

A tanulók motivációs sajátosságai és az iskolai teljesítmény

A tanulás motiválása, a tanulók jobb eredményekre való ösztönzése fontos szerepet játszik a nevelés gyakorlatában. A tanulásra serkentés mindig is feladata volt a pedagógusoknak. A pedagógiai pszichológia, a pedagógiai folyamat pszichológiai oldalaival foglalkozik, a külső hatás párosuljon a belső tényezők ismeretével.

Három motívumcsoport különíthető el, amelyeknek nagy jelentősége van az iskolai tanulás szempontjából:

1. szorongás, és a teljesítménymotiváció

- a tanuló önbecsülési igényhez kapcsolódik
- önbizalom fenntartására és növelésére irányuló

2. kíváncsiság motívumcsoportja

- a tudás és a megértés iránti igényből táplálkozik
- a kutató-felfedező viselkedésekhez szolgáltat alapot

3. szociális motívumok csoportja

- dicséret, elismerés, odafordulás iránti igényből fakad
- az érzelmileg kielégítő interperszonális kapcsolatok megteremtését célozza

1. Énkép, önértékelés, önbizalom

énkép: az önmagunkra vonatkozó észleletek rendszere

- központi szerepet játszik a személyiség szerveződésében
- Ki vagyok én?, Mit akarok elérni az életben?, Mire vagyok képes?,

Az énkép nem egységes egész, több részből áll. A faktoranalitikus vizsgálatok azt mutatják, hogy az iskolai tanulás mentén a gyermekek énképe két részre osztható:

- **tanulási énkép:** ami további tantárgyi (így írási, matematikai...) énkép-alosztályokra bontható
- **tanulásmentes énkép:** a szociális énképet és a testképet tartalmazza, ezek is bonthatók (énkép szerkezete- fastruktúra)

Az énkép összetevői közül a tanulmányi vonatkozású énképnek van a legtöbb köze az iskolai teljesítményhez, az énkép többi komponense ehhez csak részben vagy alig kapcsolódik.

Az önértékelés az önészleleteknek a pozitív illetve negatív minősítéséből formálódik ki és az önbecsülésben jut kifejeződésre. Az önbecsülés és -annak az érzelmi vetülete- az önbizalom attól függ, hogy a tanuló - a saját érzése szerint - mennyire felel meg az önma-ga szabta, vagy mások által támasztott elvárásoknak, másrészt pedig attól, hogy - szerinte - mennyire fogadják el és kedvelik őt mások.

Az önbecsülés fenntartására és növelésére iránti igény egyike a legalapvetőbb emberi igényeknek, ez a késztetés igen erős, így az emberek energiát fektetnek abba, hogy az önbecsülésükön ne essen csorba.

A tanulók önbecsülésére a teljesítménykésztetés és a szorongás van a legnagyobb hatással. A teljesítménymotiváció kifejeződik a siker elérésére, a kudarc elkerülésére való törekvésben- ha a feladathelyzet szorongást kelt a tanulóban. A szorongás és a teljesítménymotiváció iskolai teljesítményben betöltött szerepének megértéséhez, a motivációs tényezőket kell vizsgálnunk.

A szorongás és az iskolai teljesítmény

A szorongásnak két fajtáját különböztetjük meg:

- **vonásszerű szorongás:** a szorongásra való hajlamra vonatkozik
- **állapotszerű szorongás:** a szorongási reakcióra vonatkozik (fenyegetettségre adott reakció), két elemből tevődik össze
 - **emocionális izgalom:** a teljesítményhelyzetbe került tanuló milyen erős vegetatív reakciókat észlel magán (pulzusszám-növekedés, szívdobogás, torokszárazság, émelygés)
 - **aggodalom:** ami a teljesítményhelyzetben való szereplés következményeire vonatkozó kognitív folyamatokkal kapcsolatos

A magas szorongási szint szétszórttá teszi a tanuló figyelmét, megakadályozva, hogy az aktuális feladatokra tudjon koncentrálni, és védekező manővereket is beindíthat, amelyek az önbecsülés megőrzését szolgálják. Ilyen védekező manővereket jelezhet a pedagógus számára az ábrándozás, az elkapkodott munka, a betegség szimulálása vagy az iskolakerülő magatartás.

