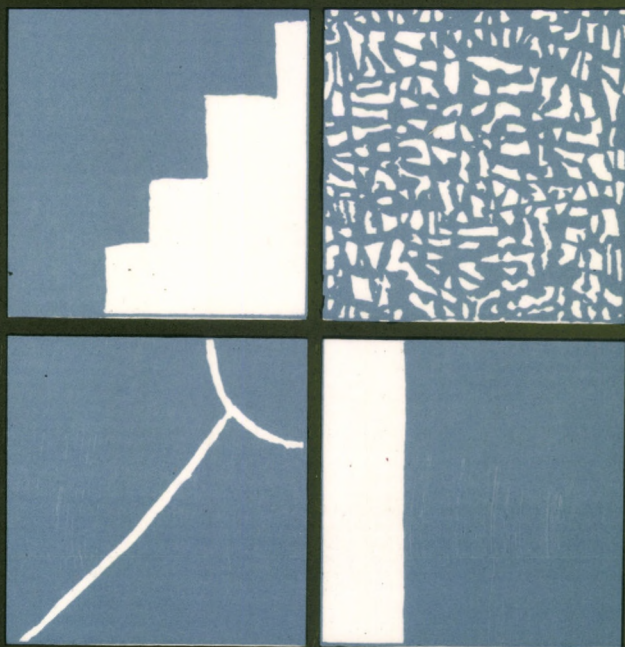


Kozéki Béla  
A MOTIVÁLÁS  
ÉS MOTIVÁCIÓ  
összefüggéseinek  
pedagógiai  
pszichológiai  
vizsgálata



Akadémiai Kiadó, Budapest

Kozéki Béla

A MOTIVÁLÁS  
ÉS MOTIVÁCIÓ  
összefüggéseinek  
pedagógiai  
pszichológiai  
vizsgálata

Az ember tartós motivációs jellemzőinek, késztetéseinek, vágyainak alakulása a tudomány egyik legérdekesebb, a nevelés legfontosabb kérdései közé tartozik. A szerző saját vizsgálatait és az utóbbi évtizedek kutatásai alapján vázolja fel, hogyan alakul a külső ösztönzések hatására az ember késztetéseinek sajátos rendszere.

A munka első része a motivációval kapcsolatos tudományos eredményeket elemzi. A második rész a szerző saját motivációkutatásait s a tartós motiváló hatások modelljét mutatja be a pedagógiai pszichológia területén. A harmadik rész a kutatási eredményekből levonható gyakorlati következtetésekkel foglalkozik. A vizsgálatok ismertetése és a következtetések levonása során egyenlő mértékben kapnak szerepet a családi élet és az iskolai tevékenység motivációs jellemzői. A szerző a pszichológia eredményei és a pedagógia gyakorlati problémái között kíván kapcsolatot teremteni.



AKADÉMIAI KIADÓ  
BUDAPEST

ISBN 963 05 2064 8





A MOTIVÁLÁS ÉS MOTIVÁCIÓ ÖSSZEFÜGGÉSEINEK  
PEDAGÓGIAI PSZICHOLÓGIAI VIZSGÁLATA



KOZÉKI BÉLA

A MOTIVÁLÁS ÉS MOTIVÁCIÓ  
ÖSSZEFÜGGÉSEINEK  
PEDAGÓGIAI PSZICHOLÓGIAI  
VIZSGÁLATA



AKADÉMIAI KIADÓ · BUDAPEST 1980

KOZÉKI BÉLA

A MOTIVÁCIÓS ÉS MOTIVÁCIÓ  
ÖSSZEFÜGGÉSEINEK  
PEDAGÓGIAI PSZICHOLÓGIAI  
VIZSGÁLATA

ISBN 963 05 2064 8

©Akadémiai Kiadó, Budapest, 1980 • Kozéki Béla



Printed in Hungary



# TARTALOMJEGYZÉK

BEVEZETÉS	7
A MOTIVÁCIÓ MINT PEDAGÓGIAI PSZICHOLÓGIAI PROBLÉMA	9
1. Motiváló tevékenység és motivált tevékenység	9
2. Pedagógiai és pszichológiai szempontú motiváció-koncepciók	15
A szociális, a kognitív és az önintegráló motívumok	21
3. A pedagógiai pszichológiai motiváció-koncepció	63
A MOTIVÁCIÓ PEDAGÓGIAI PSZICHOLÓGIAI VIZSGÁLATA	85
4. A vizsgálat	85
Az első vizsgálat szerkezete	87
A második vizsgálat szerkezete	96
Kiegészítő vizsgálatok	101
Az adatok matematikai statisztikai feldolgozása	105
5. A modell	112
A motiválás dimenziói	112
A motiváltság dimenziói	119
A motiváció hipotetikus pedagógiai pszichológiai modellje	128
6. A pedagógiai tevékenység motivációs szempontú vizsgálata	143
Az iskolai tanulás motivációja	151
A tantárgyak tanulásának motivációja	158
A MOTIVÁLÁS ÉS MOTIVÁCIÓ VIZSGÁLATÁNAK EREDMÉNYEI – GYAKORLATI KÖVETKEZTETÉSEK	166
7. Motiválás és motiváció a személyiségfejlesztésben	166
A speciális motiváció dimenzióiban kapott eredmények	187

8. Motivációs dimenziók . . . . .	202
Az affektív motivációs dimenzió . . . . .	205
A kognitív motivációs dimenzió . . . . .	214
Az effektív motivációs dimenzió . . . . .	226
A három dimenzió viszonya . . . . .	241
9. Motiváció a nevelésben . . . . .	244
Motiváció a családi életben . . . . .	246
Motiváció az iskolai életben . . . . .	259
Motiváció a társadalmi életben . . . . .	267

IRODALOM . . . . .	275
--------------------	-----

FÜGGELÉK . . . . .	285
--------------------	-----

A vizsgáló eszközök . . . . .	287
-------------------------------	-----

## BEVEZETÉS

Az ember egész életében játszik, tanul, dolgozik, állandóan tevékenykedik. Tevékenységét mindig valamilyen környezetben végzi. Mindaz, ami körülveszi, a tárgyak, az események, de leginkább a vele kapcsolatban levő személyek hatással vannak rá. Mégis az egyén saját belső késztetései határozzák meg, hogy végül is melyik cél elérésére törekszik, melyik külső ösztönző hatásnak engedelmeskedik.

Az ember megismeréséhez és formálásához egyaránt elengedhetetlen a motiváció elmélyült ismerete. Az embert csak az észlelt tartósan tevékenységre, aminek számára személyes jelentősége van. Az egyén motivációja azonban nem magától jön létre, hanem a nevelés hatására formálódik. Ezért a pszichológusok már régen kutatják a motiváció alakulását és működését, a pedagógusok pedig csak akkor felelhetnek meg feladatoknak, ha képesek a személyiség mélyebb rétegeiben lejátszódó folyamatok működtetésére. Természetesen a pszichikus funkciók bonyolult mechanizmusainak ismerete és a gyermekkel való kellemes és hasznos együttműködés végzése más-más, bár egyaránt komoly szakértelmet kíván. A pedagógiai pszichológia e kettőt igyekszik összekötni: szakértői a pszichológusokat követik a tudományos kutatás terén, s ugyanakkor maguknak tekintik a gyakorló nevelők problémáit is.

Célunk a motiváció pedagógiai pszichológiai elemzése. Ez azt jelenti, hogy egyaránt érdekel bennünket a gyermekben működő motívumok rendszere, ezek hatása a gyermek tevékenységére, magatartására, és az a nevelői aktivitás, amely elősegíti a motívumok kialakulását, megerősödését, az a nevelői magatartás, az a környezeti hatásrendszer, amely segíti a gyermeket saját kiegyensúlyozott motívációs rendszerének kialakításában. Ennek megfelelő koncepciót szeretnénk kibontakoztatni e munkában, egységes vonalvezetéssel a probléma felvetésétől a gyakorlati következtetésekkig. Ezt jelzi a fejezetek folyamatos számozása. Aki folyamatosan olvassa végig ezt a könyvet, az követheti gondolataink alakulását a neveléslélektani motíváció-fogalom előzményeitől a feltevéseken és tudományos vizsgálódá-

sokon keresztül a nevelés mindennapi tevékenysége számára levont következtetéseikig.

Ugyanakkor a munka három részre tagolódik, mert a *pedagógiai pszichológiai* elemzés a téma *pszichológiai* tudományos eredményeinek a *nevelés* gyakorlati problémáival való találkozását kívánja elérni. Így az egyes részekben más-más súllyal szerepelnek az elméleti és gyakorlati kérdések, hogy kielégíthessük azokat is, akik inkább a kutatás, s azokat is, akik inkább a nevelés szempontjából érdeklődnek a neveléslélektani motiváció lényege iránt. Az első rész a motivációval és a motívumok fejlődését, fejlesztését, aktuális megnyilvánulásait befolyásoló motiváló hatásokkal kapcsolatos tudományos nézeteket és eredményeket mutatja be, a munka célkitűzéséből fakadó szempontok szerint rendezve. A második rész a szerző saját pedagógiai pszichológiai motiváció kutatásának leírását tartalmazza, egy olyan modell kimunkálását, melynek segítségével a nevelés különböző területeinek motivációs kérdéseit lehet elemezni. A harmadik rész a tudományos kutatás eredményeit összegezi, elsősorban a nevelés gyakorlata számára levonható következtetésekre koncentrálva.

Munkánkkal az a célunk, hogy a személyiségfejlesztés hatékonyabbá tételéhez járuljunk hozzá. Ez természetesen nem homályosíthatja el azt a tényt, hogy a motiváció belső, tevékenységre készítő feszültség, biológiai és szociális tényezők közös eredője. Egyrészt a pedagógiai tevékenység során nem szabad megfeledkezni a motiváció fiziológiai alapjairól. Másrészt a pszichológiai elemzés során mindig szem előtt kell tartani azt, hogy a gyermek motívumaiban a szülők, a nevelők és az egykorú társak hatása tükröződik. A pedagógiai pszichológiai elemzés akkor éri el célját, ha elősegíti, hogy a gyermek úgy váljék a társadalom hasznos és elégedett tagjává, hogy a nevelési folyamat mind a nevelő, mind a növendék számára örömteli legyen.

# A MOTIVÁCIÓ MINT PEDAGÓGIAI PSZICHOLÓGIAI PROBLÉMA

## 1. MOTIVÁLÓ TEVÉKENYSÉG ÉS MOTIVÁLT TEVÉKENYSÉG

A motivációnak alapvető szerepe van az ember fejlődésében, tevékenységében, minden megnyilvánulásában. A motiváció hatalmas irodalma, az ezen a téren elért eredmények mutatják, hogy a pszichológusok ezt a tényt már régen felismerték. Az ösztönzéseknek a nevelés, a személyiségfejlesztés terén is igen nagy jelentősége van. A pedagógiai pszichológia mégis kevés kísérletet tett arra, hogy saját szempontjai szerint, önállóan vizsgálja a motivációt. Többnyire megelégednek a pszichológia más területén kapott eredmények alkalmazásával. Ez gyakran éppen a pszichológia elméleti eredményei és a nevelés gyakorlata illeszkedésében okoz nehézségeket, holott a pedagógiai pszichológia tudományának fontos társadalmi funkciója e kölcsönhatás biztosítása.

Az olyan motiváció kutatásban, mely a nevelésre irányul, de a személyiség fejlesztésének folyamatát a lélektan eszközeivel ragadja meg, a kritikus kérdés a külső és belső viszonya. A külső hatások belsővé válása alapvető a személyiségfejlődés egészében. A motiváció terén ez elsősorban a nevelők motiváló ráhatásának a nevelt motivált viselkedésében való konkretizálódását jelenti. Ez két állandó kölcsönhatásban levő és egységet alkotó folyamatból áll: az ember tevékenységét saját belső ösztönző rendszere határozza meg, a motivációs hierarchia viszont az ember tevékenysége során nyert tapasztalatok hatására formálódik, fejlődik. A tervszerű személyiségfejlesztés a már belsővé vált ösztönzések rendszeréhez alkalmazkodva úgy irányítja a külső ösztönzéseket, hogy újabb értékes elemek beépülésével gazdagodjék a fejlődő motivációs hierarchia.

A külső és belső kölcsönhatása a nevelési helyzetekben legjobban pedagógiai pszichológiai elemzéssel ragadható meg. A pedagógia is, a pszichológia is tekintetbe veszi a külső és a belső jellemzőket, de egyforma súllyal, az ösztönzőrendszerek egységében a pedagógiai pszichológia szemléli azokat. A pedagógia elmélete és gyakorlata az oktató-nevelő munkára koncentrálna, a személyiség mélyebb rétegeiben működő feszültségek csak annyiban érdeklik, amennyiben a követelmények és teljesítmények relá-

ciójában valamilyen konkrét formában megnyilvánulnak. A pszichológia viszont a belső feszültségekre összpontosítja figyelmét, és kevésbé veszi számításba a pedagógia hosszú távú cél- és követelményrendszerét. A pedagógiai pszichológia hivatott arra, hogy kitöltse a pedagógia és a pszichológia hagyományos vizsgálódási területei – a nevelőhatás és a személyiségalakulás, illetve az ember feszültségváltozásai és az elvárásoknak megfelelő magatartás – közötti kis, de igen jelentős szakaszt. A pedagógiai pszichológia képes arra, hogy a célirányos fejlesztő ráhatás (a családi és iskolai nevelés), a fejlődés (a gyermek személyiségében lejátszódó dinamikus változások, feszültségek), és a fejlettség alakulásának (tudásszint, neveltség) folyamatát egységes egészként ragadja meg.

A modern nevelés alapvető problémája, s egyben társadalmi fejlődésünk fontos kérdése az, hogy a gyermekek kiegyensúlyozottan, derűsen, harmonikusan fejlődjenek, személyiségük, tehetségük szabadon bontakozzék ki, és közben kialakuljon bennük a társadalmi aktivitás és felelősségérzet. A gyermeket csak az készleten tartóan valamilyen viselkedésre, amire vágyik, aminek számára személyes jelentősége van, ami belülről ösztönzi. Az viszont a nevelők feladata, hogy úgy vezessék a gyermeket, hogy vágyai társadalmilag értékes célokkal essenek egybe. Ha az iskola önmagában zárt, csupán saját céljait megvalósító intézmény lenne, akkor csak azt kellene elérni, hogy a növendék elfogadhatóan tanuljon és viselkedjék, ennek indítékaival nem kellene foglalkozni. Azonban az iskola, a nevelés összetársadalmi ügy, a nevelők felelőssége és látóköre nem csupán az iskoláskor végéig terjed. Ez megköveteli a motiváló hatások motivációvá alakulásának, a motívumok dinamizmusának pedagógiai pszichológiai elemzését. Meg kell különböztetnünk a gyermek vágyait, kívánságait és törekvéseit. Fel kell derítenünk a problémát nem okozó gyermekben működő késztetéseket is, hiszen a kifogástalan magatartás is takarhat súlyos konfliktust. „Ha a tanár nem érti meg a cselekvés valódi motívumait és csak a tevékenység végső eredményeit veszi figyelembe, nagymértékben csökken a tevékenység befolyásolásának és irányításának lehetősége” – írja Rosca (*Chircev–Pavelcu–Rosca–Zörgő*, 1963, 140.) Ez természetesen a családi nevelésre is vonatkozik, a szülő–gyermek kapcsolatra ugyanúgy, mint a tanár–tanuló viszonyra.

A nevelőnek azzal is tisztában kell lennie, hogy a dolgokról alkotott gondolatsor, az, hogy értelemmel felfogjuk valaminek a szükségességét, az még nem jelenti, hogy motiváltak vagyunk. Azt a makarencói gondolatot, hogy a nevelő magyarázata, a helyes magatartás bemutatása még nem jelenti azt, hogy a gyermek követni is fogja, csak a motiválás mechanizmusainak ismeretében érthetjük meg. A motívum különböző viselkedés-

formák beindítására és fenntartására irányuló energia. A motívumot valamilyen külső vagy belső hatás aktivizálhatja. Ha ez a hatás (amit incitívnek szoktak nevezni) kívülről jön, ilyen a nevelő motiváló hatása is, akkor is csak azt befolyásoljuk, hogy a motívum az adott viselkedést irányító készletként működik-e. Kagan (In: *Janis*, 1969, 493.) ezt úgy fogalmazza meg, hogy ahogy az energiának van helyzeti és mozgási állapota, a motívumnak is van potenciális és aktív formája. A szervezet általános aktivitásának növekedése egy adott helyzetben, illetve az a tartós tendencia, hogy az illetőben milyen motívumok aktivizálódnak legkönnyebben, az hosszan tartó szociális tanulás eredménye.

Ennek alapján értelmezhetjük *Leontyev* (1964, 525–527.) konkrét példáját is.

Egy első osztályos tanuló nem fog a tanuláshoz, bár tudja, hogy ez lenne a kötelessége. Ha szülei csak akkor engedik játszani, amikor kész a lecke, elkészíti a feladatát, s így napokon keresztül jó jegyet szerez. Ezután már szankciók kilátásba helyezése nélkül is dolgozni kezd, most már a jó jegy reménye hajtja.

*Leontyev* a reálisan ható motívumok alakítását nevezi a nevelés művészetének. Valóban azt mondhatjuk, hogy a gyermek motivált viselkedése annak megfelelően differenciálódik, ahogy a nevelők hatására a motivációt realizáló cél- és feladathelyzetek belsővé válnak. A gyermek a többiek mintául szolgáló viselkedése, olvasmányai, rádió, televízió, film szolgáltatva élményei, jutalmak és büntetések, sikerek és kudarcok hatására tanulja meg, hogy milyen viselkedések alkalmasak egy-egy motívum kielégítésére, szervezete általános aktivitásának megfelelő szinten tartására.

Ez a gondolat már átvezet a motivációs téma társadalmi jelentőségének másik alapvető szempontjához. *Leontyev* szerint az alapvető tevékenység megváltozásakor azok a megértett motívumok válnak reálisan hatókká, amelyek a gyermek következő, magasabb fejlődési szakaszát jellemzik. A mai iskola az egész életen át tartó permanens tanulás megalapozó szakasza, ezért még az iskolai követelményeknek sikeresen megfelelő növendékek esetében is ismernünk és megfelelően formálnunk kell az önműveléssel kapcsolatos motivációt. Nagyon elgondolkoztató *Leontyev*nek az a példája, hogy a diák egészen másként sajátítja el a kötelező olvasmány tartalmát, ha csak a vizsgát akarja letenni, s ha a jövő hivatására készül. Egészen más működő motívumokat mutat az, hogy ha kiderül az adott műről, hogy a vizsgához nem kell, az egyik véglegesen abbahagyja, a másik későbbre halasztja, a harmadik folytatja a tanulmányozását. Ez *Allport*nak (1964) az intellektuális motivációról szóló fejtegetésével cseng össze. Szerinte a felnőttkori önművelés komoly problémája rejlik ebben.

Amíg iskolába jár valaki, addig a jutalmazó hatásokat (szeretetet, elismerést) eredményes önműveléssel, jó tanulmányi eredménnyel szerezheti leginkább. Az iskola befejezése után viszont egészen más tényezők, egészen másfajta viselkedések és teljesítmények határozzák meg azt, hogy a szeretet és megbecsülés iránti igényeit kielégítheti-e. Következésképp még az iskolai nevelés folyamán el kell érünk, hogy a tudásvágy, a megismerés, az önálló alkotás iránti motiváció kialakuljon a gyermekben. De ugyanígy a gyermekkorban kell formálni, erősíteni a közösségi aktivitás és felelősség, a meggyőződéses magatartás alapjául szolgáló motívumokat is.

Az iskolai tanulás motivációjának kérdését tehát – a nevelésközpontú iskola és a permanens tanulás elvének megfelelően – úgy fogalmazhatjuk meg, mint az iskolai életben való aktív és felelősségteljes részvétel, s egyben a társadalmi aktivitás és felelősségvállalás alapjául szolgáló motiváció vizsgálatát és formálását. A pedagógiai pszichológia tudománya akkor tud segítségére lenni a nevelés gyakorlatának, ha kialakítja motiváció felfogását, mely sajátos szempontjai szerint elemzi az ösztönzéssel kapcsolatos összes elméleti és gyakorlati problémát, de úgy, hogy a pedagógia és pszichológia tudományágaival kölcsönhatásban maradjon.

Ennek a motiváció felfogásnak dinamikusnak kell lennie. Össze kell kapcsolnia a tipikusan pszichológiai<sup>1</sup> szempontú megközelítéseket a tipikusan pedagógiai<sup>2</sup> szemléletűekkel. Ebben az esetben nem kell többé szembeállítani azt, hogy a tanuló saját vágyait kövesse, vagy a pedagógus által megszabott úton haladjon; hogy a nevelő a pillanatnyi helyzet megoldására törekedjék, vagy a hosszú távon megtérülő ráhatást tartsa szem előtt. A pedagógiai pszichológiai motiváció felfogásnak azt kell tartalmaznia, hogy a motiváció külső (elsősorban a nevelés során kapott) motiváló hatásoknak megfelelően alakult, tevékenységre készítő belső feszültség; hogy mindig a gyermek aktivitását kell motiválni; s hogy a pillanatnyi helyzetet úgy kell megoldani, hogy a fejlődés következő, magasabb foka, az értékesebb motívumok alakulása irányába hasson.

A sajátosan pedagógiai pszichológiai motiváció fogalomhoz elsősorban azt kell vizsgálnunk, hogy a vele született és a családi nevelésben alakult sajátosságok hatására a motivációs rendszer milyen irányú fejlődésére, milyen állapotára kell számítani a nevelőnek. Hogyan érheti el, hogy a

<sup>1</sup> Például: „a motiváció . . . minden belső, cselekvésre, viselkedésre készítő tényezőt magában foglal”. L. Barkóczi I.–Putnoky J., 1967, 171–172.

<sup>2</sup> Például: „a motiváció szóval a pedagógiai gyakorlatban azt a nevelői törekvést jelöljük, amelynek célja a tanuló személyiségét egy-egy meghatározott irányba állítani, benne egy-egy állandó komponenst (motívumot) kiépíteni”. L. Békési I.–Zsolnai J., 1965, 301.



fejlődés iránya és a fejlesztés célja, a gyermek törekvései és a nevelési, társadalmi követelmények mindinkább egybeessenek. Ennek megfelelően a motivációt az affektív, kognitív és viselkedéses összetevők egységében vizsgáljuk. A motiválás és motivációalakulás összefüggését a fejlődés és fejlesztés dialektikájában, az iskoláskorban folyó személyiségalakulást az egész életen át tartó fejlődés egészébe ágyazva, az iskolai nevelést a családi nevelő hatásoktól a legszélesebb társadalmi formáló hatásokig terjedő rendszer szerves részeként tárgyaljuk.

A sajátosan pedagógiai pszichológiai motiváció felfogásnak magába kell olvasztania mindazt az értékes anyagot, amit a pszichológia e téren felhalmozott, de a pedagógiai tevékenység szempontjainak megfelelően válogatva. Ki kell szűrni az analógiás alapon helyesnek tűnő, de a pszichikus fejlődés törvényszerűségei vagy a nevelés gyakorlata szempontjából elfogadhatatlan nézeteket. Pedagógiai pszichológiai tartalommal kell megtöltenünk sok olyan, az ösztönzésekkel kapcsolatos fogalmat is, melyek különféle értelmezése téves következtetésekhez vezethet. Másrészt viszont, minthogy az új motiváció felfogást természetesen a dialektikus materializmus szellemében igyekszünk létrehozni, figyelembe kell vennünk azt a törvényt is, hogy minden minőségi változtatást az illető jelenség természetének megfelelő módon kell végrehajtani. Ez különösen koncepcióknak a pedagógia fejlődésvonalába illeszkedésénél fontos: nem felelkezhetünk meg arról, hogy a nevelés gyakorlatára a hagyományok halmozódása, összeötvöződése, a lassú, de biztos előrehaladás jellemző.

A motiváció problémáját a nevelés egészébe ágyazva tárgyaljuk, a család és iskola, a felnőtt és gyermekközösség hatásában. A személyiségfejlesztést a személyiség egységében elemezzük, tehát ha csak motivációról beszélünk, akkor is szem előtt tartjuk a képességek, az ösztönző rendszer és a jellem fejlődését. A személyiségvonások alakulását az egyén – közösség viszonyában vizsgáljuk, az individuális és a tipikus jellemzők dinamikájában. A motivációs rendszert fejlődésében ragadjuk meg, ezért vizsgálatunkban 6–18 éves korig minden korcsoportból válogattunk, a motiválás-motiváció viszonyát pedig elméleti síkon, a születéstől a felnőttkorig igyekszünk figyelemmel kísérni. Ezen kívül a motivációs konstellációt kell megragadnunk, figyelembe véve, hogy a motívumoknak vannak olyan sajátosságaik, melyek abból erednek, hogy éppen egy adott motivációs rendszerbe tartoznak, s vannak olyan jellemzőik, melyek a motívumokra általában törvényszerűek. A motivációt tehát az érzelmi feszültség, a szükséglet és kielégítés lehetőségének találkozása és a kiváltott viselkedés egységében, a motívumokat erejük is irányuk egységében kell vizsgálnunk.

E dinamikus motiváció koncepció létrehozásához, a motiváció pedagógiai pszichológiai vizsgálatához egy olyan modellt szeretnék szerkeszteni, mely a motivációt a motiválással együtt, s az egész kérdést a személyiségfejlesztés-személyiségfejlődés összképében elhelyezve ábrázolja. Ennek érdekében először is mind a motiváló ráhatások, mind a személyiség affektív szférájának, mind pedig a motivációnak a jellemzőit azonos három dimenzió mentén rendezzük el. E három dimenziót úgy kell megválasztanunk, hogy a kérdést pszichológiai szempontból is átfogja (tartalmazza az affektív, kognitív és viselkedéses szempontokat). Így hasznosíthatjuk a pszichológia eredményeit, s pszichológiai szempontból új tudományos eredményeket hozhatunk létre. Ugyanakkor e dimenziók a klasszikus pedagógiai felfogással is egyeztethetők (a nevelés értelmi, érzelmi, erkölcsi oldalait foglalják magukban). Ez a modell gyakorlati alkalmazását könnyíti meg. Végül e három dimenzió egyeztethető közoktatásügyünk és közművelődésünk integrálódását is megalapozó hármas célkitűzésének, az ismeretszerzés, meggyőződésformálás és magatartásfejlesztés elvével is. Modellünkben az egyik dimenzió mindig az illető jelenség érzelmi, a másik az értelmi, a harmadik pedig a viselkedéses összetevőit tartalmazza.

Itt még egy tudományos szempontból jelentős kérdést kell említenünk. Ha vizsgálatainkat annyira kibővítjük, hogy az a személyiségfejlesztés minden formáját, a fejlődés minden szakaszát érintse, akkor természetesen szempontjainkat szűkíteni is kell, hogy témánkat átfoghassuk. Ez a szűkítés adott: minden kérdést csak a motiváció pedagógiai pszichológiai felfogása aspektusából vizsgálunk. El kell azonban döntenünk, hogy az egész probléma területének s az egyes kategóriák terjedelmének határait hol vonjuk meg. A pedagógiai pszichológiának itt két hibát kell elkerülnie: az egyik a kategóriák túl nagyra szabása, melyekben a dolgok összeemosódnak. Ez főleg a pedagógiai oldalról fenyeget, bár a neveléstudomány maga is igyekszik megszabadulni a nevelés gyakorlatában előforduló „jó tanuló—rossz tanuló”, „jó gyerek—rossz gyerek”-féle általánosításoktól. A másik hibás véglet a túlságosan elaprózott kategóriák létrehozása. Ez a pszichológiai tudományok differenciált kategóriáinak mértéktelen átvételekor fenyeget. A pedagógiai pszichológiának ugyanis olyan sok társtudomány eredményeit kell felhasználnia, hogy ha mindegyiknek a maga precizitásával kidolgozott árnyalatát meg akarja különböztetni, akkor elvész a fogalmak tömegében.

Véleményünk szerint a megoldás az, ha minden szaktudomány a maga kérdésfeltevésének megfelelő nagyságú és tartalmú kategóriákat szab meg. Így a pedagógiai pszichológia is gyakran széttagol olyan fogalmat, ami a pedagógia vagy a pszichológia területein egyetlen kategóriát jelent, máskor

viszont egybefoglal olyan dolgokat, amelyeket más tudományos elemzés megkülönböztet.

Saját vizsgálati módszereink kialakításának elveit, kutatásunk célkitűzését és jelentőségét *Rubinstein* (1967, 286.) szavaival fogalmazhatjuk meg legjobban: „A motívumoknak, ösztönzőknek<sup>3</sup> ahhoz, hogy a személyiség benne rögződött, „sztereotipizálódott” tulajdonsága legyen, generalizálódnia kell azon helyzethez képest, amelyben először megjelent, ki kell terjednie mindazon helyzetekre, amelyek a személyiség viszonylatában lényegi vonásaikban egyneműek az előző helyzettel. A jellem és kialakulása kutatásának, amely ez ideig kevésbé haladt előre, elsősorban erre a problémára kellene koncentrálnia, azaz arra, hogy miként alakulnak át a helyzetből fakadóan, a körülmények összetalálkozása révén kialakult motívumok (ösztönzők) a személyiség szilárd ösztönzőivé.” Munkánkban a motiváció külső hatások eredményeként való alakulását, fejlesztésének lehetőségeit, a belső késztetéseknek a tevékenységben való külsővé tételét vizsgáljuk.

## 2. PEDAGÓGIAI ÉS PSZICHOLÓGIAI SZEMPONTÚ MOTIVÁCIÓ-KONCEPCIÓK

Amit a motiváció pedagógiai pszichológiai fogalmának nevezünk, ahhoz legközelebb az áll, amit a pszichológia az emberi tanulás motivációja, a pedagógia pedig az iskolai tanulás motivációja fogalomkörében gyűjtött össze. A személyiségfejlődés és a nevelés folyamata egyaránt a gyermeknek a környezetével való aktív kölcsönhatásban végbemenő kibontakozását jelenti végső sorban, s ezt az aktivitást, a gyermek minden ide tartozó tevékenységét a motiváció működteti, tartja fenn. Ennek megfelelően a tanulást a legszélesebb, pszichológiai értelmében fogjuk fel. A nevelés-központú iskola elvének megfelelően minden olyan viselkedésforma elsajátításának motivációját befoglaljuk, ami az iskola elvárásaihoz és ezen keresztül a társadalmi követelményekhez való alkalmazkodást jelenti. Az iskolai, családi és társadalmi nevelési hatásokat egybefoglaljuk azzal, hogy a permanens tanulás elvének megfelelően az iskolai tevékenységet az ember egész életén át való tanulásának, állandó tanulással való adaptációjának egy szakaszaként fogjuk fel. Alapvető szempontunk a belsővé válás, ezért a

<sup>3</sup> Munkánkban ösztönzőknek a külső (incentív jellegű) tényezőket nevezzük, míg a szervezet belső aktivitásának növekedést okozó tényezőt késztetésnek mondjuk.

fejlődés-fejlesztés kerül a középpontba, a motivációt az ösztönző ráhatás kezdeteitől a motivációs hierarchia működéséig követjük nyomon.

A motiváció lényegének megragadásához jó kiindulópont *Maslow* (1970) elemzése, aki 16 tételben foglalja össze, hogy mit kell egy mélyen-szántó emberi motiváció koncepciónak tartalmaznia.

Elő megállapítása az, hogy mindenki tudja, hogy az egyén integrált, egészséges egész, mégis általában megfélekednek arról, hogy az egész egyén motivált, nem csak egy része. (Mint szellemesen írja, John Smith kíván enni, nem John Smith gyomra.) Ezt szem előtt tartva pedagógiai pszichológiai elemzésünkönél igyekszünk a motivációs problémakör határait minél tágabban megvonni, figyelembe véve a személyiségalakulás egészét.

Amire vágyunk – írja Maslow – az általában nem önmagában célunk, hanem csak annak eszköze (pénzre azért van szüksége valakinek, hogy autót vehessen, az autó is csak presztízisének fenntartásához kell és így tovább). Minden motívum mögött rejtőzhet egy alapvetőbb, és nem a szimptóma, hanem a mögötte levő dinamizmus a fontos. A mélyebb elemzés néhány alapvető szükséglet megismeréséhez vezet. A motiváció tanulmányozásának egyik feladata az alapvető emberi szükségletek feltárása. Másrészt viszont arra figyelmeztet a szerző, hogy több okból is helytelen lenne atomisztikus szükségletlistát készíteni. Ez azt sugallná, hogy egyértelmű hajtóerőket soroltunk fel, holott minden készletés ereje más szükségletek kielégített vagy kielégítetlen voltának függvénye. Azt a téves felfogást is implicálja a felsorolás, hogy a szükségletek izoláltak. A motiváció nem különálló egységek összege, hanem sokszoros kölcsönhatásban álló hatások rendszere, mely egyedi hierarchiába rendeződik. (Az alapvető fiziológiai szükségletek kielégülése esetén a biztonságsszükséglet lép előtérbe, amint az kezd kielégülni, akkor a szeretet, a valakihez tartozás igénye, majd erre épülve a megbecsülés, önmagunk becsülése és a másoktól kapott megbecsülés igénye lép fel. Végül az önkifejtés, az önmegvalósítás lesz az uralkodó szükséglet.) A pedagógiai pszichológiai motiváció felfogáshoz is fontos ez a tétel: egyrészt, hogy a közönyösnek, semmire sem törekvőnek tűnő gyermekben is sokféle szükséglet, készletés feszül, másrészt, hogy a „legmagasabb rendű” motiváció sem függetleníthető a „legalacsonyabb rendű” szükségletektől sem. Így például a pedagógus – bármennyire szereti is a szakmáját – csak akkor végezheti alkotó módon a munkáját, ha megélhetés, megbecsülés stb. szempontjából kielégült, s a gyermek is – bármennyire szereti is az iskolát, a tudást – csak úgy tanulhat kreatív módon, ha például a szeretet és biztonságsszükséglete nem kielégítetlen sem otthon, sem az iskolában. A motiváció a tárgyi és személyi környezettel való viszonyban realizálódik. A belső készletés és a

környezeti hatások egyaránt determinálói a viselkedésnek. A lehetőség a motiváció fontos aspektusa: úgy is, hogy az ember igyekszik adottságait kihasználni, s úgy is, hogy a lehetőségek korlátok közé szorítják, megfelelő irányban tartják az ember törekvéseit: az ember arra vágyik, ami reálisan elérhető, legalábbis elképzelhető, hogy elérhető.

A motiváció vizsgálatát a különböző nézetek összefoglalásával és kritikájával kell folytatnunk. Mivel témánk a pedagógiai pszichológiai motiváció kutatása, az elméletek kritikáját, melyet hazánkban például *Garai László* végzett el (1969), majd a pedagógiai pszichológiai értelmezésnél kíséreljük meg, a teóriák összefoglalását pedig a legmodernebb ilyen jellegű munkára, *Madsen* legutóbbi művére alapozzuk (1974).

Madsen négy alapvető motivációs modellben foglalja össze a legfontosabb nézeteket.

1. *A homeosztatisz modell.* A legrégebbi motiváció-koncepció. Lényege, hogy a szervezet egyensúlyának felborulása bizonyos szükségletet jelent, ez központi drive-ot, majd a kognitív folyamatokkal együtt olyan viselkedést határoz meg, mely az illető szükségletet kielégíti, s a homeosztázist helyreállítja. E modell előnye, hogy biológiai és egyszerű, ezért számos jelentős elméletben megtalálható (például Freud, Hull, Duffy és Murray korai teóriái).

2. *Az incentív modell.* A homeosztázis elmélete 1915-től (mikor Cannon megfogalmazta) 1953-ig uralkodott a pszichológiában (az első nebraskai motiváció-szimpoziumig). Ekkorra már bebizonyosodott, hogy túl szűk ez a felfogás. Az új elmélet lényege, hogy bizonyos külső hatások aktivizálják az organizmust. Ez a dinamikus állapot – a kognitív folyamatokkal együtt – meghatározza az organizmus viselkedését. A motiváló ingertárgyak az incentívek. Egyes elméletekben az incentívek magukba foglalják a megerősítéseket és céltárgyakat. Az elsődleges incentívek olyan ingerváltozók, melyeknek veleszületett dinamikus hatásuk van. Ezek a hedonisztikus elméletekben kapnak fontos szerepet: a külső inger affektív hatása teszi vonzóvá vagy taszítóvá az ingertárgyakat (Young, Hebb, McClelland, Tinbergen). A másodlagos incentívek szerzett dinamikus hatásokat jelentenek, ezek főleg a modern tanulásméletekben tűnnek fel. (Hull és Spence elméleteiben mint jutalom, drive-redukció, Lewinnél a valencia, Freudnál a katexis formájában. Legteljesebb kidolgozása Atkinsoné.) Ide sorolható Tinbergen, Hebb, Murray (későbbi művei), Miller, Konorski, Brown, Cattell, Berlyne, Skinner, Bindra, McDougall is.

3. *A kognitív modell.* A Gestalt-pszichológusok nem dolgoztak ki motivációs elméletet, de a zártságra, jó figurára való készítés dinamikusan tendenciáját tartalmazza ez a teória, ez inspirálta Lewin motivációs elméletét

és Tolman kognitív motiváció koncepcióját. A modern motivációs elméletekben a kognitív felfogás két fő variánsa ismert. Az egyik szerint a kognitív folyamatok dinamikus folyamatokat határoznak meg, s így indirekt dinamikus hatásuk van (Festinger). A másik elképzelés szerint a kognitív folyamatoknak saját „intrinsic” motivációjuk van. (Jó példája ennek Woodworth elmélete, mely szerint az alapvető motiváció a környezettel való aktív manipulálás. C. Hunt szerint Piaget és Pribram elmélete is implikálja az intrinsic kognitív motivációt.)

4. *A humanisztikus modell.* Ezekben a felfogásokban az a közös, hogy feltételezi a külön emberi motívumok létezését. Ennek a felfogásnak az első jelentkezése Allport funkcionális autonómia elmélete, mely szerint a kifejlett személyiség olyan motívumokat tartalmaz, melyek funkcionálisan függetlenek mind a kisgyermekekben, mind az állatokban működő késztésektől. Szerinte a tanuláselméletek túlzottan építenek az állatoktól, az analitikusok pedig a neurotikusoktól nyert adatokra, holott ezek ösztönzései egészen különböznek az egészséges felnőttekétől. (Ide tartozik Maslow és V. Moore elmélete is.)

Áttekintve még több számos motivációs teóriát összefoglaló művet (Allport, 1964; Atkinson, 1964; Cofer–Apley, 1964; Eysenck, 1953; Jakobson, 1969; Maslow, 1970; Murray, 1964), egyetérthetünk a legutóbbára említett szerző következtetéseivel: „Világosan látható, hogy a különböző teoretikusoknak különböző motiváció koncepciói vannak. Abban azonban egyetértenek, hogy a motívum olyan belső faktor, mely aktivizálja, irányítja és integrálja az egyén viselkedését.” A motivációs koncepciók változatosságára jellemző, hogy még ennek a rendkívül leegyszerűsített alapképletnek is csak ez a része tekinthető általános érvényűnek. A folytatása – bár elterjedt, s tulajdonképpen a Madsen által egy modellbe szintetizált felfogásokra igaz – az emberi motivációra nem fogadható el egyértelműen: „a motívum készítő erejét a cél elérése, vagy a jutalom megszerzése szünteti. A cél vagy a jutalom csökkentő, telítő hatású, úgy, hogy a cél elérése, vagy megfelelő jutalom elnyerése esetén a motívum egy ideig nem irányítja az egyén viselkedését”.

Ennek a kérdésnek a nevelés szempontjából igen nagy a jelentősége, s ezért részletesebben kell elemeznünk.

Mint Maslow (1970) hangsúlyozza, a legtöbb motivációs teória a szükségleteket, a drive-okat, a motivált állapotokat valamilyen kellemetlen érzésnek tekinti, melytől az ember szabadulni szeretne, s a motivált viselkedés szerintük e kellemetlenségek csökkentésének a technikája. Az állatoknál érthető ez a megközelítés, lehet, hogy az állatoknál *csak* hiány jellegű szükséglet van, s erre épül az állati motiváció objektív mérése. Az is

érthető, hogy a freudizmus az ösztönöket, az impulzusokat veszélyesnek, legyőzni valónak tekinti, hiszen olyan emberekkel való foglalkozásra épül, akik szükségleteikkel csak rossz tapasztalatokat szereztek. Bizonyos esetekben így is van: a fiziológiai szükségletek, a biztonság, a szeretet, a megbecsülés, az információ szükséglete gyakran kellemetlen, zavaró, de inkább csak azoknak, akik sikertelen kísérleteket tettek kielégítésükre. Aki bármikor jóllakhat, az örül a jó étvégynak, s ugyanígy van a szomjúsággal, a szexualitással, a dependencia igénnyel s még inkább az önkifejtés szükségletével: ezek kellemes feszültséget (pleasurable tension) jelentenek. Az alkotó élvezi az alkotás szükségletét, az ilyen feszültség nem kellemetlen, nincs tehát értelme redukciójáról beszélni. Már *Allport* s sok más kutató is rámutatott az utóbbi időkben, hogy ha csak a szükséglettől való megszabadulása lenne a szervezet célja, ha a motiváció funkciója csak a tenziótól való szabadulás defenzív törekvését jelentené, akkor az emberek sem tehetségüket, sem jellemüket nem tökéletesíthetnék. *Buhler* (1951) arra is figyelmeztet, hogy a homeosztázia elmélete nem azonos a nyugalom (rest) elméletével, mely szerint a nulla tenzió a legjobb, hanem az optimális feszültség szintre való törekvést jelenti. „Ez néha a feszültség csökkentését, néha növelését jelenti, például a vérnyomás éppúgy lehet túlságosan alacsony, mint túlságosan magas.” (Ez a pedagógiai pszichológiai motivációkép szempontjából igen fontos, hiszen például a tudásvágyat mi nem egy kínzó érzés megszüntetéseként akarjuk kielégíteni, hanem mint kellemes és sohasem kielégítő ösztönzést akarjuk kialakítani és fenntartani. „A gyarapodás – mondja egy ideillő fejtegetésében *Maslow* (1962, 25.) – önmagában jutalmazó és feszültségteremtő folyamat, például törekvések és ambíciók kielégítése, az olyan, hogy valaki jó orvos lehessen, elsajátítson valamilyen megcsodált ügyességet, jó hegedűművésszé vagy áccsá váljék, hogy egyre jobban megismerje az embereket vagy a világegyetemet vagy éppen önmagát, hogy alkotó lehessen bármilyen területen, vagy, ami a legfontosabb, egyszerűen csak hogy értékes jelleme legyen.”

Mielőtt látókörünket a pedagógiai pszichológiai motivációfelfogás területére szűkíthetjük, előbb még jobban tágítanunk kell. Térjünk vissza kiindulópontunkhoz, *Rubinstein* elméletéhez. „Létezésének fenntartása érdekében az embernek szüksége van a környezet anyagaira és termékeire. Ahhoz pedig, hogy létezése hozzá hasonló más emberekben folytatódjék, másik emberre is szüksége van. A történeti fejlődés folyamatában egyre távolabb annak a köre, amire az embernek szüksége van” – fogalmazza meg (1964, 962.) igen egyszerűen és világosan a szükségletnek, mint a szubjektumnak az objektív valóságra való irányulásának lényegét. A szükségletek határozzák meg az egyén irányulásait, azokat a dinamikus tendenciákat,

melyek tevékenységét mint motívumok határozzák meg. „Az irányulás két egymással szorosan összefüggő mozzanatot foglal magában: a) a tárgyi *tar-talmat*, minthogy az irányulás mindig valamire, valamilyen többé-kevésbé meghatározott tárgyra való irányulást jelent, és b) a *feszültséget*, amely ennek kapcsán fellép.”

Legcélszerűbb tehát, ha a motiváció általános pszichológiai bevezetésénél elsősorban a motiváció tartalmára és feszültség jellegére koncent-rálunk.

Nézzük először az emberi motiváció tartalmi oldalát. Kövessük itt Ru-binsteint. A személyiség irányulásairól szólva, miután tárgyalta a beállító-dást, mint a motivációs erőt jelentő tendenciákkal kapcsolatos jelenséget, így ír: „A tendenciák *törekvések* alakjában jelentkeznek, amikor nemcsak a kiindulás, hanem végpontjuk is adva van. A tendenciákat mint feszültségi állapotokkal együtt járó, a tevékenység folyamatában keletkező és tevé-kenységre ösztönző dinamikus erőket a *szükségletek*, az *érdeklődés* és az *eszmények* alkotják.” Ezeket nevezi Rubinstein az ember motivációja kü-lönböző oldalainak vagy mozzanatainak, melyek egyéni hierarchiába ren-deződve szabályozzák az ember gondolatainak és cselekvéseinek irányát. Itt is megtaláljuk azt a gondolatot, melyet később Maslow is hangsú-lyozott: „Létezik egy általános törvény: mindaddig, míg a primér szükség-letek és érdekek aktuálisak, a szekunder, a kevésbé égető szükségletek háttérbe szorulnak; ahogy az elsődleges szükségletek intenzitásukat és ak-tualitásukat veszítik, az utóbbiak egymás után előtérbe kerülnek. *Donáth* Blanka (1964) a magatartás motívumaivá váló érték kategóriákat a rubin-steini koncepciónak megfelelően így rendezi el:

– a szükségleteknek felelnek meg az organizmushoz kötött értékek, ide tartozik mindaz, ami a szervezet zavartalan funkcionálásához szükséges;

– az érdeklődésnek felelnek meg a személyhez kötött, pszichológiai, társadalmi értékek. „Ide tartoznak az önismeret, önkifejtés, önértékelés, a mások értékelése és a mások által való elismertetés, a boldog, sikeres élet kategóriái, a valahová tartozás, sőt valakihez tartozás igénye, a gazdag interperszonális kapcsolatok, mint barátság, szerelem, család, iskola, osztály, csapat adta élménylehetőségek. Ide tartoznak továbbá az értékes és ezáltal vonzó emberi tulajdonságok, amelyeket az egyén ki akar magában fejleszteni, mint pl. az aktivitás, produktivitás, ügyszolgálat készsége, meg-bízhatóság, felelősségérzet, szolidaritás, hűség, megértés, tapintat, segítőkészség és hasonlók.”;

– az eszményeknek felelnek meg végül a személy feletti, társadalmilag pozitív szellemi értékek, mint az alkotás, a kollektívizmus, a patriotizmus stb. Egyelőre ebből számunkra csak az a fontos, hogy az érzelmi feszültsé-



get teremtő, többé-kevésbé pontos formában tudatosuló és a személyiség alakulását, illetve az egyén viselkedését meghatározó egyéni normarendszerként is működő motiváció sokszoros kölcsönhatásban levő és hierarchiában rendeződő tényezőkből áll, s ha a biológiai szükségletek kielégültek, akkor a magasabb rendű motívumok irányítják az egyént, s ezek közt kezd kibontakozni egyrészt a szeretet, a valakihez tartozás, másrészt az önkibontakoztatás, önkifejtés, aktivitás, harmadrészt a felelősség, megbízhatóság és hasonló értékes tulajdonságok. Ezeket természetesen már kicsit saját rendszerünk szerint fogalmazzuk meg, s így egyeztetjük a legmagasabb szinten megjelenő kollektívizmussal, kreativitással, illetve a társadalom értékeivel való azonosulás említett kategóriáival ezeket a csoportokat.

Egyébként Rubinstein is három mozzanatot tart meghatározónak: az embernek a többi emberhez, a dolgokhoz és önmagához való viszonyát. Ezekben a viszonyokban rejlenek azok az ösztönzők, melyek generalizációs és sztereotipizációs folyamatok útján a személyiség stabil ösztönző rendszerévé, motivációs hierarchiájává válnak, s melyek aztán meghatározzák — most már mint belső késztetések — az egyénnek a társaihoz, a tárgyakhoz és önmagához való viszonyát.

A motivációt biológiai és szociális meghatározottsága egységében tárgyaljuk. Az olyan elsődleges motívumokkal, mint az éhség azért nem foglalkozunk, mert célunk a nevelési folyamatot közvetlenül megalapozó motivációs tényezők tanulmányozása, s ennek megfelelően kell megszabnunk vizsgálódásunk határait. Az elemzésünk szempontjából alapvető összetevőket legjobban a modern szakirodalomban elterjedt szociális — kognitív — önintegráló csoportosításban tárgyalhatjuk.

### *A szociális, a kognitív és az önintegráló motívumok*

A *szociális motívumok* az egyénnek más emberekhez való viszonyát határozzák meg. A kapcsolatteremtés vágya tipikus emberi tulajdonság, mely a szülő—gyermek, pedagógus—növendék viszonyban éppúgy alapvető, mint a társválasztásban.

A motívumok tárgyalását az érzelmekkel szeretnénk kezdeni. Kétségtelen, hogy minden motivált állapotot érzelmek formájában élünk meg, s hogy minden érzelmi állapot motivációs állapot is egyben. A jókedv, az öröm, a szeretet kellemes, igyekszünk ilyen állapotba kerülni, a harag, a szégyen, a bánat kellemetlen, igyekszünk megszabadulni tőle. Hogy első helyen ezeket tárgyaljuk, annak nemcsak az az oka, hogy minden emberi

kapcsolatban központi szerepük van, nemcsak az, hogy éppen ezek a tényezők hatoltak be eddig legkevésbé a pedagógiai munkába, hanem hogy a külső és belső dialektikája kevés motívumfajtán szemlélhető olyan tisztán, mint éppen az érzelmeken. Ezek a viselkedést közvetlenül befolyásoló, erős belső feszültséget jelentő, az ember biológiai, pszichológiai és társadalmi szférájára egyaránt kiható, s már csecsemőkorban jól felismerhető motivációs tényezők az ember vele született sajátosságainak tűnnek; pedig éppen ezekre jellemző leginkább, hogy a külső körülményekből származó, s generalizáció és sztereotipizáció útján a személyiség belső ösztönzőjévé váló késztetések. Az olyan érzelmi jellegű motívum, mint a félelem vagy a harag nagyon sokféle tanulási folyamat eredménye lehet, a legfontosabb út azonban az érzelmek imitációja, az indentifikáció során való átvétele.

Ha a motivációs teóriákat nem próbáltuk meg sorra venni, még kevésbé tehetjük ezt az érzelem elméletekkel (összefoglalásukat adja *Grastyán*, 1968). A klasszikus érzemelfogásokból témánk szempontjából a legfontosabb az, hogy az érzelem tendencia, hajlandóság a jónak ítélt megközelítésére, a rossznak ítélttől való távolodásra (például *Arnold*, 1960). Ami pedig az érzelmeknek a viselkedéssel való összefüggését illeti, ott a modern aktivációs teóriák mondanak sokat számunkra. Lindsley az emóciót mint egy minden lehetséges viselkedési formát magába foglaló kontinuum mentén elhelyezkedő jelenséget fogja fel. E kontinuum, az aktiváltság általános szintjének egyik végpontján az alvás, középső szakaszán az éber figyelem, másik végpontján az erős érzelmek helyezkednek el. (*Schlosberg*, 1954).

Ebből a továbbiakban különösen fontos számunkra az a fordított U alakú görbe, amely az egész affektív működésre jellemző: Yerkes–Dodson törvénye, az aktivációs teljesítményszint összefüggéséről. Számunkra ebből legfontosabb az, hogy az optimális szint *alatt* a szervezetnek nincs elég energiája, kitartása, koncentrációs képessége – e szint *felett* viszont teljesítménye nem elég pontos: nem tudja viselkedését a feladatnak megfelelően megszervezni; de érvényes sok más összefüggésben is, pl. a siker túl alacsony vagy túl magas valószínűsége esetén alacsony a motiváltság, *Kagan* (in: *Janis*, 1969) a túl kevés és túl sok inger kellemetlen, illetve pl. *Hebb* (1975) görbájén a felívelő száron a fokozódó éberség nemcsak a teljesítményt növeli, hanem általában az érdeklődés, öröm kellemes érzelmeit, míg a leszálló ágon a túlzottan egyre magasabb arousal szint nemcsak a teljesítmény csökkenését, hanem egyben a negatív érzelmek, félelem, harag stb. helyét is mutatják (*Hebb*, 1975, 230.) (A sort még folytathatnánk, de ez a görbe még többször visszatér elemzésünk során.) A másik fontos kérdés számunkra Schlosberg interpretációjából az érzelmek elrendezésé-

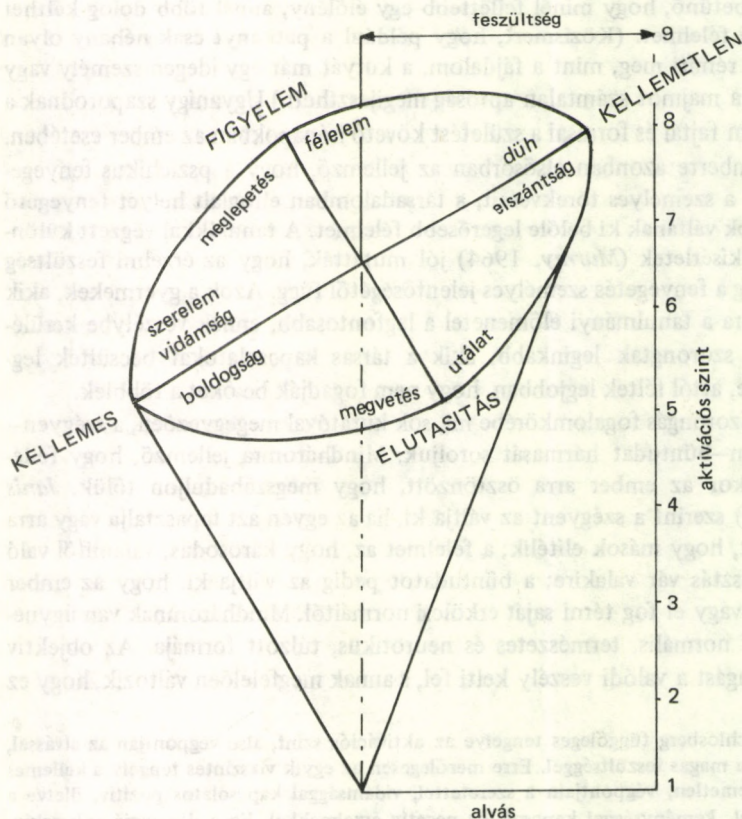
nek háromdimenziós (1. ábra) sémája,<sup>4</sup> hiszen magunk is háromdimenziós modellt igyekszünk kialakítani a motiváció vizsgálatára. Az aktivációs elv tehát, mint *Grastyán* Endre megfogalmazta (1968), a motiváció megfelelő „kerettörvénye” lehet, de az egyes érzelmi jellegű ösztönzők elkülönítése és működésük felderítése a további kutatásokra maradt.

A szakirodalomban bőven tárgyalt érzelmi motívum a szorongás. Bennünket minden ösztönzés alakulása és hatékonysága érdekel elsősorban. Szembetűnő, hogy minél fejlettebb egy élőlény, annál több dolog kelthet benne félelmet. (Közismert, hogy például a patkányt csak néhány olyan dolog rémíti meg, mint a fájdalom, a kutyát már egy idegen személy vagy ruha, a majmot számtalan apróság megijesztheti.) Ugyanígy szaporodnak a félelem fajtái és forrásai a születést követő hónapokban az ember esetében. Az emberre azonban elsősorban az jellemző, hogy a pszichikus fenyegetések, a személyes törekvéseit, a társadalomban elfoglalt helyét fenyegető hatások váltanak ki belőle legerősebb félelmet. A tanulókkal végzett különböző kísérletek (*Murray*, 1964) jól mutatták, hogy az érzelmi feszültség mindig a fenyegetés személyes jelentőségétől függ. Azok a gyermekek, akik számára a tanulmányi előmenetel a legfontosabb, ennek veszélybe kerülésekor szorongtak leginkább, akik a társas kapcsolatokat becsülték legtöbbre, attól féltek legjobban, hogy nem fogadják be őket a többiek.

A szorongás fogalomkörébe mi, sok kutatóval megegyezően, a szégyen–félelem–bűntudat hármását soroljuk. Mindháromra jellemző, hogy fellépésükkor az ember arra ösztönzött, hogy megszabaduljon tőlük. *Janis* (1969) szerint a szégyent az váltja ki, ha az egyén azt tapasztalja vagy arra számít, hogy mások elítélik; a félelmet az, hogy károsodás, valamitől való megfosztás vár valakire; a bűntudatot pedig az váltja ki, hogy az ember eltért vagy el fog tértni saját erkölcsi normáitól. Mindháromnak van úgynevezett normális, természetes és neurotikus, túlzott formája. Az objektív szorongást a valódi veszély kelti fel, s annak megfelelően változik, hogy ez

<sup>4</sup> Schlosberg függőleges tengelye az aktivációs szint, alsó végpontján az alvással, felsőn a magas feszültséggel. Erre merőlegesen az egyik vízszintes tengely a kellemes – kellemetlen, végpontjain a szeretettel, vidámsággal kapcsolatos pozitív, illetve a haraggal, keménységgel kapcsolatos negatív érzelmekkel. Ez a dimenzió sok tekintetben hasonló lesz a szocializációs megközelítések, valamint saját modellünk egyik dimenziójához is. Az sem zavaró, hogy a kellemes–kellemetlen dimenziója merőleges az intenzitás dimenziójára, egyrészt mert a pszichológiai dimenziók nem matematikai értelemben merőlegesek, másrészt mert az inger- és az arousal erőssége, illetve az intenzitás és a kellemesség foka között nyilván nem egyszerű egybeesés az összefüggés formája. Viszont a harmadik dimenzió, a figyelem–elutasítás egyenes, melynek egyik végén a meglepetés, illetve félelem, másikon a megvetés, illetve utálat áll, már nehezebben egyeztethető más felfogásokkal.

a veszély nő vagy csökken (a szegény esetében, hogy megtudják-e; a félelemnél, hogy milyen nagy a tényleges veszély; a büntudatnál, hogy a tett milyen bajt okoz másnak). A neurotikus forma a valóságos helyzettől függetlenül növekszik vagy csökken. Az objektív szorongás fokozza az egyén éberségét, a megismerő tevékenységet, s arra ösztönzi az embert,

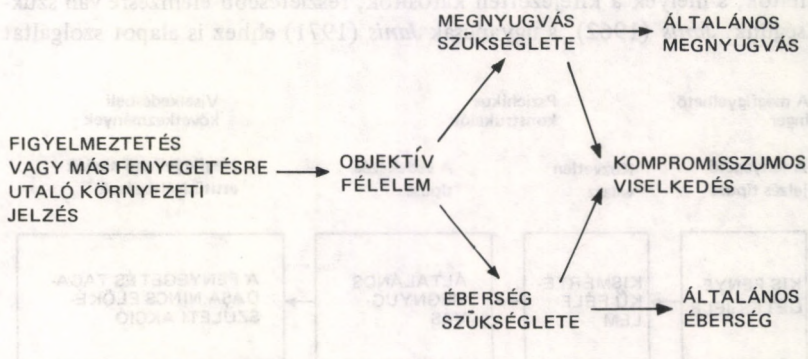


1. ábra. Az emóciók három dimenziója Schlosberg (1954) szerint

hogy minél jobban megismerje a tényleges helyzetet. A beteges szorongás a valóságtól függetlenül vált ki védekező reakciókat, s így az egyén a veszély elmúltával sem tud megszabadulni a károsító hatásoktól. Normális esetben a feszültséget, éberséget fokozó és a harmóniát helyreállító, önmegnyug-

tató tendenciák között kompromisszum jön létre. Ha ez nem lehetséges, akkor váltakozik az információkeresés és az önmegnyugtató.

Ehhez hozzátehetjük: a neurotikus formák éppen azért olyan rombolók, mert túlzott, kétségbeesett információkeresés váltakozik bennük a szintén túlzott védekező önmegnyugtatóval. Véleményünk szerint ezért „tapad” a kevés szeretettel nevelt gyermek a felnőttekre, ezért követeli, igyekszik kikényszeríteni, hogy a szülő rá figyeljen, vele foglalkozzék, még

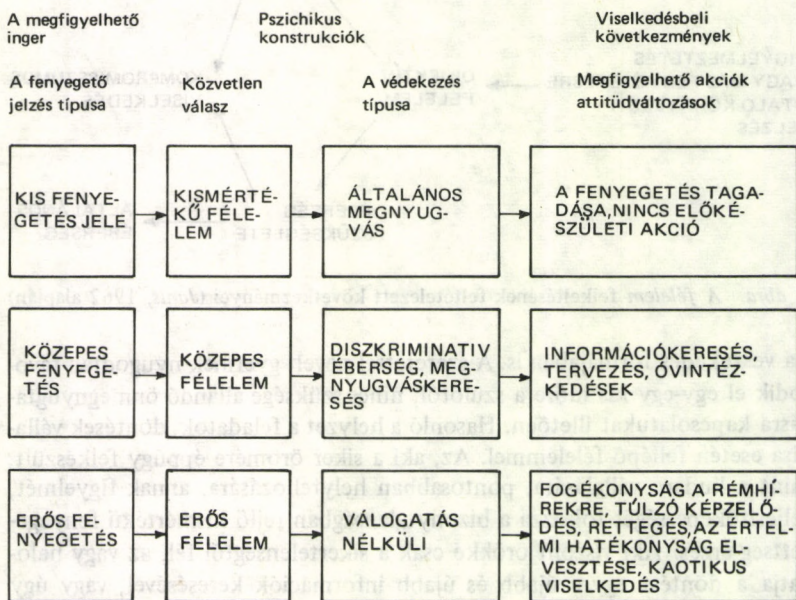


2. ábra. A félelem felkeltésének feltételezett következményei (Janis, 1962 alapján)

ha veszekedés formájában is. A szeretettel nevelt gyermek nyugodtan távolodik el egy-egy kis időre a szülőtől, nincs szüksége állandó önmegnyugtatóra kapcsolatukat illetően. Hasonló a helyzet a feladatok, döntések vállalása esetén fellépő félelemmel. Az, aki a siker örömeire éppúgy felkészült, mint a kudarc vállalására, pontosabban helyrehozására, annak figyelmét, teljesítőképeségét fokozza a bizonytalanságban rejlő kismértékű fenyegetettség-érzés. Aki viszont örökké csak a sikertelenségtől fél, az vagy halogatja a döntést egyre újabb és újabb információk keresésével, vagy úgy védekezik, úgy nyugtatja meg magát, hogy megpróbálja az egész feladathelyzetet elkerülni, igyekszik a döntés elől elmenekülni. Végül a gyenge, elnéző szülő gyermeke azért keres állandóan magyarázatokat saját normaszegéseire, ha elkövetett valami helytelent, azért akarja bizonygatni, hogy nem tehetett másként, hogy más a hibás, mert a tette nyomán fellépő büntudat szorongását nem oldják fel, s így neki kell állandó védekezéssel maga előtt is tisztára mosnia magát, megnyugvást szerezni. Ez a megnyugvás azonban sem a félelem, sem a szegény, sem a büntudat esetében nem érhető el a valódi feloldás nélküli, hamis önmegnyugtatói kísérletekkel (akkor sem, ha ezt a nyugtatgatót a nevelő próbálja alkalmazni).

A szorongásnak, illetve a különböző típusú szorongásokat felidéző környezeti hatásoknak az emberre, az egyén viselkedésére való hatását *Janis* (1962) a 2. ábrán látható sémával ábrázolja.

Az ábra a félelem felkeltésének következményeit mutatja be, de a szégyen és a büntudat is hasonló séma szerint értelmezhető. Ez az általános jellegű ábrázolás is fontos a motiváló hatások elemzése szempontjából. Mivel azonban azt keressük, hogy a személyiség harmonikus fejlődése szempontjából milyen környezeti hatások hasznosak, milyenek elfogadhatók, s melyek a kifejezetten károsítók, részletesebb elemzésre van szükségünk. *Janis* (1962), s ugyancsak *Janis* (1971) ehhez is alapot szolgáltat



3. ábra. Pszichológiai változások, melyeket a külső fenyegetés idéz elő (*Janis*, 1962 és 1971 alapján)

részletezett sémákkal. A 3. ábrán egy ilyen sémát mutatunk be. Az egyszerűség kedvéért ezen is csak a félelem szerepel, de természetesen a szégyen és a büntudat is hasonló séma alapján értelmezhető.

Mint látjuk, ismét a fordított U alakú görbéhez jutottunk. A kis szorongás nem kelt figyelmet, mert az ember általános jellemzője, hogy az egészen kis fenyegetésre közömbös maradjon. Ha a figyelmeztetés erősebb,

a szorongás közepes méretű, akkor az arousal szint, az éberség megfelelő foka viselkedéses válaszra motivál, de egyben a lehetőség is megvan a megfelelő magatartásra, cselekvésre, a helyzet megoldására, a körülményekhez való alkalmazkodásra. Ha túl magasra nő a szorongásszint, akkor csökken a normális megoldások lehetősége, gyengül az egyén ítélőképessége, s valószínűbbek, gyakoribbak lesznek a véletles védekező, menekülő reakciók.

☉ A neveléslelektan szempontjából itt azt tartjuk a legfontosabbnak, hogy az egyén sokféle megoldási mechanizmust ismerjen. Bizonyos helyzetek, az ember kapcsolata környezetével, a többi emberrel, a tárgyi valósággal, s önmagával, a nevelési folyamat bizonyos összetevői újra és újra a pszichikus feszültség változásait, emelkedést-csökkenését idézik elő. A gyermeket meg kell tanítani arra, hogy úgy tudja érzelmi feszültségállapotait kihasználni, hogy azok mindig a személyiségfejlődés szempontjából hasznos viselkedéses válaszokat eredményezzenek.

☉ Az erőszakos és az elnéző nevelés éppen azért azonos, károsító hatású a motiváció alakítása szempontjából, mert lehetetlenné teszik, hogy a gyermekben az érzelmi feszültség változásai megfelelő késztetések formájában működjenek. A magas, neurotikus szorongás a szociális beilleszkedés, a kreativitás, a megfelelő önértékelés gátja, a gyermeket állandóan olyan nagy feszültségben tartja, ami lehetetlenné teszi a helyzethez illő magatartás kialakulását. A túlzottan alacsony feszültség szintet hasonlóképpen lehetetlenné teszi a megfelelő alkalmazkodást. A gyermek késztetései gyengék a helyes viselkedésformák fenntartására és rögzítésére, a helytelen cselekedetekből pedig nem képes tanulni, éppen azért, mert éberségi szintje rendkívül alacsony. Vagyis ismét a fordított U görbéhez jutottunk: a kis szorongás nem kelt figyelmet, mert az ember általános tendenciája, hogy kis fenyegetésre indifferens maradjon. A közepesre nőtt fenyegetésnél már az arousal szint motivációt jelent a viselkedéses válaszra, de egyben lehetőség is van az adaptatív kompromisszumra. Ha túl magasra nő a szorongásszint, akkor csökken a normális megoldások lehetősége, az egyén ítélőképessége gyengül az extrém védekező, menekülő reakciók a valószínűbbek.

☉ Legfontosabbnak itt azt tartjuk a nevelépszichológia szempontjából, hogy az egyén sokféle megoldási mechanizmust ismerjen, megfelelő kognitív folyamatokkal úgy tudja az érzelmi feszültségeit kihasználni, hogy az optimális viselkedéses válaszokat eredményezzen.

A magas, neurotikus szorongás károsító, a kreativitás, a szociális beilleszkedés, az adekvát önértékelés gátja. Az enyhe szorongás viszont hasznos motiváló tényező, teljesítményfokozásra, szociálisan elfogadható viselkedésre készíthet. A teljesítménnyel bonyolultabb kapcsolatban van a

szorongás: egyes egyéneknél gyakoribb az úgynevezett debilizáló szorongás, ami a teljesítőképességet csökkenti, másoknál viszont a facilitálónak nevezett, teljesítményt fokozó forma gyakoribb. (Közismert, hogy van, aki a vizsgán zavarában azt sem tudja előadni, amit jól megtanult, viszont van, aki egészen felületes tudással is jól produkál szorongató helyzetben). Általában azonban azt mondhatjuk, hogy a túlságosan alacsony és túlságosan magas szorongásszint inkább hátrányos, a közepes viszont előnyös. (Murray, (1964), szerint a közepes szorongás hasznos motiváló hatást jelent a személyiségfejlődésben. Tringer (1971) Taylor, Spence, Farber, Grengelmann vizsgálataira hivatkozva nevezi a szorongást a tanulást segítő motivációs változónak).

A frusztrációhoz kapcsolódó érzelmi-motivációs tényező az agresszió is: a félelem inkább a frusztráció anticipációja (Gray, 1971), az agresszió inkább az akadályoztatásra adott közvetlen válasz. Ezzel kapcsolatban csak néhány olyan megállapítást szeretnénk idézni, melyek témánk kifejtéséhez fontosak (valamennyit Murray, 1964 munkájából, mely az agresszivitást mint motivációs tényezőt tárgyalja).

Az agresszióval ellentétes végponton a szociabilitás áll (ezt többek közt Darwin antitézis elvével bizonyítja: az agresszív megnyilvánulások ellenpólusán a szociális kapcsolatfelvétel, a barátságosság motívumai állnak; másrészt M. és C. Sherif kísérleteivel: a rendszeresen frusztrált gyermekcsoport feltűnően agresszív lett, az agresszivitás barátságossággá vált a közös célért való sikeres együttműködés során).

A frusztráció, az akadály elővételezésére adott válasz, a szorongás éppúgy készíthetett az inger elől való elzárkózásra, mint fokozott odafordulásra. Ugyanígy, magára az akadályra a harag az általános válasz, s ez is serkenthet megközelítésre vagy elkerülésre. Megnyilvánulása lehet agresszió, apatikus visszahúzóódás, regresszió. Ugyanakkor lehet, mint a szerző példák sorával bizonyítja, az akadály legyőzésére, a probléma megoldására sarkalló, a célra irányító hasznos energia is.

A *kognitív*nak nevezett *motívumok* a környezetet, a tárgyak és elvek kapcsolatainak megismerésére irányulnak. Ide sorolhatók a pavlovi „mi ez -reflextól” az exploráció, a manipuláció motívumai (Berlyne, 1960: Harlow, 1950) az intrinsic-nek nevezett motívumokig. Ez utóbbiak minden olyan tevékenységben szerepet kapnak, ahol az aktivitás önmagában jelent jutalmat, végzéséhez semmilyen külső (extrinsic), a feladaton kívül eső motívumra nincs szükség.

A kíváncsiság motívumát egészen apró gyermekeknél, sőt állatoknál is megfigyelték. Kísérletek során észrevették, hogy az állatok sok mindent megtanulnak, kipróbálnak, amiért nem kapnak jutalmat, csak kíváncsisá-



gukat elégítheti ki. A felfedezés vágyán, az újdonság keresésén kívül a fejlődő gyermek szemmel láthatóan arra is motivált, hogy tevékenykedjék, aktivitást fejtsen ki. Mászik, tárgyakat igyekszik elérni, mozgatni, nagy erőfeszítéseket tesz magától a járás elsajátítására. A majmok is szívesen végeznek problémamegoldó feladatokat, bonyolult mozgásokat igénylő cselekvéseket.<sup>5</sup> A fejlődés folyamán egyre fontosabb szerepet kapnak a tulajdonképpeni kognitív tevékenységek motívumai. Gyermekek és felnőttek egyaránt keresik a szellemi játékokat a fejtörőktől a tudományos kutatás megoldhatatlannak tűnő problémáig.

*Önintegráló motívumként* emlegetik azokat a késztetéseket, melyek arra szolgálnak, hogy megőrizzük önbecsülésünket és önbizalmunkat. Ebben központi szerepe van az ember önértékelésének és önkontrolljának. „A gyermek és felnőtt motivál arra — írja *Vernon* (1971. 94.) —, hogy viselkedésével keresse mások társaságát, elnyerje helyeslésüket és elismerésüket, s kontrollálja és elfojtsa azokat a viselkedésformáit, melyeket a többiek helytelenítenek, vagy éppen büntetnek, még akkor is, ha az illető számára az kellemes vagy kielégítő lett volna”. A mások elismerésének, a megfelelő személyes presztízsnak a megszerzésére elsősorban azért törekszik az egyén, mert a mások értékelése alakítja ki az ember saját önértékének érzését.

Az emberek igen különbözőek saját önértékelésük szempontjából is. Az azonban általános tendencia — s komoly hajtóerőt jelent —, hogy az ember igyekszik saját önértékelését a lehető legmagasabb szinten tartani. Ez káros is lehet, ha az önértékelés téves, s ha valaki kóros elhárító mechanizmussal védi saját önértékét. Viszont igen fontos pozitív és adaptatív készletet is jelent ez. Az ember komoly erőfeszítéseket, ha kell lemondásokat, szenvedéseket is vállal azért, hogy az értékes társadalmi normák szerint alakítva magatartását társai és önmaga megbecsülését kivívja és megtartsa.

A megbecsülés vágya megnyilvánulhat a teljesítményre való törekvésben is. Az utóbbi évtizedekben az egyik legjobban kidolgozott vagy legalábbis legtöbbször vitatott hajtóerő a teljesítménymotiváció, illetve az e fogalomhoz kapcsolt sokféle ösztönzés. Amennyiben a teljesítés vágyát a siker, főleg a mások szemében elért siker igényével kapcsoljuk össze, akkor kétségtelenül ebbe a motívumcsoportba tartozó ösztönzésnek kell tartanunk.

<sup>5</sup>Ha jutalmat kaptak a sikeres megoldásért, akkor már nem a manipulálás, hanem a jutalomszerzés kedvéért végezték a feladatmegoldást. A gyermeknevelés során is áthelyeződhet a belső késztetés a külső jutalmazásra, ha olyasmiről jutalmat kapnak a gyermekek, amit maguktól is szívesen végeztek.

Az ilyen szempontból erősen motivált egyének számára fontos az önbi-zalom, a személyes felelősség, és az, hogy lássák munkájuk konkrét ered-ményét. Az iskolában jó eredményre törekcsenek, aktívák a közösségben, szívesen vállalnak közepes kockázatot. Számunkra fontos a teljesítményre törekvés kialakításának, az ezzel kapcsolatos motívumok kifejlesztésének kérdése. A kutatások egyértelműen bizonyítják, hogy a teljesítménymoti-váció a gyermekkori önállóságra neveléssel, a korai independencia igényvel, követeléssel függ össze.

Az előbbiekkal teljesen ellentétesnek látszik egy másik, azzal egyformán sokat tárgyalt és sokat vitatott motívumcsoport, az, amit affiliáció néven szoktak összefoglalni. Akiben a teljesítménymotiváció dominál, annak mindegy, kikkel tevékenykedik együtt, csak sikeres legyen a munkájuk. Akiben viszont az affiliáció a legerősebb motívum, az nem bánja, ha kisebb a siker, csak azokkal lehessen, akikkel jó együtt. Az olyan munkacsoportokban, ahol a teljesítménymotiváció dominál, a tagokat a teljesítmény érdekli, vadul vitáznak, s eredményességüket az növeli, ha sikeres teljesítés-ről kapnak visszajelentést. Az olyan együttesek tagjai, akiknél az affiliáció dominál, barátságosan dolgoznak, s teljesítményüket az fokozza, ha arról kapnak visszajelentést, hogy csoportjukat harmonikus légkör, baráti együttműködés jellemzi.

Az affiliációt mi a szociális motívumok közé soroljuk. Ez az első csoport így azokat a motívumokat tartalmazza, amelyek a szeretethiányból fakadó agresszív, támadó jellegű, s az ezekkel ellentétes, a szeretetigény kielégítése nyomán kialakuló közeledést kifejező késztetések. A második nagy csoportba a világ önálló, alkotó felfedezésével kapcsolatos motí-vumok tartoznak. A harmadik csoportba pedig az ember önértékelésével, lelkiismereti funkcióival kapcsolatos késztetései kerülhetnek.

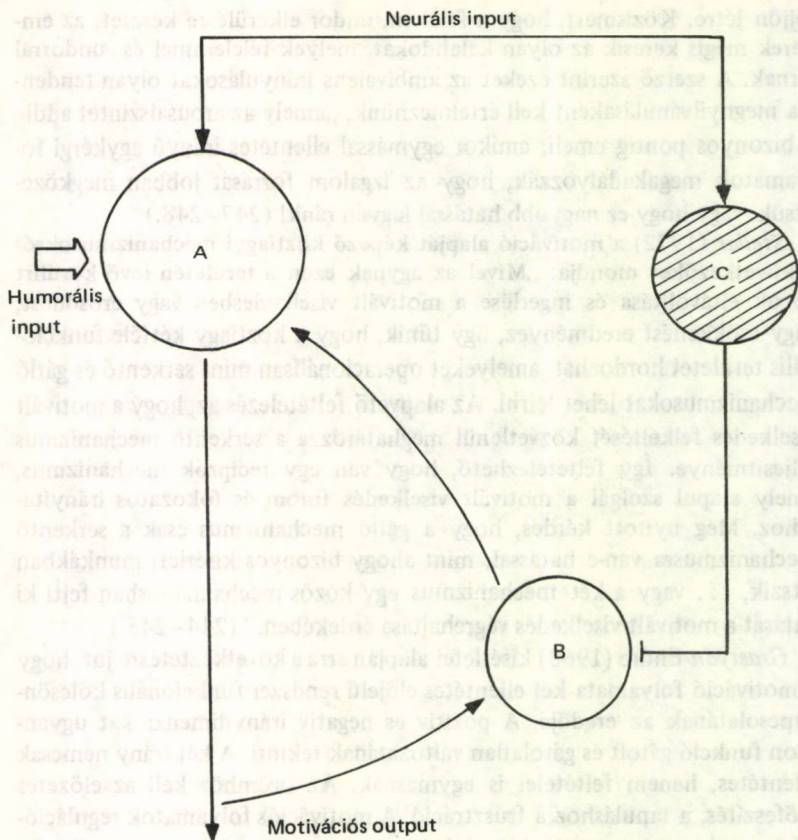
\*

Meg kell vizsgálunk azt is, mi szabályozza, hogy a motivációs rendszer közelítő vagy kerülő mechanizmusa jön-e működésbe. Tudjuk, hogy van egy optimális feszültség szint, ami egyénenként és feladatonként változó, de mindenképpen nem túl alacsony és nem túl magas. Általában az ala-csony feszültség szint növekedése, a magas csökkenése a jutalmazó. A gyen-gébb ingerek kellemes, közelítésre – az erősek kellemetlen, távolodásra késztető hatást gyakorolnak az egyénre. *Hebb* (1975) szerint az ember motivációs tendenciáiban (a nem biológiai szükségletekkel kapcsolatban) alapvető fontosságú az ambivalencia, aminek az a funkciója, hogy az alacsony és magas arousal szintek között valahol egy egyensúlyi helyzet

jöjjön létre. Közismert, hogy a félelem, undor elkerülésre késztet, az emberek mégis keresik az olyan kalandokat, melyek félelemmel és undorral járnak. A szerző szerint ezeket az ambivalens irányulásokat olyan tendencia megnyilvánulásaként kell értelmeznünk, „amely az arousalszintet addig a bizonyos pontig emeli, amikor egymással ellentétes irányú agykérgi folyamatok megakadályozzák, hogy az izgalom forrását jobban megközeleítsük, vagy hogy ez nagyobb hatással legyen ránk! (247–248.)

*Stellar* (1972) a motiváció alapját képező köztiagi mechanizmusokról a következőket mondja: „Mivel az agynak ezen a területén levő körülírt góccok eltávolítása és ingerlése a motivált viselkedésben vagy erősödést, vagy csökkenést eredményez, úgy tűnik, hogy a köztiagi kétféle funkcionális területet hordozhat, amelyeket operacionálisan mint serkentő és gátló mechanizmusokat lehet leírni. Az alapvető feltételezés az, hogy a motivált viselkedés felkeltését közvetlenül meghatározza a serkentő mechanizmus teljesítménye. Így feltételezhető, hogy van egy reciprok mechanizmus, amely alapul szolgál a motivált viselkedés finom és fokozatos irányításához. Még nyitott kérdés, hogy a gátló mechanizmus csak a serkentő mechanizmusra van-e hatással, mint ahogy bizonyos kísérleti munkákban látszik, . . . vagy a két mechanizmus egy közös mechanizmusban fejt ki hatását a motivált viselkedés végrehajtása érdekében.” (244–245.)

*Grastyán* Endre (1968) kísérletei alapján arra a következtetésre jut, hogy a motiváció folyamata két ellentétes előjelű rendszer funkcionális kölcsönkapcsolatának az eredője. A pozitív és negatív iránydimenziókat ugyanazon funkció gátolt és gátolatlan változatának tekinti. A két irány nemcsak ellentétes, hanem feltételei is egymásnak. Az örömhöz kell az előzetes erőfeszítés, a tanuláshoz a frusztráció. A motivációs folyamatok regulációjában ezek szerint a gátlás játszik kritikus szerepet: „adott emocionális folyamat felépülése során egy párhuzamosan kifejlődő gátló funkció alatt energia halmozódik fel a gátolt funkciót reprezentáló rendszerben, amelynek szubjektív vetülete negatív. Amikor a folyamatot elindító tényező hirtelen megszűnik, akkor ez a felgyülemlett energia robbanásszerűen megjelenik és ennek a szubjektív vetülete pozitív . . . Miután a drive-redukció csak sikeres aktus kapcsán jöhet létre, a gátlás alól felszabadult nagyenergiájú funkcionális minta valóban kritikus pillanatban jelentkezik, és a jövőbeni alkalmazkodás szempontjából hasznos tapasztalatokat rögzít . . . „Valószínű, hogy e rendszer, melyet a hagyományos fiziológiai terminussal reverberációs rendszernek is nevezhetünk, kritikus izgalmi állapotában az egész idegrendszer aktuális izgalmi „helyzetét” tartja fenn, és megfelelő idő vagy ismétlés után anyagi nyomokat indukálva azt egy egyseges funkcionális rendszerré ötvözi.” (4. ábra.)



4. ábra. A motiváció neuronális mechanizmusainak kapcsolási sémája (Grastyán, 1969, 13. alapján)

I. A negatív motiváció fázisa: az A neuron recurrens collaterálisa B közvetítő sejtten keresztül reinnerválja az A sejtet. E pozitív visszacsatolású rendszert gátolja C neuron. A neuronális input fokozza és a gátló sejt szimultán működtetésével egyúttal gátolja is az egész rendszer működését

II. A pozitív motiváció fázisa: a neuronális input hirtelen megszűnésekor a gátlás alól kikerülő sejt fokozott izgalmi állapota és a humorális input együttesen tartósan gerjesztett állapotba hozzák a pozitívan visszacsatolt rendszert

Ezzel a beépülés gondolattal s azzal, hogy a félelem és harag mint regulált ellentétpárok foghatók fel, egyrészt magasabb szinten visszajutottunk a motiváció vizsgálatában kiindulópontunkhoz, másrészt a következő lépéshez, a motivációs szerkezet alakulásának, fejlődésének kérdéséhez.

A személyiség alakulásával kapcsolatos elméletek újabban általában a szocializáció fogalmkörébe utalják azt a problémát, hogy miként neveljük a gyermekeket a társadalom adekvát felnőtt tagjává, ezért ezt a szempontrendszert nem kerülhetjük ki a motivációalakulás vizsgálata során sem.

Minthogy mi a szocializációt a fejlődés–fejlesztés egységében közelítjük meg, számunkra is nagyon érdekes a szocializáció egyik legaktuálisabb – bár a fejlődés és fejlesztés elméletében és gyakorlatában régóta lappangó – kérdése, az aktív vagy passzív gyermekszemlélet problematikája. Az teljesen világos, hogy a gyermek fontos szerepet játszik saját fejlődésében, így nem fogadhatunk el olyan elméleteket, melyek a nevelők egyirányú befolyásának feltételezésén alapulnak. A szocializációt tehát nem tekinthetjük egy alapvetően passzív szervezet szokás-gyakorlásának – bár az kétségtelen, hogy a jutalmazásnak, büntetésnek, szokásalakításnak nagy szerepe van a magatartás és általában a személyiség formálódásában. A lényeg talán inkább az (mint erre rámutat például *Kohlberg*, 1964), hogy a gyermekek a fogalmakat, normákat nem mechanikusan befogadják, hanem fokozatosan asszimilálják, hozzáalakítják a már meglévő fogalmi struktúrához, mely maga is állandóan változik, tehát a gyermek a társadalmi normák aktív kialakítója.

A társadalmi követelményeket a nevelő közvetíti, de a nevelés sikere a gyermek aktivitásától függ: mennyire tekinti sajátjának a követelményeket, mennyire válnak nála belsővé ezek a külső hatások. *Duric* (1973) M. Jurcóra hivatkozva a gyermek aktivitása realizálódásának három módját említi: a) a spontán-, b) irányított módon és c) önmaga által irányítva. „A gyermek aktivitásának *spontán* alakulása közvetlenül a külső és belső tényezőktől függ. Az *irányított* aktivitás más emberek – a felnőttek segítségével valósul meg. A gyermek tevékenysége, aktivitása más célok, törekvések szempontjából nyer ösztönzést . . . A gyermeki aktivitás alakításának céltudatos, *önmaga által irányított* formája akkor valósul meg, amikor a tanuló maga tűz ki bizonyos célokat és igyekszik azokat megvalósítani. A tanuló aktivitásának mindhárom formája szorosan összefügg egymással . . . Ebben a nevelési irányításnak elsőrendű jelentősége van már csak azért is, mert ez teremti meg a céltudatos, önmaga által irányított aktivitás kialakulásának feltételeit, az önszabályozás (autoreguláció) lehetőségét. Ezért olyan nagy a jelentősége a gyermeki aktivitás irányított ösztönzésének (34.).

*Kosztjuk* (1952. 2.) is azt fejtegeti, hogy a gyermek a nevelésnek, a környezeti hatásoknak nem passzív résztvevője, tárgya csupán. „A pszichikum ’spontán’ fejlődésének mozgatóerői a pszichikum funkcióképességének elért színvonala és a társadalom által a pszichikummal szemben tá-

masztott társadalmi követelmények közötti ellentmondáson alapulnak.” Végeredményben tehát az, hogy a gyermek részese saját fejlődésének, nem csak objektuma a külső hatásoknak, hogy a külső hatás, így elsősorban a nevelés, s azon belül is a motiválás csak akkor lehet eredményes, ha a gyermek ösztönzésévé, mozgatóerejévé vált, ha a gyermek magáévá tette, ismét a külső hatások belsővé válásának problémájához vezet. Ennek megvalósulási folyamatát vizsgálja Vigotszkijnak az interiorizációra vonatkozó nézetei alapján a Galperin vezette kutatócsoport is. „A probléma az, miképpen érhető el, hogy a külső, pedagógiai követelmények a gyermek tevékenységének belső motívumaivá váljanak. Van eset, amikor ez a belsővé válás viszonylag könnyen valósul meg. Az osztály elé állított cél, például egy külföldi utazás számos motívumot válthat ki a tanulóknál, amelyek azután tevékenységre ösztönzik őket a kitűzött célok sikeres megvalósítása érdekében. . . . De ez nem mindig ilyen könnyű. A külföldi utazás ’követelménye’ azért valósul meg könnyen és gyorsan, mert a tanulók spontán érdeklődésével találkozunk . . .” (Duric, 1973, 40.)

Természetesen az, hogy a gyermekben az olyan tevékenység, amelyet szívesen végez, amely érdekli, könnyen mozgósít egy sor belső késztetést, fontos szempont mind a családi, mind az iskolai nevelésben. Véleményünk szerint azonban az, hogy a gyermekben mi vált ki „spontán érdeklődést”, az maga is elsősorban a neveléstől függ. Például, ha a gyermeket az ösztönzések során fogékonyra teszik a szociális megerősítésre, jutalmazó értékűvé alakítják benne azt, hogy önértékelését fenntartsa, akkor minden olyan dolog, ami a környezet tagjaival való kapcsolatát, vagy saját önbecsülését erősíti, ugyancsak „spontán érdeklődést” belső késztetések működését váltja ki benne.

Ez már átvezetne a végső periódushoz, a pedagógiai pszichológiai elemzéshez. Maradjunk azonban még a szocializációs kutatásoknál. *Maccoby* (1961) arra tesz kísérletet, hogy összefoglalja a szülői viselkedésnek azokat a változóit, melyek a gyermek fejlődésében, a szocializáció folyamatában alapvető jelentőségűek. Kövessük ezt az elemzést, természetesen kibővítve a témánk szempontjából fontos kategóriákat a szakirodalom segítségével.

Maccoby is az egzakt, mérhető kategóriák kialakításának nehézségével kezdi. Első példája a jutalmazás. A hagyományos kísérleti jutalom valamilyen fiziológiai drive kielégítése (éhség, szomjúság stb.). A gyermek motivációs rendszere azonban sokkal komplexebb (például B. F. Skinner oktatógépes kísérletében a cukorkajutalmak adagolása inkább zavarta, mint segítette a tanulást), másrészt a modern társadalmakban a gyermek fiziológiai drive-jait rendszeresen kielégítik (a szülők nem engedik éhessé, szomjúsá stb. válni gyermeküket, hogy e szükségletek kielégítését a jó visel-

kedés feltételévé alakítsák). A legtöbb esetben az egyszerű jóváhagyás, figyelem, gyengédség a viselkedést megerősítő jutalom. Mindenesetre megkülönböztethető a vizsgálatokban a gyermekek jutalmazásának két fő osztálya: 1. a materiális jutalom körébe tartozik minden olyan tárgy vagy kívánság, melyet a gyermek szeretne, s jó magatartásáért megkaphatja; 2. a dicséret, olyan felnőtt helyeslése, akit a gyermek szeret, tisztel.

A büntetésnél a két legkidolgozottabb kategória 1. a fizikai büntetés; 2. a szeretetmegvonás. Ez utóbbi Sears szerint a szülő olyan megnyilvánulása, mely a szülő és gyermek közti érzelmi kapcsolatot veszélyezteti: az anya hátat fordít, nem akar a gyermekkel beszélni, egy szobában lenni, rámosolyogni, azt mondja a gyermeknek, hogy nem szereti, amikor helytelen dolgokat csinál stb. AllinSmith testi és pszichológiai fenytést különböztet meg, az utóbbiban szerepel a megszegényítés, a gyermek önérzetére vagy vétkeiségre való hivatkozás, a csalódás hangoztatása. A kritérium itt az anyának a büntetés végrehajtása során kimutatott érzelmi kontrolljának a mértéke. Ha az anya mérgesen azt mondja gyermekének: 'utállak az ilyesmikért', az Sears szerint pszichológiai büntetés, AllinSmith szerint nem, viszont mindkettőjük szerint pszichológiai büntetés, ha az anya hűvösen azt mondja: 'tudod, kedvesem, hogy nem szeretem az olyan kisfiút, aki ilyesmit tesz'. Az egyik különbség itt a büntetés hatásának felfogására vonatkozik. Sears és munkatársai szerint a pszichológiai büntetés felkelti a gyermek nyugtalanságát, hogy vajon szeretik-e, megfelelőnek tartják-e, s erőfeszítést vált ki a gyerekből, hogy visszanyerje szülei helyeslését, alkalmazkodással, bocsánatkéréssel, megjavulással. AllinSmith viszont azt hangsúlyozza, hogy egyrészt a büntetésnek mintanyújtó funkciója is van, ha az anya türelmét veszti akarja önkontrollra tanítani gyermekét, akkor az inkább azt követi, amit az anya tesz, nem amit mond; másrészt a dühét nyíltan kifejező anya könnyebben válik a gyermek ellenagressziójának céltárgyává. Ennek megfelelően interpretálják is eredményeiket: Sears-ék szerint a szeretetmegvonásnál magasabb, a fizikai büntetésnél alacsonyabb a lelkiismeret fejlettsége; AllinSmith szerint a pszichológiai fenytésnél indirekt, képzeletben kifejeződő, a testi büntetésnél direkt, megnyilvánuló agresszió tapasztalható. Saját véleményünk szerint mind a jutalmazást, mind a büntetést finomabban kell differenciálni, de egyetértünk Maccoby-vel, hogy a tanulással kapcsolatos laboratóriumi vizsgálatok büntetés és jutalmazás kategóriáját a szocializációs folyamat vizsgálatában csak megfelelő alcsoportokra bontva közelíthették meg eddig is a kutatók.

Fontos kategória a gyermekek és nevelők közti interakció is. Maccoby szerint a gyermek jellemzőinek előrejelzésében az interakciók száma még fontosabb, mint azok természete. Ezt a faktoranalízis során kapott vál-

tozót ő ugyan nem tudta egyeztetni elméleti megfogalmazásaival, de véleménye szerint a gyermek kognitív jellemzőivel, teljesítménymotivációjával kapcsolatos vizsgálatánál ennek a mutatónak komoly szerepet kell kapnia.

A szocializáció folyamatában a szülő–gyermek kapcsolat melegségének is meghatározó szerepe van. Egyes vizsgálatok például azt mutatták, hogy meleg apai nevelésben részesült fiúk közt a kriminalitás jóval ritkább. Sok vizsgálatban kiderült, hogy más változók hatékonyságát határozza meg, például Sears megállapította, hogy bizonyos büntetésformák nagyon hatékonyak a lelkiismeret alakulása szempontjából, de csak ha meleg anyától kapja azokat a gyermek. A nevelő melegsége egyrészt azért központi jelentőségű, mert az identifikáció kialakításában döntő, másrészt mert fogékonnyá teszi a gyermeket a szülői irányításra azzal, hogy a gyermekben azt az elvárást alakítja ki, hogy ha szüeleire figyel és engedelmeskedik nekik, akkor jó dolgok fognak történni vele. A szeretet kategóriáján belül nagyon fontos az is, hogy különböző kell, hogy legyen ennek kifejeződése a különböző életkorban, s nem biztos, hogy az a szülő, aki például kisgyermekkorban az ölelés, simogatás, ölbevétel formájában megfelelően tud szeretetet nyújtani gyermekének, ugyanúgy ki tudja elégíteni a nagyobb gyermeke szeretetigényét, amikor segítséget kell nyújtania, sikereit elismerni, meleg, oldott légkört biztosítani ehhez. Bronfenbrenner is megállapította, hogy a melegség nyújtásának mindig a gyermek fejlődési szintjéhez kell illeszkednie. Középsiskolásoknál az összes szeretetnyilvánítási mutatók közül csak a barátságos kapcsolat korrelált a gyermekek felelősségvállalásával. Abban mindenestre egyetérthetünk Maccoby-vel, hogy a melegséget úgy kell felfognunk, mint a gyermek változó szükségleteire való fogékonyságot.

A következő Maccoby által tárgyalt két ellentétpárt alkotó kategória az engedékenység és korlátozás Sears faktoranalitikus vizsgálataiban, vagy ellenőrzés és laissez-faire a PARI-skála elemzésénél. Az engedékenység fogalmát az egyes kutatók eltérően értelmezik. Csupán az agresszióval kapcsolatban az engedékenység jelentheti:

1. az anyának azt a felfogását, hogy az agresszió elfogadható, sőt kívánatos viselkedésforma;

2. azt, hogy az anya nem kedveli az agresszív viselkedést, el is várja, hogy gyermeke fékezze magát, de úgy érzi, bizonyos korban elkerülhetetlenek az agresszív kitérősek, ezért nem is reagál rájuk szigorúan;

3. az anya nem törődik gyermekével, észre sem veszi annak agresszivitását;

4. az anya nem állítja le idejében a gyermek agresszív viselkedését, hanem vár, míg az intenzívvé válik.



Számunkra még érdekesebb Maccoby megállapítása a nem engedékenységről, melyben szerinte lényeges, hogy a nem engedés pontosan mit jelent: büntetéssel tartják vissza a gyermeket, az alternatív viselkedés megerősítésével, ellenőrzésével, a nemkívánatos viselkedés ösztönzőinek a környezetből való eltávolításával stb. Mindenesetre, bár arra az engedékenység legszélsőségesebb támogatói is rá kellett hogy jöjjenek – minthogy sok vizsgálat kimutatta, a gyermekek agressziója iránt engedékeny szülők gyermekei agresszívebbek –, hogy az engedékenység nem jelenthet szabadoságot, a gyermeknek szüksége van megszabott határokra, csak engedélyezni kell érzelmi kifejezését is. Véleményünk szerint az engedékenység hasznos fogalom lehet a fejlődés- vagy a szociálpszichológus szemében, de a pedagógiai pszichológiában semmiképpen.

Vegyük még szemügyre azokat a változókat, melyeket Maccoby rendszerezés nélkül felsorol, mert nem egy közülük a rendszeralkotáshoz is hasznosítható (s mert mind kísérletekre támaszkodik).

1. A domináns szülővel azonos nemű gyermekkel szigorúbbak a szülők.

2. Az anya szigorúságának foka nem annyira saját, mint inkább férje autoritarianus személyiségskála mértékével függ össze.

3. A család szociális helyzete jelentősen befolyásolja az anya szocializációs gyakorlatát: az anya gyermekével kapcsolatos viselkedése jobban függ férje képzettségétől, mint a sajátjától és mint férje viselkedésétől.

4. A fiúk intrapunitívebbek, ha az anyjuk, és nem az apjuk a fegyelmező.

5. A házassággal, a lakási, alvási szokásokkal kapcsolatos társadalmi normák meghatároznak olyan szabályokat is mint a gyermeknek a szülővel való kapcsolata a születés után, s kihatnak a személyiség alakulására.

6. A késleltetett jutalmazás sokkal inkább lehetséges olyan családokban, ahol apával, mint ahol apa nélkül nőtt fel a gyermek.

Természetesen ezeket inkább csak figyelembe vehető szempontoknak, mint vizsgálandó tényezőeknek kell tekintenünk saját kutatásunk szempontjából. Részletesebben ki kell azonban térnünk O. Brian nézetére. Szerinte nincs „meleg”, „agresszív”, „dependens” stb. személy, ezek nem állandó tulajdonságok, hanem egyes szerepekhez tartozó viselkedésformák. Valaki lehet agresszív beosztottjaival, s dependens főnökével, a gyermek érzelmileg nyílt egykorú társaival, s nem az nevelőivel. Ha egy gyermek viselkedése teljesen szerepspecifikus lesz, nincs támpontunk, hogy tulajdonságait előre jelezzük. Bár a gyermekek viselkedése általában nem ennyire szerepspecifikus, vizsgálatainkban magunk is találkoztunk olyan gyermekekkel, akire ez jellemző volt (például a saját jólneveltségét hangoztató és mindenáron bizonyító „jó családból” való gyermek). Maccoby

is így vélekedik, s felhívja a figyelmet arra, hogy a szerep a szituációs változók egyik oldala. Már Hartshorne és May óta ismeretes, hogy például a becsületet viselkedés jórészt szerepspecifikus, a csalás az adott feladat függvénye, nem ugyanaz a gyermek csal mindig a játszótéren, aki az osztályban. Számításba kell vennünk tehát az egyes tulajdonságok szituációin-ként változó sajátosságait is.

Mindez természetesen nem mond ellent mindannak, amit a belsővé válás generalizációs jellemzőinek fontosságáról mondtunk. Csupán azt támasztja alá, hogy az aktuális viselkedést a motívumok általános rendszere és az adott helyzet pillanatnyi motivációs értéke együttesen határozza meg, valamint azt, hogy az egyes motivációs változókat a motiváció egész rendszerét figyelembe véve kell tanulmányoznunk.

A sokféle hatótényező együttes vizsgálatára igen alkalmas módszer a jelenségek dimenziók mentén való elrendezése. E módszer a pedagógiai pszichológiában is, magában a motivációkutatásban is jól hasznosítható. A neveléssel kapcsolatos, sok évszázados viták eredménytelenségének egyik oka mindenesetre az volt, hogy egy szálat kiemelve és abszolutizálva próbálták sokan megragadni a nevelés lényegét.

Az egydimenziós szemléletre – mely a nevelési vitákban ma is kísért – jó példa az, hogy évszázadokon keresztül mind az iskolai, mind a családi nevelésben a nevelő egyértelmű hatalma s a nevelt minden eszközzel biztosítandó engedelmessége volt az alapmodell. Nem volt jobb az ennek reakciójaként a századfordulón kibontakozó szélsőség, az egyéniség spontán fejlődésére épülő nevelés, mely viszont csak azt tartotta fontosnak, hogy teljesen szabadjára engedjék a gyermeket. Könnyen belátható, hogy egyik véglet sem megfelelő (az első nem motivál, csak gátol, a másik a motiváció kialakítását is elveti); de mindkettő tartalmaz fontos tényezőket (a gyermeket engedelmeskedni is meg kell tanítani, de önállóságát is biztosítani kell). Ez tehát egy korlátozás – engedékenység, vagy inkább egy autokratizmus – szabadosság dimenziót jelenthet. Az egyik végpont azt jelenti, hogy a felnőtt minden szempontból hatalmában akarja tartani a gyermeket, s annak vágyaitól függetlenül maga akarja megszabni annak tevékenységét, fejlődését, alakulását. A másik véglet azt jelenti, hogy a gyermek csupán saját vágyait követi, a felnőtt legfeljebb a lehetőségeket igyekszik ehhez megteremteni.

Úgy látszik, ezt a dimenziót járja körül K. Lewin (1972) és White–Lippitt (1969) tudománytörténeti jelentőségűvé vált kísérletsorozata. Itt az egyik csoport-típusban a vezető autokrata: mindenben maga dönt, mindent előír, a spontaneitást elfojtja, értékelése szubjektív bírálat. A demokratikus csoportokban együttműködésre késztet a vezető, a spontaneitást segíti,

értékelése tárgyilagos. Végül a laissez-faire típusban a vezető mindent megenged, passzívan szemlél, itt csak spontaneitás van, értékelés gyakorlatilag nincs. Ha csak a teljesítményt tekintjük, a kísérlet a vakfegyelem híveit látszik igazolni: az autokratikusban a legjobb, a demokratikusban jó, a szabadosban gyenge a teljesítmény. Ami viszont a légkört, a csoportok egész működését, életét illeti, ott már a fordított U görbe jut eszünkbe: az erős korlátozás és a nagy engedékenység egyaránt rossz atmoszférát teremtett, a demokratikus viszont kellemes, jó együttműködést. (A szabados tulajdonképpen semmilyen szempontból nem volt jó. Ha neveléslelektani szempontból próbáljuk interpretálni az eredményeket, azt mondhatjuk, hogy a szabados teljesen eredménytelen, éppen azért, mert nem alakít ki semmilyen értékes motivációt, s még a külső motiválás is hiányzik. Az autokrata a pillanatnyi helyzet megoldása szempontjából eredményes, mert erős külső kontroll van, távlatban viszont rossz, mert a motiváció kiépítését nem segíti, sőt nagyrészt akadályozza. A demokratikusnak nevezett forma lényege éppen az, hogy a motiválás célja itt a gyermekek saját motivációs rendszerének erősítése, a kontroll az önkontroll alátámasztója).

Tulajdonképpen tehát itt a kontroll dimenziójáról van szó, a kontroll az, ami az autokratikusban túl erős, a demokratizmusban normális, a laissez-faire nevelésben pedig túl gyenge. De más is van itt: az autokratikus egyben rideg, hideg is, a laissez-faire viszont barátságos. Itt lappang tehát a másik klasszikus dimenzió, a szeretet – elutasítás, hideg–meleg nevelés.

