

A tanulói motiváció

A 10–14 éves korosztály

tanulói motivációjának összefüggései¹

DR. OLÁH TIBOR

tiborolah71@gmail.com

Budapesti Fazekas Mihály Gyakorló Általános Iskola és Gimnázium



Kulcsszavak: *motiváció, oktatás, pszichológia, szociológia, pedagógia, tanulás, iskola*

Bevezetés – A motiváció értelmezése és a kutatások áttekintése

A motiváció és annak kutatása a pedagógia, a szociológia és a pszichológia határán értelmezett elsősorban. Pintrich szerint három nézőpontot lehet szétválasztani a motiváció terén: feladat-specifikus (teljesítmény értékelése), tartalmi központú (célokat ír le) és a célorientációs elméletet (ami az okokra és az eszközökre koncentrál). A legtöbb tudományos attitűd és vizsgálat e három egyikét értelmezi, bontja le saját szakterületeire. Ezek alapján jöttek létre a különböző vizsgálatok az elmúlt évtizedekben.

A motiváció érzelmi jellegű és célokkal összekapcsolt jellegét többen leírták. Felismerték, hogy a tanulói motivációban az érzelmeknek nagy szerepük van (Schutz–Pekrun 2007). Ebben, céljaikban érzelmeik határozzák meg a fontossági sorrendiséget (Szabó 2010, Csíkos 2012). A motiváció érzelmi oldalát, annak különféle vetületeit sokan értelmezték (Kozéki 1976, Kőrössy 1997, Ames–Archer 1988, Barron–Harackiewicz 2001, Szabó 2004).

A motivációs vizsgálatok már érintették a tanári viselkedés, az osztálytermi szociális közeg hatását a tanulási motivációra (Fejes 2015), a tanulói célokat (Sideridis 2005) vagy éppen egyes (matematika, idegen nyelv, földrajz, fizika) tantárgyra vonatkozó célorientációikat (Fejes 2015, Bacsa 2008, Farsang 1993, Fejes–Bacsa–Vígh 2012, Veidner 2003). A jövőtervezés pedagógiai oldala is rendelkezik motivációval kapcsolatos méréssel (Jámbori 2007), ugyanígy az iskola

¹ Elhangzott a *Mester- és kutatótanár konferencián* – ELTE Radnóti Miklós Gyakorlóiskola, 2019. március 30.

és a család szerepének összefüggései a tanulói motivációban (Józsa 2000, Józsa–Fejes 2010). A téma szociokulturális (Rueda–Moll 1999) és pszichoszociális (Csibi 2006) tényezőit, szerepét is értelmezték.

A motivációhiányt hazánkban is többször vizsgálták (Csíkos 2012, Józsa 2002). Pszichológiai oldalról a függetlenné válás igényével kötötték össze (Csíkszentmihályi 1997), míg pedagógiai szempontból például Burián a „tinédzser szellem öntudatosodása, szabadság utáni vágyaként” értelmezte (Burián 2012: 176).

A tudásalapú társadalom kialakulásakor (Tamás 2006) a motiváció témaköre a helyzethez képest tovább bővült, előtérbe került a gyermekek kapcsolata a ma iskolájához (Veczkó 1986).

A kutatás

A jelen vizsgálat nem kívánt egyetlen már ismert mérési keretben sem gondolkodni, meglévő empiriákat követni. Arra volt kíváncsi, hogy direkt mérési helyzetben érvényesülnek-e a már ismert attitűdök a motiváció terén. A legfontosabb kutatási kiinduló pontnak az mutatkozott, hogy ne szűkítsük le az iskolai motiváció helyzetét egy-egy tényezőre. Az újabb vizsgálattal olyan kutatási alapot teremtsünk, amire további empiriák épülhetnek; ezek utalásokként szolgálhassanak ismert eredményekkel kapcsolatban. Teremtsünk kapcsolatokat a különféle vizsgálati szempontok között, illetve kapcsoljuk össze a különböző diszciplínákat a motiváció egységes értelmezése függvényében.

Mindezen alapvetések után egy olyan mérés jött létre, amelyben a tanulókat direkt helyzetben szólította meg a kérdőív. A nagyobb mintán létrejött vizsgálatot egy előzetes mérés alapozta meg ($n = 50$). Ebben *Mi motivál (s mi nem) a tanulásra, a tanulásban?* – kétoldali kérdőívet töltöttek ki a diákok. Egy magasan kvalifikált fővárosi iskolai csoport adta a vizsgálat kontrollcsoportját. Legnagyobb részt ezeknek eredményei adták a vizsgálatban szereplő (25-25 egységhez kapcsolódó, választásos) kérdőív tartalmi elemeit.

A vizsgálatban fővárosi s vidéki általános iskolák 5–8. évfolyamos diákjai vettek részt ($n = 500$). A vizsgálat az évfolyamos eredményeket, valamint a fiúkat és lányokat külön értelmezte.

(Megjegyzés: A dolgozatban az eredmények százalékos alakban láthatók. Mégpedig azért, mert az értékelés szélesebb olvasó és értelmező közönségnek készült.)

A vizsgálat tézisei

Alapvető tézisként az szolgált, hogy mint minden motiváció, így a tanulói motiváció is tudatos működés eredménye, ennek kereteit, határait azonban nem ismerjük. Ehhez kapcsolódott az a feltételezés, hogy a személyes elvárások, az oktatáshoz, az iskolához való viszony indexe emelkedik/változik az évfolyamokon. A gender-marker megjelenésére (még ha ez egy érzékeny terület is) azért volt szükség, mert ebben az életkorban a személyiség érése nagyobb különbségeket mutathat.

Számos empirikus vizsgálat eredményeit felhasználva jelen mérés elfogadta azt, hogy a tanulói motiváció túlmutat az iskolai kereteken. Ebben a tanulók osztályozzák a tudáselemeket, minősítik a tantárgyakat, illetve a tanár személye is aktív része a tanulói motivációnak. A vizsgálat választ várt arra is, hogy ezek a tényezők milyen mértékben jelentkeznek a tanulói motivációban.

