

A NYELVTANULÁSI AUTONÓMIA, AZ ÖNSZABÁLYOZÓ STRATÉGIÁK ÉS A MOTIVÁCIÓ KAPCSOLATÁNAK VIZSGÁLATA

Csizér Kata* és Kormos Judit**

*Eötvös Loránd Tudományegyetem

**Lancaster University

Annak ellenére, hogy mind az önszabályozó tanulás (*Forgas, Baumeister és Tice, 2009*), mind az autonómia kutatása (*Benson, 2007*) több évtizedre tekint vissza, Magyarországon viszonylag kevés empirikus kutatás foglalkozik a nyelvtanulási motiváció, az önszabályozó tanulás és az autonómia kapcsolatának vizsgálatával. Korábbi kutatások megmutatták, hogy a motiváció az egyik legfontosabb előrejelzője a nyelvtanulás sikerességének (*Dörnyei és Ushioda, 2010*), de nem esett szó arról, hogy a nagyrészt osztálytermi környezetre korlátozódó magyarországi nyelvoktatási folyamat során milyen jelentősége lehet az önszabályozó tanulásnak és az autonómiának nemcsak az osztályteremben, hanem azon kívül is. A nyelvtanulási eredményeinket, illetve sokszor eredménytelenségeinket (*Eurobarometer, 2006*) vizsgálva úgy tűnik, az osztálytermi környezet nem ad elég lehetőséget az idegen nyelvi interakciókra, így a gyakorlásra sem. Ilyen környezetben a nyelvtanulás csak akkor lehet sikeres, ha a diákok képesek a tanulási folyamatukat az osztályteremben és az osztálytermen kívül is szabályozni, és önállóan lehetőségeket keresni nyelvtudásuk fejlesztésére. A 2010 tavaszán lebonyolított nagymintás kutatásunkban (N=670) három nyelvtanulói csoport (középszkolás, egyetemista és felnőtt nyelvtanulók) motivációját, nyelvtanulási autonómiáját és az önszabályozó tanulást segítő stratégiáit vizsgáltuk kérdőíves módszerrel. E tanulmányban az adatok leíró statisztikai elemzését, valamint a változók közötti kapcsolatrendszerrel mutatjuk be.

A kutatás elméleti háttere

Az önszabályozó tanulás vizsgálata hagyományosan a pszichológia és a szociálpszichológia területe (*Forgas, Baumeister és Tice, 2009*), és ahogyan a kutatási terület elnevezése mutatja, azt írja le, hogyan szabályozza a tanuló saját tanulási folyamatát. Az önszabályozás egy olyan folyamat, amelynek során a tanulók szabályozzák gondolataikat, érzelmeiket és viselkedésüket, valamint környezetüket (*Pintrich és De Groot, 1990; Zimmerman, 1998; Zimmerman és Schunk, 2008*). Az önszabályozó tanulókkal kapcsolatos kutatások arra keresik a választ, hogyan tudják a diákok saját tanulási folyamatukat irányítani, erőfeszítéseiket fenntartani annak érdekében, hogy rövid és hosszú távú célja-

ikat elérik (Molnár, 2002, 2003, 2009). A tanulási autonómia meghatározása igen hasonló az önszabályozó tanuláshoz, amit Holec (1981) definíciója illusztrál: az autonóm tanuló képes irányítani saját tanulási folyamatát. A tanulási autonómia részben magában foglalja az önszabályozó folyamatokat és ezeken kívül azt is jelenti, hogy az autonóm diák felelősséget vállal tanulási folyamata tartalmáért és a tanulási környezetéért egyaránt (Benson, 2001; Oxford, 2003).

A meghatározások hasonlósága felvet az önszabályozó tanulás és az autonómia kapcsolatának természetére vonatkozó kérdéseket, mellyel kapcsolatban többféle megközelítés található a szakirodalomban. Vannak kutatók, akik az önszabályozó tanulást az autonóm tanulóval megegyezőnek vélik: azok a diákok az autonóm tanulók (ebben az esetben autonóm nyelvtanulók), akik képesek hatékonyan szabályozni saját tanulási folyamatukat (Reeve, Ryan, Deci és Jang, 2008). Mások viszont arra hívják fel a figyelmet, hogy míg az önszabályozás a tanulás kognitív, affektív, motivációs és viselkedésbeli szabályozását jelenti, addig az autonóm tanulás során a diákok felelősséget vállalnak a tanulás tartalmáért és szervezési folyamatáért is (például beleszólásuk lehet a tanmenet kialakításába), illetve igyekeznek környezetüket is úgy befolyásolni, hogy az elősegítse céljaik elérését (Benson, 2001; Oxford, 2003). Ezért az autonómia és az autonóm tanulási viselkedés szerepének vizsgálatakor sem elhanyagolható a környezet szerepének feltérképezése, hiszen a környezeti hatások nagyban befolyásolják az autonóm tanulás kialakulását (Boekaerts, Pintrich és Zeider, 2000). Kutatásunk során az utóbbi megközelítéssel értettünk egyet, ami alapján külön konstruktumokat alakítottunk ki az autonómia és az önszabályozó tanulás mérésére.

Az autonómia esetében Benson (2001) alapján megállapítottuk, hogy annak ellenére, hogy nagyon sok változóval lehet jellemezni a nyelvtanulási autonómiát, vannak bizonyos kulcstényezők, melyek semmiképpen nem hiányozhatnak a nyelvtanulási autonómia leírásából. Benson (2001) és Blin (2004) egyaránt felhívja a figyelmet arra a fontos tényre, hogy nem mindegy, a tanulóhoz a diákok hagyományos forrásokat (könyvek, szótárak) használnak vagy használják-e a modern technológia adta lehetőségeket (internet, nyelvtanulási szoftverek, közösségi háló). Ennek eredményeképpen Benson (2001) öt nagy területét határozza meg az autonómiának: (1) hagyományos ismeretforrások autonóm használata, azaz a diákok mennyire tudják önállóan használni a tradicionális ismeretforrásokat (pl. könyvtár, nyomtatott tankönyvek, segédkönyvek); (2) technológiai alapú autonóm tanulás, azaz mennyire használja a diák a számítógép és az internet adta lehetőségeket nyelvtanulási célokra; (3) tanulói autonómia, vagyis a diákok mennyire tudnak önállóan használni tanulási stratégiákat és metastratégiákat; (4) osztálytermi folyamatokkal kapcsolatos autonómia: a diákok mennyire vesznek, vehetnek részt az órák megtervezésében, az értékelésben és egyéb osztálytermi folyamatokban; végül (5) a tanár szerepe az autonóm viselkedés kialakításában és támogatásában.

