

AZ ISKOLAI TELJESÍTMÉNY  
DINAMIKUS FAKTORAI

A tehetség és a teljesítmény összefüggése régi és aktuális probléma mind a tudományban, mind a nevelés gyakorlatában. Az bizonyos, hogy az ember képességei, s ezeknek a tényleges teljesítményben való megnyilvánulásai között bizonyos dinamikus, motivációs jellegű tényezők közvetítenek. Tanulmányunkban azt vizsgáljuk, hogy az iskolai teljesítményt milyen dinamikus faktorok határozzák meg elsősorban, s hogy mi a klasszikus értelemben vett teljesítménymotiváció szerepe az iskolai teljesítmény, illetve a személyiségfejlődés alakulásában.

*A probléma*

Mióta iskola van, mindig és mindenütt megfigyelhető volt, hogy egyesek számára vonzó, másoknak terhes, elbátortalanító az iskolai tevékenység, mindig voltak sikeresnek mondható gyerekek, s olyanok, akiket inkább kudarcok értek az iskolában. A nevelés már évszázadok óta keresi a sikerek és kudarcok okait. A pszichológia pedig, mióta mintegy száz éve W. James az önértékelést az igény szint és a siker hányadosában határozta meg, azóta a sikerkeresés és a kudarcckerülés dimenzióiban gondolkodik. A már közismert klasszikus elméletek nyomán elterjedt az a felfogás, hogy a teljesítményt meghatározó motivációs tényezők tulajdonképpen két faktor köré csoportosíthatók: az egyik a teljesítményt elősegítő sikerremény, teljesítményre való irányulás, a másik a teljesítményt károsan befolyásoló kudarcfélelem, a kudarc elkerülésére való irányultság. Ez a felfogás azonban rendkívül leegyszerűsíti a kérdést, s így nem magyarázhatja meg a teljesítőképeség és a teljesítmény összefüggéseit. Hiszen már a gondolatot elindító J. W. Atkinson felfogásában<sup>1</sup> a sikerkeresésben alapvető a feladat teljesítése utáni büszkeség érzésének képessége, a kudarcckerülésben pedig a cél el nem érése esetén a szégyenérzés képessége. Márpedig ez utóbbinak komoly teljesítményre motiváló szerepe lehet. Több kutató<sup>2</sup> fel is vetette azt a gondolatot, hogy mind a sikerkeresés, mind a kudarcckerülés iskolai teljesítményt fokozó motivációs tényező lehet. Lehet, hogy az egyik tanulót inkább a siker jutalmazó, a másikat a kudarc büntető jellege teszi képessé fokozott erőfeszítésre, s így sikerebb teljesítésre.

<sup>1</sup> Atkinson, J. W.—Feather, N. T. (1966): A Theory of Achievement Motivation. New York, Wiley.

<sup>2</sup> Birney, R. C.—Burdick, H.—Teevan, R. C. (1969): Fear of Failure New York, Van Nostrand.

Elgondolkodtató az is, hogy a teljesítménymotivációval kapcsolatos mérések és az iskolai teljesítmény között igen gyenge összefüggés mutatkozik általában. Ezzel kapcsolatban érdekes S. Fineman<sup>3</sup> és Rókusfalvy Pál<sup>4</sup> véleménye. Szerintük a teljesítménymotiváció általános személyiségvonásként csak ismeretlen vagy kevésbé begyakorolt tevékenységre ösztönöz, az egyes specifikus területeken viszont csak az adott specifikus teljesítménymotiváció vizsgálata nyújthat használható információt. Mivel ez a szovjet kutatásokkal éppúgy egybevágh, mint saját korábbi eredményeinkkel, ez is vizsgálatunk egyik szempontját képezte.

