

## A TANULÁSI MOTIVÁCIÓ PSZICHOSZOCIÁLIS TÉNYEZŐI

**Csibi Monika**

*M. Viteazul Gimnázium, Marosvásárhely*

Kutatásunkat a tanulók motivációs struktúrájának napjainkban tapasztalt változásainak megértése, valamint a tanulás szociális motívumainak azonosítása iránti érdeklődésünk indokolja. Arra a kérdésre próbáltunk választ keresni, hogy mi az, ami egyes gyerekeket tanulásra készítet és elégtételt nyújt számukra, míg másokat megakadályoz bármilyen elégtétel megtalálásában az iskolai tevékenységek kapcsán.

Vizsgálatunk során a tanulási motiváció dimenziói (érzelmi-szociális, kognitív és erkölcsi dimenziók) közötti kapcsolatokat elemezzük azokkal a pszichoszociális tényezőkkel összefüggésben, amelyek meghatározó szerepet töltenek be a tanulás folyamatában. Munkánk elméleti irányvonalát a tanulási motiváció szociális-kognitív megközelítése képezi, amelynek megfelelően a társas tényező a motivációs folyamat meghatározó aspektusaként jelenik meg.

Célunk a tanulási motiváció vizsgálata a tanulók szociális státuszának, valamint interperszonális kapcsolatainak függvényében. Hipotéziseink során a következőket vizsgáltuk: a tanulás affektív-szociális, kognitív és morális motívumainak szerveződési az általunk vizsgált minta esetében; az érzelmi-szociális motiváció dimenziója, valamint ennek befolyása a tanulók szociális státuszára az osztályközösségükben; a családi sajátosságok, mint például a szülők megítélése gyereknevelési hatékonyságukról, céljaikról, és saját iskolai emlékeik befolyása a gyerekeik motivációjára; a szociális motiváció magas illetve alacsony szintjének hatása az iskolai és családi társas problémahelyzetek megoldásában.

Felméréseinkhez a „Az iskolai motiváció vizsgálata” kérdőívet (*Kozéki és Entwistle*, 1983); szociometriai kérdőívet; a szülők gyereknevelési sajátosságait vizsgáló kérdőívet; valamint szociális problémákat tartalmazó munkafüzetet és kiértékelő lapot; iskolai dokumentumokat használtunk. A vizsgálatban ötödik (9–10 éves, N=89), illetve hetedik osztályos (12–13 éves, N=80) általános iskolás tanulók, valamint kilenc és tizedik évfolyamos (15–16 éves, N=88) középiskolás tanulók és szüleik (N=214) vettek részt.

Következtetéseink hozzájárulnak a tanulók iskolai és társas működésének pontosabb megértéséhez. A tanulási folyamat során, a szociális információ kognitív aktivációja tükröződik, az iskolai környezet komplex információ feldolgozási folyamataiba integrálódva. Jövőbeni kutatásaink során célunk a szociális motiváció ideglettani tényezőinek elemzése, valamint a szociális ingerekben gazdag/szegény családi környezet hatásának vizsgálata a szociális motívumok kialakulására és fejlődésére.

## A tanulási motiváció érzelmi-szociális dimenziója

A kognitív pszichológia területén megsokszorozódott és elmélyült kutatások szerint a szociális tényező egyre kiemeltebb helyet tölt be a személy kognitív struktúráiban. A szociális tapasztalatok a személy kognitív képességeinek függvényében illeszkednek be az értelmi fejlődés folyamataiba.

Az iskolai tanulást erősen befolyásolják a szociális tényezők, (felnőtt – gyerek, gyerek – gyerek kapcsolatok; hovatartozás, identifikáció és érzelmi melegség szükségletei), amelyek részt vesznek a tanulók szociális tapasztalatainak alakításában és gazdagításában. *Dweck* (1986) és *Ames* (1992) elméleti modelljükben hangsúlyozzák a környezeti tényezők, a személyi sajátosságok (ismeretek, érzelmek) valamint a viselkedés kapcsolatát, egymásra gyakorolt kölcsönhatásukat.

A szakirodalomban számos elméleti megfontolással találkozhatunk a szülők és gyerekek kapcsolatára, valamint ennek tanulási motivációra gyakorolt sajátos befolyására vonatkozóan. Az elméletek egy része a gyerekek saját szociális tapasztalataira helyezi a hangsúlyt (*Scarr*, 1992), míg mások (*Nicholls*, 1984) szerint a szülő és gyerek együttműködése adja a fejlődés sajátosságait.

Az énnel kapcsolatos elméletek egyik legelfogadottabb témája szerint az én rendszere szociális tapasztalatokból épül fel (*Deci és Ryan*, 1987). *Deci és Ryan* szerint a sajátos szülői viselkedésminták befolyásolják a gyerekek énképének és motivációjának fejlődését, alakulását. Az alapvető társas szükségleteikben (önállóság, kompetencia, kötődés) kielégülést találó gyerekek pozitív énképpel és belső motivációval rendelkeznek, míg az említett szükségleteket kevésbé kielégítő környezetben felnövő gyerekek negatív énképpel és többnyire külsőleg, teljesítmény által motiváltak.

*Monteil és Huguet* (2001) kísérleteikben a múltbeli negatív iskolai tapasztalatokkal rendelkező tanulók figyelmét terelték el a aktuális tevékenység során kapott pozitív visszajelzésekkel, ezáltal az egybevágóság hiánya jellemezte a feladathelyzetet. A szociális helyzet egyezőségének hiánya „kognitív költséggel” jár, aminek következtében a tanulók már nem a másodlagos feladatokra figyelnek (a kísérletvezetők szándékosan nem hívták fel a kísérleti személyek figyelmét erre). A kognitív erőforrások fokozott mozgósítása, a figyelem összpontosítása miatt ezek a tanulók nem figyeltek a másodlagos feladatra (egyszerű mértani ábrák), így gyenge eredményeket értek el a feladat elemeinek felelevenítésében. Felmerül a kérdés, vajon mik a jelen és a múltbeli szociális tapasztalat közötti egybehangzás hiányának velejárói, hogyan lehetne enyhíteni ezek befolyását. *Pintrich* (2004) szerint egy lehetséges válasz a kihívás optimális szintjének megteremtése egy feladat esetében, amely alkalmazható szociális feladatok, problémák esetében is.

