

## AZ ISKOLAI MOTIVÁCIÓ VIZSGÁLATA 5-12. OSZTÁLYBAN

## THE STUDY OF LEARNER MOTIVATION IN YEARS 5-12. AT SCHOOL

Szabó-Thalmeiner Noémi<sup>1</sup>

Babes-Bolyai Tudományegyetem, Szatmárnémeti (Románia)  
szabothnoemi@yahoo.com

**Abstract:** School performance is determined not only by the learners' cognitive abilities, but also by several other factors, including learner motivation, which provides the necessary energy for learning (Oroszlány Péter, 1994). Experience has proved that learners equipped with very good learning abilities do not achieve their best possible results, while learners with weaker cognitive abilities but more diligence work hard and do better at school. The phenomenon can be explained with the degree and form of motivation for learning, that, if taken into account and developed, can become a tool for fostering achievement. The research tries to find out the characteristics of grammar and high school learners' motivation, using written surveying methods (Kozéki-Entwistle, 1986), and examines whether there are any typical differences based on age group and gender. The questionnaire analyses learner characteristics along three dimensions: social-affective, cognitive-behavioral and moral-integrative. Based on the research findings, recommendations can be made on how to motivate learners effectively, which teachers of different age groups could use.

*Key words:* learner motivation at school, learning achievement

### Bevezetés

Az iskolai teljesítményt nemcsak a tanuló kognitív képességei határozzák meg, hanem számos más tényező is befolyásolja, többek között a tanuló motivációja, mely a tanuláshoz szükséges energiát biztosítja (Oroszlány Péter, 1994). A tapasztalat azt igazolja, hogy nagyon jó képességű tanulók sokszor alulteljesítenek önmagukhoz képest (Charlotte Zillmann, 2002), illetve gyengébb kognitív képességű gyermekek kitartó munkával, szorgalommal nagyon jó eredményeket érnek el az iskolában. A jelenség egyik magyarázata az iskolai motiváció mértéke, illetve formája, melynek erősítésével illetve figyelembe vételével befolyásolni tudjuk a tanulók iskolai eredményességét (Báthory Zoltán, 2000).

Tanulmányunkban a gimnáziumi és középiskolai diákok iskolai motivációjának felmérésére vállalkozunk, hiszen e sajátosságok megismerése által továbbgondolhatjuk a diákok motiválásának módját, formáját, javaslatokat fogalmazhatunk meg a pedagógusok és szülők számára a hatékony motiválási eszközökre vonatkozóan.

---

<sup>1</sup> PhD, adjunktus, Pszichológia és Neveléstudományok Kar, Pedagógia és Alkalmazott Didaktika Intézet

## 1. Elméleti háttér

A motiváció kutatás egyik kiemelkedő képviselője, Kozéki Béla (1980) meghatározása szerint, a motiváció tevékenységre készítő belső feszültség, mely vagy valami kellemetlen elkerülésére vagy valami kívánatos elérésére ösztönzi az egyént. A motivációnak köszönhetően egyes cselekvésekre óriási energiákat tudunk mozgósítani, másokra viszont nem.

A motiváció szó eredeti jelentése is a fentieket támasztja alá, hiszen a *movere* latin eredetű szóból származik, melynek jelentése *mozogni, mozgatni* (Estefánné és mtsai.).

A motiváció működése során Nagy József (2000) négy fázist különít el: az első fázisban a belső és külső környezet állapotváltozásait érzékeljük, melynek szerepe a második fázisban végbemenő érdekértékelés illetve az érdekeltségi döntés meghozatala. (pl. ha pihenésre van szükségem, mert nagyon fáradt vagyok, elalszom a kedvenc műsorom nézése közben.) A harmadik fázis az érdekeltségi döntés jelzése, a negyedik pedig az aktivitásra való készítés.

A motiváció számos motívumból épül fel, melyek között megkülönböztetjük az elsődleges, az állati és emberi viselkedésre egyaránt jellemző készítéseket (szükségletek, homeosztatikus készítmények, drive, érzelmek, vágyak) illetve magasabbrendű motívumokat, melyek elsősorban az emberre jellemzőek (szándék, akarat, kompetenciamotívum és teljesítménymotíváció) (Balogh László, 2006, 19-22).

Maslow piramis formájában mutatja be a szükségletek hierarchiáját, melyek az embereket adott viselkedésre készítik, tevékenységeiket alapvetően meghatározzák. A piramis alapjától elindulva az alábbi szükségleteket sorolja fel: fiziológiai szükségletek (éhség, szomjúság, stb.), biztonsági szükségletek (biztonságban lenni, veszélyektől mentesen), a szeretet és összetartozás szükséglete (másokhoz tartozni, elfogadottnak lenni), az önbecsülés szükséglete (kompetensnek lenni, teljesíteni, elnyerni mások tiszteletét), és az önmegvalósítási szükségletek (az önkitaljesítés elérése, a lehetőségek megvalósítása, játékosság, kreativitás) (Estefánné és mtsai.)

A hierarchia feltételezi egyes szükségletek kielégítésének elsőbbségét is, így Maslow feltételezi, hogy az ember előbb az élet fenntartásához szükséges alapvető tevékenységek elvégzésére érez készítményt, mielőtt a magasabb rendű, a piramis csúcán található kognitív, esztétikai és önmegvalósítási szükségleteit helyezné előtérbe. Maslow elképzelése azonban nem minden esetben állja meg a helyét, hiszen magunk is tapasztalhatjuk, hogy kíváncsiságunk, önmegvalósítási készítményünk sokszor háttérbe szorítja az alapvető, létfenntartási szükségleteinket is.

Murray hat téma köré csoportosít 27 szükségletet, ezáltal az egyik legrészletesebben kidolgozott motivációs rendszer megalkotója. A hat téma a következő: ambíció (teljesítménymotíváció), tárgyakhoz való kötődés (birtoklás), státus védelme, hatalom (dominancia), társakkal való viszony, információcsere (megismerés) (Estefánné és mtsai.).

A jelenlegi pedagógiai valóságból kiindulva felmerül a kérdés, hogy mi motiválja a gyerekeket a tanulásra, milyen motívumok hajtják őket a tudás megszerzésében, az iskolai eredményesség elérésében, hogyan alakítható ki egy viszonylag stabil, a tanulók személyiségét meghatározó és hosszútávon érvényre jutó tanulási motiváció?