Végül kutatásunk legfőbb alap gondolata az volt, hogy ma már csak integrált, a személyiség egészét figyelembe vevő motivációvizsgálatokkal lehet a nevelésben felmerülő kérdésekre reális választ adnunk. Ezért a teljesítményt megalapozó motivációs tényezőket az egyénre jellemző, személyiségét alapvetően meghatározó motivációs rendszeren belül vizsgáljuk. Az egyéni motivációs rendszer is tanulás útján alakul ki, s alapvetően meghatározza az ember tanulását. Így a teljesítménnyel kapcsolatos dinamikus faktorokat éppúgy, mint az egyéni motivációs struktúra fő tényezőit a nevelő hatásokkal együtt, a személyiségfejlődést a fejlesztéssel egységben szemlélő modellünk alapján igyekeztünk megragadni.<sup>5</sup>

Vizsgálati problémánkat ennek megfelelően a következő feltevések köré csoportosítottuk:

– a nevelésben szereplő motivációs tényezők csak az egész személyiséget, s a személyiségfejlesztést figyelembe vevő integrált szemlélettel ragadhatók meg a gyakorlat számára is hasznosítható módon;

– a motivációnak az adott tevékenységi területnek megfelelő vonásai vannak; az iskolai tevékenység is sajátos terület, sajátos motivációs jellemzői lehetnek, s ezeken belül kell a teljesítmény motivációs alapjait megtalálnunk;

– a teljesítménymotivációval kapcsolatos kutatásokban felmerült általános jellemzők (mint a sikerből eredő öröm és a kudarc nyomán fellépő szégyen érzése) fontos dinamikus faktorok lehetnek, de a teljesítményt az egyéni motivációs rendszer egészétől függő módon határozzák meg;

– a motiváció, s ezen belül a teljesítménymotiváció, sokarcú jelenség; így elsősorban a motivációs típusok ragadhatók meg, vagyis elsősorban a személyiség „motivációs stílusa”, a motívumoknak az adott egyénre jellemző szerkezete alapján tehetünk a teljesítményével, nevelésével kapcsolatban gyakorlati értékű megállapításokat.

### *Módszer*

A vizsgálatok átfogó keretét meghatározó személyiségfejlesztési motivációs modell a nevelési folyamatban alakuló és működő motivációs jellemzők rendszerére irányul. Eszerint az aktuális motivációs történések összegződése a nevelési folyamat során tartós

<sup>3</sup> Finemann, S. (1977): The achievement motive construct. British Journal of Psychology, Vol. 68. 1–22.

<sup>4</sup> Rókusfalvy Pál (1977): Pszichológia testnevelőknek és edzőknek. Budapest, Sport K.

<sup>5</sup> Kozéki Béla (1980): A motiválás és motiváció összefüggéseinek pedagógiai pszichológiai vizsgálata. Budapest, Akadémiai K.

motivációs jellemzők kialakulását eredményezi, ezek kölcsönhatásából pedig az egyénre jellemző motivációs rendszer jön létre. A modell fő tényezői az emberi kapcsolatokra, az aktivitásra és a felelősségvállalásra való ösztönzések, illetve az ezek alapján létrejövő készítetések. E három fő tényező alapján – nevezzük őket az egyszerűség kedvéért szociális, kognitív, illetve morális motívumoknak, a motivációs szerkezet három plusz, nulla, vagy mínusz jellel látható el. Minden gyerek besorolható egy-egy ilyen típusba a motiválás szempontjából (a három jel itt azt jelenti, hogy milyen értékű a gyermeket érő szociális, kognitív, illetve morális motiválás). Ugyanígy határozható meg az iskolás korú saját motivációs szerkezete, valamint egy-egy saját területtel kapcsolatos motivációs típusa (ott a három jel a szociális, kognitív, illetve morális téren való motiváltságnak fokát fejezi ki, az adott szempontból). Tehát például a ++– szerkezet a szociális és kognitív téren erős pozitív, a morális területen negatív motívumokat jelent, az ilyen gyermek az emberi kapcsolatok és az aktivitás keresésére, ugyanakkor a morális normák, a felelősségvállaló viselkedés elkerülésére ösztönzött, illetve készített.

A teljesítménymotiváció differenciált elemzéséhez az eddigiek alapján a teljesítménymotiváció sajátos jellemzőit s a személyiségfejlesztés sajátosságait is figyelembe vevő modellt alkottunk.<sup>6</sup> Így először külön területként határoztuk meg a sikerre való törekvést, valamint a kudarc elkerülésére való igyekezetet mint alapvető dinamizmust. Mindkét területen négy motiváció-forrást határoztunk meg: a) a teljesítménymotivációt mint általános tényezőt, b) az iskolai teljesítmény saját motivációját, c) az egykorúak körében elfoglalt helyzet teljesítménymotivációs hatását, c) a szülőknek a teljesítménnyel kapcsolatos motiváló hatását.