Napjainkban a pedagógiai és pszichológiai gyakorlat során arra törekszünk, hogy teret adjunk a kognitív és szociális tényező összefüggéseinek, a tanulók siker tapasztalatokat szerezzenek. Ennek eredményeként az iskolai feladatok kapcsán növekedik a tanulók szociális motivációja.

## Szociális kompetencia az iskolai életben

A szociális kompetencia szociális motívumokból és attitűdökből álló rendszer, ami megszervezi és módosítja a szociális viselkedést, illetve aktiválja a cél eléréséhez szükséges elemeket. A szociális tevékenység pszichés rendszere, amely a szociális attitűdök, az egyszerű és komplex képességek elrendeződéseiből áll (Zsolnai, 1999).

A szociális viselkedés hatékonysága nagyrészt a szociális képességstruktúrák gazdagságától és fejlettségi szintjétől függ. Minél gazdagabb ez a struktúra annál nagyobb az esélye annak, hogy egy képesség, amely hatékonyan támogatja az aktuális helyzet megoldását, aktiválódjon (Józsa, 2002). A témában végzett kutatások eredményei szerint a szociális kompetencia kialakulásának premisszája a pozitív énkép, valamint a környezet iránti pozitív attitűd. Mások pozitív, elfogadó attitűdje, az aktív együttműködés és a hatékony kommunikáció hasonlóan fontos feltételei a szociális kompetenciának. Ezek biztosítják a személy sikeres interakcióit, és mások reakciói alapján a viselkedés módosítását.

A szociális kompetencia fejlődését leginkább gyerekkorban befolyásolhatjuk. A szociális fejlődés kétoldalú folyamat, amelynek során a gyerekek beilleszkednek a közösségbe és megtapasztalják identitásukat. A folyamat egyik része a szocializáció, amely során a gyerekek elsajátítják a társadalom normáit és értékeit. A fejlődés második szakasza a személyiség alakulása, amikor elsajátítják azokat a viselkedésformákat és sajátos érzelmeket, amelyekkel reagálhatnak környezetük változó körülményeire. Józsa (2000) leírásában a szociabilitás tartalmazza az egyén szociális értékeit, szociális kompetenciáit (szociális motívumrendszer, kompetencia, képesség, ismeretek) és szociális megnyilvánulásait (viselkedés, szociális attitűd).

A szociális helyzetekben való boldogulási, megoldási képességet fejlesztő tevékenységek tartalmazhatják a megfogalmazást, azonosítást és megoldáskeresést adott családi és iskolai helyzetekben. Az iskolai problémák tanulók általi megfogalmazása csökkentheti a pszichés feszültséget. A szociális helyzetek egybehangzásának hiánya befolyásolható a képzeletbeli helyzetek valós helyzetekhez történő közelítésével. A kognitív aktiváció biztosítja az attitűd változásának energetikai alapját, az alternatív megoldások keresési folyamatában a kereséshez és kitartáshoz szükséges energiát. Ezáltal létrejön a jelen helyzet szociális kapcsolatokra vonatkozó változása, ami memorizálható, majd bármikor előhívható. Dweck (1986) szerint a probléma-megoldási stílusok különbözőképpen befolyásolják a gyerekek szociális kompetenciáinak alakulását. A motivációs orientációk sajátosságai már 4–5 éves gyerekek esetében is megfigyelhetők.

## Családi sajátosságok

A másokkal való szoros érzelmi kapcsolatok kialakításának és fenntartásának képessége tanult, alapjai az elsődleges szocializációs térben, a családban találhatóak meg (Zsolnai, 2003). Az anya-gyerekek kapcsolat, amely folyamatosan alakul és a pszichés fejlődés számos szakaszán halad át, lehetővé teszi a gyerek számára a különböző élethelyzetekben jelenlévő minták, viselkedési modellek elsajátítását, kipróbálását. A konfliktusok és problémák sikeres megoldása, a szociális kompetencia érzését, megtapasztalását

biztosítja a gyerek és szülő számára egyaránt. A gyermek szociális kapcsolatait elkerülhetetlenül befolyásolják azok a kapcsolati modellek, amelyeket elsajátított, a lehetőségtől és határoktól, amelyekben ő maga hisz, alapértékektől, amelyekhez viszonyítja önmagát.

*Vásárhelyi* (1999) leírásában, a sajátosan emberi motiváció a szociális környezettel való interakció során alakul ki. Az ember társas lény, alapszükségei a másokkal való kapcsolat, a társas ingerek jelenléte, a felfedezés iránti szükséglet, a kíváncsiság, amelyek már az újszülöttnél is megfigyelhetők.

Az anya mosolyára adott reakció a gyerek szociális szükségletének első jele. Míg az elsődleges impulzusok a családi környezetben találhatnak kielégülést, a későbbiekben megtanulják a társas környezetben jelen lévő szokásokat és normákat. A viselkedés társas megnyilvánulásai a nevelési beavatkozások (jutalmazás, büntetés) hatására azon ingerek függvényében módosulnak, amelyekre adott válaszok gazdagítják őket.

Az iskolai életben gyakori az erőltetett módon – a megfelelő életkor elérése előtt – érettségre jutott gyerek. Ők túlterheltek, törekednek megfelelni és alkalmazkodni még a nagyon nehéz helyzetekhez is. Jellemző rájuk a felnőttek részéről tapasztalt megértettség hiányérzése. Ezen tanulónál a pedagógiai gyakorlat során hasznos lehet egy adott iskolai vagy családi probléma feltevése és alternatív megoldások keresése. Ezáltal – biztonságos szociális helyzetek vázolásával és elemzésével – hozzájárulhatunk az önirányítás első lépéseihez.

