

Középiskolások tanulás iránti attitűdje

A tanuláshoz való viszonyt befolyásoló motívumok empirikus megismerése a gyakorló pedagógus számára azért kiemelten fontos, mert eszerint választhat megalapozottan (nem próba-szerencse döntéssel) az ismert motivációs eljárások közül. Kutatási beszámolóink adott motívumcsoportokról (TÓTH, 2001), azok összekapcsolódásáról szól, egyúttal bemutatja a problémamegoldással és a tanulmányi eredményességgel való összefüggéseket is.

A VIZSGÁLAT HÁTTERE, CÉLJA

E helyen nem célunk – ebben a terjedelemben nem volna lehetséges – részletes megalapozó áttekintést adni (megteszi azt az idevonatkozó szakirodalom, pl. RÉTHYNÉ, 2003B), így pusztán az elméleti keret legfontosabb elemeit említjük meg.

A tanulási kedvet számos tényező befolyásolja, miként az TÓTH (2000) rövid összeállításából is kitűnik. Ezeket végigtekintve egyszersmind felismerhető, hogy a tanulási motiváció – amely energetizálja, aktivizálja, irányítja, integrálja a tanulást – a tanuló és a környezete között létrejött komplex kognitív, affektív és effektív interakciós folyamatban fejlődik (lásd JÓZSA, 2002; RÉTHYNÉ, 1988, 2001A).

Abban az esetben, amikor a tanuló önmagát motiválja, és a tanulási tevékenységét önállóan, önmagáért felelősen tervezi, strukturálja, vezérli és kontrollálja, önszabályozott tanulásról beszélhetünk (RÉTHYNÉ, 2003A, 2003B). RÉTHY ENDRÉNÉ (2003A) szerint a legalapvetőbb különbség a tanulók között az, hogy képesek-e az önszabályozásra vagy sem. Az önszabályozásra képes tanulók a tudásukat megkonstruálják, s ekként mély koncepcionális tudásra tesznek szert (lásd még NAHALKA, 2002). Jellemző rájuk a kialakult érdeklődés, belső célok állítása, saját képességeik reális ismerete, a tanulás szeretete.

Mindent összevetve a hosszú távon is érvényesülő motiváció – a túlnyomóan belső késztetés hatására létrejövő tanulás – a megfelelő kognitív, tanulási motívumrendszer kiépülése, fenntartása esetén valósulhat meg. A kognitív motívumok rendszerét és annak fejlesztési lehetőségeit NAGY JÓZSEF (2000) részletesen elemzi. Kijelenti, amennyiben a tanulóban nem alakul ki attraktív motívumrendszer a megismerés, a tanulás iránt, akkor nincsen lehetősége értelmű kiművelésére. (A tanulás külső motivátorairól, a motiválás módszereiről, azok hatásának vizsgálatáról lásd pl. RÉTHYNÉ könyvét, 1988). Arról van szó tehát, hogy a tanulás összekapcsolódik a motivációval, a motiváció is a tanulási folyamatban keletkezik (RÉTHYNÉ, 2001B). Vagyis az egyes tanulók már kialakult nézeteit, meggyőződését, értékelési rendszerét, valamint az azokat meghatározó környezeti, pedagógiai befolyásokat, s az interakciós partnerek szerepkapcsolatait átfogó módon célszerű figyelembe venni (RÉTHYNÉ, 1988, 2003B). Ez egyben azt is jelzi, hogy a tanulási motiváció – komplexitása miatt – multidiszciplináris prob-

léma (NAGY, 2000). (A kérdéskört pedagógiai, pszichológiai, szociológiai, etikai és mentálhigiénés aspektusok integrálásával mutatja be RÉTHYNE, 2003B.)