Valamennyi említett motivációs tényező vizsgálatára egy, a fő motivációs területeknek megfelelő 17 alskálára bontott, összesen 215 itemből álló Likert-típusú skálát készítettünk. Az általános értelmességgel (Raven IQ) és az iskolai eredményességgel (az egyes tárgyakban elért osztályzatok átlaga) kiegészített 19 tényezőt az eredmények ismertetése során mutatjuk be.

A vizsgálatban 10–14 éves gyermekek vettek részt, fiúk és lányok egyenlő arányban, évfolyamonként kb. 200. Az itt részletesen elemzett minta 194 tanuló, valamennyi 12 éves. Azért került éppen ez a rész minta kiválasztásra, mert az iskolai teljesítmény megnyilvánulásait a speciális elemzéshez függetleníteni kellett az olyan befolyásoló tényezőktől, mint a kisebbeknél az egy pedagógustól a többhöz való kötődésre áttérés, a nagyobbaknál a továbbtanulás, elhelyezkedés speciális dinamikus tényezői. Itt ugyanis a teljesítésre való motiválás és az iskolai teljesítmény összefüggéseit vesszük szemügyre differenciáltan.

### *Eredmények*

Először bemutatjuk a 19 adatból készített korrelációs mátrixot (1. táblázat) és a tényezőkből a fő faktorok módszerével készített faktoranalízis eredményét (2. táblázat).

A korrelációs mátrixban az „általános” motívumok mutatják a legkevésbé értelmezhető együttmozgásokat. Ez egybevág azzal a feltételezésünkkel, hogy a motiváció a

<sup>6</sup>A teljesítménymotivációval kapcsolatos felfogásunkat Vladimir Hraballal, a Csehszlovák Tudományos Akadémia munkatársával dolgoztuk ki. Összehasonlító vizsgálataink (cseh–magyar minta összevetése), illetve a közös eredmények együttes publikálása folyamatban van.

konkrét tevékenységi forma szempontjából elemezhető legjobban. Ugyanakkor az egyes területeken a motiválás és az azonos területen megmutatkozó motiváció között megtaláljuk az egyértelmű együttmozgást, ami a motivációs típusok alakulásával kapcsolatos feltételezéseinket igazolja. Ugyanakkor a teljesítményre orientáltság és a kudarc-elkerülésre való orientáltság nem mutatta a klasszikus teljesítménymotivációs elméletek alapján feltételezhető ellentétes mozgást, s a kudarc elkerülésére való ösztönzés sem mutatott általánosan teljesítményrontó hatást. E bonyolultabb összefüggéseket sejtető eredményeket a későbbiekben részletesebben elemezzük.

Előbb azonban vessünk egy pillantást a faktoranalízis eredményére. Az első, legerősebb faktor egyértelműen a harmonikus motivációs szerkezetet tükrözi: a jól motiváltság és az eredményesség faktora ez egyértelműen. A második faktor ugyanilyen világosan a teljesítménymotivációé. A teljesítményorientációval kapcsolatos motivációs tényezők dominálnak. Érdekes, hogy ezekkel együtt vesz részt a faktor kialakításában az egykorúak közötti presztízs elvesztésétől való félelem, viszont az eredményesség nem játszik szerepet ebben a faktorban. Az utolsó három, kisebb jelentőségű faktor a szülők, s főleg az utolsó esetben az iskola kezéből vagy figyelméből kicsúszott, motiválást igénylő csoportok létezésére utal, valamint arra, hogy a siker öröme és a kudarc utáni szégyenkezésre való orientálás nem egyértelműen határozza meg az azonos korúak eredményességét, hanem motivációs típusonként eltérően működhet. Ezt kívánjuk a motivációs típusok részletesebb elemzésével megragadni.

