

AZ ELSAJÁTÍTÁSI MOTIVÁCIÓ PEDAGÓGIAI JELENTŐSÉGE

Józsa Krisztián

Szegedi Tudományegyetem, Pedagógiai Tanszék

Az utóbbi évtizedekben a motivációkutatás látványos erősödésének lehetünk szemtanúi. Bővülnek ismereteink az emberi motívumrendszer komponenseiről, működéséről. Fokozatosan előtérbe kerül a motiváció (motívumrendszer) pedagógiai hasznosíthatóságának, fejleszthetőségének kérdése. A kutatások egyik sokat ígérő előrelépést jelenti az *elsajátítási motiváció* (mastery motivation) megismerése. Elsajátítási motiváció alatt olyan motivációt értünk, mely bizonyos feltételek fennállása esetén elvezethet egy készség teljes, optimális elsajátításához, begyakorlottságához. Az elsajátítási motívumok öröklött alapon állnak. Működnek, működtethetők csecsemő-, óvodás-, iskoláskorú gyerekeknél, sőt felnőtteknél is. Példaként elég a számlálást, olvasást élvezettel elsajátító gyerekekre, a szakmájukat mesterfokon művelőkre gondolnunk. Már ebből a pár sorból is kitűnik, hogy az elsajátítási motiváció alapvető pedagógiai jelentőséggel bír. Megismerése, hasznosítása megújítóan hathat pedagógiai munkánkra. Ezt a célt kívánjuk szolgálni a témát bemutató tanulmányunkkal. Az elméleti áttekintés során ismertetjük az elsajátítási motiváció mai értelmezéséig elvezető fogalomfejlődési ívet, különböző meghatározásait, ezek közös vonásait és eltéréseit. Foglalkozunk az elsajátítási motívumok működésének feltételeivel, ami a pedagógia szempontjából külön is érdekes lehet¹. Az elsajátítási motivációt beillesztjük tágabb fogalmi rendszerünkbe: a személyiség mint komponensrendszer komponenseként értelmezzük.

Az elsajátítási motiváció fogalmának kialakulása

Az *elsajátítási motiváció* kutatásának azok az ötvenes évek végén végzett vizsgálatok adtak indítást, melyek a pszichológiában évtizedekig meghatározó behaviorista szemléletmód egyeduralmát sok szempontból megingatták. Az elsajátítási motiváció elemzésével foglalkozó elméleti munkák a hetvenes években szélesedtek ki, az empirikus kutatás meghatározó arányú megjelenése azonban a kilencvenes évek elejéig váratott magára. Ez idő alatt az elsajátítási motiváció értelmezése fokozatosan kristályosodott ki. Az alábbiakban ezt a fogalomfejlődési ívet vázoljuk fel.

¹ Az elsajátítási motívumokat szervesen magába integráló fejlesztés feltételeiről, lehetőségeiről korábbi tanulmányainkban adtunk áttekintést (Józsa, 2000, 2001).

A drive-redukciós elmélet korlátai

A pszichológiában az ötvenes évek elejéig a behaviorista paradigma volt a meghatározó (Atkinson és mtsai, 1994). A behaviorizmus keretei közt születtek meg az évtizedekig meghatározó jelentőséggel bíró drive-redukciós elméletek, melyek ellentmondásai később elvezettek az elsajátítási motiváció fogalmának kialakulásáig.

A XX. század elején Pavlov kísérletei az állati tanulásra, kondicionálásra irányultak. Ezek a kutatások az amerikai kísérleti pszichológiában a negyvenes, ötvenes években szélesedtek ki. A biológiai drive-ok, mint például az éhség, a szomjúság, vagy a szexuális vágy által kiváltott alapvető tanulási folyamatokat vizsgálták. Ezekben az állatokkal végzett kísérletekben a viselkedést külső tényezők változtatásával befolyásolták (pl. étel, víz). A kutatások eredményeit Mook (1996) átfogó monográfiájában részletesen ismerteti.

A drive-redukciós kutatások intenzívvé válásával a kutatók egy része számára nyilvánvalóvá vált, hogy az élő szervezetek, és elsősorban az ember olyan viselkedések sokaságát is produkálja, melyek nem hozhatók kapcsolatba a drive-ok redukálására irányuló törekvéssel. Így az intenzív drive-redukciós kutatásokkal szinte párhuzamosan kezdtek el az elmélet keretei közt nem magyarázható viselkedések vizsgálatát. White (1959) részletesen ismerteti Butler majmokkal végzett kísérleteit. Ezekben kimutatták, hogy az állatok tanulásra készíthetők pusztán vizuális exploráció mint jutalom biztosításával (a majmok jutalomként kiláthattak a kísérleti laboratórium előterébe). Ezt követően a környezet folyamatos explorálását számos állatkísérletben igazolták. A kutatás, orientáció mint reflex már Pavlov húszas években megjelent viselkedéseméletében is benne foglaltatott, az ötvenes évek vizsgálatai pedig átfogóan értelmezhetővé tették a jelenséget (Pintrich és Schunk, 1996).

A kutatók feltételezték, hogy e mögött belső, idegrendszeri eredetű (intrinzik) mozgatók állnak, melyek megnevezésére a kíváncsiság (curiosity), és az információkeresés (information seeking) kifejezést használták, egy kíváncsiság vagy explorációs drive létezését feltételezték. A kísérleti elrendezésekben elsősorban a kognitív folyamatokra összpontosítottak, a motivációs komponensek vizsgálata ekkor még nem kapott hangsúlyt (McCall, 1995).

Ugyancsak az ötvenes évek állatkísérletei igazolták, hogy megvont mozgáslehetőség esetén tanulási szituációban jutalomként működött a mozgáslehetőség, az izomtevékenység. Ez alapján feltételezték az aktivitásszükséglet, az úgynevezett aktivitás drive létezését (White, 1959). Feltételezték továbbá egy úgynevezett manipulációs drive létezését (pl. Harlow, 1953; Butler, 1960 idézi: Barkóczi, 1965). A manipulációs drive-ot külső ingermintázatok váltják ki, és a drive a külső ingermintázat aktív megváltoztatásával csökken. Harlow kísérleteiben például majmok lakat kinyitásával foglalatostkodtak intenzíven, ami azonban nem eredményezte az ajtó kinyitását, azaz nem vezetett további új felfedezéshez, tehát az ingernek nem az újszerűség lehetett a legjellemzőbb vonása. Zimbardo és Miller (1958, idézi: White, 1959) értelmezése szerint a viselkedés magyarázatát az adja, hogy ingerváltozást voltak képesek előidézni a környezetben, ami „...a dolgok uralására (mastery) vagy elsajátítására, képességre való törekvésnek a hajtóerői” (White, 1959. 59. o.).

A téma empirikus vizsgálata a hatvanas években a hazai pszichológiában is megjelent. *Barkóczy Ilona* (1963, 1965) majd *Tardos, Dragosinova, és Mityeva* (1968) csecsemők explorációs tevékenységét, manipulációs késztetését vizsgálta. *Grastyán Endre* pszichofiziológiai kutatásokat végzett a témában (*Grastyán, 1967, 1985; Grastyán és mtsai, 1965*). *Barkóczy* (1965) csecsemőkkel végzett vizsgálatainak elméleti alapozásakor megállapítja, hogy bár a viselkedési megnyilvánulás jól leírható, az empirikus kutatások mögött még nincs stabil elméleti háttér, a szakirodalomban a legkülönbözőbb elméleti álláspontok lelhetők fel.

A röviden bemutatott kutatások eredményei bebizonyították, hogy az állatok és az ember akkor is aktív, tanul, amikor valamennyi elsődleges biológiai drive-ot kiiktatnak. A szerzők jelentős része az ilyen aktivitások hátterében valamilyen megismerésre irányuló, önálló motívum létezését feltételezte. Ezeket a motívumokat vagy a drive-redukciós elmélet keretei között próbálták értelmezni, vagy ráirányították a figyelmet ezen értelmezési keret korlátaira.

White (1959) tanulmányában *Freud* pszichoanalitikus ösztönelméletét is drive-redukciós elméletként értelmezi. Rámutat, hogy amint az állatpszichológia nem képes az elsődleges drive-okkal magyarázni az explorációs viselkedést, a manipulációs és az aktivitási késztetést, úgy az ösztönelmélet sem képes a hatékony ego kialakulására magyarázattal szolgálni. *White* dolgozatában integrálta azon kutatások eredményeit, melyek rámutatnak *Hull* drive-redukciós elméletének és *Freud* ösztönelméletének korlátaira. Véleménye szerint az exploráció, az aktivitásszükséglet és a manipulációs késztetés nem tekinthető drive-nak, hiszen nincs semmiféle kapcsolatuk valamiféle szöveti hiányállapottal vagy idegrendszeren kívüli deficittel, szemben például az éhséggel, a szomjúsággal, vagy a szexuális késztetéssel. *White* összegző tanulmánya jelentős előrelépést jelentett, mert a drive-redukciós elméleteket ért kritikák, ellenvélemények korábban nem képezték egységes elméletet.

White effektancia motiváció elmélete

White (1959) tanulmányában bevezette a *kompetencia* fogalmát, melyet a *környezettel való hatékony interakció képességeként* határozott meg. Az ember a környezetével való interakció képességét hosszantartó folyamat során sajátítja el, ezért *White* feltételezi, hogy a kompetenciának motivációs aspektusa is kell legyen; feltételezi, hogy ezen kompetencia eléréséhez szükséges motiváció nem tulajdonítható egyértelműen olyan erőforrásoknak, amiket drive-oknak neveznek. Úgy véli, az embernek veleszületett igénye van kompetenciáinak növelésére. Ezzel magyarázható, hogy a kétéves gyerek „tökéletes” várat szeretne építeni, a felnőtt pedig „mesteri” szakács, kártyajátékos, horgász szeretne lenni. *White* szerint az embereknek, eltérően az alacsonyabb rendű állatoktól, veleszületett igényük van arra, hogy sokat megtanuljanak arról, hogyan foglalkozzanak, küzdjenek meg a környezetükkel. Ez a veleszületett *kompetencia-növelési hajlam* alapvető szerepet tölt be az egyén fejlődésében, adaptívításban.

White elutasítja az exploráció, az aktivitásszükséglet és a manipulációs késztetés drive-ként való értelmezését, ehelyett a kompetencia motivációs aspektusaként határozza meg ezeket, kompetencia-késztetésről mint motivációról beszél. E motivációs aspektus

megnevezésére az *effektancia* kifejezést javasolja. Az *effektancia motivációt* neurogén eredetűnek tételezi, vagyis elmélete szerint annak „energiáját” az idegrendszert alkotó sejtek adják. Ez egyben azt is jelenti, hogy nem valamiféle hiányállapotból, deficitből, vagy külső késztetésből eredezteti ezt a motívumot. Az effektancia motivációban a külső ingereknek is fontos szerepet tulajdonít ugyan, de az „energia” szempontjából ezeket csak másodlagosnak tekinti. Megfogalmazásában „az effektancia késztetés nem más, mint amit a neuromuszkuláris rendszer csinálni akar, ha egyébként nem elfoglalt vagy a környezet enyhén stimulálja” (*White*, 1959. 87. o.). Mindez azonban még ma is kutatási hipotézisnek tekinthető, hiszen nem tudunk részletekbe menő leírást adni a motiváció idegrendszeri működéséről. A biológiai motiváció neurológiai hátteréről *Mook* (1996) monográfiája részletes áttekintést ad, a motiváció ideglettani vizsgálatával pedig hazánkban is foglalkoztak (*Barkóczy és Putnoky*, 1980; *Grastyán*, 1967, 1985; *Grastyán és mtsai*, 1965).

White feltételezése szerint a nagyon erős izgalmi állapotot kiváltó drive-ok, mint például az erőteljes éhségérzet, a szorongás vagy a fájdalom átmenetileg elnyomhatja az effektancia motivációt. Nem tételezi intenzívnek, erőteljesnek az effektancia motivációt, de úgy véli, hogy az előbb említett homeosztatisz krízisek által meghatározott időszakokat kivéve folyamatosan jelen van.