A tanulás és motiváció összefüggésében az attitűd a viselkedéssel való kapcsolata miatt válik fontossá, hiszen felmérése azzal kecsegtet, hogy ily módon bejósolható a viselkedés. Bár a szó jelentéstartalma többé-kevésbé nyilvánvaló, szabatos értelmezése attól az elméleti kerettől függ, amelybe a fogalmat beemelik. Lényeges azonban, hogy az attitűdök kognitív, affektív és viselkedéses összetevők együtteseként foghatók fel (ATKINSON ÉS HILGARD, 2005; CSEPELI, 2001; HORVÁTH, 2004). Vizsgálatunkban az attitűdre olyan affektív válaszként hivatkozunk, amely pozitív vagy negatív beállítódást foglal magában (DOBI, 2001).

Kérdés persze, hogy az attitűdök mennyire jósolják be a viselkedést (lásd FISHBEIN, 2002). Általánosságban elmondható, hogy a számunkra fontos, a személyes élményen alapuló, a belső ellentmondásoktól mentes (erős és konzisztens), a speciálisan az attitűdtárggyal kapcsolatos, a hozzáférhető attitűdök inkább a meghatározók (ATKINSON ÉS HILGARD, 2005; KISS, 2004).

Mindezek számbavétele azért is ajánlatos, mert az oktatási folyamatban a véleményalkotás kulcskérdés. A tanárnak – mint a tanulás irányítójának – ismernie kell a tanulási attitűdök felépítését, szerepét, megváltoztathatóságuk lehetőségeit. Ami a pedagógiai gyakorlatot illeti, CSAPÓ BENŐ ÉS KOROM ERZSÉBET (2002) az iskola legnagyobb kudarcát a tanulók attitűdjeinek formálásában látja. Kutatások eredményei azt mutatják, hogy az iskolázás előrehaladtával a tanulás iránti motiváció csökken (lásd pl. JÓZSA, 2002), az attitűdök folyamatosan romlanak (CSAPÓ, 2000, 2002B; KOROM, 2002).

E beszámoló célja eligazítást adni elsősorban a pedagógusjelölteknek, a gyakorló pedagógusoknak abban, hogy milyen motívumok befolyásolhatják például a középiskolás diákok tanuláshoz való viszonyát, teljesítményét. Ugyanis az attitűdvizsgálatunkat és annak eredményeit újragondolva, a tanárok felmérhetik tanítványaik attitűdjeit, következőleg azokat saját gyakorlati tapasztalataikra, megismeréseikre alapozva hatékonyabban alakíthatják (pl. a negatív hatások korlátozásával), adott esetekben – az önszabályozó aktivitás javára – tudatosíthatják. E tanári feladatok végrehajtása során külön segítséget kell nyújtani az önregulációval nem rendelkező tanulók számára.

MÓDSZER

Minta: A vizsgálatban összesen 858 középiskolás szerepelt: 773 magyar (budapesti [78 fő], kaposvári [273 fő], nagyatádi [169 fő], szegedi [253 fő]) és 85 szlovákiai magyar (rimaszombati [69 fő], tornaljai [16 fő]). Évfolyamok a magyar mintában: 9. o. (137 fő), 10. o. (169 fő), 11. o. (308 fő) és 12. o. (159 fő). A szlovák tanulók esetében: 9. o. (20 fő), 10. o. (39 fő), 11. o. (10 fő), 12. o. (12 fő) és 13. o. (4 fő). A mintavétel nem kötődik a magyar vagy a szlovák viszonyokhoz, az osztályok nem reprezentálják azokat. Ám vizsgálatunkban a reprezentativitás kérdése másként vetődik fel, hiszen célunk az, hogy bizonyos jelenségeket mélyebben megértsünk, összefüggéseket tárjunk fel, új felismerésekhez jussunk (azaz nem a kapott eredmények általánosításáról van szó).