Mivel a szorongás figyelemzavart okoz, a legtöbb védekező manőver pedig elkerülő viselkedést eredményez, a szorongás és az iskolai teljesítmény között szoros kapcsolatot kell feltételeznünk.

erős szorongás - megutálja az iskolát, ki is marad belőle képtelen átlépni az iskola küszöbét, vagy pánikba esik (iskolafóbia)

A szorongás nem mindig debilizáló jellegű.

függ: a feladattól és a teljesítményszituációtól

Amikor a feladat nehéz, a kevésbé szorongó gyermekek teljesítmény tekintetében messze felülmúlják az erősen szorongó társaikat, viszont ha a feladat könnyű, az erősen szorongók kiválóbbaknak is bizonyulhatnak.

Ha egy feladatnak súlya van (erős éninvolváltság), akkor a kevésbé szorongó tanuló remekel, míg az erősen szorongó szétesett produkciót nyújt, az alacsony én-invólváltság pedig serkentheti a teljesítményt (szorongás- személyes érintettség).

A pedagógusok az alacsony szorongási szinttel rendelkező tanulókat azzal készíthetik jobb teljesítményre, ha olyan szituációkat teremtenek, amelyek szorongóbbá teszik őket, az izgalmi (arousal) szintjüket megemelik ($\leftrightarrow$ nehéz feladat). Az erősen szorongó tanulók teljesítménye olyan teljesítményszituációkon keresztül javítható, amelyek a szorongást a minimális szinten tartják.

Összefüggést találtak a szorongás szintje és a tanítás stílusa között is. Az erősen szorongó tanulóknak nagy a függőségi igényük, ezért az olyan szituációkban érzik jól magukat, amelyekben a tanár pontosan körülírja a teljesítendő feladatot és a teljesítés módját is –tanárközpontú tanítási stílus a jó.

Az alacsony szorongásúak a tanulóközpontú tanítási stílust kedvelik; ami az aktív, önindította tevékenységre épít. Az erősen szorongó tanuló akkor teljesít jól, ha tanár szájbarágós módszereket alkalmaz, azaz következetesen tartja magát a didaktikai lépésekhez.

Az alacsony szorongású akkor teljesít jól, ha tanulóközpontú tanítási feltételek mellett kell teljesítenie, például megvitatják vele a problémát, vagy önálló munkát várnak el tőle.

Megoldás: - a pedagógus a tanulók sajátos igényeihez igazítja a tanítási stílusát- rugalmasságot feltételez

- a magas szorongásszintet megpróbálja csökkenteni, például deszenzitizációs technikával vagy relaxációs módszerrel (iskolapsz.)

A teljesítménymotiváció és az oksági tulajdonítás

A kudarcból való félelem a szorongással függ össze, a sikerre illetve a kompetenciára való törekvés a teljesítményidénnyel. A teljesítményigény koncepciója **Murray**-tól származik, de kimunkálás, a mérésére szolgáló eszközök kidolgozása és kutatása McClelland és Atkinson érdeme.

- a teljesítménykészítettség két dologtól függ:

- a feladat nehézségére vonatkozó szubjektív becslés
- elérendő cél vonzereje

Magas teljesítményigényű tanulók:

- jó képességűeknek tartják magukat
- ennek megfelelő célokat tűznek ki a
- szükséglet-kielégítést jobban tudják késleltetni
- nagyfokú önbizalommal rendelkeznek

- de nincs összefüggés a magas teljesítményigény és a sikeres feladatteljesítés között, mert az iskolai teljesítményt nagyon sok tényező befolyásolja, és ezek közül a teljesítményigény csak az egyik (McClelland).

Teljesítményigény fokozása: középiskolások és egyetemisták körében fejlesztő tréningeket indítottak a teljesítménycentrikus emberek életéről és gondolkodásáról, de hamar visszaestek a kiindulási szintre.

DeCharms, egy hosszabb távú kutatás keretében - általános iskolás tanulóknál - a fenti módszert azzal egészítette ki, hogy előzetesen ugyanezeknek a diákoknak a tanárai hasonló jellegű tréningen vettek részt. De a számottevő javulás jelei így is csak több mint egy évnél hosszabb munka után jelentkeztek.

Az utóbbi időkben a teljesítménymotiváció kutatásában egy másik irányvonal látszik megerősödni: a kontrollhely tanulmányozása, valamint hogy a tanulók a sikereiket vagy kudarcukat mire vezetik vissza, azaz minek tulajdonítják.

