

A motiválás dimenziói*

A motiváció pedagógiai pszichológiai vizsgálatához olyan modellre van szükségünk, mely egyszerre ragadja meg a pedagógiai hatásokat, a pszichológiai folyamatokat és a motivációs rendszer sajátos dinamikus struktúráját. Olyan modellt igyekeztünk tehát szerkeszteni, mely a motiváció egészét a személyiség fejlesztésének és fejlődésének összképében elhelyezve ábrázolja.

Ehhez a pszichológiában az utóbbi időben már több helyen bevált többdimenziós elrendezést próbáljuk a motiváció elemzésének területén meghonosítani. Ez mind a kutatás, mind a gyakorlati alkalmazás szempontjából előnyös. Az elmélet számára azért hasznos, mert az ilyen átfogó modellen a legkülönbözőbb kutatások eredményei szembesíthetők és egyeztetethetők. A nevelés gyakorlata számára pedig azért fontos, mert kiküszöböli a két veszélyes végletet; a minden nevelési helyzet abszolút egyediségét hirdető ösztönösséget és az általánosítást abszolutizáló kategorizáló merevséget. A dimenziók mentén való elrendezés lehetővé teszi az árnyalatok pontos megőrzését is (hiszen minden egyedi esetet eredeti helyén hagyva az origótól való tényleges távolságával jellemezünk), ugyanakkor lehetővé teszi az általánosításokat, törvényszerűségeket, típusajátságok megállapítását is (hiszen a dimenziók által meghatározott térben bizonyos csoportok is elkülöníthetők, megállapíthatók a hasonló kombinációk közös jellemzői).

Az első dimenzió mindennek az *affektív* összetevőjét tartalmazza. A nevelés szempontjából ez a felnőtt és gyermek emocionális kapcsolatát jelenti, melyet a szeretet szóval s annak különböző fokozataival fejezhetünk ki. Tartalmát abban látjuk, hogy a szülő mennyire képes elfogadni gyermekét, mennyire képes meleg kapcsolatot fenntartani vele, s mennyire ösztönöz pozitív érzelmi viszonyulásra kezdetben a gondozás során a minél tökéletesebb ellátásban, az érzelmi együttmozgásban, a függőségi szükségletek kielégítésében, majd később annak az önállóságra neveléssel és az önállósulás tiszteletben tartásával való egyeztetésében.

Az affektív ráhatás főbb alapelemei:

a) az otthon vonzó vagy taszító légköre, az empátiás, közvetlen érzelmi kapcsolat lehetősége (effektív-affektív összetevő);

b) a szülő pozitívan értékeli gyermekét, érezteti vele, hogy sokra becsüli, sokat jelent számára, vagy ellenkezőleg, lebecsüli (kognitív-affektív összetevő);

c) szeretet viselkedésben is megnyilvánul, simogatás, kedveskedés, a kontaktkomfort megfelelő biztosításában, a szülő aktívan kiépíti a gyermekben a szeretetmechanizmusokat; vagy frusztrálja a gyermek ilyen vágyait és megnyilvánulásait (effektív-affektív összetevő).

Mindez meghatározza a gyermek viszonyát az emberekhez általában: minden közösséget azzal a pozitív várakozással közelít meg, hogy szívesen fogadják, vagy ellenkezőleg, támadást várva támadásra kész ellenséges érülettel közeledik társaihoz is.

Ezt az érzelmi alapállást a pedagógus és az iskolatársak már készen kapják. A nevelő feladata az, hogy személyes érzelmi hatásával elmélyítse a pozitív érzelmi viszonyt, vagy ellenkező esetben megszakítsa a gonosz kört (a gyermek bántást vár, ezért támad, mire tényleg

bántást kap). Az agressziót le kell állítani, s megízleltetni a gyermekkel az érzelmi kapcsolat melegségét, a közösségbe való illeszkedés örömét.

A motiváció alakításának és alakulásának folyamata szempontjából ez az identifikáció dimenziója. A nevelő elsősorban azzal motivál, hogy modell, akivel a gyermek vágyik is és képes is azonosulni.

A második dimenziókat kognitív dimenzióknak nevezzük. A nevelésben ez az együttműködés, az önállóságra nevelés, a gyermeki személyiség saját aktivitásának tiszteletben tartása, vezetése, fejlesztése. A motiválás lényege itt a beláttatás, az utak és lehetőségek világos feltárása, nyílt vagy zárt körülmények teremtése a gyermek fejlődése számára: nyílt, őszinte, oldott kommunikációs viszony, a gyermekkel való kooperáció, vagy az ellenkező végletben a zárt, merev utasítás, a gyermek problémáinak és véleményének figyelembevétele nélkül.

