

ISKOLÁSKORÚAK TELJESÍTMÉNNYEL KAPCSOLATOS MOTIVÁCIÓJÁNAK ÖSSZEHASONLÍTÓ VIZSGÁLATA

A motiváció a tanulással együtt a pszichológia átfogó és szoros kölcsönhatásban levő kategóriái közé tartozik. A gyermek motivációs rendszere tanulás során alakul ki, s egyben meghatározza további tanulásának eredményességét. Az egyénre jellemző motivációs rendszer megismerése tehát igen fontos. Specifikus jellemzői legjobban a kultúrák közötti összehasonlító vizsgálatokban ragadható meg. Ezért a szocialista országok tudományos együttműködési megállapodása keretében összehasonlító vizsgálatokat folytatunk az MTA Pszichológiai Intézete és a CsTA Pedagógiai Intézete részvételével, az iskoláskorúak motivációs jellemzőivel kapcsolatban.

A kutatás általános kérdése az, hogy a személyiségfejlődésben alapvető tényezők a személyiségfejlesztés motiváló hatásaival milyen kölcsönviszonyban fejlődnek. Az itt bemutatott vizsgálatokkal azt kívánjuk elemezni, hogy van-e különbség az iskoláskorúak teljesítménnyel kapcsolatos motivációjának struktúrájában a budapesti és a prágai minták között. Mivel a motiválás és motiváció összefüggéseit és az eredményességre való hatását vizsgáljuk, a családi és az iskolai nevelés, illetve a gyermek iskolai tevékenysége területén, legalkalmasabbnak két hasonló társadalmi formájú, de mégis különböző iskolát, életformát jelentő mintacsoport összevetését tartjuk. Hogy egy országon belül viszont homogén legyen a mintánk, elemzésünket a két főváros tanulóira szűkítettük. E mintákon azt vizsgáljuk, hogy a családi és az iskolai motiváló hatások mennyiben azonosak, illetve eltérőek, s az azonosságok vagy eltérések mennyiben tükröződnek a kétféle iskolában tevékenykedő tanulók motivációs szerkezetének és iskolai eredményességének alakulásában.

A probléma: a teljesítménnyel kapcsolatos ösztönzések és késztetések

A tanulót sikeres teljesítményre alapvetően szükségletei, belső késztetései ösztönzik. A belső késztetések kialakulásában alapvető az ösztönző, buzdító, támogató környezet. Elsősorban a család, az otthoni légkör, s mellette az iskola hat legjelentősebben a gyermek motivációs szférájára. A nevelés eredményességének szempontjából legalapvetőbbek azok a hatások, melyeket a család és iskola a személyiség alakulásában a következő területeken ér el:

- A) a teljesítmény-, az önmegvalósítás szükséglete terén,
- B) a szociális kapcsolatok szükségleteinek terén,

C) a kognitivitás, a megismerés szükségletei terén,

D) a morális normákkal való összhang szükséglete terén.¹

Az iskolai környezetben sajátos szükségletek is kifejlődhetnek a tanulóknak, amelyek kisebb vagy nagyobb mértékben az iskolai teljesítményekhez kapcsolódnak. A motivációs szférában mutatkozó családi és iskolai hatás arányának meghatározása rendkívül nehéz elsősorban azért, mert a valóságban e hatásoknak külön-külön is igen sokféle típusa, s így összehatásuknak még több variációja van.

Vegyük sorra a főbb késztetési területeket.

A) A teljesítmény és önmegvalósítás területe

A személyiségfejlődés során kialakulnak olyan szükségletek, melyek egyfelől az önkibontakozásra, önérvényesítésre való törekvésnek, másfelől az önvédelmi mechanizmusok működtetésének alapjául szolgálhatnak. A teljesítménnyel kapcsolatos szükségletek köréből a sikeres teljesítmény igényét a személyiség önmegerősítési, önérvényesítési, önmegvalósítási törekvései körébe tartozónak vehetjük, míg a kudarckerülő viselkedést mint a személyiség önvédelmi megnyilvánulását foghatjuk fel.

A gyermek a feladathelyzetben való viselkedés alapjait is a családi nevelésben sajátítja el, részben a családtagoknak a teljesítményhelyzetekhez való viszonyából, részben a szülőknek a gyermek konkrét eredményeivel kapcsolatos reakció következményeként. Azokban a családokban, ahol alapvetően a gyermek sikeres teljesítményeinek támogatása, ahol a tanulót képességeinek megfelelő értékeléssel ösztönzik, jó eredményeit megfelelően elismerik, s meg is követelik, ahol erejéhez mért feladatokat kap, s a nevelők együttérzése is megnyilvánul, ott kifejlődik a gyermekben a sikeres teljesítés igénye. Vizsgálatainkban felmértük a családi környezetnek a gyermek által érzékelhető atmoszféráját e szempontból, a család teljesítményorientáltságát, a gyermekkel kapcsolatos elvárásait. Ilyen kérdéseket szerepeltettünk:

– A szüleim otthon

a) főleg arról beszélnek, ami sikerült nekik

b) néha beszélnek arról, ami sikerült nekik

c) másról szoktak csak beszélni.

– A szüleim

a) bizalmat fejlesztettek ki bennem az iránt, hogy a dolgaiban sikeres leszek

b) inkább önbizalmat, mint kishitúséget alakítottak ki bennem

c) nemigen fejlesztettek ki bennem bizalmat az iránt, hogy dolgaiban sikeres leszek.

Az adekvát teljesítményorientációjú szülők és megfelelő teljesítményekre törekvő gyermek együttesében kialakult az általános, generalizált igény a sikeres teljesítményekre, aminek megnyilvánulása a gyermeknek a feladathelyzetben való célratörő viselkedésével mérhető. Ezt ilyenfajta kérdésekkel vizsgáltuk:

– Az életben

a) minél többre szeretném vinni

¹ Hrabal, 1978, Kozéki, 1979. Természetesen nem a két ország nevelési jellemzőit állítjuk szembe, hanem általános törvényszerűségek megállapításához merítünk különböző helyekről mintákat: éppen azt keressük, hogy mi az azonos a motiváció fejlődésében eltérő külső, formai jellemzők mellett is.