A tanulók magyarázatában a siker és a kudarc irányában négy ok fordult elő:

- képesség,
- erőfeszítés
- feladat nehézsége
- szerencse ill. véletlen

A kutatások feltárták, hogy ezek a tulajdonítások (attribúciók) meghatározott dimenziók - **a kontrollhely, a stabilitás és a kontrollálhatóság** - mentén szerveződnek.

Kontroll: - külső, amikor a tanulónak az a meggyőződése, hogy tehet

akármit, tanulhat akárhogy, az osztályzatai nem rajta múlnak

- külső kontrollt jelző attribúciók:

- **feladat nehézsége:** mindig adott, vagyis stabilnak tekinthető
- **szerencse illetve a véletlen:** kiszámíthatatlan, azaz instabil dimenzió

- a külső kontrollt tanuló úgy vélekedik, hogy ő egyikről sem tehet, egyiket sem **tudja befolyásolni**

- **belső,** amikor a tanuló úgy véli, hogy ő maga felelős az eredményeiért.

- a siker és a kudarc belső kontrollt jelző attribúciói:

- **képesség:** stabil - de kontrollálhatatlan - vagyis szituációról szituációra nem változik
- **erőfeszítés:** instabil, vagyis a tanuló úgy gondolja, hogy ezt befolyásolni tudja.

Magas teljesítményigényű tanuló:

- kudarca ≈ erőfeszítés hiánya
- jövőbeli teljesítménnyel optimisták csupán több energiát kell fordítani a tanulásra
- a sikert belső okoknak - a képességeinek – tulajdonítja
- kudarc ≈ véletlen
- sikert ≈ saját képességei
- a jövőbeli feladatvégzéshez nagy reményeket fűznek, ami büszkeséggel tölti el őket és növeli az önbecsülésüket

Alacsony teljesítményigényű tanuló:

- kudarcot ≈ képességbeli hiányosság, balszerencse
- nincs kontroll a külső tényezők felett
- a feladatteljesítésre alacsony szinten motivált
- ha jól teljesít ≈ külső okokra vezeti vissza- tanult tehetetlenségnek
- kudarcot a képességeire, a sikert a véletlenre vezeti vissza
- kevés reményt fűznek a sikerhez, ami szégyenérzettel bűnösség érzésével, szorongással és alacsony önbecsüléssel jár együtt

Ami az oksági tulajdonítás és az érzelmi reakciók közötti összefüggést illeti, a sikerre illetve a kudarcra adott olyan érzelmi reakciók, mint a büszkeség vagy a szégyenérzet, belső kontrollalos attitűd mellett kifejezettebbek.

A lányoknak adott visszajelzések eltérnek a fiúknak adott visszajelzésektől, ami abból adódik, hogy a megfigyelések szerint a lánysok gyakrabban mutatják a tanult tehetetlenség jegyeit, mint a fiúk.

- ha a feladatvégzés során a lánysok vallottak kudarcot, a tanári reakciók szinte minden esetben intellektuális jellegűek voltak (pl. „Ezt rosszul gondoltad.”), ami a kudarc oksági tulajdonításának a képesség mentén történő szerveződését erősíti.
- a fiúk esetében többnyire nem intellektuális természetű - főleg az erőfeszítés hiányára utaló - reakciókat rögzítettek (pl. „Úgy látom, most nem készültél.”), azaz a tanári visszajelzések jobbra nem a képességekre vonatkoztak. Ez abba az irányba tereli a fiúkat, hogy az okok tulajdonítása az erőfeszítés körében mozogjon, ami viszont kedvez a teljesítménymotivációnak.

A pszichológus által tréningcsoportokban a pedagógusok rátanultak arra, hogy a visszajelzéseik középpontjába ne a képességet, hanem az erőfeszítést állítsák, s ezt a tanítási órákon kamatoztatva sikerült a tanulók oksági tulajdonítását a kedvező irányba terelni és a teljesítménymotivációt növelni.

2. A kíváncsiság és a kognitív motiváció

Drive-redukciós modell azt sugallja, hogy a motivált viselkedés végső soron a drive-redukcióját célozza, hiszen a szükséglet illetve igény keltette drive-állapotok az arousal szint emelkedésével járnak, s minthogy a magas arousal szint kellemetlen, olyan viselkedésekhez vezet, ami azt csökkenti.

