

MOTIVÁCIÓ ÉS TANULÁS (TANULÁS MOTIVÁLÁSA): ÁTTEKINTÉS

Szerző:

Simó Ferenc Zoltán (Dr. Jur.)

Szerző e-mail címe:
simofredz@gmail.com

Lektorok:

Mező Ferenc (PhD)
Eszterházy Károly Katolikus Egyetem

Mező Katalin (PhD)
Debreceni Egyetem

és további két anonim lektor...

Absztrakt

E cikk aktualitását a pandemia által okozott szerencsétlen történések adják. A gyermekek iskolai motivációja mindig is aktuális kérdés volt, és talán sohasem veszti el aktualitását. Éppen, hogy túljutottunk a harmadik hullámán a COVID-19 vírusnak és talán szembenézünk a negyedik hullámával is, mely rákényszeríthet minket arra, hogy gyermekeinket kizárólagosan online rendszerben oktassuk. Ilyen körülmények között egyre nehezebbé válik a gyermekek motiválása. Így egy áttekintés időszerűségéhez ebben a témában nem fér kétség.

Kulcsszavak: motiváció, tanulás, pszichológia

Diszciplínák: pszichológia, pedagógia

Abstract

*MOTIVATION AND LEARNING (MOTIVATING LEARNING):
AN OUTLINE*

The actuality of this article has been given by the recent unfortunate happening caused by the Pandemic. Motivating children at schools has always had its actuality, and perhaps it may not lose its actuality. We have just got over the 3rd wave of COVID-19 and we may face the 4th wave as well, which can force us to teach our children online only. Under these circumstance it is getting more and more difficult to motivate children. Thus, an outline on this subject has its actuality with no doubts.

Keywords: motivation, learning, psychology

Disciplines: psychology, pedagogy

Simó Ferenc Zoltán (2022): Motiváció és tanulás (tanulás motiválása): áttekintés. <i>OxIPO – interdiszciplináris tudományos folyóirat</i> , 2022/3. 19-26. DOI 10.35405/OXIPO.2022.3.19
--

Az iskolai motiváció vizsgálata mindig is időszerű kérdés volt, azonban egy egységes elmélet vagy elméletrendszer helyett, sokféle megközelítést találhatunk. Nagyon sok tényező vizsgálható ebben a témakörben, a vizsgálatra érdemes befolyásoló tényezők közül Tóth László (2000) négyet emel ki:

- 1) a tanulási feladat természete,
- 2) a tanulók egyéni jellemzői,
- 3) az osztálylétkör,
- 4) a pedagógus személyisége és hozzáállása.

Ezeket akár a témához kapcsolódó legfontosabb tényezőkként is említhetnénk. A tanulmány témájához kapcsolódva nélkülözhetetlen feleleveníteni néhány olyan nézőpontot, amelyek megpróbálták értelmezni a tanulás és motiváció kapcsolatát. Ezek közül a szakirodalomban gyakran előforduló, és a három legfontosabbnak tartott szemlélet:

- 1) a behaviorista,
- 2) a kognitív,
- 3) a humanisztikus nézőpont.

E nézetek ismerete közelebb hozhat minket a témakör kutatásához, továbbá rávilágíthat néhány lényeges szemléletbeli különbségre és változásokra is ezen témakört illetően.

A behaviorista nézőpont

A motiváció behaviorista értelmezése keretében (mintegy a jutalmazás, büntetés, illetve ezek megvonása révén történő viselkedésalakítás speciális alkalmazásaként) Skinner a programozott oktatást gondolta