Lazarus és Folkmann szerint a stressz olyan kihívások esetén alakul ki, amelyek meghaladják az egyén tudatos, pszichés forrásait (ahogy önmagát minősíti) (Lazarus–Folkmann 1984: 148). A tanulás stressz jellege az oktatás minden rétegében jelen van (Berghammer–Zsombok 2004, Szabó 2010). Felmerült a kérdés, hogy vajon ez milyen fokú a felső tagozatos korosztály esetében. Így a tanulói motiváció egyik fontos területének annak érzelmi oldala mutatkozott.

Tudatos elvárások

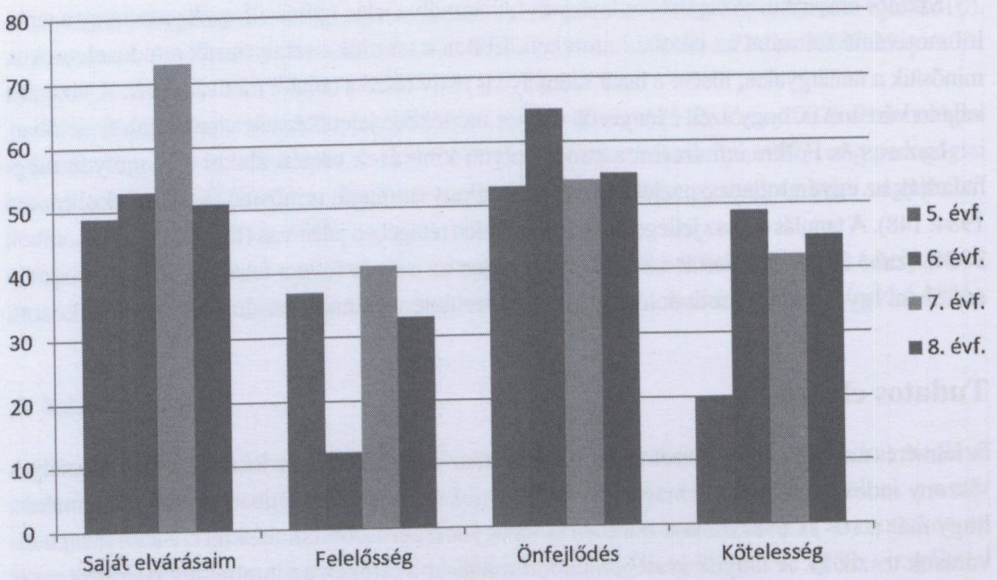
A felmérés azt várta, hogy a személyes elvárások, az oktatáshoz és az iskolához való személyes viszony indexe emelkedik a magasabb évfolyamokon. Ehelyett azonban azt mutatta a mérés, hogy már a 10–11 éves diákok körében is az egyik legerősebb tanulási motivációt a saját elvárások teszik ki. A lányok esetében kapott magasabb értékek az intellektuális érettséget is jelölhetik (fiúk/lányok: 5. évf.: 23/75%; 6. évf.: 46/61%; 7. évf.: 66/80%; 8. évf.: 31/71%).

Erőteljes a különbség a lányok és fiúk között az elvárásokat illetően, akár kétszeres értékeket is kapunk (5. és 8. osztályban). Ugyanígy a felelősség és a kötelesség értékei is mindig magasabbak a lányoknál. Átlagosan a diákok 39%-a tekinti a kötelességet motiváló erőként a tanulásra. A kötelesség a fiúknál sokkal magasabb értékű, mint a tanártól való elismerés. (1. ábra)

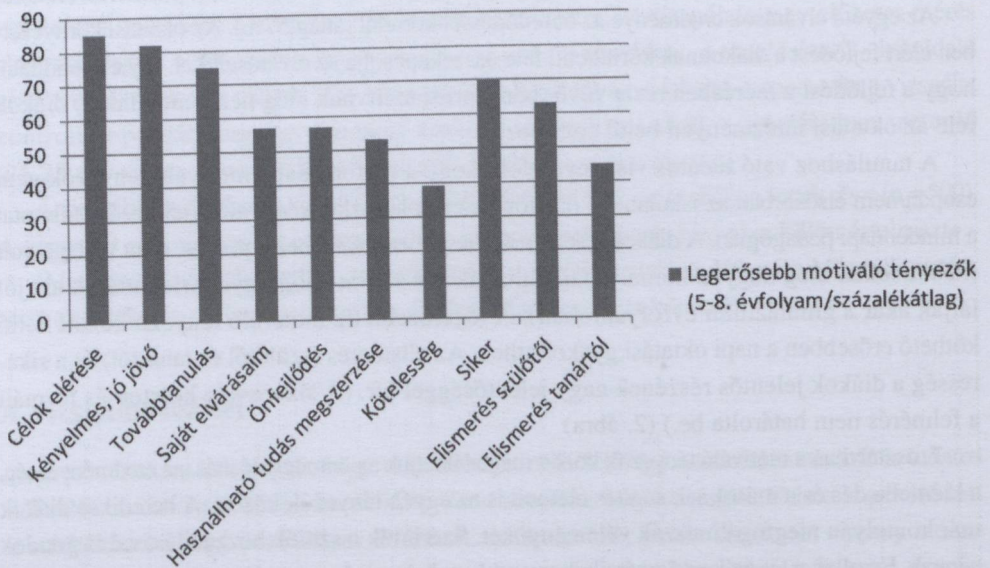
Az egyéni elvárások eredménye az önfejlődéssel korrelál (átlag 57%). Az oktatási környezetben elért fejlődést a diákoknak körülbelül fele összekapcsolja az elvárásaikkal. Így elmondható, hogy a fejlődést a mérésben részt vevő (bár reprezentatívnak még nem mondható) diákok fele az oktatási intézményen belül értelmezi.