Az effektancia motiváció csak addig marad fenn, amíg az egyén tevékenysége hatással van az ingermezőre. A motiváció csökkenni kezd, ha a tevékenység már kevesebb hatást gyakorol a környezetre, illetve ha a környezet már nem ad új ingereket, lehetőségeket. A motiváció akkor sem marad fenn, ha az ingermező olyannyira ismerős, hogy csak automatizálódott szokások, rutinok megjelenését váltja ki, azaz ha a környezet már nem hordoz újat, nem jelent kihívást az egyén számára.

A viselkedés visszacsatolása, a megelégedettség érzete a tevékenység fenntartásából, az *arousal*ból származik. A megelégedés a környezettel való folyamatos foglalkozásban, a változások előidézésében rejlik, melynek során fokozatosan változik a környezet és az egyén viszonya. A „megelégedés” jelentésáryalata *White* szerint kissé távolabb esik a hétköznapi használatától, ezért kapcsolta inkább a motivációhoz az effektancia jelzöt, melynek magyar megfelelője talán leginkább a *hatékonyág érzete* kifejezés lehetne.

Egy viselkedésből akkor következtethetünk az effektancia motiváció működésére, ha annak tartós fókuszja van és rendelkezik az exploráció és a kísérletezés jellemzőivel: azaz *szelektív, irányított és kitartó*. Az egyetlen jutalmat a tevékenység végrehajtásának lehetősége adja, ebben az értelemben a viselkedést nevezhetjük *önjutalmazónak* is.

White tanulmányában nem tesz említést a tevékenység céljáról, elméletében nem tulajdonít jelentőséget a tevékenységet lezáró aktusnak, a cél elérésének, pusztán az interakció hatékonyságát említi. Az effektancia motiváció egyéni különbségeivel nem foglalkozik, ennek a területnek írásában nem tulajdonított jelentőséget.

Felfogásában csecsemőknél és kisgyerekeknél az effektancia motiváció differenciálatlannak, univerzálisnak tételezendő. Bár pontos életkori intervallumot nem határoz meg, úgy véli, az életkor előrehaladtával érdemes megkülönböztetni a *megismeréssel*, az *alkotással*, a *környezet feletti uralommal* és a *teljesítménnyel* összefüggő motivációt. Nézete szerint ezek az effektancia motivációban gyökereznek, és az élettapasztalatok hatá-

sára differenciálódnak oly módon, hogy egyes motívumok megerősödhetnek, míg mások háttérbe szorulhatnak.

White 1959-ben megjelent tanulmányát legtöbbször az elsajátítási motiváció kutatásának elindító alpműveként említik. Munkája számos kutatásra hatott inspirálóan azáltal, hogy összegezte a fennálló paradigma keretei között nem magyarázható kísérletek eredményeit.

Az intrinzik motiváció

White elméletét *Hunt* (1961, 1963) fejlesztette tovább. Tanulmányaiban kidolgozta az *intrinzik motiváció* fogalmát, melyet az információfeldolgozáshoz, a kognitív folyamatokhoz kötött. Meglátása szerint az intrinzik motiváció az új ingerek és a korábbi tapasztalatok, meglevő sémák közötti inkongruitásból keletkezik, nem hozható összefüggésbe fiziológiai hiányállapottal. Meggyőződése, hogy az embereknek optimális mértékű inkongruitásra van szükségük; a túl nagymértékű inkongruitás frusztrációt okozhat.

Ez a megközelítés alapvetően újszerű volt a behaviorista, külső ingerek által vezérelt motiváció-felfogáshoz képest. *Hunt* a motiváció kognitív folyamatokhoz kapcsolt értelmezésével *White* effektancia motiváció felfogásán is túllép, mert *White* a motivációt egyirányú kompetencianövelésre való törekvésként határozta meg. *Hunt* feltevése szerint az intrinzik motiváció a forrása az explorációnak, a kíváncsiságnak. A hetvenes évek közepétől fogva az intrinzik motivációnak számos értelmezése, újraértelmezése látott napvilágot. Napjainkban – talán a legáltalánosabban elfogadottnak mondható megfogalmazásában – az *intrinzik motiváció egy tevékenység megkezdésére, folytatására való késztetés sokkal inkább a tevékenységben lelt örömeért, mint valamiféle cél elérése érdekében* (*Hidi*, 2000).

White (1959) és *Hunt* (1961, 1963) empirikusan nem vizsgálta elméleti felvetéseit. *Hunt* intrinzik motiváció-elméletének empirikus kutatása a hatvanas évek végén indult meg. Az első jelentős eredményeket *Deci* (1988, 1992) munkacsoportja tette közzé. A kutatásokban elsősorban az extrinzik jutalmak intrinzik motivációra gyakorolt hatását vizsgálták. Ezeket a kezdeti munkákat vizsgálatok sokasága követte, melyeket többnyire az intrinzik-extrinzik dichotómia jellemez. A kutatási irány közel húsz évvel később, a hazai pszichológiában is megjelent (*Németh*, 1997, 1998). Az utóbbi évek nemzetközi kutatásait ugyanakkor alapvetően új szemléletmód jellemzi: a korábbi dichotóm megközelítést kezdik felváltani a motívumok ötvöződésére, a különböző motívumok egymásra ható működésének, fejlődésének integrált vizsgálatára irányuló kutatások (*Hidi* és *Harackiewicz*, 2000; *Deci*, *Koestner* és *Ryan*, 2001; *Pintrich*, 2001). Ezek a kutatások feltehetően új utakat nyitnak, jelentős fordulatot jelentenek majd a motivációkutatásban (ld. még *Józsa*, 2002).

Az intrinzik motiváció fogalmának fejlődése jelentős befolyást gyakorolt az elsajátítási motivációval kapcsolatos nézetekre, a kutatók többsége az elsajátítási motivációt intrinzik motivációnak tekinti.

White elméleti felvetéseinek empirikus vizsgálatára, az elsajátítási motiváció empirikus feltárására a hetvenes évek elején egymástól függetlenül két kutatócsoport is kísérle-

tet tett: a *Susan Harter* vezette csoport iskoláskorúakkal, *Leon Yarrow* és munkatársai csecsemőkkel foglalkoztak. Az alábbiakban ezeket a kutatásokat ismertetjük röviden.

Az elsajátítási motiváció Harter-féle értelmezése

Harter (1981) modelljében az effektancia motiváció három komponensét határozta meg: (1) értelmi/kognitív (intellektuális kihívások keresése), (2) szociális/társas (a szociális elfogadás, a társak, referenciaszemélyek kapcsolatának, támogatásának keresése) és (3) motoros (fizikai erő kifejtésre, testi ügyességre tett kísérletek), szemben *White* egydimenziós meghatározásával. Feltételezte, hogy az effektancia motivációnak két forrása van: (1) veleszületett vágy az eredményességre, és (2) és tanult kompetencia-szükséglet. *White*-tal és *Hunt*-tal ellentétben *Harter* kiemelte az elsajátítási motiváció szerzett (tanult, szocializált) jellegét. Ez jelentős előrelépésnek tekinthető a motiváció kutatásában, hiszen a szocializáció hangsúlyozása nem volt jellemző a *Harter*-t megelőző munkákban (*McCall*, 1995). Elmélete szerint a gyerekek a szocializáció folyamán két motívumot tanulnak meg: (1) az elsajátítás és a (2) másoktól való függés motívumát. Az, hogy mely motívum válik dominánssá, attól függ, hogy a szociális környezet milyen reakciót ad a gyerek önálló elsajátításra irányuló próbálkozásaira. Ez a feltételezés nagyobb egyezést mutatott a hagyományos, behaviorista tanuláselméletekkel, mint *White* vagy *Hunt* elmélete.

Kognitív-motivációs komponensek

Az elsajátítási motiváció empirikus kutatásának megindulásában jelentős szerepe volt *Leon J. Yarrow*-nak. A szakirodalom *Yarrow*-t tekinti a kisgyermekkorú elsajátítási motiváció első jelentős empirikus kutatójának (*McCall*, 1995). Míg *Harter* iskoláskorú gyerekeket vizsgált, addig *Yarrow* csecsemőkre és kisgyerekekre összpontosított, ahogyan azt *White* is tette elméletének alátámasztására felhozott példáiban. *Yarrow* meglehetősen tág elsajátítási motiváció meghatározása közel áll *White* eredeti effektancia motiváció értelmezéséhez. Felfogásában az elsajátítási motiváció arra ösztönzi a csecsemőt, hogy a környezetében lévő tárgyakat pusztán önmagukért explorálja (*Jennings* és mtsai, 1979).

Amikor *Yarrow* és munkacsoportja a hetvenes években megkezdte *White* felvetéseinek elemzését, empirikus eredmények még alig álltak rendelkezésre. *Yarrow* vizsgálati módszerei elsősorban direkt megfigyelésekre épültek. A kezdeti kutatásokban *Yarrow*, *Rubenstein* és *Pedersen* (1975, idézi: *Messer*, 1996; és *Morgan*, *MacTurk* és *Hrcir*, 1995) a környezeti tényezők kognitív fejlődésre és motivációra gyakorolt hatását vizsgálták csecsemőknél. Ezekben a megfigyelésekben az elsajátításra irányuló motivációra összpontosítottak, a feladatok megoldásának sikeressége csak másodlagos volt. Ekkor még nem használták az elsajátítási motiváció kifejezést, ehelyett *kognitív-motivációs komponensekről* (cognitive-motivational variables) beszéltek. A megnevezés háttérében az áll, hogy nem lévén alkalmas motiváció-mérési módszerek, a kezdeti vizsgálatokban a kognitív tesztek (elsősorban a Bayley mentális fejlettséget mérő eszköz, ismertetését ld. *Anderson*, 1998) egyes elemeit kezdték el vizsgálni mint a motiváció jelzőjét. Kognitív-motivációs változónak tekintették az (1) *explorációt*, (2) a *kíváncsiságot*, (3) az *újszerű*

ingerek iránti vonzalmat, és (4) a cél-orientált viselkedést. A kísérletek során vizsgált pszichikus rendszer *elsajátítási motiváció* néven kezdett ismertté válni, főképp azért, mert a strukturált feladatokból álló vizsgálati elrendezés valamilyen megoldandó, elsajátítandó feladatot, problémát tűzött ki a kisgyerekek elé (Morgan, MacTurk és Hrnčíř, 1995).

Yarrow vizsgálati eredményei azt mutatták, hogy a korai kognitív-motivációs mutatók, mint például az újszerű tárgyakkal való manipulálás, előrejelzik a három és fél éves kori Stanford-Binet IQ-t, míg a Bayley mentális fejlettséget mérő mutató nem. Ezek a kezdeti eredmények hívták fel a figyelmet a csecsemők motivációjában lévő egyéni különbségek vizsgálatának jelentőségére (Morgan, MacTurk és Hrnčíř, 1995). Az eredményeket alapvető jelentőségűnek tartották, mert elmozdulási lehetőséget láttak benne a csecsemőkorban hagyományosan elfogadott kognitív fejlettségi mutatók gyenge prediktív erejétől. McCall (1995) szerint ezek a nem várt eredmények vonhatták maguk után, hogy ezt követően az elsajátítási motiváció empirikus kutatásai szinte csak ezzel a korcsoporttal foglalkoztak, kiaknázatlanul hagyva ezzel nagyon sok területet.

A fentiekben az elsajátítási motiváció fogalmának fejlődését tekintettük át, a következőkben pedig a fogalom mai meghatározásaival foglalkozunk.

Az elsajátítási motiváció értelmezései

Az effektancia motiváció *White*-féle értelmezésében az exploráció, a manipuláció és az aktivitás-szükséglet kulcsszerepet töltött be. Yarrow hetvenes évek végi kutatásai is lényegében erre az értelmezésre építenek. Az elmúlt húsz év alatt az elsajátítási motiváció definíciója jelentős mértékben fókuszálódott, leszűkült az eredeti *White*-féle effektancia motiváció meghatározáshoz képest. Az elsajátítási motiváció meghatározásába többnyire már nem értik bele az explorációt illetve önmagában a manipulációs és az aktivitás-szükségletet. A kilencvenes években tucatnál is több, egymást többé-kevésbé átfedő meghatározást publikáltak. Az alábbiakban ezek közül mutatunk be néhány, a szakirodalom alapján relevánsnak tűnő felfogást.

