning thus the pedagogical research should focus on those learning characteristics that can be developed by higher education. My research is aimed to explore students' learning characteristics in Hungarian higher education and to adopt and develop methods for understanding the pedagogically relevant components of learning. The main questions of the doctoral research are: 1) How can we characterize students' learning? Specifically what kinds of learning patterns and beliefs about learning, learner and knowledge do the students have? 2) How do the learning patterns change? 3) How do students think about their change as a learner in higher education? 4) What kinds of differences are there between study fields and institutions? 5) How do students experience and describe the social aspects of the learning environment in higher education? In the research design the first, second and fifth questions are connected to the *Learning Patterns Inventory* (adopted from Vermunt /1994/) and the third and fourth are based on the narrative analysis of students' written life stories.

In my theoretical framework the radical and socio-constructivist view of learning throughout all the main trends in the research of students' learning are discussed. From these perspectives the beliefs about learning, learner and knowledge are the most essential learning

characteristics as these components change initially in the new learning context, leading to a change in learning strategies only as a consequence. The learning pattern (Vermunt, 1998; Vermunt – Vermetten, 2004) consists of different components: beliefs, study orientation, regulatory and processing strategies. From the relations of these components the specific learning patterns are formed. From socio-constructivist perspective the social aspects of learning are stressed and the concept of learning means interacting with others, learning through conflicts with others' view, and participating in a practice (Littleton – Häkkinen, 1999; Tynjälä, 2008).

The two main research methods used are the *Learning Patterns Inventory* enhanced with questions about the social aspects of learning and the beliefs about knowledge and students, and the analysis of students' life story from the aspect of time, space and the peers' and teachers' social roles and functions (Clandinin – Connelly, 2000; Propp, 1999). 1004 students from 7 different study fields and 9 different institutions filled in the questionnaires and 155 student teachers of the University of Eötvös Loránd wrote their life stories.

The results of the *Inventory* show the same four learning patterns Vermunt (1998) found but one with an addition: *vocational, development and application directed*, and two new ones: a learning pattern *focused on „innate” abilities* and a learning pattern *focused on social support of learning*. Specific patterns of changes during the course of higher education are detected related to the study fields, though there is no common thread that connects all these patterns. For example, the *meaning oriented* learning pattern is most common in students of social territories and special education students, and less characteristic among building engineer students. Differences in beliefs about knowledge and students

are found to be related to the types of institutions, i. e. church run, college, university: beliefs about the certainty of knowledge and the innateness of abilities are less and less strong in students of these institutions in that order. This is something that is undiscovered in previous research in the field.

The narrative analysis revealed five patterns in accounting for the students' experiences in the changes of their learning life and identities. In two of them the narrators evaluate the changes positively: in the *stories of development* and the *stories of small steps* where students find only gradually their positions and goals. There are three types with negative evaluation of the changes: *stories of conflict*, *of decline* and the *stories of „then“ and „now“* where students don't really account for their change, they seem to be just „over“ it in a blink of a moment.

There are typical functions of the characters (students and professors) in each type of these stories. Positive stories always contain characters that help and support the narrators, or are just there. On the other hand, in the negative stories the social space is either unidentified or vague (*stories of decline*) or is notable by its absence (*stories of „then“ and „now“*). In the *stories of conflict* other characters have negative functions. While on positive stories, the supportive functions have both a professional and a personal aspect, these are unrelated to each other in negative stories. Functions of professors, either negative (in the fields of teaching, evaluation or personal support) or positive (e.g. model, educator, helper), are much more elaborate than that of other students'. The world of the university seems to be closed in the stories, and when the outside world appears at all, it typically has a positive function and is opposed to the university.

