

**Міністерство освіти і науки України**  
**Закарпатський угорський інститут ім. Ференца Ракоці II**  
**Кафедра педагогіки, психології, початкової, дошкільної освіти та управління**  
**закладами освіти**

Реєстраційний № \_\_\_\_\_

**Магістерська робота**  
**ПСИХОЛОГІЧНА ХАРАКТЕРИСТИКА МОТИВАЦІЙНОЇ**  
**СИСТЕМИ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МОЛОДШОГО**  
**ШКОЛЯРА**

**СЕГЕДІ БЕАТА ОТТІВНА**

Студентка II-го курсу

Освітня програма: 013 Початкова освіта

Рівень вищої освіти: магістр

Тема затверджена на засіданні кафедри

Протокол № \_\_\_\_\_ / 202\_

Науковий керівник:

**Бергхауер-Олас Емьовке Ласлівна**

*доктор філософії з галузі соціальні та поведінкові науки, доцент*

Завідувач кафедри:

**Біда Олена Анатоліївна**

*доктор пед. наук, професор*

Робота захищена на оцінку \_\_\_\_\_, «\_\_\_» \_\_\_\_\_ 202\_ року

Протокол № \_\_\_\_\_ / 202\_

**Міністерство освіти і науки України  
Закарпатський угорський інститут ім. Ференца Ракоці II**

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

**Магістерська робота  
ПСИХОЛОГІЧНА ХАРАКТЕРИСТИКА МОТИВАЦІЙНОЇ  
СИСТЕМИ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МОЛОДШОГО  
ШКОЛЯРА**

Рівень вищої освіти: магістр

Виконала: студентка II -го курсу

**Сегеді Беата Оттівна**

**Освітня програма: 013 Початкова освіта**

**Науковий керівник: Бергхауер-Олас Емьовке Ласлівна**

*доктор філософії, доцент*

**Рецензент: Поллої Каталін Дезидерівна**

*доктор філософії з галузі педагогіки*

Берегове  
2024

**Ukrajna Oktatási és Tudományügyi Minisztériuma  
II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola**

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

**A KISISKOLÁS TANULÁSI MOTIVÁCIÓJÁNAK PSZICHOLÓGIAI  
JELLEMZŐI**  
Magiszteri dolgozat

**Készítette:** Szegedi Beáta

II. évfolyamos hallgató

Képzési program: 013 Tanító

**Témavezető:** Berghauer-Olasz Emőke

*PhD, docens*

**Recenzens:** Pally Katalin

*PhD, docens*

## TARTALOM

BEVEZETÉS .....	6
I. A TANULÁS FOGALMÁNAK ÉRTELMEZÉSE .....	8
1.1. Tanulási folyamatok típusa .....	10
1.2. Tanulás elméletek .....	13
1.3. Tanulási modellek .....	19
II. TANULÁSI MOTIVÁCIÓ.....	22
2.1. Motiváció fogalma.....	27
2.2. A tanulási motívumok fejlődése .....	32
2.3. A környezet szerepe a tanulási motiváció alakulásában.....	34
2.4. A kisiskolások motiválását segítő módszerek .....	37
III. A KISISKOLÁS TANULÁSI MOTIVÁCIÓJÁNAK PSZICHOLÓGIAI JELLEMZŐI .....	43
3.1. Az effektív motivációs dimenzió.....	43
3.2. A kognitív motivációs dimenzió.....	45
3.3. Affektív motivációs dimenzió .....	47
IV. A TANULÁSI MOTIVÁCIÓ VIZSGÁLATA KISISKOLÁSKORBAN.....	48
4.1. A vizsgálat eredményeinek elemzése .....	49
ÖSSZEFOGLALÁS .....	58
REZÜMÉ (ukrán nyelvű).....	59
HIVATKOZOTT IRODALOM .....	60
MELLÉKLET.....	67

## ЗМІСТ

ВСТУП .....	6
I. ПОНЯТТЯ КОНЦЕПЦІЇ НАВЧАННЯ .....	8
1.1. Типи навчального процесу.....	10
1.2. Теорії навчання .....	13
1.3. Моделі навчання .....	19
II. МОТИВАЦІЯ НАВЧАННЯ.....	22
2.1. Поняття мотивації.....	27
2.2. Розвиток навчальних мотивів.....	32
2.3. Роль середовища в мотивації до навчання.....	34
2.4. Методи, що допомагають мотивувати молодших школярів.....	37
III. ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ МОТИВАЦІЇ ДО НАВЧАННЯ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ .....	43
3.1. Ефективний-мотиваційний вимір.....	43
3.2. Когнітивно-мотиваційний вимір .....	45
3.3. Афективно-мотиваційний вимір .....	47
IV. ВИВЧЕННЯ МОТИВАЦІЇ ДО НАВЧАННЯ В РАНЬОМУ ДИТИНСТВІ .....	48
4.1. Аналіз результатів дослідження.....	49
ВИСНОВКИ.....	58
РЕЗЮМЕ (українською мовою).....	59
ВИКОРИСТАНА ЛІТЕРАТУРА.....	60
ДОДАТКИ.....	67

## BEVEZETÉS

A magiszteri munkám témája: „A kisiskolás tanulási motivációjának pszichológiai jellemzői.”

A megfelelő motiváció elengedhetetlen a hatékony és sikeres tanuláshoz. A tanulási motiváció több belső erő és külső szabályozási mechanizmus együttes hatásaiból származik. A tanulási motiváció fogalma alatt az elsajátítási tevékenységre való késztetést értjük. A motiváció a viselkedés lendülete és ösztönzése, amely elindítja és irányítja a viselkedést. Fontos szerepet játszik az oktatás gyakorlatában a tanulás motiválása és a tanulók jobb eredmények elérésére való ösztönzése. Mindig is a tanárok feladata volt a tanulás ösztönzése.

A diploma munkám célja nem más, mint feltárni a kisiskolás tanulási motivációjának pszichológiai jellemzőit és motiváció fentartásának módszereit szakirodalmi források által, emellett empirikus vizsgálattal feltárni a 3. és 4. osztályosok iskolai tanulási motivációját.

A tanárok számára a motiválás nehéz feladat, amely a találékonyság, az alkalmazkodóképesség és a pedagógiai jártasság keverékét teszi szükségessé. A pedagógusoknak emellett figyelembe kell venniük a tanulók beállítottságát, egyéni adottságait, valamint az uralkodó külső tényezőket az óra tartása során. Napjainkban a tanulók tanulásra való ösztönzése fokozatosan nagyobb és nagyobb kihívást okoz a pedagógusoknak.

A témakör aktualitása fontos, hiszen a tanulási vágyat befolyásoló mögöttes tényezők megértése döntő fontosságú a pedagógusok számára. Ez a tudás lehetővé teszi számukra, hogy megalapozott döntéseket hozzanak a motivációs stratégiákkal kapcsolatban. A neveléstudomány területén a tanulási motiváció alapvető fontosságú a személyes növekedés és fejlődés szempontjából. Ezért ezeknek a motivációknak a kibontakozásának elősegítésére helyezzük a hangsúlyt, nem pedig kizárólag a működésükre hagyatkozunk.

A kutatás feladata: szakirodalmi forrásokra támaszkodva feltárni a diákok tanulási motivációjának pszichológiai jellemzőit. Kérdőíves vizsgálat segítségével feltárni azokat a motivum csoportokat, amelyek leginkább motiválják a tanulókat az iskolai tanulásban.

A dolgozat négy fejezetből tevődik össze. Az első fejezetben szó esik a tanulásról, a tanulási elméletekről, modellekről, emellett helyet kapnak a tanulási folyamatok típusai. A második fejezet a motivációról szól, a fogalmáról, motivumok fejlődéséről, kisiskolások motiválását elősegítő módszerek. A harmadik fejezet a tanulási motiváció pszichológiai

jellemzőiről szól, itt szó esik az effektív motivációs, a kognitív és az affektív motivációs dimenziókról. A negyedik fejezet a kutatásról szól.

A kutatást kérdőíves módszerrel végeztem. Kozeki - Entwistle (1986) szerzőpáros által összeállított, iskolai motivációt vizsgáló kérdőív segítségével. A kérdőív segítséget nyújt a tanulási motiváció három dimenziója által: követő, érdeklődő és teljesítő. Mind a három dimenzióknak nagy szerepe van a tanulási motiváció során. A kérdőív felosztása három dimenzióra oszlik, ami segítséget nyújt meghatározni, hogy melyik motívum motiválja a gyermekeket a tanulásra.

A kutatás segítségével a két Kárpátaljai iskolák alsó tagozatú gyerekek által kitöltött kérdőív segítségével az alábbi hipotézisek bizonyítása valósul meg.

1. Hipotézis: A lány tanulók jobban motiváltak az iskolába járásra, mint a fiúk.
2. Hipotézis: Legkevésbé motiválja a tanulókat a tanárok által gyakorolt presszióérzés az iskolában.
3. Hipotézis: Mindkét nemnél előtérbe kerülnek az affektív motívumok.

## I. A TANULÁS FOGALMÁNAK ÉRTELMEZÉSE

A tanulás a leggyakoribb és legösszetettebb emberi tevékenység. Univerzális, mert mindenki mindig és mindenkor tanul, ugyanakkor összetett, mert egész személyiségünk aktivitását igényli, és egész személyiségünkre kihat. A tanulás azért is szociológiai jelenség, mert nem légtüres térben történik, hanem az egyének részvételével egy meghatározott társadalmi környezetben. Ezen a folyamaton keresztül az egyének asszimilálják az emberi történelem során felhalmozott kulturális gazdagságot, és integrálják azt saját identitásukba. A tanulás lényegében a személyeskedés folyamata, ahol az egyének szubjektív módon választanak ki elemeket a kultúra objektív szférájából. Ez az átalakuló utazás során személyiségük mélyreható változáson megy keresztül, kiemelve a tanulási tapasztalat pszichológiai lényegét. Külömbéget lehet tenni iskolán kívüli tanulás és az iskolai tanulás között. Az iskolán kívüli tanulás az objektív valóság közvetlen megértéséből fakad, míg az iskolai tanulás nagyrészt közvetett ismeretszerzés, vagyis egy előre feldolgozott objektív valóságismeret halmazának elsajátítása, vagyis a tanulók inkább szemüvegen keresztül élnek meg a valóságot, mintsem közvetlenül (Virág, 2013).

Kezdetben a „tudománytanulás” területe a készségek fejlesztésének tanulmányozására összpontosított ellenőrzött laboratóriumi körülmények között, mielőtt kiterjesztette volna kutatását a valós oktatási környezetre. Ennek a területnek az elsődleges célja, hogy megértse azokat a kognitív és szociális folyamatokat, amelyek hozzájárulnak a fokozott tanuláshoz, és ezt a tudást az osztálytermi és más tanulási környezetek javítására alkalmazzák, ami végső soron mélyebb és hatékonyabb tanulási eredményekhez vezet (Halász, 2013).

Közönséges értelemben a legtöbb ember a "tanulás" szó hallatán valószínűleg valamiféle ismeretszerzésre gondol, amit többnyire szervezett, ellenőrzött oktatás keretein belül képzelünk el, elsősorban az iskolákban vagy a családban. Ilyenkor a tanulás tárgya lobog a szemünk előtt, vagyis amit megtanulunk, és a folyamat lényege háttérbe szorul. A mindennapi szemléletre jellemző, hogy a tanulást gyakran korlátozott, hermetikus tevékenységnek tekintik, míg tudományos szempontból a tanulást mindig összetett folyamatként magyarázzák, amelynek segítségével könnyebben tudunk alkalmazkodni a közeg változásaihoz. Eszerint a tanulás egy életen át tartó folyamat, amely az élet minden területén elkísér bennünket. Megjegyzendő, hogy a pszichológia és az oktatás a tanulás által előidézett változásokat más irányban nézi, mint a mindennapi gondolkodás (Virág, 2013).



A tanuláspszichológiával foglalkozó szakirodalom a tanulás számos fogalmát és típusát differenciálja meg. Az embernél és az állatnál egyaránt a tanulás ősi és létfontosságú tevékenység. A tanulás az egész személyiség tevékenységi formája, hiszen születésünk pillanatától (sőt még korábban, magzati korban) különböző tanulási formák révén fejlődünk és válunk az emberi társadalom tagjaivá, mert az emberi szocializáció egyben az emberi szocializációs folyamat is ami a tanulási eredménye. A tanulás során ismereteket, készségeket, technikákat, cselekvéseket, érzelmeket, attitűdöket és viselkedési formákat is elsajátítunk (Barbainé, 2008).

#### *A tanulás pszichológiai értelemben*

Az állatkísérletekre épülő klasszikus tanuláspszichológia meglehetősen tágan magyarázza a tanulás fogalmát. Szinte minden pszichológiatörténeti könyv említi Ivan Pavlov (1849-1936) orosz pszichológus által végzett kísérleteket. Úgy vélte, hogy a tanulás végső soron feltételes reflexek hosszú sorozata, és az általa leírt tanulási módszert klasszikus kondicionálásnak nevezték. Hamarosan azonban kiderült, hogy ez a fajta kondicionált reflex csak akaratlan reflexműködéssel működik, ami ritka az embereknél az ember esetében. Az operáns kondicionálás, amelyet Burrus Skinnerről (1904-1990) nevéhez fűződik, egy laboratóriumi állat leginkább patkány, aktív (operáns) tevékenységét feltételezi a kívánt viselkedés kialakítása érdekében. Ez ellentétben áll a pavlovi kísérletekkel, amelyekben a kutyákat mesterségesen indukálta a kísérletező (Virág, 2013).

Az iskolai tanulást erősen befolyásolják azok a társadalmi tényezők (felnőtt-gyerek és gyermek-gyerek kapcsolatok; összetartozás igénye, identitás és érzelmi melegség), amelyek részt vesznek a tanulók társas élményeinek kialakításában és annak a gazdagításában (Csibi, 2006).

#### *A tanulás pedagógiai értelemben*

A pedagógiában a tanulás elsősorban az ismeretek, képességek, készségek megszerzését, fejlesztését jelenti. Ugyanakkor a közhiedelemmel ellentétben a tanulás nem egyenlő a tudás megszerzésével, hiszen életünk során új információknak, ismereteknek (és végső soron stimulációnak) leszünk kitéve, de ez az információ nem feltétlenül válik állandóssá életünk elvált. Ismereteink, vagyis a tanulási eredmények későbbi felidézésének feltételei. A mindennapi tanításban különösen helyénvaló a pszichológiai alapú tanulási definíciók eleme, amely magában foglalja az információszerzést és a viselkedésformálást is.

Fontos kiemelni az iskolai oktatás jelentőségét, amely nemcsak a megértést és az ismeretszerzést segíti elő, hanem az alábbi jellemzőkkel is rendelkezik:

- nevelési célok szerint irányított tanulás;
- emlékezetbe vésés, megismerő funkció (emlékezet, észlelés, gondolkodás, fantázia) fejlesztése
- megismerés és cselekvés is (ebbe beletartozik a tanultak gyakorlati alkalmazása, valamint a mozgás és a viselkedés fejlesztése.)
- a tanulás a teljes személyiség felépítésének folyamata (Virág, 2013).

### **1.1. Tanulási folyamatok típusa**

Az ismeretek megszerzése a tanulás folyamatán keresztül történik, ami a tapasztalatok felhalmozódása révén a viselkedés átalakulásához vezethet. A meghatározás tovább szemlélteti a tanulási folyamat és az emlékezés aktusa közötti közeli kapcsolatot. Ezek a kérdések a pszichológia legrégebben vizsgálatai közé tartoznak. A tanulásnak számos típusát ismerik, de gyakran megkülönböztethetők de csak erőszakkal (Oláh,2006).

Az mélyreható tanulási stratégia elsődleges célja a fogalmak megértése a tágabb összefüggések megragadása, az új információk és a meglévő ismeretek összekapcsolása, az átfogó áttekintés, a logikus következtetések levonása és a rendszerszemléletű megközelítés fontosságának hangsúlyozásával. Ezt a stratégiát a téma valódi megértésének vágya vezérli, és magában foglalja az ötletek közötti kölcsönhatások felismerését, az új ismeretek összekapcsolását a korábbi megértéssel, megalapozott következtetéseket és a holisztikus perspektívát. A szervezett tanulás a következetesség és a hatékony munkaszervezés alapelveiből fakad. A mechanikai tanulás konkrét részletek rögzítéséből származik, az összefüggések feltárása ebben a módszerben nagyrészt hiányzik, a módszer elsődleges célja a tudás minél pontosabb felidézése rövid távon. Ez a három elsődleges tanulási stratégia a kinevezett elemi tanulási módszerekből származik. Ezeknek a vegyes elemeknek minden tanuló sajátos kombinációja az egyik vagy másik stratégia elterjedését eredményezi (Balogh, 1995).

A tanulás alapvető típusai az oktatási anyagok és tevékenységek tartalma és orientációja alapján kategorizálhatók:

- mozgásos tanulás (amelynek esetében cselekvéseket, cselekvéssorokat, mozdulatokat tanulnak meg)

- perceptuális vagy megfigyeléses tanulás (amikor az inger első hatását először észleljük (megfigyeljük), majd feldolgozzuk);
- verbális tanulás (ez a tanulási forma a második kommunikációs rendszerre támaszkodik, és a nyelv instrumentalitása segíti elő);
- szociális tanulás (utánzással, példakövetéssel és azonosítással megvalósuló tanulási forma, ez a tanulási forma segíti az egyént abban, hogy a társadalom és a társadalmi környezet hatásait beépítse személyiségébe) (Fodor,2008 ).

A tudás szemszögéből beszélhetünk szándékos és nem szándékos tanulásról. A tervezet tanulást mindig egy konkrét cél előzi meg, a cél a tanulás, ami az összpontosított figyelem és a feladattudat révén valósul meg, a figyelmet a tanulás folyamatára koncentrálnak. Véletlen tanulás esetén az adott tevékenység céljának elérésének folyamata spontán és erőfeszítést nem igénylő, vagy a tanulási folyamat nem ismeri a tanulás célját és tárgyát. Az állatvilágban csak véletlen tanulással találkozunk. A fent említett tanulási típusok mind szándékos, mind szándékos vonatkozásai lehetnek. Például a járástanulás nem a motoros tanulás szándékos formája, míg a fogkefe használata tudatos összpontosítást igényel, így a szándékos motoros tanulás példája. A nem szándékos észlelési tanulás akkor következik be, amikor természetes módon megfigyeljük a környezetünkben lévő épületeket, de a szándékos tanulás növelheti annak hatékonyságát. Fontos megjegyezni, hogy anyanyelvünk elsajátítása nem tudatos verbális tanulás eredménye (Virág,2003).

Az észlelési tanulás folyamata révén az egyének képesek lesznek azonosítani azokat az ingereket, amelyekkel korábban találkoztak. Ez a jelenség különféle összefüggésekben figyelhető meg, például az állatvilágban, ahol az állatok felismerhetik saját fajuk tagjait, és az emberi interakciókban, ahol az egyének azonosíthatják ismerős arcukat és családtagjaikat. Az észlelési tanulás nem korlátozódik egy adott szenzoros rendszerre, mivel a tárgyak vizuális, hallási és egyéb ingerek segítségével azonosíthatók. Például az emberek felismerhetnek másokat arcvonásaik, járási stílusuk, testalkatuk, hangjuk stb. alapján. Az észlelési tanulás a táplálkozás területén is döntő szerepet játszik, mivel a ragadozók képesek azonosítani zsákmányukat, a növényevők pedig felismerik az ehető gyümölcsöket (Oláh,2006).

A segítségnyújtás szempontjából kétféle tanulás létezik: az önálló tanulás és a szociális tanulás. Külső irányítás nélkül történik az önálló tanulás, ami azt jelenti, hogy az egyén felelős saját előrehaladásának értékeléséért. Fontos azonban megjegyezni, hogy az önálló tanulás gyakran még mindig valamilyen külső segítséggel jár, mint például a tanár által

kiosztott és esetleg a szülő által ellenőrzött házi feladat. Ezenkívül az osztálytermi önálló munkát jellemzően tanári útmutatás előzi meg. Az egész életen át tartó tanulás előtérbe helyezésével az önirányító tanulás egyre jelentősebbé vált, bár az oktatási rendszer és az intézményesített oktatás kissé eltérő irányba halad. Ennek eredményeként az oktatási intézményeknek a jövőben valószínűleg hangsúlyosabb szerepük lesz az egyének önálló tanulásra való felkészítésében. Másrészt a társas tanulás társadalmi környezetben történik. Amint azt korábban említettük, az önálló tanulás és a szociális tanulás bizonyos vonatkozásokban összefügg egymással. A szociális tanulás azonban nagyobb hangsúlyt fektet a külső szabályozásra. A jelenlegi oktatási rendszerek elsősorban a szociális tanulást helyezik előtérbe, az egyének társadalomba való beilleszkedésének elősegítésére és az interperszonális kapcsolatok fejlődésének elősegítésére (Virág,2003).

A tudás megszerzésének alapvető megközelítése a feltételes reflex tréning. Ezen a kereten belül a tanuláshoz két külön formája van: az inger tanulás és a válasz tanulás. Az inger típusú kondicionálás során a tanulási folyamat során jelentőséget tulajdonítanak egy korábban jelentéktelen ingernek. Ez magában foglalja a veleszületett, feltétel nélküli válasz tanult, feltételekhez kötött választássá alakítását. Magát a tényleges választ azonban nem tanuljuk meg; a "feltétel nélküli reflex" kifejezés kifejezetten azt a tényt jelöli, hogy egy feltétel nélküli inger az idegrendszer veleszületett működésén alapuló feltétel nélküli választ vált ki. Ez a fajta tanulás két inger közötti kapcsolaton alapul, amelyet kísérleti körülmények között "klasszikus kondicionálásnak" neveznek. Ebben a folyamatban a megerősítés történhet pozitív ingerek (pl. étel) vagy negatív ingerek (pl. légzésleállítás) formájában. Ha a kondicionált ingert nem követi következetesen feltétel nélküli inger, a kondicionált válasz végül csökkenni fog és eltűnik (Oláh,2006).

Az instrumentális kondicionálás, más néven operáns kondicionálás, a válasz típusú kondicionáláshoz képest alkalmazkodóbb megközelítést kínál a tanuláshoz. Lehetővé teszi a szervezeti magatartás módosítását konkrét cselekvések következményei alapján. Ezek a következmények lehetnek jutalmazóak vagy büntetőek, ami pozitív vagy negatív megerősítést eredményezhet. Szemléltetésképpen nézzük meg azt a forgatókönyvet, amikor egy éhes patkányt helyeznek egy kísérleti ketrecbe, kinyújtott pedállal. Ahogy a patkány felfedezi a környezetét, akaratlanul is megnyomja a pedált, ami kis mennyiségű táplálékot (pozitív megerősítés) juttat a ketrecbe. Ezen tapasztalat révén a patkány gyorsan megtanulja, hogy a pedál megnyomásával táplálékot szerezzen (Oláh,2006).

A három változat közül a verbális tanulás az egyetlen megkülönböztető tényező az egyén számára, mivel mind fizikai, mind mentális aspektusokat felölel. Ezt a változatot a vizuális és hallható szóképek integrálása, valamint a látható és a rejtett beszédgesztusok hasznosítása jellemzi, amelyek mind az artikulált, mind a belső beszédhez kapcsolódnak (Szabó, 2000).

