

# A kognitív motívumok rendszere és fejlesztése

## II. rész

*Az I. rész (miután felidézte a motivációval kapcsolatos ismeretekben bekövetkezett lényeges fejlődést) pedagógiai szempontból a motívumok fejlesztési lehetőségeinek megismerését és a fejlődés segítésének feladatait állította középpontba. A kognitív motívumrendszert tartalmilag gondolkodási, tudásszerző, kommunikációs és tanulási motívumok szerint csoportosítva eddig a gondolkodási motívumokról és a tudásszerző motívumok közül a nem-specifikus motívumokról (az ingerszükségletről, a kíváncsiságról, az érdeklődésről) volt szó. A második részben folytatódik a tudásszerző motívumok (megoldási késztetés, játékszeretet, alkotásvágy), továbbá a kognitív kommunikáció motívumainak, a tanulási motívumoknak, végül pedig a kognitív motívumrendszer fejlődésének a bemutatása.*

### Másodlagos motiváció (megoldási késztetés ⇒ elvárás motívumok ⇒ tudásszerző motívumok)

**H**a az ingerszükséglettől, a kíváncsiságtól (a megismerési vágytól) mint nem-specifikus motívumtól eltérően valamely specifikus szükséglet illetve adoptált (magunkévá fogadott) érték az érdekértékelés és az érdekeltégi döntés viszonyítási alapja, akkor a döntés eredményeként nemcsak az az érdekünk válik nyilvánvalóvá, hogy aktivációra, aktivitásra van szükségünk, hanem az érdek tartalma is. Az érdek tartalmát (hogy például szomjasak vagyunk, avagy nyilvánvaló, hogy segítenünk kellene) a megfelelő érzés (esetünkben a szomjúságérzet, az együttérzés), illetve tudatos szinten a szóba jöhető cél fejezi ki.

A specifikus jelzés, a cél meghatározott tartalmú, irányú aktivitásra készítet. A késztetés két gyökeresen különböző helyzettel „szembesülhet”: vagy rendelkezünk a jelzés, a cél teljesítéséhez szükséges feltételekkel és tudással, kompetenciával, vagy nem. Ha igen, akkor a megfelelő rutin(ok), szokás(ok), készség(ek), képesség(ek), ismeret(ek) aktiválásával megvalósul a jelzés, a cél által kifejezett szükséglet kielégülése, az adoptált érték érvényesülése. Ha nem, akkor a hiányzó feltételeket elő kell teremteni (ez a tennivaló témánk szempontjából mellőzhető) és a hiányzó tudást meg kell szerezni, fel kell tárnai ahhoz, hogy az érvényesülés lehetővé válhasson. Az ilyen helyzet problémahelyzet, ezért ez probléma, az előbbi pedig feladat. Ebben az esetben kétféle motivációra (motivátorra, motívumra, érdekértékelésre, érdekeltégi döntésre, jelzésre és késztetésre), vagyis az eddig tárgyalt elsődleges motiváció mellett másodlagos motivációra is szükség van. Más szóval arra, hogy a tudáshiány ellenére érdemes-e a kielégítéssel, az érvényesítéssel próbálkozni. E másodlagos érdekértékeléshez, érdekeltégi döntéshez is viszonyítási alapokra, azaz motívumokra van szükség. Ezek az I. rész 2. ábráján szemléltetett „megoldási késztetés” motívumai.

Ennek a témának a kutatása az előzmények után a hatvanas, hetvenes években bontakozott ki *J. W. Atkison*, *B. Weiner*, *A. Wigfield*, *J. Eccles* és mások alapozó munkáinak köszönhetően. E témakörben mind a mai napig intenzív kutatás folyik. (1) A résztermák, az alapfogalmak köre kialakulóban van. Általánosan elfogadott egységes elmélet még nincs. A terminológia, a fogalomrendszer folyamatosan változik. A magyar megnevezések is problémát jelentenek. A pszichológiai szakirodalomban talán elfogadható, hogy az angol megnevezések használatosak. A pedagógiai kutató azonban nem mondhat le az anyanyelvi megnevezések kereséséről.

Az egyik alapkategória a régről ismert „teljesítménymotiváció”, amelynek a tartalma gyökeresen átalakult. Magában foglalja az intrinsic motivációt is (2), de az is előfordul, hogy a sikervágy szinonimájaként használatos. Pedagógiai szempontból az olyan teljesítménynek, amelynek nincsen tudásszerző, fejlesztő szerepe (lásd a fenti megkülönböztetést), csekély a jelentősége. Ezért inkább a ’megoldási motiváció’ használata lehetne célszerű. Másik alapkategória az elvárás (expectancy). Ám nem az aktuális elvárásról van szó, hanem „expectancy values”-ról, elvárás-értékekről, vagyis elvárás motívumokról. Ennek alapvető „részmotívumai” a megoldási motívum, a sikervágy (motive to approach success), a kudarcfélelem (motive to avoid failure), a siker valószínűsége (probability for success). A témakörbe tartozik az önálló elméletté növekedett „tulajdonítás” (attribution). Ebben az esetben sem az aktuális tulajdonításról van szó, hanem a múltbeli tulajdonítások tapasztalatairól mint a jövőbeni kivitelezési döntés viszonyítási alapjáról, vagyis motívumról: tulajdonítási motívumról. Végül az éntudat egyes komponensei is szerepet játszanak a kivitelezési döntésben, mint például a „self-efficacy beliefs” (amiről majd az utolsó köztescím alatt lesz szó).

Mindezek jelzése után kísérletet teszek arra, hogy pedagógiai szempontú elrendezésben, lehetőleg magyar kifejezésekkel a következő kategóriákba rendezve leírom, miről van szó: megoldási késztetés, elvárás motívumok (megoldási motívum, sikervágy, kudarcfélelem, tulajdonítási motívum), tudásszerző motívumok (aktuális érdekltség, próbálkozás).

*Megoldási késztetés.* Amennyiben a specifikus érdek érvényesítéséhez nem rendelkezünk megfelelő tudással, kompetenciával, a kivitelezési késztetés megoldási késztetésként működik. A megoldási késztetés mint másodlagos motivátor annak értékelésére és eldöntésére, tisztázására késztet, hogy érdemes-e, megéri-e, kompetensek vagyunk-e, vagyis érdekünkben áll-e a megoldási kísérlet, a hiányzó tudás feltárása, megszerzése. Ez a döntés több tényezőtől, többféle viszonyítási alaptól függ. Mindenekelőtt az elsődleges érdekltségi döntéstől: attól, hogy mennyire fontos, sürgető a probléma megoldása, számunkra mekkora annak az értéke, jelentősége. Továbbá attól, hogy a megoldás veszély, kellemetlenség, kudarc stb. elkerülését, elhárítását jelenti-e, avagy a szükséglet, a sikervágy kielégülését, a jutalom elnyerését. A másodlagos érdekltségi döntés lényegét tekintve elvárás, becslés a probléma nehézségére, a megoldás eredményességének valószínűségére vonatkozóan. Annak becslése, hogy a probléma mennyire komplex, vagyis objektíve mennyire nehéz. Továbbá annak becslése, megítélése, hogy a megoldó számára mennyire nehéz, vagyis a megoldáshoz szükséges tudás, kompetencia milyen mértékben áll rendelkezésre.

*Elvárás motívumok.* Az eredményesség elvárása, valószínűsége (P) és annak értéke (E) összefügg egymással. Minél kisebb az eredményesség valószínűsége, annál értékesebb, annál nagyobb a remélt „jutalom” és megfordítva. Annak eldöntése, hogy vállaljuk-e a megoldás kivitelezését, illetve mennyire szívesen vállaljuk, az a *megoldási motívum* (M) erejétől, vagyis a P és az E viszonyától függ. Atkison (3) szerint  $M = P \times E$ , ahol  $E = 1 - P$ . Ha például egy probléma nagyon nehéz, vagyis nagyon kicsi az eredményesség valószínűség (például  $P = 0,2$ ), akkor  $E = 0,8$  és  $M = 0,2 \times 0,8 = 0,16$ . Nyilvánvalóan ugyanezt kapjuk, ha a probléma nagyon könnyű, vagyis nagyon magas az eredményesség valószí-

nűsége (például  $P=0,8$  és  $E=0,2$ ). A legmagasabb érték akkor adódik, ha a probléma közepes nehézségű ( $M=0,5 \times 0,5=0,25$ ). Az  $M$  mint megoldási motívum viszonyítási alapja a szorzat maximális értéke. Ez azt jelenti, hogy annál szívesebben vállaljuk a probléma megoldását, a próbálkozó tudásszerzést, annál erősebb a motiváltságunk, minél magasabb az  $M$  értéke, vagyis a probléma minél inkább közepes nehézségű. (A specifikus érdeket szolgáló tudásszerzés megoldási motívuma láthatóan ugyanúgy működik, mint a nem-specifikus ismeretszerzés motívumának viszonyítási alapja: a maximális hírérték, amint a tanulmány I. részében olvasható).

Annak tisztázására sokféle kutatást, kísérletet végeztek, hogy miért a közepes nehézségű problémák motivációja a legerősebb. A tisztázottnak tekinthető válasz a következő.

A nagyon nehéz probléma eredményes megoldása sokkal nagyobb értéket, sikerélményt képvisel, sokkal több új tudás megszerzését eredményezi, mint a könnyű probléma. Ugyanakkor azonban sokkal kisebb az eredményesség valószínűsége. Vagyis a nehéz problémák esetén gyakrabban fordul elő, hogy semmit sem érünk el, hogy nem jutunk új tudás birtokába. Belátható, hogy általában a közepes nehézségű problémák megoldásakor profitálunk legtöbbet mind az elért eredményt, mind pedig a megszerzett új tudás mennyiségét tekintve. Érthető, hogy a közepes nehézségű problémák motiválnak legerősebben. E modell érvényességét a mindennapi pedagógiai tapasztalat is alátámasztja.