A kognitív ráhatás főbb alapelemei:

a) a bizalom nyílt légköre, melyben a nevelő az értelem engedte legnagyobb önállóságot biztosítja a gyermek számára, hogy a gyermek maga jöjjön rá, mit kell vagy szabad választania, ellenkező esetben a dependencia túlzásba vitele, az érzelmek elnyerésének vagy elvesztésének lehetőségével való korlátozás (affektív-kognitív összetevő);

b) beláttatással irányítás aktív önállóságra nevelés; a nevelő mindent megbeszél a gyermekkel, mi miért helyes vagy helytelen, így a gyermek örömmel tanul tőle, s általában örömmel tanul, közelíti meg a feladatokat, keresi az újat, s mindennek a magyarázatát. Ellenkező esetben a megokolás nélküli tilalmak, érvek nélküli szidás elfojtja a gyermekben a magyarázatkeresés, tanulás vágyát, feladatkerülővé teszi (kognitív-kognitív összetevő);

c) az aktivitás, a siker örömét ismerteti meg a gyermekkel, a követelmények megoldandó feladatként jelentkeznek, vagy ellenkezőleg, a követelmények is csak mint akadályok, gátak jelennek meg, a kudarc fenyegése passzívvá, féllékké teszi.

Mindez meghatározza a gyermek viszonyát a feladatokhoz általában: a tárgyi világ egészét a megismerhetőség, a birtokba vehetőség pozitív várakozásával közelíti meg, a sikerre vágyva és azt remélve, vagy ellenkezőleg, a kudarc elkerülésére koncentrálnak inkább taszítónak érez mindent, ami új, ami döntésre késztet.

Az iskola szerepe itt már nemcsak korrigáló, kiegészítő. A nyílt vagy zárt jellegű irányítást maga a pedagógus teremti meg, az új keresésére, az önálló és kreatív feladatmegközelítésre nagyjából a pedagógus motivál. Azt is az iskolában tanulja meg a legtöbb gyermek, hogy az iskolán kívül és túl is kedve legyen ismereteit permanensen gyarapítani. A közösségnek pedig szintén nagy a szerepe itt is, nemcsak az affiliációt segítő érzelmi hangulat megteremtésében, hanem abban is, hogy olyan közvéleményt alakít ki, mely szerint az erőfeszítéssel megszerzett tudás az alapvető érték a csoportban. A csoport elismerése minden életkorban igen erős ösztönző.

A motiváció alakításának és alakulásának folyamata szempontjából ez az interiorizáció dimenziója. A nevelő elsősorban azzal motivál, hogy együttműködjön, aktivizál, beláttat, megértet, instruál.

A harmadik dimenziót *effektívnek* nevezzük, ez mind a normák kialakítása, mind a tényleges viselkedés szempontjából a hatékonyság dimenziója. A nevelésben a megerősítő tevékenységet jelenti ez elsősorban. Ha arra gondolunk, hogy a *mores* szó viselkedést és erkölcsöt egyaránt jelent, akkor ez a nevelők és neveltek morális kapcsolatát fejezi ki. Lényege az, hogy a szülő mennyire tudja saját viselkedésével betartani és betartatni a gyermekkel azokat a normákat, melyeket kezdetben a nevelő közvetít, szoktatás útján beépít a gyermekbe, melyek

azután belső ösztönzést jelentenek: betartásuk az önérték kellemes, megszegésük a büntudat kellemetlen érzését keltve.

Az effektív hatás főbb alapelemei:

a) adekvát normarendszer, mely erős, ha a szülő maga is a normáknak megfelelően viselkedik, s a gyermektől a korának megfelelő normák betartását követeli meg; ebben az esetben a modellhez való hasonlítás, az azonosulás is segíti a viselkedés megfelelő szabályozásához szükséges belső feszültség létrejöttét (affektív-effektív összetevő);

b) következetesség, még a normák által irányított viselkedés megszilárdulásának alapja a normák, a megítélés és a következmény állandósága. Ellenkező esetben, a kiszámíthatatlan nevelőnél a gyermek a normákhoz való igazoldást nyugnek érzi (kognitív-effektív összetevő);

c) határozottság a betartásban: a modell mintájában követett, érvelése nyomán interiorizált értékek konzisztens megerősítése, az ismétlődésekben megszilárdult idegrendszeri minták erős önkontrollt alakítanak ki a gyermekben (affektív-effektív összetevő).