Tóth László három motívumcsoportot különít el, melyeknek különös jelentősége van az iskolai tanulás szempontjából. Az első csoport a tanuló önbecsülési igényéhez kapcsolódik és az önbizalom fenntartására és növelésére való készítményben nyilvánul meg. Ebben a csoportban fejt ki hatását a szorongás és a teljesítménymotíváció. A második motívumcsoport a kíváncsiság motívumcsoportja, mely a tudás és a megértés iránti igényből származik és alapját képezi a kutató-felfedező tevékenységnek. A harmadik csoport a szociális motívumok csoportja, mely az érzelmileg kielégítő interperszonális kapcsolatok megeremítését célozza. (Tóth László)

A tanulásunk eredményességét nagymértékben befolyásolja, milyen az énképünk, mennyire erős az önbizalmunk. Énképünk annak függvényében alakul, hogy környezetünktől milyen visszajelzéseket kapunk, viselkedésünk mennyire felel meg az önmagunk által megszabott, illetve a szociális környezetünk (nevelők, szülők, kortársak) által meghatározott elvárásoknak, mennyire fogadnak el bennünket. Az iskolai munka során az önbecsülés alakulására leginkább az előbbieken megjelölt szorongás és teljesítménymotíváció van nagy hatással. A szorongás gátló tényező lehet és

megakadályozhatja, hogy a tanuló képességeinek megfelelően teljesítsen. A szorongás szoros kapcsolatban áll a teljesítménymotivációval, mely a sikerre való törekvésben, illetve kudarckerülésben érhető tetten. Ha egy feladat szorongást kelt a tanulóban, az általában kudarckerüléshez vezet. Minél több kudarc éri a gyermeket az iskolában, annál kisebb lesz az önbizalma, az önbecsülése, kevesebbre értékeli önmagát és végül viselkedése is ehhez fog idomulni. Az erős szorongásszint oda is vezethet, hogy a gyermek megutálja az iskolát. Azonban a gyermekek szorongásszintje változó, ezért a pedagógusnak ezt figyelembe kell vennie, az erősen szorongó gyermeknek csökkenteni, a kevésbé szorongónak olykor emelni kell az izgalmi állapotát.

A tanulási motiváció alakulását nagy mértékben befolyásolják a tanulási tevékenységhez kapcsolódó pozitív és negatív érzelmek. Köztudott, hogy a pozitív érzelmek csökkentik a gyermek szorongásszintjét, ezáltal felszabadultabban tud összpontosítani a tanulási feladatra. Csíkszentmihályi (1997, idézi N. Kollár – Szabó, 2004, 188) szerint a tanulásra a legalkalmasabb állapot a szorongásmentes flow (áramlatélmény) állapota, amelyben a gyermeket szinte magával ragadja a feladat megoldása. Ehhez azonban a feladat nehézségi fokának a tanuló fejlettségi állapotához kell igazodnia, hiszen a túl könnyű feladat unalmas, a túl nehéz pedig szorongáskeltő. A negatív érzelmek fokozzák a szorongást, mely egy bizonyos szintet követően már debilizáló hatású is lehet, a gyermek képességeihez mérten alulteljesít. Fontos tehát megemlítenünk a megfelelő motivációs szint kialakítását a tanulás hatékonysága érdekében. Egyéenként változik, hogy miként viszonyul valaki egy adott tanulási feladathoz. A tanulási motiváció az optimális szint eléréséig előrelelndíti az egyént a tanulás során, de ha a motivációs szintjének mértéke ezt túlhaladja, gátat szab a továbbhaladásnak. Ha a gyermek előzetes élményei, emlékei alapján úgy ítéli meg, hogy a feladatot teljesíteni tudja, sikerorientált magatartást tanúsít, képességeit megfelelőnek tartja a feladat elvégzésére, így viszonylag könnyedén, kevés energia befektetéssel oldja meg a feladatot, mely további sikerélményt biztosít számára. Abban az esetben, amikor a gyermeknek több kudarcélményben volt része, és ennek okát önmagának tulajdonítja, kudarckerülővé válik, nagyobb erőfeszítést fejt ki a tanulás során, mely nem minden esetben vezet sikerélményhez.

A pedagógus feladata minél több sikerélményt biztosítani a tanulók számára, mely egyfelől az egyénre mért feladatok, követelményszint, másfelől pedig a gyermek gondolkodásmódjának a megváltoztatásával, a kudarckerülés helyett a sikerorientált viselkedésmód kialakításával valósulhat meg.

A második motívumcsoport a kíváncsiságra, a tudás megszerzésének, megértésének igényére vonatkozik. Az ember veleszületett sajátossága az explorációra való törekvés, a környezet felfedezésének igénye. Ez az igény, akár csak a szorongásszint, egyéenként változó, így az osztályon belül is megfigyelhetjük, hogy vannak érdeklődőbb, kíváncsibb természetű tanulók, akik sokat kérdeznek, és vannak olyanok, akiknek ez az igény szintjük alacsonyabb. Az iskolai tanulás során arra kell törekednünk, hogy felkeltsük az érdeklődésüket, valós problémahelyzeteket állítsunk eléjük, mivel a megoldáshoz szükséges hiányzó részlet önmagában is erősen motiváló hatású lehet.

A tanulási motiváció esetében beszélhetünk *belső késztetésről* (intrinsic - önjutalmazó motivációról), mely a kíváncsiság, érdeklődés és tudásvágy formájában érhető tetten és a cselekvés elvégzésének öröme motiválja, illetve, ha a fenti késztetések a tanulás tárgya miatt, illetve más szükségletek párhuzamos jelenléte miatt nem lépnek működésbe, ilyenkor lép közbe a szándék, illetve az akarat cselekvés, melyre rásegíthetünk a *külső késztetés* különböző eszközeivel, a jutalmazás és büntetés megannyi formájával. (Pedagógiai Lexikon, 1997, 491). A tanulás irányítása során a belső motivációval rendelkező tanulókat ne jutalmazzuk külső jutalommal, mivel a kettő összekapcsolásával a tevékenység örömeért végzett tevékenységet a tanuló a későbbiekben csak a külső jutalom kilátásba helyezése esetén fogja elvégezni. Vallerand (2004) az intrinsic motiváción belül három típust különít el: (1) a tudásra irányuló motiváció, amikor a tanulás örömeért, a tudás megszerzéséért tevékenykedünk, (2) a fejlődésre és alkotásra irányuló motiváció, melynek alapja, az alkotás vágya, önmagunk meghaladása, (3) ingerlés és élmények átélésére irányuló motiváció, amikor a kellemes élményeket keressük.