Dweck és Leggett (1988) az elsajátítási motivációt mint elsajátításra irányultságot értelmezi, kihívások keresésével, kudarcok esetén is fenntartott törekvéssel jellemzi. Az irodalom áttekintése alapján úgy tűnik, hogy az elsajátítási motiváció első egzakt meghatározása George A. Morgantól és munkatársaitól származik (1990). Tanulmányukban az *elsajátítási motiváció olyan „pszichológiai mozgatóerő, ami arra ösztönzi az egyént, hogy önállóan, koncentráltan és kitartóan próbálkozzon olyan probléma, feladat megoldásán, készség elsajátításán, ami legalább kismértékben kihívást jelent számára”* (Morgan, Harmon, és Maslin-Cole, 1990. 319. o.). Meghatározásuk nem kötődik életkorhoz, ugyanakkor tanulmányukban az elsajátítási motivációt 15–36 hónapos gyerekekre értelmezik, és empirikus vizsgálatuk is erre az életkori periódusra összpontosít. Morgan definíciója fókuszáltabb, mint a korábbi felfogások. Az elsajátítási motivációt szűkebben értelmezi, mint az effektancia motiváció vagy a kíváncsiság; középpontjába a helyzetben rejlő kihívást állítja.

Az elsajátítási motivációval foglalkozó kutatások meghatározó hányada a mai napig csecsemő- és kisgyermekkora irányul. Érthető tehát, hogy a fogalom meghatározása is sok esetben ehhez az időszakhoz kötődik. A kilencvenes évek közepéig megjelent tanulmányokban a kutatók többnyire erre az életkorra szűkítik le az elsajátítási motivációt, 3–4 évesnél idősebbekről, felnőttekről alig tesznek említést (ld. például *Jennings*, 1996). Ilyen kisgyerekkorra szűkített meghatározás *Morgan*, *MacTurk* és *Hrncir* (1995) definíciója. Elsajátítási motiváció alatt olyan pszichológiai mozgatóerőt értenek, ami külső jutalom igénye nélkül jön létre, és arra készteti a csecsemőt, gyereket, hogy próbálkozzon egy feladat megoldásával, egy készség elsajátításával, még pedig sokkal inkább az eredményesség érzéséért, mint a külső jutalomért (*Morgan*, *MacTurk* és *Hrncir*, 1995). Ha a kitartó próbálkozás eredményeként sikerült levenni a cipőt, kinyitni az ajtót stb., akkor eredményes volt az aktivitás. Ez a kompetencia érzetét kelti, ami önmagában viszszaerősítést ad, önjutalmazó rendszerként működik.

Busch-Rossnagel megfogalmazása a készségek és képességek önfejlesztésére teszi a hangsúlyt. Értelmezésében „az elsajátítási motiváció készségek fejlesztésére, elsajátítására (kialakításra) irányuló késztetés, minden külső, kézzel fogható jutalom hiányában – a jutalmat maga a környezet uralása, elsajátítása adja” (*Busch-Rossnagel*, 1997. 1. o.). Ez természetesen nem jelenti azt, hogy az egyének tudatos, explicit módon akarják növelni a kompetenciájukat. A gyerekek az öröm kedvéért játszanak, ismerkednek a környezettel, aminek eredményeként fejlődik a kompetenciájukat. Az aktivitás célja a hatékonyság, a kompetencia érzetének elérése; a készségek elsajátítása, ismeretek megtanulása ennek következménye. Az implicit elsajátítási motívum a fejlődés eredményeként későbbi gyermekkorban tudatossá, explicitté válhat. Ekkor az implicit elsajátítási motívumok *értékként* tudatosulhatnak, így képezhetik a viselkedés tudatosult viszonyítási alapját (vö. *Nagy*, 2000).

McCall definíciója szerint „az elsajátítási motiváció olyan veleszületett diszpozíció, amely kitartó próbálkozásra készítet olyan célok elérése érdekében, amelyek elérhetősége kissé bizonytalan” (1995. 277. o.). *McCall* meghatározásának központi eleme a *cél* és az annak *elérhetőségét jellemző kismértékű bizonytalanság*. Az elsajátítási motiváció meghatározásakor általában nem szokták az aktivitás célját kiemelni, mert ez azt az érzést keltheti, hogy az elsajátítási motiváció működésekor a végcélnek tudatosulnia kellene. Ezt azonban nem tekintik az elsajátítási motiváció általános jellemzőjének (*Barrett*, *MacTurk* és *Morgan*, 1995).

McCall a *diszpozíció* kifejezés használatát annak olyan konnotációjával indokolja, mely szerint veleszületett (öröklött) késztetést jelent, amelynek erősségét és jellegét a környezet, a szociális tanulás jelentős mértékben formálja, meghatározza. *Barrett*, *MacTurk* és *Morgan* (1995) értelmezésében ezzel szemben a diszpozíció konnotációja egy viszonylag stabil, statikus pszichikus komponensre utal; ez azonban nem számít elfogadottnak az elsajátítási motiváció meghatározásában.

Barrett és *Morgan* az elsajátítási motivációt a korábbiakban ismertetett meghatározásoknál tágabban értelmezi, az ő definíciójuk tekinthető ma a legáltalánosabban elfogadottnak. Megfogalmazásukban „az elsajátítási motiváció *többdimenziós, intrinzik, pszichológiai ösztönző, amely arra készteti az egyént, hogy kitartó legyen olyan készségek elsajátításában, olyan feladatok megoldásában, amelyek legalább kisfokú kihívást jelen-*

tenek számára” (Barrett és Morgan, 1995. 58. o.). Definíciójukban tehát összetett pszichikus rendszerként határozzák meg az elsajátítási motivációt. Ennek két fő komponensét különítik el: (1) az *instrumentális* vagy eszközi, és (2) az *expresszív* vagy kifejező, érzelmi összetevőt. Az instrumentális oldalon további komponenseit határozzák meg attól függően, hogy az elsajátítási motiváció megnyilvánulásának tekintett kitartó próbálkozás milyen viselkedésben manifesztálódik: (a) feladatokban, (b) szociális kapcsolatokban, (c) motoros tevékenységekben. Ez a többkomponensű megközelítés már Harter (1981) tanulmányában is jelen volt.

Barrett és Morgan elsajátítási motiváció-értelmezése tehát kiterjed a szociális közegre irányuló elsajátítási késztetésre is. Az elsajátítási motiváció szociális komponensének kidolgozása, társas kapcsolatokra való kiterjesztése főképp Wachs és Combs munkáihoz köthető, akik az elsajátítandó környezetbe beleértették a szociális környezetet is (Combs és Wachs, 1996; Wachs és Combs, 1995).

Az elsajátítási motiváció instrumentális és expresszív komponense csak részben független egymástól. Az instrumentális komponens gyakran az érzelmi összetevők alakítják. Ugyanakkor az expresszív komponens fontos kommunikációs feladatot tölthet be, és így eszközként is hasznosul (Barrett és Morgan, 1995).

Messer (1996) dolgozatában három lehetséges értelmezését is megadja a fogalomnak. Az általa is preferált meghatározásban az elsajátítási motivációt többdimenziósnek tételezi. Véleménye szerint az elsajátítási motiváció egyéni különbségei sokkal inkább kvalitatív, mint kvantitatív jellegűek. Az egyéni eltéréseket az elsajátítási motiváció alacsony vagy magas értéke helyett inkább a különböző elsajátítási szituációkban megjelenő választípusokkal kell tehát jellemezni.

Az általánosan elfogadottá váló értelmezéssel szemben McCall (1995) nem feltétlenül tekinti az elsajátítási motivációt többdimenziósnek. Véleménye szerint különböző helyzetekben (pl. iskolai tanulás, szociális interakció, sport) igen eltérő lehet az egyén kitartása, kérdésesnek tartja azonban, hogy ebből a következzene, hogy az elsajátítási motiváció is eltérő ezekben a szituációkban. A kitartás mértéke függhet attól, hogy az adott szituációban az egyén mekkora megoldási bizonytalanságot érz (pl. matematikából kevés önbizalommal, bizonytalan matematika tantárgyi énképpel rendelkezők valószínűleg sokkal kevésbé kitartóak egy matematikai probléma megoldása során). McCall szerint feltehető, hogy az egyén különböző területeken (pl. matematika, szociális kapcsolatok) mutatott kitartásbeli különbsége valójában nem elsajátítási motivációbeli eltérés, hanem a megoldási bizonytalanság mértéke változik feladatról-feladatra, területről-területre. Ezt azonban véleménye szerint is nagyon nehéz lenne empirikusan, az elsajátítási motivációtól függetlenül vizsgálni.

White alapján feltételezik, hogy két szempontból is *belsőnek* és *neurális* alapúnak, azaz *intrinzi*knak tételezendő az elsajátítási motiváció (Barrett és Morgan, 1995). (1) Születéstől kezdve működik, a csecsemőnek nem kell megtanítani a biológiailag meghatározó dolgok elsajátítását. (2) Nem szükséges semmilyen egyidejű extrinzi jutalom az elsajátítási motiváció működéséhez. A kutatók nagy többsége az elsajátítási motívumokat intrinzi motívumoknak tekinti. Elképzelhető azonban, hogy a legújabb motivációelméleti kutatások eredményeként ez a felfogás is tovább finomodik (vö. Hidi, 2000; McCall, 1995; Pintrich, 2001). Az emberi motivációt különböző szempontból áttekintő

monográfiák is az intrinzik motiváción belül említik a fogalmat (ld. *Geen*, 1995; *Pintrich* és *Schunk*, 1996; *Stipek*, 1993). Ezekben a monográfiákban természetesen a kilencvenes évek kutatási eredményei még csak nyomokban jelennek meg, főképp *White*, *Yarrow* és *Harter* tanulmányaira alapoznak.

Az intrinzik motiváció – véleményünk szerint – annyiban tágabb az elsajátítási motivációnál, hogy ez utóbbiban megjelenik az a végcél, amire az elsajátítás irányul, ami a visszacsatolást adja a tevékenységhez, ez az intrinzik motivációban nincs jelen. Az intrinzik motiváció eredményeként megvalósuló cselekvés jutalom értékű, önjutalmazó, de nem feltétlenül eredményezi a kompetencia gyarapodását, míg az elsajátítási motiváció igen (ld. még *Józsa*, 2002).

A szerzők az elsajátítási motiváció intenzitásának jellemzésekor többnyire elfogadják *White* eredeti, effektancia motivációra vonatkozó értelmezését. Eszerint ez a motívum nem intenzív, nem domináns késztetés, például az erőteljes biológiai drive-ok (pl. éhség) könnyen háttérbe szoríthatják (*White*, 1959). Mindemellett példák sokaságát említhetjük arra, hogy az erős elsajátítási késztetés elnyomja a biológiai drive-ot; ilyen például az ihletet érző tudós, zeneszerző, a rejtvényfejtő ember vagy a képkirakóval játszó gyerek, aki halogatja az evést vagy egyéb szükségleteit, amíg készen nincs a feladattal, amíg a célját meg nem valósította.

Az elsajátítási motiváció irodalma az *elsajátítási motívum* kifejezést viszonylag ritkán használja, egzaktt meghatározását nem leltük fel. *Nagy József* (2000) motiváció és motívum meghatározását értelmezési keretnek tekintve a következőképpen definiálható: az elsajátítási motiváció önmódosuló/önfejődő komponensrendszer. Az *elsajátítási motívumok* az elsajátítási motiváció működésének folyamatában az érdekértékelés és érdekeltégi döntés *viszonyítási alapjai*.

Az *elsajátítási motívumok szabad motívumok* abban az értelemben, hogy a motiváció nincs egyetlen kivitelezési rendszerhez kötve. A környezeti feltételektől függően különféle viselkedés-kimenetek lehetségesek: megjelenhet egy igen erőteljes elsajátítás-orientált viselkedés, de akár teljesen háttérbe is szorulhat, blokkolódhat a motívum.

Az elsajátítási motiváció meghatározásaiból egyértelműen kitűnik, hogy a megismerésben, a kognitív aktivitásban alapvető funkciót tölt be, ezért az *elsajátítási motívumokat kognitív motívumoknak* tekintjük. A motívumok megfelelő körülmények között mindaddig működnek, amíg a kihívás, a megoldás bizonytalansága fennáll; ez azt jelenti, hogy az adott készség, képesség optimális elsajátításra, begyakorlására késztetnek. Az elsajátítás után a készséghez kapcsolódóan azonban már nem működnek, hiszen a készség begyakorlásával a viselkedésben már nincs jelen a kihívás, a megoldás bizonytalansága.