Ezt *Anthony* (1970) ki is bontja a lewini modellből, oly módon, hogy megkettőzi a három nevelési módot: elfogadó, tehát meleg autokrata–demokratikus–laissez-faire formára.

Anthony modelljén a következő változatokat találjuk:

Meleg autokrata: agyondédelgetett, a gondozás, a kapcsolat és a kontroll egyaránt túlzott;

meleg demokratikus: egészséges személyiség, a törődés, a kapcsolat és a kontroll egyaránt normális;

meleg laissez-faire: elkényeztetett, a törődés és a kapcsolat túlzott, a kontroll viszont hiányzik;

hideg autokrata: elnyomott, antiszociális gyermek, a törődés és a kapcsolat túl gyenge, a kontroll viszont túl erős;

hideg demokratikus: neurotikus gyermek, a törődés és a kapcsolat túl gyenge, a kontroll normális;

hideg laissez-faire: elhanyagolt, veszélyeztetett gyermek, a törődés, a kapcsolat és a kontroll egyaránt túl gyenge.

A „hideg” változatok meghatározása itt sem megnyugtató számunkra (bár tegyük hozzá, ez a modell elsősorban a gyermekklinikai, nevelési

tanácsadási célokra készült), érdekes viszont számunkra a két „overprotective”, a „dominated” (kb. szeretettel elnyomott) és az „indulged” (a túl elnéző, meleg szabados) nevelési kategória. Ezeket Levy (1943) részletesen jellemzi, mint az anyák túl gyámolító nevelésének két fő típusát.

Az elkényeztetett (indulged) csoportról azt mondja, hogy ezeket engedtlenség, pimaszság, dühkitörések, képtelen követelések és különböző mértékű zsarnokoskodás jellemezte, ami az anya túlságosan elnéző magatartásának hatására személyiségükben túlfejlett agresszív komponensnek tudható be. Frusztráció toleranciájuk alacsony, önző céljaik elérésére minden eszközt felhasználnak a hízelgéstől az erőszakoskodásig.

Az agyondédelgetett (dominated) csoport tagjait önálávetés, engedelmesség, dependencia, passzivitás, rendszeretet és egykorú társaikkal való gyenge kapcsolat jellemzi. Az ilyen gyermek hagyja, hogy anyja gondolkozzék és cselekedjen helyette, s rosszul érzi magát, ha anyja távol van. A legkisebb sérelem esetén is sírva fakad, s mint „mama kedvence” a csipkelődések céltáblája. Az anyához való túlzott ragaszkodás problémákat okoz az iskolába lépéskor (iskolafóbia). Az ilyen fiúk feminin karakterűek, a lányok félnékek, gátoltak.

A gondoskodás, a gyermekkel való kapcsolat nagy, túlzott mindkét csoportnál, de míg az agyondédelgetetteket állandóan korlátozza az anya, az elkényeztetetteknek mindent megenged.

A hideg, elutasító szülői magatartás az „acting out”-nak nevezett szindrómát eredményezi, mely sokféle deviáció alapjául szolgál (vagy talán inkább sokfélének az összefoglaló neve), a pszichopátia enyhébb formáitól a pszichotikus vagy kriminális megnyilvánulásokig. Ezt mindkét végtel előidézheti, a hideg korlátozó és a hideg engedékeny magatartás is, az előbbi inkább antiszociális, az utóbbi asszociális magatartást alakít ki. Érdekes, amit a szerző az „elutasító demokratikus” kategóriáról mond: a szülők nem szeretik gyermeküket, de becsületesen teljesítik szülői kötelességüket. A szerző szerint ez magatartási zavarokat, neurotikus tüneteket eredményez. Saját kutatásainkban is találtunk egy „hűvös demokratikus”-nak nevezett kategóriát, ahol a szülők értelmesen és becsületesen, de kevés érzellemmel nevelik gyermeküket. Az ilyen gyermek értelmes, s ha a szeretet nagyon kevés, vagy a szülő elég gyenge, akkor neurotikus, kötődő, viszont ha a jó kommunikáció és határozottság a jellemzőbb a szülőre, akkor a gyermek kitűnő vezető, a gyermekkollektíva hasznos tagja, s nem neurotikus vonásként jelentkezik a szeretethiányból fakadó agressziója, hanem proszociális formában, harcos kiállásként – ha olykor ezt túlzásba is viszi.

A lewini kísérletben tehát elkülönült a korlátozással kapcsolatos dimen-

zió. Anthony kiemelte a benne rejlő másik dimenziót is: a vezető és vezetettek kapcsolatának melegségét is. Ezzel kezdenek kibontakozni annak a két dimenzióknak a körvonalai, melyeket az utóbbi időkben az amerikai kutatók nagyon részletesen kidolgoztak a nevelői magatartással kapcsolatban.

Nézzünk először egy olyan példát, ahol tartalmilag már teljesen világos a két dimenzió, de formailag még lappang (ami azért bizonyos fogalmi tisztázatlanságot is rejt). A Minnesota Teacher Attitude Inventory, Cook, Leeds és Callis munkája (1951) a nevelőket egy tulajdonképpen a „jó” nevelőtől a „rossz” nevelőig terjedő skálán helyezi el. Meghatározása szerint a skála felső végpontján azok a nevelők találhatók, akiket a gyermekekkel való kölcsönös érzelmi kapcsolat és megértés jellemez. A gyermekek szeretik a tanárt, és élvezik az iskolai munkát, a tanár szereti a gyermekeket és élvezi a nevelőmunkát. A pedagógus és a tanulók együttműködnek, s biztosságot ad az a szabad légkör, melyben mindenki kifejezheti véleményét egymás érzelmeinek, jogainak és lehetőségeinek tiszteletben tartásával. Hiányosságait mindenki elismeri, hogy segíteni lehessen, energiáit mindenki maximálisan kihasználja a közösség érdekében. A tanárt humor, igazságosság és becsületesség, az osztályt a közös célokon, megértésen, közös erőfeszítéseken, kötelességeken és sikereken alapuló csoportszolidaritás jellemzi.

A skála másik végpontján az uralkodó tanártípus áll. Vagy sikeresen kormányoz vaskézrel, a félelem és alávetettség légkörében, vagy állandó fegyelmezési problémákkal küszködik. Sem a tanár, sem a tanulók nem szeretik az iskolai munkát, nem bíznak egymásban, hiányosságaikat titkolni igyekeznek egymás elől. Gyakori a gúny, az éles kritizálás. A tanár saját tekintélyére és nem a tanulók szükségleteire, érzelmeire, képességeire gondol.

Mint ebből a példából is láthatjuk, megfelelő óvatossággal közös nevezőre hozhatók azok a vizsgálati eredmények, amelyek akár a korai anya-gyermek kapcsolatban, akár a családban általában, akár az iskolai szituációban megfigyelt nevelési hatásrendszerben születtek. A két dimenzió itt lappang, de kitapintható: a jó tanári magatartást meleg és nyílt, a rossz nevelőét pedig hideg és korlátozó attitűd jellemzi. De másra is felfigyelhetünk, ami úgy látszik, rejtve maradt általában a kutatók elől, és munkánk szempontjából igen fontos, hogy kibontsuk: a hideg korlátozó nevelés lehet hatékony – de bizonyos formában teljesen hatástalan. A meleg és nyílt változatnál viszont mindig ott van – bár kimondatlanul – hogy a nevelő határozott, s így hatékony. Ebben tehát már felsejlik az az alapvető gondolatunk, hogy a kontroll és a korlátozás semmiképpen sem azonosítható, sőt inkább ellentétesek.

Mielőtt azonban áttérnénk azokra a munkákra, ahol a dimenziók nyíl-

tan, kifejezett formában jelennek meg, vissza kell fordulnunk azokhoz a vizsgálatokhoz, amelyek még nem alakítanak ki tengelyekből álló modelleket, de sok alapvető, elsősorban motivációs tényező részletesen kifejtve szerepel bennük.

Radke (1946) a harmincas évek olyan vizsgálatait foglalja össze, melyek a nevelői magatartásformák és az ezek hatására kialakuló gyermeki személyiségfejlődés összefüggéseit elemezték. A gazdag áttekintésből csak egyet ragadjunk ki, amelyik a családi és iskolai nevelést kapcsolja össze. Hattwick 1936-os eredményei szerint, ha a gyermek túlzott figyelmet kapott otthon, akkor az iskolában visszahúzódó, állandóan segítséget váró lesz, ha nem kap megfelelő figyelmet, akkor agresszív, erőszakosan figyelmet követelő, ha pedig túlgámolítják, akkor a társas kapcsolatok terén lesznek nehézségei; ha otthon kötelességei vannak, akkor az iskolában magabiztos, önálló, s ha az otthoni élete nyugodt, derűs, akkor együttműködő, érzelmileg jól alkalmazkodó lesz a gyermek az iskolában. Számunkra ebből – az egyébként a többi kutatással egybehangzó – vizsgálatból a leglényegesebbek a következők: Először is az az ösztönző- és szokásrendszer, ami az otthoni nevelésben kialakul, meghatározza a gyermek motivált megnyilvánulásait az iskolában is. Így például, ha a gyermeket arra ösztönözték otthon, hogy minden problémahelyzetben a szüleihez forduljon, akkor az iskolában is ez a segélykérő dependencia lesz a domináns motívuma. Az iskolai élet motivációs viszonyai – ami az összetevőket illeti – hasonlóak a családi nevelésben szereplő tényezőkhöz. Ugyanakkor az új helyzetben egyes motivációs szerkezetek közvetlenül biztosítják az egészséges személyiségfejlődést és hatékony működést (például az otthon kooperatív, érzelmileg jól alkalmazkodó gyermek az iskolában is jól együttműködik, s jó társas kapcsolatokat alakít ki), mások megfelelően módosulva lehetnek hasznos rendszerek (például a kötelességek teljesítésére épülő önállóság jó közösségi magatartást is megalapozhat), míg bizonyos motivációs formák kifejezetten károsá válhatnak (az engedékeny szeretettel minden frusztrációtól védett gyerek otthon látszólag egészséges személyiség volt, az iskolai közösségben viszont kiütköznek az ilyen motivációs rendszer hibái: alkalmazkodásra, a nehézségekkel való megbirkózásra képtelen a gyermek). Végül még egy, itt csupán lappangó, de felfogásunk szempontjából igen fontos jellemzőre érdemes felfigyelni: az önálló, magabiztos és megbízható gyermek nem az engedékeny, a spontán alakulásra építő, hanem a kötelességeket adó és számonkérő nevelési formában fejlődött ki leginkább. Ennek a motivációs vetülete – elővételezve későbbi gondolatainkat – az, hogy az önállóságra az önállóság megkövetelése, az önkontroll kialakítására a kontroll motívál leginkább.

Vizsgáljuk meg ezek után, hogyan foglalhatók össze a Radke által áttekintett vizsgálatok adatai alapján a különféle nevelői ráhatások és az eredményükként kialakuló gyermeki személyiségvonások összefüggései (1. táblázat).

1. táblázat. A nevelő hatások és a gyermek viselkedésének összefüggései\*

<i>A nevelő hatások jellemzői</i>	<i>A gyermek magatartásának jellemzői</i>
Elutasító	agresszív, engedetlen, konok, szadistikus, rosszul alkalmazkodó, neurotikus, félnék, szubmisszív
Túlgyámolító	infantilis, bizonytalan, visszahúzódo, rosszul alkalmazkodó, szubmisszív, neurotikus, agresszív, irigy
Domináns szülő	megbízható, udvarias, elfogódott, félnék, szubmisszív, nem kooperatív, feszültséggel teli, szemtelen, civakodó
Szubmisszív szülő	agresszív, engedetlen, szembeszegülő, felelőtlen, magabiztos, önálló, a kapcsolatteremtésben kezdeményező
Diszharmónikus	neurotikus, kriminális, agresszív, irigy, nem kooperatív
Hiányos fegyelem	kriminális, neurotikus, agresszív, lázadó, irigy, rosszul alkalmazkodó
Harmónikus, jólszervezett	jól alkalmazkodó, szubmisszív
Nyugodt, boldog, együttérző	kooperatív, kiválóan alkalmazkodó, önálló
Elfogadó	szociabilis, bizalommal teli
Gyermekkel játszó szülők	önmagában bízó, biztonságérzéssel teli
Tudományos-módszeres nevelés	önmagában bízó, kooperatív, felelősségtudatos
Következetes, szigorú	jól alkalmazkodó
A gyermeknek kötelezettségeket, felelősséget adó	önmagában bízó, biztonságérzettel teli, jól alkalmazkodó

\* Radke, 1946 alapján

Radke felsorolása sokféle, egymástól jelentősen különböző vizsgálat eredményeit tartalmazza, s az összefüggéseket alapvető rendező elv nélküli mutatja be. Mégis, ha a motivációs feszültségek alakulása szempontjai szerint vesszük szemügyre a felsorolást, néhány dimenzió itt is felfedezhető. Számunkra különösen érdekes az az összefüggés, hogy érzelmi téren a gyermekét elfogadó szülő gyermeke szociális, míg az elutasítóé a közösségbe beilleszkedni nem tudó, érzelmi szembefordulásra motivált. Látható az is, hogy a domináló, korlátozó szülő gyermeke jó vonásai ellenére is vagy passzív, szorongással teli, vagy képtelen elviselni a benne lefojtott feszültséget, viszont az ellentéte, az engedékeny, magát a gyermeke akaratának alávető szülő felelőtlen, összeférhetetlen gyermeket nevel. Az önállóság nem az engedékenységgel, hanem a felelősséggel, a követeléssel jár együtt. Ugyanígy a felelősségtudat, az önkontrollra ösztönöztség is a következetes, határozott vezetés eredménye, a kontroll hiánya pedig súlyos személyiségtorzuláshoz, abnormális ösztönzőrendszer kialakulásához vezet.

Az itt vázlatosan feltűnő tendenciák *Symonds* (1949) vizsgálataiban még jobban kirajzolódnak. Eredményei azért is jelentősek számunkra, mert – ha bizonyos fokig egy elméletet abszolutizálva is – a gyermek–szülő kapcsolat dinamizmusai, motivációs tendenciái állnak a középpontban. A szerző a következő főbb motivációs típusokat írja le részletesen.

*I. Az elutasító szülő.* A szeretetmegtagadás skálája egészen a gyermek iránti gyűlöletig terjed. Megnyilvánulási formái a gyermek szükségleteivel való nemtörődés, a szeparáció, a gyermek vágyainak ki nem elégítése, a durva bánásmód, a gyermek megalázása. Általános jellemzője a szülőnek, hogy a gyermeket állandóan gyanakodva, elégedetlenkedve szemléli, róla másoknak is rosszat mond, s még az egykorú társaitól is elidegeníti. A gyermek válaszképpen eléinte igyekszik a szeretetet kikönyörögni, kiereszokolni. Később az elutasítás őt is elutasításra, az agresszió az agresszió viszonzására ösztönzi. Ez az ellenazonosulás kifejeződik ugyan sokféle reakció-képződésben, a féltékenységtől a retardációig vagy a megalázkodásig, sőt, a kismértékű hidegség fokozott önállósodás, problémakeresés oka is lehet, általában azonban az érzelmi elutasítás a gyermeket a szülőkkel, s más emberekkel való érzelmi szembefordulásra ösztönzi. A szülő elutasító magatartásának külső oka az lehet, hogy a szülő tehernek (anyagilag, karrierépítés szempontjából), vagy veszélyesnek (például beteges vagy kriminális rokonság esetén) érzi a gyermeket, vagy csalódást okozott (nem várt nemű, nem olyan tehetséges stb.). A mélyebb, nem tudatosult okok közt a szerző olyanokat sorol fel, mint a szülő saját szülei iránti gyűlöletének, testvér-rivalizálásának maradványa, vagy projekciója, a másik szülővel kap-



csolatos érzelmi indítékai (féltékenység, csalódás stb.), s különböző (nemi identifikációs zavarok) és egyéb deviáns indítékok.

II. *A túlengedékeny szülő.* A szülői kontroll hiánya, ami részben abban nyilvánul meg, hogy a gyermeknek mindent igyekszik megadni, de főleg abban, hogy mindent megenged a szülő, Symonds túlzott szeretetet, mi inkább gyengeséget látunk benne, sőt a szerzőnél a korlátozás bizonyos elemei is keverednek itt, mint általában a szakirodalomban. Megnyilvánulási formái: a szülő semmit nem képes megtagadni gyermekétől, akkor is védi, ha nyilvánvalóan nem neki van igaza, csak jutalmazni hajlandó, ugyanakkor mindenkire féltékeny, a normális szórakozásban, kapcsolatteremtésben is megakadályozza gyermekét azzal, hogy állandóan ő akarja szórakoztatni is. Az így nevelt gyermek érzelmileg éretlen marad, infantilis önzés jellemzi, zsarnokoskodik környezetén, mert semminek a megtagadását nem hajlandó elviselni. Önkontrollja nincs, rosszaságát sem megbánni, sem jóvátenni nem képes. Az iskolában képtelen a szabályokhoz alkalmazkodni, nem képes kitartó munkára, csak azzal hajlandó foglalkozni, ami érdekli. Nincs frusztráció toleranciája és képtelen megbirkózni a realitás követelményeivel. Engedetlen, szemtelen a nevelőkkel, zsarnoki, önző a társakkal. Minthogy hibáit büntetés sose követi, abnormálissá növvő büntudata van, egyrészt ez, a büntetés kiprovokálásának vágya, az oka elviselhetetlen magatartásának, másrészt ez könnyen az önbüntetés vágyához vezet. A túlengedékenység külső ösztönzője a szerző szerint a ki nem elégítő nemi, s általában házastársi kapcsolat, melyben vagy kielégülés-keresés, vagy a partner bosszantása, esetleg egy mindent megadó rokonnal való rivalizálás a teljes engedékenység alapja. A mélyebb ösztöntényezők közt szerepel a gyermekkori depriváció kompenzációja, a gyermek iránt érzett gyűlöletre való reakció-formáció, vagy egyszerűen a gyermektől való félelem, hogy szegyenbe hozhatja a szülőt, vagy gyűlöletet táplálhat ellene, végül itt is szerepet kapnak a beteges tendenciák (a szülő önalávetése, önmegalázása stb.).

III. *A túlgámolító szülő.* Ez általában a szülő félelmének, aggodalmának kifejeződése. Megnyilvánulási formái az étkezési, alvási, tisztasági követelmények túlzásba vitele, az egészség, a tanulmányi eredmény túlzott féltése, a szexuális érdeklődéstől, idegenektől való túlzott tiltás, óvás. A gyermekre a bizonytalanságérzés jellemző, visszahúzó, passzív, önállólan, legfeljebb a verbális tantárgyakban ér el jó eredményt, nagyon dependens, de szociális szokásokban is gyenge. Túlgámolításra készíti a szülőket külső tényezőként az, ha a gyermek túl hosszú várakozás, nehéz terheesség, komplikációk után született, ha nem egészséges, ha egyke, vagy egyedül a kívánt nemű, ha adoptált, ha rivalizál az anya és a nagymama. A

mélyebb ok lehet az, hogy a szülő tulajdonképpen önmaga iránti aggodalmát formálta át a gyermek egészségének féltésévé, lehet a gyermek védelme iránta érzett gyűlölete ellen, lehet a gyűlölet, féltékenység kompenzációja, vagy eredhet más elhanyagolása miatt érzett bűntudatból.

IV. *Az autokrata szülő.* Ez a szülői kontroll túlzásba vitele. Megnyilvánulási formái a túlzott kritizálás, a tilalmak, s a túlzott követelmények. Az így nevelt gyermek fegyelmezett, jó magatartású, udvarias, könnyen kezelhető. Ha jóindulatú, meleg autokrata a szülő, akkor a spontaneitás hiánya, a külső irányítás elvárása a negatív jellemző, ha az autokrata szülő elutasító, akkor szembeszegülés jellemzi a gyermek magatartását. Ugyanígy a túl szigorú tanárnál is, ha szeretettel fegyelmez, akkor engedelmességen alapuló kooperáció, ha viszont ellenszenvvel autokrata a tanár, akkor fojtott, vagy nyílt szembeszegülésre ösztönözöttség jellemzi a tanulókat. A nevelő külső indítékai ugyanazok, mint a túlgámolítás esetében, de itt az óvás mindig szigorral párosul. A mélyebb okok a gyermekkori túl nagy felelősség (például a szülők elvesztése után a kisebb testvérekről való gondoskodás), nőknél a maskulin tendenciák, férfiaknál a feminin vonások túlkompenzálása.

V. *A jó gyermek–szülő viszony.* A harmonikus nevelés alapja a nyugodt, kellemes házasság, a szülők érettek, szeretik egymást, vágytak a gyermekekre. Mélyebb indítékaik is egészségesek, kóros szorongások, egoista tendenciák nélküli, nemi szerepükkel elégedett emberek. Az egészséges személyiségfejlődést a szerző szerint a családi nevelés következő motíváló tényezői biztosítják:

- őszinteség, józan érvelés; a szülő tévedéseit mindig bevallja, hogy önkritikára nevelje gyermekét;
- identifikáció; a szülő ismeri gyermeke érzelmeit, gondolatait, kérdéseire őszintén válaszol;
- érzelmi visszahatás; a szülő nem fojtja el érzelmi reakcióit, nincs benne lappangó feszültség;
- szeretetkifejezés; ez elengedhetetlen a gyermek érzelmi biztonságához, de nem jelent elnéző engedékenységet, az érishez bizonyos frusztrációk is szükségesek;
- érdeklődés és öröm a gyermek aktivitásában; a szülő szívesen játszik gyermekével, élvezi ügyesedését; érdeklődés és öröm a gyermek önállósodásában; különösen fontos az anya melegsége és az apa határozottsága;
- erős, nyugodt kontroll; „a szülőnek nem szabad félnie attól, hogy büntetnie kell”;
- következetesség; a jó légkört biztosítja a problematikus helyzetek határozott, bűntudatot nem hagyó megoldása;

– rendszeresség; a gyermek akkor fejlődik legjobban, ha rendet tapasztal a környezetében, az attitűdökben, a követelményekben, a következményekben – rigiditás nélkül;

– korrekt követelmények; önállóságra nevelni, de nem hagyni védelem és irányítás nélkül a gyermeket; minden újat (például az iskolakezdet) megbeszélve előkészíteni.

A minket érdeklő – nem kifejezetten annak motivációs aspektusával foglalkozó, de azt is magában foglaló – személyiségfejlesztés-személyiség-fejlődés dimenzióit kutató vizsgálatok első fázisa a negyvenes évek közepéig terjed, megállapítja az érzelmi ösztönzés, az érzelmi azonosulás fontosságát, a gátló jellegű korlátozások károsságát, s igyekszik néhány alapvető összetevőben megragadni a nevelő – nevelt viszony dinamikáját. Természetesen az érzelmi ösztönzésen, értelmes érvelésen alapuló határozott nevelés mindenképpen alapideál marad, s ezzel a megközelítéssel újra találkozzunk majd a legújabb szovjet kutatásokban is. Az összetevők elrendezésére azonban egyre inkább a kifejezett formában elkülönülő dimenziók jelennek meg. Legtöbbször megfigyelések vagy kérdőívek segítségével adatokat gyűjtenek a nevelési szokásokról, s ezekből faktorokat igyekeznek elkülöníteni. A megfigyeléses vizsgálatok inkább a leírást szolgálják, ezekről bőséges és érdekes összefoglalást ad *Lytton* (1971). Minket jobban érdekelnek a mérőeszközök alapján megállapított faktorokat kereső vizsgálatok, melyek a negyvenes évek végétől a hatvanas évekig voltak igen elterjedtek témánkban, s ekkor kétségtelenül egy fejlettebb fázist jelentettek. Többnyire kétdimenziós megoldásokat találtak.

Ezek közül talán a legelterjedtebb *Schaefer* (1959) modellje, mely egy függőleges Szeretet – Ellenségesség és egy vízszintes Kontroll – Autónomia dimenzióból áll (5. ábra).

Az első, elfogadás–elutasítás dimenzió jellemzői:

1. az elutasítást vagy elfogadást kifejező megnyilvánulások mennyisége és minősége;

2. a szülőknek a gyermekkel szembeni attitűdje;

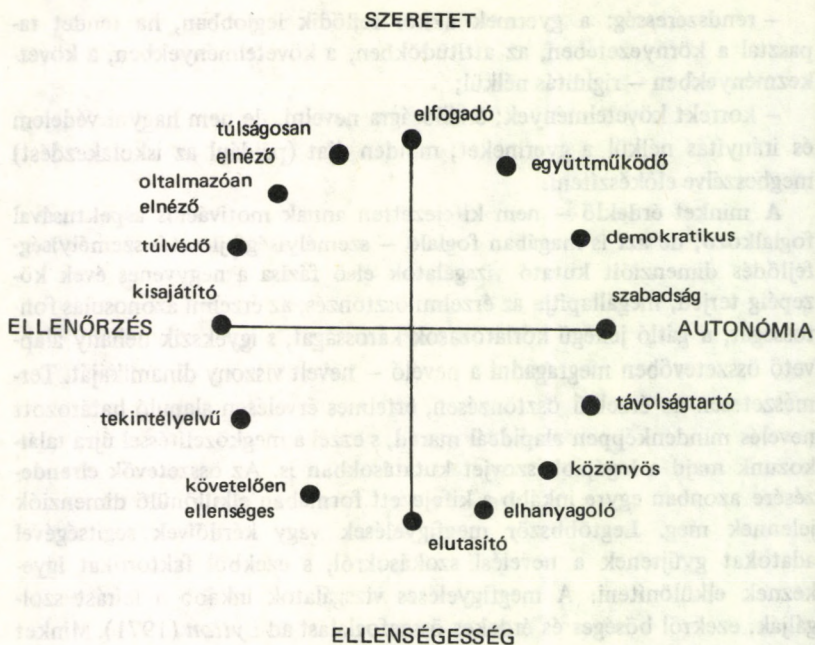
3. a gyermeknek az az érzése, hogy mennyire értékes szülei szemében.

Tehát szerető, megértő, gyermekközpontú a nevelő, szívesen magyaráz, jutalmazza a dependens magatartást, a büntetésben a verbális, racionális elem dominál a fizikai felett – vagy pedig mindennek az ellenkezője.

A korlátozás – autónomia dimenzió fő jellemzői:

1. az anya bünteti, ha gyermeke eltér az ő normáitól – engedi, hogy a gyermek egyéni tendenciái megnyilvánuljanak,

2. nem engedi, hogy gyermeke új felfedezéseket tegyen – engedi a gyermek felderítő, kutató tevékenységét,



5. ábra. Az anyai viselkedés hipotetikus modellje (Schaefer, 1959 alapján)

3. bünteti az independencia szélsőséges megnyilvánulásait – önállóságot enged.

Vagyis: korlátoz, szigorú szabályokat tartat be, a szexuális érdeklődés, illem, szerénység, tisztaság, a bútorok kímélése, csendesség, testvérekkel, társakkal, felnőttekkel szembeni agresszió elfojtása terén, teljes engedelmességet követel – vagy mindezekben szabadságot engedélyez.

Ennek megfelelően négy nevelői ráhatás és négy ennek megfelelő gyermeki személyiségalakulás, illetve magatartás alakul ki:

1. A meleg engedékeny nevelés (melyről Kagan, 1962 azt mondja, hogy leginkább megfelel az amerikai nevelési előírásoknak) azt jelenti, hogy a szülő szereti gyermekét, igyekszik minél kevésbé korlátozni, a követelményekben megegyeznek, s ha a gyermek még az általa helyesnek tartott normáknak sem felel meg, azt sem szankció, hanem nyílt, nyugodt megbeszélés követi. A gyermek gyakorlatilag mindenben saját vágyait követheti. Az ilyen gyermek nyílt, őszinte, barátkozó, kreatív, viszont gyakran agresszív, engedetlen, nehezen kezelhető, s főleg otthon tiszteletlen. A szülőt pozitív modellnek tekinti, s agresszív kitörései nem lappangó gyű-

lőlet megnyilvánulásai, csupán azért jelentkeznek, mert tudja, nem kap büntetést vad megnyilvánulásaiért. Önálló, s nagy a kompetencia motivációja.

2. A meleg korlátozó nevelést az agyonszerető, gyámolító szülők képviselik. A szülő szereti gyermekét, de örökös féltésével elveszi önállóságát. Az így nevelt gyermek dependensebb, jólnevelt, szolgálatkész, udvarias, szorgalmas, de nem kreatív, kevésbé barátságos, bár konformista, sokszor félszeg, visszahúzódó, büntudatos vagy szorongó.

3. A hideg engedékeny szülő nem szereti gyermekét, szeretet-megnyilvánulásait elutasítja, nem törődik vele, csak annyiban, hogy a szülőnek a gyermek bajt, gondot ne okozzon. A gyermek agresszív, kontroll nélküli. A gyermek nyíltan közösségellenes, gyakran kriminális, mert az elutasítás gyűlöletet kelt benne, viszont az engedékenység, a kontroll és büntetés hiánya az agresszió nyílt kifejeződését sem gátolja.

4. A hideg korlátozó szülő az előzőhöz hasonlóan gyűlöletet kelt, anélkül, hogy megengedné annak viselkedésben való megnyilvánulását, a gyermeket szinte elviselhetetlen korlátok közé szorítja, egyéniségét elfojtja. A gyermek tele van súlyos neurotikus konfliktusokkal, gátlásokkal, önérték-zavarokkal. Agresszióját vagy önmaga ellen fordítja, s akkor öngyilkosságig, vagy pszichózisig fokozódó személyiségzavarig juthat el, vagy a félelemkeltő szülővel szemben alázatos, máshol viszont ő igyekszik zsarnokoskodni.

Az érzelmi viszonyulást kifejező dimenzió megválasztásával és definiálásával a legtöbb kutató egyetért, s magunk is körülbelül ugyanígy vélekedünk erről. A szeretet annyira alapvető minden nevelő ráhatásban, a motiválásban pedig különösen, hogy elengedhetetlen egy megfelelő személyiség-, attitűd-, vagy motivációs modell felvázolásánál. A másik dimenzió azonban korántsem ilyen egyértelmű. Mint láttuk, már a dimenzió, illetve a végpontok elnevezése is problematikus, nemhogy a definícióik. Itt van mindjárt az „engedékenység”, ami a dimenzió pozitív végpontját jelenti. Az engedékenység tulajdonképpen a nevelői szerepből való kilépést jelenti, ha valóban azt értjük rajta, hogy a „nevelő” semmiféle kontrollra nem hajlandó. Ha viszont a nevelő vállalja a nevelői tevékenységet, csak kontrollja nem merev, akkor értelmetlenség a kontrollt a dimenzió negatív végpontjára tenni, s vele szembeállítani az „engedékenységet”. Schaefer koordinátájából úgy tűnik, minél gyengébb a szülői kontroll, annál jobb a nevelés. *Baldwin* (1949) értelmezésében is a kontroll diktatorikus merev korlátozást jelent, más kutatók szerint is az irányítás a szülői erőszak eszköze, akár hideg zsarnoksággal, akár fojtogató meleg erőszakkal bémítják meg gyermekük önállóságát. Csakhogy elméletileg is nehéz elfo-

gadni, hogy a kriminális fejlődést valószínűsítő hideg engedékeny nevelést kapott, vagyis hogy inkább nevelés nélkül felnőtt nyíltan agresszív, aszociális gyermek értékeesebb lehessen, mint a meleg korlátozó nevelésben részesült szorgalmas, megbízható – még ha szorongó is.

A kísérleti eredmények is ellentmondásosak. Az eddigi kutatások világossá tették, hogy a korlátozott gyermek feladatkerülő, szorongó, passzív. Viszont Maccoby (*Janis*, 1969) a meleg korlátozó nevelést kapott 12 éves fiúknál találta a legerősebb motivációt az iskolai munkára (egyébként mi saját kutatásainkban a meleg korlátozott lányoknál találtuk ugyanezt). Az is elgondolkoztató, hogy a korlátozott gyerekek viselkedtek rendesen akkor is, mikor a tanár elhagyta az osztályt: épp az engedékenyen neveltek rendetlenkednek, ha nincs aki kontrollálja őket. Pedig jónak csak azt a nevelést tarthatjuk, amelyik önkontrollt alakít ki, normabetartást akkor is, ha nincs jelen a betartató, s ezt 12 éves korban már el kell várnunk. Az ilyen eredmények világossá tették, hogy az önálló személyiség nem magától alakul ki, hanem az önállóságra nevelés eredményeként. Így viszont mintegy megfordult a kontroll dimenzió iránya. *Baumrind* (1967) és több más kutató szerint a kontroll nem korlátozást, elnyomást jelent, hanem a szülők alapvetően fontos viselkedésmódosító irányítását, mely lehetővé teszi az értékek és normák belsővé válását. Egyik kísérletében – melyről itt csak röviden szeretnék szólni, mert részletesen ismertettem már (*Kozéki*, 1974) – kiderült, hogy a nevelés akkor volt sikeres (megbízható, önálló, nyílt, barátságos gyermek), ha mind a kontroll, mind a szeretet erős volt, míg a kontroll sem, a szeretet sem lehet hatékony a másik nélkül. Másrészt szembetűnő, hogy a legjobb nevelés a kontrollban és az önállóságra nevelésben egyaránt magas, a leggyengébb pedig mindkettőben alacsony, tehát a Schaefer-féle Kontroll – Autonómia dimenzió mindkét végén helyezkedik el mindkettő.

A kutatók egy részénél tehát csak a szeretetet és teljes szabadságot kapó gyermekek kerültek a sikeresen neveltek kategóriájába, a Baumrindhez hasonló felfogású kutatók vizsgálataiban viszont a szeretettel, korlátozás nélkül neveltek közül is csak azok, akiknek szülei határozottak voltak, következetesen irányították gyermekeiket a normák és értékek interiorizálásában. Ez utóbbi kutatók ugyanis az önkontrollt is alapvetőnek tartják a személyiség értékének meghatározásában. Nem elégszenek meg az általános amerikai modell követelményeivel, hogy a gyermek aktív és becsvágyó legyen, hanem az önfegyelmet, a felelősségteljes magatartást is alapvető kritériumnak tekintik. Nyilvánvaló, hogy nekünk is erre kell a megoldást keresnünk, egyrészt, mert amint túllépünk a család keretein, s az iskolai nevelésben is gondolkodunk – ami a pedagógiai pszichológia legfőbb

munkaterülete – nem tarthatjuk értékesnek a legaktívabb, legértelmesebb gyermeket sem, ha nem képes a normák tiszteletben tartására, a többiekkel való együttműködésre. Másrészt mi is aktív, a közösségi életben helytálló – de hangsúlyozottan felelősséggel, önfegyvellemel helytálló gyermekeket akarunk nevelni. A különböző kutatók tehát két egymástól teljesen eltérő minőségű dimenziót látnak „kontroll” helyén. Ez felveti a dimenziók számának és értelmének felülvizsgálását. Mielőtt azonban az ezzel kapcsolatos tényekre térnénk, folytassuk az időszak számunkra fontos vizsgálatainak áttekintését.

Hewitt és Jenkins 1946-ban (id. *Eysenck*, 1953) ötszáz problematikus gyermek (11–12 éves fiú és lány) eseteit elemzi. A családi nevelés és a gyermekek jellemzői a következő három-három csoportba rendeződtek:

1. Elutasító szülő – agresszív gyermek.
2. Elhanyagoló szülő – prekriminális gyermeki magatartás.
3. Elnyomó szülő – túlgátolt gyermek.

A gyermek agressziója szorosan korrelál a szülő elutasító magatartásával. A rossz magatartás szorosan korrelál az elhanyagoló, nem fegyelmező magatartással, nem korrelál a hidegséggel, s negatív az összefüggése az elnyomó magatartással. A túlgátoltság szorosan együtt mozog az elnyomó, s negatívan függ össze a másik két szülői ösztönző hatással.

A Fels Research Institute longitudinális vizsgálata során (Kagan–Moss, 1962), a születéstől ifjúkorig kísérték figyelemmel 45 lányt és 44 fiút.

A nevelői hatások közül az anya viselkedésére koncentráltak, a fő mért motiváló magatartások a következők voltak.

1. Védelem, gyámolítás (Protection): az anya igyekezete a dependens magatartás megerősítésére, a) a kértnél és a szükségesnél több gondoskodás, b) a gyermek segítség és támogatás iránti kérésének rendszeres jutalmazása, c) a gyermeknek anyjától való függésre buzdítása, d) a gyermek veszélyeztetettségével való túlzott törődés, felesleges aggódás.

2. A korlátozás: az anyának az az igyekezete, hogy büntetéssel vagy fenyegetéssel rákényszerítse a gyermeket, hogy az ő követelményeinek eleget tegyen, az előírásoktól való eltérés szintje, melyet az anya már büntetett, az anya merevsége, mellyel a gyermeket mindenképpen az anyai elképzelések irányában akarta tartani, függetlenül a gyermek képességeitől és vágyaitól.

3. Az ellenségesség: az anya ellenséges kritikái megnyilvánulásai, a) a gyermek viselkedésének bírálata, tehetségének, személyiségének lebecsülése, b) a másik gyermek preferálása, c) kifejezett visszautasítás.

4. Az akceleráció, a gyermek fejlődésének sürgetése, a gyermek teljesítményéért való túlzott aggódás, a rendkívüli követelmények támasztása a)

a csecsemőkori fejlődés sürgetése, b) a gyermek képességeivel való henecegés, c) a gyermek teljesítményével való elégedetlenség, d) a gyermek tökéletesedésre buzdítása.

A vizsgálatban szereplő főbb motivációs tényezők: a szociális elismerés vágya, a kompetencia vágya, a szeretet utáni vágy, az érdeklődés, a szexualitás, az agresszió, affiliáció, szorongás.

A főbb összefüggések a következők. A fiúknál a túlgámoltítás, a lányoknál a korlátozás passzivitást eredményezett. A fiúknál a korai gyámoltítás és későbbi akceleráció, a lányoknál a korai anyai elutasítás és későbbi akceleráció okozott jobb szellemi teljesítményt. Az anya akceleráló magatartása a lányok agresszivitásával járt együtt (szerintünk ez azért alakult ki, mert ezek az anyák hidegebbek voltak, s azért nyilvánult meg a gyermek agressziója, mert a szülő engedékeny volt, hogy lánya sikereivel heneceghessen). A társakkal szembeni agresszió az anya hidegségével korrelál. A szorongás az önállóságot elfojtó anyai hatásokkal függött össze.

Becker (1964) gazdag példatárat szolgáltat a szülő-gyermek viszony dinamikájával foglalkozó kutatásokból. Ő maga már 1939-ben összevetette a domináns (kontrolláló, korlátozó, szigorú, büntető, túltámogató) és engedékeny (szabadságot adó, a gyermek követeléseit teljesítő, elnéző, elhanyagoló, gyenge, következtlenül fegyelmező) szülők gyermekeit. A domináns szülők gyermekei a környezetükhöz jobban alkalmazkodtak, udvariasabbak, engedelmesebbek, rendesebbek voltak. Az engedékeny szülők gyermekei felelőtlenebbek, az iskolában rendtelenebbek, munkájukban figyelmetlenek, de ugyanakkor fejlettebbek voltak. Becker összefoglalásában szerepelnek a következő, elemzésünk szempontjából lényeges eredmények is.<sup>6</sup>

McCord 1961-ben fiús anyákat sorolt három kategóriába:

1. *Túlzott kontroll*: az anya ragaszkodik ahhoz, hogy fia állandóan a közelében legyen és mindig alávesse magát utasításainak.

2. *Normális kontroll*: az anya bizonyos területeken irányítja gyermeke tevékenységét, más területeken viszont szabadságot biztosít.

3. *Túlgyenge kontroll*: hanyagság, nemtörődömség.

Kiderült, hogy a nem agresszív gyermekek a túlzottan kontrolláló, a határozott fiúk a normálisan kontrolláló, míg az agresszívak a normálisnál erősebben vagy gyengébben kontrolláló családokból kerültek ki. „Mind-ebből – teszi hozzá Becker –, mind a bűnözők vizsgálatából kiderül, hogy

<sup>6</sup> A Becker által ismertetett kutatásokra általában csak a szerző nevére utalva hivatkozunk. A pontos bibliográfiai adatok a tanulmányban találhatóak: Becker (1964).



az agresszivitás és a nonkonformizmus magas előfordulási aránya mindig vagy túlzottan szigorú vagy túlzottan engedékeny fegyelmezéssel függ össze.”

Meyers (1944) óvodásgyermekeknél azt tapasztalta, hogy az ellenséges alárendelő (elterjedtebb terminológiára fordítva: hideg engedékeny) szülők gyermekei engedetlenek voltak, míg az elutasító uralkodó (azaz hideg korlátozó) szülők gyermekei engedelmessé váltak az óvónőknek.

Sears (1961) szerint az ellenséges korlátozó nevelés önagresszióhoz vezet (önbüntetés, öngyilkosság, balesetekre való hajlam), 12 éves fiúk esetében.

Becker még sok hasonló vizsgálatot sorol fel, melyekben sok az összecsengés. Érdekes, és a tudományos vizsgálódás, az eredmények továbbfejlesztése szempontjából fontos, hogy még az ellentmondások is hasonló formában jelennek meg az egyes vizsgálatokban. Becker nyomán végül is így összegezhetjük az általa áttekintett kutatások eredményeit.

Magát a nevelést négy alapvető típusba sorolják ezek a vizsgálatok. Ezeket a típusokat az különbözteti meg, egyfelől, hogy melegség, elfogadás, vagy ellenkezőleg hidegség, elutasítás; másfelől, hogy engedékenységi, következetlenség, vagy korlátozás, kontrollálás jellemzi-e a nevelést. Az egyes nevelési típusokba sorolt gyermekeket a különböző vizsgálatok szerint a következők jellemezték.

#### *Melegség és engedékenységi esetén:*

- aktív, nyílt, kreatív, sikeresen agresszív (Baldwin)
- szabályokhoz való minimális ragaszkodás (Maccoby, fiúknál)
- fokozott felnőtt-szerep játszása (Levin)
- minimális önagresszió (Sears, fiúknál)
- független, barátságos, kreatív, kis projektív ellenségesség (Watson)

#### *Melegség és korlátozás esetén:*

- alázkodó, dependens, engedelmesség, udvarias, rendes (Levy)
- minimális agresszió (Sears)
- szabályokhoz való maximális ragaszkodás (Maccoby, fiúknál)
- dependens, barátságatlan, nem kreatív (Watson)
- maximálisan engedelmesség (Meyers)

#### *Hidegség és engedékenységi esetén:*

- bűnözés (Glueck, Bandura, Walters)
- engedetlenesség (Meyers)
- maximális agresszivitás (Sears)

#### *Hidegség és korlátozás esetén:*

- neurotikus problémák (klinikai tanulmányok)
- több veszekedés és szégyenlősség a társas kapcsolatokban (Watson)

- társas kapcsolatokban visszahúzódók (Baldwin)
- fejletlen felnőtt-szerep játszás (Levin)
- maximális önagresszió (Sears, fiúknál)

Mint látjuk, a melegség minden vizsgálat szerint inkább a nevelővel való azonosulás, jó kapcsolat irányába befolyásolta a gyermeket; míg a hidegség következménye általában a fokozott agresszió, szembefordulás volt. Ami az engedékenységre és korlátozás hatására illeti, a vizsgálatok hasonló, de nagyon is ellentmondásos eredményekhez vezetnek. Az engedékenyen nevelt gyermekek aktívak, nyíltak, sikeresek, ugyanakkor normaszegők, rossz esetben egészen a kriminalitásig. A társadalmi értékesség szempontjából ugyanilyen végtelenül ellentmondásosak a korlátozással nevelték is: rendesek, megbízhatók, de ugyanakkor merevek, szorongók, passzívok.

Becker maga is arra a megállapításra jutott, hogy kontroll – autonómia dimenzió a kutatásokban nem egyértelmű. Ő ebben egyrészt egy *korlátozás–engedékenység*, másrészt egy *szorongásos érzelmi ragaszkodás – nyugodt távolságtartás* vonalat lát.

A végpontok így a következők lesznek.

**Meleg:** elfogadó, érzelmes, helyeslő, megértő, gyermekközpontú, gyakran magyarázó, dependenciát jutalmazó, sok érveléssel és dicsérettel fegyvermező.

**Ellenséges:** ezek ellenkezője.

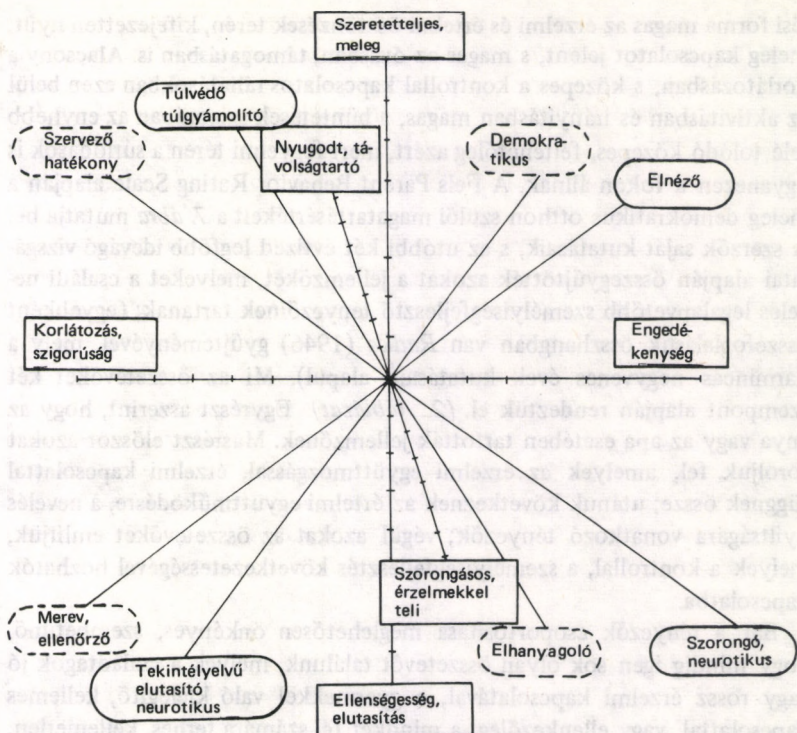
**Korlátozás:** a követelmények szigorú betartása a nemek szerinti játék, az illedelmesség, az étkezési szokások, a szobatisztaság, a tisztaság, a rendszert, az engedelmség, illetve a testvérekkel, a játszótársakkal, a szülőkkel szembeni agresszió terén.

**Engedékenység:** az előbbi analógia alapján azt mondhatjuk, hogy a korlátozás ellentéte. Meg kell azonban jegyeznünk, hogy e dimenzió végpontjának meghatározása ennél sokkal többet kell, hogy tartalmazzon, s innen kezdve a modell annyira hiányos, hogy nem is igen tekinthető modellnek, a többitől ugyanis csak ezt olvashatjuk.

**Szorongás:** nagyfokú emocionalitás a gyermekkel kapcsolatban, dédelgetés, támogatás és gondoskodás a gyermek jólétéről. Így a

*nyugodt távolságtartás* már nehezen meghatározható. Becker maga is azt írja, modelljét nem dolgozta ki, s bár új megközelítést lát szükségesnek, tökéletesített modell igényével (6. ábra), de lényegében Schaefer dimenzióiban értelmezi eredményeit.

Számunkra a modellalkotásnak ez a módja itt válik leginkább alkalmazhatóvá. Mintegy innen folytatjuk saját vizsgálatainkat: olyan háromdimenziós rendszert alakítunk ki, mely a motiváló és motivációs tényezőket együtt szemlélve ragadja meg. Természetesen a vizsgálatoknak az a sze-



6. ábra. A szülői viselkedés hipotetikus modellje (Becker, 1969 alapján)

rintünk harmadik fázisa, ami éppen Becker említett új irányba fordulás igénye nyomán vett nagy lendületet, a sokfaktoros mérések is sok számkra hasznosítható és hasznosítandó eredményt tártak fel a nevelő hatások és a neveltség összefüggései terén. A sok faktossal dolgozó vizsgálatok gyakran hosszas longitudinális és igen sok kísérleti személyt foglalkoztató mérések, jelentősen bővítik azt a bázist, amelyre felfogásunkat alapíthatjuk. Ugyanakkor ezek a kutatások – éppen a faktorok növekvő száma miatt ezek a nevelő – a nevelt viszony egy-egy szektorát foghatják át csupán, többnyire a családi nevelés, azt is elsősorban a fejlődéslektan látószögéből. Az ilyen vizsgálatokból két összefoglaló jellegű példát szeretnénk bemutatni.

Az első még az ilyen jellegű mérések legkorábbi szakaszából való. A Fels Parent Behavior Rating Scales eredményei szerint Baldwin, Kalhorn és Breese (1946) így mutatják be a meleg demokratikus otthon nevelési ráhatásait. Mint az egyes értékekből láthatjuk, ez az ideálisnak tekintett neve

lési forma magas az érzelmi és értelmi ösztönzések terén, kifejezetten nyílt, meleg kapcsolatot jelent, s magas az óvásban, támogatásban is. Alacsony a korlátozásban, s közepes a kontrollal kapcsolatos ráhatásokban ezen belül az aktivitásban és irányításban magas, a büntetések szigorában az enyhébb felé tolódó közepes, feltehetőleg azért, mert fegyelmi téren a súrlódások is ugyanezen a fokon állnak. A Fels Parent Behavior Rating Scale alapján a meleg demokratikus otthon szülői magatartásértékeit a 7. ábra mutatja be. A szerzők saját kutatásaik, s az utóbbi két évtized legfőbb idevágó vizsgálatai alapján összegyűjtötték azokat a jellemzőket, melyeket a családi nevelés legalapvetőbb személyiségfejlesztő tényezőinek tartanak; (egyébként összefoglalásuk összhangban van Radke (1946) gyűjteményével, mely a harmincas–negyvenes évek kutatásain alapul). Mi az összetevőket két szempont alapján rendeztük el. (2. táblázat) Egyrészt aszerint, hogy az anya vagy az apa esetében tartották jellemzőnek. Másrészt először azokat soroljuk fel, amelyek az érzelmi együttmozgással, érzelmi kapcsolattal függenek össze; utánuk következnek az értelmi együttműködésre, a nevelés nyíltságára vonatkozó tényezők; végül azokat az összetevőket említjük, melyek a kontrollal, a személyiségfejlesztés következetességével hozhatók kapcsolatba.

Bár a tényezők csoportosítása meglehetősen önkényes, szembetűnő, hogy mindig igen sok olyan összetevőt találunk, melyek a családtagok jó vagy rossz érzelmi kapcsolatával, a gyermekkel való kielégítő, kellemes kapcsolattal, vagy ellenkezőleg, a mindkét fél számára terhes, kellemetlen, ellenséges jellegű viszonyal foglalkoznak. Szerepelnek a gyermek önállósodásával, gyors érésevel kapcsolatos jellemzők, illetve a szülő önbizalom hiányából származó ellentétes törekvések vagy hiányosságok is. Végül az elsőhöz hasonló gazdag csoportot alkotnak a követelményekkel, a figyelemmel, a betartatással vagy ellenkezőleg az engedékenységgel, elnézéssel kapcsolatos tényezők.

A nevelés-nevelődés dinamizmusaival kapcsolatos fél évszázadon át folyó kutatások eredményei egyértelműen mutatják, hogy a személyiségfejlesztésben általában, s magában a motiválásban is alapvető fontossága van a meleg érzelmi viszonyal, az érzelmi azonosulásnak, de ez önmagában még nem jelent optimális motivációs helyzetet. A többi összetevőt korlátozás – engedékenység dimenzióra egyszerűsíteni nem lehet, hiszen ezek egyikét sem lehet egyértelműen pozitívnak vagy negatívnak nevezni (a korlátozásnál találtuk az önállótlant, gátlásos, de ugyanitt a fegyelmezett, szorgalmas gyermekeket; az engedékenység magabiztos, független, de ugyanakkor megbízhatatlan, önző egyéneket alakíthat ki. Ezt a tényezőcsoportot tehát másként kell bontanunk. Mielőtt azonban ennek részleteire térnénk, mély-

**MELEGSÉG**

Gyermekközpontúság  
 Helyeslés  
 Elfogadás  
 Szeretet  
 Rapport  
 A kontaktus intenzitása

gyermek-alárendelő  
 helytelenítő  
 elutasító  
 ellenséges  
 elkülönülés  
 fásult

		x
		x
		x
		x
		x
		x

gyermekközpontú  
 helyeslő  
 odaadó  
 szerető  
 szoros kapcsolat  
 élénk

**BIRTOKLÁSVÁGY**

Babusgatás  
 Védelmes  
 Törődés

nem támogató  
 nem védelmező  
 közönyös

		x
		x
		x

túltámogató  
 védelmező  
 aggódó

**DEMOKRATIZMUS**

Az eljárások indoklása  
 Az eljárások  
 demokratizmusa

önkéntes  
 diktatórikus

		x
		x

ésszerű  
 demokratikus

**INTELLEKTUALITÁS**

Akcelerálás  
 Megmagyarázás

lelassító  
 a kíváncsiságot  
 elfojtó  
 tompa

		x
		x
		x

felgyorsító  
 a kíváncsiságot  
 kielégítő  
 éles

Felfogóképesség

**KORLÁTOZÁS**

A javaslat kényszerítő  
 jellege  
 A rendszabályok korlátozó  
 jellege

szabadságot hagyó  
 választható

		x
		x

korlátozó  
 kötelező jellegű

**SZIGORUSÁG**

Készség az erő alkalmazására  
 A büntetés szigorúsága

lanyha  
 enyhe

		x
		x

éber  
 szigorú

**BEAVATKOZÁS**

Készség a kritikára  
 A tanácsok mennyisége

nem bíráló  
 tanácsokat nem adó

		x
		x

bíráló  
 tanácsot adó

**ALKALMAZKODÁS**

Alkalmazkodás  
 Otthoni nézeteltérések  
 Az eljárások hatékonysága  
 Szürlődések a fegyvelmezésben

rosszul alkalmazkodó  
 harmonikus  
 sikertelen  
 egyetértő

		x
		x
		x
		x

jól alkalmazkodó  
 konfliktuózus  
 sikeres  
 vitatkozó

**AKTIVITÁS**

Az otthon aktív jellege  
 Az otthon összhangja

inaktív  
 kaotikus

		x
		x

aktív  
 összhangban levő

**KOMMUNIKÁCIÓ**

A család szociabilitása  
 A kontaktus tartama  
 Az elvek világossága  
 Emocionalitás

elzárkózó  
 rövid  
 homályos  
 objektív

		x
		x
		x
		x

barátkozó  
 extenzív  
 világos  
 emocionális

7. ábra. A meleg demokratikus otthon jellemzői (Baldwin-Kalhorn-Breese, 1946 alapján)

2. táblázat. A személyiségfejlesztésben alapvető családi nevelési tényezők

A tényező	Anyára jellemző			Apára jellemző
Dependenciaelvárás				D
Szülő-gyermek kapcsolat melegsége		Mil	Min	
Szülő-gyermek interakció	Sew			
Gyermekkel töltött idő		Mil		
Jutalmazó, nem büntető bánásmód	D	Sew		
Sok törődés a gyermekkel		Mil		D
Kevés törődés a gyermekkel	D	Sew		
Kevés részvétel a nevelésben	D			D
Családi élethez alkalmazkodás		Mil		
Családi élet elutasítása				D
Szeretethiány	D			
Érdektelenség, kevés dicséret	D			D
Zavarja a szülőt a gyermek	D			D
Bosszantja a gyermekkel való kapcsolat	D			
Érzelmi labilitás			Min	
Szülői agresszivitás, durvaság	D	Mil		D
Independencia elősegítése	D	Sew		D
Világos elvárások				D
Korai érettségre szoktatás	D			
Önbizalomhiány	D			
Shankciókkal irányítás				D

(2. táblázat folytatása)

A tényező	Anyára jellemző	A pára jellemző
Felelősségteljes nevelés	Mil	
Felelősségre nevelés		Min
Apa erős kontrollálóként való felfogása	D	
Szigorú fegyelem	D	
Az agresszió szigorú büntetése		D
A szülőre irányuló agresszióval kapcsolatos szoktatás		Min
A társakra irányuló agresszióval kapcsolatos szoktatás		Min
Az anya felelős a gyermekért		D
Büntetés helyett fenyegetés		D
Kevés fegyelmezés	D	
Engedékenység általában	D	
Engedékenység korai szoktatásban	Sew Sew	D

*Megjegyzés:* A táblázatban Sew: W. H. Sewell, P. H. Mussen, C. W. Harris 1955-ös adatai; Mil: G. A. Milton 1958-as elemzése; Min: L. Minturn sok munkatárssal nyert adatai; D: T. E. Dielman, R. B. Cattell, C. Leeper 1971-es kutatása; a részletes adatok mindegyikről ez utóbbi tanulmányban található.

ségében is, szélességében is bővítenünk kell vizsgálódásunkat. Minthogy a motiváció pedagógiai pszichológiai lényege, a motiválás motivációs rendszerré válása, belsővé tétele, és viselkedésben, tevékenységben való megnyilvánulása, külsővé tétele elemzésünk tárgya, foglalkoznunk kell a családi nevelés dinamizmusai mellett a személyiség önfejlődésének valamint a személyiségre ható tágabb nevelő-ösztönző hatásoknak (például az iskolai tevékenységnek) a rendszerével is.

Hogy megállapíthassuk, mikor, milyen motiváló ráhatás eredményezhet optimális változást a gyermek motivációs rendszerében, először is azt kell tudnunk, hogy mikor mi ösztönzi őt leginkább. Ezt legjobban a fejlődés úgynevezett kritikus periódusainak ismeretében határozhatjuk meg. „A kritikus periódus – írja Kagan (in: *Janis*, 1969, 410.) – azt az időszakot jelenti, melyben egy bizonyos környezeti tényező a legdrámaibb hatást fejti ki egy fejlődő szervre, fiziológiai folyamatra vagy viselkedésre. A kritikus periódusban maximális az élmény vagy tapasztalat hatása a viselkedésre. 1. a fejlődésnek vannak kritikus periódusai, melyekben bizonyos válaszok és folyamatok gyorsan alakulnak; 2. a korai életszakaszban tanult motívumok és szorongások meghatározzák és irányítják a jövőbeni viselkedés-átvételt és fenntartást; 3. a gondolatok, vélekedések és viselkedések szervezete a különböző életkorokban különböző formát ölt.” A kritikus periódusok elméletét *Havighurst* (1953) dolgozta egységes pedagógiai-pszichológiai rendszerré, „fejlődési feladatok” elnevezéssel. „A fejlődési feladat olyan feladat, mely egy bizonyos életszakaszban, vagy akörül jelentkezik, s amelyet az egyén, ha sikeresen old meg, akkor ez boldogsághoz, s a további feladatok sikeres megoldásához vezet, ha pedig kudarcot vall a megoldásuk során az illető, az boldogtalanságot, társadalmi elítélést és a későbbi feladatokkal kapcsolatos nehézségeket eredményez” (i. m. 2.). Például, ha a gyermek a családban nem tud meleg, bizalmas viszonyba kerülni szüleivel, akkor a későbbiek során az egykorúakkal is nehezebben épít ki meghitt kapcsolatot, visszahúzódó vagy agresszív lesz. Ez természetesen kihat egész motivációs rendszerére, tevékenységére is. Tegyük azonban hozzá, hogy ez a pedagógiai pszichológia számára nem jelenthet fatalista álláspontot, a motiválás, a motívumok folyamatos beépítése azt a célt is szolgálja, hogy az optimális időszakban ki nem alakult, vagy rossz irányba fejlődött motivációs struktúrákat korrigálja. Ez nincs ellentétben *Havighurst* elméletével, aki maga is azt mondja, ha a megfelelő időszakban jó irányban indult meg a fejlődés, akkor könnyen és biztosan tökéletesedik, ha viszont az optimális időszakban valami akadályozta az egészséges fejlődést, akkor a későbbiekben igen nagy erőfeszítések árán lehet elérni az illető tényező kialakulását. A nevelő feladata az, hogy elősegítse, s ha kell,



hathatósan biztosítsa, hogy a gyermek megbirkózzék fejlődési feladataival minden időszakban. E feladatok megoldásához a készletét Havighurst szerint három forrásból kapja az egyén: 1. maga az éres (ez ösztönzi a kisgyermeket a járás, a serdülőt a másik nemmel való megfelelő kapcsolat megtanulására stb.) 2. a társadalom megkívánja (ez az ösztönzője sok iskolai tanulási feladat, az állampolgári kötelességérzet stb. elsajátításának), 3. maga a személyiség, a self, az egyén saját személyes törekvései. (Havighurst szerint már 3–4 éves kortól fellép ilyen ösztönzés, ilyen például később a pályaválasztás a világnézet kialakításának motivációja.) A nevelőnek tehát úgy kell az erőfeszítéseit időzíteni, hogy akkor készítse a gyermeket egy-egy fejlődési feladat megoldására, vagyis arra, hogy bizonyos követelményeknek megfeleljen, amikor arra eléggé érett, amikor azt a társadalom megkívánja, s amikor a gyermek személyisége, énje kész rá – illetve közvetlen azt megelőzőleg. Hiszen éppen a nevelés, a nevelő feladata az, hogy tudatosítsa a gyermekben szükségleteit illetve a szükséglet és a kielégítés lehetősége közti kapcsolatot. Jól összecseng ez a gondolat – ha talán nem is olyan tökéletesen, amennyire a megfogalmazás sugallja – Rubinstein elméletével: „A motívumokat azok a feladatok határozzák meg, amelyeknek a megoldásában részt vesz az ember, és megfordítva. Egy adott cselekvés motívuma éppen a feladathoz, a célhoz és körülményekhez – a cselekvés létrejöttének feltételeihez való viszonyban áll. A motívum mint egy meghatározott cselekvésre való tudatosult ösztönzés, tulajdonképpen úgy alakul ki, ahogyan az ember figyelembe veszi, értékeli, mérlegeli azokat a körülményeket, amelyek között él, és ahogyan tudatosítja magában az eléje tűzött célt, ezekhez való viszonyából születik a motívum a maga konkrét tartalmasságában, amely nélkülözhetetlen a valóságos eleven cselekvéshez.” (Rubinstein, 1968, 874.)

Ezzel eljutottunk a motívumok fejlesztésének problematikájához. Ezt Juhász Ferenc – akinek gondolatmenetét követjük a motívumok fejlesztésének törvényeit elemezve – így fogalmazza meg: „A nevelés feladata az, hogy a motivációs bázis állandó, céltudatos fejlesztésével érje el, hogy a gyermek önként és szívesen törekedjék a társadalom anyagi és erkölcsi szükségleteit meghatározott követelményekben tükröző célok megvalósítására . . . ez csak úgy lehetséges, ha céltudatosan szervezzük a gyermek aktivitását, s ebben építünk a gyermek már kialakult, meglévő iniciatíváira, illetőleg motívumaira.” (Juhász, 1969, 29.)

Juhász a motívumok fejlesztésének kérdésében Makarenkónak a perspektivikus vonalak kialakítása és transzformálása szisztémájából indul ki: mindenekelőtt ezt a távlatot kell tudatosítani és felhasználni, amelyik a nevelt meglévő szükségleteit kielégíti, s ennek alapján kell a legegyszerűbb,

primitív kielégüléstől a kötelességérzés legmagasabb fokáig eljuttatni a gyermeket. Az átalakítás, bővítés, minőségi ugrás a motívumok terén, vagyis az, hogy „a társadalom objektív szükségletei a személyiség szubjektív szükségletei formájában is tükröződjének, vagyis szubjektív motívumokká váljanak” (Juhász, 1969, 32.), ennek útja Makarenko szerint az, hogy a közeli perspektívát közösségi terv szerint fejlesztjük tovább.

Juhász elemzi Makarenkónak azt a példáját, mely bemutatja, hogyan lelkesedtek a favágásért azok a gyermekek, akik kezdetben kifejezetten irtóztak ennek a munkának még a gondolatától is. Makarenko a neveltek önfenntartási ösztönére épített. (A pszichológia nyelvén talán azt mondhatnánk, az elsődleges szükségletekre.) Azt mondta, ha nem vágnak fát, nem lesz ebéd. Ezután úgy szervezte meg a favágást, mint egy mindenképpen sikerre vezető közös feladatmegoldást. A jó légkörben folyó közös munka a közösségi tevékenység iránti új szükséglet megszületéséhez vezetett a növendékekben.

A pillanatnyi, biológiai jellegű szükségletek (étkezés, melegedés vágya) kielégítése tehát itt összekapcsolódott (pontosabban szólva a nevelő, a motiváló összekapcsolta) a perspektívával (hogy tartósan, állandóan lesz meleg ebéd, meleg szoba). Ez létrehozta a szervezett közösségi tevékenységet, amely egy új szükséglet megjelenésének feltétele volt, s ennek alapján létrejött a közös tevékenység szükséglete, ami már a magasabb rendű, társadalmi jellegű motívumok sorát alapozza meg. Azok az értékek tehát, amelyek eredetileg csak társadalmi szempontból fontosak, így a közösség egyes tagjai számára is jelentőséget nyernek, a kialakult új motívum pedig bonyolultabb feladatok elvégzése során hasznosítható.

A belső tényezők (már meglévő szükségletek, motívumok) a külső tényezőkkel (társadalmi célok, követelmények, normák) összekapcsolódva olyan tevékenységformákat hoznak létre, melyek során új szükségletek és motívumok, új személyiségjegyek alakulnak ki, illetve erősödnek meg. „Minden új motívum hozzájárul a személyiség céltudatos tevékenységének gazdagodásához, s ezzel megteremti a lehetőséget új szükségletek, magasabb színvonalú motívumok létrejöttének.” (Juhász, 1969, 37.). Juhász a továbbiakban arról beszél, hogy a szokások a nevelés igen fontos motivációs tényezői. Bár mi inkább tartós motivációs tendenciáknak neveznénk az egyénnek azt a motiválása során kialakult jellemzőjét, hogy bizonyos motívumok kiváltása, bizonyos motivált viselkedések megindítása az illetőnél könnyebb, valószínűbb, kétségtelen, hogy ezek működése lényegében a szokásokéval azonosítható. „Minden szokás valamilyen szükségletre épül (pl. manipuláció szokásszükségletre vagy pl. az olvasás szokása az érdeklődésben megnyilvánuló tapasztalatszerző szükségletre), s maga is szükség-

letté válik, miután megszoktuk . . . Egy magasabb, erőteljesebb, az egyén számára jelentős, tekintélyes szükségletnek kell jelentkeznie ahhoz, hogy pl. a szervezetünk vagy környezetünk számára kártékony vagy kellemetlen szokásainkról . . . lemondjunk, illetve leszokjunk” (37.).

Munkánkban éppen azt keressük, hogy az érzelmi kapcsolat, a tudatra ható irányítás és a szokásformálás hogyan teheti a gyermek „belső szükségletévé” azt, ami eleinte csak „külső, objektív szükséglet”, elvárás volt számára. A motiválás *Juhász* szerint a következő feladatokat tartalmazza (1969, 38.).

a) *Alaposan meg kell ismernünk* a gyermekben már meglévő kialakult motívumokat, az ezek alapját képező szükségleteket.

b) *Ki kell kísérleteznünk, hogy hogyan, milyen feladatok megoldásával lehet* – ezekre a szükségletekre alapozva – új szükségletek iránt fogékonnyá tennünk a gyermeket, vagyis új, tudatos tevékenységre serkentő motívumokat kialakítani benne.

c) *Hogyan lehet és kell az oktató-nevelő munka folyamatát megszerveznünk és alakítanunk* ahhoz, hogy az így kialakuló motívumok a közösségi szocialista emberre jellemző motívumok legyenek.

### 3. A PEDAGÓGIAI PSZICHOLÓGIAI MOTIVÁCIÓ-KONCEPCIÓ

Miután a motiváció lényegével, fejlődésével és fejlesztésével foglalkozó kutatásokból kiemeltük azokat az eredményeket, melyekre motiváció koncepciónkat építeni szeretnénk, állást kell foglalnunk néhány alapvető kérdésben. Motivációs képünk kiindulópontja a motiválás, a nevelők céltudatos fejlesztő tevékenysége. Ezért az első kérdés az, hogy milyennek is tartjuk az eszményi motivációs rendszert, amelynek kialakítására törekednünk kell.

Ez a probléma tulajdonképpen az embereszmény kérdése, melynek megválaszolása nem az egyes szaktudományok feladata. A pedagógiai pszichológiai elemzés mégsem kerülheti meg ezt a problémát, s nem hagyhatja figyelmen kívül azt, amit a pedagógia és a pszichológia végzett ezen a téren.

A pszichológián belül tett megoldási kísérletek jó példája, mind részértékeit, mind korlátait tekintve *Maslow* (1954) önmegvalósító embereszménye. Az empátiára való nagy kapacitással, demokratikus gondolkodással, állandó aktivitással, erős önkontrollal, szilárd normarendszerrel jellemzett önmegvalósító ember sok vonzó tulajdonságot tartalmaz. Például az ilyen tanár nem a felnőtt tekintélyének és a gyermek akaratának

összecsapásaként, hanem a nevelő és a nevelt kellemes együttműködéseként fogja fel a nevelési helyzeteket. Mégis ezen a személyiségképen is érződik a nyugati pszichológia egyes képviselőinek az a törekvése, hogy a szabad önkibontakoztatás címén az individualizmust csempéssze az embereszmény helyébe. Az ilyenféle önkibontakoztató modellekre is érvényes *Mihály* (1974) megállapítása, amit ő a Marx előtti embereszményekre tett „a mindenoldalúság csak mint *individuális képességstruktúra, individuális „önmegvalósítás”* kap szerepet ezekben az elképzelésekben. Ennek nem mond ellent az a tény sem, hogy egyes gondolkodóknál ehhez hozzátartozik az emberiségért vívott küzdelem, a „tett” is, mert ez sem több, mint az önmegvalósítás egy lehetséges formája”. A harmonikus személyiséget, mint pedagógiai pszichológiai célt is a marxista antropológiára alapozva választhatjuk fel.

„Nem lehetséges semmiféle autentikus relacionális személyiségelmélet – írja *Sève* (1971, 181 skk.) –, nem lehet kijutni a pszichológiai szubsztancionalizmus vagy pszichológiai naturalizmus zsákutcájából, tehát nem lehetséges semmiféle valóban tudományos személyiségelmélet; amíg nem vesszük radikálisan komolyan Marx döntő felfedezését: az emberi lényeg a maga valóságában a társadalmi viszonyok összessége: az emberek nemcsak létfenntartási eszközeiket, hanem önmagukat is e viszonyok közepette termelik.

Eddig a legtöbb esetben az történt, hogy a pszichológia azt hitte, bőségesen megadta a társadalomtudományoknak, sőt egyenesen a történelmi materializmusnak, ami megilleti őket, annak kijelentésével, hogy a *társadalmi tényezőknek* minden tekintetben determináns szerepük van az emberi személyiség alakulásában. Holott ez a pusztá állásfoglalás kifejezetten naiv és amellet képtelenül ellentmondásos is, mert a pusztá tény, hogy valaki figyelembe veszi az ember társadalmi világát, a társadalmi viszonyokat mint egy ennél fogva *természeti lényként előbb létezőnek* felfogott egyén *külső működési tényezőit* – mint „környezetet” – éppenséggel annak adja tanújelét, hogy nem értette meg az alapvető tény, hogy ti. a társadalmi viszonyok nem a növekedés külső tényezői, hanem a személyiségnek magát a lényegét alkotják”.

Természetesen, ha a motiváció általános lélektani elméleteit és fiziológiai vizsgálatait csak futólag említhettük, mint témánkon kívül eső – bár azzal szerves kapcsolatban levő, azt megalapozó problematikát –, még kevésbé mélyedhetünk el a kérdés filozófiai elemzésében. Viszont, mivel a társadalmi követelményeknek az embert belülről irányító tényezőkként való működését elemezzük, a kérdésnek a filozófia szemszögéből való áttekintéséről nem mondhatunk le, csupán a szakértők szoros követésével

kíséreljük meg. Sève említett művének utolsó fejezetében (i. m. 354–387.) a tevékenység hajtóerejének problémáját a következőképpen tárgyalja. A szükséglet magában véve nem alkalmas arra, hogy a kifejlett személyiség elméletének alapfogalma legyen. Tény, hogy a szükségletek embernél, állatnál az aktivitás kiindulópontját jelentik,<sup>7</sup> s a kifejlett személyiség bonyolult kölcsönhatásaiban is megtartják a hajtóerő viszonylagos szerepét. Marx azt írja (1970, 19.), hogy a munka a kommunista társadalomban az ember legfőbb szükséglete lesz. Ebben a szellemben beszél Garai (1969) is az emberi alapszükségeletről.

A kifejlett személyiség szükségletei mélyen társadalmi jellegűek. A társadalmiasodás nem apró módosításokat jelent, hanem radikálisan új motívációs struktúrát hoz létre. Sève ezt az elsődleges jellemzők visszajára fordításának nevezi. Az elemi szükségletek *kényszerítő*, *bensők* és *homeosztatikusak*, a kifejlett személyiség dinamikus tényezőit ezzel szemben a *tűrőképesség*, a *külpontosítás* és a *bővített újratermelés* jellemzi.

Ami a kielégüléssel szembeni *tűrőképességet* illeti, a szükségletek mint belső késztetések önmagukban nem magyarázzák meg a tettekre való átterést, csak azokkal a környezeti feltételekkel együtt, amelyek közepette mindez végbemegy. A szükségletek nem mechanikusan kényszerítenek cselekvésre, hanem hatásukat módosítják a megerősítések, s egyéb kontrolláló tényezők. Hogy az ember mit tesz, az nemcsak a szükséglettől függ, hanem attól, hogy milyen feltételek mellett, hogyan elégítheti ki azt a szükségletet, tehát a tett lehetséges eredményei és a kielégítendő szükségletek közti viszonytól.

A *külpontosítás* fejeződik ki abban, hogyha valaki saját szükségleteinek rovására is magára vállalja más egyén vagy társadalmi csoport ügyét: például a mozgalmi ember erőfeszítéseiben. Természetesen ezekre belülről készíteti az, amit magáévá tett, de ez nem belső szükséglet, hanem külső követelmények interiorizációja. A mozgalmi ember élete nem áldozatok összessége, hanem annak tudatosítása, hogy a személyes szükségletek általános kielégítését társadalmi változások megvalósulása közvetíti, s a megvalósulás *alárendeli* magának az önmagukban vett személyes szükségletek

<sup>7</sup> Az olvasó észreveheti, hogy itt a „szükséglet” szó többnyire tulajdonképpen a „késztetés”, „drive” értelemben szerepel. A terminológiát nem is lett volna jogunk megváltoztatni, de nem is éreztük ennek szükségességét. Stellar (1972) fejtegetése is megerősít ebben: a motiváció elemzésében a szükséglet szó többnyire felesleges, könnyen behelyettesíthető a késztetéssel. Természetesen az egzakt *pszichológiai*, *pszichofiziológiai* elemzés során megkülönböztetjük a szükségletet (olyan kiegyensúlyozatlanság, hiány a szervezetben, amely állandósulva annak egészségét veszélyezteti) a késztetéstől (ami a szervezet általános aktivitásának növekedését eredményezi).

közvetlen kielégítését. Végeredményben tehát a mozgalmi élet önmegvalósításként jelenik meg.

Végül ami az emberi szükségletek *bővített* újratermelését illeti, ez a magyarázata az emberi haladásnak, ami a csak homeosztatikus sémán alapuló szükséglet és motiváció elméletek alapján nem lenne érthető. „A szükségletek bővített újratermelése annak az elsődrendű ténynek a következménye, hogy a valóságos emberi lényeg nem az átöröklött pszichikus vonásoknak az egyénben benne lakozó biológiai hagyatéka, amely tehát eleve pszichológiai formát öltene és az individualitás mértéke szerint létezne, hanem történetileg korlátlan növekedésre képes külső társadalmi hagyatéka, amely ennél fogva mindinkább felülmúlja az elszigetelt egyén közvetlen asszimilációs lehetőségeit.”

Így jut el Sève elemzésében a kommunista társadalomhoz, melynek „legmélyebb lényege az, *hogy megvalósítja, de egyébként meg is követeli* 'minden' egyén teljes és szabad fejlődését'”. Ami itt a pszichológiai elemzés végkifejlete, az a pedagógiai elemzés kiindulópontja kell hogy legyen. Ugyanis, mint *Mihály Ottó* (1974, 227.) írja: „Nevelési elméletünk szokásos formulája szerint a mindenkori nevelési cél egy meghatározott embereszményben fejeződik ki. S e formula – véleményünk szerint – az egyik forrása annak, hogy nem nagyon tudunk a nevelési gyakorlatban mit kezdeni a nevelési céllal. *A formula ugyanis oly módon realizálódik, hogy mivel nem áll rendelkezésre más embereszmény, mint az érett kommunista társadalom embertípusa* (a mindenoldalúan és harmonikusan fejlett ember), *ezt helyettesítjük be a cél helyére*, ez lesz az embereszmény, amely célként funkcionál”. Ez viszont nem bontható le, nem konkretizálható a tényleges nevelési helyzetekre. A szerző a formula megfordítását javasolja, a megoldás szerinte az, hogy a nevelési célt egy mozgó skálára helyezzük, és állandóan, újra és újra szembesítjük mind a valósággal, mind az eszménnyel.

A kérdést a pedagógiai pszichológiai és a motiváció nézőpontjából vizsgálva, az egyén és a társadalom egységéből kell kiindulnunk. Az első probléma, amibe a gyakorlati nevelés során beleütközünk, az egyéniség és a közösség, az autonómia és a konformizmus kérdése. Ez napjainkban sok félreértés alapja a pedagógiai és pszichológiai, s ennek hatására a pedagógiai pszichológiai irodalmunkban is. Az önkibontakoztatást gyakran a közösségi normák megtartásával állítják szembe, a kreatív embert mint a normák korlátait áttörő lényt igyekeznek beállítani. Az eddigiekből világosan látszik, hogy bár az adott, jelenlegi társadalmi állapotban kétségtelenül van sok olyan ellentmondás az egyéni és társadalmi szükséglet, az egyéni és társadalmi érdek között, mely csak a kommunista társadalomban oldódik

tel, mégis teljesen téves a társadalom atomisztikus felfogásából kiindulva az egyéniséget és szabadságot csak negatív aspektusából megragadni, mint a nem-et mondáshoz való jogot.

Nagyon találóan fejtegeti *Kon* (1969) ezt a kérdést. „Az egyéniség nem előfeltétele, hanem eredménye a szocializációnak: csak az egyén más emberekkel való érintkezésének folyamatában alakul ki, a társadalmi szerepek és kulturális értékek meghatározott rendszerének elsajátítása révén.” Az egyén közösségi volta az alapja autonómiájának. *Kon* Marx szavaira emlékeztet: (76.): „A társadalmi tevékenység és a társadalmi élvezet semmiképpen sem *csakis* egy közvetlenül közösségi tevékenység és közvetlenül közösségi élvezet formájában egzisztál’ . . . Ebből ered a személyiség autonómiájának problémája a kollektívában.” Bárminek az elsajátítása az eddigi tapasztalatokon alapul, az új felfedezéshez is el kell előbb sajátítani a már meglevő ismereteket. Az önállóság is csak a társadalmi normák elsajátításának folyamatában fejlődhet ki.

„Az ember alkotó egyénisége összefügg társadalmi kapcsolatainak gazdagságával – ezt tapasztaljuk az elemzés pedagógiai-pszichológiai szintjén is” – írja *Kon* (i. m. 78.). „A ‚belső’ tulajdonságok itt is a személyiség más személyekkel létesített gyakorlati kapcsolatainak eredményeként jelentkeznek.” Ezt vallja *Makarenko* is: a közösség a személyiség nevelője, a lényeg az, hogy az egyén úgy érezze, önként van a közösségben, a közösség pedig, hogy önként fogadta be őt. A csoportba tartozás és az autonómia dialektikus ellentmondását fejezi ki és érteti meg ez, ami az egyéni és társadalmi fejlődésnek egyaránt alapja. Ennek két oldalát jól fejezi ki *Kon* (i. m. 79.) egy-egy gondolata. Egyrészt a közösség több, mint az egyén. „Csak az az egyén bontja ki alkotó potenciáit, aki jószántából tartozik a kollektívához. S csak a szabad egyénekből álló kollektíva rendelkezik olyan alkotóerővel, amely felülmúlja a tagjaiban külön-külön meglevő lehetőségeket.” Másrészt az egyén túllép az adott kollektíva keretein, ahogy a társadalom maga is fejlődése során túllépi, maga építette kereteit, amint túlhaladja azokat. „Egyetlen csoport, egyetlen kollektíva sem meríti ki a társadalmi viszonyok és értékek gazdagságát. Az alkotás és önmegvalósítás egyik legfontosabb feltétele a személyiségnek az a képessége, hogy kilépjen közvetlen környezetének kereteiből. A személyiség gazdagságának mértékét és alkotó egyéniségének fokát az határozza meg, hogy mennyire képes asszimilálni a társadalmilag jelentős értékeket.”

A motiváció elemzésénél mi ezek után abból a marxi gondolatból kiindulva, hogy az ember amennyire különös egyén, egyéni közösségi lény, annyira eszményi totalitás is, a társadalom szubjektív létezése (*Marx*, 1970, 71.), a személyiséget nemcsak az egyéni jellemvonások összességének,

hanem egyben a társadalmi viszonyok sajátos integrációjának is tekintjük.

Ennek megfelelően a motivációt természetesen biológiai, neurológiai alapjaira építve vizsgáljuk, de nézőpontunkat a személyiségfejlődésben szerepet játszó késztetésekre, a társadalmi szükségletek belső ösztönzéseként való működésére koncentrálnak. Nem téveszthetjük szem elől a kifejtett személyiség szükségletei és az elemi biológiai szükségletek összefüggő voltát, de azt sem, hogy az általunk vizsgált késztetésekből elsősorban a belsővé vált társadalmi követelmények tükröződnek.

A motiváció pedagógiai pszichológiai fogalmának meghatározása felé haladva az elméleti problémák mellett a gyakorlati vizsgálati eljárásokra is figyelmet kell fordítanunk. A problémát itt is látóköri határainak megvonása okozza. A motiváció könyvtárnyi irodalma, külön folyóiratai csak áttételesen érdekelhetnek minket, viszont ugyancsak túlzó véglet lenne a motiváció pedagógiai pszichológiai vizsgálatát a szokásos értelemben vett „iskolai tanulás motivációjára” szűkíteni.

A motiváció klasszikus vizsgálati módszerének azok a laboratóriumi kísérletek számítanak, melyek során a kísérleti alanyok – többnyire állatok – választania kell több ösztönző között, akadályt kell legyőznie, vagy bonyolult műveleteket kell elsajátítania, hogy valamilyen szükségletét kielégítő, számára fontos vagy kellemes helyzetbe juthasson, illetve, hogy valamilyen kellemetlenséget elkerülhessen. A külső és belső ösztönzések vizsgálatának e csoportjáról *Woodworth* és *Schlossberg* (1966, 795–842) részletesen beszámol, most csak néhány, témánk szempontjából fontos gondolatra szeretnénk utalni. Elsősorban a megközelítésre és elkerülésre való ösztönözöttség egyensúlyban tartásával kapcsolatos eredményekből idézünk, mert egyik alapvető célunk a neveléssel kapcsolatos munkákban gyakran összerosódó frusztrálás és kontroll határozott szétválasztása. A kísérletek során megállapították például, hogy a büntetéssel való fenyegetés többnyire félelmet, az akadályozással való fenyegetés inkább haragot váltott ki. A frusztrációra nem agresszió a szükségszerű válasz, lehet az akadály problémamegoldással való megkerülése, a helyzet frusztrációs jellegének feloldása, lemondás, elérhetőbb céllal való helyettesítés, egyéb elhárító mechanizmus (fantázia, racionalizálás stb.), regresszió, sztereotíppé vált reakció. A félelem szimptomái, károsító következményei eltűnnek, ha az elhárítás módját megtanulta az egyén. Ha a kísérleti alany rájön, hogy azzal a büntetéssel elkerülheti, akkor nagyobb erőfeszítéssel tevékenykedik, aktivitása fokozódik. A tétlenségért büntető kísérletekben az averzív motiválás cselekvésre serkent, a büntetés nemcsak passzivitásra késztetően gátló, sőt hozzátehetjük, hogy tulajdonképpen csak az ilyen,



amelyik új konfliktust teremt, tehát a pedagógiailag helytelen büntetés. Ezzel kapcsolatban hadd utaljunk itt a Miller-típusú közismert elkerülési kísérletek egy ott mellékes, de nálunk alapvető fontosságú problémájára: ha a kísérleti állatoknak A-ban kínos élményük van, de B-be jutva ettől megmenekülhetnek, ott nem éri őket például áramütés, akkor az első fázisban, mikor még nem tudnak a B-be jutás „megváltó” módjáról, csak az A-ban ért kínról, akkor viselkedésüket szemmel láthatóan a félelem motiválja, rettegészerű kaotikus reakciókat produkálnak. Mikor azonban már tudják az elkerülés módját, akkor nemcsak megváltozik, értelmesebb lesz a viselkedésük, hanem mérhetjük is azt, hogy a félelem helyett más motívum kapott itt döntő szerepet: ha ugyanis az állat induláskor gyorsabb, hogy A-tól messze kerüljön, akkor csak A, a félelemkeltő ösztönzi, ha viszont mozgása B-hez közeledve gyorsul fel, akkor B, a biztonság az, ami az alapvető ösztönző. „Egyelőre csak azt tudjuk, hogy az állat a sikeres próbák sorozatában egyre lassabban indul el az A-ból, és ez minden biztonnyal nem a félelem szimptomája” (i. m. 819.). Ennek fontossága a gyereknevelésben könnyen belátható: ha a gyermek csak azt tudja, hogy menekülni kell, félni kell valamitől, az sokkal alacsonyabb rendű motivációs (és egyben nevelési!) helyzet, mint ha azt tudja, hogy mit kell választania, hogy elkerülje a kellemetlen hatást, megrovást, vagy önvádat.

A cselekvés büntetésével kapcsolatos kísérletek fontos tanulsága viszont az, hogy ha például egy billentyű lenyomása az állat számára vonzó, akkor büntetéssel meg lehet akadályozni, hogy hozzányúljon, de a pozitív érték csak a vonzó hatás nélküli lenyomások után oltódik ki. A nevelésben sem szabad megfélemlenünk arról, hogy a büntetés nem fosztja meg a cselekedetet a benne rejlő vonzerőtől, annak elérésére más módszereket kell alkalmazni.

Az emberrel végzett laboratóriumi kísérletekből fontos számunkra az, hogy az eredmények ismerete, különösen, ha ezekhez az illető által elfogadott teljesítménybeli normák tartoznak, növeli a teljesítményt. Fontosak számunkra a feladat befejezésére való tendenciával kapcsolatos mérések is, melyek szerint úgynevezett feszült rendszer jön létre abban, aki olyan feladatot vállalt, amelynek határozott célja van. A feszültség a célra irányul, s a cél megvalósulásakor oldódik. Ha a feladat végzése félbeszakad, akkor a feszültség megmarad a rendszerben, s a feladat újrafelvételére, a megszakított feladat felidézésére, vagy hasonló feladat végzésére készlet.

A nem kifejezetten a személyiségfejlesztéssel foglalkozó motivációs vizsgálatokhoz hasonlóan érdekesek számunkra a személyiségfejlesztés köréből való nem kifejezetten motivációs, de azzal rokon vizsgálatok. Ezek szerteágazó volta miatt csak a modern hazai vizsgálatokat említjük meg.

A motiváció kutatásához közel állnak általában a tanuló személyiségével foglalkozó mérések. Így például Forrai Tiborné a szorongással és az érzelmek felismerésével foglalkozott (*Forrainé*, 1968, *Lénárd-Forrainé*, 1960 stb.); ugyancsak az affektivitással, s a témákban is szereplő teljesítménymotivációval *Rókusfalvy* (1968, 1971); az értékekkel, a kapcsolat-szükséglettel (*G. Donáth*, 1964; *G. Donáth-Kereszty*, 1965), hogy néhány példát említsünk.

A szociális háttér, a családi tényezők motiváló hatása is fontos kutatási terület. A szülők társadalmi helyzete, a társadalomhoz való viszonya, a család anyagi helyzete, a családtagok egymáshoz való viszonya, a szülők nevelési szokásai, a tanulással, művelődéssel kapcsolatos beállítottságuk, a tanulók otthoni tevékenysége, a szülői pályaelképzelések szerepe a gyermek tanulásának ösztönzésében mind-mind érintett, de még messze fel nem dolgozott területek (*Gazsó-Pataki-Várhegyi*, 1971; *Komlósi*, 1975).

Az iskola és az osztály légkörének hatása, az iskola felszereltségéből, állapotából, a tanulás időpontjából stb. származó motivációs jellegű tényezők, iskolahigiéniai és fáradásvizsgálatok, az osztály pszichikus légköre (*Székely*, 1959, 1961; *Geréb*, 1968; *Pataki*, 1970, *Kozéki* 1973/a).

Szorosan kapcsolódik ehhez a tanárok ösztönzési eljárásaival, az aktivizálás, buzdítással kapcsolatos, valamint a tanárok motiváltságát befolyásoló tényezőket felderítő kutatások (*Ungárné*, 1978; *Mesterné-Mezzeiné*, 1959).

A motiváció pedagógiai pszichológiai vizsgálatának nevezhető, bár csak szűk területét fogják át azok a kutatások, melyek az iskolai tanulás motivációjával foglalkoznak. (*Surányi* Gábor (1959) 1500 III–VIII. osztályos tanulóval leírta, hogy az egyes tantárgyakat miért tanulják.

A főbb eredmények.

1. A tanulók nem a tanulási motívumokat írják le, hanem vagy a tanulás célját, vagy az adott tantárgy anyagát jelölik.
2. A tanulók ugyan a tanulás motívumait jelölik, de teljesen általános formában.
3. A tanulók saját érvényesülésüket jelölik motívumként.
4. A tanulók gyakorlati szempontokkal indokolják tanulási tevékenységüket.
5. Motívumként különböző érzelmi mozzanatok szerepelnek."

*Varsányi* László (1967) esti tagozatos általános iskolásoknak tett fel hasonló kérdést. Eredményei szerint négy alapvető társadalmi eredetű cél-motívumban rögzíthetők a hallgatók tanulási törekvései: A) „általánosan jelzi a tanulás indítékait. Benne elsősorban az általános műveltség fontosságának a felismerése tükröződik ...". B) a „jobb szakemberré válásban”

látják a hallgatók a tanulás közelebbi okát. C) a szakközépiskolai továbbképzésben, a továbbtanulásban, illetve új életpályára való lépésben és a belőlük származó előnyökben, végül az állandó önképzés megalapozásában látják az általános iskolai végbizonyítvány megszerzésének célját. D) az esti iskolába való járás célját abban látják, hogy a tanultakat a családi életen belül hasznosíthatják.”

Végül az egyes tantárgyak, iskolai tevékenységi területek sajátos motivációs problémáival kapcsolatos vizsgálatokat kell említenünk.

*Békési Imre és Zsolnai József* (1965) az anyanyelvi oktatás motivációs kérdéseivel foglalkozik. A szerzők megállapítják, hogy az anyanyelvi oktatás eredménytelenségének oka a motiváció hiánya, s a következő főbb motiválási lehetőségeket ajánlják: a kíváncsiság felkeltése az anyag újszerűségével és érdekességével; a problémára utaló célkitűzéssel; a tárgy perspektíváinak feltárásával; határozott követelményállítással; sikerélmények biztosításával. *Réthy Endréne* (1974) az élővilág tanítása kapcsán és a tanítási órára koncentrálna vizsgálja elsősorban tanár motiváló hatásának és a tanulók teljesítménymotivációjának összefüggését. Lényegében azonban (*Surányi* 1959-re alapozza a motiváció mérését) a motivációt pszichológiai terminológiával, de csak pedagógiai szemlélettel vizsgálja: az ösztönző ráhatást és a megmutatkozó viselkedést igen, a köztük lejátszódó, ezeket összekapcsoló belső folyamatokat nem. Ugyanezt mondhatjuk el *Imics Lászlóné* (1972) vizsgálatáról. Ő az NDK Központi Ifjúságkutató Intézetének kérdőíve alapján készített speciális vizsgáló eszközt annak megállapítására, hogy „milyen tényezők motiválják a napközi otthon tudatos vállalását”. Ezt a kérdőívet használta egyébként *Zentai Károly* is (1969) az életpályára való felkészülés motívumainak vizsgálata során. A 8 indítékot a szerző így határozza meg: 1. Jobb tanulmányi eredmény, realizálásának fontos feltétele a nevelői segítség. 2. A tanulás változatos, érdekes, információszerzés gazdagsága biztosított. 3. A tanuláson kívüli foglalkozások vonzóak és szórakoztatók. 4. Társas kapcsolatok. 5. Önzetlen segítő szándék. 6. A gyermek szándékával ellentétes szülői kényszer. 7. Étkezés lehetősége. 8. Akaraterő hiányából fakadó konfliktusok megelőzése.

Úgy érezzük, ezek a példák meggyőzően bizonyítják egyrészt azt, hogy mennyire szükség van a motiváció pedagógiai pszichológiai vizsgálatára, másrészt azt, hogy milyen sok még a feladat ezen a téren. Véleményünk szerint elsősorban a következő hiányosságok felszámolására lenne szükség.

1. Először is pontosan körül kellene határozni, mit nevezünk pedagógiai pszichológiaiainak. A pedagógiai pszichológia pillanatnyi szűk lehetőségeiből fakad, hogy saját területén is kompetensnek tart sok, a pszichológia egyéb ágához, vagy a pedagógiához tartozó vizsgálatot. Önmagában azonban az a

tény, hogy valaki a pszichikum fejlődését a neveléssel összefüggésben, illetve a nevelési kérdéseket a pszichikus tényezők figyelembe vételével vizsgálja, még nem teszi a kutatását pedagógiai pszichológiává.

2. Hiányzik egy átfogó pedagógiai pszichológiai motiváció koncepció. Ez az oka annak, hogy a kísérletek gyakran szétforgácsoltak, sem a különböző korúakkal, sem a különböző célkitűzésekkel kapcsolatos motivációs vizsgálatokból nem áll össze egységes kép. Az általános koncepció, mint viszonyítási alap hiánya az eredmények összevetését, az egymás eredményeiből való profitálást is nehezíti.

Egyes területek pedagógiai pszichológiai feltárása hazánkban is igen előrehaladott, elsősorban a képesség-szférában. Például a gyermekek gondolkodásának feltárásában az utóbbi idők legjelentősebb kutatási eredményei: *Domján*, 1974; *Kelemen*, 1960, 1963; *Kürtiné*, 1972; *Lénárd*, 1971; *Salamon*, 1964, 1973. Az ösztönző szféra kidolgozatlanságára jellemző viszont, hogy a pedagógiai pszichológiai vizsgálatok is *Barkóczy-Putnoky* (1967) meghatározásaira építenek, holott a szerzők maguk hangsúlyozzák, hogy művük nem pedagógiai-, hanem általános pszichológiai.

3. A megfelelő elméleti háttér hiánya a pedagógiai pszichológiai kutatási módszerek bizonyos gyengéiben is tükröződik. Gyakran különválnak a „tudományos”, azaz pontosan megtervezett és végrehajtott, de nem napi problémákkal kapcsolatos és a „csak” gyakorlati, a konkrét nevelési feladatokkal foglalkozó vizsgálatok.

Az exploráció, az interjú módszer a motiváció vizsgálatának fontos és jó eszköze, de nálunk csak most terjed el szélesebb körben. Ritka a külföldön alkalmazott kiterjesztett formája, a szülők, nevelők, a motiválás szempontjából jelentős egyéb személyek bevonása.

A kérdőíves módszer igen elterjedt, de az elméleti alapok hiánya miatt gyakran a legbonyolultabb statisztikai feldolgozásokkal együtt is csak a felszíni jelenségeket ragadják meg. Jellemző az ötletszerűség is: vagy a tanulóra bizzák, hogy motívumok jussanak eszébe, vagy kiragadott, rendszerre össze nem álló ösztönzők közül választatnak.

A laboratóriumi vizsgálatok nálunk a motiváció általános lélektani vizsgálatában világszinten is magas fokúak (például a Grastyán-team eredményei), a pedagógiai pszichológiai kutatás terén azonban akár a laboratóriumi berendezésekkel, akár egyszerűen csupán személyiségtesztekkel, műszerekkel való mérésekről csak részproblémák vizsgálatánál tudunk. Többnyire ezek sem pedagógiai pszichológiai, vagy nem motivációs célkitűzésűek, csupán ilyen tanulságok is levonhatók belőlük (például *Molnár*, 1959). Nincs azonban nálunk a motiváció pedagógiai pszichológiai vizsgálá-

lata terén példa a laboratóriumi módszerek olyan átfogó használatára, mint amilyen elsősorban a Szovjetunióban folyik (*Leontyev, 1964*).

Mindezeknél – s még néhány egyéb módszer csoportnál – jelentősebbek a nevelési kísérletek, az olyan eljárások, amelyekben a motiváció mérését összekapcsolják a neveléssel, a motivációs rendszer formálásával. (Egyrészt az olyan mérési eljárásokra gondolunk, melyekben a gyermek nemcsak nyilatkozik, vall késztetéseiről, hanem tényleges viselkedésével bizonyítja, hogy mire és mennyire motivált. Erre számos példát említhetünk a Szovjetunióból (*Scsukina, 1971*: motiváltságuk szerint választanak és végeznek feladatmegoldást a gyermekek; *Sulgina, (1974)*: az erkölcsi viselkedést mérte így stb.). Másrészt az olyan vizsgálatokat említhetjük, mint Bozsovics, Szlavina, Prokina, Mahlah kísérletei a gyermek motivációs szférájának szervezettségi szintjével, Szerebrjakova, Nejmark, Szavonko eljárásai a pozitív és negatív motivációs jellemzők állandó tulajdonságokká válásával kapcsolatban (*Duró, 1964*).

A motiváció pedagógiai pszichológiai kutatásának előzményeit áttekintve munkánkat a következőképp terveztük meg:

először is a kutatások kritikai elemzését a szintézissel igyekszünk kiteljesíteni: munkánk első részét a motiváció pedagógiai fogalmának, s egy ehhez tartozó vizsgálati koncepciónak a megalkotásával zárjuk;

munkánk második részében e koncepciónak megfelelő vizsgáló eszközrendszert írunk le, melynek segítségével egy, pszichológia elmélete, valamint a pedagógiai pszichológiai vizsgálatok és a pedagógiai tevékenység gyakorlata alapján kialakított modell gyakorlati alkalmazhatóságát igyekszünk bizonyítani;

végül a harmadik részben a modell segítségével a további pedagógiai pszichológiai kutatásokban és a nevelés gyakorlatában közvetlenül alkalmazható tanulságokat igyekszünk levonni a nevelők motiváló hatása során a gyermekben kialakuló, tartóssá váló, önállóan továbbfejlődő és a gyermek személyiségének alakulását, teljesítőképességét és magatartását meghatározó motivációs rendszer működésével kapcsolatban.

A klasszikus téma, az iskolai tanulás motivációjának vizsgálata a nevelés-központú iskola és a permanens önnevelés elvének megfelelően így annak kutatásává szélesedik, hogy az iskolai közösségi életben való aktív és felelősségteljes részvételre való motiválás nyomán hogyan fejlődik és működik a társadalmi aktivitás és felelősségvállalás motivációja a fejlődő személyiség állandó jellemzőjeként.

A főbb vizsgált tényezők így:

a nevelők, a motiválás tényezői közül A) a modell-szerep, mint az identifikáció folyamatának elindítója; B) a kommunikáció nyílt és minden-

irányú lehetősége, az érvelés világossága; C) a követelés és megerősítés következetessége;

a növendékek, a motivációs rendszerüket alakító tényezői közül A) az együttműködés, a felnőttekkel és egykorú társakkal való jó kapcsolat; B) az önálló tanulás és döntés, az értelmes aktivitás; C) az önfegyelem, felelősségvállalás, az önbecsülésen alapuló önkontroll;

a motívumok rendszerében A) az affiliáció, szociabilitás; B) az autonómia, kompetencia; C) a kongruencia, moralitás alapjául szolgáló motívumok.

Munkahipotézisünk a következő: a motivációs tényezők elrendezhetők A) az identifikáció; B) az interiorizáció; C) a kontroll folyamatai szerinti három dimenzió mentén. Ez nemcsak a pszichikus tényezők (szűkebben a motiváció) feltárása, hanem a nevelés (szűkebben a motiválás) szempontjából is iránymutató modellt jelent. A dimenziók pozitív végpontjai felé ugyanis a külső és belső dinamikus egyensúlyát biztosító tényezők találhatóak (a közösséget, a problémákat, a felelősséget vállaló, megközelítő, pozitívan szemlélő), míg a negatív végpontokon az egyensúly felbomlását találjuk, vagy a teljes konformizmust, vagy a teljes elzárkózást (tehát a közösségi kapcsolatokat, a feladatokat, a felelősségteljes magatartást elkerülő, nem vállaló, ezeket negatívan szemlélő felfogást).

A pedagógiai pszichológia eddig még nem alakította ki saját motiváció felfogását, sőt, saját motiváció fogalmát sem, bár ennek jelentőségével mindig tisztában volt. Első pedagógiai pszichológiai kézikönyvünk (*Várkonyi, 1937*) már foglalkozik az indítékokkal, a motívumokkal és a „motívum-nyújtással”, de lényegében csak az általános lélektan néhány olyan megállapítására szorítkozik, melyeket érdemes figyelembe venni az oktatás-tanulás egyes helyzeteiben. De legmodernebb pedagógiai pszichológiai összefoglaló munkák (*Kelemen, 1967*) is lényegében az általános lélektan alapján kénytelen tárgyalni a motivációt. Minthogy e munka a hazai pedagógiai pszichológiai kutatások szintézise is, jól tükrözi azt, hogy a motiváció eddig mennyivel kisebb szerepet kapott a kutatásban, mint azt jelentősége megkívánná.

Egyébként lényegében ugyanaz jellemzi a külföldi szakirodalmat is. A nyugatiakra ugyanúgy mint a szocialista országokban kiadottakra az jellemző, hogy vagy nem is próbálnak rendszert alkotni, vagy azt az általános, esetleg más lélektani ágra alapozzák, s lényegében csak az előzményekre, illetve a tanulással kapcsolatos kísérletekre támaszkodnak. Az új szemlélet legfeljebb célkitűzés, vagy a hiányok emlegetése formájában található. Ma már halaszthatatlan az önálló pedagógiai pszichológiai fo-

galomrendszer kidolgozása. Nem az, hogy mindenáron új értelmezést, új definíciót szerkesszünk az ismert fogalmakhoz, de az igen, hogy tisztázzuk, mi az, ami elfogadható a pedagógiai pszichológiában is, s mi az, ami félreértéshez, zavarhoz vezethet. Ami magát a motivációt illeti, ez a pedagógiai pszichológiában is az egyik legfontosabb és egyben legkevésbé körülhatárolt fogalom.