Vita folyik arról, hogy a *sikervágy* és a *kudarcfélelem* öröklött motívum-e. Növekszik a valószínűsége annak, hogy igen, de a tapasztalat jelentős mértékben növelheti vagy csökkentheti az erejüket. Továbbá különböző tevékenységi körökben különböző lehet a sikervágy, a kudarcfélelem ereje az ott szerzett tapasztalatoktól függően. A sikervágy és a kudarcfélelem szélsőséges esetben sikerhajhászassá, szorongássá növekedhet vagy a siker, a kudarc iránti közömbösséggé, a kockázattal szembeni kiszolgáltatottsággá csökkenhet. A két szélsőség között létezik optimális sikervágy és kudarcfélelem. Attól, hogy az egyénben általában és a szóban forgó területet illetően milyen a sikervágy, a kudarcfélelem, nagyban függ az elvárásunk, vagyis az, hogy vállaljuk-e a probléma megoldását, ha igen, milyen erős motivációval.

Megoldási kísérleteinket nemcsak sikerként vagy kudarcként értékeljük, éljük meg, hanem az okokat is tudni akarjuk. A kudarcnak, a sikernek valamilyen okot, magyarázatot tulajdonítunk. Vagyis a motiváció szempontjából nem az a kérdés, hogy ténylegesen mi az ok, a magyarázat, hanem az, hogy mi az, amit annak hiszünk, annak tulajdonítunk. Az így kialakuló, megszilárduló meggyőződés, a tulajdonítási motívum (függetlenül attól, hogy mennyiben reális) lényegesen befolyásolja az elvárási döntésünket (vállaljuk-e és milyen erejű motivációval) a korábbihoz hasonló probléma megoldását, a hiányzó tudás megszerzését, feltárását.

Az elméleti és az empirikus kutatások sokasága végül a tulajdonított okok mint motívumok három dimenzióját tárta fel: hely (locus), stabilitás és kezelhetőség (controllabi-

---

*Annak tisztázására sokféle kutatást, kísérletet végeztek, hogy miért a közepes nehézségű problémák motivációja a legerősebb. A tisztázottnak tekinthető válasz a következő.*

*A nagyon nehéz probléma eredményes megoldása sokkal nagyobb értéket, sikerélményt képvisel, sokkal több új tudás megszerzését eredményezi, mint a könnyű probléma. Ugyanakkor azonban sokkal kisebb az eredményesség valószínűsége.*

*Vagyis a nehéz problémák esetén gyakrabban fordul elő, hogy semmit sem érünk el, hogy nem jutunk új tudás birtokába.*

---

lity). (4) Mindhárom két-két értéket vehet föl: a tulajdonított ok hely szerint belső vagy külső, stabilitás szerint tartós vagy változékony, a kezelhetőség szempontjából pedig kezelhető, nem kezelhető. (A kezelhetőség az aktuális érdekeltségi döntést hozó személyre vonatkozik, máskor és mások által kezelhető lehet a szóban forgó ok.) A három szempont két-két értéke a tulajdonítási motívum  $2^3=8$  változatát írja elő. A nyolc változat példák-  
kal szemléltetve a következő.

1. belső-tartós-kezelhető: hosszú távú cél, előítélet, képesség;
2. belső-tartós-nem kezelhető: öröklött adottság (aptitude);
3. belső-változó-kezelhető: ismeretek, készségek, attitűdök, aktuális célok;
4. belső-változó-nem kezelhető: aktuális lelki, egészségi állapot;
5. külső-tartós-kezelhető: a véleményező elfogultsága;
6. külső-tartós-nem kezelhető: a probléma objektív komplexitása;
7. külső-változó-kezelhető: mások segítsége a probléma megoldásában;
8. külső-változó-nem kezelhető: véletlen, szerencse.

Belátható, hogy aki általában vagy valamely tevékenységi körrel kapcsolatban rendszeresen a véletlennek tulajdonítja a sikerét vagy a pedagógus rosszindulatának a kudarcát, az egészen más elvárásokkal viszonyul a megoldandó problémához, mint aki többnyire a szorgalmának, tudásának tulajdonítja a sikert, a kudarcot pedig ezek nem kielégítő színvonalának. Bár a kezelhetőség dimenziójával kapcsolatban még vannak viták, (5) a tulajdonítási motívum pedagógiai jelentősége talán e néhány bekezdés alapján is belátható.

*Tudásszerző motívumok.* Az elvárasi motívum alapján végül is tisztázódik, hogy megkíséreljük-e a megoldást, ha igen, milyen erős motivációval. Ha nem, a megoldási késztetés motivátor szerepe megszűnik, a folyamat leáll, a specifikus érdek blokkolódik. Ha a megoldás megkísérlése mellett történik döntés, akkor működésbe lépnek a tudásszerző motívumok: a megoldási érdekeltség (current concern) és a próbálkozási motívum.

A megoldási érdekeltség különböző elnevezésekkel régóta ismert jelenség. A ma használatos fogalom és megnevezés *E. Klinger* nevéhez fűződik. (6) Tekintettel arra, hogy a specifikus érdekeltségi döntés specifikus aktivációt vált ki és tart fenn, ugyanakkor a kész megoldás hiánya miatt a megoldáshoz szükséges aktiváció kényszerűen nem-specifikus, diffúz, ezért a kétféle aktivációs feszültség együttes hatása érvényesül (ennek biológiai, fiziológiai alapját lásd az I. részben). Ez azt jelenti, hogy minél nagyobb a tudáshiány, annál diffúzabb az aktiváció, annál tágabb az a tudáskör, amelynek megszerzése elősegítheti a megoldást, és megfordítva: Ez motívumként (vagyis viszonyítási alapként) úgy működik, hogy érzékennyé válunk minden olyan információ, tudás iránt, ami a cél hatókörébe tartozhat, ami kipróbálásra, hipotézisül szóba jöhet. (Erre az érzékenységre jól rávilágít a kiszólás: „mindenről az jut az eszébe”.)

A megoldási érdekeltség aktiválja a próbálkozást. A megoldással kapcsolatos teljes tudáshiány esetén hezitációs mozgás, „vak” próbálkozás kezdődik, ami rendszerint kudarchoz, hibás megoldáshoz vezet. A másik véglet a bizonytalan tudás, amikor a próbálkozás inkább csak az önigazolást szolgálja. A két véglet között létezik optimális tudásszerzést szolgáló *próbálkozási motívum*. Minden egyes kipróbálásra, hipotézisre érdemes információ, beavatkozás a fent tárgyalt elvárasi motívumokkal működik. Hiszen valamilyen hatások, viszonyítási alapok eredőjeként végül is el kell döntenet (az affektív apparátusnak illetve tudatos megfontolással), hogy a szóban forgó információ, az annak megfelelő beavatkozás kipróbálására vállalkozunk-e, ha igen, milyen erős motivációval (elszánással, kitartással). A sikertelen próbálkozások növelik a diffúz feszültséget, ezáltal növekszik a kipróbálásra szóba jöhető tudáskör, ami végül is vak próbálgatáshoz, feladáshoz vezethet. A sikeres megoldások csökkentik a diffúz feszültséget és szűkül a kipróbálásra szóba jöhető tudáskör, ami végül is megoldást eredményezhet.

*Az eddigieket összefoglalva:*

A motíváció drive-elméletével kezdődően a kutatók folyamatosan kísérleteznek a motíváció lényegének formulába öntésével. Ennek azért van értelme, mert áttekinthetővé válhatnak a szerteágazó, összefüggéstelen ismeretek, továbbá ellenőrizhetővé, kísérletileg tesztelhetővé válnának az alapvető összefüggések. A legújabb kísérletek közül Ford formuláját érdemes felidézni. (7)

Motivation = Goals x Emotions x Personal Agency Beliefs.

A Ford által ismertetett 24 goals (cél) többsége megfelel annak, amit a szakirodalom (explicit) motívumnak nevez, és annak, amit az I. részben a motívumról leírtam. Az explicit jelző arra utal, hogy Ford a tudatosult motívációt tartja szem előtt. A emóciók nála az aktivációt (arousal) és a különböző jelzést adó érzelmet is magukban foglalják. Vagyis lényegében arról a tényezőről van szó, amit affektív apparátusnak neveztem és két komponensre bontottam: aktivációra és emócióra (ahol az emóció a jelzést adó érzet, érzés, érzelem gyűjtőfogalma). A „personal agency beliefs” lényegét tekintve tartalmazza a megoldási késztetés motívumait, valamint az utolsó köztécím alatt említendő éntudat-motívumokat.

A formula azt mondja ki, hogy e három tényező mindegyike együtt eredményez motívációt. Bármelyik tényező értéke nulla, a motíváció értéke is nulla. Ez abból a szempontból fontos, hogy a motíváció több mellőzhetetlen tényező eredőjének minősül. A formula továbbá azt is kifejezi, hogy minél nagyobbak a tényezők értékei, annál nagyobb a motíváció értéke. Más szóval a formula megadja a motíváció erejét. Sajnos a szerző nem közli, hogyan számszerűsíthetők a tényezők. Amint az olvasó meggyőződhetett róla, a motívumokhoz mint viszonyítási alapokhoz igyekeztem a szakirodalom alapján a számszerűsítés lehetőségét is jelezni. Például az elsődleges érdekeltség irányja és ereje, a másodlagos motívációval kapcsolatban számszerűsíthető a megoldási érdekeltség ereje és így tovább. Mivel a motíváció erejének számszerű kifejezése inkább a kutatások eszköze, a pedagógia gyakorlatát szolgáló írásnak nem feladata, hogy a modell változóinak számszerűsítési lehetőségét bemutassa. Az összefüggések szemléltetése érdekében azonban érdemesnek látszik a Ford-modellből kiindulva összefoglalni az eddigieket.