relevánsnak. Ebben az oktatási formában a tanuló helyes válaszait megerősítik, és a helyes válasz megerősítése az, ami motiválja a tanulót, miáltal továbbhaladhat a következő lépcsőfokra. Így a kívánt végső viselkedés tehát az egyes lépéseket követő megerősítés hatására formálódik ki. A behaviorista nézőpont szerint a tanulókat azon keresztül lehet jobban motiválni, ha valamiféle jutalmat ígérünk nekik, ha a feladatot teljesítik. Ez a jutalom lehet dicséret, jó jegy, vagy valamilyen kívánatos tárgyhoz való hozzájárulás kilátásba helyezése, vagy akár jogosultság szerzése arra, hogy a feladat sikeres teljesítése esetén azt csinálhatnak, amihez kedvük van. Itt már megfigyelhetők azok a faktorok is, amelyek a jutalom kérdését még komplexebbé teszik, például mekkora legyen a jutalom mértéke, hogy egyensúlyba legyen az elvégzett feladattal. (Tóth, 2000)

Amint láthatjuk az eddig elhangzottakat elemezve, a tanulás behaviorista felfogása képes rávilágítani arra, hogy adott tárgyakat egyes tanulók miért szeretnek, másokat pedig miért nem.

Azonban Bandura, aki a szociális tanuláselmélet híve volt, jelentősebbnek ítélte a megfigyelést és az utánpótlást, és ezen tényezők vizsgálatát helyezte előtérbe.

Tóth László (2000, 158. o.) szerint, ha mindezeket figyelembe vesszük, a behaviorista tanuláselméletek az iskolai tanulás motiválásának a következő mozzanataira képesek rávilágítani:

- Miért hajlandók dolgozni a tanulók olyan feladatokon is, amelyeket nem szeretnek?

- Miért tartanak ki a tanulók akkor is, ha a cél távoli?

- Miért van az, hogy egy adott tantárgyat egyesek is szeretnek, mások pedig nem?

- Miért akar a tanuló bizonyos tanároknak tetszeni, másoknak meg nem?

- Miért akar a tanuló olyanokhoz hasonlítani, akik egy adott tárgyban, vagy általában az iskolában jól teljesítenek?

(Tóth, 2000, 158.old)

Ahogy minden nézőpontnak, a behaviorista szemléletnek is megvannak a korlátai. Thomas (1980) miután átvizsgálta a motiváció extrinsic és intrinsic formái és a teljesítmény közötti kapcsolatot tanulmányozó kutatásokat, azt a következtetést vonta le, hogy a pedagógusoknak a személyes hatóerő érzetét kell belenevelniük a diákokba, vagyis a diákok tanulják meg úgy látni magukat, mint a saját viselkedésük legfőbb okozóit. Szerinte az állandó motiváltság egyedüli és leglényegesebb meghatározója csak a személyes hatóerő érzete lehet.

A kognitív nézőpont

Ha a motiváció kognitív értelmezését kívánjuk megismerni, érdemes a Bruner (1968) által felvetett megközelítéssel kezdeni. Az általa javasolt felfedezettő oktatás módszerei arra kívánják készíteni a tanulókat, hogy adott témákkal kapcsolatban maguk jöjjenek rá valamire, önállóan fedezzék fel a témákat, illetve felülvizsgálják elképzelésüket. A tanár által feltett kérdések nyomán a diákok képesek lesznek arra, hogy felismerjék, hogy a

tudásuk hézagos, és törekedni fognak arra, hogy ezeket a hiányokat megszüntessék. Tehát egyfajta belülről fakadó problémamegoldást kívánt szorgalmazni.

Bruner nézete Piaget-nek az egyensúlyra, asszimilációra és akkomodációra vonatkozó tételeihez köthető, szerinte a gyermekben belső vágy él arra, hogy a világról alkotott képe kiegyensúlyozott és szervezett legyen. Azonban ezt a belső egyensúlyt akkor van módja megélni, ha az új tapasztalatait az azzal összefüggő kognitív sémába asszimilálja, illetve a már meglévő sémáinak módosításával akkomodációt hajt végre (Bruner, 1968, Coon, 1988).

A kognitív elmélet az iskolai motiváció következő összetevőire adhat magyarázatot számunkra (Tóth, 2000, 160-161. o.):

- Miért nem szükséges mindig jutalmazni a tanulást?

