



Tanulásban akadályozott gyermekek tanulási motivációja

Józsa Krisztián^{a,*}, Fazekasné Fenyvesi Margit^b

^a Szegedi Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar

^b ELTE Bárczi Főiskolai Kar

1. Elméleti háttér

A motiváció mindenféle emberi tevékenységnek az alapja. A motiváció, a motívumok adnak késztetést, energiaforrást például a gondolkodáshoz, tanuláshoz, társas aktivitáshoz. Régi felismerés, hogy a motiválás segíti a tanulást, ezen keresztül pedig a készségek, képességek fejlődését. Az utóbbi évtizedben jelentősen megnőtt a tanulási motivációval foglalkozó nemzetközi kutatások száma, ez ma már az egyik legintenzívebben vizsgált pedagógiai területnek számít. Ennek ellenére a tanulásban akadályozott gyermekek tanulási motivációjának elemzése a nemzetközi és a hazai vizsgálatokban egyaránt elhanyagolt területnek mondható. Nem ismertek olyan hazai empirikus vizsgálatok, melyek a tanulásban akadályozott gyermekek tanulási motivációjára irányulnának. Tanulmányunk megírását e hiány enyhítése ösztönözte. Írásunk első felében rövid áttekintést adunk a tanulási motivációról, a tanulásban akadályozott gyermekek tanulási motivációjának jellemzőiről. Ezt követően empirikus vizsgálataink eredményeit ismertetjük: keresztmetszeti vizsgálattal tártuk fel a tanulásban akadályozott gyermekek tanulási motivációjának alakulását, motivációjukat többségi iskolába járó társaikéval hasonlítottuk össze.

1.1. Tanulási motiváció

A pedagógia nézőpontjából a motiváció elsősorban, mint személyiségfejlődést meghatározó tényező érdekes. A személyiségnek azok az összetevők kapnak kiemelt figyelmet, melyek alapján egy viselkedés megkezdéséről, folytatásáról – tudatosan vagy tudattalanul – döntést hozunk (Nagy, 2000). A viselkedésnek ezeket a viszonyítási alapjait *motívumoknak* nevezzük. Az emberi motívumok egy része már az élet legkorábbi szakaszában, az idegrendszer kevésbé fejlett állapotában is működik, ilyenek például az alapvető biológiai motívumok, mint az éhség, szomjúság, vagy az értelmi fejlődésben kulcsfontosságú, elsajátítási motívumok. Az egyén élete során szerzett tapasztalatai nyomán a motívumok változnak, fejlődnek, a *motívumokat is tanuljuk*. Ez részben az öröklött alapú motívumok változását (fejlődést, elsorvadását), részben pedig a motívumkészlet további gyarapodását, szerveződését, hierarchizálódását jelenti. Motívumok – mint az emberi viselkedés döntési alapjai – például a célok, beállítódások, meggyőződések, vélekedések, szociális normák, az énkép.

A tanulási motiváció vizsgálatával csak a múlt század közepe felé kezdtek intenzívebben foglalkozni. A kezdeti, ötvenes, hatvanas években jellemző értelmezésére a *teljesítménymotivációval* (achievement motivation) kapcsolatos kutatások gyakoroltak jelentős befolyást. A

* Email: jozsa@edpsy.u-szeged.hu Cím: Szegedi Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar, Neveléstudományi Intézet, 6722 Szeged, Petőfi S. sgt. 30-34.

teljesítménymotiváció kutatása az ötvenes évek vége felé indult meg, McClelland, Atkinson majd Heckhausen vizsgálatai váltak a terület meghatározó alapirodalmává. Ezekben a főképp laboratóriumi körülmények között folytatott kutatásokban a teljesítménymotiváció elsődleges mutatójának a sikerorientáltságot (a siker elérésére való törekvést), és a kudarcckerülést (kudarccok elkerülésére való törekvést) tekintették (Atkinson, 1966; Maehr és Sjogren, 1971; Réthyné, 1995). A teljesítménymotivált viselkedést elsősorban a sikerorientált-kudarckerülő dichotómia mentén írták le.

A XX. század második felének több tanulási motiváció-elméletében dominál a teljesítménymotivációt jellemző dichotóm szembeállítás. A hetvenes-nyolcvanas évek motivációkutatásában meghatározó volt az önjutalmazó (belső, idegrendszerhez kapcsolható, úgynevezett intrinzik) motívumok szembeállítása a külső környezetből érkező (úgynevezett extrinzik) motívumokkal (Deci, 1975). Később pedig a teljesítmény és az elsajátítási célok mint motívumok szembeállításával foglalkoztak sokat a kutatók (Dweck és Leggett, 1988; Harter, 1981).

Az utóbbi évek nemzetközi kutatásait ugyanakkor alapvetően új szemléletmód jellemzi: a korábbi dichotóm megközelítéseket kezdik felváltani a motívumok ötvöződésére, a különböző motívumok egymásra ható működésének, fejlődésének integrált vizsgálatára irányuló kutatások (Deci, Koestner és Ryan, 2001; Hidi és Harackiewicz, 2000; Pintrich, 2001). Egyre nyilvánvalóbbá válik: nem egy-egy motívum domináns volta adja a fejlett tanulási motívumrendszert, hanem sokkal inkább egy többkomponensű, optimálisan fejlett motívumrendszer, amely lehetővé teszi a környezeti feltételekhez, a tanulási környezethez való adaptív alkalmazkodást. Ezek a kutatások határozott lépéseket tettek a motiváció különböző elméleteinek integrálására, egy koherens elméleti rendszer létrehozására.

Jelentős, új felismerés, hogy a motívumok és a képességek fejlődése szorosan egymásba fonódik, nem választható szét, és egymást is segíti (Bickhard, 2003). Ez egyben azt is jelenti, hogy fejlesztésüket egyidejűleg lehet és kell végezni. Ez a felismerés a kilencvenes években alapvetően megújította a motivációkutatást, paradigmaváltás-értékű változásokat eredményezett (Réthyné, 2001, 2003). Ennek köszönhetően nyertek teret azok a nagyon fontos kutatások, amelyek az értelmi fejlődést motivációs szempontból vizsgálják. Megkezdődött a korábban szinte teljesen külön területként létező motiváció-kutatások és kognitív kutatások egymásba integrálódása.

A motivációkutatás paradigmaváltás-értékű változásként jellemzett kutatási irányvonalába illeszkedik Nagy József személyiségelmélete (Nagy, 2000), amelyben a személyiségnek két alapvető komponens(rendszer)ét határozza meg: motívumrendszerét és képességrendszerét. A személyiséget motívumok és képességek szerveződésekként definiálja.

Az egyéni sikereket és kudarcokat nem érthetjük meg a maguk valóságában, ha csak a készségek, képességek vagy csak a motívumok vizsgálatára szorítkozunk. Készségfejlesztő munkánk jelentős része kárba veszik, ha közben a motívumokkal nem foglalkozunk. Egy leegyszerűsített modellben a következőképpen fogalmazhatunk. A készségek, képességek fejlettsége szabja meg, hogy mire vagyunk képesek: hogyan tudunk olvasni, számolni, konfliktusokat megoldani, stb. A motívumok fejlettsége pedig meghatározza, hogy ezekből a készségekből, képességekből mit és hogyan használunk: mit sajátítunk el, mit tanulunk meg, milyen céljaink vannak, kikkel barátkozunk, stb. Motívumok fejlesztése hozzájuk kapcsolódó készségek, ismeretek nélkül parttalan és értelmetlen dolog. A motívumok nem önmagukért léteznek, működnek, hanem valamihez kapcsolódva, mindig valamire vagyunk motiváltak. Hétköznapi példával élve: hiábavaló fáradtság az olvasási képesség fejlesztése, ha közben a gyermek megutálja az olvasást.

A képességek és a motívumok párhuzamos, egymásba kapcsolódó fejlődésének megértéséhez jelentősen hozzájárulnak az elsajátítási motívumok megismerésével kapcsolatos kutatások. E munkák rávilágítanak: az elsajátítási motívumok a tanulási motívumrendszer alapvető összetevői, megfelelő fejlettségük a tanulásnak és a készségelsajátításnak is kritikus előfeltétele. Az elsajátítási motívumok egy készség, képesség elsajátítására, begyakorlására készítetnek. A motívumok megfelelő körülmények között mindaddig működnek, amíg a kihívás, a megoldás bizonytalansága fennáll, azaz amíg az elsajátítás meg nem történik (Józsa, 2001, 2002a, 2005).

A motivációkutatások változásának további jellemzője a társas tényezők szerepének előtérbe kerülése. Míg a klasszikus elméletek a motívumok működését az egyén személyes jellemzőjeként kezelték, napjaink megközelítései arra mutatnak rá, hogy a motívumok működése nem ragadható ki abból a környezetből, amelyben a tanulás zajlik (Réthyné, 2001; Rueda és Moll, 1999). A motiváció szociokulturális megközelítése szerint a társas interakcióknak, illetve a kulturálisan megalapozott

tudásnak kiemelkedő jelentősége van a tanulási motívumok fejlődésében. Az eltérő szociális, kulturális közeg jellegzetes különbségeket alakíthat ki a tanulók motívumrendszerei között (Rueda és Moll, 1999). Az egyén elsődlegesen arra motivált, hogy a környezete elfogadja. Jellegzetes eltérések mutathatók ki például a roma és a többségi tanulók tanulási motivációjában. A társas motívumok a romák esetében erőteljesebben hatnak (Fejes, 2005). Ez nem jelenti azonban feltétlenül azt, hogy a roma tanulók kevésbé lennének motiváltak a tanulásra. Korábbi kutatásunk eredményei szerint a roma és a nem roma tanulók tanulási motivációja között nincs szignifikáns különbség. (Fejes és Józsa, 2007). A hátrányos helyzetű gyermekek tanulási motivációja ugyanakkor számottevő mértékben elmarad társaikéhoz képest (Fejes és Józsa, 2005).