- b) elsősorban elégedett szeretnék lenni
- c) tulajdonképpen nem tudom, hogy mit szeretnék.

Az iskoláskorú gyermek számára egyre fontosabbá válik az iskolában elért teljesítménye, eredményessége. Az iskolai értékelések, a tanulás fő tevékenységgé válása kialakít a teljesítményigények szférájában egy sajátos iskolai teljesítményigényt, ami az iskolai munka folyamatában adekvát önértékelésre, egyenletes és tartós eredményességre való törekvésben jut érvényre.

Ezt ilyenfajta kérdésekkel közelítettük meg:

- Az iskolában jelentkezni
- a) mindig szokta, ha tudok valamit
- b) akkor se mindig szoktam, ha tudok valamit
- c) ritkán szoktam jelentkezni.

A teljesítményorientációhoz hasonlóan a kudarckerülés is a motiváló hatásoktól függően alakul, s ebben is meghatározó már a családi nevelés az iskoláskor előtt, később pedig az iskola mellett a család reagálása a gyermek iskolai eredményességére. A gyermek tevékenységének aggodalmaskodó figyelése, a szülők félelme a gyermek – szerintünk várható – sikertelenségétől, a mégis elért sikeres teljesítmény pozitív értékelésének elmulasztása erősíti a tanuló kudarckerülő magatartását. A kérdőívvel igyekeztünk felmérni, hogy a tanuló hogyan érzékeli a család attitűdjét teljesítményhelyzetekkel kapcsolatban, s hogy a környezet kudarcfélelme hogyan hat a tanuló személyiségére, ilyen kérdésekkel:

- A szüleim
- a) többnyire félnék, hogy a dolgaik nem sikerülnek
- b) néha félnék, hogy a dolgaik nem sikerülnek
- c) nem szoktak attól félni, hogy a dolgaik nem sikerülnek.

– Úgy érzem, a szüleim

- a) alakították ki bennem a félelmet, hogy rosszul csinálom a dolgokat
- b) alakították ki bennem, hogy picit féljek, hogy rosszul csinálom a dolgokat
- c) egyáltalán nem fejlesztettek ki bennem olyasmit, hogy féljek, hogy rosszul csinálom a dolgokat.

A sikeres teljesítés szükségletének kialakulásához hasonlóan környezeti hatásokra alakul ki az esetleges kudarcoktól való félelem, ami teljesítményhelyzetekben az önbizalom hiányát, alacsony vállalkozókedvet, s a gyenge teljesítménytől való szorongást okozza. Kérdőívünk a generalizált kudarckerületi szükségletet is mérte:

– Ha valami nagyon fontos nekem, azt

- a) többnyire elrontom
- b) ugyanúgy megcsinálom, mint más
- c) jobban csinálom meg, mint más.

Az általános szükséglet alapján kedvezőtlen iskolai körülmények között kialakul a specifikus iskolai kudarckerülés szükséglete, mely a tanulmányi sikertelenségtől való szorongásban nyilvánul meg. Az ilyen tanulók képességeik szintje alatt dolgoznak, mert nem bíznak képességeikben, s abban, hogy a siker érdekében szükséges erőfeszítések megtételére alkalmasak. Tanulmányi sikereiket inkább a véletlennek, sikertelenségeiket képességeik hiányának tulajdonítják. Példa a kérdőívből:

- Mikor az iskolában dolgozatot írunk
- a) előre rossz jegyre számítok
- b) többnyire olyan jegyet kapok, amilyenre számítottam
- c) néha jobb, néha rosszabb jegyet kapok, mint vártam.

B) A szociális szükségletek területe

Az ember szociális szükségletei igen sokfélék. Ide tartoznak vitathatatlanul az embert a többiekhez kapcsoló affektív késztetések. Több szovjet szerző² az emberi kommunikációt helyezi a középpontba, mely fejlődési szakaszokon megy át, mindig eredeti tartalmának megfelelően a másik emberrel való kontaktus keresésében nyilvánul meg azért, hogy annak megismerésével saját magunkat jobban megismerhessük. Sokan a morális szükségleteket is ide sorolják. Kétségtelen, hogy sok esetben, az altruizmustól, a segítőkészségtől egészen az azonosulásnak, az identifikációnak a normatanulásban betöltött szerepéig nehezen elválaszthatók az affektív és normális motívumok. Vizsgálatainkban mi a magyar szerző struktúra-modellje alapján³ az emberi kapcsolatok affektív tartalmú késztetéseit soroltuk ide, az otthoni és iskolai empátiás, identifikációs és affiliatív késztetéseket. Ez utóbbin belül az egyén – szociális csoport kapcsolatában kialakuló presztízsszerzés, illetve -vesztés szükségletcsoportjait is vizsgáltuk, mert az oktatási-nevelési folyamatban ez a szükséglet kitüntetett szerepet kaphat. Az iskolai teljesítményszituációkban a presztízsszükséglet komoly motivációs forrás lehet. Ennek kibontakozása és aktualizálódása elsősorban a külső körülményektől függ, a nevelő megnyilvánulásaitól, s az osztály affektív – szociális klímájától.

A pozitív kapcsolatok iránti igény alapja is a meleg családi légkör, a kölcsönös megértés és tisztelet atmoszférája. Az ilyen családi légkör a kapcsolatigény további fejlődését is megalapozza. A kérdőívben ilyenféle itemek szerepelnek ezzel kapcsolatban:

- A szüleim mindig megértik vágyaimat és félelmeimet,
- A szüleim gyakran mondják, hogy más gyermek jobb, mint én (negatív item).
- Szüleim nagyon örülnek, ha velem lehetnek, jó velük játszani, beszélgetni.

