

**PUKÁNSZKY JUDIT****BELSŐ MOTIVÁCIÓ FEJLESZTÉSE AZ ISKOLAI KÖRNYEZETBEN**

A modern társadalmak felgyorsult életkörülményei és szüntelen változásai megkívánják az egyén fokozott alkalmazkodását, mely a nyitottság és a tanulási kedv fenntartásával érhető el. Az élethosszig tartó tanulás (life long learning) kifejezés nem csupán az egyén szakismereteinek állandó megújítását jelenti, hanem kiterjed az általános műveltség minden területére (Kőpataki, 2003). A változásokhoz való alkalmazkodás akkor érhető el, ha képes vagyunk folytonos nyitottsággal szemlélni a világot, és nem zárkózunk el a tanulás és fejlődés lehetőségei elől. Ez a fajta kíváncsiság motivált hozzáállást követel meg. Az élethosszig tartó tanulás akkor tekinthető a legsikeresebbnek, ha a személy belsőleg motivált. Az iskola mint másodlagos szocializációs közeg az oktatási-nevelési folyamat révén jelentős szerepet játszik a motivált viselkedés kialakításában és fenntartásában. A külső és a belső motiváció kutatási eredményein és jellegzetességein túl, olyan módszerekkel foglalkozunk a következőkben, melyek az élethosszig tartó tanulást szolgálva a belső motiváció alakulását jótékonyan befolyásolják. A motiváció kérdését különböző dimenziók mentén vizsgáljuk (családi háttér, osztálytermi légkör, osztályozás, énkép és a nemi különbségek), ezzel is komplexitására és többtényezős meghatározottságára hívjuk fel a figyelmet.

***Mi a motiváció?***

A motiváció úgy határozható meg, mint a személyiség azon komponenseinek összessége, melyek a viselkedés viszonyítási pontjaiként részt vesznek a viselkedés megkezdését és fenntartását érintő tudatos vagy tudattalan döntési folyamatokban. Motivumaink iskolai tanuláshoz kapcsolódó köre alkotja a tanulási motivációt (Fejes és Józsa, 2005). Tehát tanulás során különböző eredetű indítékok lépnek fel, és ezek tanulásra készítetik az egyént, miközben a tanulási kedvet fenntartják (Kőpatakiné, 2003). Az iskolai motivált viselkedés magában foglal mind belső és külső motivációs tényezőket. A külső motiváció szituatív jellegéből fakadóan ideiglenes állapotváltozást eredményez. Ezzel szemben a belső motiváció által vezérelt tanulás hosszan tartó, stabil tanulási magatartás kialakulásához vezet.

Réthy pedagógiai szempontból különítette el a tanulási motiváció négy szintjét: beépült (internalizált), belső (intrinzik), külső (extrinzik) tanulási motiváció és presztízsmotiváció. A beépült (internalizált) tanulási motivációval rendelkező diák belső tényezőktől vezérelve, erkölcsi kötelességének tekinti az iskolai feladatoknak való megfelelést. Az a tanuló, mely belső (intrinzik) tanulási motivációval bír, az iskolától függetlenül nagy érdeklődéssel közelít az adott tananyaghoz, így az érdeklődés iskolai kötelezettségektől függetlenül is fennma-

rad. A külső (extrinzik) tanulási motiváció esetén a tanulás csupán egy külső cél eléréseért való eszköz. A viselkedés háttérben állhat a szülőknek vagy a tanároknak címzett megfelelési kényszer, a büntetés (szidalmak, rossz jegyek) elkerülése vagy tárgyiasult alcélok felállítása (mint például jogosítvány megszerzése a későbbi jobb munkalehetőség reményében). A külső és a belső motiváció között átmenetet képez a presztízsmotiváció, mely értelmében motivátorként a külső versenyhelyzetek is helyet kapnak, a belső én-érvényesítő tendenciák mellett (Kőpatakiné, 2003).

A korai motivációelméletek biológiai hangsúlyuknál fogva, az egyéni különbségek meghatározottságát és időbeli állandóságát emelik ki. Ezzel szemben az újabb elgondolások szerint a motiváció „újratöltődő akkumulátorként” kezelendő, feltöltéséért pedig a napi tanulási körülmények, valamint azok szociális beágyazottságai lehetnek felelősek (Havas, 2003).

### *Motivációkutatás*

Míg a behavioristák úgy vélekedtek, a külső jutalom viselkedéses megerősítőként funkcionál, a későbbi szociálpszichológiai kutatások rávilágítottak, a jutalom nem csupán facilitáló erővel bírhat. Eredményeik szerint a külső jutalom – az érdeklődés és a belső motiváció csökkentésén keresztül – hatással lehet a feladatot végző személy motivációjára.