Készségek bizonyos körében az elsajátítási motívum öröklötten működik, az elsajátítás kritériuma öröklötten meghatározott. Ilyen például a járás készsége. A járó tanuló gyerek a sokszor fájdalommal járó elesések ellenére újra és újra próbálja a járást, mindaddig, amíg a cselekvéssor be nem gyakorlódik, amíg a járást el nem sajátította. A viselkedésben benne rejlik a funkcionális öröm: a sikeres lábra állás, az első sikeres lépések után egyértelműen megjelenik a kisgyereknél az öröm, ami a járás-készség gyarapodásának érzésére utal, a sikeres kivitelezés megerősíti az elsajátítási motívumok működését. Az elsajátítási motívumok ugyanakkor nemcsak csecsemőkorban adják a tanulás bázisát,

hanem működnek és működtethetők óvodás-, iskoláskorú gyerekeknél, sőt felnőtteknél is. Készségek sokasága esetén azonban a működése veleszületetten nem meghatározott, azt a pedagógia eszközeivel kell segíteni. Olyan készségfejlesztési módszerek lehetnek eredményesek, melyek működtetik az elsajátítási motívumokat (Józsa, 2002).

Az előzőekben ismertettük Barrett és Morgan (1995) elsajátítási motiváció meghatározását, melyben *többkomponensű*, intrinzik pszichikus késztetesként definiálták azt. Megkülönböztetik az elsajátítási motiváció *instrumentális* és *expresszív* komponensét. Az instrumentális komponens három további komponensre bontják: (1) értelmi/kognitív, (2) szociális, (3) motoros. Az empirikus kutatások eredményei szerint e motívumok csak részben különböznek el egymástól. Az alábbiakban ezekkel a komponensekkel foglalkozunk.

Értelmi elsajátítási motiváció

A kezdeti, csecsemőkkel és kisgyerekekkel végzett empirikus vizsgálatokban, a hetvenes évek végén, nyolcvanas évek elején, a feladat/célorientált *kitartást* tekintették az elsajátítási motiváció meghatározó jellemzőjének. A kitartást a feladat-orientált viselkedésre (task-directed behaviors, object oriented persistence) fordított idő arányával határozták meg, olyan viselkedéselemeket soroltak ide, melyek a környezetben valamilyen hatás kiváltására, cél elérésére irányultak (a környezetbe ekkor még a szociális környezetet nem értették bele). A kitartás értékelésekor nem volt jelentősége, hogy a tevékenység sikeres volt-e.

Az ilyen célorientált kitartás tipikusan megjelenik például az ok-okozat összefüggés felismerésére épülő játékokban, tevékenységekben (pl. gomb megnyomására brummog a maci, kilincs lenyomására kinyílik az ajtó stb.), vagy a több lépésből álló játékok, feladatok megoldása során (kockák kiszedése a vödörből, képkirakó, stb.). Az empirikusan is intenzíven vizsgált viselkedés mögött meghúzódó motiváció megnevezésére az *object mastery motivation* kifejezést használják, amit szó szerinti, fordításban *feladatorientált / célorientált elsajátítási motivációnak* nevezhetünk (Messer, 1995; Morgan és Yang, 1995; MacTurk, 1996). Az elsajátítási motiváció kifejezést a nyolcvanas évek közepéig ebben a ma már szűknek tekintett értelmezésben használták, azaz az elsajátítási motiváció kezdeti meghatározása ma a fogalom csupán egyik komponenséhez kapcsolódik.

Busch-Rossnagel (1997) elsajátítási motiváció-meghatározása a készségek, képességek fejlesztésére teszi a hangsúlyt, értelmezése ehhez az elsajátítási motiváció komponenshez kapcsolódik. Példái az előző bekezdésben írtakhoz hasonlóan kisgyermekkorból valók. Ugyanakkor példák sokaságát lehet felhozni a készségek elsajátításának motivációjára bármely életszakaszból: talán elég emlékeztünkbe idézni az élvezettel számláló, betűket rajzoló gyerekeket, vagy akár a sakkozás, keresztretjvényfejtés szerelemeseit, a húsvéti tojás díszítésének mestereit.

McCall (1995) az elsajátítási motiváció működését ismeret-jellegű tudás elsajátításra irányuló példákkal is alátámasztja: a kaktuszokról mindent tudni vágyó gyűjtő, a dinoszauruszok „szakértőjévé” váló gyerek ismeretek sokaságának elsajátításra motivált. Ezt a késztetést akár *ismeretelsajátítási motivációnak* is nevezhetjük. Az ismeretek elsajátításának azonban többnyire nem adható meg a befejezése; az optimális begyakorlottság,

az elsajátítás ebben az esetben nem értelmezhető. Ugyanakkor az ismeretek és a készségek elsajátítása során igen hasonló motívumok működhetnek, az ismeretelsajátítás bizonyos szakaszaiban fennállhatnak az elsajátítási motívumok működésének feltételei, azaz ezek a motívumok is működhetnek. *McCall* ezen felfogása és példái – saját értelmezésünkben – azonban inkább az *érdeklődéshez* mint motívumhoz állnak közel (vö. *Hidi*, 2000; *Nagy*, 2000), melynek működési mechanizmusa feltehetően sok szempontból hasonló az elsajátítási motívumok működéséhez. A kutatások sürgető feladata a terminológia, fogalomrendszer kidolgozása, letisztítása, melyhez ezen a téren nagyban hozzájárulhatnak majd az iskoláskorú gyerekekkel, felnőttekkel folytatott kutatások.

Az *object mastery motivation* célorientált elsajátítási motivációként való fordítását nem láttuk helyénvalónak, hisz a célorientáltság (akár tudatos, akár nem) az elsajátítási motiváció más komponenseit is jellemzi (ld. szociális elsajátítási motiváció). Ugyancsak félrevezetőnek tartottuk volna a feladat-orientált jelzővel történő fordítást, mert ennek konnotációja a valódinál szűkebb működési körre utal. Ennél a motívumnál mindig valamiféle kognitív, értelmi irányultságot feltételeznek (pl. kognitív készségek elsajátítása), az empirikus kutatások ilyen viselkedésekre irányulnak. Ezért magyar terminusként a kognitív/értelmi elsajátítási motiváció használata mellett döntöttünk. A kognitív jelző azonban szintén félrevezető lehet, annak kettős jelentése miatt: (1) kognitív mint megismerő folyamat (pl. minden tanulás, így a szociális tanulás is kognitív folyamat) és (2) kognitív mint értelmi folyamat (pl. kognitív készség). Az elsajátítási motiváció e komponenséhez ez utóbbi jelentéstartalom köthető. Ez okból az *értelmi elsajátítási motiváció* kifejezést használjuk, a kognitív jelzőt csak azokban az esetekben, ahol az értelemzavaró hatása nagy valószínűséggel kizárható. Az értelmi elsajátítási motívumokat az értelmi tanulás alapvető motívumainak tételezzük.

Az értelmi elsajátítási motiváció további komponensekre bontásával nem találkozunk a szakirodalomban. Nem ismertek olyan kutatások, melyek az elsajátítási motiváció szerepét vizsgálták volna különböző készség- és ismeretek elsajátításának folyamatában. A kisgyermekkorban folytatott kutatások alapján azonban világosan látszik, hogy a motiváció feladattípusonként is igen különböző lehet (*Hauser-Cram*, 1996; *MacTurk*, *Morgan* és *Jennings*, 1995).

Szociális elsajátítási motiváció

A korábbiakban már hivatkoztunk *White* (1959) tanulmányára, melyben a *kompetenciát* mint a *környezettel való hatékony interakcióra való képességet* határozta meg. *White* tanulmánya alapján *Wachs* és *Combs* (1995) felveti: hogyan is értelmezhető az elsajátítandó környezet? A szakirodalom meghatározó hányada az elsajátítandó környezet alatt kizárólag az élettelen, tárgyi környezetet érti. A nyolcvanas évek végéig az empirikus kutatások tipikusan a tárgyakkal való manipulálást, feladatmegoldást vizsgálták (*Morgan* és *Yang*, 1995; *Stipek*, 1993). A *szociális elsajátítási motiváció* (social mastery motivation) fogalma a nyolcvanas évek közepén körvonalazódott. *MacTurk* és *Mtsai* (1985) kisgyermekkorra határozták meg a szociális elsajátítási motivációt. Olyan motivációt értenek alatta, mely a *szociális interakció kezdeményezésére, fenntartására és befolyásolására kész, az interakció iránti kitartó próbálkozásban és az eközben mutatott*

pozitív érzelmi megnyilvánulásban jelenik meg. A szociális elsajátítási motiváció ma már széles körben elfogadott fogalomnak számít, a komponensekből felépülő elsajátítási motiváció egyik komponensként értelmezik (Barrett és Morgan, 1995; Messer, 1996). A szociális elsajátítási motívumokat a szociális tanulás alapvető motívumainak tételezzük.

Wachs és Combs szerint megkülönböztethetőek azok a gyerekek, akik inkább szociális-, és azok, akik inkább feladat-irányultságúak. Kutatásaik szerint a gyerekek játéka közben folytatott megfigyelésekkel nagyon jól vizsgálható ez az irányultság. Vannak gyerekek, akiknél szemmel láthatóan a feladat-orientált viselkedés csak a szociális interakció terepén szolgál, míg másoknál a feladat-orientált tevékenység önmagában is cél.

Morgan és mtsai (2000) a szociális elsajátítási motivációt további két komponensre bontották: megkülönböztetik a *felnőttekkel*, és a *kortársakkal* kapcsolatos szociális elsajátítási motivációt, a kettő között csak közepes erősségű összefüggést kaptak.

A viselkedés szociális illetve tárgyi irányultságának megkülönböztetése a pszichológia más területein is jellemző. Feltehető ugyanakkor, hogy ebben az esetben sem valamilyen szociális-kognitív dichotómiáról van szó, hanem a két komponens egymás mellett, párhuzamos működéséről. Vannak gyerekek, akiknél mind a szociális mind az értelmi elsajátítási motívum erőteljes, és vannak olyanok, akiknél a két komponens közül valamelyik domináns, vagy esetleg egyik sem erőteljes. A két komponens megkülönböztetése ugyanakkor elsősorban elméleti jelentőséggel bír, hiszen a feladatorientáltság a legtöbb esetben nem értelmezhető a szociális közegtől függetlenül. A kérdés természetes módon vetődik fel: valamely elsajátítási motívum dominanciája mennyire marad meg az életkor előrehaladtával? A környezeti tényezők mennyire befolyásolják ezt a dominanciát? A pedagógiai munkában hogyan hasznosítható, működtethető, fejleszthető a szociális elsajátítási motiváció? E kérdések vizsgálata későbbi kutatások feladata.

Motoros elsajátítási motiváció

Az empirikus kutatások alapján megdőlt az elsajátítási motiváció nyolcvanas évekig jellemző egykomponensű felfogása. Úgy tűnt, hogy a pszichomotoros tevékenységek elsajátítására való erős késztetést, egy mozgássor ügyes kivitelezésére való törekvést (pl. járás elsajátítása, egy labda célba dobása, teniszezés) célszerű megkülönböztetni az értelmi és a szociális elsajátítási motivációtól. Az elkülönülést a faktoranalitikus kutatások egyértelműen igazolták (Morgan és mtsai, 2000). A *motoros elsajátítási motiváció* (gross motor mastery motivation) a kilencvenes évek elején vált a többkomponensűként értelmezett elsajátítási motiváció különálló komponensévé, a motoros készségek elsajátítására való késztetésként határozható meg (Morgan, MacTurk és Hrnčíř, 1995; Morgan és mtsai, 1996). Ez eddig nem kapott a kutatásokban megkülönböztetett figyelmet, első empirikus vizsgálata a kilencvenes évek elején volt. A motoros elsajátítási motívumokat a motoros tanulás alapvető motívumának tételezzük.