(figyelem)    (érték)    (cél)    (akarat)
1.MOTIVÁCIÓ = motívátor x motívum x emóció x aktiváció + 2.MOTIVÁCIÓ

Az I. részben ismertettem a külső illetve belső motívátorok szerepét mint a motíváció kiinduló feltételét. Nem érthető, hogy Ford ezt miért nem tekinti a motíváció nélkülözhetetlen tényezőjének. Arról már volt szó, hogy Ford huszonnégy célja tulajdonképpen motívum, amint például *H. A. Murray* húsztétele is. (8) Az emóció és az aktiváció különválasztásának indoka is olvasható az I. részben. A fenti modell lényegét tekintve abban különbözik Ford modelljétől, hogy a „personal agency beliefs” (a másodlagos motíváció) nevű komponens nem tényező, hanem összeadandó. Ugyanis a reflexbe, a rutinba, a szokásba kötött motívum, továbbá az ismert válasz, a készségrű feladatmegoldás esetén nincsen szükség erre a komponensre, a másodlagos motívációra, továbbá a kíváncsiság kielégítésében jelentéktelen a szerepe. Egyszóval Ford modellje csak a tudatos teljesítmény-motívációra érvényes, ha a kivitelezés nem automatikusan, készségrűen következik az érdekeltségi döntésből (direkt módon nem is állítja, hogy más esetekre is érvényes). Pedagógiai szempontból nem mellőzhetők mindazok az aktivitások, amelyekben nem szükségesek a másodlagos motívumok, motívációk. Az összeadandó szerep azt fejezi ki, hogy a másodlagos motíváció csak meghatározott feltételek esetén szükséges. (Az apró betűs szavak az explicit, a tudatosult változatok nevei.)

### Alkotásvágy és játékszeretet

Az alkotásvágy motivációs forrása eredendően többszörös. Az alkotásvágy nem pusztán valamilyen specifikus jutalom reménye (pénz, hatalom, dicsőség és hasonló), hanem problémamegoldás által valamilyen produktum létrehozására irányul, vagyis direkt módon érvényesülő megoldási késztetés, ezért közreműködik a kíváncsiság, a megismerési, a felfedezési vágy is. Ennek következtében az alkotásvágy (amint az I. rész 2. ábrája szemlélteti), felfokozott aktivációt (flow-t) hozhat létre, tarthat fenn, ami nagyfokú hatékonyságot és nagyon eredményes tanulást produkál. Ezt az alkotó tevékenység többszörös motivációja magyarázza.

Az alkotással kapcsolatban él egy meglehetősen általános előítélet: „Az alkotás valami különleges, csodálni való dolog, főleg a felnőttek, közöttük is a művészek, tudósok, feltalálók kiváltsága, ezért az iskolában, ahol még csak tanulás folyik, nem nagyon van lehetőség az alkotásra.” Szerencsére léteznek pedagógiai irányzatok, iskolák (lásd például a Waldorf-pedagógiát), amelyek a gyerekek, tanulók alkotásvágyának öröklött motívumait sikeresen kihasználják, működtetik, fejlesztik, és sokféle alkotó tevékenységet tanítanak meg, illetve számos tanulási feladatot alkotó jellegűvé alakítanak. A gyerekek, a tanulónak nincsen szüksége és lehetősége arra, hogy gyakorlatilag, elméletileg hasznos tényleges dolgokat alkosson. Ezért az alkotásvágy az alkotó, a konstruáló játékban, vagyis szimulatív módon érvényesülhet, fejlődhet.

Mivel a játék nem tényleges, hanem szimulatív viselkedés, nem valamely tényleges specifikus szükséglet kielégítését szolgálja, az ingertermelés szabadon optimalizálódhat az ingerszükséglethez. Például a rohangászó, hancúrozó gyerekek sikongó gyönyöre abból származik, hogy a mozgás intenzitását az ingerszükséglet a lehető legkellemesebb felfokozott aktiváció (arousal) elérése szabályozza. Ugyanez vonatkozik az auditív ingerek, a vizuális ingerek termelésére is (például csörgő rázásával, illetve firkálással). Ebből a teljesen nyitott játszadózásból rövidesen tanult szabálykövető szimulatív tevékenység lesz: a rohangászásból például tánc, illetve a mozgásos játékok sokasága, a hangkeltő játékból ének, zenélés, a firkálásból rajzolás, formázás, festés. Ezáltal az ingerszükséglet kielégülése mellé bekapcsolódik a megoldási késztetés is, ami a versenyjátékokban a legerősebb, amelyeket a versengési hajlam is támogat. Ez a többszörös szimulatív motiváció magyarázza, hogy miért szeret az ember annyira játszani.

A kötetlen játszadózástól eltekintve mindenféle játékot előbb meg kell ismerni, el kell sajátítani. Eközben a pozitív élmények pozitív attitűdöket alakíthatnak ki, de közömbös, érdektelen is maradhat a játék, esetleg negatív attitűdök is kialakulhatnak (az előfeltétel-tudáshoz képest túl bonyolult a játék, versenyjáték esetén nincs remény a győzelemre stb.). A játékszeretet egyfelől a fent tárgyalt öröklött ingerszükségletből és a megoldási késztetés motívumaiból, a szimulatív jellegből, másfelől a tanult játékfajták pozitív attitűdrendszeréből (tanult szeretetéből) táplálkozik.

Minden játék fejlesztő hatású, amíg a fejlődés le nem zárul. A spontán futkosás például az izmok, a mozgáskoordináció fejlődését segíti. Amilyen mértékben ez a fejlődés előrehalad, olyan mértékben csökken a kötetlen rohangászás. Fejlesztő hatásuk kimerülésével a játékok ingertermelő, örömszerző kapacitása is általában lecsökken. Kivéve a szerencsejátékosokat és az alacsonyabb szinten megrekedteket, akik nem tanultak meg egyre bonyolultabb játékokat. Fájdalmas látvány a reflexjátékokba, nyőrő-automatákba, hazardjátékokba belefeledkező fiatalok, felnőttek infantilis játéka. Ez a játékszeretet fejlődésének megrekedésére vezethető vissza, nem tanultak meg, nem szerettek meg fejlettebb játékokat.

A játékszeretettel a motiváció kutatói nem foglalkoznak, fejlesztését a pedagógia nem tekinti fontos feladatának. Ebben az általánosnak mondható előítélet is közrejátszik: „a játék szórakozás, kellemes időtöltés, a tanulás ezzel szemben munka, ezért az iskoláskor

előtt meg kell adni a gyermeknek, ami a gyermeké, az örömteli gyermekkort, az iskolában a játéknak már csak járulékos szerepe lehet”. Ez az előítélet az iskoláskor előtt a játék öröklött motívumainak működtetésére szűkíti le a játékszeretet fejlesztését, az iskoláskorban pedig föl sem merül a játékszeretet fejlesztésének feladata.

Mindebből következően a játékszeretet fejlesztése kettős feladat: az öröklött motívumok rendszeres gyakorlásának a lehetővé tétele, valamint az előfeltétel-tudásnak megfelelő újabb és újabb fejlesztő hatású játékok megismertetése, elsajátítása, megszerettetése (pozitív attitűdök kialakulásának elősegítése). A tanítás/tanulás gyakorlatában a játék, a játékosság, a szimuláció egyre gazdagabb eszköztára, módszertana áll rendelkezésre. Célszerű ezeket az ismereteket elsajátítani és minden tantárgy anyagában feltárni azokat a témákat, amelyek játékos módszerekkel, szimulációval dolgozhatók fel. A játékszeretet fejlesztésének tanórán kívüli feladata azt írja elő, hogy az iskola gazdag játékprogramot dolgozzon ki és működtessen, az előfeltétel-tudástól (az életkortól) függően fokozódó komplexitású játékok megtanítását, megszerettetését tűzve ki célul.

### Tanulási motívumok

Az eddig tárgyalt kognitív motívumok az indirekt tanulás motívumai is. Elsődleges funkciójuk nem a tanulás (a tárolás), de működésük eredményeként tanulás is bekövetkezhet. Ugyanakkor a tanulás lehetetlen e kognitív motívumok közreműködése nélkül. Vonatkozik ez a direkt tanulásra is, amelynek a kifejezett, elsődleges funkciója a tanulás. A direkt tanulást sajátos motívumrendszer működteti, amely az eddig tárgyalt kognitív motívumrendszer kiegészítője. E két motívumrendszer fejlettségének együttes hatásától függ a tanulás motiváltsága és eredményessége.

A tanulási képességek „csak” a tanulás hatékonyságát (a befektetett energia és idő mennyiségét) befolyásolják. Az alábbiakban a direkt tanulás kiegészítő motívumrendszeréről, röviden a tanulási motívumokról lesz szó. Ebben az esetben a direkt tanulási aktivitás eredménye sajátos teljesítménynek (tanult, módosult kompetenciának: motívumnak, tudásnak) tekinthető. A mai értelemben vett (a fent jelzett korszerűsített tartalmú) teljesítmény-motiváció a direkt tanulási aktivitásra vonatkoztatva tanulási teljesítmény-motivációnak is, motívumrendszere pedig tanulási teljesítményvágnak nevezhető. Mielőtt e motívumrendszer alapvető motívumait jellemezném, vegyük tekintetbe pedagógiai jelentőségét és a fontosabb problémákat.

Az intézményes nevelést a személyiségfejlődés, a tanulás szándékos segítése érdekében hozzuk létre, tartjuk fenn. Ebből következően a nevelés, az oktatás célkövető, teljesítménymotivált tevékenység. Már a kisiskolás is tudatában van annak, hogy a tanulás érdekében jár iskolába. A szándék, a cél az iskolai tanulás természetéből fakad. Amennyiben a szándék, a cél magára a tanulásra irányul, akkor annak megvalósulása tanulási teljesítmény: a pszichikumban létrejött viszonylag tartós változás, illetve e változás létrejöttének valamilyen megnyilvánulása (magatartás, felelet stb.). A célratörő tevékenység

---

*A kötetlen játszadózástól eltekintve mindenféle játékot előbb meg kell ismerni, el kell sajátítani. Eközben a pozitív élmények pozitív attitűdöket alakíthatnak ki, de közömbös, érdektelen is maradhat a játék, esetleg negatív attitűdök is kialakulhatnak. (az előfeltétel-tudáshoz képest túl bonyolult a játék, versenyjáték esetén nincs remény a győzelemre stb.). A játékszeretet egyfelől a fent tárgyalt öröklött inger-szükségletből és a megoldási késztetés motívumaiból, a szimulatív jellegből, másfelől a tanult játékfajták pozitív attitűdrendszeréből (tanult szeretetéből) táplálkozik.*

---

valamilyen változást kíván megvalósítani, e változásban, vagyis a teljesítményben testésül meg a cél. A teljesítmény létrejöttét a célhoz viszonyító értékelés minősíti. A minősítés különböző erejű kudarcélményt vagy sikerélményt vált ki. A kudarcélmény kellemetlen diffúz feszültség, ami további erőfeszítésre készíthet, negatív attitűdöt hozhat létre az elvégzett tevékenységgel, a közeggel, a bírálattal, a minősítő személyekkel szemben, miközben az elvégzett tevékenység tárolása kérdésessé válik. A sikerélmény kellemes feszültségkoncentráció abba a neurális hálózatba, amely a sikeres tevékenységben közreműködött. Ez az ingerületkoncentráció valósítja meg a tanulást (a rögzítést, a tárolást), és pozitív attitűd alakulhat ki a tevékenységgel, a létrejött változással, a közeggel, az ismeréssel, a minősítő személyekkel szemben.