A tanuláshoz való tudatos viszonyt jelöli, hogy a legfontosabb motiváló tényezők nem csupán/nem elsősorban az iskolához köthetők. Az iskola eszközként való értelmezése túlmutat a mindennapi pedagógián. A diákok sokkal erőteljesebben tekintenek a jövőbe, mint várható volt (habár sokan még nagyon homályosan láthatják azt – mint ahogy gyakorló tanárok azt jól látják akár a gimnáziumi évfolyamokon). A legerősebb tíz motiváló tényező között kettő köthető erősebben a napi oktatási gyakorlathoz. Az elismerés (szülőtől és tanártól) és a sikeresség a diákok jelentős részének nagy jelentőséggel bír. (A sikeresség kereteit és formáit a felmérés nem határolta be.) (2. ábra)

7. osztályban a motiváló tényezők között megtalálhatjuk az önmegvalósítás, az eredményesség, a kiemelkedés és a másoknak segítség elemeit is az egyéb tényezők között. A hetedikes diákok már komolyan megfogalmazzák véleményüket. Szerintük a szülők hozzáállásával is gondok vannak. Emellett a tanórákon úgy érzik, hogy csak az helyes, ahogy a tanár elmondja. Az énefejlődésnek ebben a szakaszában természetes, hogy nehezebben fogadják el a felnőtt véleményét, a tanár tekintélyét (illetve nem alakul ki partnerség a tanár és a diák között).



1. ábra: A saját elvárások kapcsolatai egyéb tényezőkkel (%)



2. ábra: Legerősebb motiváló tényezők 5-8. évfolyamon (%)

A 8. osztályosok motiváló tényezői között találkozunk olyanokkal, amelyekkel korábbi évfolyamokon még nem. A fiúk azt szeretnék tanulni, ami őket érdekli, s alapvetően kevesebbet akarnak tanulni; fontosnak érzik a tanulás utáni jutalmazást, kerülnék a kudarcot az iskolában, viccesebb órákat szeretnének.

Azok a fiúk, akik azt nyilatkozták, hogy csak azt szeretnék tanulni, ami érdekli őket, általában semmi motiválót nem jelöltek meg (sem az iskola, sem az otthon oldaláról), viszont annál több demotiváló tényezőt. Elmondható tehát, hogy ezen fiatalok számára (arányuk 3–4%) az iskolai környezet már nem ad (vagy nehezen ad) bármilyen motiváló erőt, az énefejlődést oktatástól függetlenül képzelik el, azaz nagy az ellenállás az iskola mint intézmény felé. Az oktatási helyzetű leszakadás itt, 13–14 éves korban kezdődik el. Hosszabb távú értelmezésben ez azt jelenti, hogy minél tovább tudja az iskola bent tartani az intézményben az ilyen fiatalokat is, annál nagyobb az esély van arra, hogy a fiatal ne csupán saját, még kiforratlan értékrendje által határozza meg önmagát, hiszen a közeg, az intézmény is hatással lehet rá.

Ahol sok motivációs hiány mutatkozik a 8. évfolyamos diákok között, ott sok tantárgy nem érdekli őket. Az a diák, akit számos tantárgy nem érdekel, azok félnek leginkább az eszközök (telefon, számítógép) elvételétől. Ez az egyenes arányosság a bezáródó fiatalokra jellemző. Ezt leginkább a pszichológia vizsgálati területéhez kapcsolhatjuk.

A tanulás mint örömforrás – Az iskola motiváló szerepe

A tanuláshoz, az ismeretszerzés érzelmi oldalához tartozó mutatók meglepő eredményt adnak.

A mérés négy mutatóval rendelkezett ebben a témacsoportban. Ennek az eredményét mutatja a 3. ábra. Azt a sajnálatos eredményt kapjuk, hogy a 10–14 éves diákok jelentékeny részének a tanulás nem okoz élményt, élvezetet. Nem találják meg benne az alkotás élményét, nem látnak örömet az ismeretek megszerzésében. Az újat tanulás még izgalomba hozza a diákok egy részét, de már egyre kevésbé élvezik azt. Már 5. osztályban is csupán 16–24%-os az iskola és a tanulás élményhatása.

Az élményalapú oktatás terén egyetlen kimagasló eredménnyel rendelkezünk: az újat tanulás izgalma 6. osztályban jóval magasabb, mint a többi mutató bármelyik évfolyamon. Érdekes, hogy a fiúk és a lányok eredményei között 5–6. osztályban még voltak eltérések (a lányoké magasabb értékeket mutatott), ezek azonban 7. osztályra elenyésztek. Azt látjuk, hogy az iskola a diákok átlagosan 13%-ának ad pozitív élményt, alkotó területet, tölti el őket izgalommal. Ez 2–4 gyermeket jelenthet osztályokra levetítve a mért területeken.

Látható, hogy fokozatosan csökken az iskola és a tanulás örömet adó jellege az általános iskola vége felé haladva, a diákok számára az iskola nem tekinthető alkotó közegnek. Ez pedig számos pedagógiai kérdést vet fel. Vajon a tananyag és a feladatok helyzete, összetettsége milyen kapcsolatban van egymással? Hogyan lehetne kreatívabbá, élvezetesebbé tenni az oktatást a diákok számára?

Az iskolai munkavégzések során kis mértékben jutnak a diákok örömhöz, ami eltávolítja őket a tantárgyaktól, az iskola intézményétől. (Ez hosszabb távon kapcsolatba hozható az oktatási rendszerből hamar kihulló fiatalokkal is.) A pedagógia számára tehát az egyik legfontosabb feladat olyan oktatási platform kidolgozása, amely megszólítja a fiatalokat, amelyben szívesen dolgoznak, tanulnak.

A diáklétnek tehát az élményszerű oktatási környezet, a tananyag élvezetes befogadása nem része. Ez azért is fontos, mert az utóbbi évtizedekben az élményalapú oktatás az egyik legfontosabb megvalósítandóhoz tartozik. Számos oktatási stratégiát (kooperatív, interkulturális, felfedezéssel, projektmódszer stb.) kapcsolnak be az oktatási gyakorlatba.

Az élményalapú tanulás gyakorlatára rengeteg példát találhatunk. Számos hagyományos eszköz és digitális felület (Redmenta, Kahoot, LearningApps ...) áll rendelkezésünkre, a tanárok azokat használják is mindennapi oktatási gyakorlatukban. Sokan fejlesztenek is tananyagot, amelyek nagy százaléka szabad használatú, bárki számára elérhető. Ezen felületek alkalmazása erősítheti az élményalapú oktatást.