Az elsajátítási öröm

Az újonnan elsajátított kompetencia gyakorlása, a legalább optimális nehézségű feladatokban elért siker pozitív érzelmekeket vált ki, amit White (1959) az *eredményesség ér-*

zésének nevezett. Az eredményesség érzésének egyértelmű jele a feladat végzése közben, a cél elérésekor látható öröm, mosolygás. Ez a pozitív érzelmi élmény adja az elsajátítási motiváció énmegerősítését, visszacsatolását.

Az elsajátítás során megjelenő érzelmi reakciókat a nyolcvanas évek közepétől az elsajátítási motiváció expresszív komponensének tekintik. *Barrett és Morgan (1995)* az elsajátítási motivációhoz a következő érzelmi megnyilvánulásokat köti: (1) öröm, (2) érdeklődés, (3) büszkeség, (4) frusztráció/düh, (5) szomorúság és (6) szégyenérzet.

Az elsajátítási motiváció expresszív komponense kevésbé tanulmányozott, mint az instrumentális. A jelenlegi értelmezés szerint nem bomlik további komponensekre, azaz nem különböztetik meg kognitív, szociális, motoros komponenseit.

A legintenzívebben vizsgált expresszív komponens az *elsajátítási öröm* (mastery pleasure). Kisgyerekeknél ennek legfőbb jelzője az elsajátítási viselkedés során megjelenő mosoly, csillogó tekintet. Az elsajátítási öröm jelenlétére azonban az élet bármely szakaszából hozható példa. Empirikus vizsgálatok nélkül is nyilvánvaló, hogy ennek jellege, erőssége az életkor előrehaladtával jelentősen változik.

Az elsajátítási öröm első vizsgálatának egyikét *Harter (1978)* végezte. Olyan betűket adott kisiskolásoknak, melyeket értelmes szavakká lehet rendezni, majd feladatvégzésük közben tanulmányozta az érzelmi reakcióikat, megfigyelte a megoldás pillanatában észlelhető öröm intenzitását. Túlságosan nehéz, szokatlanul hosszú időt kívánó feladat megoldása során a gyerekek csak kevés örömet mutattak, utólag frusztrációról, kellemetlen érzésről számoltak be. A túl könnyű anagrammák sem váltottak ki intenzív mosolygást. Legerősebb elsajátítási örömet a közepes nehézségű feladatok esetében tapasztaltak.

Az empirikus kutatások két leggyakrabban vizsgált komponense, a feladatorientált kitartás és az elsajátítási öröm között sok esetben csak gyenge összefüggést találtak. Az erősen motivált gyerekek egy részénél, főképp az óvodásoknál és a nagyobbaknál, az elsajátítás nem jár együtt pozitív érzelmi megnyilvánulással. A feladatmegoldás során megjelenő öröm az elsajátítási motiváció elégséges, ám nem szükséges jele, azaz a megnyilvánuló öröm megerősíti, hogy működik az elsajátítási motiváció, ennek hiányából azonban nem lehet az elsajátítási motiváció hiányára következtetni (*Morgan, MacTurk és Hrncir, 1995*).

A célok és az elsajátítási motiváció

Az elsajátítási motivációval foglalkozó elméleti megközelítések többsége nem foglal állást abban, hogy a gyerekek mennyire vannak tudatában annak a célnak, amely felé a motivált viselkedésük irányul. Egyelőre nem tisztázott, hogy a céloknak milyen funkciója van az elsajátítási motiváció működésében. Tanulmányok sokasága, behaviorista módon, azt elemzi, ahogyan a gyerekek megközelítenek egy feladatot, avagy ahogyan kitarának annak megoldása során. Ez részben érthető is, hiszen az eddigi vizsgálatok meghatározó hányada csecsemő és kisgyermekkorra összpontosult. Ebben az alponthban a célok és az elsajátítási motiváció összefüggésével foglalkozunk röviden.

Koracsecsemőkorban nem különíthető el a cél magától a viselkedéstől. A csecsemők körülbelül 8–12 hónapos koruktól képesek csak elkülöníteni a cselekvés célját a cselekvési folyamatától, a célt az eszköztől. *Piaget* fogalomrendszerében ez a *másodlagos cirkuláris reakciók koordinációját* jelenti: a csecsemő cselekedeteinek egy része esetén már felismeri a környezetre gyakorolt hatást és a kívánt cél elérése érdekében a cselekedeteit képes összehangolni (*Cole és Cole, 1998; Vajda, 1999*). *McCall* (1995) felfogásában csak ekkortól, azaz a cselekvés céljának megjelenésétől kezdve lehet elsajátítási motivációról beszélni. Ezzel szemben *Barrett és Morgan* (1995) már újszülött kortól értelmezi az elsajátítási motivációt, az új ingerrel, feladattal való találkozáskor mutatott kitartó próbálkozással, az elsajátítás során látható öröm mértékével határozzák meg azt.

Mint bemutattuk, *McCall* (1995) értelmezésében a vágyott cél létezése és elérhetőségének bizonytalansága szükséges az elsajátítási motiváció működéséhez. A hangsúly a cél elérésének folyamatán, a próbálkozások során mutatott kitartáson van, maga a cél megvalósítása másodlagos. A cél lehet például egy készség elsajátítása, begyakorlása, egy feladat megoldása, egy kritérium teljesítése, vagy akár csak egy úti cél elérése. Ez a meghatározás úgy értelmezhető, hogy a gyerekeknek látnia kell a különbséget a cél és a célhoz vezető cselekvés között. *Barrett, MacTurk és Morgan* (1995) megkérdőjelezi, hogy ez a tudatosság szükséges lenne az elsajátítási motivációhoz, hiszen a célok, motívumok nagyon sok esetben nem tudatosulnak.

Véleményünk szerint a két megközelítés között az ellentmondás csak látszólagos. A fenti két értelmezés az elsajátítási motívumok különböző fejlettségi szintjét jellemzi. Míg *Barrett, MacTurk és Morgan* definíciója, mely általánosabban elfogadottnak számít, a motiváció implicit, nem tudatos szintű működésének meghatározását adja, addig *McCall* explicitnek tekinti az elsajátítási motivációt, tudatos célorientált aktivitásként értelmezi azt. *McCall* értelmezése főképp a már fejlett, *elsajátított elsajátítási motiváció*, fejlett motívumrendszer jellemzője lehet.

A fenti szempont alapján a viselkedés céljának három típusát, szintjét különböztethetjük meg, amit fejlődési szakaszokként is tekinthetünk:

- 1) a cél és a viselkedés nem értelmezhető egymástól függetlenül: ez a kora csecsemőkort jellemző fejlettségi szint: *genetikus elsajátítási motiváció*;
- 2) az elsajátítási viselkedés célja implicit, nem tudatosul, ilyen lehet például a járás, a nyelv elsajátítása, de jellemző lehet a kevésbé fejlett motívumrendszerrel rendelkező felnőttek esetében is: *implicit elsajátítási motiváció*;
- 3) az elsajátítási viselkedés célja explicit, tudatosult, ilyen lehet például egy direkt készségfejlesztés, az írás, olvasás, számolás elsajátítása: *explicit elsajátítási motiváció*.

Az elsajátításra irányuló cél tehát mint elsajátítási motívum, viszonyítási alap határozható meg. A motívumfejlődés további negyedik szintje is megadható, amikor is a célok mellett az elsajátítás motívumrendszer további elemei, ezek működése is tudatosul, ezt nevezhetjük *önértelmező elsajátítási motivációnak*.

A gyerekek egy részénél az elsajátítási motívumok már iskoláskorban működhetnek explicit motívumként. Pedagógiai fejlesztési cél lehet, hogy az alapfokú képzés folyamán az explicit elsajátítási motívumok majdnem mindenkinél kialakuljanak, sokaknál

tudatosuljon saját motívumrendszerük működése, azaz ériék el az önértelmező fejlettségi szintet.

Felvetődik a kérdés, hogy az elsajátítási motiváció motívumaként funkcionáló célok külső vagy belső forrásból eredeztethetők. *White* (1959) effektancia motiváció felfogása egyértelműen belső és neurális, amit *intrinzi*knak szokás nevezni. *McCall* (1995) szerint nincs jelentősége, hogy az elsajátítási motiváció extrinzi vagy intrinzi, nem meghatározó, hogy az elérendő cél külső avagy belső. Példaként egy futót említ. Ha a futó pusztán csak azért fut, hogy kikapcsolódjon, egészségesebb legyen, akkor nincs a cél megvalósításában bizonytalanság, nincs teljesítendő kritérium, azaz nincs elsajátításra irányuló viselkedés. Ugyanakkor kitűzhet magának valamilyen kismértékű bizonytalansággal bíró célt is, pl. azért edz, azért fejleszti a készségeit, hogy megnyerjen egy kupát (külső cél, objektívált jutalom, extrinzi elsajátítási motiváció), vagy azért, hogy megdöntse korábbi egyéni csúcst (belső cél, intrinzi elsajátítási motiváció). Mindkét előbbi esetben működhet az elsajátítási motiváció, hiszen fennáll a meghatározott cél, a kismértékű bizonytalanság, ugyanakkor a cél eredete (helye) kevésbé tűnik meghatározónak. A cél extrinzi-intrinzi jellege az elsajátítás folyamán módosulhat is.

A célok motivációs funkciójának vizsgálatával a motiváció tágabb irodalma is behatóan foglalkozik. *Teljesítmény-célok* (performance goal) és *elsajátítási célok* (mastery goal) különböztetnek meg. Teljesítmény-cél esetén mások elismerésének megszerzésére, rosszállásának elkerülésére, mások teljesítményének elérése, túlszárnyalása a cél. Elsajátítási cél alatt pedig az egyén kompetencia-érzetének növelésére, elsajátításra irányulót értünk. A legújabb kutatások már túllépnek a különálló célkategóriák vizsgálatán, a célok kombinációjának, ötvöződésének kutatására irányulnak (*Hidi és Harackiewicz*, 2000; *Pintrich*, 1999, 2001; a kutatások áttekintését ld. *Józsa*, 2002).

Az optimális kihívás

A mindennapok tapasztalatai bizonyítják, hogy létezik az izgalom, az ingerlés iránti szükséglet. Szeretünk krimi olvasni, veszélyes sportokat űzni, gyorsan vezetni stb. Gyakran törekszünk a környezet ingereinek növelésére, az enyhe fokú frusztráció és félelem elérésére. A kártyajátékok, a vetélkedők vonzereje többek között a felbukkanó problémák nehézségétől, az előálló optimális kihívás mértékétől függ. A kisgyerek, aki egy új tárgyat szeretne felfedezni, vagy éppen kipróbálja, hogy szüleinél meddig lehet 'elmenni', ugyancsak a kihívást keresi. A gyerekektől sokszor hallható „úgy unatkozom” nagy valószínűséggel az optimális kihívás hiányának jelzője. Az optimális kihívás keresése jellemzi az alkotó embert, a tudós munkaszeretetőt, folytonos újat keresését. Feltételezhető, hogy az enyhe fokú kockázatvállalás, a problémamegoldás önmagában véve is jutalmazó. Az optimális izgalmi szint keresését állatkísérletekben is kimutatták (*White*, 1959).

A helyzetben, a cél elérhetőségében rejlő *kismértékű bizonytalanság*, az *optimális kihívás* az elsajátítási motiváció működésének kulcsfontosságú feltétele. Az angol nyelvű irodalomban „optimal challenge” (*Ford*, 1992; *Stipek*, 1993); „moderate uncertainty”

(McCall, 1995); „moderately challenging” (Busch-Rossnagel és Morgan, 1998; Morgan, Harmon és Maslin-Cole, 1990) kifejezések fordulnak elő leggyakrabban, magyarul az *optimális kihívás* megnevezést fogjuk használni.

Az optimális ingerlési szint elméletének (optimal arousal theory) neurofiziológiai modellezését elindító kutatások Donald Hebb negyvenes-, ötvenes években folytatott kutatásaihoz köthetők (Pintrich és Schunk, 1996). Az optimális ingerléshez kapcsolódó fordított U alakú görbe már az ötvenes éveket megelőzően is ismert volt a pszichológiában, *Yerkes-Dodson-törvény* néven. Hebb kutatásaival ennek a feltételezett összefüggésnek a pszichofiziológiai megalapozását végezte el (Goetz, Alexander és Ash, 1992). Az optimális ingerlési szint elsajátításban, tanulásban betöltött óriási szerepére először Leuba irányította rá a figyelmet (1955, idézi: White, 1959). Megállapítja, hogy amikor túl magas az ingerlési szint, akkor annak csökkentéséhez, ha túl alacsony, akkor növeléséhez kapcsolódik a tanulás.