- Miért hajlandók a tanulók olyan feladatokat is elvégezni, amelyekért nem kapnak osztályzatot?

- Miért keresik a tanulók a választ a problémára még akkor is, ha a próbálkozásokat eleinte semmi nem erősíti meg?

- Miért reagálnak a tanulók az egyik tanulási szituációra pozitívan, a másokra meg egyáltalán nem? (Mert az egyik hozzásegít a kognitív egyensúly megteremtéséhez, a másik meg nem.)

- Miért van az, hogy egy probléma sikeres megoldása további problémák megoldására ösztönzi a tanulókat?

Ahogy már a behaviorista szemléletnél is észrevehettünk néhány korlátozó tényezőt, a kognitív nézőpontnak is megvannak

a korlátai. Bár ígéretesnek tűnik a kognitív elmélet, mint a tanulók motiválásának elvi alapja, van egy igen jelentős hátránya: több esetben szinte majdnem lehetetlen elérni, hogy a kognitív egyensúlyvesztés átélésén keresztül készteszük a tanulókat a válasz keresésére. Hiszen nem nehéz elképzelni, hogy mekkora feladat lenne az általános iskolai tanulónál elérni azt, hogy önmagukat ösztönözve tanulják például a nyelvtant, a kémiát vagy a éppen matematikát (Tóth, 2000) Illetve az is probléma lehet, hogy az egyéni különbségek megjelenése egyes tantárgyak körében is feltételezhető, ami erősen befolyásolja belső/saját ösztönzés mértékét is.

Jó gyakorlatnak tekinthető ugyanakkor ebből a szempontból a Mező Ferenc által kidolgozott „Tudomány újratöltve” projekt (Mező, 2021), melyben az IPOO-modellen (Mező, 2011), későbbi megnevezése szerint OxIPO-modellen (Mező és Mező, 2019) alapuló, és a felfedeztetéses tanulást segítő gyakorlatok találhatók.

A humanisztikus nézőpont

A humanisztikus keretek vizsgálatakor nélkülözhetetlen, hogy Maslow (1988) elméleti kereteit megvitassuk. Elméletében piramiszerűen ábrázolja a szükségletek hierarchiáját. Noha a szükséglet-hierarchia elmélet öt, hét vagy nyolc szintes verziója is ismert, eredetileg Maslow csak öt szintről tett említést – ezek:

- 1) fiziológiai szükségletek,
- 2) biztonsági szükségletek,
- 3) szociális szükségletek,

4) önbecsülés szükséglete,

5) önmegvalósítás szükséglete.

Maslow elmélete szerint ezek a szükségletek egymásra épülnek, s további két főbb szükségletcsoportra különítők el: a deficitigényekre és a növekedési igényekre. A deficitigények helyezkednek el a hierarchia alsó részén, mégpedig alulról felfelé a következő sorrendben: fiziológiai igények, biztonságigény, hovatartozás és szeretet iránti igény, és megbecsülési igény. Ezeket Maslow az alapvető, vagy alacsonyabb rendű igényeknek nevezte el. A deficitigények elnevezés onnan származik, hogy szerinte ezek a szükségletek olyan dolgokat jelenítenek meg, amelyek a szervezetből hiányoznak, tehát a szervezet egy hiányállapotra válaszol. Az általa „belülről fakadónak” nevezett növekedési, vagy magasabb rendű igényekhez tartozik az önaktualizáció (önmegvalósítás) igénye, a tudás és a megértés iránti igény és az esztétikai igények. Azonban a növekedési igények kielégítésére az ember csak akkor lesz motiválva, ha a deficit-igényeit már kielégítette (Coon, 1986, Feldman, 1989).