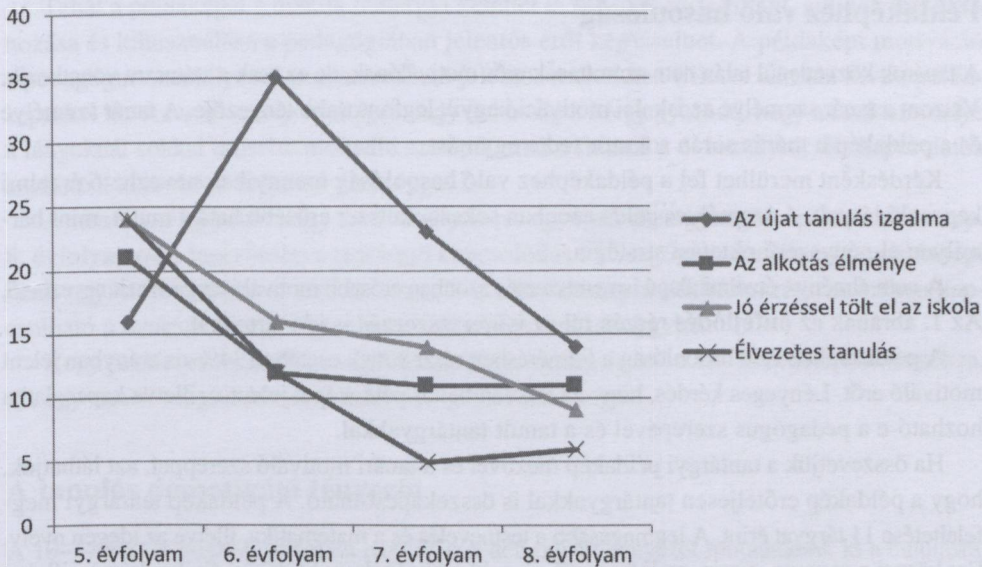
Lényeges kérdésként merülhet fel, hogy ezek az eredmények vajon milyen kapcsolatban vannak a kontrollcsoportéval. Nem ugyanazokat az erőteljes eredményeket kapjuk. Ennek számos oka lehet. A legnyilvánvalóbbnak az látszik, hogy a kontrollcsoport esetében a diákoknak meg kellett fogalmazniuk saját motivációikat, míg a mérésben részt vevő többi diáknak kész lehetőségek közül lehetett választania (ami minden bizonnyal könnyebb feladat). A kontrollcsoporttal való összevetés tehát árnyalja ezt az oldalt. (4. ábra)

Az érzelmi kapocs a tanulásélménnyel kapcsolódik össze a mérésben. Az iskolai gyakorlatban a diákok számára tehát a tanulásban keletkező sikerélménynek erőteljes motiváló szerepe van.

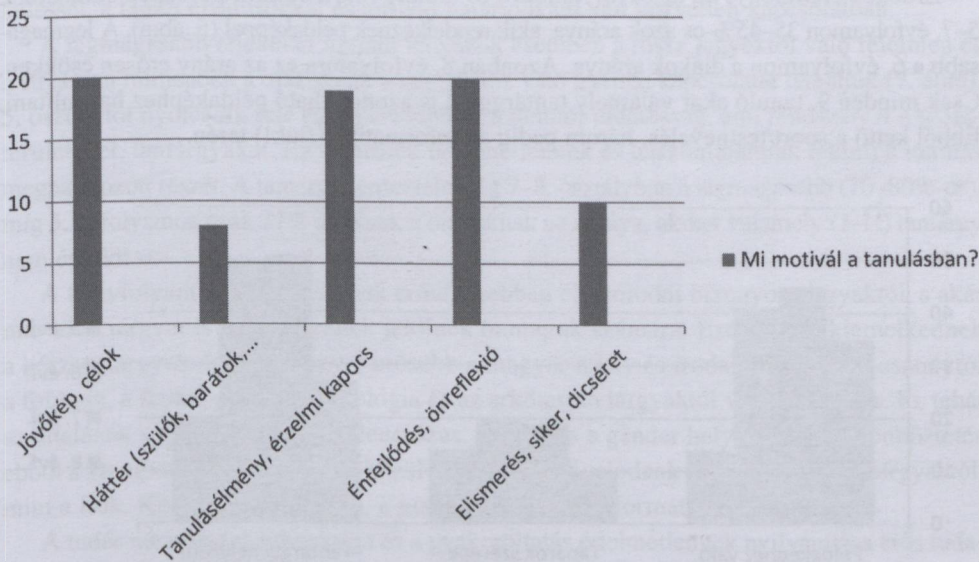
Vajon értelmezhetjük-e ezeket az értékeket úgy, hogy az oktatás egyre erősebb demotiváló erővel bír az általános iskola végére? Az mindenképpen világos, hogy minél erősebbek a diákok önmaguk felé támasztott elvárásai, annál kevésbé motivál az iskola, a tanulás. Az egyén és az iskola különválása tehát már korán elkezdődik. Ennek a szétválásnak (szociális és pszichológiai okain túl) az eredményeit az oktatáspolitikának is értelmeznie kell.

A motiváló tényezők legnagyobb százaléka nem vetíthető ki a tanulásra. Úgy is értelmezhető, ezek általános iskolában elsősorban nem a tanulásra motiváló tényezők, hanem a diákok ezektől gondolják, hogy motiválóan hatnak a tanulásra – de ezekkel a napi gyakorlatban nem találkozhat. Ezt igazolja a kontrollcsoport mérési eredménye is. A tanulói tudatosság kétszintű jelenség: egyrészt erősen kapcsolódik az iskolához, másrészt az iskolai kereteket elhagyja, az önfejlődés felé mutat.