Jacobson a belső motivációt pedagógiai-pszichológiai aspektusból közelíti meg, és az intrinzik motiváció forrásaként négy lényeges szükségletet állapít meg. A *kompetenciamotiváció szükséglete* a személy és a környezete hatékony interakciójából adódik. Ennek következtében éli át a személy a növekedés élményét. Ha a környezet és az egyén közti interakció sikerrel zárul, a sikerélmény pozitív hatással bír az önértékelésre. A *teljesítménymotiváció szükséglete* az elvárásoknak való megfelelésből származó készlettség. Ennek nem a haszon- vagy státuszszerezés az oka, mind inkább elégedettségérzés átélése, mely a jól végzett munkát követi. A teljesítménymotiváció célja a siker elérése és a kudarc elkerülése. Az *önmegvalósítás szükséglete* az egyéni növekedés, fejlődés és a saját potenciál kihasználásának igényéből fakad. Az intrinzik motiváció negyedik tényezője az *egyensúly szükséglete*, mely a kognitív fejlődés mozgatórugója. Piaget szerint a kognitív fejlődésben az személy számára fontos készlettség a környezettel való interakció. Az új ismeretek asszimilációja egyensúlytalanságot eredményez, ezért az egyén egy új struktúra megteremtésével törekszik az egyensúlyra (Kim, 1998).

Ransen a belső motiváció csökkenésének okait összegezte. Az *ok helyének megváltozását* idézik elő azok a jutalmak, melyekkel a személy túlzott mértékben igazolja önmaga számára a feladat végrehajtásának okait. Így a feladat végrehajtását belső oktulajdonítás helyett külső tényezők hatásaként kezeli. Az *észlelt kontroll* elmélete szerint a külső ösztönzők problematikája abban rejlik, hogy a személy a feladat végrehajtását nem a belső motivációjának tulajdonítja, ha-

nem egy külső jutalom ösztönző hatásának. Így a külső ösztönzők a kompetenciaérzet csökkenéséhez is vezethetnek. A *reaktencia* elmélete értelmében az egyén averzív módon reagál szabadságának csökkentésére. A *versengő válaszok* behaviorista magyarázata szerint a vonzó jutalom elvonja a figyelmet és a szociális odafordulást, még az egyébként érdekesnek ítélt feladattól is. A *kognitív forgatókönyv* hipotézise arra mutat rá, hogy a gyermek azt tanulja meg élete során, a munka jutalmazott, de keserves tevékenység, ezzel szemben az érdekes és kellemes feladatok jutalom nélkül maradnak. Így a belsőleg motivált cselekvés külső jutalommal történő értékelésekor az előzőleg felvázolt forgatókönyv aktiválódik, mely eredményeképpen csökken a belső motiváció.

A feladatvégzéshez való attitűd módosulásán keresztül megy végbe a motiváció alakulása. Nőhet a belső motiváció oly módon, hogy a személy nehéz, monoton, unalmas feladat elvégzéséért aránytalanul kevés jutalmat kap. Ekkor a kísérleti személy egy idő után már önmagában is érdekesnek fogja találni a feladatot. Az ellenkező eset lép fel, mikor a kísérleti személy önmagában érdekes feladat elvégzéséért jutalomban részesül. A jutalom következtében az egyén érdeklődése elvész, és kellemetlen munkaként fog az addig érdekes tevékenységre tekinteni. Tehát a feladathoz mért jelképes jutalom növeli a motivációt, míg a túljutalmazás csökkenti. Festinger és Carlsmith a kognitív a disszonanciával magyarázza ezt a jelenséget; ha a jutalom és a feladat elvégzéséhez szükséges energia nem egyenlő, a feladatvégző személyben kellemetlen érzések keletkeznek (kognitív disszonancia), melyet úgy kíván csökkenteni, hogy megváltoztatja a feladathoz való attitűdjét.

A jutalom jellege nagyban befolyásolja a motiváció alakulását. Ez alapján megkülönböztethető *várt* és *nem várt jutalom*, mely eltérő viselkedést eredményez. Smith, Lepper és Deci kutatásai bizonyítják, hogy kizárólag az elvárt jutalom hat rombolóan a belső motivációra. Viszont nem okoz változást a feladathoz való viszonyulásban, ha a kísérleti személy számára meglepetésszerűen jelenik meg a jutalom. A jutalom jellegzetességei közt szerepel továbbá, milyen módon függ az a teljesítménytől; *teljesítményfüggő* illetve *teljesítménytől független jutalom*. Deci a teljesítményfüggő, arányos jutalmak esetén talált negatív hatást a belső motivációra, míg a meg nem feleltetett jutalmak káros hatása nem volt kimutatható. Ross a jutalom *feltűnő jellegét* vizsgálta. Kísérlete egyik helyzetében a jutalom dobozzal letakarva, az asztalon maradt, a másik esetben pedig gondosan elrejtve. Mindkét helyzetben ugyanazt a jutalmat ajánlotta fel. A feladatvégző kedvet csak az első helyzet csökkentette, mikor a jutalom az asztalon volt, dobozzal letakarva (Németh, 1997).

Deci szerint a külső jutalmakhoz társuló belső motiváció alakulásában fontos tényező a személy fenomenológiai értékelése. Ha a jutalom kontroláló-irányító aspektusa a hangsúlyos, ez a belső motivációra romboló hatással bír, mert ekkor az egyén tevékenységének okaként külső tényezők kerülnek előtérbe.

Azonban ha a jutalom információs oldala a domináns, ez megerősíti az egyén kompetenciaérzetét, és a személy további érdeklődését fenntartja (Kim, 1998).

A jutalom és teljesítmény közti kapcsolat egyik vizsgálati módozata a mennyiségi és minőségi mutatók mentén történt. Lepper azt tapasztalta, a jutalmazás hatására a gyerekek kevésbé érdekes rajzokat készítettek. McRaw, Condry és Chambers szerint a jutalmazás a problémamegoldás romlásához vezet. Schwarz eredményei szerint a jutalmazás a sztereotíp válaszokat erősíti meg, abban az esetben is, ha a jutalom nem szolgál a kritériumaként.