Maslow elméletéből lényeges pedagógiai következtetések adódhatnak, mivel az ő motivációs elmélete provokatív gondolatokat vet fel az oktatás számára. Az egyik ilyen gondolat, amely számunkra fontos lehet, a pedagógus szerepét hangsúlyozza. Feltételezése szerint, a pedagógusoknak mindent el kell követniük a diákok alacsonyabb rendű igényeinek kielégítése érdekében, különben a magasabb rendű igények nem jelennek meg, tehát maga a pedagógus a felelős, hogy kellően moti-

váltak legyenek a tanulók. Maslow elmélete szerint tanulóknak a tudás és a megértés iránti vágy csak akkor jelenik meg, ha a fiziológiai szükségleteiket kielégítették, biztonságban érzik magukat, úgy érzetik velük, hogy tartoznak valahová és megbecsülés övezi őket. Ebből adódóan minél hatékonyabb egy pedagógus a deficit-igények kielégítésében, annál hatékonyabb a diákok növekedési igényeinek kielégítésében, miáltal nagyobb valószínűséggel van módjuk a növekedési motivációt átélni (Tóth, 2000).

Azonban Maslow elméleti kerete nehezen alkalmazható a gyakorlatban, hiszen nem mindig tudjuk pontosan meghatározni azokat a tanulói igényeket, amelyek nincsenek kielégítve. Ugyanakkor hiába vagyunk biztosak abban, hogy a diákok azért nem érdeklődnek a tanulás, mert úgy érzik, hogy nem szeretik, vagy nem érzik magukat biztonságban, sokszor mi magunk nem sokat tehetünk ennek megszüntetése érdekében (Wittig, 1984, Tóth, 2000).

Néhány további „klasszikus” motivációs megközelítés

Hoppe (1930), McClelland (1961) és Atkinson (1964) műveiben merült fel az igény szint és a teljesítményszint motivációra gyakorolt hatása. Tóth (2000) szerint az igény szint és teljesítmény meghatározására formált elképzelések egyik fő hátránya, hogy az igény szintet, a teljesítményigényt, a sikertől való félelmet, a sikerre és a kudarcra adott reakciókat nehéz megfigyelni, továbbá a megfigyelés eredményeit bajos

elemezni. A másik felmerülő probléma pedig a konzisztencia hiánya. Hiszen a kontrollált szituációkban nyomon követhető, hogy a tanulók milyen célokat tűznek ki és miért, de tantermi körülmények között a tanulóknak többnyire fogalmuk sincs az igény szintjükéről, hacsak a pedagógus külön nem kéri őket arra, hogy állítsanak fel mércét önállóan a saját maguk számára. Továbbá a tanuló igény szintje a többé-kevésbé változó körülmények hatására jelentős módon ingadozik.

Ahhoz, hogy a motiváció és tanulás témakörének magyar vonatkozásait is tárgyaljuk, nélkülözhetetlennek tűnik, hogy megemlítsük Kozéki Béla (1980) három dimenziós modelljét, amely megpróbál egyfajta integratív szemléletalkotást.

Kozéki Béla (1980) a motiváció három dimenziós modelljében célszerű megkülönböztetni:

- 1) affektív dimenziót,
- 2) kognitív dimenziót,
- 3) effektív dimenziót.

Kozéki (1980) modellje pedagógiai pszichológiai célzatú, éppen ezért egyszerre kívánja megragadni a pedagógiai hatásokat, a pszichológiai folyamatokat és a motivációs rendszer sajátos dinamikus struktúráját. Az ő modelljében könnyen felismerhetők a különféle nézőpontok elemei:

Az affektív dimenzió az emberekhez való viszonyulás késztetéseit tartalmazza és ennek főbb összetevői:

- Érzelmi kapcsolat, szeretet a dependenciától a gondoskodás ösztönzéséig, melynek ellentéte a gyűlölet, a harag, az agresszió.

- Az azonosulás és a hasonulás vágya, amelynek ellentéte az ellenazonosulás.
- Szociabilitás, a csoportba tartozás, a barátság, a közösségi érzés ösztönzése, amelynek ellentéte az aszociális, a közösséggel szembeni érzés.