Az önszabályozó tanulási viselkedés kapcsán Kuhl (1985) megállapította, hogy a diákok számos stratégiát használhatnak, hogy felelősséget vállaljanak és szabályozzák saját tanulási folyamatukat. Kuhl (1985) végül hat szabályozó stratégia mérését ajánlotta, melyek közül három kognitív stratégia (figyelem, kódolás, információszabályozás), kettő affektív (motiváció szabályozása és érzelmszabályozás), egy a környezet szabályozása. Kuhl (1985), illetve Corno és Kanfer (1993) munkáira alapozva Dörnyei (2001) a máso-

dik nyelvi elsajátítás kutatásában is felvetette az önszabályozó tanulás vizsgálatának fontosságát. *Tseng, Dörnyei és Schmitt* (2006) empirikus kutatásuk alapján öt szabályozó stratégia meglétét tudták igazolni: (1) az elkötelezettség szabályozása, azaz a diák mennyire képes a tanulási céljainak elérésére tett erőfeszítéseit szabályozni; (2) metakognitív szabályozás, ami azt jelenti, hogy a tanuló hogyan képes a koncentrációját fókuszálni; (3) az unalom leküzdésének szabályozása, vagyis a diák szabályozni tudja, hogy a tanulási folyamat során ne kalandozzon el a figyelme; (4) érzelmszabályozás, ami a tanulás során esetlegesen jelentkező szorongás leküzdését jelenti; (5) a környezet szabályozása, ami abban segíti a diákot, hogy olyan környezetet tudjon teremteni magának, ami lehetővé teszi számára a hatékony tanulást. Az általunk elvégzett vizsgálatban csak az elkötelezettség, az unalom leküzdésének és az érzelmek szabályozását vizsgáltuk, mivel a metakognitív szabályozásra és a környezet szabályozására vonatkozó kérdések a kérdőív előzetes kipróbálása során nem bizonyultak megbízhatónak.

Az önszabályozó stratégiák és az autonómia mellett kutatásunk harmadik nagy témája a nyelvtanulási motiváció. A nyelvtanulási motiváció meghatározásának alapját a diákok motivált tanulási viselkedése adja, mellyel kapcsolatban az erőfeszítés és a kitartás fontosságát hangsúlyozzák a kutatók (*Dörnyei és Ushioda, 2010; Gardner, 2006*). Számos kutatás bizonyította, hogy a nyelvtanulási motiváció alakításában különösen fontos szereppel bír a diákok *ideális második nyelvi énje*, vagyis mennyire tudják elképzelni magukról, hogy a jövőben nagyon jól tudják a tanult idegen nyelvet használni (*Dörnyei és Ushioda, 2009*). Az ideális második nyelvi én alakításában kétféle cél bizonyult jelentősnek: az eszköz jellegű motiváció és a nemzetközi orientáció (*Kormos és Csizér, 2008*). Mindkét tényező évek óta fontos építőeleme a motivációs elméleteknek (l. pl. *Dörnyei és Ushioda, 2010; Murray, Gao és Lamb, 2011*). Úgy tűnik, hogy az angol nyelv globális elterjedésének eredményeképpen különös fontossággal bírnak a nyelvtanulási célok kialakításában mind az angol nyelvvel, mint a nemzetközi kommunikáció nyelvével kapcsolatos attitűdök (*Yashima, 2002*), illetve az eszköz jellegű motiváció, azaz, milyen haszna lehet a nyelvtudásnak (*Gardner, 2006; Masgoret és Gardner, 2003; Kormos és Csizér, 2008*).

Nyelvpedagógiai szempontból az ismertetett három tényező kapcsolatának leírása jelenti az egyik legfontosabb kutatási kérdést. Elméleti szempontból ezen motivációs változók kapcsolata többféleképpen képzelhető el. Lehet az egyik előfeltétele a másiknak, a két jelenség járhat együtt, illetve az egyik eredményeképpen alakulhat ki a másik, illetve az is feltételezhető, hogy a két jelenség egymásra hatása oda-vissza szintén jelentős. Az önszabályozó tanulás/autonómia és motiváció kapcsolatának elemzésekor az összes lehetséges kapcsolat szóba jött, de „az egyre növekvő számú bizonyítékok arra mutatnak, hogy az önszabályozó viselkedés és a motivációs gondolkodás egymásra kölcsönösen ható folyamatok” (*Zimmerman és Schunk, 2008. 4. o.*). Hasonló összefüggést fogalmaz meg *Réthy* (2002) is, aki szerint az „az önszabályozott tanulás csak a motívumok önszabályozásán keresztül érhető el és fordítva” (11. o.). Empirikus eredmények alapján *Noels, Clément és Pelletier* (1999, 2001) szoros kapcsolatot talált kanadai diákok autonómiája, a nyelvtanulás szabályozása és a motiváció között. *Ushioda* (1996, 2003, 2006) kvalitatív kutatások sorozata során jutott hasonló eredményekre: azok a nyelvtanulók, akik képesek felelősséget vállalni saját tanulási folyamatukért, általában jobban motivál-

tak és hatékonyabban képesek tanulási folyamataikat szabályozni. *Spratt, Humphreys és Chan* (2002) a motiváció és az autonómia kapcsolatát vizsgálta, s az elemzés alapján szintén e kettő szoros összefüggését azonosították.