1.a táblázat  
A mért tényezők felsorolása, átlagai és szórásai

N: 194	$\bar{x}$	SD
1. Általános teljesítményszükséglet	6,40	1,80
2. Iskolai teljesítményszükséglet	6,00	1,98
3. Presztízs alapú teljesítményszükséglet	5,79	2,02
4. Teljesítményre motiválás	6,28	1,73
5. Általános kudarcfélelem	3,68	2,01
6. Iskolai kudarcfélelem	4,50	2,47
7. Presztízsvesztés félelme	3,64	1,96
8. Kudarcfélelemre orientálás	4,34	1,53
9. Szociális motiválás	63,78	9,39
10. Kognitív motiválás	59,09	9,05
11. Morális motiválás	59,53	9,61
12. Általános szociális motívumok	59,48	10,88
13. Általános kognitív motívumok	57,27	7,63
14. Általános morális motívumok	60,21	11,03
15. Iskolai szociális motívumok	63,10	8,82
16. Iskolai kognitív motívumok	59,93	8,23
17. Iskolai morális motívumok	61,22	7,56
18. Általános értelmesség (IQ)	107,28	18,09
19. Iskolai eredményesség	3,52	0,90

1.b táblázat

	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19
1	.72	.61	.54	.25	.27	.26	-.07	.15	.04	.09	.21	.19	.05	.10	.18	.15	-.08	.19
2		.67	.59	.17	.16	.32	.07	.14	-.01	.03	.17	.16	.04	.10	.13	.17	-.01	.17
3			.49	.24	.24	.29	.18	.02	-.05	-.03	.14	.10	-.01	.03	.07	.05	-.07	.08
4				.21	.20	.21	.10	.16	.10	.11	.16	.14	.06	.11	.08	.11	.02	.06
5					.72	.67	.45	-.35	-.39	-.20	-.02	.33	-.20	-.20	-.32	-.19	-.24	-.40
6						.70	.39	-.26	-.30	-.37	-.04	.26	-.15	-.11	-.29	-.14	-.22	-.35
7							.44	-.36	-.35	-.35	-.08	.27	-.17	-.16	-.31	-.15	-.20	-.30
8								-.21	-.24	-.23	-.00	.25	-.05	-.12	-.15	-.17	-.09	-.16
9									.48	.53	.35	.40	.41	.48	.44	.41	.11	.29
10										.28	.28	.35	.35	.35	.38	.24	.10	.25
11											.36	.36	.50	.36	.42	.35	.08	.39
12												.47	.48	.35	.45	.25	.03	-.22
13													.50	.34	.59	.34	.18	.27
14														.33	.48	.42	.06	.20
15															.54	.53	.04	.41
16																.59	.11	.40
17																	.11	.35
18																		.33

A mért változók korreláció mátrixa

2. táblázat  
A vizsgált tényezők faktorsúlya az 5 fő faktorban

	Faktor 1	Faktor 2	Faktor 3	Faktor 4	Faktor 5
1	0.159	0.686	0.299	0.146	0.134
2	0.260	0.645	0.435	0.316	0.040
3	-0.139	0.577	0.318	0.275	0.149
4	0.045	0.534	0.066	0.191	0.356
5	-0.721	0.358	-0.397	0.257	-0.085
6	-0.591	0.354	0.004	-0.077	0.002
7	-0.602	0.501	0.208	-0.447	-0.087
8	-0.538	0.164	-0.053	0.052	0.019
9	0.623	0.370	-0.210	-0.065	0.123
10	0.662	0.366	0.011	-0.030	0.080
11	0.653	0.252	-0.333	0.047	0.198
12	0.434	0.474	-0.295	-0.085	-0.189
13	0.640	0.232	-0.026	-0.207	-0.198
14	0.588	0.393	-0.429	-0.195	-0.059
15	0.543	0.408	-0.273	-0.153	-0.077
16	0.687	0.188	-0.025	-0.070	-0.128
17	0.543	0.369	-0.216	-0.105	-0.014
18	0.192	-0.081	0.097	0.243	-0.542
19	0.470	0.092	0.303	0.247	-0.512

A tanulókat motivációs típusokba osztottuk be

- a) a szociális, kognitív és morális téren való motiválás
- b) a szociális, kognitív és morális téren való motiváltság szerint
- c) a teljesítményre orientálás, illetve a kudarcra orientálás
- d) a teljesítményre, illetve a kudarc elkerülésére való motiváltság alapján.