Az optimális ingerlési szint vizsgálatához kapcsolódóan önálló motivációkutatási irányzat nőtte ki magát. A motivációt az aktivációs (arousal) szint változásához kapcsolva értelmezik, feltételezik egy alapaktivitás létezését (a témáról magyarul ld. Csikszentmihályi, 1998; Nagy, 2000; Spielberg és Starr, 1999). Ugyanakkor vannak olyan kutatási eredmények is, amelyek szerint a közepesnél nehezebb feladatok, a nagyobb kihívás esetén sem csökken a motiváció (Morgan, Harmon és Maslin-Cole 1990; O'Neil és Drillings, 1999).

McCall (1995) szerint a cél elérhetőségében rejlő kismértékű bizonytalanság, az optimális kihívás az, ami elkülöníti az elsajátítási motivációt a pusztán célmegvalósítástól, kivitelezéstől. Ha az egyén nem érez bizonytalanságot a cél megvalósíthatóságában, akkor már nincs mit elsajátítani. Az egy év körüli gyerek számára egy ideig kihívást jelent a konyhaszekrény ajtajának kinyitása: ott a bizonytalanság, hogy sikerül-e kivitelezni a mozgássort. Az aktivitás háttérében feltehetően az elsajátítási motiváció húzódik meg. A felnőttek esetén a konyhaszekrény kinyitása során nagy valószínűséggel már nem működik az elsajátítási motiváció, a feladatnak nincs kihívó ereje. Ha egy készséget elsajátítottunk, akkor azt nem gyakoroljuk tovább, csak más célnak alárendelve végrehajtjuk. Ha a cél eléréséhez szükséges képességeket valaki már birtokolja, akkor a motivációt a cél elérésének vágya, az ezzel járó nyereség adja. Ha a megvalósíthatóság bizonytalan, akkor a kihívás legyőzése, tehát az elsajátítási motiváció biztosítja a belső energiaforrást. A másik végletet tekintve: ha a cél bizonytalansága túl nagy és az egyén úgy véli, hogy az elérhetetlen számára, akkor szintén nem lesz elsajátításra motivált.

Célszerű lehet a kihívás, a megoldási bizonytalanság két forrását megkülönböztetni: (1) sztochasztikus véletlen (pl. valószínűségi játék), és a (2) gyakorlatlanság (nem kialakult készség). Míg az előbbi az elsajátítás folyamán nem változik, az utóbbi jelentős mértékben csökkenhet. A bizonytalanság e két forrása nem egymást kizáró, egyidejűleg is jelen lehet mindkettő (pl. autóvezetés). Érdekes lehet a különböző forrású megoldási bizonytalanságok esetében megvizsgálni az elsajátítási motívumok működését, fejlődését, pedagógiai hasznosíthatóságát.

Az optimális kihívás keresése Redding, Morgan és Harmon (1988) szerint már hároméves kor körül jellemző, Barrett, Morgan és Maslin-Cole (1996) eredményei szerint bizonyos körülmények között már a kétévesek is preferenciát mutatnak az optimális ki-

hívásra. *Harter* (1978) eredményei szerint az iskoláskorú gyerekek optimális kihívást jelentő feladatok végzése során lényegesen többet mosolyognak, amit az elsajátítási motiváció működésének jeleként értelmeztek. *Danner és Lonkey* (1981) kísérletében bizonyította, hogy a gyerekek előnyben részesítették azokat a feladatokat, amelyek újabb készség gyakorlását, fejlesztését biztosították számukra. Három különböző nehézségű csoportosítási (osztályozási) feladatot adtak a gyerekeknek, amelyek közül választásuk szerint bármelyiken dolgozhattak. A kísérlet eredményei szerint azzal foglalkoztak a legtöbbet és utólag azt tartották a legérdekesebbnek, amelyik éppen egy lépéssel volt nehezebb képességük fejlettségi szintjétől.

McCall a bizonytalanság, a kihívás *szubjektív* észlelésére teszi a hangsúlyt. Ezzel szemben *Barrett, MacTurk és Morgan* (1995) a feladat, a helyzet objektív nehézsége alapján ítéli meg a feladat kihívó erejét. Ehhez hasonlóan az empirikus vizsgálatok többnyire a feladat relatív nehézségét ítéli meg gyerekenként, ezt különböző nehézségű feladatok megoldásának eredményessége alapján teszik. A feladat relatív nehézsége alapján becslik a feladat egyénenként eltérő kihívó erejét (pl. *Barrett, Morgan és Maslin-Cole*, 1996).

Elképzelhető, hogy *McCall* a feladat-bizonytalanság *szubjektív* értelmezésével is azt kívánta megerősíteni, hogy az egyén tudatos a tekintetben, hogy valamit akkor van esélye elsajátítani, ha kitartó, ha energiát hajlandó befektetni. Az ilyen jellegű tudatosság nem szerepel *White* eredeti effektancia motiváció értelmezésében, nem egyezik az általánosan elfogadott elsajátítási motiváció meghatározásokkal sem. Saját értelmezésünkben ezt a tudatossá vált motivációt *explicit elsajátítási motivációnak* nevezzük.

A bizonytalanság mértékének szubjektív megítélése további kérdéseket vet fel. A cél elérhetőségének szubjektív bizonytalansága, a kihívás egyéni észlelése számos összetevőtől függ. Az életkor, a feladat elvárásainak megértése, az önbizalom, a saját intellektusról alkotott kép feltehetően mind alapvető szerepet játszanak. Egy kevés önbizalommal rendelkező gyerek viszonylag kicsi kihívást jelentő feladat esetében is nagy megoldási bizonytalanságot érezhet. Ha optimális kihívást kívánunk biztosítani, akkor túlzottan könnyű feladatot kellene adni, ami azonban valószínű nem eredményezne kognitív fejlődést. Ugyanakkor kutatási eredmények alapján feltételezhető, hogy a könnyű feladatokban elért siker nyeresége az lehet, hogy általa megerősödjenek, működni kezdenének az elsajátítási motívumok (*Stipek*, 1993).

Vannak olyan gyerekek (és persze felnőttek is), akiknek túlzottan nagy elvárása van a sikerre. Ők bizonyosságot érezhetnek, hogy meg tudnak oldani egy optimális kihívó erővel bíró vagy éppen nehéz feladatot. *Barrett, MacTurk és Morgan* értelmezésében azonban *McCall* definíciója szerint az ilyen feladatban nem működik az elsajátítási motiváció, hiszen szubjektív értelemben nincs optimális kihívás. Véleményük szerint a kihívás mértékének szubjektív értelmezése esetén azoknál a gyerekeknél, akiknek nincs reális képe önmagukról, az elsajátítási motiváció csak olyan feladatokban működhetne, ami vagy túl könnyű, vagy túl nehéz, azaz valószínűtlen, hogy azok elsajátításhoz vezetnének. Az előzőekből is egyértelműnek tűnik, hogy alapvető pedagógiai feladat a reális önismeret, az optimális önbizalom kialakítása.

Összetett problémák megoldása során a kihívás és a megoldási bizonytalanság mértéke változhat a kivitelezés, a cél elérésére való törekvés folyamán. A megoldási bizony-

talanság kezdetben egészen nagy lehet, majd ahogy az egyén a részproblémák megoldásával egyre közelebb kerül a végcélhoz, a megoldási bizonytalanság és ezzel a kihívás erőssége csökkenhet. Bizonyos pont elérésekor az egyén felismerheti, hogy kezében a megoldás és csak a befejezés van hátra. Az egyén többé már nem próbálkozik az alkalmas módszerek, eszközök keresésével, ehelyett a feladat befejezésére, a végcél elérésére koncentrálnak, esetleg más motívum (pl. a megoldással járó szubjektív nyereség, érték, tárgyi motívumok) lépnek működésbe. Amikor az egyén már a célegyenesben érzi magát az elsajátítási öröm felerősödik, nyilvánvalóbb formában jelenik meg.

Alapvető jelentőségű pedagógiai következmény, hogy az elsajátítási motiváció optimális kihívó erővel bíró feladatokkal aktivizálható, működtethető, empirikus vizsgálatához ilyen kísérleti elrendezés szükséges. A készségek, képességek fejlesztése során az elsajátítási motiváció akkor hasznosítható, ha minden gyerek számára, egyénre szabottan optimális kihívást nyújtó elsajátítási helyzet áll fenn. Ugyanakkor a fentiekből kitűnik az is, hogy az optimális kihívás megteremtése, a feladat kihívó erejének megítélése nem könnyű. A betűk formálását, olvasást, számolást tanuló kisgyerek számára ez az elsajátítási helyzet mindenképpen kihívást jelent, nem könnyű pedagógiai feladat, hogy ennek mértéke optimális legyen. Az elsajátítási motiváció iskolai hasznosításához az optimális kihívás megteremtése alapvető jelentőségű (Józsa, 2001).

Az elsajátítási motiváció és a kompetencia

A *kompetencia* szó köznyelvi jelentése az (1) illetékességhez, (2) szakértelemhez, hozzáértéshez áll legközelebb (Csapó, 2001; Nagy, 2000). A pszichológia fogalomtárában az ötvenes években jelent meg azáltal, hogy Chomsky megkülönböztette a nyelvi kompetenciát és a nyelvi performanciát (Chomsky, 1995), ezt követően gyorsan központi elemmé vált. Nagy József értelmezésében „a kompetenciaelméletek (-modellek) annak leképezései: mit kell az embernek tudni ahhoz, hogy úgy viselkedjen, cselekedjen ahogyan azt valójában teszi. A performanciaelméletek pedig annak leírásai, hogy az emberek aktuálisan hogyan viselkednek, cselekszenek” (Nagy, 2000. 32. o.). White a kompetenciát biológiai alapokon határozza meg: „A kompetencia egy szervezetnek azon képességét jelenti, hogy környezetével hatékony interakciót képes lebonyolítani.” (White, 1959. 51. o.). White elméletében a kompetencia motivációs aspektusát emeli ki.

A motiváció és a kognitív folyamatok közötti első direkt kapcsolatot Hunt (1961, 1963) tanulmánya teremtette meg. Hunt Piaget kognitív fejlődésről alkotott modelljéből indult ki. Feltételezte, hogy az explorációra, ingerkeresésre irányuló motivációt a valós környezet és a gyerek környezetről alkotott elképzelései közötti inkongruitás adja. Hunt szerint az optimális inkongruitás szolgáltatja a motivációt a viselkedésváltozáshoz és a tanuláshoz, azaz a motiváció benne rejlik a környezettel való interakcióban.

Seifer és Vaughn (1995) csecsemőkorra értelmezett kompetencia-meghatározásukban tág jelentést adnak a fogalomnak. Beleértik mind az elsajátítási motivációt, mind a kötődést ezeket a kompetencia egy-egy aspektusának (komponensének) tekintik. Felfogásukban a kompetencia a fejlődéshez, környezeti feltételekhez való adaptív alkalmazkodási

funkciót jelenti. Harmon és Murrow (1995), Hupp (1995), Hauser-Cram és Shonkoff (1995) valamint Seifer és Vaughn (1995) is egyetért abban, hogy a fejlődés jellemzésekor elengedhetetlen az elsajátítási motiváció vizsgálata függetlenül attól, hogy a motivációt a kompetencia részének tekintik, vagy a szűken értelmezett kompetenciába csak a kognitív, intellektuális mutatókat értik bele. Harmon és Murrow (1995), Hauser-Cram és Shonkoff (1995) a motivációt sokkal inkább folyamatnak tekintik, mint eredménynek, állapotnak, míg a kompetenciát eredményként, létrejött állapotként értelmezik.

