

## AZ ÖNSZABÁLYOZÁS ÉS A TANULÁSI MOTIVÁCIÓK SZEREPE SERDÜLŐKORBAN

**GASKÓ KRISZTINA**

Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar  
Neveléstudományi Intézetének  
doktorandusza  
gasko.krisztina@ppk.elte.hu

---

*Empirikus adatok igazolják, hogy serdülőkorban a tanulással kapcsolatos motivációs struktúra átalakul: míg az extrinzik motivációk szintje nem változik jelentős mértékben, addig az intrinzik késztetések nagymértékű csökkenése tapasztalható a felsőbb évfolyamokon (Hidi, 2000; idézi Szabó, 2004, 190. o.). Vizsgálatunkban arra vállalkoztunk, hogy az öndeterminációs elmélet (Deci és Ryan, 1985) segítségével a tanulási motivációk szerepének ilyenén alakulásáról árnyaltabb és nagyobb magyarázó erővel bíró képet adjunk. A vizsgálat három budapesti középiskola hetedik, kilencedik és tizenegyedik évfolyamos tanulóinak részvételével zajlott (N=365), akik egy komplex kérdőív részeként az öndeterminációs elmélet keretében kidolgozott tanulási motiváció kérdőívet töltötték ki. Az eredmények azt jelzik, hogy míg az extrinzik motivációk szintje az életkor előrehaladtával szignifikánsan csökkenő tendenciát mutat, addig az intrinzik motiváció értékében nem mutatható ki statisztikailag jelentős változás. A tanulási motivációkat összességében vizsgálva az eredmények alapján azt tapasztalhatjuk, hogy a tanulási motiváció szintje valóban csökkenést mutat, ha azonban az öndeterminációs elmélet keretében kidolgozott, az önszabályozás mértékét mutató Relatív Autonomia Index változását elemezzük, a tizenegyedik évfolyamosoknál jóval magasabb értéket kapunk. Mindez arra enged következtetni, hogy a tanulási motivációk életkor előrehaladtával történő alakulását nem írhatjuk le egyszerű lineáris összefüggésként, és a diákok tanulási motivációit egy dinamikus rendszerben kell értelmeznünk.*

---

Amikor középiskolás diákok tanulásáról esik szó, legyen az akár pedagógusok közötti vagy szülő és gyermekének tanára közötti beszélgetés, az egyik leggyakoribb kérdés a diákok tanulási motivációjával kapcsolatban fogalmazódik meg. Sokszor annak ellenére sem értjük a diákok tanulóhoz való hozzáállását, hogy szülőként vagy pedagógusként nap, mint nap mindent megteszünk azért, hogy kellő odafigyeléssel és támogatással segítsük őket a tanulásban. Egy középiskolás diáktól azt várjuk, hogy önállóan tanuljon, azaz célokat tűzzön ki a tanulás során, terveket készítsen ezek elérésére, valósítsa meg azokat, és időről időre vizsgálja felül az alkalmazott módszereket, a tanulási folyamatot. A diákok egy része minden bizonnyal képes erre, de mi a helyzet azokkal, akik kudarcokkal szembesülnek, és ezért segísre van szükségük a tanulás során. Alább bemutatásra kerülő kutatásunkban olyan diá-

kok tanulási motivációit is vizsgáltuk, akiknek komoly nehézséget okoz a tanulás, mivel úgy véljük, hogy az ilyen diákok tanulási sajátosságainak megismerése közelebb vihet minket a hatékony, önszabályozott tanulás értelmezéséhez. A tanulási motivációval kapcsolatos beszélgetésekben gyakran előfordul az a kérdés is, hogy miért nehezebb a diákokat idősebb korokban tanulásra ösztönözni, mi változhat meg néhány év alatt a diákok hozzáállásában, ami miatt tanulási motivációjuk láthatóan csökken. Vizsgálatunkban kíváncsiak voltunk ezért arra is, hogyan alakul a diákok tanulási motivációja serdülőkorban, milyen változások figyelhetők meg a diákok motivációs bázisának alakulásában. A tanulással és a tanulási motivációval kapcsolatban felmerülő, általunk fontosnak vélt harmadik kérdés, hogy hogyan lehet segíteni a diákoknak abban, hogy hatékonyan és önállóan tanuljanak, hiszen a tanulási sikerek minden bizonnyal hatással vannak a tanuláshoz való hozzáállásukra. Ezért vizsgálatunkban a tanulásmódszertan oktatás szerepére is kíváncsiak voltunk, arra, hogy van-e különbség a tanulási sajátosságaik tekintetében azok között a diákok között, akik iskolai keretek között tanulnak, tanultak tanulásmódszertant és azok között, akik nem részesültek ilyen szervezett oktatásban. Kutatásunk fő vezérfonalát az önszabályozott tanulás elmélete jelenti, mivel úgy gondoljuk, hogy az önszabályozott tanulás vizsgálatunkban alkalmazott elmélete mind a tanulási motivációk szerepével, mind a tanulás hatékonyságával kapcsolatban jó értelmezési keretet jelent.

### **Önszabályozás és motivációk a tanulásban**

#### *A tanulási motiváció, mint önszabályozás*

Az önszabályozott tanulás az intrinzik késztetések bázisán létrejövő erőfeszítés a tudás, a képességek kipróbálására és elmélyítésére, melyet a saját felelősség, a tanulási stratégiák alkalmazása, a tudatosság, valamint a célok kitűzése és ellenőrzése jellemez (Eggen és Kauchak, 2004; idézi Szabó, 2004). Az önszabályozott tanulás tehát olyan komplex, interaktív folyamat, amely a kognitív és a motivációs önregulációt is magában foglalja. Az önszabályozásra képes egyén önmagát motiválja, tanulási tevékenységét önállóan tervezi, szervezi és kontrollálja. Az önszabályozás lényegi és egyben egymásra épülő, valamint egymással kölcsönhatásban álló elemeit jelentik a célok, a végrehajtó stratégiák, a végcél, az önértékelés és mindezek folyamatos monitorozása. Ennek értelmében az önmonitorozás, az önreflexió jelenti az önszabályozás egyik központi mechanizmusát, a motiváció pedig egy dinamikus öndetermináló folyamat része, nem pedig különböző külső és/vagy belső szükségletekre adott válaszok együttese.

Séra László és Bernáth László (2004) szerint az önszabályozás magas szintje legalább olyan jó bejósolója az iskolai sikereknek, mint az intelligencia. A szerzők az áttekintett, középiskolásokkal végzett vizsgálatok alapján arra a következtetésre jutnak, hogy az önszabályozott tanulással, nagyobb céltudatossággal jellemezhető

tanulók hatékonyabban tanulnak, elkötelezettebbek, tudatosabbak és célravezetőbb tanulási stratégiákat alkalmaznak, mint azok, akikre ez nem jellemző. *Boekaerts* (1996; idézi *Séra és Bernáth*, 2004) a tanulás önszabályozásának kognitív és motivációs útját különíti el. A kognitív út a tudás megszerzésére, a tanulásról való gondolkodásra, a tanulási célok kitűzésének és tervek készítésének képességre vonatkozik, míg a motivációs út azt a cél elérésére irányuló gondolkodást, viselkedést és érzelmet felkeltő és fenntartó folyamatot jelenti, amelyhez a szándékok kivitelezése, a cselekvés irányítása is hozzátartozik. Ezek alapján azt várhatjuk, hogy az önszabályozás magas szintjével jellemezhető tanulók hatékonyabbnak érzik tanulási szokásaikat, kedvezőbben viszonyulnak a tanuláshoz és tanulási stratégiáikban a tudatosság, a tervezés és szervezés nagyobb arányban jelenik meg, mint társaiknál.