A kontrollcsoport méréséből kiderül, hogy magasabb kvalitással rendelkező oktatási környezetben az iskola több szinten feje ki motiváló szerepét. Ebben a legfontosabb a diákok érzelmi kapcsolata a tantárgyakkal, az élményszintű oktatás/tanulás, az ismeretszerzés, a használható tudás megszerzése és a pozitív visszajelzések flow-képző hatása. Az ilyen erős érzelmi kötődés és tudatos, alkalmazói szintű viszony az, amire az oktatásnak (tanterveknek, módszertannak) leginkább épülnie kell.



3. ábra: Az élményalapú, élvezetes tanulás mutatói (%)



4. ábra: A 14–15. éves korosztály fontosabb motiváció típusai (kontrollcsoport)(%)

Példaképhez való hasonlóság

A tanárok közvetlenül talán nem számítanak erős motiválónak, de ez csak a státuszra vonatkozik. Viszont a tanár személye az iskolai motiváció egyik legfontosabb tényezője. A tanár személye és a példakép a mérés során sokszor fedte egymást.

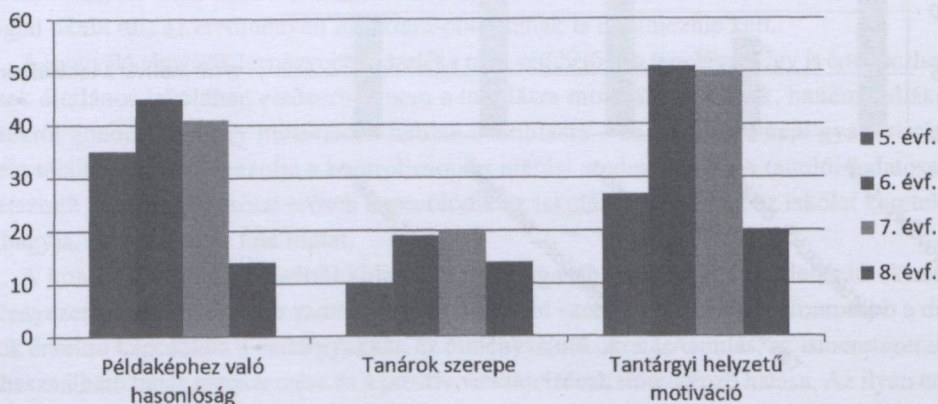
Kérdésként merülhet fel a példaképhez való hasonlóság mennyiben nevezhető érzelmi kapcsolódásnak. A személyes példa azonban sokszor kétszer erősebb hatást mutat, mint bármilyen élményszerű oktatási stratégia.

A nem élmény-, érzelmi alapú ismeretszerzés azonban erősebb motiváló tényezőnek nevezhető. Az 1. ábrának az **önfejlődés** részén túl az **ismeretszerzés** is ide tartozhat.

A példaképhez való hasonlóság a felmérésben részt vettek esetében 34%-os arányban jelent motiváló erőt. Lényeges kérdés, hogy ez iskolán belüli példaképet jelent-e, illetve kapcsolatba hozható-e a pedagógus szerepével és a tanult tantárgyakkal.

Ha összevetjük a tantárgyi példakép mezővel és a tanári motiváló szereppel, azt láthatjuk, hogy a példakép erőteljesen tantárgyakkal is összekapcsolható. A példakép tantárgyi megfeleltetése 11 tárgyat érint. A legmagasabb a testnevelés és a matematika, illetve az idegen nyelv. Ezt követi a magyar, a rajz, az informatika, majd a történelem, biológia, fizika, kémia, illetve az ének-zene. (Megjegyzés: a felmérésben általános tantervű iskolák vettek részt.) A mérés azt az eredményt adta tehát, hogy a példakép sokszor azonosítható a tantárggyal is. Így a tanár személye közvetlenül hat a diákok tantárgyi kapcsolatára, annak elfogadására is.

Érdekes eredményt ad az évfolyamokra és tantárgyakra bontott példakép statisztika. 5–7. évfolyamon 35–45%-os azok aránya, akik rendelkeznek példaképpel (5. ábra). A legmagasabb a 6. évfolyamon a diákok aránya. Azonban 8. évfolyamra ez az arány erősen csökken. Csak minden 9. tanuló akar valamely tantárggyal is azonosítható példaképhez hasonlítani. Ebből kettő a sport/testnevelés, három pedig az informatika (fiúk!) terén.



5. ábra: Példaképhez való hasonlóság és a tanárok szerepe mint motiváló tényező a vizsgált évfolyamokon (%)

Tehát a példaképet a diákok tantárgyi kerettel is képesek azonosítani, aminek felszínre hozása és kihasználása a pedagógiában jelentős erőt képviselhet. A példaképi motiváció a pedagógus személyével is azonosítható jelentős mértékben (illetve iskolán kívüli példaképekkel is). A tanári szerep tehát igen nagy fontosságú. Megjegyzendő, hogy a tanár személye a lányoknál sokkal erősebb motiváló szerepű, mint a fiúknál a 6. osztálytól. Ez kapcsolatba hozható a különböző helyzetű érettséggel is.

A mérés azt igazolja, hogy 14 éves életkorra egyértelműen gyengül a példaképi szerep. 8. évfolyamon a legerősebb a tantárgyi kapcsolódás a pedagógus személye és a példaképi hatás együttese szerepe a motivációban. S habár alacsony a példaképi ráta, az erősen kapcsolható a tanári személyiséghez s az általa képviselt tantárgyhoz.

Hogy például ez mennyiben szignifikáns (vagy tendenciózus) a 15–18 éves diákok esetében, azt egy ennek megfelelő motivációs vizsgálat tudná leírni.