A motoros tanulás folyamata magában foglalja a friss mozgásminták és képességek elsajátítását, mint például a kerékpározás vagy a tánc. Ezt a folyamatot tulajdonképpen inger-reakció tanulásnak nevezzük, amely nem szakad el az érzékszervi befolyástól, hanem elsődleges összetevője az új mozgásminták és cselekvéssorok elsajátítása. Ebben kezdetben jelentős szerepe van a motoros kéregnek, de ahogy a folyamat automatizálódik, pl. speciális vezetési forgatókönyvek során - a törzsizmok és az extrapiramidális rendszer egyre nagyobb jelentőséggel bír (Oláh, 2006).

## **1.2. Tanulási elméletek**

A tanulás legalapvetőbb formája akkor következik be, amikor egy inger ismétlődik addig a pontig, amíg rutinná válik, és már nem reagálunk rá. Ez a jelenség akkor következik be, amikor egy inger elveszti újszerűségét és jelentőségét. Például, ha egy csecsemőnek ismételten ugyanazt a képet mutatják, eleinte érdeklődést mutat, de a negyedik vagy ötödik alkalommal érdeklődése alábbhagy, és máshová tereli a figyelmét. Másrészt az érzékenyítés a megszokás ellentéte, ahol jobban ráhangolódnak a számunkra fontos ingerekre, mint a semleges ingerekre (N. Kollár, Szabó, 2004)

A behaviorista nézőpont szerint a tanulást a viselkedés tartós változásának tekintik. A viselkedéskutatók azzal érveltek, hogy a tudás megszerzése egy sor progresszív szakaszon keresztül megy végbe, a pozitív megerősítés pedig megerősíti a helyes válaszokat és a viselkedések elvárt sorrendjét. Gyakorlatilag ez azt jelenti, hogy a tanárok addig ismételtetik a fogalmakat, amíg a tanulók teljesen fel nem fogják őket, majd feladatok és visszajelzések révén a következő szintre vezetik őket. Ebben a tanuláselméletben a tanár az információszolgáltató és a tanulási környezet szabályozó szerepét tölti be, míg a tanuló meghallgatja, reprodukálja és alkalmazza az információt, azonnali megerősítést kapva. Ez a tanulási koncepció közvetlenül vezetett a programozott oktatás gondolatához. A programozott oktatás azon az elven alapul, hogy az operáns kondicionálás a tanulás alapvető folyamata (Virág, 2013).

A viselkedési megközelítés elősegíti a tanítási-tanulási folyamat viselkedésre gyakorolt hatásának megértését, a tanár és diák interakcióján alapuló fejlesztési folyamatot (a tanár segítő, mentor szerepe), melynek „gyökere” a visszajelzés, gyakran hallható a kommunikációs tréningeken (Balázs– Balázsne, 2018).

A viselkedéstudomány empirikus alapját Thorndike és Ivan Pavlov (1849-1936) állatkísérletei képezték. Pavlov klasszikus kondicionálási elméletének lényege, hogy a kondicionált válaszok kombinálhatók feltétel nélküli válaszokkal, amelyek tanulás útján születnek velünk (Virág, 2013).

Az állítások kategorizálására többféle módszer létezik. Az egyik egyszerű módszer az, hogy ezeket pozitív jutalmakra és negatív büntetésekre osztja. Fontos figyelembe venni az elvárásokat is, hiszen a várt jutalom hiánya büntetésnek, a várt büntetés hiánya pedig jutalomnak tekinthető. A megerősítések kategorizálásának másik módja az elsődleges és másodlagos megerősítés. Az elsődleges megerősítések egy szükségletet elégítenek ki, míg a másodlagos megerősítések olyan ingerek, amelyek az elsődleges megerősítés előfordulását jelzik, és megerősítő erőt nyernek. Egy másik lehetőség, hogy vagy minden helyes választ megjutalmaz, vagy csak néhányat. Részleges megerősítés esetén, ahol csak néhány válasz jutalmazott, a válasz kialakítása nagyobb kihívást jelent, de továbbra is fennáll. Ez érthető, hiszen a tanulási szakaszban az egyének megtanulják, hogy válaszaikat nem mindig követi megerősítés (N. Kollár-Szabó, 2004).

Pavlov leghíresebb kísérletét azért végezte el, hogy empirikus bizonyítékot adjon a véletlen felfedezésére, miszerint a kutya nyálelválasztását kiválthatja, ha a gazdája táplálékhoz közeledik. Kezdetben a kísérletben részt vevő kutya a táplálék feltétlen ingerére csak feltétel nélküli nyálzási reflexszel reagált, a csengő hangjára nem reagált. Amikor azonban a csengőt megkongatták az étel bemutatásának közvetlen közelében, a kutya nyáladozni kezdett a csengő pusztá hangjára. Pavlov ezt a választ feltételes reflexnek nevezte. Bár a feltétel nélküli és feltételes reflexek hasonló, bár nem azonos eredményeket produkáltak, az étel látványa erősebb nyálreakciót váltott ki, mint a csengő hangja. A kísérlet lényege abban rejlik, hogy egy korábban semleges inger, például egy csengő képes olyan választ kiváltani, amelyet korábban csak egy feltétlen inger, nevezetesen az étel váltott ki. Ezenkívül Pavlov bebizonyította, hogy ha a kondicionált ingert, ebben az esetben a csengőt, már nem követi a feltétel nélküli inger, a kondicionált reflex végül elhalványul, jelezve a kondicionálás megszűnését, amit gátlásnak neveznek (Virág, 2013).

A neobehaviorizmus tanuláselmélete azt állítja, hogy a tanulás felfogható aprólékosan ellenőrzött és alapvető szakaszok sorozataként. E szakaszok hatékony elrendezésével és elsajátításuk megerősítésével hatékonyan szabályozhatjuk a tanulási folyamatot. Ezt a folyamatot általában kondicionálásnak nevezik a szakirodalom. Sajnálatos azonban, hogy a kondicionáláson alapuló tanítási és tanulási módszerek nem foglalkoznak megfelelően a szövegértési kihívásokkal, a hibák kiváltó okainak azonosításával és az egyénre szabott tanulási utak támogatásával kapcsolatos problémákkal.

A neobehaviorista perspektíva a tanulói feladatok stratégiai megszervezésének és a támogató tanulási környezet elősegítésének jelentőségét hangsúlyozza. Ez a megközelítés azt is elismeri, hogy fontos figyelembe venni az egyéni tulajdonságokat és a személyes tanulási folyamatokat, miközben az értékelést is be kell építeni az általános keretbe (Fűzné,2016).

A neobehaviorista mozgalom egyik ágát Clark Hull amerikai pszichológus példázza (1884-1952). Motivációelméletében leegyszerűsíti a viselkedést a képességek és a motiváció eredményeként. Hajtáscsökkentési elméletének alapelve azt sugallja, hogy a fejlett központi idegrendszerrel rendelkező szervezetek metabolikus kapcsolatot tartanak fenn környezetükkel. A fiziológiai szükségletek az agyon belüli állapotokként nyilvánulnak meg. Ha ezeket a szükségleteket fizikai cselekvéssel nem lehet kielégíteni, akkor az idegrendszerben feszültség alakul ki, amelyet hajtóerőnek nevezünk. Ez a késztetés mindaddig fennáll, amíg célorientált viselkedéssel meg nem csillapodik. Például az éhségérzet csökkenthető élelmiszerek fogyasztásával (Virág, 2013).

A radikális behaviorizmussal leggyakrabban társított név Burrhus Skinner amerikai pszichológusé (1904–1990), aki Thorndike instrumentális vagy operáns kondicionálásról szóló munkájára épített. Ebben a tanulási típusban a feltételes inger kizárólag egy meghatározott cselekvés végrehajtása eredményeként társul egy feltétel nélküli ingerhez. Skinner patkányokon végzett tanulmányokat a tanulás ezen formájával kapcsolatban, különös tekintettel a billentyű lenyomására adott reakcióikra. A kísérlet során egy éhes patkány véletlenül rálép egy kulcsra a ketrecében, aminek következtében egy darab étel esik a táljába, amit a patkány elfogyaszt. Ennek a helyzetnek a többszöri előfordulása után a patkány megtanulja, hogy a gomb megnyomása táplálékot kap. A behaviorista perspektíva szerint minden viselkedés visszavezethető a kondicionáláson alapuló tanulás ezen alapvető cselekedeteire, lehetővé téve az egyének fokozatos fejlődését (Virág, 2003)

A klasszikus kondicionálás hatékony magyarázó elvnek bizonyult, különösen az érzelmi reakciók terén. Egy Watson és Rayner által 1920-ban végzett hírhedt kísérletben egy csecsemőt vezettek be egy laboratóriumi patkányba. Kezdetben a patkány nem váltott ki negatív érzelmeket, és a csecsemő őszinte érdeklődéssel játszott vele. A későbbi találkozások során azonban a kutatók olyan hangos hanggal párosították a patkányt, amely megijesztette a babát. Az ismételt asszociációk révén a baba végül sírni kezdett a patkány pusztá láttán. Ez a félelemreakció még más ingerekre is általánossá vált, például nyulakra vagy kutyákra. Ez a kísérlet egy lehetséges magyarázatot kínál a megmagyarázhatatlan félelmekre és fóbiákra: amikor egy korábban semleges inger kapcsolódik egy félelmet kiváltó helyzethez, az ebből eredő érzelmi reakció kiterjedhet teljesen független helyzetekre és tárgyakra olyan folyamatokon keresztül, mint az általánosítás, az érzékszervi előkondicionálás vagy a másodrendű kondicionálás (N. Kollár, Szabó, 2004).

A klasszikus kondicionálás közvetlen inger-válasz összefüggést foglal magában, ahol az inger reflexet vált ki. Másrészt az operáns kondicionálás egy köztes reakciót foglal magában, például egy billentyű lenyomását, ami aztán a feltétlen ingerhez vezet, mint például az étel megjelenése. Ezt a kapcsolatot a cselekvés és az inger között instrumentálisnak nevezzük, kiemelve az eszköz-cél összefüggést. Egy másik különbség az, hogy a pavlovi kísérletek nem tartalmaztak problémamegoldást, míg Skinner kísérleteihez az állatoknak kellett megoldaniuk egy problémát, hogy kielégítsék éhségüket. Az operáns kondicionálás egy sajátos típusa az elkerülő kondicionálás, ahol Watson az áramütést fényingerrel társította, amely elkerülhető a pedál megnyomásával. A patkányok gyorsan megtanulták lenyomni a pedált, amikor meglátták a fényt, hogy elkerüljék az áramütést (Virág, 2003).

A klasszikus kondicionálás folyamatában egy szervezet, legyen az állati vagy emberi, ösztönösen reagál egy természetben előforduló ingerre, amely be van kötve a genetikai felépítésébe, és feltétel nélküli választ eredményez. Azonban bármely ingernek megvan a lehetősége, hogy felvegye egy feltétel nélküli inger jelentőségét, ha következetesen kapcsolódik egy biológiailag jelentős, feltétel nélküli ingerhez. Ez rávilágít a feltételes inger és a feltétel nélküli inger közlő érkezése közötti következetes és megjósolható korreláció fontosságára, nem pedig magának az ingernek a sajátos természetére (Juhász-Takács, 2006).

A generalizáció fontos jelenség, amikor a kondicionált ingerhez hasonló ingerek feltételes választ váltanak ki. Sok félelmünk a nem megfelelő kondicionálásból ered.



Például a gyerekek ösztönösen megriadnak és megijednek a hangos zajoktól. Ha ezt a félelemreakciót egy kócos plüssállattal társítom, a gyerek minden rendetlen alakra általánosítja a félelmét. Ahogy azonban a gyermek fejlődik és egyre több tapasztalatot szerez, megtanulja megkülönböztetni a különböző ingereket. A diszkrimináció révén a gyermek csökkenti általános reakcióit, már nem fél minden kutyától, hanem csak bizonyos állatok bizonyos viselkedéseitől. A szelektív megerősítés során a gyermek rájön, hogy egyes kutyák nem harapnak, ha meghatározott viselkedést mutatnak, ezzel enyhítve félelmét. Ezekben az esetekben a kondicionált válasz, a félelem kialszik, ha a várt esemény nem követi a feltételes ingert. A tanulási folyamat megfordítása akkor következik be, amikor felismerjük, hogy a kondicionált inger nem vezet a várt eredményhez. Idővel az inger és a válasz közötti kapcsolat hajlamos csökkenni (Juhász-Takács, 2006).

Pavlov úttörő kutatása bebizonyította, hogy képes módosítani az állatok viselkedését. Például egy rókát rá lehet venni arra, hogy barátságosabb viselkedést tanúsítson a libákkal szemben, sőt a népszerű filmből Szörnyellát is rá lehet venni, hogy a dalmát kölykök iránti vonzalmat alakítsa ki, legalábbis Big következő megjegyzéséig. A feltételekhez kötött inger ezekben a forgatókönyvekben Ben harangja (Juhász-Takács, 2006).

A kognitív elmélet képviselői azt javasolják, hogy a hallgató a számítógéphez hasonlóan működjön. Információkat kapnak a külvilágtól, feldolgozzák és felismerik, tárolják a memóriában, és szükség esetén visszakeresik. Ebben a modellben a tanár felveszi a tanulási folyamat irányításának szerepét azáltal, hogy utasításokat, magyarázatokat és előírásokat ad. A kognitív modellnek azonban megvannak a maga korlátai. A hatékony tanuláshoz nem elég pusztán egy jól felépített tanterv. Ebben a folyamatban döntő szerepet játszik a tanuló motivációja, amely biztosítja a hatékony tanuláshoz szükséges energiát. Emellett a tanári kreativitás segíti a tanulói motiváció kiteljesítését. A kommunikációs tanár szemszögéből a kognitív megközelítés alapfogalma a kívülről kapott információk kezelésében rejlik. Ez magában foglalja a környezet változásaiból származó információk feldolgozását és adaptív felhasználását. Ez a megközelítés rávilágít arra, hogy a tanulók folyamatosan érzékelik és elismerik a környezeti változásokat, és az ezekből a változásokból nyert információkat viselkedési mintáikba adaptálják. Tovább hangsúlyozza a kommunikációs tanári szerep tudatos megvalósítását (Balázs– Balázsne 2018).

A klasszikus kondicionáláshoz hasonlóan az operáns vagy instrumentális kondicionálás is új asszociációk és viselkedésformák kialakulásához vezet. Az operáns kondicionálás alkalmazása azonban sokkal szélesebb körű a kondicionálás más formáihoz képest.

Thorndike kísérleteket végzett éhes macskákkal ketrecben, és megfigyelték, hogy a halakat nem tudták elérni. A macskák végül felfedezték, hogy a ketrecben lévő pedál megnyomásával kinyílik az ajtó, így hozzáférhetnek a halakhoz. Kezdetben a macskák véletlenszerűen léptek a pedálra, de tetteik azonnal megerősödtek. Idővel a macskák megtanulták minimalizálni a szükségtelen mozdulatokat, így gyorsabban hozzáfértek a halakhoz, amikor a ketrec ajtaja kinyílt (Juhász-Takács, 2006)

Amikor a konstruktivista tanulásról beszélünk, akkor egy olyan folyamatra gondolunk, amelyben a tanuló aktív szerepet vállal saját tudásának formálásában azáltal, hogy értelmezi a neki bemutatott anyagot. A konstruktivista tanuláselmélet alapelve az, hogy nincs egyetemesen definiálható objektív valóság; ehelyett minden egyén megteremti a saját valóságát. Iskolai környezetben ez az elmélet azt jelenti, hogy a tanárok bevonják a tanulókat saját tanulási környezetük fejlesztésébe és fenntartásába. Ez a megközelítés elvárja és arra ösztönzi a tanulókat, hogy aktívan vegyenek részt a tanulási folyamatban, ahelyett, hogy passzívan kapnának információt a tanártól. A konstruktivista tanuláselmélet szerint az egyének az észlelésük révén szerzik meg a tudást, ami szükségessé teszi a tanulási környezettel való interakciót. Ezen interakció nélkül a tanulás nem tudja kihasználni a benne rejlő lehetőségeket. Ennek elősegítése érdekében a tanároknak motiválniuk kell a tanulókat, hogy az új ötletek generálásakor támaszkodjanak múltbeli tapasztalataikra (Balázs– Balázsne 2018).

Az operáns kondicionálás a következő szempontok alapján különböztethető meg a klasszikus kondicionálástól:

- A lény nem csupán passzív célpontként viseli el a kísérletet, hanem résztvevőként is aktívan részt vesz benne.
- A szerencsepróbára tett viselkedés kezdetben jutalmazó élményként szolgál, mivel a kívánt cél elérésének eszközévé válik. Ezt a jelenséget instrumentális viselkedésnek is nevezik.
- Az események sora a partner sorrendjében átrendeződik: feltétlen ingerül (ételként) a pedálnyomás aktusa, amely megfelel a ketrecajtó nyitásának, szolgál.

Cselekedeteinket gyakran próba és hiba vezérli. Egy bevásárlóközpontban navigálunk, különféle üzleteket fedezünk fel. Ha meleg és barátságos bánásmódban részesülünk valamelyik üzletben, és ha az üzlet hangulata pozitív benyomást hagy bennünk, akkor megnő az esélye annak, hogy visszatérünk abba az üzletbe. Kezdeti véletlenszerű

viselkedésünk átalakul, és az adott üzlet felkeresése egyre fontosabbá válik, mivel folyamatosan elégedettséggel és jó közérzettel jutalmaz bennünket. Ez a folyamat összhangban van az operáns kondicionálással, ahol a véletlenszerű cselekvések fennmaradnak, ha azokat pozitív megerősítés követi, mint például egy szükséglet kielégítése vagy a büntetés elkerülése. Thorndike ezt a jelenséget a hatás törvényének nevezte. A megerősített válasz azonban csak akkor marad fenn, ha továbbra is időszakos megerősítést kap, vagyis időszakos időközönként jutalmazták. Azt a gyakoriságot és stratégiát, amellyel jutalmakat adunk a kívánt válasz fenntartása érdekében, megerősítési ütemezésnek nevezzük (Juhász-Takács, 2006)

### **1.3. Tanulási modellek**

A tanítási modellek különféle oktatási technikákat foglalnak magukban, amelyeket formálisan vezetnek be. Ezeket a modelleket a tanuló megértése, a kívánt tanítási célok, valamint az elsajátítandó konkrét ismeretek és készségek alapján hozzuk létre. Az oktatástervezési modell magában foglalja az átfogó tanítási elvek strukturált tantervbe való lefordítását, a célok és az elérendő tanulási folyamatok és eredmények összehangolását. Az oktatók különféle filozófiai, szociológiai és pszichológiai elméletekre támaszkodnak, amelyek ezeket a modelleket támasztják alá, miközben beépítik saját személyes és társadalmi hátterüket, felhasználják egyéni tapasztalataikat, és integrálják a tanárképzés során szerzett meglátásaikat (Berecz-Seres, 2011).

Az iskolai tanulás és tanulásszervezés első jelentős modelljének megalkotását John B. Carroll amerikai pszichológusnak tulajdonítják, aki továbbra is széles körben elismert munkásságáért. Carroll alaposan megvizsgálja azokat a kulcstényezőket, amelyek hozzájárulnak a sikeres iskolai tanulás eléréséhez, és azt, hogy ezek a tényezők hogyan hatnak egymásra. Carroll modelljén belül mind a belső, mind a külső elemeket felvázolja, amelyek elengedhetetlenek a hatékony és eredményes tanuláshoz. Nagy hangsúlyt fektet az aktív tanulási idő jelentőségére és az optimális tanulási eredményekhez szükséges rendíthetetlen kitartásra. Carroll modellje szerint az aktív tanulási idő központi helyet foglal el. Azt állítja, hogy az aktív tanulási idő alatt a tanulásra fordított tényleges idő és a tanuláshoz szükséges idő arányát érthetjük. Ha a tanulásra fordított idő megegyezik a szükséges idővel, vagyis a hányados egy, akkor a tanulás gazdaságosnak tekinthető. Ha azonban a tanulásra fordított idő meghaladja a szükséges időt, ami egynél nagyobb hányadost eredményez, a tanulás még sikeres lehet, de kevésbé gazdaságosnak tekinthető.

Ha a tanulásra szánt idő nem éri el a szükséges időtartamot, vagyis a hányados kisebb egynél, akkor a tanulási folyamat nem tekinthető sikeresnek (Virág, 2013).

A más kutatások által alátámasztott Carroll-modellből arra lehet következtetni, hogy a tanulás közvetlen kapcsolat van a siker és a tanulásra fordított idő között (Lestyán, 2018).

A Fink (2003) által javasolt tanulási modell a tanulás Bloom-féle osztályozásán alapul. Fink úgy véli, hogy a Bloom-féle taxonómia három nagy egysége (kognitív, affektív és pszichomotoros) kiindulópontként jelentős, de úgy véli, hogy hiányoznak belőlük a mai tanulók számára szükséges tényezők (mint például: interperszonális képességek, a tanulás tanulása, a alakuláshoz való alkalmazkodás képessége). A szerző megalkotta a tanulás új taxonómiáját, amely jelentős, a jelentős tanulás taxonómiáját ('taxonomy of significant learning'), amelyet elsősorban a felsőoktatásban alkalmaznak. Az értelmes tanulás alatt a szerző a hatékony tanulásra utal, amit kritikai gondolkodásnak is neveznek, ez utóbbi bevonja a tanulókat a releváns, a mindennapi életben alkalmazható információk megszerzésébe, amelyek mind a tanuló, mind környezete fejlődését szolgálják. Úgy véli, hogy a tanulás jelentős változás, amely megváltoztatja a tanuló egész életét.

Taxonómiájában hat különböző típusú kategóriát különböztetnek meg: alapvető tudás, alkalmazás, integráció, emberi tulajdonságok, érzelmek és motiváció kezelése és tanulás tanulása. A hat kategória egymáshoz kapcsolódik és egymás után működik, mindegyik kategóriának vannak speciálisabb tanulási formái, amelyek önállóan is működhetnek (D. Molnár, 2010).

Benjamin Bloom, a tekintélyes amerikai pszichológus és oktató világszerte elismertséget szerzett taxonómiájával, amelyet munkatársaival az 1960-as években dolgozott ki a tantervi követelményrendszer kialakítása érdekében. Bloom taxonómiája három különböző típusú követelményt ölel fel: affektív (érzelmi) tanulást, pszichomotoros (mozgási) követelményeket és kognitív (intellektuális) tanulást. A kognitív taxonómián belül hat szintet jelöl ki: tudás, megértés, alkalmazás, elemzés, szintézis és értékelés. A kritika ellenére Bloom taxonómiája befolyásosnak bizonyult, mivel keretet adott a tudás és a tanulás különböző változók figyelembevételével történő mérésére. E változók szisztematikus módosításával az oktatók arra törekedhetnek, hogy szinte minden tanuló számára elérjék a kívánt tanulási eredményeket. Bloom az idő jelentőségét is hangsúlyozza az oktatásban, mivel ez befolyásolja azt az időtartamot, amely várhatóan a hallgatóktól megszerzi a jártasságot a jelenlegi tantervben (Virág, 2013).

Komplexen értelmezi a tanuló teljesítményét, felismerve a különbséget annak kognitív és affektív összetevői között. A tanulók iskolai sikerességére hatással van a tanulók előzetes tudása (kognitív oldal), előzetes motiváltsága (affektív oldal), a tanítás minősége befojásolni tudja az iskolai tanulást, ugyanakkor fontos a feladatra fordított idő is (Lestyán,2018).