A bemutatott elemzésekhez hasonlóan kutatásunkban szintén korrelációk elemzését végeztünk annak feltárására, milyen kapcsolat húzódik meg a nyelvtanulási motiváció, az önszabályozó tanulás és az autonómia között. Kutatási kérdéseink a következők voltak: (1) hogyan írható le a három vizsgált tanulói csoport motivációja, önszabályozó stratégia használata és a nyelvtanulási autonómiája és (2) milyen erősségű kapcsolat áll fenn a vizsgált három tényező között?

Módszerek

Minta

A kutatásban Budapesten élő középiskolások, főiskolai és egyetemi hallgatók, valamint felnőtt nyelvtanulók (N=670) vettek részt. A középiskolások mintáját 10. és 11. évfolyamosok alkotják (N=206, átlagos életkoruk 16 év és 8 hónap; 76 fiú és 126 lány, négy diák esetében nincs nemre vonatkozó adat). A három középiskola Budapest három különböző kerületében helyezkedik el, az egyetemi felvételi eredmények szempontjából átlagosnak tekinthetők. Az iskolák közül kettő állami, egy egyházi fenntartású. Mind-egyik diák angolul tanult, az adatfelvétel idején középhaladó szinten tudtak angolul.

A felsőoktatásban tanulók mintájának tervezésekor fontosnak tartottuk, hogy minél több tudományterületről kerüljenek hallgatók a mintánkba. A kérdőívet 275 – 105 főiskolai és 170 egyetemi – hallgató töltötte ki (átlagos életkor 21,5 év; 106 férfi és 163 nő, hat hallgató esetében hiányzott a nemre vonatkozó adat.) A hallgatók többsége angoltól középfokú nyelvvizsgára készült az adatfelvétel idején.

A mintába került 189 felnőtt nyelvtanuló (átlagos életkor 35 év; 64 férfi és 122 nő, három esetében nincs nemre vonatkozó adat) különböző budapesti akkreditált nyelviskolákban tanulta az angol nyelvet az adatfelvétel idején. Foglalkozásuk alapján a minta igen változatos (pl.: adminisztrátor, bolti eladó, HR menedzser, jogász, muzeológus, vállalkozó). A felmérésben részt vevők nyelvi szintje középhaladó volt.

A kérdőív jellemzői

Az általunk összeállított kérdőív 80 változót tartalmazott, ebből 74 Likert-skálás volt (ötponos), a többi esetében a diákok életkoráról, iskolai háttéréről, a tanult nyelvekről, nyelvtudásukról és nyelvhasználatukról kérdeztük őket. A skálákat alkotó állítások több forrásból származtak. A motivációs skálákat *Dörnyei* (2001) alakította ki, az ehhez kapcsolódó állításokat korábbi kutatásainkban már használtuk (*Kormos és Csizér*, 2008). Az önszabályozó tanulásra vonatkozó skálákat *Tseng, Dörnyei és Schmitt* (2006) kérdőíve alapján alakítottuk ki. Az eredeti kérdések a szótanulásra vonatkoztak, ezért azokat átírtuk, hogy általánosságban mérjék a nyelvtanulással kapcsolatos önszabályozást, továbbá

az öt mért konstruktumból csak azt a hármat használtunk fel, amelyeket a leginkább relevánsnak tartottunk a magyar környezetben és amelyek megbízhatónak bizonyultak a kérdőív előzetes kipróbálása (Kormos és Csizér, é. n.) során.

A nyelvtanulási autonómiára vonatkozó skálákat Benson (2001) munkája alapján dolgoztuk ki, magyar környezetben még nem használtuk ezeket a kérdéseket, ezért 103 angol szakos egyetemista bevonásával validáltuk a skálákat (Kormos és Csizér, 2012). A három forrásból összeállított kérdőívet hangosan gondolkodás módszerével validáltuk (Dörnyei, 2005), ami alapján néhány kérdés megfogalmazásán finomítottunk, illetve a nem megfelelően funkcionáló skálákat kihagytuk. A kérdőív skáláit az alábbiakban ismertetjük:

- 1) *Nemzetközi orientáció* (5 állítás): a diákok attitűdjei az angollal mint a nemzetközi kommunikáció nyelvével kapcsolatosan. Példa: *Ha jól beszélnék angolul, több embert meg tudnék ismerni más (nem csak angol nyelvű) országokból.*
- 2) *Eszközjellegű motiváció* (4 állítás): azon előnyök megítélése, amelyek a jó nyelvtudáshoz kapcsolhatók. Példa: *A mai világban, aki tud angolul, az jobb állást kap.*
- 3) *Ideális második nyelvi én* (6 állítás): a diákok mennyire tudják elképzelni magukat sikeres nyelvhasználóknak. Példa: *Szeretem a jövőbeli éneket olyannak elképzelni, aki tud angolul beszélni.*
- 4) *Motivált tanulási viselkedés* (6 állítás): mennyi erőfeszítést hajlandóak angol nyelv tanulására fordítani a diákok. Példa: *Hajlandó vagyok komoly erőfeszítéseket tenni, hogy megtanuljak angolul.*
- 5) *Elkötelezettség szabályozása* (4 állítás): mennyire tudnak a diákok elkötelezettséget vállalni a céljaik eléréséért. Példa: *Nem szeretem halogatni az angoltanulással kapcsolatos feladataimat.*
- 6) *Az unalom leküzdésének szabályozása* (4 állítás): mennyire képesek a diákok a nyelvtanulás során fellépő unalom ellen küzdeni. Példa: *Vannak módszereim arra, hogy saját magam számára érdekessé tegyem az angoltanulást.*
- 7) *Érzelmi szabályozás* (4 állítás): mennyire tudják a diákok a nyelvtanulás során fellépő szorongást leküzdeni. Példa: *Ha valami az angoltanulásban szorongást okoz, akkor legszívesebben feladnám a tanulást.*
- 8) *Önálló ismeretforrás-keresés* (7 állítás): a nyelvtanulók mennyire képesek önállóan felhasználni információforrásokat arra, hogy nyelvtudásukat önállóan fejlesszék. Példa: *Ha valamit nem értettem az angolórán, utánanézek az iskola/egyetem könyvtárában.*
- 9) *Technológiai alapú önálló tanulás* (6 állítás): a diákok képessége arra, hogy nyelvtudásuk fejlesztésére önállóan használják az internet és a számítástechnika adta lehetőségeket. Példa: *Gyakran használom az internetet, hogy fejlesszem a nyelvtudásomat.*

