

TDK - dolgozat

2023

Halvax Julianna
Soproni Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Kar

A MOTIVÁCIÓ VIZSGÁLATA KISISKOLÁS KORBAN

Konzulens: Kissné dr. Zsámboki Réka

Kézirat lezárásának dátuma: 2023. február

Tartalom

1. Bevezetés.....	5
2. Szakirodalmi áttekintés.....	6
2.1 A motiváció meghatározása	6
2.2. A motívum.....	6
2.3. Motiváció elméletek.....	7
2.4. A külső motiváció	11
2.5. A belső motiváció	12
2.6. Tanulási és iskolai motiváció	14
2.7. Az elsajátítási motiváció.....	16
2.8. Az önszabályozó tanulás	18
2.9. A motiváció mérésének nehézségei	19
3. A kutatás.....	19
3.1 Az iskola bemutatása.....	19
3.2 A tehetségről röviden.....	21
3.3 A vizsgált csoport bemutatása.....	21
3.4 A motivációval kapcsolatos hipotéziseim a kutatás során	22
3.5 A Renzulli-Hartman tehetségbecslő skála bemutatása	22
3.6 A motivációs profilteszt bemutatása	24
3.7 Motivációs profilteszt eredményeinek értelmezése	25
3.8 A motivációs profil longitudinális vizsgálata	31
4. Összegzés.....	35
5. Szakirodalom	36
6. Mellékletek	38

Ábrajegyzék

1. ábra: A motiváció drive-redukciós folyamata.....	10
2. ábra: Extrincik motivációtípusai a szabályozási stílusok és az okság észelt helyének szempontjaival....	12
3. ábra: A nemek százalékos megoszlása az évfolyamon és osztályonként (saját készítés)	22
4. ábra: Statisztikai adatok (átlag, szórás) a Renzulli-Hartman tehetségbecslő skála eredményei alapján.	23
5. ábra: Motivációs profil Egy tanuló motívumainak kimutatása százalékos, pontszám és grafikus formában.....	26
6. ábra: Statisztikai adatok (átlag, szórás) a Motivációs profil teszt eredményei alapján.....	26
7. ábra: Motivációs profilteszt eredményei motívumonként.....	29
8. ábra: A motivációs profilteszt alapján kapott eredmények összehasonlítása.....	30
9. ábra: Átlag feletti motivációs eredmények elemzése	30
10. ábra: A longitudinális vizsgálat eredménye motívumonként	32
11. ábra: A két mérési eredmény motívumainak százalékos eloszlásának összehasonlítása	32
12. ábra: Egy hátrányos helyzetű, tanulási nehézségekkel küzdő tanuló motivációs görbéje	33
13. ábra: Egy sporttehetség motivációs görbéje	34
14. ábra: Egy átlag feletti kognitív képességekkel rendelkező tanuló motivációs görbéje	34

1. Bevezetés

Dolgozatomban az általános iskola 4. évfolyamán tanuló diákok motivációs profiljának vizsgálatát tűztem ki célul, különös tekintettel a tehetségígéreték preferált motívumaira, valamint összehasonlítottam az önértékelő tesztek eredményeit a pedagógusok által kitöltött tehetségbecslő skála motivációra vonatkozó válaszaival.

A motiváltsághoz szükség van egy erős húzóingerre, amit sajnos nehezen fedezünk fel. Ha sikerül azonosítani az ingert, máris lehet rá építeni. Mindig foglalkoztatott az a kérdés, hogy egy osztálynyi unatkozó gyermek hogyan válik munkára kész kisdíákká, akik lelkesen vesznek részt a tevékenységekben. Hogyan lesznek motiváltak? A pedagógus hogyan segíthet? Külső motivációs rendszerrel, hogyan lehet elérni, hogy belsővé tegye a gyermek és a feladat örömeért, ne a jutalomért vagy a büntetés elkerülése érdekében tegyen, vagy ne tegyen valamit? Melyek azok a segítő tényezők, amelyek a belső motiváció kialakulásának táptalaját adják?

Kutatásom célja továbbá, hogy a tehetség azonosításával segítsen tanulóinkat, iskolánk felső tagozatos pedagógusait és a szülőket, ezzel megakadályozva a tehetségígéreték elkallódását.

Pedagógiai vizsgálatok segítségével tártam fel a diákok preferált motívumait, amelynek ismerete a tanítás – tanulás folyamatát nagyban befolyásolhatja, segítheti.

Longitudinális vizsgálat során összehasonlítottam ugyanazon tanulók motivációs profilját 4 év távlatában.

A kutatás során beigazolódott, hogy a tehetségígéreték jellemzően a feladatorientáció, az erőfeszítés és a társas törődés faktorokban érnek el magas értéket.

A pedagógusok által kitöltött tehetségbecslő skála motivációval kapcsolatos válaszaiban a tehetségígéreték motivációs értékei valóban magasabbak, mint a nem tehetségígéreték körében.

A longitudinális vizsgálat során pedig megtudtam, hogy a 14 éves tanulók preferált motívumai már az önszabályozó tanulásról adnak tanúbizonyságot azáltal, hogy elsajátítási célokat tűznek ki maguk elé, tehát az erőfeszítés, a feladatorientáltság és kis mértékben a visszajelzés jelenik meg náluk fő motívumként. Valamint mivel sportorientált osztályt vizsgáltam, a versengés még magasabb százalékban van jelen, mint négy évvel ezelőtt.

A motiváció talán a legfontosabb tényezője az élethosszig tartó tanulásnak. Ha nincs lelkesedés, belső hajtó erő vagy ügyes pedagógus, aki külső motivációval katalizátorként működik, a bennünk szunnyadó tehetség nem biztos, hogy utat fog találni magának. A pedagógusok felelőssége pedig hatalmas, hiszen ahogy Szabolcska Mihály megírta:

”Tiszteld a gyermeket, nem tudod miféle csodálatos hajnal szunnyad a szívében.

Lelke mozzanását ma még alig látod, s egykoron fénnel szórja tán be a világot.”

2. Szakirodalmi áttekintés

2.1 A motiváció meghatározása

„A motiváció belső, tevékenységre készítő feszültség, biológiai és szociális tényezők közös eredője.” (Kozéki, 1980, p.8)

A motiváció szó a latin „movere” szóból származik, melynek jelentése mozog, mozogni, megmozgatni. A motiváció összessége azoknak a motívumoknak, ösztönzéseknek, amelyek cselekvésre készítetnek bennünket, észszerű okot adnak egy viselkedésre vagy cselekvésre, illetve növelik a hajlandóságunkat a tevékenységre. Egy hajtóerő, amit, ha tettekre váltunk, elérhetjük a céljainkat.

A folyamat beindulásához szükséges felismerni azt, hogy jólétünkhöz valami hiányzik. Ebből a hiányból szükséglet, vágy alakul ki, és a motiváció cselekvésre készítet bennünket. Ez a cselekvés aztán betölti a feszültséget, amelyet a hiányállapot okozott, és egyfajta elégedettséggel jár. Ez az érzés pedig fenntartja a cselekvést mindaddig, amíg a hiányérzés meg nem szűnik.

2.2. A motívum

Rubinstein szerint a motívum: „egy meghatározott cselekvésre való tudatosult ösztönzés, tulajdonképpen úgy alakul ki, ahogyan az ember figyelembe veszi, értékeli, mérlegeli azokat a körülményeket, amelyek között él, és ahogyan tudatosítja magában az eléje tűzött célt, ezekhez való viszonyából születik a motívum a maga konkrét tartalmasságában, amely nélkülözhetetlen a valóságos eleven cselekvéshez.”

A motívum az ok, ami változásra, cselekvésre ösztönöz. Készítő erejét a cél elérése szünteti meg. Nem szabad összekeverni a szükséglettel, amely egy olyan állapotot jelöl, amely valaminek a hiányát jelzi, amely szükséges lenne ahhoz, hogy az egyén állapota kielégítő legyen.

Motívum lehet a kíváncsiság, a kötődésvágy, a hódítás, az odaadás, a szerelem és a szeretet is. Meg kell találni azt a húzóingert (motívumot), amire kapcsolódni tud a tevékenység. Ha sikerül megtalálni, akkor az idegrendszer nagyfokú aktivitást mutat és ez minden esetben jó érzéssel társul. (Uzsálné, 2011)

A *személyes motívumok* az egyén tartós belső tulajdonságait képezik, s a mindenkori környezettől viszonylag függetlenek.

Az általános motívum az egyén szervezetében rendszeresen jelentkező motívum olyan formája, amelyben még csak az elérni kívánt dolog vagy állapot tükröződik.

Az aktuális motívum az általános motívum alapján kialakult olyan kognitív motívum, amelyben már tükröződik az adott dolog vagy állapot elérésének konkrét módja.

2.3. Motiváció elméletek

Madsen (1974) négy modellben foglalja össze a motivációt:

Homeosztatisztikus modell

A motivációt egyes szükségleti állapotok irányítják, amelyek a belső környezet visszaállítására irányulnak.

Incentív modell

Ösztönző, külső ingerek aktivizálják a szervezetet. Itt a szervezet működését a cél befolyásolja elsősorban. A viselkedést a pozitív célok megszerzése és a negatív célok elkerülése mozgatja. Jutalmazó hatás jellemzi, azaz a megszokás kialakulása helyett elvárás alakul ki. Fontos szerepe van ebben a modellben a környezeti ingereknek a motiváció kialakulásában. Itt a nagyobb, erősebb incentive erősebb hatást fejtenek ki a viselkedésre.

Kognitív modell

Ebben a modellben a korábbi tapasztalatok befolyásolják a motivációs állapotot. Új belső állapotok jönnek létre (tanult célok). Mint a szociális elvárás, például mások viselkedése, azaz a példamutatás fontossága. Olyan mentális állapot elérése a cél, amelyben a gondolatok és elképzelések egyensúlyban vannak a viselkedéssel.

Humanisztikus

A felfogás szerint a kifejtett személyiség olyan motívumokat tartalmaz, amely független a kisgyermekben, állatokban működő késztetéstől.

Abraham Maslow amerikai pszichológus (1970) a közismert piramismodelljében meghatározta, hogy miket tartalmaz az emberi motiváció. Szerinte, amire vágyunk, az nem a célunk; hanem csak az eszköz ahhoz, hogy elérjük a célt. A motiváció tanulmányozásának egyik alapvető feltétele, hogy az emberi szükségleteket feltárjuk. A motiváció szoros kölcsönhatásban álló hatások rendszere, amely egyedi hierarchiába rendeződik.

Maslow-piramis alja, “mindennek az alapja” az alapvető fiziológiai szükségletek csoportja. Ide tartozik minden olyan szükséglet, amire fizikailag szükségünk van, ami nélkülözhetetlen. Ami az élethez és a fennmaradáshoz szükséges: a lélegzés, a táplálkozás, az anyagcsere, az alvás, de a szexualitás is. Erre épül a következő szint, a biztonságszükséglet. Azaz, ha a fennmaradás, mint motiváció “működik”, akkor a biztonsággal kapcsolatos motivációk lépnek fel. Ide tartozik a személyes biztonság (fizikai, egészség), a pénzügyi biztonság. Ha az első két feltétel teljesült, akkor merül fel az igény a szociális értékekre. A következő szint a szeretet szükséglete (valahová tartozás szükséglete), ami a családot, a barátokat és a közösséget foglalja magába. Ezen a szinten már nem csak magunk személyes motivációi, hanem mások is megjelennek. Miután a szeretet és a valahová tartozás szükséglete teljesült, felmerül az igény a megbecsülésre. Önmagunk megbecsülésére és a mások által kapott megbecsülésre. Az elismerés szükséglete. Az, hogy mások hírnév által elismerjenek, értékeljenek minket. Ezáltal értékesnek tartjuk magunkat. Fontos tényezője ennek a szintnek az önbecsülés és az önértékelés. Ezután következnek a kognitív szükségletek. A tanulás iránti vágy és a motiváció. A tudás iránti vágy kerül előtérbe. Cél, hogy a minket körülvevő világból minél több mindent megértsünk és a saját életünkbe adaptáljuk az elsajátított ismereteket. Itt a megismerés és megértés kerül előtérbe. Az esztétikai szükséglet szintjén jelenik meg a harmónia, a szépség, a rend és a tisztaság iránti vágy. A piramis csúcsán ismét az egyén kerül előtérbe, az önmegvalósítás szükséglete jelenik meg. A motiváció arra utal, hogy fizikai képességeink határait feszegezzük, és mindent megvalósítsunk, amit képességeink által meg tudunk tenni.

Maslow minőségileg két csoportot különít el a motivációt illetően a szükségletek között. Az első csoport a hiány alapú szükségleteket foglalja magában. Ide tartoznak a fiziológiai szükségletek közül például az éhség, a szomjúság. A biztonsági szükségletek közül a védettség, a kiszámíthatóság. A valahová tartozás szükséglete, a gyengédség, a kölcsönös szerelem. Az elismerés szintjén a hírnév, a becsvágy. A másik nagy csoport a növekedés alapú szükségletek csoportja, amelyek csak a hiány alapú szükségletek kielégülése után következnek. Ezek kielégülése esetén a belső feszültségeink növekednek, melynek hatására az önmegvalósítás kerül előtérbe. Ide tartoznak a kognitív szükségletek, mint a tudás, az öntudat. Az esztétikai szükségletek közül a szimmetria, a rend, a harmónia. Itt jelenik meg az igény arra, hogy a bennünk rejlő lehetőséget kiaknázzuk, olyanná váljunk, amit a képességeink lehetővé tesznek. A legmagasabb rendű motiváció is függ a legalapvetőbb szükséglettől. Ezért is fontos pedagógusként tudni, hogy mi zajlik tanítványainkban, hiszen egy gyermekben is sokféle késztetés, szükséglet lehet jelen egyszerre, amelyek támogathatják, de hátráltathatják is céljainkat. Maslow kiemelte, hogy a legtöbb motiváció elmélet kellemetlen érzésnek tekinti a drive-okat, melytől az ember szabadulni szeretne. Ahol a kielégülés sikertelen, ott valóban így

van. Ám az alkotó élvezi az alkotás szükségletét. Az ilyen feszültség nem kellemetlen, hiszen a gyarapodás önmagában jutalmazó folyamat.