Az elégtétel, a siker, vagy az öröm szintjét, amit egy gyerek el tud elérni egy kiegyensúlyozott személyközi kapcsolatban, az előzetesen megtapasztalt öröm és elégtétel szintje határozza meg. A szociális kompetencia összetevői, mint a szabályok elfogadása, az érzelmek kifejezése tanultak és iskolai vagy iskolán kívüli tevékenységek, programok révén fejleszthetők (*Zsolnai*, 1998). A családon kívüli szocializáció – például a tanulók szociális kompetencia fejlesztő programokon való részvétele – elvezethet a gyermek társas kapcsolatainak javulásához.

### **Szociális motívumok és iskolai tanulás**

A diákok azon szociális ingerek hatására, amelyekkel előzetes tapasztalataik során találkoztak, adott kognitív és affektív erőforrásokat aktiválva megtanulnak bizonyos döntési módozatokat, probléma-megoldási eljárásokat. Ezen aspektusokat megfigyelhetjük kutatásunk során is, elemezve a szociális és affektív motiváció különböző szintjei által jellemzett tanulók iskolai és családi szociális helyzetekben történő problémamegoldását. A szociális motívumok eredete azon ingerekben lelhető fel, amelyekkel a tanulók a számukra fontos szocializációs közegekben találkoztak (*Nagy*, 1997). A hétköznapi gyakorlatban gyakori jelenség a gyenge iskolai teljesítmény és az alacsony szociális státusz együtt járása. A tanulók szociális erőforrásai meghatározzák tanulási motivációjukat és gyakran teljesítményüket is.

Az interiorizációs és szocializációs folyamatok eredményeként a tanulási motívumok a tanulók személyiségének szerves részévé válik. *Kozéki* (1976) szerint egyik legfontosabb nevelési célkitűzés, hogy a tudás, elsajátítás iránti vágy, az önálló keresés, érdeklő-

dés, interiorizálódjanak, a tanulók személyiségének sajátosságaivá váljanak, így biztosítva időben az állandó tanulás alapjait és a fenntartásához szükséges energiát.

A viselkedés dinamikájának szemszögéből a tevékenység fenntartásának folyamata a magasrendű kognitív struktúrák összehangolt működése révén valósul meg. Ennek következtében a viselkedések célokká, eszköz-cél szerkezetekké alakulnak, és különböző viselkedési tervek, programok kivitelezésében nyilvánulnak meg (Nuttin, 1984).

Pintrich (2004) vizsgálatai alapján, az iskolai teljesítménnyel legszorosabb kapcsolatot mutató motivációs tényezők a tanulók elvárásaira vonatkoztak. Jelentős kapcsolatot talált a tanulás eredményeire vonatkozó elvárások és az alkalmazott tanulási stratégiák között. A magas elvárások feltételezhetően a kognitív struktúrák gyakoribb és intenzívebb alkalmazását hozza magával, amelyek magasabb tanulmányi eredményekhez vezetnek. Ebben a gondolatmenetben az előzetes sikerélmények, tapasztalatok, a környezet megfelelő visszajelzései, megerősítései jelentősen befolyásolják a tanulók saját eredményeikre vonatkozó elvárásait, körülhatároltabbá és gyakorlatilag alkalmazhatóbbá teszik ezeket.

A mélyebb elemzés rámutatott arra (Dweck, 1986), hogy a belső motiváció és az információ feldolgozási stílus, mint a tanulást elősegítő tényezők csak alacsony külső motivációval rendelkező tanulók esetében mutat szoros kapcsolódást. Hasonlóan a külső motiváció csak az alacsony belső motivációjú tanulók esetében mutatott szoros kapcsolatot az információ feldolgozási stílussal. A motiváció személyiség vonásként való nyilvántartása tartós, általános viselkedési struktúrákat ír le, azonban eltekint attól a ténytől, hogy a tanulók – a saját megismerési és énképre vonatkozó elméleteiknek megfelelően – különböző reakciókat mutathatnak a megismerés egyes tartományai, sajátos területei iránt.

A motivációs struktúrák (önhatékonyságra vonatkozó hiedelmek, értékek, elvárások, vágyak) különbözőképpen aktiválódnak, amikor a tanulók adott feladatokkal, tanulási helyzetekkel szembesülnek, a valóság konkrét aspektusaival lépnek kapcsolatba (Csapó, 1998). Az elemi osztályos tanulók esetében ezek a reakciók kevésbé körvonalazottak, szakaszosan fejlődnek és gazdagodnak, ahogy a tanulók megértik az egyes tantárgyokhoz kapcsolódó sajátos szerkezeteket, szabályokat és követelményeket. Időben kialakulnak az adott tantárgyakra jellemző sajátos motívumok. Nem biztos azonban, hogy az egyszer kialakult motívumok minden esetben hasonlóan nyilvánulnak majd meg, azaz, hogy egy tanuló mindig ugyanolyan motivált viselkedést tanúsít majd egy adott tantárgygal szemben. Egy adott területre jellemző sajátos motiváció az emlékezet segítségével aktiválódik, kölcsönhatásba lép a tanulási lehetőségekkel és így a helyzet sajátosságainak megfelelő értékelések és motivációs struktúrák lépnek működésbe.