A harmadik nagy motívumcsoport a szociális elfogadás motívumait foglalja magába, az egyénnek azon igényét, hogy társai elfogadják, megbecsüljék, figyeljenek rá, elismerjék, törődjenek vele. Kisebb

osztályokban a tanulók főleg a tanító elismeréséért, elfogadásáért, dicséretéért tanul, a kortárs csoport elismerése kezdetben nem igazán motiválja. Felsőbb osztályokban azonban a kortársak közötti versengés, a minél jobb szociális státusz elérése válik motiváló tényezővé, melynek következtében a tanuló a társak általi elfogadást a tanár általi elismerés elé helyezi. Ezért nagyon fontos a tanár-diák kapcsolat ápolása, az érzelmi biztonságot nyújtó osztálylétkör kialakítása.

Ha egy gyermektől megkérdezzük, hogy szeret-e tanulni, új dolgokat megismerni, illetve, hogy szeret-e iskolába járni, nem biztos, hogy azonos válaszokat kapunk. Hiszen lehet, hogy a gyermek szeretne minél több ismeretet begyűjteni a világról, de az iskola elvárásainak nem minden esetben tud, vagy akar megfelelni, s ez kihat a tanulási motiváció további alakulására is. Ebből a felismerésből kiindulva kezdtek el vizsgálni a múlt században az iskolai motiváció fogalmát, illetve azokat a tényezőket, melyek közrejátszanak az iskolai motiváció alakulásában, melyet a szakemberek sokkal szélesebb körűnek ítélték meg, mint a tanulási motiváció fogalmát. Az iskolai motiváció fogalmának elemzésekor Kozéki (1990) munkájára hivatkozunk. Az ő meghatározásában az iskolai motiváció röviden az iskolai követelményeknek való megfelelés motivációja.

Kozéki Béla (1990) az iskolai motiváció alakulásában a környezeti tényezőknek tulajdonít nagy jelentőséget, hiszen a megerősítés különböző eszközei által hatnak a tanuló személyiségére. Az alábbi táblázatban két dimenzió mentén, a társas környezet és a motívumtípusok mentén rendszerezi a tanulóknál kialakult motivációs stílusokat rámutatva ezzel arra a fontos tényre, hogy az iskolai (s ezen belül a tanulási) motiváció alakulására nagy hatást gyakorolnak a szülők, a nevelők és a kortársak, illetve, hogy a motivációnak megragadható az affektív, kognitív és meggyőződésbeli oldala.

1. táblázat. Az iskolai motiváció területei (Kozéki, 1990, 102)

Motívumok / Környezet	Affektív – személyes kapcsolat	Kognitív – tárgyi környezet	Önkontroll – saját értékrend
<b>Szülők</b>	Melegség	Independencia / saját út követése	Önérték és bizalom / lelkiismeret
<b>Nevelők</b>	Identifikáció	Kompetencia / tudásszerzés	Követelményteljesítés / Értékek követése
<b>Társak</b>	Szociabilitás	Érdeklődés / közös aktivitás	Felelősség

A két dimenzió alapján kilenc motívumot különböztetnek meg, melyek eltérő párosításban, szerkezetben különböző motivációs stílusokat hoznak létre.

1. A melegség – a szülőkkel való jó érzelmi kapcsolat motiválhatja a gyermeket a tanulásra, hiszen örömet szeretne nekik szerezni a jó tanulmányi eredmények elérése révén.
2. Identifikáció – a nevelőkkel való jó kapcsolat szintén ösztönző hatású, a gyermek a nevelő által megfogalmazott elvárások teljesítésére törekszik, majd ezeket az elvárásokat beépíti saját személyiségébe, és mint saját céljait követi.
3. Szociabilitás – a társakkal való jó kapcsolat is ösztönöz, hiszen a gyermek szeretne kedvelté válni társai körében, szeretne elfogadottá válni a közösségben, s ez motiváló hatású lehet, amennyiben a közösség értékeli ezt.
4. Independencia – a valóság megismerésének a vágya. A gyermek önállóan, saját erejére támaszkodva biztosíthatja boldogulását, mely erős motiváló tényező. A tökéletesedéshez vezető út a tanuláson keresztül vezet.

5. Kompetencia – tudásvágy általi ösztönzés. Az iskolában megtanult ismeretek, készségek, jártasságok fejlesztik az ember kompetenciáit, így ez ösztönzi a gyermeket a tanulásra.
6. Érdeklődés – az aktivitás öröme, az érdekes tevékenységben való részvétel készteti a gyermeket a tanulásra.
7. Önértékelés – a mások értékelése alapján kialakult önmagával való elégedettség vagy elégedetlenség erőfeszítésre ösztönző hatása.
8. Követelményteljesítés – a normákhoz való igazodás szükséglete, mely kötelességérzetben nyilvánul meg.
9. Felelősség – a társadalmi elvárásokkal összhangban lévő magatartás felvállalása, felelősségvállalás a saját viselkedésért. A gyermek számára kielégülést nyújt, ha az elvárásokkal összhangban, felelősen viselkedik (Kozéki, 1990, 104).

A fenti felosztás segít tájékozódni a gyermeket tanulásra, és iskolába járásra készítendő motívumok rengetegében. Felismerve a szülők, nevelők és kortársak szerepét a motiváció alakulásában, továbbgondolhatjuk azokat a nevelő hatásokat, melyek által ezek a motívumok kialakíthatók, illetve felhasználhatók a gyermek tanulási eredményességének növelésében.

A továbbiakban a felsorolt kilenc dimenzió és a hozzájuk csatolt tizedik, a nevelői presszióérzés alapján vizsgáljuk meg egy iskola diákjainak iskolai motivációját.