Leginkább azt látjuk problematikusnak, hogy különválik a motiváció formálása és működése, hol a külső, hol a belső tényezőkről beszélnek, holott ezek állandó kölcsönhatásban, szétválaszthatatlanul működnek.

A motiváció pedagógiai pszichológiai fogalmának körülhatárolásakor a következőkből indulhatunk ki.

A motiváció neveléslelektani megközelítésében is az egyik legfontosabb jellemző az, hogy tevékenységre készítő belső feszültség, dinamikus tényező.

A motivált viselkedés alakulásában alapvető a nevelési környezet szerepe. A motívumok, tapasztalás, tanulás eredményeként alakulnak. A motiváció a tevékenység folyamatában alakul, a nevelés során céltudatosan fejleszthetjük, módosíthatjuk.

A szükségletek és a kielégítésükre alkalmas tárgyak egyaránt fontosak a motiváció alakulásában; kölcsönhatásukban. A pedagógiai pszichológia a motivációt a külső és belső tényezők kölcsönhatásában vizsgálja, társadalmi szükségletek és azok kielégítésére alkalmas ingerek szintézisének tartja.

Hogy társadalmi szükségletekről beszélünk, a következőket jelenti. A „szükséglet” szó használatával azt szeretnénk hangsúlyozni, hogy a pszichikum alapvető, általános szabályozó funkciójáról van szó. Mindenfajta motivált viselkedés alapmechanizmusa a központi idegrendszer (első-sorban az úgynevezett nem-specifikus projekciós rendszer, a nagyagykéreg és a limbikus rendszer kölcsönhatásai) által meghatározott idegrendszeri és zsigeri működésekben van. A szükséglet szorosabban vett értelmében a biológiai egyensúly fenntartását szolgálják e dinamikus sajátosságok: meg kell szüntetni a hiányállapotot, helyreállítani az egyensúlyt az egészséges működéshez. A „társadalmi” kifejezéssel vizsgálódásaink határait szabjuk meg: azokkal a dinamizmusokkal foglalkozunk, melyek az embert mint társadalmi lényt irányítják. Társadalmi lényként az embernek más emberekkel való kapcsolatokra, együttes tevékenységre, mások becslésén alapuló önértékelésre van szüksége, hogy képes legyen a munka végzésére, ami az egyén és a társadalom fejlődésének, létének alapja. Tágabb értelemben a szükséglet e társadalmi jellegű tényezőkön belüli egyensúlyzavart jelent, az ezen alapuló készítés is az egyensúlyzavar helyreállítása érde-

kében aktivizál. Itt azonban a nevelésnek kiemelt szerepe van, hiszen a motivált viselkedés célját és tartalmát a társadalom normáihoz, értékeihez való viszony határozza meg.

Az tehát, hogy pedagógiai pszichológiai értelemben a motivációt szerzettnek nevezzük, nem jelenti a veleszületett tényezők fontosságának figyelmen kívül hagyását. De a társadalmi követelmények belsővé válásával az általunk körülhatárolt dinamikus tényezőkben a társadalom normáihoz, értékeihez való személyes viszony adja a motiváció tartalmát. „A döntő pszichológiai tény itt éppen a motívumoknak olyan cselekvési célok irányába való eltolódása, amelyek közvetlenül nem felelnek meg természetes biológiai szükségleteknek” (Leontyev, 1964, 297.). A személyiség már genesisében társadalmi, a motiváció is eredendően *külső* társadalmi formáló hatásra alakul a biológiai alapokon. Maga a motiváció meghatározott irányban hajtóerőként működő *belső* feszültség.

A pedagógiai pszichológia sem mondhat le tehát a motivációs feszültség mennyiségi oldalának vizsgálatáról. Másrészt viszont a minőségi szempont a döntő, hogy konkrétan mi motiválja a gyermeket tanulásra, vagy bármilyen tevékenységre, illetve viselkedésbeli változásra. A motiváció tevékenységre készítő *belső* feszültség. Ahogy minden energiának van potenciális és kinetikus oldala, az ember ösztönzője is lehet potenciális (ezt szoktuk motívumnak nevezni), s lehet aktív, ha valamilyen *külső* körülmény vagy *belső* hatás működésbe hozza az indítékok egy csoportját (ilyenkor beszélünk motivációról). Minél erősebb egy motívum, annál könnyebb aktiválni, minél gyengébb, annál erősebb kiváltóra, motiváló ráhatásra van szükség, ha működő állapotba akarjuk hozni az illető készletét. (Vö. Janis, 1969). Ezért fontos, hogy ismerjük és szisztematikusan gazdagítsuk a gyermek motívumainak rendszerét, és ezért kell tudnunk, hogy bármelyik nevelő eljárásunk, sőt a nevelő viselkedésének, magatartásának egy-egy összetevője milyen motiváló hatású.

Ez felveti azt a kérdést, melyet *Jakobszon* (1969) is a tanulás motivációja egyik alapproblémájaként említi, a motívumok erejének és tartóságának összefüggését, a pillanatnyi és a személyiségre tartósan jellemző motiváció gondolatát. Ezt a kérdést *Löwe* (1974) összefoglalóan tárgyalja *Uznadze* és munkatársai, valamint sok más jelentős kutató eredményeit összegezve. Minthogy felfogása egybehangzik azzal a rubinsteini koncepcióval, melyből magunk is kiindultunk, s végül, mivel nem akarunk a részterminológiák bonyolult vitájába keveredni, ezzel kapcsolatban idézzük *Löwe* (22–23. o.) felfogásunkkal egyeztethető definícióit:



„1. *Motiváción sokfajta motívum (mozgató ok) láncolatát értjük, mely interiorizálódási folyamat során jön létre, és az ember cselekvését (munka és társadalmi tevékenységét) meghatározza. A motívumláncolaton belül habituális motivációt (beállítottságot) és aktuális motivációt különböztetünk meg. E kettő dialektikus egyseget alkot, és egymást kölcsönösen feltételezi.*

2. *A habituális motiváció fogalmát a beállítottság fogalmának szinonimájaként alkalmazzuk, Claussra hivatkozva, a beállítottságokat a szubjektum különböző konstanciával rendelkező, szerzett, változó diszpozíciójaként határozzuk meg, melyek speciális hatókörökben és helyzetekben érvényesülnek, s melyek az ember gyakorlati és elméleti viselkedését irányt adóan meghatározzák. Ezek az egyén főként társadalmilag determinált szükségleteinek kifejezői; az embernek a környező világgal folytatott aktív párbeszéde közben, bonyolult interiorizálódási folyamatokban jönnek létre, és az objektív valóság specifikus, szubjektív leképezéseként szabályozzák a személyiségnek az őt körülvevő világgal folyó párbeszédét.*

3. *Az aktuális motiváció fogalmát aktuális motívumok láncolatának értelmezzük, amely meghatározott helyzetben, külső és belső ingerek által jön létre. Az egyes motíváló változók egy adott helyzetben sohasem csak egyetlen motívumot váltanak ki, hanem mindig az éppen aktuális motivációkat is, melyeket csak a habituális motivációval (beállítottsággal) kölcsönhatásban érthetünk és magyarázhatunk meg.”*

Az, hogy a személyiséget mindig a környezettel való kölcsönhatásában vizsgáljuk, a mi szempontunkból azt jelenti, hogy elsősorban a család, a nevelők (pedagógusok, vezetők) és az egykorú közösségek (iskolai osztály, ifjúsági szervezet stb.), és a tágabb értelemben vett társadalom motíváló hatását, illetve kölcsönhatását vizsgáljuk. Ezek a hatások sokszor nehezen megfogalmazható feszültséget keltenek, s hogy a gyermek e feszültséget jól értelmezze, s főleg hogy megtalálja a kielégítés társadalmilag elfogadható módját, abban a motíválónak, a nevelőnek van alapvető szerepe. A nevelő dolga – különösen a személyiségfejlődés korai szakaszában –, hogy elérje azt, hogy a motívum megfelelő, célravezető viselkedésre készítse a gyermeket. (A külső és belső dialektikáját részletesebben kifejtettük: *Kozéki, 1975*).

Az egyes motívumokat sohasem vizsgálhatjuk mintegy objektívnek tekintve, kiragadva a személyiség motivációs rendszeréből. A motívumok, erejük és megnyilvánulási formájuk egyéni faktoroktól függenek. Mikor a gyermek viselkedésének motivációs alapját vizsgáljuk, akkor nézőpontunkat nemcsak horizontálisan (a személyiség aktuális állapota és környezete kapcsolatának irányában) kell tágítanunk, hanem vertikálisan is, figyelembe véve a gyermek egész pszichikus fejlődését, elsősorban motívumainak összességét. Mint *Jakobszon (1969)* rámutat, a pillanatnyilag domináns motívum mögött mindig a legkülönbözőbb motívumok széles kombinációja húzódik meg.

Ebből egyrészt az következik, hogy a személyiség állandóan változik, s így viselkedését mindig az éppen aktuális motivációja alapján kell meg-

ítelnünk; másrészt az, hogy a motivációs rendszer fejlődése folyamatos, az egyes motívumok a szervezet különböző múltbeli izgalmi állapotának eredményei, így az adott korban bármennyire önálló is a motivációs rendszer, mégiscsak fejlődésében, az előzmények számbavételével érthető meg. (Vö. Allport, 1964/b.) A motiváció alakulásának egyik fő jellemzője éppen az, hogy aminek az elkerülésére vagy megközelítésére kezdetben nem voltunk motiváltak, csak bizonyos külső hatások keltettek bennünk azzal kapcsolatban feszültséget, az később belső késztetesként irányítja viselkedésünket. A gyermek számára a legtöbb társadalmi elvárás közömbös kezdetben. Ha azonban környezetének szignifikáns tagjai elég következetesen késztetik arra, hogy bizonyos normákat mindig betartson, akkor lassan már belső kényszerré válik, hogy magától is azoknak megfelelően viselkedjék. Ehhez a legjobb indíték az, hogy *megfelelő modellt nyújtunk*: a gyermek azért csinál valamit, mert egy olyan felnőt is, akit szeret és tisztel, azt csinálja. Lényeges, hogy ehhez a beváló viselkedés *tudatosítása* is járuljon, hogy a gyerekekkel beláttassuk, miért jó, hogy úgy viselkedik. Végül legalább ilyen fontos, hogy *biztosítsuk*, hogy a gyerek rendszeresen *megtegye*, amit elvárunk tőle, hiszen csak akkor fog a szokás erejével hatni, csak akkor lesz valóban dinamikus, hatékony belső késztetés, különben megmarad a vágy szintjén: a gyerek szeretne megfelelően viselkedni, de a kellő feszültség szintjén nem képes a szükséges erőfeszítésre, marad a kényelmesebb, de értéktelen viselkedésnél.

A motivációt tehát csak a gyermek személyiségfejlődésének egészében vizsgálhatjuk. A gyermek pszichikus fejlődésének legfőbb tényezője a nevelés, ami dialektikus kölcsönhatásban van az éréssel, a gyermek pszichikus fejlődésének önmozgásával. Ezt a kölcsönhatást kell kihasználni a gyermek motivációs struktúrája kialakulásának irányításánál. Egyrészt a külső hatásoknak találkozniuk kell a belső alapok nyújtotta lehetőségekkel, másrészt a nevelésnek kell elősegítenie a magasabb fejlettségi szintre való emelkedést. A motiváció tehát előfeltétele is, következménye is a nevelő hatás befogadásának, s bármely motívumról, vagy a motívumkeltés formájáról csak a fejlődési fok figyelembevételével mondhatunk ítéletet.

Minden motívum önmagában véve hatótényező, s mindig megtalálható egy alapvető indíték, mely a motívumok harcából mint legerősebb, domináns hajtóerő kerül ki. Ugyanakkor ez a motívum egy motivációs konstelláció, a motívumok egyéni struktúrájának, s a személyiség minden egyéb sajátos struktúrákba szerveződött rendszerének része, így a motiválásnál egyrészt teljesen különválasztva kell tekintenünk a valamilyen irányba fejleszteni kívánt motívumot, másrészt viszont szimultán kell figyelembe

venni mindazokat a befolyásoló tényezőket és következményeket, amelyek a motivációs konstellációban történő változásokkal összefüggnek.

A motiváció többféle értelemben is nevezhető pozitívnak, illetve negatívnak. Ha a motivációt legáltalánosabban, csupán energiának tekintjük, akkor minden, az illető tevékenységre, az illető dolog megközelítésére sarkalló készlet pozitív, a tevékenység gátlására, az elkerülésre ösztönző feszültség pedig negatív. Ez a felfogás számunkra túlságosan tág. Ha a nevelés célja szemszögéből osztályozunk, akkor etikai vagy tágabb értelemben vett adaptációs szempontból azt a motívumot nevezhetnénk pozitívnek, amelyik a társadalmi normáknak megfelel. Természetesen a motiváció hatékonysága nem erkölcsi értéktől függ. Meg kell azonban különböztetni a fiziológiailag mérhető feszültség (melynek csak intenzitásbeli fokozatai vannak, s aszerint pozitív vagy negatív, hogy serkentés vagy gátlás jellegű) és a viselkedésben megnyilvánuló motiváció (mely etikai értéke szerint pozitív vagy negatív, helyes vagy helytelen) között egy közbülső lépcsőt, a pedagógiai pszichológiai értelemben vett érzelmi, értelmi és viselkedéses összetevői egységében értelmezhető és értékelhető feszültséget. Az kétségtelen, hogy a motiváció pozitív vagy negatív voltát a megközelítés – elkerülés kontroll funkciójában, vonzó vagy averzív jellegében kell keresnünk. Önmagában azonban sem az érzelmi összetevő nem lehet meghatározó (mert a feszültség, a kielégítő cél és az elérés útja váltakozva lehet kellemes és kellemetlen); sem az értelmi tényező nem mérvadó (mert a motívum gyakran nem tudatos, vagy a tudatban másképp jelenik meg); sem a viselkedéses összetevő nem kielégítő (mert a legkülönbélebb motívumok realizálódhatnak azonos viselkedésben, illetve ugyanaz a motívum sokféle értékes és értéktelen viselkedésnek lehet az energetikai alapja). Ezért mi pedagógiai pszichológiai szempontból a személyiség pillanatnyi állapotának és tartós fejlődésvonalának egységében a pedagógiaileg megfelelő de pszichológiailag kellemes, illetve kellemetlen élményként megélt feszültséget nevezzük pozitívnek vagy negatívnak. A motiválást mi aktivizáló tevékenységnek, a motivációt aktivizáló feszültségnek tekintjük, s így azt aszerint nevezzük pozitívnek vagy negatívnak, hogy kellemesen vonz, vagy erőfeszítésre kényszerítve hajt az elérendő cél felé, tehát a vágyott állapotért vállalt, s annak elérésekor oldódó kellemetlen érzelmi állapotot jelent.

Ez a gondolat motiváció felfogásunkat egyrészt beilleszti a legáltalánosabb, neurológiai feszültség képébe (vö. a Grastyán-féle modellel), ugyanakkor ez a pedagógiai pszichológiai motiváció egyik specifikus jellemzőjét is képviseli. Az ösztönzés konkrét formája az egyén számára kellemes élményt is jelenthet aktuálisan és az elérendő eredményért

vállalt pillanatnyi kellemetlen állapotot is. Ez a motiváció alapvetően emberi sajátja. Bár állatkísérletekben is el lehet érni, hogy az állat kellemetlenséget, „büntetést” válasszon távolabbi nagyobb rossz elkerülése vagy jó elérése érdekében, de ez tulajdonképpen csak bizonyos nehézségek legyőzését jelenti valamilyen biológiailag alapvető drive kielégítéséért. Az emberi motivációnak viszont tipikus vonása, hogy nem mindig az inger kellemes vagy kellemetlen volta, vagy biológiai haszna dönti el, hogy az egyén megközelíti vagy elkerüli (például szívesebben vállal nagyobb erőfeszítést kívánó feladatot a túlkönnyűnél, büntetést vállal, hogy nevelői, társai vagy saját maga becsülését el ne veszítse vagy visszaszerezze stb.). A pozitív, örömet jelentő motiváció alapvető fontossága magától értetődik, de az általunk negatívnak nevezett motiváció is fontos a személyiség fejlesztése szempontjából. Lebecsülése nemcsak a valóságos rendszer megcsonkítását jelentené, hanem sok fontos eredmény elérését is lehetetlenné tenné. A belső tényezőkkel kapcsolatban a nevelés feladata, hogy a gyermekkel megértesse, természetesnek kell tartania az önkontroll keretébe tartozó késztetéseket, a külső tényezőket illetően pedig éppen az elért eredmények pozitív ösztönző hatásának élvezetéhez kell eljuttatni a kritikus szakaszokban az erőfeszítésre késztető motiválással a gyermeket. (Ebben az értelemben természetesen a negatív szó nem helytelen jelent. Ha a nevelő elítélendően viselkedik – például durva –, akkor nem motivál.)

A motiváció, a motiválás mindig aktivizáló, valamire indító és nem fékező, gátló jelenség. Természetesen, ahogy az állandó mozgás nem zárja ki a nyugalom állapotát, úgy a motiválás célja is lehet valamilyen mozgás leállítása. Általában azonban a motiválás valamilyen irányba való indítás, pontosabban az állandó mozgásban levő személyiség mozgási irányának módosítása vagy megtartása, megerősítése. (A korlátozó tiltás ezért is helytelen, mert a gyermekben a feszültség megmarad, sőt a frusztráció hatására még fokozódik is, a felnőtt viszont magára hagyja őt, nem segít a feszültség levezetésében, az optimális feszültség szint elérésében.)

A nevelés szempontjából igen lényeges tanulsága ennek az, hogy könnyebb egy erős motívumhoz kapcsolódott helytelen viselkedésformát módosítani, mint magának a motívumnak az energiáját gátolni. Ugyanakkor arról sem feledkezhetünk meg, hogy a viselkedés megváltoztatása csupán tünet is lehet, s az érintetlenül maradt alapfeszültség máshol ismét helytelen megnyilvánulásokat okozhat. A motiváció alakításában fontos tehát, hogy a nevelő pontosan körül tudja határolni, hogy a gyermekben milyen indítékok dolgoznak. A motívumok hatékonysága gyakran nem függ attól, hogy tudatosak-e, a motívumok tudatosítása mégis lényeges lehet, különösen a helytelen tevékenységre indító motívumoké, hogy

ezeket helyes irányba fordíthassa. A határozott követelményrendszer motíváló hatásának pedig az az alapja, hogy a nevelt mindig pontosan tudja, hogy mit várnak tőle, hogy mi lesz az eredménye, következménye annak, ha eleget tesz vagy nem tesz eleget az elvárásoknak, hogy viselkedése mennyiben hat a környezettel való dinamikus egyensúly fenntartásának irányában.

A feszültséggel tehát tudni kell bánni, s ennek módjait is el kell sajátítani a növendékkel. Ha már nem kívánjuk, hogy hasson egy motívum, gondoskodni kell a feszültség feloldásáról, ha viszont fenn akarjuk tartani, akkor azt is biztosítanunk kell.

A modern nevelésnek nemcsak példaképe, hanem egyedül elfogadható modellje az aktív, önálló, kreatív személyiség. Mind a nevelt, mind a társadalom érdeke azt kívánja, hogy a fejlődő személyiség minél többet valósítson meg lehetőségeiből. Ha erre nem készíti a nevelő, akkor nem nevel. Ahogy az erőszakos nevelő nem negatívan, úgy az elnéző nem pozitívan, hanem sehogyan sem motívál, ami egyben azt is jelenti, hogy kilépett a fejlesztő, irányító, nevelői szerepből.

A nevelő nem maradhat passzív, motíváló, motívumalakító hatását mindig aktívan kell kifejtenie, hogy a gyermek is ugyanolyan aktív legyen motivációs rendszerének kiépítésében. A személyiség fejlesztése és fejlődése a motivációs feszültségek fokozódásának és csökkenésének folyamatában megy végbe. Ahogy már csecsemőkorban a minél teljesebb kielégítés a toleranciahatár tágításával kell hogy párosuljon, később is a külső, majd mindinkább belső mechanizmusok segítségével kell gondoskodni az optimális feszültségszintről. A feszültség növelésének, tűrésének és csökkentésének módjai is interiorizálódnak, s ennek során alakul ki a motívumoknak az egyénre jellemző, külső hatásoknak megfelelően, de saját önmozgása szerint működő rendszere.

Ebben a rendszerben a motívumok társadalmi értéküknek megfelelő hierarchiát alkotnak. A neveléstől függ, hogy ebben a hierarchiában az egyén pillanatnyi élvezete, vagy tartósan és társadalmilag értéket jelentő készítetések állnak magasabban. A motívumok ezenkívül bizonyos dimenziók mentén is elrendeződnek. Sokféleségük megköveteli, hogy kategorizáljuk őket, ez azonban nem történhet mesterséges, a motiváció pedagógiai pszichológiai lényegétől idegen módon. Így nem választhatjuk külön a külső és belső tényezőket, nem teremthetünk aránytalan csoportokat (például elsődleges és – a számunkra döntő, túlnyomó fontosságú – levezetett motívumok), nem szűkíthetjük le a felosztás alapját (például csak az iskolai tanulás motívumait szem előtt tartva). Mi ezért felosztásunkat arra alapozzuk, hogy minden affektív jelenség az egyénnek a többi embe-

rekhez, a tárgyi valósághoz és az ember saját pszichikumához való viszonyulását fejezi ki. Rendszerünkben egyrészt emberi kapcsolatokra, tárgyi megismerésre és önmagunk értékelésére irányuló késztetéseket különböztetünk meg. Másrészt a motiváló-motivált (nevelő–nevelt) viszonyban a külső és belső dialektikáját a megszeretés-megszerettetés, belátás-belátás, betartás-betartatás kölcsönhatásában véljük megtalálni. Ez egyben az érzelmi–értelmi–viselkedéses összetevőket is jelenti, s ennek megfelelően határozhatók meg az egyes fázisok a motiváció genezisében is: *a)* a vágyott motívum, mely még csak érzelmi, feszültség jellegű, lényegében az általános motivációkép szükséglet fogalmának megfelelő, sokszor csak kevésbé tudatos (legalábbis, ami a célt, a kielégítés módját illeti – például a kisgyermek ilyen motívuma „szeretnék művelt ember lenni”; *b)* a belátott motívum, a kívánság (Leontyev, 1964), „csak megértett motívuma”), mikor a gyermek tisztában van szükségletével és a kielégítésre alkalmas ingerekkel, de a kettő még nem kapcsolódott össze, „az iskolában jól kell tanulni”, „az úttörőnek teljesítenie kell a kötelességét, hogy értékes ember lehessen”; *c)* végül a „hatékony motívumok” Leontyev szavaival, a viselkedésben, a normákhoz (kezdetben főleg a kapott, később a belsővé vált normákhoz) való igazodást jelentő motívum, melyben már az incentivek is nevezett érték mutatkozik meg. Valamilyen motiváló hatás elérte, hogy a vágy és kívánság törekvéssé váljék („szeretem ezt a tárgyat, mert élvezem, hogy sikerül megoldani a problémákat”; „szívesen végzek úttörőmunkát, mert társaim becsülnek, hallgatnak rám”). A reálisan ható motívumba átcsapást kiválthatja az adott külső motiváló beavatkozás, egy erős belső feszültség-hullám, általában azonban egyszerűen a „mennyiségi halmozódás” átcsapása új minőségbe: a motiválás ugyanis lényegében a három tényező, a vágy, kívánság és törekvés jellegű motívumok, illetve az affektív-kognitív és kontrolltényezők összekapcsolása és az összekapcsolás módjának elsajátíttatása. A szülő, nevelő jó érzelmi és értelmi kapcsolata valamint következetes, megerősítő magatartása a gyermekben kialakítja és megfelelő hierarchiába rendezi az emberekhez fűződő érzelmi-; a tárgyakhoz, művelődéshez, képességekibontakoztatáshoz kapcsolódó értelmi-; és a viselkedéses, az önkontrollhoz, a normák tiszteletéhez, a felelősségvállaláshoz tartozó morális magatartási motivációs összetevőket.

A motiváció pszichikus feszültség, ennek növelése és csökkentése igen fontos a nevelés és a személyiség egészséges fejlődése szempontjából. A szervezet megfelelő funkcionálásához optimális feszültség szint szükséges. Hogy mi számít optimális feszültségnek, az sok tényező együtthatásától függ. A motivációt gyakran jellemzik úgy, mint a cél elérésekor oldódó feszültséget – s ez valóban egyik aspektusa. Az emberi motivációt azonban

nem lehet úgy leegyszerűsíteni, hogy a feszültség mindig kellemetlen hiányérzet, s a szervezet mindig arra törekszik, hogy e feszültségtől megszabaduljon. Az ember megfelelő pszichikus működéséhez egyrészt gyakran éppen a feszültség fokozódása szükséges, másrészt a magas feszültség-szintet nemcsak kellemetlennek, hanem kellemesnek is érezheti, s végül a kellemetlennek érzett magas feszültség-szintet is kívánhatja. *Maslow* (1962) rámutat, hogy a fiziológiai-, biztonság-, szeretet-, elismerés-, információ-szükséglet is csak azoknak kínzó, akik a múltban sikertelen kísérleteket tettek ezek kielégítésére, más feszültségeknek pedig mindig kifejezetten örül az egyén, például a művész, tudós az alkotásra való ösztönzés bármilyen gyötrő feszültségét szívesen veszi, keresi, kívánja.

A motívumalakító hatással és a motiválás kellemes hasznos voltával kapcsolatban meg kell még jegyeznünk, hogy sok vitának és félreértésnek az az oka, hogy sokan azt hiszik, a pozitív és negatív motiválásra a nevelőnek, esetleg a nevelésnek, a társadalmi környezetnek van szüksége. A valóságban mindezek előtt a motiválnak elengedhetetlen a helyes irányban fejlesztett, gazdagított motivációs rendszer. A motivációs rendszer szegény-sége legalább olyan súlyos baj, mint az értelmi fogyatékos, s nem is független attól. (*Staats*, 1971, bebizonyította, hogy a szellemi elmaradottság megnyilvánulásai igen gyakran motivációs hiányosságokon alapulnak). Végső sorban tehát minden pszichikus megnyilvánulásban szerepe van a motivációnak.

A motiváció a külső hatások belsővé válásának eredményeként jön létre. A személyiség fejlődése a születéstől kezdve a feszültség fokának állandó változásában folyik. Már a csecsemőkorban a szükségletek minél teljesebb kielégítését a toleranciahatárok tágításával kell párosítani. A fiziológiai-érzelmi szükségletekhez hamarosan értelmi és erkölcsi szükségletek társulnak, melyekkel kapcsolatban a normák megszegése erős motivációs feszültséget okoz. A feszültség csökkentésének vagy fenntartásának külső, majd belső mechanizmusait ki kell építeni és használni. Ebben az esetben a feszültség növelésének, türésének, csökkentésének módja is interiorizálódik, s létrejön a motívumoknak az az egyénre jellemző rendszere, mely a külső hatásoknak megfelelően, de saját önmozgása szerint alakul. A pedagógiai pszichológia tehát a motivációt a személyiség egésze, a nevelés-nevelődés folyamata, a külső belsővé válása, mennyiségi és minőségi oldala, valamint az egyéni motivációs rendszer egészének egységében szemléli. Ezek figyelembevételével – akkor még elméleti alapon – régebben is igyekeztünk definiálni a motivációt pedagógiai pszichológiai értelemben (*Kozéki*, 1972/a).

A motiváció a személyiség tevékenységének energetikai alapja, a társadalmi szükségletek és azok kielégítésére alkalmas környezeti ingerek szintéziséből előálló indítóok, melynek hatékonyságát az idegrendszer aktuális aktivációs nívója szabja meg, s melyet az ember csak meghatározott célja elérésekor oldódó feszültségként él át, s mely a fejlődés és nevelés kölcsönhatásában kialakult személyiség egészétől függő sajátos formában realizálódik.

1972-es megállapításainkat alapján véve most is magunkénak valljuk, jelen kísérleti munkánkban azonban szeretnénk továbbfejleszteni. Egyrészt ez a definíció túlzottan igyekszik a szakirodalom előző megállapításaihoz igazodni, így konkretizálni kell. Másrészt — s ez a lényegesebb — pedagógiai pszichológiai kísérletek, gyakorlati kutató munka eredményeivel igyekszünk élővé, a nevelés, a személyiségfejlesztés mindennapi munkájában hasznosíthatóvá tenni felfogásunkat.



# A MOTIVÁCIÓ PEDAGÓGIAI PSZICHOLÓGIAI VIZSGÁLATA

## 4. A VIZSGÁLAT

Az eddigi kutatások áttekintése, kritikai elemzése alapján tett elméleti megállapításokat, kialakított hipotéziseinket természetesen az experimentális vizsgálatok próbájának kellett alávetnünk. A motiváció pedagógiai pszichológiai elemzésének még nincs kidolgozott metodikája, ezért olyan általános *módszertani elvekből* kellett kiindulni vizsgálataink megtervezésénél, melyek a személyiségfejlesztés, illetve a motiváció megközelítésére vonatkoztathatók általában.

Az első kérdés az *extenzivitás és intenzivitás ellentétének feloldása*. A modern, statisztikai apparátussal alátámasztott vizsgálatok megkövetelik, hogy minél nagyobb számú vizsgált személy vegyen részt a mérésekben. Ugyanakkor témánk megköveteli, hogy a személyiség mélyebb rétegeibe hatoljunk, s a környezetet is minél alaposabban ismerjük minden egyes gyermek esetében. A gyermekekkel való közvetlen kapcsolat ilyen esetekben elengedhetetlen, ez viszont korlátozza a kutatásba bevonható személyek számát. A problémát úgy igyekeztünk megoldani, hogy az általánosabb tendenciák mérését nagyobb számú (több mint ezer gyermek) segítségével vizsgáltuk. Ennek azonban csak felét tekintettük a vizsgálat bázisának. Ennyi gyermekkel sikerült ugyanis egyidőben elvégezni az összes mérést s személyes kapcsolatot is fenntartani.

A motiváció alakulásáról, irányításáról és működéséről csak a személyiség fejlődésének figyelemmel kíséréssel alkothatunk megfelelő képet. Ezért bevontuk vizsgálatunkba mind a 12 iskolai évfolyamot. Ezzel eleget tettünk a *fejlődési szempontnak*. Hogy mégis elegendő számú gyermek tartozzék az egyes csoportokba, az életkori szakasz elejéről, közepéről és végéről több párhuzamos osztályt vontunk be a vizsgálatba, a számításoknál pedig több évfolyam adatait vontuk össze.

A *személyiséget* mindig a *környezetével együtt* kell vizsgálni. Ennek megfelelően eszközeinkkel igyekeztünk feltárni a családi és az iskolai motiváló hatásokat és a gyermek otthoni, valamint iskolai motivált viselkedését. Ehhez felhasználtuk a pedagógusoknak a gyermekről és családjáról, a tár-

saknak a gyerekekről, a gyermeknek a családjáról, az iskoláról és önmagáról kialakított véleményét.

A vizsgálatokat háromdimenziós motivációs modellünk alapján terveztük meg. A kutatás két nagy és több kisebb kiegészítő vizsgálatból állt.

A vizsgálatban 439 személy adatait dolgoztuk fel számítógépes formában. A többit elő-, illetve kiegészítő kísérletnek tekintettük, s az eszközök, illetve a feltételezések finomításához használtuk fel.

A résztvevők megoszlását a 3. táblázat mutatja.

3. táblázat. A vizsgálatban részt vevők megoszlása iskolatípus, évfolyam és nem szerint

	Évfolyam	Fiúk	Lányok	Együtt
Általános iskola	I.	12	14	26
	II.	31	23	54
	III.	11	10	21
	IV.	7	15	22
	alsó tagozat összesen	61	62	123
	V.	18	9	27
	VI.	38	40	78
	VII.	14	10	24
	VIII.	10	13	23
felső tagozat összesen	80	73	153	
Közéiskola	I.	17	22	39
	II.	16	20	36
	III.	16	12	28
	IV.	24	36	60
	közéiskola összesen	73	90	163
Összes résztvevő		214	225	439

A vizsgálatokat öt fővárosi iskolában végeztük.<sup>8</sup> Valamennyi iskola a XI. kerületben, egy kiterjedt lakótelepi területen, illetve annak közvetlen környékén helyezkedik el. Ezt a megoldást azért láttuk jónak, mert adatainkat a célkitűzésünknek, illetve a vizsgálat belső logikájának megfelelően is többszörösen tagolnunk, kisebb csoportokra kellett osztanunk. A további, szociokulturális alapokon való tagolás így már vagy kezelhetet-

<sup>8</sup> Mérnök utcai, Keveháza utcai, Albertfalva utcai, valamint az Arany János Általános Iskolában és a Kaffka Margit Gimnáziumban, 1973-ban.

lenül nagy mintát, vagy értékelhetetlenül kis csoportlétszámokat követelt, illetve hozott volna létre. Így mintánk egységesnek tekinthető, ugyanakkor elegendő alapot ad következtetéseink levonására, részben mert a lakótelep összetétele a társadalmi rétegek meglehetősen széles keresztmetszetét adja, másrészt mert kiegészítő, ellenőrző vizsgálataink nem mutattak jelentősen befolyásoló különbséget a különböző szociális helyzetben folyó motiválás és a motiváltság összefüggése terén.

### *Az első vizsgálat szerkezete*

Az első vizsgálat az alapvető motivációs szerkezetet tárta fel a három dimenzió segítségével. A kiindulás a három dimenzió minél tágabb és minél konkrétabb meghatározása volt a szakirodalom, előkísérletek és esetelemzések alapján. Általános megfogalmazásban a dimenziók a motiváló ráhatások és a velük genetikusan összefüggő alapvető tartós motivációs helyzet összetevőit (mint például a második vizsgálatban az iskolai tanulás indítékait). Mindhárom dimenzió egyik vége pozitív (a személyiséget gazdagító, adaptatív), majd az origón, a közömbös ponton áthaladva negatív (a személyiséget bomlasztó, károsító) hatótényezőket tartalmaz.

A dimenziókat általános megfogalmazásban a 4. táblázat mutatja be.

Ennek alapján készült el az eszközöknek egy olyan egységes rendszere, mely különböző vizsgáló eljárásokat használ (szociometria, mese-teszt stb.), de sajátos újszerű módon, életkoronként más-más variáns formájában, szigorúan azonos elvek szerint értelmezhetően. Amennyiben a rendszer engedte, ismert pszichológiai eszközöket is alkalmaztunk, melyek produkciófelülete valamelyik itt meghatározott dimenzió egy-egy kritériumával azonosítható (például a szorongás-skálák). A matematikai statisztikai számítások elsősorban azt vannak hivatva bizonyítani, hogy a három dimenzió segítségével meghatározott motiváló hatások és a gyermek motivációs rendszerének ugyane három dimenzió által meghatározott jellege összefügg, s hogy e hipotetikusan meghatározott területeken valóban dominánsabb a gyermek egy-egy jellemzője. Minthogy – éppen, mert új motiváció koncepciót új eszközökkel kellett megközelítenünk – a mérőeszközök és a modell megbízhatóságát párhuzamosan próbáltuk ki és bizonyítottuk, ezért több mérés összesített adataival dolgoztunk. A motiválás családi jellemzőit a pedagógus direkt és indirekt, valamint a gyermek direkt és indirekt adatszolgáltatása, a motiváció, a gyermek neveltségi tényezőit pedig a pedagógus, az egykorú társak és az illető gyermek önmagáról adott direkt és indirekt jellemzése alapján határoztuk meg.

4. táblázat. A három motivációs dimenzió az ösztönzések és késztetések szempontjából

Dimenzió	Ösztönzés	Késztetés
I.		
+	Vonzó érzelmi együttmozgással kapcsolatra, azonosulásra ösztönöz.	Affiliatív közeledésre, érzelmi kapcsolattartásra késztetett.
0	Érzelmileg nem elégíti ki, nem frusztrál, illetve váltakozva teszi.	Sem közeledésre sem támadásra nem, vagy mindkettőre késztetett.
-	Taszító az érzelmi együttmozgás elutasításával frusztrál, ellenazonosulásra ösztönöz.	Agresszív érzelmi szembefordulásra, kapcsolatbomlasztásra késztetett
II.		
+	Nyílt értelmi együttmozgással tökéletesedésre, önkibontakoztatásra ösztönöz.	Aktív önálló feladatvállaló aktivitásra késztetett.
0	Nem ösztönzi, nem gátolja rendszeresen az aktivitást.	Irányítás követésére késztetett.
-	Zárt a kezdeményezés gátlásával frusztrál, passzív követésre ösztönöz.	Passzív döntés és feladatvállalás kerülésére késztetett, illetve ilyen helyzetekben erősen szorongó.
III.		
+	Erős következetességgel a társadalmilag értékes normákhoz való igazodásra, önkontroll kialakítására ösztönöz.	Kongruens önértékének a társadalmilag értékes normákhoz igazodó viselkedéssel való fenntartására késztetett.
0	következetlen kontrollal csak normaszegéssel kapcsolatos érzelmek kialakítására ösztönöz.	Hajlamos a normatartásra, de csak a normaszegéshez társuló feszültség fenntartására képes.
-	Gyenge Kontrollhiánnyal, következetlenséggel frusztrál, normatartás helyett a normaszegéshez társuló következmények elhárítására ösztönöz.	Impulzív Saját pillanatnyi érdekeinek követésére, a felelősség alóli kibúvárra késztetett.

- Az eszközök az első vizsgálatban *négy területet* fogtak át.
- I. a motiváló hatások a családban a három dimenzió szerint;
  - II. a gyermek motivációs jellemzői a három dimenzió szerint;
  - III. körülmények, a motiválással kapcsolatos egyéb családi jellemzők;
  - IV. személyiségjellemzők, a motivált egyéb jellemzői.

#### *Az egyes mérések*

##### *I. A motiváló hatást két alapvető mérésre alapoztuk.*

*MH 1.* Lényege, hogy a *pedagógusoknak* a családlátogatások és a gyermek környezete és tevékenysége tartós megfigyelése során szerzett rendkívül gazdag, de szubjektív és rendszerezetlen *tapasztalatanyagát* a megfigyelési és *értékelési szempontok pontos meghatározásával objektív és pontos mérés*ként hasznosítjuk. Ezt a vizsgálatot kellett a leg gondosabban megszervezni. Megismertettük a kísérletekben részt vevő osztályok osztályfőnökeit a különböző dimenziókhoz tartozó alapvető motiváló és motivációs jellemzőkkel, ezután a pedagógusok megkapták minden egyes dimenzióra lebontva egy-egy ötfokú skála minden egyes fokának pontos meghatározását. Az ilyen besorolásban van a pedagógusoknak a legtöbb gyakorlata. Ez egyeztethető legjobban a pedagógiai mérések, minősítések, osztályozások eredményeivel, és ez az a mérték, amely már eléggé differenciál, de még nem okoz túlzott nehézséget megbízhatóan kategorizálni a megfigyelt tulajdonságokat.

*MH 2.* A motiváló hatások projekciós vizsgálata. Itt tulajdonképpen a gyermekek vallanak arról, hogy milyen motiváló hatások érik őket otthon, pontosabban azt vetítik ki, hogy hogyan élik meg ezeket a hatásokat. A módszert egy közismert mérési formára, a mesebefejezés technikájára építettük. Mi a zárt formát választottuk, mert tapasztalatunk szerint gyakran nagyon nehéz egy-egy kategóriába beosztani a gyermek sokszor homályos választát.

Új tehát annyiból eszközünk, hogy a történetbefejezést a motiváció átfogó megragadására használtuk, kifejezetten projekciós, de egyértelműen értelmezhető formát alakítottunk ki. Ezen kívül – s ez leglényegesebb specifikuma eszközünknek – a háromdimenziós modellnek megfelelő – és életkori variánsaiban is állandó – egységes rendszer részévé formáltuk.

A motiváló hatások projekciója az alapkoncepciókra épülő történet-sorozat.

A hat történet főszereplője, mint ezt a bevezetésben hangsúlyozzuk, *Gabi*, a kitöltést végző gyermekkel azonos korú, nemű, azonos körülmények között élő gyermek (ezzel egyrészt biztosítjuk a projekcióhoz szükséges beleélést, azonosítást, másrészt a projekció hitelességét).

Minden történetben a különböző belsővé váló motiváló hatások, illetve a már belsővé vált ösztönzések konfliktusa, egyben a gyermek—szülő, gyermek—pedagógus, gyermek—társ problematikája jelentkezik. A történet mindig azon a ponton marad abba, ahol mennyiségi szempontból leg-erősebb a motivációs feszültség. Minőségi formáját az ösztönzések és kész-  
tetések rendszerének együttesen kell meghatároznia: a kölcsönös érzelmi azonosulás, a belátás—beláttatás, a kontroll—önkontroll működésének megfelelően. Az egyes dimenziókból kiemelt jellemzők azonosak az *MH I* összetevőivel. Az egyenletes mérés érdekében a dimenziók egyenlő arányban vannak képviselve.

A fokozatosság elvét az biztosítja, hogy az első három történet mindennapos helyzeteket tartalmaz. Ezek befejezése egyszerű, szinte szórakoztató a gyermek számára. A másik három bonyolultabb, összetettebb, elvontabb formában mutatja be a feszültséget. Itt a gyermeknek már finomabb megkülönböztetéseket kell tennie. Mind a hat történetben azonos helyzet szerepel az alsó tagozatos (A), a felső tagozatos (B), és a középiskolás (C) sorozatban. Az első háromban a körülmények teljesen az illető életkornak megfelelőek. A második háromban már megjelenik a következő fejlődési szintre emelés módszere: amennyire lehetséges, a kisebbek is az idősebbek helyzetét kapják, természetesen az életkornak megfelelő módon. A történetek az A, B és C változatban tulajdonképpen csak megfogalmazásában térnek el, lényegében azonosak.

A történet után nyolc megoldást talál a gyermek (melyek az alaponstellációknak felelnek meg). Közülük kell kiválasztani azt, amelyik szerinte apjára, anyjára, illetve őrá magára legjellemzőbb.

A történetek sorrendjét a kérdőívben természetesen csak az szabta meg, hogy a gyermek számára mennyire egyértelmű a helyzet. A fokozatosság ebben érvényesül. Az első történet a gyermek számára természetes, azt mondhatnánk rutinhelyzet (megígérte szüleinek, hogy adott időre otthon lesz, s a szavát — bizonyos nehézségek ellenére — be kell, kellene tartania). A hatodik történetben már sokkal elvontabb a konfliktusszituáció (a könnyen elérhető siker és a nehezen megszerezhető tökéletesedés között kell választani).

Azonkívül, hogy a kérdőívben magában (l. a *Függelékben*) érvényesül a fokozatosság elve, a megfogalmazások is egyszerűbbek az alsó tagozatos (A), mint a felső tagozatos (B), vagy főleg a középiskolás korú (C) változatban. Az első történet még az alaphelyzet egészében az illető korhoz igazított, később már egyre inkább csak szorosabb értelemben megfogalmazásbeli különbségeket találunk. Az első történet három változata (l. az 5. táblázatot).

5. táblázat. A motivációs alaphelyzet életkori változatai

A) 10 éven aluliaknak	B) 10–14 éveseknek	C) 14 éven felülieknek
Ott játszik, ahol a szülei szeretnék, amit megígért nekik, vagy távolabbra megy pajtásaival, hogy önállóbbnak tartsák.	Akkor megy haza, amikor ígérte, amelyik időpontban megegyeztek, vagy tovább marad, hogy önállóságát bizonyítsa társainak.	Olyan időpontig marad-jon-e, melyről tudja, hogy normálisnak tekinthető, nem okoz vele zavart, vagy a bizalmat felnőtt önállóság szerzésére, mutatására igyekszik kihasználni.

A 6. táblázat mutatja, milyen motivációs tartalmat rejtenek az egyes történetek. (Maga a kérdőív, a megoldásokkal és értékeléssel együtt a *Függelékben* található).

6. táblázat. Az egyes történetek motivációs tartalma

Az alaphelyzet	A dimenzió	A motivációs tartalom
1. Választani kell, hogy szüleinek tett ígéretét tartja meg, vagy társai előtt függetlennek mutatja magát.	<i>E</i> (K, A)	Az önértékelésen alapuló kongruencia a szülővel való identifikáció és az autonómia fokozásának konfliktusában. Az ösztönzés arra irányul, hogy a gyermekben erős legyen az ígéret betartására, a megbízhatóságra való készítés.
2. A gyermeknek vigyáznia kell magára olyan helyzetekben is, amikor a társak vagy a helyzet esetleg helytelen viselkedésre csábíthatják.	<i>K</i> (A, E)	Autonómiáját önkontrollal kell fenntartania az affiliáció segítségével, vagy azzal összeütközésben. Az ösztönzés arra irányul, hogy a gyermekben erős készítés legyen erőfeszítésekkel is értékes autonómia kialakítására.
3. Szívesen kezdett tevékenység unalmassá válásakor választani kell az érdeklődés-kielégítés és a kitartás öröme között.	<i>E</i> (K)	A kötelességteljesítés, a vállalt feladatban való kitartás a pillanatnyi és a távlatokra irányuló érdeklődés-kielégítés konfliktusában. Az ösztönzés arra irányul, hogy a gyermekben az impulzivitás legyőzésének, a feladatok felelősséggel vállalásának készítése erősödjék.

	Az alaphelyzet	A dimenzió	A motivációs tartalom
történet	4. Barátjával szakítson-e, ha becsületérzését sérti, vagy ragaszkodják az érzelmi kapcsolat fenntartásához?	A (E)	Az érzelmi kapcsolat fenntartásának lehetősége a szembefordulás és a megalkuvás végletei közt. Az ösztönzés a szoros érzelmi kapcsolat fenntartására való készletést erősíti, összekapcsolva az önérték megőrzésével.
történet	5. Társaival tartson, akikhez tartozik, akkor is, ha ezzel kötelességteljesítése kerül veszélybe?	A (K, E)	Az autonómia vagy az affiliáció, az odatartozás, vagy a felelősségvállalás, kötelességteljesítés megtagadására való kibúvó, vagy a kettő egyeztetésének forrása lehet. Az ösztönzés az affiliációs késztetés erősítését szolgálja, az affiliáció—autonómia—felelősségvállalás összekapcsolásával.
történet	6. Olyan tanulási helyzetet válasszon, ahol kis erőfeszítés, jó hangulat van, vagy olyat, ahol kemény munka és sok tudás szerzése kapcsolódik össze?	K (A)	A kompetenciára, öntökéletésre törekvő aktivitás és a passzív módon való örömszerzés konfliktusa, egyben identifikációs probléma: a meleg, de gyenge, vagy az erős, de első pillanatban nem vonzó nevelőt választja magának a gyermek. Az ösztönzés az egészséges aktivitás, tökéletesedésvágy készletését erősíti.

*II. A motivációt általánosságban a pedagógus, a társak és a gyermek saját véleménye alapján határoztuk meg három eszköz segítségével.*

*MH 1.* A három kérdéscsoportból álló teszt előbb ismertetett második része a motiváló hatásra, a harmadik része azonos módon – tehát a tanárok jellemzésének dimenzió és skála definícióval egzakttá tett formában – a gyermek alapvető motivációs jellemzőire vonatkozott.

*MH 2.* Ugyancsak az előbb ismertetett projekciós jellegű próbából az önmagára vonatkoztatott vélemény arra utal, hogy az illetőben az egyes dimenziók melyik végpontjához közelebb álló késztetések az erősebbek.

*AM.* A gyermek motivációs jellemzőinek, legalábbis a késztetések viselkedésben való megnyilvánulásának pártatlan megfigyelői lehetnek az osztálytársak. Ők ugyanis naponta, a legkülönbözőbb helyzetekben lát-



hatják egymás spontán viselkedését, ismerhetik egymás törekvéseit. Ugyanakkor, minthogy a motiváció elméletét nem ismerik, magukat a pusztá tényeket tükrözhetik megállapításaik. Természetesen ez utóbbi nehézséget is jelent a mérőeszköz kialakításában, hiszen az általunk vizsgált jelenség szempontjából különösen, de az ítékezésben általában is meglehetősen járatlan személyektől kell objektív, megbízható adatokat nyernünk, mégpedig olyanokat, amelyek mind a tanulók szüleikről és önmagukról lényegében nem tudatosan kivetített, mind a pedagógusoknak a tanulókról és a szülőkről tudatosan kialakított értékelésével technikailag egyeztethetők. Hogy a projekció módszerét itt is megtartsuk, az eszközrendszer illeszkedése is megmaradjon, s az eredményeket statisztikailag pontosan értékelhessük, a szociometriai eljárások alapján készítettünk az *MH 1*-gyel és az *MH 2*-vel azonos elvek alapján mérőeszközt.

A kérdőív kilenc leegyszerűsített történetből állt. Az első három az *affektív* dimenzió szempontjából mutatta meg, hogy a társak a pozitív vagy negatív végpont közelében látják-e: három olyan történetben, mely érzelmi viszonyulást, affiliatív késztetést tartalmazott választottak és utasítottak el egyeseket társaik közül. A második három történet a *kognitív* összetevőket, aktivitást, autonómiára és kompetenciára való késztetést követelt attól, akire szavaztak. Az utolsó három történet pedig az *effektív* dimenzió sajátosságaira épült: felelősségteljes magatartást, megbízhatóságot, a normák betartását lehetővé tevő önkontrollt követelt. A beleélés minden szociometriai mérés alapja, ezt itt igyekeztünk fokozni is azzal, hogy a történet maga is tartalmazta azt az elemet, hogy a kitöltő nem objektíven „szavaz”, hanem olyan nyilatkozatot tesz, aminek következményeit esetleg viselnie kell. Az *affektív* összetevőknél ez magától értetődő volt, alkalmazhattuk a szokásos szimpátia-kritériumokat (a magánéletben, a különböző iskolai kirándulás és egyéb szabadidős tevékenységek során, illetve a mozgalmi életben kikkel lenne kellemes, érzelmileg kielégítő az együttlét, kikkel nem lehet jó érzelmi kapcsolatot kialakítani). A *kognitív* dimenzióban olyan szituációkat vázoltunk fel, melyekben a „szavazók” sorsa függ a szavazás eredményétől (veszélyes terepen váratlanul felnőtt kísérő nélkül maradtak, s ambíciózus, önálló, aktív vezető segítségével társak kompetencia-késztetésének fokától függ az illető eredménye is; vetélkedőn az egész osztály komoly jutalmat kap, ha olyan tagokat tudnak kiválasztani, akikben az aktivitás, autonómia és kompetencia motívumai erősek). Az *effektív* dimenzióhoz tartozó tulajdonságok ugyanígy az elképzelt szituációban a társra szavazó személyes érdekeit befolyásolják: például közös külföldi úton pénzt, iratokat bízna valakire, s az ő kongruencia-késztetéseitől függően kerülhetnek kellemes vagy kínos helyzetbe a társak is; valakinek lelkiismerete, saját önbecsülése alapján vállalni kell a felelősséget olyasmért, amiért az osztályt együttesen vádolják; igazságosnak, objektívnek kell lenni nehéz körülmények között is stb. Ezzel igyekeztünk biztosítani, hogy a társak igyekezzenek az egymással kapcsolatos érzéseiket kifejezni. Azzal pedig, hogy az egyes tanulókat végül is az egész osztály véleménye alapján helyeztük el a térkoordinátában, valószínűvé tette a megítélés helyességét is. Végül is tehát ez a történetpróba tartalma szerint azonos az *MH 2*-vel. Míg abban a tanuló szüleit és önmagát helyezi el projektív módon a feltéte-

lezett motivációs dimenziók rendszerében, itt a társak értékelik a tanulót – ugyan-csak nem tudatos módon – ugyanebben a rendszerben.

Mint hogy az osztály minden tanulója nemcsak azt nevezi meg, hogy kire leginkább, hanem azt is, hogy kire legkevésbé jellemző az illető tulajdonság, az eszköz azt is tükrözi, hogy kik azok, akiket a csoport egyértelműen kedvel vagy elutasít, és azt is, hogy kik azok, akiket egy-egy szempontból tartanak értékesnek vagy értéketlennek.

### *III. Meg kellett határozni a körülményeket is, melyek között a motíválás folyik.*

Ennek eszköze a már ismertetett *MH 1.* első része volt. A pedagógusok ötfokú skálán helyezték el a család anyagi, kulturális jellemzőit. A skálaértékeket úgy dolgoztuk ki, hogy saját többi méréseinkkel is, s a hasonló vizsgálatokban szokásos kategóriákkal is összhangban legyenek.<sup>9</sup>

*MH 3.* A pedagógusok véleményének kiegészítésére, a gyermekek projekciós válaszainak konkretizálására a tanulók számára is készítettünk kérdőívet. A gyermekek válaszai, pontosabban választásai skálaértékeket jelentettek. A szülők és gyermekek együttes tevékenységeire, élményeire, affektív megnyilvánulásaira vonatkozó megállapítások pontértékei az érzelmi légkör meghatározására szolgáltak; más kérdések a kapcsolat szoroságára, a szociális megerősítés iránti érzékenységre vonatkoztak; az önállóság, az önálló döntés elvárását tartalmazták az autonómiára nevelés kérdései; a kontroll következetességét mutatja, hogy a szülők a tanulással, s általában a kötelességekkel, az olyan dolgokkal kapcsolatban, amelyekben megegyeztek, mennyire következetesek, mennyire határozottak a beavatkozásban.

*JB.* A jutalmazással, büntetéssel, a megerősítési formákkal kapcsolatos tényeket, s a gyermeknek e tényekhez, eseményekhez való érzelmi, motívációs jellegű viszonyulását feltáró eszköz. A gyermekeknek először a tényleges tapasztalataikról kellett nyilatkozniuk, milyen esetekben, milyen szülő, nevelő, vezető, milyen megerősítési formákat alkalmazott vele kapcsolatban. Utána azt kellett elképzelnie, hogy ő maga ugyanilyen helyzetekben, azonos szociális hatalmi helyzetben hogyan élne ezekkel az eszközökkel. Ennek segítségével a megerősítési formákat mennyiségi és minőségi szempontok szerint értékelhettük.

<sup>9</sup> Például a szülők foglalkozásának szokásos kategorizálását (l. részletesen definiálva: *Gazzó–Pataki–Várhegyi*, 1971) egyeztetettük az iskolai végzettség osztályaival, ötfokú skálán kifejezve: 5: vezető értelmiségi, 4: középszintű szakember – irodai dolgozó; 3: szakmunkás, 2: segédmunkás, 1: egyéb; illetve: 5: főiskola, 4: középiskola, 3: szakmunkásképző, 2: általános iskola, 1: kevesebb.

#### IV. Végül felmértük a gyermekek (vizsgálataink szempontjából) legfontosabb alapvető személyiségjellemzőit.

Ebben nyílt legtöbb alkalom az általánosan használt mérőeszközök alkalmazására – bár, természetesen, alkalmazkodni kellett egyrészt a kutatás belső tényezőiből (a háromdimenziós modell egységes eszközrendszer kíván), másrészt a külső tényezőkből fakadó (az iskolákban minél rövidebb idő alatt végezhető legyen) követelményekhez. Ennek megfelelően a következő főbb méréseket alkalmaztuk az eddigieken kívül.

**Raven Progressive Matrices Test.** Az intelligencia mérésére ezt a saját és egyéb kísérletekben hazánkban is és külföldön is egyre sűrűbben használt és bevált, egy tanítási órán egész osztállyal felvehető, 5 percek alatt értékelhető eszközt használtuk.

**DP.** Minthogy mi mindennek a motivációs összetevőit keressük, teljes kreativitás-mérésre sem lehetőségünk, sem szükségünk nem volt. Viszont az értelmességet nem mérhettük kizárólag a hagyományos IQ-mérésekkel, hanem a divergens gondolkodást, az ötletességet is mérnünk kellett egy nyílt próbával. Erre a két legegyszerűbben alkalmazható és legerterjedtebb eszközt használtuk: *Torrance* (1962) „körök”-tesztjét és *Guilford* (1957) „szokatlan használat”-mérését. A szokásos módon folyékonyt, rugalmasságot és originalitást számoltunk, majd olyan összesített adattal dolgoztunk, melyben a rugalmasság és az originalitás súlyozott.

„**Szorongás-skálák**”. A pszichikus tenzió mérésére az életkorokhoz leginkább illő, de azonos elvek alapján készült eszközöket válogattunk össze. A középiskolás korban a MAS (Manifest Anxiety Scale *Taylor*, 1953), felső tagozatban ennek gyermek változatát, a CMAS-t (ezt *FORRAINÉ* – 1968 – feldolgozásában), alsó tagozatosoknál pedig – mivel a CMAS nem bizonyult megfelelőnek 10 éven alul – a GASC-t használtuk (*Sarason* és *mtsai*, 1960). Ezenkívül bevált (a GASC-hoz hasonlóan saját feldolgozásunkban) tesztiszorongás mérésére általános iskolásoknál a TASC (*Sarason*, i. m.) középiskolásoknál pedig az AAT (*Alpert–Haber*, 1960, alapján). **SEI.** *Coopersmith* (1967) alapján kérdőíveket készítettünk az önértékelés mérésére.

Ezekon kívül mérési adatként vettük figyelembe az iskolai pedagógiai értékeléseket (tantárgyi és magatartás osztályzatok, átlagok), a szociometria szokásos mérőszámait, ehhez kapcsolunk egy kérdőívet, melynek segítségével azt állapítottuk meg, hogy a gyermek viselkedését, illetve kommunikációs és érzelmi megnyilvánulásait mennyire tartják agresszívnek társai.<sup>10</sup>

<sup>10</sup> A társak olyan lapon értékelték egymást, ahol a fejléc az agresszió öt fokozatát tartalmazta a gyermek korának megfelelő megfogalmazásban, a legerősebb fokozat a

Végül a normaszegéssel és az azt követő érzelmi állapottal kapcsolatos adatokat is számításba vettük, mely a következőkben részletesen ismertetésre kerülő normaszegési kísérletből, s az ott alkalmazott EM jelű kérdőívől származik.

### *A második vizsgálat szerkezete*

Először is a háromdimenziós modellnek az adott szituációra konkretizált formáját kellett elkészíteni. A közvetlen probléma itt az volt, hogy mi készíti a gyermeket arra, hogy igyekezzék minél jobban tanulni, illetve általában eleget tenni az iskolai követelményeknek. Ennek meghatározásához először meg kellett határozni a legáltalánosabb, legtipikusabb, legfontosabb motivációs sávokat. Ennek alapja egyrészt a különféle motivációs elméletekben található fő motívumok, másrészt az olyanfajta felmérések, hogy „írd le, mi készíttet téged tanulásra” eredményeként megjelenő késztetések elemzése. Magunk is végeztünk ilyen jellegű felméréseket, s igyekeztünk felhasználni az irodalmi áttekintésekben felsorolt eredményeket is. Ennek alapján sikerült olyan átfogó motivációs sávokat találnunk, melyek a három dimenzióknak is megfelelnek.

A dimenziók megfogalmazása az iskolai tevékenységgel kapcsolatban a következők:

*Affektív:* a környezet tagjaihoz fűződő érzelmi viszony mint késztetés.

1. A szülőkkel való érzelmi kapcsolat, a támaszt jelentő meleg nevelői gondoskodás fenntartására törekvés;
2. a nevelőkkel való érzelmi azonosulás, a példakép bizalmának fenntartására törekvés;
3. a társakkal való jó érzelmi kapcsolat, a csoportba tartozás kellemes, biztonságot adó érzésének megőrzésére való törekvés;

*Kognitív:* a környezet tárgyaihoz fűződő megismerő viszony, a saját képességek kibontakoztatásának lehetősége, mint késztetés.

már-már antiszociális agresszió; a 4-esnek minősíthető a fékezetlen agresszió, viselkedésben is megnyilvánuló támadás szembenállás; „közepes” az érzelem nélküli, elsősorban szóbeli durvaságban megnyilvánuló támadó hajlam; 2-es már alapjában a közösség szélére szorulás, s rendszerint szülői szeretetlenség miatt inkább összeférhetetlen, mint támadó, szarkasztikus; az 1-es talán leginkább tapintatlanságnak nevezhető erőszakosság, s végül a 0 fokozat, ha a társak nem tapasztalnak agresszív megnyilvánulásokat – itt valamelyik oszlopba kell jelet tenni minden gyermek nevé mellett.

4. Az önállóság, a saját erőre támaszkodás, a világ önálló megismerésének késztetése;
5. a tökéletesedés, tudás, a megismerésben elért siker, a felfedezés örömeinek késztető hatása;
6. az aktivitás, az érdeklődés követésének, a műveleti érdeklődésnek késztetése.

*Effektív:* a környezet elvárásaihoz való viszony, a magáévá tett normák és a saját viselkedés összeillésének késztetése.

7. Az önértékelés, a megbízhatóság érzése megőrzésére való törekvés, a megbecsültség késztetése;
8. Az értékkövetés késztetése. A csoportnorma, az osztály közvéleménye, a nevelőkből és társakból álló közösség mint társadalmi egység, normáihoz való igazodás ösztönző hatása;
9. az önkontroll, a kölcsönös felelősségvállalás késztetése. A társadalom normarendszeréhez való igazodás, az értékhierarchia lelkiismereti funkcióként való megjelenése, a felelősségvállalás, a társadalmi ideálhoz való közeledés késztetése.

Ez a rendszer annyiban konkrétabb az általános sémánál, hogy az iskolai tevékenység- és életforma motivációs összetevőire koncentrálnak.

*Az egyes mérések*

*NDKM* jelű a lipcsei Institut für Jugendforschung-ban kidolgozott kérdőív magyar változata.

Szerkezete a következő: nyolc előre megállapított motívumot minden lehetséges variációban szembeállítanak egymással, s minden esetben valamelyik javára kell dönteni, háromfokú skálán jelölve a különbséget. Így egy-egy motívumról megállapítható, hogy (a többihez viszonyítva) gyenge (0–6 pont), közepes (7–12) vagy erős (13–21) késztetést jelent a tanuló számára. Előzetes megbeszéléssel kellett tisztázni, mit értünk az egyes motívumok tartalmán. Ennek során sikerült az összetevőknek olyan értelmezést adni, hogy az eredmények egyeztethetővé váltak saját kérdőívünkkel.

*KM.* Hogy a motivációt általában és a konkrét helyzetben azonos formában vizsgálhassuk, eszközt igyekeztünk szerkeszteni a motiváció mérésére, mely a modellünknek megfelelően és reálisan méri a tanulóknak az iskolai tevékenységgel kapcsolatos késztetéseit. Az előbb ismertetett kilenc motivációs sávot vettük alapul. A motívumokat azonban nem egy mondatdal definiáltuk, s nem állítottuk szembe egymással közvetlenül, hanem

minden egyes motívum sávnak megfelelően 9–9 megállapítást fogalmaztunk meg.

Ezek közül három olyasmit tartalmazott, amit az érez, akit valóban ösztönöz az illető készítés; három olyan megállapítás, mely vagy arra mutat, hogy az illetőnél ténylegesen nem hat az illető motívum, legfeljebb ismeri azt; végül három olyan megállapítás következik, amit az érez, akiben éppen az illető készítésével ellentétes erők dolgoznak (tehát például nem szereti, hanem gyűlöli társait, vagy a tanulást stb.).

Maga a mérőeszköz két lapból áll. Az egyikben szerepel maga a 81 megállapítás.

Mindegyik egy-egy kódszámot kapott, az első számjegy azt fejezi ki, hogy melyik motivációs sávba tartozik, a második pedig, hogy a sávra jellemző tényleges hajtóerőre (+), az illető sáv „ürességére” (0), vagy éppen azzal ellentétes irányú hajtóerőre (–) utal-e. A sorrendbe rakott mondatokat randomizálva írtuk a tesztlapra.

A mérőeszköz másik lapján a vizsgált személy megjelöli azt a számot, mely olyan mondathoz tartozik, amelyik szerinte őrá hatást gyakorló motívumot jelent. Így különválnak azok a gyermekek, akik több motívumot is egyformán erősnek, illetve egyformán gyengének érznek.

A pontozás kizárja azt is, hogy az okoskodva, vagy ravaszkodva válaszolók előnyhöz jussanak, hiszen nekik a plusz pontok számának növekedésével a levonásra kerülő mínusz pontjaik is szaporodnak. Ezt az eszközt is azonos motívumokat tartalmazó, de a különböző életkoroknak megfogalmazott A, B, C változatban készítettük el.

A 7. táblázatban foglaljuk össze a két fő vizsgálatban szereplő mérőeszközöket, és az azok segítségével nyert adatokból megállapított ismérveket. (A táblázatokban mindig az itt látható sorszámmal jelöljük az egyes ismérveket, így ezek mindig a 7. táblázatban kereshetők vissza, illetve részletes leírásuk a megjelölt eszköznél található meg, ha valakit pontosabb részletek is érdekelnek.)

7. táblázat. A vizsgálatok eredményeit tartalmazó ismérvek felsorolása

Is- mérv	A mérés módja		A mérés célja	
1.	MH 1	A pedagógus véleménye	Az apa ösztönző hatása	A dimenzió- ban
2.	MH 1			K
3.	MH 1			E
4.	MH 1		Az anya ösztönző hatása	A
5.	MH 1			K
6.	MH 1			E

## (7. táblázat folytatása)

Is-mérv	A mérés módja	A mérés célja
7.	MH 2 A tanuló projekciója	Az apa ösztönző hatása A
8.	MH 2	K
9.	MH 2	E
10.	MH 2	Az anya ösztönző hatása A
11.	MH 2	K
12.	MH 2	E
13.	MH 1 A pedagógus véleménye	A tanuló késztetési A
14.	MH 1	K
15.	MH 1	E
16.	AM A társak véleménye	A tanuló jellemzői A
17.	AM	K
18.	AM	E
19.	AM	A
20.	AM	K
21.	AM	E
22.	MH 2 A tanuló projekciója	A tanuló késztetési A
23.	MH 2	K
24.	MH 2	E
25.	MH 1 A pedagógus adatközlése	Az apa foglalkozása (kategorizálva)
26.	MH 1	Az anya foglalkozása (kategorizálva)
27.	MH 1	Az apa végzettsége (kategorizálva)
28.	MH 1	Az anya végzettsége (kategorizálva)
29.	MH 1	A család anyagi helyzete (kategorizálva)
30.	MH 1	A család kulturális szintje (kategorizálva)
31.	MH 3 A tanuló kérdőíve	A család érzelmi légköre
32.	MH 3	Érzelmi kapcsolatra nevelés a családban
33.	MH 3	Önálló döntésre nevelés a családban
34.	MH 3	A kontroll következetessége a családban
35.	JB	Pozitív megerősítésformák a családban
36.	JB	Averzív megerősítésformák a családban
37.	AM A társak kérdőíve	Kölcsönös kapcsolatban levők az osztályban
38.	AM	Kölcsönös kapcsolatok száma az osztályban
39.	EM A tanuló kérdőíve	A tanuló erkölcsi érzelmei

(7. táblázat folytatása)

Is- mérv	A mérés módja	A mérés célja	
40.	Ag A társak kérdőíve	A tanuló agresszivitása az iskolában	
41.	RAVEN Intelligencia teszt	A tanuló intelligencia pontszáma	
42.	RAVEN Intelligencia teszt	A tanuló IQ-ja	
43.	TORRANCE, GUILFORD próbái	A tanuló divergencia szintje	
44.	Iskolai osztályzatok	A tanuló tanulmányi átlageredménye	
45.	GASC, CMAS, MAS	A tanuló szorongásszintje	
46.	SEI Coopersmith alapján	A tanuló önértékelése	
47.	Iskolai osztályzat	A tanuló magatartása az iskolában	
48.	Iskolai osztályzat	A tanuló szorgalma az iskolában	
49.	Kísérlet (normaszegésre)	A tanuló normaszegése (családszám)	
50.	KM A tanuló kérdőíve	Az iskolai tanulás motivációja	A I. dimen- zióban
51.	KM		A II.
52.	KM		A III.
53.	KM A tanuló kérdőíve	Az iskolai tanulás motivációja	K I.
54.	KM		K II.
55.	KM		K III.
56.	KM A tanuló kérdőíve	Az iskolai tanulás motivációja	E I.
57.	KM		E II.
58.	KM		E III.
59.	NDKM A tanuló kérdőíve	Az iskolai tanulás motivációja	A I.
60.	NDKM		A II.
61.	NDKM		A III.
62.	NDKM A tanuló kérdőíve	Az iskolai tanulás motivációja	K I.
63.	NDKM		K II.
64.	NDKM		K III.
65.	NDKM A tanuló kérdőíve	Az iskolai tanulás motivációja	E II.
66.	NDKM		E III.



Mindhárom dimenzióban végeztünk külön vizsgálatokat.

Az *affektív dimenzió*hoz tartozik elsősorban az a mérés, melynek során egy szakosított és egy általános tantervű gimnáziumi osztályt érettségiig végigkísértünk. Különböző mérésekkel (pl. *AM*) figyeltük a csoportstruktúra változásait, Eysenck-féle kérdőívvel az extra-introverziót, megismételt explorációkkal a személyiség és a környezet változásait (*Kozéki, 1973/b, Kozéki, 1974*).

A *kognitív dimenzió*ban külön mérést jelent, hogy az említett osztályokban egy tantárgy tanulásának motivációját felderítő vizsgálatokat végeztünk. Ezzel kapcsolatban mértük a tantárgyi érdeklődés a szülőknek az iskolához fűződő attitűdjei ide tartozó jellemzőit (*Kozéki, 1973/b*).

Az *effektív dimenzió*ban kérdőíves és kísérleti eljárás kombinációjával vizsgáltuk a normaszegéssel kapcsolatos érzelmi, értelmi, valamint a viselkedésben megnyilvánuló késztetéseket. Ehhez a normaszegés–normatartás dimenzió olyan formáját választottuk, mely erkölcsileg nem dehonosztáló s az iskolai életben gyakori: a meg nem engedett segédeszköz használatát.

A gyermekek olyan feladatot oldottak meg, melynek eredményéhez csalással hozzájuthattak. A kísérletvezető – tudtuk nélkül – megállapíthatta, kik éltek ezzel a lehetőséggel.

A vizsgálatban az affektív összetevők úgy jelentek meg, hogy a feladatmegoldás után elbeszélgetett egyenként a gyermekekkel a kísérletvezető a történekről, s közben GSR méréseket végzett. A normaszegéshez való érzelmi viszonyulásukat jól mutatta a műszer mutatójának kilengése, mikor a gyermekek maguktól beismerték a csalást, vagy éppen – bár valójában használták a meg nem engedett lehetőséget – rendes feladatvégzésről számoltak be.<sup>11</sup>

A kognitív összetevőt az jelentette a kísérletben, hogy a gyermekek a vizsgálat előtt és után kérdőíven fejezték ki a véleményüket az iskolai család súlyosságáról (különböző vétségeket súlyossági sorokba kellett rendezniük).

Az elő- és utótesztelés lehetőséget adott a véleményváltozás megállapítására. A viselkedéses jellemző a vizsgálatban maga a normához való

<sup>11</sup> A GSR vagy GBR: a bőr elektromos ellenállásváltozása, a mérőműszer kilengése az arousal-szint mutatója, mely az erős érzelmi töltésű élmények felidézésekor is megjelenik. Itt is ezt a formát használtuk: akiknél a család lehetősége erős érzelmi töltésű konfliktushelyzet volt, azok a rá való visszaemlékezéskor is erős elektrodermális reakciót mutattak. Ugyanez történt a leleplezés következményeinek felidézése formájában való átélésekor is.

igazodás (a feladat önálló megoldása), illetve a csábításnak engedés (a meg nem engedett segítség igénybevétele) volt.

A kísérlet tehát a következő főbb lépésekből állt.

1. Az erkölcsi ítélet csoportos vizsgálata (feltételeztük, minél súlyosabbnak ítéli valaki az adott normaszegést, annál nagyobb motivációs konfliktust jelent számára annak elkövetése, illetve a normához való igazodás egy másik, a sikeres feladatbefejezésre irányuló késztetéssel szemben).

2. Az iskolai csalást lehetővé tevő helyzetben a csalások megállapítása, leleplezés nélkül.

3. Beszélgetés, GSR-méréssel a normaszegéssel, illetve normatartással kapcsolatos érzelmi állapot felderítésére.

4. Újabb, más formájú, de azonos típusú csalási lehetőség teremtése (más tanárral, más tantárgyban).

5. A csalást elkövetők leleplezése, különféle következményekkel (az affektív, a kognitív, illetve az effektív szférába tartozó válasz, például a nevelő szomorúságot mutat, csalódást fejez ki stb.).

6. Újabb beszélgetés, műszeres vizsgálattal a hatás felderítésére.

7. A kérdőíves mérés megismétlése az adott normaszegéssel kapcsolatos megítélésben beállt változás megállapítása céljából.<sup>12</sup>

Végül az összes vizsgálat kontrolljául is szolgáltak a megismételt beszélgetések a gyermekekkel, a pedagógusokkal és a szülőkkel, valamint a tanulók megfigyelése különféle tevékenységek végzése során. Ezeket a módszereket a motiváció vizsgálata szempontjából nagyon értékeseknek és fontosaknak tartjuk, és megállapításainkban ezek eredményei tükröződnek is. A későbbiekben szeretnénk ezeket a motiváció vizsgálat tudományos elemzésre is alkalmas módszerévé alakítani, ebben a vizsgálatban azonban csak a 8. táblázatban felsorolt 66 ismérvet dolgoztuk fel egységes számítógépes elemzéssel.

8. táblázat. A motiváló hatások szerint létrehozott csoportok nemek és tagozatok szerinti bontásban (az illető rész minta %-ában kifejezve)

Motiválás	Nem	Alsó tagozat	Felső tagozat	Középiszkola	Összesen
1. +++	Fiú	3,28	11,1	1,37	5,58
	Lány	16,13	6,94	6,67	9,38
	Együtt	9,76	9,15	4,29	7,51
2. +0+	Fiú	4,92	2,47	5,48	4,19
	Lány	6,45	6,94	7,78	7,14
	Együtt	5,69	7,58	6,75	5,69

<sup>12</sup> Ezt a bonyolult formát csak a vizsgált személyek 12,3%-ával végeztük el, a normaszegést lehetővé tevő feladatlapos és kérdőíves vizsgálatot viszont mindenkivel.

(8. táblázat folytatása)

Motiválás	Nem	Alsó tagozat	Felső tagozat	Középiskola	Összesen
3. ++0	Fiú	1,64	3,70	6,85	4,19
	Lány	8,06	9,72	7,78	8,48
	Együtt	4,88	6,54	7,36	6,38
4. 0++	Fiú	4,92	4,94	5,48	5,11
	Lány	3,32	4,17	6,67	4,91
	Együtt	4,65	4,57	6,13	5,01
5. +-+	Fiú	-	-	-	-
	Lány	-	1,39	-	0,45
	Együtt	-	1,65	-	0,23
6. ++-	Fiú	-	-	1,37	0,47
	Lány	4,83	1,39	-	1,78
	Együtt	2,44	0,65	0,61	1,14
7. -++	Fiú	-	-	-	-
	Lány	-	-	1,11	0,45
	Együtt	-	-	0,61	0,23
8. +00	Fiú	8,20	-	4,11	3,72
	Lány	12,90	1,39	4,44	6,25
	Együtt	10,57	0,65	4,29	4,78
9. 0+0	Fiú	3,28	9,88	8,22	7,44
	Lány	-	6,94	7,78	5,36
	Együtt	1,63	8,50	7,98	6,38
10. 00+	Fiú	6,56	7,40	2,74	5,59
	Lány	-	6,94	5,56	4,46
	Együtt	3,25	7,19	4,29	5,01
11. +-0	Fiú	-	1,23	-	0,47
	Lány	3,22	1,39	1,11	1,79
	Együtt	1,63	1,31	0,61	1,14
12. 0+-	Fiú	1,64	1,23	-	0,93
	Lány	1,61	-	-	0,45
	Együtt	1,63	0,65	-	0,68
13. -0+	Fiú	-	-	-	-
	Lány	-	-	1,11	0,45
	Együtt	-	-	0,61	0,23
14. 000	Fiú	26,23	14,81	21,92	20,47
	Lány	12,90	18,06	15,56	15,63
	Együtt	19,51	16,34	18,40	18,00

## (8. táblázat folytatása)

Motiválás	Nem	Alsó tagozat	Felső tagozat	Középiskola	Összesen
15. +0-	Fiú	—	1,23	—	0,47
	Lány	3,22	—	—	0,89
	Együtt	1,63	0,65	—	0,68
16. ++0	Fiú	—	1,23	—	0,47
	Lány	—	—	—	—
	Együtt	—	0,65	—	0,23
17. 0-+	Fiú	1,64	—	—	0,47
	Lány	1,61	2,78	1,11	1,79
	Együtt	1,63	1,31	0,61	1,14
18. 0-0	Fiú	1,64	3,70	2,74	2,70
	Lány	1,61	8,33	10,00	7,14
	Együtt	1,63	5,89	6,75	5,01
19. 00-	Fiú	9,84	6,17	4,11	6,05
	Lány	3,22	4,17	3,33	3,13
	Együtt	6,50	5,23	3,68	4,56
20. -00	Fiú	1,64	2,47	12,33	5,59
	Lány	1,61	4,17	4,44	3,57
	Együtt	1,63	3,27	7,89	4,56
21. +--	Fiú	—	—	—	—
	Lány	1,61	—	—	0,45
	Együtt	0,81	—	—	0,23
22. -+-	Fiú	—	—	—	—
	Lány	—	—	1,11	0,45
	Együtt	—	—	0,61	0,23
23. --+	Fiú	—	—	—	—
	Lány	1,61	—	1,11	0,89
	Együtt	0,81	—	0,61	0,46
24. 0--	Fiú	3,28	2,47	—	1,86
	Lány	3,23	4,17	1,11	2,68
	Együtt	3,25	3,27	0,61	2,28
25. -0-	Fiú	4,92	6,17	9,59	6,98
	Lány	4,83	1,39	3,33	3,13
	Együtt	4,84	3,92	6,13	5,01
26. --0	Fiú	—	3,70	1,37	2,79
	Lány	3,22	2,78	5,56	4,02
	Együtt	1,63	3,27	3,68	3,42

Motiválás	Nem	Alsó tagozat	Felső tagozat	Középiskola	Összesen
27. ---	Fiú	18,00	16,05	9,59	14,42
	Lány	4,84	6,94	4,44	5,36
	Együtt	11,39	11,76	6,75	9,79

### Az adatok matematikai statisztikai feldolgoása

A következő főbb számítási programokat végeztük el.<sup>13</sup>

Először kiszámítottuk iskolai tagozatok és nemek szerinti bontásban az alapvető statisztikai mutatókat: az ismérvek átlaga, szórása, az átlagok szórása, illetve a gyakoriságok; az ismert képletek alapján (Hajtman, 1968).

Az általános motivációs dimenzióra vonatkozó 1–24. adatot standardizáltuk, a különböző variabilitású és lépésszámú skálákat lineáris transzformációval 0–99. terjedő skálává alakítva.<sup>14</sup> Hasonló korrekciót végeztünk mindenütt, ahol különböző skálákat kellett azonos léptékre hozni. (A táblázatokban azonban lehetőség szerint az eredeti adatokat közöljük.)

A standardizált adatok alapján motiváló, valamint motiváltságot mutató konstellációkat hoztunk létre. Külön a motiválást tartalmazó 1–12. és külön a motiváltságot mutató 13–24. ismérveket az *affektív, kognitív, effektív* dimenziók szerint átlagolással összevontuk és meghatároztuk, hogy az egyes tanulóknál mely dimenziókban mutatkozik számottevő eltérés a mediántól. Ha az illető összevont érték az alsó kvartilisnél kisebb, akkor a jele „-”, ha a felső kvartilisnél nagyobb, akkor a jele „+”, két

<sup>13</sup> Közreműködésükért az adatok felvételében a résztvevő pedagógusoknak, matematikai feldolgozásban való részvételükért Lipták Tamás és Sipos Mihály matematikusoknak ezúttal is köszönetet mondok.

<sup>14</sup> A legkisebb adat 0, a legnagyobb 99-es értéket vett fel:

$i$ -edik ismérv ( $1 \leq i \leq 24$ )

$$x_i^* = \min_{1 \leq k \leq n} X_{ik} \quad x_i^{**} = \max_{1 \leq k \leq n} X_{ik}$$

$$y = ax + b$$

$$Y_{ik} \text{ standardizált megfigyelés} = \left\{ \begin{array}{l} X_{ik} - X_i^* \\ X_i^{**} - x_i \end{array} \right\} x_{ik} \longrightarrow Y_{ik}$$

kvartilis közé esés jele pedig „0”. Így minden tanulónál két jelhármast „konstellációt kaptunk (például +++, vagy ++0, vagy 0++ és így tovább).

A 8. táblázatban mutatjuk be, hogy a vizsgálatban szereplő 439 tanuló hány százaléka esett a motiváló hatások szerint létrehozott konstellációkba. A 9. táblázat az előzőhöz hasonlóan nemek és iskolai tagozatok szerinti bontásban mutatja be, hogy hányan tartoznak a motiváltság szerinti konstellációkba.

9. táblázat. A motiváció szerint létrehozott csoportok nemek és tagozatok szerinti bontásban (az illető részminta %-ában kifejezve) (Adatok és a részminták N-száma azonos a 8. táblázatéival.)

Motiváció	Nem	Alsó tagozat	Felső tagozat	Középsiskola	Összesen
1. +++	Fiú	8,20	13,58	8,22	10,23
	Lány	19,36	13,88	6,67	12,50
	Együtt	13,82	13,72	7,36	11,39
2. +0+	Fiú	4,92	2,47	2,74	3,26
	Lány	9,67	4,17	4,44	5,80
	Együtt	7,32	3,27	3,68	4,56
3. ++0	Fiú	3,28	2,47	1,37	2,36
	Lány	1,61	5,55	5,56	4,46
	Együtt	2,44	3,92	3,68	3,42
4. 0++	Fiú	8,20	2,47	5,48	5,12
	Lány	3,23	5,55	6,67	5,36
	Együtt	5,69	3,92	6,14	5,24
5. +-+	Fiú	—	—	—	—
	Lány	—	—	—	—
	Együtt	—	—	—	—
6. ++-	Fiú	—	—	—	—
	Lány	—	—	—	—
	Együtt	—	—	—	—
7. -++	Fiú	—	—	—	—
	Lány	—	—	1,11	0,45
	Együtt	—	—	0,61	0,23
8. +00	Fiú	1,64	3,70	5,48	3,72
	Lány	1,61	6,94	6,67	5,36
	Együtt	1,63	5,23	6,14	4,56

(9. táblázat folytatása)

Motiváció	Nem	Alsó tagozat	Felső tagozat	Közéiskola	Összesen
9. 0+0	Fiú	–	2,47	8,22	3,72
	Lány	6,45	4,17	5,56	5,36
	Együtt	4,07	2,61	6,75	4,56
10. 00+	Fiú	1,64	2,47	1,37	1,86
	Lány	6,45	4,17	5,56	5,36
	Együtt	4,07	3,27	3,68	3,65
11. +-0	Fiú	1,64	1,23	1,37	1,40
	Lány	–	1,39	–	0,45
	Együtt	0,81	1,31	0,61	0,91
12. 0+-	Fiú	–	–	1,37	0,47
	Lány	–	–	–	–
	Együtt	–	–	0,61	0,23
13. -0+	Fiú	–	–	–	–
	Lány	1,39	–	–	0,45
	Együtt	0,65	–	–	0,23
14. 000	Fiú	19,67	16,05	20,55	18,61
	Lány	24,19	23,61	30,00	26,34
	Együtt	21,95	19,61	25,77	22,55
15. +0-	Fiú	1,64	–	1,37	0,93
	Lány	–	–	1,11	0,45
	Együtt	0,81	–	1,23	0,68
16. -+0	Fiú	–	–	1,37	0,47
	Lány	–	–	1,11	0,45
	Együtt	–	–	1,23	0,46
17. 0-+	Fiú	–	–	–	–
	Lány	–	–	–	–
	Együtt	–	–	–	–
18. 0-0	Fiú	–	9,88	5,48	5,58
	Lány	6,45	6,94	8,89	7,59
	Együtt	3,25	8,50	7,36	6,61
19. 00-	Fiú	8,20	6,17	8,22	7,44
	Lány	3,23	4,17	2,22	3,13
	Együtt	5,69	5,23	4,91	5,24
20. -00	Fiú	–	6,17	9,59	5,58
	Lány	1,61	4,17	5,56	4,02
	Együtt	0,81	5,23	7,36	4,78

Motiváció	Nem	Alsó tagozat	Felső tagozat	Középiskola	Összesen
21. +--	Fiú	—	—	—	—
	Lány	—	—	—	—
	Együtt	—	—	—	—
22. --+	Fiú	—	—	—	—
	Lány	—	—	—	—
	Együtt	—	—	—	—
23. ---+	Fiú	—	—	—	—
	Lány	—	—	1,11	0,45
	Együtt	—	—	0,61	0,23
24. 0--	Fiú	3,28	2,47	2,74	2,79
	Lány	1,61	1,39	1,11	1,34
	Együtt	2,44	1,96	1,84	2,05
25. -0-	Fiú	11,48	4,96	2,74	6,05
	Lány	1,61	—	1,11	0,89
	Együtt	6,50	2,61	1,84	3,42
26. ---0	Fiú	—	3,70	2,74	2,33
	Lány	4,84	6,94	1,11	4,02
	Együtt	2,44	5,23	1,84	3,19
27. ----	Fiú	24,59	20,99	10,96	18,61
	Lány	8,07	5,55	3,33	5,36
	Együtt	16,26	13,73	6,75	11,85

Vizsgálataink egyik alapvető kérdése az, hogy a különböző ösztönző típusok (motiváló konstellációk) mennyire befolyásolják a késztetési típusok (motiváltsági konstellációk) kialakulását. Ezért megvizsgáltuk, hogy azok a gyermekek, akiket az ösztönzés szempontjából egy bizonyos konstellációba soroltunk, milyen gyakran sorolhatók a késztetések szempontjából is ugyanilyen konstellációba. Vagyis összevetettük a motiválás és a motiváltság szerint kialakított konstellációkat, összefüggésüket, együttes előfordulásuk gyakoriságát, relatív százalékos formában kifejeztük a 10. táblázatban, (Rao, 1973 alapján).<sup>15</sup> (Ld. 110., 111. old.)

<sup>15</sup> Itt és több más esetben is meglehetősen szoros összefüggéseket találtunk adataink összevetése során. A tudományos pontosság érdekében emlékeztetnünk kell arra, hogy a motiválásra és a motiváltságra vonatkozó összetartozó adatokat ugyanazoktól (például maga a tanuló, vagy osztályfőnöke) azonos eljárással (például pro-



A következő nagyobb programok a speciális motiváció vizsgálatával foglalkoztak.

A tanulás motivációját mérő saját eszközünk 9 sávjában kapott eredményeket és a német vizsgálóeszköz 8 sávjának adatait tartalmazó jellemzőkön többváltozós korrelációs analízist hajtottunk végre (Ezekiel-Fox, 1970, 527-570. alapján) az alábbi képlet szerint.

$$r_{ij} = \frac{\sum_{k=1}^n (x_{ik} - \bar{x}_i) (x_{jk} - \bar{x}_j)}{\sqrt{\sum_{k=1}^n (x_{ik} - \bar{x}_i)^2 (x_{jk} - \bar{x}_j)^2}}$$

A két motivációs mérés valamennyi adatának összevetéséből származó totális és parciális korrelációs együtthatókat táblázatban foglaltuk össze. (Ezt és a tanulási motivációval foglalkozó egyéb számítások eredményét később „A speciális motiváció dimenzióiban kapott eredmények” című részében mutatjuk be.)

Kiszámítottuk konstellációként a motiválással, illetve a motiválással legszorosabban összefüggő adatok átlagát is. (Ennek eredményét összefoglalva a 18. táblázatban találjuk meg.)

A motiválás és a motiváltság összefüggései szempontjából legfontosabb adatok többváltozós korrelációs analízist is elvégeztük. Ennek eredménye a „Motivációs dimenziók” című fejezetben található.

Ezek a táblázatok a gépi feldolgozás során a matematikai elemzés logikája szerint készültek. Az adatok interpretálásában természetesen saját munkánk gondolatmenetét követjük. Ezért az itt felsorolt és a gépi feldolgozás során létrejött többi, tárolt táblázatokból a szemléletesség kedvéért kisebb részeket nem a matematikai, hanem a pszichológiai szempontoknak megfelelően emelünk ki.

A vizsgálatok megtervezésekor a következő hipotézisekből indultunk ki.

1. A motiváció a megszerettetés-beláttatás-betartatás folyamatának összetevőiből keletkezik biológiai alapokon, tanulás, generalizálás során.

2. A motiváció az érzelmi azonosulás-értelmi együttműködés-viselkedéshelyi normákhoz való igazodás belső késztetései komplex hatásában működik.

3. A motiváció egy háromdimenziós modell segítségével megragadható.

4. A születésekor csak potenciálisan szociális lényben a személyiség alakulásának, kibontakozásának folyamatát igyekszünk a motiváció szempontjából vizsgálni. Azt kutatjuk, hogy a késztetések a környezethez való

---

jekció, megfigyelés) nyertük. Ennek pszichológiai szempontból való előnyeit éppúgy szem előtt kell tartanunk, mint azt a következményét, hogy a kimutatott összefüggéseket a megfelelő fenntartásokkal, tendenciát mutató értékűnek kell felfogni.



(10. táblázat folytatása)

	000	00-	0-+	0-0	0--	--+	-+0	-+-	-0+	-00	-0-	---+	--0	---
+++	0,5	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
++0	0,9	-	-	-	-	-	-	-	-	0,5	0,2	-	-	-
++-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
+0+	0,2	-	-	0,2	-	-	0,2	-	-	0,2	-	-	-	-
+00	2,1	0,2	-	0,2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0,5
+0-	0,2	0,2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
+--	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
+ -0	0,5	-	-	-	-	-	-	-	-	0,2	-	-	0,2	-
+ --	0,2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
0++	0,5	-	-	-	-	0,2	-	-	-	-	-	-	-	-
0+0	2,1	0,2	-	-	-	-	-	-	-	0,7	0,2	-	-	-
0+-	0,2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0,2	-	0,2	-
00+	0,9	-	-	0,2	-	-	-	-	0,2	0,2	-	-	-	0,2
000	6,8	1,6	-	2,1	0,9	-	-	-	-	0,7	0,5	-	0,7	0,9
00-	0,5	0,5	-	0,5	0,5	-	-	-	-	-	0,7	-	0,2	1,8
0-+	0,5	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0,2	-	-
0-0	2,1	0,2	-	1,1	-	-	-	-	-	-	0,2	0,2	-	-
0--	0,7	-	-	0,7	0,2	-	-	-	-	-	-	-	-	0,7
-++	0,2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
-+0	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0,2	-	-	-	-
-+-	-	0,2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
-0+	0,2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
-00	1,6	0,5	-	-	0,2	-	0,2	-	-	0,5	0,2	-	-	0,5
-0-	0,9	0,5	-	0,2	-	-	-	-	-	1,1	0,2	-	-	1,1
---+	0,2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
---0	0,7	0,2	-	0,7	-	-	-	-	-	-	0,5	-	0,9	0,5
---	-	0,9	-	0,7	-	-	-	-	-	0,5	0,5	-	0,9	5,7

alkalmazkodás eszközéből a társadalmi normák belsővé válása során hogyan alakulnak a viselkedést társadalmi értékeknek megfelelően irányító motivációs hierarchiává.

5. Alapvetőnek – ha úgy tetszik, negyedik, idő dimenzióknak – azt tartjuk, hogy a motiváció abban az irányban alakul és hat, hogy a gyermek feloldódjék a közösségben, egyéniségének folyamatos kialakításával és megőrzésével. (Ellenkező esetben, helytelen fejlődésnél, az egyéniséget a közösséggel szemben akarja megőrizni a gyermek, de hiába, hiszen ilyen módon ki sem alakulhat erős egyéniség). A csupán primér szükségletek kielégítését szolgáló affektív kisgyermekkorai késztetésektől a felnőttel mint modellel, a társal mint a közösség tagjával való azonosulás késztetéséig; a kognitív összetevőkben a saját érdeklődés szabad kiéléséért való independenciára törekvéstől a közösségi értékű aktivitásra való késztetésig; a kellemetlenségek elkerüléséért való szabálybetartástól a társadalmi követelményeknek önérték formájában beépült késztetesként való működéséig kell eljutnia a motivációs rendszer fejlődésének.

A kifejelett emberi személyiségre jellemző motiváció alakulásában alapvető szerepe van az iskolának. A család és az iskola, illetve az iskola és a társadalom hatásrendszere nem különül el, így ezeket vizsgálataink megtervezésénél sem választottuk szét. A motivációs tendenciák kialakulását elsősorban a családi tényezőkben keressük az iskolával való kölcsönhatásukban. A motivációs rendszer működését elsősorban az iskolai megnyilvánulásokban mérjük, hiszen a közösségi érzés, az aktivitás és felelősség ott mutatkozik meg legjobban.

## 5. A MODELL

### *A motiválás dimenziói*

A motiváció pedagógiai pszichológiai vizsgálatához olyan modellre van szükségünk, mely egyszerre ragadja meg a pedagógiai hatásokat, a pszichológiai folyamatokat és a motivációs rendszer sajátos dinamikus struktúráját. Olyan modellt igyekeztünk tehát szerkeszteni, mely a motiváció egészét a személyiség fejlesztésének és fejlődésének összképében elhelyezve ábrázolja.

Ehhez a pszichológiában az utóbbi időben már több helyen bevált többdimenziós elrendezést próbáljuk a motiváció elemzésének területén meghonosítani. Ez mind a kutatás, mind a gyakorlati alkalmazás szempontjából előnyös. Az elmélet számára azért hasznos, mert az ilyen átfogó

modellen a legkülönbözőbb kutatások eredményei szembesíthetők és egyeztethetők. A nevelés gyakorlata számára pedig azért fontos, mert ki-küszöböli a két veszélyes végletet; a minden nevelési helyzet abszolút egyediségét hirdető ösztönösséget és az általánosítást abszolutizáló kategorizáló merevséget. A dimenziók mentén való elrendezés lehetővé teszi az árnyalatok pontos megőrzését is (hiszen minden egyedi esetet eredeti helyén hagyva az origótól való tényleges távolságával jellemezzük), ugyanakkor lehetővé teszi az általánosításokat, törvényszerűségeket, típusajáságok megállapítását is (hiszen a dimenziók által meghatározott térben bizonyos csoportok is elkülöníthetők, megállapíthatók a hasonló kombinációk közös jellemzői).

Az első dimenzió mindennek az affektív összetevőjét tartalmazza. A nevelés szempontjából ez a felnőtt és gyermek emocionális kapcsolatát jelenti, melyet a szeretet szóval s annak különböző fokozataival fejezhetünk ki. Tartalmát abban látjuk, hogy a szülő mennyire képes elfogadni gyermekét, mennyire képes meleg kapcsolatot fenntartani vele, s mennyire ösztönöz pozitív érzelmi viszonyulásra kezdetben a gondozás során a minél tökéletesebb ellátásban, az érzelmi együttmozgásban, a függőségi szükségletek kielégítésében, majd később annak az önállóságra neveléssel és az önállósulás tiszteletben tartásával való egyeztetésében.

Az affektív ráhatás főbb alapelemei:

a) az otthon vonzó vagy taszító légköre, az empátiás, közvetlen érzelmi kapcsolat lehetősége (effektív—affektív összetevő);

b) a szülő pozitíván értékeli gyermekét, érezteti vele, hogy sokra becsüli, sokat jelent számára, vagy ellenkezőleg, lebecsüli (kognitív—affektív összetevő);

c) szeretet viselkedésben is megnyilvánul, simogatás, kedveskedés, a kontakt-komfort megfelelő biztosításában, a szülő aktívan kiépíti a gyermekben a szeretet-mechanizmusokat; vagy frusztrálja a gyermek ilyen vágyait és megnyilvánulásait (effektív—affektív összetevő).

Mindez meghatározza a gyermek viszonyát az emberekhez általában: minden közösséget azzal a pozitív várakozással közelít meg, hogy szívesen fogadják, vagy ellenkezőleg, támadást várva támadásra kész ellenséges érzülettel közeledik társaihoz is.

Ezt az érzelmi alapállást a pedagógus és az iskolatársak már készen kapják. A nevelő feladata az, hogy személyes érzelmi hatásával elmélyítse a pozitív érzelmi viszonyt, vagy ellenkező esetben megszakítsa a gonosz kört (a gyermek bántást vár, ezért támad, mire tényleg bántást kap). Az agressziót le kell állítani, s megízleltetni a gyermekkel az érzelmi kapcsolat melegségét, a közösségbe való illeszkedés örömét.

A motiváció alakításának és alakulásának folyamata szempontjából ez az identifikáció dimenziója. A nevelő elsősorban azzal motivál, hogy modell, akivel a gyermek vágyik is és képes is azonosulni.

A második dimenziókat kognitív dimenzióknak nevezzük. A nevelésben ez az együttműködés, az önállóságra nevelés, a gyermeki személyiség saját aktivitásának tiszteletben tartása, vezetése, fejlesztése. A motiválás lényege itt a beláttatás, az utak és lehetőségek világos feltárása, nyílt vagy zárt körülmények teremtése a gyermek fejlődése számára: nyílt, őszinte, oldott kommunikációs viszony, a gyermekkel való kooperáció, vagy az ellenkező végletben a zárt, merev utasítás, a gyermek problémáinak és véleményének figyelembevétele nélkül.

A kognitív ráhatás főbb alapelemei:

a) a bizalom nyílt légköre, melyben a nevelő az értelem engedte legnagyobb önállóságot biztosítja a gyermek számára, hogy a gyermek maga jöjjön rá, mit kell vagy szabad választania, ellenkező esetben a dependencia túlzásba vitele, az érzelmek elnyerésének vagy elvesztésének lehetőségével való korlátozás (affektív–kognitív összetevő);

b) beláttatással irányítás aktív önállóságra nevelés; a nevelő mindent megbeszél a gyermekkel, mi miért helyes vagy helytelen, így a gyermek örömmel tanul tőle, általában örömmel tanul, közelíti meg a feladatokat, keresi az újat, s mindennek a magyarázatát. Ellenkező esetben a megokolás nélküli tilalmak, érvek nélküli szidás elfojtja a gyermekben a magyarázatkeresés, tanulás vágyát, feladatkerülővé teszi (kognitív–kognitív összetevő);

c) az aktivitás, a siker örömét ismerteti meg a gyermekkel, a követelmények megoldandó feladatként jelentkeznek, vagy ellenkezőleg, a követelmények is csak mint akadályok, gátak jelennek meg, a kudarc fenyegetése passzív, félnévé teszi.

Mindaz meghatározza a gyermek viszonyát a feladatokhoz általában: a tárgyi világ egészét a megismerhetőség, a birtokba vehetőség pozitív várakozásával közelíti meg, a sikerre vágyva és azt remélve, vagy ellenkezőleg, a kudarc elkerülésére koncentrálna inkább taszítónak érez mindent ami új, ami döntésre késztet.

Az iskola szerepe itt már nemcsak korrigáló, kiegészítő. A nyílt vagy zárt jellegű irányítást maga a pedagógus teremti meg, az új keresésére, az önálló és kreatív feladatmegközelítésre nagyobb részt a pedagógus motivál. Azt is az iskolában tanulja meg a legtöbb gyermek, hogy az iskolán kívül és túl is kedve legyen ismereteit permanensen gyarapítani. A közösségnek pedig szintén nagy a szerepe itt is, nemcsak az affiliációt segítő érzelmi hangulat megteremtésében, hanem abban is, hogy olyan közvéleményt

alakít ki, mely szerint az erőfeszítéssel megszerzett tudás az alapvető érték a csoportban. A csoport elismerése minden életkorban igen erős ösztönző.

A motiváció alakításának és alakulásának folyamata szempontjából ez az interiorizáció dimenziója. A nevelő elsősorban azzal motivál, hogy együttműködjék, aktivizál, beláttat, megértet, instruál.

A harmadik dimenziót *effektívnek* nevezzük, ez mind a normák kialakítása, mind a tényleges viselkedés szempontjából a hatékonyság dimenziója. A nevelésben a megerősítő tevékenységet jelenti ez elsősorban. Ha arra gondolunk, hogy a *mores* szó viselkedést és erkölcsöt egyaránt jelent, akkor ez a nevelők és neveltek morális kapcsolatát fejezi ki. Lényege az, hogy a szülő mennyire tudja saját viselkedésével betartani és betartatni a gyermekkel azokat a normákat, melyeket kezdetben a nevelő közvetít, szoktatás útján beépít a gyermekbe, melyek azután belső ösztönzést jelentenek: betartásuk az önérték kellemes, megszegésük a bűntudat kellemetlen érzését keltve.

Az effektív hatás főbb alapelemei:

a) adekvát normarendszer, mely erős, ha a szülő maga is a normáknak megfelelően viselkedik, s a gyermektől a korának megfelelő normák betartását követeli meg; ebben az esetben a modellhez való hasonlítás, az azonosulás is segíti a viselkedés megfelelő szabályozásához szükséges belső feszültség létrejöttét (affektív—effektív összetevő);

b) következetesség, még a normák által irányított viselkedés megszilárdulásának alapja a normák, a megítélés és a következmény állandósága. Ellenkező esetben, a kiszámíthatatlan nevelőnél a gyermek a normákhoz való igazodást nyűgnek érzi (kognitív—effektív összetevő);

c) határozottság a betartatásban: a modell mintájában követett, érvelése nyomán interiorizált értékek konzisztens megerősítése, az ismétlődésekben megszilárdult idegrendszeri minták erős önkontrollt alakítanak ki a gyermekben (affektív—effektív összetevő).

Mindez meghatározza a gyermek önmagához való viszonyát, a társadalmilag értékesnek ítélt normáknak megfelelő, viselkedését belülről irányító saját normarendszer hatékony működését. A lelkiismeret-funkció közösségi felelősségérzetet biztosít maga az egyén, s megbecsülést, presztízt, megfelelő szociális státuszt a társak részéről. Hiánya viszont alacsony önértékelést s a közösség peremére szorulást, megbízhatatlanságot és bizalmatlanságot eredményez.

Az iskola és a család együttműködése fontos volt az előző két dimenzióban is, itt viszont — éppen a konzisztencia alapvető szerepe miatt — elengedhetetlen. Elsősorban a szülők összhangja döntő, de az értékek hierarchiájában és a betartatás fokában a szülők és pedagógusok, a felnőttek

és gyermekek között sem lehet lényeges eltérés. A kognitív dimenzióban a rugalmasság a legalapvetőbb pozitív sajátosság, a morális jellegű viselkedéses megnyilvánulásokat viszont szigorú következetességgel kell értékelni, hogy a gyermek az önbecsülés megérdemelt öröméhez jusson.