Mérőeszközök: A szakirodalomból kiválasztott – *validnak*, érvényesnek tartott – 31 ítemes *attitűdkérdőív* (lásd TÓTH, 2001) hat motívumcsoportja: (A1) továbbtanulás, érvényesülés, magasabb iskola (5 item), (A2) érdeklődés, kutatás (5 item), (A3) elmélyülés, kitartó munka

(5 item), (A4) jó jegy az iskolában (5 item), (A5) megfelelő pozíció elfoglalása az osztályban (5 item), valamint (A6) jutalom a családban (6 item). Az általánosítás érdekében azonban néhány itemnél kisebb fogalmazásbeli változtatást végeztünk: pl. szülők helyett család. A tanulók kijelentésenként 5 fokozatú Likert-típusú skálán jelezhettek egyetértésük vagy egyet nem értésük erősségét. Aszerint, hogy mennyire kedvező attitűdöt mutat a válasz, emelkedik a pontszám: értékelésünkben 5 pont a magas és 1 pont az alacsony. Bevontunk egy *adatlapot* és egy saját fejlesztésű – 13 fejtörőből álló – *problémamegoldó tesztet* is. (A *Fejtörő-teszt* összeállításáról lásd: KONTRA, 1999.) A tanulmányi eredményesség mutatójaként (TE) a felmérést megelőző félév tanulmányi átlagát vettük fel.

Adatfelvétel: A mérést 2004-ben valósítottuk meg egy nagyobb kutatási munkaterv keretében. (A program egyéb eredményeiről, ahol az attitűdök mint háttérváltozók jelennek meg, lásd: KONTRA, 2003, 2004.) Az összes tesztet osztálykeretben töltötték ki. A felügyelő tanárok számára írásba foglalt, részletes útmutatók készültek. Mivel az iskolák később osztályaik teljesítményeiről és az egész minta átlagáról visszajelzést kaptak, számukra a kutatásban való részvétel – összevetéseket is lehetővé tevő – praktikus információkat nyújtott.

EREDMÉNYEK

Előbb a mérőeszközök *populációfüggő* reliabilitását becsüljük meg, és a dimenziócsökkentések eredményeit ismertetjük. Később a magyarázó modelleket írjuk le, egyben bemutatjuk a fiúk és a lányok statisztikai mutatóival végzett hipotézisvizsgálatokat is.

A feladatlapok megbízhatóságának mérésére a tesztek belső konzisztenciájának jellemzésére szolgáló legszemléletesebb reliabilitásmutatót, a CRONBACH-féle alfát számítottuk ki: az attitűdkérdőívre 0,81, a Fejtörők-tesztre 0,71 értékek adódtak. Itt közöljük az attitűdök összpontszáma (jelölje Aö) és az egyes motívumcsoportok közti korrelációs együtthatókat: $r_{A\hat{o}A1} = 0,69$, $r_{A\hat{o}A2} = 0,46$, $r_{A\hat{o}A3} = 0,59$, $r_{A\hat{o}A4} = 0,66$, $r_{A\hat{o}A5} = 0,72$ és $r_{A\hat{o}A6} = 0,62$; mindegyikre nézve $p < 0,001$.

Az összefüggés-vizsgálatokhoz a tesztek itemeiből különböző adatredukciós eljárásokkal képeztünk aggregált változókat. Ami a *Fejtörő-tesztet* illeti, főkomponens-elemzés során öt fejtörővel hoztunk létre *főkomponenst* (FFK) 40,4 százaléknyi megőrzött információval. Az attitűdkérdőív látens változóit faktorelemzéssel kerestük. Két faktorban (BF és KF) ragadhatók meg a belső, illetve a külső motívumcsoportok 43,4% információtartalommal. A *belső motiváció faktoron* (BF) ül az A2 és A3 változó, míg a *külső motiváció faktort* (KF) az A4, A5 és A6 alkotja.

A TE és motívumcsoportok közötti korrelációs együtthatókat felhasználva hierarchikus klaszteranalízist végeztünk. Külön a magyar és a szlovák tanulókra nézve két dendrogramon követhetjük nyomon a klaszterek szerveződését. Kiemelhető, hogy a szlovák tanulóknál az (1) A1, A4, A3 és (2) A5, A6, A2 csoportoktól élesen különválik a TE. Érdeemes megjegyezni, hogy míg a magyar mintán a TE és az attitűdkérdőív közti korreláció szignifikáns a $p = 0,001$ valószínűségi szinten is ($r = 0,26$), addig a szlovákoknál ez a korrelációs együttható ($r = -0,03$) túlságosan kicsi ahhoz, hogy a változók közti kapcsolatra lehessen következtetni ($p > 0,82$).