## 2. A kutatás bemutatása

Általánosan megfigyelhető jelenség, és kutatások is igazolják (N. Kollár – Szabó 2004), hogy az életkor előre haladtával a gyermekek egyre kevésbé szeretnek iskolába járni, nem érzik magukat jól az iskolában, csökken a motivációjuk a tanulás iránt. Nyilván ennek a jelenségnek a hátterében számos tényező áll, melynek kimerítő elemzésére a tanulmány keretei között nem vállalkozunk, viszont megpróbáljuk feltárni, hogy milyen motívumok irányítják leginkább a tanulók iskolai tevékenységét, a motívumok mely csoportja határozza meg leginkább viszonyulásukat az iskolai munkához, társas környezetük mely elemei gyakorolják a legnagyobb hatást tanulásuk eredményességére. E problémakérdés felvetésének gyakorlati hasznosíthatósága is van, az iskola diáksága motivációjának megismerése által javaslatokat fogalmazhatunk meg az iskolában oktató pedagógusok, illetve szülők számára arra vonatkozóan, hogy miként járulhatnak hozzá a tanulók, illetve gyermekeik motivációjának alakításához, javításához.

A témában végzett kutatásokból (Kozéki Béla – Entwistle, N. J. 1986, Csibi Mónika 2006, Gömör Kornélia 2006, Liptákné Czákó Ildikó, 2006, Peltekianné Cseke Otília 2008, stb.) és az empirikus megfigyelésekből kiindulva a kutatás megkezdése előtt az alábbi *hipotéziseket* fogalmaztuk meg:

- A tanulókat leginkább a szülők elvárásainak való megfelelés motiválja.
- A tanárok által gyakorolt presszióérzés motiválja a legkevésbé a tanulókat az iskolában.
- Az életkor függvényében változik a tanulók motívumainak rangsora.
  - A 7. osztályban a társakhoz való kötődés motívuma megerősödik.
  - A 8. és 12. osztályban megnő a felelősség motívuma, mivel az osztály egy nagyobb megmértetés előtt áll: felvételi a középiskolába, illetve érettségi vizsga, így a tanulás tétje nő.
- A nem befolyásolja a tanulók motivációjának formáját.
  - A lányoknál előtérbe kerülnek az affektív motívumok.
  - A fiúk esetében a kognitív tényezők befolyásolják leginkább az iskolai motivációt.

A kutatás *feltáró jellegű* volt, melynek során egy szatmárnémeti iskola 5-12. osztályos tanulóit mértük fel a Kozéki - Entwistle szerzőpáros által összeállított, iskolai motivációt vizsgáló kérdőív segítségével (1986). A kérdőívet a további elemzések érdekében kiegészítettük demográfiai kérdésekkel, illetve a kedvelt és nem kedvelt tantárgy feltárását biztosító kérdésekkel. A motivációs kérdőív 60 kijelentést tartalmaz, melyek az elméleti háttérben már bemutatott kilenc motívum feltárását szolgálják (minden motívumhoz 6 intenzitáskérdés rendelődik), illetve tizedik motívumként megjelenik a tanárok által

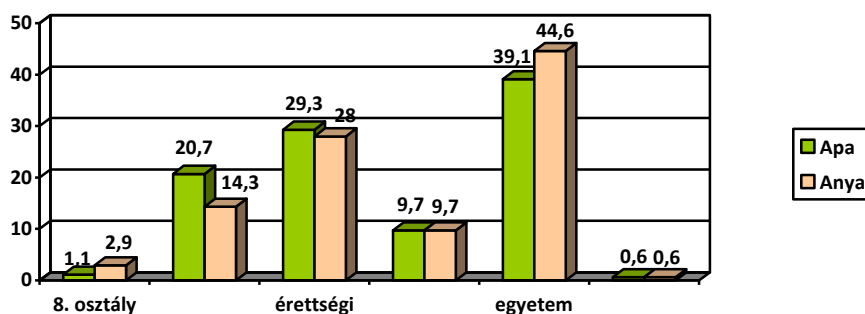
gyakorolt presszióérzés. A tanulóknak 1-től 5-ig terjedő skálán kellett bejelölniük, hogy mennyire értenek egyet az illető kijelentéssel. Az adatok feldolgozása során matematikai és statisztikai módszereket használtunk (átlagszámítás, gyakoriság, korrelációs számítás) melyet az SPSS program segítségével valósítottunk meg.

A kutatást 2013 novemberében végeztük, a kérdőív kitöltésénél az iskola nevelési tanácsadója és tanárai voltak segítségünkre. A kutatás során az ötödik, hetedik és nyolcadik osztályosokat, illetve két tizedikes osztályt és egy tizenegyedik és tizenkettedikes osztályt kérdeztünk meg. A kérdőívet összesen 177 diák töltötte ki, melyből 96 fiú és 81 lány (l. 2. sz. táblázat).

2. táblázat. A minta nem és osztály szerinti megoszlása.

Nem / Osztályok	Fiú	Lány	Összesen
5.	18	11	29
7.	19	13	32
8.	13	13	26
10.	21	20	41
11.	12	13	25
12.	13	11	24
Összesen	96	81	177

Mivel a tanulók iskolai motivációját alapvetően meghatározza a szülők viszonyulása az iskolához, ezért fontosnak tartjuk bemutatni a minta megoszlását a szülők végzettsége alapján is. Az 1. sz. ábrán megfigyelhető, hogy a kutatásban résztvevő gyerekek szüleinek a fele egyetemet végzett illetve posztliceális végzettséggel rendelkezik, harmada érettségizett, 17%-a szakiskolát végzett és nagyon kicsi azon szülők aránya, akik nyolc osztályt végeztek, illetve doktorátussal rendelkeznek. Megfigyelve nemek szerint a szülők végzettségét azt tapasztaljuk, hogy nincs nagy eltérés közöttük, talán csak annyi, hogy az édesanyák nagyobb százalékban végeztek egyetemet, mint az édesapák, illetve, hogy az édesapák nagyobb arányban végeztek szakiskolát, mint az édesanyák, bár ez az eltérés (5% illetve 6,4%) nem számottevő.



1. ábra. A minta nem és osztály szerinti megoszlása



### 1.1. Az adatok bemutatása és értelmezése

Az adatok feldolgozása során nyilvánvalóvá vált, hogy a társas kapcsolatok közül a szülők, illetve a társak befolyásolják leginkább a tanulók iskolai motivációját, s csak ezt követően jelenik meg a tanárok értékrend alakító hatása. Ugyanakkor azt is megállapíthatjuk, hogy a személyiség területei közül leginkább az affektív tényezők és a morális értékek motiválják leginkább a tanulókat, kevésbé a kognitív tényezők (l. 3. táblázat).