A motiváció alakításának és alakulásának szempontjából ez a kondicionálás dimenziója. A nevelő elsősorban azzal motivál, hogy megerősítéssel kialakítja a viselkedés automatizált elemeit. Ez teremti meg a megfelelést, az identifikációban megszeretett, a kognitív dimenzióban interiorizált norma és az általa szabályozott viselkedés között.

A motivációs rendszer sokoldalúságát vagy úgy követhetjük modellünkön, hogy lehetőleg minden szempontot rávizsgálunk, s így egy finoman kidolgozott, de statikus modellt kapunk, vagy csak a legfontosabb tulajdonságokat vesszük számításba, de azokat mozgásukban, kölcsönös összefüggéseikben, egymásra való hatásukban ragadjuk meg. Mi ez utóbbit, a *dinamikus modellt* igyekszünk megvalósítani.

A dinamizmust biztosítjuk azzal is, hogy a háromdimenziós modellbe negyedik dimenzióként beépítjük az időt, jelezve, hogy a különböző motivációs helyzetek hogyan mozdulnak el. A nevelés dinamikus változó volta már az úgynevezett nevelési attitűdsémáknál is felmerül (például Kagan is rámutat – *Mussen–Conger–Kagan*, 1956 –, hogy más-más nevelői attitűd kell a különböző életkorokban), ezt azonban egyrészt konkretizálni kell, másrészt a kétdimenziós ábrák túl statikusak ahhoz, hogy ténylegesen nyomon követhetnénk rajta a változásokat. Háromdimenziós modellünk, mely minden jelenséget a fenti hármas szempont szerint bont tovább, konkrétan és pontosan követi a motivációs rendszerrel kapcsolatos változásokat. Ebben a dinamizmusban három alapvető változást követünk végig:

a) az első mozgásirány a motiváció egyéni jellegétől a közösségi jelleg felé való fejlődése (ami egyben a személyiség kiteljesedését jelenti); ez elsősorban affiliatív jellegű, de minden dimenzióban érvényesül: affektivitásban a családdal, majd egyre bővülő körben a pedagógusokkal, társakkal, majd a legszélesebb értelemben az emberekkel való érzelmi kapcsolat, szolidaritás stb.; a kognitív dimenzióban a világ megismerésének vágya kezdetben a saját biztonságérzetért, majd a kompetenciakészítés magasabb fokán a hasznosnak lenni gondolatának érényesülése a társadalmilag értékes alkotás utáni vágyig; ami jutalomszerzést és büntetés-elkerülést jelent az effektív dimenzióban a szülők elvárásaival való egyezéstől, a közösség normáinak elfogadásán át, ami biztosítja a közösséghez tartozást, az énképbe épülő társadalmi erkölcsi normáig;

b) a belsővé válás mozgásiránya, mely mint interiorizáció leginkább a kognitív dimenzió jellemzője, de szintén mindhárom összetevőben meg-



mutatkozik, az identifikáció a külsődleges utánzástól az elmélyült azonosulás irányába, a belátás az érvek elfogadásától az értékrend aktív elvonatkoztatás útján való alakítása felé, az erkölcsi viselkedés alapjául szolgáló késztetés a normákhoz való alkalmazkodástól a normáknak a szokás erejével való automatikus belső szabályozójáig való fejlődésében;

c) a harmadik az egyensúly fejlődésvonala a teljes kontrolltalanságtól az erős kontroll irányába, ami mint alapszemponthoz tulajdonképpen a viselkedésirányító normarendszer dimenzióját idézi, de egyben a legáltalánosabb keretet is jelenti. Gondoljunk a motiváció neuronális mechanizmusainak egyszerűsített sémájára, ahol a motiváció megközelítő és averzív iránydimenzióknak szabályozásáról van szó. A nevelésben kialakuló motiváció fejlődésében alapvető minden dimenzióban a reguláció, a fejlett motivációs rendszerben az autoreguláció. Effektív téren ez elsősorban azt jelenti, hogy ne szűküljön be az ösztönzőrendszer, de ne is vezessen fékezetlen viselkedéshez. Kognitív téren az egyéni érdeklődés kiélése és a társadalmilag hasznos ismeretszerzés és -alkalmazás, a viselkedéses összetevők között pedig az önkifejtés és önkontroll egyensúlyát tartalmazza.

Ezek a fejlődési jellemzők speciálisan a motivációra vonatkoznak. A gyermek természetesen fejlődik abban az esetben is, ha nem a megfelelő motiváló hatások érik. De csak az az alakulás nevezhető a személyiség gazdagodásának, amelyiknek ösztönzése a szociabilitás, az önkifejtés és lelkiismeret irányába hat.

A modellünk pedagógiai pszichológiai jellegű. Az előbbieken kívül ebből még több dolog következik.

1. A dimenziók nem matematikai értelemben merőlegesek, hanem illusztratívák. Ezt ki is használjuk; a megértés, bizalom, értékelés összeköti az affektív és kognitív ráhatásokat, a követelés és betartatás, a kontroll a kognitív és effektív, míg a normatartás jelenségköre az affektív és effektív dimenziókat.

2. Az egyes nevelési helyzetek a tengelyektől és a középponttól a legkülönbözőbb távolságokban képzelhetők el. Az elemzés során minden tengelyen mindkét irányban egységnyi távolságként fogjuk fel azt a pontot, amely még a normális neveléshez tartozik, de legnagyobb mértékben jellemzi az illető irányt. Így nem tárgyaljuk azokat az eseteket, amelyeket a nevelési attitűd sémák jelölnek, (például a szülő gyűlöli gyermekét stb.). Általában azon a ponton túl, amit 1-nek veszünk (s egyszerűen csak „-” vagy „+” jelöléssel említünk) a dimenzió deviációban folytatódik, míg a „0” pont az az eset, amelyben a nevelő nem fejt ki olyan motiváló hatást, mely kialakítaná a gyermekben a pozitív végpontra jellemző késztetésrend-

szert, de nem is akadályozza ennek létrejöttét az ellentétes jellegű feszültségek létrehozásával.

3. Bizonyos motiváló hatások bizonyos motívumokat tesznek dominánssá, így egyes formációk kifejezetten értékesek a személyiség gazdagítása szempontjából, mások közepesen jók vagy éppen gyengék. Az így kialakult fokozatokon belül azonban a nevelés célja, a nevelő személyisége, a nevelt lehetőségei alapján bármelyik értékesebb lehet a többinél. (Tehát a ++0 0+, 0++ értékesebb, mint a +00 0+0, 00+. Viszont ha a nevelőnek csak az fontos, hogy rendkívül kreatív, énjét intellektuális sikerekben kielő személyiséget alakítson, akkor számára a 0+0 sokkal értékesebb kategória, mint a +0+, hiszen ehhez igen magas kognitív és közepes affektív és effektív motiváló hatás vezet el legbiztosabban.)

4. Motivációs dimenziós rendszerünket határozottan megkülönbözteti a nevelői attitűdsémáktól az is, hogy a mienk pedagógiai pszichológiai és annak megfelelően dinamikus. A nevelői attitűd kutatói hangsúlyozzák, hogy a nevelő nem választhat ki egyet az attitűdök közül, bármennyire is megfelelné nevelési céljainak, egyszerűen azért, mert mindenki csak olyan nevelési ráhatást gyakorolhat, amilyen ő maga, hiszen karaktere meghatározza, hogy egy-egy dimenzió mely pontjával jellemezhető. A nevelő személyisége természetesen a nevelésnek általában is, a motiválásnak speciálisan is fontos tényezője, ez mégis merev, mechanikus felfogás, melyre az attitűdsémák szűk és statikus volta kényszerít, s csupán leíró fejlődés-lélektani szempontból lehet igaz, de a pedagógiai pszichológiában elfogadhatatlan fatalista álláspont. A nevelőnek valóban olyan tulajdonságok kialakításához van legkisebb erőfeszítésre szüksége, melyek benne is megvannak. De a nevelő tevékenység, azon belül a motiválás céltudatos ráhatás, akkor is, ha a konkrét helyzetekben főleg spontán megnyilvánulásokból áll. A nevelési, motiválási lehetőségek sokdimenziós volta lehetővé teszi, hogy a nevelő akkor is kialakítson a gyermekben bizonyos értékes motívumokat, ha ő maga az adott dimenzióban a pozitív végponttól távolabb helyezhető el. Természetesen a motívumalakítást ilyenkor sem saját személyiségétől függetlenül, hanem éppen azt számításba véve, saját motivációs rendszerére támaszkodva végzi a nevelő. A fontosabb motivációs jellemzők több csomóponton is szerepelnek, így ha a nevelő valamelyik megvalósítására nem képes, akkor választhatja a közelében levő motivációs kombinációk közül azt, amelyik szintén tartalmazza az általa fontosnak tartott összetevőket.

5. Motivációs modellünk a motiválást és a motívumok működését igyekszik átfogni. Egyaránt vonatkozik tehát a gyermekre, ha tanuló, ha az ifjúsági szervezet tagja vagy a család gyermeke. Ugyanígy a motiválóra is

vonatkozik általában a motiválás minden dimenziója, akár szülő, akár pedagógus nevelő, vezető az illető. (A nevelési attitűd vizsgálatok általában csak a szülőre, sőt az anyára vonatkoznak, s rendszerint csak egy-egy korai életszakaszban. Mi azonban ezekből a vizsgálatokból csak azt vettük át, vagy inkább csak abban vannak egyezéseink, ami általánosítható az egész motivációs viszonyrendszerre.) Természetesen a konkrét motivációs kérdéseknél külön kell tárgyalnunk például a pedagógusok motiváló sajátosságait, ugyanúgy, ahogy a tanulás motívumait is kiemelhetjük a motívumok általános rendszeréből. Általános dimenziós rendszerünk azonban – s éppen ez pedagógiai pszichológiai gyakorlati haszna – összekapcsolja és átfogja az iskolai és a családi, valamint az egyéb iskolán kívüli motívációs tényezőket.

Rendszerünk tehát a motiváció sajátosan pedagógiai pszichológiai modellje. Formai, módszertani szempontból rokona a pszichológia legkülönbözőbb területein alkalmazott többdimenziós rendszereknek.

A motiváló hatások elhelyezkedését a motivációs modellben a 11. táblázat mutatja be.

11. táblázat. A motiváló hatások a motivációs modellben

Dimenzió	+	0	-
<i>Affektív</i>	<i>Meleg</i> érzelmileg kielégítő	érzelmileg nem elégíti ki, de nem is frusztrál	<i>Hideg</i> érzelmileg frusztráló
<i>Kognitív</i>	<i>Nyílt</i> kibontakozásban segít, vezeti a gyermek szabad fejlődését	nem segít, de engedi a gyermek önálló alakulását bármerre	<i>Zárt</i> kibontakozásban korlátozással frusztrál, csak kijelöltet enged
<i>Effektív</i>	<i>Erős</i> határozott és következetes a betartásban és a betartatásban	egyres dolgokat betartat, másokat nem, vagy maga sem tart be	<i>Gyenge</i> határozatlan, következetlenségével frusztrál, puhasággal vagy erőszakossággal

### *A motiváltság dimenziói*

A belső késztetések a fejlődés során szerzett külső tapasztalatok függvényeként formálódnak. (A motiváció a környezethatások generalizációja útján alakul – mondja *Rubinstein*, 1967 –, a szükségletkielégítés a valóság-

hoz való alkalmazkodás útján megy végbe — írja *Vigotszkij*, 1967.) Ez az alapja annak, hogy olyan közös dimenziókat veszünk fel, melyek a motiváló hatást és a motiváció tükröződését egyaránt tartalmazzák.

Az ilyen dimenziók megtalálásának fontosságát és nehézségét egyaránt észrevették a kutatók. Például Holt (in: *Janis*, 1969, 599.) a nevelési attitűdsémák ismertetése után felveti: „Egy munkáscsaládból származó húszéves lány arról számol be, hogy szigorúan fogták és büntették otthon, majd azzal folytatja, hogy nagyon becsüli szüleit, mert segítettek abban, hogy kialakítsa jellemét. A város másik részében egy szabadfoglalkozású író húszéves lánya azt bizonygatja, hogy gyűlöletet érez szülei iránt, mert engedékenyek voltak. Meggyőződése, hogy szülei laissez-faire attitűdje azt tükrözte, hogy nem törődtek az ő boldogulásával. Biztosan megmondhatjuk ezek után, hogy melyik két szülőt nevezhetjük elutasítónak? ”

Az említett munkáscsaládban feltehetőleg szeretettel, több-kevesebb korlátozással és biztosan határozottan nevelték a gyermeket. A második család nem volt korlátozó, de nem volt a nevelésben határozottság, következetesség sem, s így a gyermek úgy érezte, nem törődtek vele. Ha tehát egybemossuk a melegséget és a rugalmasságot az engedékenységgel, a hidegséget és merevséget a következetességgel, akkor feloldhatatlan ellentmondásokba ütközünk.

Ugyanerről a klasszikussá vált s ma is elterjedt jutalmazó, engedékeny, meleg-szigorú, kontrolláló, hideg dimenzióról *Eysenck*, (1965, 294.) ezt írja: „Ideje, hogy megállítsuk az örökös ingamozgást „aki a fiát szereti, a vesszőt nem kíméli” felfogástól a „laissez-faire”-ig. Meg kell érteni, hogy az extrovert gyermek, aki nehezen kondicionálható, szigorú kondicionáló fegyelmezést kíván, hogy ne kelljen elnéznünk, hogy huligánnak, bűnözőnek nő fel, míg az introvert, aki túlságosan is könnyen kondicionálható, sokkal enyhébb fegyelmezést kíván, nehogy neurotikusként nőjön fel. Az emberek nem egyetűjű ikrek végtelen sorát jelentik, hanem jelentős különbségek vannak köztük, s egyáltalán nem biztos, hogy ami az egyiknek jó, az a másiknak is megfelelő.”

Ezek a példák is szemléltetik, hogy a dimenziókat nagyon gondosan kell megválasztani, s a motiváló hatás — motiváció alakulás folyamatát nem szabad mechanikusan szemlélni. Ezért választottuk mi külön, s tárgyaljuk önálló tényezőcsoportként a betartás—betartatás viszonyát, a határozottságot és következetességet, amit sokan a korlátozással, az egyik dimenzió negatív végpontjával rokonítják (például Kagan), mások az érzelmi dimenzió károsító szakaszára helyezik (például Bandura). Véleményünk szerint a tévedés onnan ered, hogy a nevelői attitűdökkel foglalkozó nem pedagógus pszichológusok lényegében mindig a Freudig visszavezethető

szeretet—gyűlölet, dominancia—önalvetés dimenziókban gondolkodnak. A korlátozással jelölt negatív dimenzió végpont a szülő uralomvágyát fejezi ki, s így valóban elítélendő nevelési szempontból. Ám az engedékenység, ami a szülő önalvetését, s így a gyermek dominanciáját okozza, épp olyan értéktelen. A kettőt szembeállítani értelmetlenség, a gyermek személyiségének egészét, önfejlődését, s a ráhatások rendszerét is a maga komplexitásában együtt, azonos viszonyrendszerben kell szemlélni. A nevelőnek mint embernek s mint a gyermek fejlődését irányító személynek a jellemvonásait nem választhatjuk külön, de nem is azonosíthatjuk. A nevelés tudatos, tervszerű tevékenység, s sikeressége elsősorban a felelősségteljes nevelésre irányulástól, a szülői, nevelői szerep tudatos és aktív vállalásától függ. Természetesen legkönnyebben olyanná alakíthatja a nevelő a gyermeket, amilyen ő maga. Nem szabad azonban elfelejtenünk egyrészt, hogy egy-egy tulajdonság nem teljesen uralkodik, vagy hiányzik egy emberben, egy családban, hanem csupán nagyobb vagy kisebb mértékben van jelen. Másrészt a gyermekben nem egyetlen tekintélyszemély alakítja ki az egész motivációs rendszert, hanem sok, s ezek hatékonyan kiegészíthetik egymást.

Azt, hogy milyen lesz végül is a gyermek motivációs rendszere, jelentősen befolyásolják veleszületett (például temperamentum-) tulajdonságai, illetve az aktuális személyiségállapota. Úgy is, hogy ezek határozzák meg, mennyire fogadja be az ösztönző hatásokat, s úgy is, hogy saját jellemzőivel visszahat a nevelt a nevelőre. Ahogy azonban a nevelőnél nem fogadhatjuk el azt, hogy a benne meglévő személyiségvonások determinálják, hogy milyen ösztönzéseket alakít ki a gyermekekben, úgy a gyermekekről sem állíthatjuk, hogy bármely késztetése (agresszió, uralomvágy stb.) eleve mint szükséglet él benne. Kiindulásunk az, hogy potenciálisan minden motívum megvan minden gyermekben, de hogy ezek közül melyik milyen fokban, milyen változatban fejlődik ki, s főleg, hogy milyen kombinációban hat, az elsősorban a motiváló hatásoktól függ. A motívumok sokaságából kiemeljük azokat a késztetéseket, melyek legalapvetőbbek a fejlett személyiség kialakulása és funkcionálása szempontjából. Minthogy a dimenziókat ennek megfelelően választottuk meg, ezek az alapösztönzések könnyen elrendezhetők a már meghatározott tengelyek mentén.

Az *affektív* dimenzió a gyermeknél is a felnőttekhez, majd általában az emberekhez való viszonyát meghatározó késztetéseket tartalmazza. Kezdetben azt mondhatjuk, azt fejezi ki, a gyermeknek mennyire van lehetősége, később mennyire képes kielégítő meleg érzelmi kapcsolatra. Az ember egyik legalapvetőbb késztetése egész életén át a szülők, barátok, társak, általában az emberek szeretetének, az affekciónak, az odatar-

tozásnak a vágya. E vágy frusztrálása az alkalmazkodási zavarok, a deviációk egyik alapvető oka.

Az effektív késztetések főbb összetevői:

a) érzelmi kapcsolat, szeretet, a dependenciától a gondoskodás ösztönzéséig; ez elsősorban a családi, közvetlen emberi kapcsolatokra jellemző, frusztrációjuk általában az ellenkező végetet, a gyűlöletet, haragot, agressziót kelti fel (affektív–affektív összetevő);

b) az azonosulás, az érzelmi azonosulás és a hasonulás vágya; az ellenpóluson az ellenazonosulás, „a negatív előjelű indulati megszállás” (Mérei, 1971); ez a pedagógussal, vezetővel való kapcsolatban igen fontos, mint a mintakövetés alapja, de a csoportban is jelentős, a társas hatások interiorizálását elősegítő (kognitív–affektív összetevő);

c) szociabilitás, a csoportba tartozás, barátság, közösségi érzés ösztönzése; ez már legtípusabban a társakkal való kapcsolatot jellemzi; frusztrációja a közösségi érzés ellentéte, az aszociális, a közösséggel szembeni érzés (effektív–affektív összetevő).

Az érzelmi egyensúly, az affektív késztetések kielégítésének lehetősége meghatározza, hogy az egyén hogyan közeledik másokhoz, s nagyrészt azt is, hogy hogyan fogadják, milyen kapcsolatot alakítanak ki vele. Mint Maslow (1970, 64.) írja, „ha könnyen elfogadható, hogy az alapszükséglet frusztrációja az ellenségesség alapja, akkor az is könnyen belátható, hogy kielégítése az ellenségesség ellentétének, a barátságosságnak a priori meghatározója.”

Az iskolai életben legfontosabb késztetésfejlődés és funkcionálás az affektivitás terén az empátia kiszélesedése: mások, a közvetlen családtagokon kívüliek érzelmeivel, érzelmi életével való azonosulás. A gyermek egyre inkább azonosítja magát társadalmi csoportokkal, érzelmileg részt vesz a többség sorsában.

Mint Marx is megállapította, az ember legemberibb szükséglete a másik emberre irányuló szükséglete. A közösséghez tartozás motívuma – mint ezt Schachter közismert kísérleteiből is tudjuk – korrelál a kisgyermekkori függőségi motívummal. Mind az affiliáció, mind a dependencia erősíti az identifikációra való késztetést. Maga az identifikáció pedig erősíti (vagy a negatív identifikáció gátolja) mind az affektív motivációcsoport működését, mind az interiorizációt, a kognitív késztetéseket, mind a kongruenciát, az effektív dimenzióba tartozó késztetéseket. (Ezt bizonyítja ugyancsak Schachter közismert kísérlete: az affiliatív motivációval jellemzett csoport teljesítménye akkor nőtt, ha azzal dicsérték, hogy az összhang jó, míg a teljesítménymotivációban erős csoporté akkor, ha az eredményességet dicsérve motiválták őket).

A kognitív dimenzióhoz tartozó késztetésekből az egyénnek a feladatokhoz való viszonya tükröződik. Az előbbi dimenzióban a szeretet alapszükségletének frusztrálása agresszivitást, kriminális deviációt tett valószínűvé, itt a biztonságérzés alapvető szükségletének frusztrálása erős szorongást, neurotikus deviációt valószínűsít. Ez a frusztráció két esetben lehetséges: 1. ha erős korlátozás akadályozza a valóság önálló, aktív megismerését, s így a gyermek azért nem érezhet biztonságot, mert nem ismeri meg, próbálhatja ki a világ törvényszerűségeit; 2. ha a gyermek nem kap határokat, a valóság rendjének biztonságát. A gyermeknek rendszerre van szüksége, a merevség viszont gátja a kreativitásnak, az alkotó önkibontakoztatásnak. Az önmagában is kínos feszültséget teremtő ambivalenciát szerintünk úgy lehet feloldani, ha nem egy dimenzió belül várunk ellentétes határokat (a nevelő engedjen meg mindent, de a gyermek időről időre mégis kínosan ütközzön korlátokba), hanem szétbontjuk két különböző dimenzióra: a megismerés, az alkotó birtokbavétel vágya legyen korlátozatlan, s a józanságot a felelősségérzet biztosítsa. Nem a kíváncsiságot, a megismerési vágyat korlátozó gátló, a kognitív dimenzió belüli ellentétes motívum kell, hanem az ahhoz tartozó aktivitást kontrolláló másik dimenzió pozitív tartományában található motívumcsoport szabályozó hatására van szükség.

A kognitív késztetécsoport főbb összetevői:

a) autonómia, independencia; a világban való önálló tájékozódás késztetése elsősorban az érzelmi függetlenségen alapul, ez azonban nem az érzelmi függés, hanem csak az egyoldalú függés megszűnésére készlet (*Maslow*, 1962 terminológiával B-love, nem pedig D-love, örömet nyújtó, nem követelő szeretet); az adekvátság, a feladatoknak megfelelés, az ön-bizalom alapkészletet, ellenpólusán a szorongásból való függés, az önálló feladatvállalás előli kitérés késztetése (affektív–kognitív összetevő);

b) a tudásvágy, hatékonyság vágya, a mesterségbeli tudás örömeinek elérésére való késztetés; lényegében a teljesítménymotiváció fogalmkörében tárgyalt késztetések tartoznak ide, de inkább a sikerorientációnak magára az elért eredményre, nem annyira az elismerésre való ösztönzése (ami rokon *White* – 1960, 61. – a kreativitás alapmotivációjának tartott „kompetencia-drive” néven említett fogalmával, vagy a többek között *Scsukina* – 1971 – megismerési érdeklődés mint tanulási motívum problematikájával); ellenpólusán a kíváncsiságot legátló félelem, a tesztszorongásban is kifejezésre jutó, a feladathelyzetek elkerülésére készlető kudarc-tól való félelem (kognitív–kognitív összetevő);

c) az aktivitás öröme, a problémamegoldástól a játékig, a kisgyermekben meglévő, a cselekvés kíváncsiságának késztetéséről a speciális

érdeklődés kielégítő hatásán át a pályamotivációig; az ellenpóluson a passzivitás, a tétlenség, a feladat és felelősség alól való kibúvás késztetése (effektív–kognitív összetevő).

Az önálló, eredményes aktivitás, az objektív valóság tárgyaival és fogalmaival való sikeres manipulálás kielégítése az ember értékes funkcionálásának alapja. Az önkibontakoztatás, az önkifejtés marxi megfogalmazásának, a mások hasznára lenni, a többiek, a közösség számára hasznosan élni elve megvalósulásának motivációs bázisa. Ha a külső hatások tartósan megakadályozzák kifejlődését, akkor az ellenpóluson a kóros szorongás jelenik meg.

Az iskolai életben kulcsfontosságú készítetescsoport ez. Nemcsak azért, mert a tanulás leghatékonyabb ösztönzője, így biztosítja vagy gátolja a nevelés céljának elérését, hanem mert az egyén egész életére kiható. Mint *Kagan* és *Moss* (1962) megállapítja, azok a gyermekek, akik erősen motiváltak az iskolai ismeretsajátításra, azok ezt az erős készítetésüket megőrzik felnőtt korukig. Az iskola fontos kiegyensúlyozó szerepet is kell hogy betöltsön, mert azok a gyermekek, akiket sosem buzdítottak iskoláskor előtt teljesítésre (járás, beszédtanulás, játékok során), annak általában a kelleténél alacsonyabb a kognitív készítetése; azoknál a gyermekeknél viszont, akiket túlságosan buzdítottak, akiknél a szülők szorongása kapcsolódott az ilyen teljesítményekhez, túlzott teljesítményszorongás vagy az egyéb motívumok kárára túlnőtt teljesítménymotiváció jelentkezhet.

Bár a kíváncsiság már a magasabb rendű állatokra is jellemző, a tipikusan emberi megismerés vágyra meg kell tanítani a gyermekeket. Annál is inkább, mert egyrészt az egészséges önértéknek alapja a megérdemelt siker, a jól végzett munka öröme, másrészt a közösségi életnek az előző dimenzióban említett érzelmi kapcsolattal egyenértékű összetevője a közös tevékenység, az együtt elért teljesítmény, a közösen létrehozott siker elérésére való ösztönzés.

A *harmadik dimenzió* azokat a motívumokat tartalmazza, melyek a leginkább nevezhetők társadalmiak, hiszen az embernek önmagához, mint társadalmi lényhez való viszonyát tükrözik. Végeredményben többszörös összeállásról van szó. *Peck–Havighurst* (1960) nagy longitudinális vizsgálatában megállapítja, hogy a morális értékekhez igazodó viselkedés kettős konzisztencia jellemzi: a) belső, az egyén céljai és értékei; b) külső, az egyén viselkedése és normái között. Ehhez még hozzátehetünk egy harmadikat, az egyén saját normái és a társadalom értékei közti egyezést, hiszen – mint már kifejtettük – a személyiség kifejlődését nem a társadalomhoz való külsődleges alkalmazkodásban látjuk, hanem abban, hogy



az emberben magában bontakozik ki az emberi lényeg, a társadalmi viszonyok összessége.

Az effektív készletcsoport főbb összetevői:

a) a lelkiismeret, a leginkább érzelmi jellegű összetevő, a kiegyensúlyozottság kielégítő érzése, kezdetben, hogy úgy megfelel a normáknak, ahogy az általa szeretett felnőttek helyesnek ítélik, majd egyre inkább, hogy saját magával, az identifikációs alapoknak megfelelően kialakított éniidealjával megfelel; ellenkező esetben a büntudat, ami egészséges személyiségefejlődésnél katartikus úton oldódik, torzult fejlődésnél ki- vagy befelé irányított agresszióban tör felszínre (affektív—effektív összetevő);

b) a vágy, hogy környezete megbecsülje, észrevegye a közösség szempontjából is értékes viselkedését; ez leginkább a kicsoportokban, a közvetlen környezetben érvényesülő kongruencia ösztönzés, mintegy az állandó visszajelentés motivál, arról, hogy a tényleges viselkedése valóban megfelel-e normáinak; ellenpólusa az, amikor csak egocentrikus érdekeinek védelmében igyekszik elhitétni a csoporttal, hogy értékes normákat követ (kognitív—effektív összetevő);

c) a moralitás mint készlet, az értékrendszer és a világkép az egyéni és társadalmi normarendszer egyeztetése és az általános magatartásnak ehhez való igazodása, illetve ideiglenes illeszkedési zavarainak motivációs feszültsége (effektív—effektív összetevő).

A viselkedést irányító etikai rendszerhez tehát először is realizálható értékrendszer kialakítása szükséges, ez elsősorban a szülők és nevelők normáinak átvétele során szilárdul meg. Ezt követi a tudatos törekvés a kialakított értékek realizálására, a normáknak megfelelő viselkedésre. Ez utóbbi a marxista értelemben vett önkibontakoztatás, ami tulajdonképpen az énkép és a társadalmi ideál egybeesése, az egyén törekvéseinek a társadalmi törekvésekbe való beilleszkedésére való ösztönzés kialakulása.

Az iskolai életben itt már az a döntő, hogy a gyermeknek ez a motivációs rendszere már a közösség tagjaként, a közösség érték, norma és motivációs rendszerének, a közösség magatartásának részeként jelenik meg, a gyakorlatban mint közvélemény, mint a normáknak a csoport által való betartása és betartatása funkcionál. Ezért fontos, hogy az iskola tegye lehetővé, de egyben határozottan biztosítsa is, hogy valóban demokratikus érték- és normarendszert alakítsanak ki a tanulók, ezeket hatékonyan tudják alkalmazni is, s végül ezek illeszkedjenek természettudományos és ideológiai világképünkbe, egyezzenek társadalmi követelményeinkkel.

Éppen, mert az ember emberként való funkcionálásának ösztönzéséről van szó, belátható, hogy ebben a dimenzióban nincs helye az engedékenységeknek, hiszen az az egyén és a közösség boldogulását egyaránt veszélyez-

tené. A gyermek igyekszik szüleihez, nevelőihez, társaihoz hasonlóan viselkedni. A többiek nyíltan vagy érezhetően vetik össze értékelő módon a gyermek viselkedését a morális normákkal. Ezt a szülők és nevelők szintén kifejezett vagy látens jutalmazás vagy büntetés jellegű reakciói, illetve a betartatás más aktív formái követik. Ez alakítja ki a gyermekben az önbizalom, önértékelés, önkontroll ösztönzésrendszereit.

Amit modellünk pedagógiai pszichológiai jellegéről a motiváló hatásoknál elmondtunk, az mind érvényes itt is.

1. A motivációs rendszer egységes, az egyénre jellemző képződmény. Az egyes dimenziók tipikusan egy-egy fajta motivációt képviselnek, de éppen azért, mert szerintünk minden jelenség az említett három dimenzió szerint bontható, egyik motívumról sem jelenthetjük ki, hogy kizárólagosan egy dimenzióhoz tartozik a valóságban. (Például a szociális státusz elérésének egyaránt alkotó része lehet az, hogy valaki affiliatív, hogy teljesítésében sikerorientált, hogy a csoportban normatisztelő magatartásával megbecsülést igyekszik szerezni. Ugyanígy az identifikációnak és az interiorizációnak legalább olyan fontos szerepe van a sajátta tett normarendszer kialakításában, mint a megerősítésnek stb.). Az elemzés számára azonban nagyon szemléletesen és használhatóan rendeződnek el a motivációs tényezők a dimenziók mentén.

2. A motiváló hatásoknál említett és egységnyinek felvett határokhoz itt is tartjuk magunkat, a normálisnak tekinthető gyermekekkel foglalkozunk. Ez nem jelenti azonban sem azt, hogy modellünk megfelelő módosítással ne lenne a deviánsokra is alkalmazható, sem pedig azt, hogy mi kizárólag a normális motivációs fejlődéssel foglalkoznánk. Kétségtelen az is, hogy bár az abnormalitásokat bizonyos motivációs feszültségek igen magas foka (például az agresszivitás a kriminálist, a szorongás a neurotikust), jellemezheti, alapjában azonban motivációs szempontból az egyensúly megbomlása a döntő a deviációban, elsősorban a kontroll hiánya miatt.

3. Az egyensúly az egyes dimenziókon belül is fontos az egyes összetevők között (például a felnőttekhez és az egykorúakhoz való kötődés készítésének erejét tekintve). Az egész motivációs rendszer azonban csak a dimenziók közti egyensúlyra épülve funkcionálhat egészségesen. Jól megmutatkozik ez a probléma is, s annak megoldatlansága is a nevelési attitűd-sémákban. Például a korlátozás—engedékenység dimenzióban minél távolabb esik a nevelés a korlátozástól, minél engedékenyebb, annál jobbnak

tekintik. Ugyanakkor kiderült, hogy a nagyon engedékeny családokban igen sok szorongó s egyéb szempontból torz motivációjú gyermek fejlődik. Mint *Maslow* (1970. 40.) írja: „gyermekpszichológusok, pedagógusok és pszichiáterek egyaránt úgy találták, hogy a határokat szabó, nem pedig a korlátozatlan engedékenység az, amit a gyermekek szeretnek, s amire *szükségük van*”. Ugyanazon a téren nem lehet egyszerre rugalmas és következens valaki sem a motiválásban, sem a motivációban. A dialektikus ellentétpárok viszont remekül működhetnek – mint a motiváció alapja, az ingerlés és gátlás – ugyanannak különböző szempontú megközelítése, más-más dimenzió működés során. Így például az affektív dependencia és a kognitív independencia vagy a kognitív rugalmasság és az effektív következetesség harmonikus és sokirányúan gazdag motivációs rendszert eredményez.

4. A motiválás és motiváció összefüggését mutatja az is, hogy kölcsönhatásban vannak. *Kagan* (in *Janis*, 1969) megállapítja, hogy az anya és a gyermek sajátosságai határozzák meg az alkalmazott nevelői attitűdöt: ingerlékeny gyermekekre anyja többször reagál haraggal, az élénkebbet jobban korlátozza, a gyámoltalant jobban védi. Szerinte már az első hetekben az érzékenyebb (például bélműködési zavaroktól szenvedő) gyermek több gondoskodást kap, mint a nyugodt, elégedett gyermek. Az is meghatározó, hogy a szülő hogyan értelmezi a gyermek viselkedését, például ha a gyermek nem engedi magát lefektetni, azt az egyik jutalmazza, mert az önállóság jelének veszi, a másik bünteti, mert engedetlenségnek minősíti. Bár a nevelésben járatlan szülőnél gyakran előfordul ilyesmi, ez a megfogalmazás tipikusan leíró, nem nevelési szempontú. Pedagógiai pszichológiai elemzésünkbe, s főleg a motiváció fejlesztésének folyamatába, nem illeszkedik bele, hiszen például a gyámoltalan gyermeket ha jobban dédelgetem, azzal csak rombolom a személyiségét. Tény viszont, hogy motivációs dimenzióinkban a ráhatásnak aszerint is kell változnia, hogy a gyermek személyisége milyen, illetve hogyan alakul. Ha egy gyermek vagy egy iskolai osztály, úttörő órs stb. élénkebb, csintalanabb, akkor nem korlátozni kell erősebben – persze a kétdimenziós sémákban nincs más mód – hanem éppen több kifizetést engedni a kognitív dimenzióban, viszont sokkal erősebb kontrollt alkalmazni az effektív dimenzióban, hogy a gyermekek ne ambivalens módon viszonyuljanak saját aktivitásukhoz, hanem az aktivitást szabadon éljék ki, de erős önkontrollal szorítsák magukat hasznos viselkedésformák felé.

5. Az egészséges motiváció tökéletesedik, tehát kezdeti formájában kevésbé értékes, mint kifejlődve. Nem következik azonban ebből az, hogy

a személyiségfejlődés a negatív végpontokról indulna (sokak szerint a kisgyermek természetszerűleg agresszív, amorális stb.). A valóságban – legalábbis a mi motivációs dimenzióink felfogása szerint – ez egyáltalán nem így van. A motiváció valamilyen irányba való indítást jelent. A gyermek viszont nem indulhat az értékessel ellentétes motivációval, a nevelés pedig kifejezetten a pozitív oldalon kell hogy kezdje a motiválást mindhárom dimenzióban (szeretet, biztonság, rendszeresség). A három dimenzióban párhuzamosan fejlődik a motiváció, értékes ráhatásnál a középpont felől a pozitív, káros ráhatásnál a negatív végpont irányában. Ez nem mond ellent annak, hogy akár fejlődéslélektani, akár személyiséglélektani szempontból tekintve az alakulás során domináns szerepet kap egy-egy dimenzió. Így az iskoláskor előtti szakaszban elsősorban az affektív, az iskoláskorban a kognitív, míg a kifejtett serdülőkortól az effektív motiváció a legjellemzőbb. A motiváltság összetevőit a motivációs modellben a 12. táblázat mutatja be. (Arra, hogy a személyiségfejlesztésben, az egyéni motivációs szerkezetben hogyan kap egy-egy dimenzió, illetve annak egy-egy összetevője domináns szerepet, majd az utolsó fejezetben térünk ki.)

12. táblázat. A motiváltság összetevői a motivációs modellben

Dimenzió	+	0	-
<i>Affektív:</i>	<i>Affiliatív</i> Az emberek érzelmi megközelítésére, szoros érzelmi kapcsolat fenntartására készítettett.	Labilis, tartósan sem szembefordulásra sem kapcsolattartásra nem készítettett.	<i>Agresszív</i> Érzelmi szembefordulásra, a kapcsolatok tagadására készítettett.
<i>Kognitív</i>	<i>Aktív</i> Önálló aktivitásra, feladat- és döntésvál- felásra, önfejlesztésre készítettett	Irányítható, de önálló kezdeményezésre nem készítettett.	<i>Passzív</i> Az önálló döntés, feladatmegoldás kerü- lésére, a passzív köve- tésre készítettett.
<i>Effektív</i>	<i>Kongruens</i> A társadalmilag érté- kes normáknak meg- felelő viselkedésre s önértékének ezúton való fenntartására készítettett.	Vágyik az értékes vi- selkedésre, de a be- tartásra nincs megfe- lelő erejű feszültsége.	<i>Impulzív</i> Pillanatnyi vágyainak megfelelő viselkedés- re, a normákkal való szembefordulásra készítettett.

## *A motiváció hipotetikus pedagógiai pszichológiai modellje*

A felvázolt dimenziók segítségével a modellen a motiválás, vagyis a külső ösztönzés, valamint a motiváltság, a belső késztetés egységben szemlélhető. A modell egyik célja éppen az, hogy a tényezőket minél szemléletesebben ábrázolja. Mivel e modell pszichológiai, a geometriai formákat és összefüggéseket meglehetősen szabadon kezelhetjük, hiszen ezek csupán illusztrálják a pedagógiai pszichológiai jellegű megállapításokat és összefüggéseket.

Az illusztrációs célú modellforma kialakításakor két véglet között kell egyensúlyt találnunk. Egyrészt: minél részletesebb a modell kidolgozottsága, minél több változatot mutatunk be, annál valószínűbb, de egyben annál áttekinthetlenebb lesz a kép. Másrészt: minél jobban egyszerűsítjük a modellt, annál kifejezőbb, áttekinthetőbb, de annál kevésbé hasonlít a valóságra (például a csupán négy alaphelyzetet mutató szocializációs modellekben minden világosan a helyén van, de nagyon nehéz bármelyik valós nevelési helyzettel azonosítani az ajánlott négy lehetőséget). A kielégítő kompromisszumot úgy igyekeztünk megtalálni, hogy mindhárom dimenzióban az origótól egységnyi távolságnak vesszük fel azt a pontot, ami még a normális nevelésen belüli legnagyobb mértékű adott motivációs összetevőt jelöli.

A (affektív), K (kognitív), E (effektív) tengelyeket felvéve, s az ellentétes motiváló, illetve motivációs jellemzőket „+”, illetve „-” jellel el látva így az alábbi pontokat kapjuk (lásd a 13. táblázatot).

### 13. táblázat. A motivációs dimenziók végpontjai

A+ : meleg, affiliatív	A- : hideg, agresszív
K+ : nyílt, aktív	K- : zárt, passzív
E+ : erős, kongruens	E- : gyenge, egocentrikus

Mint ahogy azonban a három összetevő mindig jelen van, az A+ úgy értelmezhető, hogy abban az affektivitás meleg változata dominál, míg a másik két dimenzió egyik végpontja sem tipikus, mindkét változat elemei megtalálhatók (egyes dolgokban nyílt, másokban inkább zárt, van, amiben következetes, de nem mindig, s nem mindenben). Így az A+ tulajdonképpen A+; K0; E0, vagy egyszerűsítve: +00. Ha valamilyen motivációs formációra mindhárom összetevő pontosan meghatározhatóan jellemző,

akkor a pluszok és mínuszok kombinációjával jellemezhető. Természetesen elképzelhető az is, hogy a motiváció egyik összetevője a +, a másik a -, a harmadik pedig 0 jelölést kapjon.

Így az egyes motivációs helyzeteket legszemléletesebben egy kocka formájában tudjuk elképzelni, melyben a tengelyek a lapok középpontjait kötik össze. Itt találhatóak a már említett variációk: +00; 0+0; 00+; 00-; 0-0; -00.

A kocka csúcsain azok a motivációs változatok találhatóak, melyek mindhárom tengelytől egyenlő, egységnyi távolságra vannak (+++; ++-; +-+; -++; +--; -+-; --+; ---).

Végül a két tengelytől egységnyi távolságra levő variánsok, melyek: ++0, +0+, 0++ , +0-, +-0, -0+, 0+-, -+0, 0-+, 0-- , -0-, --0. A középpontban található 000 variánssal együtt ez 27 változatot jelent. Bár bizonyos életkorokban, bizonyos környezeti vagy személyiség tényező kombinációk esetén más-más lehet az egyes variánsok haszna és értéke egymáshoz viszonyítva, mégis a legjobb, ideálisnak tekinthető +++ változattól a minden értékes motívumot nélkülöző --- csoportig egyre csökkenő értéksorrendet állapíthatunk meg – általánosságban. Ennek megfelelően sorszámmal is elláttuk az egyes variánsokat. Mivel azonban közülük egy-egy szinten csak a konkrét szituáció tehet különbséget, értékük szempontjából így ábrázolhatjuk az egyes motivációs kombinációkat. (14. táblázat).

A valóságban egy motiváló kategórián belül a „+” és a „-” igen ritkán fordul elő együtt, mégis legjobban a csupán pluszok és mínuszok kombinációiból álló variánsokkal lehet jellemezni a motivációs rendszerek különbségeit, hiszen ezek mintegy karikírozzák az egyes típusokat. Ezért is ismertettük ezt a nyolc kombinációt mind az iskolai (Kozéki, 1974), mind a családi (Kozéki, 1975) nevelés tényezőinek elemzése során. Itt is e nyolc változat köré csoportosítjuk az összes lehetőséget, de ez csak a típusok további összevonását jelenti.

Lényegében a következő reális csoportokat alakíthatjuk ki:

+++ Csoport: ez tulajdonképpen a motiválási-motivációs ideálnak tekinthető, a valóságban többnyire +0+, ++0, vagy 0++ formában mutatkozik; lényegében ez az a három vonal, az A, K, vagy E tengely dominanciája, ami a következő hat csoportot meghatározza: az értékesebb háromban két dimenzió magas, s csak egy alacsony fokon, a gyengébb háromban kettő alacsonyabb, de a domináns még magasabb fokon.

+--+ Csoport: ez a szélsőséges forma. Legjobb változata a +0+. A tengelyvégpont itt: +00. Ide sorolható a +-0 is.

++- Csoport: ++0, tengelyvégpont: 0+0, ide sorolható a 0+- is.

+++ Csoport: 0++ , tengelyvégpont: 00+ , ide sorolható: -0+. A 000 tulajdonképpen nem tekinthető valós csoportnak, inkább azt fejezi ki,

14. táblázat. Az egyes motivációs kombinációk hipotetikus értékük és előfordulási valószínűségük szerint csoportosítva

Elméleti érték:	+3	+2	+1	0	-1	-2	-3
Reális alap-típusok	1. +++	2. +0+	8. +00	14. 000	10. 0-0	24. 0--	27. ---
		3. ++0	9. 0+0		19. 00-	25. -0-	
		4. 0++	10. 00+		20. -00	26. --0	
Illusztratív típusok			5. +-+		21. +--		
			6. ++-		22. -+-		
			7. -++		23. -++		
Kevert irreális típusok				11. +-0			
				12. 0+-			
				13. -0+			
				15. +0-			
				16. -+0			
				17. 0+-			

#### Megjegyzés:

A reális típusok természetes nevelési formációkat jelentenek.

Az illusztratív típusok az egyes alapvető motivációs formákat jól jellemző, szemléletes, de irreálisan végletes formációk.

A kevert típusok ritkák, csak különleges nevelési helyzetekben jöhetnek létre, s általában nem tartósak, mert ellentmondásosságuk miatt irreálisak.

hogyan nehezen eldönthető, melyik kombináció csoportba tartozik igazán, s bizonyos fokig ez érvényes a 11-17. változatokra, a bennük levő plusz és mínusz többnyire nulla felé tolódva egyenlítődik ki.

+-- Csoport: 0-0, tengelypont; leggyengébb a 0--, ide sorolható a +-0.

—+— Csoport: 00— végpont, —0— és esetleg a —+0 a közepesekből.

—+Csoport: —00 tengelyvégpont, ——0, mint épp elfogadható, s a nulla körüliekből a 0—+ sorolható ide.

—+— Csoport: ez tulajdonképpen a +++ ellenpólusa, a kocka alsó csúcsa. Normális nevelési környezetben tartósan ez is elképzelhetetlen, tényleges megvalósulásai inkább a „felette” levő három változatban található: 0—, —0—, vagy ——0.

A külső és belső ösztönzés, a nevelés és motiválás, a személyiség és motiváció, valamint a különböző környezeti hatások egységében így jellemezhetjük az említett csoportokat:

*Harmonikus*, „+++” csoport. A nevelés demokratikus: meleg, nyílt, erős. A szülő szeretettel, rugalmasan, határozottan nevel. A pedagógus megértő, együttműködő, követelményei világosak és határozottak. Az ilyen közösségben a gyermekek kapcsolata baráti, egészséges vitában közvélemény alakul ki, a csoportszellem öröködik a kialakult normák betartásán.

A gyermek harmonikus személyiség: affiliatív, aktív, kongruens. Szociálbilis, igényli a meleg emberi kapcsolatokat. Intellektuálisan motivált, aktív, feladatvállaló. Önkontrollja fejlett, erős a morális értékei betartására való késztetése. Felelősségteljes társas-, majd társadalmi aktivitás jellemzi.

*Normatív*, „+-+” csoport. Jólneveltséget ambicionáló, meleg, zárt, erős ráhatás. A szülő maga akarja kijelölni azt az utat, melyen a gyermek boldogulhat. A +00 tengelyvégpont mutatja, hogy itt elsősorban az identifikáció a motiváció alapja, s ennek is elsősorban a normatartás, a lelkiismeret kialakításában van szerepe. Főleg a +0+ változata fiúknál 10, lányoknál 14 éves koron alul jó lehet, különösen értelmes, értékes szülők esetén. Ha azonban a szülők szorongók, visszahúzódnak, akkor a gyermek is — fejlett érzelmi motivációja ellenére — csak szűk körben képes társas kapcsolatok kiépítésére. Az ilyen pedagógus jó vezető, a hangulat, a feladatvégzés, a fegyelem magas színvonalú. A fiúk felső tagozatos, a lányok középiskolás kortól csak akkor érzik jól magukat s építik magukba a nevelő normáit, ha a pedagógus megfelelő identifikációs alap, és előírásai nem ütköznek túlságosan egyéni vágyaikkal. Az ilyen típusú közösségben a csoporttagok jól érzik magukat, teljesítményük is jó, de a csoport nagyfokú konformitást követel meg, az ilyen közösségből kikerülő személy máshol nehezen talál magára.

A gyermek affiliatív, passzív, kongruens. Érzelemvilága gazdag, de maga ezen a téren sem kezdeményező, elsősorban engedelmesre beállítódott. Jól tanul, de inkább kötelességtudásból, mint intellektuális érdeklődésből, gyakran szorongó, inkább a kudarc elkerülése, mint a várható siker vagy



kompetencia ösztönzi. Nem kreatív, de nagyon szorgalmas, megbízható. Ez a motiváló típus erős morális motivációt alakít ki, de az önálló döntésre egyáltalán nem ad késztetést.

*Liberális*, „+-” csoport. Engedékeny nevelés: meleg, nyílt, gyenge. A szülő engedi a gyermek szabad önkibontakoztatását, a **K+** változat, **0+0** tengelyvégpont mutatja, hogy autonómiára, önállóságra nevelik a gyermeket, de – főleg a +- ,|0+- esetben a követelmények betartására nem motiválnak. Az értelmi motiválás áll a középpontban. Az identifikáció erejét gyengíti, hogy a szülő rendszerint nem respektábilis személy a gyermek szemében. Az ilyen pedagógust tanítványai kedvelik, de fegyelmezetlenek, az érdekeset lelkesen tanulják, de kitartó gyakorlásra nem hajlandók. Az ilyen közösség nagy teljesítményekre képes, de túlzott rivalizálás jellemzi, más csoportok, s a közösségen belül egymás fölé akarnak kerekedni mindenáron.

A gyermek affiliatív, aktív, egocentrikus. Sztártípus. Társas kapcsolatokra – főleg vezető szerepre –, teljesítményre erősen motivált, de önkontrollja gyenge, így gátlástalanul keresi a sikert. Nehezen kezelhető, a népszerűségért bármilyen normát áthág. Az összes kombináció közül ezek a legmotiváltabbak az alkotásra, kreativitásuk azonban csak az **E0** változatokban értékes, különben csak önérvényesülésre való.

*Autonóm*, „-++” csoport: hideg, nyílt, erős. A Harmonikus nevelés elemeiből a *normatív* a kölcsönös szeretetet, a *liberális* az együttműködést, a nyíltságot, az *autonóm* nevelés a kölcsönös megbecsülést, tiszteletet helyezi a középpontba. A szülő erkölcsi kötelességének érzi, hogy gyermekét tisztességben felnevelje, de megőrzi teljes önállóságát. Figyelembe veszi a gyermek véleményét, a közös megegyezéssel kialakított szabályokat betartja. Értelemmel és határozottsággal motivál. Az ilyen pedagógus jól oktat, megbízható, de nehezen oldódik fel a gyermekek közt. Az ilyen csoport jól és eredményesen működik, de a kielégítő közösségi élethez az osztályban, őrben, alapszervezetben még a teljesítmény rovására is inkább a jó baráti kapcsolatok kialakítására kell törekedni.

A gyermek agresszív, aktív, kongruens. Rendszerint proszociális agresszió jellemzi: a közösségnek értékes tagja, de érzelmileg kielégítetlen. Feladatokat szívesen vállal, kreativitásra is motivált, közel annyira, mint az előző típus, s tehetségét erős önkontrollal a közösség szempontjából értékesen hasznosítja.

*Túlgyámoltó*, +-- csoport. Meleg, zárt, gyenge. A szülő kényezteti, agyonfélti gyermekét. Sem értelemmel, sem határozottsággal nem irányítja, nem motiválja, csupán büntudat kialakításával, melyet nem old fel, gátolja, passzívvá teszi a gyermeket, aki ilyen alapon engedelmeskedik. Az

ilyen szentimentális pedagógus nagyon ritka, de nem is nevezhető pedagógiának az ilyen eljárás, hiszen mint a tengelyvégpont, a 0-0 mutatja, első sorban a gátlás, a passzívva tevés jellemzi. Az ilyen jellegű csoport tulajdonképpen nem közösség, a csoport pozitív nevelő, motiváló hatásáról nem beszélhetünk, hiszen éppen az értékes követelmények, s az azok betartására való ösztönzések hiányoznak.

A gyermek affiliatív, passzív, egocentrikus. A ++ típus is inkább a szűk családi, baráti körben éli ki affiliatív ösztönzését, ez az érzékeny típus viszont már szinte kizárólag a szüleihez vagy más, a hibáit mérlegelés nélkül takargató személyhez kötődik. Rendkívül szorongó, de míg a +++ típusnál gyakoribb a facilitáló, itt már csak a debilizáló szorongás érvényesül. Kizárólag önös késztetései vannak, a kudarc elkerülése érdekében minden norma áthágására kész, ezért nem lehet még az egyetlen erényének tartott engedelmségre sem alapozni.

*Nemtörődöm*, „+-” csoport. Elhanyagoló, hideg, nyílt, gyenge. A +- tulajdonképpen ellentmondás, azt jelentené, hogy a szülő önállóságra neveli gyermekét, holott ebben a típusban inkább csak közönyről, elhanyagolásról beszélhetünk, nem nevelésről, s főleg nem motiválásról. A -0- a tényleges helyzet, a szülő csak azzal törődik, ne legyen terhére a gyermek. Pedagógus így nem viselkedhet, de előfordul, hogy hivatástudat nélküli, vagy gyenge képességű nevelő a +- ideológiával tulajdonképpen +- viselkedést folytat. Az ilyen együttes tulajdonképpen a halmaz határán van, nem közösség, csak a csoportalakulás kezdetén fogadható el igen rövid ideig, hiszen itt is teljesen hiányzik a csoport nevelő hatása.

A gyermek agresszív, aktív, egocentrikus. Prekriminális típus. Frusztrált szeretetigénye agressziót kelt, ezt sem korlátozással, sem normarendszer kialakításával nem gátolják. Így gátolatlan, szabadon kiélt agresszió jellemzi. Egocentrizmusa gyakran megakadályozza, hogy nyíltan aszociális legyen a viselkedése (például igen jó anyagi helyzet esetén kiéli magát sznob magatartásban, másokat lekezelő viselkedésben).

*Kemény*, „+-” csoport. Autokrata nevelés: hideg, zárt erős. A motiválás itt nagyjából a kondicionálásra szorítkozik. A szülő csak gátol, elfojt, legtöbbször megfélemlít, nem motivál. Mint ahogy a K+ helyett is inkább a K0 jellemezte az elhanyagoló nevelést, itt is inkább az E0 a tipikus, hiszen az E+ az magas színvonalú érték- és normarendszert is feltételez. Ha a szülőt nem vezet semmilyen elv, akkor elfojtott, önmaga ellen fordított agressziót alakít ki a gyermekben. Ha a fegyelem a gyermek által nem értett, de valamilyen okból félt, tisztelt célhoz kapcsolódik, akkor átalakított agresszió, fanatizmus jellemzi a gyermeket. Sem a pedagógiában, sem a csoportszellemben nem elfogadható az ilyenfajta moti-

válás, elsősorban azért nem, mert itt az értékkövető viselkedés nem az érzelmi és értelmi motivációs összetevők szintézise, hanem éppen azok kizárása révén jön létre.

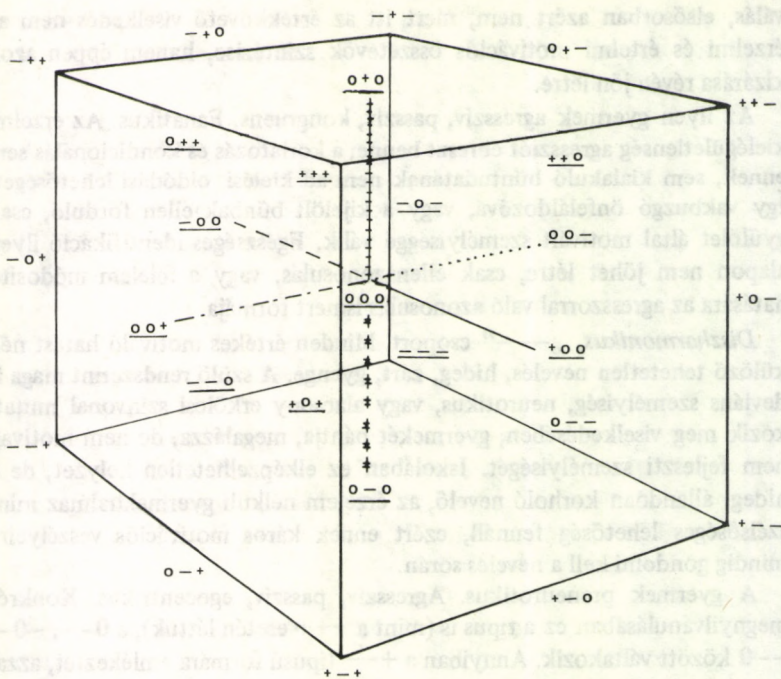
Az ilyen gyermek agresszív, passzív, kongruens. Fanatikus. Az érzelmi kielégületlenség agressziót ébreszt benne, a korlátozás és kondicionálás sem ennek, sem kialakuló büntudatának nem ad kiélési, oldódási lehetőséget. Így vakbuzgó önfeláldozóvá, vagy a kijelölt bűnbak-ellen forduló, csak gyűlölet által motivált személyiséggé válik. Egészséges identifikáció ilyen alapon nem jöhet létre, csak ellenazonosulás, vagy a félelem módosító hatására az agresszorral való azonosulás ismert formája.

*Diszharmonikus*, „—” csoport. Minden értékes motiváló hatást nélkülöző tehetetlen nevelés, hideg, zárt, gyenge. A szülő rendszerint maga is deviáns személyiség, neurotikus, vagy alacsony erkölcsi színvonal mutatkozik meg viselkedésében, gyermekét bántja, megalázza, de nem motivál, nem fejleszti személyiségét. Iskolában ez elképzelhetetlen helyzet, de a hideg, állandóan korholó nevelő, az érzelem nélküli gyermekhalmaz mint szélsőséges lehetőség fennáll, ezért ennek káros motivációs veszélyeire mindig gondolni kell a nevelés során.

A gyermek preneurotikus. Agresszív, passzív, egocentrikus. Konkrét megnyilvánulásában ez a típus is (mint a +++ esetén láttuk), a 0—, —0—, —0 között váltakozik. Annyiban a +— típusú formára emlékeztet, azzal mintegy ellentétes egységet alkot, hogy ott a szülők rossz nevelési eljárásaiért a környezet tagjait (pedagógust, társadalmat stb.) tették felelőssé, itt pedig a gyermeket teszik meg bűnbaknak. Annyiban viszont a —+ és a —+ típus hátrányait egyesíti, azok kevés előnye nélkül, hogy agresszivitást kelt, a szorongást keltő korlátozást sem identifikáció, sem kondicionálás nem támasztja alá. Így önkontroll helyett csak a gyűlölet beteges formáit találjuk: intraagresszió, önveszélyes büntudat, pszichoszomatikus tünet, fixációk, kényszeres, fóbiás vagy acting out jellegű viselkedések, aszerint, hogy a korlátozás erősebb, s így a paranoid személyiségfejlődés, vagy a gyengeség dominál, s kitörésekben reagálhatja le a gyermek az önértécsökkenésből eredő kínzó feszültségeket. Ezek a többnyire önmagára és környezetére egyaránt veszélyes robbanásszerű levezetési kísérletek önmagukban is újabb konfliktusok forrásai, s annyiban sem jelentenek megoldást, hogy a károsító feszültség állandóan újratermelődik.

(A háromdimenziós alapmodell a 27 motivációs kombinációval a 8. és 9. ábrán látható.)

Modellünk dinamikus jellegével kapcsolatban még a következőket kell megállapítanunk.

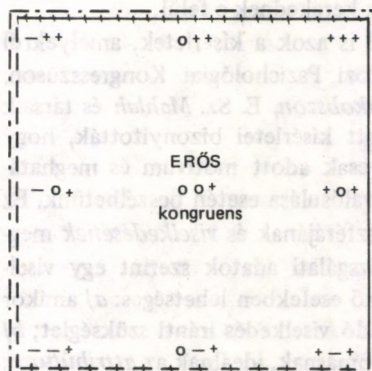


Jelmagyarázat:

- Affektív tengely: + ————— - - - - -
- Kognitív tengely: + ++++++ \* \* \* \* \*
- Effektív tengely: + - - - - -

8. ábra. A motivációs modell sémája a tengelyekkel és a 27 elképzelt kombinációval (konstellációval)

1. A modell egésze és egyes részei között dialektikus kapcsolat van. Ez kifejeződik abban is, hogy az A, K, E összetevők mindig ugyanazt jelentik az egész modellben, de abban is, hogy ezek különböző kombinációiban más-más jelentésük dominál. Így például a ++- változatban az A+ sokkal inkább az utólagos megértés, a +++ típusban pedig az előre való gondoskodás érzelmi jellemzője. Semmiképpen sem jelenthet azonban a modell valamelyik része más-mást, ha különböző oldalról nézzük. Így például a kétdimenziós nevelési attitűdmodellekben az „engedékenység” végpont a „meleg engedékeny” variánsban azt jelenti, hogy a szülő önállóságra nevel, mindent megmagyaráz gyermekének, intellektuálisan aktivizálja és vezeti. Ugyanez az engedékenység a „hideg engedékeny” oldalon azt fejezi ki, hogy a szülő egyáltalán nem törődik gyermekével, nem érdekli, hogy az



9. ábra. A háromdimenziós motivációs modell a tengelyvégpontok felől

hogyan oldja meg a problémáit, legfeljebb – magyarázat nélkül – megtorolja, ha neki kellemetlenséget okoz. A mi modellünkben a K+ minden változatban az interiorizációt elősegítő instrukciót, a nyílt kapcsolatot jelenti, így a nemtörődöm változatban egyrészt K0 szerepel, másrészt, ami fontosabb, az E+ fejezi ki a K mellett azt, hogy a nevelés nyílt, de törődést jelent, míg az E– csatlakozása, hogy itt a K0, vagy akár a K+ is a laissez-faire felé való eltolódást, illetve elhanyagolást fejez ki, aszerint, hogy az A dimenzió melyik pontjának közelében helyezhető el.

2. A motivációt mi a lehető legszélesebben értelmezzük, de még szűkebb értelemben felfogva is igen összetett jelenségcsoport, így természetes, hogy nem minden megnyilvánulás, hanem csak a személyre jellemző általános motivációs sajátosságok sorolhatók be az egyes kategóriákba. A belsővé válás lényege éppen az, hogy a kezdetben kizárólag az érzelmek körébe tartozó, az érzelmek közvetlen hatása alatt levő viselkedésformák az értékelő, kognitív külső és belső hatások nyomán bizonyos rendszerességgel jelentkeznek, ez pedig megszilárdulásukat eredményezi. Így lassanként mindegyik formáció megszilárdul. Igazán stabilnak azonban csak azokat tarthatjuk, amelyek a három pozitív végpont közelében vannak, hiszen akkor van mód arra, hogy a megszeretett, vágyott motívum értelmet, értéket jelentő tudott, majd valóban viselkedést meghatározó ténylegesen ható, effektív motivációvá váljék. Ha az effektív dimenzió nem biztosítja ezt a szelektív megerősítő hatást, akkor a negatív tulajdonságok megszilárdulását nem akadályozza meg az egészséges motivációs rendszer. Ilyenkor a korlátozás, a K– gátolhatja a negatív megnyilvánulásokat, ez azonban éppen azért nem pótolja a K+ hatást, mert külső gát marad, s nem lehet kiszámítani, hogy a külső korlátozás megszűntekor – éppen a K+ hiánya miatt – nem az A– jellemzők kerekednek-e felül.

Igen érdekesek ebből a szempontból is azok a kísérletek, amelyekről *Bozsovcics* számolt be a 18. Nemzetközi Pszichológiai Kongresszuson. *L. Sz. Szlavina*, *N. F. Prokina*, *Sz. G. Jakobszon*, *E. Sz. Mahlah* és társaik különböző életkorú gyermekek elvégzett kísérletei bizonyították, hogy „személyiség tulajdonsággá fejlődésről csak adott motívum és meghatározott viselkedésmód szintézisének megvalósulása esetén beszélhetünk. Ez pedig feltételezi a gyermek *motivációs* szférájának és *viselkedésének* meghatározott szervezetségi szintjét. A vizsgálati adatok szerint egy viselkedési forma megszilárdulása a következő esetekben lehetséges: a) amikor a gyermekben jelentkezik az elsajátítandó viselkedés iránti szükséglet; b) ha az elsajátítandó viselkedés annak a képmásnak, ideálnak az *attribútuma*, amely felé a gyermek igyekszik; c) amikor a gyermek külső késztetés, sőt kényszerítés hatására cselekszik s viselkedésének eredménye számára

önálló jelentőségre tesz szert. Jól egészítik ki ezt E. A. Szerebrjakova, M. Sz. Nejmark és E. I. Szavonko kísérleti eredményei. „A vizsgálat eredményeként megállapítást nyert az, hogy a gyermeki személyiség negatív tulajdonságai kezdetben csak az affektív lelkiállapot által kiváltott *reaktív képződményként* jelennek meg. Később az állandó „gyakorlás” folyamatában a viselkedés megszokott formáivá szilárdulnak. A vizsgálat igazolta azt a feltételezést, hogy a személyiség pozitív és negatív tulajdonságainak kialakulása *azonos törvényszerűségek* szerint megy végbe. Ennek megfelelően e viselkedési formák kezdetben *szituatív* jellegűek, majd *szokássá* válnak és végül a személyiség megfelelő *tulajdonságaiként* állandósulnak” (Duró, 1964.).

3. A motivációt belsővé válás eredményének tekintjük. Ebből következik az, hogy a **000** közelében képzeljük el a kiindulópontot. Valójában már a születés pillanatában elmozdult a személyiség erről a pontról motivációs szempontból is, legalábbis potenciálisan. Hiszen már a születés előtt meghatározza későbbi fejlődését, több külső és belső (természetesen a motiváció szempontjából csupa külső) tényező. Már az, hogy hogyan várják a születendő gyermeket, örömmel, szorongva, beletörődve, kétségbeesve, sokat meghatároz, főleg az affektív összetevők terén. Hogy mennyire készültek fel a szülői szerepre, vannak-e nevelési elképzeléseik, terveik, igen fontos a kognitív tényezők között. Végül az effektív tengelyen bizonyos induló kimozdulást jelent a szülő normarendszere, önkontrollja s az ebből eredő elképzelései, hogy mivé, milyenné fogja nevelni gyermekét. E sokszor nehezen meghatározható és nem tudatosuló elemeken kívül olyan konkrét belső tényezők is szerepet kaphatnak, mint a temperamentum-tendenciák s általában a motiváció alakulását is befolyásoló veleszületett sajátosságok. Az a nézet szerintünk elfogadhatatlan, amit egyes nyugati pszichológiai irányok sugallnak, hogy a gyermek a „—” változattal lenne jellemezhető kezdetben.

4. Ezzel kapcsolatban még egyszer hangsúlyoznunk kell, hogy a motiváció szempontjából a *meleg, nyílt, erős* stb. nem állapotot, a nevelő általános jellemzőjét, attitűdjét jelenti, hanem tevékenységét. Természetesen nem közömbös, hogy maga a nevelő meleg, aktív stb. személyiség-e. De ez nem is dönt el mindent, hiszen például a nagyon meleg nevelő is létrehozhat egy olyan rendkívül rossz motivációs szerkezetet, mint a *+—* stb. Másrészt viszont a nevelő akkor is kialakíthat egy adott dimenzióba tartozó motivációs összetevőt, ha maga ott nem a pozitív végpont közelében van. Ezért bontottuk tovább például az affektív összetevőket affektív—affektív, kognitív—affektív, effektív—affektív tényezőkre. Ha a nevelő nem számít melegnek, akkor sem kell fatalista módon lemondania arról, hogy a


gyermekben affektív motivációt alakítson ki, csupán a kognitív–affektív összetevő kerül előtérbe (például elsősorban tiszteleten, értékelésen alapuló identifikáció), vagy az effektív–affektív, a közösségi érzés, az egymásért való felelősség érzelmi motiváló hatása, az összetartozás melegsége. Ha tehát a motiváció alakítását aktív tevékenységnek fogjuk fel, akkor a nevelő teljesen harmonikus vagy legalábbis általában annak minősülő motivációs rendszer létrehozásához segítheti a gyermeket, még akkor is, ha a külső tényezők – beleszámítva a nevelő személyiségét – nem optimálisak. Az természetes, hogy maga a gyermek, aki szintén aktívan vesz részt ebben a folyamatban, motivációs rendszerének kialakítása közben ezt a hatást módosítja, s vagy éppen a harmónia felé tolja el, vagy valamelyik dimenziót teszi dominánssá.


5. Ebből következik még egy igen fontos, eszmei-pszichológiai és gyakorlati nevelési szempontból is alapvető tény. Az, hogy a külső ösztönző hatások belsővé válásának, a motiváció szerzett voltának elvét nem lehet úgy eltorzítani, hogy mindenki csak olyan lehet, amilyenek a nevelői voltak, végeredményben tehát, amilyen családból származik. A 000 potenciálisan mindenkinél magában foglalja születésekor a harmonikus +++ motivációs rendszer kialakításának lehetőségét. A családi nevelés kétségtelenül elindítja a fejlődést mindhárom dimenzióban valamilyen irányban, de a gyermek sokféle külső hatás eredményeként maga alakítja ki végleges motivációs rendszerét. A családi nevelési viszonyokat tehát nem szabad sem olyan értelemben abszolutizálni, hogy elfeledkezünk a pedagógusok és főleg a különböző közösségek alakító hatásáról, sem pedig olyan értelemben, hogy passzívan sodort lénynek tekintjük (*Tyitarenko*, 1974 szemléletesen fejti ki, mennyire hibás a családi nevelő hatások abszolutizálása a polgári nézetekben).

A modellről mint tudományos elemzés tárgyáról beszélünk. Arról azonban egy percre sem feledkezhetünk meg, hogy modellünk és elemzésünk pedagógiai pszichológiai természetű, tehát mindig a nevelés, a személyiségfejlesztés kérdései jelentik alapvető célunkat, vizsgálati problémánkat. Ezért fogalmaztuk meg a tipikus motivációs konstellációcsoportok leírását a nevelés nyelvén, a viselkedés szempontjából. Ezért foglaljuk össze a modellt s a belőle levonható következtetéseket is itt a nevelési alaptípusok szerint megfogalmazva (10. ábra), valamint a személyiségfejlesztés alapvető helyzetei szempontjából (15. táblázat).



	+3				I/1 +++
A csoport	5				
	+2	II/2 +o+	III/3 ++-	IV/4 o++	
B csoport	4	5 +--+	6 ++-	7 -++	
	+1		V/8 +oo	VI/9 o+o	VII/10 oo+
C csoport	3	11 +-o	12 o+-	13 -o+	
	0	15 +o-	16 -+o	17 o-+	
D csoport	2	IX/18 o-o	X/19 oo-	XI/20 -oo	
	-1	21 +--	22 -+-	23 --+	
E csoport	1	XII/24 o---	XIII/25 -o-	XIV/26 --o	
	-2		XV/27 ---		
	-3				

 = szélsőséges formák

 = tengelyvég-pontok

10. ábra. A motivációs konstellációk csoportosítása „mennyiségi” szempontból, általános értékük szerint

Az első oszlopban a matematikai összevonás, a másodikban a pedagógiában szokásos ötfokú skála mutató értéküket.

15. táblázat. A motivációs konstellációk az alapvető nevelési helyzetek szempontjából

<p><i>Harmonikus +++</i></p> <p>A <i>szülő</i> szeretettel, rugalmasan, következetesen nevel.  A <i>gyerek</i> barátságos, aktív, megbízható.  A <i>pedagógus</i> meleg emberi kapcsolatokat alakít ki, nyílt, demokratikus légkört teremt, világos követelményeit betartatja.  A <i>közösségben</i> baráti kapcsolatok, közvélemény és közösen kialakított és betartott csoportnormák vannak.</p>	
<p><i>Normatív</i> +-+ (+0+, 0-0)</p> <p>A <i>szülő</i> szeretettel, de az utat mindenben kijelölve nevel.  A <i>gyerek</i> érzelemgazdag és kötelességtudó, de semmiben sem kezdeményező.  A <i>nevelő</i> jó hangulatot, feladattartást, fegyelmet teremt, de önálló döntésre nem nevel.  A <i>közösségben</i> a hangulat, a teljesítés jó, de a csoport teljes konformitást követel.</p>	<p><i>Liberális</i> ++- (+00, 00-)</p> <p>A <i>szülő</i> elfogadóan, megértően nevel, de követelményt betartatni nem tud.  A <i>gyerek</i> kreatív, ambíciózus, de önkontrollja gyenge, sikerért, népszerűségért, minden normát áthág.  A <i>nevelő</i> jó munkalégkört teremt; feladattartás nélkül; csak az érdekeset végzik el.  A <i>közösség</i> aktív, de túlzott rivalizálás jellemzi.</p>
<p><i>Túlygámolító</i> +-- (+00, 0--)</p> <p>A <i>szülő</i> agyonfélti gyermekét, irányítás helyett szorongásának átadásával passzívává, gátolttá teszi.  A <i>gyerek</i> mindenáron csak a kudarcot akarja elkerülni, jutalmat szerezni.  A <i>nevelő</i> dédelgetéssel, lekenyerezéssel próbál passzív követésre rávenni.  A <i>közösség</i> nem hatékony tk. csak érzelmileg kapcsolódók halmaza.</p>	<p><i>Nemtörődöm</i> -+- (0+0, -0-)</p> <p>A <i>szülő</i> tk. nem nevel, csak azért buzdít önállóságra, hogy a gyerek ne legyen terhére.  A <i>gyerek</i> aktív, de kielégületlen és gátlátalan.  A <i>nevelő</i> személyiségfejlesztéssel nem, legfeljebb a tananyaggal foglalkozik.  A <i>közösség</i> tk. nem alakult ki, hatékonysága nincs.</p>
<p><i>Autonóm</i> -++ (0++, -00)</p> <p>A <i>szülő</i> nyíltan és becsületesen nevel, de megőrzi autonómiáját s a gyermeket is erre ösztönzi.  A <i>gyerek</i> aktív, felelősségvállaló, de érzelmileg nem harmonikus.  A <i>nevelő</i> világosan és határozottan nevel, de távolságot tart.  A <i>közösség</i> demokratikus, de csak a cél és normák tartják össze.</p>	<p><i>Kemény</i> --+ (00+, --0)</p> <p>A <i>szülő</i> szigorú következetességgel, de a gyermeket figyelmen kívül hagyva nevel.  A <i>gyereket</i> önmaga ellen fordított agresszió vagy fanatizmus jellemzi.  A <i>nevelő</i> csak a vakfegyelem fenntartására koncentrálna.  A <i>közösség</i> tk. nem közösség, autokratikus, fanatikus csoport.</p>

*Diszharmonikus ---*

A *szülő* tk. deviáns személyiség, érzelmi, értelmi, erkölcsi szintje alacsony. Viselkedése megalázó, önértécsökkentő, nem fejlesztő.

A *gyerek* kielégületlen, gátolt, impulzív. Önértécsökkenésből származó feszültséget váratlanul, magát is károsítóan, s újabb konfliktust teremtően vezet le.

A *nevelő* hideg, örökké gátolni igyekvő, korholó, a légkör rossz, teljesítménygyenge.

A *közösség* helyett egymást hibáztató rossz légkörben élő egyedek.

6. A PEDAGÓGIAI TEVÉKENYSÉG MOTIVÁCIÓS SZEMPONTÚ  
VIZSGÁLATA

A motivációs rendszer általános jellemzőit és alakulását a tényezők széles körének vizsgálatával lehet megragadni. A motiváció működését viszont konkrétan körülhatárolt területen lehet pontosan nyomon követni. Ezért igyekeztünk a vizsgálat első részébe minél több környezeti és személyiség jellemzőt bevonni, hogy minél átfogóbb motivációs modellt vázolhassunk fel. A kutatás második részében viszont egy konkrét területen, az iskolai tevékenység adott ösztönzéseinek problematikáján kísérreljük meg a modell működésének, a működő motiváció ábrázolásának elemzését.

A motiváció szerepe a szűkebben értelmezett pedagógiai tevékenység folyamatában is rendkívül sokrétű. Tovább kell tehát szűkíteni kutatási témánkat az iskolai tanulás motivációjára. Ez modellünkben elsősorban a kognitív dimenzióhoz tartozó elemek további bontását jelenti, de elválaszthatatlan a többi dimenziótól is, egyrészt, mert az iskolai tanulást a személyiségfejlődés, az iskolai élet, és a társadalmi élet egészébe ágyazva szemléljük, másrészt, mert modellünkben az egyes tényezők mindig affektív, kognitív és viselkedéses elemekre bomlanak tovább. A pedagógiai tevékenységben szereplő motivációs összetevők a különféle vizsgálatokban többféle módon is külső és belső összetevőkre oszlanak. Ezeket mi igyekeztünk egységben szemlélni, bár természetesen e külön vizsgált tényezőkre támaszkodva. Ugyancsak igyekeztünk egységben szemlélni azokat a motivációs jellegű tényezőket, amelyek nem a tanulás, nem is csak az iskolai munka ösztönzői vagy készítetési, hanem tágabb értelemben befolyásolják a gyermeknek az iskolához, a vele kapcsolatos tevékenységi és magatartási formákhoz való viszonyulását.

Részletesen meg kell vizsgálnunk az iskolai motivációval kapcsolatos nézeteket, mert már fél évszázaddal ezelőtt sokan felismerték, hogy a motiváció – legalábbis az egyik – legfontosabb meghatározója a pedagógiai tevékenység eredményességének, mégis elég hiányosak, hézagosak ismereteink ezen a téren. Az utóbbi fél évszázad iskolai motivációval kapcsolatos vizsgálatai leginkább a hajtók munkájára emlékeztet a vadászat során, akik taláломra ütögetik a bokrokat, abban a reményben, hogy majd csak kiugrik valamelyikből egy nemes vad. Ugyanakkor ezek a vizsgálatok valóban sok értékre bukkantak, s figyelmen kívül hagyásuk épp olyan hiba lenne, mint mechanikus átvételük.

A legrégebben vizsgált tényezőcsoport a *tanulók tanuláshoz való viszonyában kifejeződő motívumainak rendszere*. Egyben ez az a terület, ahol a külső és belső dialektikáját legjobban szemlélhetjük a tanulási motívumokat illetően.

A legegyszerűbb az iskolai tanulás motívumait úgy osztani külsődlegekre és belsőkre, hogy belsők magából az elsajátítás öröméből eredő motívumok, s külső minden egyéb készítés, ami az elsajátítás tevékenységére ösztönöz. Ezt megtaláljuk mind a nyugati szakirodalom felfogásában (extrinsic és intrinsic motívumok), mind a szocialista pedagógiai pszichológiai művekben. De a külső és belső itt is összefonódik, s tulajdonképpen szétválaszthatatlan. *Rubinstein* (1968, 933.) szerint a tanulás alapmotívuma „az eljövendő tevékenységre való felkészülés és a tudás iránti érdeklődés”; ehhez járulhatnak a tanulás szempontjából külsődleges ösztönzések: kötelességteljesítés a szülőkkel, pedagógusokkal, az állammal szemben, „végül, legmagasabb fejlettségi fokon önmagával szemben, hogy felhasználja az önképzéshez nyújtott lehetőségeket”, ez utóbbi esetben az ismeretek megszerzése valami más elérésének az eszköze. *Bozsovcics* (1951) is hasonlóan osztályoz: 1. a tanulás tágabb társadalmi motívumai (szülők, társak kedvéért stb.); 2. magából a tanulási tevékenységből fakadó motívumok (érdeklődés, elégedettség stb.). Az újabb kutatások közül – például *Lebegyev* (1974) – szerint is kétféle motívumot különböztethetünk meg a pedagógiai pszichológiában: 1. a széles szociális motívumok, a szülők, pedagógusok, társak helyeslése, a tanulás általános értékének, szükségességének felismerése, a jó osztályzatok elérésének reménye; 2. magából a tanulási tevékenységből eredő motívumok, a tantárgyi érdeklődés, a tárgy tudásának haszna, értéke, a nehézségek leküzdésének öröme. *Bozsovcics*, *Morozova*, *Szlavina* és munkatársaik – mint ezt *Leontyev* (1964) részletesen elemzi – az említett két tényben is az iskolai tanulás motivációjának két összefonódó fejlődésvonalát látják. „Az első vonal – a tanulás általános motívumainak fejlődésvonala.” Ebben az egyes szakaszok:

1. a tanulás motívuma magában a tanulásban, a társadalmilag megbecsült tevékenység végzésében van (főleg az I–II. osztályra jellemző); később az iskolai közösségi életben, majd a jövőre való felkészülésben van a serkentő erő;

2. a tanulás motívuma magában az iskolai életben, a közösségi életben van, az osztályban elfoglalt pozíció, a jó jegyek, a kötelesség a többiekkel szemben, az osztálytársi és a különböző szervezeteken belüli kapcsolatok (főleg a III–IV. osztályban);

3. a tanulmányi tevékenység fő motívuma az életre, a jövőre való felkészülés, az én kibontakoztatásának eddig csak tudott motívuma reálisan ható motívum lesz (főleg az V. osztálytól).

Ezzel párhuzamosan alakulnak a konkrét tanulási tevékenység motívum-vonalai, a tanulásban jelentkező fő érdeklődési típusok:

a) differenciálatlan érdeklődés, egyik foglalkozás sem vonzóbb a másiknál (az I. osztályban);

b) kezdeti differenciálódás a tantárgyi érdeklődésben. Az érdeklődés a tevékenység *végrehajtásáról* áttevéődik annak *tartalmára* (a II–IV. osztályban);

c) az ismeretek bizonyos területével kapcsolatos szilárd érdeklődés, a tulajdonképpeni megismerési motívumok, a tanulási vágy kialakulása. A szintézisben Leontyev is azt vallja, hogy ezek csupán a vizsgálat idejére szétválasztott, egyébként együttesen működő vonalak. Másfelől alátámasztja azt a gondolatunkat is, hogy a tanulási motívumok is a motiváció általános dimenzióinak megfelelő elemekből tevődik össze: Bozsovicsra hivatkozva hangsúlyozza, hogy a megismerési motívum éppen attól kapja erejét, hogy beleépül a tanuló társas kapcsolataiban és egyéni törekvéseiben megnyilvánuló motívumainak rendszerébe (Leontyev, 1964, 552–559.).

Az általános motivációs modellünkön ábrázolt helyzetre nagyon emlékeztet az, amit Leontyev a tanulás motivációjáról mond: Minthogy a tanulási tevékenység általános motívumainak és a konkrét tanulási tevékenység motívum-vonalainak kereszteződései különböző pontokban jelentkeznek, ennek folytán a tanulási motivációs-típusok és az individuális fejlődési utak sokféle változatával találkozunk (Leontyev, 1964, 559.). Leontyev a következő példákat említi:

a) az ideális esetek a motívumok fejlődési szakaszainak egybeesését mutatják, a tanulási érdeklődés, a csoportban elfoglalt hely és a kötelesség-érzet motiválja a tanulót; (a mi modellünkben ez a harmonikus, +++ változatnak felel meg, melyben a tudásvágy, a megismerő aktivitás motívumai a csoportba tartozás, a pozitív társas kapcsolatok igénylésével és a

kötelességerzettel, a normatartás motívumaival együtt irányítják a tanuló viselkedését);

b) a tanulás nem érdekli, de még a közösségi hely sem, kötelességerzete sincs (000, kicsit a --- felé tolódva);

c) az iskolát szereti, kötelességtudó, de tantárgyi érdeklődés nélkül (+--+);

d) az általános tevékenységmotívumok fejletlenebbek, a tanulmányi érdeklődés fejlett, szeret tanulni, de csak azt képes elvégezni, ami érdekes számára (+++-).

A szovjet kutatások alapján tehát három fő motívumcsoport mutatkozik meg: az általános tanulási motívumok közt egyrészt érzelmi, a felnőttekkel és a kollektíva tagjaival való jó kapcsolat, és hasonló öröme-érzések, másrészt erkölcsi jellegű, az önértékeléssel, önbecsüléssel, kötelességerzéssel kapcsolatos ösztönzések szerepelnek (ezek megfelelnek a mi általános motivációs modellünk affektív és effektív dimenziójának), a konkrét tanulási motívumok között pedig az aktivitás, az ismeretszerzés öröme dominál (ez a mi kognitív dimenzióunkkal azonosítható).

Igen hasonló a nyugati kutatók felosztása is. *Sears* és *Hilgard* (1966) így foglalja össze a kutatási eredményeket: 1. szociális motívumok: melegség, gondoskodás, más emberekkel való kapcsolat, affiliáció, dependencia, a szülőkkel, tanárokkal, társakkal való zavartalan kielégítő viszony; 2. ego-integratív, énkiteljesítő motívumok: az önértékelés fenntartásának készlete; 3. kognitív motívumok: kíváncsiság, tudásvágy, aktivitásmotívumok (Pavlov „mi ez?” reflexe, Harlow, Berlyne explorációs motívuma stb.).

Ezek után jogosnak és a szakirodalommal egyeztethetőnek érezzük, hogy a tanulás motivációját is a már vázolt három dimenzió segítségével ragadjuk meg. Csupán az általános és a konkrét tanulási motiváció helyett (ahol a szocialista irodalomban az előző tartalmazza a szociális és morális, míg az utóbbi a kognitív tényezőket, vagy az extrinsic, intrinsic nyugati felfogása módosításával (ahol a szociális, önkibontakoztató és kognitív motívumok a belső, míg a jutalmazás, büntetés és egyéb motiváló ráhatások a külsőlegyes motívumok), mi ugyanazt a három dimenziót használva igyekszünk elemezni az egész kérdéskomplexumot. Az általános motivációfejlesztés és fejlődés is, az iskolai tanulással, pontosabban szólva a permanens önműveléssel kapcsolatos motiváció fejlesztése és fejlődése is az affektív, kognitív és effektív dimenziókhoz tartozó, csak sajátos formában megjelenő összetevőkből áll. Eddig a tanulók motívumait elemeztük, meg kell azonban vizsgálnunk a pedagógiai tevékenység másik alapvető összetevőjének, a *pedagógusoknak a motiváló tevékenységét* is.

A tanár–diák kapcsolatában megmutatkozó motivációs tényezőket *Rosenblith* és *Allin Smith* (1966) szintén három dimenziókkal egyeztethető csoportosításban tárgyalja a pedagógusoknak a tanulók tanulásra való motiválásában betöltött szerepéről szóló összefoglaló tanulmányában.

a) Az affektív kölcsönhatás: a légkör melegsége, a gyermek érzelmenyilvánításainak elfogadása, az egyéni vágyak és törekvések kielégítése, a védelemnyújtás. A hideg, érzelmi kapcsolat nélküli tanári magatartás a kísérleti eredmények szerint agressziót kelt, elfojtja a kreativitást, a problémaorientációt. A segítőkész, együttérző tanári vezetés viszont a gyermekek közt is meleg baráti légkört teremt, ami elősegíti az alkotó feladatmegközelítést. Így az affektív ösztönzéseknek nemcsak általános személyiségfejlődésbeli, hanem konkrétan a tanulási motiváció területére tartozó konkrét jelentősége is van.

b) Értékelő kapcsolat, melyben a pedagógus megítéli és megerősíti a gyermek tevékenységét. Ha ezt nem általános viselkedési normák, hanem csak szubjektív elképzelések szerint teszi, akkor fegyelem van az osztályban, de ez nem tudatos, értékes, hanem fojtott agressziót tartalmazó rend, ha viszont engedékeny a tanár, akkor a fegyelmezetlenség miatt alakul ki az előzővel azonos csökkent munkakedv a tanulásban.

c) Kognitív interakció: a teljesítmény nem affektív és nem kontrolláló, hanem kizárólag intellektuális izgalmat keltő, problémamegoldásra, kreativitásra serkentő összetevői. Mint a kísérletekből kiderült, a szakszerű, a feladatra koncentráló, s a gyermekek figyelmét is következetesen a feladatra és a megoldásmódokra irányító nevelői magatartás a legeredményesebb.

Tehát hipotézisünkhöz a bipoláris pedagógiai tevékenység motiváló sarkán is megtaláljuk három dimenziókat. Az affektív dimenzióban a tanár biztosítja a közösségi tevékenységhez és az egyéni teljesítményhez elengedhetetlenül fontos meleg, érzelmileg kielégítő légkört. A kognitív dimenzióban a tanulókat önálló aktív keresésre ösztönzi. Az effektív dimenzióban az önkontroll, az önellenőrzés, az állandó kitartó munka kialakítása és betartatása a megerősítés megfelelő formáinak alkalmazásával.

Azok a motiváló tevékenységek, melyeket a pedagógus végez, szerves egységet alkotnak a belső késztetésekkel. Valamennyi módszer affektív, kognitív és effektív összetevők összességét jelenti, bár valamelyik dimenzió dominál benne.

A nevelő motiváló hatásai más módon is kapcsolatban vannak a belsővé válással. Maga az iskolai tevékenység, a tanulás is interiorizációs folyamat. Ezt az utóbbi években sokan tanulmányozták. Különösen a szovjet kutatások, elsősorban a Galperin-iskola megállapításai jelentősek. Ezek moti-

vációs aspektusát *Garai* (1969), értékorientációs szempontját *Murányi* (1974) elemzi. Az utóbbi Galperin és Lewin kutatásaira hivatkozva az el-sajátítás aktív jellegének fő mozzanatait így határozza meg: 1. a teljesít-ménynek a gyermek által történő konstataciója (spontán sikerélmény), 2. a felnőtt részéről történő elismerés (szociális megerősítés); 3. az elért telje-sítmény tartása a személyiség szükségletévé válik. (Az első mi kognitív, a másodikat affektív, a harmadikat effektív tényezőnek nevezzük.)

Említsünk meg néhány tipikusan iskolai motiváló hatást a három dimenzió szempontjából megfogalmazva.

*Az előrehaladásról szerzett információ* motiváló hatásáról közismert, hogy minél gyakoribb, annál hatékonyabb. Ezt fokozza, ha a gyermek mindhárom dimenzióban kapja. Affektív jellegű, ha a tanuló érzi, elége-dettek vele nevelői és társai, szívesen dolgoznak vele (kognitív az érdem-jegyben, a programozott tananyag vagy az oktatógép helyes jelzésében megnyilvánuló tisztán informatív közlés az effektív dimenzióba tartozó visszajelentés a dicséret, szidás, elsősorban a kiértékelés után önmagának tett szemrehányás, vagyis ha az egyén által elvárt teljesítményhez viszonyítva jó vagy rossz a teljesítmény).

*A jutalom* maga szintén hasonló módon hat: affektív jellegű, ha a közös-séghez, a tekintélyszemélyhez érzelmileg közelítést fejez ki, kognitív, ha magában az új kompetenciában, a feladat elvégzésében rejlik, s effektív, ha megérdemelt, az erőfeszítés eredményeként a tanuló által elfogadott köve-telmény elérésének elismerése.

*A büntetés* szintén kelthet affektív hatást, ez a jó érzelmi kapcsolat veszélybe kerülésének érzése. Lehet kognitív, mikor egyszerűen szembesül a gyermek tettének helytelenségével és lehetséges következményeivel. Effektív pedig akkor, ha az énkép az egyéni normarendszer hatásával talál-kozik, az önértékelés veszélyeztettségének elhárítását szolgálja.

*A dorgálás* kifejezheti a tekintélyszemély vagy a társak szeretetét, s fokozhatja a dependenciát, szociabilitást (A+), kifejezhet ellenséges ér-zelmet, ilyenkor agressziót kelt (A-), lehet racionális, aktivitásra serkentő (K+), lehet megfélemlítő (K-), a gyermek önértékére hivatkozó, az inkongruenciát hangsúlyozó s így a gyermeket fokozott normatartásra készítető (E+), s végül lehet az önértékelést csökkentően megalázó, vagy a normatiszteleket lazítóan elnéző (E-).

*A versengés* a teljesítmény szempontjából akkor a leghatékonyabb, ha a csoporton belül, az egyének között folyik. Ez a kognitív ösztönzésben a maximumot jelenti, de gyakran ellenségeskedést, mindenáron egymás fölé kerekedni akarást jelent. A csoportok közti verseny valamivel kevésbé eredményesség fokozó, de megfelelő kontrollal a másik két dimenzióban



nem okoz károsodást. Végül a leghatékonyabb a személyiségfejlődés szempontjából az önmagával való versengés, amikor a gyermek saját korábbi eredményével szembesül, azt akarja túlszárnyalni. Ez gyakran az előzőknél nem kevésbé fokozza az eredményességet, viszont a másik két dimenzióban, különösen az effektívben kifejezetten tökéletesíti a személyiséget. Lényegében tehát az egyéni versengés a  $-+-$ , a csoportok közti a  $0+0$ , az önmagával való a  $0++$ , esetleg a  $+++$  közelében van, még ha ez a  $K+$  valamivel erősebb is az első esetben.

Az eddigiek a tanulás szempontjából külsőnek nevezett ösztönzések voltak. A legtipikusabb, úgynevezett belső – a tanulási tevékenység szempontjából belső – motívumok a következők.

Prototípusuk Bruner (1974, 167.) szerint a *kíváncsiság*, a nem világos, a befejezetlen, a bizonytalan mindaddig foglalkoztat, amíg világossá, befejezetté, bizonyossá válik. Bruner azzal bizonyítja ennek belső jellegét, hogy „abszurdnak tartanánk, ha valakinek eszébe jutna bennünket akár dicsérrel, akár valami előnnyel jutalmazni, amiért kíváncsiságunkat kielégítettük”. Később viszont azt írja: „ahhoz, hogy a gyermek ébren tartsa figyelmét, és azt ráirányítva valamilyen feladatra, a felmerülő kísértésekkel szemben is fenntartsa, nyilvánvaló, hogy kényszerre van szüksége. A kíváncsiság szándékos beállítását, amelyet a gyermek csak lassan és nehezen tanul meg, elősegíti . . . újonnan felfedezett képessége arra, hogy, önmagát tanítsa’ . . . (169.), majd hozzáteszi: nem tudjuk, hogyan érhető el, hogy a gyermek kontrollálni tudja magát, az tény, hogy nem a benyomások élénksége, hanem a figyelmet megkövetelő helyzet teszi kitartóvá a gyermeket. Végül a kíváncsiság, mint megbízható motivációs tényező alakításának, kihasználásának útját abban látja, hogy a „tanítást kezdetben a kíváncsiság és figyelem felszínesebb formáival kapcsoljuk össze, majd kifejlesztjük a kíváncsiság finomabb és aktívabb megnyilvánulását” (170.) Tehát a tanulás szempontjából belső felfedezési vágyba beleépül egyrészt az olyan egyéb „külső” motivációs tényezők rendszere, mint az akaratot, a kitartást megalapozó erkölcsi motívumok, másrészt az eredetileg valóban külső, a tanártól származó ösztönzések rendszere, az új nyújtásától a buzdítás különféle formáig. Hasonló a helyzet a többi „intrinsic” motívummal.

A másik alapvető ilyen motívum a kutatók szerint a „drive a kompetencia elérésére”. Bruner rámutat, hogy a kompetencia motívum egyik fő összetevője az, hogy legyen a tevékenységnek célra irányuló struktúrája, a másik pedig, hogy erőfeszítéssel járjon. (Példának a Gordonstoun-iskola szokását említi, ahol a gyermekek saját korábbi csúcseredményeiket igyekeznek önmagukkal versenyezve túlszárnyalni.) A kompetencia alakulá-

sával kapcsolatban megállapítja, hogy nagy szerepe van benne egyrészt a külső megerősítő hatásoknak, másrészt az identifikációnak. „Mert ez a folyamat oda juttatja az azonosulót, hogy büntetését és jutalmazását maga irányítja. Amilyen mértékben önmagunkban hordjuk normáinkat, olyan mértékben válunk függetlenné a mások által kiszabott azonnali jutalmazásuktól és büntetésektől.” A pedagógus szerinte akkor alakítja a kompetencia-motívumot a gyermekben, akkor válik kompetencia-modellé, ha olyanná lesz a tanuló számára, „akinek részéről megbecsülést szeretne”, „akinek a részéről megbecsülést szeretne, és akinek a normáit magáévá tenni kívánja” (Bruner, 1974, 181.). Tehát a kompetencia – mind a tanulás, mind a tanuló szempontjából belső motívuma – mind a motiválással, mind a másik két dimenzióba tartozó motívumokkal szoros kölcsönhatásban van.

A harmadik alapvető intrinszc tanulósi motívum Bruner szerint az, amit „*kölcsönösségnek* nevezhetnénk, minthogy azt a mélyen gyökerező emberi szükségletet rejti magában, hogy mások hatását befogadva, rájuk visszahassunk, és együttesen munkálkodjunk valamely cél irányában”. (181.) Ebben egy számunkra, a kérdés marxista elemzése szempontjából nagyon fontos gondolat rejlik: az ember autonómiája, megszerzett tudásanyaga a másokkal való kölcsönhatásból ered és abban nyeri el értelmét. Minél többet tudok hasznosítani mások tudásából, annál többet hasznosíthatok mások számára a saját tudásomból. Ennek megfelelően lényegében a szabadság és szükségyszerűség dialektikájában szeretnénk megragadni: az autonómia és közösségbe tartozást, mint a dependencia-independencia problematikájának egy sajátos változatát. „A kultúra lényegénél fogva az értékek, az ismeretek és az életformák olyan rendszere, amelyet a társadalom egyetlen tagja sem tud egymaga elsajátítani. A tudomány ebben az értelemben egy olyan kötéltűhöz hasonló, amelynek az egyes szálai csak néhány centiméternyi hosszúságban nyúlnak ki, és az egésznek a szilárdságát valamennyiük az összefonódása alkotja. Oktatási rendszerünk vezetése különös módon figyelmen kívül hagyta a tudásnak ezt az egymástól függésen alapuló jellegét. Beszélünk ‚tanárokról’ és ‚tanulókról’, ‚szakemberekről’ és ‚laikusokról’, de a tudás közössége valamiképpen elsikkad” (Bruner, 1974, 183.).

Ez a gondolat alapvonásaiban kifejezi azt, amit az iskolai tanulás speciális motivációjáról feltételezünk. Hipotézisünk szerint az iskolai életben folytatódik a családi nevelésben elkezdett belsővé válási folyamat, mely a munkában, a társadalmi életben teljesebbé válik. Az iskolában is elsősorban az általános motivációnál megjelölt három dimenzió köré csoportosítható az elsajátítás folyamata: a) az emberi kapcsolatok, a szociabilitás ösztönzés-

rendszere; b) a szorosabb értelemben vett tanulás, a képesség-készség szinten való tökéletesedés késztetései; c) a morális magatartás motivációja. Mindháromban szerepel a többi dimenzió számos összetevője, de természetesen sajátos formában. Így az iskolai tanulás motivációját vizsgálva feltételezzük egyrészt, hogy itt mindhárom dimenzió minden összetevője a tanulóval kapcsolatos (tehát például a szülővel való azonosulásban az a döntő, hogy maga a szülő hogyan viszonyul a gyermek tanulásához és a tanulásához általában); másrészt itt a kognitív motívumok játszanak majd döntő szerepet.

### *Az iskolai tanulás motivációja*

Az embert bármilyen tevékenységre, így a tanulásra is csak az motiválja tartósan, aminek számára értéke, személyes jelentősége van. Az iskolai tanulás folyamatában is azt várjuk és azt igyekszünk elérni, hogy a tudásvágy, érdeklődés, az önálló keresés, a feladatok önálló, alkotó megoldásának a vágya legyenek a legfontosabb késztetések, hiszen ezek lehetnek a permanens tanulás tartós motívumai.

Leontyev és követői meggyőzően bizonyítják, hogy az ember élete folyamán általában a külső tényezők nyernek az egyén számára különleges jelentőséget, olyan személyes értelmet, értéket, amely tartósan cselekvésre ösztönzi őket. A nevelőknek tehát nemcsak arra kell gondolniuk, hogy a gyermek az adott esetben jól teljesítsen, megfelelően viselkedjék, hanem arra is, hogy ehhez megfelelő tartós késztetések alakulásához is hozzájáruljon egy-egy nevelői megnyilvánulásuk, ösztönző tevékenységük. „Az embernél a természetes szükségletből eredő tanuláson kívül igen korán jelenik meg az olyan tanulási feladatok sokasága, melyeknél a gyermek ilyen szükségleteket még nem lát vagy érez. Minthogy motiváció nélkül tanulás nincs, a *motivációt meg kell teremteni*, és olyan hatékonyá tenni, hogy a céloknak megfelelően határozza meg a tanulási problémákat, hozza létre megoldásuk feltételeit, és végig a legszorosabban hassa át a tanulási folyamatot és annak egyes aktusait.” (Kiss Á., 1973, 45.).

Nyilvánvaló, hogy a közösségi érzés, a társas kapcsolatok motivációs alapjaiban az affektív késztetések, a viselkedést irányító morális értékrendszer alakulásában és hatékonyá válásában az effektív tényezők, a tanulás motivációjában a kognitív ösztönzések kapnak vezető szerepet. A tanulást azonban nem szűkíthetjük az ismeretszerzés fogalmára, így motívumait sem kereshetjük kizárólag a kíváncsiságból eredő tudásvágyban. Az iskolai tevékenység terén is nyilvánvaló az emberi kapcsolatok szerepe, hiszen a

gyermek kezdetben valóban mindent a szeretett személyek kedvéért, a tőlük kapott elismerésért tesz, de a teljesen kifejtett személyiség is a közösség hasznára fejleszti magát. Végső soron ez minden munka, minden alapvető emberi tevékenység alapvető motívuma. A morális motivációtól szintén kezdettől elválaszthatatlan az iskolai tanulás. A kötelességtudás éppúgy része az iskolába lépő gyermek feladattudatának, meg az a törekvés, mint ahogy a felnőttet is nagyrészt saját önbecsülése készíteti állhatatos, kitartó önművelésre, hogy a társadalmi elvárásoknak megfeleljen.

Vegyük ezek után sorra azokat a főbb motivációs sávokat, melyeket hipotetikusan az iskolai tanulás legfőbb ösztönző csoportjainak tartunk.

*Az affektív dimenzióba tartozó motivációs tényezők*

1. *A szülőkkal való érzelmi kapcsolat tanulásra ösztönző hatása, példájukkal, vágyaikkal, elsősorban érzelmeikkel való azonosulás mint a tudásszerzés ösztönzője. (Az NDKM 3. sávja: „Tartozom szüleimnek azzal, hogy olyan jól tanuljak, ahogy csak tudok. Azt akarom, hogy meg legyenek elégedve az eredményeim.”)*

16. táblázat. A szülők melegsége (affektív ösztönzése) és a tanulás eredményessége közötti összefüggés

A szülő érzelmi kapcsolata a gyermekkel	A gyermek		
	Jól	Közepesen	Gyengén
	tanul		
helyes (A+, a többi is +):	42	3	2
túlzottan érzelmes (A+, a többi -)	4	3	3
hideg, rideg (A-, a többi is - felé hajló):	2	19	22

A családi érzelmi viszonyoknak, az empátiának a tanulás motivációjára való hatása közismert, ezért csak néhány jellemző példát említünk. *Tyitarenko* (1974) szerint a család emocionális atmoszférája a serdülőknek a tanuláshoz és a munkához való viszonyában tükröződik. A 16. táblázatban mutatjuk be, hogy milyen összefüggést talált 100 vizsgált gyermek családi érzelmi kapcsolata és tanulmányi eredménye között (az egyes csoportokat

az ő elnevezésével közöljük, de zárójelben megjegyezzük, hogy ez a mi modellünkben melyik helyet jelentené).