Az iskolában a pozitív szociális kapcsolat a nevelők és egykorú társak személyéhez való kötődést jelenti. A nevelés eredményessége és az iskolai teljesítmények színvonala összefüggésben van ezzel a szükségletcsoporttal, hiszen az iskolai munka interperszonális kapcsolatok rendszerében folyik, s ezeknek fontos közvetítő, illetve katalizáló szerepe van. Ennek feltárására ilyenféle kérdéstípusokat alkalmaztunk:

- Ha gyengébb eredményt értem el, mint általában, bánt, hogy csalódást okoztam.
- Nekem nagyon fontos, hogy a tanárim bízzanak bennem és becsüljenek.
- Ha valamit jól tudok, örülök, hogy segíthetek a társaimnak is.

Ez utóbbihoz kapcsolódik a presztízsigény, illetve a presztízszvesztéstől való félelem szintje. Az ezzel kapcsolatos kérdések az elfogadottságot elsősorban annak alapján vizsgálják, hogy a tanuló számára fontos, hogy elismerjék, értékesnek tartsák.

² Lisina, 1980. Orlov, 1976

³ Kozéki, 1975, 1980

Kérdéspélda:

– Ha valamit a társaimmal együtt csinállok

a) sokkal jobban igyekszem, mintha egyedül csinálnám

b) ugyanúgy dolgozom, mintha egyedül csinálnám

c) néha jobban, néha kevésbé igyekszem, mintha egyedül csinálnám.

A presztízavesztéstől való félelem abban nyilvánul meg, hogy a tanuló magát társainál kevesebbre tartja a képességek és a teljesítmények terén, illetve attól fél, hogy társai kevesebbre becsülik őt.

– Ha az osztálytársaimmal vagyok

a) gyakran nem merek megszólalni, nehogy butának tartsanak

b) néha nem merek megszólalni, nehogy butának tartsanak

c) bármikor nyugodtan beszélek bármiről.

C) A megismeréssel kapcsolatos szükségletek területe

A kognitív igény a gyermek aktív, érdeklődő viselkedésében nyilvánul meg a tevékenységek során. Olyan helyzetekben aktivizálódik, melyek formájukban vagy tartalmukban újak számára, illetve ellentmondó információkat hordoznak, melyek közt döntenie kell. E szükségletek kiindulópontját az agyi aktivitás funkcionális szükségletei képezhetik.⁴ Megnyilvánulnak már a gyermek korai orientációs reflexeiben. A fejlődés során kialakul a gyermekben a megismerés szükséglete, mely az ismeretek önálló gyarapításának igényében, az ismeretek és készségek gyarapítása, az új információk és bizonyos tevékenységformák iránti érdeklődésben mutatkozik meg.

E szükségletcsoportot a családi neveléssel kapcsolatban abból a szempontból vizsgáljuk, hogy a család mennyire segíti a gyermek tapasztalatszerző aktivitásának, érdeklődésének fejlesztését, a szülők mennyiben buzdítják a gyermeket magatartásukkal arra, hogy saját útját keresse a különböző feladathelyzetek megoldása során.

– A szüleim szívesen és érdekesen magyaráznak nekem bármit, akár tananyagról, akár másról.

– A szüleim örülnek ha minden érdekel, mindent szeretnék kipróbálni.

– A szüleim mindig kíváncsiak az én véleményemre is.

Az iskolával kapcsolatban elsősorban a tanuló kognitív késztetéseit igyekeztünk mérni, már csak azért is, mert az iskola egyik fontos feladata a kognitív szükségletek fejlesztése, s a tanulók irányítása az ismeretszerzésben. Így az iskolai munka és a teljesítmény, illetve a megismerés iránti motiváció szoros összefüggésben fejlődik.

– Jobban szeretem az olyan feladatokat, amelyek megoldására nekem magamnak kell rájönnöm, mint azokat, amelyekben megmondják, hogyan kell csinálni.

– Szeretek mindent megismerni, egyszerűen szeretek tanulni, újat tapasztalni.

– Azért szeretek tanulni, mert sok minden érdekel, s az iskolában is sok érdekeset tanulunk.

⁴Madsen, 1972

D) A morális normákkal való összhang területe

Ebben a kérdéskörben a családi nevelés hatását elsősorban azon igyekeztünk leméni, hogy lelkiismeretes munkára nevelik-e gyermekeiket, következetes viselkedési mintákat nyújtanak-e, melyek egyformán kötelezőek a szülőkre és a gyermekekre nézve.

– A szüleim elvárják, hogy tudjam mi a kötelességem, s hogy teljesítem is.

– A szüleim megbíznak bennem, s nem csalódnak, mert akkor is rendes vagyok, ha nem látják.

– A szüleim megtartják a szavukat, s velem is megtartatják, amit megígértem.

A morális normákkal való összhang szükségletének kérdéskörében vizsgáltuk azt is, hogyan sikerült elősegíteni a gyermekben a morális viselkedés tendenciáját, különösen az iskolai életben. Kérdéseink elsősorban arra irányultak, hogy a tanuló önbecsülés formájában kielégüléshez jut-e lelkiismeretes magatartása, a követelményeknek való megfelelés, a maga által értéknek tartott normák betartása során, megmutatkozik-e hajlama a magasabb morális normáknak megfelelő viselkedésre.

– Ha rosszul teljesítek az iskolában, azt nem csak szüleim, hanem magam előtt is nagyon szégyellem.

– Úgy érzem, az iskolában joggal várják el mindenkitől, hogy rendesen dolgozzék.

– Mindig szívesen vállalom a felelősséget azért, amit tettem, akár jó, akár kellemetlen következményre számíthatok.

Feltételezzük, hogy a családi és iskolai hatások a gyermek személyiségével bonyolult és igen szoros kölcsönhatásban határozzák meg a gyermek késztetéseinek alakulását és teljesítményét. Vizsgálatainkkal mégis megkíséreltük e tényezők alapvető jellegzetességeit feltárni. Ehhez legfőbb eszközünk az volt, hogy vajon a magyar és cseh mintában mutatkoznak-e lényeges különbségek a családi és iskolai motiváló hatások, illetve a gyermek motivációs rendszerének arányaiban.