Azt, hogy hogyan függ a TE a motívumcsoportoktól és a nemtől, a flexibilis gondolkodástól, a nemzeti hovatartozástól, kétutas ANOVA-val tanulmányoztuk. Az interakciók nem szignifikánsak ($p > 0,05$), ami a független változók önálló hatását jelenti.

A TE-vel mint függő változóval többváltozós lineáris regresszióanalízist hajtottunk végre (FORWARD módszerrel). Azt, hogy a függő változó teljes változatosságának, varianciájának hány százalékát tulajdoníthatjuk az i -edik független változó hatásának, az $r_i \cdot \beta_i \cdot 100$ szorzattal adjuk meg, ahol r_i a megfelelő korrelációt és β_i a standardizált regressziós együtthatót jelöli. Eredmények a magyar mintán: elégedettség (hatás 13,9%), anya iskolázottsága (4,3%), nem (6,4%), FFK (3,0%), BF (3,4%), apa iskolázottsága (2,6%) és KF (1,0%); összes ismert hatás 34,6%. Kizárt változók: tanulási idő, megoldásminta követése. A szlovák mintán: elégedettség (27,7%), nem (7,6%), megoldásminta követése (4,6%); összes ismert hatás 39,9%. Itt a kizárt változók: KF, BF, FFK, tanulási idő, apa iskolázottsága és anya iskolázottsága.

A magyar iskolákra a motívumcsoportok megjelenítésével – és a napi átlagos tanulási idő bevonásával – útmodellt alkottunk (a nem specifikált változók hatása 87%). Az útdiagramon az utak erősségét jelző regressziós bétákat is feltüntettük.

A magyar középiskolások körében megvizsgáltuk a nemek közti különbségek szignifikanciáját az alapvető változók (TE, FFK, BF, KF és Aö) szerinti bontásban. A szignifikáns ($p < 0,05$) eltéréseket megnézve ugyancsak szembeötlő a lányok „fölnye”.

A magyar lányok és fiúk különbözőségét diszkriminancia-analízis segítségével is kutattuk. Ennek során csak egy szignifikáns ($p < 0,001$) diszkrimináló függvényt kaptunk. A struktúra-mátrix: A3 (0,63), A6 (-0,55), A2 (0,52), A1 (0,41). Az egyes csoportokhoz tartozó diszkriminanciafüggvény-átlagok: lányoknál 2,4, fiúknál -0,34.

ÖSSZEGRÉS

Bízunk abban, hogy az iskolákban egyre több pedagógus fog alkalmazni olyan vizsgálo eljárásokat, amelyeket szakirányú (pszichológiai) képzettség nélkül is fel tud használni a tanítványai megismerésében. A bemutatott kérdőíves módszer ilyen: segítségével a gyakorló tanár megtudhatja, hogy kinek milyen a tanulás iránti attitűdje. *A motívumokat időben fel kell tární, hiszen azokat kialakítani, működtetni és formálni kell.* Mindeközben a külső szabályozást igénylő tanulókat el kell vezetni az önszabályozáshoz.

Kutatási beszámolónk legvégén három fő szempontot emelünk ki a gyakorlati alkalmazásokhoz. Egyrészt az iskolákban használt – különösen a szakirodalomból átvett – *kérdőívek, tesztek eredményeinek értelmezése* megfelelő elméleti háttér nélkül kétséges, a leegyszerűsítő félreértelmezések pedig sokat ártnanak. Másrészt különféle vizsgálati elágazásokból nyert adatok arra in-tenek, hogy a *tanulási motiváció fejlesztése* terén sok még az elméleti tisztázatlanság, hiányosság és ösztönösség. Harmadrészt, ha az affektív célok megfogalmazásával nem történik meg azok *értékelési módszereinek* megadása, az iskola nevelő hatása nemigen javítható.