Maslow szerint az önmegvalósítás az egyén által elért sikerélményekkel mérhető. Szerinte az emberek többsége nem tesz meg mindent azért, hogy önmegvalósítónak váljon. Fontos a tanulás jelentősége, és a tanár támogató szerepe a tanulás során, valamint megállapítható, hogy azok a diákok, akik alacsonyabb önbecsüléssel rendelkeznek, a tanulás területén is kisebb eredményt érnek majd el.

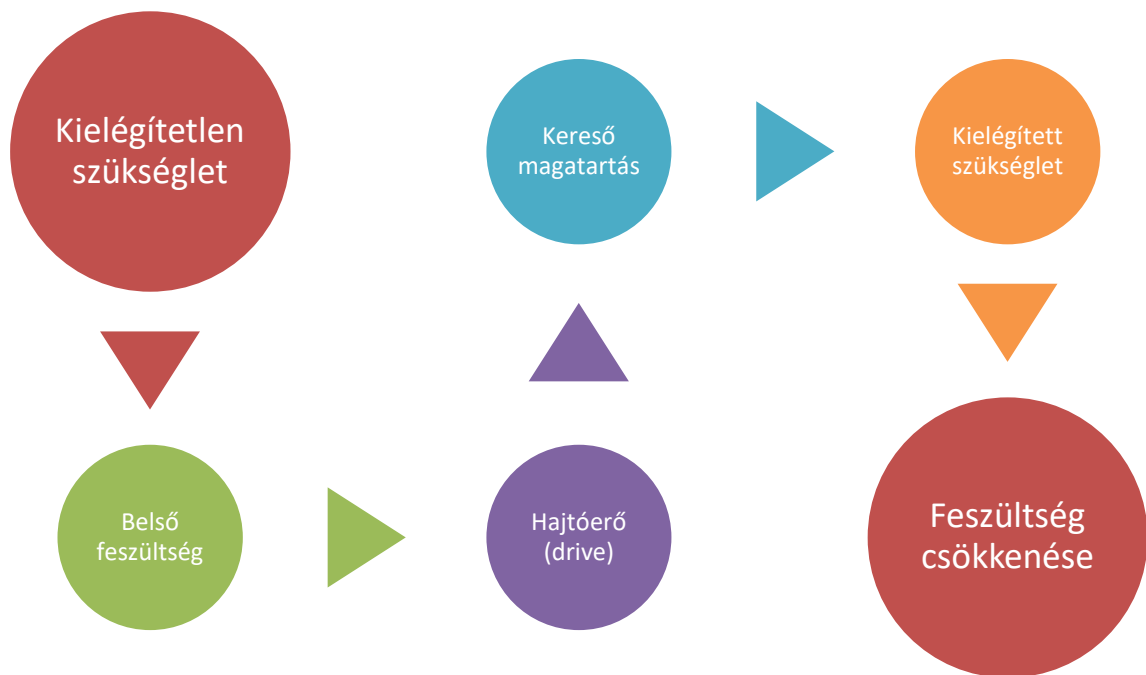
Herzberg (1968) kéttényezős motivációs modellje volt a következő mérföldkő a motivációs elméletekkel szemben. Az 1950-es, 1960-as években azt kutatta, hogy mi teszi az embereket motiválttá.

Modellje két témára összpontosít a higiénés tényezőkre, mint például a biztonság. Szerinte a higiénés tényezők nem teszik az egyént elégedetté, viszont segítenek az elégedetlenség elkerülésében. Modelljének másik központi tényezői a motivátorok. Ezek közé tartozik például az önmegvalósítás.

Maslow és Herzberg elméletéből fejlődött ki Alderfer (1972) létezés-kapcsolatfejlődés (existence-relatedness-growth) elmélete, az ERG. Előrelépés a korábbi modellekhez képest, hiszen figyelembe veszi, hogy az egyénben kialakul a három szükséglet más-más intenzitással és nem feltétlenül egyszerre van jelen. Illetve arra is felhívta a figyelmet, hogy az egyénben egyszerre több szükséglet is jelen lehet, és azzal kell foglalkozni, amelyik az adott pillanatban hiányérzetet kelt. Amennyiben nem elégülnek ki a szükségletek, az frusztrációt válthat ki, előbb-utóbb feladja, amit nem sikerül elérnie. Egyesek szerint az ERG elmélet az egyik leghatékonyabb elmélet arra vonatkozóan, hogy megállapítsuk a kapcsolatot az igény, a személyiség és a teljesítmény között.

Murray (1964) szerint különböző elméletek közös nevezője a motivációt illetően, hogy a motívum egy olyan belső faktor, amely aktivizálja, irányítja az egyén viselkedését.

A drive redukciós elmélet fő képviselője Clark Hull. Szerinte a motiváció fiziológiai szükséglet megvonásból származik, amely aktivitásra készíti a szervezetet addig, amíg a szükséglet ki nem elégül, így a drive csökken. Az elmélet nem minden esetben állja meg a helyét, hiszen nem minden motiváció származik fiziológiai szükségletből (pl.: kíváncsiság). Illetve az emberek sokszor pont olyan aktivitásokra motiváltak, amelyek növelik a feszültséget.



1. ábra: A motiváció drive-redukciós folyamata

White (1959) a motivációról szóló tanulmányában bevezette a kompetencia fogalmát, amelyet a környezettel való hatékony interakció képességeként határozott meg. Szerinte a kompetenciának motivációs összetevője van, hiszen az ember veleszületett igénye, hogy fejlődjön és legyőzze a kihívásokat.

McClelland (1961) teljesítmény-hatalom-kapcsolat elmélete megfogalmazza az egyén kapcsolatszükségletét, amely külső tényező. Emellett megjelenik a hatalom és a teljesítményszükséglet. A teljesítménymotiváció szinte azonos a sikerrel. A kiválóság utáni vágy, a kitartó, még keményebb munka, a korábbinál jobb eredmény elérése. Az affiliáció, azaz a valahová tartozás igénye, a szeretettség iránti vágy, a társas kötődés szükséglete. A hatalmi motiváció fontos szerepet játszik a státusz, az elismertség, a tisztelet. Itt a mások feletti befolyás fontosabb a teljesítménynél.

Deci - Ryan (2000) szerint „motiváltnak lenni annyit jelent, hogy van motívuma arra, hogy valamit tegyen”. A szerzők szerint mindenki érintett a motiváció témakörében, a kérdés az, hogy a motiváltság érzete mások jelenléte, vagy saját magunk miatt alakul ki. Motiváció alatt „... egy olyan kognitív döntéshozatali folyamatot értünk, amely eredményorientált viselkedést indít el, irányt ad és fenntart” (Buchanan - Huczynski, 2001, 883. o.).

Vroom elvárás elmélete abból indul ki, hogy az egyén csak azért hajlandó erőfeszítést tenni, amely kielégítő eredménnyel jár. Mérlegeli a cselekedetek az erőfeszítés és a hozam közötti

összefüggést. Szerinte a siker átélése akkor motiváló, ha közelebb visz a célhoz. Elméletében az egyén választása kognitív folyamat, melynek összetevői az elvárás, azaz sikerrel zárul-e. Az eszközérték, azaz eredményes lesz-e. Valamint a valencia, azaz mennyire lesz vonzó. Ez a három faktor szorozódik, azaz bármelyik nulla, a motiváció is nulla lesz.

Skinner megerősítés elmélete:

A pozitív és negatív megerősítést vizsgálja az egyén motiválásában, vagy egy adott motivációs környezetben. A környezet egyénre hatását vizsgálja. A környezetet oknak, a viselkedést okozatnak tekinti. Az elmélet abból a pszichológiai törvényszerűségből indul ki, miszerint azt a viselkedést, amely kellemes következményekkel jár, az egyén megismétli, amelyik kellemetlen következményt generál, az egyén kerüli. Jutalommal és büntetéssel lehet ezeket a viselkedésformákat befolyásolni.

Így el is jutottunk a motiváció két fajtájához, a külső és belső motivációhoz.

2.4. A külső motiváció

A külső vagy extrinzik (eszköz jellegű) esetében az egyén azért teljesít, hogy valamilyen jutalmat kapjon, vagy elkerülje a büntetést. Az így motivált viselkedés része valamilyen cél elérésének. Pl.: pénz, megbecsülés, szeretet, dicséret, iskolai érdemjegyek.

A külső motiváció kétirányú lehet. A mesében az öszvért is kétféle képpen lehetett cselekvésre bírni. Vagy a répát kellett elérnie – azaz a jutalom reményében dolgozott. Vagy az ostortól való félelme hajtotta – azaz a büntetés elkerülése volt a hajtóerő benne. Mindkettő kívülről érkezik és egy kellemes, illetve egy kellemetlen ingerhez kapcsolódik.

A külső motiváció a viselkedés megerősítését nem segíti. Csak addig tart, amíg a jutalom megszerzése vagy a büntetés elkerülése érdekében muszáj, de tovább nem. (Pink, 2009)

A külső motiváció csak azokban a feladatokban alkalmazható kiválóan, amelyek nem igényelnek kreativitást, gépiesen elvégezhetők. A dicséret és a bírálat is külső motívum. Ezek árnyalt változata, mint az elismerés, visszajelzés, elfogadottság már átalakulhat belső motivációvá.

Szabályozási stílus	Külső szabályozás	Bevetített szabályozás	Azonosulás alapján történő szabályozás	Integrált szabályozás
Szabályozás jellege	extrinzik jutalmak vagy büntetések	én-bevonódás, önkontroll, belső	tudatos értékek és célok személyes fontossága	szintézis önmagával,

	együtműködés: elfogadás/reagálás	jutalmak és büntetés		tudatosság, önkongruencia
Az okság észlelt hely	kívül	inkább belül	inkább belül	belül

2. ábra: Extrinsek motivációtípusai a szabályozási stílusok és az okság észlelt helyének szempontjaival

A külső motiváció okozhat túlzott bírálat. Az egyénben nem alakul ki vagy elveszti önállóságát. Veszélybe kerülhet általa a kreativitás és az őszinteség. A külső motiváció sajnos nem adódik össze a belső motivációval, inkább elnyomja azt. (Uzsálné, 2011)

A jutalom és a büntetés hét végzetes hibát okozhat Daniel H. Pink (2009) szerint.

Elnyomja a belső motivációt, csökkenti a teljesítményt, rombolja a kreativitást, háttérbe szorítja a jóra való törekvést, csalásra, kerülő utakra, erkölcstelen magatartásra csábít, függővé tesz és támogatja a rövid távú gondolkodást.

2.5. A belső motiváció

A belső vagy intrinsek (önjutalmazó) motivációról akkor beszélünk, amikor az egyén a cselekvést önmagáért végzi, mert az örömet okoz számára. A motiváció maga a cselekvésben rejlő élvezet. Anélkül vesz részt az egyén a feladatban, hogy külső jutalmazást, megerősítést várna.

Vallerand (1997) az intrinsek motivációkat három kategóriába csoportosítja. Az első a tudásra irányuló intrinsek motivációk csoportja. A tanulás iránti vágygal, a tanulás örömeivel, a tudásszomjjal köthető össze. A második önjutalmazó motivációs csoport a fejlődésre és alkotásra irányul, ami a kreatív tevékenységgel, a kihívással, önfejlesztéssel köthető össze. A harmadik pedig az ingerlés és élmények átélésére irányuló belső motivációs csoport, amely a kellemes élmények keresésével köthető össze.

Ezek összetevői a *kompetenciaszükségletek*. A vágy arra, hogy képes legyen az egyén valamire. Mindenkor növekedésélmény kíséri. Ez a jártasságélmény nagy ösztönzőerő, ám korántsem jár feszültség, fájdalom nélkül. Viszont ennek folyamánya lehet Csíkszentmihályi flow-élménye. Melynek eléréséhez több évtizedes kutatása alapján az alábbi elemek vezetnek.

A cselekvés és a figyelem egybeolvadása. Ilyenkor a cselekvés szinte automatikus, mivel a személy annyira belefeledkezik a feladatba. Világos célok és visszacsatolás. Fontos, hogy ne válasszunk egyszerű, könnyen megvalósítható célt, hiszen akkor elmarad a flow élmény. A visszacsatolásnál – amennyiben iskolai példáról van szó- hatalmas szerepe van a pedagógusnak, aki soha nem a gyermeket, hanem a cselekedetet értékeli, nem dicsér, hanem visszajelzést ad. Felkészültség, hiszen legtöbbször a tökéletes élmény akkor következik be, ha célirányosan,

tudatosan készülünk egy feladatra és azt szabályok, keretek között megvalósítjuk. Tökéletes koncentráció, azaz a külvilág, az élet más aspektusainak kizárása. Kontroll paradoxon, amikor cselekvőt nem érdekli, és nem fél attól, hogy elveszíti a kontrollt. Az éntudat elvesztése, ami által lehetőségünk van a határaink kiterjesztésére. Nem hiányzik az énről való tudás, hanem az én fogalma kerül a tudatalatti küszöb alá. Az időérzék elvesztése. Ilyenkor az időt szubjektíven érzékeljük (Csíkszentmihályi, 2004)

Külső elvárásoktól független teljesítmény

Az egyén, aki belülről motivált, nem igényli, nem veszi észre a külső elismerést, hiszen, amit tesz, belülről fakad. Nelson Mandela mondta: „Nem tudtam, hogy lehetetlen, ezért megcsináltam.” A nagy felfedezések, az emberiség fejlődése erre a külső elvárásoktól független belső motivációra vezethető vissza.

Egyéni képességek kibontakoztatása

A kihívások, a feszültség, a személyes érintettség, a fejlődés vágya valamint az élményszerű részvétel a legerősebb motívumok közé sorolhatók.