A módszer: budapesti és prágai tanulók összehasonlítása

A mintacsoportokat budapesti és prágai 13 éves tanulók közül választottuk ki. A vizsgálat nagyobb mintából éppen a pontosabb összehasonlítás kedvéért irányul e kisebb, de homogénabb részre (69 budapesti, 120 prágai, fiú és lány egyenlő arányban), mellőzve a két országban a nem ennyire egyformának tekinthető vidéki, illetve korban eltérő tanulóit.

A vizsgálatokat a magyar szerző személyiségfejlesztési motivációs modellje és a cseh szerző teljesítménymotivációs modellje alapján szerveztük meg. A személyiségfejlesztési modell a nevelési folyamatban alakuló és működő tartós motivációs jellemzők rendszerére irányul. Az összetevőket három alapvető dimenzió mentén rendezi el. Az első, a szociális motívumokat tartalmazó dimenzió pozitív oldalán az emberi kapcsolatokra ösztönzés, a negatív végpontján az elutasítással frusztrálás következtében kialakult, szembefordulásra késztetés áll. A második, kognitív dimenzió az aktivitásra, illetve passzivitásra ösztönzés és késztetés között rajzolható meg. A harmadik, morális dimenzió pedig a felelősségvállalás – impulzivitás végpontokkal jellemezhető. A teljesítménymotivációs modell szintén ellentétes végpontokkal leírható tényezőkből áll. Az első az általános teljesítményszükség-

let – ellentétes pólusán az általános jellegű kudarcelkerülési szükséglettel; a második az iskolai teljesítményszükséglet – iskolai kudarckerülési szükséglet; a harmadik az osztálytársak közt a presztízs elérésének szüksége – elvesztésének kudarcfélelme; a negyedik a szülők teljesítményre orientáló ösztönzése – kudarcfélelem keltése az otthoni nevelésben.

Valamennyi említett motivációs tényező vizsgálatára, az egyes dimenzióknak megfelelő skálákra bontott eszközt készítettünk, egyenértékű magyar és cseh változatban. Mivel igen sok megállapítást kellett elbíráltatnunk a tanulókkal, hogy valamiféle unalomból vagy egyirányú beállítódásból eredő hibás művi hatásokat elkerülhessük, formailag két részre osztottuk a kérdőívet. Az első részben 80 olyan item szerepelt, mely a teljesítménnyel, illetve a kudarckerüléssel kapcsolatos szükségleteket mérte fel. Itt tulajdonképpen 2–2 alskála párt alkotott, így kevesebb itemet és választási lehetőséget adtunk – mint ez a bemutatott példákban is látható – a), b), c) választást kértünk, alskálánként 10–10 item esetében. A választási lehetőségeket úgy szabtuk meg, hogy a három választásból hol kettő jelentett 1 pont értéket, egy pedig 0 pontot, hol csak egyre lehetett pontot kapni, s kettő nem nullát ért. Az eszköz második része a család pszichés légkörének inherens részeként megjelenő szociális, kognitív, illetve morális motiválást, valamint az iskolai tevékenységben megjelenő szociális, kognitív, illetve morális motivációt mérte. Itt a hat alskála nem kapott negatív párt, hanem a), b), c), d), e) választási lehetőséggel ötfokú skálán fejezhették ki a tanulók az illető megállapítással való teljes azonosulásukat, illetve, az ellenkező végponton a teljes mértékű elutasítást. Az itemek száma is nagyobb volt itt, 15–15 alskálánként.

Természetesen az eszközenszert a kutatássorozat későbbi fázisában az eredmények alapján tökéletesítjük. Jelen vizsgálatunkban, mivel tendenciák összehasonlítását végezzük, a pontszámok különbözőségének az eszköz két részében nincs jelentősége.

Tartalmilag az egyes alskálák egyfelől az otthoni, illetve az iskolai pszichés légkör motivációs tartalmára, másfelől az ismertetett szükségletcsoportokra (teljesítmény-, szociális, kognitív, morális szükségletek csoportjaira) vonatkoztak.

Egyéb méréseinkből itt az általános értelmesség mérésére a (Raven Progressive Matrices-zel mért) IQ-t mutatjuk be és az iskolai eredményesség legegyszerűbb mérőszámát, az általános tanulmányi eredményt. Ez utóbbit azért választottuk az eredményesség mutatójaként, mert sok modern vizsgálat az eredményesség egyszerű, de megbízható mutatójának tekinti (például Entwistle, összefoglalása),⁶ s a hasonló célú, de mégis különböző iskolai tevékenység összevetésére így – éppen egyszerűségénél fogva, mely azonban sok szempont egyesítését is tartalmazza – különösen alkalmas lehet. (A mért változók felsorolását, jellemzését az altáblázat tartalmazza, az eszközök részletesebb bemutatása pedig megtalálható.)

Eredmények: a budapesti és prágai minták különbségei

A budapesti és prágai családok ösztönzéssel kapcsolatos mutatóit próba segítségével vetettük össze. Ez a következő volt a főbb mért mutatókban;

⁵ Kozéki, 1983

⁶ Entwistle N, 1981

A szülők ösztönzése teljesítményre:	6,81**
kudarckerülésre:	-1,62
a szociális-affektív szférában:	0,67
kognitív-aktivitás szférában:	0,32
morális normatartás szférában:	0,54

xxp<0,01

Mintánkban tehát a magyar családok erősebben teljesítményre orientáltak, s erősebben reagálnak a gyermek pozitív iskolai eredményeire. A többi kérdés körben nem mutatkozott szignifikáns különbség.