A modell megalkotása során Shell és munkatársai a tanulás három alapelvét javasolta, amelyek három összetevője összefügg egymással:

1. A tanulás folyamata a munkamemóriából származik.
2. A munkamemória kapacitását az alapismeretek alakítják.
3. A motiváció jelentős szerepet játszik a munkamemória szabályozásában.

A három alapelvet figyelembe véve nyilvánvaló, hogy munkamemória nélkül nincs tanulás, mivel minden információfeldolgozás az agynak ezen a területén történik.

A munkamemória leglényegesebb funkciója, hogy minden olyan ingerből kiválasztja a tanulási feladathoz releváns információkat, amelyek feldolgozását elsődleges tudásunk befolyásolja. Ezenkívül a munkamemória az érzelmekhez kapcsolódó agyi régióhoz kapcsolódik, ami azt jelenti, hogy a munkamemória az érzelmekhez kapcsolódó agyi régiótól kap döntő információkat, ez az információ befolyásolja a figyelmet és a munkamemória kapacitását. A figyelmet a motiváció tartja fenn, ami erőfeszítést jelent. A motiváció pedig az érzelmeinkből és a korábbi eredményekről, célokról, jutalmakról és eredményekről szerzett tudásunkból származik (D. Molnár,2010).

## II. TANULÁSI MOTIVÁCIÓ

A motiváció szisztematikus kutatása az 1930-as években kezdődött, amikor a motivációt a tanuláshoz kapcsolódó összes nem kognitív tényezővel együtt tanulmányozták. Ennek az irányzatnak a növekvő népszerűségéből, amely a motivációt mint egyedi, más változóktól nem függő jelenséget vizsgálja, a tanulási motiváció tudományosan megalapozottabb magyarázata született. A különböző pszichológiai iskolák eltérő módszertant alkalmaznak, így számos nehezen követhető, sokszor egymásnak ellentmondó, eltérő elméleti alapokon nyugvó fogalommal találkozhatunk (Csapó –Vidákovich 2001: 153).

A tanulási motivációval kapcsolatos kutatás arra a kérdésre keresi a választ, hogy miért tanulunk. Bár a probléma első pillantásra egyszerűnek tűnik, az ok teljes azonosítása még egy ember számára is lehetetlen feladatnak tűnhet. Tanulási motivációnkat különösen befolyásolja képességeink megítélése, az egyes tantárgyakhoz való viszonyunk, valamint a tanulással kapcsolatos rövid és hosszú távú céljaink. Emellett az elszenvedett sikereink és kudarcaink, azok okainak észlelése is motivációs tulajdonságainkat befolyásoló tényezőknek tekinthetők, azonban a család társadalmi környezete, valamint az a kulturális környezet, amelyben élünk, jelentős szerepet játszhat bennük (Fejes 2015).

A motiváció a definíció szerint a tanulási tevékenységet kiváltó belső nyomás, amely egyszerre energizál és irányít, valamint elősegíti és fokozza a tanulást. Elméletek szerint a tanulási motiváció több belső erő és külső tényező kombinációjából származik, ezek között szerepel a tanuló környezeti kognitív, érzelmi és viselkedési önszabályozó rendszerére támaszkodva. A tanulás oka a tanulási motívum, amely egyedi tapasztalatokon keresztül alakul ki, és erőteljes hatást fejt ki. Az egyén motívumhierarchiáján belül a tanulási folyamat során következetesen a legerősebb aktiválódik (Csapó –Vidákovich 2001).

A motiváció különösen fontos a tanulási folyamat szempontjából, mivel a folyamatban való részvétel aktív, és tudatos és szándékos cselekvést igényel. Még a legintelligensebb és legképzettebb tanulók sem vesznek részt a tanulási folyamatban, ha nem figyelnek és nem tanulnak. Ha nem tesznek elegendő erőfeszítést. Ennek eredményeként annak érdekében, hogy maximalizálják az oktatás előnyeit a diákok számára, a tanároknak olyan tanulási környezetet kell létrehozniuk, amely inspirálja a tanulókat, és lehetővé teszi számukra, hogy aktívan részt vegyenek a tanulási tevékenységekben (Căprioară-Frunză, 2018).

Az oktatásban és képzésben részt vevők évszázadok óta döntő fontosságúnak tartják a hatékony tanulás feltételeinek megteremtését, az iskolával és a tanulási folyamattal való kapcsolat kialakítását. A különböző oktatási irányzatok során rengeteg ismeretet szereztek

arról, hogyan lehet ösztönözni a diákokat a feladatok elvégzésére, hogyan kelthetik fel érdeklődésüket egy új tantárgy iránt az óra elején, és hogyan lehet szórakoztatóvá és vonzóvá tenni a tananyagot. Ebből a szempontból a motivációt elsősorban a szóban forgó lecke szempontjából kiemelt fontosságúnak vagy fontosnak tekintik (Józsa 2007).

A tanulási motiváció jelensége, amely biológiai, fiziológiai, pszichológiai, pedagógiai, szociológiai és etikai szempontokat is felölel, a tanuló önszabályozási folyamatainak szerves része. Metakognitív, metamotivációs és viselkedési szempontból a tanuló aktív szerepet játszik saját tanulási útján. Ezt a tanulási motivációs folyamatot maga a tanuló vezérli, és az önszabályozó interakciók segítik elő. Tekintettel a tanulási motiváció bonyolult természetére, multidiszciplináris kérdésként kell megközelíteni. A motiváció hatékony ápolásához elengedhetetlen a tanuló személyiségének, környezetének, a pedagógiai, pszichológiai és etikai tényezők együttes hatásának vizsgálata. Az egyének aktív önszabályozásának jelentős jelentősége van a motiváció fejlesztési folyamatában. Azonban a korai szakaszban, amikor a gyerekek nagymértékben függenek a környezetüktől, a valódi önszabályozás még nem alakult ki teljesen (Csapó –Vidákovich 2001).

A motivációnak – amit motiválásként is definiálhatunk – felfogásáról a magyar szakirodalomban, elsősorban a tantárgyak tanítási módszertanával foglalkozó könyvekből nyerhetünk hasznos információkat. A fentiekén kívül a motiváció fokozatos újraértelmezése figyelhető meg az oktatásban - elsősorban a pszichológiai kutatások eredményeként. A tanulási célok a személyiség szerves részét képezik, és alapul szolgálnak a viselkedés más egyénnel való összehasonlításához (Józsa 2007).

A tapasztalatok szerint a gyerekek túlnyomó többségének jellemzően nem feladatával foglalkoznak az iskolai, kivéve, ha ennek belső, külső oka van. Emellett vannak olyan gyerekek is, akik ugyanolyan elkötelezettséget mutatnak az iskolai tevékenységek során elsajátított képességek iránt, mint kora gyermekkorukban. Az iskolai oktatási motiváció hiánya a szükséges készségek természetének tulajdonítható. Feltételezhető, hogy a gyerekek nem ugyanolyan öröklött hajlammal rendelkeznek a számolás vagy olvasás megtanulására, mint ahogy járni vagy beszélni. Ehhez azonban a megfelelő feltételek szükségesek, az olvasás, írás, számolás elsajátítása ugyanolyan pozitív reakcióhoz, képességfelfogáshoz vezethet, mint a járástanulás kisgyermeknél. Számos iskolai feladat kínál lehetőséget a tanulási motiváció felgyújtására, ami a feladatok jelentős részét teszi ki (Józsa, 2001).

A tanulási motiváció kialakulásának azonban van egy alapfeltétele, amint azt korábban is hangsúlyoztuk, vagyis az elsajátítandó készségkomponens, vagyis a kitűzött feladat rendelkezik a legjobb kihívó képességgel. Könnyen belátható, hogy a feladatok különböző okok miatt nem túl könnyűek és nem túl nehézek, így biztosítva az elsajátítás és a kompetenciagyarapodás élményét. Ha a tanulók e folyamat során nem érzik képességeik és elsajátításaik növekedését, javulását, akkor nem lesz motivációjuk a tevékenység folytatására.

Az iskolai tanításban feltűnően más a helyzet. Az elsajátított ismeretek, készségek, képességek mértékét és az elsajátításukra tett lépéseket a tanulótól független körülmények határozzák meg. Tudjuk, hogy az azonos életkorú, iskolába lépő gyerekek értelmi fejlettsége között jelentős különbségek vannak. A biológiailag 6 éves gyerekek között van, amelyik a 4 évesek átlagos szintjének felel meg, van, aki eléri a 8 évesek átlagos értelmi fejlettségi szintjét, és még nagyobbak a társadalmi fejlettségbeli különbségek (Józsa, 2001).

Számos tényező motiválja a belső, a külső, a közvetlen, a közvetett, az elsődleges, a másodlagos, az általános, a speciális, a belső és a presztízsmotívumokat. A tanuló saját motivációs keretrendszerének felépítéséért felelős, ami viszont arra készíti őket, hogy következetesen vegyenek részt a domináns motívumaikhoz igazodó tevékenységekben. Míg a motiváció segítése szükséges a motivációs rendszer kialakításához, hatékonysága és megvalósíthatósága az egyén személyiségének már meglévő dinamikus struktúrájától függ. Ahhoz, hogy megértsük e tényezők kölcsönhatási mechanizmusát, érdemes a tanulási motivációt az egyén és környezete közötti kölcsönhatás termékének tekinteni. Ezek az eltérések természetesen különösen szembetűnőek a környezettel összefüggésben (Réthy, 2001).

A tipikus oktatási rendszerben ezért rendkívül nehéz a tanulási motivációk folyamata. Ez egy komoly nevelési kihívás, amely olyan nehéz feladatot jelent, amely megfelel egy olyan tanulónak, aki az adott képesség elsajátításának korai szakaszában van. Annak ellenére, hogy többféle tanítási módszert fejlesztettek ki, ezeknek csak egy részét alkalmazták napi rendszerességgel. A kitüntetett tanítási módszerek jellemzően több időt igényelnek a tanároktól, és jellemzően elmaradnak a jelentős eredményektől. Sok tanár ezután feladta, mondván, nem volt tisztességes a többi gyerekkel szemben, ha idejük nagy részét egy vagy két lemaradó társával töltik. Ennek során azonban csak növekedni fognak a gyerekek közötti különbségek, vagyis a lemaradás (Józsa, 2001).



A tanuló motivációját nagymértékben befolyásolják, hogy milyen okokat tulajdonítanak iskolai eredményeinek (attribúció). A pozitív tanulási eredményeket jellemzően a tanuló saját képességeinek tulajdonítják, míg a negatív eredményeket külsődlegesen, és olyan tényezőknek tulajdonítják, mint a tanár szigorúsága, balszerencséje vagy a feladat nehézsége. Ennek eredményeként a tanuló önértékelése a siker után növekszik, a kudarc után pedig megvédődik. Amikor a tanuló belső kontrollal rendelkezik, és sikerét olyan személyes tényezőknek tulajdonítja, mint a képességek, a tehetség vagy a szorgalom, akkor büszkeséget tapasztal, és pozitív énképpel és megfelelő önbizalommal közelíti meg a jövőbeli feladatokat. Ez a proaktív tanulási megközelítés arra ösztönzi a hallgatót, hogy több erőfeszítést fektessen be tanulmányaiba (Réthy, 2001).

Amikor a tanulók tudásuk és kötelességtudatuk alapján teljesítik iskolai követelményeiket, azt internalizációnak vagy belső tanulási motivációnak nevezzük. Ez akkor következik be, amikor a tanulók olyan értékrendet sajátítottak el, amely hajtóerőként szolgál számukra. Ezek az értékek abból az értékrendből származnak, amelyet a szocializációs folyamat során beléjük neveltek. A társadalmi környezetből fakadó internalizált értékrend akkor is motiváló tényezővé válik, amikor a feladatokat nem szeretik. A személyes preferenciák ellenére van egyfajta kötelesség e feladatok elvégzése. A tanulás ekkor erkölcsi felelősséggé válik a társadalom és önmagunk felé egyaránt. Ahogy a tanuló belsővé teszi az iskolai követelményeket, azok önmaga által kiszabott kötelezettségekké válnak. A tanulási magatartás feletti kontrollt elsősorban belső tényezők vezérlik, a külső megerősítések pedig főként a teljesítmény vagy a nemteljesítés mutatói. A megerősödés a cél felé haladva tapasztalható meg. Végül soron a tanulók megfelelnek az iskolai követelményeknek, mert igazodnak saját személyes céljaikhoz (Réthy, 2003).

A motivált tanuló produktívabb, és a jobb haladásra készített önmagában is motiválóbbr lesz a jövőben. Ha nem sikerül, többször is megpróbálja megoldani a problémát, mert úgy gondolja, hogy a kudarc az erőfeszítés hiánya. Az a tanuló, akit a sikertelenség jellemez, elkerüli a kudarcot és bizonytalan az okait illetően, hiányzik belőlük a stabilitáshoz szükséges képesség, tehetség, és vannak sikerei, amelyek instabil külső okok miatt történik. Már nincs értelme több energiát fordítani a tudás hajszolására, pl. defenzív gondolkodásmódot alakít ki tanulási stílusában. A kudarc negatív hírnevet kelt számára, aminek az eredménye a kudarc belső meggyőződése, ez pedig erős szégyenérzetet és önmaga alacsony értékét váltja ki. Ezeknek a tanulóknak nehézséget okoz az iskolai feladatok elvégzése, ami miatt nem érik el kitűzött céljaikat, ezért ehelyett hiábavalónak

találják, és meg sem próbálnak többet tanulni, mert úgy gondolják, hogy úgysem hasznos. A sikertelen tanulók esetében összeadódik az általuk tapasztalt kudarcok száma (Réthy, 2001).

Az intrinzik motiváció olyan belső késztetést jelent, amelynek semmi köze a feladat tartalmához, de a személyiségen belül más tényezőkkel (felelősségérzet, becsület, erkölcs, azaz egy meghatározott társadalmi környezetben kialakított és az egyén által internalizált értékrend) áll kapcsolatban. Ezt a szintjét a tanulási motivációnak olyan átfogó motivációs tényezőnek tekintjük, amely szórakoztatja és részt vesz a tanuló személyiségében, tanulási öntörvényében. Az iskola teljes elvárásrendszerében érvényesül, ezáltal a tanulás függetlenedik a külső motivátoroktól. A teljesítmény az elért eredmények pozitív hatással van a tanulók énképére, egy esetleges kudarc pedig negatív lelkiismerethez vezet (Réthy, 2003).

A belső (intrinzik) tanulási motiváció a tanulók sajátos személyiségjegyeiből vagy a tanulási helyzet sajátosságaiból származik. Eredete maga a feladat, a tevékenység öröme. A feladat maga is motiváló tényezővé válhat, a tanulók érdeklődésből, izgalommal töltik el és oldják meg a feladatot, még a társadalmi rosszallás ellenére is. Ide tartoznak a belső motivációk, amelyek kifejezetten a feladat tartalmához kapcsolódnak (Réthy, 2001).

A belső tényezők által vezérelt, eredendő (internalizált) tanulási motivációval rendelkező tanuló az iskolai feladatok elvégzését erkölcsi kötelességnek tekinti. Ezzel szemben az a tanuló, aki belső (belső) tanulási motivációt mutat, az iskolai környezettől függetlenül, őszinte kíváncsisággal közelíti meg a kijelölt anyagot, fenntartja érdeklődését tanulmányi kötelezettségeitől függetlenül (Pukánszky, 2008).

Amikor a külső tanulási motivációról van szó, az elsődleges hangsúly egy olyan külső eredmény elérésén van, amely elkülönül magának a tanulási folyamat belső természetétől, és ez a külső hatás a konkrét cél elé helyeződik. Eredete elkülönül a feladattól, az érdeklődéstől, az elkötelezettségtől és a feladattól függő értékvilágtól. Ennek eredményeként a tanulás egy jelentős cél elérésének eszköze. Ebben az esetben a tanulási folyamat olyan dolgokat foglal magában, amelyek természetüktől idegenek, olyan dolgokat, amelyeknek további célja, jó osztályzata vagy anyagi jutalma van. A külső társadalmi jutalmak jellemzően a szülők, társak, tanárok és iskolatársak elvárásainak való megfelelés vágyából fakadnak. A negatív következmények (büntetés, alacsony osztályzat) elkerülés motivációja. A diákok számára a külső lendület a tanuló belső és külső motivációi közötti konfliktusból származik, a cél olyan külső célok elérése, mint a jegy, a

társadalmi jutalom, az elismerés, vagy a védekezési mechanizmus, amelyek mindegyike külső természet. hogy megkerüljék a nem tanulás káros hatásait (Réthy, 2003).

A külső (extrinzik) tanulási motiváció keretében a tanulás célja egy külső cél elérése. A viselkedés oka lehet a családi hátér, tanároknak való megfelelési kényszer, a büntetés elkerülése (szidás, alacsony osztályzat), vagy objektív célok elérése (például vezetői engedély megszerzése a későbbi jobb munkalehetőségek érdekében). A külső és a belső motiváció között átmenetet képez a presztízsmotiváció, mely értelmében motivátorként a külső versenyhelyzetek is helyet kapnak, a belső én-érvényesítő tendenciák mellett. A presztízsmotiváció átmenet a külsőtől a belső motiváció felé, a belső önbizalom is motiváló tényező (Pukánszky, 2008).

A presztízsmotiváció az extrinzik és belső motívumok, elsősorban a belső önbizalomra való hajlam és a versengő külső helyzetek között helyezkedik el, ezek a helyzetek inspirálják a tanulót. A presztízsmotivált diákok előnyben részesítik azokat a feladatokat, amelyeket egyszerűen, hosszú időn keresztül lehet elvégezni, és garantált az eredmény (Réthy, 2003).

## **2.1. Motiváció fogalma**

A motiváció szót a viselkedés háttérében álló pszichológiai mechanizmus ábrázolására használják, de ennek a folyamatnak a részletes leírására jellemzően nem tesznek kísérletet, ennek oka a jelenség összetettsége. A tanulási motiváció fogalmát több komponensből álló elméleti keretnek tekintik. Az egyes összetevők jellemzően a motiváció más-más megközelítéséhez kapcsolódnak. A tanulási motiváció vizsgálatát az egyidejűleg alkalmazható elméletek jellemzik, ebből eredő terminológiai eklekticizmus jellemzi (Fejes 2015).

A motiváció a latin *motivus* (movere) szóból származik, ami azt jelenti, hogy mozgást okozni. A motiváció a viselkedés bátorításának, fenntartásának és fejlesztésének folyamata. A cselekvést az indítékként ismert belső tényező készíti. Az indíték mindaddig aktív marad, amíg a motiváció ösztönző mögöttes tényezők vagy motívumok nem teljesülnek. Lényegében az indíték táplálja és irányítja a viselkedést, hogy önmagát kiküszöbölje. A motívumok két kategóriába sorolhatók: alapvető biológiai motívumok, amelyek a test fiziológiai szükségleteire vonatkoznak, mint az éhség és szomjúság, valamint a magasabb rendű emberspecifikus motívumok, mint például a teljesítmény és az elismerés vágya. Míg az alapmotívumok könnyen felismerhető hiányállapotot jeleznek, a

magasabb rendű motívumok esetében ez nem így van. Például az éhség vagy a szomjúság hiányállapotot jelez, amely cselekvésre készítet (például élelem után kutatva), amikor tudomást szerez róla. A hiányállapot feloldása után azonban ez az igény már nem befolyásolja viselkedésünket (Hegyiné-Rostás,2001).

A motívumok a személyiség azon egyedi összetevői, amelyek a viselkedés viszonyítási pontjaként szolgálnak, amelyek alapján tudatos vagy tudattalan döntést hozunk, hogy egy viselkedést elkezdünk vagy folytatunk. Az emberi célok egy része már az élet legkorábbi szakaszában, az idegrendszer fejletlen állapotában is hatással van, mint például az alapvető biológiai cél az étkezés és az ital fogyasztása, vagy az intellektuális tanulás szempontjából kulcsfontosságú tanulási cél. A motiváció úgy változik, fejlődik, ahogy az egyén megtapasztalja az életben, vagyis az ember is megtanulja a motívumokat. Ez magában foglalja az öröklött minták megváltoztatását (fejlődés, hervadás), valamint a motívumkészlet további növekedését, szerveződését és hierarchiáját. A speciális élmények következtében a közvetlen oktatáshoz jellemzően többféle cél is társul, ezeket tanulási motívumoknak nevezzük. Tanulási motívumok – mint a tanulással kapcsolatos döntések ösztönzése – például az önbizalom, a célok vagy a tanulási kép (Fejes 2015).

A legalapvetőbb kifejezésekkel a motiváció egy olyan fogalom, amely magában foglalja az emberi viselkedés okait és hatásait. A motiváció felelős a viselkedés beindításáért, szabályozásáért és megtartásáért, amíg a szándékolt viselkedés a vágy beteljesülését nem eredményezi. Ezután beszélhetünk boldogság, elégedettség, apátia vagy telítettség állapotáról.

A motiváció egy gyűjtőfogalom. A jelenségek körébe tartozó alapfogalmak:

- a szükséglet (a fizikumban keletkező hiányállapot),
- a hajtóerő („drive”, belső, viselkedésre irányuló készletként tör fel az egyénben),
- az ösztönző („incentív”, felhívó inger amit a külvilág cselekvése készítet).

Amikor a szervezet biológiai hiányt vagy pszichológiai vágyat tapasztal, szükségállapot lép fel. Ez belső hajtóerőt hoz létre, amely táplálja motivációnkat a szükségletek kielégítésére. A drive nem specifikus, hanem általános értelemben energetizáló. A tanulási folyamat során stratégiákat dolgozunk ki az adott szükséglet kielégítésére, például az éhség csillapításának módjaira vagy mások elismerésére. A sikeres stratégiák megerősödnek, és megszokottá válnak. Ebben a tanulási folyamatban szerepet játszanak a környezetből érkező külső ingerek, mint például az ízletes ételek vagy a szeretett személy dicsérete. Ezek az ingerek külső stimulációt biztosítanak, és gyakran helyettesítik vagy fokozzák

belső motivációnkat. Például előfordulhat, hogy nem azért eszünk, mert éhesek vagyunk, hanem azért, mert az étvágygerjesztő ételek látványa csábító (N. Kollár-Szabó, 2004).

A motiváció döntő szerepet játszik a viselkedési kapcsolatrendszerben, mivel elősegíti a szükségletek célokká, tervekké és projekteké való átalakulását. Az aktív elfoglaltság révén az egyének aktívan keresik a működésükhöz szükséges és elengedhetetlen interakciókat, konkrét kapcsolatokat létesítve bizonyos tárgyakkal. Ebben a megközelítésben a motiváció fejlesztésének folyamata a következő lépésekből áll: szükségletek csatornázása (tanulás); kognitív fejlesztés (célok és projektek); instrumentális motiváció (eszközök és célok); személyre szabás (funkcionális autonómia) (Towndrow, Koh, Soon, 2008).

