

Закарпатський угорський інститут ім. Ференца Ракоці II
Кафедра педагогіки, психології, початкової, дошкільної освіти та управління
зкладами освіти

Реєстраційний № _____

Кваліфікаційна робота
СТАВЛЕННЯ ДО НАВЧАННЯ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО
ВІКУ

САБО БЕТТІНА ОЛЕКСАНДРІВНА

Студентка IV-го курсу

Освітня програма: 013 Початкова освіта

Ступінь вищої освіти: бакалавр

Тема затверджена Вченою радою ЗУІ

Протокол № 103-Вн від 23.11.2022 року

Науковий керівник:

Бергхауер-Олас Емьовке Ласлівна
доктор філософії з галузі соціальні та поведінкові науки, доцент

Завідувач кафедрою:

Біда Олена Анатоліївна,
доктор пед. наук, професор

Робота захищена на оцінку _____, «___» _____ 202_ року

Протокол № _____ / 2023

Закарпатський угорський інститут ім. Ференца Ракоці II

**Кафедра педагогіки, психології, початкової, дошкільної освіти та управління
закладами освіти**

Кваліфікаційна робота
СТАВЛЕННЯ ДО НАВЧАННЯ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО
ВІКУ

Ступінь вищої освіти: бакалавр

Виконала: студентка IV-го курсу

Сабо Беттіна Олександрівна

Освітня програма: 013 Початкова освіта

Науковий керівник: **Бергхауер-Олас Емьовке Ласлівна**
доктор філософії з галузі соціальні та поведінкові науки, доцент

Рецензент: **Гаврилюк Ілона Юліївна**
старший викладач

Берегове
2023

II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola

**Pedagógia, Pszichológia, Tanító, Óvodapedagógia, Oktatás- és Intézményvezetés
Tanszék**

TANULÁS IRÁNTI ATTITŰD KISISKOLÁSKORBAN

Szakdolgozat

Képzési szint: alapképzés

Készítette: Szabó Bettina

IV. évfolyamos hallgató

Képzési program:013 Tanító

Témavezető: Berghauer-Olasz Emőke,

PhD, docens

Recenzens: Gávriľjuk Ilona,

adjunktus

ЗМІСТ

ВСТУП	6
I. Когнітивний розвиток.....	9
1.1 Навчання	10
1.2 Теорії навчання.....	11
1.3 Типи навчання	12
1.4 Навчання навчатися.....	13
1.5 Навчальні стратегії	14
1.6 Навчальна мотивація	15
II. Ставлення до навчання дітей молодшого шкільного віку	18
2.1 Поняття ставлення.....	19
2.1.1 Функції ставлення	20
2.2 Особливі відмінності учнів початкової ланки.....	21
2.3 Мотиви навчання	22
2.4 Ставлення педагога, яке допомагає вмотивувати навчання	23
2.5 Мотиви, що впливають на ставлення до навчання.....	25
2.5.1 Безперервна освіта, розширення можливостей, вища школа.....	26
2.5.2 Інтерес, дослідження.....	27
2.5.3 Поглиблення, наполеглива робота	28
2.5.4 Хороші оцінки в школі.....	28
2.5.5 Займання відповідної посади в класі.....	29
2.5.6 Винагорода в сім'ї.....	31
2.6 Емоційний стан, як фактор впливу на навчання	31
2.6.1 Поняття благополуччя. Позитивні психологічні погляди	32
III. Дослідження ставлення до навчання дітей молодшого шкільного віку	40
3.1 Опис методу дослідження	40
3.2 Дослідницькі питання, гіпотези	41
3.3 Результати дослідження	42
ВИСНОВКИ.....	54
РЕЗЮМЕ	57
ВИКОРИСТАНА ЛІТЕРАТУРА	58
СПИСОК РИСУНКІВ	63
ДОДАТКИ.....	64

TARTALOMJEGYZÉK

BEVEZETÉS.....	6
I. Kognitív fejlődés.....	9
1.1 A tanulás.....	10
1.2 Tanuláselméletek.....	11
1.3 A tanulási típusok.....	12
1.4 A tanulás tanulása.....	13
1.5 Tanulási stratégiák.....	14
1.6 A tanulási motiváció.....	15
II. Tanulás iránti attitűd kisiskoláskorban.....	18
2.1 Az attitűd fogalma.....	19
2.1.1 Az attitűd funkciói.....	20
2.2 A kisiskoláskor jellemzői.....	21
2.3 A legjellemzőbb tanulási motívumok.....	22
2.4 Pedagógus attitűdök, amelyek segítik a tanulási motiváció kialakulását.....	23
2.5 A tanuláshoz való viszonyt befolyásoló motívumok.....	25
2.5.1 Továbbtanulás, érvényesülés, magasabb iskola.....	26
2.5.2 Érdeklődés, kutatás.....	27
2.5.3 Elmélyülés, kitartó munka.....	28
2.5.4 Jó jegy az iskolában.....	28
2.5.5 Megfelelő pozíció elfoglalása az osztályban.....	29
2.5.6 Jutalom a családban.....	31
2.6 Az érzelmi állapot, mint a tanulást befolyásoló tényező.....	31
2.6.1 A jóllét fogalma. Pozitív pszichológiai szemléletek.....	32
III. A tanulás iránti attitűd vizsgálata kisiskoláskorban.....	40
3.1 A kutatási módszer leírása.....	40
3.2 Kutatási kérdések, hipotézisek.....	41
3.3 A kutatás eredményei.....	42
ÖSSZEFOGLALÁS.....	54
REZÜMÉ ukrán nyelven.....	57
FELHASZNÁLT IRODALOM.....	58
ÁBRÁK JEGYZÉKE.....	63
MELLÉKLETEK.....	64

BEVEZETÉS

Jelen szakdolgozat a tanulás iránti attitűd tanulmányozásával foglalkozik. Ez a téma nagyon régen aktuális mind a pszichológia, mind a pedagógia területén. Ahhoz, hogy hatékonyan tudjuk fejleszteni a tanulók személyiségét, fontos, hogy ismerjük jellemvonásaikat.

Azért esett a választásom erre a témára, mert szerettem volna jobban megismerni a kisiskolások tanuláshoz való viszonyát, ugyanis a gyermekem is ilyen korú. Emiatt nagyon érdekel ez a téma, szeretném a munka megírása által megszerzett tudásomat kamatoztatni a családomon belül is. Mivel minden tanuló sajátos jellemmel rendelkezik, eltérőek a képességeik, más után érdeklődnek, másképpen tanulnak, ezért volt számomra fontos, hogy a különböző olvasmányokon keresztül betekintést nyerjek ebbe a tanulással kapcsolatos témakörbe. Remélhetőleg nagy hasznomra lesz a megírt dolgozat a munkám során. Segítségemre volt a viszonylag terjedelmes szakirodalom, amely a témához kapcsolódik.

A munka célja az, hogy a szakirodalom által bemutassa a 6-10 éves korosztály fejlődési folyamatát, továbbá vizsgálja a mentális egészségüket és boldogságszintjüket. Szeretnék általa segítséget nyújtani a majdani pedagógusjelölteknek, akiket esetleg ugyanez a téma foglalkoztat.

A szakdolgozat 3 fejezetre tagolódik. Az első fejezetben bemutatom a kognitív fejlődés folyamatát. Megpróbálom körül járni a tanulás fogalmának meghatározását. Ismertetem a különböző tanuláselméleteket és tanulási típusokat, stratégiákat. Bemutatásra kerül a tanulási motiváció.

A második fejezet a tanulás iránti attitűddel foglalkozik. Választ keresek arra, hogy mi is az attitűd, milyen funkciói vannak. A kisiskoláskor jellemzőivel is találkozhatunk. Továbbá megismerkedhetünk a legjellemzőbb tanulási attitűdökkel és a pedagógusok tanulásra ösztönző hozzáállásával, ezen kívül a pozitív pszichológiai szemléletekkel.

A harmadik fejezetben sor kerül a Tanulás iránti attitűd, az Iskolai Gyerekboldogság Kérdőív illetve a Mentális Egészség Teszt Gyermek változatának vizsgálatára, melynek során felmértem, hogy az 1.-4. osztályos gyerekeknek milyen a tanuláshoz való viszonya, boldogságszintje és a mentális egészsége a jelenlegi háborús helyzetben. Összehasonlítom a jó és gyengébb tanulók eredményeit, ezen kívül a humán és reál beállítottságú tanulókat, valamint a lányok és fiúk eredményeit.

Hipotézisek:

H1— feltételezem, hogy az IGYBH eredményei alapján legmagasabb boldogságszinttel rendelkező tanulók legjellemzőbb motívuma az elmélyülés, kitartó munka.

H2—úgy gondolom, hogy a lányok jóllétének szintje magasabb a fiúkénál.

H3— feltételezem, hogy a jól teljesítő tanulók boldogabbak, mint a gyengébben teljesítő társaik.

Vizsgálatomat az Eszenyi I-III. fokozatú Bázisiskola 1.-4. osztályában végeztem, sajnálatos módon csupán 25 gyerek részvételével. A jelenlegi háborús helyzet miatt a többi tanuló távoktatásban részesül, ezért ilyen kevés a kitöltők száma. A kérdőíveket papír alapon töltötték ki, nem elektronikus formában.

A kérdőívek, melyeket felhasználtam, a Kósáné Ormai Vera, Porkolábné Balogh Katalin és Ritoók Pálné által elkészített Tanulás iránti attitűd kérdőív, ezen kívül a Vargha András, Török Regina, Diósi Karola és Oláh Attila által kidolgozott Iskolai Gyerekboldogság Kérdőív (IGYBH) és a Mentális Egészség Teszt Gyermekek változata (METGy). A Tanulás iránti attitűd kérdőív 31 itemet tartalmaz. Az állításokat a kitöltők -2-től +2-ig pontozhatták, aszerint, hogy mennyire jellemző rájuk az adott állítás. Az IGYBH 30 itemet tartalmaz, melyeket a kitöltők 1-től 4-ig terjedő Likert-skála segítségével pontozhattak (1—nagyon nem jellemző, 2—nem jellemző, 3—kicsit jellemző, 4—nagyon jellemző). A METGy 20 tételt tartalmaz, ennél a kérdőívénél 6-fokú Likert-skálán kell megjelölni, hogy mennyire jellemző az állítás (1—egyáltalán nem jellemző, 2—nem jellemző, 3—kicsit jellemző, 4—jellemző, 5—nagyon jellemző, 6—teljes mértékben jellemző). Ebben a kérdőívben az állítások skálákra vannak osztva: J—Jóllét, Ö—Önreguláció, S—Savoring, R—Reziliencia, AV—Alkotó-végrehajtó individuális és szociális hatékonyság, Flow.

A munka megírásában nagy segítségemre volt Csapó Benő, Nahalka István, N. Kollár Katalin — Szabó Éva, Réthy Endréné és Vajda Zsuzsanna szakirodalma, továbbá Oláh Attila és Nagy Henriett munkái, amelyek témája kapcsolatban áll az általam választott kérdéskörrel. Az említett szerzők mindegyike foglalkozik a tanulással, kisiskolásokkal kapcsolatos kutatással, általuk nagyon sok hasznos információra tettem szert. Csapó Benő munkáinak segítségével betekintést nyerhettem a fejlődéselméletbe. Ezzel szemben Nahalka Istvánra a tanuláselméletek vizsgálatánál támaszkodtam. A motivációval kapcsolatos ismereteket N. Kollár Katalin és Szabó Éva szakirodalma nyújtotta. Réthy Endréné munkái által többet tudtam meg a tanulási motívumokról. Vajda Zsuzsanna munkájában feltárja a különböző életkori sajátosságokat, így az szakdolgozatban tárgyalt kisiskoláskor jellemzőit

is megismerhettem a révén. Oláh Attila és Nagy Henriett a pozitív pszichológiával kapcsolatos témákban nyújtott segítséget.

A kitűzött célokat elértem, jobban megismertem az elemi iskolás gyermekek attitűdjeit, jellemzőbb viselkedésformáikat. Elém tárult, hogy mi motiválja őket a tanulás során, mivel ösztönözheti a pedagógus a tanulókat. A vizsgálatom során meggyőződhettem róla, hogy melyek a legjellemzőbb tanulást ösztönző motívumok, milyen a vizsgált tanulók boldogságszintje, mentális egészsége. Értelemszerűen a munka megszabott terjedelme miatt nem vehettem sorra mindent, ami a témához kötődik, de remélem, hogy az olvasója számára iránymutatást adhat.

Az elkészült munka által szeretnék segítséget nyújtani azoknak a pedagógusoknak, akiket foglalkoztat a tanulás iránti attitűd és a pozitív pszichológia témaköre. Szeretném felhívni a figyelmüket arra, hogy milyen jelentősége van annak, amikor a gyerekek mentálisan egészségesek, boldogok, mivel ilyen állapotban az iskolai teljesítményük, motiváltságuk is jobb.

I. KOGNITÍV FEJLŐDÉS

A *kogníció* az, amikor a tudás és a gondolkodás együtt fejlődik. Ezáltal minden személy sajátosságosan rendezi a világát. A kogníció lehetővé teszi, hogy elsajátítsuk a tudást és tároljuk, amit megszereztünk, majd később elő vehetjük és hasznosíthatjuk (Mönks – Knoers, 1998).

A kognitív pedagógiai ismereteket kétféleképpen vizsgálhatjuk: a kognitív pszichológia fejlődés-elméletei és a fejlődéslélektan kognitív területtel foglalkozó ágaként. A kognitív pszichológia fejlődéselmélete úgy tanulmányozza a megismerés fejlődését, hogy modelleket vizsgál, a fejlődéslélektan pedig az alaptermészet részeként tekint rá. Mindent összevetve négy főbb fejlődéselmélet-csoportot különböztethetünk meg: behaviorista, kontextualisztikus, organizmikus és információfeldolgozás-paradigma. Ezek a csoportok pár alapelvben egyet értenek, a részletek viszont különböznek egymástól (Csapó, 1992).

A leghíresebb kognitív fejlődés-kutató a XX. században egyértelműen Jean Piaget. Az ő nevéhez fűződik az úgynevezett szakaszelmélet, mely szerint a periódusokon belül állandóan fejlődik a megismerés, a szakaszok közti átmenetben a megismerőfolyamatok aránylag gyorsan átszerveződnek. Azt feltételezik, hogy legnagyobb arányban a genetika által irányított érési folyamatok vezérlik a szakaszos fejlődést. A szakaszok sorrendje nem változik (N. Kollár – Szabó, 2004).

Piaget 10 szakaszra osztja a kognitív fejlődést. Minden szakaszban újabb képességek jelennek meg, amelyek az előzőben még nem voltak jelen. Az első főszakasz a *szenzomotoros stádium* (0-18 és 24 hónapos kor), ezt további 6 alszakaszra bontja. Ezután következik a *művelet előtti gondolkodás szakasza* (\approx 18 hónapostól 7 évesig), amit a *konkrét műveleti szakasz* követ (7-11 év). A legutolsó a *formális műveleti szakasz* (kb. 12 éves kortól) (Mönks – Knoers, 1998).

A szenzomotoros periódusban a babáknál kialakul az érzékszervi intelligencia. Ebben a szakaszban tudatosan bennük a tárgyállandóság, ami az egyik legfontosabb pontja ennek a szakasznak. Megértik, hogy a tárgy akkor is létezik, ha épp nem érzékelhető.

A művelet előtti gondolkodás szakaszában a gyermek még nem tudja, hogy egy folyamat vissza is fordítható, ha legalább egy tulajdonság megmarad (pl. a tárgyak között csak a távolság nő, de a mennyiségük nem változik). A kisgyermek ebben a stádiumban csak a saját nézőpontjából szemléli a körülötte lévő világot, még egocentrikus. A periódus harmadik alszakaszában megjelenik az állapotok és átalakítások megértése.

A konkrét műveleti szakasz alatt a gyermek rájön arra, hogy a műveletek megfordíthatóak, de csak látható tárgyakon keresztül képes kivitelezni. Ekkor már több szempontot tud figyelembe venni. Ebben a periódusban alakul ki a számállandóság, az anyagállandóság, a súly állandóságának megértése. A soralkotás és az osztályozás képessége is kiteljesedik.

A formális műveletek periódusába a gondolkodás serdülőkorban ér el. Ebben a szakaszban a gondolkodás már független. Megérti a térfogat állandóságát. A serdülő képessé válik az elvont állításokról elmélkedni, hipotéziseket állít fel. A szakasz végére eljut a felnőtt formális logikai gondolkodás szintjére. Vannak, akik azt állítják, hogy ez eltarthat akár a 20-as évek közepéig is (Oláh, 2006).

1.1 A tanulás

A tanulás definíciójának meghatározását bonyolítja, hogy először az iskolai tanulással, valamilyen készség elsajátításával kötjük össze a szót. Az állatvilágban és az embereknél is tanulással sajátítunk el dolgokat. Megtanulunk járni, megtanulunk biciklizni. Tanulás által tudjuk, hogy mit szabad megenni és mit nem. Ki tudjuk fejezni az érzelmeinket. Minden egyszerűnek tűnő dolog mögött ott áll a tanulás. Tevékenységeink és tapasztalataink alakításában nagy szerepe van a tanulásnak (Csépe et al, 2007-2008).

A tanulás során szervezetünkben létrejön valamilyen módosulás, de nem minden esetben észlelhető azonnal. Nem tekinthetjük tanulásnak az öregedést, növekedést. A tanulást úgy definiálhatjuk, mint tapasztalatok által szerzett, aránylag hosszútávú változást a viselkedésben (N. Kollár – Szabó, 2004).

A szakirodalomban rengeteg meghatározással találkozunk a tanulással kapcsolatban. A tanulásra tekinthetünk szociológiai jelenségként is, mivel bizonyos közösségi környezetben megy végbe (Virág, 2013).

A tanulás legalapvetőbb formáját habituációnak hívjuk a pszichológiában. Ilyen például mikor az otthonunkban nem vesszük észre az óra ketyegését, csak ritkán figyelünk fel rá. Hozzászokunk az ingerhez, megtanuljuk, hogyan hagyjuk figyelmen kívül (Juhász–Takács, 2006).

Nahalka szerint a tanulást a tudománynak folyamatként kell értelmeznie. A tanulás folyamán mindig történik valami, ami nagyon komplex. Szerephez jut az agyunk, érzékszerveink, gyakran az egész testünk, mivel a tanulás sok esetben valamilyen tevékenység közben történik. Ezt a jelentősen összetett folyamatot kell a tudománynak meghatározni. Nem csupán az élőlényekben, hanem akármilyen kissé komplexebb

szerkezetben létrejövő tanulás definiálása az alábbi lehet: „*A tanulás egy rendszerben bekövetkező, hosszabb távon ható, adaptív változás*” (Gaskó et al., 2006:9).

1.2 Tanuláselméletek

Az emberi tanulás vizsgálatát a pszichológia szemszögéből a XX. század elejétől számítják. Ekkor lett meghatározó irányzat a *behaviorizmus*, melynek atyjaként John Watson, amerikai pszichológust emlegetik. Ebben az időben még nem húztak határt az állatok és emberek viselkedése közé. A tanulást úgy értelmezték, mint viselkedésváltozás. Eszerint, ha az élőlény ugyanarra az ingerre eltérő választ adott, akkor valamiféle tanulási folyamat gyanítottak a háttérben. A behaviorizmus követői szerint a tanulásnak két alapvető formája létezik: a klasszikus kondicionálás, mely Pavlov nevéhez fűződik, ez az ingerek közötti kapcsolat keletkezése, illetve az operáns kondicionálás, mely az ingerre adott válaszok kiépítése. Az első forma a tanulás leírására mérsékelten sem volt használható. A második forma már fontosabb pedagógiai és pszichológiai rendezőelvnek tűnt. Megkülönböztetünk még *neobehaviorizmust* és *radikális behaviorizmust*. A különféle behaviorista irányzatok más-más jelentőséget tulajdonítanak a közvetlenül meg nem figyelhető folyamatoknak (Fischer, 2010).

Az 60-70-es években a *kognitívizmus* (megismeréstudomány) váltotta fel a behaviorizmust. Az irányzat fejlődése a kezdeti időszak után szerteágazóvá vált. Vannak, akik mozgalomként említik, mások különbséget tesznek klasszikus és modern kognitívizmus között, mely szerint a klasszikus a mesterséges intelligenciát kutatja, míg a modern a konnekciónizmusra utal. A kognitív tanuláselméletet legfőképp az alaklélektan képviselői (Wertheimer, Köhler, Koffka, Lewin), továbbá Bruner és Piaget nevéhez köthetjük. A kognitívizmus tematikája az értelem és annak kutatása (Virág, 2013).

Biztosan állíthatjuk, hogy a XX. század végének egyik legnagyobb hatású ismeretelmélete a *konstruktívizmus*, mely a modern tudományelméletekhez is szorosan kapcsolódik. Ez a tanuláselmélet egyrészt egy képzőművészeti irányzat, mely csak távolról köthető az ismeretelméletekhez. A matematikában is helyet kap. A pedagógiára is nagy hatást gyakorol a konstruktívizmus.

”*A konstruktívizmus a tudás természetére és keletkezésére vonatkozó ismeretelmélet, amelynek legfőbb állítása, hogy a megismerő rendszerek maguk hozzák létre a tudást, a világról alkotott kép, az ismeretek rendszere konstrukció eredménye*” (Nahalka, 2002:61).

A konstruktivista tanulásslélelet szerinte nem a nevelő hozza létre a tanuló személyiségét, hanem ő saját magát formálja. A tanuló aktív építkező folyamat során maga alakítja ki személyiségjegyeit (Nahalka, 2013).

A *humanisztikus* pszichológia a fenomenológia egyik ágazata, amely a 70-es években alakult ki. A szubjektív egyéni tapasztalatokra fordít hangsúlyt, a szemlélet szerinte az ember képes az önfejlődésre. Leghíresebb képviselői Abraham H. Maslow és Carl C. Rogers (Fischer, 2010).

A humanisztikus elmélet központjában a tanulók véleménye áll az iskoláról, pedagógusokról, tanulásról és önmagukról. Ezen kívül a személyiségfejlődés is. Az elmélet alapján az ember eleve jó, ha biztosítjuk a megfelelő közeget, a gyerekek is megfelelően fognak fejlődni. Ahhoz, hogy a gyerek a saját maga által kijelölt úton haladjon, a felnőtteknek biztosítani kell a lehetőséget rá. Ha a gyerek igényei kielégülnek, akkor a helyes utat fogja választani. Az oktatás sikerességének alapja az elfogadás, a támogató környezet, ez alapján bontakozhat ki a személyiség (Novák, 2019).

1.3 A tanulási típusok

A tanulás egymástól nagyon különböző tevékenységeket fejezhet ki, de többféle nézőpont szerinte csoportosíthatjuk őket. Az idegrendszeri struktúra alapján megkülönböztetünk perceptuális, motoros és verbális tanulást, ide sorolhatjuk még a szociális tanulást is, mint negyedik típust. A *perceptuális* (észlelési) tanulás az érzékeléshez kapcsolódik, fel tudjuk ismerni az ízeket, szagokat, formákat stb. és fel is dolgozzuk azokat. Ez alapján tudunk tájékozódni is. A *motoros* tanulás (mozgástanulás) alkalmával tanuljuk meg például a járást, az írást, bizonyos finommotorikus mozgásokat. A motoros és a perceptuális tanulás kizárólag együtt működhet, mivel érzékelés nélkül nem tudjuk elsajátítani a mozgást, azonban a szenzoros tanulást is végig kísérik a mozgásos cselekvések, mint például szemünk mozgása.