A kognitív dimenzió tartalmazza a feladathoz való viszonyulás késztetéseit. Ennek a második dimenzióknak a leglényegesebb összetevői a következők:

- Autonómia, függetlenség, a világban való önálló tájékozódás késztetése, a feladatnak való megfelelés és az önbizalom késztetése, melynek ellentéte a szorongástól való függés, és a feladatvállalás előli kitérés késztetése.
- A tudásvágy, a hatékonyság vágya, a mesterségbeli tudás örömének elérésére irányuló késztetés, amelynek ellentéte a kíváncsiságot blokkoló félelem, a félelem a feladatvégzés kudarcától.
- Az aktivitás öröme a játéktól a problémamegoldásig, melynek ellentéte a passzivitás, a tétlenség, és a késztetés a feladat és felelősség alól való kibúvársra.

Az effektív dimenzió az embernek önmagához, mint társadalmi lényhez való viszonyát tükrözi, és ehhez a következő összetevők tartozhatnak:

- A lelkiismeret, az énídeálnak való megfelelés késztetése, ellentéte lehet az agresszió, amely kifelé vagy befelé irányulhat.
- A környezet által való megbecsülés vágya, melynek ellentéte a csoport

hitegetése azzal, hogy az illető értékes normákat követ.

- A moralitásra, azaz az egyéni értékrendszer és a társadalmi normarendszer közelítésére irányuló késztetés, amelynek ellentéte az illeszkedés ellen való késztetés (Kozéki, 1980).

Érdemes megemlíteni, hogy ezen modell nemcsak elméleti síkon használható az integratív nézőpont érvényesítése miatt, hanem azért is, mert az ennek alapján kidolgozott papír/ceruza módszer nagy segítséget nyújt a pedagógusok számára a diákok iskolai motivációjának feltárásához (Tóth, 2000).

Abban az esetben, ha a tanulók motiválásának gyakorlati vonatkozásait tekintjük, azt fogjuk találni, hogy természetesen nem létezik olyan módszer, amely kizárólagos jogot követelhetne magának. Azonban a módszerek sokasága azt jelezheti számunkra, hogy ez a témakör mindig is nagy figyelmet kapott a pedagógusok és a velük közreműködő szakemberek között. Néhány módszer a tanulók motiválására: csoportképzés, önként jelentkezés, szerződés-kötés, játék- és szimulációs programok, egyéni haladást biztosító programozott tananyagok, felmérések és érdemjegyek, dicséret és bátorítás, indoklás, segítség felajánlása, indoklás, segítség felajánlása, a másság elfogadása, a jutalmazás előnyben részesítése.

Mező Ferenc és Mező Katalin a „Motiváció”-t egy-egy adott tanulási módszer esetében metaváltozóként vizsgálja, és ezzel kapcsolatban megfogalmaztak egy lényeges vizsgálati kérdést: „egy adott ta-

nulási módszer esetében belső vagy külső motiváció jellemzi a tanuló módszerhasználatát (ha egyáltalán használja a módszert)?” (Mező és Mező, 2007, 133-134. o.). A kérdés in vivo jellegű vizsgálatára alkalmazható lehetőségek Mező és Mező (2007) szerint például a pedagógiai megfigyelés és a kísérlet. Az adott tanulási módszer használatát lehetővé tevő tanulási helyzetet hozunk létre (vagy használunk fel), de természetesen nem adunk semmiféle külön instrukciót arra vonatkozóan, hogy milyen tanulási módszert, (vagy módszereket) használjanak fel a diákok. Amennyiben a tanulók ilyen feltétel mellett alkalmaznak egy adott tanulási módszert, akkor a „módszerhasználat motivációja” metaváltozó értékének a belső motivációt tekinthetjük, és ebből kifolyólag nincs szükség a motivációt érintő további vizsgálatra. Ettől eltérő esetben újabb tanulási szituációt kell teremtenünk, ami az elsőtől annyiban különbözik, hogy külön felszólítjuk a diákot az adott tanulási módszer használatára (Mező és Mező, 2007).