A visszajelzés fontos megerősítő funkciókkal bír, és a jó teljesítményt követő belső tulajdonságok mentén történő értékelés pozitívan hat az énképre. Maehr és Stallings szerint azok a személyek, akik kimagasló teljesítménnyel bírtak, gyakrabban vállalkoztak önként nehéz feladatokra akkor, ha belső értékelést kaptak, és könnyebb feladatokra, ha külső értékeléssel zárult a folyamat (Németh, 1997).

Másképp reagálnak a jutalmazásra belső- és külső motivációjú gyerekek, mutatta ki Haywood és Switzky. A belső jutalmazáshoz kapcsolódó helyzetben a belső, míg külső jutalmazásos helyzetben külső motivációjú gyerekek mutattak jobb teljesítményt (Németh, 1997). Az iskolai munka során, amellettt hogy a belső motiváció felélesztésén dolgozzék a tanár, lényeges a diákok motivációbeli különbségeit megfigyelni, és a számonkérési folyamatot az egyéni igényekhez illeszteni. Ha a gyermek így jobban teljesít, akkor az elégedettségérzete és a belső motivációja is növekszik.

A gyermek személyiségének megfelelő tanulási stílus alkalmazása ugyan-csak motiváló erővel bírhat. Hatása a teljesítmény javulásán keresztül tetten érhető. A tanulási folyamatban minden érzékszervünk részt vesz, a látás (75%), a hallás (13%), a tapintás (6%), a szaglás (3%) és az ízlelés (3%). A tanulás annál sikeresebb lesz, minél több érzékszerv kerül felhasználásra. Azonban a tanulók abban különbözhetnek, hogy az információk befogadására mely érzékszervi modalitásokat részesítik előnyben. Ez alapján megkülönböztetünk auditív, vizuális vagy kinezetikus típust. A frontális tanulási környezet tehát csak azon diákoknak kedvez, akik hallás után tudják könnyen feldolgozni az információt (Kópataki, 2003).

Ha a jobb iskolai teljesítmény elérése a cél, érdemes megfontolni, szükséges-e az önmagában is érdekes feladathoz külső ösztönzőket alkalmazni. Ekkor a teljesítménynövekedés megvalósul ugyan, de mindez a belső motiváció rovására történik. A teljesítmény facilitálható külső ösztönzők mellett más eszközökkel is, melyek nem hatnak a belső motiváció ellenében; így például dicsérettel, biztatással, mely az önértékelés növelésén keresztül hat a munkakedvre. A belsőleg motivált tevékenységeket (mint például rajzolást, rejtvények megoldását, mozgásos ügyességi feladatokat), melyek önmagukban jelentenek jutalmat, nem ajánlott kézzelfogható jutalmakkal honorálni, különösen akkor nem, ha a feladat kreatív gondolkodást igényel. Az így kialakult viszonyulás csökkentheti az önál-

lóságot, az öndeterminációt is (Kim, 1998). A külső ösztönzőknek ugyanakkor lehet helye a tanítás–tanulás folyamatában; a nehéz, monoton, hosszan tartó feladatok elvégzése jutalmazható arányos módon (Németh, 1997).

### *Life long learning*

A hetvenes évektől vált használatossá az élethosszig tartó tanulás (life long learning) kifejezése, mely a munkához kapcsoló ismeretek állandó megújítása mellett magában foglalja az egyéb műveltségterületekre való nyitottságot is. A közoktatás intézményesült keretei közül kilépve, számos megismerési lehetőséget tartogat a világ, és a személyes motiváció befolyásoló erővel bír az információ megszerzésének hajlandóságára. Miután a gyorsan változó világban az élethosszig tartó tanulás jelenti az alkalmazkodás eszközét, az iskoláknak foglalkozniuk kell a belső tanulási motiváció növelésével. A felgyorsult információáramlás fokozott figyelmet és nyitottságot követel a befogadótól, mivel a szüntelenül változó körülmények között az információ hamar elévül (Kőpataki, 2003).

A PISA 2000 vizsgálat eredményei szerint, a magyar közoktatásban töltött évek számával, fokozatosan csökken a tanulók érdeklődése, és romlik a tanulás-hoz való viszonya (Németh és Habók, 2006). Az élethosszig tartó tanulás kialakításában problémát jelenthet az otthoni tanuláshoz, leckeíráshoz kapcsolódó általános szorongás. A magyar tanulók – a PISA 2000 vizsgálatra hivatkozva – inkább a mechanikus, bevéső tanulást részesítik előnyben, ezzel szemben a külföldi országokban az értelmező módon zajlik az otthoni tanulás. Az értelmező tanulás – reflektív jellegéből adódóan – lehetővé teszi a tanuló számára, hogy saját élményeit kapcsolja a tananyaghoz, így az érdekesebbé, életszerűbbé válik számára. A házi feladat jellege szintén alátámasztja a bevéső tanulás elterjedtségét, mely a lexikális ismeretek tényszerű memorizálásával jellemezhető (Havas, 2003). Ugyanakkor egyes tanulók értelmetlennek tartják a tanulás tevékenységét, mert nem érzik azt, hogy az eszközként szolgál céljaik elérésében (Németh és Habók, 2006).