A *verbális* tanulás kifejezetten csak az emberekre jellemző, mely a szóbeli anyag felfogása. Ez a tanulás leggyakoribb módja. Maximális szinten itt egyesül a motoros és a perceptuális tanulás. A verbális tanulás felsőbb szintjei a problémamegoldó, a belátásos és a felfedezéses tanulás. A *szociális* tanulásra nem tekinthetünk külön típusként, mivel jobbára a többi típussal együtt zajlik, de elkülönülve is előtűnhet. Ennek a tanulásfajtának az alapja az érzelmi azonosulás (identifikáció), amikor átéljük a másik ember érzelmeit (Virág, 2013).

A tanulást végző személy szándéka szerint is kategorizálhatjuk a tanulás fajtáit, ezek alapján megkülönböztetünk szándékos és nem szándékos (spontán) tanulást. Szándékos tanulásról akkor beszélhetünk, mikor a figyelmünket akaratlagosan a tevékenységre összpontosítjuk. A spontán tanulás esetén nem teszünk erőfeszítéseket, hogy valamilyen ismeretet elsajátítsunk. Ilyenkor a tanulás tárgya áll a fókuszban, nem a folyamat (Keményné, 1989).

1.4 A tanulás tanulása

A tanulás tanulása fogalmat sokféleképpen értelmezhetjük. Mindent összevetve viszont két nagy irányzatot különböztethetünk meg: a tudományos felfogást és a kulcskompetenciák alapján megközelített értelmezést.

A fogalom definiálása nagyon sok kutatót foglalkoztatott. Ezen kutatásokat vizsgálva elmondhatjuk, hogy a kognitív, affektív és metakognitív szemléletet vagy ezek párosítását használják alapul. Tudósok megerősítették, hogy a kutatókon kívül a tanárok is másképpen fogalmazzák meg a tanulás tanulását. A szűkebb meghatározás szerint a fogalom csak a stratégiák, tanulási képességek és technikák kérdéseit foglalja magába. Ennek a középpontjában az ismeretek átadása áll. A tanulók passzívabb szerephez jutnak, a tanár kerül a központba. Az adott helyzetben a tanulóknak sokszor a tanár által közvetített, készen kapott tudást kell elsajátítani, ezáltal csak befogadóként tekinthetünk a tanulókra.

A tágabb értelmezésben az információfeldolgozás felsőbb szintjei vannak a középpontban, valamint a problémák megoldására való készség összetett szituációban. Ebből a szemszögből a tanulás egy cél, amit el szeretnénk érni, nem pedig eszköz, ami által elsajátítunk valamilyen tudást. A meghatározás középpontjában az aktív tanulás áll, a tanuló szorgalmasan szervezi tanulását, felelősséget vállalva érte. A tanulás tanulásának fogalmát a kutatók nagyobb része a tágabb értelemben alkalmazza (Habók, 2017).

Az eredményes tanulás rendszeres fejlesztése már a pszichológia, mint tudomány létrejötte előtt működött. Mint tudjuk, már az ókori görögöknek is voltak hatékony módszerei, hogy tudjanak emlékezni szónoklataikra. Legtöbbször a helyek módszere nevű eljárást alkalmazták. Eszerint tanulás közben a szöveg részeit összekötik ismerős helyekkel, például egy utcával, és miközben előadják, az utcán gondolatban végig sétálva felidézik a helyekhez kötött szövegrészeket.

Az évek alatt rengeteg féle tanulási technikát fejlesztettek ki. A hatékony tanulást fejlesztő egyik módszer például a gyorsolvasás, amely az olvasáskor használt pszichikus funkciókat fejleszti. Ennek a technikának a segítségével sokféle készség kialakul:

kiszélesedik a szem látómezője, összpontosul a figyelem, létrejön a hatékony jegyzetelés módszere. Egy másik ilyen technika a stratégikus olvasás, mely során arra koncentrálnunk, hogy az adott szövegből azokat az információkat fogjuk fel, amire szükségünk van (Csapó, 1992).

1.5 Tanulási stratégiák

A tanulási stratégia egy összetett viselkedésmód, melyben jelen van a tanulási módszer. A fogalomban megtalálható az információgyűjtés, annak feldolgozása, raktározása és előhívása. Mikor észrevesszük, hogy a tanulónak nincs kifejlesztett stratégiája a tanulásra, nem kell rögtön azt feltételezni, hogy a képességei hiányosak, inkább gondoljunk arra, hogy még nem tudja felmérni milyen fontos a tanulási stratégia, nem volt még megfelelő helyzet a kialakítására. Egy vizsgálat eredménye szerint a diákok 25%-a képes önállóan tanulni, nagyrészt nem rendelkeznek tanulási stratégiával.

Megkülönböztetünk komplex és elemi tanulási stratégiákat. A komplex stratégiák az elemi stratégiák működésbeli összecsatlódásai. Egy szöveg elolvasása, azzal kapcsolatos kérdések feltevése — elemi stratégia. Komplex stratégiáról akkor beszélünk, mikor az anyag feldolgozásához szükséges lépéseket előírt rendbe foglaljuk (Forrás-Bíró, 2019).

Elmondhatjuk, hogy a kellő képpen használt stratégiák támogatják a hatékony tanulást. Másik szempontból nézve feloszthatjuk a stratégiákat primerre és szekunderre. A teljes tanulási folyamat primer stratégia, ahogy az információk begyűjtése, feldolgozása is. A szekunder stratégiák segítségével kialakulnak a tanuláshoz kellő attitűdök, segítik a tanulás tevékenységét.

Ezeken kívül megkülönböztetünk még három alaptípust, melyet Kozéki és Entwistle nevéhez köthetünk:

- mélyre hatoló tanulási stratégia, melyre jellemző a megértésre való törekvés, konklúziók levonása, a már meglévő ismeretek újakkal való összekapcsolása;
- szervezett tanulási stratégia, amelynek alapja a rendszeresség, kitartás, a munka jó megszervezése;
- reprodukáló (mechanikus) tanulási stratégia— itt a megértés és az összefüggések kutatása mondhatni alig jut szerephez; ennél a stratégiánál a legfőbb cél, hogy az anyagot a legpontosabban, részletesen jegyezzük meg (Hercz—Ledniczki, 2017).

A tanulási stratégiákra két tulajdonságkör jellemző, melyekről mindegyik megfogalmazásban hallunk. Egyik ezek közül, hogy a tanuló számára javasolt stratégiában a taktikai lépések magukba foglalják a tanulnivalónak vagy a *globális* megközelítést vagy az *analitikusat*, esetleg mindkettőt vegyesen.

A globális jellegre az a jellemző, hogy a tanuló szeretné átlátni az összefüggéseket, teljes körű képet akar kapni a legfontosabb kérdésekről, amelyek a tananyagban szerepelnek. A tanuló azon dolgozik, hogy összekapcsolhassa az új információkat a már elsajátított tudásával.

Az analitikus tanulás során a részletek kerülnek a középpontba. A kiindulópont az, hogy a lényeg a részletekben rejlik. A sorrend is nagyon fontos, lényeges, hogy melyik adatot mi követ. Emiatt ennek a taktikának elnevezését *szekvenciálisként* is használjuk.

A másik közös jellemvonása a stratégiáknak, hogy mindegyikben megtalálható minimum egy olyan taktikai lépés, ami magába foglalja a kérdések megfogalmazását. A kérdéseket nem, csupán a megfogalmazás szándékát. A hatékony tanulásban jókora lépés, mikor a tanuló egyedül teszi fel a kérdéseket, melyekre választ szeretne kapni a tananyagból. Jelentős előrejutás a tanulásban, ha erre a szintre eljutunk. A kérdések segítenek nekünk, hogy merre induljunk tovább. Elmondható az is, hogy nem azonos kérdéseket tesznek fel a tanulók. Ahhoz, hogy elsajátítsuk a mindenki számára egyformán megadott tananyagot, más-más utakon haladunk, mivel mindenki másképpen értelmezi ugyanazokat a dolgokat (Gaskó et al., 2006).

1.6 A tanulási motiváció

A motiváció szó a latin *moveo, movere* szóból ered, ennek jelentése mozogni, mozgatni. A motiváció fogalom a tevékenység előidézését, inspirálását jelenti. Az emberi motívumok feloszthatóak három lényeges csoportra: *homeosztatisz motívumok, kíváncsiság motívumok* és *fajfenntartási motívumok* (Kerekes, 2013).

Az emberek tevékenységeinek egyik leglényegesebb meghatározója a motiváció. A különféle motívumok a legeltérőbb cselekvések indítékai lehetnek. Elmondhatjuk azt is, hogy egyazon cselekvés különféle motivációk által is létre jöhet, és ez fordítva is igaz, ugyanazon motívum által többféle cselekvés valósulhat meg (Estefánné et al., 2015).

A kíváncsiság motívumokhoz, vagy másnéven kognitív motivációkhoz tartozik a környezettel való megismerkedés, a környezet megváltoztatására irányuló szándék, illetve a szenzoros stimulációra való igény. Aszerint is feloszthatjuk a motivációkat, hogy a

személyen kívülről, vagy belülről erednek: eszerint létezik *extrinsic* valamint *intrinsic* motiváció (Kerekes, 2013).

Az *extrinsic* motiváció olyan csak emberekre jellemző ösztönzés, mellyel el szeretnénk érni valamilyen konkrét célt, vagy netalán szeretnénk elkerülni valamilyen kárt. Ennek folytán közreműködik valamilyen külső tényező is, a cselekvés mint eszköz van jelen. Ilyen, például ha a gyermek valamilyen ajándékért vagy szülői parancsra, hogy elkerülje a büntetést, készíti el a házi feladatát.

Az *intrinsic* motivációk esetében a cselekvésben lakozó öröm a célkitűzés, ezáltal önmagát jutalmazza a cselekedet. Ilyenkor a tanuló azért oldja meg a feladatot, mert örömet szerez a nehézség megfejtése.

Ezt a kétfajta típust nem vonhatjuk össze klasszikus szemszögből nézve, leginkább kizárják egymást, avagy egy tevékenység háttérében csupán az egyik állhat (N. Kollár — Szabó, 2004).

Fontos szerepet tölt be a motívumok között az iskolai motiváció, melybe bele tartozik az iskolai elvárásoknak megfelelni akarás, így a tanulási motiváció is. A tanulási motiváció a tanulási foglalatosságra, jobban mondva a tananyag megszerzésére ösztönző belső feszültség.

A tanulási motiváció csupán néhány évtizedes meghatározás, azonban nagyon dinamikus fejlődött az elmúlt években.

A pedagógiával foglalkozó személyek több évszázada központi kérdésként kezelik a hatékony tanulás kritériumainak megalkotását, formálják az ismeretszerzéshez való viszonyt. A különféle irányzatokban rengeteg szaktudást gyűjtöttek egybe arról, hogyan motiválják a diákokat bizonyos teendők teljesítésére, hogyan kelthető fel az érdeklődés a tanóra elején az új téma felé, miképpen tudják a tanulnivalót kecsgetővé tenni. Ebből a szempontból a motiváció a tanóra egyik legfontosabb része (Csapó, 2002).

A tanulási motiváció vizsgálatán keresztül mindenekelőtt azt szeretnék a kutatók megtudni, hogy miért tanulunk. A kérdés nem tűnik nehéznek, ám, hogy legalább egy személyt felmérjünk, teljesíthetetlen kihívásnak látszik. Meglévő készségeink értékelése, a tanárokhoz, tantárgyakhoz való hozzáállásunk, elismeréseink, bukásaink, minden részt vesz a tanulási motivációban. Ezen kívül lényegesen hozzájárul az otthoni és az iskolai közeg is (Fejes, 2010).

A motívumokat örökölhethetjük is, de nagy szerepet játszik a milió, amiben élünk, ahol tanulunk, melyek által elsajátítjuk azokat és kialakul saját motívumrendszerünk. A motívumok nagy részét meg tudjuk tanulni. A tanulási motiváció legjobban azzal függ össze,

hogy törekszünk önmagunk megvalósítására, de kiindulópontja lehet a szeretetre való éhség beteljesítése, továbbá az elismerésre való igény is (Báthory, 1997).

A motivációhoz kötődő új nézőpont a motívumok egybeolvadására mutat, illetve, hogy azok hogyan hatnak egymásra. Nem az egyes motívumok meghatározó jellege alakítja ki a kifejlett motívumrendszert, hanem javarészt egy több összetevőből álló, megfelelően fejlett rendszere a motívumoknak, mely által lehetséges az ismeretszerzési környezethez való több módon alkalmazható igazodás (Taskó, 2009).

II. TANULÁS IRÁNTI ATTITÚD KISISKOLÁSKORBAN

A tanulás iránti attitűd azt jelzi, hogy a tanulók hogy állnak hozzá a tanuláshoz, a rájuk váró feladatokhoz, mi ösztönözi őket a tanulásra. Gyermekkorban a tanulás legfőbb motivációja a kíváncsiság, a felfedezés öröme jutalmazza a tanulást. Bruner szerint a tanulásra irányuló vágy egy belső motívum, melynek eredete és jutalma is a gyakorlásban található. Amikor a gyermek elkezdi az iskolát, a külső motivációk egyre inkább jutnak szerephez, melyek hatására a belső motivációk elhalványulnak, elvész az új dolgok iránti kíváncsiság (Dániel, 2010).

Nincs szükségünk bizonygatásra, hogy tudjuk, a nem kedvező lelki viszony miatt nehezkesebb a tanulás. Tehát ahhoz, hogy a diákok figyelmet tanúsítsanak, pozitívan kell hozzáállniuk a tanuláshoz, fel kell kelteni az érdeklődésüket. Ahhoz, hogy ez megvalósuljon, segíthetnek a régebbi jó tapasztalatok, a feladatok megoldásával összefüggő pozitív reakciók, a tanár jelleme és viszonyulása. Lényegesek még az otthoni minták, például, hogy hogyan tanul az idősebbik testvér, esetleg a szülők, mivel manapság egyre több családban jelen van a lifelong learning (egész életen át tartó tanulás). Figyelembe kell venni ezeken kívül még a negatív tapasztalatokat, a tanulási bukásokat is (N. Kollár — Szabó, 2017a).

Elmondhatjuk, hogy az a tanuló, aki szívesen jár iskolába, nagyobb odaadással is tanul. Ahogy az életkor nő, sajnálatos módon az iskolához való pozitív hozzáállás is fogyatkozik. Ezt nagyon sok összetevő befolyásolhatja. Sokban hozzájárulhat a megtartásához az alkalmasan létrehozott közeg, a személyes tanár-diák viszony (N. Kollár — Szabó, 2004).

A tanulás iránti attitűdben szerephez jut a pedagógus, hogy hogyan viszonyul a tanulókhöz, az adott tantárgyhoz, az iskolához. Ezekkel a motívumokkal számolnunk kell, a tanár reflektív hozzáállása nélkülözhetetlen. Azt is figyelembe kell venni, hogy a diákok hogyan viselkednek a tanárral. A tanulási folyamat sikerességét a pedagógus saját ösztönzése is befolyásolja (Forrás- Bíró, 2019).

A tanuláshoz való viszonyra nagyon sok összetevő gyakorol hatást. Ezek közül az egyik fontos dimenzió a biológiai jellemzők. Ezek a sajátos igények és különbségek, amelyek befolyásolják a tanulást is. Ilyenek például az érzékszervi sérülések vagy a tanulási zavarok, melyek kihatással vannak a megismerésre. Ezeket a sajátosságokat nehezen változtathatjuk meg. Ezeken kívül a tanulást formálhatják még szociális és kulturális tényezők is. Amely attitűdöket észrevehetnek a tanárok, csupán a tanulók belső emócióinak a külvilág felé való megmutatkozása. A diákok önmagukat a többi tanulóhoz képest pozícionálhatják a tanulmányi eredmény, az osztályon belül elfoglalt hely, azaz a közkedveltség szerint is.

Ahhoz, hogy kialakuljon a tanuláshoz való pozitív hozzáállás, nagyon fontos, hogy észrevegyük azokat a jellemzőket, melyekben különbözhetnek az alanyok (Czető et al., 2020).

2.1 Az attitűd fogalma

Az *attitűd* kifejezés a latin *aptus*, valamint az *aptitude* szavakból ered. Az *aptus* valamire való alkalmasságot, az *aptitude* viszont bizonyos aktivitásra való felkészülés szubjektív illetve értelmi állapota (Géczi et al., 2002).

Atkinson (2005:699) szerint: „Az attitűdök pozitív és negatív viszonyulások, azaz tárgyak, személyek, helyzetek, illetve a világ bármely azonosítható mozzanata iránt mutatott vonzalmak vagy tőlük való idegenkedések, beleértve az elvont gondolatokat és társadalmi megnyilvánulásokat is.”

A pszichológiában a XX. század elején született meg a kifejezés, mely nagyon hamar közismertté vált. Feltételezhetően az attitűd az újkori szociálpszichológia egyik kulcsfontosságú és leghasznosabb fogalma. Az attitűd kizárólag az emberekre jellemző. A maximális érdeklődést az attitűd fogalmával kapcsolatban az *egy-és többdimenziós* felfogás kapta és ma is kapja (Forgács et al., 2010; Golnhofer, 2010).

Az egydimenziós elgondolásban az attitűd csak egy komponensből áll. Mikor az attitűdnek három összetevője van: a megismerő (kognitív), az érzelmi (affektív) és a viselkedéses komponens, akkor ezt többdimenziós megközelítésnek hívjuk, manapság ez az általánosan elfogadott szemlélet. Feltételezhetjük, hogy ezek együtt hierarchikusan szerveződnek. A létrejött attitűdök eredményei egyúttal szabályozzák is a tanulást, mindenkor értékelő viszonyulások (Géczi et al., 2002; Golnhofer, 2010).

Léteznek olyanok is, akik kételkednek az összetevők közeli kapcsolatában, ők inkább az eltérésekre fektetnek hangsúlyt. Lényeges kérdéssé vált, hogy a belsőleg megtapasztalt értékelő viszony és a vélemény kinyilvánítása nincs mindig jelen a magatartásban.

Az attitűd esszenciája az értékelő hozzáállás valamihez. Akármire kapcsolódhat attitűd, például a munkához, tanuláshoz. Az attitűdök között elkülönülő csoport a *szociális attitűdök*, melyeket éppúgy értékelő hozzáállásként értelmezhetünk valamely szociális eszköz vagy téma iránt. Az attitűdöket megkülönböztethetjük még minőségük és intenzitásuk alapján is (Golnhofer, 2010).

Az attitűd helyét és funkcióját is elengedhetetlen megfigyelnünk a jellemben. Az attitűd soha nincs egymagában. Úgy is hozzáállhatunk, mint az agyunkban örvénylő eszmék, érzelmek kitisztuló kiterjedése. Megállapíthatjuk, hogy attitűdjeinket nem kizárólag a külső

impulzusok vagy az attitűd tárgyával összefüggő ismeretek alakítják, hanem teljes jellemünk.

Attitűdjeink egyéni élményeinkből is fakadhatnak, de szert tehetünk rájuk készen, például barátaink, családunk által. Megkülönböztethetünk tehát *személyes tapasztalatból* származó és *mások által közvetített* attitűdöket (N. Kollár — Szabó, 2017b).

2.1.1 Az attitűd funkciói

Egy attitűdnek több funkciója lehet, esetleg még egyidejűleg is. A leghíresebb felsorolás Daniel Katz nevéhez köthető, aki négy különböző funkciót sorol fel:

1. énvédő;
2. instrumentális;
3. érték kifejező;
4. tudásszervező (Aczél, 2007).

Az *énvédő funkció* a pszichoanalitikus iskola elgondolásából ered. Az énvédelem azt mutatja, hogy az attitűd meg tud védeni az énnel kapcsolatos kellemetlen és veszélyes tényektől. Ezeket a beállítódásokat nem könnyű változtatni, mivel nem az attitűdtárgy jellemzőiből erednek, hanem az érzelmi megrázkódtatásokból, erőtlenségekből. A pszichoanalitikus szemlélet azt vallja, hogy mindenkinek vannak gátlásai, tehát énvédő attitűdje is (Forgács et al., 2010).

Az előny szempontból meglévő attitűdöknek *instrumentális funkciója* van. Ebben megmutatkozik az a vágy, hogy jutalmakra, előnyökre tegyünk szert és kikerüljük a megrovást. Ahhoz, hogy megváltoztassuk az effajta attitűdöket, rá kell beszélni a személyt arra, hogy egy másik lehetőségből több haszon származna (Bányász, 2008).

A személy értékeit, énképét megmutató beállítódásoknak *érték kifejező funkciójuk* van. Ezeket az attitűdöket rendszerint nehezen tudjuk megváltoztatni. Minél jelentősebb a személy számára egy dolog, annál intenzívebben van jelen ez az attitűd (Formádi, 2013).

A *tudásszervező funkció* mögött az az elmélet áll, hogy az attitűdök által értelmezhetőbbé válik a világ. Az eltérő attitűdtárgyakhoz való hozzáállásunk segítségünkre lehet a körülöttünk lévő dolgok szisztematizálásában, és ezáltal a reakcióink egyszerűbb értelmezésében. Például ismerjük, hogy mely táplálékok egészségesek, így azokat fogjuk megenni. Az efféle attitűdöket úgy változtathatjuk meg eredményesen, hogyha rávilágítunk arra, hogy általuk tévedésekhez jutunk, pontatlanul igazodunk a világban (N. Kollár — Szabó, 2017b).

2.2 A kisiskoláskor jellemzői

Egy gyermek életében a legfontosabb fordulat kétség kívül az, amikor iskolás lesz. A 6-10 éves életszakaszt kisiskoláskornak nevezzük. A gyerekek eddigi legfőbb elfoglaltságát, a játszást, egy jóval irányítottabb, kötöttebb foglalatossággal, a tanulás váltja fel.

Átalakul a bioritmus, mivel meghatározott időpontban kell felébredni. Módosul a gyermek családban lévő státusza, a családtagok felügyelik a tanulását, törekednek arra, hogy megteremtsék a megfelelő feltételeket a számára. Ezáltal a gyerek személyisége is átalakul, kifejlődnek az akarati jellemvonásai. Ebben az időszakban a testalkat is nagyon átalakul, évente 5-6 cm-t nő és 2-5 kg-mal gyarapodik. Fejlődnek az érzékszervek (Barbainé, 2008).

A 7-8 esztendőes gyermeknél egyre jobban eltűnik a jellegzetes „gyermeki” jellemvonás. Kisebb szerephez jut a fantázia, megfelelően alkalmazza a logika szabályait. A gondolkodása inkább a valósághoz kötődik. Ekkor már kevésbé egocentrikusak a gyerekek. Kisiskoláskortól kezdve a gyerekeknek egyre jobban kialakul az alapos megfigyelésre való képesség, ekkor már ki tudják zárni a szükségtelen információkat. Innentől kezdve a figyelem kiterjedése, időtartama mindjobban hozzáidomul a feladatokhoz (Vajda, 2006).

Ebben az életkorban előjön a kötelezettség, ezáltal a produktivitás igénye. A gyermek számára lényeges, hogy egy cselekvést befejezzon, hogy megalkosson valamit. Kialakul a feladattudat, ami egyaránt jelentős iskolaérettségi mutató. Ebből fakadóan a gyermek akkor is teljesíti a rábízott feladatot, amit egy felnőtt elvár tőle, hogyha nincs hozzá kedve, esetleg nem érti azt (Margitics, 2011).

Az iskolában folyó munka majdhogynem állandó figyelmet igényel. Rendszerint 15 perc az az idő, amennyit a gyerekek egyfolytában oda kell tudnia figyelni egy adott témára, hogy iskolaérettnek mondhatjuk. Az 1. osztályos gyerekek figyelmét, sajnálatos módon, nagyon nehézkes folytonosan lekötni. Észrevehető, hogy már a legelső óra végére is nagymértékben hullámszik a diákok figyelme, az azt követő órákon pedig sokszor másfelé járnak a gondolataik. A 2.-3. osztályos gyerekeknek a figyelem összpontosítása már nagy mértékben fejlődik, de még ekkor sem tudnak egész tanóra alatt szünet nélkül figyelni.