3. táblázat. Motivációs elemek összesített és nemek szerinti rangsora

Motívumok	Összesen (rangsor)	Fiúk (rangsor/pont)	Lányok (rangsor/pont)
Szülői szeretet (Sz - aff.)	1. / 23,71	1. / 23,82	2. / 23,59
Lelkiismeret (Sz - ért.)	2 / 23,44	2. / 22,86	1. / 24,13
Felelősség (T - ért.)	3 / 22,55	4 / 21,74	3 / 23,51
Egykorúakhoz tartozás (T - aff)	4 / 22,21	3 / 22,12	4 / 22,32
Értékek követése (N - ért)	5 / 21,32	6. / 20,5	5 / 22,29
Saját út követése (Sz - kog)	6 / 20,53	5 / 20,59	6 / 20,47
Tudásszerzés szükséglete (N - kog)	7 / 19,52	8 / 18,99	7 / 20,24
Közös aktivitás (T - kog)	8 / 19,47	7 / 19,28	8 / 19,73
Elfogadás a nevelők részéről (N-aff)	9 / 18,23	9 / 17,79	9 / 18,76
Presszióérzés	10 / 17,11	10 / 16,66	10 / 17,47

(Rövidítések: Sz-szülő, N-nevelő, T-társak, aff – affektív, kog – kognitív, ért – értékrend)

A kognitív tényezők a 6-8. helyet foglalják el ebben az iskolában, ami arra enged következtetni, hogy az érzelmi, meggyőződésbeli összetevők az iskolai motiváció alakulásában még mindig fontosabbak a tanulók számára, mint a tudás megszerzése. Összesített elemzésünk során érdekes megfigyelni a rangsor végén álló két motivációs elemet is, melyek legkevesbé befolyásolják a tanulók iskolai motivációját: a tanár általi elfogadás és az általuk gyakorolt presszióérzés. Összehasonlítva eredményeinket más hasonló jellegű mérésekkel (Balogh 2006: 211) azt tapasztalhatjuk, hogy a rangsor elején álló melegség (szülői kötődés) motívuma, illetve a rangsor végén található presszióérzés (magas követelményszint erős nyomással társulva) más vizsgálati alanyok esetében is ugyanezt a rangsort kapta. Eltérés mutatkozik azonban a kognitív motívumok esetében: míg az idézett kutatás során a nevelők kerülnek előtérbe, esetünkben a szülők által indukált kognitív motívumok játszanak nagyobb szerepet az iskolai motiváció alakulásában.

A motivációs elemek rangsorának nemenkénti változását követve azt tapasztalhatjuk, hogy nincs nagy eltérés a lányok és fiúk iskolai motivációjában, sőt, a tanárok általi elfogadás és presszióérzés mindkét esetben a sor végén, a 9, 10. helyen található. A többi elem páronként cserélődik: míg a lányokat

leginkább a lelkiismeretük és a felelősségtudat motiválja a tanulásra, a fiúknál a szülők szeretete és a társak általi elfogadás kicsit fontosabb. Megfigyelhetjük, hogy a kialakult értékrend inkább befolyásolja a lányokat, mint a fiúkat (bár a fiúk esetében is alapvető motiváló tényező), illetve, hogy a kognitív motívumok kicsit előbbre kerülnek a fiúk esetében (5. hely szemben a lányoknál mért 6. hellyel) (1. 3. táblázat)

A továbbiakban tekintsük át a különböző dimenziók mentén kapott átlagértékek alakulását nemenként. A személyiség területei alapján megkülönböztetünk követő (affektív motívumok), érdeklődő (kognitív motívumok) és teljesítő (morális értékek) motivációs dimenziókat.

4. táblázat Motivációs dimenziók értékei nemenként

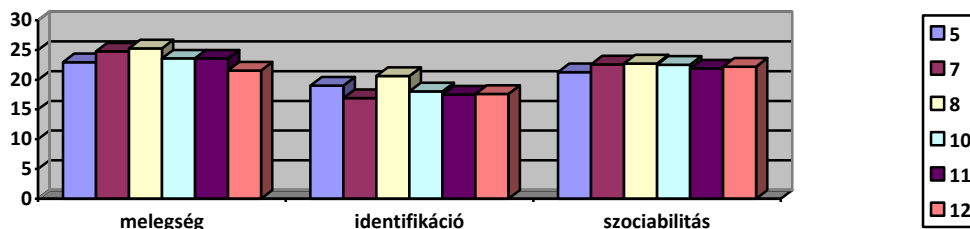
Motivációs dimenziók	Átlagértékek		
	Fiúk	Lányok	Összesen
<b>Követő</b>	63,73	64,67	64,15
<b>Érdeklődő</b>	58,86	60,44	59,52
<b>Teljesítő</b>	65,1	69,93	67,31

Amint a 4. táblázatból kitűnik, a lányok magasabb motivációs értékeket jelöltek be, mint a fiúk mind a három dimenziónál, valószínűsíthető tehát, hogy a lányok iskolai motivációja erősebb, mint a fiúké. Megfigyelhető, hogy a morális értékek esetében a legnagyobb az eltérés a két nem között, ráadásul a lányoknál a lelkiismeret áll az első helyen rangsoroláskor is. Bár előzetesen azt feltételeztük, hogy a fiúk esetében a kognitív motívumok kerülnek előtérbe az iskolai motiváció során, eredményeink azt mutatják, hogy legkevésbé ez a dimenzió mozgatja meg őket, s ráadásul átlaguk is alulmarad a lányokhoz képest. Az affektív, követő dimenziónál figyelhető meg a legkisebb eltérés a két nem között, s összevetve a rangsoroláshoz kapott értékekkel megállapíthatjuk, hogy ez a dimenzió motiválja legerősebben a fiúkat, főleg kötődésük szüleikhez illetve társaikhoz, kevésbé érdekli őket a tanárokhöz fűződő viszonyuk.

A továbbiakban vizsgáljuk meg a motívumok alakulását osztályonként.