McCall (1995) egyszerűen fogalmaz: a szűken vett (kognitív, viselkedési) kompetencia alatt a cél eléréséhez szükséges ismeretek, képességek birtoklását, míg az elsajátítási motiváció alatt a kompetencia elérésére való törekvést érti. A kompetencia az, amit tudunk, az elsajátítási motiváció pedig annak megszerzésére való törekvés, amit nem tudunk. McCall értelmezésében tehát az elsajátítási motiváció nem része a kompetenciának.

Az elsajátítási motívumok és a képességek kapcsolatát vizsgáló kutatásokban többnyire szignifikáns összefüggést találtak, vizsgálati eredmények azonban egyelőre javarészt csecsemőkről és kisgyerekekről állnak csak rendelkezésre (Messer és mtsai, 1986). A szoros kapcsolatot McCall (1995) természetes módon adódónak ítéli: ha az elsajátítási motívumok eredményesek, akkor az a kompetencia növekedését eredményezi. Jóllehet, a kompetencia növekedése alatt McCall főképp a képességek fejlődést értette, megállapítása – véleményünk szerint – a kompetencia tágabb értelmezésére is kiterjeszhető: az elsajátítási motívumok működése a képességek és a motívumok fejlődését eredményezheti. Az elsajátítási motiváció az elsajátításra irányuló folyamatot foglalja magában, nem pedig a sikeres megoldást. Ugyanakkor feltételezhető, hogy az a gyerek, akiben erős az elsajátítási motiváció, nagyobb valószínűséggel sajátít el sikeres stratégiákat. Más szóval feltételezhető, hogy az erősebb elsajátítási motiváció kapcsolatban áll a későbbi időpontban mért nagyobb kompetenciával (Barrett és Morgan, 1995). A másik oldalt tekintve: az általános intellektus, a kognitív fejlettség alapul szolgál az optimális kihívás reális mérlegelésében.

A képességek és a motívumok elkülönülése, egymástól független valid vizsgálata a kisgyermekkorú empirikus kutatók egy része számára nem tűnik egyértelműnek. Tanulmányok sora foglalkozik az elsajátítási motiváció és az intellektuális fejlettség csecsemő- és kisgyermekkorú szeparálhatóságnak kérdésével (áttekintésüket adja Messer, 1996). A kutatók egy része úgy véli, csecsemőkorban az intellektuális fejlettség és az elsajátítási motiváció nem választható szét (Yarrow és Messer, 1983). Más értelmezés szerint az alkalmas mérőeszközök hiánya okozza, hogy nem lehet egymástól elkülönítve jellemezni a kognitív fejlettséget és az elsajátítás motívumok fejlettségét (Morgan és Harmon, 1984).

A kognitív pszichológiai és pedagógiai kompetencia-fogalom fejlődéséről Csapó Be-nő (2001) tanulmánya ad áttekintést. A fogalmat a hazai pedagógiában Nagy József honosította meg (1994, 1996). Értelmezésében a kompetenciák motívumrendszerek és képességrendszerek szerveződése (Nagy, 2000). Meghatározásból egyértelműen kitűnik, hogy a motívumokat a kompetencia részének tekintik, ugyanakkor határozottan elkülöníti a képességektől. Kompetencia-modelljének egyik alappillére az élőlények két létfunkciója: az egyed és a faj túlélése képezi. Az előbbinek a személyes, míg ez utóbbinak a szo-

ciális kompetenciát felelteti meg. Kompetenciamodellje szerint, ezen felül minden ember birtokol bizonyos speciális kompetenciákat (szakma, hobbi stb.). Mindhárom kompetencia esetében alapvető jelentőségű azonban az információk vételéhez, feldolgozásához, tárolásához, előhívásához kapcsolódó úgynevezett kognitív kompetencia. Kognitív kompetencia nélkül egyik kompetencia sem működhet hatékonyan.

Értelmezésünkben az *elsajátítási motívum kognitív motívum, a kognitív motívumrendszer eleme, és így része a kognitív kompetenciának*. A kognitív kompetencia a személyes, a szociális és a speciális kompetenciának is része. Ez azt jelenti tehát, hogy az elsajátítási motívumok mindhárom kompetenciának komponensei. Az elsajátítási motívumnak, ennek motívumkészletének megfelelő szintű fejlettsége mindhárom kompetenciához elengedhetetlen. A pedagógia alapvető feladata a megfelelő fejlettségi szintű motívumkészlet kialakítása. A veleszületett implicit módon működő elsajátítási motívumok tudatos, explicit motívumokká fejlesztése.

Összegzés, kutatási feladatok

Tanulmányunkban az emberi motívumrendszer ez idáig kevésbé ismert komponenseivel, az elsajátítási motívumokkal foglalkoztunk. Általánosan elfogadott értelmezés, egységes elméleti koncepció az intenzívvé vált kutatások ellenére sem áll ma még rendelkezésre. Ez egyben azt is jelenti, hogy a szakirodalom áttekintésekor sok helyütt inkább hipotézisek, kutatási kérdések megfogalmazására volt lehetőségünk, mintsem egzakt elméleti keret bemutatására. Pedagógiai szempontból fontos kutatási feladat az elsajátítási motívumok óvodás-, és iskoláskori fejlődésének, működésének feltárása. Újszerű kihívást jelent olyan fejlesztési programok kidolgozása, melyek az elsajátítási motívumok működését, fejlődését lehetővé teszik. Valószínűsíthető, hogy az elsajátítási motívumok az emberi motívumrendszer alapvető motívumai, optimális fejlettségük más motívumok fejlődésének alapját képezi. Feltehetően több évtizedes kutatómunka eredményeként válik azonban csak lehetővé az emberi motívumrendszer szerveződésének, fejlődésének megismerése, az elsajátítási motívumok rendszerbe illesztése.

Az elméleti megfontolások alapján feltételezhető, hogy az elsajátítási motívumok a készségek és képességek fejlődésében alapvető szerepet töltenek be. Ma még azonban nem ismertek olyan empirikus kutatások, melyek óvodás-, és iskoláskorú gyerekeknél tárnák fel az elsajátítási motívumok és a kognitív készségek, képességek, az iskolai tanulás eredményességének összefüggését. Hasonlóan sürgető kutatási feladat az elsajátítási motívumok és a szociális kompetencia összefüggésrendszerének feltárása.

A tanulmány az OTKA T037655 kutatás keretében készült, megírását az Alapítvány a Magyar Felsőoktatásért és Kutatásért *Humán erőforrás fejlesztése a civil szektorban* ösztöndíja támogatta. Köszönöm a kézirat építő bírálatát, a kiegészítéseket és a bátorítást Nagy Józsefnek és Molnár Edit Katalinnak.

Irodalom

- Anderson, M. (1992/1998): *Intelligencia és fejlődés: egy kognitív elmélet*. Kulturtrade Kiadó, Budapest.
- Atkinson, R. L., Atkinson, R. C., Smith, E. E. és Bem, D. J. (1994): *Pszichológia*. Osiris-Századvég Kiadó, Budapest.
- Barkóczi Ilona (1963): Gyermek manipulációs tevékenységére vonatkozó pszichológiai megfigyelések. *Pszichológiai tanulmányok V.*, Akadémiai Kiadó, Budapest. 141–163.
- Barkóczi Ilona (1965): A kutató és manipulációs tevékenység sajátos formái csecsemőknél és fiatal majmoknál. *Pszichológiai tanulmányok VII.*, Akadémiai Kiadó, Budapest. 115–122.
- Barkóczi Ilona és Putnoky Jenő (1967/1980): *Tanulás és motiváció*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Barrett, K. C. és Morgan, G. A. (1995): Continuities and discontinuities in mastery motivation during infancy and toddlerhood: a conceptualization and review. In: MacTurk, R. H. és Morgan, G. A. (szerk.): *Mastery motivation: Origins, conceptualizations and applications*. Vol. 12. *Advances in applied developmental psychology*. Ablex Publishing Corporation, Norwood, New Jersey. 57–94.
- Barrett, K. C., MacTurk, R. H. és Morgan, G. A. (1995): Concluding comments on mastery motivation: origins, conceptualizations, and applications. In: MacTurk, R. H. és Morgan, G. A. (szerk.): *Mastery motivation: Origins, conceptualizations and applications*. Vol. 12. *Advances in applied developmental psychology*. Ablex Publishing Corporation, Norwood, New Jersey. 339–359.
- Barrett, K. C., Morgan, G. A. és Maslin-Cole, C. (1996): Three studies on the development of mastery motivation in infancy and toddlerhood. In: Messer, D. J. (szerk.): *Mastery motivation in early childhood: Development, measurement and social processes*. Routledge, London and New York. 55–79.
- Busch-Rossnagel, N. A. (1997): Mastery motivation in toddlers. *Infants and Young Children*, 9. sz. 1–11.
- Busch-Rossnagel, N. A. és Morgan, G. A. (1998): Overview. In: Busch-Rossnagel, N. A. és Morgan, G. A. (chairs): *New measures of mastery motivation for infancy through elementary school*. Symposium conducted at the Fourth Head Start National Research Conference, Washington.
- Chomsky, N. (1995): *Mondattani szerkezetek. Nyelv és elme*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Cole, M. és Cole, S. R. (1996/1998): *Fejlődéslektan*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Combs, T. T. és Wachs, T. D. (1996): The construct validity of measures of social mastery motivation. In: Messer, D. J. (szerk.): *Mastery motivation in early childhood: Development, measurement and social processes*. Routledge, London and New York. 168–185.
- Csapó Benő (2001): A kognitív képességek szerepe a tudás szerveződésében. In: Falus Iván és Báthory Zoltán (szerk.): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből*. Osiris Kiadó, Budapest, 270–293.
- Csikszentmihályi Mihály (1998): *És addig éltek, amíg meg nem haltak: a mindennapok minősége*. Kulturtrade Kiadó, Budapest.
- Danner, F. és Lonkey, E. (1981): A cognitive-developmental approach to the effects of rewards on intrinsic motivation. *Child Development*, 52. 1043–1052.
- Deci, E. L. (1975/1988): A kognitív értékelés elmélete. Az extrinzik jutalmak hatása az intrinzik motivációra. In: Barkóczi Ilona és Séra László (szerk.): *Az emberi motiváció I-II*. Tankönyvkiadó, Budapest. 333–360.
- Deci, E. L. (1992): The relation of interest to the motivation of behavior: A self-determination of theory perspective. In: Renninger, K. A., Hidi, S., és Krapp, A. (szerk.): *The role of interest in learning and development*. Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale, New Jersey. 43–70.
- Deci, E. L., Koestner, R. és Ryan, R. M. (2001): Extrinsic rewards and intrinsic motivation in education: Reconsidered once again. *Review of Educational Research*, 71. 1. sz. 1–27.
- Dweck, C. S. és Leggett, E. L. (1988): A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95. sz. 256–273.