Újdonság, kihívás, ami felkelti az érdeklődést, de önmagában nem elég. Szükséges hozzá a lelkesedés, érdeklődés és az akaraterő is.

A problémahelyzet által kiváltott feszültségre jó példa, hogy a lustaság hozza meg a leleményesség gyümölcsét. A feszültségből kíváncsiság lesz, amely reagál a problémahelyzetre. A fejlődés vágya, a személyes fejlődés lehetősége adja az alkotóerőt, amely a kreativitás alapja is. Élményszerű részvétel pedig arra utal, hogy motiváció folyamathangsúlyos, azaz nem csak a végeredmény számít, hanem maga a folyamat motivál.

A kiegyensúlyozott társas kapcsolatok, az önállóság, a kompetenciaérzés, a jártasságszerzés, az eredményre való pozitív, információs visszajelzés mind olyan tényező, amelyek lendületbe hozzák a motívumokat. Ebben a folyamatban fontos szerepet játszhat még a váratlan külső jutalom. Erősíti a világos elvárások. Segíti, ha a feladatmennyiség reális, elvégezhető és érthető, szinte azonnali visszajelzést, vagy szükség esetén egyértelmű visszajelzést kap az egyén.

Ugyanakkor gátló tényezők is megjelenhetnek. Ha túl sok a szabály, vagy a jutalom. („Megteszem, mert muszáj. Nekem ez jár”). Roppant romboló lehet egy lezárt visszajelzés. („Hát ez nem sikerül.”) Gátolhat a sorozatos kudarc („Nekem ez nem megy”), a képességhiány hiedelme („Én ebben sosem voltam jó.”). Valamint a következő három elem: a stratégia gátlás

(„Nem értem az egész problémamegoldás menetét”), az erőfeszítés - gát („Túl sokat kell tenni a cél elérése érdekében”) és a tehetetlenség – gát („Képtelen vagyok rá”)

2.6. Tanulási és iskolai motiváció

A motiváció elválaszthatatlan a tanulástól, hiszen a tanulás egy tudatos, aktív folyamat. Mondhatni a tanulás Achilles sarka a motiváció. A pedagógus számára nagy kihívást jelent. Ez a hatékony tanulás kulcsa, befolyásolja a kognitív folyamatokat.

Az embert bármilyen tevékenységben csak az motiválja, aminek számára értéke, személyes jelentősége van. Így van ez a tanulással is. A tanulási motiváció többek között a tapasztalatokon keresztül alakuló kompetenciaelsajátítást jelent. Hat rá a modellkövetés, a felnőtt és kortárs csoport által állított normák és értékek.

A permanens tanulás tartós motívumai közé soroljuk a tudásvágyat, az önálló feladatvégzés, önálló keresés igényét, az érdeklődést és az alkotó tevékenységet.

A cél, hogy ezek a motívumok központi szerepet kapjanak az iskolai tanulás folyamatában. (Kozéki, 1980)

„Minthogy motiváció nélkül tanulás nincs, a motivációt meg kell teremteni, és olyan hatékonná tenni, hogy a céloknak megfelelően határozza meg a tanulási problémákat, hozzá létre megoldásuk feltételeit, és végig a legszorosabban hassa át a tanulási folyamatot és annak egyes aktusait.” (Kiss Á., 1973 p.45.)

A tanulást nem szűkíthetjük azonban csak az ismeretszerzés fogalmára, ezért összetevőit sem kereshetjük csak és kizárólag a kíváncsiságból eredő tudásvágyban. Az iskolai környezetben fontos szerepe van a társas kapcsolatoknak. Ebbe az affektív dimenzióba tartozó motivációs tényező a szülővel való érzelmi kapcsolat tanulásra ösztönző hatása. A gyermek meg akar felelni a szülei elvárásainak. A motívum belsővé válásának folyamatát segíti, ha a gyermek észreveszi, hogy a családjának örömet szerez a tudásának gyarapodásával, ezáltal örömforrás lesz a tanulás számára. Kielégítő érzés lesz, ha többet, jobban tanul.

A másik ilyen tényező a nevelővel való érzelmi kapcsolat, azonosulás ösztönző hatása. Azaz a pedagógust mint példaképet követi a gyermek, fenn akarja tartani a bizalmi kapcsolatot és ez ösztönözi őt a tanulásban. A pedagógus a tanulási motiváció fontos forrása lehet. Hiszen, ha a gyermektől olyan személy vár el valamit, akit becsül, szeret, tisztel, az fokozza a teljesítményét és a teljesítésre való motiváltságát. Ha a tanár jó érzelmi kapcsolatban van a tanítványaival, akkor az elvárásait könnyebben teljesítik.

A harmadik tényező, ami ösztönző hatással van a tanulásra, az a társakkal való jó érzelmi kapcsolat. A közös siker, teljesítés élménye, a csoporthoz tartozás megélése mind támogathatja a tanuláshoz való pozitív hozzáállást, de csak abban az esetben, ha a közösség számára a tudás értéket képvisel. Belsővé válhat ez a motiváció is, hiszen ami eleinte a társak elvárása, a jó kapcsolat érdekében történik, az később belső célkitűzéssé alakulhat.

Kognitív (tanulási) dimenzióba tartozó motivációs tényezők közé tartozik az a késztetés, hogy önállóan megismerje az egyén az őt körülvevő valóságot, hogy tanulás által a saját lábára állhat és a képességeit kihasználva boldogulhat. A kompetencia – motiváció középpontjában a tudásvágy áll. Azaz ismeretszerzésben, képességekben, tökéletesedésben rejlő ösztönzés. A gyermek rájön, hogy milyen örömforrás egy kíváncsiság által generált témában elmélyülni. A következő kognitív dimenzióba tartozó motivációs tényező az aktivitás, az érdeklődés, és a felfedezés öröme, mint késztetés. Azaz, akkor dolgozik szívesen és jól az egyén, amikor érdekes, szórakoztató és változatos a tevékenység. Amikor a kíváncsiság egyesül az aktivitás drive-val, akkor az tartós érdeklődéshez és kitartó tanuláshoz vezet. Amint ez belsővé válik, önfejlesztési motívummá alakul.

Az effektív, azaz a viselkedési dimenzióba tartozó motivációs tényezők közé tartozik az önértékelés tanulásra ösztönző hatása. Ezt fontos különválasztani a kognitív kompetencia motívumtól és a közösség előtt elért siker vagy kudarc ösztönző hatásától, hiszen itt az egyén önbecsüléséről van szó. Ennek belsővé válásához elengedhetetlenül szükséges, hogy mindig a képességeinek megfelelően követeljenek a gyermektől és egyénre szabott értékelést, visszajelzést, megerősítést kapjon. Ennek köszönhetően alakul ki majd benne az önmagával szembeni elvárás, elégedettség, vagy az elégedetlenség erőfeszítésre sarkalló hatása. Szintén viselkedési motiváció a csoport normáihoz való igazodás, azaz a közös tevékenységben való részvétel pozitív motiváló hatása. Ám az énkép és a közösségben elfoglalt hely konfliktusforrás is lehet, így ez a tényező serkentő és gátló szerepet is játszhat.

A harmadik viselkedési tényező a társadalmilag értékes normáknak való megfelelés tanulásra ösztönző hatása (Kozéki, 1980)

Az iskolai intrinzik (önjutalmazó) motiváció a tanulás élvezetéről szól az elsajátítási motiváción, a kíváncsiságon, az anyag iránti érdeklődés, kihívást jelentő feladatokon keresztül. Ezen motiváció vizsgálatának kiemelkedő elmélete az öndeterminációs elmélet. (Ryan és Deci, 2000) Eszerint három alapszükségletnek kell kielégülnie ahhoz, hogy a tanulás jó minőségű legyen. Az első ilyen alapszükséglet a kapcsolat. A gyermek számára elengedhetetlen fontosságú a biztonság érzése. Ösztönző hatású, amikor megéli, hogy számítanak rá és

megbecsülik. A második alapszükséglet a kompetencia, azaz annak megtapasztalása, hogy valamit meg tud csinálni. Ezáltal fejlődik az önbizalma. A harmadik alapszükséglet pedig az autonómia. Saját tevékenységének szabályozása utasítás és engedélykérés nélkül. A kezdeményezőkészség, a befolyás és a felelősségtudat fejlődik ezáltal.

Intrinzik motiváció csak olyan közösségben lehetséges, ahol a társak és a felnőttek támogatják az autonómiát és a kompetenciát. Az autonómiatámogató tanárok jobban elősegítik diákjaik intrinzik motivációját, kihívás utáni vágyát, mint az ellenőrző, kontrolláló pedagógusok.

Tehát a tanulás szempontjából az intrinzik motívumok, a tartós érdeklődés, az önálló keresés, a kompetenciára való törekvés, a kognitív késztetések a legfontosabbak.

Sikert nem gyakran érjük el első próbálkozásra. Szüksége van az egyénnek olyan ösztönzőkre is, amelyek a nehézségek legyűrésében támogatják.

A tantárgyak tanulásának motivációja

A hatékony motivációs rendszer kialakítása érdekében a pedagógusnak ismernie kell azokat a motívumokat, amelyek a gyermek fejlődése, tanulása, tevékenysége szempontjából belsőnek számít.

A tantárgyi motivációt Rubinstein (1968) csoportosította a következő képpen:

- A gyermek a tantárgy tartalma iránt érdeklődik
- A tantárgyhoz kapcsolódó szellemi tevékenység vonzza
- A sikeres előmenetel motiválja
- A tárgy kapcsolatban van jövőbeni terveivel

2.7. Az elsajátítási motiváció

Robert White elmélete alapjaiban megújította a tanulási motivációértelmezését. Az ő elméleti felvetéseiből kiindulva dolgozták ki az önjutalmazó (intrinzik) motivációval kapcsolatos nézeteket melyek elvezettek az elsajátítási motiváció fogalmának megszületéséhez. A motivációkutatás paradigmaváltásába illeszkedett Nagy József (Nagy,2000,2010) személyiségelmélete. A két alapvető komponense a személyiségnek szerinte a motívumrendszer és a képességrendszer. Ezek szerveződéseként határozza meg a személyiséget. E két összetevő egymásba fonódásának megértéséhez nagymértékben hozzájárultak az elsajátítási motivációval kapcsolatos kutatások.

A tanulási motivációt vizsgáló kutatások fókuszában napjainkban az elsajátítási motiváció áll. Ami fontos eleme a tanulási motivációkultúrának. Valójában egy készség vagy képesség elsajátítására, begyakorlására ösztönző faktor. Alapot nyújt az önszabályozó tanuláshoz, amely elengedhetetlen a tanulási folyamatot illetően. A sikerek vagy kudarcok visszacsatolást adnak folyamatosan a tanulónak, ezáltal folyton változik a tanulással kapcsolatos motivációs rendszere. Az iskolai eredményességet az elsajátítási motiváció nagyobb mértékben befolyásolja, mint például az értelmi képességek. (Józsa és Fejes, 2012)

Ez a fajta motiváció arra sarkallja az egyént, hogy olyan feleadatot oldjon meg, amely kihívást jelent számára. Az elsajátítási motiváció kiemelt szerepet játszik a kognitív, a pszichomotoros és a szociális fejlődésben és nagy hatással van az iskolai sikerességre. Olyan pszichológiai mozgatóerőről van szó, amely a külső jutalmazás igénye nélkül keletkezik, és arra készíti a gyermeket, hogy próbálkozzon egy készség elsajátításával, egy feladat megoldásával a siker érzéséért, nem pedig a külső jutalomért. Ha sikeresen oldott meg egy feladatot, akkor az kompetenciaérzetet okoz, ezáltal önjutalmazásként működik.

Az elsajátítási motivációval foglalkozó kutatások nagy része az ezredfordulóig csecsemő- és kisgyermekkorra irányult. Az iskolás és felnőttkort csak a kétezres években kezdték vizsgálni. E motiváció komponensei közé tartozik az értelmi, a szociális, a motoros elsajátítási motívum, valamint az elsajátítási öröm.

Óvodás kisiskolás korra az énértékelés és énértékelés fejlettebb lesz, fontos szerepet játszanak az elsajátítási motiváció szempontjából a szociális környezet normái. Sok esetben párhuzamba állítható a kognitív fejlődéssel, már nem csak egy-egy motívum képezi a viselkedés viszonyítási alapját, hanem motívumok komplex rendszere, amelyek egymást felerősíthetik és gyengíthetik.

A tanulók az iskolában sokszor találkoznak olyan feladattal, amelyek nem hatnak rájuk motiválóan. Ilyenkor nem működik az elsajátítási motiváció. A fejlett önszabályozással rendelkező gyerekek ezekben az esetekben előnybe kerülnek, hiszen tudatos stratégiát alkalmaznak, amellyel pótolható részben a belső készítés, azaz a motiváció hiánya. Kutatások bizonyítják, hogy az évek előre haladtával csökken az iskolai feladatok érdekessége. Így az önszabályozásnak egyre nagyobb szerepet kell vállalnia. Az önszabályozás során az egyén kontrollálja a viselkedését és az érzelmeit.

Sajnos előfordulnak az iskolai közegben demotiváló tényezők is. Úgy, mint az unalmas témák, az igazságtalan értékelés, a pedagógusok tanítási stílusa, a lelkesedés nélküli tanítás. Ilyenkor a konkrét külső hatásra csökken a motiváció. Amennyiben a pedagógus tudatosan csökkentti ezeket a külső tényezőket és motivációs stratégiákat alkalmaz, a tanulás hatékonyságát is növelheti. A tanároknak erősíteniük kell az önszabályozó tanulást, meg kell tanítaniuk a kognitív és meta kognitív tanulási stratégiákat. Ezáltal a tanulók jobb eredményt érnek el. Hiszen azok a diákok, akik változatos tanulási stratégiákat alkalmaznak, fejlett tanulási motivációval rendelkeznek, jobb eredményt érnek el, szívesen járnak iskolába, komolyabb továbbtanulási tervvel is rendelkeznek. (Józsa, 2020)

2.8. Az önszabályozó tanulás

Az önszabályozó tanulás olyan komplex gondolkodási, akarati, cselekvési, érzelmi önfejlesztő képesség, amely a saját cél elérésére irányítja a tanulást. A tanulási folyamat során a tanulónak aktívnak, konstruktívnak kell lenni, aki a saját céljai elérésében aktív szerepet vállal. Az önszabályozó tanulás alkotóelemei közé sorolják a tervezést, a végrehajtást, a monitorozást, a visszacsatolást és a szabályozást. Ez belső szükségleten alapszik, mely képessé teszi az egyént a céljai elérésének érdekében a viselkedését szabályozni, tervet készíteni, ellenőrizni, visszacsatolni úgy, hogy ezek mind tudatos és szándékos tevékenységek. Az egyén képes az ilyen tanulás által rugalmas cselekvési stratégiát alkalmazni.