Nagy fejlődésen megy keresztül a gyermekek emlékezete is. Egy hatéves már fel tudja idézni, amit rövid ideje érzékelt. Többnyire el tudja ismételni az előtte elhangzó rövidebb mondatokat, sokszor még akkor is, ha nem érti őket. Ezt közvetlen emlékezetnek hívjuk, amely az iskolai tanulás során gyors ütemben javul. A 2. osztályban már több egybefüggő gondolatot, a 4. osztályban pedig kisebb eseményeket is képes elmondani, ha egyszer elmeséli neki. Ezeket a mondatokat próbálja szó szerint visszamondani. Az ilyen életkorú

gyermek memóriájára nagyon jellemző, hogy pontos tárgyi tartalma van. Szavainak többsége is tárgyi jelentésű. Sokszor megtanul olyan kifejezéseket is, amelyeknek nem ismeri a jelentését. Előfordul, hogy szóról-szóra elmesél a könyvéből dolgokat, úgy, hogy nem érti azokat (Zentai, 1964).

2.3 A legjellemzőbb tanulási motívumok

A tanulás szemszögéből tekintve motiváció alatt két nagyon közel álló dolgot értünk. Ezek közül az egyik a belső hajtóerő, ami arra ösztönözi a tanulót, hogy együtt működjön a pedagógussal, aktívan részt vegyen a tanulás folyamatában. A másik dolog pedig a tanár által tett fáradozás, mellyel ráveszi a tanulót az együttműködésre, ezt hívhatjuk motiválásnak (Knausz, 2001).

A motívum szó alatt az egyéniségünknek azokat az összetevőit értjük, amelyek szerint tudatosan vagy tudattalanul döntünk egy bizonyos viselkedés elindításáról vagy folytatásáról. Az életünkben átélt sajátos tapasztalatok által a motívumok egy része az iskolai tanuláshoz fűződik, ezek a tanulási motívumok. Napjainkban e motívumok feltárása a tanulás-tanítás kutatásának egyik központi kérdése (Fejes —Józsa, 2005).

A *kognitív motívumok* közé azok a motívumok sorolhatók, amelyek valamiféle összeköttetésben állnak az elsajátításra váró ismeretekkel, belső motívumoknak is hívhatjuk őket. Megfelelő esetben a diákokat javarészt belső motívumok irányítják: a tudásért, a tudásból szerzett öröm miatt tanulnak.

Ilyen motívum a *kíváncsiság*. Feltételezhetően elemi emberi jellemvonás a felfedezés iránti vágy. Amikor a tanítás kapcsolatba kerül a tanuló érdeklődésével, az egy igen erős tanulási motívum. Ennek a legegyszerűbb típusa az odafordulás, más szóval orientáció. A nem megszokott impulzusok felébresztik az érdeklődésünket, figyelmet fordítunk rájuk. Ez a viselkedés már a csecsemőkorban is megmutatkozik. A másik alapvető összetevője a kíváncsiságnak a körülöttünk lévő világ felkutatása, az exploráció. Minden ember kíváncsi arra, hogy „mi van belül”, esetleg „mi található a falon túl”. Sokszor arra vagyunk kíváncsiak, hogy mi miért történik.

Egy másik ilyesféle motívum az *érdeklődés*, amelyet csak néhány szerző különít el a kíváncsiságtól. Akkor lehet szó érdeklődésről, amikor a kíváncsiság egy adott dologra mutat, amelyre visszatérően irányul a figyelmünk. Hogyha a személyes érdeklődés és a tanítás kapcsolatba kerül, akkor is egy nagy erejű tanulási motívumról beszélhetünk.

A *kompetencia* is az említett motívumok közé tartozik. Kompetenciáról akkor beszélhetünk, ha egy adott feladat elvégzése akkor is örömet okoz, hogyha azért nem kapunk jutalmat, elismerést. Ilyenkor örömünket leljük abban, hogy teljesíteni tudunk valamit.

Törekvés az ellentmondások kiküszöbölésére— Lényeges emberi tulajdonságunk az is, hogy nemigen toleráljuk az egymással ellentétes tapasztalatokat, főleg a számunkra jelentős tudás-területeken. Nagyon ösztönözheti a tanulást, mikor azt várjuk el az új ismeretektől, hogy segítségünkre lesz a már megszerzett tudásunkat ellentét nélküli részekké alakítani (Knausz, 2001).

A családi háttérhez kötődő motívumok, azok, amelyek a szülői követelményeket ölelik fel. Az első ilyen motívum, amikor a szülők elvárják az ideális iskolai eredményeket, a pozitívát díjazzák, a negatívát viszont büntetik. Az ilyen családmodellekben jórészt meghatározó az iskolai teljesítmény. Az effajta családban élő tanuló igyekvő, de nem biztos, hogy érdeklődik is a bizonyos tantárgy után. A második ide kapcsolódó motívum jelenlétekor nagy jelentősége van az iskolai eredményeknek, ilyenkor a szülő-gyerek érzelmi viszonya ideális. Ennél a motívumnál nincs jutalmazás sem büntetés, a hangsúlyt az empátia kapja. A harmadik motívum, mikor a családban megbecsülik a tudást, a szülők tudáshoz és tanuláshoz való hozzáállása példaértékű a gyermekek számára.

A tanulók karrierképzeléseivel kapcsolatos motívumok egyike a továbbtanulásra való igény, ez viszont csak egy adott életkor után jellemző. A másik a kiemelkedés utáni vágyódás, amikor a tanuló nem csupán elismert hivatást szeretne, hanem ki akar kerülni az adott környezetből, ahol családja, barátai élnek.

A kortárscsoportból fakadó motívumok közül az egyik a mintakövetés. Ilyenkor a tanulótársak intenzív tanulás iránti elszántsága magával húzza a tanulót. Kialakulhat még a versengés is, amely alkalmával a kiemelkedés és az elismerés iránti vágy, ami ösztönözi a tanulót (Németh, 2019).

2.4 Pedagógus attitűdök, amelyek segítik a tanulási motiváció kialakulását

A motiváció olyan indíttatás, amely arra buzdítja az alanyt, hogy teljesítsen egy feladatot, cselekvést. Arra a kérdésre, hogy miért tanuljunk, mindenkinek saját magának kell megkeresnie a választ. Az iskolához való ragaszkodás és a kedvező lelki kötelék feltételezhetően hozzájárul az eredményesebb tanuláshoz (Bekéné, 2012).

A tanulási tevékenység akkor zajlik nagyobb sikerrel, hogyha a diákokban a tanuláshoz való bizonyos hozzáállás, a megismerés iránti vágy, a képességek elsajátítására való igény,

a kötelességtudat, optimálisan létre jön. Ezekhez nagyban hozzájárul a pedagógus tevékenysége.

Az oktatásban a motiválás nemcsak cél, hanem eszköz is. Az oktatás ideális színvonalával és az ezáltal létrejövő sikeres tanulással kell ösztönözni a tanulót, nem a tanórákon beillesztett motiváló mozzanatokkal. Abban az esetben, amikor a pedagógus a tanulók tudást elsajátító folyamatát alkalmas technikákkal, eszközökkel, segíti elő, olyankor a diákok hatékonyabban működnek együtt, sikeres tanulmányi eredményeik pedig további motivációkat hoznak létre, kialakulhat a hosszútávú érdeklődés. Minden tanárnak ki kell alakítania egy kellőképpen motiváló oktatási folyamatot, ami pozitívan hat a diákok belső motívumaira, erősíti, esetleg kijavítja azokat (Réthy, 1981).

A jutalmazás, helyeslés módszerét jó szívvel használják a tanárok, mert szemmel láthatóan növelni tudja a teljesítményt. Ezeket a módszereket akkor érdemes használni, mikor egyhangú, sok ideig tartó, a diákok figyelmét nem lekötő feladatokat szeretnénk elvégeztetni velük. Azonban negatív hatással lehet az örömmel elvégzett, belső indítatásból eredő foglalatosságokra, mert mérsékeli a belső motivációt.

Egyaránt fontos formálója a tanulási motivációnak az értékelés, melynek egyik fontos célja, hogy tájékoztasson a munkavégzés alaposágáról („Nagyon jól csináltad”). Másik szempontból meghatározó motivációs eszköz: az előrelépés és a hozzáértés élményét kapja általa a tanuló („Jó úton jársz, kétségkívül el tudod végezni”). Ezen kívül még az ok-okozati összefüggések jelzése által is ösztönöz („Ebben valóban ügyes vagy”) (N. Kollár — Szabó, 2004).

Amikor a kreatív légkört létrehozó hatásos tanári viselkedés szempontjait kutatjuk, abban az esetben a helyes pedagógusi attitűd három legfontosabb alkotórészéről kell beszélnünk. Az első a pedagógus hitelessége, a második az, hogy gyengéden, elfogadóan álljon a gyerekekhez. A harmadik elem az együttérzés. A pozitív pedagógusi hozzáállás és alaptermészet, a tanórák kedvező levezetési stílusa egyaránt motiválja a diákokat, ami nagyban hozzájárul az eredményes haladáshoz (Polonkai, 2015).

Lényeges még az is, hogy a tanuló eredményessége vagy esetleges kudarc esetén miképpen viselkedik a tanár. A motiváció attól fog növekedni, ha siker esetén a rátermettséget vagy az igyekezetet jelöli meg okként, nem pedig azt mondja például, hogy a feladvány nem volt túl nehéz. Amikor a tanulót kudarc éri, fontos, hogy a pedagógus a belső, alakítható dolgokra mutasson rá (pl. keveset gyakorolt), mivel ezáltal további igyekezetre ösztönözi azt (N. Kollár — Szabó, 2004).

Az egyik legnagyobb erőfeszítést igénylő tanári feladat az, hogy fenntartsa a motivációt. Ebben a helyzetben a pedagógusnak szüksége van kreativitásra, módszertani jártasságra, alkalmazkodó készségre ahhoz, hogy sikerüljön. Emellett nem hagyhatja figyelmen kívül az adott tanórán a diákok hangulatát, jellemvonásait és a pillanatnyi befolyásoló tényezőket sem.

A pedagógus tanulókkal és az osztállyal szembeni attitűdje jelentős, mind a tanóra megtervezését, mind a további tevékenységeit nézve. A tanár reakciói befolyásolják a tanulók önértékelését, önképét. Ez hatással lesz a motivációjukra is: inspirálja vagy megfélemezteti azt. A diákokra hatással vannak a szüleik, barátaik, a körülöttük lévő világ, mely tényezők nem mindig vannak összhangban a pedagógus erőfeszítéseivel.

Egy tanár akkor mondhatja magát eredményesnek, ha a tanulói is azok, ha jól teljesítenek, sikeresen részt vesznek versenyeken, szép eredményekkel fejezik be az iskolát. Ettől nagyobb dicsőre nincs is szüksége egy pedagógusnak, ez nagy öröm számukra. A tanárnak segítenie kell diákjait, képesnek kell tartania őket arra, hogy véghez viszik a kitűzött céljaikat. Ha a pedagógus többre tartja a tanulókat, többre is lesznek képesek, mivel ahogyan ő látja őket, olyanokká is fognak majd válni (Bekéné, 2012).

2.5 A tanuláshoz való viszonyt befolyásoló motívumok

Az iskolában nyújtott teljesítmény messze nyúlóan nem a pillanatnyi készletéseken múlik elsődlegesen, mindinkább a humánspecifikus motívációk hosszabb távú szerkezetével van összefüggésben. Ezek a szerkezetek a személyiségünk fejlődésekor jönnek létre, melyek által stabilan jellemezhető a személyiség.

Minden egyes tanuló egy külön személyiség. Van olyan például, aki jó felfogású, de a természettudományok nem annyira érdeklik. Inkább a zene felé irányul, gitározik, egy együttes tagja, a hírességre vágyik. Azért választotta a kémia tagozatot, mert az édesapja, aki orvos, azt szeretné, ha a nyomdokaiba lépne. Egy másik tanuló szintén jó eszű, kimondottan szereti a tanulást, élvezetesekek számára a kihívások. Amely feladatok felkeltik az érdeklődését, azokat előszeretettel oldja meg. Vannak olyan tanulók, akik mindig versengenek. Az ilyen gyerekeket az motiválja, hogy ők legyenek a leggyorsabbak például egy feladat megoldásában, ők teljesítsenek a legkimagaslóbban. Ehhez a típushoz tartozó diákok állandóan társaikhoz hasonlítgatják magukat, nagyon nagy kudarcként élik meg, ha nem ők lehetnek az elsők. A negyedik típusú mindig attól retteg, hogy utolsó lesz társai között. Emiatt az elsődleges célja az, hogy minimum egy társánál jobban teljesítsen. Nagyon

sokféle személyiségű tanuló van, így nem sorolhatjuk fel az összeset. Ezen pár példa alapján is láthatjuk a különbözőségeket a diákok tanuláshoz való hozzáállása között (N.Kollár—Szabó, 2004).

A diákok önállóan formálják a motivációs rendszerüket, az ösztönzi őket hosszútávon, ami kapcsolatban áll a saját meghatározó motívumaikkal. Ennek a struktúrának a kialakulását motiváció által kell támogatni. Ezen támogatásnak az eredményessége viszont az alaptermészet már meglévő dinamikus felépítésének függvénye.

Az alábbiakban nézzük meg a bonyolult összetettségben funkcionáló hatótényezőket: azok a pozitív vagy negatív tapasztalatok, melyekre az egyedi tanulástörténet alkalmával teszünk szert; a munkamagatartás és a teljesítménymotiváció viszonya; azon különbségek, sajátosságok, amelyek a diákok szociális igényei között mutatkoznak; tanulási motívumok, melyek különböznek egymástól; tanulási irányultság, stílus, módszer, eljárás, különbségei; érzések; orientáció; a család befolyása.

A tanulók jellemvonásainak figyelembe vétele azért lényeges, mert csak akkor tervezhetjük a korrigálásra, kompenzációra, kezelésre is gondoló nevelői tevékenységet, ha ismerjük azokat (Réthy, 2003).

Az továbbiakban a következő motívumokat szeretném bemutatni:

- továbbtanulás, érvényesülés, magasabb iskola;
- érdeklődés, kutatás;
- jó jegy az iskolában;
- kitartó munka;
- megfelelő pozíció az osztályban;
- jutalom a családban.

2.5.1 Továbbtanulás, érvényesülés, magasabb iskola

A továbbtanulás mozgatóerőjének vizsgálatakor lényeges témája az, hogy mi ösztönzi a diákokat arra, hogy továbbtanuljanak, diplomát szerezzenek. A motiváció nagy hatással van a tanulók némely tudásterülethez, tantárgyhoz való viszonyára. Kutatások bizonyítják, hogy ez jókora benyomást gyakorol az iskolában nyújtott teljesítményre.

Az elsődleges cél, ami miatt a fiatalok diplomát szeretnének szerezni, hogy könnyebben el tudjanak majd helyezkedni, a versenyképes jövedelem. Ez alapján a diploma későbbi hozadéka motiválja őket. A másik szempont az, hogy elkerüljék a munkanélküliséget (Józsa, 2021).

A tanulók továbbtanulási motivációjában nagyon fontos, hogy mely szempontok befolyásolják a diákokat. Ezek lehetnek: a személyes érdeklődés a szakma iránt, a család, a tanintézmény presztízse, a jól fizető állás, az oktatók motivációja, az, hogy mit gondolnak a barátok, ismerősök, illetve a tanintézmény és az otthon közötti távolság (Kovács et. al. 2017).

A továbbtanulás egyre jobban beépül a felnövekvő generációk életébe, ami által az értelmiségi szakmák és azok képzési helyei nagymértékben kibővült. Ennek okán azok a tényezők, amelyek motiválják az elhatározást, hogy a diákok a felsőoktatásba jelentkezzenek, árnyaltabbakká váltak (Motivációk a továbbtanulásban).

Kisiskoláskorban véleményem szerint még nem motiválja lényegesen a gyerekeket a továbbtanulás. Ez a motiváció majd a későbbiekben kap nagyobb figyelmet.

2.5.2 Érdeklődés, kutatás

A megszilárdult kíváncsiság, a tudásszomj, amely a tanulási motiváció lényeges alkotórésze. Létezik az explorációs viselkedésmódok között szórakoztató vagy jellegzetes. A jellegzetes viselkedés azt célozza meg, hogy a tanuló információkhoz jusson, melynek legfőbb indítóoka az újszerűség, azok a helyzetek, amikor gondolkozni kell. A szórakoztató típusú explorációs viselkedés azt a célt tűzi ki, hogy általa a tanulók napjai sokszínűek legyenek. Vannak olyan kutatások, amelyek feltárták, hogy az érdeklődés és az iskolai teljesítmény nagyban összefüggenek. A diákok érdeklődését az is felkelti, hogyha egy feladat érdekfeszítő, igazi akadályt jelent számukra (Ceglédi — Máth, 2013).

A tanítás által a diákok érdeklődése változást mutathat, megfigyelhető, hogy a tanulók egyik vagy másik tantárgy felé fordulnak inkább. Ez annak lehet az eredménye, hogy fejlődnek a képességeik, idősebbek lesznek, továbbá a tanárok által rájuk gyakorolt hatás is szerepet játszik.

Ahhoz, hogy a diákok érdeklődése megfelelően tudjon fejlődni, három alapfeltételnek kell teljesülni: a függetlenség, a képesség és a közösségi igény. A tanulás iránti érdeklődés a produktivitáson kívül hatást gyakorol az érzelmi szemléletmódra, a személy általános belső állapotára, azokra a döntéseire, amelyek az értékeire vonatkoznak, illetve azokra az elaborációs stratégiákra, amelyek a tanulás során alkalmazhatóak (Réthy, 2003).

A tantárgy felé irányuló kíváncsiság jelentősen megszabja az érdeklődés és a gondolkodás irányvonalát, nagyban befolyásolja az érzelmeket és a döntéseket. Az, hogy az érdeklődés merre irányul, egyéni, speciális jellemvonás, ám ez az oktatás által lényegesen

módosulhat. Amikor a diákat egyáltalán nem foglalkoztatja a tanulás tartalma, akkor említhetjük az amotivációt (Péter-Szarka, 2007).

Tartalma szerint az érdeklődést 3 szintre különíthetjük el:

- érdeklődés az érdekességek iránt,
- érdeklődés a tények, az igazság iránt,
- érdeklődés a jelenségek lényege, eredete iránt (Réthy,2003).

2.5.3 Elmélyülés, kitartó munka

Elmélyülésről akkor beszélhetünk, amikor a tanulás folyamán távolabbról közelítünk a témához és alaposabban megvizsgáljuk azt. Ebben a helyzetben a már rendelkezésünkre álló, megszerzett tudásunkhoz további kapcsolódási pontokat, egybeeséseket illetve eltéréseket keresünk. Mintákat kutatunk, belegondolunk abba, hogy mennyire sikerült felfogni azt, amit igyekeztünk megtanulni. Vegyünk egy példát: előttünk áll egy hatalmas, magányos hegy, amit egy hegylánc részeként vizualizálunk. Elgondolkodunk azon, hogy miképpen jött létre ez a hegy, a magassága mindig annyi volt-e, mint jelenleg, és milyen módon befolyásolja ez a hegylánc az adott területen az időjárást. Egyszerűen az elmélyült tanulást nagymértékben az elmélkedés jellemzi, de eközben a saját megszerzett tudásunkról is fontos elgondolkodunk. Amikor valamit mélyrehatóbban megértünk, akkor azt az ismeretet gördülékenyebben használhatjuk fel bizonyos problémák megoldásakor, esetleg a vizsgákon, vagy a további pályafutásunk idején (Schewe, 2020).

2.5.4 Jó jegy az iskolában

A diákok motivációja és tanulási eredménye az iskolában erősen egybeforr, oda-vissza formálják egymást. Az ismeretszerzési késztetés, a siker utáni vágy, a bukásoktól való félelem arra ösztönöz minket, hogy tanuljunk. Ha jó eredményeket, sikereket érünk el, esetleg kudarcot vallunk, mindezek által visszajelzéseket kapunk, így tovább formálódik a motívumrendszerünk. A már meglévő szerkezetbe újabb motívumok ágyazódnak be, erősebbé válhatnak a már létező motívumok, illetve bizonyos motívumok elhanyagolódnak (Józsa, 2000).

Az osztályzat az iskolai visszacsatolás meghatározó formája, pedig tudjuk, hogy csak nagyjából reális, és hogy kicsit sem annyira fejlesztő hatású, ahogyan azt a tanárok szeretnék. Ettől elvonatkoztatva viszont a diákok a jó jegyért tanulnak, jobb esetben az

éremjegyek által alakul az énképük, önértékelésük. Ha a rosszabbik esetet nézzük, a sikertelen diák arra „kényszerül”, hogy feladja, eltávolodik az iskola céljától. Ezután következik a fokozatos lemaradás, ilyenkor pedig már nincs esélye a diáknak egy biztató, lelkesítő jó vagy jobb jegy megszerzésére (Pető — Szabóné, 2002).

Az osztályozásnak értékelő funkciója van; úgy segíti a tanulást, hogy értékeli bizonyos tanulási szakasz sikerességét. Sokszor van úgy, hogy az osztályozás akadályozza a tanulást, ugyanis a rossz érdemjegy hatására félelem és szorongás alakulhat ki a diákokban. Számos esetben a jegy nem a tanulási szakaszt értékeli, hanem büntetésre használatos. Ha azt szeretnénk, hogy az értékelés folyamata eredményessé váljon, nyilvánvalóvá kell tenni a diákok számára, hogy nincsenek minden esetben komoly következményei az osztályozásnak.

Amikor a diákok félnek a rossz érdemjegyek megszerzésétől vagy attól, hogy otthon mi vár rájuk emiatt, jelentős szorongást válthat ki belőlük az osztályozás folyamata, ez pedig a teljesítményhelyzetet is nagyban befolyásolja. Ezek miatt a félelmek miatt megeshet, hogy rosszabbul teljesítenek az iskolában. A félelmek kiválthatnak pszichológiai túlterhelést is a diákokban (Pukánszky, 2008).

Az osztályzatról és a dicséretéről, ami a jó teljesítményt követi úgy beszélhetünk, mint minősítés, visszacsatolás. Emiatt egy bizonyos határvonalig nem kezelhetjük negatívként, ha a diákok a jó jegyért tanulnak. Az értékelés helyettesítheti és bővítheti a tudás iránti vágyat. Akkor beszélhetünk problémákról, amikor az osztályzatok bármiféle értelemben eltávolodnak attól, amire irányulniuk kellene: a tanuló munkájától, tudásától. A tudásvágyhoz, ahhoz az elégedettséghez, amely a jó teljesítmény által kialakul sokszor az osztályzatokért tett erőfeszítések irányítják a tanulókat. Amikor az értékelés, jutalmazás elmarad, csökkenhet a diákok motivációja. Az értékelő jutalom lehet túlságosan nagy vagy aránytalanul kicsi, ami nem tükrözi a teljesítmény minőségét. Ilyenkor is pont úgy lecsökken a motiváció, akárcsak az értékelés elmaradása következtében.

A jutalmazás és a büntetés alkalmával a tanuló jellemvonásait is figyelembe kell vennie a pedagógusnak. Vannak olyan gyerekek, akik visszafogottabbak, és vannak olyanok, akik könnyen elbázzák magukat. Ahogy a gyermek idősebb, annál jobban tarthatunk az elismerés ellentmondásos kihatásaitól (Vajda—Kósa, 2005).