*Molnár Éva* (2002) vizsgálatában a tanulási folyamatban szerepet játszó személyes tulajdonságok feltérképezését, valamint a tanulók önértékelésének, önbizalmának a tanulási szokásokkal, a tanulási hatékonysággal való összehasonlítását tűzte ki célul. Kiinduló kérdésfeltevése arra vonatkozott, hogy a magyar tanulók használnak-e, és ha igen, milyen szinten önszabályozó stratégiákat. A felmérésben nyolc csongrádi iskola 8. és 11. évfolyamos tanulói vettek részt. A kérdőívek adatai alapján a tanulási szokások terén hat (kitartás; tanulási képesség; önszabályozó tanulási készségek; tanulási stílusok, szokások; „gazdálkodás” az idővel, energiával; „memória”), a tanulási motivációk mentén öt faktort (belső tanulássegítő motiváció; a tanulás iránti érdeklődés; megoldási késztetés; önhatékonyság; külső motiváció) különített el. Eredményei arra engednek következtetni, hogy a magas szintű önszabályozással rendelkező tanulókat kitartás és belső tanulássegítő motiváció jellemzi, a tanulás maga fontos számukra, érdeklődőek, és az elkezdett munka befejezése, megoldása késztetesként jelentkezik náluk. A legtöbb faktor esetében a 8. évfolyamos tanulóknál tapasztalható a magasabb értékek. Kivételt képez ez alól a „memória”, a külső motívumok és az önhatékonyság faktora, melyek esetében nem mutatható ki lényeges életkori különbség, illetve a „gazdálkodás” faktora, melynek értékei a 11. évfolyamos tanulóknál magasabbak. Az önszabályozott tanulás fejlettségét befolyásoló tényezők elemzése arra a következtetésre vezette a szerzőt, hogy a magasabb szintű önszabályozással rendelkező tanulók szorgalmasabbak (szorgalom érdemjegy) és jobb a magatartásuk (magatartás érdemjegy), mint társaiknak, valamint azokat a tanulókat, akik szeretnek iskolába járni, kitartás, az önszabályozó készségek alkalmazása és a tanulás iránti érdeklődés jellemzi. Igazolást nyert az is, hogy a lányok kitartóbbak, szívesebben használnak önszabályozó stratégiákat tanulásuk során, érdeklődőbbek és jellemzőbb rájuk a belső tanulássegítő motiváció.

#### *A tanulás, mint autonóm, öndeterminált folyamat*

A tanulást önszabályozott folyamaként definiáló elméletek egyike az ún. *öndeterminációs elmélet* (*Deci és Ryan*, 1985), amely a személyiség működésének és fej-

lődésének autonóm vezérlésével foglalkozik, és az egyén szociális közegben tanúsított viselkedését az autonómia és az önreflexió segítségével értelmezi (Self-Determination Theory. *The Theory*, 2004). Az elmélet szerint az egyének különböznek egymástól abban, hogy viselkedésük mennyire tekinthető autonómnak, öndetermináltnak, és azokat nevezi öndeterminációra képes egyéneknek, akik magas fokú intrinzik motivációval rendelkeznek (Self-Determination Theory. *The Concepts of Self-Regulation*, 2004).

Az öndeterminációs elmélet keretében dolgozta ki Deci és Ryan (1985) az extrinzik és intrinzik motivációk újszerű csoportosítását. Elképzelésük szerint a motiváció fajtáit elsősorban a szabályozás észlelt helye és az autonómia foka alapján különíthetjük el egymástól. Osztályozásukat az 1. táblázat szemlélteti.

1. táblázat: A humánspecifikus motivációk taxonómiája (Ryan és Deci, 2000, 61. o.)

Szabályozási stílus	Motiválatlanság	Extrinzik motiváció				Intrinzik motiváció
		Külső szabályozás	Belsővé tétel	Identifikáció	Integráció	
Társult folyamatok	inkontinencia észlelése alacsony kompetencia-érzet nem releváns nem szándékos	az extrinzik jutalmak vagy büntetések kiugró jellege elfogadás/reagálás	énbevonódás saját vagy mások elismerése a cél	a tevékenység tudatos értékelése a célok éntámogatása	a célok hierarchikus szintézise kongruencia	érdeklődés/ élvezet a tevékenységben benne rejlő elégedettség
Az okság észlelt helye	személytelen	kívül	inkább kívül	inkább belül	belül	belül

Ryan és Deci (2000) szerint az *intrinzik motivációt* olyan tevékenységként definiálhatjuk, amely eleve magában rejtí a kielégülést, ezért szórakoztató vagy kihívással jár az egyén számára. Hangsúlyozzák ugyanakkor, hogy az intrinzik motivációt kizárólag az egyéni és szituációs (feladatbeli) különbségek figyelembevételével lehet értelmezni: az ember érezhet intrinzik ösztönzést egyes tevékenységek végzése közben, míg más tevékenységekben nem, és az is nyilvánvaló, hogy ugyanabban a feladathelyzetben nem minden ember fogja magán az érdeklődés, az élvezettel való tevékenykedés jeleit tapasztalni.

Az elmélet értelmében az intrinzik motiváció az az ösztönzési forma, amelynek kialakítása a pedagógiai gyakorlat számára kívánatos cél. Hogy miért, arra az általuk kidolgozott kognitív értékelés elmélet (1985) ad magyarázatot. Az elképze-

lés szerint az interperszonális helyzetekben kapott megerősítések (dicséret, visszajelzés stb.) képesek kielégíteni a tanuló (az egyén) kompetenciára vonatkozó alapvető pszichológiai szükségletét, amely az intrinzik motiváció növekedésével juttatja el a tanulót a kompetenciaérzet kellemes állapotába. Ezért az optimális kihívással bíró helyzetektől, az eredményességet támogató visszajelzésektől és a leértékeléstől mentes visszajelzésektől várhatjuk, hogy a tanulók intrinzik motivációjának növekedésére kedvező hatást gyakorolnak. A szerzők *deCharms* (*Deci és Ryan*, 1985) észlelt okság koncepciójára alapozva azt is kiemelik, hogy az intrinzik motiváció szintjének fenntartásához vagy növekedéséhez nem elég csupán a kompetencia („mintha”) élményét az észlelés szintjén megélni, ahhoz szükség van az adott tevékenységben az öndetermináció, az autonóm tevékenységkontroll által nyújtott tapasztalat(ok)ra is.

A szerzők elméletükben az *extrinzik motivációnak* több fajtáját különítik el (lásd *I. táblázat*). Elképzelésük szerint a lényeges különbség e típusok között a motivációt jellemző relatív autonómia mértékben, az internalizáció és az integráció dominanciájában ragadható meg. Az organizmikus integráció elmélete (amely az öndetermináció elméletének egyik fontos alapja) értelmében ugyanis az internalizáció során az egyén csak mintegy magába fogadja az értéket vagy szabályozást, míg az integráció során már meglévő motivációs bázisához igazítva teszi magáévá az új elemet, így az, mint ösztönző tényező, ettől kezdve tudatossá és én-vezéreltté válik.