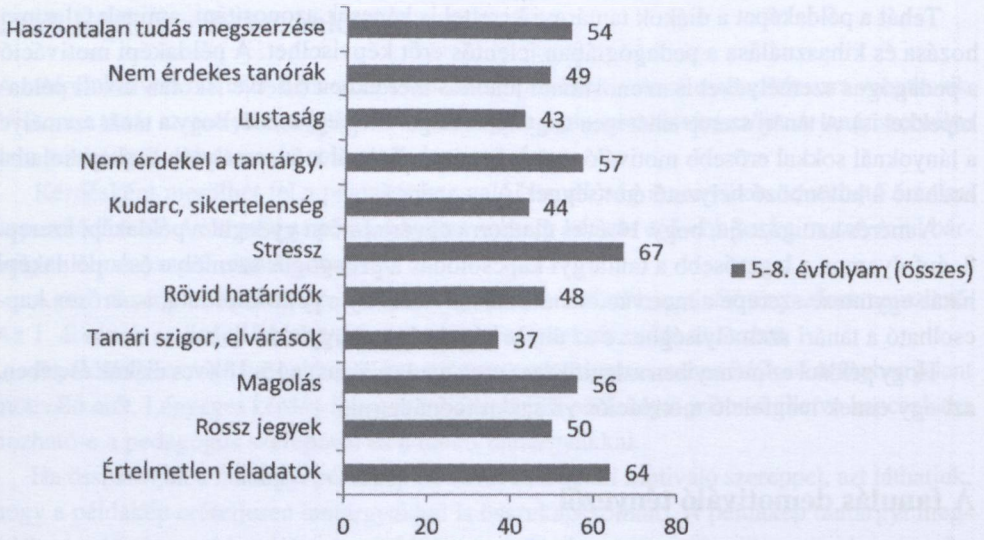
A tanulás demotiváló tényezői

A 10–14 éves korosztály számára nagyon sok demotiváló tényezőt mutathatunk ki a tanulásra. Sajnos el kell mondanunk, hogy sokkal több ilyen jellegű jeggyel számolhatunk, mint motiválóval. A 6. ábra a mérésben részt vevő diákok leggyakoribb, tanulásra nem motiváló elemeit mutatja. Ezek közül kiemelkedik a tanulás stresszt kiváltó szerepe. A tanulás így nem az én-fejlődést szolgáló erő, hanem érzelmi feszültséget okozó elem. A mérés szerint ez a magolással, az értékeléssel, a tanári elvárásokkal és a rövid határidőkkel van közvetlen kapcsolatban.

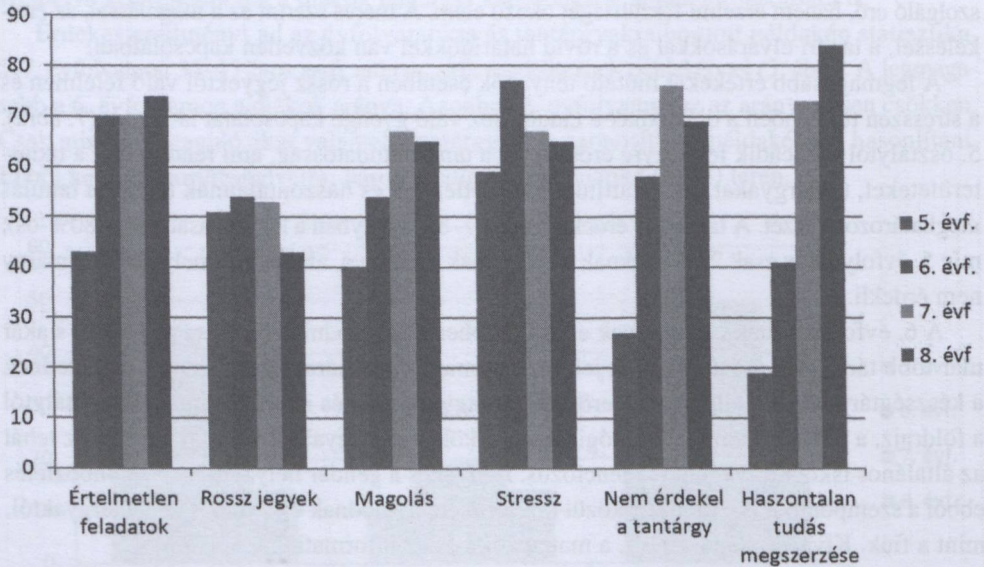
A legmagasabb értékeket mutató tényezők esetében a rossz jegyeiktől való félelmen és a stresszen túlmenően a diákoknak a tanuláshoz való gyenge kapcsolatát láthatjuk (7. ábra). 5. osztálytól nyolcadik felé egyre erősebb az a tanulói tudatosság, ami rendszerezi a tudásterületeket, tantárgyakat. Ez az attitűd értelmetlennek és haszontalannak tekinti a tanulás meghatározott részét. A tantárgyi érdektelenség 7–8. osztályban a legmagasabb (70–80%-os), míg 5. évfolyamon csak 27% azoknak a diákoknak az aránya, akiket valamilyen (1-1!) tantárgy nem érdekl.

A 6. évfolyam diákjai kezdenek erőteljesebben eltávolodni bizonyos tárgytól, s akár már több tárgyat is érdektelennek jelölnek önmaguk számára. Ezek közül kiemelkednek a készségtárgyak. Emellett egyre erősebb a magyar nyelv és irodalom, majd 7. osztálytól a földrajz, a fizika, a kémia, a biológia és az erkölcsstan tárgytól való távolodás. Ez tehát az általános iskola folyamán tendenciózus. Lényeges a gender helyzetű megkülönböztetés ebből a szempontból is. A lányok közül kevesebben távolodnak el a különféle tantárgyaktól, mint a fiúk. Kivétel talán a fizika, a matematika és az informatika.

A tudás nem hasznosíthatósága és a gyakoroltatás értelmetlennek nyilvánítása erős tudatosságot jelent a diákok oldaláról. Nem látják még azokat a szakirányokat, amikhez a szakmák szükségesek. Az érdektelenség háttérben tantárgyi sikertelenség, frusztráció is állhat, de a mérés nem vállalkozott az okok leírására, elsősorban a feltárás és az összefüggések, motivációs csoportok leírása volt a célja.