Ezeket az ismert tényeket azért kellett ilyen sarkos fogalmazásban felidézni, mert a tanulási teljesítmény-motiváció sok problémát okoz, sok a félreértés és az előítélet. Az iskola mint a „művi tanulás” intézménye nem létezhet szándékos tanulás, tanulási teljesítmény-motiváció nélkül. A spontán szocializáció és a szükségletkielégítő tevékenység „melléktermékeként” létrejövő tanulás esetén a minősítés (a sikerélmény, a kudarcélmény) alapja a magatartás, a viselkedés, a létrejött produktum. A szándékos tanulás, a tanulási teljesítmény-motiváció esetében az eredmény, a minősítés tárgya a pszichikumban létrejött viszonylag tartós változás lenne. Ez azonban hozzáférhetetlen a közvetlen értékelés számára, közvetlenül nem minősíthető. Csak a közvetítők minősíthetők: a kialakult szokás, meggyőződés alapján működő, nem működő magatartás, az elsajátított tudás által létrehozott produktum (felelet, dolgozat, tárgy stb.).

Ezért gyakran előfordul, hogy nem a tanulási célnak megfelelő pszichikus komponens elsajátítását, hanem a közvetítő tevékenység tárolását segíti a minősítés. A pozitív/negatív attitűd nem a tanulás céljának megfelelő pszichikus összetevőbe épül be, hanem a közvetítő produktummal, közeggel, személyekkel szemben alakul ki. Számos pszichológiai kísérlet mutatja, hogy a tanulási teljesítmény-motiváció gyakran inkább árt, mint használ. (9) Ebből azonban nem az következik, hogy az intézményes nevelés természetéből fakadó tanulási teljesítmény-motivációt kellene az iskolából száműzni – ahogyan sokan javasolják –, hanem az, hogy a tanulási teljesítmény-motivációt sajátos természetének figyelembevételével használjuk.

Az eddig tárgyalt indirekt tanulási motívumok fejlesztése az elsődleges feladat. Kisiskoláskorban ezeknek a motívumoknak a mozgósítása, az általuk történő aktuális motiválás meghatározó jelentőségű, de ezek a motívumok az iskola magasabb évfolyamain is alapvető jelentőségűek. Ugyanakkor már kisiskoláskorban is jelen van, jelen kell lennie a tanulási teljesítmény-motiváció alkalmas eszközeinek, módszereinek. Serdülőkortól pedig teljesítmény-motiváció nélkül lehetetlen az eredményes iskolai nevelés, oktatás. Ám aktuális külső hatásokkal, a motivátorok mozgósításával képtelenség elérni az elegendően hatékony tanulási teljesítmény-motivációt. A külső motiváció csak akkor és azoknál a tanulóknál lehet eredményes, ha és akikben a serdülőkori kialakul, majd folyamatosan továbbfejlődik a tanulási teljesítményvágy (annak különböző tanult motívuma). A külső tanulási teljesítmény-motiválás csak akkor érheti el célját, ha létezik és mozgósítható a tanulási teljesítményvágy. Ez a tanulmány a motívumok, jelen köztetsím alatt a tanulási teljesítményvágy motívumainak fejlesztéséről szól. (10) A tanulás külső motivátorairól, a motiválás módszereiről, azok hatásának vizsgálatáról gazdag szakirodalom áll rendelkezésre. (11)

A sikeres iskolai tanítás/tanulás egyik központi feltétele és eredménye, feladata az optimális tanulási teljesítményvágy kialakítása, fenntartása. Az optimális teljesítményvágy motívumainak elsajátítása ugyanakkor a személyiségfejlődés fontos feltétele és eszköze is. Iskoláskorban az általános teljesítményvágy fejlődése elsősorban a tanulási teljesítmény által lehetséges, hiszen a tanulónak kevés egyéb teljesítménye lehet, ami által a teljesítményvágya fejlődhetne, optimalizálódhatna. A teljesítményvágy és



motívumai (mint rövidesen olvasható) szélsőséggé torzulhatnak, ezért a fejlesztés feladata: a teljesítményvágó optimalizálása.

*Elsajátítási motívum* (mastery motive). A tanulási teljesítményvágó az öröklött motívum az alapja. A járás elsajátítása például egy rendkívül erős öröklött motívumnak köszönhetően valósul meg. Több ilyen specifikus öröklött elsajátítási motívummal rendelkezünk. Ezeknek az a lényege, hogy addig hatnak, amíg az optimális elsajátításig eljutunk, a működés emberre jellemző antropológiai optimumát el nem érjük. Ez az optimális elsajátítás öröklött motívuma, röviden: az elsajátítási motívum, amely nem csak kötött, hanem szabad motívumként is hat. A téma a hatvanas évek kutatási előzményei alapján a nyolcvanas években önállósult, ekkor vált véglegessé a „mastery motivation, motive” megnevezés használatá. (12) A kutatások azzal a szembeszökő tapasztalattal összhangban, hogy a kisgyerekek rendkívül kitartóan gyakorolják az elsajátítandó készséget és kikövetelik az önállóságot (csak annyi segítséget fogadnak el, amennyi feltétlenül szükséges), az önállóság és a segítség optimális arányára hívják fel a figyelmet. Az elsajátítási motívum érvényesülésének akadályozása túlzott segítséssel, kiszolgálással nem csak az elsajátítást gátolja, lassítja, hanem az elsajátítási motívum gyakorló megerősítését, fejlődését is akadályozza. Másfelől a magára hagyás miatti kudarcok sokasága averzív attitűdökkel gyöngíti a motívum erejét. Talán belátható, hogy az elsajátítási motívum optimális működtetése és fejlesztése alapvető pedagógiai cél.

Az iskolai alkalmazások kezdeti eredményei sokat ígérő új lehetőségeket kínálnak. (13) E lehetőségeket a kognitív készségek és képességek fejlesztéséről szóló következő tanulmányban majd részletesebben ismertetem. Most csak egyetlen lehetőségre utalok. Ha ismerjük az elsajátítandó készség működésének antropológiai optimumát (ez a legtöbb alapvető készség esetében viszonylag egyszerűen értékelhető kritériummal megadható), akkor a tanuló pontosan tudhatja, hogy az optimális elsajátításhoz viszonyítva hol tart és milyen utat kell még bejárnia az optimum eléréséig. Az értékelés részben önértékelésként a célhoz viszonyítva történhet, az elsajátítás egyénre szabottan, optimális önállósággal folyhat és mindaddig tart, amíg a tanuló el nem jut az optimális elsajátításig. Ennek köszönhetően remény van arra, hogy például a funkcionális analfabeták tömeges „új-ratermelését” számottevően csökkentjük. Általánosan szólva: az egzisztenciális jelentőségű készségek optimális elsajátításában számottevő haladást érhetünk el.

*Tanulási sikervágy és kudarcfélelem.* A pedagógia elmélete jól ismeri a sikerélmény jelentőségét, és a gyakorlat is él az erőfeszítést igénylő, sikert ígérő feladatokkal. Azáltal, hogy a pedagógusok fontosnak tartják a tanulói sikerélményt és törekszenek is sikerélményhez juttatni tanulóikat, hozzájárulhatnak az öröklött sikervágy és kudarcfélelem optimális tanulási sikervágygá, kudarcfélelemmé alakulásához. Ez a folyamat azonban jelenleg még jórészt véletlenszerű. Az optimális sikervágy kialakítása, fenntartása szándékos nevelési feladattá emelendő. Ez azt jelenti, hogy ismerjük valamennyi tanulónk sikervágyának fejlettségét, jellemzőit, és a sikerélményeket ígérő feladatokat az optimalizálás feladatának megfelelően választjuk meg. A tanulási kudarcfélelemmel kapcsolatban meglehetősen sok a probléma. Az egészséges (optimális) kudarcfélelem az ember fontos motívuma. Kérdéses, hogy a tanulás eredményességében az optimális tanulási kudarcfélelemnek van-e pozitív szerepe (a tanulás eredményéről számot adó felelet, feladat, vizsga esetében egyértelműen igen). E problematikus kérdések miatt az lehet a követhető álláspont, hogy minimalizáljuk a tanulók tanulási kudarcait. Az viszont egyértelmű nevelési feladat, hogy felismerjük a szorongásos kudarcfélelemet, és ezekre a tanulókra különös gondot fordítsunk szorongásaikat feloldó sikerélményekkel. A szorongás ugyanis öngerjesztő folyamat: csökkenti a tanulás eredményességét, ami klinikai esetté növelheti a szorongást.