Az internalizáció–integráció kontinuumon a legalacsonyabb szintű autonómiával az ún. *külső szabályozás* írható le. Az ilyen viselkedést valamely külsődleges szükséglet által nyújtott kielégülés, vagy egy külső jutalom megszerzésének reménye vezérli, és a *deCharms* által bevezetett külsőnek észlelt okság jellemzi. Az internalizáció egy fajtáját jelenti az ún. *belsővé vált szabályozás*, amelyet a büntület vagy a szorongás elkerülése, illetve az önmegerősítés vagy a büszkeség elérése ösztönöz, és bár az irányítást részben az önértékelés végzi, még mindig külsőnek észlelt attribúciók jellemzik. Az *identifikált szabályozás* az előbbieknél nagyobb mértékű autonómiával és már részben belsőnek észlelt oksággal jár. Az ilyen módon szabályozott viselkedést az adott tevékenységnek tulajdonított személyes fontosság motiválja, vagyis az egyén azért vesz részt a tevékenységben, mert azt ő maga fontosnak tartja. Az autonómia legnagyobb fokával jellemezhető extrinzik motiváció az ún. *integrált szabályozás* és az identifikált szabályozás asszimilálásával jön létre.

*Ryan és Connell* (1989) általános iskolás gyerekekkel végeztek vizsgálatot a célból, hogy bebizonyítsák, a fenti motivációs típusok jól elkülöníthetők egymástól az autonómia foka alapján. A tanulók által adott válaszok szignifikáns különbségeket mutattak az extrinzik motiváció egyes típusaihoz és az intrinzik motivációhoz társuló jellemzők között. Az eredmények szerint például minél inkább külső szabályozás jellemzi az adott tanulót, annál kevésbé mutat érdeklődést, annál kevésbé tesz erőfeszítéseket a tanulás terén, és annál inkább okol másokat (például a taná-

rokat) iskolai kudarcaiért. A belsővé vált szabályozás pozitív összefüggést mutat az erőfeszítéssel, ugyanakkor a szorongás mértékével és a gyengébb megküzdőképességgel is. Az identifikált szabályozás pedig az iskolai tevékenységek élményszerű megélésével és pozitív megküzdési potenciállal jár együtt. A tanulással összefüggő érdeklődés, élvezet, kompetenciaérzet és pozitív megküzdés legmagasabb foka azonban az intrinzik motivációt jellemzi. Ezek az empirikus eredmények a szerzők szerint alátámasztják a motivációs típusok és a relatív autonómia kontinuum-szemléletét integráló öndeterminációs elméletet.

Ryan és Deci (2000) áttekintő tanulmányuk végén a pedagógiai gyakorlat számára is megfogalmaznak konzekvenciákat. Véleményük szerint azért érdemes iskolai keretek között támogatni az olyan tevékenységeket, amelyekben a diákok a tanulást autonóm, önmeghatározott folyamatként élhetik meg, mert az ilyen feltételek teszik lehetővé az én-involváltság és a hatékonyság pszichológiai szükségleteinek kielégítését, és így elősegítik az új ötletek megjelenését, az új készségek begyakorlását.

### **Az önszabályozás a motivációk tanulásban betöltött szerepének vizsgálata**

#### *A kutatás hipotézisei*

A fentiek alapján a következő hipotéziseket fogalmaztuk meg a vizsgálat számára:

1. Az önszabályozás mértéke a tanulásban az életkor előrehaladtával növekvő tendenciát mutat, ami az idősebb tanulóknál még a tanulási motiváció általános csökkenése mellett is a motivációs struktúrában való áttrendezéshez vezet.
2. Az önszabályozással jellemezhető tanulók más tanulási szokásokkal rendelkeznek, és azokat hatékonyabbnak élik meg, mint társaik.
  - 2.1 A tanulásmódszertan oktatásban részesült diákok tanulását az önszabályozás magasabb foka jellemzi az ilyen oktatásban nem részesült társaikhoz képest.
  - 2.2 A tanulási nehézséggel küzdő diákok tanulását az önszabályozás alacsonyabb foka jellemzi.

#### *A vizsgált minta*

Vizsgálati populációnak a középiskolás tanulókat tekintettük, mivel úgy gondoltuk, ez a korosztály már bőséges tapasztalattal rendelkezik a tanulás terén. A vizsgálatba két olyan középiskolát szerettünk volna bevonni, amelyeknek tanulói szocioökonómiai státuszuk és tanulmányi eredményeik tekintetében nagyon hasonlóak egymáshoz, és amelyek közül az egyik iskola tanulói iskolai keretek között tanulásmódszertant tanulnak (a továbbiakban „A” iskola), a másik iskola (a továbbiakban „B” iskola) tanulói azonban nem. Mindkét iskola tanulóinak többsége jó szociális kö-

rülményekkel bíró, értelmiségi családból származik, és igen jelentős százalékuk tanul tovább valamilyen felsőoktatási intézményben.

Vizsgálatunkban célunk volt a tanulási nehézségekkel küzdő tanulók tanulási sajátosságainak megismerése is, különös tekintettel e tanulók motivációs és önszabályozással kapcsolatos jellemzőire. Ennek érdekében egy olyan középiskolát is kerestünk, amelyben diagnosztizáltan tanulási zavarral küzdő tanulók azonos szervezeti keretben (egy osztályban) tanulnak (a továbbiakban „C” iskola).

A három iskola tanulói közötti különbségekből adódóan az összehasonlításból nyert eredményeket meglehetősen fenntartásokkal kell majd kezelniük a tanulási nehézséggel küzdő tanulók esetében. Ezek a diákok ugyanis nemcsak tanulási hátrányaik, hanem szocioökonómiai státuszuk miatt sem tekinthetők hasonlóknak a másik két gimnázium diákjaihoz. A tanulási zavarral küzdő tanulóakra vonatkoztatható megállapítások ezért inkább csupán jelzésértékűek, elgondolkodtatóak lehetnek, mint a másik két gimnázium tanulóinak összehasonlításából származó eredmények alapján levonható következtetések.

A minta összetételének kialakításában az életkor volt a döntő szempont: mivel életkori különbségeket is szeretnénk volna vizsgálni, ezért úgy döntöttünk, kevés, de nagyobb létszámú életkori csoportot alakítunk ki. (Az évfolyamok szerinti mintavételbe azonban némi hiba csúszott, mivel a „C” iskolában a 11. évfolyamos tanulók helyett a 10. évfolyamosok töltötték ki a kérdőívet.) A vizsgálatban összesen 365 tanuló vett részt, 160 fiú és 203 lány<sup>1</sup>. A minta összetételét a 2. táblázat mutatja.

2. táblázat: A vizsgálatban részt vevő tanulók megoszlása a mintában

	„A” iskola	„B” iskola	„C” iskola	összesen
7. évfolyam	56	50	–	106
9. évfolyam	52	57	19	128
11. évfolyam	55	55	(21)	110+21
összesen	163	162	40	365

A minta összetétele és a rétegek kiválasztása természetesen nem tekinthető reprezentatívnek, ezért a vizsgálat eredményei alapján levont következtetések sem általánosíthatók a populáció egészére.