- 10) *Autonóm tanulási viselkedés* (9 állítás): mennyire képesek a nyelvtanulók önállóan tanulni és gyakorolni az angol nyelvet. Példa: *Igyekszem lehetőséget keresni arra, hogy minél többet beszéljek angolul.*
- 11) *Osztálytermi folyamatokkal kapcsolatos autonómia* (7 állítás): hogyan viszonyulnak a nyelvtanulók az osztálytermi folyamatokkal kapcsolatos önálló döntéshozatalhoz. Példa: *Szeretem, ha a tanár bevon minket is az órák megtervezésébe.*
- 12) *A tanár hatása a tanulói autonómiára* (12 állítás): hogyan viszonyulnak a nyelvtanulók a tanári szabályozáshoz, illetve mennyire képesek annak hiányát elfogadni. Példa: *Nem jövök zavarba, ha a tanár ránk bizza, hogyan oldjuk meg a feladatot.*

Adatfelvétel, adatelemzés

A kérdőívet először 103 elsőéves angol szakos egyetemista közreműködésével próbáltuk ki Budapesten. A próbavizsgálat eredményeit főkomponens-elemzéssel értékeltük, majd a skálák megbízhatóságát is ellenőriztük. A következtetések alapján alakítottuk ki a végső kérdőívet, melyből a nem megbízhatóan mérő állításokat kihagytuk. Az adatfelvétel során a kérdőíveket személyesen jutattuk el a különböző oktatási intézményekhez, ahol az adatfelvétel során mindig jelen volt a kutatás egy képviselője. A kérdőív kitöltése önkéntes és névtelen volt. Az eredményeket SPSS 17.0 programmal elemeztük. Az elemzés során leíró statisztikát, csoportok közötti átlagok különbségét vizsgáló statisztikákat alkalmaztunk. A kapcsolatok vizsgálatára korrelációelemzést végeztünk.

Eredmények

A motiváció, az önszabályozó stratégiák és a nyelvtanulási autonómia leírása

Az 1. táblázat tartalmazza a vizsgált tényezők megbízhatósági mutatóit. Egyetlen olyan skála volt (tanári szerepek autonómiát segítő lehetőségei), amelynek a megbízhatósága valamivel alacsonyabb az elvártnál. Több oka is lehet, hogy ezt a dimenziót nem sikerült leképeznünk. Lehetséges, hogy azok a állítások, amelyekkel ezt a tényezőt le akartuk írni, nem jól működtek. Az is elképzelhető, hogy a nyelvtanárok többsége nem törekszik arra, hogy autonóm tanulói viselkedést alakítson ki diákjaiban, és ezért a diákok nem tudtak következetesen válaszolni a tanár szerepét vizsgáló kérdésekre.

A 2. táblázat tartalmazza a leíró statisztikái, illetve a csoportok közötti összehasonlító eredményeket. A nyelvtanulási autonómia dimenzióit mérő skálák átlagai alacsonyak, a skála hármasként állnak közelebb, ami azt jelzi, hogy valamennyire próbálnak autonóm módon viselkedni a megkérdezettek, de ezen a téren még érdemes lenne fejleszteni a tanulással kapcsolatos viselkedési mintázatokat. A legalacsonyabb megbízhatósági mutatóval rendelkező skála (A tanár hatása a tanulói autonómiára) kapta a legmagasabb át-

lagértékeket a három autonómiaskála közül, ami azt jelenti, hogy a rosszabb megbízhatóság valószínűleg nem abból fakad, hogy a tanárok nem törekednek autonóm viselkedési mintákat kialakítani a diákokban, hanem abból, hogy a tényezőt nem sikerült megfelelő módon mérni.

1. táblázat. A nyelvtanulási autonómia, önszabályozó stratégiák és a motiváció: a skálák megbízhatósági mutatói három nyelvtanulói csoportban (N = 670)

Skálák	Középiskolások (n = 206)	Egyetemisták (n = 275)	Felnőttek (n = 189)
<i>Nyelvtanulási autonómia</i>			
Önálló ismeretforrás-keresés	0,66	0,72	0,68
Technológiai alapú önálló tanulás	0,79	0,77	0,77
Tanulói autonómia	0,80	0,80	0,80
Osztálytermi folyamatokkal kapcsolatos autonómia	0,76	0,82	0,83
A tanár hatása a tanulói autonómiára	0,63	0,63	0,66
<i>Önszabályozó stratégiák</i>			
Elkötelezettség szabályozása	0,75	0,71	0,66
Unalom leküzdésének szabályozása	0,72	0,75	0,76
Érzelemszabályozás	0,82	0,84	0,83
<i>Motiváció</i>			
Ideális második nyelvi én	0,82	0,72	0,76
Eszköz jellegű motiváció	0,74	0,71	0,75
Nemzetközi orientáció	0,78	0,73	0,75
Motivált tanulási viselkedés	0,75	0,79	0,85

A három korcsoport között az öt különböző tényező közül három esetében találtunk szignifikáns különbséget. A technológiai alapú tanulás esetében szignifikánsan alacsonyabb átlagot értek el a felnőtt nyelvtanulók, mint a középiskolások és az egyetemi hallgatók. Ennek oka lehet, hogy a felnőttek kevésbé jártasak az internet világában, illetve a számítógépes nyelvtanulás adta lehetőségeket nem ismerik eléggé. A tanításuk során tehát szükség lehet arra, hogy ezen a téren is segítséget kapjanak. Az osztálytermi folyamatok, illetve a tanár hatásával kapcsolatosan látszólag ellentmondanak az eredmények: a tanári hatást mérő skálán a felnőttek szignifikánsan magasabb átlagot értek el, mint a másik két csoport, a helyzet azonban éppen fordított az osztálytermi folyamatokkal kapcsolatosan. Ezt magyarázhatjuk azzal, hogy a felnőtt nyelvtanulók, akik régebb óta tanulnak nyelveket, inkább hozzászoktak a tanári szerep középpontba állításával, így ők, kicsit ellentmondó módon, az autonómiával kapcsolatos iránymutatást is a tanártól várják el. Ezzel szemben az egyetemisták és a középiskolások inkább hajlanak a tanártól független osztálytermi tényezők figyelembevételére, amikor az autonóm tanulási viselkedésről lehet szó.