Az elsajátítási motiváció pedagógiai jelentősége

- Ford, M. E. (1992): *Motivating Humans: Goals, Emotions and Personal Agency Beliefs*. Sage Publications, Newbury Park, California.
- Geen, R. G. (1995): *Human Motivation: A Social Psychological Approach*. Brooks/Cole Publishing Company, Pacific Grove, California.
- Goetz, E. T., Alexander, P. A. és Ash, M. J. (1992): *Educational psychology: a classroom perspective*. Macmillan Publishing Company, New York.
- Grastyán Endre (1967): A tanulás alapvető elméleti problémái, paradoxonai és azok idegéletteni feloldása. *Pedagógiai Szemle*, 893–914.
- Grastyán Endre (1985): *A játék neurobiológiája*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Grastyán Endre, Czopf József, Ángyán Lajos és Szabó Imre (1965): Motivációs mechanizmusok jelentősége a feltételes reflexes kapcsolatok szervezésében. *Pszichológiai tanulmányok VII*. Akadémiai Kiadó, Budapest. 153–198.
- Harmon, R. J. és Murrow, N. S. (1995): The effects of prematurity and other perinatal factors on infants' mastery motivation. In: MacTurk, R. H. és Morgan, G. A. (szerk.): *Mastery motivation: Origins, conceptualizations and applications*. Vol. 12. *Advances in applied developmental psychology*. Ablex Publishing Corporation, Norwood, New Jersey. 237–256.
- Harter, S. (1978): Pleasure derived from challenge and the effect of receiving grades on children's difficulty level choices. *Child Development*, 49. 788–799.
- Harter, S. (1981): A model of mastery motivation in children. In: Collins, W. A. (szerk.): *Minnesota Symposia on Child Psychology*. Vol. 14., Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale, New Jersey. 215–255.
- Hauser-Cram, P. (1996): Mastery motivation in 3-year old children with Down syndrome. In: Messer, D. J. (szerk.): *Mastery motivation in early childhood: Development, measurement and social processes*. Routledge, London and New York. 231–250.
- Hauser-Cram, P. és Shonkoff, J. P. (1995): Mastery motivation: implications for intervention. In: MacTurk, R. H. és Morgan, G. A. (szerk.): *Mastery motivation: Origins, conceptualizations and applications*. Vol. 12. *Advances in applied developmental psychology*. Ablex Publishing Corporation, Norwood, New Jersey. 257–272.
- Hidi, S. (2000): An interest researcher's perspective: the effect of extrinsic and intrinsic factors on motivation. Intrinsic and extrinsic motivation. In: Sansone, C. és Harackiewicz, J. M. (szerk.): *Intrinsic and extrinsic motivation: the search for optimal motivation and performance*. Academic Press, San Diego, California. 309–339.
- Hidi, S. és Harackiewicz, J. M. (2000): Motivating the academically unmotivated: A critical issue for the 21st century. *Review of Educational Research*, 70. 2. sz. 151–179.
- Hunt, J. McV. (1961): *Intelligence and experience*. Ronald Press, New York.
- Hunt, J. McV. (1963): Motivation inherent in information processing and action. In: Harvey, O. J. (szerk.): *Motivation and social interaction*. Ronald Press, New York. 35–94.
- Hupp, S. C. (1995): The impact of mental retardation on motivated behavior. In: MacTurk, R. H. és Morgan, G. A. (szerk.): *Mastery motivation: Origins, conceptualizations and applications*. Vol. 12. *Advances in applied developmental psychology*. Ablex Publishing Corporation, Norwood, New Jersey. 221–236.
- Jennings, K. D. (1996): Mastery motivation and the formation of self-concept from infancy through early childhood. In: Messer, D. J. (szerk.): *Mastery motivation in early childhood: Development, measurement and social processes*. Routledge, London and New York. 36–54.
- Jennings, K. D., Harmon, R. J., Morgan, G. A., Gaiter, J. L. és Yarrow, L. J. (1979): Exploratory play as an index of mastery motivation. *Developmental Psychology*, 15. sz. 386–394.
- Józsa Krisztián (2000): Az elsajátítási motiváció szerepe a kritériumorientált pedagógiában. *Új Pedagógiai Szemle*, 10. sz. 78–82.

- Józsa Krisztián (2001): Az elsajátítási motiváció és a kognitív kompetencia fejlesztése. In: Csapó Benő és Vidákovich Tibor (szerk.): *Neveléstudomány az ezredfordulón: Tanulmányok Nagy József tiszteletére*. Tankönyvkiadó, Budapest. 162–174.
- Józsa Krisztián (2002): Tanulási motiváció és humán műveltség. In: Csapó Benő (szerk.): *Az iskolai műveltség*, Osiris Kiadó, Budapest. (megjelenés alatt).
- MacTurk, R. H. (1996): Social and motivational development in deaf and hearing infants. In: Messer, D. J. (szerk.): *Mastery motivation in early childhood: Development, measurement and social processes*. Routledge, London and New York. 149–167.
- MacTurk, R. H., Hunter, F. T., McCarthy, M. E., Vietze, P. M. és McQuiston, S. (1985): Social mastery motivation in Down syndrome and nondelayed infants. *Topics in Early Childhood Special Education*, 4, 93–109.
- MacTurk, R. H., Morgan, G. A. és Jennings, K. D. (1995): The assessment of mastery motivation in infants and young children. In: MacTurk, R. H. és Morgan, G. A. (szerk.): *Mastery motivation: Origins, conceptualizations and applications*. Advances in applied developmental psychology, Vol. 12., Ablex Publishing Corporation, Norwood, New Jersey. 19–56.
- McCall, R. B. (1995): On definition and measures of mastery motivation. In: MacTurk, R. H. és Morgan, G. A. (szerk.): *Mastery motivation: Origins, conceptualizations and applications*. Vol. 12. *Advances in applied developmental psychology*. Ablex Publishing Corporation, Norwood, New Jersey, 273–292.
- Messer, D. J. (1996): Mastery motivation: an introduction to theories and issues. In: Messer, D. J. (szerk.): *Mastery motivation in early childhood: Development, measurement and social processes*. Routledge, London and New York. 1–16.
- Messer, D. J., McCarthy, M., McQuiston, S., MacTurk, R., Yarrow, L. J. és Vietze, P. (1986): Relations between mastery behaviour in infancy and competence in early childhood. *Developmental Psychology*, 22. sz. 366–372.
- Mook, D. G. (1996): *Motivation: the organisation of action*. W W Norton & Company, Inc., New York.
- Morgan, G. A. és Harmon, R. J. (1984): Developmental transformations in mastery motivation: Measurement and validation. In: Emde, R. N. és Harmon, R. J. (szerk.): *Continuities and discontinuities in development*. Plenum, New York. 263–291.
- Morgan, G. A. és Yang, R. K. (1995): Toward a multifaceted conceptualization of mastery motivation: an organized summary of research. In: MacTurk, R. H. és Morgan, G. A. (szerk.): *Mastery motivation: Origins, conceptualizations and applications*. Vol. 12. *Advances in applied developmental psychology*. Ablex Publishing Corporation, Norwood, New Jersey. 317–337.
- Morgan, G. A., Harmon, R. J. és Maslin-Cole, C. A. (1990): Mastery motivation: Definition and measurement. *Early Education and Development*, 1. 5. sz. 318–339.
- Morgan, G. A., Leech, N. L., Barrett, K. C. Busch-Rossnagel, N. A., és Harmon, R. J. (2000): The dimensions of mastery questionnaire: a manual about its development, psychometrics and use. Unpublished document. Colorado State University, Fort Collins, Colorado.
- Morgan, G. A., MacTurk, R. H. és Hrcir E. J. (1995): Mastery motivation: overview, definitions and conceptual issues. In: MacTurk, R. H. és Morgan, G. A. (szerk.): *Mastery motivation: Origins, conceptualizations and applications*. Vol. 12. *Advances in applied developmental psychology*. Ablex Publishing Corporation, Norwood, New Jersey. 1–18.
- Morgan, G. A., Maslin-Cole, C., Harmon, R. J., Busch-Rossnagel N. A., Jennings, K. D., Hauser-Cram, P. és Brockman, L. (1996): Parent and teacher perceptions of young children's mastery motivation: Assessment and review of research. In: Messer, D. J. (szerk.): *Mastery motivation in early childhood: Development, measurement and social processes*. Routledge, London and New York. 109–131.
- Nagy József (1994): Személyiség és pedagógia. In: Gácsér József (szerk.): *Pedagógiai antológia III*. JGYTF Kiadó, Szeged. 129–180.
- Nagy József (1996): *Nevelési kézikönyv*. Mozaik Oktatási Stúdió, Szeged.

Az elsajátítási motiváció pedagógiai jelentősége

- Nagy József (2000): *A XXI. század és nevelés*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Németh Erzsébet (1997): Hogyan jutalmazzunk? A jutalom alkalmazásának előnyei és hátrányai a pedagógiában. *Új Pedagógiai Szemle*, 1. sz. 89–98.
- Németh Erzsébet (1998): A külső ösztönzők hatására kialakuló viselkedés és attitűd változás komplex vizsgálata. *Magyar Pedagógia*, 4. sz. 313–338.
- O’Neil, H. F. Jr. és Drillings, M. (1994/1999): Bevezetés a motiváció témájához: elmélet és kutatás. In: O’Neil, H. F. Jr. és Drillings, M. (szerk.): *Motiváció: elmélet és kutatás*. Vince Kiadó, Budapest. 11–20.
- Pintrich, P. R. (1999): The Role of Multiple Goals and Self-regulated Learning in the Classroom. Motivating students to take advantage of the present and to care about the future. 8th EARLI Conference, Goteborg, Sweden.
- Pintrich, P. R. (2001): The Role of Goal Orientation in Self-Regulated Learning. In: Boekaerts, M., Pintrich, P. R. és Zeidner, M. (szerk.): *Handbook of self-regulation: Theory, research and applications*, Academic Press, San Diego, California. 452–503.
- Pintrich, P. R. és Schunk, D. H. (1996): *Motivation in Education: Theory, Research, and Applications*. Prentice-Hall, Englewood Cliff, New Jersey.
- Redding, R. E., Morgan, G. A. és Harmon, R. J.: (1988): Mastery motivation in infants and toddlers: Is it greatest when tasks are moderately challenging? *Infant Behavior and Development*, 11. 419–430.
- Seifer, R. és Vaughn, B. E. (1995): Mastery motivation within a general organizational model of competence. In: MacTurk, R. H. és Morgan, G. A. (szerk.): *Mastery motivation: Origins, conceptualizations and applications*. Vol. 12. *Advances in applied developmental psychology*. Ablex Publishing Corporation, Norwood, New Jersey. 95–115.
- Spielberger, C. D. és Starr, M. (1999): *Kíváncsiság és explorációs viselkedés*. In: O’Neil, H. F. Jr. és Drillings, M. (szerk.): *Motiváció: elmélet és kutatás*. Vince Kiadó, Budapest. 229–251.
- Stipek, D. J. (1993): *Motivation to Learn: From Theory to Practice*. Allyn and Bacon, Needham Heights, Massachusetts.
- Tardos Anna, Dragosinova Raisza és Mityeva Júlia (1968): Különböző feltételek mellett nevelt 3–12 hónapos csecsemők optikus és taktilis-motoros explorációs viselkedése. *Pszichológiai tanulmányok XI*. Akadémiai Kiadó, Budapest. 287–298.
- Vajda Zsuzsanna (1999): *A gyermek pszichológiai fejlődése*. Helikon Kiadó, Budapest.
- Wachs, T. D. és Combs, T. T. (1995): The domains of infant mastery motivation. In: MacTurk, R. H. és Morgan, G. A. (szerk.): *Mastery motivation: Origins, conceptualizations and applications*. Vol. 12. *Advances in applied developmental psychology*. Ablex Publishing Corporation, Norwood, New Jersey. 147–164.
- White, R. W. (1959): Motivation reconsidered: the concept of competence. *Psychological Review*, 66. 97–333.
- Yarrow, L. J. és Messer, D. J. (1983): Motivation and cognition in infancy. In: Lewis, M. (szerk.): *Origins of intelligence*. Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale, New Jersey. 451–477.

Józsa Krisztián

ABSTRACT

KRISZTIÁN JÓZSA: THE SIGNIFICANCE OF MASTERY MOTIVATION IN EDUCATION

In the past decades we could witness a spectacular upheaval in motivation research. Our knowledge on the components of the human system of motives and on its processes is constantly increasing. The issue of applying this knowledge in educational practice and the problem of developing motives take precedence in the current literature. The emergence of the notion of 'mastery motivation' can be seen as an important step in the development of motivation research. In short, mastery motivation can be defined as a type of motivation that promotes the complete and optimal acquisition and mastery of a skill – provided that certain conditions are met. Mastery motives develop on a hereditary base. They can be, and are indeed, active in babies, in pre-school- and school-age children or even in adults. We should not only think of children finding pleasure in mastering counting and reading, or of adults with high level of involvement in their profession. The examples above illustrate the fact that mastery motivation is of primary importance in education. Investigating it and applying its principles can have a refreshing effect on educational practice. This article would like to serve this purpose by describing the topic in detail. In our survey of the literature we would like to give an account of how the present form of the concept of mastery motivation has taken shape, of the different definitions we encounter, and of their similarities and dissimilarities. We will pay special attention to the conditions that are necessary for the effective functioning of mastery motivation: this could be of extraordinary interest for educational science. We will also make an attempt in integrating mastery motivation in a broader system of concepts: we will try to describe it within the framework of a component system.

Magyar Pedagógia, **102**. Number 1. 79–104. (2002)

Levelezési cím / Address for correspondence: Józsa Krisztián, Szegedi Tudományegyetem, Pedagógiai Tanszék, H-6722 Szeged, Petőfi S. sgt. 30–34.