#### *A vizsgálati eszköz*

A kérdőív összeállítása során arra törekedtünk, hogy abban a tanulási sajátosságok minél több aspektusa jelenjen meg. Ennek érdekében a kérdőívben a következő tartalmi egységek kaptak helyet: (a) tanulási stratégiák lépései azokban a tantár-

<sup>1</sup> Két tanuló nem adta meg sem a nemét, sem a nevét, amiből erre következtetni lehetett volna.

gyakban, amelyekben a leginkább és a legkevésbé tartják hatékonynak a tanulásukat; (b) tanulási képességek önértékelése; (c) az öndeterminációs elmélet keretében kidolgozott tanulási motiváció kérdőív (Ryan és Connel, 1989; Deci et. al., 1992); (d) tanulási stílus kérdőív (Szitó, 1987); (e) tanulási módszerek használata (Szitó, 1987 alapján); (f) tanulóval és iskolával kapcsolatos attitűdök.

Jelen tanulmányban elsősorban a tanulási motiváció kérdőív eredményeit szeretnénk bemutatni, ezért ezt a mérőeszközt valamivel részletesebben is tárgyaljuk. A kérdőívnek két változatát használtuk. A standard változat 32 ítemet tartalmaz négy kérdés köré csoportosítva, míg a tanulási nehézséggel küzdő diákok számára készített változat – a könnyebb, gyorsabb kitöltés érdekében – 17 íteimből áll, amelyek nem kérdésekhez rendelt, hanem önálló mondatokként megfogalmazva jelennek meg a kérdőívben. A kérdőívre adott válaszok kiértékelésével a külső, a belsővé vált, az identifikált szabályozás (motiváció) és az intrinzik motiváció, valamint ezek alapján az ún. Relatív Autonómia Index értékének kiszámítása válik lehetővé.

#### *A kutatás eredményei*

A mintában szereplő tanulókról általánosságban elmondható, hogy tanulásukat az autonómia magas foka jellemzi (lásd 3. táblázat), igaz, e tekintetben a minta meglehetősen heterogénnek tekinthető. A tanulási motiváció egyes típusainak átlagait és szórásait elemezve látható, hogy a tanulók motivációs rangsorában az identifikált motiváció áll az első helyen, ami arra enged következtetni, hogy a vizsgálatban részt vevő diákok azért tanulnak, mert fontosnak tartják a tanulást, kötelességtudatuk vezérli őket. Az intrinzik motiváció a második helyen található, ami arra utal, hogy tanulásukban az érdeklődés is komoly szerepet játszik, és a tanulást élvezetes tevékenységnek tekintik. A belsővé vált szabályozás és a külső szabályozás alacsonyabb értékei pedig azt jelentik, hogy mások elismerése, a büszkeség érzése, az osztályzatok és egyéb jutalmak kisebb jelentőséggel bírnak számukra tanulásukban.

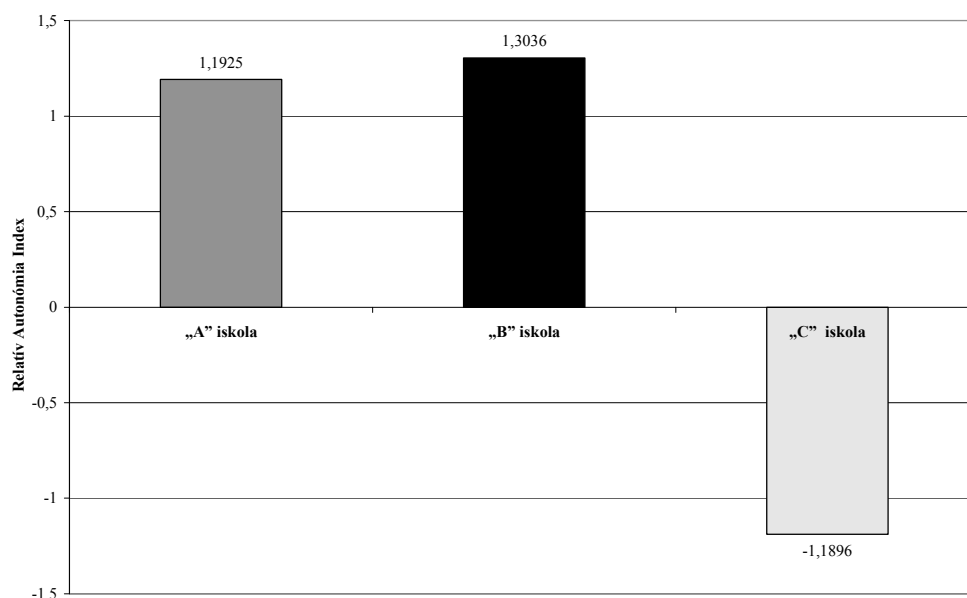
3. táblázat: A Relatív Autonómia Index és a tanulási motiváció változóinak adatai a minta egészére vonatkozóan

	<i>Külső szabályozás</i>	<i>Belsővé vált szabályozás</i>	<i>Identifikált szabályozás</i>	<i>Intrinzik motiváció</i>	<i>Relatív Autonómia Index (RAI)</i>
Átlag	2,11	2,12	2,81	2,24	1,00
Szórás	0,68	0,60	0,63	0,64	2,37

Az önszabályozott tanulás mértékében az eredmények szerint nemi különbségek mutatkoznak ( $F=9,168$ ;  $p=0,003$ ), mivel a lányok adatai ( $x=1,32$ ;  $s=2,38$ ) magasabb szintű önszabályozásról tanúskodnak, mint a fiúkéi ( $x=0,49$ ;  $s=2,26$ ). Az eredmények nem mutatnak szignifikáns eltérést az egyes évfolyamok tanulói között



( $F=3,008$ ;  $p=0,051$ ), statisztikai szempontból jelentős különbség mutatkozik azonban az egyes iskolák tanulói között ( $F=16,912$ ;  $p<0,001$ ): az önszabályozás legnagyobb foka a „B” iskola tanulóit jellemzi, ettől alig valamivel tér el az „A” iskola tanulójának átlaga, a „C” iskola tanulóit azonban az önszabályozás hiánya jellemzi (lásd 1. ábra).



1. ábra: A Relatív Autonómia Index értékei az iskola alapján egyszempontos varianciaanalízissel részmintákba osztott tanulók csoportjaiban ( $F=16,912$ ;  $p<0,001$ )

A jelenség magyarázatát vélhetően a tanulási nehézséggel küzdő tanulók eltérő motivációs rangsorában kereshetjük. A három iskola tanulójának motivációs rangsora (lásd 4. táblázat) azt mutatja, hogy „A” és a „B” iskola tanulóinál a minta egészére jellemző motivációs struktúra jelenik meg, míg a „C” iskola tanulóinál a külső szabályozás a legdominánsabb.