2.5.5 Megfelelő pozíció elfoglalása az osztályban

Az osztálytársak, kortársak meghatározó szerephez jutnak a tanulási motiváció formálódásában. A tanulási motívumokhoz az összehasonlítási alapot ebben a helyzetben a társak eredménye, a többiek közösségi elismerése szolgáltatja. A diáktársak eredményeinek elérése, annak esetleges felülmúlása lehet a cél. Az emocionális reakció, a megtapasztalt öröm attól függ, hogy a tanuló milyen mértékben múlja felül a társait. A tanulás közösségi mintázatainak működésében kiemelkedő szerep jut a versengésnek. A gyerekek már az óvodáskor kezdetén képessé válnak a versenyzésre: például ki húzza fel előbb a cipőjét. Ebben az időszakban még nem a versenyzés a legfontosabb, viszont észrevehető az, hogy ha esetleg az egyik gyerek, a „nyertes” befejezte a tevékenységet, a másik szünetet tart, lelassít, netalán véget vet a cselekvésnek. Ez a versengés az iskoláskorra beépül a gyerekek életébe. A versengés vitathatatlan funkciója a motiváló erő. Nem csak a versengésnek van ösztönző ereje, hanem a diákok közti együttműködésnek, illetve annak, hogy elismerik egymás munkáját. Ez a két tényező, az összefogás és versengés, nem zárja ki egymást, mindinkább erősítő funkciót töltenek be az osztályban (Józsa-Fejes, 2010).

Presztízsmotivációról akkor beszélhetünk, amikor a személyes belső törekvések, az önmagunkért való kiállás és a külső versenyhelyzetek ösztönzik a diákokat valamilyen eredmény megvalósítására. Ezek a motívumok a közvetlen környezetünkből eredeztethetőek. Az efféle motiváció akkor jelenik meg, amikor abban a miliőben, ahol vagyunk, a tanulás elismerést adó cselekedetnek számít. Az ebbe a körbe tartozó motívumok alakítója, éltetője a család, a baráti kör esetleg a munkahely (Kiss, 2015).

A társas magatartás egyik lényeges alakja a versengés. Találkozhatunk vele már az óvodáskorban is, de leginkább az iskoláskorban jelenik meg, ugyanis ilyenkor a gyermekek gyakrabban kerülhetnek teljesítményhelyzetekbe. Ebben a korban szorosan hozzátartozik az életükhöz az, hogy valamely helyzetben összehasonlítsák magukat társaikkal. Az diákévek alatt az iskola az a terep, ahol leginkább versenghetnek a tanulók barátaikkal és osztálytársaikkal.

Különféle dolgok miatt versenghetnek a gyerekeket. Ilyenek lehetnek az osztályzatok, a tanulásban nyújtott teljesítmény, a pedagógus figyelme, az osztálytársak szeretete, a népszerűség, esetleg az, hogy vezető szerephez jussanak az osztályon belül. Olyan is előfordul, hogy a diákok a család pénzügyi helyzetével is versengenek (Fülöp, 2001).

A tanulás szemszögéből ezek a motívumok nagyon lényegesek, mivel a gyerek nem csupán azért tanulhat, hogy kielégüljön a tudásvágya, hanem hogy elismerést kapjon egyes személyektől, főként a tanároktól. Kisiskoláskorban leginkább a tanár elismerése a cél, az csak kisebb mértékben lényeges számukra, hogy hogyan ítélik meg a teljesítményüket

társaik. Amikor átlélik ezt a kort, azután a kortárs csoportok lényegessége megnő, és egyre jobban amiatt tanulnak, esetleg versengenek a tanulásban, hogy az osztálytársaik elismerjék munkájukat, ezáltal javítva szociális pozíciójukat az osztályban (Tóth, 1995).

2.5.6 Jutalom a családban

A jutalmazásnak kulcsfontosságú szerepe van a tanításban és ennél fogva a motiválásban is. Számos elmélet van, amelyek mind másképpen fogalmazzák a jutalmazás alkalmazásáról, mértékéről és az előidéző tényezőkről. Kétségtelenül a jutalmazás célja az, hogy az elvégzett tevékenységet megerősítse, ezáltal növelve megismétlődésének esélyét (Gonda, 2020).

A jutalmazással, ösztönzéssel nagyon sokat foglalkozik a kísérleti-, pedagógiai- és szociálpszichológia. Azok az eredmények, amelyek a jutalmazásra vonatkoznak a kísérleti pszichológiában, jórészt azt a hatását hangsúlyozzák a pozitív megerősítésnek, hogy növeli a tanulás eredményességét (Németh, 1998).

A családi háttérre tekinthetünk úgy, mint egy többdimenziós egyenlőtlenégi környezet, ezt befolyásolhatja a szülők státusza a társadalomban, a család műveltségi helyzete, a szülők pénzügyi állapota, illetve a lakóhely. Ezek közül a legerősebb ráhatása igazolt vizsgálatok alapján a szülők műveltségi szintjének van.

A tanulási ösztönzés alakulására hatást gyakorló családi ráhatások a következők lehetnek: a család anyagi helyzete, a családi miliő, a társadalmi-érzelmi hatás, az a hozzáállás, amelyet a család az iskolai követelmények iránt mutat (Réthy, 2003).

A kisgyermekkorban nagyon sok jutalmazással találkoznak a gyerekek. Legfőképpen a családtól kapnak jórészt naponta pozitív megerősítést, később, mikor idősödnek, kezdik megtapasztalni az őket körülvevő világot és ennek következtében visszacsatolást kapnak bizonyos cselekedeteik hatására. Vegyünk egy példát: a gyerek jól viselkedik az orvosnál, ezért édességgel vagy matricával megjutalmazzák. Ezáltal tudatják a gyerekekkel, hogy az orvostól nem kell félni. A jutalmazásnak hatalmas jelentősége van egész életünk során, legfőképpen a tanulásban, az emberi kapcsolatokban és a munkahelyen. Megkülönböztethetünk szóbeli (dicséret szóban), írásbeli és tárgyi (valamilyen ajándék, játék) jutalmazást (Gonda, 2020).

2.6 Az érzelmi állapot, mint a tanulást befolyásoló tényező

A tanuláshoz való viszonyt nagyban befolyásolja a diákok érzelmi állapota is. Érzelmekkel az élet mindegyik területén találkozunk, így az iskolai közegben is. Az osztálytermi légkör nagyon sokat elmond arról, hogy a tanulók hogyan élik meg érzéseiket, és miképpen kezelik némelyeket. Az iskolai közegben a diákok rengeteg próbatétellel és stresszt előidéző szituációval kerülhetnek kapcsolatba. Az a módszer, hogy hogyan kezelik ezeket a helyzeteket, nagy hatással van a tanulmányi teljesítményükre is. A különféle érzések az iskolai helyzetek többféle felfogásából erednek, erre hatást gyakorolhatnak a tanulótársak, a tanárok, a szülők, barátok, illetve ahogyan a közeg változik, azok is folyamatosan módosulhatnak. Az iskolai szituációkban előfordulhat a büszkeség, ijedtség, jókedv, kétségbeesés, szégyen, stb., ezek mind befolyásolják a tanulási célokat, a kitartást és a komplett iskolai teljesítményt (Józsa et al., 2020).

Amikor fel vagyunk töltődve pozitív érzésekkel, sokkal több adatot, tényt vagyunk képesek befogadni, gyorsabban tanulunk. A boldogság, a kíváncsiság, a meglegedettség vagy a szeretet egyrészt kibővíti a személy gondolati és aktivitási készletét, másrészt hozzájárul a társas viszonyok kiépítéséhez, fokozza az alkotóképességet, ezen kívül arra ösztönzi a személyt, hogy újabb terveket fogalmazzon meg. A pozitív érzelmek gyarapítják a személy által alkalmazható testi, szellemi, társas és lelki forrásokat, melyek hozzájárulásával eredményesebb adaptálódás és megküzdés érhető el. Az öröm beindítja a játékra való készletet, az érdeklődés arra motivál, hogy új dolgokat ismerjünk meg, az elégedettség erősebbé teszi az integritás iránti vágyat, a szeretet pedig beindítja ezeket a készleteket. Ebből az következik, hogy a pozitív emóciók azáltal, hogy gazdagítják az erőforrásokat, növelik a valószínűségét annak, hogy sikerül megküzdenni a problémás szituációkkal, ezen kívül a hatékony tanulást is elősegítik. A diákok egy része fél és feszélyezett az iskolában. Mint tudjuk, boldogan vagyunk képesek a megfelelő tanulásra, ezért nagy szerepe van annak, hogy a tanárok megismerjék a pozitív érzéseknek azt a hatását, amely segíti a tanulást és támogatja a jóllétet (Fodor et al., 2018).

2.6.1 A jóllét fogalma. Pozitív pszichológiai szemléletek

A jóllét definiálásának fejlődése és a jóllét kutatása több évtizedre nyúlik vissza. A 20. század elején terjedtek el a társadalmi hatásvizsgálatok, melyek legfőképpen anyagi, környezeti és statisztikai adatok alkalmazásával elemezték a lakosság fejlődését és fejlettségét. A szubjektív megközelítések úgy terjedtek el, hogy bevonták őket az életminőség és az élettel való elégedettség megítélésének vizsgálataiba. Innen ered a

szubjektív jóllét kifejezés, mely a saját véleményen alapuló értékelések fontosságára utal. A szubjektív mutatók által a személy egyéni életminőségéről kapunk visszajelzést, továbbá az életkörülményeivel való elégedettségéről és a boldogság szintjéről, viszont nem minden esetben járnak együtt az objektív szempontokkal, pl. pénzügyi javakkal való elégedettséggel.

A személyes célok elérésével kapcsolatban álló definíciók szerint a jóllét akkor alakul ki, amikor az egyén jelentős célokat ér el, megvalósítja személyes törekvéseit a motivációk és képességek által. Azok az egyéni tevékenységek, melyeket a képességek segítségével végeznek, nagyban hozzájárulnak a kitűzött célok eléréséhez és az értékeknek megfelelő tetteket idéznek elő. A szubjektív jóllét kialakulásának ez az alapvető eleme. Általános jóllétről akkor beszélhetünk, amikor az adott személy élete optimálisan halad a kitűzött célok és elképzelések mentén (D. Nagy, 2020).

A témát tanulmányozó irodalomban nagyon sok féle fogalomhasználattal találkozhatunk a jóllétről, melyek eltérőek lehetnek, de mindegyik megközelítésnek az a közös pontja, hogy a jólléthez köthető kutatások az egyént helyezik a fókuszba. Ezen kívül a jóllét állapotának kialakulása háttérben több tényező együtt hatását valószínűsíti. A vizsgálati eredményeket alapul véve a szubjektív jóllét egy olyan több dimenzióból álló szerkezet, melyet szubjektivitása miatt minden személy, legyen az felnőtt, vagy gyerek, saját véleménye szerint definiálja. Komplex fogalom, amely együttesen formálódik az egyén személyiségével, túlmutat a boldogság vagy az elégedtség állapotán (Nagy K., 2021).

A tanulói és iskolai jóllét fogalma sok esetben összeolvad, nem mindig világos a jelentésen belüli különbség. A tanulói jóllét esetében a fókusz az egyénre kerül, míg az iskolai jóllét az adott személyt vizsgálja az iskolai környezetben. A tanulói jóllét alatt az iskolás gyermek szubjektív jólléte érthető. Ezzel szemben az iskolai jóllét legfőképpen az iskolai hatásokra összpontosít. Az iskolai jóllét tényezőinek vizsgálata során visszajelzést kapunk arról, hogy a diákok hogy érzik magukat az iskolában, illetve, hogy mely összetevők alapján értékelik azokat a hatásokat, amelyek őket érik (Széll et al., 2021).

Hascher nevéhez köthető az az elméleti megközelítés, mely szerint az iskolai jóllét egy olyan komplex érzelmi állapot, amely az iskolai környezetben megélt élmények és tapasztalatok szubjektív, érzelmi és kognitív értékelése eredményeképpen keletkezik. A jóllét magában foglalja az iskolához való hozzáállást is, melynek részei az iskola és a tantárgyakhoz való pozitív viszonyulás. Az iskolán belül megélt impulzusok hatása által az iskolai jóllét változik, kialakulására hatással vannak a környezeti tényezők, ezen kívül a tanulók saját magukról kialakított képe, a társas kapcsolatok, továbbá az iskolában nyújtott

teljesítmény. Ezen felül úgy véli, hogy az iskolai jóllét jelenlétekor nincsenek társas és fizikai problémák, iskolai aggodalmak. Ezen elmélet szerint az iskolai jóllétet a pozitív és negatív érzelmek mentén objektív (pl.: a diák teljesítménye) és szubjektív (pl.: a tanuló jelleme, társas kapcsolatai, pillanatnyi érzései) dimenziókra oszthatjuk, melyekre más környezeti ráhatások és iskolán kívüli kapcsolatok gyakorolnak hatást (Nagy et al., 2019).

A diákok iskolai jólléte határozza meg az iskolához való hozzáállást, azt, hogy milyen a közérzet az iskolában, a tanuláshoz és az iskolához való viszonyt, az osztálytermi atmoszférát. Nagyban összefügg a társas kapcsolatok minőségével, a teljesítménnyel, amit a tanulásban és az iskolában nyújtanak, ezen kívül azzal, hogy a tanulók hogyan értékelik önmagukat. Azon iskolák, melyek hatékonyan fejlesztik a diákok kognitív képességeit, előrehaladást érnek el az affektív tényezők területén is, ugyanis erősödnek az iskola iránti pozitív attitűdök is. Elmondható tehát, hogy az iskolai jóllétet mutató szint az iskolában megtapasztalt dolgok egységes lelki mutatója, ami a diákokat ért jó és rossz hatások által folytonosan formálódik. Az iskolai jóllét létrejöttére a legerősebben az iskolai társas viszonyok (tanuló-tanuló, tanuló-tanár), az oktatási légkör és módok, azok a lehetőségek, amelyek az iskola nyújt, továbbá a tanuláshoz köthető tényezők hatnak (Széll et al., 2021).

A pozitív pszichológia alapjainak lerakása Martin Seligman és Csíkszentmihályi Mihály nevéhez fűződik. Seligman 1998-ban lett az APA (American Psychological Association) elnöke. Amikor elfoglalta pozícióját, az elhangzott beszéde következményeképpen indult el a pozitív pszichológia mozgalma. A tudóst már 30 éve foglalkoztatta a depresszió, és beszédében felhívta a figyelmet arra, hogy a pszichológia óriási problémája, hogy folyamatosan csak az elhibázott életekre összpontosít, ellenben ő úgy gondolja, hogy azokra kellene fókuszálni, akiknek nincsenek ilyen gondjai. Amíg a pszichológusok a depresszióval kapcsolatban minden pici információt összegyűjtöttek, addig a boldog élet titkáról semmilyen adattal nem szolgáltak. Holott, ha ismernék a boldog élet tényezőit, azzal a boldogtalan emberek segítségére lehetnének (Kunos, 2007).

2000-ben jelent meg az *American Psychologist* (Amerikai Pszichológus) című folyóirat különszáma, mely a pozitív pszichológiával foglalkozott. A kiadvány előszavát a fentebb megnevezett pszichológusok írták meg. A megjelenés után a pozitív pszichológia irányzata az egész világon népszerűvé vált, rohamosan kezdetét vette a fejlődése. Magyarországon Oláh Attila nevéhez köthetjük az első ebben a témában végzett kutatásokat, melyet a Magyar Pszichológiai Szemle 2012-ben be is mutatott különszámában (Nagy H., 2019).

A pozitív pszichológiai álláspont, ami a lelki egészség, a jóllét tapasztalatokon alapuló vizsgálatára és fejlesztési módjaira összpontosít, megmutatkozott a pedagógia tudományában is.

Seligman munkatársaival együtt végzett vizsgálatában szülőket kérdeztek arról, hogy legfőképpen mit szeretnének a gyermekeik számára. A visszajelzések a következők voltak: boldogság, magabiztosság, elégedettség, kiegyensúlyozottság, pozitív dolgok, egészség, kedvesség. Az iskolai környezet ezzel szemben nagyrészt inkább azokat a teljesítményhez elengedhetetlen eszközöket adja át, mint a gondolkodásra való készség, a siker, a konformitás illetve a tudományok. Az a kérdés is megfogalmazódott a kutatást végzők körében, hogy miért hiányzik az átfedés a két felsorolás között: a pozitív pedagógia elgondolása ebből a különbözőségből ered, célkitűzése pedig az, hogy a szokványos iskolai értékek mellett a tanulókat megtanítsák a jóllétre is (Magyaródi — Harmat, 2020).

„Az Egészségügyi Világszervezet (WHO) 1946-os meghatározása szerint az egészség a teljes testi, lelki és társadalmi jól-lét és nem egyszerűen a betegségek vagy fogyatékoságok hiánya. Ez a megfogalmazás egyértelművé teszi, hogy az egészségnek több dimenziója van, ezek a testi egészség, a lelki egészség és a társas, szociális, társadalmi egészség” (Kopp—Martos, 2011:2).

Azok az emberek, akik mentálisan egészségesek, érzelmileg stabilak, elfogadják önmagukat, valós az önértékelésük. A lelki egészségnek is nagy szerepe van az egészség összetett szemlélete szerint. A mentális egészséget nem választhatjuk el a demográfiai változóktól, az életmód tényezőitől és a fizikai mutatóktól, mivel kölcsönösen hatnak egymásra.

Az Egészségügyi Világszervezet egy újabb definíciója szerint a mentális/lelki egészség a jóllét állapota, melyen belül az egyén realizálja adottságait, megbirkózik az élet mindennapi stresszeivel, hatékonyan, gyümölcsözően tud dolgozni, és részt vesz a közösség működésében. A WHO meghatározása alapján a lelki egészség nem pusztán a mentális eredetű egészségi problémák hiánya. Ide tartozik még a szubjektív jóllét, és az a benyomás, mely által az emberek érzik, hogy ki tudnak teljesezni a világban és észszerű életet élni. A mentális egészséget feloszthatjuk negatív és pozitív mentális egészségre. A negatív mentális egészséghez tartoznak a mentális zavarok, problémák, tünetek. A pozitív mentális egészség tényezői lehetnek: a jóllét, érzelmi stabilitás, boldogság, derűlátó hozzáállás valamint az a képesség, amely segítségével meg tudunk birkózni a mindennapi stresszel, a kedvezőtlen szituációkkal (Sárváry, 2019).

A mentális egészséggel foglalkozó szakemberek egyik híres magyarországi képviselője Buda Béla. Több könyvet is írt a mentálhigiéniével kapcsolatosan. Buda úgy gondolja, hogy

a mentálhigiéné nem kizárólag a lelki eredetű betegségek és viselkedési zavarok prevenciója, hanem a mentális egészség védelme is, vagyis pozitív értelemben, azon folyamatok és cselekedetek együttese, melyek által az emberi személyiség és a társadalmi viszonyok megerősödnek, fejlődnek, magasabb szervezettségűvé válnak. A fogalommal ki lehet fejezni egy-egy csoport, körzet vagy társadalmi réteg mentális egészségének állapotát. Átfogóbb értelemben véve ehhez a területhez sorolható a lelki problémák kezelésének eredményessége, továbbá a helyreállító kezelések eredményessége is. Ebből a szemszögből nézve a mentálhigiéné kiterjedhet a szociálpolitika és a szociális gondoskodás szférájára is (Buda, 2002).

A pszichológiai (lelki) egészséget egy sor tényező képezi, melyek a következők: általános jóllét, saját magunk elfogadása, az intelligencia, memóriánk ideális működése, az a készség, mely által sikeresen megbirkózunk az akadályokkal, a világos gondolkodás képessége, a bizalomra való képesség, a gyümölcsöző emberi kapcsolatokra és intimitásra való képesség, illetve a nehézkes helyzetekben érzékelhető erős társadalmi háló.

A pszichológiai vagy mentális egészség szoros kapcsolatban áll a társadalmi-gazdasági összetevőkkel, úgy, mint a társadalmi-gazdasági körülmény, az iskolai végzettség, a nemzetiségi hovatartozás, a vallás, a műveltségi, nemi és a hivatáson belüli identitás (Tózsér, 2019).

A *savoring* definícióját Bryant és Veroff nevéhez köthetjük, általuk lett bevezetve a meghatározás a pszichológiai szakirodalomba. A „savor” szó latin eredetű, azt jelenti: ízlelni. A magyar fordítást tekintve problémákba ütköznek, javarészt az élvezet fogalmával lehet azonosítani, ezzel szemben viszont többet jelent: a fogalom felöleli az élvezet valamilyen fokú tudatosságát és a megélt pozitív érzések megbecsülését is. A magyar nyelvben tehát főként a „pozitív élmények feldolgozása” szófordulatot alkalmazzuk. A *savoring* tehát nem egyéb, mint az a kontroll, amelyet a pozitív érzések felett észlelünk, melynek alkalmával az egyén direkt módon tudja előidézni, erősíteni és hosszabbá tenni a pozitív történésből fakadó élvezetet. A *savoring*élmények nem kizárólagosan csak az átlagosan érzékelhető történésekre szűkülnek, hanem összetett gondolatokkal kapcsolatosan is átélhetőek, ezen kívül a múltban történt események felelevenítése révén is előhívhatóak (Nagy — Oláh, 2012; Pálinkóné Várszegi — F. Lassú, 2020).

A fogalom tehát nem csupán a pozitív élmény révén létrejött örömet jelenti, hanem ennek az érzésnek a tudatosítását és feldolgozását. A folyamatot többféle inger beindíthatja: egy festmény vagy szobor látványa, egy jóleső testi impulzus, esetleg egy kellemes visszaemlékezés (Szondy et al., 2014).

Az időbeli szempontból nézve a savoring orientálódhat a jelenre, a jövőre (ábrándozás, tervezgetés), illetve az elmúlt időkre (visszaemlékezés). A pozitív élmények feldolgozásának folyamata három szakaszból áll. Először meg kell, hogy tapasztaljuk a legelementárisabb szintű pozitív ingereket. Ezután elindulhat az ízlelgetés, melynek alkalmával érdeklődésünket az impulzusra és a hozzá tartozó pozitív érzésre összpontosítjuk. A harmadik lépés során valamely stratégia alkalmazásával adunk választ a megjelent érzelmekre, ami alkalmazkodó volta által visszacsatolja a folyamatot és egy olyan felfelé mutató spirál bontakozhat ki, amely saját magát erősíti meg (Pálinkóné Várszegi — F. Lassú, 2020).

A *reziliencia* szó jelentése lélektani rugalmasság vagy rugalmas ellenálló képesség. A reziliens személy abban az esetben, amikor nehézségekbe ütközik, képes arra, hogy sikeresen helyt álljon, nem roskad meg a negatív történések súlyától. Általánosan véve a reziliencia az a képesség, amely akkor mutatkozik meg, amikor a személyt sokkhatás éri és annak rugalmasan ellenáll. A fogalomhoz köthető kulcsfontosságú kérdés az, hogy a szervezet hogy tud felépülni, regenerálódni súlyos események után. Ilyen történés lehet egy családtag vagy közel álló ember elvesztése, különböző súlyos megbetegedések, természeti csapások, vagy bármely olyan esemény, amely nagymértékben átalakítja és megterheli a jellemet és az, hogy megbirkózzon ezen szituációkkal, nagy próbatételt jelent a személynek. Az emberek túlnyomó többsége ezzel szemben képes sikeresen megbirkózni ezekkel a nagy nehézségekkel járó eseményekkel (Szabó et al., 2019).

Mint sok más területet, a rezilienciát is hosszú ideig a negatív szituációkkal való megbirkózás oldaláról közelítette meg a pszichológia. A kutatások fókuszában mindenek előtt olyan személyek álltak, akik megélték valamilyen megrázkódtatást, de ennek ellenére vissza tudtak térni az azelőtti állapotukba, esetleg még ezen a szinten felülre is, tehát zavartalan, örömteli életet élni egy nagyobb trauma után. Ebből a szemszögből nézve a reziliencia még jobban egy kivételes és nem mindennapi adottságnak tűnik, viszont mostanra világossá vált, hogy a lélektani rugalmasság „hétköznapi varázslat”, ami afféle hétköznapi pszichológiai energiákat tartalmaz, melyek minden egyén számára képezhetőek (Szabó — Fodor, 2020).