Mindez meghatározza a gyermek önmagához való viszonyát, a társadalmilag értékesnek ítélt normáknak megfelelő, viselkedését belülről irányító saját normarendszer hatékony működését. A lelkiismeret-funkció közösségi felelősségérzetet biztosít maga az egyén, s megbecsülést, presztízst, megfelelő szociális státuszt a társak részéről. Hiánya viszont alacsony önértékelést s a közösség peremére szorulást, megbízhatatlanságot és bizalmatlanságot eredményez.

Az iskola és a család együttműködése fontos volt az előző két dimenzióban is, itt viszont – éppen a konzisztencia alapvető szerepe miatt – elengedhetetlen. Elsősorban a szülők összhangja döntő, de az értékek hierarchiájában és a betartás fokában a szülők és pedagógusok, a felnőttek és gyermekek között sem lehet lényeges eltérés. A kognitív dimenzióban a rugalmasság a legalapvetőbb pozitív sajátosság, a morális jellegű viselkedéses megnyilvánulásokat viszont szigorú következetességgel kell értékelni, hogy a gyermek az önbecsülés megérdemelt öröméhez jusson.

A motiváció alakításának és alakulásának szempontjából ez a kondicionálás dimenziója. A nevelő elsősorban azzal motivál, hogy megerősítéssel kialakítja a viselkedés automatizált elemeit. Ez teremti meg a megfelelést, az identifikációban megszeretett, a kognitív dimenzióban interiorizált norma és az általa szabályozott viselkedés között.

A motivációs rendszer sokoldalúságát vagy úgy követhetjük modellünkön, hogy lehetőleg minden szempontot rávisszünk, s így egy finoman kidolgozott, de statikus modellt kapunk, vagy csak a legfontosabb tulajdonságokat vesszük számításba, de azokat mozgásukban, kölcsönös összefüggéseikben, egymásra való hatásukban ragadjuk meg. Mi ez utóbbit, a *dinamikus modellt* igyekszünk megvalósítani.

A dinamizmust biztosítjuk azzal is, hogy a háromdimenziós modellbe negyedik dimenziókat beépítjük az időt, jelezve, hogy a különböző motivációs helyzetek hogyan mozdulnak el. A nevelés dinamikus változó volta már az úgynevezett nevelési attitűdsémáknál is felmerül (például Kagan is rámutat – *Mussen-Conger-Kagan, 1956* –, hogy más-más nevelői attitűd kell a különböző életkorokban), ezt azonban egyrészt konkretizálni kell, másrészt a kétdimenziós ábrák túl statikusak ahhoz, hogy ténylegesen nyomon követhetnénk rajta a változásokat. Háromdimenziós modellünk, mely minden jelenséget a fenti hármasszempont szerint bont tovább, konkrétan és pontosan követi a motivációs rendszerrel kapcsolatos változásokat. Ebben a dinamizmusban három alapvető változást követünk végig:

a) az első mozgásirány a motiváció egyéni jellegétől a közösségi jelleg felé való fejlődése (ami egyben a személyiség kiteljesedését jelenti); ez elsősorban affiliatív jellegű, de minden dimenzióban érvényesül: affektivitásban a családdal, majd egyre bővülő körben a pedagógusokkal, társakkal, majd a legszélesebb értelemben az emberekkel való érzelmi kapcsolat, szolidaritás stb.; a kognitív dimenzióban a világ megismerésének vágya kezdetben a saját biztonságérzetért, majd a kompetenciakészítés magasabb fokán a hasznosnak lenni gondolatának érvényesülése a társadalmilag értékes alkotás utáni vágyig; ami jutalomszerzést és büntetéselkerülést jelent az effektív dimenzióban a szülők elvárásaival való egyezéstől, a közösség normáinak elfogadásán át, ami biztosítja a közösséghez tartozást, az énképbe épülő társadalmi erkölcsi normákig;