1.2. Tanulási motiváció és tanulásban akadályozottság

Általánosan elfogadott vélekedés, hogy a tanulásban akadályozott gyermekek tanulási motivációja gyenge és nehezen alakítható (Mesterházi, 1998). Hazai kutatási adatokkal azonban nem rendelkezünk ezen a területen, a nemzetközi kutatások száma is szerénynek mondható. A tanulásban akadályozott gyermekeket elsősorban, sőt szinte kizárólag az értelmi fejlettség különböző dimenziói mentén szokás jellemezni, a kutatások ebből a szempontból közelítik meg őket (Hauser-Cram és Shonkoff, 1995; Heckhausen, 1996; Switzky, 2003).

A tanulásban akadályozott gyermekek jelentős részénél több területet érintő, tartós elmaradást tapasztalunk (Gordosné, 1995; Mesterházi, 2001). Az elemi alapkészségek fejlettségében a tanulásban akadályozott gyermekek többségi társaikhoz képest átlagosan 5-7 évnyi fejlettségbeli elmaradást mutatnak. Az egyes készségek fejlettségében gyermekeként is jelentős eltérések vannak (Józsa és Fazekasné, 2006a, 2006b).

Az értelmi fejlődés elmaradása a tanulásban akadályozott gyermekek jelentős részénél döntően a környezeti hatások következménye (Gaál, 2000). A fejlődést akadályozó környezetnek többnyire alapvető karaktere a szegénység, mely a legtöbb esetben tartós, állandósult állapot. A gyermekek szüleinek jövőképe általában pesszimista, beletörődnek sorsukba, öngazoló teóriákkal érvelnek (Lányiné, 1992). Sokuknál működik az ún. Pygmalion effektus: a feljük közvetített csekély elvárások önbeteljesítő jóslatként hatnak (Józsa, 2007). A környezet érdektelensége miatt a gyermekek motivációs szempontból is veszélyeztetettek lehetnek: ha a környezetükben a tudásnak, a tudásnak nincs értéke, akkor a tanulási motivációjuk sem fejlődik, mert nem kap szociális megerősítést (Józsa, 2002b).

A tanulási motivációt a sikeresség erősíti. A hátrányos környezeti feltételek között élő gyermekek azonban hamar eltávolodnak sikeres társaiktól. Az eltérő külső megjelenés, életmód az előítéletességet korán megjeleníti, és ezzel az iskolai sikertelenség is fokozódik (Szabóné, 2003). A gyermek érzelmei, tapasztalatai mellett fontos az is, hogy a család felnőtt tagjai hogyan viszonyulnak az iskolához, pl. milyenek voltak saját iskolai tapasztalataik; milyen érzelmek kísérték az iskolai tanulásukat; milyen az iskolai végzettségük. A tanulás értékét a tanulásban akadályozott gyermekek egy része számára csak az iskola képviseli.

A tanulási motiváció alakításában meghatározó az iskola személyi összetétele, a szakképzettek aránya, elkötelezettsége, a tanítást segítő tárgyi felszereltség minősége. A tanulásban akadályozottak iskoláinak jelentős hányada a harmonikus személyiségfejlesztéshez szükséges személyi és tárgyi feltételeknek csupán a töredékével rendelkezik (Havas, 2004).

Másképpen formálódik a tanulási motiváció akkor, amikor az elsődleges ok az idegrendszer biológiai, genetikai sérülése. Ha a sérülést nem kíséri a fejlődést hátráltató szociális-kulturális háttér, akkor reménykedhetünk a környezet támogatásában. Ez azonban csak abban az esetben igaz, ha az organikus sérülés tényét a gyermek környezete el tudja fogadni. Az akadályozottságot tagadó, vagy mellőző környezet nincs tekintettel a gyermek korlátozott képességeire. A túl magas teljesítményre, erőfeszítésre ösztönző ún. túlkövetelés félelmet, szorongást kelt a gyermekben. Ez pedig olyan önvédelmi stratégiát alakít ki, amellyel el tudja kerülni a teljesítési helyzeteket, ezáltal próbálja megóvni magát a további sikertelenségek megélésétől (Szabóné, 2003).

Mint látható, a tanulási akadályozottságot okozó organikus, illetve környezeti tényezők eltérően formálják a tanulás folyamatát kísérő motivációs rendszert. Az oki különbségek ellenére a tanulás és a viselkedés módja lényegében hasonló (Mesterházi és Gerebenné, 2006; Papp, 2004). Ugyanezt

feltételezhetjük a tanulási motiváció esetében is. Hipotézisünk szerint a meglassult értelmi működés befolyásolja a tanulást kísérő mechanizmusokat. A tanulásban akadályozott gyermekeknek jelentős nehézséget jelent a fogalmak megértése, emiatt pontatlanul értelmezik a verbális visszajelzéseket, többnyire csak formális következtetéseket alkotnak (Gaál, 2000). Nem jutnak el személyükre értendő egzakt következtetéseikig. A helytelen konklúziók, a formális általánosítások miatt nincsenek pontos ismereteik saját tudásukról, képességeikről, jobban kiszolgáltatottak a felnőtt környezet véleményének. Nem jellemző rájuk, hogy mérlegeljék a róluk alkotott képet, hajlamosak azok szelekció nélküli elfogadására.

A tanulás a kognitív aktivitás mellett egy intenzív motivációs-emocionális helyzetet is teremt (Szvatkó, 2006). A tanulásban akadályozott gyermekek emocionális szabályozó rendszere különbözik többségi társaiktól. Kevesebb ismeretük van az őket körülvevő világról, ezért nagyobb a biztonságigényük, máshogyan különböztetik meg a számukra kívánatos és kellemetlen tényezőket. Az információk eltérő, hiányos feldolgozása saját viszonyulást eredményez a siker és a sikertelenség megéléséhez. Siker esetén hajlamosak túlhangsúlyozni a véletlen szerepét.

Kanter és Speck (1980) 15 éves, tanulásban akadályozott serdülők tanulási motívumait vizsgálta. Összegezésükből kitűnik, hogy a vizsgált tanulók céljaikat az elérhető teljesítményszint alatt határozzák meg. Gyorsabban elbizonytalanodnak, a sikertelenséget is előbb élik meg. A nem kívánt érzelm elkerülése esetükben erőteljesebb. A próbálkozások izgalma – ebbe az átmeneti kudarc is belefér – számukra nem kihívás, hanem biztonságcsökkentő, frusztrációt okozó tényező. Önálló elsajátítási késztetésük alacsonyabb.

Harter vizsgálatai (ismerteti: Morgan, MacTurk és Hrcic, 1995) szerint az értelmileg akadályozott gyermekeknél alacsonyabb az elsajátítási motiváció, mint többségi társaiknál. Eredményei szerint az értelmileg elmaradott gyermekek, mint ahogyan azt feltételezték is róluk, kevésbé mutatnak örömet, miután valamilyen feladatot megoldottak (pl. képkirakó). Ezt úgy értelmezték, hogy feltehetően kevésbé érzik a feladat megoldásának eredményességét, sikerét, mint mentálisan egészséges társaik. Az előbbi hipotézis alapvető következménye, hogy az értelmileg akadályozott gyermekeknél a pozitív visszacsatolás, az énmegerősítés elmarad, azaz az elsajátítási motívumok nem kapnak megerősítést.

A tanulási motivációt befolyásolja a tanítás segítségével és elismerésének a módja (Mesterházi, 1998). A tanítás és tanulás folyamatában kevésbé építhetünk a metakognícióra (a gyermekek saját tudásukról létező tudására; ld. részletesebben Csikos, 2006, 2007), mert a tanulásban akadályozott gyermekeknek nincs biztos tudásuk saját tudásukról, képességeikről. Az ingatag, hiányos önismeret maga után vonja a tanulási motiváció néhány összetevőjének bizonytalan működését is.

A tanulási motívumok alakulásában fontos szerepe van a tanulók munkájára adott értékelésnek. A tanulók többségénél a segítő, formáló visszacsatolás segíti leginkább a tanulási motiváció erősödését (Hidi, 2000; Réthyné, 1989). A tanulásban akadályozott gyermekek esetében kiemelt fontosságú, hogy az értékelési módszereket képességeikhez, fejlettségi állapotukhoz igazítsuk. Ezzel segíthetjük őket a folyamatos visszacsatolásban, hogy saját tudásukról realitásos képet kapjanak, és az önszabályozás mechanizmusát stabilabb alapokra helyezzék.