2. táblázat. *Autonómia, önszabályozás és motiváció: a leíró statisztika eredményei és a három nyelvtanulói csoport összehasonlítása szóráselméssel*

	<i>Minta</i>	<i>Átlag</i>	<i>Szórás</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>Csoportok közötti összehasonlítás*</i>
Önálló ismeretforrás-keresés	középiskola	3,01	0,76	1,12	0,33	–
	főiskola, egyetem	3,09	0,80			
	felőtt	3,26	0,77			
Technológiai alapú önálló tanulás	középiskola	3,00	0,94	15,99	< 0,01	{3} < {1, 2}
	főiskola, egyetem	3,02	0,92			
	felőtt	2,53	0,90			
Tanulói autonómia	középiskola	3,19	0,64	1,51	0,22	–
	főiskola, egyetem	3,28	0,59			
	felőtt	3,28	0,60			
Osztálytermi folyamatokkal kapcsolatos autonómia	középiskola	3,03	0,82	9,64	< 0,01	{3} < {2, 1}
	főiskola, egyetem	2,92	0,78			
	felőtt	2,68	0,81			
A tanár hatása a tanulói autonómiára	középiskola	3,62	0,82	17,29	< 0,01	{2, 1} < {3}
	főiskola, egyetem	3,52	0,78			
	felőtt	3,84	0,81			
Elkötelezettség szabályozása	középiskola	3,17	0,78	2,59	0,08	–
	főiskola, egyetem	3,26	0,64			
	felőtt	3,33	0,66			
Unalom leküzdésének szabályozása	középiskola	3,48	0,84	3,53	0,03	{3} < {2, 1}
	főiskola, egyetem	3,46	0,80			
	felőtt	3,26	0,87			
Érzelemszabályozás	középiskola	3,56	0,95	0,59	0,55	–
	főiskola, egyetem	3,58	0,85			
	felőtt	3,49	0,87			
Ideális második nyelvi én	középiskola	4,54	0,61	14,13	< 0,01	{3} < {2, 1}
	főiskola, egyetem	4,50	0,52			
	felőtt	4,23	0,63			
Eszköz jellegű motiváció	középiskola	4,25	0,71	13,40	< 0,01	{3} < {1} < {2}
	főiskola, egyetem	4,40	0,61			
	felőtt	4,06	0,70			
Nemzetközi orientáció	középiskola	4,43	0,53	2,63	0,07	–
	főiskola, egyetem	4,48	0,49			
	felőtt	4,34	0,54			
Motivált tanulási viselkedés	középiskola	3,95	0,64	3,60	0,03	{3, 1} < {1, 2}
	főiskola, egyetem	3,99	0,62			
	felőtt	3,82	0,70			

Megjegyzés: * < és > : szignifikáns eltérés

Az önszabályozó stratégiákat mérő tényezők esetében is azt láthatjuk, hogy az átlagértékek nem érik el a 4-es értéket. Ezek az eredmények nagyon hasonlítanak az autonó-

miaskálák átlagaihoz, azaz úgy látszik, nem mindegyik nyelvtanuló képes hatékony módon szabályozni nyelvtanulását. Három skála közül egy esetben találtunk szignifikáns eltérést a három csoport között. Az eredmények alapján a felnőtt nyelvtanulók kevésbé tudják a nyelvtanulással járó unalmat leküzdeni, mint az egyetemisták és a középiskolások. A szignifikánsan alacsonyabb érték utalhat arra, hogy a felnőttek életében sokkal több a kötelezettségvállalás, melyek mind előtérbe kerülhetnek, amikor a nyelvtanulás nehezebben megy. Szó lehet arról is, hogy a nyelvtanulás eleve nehezebben megy a felnőtt korosztálynak, így sokkal lassabban haladnak, és sokkal könnyebben megunhatják a nyelvtanulási folyamatot.

A 4-es körüli átlagok azt mutatják, hogy más magyarországi vizsgálatokhoz hasonlóan a résztvevők valóban motiváltak az angol nyelv tanulására (Kormos és Csizér, 2008). A középiskolások és az egyetemisták erősebb ideális második nyelvi énnel rendelkeznek, a nyelvtanulási motivációjuk és az eszköz jellegű motivációjuk is erősebb, mint a felnőtt nyelvtanulóké, amit magyarázhatunk azzal, hogy a felnőtt mintában szereplők szabadidejükben tanulták az angolt, és nem azért, mert az kötelező iskolai tárgy (középiskolások) vagy nyelvvizsga-bizonyítványra van szükségük a diplomához (főiskolások, egyetemisták). Azonban a felnőttek viszonylag alacsonyabb értékei is magasnak tekinthetők.

A motiváció, az önszabályozó stratégiák és a nyelvtanulási autonómia kapcsolatának vizsgálata

A 3. táblázat a motivációs tényezők és az önszabályozás kapcsolatának erősségét mutatja meg. A legerősebb kapcsolat az önszabályozó tanulás és a motivált tanulási viselkedés között áll fenn, azaz az önszabályozás leginkább magával a motivációval függ össze és nem a motivációt alakító tényezőkkel. Ez mindhárom vizsgált mintára igaz, azaz nincs jelentős különbség a három csoport között. A különböző önszabályozó folyamatok közül az érzelemszabályozás mutat legkevésbé erős kapcsolatot a motivációs tényezőkkel, azaz a szorongás kezelésének képessége kevésbé függ össze a motivációval, bár szerepe a motivált tanulási viselkedés alakításában nem elhanyagolható. Ez a tény rámutat arra, hogy az érzelemszabályozást nemcsak a szorongáson keresztül szükséges mérni, hanem más tényezőkkel is.