A szociális motívumok tanulmányozása hosszú ideig csupán véletlenszerű volt. Ezeket nem sorolták a teljesítményt meghatározó tényezők közé, sokkal inkább gátló hatásként írták le (Réthy, 2002). A motiváció kutatásában a szociális-kognitív perspektíva dominanciájának eredményeként az egyes ingerekre adott válaszok esetében nem a külső ingerek, hanem az észlelés, a mentális sémák, a hiedelemrendszerek közvetítő funkciójának szerepe jelentős. Wentzel meggyőző érvelése alátámasztja azt, hogy a tanulók társas világa, szociális céljaik igen fontos szerepet töltenek be iskolai életükben. Szociális motivációval kapcsolatos kutatása során bizonyítékokat állít arra vonatkozóan, hogy szo-

ros kapcsolat található a motiváció szociális (mások segítése, információk megosztása, felelősségvállalás) és iskolai komponensei között (*Wigfield és Wentzel, 1998*).

A szociális célok felé való irányultság arra vonatkozik, ahogyan a tanulók szociális viselkedése megnyilvánul az osztályteremben. A tanulók számára fontos az osztálytársak véleménye és összehasonlítása.

A szociális célok területén végzett vizsgálatok két irányt különböztetnek meg: (1) az intimitásra való törekvés, amely szem előtt tartja az általános elfogadottság érzését, valamint a szoros és számos személyközi kapcsolat megteremtésének szükségletét. (2) Az osztálytársak körében a pozitív státusz elérésére való törekvés, a szociális láthatóság vágya, valamint a szociális presztízs vágya. A státusz célja felé való irányultság, hasonlóan a teljesítmény célhoz, a saját magukról alkotott pozitív kép megtartására vonatkozik.

A teljesítményorientált tanuló arra törekszik, hogy megtartsa saját iskolai képességeiről alkotott képét, míg a szociális cél felé irányuló tanuló saját szociális presztízsét akarja fenntartani. Mindkét helyzetben az én-tudatosságának magas szintjével kell számolni, hangsúlyosan van jelen az önértékelés megvédésének szükséglete.

## A vizsgálat leírása

Vizsgálatunkban a következő *hipotéziseket* elemeztük:

- 1) A tanulók motivációs struktúráját illetően a népszerű és periférián elhelyezkedő tanulók különbözőségeket mutatnak a tanulás motívumainak dimenziói mentén.
- 2) A szülők saját – gyerekekre vonatkozó – hatékonyságukba vetett hite kapcsolatban áll a gyerekek tanulási motívumaival.
- 3) A szociális problémák megoldásában különbözőségeket mutatnak a magas és alacsony szociális-affektív motivációjú tanulók.

### A minta

A vizsgálatban résztvevő gyerekek városi általános- és középiskolák tanulói ( $n=257$ ). 89 tanuló 11 és 12 év közötti (5. osztályos), 80 tanuló 13 és 14 év közötti (7. osztályos), és 88 tanuló 15 és 16 év közötti középiskolás.

### A vizsgálat eszközei, módszerei

A felmérésben felhasználtuk *Kozéki és Entwistle (1983)* által kidolgozott „Az iskolai motiváció vizsgálata” kérdőívet, egy szociometriai kérdőívet, egy szülői kérdőívet, egy iskolai és családi szociális problémákat tartalmazó feladatfüzetet és egy kiértékelő lapot.

*Kozéki (1976)* a tanulási motiváció elemeit három területen tíz dimenzióba rendezte. Az *affektív terület* a melegség (gondoskodás, érzelmi melegség szükséglete), az *affiliáció* (odatartozás szükséglete főleg az egykorúakhoz) és az *identifikáció* (elfogadottság szükséglete főleg a nevelők részéről) dimenziókat foglalja magába. A *kognitív terület* a kompetencia (tudásszerzés szükséglete), az *independencia* (a saját út követésének szükséglete)

te) és az érdeklődés (kellemes közös aktivitás szükséglete) szükségleteit tartalmazza. A *morális terület* fő dimenziói a lelkiismeret (bizalom, értékelés szükséglete, önérték), a rendszükséglet (az értékek követésének szükséglete) és a felelősség (önintegráció, morális személyiség és magatartás szükséglete). A tizedik dimenzió, a presszióérzés (annak érzése, hogy a nevelők megértés nélkül és teljesíthetetlenül sokat követelnek) egyik területéhez sem tartozik.

A családi sajátosságok felmérésére állítottuk össze a szülői kérdőívet. A szerkesztés alapját előzetes egyéni interjúk jegyzőkönyvei adták. Megközelítőleg 100 jegyzőkönyvet elemeztünk, majd próbamintán (N=80) alkalmaztuk a kérdőíveket, így útmutatást kaptunk az egyes kérdésekre adott válaszok gyakoriságát és relevanciáját tekintve. A következő sajátosságokra vonatkoztak a kérdéseink:

- 1) a szülő hite saját gyereknevelési tevékenysége hatékonyságában;
- 2) a hatékonyság okai: alkalmazott módszerek, saját személyiségtulajdonságok, a gyerek személyiségvonásai, külső segítség;
- 3) családi szokások jelenléte/hiánya;
- 4) a szülők iskolai végzettsége;
- 5) a szülők iskolai emlékei (pozitív/negatív).

A szülői kérdőív elemzése során a szülők gyereknevelési hatékonyságával kapcsolatos eredményekre összpontosítottunk.

A szociális motívumokra vonatkozó feladatfüzet célja a tanulók különböző társas helyzetekben való jobb eligazodáshoz való hozzásegítése, ugyanakkor fejleszti az osztályközösségben az egymásra figyelmet, meghallgatást, a tanuláshoz való pozitívabb viszonyulást. A feladatokat, problémahelyzeteket a „Személyiségfejlesztő módszerek az iskolában” című könyvből válogattuk (*Bagdy és Telkes, 1999*).