b) a belsővé válás mozgásiránya, mely mint interiorizáció leginkább a kognitív dimenzió jellemzője, de szintén mindhárom összetevőben megmutatkozik, az identifikáció a külsődleges utánpótlástól az elmélyült azonosulás irányába, a belátás az érvek elfogadásától az értékrend aktív elvonatkoztatás útján való alakítása felé, az erkölcsi viselkedés alapjául szolgáló készítés a normákhoz való alkalmazkodástól a normáknak a szokás erejével való automatikus belső szabályozójáig való fejlődésében;

c) a harmadik az egyensúly fejlődésvonala a teljes kontrolltalanságtól az erős kontroll irányába, ami mint alapszempontra tulajdonképpen a viselkedésirányító normarendszer dimenzióját idézi, de egyben a legáltalánosabb keretet is jelenti. Gondoljunk a motiváció neuronális mechanizmusainak egyszerűsített sémájára, ahol a motiváció megközelítő és averzív iránydimenzióknak szabályozásáról van szó. A nevelésben kialakuló motiváció fejlődésében alapvető minden dimenzióban a reguláció, a fejlett motivációs rendszerben az autoreguláció. Effektív téren ez elsősorban azt jelenti, hogy ne szűküljön be az ösztönzőrendszer, de ne is vezessen fékezetlen viselkedéshez. Kognitív téren az egyéni érdeklődés kielétele és a társadalmilag hasznos ismeretszerzés és – alkalmazás, a viselkedéses összetevők között pedig az önkifejtés és önkontroll egyensúlyát tartalmazza.

Ezek a fejlődési jellemzők speciálisan a motivációra vonatkoznak. A gyermek természetesen fejlődik abban az esetben is, ha nem a megfelelő motiváló hatások érik. De csak az az alakulás nevezhető a személyiség gazdagodásának, amelyiknek ösztönzése a szociabilitás, az önkifejtés és lelkiismeret irányába hat.

A modellünk pedagógiai pszichológiai jellegű. Az előbbieken kívül ebből még több dolog következik.

1. A dimenziók nem matematikai értelemben mérőlegesek, hanem illusztratívák. Ezt ki is használjuk; a megértés, bizalom, értékelés összeköti az affektív és kognitív ráhatásokat, a követelés és betartatás, a kontroll a kognitív és effektív, míg a normatartás jelenségköre az affektív és effektív dimenziókat.

2. Az egyes nevelési helyzetek a tengelyektől és a középponttól a legkülönbözőbb távolságokban képzelhetők el. Az elemzés során minden tengelyen mindkét irányban egységnyi távolságként fogjuk fel azt a pontot, amely még a normális neveléshez tartozik, de legnagyobb mértékben jellemzi az illető irányt. Így nem tárgyaljuk azokat az eseteket, amelyeket a nevelési attitűd sémák jelölnek (például a szülő gyűlöli gyermekét stb.). Általában azon a ponton túl, amit 1-nek veszünk (s egyszerűen csak „-” vagy „+” jelöléssel említünk) a dimenzió deviációban folytatódik, míg a „0” pont az az eset, amelyben a nevelő nem fejt ki olyan motiváló hatást, mely kialakítaná a gyermekben a pozitív végpontra jellemző készítésrendszert, de nem is akadályozza ennek létrejöttét az ellentétes jellegű feszültségek létrehozásával.

3. Bizonyos motiváló hatások bizonyos motívumokat tesznek dominánssá, így egyes formációk kifejezetten értékesek a személyiség gazdagítása szempontjából, mások közepesen jók vagy éppen gyengék. Az így kialakult fokozatokon belül azonban a nevelés célja, a nevelő személyisége, a nevelt lehetőségei alapján bármelyik értékesebb lehet a többinél. (Tehát a ++0 +0+, 0++ értékesebb, mint a +00 0+0, 00+. Viszont ha a nevelőnek csak az fontos, hogy rendkívül kreatív, énjét intellektuális sikerekben kiélő személyiséget alakítson, akkor számára a 0+0 sokkal értékesebb kategória, mint a +0+, hiszen ehhez igen magas kognitív és közepes affektív és effektív motiváló hatás vezet el legbiztosabban.)