### *Családi háttér*

A család mint elsődleges szocializációs közeg, érték közvetítő szerepén keresztül nagy befolyással bír a gyermek személyiségének alakulására. A szülők modellértékkel rendelkeznek, így a gyermekre hatással lehet a szülők iskolával, tanulással kapcsolatos attitűdje. A szülők által biztosított otthoni környezet ugyancsak motiváló funkciókat tölthet be. Az ingergazdag környezet a felfedezésre, explorálásra szólítja fel a gyermeket, ébren tartva annak természetes kíváncsiságát. Gottfried, Flaming és Gottfried 9, 10 és 13 éves gyerekeknél vizsgálta, hogy a szocioökonómiai státusz és az otthoni intellektuális ingerek milyen kapcsolatban állnak az iskolai tanuláshoz kapcsolódó belső motivációval. Eredményeik alapján az otthoni intellektuális közeg meghatározó befolyással bír a belső motiváció alakulására, míg a szocioökonómiai státusz áttételes kapcsolatban áll a

motivációval; minél magasabb az értéke, annál valószínűbben prediktálható az intellektuálisan ösztönző otthoni környezet. Stipek és Ryan a szocioökonómiai státusz és a motiváció közti összefüggést kívánták feltárni a következő kutatással: Óvodás és első osztályos gyerekek énképét, attitűdjét (iskolára, iskolai helyzetekre, tanulásra és tanárookra vonatkoztatva), szorongásszintjét és a motivációját vizsgálták. Eredményeik szerint nem mutatható ki motivációs deficit az alacsony szocioökonómiai státusszal bíró családok gyermekeinél (Fejes és Józsa, 2005).

A tanári értékelés során is érvényesülhet a tanár előzetes tudása a tanuló családi háttéréről, mely az osztályzat alakulásában szerepet játszhat (Rajnai, 2003). A jobb családi háttérrel rendelkező tanulók valószínűleg könnyebben kapnak jobb jegyeket, mint az alacsonyabb szocioökonómiai státuszú családok gyermekei. Mooney és Thronton kutatása szerint a tanulók oldaláról is attribúciós különbségek figyelhetők meg a szocioökonómiai státusz függvényében. Az alacsonyabb szocioökonómiai státuszú tanulók nagyobb arányban tulajdonították sikereiket külső okoknak, mint például tanárjukkal való kapcsolatuk minősége, ezzel szemben a magasabb szocioökonómiai státusz esetén a belső oktatáson volt a gyakoribb (Fejes és Józsa, 2005).

#### *Osztálytermi légkör*

A család motiváló ereje mellett – másodlagos szocializációs közegként – az iskola szerepe sem elhanyagolható. Jerusalem és Schwarzer rávilágított arra, hogy a tanárok viselkedése kisebb befolyással bír a tanulói teljesítményre, mint az osztálylégkör jellegzetességei. A rossz közösségi hangulat nagyobb valószínűséggel jár együtt nagyobb teljesítménykényszerrel, egymás közti rivalizálással, valamint negatív hatással van a tanulók önértékelésére (Jámbori, 2003).

Ugyanakkor tanárok befolyása a tanulási motiváció alakulására sem elhanyagolható, melyet az oktatási-nevelési folyamat során szem előtt kell tartaniuk. A pedagógusok viszonyulása a motiváció mibenlétéhez ugyanakkor igen különböző, mely számos esetben a sztereotip ítéletalkotásig elvezet. Az egyik ilyen tanári sztereotípiát a tanulói motiváció biológiailag korlátozott, így a genetikai megalapozottság kizárja a pozitív irányba ható változásokat. A másik gyakori sztereotípiát értelmében az alacsonyabb szocioökonómiai státuszú családok gyermekei a helyzetükből kimoszthatatlanok (Havas, 2003), így az elvárásnak megfelelő tanári bánásmód a Pygmalion-effektus kialakulásához vezethet. A gyermek tehát önbeteljesítő jóslatként az elvárásoknak megfelelő viselkedést produkál, mely jelen esetben a tanulmányi teljesítmény romlását követő motivációcsökkenést jelenti. A pedagógusi önismeret növelése, az előítéleteinek felismerése és leküzdése segítséget jelenthet a tanári kompetencia növelésében.

Általánosan problémát jelent az iskolák oktatásközpontú szellemisége, mely a frontális tanításon keresztül, passzív befogadói magatartásra neveli a gyermeket. Ehelyett tanulásközpontú környezetet kellene kialakítani, mely segít-

ségével a gyermek autonóm lényként megtanulja, honnan és milyen módon szerezhető információ, és hogyan szelektálhatja azt. Így készség szintre fejleszti a számítógép kezelést, a könyvtár használatot vagy képessé válik a tv-műsorok közti válogatásra (Kőpataki, 2003).