Hasonlóképpen vetettük össze a budapesti és prágai mintában az általános, és az iskola teljesítménnyel, illetve általában az iskola aspektusából vizsgált motívumokkal kapcsolatban nyert adatokat:

Általános teljesítményszükséglet:	3,73**
Általános kudarcfélelem:	-13,46**
Iskolai teljesítményszükséglet:	3,65**
Iskolai kudarcfélelem:	-4,79**
Iskolai presztízsszükséglet:	8,29**
Iskolai presztízvesztés-félelem:	-16,00**
Iskolával kapcsolatos késztetések a szociális-affektív szférában:	8,01**
Iskolával kapcsolatos késztetések a kognitív-aktivitás szférában:	0,41
Iskolával kapcsolatos késztetések a morális normatartás szférájában:	2,80**

xxp<0,01

Az eredmények azt mutatják, hogy a budapesti mintában magasabb az általános teljesítményszükséglet, az iskolai teljesítményszükséglet, a szociális kapcsolatok és a morális normákkal való összhang szükséglete.

A prágai mintában magasabb az általános kudarcckerülés, az iskolai kudarcckerülés és az iskolában a presztízvesztés elkerülésének szükséglete.

Áttekintve a mért változók korrelációs mátrixát (1b. ábra) megfigyelhetjük, hogy a változók együttmozgásának iránya a két mintában azonos, s mértékük is többnyire hasonló.

Az IQ mindkét mintában csak a tanulmányi eredménnyel van erős pozitív korrelációban. A többi változóval még külön-külön valamelyik mintában is ritkán éri el a megbízhatóság alsó határát.

Úgyanakkor az iskolai teljesítmény mutatója szoros összefüggést mutat a motivációs változókkal. Iránya mindkét mintában a vártnak megfelelő (csak a kudarcorientációval negatív, a többi motivációs tényezővel pozitív az együttmozgás). Az iskolai teljesítmény-motivációval és az iskolai kudarcfélelemmel, a presztízsveszteség lehetőségével, a sikerorientáció, valamint a kudarcfélelem összetett mutatóival, az otthoni szociális, kognitív és morális motiválással, valamint az iskolai morális motivációval kapcsolatos mutatók mindkét mintában szoros együttmozgást mutatnak, ezenkívül a prágai mintában az általános teljesítmény, illetve kudarcckerülés szükséglete, valamint az összes iskolai motívum, míg a budapesti mintában a presztízsszerzés szükséglete.

1/a. táblázat
A mért tényezők felsorolása, átlagai, szórásai
(Felül a prágai, alul a budapesti minta adatai)

	Átlag	Szórás	Min–Max
1. Általános értelmességmutató	106,26 113,97	12,87 11,31	60–140
2. Iskolai eredményességmutató	3,21 4,15	0,54 0,69	1–5
3. Általános teljesítményszükséglet	4,18 4,38	2,18 1,98	0–10
4. Iskolai teljesítményszükséglet	3,97 4,84	2,48 2,39	0–10
5. Presztízs alapú teljesítményszükséglet	3,06 4,95	2,13 2,28	0–10
6. Otthoni teljesítményre orientálás	4,33 5,76	2,28 2,07	0–10
7. Általános kudarcfélelem	4,50 1,94	2,00 1,81	0–10
8. Iskolai kudarcfélelem	3,46 2,39	1,86 2,21	0–10
9. Presztízsveszteség félelem	5,64 2,27	1,87 2,07	0–10
10. Otthoni kudarcfélelemre orientálás	4,47 4,17	1,80 1,75	0–10
11. Sikerorientáció	11,25 15,19	5,51 5,78	0–40
12. Kudarcorientáció	13,55 6,56	1,39 5,20	0–40
13. Otthoni szociális motiválás	59,20 67,00	9,28 7,08	15–75
14. Otthoni kognitív motiválás	57,03 63,03	8,73 6,94	15–75
15. Otthoni morális motiválás	59,55 62,84	8,53 6,01	15–75
16. Iskolai szociális motiváció	56,09 66,20	8,52 7,10	15–75
17. Iskolai kognitív motiváció	57,80 62,95	10,13 7,60	15–75
18. Iskolai morális motiváció	54,61 62,81	8,90 7,50	15–75

Érdekes, hogy a magyar családok erősebben teljesítményorientáltaknak mutatkoznak, s a magyar gyermekekben is erősebb volt, a prágai mintában viszont a kudarcra reagáltak inkább a szülők is, a tanulók is, ugyanakkor a prágai mintában szorosabb az együttjárás az általános teljesítménymotivációs és iskolai motivációs jellemzők és a tanulmányi eredmény között. A motivációs tényezők összetettségét s az elmélyült további összehasonlító vizsgálatok szükségességét mutatja az az eredmény is, hogy a prágai mintában inkább arra tették érzékennyé a tanulókat, hogy a kudarc lehetőségével kapcsolatban legyenek éberek, arra vigyázzanak, hogy minél kevesebbet hibázzanak, s ezzel együtt náluk az