IRODALOM

- ATKINSON & HILGARD; SMITH, E. E., NOLEN-HOEKSEMA, S., FREDRICKSON, B. L., LOFTUS, G. R. (2005): *Pszichológia*. 3. KIAD. OSIRIS KIADÓ, BUDAPEST.
- CSAPÓ BENŐ (2000): *A tantárgyakkal kapcsolatos attitűdök összefüggései*. MAGYAR PEDAGÓGIA, 3. SZ. 343-366.
- CSAPÓ BENŐ (2002A): *Az iskolai tudás felszíni rétegei: mit tükröznek az osztályzatok*. IN: CSAPÓ BENŐ (SZERK.): *Az iskolai tudás*. OSIRIS KIADÓ, BUDAPEST.
- CSAPÓ BENŐ (2002B): *Iskolai osztályzatok, attitűdök, műveltség*. IN: CSAPÓ BENŐ (SZERK.): *Az iskolai műveltség*. OSIRIS KIADÓ, BUDAPEST.

CSAPÓ BENŐ (2003): *A képességek fejlődése és iskolai fejlesztése*. AKADÉMIAI KIADÓ, BUDAPEST.

CSAPÓ BENŐ (2004): *Tudás és iskola*. MŰSZAKI KÖNYVKIADÓ, BUDAPEST.

CSAPÓ BENŐ ÉS KOROM ERZSÉBET (2002): *Az iskolai tudás és az oktatás minőségi fejlesztése*. IN: CSAPÓ BENŐ (SZERK.): *Az iskolai tudás*. OSIRIS KIADÓ, BUDAPEST.

CSEPELI GYÖRGY (2001): *Szociálpszichológia*. OSIRIS KIADÓ, BUDAPEST.

DOBI JÁNOS (2001): *A matematika tanulásának affektív feltételei*. IN: CSAPÓ BENŐ ÉS VIDÁKOVICH TIBOR (SZERK.): *Neveléstudomány az ezredfordulón*. NEMZETI TANKÖNYVKIADÓ, BUDAPEST.

ÉNTWISTLE, N. ÉS KOZÉRI BÉLA (1986): *Tanulási stílusok, tanulási orientációk*. VÁLTOZÓ PEDAGÓGIA, 1. SZ. 35-48.

FISHBEIN, M. (2002): *Az attitűd és a viselkedés predikciója*. IN: LENGYEL ZSUZSANNA (SZERK.): *Szociálpszichológia*. SZÖVEGGYŰJTEMÉNY. OSIRIS KIADÓ, BUDAPEST.

FÜLÖP MÁRTA (2002): *Versengés az iskolában*. IN: MÉSZÁROS ARANKA (SZERK.): *Az iskola szociálpszichológiai jelenségvilága*. ELTE EÖTVÖS KIADÓ, BUDAPEST.

HORVÁTH GYÖRGY (2004): *Pedagógiai pszichológia*. NEMZETI TANKÖNYVKIADÓ RT., BUDAPEST.

JÓZSA KRISZTIÁN (2002): *Tanulási motiváció és humán műveltség*. IN: CSAPÓ BENŐ (SZERK.): *Az iskolai műveltség*. OSIRIS KIADÓ, BUDAPEST.

KIMURA, D. (2003): *Női agy, férfi agy*. KAIROSZ KIADÓ, BUDAPEST.

KISS PASZKÁL (2004): *Vélemény, véleményformálás: attitűdök szerepe a nevelésben*. IN: N. KOLLÁR KATALIN ÉS SZABÓ ÉVA (SZERK.): *Pszichológia pedagógusoknak*. OSIRIS KIADÓ, BUDAPEST.

KONTRA JÓZSEF (1999): *A gondolkodás flexibilitása és a matematikai teljesítmény*. MAGYAR PEDAGÓGIA, 99. ÉVF. 2. SZ. 141-155.

KONTRA JÓZSEF (2000): *A kreativitás és a matematikai teljesítmény minősítő értékelése*. MAGYAR PEDAGÓGIA, 2000. 100. ÉVF. 3. SZ. 249-273.