A 4. táblázat a motivációs tényezők és az autonóm tanulást mérő skálák kapcsolatának erősségét szemléltetik. Ebben az esetben is elmondhatjuk, hogy egyrészt nincsenek markáns különbségek a három csoport között, másrészt az autonóm tanulási viselkedés magával a motivált tanulási viselkedést mérő skálával mutatja a legszorosabb kapcsolatot, nem a motivációt bejósolható egyéb tényezőkkel. Úgy tűnik, az osztálytermi folyamatokkal kapcsolatos autonómia szinte semmilyen kapcsolatban nem áll a motivációval. Ezt magyarázhatjuk azzal, hogy az osztálytermi munka során nagyon kevés olyan alkalom nyílik a nyelvtanulók számára, amikor autonóm módon viselkedhetnek. Azonban a tanár hatását mérő skála szignifikáns kapcsolatot mutat a nyelvtanulók motivációjával, amiből viszont azt a következtetést vonhatjuk le, hogy a motivált diákok részéről lenne igény autonóm tanulást lehetővé tevő osztálytermi munkára, ugyanakkor ennek bevezetése nem történhet egyik napról a másikra.

3. táblázat. A motivációs tényezők és az önszabályozás kapcsolatának erőssége (*r*)

<i>Minta</i>	<i>Elkötelezettség szabályozása</i>	<i>Unalom leküzdésének szabályozása</i>	<i>Érzelmeszabályozás</i>
<i>Középiskolások</i>			
Motivált tanulási viselkedés	0,68**	0,52**	0,31**
Ideális második nyelvi én	0,30**	0,30**	0,07
Eszköz jellegű motiváció	0,21**	0,16*	0,07
Nemzetközi orientáció	0,19**	0,17*	0,11
<i>Egyetemisták, főiskolások</i>			
Motivált tanulási viselkedés	0,62**	0,45**	0,33**
Ideális második nyelvi én	0,31**	0,23**	0,06
Eszköz jellegű motiváció	0,25**	0,21**	0,09
Nemzetközi orientáció	0,19**	0,17**	0,17**
<i>Felnőtt nyelvtanulók</i>			
Motivált tanulási viselkedés	0,74**	0,48**	0,29**
Ideális második nyelvi én	0,39**	0,21**	0,12
Eszköz jellegű motiváció	0,24**	0,17*	0,01
Nemzetközi orientáció	0,34**	0,209**	0,04

Megjegyzés: *A korrelációs együttható 0,05 szinten szignifikáns. **A korrelációs együttható 0,01 szinten szignifikáns.

4. táblázat. Motivációs tényezők és a nyelvtanulási autonómia kapcsolatának erőssége (*r*)

<i>Minta</i>	<i>Forráskeresés</i>	<i>Technológia-használat</i>	<i>Tanulói autonómia</i>	<i>Osztálytermi foly.</i>	<i>Tanári hatás</i>
<i>Középiskolások</i>					
Motivált tanulási viselkedés	0,45**	0,41**	0,568**	0,13	0,30**
Ideális második nyelvi én	0,20**	0,31**	0,23**	0,09	0,17**
Eszközjellegű motiváció	0,22**	0,18**	0,29**	0,15*	0,09
Nemzetközi orientáció	0,29**	0,24**	0,28**	0,21**	0,17*
<i>Egyetemisták, főiskolások</i>					
Motivált tanulási viselkedés	0,50**	0,44**	0,69**	0,08	0,12*
Ideális második nyelvi én	0,27**	0,27**	0,39**	0,09	0,24**
Eszközjellegű motiváció	0,24**	0,34**	0,42**	0,03	0,13*
Nemzetközi orientáció	0,14*	0,28**	0,32**	0,03	0,08
<i>Felnőtt nyelvtanulók</i>					
Motivált tanulási viselkedés	0,49**	0,32**	0,66**	0,02	0,25**
Ideális második nyelvi én	0,23**	0,24**	0,36**	0,09	0,19**
Eszközjellegű motiváció	0,21**	0,34**	0,26**	0,20**	0,15*
Nemzetközi orientáció	0,25**	0,25**	0,32**	0,14	0,26**

Megjegyzés: Az autonómiaskálák címkéit rövidítve adjuk meg. *A korrelációs együttható 0,05 szinten szignifikáns. **A korrelációs együttható 0,01 szinten szignifikáns.

Az önszabályozó stratégiák és az autonómia kapcsolatának vizsgálatokor (5. táblázat) szintén nem találtunk jelentős különbségeket a három nyelvtanulói csoport között. A korrelációs együtthatók arra utalnak, hogy az önszabályozó folyamatok és az autonómia kapcsolatának legerősebb oldala a tanulói autonómia, az önálló ismeretforrás-keresés és a modern számítógépes technológiák használata. Az osztálytermi folyamatok és a tanári hatás szerepe kisebbnek tűnik az önszabályozás folyamatában. Az, hogy a tényezők között nincs kiugróan magas korrelációs együttható, azt is szemlélteti, hogy a két látens dimenzió valóban különböző folyamatokat mér, és nem szabad a két tényezőt egyként kezelni.

5. táblázat. Az önszabályozó stratégiák és az autonómia kapcsolatának erőssége (*r*)

<i>Minta</i>	<i>Forrás-keresés</i>	<i>Technológia-használat</i>	<i>Tanulói autonómia</i>	<i>Osztálytermi foly.</i>	<i>Tanári hatás</i>
<i>Középiskolások</i>					
Elkötelezettség szabályozása	0,49**	0,34**	0,68**	0,15*	0,41**
Unalom leküzd. szabályozása	0,44**	0,46**	0,58**	0,21**	0,18*
Érzelmi szabályozás	0,21**	0,27**	0,31**	0,03	0,02
<i>Egyetemisták, főiskolások</i>					
Elkötelezettség szabályozása	0,53**	0,33**	0,69**	0,12*	0,11
Unalom leküzd. szabályozása	0,52**	0,42**	0,55**	0,18*	0,04
Érzelmi szabályozás	0,31**	0,29**	0,43**	0,03	0,11
<i>Felnőtt nyelvtanulók</i>					
Elkötelezettség szabályozása	0,51**	0,22**	0,71**	0,12	0,27**
Unalom leküzd. szabályozása	0,48**	0,40**	0,60**	0,12	0,06
Érzelmi szabályozás	0,26**	0,21**	0,34**	0,04	0,12

Megjegyzés: Az autonómiaskálák címkéit helyhiány adjuk meg. *A korrelációs együttható 0,05 szinten szignifikáns. **A korrelációs együttható 0,01 szinten szignifikáns.