- de nem tudja megmagyarázni az olyan viselkedéseket, mint például a játék, a hobbival való foglalkozás, a hullámvasútra való felülés, vagy egy horrorfilm megtekintése, amelyek mind az izgalmi szint növekedésével járnak
- az ingerkereső viselkedésnek egy oka lehet: ilyen esetekben a magas arousal szinthez kellemes érzések társulnak- Berlyne

↓

a viselkedés célja az idegrendszer izgalmi állapotának a az állandó - mérsékelt - szinten való tartása, azaz tonizálása. A tónus szintjébe beálló kismértékű változások kellemesek és ezért ingerkereső magatartáshoz vezetnek, addig a nagy változások már kellemetlenek és ezért olyan viselkedést eredményeznek, amelyek nyomán az izgalmi szint visszaáll a tónus szintjére.

A kíváncsiság és az exploráció is az arousal szintjének az ilyen kellemes érzésekkel járó, kismértékű emelkedéséből eredeztethető. Berlyne az explorációs viselkedésnek két fajtáját különböztette meg:

- **specifikus exploráció** : - célja az információszerzés
 - akkor lép fel, ha a tanuló olyan motivációs állapotban van, amit perceptuális kíváncsi-ságnak nevezünk



- az ívszerűség, a bizonytalanság, a titokzatosság és az ellentmondásos-ság ébreszti fel
- ha a tanuló olyan szituációba kerül, amit nem teljesen ért, készítetést érez arra, hogy a megismerés hézagait kitöltse. A probléma specifikus explorációra motiválja a gyermeket (kérdez, utána olvas, stb.), amin keresztül új tudásra tesz szert.
- **szórakoztató exploráció**: - célja, hogy elegendő változatosságot vi-
gyen a tanuló életébe
 - akkor jelentkezik, ha a tanuló az órán unatkozik, az arousal szintje az optimális sáv alá esik
- ilyenkor a tanuló olyan elfoglaltságot keres magának, amivel az arousal szintjét helyreállíthatja.
- elábrándozik, piszkálja a szomszédját, elkezd rajzolgatni.
- változatos tevékenykedtetéssel, az érdeklődés felébresztésével azonban mindez elkerülhető

kíváncsi: - órán többet kérdez

- tartalmasabb kérdéseket tesznek fel
- nagyobb kitartást mutatnak a problémamegoldásban
- vállalkozó szelleműek
- jobban elfogadják magukat olyannak, amilyenek,
- magabiztosabbak, és kevésbé félnek a bizonytalan helyzetektől
 - közvetlen összefüggés van a kíváncsiság és a szorongás között. Az olyan kíváncsiságkeltő tényezők, mint a bizonytalanság, a titokzatos-ság vagy az ellentmondásosság, gyakran egyben a szorongás forrásai is lehetnek (vonzó és taszító a feladat, komoly következményekkel járhat az önbecsülésére nézve, nem elegendő pusztán kíváncsivá tenni a tanult, hanem a tanuló önbecsülésére leselkedő veszélyekre is gondolni kell.

Mi kelti fel: - feladat érdekessége:

- emeli az arousal szintet
- specifikus explorációs késztetik a tanulókat
- a tanár mennyire tudja a tanítandó anyagot érdekessé tenni
- a pedagógus által felvetett kérdés vagy probléma valódisága
 - természeti és társadalmi környezet jelenségvilága ($\leftrightarrow$ művi példák, mesterkélt szituációk, erőltetett párhuzamok)
- a pedagógus lelkesedése vagy közömbössége
 - ha a pedagógust nem érdekli, az érzelmi azonosulás könnyen lelohasztja a kíváncsiságát.
- bármilyen módszer, ami belső (intrinsic) motivációt eredményez
 - a feladatvégzésre belsőleg motivált tanulót nem célszerű külső jutalmakkal támogatni, csökkenti a motivációt. Később csak külső jutalom ellenében lesz hajlandó elvégezni a feladatot.

3. A szociális motívumok és a tanári dicséret

Ezek a motívumok a szeretet igényéből, az elfogadási igényből, a valakihez való tartozás igényéből fakadnak, és abban nyilvánulnak meg, hogy a gyermek igyekszik megfelelni annak a módját, hogy dicséretet, figyelmet, odafordulást és törődést kapjon az osztálytársaitól és a tanáraitól.

A tanulás és a teljesítmény szempontjából ezek nagyon fontos ösztönzők, hiszen a diák nemcsak azért tanulhat, hogy a tudásvágyát kielégítse, hanem hogy másokból - különösképpen a tanárból - elismerést váltszon ki.