De Charms azt vizsgálta, milyen hatással bír a teljesítményre tanári korlátozás illetve az autonómia a tanulási folyamatban. Megállapította, a korlátozó környezet csökkenti a tanulói elégedettséget, és ezzel a belső motivációra is kihat. Azok a tanulók, akik tanári utasításra hajtották végre a kitűzött feladatokat, viselkedésüket külső tényezők szolgálatába állították. Ellenben azok a tanulók, akiket tanáraik autonómiára ösztönöztek, viselkedésüket belső indíttatásból végrehajtott cselekedetként címkézik, ezzel növelve a belső motivációt és az elégetettséget. Deci is hasonló eredményeket kapott a tanári stílus és motiváció kapcsolatát mérő vizsgálata során. A kontrolláló irányítással szemben az autonómiát biztosító tanároknál osztály szinten nagyobb belső motivációt és kedvezőbb önértékelést mértek. Deci továbbá megállapította, a tanári kontroll növekedését eredményezi, ha külső nyomásnak kell megfelelni osztályszinten, mint például mikor egy meghatározott átlagot kell elérni (Kim, 1998).

A tanulási környezet radikális változása, mely akkor figyelhető meg legmarkánsabban, mikor a tanuló általános iskolából középiskolába lép, szintén kihathat a motivációra. A tanárokkal való pozitív kapcsolat ugyanis kiegyensúlyozottabb, feladataira jobban koncentrálnó gyermeket feltételez (Jámbori, 2003). Mint azt ahogy Kozéki is leírta, az iskolaváltás drámai szereppel bír a gyermek életében, mivel az új helyzet kognitív, affektív és effektív adaptációs kényszert jelent, így a diákoknak meg kell tanulniuk az új környezetükben való létezést (Réthy, 2003).

Johnson szerint az intrinzik motivációt leginkább veszélyeztető faktor a szorongás. A szorongás miatt nehézkessé válik az információkezelés és az absztrahálás, valamint gyengülnek az intellektuális funkciók. Ha a tanulási folyamat kooperációra épül, az a szorongás csökkenéséhez vezethet. Érdemes továbbá a tanulóval tudatni, a hibázás a tanulási folyamat természetes velejárója (Kim, 1998).

Az alternatív pedagógiák sorából a Montessori-szemléletű pedagógiát kiemelve, és annak tanítási elveit tanulmányozva, megfigyelhető az osztálytermi környezetre helyezett hangsúly. A gyermekben eredendő kíváncsiság él a környezet felfedezésére és a benne való vizsgálódásra, ezért a megismerésre való lehetőségeket az osztály szintjén is meg kell teremteni. Biztosítani kell gyerekek számára a teremben való szabad mozgást, valamint olyan környezeti ingereket kell megteremteni, melyek a fejlődési szakaszok sajátosságait figyelembe véve, felkeltik a tanuló érdeklődését. A Montessori-osztályban fontos szereppel bír a bútorzat, mely funkcionális egységekre osztja a teret például a pihenőhely, a tudományos sarkok vagy az étkezőhely. A jól strukturált környezet jól áttekinthető és biztonságot nyújt a gyermek számára. Nyitott polcokat használnak, me-

lyeken nehézségi szint szerint vannak a feladatok sorba helyezve. Így a gyermek feladatválasztása során is növeli az autonómiaérzetét. Azáltal pedig, hogy a feladat a saját választáson alapul, nagyobb a siker valószínűsége, így a kompetenciaérzet kedvezően befolyásolható (Kim, 1998).

### ***Osztályozás***

Az osztályozás értékelő funkcióval bír; oly módon segíti a tanulást, hogy minősíti valamely tanulási szakasz eredményességét. A definíció meglehetősen elmentmondásos, és egy idealizált képet tár fel az értékelés szerepéről. Számos esetben az értékelés inkább gátolja a tanulást, mivel a rossz jegy megszerzése (és annak következményei) félelmet és szorongást válthatnak ki a tanulóból. Az osztályozás gyakran nem a tanulási szakaszt minősíti, hanem büntető-fegyelmező eszközként használatos. Ahhoz, hogy az értékelés folyamata hatékonyan bizonyuljon, világossá kell tenni a tanuló számára, hogy az osztályozás nem minden esetben von komoly következményeket maga után (Rajnai, 2003).

A Magyarországon is használatos, ötfokú rangskála előnye, hogy könnyen kezelhető és jól áttekinthető, mivel a kognitív rendszerünk képtelen ötnél sokkal több érték egyértelmű elkülönítésére. Az iskolai teljesítmény dokumentációja által lehetővé válik a tanulók teljesítményének összemérése (növelve ezzel a versengést és a külső motivációt), valamint visszacsatoló szerepet tölt be az iskolai munkáról. Az osztályozás olyan döntések alapjául szolgál, mint a továbbtanulás vagy az ösztöndíj kérdése. Az ötjegyű osztályozás problémája többek közt az, hogy öt érték öt eltérő tudásszintet különböztet meg, mely túlságosan szűk tartománynak bizonyul a tudás méréséhez. Ezzel szemben a százalékos értékelési mód a tudásszintbeli eltérések között árnyaltabb különbséget tesz (Rajnai, 2003).