A tanulásban akadályozott gyermekek fejlesztésénél fontos, hogy tanulási motívumaik alakítására közvetlen módon figyelmet fordítsunk, célirányos tanulásuk alapjává tegyük. A motívumok fejlesztése céljából érdemes arra törekedni, hogy a tanulás érdekes és kellemes tevékenység legyen, amelyben a gyermek jól érzi magát. Ennek a kellemes érzésnek, örömnak az átélése tanulásra ösztönzi a gyermeket, motívumait erősíti. Az iskoláskor kezdetén és az alsó tagozatban a tanulásra ösztönzés könnyebben sikerülhet, ha a tanulás a funkcióöröm kedvéért történik, a spontán figyelem erőteljes aktivizálásával (Englbrecht és Weigert, 1999). A motívumok alakulására pozitívan hathat, ha a gyermekek saját maguk tudják alakítani, megválasztani a tanulás tartalmát, ilyen lehetőséget nyújt például a szabad tanulás (Horváth, 2005). A szabadon megválasztott aktivitás, közvetlen tapasztalatszerzés, cselekvő tanulás, társas aktivitás pozitívan hat a motívumok alakulására. A tanulásban akadályozott gyermekek fejlesztésében jelentős szerepe lehet a saját tudásukról bennük lévő tudás alakításának, az ún. metakognitív stratégiák kiépítésének (Csikos, 2006, 2007), az önszabályozó tanulásuk fejlesztésének (Molnár, 2002a, 2002b). Fontos, hogy következetesen és változatos kommunikációs módon kapjanak visszacsatolást a munkájukra. Kapjanak biztatást, egyértelmű impulzusokat.

A motívumok alakítása szempontjából is alapvető jelentőségű a képességek fejlettségéhez igazodó, ún. kritériumorientált fejlesztési stratégia (Nagy, 2007). E módszerekkel elérhető, hogy az

alapvető készségek begyakorlása, optimális elsajátítása megtörténjen. Emellett a készségek fejlettségi szintjéhez igazodó fejlesztés erősítheti az önálló elsajátítási próbálkozást, elősegítheti az elsajátítási öröm átélését. A tanulásban akadályozott gyermekeknél fokozatosan és lassan lehet kiépíteni a tanulás iránti önkontrollt és felelősségérzetet, hogy „fokról fokra váljanak a tanulók önmaguk „mesterévé” (Englbrecht és Weigert, 1999, 134.)

Az iskolának a tanulási motívumok alakításában fokozott szerep és felelőssége van abban az esetben, ha a gyermek családi környezete nem támogató. Figyelemmel kell lenni a gyermek környezetének értékrendjére, kultúrájára. A fejlesztő munkát segíti, ha a pedagógusok ismerik és elfogadják a gyermek környezetét, kultúráját, az ebből eredeztethető motivációs hátteret.

1.3. Vizsgálatunk célja

Empirikus vizsgálatunk célja a tanulásban akadályozott gyermekek tanulási motívumainak elemzése, valamint a többségi és a tanulásban akadályozott iskolások motívumainak összehasonlítása. Korábbi kutatásokból ismert, hogy a többségi tanulók esetében a tanulási motiváció az iskolai évek alatt folyamatosan csökken (Józsa, 2002b, 2007). Vajon kimutatható-e ez a jelenség a tanulásban akadályozott gyermekek esetében is? Igazolható-e az a szakirodalomban olvasható feltételezés hogy a tanulásban akadályozottak tanulási motivációja alacsonyabb szintű, és nehezebben alakítható, mint a többségi tanulóké?

2. Módszerek

2.1. Minta

Céljainknak megfelelően két vizsgálati mintát szerveztünk:

(1) A *többségi tanulók* 495 fős mintáját egy átlagos családi háttérű, kisvárosi általános iskola 2-8. osztályai alkották. Az elsős tanulókat nem vontuk be a mérésbe. Az iskola minden évfolyamán 3-3 osztály, évfolyamonként körülbelül 70 tanuló volt. Elemzéseinkben azt feltételezzük, hogy ezek a tanulók kellő megbízhatósággal reprezentálják a többségi tanulók populációját.

(2) A *tanulásban akadályozottak* mintáját négy speciális tantervű (szegregált) iskola 2-8. osztályos tanulói tették ki. Évfolyamonként 50-60 fő, összesen 418 gyermek. Ez esetben is feltételezzük, hogy ez a négy, eltérő háttérű iskola megfelelően leképezi a tanulásban akadályozottak összetételét. Vizsgálatunkban a tanulásban akadályozott gyermekek átlagosan 1,5-2 évvel idősebbek a velük azonos évfolyamra járó, többségi társaiknál. Úgy véljük, az életkori eltolódás tekintetében közelítőleg ez lehet az országos helyzet is. Az elemzések során az összehasonításokat az azonos évfolyamra járó tanulók között fogjuk megtenni, de az adatokból, ábrákból emellett az azonos életkorú tanulók összevetése is kiolvasható.

2.2. Mérészközök

Iskoláskorban a többségi gyermekek tanulási motivációjának nagymintás vizsgálatánál a kérdőíves módszer tekinthető a legelterjedtebbnek, mert így viszonylag rövid idő alatt nagymennyiségű adatot lehet gyűjteni. A kérdőíves módszer érvényességét megfigyelések, illetve interjúk során szerzett információkkal történő összevetés alapján szokás igazolni: valid kérdőív esetén ezek a módszerek közel azonos képet adnak a gyermekről. A kérdőívek segítségével a pedagógusok és a szülők jellemezhetik a gyermekek motívumainak fejlettségét, emellett a gyermekek önjellemzéssel adhatnak képet saját motívumaikról (Józsa, 2007).

A fentiekből kiindulva vizsgálatunkban a tanulási motívumok feltárására kérdőíveket alkalmaztunk: (1) A többségi és tanulásban akadályozott gyermekek egyforma kérdőívet töltöttek ki (részletesebben lásd a tanulói kérdőív adaptációjáról szóló részben). (2) A tanulásban akadályozott gyermekek motivációját két-két pedagógus is jellemezte. A pedagógusok számára készített kérdőív a tanulóival azonos szerkezetű volt, a benne szereplő mondatok a tanulói kérdőív analóg változatai. A többségi gyermekek pedagógusai nem töltöttek ki kérdőíveket.

A kérdőívek 35, Likert-típusú állítást tartalmaztak. Az állításokkal való egyetértést háromfokú skálán kellett kifejezniük a kérdőív kitöltőinek. Ezeknek a fokozatoknak a megnevezései a következők voltak: (1) nem, (2) kicsit, nem mindig, (3) igen.

A tanulási motívumok alábbi összetevőit vizsgáltuk: elsajátítási motívum, elsajátítási öröm, érdeklődés az iskolai tanulás iránt, biztonságsszükséglet, kötődés a pedagógushoz, osztálytársak hatása, szülői késztetés. Mind a hét motívumot 4-6 állítással tanulmányoztuk. Az *1. táblázatban* minden motívumhoz bemutatunk példaként egy-egy hozzá társított állítást a kérdőívből. Ezekre a Likert-típusú állításokra megjelölt értékekből számítottuk az egyes motívumok fejlettségét jellemző mutatót.

1. táblázat

A vizsgált tanulási motívumok és egy-egy állítása példaként a kérdőívből

Tanulási motívumok	Példa-tétel
Elsajátítási motívum	Szeretek sokáig dolgozni azért, hogy jó legyen a feladatom.
Elsajátítási öröm	Örülök, ha egy feladatot jól oldottam meg.
Érdeklődés az iskolai tanulás iránt	Érdekes dolgokat tanulok az iskolában.
Biztonságsszükséglet	Szeretem az osztálytermünket, jó ott lenni.
Kötődés a pedagógushoz	Fontos nekem, hogy megdicsérjen a tanító néni (bácsi).
Osztálytársak hatása	Örülök, ha jobban tudok valamit, mint az osztálytársaim.
Szülői késztetés	Szüleim megkérdezik, hogy mit tanultam az iskolában.

2.3. A tanulói kérdőív adaptációja

A tanulási motiváció vizsgálatára a többségi tanulóknál korábbi kutatásainkban használt kérdőív néhány mondatának szerkezetét, a benne szereplő fogalmak egy részét túlzottan bonyolultnak véltünk. Szükségesnek láttuk ezeket átdolgozni a tanulásban akadályozott gyermekek vizsgálatához. Az adaptáció során tekintettel voltunk a tanulásban akadályozottak önkifejezési korlátaira. Az eredeti kérdőív állításait egyszerűsítettük, néhányat átfogalmaztunk. Különösen figyelni kellett a tagadó állításokra, amelyeket ők sokkal nehezebben értelmeznek, mint a kijelentő mondatokat. Az iskolai oktatás különbségeinek következményei miatt kihagytuk azokat a mondatokat, amelyek a tanulásban akadályozottak számára ismeretlen szituációkra vonatkoznak. A Likert-típusú állításokra a gyermekeknek a szokásos ötfokú skála helyett csak háromfokú skálán kellett megadniuk a válaszukat.

A felsorolt, körültekintő adaptáció mellett az instrukciók megértéséhez többféle segítséget javasoltunk: felolvasást, szómagyarázatot, definíciókérést, körbeírást. Ezért a kérdőívek mellé részletes tanári útmutatót is mellékelünk, amely az adatfelvételi instrukcióra, szómagyarázatra, a terhelhetőség mértékére, és a felvétel ütemére is vonatkozott.

A többségi és a tanulásban akadályozott gyermekek összehasonlíthatósága miatt a többségi gyermekek is az átdolgozott kérdőívet töltötték ki.