A feladatok iskolai és családi témaköröket érintettek. A következőkben bemutatunk néhány példát (iskolai problémák azonosítása és megoldások keresése témakörben):

- 1) Egy gyerek egész nap csavargott, nem ment iskolába, ahol dolgozatot írtak. Este édesanyja elé kellett mennie, hogy segítsen a bevásárolt élelmiszer hazacipelésében. Erről is lekésik, mert osztálytársánál hosszán elidőzött, a tanítási nap eseményeiről kérdezte társát. Mit tennél most?
- 2) Hogyan kerülhet be egy gyerek egy környékbeli fiúkból álló, nehezen megközelíthető csoportba?
- 3) Mit teszel, ha írsz egy jó (rossz) dolgozatot és a többiek ugratnak miatta? Szituációs feladatok a családdal kapcsolatos érzelmek, attitűdök azonosítása, megosztása témakörben:
  - 1) „Szüleim mesélték rólam”: A tanulók otthoni feladatként kapják, hogy olyan történeteket gyűjtsenek kora gyermekkorukról, amelyekre ők nem emlékeznek, de szüleik elbeszéléseiből ismernek. Ezekhez a tanulók hozzáfűzhetik véleményeiket, megjegyzéseiket.
  - 2) Családi értékek: a következőkkel (a pénzről, az életről, a munkáról, az emberekről, a szexualitásról, a tanulásról, a barátságról, stb.) kapcsolatban  
„Anyu mindig azt mondja, hogy.....”  
„Apu mindig azt mondja, hogy.....”

- 3) Szülő és gyermeke. A gyermek félbeszakítja a szülőt telefonálás közben.  
A statisztikai feldolgozást az SPSS program 11. verziója segítségével végeztük.

### Az eredmények bemutatása és elemzése

Elsősorban a teljes vizsgálati mintára vonatkozó tanulási motívumokkal kapcsolatos eredményeket tekintettük át. A szociális-affektív dimenzióba csoportosuló motívumok, az érzelmi melegség és a hovatartozás (affiliáció) szükségletei mutattak legmagasabb átlagértékeket, ezeket követték a morális motívumok dimenziójába tartozó lelkiismeretesség és felelősségtudat szükségletei. Az 1. táblázat a vizsgálatunkba bevont tanulók motívumainak nyerspont átlagait és standard szórásait mutatja.

1. táblázat. A tanulási motívumok nyerspont átlagai és standard szórásai a teljes vizsgálati mintára vonatkozóan

<i>A tanulás motívumai</i>	<i>Átlag</i>	<i>Szórás</i>
Érzelmi melegség	25,86	3,00
Identifikáció	19,52	5,26
Affiliáció	23,50	2,80
Independencia	21,09	3,40
Kompetencia	21,29	4,45
Érdeklődés	20,40	4,59
Lelkiismeretesség	24,05	3,54
Rendszükséglet	21,32	4,67
Felelősségtudat	23,17	3,32
Presszió	16,36	5,17

Az iskolai motiváció szociális és morális aspektusainak hangsúlyozottsága egybehangzóak a prepubertás időszakának fejlődés-lélektani sajátosságaival. Erre az életkorra jellemző a szabályok interiorizálása, a lelkiismeretesség, a felelősségtudat egyre határozottabb alkalmazása, ugyanakkor előtérbe kerül a szabályok betartása során tapasztalt nehézségekkel való küzdelem is. A moralitás jelentős változásokon halad át, meghatározóak a személyes tapasztalatok, az egyéni emocionalitás és a növekedett érzékenység (Nagy, 1997).

Az első hipotézis alapján azt állítjuk, hogy a tanulók motivációs struktúráját illetően a népszerű és periférián elhelyezkedő tanulók különbözőségeket mutatnak a tanulás motívumainak dimenziói mentén. A szociometriai kérdőív az osztályközösségeken belül a padtársi, együtt tanulási, szabadidő eltöltési választásokat és taszításokat tartalmazta. Elemzésünk során (2. táblázat) a kapott választások és taszítások függvényében a tanu-

lőket két csoportra osztottuk. A választások esetében a szociometriai grafikonon az első és második kör a népszerű tanulókat jelöli, míg a taszítások esetén a peremen elhelyezkedőket (azok a tanulók akik sok taszítást kaptak). A harmadik és negyedik kör vonalán az elutasítások esetében népszerű tanulók helyezkednek el, míg a választások esetében a peremre szorult tanulók.

2. táblázat. Az együtt tanulásra választott és elutasított tanulók motívumainak statisztikai mutatói (a *t*-érték a két csoport nyerspont átlagai közötti különbség mutatója)

Motívumok	Együtt tanulás	Átlag	Szórás	<i>t</i>	Szign.	<i>N</i>
Kompetencia	népszerű	21,78	3,96	2,18	0,03	68
	elutasított	19,89	4,66			36
Rendszükséglet	népszerű	21,93	4,36	3,60	0,00	68
	elutasított	18,39	5,47			36
Felelősségtudat	népszerű	23,24	3,24	1,97	0,05	68
	elutasított	21,75	4,35			36

Annak ellenére, hogy az iskolai környezet kognitív elvárásai növekedő tendenciát mutatnak, a tanulókat a szociális-érzelmi tényezők tanulási tevékenységeik során jelentősen befolyásolják, ezért a kognitív motívumok alacsonyabb értékeket mutatnak. A szociális tényezők, mint az érzelmi melegség szükséglete a felnőttek részéről, az egykorúakhoz való odatartozás (affiliáció) szükségletei előnybe kerülnek a tanulók motivációs struktúrájában.

Azoknál a tanulóknál akiket a társaik szívesen választottak arra, hogy együtt tanuljanak velük, magasabb fokon volt jelen a kompetencia (kognitív motívum), rendszükséglet és felelősségtudat (morális motívumok), mint azoknál akiket kevésbé választottak erre a tevékenységre. Az együtt tanulásra választott tanulók kompetensek a tanulási tevékenység során, de ugyanakkor felelősségtudatuk fejlettebb és fontos számukra a rendszükséglet. Szignifikáns különbségeket találtunk a népszerű és peremen elhelyezkedő tanulók között az affiliáció, independencia és felelősségtudat motívumai mentén is. A szabadidő eltöltésére választott tanulókra nagyobb mértékben volt jellemző az affiliáció (egykorúakhoz való odatartozás, szociális affektív motívum), a függetlenség (kognitív motívum) valamint a felelősségtudat (morális motívum) jelenléte mint az elutasítottakra (3. táblázat).