A gyerekeket figyelembe véve a rezilienciát legfőképpen a pozitív közösségi és tanulmányi viselkedésen át érzékelhetjük. A jó iskolai teljesítmény is lehet az ellenálló képesség megmutatkozása. Ide tartozhat még az egészséges kapcsolatok kiépítésére való készség, a jóllét érzése, a viselkedési problémák hiánya, továbbá azok a szociális és érzelmi készségek, amelyek megfelelnek a gyerekek életkorának. A reziliencia-készségeket már

óvodáskortól kezdve lehet fejleszteni, így a gyerekek életét befolyásoló rendszerek, mint például az otthoni környezet vagy az iskola, jelentős szerepet játszanak abban, hogy a gyermek fizikai, társadalmi, érzelmi és értelmi fejlődését elejétől kezdve egészséges irány felé vezessék (Winkler—Zsolnai, 2022).

Az *önszabályozás* azt jelzi, hogy mennyire tudjuk tetteinket tudatosan, belátásunk szerint szabályozni. A fogalom funkciója a külvilághoz való adaptálódás. Az önreguláció (önszabályozás) vizsgálata a pedagógiában és a pszichológiában 90-es évektől került fókuszba. Pszichológiai szempontból az alaptermészet integrált szegmense, amely azokat a folyamatokat és viselkedéseket öleli fel, melyek elengedhetetlenek a célok megvalósításához. Az önszabályozás több összetevőből álló, hierarchikus folyamatok együttese, amelyek által a személy szabályozni tudja érzéseit, gondolatait, magatartását annak érdekében, hogy kitűzött céljait elérje (Habók et al., 2019; Vargha—Kiss, 2017).

Az önszabályozás kutatásának népszerűsége azzal magyarázható, hogy nagyobb lett a jelentősége az önszerveződő, önszabályozó rendszerek szerepének, emiatt halaszthatatlanná vált az igény arra, hogy átfogóbban fedjék fel a rendszerek jellemzőit, természetét, megmutatózásait. Több tudományág is magáénak vallja az önreguláció fogalmát. A pszichológia szemszögéből legtöbbször az önkontroll szinonimájaként fordul elő (Molnár, 2009).

A *boldogság* fogalmának meghatározása nem egyszerű, akárcsak a szeretet fogalmáé. A boldogság a legszubjektívebb lelki élmény, ahány ember van, annyiféle meghatározás, érzés kapcsolódhat hozzá, de a fogalom megélése egyéni. Ezzel szemben mégis könnyen felismerhetjük önmagunkon és más embereken is, ha boldogok (Osváth, 2015).

A boldogság megélésében az agy kémiaja játszik nagy szerepet, ezen kívül a tapasztalatok is nagy hatást gyakorolnak az érzésekre. A boldogság elérésének útja nem írható le egyértelműen, mivel a boldogság egy élmény, ezért mindenkinél mások a jellegzetes motívumok és a tartalom. A tudósok megpróbálják a boldogság különböző módjait csoportokra osztani abból a célból, hogy megismerjék azokat. Már attól az időtől fogva, amikor Arisztotelész és Szókratész élt, elkülöníthető a hedonikus és az eudaimonikus boldogság. A hedonikus boldogság alatt a testi jóllét általi boldogságot értjük. Az eudaimonikus boldogság pedig a szubjektív életút beteljesítéséhez köthető szellemi boldogság (Gyarmathy, 2019).

A pozitív pszichológián belül használt boldogság kifejezés nem csak a pillanatnyilag megélt öröme, élvezetek csoportja, hanem ezeken kívül megtalálható benne a kiteljesedés, illetve az az akarat, amikor vágyunk a jó, hitelt érdemlő, teljes emberi életre. Ezt úgy érhetjük

el, hogy gyakoroljuk, használjuk saját erősségeinket, jellemvonásainkat egyrészt a hétköznapi életünk főbb részein (szeretet, gyereknevelés, munka), másrészt pedig úgy, hogy ezeket a tényezőket valamilyen magunkon túlnövő észszerű cél érdekében rendeljük alá. Tehát a boldogságnak több forrása van, eredhet a múltból, a jelenből és a jövőhöz kapcsolódó elvárásainkból is (Osváth, 2015).

„*„Flow” (áramlat) az a jelenség, amikor tudatunk harmonikusan rendezett, és magának a tevékenységnek a kedvéért szeretnénk folytatni, amit éppen csinálunk. Néhány olyan tevékenységi formára gondolva, melyekben az áramlat-élmény gyakorta jelentkezik- ilyen például a sport, a játék, a művészet és a különböző hobbik gyakorlása-, könnyebben megértjük, mi teszi boldoggá az embereket*” (Csíkszentmihályi, 2001:13).

Csíkszentmihályi úgy gondolja, hogy az áramlatot átélő személy olyannyira elmélyül a tevékenységébe, hogy az ösztönszerű, könnyed lesz és a „tökéletes élmény” örömévé válik. Ennek alapján „flow”-nak, azaz áramlatnak nevezte el az élményt. Az emberek túlnyomó része attól várja a flow elérését, hogy külső körülményeik megváltoznak. Az élmény momentuma a kihívások keresése által élhető át. A pszichológus feltevése szerint a flow csak akkor élhető át, ha az efféle kihívások elérése még több vágyat idéz elő (Dominek, 2021).

A *flow* tehát azt a helyzetet jelzi, amikor az egyén olyan tevékenységbe vonódik be, ami kihívást jelent számára. Az élmény az egyén- környezet energiában gazdag kölcsönhatásán múlik, a cselekvés és az egyén készségeinek folytonos illesztéséről szól (Magyaródi — Oláh, 2020).

III. A TANULÁS IRÁNTI ATTITÚD VIZSGÁLATA KISISKOLÁSKORBAN

A tanulás iránti attitűd vizsgálatára az Eszenyi I-III. fokozatú Bázisiskolában került sor 2023 márciusában. A kutatásban az elemi osztályos tanulók vettek részt. A szülők beleegyeztek abba, hogy a gyerekek segítségemre legyenek a kérdőívek kitöltése által. Összesen 25 tanuló vett részt a vizsgálatban. A nemek arányát tekintve 9 lány és 16 fiú. A tanulók életkora 7-10 év.

3.1 A kutatási módszer leírása

A tanuláshoz való hozzáállás felmérésére Kósáné Ormai Vera, Porkolábné Balogh Katalin és Ritoók Pálné kérdőívét használtam fel. A kérdőívben 31 item található, a diákok minden állítást egy ötfokú Likert-skála segítségével pontozhatták, aszerint, hogy mennyire jellemző rájuk az adott állítás.

A vizsgálat alkalmával elvégzett kérdőíves módszer segít eligazodni abban, hogy melyek azok a motívumok, amelyek befolyásolják a tanulók tanulás iránti attitűdjét. A kérdőív az alábbi motívumokat foglalja magába:

- a) továbbtanulás, érvényesülés, magasabb iskola;
- b) érdeklődés, kutatás;
- c) elmélyülés, kitartó munka;
- d) jó jegy az iskolában;
- e) megfelelő pozíció elfoglalása az osztályban;
- f) jutalom a családban (Tóth, 2004)

Az állításokat a következő módon pontozhatták:

- 2 — egyáltalán nem jellemző rám, nem értek vele egyet;
- 1 — általában nem jellemző rám, általában nem értek vele egyet;
- 0 — nem tudom eldönteni;
- +1 — gyakran jellemző rám, nagyrészt egyet értek vele;
- +2 — szinte mindig jellemző rám, teljesen egyetértek vele.

Az előző év során is elvégeztem ezt a vizsgálatot a negyedik osztályos gyerekek körében, akkor kiderült, hogy az eredeti kérdőív kitöltésének módja nem volt egyértelmű a számukra, mivel saját maguknak kellett beírni a pontszámokat. Emiatt átszerkesztettem a kérdőívet úgy, hogy csak X-szel kelljen megjelölni, hogy mennyire jellemző rájuk az állítás.

Néhány állítást idéznék belőle: „Érdemes jól tanulni, mert otthon megjutalmaznak érte”, „Szeretek a dolgok mélyére ásni”, „A nagyobb tudás biztosítja, hogy magas fokú oktatásban részesüljek”, stb. A kérdőív eredeti változata és az általam átszerkesztett változat is teljes egészében a mellékletben tekinthető meg. (1.-2. melléklet).

A boldogság mérésére Vargha András, Török Regina, Diósi Karola és Oláh Attila által a gyerekek számára kidolgozott Iskolai Gyerekboldogság Kérdőívet (IGYBH) és a Mentális Egészség Teszt Gyermekek változatát (METGy) használtam fel.

Az IGYBH 30 tételt tartalmaz, a diákok minden állítást egy 4-fokú Likert skálán pontozhatták, aszerint, hogy az elmúlt héten hogy érezték magukat, mennyire jellemző rájuk az adott állítás (1-nagyon nem jellemző, 2- nem jellemző, 3- kicsit jellemző, 4- nagyon jellemző). A kérdőívben szereplő állítások fele pozitív megfogalmazású, fele negatív. Néhány állítást idéznék belőle: „Ideges, feszült voltam”, „Pozitív érzések voltak bennem”, „Akartam iskolába jönni”. A kérdőív teljes egészében a mellékletben tekinthető meg (3. melléklet).

A METGy 20 itemet tartalmaz. Ennél a kérdőívénél 6-fokú Likert skálán kellett a tanulóknak pontozni, hogy milyen mértékben jellemző rájuk az állítás (1- egyáltalán nem jellemző, 2- nem jellemző, 3- kicsit jellemző, 4- jellemző, 5- nagyon jellemző, 6- teljes mértékben jellemző). Az állítások fel vannak osztva alsókálákra, melyek a következők: J- Jóllét, Ö- Önreguláció, S- Savoring, R- Reziliencia, AV- Alkotó-végrehajtó individuális és szociális hatékonyság, Flow. A reziliencia és az önreguláció skála negatív megfogalmazású állításokból áll. Néhány állítás a tesztből: „Lelkiállapotom jónak mondható. (J)”, „Mindennel elégedetlen vagy közömbös vagyok. (R)”, „Mások szerint is jó problémamegoldó vagyok. (AV)”. Ez a kérdőív is teljes egészében a mellékletben tekinthető meg (4. melléklet).

A kérdőívek kitöltése előtt tájékoztattam a diákokat, hogy figyelmesen nézzék át az állításokat, ezután döntsék el, hogy mennyire jellemző rájuk az adott állítás, majd a megfelelő jelöljék meg.

3.2 Kutatási kérdések, hipotézisek

A vizsgálatom célja az volt, hogy feltárjam az Eszenyi I-III. fokozatú Bázisiskola elemi osztályos tanulóinak a tanuláshoz való hozzáállását. A kérdőíves módszer során felmértem, hogy melyek azok a vezető motívumok, amelyek meghatározzák a kisiskolás diákok hozzáállását a tanuláshoz, illetve melyek a legkevésbé meghatározó motívumok.

Megvizsgáltam, hogy milyen különbségek vannak a nemek szerinti felosztásban, továbbá összehasonlítottam a jól teljesítő és gyengébben teljesítő tanulók eredményeit, valamint a humán és reál beállítottságú tanulókat. Ezen kívül felmérésre került a tanulók boldogságszintje és mentális egészsége. Az IGYBH által feltárássra kerül a tanulók szubjektív jólléte, a tanulónként kiszámolt átlagok segítségével, majd összehasonlításra kerül a jól teljesítő és gyengébben teljesítő tanulók, a humán és reál beállítottságú tanulók, illetve a fiú és lány tanulók boldogságszintje. A METGy segítségével felmérem a diákok mentális egészségét, ezen belül a jóllét, az önreguláció, a savoring, a reziliencia, az alkotó-végrehajtó individuális és szociális hatékonyság valamint a Flow szintjét. Ennél a tesztnél is összehasonlításra kerülnek a jól teljesítő és gyengébben teljesítő tanulók, humán és reál beállítottságú tanulók, illetve a fiú és lány tanulók eredményei.

Végül arra keresem a választ, hogy milyen az összefüggés a kisiskolások tanulás iránti attitűdje és a gyerekek mentális egészsége és boldogságszintje között.

Hipotézisek:

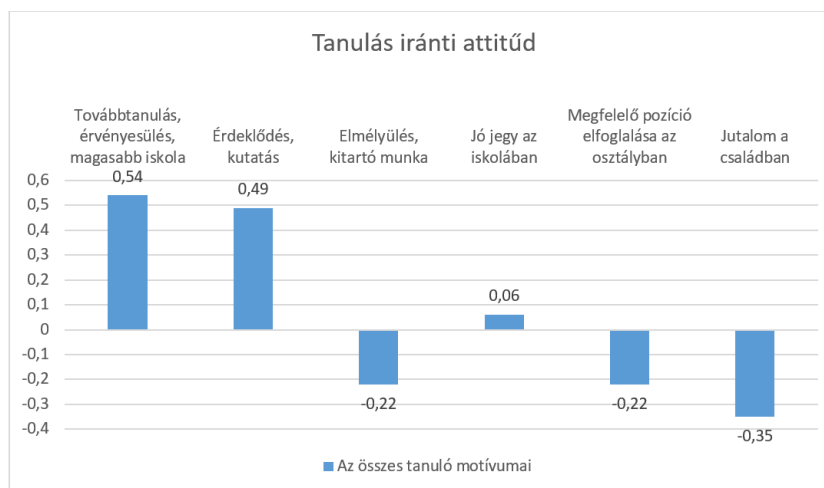
H1—feltételezem, hogy az IGYBH eredményei alapján legmagasabb boldogságszinttel rendelkező tanulók legjellemzőbb motívuma az elmélyülés, kitartó munka.

H2—úgy gondolom, hogy a lányok jóllétének szintje magasabb a fiúkénál.

H3—feltételezem, hogy a jól teljesítő tanulók boldogabbak, mint a gyengébben teljesítő társaik.

3.3 A kutatás eredményei

A vizsgálati eredmények kiértékelésénél előbb a tanulás iránti attitűdöt vizsgáltam. Sorra vettem gyerekenként a motívumcsoportokat, összeadtam az állításokra adott pontszámokat,

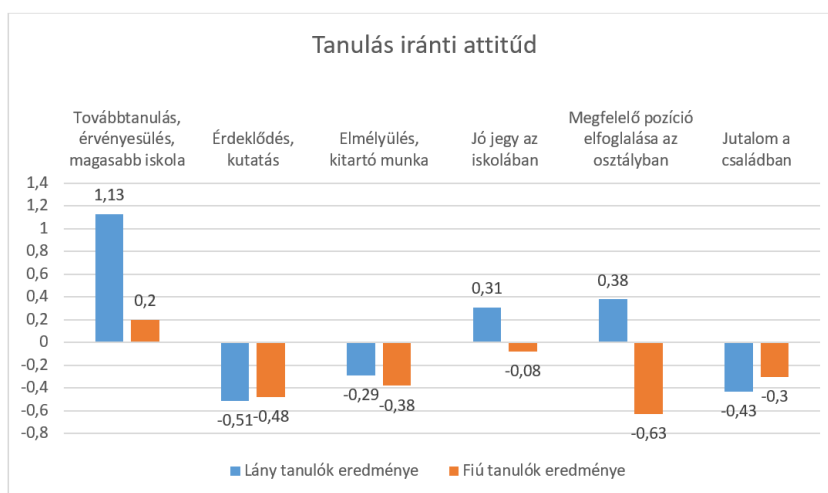


1. ábra. Az összes tanuló tanulás iránti attitűdje (Forrás: saját szerkesztés)

majd átlagot számítottam. Ezután összesítettem az osztály eredményeit, amelyet az 1. ábrán tekinthetünk meg.

A kisiskolás tanulókra a legjellemzőbb motívum a továbbtanulás, érvényesülés, magasabb iskola lett (0,54 pont). Ezt követően a második helyen az érdeklődés, kutatás motívuma szerepel (0,49 pont), majd a jó jegy az iskolában következik (0,06 pont). Kevésbé motiválja a diákokat az elmélyülés, kitartó munka (-0,22 pont), valamint ugyanolyan szinten a megfelelő pozíció elfoglalása az osztályban (-0,22 pont). A legkevésbé jellemző motívum a jutalom a családban (-0,35 pont).

A nemek szerinti felosztás eredményeit tekintve (2. ábra) elmondhatjuk, hogy a lányok legmagasabb motiváló tényezője a továbbtanulás, érvényesülés, magasabb iskola (1,13 pont), a fiú tanulókra is ez a motívum a legjellemzőbb, csak alacsonyabb szinten (0,2 pont). A második helyen a lányok körében a megfelelő pozíció elfoglalása az osztályban áll (0,38 pont), míg a fiúknál a jó jegy az iskolában (-0,08 pont). Ezt követi a lány tanulók esetében a jó jegy az iskolában (0,31 pont), a fiúk esetében pedig a jutalom a családban (-0,3 pont). A negyedik helyen a lányoknál az elmélyülés, kitartó munka áll (-0,29 pont), ugyanígy a fiúk körében is ez a motívum következik (-0,38 pont). A lány tanulókat még kevésbé motiválja a

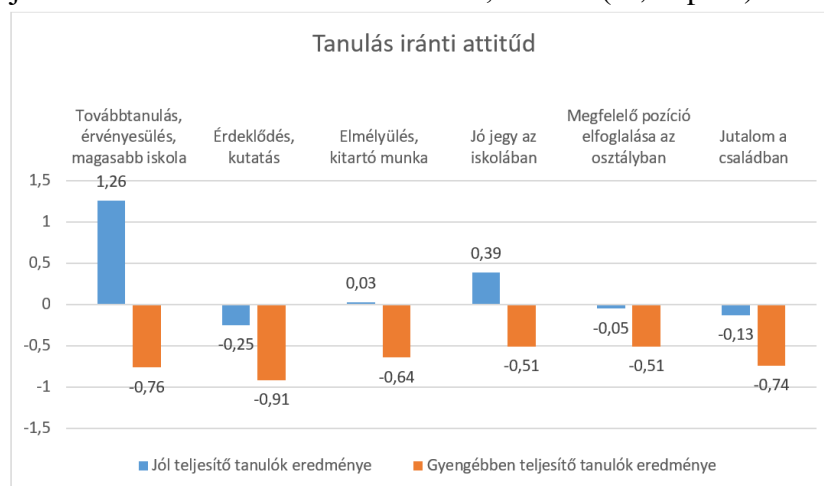


2. ábra. A nemek szerinti felosztás (Forrás: saját szerkesztés)

megfelelő pozíció elfoglalása az osztályban (-0,43 pont), ezzel szemben a fiú tanulóknál az érdeklődés, kutatás (-0,48 pont) áll ezen a helyen. A legkevésbé ösztönző motívum a lányok körében az érdeklődés, kutatás (-0,51 pont), a fiú tanulóknál pedig az utolsó helyen a megfelelő pozíció elfoglalása az osztályban (-0,63 pont) áll.

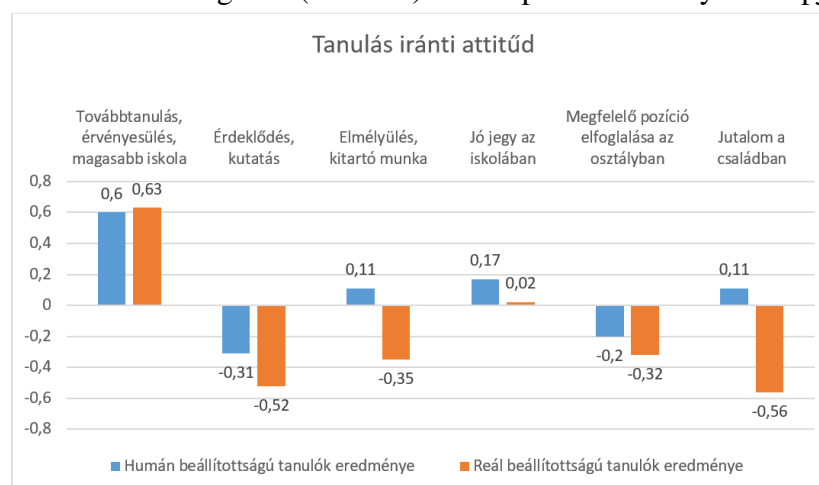
A jól teljesítő és gyengébben teljesítő tanulók eredményeit (3. ábra) összehasonlítva arra jutottam, hogy a jól teljesítő tanulók legmotiválóbbr tényezője a továbbtanulás, érvényesülés, magasabb iskola (1,26 pont). A gyengébben teljesítő tanulóknál ezzel szemben két vezető

motívum lett: a jó jegy az iskolában (-0,51 pont) és a megfelelő pozíció elfoglalása az osztályban (-0,51 pont), ezek egyformán motiválják a tanulókat. A második helyen a jól teljesítő tanulók esetében a jó jegy az iskolában áll (0,39 pont), míg a gyengébben teljesítő tanulóknál az elmélyülés, kitartó munka (-0,64 pont). Ezt követően a jól teljesítő tanulókra alacsonyabb szinten jellemző az elmélyülés, kitartó munka (0,03 pont), a gyengébben teljesítő tanulóknál pedig ez a motívum a jutalom a családban (-0,74 pont). Ettől is alacsonyabb pontot kapott a jól teljesítő tanulók körében a megfelelő pozíció elfoglalása az osztályban (-0,05 pont), ezzel szemben a gyengébben teljesítő tanulóknál a továbbtanulás, érvényesülés (-0,76 pont) lett ez a motívum. A következő kevésbé jellemző motívum a jól teljesítő tanulók esetében a jutalom a családban lett (-0,13 pont). A legalacsonyabb szintet elérő motívum a jól teljesítő tanulóknál az érdeklődés, kitartó munka (-0,25 pont), míg a gyengébben teljesítő tanulók esetében az érdeklődés, kutatás (-0,91 pont) lett.



3. ábra. A jól és gyengébben teljesítő tanulók eredményei (Forrás: saját szerkesztés)

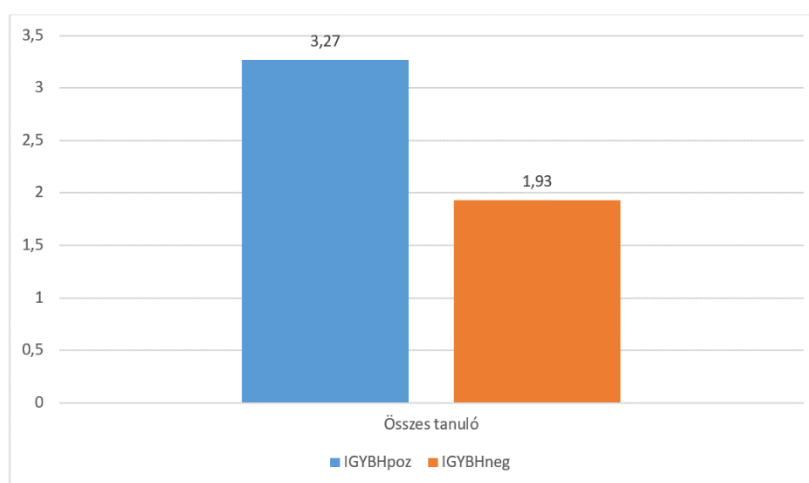
Az utolsó szempont, ami szerint összehasonlítottam a tanulók eredményeit, az az, hogy humán vagy reál beállítottságúak (4. ábra). A kapott eredmények alapján a humán



4. ábra. A humán és reál beállítottságú tanulók eredményei (Forrás: saját szerkesztés)

beállítottságú tanulók legjellemzőbb motívuma a továbbtanulás, érvényesülés, magasabb iskola (0,6 pont), a reál beállítottságú tanulóknál szintén ez a motívum a legjellemzőbb (0,63 pont). A második motívum a humán beállítottságú tanulóknál a jó jegy az iskolában (0,17 pont), a reál beállítottságúaknál is ugyanez a motívum áll ezen a helyen (0,02 pont). Ezekről a motívumokról alacsonyabb szinten ösztönzi a humán beállítottságú diákokat a jutalom a családban (0,11 pont) és ugyanennyire jellemző még az elmélyülés, kitartó munka (0,11 pont). A reál beállítottságú tanulóknál a harmadik helyen a megfelelő pozíció elfoglalása az osztályban lett (-0,32 pont). A negyedik helyen a humán beállítottságú tanulók esetében a megfelelő pozíció elfoglalása az osztályban (-0,2 pont) áll, míg a reál beállítottságú diákoknál ez a motívum az elmélyülés, kitartó munka (-0,35 pont). A humán beállítottságú tanulók legkevésbé jellemző motívuma az érdeklődés, kutatás lett (-0,31 pont). A reál beállítottságú tanulók kevésbé jellemző motívuma lett az érdeklődés, kutatás (-0,52 pont), míg a legkevésbé jellemző motívum a jutalom a családban lett (-0,56 pont).