*Tanulási elismerésvágy.* Az ember öröklött hajlama egymás folytonos értékelése, minősítése. Ennek nélkülözhetetlen szerepe van a tevékenység, az együttműködés és a szo-

cializáció eredményességében. Elvárjuk, hogy a számunkra fontos személyek észrevegyék, elismerjék erőfeszítéseinket, eredményeinket, rosszul esik a bírálat, az elmarasztalás, dühöt válthat ki a méltánytalan büntetés, erős negatív attitűdöt, bosszúvágyat, gyűlöletet ébreszthet az indokolatlanul, együttérzés nélkül büntető személlyel szemben. Az egymás kölcsönös értékelése: elismerése, bírálata a siker vagy a kudarc jelzése, ahogyan a másik megítéli. Ha a sikerjelző elismerés, dicséret gyakori, maga az elismerés válik kívánatossá, szilárdulhat általános motívummá, elismerésvágygá. Ha a szociális közeg közömbös, az elismerési vágy elsorvadhat, a szakadatlan, indokolatlan elismerés, dicséret pedig kényszeres elismerésvágyat, önállótlanlanságot, alaptalan önbizalmat alakíthat ki. A túlnyomóan kudarcjelző bírálat: az elmarasztaló, büntető szociális közeg szorongásos bírálatfélélemet alakíthat ki.

A nevelés fontos feladata az elismerésvágy és a bírálatfélélem optimalizálása. Sokszor megismételt pszichológiai kísérletek bizonyítják, hogy a tanulás eredményessége szempontjából az elismerésvágy kielégítésének hiánya, a közömbösség a leginkább árthatmas nevelői magatartás. Ez érthető, hiszen minél kisebb a gyerek, annál kevésbé van birtokában azoknak a tapasztalatoknak, amelyek segítségével képes lenne megítélni saját magatartásának, tevékenységének sikerét, kudarcát. A kisgyerek gyakran direkt módon is követeli az elismerést. Az úgynevezett humanista pedagógiai irányzatok (lásd például a rogersi személyiségelméletre alapozott pedagógiai nézeteket) mások értékelését, minősítését kiiktatandónak tekintik a nevelésből. Az erre épülő sikeres pszichoterápiás gyakorlatnak az a pedagógiai üzenete, hogy a minősítő értékelés veszélyes nevelési eszköz, különösen a bírálat: az elmarasztalás, a büntetés. Ugyanakkor a fent említett kísérletek azt bizonyítják, hogy az elismerés, a dicséret igen hatékonyan növeli a tanulás eredményességét, de még a kritikus közeg, az elmarasztalás is jobb, mint a közömbösség. Csak az érett felnőtt személyiségben fejlődhet ki az önértékelés, önminősítés olyan szintű képessége, hogy a mások részéről megnyilvánuló elismerés, elmarasztalás csak viszonylagos jelentőséggel bír.

*A kötődés mint tanulási motívum.* A kutatások a tapasztalatokkal egybehangzóan szoros összefüggést mutatnak a pedagógus iránti kötődés, szeretet, és a nevelés, sőt az általa tanított tantárgy elsajátításának eredményessége között is. (14) Ebből következően a kötődés fontos tanulási motívum. A kötődés funkciója a védettség, a támasz. Ezt már a gyerekek is jól érzékelik. Ha megkérdezzük, hogy miért szeretik barátjukat, a válaszokban gyakran szerepel valami hasonló: „mert megvéd, mert segít”. A védettség és a támasz valamilyen mértékben általában kölcsönös. A gyerek–felnőtt, a nevelő–nevelt közötti védettség és támasz aszimmetrikus: a nevelő nyújt védettséget, támaszt, a nevelt számíthat védelemre és támaszra (segítségre), a nevelt e kötelékben önkéntelenül azonosul a nevelő viselkedésével, értékeivel, mintaként követi magatartását és készséggel tesz eleget a nevelő elvárásainak. A kötődés lényege az az érzés, az a tudat, hogy szükség esetén a kötődő személy védelmemre kel, kiségit a bajból, átsegít a nehézségen; egyszerűen lehet rá számítani.

A kötődés pozitív motívum, amely kellemes élmények által létrehozott pozitív attitűdökből alakul ki. A kötődés és a szeretet ugyanaz a sajátos szociális viszony, csak a szeretetről szólva inkább a motívum, a pozitív attitűdök működése által kiváltott kellemes érzésre esik a hangsúly, a kötődés pedig inkább a pozitív motívumra, attitűdre utal. Nem a szóhasználat a lényeg, hanem az, hogy a nevelő a nevelt védelmezője és támasza, segítője (amivel sajnos mindkét részről vissza lehet élni), hogy a tanuló érezze, tudja: szükség esetén a nevelő együtt érez vele, megvédi, segíti. A kötődést nélkülöző steril nevelő–nevelt viszony kérdéses nevelői hatású „munkakapcsolat”, amely ifjú- és felnőttkorban esetleg elfogadható színvonalú oktatást eredményezhet, gyermek- és serdülőkorban azonban alacsony eredményesség a következménye. Az a nevelő pedig, akivel szemben negatív attitűdök alakulnak ki, akit a tanulók nem fogadnak, nem ismernek el, akitől ret-

tegnak, akit gyűlölnék, az a pedagógus gátolja a tanulók személyiségének fejlődését, ellenérdekeltséget alakít ki tantárgyának tanulásával szemben.

A nevelők öröklött kötődési, gondozási hajlama különböző erejű. Sajnos, sok nevelő nincsen tisztában saját kötődési hajlamának, gyerekszeretetének mértékével. Az öröklött adottságok természetének megfelelően az emberek kisebb hányada rendelkezik az átlagosnál erősebb kötődési, gondozási hajlammal. A többségé átlagos vagy gyöngé. Viszonylag sokan vannak a pedagóguspályán is, akikben átlagos vagy annál gyöngébb az öröklött kötődési, gondozási hajlam, gyerekszeretet. Továbbá lehetetlen mindenkit egyformán szeretni, mindenkire szorosan kötődni, hiszen ez ellentétben állna a kötődés sajátosságával, mely szerint szorosan csak néhány emberhez kötődhetünk.

Az viszont nem kizárt, hogy egy emberhez sokan kötődjenek. Az eredményes nevelő ilyen személyiség. Az ilyen nevelő-nevelt viszonyt szándékos erőfeszítéssel nem lehet létrehozni, az ilyen szándék általában elvtelen szeretethajhásszá torzul. Mód van azonban arra, hogy saját személyiségünket alakítsuk: tudatosan és kitartóan erősítsük magunkban azt a meggyőződést, hogy neveltjeink mindenekelőtt együttérzést, védelmet és támaszt, segítséget várnak el tőlünk, hogy ezt képesek is vagyunk megadni, hogy bízhatnak bennünk, számíthatnak ránk, függetlenül attól, hogy kihez milyen szorosan kötődünk, kit mennyire szeretünk. Ezt a szilárd meggyőződést neveltjeink finom antennái érzéklni fogják, és létrejöhet a csoda: sok nevelt kötődik egy nevelőhöz anélkül, hogy a nevelőnek mindenkit egyformán szeretnie kellene.

A kötődés mint tanulási motívum optimalizálása a pedagógus személyiségének fenti értelemben vett fejlődésével érhető el. A nevelési feladat tehát önmagunk fejlesztése. A kötődést, a szeretetet szándékos fortélyokkal a fenti értelemben vett belső meggyőződésen alapuló kölcsönösség nélkül nem lehet kifejleszteni, az ilyen művi erőfeszítés inkább káros, mint hasznos.

*Tanulási igényszint.* A pszichológia kísérletekkel igazolt régi felismerése az igényszintnek (igénynívónak) nevezett jelenség. Az igényszint olyan tanult motívum, amely annak eldöntésében játszik szerepet, hogy milyen színvonalú teljesítmény elérése jelenti a kudarc, illetve a siker mértékét. Az igényszint szubjektív mérték. Ugyanaz a teljesítmény, eredmény az egyik embernek nagy siker lehet, míg másvalakinek kudarcot jelent. Továbbá az igényszint olyan értelemben is szubjektív, hogy az adottságoknál, a képességeknél, az aktuális fejlettségénél jóval alacsonyabb, illetve magasabb lehet. A közelítően megfelelő igényszintet nevezzük optimálisnak.

A tanulási teljesítmény önértékelésében is alapvető szerepet játszik az igényszint. Például a gyöngé közepes kategóriába beskatulyázódó tanuló, ha önmagát ennél többre nem is tartja képesnek, akkor is ezen a szinten marad, ha esetleg az adottságai, a képességei ennél jóval ígéretesebbek. De elég sok olyan tanuló létezik az iskolákban, akiknek a tanulási igényszintje teljesen kialakulatlan, közömbösek bármiféle tanulási siker/kudarc iránt. Másrészt viszont ismertek a túlzottan magas tanulási igényszintű fiatalok, akik egy

---

*A nevelés fontos feladata az elismerésvágy és a bírálat-  
félelem optimalizálása.  
Sokszor megismételt  
pszichológiai kísérletek  
bizonyítják, hogy a tanulás  
eredményessége szempontjából  
az elismerésvágy kielégítésének  
hiánya, a közömbösség  
a leginkább ártalmas nevelői  
magatartás. Ez érthető,  
hiszen minél kisebb a gyerek,  
annál kevésbé van birtokában  
azoknak a tapasztalatoknak,  
amelyek segítségével képes  
lenne megítélni saját  
magatartásának,  
tevékenységének sikerét,  
kudarcat.*

---

négyes osztályzattól is összeomlanak, akik túlhajszolják magukat, frusztráltakká válhatnak.

Az optimális tanulási igény szint igen nagy hatású tanulási motívum. Ezért érdemes nevelési feladattá emelni az optimális tanulási igény szint kialakulásának tudatos segítését, fennmaradásának gondozását.

*Tanulási ambíció.* A sikeres tevékenységek, azok elismerései, avagy a kudarcok, bírálatok nemcsak a vonatkozó dolgok, tevékenységek, személyek iránti, hanem önmagunk iránti sikervágyat, kudarcfélelmet is kialakíthatnak, az öröklött rangsorképzési hajlamot ambícióvá fejleszthetik. Az ambíció a személyre önmagára, az énrre, az érvényesülésre vonatkozó sikervágy. Mivel pedig a valódi (a nem protekciós vagy kiügyeskedett) érvényesülés csak teljesítménnyel, tanulással, fejlődéssel érhető el, tartható meg, ezért az egészséges ambíció a serdülőkortól a szándékos tanulás egyik igen hatékony motívumává fejlődhet. Az egészséges (optimális) tanulási ambíció alapja a reális önismeret. Lehetőségeink rendszeres túlbecsülése frusztrációt, teljesítménykényszert, alábecsülése pedig fejletlen vagy hiányzó ambíciót, belenyugvást, fejlődésbeli megrekedést eredményezhet. A kényszerből középiskolába járó sok-sok fiatal alacsony iskolai teljesítményének egyik alapvető oka a hiányzó, a fejletlen tanulási ambíció.