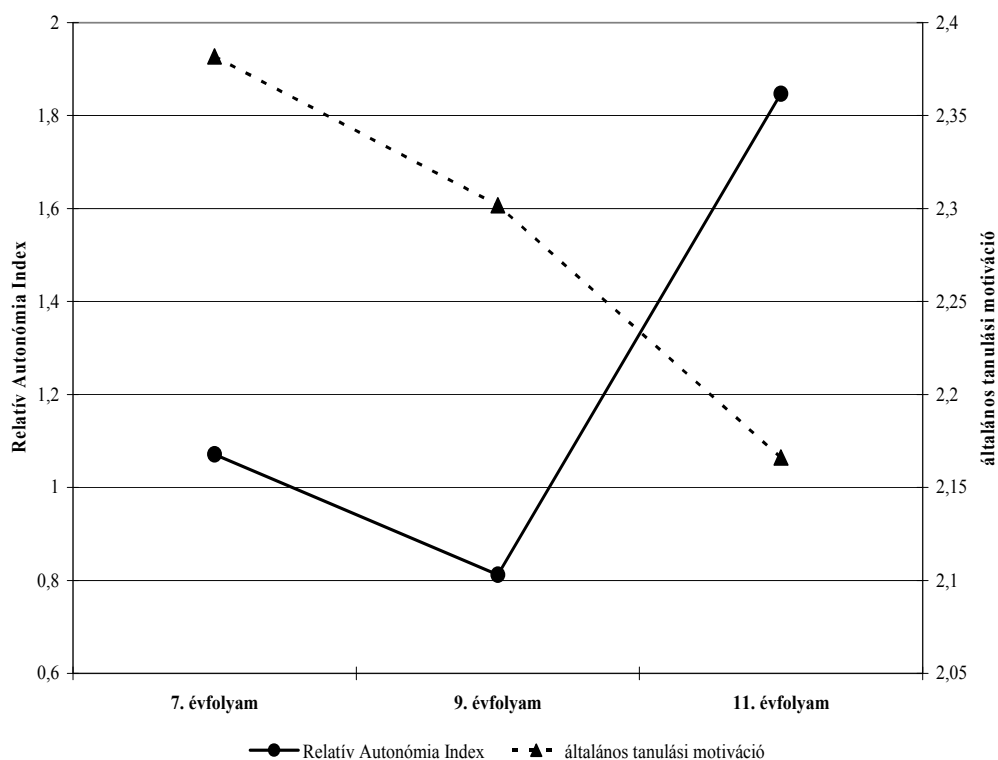
Bár a minta egészét tekintve az 1. hipotézisben feltételezett életkori tendenciákra nincs statisztikailag jelenetős bizonyíték, a tanulási nehézséggel küzdő tanulók motivációs struktúrájában megfigyelhető, fentebb idézett jellegzetességek felvetik annak szükségességét, hogy a hipotézist iskolák szerinti bontásban is ellenőrizzük. Mivel az „A” és a „B” iskola tanulói között nincs szignifikáns különbség a Relatív Autonómia Index mértékében ( $F=0,157$ ;  $p=0,692$ ), ezért ésszerűnek tűnik a hipotézist az „A” és a „B” iskola tanulójának összevont mintájával (a továbbiakban 1. minta), valamint a „C” iskola tanulójának mintájával (a továbbiakban 2. minta)

vizsgálni. Itt kell megjegyeznünk, hogy az „A” és a „B” iskola tanulóinak Relatív Autonómia Indexével végzett kétmintás t-próba eredménye azt is jelzi, hogy 2.1 alhipotézisünk nem igazolódott, hiszen a tanulásmódszertan oktatásban részt vevő és az ilyen oktatásban nem részesült diákok között nincs jelentős különbség a tekintetben, hogy tanulásukat mennyire tekintik önszabályozottnak.

4. táblázat: A tanulási motivációk (szabályozás) rangsora az egyes iskolák tanulóinál

	<i>Külső szabályozás</i>	<i>Belsővé vált szabályozás</i>	<i>Identifikált szabályozás</i>	<i>Intrinzik motiváció</i>
„A” iskola	4.	3.	1.	2.
„B” iskola	4.	3.	1.	2.
„C” iskola	1.	3.	2.	4.

Az 1. hipotézisben az az elképzelés fogalmazódott meg, hogy a tanulási önszabályozás mértéke az életkorral együtt növekvő tendenciát mutat, és ez még akkor is igaz, ha a tanulási motiváció általános szintje csökken az életkorral. A hipotézis ellenőrzése céljából az így kettéosztott mintán elvégzett egyszempontos varianciaanalízis csak az 1. mintán mutatott ki szignifikáns különbségeket a Relatív Autonómia Index ( $F_1=5,190$ ;  $p_1=0,006$ ;  $F_2=0,004$ ;  $p_2=0,953$ ) és az általános tanulási motiváció ( $F_1=6,111$ ;  $p_1=0,003$ ;  $F_2=0,049$ ;  $p_2=0,827$ ) értékeiben az egyes életkori csoportokban. (Általános tanulási motiváción itt az egyes motivációs tényezők értékének összegét értjük.) Mindez arra enged következtetni, hogy a hipotézis nem igazolható a tanulási nehézséggel küzdő tanulók csoportjában. Az 1. mintán kapott eredmények ugyanakkor nem teljesen lineáris összefüggést tükröznek (lásd 2. ábra): a 9. évfolyamos tanulók valamelyest gyengébb önszabályozással rendelkeznek, mint 7. évfolyamos társaik, míg a tizenegyedikesek messze fölülmúlják mindkét életkori csoportot a Relatív Autonómia Indexen elért pontszámaik tekintetében. Az 1. hipotézis tehát lényegében igazoltnak tekinthető a tanulási nehézséggel nem rendelkező tanulók mintáján, hiszen ezek a diákok az iskolában eltöltött évek alatt egyre nagyobb önállóságra tesznek szert saját tanulásuk irányításában annak ellenére, hogy tanulási motivációjuk folyamatosan csökken. Ez arra enged következtetni, hogy nem egyszerűen arról van szó, hogy az életkor előrehaladtával a diákok egyre kevesebb kedvüket lelik a tanulásban, hanem egész motivációs struktúrájuk átalakul, és tanulási tevékenységük sokkal öndetermináltabbá, önszabályozottabbá válik.



2. ábra: A Relatív Autonómia Index ( $F=5,190$ ;  $p=0,006$ ) és az általános tanulási motiváció ( $F=6,111$ ;  $p=0,003$ ) értékeinek alakulása az „A” és a „B” iskola tanulóinak életkori csoportjaiban