6. ábra: Erős demotiváló tényezők a tanulásra (összes)(%)



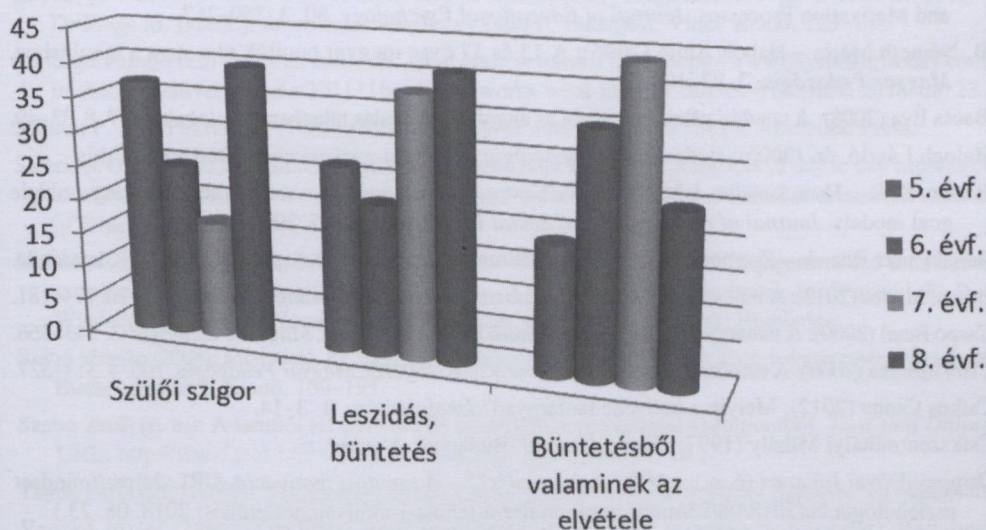
7. ábra: Gyakoribb demotiváló tényezők a 10–14 éves diákok esetében

Ehhez kapcsolódik, hogy a diákok tankönyvekkel való kapcsolata az általános iskola végéhez közeledve egyre gyengébb: amíg 5. osztályban a diákoknak csak 8%-át, addig 8. osztályra már 34%-át demotiválják a tanulásra.

Az osztályzás, a jegyszerzés nem jelent a diákok számára problémát, azt nem utasítják el. Nem az iskolai mérések, megmérettetés, hanem a bírálat, a rossz jegyek, a kudarcélmény (lásd a 6. ábrát) jár frusztrációval. Ezt erősíti az is, hogy a dolgozatok osztályra lebontva átlagosan 4-6 diák számára okoznak feszültséget. A mindennapi iskolai légkör tehát a diákok számára sokat javulna, ha kevesebb kudarc érné őket az iskolai környezetben. Ez megerősíthetné a kapcsolatukat az iskolával, a tanulással is. Ezt alátámasztja az is, hogy kisebb százalékban értelmezték a diákok az iskolát, annak légkörét frusztrációs forrásnak.

Az iskolán kívüli demotiváló tényezők közül a szülői szigor és az elvárások a legerősebbek (8. ábra). A szülői büntetésből egy eszköznek az elvétele a telefont és a számítógépet érinti. A lányok jobban félnek a telefon, míg a fiúk a laptop, tablet, táblagép elvételétől. A televíziótól való eltiltás már nem jelent szülői erőt (csupán 2 esetben adtak rá jelzést a diákok).

Azok a hetedikes, 13 éves diákok, akik sok demotiváló tényezőt jelöltek meg, a büntetéstől is félnek, erősen elektronikai eszközökhöz kötöttek. Általában sem a csoport (osztályközösség, barátok), sem az iskola nem motiváló számukra.



8. ábra: Iskolán kívüli demotiváló tényezők

Összefoglalás

Ebben a komplex vizsgálatban Maslow motivációs szükséglet-piramisának (élettani, biztonság, szociális, elismerés, önmegvalósítás) elemei több tekintetben sem voltak értelmezhetők a mai 10–14 éves diákokra. Maslow-nál az elismerés rangsor és státusz helyzetű, az önmegvalósítás pedig a képességek kifejtését jelenti. (A maslow-i teória újabb értelmezéséről lásd például: Rutledge 2011.) Ezt a felmérés nem igazolta. A diákok motivációikat nem képességeikhez mérten határozzák meg. A motivációs piramis tetején az egyén jövőképe, én-kiteljesedése, nem képességszintű önmegvalósítása áll.

A mérés egységei viszonylagos kapcsolatba kerültek a skinneri motivációs folyamatmodellel (tevékenység, elégedetlenség, önszabályozás, személyiségfejlődés stb.) (lásd: Skinner és mtsai 2009).

A mérés nagy részben igazolta a hipotéziseket, illetve segítségével nyomon követhetők a régebbi mérések és hipotézisek eredményei. Emellett az oktatási gyakorlat megfigyeléseinek is méréssel alátámasztott területet teremtett.

Irodalom

- Ames, C. – Archer, J. (1988): Achievement Goals in the Classroom: Students' Learning Strategies and Motivation Processes. *Journal of Educational Psychology*, 80. 3. 260–267.
- B. Németh Mária – Habók Anita (2006): A 13 és 17 éves magyar tanulók viszonya a tanuláshoz. *Magyar Pedagógia*, 2. 83–105.
- Bacsa Éva (2008): A tanulási célok vizsgálata az angol nyelvtanulás tükrében. *Iskolakultúra*, 7–8. 33–49.
- Balogh László, dr. (2006): *Pedagógiai pszichológia az iskolai gyakorlatban*. Budapest: Urbis.
- Barron, K. E. – Harackiewicz, J. M. (2001): Achievement goals and optimal motivation: Testing multiple goal models. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80. 5. 706–722.
- Berghammer Rita, dr. – Zsombok Terézia (2004): *Szorongás, depresszió*. Budapest: BV Lap- és Könyvkiadó.
- Burián Miklós (2012): A motiváció fogalmának újabb megközelítése. *Új Pedagógiai Szemle*, 9–10. 174–181.
- Csapó Benő (2000): A tantárgyakkal kapcsolatos attitűdök összefüggései. *Magyar Pedagógia*, 3. 343–366.
- Csibi Mónika (2006): A tanulási motiváció pszichoszociális tényezői. *Magyar Pedagógia*, 106. 4. 313–327.
- Csíkos Csaba (2012): Melyik a kedvenc tantárgyad? *Iskolakultúra*, 1. 3–14.
- Csfkszentmihályi Mihály (1997): *Flow. Áramlat*. Budapest: Akadémiai.
- Drippy-Dévai Julianna (é. n.): „Miért nem tanulsz?” – A tanulási motiváció. URL: <https://mindsetpszichologia.hu/2018/08/23/miert-nem-tanulsz-a-tanulasi-motivacio/> (letöltés: 2018. 08. 23.)
- Farsang Andrea (1993): Motiváció a földrajzoktatásban. *A földrajz tanítása*, 1. 5. 3–7.
- Fejes József – Balázs Bacsa Éva – Vígh Tibor (2012): A tanulói célok kérdőív működése matematika és angol tantárgyhoz kötődően 6. évfolyamon. In: Benedek András – Tóth Péter – Vedovatti Anildo (szerk.): *XII. Országos Neveléstudományi Konferencia*, Budapest, 2012. november 8–10. A munka és a nevelés világa a tudományban. Budapest: Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Bizottsága, 291–301.