A tanulók értékelik egymás között a felelősségtudatot, kompetenciát (a megértés szükséglete, egy anyag elsajátításának szükséglete), rendszükségletet. Ezek a tulajdonságok érvényesek azokra a diákokra, akiket társaik szívesen választanak egyúttanulásra. A függetlenség az a motívum, amelynek fontossága könnyen magyarázható ebben a korban, hiszen vonzóvá teszi a tanulót társai szemében, ugyanakkor kielégíti a valóság különböző elemeinek, aspektusainak önálló kipróbálása iránti szükségletet.

3. táblázat. A tanulás motívumainak nyerspont átlagai, szórásai és *t*-értékei a szabadidő eltöltésére választott, illetve elutasított tanulók csoportjainál

Motívumok	Szabadidő eltöltése	Átlag	Szórás	<i>t</i>	Szign.	<i>N</i>
Affiliáció	népszerű	23,52	2,89	2,49	0,01	79
	elutasított	21,88	3,81			33
Függetlenség	népszerű	21,15	3,49	2,21	0,03	79
	elutasított	19,58	3,34			33
Felelősségtudat	népszerű	22,97	3,38	1,96	0,05	79
	elutasított	21,52	4,09			33

Eredményeink kapcsán pontosabb képet alkothatunk a népszerű, valamint a peremen elhelyezkedő tanulók motivációs sajátosságairól. Az iskolai környezetben megvalósuló szociális kapcsolatokat befolyásolják a tanulási motívumok, amelyek fontos szerepet játszanak a szociometriai státusz szintjében. A tanulók motivációs struktúráját illetően a népszerű és periférián elhelyezkedő tanulók különbözőségeket mutatnak a tanulás motívumainak valamennyi dimenziója mentén.

A második hipotézis szerint a szülők saját gyereknevelési hatékonyságukba vetett hite kapcsolatban áll a tanulók motívumaival. A gyereknevelésben magukat hatékonyak ítélő szülők gyerekeinél magas értékeket találtunk az érzelmi melegség (szociális-affektív dimenzió) motívumánál. A szülők és gyerekek közötti érzelmi melegség által jellemzett kapcsolat hatékony kontextusává válik a generációk közötti interakcióknak. Az ilyen családokban nevelkedő gyerekek számos önhatékonyságra vonatkozó tapasztalatot élnek át. Ilyenformán ők olyan szociális képességeket sajátítanak el, amelyek hatékony interakciókat biztosítanak, akár a segítség igényléséről van szó szükség esetén, akár a siker/kudarckélmények értelmezéséről, vagy pedig a döntések hozataláról, kihívásokkal való megküzdésről különböző iskolai helyzetekben (Zsolnai, 1989).

A szülői hatékonyság – az adott iskolai szakasz valamint a gyerekek életkorának megfelelően – meghatározza a gyerekek tanulási motívumainak jelenlétét és fejlődését, elvezet a szociális, kognitív és morális kompetenciák kialakulásához. Ezek a kompetenciák, számos interiorizált viselkedésmódon alapulnak, a környezet reakcióiban találnak támogatásra, és meghatározzák az iskolai siker érdekében történő alkalmazkodást. Ugyanakkor kialakul egy motivációs struktúra, amely biztosítja a tanuló számára a szüleiéhez hasonló célok beteljesülését (például az elégtétel, elismerés, értékelés vagy anyagi eredmények elérése).

A szülők hatékonyságának magas vagy alacsony szintje szignifikánsan befolyásolja a tanulók által alkalmazott szociális-affektív motívumokat, (így az érzelmi melegség, affiliáció, identifikáció szükségletei erőteljesek), a kognitív motívumokat (mint amilyen az independencia) és a morális dimenzióból, a rendszükséglet motívumának magasabb mértékét (4. táblázat).

A tanulók iskolai nehézségei bizonyos reakciókat váltanak ki a szülőkből, amelyek gyakran utánczóttak a gyerekek által interiorizálódnak, vagyis a tanulók szüleitől átörök-

lik hatékonyságukba vetett hitüket. A szülők gyereknevelésbe való hatékony beavatkozása megjelenik a nevelési modellekben, a gyerekek személyiségében, valamint egyéb külső tényezőkben; adott eszközök és módszerek alkalmazásával szerepe van a tanuló szociális környezethez történő alkalmazkodó képességének növelésében. Céljaik elérésében a pszichológia és pedagógia komplex beavatkozásai lehetnek segítségükre (Zsolnai, 1989).

4. táblázat. A szülők hatékonysága és a gyerekeik tanulási motívumai közötti kapcsolat statisztikai mutatói

Tanulási motívumok	Gyereknevelési hatékonyság	Rang átlag értéke	$\chi^2$	Szign.	N
Érzelmi melegség	magas fokon hatékony	123,48	11,76	0,00	96
	kevésbé hatékony	94,50			118
Identifikáció	magas fokon hatékony	123,30	11,37	0,00	96
	kevésbé hatékony	94,65			118
Affiliáció	magas fokon hatékony	118,89	5,96	0,01	96
	kevésbé hatékony	98,24			118
Függetlenség	magas fokon hatékony	116,69	3,87	0,05	96
	kevésbé hatékony	100,02			118
Rendszükséglet	magas fokon hatékony	124,70	13,49	0,00	96
	kevésbé hatékony	93,50			118

A szülők túlzott vagy hiányos mértékű szabályozása, a pozitív minták hiánya, amelyek utánzási mintául szolgálnak a tanuló számára, jelentősen befolyásolhatják a szülői hatékonyságot. Amennyiben az iskolai környezet a tanulók számára az önértékelés valamint az odatartozás megtapasztalását biztosítja, teret ad arra, hogy a tanulók a személyes és iskolai siker elérésére összpontosítsák erőforrásaikat.