Az önérvényesítő ambíció kialakulása már óvodáskorban megkezdődhet. Csírái az elismerésvágyban érhetőek tetten. Ennek optimális fejlődése elősegítheti az egészséges ambíció alapozását. A túlzott elismerés, a mindent megengedő szülői magatartás következtében a gyerek a család fejére nőhet, zsarnokká válhat. Ez a családon belüli maximális érvényesülés irreális, torz önismeretet eredményezhet, ami a nagyobb közösségben, az iskolában, ahol a többiek nem hajlandók alárendelni magukat ennek az önérvényesítő akaratnak, súlyos konfliktusok, frusztráció forrása lehet, az ambíció fejlődése mellékvágyanokra futhat (fizikai erőfitogtatásban, bohóckodásban stb. kereshet kielégülést), és az egészséges ambíció fejlődését késleltetheti, gátolhatja, rossz irányba vezetheti. Ellenkező irányú problémák származhatnak a szigorúan alárendelő, a gyerek fölötti abszolút hatalmat folyamatosan éreztető nevelői magatartás következtében. Mivel az ilyen nevelői magatartás csírájában fojt el minden önérvényesítő törekvést, lehetetlenné válik az egészséges ambíció alapját képező pozitív attitűdök gyarapodása, megkésíthet, csökkenyes maradhat e fontos tanulási motívum fejlődése.

Mindezek a problémák azt jelzik, hogy az ambíció, azon belül a tanulási ambíció fejlődése nagyon sok veszélynek van kitéve, könnyen megrekedhet vagy rossz irányt vehet. Ezért az egészséges tanulási ambíció kialakulásának és fennmaradásának elősegítése a bonyolult nevelési feladatok közé tartozik. Ennek ellenére a tanulási ambíció fejlesztését a fontos nevelési feladatok közé kívánatos fölvenni, mivel optimális fejlődése lényegesen megnöveli a tanulás eredményességét és a személyiség fejlődésének is fontos összetevője.

*A tanulás gyakorlati értéke.* Az emberek többsége a tanulás értékét a jobb megélhetés, a magasabb társadalmi státus lehetősége szempontjából ítéli meg. A tanulásnak valóban ez a legkézzelfoghatóbb értéke az egyén és a társadalom számára egyaránt. Az oktatás-gazdaságtani kutatások számításokkal bizonyították, hogy a tanulásba történő egyéni és társadalmi befektetés a leggazdaságosabb beruházás. Napjainkban egy alacsonyan iskolázott ember legfőljebb segédmunkás lehet, de többségüknek a munkanélküliség jut osztályrészül. A magasán iskolázottaknak általában magasabb az életművük, a társadalmi presztízisük és összehasonlíthatatlanul nagyobbak az érvényesülési lehetőségeik. A tanulás gyakorlati értéke, értelme mindennapi beszédtema. A „Mi lesz belőled, ha nem tanulsz?” gyakori fölelmegetése is jelzi, hogy a tanulás gyakorlati értékét mindenki ismeri. Minél magasabban iskolázott egy ország népessége, gazdaságilag annál fejlettebb és annál nagyobb azoknak az aránya, akikben a tanulás gyakorlati értéke nemcsak ismert, hanem adott érték, motívum is.

Az egyes tanulóra vonatkoztatva ez úgy érvényesül, hogy minél magasabb a szülők iskolai végzettsége, annál jobb gyermekük iskolai eredménye, ami a tanulás értékének elfogadását, motivációs erővé válását jelenti (az évtizedek óta világszerte számtalanszor ismételt mérések szerint a szülők iskolai végzettsége és a tanulók tanulmányi eredményei közötti összefüggés igen szoros, a korrelációs együttható általában 0,65 körüli érték). Azok a szülők, akik lebecsülik a tudást, a műveltséget, az iskolázottságot, akik az iskolát, a pedagógusokat leszólják, esetleg megszólják vagyontalanságuk, alacsony keresetük miatt, és a jól élő, meggazdagodó iskolázatlanokkal példálózdnak, sikeresen fejlesztik gyermekükben a tanulás értéktelenségének, értelmetlenségének motívumát. Mindez a sikertelen iskolázás, az iskolaellenesség kialakulásának leghatékonyabb eszköze. Ez az egyetlen tanulásellenes motívum képes lerombolni az összes többi szándékos tanulási motívum pozitív hatását. Ugyanakkor a szülők szilárd hite a tanulás alapvető, jövőt meghatározó gyakorlati értékében önmagában nem elegendő ahhoz, hogy a tanulás a gyermekben is adoptált értéké, motívummá fejlődjön. Az eddig tárgyalt többi tanulási motívum kifejlődése nélkül ez lehetetlen.

Gyermekkorban a tanulás, az iskolába járás inkább életmód, mint életprogram, amit inkább a többi tanulási motívum, mindennapos aktuális motivációk sokasága befolyásol, semmint a tanulás értékének meggyőződéssé válása. Ugyanakkor a gyerekek tisztában vannak azzal, hogy miért járnak iskolába, vagyis tudomásuk van a tanulás értékéről (ha az a szülők szemében is érték), és érzékelik is annak fontosságát. A tanulás az életre való felkészülés, a majdani jobb érvényesülés eszközévé, motívumává válik, életprogrammá fejlődése azonban csak a serdüléssel válik lehetővé.

Ennek elősegítése az iskola, a pedagógus feladata is. A megoldási módok sajnos ma még kialakulatlanok. Az mindenesetre hasznos lehet, ha a szülők megismerik az iskolához, gyerekek tanulási eredményeihez való viszonyuk döntő hatását, a tanulók pedig megismerik az iskolázottság és az életmód közötti viszonyt. Jelenleg az is előrelépés lehet, ha ez a nevelési feladat tudatosul. A tudatosulás elősegítheti a módszerek kialakulását.

*Továbbtanulási szándék.* A serdülés kezdetével, az önállósulási tendenciák fölerősödésével megkezdődik a leendő megélhetési mód, foglalkozás, hivatás keresése, a főkészülés erre, a szakmai kompetencia elsajátítása. Mivel manapság bármiféle foglalkozás csak megfelelő iskolázottság alapján érhető el, kezdetét veszi a latolgatás, hogy a tanulásba mekkora energiákat érdemes befektetni a remélt és szóba jöhető szakma, hivatás érdekében. Hazánkban a tanulók többségénél hatodik-hetedik osztályban dől el, hogy kiben fejlődik a továbbtanulási szándék életprogrammá és kiben nem, kiben milyen távlatú ez az életprogram. Az eddig elért tanulmányi eredmény, a szülők tanulási értékei, gyerekekkel kapcsolatban kialakult továbbtanulási reményei, szándékai döntően befolyásolják a továbbtanulási életprogram kialakulását. A továbbtanulási életprogram a szándékos tanulás leghatékonyabb, legerősebb motívuma. Mivel a személyiség egészét tartósan átható motívumról van szó, amely a végcél szempontjából szabályozza a magatartást, fontos szerepet játszik a verseny, az aktuális helyzetek és feladatok taktikai értékelése. A tárgyi célú tanulási életprogram ezért rendkívül pozitív szerepe mellett negatív következményekkel is járhat: beszűkülő túlhajszoltsággal, egészségtelen versenyszellemmel, a végcélt direkt módon nem szolgáló feladatokat „elbliccelő” magatartás kialakulásával.

*Önfejlesztési igény.* A tanulás legfontosabb eredménye a személyiség fejlődése. Ezen belül a megélhetést szolgáló kompetencia alapvető jelentőségű ugyan, de mai világunkban egyre inkább az válik általánossá, hogy a felnőtt élet során kell alakítani meglévő kenyérkereső kompetenciánkat, esetleg teljesen újakat kell elsajátítanunk. Ebben a helyzetben az kerül előnybe, aki a leggyorsabban és legkönnyebben képes új kompetenciák elsajátítására. Ez azonban már nemcsak közvetlen gyakorlati tanulási érték. A különbség az, hogy nem csupán egy valamely kompetencia (szakma, hivatás) elsajátítása a cél, hanem

ugyanakkor a kognitív képességek, a tanulékonyosság is tanulási értékké, céllá, feladattá válnak. Ezt ma már egyre többen belátják, a pedagógia kutatói, a tanügyi szakértők alapvető tanulási értéként deklarálják („konvertálható tudás”, „széles alapú szakképzés” és más elnevezésekkel). A gyakorló pedagógusok is elfogadták alapvető tanulási értéknek, gyakorlati megvalósulása azonban megoldatlan. Jelenleg jóformán csak az általános képzés időtartamának növekedése jelent egyértelmű hozzájárulást a tanulékonyosság növekedéséhez.

Érthető, ha ez a tanulási érték ma még nem fejlődhet tanulási életprogrammá, amely a szándékos tanulás meghatározó erejű motívumaként befolyásolhatná a tanuló magatartását. Már a majdani szakma, hivatás elsajátítását megelőző általános képzéssel kapcsolatos tanulási életprogram is meglehetősen távlati és általános, a tanulékonyosság fejlődése érdekében végzett tanulás pedig már inkább alanyi cél: tanulási motívumaink és képességeink fejlesztése.