1/b. táblázat
A mért tényezők korrelációs mátrixa

	1	2	3	4	5	6	7
1. IQ							
2. Isk. eredm.	0.45						
3. Ált. telj.	0.06	0.28					
4. Isk. telj.	0.06	0.21					
5. Presztíz	0.25	0.47	0.57				
6. Otthoni telj.	0.15	0.40	0.66				
7. Ált. kudarc	0.11	0.16	0.40	0.49			
8. Isk. kudarc	0.10	0.24	0.60	0.63			
9. Presztízveszt.	-0.04	0.13	0.40	0.47	0.49		
10. Otth. kudarc	0.11	0.17	0.48	0.60	0.51		
11. Siker	-0.24	-0.30	-0.50	-0.43	-0.44	-0.18	
12. Kudarc	-0.06	-0.22	-0.01	-0.12	-0.02	0.14	
13. Otth. szoc.	-0.27	-0.49	-0.30	-0.34	-0.27	-0.10	0.50
14. Otth. kogn.	-0.10	-0.26	-0.10	-0.06	-0.01	0.10	0.60
15. Otth. mor.	-0.05	-0.22	-0.18	-0.18	-0.19	-0.04	0.38
16. Isk. szoc.	-0.14	-0.30	-0.02	0.14	0.03	0.11	0.57
17. Isk. kogn.	-0.16	-0.46	-0.13	-0.19	-0.06	0.05	0.31
18. Isk. mor.	0.10	-0.17	-0.03	0.06	-0.04	-0.02	0.52
Szignifikancia	0.18	0.38	0.81	0.86	0.76	0.55	-0.56
prágai	0.12	0.33	0.85	0.89	0.86	0.62	0.04
budapesti	-0.25	-0.43	-0.42	-0.40	-0.39	-0.14	0.80
	-0.12	-0.31	-0.05	0.07	0.00	0.13	0.83
	-0.04	0.41	0.36	0.29	0.25	0.23	-0.30
	0.01	0.32	0.37	0.39	0.29	0.22	-0.20
	0.11	0.45	0.26	0.28	0.20	0.22	-0.28
	0.07	0.27	0.19	0.15	0.18	0.16	-0.27
	0.03	0.44	0.29	0.29	0.10	0.21	-0.28
	0.18	0.40	0.26	0.30	0.24	0.27	-0.11
	0.10	0.54	0.33	0.43	0.19	0.25	-0.25
	0.05	0.22	0.31	0.29	0.35	0.22	-0.08
	0.00	0.43	0.44	0.42	0.24	0.35	-0.27
	0.06	0.21	0.55	0.46	0.48	0.22	-0.08
	-0.07	0.30	0.30	0.28	0.12	0.22	-0.04
	-0.02	0.25	0.36	0.36	0.27	0.14	0.04
Szignifikancia	N	0,05	0,01				
prágai	120	19,47	25,40				
budapesti	69	23,19	33,90				

iskolai motiváció minden területe (mind a teljesítménnyel, mind a szociális, a kognitív vagy a morális motiváció) szoros pozitív kapcsolatban volt az eredményesség mutatójával. Ugyanez a különbség mutatkozik a két mintában az otthoni motiválás és az eredményességmutató között. A magyar mintában ugyanakkor, nem szignifikáns korreláció van a sikerre orientálás, illetve a kudarcra orientálás és a teljesítménymutató közt (bár az előbbi pozitív, az utóbbi negatív irányú). A cseh mintában az otthoni sikerre orientálás a

(Felül a prágai, alul a budapesti minta adatai)

8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
0.30									
0.59									
0.47	0.47								
0.50	0.59								
-0.38	-0.23	-0.17							
-0.06	0.06	0.02							
0.77	0.72	0.54	-0.50						
0.87	0.85	0.63	0.01						
-0.39	-0.34	-0.46	0.37	-0.44					
-0.23	-0.41	-0.26	0.40	-0.33					
-0.41	-0.36	-0.39	0.31	-0.45	0.70				
-0.19	-0.27	-0.15	0.16	-0.28	0.65				
-0.39	-0.30	-0.45	0.29	-0.41	0.67	0.72			
-0.07	-0.25	-0.08	0.30	-0.17	0.60	0.51			
-0.42	-0.35	-0.41	0.40	-0.43	0.61	0.57	0.55		
-0.01	-0.21	-0.22	0.37	-0.12	0.64	0.53	0.46		
-0.41	-0.32	-0.33	0.45	-0.42	0.58	0.64	0.66	0.72	
-0.12	-0.09	-0.06	0.57	-0.11	0.58	0.41	0.50	0.62	
-0.43	-0.27	-0.40	0.29	-0.31	0.53	0.53	0.59	0.62	0.72
0.04	0.01	0.03	0.38	0.03	0.51	0.25	0.41	0.49	0.61

magyarhoz hasonló nem szignifikáns érték, viszont a kudarcra orientálás és az eredményességmutató között is, s a családi motiválásban is mind a szociális, mind a kognitív, mind a morális motivációs tényezők és az eredményesség között.

Ez is igazolja azt a vizsgálat alatt levő feltételezésünket, hogy a siker–kudarc viszonyát nem lehet leegyszerűsítve, egy dimenzióban szemlélni, az elsőt egyértelműen pozitívnak, az utóbbit negatívnak tekintve, hiszen egyfelől az öncélú sikerkeresés lehet

kifejezetten negatív. A kudarcorientációban pedig külön kell választani azt a kudarc-félelmet, mely gátol, bizonytalanná tesz, az elkerülhetetlen kudarc fenyegető árnyéka, s azt a serkentő hatású, kudarcral kapcsolatos éberséget, mely arra sarkall, hogy megfelelő figyelemmel, erőfeszítéssel előzze meg a tanulót a kudarcot, vagy ha már bekövetkezett, a későbbi sikerek biztosításához hasznosítsa a vele kapcsolatos tapasztalatait.

Vizsgálati eredményeink összhangban vannak egyrészt annak a folyamatban levő mélyebb elemzésnek a tényeivel, melyet nagyobb magyar és cseh mintákon végzünk, s melyekről folyamatosan számolunk be,⁷ másrészt a szakirodalom idevágó legújabb eredményeivel.⁸

Következtetések: teljesítmény – motiváció – nevelés

Vizsgálatainkban a szükségletrendszer szerkezeti sajátosságaival foglalkozunk. Egyetértünk azzal, amit Bábosik István – elsősorban a szovjet kutatások összegzése alapján – megállapít, hogy „a magatartás és tevékenység társadalmi minősége jelentős mértékben függ a *szükségletrendszer szerkezeti sajátosságaitól* is. Pedagógiai szempontból fontos következményei vannak annak a ténynek, amely szerint a szükségletrendszer lehet *hierarchizált* és *diffúz* szerkezetű. A *hierarchizált szerkezetű szükségletrendszerben* a szükségletek szilárd alá-fölrendeltségi szisztémában helyezkednek el, s *funkcióképes-ségüktől* függően *domináns* vagy alárendelt pozíciót töltenek be.”⁸