A tanulók arra törekednek, hogy az iskolai környezetben a vele egykorúak közösségébe beilleszkedjenek. A társadalomban, közösségben való érvényesülés legfontosabb tényezői a családi környezet kognitív és szociális erőforrásai, az a milió, ahol a tanulók nevelési alapot sajátíthatnak el. A család szociális erőforrásait a szülők és gyerekek közötti kapcsolatok erőssége teremti meg. Az interakció gyakorisága és minősége biztosítja a gyerekek számára a szülők emberi tapasztalataihoz való hozzáférést (Ryan és Grolnick, 1989).

Az utolsó hipotézis során azt vizsgáltuk, hogy a szociális-affektív motivációjú tanulók mutatnak-e különbségeket a szociális problémák megoldásában a magas szociális motivációjú társaikhoz viszonyítva. Elemzésünk során sajátosan iskolai és családi jellegű

szociális feladatokat adtunk a tanulóknak. Négy dimenzió mentén (mások bevonása a problémamegoldásba, érzelmi bevonódás, védekező mechanizmusok alkalmazása valamint a cél felé való irányulás jelenléte illetve hiánya) mentén vizsgáltuk, hogy vajon a magas illetve alacsony szociális-affektív motivációjú gyerekek problémamegoldása során találunk-e különbözőségeket.

A négy dimenzió azonosítását számos előzetes tevékenység előzte meg, melyek során a tanulók írásban rögzített megoldásait tartalomelemzéssel vizsgáltuk. Az előzetes analízisek 200 5–9. osztályos tanuló problémamegoldásait tartalmazták. A feladatok megoldására szánt idő 45 perc volt. Ebben a tanulmányban csupán két tényezőre tértünk ki: a feladat megoldás során történő más személyek bevonására valamint a célirányosság jelenlétére.

Eredményeink alátámasztották hipotézisünket. Az érzelmi melegség, identifikáció és az affiliáció motívumai magasabb értékeket mutattak azon tanulók esetében, akik más személyek bevonásával, segítségével oldották meg a szociális feladatokat (5. táblázat). A kognitív motívumok, valamint a morális motívumok magasabbak a célirányultságú tanulók esetében (a feladat megoldása során megfogalmaztak egy adott célt).

5. táblázat. *A tanulás motívumainak nyerspont átlagai a probléma megoldásba bevont személyek alapján megkülönböztetett tanulók csoportjainál*

<i>Tanulási motívumok</i>	<i>Más személyek bevonása</i>	<i>Átlag</i>	<i>N</i>
Érzelmi melegség	Jelen volt	25,94	64
	Hiányzott	25,53	76
Identifikáció	Jelen volt	20,92	64
	Hiányzott	19,09	76
Affiliáció	Jelen volt	23,83	64
	Hiányzott	23,30	76

Azon tanulók, akik nem vontak be más személyeket a feladatmegoldásba, alacsonyabbak a szociális-affektív motívumok értékei, mint azoknál, akik szüleik segítségét kérnék, vagy elmesélnék a gondjukat tanáruknak, esetleg barátaik tanácsát kérték.

A cél megfogalmazása feladat megoldása során, mint például, „összebarátkozom egy gyerekekkel, annak érdekében, hogy ő majd bemutat saját társainak és hozzájuk tartozóvá válok”, vagy a cél hiánya függvényében, jelentős különbségeket találtunk a tanulók motivációját illetően (6. táblázat).

6. táblázat. A tanulás motívumainak nyerspont átlagai a probléma megoldás célirányossága alapján megkülönböztetett tanulók csoportjainál

Tanulási motívumok	Célirányosság	Átlag	N
Érzelmi melegség	Jelen volt	25,95	91
	Hiányzott	25,29	49
Identifikáció	Jelen volt	20,96	91
	Hiányzott	18,02	49
Affiliáció	Jelen volt	23,66	91
	Hiányzott	23,33	49

## Összegzés

A motivációs struktúra sajátosságai szoros kapcsolatban vannak a tanulók szociális kompetenciájával. Egyik lehetséges magyarázat abban állhat, hogy a motívumok szerveződése a személyközi kapcsolatokon valamint a szociális tapasztalatok interiorizációja, asszimilációja eredményeként alakul ki.

A népszerű és periférián elhelyezkedő tanulók különbözőségeket mutatnak a tanulás motívumainak valamennyi dimenziója mentén (6. táblázat). Így a magas szintű affiliáció, rendszükséglet és függetlenség motívumai jellemzőek az együtt tanulásra választott tanulókra, a magas affiliáció, függetlenség, felelősségtudat pedig a szabadidő eltöltésére választott tanulók esetében dominánsak.

A szociálisan motivált tanulók népszerűek az osztályközösségükben, eltérően a kevésbé motivált társaiktól, akik peremre szorultak számos iskolai tevékenység mentén, mint például az együtt való tanulás, vagy közös szabadidős foglalkozások.

A szülői hatékonyság a gyereknevelést illetően jelentős befolyást gyakorol a tanulók motivációs struktúrájának felépülésében. A magukat hatékonyak ítélő szülők gyerekei nagyobb mértékben motiváltak az érzelmi melegség, identifikáció, affiliáció, függetlenség, rendszükséglet által.

A szociális feladatok megoldását illetően eltéréseket tapasztalhattunk a tanulók motivációs struktúrájának függvényében. Így az érzelmi melegség, identifikáció és affiliáció motívumai jelentős mértékben magasabbak voltak azoknál a tanulóknál, akik más személyek bevonásával oldották meg a feladatokat valamint konkrét célt is megfogalmaztak a megoldási folyamat során.