A nevelés ugyan alapvető társadalmi és egyéni érték, amit az emberek többsége el is fogad, de az ezt szolgáló tanulás magának a tanulónak nehezen fogadható el tanulási értéként (a szocializáció, a nevelés ugyanis velük történik, mindennapi életük természetes következménye és nem szándékuk szerinti folyamat, eredmény). Még ennél is távolabb vagyunk attól, hogy szociális képességeink, jellemünk, énünk fejlődése váljon tanulási életprogrammá. A felnőttek körében, főleg a művészek között egyre többen vannak az önmagukat megformálni akarók, akikben az alanyi célú tanulási életprogram kialakult, mivel rájöttek arra, hogy személyiségük, jellemük, énük a hivatásuk legalapvetőbb eszköze. Innen már csak egy lépés az a lehetőség, hogy az önfejlesztő tanulás életprogrammá váljon olyan emberekben is, akiknek nem a hivatásuk miatt van erre szükségük. Hiszen személyiségünk, jellemünk, énünk fejlettsége a meghatározó, amelyen belül az aktuális szakmai kompetenciáink alárendelt jelentőségűek. Ugyanis kompetenciáinkat csak személyiségünk fejlettségétől függő mértékben tudjuk érvényesíteni, továbbfejleszteni, új kompetenciákat elsajátítani. Végül a szociális életminőségünk fejlettsége (aminek alacsony színvonalától szenved legtöbbet a biológiai szükségletek kínjától megszabadult ember) alapvetően személyiségünk, énünk fejlettségétől függ. Az önfejlesztési igény mint tanulási életprogram kialakulásának elősegítése a közeljövő feladata.

### A kognitív motívumrendszerek fejlődése és fejlesztése

Ahhoz, hogy a kognitív motívumrendszer fejlődéséről és fejlesztéséről érdemben beszélhessünk, mindenekelőtt ismernünk kellene a rendszereket és motívumaikat. Eddig a kognitív motívumok alapvető fajtáival ismerkedhetett az olvasó és az egyes motívumfajták fejlesztésének feladatairól kapott némi szemléltető információt. Most a motívumrendszerekről és fejlődésükről, fejlesztésükről lesz szó. A kognitív képességek fejlődésével kapcsolatban a fejlődést rendszerképződésként, optimalizációként és hierarchizálódásként értelmeztem. (15) A motívumrendszerek fejlődését is e három kategória szerint törekszem leírni.

<input type="checkbox"/> habitus <input checked="" type="checkbox"/> értékrendek	Öröklött motívumok	Tanult motívumok
Kötött motívumok (fixed action patterns)	reflexek, RUTINOK	rutinok (cselekvési) SZOKÁSOK
Szabad motívumok (free motives)	VISELKEDÉSI HAJLAMOK	(magatartási) SZOKÁSOK ATTITÜDŐK MEGGYŐZŐDÉSEK (beliefs) FOGADOTT ÉRTÉKEK (adopted values)

*Rendszerképződés.* A motívumfajtákat és a motívumrendszereket szerveződésük–működésük, valamint funkcióik szerint vegyük számba. Szerveződés–működés szerint kötött és szabad, valamint öröklött és tanult motívumokról volt szó. Ennek alapján az alábbi táblázatban foglalhatók össze a szakirodalom alapján kiválasztható motívumfajták. Pedagógiai szempontból ez a rendszer használhatónak mondható, de nem állítható, hogy ebből a szempontból a motívumfajták teljes feltárása befejezettek tekinthető.

A reflexek, az öröklött és tanult rutinok, a cselekvési és a magtartási szokások, valamint a viselkedési hajlamok mint motívumok sajátosságairól e tanulmány I. részében felidézett ismeret talán elegendő annak megfontolásához, hogy e motívumfajták motívumainak sokasága rendszerre szerveződve létrehozza az ember habitusát (habitude). A habitus mint ilyen értelemben vett motívumrendszer a viselkedés elsődleges szabályozója. A habitus kialakulása, megszilárdulása általában (a későn érők kivételével) a serdüléssel zárul. Ezt követően kevésbé és lassan változik. Ha ez igaz, akkor a rutinok, a szokások, a viselkedési hajlamok fejlődésének segítése alapvető pedagógiai feladat. Ugyanis attól függően, hogy mely és milyen rutinokból, szokásokból és a hajlamok milyen specifikációiból szerveződik a habitus, különböző mértékben pozitív és negatív személyiségek alakulhatnak ki. Célszerűnek mondható a szokásokkal, a szokatással szemben kialakult elutasító pedagógiai magatartás helyességének felülvizsgálata, valamint a viselkedési hajlamokkal és specifikálásukkal (például a kötődési hajlam egyedi kötődésekké konkretizálásával) kapcsolatos ismeretek pedagógiai hasznosítása.

Az attitűdök, a meggyőződések, a magunkévá fogadott értékek sokasága motívumrendszerekké, személyes értékrendekké (például erkölcsi értékrenddé, eszmerendszerré, vallásos világnézeté, hivatástudattá) szerveződhet. A személyes értékrendek a viselkedés másodlagos szabályozói. Jellemük, minőségük és szilárdságuk a személyiség meghatározó jelentőségű rendszerei. Az etikai relativizmusra, intellektualizmusra (mely szerint az értékek ismerete nem feltétlenül jár együtt a nekik megfelelő viselkedéssel), valamint a specifikus értékrendek, világnézetek veszélyeire (fundamentalizmusra, bigottságra, egymás ellen folyó harcra) hivatkozva az iskolai nevelés hallgatólagosan tudomásul véve vagy tudatosan indokolva nem vállalkozik a történelmileg fontos értékrendek tanítására, különösen pedig arra nem, hogy a pozitív egyetemes értékek adoptálását (magukévá fogadását) elősegítsék. (16) Természetesen pozitív habitus nélkül működésképtelenek az érték-

---

*A nevelés ugyan alapvető társadalmi és egyéni érték, amit az emberek többsége el is fogad, de az ezt szolgáló tanulás magának a tanulónak nehezen fogadható el tanulási értéként (a szocializáció, a nevelés ugyanis velük történik, mindennapi életük természetes következménye és nem szándékuk szerinti folyamat, eredmény). Még ennél is távolabb vagyunk attól, hogy szociális képességeink, jellemünk, éniük fejlődése váljon tanulási életprogrammá. A felnőttek körében, főleg a művészek között egyre többen vannak az önmagukat megformálni akarók, akikben az alanyi célú tanulási életprogram kialakult, mivel rájöttek arra, hogy személyiségük, jellemük, éniük a hivatásuk legalapvetőbb eszköze. Innen már csak egy lépés az a lehetőség, hogy az önfejlesztő tanulás életprogrammá váljon olyan emberekben is, akiknek nem a hivatásuk miatt van erre szükségük.*

---

rendek, ugyanakkor a habitus szintjén megrekedt, zavaros, kialakulatlan értékrendekkel élő emberek, csoportok, társadalmak ma már csak jóval a lehetséges életminőség alatt létezhetnek.

Csak a pozitív habitus és a személyes értékrendek egymással összhangban lévő fejlődésének segítségét felvállaló iskola járulhat hozzá a felnövekvő generációk személyiségének kívánatos fejlődéséhez. Hogy milyen eredményességgel, az a pedagógia jelenlegi fejlettsége miatt kérdéses. Am ha az iskola sem a habitus, sem a személyes értékrendek fejlesztését még csak felvállalni sem szándékozik, akkor reményünk sem lehet a nevelés eredményességének javulását illetően. (A fenti bekezdésekkel átléptem a tanulmány témájának határait. Mivel a kognitív motívumrendszerek is a fenti motívumfajtákból szerződnek (jöllehet a funkciójuknak megfelelő sokféle elnevezéssel (, ezeket célszerű volt összefoglalóan számba venni. Talán megbocsátható a témán kívül eső, önmagukat kínáló pedagógiai konzekvenciák megfogalmazása.)

Visszatérve a témánkhoz, a funkciókat tekintve kognitív, szociális, személyes és speciális (szakmai, foglalkozási) motívumrendszerek megkülönböztetése segítheti a nevelés eredményességét. A kognitív motívumrendszer négy rendszerével ismerkedtünk: a gondolkodási motívumok, a tudásszerző motívumok, a kognitív kommunikáció motívumainak és a tanulási motívumok rendszerével. E rendszerek motívumfajtáinak teljes feltárása a további kutatások feladata. A gondolkodási motívumoknak jelenleg mintegy másfél tucatnyi fajtája ismeretes. Közülük a fontosabbakat ismertettem. A tudásszerző motívumfajták közé az alábbiakat soroltam: ingerszükséglet, kíváncsiság, érdeklődés, elvárásai motívumok, sikervágy, kudarcfélelem, tulajdonítási motívumok, megoldási érdekelttség, próbálkozási motívum, játékszeretet, alkotásvágy. Pedagógiai szempontból ez a rendszer előnyösnek ígérkezik, de nem bizonyított magának a rendszernek a létjogosultsága, és az sem, hogy éppen ezek és csak ezek a motívumfajták képezik a rendszer komponenseit. A kognitív kommunikáció motívumairól alig tudunk valamit, ezért külön cím alatt nem is volt mód a téma ismertetésére. Csak néhány jelzésre futotta (például a rutinok mint motívumok szerepére az olvasás élvezhető tevékenységgé fejlődésében), vagy itt utalhatok az olvasás szokássá fejlődésének jelentőségére. A tanulási motívumok rendszere is kialakulatlan, de a számba vett motívumfajták segíthetik a tanulási motívumrendszer eddiginél jóval eredményesebb fejlesztését: elsajátítási motívum (mastery motivation, motive), tanulási sikervágy és kudarcfélelem, a kötődés mint tanulási motívum, tanulási igény-szint, tanulási ambíció, a tanulás gyakorlati értéke, továbbtanulási szándék, tanulási élet-program, önfejlesztési igény.

Az iskola feladata az lenne, hogy ne egy vagy néhány motívummal (például az érdeklődés felkeltésével vagy a sikerélménnyel) operáljon, hanem valamennyi ismert motívumfajta mozgósításával, fejlesztésével és folyamatos ápolásával, rendszerré képződésük elősegítésével.