A 16. táblázat adatai azt mutatják, hogy annak éppúgy 5% alatt van a valószínűsége, hogy megfelelő családi légkör esetén gyenge tanuló legyen a gyermek, mint ahogy annak is hasonlóan kicsi a valószínűsége, hogy a rossz légkörben nevelkedő gyermek jó tanuló legyen. Természetesen nem feltételezhetünk általában ilyen közvetlen összefüggést a szülő szerető gondoskodása és a tanulási igyekezet között. Valószínűleg szerepet játszik itt a harmadik dimenzió is: a jó érzelmi légkörű családban a betartás–betartatás erős, ezért hatékony a nevelés, eredményes a gyermek. Az viszont tény, s sok egyéb vizsgálat is bizonyítja, hogy a kielégítő érzelmi kapcsolatnak igen nagy a motivációs szerepe, s ez meghatározó jelentőségű a gyermeknek a tanulással kapcsolatos tartós késztetési alakulásában is. A középső, a mi megfogalmazásunkban a meleg és gyenge motivációs típusokat jelentő csoport mutatja, hogy ha csak az érzelmi jellegű motiváció jó, a többi nem, akkor nem tekinthető eredményesnek a nevelés. Az első és utolsó csoport viszont az affektív ösztönzés jelentőségét húzza alá.

A másik példa az érzelmi együttmozgással kapcsolatos. A gyakorlatban is, a szakirodalomban is közzismert tény, hogy – különösen kisebb korban – a gyermek erősen motivált a tanulásra, ha a családban magasra értékeli a tanulást. Ha a jó eredmények esetén együtt örülnek a gyermekkel, arról beszélnek, milyen jó, milyen hasznos dolog a tanulás, ha a szülők maguk is tanulnak, művelődnek, akkor a gyerekekben erős a tanulási motívum, örül a jó eredményeknek, s igyekszik magának is, másnak is örömet okozni a tanulással (például Wall és Miller, [in: *Skars–Husén*, 1961, 161–175.]).

A motívumok belsővé válásának útja tehát itt az, hogy a gyermeket tanulásra ösztönzi az, hogy észreveszi, közvetlen környezetének örömet okoz az ő tudásának gyarapodása. Így a tanulás örömforrássá válik, kielégítő érzést jelent, ha többet, jobban tanul.

2. *A nevelőkkel való érzelmi kapcsolat, azonosulás ösztönző hatása.* A pedagógus példaképként való követése, bizalmának élvezete és fenntartása, mint a tanulás ösztönzője. (Az NDKM 4. sávja: „Tanárim jó eredményeket várnak tőlem. Nem akarom, hogy csalódjanak bennem.”) Mi ennél szélesebben értelmezzük a tanuló–tanár affektív viszonyát. A tanárral való azonosulás a szülőkkel való identifikációhoz hasonló, közelálló folyamat, bár több tényező módosítja. A tanárral való azonosulást – a tanár személyiségén túl, ami a legdöntőbb – befolyásolja a szülőknek a tanárról alkotott véleménye, a csoportnormák (értéknek számít-e a csoportban a tudás, a tanárral való jó kapcsolat), a gyermek érdeklődése (a tanuló átviszi a tanárra a tantárgy iránti rokon- vagy ellenszenvét) stb. Ezekkel kapcsolat-

ban Johnson (1970) számos olyan közismert kísérleti eredményt sorol fel, melyek a tanárnak mint példaképnek, mint tekintélyszemélynek a gyermek tanulási motivációjára való hatását mutatják. A Hawthorne-effektus, a Hello—Goodbye-effektus is magában rejtje azt a tényt, amit sok iskolai kísérlet is bizonyított: ha a gyermek által becsült személy vár el valamit tőle, az fokozza teljesítményét is, de főleg a teljesítésre való motíváltóságát. Mint Johnson kiemeli (148.), ha a tanár meleg, barátságos, jó érzelmi kapcsolatban van tanítványaival, akkor sokkal jobban megérik, átveszik elvárásait, s így a szoros affektív viszonyban levő pedagógus a tanulók tanulási motivációjának fontos forrása.

A belsővé válás folyamata itt az, hogy a tanulót nem tudatosan is fokozott tanulásra ösztönzik a tanár elvárásai, később pedig ezek az elvárások mint saját célkitűzések fejtenek ki belső ösztönző hatást.

*3. A társakkal való jó érzelmi kapcsolat tanulásra ösztönző hatása.* A közös teljesítés és siker öröme, a csoportba tartozás, a csoporton belül helyzet, a tudásnak, a tanulásnak a megbecsülése. (Az NDKM 6. sávja csak bizonyos értelemben felel meg ennek: „Örülök, ha osztálytársaim észre veszik, hogy tudok, és elismerik azt. Mi ezt szélesebben, a csoportba tartozás, a csoportban elfoglalt hely motíváló hatásaként fogjuk fel.)

A csoport természetesen általában csak akkor sarkall jó tanulásra, ha a tanulmányi eredmény a közvéleményben értéknek számít. A képességfejlesztés azonban mindenképpen összefügg a szociális státusszal (például általános iskolás korban a sportjátékokhoz szükséges ügyesség meghatározza, hogy kit „vesznek be”, de ugyanígy bizonyos szellemi képességek, a tájékozottság foka is meghatározza azt, hogy kit mennyire becsülnék társai).

A belsővé válás útja is e példákon érthető meg: először a gyermek azért gyakorol valamit, hogy biztosítsa a társaival való jó kapcsolatát, később a társak elvárásai belső célkitűzésként ösztönzik.

*A kognitív dimenzióba tartozó motivációs tényezők*

*4. A valóság önálló megismerésének készítése.* Az independencia mint az önkifejtés motívuma: ha szabad vagyok, sem külső, sem belső tényezők nem gátolnak, akkor a magam erejére támaszkodva hasznára lehetek másoknak. (Az NDKM ennek az ambíció-oldalát emeli ki csupán: „Az életben semmit sem kapunk ingyen. Ha tanulok, többet fogok keresni, autót vehetek, utazhatom, jobb anyagi körülmények között fogok élni.”)

Mi ezt a kölcsönösség, a marxi használni és hasznosnak lenni elv alapján

értelmezzük. Ez felfedezhető Bruner gondolatában is, mikor azt fejtegeti, hogy a kölcsönösség azt jelenti, hogy mindenki saját speciális képességeinek és tulajdonságainak megfelelő módon dolgozik együtt egy jó közösségben, s ezt a pedagógusnak elő kell segítenie, „mert a résztvevők ezeknek az összefonódó szerepeknek a gyakorlása útján jutnak el annak megértéséhez, hogy mit jelent egy csoportban kölcsönösen munkálkodni”.

A belsővé válást itt az jelenti, hogy a gyermek kezdettől fogva meglévő biztonságvágyára az önálló megismerés kielégítő érzését és az önállóságnak a többiekkel való együttműködésben való örömét építjük.

5. *A tudásvágy, az ismeretszerzésben, képességek tökéletesedésében rejlő ösztönzés.* Intellektuális motiváció, megismerési érdeklődés, hatékonyság és hasonló elnevezésekkel ismert a szakirodalomban. (Az NDKM 1. sávja: „Egyszerűen szeretnék mindent jobban tudni, jobban megérteni, magyarázatot találni mindenre. Ezért még akkor is szívesen tanulok, ha a tananyag nem nagyon érdekes.” Mi ezt mindenféle kompetenciára bővítettük.)

Ezt a motívumot nem véletlenül helyeztük a kompetencia-motiváció, illetve a tanulás minden értelemben belső motívumainak középpontjába. Bruner (1974, 172.) szerint ha a kompetencia-drive nem is vezet „természetesen” iskolai tanuláshoz, „kétségtelenül lehetséges, hogy az a nagy energiakitörés, amelyet a gyermekek átélnek, amikor belevetnek magukat egy-egy olyan tantárgy tanulásába, amelyet szeretnek, ugyanebből a forrásból származik”. A tantárgy tanulásának motivációjában igen fontos az önálló választás előbbieken említett, s az ezt követő aktivitás, kíváncsiság, érdeklődés eredetű motívumnak, de feltűnő, hogy a motivációs kérdőíveken milyen sokszor szerepel egy-egy tantárgy szeretetének indoklásául az, hogy „nagyon jól megy nekem”, „jól haladok benne” stb. A teljesítménymotiváció összetevői közül kétségtelenül ide tartozik az igény szint, különösen minden olyan helyzetben, ahol a teljesítmény értékskáláját az egyén saját elért teljesítményeihez, illetve magától való elvárásaihoz igazítja.

A kompetencia elérésének vágya úgy válik belsővé, illetve a kompetencia elérése vágya úgy alakul ki, hogy akár a kíváncsiság, akár valamilyen külsődleges motiváció hatására a gyermek átéli, milyen örömet jelent egy témában elmélyülni, s aztán már maga keresi abban a kielégülést.

6. *Az aktivitás, az érdeklődés, a felfedezés öröme, mint készletetés.* (Az NDKM 7. sávja.: „Akkor dolgozom jól és szívesen, ha változatos és érdekes a tanulnivaló, úgy, hogy szórakoztató a munka.”)

Közismert a kisgyermek rendkívüli kíváncsisága, és az is, hogy akár kíváncsisága kielégítésében, akár spontán aktivitásában akadályozzák, az

intellektuális visszamaradást okoz. A kíváncsiság, a felfedezés vágy egyesülve az aktivitás drive-val tartós érdeklődéshez, kitartó tanuláshoz vezet. „A kíváncsiság szándékos beállítását, amelyet a gyermek csak lassan és nehezen tanul meg, úgy látszik, részben elősegíti a kisgyermek újonnan felfedezett képessége arra, hogy „önmagát tanítsa”: a gyermek a szó szoros értelmében beszél önmagához, összefüggően, folyamatosan.” — írja Bruner<sup>16</sup> (i. m. 169). Szerinte a bizonytalanság varázsa stimulálja aktivitásukat, „amelynek személyes szint ad a gyermek saját törekvése arra, hogy ezt az erőt kormányozza. Ez szinte antitézise a feltűnő és élénk benyomás okozta passzív vonzódásnak”. „A kíváncsiság erőteljesebb szellemi tevékenység medrébe való terelése éppen azt követeli, hogy a kíváncsiság passzív, receptív, epizódikus formájából átmenet jöjjön létre a kíváncsiság tartós és aktív formájába” (170.).

A tanulás szempontjából való belsővé válás folyamata szerintünk éppen a kíváncsiság és az aktivitás összekapcsolódása, az érdeklődés tanulási, önfejlesztési motívummá alakulása.

#### *Az effektív dimenzióba tartozó motivációs tényezők*

7. *Az önértékelés tanulásra ösztönző hatása.* (Az NDKM-ben ilyen sáv nem szerepel.)

A kognitív motívumok között említettük a saját eredményekkel való „versengés” ösztönző hatását. Az effektív motívumok közt is szerepelt a példaképként szereplő személlyel való azonosulás tanulásra ösztönző hatása. Itt ezekkel szorosan összefüggő, kifejezetten értékelő összevetésről van szó: az egyén tényleges teljesítmény érdekében kifejtett erőfeszítése és az önmagától elvárt, elvárhatónak tartott magatartás értékelő összevetéséből eredő ösztönző feszültség.

A teljesítménymotivációs kísérletekben gyakori, hogy a kísérleti személy eleget tesz másokkal közölt igényszintjének, mégis csalódott, mert úgy érzi, nem tett megfelelő erőfeszítést, többet is elérhetett volna, illetve nem érdemelte meg az elért sikert. (Emlékezzünk a Leontyev-laboratórium „keserű cukorka” eseteire. Ezt a tanulásra ösztönző hatást választjuk mi külön mind a kognitív kompetencia motívumtól, mind a csoport előtt elért siker–kudarcs ösztönző hatásától, mert véleményünk szerint igen fontos

<sup>16</sup> Ő maga a gyermekek kockából való toronyépítését elemzi, melyet nagyon aktívan és feszült érdeklődéssel végeznek, míg el nem érik a csúcst, amelynél az összedől, s akkor azonnal nekifognak az új, magasabb építésének.



motivációs tényező az egyén önbecsülésének önmaga előtt való fenntartásának készítése.)

A belsővé válás folyamata itt az, hogy a gyermektől mindig képességeinek megfelelően követelnek, az értékelést és megerősítést is pontosan az egyénre szabják, s ennek alapján kialakul benne az önmagával szembeni követelés és elégedettség, illetve elégedetlenség erőfeszítésre ösztönző hatása.

8. *A kollektíva, a csoport normáihoz való igazodás tanulásra ösztönző hatása.* A pedagógusokból és tanuló társakból álló iskola, a közös tevékenységben való részvétel motiváló hatása. (Az NDKM 8. sávja: „Szeretném, ha az osztályunk jó eredményeket érne el. Munkámmal én is hozzájárulhatok ehhez, ezért igyekszem.”)

A kollektíván belüli egyéni felelősség magában hordja az egyéni és a közösségi ellentétét. Ez minden esetben jelenthet az adott irányba ható, serkentő ösztönző hatást, de gátló is lehet. Az *effektív* dimenzióban ez az egyéni és közösségi normarendszer, az énkép és a közösségben elfoglalt hely konfliktusában mutatkozik meg. Annál bonyolultabb ez az összefüggés, mert egyrészt az önértékelés a csoportban, annak vélekedése alapján alakul, másrészt a közvélemény, a csoport által megszabott kötelesek rendszere egyéni véleményekből tevődik össze. *Sulgina* (1974) említett kísérletében éppen az iskolai osztályban a saját vélemény közösségi véleménnyel való ütközésének motivációs feszültségalakulását vizsgálja. A következő főbb típusokat találta: 1. az önállóak, akik helyes véleményüket a csoport együttes helytelen véleményével szemben is fenntartották, hangoztatták, ezek a vezető típusok, a tekintélyesek a kollektívában, jó tanulók; 2. az ingadozók, akik csatlakoztak a csoport nyomására a helytelen véleményhez, de a csoport pressziójának megszűnte után visszatértek saját véleményükhöz; 3. az a csoport, amelyre már hivatkoztunk a kísérletben: azok a lelkes jó csoporttagok, akik teljesen alárendelik magukat a kollektíva akaratának, így ők a csoport helytelen véleményét is véglegesen magukévá teszik, meggyőzve magukat annak helyességéről. Természetesen az erkölcsi fejlődés és a tanulás motivációja szempontjából egyaránt fontos, hogy az első típus a második válfajait mindenképpen szorítsa ki, de a harmadikat is váltsa fel.

A belsővé válás itt éppen az erkölcsi motívumoknak a tanulási motívumokba való beleépülését jelenti: így a második típusban említett ravasz-ságból (K+, E-), vagy a harmadik csoportban említett, önmagában értékesebb, de a tanulás szempontjából mégsem eredményes engedelmesség (K-, E+) helyett az első csoportban említett (K+, E+) motivációs képlet, a kollektív felelősséget vállaló megbízható tanuló típusa alakul ki.

9. *A társadalmilag értékes normáknak, a társadalmi ideálnak való megfelelés tanulásra ösztönző hatása.* (Az NDKM 5. sávja: „Aki többet tud, többet használhat a hazájának. Így becsület kérdése, hogy olyan jól tanuljak, ahogy csak tudok.” Ezt a megfogalmazást egyrészt azért nem tartjuk megfelelőnek, mert könnyen frázisnak tekinthetik a gyermekek, másrészt mert a becsület szó itt túlságosan nagy hangsúlyt kap a többi – egyenértékű – sávval szemben. Azzal viszont egyetértünk, hogy itt az általános erkölcsi normáknak, az adott társadalom tanulásával szemben elfoglalt értékelő véleményének motiváló hatásáról van szó.)

„A másodlagos motívumok elsődlegessé való átalakulása a fejlődés folyamán abban a mértékben lehetséges, amilyenben a gyermek a *társadalmi célokot, feladatokat, értékrendszert* megérti és elfogadja, és tanulmányait ezek alá rendeli.” (Kiss Árpád, 1973, 45.). A szerző itt meggyőzően elemzi a polgári és a marxista állásfoglalás döntő különbségeit a tanulás erkölcsi motivációjának kérdésében. Bemutatja az akarat fejlesztése nélküli engedékeny nevelés „a gyermeket a társadalmi környezethez való alkalmazkodásban segíteni, hogy *kikerülje* az én és a környezet közötti konfliktusokat – ahelyett, hogy arra tanítanók az egyént, hogy *legyőzze* őket” tarthatatlanságát.

A belsővé válás folyamatát itt abban látjuk, hogy a társadalmilag értéknek tartott permanens tanulás, állandó önképzés mint norma a környezet fontos személyei és a viselkedés morális belső kontrollja közvetítésével beleépül a kompetencia-ösztönzésbe, s a közösségi felelősség, a kötelességtudat formájában sarkall állandósult önfejlesztésre.

A tanulás – éppen a permanens tanulás motivációja – szempontjából tehát az „intrinsic” motívumokat, a tartós érdeklődés, önálló keresés, aktivitás, a kompetenciára való törekvés ösztönzéseit, a kognitív jellegű késztetéseket tartjuk a legfontosabbnak. Hipotézisünk szerint az életkorban előre haladva egyre inkább ezek veszik át a vezető helyet a tanulás ösztönzői között. Ugyanakkor minden korban fontosnak tartjuk azokat az ösztönzőket is, melyek nem közvetlenül a teljesítményre, hanem magára a tanulási tevékenységre sarkallnak. A siker sok esetben nem mutatkozik meg azonnal. Szükség van olyan ösztönzőkre is, melyek erőfeszítésre, a nehézségek elviselésére és legyűrésére készítetik a gyermeket.

### *A tantárgyak tanulásának motivációja*

A belsővé válás és külsővé tétel a motivációs rendszer fejlődésének általános jellemzője. A hatékony motivációs rendszer kialakítása és kihasználása érdekében ismernünk kell azokat a motívumokat, amelyek a gyer-

mek fejlődése, amelyek iskolai tanulása, s amelyek egy-egy tevékenység végzése szempontjából számítanak belsőnek.

A tantárgyi motivációt *Rubinstein* (1968) így osztályozza:

1. a gyermek a tantárgy tartalma iránt érdeklődik;
2. a tantárgy által megkívánt szellemi tevékenység vonzza;
3. sikeres előmenetele motiválja;
4. a tárgy kapcsolatos jövőbeni tevékenységével.

A tanulók számára képességeik fejlődésével párhuzamosan kezdetben a konkrét, leíró jellegű, később a logikus gondolkodást igénylő tárgyak a legvonzóbbak.

*Scsukina* (1971) kérdőíves, explorációs és „tanrendősseállító” módszerrel a felsőtagozatban a következő kedveltségi sorrendet állapította meg: 1. matematika, 2. anyanyelv, 3. idegen nyelv. Legkevésbé kedveltek: földrajz, rajz, ének.

A mélyebb elemzés azt mutatja, hogy a különböző dimenzióba tartozó elemek keverednek a tantárgy motivációs értékének meghatározásában: a matematikát érdekesnek és fontosnak tartják, az anyanyelvet nem szeretik, de erkölcsi jellegű indítékokra hivatkozva elsődlegesnek tartják, az idegen nyelvvel szemben érzelmileg ambivalensek, de tanulásának szükségessége mindannyiuk számára vitathatatlan.

A problémát jobban bontva, négy dimenzió mentén vizsgálta Angliában *Duckworth* és *Entwistle* (1974). A szerzők nemek és életkorok szerinti bontásban közlik eredményeiket, az eltérés azonban csak egy-két ranghely, így könnyen összevonhatjuk a rangsorokat:

1. A tantárgy iránti érdeklődés szempontjából

*elsők:* földrajz, történelem, kémia, biológia;

*utolsók:* matematika, fizika, idegen nyelvek;

2. A tantárgy nehézsége szempontjából

*elsők:* matematika, fizika, idegen nyelvek (a nagyobbaknál a kémia);

*utolsók:* földrajz, történelem, biológia, anyanyelv; (a „kicsiknél” a kémia).

3. A tantárgy által biztosított önállóság, szabadság szempontjából

*elsők:* földrajz, matematika, kémia, biológia;

*utolsók:* fizika, történelem, idegen nyelvek;

4. A tantárgy társadalmi hasznossága, értéke szempontjából

*elsők:* anyanyelv, matematika, földrajz, biológia;

*utolsók:* kémia, történelem, idegen nyelvek.

Figyelemre méltó, hogy a gyermekek ugyanazokat a tárgyakat tartják könnyűnek és érdekesnek. A Scsukinánál érdekesnek tartott matematika itt nem érdekes, nehéz, de önállóságot biztosító és értékes. Jellemző, hogy a szovjet gyermekek az idegen nyelvet érdekesnek, de mindenesetre nagyon hasznosnak, az angolok viszont unalmasnak, korlátozóznak és haszontalannak érzik.

A hazai vizsgálatokból csak egyet említünk a kép további színezésére. *Molnárné* (1972) szerint kedveltségben *első helyen* a biológia, fizika, anyanyelv irodalma, kémia, *utolsók*: történelem, matematika, anyanyelv nyelvtana.

Az anyanyelv mint tantárgy érdekes kettéválást mutat: irodalmi része a legkedveltebbek, nyelvtana a legkevésbé kedveltek között szerepel. Jellemző az is, hogy a kémia – amit itt nagyon színesen, érdekesen tanítanak – a legkedveltebbek egyike, a tárgyban elért eredmények viszont igen gyengék. A szerző szerint a szemléletesség dominanciája olyan mértékben motiválja a tanulókat, hogy megfélemedeznek sikertelenségeikről is.

E néhány illusztráció alapján is lényeges következtetéseket vonhatunk le az egyes tantárgyak tanulásának motivációjával kapcsolatban:

1. A tantárgyi motiváció is egyéni sajátosságokat mutat elsősorban (az angol vizsgálat mutatja, hogy az olyan általános jellemzők, mint a nem, sőt a kor is kevésbé jelentősek, a mélyebb rétegekbe hatoló szovjet vizsgálat pedig a motívumok egyéni gazdagságát tárta fel).

2. Az érdekesség fontos, de az eredményességet nem határozza meg. A magyar vizsgálat szerint sehol sem volt szignifikáns korreláció a tárgy népszerűsége és eredményessége között. (Saját méréseink is ezt mutatták, J. Carroll és P. Pimsleur vizsgálataival egybehangzóan (*Kozéki*, 1974). Scsukina is a szociális-morális motívumok jelentőségét hangsúlyozza, s azt, hogy az „érdekesség” igen összetett, a tanár személyiségétől az életpályára készültségig sok tényező árnyalja.

3. Az adatok igazolják *Madsen* (1961, 1974) nézetét: az „intrinsic” aktivitási motívum, a felfedezési vágy, a kíváncsiság, az érdeklődés alapja igen fontos tanulási ösztönző, de az életkorral haladva jelentősége csökken, hosszú távon célra irányuló tevékenységhez már nem biztosíthatja az eredményességet (kémia tantárgy a magyar vizsgálatban!).

4. Mint várható volt, a tantárgyi érdeklődésnél is a tanulással legközelebbi kapcsolatban levő kognitív motívumok a legfontosabbak, de csak az affektív és effektív tényezőkkel együtt lehetnek igazán hatékonyak.

5. A tantárgyak iránti motiváltságban fontos szerepe van annak, hogy egy-egy tárgy sokféle tevékenységből tevődik össze. Ezek egy része sikert,

örömöt, más része kudarcot, kellemetlenséget jelenthet egy tanuló számára. Tóth Béla (1965) érdekes tanulmányában a versolvasó kedvet meghatározó motivációs tényezőket vizsgálja.<sup>17</sup>

A tantárgyi, s főleg az azon belüli egyes területeken mért motivációnál már sokféle alkati sajátosság is szerepet kap. (Például Tóth Béla fenti vizsgálatában például a fiúk és lányok egyenlő arányban választják és utasítják el a vers olvasását, ugyanakkor a fiúknál 51,5%-kal az élen áll az elutasítás okaként az, hogy unalmas ez a lányoknál csak 14%-kal szerepel. Viszont a lányok esetében jelentős, 21,3% az az indok, hogy nehéz megérteni, a fiúknál ez kevésbé jelentős: 14,7%. A tantárgy iránti vonzalom így jelentősen függhet az éppen tanult anyagtól, oktatási módszertől, a tanárral való kapcsolattól. A személyiségtényezők itt természetesen nemcsak a tanulóra, hanem a tanárra is vonatkoznak, akár a motívumok mérését, akár működését tekintjük („azokban az esetekben, amikor mind a teljesítményt, mind az attitűdöt befolyásoló tényezők közül a tanár személye kifejezetten pozitív, illetve kifejezetten negatív, a teljesítmény és az attitűd kapcsolata szorosabb, mintha a tanár tevékenységén belül feszültség van”). (Vö. Molnárné, 1972).

A különféle, az egyes tantárgyak tanulásával kapcsolatos motivációs, attitűd- és érdeklődéslélektani vizsgálatokból nyilvánvaló, hogy itt is, mint az iskolai tanulás egészénél, a külső és belső ösztönző hatások megfelelő összhangjára van szükség. A tantárgyszeretet, a tantárgy iránti érdeklődés az alapvető, de egyes tárgyak egyes anyagrészek, vagy a begyakorlási folyamat egyes szakaszaiban a külső motíváló hatások fontos szerepet kell hogy kapjanak.

Feltételezésünk szerint a tantárgyak tanulásának motivációja is az általunk felvázolt modell segítségével ragadható meg. Ennek megfelelően

<sup>17</sup> „A pozitív viszonyulásban az esztétikai motiváció áll az első helyen. A további sorrend: érzelmi motívumok, az ismeretkibővítő (tanulságos), az izgalmas (érdekes, fordulatos) hatást kiváltó, s végül a nép életével összefüggő motívumcsoportok. A negatív viszonyulást kifejező motívumok sorrendje: unalmas a vers; jobb a próza; a verset nehéz megérteni; nincs megfelelő verseskönyv; nem szereti a verset.” A speciális tevékenységformáról, a versolvasásról itt sokkal többet tudunk meg, mint más kísérletekben. Az adatok azonban nem vonatkoznak az egész tárgyra (a felső tagozatosok fele nem szereti a verset, holott az irodalmat szinte kivétel nélkül szeretik, mint tantárgyat). A vizsgálatnak az sem volt célja, hogy az egész motivációs rendszert jellemezze. (Például az a kijelentés, hogy „még sohasem volt verseskönyv a kezemben” kifejezheti a szülőkkal való azonosulást, akik nem szeretik a verseket, lehet a tanárral szembeni ellenazonosulás, lehet a csoportban a versekkel szembeni hangulattal való azonosulás, vagy egy-két fellengzős osztálytárs véleményével való szembehelyezkedés stb.).

alakítottuk ki vizsgáló eszközünket is. A három dimenzió mentén elrendezett tulajdonságok itt is az általános motivációhoz hasonló módon jelennek meg, csupán speciális formában, és bizonyos hangsúly eltolódással. Az affektív és effektív motívumok itt – még belsővé vált formájukban is – a tantárgy szempontjából külsődlegeseek. Ugyanakkor a tantárgyi érdeklődés, a tárgy szempontjából legtípusosabban belső motiváció és affektív, kognitív és effektív elemek rendszere.

A tanulást meghatározó motiváció az egyes tantárgyakra konkretizálva a következőképpen vázolható: (Az *affektív* dimenzióhoz tartozó motívációs tényezők.)

1. *A családi kapcsolatok hatása a tantárgy tanulásának motivációjára:*

a) a legfontosabb itt is az azonosulás: a szülők mennyire szeretik, becsülik az illető tantárgyat, a testvérek közül valamelyik érdeklődik iránta, sikerrel műveli stb.; b) általában a család szociális és kulturális helyzete befolyásolhatja például a verbális intelligenciát, esztétikai érzéket igénylő tárgyak szeretetét; c) a szülők érdeklődése, mennyire fektetnek súlyt az adott tantárgyban való eredményességre (egyed családok például a „mellék-tantárgyból” kapott rossz jegyre másképp reagálnak, mint bizonyos általuk fontosnak ítélt tantárgyak esetében. (Mindezekről részletesebben: *Skars–Husén*, 1961; *Kozéki*, 1972/a).

2. *A pedagógusokkal való kapcsolat hatása a tantárgy tanulásának motivációjára:*

a) egyrészt a jó kapcsolat biztosítja a tanár számára, hogy tárgyát szeretik a tanulók, másrészt, mint Allinsmith rámutat [in: *Sears–Hilgard*, 1966], minél melegebb a tanár, annál előnyösebb a tanulók divergens fejlődéséhez a légkör, így a tanulók általában a kreativitást igénylő és engedő tárgyakat szeretik; b) az említett tanulmány szerint a természettudományok, a matematika tanításában azok a tanárok is eredményesek lehetnek, akik nem tudnak a tanulókkal érzelmi kapcsolatot kialakítani, de a tanítást magát színvonalasan végzik. Ez szerintünk elsősorban az olyan tárgyaknál hatékony motiváló kapcsolat, ahol kihasználhatók az iskola jó felszereltségéből, a szemléltető eszközök gazdagságából eredő előnyök; c) a tárggyal azonosuló, s tekintélyszemélyként tisztelt nevelő bármely tárgyban saját magatartásával, erkölcsi tulajdonságaival vonzóvá teheti a tevékenységet.

3. *A társakkal való kapcsolat hatása a tantárgy tanulásának motivációjára:*

a) itt is a többi affektív viszonyoknak megfelelően alakul a gyermekek számára az egyes tantárgyak személyes értéke. Az identifikáció a szeretett társakkal (*Mérei*, 1971), egy-egy tárgyat különösen kedvessé teheti; b) a

gyermeknek a csoportban megfelelő helyet biztosító tevékenységforma személyes értéke is nagyobb. *Moulder* (1963) szerint egy tevékenység annál kielégítőbb az egyén számára, minél jobban kifejezheti benne önmagát s minél inkább tud hatni eközben társaira. Még a gyengébb tanulót is nagyon ösztönzi egy-egy tárgyban az, hogy ott rá is felfigyelnek, a jobb képességűnek pedig azok a tantárgyak a legvonzóbbak, s azokban igyekszik leginkább, amelyekben társai észreveszik, hogy magas színvonalat tud nyújtani; c) Ugyancsak *Moulder* fejti ki, hogy az egyénben erős ösztönzés van arra, hogy a csoportban jelentős személyektől való különbözőségét csökkentse, s a csoportban lebecsült személyektől való távolságát növelje. Így lehet vonzó bármely tantárgy, bármilyen tevékenység, ami a csoportban értéket jelent, s a benne való jártasságot a csoport közvéleménye jutalmazza, illetve a gyengeséget szankcionálja. (A *kognitív* dimenzióba tartozó motivációs tényezők.)

4. *A tantárgy által biztosított szabadság, autonómia, önkifejtési lehetőség ösztönző hatása:*

a) a legszemélyesebb kognitív hatás a tevékenységben való érzelmi ki-elégülés, a tárgy tanulása, művelése kellemes a tanuló számára; b) saját ötleteit, elképzeléseit használja a tanuló, önállósága csorbíthatlan a tantárggyal való foglalkozás közben; c) aktuális és távlati ambícióinak is megfelel. Ez nem mindig tantárgy tartalmával, hanem sokszor a tevékenységben az egyénnek biztosított szereppel függ össze (gondoljunk a tanulás motivációjánál a kölcsönösséggel kapcsolatban kifejtettekre).

5. *A tantárgy nyújtotta speciális kompetencia ösztönző hatása:*

a) a tantárgy kívánta szellemi tevékenység a gyermeknek tetszik (*Rubinstein* 2. motívuma, példákkal illusztrálva: 1964, 936.); b) a tehetségen alapuló könnyű, vagy legalábbis elég gyors, jelentős fejlődés (*Rubinstein* 3. motívuma, uo.); c) a sikeresség, az eredményességből származó intellektuális öröm, a jól végzett munka elégedettsége.

6. *A speciális érdeklődésnek a tantárgy tanulására ösztönző hatása:*

a) „Közvetlen érdeklődés a tantárgy tartalma iránt, a valóság azon tartalma iránt, amely abban tükröződik” (*Rubinstein* 4. motívuma, példákkal: 1968, 935.); b) „a jövőben egy gyakorlati tevékenykedéssel való kapcsolat” (uo. 4. motívum, 937.); c) a hasznosság (ezt Niebr Zydowski, 1972. illusztrálja példákkal). (Az *effektív* dimenzióba tartozó motivációs tényezők.)

7. *Az egyén önértékelésének a tantárgyi motivációra való hatása:*

Itt a személyiség, az én, a self integráló szerepe nyilvánul meg. Egyénilag változó módon egyes tantárgyak kiemelkedő értékűek lesznek a gyermekek számára, egyéni becsületbeli kérdés számunkra, hogy abban jó ered-

ményt érjenek el. Ez származhat *a)* valamilyen affektív hatásból, származási, rokoni kapcsolatok miatt fontos lehet egy idegen nyelv elsajátítása, egy kedvelt tanár másik tárgyából való jó szereplés stb.; *b)* lehet értelmi oka: a választott pálya, vagy szabad idő foglalkozás művelése szempontjából szégyelli a gyermek, ha egy bizonyos tárgyból nem ér el megfelelő eredményt; *c)* az említett tényezőktől függetlenül is „ad magára” a tanuló, erőfeszítésre ösztönzi, ha egy tárgyból feltűnően gyengébb eredményt ér el, mint a többiből, illetve mint társai az adott tevékenységben.

#### 8. *A kollektíva normáihoz való igazodás ösztönző hatása:*

Ez tulajdonképpen a kölcsönösségben az autonómia másik oldala. A közösségi munkában, a közösségi életben serkentő hatású az, hogy az ember szabadon kibontakoztathatja képességeit. Viszont az is természetes, hogy a közösséggel való azonosulás kötelezettség is. Itt is sokféle módon ösztönözhet a közösséghez való tartozás: *a)* az órs, mint baráti csoport, az osztályfőnökkel jó érzelmi kapcsolatban levő osztály elhatározása egy-egy tárgyban jó eredmény elérésére; *b)* egyre több tantárgyban a közös munkában egy gyermek lemaradása a társak eredményét is lerontja; *c)* a mitudat egy-egy versenyhelyzetben mindenki számára kötelezettséget jelent, egyfajta speciális tagozathoz, iskolához tartozás bizonyos tárgyak tanulásában különleges felelősséget ró a tanulókra stb.

#### 9. *A társadalmi erkölcs jellemben rögzült elemeinek hatása:*

Minden tárgyat lehet és kell is érdekesnek tanítani, s minden tárgy esetében motiválnak érzelmi, emberi szempontok is. Mégis mindenki számára vannak olyan feladatok, melyek őt egyénileg semmiképpen sem ragadják meg, de a társadalomnak szüksége van arra, hogy ezeket a készség vagy jellembeli vonásokat is kifejlessze a tanulóknak. Ilyenkor kap szerepet a kötelességtudat, az öntudat, az eszmei-politikai érettség, a hazaszeretet stb. ösztönző hatása – természetesen az életkornak megfelelő szinten. A középiskolás kortól a hivatásra készüléssel mellett, vagy inkább azzal összefonódva, egyre fontosabbá válik ez az ösztönzés. Az eddigieknek megfelelően ezeket is feloszthatjuk *a)* humanisztikus, *b)* eszmei-világnézeti, és *c)* tisztán erkölcsi motívumokra, ezek azonban egybefonódnak a kötelességérzet, a felelősség, az öntudat különféle, gyakran tudatosan végig sem gondolt megnyilatkozásaiban, mint ösztönző hatásokban.

A belsővé válás folyamata tehát itt az, hogy kezdetben teljesen külső motiválás eredményeként egy tantárgy tanulásával kapcsolatban kialakulnak a gyermek belsővé vált, de a tantárgy tanulása szempontjából még külsődleges motívumai: érzelmi, erkölcsi okokból foglalkozik vele. Ennek során egyre sikeresebben végzi az illető tevékenységeket, egyre érdekesebbnek találja a megismert tényeket és a még felfedezhető lehető-



ségeket. Ez már a tárgy tanulásának „intrinsic”, a tantárgy szempontjából is belső ösztönzése. Ez a legértékesebb, a tárgy tanulása során önmagát fenntartó motivációja. Azonban ezt egyrészt jól egészítik ki az affektív és effektív motívumok, másrészt ugyanígy bomlik a tantárgy tartalma iránti belső érdeklődés is affektív, kognitív és effektív összetevőkre. Például egy idegen nyelv tanulása iránt belsőleg erősen motivált egyén „intrinsic” motívációja is lehet elsősorban az emberekre irányuló (a nép, a kultúra vonzza, s ennek megismerése, az emberi kapcsolatok alapján ismeri meg a nyelvet), lehet tárgyra irányuló (aki a szótárak, nyelvtankönyvek elmélyült tanulmányozását élvezi), és lehet enre irányuló, abban leli élvezetét, hogy a várt módon halad, s tudását valamilyen hasznos cél szolgálatába állítja. Egy tantárgy, sőt azon belül egy-egy résztvevénység motívációja is jellemző lehet az egész motívációs rendszerre, s jelentősen befolyásolhatja a teljesítményt és a személyiség fejlődését.<sup>18</sup>

A mi munkánk feltételezése és célja: a motívációs rendszer átfogó és lehetőség szerint részletekbe hatoló vizsgálatával a személyiség megismerésének és fejlesztésének folyamatában hasznosítható eredményeket igyekszünk nyerni a motívumok kialakulásának és működésének, a külső motíváló hatások belsővé vált motívációként való funkcionálása folyamatának felderítésével.

<sup>18</sup> Egy egyszerű pszichikus funkció motívációjának vizsgálatával is illusztrálhatjuk ezt (*Duró* 1964 alapján). M. Sz. Neimark vonalkák percepcióját vizsgálta háromféle motívációs alaphelyzetben: a) a feladatra, b) önmagára és c) a közösségre való irányulás domináns motívumaival. Megállapítása szerint ennek alapján fontos következtetéseket lehet levonni a személyiség megismerése és fejlesztése szempontjából.

# A MOTIVÁLÁS ÉS MOTIVÁCIÓ VIZSGÁLATÁNAK EREDMÉNYEI – GYAKORLATI KÖVETKEZTETÉSEK

## 7. MOTIVÁLÁS ÉS MOTIVÁCIÓ A SZEMÉLYISÉGFEJLESZTÉSBEN

A motiváló hatások belsővé, motivációvá alakulásának vizsgálatában az első kérdésünk az, hogy az egyes konstellációk, melyek a nevelői ráhatás motivációs összetevőit tartalmazzák, hasonló összetételű motivációs rendszert alakítanak-e ki a nevelt személyiségben, illetve mely konstellációk tekinthetők ebből a szempontból a leghatékonyabbnak. A 17. táblázat tartalmazza ezt az összefüggést a kétféle szempontból azonos kategóriába tartozók százalékarányával kifejezve. Ha az egyszerűbb áttekintés végett elhanyagoljuk a 0,6%-nál kisebb eredményeket (ami legfeljebb két v. sz.-t jelent), akkor éppen azok a csoportok tűnnek el, amelyeket hipotézisünkben valószínűtlen, igen ritka motivációs konstellációknak tartottunk. Az adatok (a pszichológiai szempontnak megfelelően rendezve) így alakulnak; (vízszintesen az 1–12., függőlegesen a 13–24. szerint kialakított konstellációkkal):

Szembetűnik a táblázaton, hogy a +++ és a ---, valamint az E dimenzióban magasabb konstellációk között a legszorosabb az összefüggés (a 000 magas összefüggési értéke abból is eredhet, hogy minden kevésé pontosan meghatározható motivációs szerkezet erre tendál). Más szempontból az is látható, hogy az általunk értékesebbnek tartott motiválási formák inkább valamelyik értékesebb, az értéktelenebbnek tartottak pedig a kevésbé értékesekkel függnek össze szorosabban.

A gyermek jellemzői jelentősen befolyásolják a motiválási formákat. Mégis a család kialakult életformája, nevelési szokásai döntők ebből a szempontból. Ha megvizsgáljuk a fiúk–lányok, illetve a kisebb–nagyobb gyermekek motivációs jellemzőit (l. 9. és 10. táblázat), kevés különbséget találunk. Egyes konstellációk inkább a kisebb korban fordulnak elő (például a +00 tíz éven alul elfogadható, hatékony, nagyobb korban már kifejezetten káros formának bizonyul). Van olyan forma, amelyik az egyik nemre jellemző inkább (a 0–0 típus a motiválás és a motiváció szempontjából egyaránt jóval gyakoribb a leánygyermekek esetében, s hatékonyabb is). Mennyiségi oldalról tekintve mégis körülbelül ugyanannyi fiú és lány,

17. táblázat. A motiválás és motiváltság összefüggése

	+++	+0+	++0	0++	+00	0+0	00+	000	0-0	00-	-00	0--	-0-	--0	---
+++	5,5	1,6	0,9	1,4	0,7	0,7									
+0+	0,7	1,6				0,7									
++0						0,7									
0++			0,9	2,5			0,9								
+00			0,7					1,8	0,9						
0+0			1,4												
00+		0,9				1,1									
000			0,9		2,1	2,1	0,9	6,8	2,1		1,6	0,7	0,9	0,7	0,7
0-0								2,1	1,1			0,7		0,7	0,7
00-									1,6						0,9
-00						0,7		0,7					1,1		
0--						0,9		0,9			0,7				
-0-										0,7					
--0								0,7						0,9	0,9
---								0,9	1,1	1,8		0,7			5,7

18. táblázat. A VSZ-ek jellemzői a motiválás szerinti konstellációkban. A főbb ismérvek átlagai a motiválás szerint kialakított konstellációkban (esetszámok és átlagok a 1–12. ismérvek alapján)

AKE	N	27.	28.	29.	30.	31.
+++	33	4,3	4,1	4,3	4,7	4,8
++0	27	4,4	4,1	4,3	4,5	4,6
++-	5	5,0	3,4	5,0	5,0	4,8
+0+	25	4,4	4,0	4,3	4,4	4,6
+00	22	4,0	3,7	4,4	4,3	4,3
+0-	3	4,0	3,3	4,0	3,7	4,3
+--	1	1,0	4,0	4,0	3,0	3,0
+ -0	5	4,0	3,8	3,4	4,0	4,8
+--	1	3,0	4,0	4,0	4,0	4,0
0++	22	4,3	3,8	4,1	4,1	4,1
0+0	27	4,2	4,0	4,0	3,9	3,8
0+-	3	4,7	4,3	4,0	3,3	3,3
00+	23	4,0	3,6	4,0	3,7	4,0
000	79	3,9	3,5	3,9	3,7	3,8
00-	20	4,1	3,6	3,8	3,5	3,3
0-+	5	3,4	3,6	3,4	2,6	4,0
0-0	22	3,5	3,0	3,9	3,1	3,8
0--	11	3,5	3,4	4,1	3,5	3,5
-++	1	4,0	4,0	4,0	4,0	4,0
-+0	1	5,0	5,0	5,0	5,0	2,0
-+-	1	5,0	5,0	4,0	3,0	2,0
-0+	1	4,0	4,0	4,0	3,0	4,0
-00	20	4,1	3,5	4,1	3,7	3,3
-0-	21	3,8	3,3	3,8	3,3	2,9
---+	2	4,5	4,0	5,0	3,5	3,0
--0	15	3,1	2,6	3,7	2,6	2,7
---	43	3,3	2,8	3,5	2,7	2,6

32.	33.	34.	47.	40.	48.	49.
4,7	4,7	4,7	4,8	0,0	4,9	0,1
4,3	4,7	3,7	4,3	0,2	4,3	0,7
3,6	4,8	2,6	4,6	0,6	4,8	0,6
4,8	3,7	4,3	4,8	0,0	4,9	0,2
4,0	3,2	3,4	4,2	0,0	4,3	0,8
4,0	3,0	2,7	4,7	0,3	4,7	0,7
5,0	5,0	3,0	5,0	0,0	5,0	2,0
4,8	3,2	3,2	4,4	0,0	4,8	0,6
5,0	1,0	4,0	5,0	0,0	5,0	0,0
4,3	4,7	4,6	4,7	0,1	4,5	0,3
3,6	4,2	3,3	4,1	0,6	4,3	1,0
3,0	4,0	2,0	3,3	1,7	3,7	1,3
4,1	4,0	4,2	4,5	0,2	4,4	0,6
3,8	3,5	3,1	3,8	0,5	3,9	1,2
3,0	3,0	2,4	3,3	1,4	3,5	1,6
4,2	2,8	4,2	4,8	0,2	5,0	0,2
4,0	3,2	3,2	3,8	0,2	3,9	1,0
3,6	2,4	2,5	3,5	0,4	3,8	1,5
4,0	4,0	4,0	4,0	1,0	3,0	1,0
2,0	4,0	1,0	4,0	1,0	5,0	1,0
2,0	4,0	2,0	2,0	3,0	2,0	2,0
4,0	4,0	3,0	4,0	4,0	4,0	2,0
3,3	3,3	3,2	3,8	0,6	3,8	1,4
2,5	3,6	2,4	3,3	1,5	3,2	1,6
3,5	3,0	3,5	4,0	0,5	4,0	0,0
3,0	2,4	2,3	3,5	0,7	3,8	1,2
2,3	2,7	1,9	3,0	1,7	3,2	1,6

19. táblázat. A főbb ismérvek átlagai a motiváció szerint kialakított konstellációkban (esetszámok és átlagok a 13–14. ismérvek alapján)

AKE	N	13.	16.	30.	31.	32.	33.
+++	50	96,0	43,0	4,5	4,7	4,5	4,5
++0	15	92,3	35,8	4,5	4,1	4,0	4,1
++-	-	-	-	-	-	-	-
+0+	20	90,3	39,0	4,3	4,3	4,7	3,7
+00	20	84,0	34,5	3,6	4,0	4,3	3,8
+0-	3	82,3	24,7	3,3	3,0	3,0	3,3
+--	-	-	-	-	-	-	-
+00	4	86,5	33,0	3,8	3,8	3,5	3,5
+-+	-	-	-	-	-	-	-
0++	23	76,3	20,1	4,3	4,2	4,3	4,5
0+0	20	77,8	18,6	4,1	4,0	3,8	4,4
0+-	1	74,0	42,0	4,0	2,0	2,0	4,0
00+	16	77,3	17,9	3,6	4,1	4,2	3,6
000	99	70,9	19,6	3,6	3,8	3,8	3,5
00-	23	68,9	22,6	3,4	3,4	2,9	3,6
0-+	-	-	-	-	-	-	-
0-0	29	69,1	14,9	3,2	3,4	3,6	3,0
0--	8	65,0	16,0	4,0	3,6	3,5	2,9
-++	1	74,0	12,0	5,0	5,0	5,0	5,0
-+0	2	50,0	12,5	4,5	4,0	4,0	4,5
-+-	-	-	-	-	-	-	-
-0+	1	50,0	0,0	3,0	4,0	5,0	4,0
-00	21	57,9	10,2	3,5	3,7	3,3	3,7
-0-	15	43,1	10,0	3,7	2,9	2,9	3,0
--+	2	25,0	11,5	3,5	4,0	5,0	1,5
--0	14	46,4	7,8	2,4	3,1	3,1	2,6
---	52	39,4	7,6	3,1	3,0	2,7	2,9

34.	37.	38.	40.	42.	43.	44.
4,5	3,8	6,3	0,0	116,6	158,1	45,6
3,5	3,6	5,1	0,4	115,9	180,7	42,7
—	—	—	—	—	—	—
4,3	3,7	6,3	0,1	112,3	125,2	43,1
3,3	2,9	5,3	0,3	107,6	151,8	35,9
2,3	3,3	5,7	0,7	95,0	168,3	31,7
—	—	—	—	—	—	—
3,0	2,2	4,8	0,8	110,2	112,3	36,5
—	—	—	—	—	—	—
4,4	2,8	5,0	0,1	118,9	182,7	45,1
3,2	2,4	3,6	0,4	117,2	189,9	40,9
2,0	3,0	7,0	3,0	118,0	209,0	26,0
4,3	2,4	4,3	0,1	108,3	116,0	42,2
3,2	2,4	3,9	0,4	110,5	127,9	38,1
2,7	2,0	3,3	1,4	107,6	143,9	35,0
—	—	—	—	—	—	—
2,8	1,9	3,1	0,4	105,2	112,4	33,7
2,9	1,6	2,6	0,9	99,1	96,1	35,0
5,0	2,0	4,0	0,0	114,0	258,0	47,0
4,0	1,0	2,0	0,0	110,5	203,5	41,0
—	—	—	—	—	—	—
5,0	0,0	0,0	1,0	100,0	131,0	42,0
3,0	1,6	3,0	0,8	113,5	141,5	36,4
2,5	1,5	2,3	1,9	112,1	113,3	35,9
4,5	2,0	5,0	0,0	115,0	160,5	30,5
2,4	1,0	1,7	0,9	94,1	94,3	32,9
2,1	1,0	1,6	1,4	102,3	97,3	30,5

*(19. táblázat folytatása)*

A K E	45.	46.	47.	48.	49.	50.
+++	18,3	39,5	4,7	4,7	0,2	2,1
++0	20,1	34,3	4,3	4,4	0,9	1,6
++-	-	-	-	-	-	-
+0+	23,4	37,6	4,7	5,0	0,7	2,4
+00	18,9	30,8	4,1	3,9	1,1	1,6
+0-	21,7	31,3	3,3	3,7	0,7	0,3
+--	-	-	-	-	-	-
+ -0	27,2	34,0	4,0	3,8	1,3	1,3
+--	-	-	-	-	-	-
0++	16,9	37,8	4,8	4,8	0,2	2,3
0+0	15,5	35,5	4,2	4,5	0,6	0,8
0+-	20,0	23,0	3,0	3,0	2,0	-2,0
00+	25,9	34,3	4,7	4,7	0,1	1,9
000	22,3	30,4	4,0	4,0	1,1	1,3
00-	20,0	29,5	3,3	3,6	1,5	1,1
0-+	-	-	-	-	-	-
0-0	22,1	30,4	3,6	3,7	1,1	1,4
0--	22,4	28,2	3,4	3,6	1,6	0,6
--+	12,0	36,0	5,0	5,0	0,0	2,0
-+0	20,5	25,5	4,5	4,5	1,0	1,5
-+-	-	-	-	-	-	-
-0+	17,0	39,0	5,0	5,0	0,0	1,0
-00	19,5	29,1	4,0	4,1	1,4	1,3
-0-	24,7	28,5	3,1	3,4	1,5	0,4
--+	26,5	21,5	5,0	5,0	0,0	1,5
--0	27,6	26,1	3,6	3,9	0,9	1,3
---	21,1	25,7	3,1	3,2	1,6	0,5



51.	52.	53.	54.	55.	56.	57.	58.
1,3	1,8	2,1	2,3	2,3	2,0	0,8	1,8
1,0	1,5	1,9	2,1	1,8	1,5	0,8	1,4
-	-	-	-	-	-	-	-
1,6	1,5	1,7	2,0	2,3	1,6	1,2	1,6
0,7	1,3	1,5	1,5	2,1	1,3	0,5	1,1
0,0	0,7	1,3	0,7	1,3	0,3	0,0	1,0
-	-	-	-	-	-	-	-
0,5	1,3	1,0	1,5	1,8	1,0	0,0	0,5
-	-	-	-	-	-	-	-
1,3	1,4	2,0	2,1	2,1	1,8	1,1	2,2
0,6	0,8	2,0	2,0	2,4	1,4	0,7	1,1
-1,0	1,0	0,0	0,0	2,0	1,0	-1,0	1,0
1,3	1,4	1,8	1,9	2,1	1,8	1,3	1,8
1,0	1,0	1,6	1,4	1,9	0,9	0,6	1,2
0,7	1,0	1,7	1,6	1,8	0,7	0,1	1,0
-	-	-	-	-	-	-	-
0,7	1,0	1,1	1,4	1,6	1,1	0,3	0,9
0,0	0,6	0,3	0,6	1,4	0,4	0,4	0,4
1,0	0,0	3,0	2,0	3,0	3,0	1,0	2,0
1,5	1,0	2,5	2,0	2,5	1,5	0,0	0,5
-	-	-	-	-	-	-	-
0,0	1,0	1,0	2,0	2,0	2,0	0,0	1,0
1,0	1,1	1,4	1,5	2,1	1,1	0,5	1,1
0,7	1,0	1,8	0,9	2,1	1,0	0,8	1,1
0,0	2,0	1,0	0,5	1,5	1,0	-0,5	1,5
0,6	0,8	1,1	0,9	1,6	1,1	0,4	1,2
0,2	0,2	1,3	0,5	1,5	0,5	0,1	0,7

fiatalabb és idősebb gyermek tartozik az egyes konstellációkba, akár a külső, akár a belső ösztönzéseket vesszük alapul.

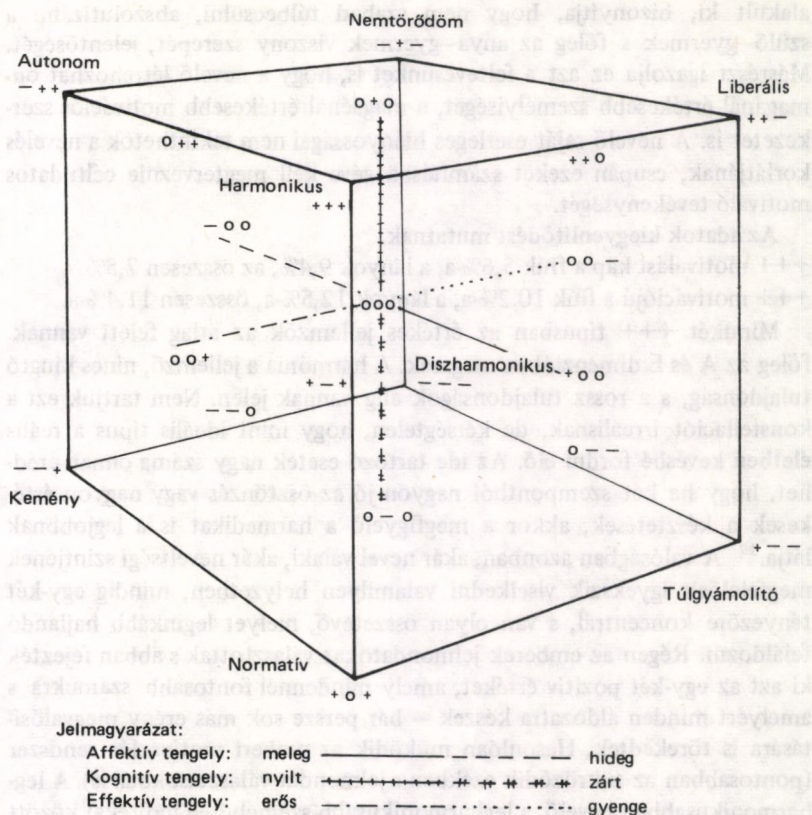
A belsővé válás minőségi folyamatait, az egyes motivációs konstellációk tartalmát vizsgálva már más képet kapunk. (L. a 18. és 19. táblázatokat.) A motiváció szempontjából külsődleges jellemzők, a szülők foglalkozása, jövedelme nem különbözik az egyes típusokban (például a család anyagi helyzete minden konstellációban az egész minta átlagához hasonló átlagot ad). A még mindig általános, de a motivációs viszonyokkal jobban összefüggő adatok, például a család kulturális és érzelmi légköre az értékesebb motivációs konstellációkban magasabb, a kevésbé értékesekben alacsonyabb értéket mutat. Az egyes dimenziókra sajátosan jellemző adatok viszont nem a motivációs konstellációk általános értékének megfelelően, hanem az összetevők belső aránya szerint változnak.

Véleményünk szerint a motivációalakításban sokkal lényegesebb kérdés az egyes összetevők aránya. Annál is inkább, mert ahogy az aktuális motiváció mindig valamilyen konkrét tárgyra irányul, a tartós motivációs szerkezetek is mindig valamilyen konkrét szempontból nevezhetők értékesnek vagy értéktelennek. Ugyanakkor azonban, ha azt feltételezzük, hogy az egyszerű motivációs események tartós motivációs jellemzőkké alakulnak s ezek alapvető szerepet játszanak a személyiség kialakításában, s ebben a nevelésnek pontosan megtervezhető feladatai, s a gyermek boldogulása, értékes emberré válása szempontjából meghatározott felelőssége, kötelességei vannak, akkor általánosságban is beszélhetünk értékesebb és kevésbé értékes motivációs konstellációkról. Végeredményben a pozitív és negatív végpontokat ennek a gondolatnak megfelelően határoztuk meg. Meg kell tehát vizsgálnunk a fő motivációs konstellációkat nevelési-neveltségi értékességük szempontjából csoportosítva is. (L. a 11. ábrát.)

A családban folyó motiválás eredményességét elsősorban azon mérjük le, hogy a létrejött képzétszisztéma mennyiben tekinthető az ösztönző rendszer eredményének. Az iskolai életben megmutatkozó motiváltságot pedig – bár az iskolai tevékenységet korántsem szűkíthetjük a tanulásra – az iskoláskorúak fő tevékenységi formáján, annak eredményességén igyekszünk lemérni.

A) A legértékesebbnek tartott konstelláció, a meleg–nyílt–erős (+++) forma.

Feltételeztük, hogy ez a legértékesebb ösztönzési forma. Az eredmények egyrészt ezt igazolták, másrészt azt is bizonyították, hogy ilyen motivációs típust többféle motiválással is elérhetünk.



11. ábra. A motivációs konstelláció-típusok, nevelési alaptípusonként megfogalmazva

+++ motiválás jellemző 33 gyermek (7,5%) szüleinek, +++ motiváció 50 gyermek (11,4%) esetében fordult elő. Ebben a konstellációban igen szoros a motiválás és a motiváció alakulás összefüggése. A +++ motiválás rendszerint +++ vagy +0+ motivációs szerkezetet hoz létre. A +++ típusú motiváció legtöbbször +++, +0+ vagy 0++ motiválás eredményeként jön létre. Az ilyen ösztönzés hatékonyságára jellemző, hogy olyan családokban, ahol a szülők +++ formában motiváltak, mikor gyermekük még alsó tagozatos, 000 típusú motivációja is lehet, a felső tagozatban már főleg +0+, középiskolás korban pedig már legtöbbször +++ a gyermek kialakult motivációs szerkezete. 12 éves korig az A+ és E+, nagyobb korban a K+ és E+ jelenléte a döntő a +++ motiváció alakulásában. Az, hogy a +++ motiváció nemcsak a +++ módon motiváló családokban

alakult ki, bizonyítja, hogy nem szabad túlbecsülni, abszolutizálni a szülő–gyermek s főleg az anya–gyermek viszony szerepét, jelentőségét. Másrészt igazolja ez azt a feltevésünket is, hogy a nevelő létrehozhat önmagánál értékeesebb személyiséget, a magáénál értékeesebb motivációs szerkezetet is. A nevelő saját esetleges hiányosságai nem tekinthetők a nevelés korlátjának, csupán ezeket számításba véve kell megterveznie céltudatos motiváló tevékenységét.

Az adatok kiegyenlítődést mutatnak:

+++ motiválást kap a fiúk 5,6%-a, a lányok 9,4%, az összesen 7,5%,  
+++ motivációjú a fiúk 10,2%-a, a lányok 12,5%-a, összesen 11,4%-a.

Mindkét +++ típusban az értékes jellemzők az átlag felett vannak, főleg az A és E dimenzióban magasak. A harmónia a jellemző, nincs kiugró tulajdonság, s a rossz tulajdonságok alig vannak jelen. Nem tartjuk ezt a konstellációt irreálisnak, de kétségtelen, hogy mint ideális típus a reális életben kevésbé fordul elő. Az ide tartozó esetek nagy száma onnan eredhet, hogy ha két szempontból nagyon jó az ösztönzés vagy nagyon értékesek a késztetések, akkor a megfigyelő a harmadikat is a legjobbnak látja.<sup>19</sup> A valóságban azonban, akár nevel valaki, akár neveltségi szintjének megfelelően igyekszik viselkedni valamilyen helyzetben, mindig egy-két tényezőre koncentrál, s van olyan összetevő, melyet leginkább hajlandó feláldozni. Régen az emberek jelmondatokat választottak s abban fejezték ki azt az egy-két pozitív értéket, amely mindennél fontosabb számukra s amelyért minden áldozatra készek – bár persze sok más erény megvalósítására is törekedtek. Hasonlóan működik az emberi motivációs rendszer (pontosabban az tükröződik ezekben a jelmondat-választásokban is). A legharmonikusabban nevelő, a legharmonikusabb személyiség indítékai között is mindig van egy legerősebb, leginkább meghatározó. Így vázolt konstellációink is eszerint válnak szét, a kevésbé harmonikus formákban szembe-tűnően, a kiegyensúlyozottakban kevésbé kifejezetten. Így a meleg–nyílt–erős forma ténylegesen meleg–erős; meleg–nyílt; vagy nyílt–erős formát jelent legtöbbször: (+0+, ++0, 0++), a három irányba széttartó motivációs jellemzők egymáshoz legközelebb álló változatai. Nagyjából egyenértékűek; mindegyikbe a vizsgált személyek nagyjából azonos százaléka tartozik (a motiválás szempontjából 5,7; 6,8; 4,8; a motiváltság szerint 4,6; 3,4; 5,7%).

<sup>19</sup> Ezt nem is kell komoly mérési hibának tartanunk, hiszen a motivációs szerkezetek fejlődésének is van ilyen kiegyenlítődési tendenciája, s az egyes konkrét helyzetekben is rendszerint így nyilvánulnak meg az ösztönző tényezők.

A leghatékonyabb közülük a **0++**, ez mindig magához hasonló vagy jobb motivációt eredményez. A **+0+** általában magához hasonlót, a **++0** viszont magához hasonlót vagy gyengébbet.

A **+0+** esetében szinte mindig az **A** a **+**, a **++0**-nál a **K**, a **0++**-nál pedig az **E**. A gyermekek oldaláról szemlélve a **+0+**-t legalább két pluszt (az egyik **A+**) tartalmazó motiválás hozza létre, a **0++** előzménye is legalább két (egyik **E**) plusz, míg a **++0** előzménye szinte bármi lehet, bár rendszerint **K+**-t tartalmazó konstelláció.

Hasonló képet kapunk a konstellációs átlagokat szemlélve is. Mindhárom motivációs forma értékét mutatja, hogy minden jellemzőben jobbak az átlagnál, de az egyes értékek itt már nincsenek olyan összhangban, mint a **+++**-nál, egy-egy dimenzióra jellemző vonások alacsonyabb szinten vannak. A **+0+**-ban az independenciára való motiválás van alacsony szinten, a **++0**-ban a kontroll következetessége gyenge. A **0++** még a legkiegyensúlyozottabb, itt a dependenciára nevelés a legalacsonyabb.

Szociabilitás szempontjából a **+0+** a legmagasabb értékű a három közül, legkevésbé aszociálisak a **+0+** és a **0++**. Kisebb korban általában a melegszívű és fegyelmezett **+0+** gyermekeket szeretik társai, nagyobb korban, főleg vezetőként népszerűek a nagyon becsületes **0++** motivációjúak. A **++0** konstelláció, főleg ha **++-**, vagy **00-** felé hajlik, agresszívvá, türelmetlenebb, így kevésbé kedvelt.

Intelligencia és divergencia szempontjából a **++0** és a **0++** a legjobbak, a **+0+** a közepesek közt van. A tanulás eredményességében viszont a legjobbak közé tartoznak, a **+0+** nyilván szorgalma miatt. A 20. táblázat mutatja ezeknek a mutatóknak az összes, a 27 konstelláció átlaga alapján megállapított ranghelyét.

Végül, mint az agresszióban is, normaszegésben is a **++0** a legrosszabb az eddig vizsgált négy variáció közül, s a magatartás értéke is legalacsonyabb (bár jellemző, hogy az iskolai csalásban a **+0+** sem a legjobb, s általában a **K+** hiánya hajlamossá tesz a kudarcnak akár normaszegés útján való elkerülésére).

Az itt tárgyalt három konstelláció tehát a **+++**-hoz hasonlóan eredményes és értékes, de már megmutatkoznak bennük a domináns dimenzió szerinti különbségek.

A **+0+** elsősorban dependenciára, alkalmazkodásra motivált; kedves, melegszívű, barátságos csoporttag, főleg a lányok közt rokonszenves; gondolkodási tevékenységben nem kiemelkedő, de a jó tanulmányi eredmény elérésére nagyon motivált; erkölcsi motivációja a normatartásra igen magas, de a heteronom erkölcs szintjén: mindig annak a normáihoz igazodik, aki az identifikációs hierarchiájában magasabb fokon áll.

20. táblázat. A tanulással kapcsolatos jellemzők az A-típusú konstellációkban

	Intelligencia (42)	Divergencia (43)	Tanulmányi eredmény (44)	Szorgalom (48)
I. (1.) +++:	III.	IV.	I.	III–IV.
II. (2.) +0+:	VI.	IX.	III–IV.	I.
III. (3.) ++0:	IV.	III.	III–IV.	VI.
IV. (4.) 0++:	I.	II.	II.	II.

A ++0 elsősorban szabad önkifejtésre motivált; sem csoporttagnak nem olyan jó, mint az előbbi, sem vezetőnek nem olyan megfelelő, mint a következő konstelláció, agresszívabb, másokra kevésbé van tekintettel; problémamegoldásra nagyon motivált, kreatív, rendszeres munkára viszont kevésbé alkalmas; normatartása labilisabb, erkölcsi ítélete jó, s a norma-szegés bántja is, de sem a betartásra, sem a jóvátételre nincs mindig ereje.

A 0++ elsősorban autonómiára motivált; a csoportban nem népszerű, de becsülik, nevelőivel és társaival egyaránt nyílt, szellemi tevékenységre motivált, sikeres; megbízható, autonóm erkölcsé betartásra, illetve azonnali jóvátételre készíti, ez is lehet az oka, hogy a szorongás–önérték viszonya a +++-hoz hasonlóan kiváló.

B) Az egy dimenzióra koncentráló konstellációk (+00, 0+0, 00+).

Az 5–10. konstellációt hipotetikusan azonos értékűnek tartottuk. Az 5–7. és a többi olyan konstelláció, melyben +és – együtt fordul elő, ritka szélsőséget jelent. Egy-egy ilyen konstellációba legfeljebb a minta 1%-a tartozott, így ezeket nem érdemes külön részletezni.

Fontos viszont a három pozitív tengelyvégpontot képviselő konstelláció. Közös jellemvonásuk, hogy az átlagnál annyiban értékesebbek, hogy egy dimenzióban átlag feletti a mutatóik. Hatékonyságuk különböző s az eddig tárgyaltaknál kisebb. A +00, mint a 18. táblázat mutatja, a 000 konstellációval van a legszorosabb kapcsolatban. Gyengességét mutatja, hogy egymással ellentétes motivációs konstellációkat eredményezhet. Érdekes, hogy ez a motiválás az alsó tagozatra s kisebb mértékben a középiskolára jellemző, ilyen motivációt viszont főleg a középiskolában, kisebb mértékben a felső tagozatban találtunk. Úgy látszik tehát, hogy ez a motiválás alsó tagozatban gyakran hatékony, +++ motivációt eredményez, de ha nagyobb korban nem térnek át legalább a K+ vagy E+ egyikére, akkor gyengébb motivációt hoz létre. Ilyen motiváció viszont azoknál alakul ki,

nagyobb korban, akiket 000 motiválás ér. A 0+0 motiválás és motiváció között már szoros az összefüggés. Ez a motiválás az előzővel ellentétben éppen a nagyobb gyermekek esetében szokásos. A 00+ motiválás a három tagozatban és a nemek közt egyenletesen oszlik el, ez a motiválás hatékony annyiban, hogy magával azonos, vagy +0+ motivációt hoz létre, az ilyen motiváció önmagán kívül 0++, +0+ vagy 000 hatásra alakul ki.

Annyiban emlékeztet ez a három konstelláció az előbbi háromra, hogy a +00-ban az A, a 0+0-ban a K, a 00+-ban pedig az E dimenzió értékei a legmagasabbak, s hogy a három közül a 00+ a legkiegyensúlyozottabb. Ez vonatkozik a dependencia–independencia–következetesség hármására is. Átlag feletti a +00 kedveltsége a társak között, a másik kettő valamivel átlag alatt van; az agresszivitás mindháromban csekély. A tanulással közvetlenül kapcsolatos jellemzőket a 21. táblázat mutatja.

21. táblázat. A tanulással kapcsolatos jellemzők a B-típusú konstellációkban

	Intelligencia (42)	Divergencia (43)	Tanulmányi eredmény (44)	Szorgalom (48)
V. 8. +00:	X–XI.	V.	VIII–X.	IX–X.
VI. 9. 0+0:	II.	I.	VI.	V.
VII. 10. 00+:	IX.	X.	V.	III–IV.

Magatartásban is, a normaszegést tekintve is a +00 a leggyengébb az eddig tárgyalt kategóriák közül, a 00+ viszont az egyik legjobb az erkölcsi mutatók tekintetében.

E három kategóriában tehát az előzőkhöz hasonló különbségeket tapasztaljuk, de annyiban az előzőektől eltérő módon, hogy itt a domináns dimenzió egyedül pozitív, így a később tárgyalandó gyengébb konstellációkra jellemző egyensúlybomlás már itt is észlelhető.

A +00 csak a magas dependenciában emlékeztet a +0+-ra, inkább a +—, túlgámolító motiválás eredményére hasonlít, mintegy annak értékesebb formája. A gyermeket társai általában kedvelik, főleg a kisebb lányokat kedvességükért, jólneveltségükért, később azonban gyakran túlságosan is motiváltak erre a „jólneveltségre”. Kognitív motiváció szempontjából átlagosak, az erőfeszítést nem kedvelik; erkölcsiségük inkább bizonyos „jólneveltségi” szabályok betartására szorítkozik.

A 0+0 motivációjának és motiválásának középpontjában az értelmi ösztönzés áll. A közösséggel nincs konfliktusa, de nem is kötődik hozzá; értelmi képességei kiemelkedőek, eredményes is ezen a téren, bár sokkal

inkább saját kedvtelése, mint kijelölt cél érdekében szereti képességeit kiaknázni; erkölcsi motivációja átlagos, értéke az autonóm jelleg kialakulása.

A 00+ motiválása és motivációja hasonlít a 0++-éra, de az autonómia kisebb mértékű.

C) A közepes, egyik irányban sem határozottan megnyilvánuló konstelláció (000).

Igen terjedelmes konstelláció, a motiválás szempontjából a minta 17,8%-a, a motivációt tekintve pedig 22,6%-a tartozik ide. A kétféle 000 konstelláció között igen szoros az összefüggés, azon kívül a 000 motiválás leggyakrabban még +00, 0+0, 0-0, -00 motivációt hoz létre; a 000 motiváció pedig a 000-n kívül leginkább +00 és 0-0 eredménye lehet.<sup>20</sup>

Az ilyen szülő rendszerint jóindulatú, igyekszik gyermekét rendszeresen nevelni, de elfoglaltsága vagy a szakértelem hiánya miatt – sokszor épp a sokféle tanácsadás hatására – óvatos a motiválásban. A gyermek nem szenved szeretethiánytól, de nem is motivált az érzelmi kapcsolatra, így sem az affiliációra, sem annak ellenkezőjére, az aszociális viselkedésre nem motivált. Önállóságra, aktív keresésre sem ösztönzi a szülő, de nem is gátolja benne, illetve nem motiválja passzív függésre sem. Így a gyermek a kompetenciában is átlagos. A tanulással kapcsolatos jellemzőket a C-típusú konstellációban a 22. táblázat mutatja be.

A szülő nem mindig következetes, s a megerősítésben is óvatos, de nem is túl engedékeny, így a gyermekben, ha a rendszeres normához igazodás nem is, bizonyos felelősségérzés kialakul.

22. táblázat. A tanulással kapcsolatos jellemzők a C-típusú konstellációban

	Intelligencia (42)	Divergencia (43)	Tanulmányi eredmény (44)	Szorgalom (48)
VIII. 14. 000:	VIII.	VIII.	VII.	VIII.

<sup>20</sup> A konstellációba tartozó mintarész nagyságát származtathatnánk mérési gyengeségből is. Kétségtelen, hogy ahol a motiválás vagy motiváció egy dimenzió egyik irányban sem észlelhető eléggé, az nulla körüli eredményt ad. Viszont az a tény, hogy a programunkban szereplő nagymértékben különböző, és főleg különbözőképpen mért 66 adat mindegyike 000 konstellációban mért átlaga az egész minta átlaga közvetlen közelében van. Ez az esetelemzésekkel együtt arra mutat, hogy ez valóban elterjedt motivációs forma.



D) Az egy szempontból negatív gyenge konstellációk (0-0, 00-, -00).

E három konstelláció tulajdonképpen a tengelyek negatív végpontját képviseli. Értékben mindhárom az átlag alatt van. Formájukat tekintve emlékeztetnek a 2-7. konstellációra: a 0-0 a normatív (2-5) típusra, a 00- a liberálisra (3, 6), a -00 az autonómra (4, 7), de éppen azok leggyengébb változataira. Ugyanakkor ellentétesek is természetesen az előbb tárgyaltak közül a pozitív végponton levőkkel, így a 9-es és a 18., a 11-es a 19., a 8-as a 20. ellentéte, mert két tényezőben egyformán nulla, a harmadikban viszont az ellentétes motiváltságot kifejező tulajdonságcsoport található bennük.

Mint a pozitív tengelyvégpontokat képviselő csoportokba is, ezek mind-egyikébe is körülbelül a vsz-ek 5-5%-a tartozik. Közülük a 0-0 hatékonysága a legkoncentráltabb: a 0-0 motiválás 0-0 vagy 000 motivációt hoz létre leggyakrabban, s a 0-0 motivációs szerkezet legtöbbször a 0-0, a 000 és 00- motiválás eredménye lehet. A másik kettőnek már alacsony (0,5%) az önmagával való összefüggési indexe, a 00- a -00 pedig a -0- konstellációval van legszorosabb kapcsolatban, valamint a 000-val, de szembe-ütünk a --- konstellációval való egyre magasabb összefüggési index is. Ez utóbbiban ugyan egyben biztató is, s a családon kívüli nevelés pozitív motiváló hatásának tudható be, hogy a --- családi motiválásban részesülők jelentős része legalább a 0-0, 00- motivációs kategóriába kerülhetett.

Ami az egyes mutatókat illeti, a motiváló hatások általában kicsivel az átlag alatt vannak, a 000-hoz hasonlóan, legfeljebb a 00- konstellációban szembe-ütő a kontroll következetességének alacsony foka.

Szociabilitásban csak a 00- éri el az átlagot (bár egyben ez a legagresszívabb is a három közül). A 0-0 konstellációban nyilván az erős passzivitásra motiválás, a -00-ban pedig az érzelmi motiváció alacsony foka okozza az affiliatív motiváció gyengeségét.

Az iskolai munkával kapcsolatos mutatók szerint, mint az eddigi hármasszövetésekben, ahol a K alacsony, ott a legkisebb az értelmi motiváció és eredményesség, ahol a K magas, ott a legjobb a kognitív törekvések, s ahol az E magas, ott találjuk a legnagyobb erőfeszítést a követelményeknek való megfelelésére (1. a 23. táblázatot).

Erkölcsei motiváció szempontjából a 00- a leggyengébb minden mutató szerint, viszont bár a 0-0 magatartása a legjobb a három közül, a normaszegésben is elég magas számot találunk, vagyis itt már a heteronóm erkölcs gyengesége az egész erkölcsi motiváció alacsony fokát eredményezi, hiszen nem motiválták a gyermeket a viselkedést meghatározó szilárd erkölcsi értékrendszer kialakítására.

23. táblázat. A tanulással kapcsolatos jellemzők a D-típusú konstellációkban

	Intelligencia (42)	Divergencia (43)	Tanulmányi eredmény (44)	Szorgalom (48)
IX. 18. 0-0	XII.	XII.	XIII.	XI.
X. 19. 00-	X-XI.	VI.	XI-XII.	XII-XIII.
XI. 20. -00	V.	VII.	VIII-X.	VII.

A 2-4. konstellációval való hasonlóság és a 8-10.-kel való ellentétesség kettőssége, s az átlagon aluli érték mutatkozik meg az egyes konstellációk általános jellemzőiben is.

A 0-0 gyermeket többnyire jóindulatú, de alacsonyabb nevelési kultúrájú szülők motiválják. Igyekeznek magukhoz kötni (ez emlékeztet a +0+ra), viszont túlzott féltésükkel önállóságra, independenciára egyáltalán nem motiválják (ezért ellentétes a 0+0-val). A gyermek passzív, félénk, a közösségben sem érzi jól magát. Kognitív motivációja alacsony, tanulásra, kompetenciára nem vágyik; magatartását nem erkölcsi motíváció, hanem inkább a felelősségre vonás elkerülése irányítja.

A 00- nem kap olyan önállóságra, aktivitásra motiválást, mint a ++0, s nem kapja meg azt a határozott következetességet, mint a 0++. Az alsó tagozatban gyakran a +00-hoz hasonlóan kedvelik, nagyobb korban gyakran imponál, hogy mindenben saját kedve szerint viselkedik, népszerűsége azonban szűk körre szorítkozik agresszivitása és megbízhatatlansága miatt. Feltűnően jó a kognitív tényezők közül divergenciája, ami elsősorban a gátolatlanság miatti szabad megnyilvánulásból ered (motivációs szerkezetében csak a 0+0 és a -0- esetében ilyen kiugró a különbség, hogy egyedül a kognitív, s azon belül is az egyéni érdekesség az ösztönző, az A és E motívumok teljesen eltörpülnek). Magatartása, normatisztelete átlagon aluli, csak a 0-- és a --- gyengébb egy tizeddel.

A -00 a nevelés minden mutatójában – kivéve a család anyagi helyzetét – átlagon aluli. A szülő rendszerint nem szereti gyermekét, így érzelmi kapcsolatra nem motiválja, a gyermek valóban a közösség peremén helyezkedik el. Ugyanúgy, mint a +00 esetében erkölcsileg sem motivál a szülő, csak bizonyos szabályhoz igazodást igyekszik elérni, hogy a gyermek szüleit ne hozza kellemetlen helyzetbe, nyilván ezért van az átlagos magatartás jegy, de igen rossz normatartási mutató az iskolai csalással kapcsolatban.

E) A többségében negatív, csekély értékű konstellációk (0—, —0—, —0).

Az utolsó három nagyjából egyenértékű konstelláció, tulajdonképpen ugyanolyan viszonyban van a —— leggyengébb változattal, mint a 2—4. a legértékesebb +++ formával. Ezek a legkarakterisztikusabban eltérő konstellációk, különösen a szélsőséges formájukban, melyet a 21. +—, 22. —+—, 23. —+ képvisel. Mindhárom csoportba az eddig tárgyalt fő konstellációknál valamivel kevesebb, nagyjából azonos számú vsz tartozik, a motiválás szempontjából 2,3; 5,0; 3,4%; a motiváltság szerint 2,1; 3,4; 3,2%.

Leghatékonyabb itt is a harmadik, a —0, leggyakrabban —00, —— és 000 motivációt eredményez, míg a —0 motiváció —00, 000 és 0—0 eredménye lehet. A másik kettőnek önmagával való összefüggése minimális (0,2%), a 0— leginkább 000 vagy —— motivációt eredményez és 000 vagy 00— hatására jön létre, a —0— pedig a mínusz és nulla különféle variációit eredményezheti, s bármelyik olyan kategória eredménye lehet, amelyik E összetevője gyenge.

A motiválást tekintve a 0— minden mutatója átlagos, csak az önállóságra nevelés és a kontroll igen gyenge; a —0— mutatói közül a család érzelmi légköre, a dependenciára nevelés és a kontroll mélyen átlagon aluli; a —0 mutatói közül már egyik sem éri el az átlagot, feltűnő, hogy még a kontroll is alacsony.

Ennek megfelelően a szociabilitás foka gyenge, az agresszivitás magas, a —0— csoporté a legmagasabb az egész mintában.

Az iskolai munkával, kötelességteljesítéssel kapcsolatos mutatókat a 24. táblázat tartalmazza.

24. táblázat. A tanulással kapcsolatos jellemzők az E-típusú konstellációkban

	Intelligencia (42)	Divergencia (43)	Tanulmányi eredmény (44)	Szorgalom (48)
XII. 24. 0—:	XIV.	XIV.	XI—XII.	XII—XIII.
XIII. 25. —0—:	VII.	XI.	XIV.	XIV.
XIV. 26. —00:	XV.	XV.	XIV.	IX—X.
XV. 27. ——:	XIII.	XIII.	XV.	XV.

Normatartás szempontjából gyengék, csak a —0 éri el az átlagot. A nevelés hatékonyságáról, a motiválásról, illetve a motivációs rendszer alakításáról ezeknél a konstellációknál már alig beszélhetünk. A szülők nem

tudnak vagy nem akarnak a gyermek fejlesztésére energiát fordítani. A gyermek szükségletei semmilyen szempontból sem kielégítettek, legfeljebb egy dimenzióban nem érzi az égető szükségletet, vágyai frusztrálását.

A 0— még a legelfogadhatóbb pszichés légkört jelenti, a szülők nem ellenségesek gyermekükkel szemben, egyszerűen csak nem tudnak bánni vele, igyekeznek passzívvá tenni, hogy baja ne essék. A gyermek így a csoporthoz szívesen közeledik (amennyire a szülők korlátozása engedi). Kognitív téren egyáltalán nem motivált, a passzivitást tartja a legbiztonságosabbnak. Erkölcsi motivációja tulajdonképpen nincs, csak arra igyekszik, hogy ne kapják rajta olyasmin, amiből baja származhat.

A —0— a nemtörődöm nevelés, tulajdonképpen a nem motiválás mintapéldája, ha csak a szeretethiányból fakadó agresszió létrehozását nem tartjuk motiválásnak. A gyermeket csak annyiban korlátozzák, hogy terhére, kárára ne legyen a szüleinek, de önálló aktivitásra sem serkentik, így a szerencsétől függ, hogy alapjában nem rossz értelmi képességeit fejleszti-e a gyermek. Erkölcsi motiválás és motiváció nincs, csak a situációhoz kapcsolódó megtorlás követ valamilyen vétséget, általában azonban ez sem fordul elő, részben mert a szülők teljesen következtelenek, részben mert az engedékenységet nemtörődésük leplezésére használják a racionalizálás elhárító mechanizmusával.

A —0 amennyiben a 0—-hoz hasonló, hogy a szülő nem motiválni akar, csupán saját nyugalma biztosítani, annyiban viszont a —00 rokona, hogy a szülő csupán hatalmára épít a betartatás során, ez azonban itt nem lehet eredményes, mert a nevelő maga gyenge, következtelen. A gyermek az érzelmi kapcsolat hiányában szociálisan nem motivált, a K— az aktivitását, sikerre törekvését is elfojtja, a situációhoz kötött következtelen megtorlás, ami néha jelentkezik betartatás helyett, nem alkalmas arra, hogy erkölcsi motivációt hozzon létre, legfeljebb félelem tartja vissza néha a komolyabb vétségtől a gyermeket. Jellemző, hogy ebben a konstellációban van a legmagasabb szorongás és a legalacsonyabb önérték adat.

F) E csoporton belül találjuk a legértéktelelenebbnek nevezhető formát. (—).

Ezt tartottuk a leggyengébb, diszharmonikus típusnak. Az eredmények lényegében igazolták ezt a feltételezésünket is.

Ebbe a motiválási típusba tartozik 43 vsz. nevelője (9,8%), s ilyen a motivációja 52 vsz.-nek (11,9%). Körülbelül akkora csoport tehát ez, mint a +++, s az összefüggés indexe is éppen olyan magas: 5,7. Ezen kívül a —— motiválás leggyakrabban még 00—, 0—0, 000, 0— motivációt alakít

ki, a ---- motivációt mutató gyermekek legnagyobb része pedig a ----on kívül 0-0, 00- vagy --0 motiválást kapott. Úgy látszik, hogy a szeretet és erő nélküli korlátozás nagyobb korban szinte lehetetlenné válik: az alsó tagozatban van a vsz-ek 16,3, a felső tagozatban 13,7, a középiskolában már csak 6,8% ---- motivációjú, de a motiválást is az alsó tagozatosoknál 11,4, a felső tagozatban 11,8, a középiskolában már csak 6,8%-kal alkalmazzák. Egyébként a lányokkal szemben ritka (fiúk 14,4, lányok 5,4%-ával bánnak így, a fiúk 18,6, a lányok 5,4%-a ilyen).

A ---- konstellációk minden adata alacsony színvonalat mutat. A motiváló tényezők közül különösen a következetesség szinte teljes hiánya tűnik szembe. Affektív motivációban olyan gyenge, mint a --0, kognitívban, mint a 0-- és --0, effektívben pedig, mint a 0-- és a -0-.

Ez utóbbiból egyben következik az is, hogy - bár a +++-t a legjobb, a ----t a legrosszabb konstellációnak tartottuk, s ez összértékében igazolódott is, a nevelés konkrét célja szempontjából az első négy és az utolsó négy bármelyike lehet legértékesebb, illetve legértéktelebb. Ugyanúgy, ahogy a „legjobbtól” a „legrosszabb” felé haladva mindig 3-3 egyenértékű konstelláció közül a nevelés célja, vagy az adott követelményrendszer dönti el, melyik tekinthető a legmegfelelőbb motivációs típusnak. Láttuk például, hogy a +++ a legkiegyensúlyozottabb, legharmonikusabb motivációs rendszer. De a +0+, bár kognitív téren kevésbé motivált, szorgalmasabb, dependensebb. A ++0 megbízhatatlanabb, de kognitív téren jobb, például sokkal kreatívabb. A 0++ affektivitás szempontjából gyengébb, de határozottabban autonóm személyiséget mutat motivációs rendszere.

Méréseink azt is megmutatták, hogy a 27 feltételezett konstelláció közül 15 tipikus, gyakori, míg 12 ritka, extrém szélsőség - bár gyakran éppen ezeken lehet legjobban tanulmányozni az egyes csoportok alapvető sajátosságait.

A motivációs konstellációkat egyrészt mintegy mennyiségileg, általános értékük szerint csoportosíthatjuk, másrészt minőségileg, az egyes konkrét nevelési helyzetek, illetve tevékenységformák szempontjából való értékeségük alapján. A mennyiségi szempontú osztályozást a 25., a minőségi jellegűt, a 26. táblázat tartalmazza. Mindkettőben arab számok jelölik a konstellációkat 1-27-ig, míg római számokkal emeltük ki a fő konstellációkat).

A neutrális VIII (14) 000 kategória a szerkezet közepén helyezkedik el, mint labilis, időről időre változva, valamelyik környező típusba átcsúszva.

Az összes mutató alapján a motivációs konstellációkat a 11. ábra érzékelteti.

25. táblázat. A konstellációk mennyiségi szempontú osztályozása

A csoport	I (1) +++	II (2) +0+	III (3) ++0	IV (4) 0++	
B csoport		5 +-+	6 ++-	7 --+	
		V (8) +00	VI (9) 0+0	VII (10) 00+	
C csoport		11 +-0	12 0+-	13 -0+	
		15 +0-	VIII(14) 000	17 0-+	
			16 --0		
D csoport		IX (18) 0-0	X (19) 00-	XI (20) -00	
		21 +--	22 --+	23 ---	
E csoport		XII (24) 0--	XIII (25) -0-	XIV (26) --0	XV (27) ---

Legértékesebb az A, legkisebb értékű az E jelű csoport.

26. táblázat. A konstellációk minőségi szempontú osztályozása

Harmonikus	I (1)	+++				
Normatív	II (2)	+0+	5 +--	11. +-0	IX (18)	0-0
Liberális	III (3)	++0	6 ++-	12. 0+-	X (19)	00-
Autonóm	IV (4)	0++	7 -++	13. -0+	XI (20)	-00
Túlgámolító	V (8)	+00	15 +0-	21. +--	XII (24)	0--
Nemtörődöm	VI (9)	0+0	16 --+0	22. --+	XXIII (25)	-0-
Kemény	VII (10)	00+	17 0--+	23. ---+	XIV (26)	--0
Diszharmonikus	XV (27)	---				

### *A speciális motiváció dimenzióiban kapott eredmények*

Kutatásunk két fő részből állt. Az elsőt, melyben azt a hierarchiát igyekeztünk feltárni, amelyben az affektív, kognitív és effektív dimenzióba tartozó motívumok elhelyezkednek az adott személyiségben, a motiváció általános vizsgálatának neveztük. A speciális motiváció mérése programunk második fő része, tulajdonképpen – széles és modern értelemben – a tanulási motiváció vizsgálatát jelenti. Az első főleg a külső motíváló hatások belsővé válására irányul, s a családi életre összpontosítja a figyelmet. A második a belsővé vált motivációs jellemzők működését, külső megnyilvánulásait célozza elsősorban, s az iskolai életre koncentrál.

Az iskolai tevékenységgel kapcsolatos motivációt egészében két eszközzel vizsgáltuk: a saját motivációs elméletünk alapján készített három dimenzió alapuló mérőeszközzel (KM) és W. Hennig kérdőívével (NDKM), mely szerkezetében leginkább emlékeztetett saját eszközünkre.

Az első probléma a két mérőeszköz összevetése volt. Ezzel pusztán azt kívántuk ellenőrizni, hogy az egyes dimenzióban hipotetikusan feltételezett motivációs sávjaink valóságosak-e. A KM 3–3 affektív, kognitív és effektív motívum alapján mért, az NDKM 8 különálló sávot tartalmaz, ezek némelyike azonban még megfogalmazásában is hasonlít saját elképzelésünkre, a többi egyeztetetőségét pedig az instrukció segítségével biztosítottuk.

A 29. táblázat tartalmazza a KM és a NDKM motivációs sávjainak összevetését. A táblázatban hasonló jellel láttuk el azokat az adatokat, amelyek

27. táblázat. A motivációs sávok a KM és NDKM elnevezésű kérdőívekben

Dimenzió-jelölés	KM-ismérv száma és tartalma	NDKM-ismérv száma és tartalma
A I.	50. szülővel való érzelmi kapcsolat	59. szülő elégedettsége
A II.	51. pedagógussal való azonosulás	60. pedagógus elvárása
A III.	52. társakkal való kapcsolat	61. társak elismerése
K I.	53. önálló önkifejtés	62. egyéni boldogulás
K II.	54. tudásvágy, tökéletesedés	63. tiszta tudásvágy
K III.	55. aktivitás, érdeklődés	64. érdeklődést keltő tevékenység
E I.	56. önértékelés, énídeál	— —
E II.	57. csoportnormához igazodás	65. a kollektíva érdeke
E III.	58. társadalmi értékű normák	66. magas fokú erkölcsiség

között szorosabb együttmozgást tételeztünk fel. A feltételezett összefüggéseket, illetve a 29. táblázatban használt jelöléseket a 27. táblázat teszi érthetővé.

A két mérőeszköz azonosnak tekintett sávjai között gyenge, de általában szignifikáns<sup>21</sup> pozitív korrelációt tapasztalhatunk, többnyire parciális korrelációt is.<sup>22</sup> Negatív korrelációt inkább csak az NDKM-en belül találunk,<sup>23</sup> és előfordul a két eszköz bizonyos sávjai között is (28. táblázat). Bár vizsgálati lehetőségeink jelenlegi állapota sem mélyebb összefüggések feltárását, sem azok bizonyítását nem teszi lehetővé, érdemes a megmutatkozó összefüggéseket alaposabban elemezni, még akkor is, ha ezeket inkább feltételezéseknek, mint feltárt törvényszerűségeknek tekintjük. Mégis, a bemutatott eredmények arra mutatnak, hogy a gyermekeket az iskolai munkában is elsősorban — egyénenként más-más súllyal — a

<sup>21</sup> A szignifikanciákat H. A. Wallace—G. W. Snedecor 1—1000 szabadságfokú 1—25 változós szignifikancia táblázata alapján állapítottuk meg (J. P. Guilford: *Fundamental Statistics in Psychology and Education*. McGraw—Hill, New York, 1965. 4th ed.)

<sup>22</sup> Egyrészt, minthogy mintánk nem reprezentatív, másrészt, mert az NDKM sávjait értelmezni kellett a felvételkor a tanulók számára, s ez a KM-mel közös rendszerben történt, a korrelációkat nem bizonyító, csupán bizonyos tendenciákat mutató szerepet tulajdoníthatunk.

<sup>23</sup> Az NDKM felépítéséből adódik, hogy bizonyos sávok választása tulajdonképpen más sávok elutasítását jelentik, így ott várható a negatív korreláció, míg a KM-ben ilyen formai elem nem volt, ott inkább az iskolával kapcsolatos motívumok összefüggése, összekapcsolódása mutatkozhatott meg.



28. táblázat. A mért motivációs sávok közül figyelembe vehető negatív korrelációt mutatók (modellünk alapján jelölve)

Az NDKM sávjain belül negatívan korrelálnak		
NDKM		NDKM
A I.	–	K III.
A II.	–	K I., K II., K III.
E II.	–	K III.
E III.	–	K III.

A két eszköz megfelelő sávjai közül negatívan korrelálnak		
KM		NDKM
A I.	–	K I., K III.
A II.	–	K I., K III.
E II.	–	K III.
E III.	–	K I., K III.

környezet tagjaival való kapcsolat, maga a végzett tevékenység, s az önértékelésnek a normáknak, követelményeknek megfelelés útján való fenntartása motiválja. Ezek hatékonyságát pedig összefüggésbe hozhatjuk a gyermeket ért ösztönző hatásokkal – bár ezt is, s a továbbiakban említett bizonyításokat is inkább csak egy gondolatkísérlet erejéig tekinthetjük érvényesnek.

Negatív korrelációt tehát a különböző dimenziókba tartozó motívumok között találunk. Ez feltehetőleg összefügg az általános motiváció elemzésénél tárgyalt konstellációk közötti különbségekkel. Az A I. és a K I., illetve K III. közötti kapcsolat, vagyis a szülővel való szoros érzelmi viszony konfliktusa az autonómiával és az egyéni érdeklődésből fakadó aktivitással a Meleg Zárt konstellációk jellemzője lehet. Ahol a nevelő sok szeretettel, de inkább passzivitásra ösztönözve alakítja gyermeke személyiségét, ott természetes, hogy a gyermek gyakran érzi úgy, hogy választania kell a szülő kedvére és a saját örömeire végzett tevékenységek, illetve az ilyen késztetések kielégítése között. Az A II. és a K I., K II., K III. közötti negatív együttjárás, vagyis a pedagógushoz fűződő érzelmi kapcsolat konfliktusa az értelmi önkifejtéssel, leginkább a Hideg Zárt konstellációkra lehet jellemző. Ha a gyermek azt szokta meg, hogy a felnőttekkel inkább negatív érzelmi kapcsolatban legyen, akkor a tanárhoz és a tantárgyhoz fűződő viszonya összeütközésbe kerülhet. Az E és K sávok, vagyis a kötelesség és az önálló érdeklődésen alapuló tevékenység késztetései a Hideg Erős és a Zárt Erős konstellációkban fordulhat elő gyakran. Ott, ahol a gyermeket következetesen és határozottan ösztönzik, de egyéniségére,

29. táblázat. Az iskolai tevékenység motivációs sávjainak összevetése. (Felül a totális, alul a parciális korrelációs együttható; az aláhúzottak 0,05 szinten szignifikánsak.)

	AI. 50	AII. 51	AIII. 52	KI. 53	KII. 54	KIII. 55	EI. 56	EII. 57
AI. 50								
AII. 51	<u>0,47</u> 0,16							
AIII. 52	0,25 0,09	0,25 0,12						
KI. 53	0,21 0,09	0,14 0,09	0,10 0,03					
KII. 54	<u>0,41</u> 0,13	<u>0,35</u> 0,10	<u>0,34</u> 0,11	<u>0,32</u> 0,14				
KIII. 55	0,21 0,05	0,22 0,04	0,21 0,04	0,25 0,13	<u>0,37</u> 0,14			
EI. 56	<u>0,36</u> 0,11	<u>0,27</u> 0,03	<u>0,32</u> 0,13	0,20 0,02	<u>0,40</u> 0,10	<u>0,34</u> 0,14		
EII. 57	<u>0,37</u> 0,03	<u>0,50</u> 0,25	0,23 -0,02	0,16 -0,00	<u>0,36</u> 0,13	0,24 0,06	<u>0,34</u> 0,15	
EIII. 58	<u>0,46</u> 0,13	<u>0,45</u> 0,12	0,25 0,08	0,21 0,06	<u>0,45</u> 0,14	<u>0,29</u> 0,14	<u>0,37</u> 0,13	<u>0,40</u> 0,14
AI. 59	<u>0,42</u> <u>0,37</u>	0,16 -0,01	0,05 -0,07	0,03 -0,06	0,11 -0,04	-0,01 -0,08	0,17 0,06	0,15 -0,01
AII. 60	<u>0,30</u> 0,10	<u>0,43</u> <u>0,29</u>	0,01 -0,14	-0,05 -0,11	0,07 -0,02	-0,00 -0,03	0,10 0,02	<u>0,28</u> 0,04
AIII. 61	-0,02 -0,07	-0,03 -0,06	<u>0,39</u> <u>0,39</u>	-0,02 -0,03	0,07 0,01	0,02 -0,05	0,14 0,06	0,03 0,02
KI. 62	-0,10 -0,05	<u>-0,27</u> <u>-0,24</u>	-0,09 -0,05	0,25 <u>0,31</u>	-0,07 -0,02	-0,02 -0,00	0,09 0,19	-0,09 0,03
KII. 63	0,13 0,02	-0,02 -0,12	0,21 0,05	0,18 0,08	<u>0,42</u> <u>0,34</u>	0,18 -0,01	0,20 0,03	0,02 -0,07
KIII. 64	-0,23 -0,10	-0,24 -0,04	-0,03 -0,04	-0,05 -0,05	-0,04 -0,01	0,20 <u>0,28</u>	0,05 0,15	<u>-0,26</u> -0,15
EI. 65	0,16 -0,07	0,16 -0,05	0,25 0,17	0,07 0,04	0,16 -0,05	0,09 0,07	0,16 0,01	<u>0,27</u> 0,19
EIII. 66	0,22 0,07	0,09 -0,03	0,04 -0,09	0,08 -0,02	0,18 0,02	0,00 -0,11	0,19 0,09	0,03 -0,16

Az előző táblázat alapján a következőképpen alakult a vállalat pénzügyi állapota a vizsgált időszakban:

EIII. 58	AI. 59	AII. 60	AIII. 61	KI. 62	KII. 63	KIII. 64	EII. 65	EIII. 66
1.73	1.35		20 + 21 + 22		KM		A	
2.48	2.02		23 + 24 + 25		KM		K	
2.43	2.08		26 + 27 + 28		KM		B	
2.76	2.30		29 + 30 + 31		NDKM		A	
4.17	3.72		32 + 33 + 34		NDKM		K	
2.22	1.74		35 + 36		NDKM		E	

6	7	8	9	10	11	12	13	14
NDKM	NDKM	NDKM	NDKM	KM	KM	KM	KM	KM
E	K	A	E	K	K	A		

1. KM	A							
2. KM	K							
3. KM	B							
4. NDKM	A							
5. NDKM	K							
6. NDKM	E							

0,15								
-0,01								
0,21	0,21							
0,00	0,07							
-0,05	0,02	-0,01						
-0,08	0,03	0,06						
-0,14	0,04	-0,14	0,04					
-0,10	0,10	-0,02	0,05					
0,14	0,06	-0,15	0,10	-0,05				
-0,01	0,04	-0,14	0,02	-0,10				
-0,21	-0,15	-0,28	0,09	0,03	0,16			
-0,14	-0,02	-0,10	0,08	-0,06	0,15			
0,12	0,17	0,22	0,14	-0,09	0,21	-0,18		
-0,12	0,11	0,17	0,05	-0,08	0,18	-0,14		
0,32	0,13	0,13	-0,10	0,00	0,21	-0,12	0,21	
0,28	-0,00	0,06	-0,00	0,05	0,14	-0,04	0,18	

30. táblázat. Az iskolai tevékenység motivációs sávjainak dimenziókba összevont adataiból nyert korrelációk

(Felül a totális, alatta a parciális korreláció, a 0,05 szinten szignifikáns adat aláhúzva.)

Az adatok eredete és statisztikai alapjellemezői:

Dimenzió jele	Kérdőív	Eredeti ismérv száma	Átlag	Szórás
1. A	KM	50 + 51 + 52	3,26	2,75
2. K	KM	53 + 54 + 55	5,05	2,48
3. E	KM	56 + 57 + 58	2,98	2,45
4. A	NDKM	59 + 60 + 61	17,00	6,76
5. K	NDKM	62 + 63 + 64	22,35	9,17
6. E	NDKM	65 + 66	11,14	5,99

	1. KM A	2. KM K	3. KM E	4. NDKM A	5. NDKM K	6. NDKM E
1. KM A						
2. KM K	<u>0,46</u> <u>0,31</u>					
3. KM E	<u>0,64</u> <u>0,41</u>	<u>0,53</u> <u>0,35</u>				
4. NDKM A	<u>0,42</u> <u>0,34</u>	0,06 -0,17	<u>0,28</u> <u>0,06</u>			
5. NDKM K	-0,17 -0,26	<u>0,26</u> <u>0,38</u>	-0,05 -0,07	-0,10 0,02		
6. NDKM E	<u>0,26</u> <u>0,02</u>	<u>0,18</u> <u>0,16</u>	<u>0,30</u> <u>0,16</u>	<u>0,26</u> <u>0,17</u>	0,01 0,04	

egyéni vágyaira kevésbé vannak tekintettel, ott a gyermeket választásra kényszerítik, hogy a számára személyesen vonzó vagy az általánosabb értelemben értékeset keresse, kövesse inkább.

Hasonlóképpen magyarázhatók azok a korrelációs összefüggések is, amelyek a dimenziók szerint összevont motivációs sávok között mutatkozik. Mindkét kérdőívünk adataiból összevontuk azokat, amelyek az Affektív, a Kognitív, illetve az Effektív dimenzióba tartoznak, s összevettük az így nyert két-két A, K, E adatot (lásd a 30. táblázatot).

A KM és az NDKM azonos dimenziói együttjárást mutatnak, vagyis a két A, a két K, illetve a két E között szignifikáns pozitív korreláció áll fenn

(kivéve a két E közötti parciális korreláció, ami 0,15688, s 0,161-től szignifikáns). Ez alátámasztja eredeti feltételezéseinket, arra vonatkozóan is, hogy a motivációs tényezők a három dimenziónk mentén rendezhetők el, s abból a szempontból is, hogy az iskolai tevékenységgel kapcsolatban is megtalálható ugyanez a három dimenzió. Tehát azt, hogy a gyermek hogyan él, tevékenykedik, viselkedik az iskolában, az iskolával kapcsolatban, azt alapvetően a vázolt három fő késztetéscsoport határozza meg. Az természetesen ritka, hogy valakit csak a környezet tagjaival való kapcsolat, vagy csak maga a végezhető aktivitás, illetve csupán az önértékelés fenntartása késztet iskolai működésre, de ezek egymáshoz viszonyított súlya, a gyermek szemében ezek fontossági sorrendje meghatározó jellegű.

Ugyanakkor, mint láttuk, a két kérdőív A és K dimenziói között találunk negatív korrelációkat. Ez részben a már említett konfliktusokat tükrözi, másrészt ezeken túl az NDK kérdőív technikai sajátásaiból is ered: ott mindenképpen szembe kell állítani a motívumokat, s így ha bizonyos tényezők közt erős a pozitív együttmozgás, akkor más tényezőkkel valószínűleg negatív korreláció mutatkozik.