Az a) és b) csoportokban egyértelmű, hogy a + az illető területen erős, az o gyenge, a – pedig ellentétes irányú motivációt jelent. A c) és d) csoportosításban (hogy a konstellációkban a + mindig a társadalmilag értékesebbeknek feltételezett jellemzőre utaljon) a teljesítményre irányulás magas foka plusz, míg a kudarcirányulás magas foka mínusz jelet kapott.

A háromdimenziós személyiségfejlesztési modell szerint létrehozott csoportok a már nagyobb mintákon is megszokott képet adták: egyrészt az egymásnak megfelelő motiválási és motiváltsági kategóriák között szoros összefüggés mutatkozott (vagyis a gyermekek jelentős százaléka tartozott mindkét szempontból hasonló kategóriákba). Másrészt az olyan típusok, melyekben együtt szerepelt plusz és mínusz, üresen maradtak.

Az eredményesség szempontjából azok a típusok bizonyultak a legjobbnak, amelyekben leginkább egyensúlyban volt a szociális, kognitív és morális motiválás. A teljesítményorientáció szempontjából kialakított csoportok közül is az volt a legeredményesebb, amelyekben a szociális, kognitív és morális motiválás, illetve az ilyen motívumok a legmagasabb és legharmonikusabb jelenlétet mutatták. Érdekes, hogy ez a + o csoport, mind a motiválás, mind a motiváció szempontjából. Vagyis a legeredményesebbek abba a csoportba tartoznak, amelyik motivációs szempontból a szociális kapcsolatok terén

meleg, a kognitív téren önálló aktivitásra serkentő, a moralitás terén határozott nevelést kap, s ezek a gyerekek maguk is barátságosak, aktívak és felelősségvállalók. Ugyanakkor mind nevelésüket, mind személyiségüket erős teljesítményre és közepes kudarcra orientálás, illetve orientáltság jellemzi. Ezek a gyermekek tehát bíznak magukban, számítanak és törekednek a sikerre, a szülők kialakítják bennük a siker örömét. Ugyanakkor, bár a szülők nem fenyegetnek a kudarcral, kudarcfélelmet nem, de az esetleges kudarc után szégyenkezést kialakítanak a gyermekben. Tehát számítanak az esetleges kudarcra is, nem köti le energiáikat az attól való félelem, de fontos, hogy lehetőleg elkerüljék.

Csak az adott helyzetben ható motivációs tényezők integrált szemléletével érthetjük meg a megnyilvánuló jelenségeket. Maga a kudarc elkerülésére való motiválás éppúgy lehet hasznos, mint káros (ahogy a nevelésben általában a jóra és a rossz elkerülésére buzdítunk). A túlzott kudarczorogás éppoly káros lehet viszont, mint annak teljes hiánya (mint ahogy minden dinamikus jelenség károsná válik az eredményesség szempontjából, ha messze az optimális szint alatt vagy felett van). A kérdést azonban ennél differenciáltabban kell szemlélnünk. Bár a kudarcral kapcsolatos alkálakat kifejezetten mint a kudarcfélelem károsító hatásának megnyilvánulási lehetőségét fogalmaztuk meg, ez a várt összefüggés tisztán nem mutatkozott meg. Viszont a sikerörömrre és a sikertelenség esetén fellépő szégyenkezésre való készség, illetve ezek személyiségépítő vagy -károsító hatása az eredményekben illeszkedni látszott a nyílt-zárt, illetve az erős-gyenge dimenziók egymáshoz való viszonyával kapcsolatos feltételezéseinkhez.