Kósáné Ormai Vera (1999) a könyvében a pedagógusok és a segítő szakemberek közötti kooperáció jelentőségére hívja fel a figyelmet. Hangsúlyozza például, hogy mennyire lényeges lenne, hogy a tanítók és a tanárok ismerjék, hogy milyen problémák esetén fordulhatnak az iskolapszichológushoz. Véleménye szerint, ilyen terület a nevelési stílus és a kommunikáció, amelyekhez szorosan kötődik például a motivációs eljárások, a kérdezősi módok, illetve a metakommunikáció témaköre is.

Konklúzió

Érdekes szembetalálkozni azzal a ténnyel, hogy a tanulás motiválása milyen komplex feladat elé állítja a pedagógusokat és a velük együttműködő segítőket. Éppen ezért fokozottan javallott lenne ezt az együttműködést minél szorosabbra vonni és együttes erővel megteremteni a szükséges feltételeket. Ezen feltételek vizsgálatának jelentősége megkérdőjelezhetetlennek tűnik ugyan, hazánkban azonban mégis kevés anyagi bázis érhető el megvalósításukra, és a vírus okozta kétségek és nehézségek is gyengítik a gyermek, pedagógus és szülő triász amúgy sem egyszerű feladatát.

Ugyanakkor egyre több szó esik az iskolapszichológusok munkájáról az iskolákban, melynek támogatottsága növekedni látszik – bár feladatuk nyilvánvalóan módosul egy online oktatás keretein belül, amely kényszerállapotot a világméretű járvány kényszerítette ki.

Irodalom

- Atkinson, J. W. (1964): *An introduction to motivation*. Princeton, N. J.: Van Nostrand.
- Bruner, J. S. (1968): *Toward a theory of instruction*. New York: Basic Books
- Coon, D. (1988): *Essentials of Psychology: Exploration and Application*. West Publishing Company, St. Paul.
- Feldman, R. S. (1989): *Adjustment: Applying Psychology in a Complex World*. New York: McGraw-Hill Book Company

- Hoppe, F. (1930): Erfolg and Misserfolg. *Psychologische Forschung*, 14, 1-62.
- Kósáné Ormai V. (1999). *Pszichológus az iskolában*. Okker Kiadó, Budapest.
- Kozéki B. (1980): *A motiválás és motiváció összefüggéseinek pedagógiai pszichológiai vizsgálata*. Akadémia Kiadó, Budapest.
- Maslow, A. H. (1988): Elmélet az emberi motivációról. In: Oláh A. és Pléh Cs.(szerk.): *Szöveggyűjtemény az általános és a személyiségpszichológiához*. Tankönyvkiadó, Budapest. 373-392.
- McClelland, D. C. (1961): *The achieving society*. Princeton, N. J.: Van Nostrand
- Mező F. (2011): *Tanulás: diagnosztika és fejlesztés az IPOO-modell alapján*. K+F Stúdió Kft., Debrecen
- Mező F. és Mező K. (2019): Az OxIPOmodell – az interdiszciplináris kutatások egy lehetséges értelmezési kerete. *OxIPO – interdiszciplináris tudományos folyóirat*, 2019/1, 9–21. doi: [10.35405/OXIPO.2019.1.9](https://doi.org/10.35405/OXIPO.2019.1.9)
- Mező Ferenc (2021): Felfedezettéssel tanulást segítő gyakorlatok az OxIPO-modell alapján. *OxIPO – interdiszciplináris tudományos folyóirat*, 2021/3, 83-97. doi: [10.35405/OXIPO.2021.3.83](https://doi.org/10.35405/OXIPO.2021.3.83)
- Mező Ferenc és Mező Katalin. (2007). *Tanulási stratégiák fejlesztése az IPOO-modell alapján*. Tehetségvadász Stúdió, Debrecen.
- Thomas, J. H. (1980). Agency and achievement: Self-management and self-regard. *Review of Educational Research*, 50, 213-240.
- Tóth László. (2000) *Pszichológia a tanításban*. Pedellus Tankönyvkiadó, Debrecen.