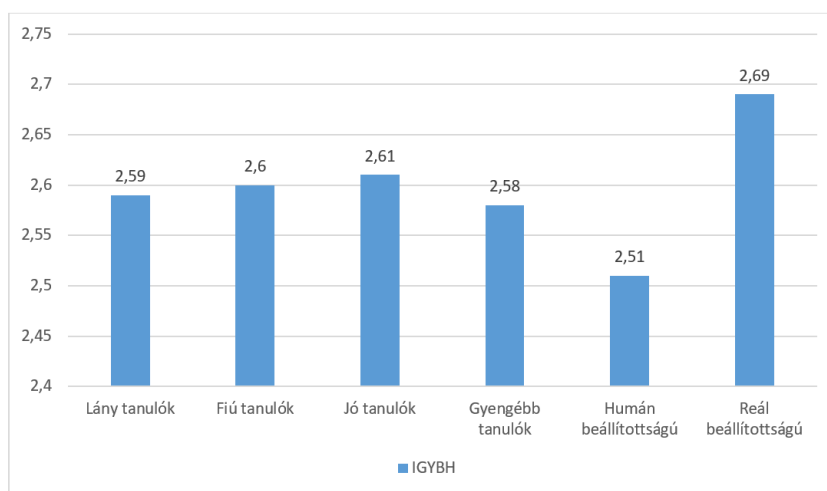
Az Iskolai Gyerekboldogság Kérdőív elemzésének alkalmával is sorra vettem gyerekenként a kitöltött kérdőíveket. A megjelölt pontszámokat összeadtam és átlagot vontam belőle. Ezt követően a kérdőív állításait felosztottam pozitív és negatív állításokra, ezeket a pontszámokat is gyerekenként összeadtam és átlagot számoltam belőle. Az eredmény ebben az esetben a következő lett: a pozitív állítások skáláján 3,27 pont lett, a



5. ábra. Az összes tanuló eredménye pozitív és negatív skálára osztva (Forrás: saját szerkesztés)

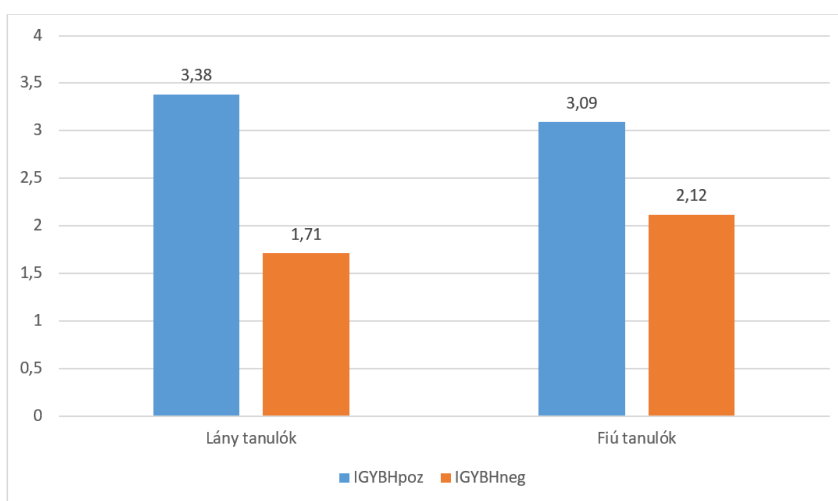
negatív skálán pedig 1,93, tehát elmondható, hogy a pozitív állítások nagyobb mértékben jellemzőek a tanulóknál. Az eredmény a 5. ábrán látható.

A tanulókat felosztottam az osztályfőnökeik elmondása alapján jól teljesítő és gyengébben teljesítő, humán és reál beállítottságú tanulóakra, valamint a nemek szerint is kiszámoltam az eredményeket. A jól teljesítő tanulók igyekeznek minden tantárgyból jól tanulni, szorgalmasak, ezzel szemben a gyengébben teljesítő társaik nem olyan szorgalmasak, kevésbé motiváltak a tanulásban. A humán beállítottságú tanulóknak jobban megy a felfedezem a világot, magyar nyelv, olvasás, idegen nyelv tantárgyak, míg a reál beállítottságú tanulók a matematikában jobbak. A jól teljesítő tanulók eredménye 2,61 pont lett, a gyengébben teljesítő tanulók eredménye 2,58, a humán beállítottságú tanulóknál 2,51



6. ábra. A csoportok szerinti felosztás eredményei (Forrás: saját szerkesztés)

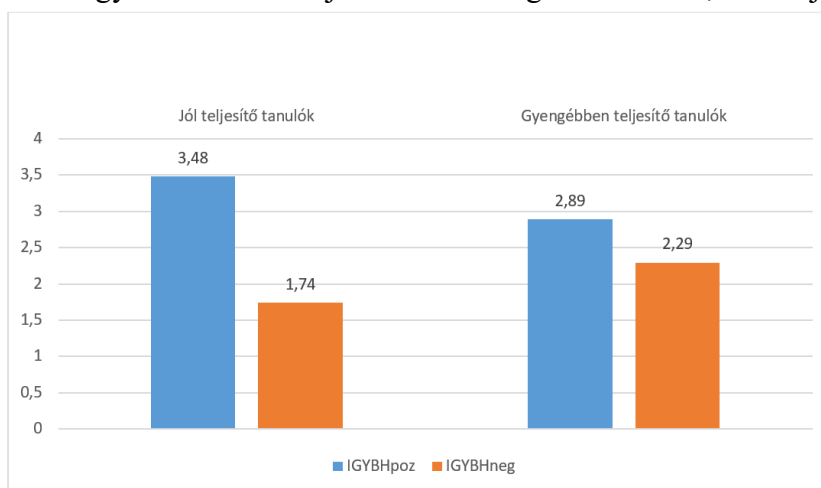
pontot kaptam, míg a reál beállítottságúak esetében 2,69 pontot, a lányok eredménye 2,59 pont lett, a fiúk pedig 2,6. Elmondható tehát, hogy a csoportok közül a reál beállítottságú tanulók a legboldogabbak, a humán beállítottságú tanulók boldogságszintje pedig a legalacsonyabb. Az eredményt a 6. ábrán láthatjuk.



7. ábra. A lány és fiú tanulók eredménye (Forrás: saját szerkesztés)

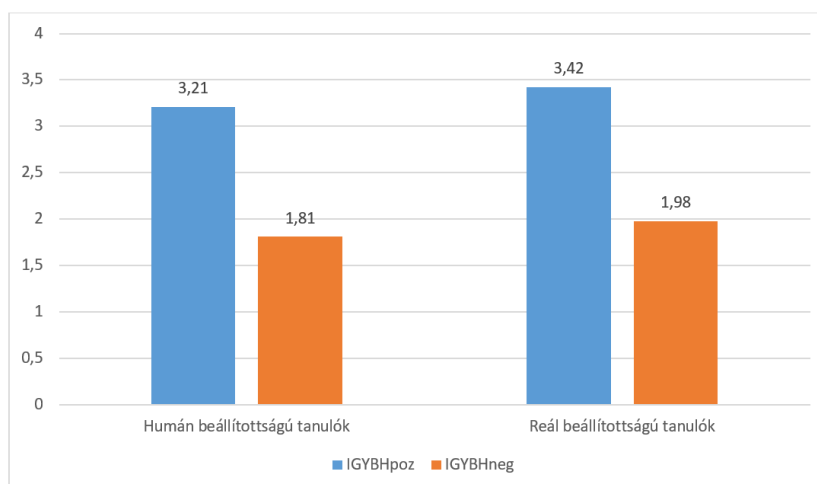
A nemek szerinti felosztást megfigyelve (7. ábra) a pozitív és negatív alszkálák alapján elmondható, hogy a lányok pozitív eredménye 3,38 pont, a fiúké pedig 3,09 pont, tehát a lány tanulók boldogabbak a fiúknál, a negatív skála szerint is erre következtethetünk, mivel a lányoknál az eredmény 1,71 pont, a fiúknál pedig 2,12 pont lett. Ez azt jelenti, hogy a fiúkra nagyobb mértékben jellemzőek a negatív állítások.

Ezután következett a jól teljesítő és gyengébben teljesítő tanulók boldogságszintjének összehasonlítása a pozitív és negatív állítások átlagának alapján. A jól teljesítő tanulók eredménye a pozitív állítások alapján 3,48 pont, a gyengébben teljesítő tanulóké pedig 2,89 pont, míg a negatív állítások alapján a jól teljesítő tanulóknál 1,74 pont lett az eredmény, a gyengébben teljesítő tanulóknál pedig 2,29 pont (8. ábra). Elmondható ez alapján, hogy a jól teljesítő tanulók boldogabbak, mint a gyengébben teljesítő társaik. A gyengébben teljesítő tanulók esetében is nagyobb mértékben jellemzőek a negatív állítások, mint a jó tanulóknál.



8. ábra. A jól és gyengébben teljesítő tanulók eredményei (Forrás: saját szerkesztés)

Végül a humán és reál beállítottságú tanulók eredményeit vettem össze a pozitív és negatív alszkálák alapján (9. ábra). Ebben az esetben a humán beállítottságú tanulók



9. ábra. A humán és reál beállítottságú tanulók eredményei (Forrás: saját szerkesztés)

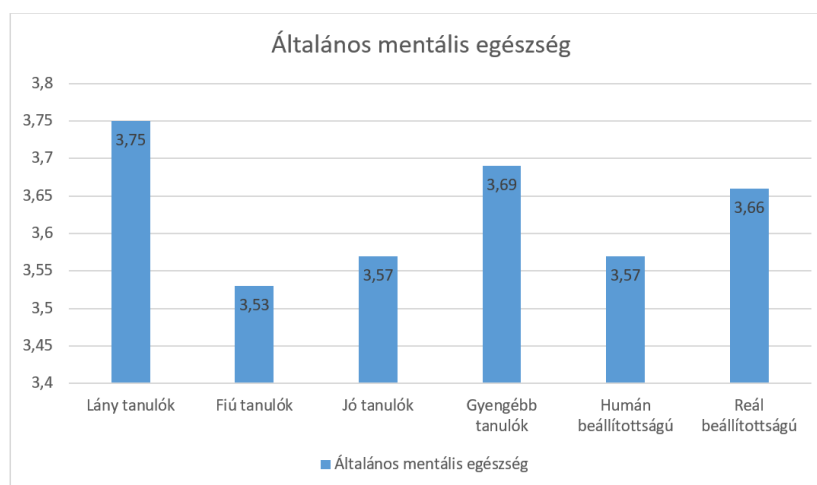
eredménye a pozitív állítások szerint 3,21 pont, míg a reál beállítottságú diákok eredménye ugyanezen a skálán 3,42 pont lett. A negatív állításokat figyelembe véve a humán beállítottságúak eredménye 1,81 pont lett, ezzel szemben a reál beállítottságúaknál 1,98 pont lett. Elmondható tehát, hogy a reál beállítottságú tanulók magasabb pontszámot értek el a pozitív állítások szempontjából, de a negatív skála alapján is magasabb lett a pontszám, ez azt jelenti, hogy a negatív állítások is jellemzőbbek rájuk.

Ezt követően a Mentális Egészség Teszt Gyermek változatát elemeztem. Ennél a kérdőívénél is átlagot számoltam. Előbb az összes gyermek eredményét számoltam ki általánosan, mely a következő lett: 3,61 pont (10. ábra).



10. ábra. Az összes tanuló eredménye általánosan— METGy (Forrás: saját szerkesztés)

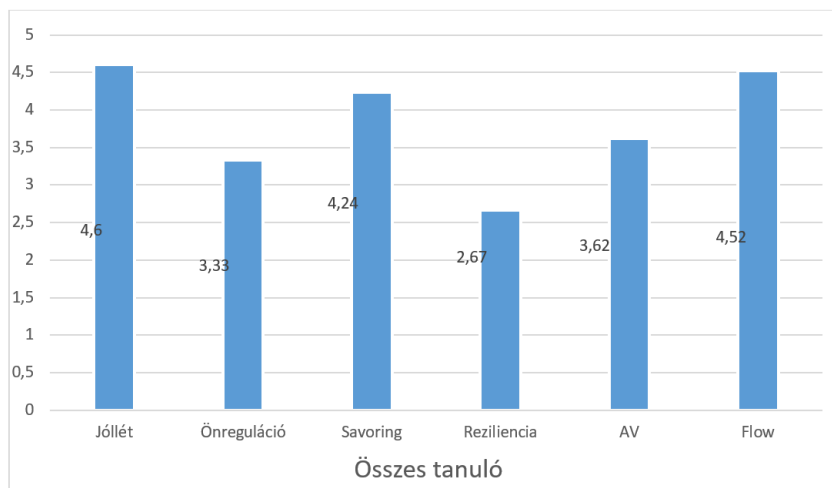
Tovább haladva a tanulókat felosztottam a fentebb már említett csoportokra, mely alapján a következő eredményeket kaptam: a lány tanulók 3,75 pontot értek el, a fiú tanulók 3,53 pontot, a jól teljesítő tanulók eredménye 3,57 pont lett, míg a gyengébben teljesítő tanulóké 3,69 pont. A humán beállítottságú tanulók pontszáma szintén 3,57 pont lett, ezzel szemben



11. ábra. Általános mentális egészség csoportonként— METGy (Forrás: saját szerkesztés)

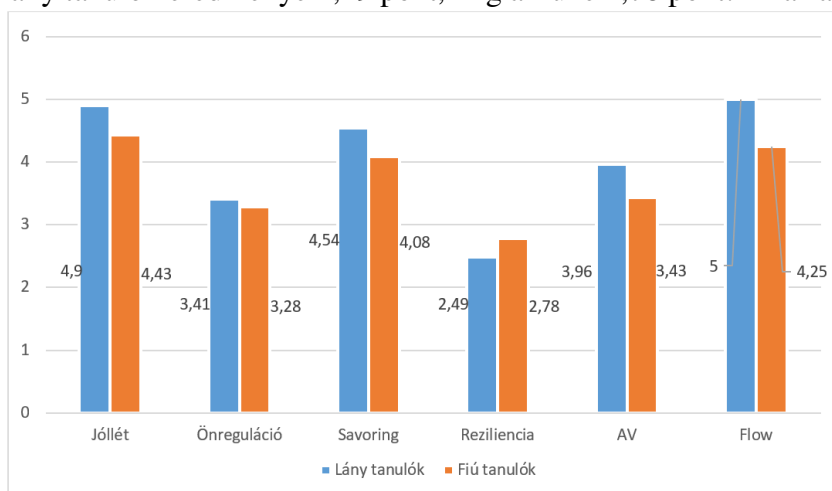
a reál beállítottságúaké 3,66 pont. Elmondható tehát, hogy a csoportokra osztás alapján a lányok mentális egészségének a szintje a legmagasabb (11. ábra).

Ezután alszkálák alapján vettem össze az összes tanuló eredményét, mely a következő lett: Jóllét: 4,6 pont, Önreguláció: 3,33 pont, Savoring: 4,24 pont, Reziliencia: 2,67 pont, AV- 3,62 pont, Flow- 4,52 pont (12. ábra). Az önreguláció és a reziliencia skála ennél a tesztnél negatív állításokat tartalmazott, tehát minél alacsonyabb az elért pontszám, annál kevésbé jellemzőek a negatív állítások a gyerekekre.



12. ábra. Az összes tanuló eredménye alszkálák alapján— METGy (Forrás: saját szerkesztés)

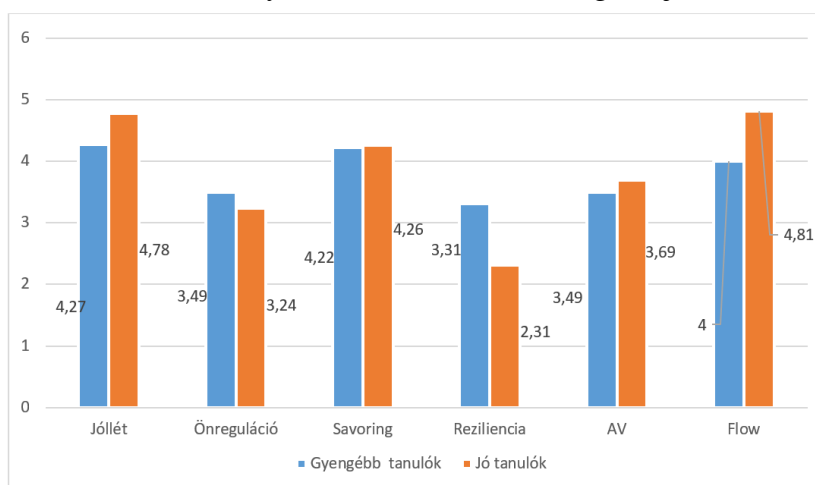
A nemek szerinti felosztásnál az eredmények a következők lettek (13. ábra): a lányok Jóllétének szintje: 4,9 pont, a fiúké ezzel szemben 4,43 pont, tehát a lányok boldogabbak a fiúknál. Az Önreguláció esetében a lányoknál 3,41 pont, a fiúknál 3,28 pont lett az eredmény. Ez azt jelenti, hogy a fiú tanulók önszabályozása jobb, mivel alacsonyabb az érték. A Savoringet nézve a lányok eredménye 4,54 pont, a fiú tanulóké 4,08. Itt elmondható, hogy a lányok jobban fel tudják dolgozni a pozitív élményeket, mint a fiúk. A Reziliencia tekintetében a lány tanulók eredménye 2,49 pont, míg a fiúké 2,78 pont. Ez arra utal, hogy a



13. ábra. A lány és fiú tanulók eredménye— METGy (Forrás: saját szerkesztés)

lányok rugalmasabbak a negatív szituációkban, nagyobb a lelki teherbíró képességük. Az Alkotó-végrehajtó individuális és szociális hatékonyság-AV értéke a lány tanulók esetében: 3,96 pont, míg a fiú társaiknál 3,43 pont, ami azt jelzi, hogy a magasabb értéket elért tanulók könnyebben elérik, megvalósítják terveiket, céljaikat. Az utolsó tényező a Flow, aminek szintje a lányok esetében 5 pont, a fiúk esetében pedig 4,25 pont. Ez az érték azt jelzi, hogy a tanulók mennyire tudnak elmélyülni az olyan cselekvésekben, amelyeket élvezettel hajtanak végre. Elmondható tehát, hogy a lányok mentális egészsége összességében nézve jobb, mint a fiúké.

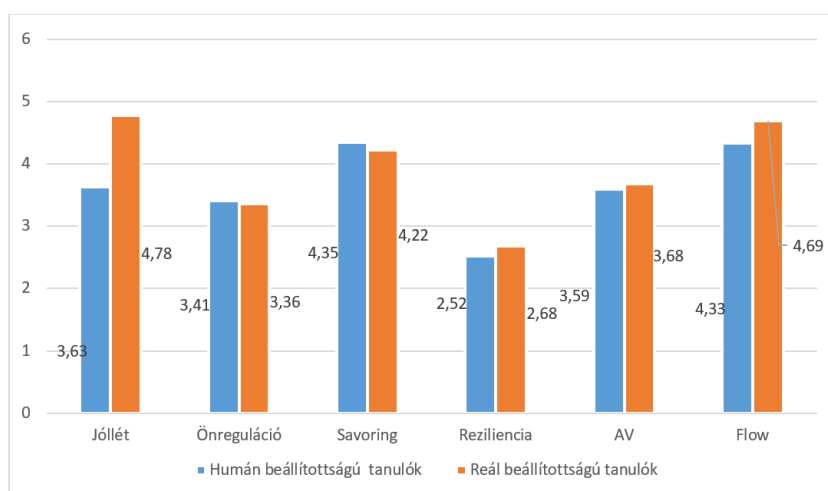
Ezt követően összehasonlítottam a jól teljesítő és gyengébben teljesítő tanulók eredményeit (14. ábra). A jól teljesítő tanulóknál a Jóllét 4,78 pont lett, míg a gyengébben teljesítő tanulóknál 4,27 pont, tehát a jól teljesítő tanulók boldogabbak, mint a gyengébben teljesítő társaik. Az Önreguláció tekintetében a jól teljesítő tanulók 3,24 pontot értek el, míg a gyengébben teljesítő tanulók 3,49 pontot. Ez is azt jelzi, hogy a jól teljesítő tanulók önszabályozása jobb, mivel az érték alacsonyabb. A Savoring esetében a jól teljesítő tanulók átlaga 4,26 pont, a gyengébbeké pedig 4,22 pont, itt kicsi az eltérés, de a jól teljesítő tanulók jobban fel tudják dolgozni a pozitív élményeket, mint a gyengébben teljesítő tanulók. A Rezilienciát nézve a jól teljesítő tanulók szintje 2,31 pont, a gyengébben teljesítő tanulóké 3,31 pont. Ez az eredmény azt mutatja, hogy a jól teljesítő tanulók rugalmasabbak a negatív helyzetekben. Az Alkotó-végrehajtó individuális és szociális hatékonyság-AV a jól teljesítő tanulók esetében 3,69 pont, ezzel szemben a gyengébben teljesítő tanulók 3,49 pontot értek el, ami azt jelenti, hogy a jól teljesítő tanulók könnyebben elérik, megvalósítják terveiket, céljaikat. A Flow szint tekintetében is a jól teljesítő tanulók eredménye a magasabb, 4,81 pont, míg a gyengébben teljesítő tanulóké 4 pont. Ez alapján elmondható, hogy a jól teljesítő tanulók jobban el tudnak mélyülni az élvezettel végrehajtott tevékenységekben.



14. ábra. A jól és gyengébben teljesítő tanulók eredménye— METGy (Forrás: saját szerkesztés)

Összességében elmondható, hogy a jól teljesítő tanulók mentális egészsége jobb, mint a gyengébben teljesítő társaiké.

Az utolsó szempont, mely szerint összehasonlítottam a tanulókat az az, hogy humán vagy reál beállítottságúak. Az eredmények a következők (15. ábra): a humán beállítottságú tanulók Jóllétének szintje 3,63 pont, míg a reál beállítottságú tanulóké 4,78 pont, tehát ők boldogabbak. Az Önreguláció szintje a humán beállítottságúaknál 3,41 pont, a reál beállítottságúaknál pedig 3,36 pont. Ez azt jelenti, hogy a reál beállítottságú tanulók önszabályozása jobb, mivel az érték alacsonyabb. A Savoring tekintetében a humán beállítottságú tanulók eredménye 4,35 pont, a reál beállítottságú tanulóké pedig 4,22 pont, ami azt jelenti, hogy a humán beállítottságú tanulók jobban fel tudják dolgozni a pozitív élményeket, mint a másik csoportba tartozó társaik. A Rezilienciát vizsgálva a humán beállítottságú tanulók eredménye 2,52 pont, ezzel szemben a reál beállítottságú tanulóké 2,68 pont, ami azt jelzi, hogy a humán beállítottságú tanulók rugalmasabban vészelik át a negatív szituációkat. Az Alkotó-végrehajtó individuális és szociális hatékonyság-AV a humán beállítottságú tanulók esetében 3,59 pont, míg a reál beállítottságú tanulóknál 3,68 pont. Eszerint a reál beállítottságú tanulók könnyebben érik el, valósítják meg terveiket, céljaikat. Végül a Flow szint eredményeinél a következőkre jutottam: a humán beállítottságú tanulók 4,33 pontot értek el, míg a reál beállítottságú tanulók 4,69 pontot. Ez azt jelenti, hogy a reál beállítottságú tanulók tudnak jobban elmélyülni az olyan cselekvésekben, amelyeket élvezettel hajtanak végre. Mivel a hat skála közül négy esetében a reál beállítottságú tanulók eredménye lett magasabb, elmondható, hogy az ő mentális egészségük jobb.