Ezért kiválogattuk az egyes személyiségfejlesztési motivációs modell kategóriákba tartozó, jól teljesítő tanulókat, s megvizsgáltuk, milyen teljesítménymotivációs kategóriákba tartoznak. Egyfelől a kombinációk hatalmas száma, másfelől az, hogy (éppen ennek következtében) egy-egy kombinációba igen kevés gyermek esik, a széles mennyiségi elemzésről át kell térnünk az esetelemzések módszerére. Ha egyszerű matematikai érték-sorrendbe rakjuk a szociális-kognitív-morális motiváció értékei szerint a motivációs típusokat, a +++-tól a --- csoportig, kétségtelenül „lefelé” szaporodó tendenciát mutatnak a mínuszok a teljesítménymotiváció terén is, vagyis kevesebb a sikerre buzdítás, a siker-remény, több a kudarcra orientálás, a kudarcfélelem. De nem a sikerorientáció folyamatos csökkenése és a kudarcckerülés-orientáció emelkedése mutatkozik meg folyamatosan, hanem az egyes motivációs típusok jellegzetessége szerint változik a bele tartozók száma mind az eredményesség, mind az említett dinamizmusok szempontjából.

Először is itt is megjelenik az a három fő motivációs típus, melyeket valamelyik alapvető motivációs terület dominanciája határoz meg, s amelyeket karikírozott formáikkal a következőképp jellemezhetjük (karikírozottnak a pluszokkal és mínuszokkal jellemzett csoportokat nevezzük, melyek a valóságban valamelyik mínusz vagy plusz helyén nullával jelennek meg, de eredeti formájukban, éppen szélsőségességük miatt, igen karakterisztikusan mutatják a körülöttük levő típusok alapsajátosságait):

– a legjobb formájában ++-, gyengébb típusaiban a -+- sikerorientációs túlsúlyú. Jobb formáiban, ahol a szociális és morális is legalább a közepes szintet eléri, erős teljesítménymotivációt jelent. A kevésbé értékes, csupán a kognitíval jellemezhető formáció, melyekben a kudarcckerülési orientáció eltűnik, vagy maga a teljesítmény, vagy a személyiségfejlődés kerül veszélybe (az irreális sikerkergetés, vagy az egyoldalúság, az asszociabilitás felé tolódás miatt). Ezekben a csoportokban azok a gyermekek voltak a legeredményesebbek, akik a teljesítménymotiváció szempontjából mind a szülői buzdítás-

ban, mind saját teljesítménymotivációjukban oo típusba tartoztak, pontosabban, ahol a teljesítmény vonzása nem volt rendkívül magas, vagy legalábbis járult hozzá bizonyos fokú kudarcckerülésre való motiváció is;

– ellentétet jelent a siker szempontjából a +++ ,gyengébb típusaiban a +— jellegű típusok vonala. Ezekben a sikeres gyermekeket rendkívül erős önkontroll jellemezte, s legjobb csoportjaikban is inkább a kudarcckerülés motívuma dominál<sup>l</sup>bb. Pontosabban mindkettő erős, sikerkor nagyon örülnek, a kudarc erős szégyenérzetet vált ki belőlük. Ez a morálisban is erős típusok esetében fokozott erőfeszítésre sarkall mind siker, mind kudarc után. Különösen a lányok közt ezek voltak a legjobb tanulók, s egyben közkedvelt, általánosan is értékesnek minősített személyiségek. A +—szal jellemezhető típusokban egyre károsítóbb az erős kudarcfélelem, de csak azért, mert a morális motiválás hiánya miatt a gyerek nem tud mit kezdeni a kudarc utáni szégyenkezésével (ugyanúgy, mint bármilyen hibázásnál a feloldatlan büntudatával). Így, magára hagyva, a kudarc olyan ijesztővé válik számára, hogy átcsap a mindenáron való és irreális sikerkeresésbe (tehát egyrészt minden normát, mások érdekeit félredobva, másrészt olyan feladatokat vállalva, melyekre teljesen alkalmatlan). A tipikus teljesítménymotivációs kombináció a +— közelében volt, leginkább +o formához közel. Fontos, hogy a kudarc ijesztő hatását ne alakítsuk ki, ne erősítsük az ilyen gyermekben, s az ellentétes dinamikus faktorokat inkább a közepes erősségnél tartjuk egyensúlyba, ez fokozott erőfeszítésre sarkall, különösen, ha a nevelő a siker után érzett büszkeséget mindig a gyermek személyes értékéhez, a kudarc utáni szégyenérzetet pedig mindig csupán az adott szituációhoz kapcsolja, így a gyermekben csak az erőfeszítésre sarkalló megerősítés hat, s önkontrolljával együtt önbizalma is növekszik;