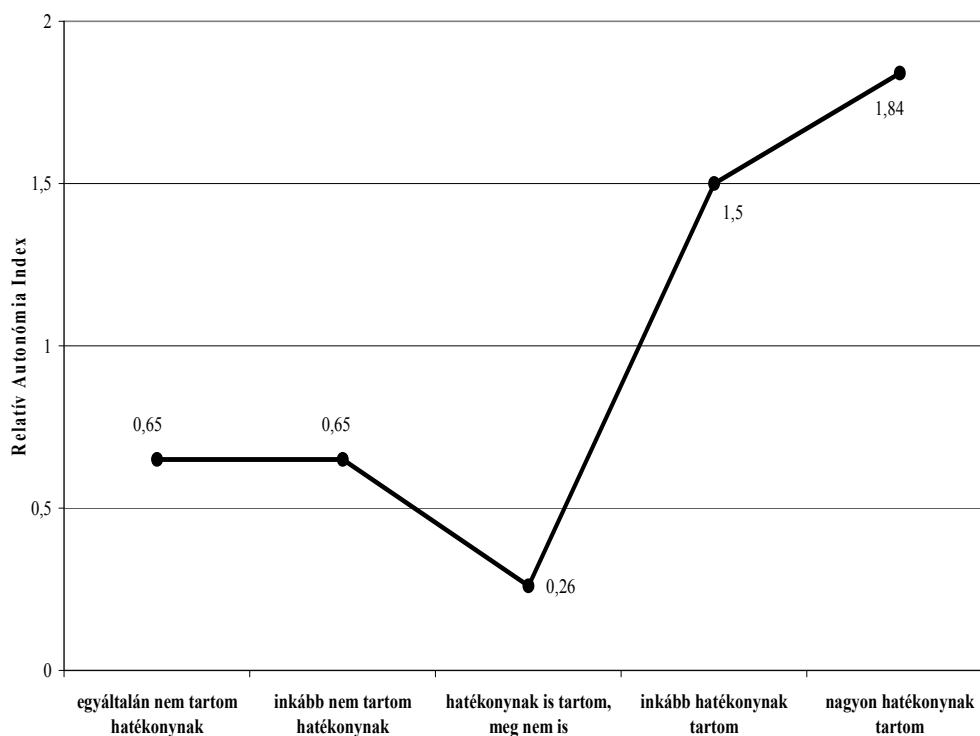
A motivációs struktúrában való átrendeződést a tanulási motiváció fajtáinak életkorfüggő alakulásában is bizonyítottak tekinthetjük. A külső, a belsővé vált, az identifikált és az intrinzik motivációval az 1. mintán végzett egyszempontos varianciaanalízis ugyanis szignifikáns különbségeket tárt fel a külső ( $F=6,621$ ;  $p=0,002$ ) és a belsővé vált ( $F=6,550$ ;  $p=0,002$ ) motiváció alakulásában, amelyek az életkor növekedtével csökkenő tendenciát tükröznek. Az identifikált ( $F=2,955$ ;  $p=0,054$ ) és az intrinzik motiváció ( $F=0,705$ ;  $p=0,495$ ) tekintetében ugyanakkor nem tapasztalható szignifikáns különbségek. Ez arra enged következtetni, hogy a tanulási motiváció általános szintjében bekövetkező csökkenést – az autonóm szabályozással és belső kontrollal nem jellemezhető – külső és belsővé vált motiváció háttérbe szorítása idézi elő. Vagyis a diákokat, minél idősebbek, annál kevésbé ösztönzik a dicséret, jutalmak és az ezek nyomán érzett büszkeségérzet, tanulásukat pedig sokkal inkább tőlük függő tevékenységként élik meg, mint korábban.

A 2. hipotézis kapcsán vizsgálatunkban azoknak a tanulási sajátosságoknak a feltárására tettünk kísérletet, amelyek az önszabályozással rendelkező tanulókat jellemzik. Elsőként a tanulási szokások észlelt hatékonyságával való kapcsolatot vizsgáltuk meg: ebben a feladatban a diákoknak egy ötfokú skálán kellett válaszolniuk arra a kérdésre, hogy általában mennyire tartják hatékonynak saját tanulási szokásaikat. E tekintetben a Relatív Autonómia Index dichotóm változóvá<sup>2</sup> transzformált értékével végzett egyszempontos varianciaanalízis szignifikáns különbségeket ( $F=6,647$ ;  $p=0,010$ ) tárt fel az önszabályozással rendelkező ( $x=3,50$ ;  $s=0,960$ ) és nem rendelkező tanulók ( $x=3,20$ ;  $s=0,914$ ) között az önszabályozással jellemezhető tanulók javára. Ez az eredmény azt jelzi, hogy azok a tanulók, akik tanulásukat önszabályozottként élik meg, tanulási szokásaikat is hatékonyabbnak tartják, mint társaik. E mellett érdekes összefüggést tárt fel a tanulási szokások hatékonyságába vetett hit, mint független változó a Relatív Autonómia Index (nem dichotóm) értékeinek alakulásában. Az eredmények szerint szignifikáns különbségek mutatkoznak a saját tanulási szokásaikat különböző mértékben hatékonynak tartó tanulók között a tekintetben, hogy mekkora értéket érnek el a Relatív Autonómia Indexen ( $F=5,383$ ;  $p<0,001$ ). Az átlagok U alakú összefüggést tükröznek (lásd 3. ábra): a legkevésbé autonóm szabályozás a tanulási szokásaik hatékonyságában bizonytalan tanulókat jellemzi, és minél biztosabbak a tanulók tanulási szokásaik hatékonyságában, annál nagyobb mértékű önszabályozás jellemzi tanulásukat.

Az eredmények arra engednek következtetni, hogy a tanulási szokásaik hatékonyságáról biztos képpel rendelkező tanulók nagyobb önállósággal rendelkeznek a tanulás terén, míg az önértékelésükben bizonytalanabb tanulók (egyébként igen népes, 108 fős) csoportját lényegesen alacsonyabb szintű önszabályozás jellemzi. Mindez arra utal, hogy az öndeterminált, önszabályozott tanulás feltétele egy nem feltétlenül pozitív, de mindenképpen stabil (tanulmányi) énkép. Összességében tehát azt mondhatjuk, hogy a tanulás hatékonyságának pozitív (szubjektív) értékelése együtt jár az önszabályozott, belsőleg kontrollált (öndeterminált) tanulással.

---

<sup>2</sup> Azokat a tanulókat tekintettük önszabályozással rendelkezőknek, akiknél a Relatív Autonómia Index értéke nulla feletti volt; minden olyan tanulót, akinél ez az érték nulla vagy annál kisebb volt, a másik, tehát az önszabályozással nem rendelkező diákok csoportjába soroltuk.



3. ábra: A Relatív Autonómia Index értékei a tanulás hatékonyságába vetett hit alapján egyszempontos varianciaanalízissel részmintákba osztott tanulói csoportokban ( $F=5,383$ ;  $p<0,001$ )

A 2. hipotézis értelmében arra is vállalkoztunk, hogy megvizsgáljuk, milyen tanulói sajátosságok jellemzik az öndeterminált, önszabályozott tanulókkal rendelkező diákokat. E célból a Relatív Autonómia Index dichotóm változóvá transzformált mutatójával végeztünk a tanulási módszerek és stílusok tekintetében egyszempontos varianciaanalízist. Az eredmények szerint kismértékű, de szignifikáns különbség van az önszabályozással jellemezhető és nem jellemezhető tanulók között a tanulásuk során preferált módszerek számában ( $F=7,158$ ;  $p=0,008$ ): azok a tanulók, akik a Relatív Autonómia Indexen pozitív értéket érnek el, több módszert részesítenek előnyben tanulásuk során ( $x=18,69$ ;  $s=3,78$ ), mint azok, akik nem rendelkeznek ilyen szintű önszabályozással ( $x=17,33$ ;  $s=4,16$ ). Az eredmények szerint e mellett az önszabályozással jellemezhető tanulók bizonyos módszereket szignifikánsan többen választanak tanulásuk során, mint társaik (lásd 5. táblázat):