2.4. Adatfelvétel

Az adatfelvételre 2006 októberében került sor. A többségi tanulók csoportos vizsgálat keretében, osztályfőnöki órán töltötték ki a kérdőíveket, ez körülbelül 20 percet vett igénybe. A kitöltés előtt az adatfelvételt végző pedagógustól rövid instrukciókat kaptak. Az alsó tagozatos gyermekek esetében a tanító felolvasta a kérdőív mondatát, ezt követően jelölték a gyermekek a saját kérdőívükön a válaszukat. A kérdőív értelmezése, kitöltése az alsóbb évfolyamokon sem jelentett gondot a gyermekek számára.

A vizsgálat egyik kulcskérdése volt, hogy a tanulásban akadályozott gyermekek esetében megbízható-e a kérdőíves vizsgálat: mennyire értik, hogyan értelmezik a kérdőívben szereplő mondatokat, mennyire tekinthető megbízhatónak a válaszaik alapján nyert adatok. Ez okból esetükben a pedagógusok részletesen jegyzőkönyvezték az adatfelvétel tapasztalatait, ezeket az alábbiakban összegezzük.

A tanulásban akadályozott, alsó tagozatos gyermekeknél a kérdőív kitöltése egyéni vizsgálat keretében történt. A pedagógusok felolvasták, szükség esetén értelmezték, néhány esetben példákkal egészítették ki a mondatokat. Nagyon ügyeltek azonban arra, hogy a gyermekek válaszait ne befolyásolják, és az értelmezés az eredeti mondat tartalmára vonatkozzon. A tartalom megértésén túl a gyermekeknek a kérdőív logikáját is meg kellett ismerniük. Mindezen óvintézkedések a kérdőív első felének felvételét lelassították. A felső tagozatban már körükben is megvalósítható volt a kérdőívek csoportos kitöltése. A vizsgálati elrendezésnek köszönhetően az olvasott szöveg megértése nem nehezítette a válaszadást, a mérés megbízhatósága ezáltal – megítélésünk szerint – növekedett. A pedagógusok szükség esetén egyes kifejezéseket velük is értelmeztettek.

Az adatfelvétel során értékes adatokhoz jutottunk az absztrakt fogalmak megértésével kapcsolatban. Olyan fogalmakat, mint például a *feladat*, *hiba*, *jutalom*, *osztálytárs* a másodikosok csak konkrét szinten értelmezték, pl. feladat: írás, számolás; osztálytárs: Matyi, Beáék. Mindezt kissé általánosítottabb formában, de még mindig a tanulási tevékenység valamilyen formájával magyarázták a harmadik és negyedik osztályosok. A kérdőív mondataiban előforduló érzelmeket (pl. szeretem, örülök, szomorú vagyok, unatkozom) tevékenységgel párosított jelzős szerkezettel értelmezték (pl. unatkozom, ha számolunk). Negyedik osztálytól már az elemi absztrakció is működött (pl. a kíváncsi fogalmát emberi tulajdonságként magyarázták). Az iskolai tevékenységek körülírására többnyire nem volt szükség.

Az adatfelvétel jegyzőkönyveiből képet kaptuk arról is, hogy mely mondatokat nem értik, illetve értelmezik félre a tanulók. Jelenetős segítséget adnak ezek a jegyzőkönyvek a kérdőív további átdolgozásához, fejlesztéséhez.

3. Eredmények

3.1. A vizsgálat megbízhatósága

A jegyzőkönyvek, valamint a tanulói kérdőív empirikus mutatói alapján 27 mondatról véltük, hogy ezek a tanulásban akadályozott gyermekek esetében is megbízható mutatókat adnak. Elemzéseink során csak ezeket az állításokat dolgoztuk fel. A kérdőív 27 mondatának reliabilitása a többségi tanulók mintáján 0,85, a tanulásban akadályozott gyermekek esetében 0,79. Előzetes feltételezésünkkel egyezően azt látjuk, hogy a többségi tanulók esetében a kérdőív valamivel megbízhatóbban működik. De a többségi és a tanulásban akadályozott gyermekekre számolt reliabilitásérték közötti különbség a kérdőív körülményekről értelmezésnek köszönhetően, nem túl jelentős. A megbízhatósági mutató azt jelzi, hogy a vizsgálati elrendezésünk során alkalmazott kérdőíves módszer a tanulásban akadályozott gyermekek esetében is kellő megbízhatósággal működik.

A tanulásban akadályozott gyermekek tanulási motívumait a pedagógusok is jellemezték. A pedagógusok kérdőívének megbízhatósági mutatója kifejezetten magas: a reliabilitás 0,93.

3.2. A tanulási motívumok életkori változása

Hazai és nemzetközi vizsgálatok egyaránt kimutatták, hogy a többségi tanulók tanulási motivációja az iskolai évek alatt jelentős mértékben csökken (Anderman és Maehr, 1994; Hidi, 2000; Józsa, 2002b, 2007; Veczkó, 1986). A kutatások áttekintése alapján Anderman és Maehr (1994) megállapítja, hogy az iskolai tanulási motiváció apadása harmadik és hatodik osztály körül kezdődik, és ezt követően a középiskolában is folyamatos. Ezt a jelenséget erősíti meg az elsajátítási motiváció alakulását vizsgáló kutatásunk is, mely a felső tagozattól, ötödik osztálytól kezdve jelezte az elsajátítási motívumok csökkenését (Józsa, 2007).

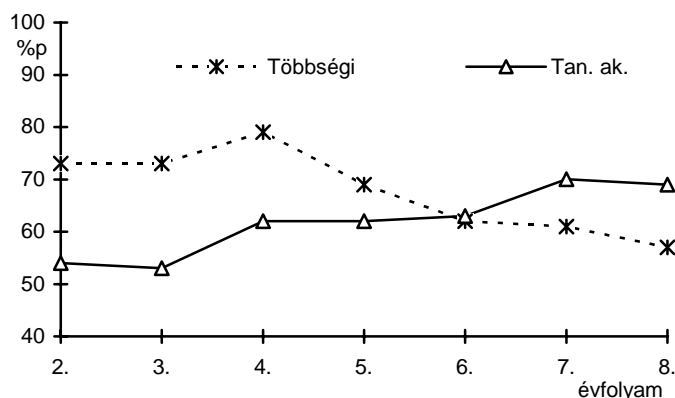
Jelen vizsgálatunkkal a tanulásban akadályozott és a többségi gyermekek tanulási motivációjának életkori változásait hasonlítjuk össze. Keresztmetszeti vizsgálatunk adatait az *1-9. ábrán* szemléltetjük, mindkét mintánk esetében megadjuk a tanulási motívumok életkori alakulását.

Az elsajátítási motívum – amely a készségek, képességek gyakorlására, elsajátítására irányuló késztetést adja – életkori változását az *1. ábra* mutatja. Korábbi nagymintás vizsgálatunkkal (Józsa, 2007) összhangban most is azt tapasztaljuk, hogy ez a motívum a többségi tanulók esetében sem túl

erőteljes, és emellett negyedik osztálytól számottevően csökken: az elsajátítási motívum átlagos fejlettsége negyedik osztályban 79 %p, nyolcadikban pedig már csak 57 %p.

Alsó tagozatban a tanulásban akadályozott gyermekek önálló elsajátítási készítése nagyon csekély: második-harmadik osztályban jelentősen, 20% ponttal elmarad e motívumuk a többségi társaikhoz képest. A tanulásban akadályozott gyermekek többségében, ebben az életszakaszban nincs meg az a késztetés, hogy problémahelyzetben kipróbálják önmagukat, mérlegre tegyék saját tudásukat, képességüket. Kockázatvállalás helyett gyakran a biztonságos megoldás mellett döntenek, pl. a felnőtt irányítására hagyatkoznak (a pedagógushoz való kötődésről írtakat lásd később). Ennek oka részben az is lehet, hogy a tanulásban akadályozott gyermekek közül sokan a speciális tantervű iskolába helyezésük előtt kudarcok sokaságát élték át a többségi iskolában.

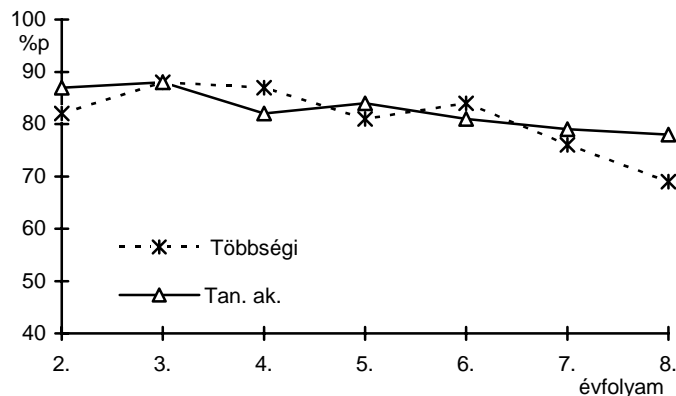
A tanulásban akadályozottak elsajátítási motívuma harmadik osztálytól erősödik, hatodik osztályra eléri a többségi tanulók átlagát, hetedik-nyolcadik osztályra pedig szignifikánsan meghaladja azt. Motívumfejlődésük a többségi tanulók motívumcsökkenésével ellentétes irányú, egyértelműen pozitív jelenség. Feltételezzük, hogy ebben a kedvező tendenciában jelentős szerepe van a speciális tantervű iskolák sajátos munkájának. A gyógypedagógiai módszerek és eljárások segítő visszacsatolást biztosítanak, a tanulásban akadályozott gyermekek kellő késztetéshez jutnak. Az elsajátítási motívum növekedése azért is figyelemre méltó, mert a többségi tanulóakra irányuló korábbi kutatásainkban egyetlen tanulási motívum esetében sem tapasztaltunk erősödést az iskolai évek alatt.