*Optimalizálódás.* Azt láthattuk, hogy a motívumok mint az érdekértékelés és érdekelt-ségi döntés viszonyítási alapjai is, és a hozzájuk viszonyított eltérések (diszkrepanciák) is egyénileg és aktuálisan különbözőek lehetnek. A viszonyítási alapoknak és az attól való eltéréseknek léteznek antropológiai optimumai. Ezek az optimumok nem meghatározott értékek, hanem az értékek meghatározott intervallumai. Az intervallumot közrefogó két értéken kívül eső viszonyítási alapok és diszkrepanciák szélsőségesek és hátrányosak. Vonatkozik ez a habitusra, az értékrendekre és a funkciók szerinti motívumrendszerekre egyaránt. Például a szorongás mint az antropológiai optimumtól szélsőségesen eltérő kudarcfélelem (viszonyítási alap), avagy az alapaktivitáshoz mint viszonyítási alaphoz képest szélsőségesen túlgerjedt aktiváció károsan befolyásolja a viselkedés eredményességét. Vagy például a tanulási ambíció hiánya, gyengesége és a túlfűtött ambíció egyaránt hátrányos. Láthattuk, hogy a tudásszerző motívumrendszer eredményességét döntően befolyásolja az információk optimális hírértéke és a megoldandó problémák optimális (kö-



zepes) nehézsége. Az optimumtól való jelentős, esetleg szélsőséges eltérés nagymértékben csökkenti, esetleg meg is akadályozza a megoldást, a tudásszerzést, a tanulást. (17)

Nem elegendő tehát a kognitív motívumok és rendszereik kiépülésnek segítése, működtetése, folyamatos ápolása, hanem legalább ekkora a jelentősége annak, hogy az optimális viszonyítási alapok kialakulását, fenntartását, helyreállítását elősegítsük, hogy a diszkrepanciákat az optimális kereteken belül működtessük, a szélsőséges diszkrepanciák létrejöttét minimalizáljuk.

Hierarchizálódás. Léteznek elméletek, amelyek a biológiai szükségletekre épülnek, mások az érzelmi apparátust tekintik a motiváció lényegének, ismét mások a tudatos döntést, az akaratot, avagy a személyiség önbecsülését, tudatosult értékrendjét stb. Egyes szociálpszichológiai motiváció-elméletek az öröklött motívumokat, motivációs mechanizmusokat mellékesnek tekintik. Az integrációs törekvések sokat oldottak a merev szembeállításokon, aminek köszönhetően lehetővé vált, hogy a motivációt, a motívumrendszereket egymásra épülő, egymással kölcsönhatásban működő hierarchikus rendszernek tételezzük. (Ennek a hierarchiának nincsen köze Maslow közismert szükséglet-hierarchiájához. (36)) Ezt a hierarchiát különböző szempontok szerint lehet vizsgálni. Eddig kétféle megközelítéssel találkozott az olvasó. A tanulmány elején implicit (motivátor, motívum, emóció, aktiváció) és explicit (az imént felsoroltak tudatosult változatainak nevei: figyelem, érték, cél, akarat), más megnevezéssel affektív és kognitív szintekkel. A szerveződés-működés szempontja szerint az imént a habitus és az adoptált értékrendszerek két szintjével szembesülhettünk. E két példa alapján belátható, hogy az affektív szint és a habitus kevésbé adaptív, alacsonyabb szabadságfokú, mint az adoptált értékrendszerek illetve a motiváció kognitív szintje. De az is nyilvánvaló, hogy a második szint nem létezhet az első nélkül, hogy ezek aktuális helyzetekben egymást erősíthetik, egymással szemben állhatnak, egymást kiolthatják.

Ezek a sajátságok a motiváció a motívumrendszerek más szempontú hierarchiáira is érvényesnek tekinthetők. Pedagógiai szempontból a genetikus, a tapasztalati, az értelmző és az önértelmező szintek megkülönböztetése lehet célszerű. A genetikus szint az öröklött motívumokat és az öröklött affektív apparátust mint a motiváció affektív szabályozóját tartalmazza. Ez a szint minden ép emberben adott, de a kifejezettség, a működés egyéni különbségei jelentősek. A nevelés eredményessége érdekében a genetikus szint alapos ismerete és a neveltek öröklött egyéni különbségeinek ismerete jó szolgálatot tehet. A tapasztalati szint a tanult rutinok, szokások, a viselkedési hajlamok specifikált motívumait, az attitűdöket és a meggyőződéseket foglalja magában, az affektív szabályozást perceptuális és fogalmi eszközökkel egészíti ki. Az értelmző szint a követelményként megfogalmazott és a személy által adoptált előíró szabályok (normák, jogszabályok és hasonló), valamint leíró szabályok (értékek) rendszere, amelynek köszönhetően a motiváció ezeknek az előíró és leíró szabályoknak a figyelembe vételével, ezekre visszacsatolva is valósulhat meg. Az önértelmező szint a saját motívumrendszerükre vonatkozó ismereteket és a motiváció önmagunkra vonatkoztatott pszichológiai ismereteit tartalmazza, ami lehetővé teszi, hogy önmagunk figyelembe vételével is befolyásoljuk motivációs működésünket, hogy saját motívumrendszerünket szándékosan módosítsuk, fejlesszük. (37)

Az eredményesebb nevelés érdekében a motívumrendszerek fejlesztése azt is jelenti, hogy elősegítjük e hierarchia egymást követő fokozatos kiépülését.

### Jegyzet

(1) ATKINSON, J. W.: *An introduction to motivation*. NJ: Van Nostrand, Princeton 1964; ECCLES, J.: *Expectancies, values and academic behaviors*. = *Achievement and achievement motives*. Szerkesztette: SPENCE, J. T., 75–146. old. Freeman, San Francisco 1983; WIGFIELD, A.–ECCLES, J.: *The development of achievement*

*task values: A theoretical analysis.* Developmental Review, 1992. 12. sz., 265–310. old.; WEINER, B., KUKLA, A.: *An attributional analysis of achievement motivation.* Journal of Personality and Social Psychology, 1970. 15. sz., 1–20. old.; WEINER, B.: *Metaphors in motivation and attribution.* American Psychologist, 1991. 46. sz., 921–930. old.

(2) L. pl. *Achievement and Motivation. A social-developmental perspective.* Szerkesztette: BOGGIANO, A. K.–PITTMAN, T. S. Cambridge University Press, 1992.

(3) Az eredeti jelölés megkülönbözteti a sikervágyat (s) és a kudarcfélelmet (f).  $T_s = P_s \times I_s$ , illetve  $T_f = P_f \times I_f$ . Mivel csak az előjelben van különbség, az indexeket elhagytam.

(4) WEINER, B.: *An attributional theory of motivation and emotion.* Springer-Verlag, New York 1986.

(5) STIPEK, D.: *Motivation to learn: From theory to practice.* MA: Allyn & Bacon, Boston 1993.

(6) KLINGER, E.: *Meaning and void.* University of Minnesota Press, Minneapolis 1977.

(7) FORD, M. E.: *Motivating Humans. Goals, Emotions, and Personal Agency Beliefs.* SAGE Publications, Newbury Park, London–New Delhi 1992.

(8) MURRAY, H. A.: *Exploration in personality.* Oxford University Press, New York 1938.

(9) Tudomásom szerint az első magyar szerző, aki a motívumok fejlesztéséről ír: JUHÁSZ FERENC: *A motiváció szerepe a nevelésben.* Tankönyvkiadó, Bp. 1967.

(10) A jutalom káros hatása.

(11) A régebbi szemléletmódot követő kiadványok közül I.: BARKÓCZY ILONA–PUTNOKY JENŐ: *Tanulás és motiváció.* Tankönyvkiadó, Bp. 1967. A mai felfogást követő kutatások közül I.: RÉTHY ENDRENE: *A tanítás-tanulási folyamat motivációs lehetőségeinek elemzése.* Akadémiai Kiadó, Bp. 1988.

(12) L. a (8)-ban és a (9)-ben idézett műveket.

(13) EPSTEIN–AMES, C.: *Achievement goals and the classroom motivational climate. = Student perceptions in the classrooms.* Szerkesztette: SCHUNK, D. H.–MEECE, J. NJ Erlbaum, Hillsdale 1992.; Uő. *Classrooms: Goals structures, and student motivation.* Journal of Educational Psychology, 1992. 84. sz., 261–271. old.

(14) Részletesebben I.: NAGY JÓZSEF: *Kötődési háló és nevelés.* Iskolakultúra, 1997. 9. sz., 61–71. old.

(15) NAGY JÓZSEF: *A kognitív képességek rendszere és fejlődése.* Iskolakultúra, 1998. 10. sz., 3–21. old.

(16) Az egyetemes (globális) értékek pedagógiai értelmezését, jelentőségét I.: NAGY JÓZSEF: *Proszocialitás és nevelés.* Iskolakultúra, 1997. 8. sz., 89–101. old.

(17) Az itt bemutatott optimumra törekvés nem azonos a D. O. Hebb nevével fémjelzett „optimális arousal elméletével” (HEBB, D. O.: *The organisation of behavior.* John Willey, New York 1949.) Itt nemcsak a szélsőséges diszkrpanciáról van szó az arousal-ra vonatkoztatva, hanem mindenfajta motívum mint viszonyítási alaptól való szélsőséges eltéréstől, továbbá maguknak a viszonyítási alapoknak az antropológiailag jellemzőtől való szélsőséges eltéréséről. E kétféle nem szélsőséges eltéréseken belüli intervallum az optimum.

(18) MASLOW, A. H.: *A theory of human motivation.* Psychological Review, 1943. 50. sz., 380–396. old.

(19) Az én, az éntudat motivációban játszott szerepéről gazdag pszichológiai ismeretekkel rendelkezünk. Ez lehetővé teszi, hogy a motiváció önértelmező szintjének kiépülését segítő pedagógiai programok készüljenek, ilyen kísérletek induljanak. L. pl.: COVINGTON, M. V. *The motive for self-worth. = Research on motivation in education. 1.* Szerkesztette: AMES, R. E.–AMES, C. Student motivation (77–113 old). Academic Press, New York 1984.; SCHUNK, D. H.: *Self-efficacy and academic motivation.* Educational Psychologist, 1991. 6. sz., 207–231. old.; DECI, E. L.–RYAN, R. M.: *A motivational approach to self: Integration in personality. = Nebraska symposium on motivation. 38.* Szerkesztette: DIENSTBIER, R. Perspectives on motivation (237–288. old.), University of Nebraska Press, Lincoln 1991.