Végül hipotézisünk igazolása szempontjából fontos tény, hogy a 17 változós korrelációs táblázatban szignifikáns parciális korrelációs együttműködés kizárólag a kétféle módon nyert A I, II, III. és K I, II, III valamint E III. között van, s mindig magas pozitív érték. Az E I.-nek megfelelő motívum az NDKM-ben nem szerepelt, az E II. pedig – bár magas pozitív parciális és szignifikáns totális korrelációs összefüggés van köztük, talán csak azért nem szignifikáns parciális értékben, mert ez a csoportnormákhoz való alkalmazkodáson alapuló effektív motívum az NDKM megfogalmazásában nagyon közel áll a társakkal való jó kapcsolat – nálunk affektív – motivációs sávjához. Az is tény, hogy a csoportnormákhoz való igazodás motivációja a legkevésbé elkülönülő még a felnőtt introspekciójában is, az ember vagy énképe, vagy az általános moralitás ösztönzésének érzi inkább. Egészében azonban az eredmények igazolták feltételezéseink helyességét, megfeleltek várakozásunknak.

A következő kérdésünk az alapvető motívumok fejlődés és működés szerinti alakulása. A következőkben nemek és tagozatok szerinti bontásban mutatjuk be a kétféle eljárással nyert motivációs adatokat (32, 33. táblázat).

A nemek közt nem találunk jelentős eltérést. A lányoknak valamivel fontosabbak az affektív motívumok, kisebb korban főleg a pedagógus, később a társakkal való jó kapcsolat; a kognitív összetevők közül a lányoknál az érdeklődés, a fiúknál az önállóság a hangsúlyosabb, s a lányok valamivel motiváltabbak a csoportnormákhoz való alkalmazkodásra is, mint a fiúk.

Jelentősebb a motivációs struktúra változása az életkorral. Az NDKM eredményeihez vegyük még hozzá Zentai (1969) 122 főiskolással végzett két (a, b) és 86 másodévesssel végzett vizsgálatát (c) a Szegedi Tanárképző Főiskolán, s saját 144 II–III. éves egyetemistával végzett mérésünket (d) a Budapesti Műszaki Egyetemen (31. táblázat).

31. táblázat. Az NDKM eredményei a felsőoktatásban; a motivációs sávok ranghelye

	AI. 59/3	A II. 60/4	A III. 61/6	K I. 62/2	K II. 63/1	K III. 64/7	E I. 65/8	E II. 66/6
a	2.	7.	8.	6.	3.	1.	5.	4.
b	2.	7.	8.	6.	1.	3.	5.	4.
c	3.	7.	8.	6.	1.	2.	5.	4.
d	5.	8.	7.	1.	3.	2.	6.	4.

Ennek alapján megállapíthatjuk az egyes életkorok főbb motivációs jellegzetességeit az iskolába lépéstől a tanulmányok befejezéséig, a felnőttkori motivációs struktúra kialakulásáig (32. táblázat).

Az óvodában, illetve az iskolába lépéskor a gyermek számára a szülő és a nevelő, valamint a kompetencia és az aktivitás foglalja el az első négy helyet, a többiek jelentősége kisebb.

Az alsó tagozatban a szülővel való szoros érzelmi kapcsolat megőrzi elsődleges motiváló szerepét, de mellé a kognitív motívumok zárkóznak fel. Ezt követi a pedagógus motiváló szerepe. A társakkal való kapcsolat motiváló szerepe ekkor van kialakulófélben, így hatása egyelőre még kisebb.

A felső tagozatban a szülő motiváló szerepe nem csökken, de a kognitív motívumok most már döntő szerepet játszanak, s szerepet kapnak olyan effektív motívumok is, mint a felelősségvállalás. Nyilván az első pályaválasztási periódussal függ össze, hogy a felső tagozat végén a jövőre irányulás értelmi és erkölcsi jellegű motívumai kapnak elsődleges szerepet.

A középfiskolás korban természetes, hogy a tanulás legfőbb motívumai a kognitív csoportból kerülnek ki, de a másik két csoport szerepe nem csökken. Az önértékelés, a társadalmi felelősség egyre komolyabb szerepet kap, s fontos marad a környezet tagjaival való érzelmi kapcsolat is.

A felsőoktatásban is hasonló képet kapunk, mint a középfiskolában, a kognitív és effektív motívumok a legfontosabbak, de figyelemre méltó, hogy a szülők, illetve a szoros érzelmi kapcsolódás — bár természetesen átalakult formában — de továbbra is jelentős marad.

A motívumok hierarchiája meglehetősen állandónak bizonyul, akár egy-egy korosztály jellemzőit vizsgáljuk, akár ugyanazoknak a személyeknek a válaszait vesszük szemügyre bizonyos idő elteltével megismételt mérés alapján.

A felsőoktatásban az a és b egy hónap múlva megismételt vizsgálat, s csupán a K II. cserélt helyet a K III. motívummal. A Zentai Károly-féle és saját mérésünk is hasonló eredményeket mutat, bár ott vidéki tanárképző főiskolás, itt pedig fővárosi műszaki egyetemisták a vsz-ek. A lényegesebb eltérés csak az, hogy a szegedieknél az ambíció, autonómia (K I) a 6., nálunk 1., s ott a szülő (A I.) a 2–3., nálunk az 5. Ez a választott hivatás hatásán kívül elsősorban abból eredhet, hogy ott főleg lány, itt pedig túlnyomó részt fiú hallgatók voltak az intézmények jellegének megfelelően. Egyébként az adatok teljesen összhangban vannak a két vizsgálatban.

Az előző NDKM és KM eredményösszefoglaló táblázatunkhoz csatoltuk a középiskolában végzett négyéves longitudinális vizsgálatunkból a két motivációs kérdőív első és utolsó felvételének eredményeit.

Az I. d. általános tantervű, az I g. szakosított tantervű gimnáziumi osztály volt 1969-ben. Összehasonlításként mellé tettünk egy olyan osztályt (I. c), amelyik a második méréskor, 1973-ban kezdett, s a két osztály adatait 1973-ban, végzős korukban. Mint látjuk, vannak általános, az egész középiskolás korosztályra jellemző adatok: például a K III mindkét kérdőívben mind az egyes osztályokban, mind a középiskolások általános adataiban mindkét nemnél az 1., kivéve az I. g-t, ahol 2. Hasonlóan általános az A II. utolsó és az E III. középső helye. Vannak az életkor függvényében változó adatok: ilyen például az A I-nek az első helyekről való hátrább csúszása (az I d fiúknál eredetileg is hátul volt, negyedikes korokra viszont a d-s lányoknál öt, a g-s fiúknak két, lányoknál négy hellyel mozdul el). Az A III viszont egy-két hellyel általában előbbre kerül a végzős középiskolásoknál, a kezdő állapothoz viszonyítva. Végül vannak olyan adatok, melyek az illető csoportra jellemző sajátosságok: például az EI, az önérték az általános tantervű osztályban közepes helyet foglal el, s valamivel még hátrább is került, a szakosított tantervű osztályban viszont az indulásnál volt a 3–5. helyen, s negyedikre a 2–3. helyre került. Ugyanígy az adott csoportra jellemző állandó sajátosság (s egyben a két mérőeszköz megbízhatóságának mutatója), hogy az I. d osztályban a szülő a lányoknál, az erkölcsi értékrendszer a fiúknál van jóval magasabb helyen, s ezt a különbséget, bár csökkent formában megőrzik, míg a másik osztályban ez a különbség eredetileg is alig látható, s ez a kis különbség észlelhető negyedikes korban is, akármelyik mérőeszköz adatait szemléljük.

32. táblázat. Az NDKM motivációs sávjainak ranghelyei az általános- és középiskolában

Adat/sáv		A I. 59/3	A II. 60/4	A III. 61/6
Alsó tagozat	Fiú	1.	4.	7.
	Lány	1.	2.	8.
	Összes	1.	3.	8.
Felső tagozat	Fiú	1.	7.	8.
	Lány	1.	7.	8.
	Összes	1.	7.	8.
Középiskola	Fiú	3.	8.	7.
	Lány	3.	8.	7.
	Összes	3.	8.	7.
Összes:	Fiú	1.	8.	7.
	Lány	1.	7.	8.
	Összes	1.	7-8.	7-8.
I. c.	Fiú	3.	8.	7.
	Lány	3.	8.	7.
	Összes	3.	8.	7.
I. d.	Fiú	6.	8.	5.
	Lány	2.	7.	6.
	Összes	3.	7.	6.
I. g.	Fiú	2-3.	8.	7.
	Lány	3.	7-8.	7-8.
	Összes	3.	8.	7.
IV. d.	Fiú	6.	8.	5.
	Lány	4.	8.	5.
	Összes	4.	8.	6.
IV. g.	Fiú	5.	8.	6.
	Lány	4.	8.	2.
	Összes	4.	8.	6.



K I. 62/2	K II. 63/1	K III. 64/7	E II. 65/8	E III. 66/5
2.	6.	3.	8.	5.
4.	3.	5.	7.	6.
2.	5.	4.	7.	6.
2.	4.	5.	6.	3.
4.	2.	5.	6.	3.
3.	4.	5.	6.	2.
4.	2.	1.	6.	5.
4.	2.	1.	5.	6.
4.	2.	1.	6.	5.
2.	4.	3.	6.	5.
4.	2.	3.	6.	5.
4.	2.	3.	6.	5.
4.	2.	1.	6.	5.
4.	2.	1.	5.	6.
4.	2.	1.	6.	5.
3.	4.	1.	7.	2.
3.	4.	1.	8.	5.
2.	5.	1.	8.	4.
1.	4.	2-3.	6.	5.
1.	4.	2.	6.	5.
1.	4.	2.	6.	5.
3.	2.	1.	7.	4.
3.	2.	1.	7.	6.
3.	2.	1.	7.	5.
3.	2.	1.	7.	4.
2.	3.	1.	5.	7.
2.	3.	1.	7.	5.

33. táblázat. A KM motivációs sávjainak ranghelyei az általános- és középiskolában

Adat/sáv		A I. 50/1	A II. 51/2	A III. 52/3	K I. 53/4
Alsó tagozat	Fiú	2.	6.	8.	3.
	Lány	1.	3-4.	9.	5.
	Összes	2.	5.	9.	3.
Felső tagozat	Fiú	3.	8.	7.	2.
	Lány	2.	7.	8.	4.
	Összes	3.	8.	7.	7.
Középiskola	Fiú	7.	8.	4.	2.
	Lány	7.	8.	3.	4.
	Összes	7.	8.	4.	2.
Összes	Fiú	5.	8.	7.	2.
	Lány	4.	8.	7.	3.
	Összes	4.	8.	7.	2.
I. c	Fiú	7.	8.	4.	2.
	Lány	6.	8.	4.	3.
	Összes	7.	8.	4.	2.
I. d	Fiú	8-9.	7.	3-6.	2.
	Lány	2.	8.	4-5.	4-5.
	Összes	6.	8.	4.	2.
I. g	Fiú	5.	8.	7.	4.
	Lány	3.	8.	7.	4.
	Összes	3-4.	8.	7.	3-4.
IV. d	Fiú	9.	7.	5.	2-3.
	Lány	7.	8-9.	3-4.	3-4.
	Összes	7.	8.	4.	3.
IV. g	Fiú	7.	9.	5.	4.
	Lány	7.	8.	5.	3.
	Összes	7.	8.	5.	4.

K II. 54/5	K III. 55/6	E I. 56/7	E II. 57/8	E III. 58/9
4.	1.	7.	9.	5.
3-4.	2.	7-8.	7-8.	6.
4.	1.	7.	8.	6.
5.	1.	6.	9.	4.
3.	1.	5.	9.	6.
4.	1.	6.	9.	5.
3.	1.	6.	9.	5.
2.	1.	5.	9.	6.
3.	1.	5.	9.	6.
3.	1.	6.	9.	4.
2.	1.	5.	9.	6.
3.	1.	6.	9.	5.
3.	1.	6.	9.	5.
2.	1.	4.	9.	5.
3.	1.	5.	9.	6.
3-6.	1.	3-6.	8-9.	3-6.
6.	1.	3.	9.	7.
5.	1.	3.	9.	7.
2.	1.	3.	9.	6.
2.	1.	5.	9.	6.
2.	1.	5.	9.	6.
2-3.	1.	6.	8.	4.
2.	1.	5.	8-9.	6.
2.	1.	6.	9.	5.
2.	1.	3.	8.	6.
4.	1.	2.	9.	6.
3.	1.	2.	9.	6.

Végül a motivációs rendszer működésének megragadása céljából egybe kell vetnünk az általános motivációs konstellációkat a speciális motivációs összetevőkkel, valamint az ösztönzőket az eredményességgel.

Ehhez először is megállapítottuk (a 19. táblázat alapján) az egyes motívumok rangsorát a fő motivációs konstellációkban (34. táblázat).

Legkiegyensúlyozottabbnak itt is a +++ kategória mutatkozik. Az összképre is legjobban hasonlít, tehát a leghatározottabb hierarchia. A legadekvátabb is: tanulási motivációról, az iskolai követelményeknek való megfelelésről van szó, a motivációs hierarchiában egy igen magas kognitív, s egyensúlyban levő elég magas affektív, s alig valamivel alacsonyabb effektív dimenzió. Magas még a +0+ és a 0++ motivációja is, a konstelláció lényegére jellemző, hogy a +0+-ban az affektív, a 0++ban az effektív motívumok szerepe kiemelkedő. A ++0 kognitív túlsúlya, itt a másik két dimenzió eltörpül, ugyanúgy, mint 0+0 esetében. Érdekes az aránylag gyengébb 00+ kiegyensúlyozottsága és jó, valamint a 0— fel-tűnően alacsony motiváltsága és rossz tanulmányi átlaga. A motívumok értéke szorosan együtt mozog a tanulás eredményességével, s szembetűnő, hogy az affektív dimenzióban magas konstellációk általában kiegyensúlyozott motivációs szerkezetet és jó tanulmányi eredményt adnak, míg a csak kognitív dimenzióban erős konstellációk kiegyensúlyozatlan ösztönzést, s jó, de szintén kiegyensúlyozatlan tanulmányi eredményt adnak, míg a kognitív és effektív dimenzióban gyengébbek mindig gyengébb eredményességgel is járnak.

Az egyes dimenziók és az eredményesség számadatait a 35. táblázat mutatja.

Eddig az egyes konstellációkon belül vizsgáltuk a motívumok rangsorát, előzőleg pedig az iskolai tevékenység szempontjából alapvető jellemzőiket. A 36. táblázatban bemutatjuk az iskolai tanulás szempontjából legfontosabb tényezők rangsorát a fő konstellációkban.

A táblázat a +++ és a 0++ értékét, kiegyensúlyozottságát mutatja, s hozzájuk csatlakozik – bár alacsonyabb szinten – a 00+ konstelláció is.

Jellegzetes a +0+ és a ++0 viszonya is, ugyanazt az eredményt éri el a +0+ gyengébb képességei nagyobb erőfeszítéssel való kihasználásával, mint a ++0 jobb értelmi képességeire támaszkodva, s saját kedvét követve. A gyengébbek közül érdekes, hogy a -00 mennyire emlékeztet a 0+-ra szerkezetében és eredményességében is, a --0 viszont egyáltalán nem a 00+ mintájára alakul, hanem a leggyengébbek közé tartozik. Ugyanez vonatkozik a 0-0 konstellációra is, mely szintén nem a +0+ megfelelője, hanem a ---ra hasonlító, az iskolai tevékenység szempontjából alacsony értékű forma.

34. táblázat. Az egyes motivációs sávok rangsora a fő motivációs konstellációkban

	A I. 50	A II. 51	A III. 52	K I. 53	K II. 54	K III. 55	E I. 56	E II. 57	E III. 58
Összesen	4	8	7	2	3	1	6	9	5
+++	3-4	8	6-7	3-4	1-2	1-2	5	9	6-7
+0+	1	5-7	8	4	3	2	5-7	9	5-7
++0	4	8	5-7	2	1	3	5-7	9	5-7
0++	1	8	7	5	3-4	3-4	6	9	2
+00	2	8	5-6	3-4	3-4	1	5-6	9	7
0+0	6-7	9	6-7	2-3	2-3	1	4	8	5
00+	2-3	8-9	7	4-6	2-3	1	4-6	8-9	4-6
000	4	6-7	6-7	2	3	1	8	9	5
0-0	2-3	8	6	4-5	2-3	1	4-5	9	7
00-	4	6-7	8	2	3	1	6-7	9	5
-00	4	8	5-7	3	2	1	5-7	9	5-7
0--	2-4	2-4	9	8	2-4	1	5-7	5-7	5-7
-0-	9	8	4-5	2	6	1	4-5	7	3
--0	2	8	7	4-5	6	1	4-5	9	3
---	4-6	7-8	7-8	2	4-6	1	4-6	9	3

35. táblázat. A motivációs jellemzők és az eredményesség mutatói a főbb motivációs konstellációkban

Konstelláció	Motiváció				Tanulmányi átlag (min: 1, max: 5)
	A	K	E	Összesített (maximum: +9)	
	(minimum: -9),				
I. +++	5,2	6,7	4,6	5,5	4,6
II. +0+	5,5	6,0	4,4	5,3	4,3
III. ++0	4,1	5,8	3,7	4,5	4,3
IV. 0++	5,0	6,2	5,1	5,4	4,5
V. +00	3,6	5,1	2,9	3,9	3,6
VI. 0+0	2,2	6,4	3,2	3,6	4,1
VII. 00+	4,6	5,8	4,9	5,1	4,2
VIII. 000	3,3	4,9	2,7	3,6	3,8
IX. 0-0	3,1	4,1	2,3	3,2	3,4
X. 00-	2,8	5,1	1,8	3,2	3,5
XI. -00	3,4	6,0	2,9	3,7	3,6
XII. 0--	1,2	2,3	1,2	1,6	3,5
XIII. -0-	2,1	4,8	2,9	3,3	3,6
XIV. --0	2,7	3,6	2,7	3,0	3,3
XV. ---	0,9	3,3	1,3	1,8	3,1

A legelső a motiváltságban, a kognitív motivációban és az eredményességben a +++; az affektív motivációban a +0+, az effektívben a 0++.

A legutolsó a motiváltságban, a kognitív és effektív dimenzióban a 0---; az affektív dimenzióban és az eredményességben a ---.

Végeredményben az iskolai munkával kapcsolatos motiváció és eredményesség szempontjából az egyes konstellációk így alakulnak (l. 37. táblázat).

## 8. MOTIVÁCIÓS DIMENZIÓK

A gyermeket érő ösztönző hatások és a gyermek saját késztetései alakulása között összefüggést tételeztünk fel, és találtunk is. Természetesen a nevelésben a külső hatások és a belső fejlődés állandó bonyolult kölcsönhatásban vannak. Így, ha csupán a tudományos értelemben tisztán motivációs jellegű tényezőket vizsgálnánk, akkor legfeljebb laboratóriumi vizsgálatok sorozatában találhatnánk meg a keresett összefüggéseket. A neveléslelektant, s természetesen a neveléssel foglalkozókat azonban elsősorban éppen a természetes nevelési helyzetekben megmutatkozó hatások érdeklik.

36. táblázat. Az iskolai tanulással kapcsolatos főbb tényezők rangsora

Konstelláció		Motiváció				Egyéb jellemzők				
		Összesített	A	K	E	IQ	DP	Szorgalom	Magatartás	Tanulmányi átlag
I.	+++:	1.	2.	1.	3.	3.	4.	3-4.	2-4.	1.
II.	+0+:	3.	1.	4-5.	4.	6.	9.	1.	2-4.	3-4.
III.	+00:	5.	5.	6-7.	5.	4.	3.	6.	5.	3-4.
IV.	0++:	2.	3.	3.	1.	1.	2.	2.	1.	2.
V.	+00:	6.	6.	8-9.	7-8.	10-11.	5.	9-10.	7.	8-10.
VI.	0+0:	9.	12.	2.	6.	2.	1.	5.	6.	6.
VII.	00+:	4.	4.	6-7.	2.	9.	10.	3-4.	2-4.	5.
VIII.	000:	8.	8.	10.	9-11.	8.	8.	8.	8-9.	7.
IX.	0-0:	12.	9.	12.	12.	12.	12.	11.	10-11.	13.
X.	00-:	11.	10.	8-9.	13.	10-11.	6.	12-13.	13.	11-12.
XI.	-00:	7.	7.	4-5.	9-11.	5.	7.	7.	8-9.	8-10.
XII.	0--:	15.	14.	15.	15.	14.	14.	12-13.	12.	11-12.
XIII.	-0-:	10.	13.	11.	7-8.	7.	11.	14.	14-15.	8-10.
XIV.	--0:	13.	11.	13.	9-11.	15.	15.	9-10.	10-11.	14.
XV.	---:	14.	15.	14.	14.	13.	13.	15.	14-15.	15.

37. táblázat. A fő motivációs konstellációk értéke az iskolai eredményesség szempontjából

A) Igen jó:	1.	I.	+++
	2.	IV.	0++
	3.	II.	+0+
B) jó:	4.	VII.	00+
	5.	III.	++0
C) Közepes:	6.	V.	+00
	7.	XI.	-00
	8.	VI.	0+0
	9.	VIII.	000
D) Gyenge:	10.	XIII.	-0-
	11.	X.	00-
	12.	IX.	0-0
E) Igen gyenge:	13.	XIV.	--0
	14.	XII.	0--
	15.	XV.	---

Ezért igyekeztünk a motiválás és a motiváltság mutatóinak körét minél szélesebbre tágítani. A 38. táblázatban bemutatjuk azoknak a jellemzőknek az x összefüggéseit, melyek nem közvetlenül ösztönzést vagy késztetést jelentenek, de vagy egy-egy motiváló, vagy valamelyik motiváltsági dimenzióval szoros kapcsolatban állnak, annak kialakulására erősen hatnak, illetve annak működésétől függenek. Így a kölcsönös érzelmi függés (32. ismérv), önálló döntésre (33), illetve kontrollált magatartásra (34) nevelést az affektív, kognitív, illetve effektív motiváláshoz tartozónak tartjuk. Ugyanígy a társakkal való jó kapcsolatot (16), illetve ennek ellenkezőjét, a szembefordulást (40) az affektív késztetésekkel közvetlen kapcsolatban levőnek tartjuk. A szellemi és tudásbeli gyarapodás mutatóit (42–44), illetve ellentétes előjellel a szorongást a kognitív késztetésekkel, az önértékelést és a magatartást pedig az effektív késztetésekkel erősen összefüggőnek tartjuk. Ezek a nevelést, illetve a személyiséget jellemző vonások felerősítik, s így a természetes helyzetekben is észlelhetővé teszik az alapvető motivációs jellemzők működését.



Mint az eddigiekből is kiderült, a dimenziók tárgyalásának sorrendje nem jelent értékrendi besorolást, egyformán alapvető tényezőcsoportokat igyekeztünk választani. Mégis, mind a személyiségfejlődés alakulása, mind a motiváció lényege indokolja, hogy az elemzéskor mindig az affektív jellemzőkből induljunk ki.

Az emberi személyiség alakulását, értékét, az embernek a világban való boldogulását elsődlegesen az határozza meg, hogy mennyire vesz részt, milyen helyet foglal el a társadalom kapcsolatrendszerében, a kisebb-nagyobb közösségek társas kapcsolataiban. Az első pszichikus tényező, mely az emberi kapcsolatokban motiváló ráhatásként megmutatkozik, a szeretet, a szülőknél a gyermekkel való bánása során megnyilvánuló érzelmi viszonyulása. A veleszületett fiziológiai jellegű, elsődleges szükségletek és azok kielégítése alapján kialakul a tanult motivációs rendszer első fő tényezője, amit az affektív dimenzió pozitív végpontján mint affiliációt határoztunk meg. Ez a harmonikus, meleg emberi kapcsolatok szükséglete, az az igény, hogy az egyén környezete tagjainak szeretetet adjon, s tőlük szeretetet tudjon megfelelő formában elfogadni.

Valamennyi motivációs összetevő kiindulópontját a családi nevelési tényezőkben, a motiváció veleszületett alapjait elsődlegesen befolyásoló hatótényezőkben kerestük, a motiváció működését pedig a gyermek fő tevékenységi területén, az iskolai életben megnyilatkozó viselkedési jellemzőiben vizsgáltuk. Az affektív összetevők esetében ez a módszer a probléma lényegéből eredő követelmény. Az ember fejlődésében (mind biológiai, mind társadalmi lényegét tekintve) minden tulajdonságnak van olyan kritikus periódusa, melyben tökéletesen, s melynek elmúltával már csak csökkent értékű formában alakulhat ki. A kritikus periódusban megindult fejlődést viszont csak rendkívüli trauma károsíthatja. A felnőttekkel való pozitív érzelmi kapcsolat, mint motivációs tényező, kialakulásának optimális periódusa az első néhány életév, nagyjából a születéstől az iskoláskor elejéig terjedő időszak. A társakkal való jó kapcsolat kifejlődésének kritikus periódusa pedig az óvodás és kisiskolás korra tehető.

Ennek alapján logikusan feltételezhettük, hogy a dependencia és a társas kapcsolatok iránti igény növelésének közös motivációs alapja van. Feltételezésünk lényege: ha az érzelmi kapcsolatok kialakulásának és megszilárdulásának kritikus periódusában szoros érzelmi együttműködéssel és együttműködésre motiválják a gyermeket, akkor erős ösztönzés alakul ki benne egyrészt a szüleivel való azonosulásra, másrészt a meleg emberi kapcsolatok, az egykorúak társasága, a közösség igénylésére. Ezt foglaltuk

38. táblázat. A motiválás és a motiváltság szempontjából legfontosabb ismérvek korrelációs összefüggései (felül a totális, alatta a parciális korrelációs együttható; az aláhúzottak 0,05-ös szinten szignifikánsak)

		Társzimpátia	A	K	E
			ösztönzés		
			16.	32.	33.
Társzimpátia	16.		<u>0,34</u> 0,06	<u>0,31</u> 0,07	<u>0,41</u> 0,14
A ösztönzés	32.	<u>0,34</u> 0,06		<u>0,33</u> 0,02	<u>0,65</u> <u>0,36</u>
K ösztönzés	33.	<u>0,31</u> 0,07	<u>0,33</u> 0,02		<u>0,48</u> <u>0,23</u>
E ösztönzés	34.	<u>0,41</u> 0,14	<u>0,65</u> <u>0,36</u>	<u>0,48</u> <u>0,23</u>	
Agresszió	40.	-0,17 0,06	<u>-0,50</u> <u>-0,25</u>	-0,17 0,06	-0,44 -0,09
IQ	42.	<u>0,20</u> 0,04	0,19 -0,01	<u>0,29</u> 0,00	<u>0,26</u> 0,04
DP	43.	0,11 -0,02	0,11 -0,04	<u>0,48</u> <u>0,39</u>	<u>0,22</u> 0,01
Tanulás	44.	<u>0,38</u> 0,11	<u>0,51</u> 0,12	<u>0,38</u> 0,17	<u>0,52</u> 0,03
Tenzió	45.	-0,10 -0,00	-0,02 0,05	-0,36 <u>-0,22</u>	-0,11 -0,01
Önérték	46.	<u>0,35</u> 0,11	<u>0,42</u> 0,10	<u>0,41</u> 0,11	<u>0,46</u> 0,06
Magatartás	47.	<u>0,33</u> 0,02	<u>0,56</u> 0,09	<u>0,32</u> -0,05	<u>0,61</u> <u>0,25</u>

Agreszió	IQ	DP	Tanulás	Tenzió	Önérték	Magatartás
40.	42.	43.	44.	45.	46.	47.
-0,14, 0,06	<u>0,20</u> 0,04	0,11 -0,02	<u>0,38</u> 0,11	-0,10 -0,00	<u>0,35</u> 0,11	<u>0,33</u> 0,02
<u>-0,50</u> <u>-0,25</u>	0,19 -0,01	0,13 -0,04	<u>0,51</u> 0,12	-0,02 0,05	<u>0,42</u> 0,10	<u>0,56</u> 0,09
-0,17 0,06	<u>0,29</u> 0,00	<u>0,48</u> <u>0,39</u>	<u>0,38</u> 0,17	<u>-0,36</u> <u>-0,22</u>	<u>0,41</u> 0,11	<u>0,32</u> -0,05
<u>-0,44</u> -0,09	<u>0,26</u> 0,04	<u>0,22</u> 0,01	<u>0,52</u> 0,03	-0,11 -0,01	<u>0,46</u> 0,06	<u>0,61</u> <u>0,25</u>
	-0,11 0,01	-0,11 -0,05	<u>-0,35</u> 0,02	-0,06 -0,07	<u>-0,27</u> <u>-0,04</u>	<u>-0,51</u> <u>-0,25</u>
-0,11 0,01		<u>0,29</u> <u>0,21</u>	<u>0,32</u> <u>0,20</u>	<u>-0,21</u> -0,09	<u>0,30</u> 0,10	<u>0,20</u> -0,07
-0,11 -0,05	<u>0,29</u> <u>0,21</u>		0,07 -0,18	<u>-0,29</u> <u>-0,12</u>	0,17 -0,06	0,16 0,12
<u>-0,35</u> 0,02	<u>0,32</u> <u>0,20</u>	0,07 -0,18		-0,04 0,08	<u>0,49</u> <u>0,18</u>	<u>0,63</u> <u>0,39</u>
-0,06 -0,07	<u>-0,21</u> <u>-0,09</u>	<u>-0,29</u> <u>-0,12</u>	-0,04 0,08		<u>-0,29</u> <u>-0,24</u>	0,02 0,10
<u>-0,27</u> -0,04	<u>0,30</u> 0,10	0,17 -0,06	<u>0,49</u> 0,18	<u>-0,29</u> <u>-0,24</u>		<u>0,43</u> 0,09
<u>-0,51</u> <u>-0,25</u>	<u>0,20</u> -0,07	0,16 0,12	<u>0,63</u> <u>0,39</u>	0,02 0,10	<u>0,43</u> <u>0,09</u>	

össze az affiliáció motivációban. Ha viszont a kritikus időszakban a gyermek nem alakíthat ki szüleivel megfelelő szeretet-kapcsolatot, akkor (a másik két dimenzió függvényében) zárkózott, vagy agresszív személyiség lesz.

A dependencia-kutatások két fő iránya: a) a gyermeknek a szociális megerősítés iránti érzékenysége; b) a gyermeknek az az igyekezete, hogy mások segítségét, figyelmét elnyerje. Sok kutató szerint a vizsgálatok két típusa ugyanannak az alapvető szükségletnek a kifejeződésével foglalkozik, s az is tény, hogy a gyermek dependens viselkedése és a szociális befolyásokkal szembeni érzékenysége ugyanazt a fejlődési folyamatot követi. A dependencia motívum veleszületett vagy szerzett jellege, a függőségi és kötődési szükséglet viszonya még nem véglegesen tisztázott, de az kétségtelen, hogy a dependencia alapvető motivációs erő, mely kiváltja a közelség, a más emberekkel való jó kapcsolat keresését. Életkoronként más-más viselkedésmintákban jut kifejezésre, veleszületett és környezeti hatásokból eredő tényezők kölcsönhatásának függvényeként.

Az egyéni fejlődés a születéstől a felnőttkorig a függetlenedés irányában történik, de a szociális megerősítés, a másoktól kapott gondoskodás, szeretet igénye minden életszakaszban, az egészséges felnőttben is alapvető.

A motivációs rendszerben a hideg vagy meleg motiváló hatásokra az agresszív vagy affiliatív affektív ösztönzés kialakulása kézenfekvő, s amennyiben a dependencia a szociális megerősítéssel szembeni fogékonyság értelmében szerepel, a dependens és szociális viselkedés azonos motívációs alapra helyezése természetes. (A függőségi motívumnak a társas kapcsolatok igénylésével való összefüggését támasztja alá Mérei Ferenc véleménye is (*Mérei-Binét*, 1970, 182–184.).

Minél melegebb a gyermek érzelmi viszonya szüleivel, minél jobban megtanulta az azonosulást, minél inkább képes az empátiára, annál valószínűbb, hogy az egykorúakkal is jó érzelmi kapcsolatot tud kialakítani, a csoportnormákat a társakkal való azonosulás útján könnyen átveszi, s a szolidaritás magas szinten alakul ki benne. Ennyiben a dependenciára irányuló nevelés mindenképpen a szociabilitást fejleszti. Viszont, ha a dependenciára neveléshez nem társul megfelelő independenciára irányuló fejlesztés is, akkor a szülőkhöz való szoros kapcsolódás konfliktusba kerülhet a társakhoz való kapcsolódással.

Ez a dependencia értelmezésének másik esete: a függőség, mint a mások segítségére való támaszkodás nem egyértelműen vág egybe a csoporthoz közeledéssel, másrészt a szeretet és gondoskodás iránti szükséglet frusztrálása gyakran nem agressziót, hanem éppen a dependencia fokozódását eredményezi (a szeretet megtagadása agressziót, az irányítás iránti igény

elutasítása szorongást okoz). *Mussen* (1970) több nézetet említ, melyek szerint a dependencia–independencia olyan dimenzió, mely az affiliációval derékszöget zár be. Becker, Krug, Baumrind, Marshall, McCandless a dependencia konformizmus és introverzió összetevőjét hangsúlyozzák. (*Mussen*, i. m.) A szülőkhöz és az egykorúakhoz való kötődés az interakciók számát tekintve kétségtelenül állhat fordított arányban, viszont a más emberrel való kapcsolat, a szeparációval szembeni ellenállás, a mások segítsége és elismerése utáni vágy nyilván azonos motivációs alapú, akár a családban, akár az iskolában nyilvánul meg. Egyébként a dependencia frusztrálása nem independenciára való törekvést okoz, hanem vagy a dependenciaigény fokozódását, vagy a szociális reagálás teljes hiányát, az (intézetben neveltek apátiája), vagy agressziót. A szociális megerősítés viszonylagos vagy ideiglenes hiánya fokozza a dependens viselkedést, a dependenciaigény frusztrálása a felnőttekkel való kapcsolattal szembeni averziót okoz.

A mi terminológiánkkal kifejezve mindez azt jelenti, hogy az A+ motiválás A+, A0 és az A– motiválás pedig A– motivációt eredményez. Ugyanez tapasztalható az affiliáció esetében a társakkal jó kapcsolatban: jó közösségben erős az érzelmi kapcsolat a többiekkel, ez a közömbösség felé haladva fokozódhat, de a teljes közöny esetén apatikus, A0 készletet jelenthet, majd tartós elutasítás hatására agresszív, aszociális motiváció alakulhat ki (A–). Számunkra érdekesek még *Levy* (1953) megállapításai: a meleg engedelmes anyák gyermekei dependensek voltak, de negativisztikus viselkedéssel, a meleg domináns anyák gyermekei viszont engedelmes, engedelmes dependenciát mutattak. Terminológiánk szerint ez azt jelenti, hogy az azonos melegséggel nevelt gyermekek K+ E– felé hajló esetekben szembeszegüléssel, K– E+-szerű konstellációkban engedelmességgel reagálnak az A csökkenése esetén. Ugyanez tükröződik a közösséggel kapcsolatos viszonyban is, de az természetesen bonyolultabb kapcsolatrendszer.

Az eredmények közül rangsor szerint kiemeltük a fő konstellációkra vonatkozó olyan adatokat, melyek legjellemzőbbek az affektív motiváció szempontjából, a 40. táblázat alapján: 31–34 a család pszichés légköre, dependenciára, independenciára nevelés és a kontroll következetessége; 13.: a gyermek szociabilitása a pedagógus szerint; 16. a gyermek közkedveltsége a társak szimpátia-szavazatai alapján, 38.: a kölcsönös kapcsolatok száma; 40: az agresszivitás foka a társak szerint (39. táblázat).

A család affektív motiválása és a társakkal való jó érzelmi kapcsolat együttmozgást mutat, s leginkább az affektív és effektív motiválás viszonyától függ mindkettő. A +++ és +0+, melyek az érzelmi légkörben és a motiválás határozottságában azonosak, a felnőttekkel és az egykorúakkal

39. táblázat. Az affektív motiváció szempontjából jellemző adatok rangsora a fő motivációs konstellációkban

Konstelláció	Léggör	Dependencia	Independencia	Kontroll	Szimpátia		Kapcsolat	Agresszió
					31.	32.		
I. +++	1.	2.	1-2.	1.	1.	1.	1-2.	15.
II. +0+	2.	1.	6-7.	3-4.	3.	2.	1-2.	12-14.
III. ++0	4-5.	6.	4.	5.	2.	3.	4.	7-10.
IV. 0++	3.	3-4.	1-2.	2.	7.	6-7.	5.	12-14.
V. +00	6-7.	3-4.	5.	6.	4.	4.	3.	11.
VI. 0+0	6-7.	7-8.	3.	7-8.	5.	8.	8.	7-10.
VII. 00+	4-5.	5.	8-9.	3-4.	6.	9.	6.	12-14.
VIII. 000	8.	7-8.	10.	7-8.	8.	6-7.	7.	7-10.
IX. 0-0	11-12.	9.	11-12.	11.	9.	11.	10.	7-10.
X. 00-	11-12.	13-14.	8-9.	12.	10.	5.	9.	2-3.
XI. -00	9.	11.	6-7.	9.	12.	12-13.	11.	6.
XII. 0--	10.	10.	13-14.	10.	11.	10.	12.	4-5.
XIII. -0-	15.	13-14.	11-12.	13.	14.	12-13.	13.	1.
XIV. --0	13.	12.	15.	14.	13.	14-15.	14.	4-5.
XV. ---	14.	15.	13-14.	15.	15.	14-15.	15.	2-3.

való jó kapcsolatban az élen állnak, bár az independenciára nevelésben nagy a különbség köztük. A gyenge independenciára nevelés, vagy éppen annak gátlása azonban már a társakkal való jó kapcsolatot is valószínűvé teszi.

Érdekes képet kapunk, ha a konstellációkat (melyeket elsősorban a szülők és az illető gyermek motivációs jellemzői alapján határoztunk meg,) megvizsgáljuk abból a szempontból, hogy mely motivációs formák alakítanak ki jó érzelmi kapcsolatot a pedagógusokkal, s melyek a társakkal. A 13. és 16. adat alapján a konstellációs átlagokat két adat átlagában meghúzott tengelyek által meghatározott térben elhelyezve, a kvartilisek alapján jelölve az erős, illetve közepes fokot, a következő sémát kapjuk (1. 12. ábra).

	A,E	A	A,K	A,K,E	K	K,E	E
+3				I/1 +++			
+2	5	II/2 +o+	III/3 ++o			IV/4 o++	
+1	4	5 +--+	6 ++-			7 -++	
		V/8 +oo			VI/9 o+o		VII/10 oo+
0	3	11 +-o	12 o+-	VIII 14 ooo	16 -+o	13 -o+	17 o-o+
-1	2	IX/18 o-o	X/19 oo-			XI/20 -oo	
-2			21 +--		22 -+-		23 --+
-3	1	XII/24 o--		XV/27 ---	XIII/25 -o-		XIV/26 --o

12. ábra. A motivációs konstellációk csoportosítása „mennyiségi” és „minőségi” szempontból (az egy konstelláció típusba tartozó motivációs formák bekeretezve)

Az értékek magyarázatát lásd a 11. ábrán

A konstellációk tehát a pedagógus és a társak szerint egyaránt negatív végponttól a mindkét fél szerint pozitív végpont felé haladó tengely mentén helyezkednek el.

A felső kvartilisen kívül, a leginkább szociábilisnak tekinthető éppen a négy A+ konstelláció, míg az alsó kvartilishatártól lefelé a négy A – forma található. A többi az origó közelében, közülük a dependenciában átlag felettiek a pedagógusok szerint pozitív negyedben, a többi a mindkét fél által negatívan értékelt csak a 00– a nevelőknek nem, de a társaknak kicsit szimpatikus, mert bár igen agresszív, s felelőtlen, kötetlen életvitelével néhány társának imponál. Egyébként ezek értékes gyermekek lennének, de szüleik érzelmileg közömbösséget mutatnak, s önállóságra nevelés (K+) helyett tévesen a gyenge engedékenységet (E–) alkalmazzák, így ezeknek a gyermekeknek önkontrollal kapcsolatos motivációja nem alakul ki.

A 38. táblázat korrelációi közül jellemző még ebben a kérdéskörben az, hogy dependenciára nevelés szignifikáns pozitív (mind totális, mind parciális) korrelációban van a következetességgel és ugyanilyen erős negatív korrelációban az agresszióval. Nem ilyen erős, de szignifikáns pozitív korrelációt találunk a dependenciára nevelés (32) és a társakkal való jó viszony (16) között is. A társakkal való jó kapcsolat két adattal van szignifikáns negatív korrelációban: a gyermek agresszivitásának és szorongásának mértékével (40, 45.).

A dependencia tehát nem függ össze egyértelműen a csoportba tartozással. Motivációs szempontból mindenesetre a szülőkkel való jó érzelmi kapcsolat az affiliáció megalapozója. Az erős affektív motiváció a közösségi érzés alapja. Másrészt viszont az affektív motivációs összetevők csak a kognitív és effektív motívumok megfelelő egyensúlyával biztosíthatják tartósan a kellemes és értékes közösségbe tartozást, közösségi tevékenységet. A közösségi élet, az értelmes és kellemes közösségi tevékenység legfőbb akadályozója az agresszivitás.

Természetesen az agresszió és a közösségi élet, az agresszió és a nevelés, s maga az agresszió és a motiváció is igen bonyolult összefüggésrendszerbe tartozik. Így például az agresszió veleszületett összetevőként való felfogásából annyit mindenképpen el kell fogadnunk, hogy az általános aktivitási szintnek genetikai meghatározottsága van, s ennek motivációs szempontból nagy a jelentősége. Viszont minden motivációs tényező realizálódásnak formáját, káros vagy hasznos viselkedésbeli megnyilvánulását a környezeti, nevelési hatások determinálják. (Állatkísérletek is ezt bizonyítják: domináns szülőktől származó patkányivadékok sokkal agresszívebbek, ha engedékeny anya neveli őket. Az embernél fokozottabban érvényesülnek a szerzett jellemzők). A frusztráció–agresszió hipotézist is olyan formában



fogadhatjuk el, hogy frusztráció hajlamosít az agresszióra, de a környezeti tényezőktől (és természetesen az illető motivációs hierarchiájától) függ, hogy valóban kialakul-e. Feltételezzük, azért nincs egyértelmű együttmozgás az agresszivitást mérő skálák eredményei és a tényleges agresszív megnyilvánulások száma, illetve a képzeletbeli és valódi agresszivitás között, mert az ember társas magatartása tanulás által módosított tényezőkből tevődik össze. Feltűnő viszont, hogy azok a mérések is, amelyek egyéb frusztrációval nem, a szeretetigény frusztrálásával mindig összefüggőnek találták a gyermekek agresszivitását.

Feltevésünk szerint az agresszivitás (vagy inkább a társas kapcsolatokban a támadó, ellenséges magatartás) kialakulásában alapvető az A–, elutasító, érzelmileg ki nem elégítő motiváló hatás. Ez a K+E– változatokban megnyilvánul, a K– típusokban elfedett, a K+E+ formákban pedig átalakított lehet.

Eredményeink igazolják, hogy az A– a legdőntőbb az agresszió magas fokának kialakulásában. Egyben feloldják azt a látszólagos ellentmondást is, ami a kétdimenziós attitűdvizsgálatok korlátaiból fakad. Ezek szerint ugyanis egyrészt az engedékeny, másrészt a korlátozó szülők gyermekei agresszívek – holott náluk ez ugyanannak a dimenzióknak a két ellentétes végpontja. Szerintünk azt, hogy belső ösztönzésben milyen erős az agresszió, az A dimenzió elfoglalt hely határozza meg, hogy a megnyilvánulás milyen fokú, azt pedig az E tengelyhez tartozó tényezők. Így a gyenge engedékeny K+E– és az elnyomó domináns K–E– szülő gyermeke valóban egyaránt agresszív lehet, mert mindkettő A–E– konstellációt eredményez.

A 19. és 20. táblázatból látható, hogy akár a motiválás, akár a motiváció szerint kialakított konstellációkat tekintjük, a legalacsonyabb az agresszió az A+E+, majd az A+, legmagasabb pedig növekvő sorrendben az E–, majd az A–, s végül az A–E– konstellációkban. Hasonló eredményt kapunk, ha a 39. táblázatban a korrelációkat vesszük szemügyre. Mivel mi az agresszivitás mértékét a közösség tagjainak megfigyeléseire, s az agresszió megnyilvánulásaira alapoztuk, természetesen minden értékes nevelési és személyiségképzővel negatívan korrelál az agresszió, de szignifikáns parciális korrelációs értéket csak a pozitív affektív ráhatást mutató 32. és a közösségi magatartás mércéjeként szereplő 47. adattal találunk.

Az affektív dimenzió belül a motiváló hatások belsővé válásában és a belső ösztönzők külsővé, viselkedésirányítóvá válásában a fő szerepet az identifikáció, s azon belül is az értelmi ráhangolódás játssza. Mint *Sawrey* és *Telford* (1968) is megállapítja „bár az identifikáció nagyon jelentős a nevelésben, mégis elsősorban nem is mint tanulási forma, hanem mint

motivációs forrás fontos”. A legfontosabb identifikációs alapot a szülők jelentik, de az azonosulás nem korlátozódik a családra. Óvodás-, s főleg iskolás kortól egyre több felnőtt szerepelhet identifikációs alapként, elsősorban pedagógusok. De nem kevésbé fontos, hogy a kiscsoportokban (osztály, órs stb.) is az érzelmi ráhangolódás és a mintakövetés útján terjednek a hatások. A szociális motivációk terén tehát az első lépcsőfokot az jelenti, hogy a családban megfelelő érzelmi kapcsolatokat alakíthasson ki a gyermek, következő fokozat az, hogy ezt az érzelmi kapcsolódási késztetést áttehesse a nevelőre, más felnőttekre, s végül legmagasabb szinten az egykorúak közösségében találja meg az érzelmi kielégülést. Ez a motivációs fejlődési folyamat mindenképpen megindul a kisgyermek korban, s vagy az emberekhez, a többiekhez vonzódás, az affiliáció, vagy a taszítás, a szembefordulás, az agresszió alapmotívuma lesz személyiségében a domináns affektív motivációs jellemző.

### *A kognitív motivációs dimenzió*

Az affektív dimenzióban elsősorban az emberekkel való kapcsolatot meghatározó affiliatív–agresszív késztetések, a szociabilitás alakulását kísértük nyomon, a szembenállástól a közösségi érzésig. A kognitív dimenzióban elsősorban azt vizsgáljuk, hogy a jelenségeket, feladatokat megközelítő, szívesen vállaló, kereső aktivitás, vagy ellenkezője, a probléma- és döntési helyzeteket elkerülő, visszahúzó passzivitás jellemzi-e a gyermek motivációs rendszerét. Ez a dimenzió tehát a szorongástól az alkotó aktivitásra motiváltságig követi a motivációs rendszer összetevőinek alakulását.

Az affiliációhoz, a közösségi kapcsolatok motivációjához vezető út kezdetét a születés pillanatában mindent, de a későbbiekben is sokat meghatározó dependenciában láttuk. Ennek másik oldala, az independencia, az a folyamat, mely szintén a születés pillanatától jelen van: a gyermek aktivitása személyiségének, egyéniségének kibontakoztatása, a világ megismerése irányába. S ahogyan az, hogy függőségi szükségletét mennyire elégitik ki, ugyanúgy az is döntő fejlődése szempontjából, hogy függetlenségi törekvéseit mennyire fogadják el és támogatják környezete tagjai. A megismerési vágy frusztrálása általában erős szorongást, alacsony fokú értelmi motivációt alakít ki, míg a beláttatással való motiválás, az aktivitásra serkentés, a gyermek autonómiájának elfogadása a felfedezés, a széles körű érdeklődés, a feladatvállalás ösztönzését erősíti meg a gyermekben.

Azt, hogy a kutató tevékenységében akadályozott egyedek felnőve kevésbé érdeklődők, intellektuálisan kevésbé fogékonyak lesznek, már az

állatkísérletek is bizonyították. Az is közismert, hogy a magas szorongás általában a kudarc elkerülésére, a feladathelyzetből való kilépésre készítet. Motivációs szempontból azonban a szellemi teljesítményre való törekvést, mint sikerorientációt nem állíthatjuk mechanikusan szembe a feladatszorongással, mint a kudarc elkerülésére, a feladatok, a nehézségek vállalása előli kitérésre való igyekezettel. A K- motiválás kétségtelenül a szorongás növekedését eredményezi. De egyrészt a K+ sem biztosít szorongásmentességet, másrészt az alacsonyabb szorongás nem is jelenthet egyértelműen értékesebb kognitív motivációt, hiszen a feladat sikeres teljesítése mindig frusztrációs helyzet vállalását jelenti, s így a pszichikus tenzió különböző, de gyakran magas fokát követeli meg.

Motivációs szempontból a sikerre és a kudarc elkerülésére való orientált-ság egységet jelent. Az ösztönző, a pozitív cél megközelítésére hajtó erő mindig a sikerorientáció regulációs viszonyban a kudarc elkerülésével. A szocializáció, az, hogy magunkban a társadalmi viszonyok összességét igyekezzünk kibontakoztatni, az emberi lényeket, s nem más lényre vonatkozó sajátosságokat, az ember számára legsúlyosabb kudarc, a társadalmon kívüliség elkerülésére való törekvés. Ugyanakkor ez legpozitívabb ösztönzésünk, sikerorientációnk is: a közösségi életre, társadalmi megbecsülésre való törekvés. Mikor a gyermek a normák betartására igyekszik, akkor a kudarcot akarja elkerülni: szülei jóindulatának, a közösség védelmének, saját önbecsülésének elvesztését. Ez egyben a sikerre való törekvés energetikai alapja is: környezete szeretetet, elismerést ad, megérdemelten jutalmazó lesz számára minden szempontból.

Ezért természetes például az, hogy az itt vázolt modellben a magasan szorongó ++ típusú gyerek feladatmegközelítő, sikerorientált, ugyanakkor a kudarcotól mit sem tartó +- igen kevésbé igyekszik jó eredményeket elérni, igen alacsony a teljesítménymotivációja. A teljesítménymotiváció pozitív és negatív összetevőjének, a siker és a kudarc szem előtt tartásának egységben való szemlélete és a harmadik, „EFFEKTIV” dimenzióknak a modellbe való beépítése oldja fel azt az ellentmondást, ami a nevelési attitűd modelleknek általános, hogy a hideg engedékeny típus egyik fele éppúgy alacsony a teljesítménymotivációban, a másik fele pedig magas, mint ahogy a meleg korlátozó nevelésben részesültek fele is kudarcorientált, másik fele viszont kifejezetten sikerorientált. A mi modellünkben a teljesítménymotiváció, vagy az ezzel rokon kompetencia motívum, illetve tudásvágy, tanulásra való motiváltság mindig ott jelentkezik, ahol legalább két „+” van. Ugyanis ezekben valósul meg a siker- és kudarc-kerülési-orientáció egysége: az, hogy az egyén a feladat vállalására és a sikerre éppúgy törekszik, mint a kudarc, a sikertelenség elkerülésére.

Ugyanis a feladathelyzetből való kilépés a  $+++$ ,  $+-+$ ,  $++-$  gyermek számára azért lenne kudarc, mert a szeretet elvesztésének veszélyérzetét keltene, a  $-++$  számára pedig azért, mert az önbecsülés csökkenését okozhatná. Ezek tehát motiváltak a jó teljesítmény elérésére. Viszont a  $+--$  és a  $---$  csak kudarckerülésre orientált, valamilyen ravaszkodással, csalással meg akarja kerülni a feladat tényleges vállalását (a puskázástól az iskolakerülésig), a  $-+-$  pedig a feladathelyzetet mint, frusztrációs szituációt nem vállalja, csak akkor megy bele a teljesítésbe, ha a kudarc eleve ki van zárva, minden más esetben magát a teljesítését nem próbálja meg.

A sikerorientáció és a kudarcból való félelem aránya természetesen más-más az egyes csoportokban, s ezért ezt az általános képet az egyes területeken színezi. A  $++-$  csoportban van a sikerorientáció túlsúlya, ők a tanulásban, mindenféle ambíciót kívánó feladatban igyekeznek az élre törni. A  $-++$  szintén sikerorientációs túlsúlyú, ők a közösségi élet, az erkölcsi normák betartása terén, az igazság kiharcolásában, a szociális státusz, elismerés elnyerésében aktívak, ebben nyilvánul meg teljesítménymotivációjuk. A  $+-+$  tulajdonképpen a dependenciában teljesítménymotivált, minden olyannak az elérésére, sikeres teljesítésére törekszik, ami szeretetet, melegséget biztosít számára, azt az érzést, hogy elégedettek vele. Jól tanulnak, ha ezzel szüleiknek, szeretett nevelőiknek örömet okozhatnak. A  $+++$  csoport mindháromat egyensúlyban tartja. Mindhárom téren sikerorientált, a meleg emberi kapcsolat, a munkában való eredményesség és a magáévá tett és belső késztetéssé vált erkölcsi magatartás igénye terén is, de ezek közül egyik téren sem kiugró, egyik sem fontosabb annyira számára a többinél, hogy csak annak sikeréért túlzottan kockáztassa a többi kudarcát.

Itt is vizsgáljuk meg az összefüggéseket a dependenciára-, independenciára nevelés és a kontroll következetessége, valamint az intelligencia (IQ), divergencia (DP) tanulmányi átlag és a szorongás mutatói között a fő konstellációkban (40. táblázat).

Mint a táblázatból látható, a legkisebb szorongás a  $+++$ ,  $0++$  és  $0+0$  csoportokban van, ahol  $K+$  motiválást találunk, s ezek vannak az idependenciára nevelés szempontjából is az első három helyen. Ezek a legmagasabb IQ értékűek is. Divergenciában is csak a szintén alacsony szorongású, magas independenciájú  $++0$  ékelődik közéjük. Nem függ össze viszont a szorongás mértéke a motivációs kategóriák általános értékével: a legnagyobb szorongású csoportokat a táblázat elején, közepén és végén egyaránt megtaláljuk. A tanulmányi átlag szempontjából pedig az alacsony szorongás éppúgy nem nevezhető előnyösnek, mint a magas. A legalacsonyabb szorongású  $0+0$  messze képességei alatt teljesít, értelmi képes-

40. táblázat. A kognitív motiváció szempontjából jellemző adatok rangsora a fő motivációs konstellációkban

Konstelláció		Dependencia	Independencia	Kontroll	IQ	DP	Tanulmányi átlag	Szorongás
		32	33	34	42	43	44	45
I.	+++	2.	1-2.	1.	3.	4.	1.	13.
II.	+0+	1.	6-7.	3-4.	6.	9.	3-4.	4.
III.	++0	6.	4.	5.	4.	3.	3-4.	9-11.
IV.	0++	3-4.	1-2.	2.	1.	2.	2.	14.
V.	+00	3-4.	5.	6.	10-11.	5.	8-10.	12.
VI.	0+0	7-8.	3.	7-8.	2.	1.	6.	15.
VII.	00+	5.	8-9.	3-4.	9.	10.	5.	2.
VIII.	000	7-8.	10.	7-8.	8.	8.	7.	5-7.
IX.	0-0	9.	11-12.	11.	12.	12.	13.	5-7.
X.	00-	13-14.	8-9.	12.	10-11.	6.	11-12.	9-11.
XI.	-00	11.	6-7.	9.	5.	7.	8-10.	9-11.
XII.	0--	10.	13-14.	10.	14.	14.	11-12.	5-7.
XIII.	-0-	13-14.	11-12.	13.	7.	11.	8-10.	3.
XIV.	--0	12.	15.	14.	15.	15.	14.	1.
XV.	---	15.	13-14.	15.	13.	13.	15.	8.

ségekben a ranglista élén, a tanulás eredményességében viszont a közepén áll. Az utána következő 00+ viszont értelmi képességekben átlagon aluli, szorongása magas, s tanulmányi eredménye is jobb az átlagnál. A +0+ is elég magas szorongású, s igen eredményes a tanulásban. A -0- viszont – bár a nem K- típusú konstelláció – magas szorongású és alacsony tanulmányi színvonalú. Táblázatunkból úgy látszik, hogy a szorongás magasabb foka elsősorban a divergencia kifejlődésének nem kedvez. A teljesítménnyel viszont bonyolult összefüggésben van a pszichikus tenzió. Mennyiségi szempontból a közismert U-görbének megfelelően a túl alacsony és túl magas szorongás kedvezőtlen az eredményesség szempontjából. Ami a minőségi oldalt illeti, úgy látszik – *Haber, 1967* debilizáló és facilitáló szorongására emlékeztetően – lehet gátló vagy serkentő hatású.

A teljesítményszükséglet az ambíció hajtóereje. Az embert nehéz feladatok vállalására készíti. Azért helyeztük a kognitív dimenzióba, mert alapjának az emberi idegrendszer belső aktivitásából eredő (Madsen, in Skars–Husén 1961)<sup>24</sup>, a világ önálló megismerésére irányuló (*Scsukina, 1972*)<sup>25</sup>, illetve az önmaga tökéletesítésére sarkalló (*White, 1959*)<sup>26</sup> késztetéseket tartjuk.

Már kisgyermekkorban megmutatkozik az a vágy, hogy az ember tökéletesítse magát, valamilyen tudás, készség birtokosa legyen, hogy ezzel biztosítsa szakértelmét, illetékességét, kompetenciáját egy adott helyzetben. *White (1959)* szerint ez a késztetés vonatkozhat értelmi, motoros, szociális és morális téren való tökéletesedésre. Mi ezeket rendszerünkben a kognitív motiváció körébe tartozónak tekintjük. Szó van benne ugyan birtokba vételről, de nem hatalomszerzési, hanem elsősorban intellektuális öröm értelmében.

Az összetevők egyik fontos csoportját az independenciával kapcsolatos késztetések jelentik. A kognitív motívumok a függetlenedési törekvésektől az alkotó feladatmegoldás vágyáig ívelnek. (Az autonómia–aktivitás–kompetencia összefüggés meggyőzően mutatkozik meg *Marton L. Magda* munkáiban, pl. 1970). A vizsgálatok már óvodáskortól azt állapították meg, hogy az independencia, az önálló feladatmegoldás és a teljesítményre törő aktivitás együtt jár.

*Piaget (1970)* mindezt úgy magyarázza, hogy a gyermek nem passzívan befogadja, hanem aktívan integrálja tapasztalatait vele született és állan-

<sup>24</sup> Neurogenic activity motivation.

<sup>25</sup> Poznavatyelnúj intyeresz.

<sup>26</sup> Effectance, competence.

dóan változó kognitív struktúrájába. Ennek alapmechanizmusai az asszimiláció, a külvilág változásainak felfogása és „bekebelezése”, valamint az akkomodáció, az asszimilációval párhuzamosan futó adaptációs folyamat, mely lehetővé teszi, hogy az organizmus viselkedése mindig az új – és asszimilált – valóságnak megfelelően alakuljon. Az asszimiláció folyamata természetesen feszültséget teremt, s az akkomodáció tudja csak az egyensúlyt megteremteni. Amíg az adaptáció nem történt meg, addig az egyének funkcionálási szükséglete (need to function), van, egy Piaget által „kívánatoságnak” (desirability) nevezett motívuma arra készíti, hogy állandó kontaktusban maradjon a felfogott, de a sémába még be nem épített, illetve teljes alkalmazkodást még ki nem váltott tapasztalati anyaggal. Így az újdonság, az újjal való találkozás arra készíti a gyermeket, hogy mindaddig foglalkozzék a megismert tárggyal, mindaddig gyakorolja az egyszer megpróbált viselkedést, amíg nem adaptálódott hozzá, amíg nem kompetens benne – ám ennek során rendszerint új és új ingerek, a valóság új és új elemeinek asszimilációja teremt egyensúlybontó feszültséget, s készíti az akkomodáció érdekében új és új aktivitásra.

Ez a készítés, a környezet feletti illetékesség elérésének vágya, ami *White* (1959) szerint a kreativitás alapmotívuma, rokona a sikerélménynek.

Természetesen a teljesítménymotiváció szorosan összefügg a másik két dimenzióval is, hiszen a feladatvégzésre az is serkenti az egyént, hogy saját szemében is növekedjék az önértéke, s másoktól is elismerést nyerjen. Ezért sokan a szociális motivációk közé sorolják, mivel azonban megismerésre, feladatvégzésre, teljesítményre ösztönöz (*Atkinson*éval, 1958, 1964, a legjobban kidolgozott teljesítménymotivációs elmélettel egyezően) az affiliációra merőleges dimenzióon helyezük el.

Hasonlóan bonyolult a teljesítménymotiváció kialakulásának kérdése. Sok kutató a teljesítményt az independenciával azonos póluson, tehát a dependenciával azonos tengelyen, de ellenkező végponton képzeli el, s úgy vélik, a teljesítménymotivációt olyan szocializációs tényezők határozzák meg, melyek a korai függetlenségre való nevelést hangsúlyozzák. Empirikus vizsgálatokkal is igyekeztek bizonyítani a teljesítmény és a dependencia közti fordított kapcsolatot: a teljesítménymotivált gyermekek önbizalma nagyobb, kevesebb segítséget kérnek szüleiktől a problémamegoldás során. Ugyanakkor mind az elméleti megfontolások, mind a gyakorlati megállapítások bizonyítják azt is, hogy a dependenciára irányuló nevelési módszerek önmagukban nem okoznak alacsony fokú teljesítménymotivációt.

A teljesítménymotivációnak is vele született és szerzett, elsősorban a motiváló hatások eredményeként alakuló összetevői vannak. Több kutató

szerint a manipulációs, illetve az explorációs motívumok inkább vele születettek, mások a csecsemőknél a születéstől kezdve feltételezik és észlelik a tanulási szükséglet jelenlétét. Valószínűleg az aktivációs nível egyénekre jellemző variánsai döntöek itt is, ilyen módon ugyanaz a vele született komponens határozza meg a teljesítményre való irányultságot, amelyik az egyén agressziós szintjét, vagyis az alapvető biológiai mechanizmust tekintve a teljesítménymotiváció összefüggne az agresszióval. Valóban többen egyrészt a csecsemőkori magas aktivitási szint és agresszív megnyilvánulások, másrészt az alkotó és agresszív magatartás összefüggését tapasztalták.

Ha a kérdést a külső, elsősorban nevelési tényezők bevonásával vizsgáljuk, kiindulásként ezzel egybevágó eredményt találunk: az engedékenységre a nevelésben hozzájárul a magasabb fokú agresszió és magasabb teljesítmény (önbizalom, függetlenség, kíváncsiság, fantázia) kifejlődéséhez. Mások viszont azt találták, hogy a szigorúbban nevelt egyetemi hallgatók magasabb teljesítménymotivációt mutatnak, mint akik engedékenységre nőttek fel, az iskoláskor előtt szigorúan kontrollált gyermekek 12 éves korban igen magas fokú motivációt mutatnak az iskolai tanulásban. Bizonyos fokig ellentmondó eredményekkel, de kiderült, hogy az érzelmi kapcsolatnak is szerepe van a teljesítménymotiváció alakulásában.

Mindezt Zigler így foglalja össze (in: *Lindzey-Aronson*, 1968): „Az eddig áttekintett gyermeknevelési eredmények arra a következtetésre vezetnek, hogy egyrészt az engedékenységre-korlátozás és szülői szeretet, másrészt a teljesítmény mértéke között nincsen következetes összefüggés . . . A teljesítményorientáció kifejlődése szempontjából döntőbbnek tűnik a közvetlen jutalmazás és büntetés a gyermek végrehajtott vagy végre nem hajtott cselekedeteiért, amelyet a szülő teljesítménynek minősít” (231.).

Ezzel egybevágóan *Winterbottom* (1958) eredményei.

1. Az önálló teljesítmény megkövetelése: a magasabb teljesítményre azok a gyermekek törekszenek, akiknél anyjuk korábban támasztott követelményeket;

2. A megkövetelt önálló teljesítményért adott jutalom: ennek gyakorisága és intenzitása szignifikáns pozitív kapcsolatban van a teljesítmény mértékével.

3. A korlátozások száma és intenzitása szignifikáns negatív kapcsolatban volt a teljesítménnyel, viszont minél korábban tapasztalta a gyermek a határokat, melyeket nem léphet át, annál magasabb volt a teljesítményre való törekvése.

4. A nagyobb teljesítményű gyermekek gyakrabban és intenzívebben



kaptak jutalmat a korlátozás elfogadásáért, a szülők által kijelölt határok tiszteletben tartásáért.

5. A követelmények nem teljesítésének vagy a korlátok be nem tartásának büntetése.

Az eredményeket tehát úgy összegezzhetjük, hogy a gyermek teljesítményre való törekvését elsődlegesen a következők befolyásolják.

a) Az A dimenzióban az, hogy a szülők érzelmileg hogyan viszonyulnak saját maguk és gyermekük teljesítményéhez. A teljesítésben modellt nyújtó, s a gyermek teljesítményére örömmel reagáló szülő kedvet teremt a gyermekben a feladatok megközelítésére.

b) A K dimenzióban az önálló teljesítésre nevelés és buzdítás a döntő. Minél inkább érték a szülők számára az intellektuális teljesítmény, annál jobban ösztönzik gyermekeiket a tanulásra, a teljesítményre való törekvése. A korlátozás csökkenti a gyermek önállóságát, önálló feladatmegközelítését. Az engedékenységgel viszont önmagában nem teremt meg a kitartást, a teljesítményre való tartós törekvést.

c) Az E dimenzióban a megerősítés szorosan kapcsolódik a K dimenzióhoz alapvetően bizonyult kontrollhoz: a teljesítménymotivációt, s ezzel összefüggésben a teljesítményt meghatározza az, hogy hogyan erősítik meg a gyermeknek a teljesítéssel kapcsolatos viselkedését.

A teljesítménymotiváció tehát alapvetően a kognitív dimenzióban alakul ki, de értékét meghatározza másik két dimenzióval, elsősorban az effektívvel való kapcsolata. A teljesítménymotiváció szempontjából ezért a sorrend általános megfigyeléseink szerint így alakul:

I. A +++ jelenti ezen a téren is a legjobb változatot.

II. Igen eredményes (főleg fiúknál) a -+-, (a 0++ formában), a lányoknál pedig a +-+ (+0+), az engedékenységgel K+, E- változatánál jobb még a K-E+ is, de a +-+ ha nem teljes ráhagyást jelent, tehát +-+0 formájában szintén jó teljesítményt eredményez. Úgy tűnik azonban, hogy a K+, vagy a K0 a legfontosabb a kognitív fejlődés egésze szempontjából, ez azonban önállóságra nevelést, aktivitásra ösztönzést jelent, nem egyszerűen engedékenységet.

III. Ha az effektív dimenzióban nem kap megfelelő ösztönzést a gyermek, akkor a K+ esetében mind a szorongás, mind a teljesítmény alacsony (-+- típusok), K- konstellációkban pedig a szorongás magas, de a teljesítmény, különösen a divergenciát igénylő igen alacsony lesz (-+-, ---).

Az erős kontrollal és meleg gondoskodással összekapcsolt önállóságra nevelés eredménye aktív, érdeklődő, magas teljesítménymotiváció. A zárt (főleg K-E-) motiválásban részesülő gyermek többször van kitéve megsegényítő kudarcnak, mert általában magyarázat nélküli tilalmakat, szidá-

sokat kap, így csak a kudarc elkerülésére készítetett, passzív, önállótlan, magas szorongásszintű lesz.

A szorongásszint leginkább a divergens produkcióval áll fordított arányban. Ez egybevág *Trimmer* (1970) megállapításával, hogy a gyermekek szorongása gyakran természetes alkotásvágyuk, azaz játék- és felfedezésgényük frusztrálásából ered. A zárt (K-) nevelés mindenképpen szorongáskeltő, még a meleg kapcsolat esetén is. A hideg változatokban a megismerhetetlenség és a tilalomszegések lehetőségéből származó szorongáshoz járul még a szülő ellenséges magatartása által kiprovokált gyűlölet elfojtásából eredő állandó kudarcantipáció (*Sarason*, 1960). Az pedig a legújabb kutatásokból közismert, hogy a túlzott elfojtás, a tudatos és a tudat alatti erős elhatárolása a divergencia, s általában a kreativitás gátja.

Vizsgáljuk ezt a kérdést is a motívumalakítás folyamatában. *Cropley* (1971, 62.) úgy összegezi az irodalmi adatokat, hogy azok a szülők nevelnek divergens gyermekeket, akik függetlenséget biztosítanak gyermekük számára, nem törődnek a renddel és a logikával, gyakran következtelenek, míg a konvergens gyermeknek a szülei pontosan megtervezik, kijelölik életük menetét, s állandó irányításuk alatt tartják őket. Úgy tűnik tehát, hogy az engedékeny nevelés jobb gyermek–szülő kapcsolatot jelent, s ez eredményezi a divergens gondolkodású gyermekeket. Valójában azonban az engedékeny nevelés éppen olyan hátrányos lehet a szellemi fejlődés szempontjából is, mint a korlátozó. *Cropley* (1971) szerint „azok az otthonok, melyekből olyan gyermekek származnak, akik a divergens próbákban jól, a konvergensekben viszont gyengén teljesítenek, azok éppen olyan korlátozók, mint amelyek az ellentétes intellektuális fejlődést segítik elő.” (Ez egybevág azzal a feltételezésünkkel, hogy az engedékenység, ami tulajdonképpen K+E– legtöbbször együttjár, csak esetenként változva a korlátozás K–E– formájával.

Mint a szerző kifejti, a pszichológiai irodalomban az általánosan legjobbnak minősített engedékeny nevelési formák sok veszélyt rejtnek magukban a személyiség egészének fejlesztése szempontjából. *Helson* (in *Cropley*, 1971, 66.) szerint az ilyen anyák érzékenyebbek, az apák kevésbé melegek. *Dreudahl* a divergensebb gyermekek esetében hűvös családi kapcsolatot talált általánosnak. *Stein* szerint a legkreatívabbak egyik szülővel sem alakítottak ki közeli kapcsolatot. Több kutató megállapította, így például *Weisberg* és *Springer* (Vö. *Cropley*, i. m.), hogy a kreatív gyermekek otthoni környezete egyáltalán nem kellemes, gyakoriak ellenséges kitörések, a családi életet krónikusan szorongást provokáló helyzetként jellemzik.

A túlzottan korlátozó szülők gyermekei annyira konvergensek lehetnek, hogy divergenciát igénylő helyzetekre képtelenek megfelelően reagálni. Azok a gyermekek viszont, akik megfelelő szülői kontroll nélkül nőnek fel, mert szüleik engedékenyek, azok olyan helyzetekben sem képesek a konvergenciára, amikor az elengedhetetlen (például, amikor a divergens gondolkodás csak bizonyos tényanyag rendszeres megismerése, előzetes tudás elsajátítása alapján válik lehetségessé). Így a korlátozó és az engedékeny szülők egyaránt lehetetlenné teszik, korlátozzák a gyermek sokoldalúságának kifejlődését.

Motivációs szempontból tehát a kreativitás kérdés lényege az, hogy a tanulás legfontosabb „intrinsic” benső ösztönzése csak az alkotó elsajátításnál működhet tartósan. Ezért a motiválás rendszerének olyannak kell lennie, amely az önállóságot, aktivitást, szabad új-keresést, kutatást, a kíváncsiság és érdeklődés kötetlen kiélését teszi lehetővé (K+). A zárt nevelés ugyanis jó tanulmányi eredményt, gazdag külső extrinsic tanulási motivációt teremthet, de ez a gyermeket csak addig készíti tanulásra, ameddig ezt tekintélyszemélyek elvárják tőle. Ugyanakkor a nyílt nevelés csupán a divergenciát, ötletességet biztosítja. Ebből rendszeres, értékes tudás elsajátítás és alkalmazás csak önfegyelem, önkontroll kialakításával érhető el (E+). A megfelelő kontroll, a tények alapos elsajátítása hiányában a gyermek tapasztalati alap nélkül kritizál, s maga sem képes ellenőrizni ötletei realitását. Legkreatívabb tehát a K+, E+ motiváló hatásrendszerben nevelkedő gyermek. Az affektív szférában ha ehhez mínusz járul, az egyre inkább a tárgyi világ felé, a problémák felé fordítja a gyermeket az emberi kapcsolatok helyett. Az A+ valamivel csökkenti a kreatív hatékonyságot, de elengedhetlenül fontos érzelmi ösztönzést jelent. A családi nevelésben tehát külön problémát a kreativitás kifejlesztése nem jelent: ha elsődlegesen fontosnak érzik a szülők, akkor a 0++, ha pedig csak a személyiségfejlődés egyéb oldalaival egyenlő jelentőséget tulajdonítanak neki, akkor a +++ motiváló ráhatás a legelőnyösebb ebből a szempontból is.

Összetettebb a probléma iskolai vetülete. Azt egyértelműen bizonyítják a kísérleti és egyéb tapasztalatok, hogy ha hagyja a pedagógus, hogy a gyermekek szabadon kiéljék kreatív hajlamaikat, akkor tanulásuk belsőleg motivált, s így tartósabb, eredményesebb. Az is kétségtelen, hogy azok a tanárok, akik maguk is motiváltak a divergens megközelítésre, a szokatlan, a furcsa értékelésére, még a rend felborulása árán is, jobban fejlesztik a kreatív képességeket, míg azok, akik elsősorban a rendre, rendszerességre koncentrálnak, kevésbé ösztönöznek divergens gondolkodásra. Ha csak az a fontos, hogy a gyermekek értelmesek legyenek és sok mindent tudjanak,

akkor kizárólag az előző motiváló magatartást tarthatjuk helyesnek. Ha viszont az is fontos, hogy adott tudásanyagot mindenképpen elsajátítsanak, s érzelmi, erkölcsi tulajdonságaik se legyenek értelmi képességeiknél fejletlenebbek, akkor – bár célja továbbra is a kreativitás fejlesztése marad – meg kell hogy találja a nevelő a megfelelő egyensúlyt megteremtő motiváló módszereket.

Több kutató szerint a tanárok nagy része szívesebben foglalkozik a jóeszű, magas intelligenciájú, mint az ugyanolyan teljesítőképes divergenciában magas tanulókkal, sok tanár pedig egyszerűen nem szereti, vagy éppen csökkent értelműnek tartja az örökké kérdező, mindent másképp akaró gyermekeket. A pszichológusok általában úgy vélik, a tanár a maga tekintélyének csökkenésétől tart, azért szorítja vissza az ilyenfajta rendbontásokat is. Véleményünk szerint itt a motivációs rendszeren belüli konfliktusról van szó. Ha az autonómiát individualista elvek szerint fogjuk fel, akkor egyértelmű, hogy a gyermek kövesse saját kíváncsiságát, törekedjék kompetenciára abban és úgy, ahogy neki legjobban tetszik, s a tanár dolga csak az, hogy ebben segítségére legyen. Mi azonban az egyént nem egyedül, hanem mindig a közösség tagjaként működő individuumként látjuk, s az autonómiát az együttműködésben való szabadságban véljük kiteljesedni. Így viszont a kérdés már nem az, hogy divergens szabadság, vagy a többiekkel való együttműködés korlátja, hanem az, hogy hogyan valósítható meg olyan egyéni motivációs rendszer és olyan közös működés, melyben a divergenciát is ki lehet fejteni és aknázni, ahol az egyén a többiek hasznára, s nem bosszantásukra lehet kreatív (Cropley, 1971 megállapítása szerint ugyanis az osztálytársak sokszor ellenséges érzelmeket táplálnak a kreatív társaik iránt, mert azok bajkeverőknek tűnnek, fegyelmezetlenséget, zavart okoznak gyakran).

Rogers (1962) szerint a kreativitás legfőbb ösztönzője az ember önmegvalósítási törekvése, belső feltételei a teljes nyíltság, a világ minden defenzív módosítás nélküli felfogása, a külső elismerés helyett a belső értékelésre való támaszkodás, a teljesen szabad exploráció és asszociáció. Ebben az értelemben a kreativitás annál nagyobb mérvű, minél inkább csak a K dimenzió érvényesül, s minél kevésbé befolyásolnak az effektív és affektív elemek. Ez viszont a kreatív produktum társadalmi értékét is veszélyezteti. Rogers szerint ugyanis az elkülönítettség félelme hajtja a kreatív embert, az az érzés, melyet így jellemez: „Egyedül vagyok. Ezt eddig senki sem csinálta. Olyan területre hatoltam, ahol eddig senki sem járt. Lehet, hogy ostoba vagyok, hogy tévedtem, hogy elveszttem, vagy nem vagyok normális”. Ebből fakad Rogers szerint a kreatív ember nagy kommunikációvágya: csak ezzel enyhítheti szeparációs szorongását. Ez a

magányosság-érzés, még ha nem küszöbölhető is ki teljesen, nyilván sem nevelési, sem társadalmi szempontból nem lehet ideálunk. A valóságban azonban nem az a kérdés, hogy alkotó, vagy harmonikus legyen-e a személyiség. Éppen ez az egy- és kétdimenziós modellek, s a statikus „nevelési attitűd” elképzelések hibája. Rogers megfogalmazása is ezt sugallja: szerinte biztonságot és teljes szabadságot adó engedékenységre kell a kreatív személyiség kialakításához. Az, hogy feltétel nélkül el kell fogadni mindenkiket olyannak, amilyen, minden külső értékeléstől mentes légkört kell teremteni, s tökéletes szabadságot kell biztosítani ahhoz, hogy legalábbis szimbolikus formában bármilyen gondolatát, érzelmét kinyilváníthassa valaki, még ha az anyja, vagy valamilyen műkincs elpusztításáról van is szó – ez módszer lehet a pszichoterápiában, de semmiképpen sem nevezhető motiválásnak, vagy tágabb értelemben nevelésnek. Háromdimenziós modelünkben viszont a szabad önkibontakoztatásra és a társadalom többi tagjával való normális együttlétre való nevelés, motiválás egyszerre valósítható meg. Individualista szemléletű társadalomban kétségtelenül az engedékenységre, a teljes nyíltságra az egyedüli fontos szempont, s az is tény, hogy vizsgálatunkban a legkreatívabb, legtalálékonyabb gyermekek voltak azok, akik az *affektív* és *effektív* jellemzőkben alacsonyabb, a *kognitív*akban pedig rendkívül magas szinten álltak. A szocialista nevelés ideálja azonban csak olyan alkotó személyiség lehet, akit közösségi felelősség jellemez. S – hogy ismét saját megfigyeléseinkre is hivatkozzunk – akiket nem csak nyíltan, hanem szeretettel és határozottan neveltek, azokban alakult ki a társadalmilag értékes kreativitás motivációja. Ezek nem adtak számszerűleg annyi kreatív választ, de csak azért, mert hiányoztak a képtelen, durva, obszcén ötletek. Viszont ha a társadalmi normák szempontjából elfogadható, hasznos, értékes ötleteket számítjuk, a szociális és kongruens motivációs típusba tartozók jobb eredményt értek el.

Véleményünk szerint a tartós motivációs rendszer kialakításában fontos a három dimenzió egyensúlya. Az eredményesség ára nem lehet igen tehetőséges, de kötelességtudat és közösségi érzelmek nélküli személyiségek létrehozása.

A kognitív motiváló hatásokat a kommunikáció, az értelmi együttműködés minőségében foglalhatjuk össze. A nyílt, K+ motiválás kétirányú, jó kommunikációt jelent. Az ösztönzésben, a késztetések alakulásában a megértetés a megértéssel, a belátás a beláttatással kapcsolódik össze. A nevelő követelményeit, elvárásait rugalmasan és világosan fogalmazza meg. Legfontosabbnak a gyermek önkifejtését tartja, motiváló tevékenységével éppen ezt akarja elősegíteni. A gyermekkel az aktivitást, a feladathelyzetek keresését szeretetteti meg. Ennek eredményeként a gyermek motiválttá válik

az önálló tájékozódásra, véleménykifejtésre, döntésre. A zárt K– típusú motiválás merev, a döntések elkerülésére ösztönöz. A nevelő a követelményeket valamilyen, a gyermek személyiségétől független rendszer alapján szabja meg. Magyarázatot ritkán ad. A gyermekben passzív követésre, az önálló döntések elkerülésére való késztetések alakulnak ki.

Az alapvető motívumnak itt a kompetenciát, a megismerésre, az új viselkedés elsajátítására való törekvést tartjuk. Alapja kisgyermek korban a sémába illesztés biztonságérzetet okozó öröme: a környezet megismerhetőség, érdeemes felfedezni, próbálgatni. Később kialakul az események előre látásának, kontrollálásának vágya: érdeemes aktívnak lenni, tapasztalatokat szerezni, hiszen több tudással megérthetjük, befolyásolhatjuk azt, ami velünk történik. A késztetések fejlődése során ezekhez csatlakozik nagyobb korban az önmeghatározás öröme: saját értékének, másoktól megkülönböztető sajátosságainak megismerése, lehetőségeinek kibontakoztatása.

Ami az empátia többnyire tudattalan mechanizmusa volt az A dimenzióban, azt itt az elvárás valósítja meg. *Rosenthal* (1966) bizonyította, hogy a szülők, nevelők, az egyénnel szoros kapcsolatban levő személyek fokozott szellemi tevékenységre készítető ösztönzést alakíthatnak ki az illetőben pusztán azzal, hogy feltételezik, elvárják az eredményességet, az értékes alkotó tevékenységet.

A kognitív dimenzióban a fő motiváló hatás a belátáson és beláttatáson alapuló vezetés, az önállóságra, keresésre, aktivitásra való kedv megteremtése. A gyermek az affektív dimenzióban megszerette a társakhoz való közeledést, a megfelelő kognitív hatásra bizalommal közelíti meg a feladatokat. Ennek alapján aktív közösségi ember lehet, ha az effektív dimenzióban a felelősség motivációja is kiépül benne.

### *Az effektív motivációs dimenzió*

A szülői szeretet biztonságát érezve a gyermek szabadon kifejti aktivitását, felfedező vágyát. Rájön, hogy a szabályszerűségek ismerete segíti a feladatmegoldásban. A szülővel való érzelmi és értelmi ösztönzés hatására bizonyos normákat ismer meg. Attól kezdve, hogy ezek az értékek számára létrejöttek, erősen ösztönzik arra, hogy viselkedése megfeleljen ezeknek a normáknak. Ezt nevezzük kongruencia motívumnak. Ha viselkedése eltér a normáktól, akkor rossz érzése, kellemetlen feszültsége támad. Ennek keletkezésében és oldásában igen fontos a nevelő, a motiváló szerepe. Ez a dimenzió éppen a motiválás és motiváció hatékonyságának felel meg: elég

hatékony-e a motiválás, hogy a gyermekben megfelelő ösztönző rendszert alakítson ki – elég hatékony-e a gyermek ösztönző rendszere ahhoz, hogy valóban irányítsa magatartását. A motiváló fő tevékenysége itt a megerősítés, a gyermeké az önkontroll.

A betartandó normák, értékek alapján erkölcsi jellegűek, a kongruencia arra ösztönöz, a gyermeket, hogy viselkedését társadalmilag értékes normák határozzák meg, a „nekem jó” azonossá válik a „nekünk jó”-val, a közösség számára értékessel. Ha az egocentrizmus marad a hajtóerő, akkor a gyermek a normákat akarja egyenértékűvé tenni saját érdekeivel: jó az, ami neki jó. Ez a kétféle ekvivalencia lehetősége teszi tehát ennek a dimenzióknak központi kérdésévé az erkölcsi motiváció alakulását és működését.

Az erkölcsiség összetevői közül a filozófiába ágyazott pszichológia korában a kognitív összetevőket hangsúlyozták.

A kognitív megközelítések közül alapvető Piaget (1956) közismert kutatása, mellyel elsősorban vizsgálati módszerünk rokon (bűnnel és büntetéssel kapcsolatos kis történetek). Szerinte az erkölcsi ítélőképesség az értelmi szint függvénye, a serdülőkorig a külső szabály és a tekintélyszemély véleménye, a serdülőkortól a felelősség az irányadó. Kohlberg (1963) Piaget dimenzióit és módszerét finomítva a következő három nagy fejlődési szakaszt állapítja meg.

Az első, a premorális szint: 1. a csak félelem által korlátozott (terminológiánkban „—”); 2. a hedonista (a „+—” és a „-+” gyengébb változatai). A második a komformitás szintje: 3. a jó gyermek szerephez ragaszkodó („+—” és gyengébb („++—”)); 4. a tekintélyszemélyért történő normához igazodás („-+” ; „++”). A harmadik, a legmagasabb fok, a sajátáttá vált erkölcsi elvek szintje: 5. az egymás jogainak elismerésén alapuló moralitás („-++”); 6. a lelkiismereten alapuló moralitás („+++”).

Gilbert (1970) az eddigiekkel egyeztethető három fejlődési szakaszt határoz meg, a közösségi érzelmekre alapozva: 8 éves korig az elsődleges a csoport interakciók kialakulása, a szimpátia megjelenése; a pubertáskorig a csoport-identifikáció, a szociális szenzitivitás, az erkölcsi jelrendszer megerősödése; végül a pubertás és ifjúkor a pszichoszociális szükségletek integrációjának és differenciációjának magasabb szintjét jelenti, melyben az attitűdök a felelősség és felelőtlenység dimenziója mentén rendeződnek.

Ez már elvezet a harmadik összetevőhöz, az erkölcsi tudat és erkölcsi érzelem kiteljesedéséhez: az erkölcsi viselkedéshez. Gilbert szerint igen nagy motivációs erőt jelent az, hogy „az a kívánság, hogy elfogadjanak, magában foglalja azt is, hogy igyekszünk elfogadhatóan viselkedni”.

Az elvárás és a tényleges viselkedés egyeztetésének vágyából fakadó motivációs feszültséget nevezzük kongruenciának. Akár a viselkedés, akár a moralitás felől közelítjük meg, nyilvánvaló, hogy külső hatások nyomán létrejött belső betartatási készlet. A gyermek fejlődésének legkorábbi szakaszától egyre jobban érzi, hogy személyes elégedettsége a többiek elégedettségének, az pedig bizonyos normák betartásának függvénye.

Az érzelmi, értelmi és viselkedéses összetevő összefonódását és a pozitív végpont felé közeledést Peck–Havighurst (1960) longitudinális vizsgálata alapján részletesen kidolgozott típusaival illusztráljuk még:

1. Amorális: az infantilis egocentrizmus szintjén fixálódott, erkölcsi elvek, lelkiismeret, önkontroll nélküli. Immorális cselekedetei semmilyen érzelmi hatást nem váltanak ki belőle.

2. Haszonelvű: egocentrikus, az erkölcsi normákat csak annyiban veszi figyelembe, amennyiben azok betartásával bizonyos előnyöket szerezhet. Csak külső kontrollal és szankciókkal lehet viselkedését morális normáknak megfelelő keretek közt tartani.

3. Konformista: a kapott normák betartása a többiekkel való jó viszony fenntartása érdekében. A társas alkalmazkodást magát tartja jónak, norma-szegéskor a szégyen érzése lép fel.

4. Irracionális–lelkiismeretes: a jót és rosszat belső standardjai alapján ítéli meg. Ha nem tud megfelelni saját erkölcsi normáinak, akkor bűntudatot érez. Hatékonyan biztosítja az állandósult morális magatartást, de csak olyan normákat ismer el, melyeket beépített értékrendszerébe, így morális felfogása merev lehet.

5. Racionális-altruista: a morális érettség legmagasabb foka. Szilárd morális értékrendje irányítja magatartását, racionális, mert minden tette kihatását reálisan értékeli, altruista, mert a többiek érdekeit éppúgy figyelembe veszi, mint sajátját.

A szerző az alacsonyabb rendű formákat a kisebb, a magasabbakat a nagyobb gyermekkor, illetve felnőttkor jellegzetességének tartja. Kutatásunkban csak a kérdés motivációs oldalával foglalkoztunk, véleményünk szerint azonban nem tekinthetjük a kisebb gyermekekre jellemző morális készleteket alacsonyabb értékűnek, csupán az egyes dimenziókba tartozó összetevői, illetve a külső és belső motiváló hatások aránya más-más. A +— típusú szülő hiába várja, hogy majd nagyobb korban a gyermek normatartó lesz, másrészt például a +++ motiválás is természetesen több tiltást és szankcionálást tartalmaz kisebb korban, de akkor sem zárt, vagy autokratikus, mert mindig adekvát és érthető a motiváló magatartás.

Az effektív dimenzió szempontjából jellemző adatok közül néhánynak a konstellációs átlag rangsora. (41. táblázat).



41. táblázat. Az effektív motiváció szempontjából jellemző adatok rangsora a fő motivációs konstellációkban

Konstelláció	Dependencia 32	Independencia 33	Kontroll 34	Magatartás 47	Szorgalom 48	Tanulmányi átlag 44	Önérték 46	Agresszió 40	Tenzió 45	Normaszegés 49
I. +++	2.	1-2.	1.	2-4.	3-4.	1.	1.	15.	13.	13-14.
II. +0+	1.	6-7.	3-4.	2-4.	1.	3-4.	3.	12-14.	4.	11.
III. ++0	6.	4.	5.	5.	6.	3-4.	5-6.	7-10.	9-10.	9-10.
IV. 0++	3-4.	1-2.	2.	1.	2.	2.	2.	12-14.	14.	13-14.
V. +00	3-4.	5.	6.	7.	9-10.	8-10.	7.	11.	12.	6-8.
VI. 0+0	7-8.	3.	7-8.	6.	5.	6.	4.	7-10.	15.	12.
VII. 00+	5.	8-9.	3-4.	2-4.	3-4.	5.	5-6.	12-14.	2.	15.
VIII. 000	7-8.	10.	7-8.	8-9.	8.	7.	8-10.	7-10.	5-7.	6-8.
IX. 0-0	9.	11-12.	11.	10-11.	11.	13.	8-10.	7-10.	5-7.	6-8.
X. 00-	13-14.	8-9.	12.	13.	12-13.	11-12.	8-10.	2-3.	9-10.	3-4.
XI. -00	11.	6-7.	9.	8-9.	7.	8-10.	11-12.	6.	9-11.	5.
XII. 0--	10.	13-14.	10.	12.	12-13.	11-12.	13.	4-5.	5-7.	1-2.
XIII. -0-	13-14.	11-12.	13.	14-15.	14.	8-10.	11-12.	1.	3.	3-4.
XIV. --0	12.	15.	14.	10-11.	9-10.	14.	14.	4-5.	1.	9-10.
XV. ---	15.	13-14.	15.	14-15.	15.	15.	15.	2-3.	8.	1-2.

Kontrollban elsők:	+++ , 0++ , +0+ , 00+
utolsók:	00- , -0- , --0 , ---
Normatartási mutatókban elsők: <sup>27</sup>	0++ , +++ , 00+ , +0+
utolsók:	--- , -0- , 0-- , 00-

Látszik, hogy a motiváló hatások közül a kontroll következetessége a legfontosabb a betartása szempontjából. A moralitás minőségét viszont jelentős mértékben az határozza meg, hogy a másik két dimenzióban milyen motiváló hatások érik a gyermeket. A moráltípusokat egyben a pedagógiában megszokott ötfokú értékelő skálának is tekintve, s a vele egyeztethető saját konstellációinkkal, a normatartási mutatókkal és a 39. adat alapján az elkövetést kísérő erkölcsi érzélemmel elemezve a következő képet kapjuk:

1. Amorálisnak tekinthető, gyakorlatilag minden erkölcsi motiváció nélkül – illetve annak teljesen negatív formájával, a kegyetlen egocentrizmussal – a --- konstelláció. A normatartás itt a legalacsonyabb, (E-) az erkölcsi ítélőképesség is gyenge (K-), s az elkövetést semmiféle érzélem nem kíséri, nem befolyásolja.

2. Nem erkölcsi motiváció, hanem egocentrizmus ösztönzi, de mégis erős kontroll mellett saját érdekében betartja az erkölcsi normákat. A félelem a visszatartó és kísérő érzélem. A --+ típusra az erősebb, a +- - konstellációra a gyengébb betartás jellemző. A 00+ változat egészen jó eredményt ad, mert ott a 0++-hoz legközelebb álló formát látjuk. A másik típus még 0+0 változatban is a kevésbé betartó, illetve teljesen csak haszonelvű alapon betartó, a többi pedig egészen gyenge, így a 00+ tekinthető egyedül E+ csoportnak, a többiben az erkölcsi motiváció nulla alatt van.

3. Konformista erkölcsi motiváció jellemzi a +-+ és a +-- csoportokat. A +-+ típus a normatartó, s így a nulla felett, a +-- a normákat hangoztató, de be nem tartó, így nulla alatt van az erkölcsi motivációja. Mindkét csoport kívülről irányított, de a meleg és határozott irányítás a +0+ konstellációt igen értékesé teszi (magatartása, szorgalma, eredményessége kiemelkedő, s önértéke is jó, magas szorongásszintje ellenére). A +00 már gyengébb, a 0-- pedig a leggyengébbek közé tartozik. A norma-szegésnél fellépő érzélem a szégyen, az A+ biztosítja, hogy a többi ember, a normák képviselőinek szeretete, jóindulata fontos számukra, annak elvesztése jelenti a szorongási okot.

4. A jó, pozitív erkölcsi motivációjú csoportok közül a +-+ a normákat betartó, a ++- a be nem tartó típus. Itt azonban az elsónél az

<sup>27</sup> Az utolsó három mutatóban fordított sorrendet nézve.

erkölcsi érzelem és önkontroll, a másodiknál az erkölcsi érzelem és ítélet magas színvonala értékes erkölcsi motivációt jelent. A 0++ valóban a +++ konstellációval egyenértékű. A másik változat épp a be nem tartás miatt gyengébb, a ++0 a közepesnél jobb, a 00- viszont már egészen gyenge. Szorongásban alacsony mindkét típus, de az önértéke csak a -+-, a betartató formának magas. Feltehetőleg azért, mert a normaszegést követő büntudat a betartató formánál ritkábban lép fel, s az erős kontroll akkor is biztosítja a feloldást. A +-+ változat többször szegi meg a normát, a szülők ezt nem tetetik jóvá, hanem elnézik, s ez a gyermekben önértékcsökkenést okoz.

5. A legérettebb, egyértelműen pozitív erkölcsi motivációt a +++ változat jelenti, ennek csak normatartó formája van. A normaszegés egyre ritkább, tartós énkárosító érzelem nem alakulhat ki, mert azonnal feloldja a szeretettel és világos magyarázattal kísért adekvát büntetés, jóvátétel. Az érzelmi kapcsolat szorossága, az önállóságra nevelés és a kontroll következetessége itt egyensúlyban van, a szorongás és önérték optimális szinten van.

A szülő példája, érvelése, megerősítő tevékenysége kialakítja a lelki ismeretet, ami az önkontroll morális késztetéseként működik a gyermekben. A morális értékek a szülők elvárásaiként, a nevelők követelményeiként, majd az egykorúak közös tevékenységében kialakított viselkedési szabályok formájában jelennek meg. Mindez a gyermekben morális motívumokat alakít ki, melyek arra készítik, hogy viselkedését saját önértékének fenntartása érdekében belsővé vált morális kódexének megfelelően irányítsa.

A motiváló hatások belsővé, motivációvá válásának, s a belső késztetések külsővé, viselkedésirányítóvá alakulásának egyik legfontosabb folyamata a külső kontroll önkontrollá fejlődése.<sup>28</sup> Ezen a téren az egyik legsúlyosabb tévedés a demokrácia és az engedékenység, az elnéző magatartás összekeverése lehet. Ha a kontrollt és önkontrollt mesterségesen szétválasztjuk, akkor a nevelő betartató, ellenőrző tevékenysége valamilyen

<sup>28</sup> A kontrollnak a pszichológiában sokféle értelme van, a külső kontrollos és belső kontrollos személyek egy speciális személyiségdimenzió típusait is jelenthetik. Mi vizsgálatainkban a kontrollon a nevelő egyfajta motivációformáló tevékenységét értjük, melynek során azzal, hogy modell a normatartásban, következetes a gyermekkel szemben támasztott követelmények értékelésében, s megerősítő aktivitásával be is tartja a normákat, illetve azonnal feloldja a normaszegésből eredő konfliktust. Belső kontroll a megbízhatóság, következetesség, felelősségvállalás formájában ennek eredménye mint személyiségtényező. Nézetünk kapcsolatára más kontrollkutatókkal l. bővebben Kozéki 1976b.

(legfeljebb is szükséges) rossznak tekinthető. Ha a szocializációt nem alapos marxista pszichológiai elemzés alapján vizsgáljuk, akkor a társadalmiasodást külső kényszer hatására létrejövő alkalmazkodásnak láthatjuk. Valójában a társadalmiasodás az ember ember voltának kibontakoztatása. A kontroll nem azt jelenti, hogy a nevelő kívülről kényszerít valamit a gyermekekre, hanem, hogy segíti annak szükségszerű belső fejlődését.

A pedagógiai pszichológiában a marxi emberfelfogás lényegének egyik konzekvenciája szerintünk: a társadalmi és egyéni tudat kialakulásának folyamatában az, hogy a társadalom felelősséget követel tagjaitól, a szülő gyermekétől, a gyermek önmagától, az ugyanannak az egységnek egy-egy, a többitől elválaszthatatlan megnyilvánulási formája.

Ez egyébként nemcsak ideológiai, hanem szakmai szempontból is egyértelműen fontos. „Nyilvánvaló, hogy a szocializáció megköveteli, hogy a gyermeket megfelelő kontroll alatt tartsák. Kontroll nélkül lehetetlen lenne elsajátítani azokat a készségeket, attitűdöket, viselkedésformákat, amelyek egy komplex társadalomban elengedhetetlenek ahhoz, hogy valaki önállóan megfelelő módon létezhessek.” *Mussen*, 1970. *Kagan* (in: *Janis*, 1969) pedig feltételezi, hogy a következtelenség, a kontroll hiánya felelős a gyermeknek azokért a viselkedésbeli megnyilvánulásaiért, melyeket általában az elutasító légkör következményének tartanak.

A kontroll—önkontroll motiváció belsővé válás folyamatát jól jellemzi az egyes konstellációkban a szülők által alkalmazott és a gyermekben működő ösztönzések jellege.

1. Mind a külső, mind a belső kontroll hiánya. Az E— formák jellemzője, ha sem az A dimenzióban példájával, sem a K—ban beláttatásával nem ösztönöz a nevelő.

2. A kizárólag külső kontrollra épülő motiválás: rendszerint A—, O; K—, O és E—, O formációknál találjuk. Az effektív dimenzióban gyenge nevelő nem tud morális kontrollt létrehozni, rendszerint maga nem is szeretetre és tiszteletre méltó respektábilis személy. Így vagy ideológiát formál racionalizálással gyengeségéből, s azt modern engedékenységnek nevezi, vagy a félelemkeltéssel próbálja leállítani gátolatlan gyermekét. A nemtörődöm engedékenység és a durvaság, ijesztgetés egyaránt jellemzője lehet a gyenge E— nevelésnek. A szorongásnak van szerepe a nevelésben, hiszen fontos ösztönző feszültség. Legprimitívebb formája, a félelem is hasznos lehet: a veszélyek elkerülésére, megmenekülésre ösztönöz. Az erkölcsi motiváció szempontjából a nulla ösztönzésnél jobb, de alacsony értékű, mert csak a normaszegésnek az egyén számára káros következményeinek (például a büntetésnek) az elkerülésére készlet, s nem alakít ki közösségi felelősséget.

3. Az A+ típusok leginkább a félelem után másodikként differenciálódó szorongást, a szégyent használják a kontroll eszközeként. Ez a kívülről irányítás jó formája; s átmenet a belső kontroll felé: ha a gyermek a kívülről kapott normáknak nem felel meg, érzi, hogy a számára fontos személyeknek (nevelők, a közösség tagjai) csalódást okozott, neheztelésüket vonta magára. Ezt igyekszik elkerülni. Ha viszont valamit az elvárásoknak megfelelően jól hajtott végre, tudja, hogy elismerést, jutalmat kap, ezt igyekszik elérni. A kisebb mérvű belsővé vált ösztönzést az jelenti, hogy a kitűzött követelmények magukban is teljesítésre ösztönöznek a jutalom ígérete vagy fenyegetés nélkül, pusztán, mert a szeretett személy tűzte ki. Annyiból viszont dominánsan kívülről irányított, hogy a vétség kiderülése, vagy annak lehetősége kínos számára, illetve az eredménynek csak annyiban tud örülni, hogy elismerést kap érte (ez gyakran stréberség, árulkodás formájában szembeállítja a közösséggel). Mindenesetre a szokáskialakításra már alkalmas, s erős A és E együtt igen hatékony az önkontroll kialakulása szempontjából is.

4. A külső és belső kontroll egyensúlyát jelentik a büntudatra, illetve sikerörömrre építő nevelések, melyek a K+ elemet is tartalmazzák. Itt a gyermek már interiorizált normákat sért meg (ezek csak jó kognitív kapcsolat során épülhetnek ki), saját maga neheztel önmagára, maga előtt szégyenkezik. Ez a büntudat. A normáknak, követelményeknek való sikeres megfelelés viszont örömezt kelt, akkor is, ha más nem ad érte elismerést. Mindkettő a K+ nyílt motiválás, illetve a K+ kompetencia motiváció eredménye, hiszen a gyermek döntésének helyességét vagy helytelenségét éli át. Ha a K+-hoz E+ járul, akkor viselkedését közelíti a normákhoz, ha viszont E-, akkor a normákat igyekszik szokásos viselkedésének megfelelően értelmezni. Ezért normatisztelő a K+E+, s kevésbé az a K+E-.

5. Az A+ a megfelelő érzelmi alapot, a K+ a normák belsővé válását, az E+ pedig a betartást biztosítja, így a +++ konstelláció a külső és belső irányítás egységét valósítja meg: a gyermeket saját normái irányítják, de értékrendjébe folyamatosan beleépíti az új helyzeteknek megfelelő viselkedésirányító értékeket.

A leggyengébb formában semmilyen érzelem sem, később félelem, szégyen, majd büntudat kapcsolódott a normaszegéshez. Ez utóbbi tűnt a leghatékonyabbnak, de önmagában nem vezet normatartáshoz. A büntudat hatására a gyermek hajlamos lehet a felelősség másra hárítására (főleg a +-+ és --+). Kiválthatja a vétség racionalizálását (++-, +-+ formákban gyakori). A gyermek el is fogadhatja a büntudatot, büntetést igyekezhet kiprovokálni, önbüntetést kereshet (+++ gyengébb formáiban).

A kulcskérdés tehát a megerősítés. Alapvető, hogy minden helyzet a személyiségfejlődés szempontjából hasznos, értékes módon fejeződjék be. A jutalom az erőfeszítés során kialakult feszültség oldásával, a büntetés pedig a normaszegés nyomán kialakult negatív érzelmi feszültség feloldásával járul hozzá ehhez.