1. ábra

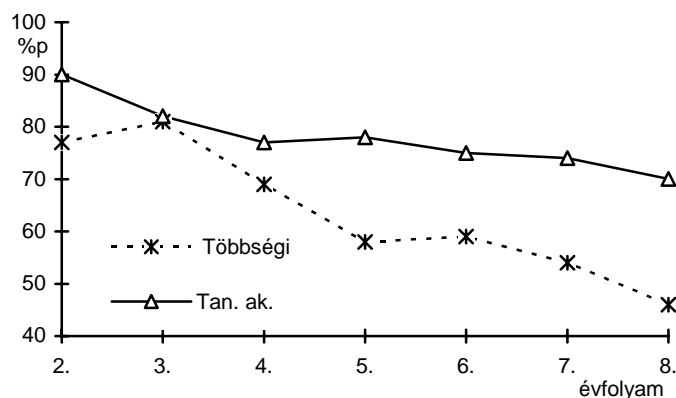
Az elsajátítási motívum életkori változása

A tanulásnak, elsajátításnak fontos megerősítője, visszacsatolása a folyamat során átélt érzélem. Az elsajátítási örömmel a tanulási motiváció alakulásában is jelentős szerepe van (Józsa, 2007). A 2. ábra görbéi szemléltetik, hogy a többségi és a tanulásban akadályozott gyermekek tanulását milyen mértékben kíséri az elsajátítás öröme. Az eredmények azt mutatják, hogy ebből a szempontból iskoláskorban nincs túl nagy különbség a tanulásban akadályozott és a többségi tanulók között, az örömet – saját megítélésük szerint – közel hasonló mértékben élik meg. Mindkét mintára jellemző, hogy az idősebb tanulók úgy érzik, kevésbé élik már át ezt az emóciót. Második osztálytól nyolcadik osztályig a többségi tanulóknál 13 %p, a tanulásban akadályozottaknál 9 %p az elsajátítási öröm átlagának a csökkenése. A többségi tanulóknál tapasztalt nagyobb mértékű csökkenés eredményeként nyolcadik osztályban már szignifikáns, 9%p-nyi a különbség a tanulásban akadályozott gyermekek javára.



2. ábra
Az elsajátítási öröm életkori változása

Fontos tanulási motívum az iskolai tanulás iránt mutatott érdeklődés, az iskolai tevékenységek, mint például az olvasás, számolás, írás iránti pozitív attitűd. Vizsgálatunk adatai alapján úgy tűnik, hogy a tanulásban akadályozott gyermekek érdeklődőbbnek vélik magukat, mint többségi társaik (3. ábra). Felső tagozatos korban jelentős, 20 %-pontot meghaladó a különbség javukra. Mindkét mintánál megmutatkozik, hogy az évek múlásával némileg elfordulnak a tanulók ezektől a tevékenységektől, csökken a motivációjuk az iskolai tanulás iránt. A csökkenés 2-8. osztály között a többségi tanulónál 31 %p, a tanulásban akadályozottnál lényegesen kevesebb, csak 20 %p. Említésre érdemes az is, hogy a tanulásban akadályozott gyermekeknél az átlag második osztályban 90 %p, ami azt jelzi, hogy ebben az osztályfokban szeretnek írni, olvasni és számolni. Összességében megállapítható, hogy a képnél a motívumnál is tanulásban akadályozott gyermekek esetében mutatkozik kedvezőbbnek.



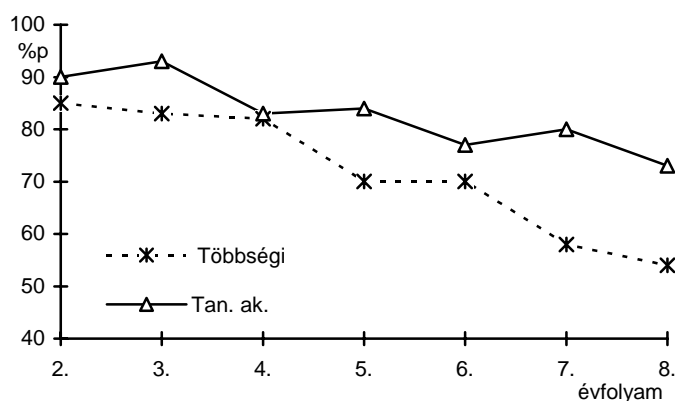
3. ábra
Az iskolai tanulás iránti érdeklődés életkori változása

A gyermek szociális környezetének, társas viszonyainak jelentős szerepe van a tanulási motiváció alakulása szempontjából. A szociokulturális kutatások egyértelművé tették, hogy a gyermek a közösségének, kultúrájának elsajátítására motivált. Ez szolgálja számára a közösségbe való beilleszkedést, a közösség általi elfogadtatást. Ez azt jelenti, hogy a család, a közösség, a kortársak normái alapvető szerepet játszanak a tanulási motívumok fejlődésében is. A különböző kultúrákba tartozó gyermekek tanulási motívumai eltérőek lehetnek, ami komoly pedagógiai kihívást jelenthet (Fejes, 2005; Fejes és Józsa, 2005, 2007; Rueda és Moll, 1999).

A gyermekek szociális közegében kiemelt szerepe van a szülőknek. A tanulásban akadályozott gyermekek többsége hátrányos helyzetűnek tekinthető, családjukban többnyire nem számít értéknek a

tanulás. „A szülő gyakran érzi magát lenézettnek a középrétegek normáira kialakított iskolai követelmények között, ebből gyakran fakad ellentétes érzület, gyermeke számára az iskolai oktatás fontosságának el nem ismerése” (Lányiné, 1996, 91.) Ennek ellenére, vizsgálati adataink szerint a tanulásban akadályozott gyermekek nem észlelnek kevesebb ösztönzést szüleik részéről, mint többségi társaik (4. ábra). Sőt, esetükben e motívum átlagos erősségét jellemző görbe felette fut a többségi tanulókénak.

A tanulásban akadályozott gyermekek szociális függősége általában erősebb (Illyés, 2001). Vizsgálatunk adatai szerint az iskolai évek elején nincs szignifikáns különbség ebből a szempontból a többségi és a tanulásban akadályozott gyermekek között. Mindkét mintánál jellemző, hogy az életkor előrehaladtával csökkeni érzik a családi háttér késztetését. A többségi gyermekek esetében a 2-8. osztály között az átlagos csökkenés 31 %p, a tanulásban akadályozottaknál csak 17 %p. A többségi gyermekeknél mutatkozó erőteljesebb csökkenés miatt, hetedik és nyolcadik osztályban már számottevően nagyobb a tanulásban akadályozott gyermek átlaga. Adataink szerint a tanulásban akadályozott gyermekek szignifikánsan erőteljesebb késztetést éreznek szüleik részéről, mint többségi társaik. Elképzelhető, hogy e mögött részben a tanulásban akadályozott gyermekek erőteljesebb szociális függőségének igénye húzódik meg. Olyannak ítélik meg szüleiket, amilyenek látni szeretnék őket, akik mellett így erőteljesebb biztonságot érezhetnek.



4. ábra

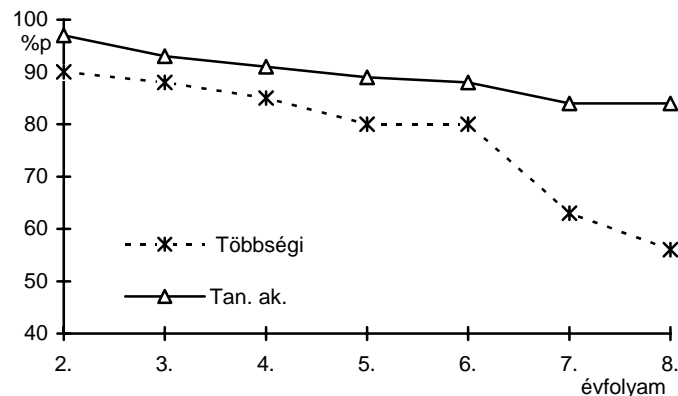
A szülői késztetés percepciója mint tanulási motívum életkori változása

A gyermekek szociális környezetének meghatározó szereplői a szülők mellett a pedagógusok. A pedagógushoz fűződő viszony, a kötődés fontos tanulási motívumként funkcionál. Az iskolázás kezdeti szakaszában egy kisgyermek tanulásszeretete szinte szétválaszthatatlan attól, hogy szereti-e tanítóját. A kötődés mint tanulási motívum alapját a stabil koragyermekkori gondozó-gyerek kötődés adja (Barkóczi és Putnoky, 1980). Annál a gyermeknél, aki nem élte át a koragyermekkori kötődés nyújtotta biztonságot, a pedagógushoz való kötődés is nehezebben alakítható, így kisebb az esélye, hogy a ragaszkodás tanulási motívumként működik.