A motiváció a mindennapi életben különböző szinonim kifejezéseken keresztül jut kifejezésre, mint például vágy, cél, érdeklődés, hajtóerő, választás és preferencia. Ezenkívül a motiváció egy átfogó fogalom, amely minden cselekvés mögött több tudatos motívum jelenlétét jelzi. Ezek a motívumok racionális és érzelmi kategóriákba sorolhatók. A racionális motívumok jelentős szerepet játszanak az érett döntéshozatalban és viselkedésben. Bár valamennyi indíték bizonyos mértékig tudatos, vannak tudatalattiak is, amelyek befolyásolják tetteinket. A motívumok jelenlegi vagy szokásos kategóriákba sorolhatók. Az aktuális motívumok a jelen pillanatra vonatkoznak, míg a megszokott motívumok múltbeli értékelésekből fakadnak, de továbbra is a jelenben fejtik ki hatásukat (Tóth, 2001).

Érdekes gondolatokat vet fel a motiváció és a célok viszonya. A flow-ban azonban nincs szükség érvényesítésre, mert a tevékenység varázslatos módon visz előre. A flow élmény kivételes példája az motivációnak, a maximális tudás állapota. Ha a tudatunkba áramló információ összhangban van céljainkkal, akkor a pszichés energia könnyen átadódik rajtunk keresztül (flow). Az élmények, a tanulási folyamat öröme, a tudós jutalma és az új dolgok folyamatos keresése mind-mind lényegileg értelmesek, és az oktatási megújulás benső mozzanataihoz tartoznak (Burián, 2012).

A motiváció a hagyományos értelmében magában foglalja a cselekvések és viselkedések mögött meghúzódó mozgatórugót, katalizátort és okot. A motiváció általános értelmezése szorosan illeszkedik annak általános definícióihoz. Gage és Berliner oktatáspszichológiai könyvük szerint a motiváció egy elméleti belső folyamat, amely lánggra lobbantja és irányítja a viselkedést. Atkinson, Atkinson, Smith és Bem Handbook of Psychology definícióiban a motivációt tág fogalomként írják le, amely magában foglalja a

szükségletek kielégítésének szabályozását és a célorientált viselkedés irányítását. Morgan, MacTurkés Hrcir a motivációt olyan pszichológiai lendületnek tekinti, amely arra kényszeríti az egyént, hogy meghatározott célok vagy események elérésére törekedjenek vagy elkerüljék azokat. Ez az átfogó fogalom, amely a latin "motivus" (mozgást okozó) szóban gyökerezik, azokat a folyamatokat foglalja magában, amelyek a viselkedést intenzitással árasztják el, sajátos irányt adnak neki, formálják formáját, így képviselve az egyéni tevékenységek magasabb szintjeit. Alternatív megoldásként a motivációt nem csak pszichológiai vagy pedagógiai fogalomnak tekinthetjük, hanem olyan kutatási területnek is, amely azt kutatja, hogy az emberek és az állatok milyen okokat indítanak el bizonyos körülmények között, miért hoznak döntéseket és ragaszkodnak hozzájuk (Józsa, 2007).

Abraham Maslow elméletet fogalmazott meg a különböző motivációk közötti összefüggésről. Maslow különbséget tesz a biológiai szükségletekből fakadó hiánymotívumok és a környezet átfogóbb megértését elősegítő fejlődési motívumok között. A motívumok hierarchiáját egy háromszög ábrázolja, ahol a magasabb szintű igények csak akkor befolyásolják a viselkedést, ha a háromszög alján lévő alapvetőbb szükségletek teljesültek (ez a hierarchia törvénye). Ahogy az ember a háromszög csúcsa felé halad, a magasabb indítékok egyre fogékonyabbakká válnak (ezt a potencia törvényének nevezik). Az öt szinten lévő igények három csoportba sorolhatók. A háromszög csúcsán lévő önmegvalósítási igény azonban további magyarázatot igényel. Maslow azt sugallja, hogy az egyéneknek határozott készletük van veleszületett képességeik aktualizálására, és az igazi boldogságot csak úgy lehet elérni, ha ápoljuk kreativitásukat, és nem csupán mások ötleteit hajtjuk végre (Bernáth-Révész, 1995).

A szakirodalomban a motívum szót is gyakran használják, bár használati gyakorisága lényegesen kisebb, mint a motivációé. Annak ellenére, hogy állandóan használják, a motívum meghatározása nem pontosan meghatározott. Többféle definíciója van. Egyes vizsgálatokban úgy tűnik, hogy a szerzők nem tesznek különbséget a motiváció és a motívum szavak eltérő jelentései között, míg más vizsgálatokban szinonimaként használják őket. Az ok jellemzően belső, internalizált motiváció, lendület vagy fókuszpont. A kutatók úgy vélik, hogy az indíték egy olyan kondicionált állapot, amely arra készíti a szervezetet, hogy elkezdjen vagy folytatjon egy viselkedéssorozatot (Józsa, 2007).

Amikor a tanulók különböző feladatokkal és tanulási helyzetekkel találkoznak, motivációs struktúráik, mint például az önhatékonyságról alkotott hiedelmek, értékeik, elvárásaik és vágyaik különböző módon aktiválódnak, és kölcsönhatásba lépnek valóságuk

sajátos aspektusaival. Az elemi tanulók számára ezek a reakciók még nem teljesen meghatározottak, és fokozatosan alakulnak ki, ahogy megragadják az egyes tantárgyakhoz kapcsolódó sajátos struktúrákat, szabályokat és követelményeket. Az idő múlásával a különböző témákhoz igazodó sajátos motivációk kezdenek formát öltetni. Nem garantált azonban, hogy ezek a motivációk következetesen minden tanulónál azonos módon fognak megnyilvánulni. Más szóval, előfordulhat, hogy egy tanuló nem mindig tanúsít ugyanolyan motivált magatartást egy adott tantárgy iránt. Az emlékezet szerepet játszik egy adott terület specifikus motivációjának aktiválásában, amely azután kölcsönhatásba lép a tanulási lehetőségekkel, értékelésekkel és az adott helyzet szempontjából releváns megfelelő motivációs struktúrákkal (Csibi, 2003).

Kozéki motivációs rendszere három elsődleges területre sorolja az oktatási folyamatot befolyásoló motívumokat (Kozéki, 1991).

Az első terület mindennek az affektív aspektusát foglalja magában. A nevelés szempontjából ez a felnőtt és a gyermek közötti érzelmi kötelékre utal, amely különböző mértékben írható le szerelemnek. Ezt a dimenziót jelzi, hogy a szülő mennyire képes elfogadni gyermekét, meleg kapcsolatot fenntartani és pozitív érzelmi kapcsolatot ápolni. Ez nyilvánvaló abban, ahogyan a szülők gondoskodó gondoskodást, érzelmi támogatást és függőségi szükségleteiket kielégítik, valamint a függetlenség előmozdítására és a tisztelettel való egyensúly megteremtésére irányuló erőfeszítéseikben (Kozéki, 2005).

A gyermek általános tapasztalatai alakítják a másokkal való interakcióit, ami arra készíti őket, hogy vagy optimizmussal és az elfogadás várakozásával közelítsenek a közösségekhez, vagy pedig ellenséges érzéssel és konfliktuskészséggel közelítsék meg társaikat, cserébe agressziót várva.

A kognitív dimenzió, amely a második dimenziónk, az oktatás különböző aspektusait öleli fel. Ide tartozik az együttműködés elősegítése, a függetlenség előmozdítása, a tisztelet meghonosítása, a vezetői készségek ápolása, valamint a gyermek saját aktív részvételének ösztönzése tanulási útján. A motiváció fő mozgatórugója ebben a dimenzióban a betekintés, a különböző utak és lehetőségek feltárása, a gyermek fejlődését támogató környezet megteremtése. Ez nyílt és őszinte kommunikációval, a gyermekkel való együttműködéssel, vagy éppen ellenkezőleg, olyan merev utasításokkal érhető el, amelyek nem veszik figyelembe a gyermek nézőpontját és egyéni kihívásait (Kozéki, 1980).

A harmadik dimenzió magában foglalja a normák felállítását és a tényleges viselkedést is, ami döntő fontosságúvá teszi az oktatás területén. Ez a dimenzió elsősorban a

tevékenységek megerősítésére összpontosít. Ha úgy tekintjük, hogy a "több" kifejezés magában foglalja a viselkedést és az erkölcsöt is, akkor ez a pedagógusok és a tanulók közötti erkölcsi kapcsolatot jelenti. A lényeg abban rejlik, hogy a szülők mennyire tudják összhangba hozni saját viselkedésüket gyermekeik viselkedésével, valamint betartják azokat a normákat, amelyeket a pedagógusok kezdetben a szoktatással közvetítettek és bevezettek. Ezek a normák végül belső motivátorokká válnak: betartásuk növeli az önbecsülést, míg megszegésük büntudatot vált ki (Kozéki, 2005)

## **2.2. A tanulási motívumok fejlődése**

A kezdeti tanulási motívumok, mint például az elsajátítás, már születésüktől fogva jelen vannak, és az életkor előrehaladtával folyamatosan bővülnek és fejlődnek. Ezt a sokdimenziós és hierarchikus motívumrendszert a nevelő-gyermek kapcsolat formálja a kialakuló években. Korábban azt hitték, hogy a környezeti tényezők nagyobb hatással vannak a motívumfejlődésre, mint az intellektuális növekedésre. Noha ez a fogalom továbbra is kutatási hipotézis marad, rávilágít ezen motívumok fejlődésének és növekedési potenciáljának megértésének fontosságára (Józsa, 2018).

A motívumok a személyiség azon összetevői, amelyek viselkedésünk viszonyítási pontjaként szolgálnak, és ezek alapján döntünk egy magatartás megkezdéséről vagy folytatásáról. A speciális élmények következtében a közvetlen oktatáshoz jellemzően többféle cél is társul, ezeket tanulási motívumoknak nevezzük (Fejes-Józsa, 2005).

A gyermek oktatási útjának kezdeti szakaszai, az óvodától kezdve, jelzik a találkozások kezdetét a tanulásban elért diadalokkal és csalódásokkal. Ezek az óvodában és kisiskolás korban eltöltött formálódó évek döntő szerepet játszanak a gyermek tanulási motivációjának kialakításában. A növekedés és a tudásszerzés közvetlen tapasztalata nélkül tanulási motívumaik megerősíthetetlenek maradnak. A kihasználatlanul hagyott öröklött impulzusok és motívumok jelentőségük valószínűleg csökken, így teret adnak a nem tanulással kapcsolatos motívumok átvételének. Következésképpen sok gyerek azt tapasztalja, hogy belső tanulási késztetése és önjutalmazó motivációja csak a hagyományos iskolai környezeten kívüli környezetben nyilvánul meg (Józsa, 2018).

A csoportok a kooperatív tanulás során maguk határozzák meg az előrehaladás és a tanulás ütemét. Ha könnyű a feladat, gyorsabban haladnak, és több időt fordíthatnak a nehéz feladat elvégzésére. Egymást segítik, és a tanárt is be lehet vonni segítőként. Ez azt jelenti, hogy egy jó kooperatív tanulási folyamatban van egy optimális kihívás elve, amely



a legjobban biztosítja a tanulás élvezetét és a tanulási motiváció fejlesztését. A tanulási motiváció alapvető szerepet játszik a készségek és képességek fejlesztésében (Józsa-Székely, 2004).

Képességeinket olyan készségek és képességek fejlettsége határozza meg, mint az olvasás, számolás, konfliktusmegoldás. Azonban a motívumok fejlődése határozza meg, hogyan hasznosítjuk ezeket a készségeket és képességeket, formálva a tanultakat, céljainkat és a kialakított kapcsolatokat. Fontos megjegyezni, hogy a motívumok fejlesztése a kísérő készségek és ismeretek nélkül eredménytelen. Az indítékok nem elszigetelten léteznek; mindig valami máshoz kapcsolódnak, hajtóerőként szolgálnak. Például, ha egy gyerek megveti az olvasást, hiábavaló csupán az olvasási képességének fejlesztésére összpontosítani. A képességek és a motívumok közötti kapcsolat megértése döntő fontosságú, és a tanulási motivációkkal kapcsolatos kutatások rávilágítanak erre az egymással összefüggő fejlődésre. A tanulási motívumok a tanulási motívumrendszer alapvető összetevői, megfelelő fejlesztésük elengedhetetlen a készségek és ismeretek elsajátításához. Ezek a motívumok arra készítetnek bennünket, hogy megtanuljunk és gyakoroljunk különféle képességeket, de csak megfelelő körülmények között, ahol továbbra is fennállnak a kihívások és a bizonytalanság, ami végső soron az elsajátításhoz vezet (Józsa, 2018).

A motivációkutatás változásainak másik jellemzője a társadalmi tényezők szerepének előtérbe kerülése. Míg a klasszikus elmélet a motiváció működését az egyén személyes jellemzőjének tekintette, addig a mai megközelítések azt sugallják, hogy a motiváció működése nem választható el attól a kontextustól, amelyben a tanulás megtörténik. A motiváció szociokulturális megközelítése úgy véli, hogy a társas interakcióknak és a kulturális alapú tudásnak jelentős szerepe van a tanulók tanulási céljainak alakulásában, ennek következtében a különböző társadalmi és kulturális környezetek eltérő indíttatásúak lesznek (Fejes-József, 2005).

Az általános iskola során a tanárhoz való kötődés és a kötődés jelentős tanulási eszközként működik. Az iskola első néhány évében a kisgyermek tudásszeretete szinte egyet jelent az általa választott tanár iránti szeretetével. A kötődés, mint tanulási eszköz, a szülő és gyermek között fennálló, szereteten alapuló, korai gyermekkori kötődésből származik. Egy olyan gyermek esetében, aki még nem tapasztalta meg a korai gyermekkori kötődés biztonságát, nagyon valószínű, hogy a kötődés nem szolgál nála tanulási mechanizmusként (Józsa, 2018).

A tanulási motiváció kialakulását nagymértékben befolyásolja a gyermek társas környezete, társas kapcsolatai. Kiterjedt szociokulturális kutatások egyértelműen bebizonyították, hogy a gyerekeket arra készítetik, hogy megtanulják és elsajátítsák közösségük kulturális gyakorlatait. Ez a készítés a beilleszkedés és a közösség általi elfogadás vágyából fakad. Következésképpen a család, a közösség és a társak által fenntartott normák óriási jelentőséggel bírnak a tanulási motívumok kialakításában. Fontos megjegyezni, hogy a különböző kulturális háttérű gyerekek eltérő tanulási motívumokat mutathatnak, ami jelentős pedagógiai akadályt jelent (Józsa -Fazekasné Fenyvesi 2007).

Ahogy a gyerekek felnőnek és egyre több iskolai tapasztalatot halmoznak fel, a tanulásra és a tudás megszerzésére irányuló belső motivációjuk folyamatosan csökken. Úgy tűnik, hogy az iskolák küzdenek azért, hogy elősegítsék és kihasználják a tanulók veleszületett tanulási vágyát. Ehelyett a külső jutalmak, például a magasabb fokozatok, az elismerések és a gyakorlati előnyök válnak az elsődleges hajtóerővé. A tanulási motívumok már nem bírnak jelentős befolyást sok egyén motivációs rendszerében. Azok, akik nem értékelik vagy nem helyezik előtérbe a tanulást, „túlélési technikák” kidolgozásával próbálják eligazodni iskolai éveiben (Józsa, 2018).

### **2.3. A környezet szerepe a tanulási motiváció alakulásában**

A klasszikus értelemben vett motivációs elméletek elsősorban a motivációt egyéni jellemzőként kezelik, figyelmen kívül hagyva a társadalmi folyamatok döntő szerepét, amelyekben a motívumok játszanak. Fontos azonban felismerni, hogy a motiváció nem csak az egyénben rejlik, hanem az a konkrét kontextus is alakítja, amelyben cselekszik. A motívumok működését nem lehet elszigetelni attól a társadalmi környezettől, amelyben a tanulás megtörténik. Lehetséges, hogy több motívum is együtt él, és egyidejűleg befolyásolja a viselkedést. Míg egyes motívumok egy bizonyos tevékenység felé készíthetik az egyéneket, mások eltántoríthatják őket attól, hogy ezt a magatartást tanúsítsák. Ezek a párhuzamos motívumok egymást erősíthetik, csökkenthetik vagy akár akadályozhatják is. Végül soron ezen motívumok „versenye” és kölcsönhatása határozza meg a megvalósult tevékenység természetét (Józsa,2000).

A tanulás során az egyének arra törekszenek, hogy optimális eredményeket érjenek el, gondosan megszervezik erőfeszítéseiket annak biztosítása érdekében, hogy a kívánt teljesítményszint összhangban legyen a befektetett idővel és energiával. Ennek az elvárásnak a teljesítéséhez elengedhetetlen bizonyos általános követelmények vagy

feltételek teljesítése, amelyek elengedhetetlenek a hatékony tanuláshoz. Ezen követelmények között kulcsszerepet játszik a pozitív attitűd, amely magában foglalja a proaktív gondolkodásmódot és az optimális motivációt, amely összhangban van a tanulási motiváció alapelveivel. Ezenkívül a hatékony tanulás elengedhetetlen kognitív képességek és intellektuális képességek meglétét teszi szükségessé, különösen a koncentráció, az észlelés, az elemzés, a megértés, a rendszerezés és az információ megtartásának képességét (Szabó, 2000).

Tekintsünk meg egy diákot, aki élénken érdeklődik a matematika iránt, örömeit leli benne, és felismeri annak összhangját hosszú távú oktatási céljaival. Ugyanakkor erős a társasági vágy, a beszélgetések és a szabadidős tevékenységekben való részvétel társaival. Ezenkívül alkalmanként fáradtságot, éhséget tapasztalhat, vagy akár romantikusan is érintett lehet. Annak meghatározása, hogy egy adott pillanatban melyik indíték érvényesül, például egy óra alatt, összetett kérdés, amely további vizsgálatot igényel. A szociokulturális kutatások rávilágítottak arra, hogy a gyermekek világról alkotott felfogását nagymértékben befolyásolja közvetlen környezete, a tanulási motiváció pedig közösségükből és kultúrájából fakad. Ez eszközül szolgál számukra, hogy beilleszkedjenek közösségükbe és elnyerjék az elfogadást. Következésképpen a család, a közösség és a társaik által fenntartott normák kulcsszerepet játszanak tanulási motívumaik kialakításában. Érdeemes megjegyezni, hogy a különböző kulturális háttérű gyerekek tanulási motívumai jelentősen eltérhetnek (Józsa, 2000).

Ezzel szemben, amikor az egyének egy tevékenységet kevésbé értékesnek érzékelnek, csökken a részvétel iránti motivációjuk és érdeklődésük. A tevékenység motiváltsága attól függ, hogy a tanuló értékeli-e saját kompetenciáját a feladat sikeres elvégzéséhez. Ha a tanulók úgy vélik, hogy rendelkeznek a szükséges készségekkel, motivációjuk magasabb lesz, ha viszont kételkednek képességeikben, akkor csökken a motiváció. Ezért elengedhetetlen, hogy segítsük a tanulókat abban, hogy a különféle iskolai tevékenységekhez szükséges készségeket fejlesszék, és kompetenciáikat hozzáigazítsák azokhoz a különféle típusú feladatokhoz, amelyekkel az oktatás során találkoznak. Ezen túlmenően a tanárok döntő szerepet játszanak abban, hogy segítsenek a diákoknak abban, hogy jobban érzékeljék saját képességeiket (Căprioară-Frunză 2018).

A hallgatók motivációja és tanulmányi teljesítménye közötti kölcsönhatás kölcsönös kapcsolat. A sikerélmény és a tudás megszerzése a pozitív megerősítés forrásaként szolgál, elősegítve a tanulási motívumok növekedését és megerősödését. Fokozott motivációval a

tanulók jobb eredményeket érhetnek el. Motivációjuk alakításában kulcsszerepet játszik a tanulóknak az osztályozáson keresztül nyújtott értékelés és visszajelzés. Ez legalább részben annak tudható be, hogy az osztályzatoknak a jelenlegi oktatási és társadalmi keretek között túlzott jelentősége van (Józsa, 2000).

A különböző kultúrák tanulási motivációinak feltételezett eltérései mellett van egy másik nyomasztó aggodalom, amely a hátrányos helyzetű gyermekeket érinti, akik az oktatást jelentéktelennek tekintik. Ezeknek a gyerekeknek a tanulási motivációja jelentősen alacsonyabb társaikhoz képest. Amikor a gyerekek olyan környezetben nőnek fel, ahol a tanulásnak nincs értéke, tanulási motivációjuk nem erősödik meg, helyette alternatív motivációk formálódnak. Ilyen esetekben az óvodák és iskolák fő célja a tanulási motiváció kialakítása. Ennek a motivációnak az ápolása kulcsfontosságú, mivel ez szolgálja a készségek és ismeretek elsajátításának alapját, és végső soron az önfejlesztésre való törekvés által vezérelt képzett egyénné válást (Józsa, 2007).

Míg a környezeti tényezők és a tanulási motívumok kapcsolatának megértése elsősorban az iskolai környezetre összpontosul, a családi-otthoni környezet hatásáról viszonylag kevesebb kutatás született. Fontos azonban felismerni, hogy a tanulási motívumok kialakulásában az iskoláskor előtti időszak is jelentős szerepet játszik, és a család kétségtelenül alapvető szerepet játszik az iskolai évek során a motívumok alakításában. A hátrányos helyzetű tanulók tanulmányi küzdelmeit vizsgáló szakirodalom a család és ezen keresztül a tágabb társadalmi környezet meghatározó szerepét hangsúlyozza, amelyben a motiváció hiányát tekintik kulcsfontosságú tényezőnek. Ezt az a kutatás is alátámasztja, amely szerint a tanárok jelentős része a motiváció hiányát a család iránti érdektelenségnek tulajdonítja, és sokan a családi körülményeket is megemlítik (Fejes-Józsa, 2005).

Egy korábbi tanulmányban jelentős eltéréseket mutattunk ki a tanulók tanulási motivációjában. Míg egyes egyének erős készletet és lelkesedést mutatnak a tanulás iránt, mások minimális vagy egyáltalán nem mutatják a motivációt. A motiváció és a tanulmányi teljesítmény, konkrétan a tantárgyi teszteken megszerzett mérhető tudás kapcsolatának vizsgálatakor azonban fontos megjegyezni, hogy más változók is befolyásolhatják ezeket az összefüggéseket, esetleg elhomályosíthatják a helyzet átfogó megértését (Józsa, 2000).

A múltban a társadalmi motívumok vizsgálata nem kapott különösebb jelentőséget, inkább akadályozó hatásúnak tartották, mintsem a teljesítményt meghatározó tényezők közé sorolták volna. A szociális-kognitív perspektíva uralta a motivációkutatást, hangsúlyozva az észlelés, a mentális sémák és a hiedelemrendszerek jelentős szerepét az

ingerekre adott válaszok alakításában, nem pedig a külső tényezőket. A kutatók meggyőző érveket hoztak fel, amelyek alátámasztják azt az elképzelést, hogy a diákok társadalmi világa és társadalmi céljai nagyban befolyásolják iskolai életüket. Társadalmi motivációval kapcsolatos kutatásai során bizonyítékot szolgáltatott a szociális szempontok (mint például mások segítése, információmegosztás és felelősségvállalás) és az akadémiai környezetben való motiváció közötti szoros kapcsolatra. A társadalmi célorientáció azt jelenti, hogy a tanulók szociális viselkedése hogyan fejeződik ki az osztályteremben, és az osztálytársak véleménye és összehasonlítása fontos a tanulók számára.