– a legkiegyensúlyozottabbnak a —++ , illetve a —+ vonal mutatkozott. Érdekes, hogy e típusoknál mind a szülők motiválását, mind a gyermek teljesítménymotivációs szerkezetét a +o határozta meg, vagyis erős sikerre és közepes kudarcckerülésre motiválás, mégis maguk leginkább egy sikerre inkább motivált, a kudarcot lehetőleg kerülő, de attól egyáltalán nem félt típusnak mondták. A valóság az, hogy a kudarc után mindig érzik a szégyenkezést, s vállalniuk is kell a következményeket, de mindig „pozitívan jönnek ki” a szituációból, a nevelők, s ennek hatására maguk is mindig a következő sikert biztosító erőfeszítésre, s nem a — már tanulságai szempontjából feldolgozott — kudarcra koncentrálnak. Érdekesekek a típusok az úgynevezett „kontroll helye” szempontjából (ez arra vonatkozik, hogy a gyermek magát, vagy valamilyen külső hatalmat, például a véletlent érzi-e felelősnek azért, hogy őt jó vagy rossz éri. A legerősebb belső kontrollt a —++ (pontosabban, természetesen a o++) típus mutatta. Ha külön választottuk a sikerért és a kudarcért vállalat felelősséget, az elsőnek említett, +- típusok elsősorban csak a sikerekért, a +++ a kudarcokért, míg a —++ mind a sikerekért, mind a kudarcokért önmagát érezte felelősnek. Ugyanakkor mindhárom vonalban az értéktelenebb (két területen is mínusz felé hajló csoportokban) egyre fokozódott a külső meghatározottság érzése, s ezt többnyire az erőfeszítés alóli kibúvás indoklására használták, kivéve a —+ csoportot, mely — bár a kívülről irányítótság sok szempontból veszélyezteti az egészséges dinamizmusok kialakítását — ebben a csoportban a kudarcfélelem is, s a sikerek másnak, csupán a kudarcok magának tulajdonítása is teljesítményfokozó hatást fejtett ki.

Nevelési szempontból tehát azt mondhatjuk, fontos, hogy a gyermekben mind a siker nyomán keletkező öröm, mind az esetleges kudarc után jelentkező kudarc szégyenérzete



potenciálisan jelen legyen, de a valóságban is lehetőleg a sikerek domináljanak, a gyermek elvárásaiban viszont mindenképpen. A kudarc esetén legyenek olyan mechanizmusai, melyekkel feldolgozhatja a kudarcélményt, tudjon mit kezdeni a jogosan fellépő kellemetlen érzelmeivel, fel tudja öket oldani úgy, hogy azok fokozottabb erőfeszítésre, így újabb sikerek elérésére késztessek.

Ha a feszültség—teljesítmény egyensúlyát szokásosan kifejező fordított U alapú görbén képzeljük el az egyes motivációs típusokat (melynek csúcsa az optimális feszültség-szint, a legjobb teljesítménnyel, két vége pedig a túl alacsony, illetve túl magas feszültség-szint miatt leszálló, vagyis gyengébb teljesítményre utaló), akkor a következő képet kapjuk:

— a csúcson helyezkednek el a  $+++$  és  $+++$  hipotetikus kategóriák, a valóságban ez a  $o++$  típus: magas autonómia és felelősségvállalás, a teljesítmény dinamizmusai szempontjából magas sikerre és közepes kudarcérvülésre orientáltság jellemzi.

— a kedvezőnél magasabb siker- és alacsonyabb kudarcorientáció irányába eltérve, de még közvetlen a csúcs közelében a  $++-$  (pontosabban  $++o$ ) típus. A csupán önmaga indította tevékenységekben ez a csoport a csúcson van, legeredményesebb. A kisebb sikerre s nagyobb kudarcra irányulás felé ugyancsak minimálisan eltérve következik a  $+++$  ( $+o+$ ) típus. Ez az irányított, illetve csoportos, közösségi helyzetekben van a csúcson. Az előbbibe a legjobban tanuló fiúk, utóbbiba a legjobban tanuló lányok kerültek elsősorban, ami egyben a két nemnek az iskolai tanuláshoz való kissé eltérő motivációs viszonyulását, motivációs stílusát mutatja. A fiúk motiváltabbak a válogatásra, az egyes területeken való kiugró teljesítmény elérésére, a lányok inkább az elvárásoknak való megfelelésre, főleg a mások elvárásai szerint sikeres magatartásra rörekszenek (természetesen ez nem tisztán nemi, hanem más személyiségdimenzióktól is függő különbség).