15. ábra. A humán és reál beállítottságú tanulók eredménye—METGy (Forrás: saját szerkesztés)

Mindent összevetve elmondható, hogy az IGYBH eredményei alapján a reál beállítottságú tanulók a legboldogabbak, míg a humán beállítottságúak boldogságszintje a legalacsonyabb. A METGy eredményei szerint pedig a lány tanulók mentális egészsége a legjobb, ezzel szemben a fiú tanulók eredmény a legalacsonyabb, feltételezhetően ők kevésbé boldogok.

Összehasonlítva ezeket az eredményeket a tanulás iránti attitűd eredményeivel, elmondható, hogy az IGYBH eredményei alapján legboldogabb tanulócsoport, a reál beállítottságúak, tanulóhoz való viszonyát legnagyobb mértékben a továbbtanulás, érvényesülés, magasabb iskola motívuma ösztönzi. A legkevésbé jellemző motívum pedig a jutalom a családban lett. A legalacsonyabb boldogságszinttel rendelkező humán beállítottságú tanulókat szintén a továbbtanulás, érvényesülés, magasabb iskola ösztönzi a legjobban a tanulásra, míg legkevésbé az érdeklődés, kutatás.

A METGy eredményei alapján a lány tanulók mentális egészsége lett a legjobb, az őket legjobban motiváló tényező szintén a továbbtanulás, érvényesülés, magasabb iskola lett, míg a legkevésbé motiváló tényező esetükben az érdeklődés, kutatás lett. A mentális egészség legalacsonyabb szintjét a fiú tanulók érték el. Az ő legjellemzőbb tanulás iránti attitűdjük a szintén a továbbtanulás, érvényesülés, magasabb iskola lett, a legkevésbé jellemző motívum pedig a megfelelő pozíció elfoglalása az osztályban lett.

Az első hipotézisem, melyben azt feltételeztem, hogy az IGYBH eredményei alapján a legmagasabb boldogságszinttel rendelkező tanulók legjellemzőbb motívuma az elmélyülés, kitartó munka, nem igazolódott be, mivel a reál beállítottságú tanulók vezető motívuma a továbbtanulás, érvényesülés, magasabb iskola lett. A második hipotézisem, mely alapján úgy gondolom, hogy a lányok jóllétének szintje magasabb a fiúkénál, beigazolódott. A harmadik hipotézis, amelyben azt feltételezem, hogy a jó tanulók boldogabbak, mint a gyengébben teljesítő társaik, szintén beigazolódott, mivel a gyengébb tanulók eredménye alacsonyabb lett.

A Korthagen-féle reflexiós ciklus (Bellersen — Kohlmann, 2021) szerinti elemzés szolgált segítségül a vizsgálatot kapcsolatos tapasztalataim rendszerezésében. A következőkben ezekre a reflexiókra térek ki. A vizsgálat alkalmával szerettem volna jobban megismerni a kisiskoláskorú gyerekek tanulóhoz való hozzáállását és mentális egészségüknek a kapcsolatát. Kíváncsi voltam arra, hogy a jelenlegi háborús helyzetben boldogtalanok-e a tanulók. A kérdőívek kitöltésénél némi akadály merült fel - az 1. osztályos gyerekeknek kissé nehezebben ment az állítások értelmezése, de ebben segítségükre voltam. Amit esetleg nem értettek, igyekeztem megmagyarázni nekik. Hasonlóképpen jártam el a többi osztály esetében is, ahol kérdések merültek fel. A vizsgálat rendkívül fontos a

számomra, mivel érdekelnek a kisiskoláskorúakhoz kapcsolódó kutatások, s emelett ilyen korú gyerekeket nevelek.

A vizsgálatot érdemes folytatni olyan releváns gyakorlatra mutató kérdés feltárásával, mely szerint hogyan lehet a boldogtalanabb tanulókat kivezetni ebből az állapotból, s abban segíteni őket, hogy boldogabbak legyenek.

A vizsgálat elvégzése és elemzése alatt átélt tapasztalatokat szeretném a munkám során kamatoztatni. Szeretnék jobban odafigyelni a gyerekek érzelmi állapotának és a tanuláshoz való hozzáállásának a viszonyára, segíteni az esetlegesen boldogtalan gyerekeknek kilábalni ebből a helyzetből.

Az elvégzett vizsgálat alapján nem tudunk általánosítani, mivel a kitöltők száma nagyon kevés, de abban biztosak lehetünk, hogy a pedagógusoknak is arra kell törekedniük, hogy a tanulók mentális egészsége és boldogságszintje megfelelő legyen, hogy jobban teljesítsenek az iskolában. A motiváció nagyon szoros kapcsolatban áll a tanulással, a tanulást mindig motiválja valamilyen tényező. Legyen az akár külső vagy belső. A pedagógusoknak is nagy feladatuk, hogy a tanulókat motiválják a tanulásra. Igyekezni kell mindig valamivel felkelteni a diákok érdeklődését, hogy motiváltak legyenek. A pedagógusoknak olyan módszereket kell kidolgozniuk, amelyek által megnő a gyerekekben a tudásvágy, kíváncsiság.

ÖSSZEFOGLALÁS

A szakdolgozat megírása során a kisiskoláskori tanulás iránti attitűddel foglalkoztam. Nagyon fontos, hogy ismerjük ezt a kérdéskört, hiszen ez alapján válaszokat kaphatunk arra, hogy milyen tanulási motívumok léteznek, amelyek által kialakulhat a tanulásra való késztetés. Lényeges, hogy tudjuk, mi az, ami beindítja a tanulási tevékenységet.

A munka első fejezetében feltártam mi a kogníció és hogyan fejlődnek a kognitív képességek a Piaget féle fejlődésemélet alapján. Ezen kívül megismerkedhetünk a tanulás fogalmával, melyre nagyon sok meghatározás létezik a szakirodalomban. Bővebben foglalkozom a különböző tanuláselméletekkel. Szóba kerülnek a tanulási típusok, továbbá, hogy mit is jelent a tanulás tanulója. Említést teszek róla, hogy milyen tanulási stratégiák léteznek. Beszámolok a tanulási motivációról.

A második fejezet a tanulás iránti attitűddel foglalkozik. Ebben a részben a szakirodalom alapján feltárom az attitűd fogalmát illetve funkcióit. Ezt követően kitérek arra is, hogy milyen jellemvonásai vannak a kisiskolás gyerekeknek. Választ keresek arra, hogy mi motiválja a gyerekeket a tanulásra, milyen szerepe van a szülőknek a motivációban. Továbbá milyen hatása van a jutalmazásnak és a büntetésnek a tanulásra. A pedagógus attitűdök fontosságát is bemutatom. A pedagógusnak nagy szerepe van benne, hogy a tanulóknál kifejlődjön a tanulóhoz való pozitív hozzáállás. Ezt követően a tanulás iránti attitűdöt befolyásoló motívumcsoportokat mutatom be kissé bővebben. Végül szó esik arról, hogy hogyan befolyásolja az érzelmi állapot az iskolai teljesítményt, illetve bemutatásra kerülnek a pozitív pszichológia tényezői.

A harmadik fejezetben kerül sor egy empirikus vizsgálatra, melynek során felmérem az 1.-4. osztályos tanulók tanulás iránti attitűdjét, boldogságszintjét és mentális egészségét. A tanulás iránti attitűd mérését Kósáné Ormai Vera, Porkolábné Balogh Katalin és Ritoók Pálné 31 itemet tartalmazó kérdőíve segítségével hajtottam végre. Ezáltal kirajzolódott, hogy melyek a tanulóhoz való hozzáállást befolyásoló motívumok. A boldogságszint és a mentális egészség vizsgálatához Vargha András, Török Regina, Diósi Karola és Oláh Attila által a gyerekek számára kidolgozott Iskolai Gyerekboldogság Kérdőívet (IGYBH) és a Mentális Egészség Teszt Gyermek változatát (METGy) használtam fel. Ezáltal kirajzolódott, hogy milyen a kisiskolások mentális egészsége és boldogságának szintje.

A vizsgálat során elsőként a tanulóként kiszámolt átlag alapján megállapítottam, hogy milyen a kisiskolások tanulóhoz való hozzáállása. Tovább haladva a tanulókat csoportokra osztottam: jól és gyengébben teljesítő tanulóira, humán és reál beállítottságú tanulóira,

illetve a nemek szerinti csoportokra. Ezt követően összehasonlítottam a fiú és lány tanulók, a jól és gyengébben teljesítő tanulók, valamint a humán és reál beállítottságú tanulók viszonyát a tanuláshoz. A tanulókra összességében véve a legjellemzőbb motívum a továbbtanulás, érvényesülés, magasabb iskola lett. A legkevésbé jellemző motívum ezzel szemben a jutalom a családban lett.

Az Iskolai Gyerekboldogság Kérdőívet szintén a tanulóként kiszámolt átlag alapján elemeztem. Megállapítottam, hogy milyen a tanulók boldogságszintje átlagban. Ezt követően a kérdőív állításait pozitív és negatív állításokra osztva is átlagot vontam az összes tanuló pontszámaiból. Ebből kiderült, hogy a pozitív állítások jellemzőbbek a tanulókra. Tovább haladva a tanulókat csoportokra osztottam: jól és gyengébben teljesítő tanulókra, humán és reál beállítottságú tanulókra, illetve a nemek szerinti csoportokra. Elmondható, hogy a legboldogabb csoport a reál beállítottságú tanulóké lett. Ezt követően összehasonlításra kerültek a lány és fiú tanulók eredményei a pozitív és negatív alsókálák alapján. Ebben az esetben a lányok boldogságszintje lett magasabb. Ugyan így jártam el a jól és gyengébben teljesítő tanulók, illetve a humán és reál beállítottságú tanulók esetében. Az eredmények alapján a jól teljesítő tanulókra és a reál beállítottságú tanulókra magasabb szinten jellemzőbbek a pozitív állítások, feltételezhetően ők a boldogabbak.

A Mentális Egészség Teszt Gyerek változatának elemzése során ugyan úgy jártam el, mint az IGYBH elemzésénél. Előbb tanulónként átlagot vontam, majd az összes tanuló eredményeiből megkaptam, hogy milyen a mentális egészségük. Ezt követően ugyanazon szempontok alapján csoportokra osztottam a tanulókat, mint az IGYBH esetében, melyből kiderült, hogy a lány tanulók mentális egészsége mondható a legjobbnak. A következőkben a teszt állításait felosztottam alsókálákra, melyekből szintén tanulónként átlagot vontam, a legmagasabb pontszámot az összes tanulót figyelembe véve a Jóllét érte el. Ezután csoportonként is kiszámoltam a tanulók eredményeit alsókálák alapján és összehasonlítottam az egyes csoportokat. Az első szempont a nemek szerinti megoszlás volt, melynek eredményeképp elmondhatjuk, hogy a lány tanulók mentális egészsége jobb, mint a fiúké. Ezt követően a jól és gyengébben teljesítő tanulók eredményeit, majd a humán és reál beállítottságú tanulók pontszámait vettem össze. Ennek alapján kiderült, hogy a jól teljesítő tanulók mentális egészsége jobb, mint a gyengébben teljesítő társaiké, illetve a reál beállítottságú tanulók is magasabb pontszámot értek el, mint a humán beállítottságúak.

Mindent összevetve elmondható, hogy az első hipotézisem nem igazolódott be, mivel a reál beállítottságú tanulók vezető motívuma a továbbtanulás, érvényesülés, magasabb iskola lett, nem pedig az elmélyülés, kitartó munka. A második hipotézisem beigazolódott, mivel

a lányok jóllétének szintje magasabb lett a fiúkénál. A harmadik hipotézisem szintén beigazolódott, mivel a jól teljesítő tanulók boldogabbak, mint a gyengébben teljesítő társaik.

A tanuláshoz való hozzáállást, motivációt is nagyban befolyásolja a tanulók mentális egészsége. A munka megírása során még jobban megerősödött bennem az a tudat, hogy mennyire fontos, hogy a tanulók lelki egészsége rendben legyen, hiszen a boldog gyermek jobban teljesít az iskolában is. Nagyon fontos, hogy ezt szem előtt tartsa minden pedagógus és igyekezzen segíteni a gyerekeknek abban, hogy motiváltabbak és boldogabbak legyenek.

РЕЗЮМЕ

Метою бакалаврської роботи є дослідження ставлення молодших школярів до навчання. Робота складається з трьох частин. Перша частина стосується когнітивного розвитку, навчання та навчальної мотивації.

У другій частині ми можемо зустріти з особливостями молодшого шкільного віку, мотиви навчання, мотивація вчителя, а також з позитивними психологічними факторами.

У третьому частині представлено дослідження, яке вивчає ставлення до навчання, психічне здоров'я та рівень щастя учнів початкової школи. Під час дослідження я використовувала анкету Вери Кошане Ормай, Каталін Порколабне Балог та Палне Рітоок, яка показала найбільш типові мотиви навчання в класі (подальше навчання, інтерес, хороші оцінки в школі тощо). Спочатку я дослідила, який мотив є найбільш характерним для учнів у цілому. Потім я порівняла мотиви дівчат і хлопців, хороших і слабших учнів, і, нарешті всіх учнів з гуманітарного та природничого профію. Для вимірювання психічного здоров'я та щастя я використовувала анкети, розроблені Андрашем Варга та його колегами, які показали рівень психічного здоров'я та щастя школярів. По-перших, я перевірила загальний психічний стан і рівень щастя школярів. Потім я порівнювала результати дівчат і хлопців, після того порівнювала результати хороших і слабших учнів, і нарешті, всіх учнів з гуманітарного та природничого профію.

Я вважаю, що перед вчителями стоїть велике завдання мотивувати учнів до навчання. Завжди потрібно намагатися викликати інтерес учнів, тим самим мотивуючи їх. Також великий вплив на ставлення та мотивацію до навчання має психічне здоров'я учнів. Під час написання цієї роботи я ще більше усвідомила, наскільки важливо, щоб психічне здоров'я учнів було в порядку, адже щаслива дитина також краще вчиться в школі. Дуже важливо, щоб усі вчителі пам'ятали про це і намагалися допомогти дітям бути щасливішими.

FELHASZNÁLT IRODALOM

- Aczél Petra (2007): A hatás formája – a forma hatása. A meggyőzés, mint a tömegkommunikáció műfajainak szövegalkotó tényezője In: H. Varga Gyula (szerk.) 2007. *Acta Academiae Paedagogicae Agriensis. Nova Series Tom XXXIV. Sectio Scientiarum Economicarum Socialium. Kommunikáció és szövegkutatás*. Eger, Líceum Kiadó, 19-28.
- Atkinson – Hilgard (2005): *Pszichológia*. Budapest, Osiris Kiadó.
- Bányász Ibolya (2008): *Csoportdinamikai jelenségek, az önvédelmi technikák alkalmazása*. Munkaanyag. Budapest, Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Intézet.
- Barbainé Bérci Klára (2008): *Egyéni fejlődés – egyéni szükségletek. Az életút pszichológiája*. Munkaanyag. Budapest, Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Intézet.
- Báthory Zoltán (1997): *Tanulók, iskolák – különbségek. Egy differenciális tanításemélet vázlat*. Budapest, OKKER Kiadó.
- Bekéné Zelencz Katalin (2012): A tanulási motiváció kialakulását segítő pedagógus attitűdök. In: *Új pedagógiai szemle, 69. évf. 9-10. szám*. 141-144.
- Bellersen, Monique — Kohlmann, Inez (2021): *Intervízió*. Budapest, Harmat Kiadó.
- Buda Béla (2002): *A mentálhigiéne szemléleti és gyakorlati kérdései*. Budapest, Animula Kiadó.
- Ceglédi Erzsébet — Máth János (2013): Az iskolai teljesítményt befolyásoló tényezők vizsgálata. In: *Alkalmazott Pszichológia 2013, 13(4)*. 23-46.
- Czető Krisztina — Lénárd Sándor — Solymosi Katalin — Széll Krisztián (2020): *Megismerni? Hogyan? Miért? A tanulók megismerését támogató módszerek pedagógusoknak*. Budapest, Eötvös Loránd Tudományegyetem.
- Csapó Benő (1992): *Kognitív pedagógia*. Budapest, Akadémiai Kiadó.
- Csapó Benő (2002): *Az iskolai műveltség*. Budapest, Osiris Kiadó.
- Csépe Valéria — Györi Miklós — Ragó Anett (2007): *Általános pszichológia 1–3. – 2. Tanulás – emlékezés – tudás*. Budapest, Osiris Kiadó.
- Csikszentmihályi Mihály (2001): *Flow- Az áramlat. A tökéletes élmény pszichológiája*. Budapest, Akadémiai Kiadó.
- D. Nagy Krisztina (2020): Az iskolai jóllét értelmezésének és modellezésének lehetőségei. In: *Magyar Pedagógia 120. évf. 2. sz.* 123-148.
- Dániel Botond (2010): Iskolai motivációs mintákban és tanulási stratégiák fejlettségében tapasztalható társadalmi különbségek vizsgálata kilencedikes diákoknál. In: *Erdélyi Társadalom 2010/1-2*. 89-106.
- Dominek Dalma Lilla (2021): A flow, mint a pozitív pszichológia jelenléte az oktatásban. In: *Eruditio- Educatio (4)*. 72-82.
- Estefánné Varga Magdolna — Hatvani Andrea — Taskó Tünde (2015): *A tanári tevékenység pszichológiai alapjai*. Eger, Líceum Kiadó.
- Fejes József Balázs — Józsa Krisztián (2005): A tanulási motiváció jellegzetességei hátrányos helyzetű tanulók körében. In: *Magyar Pedagógia, 105 évf. 2. szám*. 185-205.
- Fejes József Balázs (2010): A tanulási motiváció fejlesztésének lehetőségei a célorientációs elmélet alapján. In: Vajda Zoltán (szerk.): *Bölcsészműhely 2009*. Szeged JatePress, 43-53.
- Fischer Andrea (2010): *Tanárjelöltek felkészítése az önálló tanulási képesség fejlesztésére*. Doktori (PHD) disszertáció. Budapest, Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar Neveléstudományi Doktori Iskola.
- Fodor Szilvia — Kovács Eszter — Somkövi Bernadett (2018): Pozitív pszichológia a tanteremben – A „bővíts-építs” légkör megteremtése a nyelvrókon. In: Polonyi —

- Abari (szerk): *Pszichológia – Pedagógia – Technológia*. Budapest, Oriold és Társai Kiadó. 9-21.
- Forgács Attila - Kovács Zoltán - Bodnár Éva - Sass Judit (2010): *Alkalmazott pszichológia - Szociálpszichológia (Munka- és szervezetpszichológia jegyzet)*. Budapest, PPKE BTK.
https://btk.ppke.hu/uploads/articles/563442/file/alkalmazott_pszichologia_konyv_egesz_2010-11-23.pdf
- Formádi Katalin (2013): A klímaváltozás, mint kockázat érzékelése és a megoldásával kapcsolatos attitűdök szakirodalmi vizsgálata. In: *Iskolakultúra 2013/12*. 49-58.
- Forrás-Bíró Aletta Ágnes (2019): *Tanulásmódszertan és tanulástámogatás a közoktatásban*. Doktori (PHD) disszertáció. Budapest, Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar Neveléstudományi Doktori Iskola.
- Fülöp Márta (2001): A versengés szerepe. In: *Új Pedagógiai Szemle 51. évf. 11. sz. 2001. november*. 3-17.
- Gaskó Krisztina — Hajdú Erzsébet — Kálmán Orsolya — Lukács István — Nahalka István (szerk.) — Petriné Feyér Judit (2006): *A gyakorlati pedagógia néhány alapkérdése. Hatékony tanulás*. Budapest, Bölcsész Konzorcium.
- Géczi János — Huszár Zsuzsanna — Sramó András — Mrázik Julianna (2002): A romákkal kapcsolatos beállítódás vizsgálata tanárjelöltek körében. In: *Magyar Pedagógia 102. évf. 1. szám*. 31-61.
- Golnhofer Erzsébet (2010): *Az Attitűd. Áttekintés az Országos Képesítési keretrendszer készítői számára*. Budapest, OFI.
https://ofi.oh.gov.hu/sites/default/files/ofipast/2010/04/3_1_6_golnhofer.pdf
- Gonda László (2020): *Motiváció, jutalmazás és büntetés a pedagógiában*. Szakdolgozat. Budapesti Gazdasági Egyetem Kereskedelmi, Vendéglátóipari és Idegenforgalmi Kar Pedagógiai Intézeti Tanszék.
- Gyarmathy Éva (2019): Öröm és boldogság az iskolában. In: *Új Pedagógiai Szemle 69. évf., 9-10. sz.* 112-121.
- Habók Anita — Magyar Andrea — Molnár Gyöngyvér (2019): A magyar diákok tanulási stratégiáinak változása az iskolába lépéstől az egyetemi tanulmányokig. In: *Magyar Pedagógia 119. évf., 1. sz.* 53-73.
- Habók Anita (2017): *A tanulás tanulása. A tanulás hatékonyságát befolyásoló tényezők*. Budapest, Gondolat Kiadó.
- Hercz Mária – Ledniczki Kinga Melinda (2017): Tanítható? Tanulható? A tanulás tanítása. In: *Learning to learn*. GRADUS 2017/5. 74-86. http://gradus.kefo.hu/archive/2018-1/2018_1_ART_005_Hercz.pdf
- Józsa Gabriella (2021): Végzős szakközépiskolás tanulók továbbtanulási szándéka: egy próbamérés eredményei. In: *Neveléstudomány 2021/4*. 138-153.
- Józsa Krisztián — D. Molnár Éva — Zsolnai Anikó (2020): Az iskola affektív és szociális jelenségvilágának kutatása. In: *Magyar Tudomány 181 (2020) 1*. 47-55.
- 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: A szociális kompetencia fejlesztésének elméleti és gyakorlati alapjai*. Budapest, Tankönyvkiadó. 134-162.
- Józsa Krisztián (2000): Az iskola és a család hatása a tanulási motivációra. In: *Iskolakultúra 2000/8*. 69-82.
- Juhász Márta — Takács Ildikó (2006): *Pszichológia*. Budapest, Typotex.
- Keményné Pálffy Katalin (1989): *Bevezetés a pszichológiába*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.