A társadalmi célok területén végzett vizsgálatok két különálló irányt határoztak meg:

1. az intimitásra való törekvés, amely magában foglalja az elfogadás általános érzését és a szoros és számos személyes kapcsolat kialakításának szükségességét.

2. A vágy, hogy pozitív hírnevet szerezzen az osztálytársak körében, a vágy, hogy láthatóak legyenek, és a vágy, hogy tiszteljenek. A teljesítménycélhoz hasonló státuscél felé való orientáció a pozitív hírnév megőrzésére irányul.

Az eredményorientált tanuló a saját tehetségéről alkotott kép megőrzésére törekszik az iskolában, míg a társadalmilag célorientált tanuló saját társadalmi státusza presztízsének megőrzésére. Mindkét esetben nagyfokú öntudat szükséges, az önbecsülés védelmének szükségessége kiemelten fontos (Csibi,2006).

#### **2.4. A kisiskolások motiválását segítő módszerek**

A módszer a tanuló szemszögéből nézve pusztán tevékenységként fogható fel. A tanulók részvételük jellegétől függetlenül folyamatosan részt vesznek valamilyen tevékenységben az óra alatt, legyen az aktív részvétel, vagy egyszerűen a tanári utasítások követése. Másrészt a tanár szemszögéből a módszer lényegében a tanulókra háruló feladat. Lényegében a tanár mindig ad egy feladatot, még akkor is, ha az olyan egyszerű, mint a tanár magyarázatának figyelmes meghallgatása. A következő beszélgetésben a módszerek, konkrétan a tanulók által vállalható különféle típusú feladatok vagy tevékenységek megszervezésének meglehetősen bonyolult rendszerébe fogunk (Knausz, 2001).

A 21. század diákjai, különösen a XXI. generációhoz tartozók, már nem passzív befogadói a tudásnak. Magát a tanulást most motivációs forrássá kell alakítani, mivel a készségek és képességek optimális teljesítménye csak megfelelő ösztönzőkkel érhető el. Sok esetben a tanárok a rossz tanulmányi eredményeket vagy a tanulási kudarcokat a tanulók motivációjának hiányának tulajdonítják. Tagadhatatlan, hogy gyermekeink

különböző szintű motivációval rendelkeznek, az erősen motiválttól a kevésbé motiváltig. Ebből következően a különböző motivációs technikák hatékonynak bizonyulhatnak a tanulás folyamatában. Ez a felismerés jelentős felelősséget ró a tanárookra, hogy foglalkozzanak a motiváció kérdésével. Gyorsan fejlődő világunkban kulcsfontosságúvá válik annak feltárása, hogy a tanárok milyen lépéseket tehetnek annak biztosítására, hogy a tanulók megfelelően motiváltak, érdeklődők és fogékonyak maradjanak a tanulás iránt. A jövőbeli sikeres élethez elengedhetetlen készségek és képességek fejlesztése már gyermekkorban elkezdődik. Az óvoda, mint érzékeny szakasz, kínálja a leghatékonyabb környezetet a tanulási képességek fejlesztésére. A tanulási folyamat magányos próbálkozás, ahol a gyerekeknek saját erőfeszítéseikre kell hagyatkozniuk tapasztalataik asszimilálásához. A kényszerítés, bármilyen formában is, hiábavalónak bizonyul. A család kulcsszerepet játszik ezen az úton, amely erőteljes motivációs forrásként szolgál. A szülők tanúhoz és tudáshoz való hozzáállása iránymutató fényként szolgál, és arra ösztönzi a gyermeket, hogy aktívan vegyen részt a tanulási folyamatban, és kövesse példájukat (Csapó, 2002).

A tanulási motivációk megjelenése és kialakulása kezdetben az óvodai nevelési kereteken belül figyelhető meg. Ezek a motivációk a jövőben fejlettebb és kifinomultabb tanulási motívumok alapjául szolgálnak. Az óvodások az iskolára készülve előre látják a közvetlen tanulás ismeretlenségét. A kezdeti napok lebilincselőek, az újdonság vonzereje táplálja. Az idő előrehaladtával azonban a feladatok egyre nehezebbé válnak, és a kezdeti varázs elhalványul. Míg egyesek kitartóan lelkesen és könnyedén kezelik a kihívásokat, mások csalódottan érezhetik magukat, és a rendszeres munkát kevésbé tartják vonzóknak. Az iskolakezdés egyesek számára kezdeti diadalokat hozhat, míg mások kudarcot szenvedhetnek (Józsa, 2000).

Az iskolai oktatás elsődleges célja a motiváció elsajátítása a tanulóknak, ami különféle eszközökkel érhető el, például a tananyag, a tevékenységek, az események és a tanulói szerepek érdekessé tételével. Fontos azonban megjegyezni, hogy az érdeklődés felkeltése nem az egyetlen motivációs forma az oktatásban; a tanárok egy sor egyéb eszköz és módszertan áll a rendelkezésükre. A motiváció választott formájától függetlenül a tanár végső célja, hogy a tanulókat aktívan bevonja a tanulási folyamatba és fokozza motivációjukat. Ha a tanulóknak nincs motivációjuk, az gyakran az iskolával kapcsolatos mélyeséges elégedetlenségből fakad, ami reménytelenség érzéséhez vezet. A probléma megoldása érdekében az iskoláknak olyan alternatívákat kell kínálniuk, amelyek vagy

pozitív fejlődéshez vezetnek, vagy aktívan dolgoznak a probléma megoldásán (Andrásné Teleki, 2015).

A tanulási módszerek kiválasztása nemcsak e módszerek ismeretén és alkalmazásán múlik, hanem a tanulók kognitív képességeire, kreativitására, tanulási stílusára és tanulási szokásaira is. Ezeket a tényezőket az iskolai környezet alakítja elvárásai és visszajelzései révén. Ugyanilyen fontosak az általunk kitűzött tanulási célok és az elérni kívánt tanulási eredmények. Nyilvánvaló, hogy az a mód, ahogyan a tanárok megkérdőjelezzik és értékelik a tanulók megértését az osztályteremben, jelentősen befolyásolja a tanulók felkészülését a jövőbeli órákra (N. Kollár – Szabó, 2017).

Mind a pozitív pedagógia, mind a tanulóközpontú oktatás alapja az a meggyőződés, hogy a boldogság előnyös, és a tanulás, ha értelmes és elengedhetetlen, örömet okoz. Ezek a megközelítések arra irányulnak, hogy az iskolákat olyan környezetté alakítsák, ahol a gyerekek megtapasztalhatják a szeretetet, az önmegvalósítást és a növekedést életük e döntő szakaszában. A pozitív pedagógia, amely a tanulók jólétét helyezi előtérbe, felismeri, hogy az egyének akkor tanulnak a leghatékonyabban, ha boldogok. Másrészt a személyközpontú pedagógia különféle eszközökkel demonstrálja, hogy az egyének jobban tanulnak, ha bíznak bennük, és hisznek bennük. Mindkét megközelítés közös célja, hogy a tanulókat nagyobb szerephez juttassa annak meghatározásában, hogy mit és hogyan tanuljanak, lehetővé téve számukra a saját életükkel kapcsolatos felelősségteljes döntések meghozatalának képességének fejlesztése már kiskorától kezdve (Szarka, 2020).

A cél az aktív pszichológiai légkör kialakítása és fenntartása az óra teljes időtartama alatt. A motiváció és a teljesítmény szorosan összefügg, mivel a magasabb szintű motiváció általában a teljesítmény javulását eredményezi, egy bizonyos küszöbíg. A motiváció a hatékony tanulás elengedhetetlen feltétele. Nemcsak a tanulási folyamat során a teljesítmény serkentésében játszik szerepet, hanem jelentősen befolyásolja annak kialakulását és eredetét is. Ezeket a tényezőket a tanuló egyéni motívumai, úgynevezett tanulási motívációk határozzák meg. Ezek a motívációk két csoportba sorolhatók: belső (belső) és külső (külső). A belső tanulási motíváció magában foglalja a kíváncsiságot, az érdeklődést és a személyes tanulási célokat (amelyek világos megértést adnak arról, miért tanul az ember). A külső tanulási motíváció olyan tényezőket foglal magában, mint a szülői attitűd az iskolázottsághoz, a családi háttér (például a tanulás fontossága és a tudásnak tulajdonított érték), valamint a tanulmányi eredményekhez kapcsolódó oktatási gyakorlatok (például, hogy a gyermeket jutalmazták vagy büntették-e tanulmányi

eredményeik). Emellett a külső motivációt befolyásolhatja többek között a versengés, a mások által mutatott példák követése és a társadalmi elismerés (Bekéné-Zelenc,2012).

A jutalmak, jutalmak és megerősítések alkalmazása a tanárok és a szülők körében is széles körben elfogadott technika, mivel ez nagymértékben javíthatja a teljesítményt. Ez a módszer hatékonynak bizonyul abban, hogy motiválja a gyerekeket unalmas, nem ingerlő és időigényes feladatok elvégzésére. Azonban, mint korábban említettük, káros hatással lehet az eredendően élvezetes és belső érdeklődés által vezérelt tevékenységekre, mivel csökkenti a belső motivációt. Ezért kulcsfontosságú, hogy alaposan mérlegeljük a jutalom természetét, a kapcsolódó elvárásokat és a teljesítménnyel való összhangját (Kollar-Szabó, 2004).

A tanárnak az osztályteremben betöltött szerepe, beleértve az óratervezést és egyéb kötelezettségeket, jelentős hatással van a tanulókra és az általános légkörre. A tanár által adott visszajelzés, legyen szó értékelésről, jutalomról, büntetésről vagy kommunikációról, közvetlenül befolyásolja a tanulók önértékelését és önértékelését. Következésképpen ez közvetlen hatással van a motivációs szintjükre, vagy elősegíti a lelkesedésüket, vagy hátráltatja azt. Fontos felismerni, hogy a tanulókat olyan külső tényezők is befolyásolják, mint a szülők, a társak, a társadalom és a média, amelyek nem mindig igazodnak a tanár szándékaihoz és erőfeszítéseikhez (Bekéné-Zelenc,2012).

A tanulási motiváció területén a visszajelzés és az értékelés döntő szerepet játszik. Elsődleges funkciójuk, hogy betekintést nyújtsanak a munka minőségébe ("Kivételesen teljesítette ezt a feladatot"). Ugyanakkor hatékony motivációs eszközként is szolgálnak, és a tanulók számára előrelépés és jártasság érzését adják („Nagyon haladsz előre, és képes vagy leküzdeni a kihívásokat”). Ezenkívül a visszajelzés és az értékelés serkenti a motivációt az ok-okozati összefüggések kiemelésével ("A készségei ezen a területen valóban kiemelkedőek") (Kollar-Szabó, 2004).

A tanulási motiváció az a gondolkodásmód, amely meghatározza a tanuló aktív részvételét a tanulásban, lehetővé téve számukra, hogy aktívan részt vegyenek a tanítási és tanulási folyamatban. A motivációt külső és belső tényezők egyaránt befolyásolják, amelyek együtt is működhetnek. A tanterv, az osztálytermi környezet és a tanár-diák kapcsolat mind jelentős szerepet játszik a motiváció alakításában. Tanárként nagy örömet okoz számunkra, ha megtapasztaljuk diákjaink sikereit, például azt, hogy jól tudnak válaszolni a kérdésekre, jó jegyeket szereznek, vagy sikeresek a versenyeken. Nincs szükségünk további elismerésre vagy hálaadásra. A lelkesedés érzésének elősegítésével



diákjainkat a teljes életút felé terelhetjük. A mi felelősségünk, hogy segítsük diákjainknak ezt a lelkesedést, és úgy tekintünk rájuk, mint olyan tehetséges egyénekre, akik képesek elérni, amit közösen elterveztünk. Ha magas elvárásokat támasztunk diákjainkkal szemben, nagyobb valószínűséggel lépik túl ezeket az elvárásokat, mert azzá válnak, amit bennük látunk (Bekéné-Zelenc,2012).

A korábban említett, a tanárokkal szemben támasztott elvárásokon kívül számos egyéb tényező is befolyásolhatja a teljesítményt és a motivációt. Az egyik gyakori jelenség a feszültség megjelenése teljesítményhelyzetek során, amit teszt-szorongságnak neveznek. Ezekben az időkben az egyének gyakran aggódnak a lehetséges kudarc és annak következményei miatt, negatív gondolatok, valamint félelem és szorongás tünetei. Ez a negatív állapot erősen elvonhatja a figyelmet, ami a teljesítmény csökkenéséhez vezethet. Ez a feszültség gyakran a túlzottan szigorú családi és tanári elvárásokban gyökerezik, amit a versenykörnyezet tovább súlyosbít. Ilyen esetekben a megfelelési kényszer és a kudarctól való félelem akadályozza a teljesítményt azáltal, hogy akadályozza az információfeldolgozási készségeket és a kognitív funkciókat. Ez a hatás különösen akkor érvényesül, ha az adott feladat strukturálatlan vagy újszerű. Ha ez a fajta szorongás hosszabb ideig fennáll, beépülhet a személyiségbe, és negatívan befolyásolhatja a tanulással és a teljesítménnyel való kapcsolatát, végső soron pedig csökkentheti a motivációt (Kollar-Szabó, 2004).

A folyamatos visszajelzés elengedhetetlen ahhoz, hogy a motivációt hosszabb ideig fenntartsuk. Ez a visszajelzés különféle forrásokból származhat, például feladatok elvégzéséből vagy tanárok, szülők és társak értékeléseiből és értékeléseiből. A pozitív társadalmi környezet megteremtése, a támogató tanulási légkör kialakítása, valamint a kiegyensúlyozott tanár-diák kapcsolat kialakítása kulcsfontosságú a reális önértékelés kialakításához. Nyilvánvaló, hogy a tanár oktatási megközelítése jelentősen befolyásolja a gyermek személyiségfejlődését és tanulmányi teljesítményét. Ha a tanárok változatos tanítási módszereket alkalmaznak, lelkesedésről tesznek tanúbizonyságot, rangsorolják a feladatokat, és ösztönzik a tanulók függetlenségét, a tanulók nagyobb valószínűséggel érnek el jobb tanulmányi eredményeket. Ezenkívül a felnőtt elvárásai nagyban befolyásolják a gyermek viselkedését és teljesítményét. A tanárokkal szembeni magas elvárások motiváló erőként szolgálnak, míg az alacsony elvárások hátráltatják a tanulást (Hegyiné-Révész, 2000).

### **III. A KISISKOLÁS TANULÁSI MOTIVÁCIÓJÁNAK PSZICHOLÓGIAI JELLEMZŐI**

A motivációs dimenzióknak három különálló kategóriája van, amelyeket azonosíthatunk. A kezdeti kategória az affektív dimenzió, amely a motiváció érzelmi vonatkozásait foglalja magában. Ez a dimenzió különösen fontos, ha az azonosulás érzéséről van szó. Pozitív példaképként a tanár inspirációként szolgál a tanuló számára, olyan környezetet teremtve, ahol a gyermek támogatást és törődést érez. Ezenkívül fontos felismerni a társakkal szembeni pozitív hozzáállás megőrzésének fontosságát, mivel ez nagyban hozzájárul a sikeres tanuláshoz. Fontos azonban megjegyezni, hogy ennek a dimenzióknak negatív következményei is lehetnek, például agresszió és konfliktus (Lestyán-Szabóné Balogh, 2017).

Nézzük meg részletesebben azt a három összetevőt, amely ezt a dimenziót alkotja:

- Affektív-affektív összetevő: szeretet, a törődés és a figyelem túlnyomórészt a családon és emberi kapcsolatainkon belül található, míg ellenkezőleg, a spektrum másik vége a gyűlölet, a harag és az erőszak érzését váltja ki.
- Kognitív-affektív összetevő: az érzelmi elfogadás, negatív párja és az érzelmi elfoglaltság mind-mind kulcsfontosságú szempont az azonosulásban, különösen a tanárokkal és társaikkal való interperszonális kapcsolatok kontextusában.
- Effektív-affektív összetevő: a csoporton belüli összetartozás és bajtársiasság érzése, különösen a kortársak között, a barátság és a közösség érzését kelti, míg ellentéte a közösséggel szembeni antiszociális attitűd (Lestyán-Szabóné Balogh, 2017).

#### **3.1. Affektív motivációs dimenzió**

Az, hogy az egyén milyen mértékben vesz részt, és milyen szerepet játszik a társadalom társadalmi kereteiben és a különböző közösségeken belül, jelentős hatással van személyes fejlődésére, értékére és általános sikerére. A szerelem, a szülők és gyermekeik közötti érzelmi kapcsolat az emberi kapcsolatokat befolyásoló kezdeti pszichológiai tényező. Ezt a tényezőt a veleszületett fiziológiai szükségletek és azok kielégítése alakítják, így kialakul a tanult motivációs rendszer első komponense, amit az affektív spektrumon való pozitív hovatartozásnak nevezünk. Ez a harmonikus és ragaszkodó interperszonális kapcsolatok iránti vágyat jelenti, azt az igényt, hogy az egyének kifejezzék szeretetüket a körülöttük lévők felé, és megfelelő módon kapjanak szeretetet cserébe (Kozéka, 1980).

A tanulás folyamatának megértésekor fontos figyelembe venni mind a kognitív, mind az affektív szempontokat. A kognitív dimenzió a tudás bemutatásának és értékelésének módjára összpontosít, és az információ értelmes megszerzése döntő szerepet játszik a tudássá válásban. Azok, akiknek lehetőségük van a tanulásra és a tanulás értékelésére, hatékonyan alkalmazhatják tudásukat, és kiválóan teljesíthetnek kihívásokkal teli helyzetekben. Másrészt a tanulás affektív dimenziója olyan tényezőkön alapul, mint az érdeklődés, a pozitív énkép kialakítása és a motiváció, amelyek mindegyike hozzájárul a sikeres tanulási eredményekhez. Míg a kisgyerekekben természetesen megvan az a kíváncsiság, amely ösztönzi a tudáskeresésüket, addig a motivációjuk és a tantárgyakhoz való hozzáállásuk az iskolai évek előrehaladtával csökken (Habók, 2011).

Az affektív tudomány megjelenésével a tanulási folyamatok területe kibővül, és számos új elemet is magában foglal, beleértve, de nem kizárólagosan az érzelmeket, érzéseket, hangulatot, érzelmi stílust és temperamentumot. Bár ezek a fogalmak bizonyos mértékig átfedhetik egymást, időtartamuk alapján is megkülönböztethetők. Az érzelmelek például átmenetiek, és korlátozott hatásuk a tanulásra, múló arckifejezéseken és testi reakciókon keresztül nyilvánulnak meg, amelyek csupán másodpercekig tartanak. Másrészt a hangulatok órákig vagy akár napokig is fennmaradhatnak, kezdetüket és végkifejletüket gyakran nehéz pontosan meghatározni. Ellentétben az érzelmelekkel, a hangulatok nem tartalmaznak konkrét tárgyat, és ehelyett egy általános állapotot foglalnak magukban, mint például a boldogság vagy a szomorúság. Ezzel szemben az olyan érzelmi zavarok, mint a hangulati zavarok, a depresszió, a mánia és a szorongás, hosszú ideig, hetektől hónapokig vagy akár évekig is eltarthatnak. Ezenkívül bizonyos tulajdonságok, mint például a féltékenység vagy a szociális szorongásra való hajlam, az egyén egész életében fennmaradhatnak (Juga-Gombos, 2015).

A motivációs komponensek vizsgálatának elsődleges fókuszusa a jelen lévő nevelési tényezőkön van, amelyek nagyban befolyásolják a motiváció veleszületett alapjait. Ezt követően a motiváció működését a gyermek tevékenységi körében, az iskolai életben megjelenő viselkedési sajátosságokat tárják fel. Ennek a módszernek az alkalmazása szükséges az affektív komponensek mérlegelésekor. Az egyén fejlődésében, mind biológiailag, mind társadalmilag minden minőségnek van egy kritikus időszaka, amely alatt eléri csúcspontját, és ezt követően csak leromlott állapotban tud fejlődni. A rendkívüli trauma azonban hátráltathatja a kritikus időszakban megindult fejlődést. A felnőttekkel való pozitív érzelmi kapcsolat, mint motivációs tényező kialakításának optimális időkerete

az élet első néhány évében, a születéstől a formális oktatás megkezdéséig következik be. Ezzel szemben a kortársakkal való erős kapcsolatok kialakításának kritikus időszaka jellemzően az óvodai és a korai általános iskolai évekre esik (Kozéka, 1980).

A személyes növekedés útja a csecsemőkortól a felnőttkorig az önellátás felé halad, de a társas támogatás, a táplálás és a mások szeretete továbbra is elengedhetetlen az élet minden szakaszában, beleértve a mentálisan egészséges felnőtteket is. A motiváció keretein belül nyilvánvaló, hogy az agresszív vagy affiliatív érzelmi reakciók kialakulása megfelel a hideg vagy meleg motivációs hatásoknak. Sőt, ha a függőséget a szociális megerősődéssel szembeni sérülékenység egyik formájának tekintjük, logikus, hogy a függő és társas magatartásformákat azonos motivációs keretek között társítjuk (Mérei -Binét, 1993).

### **3.2. A kognitív motivációs dimenzió**

Az érzelmeken belül a szociabilitás előrehaladását és az affiliatív-agresszív viselkedésre való hajlamot figyeltük meg, amelyek alakítják az ember másokkal való interakcióját, áttérve az ellentétből a közösségi érzésbe. A megismerés szempontjából elsődleges szempontunk annak megállapítása volt, hogy a gyermek motivációs rendszerét a jelenségekhez és feladatokhoz való aktív hozzáállás, azok készséges felkarolása és felkutatása, vagy a problémamegoldó, döntési helyzeteket elkerülő passzív visszahúzódság jellemzi. Ez a dimenzió tehát a motivációs rendszer különböző összetevőinek fejlődését követi nyomon, a szorongástól kezdve a kreatív tevékenységek motivációjáig (Kozéki,1980).

Tekintettel arra, hogy az információt hasznosítják, a megismerés minden típusú viselkedés előfeltételévé és módszerévé válik. Következésképpen a motiváció vagy motiváció bármely formája a kognitív motívumok közé sorolható, ami kognitív tevékenységhez vezet. Ebből a szempontból megkülönböztethetünk közvetett és direkt kognitív motívumokat és motivációkat(Nagy,1998).

A tanulás összetevőinek feltárása a kognitív és affektív aspektusokra fókuszálva indult. A kognitív területen belül négy konkrét területet vizsgáltak: a proposíciók azonosítását, a szabályok alkalmazását, a szabályok/proposíciók értékelését és a mentális eszközök hasznosítását. Ezt a sajátos dimenziót a Helsinkii Egyetem és az Amszterdami Egyetem által végzett felmérések határozták meg. Másrészt az affektív dimenzió különböző alskálákat ölelt fel, többek között a tanulási motivációt, a tanulási stratégiákat és az

alkalmazkodóképességet, az önészlelést és önértékelést, a tanulási környezetet, valamint a hozzáértő egyéntől kapott támogatást és a tanulási kapcsolat dinamikáját. Ezeket az alskálákat a Bristoli Egyetem és a Helsinki Egyetem által kidolgozott értékelések megfelelő alskáláihoz kapcsolták (Habók, 2011).