Az önszabályozó tanulás egy folyamat és nem képesség, melyre hatással van a külső környezet is. Bizonyított, hogy az általános iskolás kisgyermek is képes az önszabályozó tanulásra. (Molnár, 2014)

Fontos időben, kisgyermek korban elkezdni az önszabályozás fejlesztését, hiszen olyan készségek, mint a figyelem, a türelem vagy a munkamemória is fejlődik általa. A megfelelő önbizalom kialakulását is támogatja. A tanulási teljesítmény növekedése a motivációt is pozitívan befolyásolja. Az érdeklődő, motivált gyermek hosszabb ideig bevonható a tanulási folyamatba, tovább tud figyelni, a teljesítménye növekszik, jobban megérti az anyagot, amely által rugalmasabb lesz. Az önszabályozó tanulást jellemzi a reziliencia, képes a tanuló alkalmazkodni az új feltételekhez, ezekhez terveket készít, melyeket ellenőriz, reflektál azokra. Tehát a hatékony tanulás és a motiváció között szoros összefüggés van. A belső akarat hiánya okozhatja, hogy nem alakul ki megfelelő tanulási stratégia. Viszont nem mindegy, hogy milyen motiváció van a gyermekben. Mire koncentrálnak? Arra, hogy elsajátítsa a tudást, vagy mások elismerésére? Hatékonyabbak azok a tanulók, akik nem teljesítménycélokat, hanem elsajátítási célokat tűznek ki maguk elé. Ezek a készségek, képességek, tudás, tanulás fejlesztését

szolgálják, azaz olyan kompetenciákat, attitűdöket, amelyek a feladatra, a megértésre fókuszálnak.

2.9. A motiváció mérésének nehézségei

A motiváció mérése nagy kihívást jelentő feladat. Egyrészt azért, mert a célok és a motiváció nem minden esetben esnek egybe. Másrészt a kérdőívek, különösen az ún. Likert-skálás kérdőívek alkalmazása során számolnunk kell az egyénre jellemző válaszadási beállítódások eltéréseivel. Nehézség még, hogy mások motivációs jellemzőire elsősorban a viselkedés hosszabb távú, ismétlődő megfigyeléséből következtethetünk. Ha nem megfigyeléssel, hanem önértékelést alkalmazunk, esély van a torzításra, hiszen az egyén a válaszaival szeretne megfelelni a normáknak.

3. A kutatás

A soproni Hunyadi János Evangélikus Óvoda és Általános Iskola negyedik évfolyamos tanulói körében végzett tehetségazonosítási folyamat részeként a Renzulli-Hartman tehetségbecslő skálát alkalmazva a pedagógusok által kitöltött motivációra vonatkozó állításait vizsgáltam meg. Valamint Gyarmathy Éva motivációs profiltesztjét alkalmazva vizsgálom a gyerekek motivációját. Minden tanuló önértékelő kérdőív kitöltésével vesz részt a vizsgálatban. Amely kettős célt szolgál. Egyrészt a tehetségígéreték szűrését a preferált motívumok alapján, másrészt – és ez az igazán fontos hasznosulása a vizsgálatnak – a pedagógusok és a szülők segítséget kapnak abban, hogy milyen motivációs rendszer lakozik a gyermekben, tanulóban.

A harmadik eleme a kutatásomnak pedig egy longitudinális kutatás, amely során összevetem egy osztály négy év után újra elvégzett motivációs profilteszt eredményét a 10 éves korban kitöltött tesztel. Melynek célja az életkori sajátosságok tükröződésének felfedése a preferált motívumok által, illetve az elsajátítási motiváció és az önszabályozó tanulás keresése az eredményekben.

3.1 Az iskola bemutatása

Az iskola nyolc évfolyamos általános iskola, az alsó tagozaton évfolyamonként négy osztály, míg felső tagozaton három-négy osztály működik.

A gyerekek nagy része a délutánokat is az iskolában tölti, a remekül működő napközi keretében. A szabadidő hasznos eltöltését szakkörök széles tárháza segíti. A 2022/23-as tanév óta alapfokú

művészeti iskolaként is működik intézményünk, így zenei, képzőművészeti képzéseket és társastánc tanulási lehetőséget is biztosítunk tanulóinknak. Több sportiskolával együttműködve kimagasló a Hunyadis sportélet is.

Az alsó tagozaton minden osztály speciális tagozatként működik, így képességeiknek megfelelő tagozatot választva már a korai szakaszban lehetőséget adunk a tehetség kibontakozására. A szülők a gyermekkel közösen választanak a beiskolázási foglalkozások során megismert tagozatok közül.

A kétnyelvű, nemzetiségi német nyelvoktató osztályban a diákok első osztálytól kezdve heti 6 órában tanulnak nyelvet, csoportbontásban, később matematikát és környezetismeretet tanulnak a diákok németül.

A természettan és életkultúra tagozat (TÉT) a környezetünk védelmét, a család, az egészséges életmód megismertetését és kialakítását tűzte programjának zászlajára. A tagozat a környezetismeret, a technika és rajz tantárgyak egyes részeit komplex módon fogja össze a nevelés egyéb területeivel. Kiemelt hangsúlyt kap a tanulás során a játék, a dramatizálás, a bábozás, hiszen ezek olyan eszközök, amelyek által a diákok könnyebben tanulnak és fejezik ki önmagukat.

Az angol előkészítő osztály iskolánk legfiatalabb tagozata, a szülők igényeit figyelembe véve indult. Fő célkitűzése, a nyelvtanulás iránti motiváció megteremtése és megőrzése, illetve a nyelvi készségek kialakítása és fejlesztése, az adott korosztály érdeklődésének, értelmi és érzelmi szintjének megfelelő módon.

A KÉZ osztály neve is kifejezi a kép – élmény – zene fontosságát az ismeretszerzésben. De kifejezi azt is, hogy kéz a kézben kell haladnunk, pedagógusnak és gyermeknek, hogy az iskola ne teher, hanem élmény legyen.

A felső tagozaton emelt óraszámú nyelvi osztályok működnek. Havonta egy-két alkalommal délutánonként a Hunyadi Barangolók csapatával kirándulnak, dráma-, informatika-, médiaismeretek, hangszeres, sport, grafika műhelyek adnak lehetőséget a diákoknak a tanórai kereteken kívüli tevékenységekre, tehetségfejlesztésre.

2018 tavaszán intézményünk Akkreditált Kiváló Tehetségpont minősítést kapott, Sopronban elsőként a közoktatási intézmények közül. A szülők számára csábító, hogy kiemelt profilunkként a tehetséggondozást neveztük meg. Különösen figyelünk tanítványaik képességeire, igyekszünk felfedezni mindannyiukban a tehetséget és azt fejleszteni.

A tehetségpontként működés elengedhetetlen feltétele, hogy azonosítsuk, majd érdeklődési területüknek megfelelően fejlesszük, gazdagítsuk tanulóinkat, megkínálva őket megfelelő műhelyfoglalkozásokkal, egyéni fejlesztéssel. Az a gyermek, aki érdeklődik egy terület iránt,

motivált és többlet időt, energiát fordít az általa kedvelt tevékenységre, nagy valószínűséggel tehetséges is lehet benne.

Iskolánk tehetségpont-koordinátoraként azt a feladatot is kaptam, hogy egy átfogó mérést dolgozzak ki a tehetséges diákok azonosítására. A 4. évfolyamos diákok szűrését jelöltük ki, mivel a tanári értékelés szempontjából itt kaphatunk valós képet, hiszen a tanítók négy éve ismerik, nevelik, oktatják a diákokat mindennapos szinten.

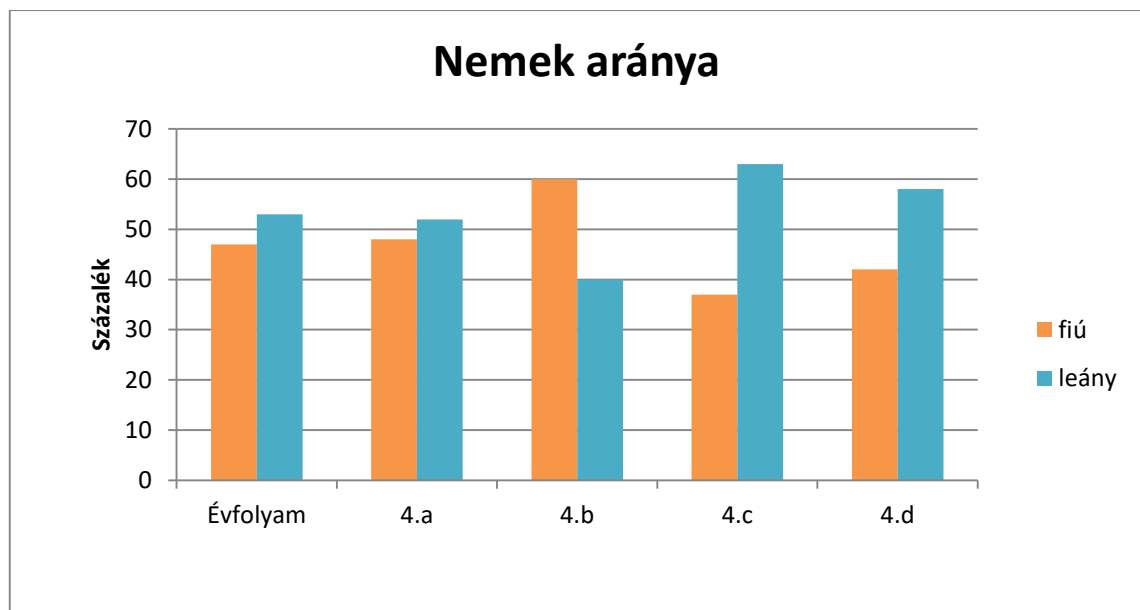
3.2 A tehetségről röviden

A tehetséggondozás mindig fontos feladata volt iskoláknak. Pedagógusként pályám során felismertem, hogy a tehetséges gyermekek, tehetségígéretes szintén sajátos nevelési igényű tanulók, viszont a gyakorlatban úgy tapasztaltam, hogy az intézmények nincsenek felkészülve a tanulók gondozására. Sok esetben a pedagógusok nem ismerik fel a magatartási vagy beilleszkedési zavar mögött megbúvó tehetségeket. Ezért a kitűzött célom, hogy egy olyan szűrőrendszert alkalmazzak a pedagógiai gyakorlatban, amelynek segítségével az alsó tagozat végére – ha nem is teljes bizonyossággal – útmutatásként szolgálhatok pedagógusok, szülők és gyermekek számára is. Ahogy Gyarmathy Éva (2012, p.6) írja: „A tehetség természeti erő, amely a megjelenésére alkalmas környezetben alkotó erővé válhat”. Mind a társadalomnak, mind a gyermeknek fontos, hogy ez az alkotó erő felszabaduljon. Ehhez azonban először azonosítanunk kell a tehetségígéreteket.

Az ismert tehetségmodellek szerint a kiemelkedő teljesítmény háttérében egyrészt a motiváció, hajtóerő, drive áll. A motiváción múlik, hogy a tehetséges ember hogyan kovácsol előnyt a fejlődését érintő lehetőségekből. A motivációs jellegű vonások a személyiségjellemzőkkel együtt, egymással interakcióban fejtik ki a hatásukat a tehetség fejlődésének érdekében. Ezért tartom fontosnak a tehetségazonosítási folyamatban a tanulók motivációjának a vizsgálatát is.

3.3 A vizsgált csoport bemutatása

A Hunyadi János Evangélikus Óvoda és Általános Iskola 117 negyedik évfolyamos diákja (N=117). A 4. osztályosok körülbelül 10 évesek. A nemek aránya: 62 (53%) leány és 55 (47%) fiú, összesen 117 fő.



3. ábra: A nemek százalékos megoszlása az évfolyamon és osztályonként (saját készítés)

A 3. ábra megmutatja az évfolyam és az egyes osztályok fiú – lány arányát százalékos formában.

3.4 A motivációval kapcsolatos hipotéziseim a kutatás során

- A tehetségigérek jellemzően a feladatorientáció, az erőfeszítés és a társas törődés faktorokban érnek el magas értéket.
- A pedagógusok által kitöltött tehetségbecslő skála motivációval kapcsolatos válaszaiban a tehetségigérek motivációs értékei magasabbak, mint a nem tehetségigérek körében.
- A longitudinális vizsgálat során a 14 éves tanulók preferált motívumai már az önszabályozó tanulásról adnak tanúbizonyságot azáltal, hogy elsajátítási célokat tűznek ki maguk elé, tehát az erőfeszítés, a feladatorientáltság és kis mértékben a visszajelzés jelenik meg náluk fő motívumként. Valamint mivel sportorientált osztályt vizsgálók, a versengés még magasabb százalékban lesz jelen, mint négy évvel ezelőtt.

3.5 A Renzulli-Hartman tehetségbecslő skála bemutatása

1997-ben Joseph Renzulli megalkotja háromkörös tehetségkonceptióját, amely ma is világszerte alkalmazott elméletének alapja.

Ez a három komponens a következő:

- Átlagon felüli képességek.

- Feladat iránti elkötelezettség.
- Kreativitás.