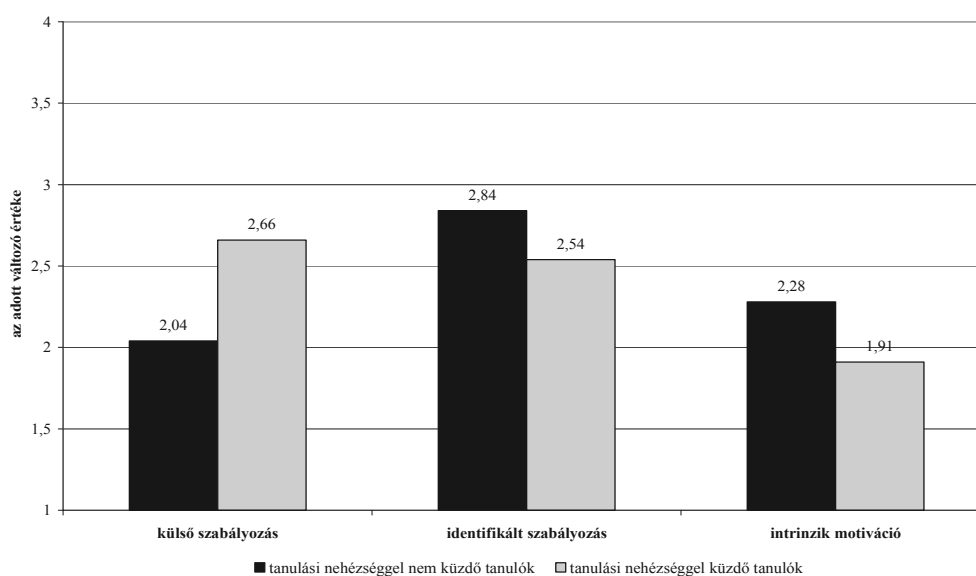
5. táblázat: Az autonóm tanulási kontrollal jellemezhető és nem jellemezhető tanulók százalékos aránya egyes preferált módszerek alkalmazásában

	<i>Autonóm szabályozás</i>	<i>Autonóm szabályozás hiánya</i>
Elmondás más személynek (szülőnek, testvérnek, osztálytársnak, barátoknak stb.)	63,02%	50%
Jegyzetelés a hallott anyag (pl. tanóra) alapján.	90,1%	80,37%
A jegyzetelt anyag tagolása és szemléletesebbé tétele (pl. aláhúzással, nagybetűs írással, nyilakkal, külön bekezdésekkel, felsorolásokkal, saját egyéni jelekkel, színek használatával stb.)	82,47%	68,27%
Fogalmak közötti kapcsolatok megkeresése és szemléltetése (pl. ok-okozati kapcsolatok, alá-fölrendeltségi viszonyok).	64,95%	52,38%

Ezek a tanulási módszerek olyan technikáknak tekinthetők, amelyek a reflektivitást (elmondás más személynek) vagy a szervezést (jegyzetelés, jegyzet tagolása és szemléletesebbé tétele, fogalmak közötti kapcsolatok megkeresése és szemléltetése) szolgálják. Mindezek arra engednek következtetni, hogy az öndeterminált, önszabályozott tanulás magas fokával jellemezhető tanulók több és az információfeldolgozást visszacsatolásokkal, átstrukturálással segítő módszereket alkalmaznak tanulásuk során.

A tanulási stílussal kapcsolatos eredmények azt mutatják, hogy a társas ( $F=4,637$ ;  $p=0,032$ ), az impulzív ( $F=11,357$ ;  $p=0,001$ ) és a mechanikus ( $F=24,265$ ;  $p<0,001$ ) tanulási stílus esetében is különbségek fedezhetők fel az önszabályozással jellemezhető és nem jellemezhető tanulók között. Az átlagok arra utalnak, hogy azoknál a tanulóknál, akik tanulásukat öndeterminálnak érzik, az impulzív ( $x_1=2,48$ ;  $s_1=0,68$ ;  $x_2=2,75$ ;  $s_2=0,58$ ) és a mechanikus stílus ( $x_1=2,30$ ;  $s_1=0,84$ ;  $x_2=2,80$ ;  $s_2=0,76$ ) alacsonyabb és a társas stílus ( $x_1=2,94$ ;  $s_1=0,84$ ;  $x_2=2,72$ ;  $s_2=0,85$ ) magasabb értékei jelennek meg. A társas stílus magasabb értékei minden bizonnyal a társas tanulás során megjelenő külső visszajelzések igényére utalnak, ami a reflektivitás egy fajtája, és ezáltal az önszabályozás egyik tényezője. Az impulzív tanulási stílus alacsony értékei éppen reflektív tanulási stílusként értelmezhetők, ha elfogadjuk, hogy az impulzív és a reflektív stílus ellentétes kategóriák. A mechanikus stílus változóján elért alacsonyabb pontszámok oka pedig az lehet, hogy az önszabályozással rendelkező tanulók sokkal kevésbé részesítik előnyben a „magolósos” tanulási formákat.

Végül a 2.2 alhipotézis ellenőrzése céljából megvizsgáltuk, hogy a tanulási nehézséggel küzdő diákokat milyen mértékű önszabályozás és motivációk jellemzik. Arra számítottunk, hogy a tanulási nehézséggel küzdő tanulókat a tanulás autonóm szabályozásának alacsonyabb foka jellemzi. A hipotézisünk voltaképp a három iskola tanulóinak összehasonlítása során igazolást nyert, az eredmények szerint ugyanis a tanulási nehézséggel küzdő tanulókat nemhogy az önszabályozás alacsonyabb foka, hanem annak hiánya jellemzi (lásd 1. ábra). Ennek okát elsősorban a tanulási nehézséggel küzdő tanulók eltérő motivációs rangsorában kereshetjük (lásd 4. táblázat): míg a tanulási nehézséggel nem rendelkező tanulóakra identifikált szabályozás – intrinzik motiváció – belsővé vált szabályozás – külső szabályozás rangsora jellemző, addig a tanulási nehézséggel küzdő tanulóknál a külső szabályozás kerül az első helyre, ezt az identifikált és a belsővé vált szabályozás követi, és az intrinzik motiváció a legkevésbé domináns. Az egyes motivációs tényezők szerepét a tanulási nehézséggel küzdő és nem küzdő tanulók esetében vizsgálva megállapítható, hogy a belsővé vált szabályozás kivételével ( $F=0,514$ ;  $p=0,474$ ) szignifikáns különbségek tapasztalhatók a két csoport között: ahogy arra a motivációs rangsor is utal, a tanulási nehézséggel küzdő tanulók csak a külső szabályozás mértékében múlják felül társaikat, a többi motivációs tényező esetében alacsonyabb pontszámok jellemzik őket.



4. ábra: A tanulási nehézséggel küzdő és a tanulási nehézséggel nem küzdő tanulók közötti szignifikáns különbségek a külső szabályozás, az identifikált szabályozás és az intrinzik motiváció változón

Az eredmények azt jelzik, hogy abban, hogy a büszkeség érzése vagy a szorongás elkerülése mennyire ösztönzi a tanulást, nincs különbség a tanulási nehézséggel küzdő és nem küzdő tanulók között, de más motivációs tényezők tekintetében igen. A külső megerősítések, mások elvárásai és a dicséretetek sokkal fontosabbak (sőt a legfontosabbak) a tanulási nehézséggel küzdő tanulók számára, mint társaiknak, míg az érdeklődés és a tanulás fontossága nagyobb jelentőséggel bír a tanulási nehézséggel nem küzdő tanulók tanulásában. A motivációs tényezők dominanciájában mutatkozó eltérések eredményezik azt, hogy a tanulási nehézséggel küzdő tanulók társaikhoz képest az önszabályozás lényegesen kisebb fokával, sőt általában annak hiányával jellemezhetőek.