A kognitív-aktivitás motivációs dimenziójában megjelenik a tudás megszerzésének és a saját út kialakításának vágya. Óriási örömet okoz a gyermeknek az önálló felfedezés, és öröm, hogy az ismeretek elsajátításán keresztül tanúja lehet az önhatékonyság megnyilvánulásának. A tudásra való törekvés rendkívüli jelentőségű, mivel személyes érdekeket elégít ki. Az erkölcsi-önintegratív motivációs dimenzióban benne van a vágy, hogy ragaszkodjunk mások értékeihez, normáihoz és szükségleteihez, ami belső késztetesként jelentkezik. Ezen követelmények teljesítése és a felelősségvállalás pozitív önértékelést biztosít az egyén számára. Az, hogy a tanuló magatartásával, tanulásával mennyire igyekszik megfelelni környezete elvárásainak, több szempontot is felölelő tényező. Ebbe beletartozik, hogy mennyire felelnek meg szüleik elvárásainak (melegségigény), a tanáraik elvárásainak teljesítésére irányuló erőfeszítéseiket (azonosulási szükséglet), valamint társaik és barátaik elvárásainak figyelembevételét (hovatartozás szükséglete) (Kerekes, 2016).

Az ambíció, amelyet a teljesítmény vágya táplál, arra készíteti az egyéneket, hogy megküzdjenek a kihívásokkal teli erőfeszítésekkel. Ezt a késztetést a kognitív szférán belüli kategóriába soroljuk, mivel az emberi idegrendszeren belüli belső impulzusokból fakad, amelyek a világ független felfedezését ösztönzik és elősegítik a személyes növekedést.

Korai életkortól kezdve nyilvánvaló a hajlandóság a tudás és a képességek elsajátítására annak érdekében, hogy szakértőként és tehetséges egyéniségként megalapozza magát a különféle forgatókönyvekben. Kutatók azt sugallják, hogy ez a törekvés magában foglalja az intellektuális, fizikai, társadalmi és erkölcsi tökéletességre való törekvést. Keretünkben ezeket a törekvéseket a kognitív motivációk közé soroljuk. A cél nem a hatalom megszerzése, hanem az intellektuális megelégedés a szakértelem megszerzéséből és a készségek elsajátításából.

A tanulási motiváció szerepe a megismerésben és a kognitív tevékenységben definíciói alapján nyilvánvaló, így a tanulási motívumok kognitív motívumokká alakulnak. A motívumok adott körülmények között hatékonyan működnek, nevezetesen, amikor kihívás és bizonytalanság övezi a megoldást. Egy adott készség optimális tanulása és gyakorlása

ebben az időszakban történik. Azonban amint az elsajátítást elérjük, ezek a motívumok már nem hatékonyak a képességgel kapcsolatban. Ennek az az oka, hogy a viselkedéssel járó kihívás és bizonytalanság a kiterjedt gyakorlat miatt már nincs jelen (Józsa, 2002).

Az, hogy a tanuló milyen erőfeszítést tesz arra, hogy viselkedésével és tanulásával alkalmazkodjon környezetéhez, több tényezővel is leírható. E tényezők közé tartozik, hogy mennyire felelnek meg szülei elvárásainak (melegség), igyekeznek megfelelni tanáraik elvárásainak (azonosulás), illetve figyelembe veszik társaik, barátaik elvárásait (hovatartozás). Az érdekelt tényező, az önállóság igénye, a tanuló azon vágyára vonatkozik, hogy saját útját járja a tanulásban, és milyen fontosságot tulajdonít az önállóságnak. A kompetenciaszükséglet a tudás megszerzésére való hajlandóságukat, az érdeklődési igény pedig az új tapasztalatokra való nyitottságukat és az új tudás megszerzésének folyamatában való aktív részvételüket méri. A teljesítménytényező az internalizált elvárásokat foglalja magában. A lelkiismereti igény felméri, hogy a tanuló milyen mértékben törekszik az értékelésre és milyen mértékben vesz részt önértékelésben. A rend iránti igény az iskolai szabályok betartására való hajlandóságukat tükrözi, a felelősség iránti igény pedig azt méri fel, hogy hajlandóak-e felelősséget vállalni tanulmányi teljesítményükért (Kerekes, 2016).

### **3.3. Az effektív motivációs dimenzió**

A hatékonyság dimenziója az egyén önmagával való interperszonális kapcsolatára vonatkozik. Számos kulcselemet tartalmaz, beleértve a lelkiismeretet, amely arra kényszeríti az embert, hogy igazodjon ideális énjéhez; a rend iránti igény, amely magában foglalja a környezet tiszteletben tartását; és felelősség, ami arra készíti az embert, hogy elfogadja az erkölcsöt, a személyes értékrendjét és a társadalmi normákat (Mester, 2010).

A gyermek felfedezésére és tevékenységekre való természetes hajlamát a szülők biztonságos szeretete táplálja. Gyorsan megtanulják, hogy a szablya tulajdonságainak megértése segíthet a problémák megoldásában. A szüleikkel való érzelmi és intellektuális interakción keresztül belsővé tesznek bizonyos normákat és értékeket. Ha ezek a normák kialakultak, erős motivációt éreznek arra, hogy ezeknek megfelelően viselkedjenek. Ezt kongruencia motívumnak nevezik. Ha eltérnek ezektől a normáktól, negatív érzelmeket és feszültséget élnek át. Ennek az összhangnak a megállapításában és feloldásában döntő a pedagógus és a motiváló szerepe. Ez a dimenzió közvetlenül kapcsolódik a motiváció

hatékonyságához: elég erős-e a gyermek motivációja egy megfelelő jutalmazási rendszer kialakításához? Elegendő-e a gyermek önkontrollja saját viselkedésének megerősítéséhez? A motivátor fő feladata annak biztosítása, hogy a betartandó normák és értékek elsősorban erkölcsi jellegűek legyenek. A kongruencia arra ösztönzi a gyermeket, hogy megértse, viselkedését társadalmilag értékes normák vezérlik, ahol a „jó nekem” egybeesik a „jó nekünk” (Kozéki, 1980).

Ennek a dimenzióknak a középpontjába az erkölcsi motiváció fejlesztése és működése kerül, mivel az egocentrizmus által vezérelt gyermek a társadalmi normákat saját érdekeihez kívánja igazítani. Azt érzékelik, ami számukra előnyös, mint eredendően jó, ami az egyenértékűség két formájának lehetőségét eredményezi (Kozéki, 1980).

#### IV. A TANULÁSI MOTIVÁCIÓ MÉRÉSE KISISKOLÁSKORBAN

A tanulási motivációval kapcsolatos kutatások középpontjában az a törekvés, hogy megértsük, miért tanulunk. Bár a kérdés egyszerűnek tűnhet, az összes mögöttes tényező feltárása ijesztő feladatnak bizonyul, még az egyén számára is. Tanulási motivációnkat különféle elemek alakítják, így a képességek önértékelése, a konkrét tantárgyakhöz való kapcsolódásunk, rövid- és hosszú távú tanulási céljaink. Továbbá a tanulók múltbeli tapasztalatai, kudarcai, azok okainak elemzése is hozzájárul motivációs vonásokhoz. Érdeemes azonban megjegyezni, hogy mind a családi és oktatási társadalmi környezet, mind a kulturális kontextus, amelyben nevelkedünk, jelentős szerepet játszik e jellemzők kialakításában (Fejes, 2015).

A motivációkutatás kiemelkedő szerzője, Kozéki Béla (1980), meghatározása szerint a motiváció egy belső nyomás, amely cselekvésre készítet, ez a kellemetlen helyzet elkerülése érdekében történik. Motiválja az egyént a kívánt cél elérésére.

A jelenlegi oktatás alapján felvetődik minden pedagógusban a kérdés, hogy mi motiválja, inspirálja a gyerekeket a tanuláshoz, milyen törekvések vannak a tudásra, és hogyan teljesítenek az iskolában ennek elérésében. Hogyan lehet a tanulók személyiségét, adottságait valamelyest stabil, jellemző módon kialakítani a hosszú távú tanulási elkötelezettségre.

A kutatás feltáró jellegű volt, melynek során két iskola 3. és 4. osztályos tanulóit mértük fel a Kozéki - Entwistle (1986) szerzőpáros által összeállított, iskolai motivációt vizsgáló kérdőív segítségével.

Korábban ezt a kérdőíves módszert felhasználta kutatásában Lestyán Erzsébet (2018) disszertációjában, Szabó-Thalmeiner Noémi (2014) disszertációjában, valamint Csibi Mónika (2006) munkájában, amiben kiemelkedő eredményeket követték le.

A kérdőív három csoportra bomlik. Minden csoport három-három osztályra oszlik. A három fő csoport: követő, érdeklődő és teljesítő. A követő magába foglalja: melegség, identifikáció, affiliáció. Az érdeklődő három csoportra oszlik: independencia, kompetencia és érdeklődés. A teljesítő rész három csoportra bomlik: lelkiismeret, rendszükséglet, felelősség. Emellett van még egy presszióérzés, ami az a érzés, hogy a pedagógusok megértés nélkül és irreálisan sokat követelnek a tanulóktól. Ez nem motiváló jellegű érzés.

A kérdőív 60 kérdést foglal magában. A kitöltőnek megadott válaszlehetőségek közül kell megadni azt a választ, amit ő jónak lát. A válaszlehetőségek a következők: teljesen egyetértek; részben egyetértek; félig-meddig értek vele egyet; többnyire nem értek vele



egyed; egyáltalán nem értek vele egyet. Általában az 'a' opció kiválasztása 5 pontnak felel meg, a 'b' opció kiválasztása 4 pontnak felel meg, és így tovább. Vannak azonban olyan tételek, amelyek fordított értékelést igényelnek, ahol az 'e' értéke 5 pont, az 'a' 1 pontot ér, vagyis visszafelé pontozunk. A pontozás befejezése után minden motívum és dimenzió pontjait összeszámoltam, majd átlagot vontam ki.

A vizsgálat során bizonyítékokat kívánok találni ezekre a feltevésekre:

- A lány tanulók jobban motiváltak az iskolába járásra, mint a fiúk.
- Legkevésbé motiválja a tanulókat a tanárok által gyakorolt presszióérzés az iskolában.
- Mindkét nemnél előtérbe kerülnek az affektív motívumok.

#### 4.1. A vizsgálat eredményeinek elemzése

A kutatásomat kérdőíves módszerrel végeztem el, mivel ezt láttam a legalkalmasabb módnak arra, hogy válaszokat kapjak kérdéseimre. Célja az volt, hogy megtudjam, milyen szintű a kisiskolások tanulási motivációja. Kozeki – Entwistle (1986) kérdőívét használtam fel, ami segített kérdéseimre választ kapni. Ezzel a kérdőíves felmérési módszerrel három dimenzióból ragadhatjuk meg az általános iskolások, iskolai tanulási motivációját: követő, érdeklődő és teljesítő. E kérdőív segítségével feltárható a tanulási motiváció természete és intenzitása.

A kutatást a Munkácsi II. Rákóczi Ferenc Magyar Középiskolában (két 4. osztály és két 3. osztály) és a Beregszászi Kossuth Lajos Liceum (egy 4. osztály és egy 3. osztály) alsó osztályaival végeztem el. A következő táblázatban látható a kitöltött tanulók létszáma:

*1. sz. táblázat*

Osztály/ Nem	Fiú	Lány	Összesen
4. osztály	9	9	<b>18</b>
4. osztály	11	4	<b>15</b>
4. osztály	6	6	<b>12</b>
3. osztály	5	12	<b>17</b>
3. osztály	10	9	<b>19</b>
3. osztály	13	6	<b>19</b>
Összesen:	<b>n=47</b>	<b>n=53</b>	<b>n=100</b>

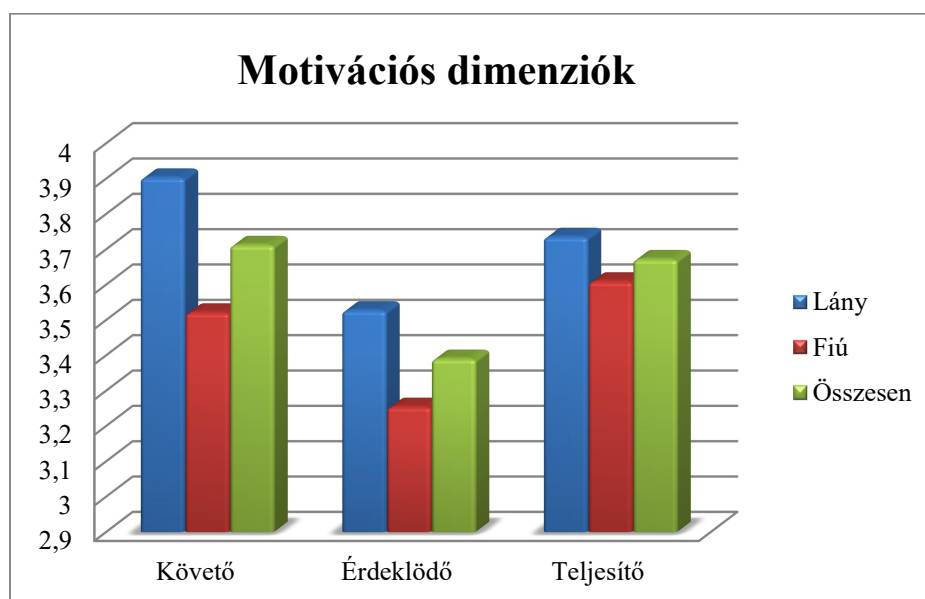
Összesen hat osztályban végeztem a kutatásomat, három 4. osztály és három 3. osztályban. A negyedik osztályban 45 gyerek vett részt mérésen. Harmadik osztályban pedig összesen 55 gyermek töltötte ki a kérdőívet. Azaz összesen 100 kérdőívet sikerült begyűjteni.

Az alábbiakban áttekintjük az egyes dimenziókra kapott átlagértékek nemek szerinti alakulását.

2. sz. táblázat

Motivációs dimenziók	Átlagérték		
	Lány (n=47)	Fiú (n=53)	Összesen
Követő	3,903	3,521	<b>3,712</b>
Érdeklődő	3,527	3,254	<b>3,390</b>
Teljesítő	3,735	3,609	<b>3,672</b>
Összesen	<b>3,721</b>	<b>3,461</b>	-

1.sz. diagram



A személyiség tartomány szerint megkülönböztetjük a következőket, követő (érzelmi motiváció), érdeklődő (kognitív motiváció) és teljesítő (erkölcsi értékek) motivációs dimenziók.

A 2. számú táblázatból látható, hogy a lányok mindkét szempontból magasabb motivációs értékeket mutatnak, mint a fiúk mind a három dimenzióban, így a lányok valószínűleg jobban motiváltak az iskolába járásra, mint a fiúk.

Megfigyelhetjük a táblázat alapján, hogy a legnagyobb eltérés az affektív követő dimenzióban van jelen. A fiú tanulók értéke a követő dimenzióban 3,521 pontot ért el, a lány tanulók pedig 3,903 pontot értek el. A legkevesebb eltérés láthatjuk a teljesítő, morális dimenzióban. A fiú tanulók 3,609, a lány diákok pedig 3,735 pontot értek el. Nagy különbséget vehetünk észre a érdeklődő, kognitív dimenzióban. Itt a lány tanulók 3,527 átlag pontszámot értek el, míg a fiú tanulók 3,254 átlag értéke. Ez az érték különbségen azt tudjuk le következtetni, hogy a szülőkkel való kapcsolat azaz a társakkal való kapcsolattartás nem annyira befolyásolja a diákok motivációját mint a kognitív oldal, az önfejlesztés. Az adatok alapján meg tudjuk állapítani, hogy a gyerekeket az affektív tényező és a morális tényező motiválja legjobban a tanulásra.

A 3. számú táblázatban láthatjuk, minden egyes motívum csoportot, külön értékelve nemek alapján.

3. sz. táblázat

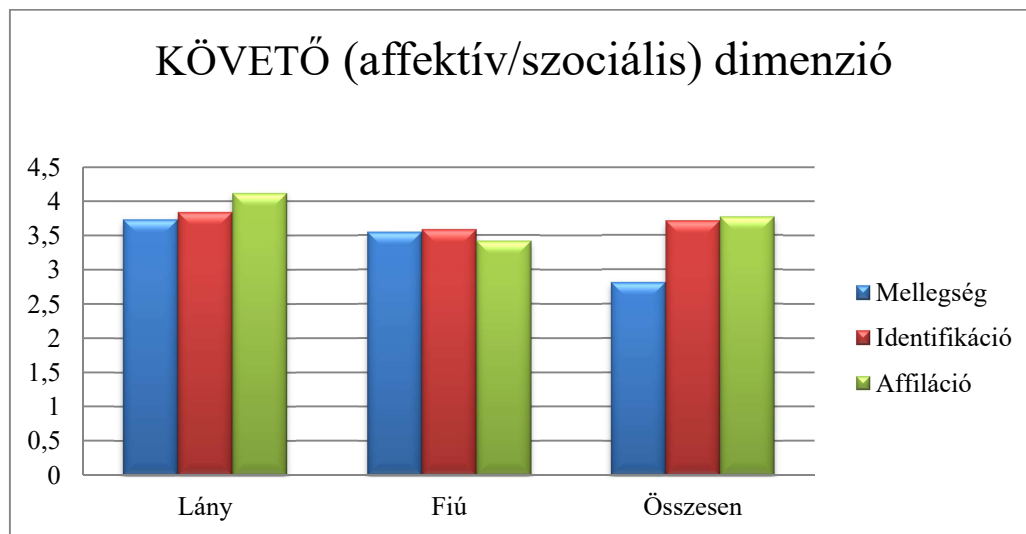
Motívumok	Fiú (n=53)	Lány (n=47)
	Átlag/ rangsor	Átlag/ rangsor
Melegség	3,553/ 4.	3,739/ 4.
Identifikáció	3,588/ 3.	3,845/ 3.
Affiliáció	3,422/ 6.	4,122/ 1.
Independencia	3,354/ 8.	3,612/ 6.
Kompetencia	3,024/ 9.	3,417/ 9.
Érdeklődés	3,382/ 7.	3,549/ 7.
Lelkiismeret	3,439/ 5.	3,518/ 8.
Rendszükséglet	3,67/ 2.	3,725/ 5.
Felelősség	3,716/ 1.	3,962/ 2.
Presszióérzés	2,996/ 10.	2,827/ 10.

Megfigyelhetjük a 3. számú táblázatban, hogy minden egyes motívum csoport milyen értékelést ért el. Azt tudjuk megállapítani, hogy a személyiség területei közül leginkább az affiliáció tényező a lányoknál és a fiúk esetében a felelősség értékei motiválják leginkább a tanulókat, legkevésbé pedig kognitív tényezők.

A 4. számú táblázatban láthatjuk, a követő (affektív/szociális) dimenzió külön értékelve nemek alapján.

KÖVETŐ (affektív/szociális) dimenzió				
	Melegség	Identifikáció	Affiliáció	Összesen:
Lány (n=47)	3,739	3,845	4,122	<b>3,903</b>
Fiú (n=53)	3,553	3,588	3,422	<b>3,521</b>
Összesen:	<b>3,646</b>	<b>3,717</b>	<b>3,772</b>	<b>3,712</b>

2.sz. diagram



A követő motívum csoport alakulását tanulmányozva az affektív tényezők szerepét vizsgáljuk a különböző nemeknél. A 4. sz. táblázatból leolvasható, hogy a szülők, a tanárok illetve a társak által történő elfogadás milyen mértékben motiválja a diákokat a tanulásra.

Megfigyelhető, hogy a társak elfogadása (affiliáció) különböző értéket követ minden nem esetében, az eltérés jól látható. A fiú tanulóknál 3,422 pontszámot ért el míg a lány tanulóknál szépen meghaladja a fiúk értékét. Az osztálytársakkal való jó kapcsolattartás fontos a tanulási motivációra mivel a gyerekek szeretnek bele tartozni a közösségbe, kedvelté válni és ez mind csak is növeli a tanulási motiváció és a tanulás iránti érdeklődés.

A szülők elfogadása, a szeretete (melegség) azonban a lányoknál sokkal nagyobb szerephez jut mint a fiúknál. A tanulásra ez a motívum csoport jól hat, és motiválja a diákot ha a szülő és a gyermek között megvan a jó érzelmi kapcsolat, mivel a gyermeket motiválja ha örömet tud okozni szüleinek, ha az iskolába jó eredményeket tud elérni. A

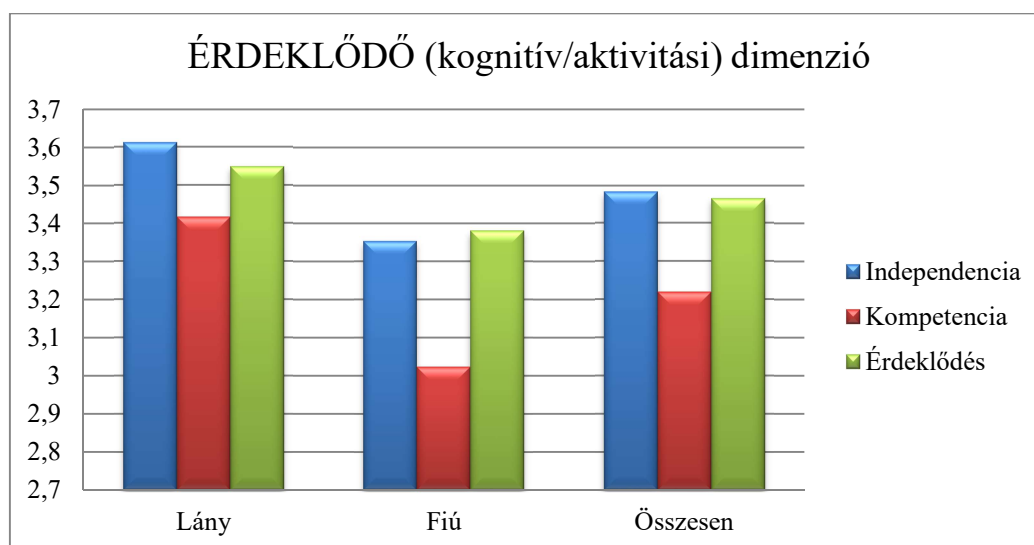
lány nemű tanulók átlag száma 3,739, a fiú tanulók pedig 3,553 pontot számoltam. A tanárokhoz való kötődés (identifikáció) nem mutat túl nagy különbséget, de viszont itt is a lányoknál (3,845) az adatok szerint nagyobb jelentőséget mutat mint fiúknál (3,588). Ösztönző hatású lehet a tanulókkal való jó kapcsolattartás, ilyenkor a gyermekek törekszenek a pedagógustól elvárt követelmények teljesítésére, ez után a gyermek az elvárásokat saját személyiségébe tudja beépíteni.

A 5. számú táblázatban láthatjuk, az érdeklődő (kognitív/aktivitási) dimenzió átlag értékeit.

5. sz. táblázat

ÉRDEKLŐDŐ (kognitív/aktivitási) dimenzió				
	Independencia	Kompetencia	Érdeklődés	Összesen
Lány (n=47)	3,612	3,417	3,549	<b>3,527</b>
Fiú (n=53)	3,354	3,024	3,382	<b>3,254</b>
Összesen	<b>3,483</b>	<b>3,220</b>	<b>3,465</b>	<b>3,390</b>

3.sz. diagram



Megfigyelhető a táblázat alapján, hogy a fiúk átlaga alacsonyabb mint a lányoké vagyis a kognitív motívumok őket kevésbé mozgósítják a tanulásra. A saját út követésének a szükséglete (independencia) a fiúk átlaga ami eléri a 3,354 pont számot ami alacsonyabb mint a lányoké, ami 3,612, de viszont ha a tudásszerzés szükségletét figyeljük meg, vagyis a kompetencia szerzést a lányok és a fiúk között nagy eltérést mutat. A gyermek saját erőforrásait felhasználva tudja saját sikerét biztosítani, ez erőteljes motiváló tényező.