Szemléletmódosulást okozhat a jó jegyekért folytatott küzdelem; a tudásért való tanulás helyett (mely belső motivációt feltételez) öncélú szándék kerülhet előtérbe, a jegyek minősítésén keresztül, ezzel fokozva a tanuló külső motivációját. Az otthoni környezet is megerősíti a gyermek külső motivációját, ha a szülő csak a jegyek minőségét kéri számon, a tanulás során szerzett élmények helyett. Az osztályozás mentén további problémát jelent a jegyek alapján történő összehasonlítás, mely versenyhelyzetet teremt az osztálytársak között, és a belső motiváció ellenében hat. Csapó korrelációt talált az osztályzatok, valamint a tantárgyi attitűdök, az iskolához való viszony és a teljesítménymotiváció között. Így a jobb osztályzattal bíró tanulók elégedettebbek teljesítményükkel, és több időt kívánnak az oktatási rendszerben tölteni, mint azok, akiknek rosszabb jegyei vannak (Rajnai, 2003).

Kutatások bizonyítják, hogy a tanári értékelés során nem a tanuló tudása az elsődleges megfigyelési szempont; az osztályzatot nagyban befolyásolja a tanuló családi háttere, a korábbi eredményei, valamint a neme (Rajnai, 2003). A szubjektivitás ilyen módja sokszor nem tudatos szinten nyilvánul meg. A tanári



önismeret és az önreflexióra való hajlam elengedhetetlen kritériuma a tanítási-nevelési folyamat megfelelő irányításának.

Ha a tanuló fél a rossz jegyek megszerzésétől vagy az otthoni következményektől, komoly szorongást okozhat számára az osztályozás folyamata, mely a teljesítményhelyzetre is kihat. A félelmek miatt előfordulhat, rosszabb teljesítményt fog produkálni, ezzel fenntartva a teljesítményhelyzethez kapcsolódó előfeltevéseket. A félelmek, izgalom pszichológiai túlterhelést válthatnak ki a tanulóban, szélsőséges esetben így az osztályozás egészségkárosító hatással is bírhat, például a szomatizációs betegedéseken keresztül (Rajnai, 2003).

Az osztályozás hátulütői (mint például a teljesítményszorongás vagy a gyerekek közti konkurenciaharc) kivédhetőek a szóveges értékelés használatával. Célja, hogy a gyermek személyiségfejlődésében meginduljon az akaratot és a motivációt fokozó belső folyamat. A szóveges értékelés pozitív hatást gyakorolhat a pedagógus, a gyerek és a szülő közti viszonyra is, az informatív tájékoztatáson keresztül (Rajnai, 2003). Előbb a reformpedagógiákban, majd a 2004. szeptember 1-jétől hatályba lépett közoktatási törvény rendelete szerint, a hagyományos állami iskolák alsó tagozatában is (elsőől harmadik osztályig, valamint negyedik osztály félévkor) szóveges értékelés történik.

Tanári feladatot jelent, hogy az értékelés fenntartsa a tanulási motivációt. A tanár részéről ez folyamatos figyelő-ellenőrző folyamatot feltételez, mely a felmerülő tanulási nehézségek folytonos detektálását és elemzését igényli. Ilyen nehézség például a már említett averzió, mely a tanulási helyzettől való visszavonulást jelenti, és a sikertelenségek eredményeként alakulhat ki (Kim, 1998). A tanár felől fontos ilyen esetben a probléma felismerése, valamint a türelem és segítő szándék kifejezése. Miután a gyerekeket rengeteg stressz éri az iskolában, melynek nagy része teljesítményhelyzetekhez kötődik, fontos lenne, hogy az iskola ne csak a stresszforrást mutassa fel, hanem megfelelő megküzdési stratégiákat is közvetítsen. A gyermek könnyen magára maradhat félelmeivel, különösen, ha még nem tudja egyértelműen verbalizálni érzéseit. Némi relaxációt ildomos lenne az órák közé illeszteni, illetve gyarapítani azon helyzetek számát, amikor a tanulóknak nem kell a nem tudás vagy rossz válasz következményeitől szorongania.

### ***Énkép és motiváció***

Az énkép irányító és információszerző funkciója mellett hatalmas motiváló erővel bír. Az énkép reflektív jellegének értelmében az önértékelés és viselkedés alakítása az énkép függvényében történik. Az énkép motiváló ereje abban rejlik, hogy a kialakuló kompetenciaérzés nagy befolyást gyakorol a feladatvállalásra, a feladat kimenetelével kapcsolatos előfeltevésekre, és végül az eredményre. Az énkép lényeges eleme a tanuláshoz kapcsolódó énkép, mely azon meggyőződések, hiedelmek összessége, amit a tanuló magára vonatkozóan igaznak tart. Kőrössy szerint az iskolába lépő gyermek énképe már tartalmaz tapasztalatokat a

teljesítményre vonatkozó sikerekről és kudarcokról, a szülők, óvónők és lényeges modellhelyzetek nyújtotta önértékelési minták következtében. Az énkép mozgósítja az iskolai munkával kapcsolatos elvárásokat, és az iskola visszajelzései mentén folytonos változásokon megy keresztül. Az énkép és attribúciók szoros kapcsolata abban rejlik, hogy a tanuló énképének függvényében előrevetíti a munka sikerével vagy kudarcával kapcsolatos előfeltevéseit. Míg iskola elején kicsi az énkép- és teljesítménybeli különbség a sikeres és sikertelen gyerekek között, általános iskola végére ez a különbség egyre növekedik. A Pygmalion-effektusra jellegzetességei figyelhetők meg a felvázolt folyamatban, mely következtében az alulteljesítő énképe egyre negatívabbá válik. Az énkép és teljesítmény kapcsolata a környezettel való viszonyra is rányomhatja a bélyeget; a pozitívabb énképű tanulók jobb teljesítményt nyújtanak az iskolában, és jobbnak ítélik a szüleikkel és tanáraikkal való kapcsolatukat is, mint a negatívabb énképű tanulók (Réthy, 2003).