Fontosak a szociális kompetenciát fejlesztő iskolai szintű programok, valamint a család kiemelkedő szerep vállalása a komplex szociális reakciók kialakulásában és elsajátításában a hétköznapi élet során. Kiterjesztve, azt mondhatjuk, hogy azok a helyzetek, amelyek hozzájárulnak valamilyen mértékben ezeknek a szociális –affektív struktúráknak a megerősítéséhez, befolyásolják a jelen és jövő cselekvés motívumainak alakulását.

A pedagógiai gyakorlat szempontjából igen hasznosnak ítéljük a tanulók motivációs struktúrájának feltárt sajátosságait. A szociális kompetencia, valamint a szociális problémák megoldási sajátosságai és a tanulás szociális, kognitív, valamint morális motívumai kölcsönösen befolyásolják egymást. A szociális tanulás hatékonysága azonban nemcsak a szociális-affektív motívumok kialakulását és meggyökerezését teszi lehetővé, hanem hozzájárul majd a tanuló sikerességéhez és sikerélményéhez.

## Irodalom

- Ames, C. (1992): Classrooms: goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, **84**. 261–271.
- Bagdy Emőke és Telkes József (1999): *Személyiségfejlesztő módszerek az iskolában*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Csapó Benő (1998, szerk.): *Az iskolai tudás*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Deci, E. L. és Ryan, R. M. (1987): The support of autonomy and the control of behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, **53**. 1024–1037.
- Dweck, D. S. (1986): Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, **41**. 1040–1048.
- Józsa Krisztián (2000): Az iskola és a család hatása a tanulási motiváció alakulására. *Iskolakultúra*, **10**. 8. sz. 69–82.
- Józsa Krisztián (2002): Az elsajátítási motiváció pedagógiai jelentősége. *Magyar Pedagógia*, **102**. 1. sz. 79–104.
- Kozéki Béla (1976): Az iskolai tanulás motivációjának vizsgálata. *Magyar Pszichológiai Szemle*, **5**. 33. sz. 335–345.
- Kozéki Béla és Entwistle, N (1983): Describing and utilizing motivational styles in education. *British Journal of Educational Studies*, **31**. 3. sz. 184–196.
- Monteil, J. M. és Huguet, P. (2001): The social regulation of classroom performances: a theoretical outline. *Social Psychology of Education*, **4**. sz. 359–372.
- Nagy József (1997): Személyiségfejlődés és nevelés. *Iskolakultúra*, **5**. sz. 83–93.
- Nicholls, J. G. (1984) Achievement motivation: conceptions of ability, subjective experience, task choice and performance. *Psychological Review*, **91**. sz. 328–346.
- Nuttin, J. (1984): *Motivation, planning, and action: A relational theory of behavior dynamics*. University of Louvain Ed. Leuven University Press, Lawrence Erlbaum Associates.
- Pintrich, P. R. (2004): A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational Psychology*, **4**. 16. sz. 385–407.
- Réthy Endréné (2002): A kognitív és motivációs önszabályozást kialakító oktatás. *Iskolakultúra*, **2**. sz. 1–12.
- Ryan, R. M. és Grolnick, W. S. (1989): Parent styles associated with children's self-regulation and competence in school. *Journal of Educational Psychology*, **81**. 2. sz. 143–154.
- Scarr, S. (1992): Developmental theories for the 1990s: Development and individual differences. *Child Development*, **63**. 1–19.
- Vásárhelyi Zsuzsanna (1999): *A pszichológia válogatott fejezetei: Személyiség és motiváció*. SZIF, Jegyzet.
- Wigfield, A., Wentzel, K. R. (1998): Academic and social motivational influences on students' academic performance. *Educational Psychology Review*, **2**. 10. sz. 155–175.

## A tanulási motiváció pszichoszociális tényezői

- Zsolnai Anikó (1989): A gyermekkori kötődések vizsgálatának lehetőségei. *Pedagógiai Szemle*, 5. sz. 430–437.
- Zsolnai Anikó (1998): A szociális kompetencia kapcsolata az iskolai teljesítménnyel. *Magyar Pedagógia*, 4. sz. 339–362.
- Zsolnai Anikó (1999): *Összefüggések a szociális kompetencia egyes komponensei, a tanulási motívumok és az iskolai tudás között*. JATE Press, Szeged.
- Zsolnai Anikó (2003, szerk.): *Szociális kompetencia-társas viselkedés*. Gondolat Kiadó, Budapest.

## ABSTRACT

### MONIKA CSIBI: PSYCHOSOCIAL FACTORS OF LEARNING MOTIVATION

This paper analyses the relationship between the different structures of learning motivation (affective, cognitive and moral) and psychosocial determinants playing relevant roles in the learning processes. The research presented is informed by the social-cognitive approach of learning motivation, where the social factor is seen as reflecting an important element of the motivational process. The practical objective of this research was to examine the influence of the social status and the interpersonal relations of pupils on their learning motivation. Hypotheses were formulated regarding social-affective motives; cognitive and moral motives influencing learning; the influence of the social status on learning performances; the differences caused by affective familial relationships over performances; low and high level of social motives presenting differences in social problem solving tasks. The instruments included the Kozéki and Entwistle Motivational Style Questionnaire, a sociometric questionnaire, and social problem solving tasks for the subjects; in addition, data were collected from parents and teachers by questionnaires. The subjects were children from the 5<sup>th</sup> (N=89) and the 7<sup>th</sup> grade (N=80) of lower secondary, and from the 9<sup>th</sup> grade (N=88) of higher secondary education. Parents involved in the study (N=214) filled in their questionnaire at home. The findings of the present work contribute to a better understanding of children's functioning and interpersonal dynamics in the school. From our point of view, the learning process became the mirror of the cognitive activation of social information, integrated in the complex processing of information in a school environment.

*Magyar Pedagógia*, **106**. Number 4. 313–327. (2006)

Levelezési cím / Address for correspondence: Csibi Monika, 1918. Dec.1 sugárút, 209/6 540530 Marosvásárhely, Románia