A vizsgált korcsoportok között minimális a különbség az önszabályozási stratégiák és az autonómia kapcsolatában. Mindössze azt figyelhetjük meg, hogy a felnőtt nyelvtanulók esetében gyengébb a kapcsolat az osztálytermi folyamatokkal kapcsolatos autonómia és az önszabályozási stratégiák között. Ez valószínűleg azzal a tendenciával magyarázható, hogy a felnőtt nyelvtanulók kisebb mértékben tartották fontosnak azt, hogy az osztálytermi folyamatokban dönthessenek, és ezért elképzelhető, hogy ez a tényező kisebb szerepet játszik abban, mennyire hatékonyan képesek tanulási folyamataik szabályozására. Azonban a korrelációs együtthatók e két minta között minden vizsgált csoportban igen alacsonyak.

Összegzés

A tanulmányban bemutatott kutatás során arra kerestük a választ, mi jellemzi három különböző nyelvtanulói korosztály motivációját, önszabályozó stratégiáit és autonóm tanulásukat, valamint milyen kapcsolatban állnak ezek a tényezők. Az eredmények szerint a diákok motivációjának erőssége megfelelő, de az önszabályozó és az autonóm tanulási viselkedésük alacsonyabb az elvárhatónál. Ezeket az adatokat magyarázhatjuk a magyarországi osztályterem tanárközpontú világával, ami az idegen nyelvi órákra is jellemző. Az összefüggés-vizsgálatok eredményei megerősítik a szakirodalmi állításokat, melyek szerint a motiváció, az önszabályozás és az autonómia egymást erősítő folyamatok. Úgy tűnik, mind az önszabályozás, mind az autonómia közvetlenül kapcsolódik a motivációhoz, és kevésbé erősen hat a motivációt alakító egyéb tényezőkre. A közepes erősségű kapcsolatok arra utalnak, hogy az autonóm tanulási viselkedés és az önszabályozó tanulás egymást csak részben átfedő folyamatok.

Úgy véljük, az eredmények értelmezésekor mindenképpen szükséges figyelembe venni néhány, a kutatás mintájával és módszerével kapcsolatos jellemzőt. Az adatfelvételekre csak Budapesten került sor, ezért az ország más városaiban eltérő eredmények születhettek volna. Ugyancsak fontos, hogy a korrelációs elemzések nem adnak lehetőséget ok-okozati összefüggések levonására, ezekből csak a kapcsolat erősségére vonható le következtetés, irányára nem. A kérdőíves kutatások általános gyengéire szintén fel kell hívni a figyelmet: csak azokat a tényezőket tudtuk vizsgálatunkban elemezni, amelyeket a kérdőívben mérhetővé tettünk. A további vizsgálatok tervezésénél mindenképpen pontosítani kell a kérdőívet és részletesebben fel kell tárni a vizsgált jellemzőket.

További kutatásokban foglalkozni kellene az itt vizsgált tényezőkkel különböző kvantitatív módszerek segítségével, például a csoportok közötti különbségek feltárásával, illetve kvantitatív munkáknak kellene feltérképezni a tényezők közötti, egymásra kölcsönösen ható kapcsolatokat.

A tanulmány első szerzője az OTKA 83243 számú pályázat keretében végezte munkáját.

Irodalom

- Benson, P. (2001): *Teaching and researching learner autonomy in language learning*. Longman, London.
- Benson, P. (2007): Autonomy in language teaching and learning. *Language Teaching*, **40**. 21–40.
- Blin, F. (2004): CALL and the development of learner autonomy: Towards an activity-theoretical perspective. *ReCALL*, **16**. 377–395.
- Boekaerts, M., Pintrich, P. R. és Zeider, M. (2000): *Handbook of self-regulation*. Academic Press, San Diego, California.
- Corno, L. és Kanfer, R. (1993): The role of volition in learning and performance. *Review of Research in Education*, **21**. 301–341.

A nyelvtanulási autonómia, az önszabályozó stratégiák és a motiváció kapcsolatának vizsgálata