A tehetségbecslő skála azzal a céllal készült, hogy elősegítse a tehetséges tanulók kiválasztását, illetve azonosítását bizonyos tulajdonságok és viselkedéses kategóriák alapján.

A skálában az átlagon felüli intellektuális képességeket a tanulási jellemzők csoportja alkotja. A feladat iránti elkötelezettségnek a motivációs jellemzők csoportja felel meg. Ezek mellett a kreativitást és a vezetői, társas jellemzőket vizsgálja. A feladat iránti elkötelezettség tehát a motivációhoz hasonlítható, de itt annál szűkebb formában jelenik meg. Pontosan azt jelenti, hogy az egyén lelkesedik a feladatért.

Az osztályfőnökök által kitöltött kérdőív (2. számú melléklet) a tehetségszűrés első állomása. Véleményem szerint egy jó pedagógus megfigyeléssel igen hamar felismeri a tehetséget. A magas osztálylétszámok, a pedagógusok túlhajszoaltsága viszont nagyon sokszor akadályozza ezt a folyamatot. Kollégáimnak minden tanulóról 2 oldalnyi információt kellett átgondolva pontozni. Ez nagy munka. Ugyanakkor azt a visszajelzést kaptam, hogy a hosszadalmas feladat ellenére nem bányák, hogy kitöltötték a kérdőívet, hiszen az egyéni figyelem során észrevettek egyik-másik tanítványukban olyan értéket, ami fölött eddig átsiklottak, nem került előtérbe.

Az adatok rögzítése után visszajelzést küldtem a pedagógusoknak, majd összesítettem az eredményeket. Mind a négy jellemző magasabb átlaggal jelent meg a később kiszűrt tehetségígéreték körében. Nagy eltérés mutatkozott a tanulási és a vezetői, társas jellemzők tekintetében, de a másik két jellemző vizsgálata során is magasabb eredményt értek el átlagosan a tehetségígéret tanulók.

A kapott eredményeket nem csak számszerűen szerettem volna elemezni, hanem statisztikai számításokkal is alátámasztani

Group Statistics					
Tehígéret		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
tanulási jellemz	1,00	39	22,49	4,712	,755
	2,00	78	17,26	4,253	,482
motivációs jellemz	1,00	39	24,23	5,148	,824
	2,00	78	20,73	3,161	,358

4. ábra: Statisztikai adatok (átlag, szórás) a Renzulli-Hartman tehetségbecslő skála eredményei alapján.

A 4. ábra az azonosítási folyamat során kiszűrt 39 fő (1) és a nem kiszűrt 78 gyermek (2) számszerű eredményeit mutatja be. (N: minta-elemszám; Mean: átlag; Std. Deviation: szórás)

A Renzulli – Hartman tehetségbecslő skálák eredményeit statisztikai próbákkal (kétmintás t-próbákkal) összehasonlítottuk a kiválasztási folyamatban kiszűrt gyerekek (39 fő) és a most ki nem választott gyerekek (78 fő) körében.

Motiváció:

Levene teszt szignifikancia értéke $p < 0,001$, Welch-féle d-próba értékeit vesszük figyelembe: a két csoport (tehetségígéret, nem tehetségígéret) átlaga szignifikánsan különbözik egymástól $t(52,75)=3,895$, $p < 0,001$. A különbség szignifikáns: a tehetségígéretesek átlaga 24,23 a nem tehetségígéretesek átlaga 20,73, tehát a tehetségígéretesek motiváció skálán szignifikánsan jobb eredményeket értek el.

3.6 A motivációs profilleszt bemutatása

A teszt a tanulók motivációs háttérét mutatja be. (1) Nem igazából a valós motivációt tükrözi, hanem a gyermek önreflexióját, hiszen formáját tekintve önértékelés. Ennek ellenére valós képet kaphatunk, hiszen az egyén attitűdje jelenik meg a válaszadás során. A kérdőív segítséget nyújt a pedagógusnak, szülőnek a gyermek motiválásával kapcsolatban.

A gyerekek teljesítményhez való viszonyulását azonosítja. Az iskola többnyire a jutalom és a dicséret, visszajelzés motívumokat alkalmazza, a belső fejlődés érdekében fontos az erőfeszítés, a feladatorientáltság, a harmonikus beilleszkedés érdekében lényeges a társas törődés.

Azt gondolom, azok a tanulók rendelkeznek önszabályozó tanulással, akik elsősorban az erőfeszítést, a feladatorientáltságot és kis mértékben a visszajelzést preferálták. Akiknél a jutalom, a dicséret, a társas függés a fő motívum, ők teljesítménycélokat tűztek ki. A versengő és társas függő tanulók pedig még nem elég autonóm személyek, tehát az önszabályozó tanulási képességük nem jól fejlett. A tesztet pont szétosztásos módon készítették. Az egy motívumhoz tartozó itemek megfogalmazásakor törekedtek arra, hogy a motiváció minél többféle aspektusa megjelenjen (fontosság, akarat, örömforrás), pl.: Szeretek / szeretem... Fontos számomra...; Akarom...; Keményen dolgozom érte...;

A feladat, hogy az egy sorban lévő négy állítás között 6 pontot kell elosztani kilenc sorban aszerint, hogy mennyire igazak azok a tanulóra. A nagyobb pontszám nagyobb egyetértést jelent. A kitöltés után a teljes motivációs profil kirajzolódik.

A tesztben megjelenő motivációs jellemzők: dicséret, erőfeszítés, feladatorientáltság, hatalom, jutalom, társas függés, társas törődés, visszajelzés, versengés

Az eredmények értékeléséhez a Motivációs Profil Módszer állítássorát alkalmaztam, melyet McInerney's School Motivation alapján a Templeton Programban Páskuné Kiss Judit, Péter-Szarka Szilvia és Gyarmathy Éva dolgoztak ki. Három fő motivációs területe:

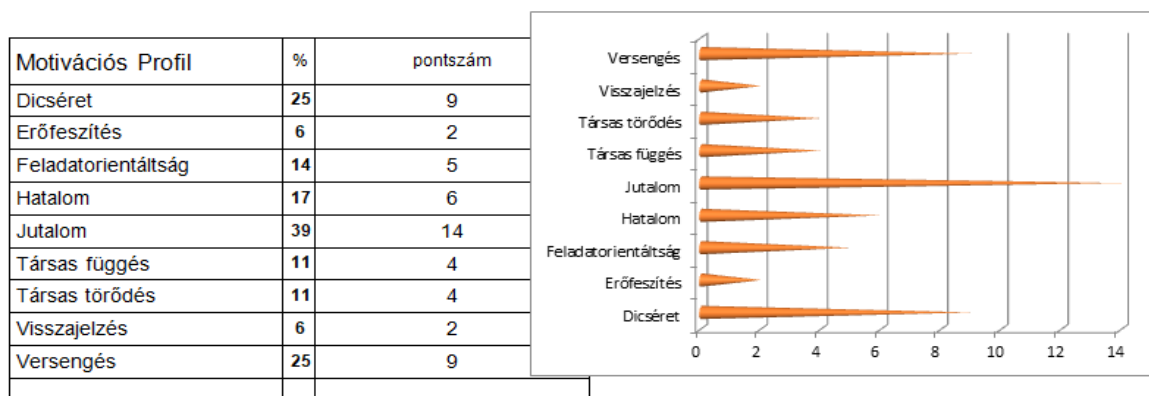
- I. Feladat/Elsajátítási törekvés: Feladatorientáció, erőfeszítés
- II. Kapcsolati törekvések: társas törődés, társas függés
- III. Extrinsic ösztönök: Dicséret, jutalom, hatalom, visszajelzés, versengés (Páskuné, et. al.,2017. p.4)

A felmérés során a kutatók arra a megállapításra jutottak, hogy a beválogatás során azokat a személyeket preferálják, akikre erősen jellemző volt a feladatorientáltság, az erőfeszítés és a társas törődés, ugyanis ezek a motívumok illeszkedtek leginkább a Magyar Templeton Programhoz. „Nevezetesen a kiemelkedő kognitív képességek mozgósítását biztosító motivációs és akarati jellemzők, valamint a szociális érzékenység együttes jelenlétének kívánalmához.” (Páskuné, et. al.,2017. p.4) Ez az érvelés számomra is elfogadható, így a tehetségazonosítási folyamatban a motiváció elemzése során e három területen átlagfeletti pontszámot elért tanulókat emelem ki.

3.7 Motivációs profilteszt eredményeinek értelmezése

A tehetségazonosítási folyamat legizgalmasabb része ennek az önértékelő tesztnek a kiértékelése. Itt rengeteg hasznos információt kaptunk a gyerekektől a motiválhatóságukról. Mind a szülőknek, mind a tanároknak hatalmas kincs az, ha tudjuk, egy-egy gyermeket hogyan tudunk motiválni. Hiszen amíg az egyik diák a dicsérettől kap szárnyakat, a másikat a versengés vagy a társak általi elismerés motiválja.

Egy véletlenszerűen kiválasztott tanuló motivációs profilja:



5. ábra: Motivációs profil Egy tanuló motívumainak kimutatása százalékos, pontszám és grafikus formában.

Az 5. ábrán látható, hogy az egyes motívumok milyen arányban jelennek meg a diáknál. Magas a versengésre, jutalomra és dicséretre adott pontszámok értéke. Jól látható, hogy a kiválasztott tanuló motiválhatósága szempontjából fontos számára a versengés, a jutalom és a dicséret. Ezek még teljesítménycélok, melyek ebben az életkorban sokszor kerülnek előtérbe. Az önszabályozó tanuláshoz köszönhetően egyre inkább előtérbe kerülhetnek a preferált motívumok, mint a feladatorientáltság és az erőfeszítés. Valamint a megfelelő környezet hatására a társas törődés.

A motivációs profilteszt alapján kapott adatok statisztikai elemzésre kerültek. Kétmintás t-próbával hasonlítottuk össze a tehetségígert és az azonosítási folyamatba be nem került tanulók eredményeit.

	Tehígeret	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Dicséret	1,00	39	5,77	3,550	,568
	2,00	78	6,64	2,599	,294
Erőfeszítés	1,00	39	9,95	4,045	,648
	2,00	78	7,55	3,341	,378
Feladatorientáltság	1,00	39	8,13	2,473	,396
	2,00	78	6,95	2,918	,330
Hatalom	1,00	39	3,18	2,892	,463
	2,00	78	4,79	2,802	,317
Jutalom	1,00	39	3,62	2,701	,433
	2,00	78	4,73	2,757	,312
Társas függ	1,00	39	5,00	2,828	,453
	2,00	78	5,73	2,785	,315
Társas törő	1,00	39	9,26	4,102	,657
	2,00	78	7,56	3,448	,390
Visszajelzé	1,00	39	4,74	2,593	,415
	2,00	78	5,04	2,310	,262
Versengés	1,00	39	3,28	3,260	,522
	2,00	78	4,03	3,019	,342

6. ábra: Statisztikai adatok (átlag, szórás) a Motivációs profil teszt eredményei alapján.

A 6. ábrán a táblázat az azonosítási folyamat során kiszűrt 39 fő (1) és a nem kiszűrt 78 gyermek (2) számszerű eredményeit mutatja be. (N: minta-elemszám; Mean: átlag; Std. Deviation: szórás)

Dicséret

Levene teszt szignifikancia értéke $p=0,049$, Welch-féle d-próba értékeit vesszük figyelembe: a két csoport (tehetségígéret, nem tehetségígéret) átlaga nem különbözik egymástól szignifikánsan $t(58,99) = -1,362$, $p=0,178$. A különbség nem szignifikáns: a tehetségígéret átlaga 5,77 a nem tehetségígéret átlaga 6,62. A két csoport dicsérettel való motiválhatóság szempontjából nem különbözik.

Erőfeszítés

Levene teszt szignifikancia értéke $p=0,122$, a kétmintás t-próba alapján megállapítható, hogy a két csoport (tehetségígéret, nem tehetségígéret) átlaga szignifikánsan különbözik egymástól $t(115)=3,406$, $p=0,001$. A különbség szignifikáns: a tehetségígéret átlaga 9,95 a nem tehetségígéret átlaga 7,55. A tehetségígéretet jobban motiválja az erőfeszítés kihívása.

Feladatorientáltság

Levene teszt szignifikancia értéke $p=0,909$, a kétmintás t-próba alapján megállapítható, hogy a két csoport (tehetségígéret, nem tehetségígéret) átlaga szignifikánsan különbözik egymástól $t(115)=2,164$, $p=0,033$. A különbség szignifikáns: a tehetségígéret átlaga 8,13 a nem tehetségígéret átlaga 6,95. A tehetségígéretet jobb feladatorientáltsággal rendelkeznek.

Hatalom

Levene teszt szignifikancia értéke $p=0,861$, a kétmintás t-próba alapján megállapítható, hogy a két csoport (tehetségígéret, nem tehetségígéret) átlaga szignifikánsan különbözik egymástól $t(115) = -2,908$, $p=0,004$. A különbség szignifikáns: a tehetségígéret átlaga 3,18 a nem tehetségígéret átlaga 4,79. Érdekes módon a hatalommal való motiválhatóság alacsonyabb a tehetségígéret körében, tehát a hatalom, mint munkára sarkalló vonzó cél a kevésbé tehetséges gyerekeknél jelentkezik. Ennek a megállapításnak messzemenő fejlődési, szervezeti, társadalmi következményei lehetnek.

Jutalom

Levene teszt szignifikancia értéke $p=0,441$, a kétmintás t-próba alapján megállapítható, hogy a két csoport (tehetségígéret, nem tehetségígéret) átlaga szignifikánsan különbözik egymástól

$t(115) = -2,077$, $p=0,04$. A különbség szignifikáns: a tehetségigéretesek átlaga 3,62 a többi tanuló átlaga 4,73. Hasonlóképpen az előző megállapításhoz, a tehetségigéretes gyerekek kevésbé motiválhatók külső jutalommal – ez inkább a kevésbé tehetségesek számára vonzó, motiváló.