Jelen vizsgálatunkban az volt a célunk, hogy a tevékenység és a nevelés keretében a motivációs rendszer és az iskolai teljesítmény kölcsönös összefüggéseit vizsgáljuk egy magyar és egy cseh mintarész összevetésével. Véleményünk szerint a motivációnak kettős szerepe van a nevelésben: egy általánosabb, a gyermek karakterének, szociális személyiségének kialakítása és egy specifikusabb, a gyermek teljesítményének elősegítése, lehetőségeinek mozgósítása sikeres aktivitás érdekében, sikeres teljesítés elérésére. A szülők motiváló hatásának fontos szerepe van abban, hogy kialakítsa a gyermek alapvető motivációs tendenciáit. Ez azonban kiegészül, felerősödik, módosul az iskolai hatások, a pedagógusokkal és az egykorúakkal való kapcsolat következtében. A szülők motiváló hatását előző közléseinkben elemeztük.⁵ Itt elsősorban az iskola hatásának megkülönböztetésére teszünk kísérletet. A motivációs szerkezet e fontos összetevője különválasztásának megkezdésére azért különösen alkalmas az itt tárgyalt két mintarész, mert a magyar és cseh családok itt jelentősebben csupán a teljesítménymotivációs szintben különböztek. Mivel ez lehet legszorosabb kapcsolatban az iskolával, joggal tételezhetjük fel, hogy a többi szükségletnél – tehát, amelyek nem elsősorban a családi hatásoktól függenek, a különbségek a mintacsoportok iskoláitól származó hatások különbözőségéből fakadnak.

Ebből kiindulva a budapesti iskolát a prágaival szemben úgy jellemezhetjük a motivációs szerkezetre való hatása szempontjából, hogy jobban ösztönzi az affektív szociális kapcsolatokat, kedvezőbb feltételeket teremt a morális normákkal való összhang készítése kialakulásához, s jobban aktualizálja a presztizsszükségletet, erősebben igyekszik kedvet teremteni ahhoz, hogy a tanulók törődjenek társaik megbecsülésével, a jobb szociális pozíció megszerzésével iskolai eredményességük segítségével is. Ezzel szemben a

⁷ Kozéki, 1980, 1981 Hrabal–Kozéki, 1982.

⁸ Bábosik, 1981.

prágai iskola közege erősebben hat a sikertelenség, a kudarc elkerülésének szükséglete, valamint a presztízszvesztéstől való óvakodás irányában. Érdekes, s további kutatásra indító tény azonban az, hogy ez a két különböző irányú hatás nem mutatkozik a mintacsoportok kognitív késztetései terén. A kétféle szociális és felelősségvállalás jellegű ösztönzés tehát különféle késztetéseket, a késztetésrendszer más-más változatát alakítja ki, ezek azonban nem feltétlenül jobb vagy rosszabb, hanem egyszerűen más-más megközelítést jelentenek a feladatok, a teljesítményhelyzetek, a megismerés szempontjából.

Statisztikailag jelentős különbség van a mintacsoportok között a pozitív affektív kapcsolatok szükségletével együttjáró eredményesség terén, és ugyancsak statisztikailag szignifikáns különbség van a két mintacsoport tanulmányi eredménye között.

Az első eredményből kitűnik – amit egyébként a végzett interjúink is megerősítettek, hogy a budapesti iskolákban gyakran gyengébb eredményeik ellenére a szociális kapcsolatokat tekintve jobban érzik magukat a tanulók, mint a hasonló körülmények közt levő prágai gyerekek. Ugyanakkor a budapesti mintában az eredményes diák gyakran kerül negatív érzelmi viszonyba a kapcsolatok terén, mint a prágai eredményes tanuló, aki jobb helyzetben van az emberi kapcsolatok szükségleteinek kielégítése terén. A másik eredmény arra utal, hogy a magyar nevelők jobban kihasználják az eredményesség érdekében a gyermek motivációs rendszerének, vagy a helyzetből adódó motiválási, pontosabban motivációs rendszert fejlesztő lehetőségeket. Érdekes különbségek fennállását sugallják az adatok az értékelés motivációs hatásával kapcsolatban is. A budapesti minta a pozitív emberi kapcsolatok, az iskola érzelmi légköre terén kiemelkedően magasabb, míg a prágai kudarcfélelem és a presztízszvesztés lehetősége terén. A budapesti iskolában inkább igyekeztek az osztályzatok, s az értékelés terén annak jutalmazó jellegét kiemelni. Ez megmutatkozott az erősebb sikerességre törekvésben, a jegyekhez kapcsolódó pozitívabb érzelmekben: a budapesti gyerekek jobban igyekeztek jó jegyek szerzésére. A prágai iskola erősebben a kontroll eszközeinek használta az értékelést. A tudás és neveltségi szint nem volt itt alacsonyabbnak ítéhető, de a gyerekek jobban igyekeztek a rossz jegyek elkerülésére. Az előbbi könnyedebb, sikerorientáltabb, az utóbbi keményebb, fáradtságosabb –, de nem kevésbé eredményes. Ez is mutatja, hogy az értékelésnek igen komoly, s a gyermekek egész személyiségére kiható motivációs szerepe van, mely alaposabb tudományos elemzést igényel.

Markánsan mutatja az iskola motivációs hatását, s egyben azt a személyiségfejlődési vonalat, mely az otthoni és iskolai motiváló hatások szintézise során alakul ki, a teljesítmény-, illetve a kudarcckerülés-orientáció különbségének alakulása a két mintában. Mint adatainkból látható, a családi nevelésben a magyar mintában rendkívül nagy a különbség a sikerre ösztönzésben a cseh mintával szemben. Ugyanakkor valamivel nagyobb a cseh mintában a kudarc elkerülésére való ösztönzés. Az iskolával kapcsolatos adatok viszont azt mutatják, hogy a sikerre orientáltság valóban nagyobb a magyar mintában, bár nem annyira, mint a családi hatások terén vizsgálva. Viszont a kudarcckerülés szükséglete (a presztízszvesztés elkerülésének szükségletével együtt) kiugróan magas, messze nagyobb az összes mért különbségnél. Ugyanakkor a korrelációk tanulsága szerint az iskolai eredményesség és teljesítményszükséglet között azonos együttmozgás van a két mintában.