- Fejes József Balázs (2015): *Célok és motiváció. Tanulási motiváció a célorientációs elmélet alapján.* Budapest: Gondolat.
- Jámbori Szilvia (2007): *Hogyan tervezik a serdülők a jövőjüket?* Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó, Szeged.
- Józsa Krisztián – Fejes József Balázs (2010): A szociális környezet szerepe a tanulási motiváció alakulásában: a család, az iskola és a kultúra hatása. In: Zsolnai Anikó – Kasik László (szerk.): *A szociális kompetencia fejlesztésének elméleti és gyakorlati alapjai.* Budapest: Tankönyvkiadó, 134–162.
- Józsa Krisztián (2000): Az iskola és a család hatása a tanulási motiváció alakulására. *Iskolakultúra*, 8. 69–82.
- Józsa Krisztián (2002): Az elsajátítási motiváció pedagógiai jelentősége. *Magyar Pedagógia*, 1. 79–104.
- Kozéki Béla – Entwistle, N. (1983): Describing and utilizing motivational styles in education. *British Journal of Educational Studies*, 31. 3. 184–196.
- Kozéki Béla (1976): Az iskolai tanulás motivációjának vizsgálata. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 33. 335–345.
- Kőrössi Judit (1997): Az énkép és összefüggése az iskolai teljesítménnyel. In: Mészáros Aranka (szerk.): *Az iskola szociálpszichológiai jelenségvilága.* Budapest: ELTE Eötvös Kiadó, 67–85.
- Lazarus, Richard S. – Folkmann, Susan (1984): *Stress, Appraisal and coping.* New York: Springer Publishing.
- Nuttin, J. (1984): *Motivation, planning, and action: A relational theory of behavior dynamics.* Leuven: Leuven University Press.
- Oláh Tibor (2018): Mennyire tudatos egy diák saját motivációját illetően? *Modern Iskola*. URL: <https://moderniskola.hu/2018/05/mennyire-tudatos-egy-13-14-eves-diak-sajat-motivaciojat-illetoen-egy-motivacios-felmeres-alapvetesei/> (letöltés: 2018. 05. 22.)
- Rueda, R. – Moll, L. C. (1999): A motiváció szociokulturális megközelítése. In: O’Neil, H. F. Jr. – Drillings M. (szerk.): *Motiváció: elmélet és kutatás.* Budapest: Vince Kiadó, 129–148.
- Rutledge, Pamela (2011): *Social networks: What Maslow misses.* URL: <https://www.psychologytoday.com/intl/blog/positively-media/201111/social-networks-what-maslow-misses-0> (letöltés: 2018. 08. 23.)
- Schutz, P. A. – Pekrun, R. (2007) (eds.): *Emotion in education.* San Diego: Academic Press.
- Sideridis, G. D. (2005): Classroom goal structures and hopelessness as predictors of day to day experience at school: Differences between students with and without learning disabilities. *International Journal of Educational Research*, 4–5. 308–328.
- Skinner, E. A. – Kindermann, T. A. – Connell, J. P. – Wellborn, J. G. (2009): Engagement and disaffection as organizational constructs in the dynamics of motivational development. In: Wentzel, K. R. – Wigfield, A. (szerk.): *Handbook of Motivation at School.* New York: Routledge.
- Szabó Mónika (2004): Motiváció. In: N. Kollár Katalin és Szabó Éva (szerk.): *Pszichológia pedagógusoknak.* Budapest: Osiris Kiadó, 169–191.
- Szabó Zsolt (é. n.): A tanulói lét félelmei és szorongásai pedagógiai szempontból. *Tanít-tani Online*. URL: http://www.tani-tani.info/094_szabo (letöltés: 2019. 03. 16.)
- Tamás Pál (szerk.) (2006): *A tudásalapú társadalom kialakulása Magyarországon.* Budapest: Új Mandátum.
- Veczkó József (1986): *Gyerekek, tanárok, iskolák. Gyerekeink viszonya az iskolához.* Budapest: Tankönyvkiadó.
- Veidner János (2003): A motiváció, az érzékelés, az észlelés, az emlékezet, a megfigyelés szerepe a fizikatanításban II. *Módszertani Közlemények*, 4. 147–151.
- Zsolnai Anikó (1998): A szociális kompetencia kapcsolata az iskolai teljesítménnyel. *Magyar Pedagógia*, 4. 339–362.

Students' motivation

The context of 10–14 year old students' motivation

The present study analyzes the school motivation in a complex way. It is based on the hypothesis that the 10–14 age group consciously interprets their role in the educational process, their status is related to social change. Students are able to define their relationship to school, the factors that hinder and help them; they interpret the mechanism of action that binds them to learning and expanding knowledge. The focus of the research is primarily on the nature and type of this attitude.

The empirical research focused on pupils of age 10–14 (they are in grades 5–8). Students from both capital and rural schools took part. The study attempted to support the empirical substantiation of the theses, which had been less measured by several measurements. The research areas also include pedagogical, social and emotional factors.