Hat-nyolc éves kor az énkép alakulásának érzékeny időszaka, mert ilyenkor a gyermek nem tudja teljesítményét és személyiségét elkülöníteni. A pedagógusi minősítés formálja a gyermek önmagáról alkotott képét, különös tekintettel az értelmi képességekre. Ebben az életkorban a pedagógus fontos szereppel bír a gyermek életében, ezért annak véleménye, értékelése lényeges hatást gyakorol a gyermek teljesítményelvárására, és így az iskolai teljesítményére is. Az önértékelés és a teljesítmény közti szoros kapcsolat tehát nagy jelentőséggel bír. A gyenge érdemjegyet szerző tanuló csökkent értékűnek érezheti magát, így az iskolához való viszonya egyre romolhat, és csökkenhet a motivációja is. A korai élmények a későbbi pályafutásra is hatással lehetnek, mivel a kilenc-tíz éves kor környékén kialakult diszpozíciók már szilárdak, így azok nehezen változnak meg (Rajnai, 2003).

### *Nemi különbségek*

Különbségek figyelhetők meg a fiúk és a lányok iskolai motivációjában. Jámbori a lányoknál magasabb fokú iskolai motivációt tapasztalt, mint fiúknál. Az iskolához való viszonyulás mentén is szignifikáns különbség volt mérhető a két nem között; a fiúk negatívabb attitűddel viszonyultak az iskolához, mint a lányok. Az iskolában tapasztalt igazságosság és igazságtalanság megítélése lényeges attitűdformáló erővel bír, így az iskolai motivációra is kihathat. Jámbori szerint a lányok általában igazságosabbnak ítélték meg tanáraik viselkedését, így az iskola által nyújtott normákkal jobban tudtak azonosulni, mint a fiúk. A két nem motivációs különbségei kapcsán korábban Dalbert is hasonló eredményekre jutott.

A motiváció tárgya, mely a jövőre vonatkozó tervek mentén került mérésre, szintén markáns nemi különbségeket mutatott. A fiúk inkább a megszerzhető tárgyai javakra, míg a lányok a családi élet jelentőségére helyezték a hangsúlyt. A kulturálisan determinált közösségi normák nagyban befolyásolják a nemi szerepeket, így a célokkal kapcsolatos vélekedéseket is a két nem között

(Jámbori, 2003). A nevelés során a nemi sztereotípiák a család és az iskola nevelő tevékenységén keresztül, jutalmazások és büntetések révén kerülnek megerősítésre (Réthy, 2003). Kutatási eredmények alátámasztják, hogy a fiúkat inkább jutalmazzák intellektuális teljesítményükért, mint a lányokat. Szülők beszámolóiban a lányok teljesítménye inkább külső okok függvénye (mint szorgalom vagy akarat erő), míg fiúknál a teljesítmény a képességekkel tehető egyenlővé. A szülők eltérő aspektus mentén emelik ki a lányok és a fiúk erősségeit; míg a lányoknál a szépséget, a fiúknál a jó intellektust hangoztatják szívesen (Réthy, 2003). Miután a környezet értékelése kihathat az énkép alakulására, így a nemek szerinti elkülönítés a teljesítménymotivációra is befolyással bírhat.

### *Összegzés*

Az iskola egyaránt támogathatja mind a külső, mind a belső motiváció kialakulását és fennmaradását. Iskolai szinten a külső motivációt erősítheti az osztályozás vagy egyéb külső jutalmak (például ha önmagában is érdekes feladat elvégzését túljutalmazzák). A belső motiváció megteremtésében fontos szerepet játszik a tanulói önállóság és kompetencia fejlesztése és az önértékelés növelése (lásd. Rajnai, 2003). Azért is lényeges a belső motiváció felkeltése, mert a gyorsan változó környezet megköveteli a folytonos alkalmazkodást és az élethosszig tartó tanulást. Az élethosszig tartó tanulás egy olyan szemléletmód, mely mind az egyén foglalkozási területén, mind az általános műveltség tekintetében fokozott érdeklődést, tanulási hajlandóságot követel meg (Kőpataki, 2003).

A családi háttér jellegzetessége a belső motiváció alakulásában sem elhanyagolható, mert a szülők modellszerepükön keresztül befolyásolják a gyermek értékrendjét. Gottfried, Flaming és Gottfried kutatási szerint az otthoni intellektuális környezet meghatározó a belső motiváció alakulásában. A szocioökonómiai státusz áttételes kapcsolatban áll a motivációval; minél magasabb az értéke, annál inkább valószínűsíthető az intellektuálisan ösztönző otthoni környezet (Fejes és Józsa, 2005). Viszont Stipek és Ryan nem mutatott ki motivációs deficitet alacsonyabb szocioökonómiai státuszú családok gyermekeinél.