Társas függés

Levene teszt szignifikancia értéke $p=0,801$, a kétmintás t-próba alapján megállapítható, hogy a két csoport (tehetségigéretes, nem tehetségigéretes) átlaga nem különbözik egymástól $t(115) = -1,331$, $p=0,186$. A különbség nem szignifikáns: a tehetségigéretesek átlaga 5,00 a nem tehetségigéretesek átlaga 5,73. A két csoport társas függéssel kapcsolatos motiválhatóság szempontjából nem különbözik.

Társas törődés

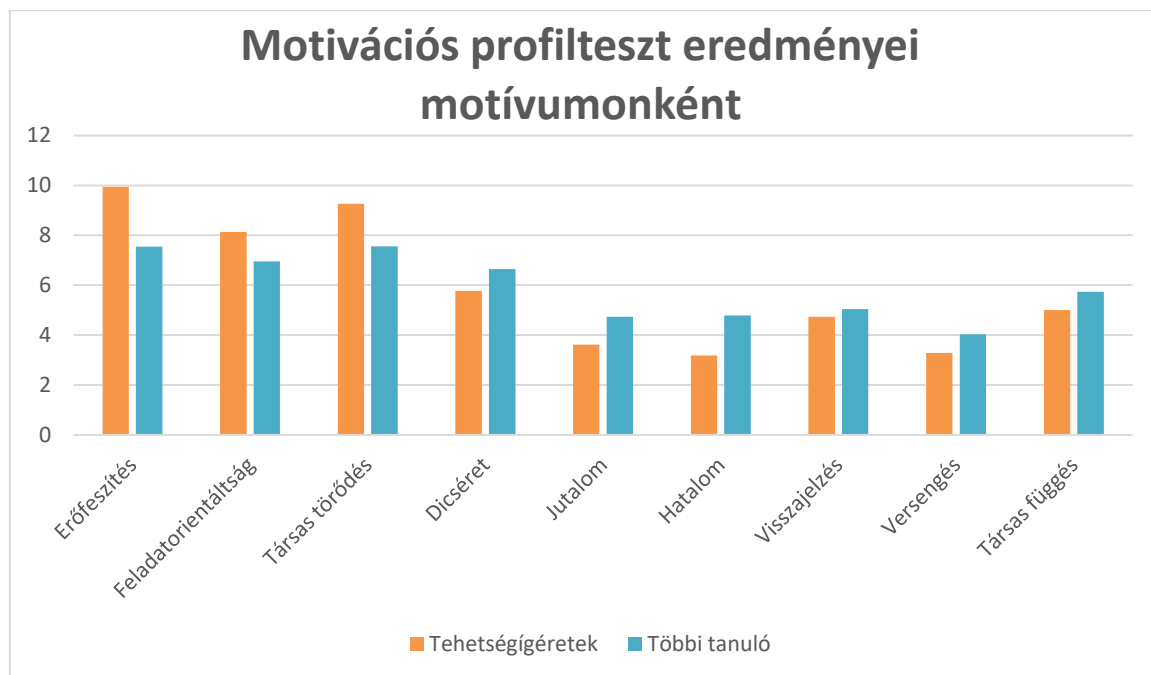
Levene teszt szignifikancia értéke $p=0,296$, a kétmintás t-próba alapján megállapítható, hogy a két csoport (tehetségigéretes, nem tehetségigéretes) átlaga szignifikánsan különbözik egymástól $t(115) = 2,347$, $p=0,021$. A különbség szignifikáns: a tehetségigéretesek átlaga 9,26 a nem tehetségigéretes csoport átlaga 7,56. A tehetségigéretesek fogékonyabbak a társaik iránti törődésére, támogatására, ami társadalmi szempontból fontos motívum.

Visszajelzés

Levene teszt szignifikancia értéke $p=0,511$, a kétmintás t-próba alapján megállapítható, hogy a két csoport (tehetségigéretes, nem tehetségigéretes) átlaga nem különbözik egymástól $t(115) = -0,625$, $p=0,533$. A különbség nem szignifikáns: a tehetségigéretesek átlaga 4,74 a nem tehetségigéretesek átlaga 5,04. A két csoport visszajelzésből fakadó motiválhatóság szempontjából sem különbözik.

Versengés

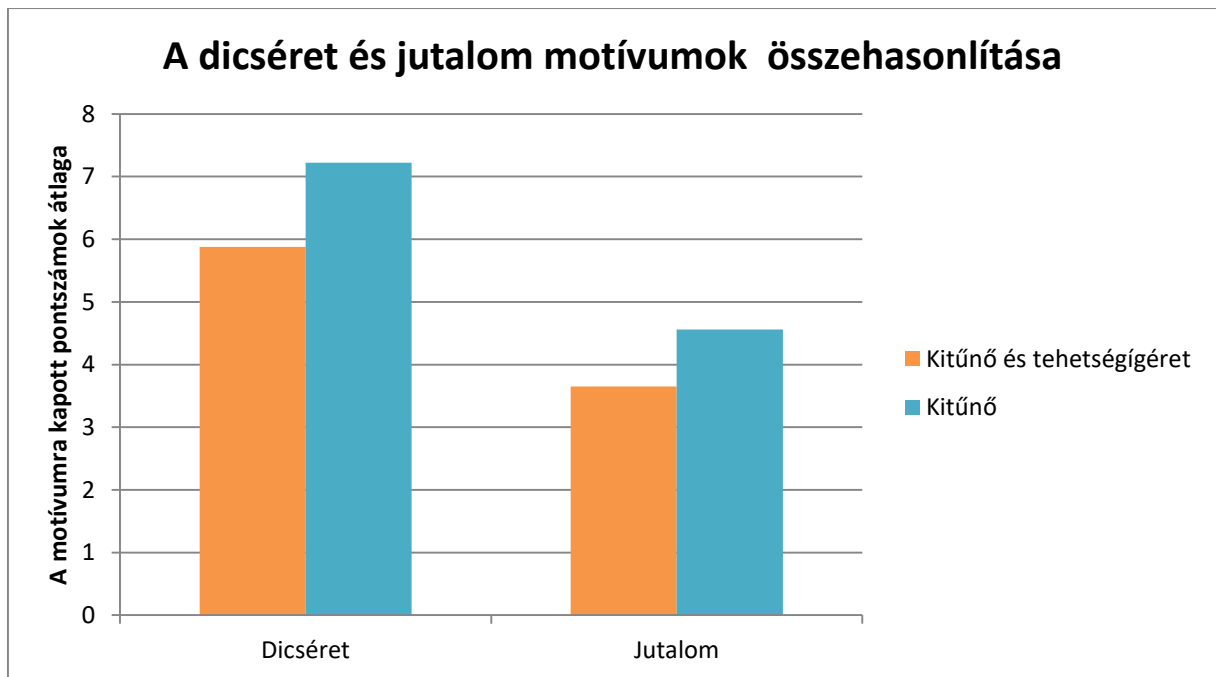
Levene teszt szignifikancia értéke $p=0,918$, a kétmintás t-próba alapján megállapítható, hogy a két csoport (tehetségigéretes, nem tehetségigéretes) átlaga nem különbözik egymástól $t(115) = -1,223$, $p=0,224$. A különbség nem szignifikáns: a tehetségigéretesek átlaga 3,28 a nem tehetségigéretesek átlaga 4,03. A verseny, mint a motiváció forrása szintén nem különbözik szignifikánsan a két csoport között.



7. ábra: Motivációs profilteszt eredményei motívumonként

A 7. ábra megmutatja a tehetségigérek és a többi tanuló egyes motívumaiban elért átlagos pontszámait. A preferált motívumok: feladatorientáltság, erőfeszítés, társas törődés. Mint az a diagramon is jól látható, a tehetségazonosításba bekerült tanulók átlaga magasabb a feladatorientáltság, erőfeszítés és társas törődés motívumok területén.

A statisztikai elemzés tükrében valóban szignifikáns különbség van az erőfeszítés, a feladatorientáltság és a társas törődés motívumokban. Azaz a preferált motívumokban a tehetségigérek átlagosan magasabb pontszámot értek el. Szignifikáns a különbség a hatalom és a jutalom motívumokban. Itt az azonosítási folyamatba be nem került tanulók átlaga magasabb. Nincs különbség a dicséret, visszajelzés, versengés, társas függés motívumokban.

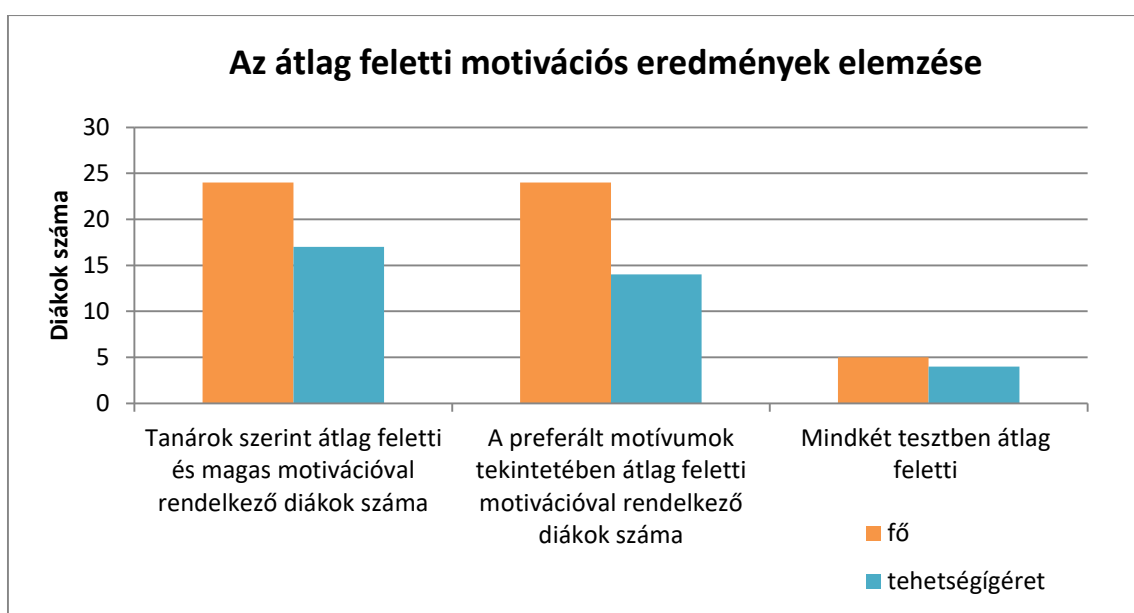


8. ábra: A motivációs profilteszt alapján kapott eredmények összehasonlítása.

A dicséret és jutalom motívumok megfigyelése tehetségigéret és nem tehetségigéret kitűnők körében.

A számszerű adatok alapján a jó tanuló, de nem tehetségigéret diákoknál magasabb értékkel jelenik meg a jutalom és a dicséret faktor, mint a tehetségigéret és kitűnő tanulók körében. Legmagasabb arányban a nem kitűnő és nem tehetségigéret tanulóknál jelenik meg a jutalom, mint motiválási eszköz.

Azok a kitűnő tanulók, akik nem kerültek be az azonosítás körébe, átlagosan jobban motiválhatók a dicséret és a jutalom által.

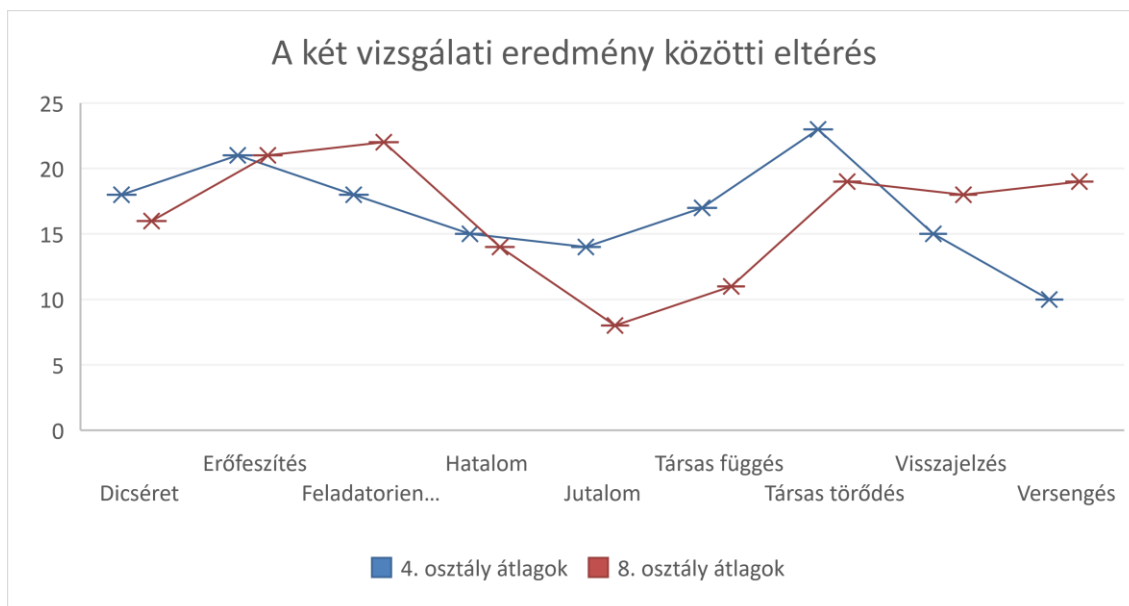


9. ábra: Átlag feletti motivációs eredmények elemzése

A 9. ábrán látható diagramon szemléltetem, hogy hány tanuló kapott átlag feletti és magas pontszámot a Renzulli – Hartman tehetségbecslő skálán a tanítójától (27 fő), közülük hányan tehetségígéretet (14 fő). Hány tanuló kapott átlag feletti pontszámot a motivációs profilban (24 fő) és közülük hány fő a tehetségígéret (14 fő). Valamint hányan vannak azok a tanulók, akik az előző két tesztben átlagfeletti eredményt értek el (5 fő) és közülük hányan tehetségígéretet (4 fő). Érdekes, hogy a motivációs profilteszt eredményében van a legnagyobb eltérés. Azok közül a tanulók közül viszont, akik mindkét tesztben átlag feletti eredményt értek, ötből csak egy fő nem került be az azonosítási folyamatba.