- Dörnyei, Z. (2001): *Teaching and researching motivation*. Longman, Harlow.
- Dörnyei, Z. (2005): *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Lawrence Erlbaum, Mahwah, NJ.
- Dörnyei, Z. és Ushioda, E. (2009, szerk.): *Motivation, language identity and the L2 Self*. Multilingual Matters, Bristol.
- Dörnyei, Z. és Ushioda, E. (2010): *Teaching and researching motivation (2nd ed.)*. Longman, London.
- Eurobarometer (2006): Europeans and their languages. Special Eurobarometer 243–Wave 64.3. Brussels: European Commission. Elérhető: http://ec.europa.eu/education/languages/pdf/doc631_en.pdf. Utolsó megtekintés: 2011. január 3.
- Forgas, J., Baumeister, R. és Tice, D. (2009): *Psychology of self-regulation*. Psychology Press, New York.
- Gardner, R. C. (2006): The socio-educational model of second language acquisition: A research paradigm. *EUROSLA Yearbook*, 6. 237–260.
- Holec, H. (1981): *Autonomy in foreign language learning*. Oxford: Pergamon Press.
- Kormos, J. és Csizér, K. (2008): Age-related differences in the motivation of learning English as a foreign language: attitudes, selves and motivated learning behaviour. *Language Learning*, 58. 327–355.
- Kormos, J. és Csizér, K. (2012). Language learning autonomy: an investigation of English majors. In: Illés, É. és Eitler, T. (szerk.): *Studies in applied linguistics in honor of Edit H. Kontra*. ELTE BTK. Budapest, 75–84.
- Kuhl, J. (1985): Volitional mediators of cognition-behavior consistency: Self-regulatory processes and action versus state orientation. In: Kuhl, J. és Beckmann, J. (szerk.): *Action control: From cognition to behavior*. Springer, Berlin. 101–128.
- Larkin, J. H. és Simon, H. A. (1987): Why a diagram is (sometimes) worth ten thousand words. *Cognitive Science*, 9. 11. sz. 65–99.
- Masgoret, A.-M. és Gardner, R. C. (2003): Attitudes, motivation and second language learning: A meta-analysis of studies conducted by Gardner and associates. *Language Learning*, 53. 123–163.
- Molnár Éva (2002): Önszabályozó tanulás: nemzetközi kutatási irányzatok és tendenciák. *Magyar Pedagógia*, 102. 1. sz. 63–79.
- Molnár Éva (2003): Néhány személyes motívum szerepe az önszabályozó tanulásban. *Magyar Pedagógia*, 103. 2. sz. 155–175.
- Molnár Éva (2009): Az önszabályozás értelmezései. *Magyar Pedagógia*, 109. 4. sz. 343–364.
- Murray, G., Gao, X. és Lamb, T. (2011): *Identity, motivation and autonomy in language learning*. Multilingual Matters, Bristol.
- Neves, D. M. és Anderson, J. R. (1981): Knowledge compilation: Mechanisms for the automatization of cognitive skills. In: Anderson, J. R. (szerk.): *Cognitive skills and their acquisition*. Lawrence Erlbaum, Hillsdale. 57–84.
- Noels, K. A., Clément, R. és Pelletier, L. G. (1999): Perceptions of teacher communicative style and students' intrinsic and extrinsic motivation. *Modern Language Journal*, 83. 23–34.
- Noels, K. A., Clément, R. és Pelletier, L. G. (2001): Intrinsic, extrinsic, and integrative orientations of French Canadian learners of English. *Canadian Modern Language Review*, 57. 424–442.
- Oxford, R. L. (2003): Toward a more systematic model of L2 learner autonomy. In: Palfreyman, D. és Smith, R. C. (szerk.): *Learner autonomy across cultures: Language education perspectives*. Palgrave Macmillan, Basingstoke. 75–91.
- Pintrich, P. R. és De Groot, E. V. (1990): Motivation and self-regulated learning components of academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82. 33–40.

- Reeve, J., Ryan, R. M., Deci, E. L. és Jang, H. (2008): Understanding and promoting autonomous self-regulation: A self-determination theory perspective. In: Schunk, D. H. és Zimmerman, B. J. (szerk.): *Motivation and self-regulated learning: Theory, research and applications*. Lawrence Erlbaum, New York. 223–244
- Réthy Endréné (2002): A kognitív és motivációs önszabályozást kialakító oktatás. *Iskolakultúra*, **11**. 2. sz. 3–11.
- Spratt, M., Humphreys, G. és Chan, V. (2002): Autonomy and motivation: which comes first? *Language Teaching Research*, **6**. 245–266.
- Tseng, W. T., Dörnyei, Z., és Schmitt, N. (2006): A new approach to assessing strategic learning: The case of self-regulation in vocabulary acquisition. *Applied Linguistics*, **27**. 78–102.
- Ushioda, E. (1996): *Learner autonomy 5: The role of motivation*. Authentik, Dublin.
- Ushioda, E. (2003): Motivation as a socially mediated process. In: Little, D., Ridley, J. és Ushioda, E. (szerk.): *Learner autonomy in the foreign language classroom: Teacher, learner, curriculum and assessment*. Authentik, Dublin. 90–102.
- Ushioda, E. (2006): Motivation, autonomy and sociocultural theory. In: Benson, P. (szerk.): *Learner autonomy 8: Insider perspectives on autonomy in language learning and teaching*. Authentik, Dublin. 5–24.
- Yashima, T. (2002): Willingness to communicate in a second language: The Japanese EFL context. *Modern Language Journal*, **86**. 54–66.
- Zimmerman, B. J. (1998): Developing self-fulfilling cycles of academic regulation: An analysis of exemplary instructional models. In: Schunk, D. H. és Zimmerman, B. J. (szerk.): *Self-regulated learning: From teaching to self-reflective practice*. Guilford Press, New York. 1–19.
- Zimmerman, B. J. és Schunk, D. H. (2008): Motivation: An essential dimension of self-regulated learning. In: Schunk, D. H. és Zimmerman, B. J. (szerk.): *Motivation and self-regulated learning: Theory, research and applications*. Lawrence Erlbaum, New York. 1–30.

ABSTRACT

KATA CSIZÉR AND JUDIT KORMOS: A STUDY OF THE RELATIONSHIP BETWEEN LEARNER AUTONOMY, SELF-REGULATION STRATEGIES AND MOTIVATION

Learner autonomy and self-regulation strategies have become increasingly important in foreign language learning. Indeed, lacking these, learners might not be able to exploit opportunities for learning. This study investigates the relationship between language learning motivation, learner autonomy and self-regulation strategies by means of a correlational analysis. A new questionnaire was developed for Hungarian learners and administered to 638 participants in three age groups: secondary school learners, university students and adult language learners. The analyses reveal that while participants appear to be motivated to learn English, their level of autonomy and use of self-regulation strategies prove to be lower than their level of motivation. Based on the correlational results, it seems that both learner autonomy and the use of self-regulation strategies show a significant correlation with motivation, while the two former demonstrate only partial overlap, which indicate that they should certainly be considered separate latent constructs in future studies.

Magyar Pedagógia, **112**. Number 1. 3–17. (2012)

Levelezési cím / Address for correspondence:

Csizér Kata, ELTE BTK DEAL H-1088 Budapest, Rákóczi út 5.

Kormos Judit, Department of Linguistics and English Language, County South, Lancaster University, Lancaster LA1 4YL, United Kingdom