Vizsgálatunk adatai szerint a pedagógus szerepe a tanulásban akadályozott gyermekeknél minden életkorban egyértelműen erőteljesebb, mint a többségi tanulóknál (5. ábra). Az iskolai évek alatt a tanulásban akadályozott gyermekeknél folyamatosan, de csak kismértékben csökken a pedagógus tanulási motivációban betöltött szerepe, motiváló ereje még serdülőkorban is meghatározó marad.

A többségi, alsó tagozatos tanulóknál is erőteljes a pedagógushoz való kötődés. Az alsó tagozatos évfolyamokon a tanulásban akadályozott gyermekeknél kicsivel fontosabbnak tűnik a pedagógus szerepe, mint a többségi tanulóknál. Hatodik osztálytól – vélhetően a kamaszkor kezdetéhez köthetően – jelentősen esik ennek a motívumnak az átlagos erőssége a többségi tanulók esetében. Nyolcadik osztályban már 29 %ponttal alacsonyabb a többségi tanulók átlaga a tanulásban akadályozottakénál. Ez az eredmény összhangban van a szegregált iskolában tanító nevelők tapasztalataival. E szerint a gyermekek kezdeti ragaszkodása később sem csökken számottevően. Felső tagozatban sincs leválás,

kevésbé tapasztalják a többségi iskolákban jellegzetesen megnyilvánuló kamaszkori önérvényesítő törekvéseket.



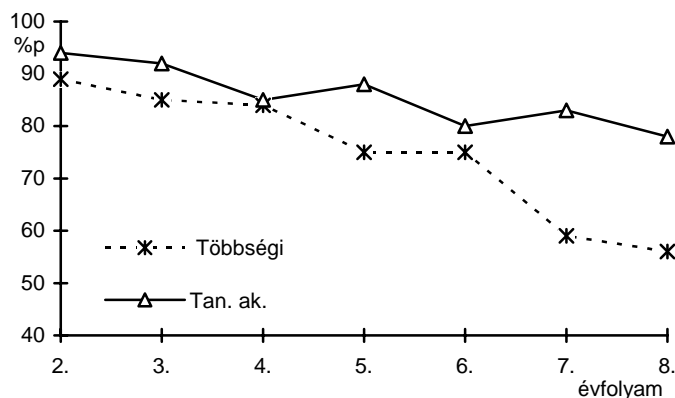
5. ábra

Kötődés a pedagógushoz mint tanulási motívum életkori változása

A társas környezet tanulásra, motivációra gyakorolt fontos további elemét jelentik a kortársak, osztálytársak. E motívum viszonyítási alapját a többiek teljesítménye, a többiek szociális elismerése adja; mások teljesítményének elérése, túlszárnyalása a cél. A kompetenciaérzés attól függ, mennyivel teljesít többet, jobban a többieknél (Hidi és Harackiewicz, 2000). A motívum működésében fontos szerepe van a versengésnek. A gyermekek már hároméves koruk körül képessé válnak az egyszerű versengésre: például ki lesz kész előbb az öltözéssel, kivel játszik az óvó néni. Ekkor még nem a versengés az elsődleges cél, megfigyelhető azonban, hogy szünetet tartanak, lassabban folytatják, vagy esetleg abbahagyják a tevékenységet, ha a másik fél, a „győztes” befejezte (Jennings, 1996). Az óvodáskorban megjelenő versengés iskoláskorra a gyermekek életének szerves részévé válik. „A versengés egyik legnyilvánvalóbb és legfontosabb funkciójának tartják a motiváló erejét” (Fülöp, 2001. 8. o.). A versengés mellett a gyermekek közötti együttműködés, egymás munkájának elismerése is jelentős motiváló erővel bír (Józsa és Székely, 2004).

Vizsgálatunk adatai szerint a társas összehasonlítás, az egyszerű versengés a tanulásban akadályozott gyermekek esetében is jelen van (6. ábra). Az osztálytársak szerepe hasonlít az előbbieken elemzett másik két társas tanulási motívuméhoz. Alsó tagozatban nincs lényegi különbség a többségi és tanulásban akadályozott gyermekek között. Az életkor előrehaladtával a többségi gyermekeknél jelentős e motívum csökkenése. 2-8. osztály között a többségieknél 33 %p, a tanulásban akadályozottaknál kevesebb mint fele, 14 %p a csökkenés.

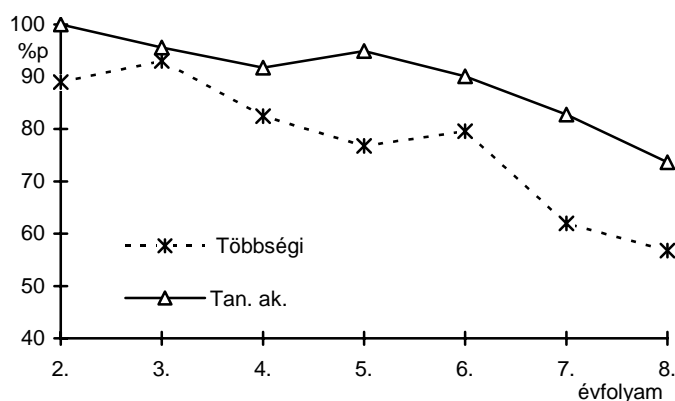
A tanulásban akadályozott gyermekek mind saját, mind társaik tudását, teljesítményét csak korlátozott mértékben képesek megítélni. Emiatt úgy véljük, saját teljesítményük növeléséhez társaik csak részben jelentenek szempontot. Az osztálytársakra elsősorban a szociális biztonságigényük, az együtt átélt események megerősítése miatt van szükség, ami felső tagozatban sem csökken jelentős mértékben.



6. ábra

Versengés az osztálytársakkal mint tanulási motívum életkori változása

A tanulásban akadályozott gyermekek alapvető jellemzőjének tekintik, hogy nagyon erős a biztonságigényük. "Az alkalmazkodási készségük csökkent, de védett környezetben, ahol támogatást kaphatnak az enyhe mentálisan retardáltak alkalmazkodásának ezek a hátrányos vonásai nem válnak nyilvánvalóvá" (BNO-10 1994, idézi Lányiné, 1996, 106.) Kérdőívünkben néhány állítás ahhoz kapcsolódott, hogy mennyire érzi a gyermek komfortosnak, biztonságosnak az osztályát mint tárgyi környezetet. E motívum az alapvető Maslow-i hiánymotívumok közé sorolható. Ebben az értelemben a tanulási motíváció egyik alappillére. Vizsgálatunk adatai egyértelműen igazolták várakozásunkat: e motívumok erősebbek a tanulásban akadályozott gyermeknél (7. ábra). Esetükben alsó tagozatban ez számít a legerőteljesebb motívumnak.



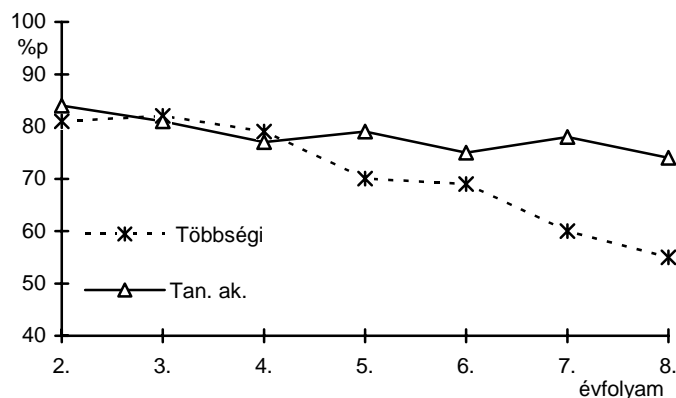
7. ábra

Komfortszükséglet mint tanulás motívum

3.3. A tanulási motíváció életkori változása

Kérdőívünk a tanulási motívumoknak csak egy szeletét fedi, összetettsége miatt azonban alkalmasnak véljük a tanulók közötti különbségek jellemzésére. A vizsgált motívumok súlyozatlan összevonásával, átlagával egy összegzett mutatót hoztunk létre, ezt a változót tekintjük a tanulási motíváció mérőszámának. Azért is jogosnak véljük e mutató létrehozását, mert a vizsgált tanulási motívumok között szignifikáns, közepes erősségű korrelációk állnak fenn, a kérdőív reliabilitása jó.

A 8. ábrán a tanulási motiváció életkori alakulását mutatjuk be. Eredményeink szerint alsó tagozatos korban nincs lényegi eltérés a többségi és a tanulásban akadályozott gyermekek tanulási motivációja között. Mindkét mintánál megfigyelhető, hogy a tanulási motiváció az iskolai évek alatt folyamatosan csökken. Ez a folyamata a többségi tanulók esetében sokkal erőteljesebb, negyedik osztályt követően felgyorsul. Az apadás a tanulásban akadályozott gyermeknél 2-8. osztály között 10 %p, a többségi tanulónál 26 %p. A többségi tanulónál megmutatkozó jelentős csökkenés miatt ötödik osztálytól szignifikáns különbség van a többségi és a tanulásban akadályozott gyermekek tanulási motivációja között. A különbség ötödikben 9 %p, hatodikban 7 %p, hetedikben 18 %p, nyolcadikban 19 %p.