3.8 A motivációs profil longitudinális vizsgálata

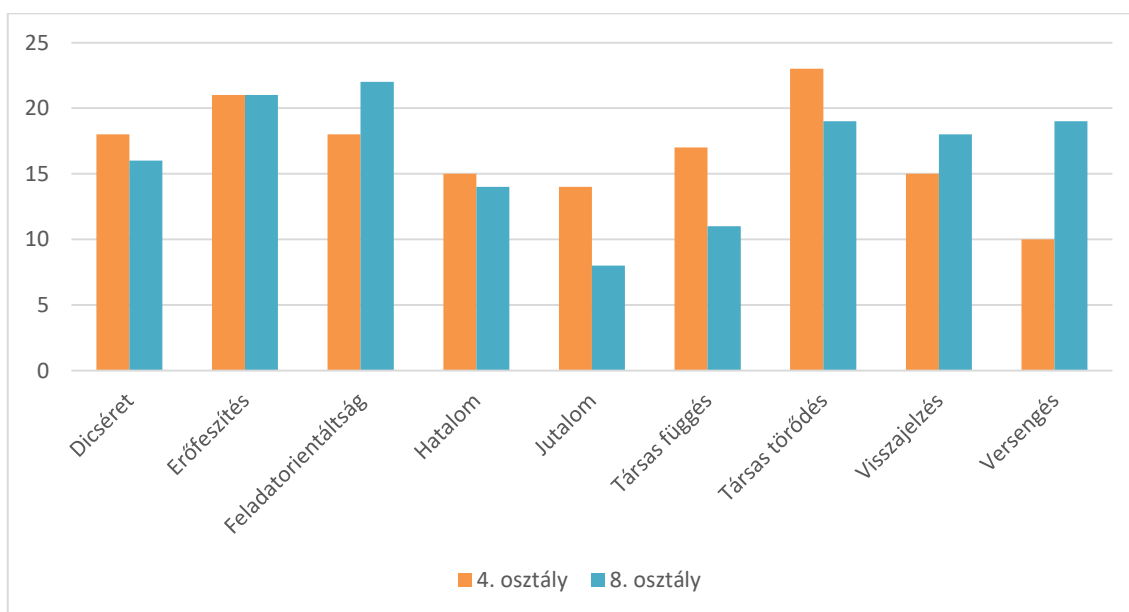
Intézményünkben 2019 óta feladatom a tehetségszűrés és a tehetségazonosítás. Tehetséges diákjaink fejlődését, előmenetelét figyelemmel kísérem, segítem. Mindig foglalkoztatott, hogy az életkori sajátosságok, a kognitív fejlődés, a társas környezet hogyan befolyásolják, változtatják meg a motivációt. Vajon az évek előre haladtával változnak-e a preferált motívumok. Feltételeztem a 10 évesek vizsgálata során, hogy a dicséret, a jutalom, a társas függés erőteljesebb megjelenése életkori sajátosság és idővel kevésbé lesznek dominánsok. Idén lett az első vizsgált évfolyam 8. osztályos, így lehetőségem nyílt arra, hogy ugyanazon diákok motivációs profiljának változásait egy longitudinális vizsgálattal elemezzem. 18 fő (10 fiú, 8 lány) nyolcadik osztályos diákot kértem meg arra, hogy töltsék ki újra a motivációs profiltesztet. Feltételezem, hogy a 14 éves tanulók preferált motívumai már az önszabályozó tanulásról adnak tanúbizonyságot azáltal, hogy elsajátítási célokat tűznek ki maguk elé, tehát az erőfeszítés, a feladatorientáltság és kis mértékben a visszajelzés jelenik meg náluk fő motívumként. Valamint, mivel sportorientált osztályt vizsgálok, a versengés még magasabb százalékban lesz jelen, mint négy évvel ezelőtt.



10. ábra: A longitudinális vizsgálat eredménye motívumonként

A 10. ábrán jól látható, hogy a hipotézisem beigazolódott. Négy év elteltével egyértelműen csökkentek a korábban preferált motívumok pontszámai.

A következő ábrán százalékos eloszlásban szemléltetem a motívumokat mindkét életkori szakaszban.



11. ábra: A két mérési eredmény motívumainak százalékos eloszlásának összehasonlítása

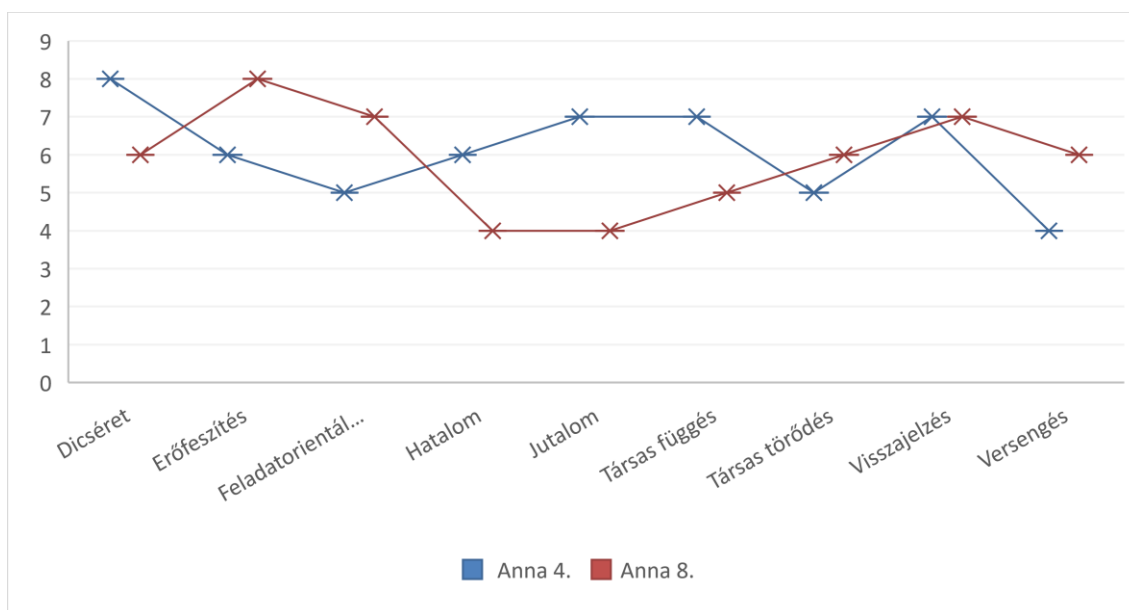
A 11. ábrán látható a hatalmas eltérés mutatkozik a jutalomnál, mint preferált motívumnál. Valóban csökkent a dicséret és a hatalom, mint motivációs tényező iránti igény és a társas függés sokkal kevésbé domináns. A társas törődés, mint szociálisan és érzelmi fontos motívum is jóval kevesebb pontot kapott. További kutatásokat igényel a helyezett feltárása. Elképzelhető, hogy az online oktatás, a pandémia okozta ezt a visszaesést?

A Feladatorientáltságra adott pontok mennyisége beigazolta a feltevésemet, valóban központi szerepe van a 14 évesek motívumai között. Az erőfeszítés korábban is előkelő helyen állt, ennek értéke nem változott. A visszajelzés motívummal kapcsolatban kismértékű növekedésre számítottam. A 3%-os növekedés véleményem szerint nagyobb a vártnál. Itt újabb feltételezés született meg bennem. Talán a covid okozta köznevelési viszonytárságok okozzák, hogy nagyobb igény él a gyerekekben arra, hogy munkájukkal kapcsolatban visszajelzést kapjanak? Mindenesetre az egyéni bánásmód és támogatás feltétlenül szükséges azoknak, akiknél kiugró értékben jelent meg ez a motívum.

Ahogy vártam a versengés 10%-ról 19%-ra ugrott. Szinte megduplázódott. Feltételezem, hogy ez is összefügg a társas kapcsolatok csorbulásával, de biztosan jelen van a sportorientáció miatti versenyszellem is az osztályban.

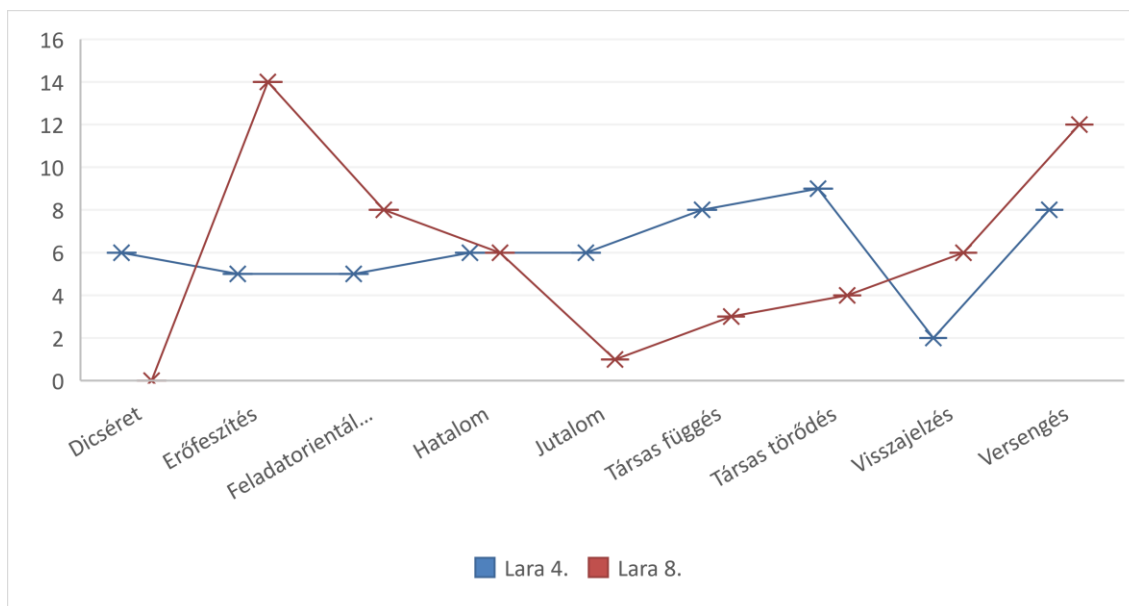
Összességében az eredmények beigazolták a hipotézisemet. Valóban csökkentek a dicséret, a jutalom, a hatalom, a társas függés motívumok és növekedtek az önszabályozó tanuláshoz elengedhetetlen motívumok.

A következőkben néhány tanuló motivációs profiljának változását mutatom be.



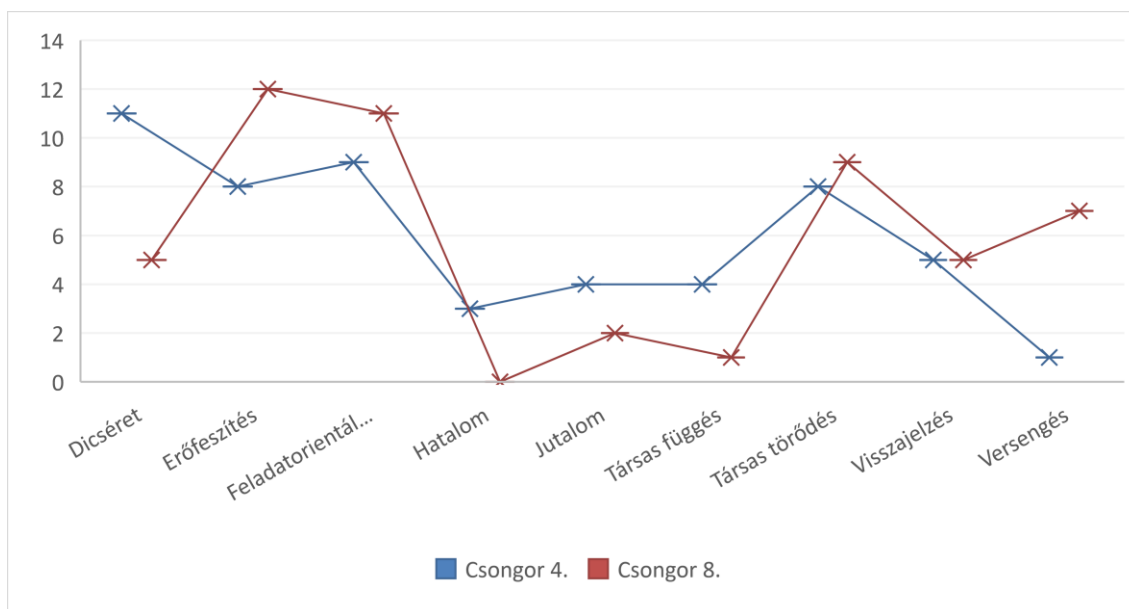
12. ábra: Egy hátrányos helyzetű, tanulási nehézségekkel küzdő tanuló motivációs görbéje

Látható a 12. ábrán, hogy Anna motivációja a négy év elteltével mennyit változott. Bízom abban, hogy ezek a változások az önszabályozó tanulás útjára terelik és nem fenyegeti majd a korai iskolaelhagyás.



13. ábra: Egy sporttehetség motivációs görbéje

A 13. ábra megmutatja, hogy egyéb tényezők mellett a kimagasló szinten űzött versenysport hogyan változtatja meg 4 év alatt a preferált motívumokat. Az erőfeszítésre, a versengésre és a feladatorientáltságra adott kiugróan magas pontszámok bizonyítják, hogy ezen motívumok segítségével lehet valaki valóban sikeres sportoló.



14. ábra: Egy átlag feletti kognitív képességekkel rendelkező tanuló motivációs görbéje

A 14. ábrán látható, hogy a külső motiválás ilyen képességű gyermeknél 10 éves korban még hasznos lehetett, de 14 évesen egyértelműen a belső motiváció hajtja az egyént.