KONTRA JÓZSEF (2002): *What meaning do math grades convey?* IN: PERCZNE GÖCSEI TÜNDE (TECH. SZERK.): *II. Országos Neveléstudományi Konferencia. A tudásalapú társadalom pedagógiája*. PROGRAM, TARTALMI ÖSSZEFOGLALÓK. MTA PEDAGÓGIAI BIZOTTSÁG, BUDAPEST. 236.

KONTRA JÓZSEF (2003): *Mindennapi érvelések vizsgálati középiskolai tanulók körében*. IN: BUDA ANDRÁS ÉS HOLIK ILDIKÓ (SZERK.): *III. Országos Neveléstudományi Konferencia. Az európai tanulási tér és a magyar neveléstudomány*. PROGRAM, TARTALMI ÖSSZEFOGLALÓK. MTA PEDAGÓGIAI BIZOTTSÁG, BUDAPEST. 50.

KONTRA JÓZSEF (2004): *Mindennapi érvelések vizsgálati pedagógusjelöltek körében*. (ABSZTRAKT.) IN: LEHMANN MAGDOLNA ÉS NIKOLOV MARIANNE (SZERK.): *IV. Országos Neveléstudományi Konferencia. Tanulás, kommunikáció, nevelés*. PROGRAM, TARTALMI ÖSSZEFOGLALÓK. MTA PEDAGÓGIAI BIZOTTSÁG, BUDAPEST. 120.

KOROM ERZSÉBET (2002): *Utószó a második kiadáshoz. Az iskolai tudás: újabb elemzések és eredmények*. CSAPÓ BENŐ (SZERK.): *Az iskolai tudás*. 2. KIAD. OSIRIS KIADÓ, BUDAPEST.

NÁGY JÓZSEF (2000): *XXI. század és nevelés*. OSIRIS KIADÓ, BUDAPEST.

NAHALKA ISTVÁN (2002): *Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben? Konstruktívizmus és pedagógia*. NEMZETI TANKÖNYVKIADÓ, BUDAPEST.

NGUYEN LUU LAN ANH (2002): *A nemek szerepe az iskolában*. IN: MÉSZÁROS ARANKA (SZERK.): *Az iskola szociálpszichológiai jelenségvilága*. ELTE EÖTVÖS KIADÓ, BUDAPEST.

RÉTHY ENDRÉNÉ (2001A): *A tanulási motiváció elemzése*. IN: CSAPÓ BENŐ ÉS VIDÁKOVICH TIBOR (SZERK.): *Neveléstudomány az ezredfordulón*. NEMZETI TANKÖNYVKIADÓ, BUDAPEST.

RÉTHY ENDRÉNÉ (2001B): *Motivációs elképzelések*. IN: GOLNHOFFER ERZSÉBET ÉS NAHALKA ISTVÁN (SZERK.): *A pedagógusok pedagógiája*. NEMZETI TANKÖNYVKIADÓ, BUDAPEST.

RÉTHY ENDRÉNÉ (2003A): *Az oktatási folyamat*. IN: FALUS IVÁN (SZERK.): *Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanulásához*. NEMZETI TANKÖNYVKIADÓ, BUDAPEST.

RÉTHY ENDRÉNÉ (2003B): *Motiváció, tanulás, tanítás. Miért tanulunk jól vagy rosszul?* NEMZETI TANKÖNYVKIADÓ, BUDAPEST.

SALLAY HEDVIG (2002): *Tanári elvárások, visszajelentések és a tanulók ezekre adott reakciói: érvényesül-e, és miként fejt ki a hatását a Pygmalion-effektus?* IN: MÉSZÁROS ARANKA (SZERK.): *Az iskola szociálpszichológiai jelenségvilága*. ELTE EÖTVÖS KIADÓ, BUDAPEST.

TÓTH LÁSZLÓ (2000): *Pszichológia a tanításban*. PEDELLUS TANKÖNYVKIADÓ KFT., DEBRECEN.

TÓTH LÁSZLÓ (2001): *Pszichológiai módszerek a tanulók megismeréséhez*. DEBRECENI ÉGYETEM KOSSUTH ÉGYETEMI KIADÓJA, DEBRECEN.