8. ábra

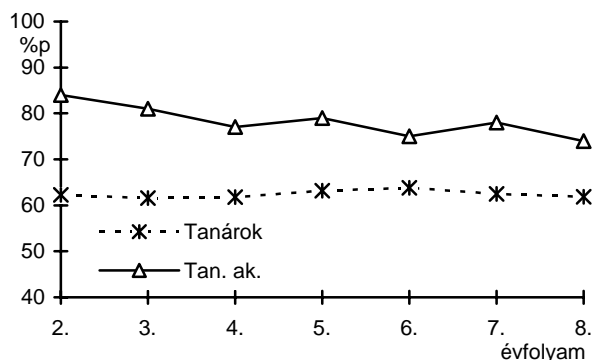
A tanulási motívumok életkori változása

A tanulásban akadályozott gyermekek tanulási motivációjának jellemzéséhez minden osztályban két- pedagógus is kitöltötte a tanulókéval analóg kérdőívet. A tanárok motivációról adott jellemzését jelen tanulmányunkban részletesen nem elemezzük, néhány eredményt emelünk csak ki. A két tanár értékelése között szignifikáns, 0,72 erősségű korrelációt kaptunk. Ez azt jelzi, hogy a pedagógusok meglehetősen hasonlóan ítélik meg tanulók motivációját.

A tanárok megítélése és a tanulók önjellemzése között már csak közepes, 0,36 erősségű az együttmozgás. Ez a közepes mértékben szignifikáns korreláció mégis fontos adat, mert azt mutatja, hogy a tanulásban akadályozott gyermekek önmagukról alkotott megítélésében van realitás. A tanárok által alkotott kép összefügg a gyermek saját magáról alkotott megítélésével.

A pedagógusok a különböző életkorú, tanulásban akadályozott tanulók tanulási motivációjának erősségét azonosnak érzik. A tanulók önjellemzése motiváltabbnak mutatják saját magukat, mint a pedagógusok megítélése alapján kirajzolódó kép: a tanári jellemzések átlagai minden korcsoportban alacsonyabbak a tanulókénál. A tanulásban akadályozottak tanulási motivációjáról adott tanári értékelésekben nem figyelhető meg az életkor előrehaladtával csökkenés (9. ábra). Megjegyezzük, hogy ez az eredményünk nincs összhangban a többségi tanulókkal korábban végzett kutatásunkkal: többségi tanulók esetében a pedagógusok is jelentős motivációcsökkenést éreznek az iskolai évek múlásával (Józsa, 2007).

Regresszió-analízissel végzett elemzéseink azt is megmutatták a tanulási motiváció erősségének megítélésében a pedagógusok leginkább az elsajátítási motiváció erősségét veszik figyelembe. A gyermekek között leginkább az önálló elsajátítási késztetésben látnak különbségeket. Ez alapján érthető, hogy a pedagógusok jellemzésében a tanulási motiváció nem csökken az életkor előrehaladtával, hiszen az elsajátítási motívum a gyermekek önjellemzése szerint sem csökken, sőt ez a motívum növekedést mutat az iskolai évek alatt (vö. 1. ábra).



9. ábra

Tanulásban akadályozottak tanulási motívumainak életkori változása: pedagógusok és tanulók megítélése

4. Összegzés

Tanulmányunkban többségi és tanulásban akadályozott gyermekek tanulási motivációjának elemzésével, összehasonlításával foglalkoztunk. Empirikus vizsgálatunk során kérdőívet alkalmaztunk, melyet mindkét minta tanulói kitöltöttek. Emellett a tanulásban akadályozott gyermekek motívumait a pedagógusaik is jellemezték analóg kérdőív segítségével. Írásunkban részletesen a tanulók önjellemzéseit elemeztük, ez alapján alkottunk képet tanulási motívumaikról. Bebizonyosodott, hogy a kérdőíves módszer kellő körültekintéssel a tanulásban akadályozott gyermekeknél is alkalmazható. A tanulásban akadályozottak vélekedése saját maguk motiváltságáról összefügg a pedagógusaik által adott megítéléssel. Ez alapján úgy véljük, hogy a tanulásban akadályozott gyermekeknél is van érvényessége, realitása az önjellemzésnek, körükben is alkalmazhatóak az önjellemző kérdőívek.

Vizsgálati eredményeink egyértelműen azt mutatják, hogy a tanulásban akadályozott gyermekek motiváltabbnak érzik magukat, mint többségi társaik. Esetükben a tanulás szociális motívumai határozottan erőteljesebbek. A felnőttek elismerését, megerősítését jobban igénylik, mint többségi társaik. A pedagógushoz való kötődésük intenzívebb, ami jelentős motiváló tényezőként hat. A szülők és az osztálytársak ösztönző erejét is erősebbnek vélik, mint többség társaik. Az iskolai tanulási környezethez kapcsolódóan erős a biztonság és komfort-szükségletük. Mind a szociális függőségük, mind a biztonságigényük a felső tagozatban is kifejezetten erős marad, ezzel szemben a többségi tanulóknál az életkor előrehaladtával e motívumok jelentős csökkenését látjuk. A tanulásban akadályozottak önálló elsajátítási késztetése, elsajátítási motívumai alsó tagozatban gyengébbek többségi társaikénál. Az elsajátítási motívumok a tanulásban akadályozott gyermekeknél az iskolai évek alatt erősödnek. Ez a kedvező tendencia ellentétes a többségi gyermekekével, ahol a motívum csökkenését figyelhetjük meg.

Kérdésként vehető fel, hogy vajon mennyire tekinthető reálisnak a tanulásban akadályozottak saját magukról alkotott képe. Mennyire befolyásolja megítélésüket készségeikre és képességeikre vonatkozó, korlátozott tudásuk. Feltételezhetően a meglassult értelmi funkciók, és az erőteljesebb emocionális szabályozás miatt a motívumok rendszere sajátos mechanizmussal működik. E terület részletes feltárása későbbi kutatások feladata.

Tanulmányunk keretében – terjedelmi okok miatt – részletesen csak a tanulói kérdőíveket elemeztük. További érdekes tanulságokat hozhat majd a pedagógusok által kitöltött kérdőívek részletes feldolgozása. Vizsgálatunk tapasztalatai alapján tervezzük a kérdőív továbbfejlesztését. Szükségesnek látjuk nagymintás vizsgálat keretében részletesebben feltárni a tanulásban akadályozott gyermekek tanulási motívumait. További fontos kutatási feladat a tanulási motívumok és a kognitív, szociális készségek, valamint az intelligencia összefüggésének feltárása tanulásban akadályozott

gyermek körében. Vizsgálandó a háttér tényezők szerepe is, az iskolai környezet, a személyi-tárgyi feltételek, az alkalmazott nevelési program, az osztályközösség, valamint a családi háttér tanulási motivációra gyakorolt hatása.

Vizsgálatunk eredményeit alkalmasnak véljük arra, hogy képet adjon a tanulásban akadályozott tanulók tanulási motivációjáról. Az adatok ismeretében remélhető, hogy módosul a tanuláshoz való viszonyokról, tanulási motivációjukról alkotott kép, és ez hatással lesz képzésük, személyiségfejlesztésük tervezésére.

5. Köszönetnyilvánítás

Tanulmányunkkal Mesterházi Zsuzsát köszöntjük 70. születésnapja alkalmából.

A kutatás az OTKA T043480 támogatásával valósult meg, az Oktatáselméleti Kutatócsoport és az SZTE MTA Képességkutató Csoport keretében készült. A többségi tanulók vizsgálatának megszervezésében Székelyné Pálfi Zsuzsanna, a tanulásban akadályozott gyermekek vizsgálatában a Bács-Kiskun Megyei Önkormányzat Kiskőrösi Közoktatási Intézménye, a miskolci Tüskevár Iskola, a kecskeméti Nyíri Úti Eltérő Tantervű Általános Iskola és a szegedi Általános Iskola és Logopédiai Intézet pedagógusai működtek közre. A tanulmány megírása alatt Józsa Krisztián *Bolyai János Kutatási Ösztöndíjban* részesült.

6. Irodalom

- Anderman, E. M. és Maehr, M. L. (1994): Motivation and schooling in the in the middle grades. *Review of Educational Research*, **64**. 287-309.
- Atkinson, J. W. (1966/1988): A kockázatvállaló viselkedés motivációs meghatározói. In: Barkóczi Ilona és Séra László (szerk.): *Az emberi motiváció I-II*. Tankönyvkiadó, Budapest, 179-201.
- Barkóczi Ilona és Putnok Jenő (1980): *Tanulás és motiváció*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Bickhard, M. H. (2003): An Integration of Motivation and Cognition. In: Smith, L., Rogers, C. és Tomlinson, P. (szerk.): *Development and motivation: joint perspectives*. Leicester: British Psychological Society, Monograph Series II, 41-56.
- Csíkos Csaba (2006): A metakogníció pedagógiai értelmezése. In: Kelemen Elemér és Falus Iván (szerk.): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből 2005*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest, 25-43.
- Csíkos Csaba (2007): *Metakogníció: a tudásra vonatkozó tudás pedagógiája*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- Deci, E. L. (1975/1988): A kognitív értékelés elmélete. Az extrinzi jutalmak hatása az intrinzi motivációra. In: Barkóczi Ilona és Séra László (szerk.): *Az emberi motiváció I-II*. Tankönyvkiadó, Budapest, 333-360.
- Deci, E. L., Koestner, R. és Ryan, R. M. (2001): Extrinsic rewards and intrinsic motivation in education: Reconsidered once again. *Review of Educational Research*. **71**. 1. sz. 1-27.
- Dweck, C. S. és Leggett, E. L. (1988): A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95. sz. 256-273.
- Englbrecht, A. és Weigert H. (1999): *Hogyan akadályozzuk meg a tanulási akadályok kialakulását? Avagy nem jelenthet akadályt a tanulási akadály!* ELTE BGGYFK, Budapest. 132-136.
- Fejes József Balázs (2005): Roma tanulók motivációját befolyásoló tényezők. *Iskolakultúra*, **15**. 11. sz. 3-13.
- Fejes József Balázs és Józsa Krisztián (2005): A tanulási motiváció jellegzetességei hátrányos helyzetű tanulók körében. *Magyar Pedagógia*, 105. 2. sz. 185-205.
- Fejes József Balázs és Józsa Krisztián (2007): A tanulási motiváció és az iskolai eredményesség kulturális jellemzői: roma és többségi tanulók összehasonlítása. *Iskolakultúra*, 6-7. sz. 83-96.
- Fülöp Márta (2001): A versengés szerepe. *Új Pedagógiai Szemle*, 10. sz. 3-17.
- Gaál Éva (2000): A tanulásban akadályozott gyermekek az óvodában és az iskolában. In: Illyés Sándor (szerk.): *Gyógypedagógiai alapismeretek*. ELTE BGGYFK, Budapest. 429-461.