- **alsó:** - a kisdíjak a pedagógus elismerésére pályáznak
 - kevésbé fontos hogy a teljesítményeiket hogyan ítélik meg az osztálytársaik
- **felső:** - a kortárcsoportok jelentősége megnövekszik
 - inkább azért tanulnak, sőt versenyeznek is a tanulásban, hogy a társaiktól elismerésre tegyenek szert, és ezzel az osztálybeli szociális pozíciójukat javítsák

A versengő magatartás felerősödését gyakran kiaknázzák a pedagógusok (mindenféle feladathelyzetet igyekeznek versenyhelyzetté átalakítani- az élet maga is egy verseny). A versenyhelyzet nem egyformán hat mindenkire.

- egyéni versenyhelyzet a jól teljesítőknek kedvez, míg a gyengébben teljesítőket kevésbé motiválja
- csoportos versengés viszont - az érdem megoszlik - a jól teljesítőket nem sarkallja további erőfeszítésekre, ugyanakkor a gyengébbeket jobban ösztönzi
- egyes tanulóknál magasabb szorongást, negatív énképet és kudarckerülő beállítódást eredményezhet, ezért célszerű az egyéni és a csoportos versengést változtatva alkalmazni és az olyan helyzetekre korlátozni, ahol a gyorsaság vagy a mennyiség a döntő egy feladatnál

A tanári dicséret és bírálat abban különbözik a szokásos megerősítésektől, hogy erős affektív információtartalma van: meglepődést, örömet, izgatottságot vagy helytelenítést, felháborodást, elutasítást egyaránt közvetíthet.

Az **affektív információtartalom** fontos, mert:

- a jellegétől függően közvetlenül szabályozza a tanuló viselkedését
- a tanuló önbizalmára és a tanár-diák kapcsolatra is kihat

Tanári dicséret:

- a tanárok ritkán, és többnyire ötletszerűen, következetlenül alkalmazzák a dicséretet, vagyis kevésbé használják ki az ebben rejlő értékeket
- a diákok viszont fontosabbnak tartják, sőt egyesek ki is provokálják
- ilyen diákok általában jó képességűek, magabiztosak, szociálisak és extravertáltak
- a kiprovokált dicséretre - természetesen - pozitívan reagálnak, ez jutalomértékű lehet a tanár számára, ami további dicséretre készítheti
- akikből hiányzik az önbizalom, azoknak nagy szükségük van a dicséretre és rendkívül hálásak is érte- a tanár a dicséretet biztatásként alkalmazza
- a tanár-diák kapcsolat alakulásában is nagy jelentőséggel bír. Az elfogadási és a hovatartozási igény a tanárban éppúgy munkál, mint a diákban, így a dicséret mindkettőjük számára fontos- a tanár saját elfogadási igényei is kielégülnek.

4. Motivációs mintázatok

Amint láttuk, a tanulók iskolai motivációja több tényező kölcsönhatásának az eredménye.

a tanuló teljesítése függ

- elvárások teljesíthetősége
- sikernek vagy kudarcnak az élménye
- a kíváncsiság felébreszthetősége
- a szorongás szintje
- a tanár dicsérete vagy bírálata

Ezeknek a motivációs tényezőknek az együttjárását motivációs mintázatoknak nevezzük. Minden tanuló más-más motivációs mintázattal rendelkezik, egyes konstellációk gyakrabban fordulnak elő mint mások.

Sinclair - csak egyetlen ilyen motivációs mintázat létezését sikerült iskolai körülmények között hitelt érdemlően bizonyítani:

- a kis önbizalom legtöbbször erős szorongással, alacsony szintű teljesítménymotivációval, illetve tanult tehetetlenségre utaló jegyekkel jár
- ilyen mintázattal a hátrányos körülmények között élő tanulóknál találkozhatunk a leggyakrabban

Hazai vonatkozásban Kozéki (1980) háromdimenziós motivációs modellje tűnik előremutatónak, emellett újabban Réthy (1989) vizsgálatai érdemelnek figyelmet.

Forrás:

Balogh László (1987a): Énképformálás, önértékelés-fejlesztés és a korszerű tanítási- tanulási módszerek. *Köznevelés*, 12.

Kelemen László (1981): *Pedagógiai pszichológia*. Tankönyvkiadó, Bp.

Réthy Endréné (1989): *Teljesítményértékelés és tanulási motiváció*. Tankönyvkiadó, Bp.