- Kerekes Noémi (2013): Tehetséges fiatalok motivációjáról és szocializációs, társas jellemzőiről In: Karlovitz János Tibor és Torgyik Judit (szerk.) *Vzdelávanie, výskum a metodológia*, 2013. 361-371.
<http://www.irisro.org/pedagogia2013januar/index.html>
- Kiss Ádám Gergő (2015): Tanulási motivációk vizsgálata a Szent István Egyetem hallgatóinak körében. In: *Studia Mundi- Economica Vol. 2. No. 3.(2015)*. 127-137.
- Knausz Imre (2001): *A tanítás mestersége*. Egyetemi jegyzet. Budapest, Iskolafejlesztési Alapítvány.
- Kopp Mária — Martos Tamás (2011): *A magyarországi gazdasági növekedés és a társadalmi jóllét, életminőség viszonya*. Budapest, Magyar Pszichológiai és Egészséglélektani Társaság.
http://ess.tk.mta.hu/wp-content/uploads/2013/04/kopp_gazdasagi_novekedes.pdf Letöltés dátuma: 2023. 04. 22.
- Kovács Klára — Müller Anetta — Fenyves Veronika — Szűcs Edit — Bácsné Bába Éva (2017): Miért éppen pedagógusképzés? Szakközépiskolások pedagógusképzésre irányuló tanulmányi motivációi a Kárpát-medencében. In: *Neveléstudomány 2017/3*. 15-30.
- Kunos István (2007): *A pozitív pszichológia és a vezetéslélektan kapcsolata*. Miskolc, Miskolci Egyetem Gazdaságtudományi Kar.
- Magyaródi Tímea — Harmat László (2020): A pozitív pedagógia koncepciója és kapcsolódó pozitív pszichológiai eredmények magyar gyerek-, szülő- és pedagóguspopulációkról. In: *Alkalmazott Pszichológia 2020, 20(3)*. 79-100.
- Magyaródi Tímea — Oláh Attila (2019): A társas helyzetben tapasztalt flow-élmény kapcsolata az étellel való elégedettséggel és a pszichológiai jólléttel, fiatal felnőtteknél. In: *Mentálhigiéné és Pszichoszomatika 21 (2020) 1*. 37-55.
- Margitics Ferenc (2011): *A személyiség fejlődése*. Debrecen, Debreceni Egyetem Tudományegyetemi Karok.
- Módszertan Tanulásmódszertan c. tárgyból. Kooperatív technikák kompetencia alapú módszer felhasználásával. Letöltés dátuma: 2021. 03. 31.
<https://docplayer.hu/1810319-Modszertan-tanulasmodszertan-c-targybol-kooperativ-technikak-kompetencia-alapu-modszer-felhasznalasaval.html>
- Molnár Éva (2009): Az önszabályozás értelmezései és elméleti megközelítései. In: *Magyar Pedagógia 109. évf., 4. sz.* 343-364.
- Motivációk a továbbtanulásban. Letöltés dátuma: 2022. 05. 06. <https://adoc.pub/motivaciok-a-tovabbtanulasban.html>
- Mönks, Franz J. — Knoers, Alphons M. P. (1998): *Fejlesztéslélektan*. Szentendre, Fitt Image-Ego School.
- N. Kollár Katalin — Szabó Éva (2004): *Pszichológia pedagógusoknak*. Budapest, Osiris Kiadó.
- N. Kollár Katalin — Szabó Éva (2017): *Pedagógusok pszichológiai kézikönyve I. kötet*. Budapest, Osiris Kiadó,
- N. Kollár Katalin — Szabó Éva (2017): *Pedagógusok pszichológiai kézikönyve II. kötet*. Budapest, Osiris Kiadó.
- Nagy Henriett — Oláh Attila (2012): A pozitív pszichológia hozzájárulása a megküzdés értelmezéséhez. A személyiség protektív faktorai. In: Demetrovics — Urbán — Rigó — Oláh (szerk.): *Az egészségpszichológia elmélete és alkalmazása I*. Budapest, ELTE Eötvös Kiadó Eötvös Loránd Tudományegyetem. 45-67.
- Nagy Henriett (2019): Pozitív pszichológia: az elmélettől a gyakorlatig, In: *Magyar Pszichológiai Szemle, 2019, 74.3/2*. 289-299.

- Nagy Krisztina — Gál Zita — Jámbori Szilvia — Kasik László — Fejes József Balázs (2019): A tanulói jóllét és az önértékelés jellemzőinek feltárása középiskolások és egyetemisták körében. In: *Iskolakultúra*, 29. évf., 2019/6. sz. 3-17.
- Nagy Krisztina (2021): *Az iskolai jóllét vizsgálata 5. és 8. osztályos tanulók és tanáraik körében*. Doktori (PHD) disszertáció. Szeged, Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Doktori Iskola Neveléstudományi Doktori Program.
- Nahalka István (2002): *Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben. Konstruktivizmus és pedagógia*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Nahalka István (2013): Konstruktivizmus és nevelés. In: *Neveléstudomány. Oktatás — Kutatás — Innováció* 2013/4. 21-33.
- Németh Anikó (2019): *Motiváció, motiválás a tanítás során : 1. lecke*. [Online oktatási csomag (e-learning lecke/téma)] http://eta.bibl.u-szeged.hu/2067/1/EFOP343_AP6_ETSZK_olvas%C3%B3lecke_N%C3%A9meth_Anik%C3%B3_Motiv%C3%A1ci%C3%B3_2C%20motiv%C3%A1l%C3%A1s%20a%20tan%C3%ADt%C3%A1s%20sor%C3%A1n_20190421_1.pdf Letöltés dátuma: 2021. április 22.
- Németh Erzsébet (1998): A külső ösztönzők hatására kialakuló viselkedés-és attitűdváltozások komplex vizsgálata. In: *Magyar Pedagógia* 98. évf. 4. szám. 319-338.
- Novák Orsolya (2019): *Tanulás iránti attitűd kisiskoláskorban*. Szakdolgozat. Beregszász, Ukrajna Oktatási és Tudományügyi Minisztériuma II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola Pedagógia és Pszichológia Tanszék.
- Oláh Attila (2006): *Pszichológiai alapismeretek*. Budapest, Bölcsész Konzorcium.
- Osváth Andrea (2015): Miért (nem) vagyunk boldogok? In: *Szellem és tudomány: a Miskolci Egyetem Szociológiai Intézetének folyóirata* 6. évf., 1-2. sz. 189-200.
- Pálinkóné Várszegi Andrea — F. Lassú Zsuzsa (2020): A pozitív élmények feldolgozásának (savoring) jelentősége a daganatos megbetegedések komplex terápiájában. In: *Mentálhigiéne és Pszichoszomatika* 21 (2020) 3. 264-280.
- Péter-Szarka Szilvia (2007): *Az idegennyelv-tanulási motiváció jellemzői és változásai a felső tagozatos életkorban*. PhD Értekezés. Debrecen, Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi Kar Pszichológiai Intézet Pedagógiai Pszichológiai Tanszék.
- Pető Ildikó — Szabóné Szilágyi Zsuzsa (2002): A reszocializáció útjainak keresése Debrecenben. In: *Educatio* 2002/3. 509-520.
- Polonkai Mária (szerk.) (2015): *Pedagógusszerepek a tehetség gondozásban. Gyakorlati megközelítések*. Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége.
- Pukánszky Judit (2008): Belső motiváció fejlesztése az iskolai környezetben. In *Studia Caroliensia* 2008/3-4 39-51.
- Réthy Endréné (1981): A tanulási motiváció fejlesztésének lehetőségei. In: *Magyar pedagógia* 1981/4. 368-375.
- Réthy Endréné (2003): *Motiváció, tanulás, tanítás. Miért tanuljunk jól vagy rosszul?* Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Sárváry Andrea — Majer Réka — Jávoriné Erdei Renáta (2019): Lelki egészség Nyíregyháza lakosai körében. In: *Egészségfejlesztés* 60. évf. 5. sz. 46-56.
- Schewe, Olav (2020): *Szuperdiák*. Budapest, HVG Könyvek.
- Szabó Renáta Krisztina — Fodor Szilvia (2020): A pszichológiai töke fogalma, jelentősége és fejlesztési lehetőségei az iskolában. In: *Iskolakultúra* 30. évf., 2020/10 sz. 65-82.
- Szabó Renáta Krisztina — Máth János — Sztancsik Veronika (2019): A reziliencia és a proaktív megküzdés összefüggéseinek vizsgálata. In: *Alkalmazott Pszichológia* 2019, 19 (4). 73-99.

- Széll Krisztián — Róbert Péter — D. Nagy Krisztina (2021): Az iskolai jóllét meghatározó tényezői. In: Molnár — Tóth (szerk.): *Új kutatások a neveléstudományokban*. Szeged, Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Intézet, Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Tudományos Bizottsága. 117-131.
- Szondy Máté — Martos Tamás — Szabó-Bartha Anett — Pünkösty Mária (2014): A Rövidített Pozitív Élmények Feldolgozási Módjai Skála magyar változatának reliabilitás- és validitásvizsgálata. In: *Mentálhigiéné és Pszichoszomatika 15 (2014)* 3. 305-316.
- Taskó Tünde Anna (2009): *A tanulást befolyásoló kognitív és affektív tényezők vizsgálata az általános iskola 6–7. osztályos tanulói körében az iskolai alulteljesítés szempontjából*. Doktori (Ph.D.) értekezés. Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar.
- Tóth László (1995): A tanulók motivációs sajátosságai és az iskolaiteljesítmény. In: *Balogh László — Bugán Antal — Kovács János — Tóth László (szerk.): Fejezetek az alkalmazott lélektan köréből. A KLTE Pszichológiai Intézetének kiadványa, Debrecen*. 153-165.
- Tóth László (2004): *Pszichológiai vizsgálati módszerek a tanulók megismeréséhez*. Debrecen, Pedellus Tankönyvkiadó Kft.
- Tözsér Anett (2019): A magyar társadalom mentális egészségi állapotának bemutatása. In: *Polgári Szemle, 15. évf. 4-6. sz.* 370-382.
- Vajda Zsuzsanna — Kósa Éva (2005): *Neveléslélektan*. Budapest, Osiris Kiadó.
- Vajda Zsuzsanna (2006): *A gyermek pszichológiai fejlődése*. Budapest, Helikon Kiadó.
- Vargha András — Török Regina — Diósi Karola — Oláh Attila (2019): Boldogságmérés az iskolában. In: *Magyar Pszichológiai Szemle, 2019, 74.3/4.* 327-346.
- Vargha Bálint — Kiss Enikő Csilla (2017): Az önszabályozás erő-modellje. In: *Mentálhigiéné és Pszichoszomatika 18 (2017)* 3. 203-229.
- Virág Irén (2013): *Tanulásemléletek és tanítási- tanulási stratégiák*. Eger, Eszterházy Károly Főiskola.
- Winkler Zsófia — Zsolnai Anikó (2022): A reziliencia és a szociális-érzelmi tanulás segítése óvodás és általános iskolás korban. In: *Iskolakultúra 32. évf., 2022/8-9 sz.* 70-85.
- Zentai Károly (1964): A gyermek fejlődése a kisiskolás korban: előadás anyaga a szülők akadémiaja számára. In: *Módszertani közlemények, (4)* 2. 91-100.

ÁBRÁK JEGYZÉKE

1. ábra. Az összes tanuló tanulás iránti attitűdje	42
2. ábra. A nemek szerinti felosztás.....	43
3. ábra. A jól és gyengébben teljesítő tanulók eredményei	44
4. ábra. A humán és reál beállítottságú tanulók eredményei	44
5. ábra Az összes tanuló eredménye pozitív és negatív skálára osztva.....	45
6. ábra A csoportok szerinti felosztás eredményei.....	46
7. ábra A lány és fiú tanulók eredménye	46
8. ábra A jól és gyengébben teljesítő tanulók eredményei	47
9. ábra A humán és reál beállítottságú tanulók eredményei	47
10. ábra Az összes tanuló eredménye általánosan— METGy.....	48
11. ábra Általános mentális egészség csoportonként— METGy.....	48
12. ábra Az összes tanuló eredménye alskálák alapján— METGy	49
13. ábra A lány és fiú tanulók eredménye— METGy.....	49
14. ábra A jól és gyengébben teljesítő tanulók eredménye— METGy.....	50
15. ábra A humán és reál beállítottságú tanulók eredménye— METGy.....	51

MELLÉKLETEK

1. melléklet. A kutatás során használt eredeti kérdőív mintája

Tanulás iránti attitűd

Kérdőív

Olvasd el figyelmesen a kérdőíven szereplő mondatokat! Döntsd el, hogy az öt válasz közül melyik jellemző rád! A válasznak megfelelő pontszámot írd a sor végén lévő vonalra!

-2: Egyáltalán nem jellemző rám, egyáltalán nem értek vele egyet.

-1: Általában nem jellemző rám, általában nem értek vele egyet.

0: Nem tudom eldönteni.

+1: Gyakran jellemző rám, nagyrészt egyetértek vele.

+2: Szinte mindig jellemző rám, teljesen egyetértek vele

TANULÁSHOZ VALÓ VISZONYOM

1. Ha tanulok, az lebeg a szemem előtt, hogy így juthatok magasabb iskolába. ____
2. Ha elkezdek egy feladaton dolgozni, semmi sem tud kizökkenteni belőle. ____
3. Csak azt szoktam megtanulni, ami érdekel. ____
4. Célom a továbbtanulás, ezért alaposan tanulok. ____
5. Szégyenkezem a társaim előtt, ha rosszul felelek. ____
6. Ha nem jutalmaznák jó jegyekkel a megszerzett tudást, nem tanulnék. ____
7. Magamtól is utánanézek a dolgoknak, hogy problémáimra választ találjak. ____
8. Érdemes jól tanulni, mert otthon megjutalmaznak érte. ____
9. Néha úgy elmerülök a tanulásban, hogy elfelejtkezem egyéb teendőimről. ____
10. Ha valami érdekeset találok a tananyagban, sokszor hozzáolvasok olyat is, ami nem kötelező. ____
11. Az osztályzat tudásunk mércéje, ezért igyekszem minél jobbat szerezni. ____
12. Több időt fordítok a tanulásra, ha úgy érzem, hogy lemaradok társaimtól. ____
13. Azt szeretem, ha a tanár az osztály előtt dicsér meg szereplésemért. ____
14. Ha rá gondolok, hogy fokozottabb tanulással biztosíthatom a továbbtanulásomat, növekszik a szorgalmam. ____
15. Az unalmasabb tantárgyakat is megtanulom, mert nem mindegy, hogy milyen jegyet kapok. ____
16. Ha jó bizonyítványt szerzek, otthon ajándékot kapok érte. ____
17. Sokszor izgat, hogy esetleg nem tudok megfelelni a szüleim elvárásainak. ____
18. Annyira tudok koncentrálni a tanulásra, hogy semmi sem tud elvonni tőle. ____
19. Szeretek a dolgok mélyére ásni. ____

20. Bánt, hogy mit gondolnak rólam osztálytársaim, ha rosszul felelek. ____
21. A nagyobb ismeret biztosítja az érvényesülésemet. ____
22. Ha nem minősítenék jeggyel a feleleteimet, nem lenne olyan izgalmas számomra a tanulás. ____
23. Élvezem, ha egy bonyolult feladatot önálló kutatással oldok meg. ____
24. Ha egy problémát akarok megoldani, semmi sem tud elvonni tőle. ____
25. Kikapok otthon, ha rossz jegyet viszek haza. ____
26. Az serkent a tanulásra, hogy társaim elismerjenek. ____
27. A nagyobb tudás biztosítja, hogy magas fokú oktatásban részesüljek. ____
28. A szüleim a jó tanulmányi eredményt pénzzel, tárggyal vagy egyéb juttatással megbecsülik. ____
29. A jó jegy a legfontosabb számomra. ____
30. Nagy kitartással szoktam dolgozni, tanulni. ____
31. A jó tanulást a szüleim jutalmazták. ____

2. melléklet. A kutatás során használt átszerkesztett kérdőív mintája

Tanulás iránti attitűd

Kérdőív

Olvasd el figyelmesen a kérdőíven szereplő mondatokat! Döntsd el, hogy az öt válaszlehetőség közül mennyire jellemző rád! A válasznak megfelelőt jelöld meg X-szel!

TANULÁSHOZ VALÓ VISZONYOM

	Egyáltalán nem jellemző rám, egyáltalán nem értek vele egyet.	Általában nem jellemző rám, általában nem értek vele egyet.	Nem tudom eldönteni.	Gyakran jellemző rám, nagyrészt egyetértek vele.	Szinte mindig jellemző rám, teljesen egyetértek velem.
1. Ha tanulok, az lebeg a szemem előtt, hogy így juthatok magasabb iskolába.					
2. Ha elkezdek egy feladaton dolgozni, semmi sem tud kizökkenteni belőle.					
3. Csak azt szoktam megtanulni, ami érdekel.					
4. Célom a továbbtanulás, ezért alaposan tanulok					
5. Szégyenkezem a társaim előtt, ha rosszul felelek.					
6. Ha nem jutalmaznak jó jegyekkel a megszerzett tudást, nem tanulnék.					
7. Magamtól is utánanézek a dolgoknak, hogy problémáimra választ találjak.					
8. Érdemes jól tanulni, mert otthon megjutalmaznak érte					
9. Néha úgy elmerülök a tanulásban, hogy elfelejtkezem egyéb teendőimről					
10. Ha valami érdekeset találok a tananyagban, sokszor hozzáolvasok					

olyat is, ami nem kötelező.					
11. Az osztályzat tudásunk mércéje, ezért igyekszem minél jobbat szerezni					
12. Több időt fordítok a tanulásra, ha úgy érzem, hogy lemaradok társaimtól.					
13. Azt szeretem, ha a tanár az osztály előtt dicsér meg szereplésemért					
14. Ha rá gondolok, hogy fokozottabb tanulással biztosíthatom a továbbtanulásomat, növekszik a szorgalmam					
15. Az unalmasabb tantárgyakat is megtanulom, mert nem mindegy, hogy milyen jegyet kapok.					
16. Ha jó bizonyítványt szerezek, otthon ajándékot kapok érte.					
17. Sokszor izgat, hogy esetleg nem tudok megfelelni a szüleinek elvárásainak.					
18. Anyuira tudok koncentrálni a tanulásra, hogy semmi sem tud elvonni tőle					
19. Szeretek a dolgok mélyére ásni.					
20. Bánt, hogy mit gondolnak rólam osztálytársaim, ha rosszul felelek.					
21. A nagyobb ismeret biztosítja az érvényesülésemet.					
22. Ha nem minősítenék jeggyel a feleleteimet, nem lenne olyan izgalmas számomra a tanulás.					
23. Élvezem, ha egy bonyolult feladatot önálló kutatással oldok meg.					
24. Ha egy problémát akarok megoldani, semmi sem tud elvonni tőle.					
25. Kikapok otthon, ha rossz jegyet viszek haza					
26. Az serkent a tanulásra, hogy társaim elismerjenek.					
27. A nagyobb tudás biztosítja, hogy magas fokú oktatásban részesüljek.					
28. A szüleinek a jó tanulmányi eredményt pénzzel, tárggyal vagy egyéb jutattással megbecsülik.					
29. A jó jegy a legfontosabb számomra.					
30. Nagy kitartással szoktam dolgozni, tanulni.					
31. A jó tanulást a szüleinek jutalmazták.					

3. melléklet

Iskolai Gyerekboldogság Kérdőív (IGYBH)

A következő állítások arról szólnak, hogy a múlt héten hogyan érezted magad az iskolában.

Legyél olyan őszinte, amennyire csak tudsz, és jelezd minden állításnál a megfelelő oszlopban való bejelöléssel (X), hogy az rád milyen mértékben volt jellemző a múlt héten!

Az elmúlt héten az iskolában	Nagyon nem jellemző	Nem jellemző	Kicsit jellemző	Nagyon jellemző
1. Tele voltam energiával				
2. Ideges, feszült voltam				
3. Akartam iskolába jönni				
4. Rosszkedvű voltam				
5. Szomorú voltam				
6. Nyugodtnak, lazának éreztem magam				
7. Ugy éreztem, beteg vagyok				
8. Ugy éreztem, hogy az iskola biztonságos hely				
9. Összpontosítottam				
10. Gyengének éreztem magam				
11. Pozitív érzések voltak bennem				
12. Mérges voltam				
13. Sírni akartam				
14. Mindenkiel jól kijöttem				
15. Rossz hangulatban voltam				
16. Jól éreztem magam				
17. Fáradt voltam				
18. Nyugodtnak éreztem magam				
19. Elveztem a munkát				
20. Sajnáltam magam				
21. Jól éreztem magam				
22. Zavart voltam				
23. Magabiztos voltam				
24. Indulatos voltam				
25. Fel akartam adni				
26. Ugy éreztem, teljesen éber vagyok				
27. Fejfájásaim voltak				
28. Jól dolgoztam				
29. Réműlt voltam				
30. Jól éreztem magam mások társaságában				

4. melléklet Mentális Egészség Teszt Gyermek változata (METGy)

A következő állítások az emberek általános életerését, jellemző tulajdonságait és életfelfogásait írják le. Nincsenek jó vagy rossz válaszok. Kérlek, légy olyan őszinte, amennyire csak tudsz, és jeleld minden ítélnél a megfelelő oszlopban való bejelöléssel (X), hogy az rád milyen mértékben jellemző!

	egyáltalán nem jellemző	nem jellemző	kicsit jellemző	jellemző	nagyon jellemző	teljes mértékben jellemző
1. Mindennapjaimban érezhetően több az öröm, mint a bánat. (J)						
2. Könnyen válok türelmetlenné. (Ö-)						
3. Könnyen fel tudom eleveníteni a múlt kellemes emlékeinek örömét. (S)						
4. Mindennel elégedetlen vagy közömbös vagyok. (R-)						
5. Gyakran vannak olyan ötleteim, amelyekhez mások eredményesen tudnak kapcsolódni és továbbgondolásra készíti őket. (AV)						
6. Túlságosan fáradt vagyok ahhoz, hogy bármit is csináljak. (R-)						
7. Mások szerint is jó problémamegoldó vagyok. (AV)						
8. Hirtelen természetű vagyok (előbb cselekszem, utána gondolkodom). (O-)						
9. Ha valami igazán foglalkoztat, azt nehéz helyzetekben is képes vagyok élvezettel és elmélyülten csinálni. (Flow)						
10. Gyakran van olyan érzésem, hogy a világ csak úgy elmegy mellettem. (R-)						
11. Szeretem elraktározni az átélt örömteli időket emlékéim, hogy később felidézhessem őket. (S)						

	egyáltalán nem jellemző	nem jellemző	kicsit jellemző	jellemző	nagyon jellemző	teljes mérték- ben jellemző
12. Más emberek úgy tűnik, változnak, magamról úgy érzem, hogy egy helyben topogok (R-)						
13. Érzelmeim, indulataim ritkán vezetnek meggondolatlan tette. (Ö)						
14. Jökedvire tudom hangolni magam, ha el- képzelem, milyen lesz egy közelgő boldog idő. (S)						
15. Gyakran hibáztatom magam. (R-)						
16. Lelkiállapotom jónak mondható. (J)						
17. Jó vagyok az olyan munkákban, ahol új és eredeti ötletek kellenek. (AV)						
18. Ideges leszek, ha valami nem úgy alakul, ahogy terveztem. (Ö-)						
19. Gyakran jök a megsejtéseim arról, hogy hogyan gondolkoznak és éreznek az embe- rek. (AV)						
20. Mindent összevetve mennyire mondanád magad boldognak? (1 és 6 között, 1 = Tel- jesen boldogtalan, 6 = Teljesen boldog): (J)						

Ім'я користувача:
Ілдіко Греба

Дата перевірки:
18.05.2023 21:27:00 CEST

Дата звіту:
18.05.2023 22:10:37 CEST

ID перевірки:
1015143041

Тип перевірки:
Doc vs Internet + Library

ID користувача:
100011752

Назва документа: Szabó Bettina

Кількість сторінок: 56 Кількість слів: 17071 Кількість символів: 127387 Розмір файлу: 1.40 MB ID файлу: 1014823975

4.06% Схожість

Найбільша схожість: 0.59% з Інтернет-джерелом (<https://docplayer.hu/amp/206906165-Pozitiv-pedagogia-es-neveles-kon>).

4.06% Джерела з Інтернету

660

Сторінка 58

0.58% Джерела з Бібліотеки

11

Сторінка 65

7.57% Цитат

Цитати

92

Сторінка 66

Не знайдено жодних посилань

0.31% Вилучень

Деякі джерела вилучено автоматично (фільтри вилучення: кількість знайдених слів є меншою за 8 слів та 0%)

0.31% Вилучення з Інтернету

25

Сторінка 67

Немає вилучених бібліотечних джерел