A *követő* motívumcsoport alakulását tanulmányozva az affektív tényezők szerepét vizsgáljuk a különböző életkoroknál. A 2. sz. ábráról leolvasható, hogy a szülők, a tanárok illetve a társak által történő elfogadás milyen mértékben motiválja a diákokat a tanulásra. Megfigyelhető, hogy a társak elfogadása (szociabilitás) szinte azonos értéket követ minden osztály esetében, az eltérés minimális. A szülők elfogadása, szeretete (melegség) azonban az életkor változásával egyre kisebb szerephez jut, csúcserkéit pedig 7. és 8. osztályban éri el. Valószínűleg ez az eredmény a kamaszkor jellegzetességeivel is magyarázható, mivel a kamasz lázad a szülői tekintély ellen, ugyanakkor nagyon fontos számára az, hogy ne veszítse el közben szülei szeretetét, a biztonságot nyújtó családi közeget. A tanárokhöz való kötődés (identifikáció) érdekesen alakul, részben megegyezik a szülőkhöz való viszonyulással, a középiskolás diákok számára egyre kevésbé fontos a tanár általi elfogadás, és a 8. osztályosoknál éri el a legmagasabb értéket, azonban a 7. osztályosok érték el ennél a motívumnál a legkisebb átlagértéket. Számukra a legkevésbé fontos a tanárnak való megfelelés, a tanárhoz való kötődés.

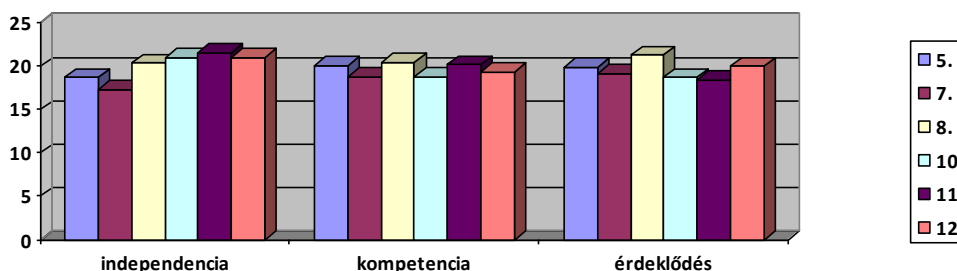




2. ábra. A követő motivációs dimenzió alakulása osztályonként

Az érdeklődő motívumcsoporthoz tartozó értékeket követhetjük nyomon a 3. ábrán.

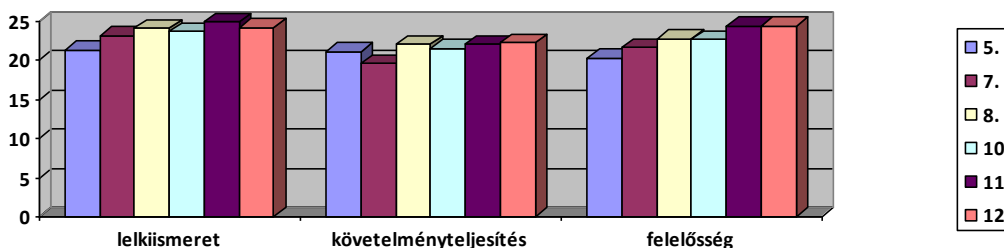
Megfigyelhető, hogy a 7. osztályosok átlagai általában alulmaradnak a többi osztályhoz képest, a kognitív motívumok őket kevésbé mozgósítják a tanulásra. Mint várható volt, a függetlenség, a saját út követése az életkor növekedésével egyre hangsúlyozottabbá válik, de a tudásszerzés szükséglete (kompetencia) osztályonkénti eltéréseket mutat. Az érdeklődés, mint motíváló tényező a 8. és 12. osztályosok esetében a legmagasabb, ennek háttérében lehet, hogy a közelgő megmérettetés áll, a felvételi, illetve az érettségi vizsga.



3. ábra. Az érdeklődő motivációs dimenzió alakulása osztályonként

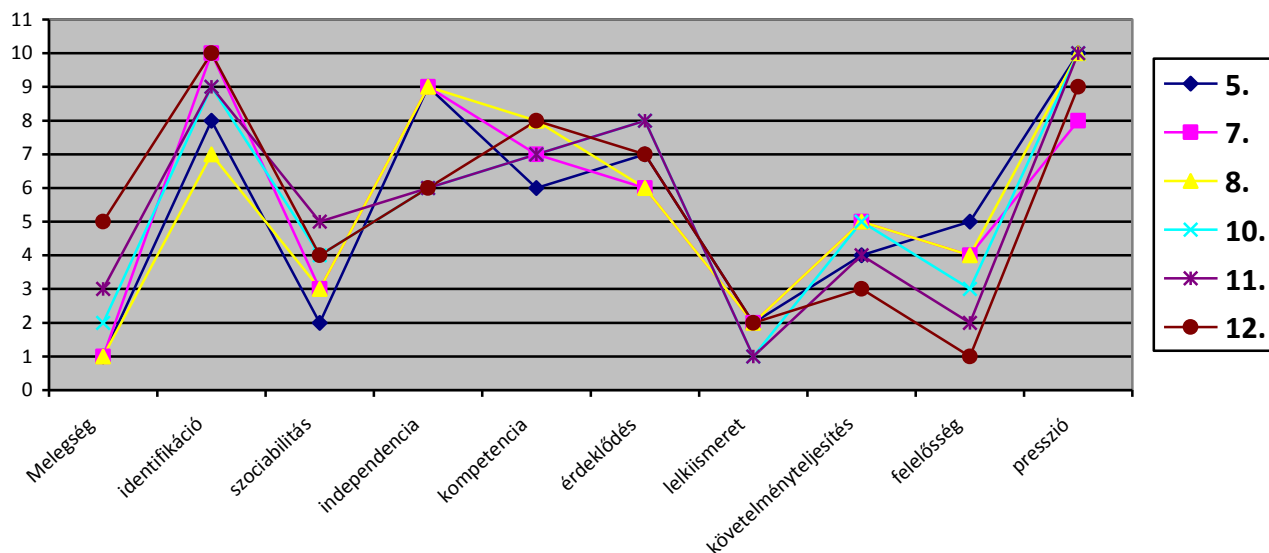
S végül vizsgáljuk meg a harmadik motívumcsoport, a teljesítő dimenzió átlagértékeinek az alakulását (l. 4. ábra).