Mindez alátámasztja eddigi vizsgálataink alapján felvázolt elképzelésünket, mely szerint a családi nevelési atmoszféra, a családi motiváló hatások rendszere, a szülők motiváló jellegű válasza a gyermek iskolai teljesítményére, s ezzel kapcsolatos szükségleteire,

egyfelől, az iskola specifikus feltételei a tanulók szükségleteinek aktualizálódásával kapcsolatban, másfelől, kölcsönhatásban van a tanulók iskolai teljesítményével és iskolával kapcsolatos specifikus szükségleteik alakulásával és aktualizálódásával. E szükségletek aktualizálódása nemcsak a teljesítmény és specifikus szükségletek terén eredményez változásokat, hanem hozzájárul ahhoz a folyamathoz is, melyben a generalizált szükségletek szintje alakul ki, viszonylag függetlenül a specifikus feltételektől. Az egyéni motivációs szerkezet alakulásának feltételezett útja az, hogy a gyermek bizonyos dinamikus tendenciákkal érkezik az iskolai tevékenység- és nevelési helyzetbe. Aszerint, hogy ezek a – nagyrészt a családi nevelésben kialakult, s továbbra is jelentős mértékben annak befolyása alatt álló – motivációs jellemzők hogyan illeszkednek az adott helyzet követelményeihez, bizonyos motívumok, motivált válaszok bevalnak s megerősödnek, míg mások, éppen mert nem vezetnek kielégüléshez, meggyengülnek, alárendelődnek a dominánssá vált motívumoknak. Ennek igen nagy jelentősége van a személyiségfejlődés egésze szempontjából.

Ezzel ismét egybevág az, amit Bábosik⁸ saját és szovjet kutatások alapján így foglal össze: „... a szükségleteknek domináns szerephez jutása, megerősödése azzal a fontos minőségi változással jár a személyiségben, hogy az alárendelt szükségletek, ösztönző-reguláló sajátosságaikat tekintve átalakulnak a domináns szükségleteket támogató faktorokká. Ez az jelenti, hogy az alárendelt szükségletek nem elégíthetők ki zavartalanul, csak a domináns szükséglet érvényesülése után. Ennek tudható be az a jelenség is, hogy az ember általában nem tud zavartalanul pihenni vagy szórakozni, míg valamely számára is fontos és időszerű elvárásnak, kötelezettségnek nem tesz eleget. Ha azonban ezt a nyomasztó, vagyis domináns szükséglete által diktált köteletségét teljesítette, zavartalanul érvényesülhet a szórakozással vagy a pihenéssel kapcsolatos alárendelt szükséglete.

Nevelésünk alapvető célja az önmaguk irányítására képes egyéniségek kifejlesztése. Ehhez jól szervezett motivációs rendszerre van szükség, melyben az egyéni és társadalmi szempontból legérdekesebb motívumok töltenek be domináns szerepet. Ezért fontos, hogy a nevelők a sikeres teljesítményre ösztönzés mellett egyéb (affektív, morális stb.) domináns motívumokat is kiépítsenek, melyek segítségével a tanuló megfelelő kontroll alatt tarthatja szükségleteit. Tehát éppúgy nem engedi, hogy a mindenáron való sikeresség vezesse, mint ahogy a kudarcfélelmet sem engedi úgy hatni, hogy az a teljesítményhelyzetek általános kerülésére vezessen. Viszont a kudarcból, a többiekkel való kapcsolat elvesztésétől való óvakodás, ha alárendelődik az értékesebb pozitív motívumoknak, azok jó segítője lehet, ezért nem szabad félnünk attól, hogy a gyermekben a kudarc nyomán fellépő szégyenkezés vagy más, az adott pillanatban negatív érzelmként fellépő, de a fejlődés szempontjából hasznos tényező kifejlődjék. Amennyiben szilárd s egészében értékes motivációs rendszer alakul ki, akkor abban egyrészt megfelelő formában helye van minden olyan késztetésnek, mely a társadalmi értékek, elvárások irányába hat, ezek szolgálatába állítható, másrészt ennek a motivációs rendszernek többféle változata is elképzelhető, ugyanazt a nevelési célt a különböző egyének különböző utakon közelíthetik és valósíthatják meg.

IRODALOM

- Bábosik István* (1981): A személyiség irányultságának formálása mint nevelési cél. *Magyar Pedagógia*, 231–244.
- Entwistle, N.* (1981): *Styles of Learning and Teaching*. Wiley, Chichester.
- Hrabal, V.* (1978): Príspevek k rozboru motivace skolního výkonu žáka z hlediska pedagogické psychologie. *Pedagogika*, 28, 195–208.
- Hrabal, V.*–*Kozéki, B.* (1982): Podíl rodiny a školy na utváření motivace skolního výkonu: Orientační srovnávací výzkum na budapeštské a pražské škole. *Pedagogika* (sajtó alatt).
- Kozéki Béla* (1979): Tanulók iskolai tevékenységgel kapcsolatos motívumainak vizsgálata. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 129–140.
- Kozéki Béla* (1980): A motiválás és a motiváció összefüggéseinek pedagógiai pszichológiai vizsgálata. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Kozéki Béla* (1981): Az iskolai teljesítmény dinamikus faktora. *Magyar Pedagógia*, 358–367.
- Kozéki Béla* (1983): Személyiségfejlesztés az iskolában, Békés m. P. T. I. (Sajtó alatt).
- Lisina, M. I.* (1980): Issledovanija po problemam vozrastnoj i pedagogiceszkoj psichologii. Moszkva, APN.
- Madsen, K. B.* (1972): *Theories of Motivation*. Munksgaard, Copenhagen.
- Orlov, J. M.* (1976): Potrebnosztyi i motivi ucsebnnoj gyejatelnosztyi sztyudentov medvuza. Moszkva, APN.