Az osztálytermi légkör vizsgálatokor megfigyelhető a külső környezet és a belső légkör egyaránt. A külső környezet akkor hat a belső motivációra jótékony hatással, ha az ingergazdagsága miatt felkelti a tanuló megismerés iránti vágyát, explorációs hajlamát. A külső környezet jelentőségét hangsúlyozza a Motessoripedagógia is. A belső légkörre a tanári és tanuló attitűd és sztereotípiák mind befolyással bírnak, de a tanári felelősség a környezet alakításában nagy jelentőséggel bír. Az osztálytermi légkör és a motiváció kapcsolatának vizsgálatával megállapítható, ha a közösségi hangulat rossz, a tanulókra nagyobb teljesítménykényszer és negatívabb önértékelés jellemző, valamint nő a diákok közti rivalizálás (Jámbori, 2003). Fontos a tanulói autonómia engedélyezése és jutalmazása, mely hozzásegíti a diákot kompetenciája és magabiztossága kiterjesztésében, és pozitívan befolyásolja az énképét valamint a belső motivációt egyaránt

(Kim, 1998). A stresszmentes tanulási környezet létrehozásáért a tanárnak tudatnia kell diákjaival, hogy a tanulás egy olyan folyamat, melyre – a jó eredmények mellett – a hibázás is jellemző lehet (Kim, 1998).

Az osztályozás erősítheti a külső motivációt és a gyerekek közti konkurenciaharcot, valamint a teljesítményszorongásra is növelő hatással lehet (Rajnai, 2003). Az ötfokú osztályozás hátulütői kivédhetők a százalékos értékeléssel vagy a szöveges értékelés használatával, mely utóbbi célja, hogy a gyermek személyiségfejlődésében meginduljon az akaratot és a motivációt fejlesztő belső folyamat. A szöveges értékelés pozitív hatással lehet a pedagógus tanulókkal és szülőkkel való kapcsolatára (Rajnai, 2003).

A tanulói énképet nagyban befolyásolják a tanári értékelés eredményeként szerzett osztályzatok, különösen hat-nyolc éves korban, amikor a gyermek a teljesítményével teszi önmagát egyenlővé. A gyermekkori énkép befolyással lehet a tanuló későbbi pályafutására is, mivel a korai diszpozíciók megszilárdulnak (Rajnai, 2003). Az énkép és az attribúciók szoros kapcsolatát példázza az a folyamat is, ahogy a tanuló énképének függvényében előrevetíti munkája sikerét vagy kudarcát.

A nemi különbségek mentén vizsgálódva, Jámbori a lányoknál magasabb fokú iskolai motivációt mért, mint a fiúknál. Ez az eredmény kapcsolatba hozható az iskolához való viszonyulással, melyben a fiúknál negatívabb attitűdöt találtak (Jámbori, 2003). Beszámolóikban a szülők különböző dimenziók mentén ítélték meg a fiúk és a lányok erősségeit. Míg a fiúknál a jó intellektust emelték ki, a lányoknál a szépséget hangsúlyozták. Továbbá fiúknál a jó teljesítményt az intellektussal, ezzel szemben lányoknál a szorgalommal magyarázták (Réthy, 2003). Tehát a nemi sztereotípiák és a hozzájuk kapcsolódó nevelési különbségek is módosíthatják a motivációt.

### ***Irodalom***

- B. Németh, M. és Habók, A. (2006): A 13 és 17 éves tanulók viszonya a tanulóishoz. *Magyar Pedagógia*, **106.** 2. sz. 83-105.
- Fejes, J. B. és Józsa, K. (2005): A tanulási motiváció jellegzetességei hátrányos helyzetű tanulók körében. *Magyar Pedagógia*, **105.** 2. sz. 185-205.
- Havas, P. (2003): Az iskolai tanulás motivációjáról. *Új Pedagógiai Szemle*, **3.** (Online: <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=2003-03-ko-Havas-Iskolai>) Letöltés: 2008. november. 20.
- Jámbori, Sz. (2003): Az iskolai környezet szerepe a serdülők jövőorientációjának alakulásában. *Magyar Pedagógia*, **103.** 4. sz. 481-497.
- Kim, R. (1998): A belső motivációt befolyásoló tényezők és megjelenésük a Montessori-pedagógiában. *Új Pedagógiai Szemle*, **3.** (Online: <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=1998-03-ta-Kim-Belso>) Letöltés: 2008. november. 20.

- Kőpataki, M. (2003): Az egyéni tanulás motiválása az élethosszig tartó tanulásra. (Online: <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=nyitott-13-Kopataki-egyeni>) Letöltés: 2008. november. 20.
- Kőpatakiné, M. M. (2003): Motivál az egész világ. (Online: <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=tanari-Kopataki-Motival>) Letöltés: 2008. november. 20.
- Németh, E. (1997): Hogyan jutalmazunk? *Új Pedagógiai Szemle*, **1**. (Online: <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=1997-01-lk-Nemeth-Hogyan>) Letöltés: 2008. november. 20.
- Rajnai, J. (2003): Az osztályozás és a buktatás problematikája a mai magyar közoktatásban. *Új Pedagógiai Szemle*, **11**. (Online: <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=2003-11-ta-Rajnai-Osztalyozas>) Letöltés: 2008. november. 20.
- Réthy, E. (2003): Gyermeki énkép – szülői gyermekkép. *Iskolakultúra*, **5**. 96. sz. (Online: [www.iskolakultura.hu](http://www.iskolakultura.hu)) Letöltés: 2008. november. 20.