— a magas, esetleg kissé már túlmagas sikerre irányulás, s a kudarc utáni szégyenérzés elutasítása felé hajlik a sikeres  $+-$  (valóban sikeres, kreatív  $o+$ ) és a  $+---$  típus, mely inkább csak a  $+oo$  formájában motivált és eredményes a teljesítmény szemszögéből, egyébként inkább csak ennek mutatására törekszik. A másik irányban a  $---+$  típus található. Ez  $oo+$  formájában jó résztvevő, megbízható, önkritikus, jól teljesítő, de gyengébb formáiban már teljesen függő, s így kiszámíthatatlan, éppúgy, mint a mindkét irányban felsorolható további, gyengébb, több mínuszt tartalmazó típusok. Ezek általában kevésbé jó teljesítők, de ha a szituációhoz jól illeszkedik a motivációs típusuk, igen eredményesek lehetnek.

### *Következtetések*

A nevelésben szerepet játszó, s így az iskolai teljesítményt meghatározó motívumokat is csak integrált szemlélettel lehet reálisan megközelíteni. Aszerint, hogy a gyermeknek az adott helyzetbe (például az iskolába) már magával hozott dinamikus tulajdonságai hogyan illeszkednek az adott szituáció követelményeihez, valamint a nevelésben megmutatkozó motivációs stílushoz, bizonyos motívumok, motivációs jellegű válaszok beválnak, s megerősödnek, mások gyengülnek. Így a kudarcérvülés dinamizmusa aszerint lesz hasznos vagy károsító, hogy a sikeresség, az önértékelés helyreállításához vezet-e végső soron a kudarc nyomán fellépő szégyenkezés, vagy fennmarad, esetleg a teljesítményhelyzetek

általános kerülésére vezet. Ugyanígy a sikerre való igyekezet megfelelő kontrollal értékes dinamizmus, de öncélúvá válva mind a személyiségfejlődést, mind a további sikerességet veszélyeztetheti.

A két ellentétes irányú, de egyformán jól hasznosítható teljesítmény-dinamizmus egyaránt előnyös, ha a gyermekekben kialakítjuk az ezekkel bánás mechanizmusait is, akkor a helyzethez illő módon hasznosíthatják, erősíthetik—gyengíthetik e jellemzőiket. Például a felkészülésnél jó a maximális óvatosság, hasznos lehet a kudarc-anticipáció is. Magában a teljesítményhelyzetben (felelés, dolgozat, munkavégzés) azonban már nem kaphat szerepet a kudarcfélelem, csak a siker anticipált öröme.

Eredményeink alapján, úgy érezzük, feloldható az az ellentmondás, hogy míg a teljesítménymotiváció s alapvető összetevői a kutatásokban igen erőteljes, erősen ható dinamikus faktoroknak bizonyulnak, a teljesítménymotivációs mérések és az iskolai eredményesség mérőszámai között igen gyenge az összefüggés. A választ a nevelésben szereplő motiváció integrált szemlélete, a teljesítménymotiváció típusok szerinti vizsgálata adhatja meg. A teljesítménymotiváció lehet az egyén tartós jellemzője, s alapvető lehet a teljesítményre és a kudarc elkerülésére való igyekezet dimenziója. A teljesítménymotiváció működése azonban az egyéni motivációs struktúra, illetve az adott nevelési helyzet teljes motivációs rendszere függvénye, a nevelésnek, a nevelésben szereplő motíváló hatásoknak megfelelően alakul. Az iskolában a teljesítmény motivációja az intézményhez fűződő, s annak hatása alapján fejlődő motivációs struktúra részeként működik. Így a személyiségfejlesztésben a teljesítésre, a követelményeknek való megfelelésre való motíválás lehet az eredményesség alapja, s nem az, hogy a nevelést próbáljuk a teljesítménymotivációra építeni.