- Gordosné Szabó Anna (1995): *Bevezetés a gyógypedagógiába*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Harter, S. (1981): A model of mastery motivation in children. In: Collins, W. A. (szerk.): *Minnesota Symposia on Child Psychology*. Vol. 14., Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale, New Jersey, 215-255.
- Hauser-Cram, P. és Shonkoff, J. P. (1995): Mastery motivation: implications for intervention. In: MacTurk, R. H. és Morgan, G. A. (szerk.): *Mastery motivation: Origins, conceptualizations and applications*. Vol. 12. *Advances in applied developmental psychology*. Ablex Publishing Corporation, Norwood, New Jersey, 257-272.
- Havas Gábor (2004): Rossz feltételek között-hátrányban. *Petőfi Népe*, március 31. 3. o.
- Heckhausen, J. (1996): The development of mastery and its perception within caretaker-child dyads. In: Messer, D. J. (szerk.): *Mastery motivation in early childhood: Development, measurement and social processes*. Routledge, London and New York, 55-79.
- Hidi, S. (2000): An interest researcher's perspective: the effect of extrinsic and intrinsic factors on motivation. Intrinsic and extrinsic motivation. In: Sansone, C. és Harackiewicz, J. M. (szerk.): *Intrinsic and extrinsic motivation: the search for optimal motivation and performance*. Academic Press, San Diego, California, 309-339.
- Hidi, S. és Harackiewicz, J. M. (2000): Motivating the academically unmotivated: A critical issue for the 21st century. *Review of Educational Research*, **70**. 2. sz. 151-179.
- Horváth Miklós (2005): Nyitott tanulási formák alkalmazása a tanulási és kommunikációs képességek, valamint a szociális kompetencia fejlesztése területén, tanulásban akadályozott gyermekeknél. *Gyógypedagógiai Szemle*, 2. sz. 121-128.
- Illyés Sándor (2001): *Gyógypedagógiai alapismeretek*. BGGYTFK, Budapest.
- Jennings, K. D. (1996): Mastery motivation and the formation of self-concept from infancy through early childhood. In: Messer, D. J. (szerk.): *Mastery motivation in early childhood: Development, measurement and social processes*. Routledge, London and New York, 36-54.
- Józsa Krisztián (2001): Az elsajátítási motiváció és a kognitív kompetencia fejlesztése. In: Csapó Benő és Vidákovich Tibor (szerk.): *Neveléstudomány az ezredfordulón*. Tankönyvkiadó, Budapest. 162-174.
- Józsa Krisztián (2002a): Az elsajátítási motiváció pedagógiai jelentősége. *Magyar Pedagógia*, **102**. 1. sz. 79-104.
- Józsa Krisztián (2002b): Tanulási motiváció és humán műveltség. In: Csapó Benő (szerk.): *Az iskolai műveltség*. Osiris Kiadó, Budapest. 239-268.
- Józsa Krisztián (2005): A képességek és motívumok kölcsönös fejlesztésének lehetősége. In: Kelemen Elemér és Falus Iván (szerk.): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből*. Műszaki Könyvkiadó. 283-302.
- Józsa Krisztián (2007): *Az elsajátítási motiváció*. Műszaki Kiadó, Budapest.
- Józsa Krisztián és Fazekasné Fenyvesi Margit (2006a): A DIFER Programcsomag alkalmazási lehetősége tanulásban akadályozott gyermekeknél – I. rész, *Gyógypedagógiai Szemle* 2. sz. 133-141.
- Józsa Krisztián és Fazekasné Fenyvesi Margit (2006b): A DIFER Programcsomag alkalmazási lehetősége tanulásban akadályozott gyermekeknél – II. rész, *Gyógypedagógiai Szemle* 3. sz. 161-176.
- Józsa Krisztián és Székely Györgyi (2004): Kísérlet a kooperatív tanulás alkalmazására a matematika tanítása során. *Magyar Pedagógia*, 3. sz. 339-362.
- Kanter, O. G. és Speck, O. (1980): *Handbuch der Sonderpädagogik*. Carl Marhold Verlagsbuchhandlung, Berlin.
- Lányiné Engelmayer Ágnes (1992): A szegénységkutatás és a hajléktalan-kérdés gyógypedagógiai és szociálpolitikai összefüggései. *Gyógypedagógiai Szemle*, 22. 1. sz. 43-55.
- Lányiné Engelmayer Ágnes (1996): *Értelmi fogyatékosok pszichológiája*. I. kötet. BGGYTK, Budapest.
- Maehr, M. L. és Sjogren, D. D. (1971/1997): Atkinson elmélete a teljesítmény motivációról. In: Oláh Attila és Pléh Csaba (szerk.): *Szöveggyűjtemény az általános és a személyiségpszichológiához*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 214-229.
- Mesterházi Zsuzsa (1998): *A nehezen tanuló gyermekek iskolai nevelése*. BGGYFK, Budapest.

- Mesterházi Zsuzsa (2001, szerk.): *Gyógypedagógiai lexikon*. ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolai Kar, Budapest.
- Mesterházi Zsuzsa és Gereben Ferencné (2006): *Tanulás-tanulási képességek-tanulási nehezítettség-képességzavarok. Fogalomtár*. ELTE BGGYFK. (belső vitaanyag, kézirat).
- Molnár Éva (2002a): Az önszabályozó tanulás. *Iskolakultúra*. **12. 9. sz.** 3-17.
- Molnár Éva (2002b): Önszabályozó tanulás: nemzetközi kutatási irányzatok és tendenciák. *Magyar Pedagógia*, 102. 1. sz. 63-79.
- Morgan, G. A., MacTurk, R. H. és Hrcir E. J. (1995): Mastery motivation: overview, definitions and conceptual issues. In: MacTurk, R. H. és Morgan, G. A. (szerk.): *Mastery motivation: Origins, conceptualizations and applications. Vol. 12. Advances in applied developmental psychology*. Ablex Publishing Corporation, Norwood, New Jersey, 1–18.
- Nagy József (2000): *XXI. század és nevelés*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Nagy József (2007): *Kompetenciaalapú kritériumorientált pedagógia*. Mozaik Kiadó, Szeged. (megjelenés alatt).
- Papp Gabriella (2004): *Tanulásban akadályozott gyermekek a többségi általános iskolában*. Comenius Bt, Pécs.
- Pintrich, P. R. (2001): The Role of Goal Orientation in Self-Regulated Learning. In: Boekaerts, M., Pintrich, P. R. és Zeidner, M. (szerk.): *Handbook of self-regulation: Theory, research and applications*, Academic Press, San Diego, California, 452-503.
- Réthy Endréné (1989): *Teljesítményértékelés és tanulási motiváció*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Réthy Endréné (1995): *Tanulási motiváció. Új Pedagógiai Közlemények*. ELTE Neveléstudományi Tanszék és Pro Educatione Gentis Hungariae Alapítvány, Budapest.
- Réthy Endréné (2001): A tanulási motiváció elemzése. In: Csapó Benő és Vidákovich Tibor (szerk.): *Neveléstudomány az ezredfordulón: Tanulmányok Nagy József tiszteletére*. Tankönyvkiadó, Budapest, 153-161.
- Réthy Endréné (2003): *Motiváció, tanulás, tanítás. Miért tanulunk jól vagy rosszul?* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Rueda, R. és Moll L. C. (1999): A motiváció szociokulturális megközelítése. In: O'Neil, H. F. Jr. és Drillings, M. (szerk.): *Motiváció: elmélet és kutatás*. Vince Kiadó, Budapest. 129–148.
- Switzky, H. N. (2003, szerk.): *International review of research in mental retardation. Personality and motivational systems in mental retardation*. Vol. 28. Elsevier, San Diego, California.
- Szabó Ákosné (2003): Velük vagy rajtuk? A roma gyermekek és szüleik szükségletei. *Gyógypedagógiai Szemle*, 31. 2. sz. 97-110.
- Szvatkó Anna (2006): *A tanulási motiváció mentálhigiénjének néhány szempontja*. ELTE BGGYFK (belső vitaanyag, kézirat).
- Veczkó József (1986): *Gyerekek, tanárok, iskolák*. Tankönyvkiadó, Budapest.