Motiválja a gyermeket mivel ez a valóság megismerésének a szándéka. A tanuláson keresztül vezető út a tökéletességhez.

A lányok kompetencia 3,417 pontszámot ér el a fiúknál pedig 3,024. Azt lehet következtetni, hogy a lányok sokkal jobban törekszenek arra, hogy új információt új képességeket tanuljanak. Az ember kompetenciáját fejleszti az iskolában való elsajátított ismeretek, és ez így egybevéve motiválja a gyereket a tanulásban.

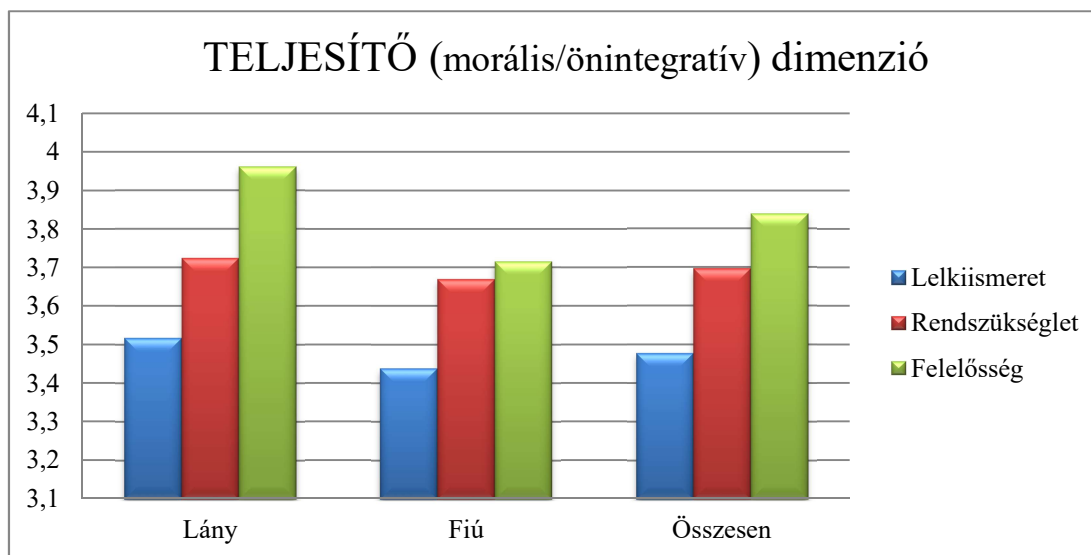
Az érdeklődés viszont nem mutat túl nagy eltérést a két nem között, a fiúk érték átlaga 3,382 a lány tanulók átlaga pedig 3,549. Nem mutat túl nagy különbséget, de mégis a lány tanulók száma meghaladja a fiúk érték számát. Az érdekes tevékenységek, órai aktivitásban való részvétel ösztönzi a gyerekeket a tanulásra.

A 6. számú táblázatban láthatjuk, az teljesítő (morális/önintegratív) dimenzió átlag értékeit.

6. sz. táblázat

TELJESÍTŐ (morális/önintegratív) dimenzió				
	Lelkiismeret	Rendszükséglet	Felelősség	Összesen
Lány (n=47)	3,518	3,725	3,962	<b>3,735</b>
Fiú (n=53)	3,439	3,67	3,716	<b>3,609</b>
Összesen	<b>3,478</b>	<b>3,697</b>	<b>3,839</b>	<b>3,672</b>

4.sz. diagram



A teljesítő dimenzióval azt vehetjük észre, hogy a lelkiismeret motívum csoportnál a fiúk és lányok között nincs túl nagy eltérés, ami azt mutatja, hogy a tanulás morális értéké válik az életükben. Az önértékelés a fiú tanulók esetében az átlag értéke 3,439 számot ért

el, a lány diákok pedig 3,518. A mások által való értékelés, alapján buzdító hatásá válik, ha mások elégedett vagy elégedetlen kritikát mutatnak a gyerek felé.

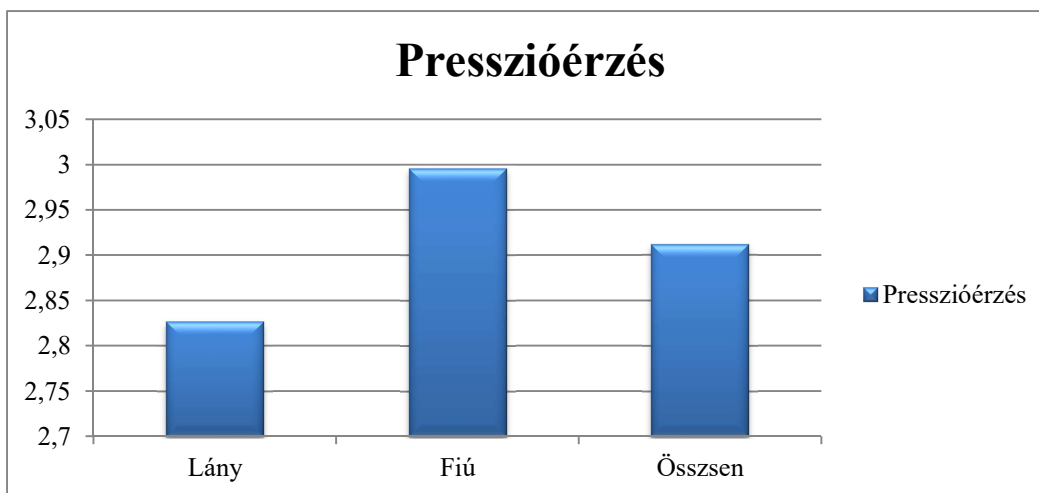
A rend szükséglet mint iskola, alátámasztott követelmények, nem túl nagy eltérést mutatnak. A lány tanulók átlag értéke 3,725, a fiú tanulók értéke pedig eléri 3,67. Kötelességérzetben jelenik meg, ha a normákhoz a tanuló igazodik és nem szegje azt meg. Viszont a felelősség a lányok esetében (3,962) sokkal nagyobb jelentőséget kapott, mint a fiúknál (3,716). A tanulóknak kielégülést nyújt az ha a követelmény rendszerrel párhuzamosan viselkedik és betartja a szabályokat. Ennek értelmé összhangban van a szociális normákkal, a magatartás felvállalásával és a felelősségvállalással.

A 7. számú táblázatban láthatjuk, presszióérzés értékelését nemek alapján.

7. sz. táblázat

PRESSZIÓÉRZÉS		
Lány (n=47)	Fiú (n=53)	Összesen
2,827	2,996	<b>2,912</b>

5.sz. diagram

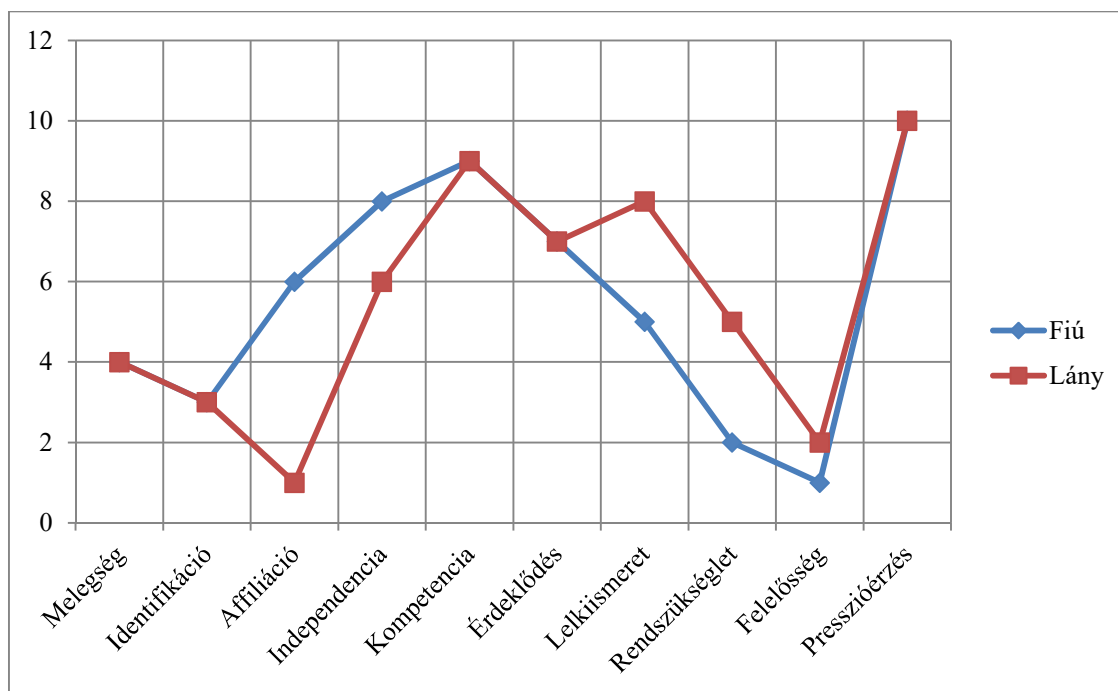


Presszióérzés annak az érzése, hogy a nevelők megértés nélkül és teljesíthetetlenül sokat követelnek. Ez az érzés nem motiváló jellegű. A diagram és táblázat alapján a fiúk nagyobb eredményeket értek el mint a lányok. A fiú tanulók 2,996 értéket ért el míg a lány tanulók 2,827 átlag számot értek el. A presszióérzés nem motiváló jellegű, a presszióérzés negatív irányba viszi az osztályozást azaz minél nagyobb a presszióérzés annál rosszabb jegyet kap a diák, az is feltételezhető hogy ha rossz osztályzatot kap a tanuló akkor a tanári

elvárás túlságosan nagy és nyomás már elviselhetetlenné válik a tanuló számára ami serkenti a tanulás iránti motivációt.

A 6. számú diagramban láthatjuk a motívumok rangsorolását és annak összehasonlítását nemek szerint.

6.sz. diagram



Az átlagszámok tanulmányozása után a motivációs tényezők nemek szerinti rangsorát elemezzük. Kivehető a presszióérzés előnytelen helyzete is. A rangsor első helyén szerepel a lány tanulóknál az affiliáció a fiúknál az első a rangsorba felelősség motívum ami azt jelenti, hogy a lány tanulóknál fontosabb az odatarozás szükséglete míg a fiúknál a morális személyiség és magatartás szükséglete van előnyben. Az affiliáció a lányok és a fiúk között nagyban eltér, mivel a fiúknál egészen a 6. rangsoron van. A melegség mind a két nemnél a 4. helyet foglalja mint az identifikáció ami mindkettőnél 3. helyen van. A kompetencia a fiúknál és a lányoknál is 9. helyet foglalja az érdeklődés is egybeesik mind a két nemnél ami a 7. helyet foglalja a ranglistán. Ami azt jelenti hogy mind a két nem egyformán érdeklődik az új képességek iránti érdeklődésre és megszerzésére. Nagy különbséget vehetünk észre a lelkiismeret motívummal, ami a fiú tanulóknál az 5. helyen van, a lány tanulóknál pedig a 8. helyet foglalja a ranglistán. A presszióérzés egybeesik mind a két nemnél ez a rangsór legalján helyezkedik el a 10. helyen.



### *A vizsgálat következtetései*

A kutatás által elmondhatjuk, hogy mind a két nem kisebb eltéréssel motiváltak a tanulás iránt és az iskolába járásra. A legnagyobb előtérbe kerülő dimenzió az affektív, követő dimenzió ami azt jelenti hogy a 100 kérdőíveztet tanulónak fontos az érzelmi melegség szükséglete, elfogadottság szükséglete. Legkisebb pont számot érte el a követő dimenzió amiből azt tudjuk következtetni, hogy a saját út követésének a szükséglete és a tudásszerzés szükséglete sajnos nem annyira lép előnybe és nem annyira motiválja a tanulókat mint a többi kettő dimenzió.

Az *első hipotézis* teljes mértékben be igazolódott, mivel eltérést vehetünk észre a fiúk és lányok közötti iskolai motiváció között. A 2. számú táblázatból láthatjuk azt, hogy a lányok mindhárom szempontból, a motivációs értékek magasabb mutatókat mutatnak, mint a fiú nemű tanulóknál mind a három dimenzióban, így a lányok jobban motiváltak az iskolába járásra, mint a fiúk.

A *második hipotézis* beigazolódott mivel a presszióérzés mind a lányok mind a fiúknál igen alacsony pontszámot ért el (7. számú táblázat).

A *harmadik hipotézis* nem igazolódott be mivel a fiúknál nem az affektív motívum csoport lép előnybe hanem a morális-teljesítő dimenzió (2. számú táblázat). Viszont a lányoknál az affektív motívumok játszanak nagyobb szerepet.

## ÖSSZEFOGLALÁS

Magiszteri munkám témája: „A kisiskolás tanulási motivációjának pszichológiai jellemzői”

A magiszteri munkám célja megvalósult, mélyen elemeztem szakirodalmi forrásokból a tanulási és iskola motivációt. Minél jobban próbáltam elsajátítani e témának a fontos üzenetét mivel minden pedagógusnak fontos tudni és tudnia kell hatni a tanulókra, hogy minden gyermek elegendő motivációt kapjon a tanulás és iskolába járás iránt. Mivel ez a probléma igen sűrűn jelenik meg az iskolai élet során.

52 irodalmi forrást használtam fel a munka megírásához: Kozéki Béla: A Motiválás és Motiváció Összefüggésének Pedagógiai Pszichológiai Vizsgálata. Kozéki Béla: A motiválás dimenziói. Józsa Krisztián: Az Elsajátítási Motiváció. Virág Irén: Tanuláselméletek és tanításitanulási stratégiák.

A magiszteri munkám négy fejezetből tevődik össze. Az első fejezet a tanulásról szól, helyet kapott a tanulás pedagógiai és pszichológiai megközelítése. Szó esik a tanulás elméleteiről és típusairól. A második fejezetben szó esik motiválás fogalmáról a tanulási motivációról, a tanulási motívumok fejlődéséről, a tanulási motiváció és a környezet hatásáról és a kisiskolások motiválását elősegítő módszerekről. A harmadik fejezet a kisiskolás tanulási motivációjának pszichológiai jellemzőiről szól. Itt szó esik a dimenziókról mint motívum csoportokról az effektív, az affektív és kognitív dimenzióról

A negyedik fejezet a kutatásról szól. A kutatást Kozéki Béla és Entwistle, N. J. (1986) szerzőpáros által megalkotott kérdőívét használtam fel. Amiben az iskola motivációt három dimenzióban mérik. Ez a kérdőíves módszer segítségével az iskolai tanulás motivációs oldalát tudtam felmérni (1. sz. melléklet).

100 darab kérdőívet sikerült gyűjteni, 3-4 osztályos gyermekek töltötték ki két különböző iskolából. A kérdőív 60 kérdést tartalmaz.

Három hipotézist állítottam fel megerősítéséhez irodalmi forrásokból és a kérdőívre válaszoló gyerekek válaszainak elemzését használtam fel. A kutatás és az irodalmi eredmények által megértettem hogy napjainkban minél nehezebb a gyermek motiválása és a pedagógusoknak minél több kihívással kell szembenéznie ezzel kapcsolatban.

A hatékony és sikeres tanuláshoz megfelelő motiváció szükséges. Minden pedagógusnak fel kell készülni arra, hogy napjainkban minél nehezebb fenntartani a tanulók érdeklődését és motiválni az új eredmények elérésére. Nagy szerepe van a pedagógusnak abban, hogy a gyerekekben kialakuljon a tanuláshoz és az új ismeretek megszerzéséhez való pozitív viszony, aminek alapja a motiváció.

## РЕЗЮМЕ

Тема магістерської роботи: «Психологічна характеристика мотиваційної системи навчальної діяльності молодшого школяра».

Мета роботи була виконана, тому що я глибоко проаналізувала наукову літературу щодо шкільної мотивації. Я намагалася якомога більше розкрити важливий аспект цієї теми, оскільки кожному вчителю важливо знати та вміти впливати на учнів, щоб кожен учень мав достатньо мотивації навчатися та ходити до школи, тому що така проблема часто виникає у шкільному середовищі.

Для написання роботи було використано 52 літературні джерела, а саме: Козекі Б. «Педагогічно-психологічне дослідження взаємозв'язку між мотивацією та мотивацією» Козекі Б. «Ступень мотивації» Йожа К. «Мотивація до навчання». Віраг І. «Теорії навчання та стратегії навчання».

Магістерська робота складається з чотирьох розділів. У першому розділі йдеться про навчання, відводиться місце педагогічному та психологічному підходу до навчання. Описуються теорії та типи навчання. У другому розділі розглядаються поняття мотивації, навчальної мотивації, розвитку навчальних мотивів, впливу навчальної мотивації та середовища, а також методи сприяння мотивації учнів початкової школи. У третьому розділі йдеться про психологічні особливості навчальної мотивації учнів початкової школи. Тут описуються ступені мотивації, афективний, ефективний та когнітивний аспекти.

Четвертий розділ присвячений дослідженням. Я використовувала анкету, створену Козік Б. та Ентістлом Н.Й. (1986), авторами дослідження. У якій шкільна мотивація вимірюється в трьох вимірах. За допомогою даної анкетної методики мені вдалося оцінити мотиваційний аспект шкільного навчання (Додаток №1).

Було зібрано 100 анкет, які заповнювали діти 3-4 класів двох різних шкіл. Анкета містить 60 питань. Із літературних джерел та аналізу дослідження я висунула три гіпотези, які підтвердилися. Завдяки дослідницьким та літературним результатам я зрозуміла, що сьогодні важче мотивувати дітей, вчителям доводиться стикатися з більшими викликами в цьому плані.

Ефективне та успішне навчання потребує мотивації. Кожен учитель повинен бути готовий до того, що в наш час важче підтримувати інтерес учнів і мотивувати їх на нові досягнення у навчанні. Велика роль вчителя у формуванні у дітей позитивного ставлення до навчання та отримання нових знань, яке ґрунтується на мотивації.

## HIVATKOZOTT IRODALOM

Andrásné Teleki Judit (2015): *Tanítók a motiválásról*. Debreceni Egyetem Gyermeknevelési és Felnőttképzési Kar, Hajdúböszörmény

<https://www.irisro.org/pedagogia2015januar/68AndrasneTelekiJudit.pdf>

[Letöltés ideje: 2023.03.13]

Balogh László (1995): *Tanulási stratégiák és stílusok, a fejlesztés pszichológiai alapjai*. Kosshut Lajos Tudományegyetem, Debrecen.

[http://www.match.hu/tehetsegkonyvtar/Dr\\_Balogh\\_konyvek/Tanulasi\\_strategiak\\_es\\_stilusok.pdf](http://www.match.hu/tehetsegkonyvtar/Dr_Balogh_konyvek/Tanulasi_strategiak_es_stilusok.pdf)

[Letöltés ideje: 2022.12.01]

Balogh László és Tóth László(2005): *Fejezetek a Pedagógiai Pszichológia Köréből*.:Neumann Kht, Budapest

[https://mek.oszk.hu/04600/04669/html/balogh\\_pedpszich0023/balogh\\_pedpszich0023.html](https://mek.oszk.hu/04600/04669/html/balogh_pedpszich0023/balogh_pedpszich0023.html)

[Letöltés ideje: 2022.12.01]

Barbainé Bérci Klára (2008): *A pedagógia feladata a gyermek fejlődésének támogatásában*. Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Intézet, Budapest

[https://www.nive.hu/Downloads/Szakkepzesi\\_dokumentumok/Bemeneti\\_kompetenciak\\_meresi\\_ertekelesi\\_eszkozrendszerenek\\_kialakitasa/2\\_1868\\_017\\_100915.pdf](https://www.nive.hu/Downloads/Szakkepzesi_dokumentumok/Bemeneti_kompetenciak_meresi_ertekelesi_eszkozrendszerenek_kialakitasa/2_1868_017_100915.pdf)

[Letöltés ideje: 2024.04.03]

Bekéné Zelencz Katalin(2012): *A tanulási motiváció kialakulását segítő pedagógus attitűdök*. In. Új Pedagógia Szemle 9-10

[https://folyoiratok.oh.gov.hu/sites/default/files/article\\_attachments/upsz\\_2012\\_9\\_10\\_13.pdf](https://folyoiratok.oh.gov.hu/sites/default/files/article_attachments/upsz_2012_9_10_13.pdf)

[Letöltés ideje: 2023.11.10]

Berez Antónia-Seres György(2011): *Az E-Tanítási-Tanulási Modelle*. In. Acta Carolus Robertus 3 (1)

[file:///C:/Users/User/Downloads/2013\\_acr\\_berez\\_seres\\_az\\_e-tanitasi\\_tanulasi\\_modellek.pdf](file:///C:/Users/User/Downloads/2013_acr_berez_seres_az_e-tanitasi_tanulasi_modellek.pdf)

[Letöltés ideje: 2022.12.01]

Burián Miklós (2012): *A motiváció fogalmának újabb megközelítése. Motiváció az iskolában, avagy egy feje tetejére állított pedagógia.* In. Új pedagógiai szemle - 62. évf. 9-10. sz.

[http://epa.niif.hu/00000/00035/00154/pdf/EPA00035\\_upsz\\_2012\\_09-10.pdf#page=174](http://epa.niif.hu/00000/00035/00154/pdf/EPA00035_upsz_2012_09-10.pdf#page=174)

[Letöltés ideje: 2023.11.15]

Csapó Benő és Vidákovich Tibor (2001): *Neveléstudomány az Ezredfordulón.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest

[https://www.researchgate.net/profile/Krisztian-Jozsa/publication/305332223\\_Az\\_elsajattasi\\_motivacio\\_es\\_a\\_kognitiv\\_kompetencia\\_fejlesztese/links/578a6ade08ae5c86c99e3e29/Az-elsajattasi-motivacio-es-a-kognitiv-kompetencia-fejlesztese.pdf#page=151](https://www.researchgate.net/profile/Krisztian-Jozsa/publication/305332223_Az_elsajattasi_motivacio_es_a_kognitiv_kompetencia_fejlesztese/links/578a6ade08ae5c86c99e3e29/Az-elsajattasi-motivacio-es-a-kognitiv-kompetencia-fejlesztese.pdf#page=151)

[Letöltés ideje: 2023.10.22]

Csibi Mónika (2006): *A tanulás motiváció pszichoszociális tényezői.* In. Magyar pedagógia 106. évf. 4. szám 313–327.