Ez jól összecseng *Makarenkonak* (1949) azzal a nézetével, hogy a büntetés normája egy konfliktus feloldása, anélkül, hogy újabbat teremtené. Ennek pszichológiai alapjait a következőkben látjuk: a normaszegés kellemetlen érzelmi állapotot, szorongást kelt. A gyermek érzi, hogy kihívta maga ellen a szülők, a közösség, a vele affektív kapcsolatban levők neheztelését, a kapcsolat megszakadásának lehetőségét. Ez menekülésre készítet, de az fokozza a kitaszítottság veszélyét. E szorongásos fázisban a gyermek egyaránt készítetett a megvallásra és eltitkolásra. Egyszerre serkentett és gátolt. A tekintélyszemély, vagy a normát fenntartó közösség megközelítésére készítetett, s ugyanekkor ez a készítetése gátlás alatt van. Ez az állapot nagyon nehezen viselhető el, s nagyon rossz megoldásokhoz vezet, sorozatos normaszegésre, önkárosító menekülési kísérletekre. A nevelőnek az a feladata, hogy ilyen esetben olyan tapasztalatokhoz vezesse el a gyermeket, amelyekből megtanulhatja, hogyan lehet a felhalmozódott feszültséget nem énkárosító, hanem éppen a személyiséget gazdagító módon felszabadítani. Ebben látjuk mi a makarenkói feloldó büntetés szerepét. A jóvátevés lehetősége egyben a kudarc sikerré változtatásának lehetősége a gyermek számára: megnyílik előtte a végleges megmenekülés, az egyensúlyi állapot helyreállításának útja. Ez elég nagy energiát ad a vétség bevállalásához, bármilyen nehéz jóvátétel, következmény vállalásához.

A gyakorlott pedagógus, szülő sok olyan esetre emlékezhet vissza, melyben a gyermek számára a leleplezés, a segítséggel elért önleplezés már magában megkönnyebbülést jelentett, még ha tudta is a gyermek, hogy nagy erőfeszítést kívánó jóvátételen keresztül juthat el a vágyott nyugalmi állapotba. A pszichológust pedig emlékeztetheti *Grastyán* (1968) modelljére a serkentett–gátolt szorongásos és az ezt felváltó felszabadult, nagy energiával megközelítő szakaszokkal a motivációs működésben. Az erkölcsi, értékkövető döntések általában ilyen konfliktus állapottal kezdődnek, míg a motívumok harcából megszületik – megfelelő önkontroll, vagy ennek kialakulása előtti életszakaszban megfelelő nevelői kontroll esetén – az erkölcsileg értékes döntés, a tettekért való felelősségvállalás.

Kísérletünkben a megerősítési formákat (35.: pozitív, 36.: negatív megerősítés egységesen, dimenzióinknak megfelelően és a közösségi életre nevelés szempontjai szerint kategorizáltuk, s megállapítottuk az egyes konstellációkra jellemző gyakoriságukat. Három mennyiségi osztályt hoz-

tunk létre: *a*) a gyenge (a gyermeket tulajdonképpen nem érintő, nem hatékony) módok: 1–4.; *b*) az adekvát (a cselekedet és a gyermek szempontjainak megfelelő megerősítés: 5–8.; *c*) a túlzott (a személyiségfejlődés szempontjából károsító, túlméretezett) formák: 9–12. Végül 13. lett a 0, a megerősítés hiánya. Minőségi szempontból négy szintet állapítottunk meg (42. táblázat).

42. táblázat. A megerősítési kategóriák

		a) Enyhe	b) Adekvát	c) Túlzó
I.	E, kondicionálás-domináns: (kedvezmény adás–megvonás)	1.	5.	9.
II.	A, érzelmi kapcsolat-domináns: (szeretetnyilvánítás–megvonás)	2.	6.	10.
III.	A, K, E egyensúlyú: önértékelő örömnnyújtás–jó- vátétel	3.	7.	11.
IV.	K, verbális magyarázat-jellegű dicséret–dorgálás	4.	8.	12.

Az enyhe forma rendszerint a gyermeknek úgyszólván kijáró kedvezés (szórakozás, kedveskedés, édesség, jó szó); illetve ezek elmaradása. A közepes a gyermeknek jól eső, illetve őt kellemetlenül érintő, a személyiségfejlődés szempontjából egészséges hatás (szórakozási lehetőségek bővítése, illetve szűkítése, az öröm, megelégedés, vagy csalódás kifejezése, a gyermek szembeállítás tetteinek értékével, következményeivel; a III. típus abban különbözik a többitől, hogy itt kognitív és affektív tartalma együttesen van az ajándéknak – például egy közös színházlátogatás, vagy egyéb együttes öröm formájában a gyermek vágyainak soronkívüli vagy fokozott kielégítése, illetve feloldó jellegű jóvátétel, például a közösség előtti beismerés). A túlzott már a károsítás, fenyegetés, megalázás elemeit tartalmazza büntetés helyett, jutalomként pedig szintén a személyiségfejlődés szempontjából nem előnyös nagy ajándék, kényeztetés, engedékenység, például a felnőtteknek való szórakozási, élvezeti dolgok nyújtása stb. szerepel).

Az egyes konstellációkban a következők a leggyakoribb megerősítési kategóriák. (Az aláhúzottakra 25%, vagy ennél több tartozik. 43. táblázat.)

A megerősítés hatékonyságát és jelentőségét mutatja, hogy általában ugyanazokat a domináns formákat találjuk, akár azt keressük, hogy bizonyos típusú nevelők milyen megerősítéseket alkalmaznak, akár azt,

43. táblázat. A megerősítési formák a főbb konstellációkban

Konstelláció	Motiváló hatás szerint		Motiváltság szerint	
	jutalmazás	büntetés	jutalmazás	büntetés
I. +++	<u>7.</u> <u>6.</u> 8. 5.	<u>7.</u> <u>6.</u>	<u>7.</u> <u>6.</u> 8.	<u>7.</u> 8. <u>6.</u>
II. +0+	<u>7.</u> <u>6.</u> 8.	<u>7.</u> <u>6.</u> 8.	<u>7.</u> 5. 3.	<u>7.</u> <u>6.</u>
III. ++0	<u>8.</u> <u>6.</u> 4.	<u>8.</u> <u>6.</u> 4.	<u>5.</u>	<u>7.</u> 8. 3.
IV. 0++	<u>7.</u> 5.	<u>7.</u> 5.	<u>8.</u> 7. 6. 5.	<u>7.</u> 8. 6.
V. +00	<u>7.</u> 6. 4. 3.	3. 4. 6. 7.	<u>8.</u> 4. 3. 5. 6.	<u>8.</u> 4. 5.
VI. 0+0	<u>4.</u> 3. 8. 5.	8. 4. 3. $\phi$	<u>4.</u> 6. 7.	<u>8.</u> 4. 6.
VII. 00+	<u>7.</u> 5. 8.	<u>5.</u> <u>7.</u> 8.	<u>7.</u> <u>5.</u> 6.	<u>7.</u> 5. 6.
VIII. 000	<u>3.</u> 4. 1. 8.	<u>3.</u> 4. 5.	<u>3.</u> 4. 5. 8.	<u>3.</u> 5. 4. 8.
IX. 0-0	<u>4.</u> 2.	<u>4.</u> 5.	3. 6. 4.	3. 4. 12.
X. 00-	<u>3.</u> 1. 4.	<u>1.</u> 3. 4. $\phi$	1. 4. 3.	<u>1.</u> 4. 3. 9.
XI. -00	<u>4.</u> 3. 5.	<u>4.</u> 5. 1. 3.	<u>4.</u> 1.	<u>4.</u>
XII. 0--	<u>3.</u> 1. 2. 5.	<u>1.</u> 3. 5.	<u>3.</u> <u>5.</u>	<u>1.</u> 3. <u>5.</u>
XIII. -0-	<u>1.</u> <u>4.</u> 3.	<u>1.</u> 4. 3.	<u>3.</u> 4.	<u>3.</u> 4.
XIV. --0	<u>4.</u> 3.	<u>3.</u> 4. 12.	<u>3.</u>	<u>4.</u> 3.
XV. ---	$\phi$ <u>1.</u> 3. 4.	1. 12. 13.	<u>1.</u> 12. 13.	<u>1.</u> 3. $\phi$



hogy milyen formák hatásrendszerében alakultak ki bizonyos motivációs konstellációba tartozó személyiségek. Az átlagnál jobb konstellációkban az 5–8, adekvát erősségű, míg a gyengébbekben a semmi, gyenge, vagy túlzott megerősítési formák szerepelnek, mégpedig feltételezéseinknek megfelelően, keveredve. A pozitív és negatív megerősítés kategóriáinak egyeztetése is jónak bizonyult, az A+ E+ konstellációkban a 7. és a 6., a K+ E+ formákban pedig a 7., 8. és 5. fordul elő leggyakrabban, ezek különösen a 7. valamint a 8. és 6. tűnnek a legeredményesebbnek.

Eredményeink megfelelnek *Aronfreed*, (1968) összefoglaló megállapításának, hogy a közepes megerősítések hatékonyabbak. A lényegét itt abban látjuk, hogy a nagyon enyhe vagy túl erős megerősítési formák vagy túl kicsiny, vagy túl erős feszültség szintet hoznak létre ahhoz, hogy a megerősítés kognitív szinten összekapcsolódjék a végrehajtott vagy szándékozott cselekvéssel. Fontos az is, hogy az A+ E+ vagy K+ E+ konstellációkban a gyermekkel törődnek, így a megerősítés nyomban követi a tevékenységet, illetve normaszegésnél megelőzi azt, így nincs szükség például erős büntetésre. Az 5–8. forma nyilván azért is a leghatékonyabb, mert azonnal végrehajtható.

Lényeges sajátága és különös jelentősége az E dimenzióknak az is, hogy az E+ formák egyre tökéletesebb, az E– konstellációk pedig egyre rosszabb nevelési helyzetet jelentenek.

a) Affektív szempontból azért, mert a normaszegések ritkulása, a követelményeknek való megfelelés fokozódása egyre jobb érzelmi légkört teremt, kevesebb ok és lehetőség van az averzióra;

b) Kognitív szempontból azért, mert a sikeres követelményteltetés egyben a normák interiorizációját, az erkölcsi ítélet erősödését is eredményezi. Kísérletünkben egy bizonyos fajta csalást is minősíteni kellett erkölcs-skálán, majd lehetőséget adtunk e csalás elkövetésével előny szerzésre. Mikor a tanulóknak másodszor kellett megítélniük azt, hogy az adott iskolai csalás mennyire súlyos vétség szerintük, akkor azok a tanulók, akik a csalást elkövették, sokkal elnézőbbek voltak a megítélésben, sokkal kevésbé tartották azt vétségnek. Akik ellenálltak a csábításnak, azok sokkal élesebben elítélték a csalást. Ez az eredmény teljesen egybevág *Aronfreed* (1968) megállapításaival. Szerintünk azonban az ilyenféle adatok leginkább úgy értelmezhetők, hogy a gyermek aszerint tartja vagy szegi meg a normákat, annak megfelelően érzi a normaszegést súlyos vagy kevésbé súlyos dolognak, hogy a nevelési folyamatban mennyire ösztönözték a normatartásra, s ennek eredményeképpen a normatartással, illetve a normaszegéssel kapcsolatban milyen erős késztetései alakultak ki. Ezt támasztja alá az is, ha a normaszegést és annak következményeit össze-

függésükben vizsgáljuk. Az idézett kísérletben Mills (in: Aronfreed, i. m.) azt is megállapította, hogy a gyermekek akkor ítélték meg a legszigorúbban a csalást, amikor a jó teljesítményért járó nagy jutalom ellenére is ellenálltak, és akkor voltak a legellenzőbbek, amikor kis potenciális jutalom reményében csaltak. Saját kísérletünkben az E+ motivációjú tanulók általában ellenálltak. Az A+ konstellációkba tartozók a csalás után magas GSR értéket adtak a beszámolónál, akár bevallották a csalást, akár nem. Az A+, E- tanulók általában akkor vallották be, ha nem kellett büntetéstől tartani, az A+ E+ tanulók mindenképpen, s mindkét csoportnál büntudat is fellépett, az A- motivációjúak viszont büntudat nélkül általában úgy nyilatkoztak, hogy bármikor elkövetik.

c) Az effektív dimenzióban a motiváció belsővé válásának folyamata közvetlenül megnyilvánul: a külső kontrollból eredő emléknymok az átalakulás időszakában felerősítik a külső megerősítés hatását, később pedig már maguk töltik be annak funkcióját. Természetesen a három dimenzió biztosítja a) az A+ a jutalmazhatóságot (a dicséretre büszkeséget) és büntethetőséget (a helytelenítésre szégyenkezést), b) K+ az önirányítást az interiorizáció folyamatában (az önállóvá vált gyermeket már nem csak a szociális megerősítés elnyerése, hanem az eredményesség ösztönzi), c) végül a K dimenzió biztosítja, hogy több siker, mint kudarc éri a gyermeket. Az E+ nevelő ugyanis nem engedi, hogy a gyermek kudarcot valljon a követelmények teljesítésében, a gyermek a megerősítések során rájön, hogy a kudarc elkerülésére nincs más módja, mint a teljesítés, így a siker-öröm anticipációja mindig erőt ad a teljesítéshez. Ez egyben biztonságérzetét fokozza, szorongását csökkenti, önértékerzetét növeli. „A szocializáció lényege a társadalmi élet szabályainak elsajátítása. Nemcsak azért, mert ez biztosítja a harmonikus társadalmat – amiért hitük szerint a szülők szocializálják gyermekeiket – hanem azért is, mert a szabályok csökkentik a gyermek számára a mindennapi élet bizonytalanságait. A gyermekek ugyanúgy, mint a felnőttek, nyugtalanok, ha nem tudják, hogy mit szabad és mit tilos. A szabályok adják a biztonságot” (Janis, 1969, 452.).

A K- is a szabályokat hangsúlyozza, de az gátol, passzívvá tesz, mert az önfegyelem megszerzése helyett külső fegyelem elfogadását igényli. A gyermeket azonban nem lehet megkímélni az akaratot igénylő helyzetekben való gyakorlástól, mert önuralmat csak ilyen módon szerezhet (Zsámbéki, 1959), Makarenko elveit fejtegetve). A drill a K- nevelés összetevője, a K+ ösztönző rendszerhez tartozó szoktatás szoros kapcsolatban van az értelemmel, célja a tudatos fegyelem kialakítása, a gyermekek aktív, önálló, közösségi tevékenységére épül, lényege a személyiség gazdagítása a fegyelmezetség hasznos automatizmusaival.

A három dimenzió egységében alakul, de az effektív dimenzió egyensúlytartó szerepével nyeri el tartós és stabil formáját a gyermek önértékelése, magabiztosságának, felelősségteljes közösségi aktivitásának egyik összetevője. A jó önértékelés gyermekben és felnőttben egyaránt alapvető a boldogság és a hatékony funkcionálás szempontjából. A magas önértékűek aktívak, kreatívak, a csoportban központi helyzetet foglalnak el. Az alacsony önértékűek félénkek, passzívak, a csoport peremén élnek. *Coopersmith* (1967) részletesen elemzi, milyen szülők gyermekei tartoznak a jó önértékelésűek csoportjába.

Maguk a szülők is magas önértékűek, érzelmileg kiegyensúlyozottak, egyetértésben és jól nevelik gyermeküket. Jó modellek, jó a kommunikáció, a szülők érdeklődnek a gyermek problémái iránt, követelményeiket mindig világosan fogalmazzák meg, határozottan irányítják gyermeküket, de ugyanígy figyelembe veszik a gyermek véleményét. A normákat nagyon határozottan és következetesen betartatják a gyermekkel. A megerősítést lehetőleg jutalmazással végzik, de ugyanilyen határozottan és megfontoltan alkalmazzák a nyílt és megfelelő büntetést is. Büntetés helyett sem durvaságot, sem szeretetmegvonást nem alkalmaznak. A büntetést úgy szabják ki, hogy azt a gyermek maga is mindig igazságosnak tartja és elfogadja.

Az alacsony önértékelésű gyermekeket szüleik elhanyagolják, nem szeretik, inkább tehernek tartják, a család érzelmi légköre rossz. A szülők gyermeküket nem irányítják, a kontroll, s az intellektuális kapcsolat is nagyon gyenge. A gyermeket büntetéssel próbálják kézben tartani, de teljesen hatástalanul teszik ezt is, egyrészt mert következtelenek, másrészt, mert csak erőszakot és szeretetmegvonást alkalmaznak. (A szeretetmegvonás – mint büntetés –, adataink szerint valóban hatékony a normatisztelek kialakításában, de egyrészt csak konformista normatisztelethez létre, másrészt a szorongást igen nagy mértékben fokozza, s már csak ezért is fordított arányban áll az önértékkel.)

Végül emeljük ki a 38. táblázatból a három alapvető motiváló (32.: A; 33.: K; 34.: E), az agresszió (40), szorongás, önérték és magatartás (45–47) között fennálló korrelációkat. Felül a szignifikáns totális, alul a szignifikáns parciális együttmozgás irányát jelöljük – ha van (44. táblázat).

A kontroll következetessége (E) mind a dependenciára neveléssel, (A) mind az independenciára neveléssel (K) szignifikáns pozitív parciális korrelációt mutat. (A dependenciára és independenciára nevelés közt a parciális korreláció nem szignifikáns, de kapcsolatuk egyirányú, hiszen mi a dependencia lényegének az érzelmi kapcsolatra, a szociális megerősítésre való érzékenységet, az independenciára nevelés középpontjába pedig az önállóságra nevelést, az értelmi behatásokra való érzékenységet tettük, így a

44. táblázat. Nevelési és neveltségi jellemzők között fennálló szignifikáns együttmozgás iránya (felül a totális, alul a parciális korreláció)

	Dependencia 32.	Independencia 33.	Kontroll 34.	Agreszió 40.	Tenzió 45.	Önérték 46.	Magatartás 47.
32. Dependencia		+	+ +	- -		+	+
33. Independencia	+	+	+ +	- -	- -	+	+
34. Kontroll	+ +	+ +		-	-	+	+ +
40. Agreszió	- -	-	-			-	- -
45. Tenzió		-	-			- -	
46. Önérték	+	+	+	-	-		+
47. Magatartás	+	+	+ +	- -		+	

legeredményesebb motiválásban, legértékesebb motivációs szerkezetben ezek egyformán magas szinten állnak).

A dependencia az agresszivitással, az independencia a szorongással van (fordított), a kontroll következetessége a magatartással (egyenes) szignifikáns parciális korrelációban. Ez mutatja a három dimenzió fontosságát és az E tényezők egyensúlyban tartó szerepét. Az önérték mindhárom motíváló hatással pozitív, s minden személyiségtényezővel az értékének megfelelő irányú szignifikáns korrelációban van. Parciális negatív korreláció – a szakirodalommal egyezően – az önérték és a szorongásszint között található.

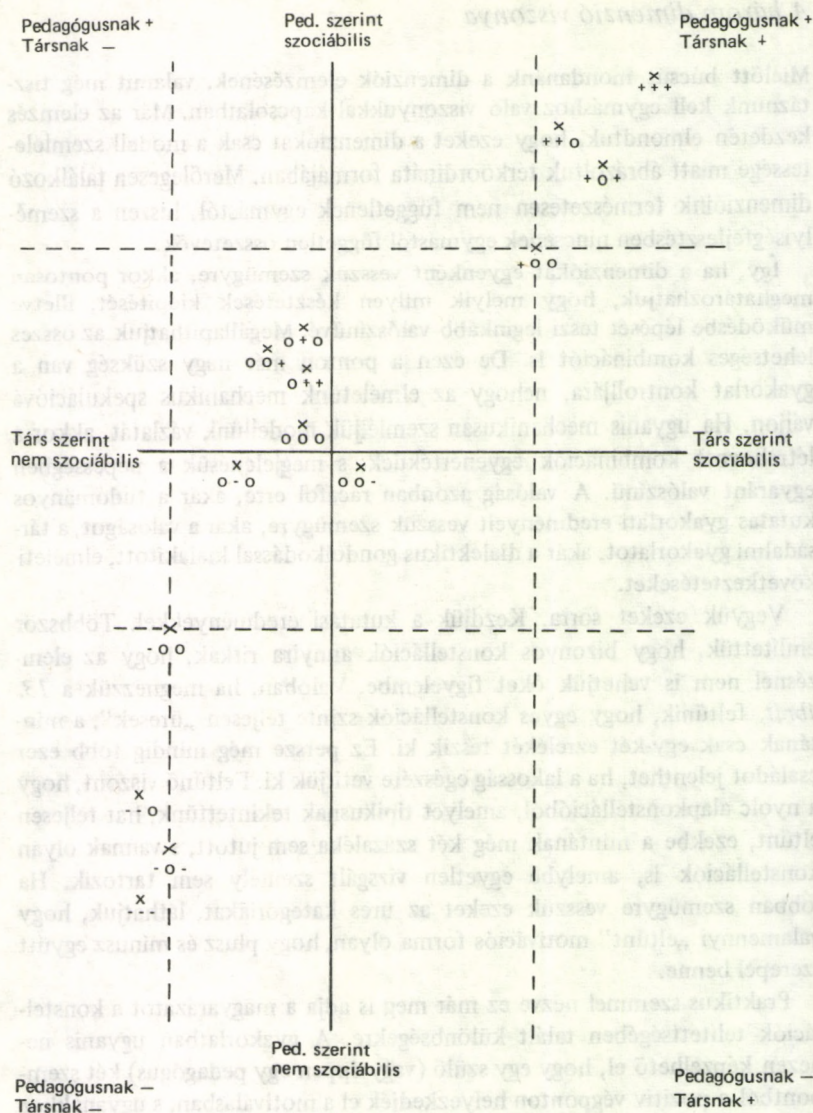
Az E dimenzióban a motiválás lényege tehát a gyermek segítése abban, hogy a követelményeknek eleget teheszenek. A következetes megerősítés hatására a gyermekbe nemcsak az értékek épülnek be és rendeződnek hierarchiába, hanem az az alapvető belső ösztönzés is kialakul, hogy viselkedése és a normák között kongruencia legyen. A hatékonyság alapja, hogy a nevelő saját viselkedése is megfeleljen a normáknak, az elsajátított értékek társadalmilag helyeselték legyenek és olyanok, melyeknek a gyermek erőfeszítéssel, de meg tud felelni.

Mielőtt búcsút mondanánk a dimenziók elemzésének, valamit még tisztáznunk kell egymáshoz való viszonyukkal kapcsolatban. Már az elemzés kezdetén elmondtuk, hogy ezeket a dimenziókat csak a modell szemléletessége miatt ábrázoltuk térkoordináta formájában. Merőlegesen találkozó dimenzióink természetesen nem függetlenek egymástól, hiszen a személyiségfejlesztésben nincsenek egymástól független összetevők.

Így, ha a dimenziókat egyenként vesszük szemügyre, akkor pontosan meghatározhatjuk, hogy melyik milyen késztetések kiépítését, illetve működésbe lépését teszi leginkább valószínűvé. Megállapíthatjuk az összes lehetséges kombinációt is. De ezen a ponton már nagy szükség van a gyakorlat kontrolljára, nehogy az elméletünk mechanikus spekulációvá váljon. Ha ugyanis mechanikusan szemléljük modellünk vázlatát, akkor a létrehozott kombinációk egyenértékűek, s megjelenésük a népességben egyaránt valószínű. A valóság azonban rácaffol erre, akár a tudományos kutatás gyakorlati eredményeit vesszük szemügyre, akár a valóságot, a társadalmi gyakorlatot, akár a dialektikus gondolkodással kialakított, elméleti következtetéseket.

Vegyük ezeket sorra. Kezdjük a kutatási eredményekkel. Többször említettük, hogy bizonyos konstellációk annyira ritkák, hogy az elemzésnél nem is vehetjük őket figyelembe. Valóban, ha megnézzük a *13. ábrát*, feltűnik, hogy egyes konstellációk szinte teljesen „üresek”, a mintának csak egy-két ezrelékét teszik ki. Ez persze még mindig több ezer családot jelenthet, ha a lakosság egészére vetítjük ki. Feltűnő viszont, hogy a nyolc alapkonstellációból, amelyet tipikusnak tekintettünk, hat teljesen eltűnt, ezekbe a mintának még két százaléka sem jutott, s vannak olyan konstellációk is, amelybe egyetlen vizsgált személy sem tartozik. Ha jobban szemügyre vesszük ezeket az üres kategóriákat, láthatjuk, hogy valamennyi „eltűnt” motivációs forma olyan, hogy plusz és mínusz együtt szerepel benne.

Praktikus szemmel nézve ez már meg is adja a magyarázatot a konstellációk telítettségében talált különbségekre. A gyakorlatban ugyanis nehezen képzelhető el, hogy egy szülő (vagy éppen egy pedagógus) két szempontból a pozitív végponton helyezkedjék el a motiválásban, s ugyanakkor a harmadikban a negatív végpont közelében találjuk. Lehetséges-e, hogy nyíltan, értékes aktivitásra motiválva, s egyben felelősségét átérezve egészséges önértékelésre, lelkiismeretes magatartásra ösztönöz a nevelő, s ugyanakkor teljes érzelmi elutasítással az emberi kapcsolatok tagadására, szembe fordulásra való késztetéseket alakít ki. Ha el is képzelünk ilyen alaphely-



13. ábra. A fő motivációs konstellációk a nevelőkkel és a társakkal kialakított érzelmi kapcsolat szerint

zetet, az ilyen állapot csak ideiglenes lehet, s így egy dinamikus sémába nem illeszthető bele. Elképzelhető például, hogy a szülő nem akart gyermeket, de elfogadja a megváltoztathatatlan tény: felelősséggel vállalja a szülő szerepet. Következésképpen és nyíltan nevel, maga is normatartó, s a gyermeket is lelkiismeretességre ösztönzi, a gyerekekkel együttműködve aktivitásra, önkibontakoztatásra motiválja, ugyanakkor érzelmi kapcsolatot nem alakít ki gyermekével, hideg, elutasító. Ha így indul is a kapcsolat, valószínű, hogy egy idő után a szülői gondoskodás érzelmi ösztönzést is jelent, s például a kölcsönös azonosulás kifejlődik. Ha nem is érzelmi együttmozgás, az érzelmek közvetlen átvétele formájában, de úgy mindenképpen, hogy kölcsönösen értékesnek tartják egymást, örömmel tölti el őket a kapcsolatuk, s így a gyermekben kialakul az a késztetés, hogy a többiekkel bizalommal közelítse meg, törekedjék az összetartozásra, még akkor is, ha kapcsolataiban ott lesz a kielégületlenség, szembefordulás eleme is. Ugyanígy nehéz elképzelni, hogy egy szülő kötelességteljesítésre és jó kapcsolatok kialakítására, de ugyanakkor teljes passzivitásra ösztönözzön, vagy melegen és nyíltan, de normatartásra egyáltalán nem ösztönözve igyekezzék nevelni gyermekét.

Mindez azonban magyarázatot nem ad a folyamatra, arról nem is beszélve, hogy előfordulnak azért ilyen szélsőséges esetek. Például a  $-+-$  típusú szülő, aki mindenáron sikeressé akarja tenni gyermekét valamiben (a maga hasznára vagy késői vágykielégítésére), s nem érdekli, hogy gyermeke kielégületlen, boldogtalan, azt se bánja, ha minden másban megbízhatatlan, felelőtlen, normaszegő. Vagy a  $---+$  típusú fanatikus nevelés, a hideg vakfegyelemre való ösztönzés sem ismeretlen. A folyamat megismeréséhez vissza kell térnünk a kutatási eredmények elméleti elemzéséhez. Kis mintánkban is szembetűnik, hogy az ellentéteket tartalmazó formák a motiváló konstellációk közt még előfordulnak, a késztetés alapján vizsgálva már alig fordulnak elő, összefüggést pedig ilyen motiváló és motivációs konstellációk közt nem találtunk. Ez is, s az egyes esetek nyomán követése is alátámasztja azt, hogy a dimenziók állandó kölcsönhatásban alakítják egymást. Ennek során a domináns szerepű motívumok működésük során magukhoz közelítik, hasonlítják a többi motívumot. Így, ha két dimenzióban pozitív késztetések alakulnak ki, ezek éppúgy a pozitív végpont irányába mozdítják el a harmadik dimenzióban is a késztetéseket, mint ahogy két negatív fő késztetés aligha hagy érintetlenül egy pozitív motívumot a harmadik nagy késztetéscsoportban.

Természetesen ahhoz, hogy egy motívum domináns szerepet kapjon, s hogy más motívumokat is tartósan befolyásolhasson, a külső hatásoknak olyan rendszeres ismétlődése, a környezeti tényezőknek olyan strukturált-

sága szükséges, amit többnyire csak a nevelés biztosíthat tartósan. Mind a személyiségfejlődés, mind a társadalom szempontjából alapvető kérdés, hogy milyen késztetések válnak dominánssá az egyes emberek személyiségében, s ezek a domináns késztetések milyen motivációs hierarchiává egyesülve, milyen motivált viselkedést tesznek valószínűvé az egyes esetekben. Ez a nevelés óriási felelősségét és egyben hatalmas lehetőségeit mutatja.

## 9. MOTIVÁCIÓ A NEVELÉSBEN

Az ember fejlődése során egyre szabadabb, egyre hatékonyabb, egyre erősebb lesz. Ugyanakkor az embert egyre több szál fűzi a többi emberhez, munkáját egyre célszerűbben és mind nagyobb felelősséggel kell végeznie. Ennek megfelelően alakul az ember motivált viselkedése is, illetve éppen az emberi motiváció fejlődése az alapja ennek a változásnak.

A fejlődés kezdetén a motiváció ösztönös, kényszerítő jellegű. Az éhes állatnak ennie kell, a váratlan veszély menekülésre készíti. Az ember, elsősorban a felnőtt ember, már többnyire tudatosan, távolabbi célok elérésére törekszik, motívumai tartósak, s motivált viselkedését, annak irányát maga határozza meg, saját ellenőrzése alatt tartja. Az ember gyakran az éhezést vagy a veszélyt választja, ha kitűzött céljainak, egyénisége kibontakozásának, maga vagy közössége boldogulásának az felel meg jobban.

Vannak azonban a motivációnak olyan alapvető sajátosságai, amelyekkel számolnunk kell, amelyeket pontosan meg kell ismernünk, s amelyekkel bánnunk, amelyeket megfelelően befolyásolnunk is kell. A költő több mint három évszázada, tehát kétszáz évvel a pszichológia tudományának megszületése előtt egy hasonlatban így írja le a motivált viselkedést:

„Mint éhség űzött,  
kóbor farkas, ha új zsákmányt keres,  
fürkészve, este hol csukják karámba  
nyájuk biztos mezőn a pásztorok,  
s akol-sövényen könnyen átszökell;  
vagy mintha tolvaj oson a gazdag úr



tárát kifosztani, melynek ajtaját keresztpánt, retesz zárja — biztosan! — ám a csibész az ablakon bemászik, vagy a tetőn;”<sup>29</sup>

A régi megfigyelésben is világos néhány nagyon fontos összetevő. Valami űzi, hajtja az állatot vagy embert, valamilyen feszültségváltozás lép fel benne, valamilyen vágy. A vágyhoz hamarosan cél társul, az élőlény keresi azt, ami vágyát kielégíthetné. Az éhség űzött farkas a juhokhoz, a tolvaj a megszerezhető javakhoz vezető utat fürkészi. S végül a vágy és kívánság törekvéssé egyesül: megindul a tulajdonképpeni motivált viselkedés, melynek során a cselekvő rendkívüli erőfeszítésekre is képes, mind az állat, mind az ember áthatol a biztos védelemnek hitt akadályon.

Ezzel már vissza is jutottunk a nevelés motivációformáló szerepéhez. A farkast nem kell erőfeszítésre ösztönözni. Akkor zsákmányol, ha éhes, az egész művelet egyetlen összefüggő cselekvéssor, amelyhez a kiinduló feszültség elegendő energiát szolgáltat. Az embernél egészen más a helyzet. Először is, nem mindegy, hogy ügyességét, erejét mire használja fel. Találékonyságával megkeresheti a kenyerét, de nem a tolvajláshoz vezető utat. Tehát a meghatározatlan kezdeti vágyakhoz társadalmilag elfogadható célokat kell kapcsolni, el kell érni, hogy az ember kívánságai valóban emberiek legyenek. Az emberi kívánságok viszont általában távlatiak, nem egyetlen cselekvéssorból állnak, így maga a kiinduló vágy vagy a cél nem adhat megfelelő erőt a végrehajtáshoz. A tízéves gyerek épp olyan erősen vágyhat arra, hogy úrhajós legyen, mint a farkas arra, hogy megszerezze a bányát. De a gyermeknek nemcsak egy sövényt kell átugrania, hanem megcsinálni a házi feladatot, ha szép idő van is kinn, visszafogni az öklét, ha megsértette is a pajtása, foglalkozni ezer olyan probléma megoldásával is, melyek nem az asztronautika körébe tartoznak, míg sok év múlva valóban úrhajós lesz, vagy fizikus, mérnök, elektroműszerész — megelégedett, értékes életet élő ember.

Mindezt csak saját belső késztetései alapján érheti el a gyermek. Ezeknek a belső késztetéseknek hatékony rendszert kell alkotniuk. Ez a rendszer pedig elsősorban a nevelés folyamatában alakítható ki. De kinek kell kialakítani ezt a motivációs rendszert? Természetesen a gyermeknek ma-

<sup>29</sup> J. Milton 1668-ban írt „Elveszett paradicsom”-ának részlete (IV. könyv, 182–191. sor). Magyar kiadása Bp. 1969. Magyar Helikon. A drive szó megjelenésére itt *Vereczkei* Lajos is felfigyel. Lásd „A marxista tudatfelfogás a tanulási, megerősítési és motivációs elméletek tükrében” című művében (Bp. 1975, Akadémiai Kiadó, 94.)

gának. Úgy, ahogy a világot, az embereket, tárgyakat, s önmagát is magának kell megismernie. De ugyanúgy, mint a megismerésben, a motivációs rendszer alakításában is állandó segítséget kell kapnia. Ezt a segítséget a gyermek a családban, majd az iskolában, később a társadalom szélesebb értelemben vett nevelő közösségeiben kapja meg a gyermek.

### *A motiváció a családi életben*

A motiváció pedagógiai pszichológiai vizsgálatának középpontjában a pedagógiai tevékenység áll. A motivációs rendszer alakulásában azonban döntő szerepe van a családnak, a családi életben folyó motiváló tevékenységnek. Az iskolában folyó munka maga is csak a családi nevelő hatásokra támaszkodva, azzal szoros kapcsolatban lehet eredményes. Érdemes ezért a motiválás és a motivációs rendszer alakulása közti általános összefüggéseket a családi nevelés területén összefoglalni.

A gyermek első modellje, első követendő mintája az életben a szülő. A szülő elégíti ki a kisgyermek vágyait, s közben újabb vágyakat kelt benne. Az érzelmi biztonság ösztönző hatására alakul ki benne a vágy az emberekkel való kapcsolat keresésére, mert ezeket a kapcsolatokat kielégítőnek, kellemesnek tartja. Magát is aszerint értékeli, hogy a szülei milyenek tartják. Tudjuk, hogy minden tulajdonságnak van egy-egy olyan időszaka, amelyekben tökéletesen kifejlődhet, s amelynek elmúltával csak különleges erőfeszítések árán, majd később már csak csökkent értékű formában alakulhat ki. A felnőttekkel, majd az egykorú társakkal való kielégítő kapcsolat motivációs alapjai nagyjából az első tíz életévben kell hogy tökéletesen kifejlődjenek.

Ha az érzelmi kapcsolatok kialakulásának és megszilárdulásának időszakában szoros érzelmi együttműködésre ösztönzik a gyermeket, akkor egy életre megerősödik benne a meleg emberi kapcsolatok fenntartása, a közösség iránti igény. Ha viszont ebben az időszakban a gyermek szeretetigényét nem elégítik ki, hidegen bántak vele, akkor az emberi kapcsolatok kerülésére, az emberekkel való szembefordulásra való ösztönzés alakul ki benne.

Az alapvető motivációs tényező tehát itt az érzelmi azonosulás. A szülő nem ráerőszakolja a gyermekre, hanem egészséges módon kielégíti annak függőségi igényét. A szülőben magában is erős az ösztönzés az érzelmi együttmozgásra, a másíkról való gondoskodásra, a kellemes együttlétre, melynek során érzelmeit kifejezi, s az érzelemnyilvánításokat szívesen fogadja.

Ezzel kielégíti a gyermek segítség-, védelem- és figyelem iránti vágyát. A segítség iránti igény kielégítését elsősorban a család légköre jelenti, határozza meg. A segítség természetesen a gondoskodás formájában is alapvető a gyermek számára, s nemcsak csecsemőkorban jelent a gondozás életszükségletet, hanem még 20–25 évvel később is meghatározza a gyermek nyugodt, kiegyensúlyozott életét. A pszichikus fejlődés és főleg a motiválás szempontjából azonban a legfontosabb az, hogy a gyermek úgy érezheti, szüleiére mindig számíthat, azok mindig kéznél vannak, ha szüksége van rájuk, vele örülnek, szomorkodnak. Ez a gyermeket arra ösztönzi, hogy ő is együttérezzen másokkal, mások érzelmi állapotában részt vegyen. Ezek a késztetések elsősorban a szorosabb, intim kapcsolatok kialakítása szempontjából nagyon fontosak. A védelem a veszélyektől való megóváson, azon a biztonságot adó érzésen túl, hogy erős, értékes emberekhez tartozik, hozzájuk hasonlíthat, elsősorban azzal ösztönzi a gyermeket, hogy tudja, érzi, a szülei számára nagy értéket jelent. A gyermek azt tapasztalja, hogy egyszerre féltik és becsülik, így azokat a problémákat nem oldják meg helyette, amelyekkel már ő is elbír, de mindig támaszt jelentenek számára szülei, akiknek szeretetére, tapasztaltságára és erejére mindig számíthat. Végül a gyermek figyelem iránti vágyának kielégítése biztosíthatja a szülők és gyermekek együttlétének kellemes, örömteli voltát. Sajnos a legtöbb szülő akkor figyel fel gyermeke magatartására, ha az helytelenül viselkedik, s ezzel éppen az ilyen figyelemkierőszakoló magatartásra ösztönzi. Ha a szülő mindig akkor tud egy-egy mosolyt, pár kedves helyeslő szót, bólintást adni a gyermekének, amikor az derűs, kedves, s általában helyeset tesz, akkor kiépíti benne az ösztönzést arra, hogy más emberekkel való együttléte folyamán igyekezzék kedvesen, szeretetre méltóan viselkedni.

Mindez kialakítja a gyermekben az azonosulás vágyát: érzelmi kötöttsége öntudatlanul is arra ösztönzi, hogy a számára értékes személyek elvárásait, értékeit, normáit magáévá tegye, s annak megfelelően viselkedjék. A személyek köre, akikkel azonosul, egyre bővül. A szülők után a pedagógusok, más vonzó, sikeres felnőttek, majd a megbecsült egykorú társak követésére lesz motivált. Ez eljuttatja a közösségbe tartozás igényéhez, a közösségi érzés motivációs alapjainak kiteljesedéséhez.

Az elmondottakkal éppen ellentétes késztetéseket alakít ki az érzelmi kielégítetlenségből származó feszültség. Gyakran előfordul, hogy a szülők elégedetlenek gyermekükkel, s néha még a pedagógusnak is úgy tűnik, mintha a gyermek szándékosan akarná bosszantani környezetét. Bármilyen különös, motivációs szempontból nézve azt mondhatjuk, az ilyen gyermek

valóban ösztönzött arra, hogy környezetével szembeszálljon, s ezt az ösztönzést is a szülei építik ki benne. De hogyan és miért?

Azt a szülők nem szokták önmaguk előtt sem elismerni, hogy nem szeretik gyermeküket, legfeljebb futó haragot tudatosítanak. A valóságban azonban sok szülőben ég a rejtett vágy, bárcsak ne lenne olyan a gyermeke, amilyen, sőt tulajdonképpen az is, bárcsak ne lenne egyáltalán. A feszültség alapja az, hogy a szülő nem vágyik gyermekére, nem azonosul vele, s nem érzi kellemesnek az együttlétet. Ennek következtében hidegen bánik gyermekével, ami kétségbeesést, haragot vált ki, s így az együttlét valóban egyre rosszabb lesz.

Az indítóok sokszor távoli és mély eredetű. Lehet a szülő gyermekkori elhanyagoltsága, a szülő saját szülei, vagy élettársa iránti haragját fordíthatja gyermeke ellen. Lehet, hogy csalódott, mert más nemű, más tehetségű gyermeket várt. Lehet, hogy úgy érzi, saját karrierjének, terveinek akadályozója a gyermek. Ez kezdetben csak apró türelmetlenségekben, elutasításokban nyilvánul meg, majd a gyermek kielégületlensége úgy hat vissza, hogy valódi okot szolgáltat, vagy ürügyet a szülőnek a további, fokozott elégedetlenségére, ridegségére. A gyermekben a kínzó feszültséget a szülő – bár sokféleképpen elfedett, de mindig szeretetlenséget, elutasítást tartalmazó – magatartása váltja ki. Leggyakoribb formája a megtagadásnak a „megfeledkezés”, ami a csecsemő etetési idejének be nem tartásától a gyermek születésnapjának vagy bármilyen, számára fontos eseménynek az utolsó percig való halogatásáig, nemtörődömségből való elmulasztásáig igen sokféle formában jelentkezhet. Lehet például valamilyen ürüggyel álcázott megtagadás: a szülő a gyermek gyenge tanulmányi eredményére, anyagi helyzetére hivatkozva fosztja meg gyermekét számára nagyon értékes apró örömeiktől. A legsúlyosabb azonban a megalázás, amikor a szülő nemcsak hogy nem nyújt szeretetet, hanem szándékosan okoz érzelmi sérülést: gúnyolja a gyermeket, fenyegeti azzal, vagy meg is teszi, hogy másoknak rosszat, önérzetét sértő dolgokat mond a gyermekről, kihagyja olyasmiből, ami neki is járna, lebecsüli, semmibe veszi a gyermek erőfeszítéssel elért sikereit.

A gyermeket az érzelmi kielégülés vágya természetes módon a hiányzó szeretet megszerzésére ösztönzi. Kezdetben a szülő állandó követésével, nyafogással, ajándékkunyerálással csak a kellemes érzelmi kapcsolat megteremtésére törekszik. Később ki akarja kényszeríteni a szülő figyelmét zajongással, károkozással, rossz tanulással, bármivel, amit a szülő sebezhető pontjának vél. A sikertelen próbálkozások, s a szülő értetlen, durva válaszai azután haragra, bosszúvágyra, agresszivitásra ösztönzik, s így az együttlét

éppúgy egymás bántására ösztönöz, ahogy a jó érzelmi motiválás esetén a jó emberi kapcsolatok motivációját alakítja.

Az érzelmi együttmozgással egyformán fontos az értelmi együttműködés ösztönző hatása.

Az érzelmi motiválásban középponti szerepet betöltő függőségi igény másik oldala, a függetlenség igénye is kezdettől jelen van az ember életében. A gyermek biztonságérzetéhez az is elengedhetetlen, hogy a világ önálló felfedezésére irányuló aktivitását mennyire fogadják el, támogatják környezetének tagjai. A gyermek autonómiájának elfogadása, a belátással való motiválás, az aktivitásra való serkentés a feladatvállalás, a valósággal való alkotó kapcsolat ösztönzését, ellenkezője pedig erős szorongást, alacsony értelmi motivációt, passzivitásra való hajlamot alakít ki.

Sok szülő úgy véli, minél több tilalmat állít, annál inkább jólnevelt lesz a gyermeke. Mások a tilalmak megszüntetésében látják a gyermek önkibontakoztatásának biztosítékát. Motivációs szempontból mindkettő helytelen, a bizonytalanság károsító feszültségét okozza. A gyermek kezdettől fogva a valóság megértésére ösztönzött. Ehhez a helyes és helytelen lépésekről kapott állandó visszajelentésre van szükség.

Ezen a téren az alapvető motiváló hatást a kölcsönös kapcsolat tartalmazza, a nyílt családi légkör. A szülő követelményeit rugalmasan, világosan és a gyermek érdekeiből kiindulva fogalmazza meg. A rugalmasság nemcsak azért fontos az ösztönzés szempontjából, mert ezzel a gyermek maga is rugalmas gondolkodást tanul, hanem azért is, mert látja, hogy felesleges tiltásokkal, követelésekkel sosem akadályozzák, ezért szívesen fogadja a vezetést. A követelmények pontos megfogalmazása azzal, hogy a gyermek mindig érti, tudja, hogy mit kell tennie, mi a helyes, mi számít sikeres teljesítésnek, azt a készítetést alakítja ki benne, hogy a feladatokat szívesen vállalja, és meg is oldja, akár ő tűzte ki maga elé, akár mások elvárásaiból származik. Az pedig, hogy a nevelő a követelmények megfogalmazásában mindig a gyermek érdekeiből indul ki, egyrészt arra ösztönzi, hogy vágyaihoz mindig a legmegfelelőbb célt találja meg, másrészt az önálló aktivitás készítetése is erősíti, harmadrészt pedig vonzóvá és kellemessé teszi a gyermek számára a követelmények teljesítését, hiszen tapasztalja, hogy az ő önkibontakoztatását tartja legfontosabbnak a nevelő. A szülő így örömmel elégti ki, segíti a gyermek tökéletesedési vágyát. A gyermek aktivitását szívesen fogadja, s erre ösztönzi is, elsősorban azzal, hogy kíváncsiságának, érdeklődésének kielégítésében segítségére van, attól semmivel nem veszi el a kedvét; az energia helytelen kielését nem engedi, de sohasem úgy, hogy elfojtani igyekszik, a rossz formáról szoktatja le a gyermeket, sohasem

magára a felfedezésre, tevékenységre, kockázatvállalásra, önálló döntésre való törekvésről.

Az alapvető ösztönző folyamat itt az értelmi együttműködés, a felnőttnek és a gyermeknek az a közös törekvése, hogy a fejlettebb személyiség tapasztalatai beépüljenek a most fejlődőbe. A szülőknek azt kell megérteniük, hogy sem a gyermek nem ellenükre akarja kivívni függetlenségét, sem ők nem kényszerítik rá a gyermekekre irányításukat, hanem kölcsönösen kielégítik azt az alapvető belső ösztönzésüket, ami az embert arra készíti, hogy mások hatását befogadva, rájuk visszahatva, velük együttműködve szerezzék és alkalmazza tapasztalatait.

Ha a szülők már csecsemőkortól megértéssel és megértetéssel ösztönzik gyermeküket, igyekeznek értelmezni jelzéseit, s azokra mindig érthetően válaszolni, akkor az önálló, alkotó aktivitás motivációs alapjait építik ki. A gyermek szívesen vállalja az önálló döntést kívánó helyzeteket, örömmel tanul szüleitől, majd később az iskolában, s általában szívesen képi magát, a követelményeket a várható siker örömeivel fogadja. Ahogy az érzelmi azonosulással a szülők a jó emberi kapcsolatok kialakítására ösztönzik gyermeküket, a belátáson és beláttatáson alapuló vezetéssel azt érik el, hogy a gyermek sok bizalommal közelítse meg a feladatokat. A megfelelő motivációs feszültség fenntartója ezen a téren az elvárás. A kutatások bebizonyították, hogy a szülők fokozott szellemi tevékenységre készítő ösztönzést alakíthatnak ki gyermekükben pusztán azzal, hogy feltételezik, elvárják az eredményességet, az értékes, önálló, alkotó tevékenységet.

Az önálló aktivitás rendszeres gátlása a gyermekben a passzivitást teheti vonzóbbá, azzal kapcsolatos késztetéseket alakíthat ki.

A motiváció tevékenységre készítő belső feszültség. A szervezet csak megfelelő motivációs szinten tud jól működni. Akár túl kicsi a feszültség, akár túl nagy, zavart okoz. Nagyon jól szemlélhető ez az értelmi motiváció alakulásában. Ha a gyermek kicsi korában nem kap játékokat, nem kap lehetőséget tapasztalatok gyűjtésére, akkor érdeklődése beszűkül, aktivitása csökkent lesz. De ugyanígy elzárja a tapasztalatszerzéstől s passzívvá teszi a gyermeket, ha túl sokat foglalkoznak vele, ha elhalmozzák élményekkel, állandóan szórakoztatják, helyette játszanak. Később a gyermek az önálló döntést nem tanulhatja meg, az önálló aktivitás, az alkotó megismerés vágyát nem fejlesztheti ki, ha nem irányítják, s ezzel elfojtják saját törekvéseit.

Passzivitásra, visszahúzódnásra elsősorban a gyermeket túlságosan nagyra nőtt szorongása készíti. Energiái nagy részét saját feszültségének fékentartására fordítja, mint ahogy a szülő is, többnyire erős bizonytalanság érzése miatt motiváló tevékenységét elsősorban a gyermek belső készteté-

seinek kordában tartására korlátozza. A szülőnek a gyermekkel kapcsolatos félelmeit okozhatják külsődleges tényezők (a gyermekre, vagy ilyen nemű gyermekre túl sokáig kellett várakozni, egyedüli, nagyon gyenge, esetleg nem ép). Gyakran azonban mélyebb, nem tudatosult félelmek hatnak (a szülőt egy elvesztett kedves hozzátartozóra emlékezteti a gyermek, vagy arra, hogy valakit elhanyagolt, akire vigyáznia kellett volna, vagy egyszerűen a saját épsége miatti aggodalma mutatkozik meg gyermeke – főleg annak egészsége – túlzott féltésében). Viselkedését elsősorban a merevség és a gyanakvás jellemzi. Túlzásba viszi az étkezéssel, pihenéssel, tisztasággal kapcsolatos szokásokat, s állandóan lesi, gyermeke nem tesz-e olyasmit, ami valamilyen szabályba ütköző, valamilyen szempontból szokatlan.

A gyermek így motivált arra, hogy az illemszabályokat betartsa, általában kedves, tisztelettudó, de minden kezdeményezést kerül, a családon kívül bizonytalan, nem tud magának megfelelő helyet biztosítani a közösség életében.

Az aktivitást gátló szoros, merev irányítással ható ösztönzés sok szempontból nehezíti a harmonikus személyiségfejlesztést. A gátlástalan aktivitást lehetővé tevő gyenge típusú ösztönzés azonban semmivel sem jobb, s így bár sok szempontból ellentétes az előbbivel, semmiképpen sem annak pozitív párja, ellentéte.

A laikus azt gondolná, ha a gátlás, a korlátozás káros a személyiségfejlődésre, akkor motivációs szempontból a vágyak, a feszültségek kielétele a legjobb, s a szülő akkor jár el helyesen, ha ehhez feltétel nélkül szabad utat biztosít. E felfogás képtelensége azonban nemcsak abból látható, hogy a gyakorlatban az ilyen nevelés súlyos személyiségtorzulásokhoz vezet, hanem a motiváció lényegének átgondolásából is világossá válik. Tudjuk, hogy a túl alacsony és a túl magas feszültség szint egyaránt rossz. Ha nem fegyelmezik a gyermeket, épp olyan boldogtalanná teszik, mintha agyonfegyelmezik. Ezt a filozófusok már jóval a modern pszichológiai elemzés megszületése előtt felismerték, s máig helytállóan fogalmazták meg: „a gyors kielégítés nem teszi lehetővé, hogy bármely szükséglet jelentékennyé növekedjék; az öröm pedig, mely az egésznek az értékét megadja, arányos a szükséglet gyengességével”.<sup>30</sup>

Az ilyen kontroll nélküli gyenge nevelésnek is elsősorban a szülő saját ösztönző rendszerének, személyiségének bizonytalansága a forrása. Oka lehet a sikertelen házasság kielégületlensége, az, hogy egyik vagy mindkét

<sup>30</sup> Az idézet Condillac, E. B. „Értekezés az érzetekről” című művéből való. Bp. 1976, Magyar Helikon.

szülő túlságosan elfoglalt, s csak magával törődik, de oka lehet az is, hogy a szülő egyoldalú nevelési felvilágosító előadások alapján mindenáron eleget akar tenni a „felvilágosult”, „modern” nevelési tanoknak.

Leggyakrabban azonban az a – többnyire nem tudatosított – félelem a gyengeség indítóoka, hogy a szülő következtlen magatartása miatt a gyermek „bosszút áll”, szégyenbe hozza a szüleit. Gyakori, hogy az elnézés durvasággal váltakozik. A szülő kitöréseit azzal menti, hogy a végtelenségig túrt, elnézett mindent, s így joggal „telt be a pohár”. Az elnéző és fenyegető magatartás motivációs alapja és eredménye is azonos. Az uralkodás és az önálvetés a gyermek és szülő viszonyában úgy mozog, mint a mérleghinta. Hol a szülő erőszakol ki valamit, s aztán maga is megijedve a következményektől, a gyermek teheti kénye-kedve szerint, amit akar. Ennek eredményeként a gyermek nem a normák betartására, az erőfeszítések árán elért jogos sikerre motivált, hanem ellenkezőleg: minden felelőség és erőfeszítés vállalása alóli kibújásra.

Az olyan családban, ahol a szülő mindent ráhagy a gyermekre, azután váratlanul fenyegeti, ahol a nevelők egymás közt, s saját követeléseiken belül is következtlenek, a gyermek a normák megszegésekor sem lelkiismeretfurdalást nem érez, sem arra nem gondol, hogy jóvá tegye, legfeljebb arra tesz erőfeszítést, hogy a megérdemelt következményektől megszökhesen. Az ilyen gyermek, minél több engedékenységet tapasztal, annál erőszakosabb. Képtelen bármilyen rendhez alkalmazkodni (amiért a szülő az iskolát vádolja túlzott merevséggel), megbízhatatlan, a feladatvégzést azonnal abbahagyja, ha nem okoz pillanatnyi élvezetet, az akadályokat nem képes elviselni, de legyőzni sem; sem vágyait, sem dühét nem tudja ideiglenesen sem elfelejteni. A felnőttekkel szemben engedetlen, fegyelmezetlen, társaival zsarnokoskodó, önző, testvért nem képes elfogadni.

Az ilyen gyermek magatartása azonban nemcsak környezetének rossz, hanem neki magának is. Kezdetben csak a határok keresése, a normák jobb megismerése miatt tesz tiltottakat. Minthogy azonban ilyenkor elmarad a következmény, elviselhetetlenné válik a megerősítésben fel nem oldott büntudat. Lázadó, támadó viselkedésével a gyermek az érthetetlenül elmaradó, s ezért kínzó, fenyegető érzéseket fenntartó büntetés bekövetkezését akarja kiprovokálni. A gyermeknek tehát szüksége van a határozott szülői kontrollra is. Ez tanítja meg, s ez ad neki lehetőséget arra, hogy megfelelően bánni tudjon saját motivációs feszültségével. Ez biztosítja, hogy minden helyzet a személyiségfejlődés szempontjából hasznos, értékes módon fejeződjék be.

Az értékes késztetésrendszer kialakítása szempontjából tehát alapvető



fontosságú a normatartásra, a lelkiismeretességre, felelősségvállalásra ösztönzés.

A motivációs rendszerben semmi sem magától alakul ki, mindent a pillanatnyi motiváló hatások összegződésének kell tekintenünk. A motiváltság foka állandóan változik, a feszültség fokozására éppúgy szükség lehet, mint csökkentésére. A gyermek ezt a szülők következetes kontrollal ösztönzése, megerősítő tevékenysége során tanulja meg. A szülőkkel való érzelmi azonosulás és értelmi együttműködés során a gyermek bizonyos normákat megismer, s belső ösztönzést érez a normáknak megfelelő magatartásra, attól eltérő viselkedés esetén pedig kínzó feszültséget él át. A jutalmazás az erőfeszítés, kudarc esetén pedig a büntetés a szorongás túlzott feszültségét oldja fel. Ha a szülők következetesek, akkor a gyermek rájön arra, hogy tettei és a környezet válaszaik közt szabályszerű összefüggés van. Ez a felelősségvállalás öröme, kellemes belső ösztönzését biztosítja számára: tetteit nemcsak kiszámíthatja, hanem maga kontrollálhatja. Így a kisgyermek kezdetleges jóra törekvéséből, amikor a jó az, ami neki kellemes, kialakul a normáknak megfelelő kellemes ösztönző feszültsége. Előbb az jelenti a jót, aminek a gyermek számára jó a következménye, majd később az, aminek általában, a többieket is figyelembe véve jó, hasznos, értékes az eredménye. Ennek érdekében erőfeszítésre, kellemtelenség vállalására is kész: ez már a normatartás belsővé vált ösztönzése, a lelkiismeret, a felelősségtudat, az önkontroll mozgatója.

A motiváció tehát előfeltétele, feltétele és következménye a nevelésnek. A családi és iskolai nevelés kölcsönhatásában ez elsősorban a következőket jelenti.

A pedagógus motiváló tevékenységének előfeltétele a családban folyó ösztönző munka. A gyermekben kialakult motivációs tendenciák jelentik a belső alapot. Például, ha a gyermeket nem gátolták, hanem éppen segítették abban, ösztönözték arra otthon, hogy keressen, kutasson, igyekezzék mindent önállóan megismerni, felfedezni, akkor a pedagógus könnyen fel tudja kelteni a tanulás, a tantárgy iránti érdeklődést.

A motiváció feltétele is a nevelésnek, minden helyzetben, minden tevékenység során a megfelelő szinten kell tartani a gyermek motivációs feszültségét. A pillanatnyi motiválás eredményessége is attól függ, hogy a pedagógus ösztönzései mennyire épülhetnek a családban szokásos ösztönző eljárásokra.

Végül a motiváció a nevelés következménye: a rendszeres ösztönzés és megerősítés hatására a gyermekben az előzőkre épülő magasabb, értékesebb motivációs tendenciák alakulnak ki. Természetesen ez is akkor hatékony, ha a pedagógus a családi életben kialakult vonásokat gazdagíthatja,

szélesítheti, nem pedig, ha azokkal szemben kell ösztönzőként fellépnie, valamint ha a szülők is tovább fejlesztik a pedagógus munkája révén megerősödött motívumokat a gyermekben. Az előbbi példánál maradva: a családban kialakult megismerési vágyat a pedagógus az iskolai tanulás motívációjává szélesíti, a szülő pedig az iskolai munka iránti pozitív viszonyával elősegíti, hogy az egyes tantárgyak iránti érdeklődés, a tudásvágy az életen át tartó önművelés belső ösztönzésévé váljék.

A motiválásról mint tevékenységről beszélünk. Olyan tevékenységről, mellyel a nevelő elősegíti azt, hogy a növendék kialakítsa saját egyéni motivációs rendszerét. Ehhez igyekszik a gyermeket körülvevő tényezőket úgy alakítani, hogy azok minél jobb alkalmat jelentsenek a gyermek értékes fejlődésének támogatására. Ehhez igen sok környezeti elemet kell figyelembe venni. Közülük vitathatatlanul a legkönnyebben számításba vehető a nevelő saját személyisége.

Ha a nevelő segíteni akarja a gyermeket fejlődésében, akkor először is saját érzelmi életét, gondolkodásmódját, magatartását, saját személyiségvonásait kell számításba vennie. A gyermek viselkedése, személyisége, ezen belül motivációs rendszere a környezettel való kapcsolatában alakul. A környezetben pedig kiemelkedő szerepe van a nevelőknek, elsősorban a szülőknek. A nevelő legkönnyebben azokon a területeken tud hatékony lenni, amelyeken maga fejlett. De az emberre az is jellemző, hogy nincs kiszolgáltatva saját jellemzőinek, saját szükségleteinek, motívumainak sem. De ehhez saját viselkedésének állandó, következetes kontrollálására van szükség. Így, ha nem is jelenthet semmiképpen valami eleve elrendeltséget, az kétségtelen, hogy a nevelők saját személyiségvonásai jelentősen befolyásolják a motiválás eredményességét. Ez azt jelenti, hogy egy-egy dimenzió fokozott hangsúlyt kell hogy kapjon a motiválás során. Ha a szülő nem tud elég melegséggel hatni az affektív dimenzióban (vagy személyisége olyan, hogy az identifikációt, az ösztönös mintakövetést inkább gátolni, mint erősíteni kell), akkor a kognitív és effektív motiválásokat kell fokozni. Ha a szülők műveltségben, értelmi képességek tekintetében nem állnak magas szinten, akkor helyes, ha a kognitív dimenzióban inkább csak függetlenséget, autonóm aktivitást tesznek lehetővé a gyermek számára, de meleg és nyílt motiváló hatásukkal elérik, hogy a gyermek pedagógust vagy más modellt követve fejlessze ki a kompetencia motívumát. Ha a szülő saját normarendszere értéktelen, akkor nem valószínű, hogy erőfeszítéseket tesz a gyermek egészséges morális fejlődése érdekében, s nem is lenne jó, ha a gyermek azonosulni igyekezne vele. Ilyenkor a 0+0 körüli formák a legmegfelelőbbek, mert bár a nemtörődöm típusú szülő motiválása nem hatékony, de – főleg jó közösségben – a gyermek a szülőtől eltérő értékes

személyiséget alakíthat ki magában. Természetes azonban, hogy a dependencia nélkül kialakult independencia sohasem adhat olyan harmóniát és biztonságot a személyiségnek, mint a szeretetben kialakult önállóság.

Nagyon fontos a szülők következetessége, kiegyensúlyozott magatartása, nemcsak az effektív, hanem a többi dimenzióban, a szülők egész életvitelében. A dimenziók végpontjai nagyrészt hasonló motiváló hatást eredményezhetnek: az impulzív, szeretet és hidegség- vagy szeretetmegvonásos rohamokat produkáló szülő mindenképpen a szeretetlenség nem megfelelő agresszív feszültségét hozza létre a gyermekben; a túlzott engedékenység egyrészt időről időre erős korlátozásba kell hogy átsapjon, másrészt a gyermekben ugyanazt a szorongást, bizonytalanságérzést alakítja ki; és ugyanígy találkozik egy dimenzióban és egyforma eredménytelenségben a gyengesség két véglete: a durvaság és a puhányság.

Alapvetően meghatározza a motiváció alakulását a család dinamikus feszültségstruktúrája, az, hogy a szülők egymást kiegészítő, vagy ellentétes motiváló rendszerhez tartoznak-e. Általában, ha a szülők az egyik dimenzió pozitív végpontján találkoznak, a másik kettőben pedig egyikük az egyiknek, másikuk a másiknak a pozitív szárnyán van, akkor jól kiegészítik egymást. Például egy  $-++$  apa és egy  $+++$  anya akár a  $+++$  harmonikus motivációs rendszert is kialakíthatja. Viszont ha a szülők negatív végponton találkoznak, akkor a pozitív hatásuk romlik le. Például a  $--+$  apa és  $+--$  anya motiválása a gyermekben agresszivitásra, passzivitásra, egocentrizmusra való ösztönzést alakít ki.

Természetesen a gyermek motivációs rendszerének, személyiségvonásainak alakulása vissza is hat a szülő motiváló tevékenységére. Például az érzékeny gyermek túlzott óvást, tehát zártabb nevelést, a túlzottan függő gyermek nyíltabb ösztönzési formát válthat ki a szülőből. Ez adott esetben fokozhatja vagy csökkentheti a nevelés eredményességét, aszerint, hogy a nevelő az ösztönzés megfelelő összetevőjét változtatja-e. Például, ha a gyermekben erős agresszió alakul ki, s a szülő melegebb és erősebb ösztönzést alkalmaz, vagyis több szeretettel és több határozottsággal ösztönzi gyermekét, megértve annak érzelmi feszültségét, de megértetve, hogy annak milyen kifejezőmódja elfogadható, s milyen nem, akkor a gyermek fegyelmezettebbé válik, motivált lesz arra, hogy agresszivitásán uralkodjék, megnyilvánulásait csökkentse. Ha viszont a szülő engedékenyebb lesz, gyengébben, több elnézéssel ösztönöz, vagy pedig zártabb, korlátozóbb módon, csak külső gátlásokat fokozva próbálja ösztönözni a gyermeket, akkor a konfliktus elmélyül.

Az egyéni motivációs szerkezetet meghatározó belső tényezők között nem elhanyagolható szerepe van a nemek közötti különbségeknek is, bár

ezt nem találtuk alapvetőnek a motivációs rendszer alakulásában. Tény, hogy a gyermekek az anyától inkább a meleg és erős, az apától a nyílt és erős ösztönzést várták el. A lányok nyilatkozataiból az derült ki, hogy mindkét szülőtől nagyon meleg, sok szeretettel végzett ösztönzést; az elvárások világos közlésével, érthető irányítással, tehát eléggé nyíltan végzett nevelést; végül következetes betartatást tartottak a legjobbnak, olyan megerősítést, ami minden esetben mutatja, illetve helyreállítja érzelmi biztonságukat. A fiúk elsősorban az anyától vártak sok melegséget; mindkét szülőtől nagyon nyílt, nagy aktivitást engedő, s olyan nevelést vártak, amelyben mindig maguk vonhatják le a következtetéseket; végül határozott betartatást, elsősorban az apától igen erős ösztönzést, mely folyamatosan biztosítja azt, hogy önértékelésüket ne kelljen csökkenteni.

Ahogy a történet-próba tanúsága szerint ténylegesen látták szüleiket, azt a 45. táblázatban mutatjuk be. Az eredményeket úgy alakítottuk át, hogy a 100 felel meg a maximális, pozitív végpontnak, az 50 így a közepes, semleges, míg a 0 az ellenkező végletnek, tehát minden motiválási formát a legjobb, a 100%-os teljesítés felől szemlélve azt nézzük meg, a gyermekek szerint ki mennyire közelíti ezt meg. Bemutatjuk azt is, a gyermekek önmagukat hogyan ábrázolták, mint leendő szülőket a projekcióban. Ezt – bizonyos fenntartásokkal – az ideális szülői motiválásról alkotott véleményüknek tekinthetjük.

Az anyát mind a fiúk, mind a lányok melegebbnek, az apát kiegyensúlyozottabbnak, leginkább nyíltan érzékelték. Magukat a fiúk az apához a lányok az anyához hasonlóan értékelték, a lányok magukat nyíltabbnak és erősebbnek, mint anyjukat. A különbségek nem nagyok, a lányokat valamivel melegebben, a fiúkat nyíltabban ösztönzik, s az ellenkező nemű szülő valamivel határozottabb motiválásban, legalábbis az apák a lányokat erősebben nevelik. A gyerekek mindkét szülőtől valamivel nyíltabb ösztönzést várnak, a fiúk az apától kapott erősebb neveléssel elégedettek, a lányok viszont olyan erős ösztönzést vártak el anyjuktól is, amelyet az apjuktól kaptak. A többi méréssel ebből egybevág az, hogy a melegebben nevelt lányok esetében magasabbak a társas kapcsolatok szimpátia mutatói is. A lányoknál a szülők, különösen az apa erősebb tekintélyszemélynek mutatkozott, s érdekes, hogy a lányok (a fiúkkal azonos értelmesség-értékek mellett) jobb magatartásúak, jobb tanulmányi eredményt érnek el, szorgalmasabbak, s a csalásra is kevésbé hajlamosak. Ez utóbbiban szerepet játszhat az is, hogy szorongásszintjük is magasabb, de nem károsítóan magas, hiszen önértékben is csak a középiskolás korban érik utol a fiúk a lányokat. Érdekes az is, hogy a lányok dependenciára és independenciára nevelésben, valamint a következetes kontrollban egyaránt magasabb ér-

45. táblázat. Milyennek látták a fiúk és a lányok apjukat, anyjukat és önmagukat az ösztönzés szempontjából (maximum: 100, minimum: 0)

		Az ösztönzés dimenziója											
		A: meleg				K: nyílt				E: erős			
		6–10 év	11–14 év	15–18 év	6–18 év	6–10 év	11–14 év	15–18 év	6–18 év	6–10 év	11–14 év	15–18 év	6–18 év
Az apát	a fiúk	62	57	55	57	57	63	63	62	55	55	52	55
	a lányok	68	65	57	65	58	62	60	60	58	63	63	62
Az anyát	a fiúk	65	62	62	62	52	53	58	55	45	50	47	48
	a lányok	78	68	65	70	55	50	58	55	50	53	57	53
Magukat	a fiúk	65	63	60	62	63	65	77	68	45	58	58	55
	a lányok	72	68	70	70	60	62	80	68	55	58	67	60

téket mutatnak. Úgy látszik tehát, hogy a fiúk K dimenzióban elfoglalt magasabb helye nem egyértelműen jelent jobbat, inkább azt, hogy a lányokat gondosabban motiválják, a fiúknál gyakoribb a  $-+-$  jellegű motiválás nélkül magára hagyó nevelési helyzet.

A nevelési attitűdök irodalma mindezt általában a nemekkel kapcsolatos elvárások különbségeivel magyarázza (a nő legyen érzelemgazdag, védelmet igénylő, a férfi önálló, érzelmeit ki nem mutató stb.). Szerintünk a motiváció szempontjából nem helyes a nemi szerepek közti különbségek túlhangsúlyozása. Nálunk is általános tapasztalat, hogy a lányok engedelmesebbek, igyekvőbbek, s kevésbé önállóak, a fiúk célratoróbbak, agresszívebbek, de ez nem szükségszerű, hanem egyszerűen a céltudatos motívumalakítás számára adott feladat. Nyilván alapvető fontosságú, hogy a gyermek minél tökéletesebben identifikálhasson az azonos nemű szülővel, ez elősegíti a közösség életében való részvételét. Az, hogy minden szempontból teljes értékűnek látja magát, az iskolai törekvésére éppúgy kihat, mint önmagáról és a társadalomról alkotott nézeteire, azzal kapcsolatos késztetéseire. Tény, hogy minden dimenzióban az egyes összetevőknek más-más lehet az optimális szintje a lányok, s más a fiúk többségénél. Az is bizonyítható, hogy az anya oldaláról a melegség és gondoskodás, az apától pedig a nyílt és határozott irányítás hiánya okoz nagyobb kárt a gyermek motivációs rendszerének alakulásában. Másrészt viszont nincs arról szó, mintha a lányok nevelésében a nyílt, határozott vezetés, vagy a fiúk motiválásában az érzelmi kapcsolat kisebb jelentőségű lenne. A meleg, nyílt, következetes nevelés, főleg ezen belül az összehangolt motiváló ráhatás alakíthat ki harmonikus és értékes motivációs rendszert mind a fiúknál, mind a lányoknál.

Mindez természetesen érvényes nemcsak a szülőkre, hanem más tekintélyszemélyek, elsősorban a hivatásos nevelők, mozgalmi vezetők, s – ha más formákban jelentkező módon is – az egykorú társak, a közösség tagjainak hatására. A kollektívában is az érzelmi légkör motivál megközelítő vagy averzív kapcsolatok fokozására; a kollektíva is hasonló módon készíttet önálló aktív feladatvállalásra, vagy visszahúzódo passzív konformitásra; a kollektíva is normákat közvetít és tartat be.

A három dimenzió tehát minden életkorban és minden nevelési helyzetben egyaránt fontos. A családi életben folyó motiválás jelentőségét az adja, hogy ott alakítható ki minden alapvető ösztönzés megfelelő iránya. Ezen az alapon már meg lehet állapítani bizonyos dominanciát. Az iskola előtti éveket az affektív dimenzió kritikus periódusának nevezhetjük. Ekkor is fontos a kognitív és effektív motiválás, de miután még minden, az érdeklődés, tanulás, normatartás is az érzelmi kapcsolatba épülve alakul, vissza-

vonhatatlan károsodást az érzelmi motiválás hiánya okoz: a szociális meg erősítés iránti érzékenység nem alakul ki, így az affiliatív ösztönzés, a közösségi érzélem alacsony szinten marad. A másik két dimenzióban a legfontosabb az, hogy ne a negatív végpont közelében legyen, ne rossz irányba indítson el a motiválás. Ezért van a legjobban értékelték közt még az alsó tagozatban a +00 konstellációban motivált gyermek.

Az egyén motivációs rendszerét azonban önmagában nem lehet értékes nek nevezni, csak a közösséghez, a társadalomhoz való viszonyában. Ezért az A+ hatás önmagában nem elegendő, ha nem társul mellé hamarosan a pozitív K és E motiváló hatás, akkor nemcsak az intellektuális motiváció, az aktivitás és a normatartás, a morális ösztönzés nem fejlődik ki, de az affektivitáson belül sem erősödik meg a pozitív emberi kapcsolatok bővítésének, a társakhoz való vonzódásnak affiliatív készítése. Az iskolás korban a közösségi élethez, a közös tevékenységhez, együttes megismeréshez elengedhetetlen az egymás és a normák iránti tisztelet, az E+ motiváció. A pubertáskorig így a +0+ motivációs rendszer igen értékes lehet, ez egyben nemcsak a nevelés, hanem az oktatás hatékonyságát is biztosítja (jó akkor a 0++ típus is, ebben a belátáson, a +0+-ban a kötődésen alapuló kötelességteljesítés a becsületes munkavégzés alapja). Hamarosan azonban az önálló aktivitás is nélkülözhetetlen mind az alkotó ismeretszerzéshez, mind a közösségi-közéleti szerepléshez.

### *Motiváció az iskolai életben*

Az iskolába lépést a motiváció alakulásának szempontjából is jelentős fordulópontnak tekinthetjük. A gyermek ekkor kényszerül először arra – mégpedig legalább annyi belső, mint külső készítés alapján – hogy önállóan cselekedjék, önállóan tájékozódjék a világban, s mindenekelőtt önállóan szerezzen magának megfelelő helyet az egykorúak közösségében. A szó konkrét és átvitt értelmében egyaránt egyre nagyobb teret járhat be a gyerek a szüleitől függetlenül, s különösen gyorsan tágulnak saját világának határai az olvasás megtanulásával.

Egyre fejlődő általánosító képességével a gyerek kialakítja saját erkölcsi kódexét, egyre inkább maga állapítja meg, hogy viselkedése helyes vagy nem, egyre inkább igyekszik magatartását a magáévá tett normákhoz igazítani, s átérzi, hogy felelős tetteiért. Tényleges önállósodásának alapja éppen az, hogy egyre több esetben, s egyre pontosabban tudja a felnőttek irányítása nélkül is megállapítani, hogy mi helyes, mi helytelen.

Hogy tetteiért vállalni tudja a felelősséget, ahhoz meg kell tanulnia, hogy szembenézzon a valósággal.

Az iskola tehát – bár megnyilvánulásaiban kétségtelenül a kompetencia motiváció kerül a középpontba – korántsem csupán a kognitív dimenzióban jelent előrelépést, s bár alapvető változást hoz a gyermek személyiség-fejlődésében, nem számít törésnek, nem szakítja meg a motiváció alakításának és alakulásának egységes folyamatát. Az iskoláskor előtt a szülőkkel való identifikáció határozta meg a gyermek viszonyulásait, motivációját. De a szülővel való affektív kapcsolat jelentősen befolyásolja a gyermeknek másokkal való azonosulását is. Ha a szülő kellemessé teszi a gyermeknek más gyermekekkel vagy felnőttekkel való együttlétét, vagy egyszerűen, ha úgy nyilatkozik, hogy valaki szeretetre, tiszteletre méltó, azzal fokozza az illetők modellértékét a gyermek szemében. Ha a gyermekével jó érzelmi kapcsolatban levő szülő megbecsüléssel beszél gyermekének szorgalmas, kötelességtudó, keményen dolgozó osztálytársáról, azzal növeli annak identifikációs alapértékét, ugyanúgy, ahogy például a pedagógusra tett pejoratív megjegyzései, a nevelővel szemben kimutatott averziója csökkenti annak lehetőségét, hogy a gyermek azonosuljon a pedagógussal, hallgasson rá, szeresse, becsülje őt. (Vö. *Staats*, 1971, 198–199.)

Természetesen a pedagógusnak is azzal kell kezdenie motiváló tevékenységét, hogy megszeretteti a gyermekkel az iskolát, a tanulást s nem utolsósorban önmagát. Az osztály jó érzelmi légkörére nemcsak azért van szükség, hogy a gyermekek jól érezzék magukat, hanem azért is, mert az önismeret is csak ilyen körülmények közt fejlődhet ki. Ha pedig arra van szükség, hogy a gyermek önmagáról való képét megváltoztassa, ahhoz olyan meleg emberi légkör kell, amelyben a gyermek teljesen rá meri bízni magát a nevelőre. Sok esetben pedig a legfontosabb motiváló tevékenység a tanulással szembeni belső gátak feloldása. A tanuló gyakran a valóságosnál kisebb képességűnek tartja magát, tévesen azt hiszi, a tanár neheztel rá, s még sok egészen meglepő tényező gátolhatja abban, hogy sikeresen teljesítsen az iskolában.<sup>31</sup>

Bennünket elsősorban a motiváció alakulása és alakítása érdekel, így a nevelő munkájában is elsősorban azt vizsgáljuk, hogyan építi a gyermek motivációs rendszerét, hogyan „tanítja őket motiváltságra”. Valóban, a pedagógusnak meg kell tanítania a gyermekeket arra is, hogy az önfejleszt-

<sup>31</sup> Az újabb kutatások (például *Lavach–Lanier*, 1975) a siker elkerülésének motívumáról is beszélnek. Ez a motívum attól való félelemből ered, hogy a teljesítmény, a siker károsító következményeket tartalmazhat. Ez nem a kudarc keresése, a kudarc akarása, inkább a teljesítményre törő tendenciák gátlása. Az egyetemista lány attól félhet, hogy nem tartják nőiesnek teljesítménymotivált magatartását, a serdülő attól tarthat, hogy szorgalmával, jó eredményre törésével barátai megbecsülését kockáztatja stb.



téssel, az önműveléssel kapcsolatos helyzetekben mindig motiváltak legyenek.

Ennek az iskola, a tanulási helyzet megszerettetésén túl is igen sok „fogása” van. Hozzá kell szoktatni a gyermekeket a munka elején a célok pontos meghatározásához. Lelkesebben dolgozik az ember, ha tudja, a kitűzött feladat elvégzésével miben lesz fejlettebb, milyen hasznos jellemzővel gazdagodik. Meg kell szoknia a gyermeknek a kötelezettség vállalását. Az önirányítás egyik alapvető összetevője az, hogy ha valaki belekezd a tanulásba, tüzzön ki maga elé elérendő szinteket, elvégzendő részfeladatokat, s ezeket képes legyen önmagától is számon kérni. A munkát, a normák betartását mindenkor meg kell követelni, de úgy, hogy a játékoság is bő szerepet kapjon. Épp azt kell megtanulnia a gyermeknek, hogy a humort, vidámságot az értékes célokhoz vezető tevékenységben, s ne ahelyett, abból magát kivonva keresse. A sort folytathatnánk, de a nevelésbe ágyazott oktatás motivációs lehetőségeinek illusztrálására inkább emeljünk ki egy színes példát *Smith* (1975, 362–365.) munkájának A tanulók motiválása című fejezetéből. A jó tanár szerinte a következőképp fog a motiváláshoz.

Az első órát a tantárgy áttekintésére fordítja, megpróbálja szemléltetni, az abban nyert ismeretek mi mindennek a megértését teszik majd könnyebbé, milyen problémák megoldására tesz majd képessé, mennyiben segíti a tanulókat későbbi életpályájukon s a mindennapi életben. A tanár ezután részcélokat jelöl meg, melyeket választhatnak maguknak a tanulók. Ezek nehézségi fok szerint vannak elrendezve, pontosan meghatározva, hogy melyikhez mennyi befektetett munka, s milyen elérhető osztályzat tartozik, s hogy mennyi idő alatt lehet teljesíteni a feladatokat. A tanulók kiválasztanak egy-egy teljesítendő feladatot, s egy hét múlva módosíthatják – többet vagy kevesebbet vállalva –, mikor már látják, hogyan haladnak. A tanár igen változatos tervet állít össze, vetítésekkel, kirándulásokkal, látogatásokkal. Mindezt viszont egy nagyon rendszeres gerinccre építi, mely a tantervi és otthoni munka állandóságával megnyugtató biztonságérzetet nyújt a tanulóknak.

A pedagógus összegyűjtötte olyan embereknek a gondolatait, akik erősen motiváltak voltak a tárgy művelésében, ezeket a gondolatokat megtanította tanítványainak, s gyakran utalt rájuk munka közben. Tanulmányozta a tárgy híres művelőinek viselkedését is, s a tanulókat ilyenféle – például laboratóriumi – tevékenységek végzésére vitte.

Tárgyának szeretetéből maga is jó példát ad munkája során. Kellemes, biztató légkört teremt, biztosítja a tanulók önálló munkáját, aktivitását, érdekeltségét, jó érzelmi kapcsolattal buzdítja őket tanulásra. Minden

tanulót teljesen elfogad, mint embert, de őszintén jelzi hibáikat és érényeket. Sokat tréfálkozik, derűs légkört teremt, de időről időre elmarasztalja azokat, akik nem dolgoznak megfelelően, nem figyelnek.

A szünetekben megtárgyalja a tanulókkal, milyen nehézségek, tanulást gátló tényezők merültek fel a régebbi tanulóknál. Érdeklődik a tanulók érzelmi viszonyulásáról mint a tárgyhoz, mind hozzá, mint tanárhoz. Ez részben visszajelentés számára, részben felszabadítja egyes tanulók vele kapcsolatban kialakult gátlásait. Igyekszik az osztályt közösséggé alakítani, saját normákkal és funkciókkal. Ezt segítik az iskolán kívüli közös programok, s a csoportos beszélgetések, viták.

A fegyelem kialakításában buzdít, bátorít a produktív viselkedésre, az improduktívát egy bizonyos fokig ignorálja, azon túl pedig határozottan leállítja. Ha jól dolgoztak, az óra végén hagyja a kötetlen csevegést, de mindig helyreállítja a rendet, mielőtt elengedi tanítványait.

Eddig tart a szemléltető példánk. Ebből is látható, hogy az iskolai motíválásban a permanens tanulást, önnevelést, önfejlesztést biztosító belső készítetések kialakítását tartjuk alapvetőnek. Hogy ez mindhárom motívációs dimenzióknak egységében oldható meg, jól bizonyítja a XIV. nemzetközi alkalmazott pszichológiai kongresszus anyaga is. (Skars–Husén, 1962). Az intellektuális motíváció kiépítésében Richard Alpert (1961) a tanár és diák kölcsönös meleg érzelmi kapcsolatát és az egymás iránti tiszteletet és megbecsülést tartja alapvetőnek. Egyrészt az affektív hatás során a pedagógus identifikációs alapon épít ki erős kognitív motívációt a gyermekben. Másrészt a tanár a gyermek énképét változtathatja meg úgy, hogy a gyermek azt érezze, hogy neki erős intellektuális motívációja van, s akkor belső kényszert érez arra, hogy valóban annak megfelelően viselkedjék. „Ha a tanuló azt mondja magában »én olyan ember vagyok, aki szereti a racionális döntéseket, új dolgok megismerését, az alkotást, a problémahelyzetekben a megoldásig való kitartást stb.«, akkor feltehetőleg ez a gyermek minden olyan helyzetben, mely alkalmat jelent az ilyen viselkedésre, a magáról kialakított véleménnyel konzisztens módon fog teljesíteni. Alpert (1961. 124–138.) és Madsen (in: Skars–Husén, 1961. 176–183.) pedig az idegrendszer saját aktivitására épülő belső motíváció kihasználását tartja fontosnak, a kíváncsiság, az explorációs drive, a teljesítményszükséglet belső ösztönzését. Ez természetesen csak az óvodás és korai iskolás években lehet elegendő, nagyobb korban Madsen szerint is komplex motívációra, többdimenziós motíválásra van szükség. Véleményünk szerint a permanens önnevelés, önképzés motívációja valóban elsősorban a szociális motíváció, az érdeklődésre épülő aktivitás és a kitartás ösztönzésén alapul.

10 Ez az érdeklődésen alapuló alkotó aktivitás és a belsővé vált társadalmi követelmények ösztönző erejének összegződéséből, s az önértékben állandósult intellektuális készletként való megjelenéséből fejlődik ki. A megfelelő színvonalú anyag érdekes bemutatása tehát nem hozza automatikusan működésbe a gyermek aktivitását, csak abban az esetben, ha önértékelésébe már beépült az az értelmi erőfeszítés igénye. Akinél a családi környezete (a tudást becslő, az önfejlesztést magától és gyermekétől egyaránt megkövetelő szülő) ezt nem alakította ki, annál a pedagógus első feladata a rendszeres követelés – betartatás útján (effektív hatás) ennek az igénynek a kiépítése. Olyan kellemes érzelmi légkört kell biztosítani, hogy a gyermek képes és hajlandó legyen énképében, önértékelésében változásokat végrehajtani. A biztonságot nyújtó, a védekezési mechanizmusokat feloldó légkörben a pedagógus – elsősorban saját személyében – megfelelő identifikációs modellekről gondoskodik (affektív hatás). Így, értékének és hasznosságának beláttatásával (kognitív ösztönző hatás) beépítheti a pedagógus a gyermek önértékelésén alapuló énképébe a permanens önképzést biztosító intellektuális motivációt.

a) A tényezőket a már megszokott sorrendben tárgyalva az affektív hatás szempontjából elsődlegesen fontos az iskola pszichés légköre s ezzel szoros kapcsolatban a tanulónak az iskolához való viszonya. Mindig az egész egyén motivált, hiszen a személyiség integrált egész. Ebből következik, hogy az iskolai tanulás szempontjából is, s a személyiségfejlődés egésze érdekében is fontos az olyan iskolai légkör, melyben a résztvevők – a nevelők és neveltek egyaránt – kellemesen, értelmesen és hasznosan tölthetik idejüket. Ebben alapvető a szülőknek az iskolához való viszonya: ha az iskolai munkát pozitívan értékeli a szülők, a gyermek jobban, szívesebben, eredményesebben vesz részt a közös tevékenységben, a pedagógusok, ilyen érzelmi hatásrendszerben munkájukban örömet találnak és hatékony identifikációs alapul szolgálhatnak. Az iskola pszichés légkörét meghatározza a pedagógus is: ahogy a tanár elfogadja az egyes gyermekeket, az befolyásolja annak teljesítőképességét, de ugyanígy a tanár ha személyes örömet érez napi munkájában, akkor alapszükségletében eléggülhet ki, hiszen a hivatását szerető ember Marx szavaival „az emberi életnyilvánítás egy totalitását *szükségelő* ember. Az ember, akiben saját megvalósulása, mint belső szükségszerűség, mint *szükség* egzisztál” (1970, 76.). Legfontosabb azonban természetesen a légkör szempontjából a jó közösség, ahol a jó érzelmi kapcsolat biztonságot ad ahhoz, hogy mindenki szabadon kifejtthesse személyiségét, olyannak mutakozhassék, amilyen, s ahol értékes normarendszer biztosítja azt is, hogy senki nem használhatja ki, formálhatja a közvéleményt saját egyéni érdekében, mások kárára. A pedagógus

számára az ilyen közösség irányítása a kellemes kooperációt, értékes kölcsönhatást jelenti. Az ilyen légkörben a gyermeknek a társakkal, a nevelőkkel és az önmagával való viszonya nem kerül konfliktusba, így az ösztönző rendszerben az agresszív készletek nem kapnak lényeges szerepet, hanem a pozitív értékű megközelítés, a vonzódás, a szívesen vállalás a jellemző, akár a közösségi életről, akár a közös tevékenységről, akár a közösen vállalt köteleességteljesítésről van szó.

b) A kognitív összetevők közül az alkotó önkibontakoztatás az iskolai nevelés centrális kérdése. „A kommunista ‚politikai gazdaságtan’ szemszögéből nézve minden egyes ember, aki nem vált alkotóvá, mindenoldalúan fejlett egyénné — óriási ‚gazdasági’ veszteség. Hiszen ezáltal eggyel kevesebb a lehetősége annak, hogy új erőt hódítsunk meg a természettől a termelés számára, új tudományos felfedezést állítsunk a termelés szolgálatába, a közvetlenül társadalmi munka új kombinációs módját használjuk fel a köz érdekében” (Davidov, 1965, 155.). Az első tényező itt a gyermek egyéniségének tiszteletben tartása, de értelmes tiszteletben tartása. A motiváció az egyénen belül jelentkezik, de a céltárgy vonzósága és a belső szükséglet együttesen adja meg a végrehajtás energiáját, s a keletkezett motivációs feszültségek viselkedéses megnyilvánulásainak sorrendjét és formáját a belső motivációs hierarchia és a külső ösztönzések jelenléte együttesen határozzák meg. A nevelőnek tehát figyelembe kell venni a gyermek egyéni törekvéseit, ösztönző rendszerét, a célokat világosan kell meghatározni, s biztosítani kell, hogy a gyermek saját kitűzött céljait követve minél több sikert érjen el. Ugyanakkor rá kell vezetni a gyermeket, hogy autonómiája csak a közösség tevékenységén belül lehet értékes, speciális szerepe az összefonódó szerepek gyakorlása során kap értelmet. Egyéni módján, de a közös tevékenységben kell részt vennie, mint ahogy a maga számára saját modellt kell kialakítania a világról, de ez meg kell hogy feleljen a mindannyiunk számára adott valóságnak. (Eredményeink is ezt igazolják: a magas K mellett alacsony A és E értékekből összetevődő motíváló konstellációkban nevelkedő gyermekek eredményessége az értelmi képességeiknek messze alatta marad.) A következő fontos összetevő, a kompetenciára törekvés maga is komplex kérdés. Az általános jó teljesítményre való igyekecs eredhet a gyermek játéka során kifejtett önjutalmazó sikerre ösztönözöttségéből, ez azonban ritkán alakul át az iskolai tanulás általános motívumává, bár a megszeretett tantárgyba való elmélyülésnek alapja lehet, s a permanens tanulás motivációja szempontjából sem elhanyagolható tény, hogy amiben a gyermek jól halad, aminek a gyakorlásában örömet leli, s aminek értelmét látja, azt szívesen tanulja. A szűkebb értelemben vett teljesítménymotivációval kapcsolatban két tényezőt kell ki-

emelnünk: az egyik, hogy a korai independenciára és a gyermeknek környezete feletti illetékességére irányuló nevelés erős teljesítménymotivációt alakít ki. (*McClelland*, 1958.) A másik, hogy a magas teljesítményszükségletű gyermek is csak akkor ér el jó teljesítményt, ha a kudarcból való félelme kisebb, mint a teljesítményre irányuló ösztönzése. (*Atkinson*, 1964.) Ez utóbbit pontosabban úgy határoznánk meg, hogy a gyermek akkor viselkedik teljesítményszükségletének megfelelően, ha a feladat vállalása, teljesítése előli kitérés nagyobb kudarcot jelent számára, mint az esetleges sikertelenség a feladatvégzés során. Így világossá válik, hogy a **K+** fontos a teljesítményre törekvés, a kompetencia motiváció alakulása szempontjából, de ez tényleges teljesítményben csak akkor mutatkozik meg, ha **A+** (a nevelő megbecsülésére, szeretetére vágyva átveszi a tanuló annak normáit), s még inkább **E+** járul: a gyermek felelősséggel dönt, kötelességének érzi, de sohasem felelőtlenül végzi a kockázatvállalást. Szorosan kapcsolódik ehhez a kreativitás kérdése. Kétségtelenül az iskola fontos feladata, hogy lehetőséget adjon és ösztönözzön a teremtő képzelet működtetésére, az alkotó munkára. Itt is elsősorban a **K+** motiválás, a szabad aktivitás, a felfedezés sikerének anticipált örömeivel való ösztönzés az alapvető, de ezek csak az olyan **A** motívumok, mint a közösség megbecsülésének, együttes örömeinek, elővételezése, s a szorgalmas, kitartó feladatvégzésre ösztönző **E** motívumok együttesében lehet az alkotás tartós készítése. Az affektív készítetések nélkül nem lesz társadalmilag értékes az alkotó tevékenység, az effektív kontroll nélkül pedig nem lesz tartós az alkotó törekvés (mint erre például az úgynevezett csodagyermek elkallódásával kapcsolatban *Kiss Árpád* – 1961 – rámutat). Végül a kognitív motivációs összetevők között meg kell említenünk az idegrendszer saját aktivitásán alapuló ösztönzésnek az iskolában betöltött szerepét. Ez a rendszer s legegyszerűbb megnyilvánulási formája, a kíváncsiság, az exploráció a szorongással közös gyökerű: a bizonytalan környezet felderítésére ösztönözve biztosította a homeosztázist. Ez feloldja azt a látszólagos ellentmondást is, hogy a **K** dimenzióban a pozitív végponttól lefelé haladva a szorongás nő (adataink is ezt mutatják), a **+0+** vagy akár a **00+** is nem passzív, nem feladatkerülő, hanem a teljesítésre erősen motivált, jó eredményt elérő motivációs szerkezetet jelent. A szorongás ugyanis itt éppen a fokozott figyelemösszpontosítást, a kiegészítő anyagok, a megoldási lehetőségek szorgalmasabb kutatását eredményezi. Természetesen a biztonságkereső ősi és az iskolai tanulásban szereplő mai kíváncsiság közt igen átételes csupán a kapcsolat (a **K-**, vagy főleg a máshonnan, például az affektív dimenzióból származó túl erős szorongás már gátló, passzívvá tevő), de kétségtelen, hogy *Berlyne* (1960) is a komplexitást, az újdons-

ságot és a bizonytalanságot tartja a legfőbb kíváncsisággeltőnek. Tény, hogy a kíváncsiság s főleg a vele összefüggésben levő érdeklődés az értelmi fejlődés és az iskolai munka egyik fontos és értékes elősegítője. Az A-, K-létkör elfojtja, a K+, E- viszont lehetetlenné teszi az iskolában a rendszeres, tervszerű munkát. Ezért a ++- típusú konstellációkban találjuk a legérdeklődőbb, kedvenc tárgyukat leglelkesebben művelő, de a kevésbé érdekes feladatok végzésére nem hajlandó tanulókat. Az E értékének emelkedésével az érdeklődésen alapuló kognitív aktivitás rendszeresebbé válik.

c) A gyermek a vele kapcsolatban levők véleménye alapján kialakítja saját magáról, saját értékéről alkotott képét, ami a továbbiakban az ösztönző szerepét tölti be. Ebben rejlik az osztályzatok pozitív ösztönző szerepe: ha a gyermek úgy érzi, hogy ő jó eredmény elérésére képes, akkor az ilyen osztályzat megerősítő jellegével, a gyengébb pedig diszsonancia-feszültségével serkent fokozott aktivitásra. Ha a gyermek túlságosan alacsonyán képzei el a tőle elvárható eredményt, akkor a szülők, pedagógusok véleményének, elvárásának módosításával emelhető. Ehhez az A dimenzióba tartozó ösztönzések, a meleg érzelmi kapcsolat, a bizalom éppoly fontos, mint a K dimenzióba tartozó beláttatás, ami azon alapul, hogy a nevelők, illetve a társak valóban bíznak a gyermekben, s éppolyan fontosak az E ösztönzések is, hogy a megváltozott énkép valóban követelményként, betartandó követelményként építse bele a gyermek motivációs rendszerébe a fokozott elvárásokat. A motiválásban is különleges szerepe van a közösségnek. Ezt nevelésünkben még nem használjuk ki megfelelően, pedig a csoportnormák igen nagy mértékben meghatározzák, hogy a tanulók mennyire igyekeznek együttműködni a pedagógussal és megfelelni az iskola követelményeinek, nevelési célkitűzéseinek. A csoportnormák akkor szerepelhetnek hatékony ösztönzőként, ha mindenki számára világos az adott norma létezése (ez részben kognitív tényezőket tartalmaz, pontos körülírást, beláttatást, részben effektív összetevőket jelent, a következetességet a norma és a normaszegés megítélésében), és ha a normaszegést a csoport megfelelően szankcionálja; a gyermeknek éreznie kell, hogy a normához igazodás erősíti, a norma rendszeres megszegése gyengíti a csoportba tartozását. Ha a gyermek látja, hogy társai elfogadják, betartják és betartatják az adott normát, akkor ezt ő is beépíti követelményrendszerébe, s attól kezdve az már belső késztetesként szerepel. Ez a belsővé válás akkor történik gyorsan és konfliktusmentesen, ha meleg, nyílt létkör jellemzi a diákoknak a tanárhoz és egymáshoz való viszonyát, s ha a csoportnormák kialakításában és betartásában minél nagyobb szerepe van maguknak a tanulóknak. Társadalmunkban ehhez még egy igen nagy és mozgósító erő járul: a társadalmi normák, az általános erkölcsi értékek össz-

hangban vannak a nevelési célokban és az értékes személyiségek énképében kialakult normarendszerrel. Így az önérték sugallta, a csoport hatására belsővé vált és a társadalmi értékekből eredő belső ösztönzések felerősítik egymás hatását. Ebben központi szerepet töltenek be a nevelők, hiszen ők identifikációs alapul szolgálnak az értékes én-ideál kialakításához, segítik a csoportnormák kialakulását és internalizálását s egyben a társadalmi értékek közvetítői is. Hasonlóan fontos szerepe van a tömegszervezeteknek, hiszen ezek az úttörő mozgalomtól a pártig azonos erkölcsi normák és célkitűzések alapján ösztönöznek a kellemes és hasznos közösségi életre, az aktív és felelősségteljes magatartásra.

### *Motiváció a társadalmi életben*

Mind a családi, mind az intézményes nevelési formákban történő motiválásnak az a célja és értelme, hogy az egyénben olyan ösztönzőrendszer alakuljon ki, mely őt a közösségi feladatok aktív és felelősségteljes vállalására készíti. Természetesen a közösségi ember, az alkotó ember és a felelősségvállaló ember motivációja együtt alakul s egyformán fontos minden nevelési helyzetben. Mégis a családi nevelés elsősorban az affektív hatásokon keresztül vezet el a közösségi érzelmek motivációs működéséig, főleg a szülők és gyermekek kölcsönhatásában. Az iskola leginkább a kognitív motivációs fejlődés szempontjából hoz újat, itt már a szülőkön kívül a pedagógusokkal és az egykorúakkal kölcsönhatásban alakul a gyermek ösztönző rendszere. Ha lehet, ezeknél még mélyebb és egyben szélesebb motivációs területet fognak át az effektív hatások: itt már az egyén motivációs rendszere a társadalmi ösztönzőhatások egész rendszerével kölcsönhatásban alakul. Az ösztönző rendszer egyénivé válása szempontjából ez elsősorban az önkontroll kifejlődését, a társadalmi életben való részvétel szempontjából a kongruencia motívum tartalmi fejlődését jelenti. Kisgyermekkorban a családi életben az identifikáció során a gyermek válogatás nélkül átveszi a szülő értékeit, s a kongruencia még alapjában véve nem több, mint hogy a gyermek viselkedésével ne veszélyeztesse a számára mindent jelentő szülői szeretet folyamatos megnyilvánulását. Az iskolai életben elsősorban a kognitív ösztönzések szerepelnek a viselkedés meghatározásában is: a gyermek már szelektál erkölcsi döntéseiben, a számára legmeggyőzőbb hatásokat építi bele ösztönző rendszerébe, s a kongruencia már egy motivációs hierarchia alapján ösztönöz, konfliktus esetén választásra készítet, melyik csoport normáinak, elvárásainak megfelelően viselkedjék. A legmagasabb szinten a kongruencia már az egyéni

értékrendszer és az általános társadalmi értékek, illetve az aktuális viselkedés és a társadalmilag értékes normák közötti összhangra ösztönöz. Az irányítás itt már belülről történik, s ez a fejlett rendszer már nemcsak messze került az egocentrizmustól, hanem annak ellentéte.

Az embernek önmagához, a közösséghez, a társadalomhoz való viszonyából az effektív összetevők a leginkább társadalmi és legkevésbé biológiai jellegűek: az emberben a morális ösztönzések kialakulása igényli a legtöbb időt, legtöbb társadalmi hatást, s ez az összetevő csoport az, amelyik teljes egészében külső hatások belsővé válása útján jön létre. Mivel azonban a személyiség veleszületett és szerzett tulajdonságok összessége, s a benne lejátszódó folyamatok és tulajdonságok kölcsönhatásban vannak, az effektív ösztönző tényezők alakulása sem függetleníthető a veleszületett tendenciáktól. A belső jellemzők közül a temperamentum-tendenciákkal van a viselkedést irányító ösztönzőrendszer alakulása a legszorosabb kapcsolatban. *Mussen* (1970, 118.) a kétfaktoros viselkedésmoделlek összesítésében az extravertiót a schaeferi és a beckeri engedékenység – korlátozás tengely engedékeny oldalára, az aktivitás, megbízhatóság, az agresszivitás és barátságosság találkozási pontjába, míg az introvertiót a visszahúzódság és konformitás, a passzivitás és megbízhatatlanság találkozásánál helyezi el.

Motiválási problémánkhoz közelebb visz *Eysenck* (1965, 294.) véleménye, mely szerint személyiségfejlesztésünknek a szigorúság és engedékenység közti ingadozás helyett a következő tényre kell épülnie: az extravertált gyermek nehezen kondicionálható, így nála szigorú kondicionáló módszerekre van szükség, hogy ne fejlődjék kriminális irányba; viszont a túlságosan is könnyen kondicionálható introvertált enyhébb külső kontrollt igényel, a szigorúság őt a neurotizmus felé tolhatja. Az eddigiek egyeztetéséből úgy tűnik, hogy az extravertió a  $K+$ ,  $E-$ , míg az introvertió a  $K-$ ,  $E+$  szerkezetekre emlékeztet, de ha hozzávesszük, hogy az introvertáltra a perzisztencia, a produktív intelligencia, az agresszivitás hiánya, magas önkontroll, míg az extrovertre ennek ellenkezője jellemző, úgy érezzük, alapvetően az extrovertáltra az  $E-$  motivációs szerkezetre való hajlam jellemző, míg az introvertió inkább az  $E+$  közelében van. (Összefoglaló modellünkön is az extrovertáltak leginkább abban a konstellációcsoportban találhatóak, mely a  $++0$ ,  $++-$ ,  $00-$  konstellációkból áll, míg az introvertáltak a  $00+$ ,  $0-+$ ,  $---+$ ,  $---0$  konstellációk együttesében gyakoriak.) Ez egybevág azzal, hogy az extrovert csoportokban a gyenge effektív hatás fokozza a  $K+$ ,  $E-$  jelleget, az agresszió gátolatlan megnyilvánulását, a normák semmibe vevését, míg az erős effektív hatás, ami az extrovertálnak jó ösztönzést jelent, az introvertálnál felesleges, ott inkább arra kell vigyázni, hogy nem a  $K-$ ,  $E+$  hatás erősöd-



jék. Azt kell tehát az ösztönzőrendszer kialakításánál figyelembe venni, hogy önmagában az extroverzió az úgynevezett alulszocializált, az introverzió pedig a túlszocializált kongruencia motivációra hajlamosít.