4. Összegzés

A szakirodalmi áttekintésnek köszönhetően mélyen beleástam magam a motiváció témakörébe. A különböző elméletek tágitották a látásmódomat, sokszor aha élményt adva. A pedagógusi hivatásom gyakorlása során tudatosabban fogom a jövőben a motivációs eszközrendszeremet alkalmazni.

Kutatásom során bebizonyosodott, hogy a 10 éves tehetségígéretesek jellemzően a feladatorientáció, az erőfeszítés és a társas törődés faktorokban érnek el magas értéket. A nem tehetségígéretes és nem is jó tanulóknál pedig a hatalom és a jutalom jelenik meg fő motívumként. A dicséret mindegyik csoportban fontos, ami az életkori sajátosságokra is visszavezethető.

A rengeteg adat feldolgozása izgalmas kihívás volt számomra, mint egy kincskeresés. A vizsgálat elvégzése és elemzése racionálisabb szemléletet adhat a pedagógusoknak, hiszen megtalálhatják azt az utat, amelynek segítségével a tanuló magasabb évfolyamokon is motiválható lesz, nem unja meg a tanulást. A vizsgálat elvégzése újabb célokat adhat a gyerekek fejlesztésével kapcsolatban, melynek az önszabályozó tanulás elérésére kell irányulnia. Minden tanuló más motivációs profillal rendelkezik, ami azt is jelenti, hogy differenciált feladatadással és értékeléssel kell fejleszteni őket. Egy igazán jól működő iskola odafigyel a lemaradókra és a kimagasló teljesítményű diákokra is. A tanulók motiválása pedig kulcsfontosságú az élethosszig tartó tanulásra való ösztönzésben. A tehetségazonosítás során kapott adatokat és információkat tudatosan használva tanítványainkat megfelelő képpen tudjuk motiválni, ami az egyéni képességek kibontakoztatásában elengedhetetlen. Ugyanakkor a longitudinális vizsgálat bebizonyította, hogy a preferált motívumok az évek előre haladtával változnak. Ügyelni kell arra, hogy motiválás szempontjából se skatulyázzuk a gyerekeket. Nem árt akár évente elvégezni a vizsgálatot és annak megfelelően egyénre szabottan kidolgozni a motivációs stratégiát, hiszen a motiváció egy olyan erős érzés, amely cselekvésre készítet, ösztönöz és örömforrás egyben. Benjamin Franklin egy mondatban megfogalmazta számomra, hogy mit is jelent. „A motiváció az, amikor az álmaid munkaruhát öltenek.”?

5. Szakirodalom

- Alderfer, C. P. (1972): *Existence, Relatedness and Growth: Human Needs in Organizational Settings*; Free Press
- Ballér E., Golnhofer E., Falus I., Kotschy B., M. Nádas M., Nahalka I., Petriné Feyér J., Réthy E., Szivák J., Vámos Á. (szerk.) (2003): *Didaktika*
- Balogh L. – Révész Gy. (2020): *Tehetségmodellek mint a fejlesztő programok kiindulási alapjai*. In: *A tehetség kézikönyve. Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége*
- Buchanan, D.-Huczynski, A. (2001): *Organizational Behaviour*, Pearson Education, Harlow
- Csikszentmihályi, Mihály (2001): *Flow*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Deci, L. E.-Ryan, M. R. (2000): *Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions*, *Contemporary Educational Psychology* évf. 25. o. 54-67.
- Fodor Szilvia, Phd Gyarmathy Éva, Klein Balázs, Kovács Kristóf, Kövi Zsuzsanna, Molnár Gyöngyvér, Páskuné Kiss Judit, Pásztor Attila (2017): *A tehetségazonosítás folyamata, mérőeszközei és eredményei a Magyar Templeton Programban*, Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, Génius Műhely Kiadványok
- Gyarmathy Éva (2012): *Szakmai alapok a nemzeti tehetséggondozás továbbfejlesztéséhez*. In: *Szakmai ajánlások a nemzeti tehetséggondozás továbbfejlesztéséhez*. Magyar Génius program, Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, Nevelési Tanácsadók Egyesülete, 6.o. http://geniuszportal.hu/sites/default/files/Nevtan_szakmai_ajanlasok.pdf letöltés dátuma: 2012. április 28.
- Gyarmathy É.(2006): *A tehetség /Fogalma, összetevői, típusa és azonosítása*, ELTE Eötvös Kiadó
- Herzberg, F. (1968): *One More Time: How Do You Motivate Employees?* Harvard Business
- Józsa, Krisztián (2020) *Az elsajátítási motiváció jelentősége óvodáskortól fiatal felnőttkorig*, Akadémiai doktori értekezés
- Kiss, Árpád (1973), *A tanulás programozása*, Tankönyvkiadó, Budapest
- Kozéki, Béla (1980) *A motiválás és motiváció összefüggéseinek pedagógiai pszichológiai vizsgálata*. Akadémiai Kiadó, Budapest
- Madsen, K. B.(1974) *Modern Theories of Motivation*. Copenhagen, Munksgaard
- Maslow, A.H. (1970) *Motivation and Personality*. Harper and Row, New York
- Molnár, Éva. (2002) *Önszabályozó tanulás: Nemzetközi kutatási irányzatok és tendenciák*. Magyar Pedagógia 102/1. 63–77.

- Molnár É. (2014). Az önszabályozott tanulás pedagógiai jelentősége. In: Buda A., Golnhofer E. (szerk.). Tanulmányok a neveléstudomány köréből. Tanulás és környezete. Budapest: MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság. 29–54.
- Nagy, J. (2000). A XXI. század és nevelés. Budapest: Osiris Kiadó
- Nagy, J. (2010). Új pedagógiai kultúra. Szeged: Mozaik Kiadó.
- Pink, D.H. (2010): Motiváció 3.0 Ösztönzés másképpen. HVG Kiadó Zrt., Budapest
- Rubinstein, SZ.I. (1968) Az általános pszichológia alapjai. Akadémiai Kiadó, Budapest
- Uzsálné, Pécsi Rita (2011) *A nevelés az élet szolgálata 3.* Kulcs a muzsikához Kiadó, Pécs
- Vallerand, R. J. (1997): Toward A Hierarchical Model of Intrinsic and Extrinsic Motivation, *Advances in Experimental Social Psychology* Volume 29, Pages 271-360
- White, R. W. (1959). Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological Review*, 66(5), 297–333.

Internetes források:

- (1) Motivációs profil – Letölthető offline vizsgálati eszköz (letöltés dátuma: 2018. 09. 20.)
<http://www.diszlexia.hu/>
- (2) Renzulli-Hartman Tehetségbecslő skála
http://www.jgypk.hu/mentorhalo/tananyag/Tanulk_s_tanulcsoportok_megismerse_-_kiemelt_figyelmet_ignyl_tanulk/renzullihartman_skla.html (letöltés dátuma: 2018. 09. 20.)
- (3) https://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2000_RyanDeci_IntExtDefs.pdf
(letöltés dátuma: 2023. 01. 08.)
- (4) http://www.staff.u-szeged.hu/~fejesj/pdf/Jozsa-Fejes_2012_Affektiv_tenyezok.pdf
(letöltés dátuma: 2023. 01. 08.)

6. Mellékletek

1. számú melléklet: Motivációs profilteszt

Motivációs Profil*

Név:

Az egy sorban lévő négy állítás között kell elosztani 6 pontot aszerint, hogy mennyire igazak.
A nagyobb pontszám jelzi a nagyobb egyetértést.

Kilenc sorban kell ilyen döntést hozni. A kitöltés után a teljes motivációs profil kirajzolódik.
Az állítások fölé, az üres sárga mezőbe kell írni az választott pontszámot.

Fontos számomra a jó teljesítményért kapott dicséret.	Szeretek egy csoport élén a csoportért tevékenykedni.	Örülök, ha a többieknek segíthetek, még ha én nem is szerepelek olyan jól.	Ha érzem, hogy fejlődök valamiben, még keményebben dolgozom.
Minél nehezebb egy probléma, annál inkább igyekszem megoldani.	Az, hogy mások felfigyeljenek a munkámra, igazán a legfontosabb.	Szükségem van arra, hogy megdicsérjenek a jó munkámért.	A jó munkáért járó dicséret nem elég, szeretem, ha jutalmat is kapok érte.
Fontos, hogy az egy helyen tanulók illetve dolgozók segítsék egymást.	Akkor megy a munka a legjobban, ha dicséretet kapok.	Fontos számomra, hogy a jó teljesítményemet jutalmazták.	A győzelem fontos számomra.
Nagyon tudok dolgozni, ha az a tét, hogy másoknál jobb lehessenek.	Erősen törekszem arra, hogy megértsem az új dolgokat.	Fontos számomra a szüleimtől a jó teljesítményért kapott dicséret.	Fontos, hogy a barátaim büszké legyenek a teljesítményemre.
Fontos számomra, hogy számíthassak a barátaim segítségére a munkában.	Odafigyelek másokra.	Azt akarom, hogy a legjobbak között legyek.	Az érdekes feladatokkal keményebben próbálkozom.
Örülök, ha azt látom, hogy fejlődök a munkámban.	A munkáért járó bizonyítvány segít abban, hogy keményebben dolgozzak.	Fontos számomra, hogy visszajelezzék, hogy jól csinálom a munkámat.	Keményen tudok dolgozni azért, hogy felfigyeljenek rám a többiek.
Annál keményebben dolgozom, minél jobb visszajelzést kapok a munkámról.	A barátok segítenek abban, hogy keményen tudjak dolgozni.	Szeretem, ha esély van arra, hogy valamit a javítás érdekében újra próbálhassak.	Szeretek másoknak segíteni, hogy jók legyenek.
Gyakran igyekszem azon, hogy egy csoport vezetője legyek.	Szeretek másokkal versenyezni.	A barátaimmal végzett közös munka növeli a teljesítményemet.	Nem bánom, ha sokáig kell dolgoznom egy feladaton, ha érdekel.
Akkor dolgozom a legjobban, ha valamilyen jutalmat kaphatok érte.	Szükségem van arra, hogy lássam, mire jutok a munkámmal.	Azt akarom, hogy fontosnak érezhessem magam mások szemében.	Szeretem, ha ösztönzik a munkámat.

2. számú melléklet: Renzulli-Hartman Tehetségbecslő skála

Tanulási jellemzők (T)		1	2	3	4
1.	Életkorához vagy osztályához viszonyítva szókincse fejlett. Beszédét kifejezőgazdagság, kidolgozottság és folyékonyág jellemzi				
1.	Különféle témákról sok ismerete van.				
2.	Könnyen megjegyzi és felidézi a tényeket, adatokat.				
3.	Gyorsan átlátja az ok-okozati összefüggéseket, igyekszik megérteni a dolgok hogyanját, miértjét. Sok kérdése van.				
4.	Gyorsan megérti az alapelveket, könnyen jut el az általánosításokhoz				
5.	Éleseszű, jó megfigyelő. Többet „lát meg” valamiben, mint a többiek.				
6.	Sokat olvas. Nem kerül el a nehéz olvasmányokat.				
Összesen:					
Motivációs jellemzők (M)		1	2	3	4
1.	Teljesen elmerül bizonyos témákban, problémákban. Kitartóan keresi a feladatok megoldását, nehéz átvinni egyik feladatról a másikra.				
2.	Könnyen megunja a rutinszerű feladatokat.				
3.	Kevés külső motivációra van szüksége olyan munkánál, ami kezdettől lelkesíti.				
4.	Önkritikus. A tökéletességre törekszik				
5.	Jobban szeret önállóan dolgozni, a tanár részéről kevés irányítást igényel.				
6.	Sok „felnöttes” kérdés érdekli (politika, vallás) jobban, mint társait.				
7.	Gyakran túlzottan kiemeli saját álláspontját (néha egyenesen agresszív, nézeteiben makacs).				
8.	Szeret szervezni.				
9.	Sokat foglalkoztatja a jó és a rossz kérdése, gyakran értékeli az embereket, eseményeket.				
Összesen:					

A kreativitás jellemzői (K)		1	2	3	4
1.	Sok ötlete vagy megoldása van különböző problémákra. Gyakran egyedi, szokatlan, meglepő válaszokat ad.				
2.	Nincsenek gátlásai véleményének kifejtésével kapcsolatban. Időnként radikális ellentmondó.				
3.	Szereti a kockázatot. Kalandvágyó és töprengő.				
4.	Hajlama van intellektuális játékosságra. Gyakran fantáziál különböző intézmények, tárgyak, szerkezetek átalakításáról. („Mi lenne, ha ...?”) Ötleteit is átdolgozza, módosítja.				
5.	Jó humorérzéke van.				
6.	Nagyfokú érzelmi érzékenységet mutat.				
7.	Fejlett a szépérzéke. Figyelmet fordít a dolgok esztétikai jellemzőire.				
8.	Nonkonformista. Elfogadja a rendetlenséget. Nem érdeklődik a részletek iránt.				
9.	Konstruktívan bírál. Nem fogadja el a tekintélytől eredő kijelentéseket kritikus elemzés nélkül.				
Összesen:					
Vezetési-társas jellemzők (V)		1	2	3	4
1.	Jól viseli a felelősséget. Lehet rá számítani, hogy amit megígért, jól megcsinálja.				
2.	Mind kortársaival, mind a felnőttekkel kapcsolatban nagy az önbizalma.				
3.	Osztálytársai szeretik.				
4.	Jól együttműködik társaival és a tanárokkal. Nem szereti a civódást, könnyű kijönni vele				
5.	Jó verbális képességei vannak, jól megértik.				
6.	Könnyen alkalmazkodik új helyzetekhez. Gondolkodása, cselekvése hajlékony.				
7.	Szeret másokkal együtt lenni. Szociábilis, és nem szereti az egyedüllétet.				
8.	Általában irányító szerepet játszik.				
9.	Reszt vesz a legtöbb iskolai társas tevékenységben.				
10.	Jó sportoló, minden sportot kedvel.				
Összesen:					