Azt figyelhetjük meg, hogy a lelkiismeret és a felelősségérzet az életkor változásával egyre hangsúlyosabb szerepet kap a diákok életében. Ez morális értékeiknek erősségét is tükrözi, az iskolai tanulás mint érték jelenik meg életükben. Az iskola által támasztott követelmények esetében nagy eltérést nem tapasztalhattunk osztályonként, viszont ebben a dimenzióban alulmarad a másik két motívumhoz képest. Kiemelném a 7. osztálynál tapasztalt átlagot, mely e motívumnál a legkisebb az összes osztály közül, míg a többi osztály átlagértéke nagyjából egy síkon mozog.



4. ábra. A teljesítő motivációs dimenzió alakulása osztályonként

Az átlagértékek vizsgálata után tekintsük át a motivációs tényezők rangsorát osztályonként. Az 5. ábrán tisztán kivehető, hogy a kognitív motivációs tényezők egységesen a rangsor második felében találhatóak, az affektív tényezőknél a tanári elfogadás háttérbe kerül a szülők és a társak általi elfogadáshoz képest, illetve a morális értékek a rangsor első felében foglalnak helyet. Kivehető a presszióérzés előnytelen helyzete is, bár az osztályok szerinti lebontást követve feltűnik, hogy a 7. osztályosok esetében a 8., a 12. osztályosok esetében pedig a 9. helyre került ez a motívum.



5. ábra. A motivációs tényezők rangsora osztályonként

Jól megfigyelhető a morális értékek előtérbe kerülése is az életkor növekedésével, míg a gimnáziumban (5., 7., 8. osztály) a szülők általi elfogadás a döntő motiváló tényező, a középiskolában az első helyre már a morális értékek kerülnek, a 10., 11. osztályban a lelkiismeret, a 12. osztályban a felelősségtudat motiválja leginkább a diákokat a tanulásra. Ezzel párhuzamosan csökken az affektivitás szerepe az iskolai motiváció alakulásában. Míg a gimnáziumban a melegség, a szülők általi elfogadás a leginkább motiváló tényező, a középiskolában, az életkor előrehaladtával egyre kevésbé motiválja a diákokat a tanulásra (12. osztályban az 5. rangot kapja). Ugyanígy csökken a tanár és a diákok általi elfogadás szerepe is, az identifikáció a 10. helyre kerül a 12. osztályosok esetében, míg a társakhoz való viszonyulás megmarad a középmezőnyben, de a 2, 3 helyről a 4, 5. helyre csúszik.

A kognitív motívumok csak egymás között rendeződnek át, hol egyik, hol másik kerül előnyösebb helyzetbe (a 6, 7, 8, rangon): míg a gimnáziumban az érdeklődés, addig a középiskolások esetében a saját út követésének igénye motiválja inkább a tanulókat (l. 5. táblázat).

5. táblázat. A motívumok rangsora osztályonkénti felosztásban

Motívumok/Osztályok	5.	7.	8.	10.	11.	12.	Összesen
Melegség	1	1	1	2	3	5	1
Identifikáció	8	10	7	9	9	10	9
Szociabilitás	2	3	3	4	5	4	4
Independencia	9	9	9	6	6	6	6

Kompetencia	5	7	8	7	7	8	7
Érdeklődés	7	6	6	8	8	7	8
Lelkiismeret	2	2	2	1	1	2	2
Követelmény- teljesítés	4	5	5	5	4	3	5
Felelősség	<b>6</b>	<b>4</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	3
Presszióérzés	10	8	10	10	10	9	10

A fenti elemzést támasztja alá a motívumcsoportok alakulásának vizsgálata is. A 6. táblázatban megfigyelhetjük, hogy a követő (érzelmeken alapuló) motívumcsoport 7. osztályban a legmagasabb, az érdeklődő motívumcsoport a 7. osztályban a legkisebb, míg a teljesítő (morális értékeken alapuló) motívumcsoport az életkor előrehaladtával egyre erősebb motíváló tényezőként jelentkezik. Ez valószínű a tanulókat ért nevelő hatásnak is köszönhető.

6. táblázat. A motívumcsoportok értékei osztályonként

	5.	7.	8.	10.	11.	12.	Összesen
Követő	63,22	64,24	68,65	64,06	63,01	61,37	64,15
Érdeklődő	58,64	55,22	62	58,49	60,16	60,27	59,52
Teljesítő	62,71	64,21	68,71	67,72	71,17	70,8	67,31

### Következtetések, javaslatok

A kutatás elején felállított hipotéziseink csak részben igazolódtak be. Igaznak bizonyult, hogy a szülők szerepe az iskolai motiváció alakulásában jelentős, főleg érzelmi síkon és az iskola, és tanulás mint morális értékek kialakítása terén. Ugyanakkor fontos megjegyeznünk, hogy az életkor előrehaladtával az érzelmi motívum háttérbe kerül, a lelkiismeret és a felelősségérzet veszi át a helyét. Ezért alapvető jelentőséggel bír az iskolai motiváció alakulásában az iskola és a szülők együttműködése, a szülők támogató jelenléte. Bár külső szemlélőként úgy tűnik, hogy a kamaszodó gyermekek legfőbb vágya a függetlenedés, a háttérben azonban szükségük van a szülői támogatásra, az érzelmi biztonságra.

A tanárok által kifejtett presszió, a túlzott követelmények támasztása nem befolyásolja pozitív irányban a diákok tanulását. Ez alól kivétel valamelyest a 7. osztály, az ő esetükben ez a motívum kicsit fontosabb, mint a többi osztály esetében. Ezért nem javasoljuk túlzott alkalmazását, más motíváló tényezővel kellene ezt felváltani.

Kutatásunk eredményei azt igazolják, hogy az életkor befolyásolja a motívumok alakulását, ezért javasoljuk a motivációs stílusok osztályonkénti változtatását. Megfigyelhető, hogy az érzelmi elfogadás különösen fontos a gimnazisták számára: javasoljuk a szülők ezirányú tájékoztatását, illetve a közösségformálást, a pozitív légkör kialakítását az osztályokban, hiszen a szülők és a társak általi

elfogadás jelentős motiváló tényező ebben az életkorban. A kognitív motívumok esetében megfigyelhetjük, hogy a gimnazistáknál az érdeklődésre lehet a legjobban alapozni, míg a középiskolások esetében nagyobb teret kell hagyni a kibontakozásnak, az önálló véleményformálásnak. A kognitív motívumok háttérbe szorulása ebben a felmérésben azt sugallja, hogy ezt a motívumcsoportot erősíteni kellene. Ugyancsak az életkorral hozható összefüggésbe a morális értékek (a lelkiismeret, a követelményteljesítés, a felelősségtudat) motiváló hatásának növekedése az életkor függvényében: míg a lelkiismeret motiváló hatása az első, második helyen áll, a követelmények teljesítése a 4., 5. helyen található, a felelősség az ötödik helyről az első helyre mozdul el 5. osztálytól 12. osztályig.