A társadalmi értékeknek megfelelő ösztönzőrendszer elsősorban a gyermek viselkedésére a közösség tagjaitól kapott válaszok hatására alakul. A belsővé válás útja a következő. A kiindulás az, hogy a gyermek jól kell hogy érezze magát a közösségben. Így a közösségbe tartozás alapvető érték számára. A közösség tagja azonban csak az lehet, aki a közvéleményben világosan kifejeződő, közösen kialakított normáknak megfelelően viselkedik. Ha a gyermek nem tesz eleget az elvárásoknak, nagyfokú, kínos szorongás támad benne. E— jellegű ösztönzés esetén ez a feszültség állandósul, így a normák nem válnak belsővé, csupán mint külső kényszer, mint kínos gát, korlát jelenik meg a gyermek pszichikumában a felnőttek és egykorúak elvárása, követelményrendszere. E+ nevelésnél viszont a tekintélyszemély elválaszthatatlan a normától. A nevelővel és a társakkal való jó kapcsolat fenntartását csak az biztosíthatja az egyénnek, ha a normákat magába építi. A gyermek pontosan tudja, hogy a normaszegésnek mi a következménye, így az aktivitását gátló félelem nem alakul ki, mert a számára elviselhetetlen kiközösítés veszélye nem áll fenn. Így a kongruencia motívum és a megerősítési formák ösztönző hatása egyaránt a viselkedés helyes keretek között tartása és az önkontroll alapjául szolgáló motíváció alakulása irányában hat. Így a normatartás minden esetben, de a felelősség vállalása folytán a normaszegés utáni helyzet is a normatanulást segíti elő, megszilárdítja a gyermeknek a közösségbe tartozását, biztonságot jelentő örömét. A megszerettetés, beláttatás, betartatás ösztönző hatásával egyszerre biztosítjuk a gyermek számára a harmonikus motivációs rendszer kialakítását és a harmonikus közösségi életet.

Maga a közösség is e hármas ösztönzőrendszerben alakítható. Az affektív ösztönzők készítetik közös tevékenységre az egyéneket: a kellemes együttlét, a közös élmények öröme alapozza meg a közösségi érzelmeket. A kognitív ösztönzők alapozzák meg az együttes munka értékét: a közös tevékenység, a közös sikerek fokozzák az összetartozást. Az effektív ösztönzők adják az összetartozás erkölcsi alapját, a kötelességérzés, a közösségi felelősség késztetés jellegű összetevőit.

Ebben bennerejlik a morális autonómia és a társadalmi értékek ösztönző hatásának összefüggése. A szocialista társadalomban a fejlődés során a saját és a társadalmi normák maguk is, s a betartásukra irányuló késztetések még inkább, egyre jobban egybeesnek. Az autonómia a mi nevelésünkben, személyiségünkben is fontos szerepet kap. Gyermkeink maguk kell hogy kialakítsák normáikat. Ebben a folyamatban azonban a

nevelők nem hagyhatják őket magukra. Nem bízhatjuk a véletlenre, hogy saját értékrendszerüket a szocialista társadalom értékeivel összhangban alakítják-e ki. A  $K-$  alapú engedelmesség nem motivációs ideálunk, de a  $K+E+$  normatartás alapvető az aktív felelősségvállaló egyén motivációs rendszerében.

A harmonikus személyiség az  $A+K+E+$  ösztönzések együttműködésében egészségesen fejlődik, míg az  $A-K-E-$  ösztönzők állandó konfliktusban a diszharmonikus személyiségfejlődés veszélyét jelenti. A meleg és nyílt nevelés, az  $A+$  és  $K+$  együtt, a dependencia és independencia, az érzelmi összetartozás és autonómia együttműködésében az önálló közösségi ember motivációját alakítja ki. A hideg zárt,  $A-$  és  $K-$  együtt, a függés és függetlenség állandó konfliktusát jelenti, a közösségbe nehezen illeszkedő és magában is elégedetlen ember készletrendszerét alakítja ki. A nyílt és erős,  $K+$  és  $E+$  együttesét jelentő nevelési forma, a társadalmi szempontból is értékes aktivitás, a felelősséggel vállalt közösségi tevékenység megalapozója. A zárt és gyenge típusban, ahol  $K-$  és  $E-$  hatása éri a gyermeket, az uralkodás és a megalkuvás konfliktusa jelentkezik, a gyermek úgy érzi, a szabály, a követelmény olyasmi, amit egyik ember a másokra rákényszerít, s annak betartására legfeljebb a leleplezéstől való félelem készíti az illetőt. Az a meleg és nyílt helyzet, amelyet  $A+$  és  $E+$  ösztönzőhatás jellemez, az önfegyelem és önbecsülés öröme, a fegyelmezett közösségi élet nyugalmát, kellemes biztonságérzetét nyújtja, ennek megfelelő magatartásra ösztönöz. A hideg és gyenge típus, ahol az  $A-$  és  $E-$  jár együtt, a saját és a közös érdek állandó megoldatlan konfliktusaival az örökös ellenállás, elégedetlenkedés, szembenállás készletét alakítja ki.

A nevelőnek tehát – ugyanúgy, mint a képességfejlesztésben – az egészséges koegzisztenciára, kiegyensúlyozottságra kell törekednie az ösztönzések terén is. Ez azt jelenti, hogy ha a gyermek motivációs szempontból valamelyik dimenzióban a negatív végpont felé tolódott el, akkor meg kell találnia azt az összetevőt, amelyik a pozitív végpont felé húzza a gyermek készletét az adott motivációs területen.

Ehhez a nehéz munkához a nevelőnek nagyon pontosan kell ismernie mind a gyermek készletét, mind azokat az ösztönző hatásokat, amelyek őt rendszeresen érik, befolyásolják. Hiszen a személyiség bonyolult kölcsönhatások sorozatában fejlődik. Így, ha a gyermek készletének egyik csoportja hiányosan vagy rossz irányban fejlődött, nem lehet egy másik motivációs területen, egy másik dimenzióban fokozott hatásokkal segíteni rajta. Például egy gyermeket kevés aktivizálással vagy kevés határozottsággal, de nagy szeretettel nevelnek, vagyis csak az emberekkel való jó kapcsolat terén alakítanak ki benne értékes készletet. Kiderül azonban,

hogyan a gyermek az iskolában passzív, félénk vagy lusta, esetleg csalásokkal, mások félrevezetésével akarja biztosítani magának erőfeszítések nélkül a zavartalan meleg környezetet. Ilyenkor, természetesen a jó érzelmi kapcsolatra, az affektív késztetésekre támaszkodva kell megtalálni a helyes fejlesztő beavatkozást, de semmiképpen sem lehet ezen a részterületen belül erőltetni a megoldást. Ha például a szülő csak a szeretetet, a melegséget fokozza, igyekszik gyermekét mentetgetni, vagy arra veszi rá, hogy a nevelővel való érzelmi kapcsolatát igyekezzék szorosabbá tenni, akkor a tevékenység, a megbízhatóság területén legfeljebb látszateredmények születhetnek, a gyermek késztetései azonban nem változnak jó irányba. A szocializálás, a társadalmi szempontból értékes személyiség formálása azonban éppen a pozitív tartós motivációs tendenciák kialakításán alapul. Nem szabad tehát abból a hamis feltevésből kiindulni, hogy a gyermeknek az a jó, ha hagyjuk, hogy passzív vagy megbízhatatlan legyen, hanem az érzelmi együttmozgásra, azonosulásra támaszkodva a döntésre, illetve fokozott erőfeszítésre, határozott önkontrollra kell ösztönözni. Természetesen ugyanígy lehet a másik két alapvető késztetéscsoportot felhasználni kiindulópontnak egy más terület motivációs tényezőinek fejlesztéséhez. A lényeg az, hogy egy motivációs sáv – egyfajta ösztönzés – túlzásba vitele, bármilyen erős fokozása nem oldja meg a motivációs rendszer fejlesztését, sőt, eltorzíthatja azt.

A késztetésrendszer kiegyensúlyozottá tételéhez a közösség, a közösségi élet, a közösségi nevelés ad igen sok lehetőséget. A közösség sokrétű, dinamikus rendszer, az ott működő sokféle kölcsönhatás igen jó alkalmat ad bármely késztetésnek egy másik motívum alapján való megváltoztatására. Például a funkciókat kitűnően felhasználhatjuk a motivációs rendszer építésére. Egy gyermek, akinek gyengék a társaival való kapcsolatai, úgynevezett arcnélküli ember a közösségben, vagy már éppen szembeforduló, talán éppen ennek következtében, az ügyesen, ötletesen, sikeresen végzett tevékenység alapján ismertté, kedvelté lehet a közösségben, s így maga is jobban kötődik, érzelmi kapcsolatot épít ki benne az, hogy a közösség tevékenységében, a közös öröm létrehozásában neki is komoly szerepe van. Így az eredeti A – késztetések pozitív irányba tolódnak el. De ugyancsak a funkciók végzése, a rendszeres beszámoltatás, a közösségi határozott számonkérés segítheti a közösségbe szívesen illeszkedő, de passzív, vagy pedig aktív, de a normákhoz nehezen igazodó gyermeket abban, hogy K –, illetve E – jellegű késztetéseit pozitív irányba fejlessze. Ha bármilyen közösségben a gyermekek részt vesznek a feladatok tervezésében és értékelésében, alapot nyújt már önmagában is a K – tendenciák javítására. Ha egy gyermek akár a tanulásban, akár a magatartásban gyenge eredményeket ér

el, s ezért a felelősség alóli kibújárásra, az impulzív vágykielégítésre való készíttetései dominálnak, elnézéssel nem változtatható meg. De ha határozott követeléssel, a közösség erejével erőfeszítésre serkentjük, akkor az adott területen elér bizonyos sikereket, ez önbecsülését fokozza, s egyben az önértékelés és a kötelességteljesítés összekapcsolásával E+ típusú készletek megerősödését eredményezi.

A társadalmi életben való elégedett részvétel megköveteli, hogy a gyermek képes legyen az elvárásoknak, a realitásból származó követelményeknek eleget tenni. A beláttatás és betartás útján olyan légkört és közvéleményt kell kialakítani, hogy a gyermek rájöjjön; az iskolai normákhoz való alkalmazkodás jelenti a kielégülést, hiszen ez biztosít számára örömfölkömben és sikerekben gazdag közösségi életet, s ez fokozza saját önbecsülését. Az egy dimenzióban szélsőségesen magas ösztönzés látványos vagy kényelmes lehet (a K+ imponálóan felnőttes kisgyermek lehet, a K- igen engedékeny, kezes növendék), de a szélsőségek nem tarthatják egyensúlyban a motivációs rendszert, hiszen a motiváció nem különálló egységek mechanikus összegződése, hanem sokszoros kölcsönhatásban összefonódó egyéni hierarchia. A követelések töled, mert becsüllek elv alapján motiválni nem könnyű, de csak ez alakíthatja ki azt a motivációs szerkezetet, melyben a gyermek önmagától követel, hogy becsülhesse önmagát, s hogy becsülhessék a többiek.

Ha a gyermeket szeretettel, rugalmasan és határozottan neveljük, akkor az emberekhez, a tárgyi világhoz és önmagához való viszonya egyaránt pozitív lesz, a társas kapcsolatok, a teljesítmény és a megbízhatóság szempontjából egyaránt értékes, harmonikus személyiséggé teszi saját egyéni motivációs szerkezetét.

Végül még egy szemléleti kérdést kell tisztáznunk a motiválással, mint a felnőtt életre neveléssel kapcsolatban. Az emberi motiváció kérdését mi a fejlesztés-fejlődés kapcsolatában vizsgáljuk. Azt keressük, hogy hogyan alakul a gyermek saját motivációs hierarchiája a nevelési folyamatban. A nevelést a nevelők aktív tevékenységének tartjuk, s így rendszerint motiválásról, ösztönzésről, a gyermek motivációs szerkezetének alakításáról beszélünk.

De valóban alakítjuk a gyermek motivációs szerkezetét? Vagy az magától alakul? A nevelés újra és újra felmerülő vitakérdése lappang ebben, s semmilyen részterületen, így a motivációs rendszer kiépítésével kapcsolatban sem kerülhetjük meg ezt a problémát.

A tárgyakat alakítjuk, formáljuk, úgy, ahogy mi helyesnek tartjuk. A tárgyi világ más összetevőit, a természet sok képződményét viszont csak szemléljük, elfogadjuk olyannak, amilyené alakul. Tulajdonképpen ez a

két magatartás a modellje a két végletet jelentő felfogásnak. Kijelölni, és annak megfelelően végrehajtatni a gyermekkel a fejlődés egyes részfeladatait, vagy engedni, hogy a gyermek olyan irányba fejlődjék, amilyenbe akar?

Az eddigiekből kiderült, hogy szerintünk egyiket sem szabad tenni, hanem segíteni kell a gyermeket abban, hogy kialakítsa saját motivációs rendszerét.

A fejlesztésre mint külső irányításra építő ösztönző eljárások azért nem lehetnek tartósan igazán értékesek, mert mai társadalmunkban már a gyermeknek is irányítania kell önmagát. Nemcsak együtt kell lennie a többiekkel, hanem igényelnie kell a társas kapcsolatokat, a közösségi életet. Nemcsak ismereteket kell elsajátítania, hanem szeretnie kell az alkotó aktivitást, az önálló keresést, döntést. Nemcsak tudomásul kell vennie a szabályokat, hanem belső szükségletté kell hogy váljék benne a társadalmi értékeknek megfelelő magatartás. A nevelőnek tehát nemcsak adott tevékenységre kell ösztönöznie a gyermeket, hanem elő kell segíteni egy olyan motivációs rendszer kialakulását, mely egy életen át ébren tartja az önevelés igényét, melyet a gyermek állandóan továbbépíthet, továbbfejleszthet.

Ha viszont azt tartjuk ideálisnak, hogy engedjük a gyermek motivációs fejlődését úgy, ahogy az magától alakul, akkor megoldhatatlan konfliktusokhoz jutunk. (Pontosabban szólva hagyjuk a gyermeket megoldhatatlan helyzetekben vergődni). Az egyéniség kiélése és a közösségbe illeszkedés, a döntés és a felelősség, a jutalmazó környezet és a követelés úgy tűnik, mintha egy-egy dimenzió két ellentétes végpontján helyezkedne el. Mintha a gyermeknek mindig olyan két véglet közt kellene választania, melyek közül mindkettőre szüksége lenne, vagy ami még rosszabb, mintha olyan döntésre kényszerülne folyton, hogy azt keresse, ami neki, vagy ami a társadalomnak, a többi embernek jó.

Sem abból nem indulhatunk ki, hogy a gyermek nem akar semmit, nem tudja mi a jó neki, tehát a felnőttnek kell gondolkodni helyette, sem pedig abból, hogy a gyerekek az rossz, ami másnak jó, ő csak arra vágyik, amit a felnőttek helytelenítenek, s ezt rá kell hagyni, hogy elégedett legyen. A korlátozás és engedékenység ebben találkozik: mindkettő tulajdonképpen a nevelő és nevelt szembenállásából indul ki, abból, hogy a gyermek mást akar, mint a felnőtt, s ebbe vagy a felnőttnek, vagy a gyermeknek bele kell törődnie.

A mi kiindulópontunk az, hogy az ösztönzés azt jelenti: a nevelő segíti a gyermeket abban, hogy olyan motivációs rendszert építsen ki, amelyik segíti, hogy abban az irányban fejlődjék, ahhoz közeledjék, amit el sze-

retne érni, amit meg szeretne valósítani. A gyermek helyett választani törekvéseket épp olyan képtelenség, mint elnézni akár azt, hogy kudarcot valljon célja elérésében, akár azt, hogy olyan célt válasszon, ami saját maga, vagy társai érdekeit súlyosan sérti, veszélyezteti. A nevelőnek segíteni kell, hogy a gyermek vágyainak megfelelő célokat találjon, s ezeket a célokat, ha lehet, el is érje.

Ez, természetesen, csak állandó együttműködéssel, a nevelő és nevelt együttműködésével valósítható meg. Ha a nevelő úgy motivál, hogy el tudja fogadni, át tudja venni a gyermek érzéseit, vágyait, ha aktivitását buzdítja, bátorítja, együttműködéssel segíti, akkor a gyermeket a normatartásra sem kényszeríteni kell, hanem csupán segíteni abban, hogy saját önértékelését, biztonságérzetét megőrizhesse azzal, hogy magatartása az általa elfogadott értelmes rendnek megfelelő.

Ebben látjuk a pedagógiai pszichológiai motiváció alakítás fejlődésének útját a kezdeti formáktól a korszerű, mai társadalmi életünknek megfelelő alakjáig.

Arra, hogy ösztönözni, motiválni kell, a pedagógia, a nevelés gyakorlata már a kezdet kezdetén rájött. A motiválás mint külső ráhatás, a cél felé húzás, vagy taszítás mindig is része volt a nevelő tevékenységnek. Ez a motiváló tevékenység általában biztosította a nevelőmunka hatékonyságát. Sok esetben viszont csak addig volt eredményes, amíg végezték, nem mindig segítette elő a személyiség tartós, egészséges, jó irányba való fejlődését.

A külső hatásokhoz a pszichológia tette hozzá a belső tényezőket, a készítetéseket, a belülről ható motivációs tényezőket. Ezek alapvető fontossága a személyiségfejlődésben, vitathatatlan. A motivált viselkedés elfojtásával, a kielégületlen motivációs feszültséggel kapcsolatos megállapítások igen fontosak a nevelés számára is. Az egyéni vágyak kielétele azonban önmagában éppoly kevésbé lehet cél, mint a vágyak elfojtása.

Az egyén és a társadalom céljaiban is azonos. A nevelő célja, hogy elősegítse azt, hogy az egyén kibontakoztassa magában a társadalmi, a motiválás célja, hogy segítse a gyermeket abban, hogy kialakítsa saját értékes motivációs rendszerét.

- Agrel, J., 1961, A motiváció szerepe a tanulásban. OPKM dok. 24.
- Alpert, R., 1961, Modifying Personality in a School Setting [In: A. G. Skars és T. Husen (eds.) Child and Education, (a XIV. Nemzetközi Alkalmazott Pszichológiai Kongresszus anyaga)] 124–138.
- Allport, G. W., 1958, What Units shall We Employ. [In: Lindsley, G. (ed.) Assessment of Human Motives.] New York, Rinehart 239–260.
- Allport, G. W., 1964, Crises in Normal Personality Development. Teachers College Record. Vol. 66. 3. 235–241.
- Allport, G. W., 1964, Pattern and Growth in Personality. New York, Rinehart
- Anastasi, A., 1961, Psychological Testing. New York, Macmillan
- Anthony, E. J., 1970, The Behavior Disorders of Childhood. [In: P. H. Mussen (ed.) Carmichael's Manual of Child Psychology] 667–764.
- Arnold, M., 1960, Emotion and Personality. Vol I. Psychological Aspects. Vol II. Neurological and Psychological Aspects. New York.
- Aronfreed, J., 1968, Conduct and Conscience. The Socialization of Internalized Control over Behavior. New York Academia Press
- Atkinson, J. W., 1958, Motives in Fantasy, Action and Society. New Jersey D. Van Nostrand, Princeton.
- Atkinson, J. W., (1964), An Introduction to Motivation. D. Van Nostrand, Princeton, N. J.
- Ágoston György–Nagy József–Orosz Sándor, 1971, Mérések módszerei a pedagógiában. Bp. Tankönyvkiadó
- Baldwin, A. L.–Kalthorn, J.–Breese, F. H., 1945, Patterns of Parent Behavior. *Psychol. Monogr.*, Vol. 58. 3.
- Baldwin, A. L., 1949, The Effect of Home Environment on Nursery School Behavior. *Child Development*, 20. 49–62.
- Barkóczy Ilona–Putnok Jenő, 1967, Tanulás és motiváció. Bp. Tankönyvkiadó
- Barkóczy Ilona–Klein Sándor, 1968, Gondolatok az alkotóképességről és vizsgálatának egyes problémáiról. *Magyar Pszichológiai Szemle*, XXV. 508–515.
- Baumrind, O., 1967, Child Care Practices Anteceding three Patterns of Preschool Behavior. *Genet. Psychol. Monogr.* 75. 43–88.
- Bábosik István, 1964, A magatartás kapcsolata az erkölcsi tudat értelmi összetevőivel. *Pedagógiai Szemle*, XIV. 3. 244–259.
- Bábosik István, 1973, Az erkölcsi tudat és magatartás kapcsolata 12–14 éves tanulóknál. *Pedagógiai Szemle*, XXIII. 2. 167–172.

- Báthory Zoltán, 1970, Az IEA program Magyarországon. *Magyar Pedagógia*, 3. 286–294.
- Becker, W. C., 1964, Consequences of Different Kinds of Parental Discipline [In: M. L. Hoffman–L. W. Hoffman (eds.) *Review of Child Development Research*.] Russel Sage Foundation, New York
- Berlyne, D. E., 1960, *Conflict and Curiosity*. New York McGraw-Hill Book Co.
- Bernard, H. W., 1954, *Psychology of Learning and Teaching*. New York, McGraw-Hill
- Békési Imre–Zsolnay József, 1965, Anyanyelvi oktatás és motiváció. Szeged, 295–304. (*Acta Academiae Pedagogicae Szegediensis*.)
- Bloom, B. S., 1956, *Taxonomy of Educational Objectives*. New York, D. Mac Kay
- Borg, W. R., 1963, *Educational Research* D. Mac Kay. New York, 418.
- Borger, M.–Seaborne, A. E., 1966, *Psychology of Learning*. Penguin Books Ltd, Harmondsworth
- БОЖОВИЧ, Л. И., 1951, Отношение школьников к учению как психологическая проблема. Известия АПН, РСФСР 36. 9.**
- Bruner, J. J., 1974, Új utak az oktatás elméletéhez. Bp. Gondolat
- Buda Béla, 1966, Szempontok a pszichoanalízis értékeléséhez. *Valóság*, 81–95.
- Buda Béla, 1969, A kommunikáció pszichológiai aspektusai. [In: Szeeskö Tamás, – Szépe György (szerk.) *Nyelv és kommunikáció*. Bp. MRT Tömegkommunikációs Kutatóközpont] 73–104.
- Buhler, Ch., 1951, Maturation and Motivation. *Dialectica*, 5. 312–361.
- БУШКОНЕЦ, М., 1964, Мотивы общественной деятельности школьников. Народное образование, 2.**
- Carpenter, F.–Haddan, E., 1964, *Systematic Application of Psychology to Education*. New York, MacMillan
- Carroll, J. B., 1966, *Individual Differences in Foreign Language Learning*. New York, University School of Education
- Chircev, A.–Pavelcu, V.–Rosca, A.–Zörgő B., 1963, *Pedagógiai lélektan*. Bukarest,
- Cofer, C. N.–Appley, M. H., 1964, *Motivation: Theory and Research*. New York, John Wiley Sons Ltd
- Condillac, E. B., 1976, *Értekezés az érzetekről*. Bp. Magyar Helikon
- Cook, W.–Leeds, C. H.–Callis, R., 1951, *Minnesota Teacher Attitude Inventory*. New York, The Psychological Corporation
- Coopersmith, S. 1967, *The Antecedents of Self-esteem*. San Francisco–London, WH Freeman and Co.
- Corsini, R. J.–Howard, D. D., 1964, *Critical Incidents in Teaching*. Prentice-Hall Inc. Englewood Cliffs, N. J.
- Cronbach, L. J., 1961, Psychological Issues Pertinent to Recent American Curriculum Reforms. [In: *Skars–Husen*, 1961.]
- Cropley, A. J., 1971, *Creativity*. London, Longman Group Ltd IV. ed. 121.
- Davidov, J., 1965, *Munka és szabadság*. Bp. Kossuth
- Dielman, T. E.–Cattell, R. B.–Leerer, C.–Rhoades, P., 1971, A Check on the Structure of Parental Reports of Child-rearing Practices. *Child Development*, 42. 3. 893–903.



- Domján Károly*, 1974, Oksági összefüggések megértése 6–10 éves korban. Bp. Akadémiai Kiadó
- G. Donáth Blanka*, 1964, Az értékek motiváló szerepe lányok pubertáskori és poszt-pubertáskori személyiségfejlődésében. *Pszichológiai Tanulmányok*, VI. Bp. Akadémiai Kiadó, 99–118.
- G. Donáth Blanka–Kereszty Zsuzsa*, 1965, A felnőttre irányuló kapcsolatszükséglet néhány neveléslélektani vonatkozása pubertásos és posztpubertásos lányok levelei alapján. *Pszichológiai Tanulmányok*, VIII. Bp. Akadémiai Kiadó, 153–169.
- Đurič, L.*, 1973, A pedagógus teljesítőképessége és fáradtsága. Bp. Tankönyvkiadó.
- Duró Lajos*, 1964, Időszerű neveléslélektani vizsgálatok a Szovjetunióban. *Magyar Pszichológiai Szemle*, XXI. 281–287.
- Duró Lajos*, 1972, A személyiség erkölcsi tulajdonságainak és interperszonális kapcsolatainak néhány összefüggése. *Magyar Pszichológiai Szemle*, XXIX. 211–217.
- Eysenck, H. J.*, 1953, *The Structure of Human Personality*. London, Methuen
- Eysenck, H. J.*, 1964, *Experiments in Motivation*. London Pergamon
- Eysenck, H. J.*, 1965, *Fact and Fiction in Psychology*. Penguin, Harmondsworth, H. J.
- Ezekiel, M.–Fox, K.*, 1970, *Korreláció- és regresszióanalízis*. Bp. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó
- Farley, F. H.*, 1974, Individual Differences in Examination Persistence and Performance. *The Journ. of Ed. Research* Vol. 67. 8. 344–346.
- Ferge Zsuzsa*, 1971, A pedagógusok önértékelése. *Valóság*, XIV. 21–34.
- Forrai Tiborné*, 1968, Iskolai teljesítmény és szorongás. Bp. Akadémiai Kiadó
- Garai László*, 1969, Személyiségdinamika és társadalmi lét. Bp. Akadémiai Kiadó
- Gardner, R. C.*, 1966, Motivational Variables in Second Language Learning. *Journ. of Amer. Ling.*, Vol 32. 1. 24–36.
- Gáspárné Zauner Éva*, 1968, Vizsgálatok a pszichológiai érték körében. *Pszichológiai Tanulmányok*, XI. Bp. Akadémiai Kiadó, 217–239.
- Gaszó Ferenc–Pataki Ferenc–Várhegyi György*, 1971, Diákéletmód Bp. Gondolat
- Geréb György*, 1968, Pszichológiai tapasztalatok az iskola légköréről. *Pedagógiai Szemle*, XVIII. 430–440.
- Gilbert, G. M.*, 1970, *Personality Dynamics*. New York, Harper and Row
- Grastyán Endre*, 1968, Útban az emberi emóciók megértése felé. *Valóság*, 1–16.
- Grastyán Endre–Molnár Péter*, 1972, A gátlás szerepe a motivációban és a megerősítésben. *Magyar Pszichológiai Szemle*. XXIX. 373–392.
- Gray, J. A.*, 1971, *The Psychology of Fear and Stress*. London, Weidenfeld and Nicolson
- Guilford, J.P.* 1957, Some Theoretical Views of Creativity [In: H. Wilson–W. Bevan (eds.) *Contemporary Approaches to Psychology*.] D. Van Nostrand, Princeton, N. J. 419–460.
- Haber, R. N.*, 1967, *Current Research in Motivation*. New York, Holt, Rinehart and Winston
- Hajtman Béla*, 1968, Bevezetés a matematikai statisztikába. Bp. Akadémiai Kiadó
- Hall, J. P.*, 1967, Motivation and Affectivity [In: *Hilson–Bevan* (eds.) *Contemporary Approaches to Psychology*.] Van Nostrand, Princeton, N. J. 419–460.
- Harding, F. J.*, 1961, Tests as Selectors of Language Students. *Modern Language Journal*, XLII. 120–122.

- Harlow, H. F., 1950, Learning and Satiation of Response in Intrinsically Motivated Complex Puzzle Performance by Monkeys. *Journal of Comparative and Physiological Psychology*, XLIII. 289–294.
- Harsányi István–G. Donáth Blanka, 1966, Az értékelés és az önértékelés kérdései a neveléslelektan szemszögéből. *Pedagógiai Szemle*, XVI. 520–528.
- Hartup, W. W.–Brian, C., 1970, Imitation of a peer as a function of reinforcement from the peer group and neurtugs of the model [In: T. D. Spencer–N. Kass (eds.) *Perspectives in Child Psychology*.] McGraw Hill, 295–303.
- Havighurst, R. J., 1953, *Human Development and Education*. New York, D. McKay Co. Inc.
- Hebb, D. O., 1975, A pszichológia alapkérdései. Bp. Gondolat
- Heil, L. M.–Powell, L.–Pfeifer, I., 1960, Characteristics of Teacher Behavior Related to the Achievement of Children in Several Elementary Grades. Washington U. S. Department of Health, Education and Welfare Office of Education, Cooperative Research Branch
- Heller Ágnes, 1970, A szándéktól a következményig. Bp. Magvető
- Hellus, Z., 1973, Psychologické problémy socializace osobnosti. Praha, Státní Pedagogické Nakladatelstvo
- Hillebrand, M. J., 1967, *Psychologie des Lernens und Lehrens*. Stuttgart Hans Huber Bern–Ernst Klett
- Hoffmann, L. W.–Hoffman, M. L., 1966, *Review of Child Development I–II*. New York, Russel Sage Foundation
- Honess, T.–Kline, P., 1974, Extraversion, Neuroticism and Academic Attainment in Uganda. *British Journal of Educational Psychology*, Vol. 44. 74–75.
- Horváth Lajos, 1964, Az erkölcsi nevelőhatás érvényesülésének feltételei a 10–14 éves tanulók közösségi tevékenységében. *Pedagógiai Szemle*, XIV. 3. 233–243.
- Hudson, L., 1966, *Contrary Imaginations*. Penguin Books. Harmondsworth, 205.
- Hunyadi György, 1967, A szociometria és a látens ideológiai szerkezet viszonya a csoportban. *Magyar Pszichológiai Szemle*, XXII. 8. 362–377.
- Imics Lászlóné, 1972, Milyen tényezők motiválják a napközi otthon tudatos választását csoportomban? *Pedagógiai Szemle*, XXII. 8. 737–747.
- ЯКОБСОН, П. М., 1969, Психологические проблемы мотивации поведения человека. Просвещение Москва**
- Janis, I. L., 1962, Psychological Effects of Warnings, [In: G. W. Baher–G. W. Chapman (eds.) *Man and Society in Disaster*.] New York, Basic Books, 55–92.
- Janis, I. L. (ed.), 1969, *Personality Dynamics, Development, and Assessment*. New York, Chicago, Harcourt, Brace and World Inc. 859.
- Janis, I. L., 1971, *Stress and Frustration*. Harcourt Brace Jovanovich inc. New York
- Johanesson, I., 1961, Effects of Praise and Blame upon Achievement and Attitude of School Children. [In: *Skars–Husén* (eds.), 1961] 184–197.
- Johnson, D. J., 1970, *The Social Psychology of Education*. Holt, Rinehart and Winston inc. New York
- Juhász Ferenc, 1969, A motiváció szerepe a nevelésben. Bp. Tankönyvkiadó
- Kagan, J.–Moss H. A., 1962, *Birth to Maturity*. New York, John Wiley
- Kelemen László, 1960, A tanulók gondolkodása 6–10 éves korban. Bp. Tankönyvkiadó

- Kelemen László*, 1963, A 10–14 éves tanulók tudásszintje és gondolkodása. Bp. Akadémiai Kiadó
- Kelemen László*, 1967, A pedagógiai pszichológia alapkérdései. Bp. Tankönyvkiadó
- Kiss Árpád*, 1973, A tanulás programozása. Bp. Tankönyvkiadó
- Kiss Tihamér*, 1961, A tanulók alkotó tendenciái és alkotásra motiválás. *Pedagógiai Szemle*, XI. 987–998.
- Klein Sándor*, 1970, Kísérlet egy új típusú intelligenciateszt kialakítására. Bp. Akadémiai Kiadó
- Kleinmutz, B.*, 1967, Personality Measurement. The Dorsey Press Homewood, Illionis
- Kohlberg L.*, 1964, Development of Moral Character and Moral Ideology. [In: Hoffman–Hoffman (eds.) 1966] 383–431.
- Komlósi Sándor*, 1975, A szülői magatartásformák mintái felső tagozatos tanulók szemével. Pszichológiai Tanulmányok XIV. Bp. Akadémiai Kiadó
- Kon, I. Sz.*, 1969, Az én a társadalomban. Bp. Kossuth
- Koskenniemi, M.*, 1960, The School Population and Punishments. Suomalaisen Tiedeakatemia Toimituksia. Helsinki, 40. Annales Academiae Scientiarum. Fennicae Sarje ser. B. Nide tom.
- Koztyuk, G. S.*, 1952, Aktuálné problémy pri formovaní osobnosti diet'at'a. Bratislava
- Kovaljov, A. G.*, 1962, A tanulók személyiségének tanulmányozása pszichológiai pedagógiai kísérleti módszerrel. *Magyar Pszichológiai Szemle*, XIX. 1–10.
- КОВАЛЕВ, А. Г.**, 1971, **Воспитание путей.** Москва **ИЗДАТЕЛЬСТВО ПЕДАГОГИКА** 92.
- Kovaljov, A. G.*, 1972, Személyiséglélektan. Bp. Tankönyvkiadó
- Kozéki Béla*, 1972a, A motiváció pedagógiai pszichológiai fogalmáról. *Magyar Pszichológiai Szemle*, XXIX. 570–573.
- Kozéki Béla*, 1972b, A tehetség pedagógiai pszichológiai problémája az általános iskolában. *Pedagógiai Szemle*, XXII. 625–635.
- Kozéki Béla*, 1973a, Differenciált oktatás és teljesítménymotiváció. *Magyar Pedagógia*, 436–443.
- Kozéki Béla*, 1973b, Az idegen nyelvek tanulására való alkalmasság pszichológiai vizsgálata. Bp. Akadémiai Kiadó
- Kozéki Béla*, 1974, Gyakorlati pedagógiai pszichológia. Székesfehérvár
- Kozéki Béla*, 1975, Motiválás és motiváció. Bp. Tankönyvkiadó
- Kozéki Béla*, 1976a, Motiváció az iskolában és a családban. *Köznevelés*, XXXII. 18.
- Kozéki Béla*, 1976b, A kontroll és az önkontroll szerepe a nevelésben. *Pedagógiai Szemle*, XXVI. 389–396.
- Kozéki Béla*, 1976c, A motiváció a tevékenység serkentője. *A tanító*, 6–7.
- Kozéki Béla*, 1976d, Az iskolai tanulás motivációjának vizsgálata. *Magyar Pszichológiai Szemle*, XXXIII. 335–345.
- Kozic, P.*, 1956, A hallgatók vizsgáinak néhány pszichológiai mutatója. OPKM dok. 13.
- Kulcsár Zsuzsa*, 1971, Lelkiismereti funkció, teljesítménymotiváció és kreativitás. *Pedagógiai és Pszichológiai Közlemények*, 25–47.
- Kun Miklós–Szegedi Márton*, 1971, Az intelligencia mérése. Bp. Akadémiai Kiadó

**КУРИН, О. С., 1972., Мы продолжаем себя в детях. «Радянська школа»**

**Киев**

**Kürti Jarmila, 1972, Az optimális stratégia alakulásának vizsgálata kísérleti modell-helyzetben. Pszichológiai Tanulmányok XII. Bp. Akadémiai Kiadó, 85–93.**

**Lane, H. 1966, Models of Learning and Methods of Teaching. *International Journal of American Linguistics*. Vol. 32, 1. 13–24.**

**Lavach, J. F.–Lanier, H. P., 1975, The Motive to Avoid Success. *The Journal of Educational Research*. Vol 68 No 6. 216–218.**

**ЛЕБЕДЕВ, О. Е., 1974, Некоторые вопросы формирования мотивов. Ученика у учащихся вечерних школ. *Советская Педагогика*. 5. 57–65.**

**Leontyev, A. N., 1964, A pszichikum fejlődésének problémái. Bp. Kossuth Kiadó**

**Levy, D. M., 1943, Maternal Overprotection. New York. Columbia Univ. Press**

**Lewin, K., 1972, A mezőelmélet a társadalomtudományban. Bp. Gondolat**

**Lénárd Ferenc–Forrai Tiborné, 1960, Az érzelmek felismerése arckép alapján 7–17. éves korban. Pszichológiai Tanulmányok III. Bp. Akadémiai Kiadó, 262–283.**

**Lénárd Ferenc, 1971, A problémamegoldó gondolkodás. Bp. Akadémiai Kiadó**

**Lindzey, G., 1958, Assessment of Human Motive. New York, Holt**

**Lindzey, G.–Aronson, E., 1968, The Handbook of Social Psychology. Addison – Wesley Publishing Co. (2. ed.)**

**Lothinger László, 1968, Az érzelmi nevelés szerepe az idegen nyelvek oktatásában. *Az idegen nyelvek tanítása*, 97–103.**

**Löwe, H., 1974, Bevezetés a felnőttkor tanulásilélektanába. Bp. Tankönyvkiadó, 242.**

**Lytton, H., 1971, Methodological Review of the Parent – Child interaction. *Child Development*, 42. 651–684.**

**Maccoby, E., 1961, The Choice Variables in the Study of Socialization. *Sociometry*, 24. 357–371.**

**Madsen K. B., 1961, Modern Theories of Motivation and their Educational Consequence. [In: Skars–Husén (eds.), 1961.] 176–183.**

**Madsen, K. B., 1968, Theories of Motivation. Kent State Univ. Press, 4. ed.**

**Madsen, K. B., 1974, Modern Theories of Motivation. Copenhagen, Munksgaard**

**Makarenko, Sz., 1949, Válogatott pedagógiai tanulmányok. Bp. UMK. 322**

**Majzik Lászlóné, 1972, Nevelési eredményvizsgálat az általános iskolai osztályfőnök munkájában. Bp. Tankönyvkiadó**

**Marton L. Magda, 1970, Tanulás, vizuális, poszturális testmodell és a tudat kialakulása. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 182–198.**

**Marx, K., 1970, Gazdasági-filozófiai kéziratok. Bp. Kossuth**

**Maslow, A. H., 1959, New Knowledge in Human Values. New York, Harper and Brohens**

**Maslow, A. H., 1962, Toward a Psychology of Being. D. Van Nostrand, Princeton, N. J.**

**Maslow, A. H., 1970, Motivation and Personality. Harper and Row, New York.**

**McCandless, B. R.–Marshall, H. R., 1957, Sex differences in social acceptance and participation of preschool children. *Child Development*, 28. 421–425.**

**McClelland, D. C.–Atkinson, J. W.–Clark, R. A.–Lowell, E. A., 1953, The Achievement Motive. New York, Appleton**

- McClelland, D. C.—Baldwin, A. L.—Bronfenbrenner, V.—Strodbeck, F. L., 1958, Talent and Society. D. Van Nostrand, Princeton, N. J.
- Mérei Ferenc, 1971, Közösségek rejtett hálózata. Bp. Közgazdasági és Jogi Kiadó
- Mérei Ferenc—V. Binét Agnes, 1970, Gyermeklélektan. Bp. Gondolat
- Mesterné Boda Fiore—Mezeiné Erdélyi Éva, 1959, Követelmény, jutalom, büntetés. Bp. Akadémiai Kiadó
- Mihály Ottó, 1974, Nevelésfilozófia és pedagógiai célelmélet. Bp. Akadémiai Kiadó
- Molnár Dezsőné, 1972, Tantárgyi attitűdvizsgálat tapasztalatai az általános iskolában. *Pedagógiai Szemle*, XXII, 9. 775—784.
- Molnár Imre, 1959, Vizsgálati módszer a becületesség megállapítására. Pszichológiai Tanulmányok II. Bp. Akadémiai Kiadó
- МОРОЗОВА, Н. Г., 1961, Развитие познавательных интересов у детей в семье. Москва. Изд. АПН РСФСР
- Moulder, M., 1963, Group structure motivation and group performance, The Hague, Mouton and Co.
- Murányi Mihály, 1974, Az értékorientációk fejlesztése. Bp. Tankönyvkiadó
- Murray, E. J., 1964, Motivation and Emotion. Prentice Hall, N. J.
- Mussen, P. H.—Conger, J. J.—Kagan, J., 1956, Child Development and Personality. New York, Harper and Row
- Mussen, P. H. (ed.), 1970, Carmichael's Manual of Child Psychology Vol II. 3. ed. New York, Wiley and Sons
- НАЛЧАДЖАН, А. А., 1972, Некоторые психологические и философские проблемы интуитивного познания. Москва, Изд. «Мысль»
- Niebrzydowski, L., 1972, Wpływ motywacji na uczenie się. Warszawa, Nasza Księgarnia
- Parnes, S. J.—Harding H. F., 1962, A Sources Book for Creative Thinking. New York, Charles Scribner's Sons
- Pataki Ferenc, 1970, A fővárosi középiskolások társadalmi világa. *Valóság*, XIII. 10—22.
- Pataki Ferenc—Hunyadi György (Szerk.), 1972, A csoportkohézió. Bp. Akadémiai Kiadó
- Peel, E. A. 1961, Curiosity and Interest in Motivating School Learning [In: Skars—Husen, (eds.) 1961]
- ПЕТУХОВ, Е. И., 1974, К вопросы о диагностике воспитательности под-ростков. *Советская Педагогика*, 36—41.
- Piaget, J., 1956, Le jugement moral chez l'enfant. Paris, PUF
- Piaget, J., 1970, Tanulás és megismerés [In: Válogatott tanulmányok] Bp. Gondolat
- Pléh Csaba, 1970, A szorongás, a siker és a kudarc hatása a kreatív gondolkodás néhány faktorára. *Magyar Pszichológiai Szemle*, XXVII. 242—255.
- Příhoda, V., 1960, Bevezetés a pedagógiai pszichológiába. Bp. Tankönyvkiadó
- Putnoky Jenő, 1969, A teljesítménymotiváció és tanulmányozásának lehetősége... [In: Nádori L. (szerk.) A sport és testnevelés időszzerű kérdései. I. Bp. 67—93.]
- Radebaugh, B. F., 1973, The „Open” Classroom Concept has some Authoritarian Implications. *Journ. of Teacher Educ.*, XXIV. 1. 44—47.
- Radke, M. J., 1946, The Relation of Parental Authority to Children's Behavior and Attitudes. Univ. of Minnesota
- Ranschburg Jenő, 1975, A szülői magatartás és a nevelői attitűdök hatása a gyermek viselkedésére. *Pszichológiai Tanulmányok XIV*. Bp. Akadémiai Kiadó, 35—50.
- Rao, R., 1973, Linear Statistical Inference and Applications. New York, Wiley

- Redl, F.—Wineman, D., 1952, Controls from Within. Techniques for the Treatment of the Agressive Child. New York, The Free Press
- Réthy Endréné, 1974, A tanítási-tanulási folyamat motivációs lehetőségeinek vizsgálata. *Magyar Pedagógia*, 32–46.
- Rogers, C. R. 1962, Toward a Theory of Creativity [In: Parnes—Harding. (ed.): A Source Book of Creativ Thinking.] New York Ch Scribner's Sons, 63–72
- Rókusfalvy Pál, 1968, Igényszint és affektivitás. *Magyar Pszichológiai Szemle*, XXV. 4.
- Rókusfalvy Pál és mtsai, 1971, Az affektivitás vizsgálata. Bp. Akadémiai Kiadó
- Róna Borbála—Szabó Pál, 1968, A családi környezet hatása a negyedik osztályos általános iskolai tanulók életritmusára és pszichés állapotára. *Pedagógiai Szemle*, XVIII. 202–212.
- Rosenblith J. F.—Allinsmith, W., (eds.) 1966, The Causes of Behavior. Boston, Allyn and Bacon Inc.
- Rosenthal, R., 1966, Experimenter Effects in Behavior Research. New York, Appleton—Century—Crofts
- Rubinstein, Sz. I., 1967, Lét és tudat. Bp. Kossuth
- Rubinstein, Sz. I., 1968, Az általános pszichológia alapjai. Bp. Akadémiai Kiadó, I. II.
- РУБИНСКИЙ, Л. И., 1974, Оценностном подходе и усвоению принципов и норм нравственности. *Советская педагогика*, 5. 28–35.
- Salamon Jenő, 1964, Gyermekek gondolkodása a cselekvésben. Bp. Akadémiai Kiadó
- Salamon Jenő, 1973, A gyakorlati problémamegoldás fejlődése 6–15 éves korban. Bp. Akadémiai Kiadó
- Sarason, S. B. et al., 1960, Anxiety in Elementary School Children. New York, Wiley
- Sawrey, J. M.—Telford, Ch. W., 1968, Educational Psychology. Boston, Allyn and Bacon
- Schaefer, E. S.—Bell, R. Q, 1958, Development of Parental Attitude Research Instrument. *Child Development*, 29. 339–362.
- Schaefer, E. S., 1959, A Circumplex Model for Maternal Behavior. *J. Abnorm. Soc. Ps.*, 9. 226–235.
- Schlossberg, H., 1954, Three Dimensions of Emotion. *The Psychol. Rew.* 61. 81–88.
- ЩУКИНА, Г. И., 1960, Вопросы воспитания и развития. Москва, Педагогика
- ЩУКИНА, Г. И., 1971, Проблема познавательного интереса в педагогике. Москва, Педагогика
- Sears, P. S.—Hilgard, E. E., 1966, The Teacher's Role in the Motivation of the Learner. (in: Rosenblith—Allinsmith (eds.) The Causes of Behavior.) Boston, Allyn and Bacon, 508–521.
- Sears, R. R.—Maccoby, E. E.—Lewin, H., 1957, Patterns of Child Rearing. New York, Harper and Row
- Secord, P. F.—Backman, C. W., 1972, Szociálpszichológia. Bp. Kossuth
- Séve, I., 1971, Marxizmus és személyiségelmélet. Bp. Kossuth
- Skars, A. G.—Husén, T. (eds.), 1961, Child and Education. Copenhagen, Munksgaard
- Smith, M. D., 1975, Educational Psychology and its Classroom Applications. Boston, Allyn and Bacon
- Snyder, H. I., 1968, Contemporary Educational Psychology: Some Models Applied to the School Setting. New York, John Wiley and Sons, Inc.
- Staats, A. W., 1971, Child Learning, Intelligence and Personality. New York, Harper and Row

- Stellar, E.*, 1972, Késztetés és motiváció [In: *Ádám György* (szerk.): *Pszichofiziológia.*] Gondolat
- Stones, E.*, 1966, *An Introduction to Educational Psychology.* London, Methuen and Co. 424.
- ШУЛЬГИНА, Б. А.**, 1974, **Опыт психологического изучения школьников в конфликтной ситуации.** *Советская Педагогик* 3. 58–66.
- Surányi Gábor*, 1959, A tanulás indítékai az általános iskola 3–8. osztályaiban. *Pszichológiai Tanulmányok II.* Bp. Akadémiai Kiadó, 267–277.
- Surányi Gábor*, 1963, Az érdeklődés vizsgálatának módszertani problémái. Bp. Tankönyvkiadó
- Symonds, P. M.*, 1949, *The Dynamics of Parent–Child Relationships.* Columbia Univ. Szász János (szerk.), 1970, Kutatási módszer az ifjúságpszichológiában. Bp. Ifjúsági Lapkiadó, 98.
- Székely Lajos*, 1959, Az osztályterem miliőhatása a tanulók teljesítményére. *Pszichológiai Tanulmányok II.* Bp. Akadémiai Kiadó, 279–295.
- Székely Lajos*, 1961, A tanulók iskolai teljesítőképessége a délutáni tanítás alkalmazásával. *Pszichológiai Tanulmányok III.* Bp. Akadémiai Kiadó, 283–299.
- Sztevanovics B.*, 1956, *Pedagógiai Pszichológia.* Noviszd, 143.
- Talizina, N. F.*, 1970, A programozott oktatás elméleti problémái. Bp. Tankönyvkiadó
- Taylor, J. A.*, 1953, A Personality Scale of Manifest Anxiety. *J. Abnorm. soc. Psychology* 48. 285–290.
- Taylor, C. W.*, 1962, A Tentative Description of the Creative Individual. [in: *Parnes–Hardings* (eds.): *A Source Book of Creative Thinking.*] Ch. Scribner Sons New York 169–184.
- Torrance, E. P.*, 1962, *Guiding Creative Talent.* Prentice-Hall, Englewood Cliffs, N. J.
- Tuepov, B. M.*, 1963, A zenei képességek pszichológiája. Bp. Tankönyvkiadó
- ТИТАРЕНКО, В. Я.**, 1974, **Влияние семейных отношений на нравственное развитие подростков.** *Советская педагогика*, 6. 34–40.
- Tóth Béla*, 1965, A versolvasókedv érdeklődéslélektani vizsgálata a gyermekkorban. (A pozitív és negatív motiváció szerepe általános iskolai tanulóknál.) *Pszichológiai Tanulmányok VIII.* Bp. Akadémiai Kiadó
- Trimmer, E. J.*, 1970, *Understanding Anxiety in Everyday Life.* London, George Allen and Unimin Ltd.
- Tringer László*, 1971, A szorongás mennyiségi vizsgálata. *Vademecum*, 43.
- Ungárné Komoly Judit*, 1978, A tanító személyiségének pedagógiai pszichológiai vizsgálata, Bp. Akadémiai Kiadó
- Varsányi László*, 1967, A dolgozók általános iskoláját végzők tanulását motiváló legfontosabb tényezők. *Magyar Pedagógia*, VII. 235–254.
- Várkonyi Hildebrand*, 1937, *Bevezetés a neveléslélektanba.* Budapest
- Veczko József*, 1965, A környezeti ártalmak és a személyiségzavarok néhány pszichológiai problémája. Szeged (Acta Univ. Szegediensis.)
- Venger, L. A.*, 1958, A lélektani kísérlet alkalmazása az iskolások tanulmányozásával. OPKM dok. 20.
- Vereczkei Lajos*, 1975, *A maxista tudat-felfogás.* Bp. Akadémiai Kiadó
- Vernon, M. D.*, 1971, *Human Motivation.* Oxford, Univ. Press

- Vier, W., 1963, Az erkölcsi ítéletek lélektani elemzéséhez. OPKM dok. 23.
- Vier, W., 1965, Az 5-7-9 osztályos tanulók erkölcsi politikai ítéletének sajátos vonásai. OPKM dok. 24
- Vigotszkij, L. Sz., 1967, Gondolkodás és beszéd. Bp. Akadémiai Kiadó
- White, R. W., 1959, Motivation Reconsidered: The Concept of Competence. *Psychol. Review*, 60. 297-393.
- White, R. W., 1960, Competence and Psychosexual Stage of Development. Nebraska Symposium on Motivation, 97-104.
- White, R. W.-Lippitt, R., 1960, Leader Behavior and Member Reaction in Three „Social Climates” [In: D. Cartwright-A. Zander (eds.): Group Dynamics.] New York, Row, Peterson and Co. 315-344.
- Wild, L. J., 1938, An Experiment in Self-government. New Zealand Council for Educational Research. Ed. Res. Series 8. 92.
- Winterbottom, M. R., 1958, The Relation of Need for Achievement to Learning Experiences in Independence and Mastery [In: Atkinson J. W. (ed.) Motives in fantasy action and society] 453-478.
- Wolff, P. H., 1960, The Developmental Psychologies of Jean Piaget and the Psychoanalysis. New York, International Universities Press
- Woodworth, R. S.-Schlosberg, H., 1966, Kísérleti pszichológia. Bp. Akadémiai Kiadó
- Yee, A. H., 1971, (ed.), Social Interaction in Educational Settings Prentice-Hall Inc. Englewood Cliffs, N. J.
- Zentai Károly, 1969, Az életpályára való felkészülés motívumainak vizsgálata (In: Koncz. J. (szerk.): Korunk ifjúsága.) Bp. Ifjúsági Lapkiadó, 95-103.
- Zsámbéki László, 1959, A viselkedés automatizált elemeinek szerepe és jelentősége a fegyelmezett magatartás kialakításában. *A Szegei Pedagógiai Főiskola Évk.*, 195-207.



FÜGGELEK



## A VIZSGÁLÓ ESZKÖZÖK

Munkánk célja az, hogy *pszichológiai tudományos* eredményeket *pedagógiai pszichológiai* elemzéssel a *nevelés gyakorlatában* hasznosíthatóvá tegyünk. Felhasznált eszközeink bemutatását is ez a hármas szempont határozza meg. A pszichológia szakmai követelménye, hogy beszámoljunk az adatgyűjtésről. A pedagógiai pszichológiát elsősorban az eszközök kialakítása érdekli témánkon belül. A pedagógusok pedig az eljárások használhatóságát firtatják leginkább. Az utóbbi két szempontnak az felel meg, ha egy alapvető módszert emelünk ki, s azt részletesen elemezzük, az elsőnek pedig igyekeztünk eleget tenni azzal, hogy a 4. fejezetben igyekeztük részletesen leírni eszközeinket, illetve megjelöltük lelőhelyüket.

Vizsgálatainkat e fejezetben két nagy csoportra osztottuk. Az *elsőben* a motivációs hierarchia alakításának és alakulásának alapvető tényezőit vizsgáltuk.

A *második* vizsgálat a motivációnak egy adott helyzetben, az iskolai tevékenységben való működésére vonatkozott. A két vizsgálatban nagy és változatos módszertani apparátust vettünk igénybe, amit részletesen ismertettünk a 4. fejezetben. Itt mindkét vizsgálat egy-egy jellegzetes eszközt mutatjuk be teljes egészében. Az első vizsgálatból az *MH 2.* elnevezésű történetbefejeztető próbát. Ez alkalmas volt mind a motiváló, mind a motivált elhelyezésére a három dimenzióban. A második vizsgálatból a *KM* elnevezésű kérdőívet közöljük, mely az iskolai tevékenység motivációját vizsgálta a három dimenzió szempontjából. Mindkét eszközből a *B* változatot, a 11–14 évesek számára kidolgozott formát közöljük, a kisebbeknek szóló *A* forma ugyanis többnyire csak egyszerűségében, megfogalmazásában, a nagyobbak számára készült *C* forma pedig szintén csak megfogalmazásában, s a helyzeteknek a nagyobbakhoz jobban illő felvázolásában különbözik. Az alapváltozat mindig a *B* forma volt, a másik kettő ennek alapján készült, úgy, hogy fiatalabb, illetve idősebb gyermekekkel elvégeztettük, s megbeszéltük, mi az, ami számukra nem érthető, illetve furcsának, korukhoz nem illőnek látszik.

# 1. A MOTIVÁCIÓS TÖRTÉNETBEFEJEZÉS-PRÓBA ALAPVÁLTOZATA (MH 2, B FORMA)

## Instrukció:

Olyan történeteket találsz itt, amelyeket épp a megoldás előtt abbahagytunk. Mindegyik után írtunk nyolc lehetséges befejezést, a Te feladatod, hogy kiválaszd a legvalószínűbbet.

Minden történet, s mindegyik befejezés olyan, hogy veled is bármikor előfordulhat. A történetekben szereplő Gabi épp olyan idős, mint te, ő is fiú, illetve lány, mint Te, s ugyanúgy él, mint Te.

Olvasd el figyelmesen a történeteket, képzelj magad Gabi helyébe, s aztán nagyon figyelmesen olvasd el a nyolc lehetséges befejezést. Amelyikről legvalószínűbbnek tartod, hogy az édesapjára jellemző, azzal egy sorban tegyél jelet a válaszlapon az APA feliratú oszlopba. Utána gondold végig, melyik lehet az édesanyjára jellemző, s azzal egyvonalban tegyél jelet az ANYA szó alá. Végül képzelj el, hogy Gabi maga melyik megoldást tartaná a leghelyesebbnek, s azzal egy sorba a MAGA szó oszlopába tegyél jelet. Így minden történetnél minden oszlopban egy jel lesz. Több vagy kevesebb nem lehet, de a *jelölés után* odaíráshoz a magad megoldását a pontozott helyre, ha az mindegyiktől eltér.

## I. Történet: (a zárójelbe tett jelzés természetesen nem szerepelt a lapon)

Gabinak este nyolcra otthon kell lennie. Egyik este, mikor hazakészülődött, pajtásai kinevették, hogy annyira igyekszik haza a megbeszélte időpontra. Gabi elhatározta, megbeszéli szüleivel, hogy kicsit tovább is maradhasson máskor. Érezte, indulnia kellene, hiszen megígérte, hogy pontos lesz, de végül mégis maradt egy félórát. Mikor hazaért, elkésve, ezt mondta az édesapja, az édesanyja, s ezt mondta volna ő maga a helyükben:

1. Mindegy, hogy a többiek mit mondtak. Abban megegyezhetünk, hogy máskor később jöhetsz haza, de azt nem tűröm el, hogy ne tartsd be, amiben megegyeztünk. (---)
2. Együttérzünk veled, nagyon sajnálunk, hogy a többiek bántottak. Arról szó sem lehet, hogy később gyere haza, hiszen így is annyit aggódunk, nem esik-e bajod. Olyan jó, hogy végre itthon vagy. (+--)
3. Nem érdekel, hogy mit mondanak a többiek. Neked mindig van kifogásod, örökké baj van veled. Ezerszer megmondtam, hogy ne csavarogj mindig. (---)
4. Mindegy, hogy mit beszélnek a többiek. Tőlem jöhetsz, amikor akarsz, de az jellemző rád, hogy azt sem tudom soha, hol csavarogsz. (---)
5. Nagyon megértjük, milyen rossz lehetett volna neked az, ha önállótlanok tartanak a társaid. Legkevésbé se bántson, hogy maradtál, maradj máskor is, ameddig helyesnek tartod. (---)
6. Megértjük, hogy nehezebb esik ilyenkor eljönni az embernek. Máskor megbeszélhetjük azt, hogy tovább is maradhatsz. De épp, mert megbízunk benned, máskor sem tűrhetjük el, hogy mást csinálj, mint amit megígértél. (+++)
7. Nem érdekel, hogy hogy történt. Ha egyszer megmondtam, hogy 8-ra itthon legyél, akkor megkövetelem, s teszek is róla, hogy ahhoz tartsd magad, amit kikötöttem. (---)

8. Nagyon megértjük, milyen rossz lehetett, hogy épp rajtad gúnyolódtak. Mégis büntetést érdemelsz, mert egy rendes gyerek nem szegi meg a szavát, s később nem jöhetsz máskor sem, mert nyolckor itthon a helyed. (++)

## II. Történet

Egy osztálytársa szülei megkérdezték Gabi szüleit, leengedik-e őt estefelé, ha nagyon szeretne kicsit a barátaival a ház körül játszani, beszélgetni. Gabi szülei azt válaszolták:

1. Örülünk, ha jól érzi magát a barátaival, este is leengedjük. Nagyon megbízható gyerek, tudja, mi a helyes, mi nem, de azt is, hogy a pontos hazatérést, meg a rendes viselkedést betartatjuk vele. (+++)
2. Ez a gyerek is folyton lenn csavarog, de elég nagy már, nem állhatok folyton a háta mögött, tudjon magára vigyázni. (---)
3. A gyerekünk tudja, örülünk, ha jól érzi magát, ha kedve van, bármikor lemegy. Értelmes, önálló, nem kell beleszólnunk abba, mit csinál. (++)
4. Én mindent megbeszélék a gyerekekkel, s ha lehet, mindenben figyelembe veszem a kívánságait. Ő viszont tudja, ennek fejében neki is be kell tartania, amiben meg egyeztünk. (---)
5. Én a lelkem kibeszélem neki, hogy ne a csavargáson járjon az esze, s vegye tudomásul, este itthon a helye, de ekkora gyereknek már hiába beszél az ember. (---)
6. Én azt szeretem, ha a gyerek itthon érzi jól magát. A pajtásaival is elengedem, de hogy este csavarogjon, mint sok más gyerek, azt nem engedjük meg, ő rendesebb annál. (++)
7. Amíg a gyerek iskolába jár, én szabom meg, mikor mehet, mikor nem. Azt szeretném én látni, hogy az én gyerekem este lenn csavarogjon! (---)
8. Nem hiszem, hogy az én gyerekemnek kedve lenne este lemenni, hiszen tudja, hogy nincs egy nyugodt percem, amíg haza nem jön. Legyen ő csak itthon este. (---)

## III. Történet

Gabi nagyon szeretett volna hangszeren játszani. Rá is vette a szüleit, írássák be egy zenetanárhoz, vettek neki szép hangszert. Pár nap múlva gyakorlás helyett kijelentette váratlanul, hogy felkészülni unalmas, ő többet nem megy órára. Szülei azt mondták:

1. Te találd ki ezt a zenélést, ha abbahagyod, hát abbahagyod, az is a te dolgod, majd csinálsz mást. (---)
2. Ez vagy te! Nem engedtem, akkor kiköveteltem, most meg nem csinálod. Hiába beszélek, úgyse csinálod, de aztán ne is várj tőlem semmit! (---)
3. Ha tényleg nem okoz örömet, igazad van, ha nem erőlteted. De gondold meg, nem hiányzik-e majd. Az első nehézségnél nem riadhatsz vissza. Folytatnod kell a tanulást rendesen, s ha később sem jön meg a kedved, akkor természetesen abbahagyhatod. (+++)
4. Ha fáraszt a gyakorlás, természetesen most csak pihenj. Bizonyára ez a tanár nem kímél eléggé téged. Majd keresünk egy másikat, akinél könnyebb lesz, legfeljebb kevesebbet gyakorolsz, de csak járj el. (---)

5. Hogy végül is megtanulsz-e játszani, az a te dolgod. Hirtelen abbahagyni valamit viszont megengedhetetlen. A félév végéig pontosan jársz, készülsz, aztán te döntesz. (++)
6. Igazán sajnálom, ha nem örömet, hanem csak fáradságot jelent számodra a tanulás. Egy művelt embernek kell zenét is tanulni, tehát kötelességed továbbra is rendesen készülni. (++)
7. Ha nem okoz örömet neked a zenetanulás, igazad van, ha nem csinálod. Szerettem volna, ha tanulsz, de ha úgy döntöttél, akkor természetesen abbahagytad, csak te döntesz. (++)
8. Ilyen nincs, hogy fáradt vagyok, meg unom. Beíratlak, megvetted a hangszert, most már járni fogsz és kész! (--)

#### IV. Történet

Gabi szomorúan megy haza, s elmondja, hogy legjobb pajtásával összeveszett, mert az csúnyán becsapta, hazudott neki. Gabi azt mondta neki, többet szóba sem áll vele, de úgy sajnálja, mert olyan jó barátok voltak, s még mindig szereti. Azt tanácsolják:

1. Én tudom, hogy te nagyon jószívű vagy, s szereted a pajtásaidat. Azt viszont nem engedhetjük, hogy téged bántsanak. Legjobb lenne, ha ezzel a gyerekekkel nem barátkoznál többet. (--)
2. Ha ennyire szereted a pajtásodat, ki kell békülnötök. Ha elmagyarázod neki, szépen, biztos megbánja, hogy olyat tett, ami bánt. Azt viszont tudod, hogy elvárom, a barátaiddal együtt tisztességesen viselkedjétek. (+++)
3. Gyerekes dolog ez az egész. Hazudik. Na és. Az ő dolga, mit kell ebből ügyet csinálni. Ha meg összevesztetek, akkor mit sírsz utána. De az egész a te dolgod. (--)
4. Ezzel a gyerekekkel többet nem barátkozhatsz. Ha megtudom, hogy hazudtál, vagy vele voltál, megkapod a magadét. (--)
5. Ha annyira hiányzik a pajtásod, béküljétek ki. A gyerekek sokszor hazudnak, nincs abban semmi, előfordul ez máskor is, attól még nagyon jó barátok lehettek. (++)
6. Legalább eggyel kevesebb barátod van, akivel rosszkodsz. Ezerszer megmondtam, hogy ki nem állhatom a sok hazudozást, erről a gyerekről se akarok többet hallani. (---)
7. Nagyon megértem, hogy fáj, hogy csalódtál a barátodban. De rendes gyerek nem barátkozik olyanval, akitől rosszat tanulhat. Barátkozz rendes gyerekekkel. (++)
8. Ha folytatni akarjátok a barátoddal a kapcsolatot, akkor majd tisztázzátok a dolgot. Azt viszont tudod, a rendes viselkedést tőled is elvárom, s ugyanúgy a barátoddal is be kell tartatnod. (++)

#### V. Történet

Gabi elmondja otthon, pajtásaival közösen elhatározták, hogy délután elmennek papírt gyűjteni, hogy legyen kis társaságuknak egy kis közös pénze. Csak most mehetnek, de közben kiderült, másnap nagy feleltetés lesz.

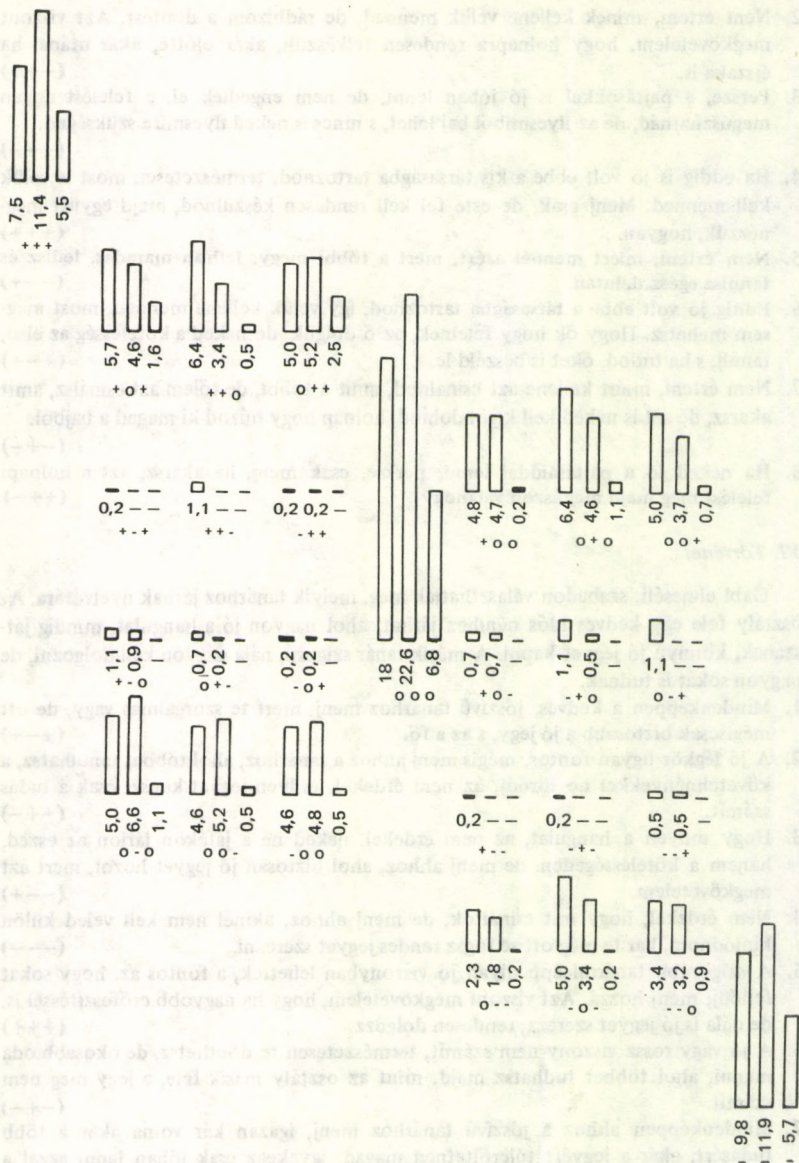
1. Nem érdekel, hogy mit akarnak a barátaid, nem mégy sehova. Bár neked beszélhet az ember, úgymint ellógod az időt, s kapod a rossz jegyet. (---)

2. Nem értem, minek kellene velük menned, de rádbízom a döntést. Azt viszont megkövetelem, hogy holnapra rendesen felkészülj, akár előtte, akár utána, ha éjszaka is. (---)
3. Persze, a pajtásokkal is jó jobban lenni, de nem engedlek el, a felelést ugyan megúszhatnád, de az ilyesmitől baj lehet, s nincs is neked ilyesmire szükséged. (---)
4. Ha eddig is jó volt ebbe a kis társaságba tartoznod, természetesen most is velük kell menned. Menj csak, de este fel kell rendesen készülnöd, majd együtt megénezzük, hogyan. (+++)
5. Nem értem, miért mennél azért, mert a többi megy. Itthon maradsz, leülsz és tanulsz egész délután. (---)
6. Eddig jó volt ebbe a társaságba tartoznod, így velük kellene menned, most mégsem mehatsz. Hogy ők hogy felelnek, az ő dolguk, de neked a kötelesség az első, tanulj, s ha tudod, őket is beszéld le. (---)
7. Nem értem, miért kellene azt csinálnod, amit a többi, de tőlem azt csinálsz, amit akarsz, de azt is neked kell kigondolnod, holnap hogy húzod ki magad a bajból. (---)
8. Ha neked jó a pajtásaidal lenni, persze, csak menj, ha akarsz, azt a holnapi felelést meg majd megúszod valahogy. (+++)

## VI. Történet

Gabi elmeséli, szabadon választhatják meg, melyik tanárhoz járnak nyelvórára. Az osztály fele egy kedves időse nénihez járhat, ahol nagyon jó a hangulat, mindig játszanak, könnyű jó jegyet kapni. A másik tanár szigorú, nála nagyon kell dolgozni, de nagyon sokat is tudnak.

1. Mindenképpen a kedves, jószívű tanárhoz menj, mert te szorgalmas vagy, de ott mégiscsak biztosabb a jó jegy, s az a fő. (---)
2. A jó légkör ugyan fontos, mégis menj ahhoz a tanárhoz, ahol többet tanulhatsz, a követelményekkel ne törődj, az nem érdekel, milyen jegyet kapsz, csak a tudás számít. (---)
3. Hogy milyen a hangulat, az nem érdekel, neked ne a játékon járjon az eszed, hanem a kötelességeden, de menj ahhoz, ahol biztosan jó jegyet hozol, mert azt megkövetelem. (---)
4. Nem érdekel, hogy mit csináltok, de menj ahhoz, akinél nem kell veled külön kínlódnom, bár te még ott se fogsz rendes jegyet szerezni. (---)
5. A szigorúbb tanárral épp olyan jó viszonyban lehetek, a fontos az, hogy sokat fejlődj, menj hozzá. Azt viszont megkövetelem, hogy ha nagyobb erőfeszítéssel is, de nála is jó jegyet szerezz, rendesen dolgozz. (+++)
6. A jó vagy rossz viszony nem számít, természetesen te dönthetsz, de okosabb oda menni, ahol többet tudhatsz majd, mint az osztály másik fele, a jegy meg nem számít. (---)
7. Mindenképpen ahhoz a jószívű tanárhoz menj, igazán kár volna akár a több tudásért, akár a jegyért túlerőltetned magad, igyekezz csak jobban lenni azzal a kedves néniel. (---)
8. Az mindegy, hogy egy tanár hideg vagy meleg, azt tanácsolom, mindenképpen a szigorú nevelőhöz menj, ahol többet tanulhatsz, de megkövetelem, hogy ott is jó eredményt érj el. (---)



14. ábra. A motivációs konstellációk telítettsége a vizsgált személyek %-ában kifejezve  
 1. oszlop: ösztönzési konstelláció; 2. oszlop: készletési konstelláció; 3. oszlop: az azonos ösztönzési konstellációból származó készletési konstellációk aránya.



## 2. A KM KÉRDŐÍV ALAPVÁLTOZATA (KM-B FORMA)

### *Instrukció.*

Ezzel a kérdőívvel azt szeretnénk megtudni, mi az, ami *Téged* tanulásra készítet, serkent. Ezen a lapon olyan megállapításokat találsz, amelyeket veled egykorúak mondtak az iskolai tevékenységgel kapcsolatban. Mi arra vagyunk kíváncsiak, melyek ezek közül azok, amelyek *Téged* ösztönöznék. Ezeket kell kiválogatnod. Nem azokat, amelyeket szépnek vagy helyesnek tartasz, hanem amelyeket átérzel, amelyek valóban befolyásolják az iskolával kapcsolatos munkádat.

Olvasd el figyelmesen a következő mondatokat, sorba, egyet se ugorj át. Ha valamelyiknél az az érzésed támad, hogy ez rád vonatkozólag nagyon igaz, ezt már magad is sokszor érezted, akkor annak számát karikázd be a Válaszlapon. Csak azokat jelöld meg, amelyekről úgy érzed, valóban hatással vannak rád, tanulásodat, iskolai munkádat befolyásolják.

(Ezután következtek a megállapítások, amelyeket itt a *motivumok sorrendjében* mutatunk be, hogy az eredményeket közlő táblázatból könnyen kikereshessük az illető indítékot tartalmazó megállapításra eső választások gyakoriságát. A tanulók kérdőívén ezek randomizált sorrendben szerepeltek, a kérdőív mindkét szélén a megállapítás előtt és utána annak száma szerepelt.)

11. Ha rossz jegyet hozok, örökké azt hallgathatom a szüleimtől.
12. Félek a szüleimtől.
13. A szülők úgyis ritkán vannak megelégedve az emberrel.
14. Ha rosszul tanul az ember, akkor a szülei nem teljesítik a kívánságát.
15. A szülők rá tudják kényszeríteni az embert a tanulásra.
16. Ha rosszul tanulok, szüleim megbüntetnek.
17. Úgy érzem szüleimnek is tartozom azzal, hogy rendesen tanuljak.
18. Olyan jó érzés, hogy elégedettek velem a szüleim.
19. Bánt, ha nem olyan eredményt érek el, mint amit a szüleim joggal elvárhatnak tőlem.
21. Sok tanár bántóan kigúnyolja az embert.
22. Félek a tanároktól.
23. A tanárok úgyis ritkán vannak megelégedve az emberrel.
24. Akinek rossz jegyei vannak, annak a tanár máskor is könnyebben ad gyengébb osztályzatot.
25. Sok tanárnál nehéz kijavítani a rossz jegyet.
26. A rossz tanuló hibáit hamar észreveszik a tanárok.
27. Nem akarom, hogy a tanárain csalódjanak bennem.
28. Jó érzés, ha az emberben bíznak a tanárai.
29. Nekem jólesik, hogy tanárain megbecsülnek.
31. Nem szeretem az osztálytársaimat.
32. Aki nem tud felelni, azt az osztálytársai kigúnyolják.
33. Ha jobban tanul az ember, többnek érezheti magát társainál.
34. Ki akarok tűnni társaim közül.
35. Aki nem tanul jól, az nem szerezhet rangot az osztályban.
36. A rossz tanulóval nem szívesen barátkoznak.
37. Jólesik az osztálytársaim elismerése jó teljesítményemért.

38. Ha jól tudok valamit, abban az is jó, hogy segíthetek társaimnak is.
39. Társaim előtt is szégyellném, ha nem tudok.
41. Hiába is tanulok, a feleleteim, a dolgozataim biztosan rosszul sikerülnek.
42. Azért szoktam a házi feladatokat, dolgozatokat máséről leírni, mert ha magam csinálom, biztos rossz lesz.
43. Az ember akármit csinál önállóan, abból mindig csak baj lesz.
44. Az ember azért végzi feladatát, mert nógatják.
45. Akkor tud az ember tanulni, ha pontosan megmondják, hogy mit csináljon.
46. Csak akkor megyek nyugodtan iskolába, ha kikérdeztek otthon.
47. Tanulás közben gyakran kedvet kapok, hogy csak úgy magamnak alaposabban utánanézzek a dolgoknak.
48. Azt akarom, hogy tanulmányi eredményem ne legyen akadálya annak, hogy az legyenek, ami én szeretnék.
49. Nagyon szeretem az olyan feladatokat, amelyek önállóságot igényelnek.
51. Az ember örökké csak azt hallgatja, hogy tanulni kell.
52. Csak a könnyű tárgyakat szeretem.
53. Inkább azt tanulnánk az iskolában, hogy hogy lehet jól keresni.
54. Az életnek tanul az ember.
55. Magának tanul az ember.
56. Mindig csak addig tanulok, amíg meg nem unom.
57. Jó érzés újat tanulni, vagy valamit jól megoldani.
58. Nagyon szeretek tanulni.
59. Sok érdekes tárgy van, amit nagyon jó tanulni.
61. Az volna jó, ha az embernek nem lennének feladatai.
62. Hamar megunom a tanulást.
63. Annyira azért kell igyekezni, hogy az embert békén hagyják.
64. Senki sem szeret rossz jegyet kapni.
65. Jó jegyet jobb kapni, mint rosszat.
66. Engem egyik tantárgy sem érdekel különösebben.
67. Úgy örülök, ha jó jegyet kapok!
68. Aki rendesen tanul, olyan pályát választhat, ahol egész életében szívesen dolgozik.
69. Olyan jó érzés, ha valami, amit csinálok, sikerül.
71. Én olyan ügyes vagyok, hogy akkor is kivágom magam, ha nem készültem.
72. Én nem szégyellem magam akkor sem, ha kiderül, hogy nem tanultam.
73. Legokosabb mindenkinek igazat adni.
74. Rossz, ha az embert megszegyenítik.
75. Nem szoktam csalni, mert szégyellném magam, ha lelepleznének.
76. Valahogy mindig elvacakolom a tanulásra való időt, aztán meg bánt, hogy ilyen vagyok.
77. A játék sem esik jól, ha még nem végeztem el a feladatomat.
78. Bánt, ha úgy érzem, hogyha rendesebben igyekeztem volna, jobban megtanulhattam volna, azt amit kellett.
79. Olyan jól érzem magam, ha lelkiismeretesen elvégeztem a munkámat.
81. Az iskolában mindenért rámszólnak.
82. Az iskolában az a rossz, hogy semmit sem szabad, amit az ember csinálni szeretne.
83. Aki az iskolában példakép, az az életben rendszerint nem viszi semmire.
84. A gyerekeknek nincs más dolga, tehát csináljon meg mindent, amit az iskolában mondanak.

85. Tanulni tulajdonképpen szeretek, de iskolába járni nem.
86. Legokosabb, ha az ember úgy viselkedik az iskolában, ahogy előírják.
87. Aki nem tanul rendesen, az az egész iskolára szégyent hoz.
88. Úgy érzem az iskolában joggal várhatják el mindenkitől, hogy rendesen dolgozzék.
89. Jó érzés, ha eleget teszek annak, amit iskolánk egy tanulójától joggal elvárhat.
91. Iskolába járni mégiscsak jobb, mint dolgozni.
92. A felnőttek is kényszerűségből dolgoznak, a gyerekek is kényszerűségből tanulnak.
93. Irigylem azt, akinek van bátorsága ahhoz, hogy egész nap csavarogjon, csak azt tegye, amihez kedve van.
94. A gyerekek az a kötelessége, hogy tanuljon.
95. A jó gyerek mindig megtanulja a leckét.
96. Az a jó, derék gyerek, aki rendesen tanul.
97. Nagyon igaznak tartom, hogy aki többet tud, az több hasznára lehet minden embernek.
98. Nagyon jó érzés, ha az ember maradéktalanul teljesítheti a kötelességét.
99. Úgy örülök, ha jól teljesítem a kötelességemet.

## VÁLASZLAP

10	11	12	13	14	15	16	17	18	19
20	21	22	23	24	25	26	27	28	29
30	31	32	33	34	35	36	37	38	39
40	41	42	43	44	45	46	47	48	49
50	51	52	53	54	55	56	57	58	59
60	61	62	63	64	65	66	67	68	69
70	71	72	73	74	75	76	77	78	79
80	81	82	83	84	85	86	87	88	89
90	91	92	93	94	95	96	97	98	99

A kérdőív szövege csak megfogalmazásában változott, lényegében azonos volt minden évfolyamban, csupán az alsó tagozatban kevesebb kérdés volt ( a 0 pontosak hiányoztak, mert ők ennyi kérdésben, s olyan finom differenciálásban sokat tévedtek volna).

Az értékelés igen egyszerű, ha egy átlátszó papírra készített rácsot helyezünk a válaszlapra, akkor az első három sor az A, a második három a K, a harmadik három az E motivációs sávok telítettségét mutatja. Ugyanígy (a nullára végződő, s csak filler (töltelék) oszlopot nem számítva) az, hogy melyik oszlophármas telített, mutatja a gyermeknek az iskolai tevékenységhez való viszonyát:

- 1,2,3-ra végződő oszlopok: – pont, kellemetlen feszültség az illető sávban, tartósan épp a várttal ellentétes ösztönző hatás;
- 4,5,6-ra végződő oszlopok: 0 pont, feszültséghiány, egy érv pusztán ismerete;
- 7,8,9-re végződő oszlopok: + pont, optimális feszültség az illető sávban, tartósan az ösztönzés készletessé vált hatása.

3–3 sor összege mutatja, hogy a gyermeket elsősorban A, interperszonális alapú, K, kognitív jellegű, vagy E, az érték-önérték megszabta munkamotívumok irányítják-e, s milyen mértékben.

Az egyes sorok telítettsége (mínusz, nulla vagy plusz helyen egyaránt!) mutatja az illető sáv személyes fontosságát a gyermek számára. Ez utóbbi miatt tudományos szempontból is érdekes, melyik megállapítás hány választást kapott, hiszen azt mindenképpen mutatja kérdőívünk, milyen motívumokkal magyarázzák a különböző nemű és korú gyermekek iskolai tevékenységüket, teljesítményüket. Ez egyben a kérdőív korrekciója, használati értéke szempontjából is fontos támpont.

Hagyomány	Nagykorúak			Kisgyerekek			Kérdőívünk		Közösségi	
	n	$\bar{X}$	s.d.	n	$\bar{X}$	s.d.	M	M	S	S
1	141	2.21	0.52	133	1.74	0.53	1.50	1.29	1.11	1.32
2	141	1.82	0.44	127	1.47	0.50	1.26	1.09	0.96	1.23
3	141	2.31	0.51	127	1.90	0.47	1.65	1.48	1.31	1.57
4	141	1.64	0.43	127	1.33	0.46	1.13	1.01	0.84	1.14
5	141	1.94	0.48	127	1.65	0.47	1.40	1.25	1.10	1.33
6	141	2.04	0.49	127	1.76	0.48	1.50	1.35	1.22	1.43
7	141	2.04	0.49	127	1.76	0.48	1.50	1.35	1.22	1.43
8	141	1.82	0.44	127	1.47	0.50	1.26	1.09	0.96	1.23
9	141	2.31	0.51	127	1.90	0.47	1.65	1.48	1.31	1.57
10	141	1.64	0.43	127	1.33	0.46	1.13	1.01	0.84	1.14
11	141	1.94	0.48	127	1.65	0.47	1.40	1.25	1.10	1.33
12	141	2.04	0.49	127	1.76	0.48	1.50	1.35	1.22	1.43
13	141	2.04	0.49	127	1.76	0.48	1.50	1.35	1.22	1.43
14	141	1.82	0.44	127	1.47	0.50	1.26	1.09	0.96	1.23
15	141	2.31	0.51	127	1.90	0.47	1.65	1.48	1.31	1.57
16	141	1.64	0.43	127	1.33	0.46	1.13	1.01	0.84	1.14
17	141	1.94	0.48	127	1.65	0.47	1.40	1.25	1.10	1.33
18	141	2.04	0.49	127	1.76	0.48	1.50	1.35	1.22	1.43
19	141	2.04	0.49	127	1.76	0.48	1.50	1.35	1.22	1.43
20	141	1.82	0.44	127	1.47	0.50	1.26	1.09	0.96	1.23
21	141	2.31	0.51	127	1.90	0.47	1.65	1.48	1.31	1.57
22	141	1.64	0.43	127	1.33	0.46	1.13	1.01	0.84	1.14
23	141	1.94	0.48	127	1.65	0.47	1.40	1.25	1.10	1.33
24	141	2.04	0.49	127	1.76	0.48	1.50	1.35	1.22	1.43
25	141	2.04	0.49	127	1.76	0.48	1.50	1.35	1.22	1.43
26	141	1.82	0.44	127	1.47	0.50	1.26	1.09	0.96	1.23
27	141	2.31	0.51	127	1.90	0.47	1.65	1.48	1.31	1.57
28	141	1.64	0.43	127	1.33	0.46	1.13	1.01	0.84	1.14
29	141	1.94	0.48	127	1.65	0.47	1.40	1.25	1.10	1.33
30	141	2.04	0.49	127	1.76	0.48	1.50	1.35	1.22	1.43
31	141	2.04	0.49	127	1.76	0.48	1.50	1.35	1.22	1.43
32	141	1.82	0.44	127	1.47	0.50	1.26	1.09	0.96	1.23
33	141	2.31	0.51	127	1.90	0.47	1.65	1.48	1.31	1.57
34	141	1.64	0.43	127	1.33	0.46	1.13	1.01	0.84	1.14
35	141	1.94	0.48	127	1.65	0.47	1.40	1.25	1.10	1.33
36	141	2.04	0.49	127	1.76	0.48	1.50	1.35	1.22	1.43
37	141	2.04	0.49	127	1.76	0.48	1.50	1.35	1.22	1.43
38	141	1.82	0.44	127	1.47	0.50	1.26	1.09	0.96	1.23
39	141	2.31	0.51	127	1.90	0.47	1.65	1.48	1.31	1.57
40	141	1.64	0.43	127	1.33	0.46	1.13	1.01	0.84	1.14
41	141	1.94	0.48	127	1.65	0.47	1.40	1.25	1.10	1.33
42	141	2.04	0.49	127	1.76	0.48	1.50	1.35	1.22	1.43
43	141	2.04	0.49	127	1.76	0.48	1.50	1.35	1.22	1.43
44	141	1.82	0.44	127	1.47	0.50	1.26	1.09	0.96	1.23
45	141	2.31	0.51	127	1.90	0.47	1.65	1.48	1.31	1.57
46	141	1.64	0.43	127	1.33	0.46	1.13	1.01	0.84	1.14
47	141	1.94	0.48	127	1.65	0.47	1.40	1.25	1.10	1.33
48	141	2.04	0.49	127	1.76	0.48	1.50	1.35	1.22	1.43
49	141	2.04	0.49	127	1.76	0.48	1.50	1.35	1.22	1.43
50	141	1.82	0.44	127	1.47	0.50	1.26	1.09	0.96	1.23
51	141	2.31	0.51	127	1.90	0.47	1.65	1.48	1.31	1.57
52	141	1.64	0.43	127	1.33	0.46	1.13	1.01	0.84	1.14
53	141	1.94	0.48	127	1.65	0.47	1.40	1.25	1.10	1.33
54	141	2.04	0.49	127	1.76	0.48	1.50	1.35	1.22	1.43
55	141	2.04	0.49	127	1.76	0.48	1.50	1.35	1.22	1.43
56	141	1.82	0.44	127	1.47	0.50	1.26	1.09	0.96	1.23
57	141	2.31	0.51	127	1.90	0.47	1.65	1.48	1.31	1.57
58	141	1.64	0.43	127	1.33	0.46	1.13	1.01	0.84	1.14
59	141	1.94	0.48	127	1.65	0.47	1.40	1.25	1.10	1.33
60	141	2.04	0.49	127	1.76	0.48	1.50	1.35	1.22	1.43
61	141	2.04	0.49	127	1.76	0.48	1.50	1.35	1.22	1.43
62	141	1.82	0.44	127	1.47	0.50	1.26	1.09	0.96	1.23
63	141	2.31	0.51	127	1.90	0.47	1.65	1.48	1.31	1.57
64	141	1.64	0.43	127	1.33	0.46	1.13	1.01	0.84	1.14
65	141	1.94	0.48	127	1.65	0.47	1.40	1.25	1.10	1.33
66	141	2.04	0.49	127	1.76	0.48	1.50	1.35	1.22	1.43
67	141	2.04	0.49	127	1.76	0.48	1.50	1.35	1.22	1.43
68	141	1.82	0.44	127	1.47	0.50	1.26	1.09	0.96	1.23
69	141	2.31	0.51	127	1.90	0.47	1.65	1.48	1.31	1.57
70	141	1.64	0.43	127	1.33	0.46	1.13	1.01	0.84	1.14
71	141	1.94	0.48	127	1.65	0.47	1.40	1.25	1.10	1.33
72	141	2.04	0.49	127	1.76	0.48	1.50	1.35	1.22	1.43
73	141	2.04	0.49	127	1.76	0.48	1.50	1.35	1.22	1.43
74	141	1.82	0.44	127	1.47	0.50	1.26	1.09	0.96	1.23
75	141	2.31	0.51	127	1.90	0.47	1.65	1.48	1.31	1.57
76	141	1.64	0.43	127	1.33	0.46	1.13	1.01	0.84	1.14
77	141	1.94	0.48	127	1.65	0.47	1.40	1.25	1.10	1.33
78	141	2.04	0.49	127	1.76	0.48	1.50	1.35	1.22	1.43
79	141	2.04	0.49	127	1.76	0.48	1.50	1.35	1.22	1.43
80	141	1.82	0.44	127	1.47	0.50	1.26	1.09	0.96	1.23
81	141	2.31	0.51	127	1.90	0.47	1.65	1.48	1.31	1.57
82	141	1.64	0.43	127	1.33	0.46	1.13	1.01	0.84	1.14
83	141	1.94	0.48	127	1.65	0.47	1.40	1.25	1.10	1.33
84	141	2.04	0.49	127	1.76	0.48	1.50	1.35	1.22	1.43
85	141	2.04	0.49	127	1.76	0.48	1.50	1.35	1.22	1.43
86	141	1.82	0.44	127	1.47	0.50	1.26	1.09	0.96	1.23
87	141	2.31	0.51	127	1.90	0.47	1.65	1.48	1.31	1.57
88	141	1.64	0.43	127	1.33	0.46	1.13	1.01	0.84	1.14
89	141	1.94	0.48	127	1.65	0.47	1.40	1.25	1.10	1.33
90	141	2.04	0.49	127	1.76	0.48	1.50	1.35	1.22	1.43
91	141	2.04	0.49	127	1.76	0.48	1.50	1.35	1.22	1.43
92	141	1.82	0.44	127	1.47	0.50	1.26	1.09	0.96	1.23
93	141	2.31	0.51	127	1.90	0.47	1.65	1.48	1.31	1.57
94	141	1.64	0.43	127	1.33	0.46	1.13	1.01	0.84	1.14
95	141	1.94	0.48	127	1.65	0.47	1.40	1.25	1.10	1.33
96	141	2.04	0.49	127	1.76	0.48	1.50	1.35	1.22	1.43
97	141	2.04	0.49	127	1.76	0.48	1.50	1.35	1.22	1.43
98	141	1.82	0.44	127	1.47	0.50	1.26	1.09	0.96	1.23
99	141	2.31	0.51	127	1.90	0.47	1.65	1.48	1.31	1.57
100	141	1.64	0.43	127	1.33	0.46	1.13	1.01	0.84	1.14

## 4. Az indítékek választása nemek és tagozatok szerinti bontásban (minta %)

Indíték	Alsó tagozat			- Felső tagozat			Középiskola			Összes		
	Fiúk N = 71	Lányok N = 77	Együtt N = 148	Fiúk N = 80	Lányok N = 73	Együtt N = 153	Fiúk N = 73	Lányok N = 90	Együtt N = 163	Fiúk N = 224	Lányok N = 240	Együtt N = 464
11.	15,5	11,7	13,5	30,0	13,7	22,2	20,6	14,4	17,2	22,3	13,3	17,7
12.	18,3	11,7	14,9	5,0	1,4	3,3	17,8	12,2	14,7	13,4	8,8	11,0
13.	8,5	6,5	7,4	15,0	5,5	10,5	4,1	12,2	8,6	9,4	8,3	8,8
14.				27,5	13,7	20,9	8,2	7,8	8,0	18,3	10,4	14,2
15.				13,8	5,5	9,8	19,2	12,2	15,2	16,3	9,2	12,6
16.				28,8	12,3	20,9	30,1	34,4	32,5	29,4	24,5	26,9
17.	77,5	81,8	79,7	62,5	63,0	62,7	50,7	42,2	46,0	63,4	61,3	62,3
18.	84,5	84,4	84,5	63,8	75,3	69,3	15,4	26,7	22,1	54,9	60,0	57,5
19.	80,3	92,2	86,5	57,5	64,4	60,8	32,9	35,6	34,4	56,7	62,5	60,0
21.	16,9	3,9	10,1	30,0	11,0	20,9	16,4	17,8	17,2	21,4	11,3	16,2
22.	14,1	5,2	9,5	7,5	4,1	5,9	13,7	11,1	12,3	11,6	7,1	9,3
23.	14,1	2,6	8,1	17,5	6,8	12,4	4,1	7,8	6,1	12,1	5,8	8,8
24.				45,0	21,0	34,0	31,5	33,3	32,5	38,6	28,2	33,2
25.				43,8	34,2	39,2	32,9	31,1	31,9	38,6	32,5	35,4
26.				20,0	12,3	16,3	11,0	22,2	17,2	15,7	17,8	16,8
27.	63,4	61,0	62,2	30,0	37,0	33,3	6,9	17,8	12,9	22,0	28,0	35,3
28.	67,6	75,3	71,6	37,5	41,1	39,2	24,7	25,6	25,2	42,9	46,3	44,7
29.	71,8	74,0	73,0	47,5	54,8	51,0	34,2	38,9	36,8	50,9	55,0	53,0
31.	9,9	5,2	7,4	8,8	11,0	9,8	6,9	0	3,1	8,5	5,0	6,7
32.	23,9	15,6	19,6	17,5	9,6	13,7	5,5	1,1	3,1	15,6	8,3	11,9
33.	30,9	26,0	28,4	18,8	15,1	17,0	6,9	4,4	5,5	18,8	14,6	16,6
34.				7,5	9,6	8,5	11,0	13,3	12,3	9,2	11,7	10,4

Indíték	Alsó tagozat			Felső tagozat			Középiskola			Összes		
	Fiúk N = 71	Lányok N = 77	Együtt N = 148	Fiúk N = 80	Lányok N = 73	Együtt N = 153	Fiúk N = 73	Lányok N = 90	Együtt N = 163	Fiúk N = 224	Lányok N = 240	Együtt N = 464
35.				26,3	9,6	18,3	5,5	3,3	4,3	16,3	6,1	11,1
36.				11,3	9,6	10,5	4,1	2,2	3,1	7,8	5,5	6,7
37.	36,6	40,3	38,5	45,0	34,2	39,9	23,3	33,3	28,8	35,3	35,8	35,6
38.	66,2	74,0	70,3	47,5	52,0	50,0	60,3	71,1	66,3	57,6	66,3	62,1
39.	54,9	55,8	55,4	33,8	35,6	34,6	28,8	37,8	33,7	38,8	42,9	41,0
41.	18,3	9,1	13,5	7,5	4,1	5,9	8,2	6,7	7,4	11,1	6,8	8,8
42.	21,1	18,2	19,6	0	2,7	1,3	4,1	3,3	3,7	8,0	7,9	8,0
43.	5,6	5,2	5,4	1,3	2,7	2,0	1,4	2,2	1,8	2,7	3,3	3,0
44.				8,8	1,4	5,2	0	4,4	2,5	4,6	3,1	3,8
45.				21,3	16,4	19,0	20,6	24,4	22,9	20,9	20,9	20,9
46.				23,8	17,8	20,9	5,5	3,3	4,3	15,0	9,8	12,3
47.	77,5	59,7	68,2	53,8	49,3	51,6	58,9	53,3	55,8	63,0	54,2	58,4
48.	73,2	74,0	73,7	58,8	47,9	53,6	57,5	58,9	58,3	63,0	60,4	61,6
49.	77,5	80,5	79,1	45,0	34,2	39,9	38,4	23,3	30,1	53,1	45,0	48,9
51.	18,3	20,8	19,6	23,8	15,1	19,6	12,3	13,3	12,9	18,3	16,3	17,2
52.	16,9	3,9	10,1	16,3	2,7	9,8	4,1	4,4	4,3	12,5	3,8	8,0
53.	12,7	3,9	8,1	10,0	12,3	11,1	2,7	0	1,3	8,5	5,0	6,7
54.				47,5	37,0	42,5	43,8	41,1	42,3	45,8	39,3	42,4
55.				68,8	57,6	63,4	90,4	66,7	77,3	79,1	62,6	70,1
56.				17,5	9,6	13,7	19,2	11,1	14,7	18,3	10,4	14,2
57.	64,8	50,7	57,4	45,0	67,1	55,5	38,4	38,9	38,7	49,1	51,3	50,2
58.	71,8	80,5	76,4	57,5	61,6	59,5	57,5	58,9	58,3	62,1	66,7	64,4
59.	76,1	88,3	82,4	75,0	65,7	70,6	52,1	54,4	53,4	67,9	68,8	68,3

Indíték	Alsó tagozat			Felső tagozat			Középiskola			Összes		
	Fiúk N = 71	Lányok N = 77	Együtt N = 148	Fiúk N = 80	Lányok N = 73	Együtt N = 153	Fiúk N = 73	Lányok N = 90	Együtt N = 163	Fiúk N = 224	Lányok N = 240	Együtt N = 464
61.	16,9	10,4	13,5	7,5	4,1	5,9	1,4	2,2	1,8	8,5	5,4	6,9
62.	11,3	5,2	8,1	12,5	8,2	10,5	19,2	10,0	14,1	14,3	7,9	11,0
63.	21,1	6,5	13,5	13,8	2,7	8,5	8,2	4,4	6,1	14,3	4,6	9,3
64.				58,8	42,5	51,0	57,5	38,9	47,2	58,2	40,5	49,0
65.				77,5	52,0	65,4	54,8	66,7	61,4	66,7	60,1	63,3
66.				3,8	1,4	2,6	17,8	2,2	9,2	10,5	1,8	6,0
67.	83,1	83,1	83,1	68,8	72,6	70,6	60,3	68,9	65,0	70,5	74,7	72,6
68.	78,9	90,9	85,1	86,3	76,7	81,7	76,6	82,2	79,8	80,8	83,3	82,1
69.	88,7	88,3	88,5	50,0	61,6	55,5	75,3	82,2	79,1	70,5	77,9	74,3
71.	14,1	10,4	12,2	11,3	6,8	9,2	1,4	8,9	5,5	8,9	8,8	8,8
72.	19,7	7,8	13,5	15,0	2,7	9,2	4,1	6,7	5,5	13,0	6,7	9,3
73.	12,7	6,5	9,5	3,8	4,1	3,9	2,7	4,4	3,7	6,3	5,0	5,6
74.				25,0	17,8	21,6	21,9	24,4	23,3	23,5	21,5	22,5
75.				43,8	28,8	36,6	13,7	20,0	17,2	29,4	23,9	26,6
76.				20,0	13,7	17,0	42,5	31,1	36,2	30,7	23,3	26,9
77.	46,5	42,9	44,6	33,8	35,6	34,6	26,0	43,3	35,6	35,3	40,8	38,1
78.	56,3	48,1	52,0	38,8	45,2	41,8	27,4	26,7	27,0	40,6	39,2	39,9
79.	66,2	81,8	74,3	62,5	64,4	63,4	8,2	16,7	12,9	46,0	52,1	49,1
81.	14,1	3,9	8,8	20,0	6,8	13,7	8,2	4,4	6,1	14,3	5,0	9,5
82.	14,1	7,8	10,8	31,3	12,3	22,2	13,7	4,4	8,6	20,1	7,9	13,8
83.	7,0	3,9	5,4	10,0	2,7	6,5	6,9	3,3	4,9	8,0	3,3	5,6
84.				30,0	20,5	25,5	6,9	15,6	11,7	19,0	17,8	18,4
85.				33,8	11,0	22,9	20,6	8,9	14,1	27,5	9,8	18,4



Indíték	Alsó tagozat			Felső tagozat			Középiskola			Összes		
	Fiúk N = 71	Lányok N = 77	Együtt N = 148	Fiúk N = 80	Lányok N = 73	Együtt N = 153	Fiúk N = 73	Lányok N = 90	Együtt N = 163	Fiúk N = 224	Lányok N = 240	Együtt N = 464
86.				42,5	32,9	37,9	13,7	24,4	19,6	28,8	28,2	28,5
87.	14,1	16,9	15,5	16,3	15,1	15,7	0	5,6	3,1	10,3	12,1	11,2
88.	70,4	80,5	75,7	36,3	39,7	37,9	21,9	36,7	30,1	42,4	51,7	47,2
89.	43,7	46,8	45,3	26,3	32,9	29,4	11,0	17,8	14,7	29,0	31,7	29,3
91.	14,1	11,7	12,8	17,5	11,0	14,4	15,1	17,8	16,6	15,6	13,8	14,7
92.	14,1	0	6,8	10,0	2,7	6,5	2,7	3,3	3,1	8,9	2,5	5,4
93.	12,7	6,5	9,5	11,3	1,4	6,5	8,2	8,9	8,6	10,7	5,8	8,2
94.				55,0	43,8	50,0	32,9	26,7	29,5	44,4	34,4	39,2
95.				33,8	21,9	28,1	4,1	6,7	5,5	19,6	13,5	16,5
96.				26,3	21,9	24,2	12,3	14,4	13,5	19,6	17,8	18,7
97.	83,1	76,6	79,7	57,5	53,4	55,5	53,4	62,2	58,3	64,3	64,2	63,2
98.	53,5	67,5	60,8	36,3	39,7	37,9	31,5	35,6	33,7	40,2	47,1	43,8
99.	78,9	79,2	79,1	56,3	52,0	54,2	35,6	28,9	31,9	56,7	52,1	54,3

5. A motivációs történetbefejezés-próba válaszlapjának részlete.

I. Történet

	<u>APA</u>	<u>ANYA</u>	<u>MAGA</u>	
1. megoldás	_____	_____	_____	.....
2. megoldás	_____	_____	_____	.....
3. megoldás	_____	_____	_____	.....
4. megoldás	_____	_____	_____	.....
5. megoldás	_____	_____	_____	.....
6. megoldás	_____	_____	_____	.....
7. megoldás	_____	_____	_____	.....
8. megoldás	_____	_____	_____	.....

II. Történet

1. megoldás	_____	_____	_____	.....
2. megoldás	_____	_____	_____	.....
3. megoldás	_____	_____	_____	.....

és így tovább



A kiadásért felelős az Akadémiai Kiadó igazgatója

Felelős szerkesztő: Gellériné Lázár Márta

Műszaki szerkesztő: Kozma Anikó

A borító- és kötésterv: Somlai Vilma munkája

Terjedelem: 19 ív – AK 1580 k 8083

A szedés a Dabasi Nyomdában készült,  
a nyomást és kötést a Szegedi Nyomda végezte





Ara: 63,— Ft

Az Akadémiai Kiadó gondozásában jelent meg

**AZ ATTITŰD PSZICHOLÓGIAI KUTATÁSÁNAK  
KÉRDÉSEI**

Szerkesztette Halász László, Hunyady György,  
Márton L. Magda

358 oldal, számos ábra és táblázat — Kve 71,— Ft

Balázs Györgyné

**KORKÉP KIALAKÍTÁSA  
A TÖRTÉNELEMOKTATÁSBAN**

2., változatlan kiadás — 310 oldal, számos szövegközi  
táblázat — Kve 46,— Ft

Horváth Lajos

**A TANULÓI ÖNKORMÁNYZAT  
FEJLESZTÉSÉNEK ÚTJAI**

az általános iskola mozgalmi életében

214 oldal, 8 ábra, 14 táblázat — Kve 37,— Ft

**AZ INTELLIGENCIA MÉRÉSE**

Szerkesztette Kun Miklós és Szegedi Márton

4. kiadás

303 oldal, 14 ábra, 69 táblázat,  
3 táblázatmelléklet — Kve 50,— Ft



**AKADÉMIAI KIADÓ  
BUDAPEST**