### **Az eredmények összegzése és értelmezése**

Vizsgálatunkban igazolást nyert az a feltevés, hogy a (vizsgálatban részt vett, tanulási nehézséggel nem küzdő) diákok tanulási motivációjának és a tanulóhoz való viszonyának sokak által bizonyított, az életkor előrehaladtával megfigyelhető kedvezőtlen alakulása nem írható le egyszerű lineáris összefüggésként. A jelenség ennél árnyaltabb, hiszen a tanulási motiváció („kedv”) számos összetevőt tartalmaz, és ezek a komponensek a tanulási helyzet, a célok ismeretében különböző szerephez juthatnak. Ahogy *Ryan* és *Deci* (2000) is kifejti, az intrinzik motiváció, az érdeklődés által vezérelt tanulás nem jelent állandóan jelenlévő ösztönző erőt, mivel az nagymértékben egyéni és szituációs tényezők függvényében alakul. Elképzelhető tehát, hogy a tanulók tesztekkel mérhető vagy akár iskolában tapasztalt tanulási motivációjával elégedetlenek vagyunk, de könnyen lehet, hogy érdeklődésük, elkötelezettségük valamely szűkebb területen, és nem „általában a tanulásban” nyilvánul meg.

Másrészt a tanulási motiváció látványos csökkenésének oka az is lehet (amint fentebb szintén igazolást nyert), hogy bizonyos külsődleges ösztönző tényezők (mint például mások elismerése vagy az osztályzatok) veszítenek korábbi jelentőségükből. Ez önmagában egyfajta átrendeződést idéz elő a motivációs struktúrában, hiszen még akkor is, ha más motivációs tényezők (mint például az érdeklődés) szerepe változatlan marad, a diák tanulási tevékenységében új prioritások kerülnek előtérbe. Mindez az öndeterminációs elmélet (*Deci* és *Ryan*, 1985) értelmében egyúttal azt is jelenti, hogy a tanulás autonóm szabályozása növekszik, a tanulás önirányítottá, öndeterminálttá válik, és a kompetencia- és hatékonyságérzet magasabb foka jelenik meg a tanulás során.

Az öndeterminációs elmélet ugyanakkor arra is felhívja a figyelmünket, hogy az intrinzik motiváció szintjének fenntartásához vagy növekedéséhez a kompetencia „mintha” élményénél többre van szükség; konkrét tanulási tapasztalatokra, amelyekben a tanuló gyakorlatra tehet szert az autonóm tanulásirányítás terén. Jelen vizsgálat eredményei bizonyítékkal szolgáltak arra is, hogy az önszabályozott



tanulás kialakulásának alapvető feltétele a stabil tanulmányi énkép megléte, hiszen azok a tanulók, akik bizonytalanok tanulási szokásaik hatékonyságában, gyengébb tanulási kontrollal rendelkeznek, mint a saját tanulási szokásaikat nem hatékonynak tartó diákok.

Az autonóm tanulási szabályozás elsajátítása során a tanuló számos tanulási módszert, eszközt kipróbál, míg kialakítja azokat a tanulási szokásait, amelyeket hasznosnak, sikeresnek tart saját tanulása során. Vizsgálatunk eredményei arra engednek következtetni, hogy az önszabályozással jellemezhető tanulók gazdag tanulási módszerrepertoárral rendelkeznek, és különösen olyan módszereket kedvelnek, amelyek visszacsatolást biztosítanak, illetve a tanulnivalók szervezésében nyújtának segítséget számukra. Az eredmények szerint ezek a tanulók jobban preferálják tanulásuk során a társaságban történő tanulást, az órai jegyzetelést, a jegyzetek tagolását és szemléletesebbé tételét és a fogalmak közötti kapcsolatok megkeresését. Tanulási stílusukra (a társas tanulási stílus preferálása mellett) kevésbé jellemző az impulzív és a mechanikus tanulás, ami arra enged következtetni, hogy a vizsgált tanulók tanulásukban jobban szeretnek gondolkodásukra támaszkodni, elemezni, összefüggéseket keresni. Az általunk használt vizsgálati módszer nem tette lehetővé, hogy a tanulásmódszertan oktatás szerepével kapcsolatos komplex hatásvizsgálatot végezzünk, de eredményeink arra mutatnak, hogy a tanulásmódszertan oktatás nincs összefüggésben a diákok önszabályozott tanulásával. Ugyanakkor vizsgálatunk egyik legfontosabb értékének tekintjük azt, hogy sikerült kimutatnunk a tanulási nehézséggel küzdő és az ilyen problémákkal nem rendelkező diákok motivációs és önszabályozási sajátosságai terén tapasztalható különbségeket, amelyek reményeink szerint segítséget jelentenek a pedagógusok számára abban, hogyan tudják ösztönözni a tanulásban nehézségekkel küzdő diákjaikat. Tanulmányunk célja nem utolsó sorban az is volt, hogy az öndeterminációs elmélet keretében kidolgozott tanulási motiváció kérdőívek további használatát a pedagógiai és pszichológiai témájú kutatásokban ösztönözzük.

## Irodalom

Academic Self-Regulation Questionnaire. Forrás:

[http://www.psych.rochester.edu/SDT/measures/SRQ\\_academic.php](http://www.psych.rochester.edu/SDT/measures/SRQ_academic.php). Letöltve: 2009. augusztus 6.

Deci, E. L., Hodges, R., Pierson, L., Tomassone, J. (1992): Autonomy and competence as motivational factors in students with learning disabilities and emotional handicaps. *Journal of Learning Disabilities*, (25) 7, 457–471.

Deci, E. L., Ryan, R. M. (1985): *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Plenum, New York.

Molnár Éva (2002): Az önszabályozó tanulás. *Iskolakultúra*, 9, 3–16.

- Ryan, R. M., Connell, J. P. (1989): Perceived Locus of Causality and Internalization: Examining Reasons for Acting in Two Domains. *Journal of Personality and Social Psychology*, (57) 5, 749–761. Vagy: [http://www.psych.rochester.edu/SDT/documents/1989\\_RyanConnell.pdf](http://www.psych.rochester.edu/SDT/documents/1989_RyanConnell.pdf). Letöltve: 2009. augusztus 6.
- Ryan, R. M., Deci, E. L. (2000): Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, (25) 1. 54–67. Vagy: [http://www.psych.rochester.edu/SDT/documents/2000\\_RyanDeci\\_IntExtDefs.pdf](http://www.psych.rochester.edu/SDT/documents/2000_RyanDeci_IntExtDefs.pdf). Letöltve: 2009. augusztus 6.
- Self-Determination Theory. The Concepts of Self-Regulation. Forrás: [http://www.psych.rochester.edu/SDT/measures/SRQ\\_text.php](http://www.psych.rochester.edu/SDT/measures/SRQ_text.php). Letöltve: 2009. augusztus 6.
- Self-Determination Theory*. The Theory. Forrás: <http://www.psych.rochester.edu/SDT/theory.php>. Letöltve: 2009. augusztus 6.
- Séra László, Bernáth László (2004): Az iskolai tanulásra való készenlét, speciális tanulási nehézségek. In: N. Kollár Katalin – Szabó Éva (szerk.): *Pszichológia pedagógusoknak*. Osiris Kiadó, Budapest, 265–276.
- Szabó Mária (2004): Motiváció. In: N. Kollár Katalin – Szabó Éva (szerk.): *Pszichológia pedagógusoknak*. Osiris Kiadó, Budapest, 169–191.
- Szító Imre (1987): A tanulási stratégiák fejlesztése. *Iskolapszichológia*, 2. Eötvös Loránd Tudományegyetem, Budapest.