Csak részben igazolódott be, hogy a közelgő vizsga megnöveli a diákok felelősségtudatát, ezt inkább az életkor változásai befolyásolják, hiszen 12. osztályban valóban elsődleges motiváló tényező, de 8. osztályban ez csak a negyedik helyen áll.

A 7. osztályosok esetében a társak valóban fontos szerepet töltenek be az iskolai motiváció alakulásában, de nem hangsúlyozottabban, mint a többi osztály esetében. Nagyobb eltérést inkább abban tapasztalhattunk, hogy miként viszonyulnak tanáraikhoz, az ő esetükben a tanárok általi érzelmi elfogadás az utolsó helyre került, melyet két rangsorral is megelőz a tanárok általi presszióérzés, mint motiváló tényező.

A nemek esetében kisebb eltéréseket tapasztalhattunk. Felállított hipotéziseink pedig nem igazolódtak be. Feltevésünkkel ellentétben mind a fiúkat, mind a lányokat a morális értékek motiválják a leginkább, azzal a különbséggel, hogy a lányok esetében ez hangsúlyozottabban jelentkezik. A fiúk esetében az érzelmi elfogadás is döntő tényező, a motívumok elemzése során a szülők általi elfogadás motiválja leginkább őket a tanulásra. Bár a motívumok rangsorában a kognitív motívumok előkelőbb helyet foglalnak el a fiúknál, mint a lányoknál, ez a különbség nem számottevő, a motívumcsoportok elemzése során kiderült, hogy a lányok magasabb átlagértéket értek el e dimenzióban is, ugyanúgy, mint a többi esetében is. Ebből azt a következtetést vonhatjuk le, hogy a lányok erősebb iskolai motivációval rendelkeznek, mint a fiúk, így a fiúk esetében hangsúlyozottabban oda kell figyelni a motiválásra.

Összegezve a leírtakat elmondható, hogy az iskolai motivációt meghatározó motívumok mértéke nem csökken az életkor növekedésével, a motívumcsoportok közül pedig a kognitív motívumok háttérbe szorulnak az érzelmi és morális motívumokkal szemben. Míg a követő motívumcsoportnál bizonyos visszaesés figyelhető meg a középiskolásoknál a gimnazistákhoz képest, a teljesítő motívumcsoport egyre hangsúlyozottabb szerepet kap.

## Szakirodalom

Atkinson, Rita L. – Atkinson, Richard C. – Smith, Edward E. – Bem, Daryl J. 1995: *Pszichológia*. Osiris Kiadó, Budapest.

Balogh László 2006: *Pedagógiai pszichológia az iskolai gyakorlatban*. Urbis Könyvkiadó, Budapest.

Báthory Zoltán 2000: *Tanulók, iskolák, különbségek*. Okker Kiadó, Budapest. 43-55.

Báthory Zoltán – Falus Iván 1997: *Pedagógiai Lexikon*. Keraban Könyvkiadó, Budapest.

Csibi Monika 2006: A tanulási motiváció pszichoszociális tényezői. *Magyar Pedagógia*. 106. évf. 4. sz. 313-327.

Estefánné Varga Magdolna, Dávid Mária, Hatvani Andrea, Héjja-Nagy Katalin, Taskó Tünde  
Pszichológia elméleti alapok, <http://old.ektf.hu/hefoppalyazat/pszielmal/index.html> (2014.07.23.)

Gömöry Kornélia 2006: Tehetséges tanulók intelligenciájának, tanulási stratégiáinak, motivációjának és szorongásának fejlődése „normál” illetve „válogatott osztályokban”. *Magyar Pedagógia*. 106. évf. 3. sz. 213-229.

Hebb, Donald O. 1995: *A pszichológia alapkérdései*. Gondolat – Trivium, Budapest.

Kozéki Béla 1980: *A motiválás és a motiváció összefüggéseinek pedagógiai-pszichológiai vizsgálata*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

- Kozéki Béla – Entwistle, N. J. 1986: Tanulási motivációk és orientációk vizsgálata magyar és skót iskoláskorúak körében. *Pszichológia*. 6. 271-292.
- Kozéki Béla 1990: Az iskolai motiváció. In. Kürti Jarmila (szerk.): *A neveléslélektani kutatások aktuális kérdései*. Akadémiai Kiadó, Budapest. (95-123).
- Liptákné Czákó Ildikó 2006: *Edelény város 7. és 10. osztályos tanulójának motivációs vizsgálatának eredménye*. kézirat [www.edeleny.hu/varoshaza/az\\_iskolai\\_motivacio.doc](http://www.edeleny.hu/varoshaza/az_iskolai_motivacio.doc) (2014.07.22.)
- Nagy József 2000: *XXI. század és nevelés*. Osiris Kiadó, Budapest.
- N. Kollár Katalin – Szabó Éva 2004: *Pszichológia pedagógusoknak*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Oroszlány Péter 1994: *Könyv a tanulásról*. Pedagógus Szakma Megújítása Projekt, Alternatív Közgazdasági Gimnázium Alapítvány, Budapest.
- Peltekianné Cseke Otília 2008: *Az iskolai motiváció vizsgálat*. Debrecen TISZK, Debrecen.
- Tóth László: *A tanulók motivációs sajátosságai és az iskolai teljesítmény*. [http://mek.oszk.hu/04600/04669/html/balogh\\_pedpszich0024/balogh\\_pedpszich0024.htm](http://mek.oszk.hu/04600/04669/html/balogh_pedpszich0024/balogh_pedpszich0024.htm) (2014.07.21)
- Vallerand, Robert J. 2004: Intrinsic and Extrinsic Motivation in Sport. *Encyclopedia of Applied Psychology*. vol. 2. 427-435.  
<http://www.er.uqam.ca/nobel/r26710/LRCS/papers/128.pdf> (2014.07.23.)
- Ziellmann, Charlotte 2002: *Iskolai kudarcok – Rosszul tanuló, tehetséges gyerekek*. Akkord Kiadó, h.n.