Besides its theoretical results, the data and the development and testing of research methods capable of uncovering characteristics of students' learning, the research also has consequences for the pedagogical practice of higher education. The wide variety of the experiences of students as well as the different patterns of changes in different learning contexts all remind us that a learning centered higher education can not rely on pre-given formulas and must be based on the knowledge and understanding of its students' learning characteristics. The prevalence of the learning pattern I named *vocational, development and application directed* should be built upon in various fields, e.g. in developing closer relations between universities and the working life or in designing learning outcomes. The results show that students perceive and evaluate their learning contexts as a whole and don not focus on only individual professors' work, and the processes of quality insurance and evaluations should also reflect that. Developments in higher education also should place greater emphasis on the social aspects of students' learning and life.

Bibliográfia - References

- Clandinin, D. J. – Connelly, F. M. (2000): *Narrative Inquiry. Experience and story in qualitative research*, Jossey-Bass, San Francisco.
- Entwistle, N. (1988): Motivational Factors in Students' Approaches to Learning. In: Schmeck, R. R. (ed): *Learning Strategies and Learning Styles. Perspective on Individual Differences*, Plenum Press, New York, London, 21-51.
- Gibbs, G. – Morgan, A. – Taylor, E. (1984): The World of the Learner. In: Marton, F. – Hounsell, D. – Entwistle, N. (szerk.): *The Experience of Learning*, Edinburgh, Scottish Academic Press, 165-188.
- Littleton, K. – Häkkinen, P. (1999): Learning together: Understanding the process of computer-based collaborative learning. In: Dillengourg, P. (ed.): *Collaborative learning: Cognitive and computational approaches*, Pergamon, Oxford, 20-31.
- Marton, F. – Säljö, R. (1976a): On Qualitative Differences in Learning I.: Outcome and Process. *British Journal of Educational Psychology*, 46., 1. sz. 4-11.
- Marton, F. – Säljö, R. (1976b): On Qualitative Differences in Learning II.: Outcome as a Function of the Learner's Conception of the Task. *British Journal of Educational Psychology*, 46., 2. sz. 115-127.
- Péley Bernadette (2005): A szelf-állapotok kifejeződése az élettörténeti elbeszélésekben, *Pszichológia*, 25., 2. sz. 171-179.
- Pintrich, P. R. (2004): A conceptual Framework for Assessing Motivation and Self-Regulated Learning in College Students, *Educational Psychology Review*, 16., 4. sz. 385-407.
- Polkinghorne, D. E. (1995): Narrative configuration in qualitative analysis, In: Hatch, J. A. (ed): *Life History and Narrative*. Routledge Falmer, London, 5-23.
- Propp, V. (1999): *A mese morfológiája*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Säljö, R. (1979): *Learning in the learner's perspective I. Some common sense conceptions*, Reports from the Department of Education. University of Göteborg, 76. sz., Göteborg.
- Schommer-Aikins, M. (2004): Explaining the Epistemological Belief System: Introducing the Embedded Systemic Model and Coordinated Research Approach, *Educational Psychologist*, 39., 1. sz. 19-29.
- Spinath, B. – Stiensmeier-Pelster, J. (2003): Goal orientation and achievement: the role of ability self-concept and failure perception, *Learning and Instruction*, 13., 4. sz. 403-422.

- Trautwein, U. - Lüdtke, O. (2007): Epistemological beliefs, school achievement, and college major: A large-scale longitudinal study on the impact of certainty beliefs, *Contemporary Educational Psychology*, 32., 3. sz. 348-366.
- Tynjälä, P. (2008): Perspectives into Learning at the Workplace, *Educational Research Review*, 3., 2. sz. 130-154.
- Vermunt, J. D. (1994): *Inventory of Learning Styles in Higher Education*, Tilburg University, Department of Educational Psychology, Tilburg.
- Vermunt, J. D. (1998): The regulation of constructive learning processes. *British Journal of Educational Psychology*, 68., 2. sz. 149-171.
- Vermunt, J. D. - Vermetten, Y. J. (2004): Patterns in Student Learning: Relationships Between Learning Strategies, Conceptions of Learning, and Learning Orientations, *Educational Psychology Review*, 16., 4. sz. 359-384.