<https://www.magyarpedagogia.hu/index.php/magyarpedagogia/article/view/368/366>

[Letöltés ideje: 2022.12.01]

D. Molnár Éva(2010): *A tanulás értelmezése a 21. században.* SZTE, Neveléstudományi Intézet, SZTE–MTA, Képességkutató Csoport, Oktatásméleti Kutatócsoport, Iskolakultúra/10

[https://real-j.mtak.hu/10012/9/EPA00011\\_iskolakultura\\_2010-11.pdf](https://real-j.mtak.hu/10012/9/EPA00011_iskolakultura_2010-11.pdf)

[Letöltés ideje: 2023.10.22]

Daniela Căprioară , Virgil Frunză (2018): *Effective Strategies To Improve Student Motivation For School Learning.* Ovidius University of Constanța, Bd. Mamaia, nr 124, Romania

[file:///C:/Users/User/Downloads/Effective\\_Strategies\\_To\\_Improve\\_Student\\_Motivation%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/User/Downloads/Effective_Strategies_To_Improve_Student_Motivation%20(2).pdf)

[Letöltés ideje: 2024.03.17]

Fejes József Balázs- Józsa Krisztián(2005): *A tanulási motiváció jellegzetességei hátrányos helyzetű tanulók körében* In. Magyar Pedagógia 105. évf. 2. szám 185–205.

[file:///C:/Users/User/Downloads/mp\\_2005\\_002\\_6405\\_185-205%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/User/Downloads/mp_2005_002_6405_185-205%20(1).pdf)

[Letöltés ideje: 2023.04.19]

Fejes József Balázs(2015) : *Célok és motiváció Tanulási motiváció a célorientációs elmélet alapján.* Gondolat Kiadó, Budapest

[http://real.mtak.hu/33021/1/Fejes\\_Celok\\_nyomdanak.pdf](http://real.mtak.hu/33021/1/Fejes_Celok_nyomdanak.pdf)

[Letöltés ideje: 2023.11.25]

Fodor László (2008-2009): *Az oktatás elmélete és metodológiája (Didaktikai egyetemi jegyzet)*. Erdélyi Magyar Tudományegyetem, Marosvásárhely

<https://www.academia.edu/6067086/fodor>

[Letöltés ideje: 2024.03.17]

Füzné Dr. Kószó Mária (2016): *A természetismeret tanításának módszertana*. Szegedi Tudományegyetem, Szeged

[https://eta.bibl.u-szeged.hu/2204/2/4\\_tanulsra\\_motivl\\_krnyszeret\\_a\\_tantsi\\_rk\\_tpusai.html](https://eta.bibl.u-szeged.hu/2204/2/4_tanulsra_motivl_krnyszeret_a_tantsi_rk_tpusai.html)

[Letöltés ideje: 2024.03.17]

H. Varga Gyula(2018): *Kommunikációs Tudatosság – Médiatudatosság*. Hungarovox Kiadó, Budapest

<http://komnev.hu/wp-content/uploads/2022/02/Tudatosság-konyv-10.pdf#page=49>

[Letöltés ideje: 2022.12.10]

Habók Anita (2011): *A tanulás tanulása és mérésének lehetőségei*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest

[https://publicatio.bibl.u-szeged.hu/893/1/Kognitiv\\_affektiv\\_Habok.pdf](https://publicatio.bibl.u-szeged.hu/893/1/Kognitiv_affektiv_Habok.pdf)

[Letöltés ideje: 2024.03.17]

Halász Gábor (2013): *Eredményes tanulás, kurrikulum, oktatáspolitiká*. In: Benedek András – Golnhofer Erzsébet (szerk.): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből - 2013: Tanulás és környezete*. MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság, Budapest.

<http://www.fmik.elte.hu/wp-content/uploads/2012/09/Hal%C3%A1sz-2013b.pdf>

[Letöltés ideje: 2022.12.01]

Hegyiné Bernáth-Révész György (2000): *Pszichológia alapjai*. Tertia kiadó, Budapest

Józsa Krisztián (2000): *Az iskola és a család hatása a tanulási motivációra*. In. Iskolakultúra 2000. 6/7. (69)

[https://misc.bibl.u-szeged.hu/45263/1/iskolakultura\\_2000\\_008.pdf#page=71](https://misc.bibl.u-szeged.hu/45263/1/iskolakultura_2000_008.pdf#page=71)

[Letöltés ideje: 2023.04.27]

Józsa Krisztián (2002): *Tanulási motiváció és humán műveltség*. Osiris Kiadó, Budapest

[https://www.researchgate.net/profile/Krisztian-Jozsa/publication/305332319\\_Tanulasi\\_motivacio\\_es\\_human\\_muveltseg/links/5bb0b54a92851ca9ed314199/Tanulasi-motivacio-es-human-muveltseg.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Krisztian-Jozsa/publication/305332319_Tanulasi_motivacio_es_human_muveltseg/links/5bb0b54a92851ca9ed314199/Tanulasi-motivacio-es-human-muveltseg.pdf)

[Letöltés ideje: 2023.03.13]

Józsa Krisztián (2007): *Az Elsajátítási Motiváció*. Műszaki Kiadó, Budapest  
[https://www.researchgate.net/profile/Krisztian-Jozsa/publication/305331278\\_Az\\_elsajatitasi\\_motivacio/links/6461f027434e26474fe99070/Az-elsajatitasi-motivacio.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Krisztian-Jozsa/publication/305331278_Az_elsajatitasi_motivacio/links/6461f027434e26474fe99070/Az-elsajatitasi-motivacio.pdf)

[Letöltés ideje: 2023.10.28]

Józsa Krisztián- Székely Györgyi(2004): *Kísérlet a kooperatív tanulás alkalmazására a matematika tanítása során*. In. MAGYAR PEDAGÓGIA 104. évf. 3. szám 339–362  
[file:///C:/Users/User/Downloads/mp\\_2004\\_003\\_6385\\_339-362.pdf](file:///C:/Users/User/Downloads/mp_2004_003_6385_339-362.pdf)

[Letöltés ideje: 2023.11.25]

Józsa Krisztián(2001): *Nevelestudomány az ezredfordulón*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest  
<https://core.ac.uk/download/pdf/80852179.pdf#page=160>

[Letöltés ideje: 2023.02.21]

Józsa Krisztián(2002): *Az Elsajátítási Motiváció Pedagógiai Jelentősége*. In. Magyar pedagógia 102. évf. 1. szám 79–104  
[http://digit.bibl.u-szeged.hu/00400/00415/00198/mp\\_2002\\_001\\_6310\\_079-104.pdf](http://digit.bibl.u-szeged.hu/00400/00415/00198/mp_2002_001_6310_079-104.pdf)

[Letöltés ideje: 2023.10.12]

Józsa Krisztián, Fazekasné Fenyvesi Margit (2007): *Tanulásban akadályozott gyermekek tanulási motivációja*. In. Iskolakultúra Online, 1, (2007) 76-92  
[https://www.researchgate.net/profile/Krisztian-Jozsa/publication/310643977\\_Tanulasban\\_akadalyozott\\_gyermekek\\_tanulasi\\_motivacioja/links/5834871e08ae004f74c8853a/Tanulasban-akadalyozott-gyermekek-tanulasi-motivacioja.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Krisztian-Jozsa/publication/310643977_Tanulasban_akadalyozott_gyermekek_tanulasi_motivacioja/links/5834871e08ae004f74c8853a/Tanulasban-akadalyozott-gyermekek-tanulasi-motivacioja.pdf)

[Letöltés ideje: 2023.12.02]

Juga-Gombos Márta(2015): *Érzelmek és tanulás. Az affektív forradalom szerepe a tanulásfelfogásokban*. In. Magiszter 13. évf. 2. Sz  
[https://epa.oszk.hu/03900/03976/00015/pdf/EPA03976\\_magiszter\\_2015\\_02\\_044-049.pdf](https://epa.oszk.hu/03900/03976/00015/pdf/EPA03976_magiszter_2015_02_044-049.pdf)

[Letöltés ideje: 2023.10.02]

Juhász Márta- Takács Ildikó (2006): *Pszichológia*. Typotex, Budapest.  
Kerekes Noémi (2016): *Tehetséges fiatalok motivációjáról és szocializációs, társas jellemzőiről*. Debreceni Egyetem, Szociológia és Szociálpolitika Tanszék, Debrecen

<https://www.irisro.org/pedagogia2013januar/0413KerekesNoemi.pdf>

[Letöltés ideje: 2023.10.28]

Knausz Imre(2001): *A tanítás mestersége*. Egyetemi jegyzet, Miskolc-Budapest

<https://mek.oszk.hu/01800/01817/01817.htm#13>

[Letöltés ideje: 2023.11.25]

Kozéki Béla (1980): *A motiválás és motiváció összefüggésének pedagógiai pszichológiai vizsgálata*. Akadémia Kiadó, Budapest

Kozéki Béla és Berghammer Rita (1991): *Az Empátia És Az Impulzivitás Motivációs És Nevelési Aspektusból*. In. Magyar Pedagógia 91. évf. 2. szám 131–149

[https://www.edu.u-szeged.hu/mped/document/Kozeki\\_MP912.pdf](https://www.edu.u-szeged.hu/mped/document/Kozeki_MP912.pdf)

[Letöltés ideje: 2023.11.28]

Kozéki Béla(2005): A motiválás dimenzióiIn. In. Szerkesztette: Balogh László és Tóth László(2005): *Fejezetek a pedagógiai pszichológia köréből*. Neumann Kht, Budapest

[https://mek.oszk.hu/04600/04669/html/balogh\\_pedpszich0023/balogh\\_pedpszich0023.html](https://mek.oszk.hu/04600/04669/html/balogh_pedpszich0023/balogh_pedpszich0023.html)

[Letöltés ideje: 2023.11.25]

Kozéki Béla és Entwistle, N. J. (1986): Tanulási motivációk és orientációk vizsgálata magyar és skót iskoláskorúak körében. *Pszichológia*, 6 (2), 271-292. o.

Lestyán Erzsébet (2018): *Tanulási jellemzők fejlődése 10-14 éves korban differenciált foglalkoztatási programban résztvevő tanulóknál*. Debreceni Egyetem BTK, Debrecen

<https://dea.lib.unideb.hu/server/api/core/bitstreams/7dae5af5-184a-4b79-b59c-56c2739096ad/content>

[Letöltés ideje: 2023.10.02]

Lestyán Erzsébet- Szabóné Balogh Ágota (2017): *A motiváció fejlesztése 10–14 éves korban differenciált foglalkoztatási programban résztvevő tanulóknál*. Különleges Bánásmód, III. évf. 2017/3. szám, 67-78.

[https://real.mtak.hu/81775/1/KB2017\\_3\\_Lestyan.pdf](https://real.mtak.hu/81775/1/KB2017_3_Lestyan.pdf)

[Letöltés ideje: 2024.02.06]

Lestyán Erzsébet(2018): *Tanulási jellemzőkfejlődése 10-14 éves korban diferenciált foglalkoztatási programban résztvevő tanulóknál*. Debreceni Egyetem BTK, Debrecen

<https://dea.lib.unideb.hu/server/api/core/bitstreams/7dae5af5-184a-4b79-b59c-56c2739096ad/content>

[Letöltés ideje: 2023.10.28]

Mérei Ferenc - V. Binét Ágnes (1993):*Gyermeklélektan*. Gondolat Kiadó, Budapest



Mester Dolli (2010): *A Tanulási Motiváció Fejlesztésének Új Lehetőségei*. In. *Pedagógusképzés*, 8 (37), 2–3. 87–97.

[file:///C:/Users/User/Downloads/dmohay,%7B\\$userGroup%7D,+2010.2-3\\_tanulm%C3%A1nyok-6\\_Mester%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/User/Downloads/dmohay,%7B$userGroup%7D,+2010.2-3_tanulm%C3%A1nyok-6_Mester%20(1).pdf)

[Letöltés ideje: 2023.10.02]

N. Kollár Katalin - Szabó Éva(2004): *Pszichológia pedagógusoknak*. Osiris Kiadó, Budapest

[https://mte.eu/wp-content/uploads/2022/02/Kollar-Szabo\\_-\\_Pszichologia\\_pedagogusoknak.pdf](https://mte.eu/wp-content/uploads/2022/02/Kollar-Szabo_-_Pszichologia_pedagogusoknak.pdf)

[Letöltés ideje: 2023.10.28]

N. Kollár Katalin-Szabó Éva (2004): *Pszichológia pedagógusoknak*. Osiris kiadó

[https://mte.eu/wp-content/uploads/2022/02/Kollar-Szabo\\_-\\_Pszichologia\\_pedagogusoknak.pdf](https://mte.eu/wp-content/uploads/2022/02/Kollar-Szabo_-_Pszichologia_pedagogusoknak.pdf)

[Letöltés ideje: 2023.11.20]

Nagy József(1998): *A kognitív motívumok rendszere és fejlesztése*.In. I. rész. *Iskolakultúra*, 8(11), 73–86.

[http://epa.niif.hu/00000/00011/00021/pdf/iskolakultura\\_EPA00011\\_1998\\_11\\_073-086.pdf](http://epa.niif.hu/00000/00011/00021/pdf/iskolakultura_EPA00011_1998_11_073-086.pdf)

[Letöltés ideje: 2023.11.11]

Oláh Attila(2006): *Pszichológiai alapismeretek*. Bölcsész Konzorcium HEFOP Iroda, Budapest

<https://mek.oszk.hu/05400/05478/05478.pdf>

[Letöltés ideje: 2023.10.28]

Phillip A. Towndrow , Caroline Koh, Tan Hock Soon(2008): *Motivation and Practice for the Classroom*. Sense Publishers Rotterdam Taipei

[file:///C:/Users/User/Downloads/MotivationandEngagedLearningMcInerneyLiem%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/User/Downloads/MotivationandEngagedLearningMcInerneyLiem%20(1).pdf)

[Letöltés ideje: 2024.03.14]

Réthy Endréné(2001): *A Tanulási Motiváció Elemzése Nevelestudomány Az Ezredfordulón*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest

[https://www.researchgate.net/profile/Krisztian-Jozsa/publication/305332223\\_Az\\_elsajitasi\\_motivacio\\_es\\_a\\_kognitiv\\_kompetencia\\_fejle](https://www.researchgate.net/profile/Krisztian-Jozsa/publication/305332223_Az_elsajitasi_motivacio_es_a_kognitiv_kompetencia_fejle)

[sztese/links/578a6ade08ae5c86c99e3e29/Az-elsajatitasi-motivacio-es-a-kognitiv-kompetencia-fejlesztese.pdf#page=151](https://sztese/links/578a6ade08ae5c86c99e3e29/Az-elsajatitasi-motivacio-es-a-kognitiv-kompetencia-fejlesztese.pdf#page=151)

[Letöltés ideje: 2023.10.28]

Szabó István (2000): *Általános és személyiség-lélektani ismeretek*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest.

Szabó-Thalmeiner Noémi(2014): *Az iskolai motiváció vizsgálata 5-12. Osztályban*. Babes-Bolyai Tudományegyetem, Szatmárnémeti

[https://padi.psiedu.ubbcluj.ro/pedacta/article\\_4\\_1\\_3.pdf](https://padi.psiedu.ubbcluj.ro/pedacta/article_4_1_3.pdf)

[Letöltés ideje: 2023.10.02]

Szarka Emese(2020): *Pozitív Pedagógia És Nevelés Konferencia Kötet I*. Mental Focus Kft.

[https://pozitivpedagogia.hu/wp-content/uploads/2020/12/ppnp\\_konferenciakotet\\_2020\\_bovitett.pdf](https://pozitivpedagogia.hu/wp-content/uploads/2020/12/ppnp_konferenciakotet_2020_bovitett.pdf)

[Letöltés ideje: 2023.10.02]

Tóth Ibolya (2001):*A pszichológia alapjai*.Comenius Bt,Pécs.

Tóth László(2001):Pszichológiai vizsgálati módszerek a tanulók megismeréséhez. Debreceni Egyetem, Debrecen

Virág Irén (2013): *Tanuláselméletek és tanításitanulási stratégiák*. Eszterházy Károly Főiskola nyomda, Eger.

<https://mek.oszk.hu/14900/14953/pdf/14953.pdf>

[Letöltés ideje: 2022.12.01]

# MELLÉKLET

## ISKOLAI MOTIVÁCIÓ KÉRDŐÍV

A) Teljesen egyetértek.

B) Részben egyetértek.

C) Félig-meddig értek vele egyet.

D) Többnyire nem értek vele egyet.

E) Egyáltalán nem értek vele egyet.

1. Szívesen beszélgetek a szüleimmel arról, hogy mi történt az iskolában.	
2. A legtöbb tanár minden diákkal, mindig igazságos.	
3. Nekem fontosabb, hogy barátságos legyek a társaimmal, mint hogy versengjek velük.	
4. Ha valamilyen tevékenységbe belemerülök, a szüleim nem zavarnak meg.	
5. Sokszor annyira megragad, amit az iskolában tanulunk, hogy majd később is foglalkozni akarok vele.	
6. Az iskola unalmas.	
7. Önmagam előtt is nagyon szégyellem, ha nem jól teljesítek az iskolában.	
8. Nekem nagyon fontos, hogy a tanárim tudják, bennem bízhatnak.	
9. A büntetés az iskolában mindig igazságtalan.	
10. A felnőttek túl sokat követelnek a fiataloktól, s nagyon kevés segítséget adnak cserébe.	
11. Nagyon jól esik nekem, hogy érzem, a szüleim boldogok, ha jól teljesítek az iskolában.	
12. Rossz érzés lenne, ha csalódást okoznék a tanáromnak.	
13. Örülök, ha segíthetek társaimnak az iskolai munkában.	
14. Nem szeretem, ha egyedül kell a feladataimon dolgozni.	
15. Az utolsó percig szoktam halogatni a házi feladat elkészítését.	
16. A legtöbb óra unalmas.	
17. Inkább bevallom, ha elkövettem valamit, mint hogy elleplezni próbáljam.	
18. Ha hagynák a tanárok, hogy mindenki azt csináljon az iskolában, amit akar, jobban tetszene az iskola.	
19. Jobb, ha kijavítatják a hibáimat, mint ha elnézik azokat.	
20. A tanárim akkor sem elégedettek azzal, amit csinálok, ha nagyon igyekszem.	

21. A szüleimet nem érdekli igazán, hogy mi történik velem az iskolában.	
22. Nagyon kevés az olyan tanár, akiért lelkesedni tudnék.	
23. Jó érzés, ha a társaim láthatják, hogy jól dolgozom.	
24. Nem lehet a gyerekektől elvárni, hogy maguktól jó ötleteik támadjanak.	
25. Az iskolában sok olyat tanulunk, aminek az életben hasznát vesszük.	
26. Szabadidőm nagy részében olyan dolgokra igyekszem rájönni magamtól, amik érdekelnek.	
27. Ha megbíznak valamivel, azt mindig igyekszem olyan jól elvégezni, ahogy csak tudom.	
28. Az iskolai szabályok általában helyesek, ésszerűek, mindig igyekszem betartani azokat.	
29. Ha valami rosszat tettem, mindig kész vagyok vállalni a következményeket.	
30. Nehezemre esik elviselni azt a nyomást, amit a tanárok gyakorolnak rám.	
31. Szüleim segítségére, biztatására mindig számíthatok az iskolai munkámmal kapcsolatban is	
32. A legtöbb tanár nem veszi azt a fáradságot, hogy igazán jól elmagyarázza a dolgokat.	
33. Nem érdekel, hogy mások mit gondolnak rólam.	
34. Szüleim mindig fontosnak tartják a véleményemet.	
35. Amit az iskolában tanulunk, annak valójában nemigen vehetem hasznát.	
36. Felélénkít, ha új dolgok tanulásába fogunk.	
37. Mindig találok kifogást, ha nincs kész a házi feladatom.	
38. Ha nehéz az iskolai munka, általában abbahagyom az erőfeszítést.	
39. Valahogy mindig mentségeket kell keresnem.	
40. A szüleim túl sokat követelnek, s túl nagy nyomást gyakorolnak rám.	
41. A felnőttek nem igazán igyekeznek megérteni a fiatalok érzéseit.	
42. Gyakran a tanár hibás abban, hogy az ember bajba kerül az iskolában.	
43. Úgy veszem észre, a többiek elég nehezen jönnek ki velem.	
44. Jobban szeretem, ha magamnak kell rájönnöm, hogyan kell valamit megcsinálni.	
45. Ha a feladat nehéz, hamar elvesztem az érdeklődésemet.	
46. Nagyon sok órát kifejezetten izgalmasnak, nagyon érdekesnek tartok.	
47. Ha valamiben számíthatnak rám, mindig el is végzem.	

48. Mindig nagyon igyekszem teljesíteni azt, amire megkérnek az iskolában.	
49. Mindig kész vagyok vállalni a felelősséget azért, amit tettem, bármilyen következménnyel számolhatok.	
50. A szüleim teljesen irreális követelményeket támasztanak az iskolai teljesítményemmel kapcsolatban.	
51. Ha jól teljesítek az iskolában, a szüleim mindig kimutatják, hogy elégedettek velem.	
52. A legtöbb tanár minden tanulónak igyekszik annyit segíteni, amennyit csak tud.	
53. Ebben az iskolában jó viszony van a gyerekek között.	
54. Túl sok mindennel kapcsolatban várják el azt, hogy magam jöjjek rá, magam oldjam meg.	
55. Nem bánom, ha nagyon keményen kell dolgoznom, ha közben fontos dolgokat tanulhatok meg.	
56. Az iskolai munkát érdekesítőnek tartom.	
57. Mindig igyekszem megfelelni a szüleim bizalmának.	
58. Csak a gyenge emberek szeretik a szabályokat, a rendet.	
59. A lelkiismeretfurdalás még a szigorú büntetésnél is kínosabb.	
60. A felnőttek mindig túl sokat várnak el a fiataloktól.	

## Táblázatok jegyzéke

1. táblázat: Tanulók létszáma .....	49
2. táblázat: Motivációs dimenziók átlagértékei .....	50
3. táblázat: Motívum csoportok átlagértékei .....	51
4. táblázat: Követő (affektív/szociális) dimenzió .....	52
5. táblázat: Érdeklődő (kognitív/aktivitási) dimenzió .....	53
6. táblázat: Teljesítő (morális/önintegratív) dimenzió.....	54
7. táblázat: Presszióérzés értékelése .....	55

## Diagramok jegyzéke

1. diagram: Motivációs dimenziók átlagértékei.....	50
2. diagram: Követő (affektív/szociális) dimenzió .....	52
3. diagram: Érdeklődő (kognitív/aktivitási) dimenzió.....	53
4. diagram: Teljesítő (morális/önintegratív) dimenzió.....	54
5. diagram: Presszióérzés értékelése .....	55
6. diagram: Nemek szerinti rangsorolás .....	56



# Звіт про перевірку схожості тексту Oxsico

Назва документа:

Szegedi\_Beáta.pdf

Ким подано:

Greba Ildikó

Дата перевірки:

2024-05-27 10:19:36

Дата звіту:

2024-05-27 11:28:11

Ким перевірено:

I + U + DB + P + DOI

Кількість сторінок:

64

Кількість слів:

17458

<b>Схожість 4%</b>	Збіг: <b>49 джерела</b>	Вилучено: <b>0 джерела</b>
Інтернет: <b>8 джерела</b>	DOI: <b>0 джерела</b>	База даних: <b>0 джерела</b>
<b>Перефразовування 1%</b>	Кількість: <b>33 джерела</b>	Перефразовано: <b>233 слова</b>
<b>Цитування 23%</b>	Цитування: <b>310</b>	Всього використано слів: <b>5751</b>
<b>Включення 0%</b>	Кількість: <b>13 включення</b>	Всього використано слів: <b>207</b>
<b>Питання 0%</b>	Замінені символи: <b>0</b>	Інший сценарій: <b>0 слова</b>