4. Motivációs dimenziós rendszerünket határozottan megkülönbözteti a nevelői attitűdsémáktól az is, hogy a mienk pedagógiai pszichológiai és annak megfelelően dinamikus. A nevelői attitűd kutatói hangsúlyozzák, hogy a nevelő nem választhat ki egyet az attitűdök közül, bármennyire is megfelelne nevelési céljainak, egyszerűen azért, mert mindenki csak olyan nevelési ráhatást gyakorolhat, amilyen ő maga, hiszen karaktere meghatározza, hogy egy-egy dimenzió mely pontjával jellemezhető. A nevelő személyisége természetesen a nevelésnek általában is, a motiválásnak speciálisan is fontos tényezője, ez mégis merev, mechanikus felfogás, melyre az attitűdsémák szűk és statikus volta kényszerít, s csupán leíró fejlődéslélektani szempontból lehet igaz, de a pedagógiai pszichológiában elfogadhatatlan fatalista álláspont. A nevelőnek valóban olyan tulajdonságok kialakításához van legkisebb erőfeszítésre szüksége, melyek benne is megvannak. De a nevelő tevékenység, azon belül a motiválás céltudatos ráhatás, akkor is, ha a konkrét helyzetekben főleg spontán megnyilvánulásokból áll. A nevelési, motiválási lehetőségek sokdimenziós volta lehetővé teszi, hogy a nevelő akkor is kialakítson a gyermekben bizonyos értékes motívumokat, ha ő maga az adott dimenzióban a pozitív végponttól távolabb helyezhető el. Természetesen a motívumalakítást ilyenkor sem saját személyiségétől függetlenül, hanem éppen azt számításba véve, saját motivációs rendszerére támaszkodva végzi a nevelő. A fontosabb motivációs jellemzők több csomóponton is szerepelnek, így ha a nevelő valamelyik megvalósítására nem képes, akkor választhatja a közelében levő motivációs kombinációk közül azt, amelyik szintén tartalmazza az általa fontosnak tartott összetevőket.

5. Motivációs modellünk a motiválást és a motívumok működését igyekszik átfogni. Egyaránt vonatkozik tehát a gyermekre, ha tanuló, ha az ifjúsági szervezet tagja vagy a család gyermeke. Ugyanígy a motiválóra is vonatkozik általában a motiválás minden dimenziója, akár szülő, akár pedagógus nevelő, vezető az illető. (A nevelési attitűd vizsgálatok általában csak a szülőre, sőt az anyára vonatkoznak, s rendszerint csak egy-egy korai életszakaszban. Mi azonban ezekből a vizsgálatokból csak azt vettük át, vagy inkább csak abban vannak egyezéseink, ami általánosítható az egész motivációs viszonyrendszerre.) Természetesen a konkrét motivációs kérdéseknél külön kell tárgyalnunk például a pedagógusok motiváló sajátságait, ugyanúgy, ahogy a tanulás motívumait is kiemelhetjük a motívumok általános rendszeréből. Általános dimenziós rendszerünk azonban – s éppen ez pedagógiai pszichológiai gyakorlati haszna – összekapcsolja és átfogja az iskolai és a családi, valamint az egyéb iskolán kívüli motivációs tényezőket.

Rendszerünk tehát a motiváció sajátosan pedagógiai pszichológiai modellje. Formai, módszertani szempontból rokona a pszichológia legkülönbözőbb területein alkalmazott többdimenziós rendszereknek.

A motiváló hatások elhelyezkedését a motivációs modellben az *1. táblázat* mutatja be.

1. táblázat

A motiváló hatások a motivációs modellben

Dimenzió	+	0	–
<i>Affektív</i>	<i>Meleg</i>		<i>Hideg</i>
	érzelmileg kielégítő	érzelmileg nem elégít ki, de nem is frusztrál	érzelmileg frusztráló
<i>Kognitív</i>	<i>Nyílt</i>		<i>Zárt</i>
	kibontakozásban segít, vezeti a gyermek szabad fejlődését	nem segít, de engedi a gyermek önálló alakulását bármerre	kibontakozásban korlátozással frusztrál, csak kijelöltet enged
<i>Effektív</i>	<i>Erős</i>		<i>Gyenge</i>
	határozott és következetes a betartásban és betartatásban	egyres dolgokat betartat, másokat nem, vagy maga sem tart be	határozatlan, következetességével frusztrál, puhasággal vagy erőszakossággal

A motiváltság dimenziói

A belső késztetések a fejlődés során szerzett külső tapasztalatok függvényeként formálódnak. (A motiváció a környezethatások generalizációja útján alakul – mondja *Rubinstein*, 1967 –, a szükségletkielégítés a valósághoz való alkalmazkodás útján megy végbe – írja *Vigotszkij*, 1967). Ez az alapja annak, hogy olyan közös dimenziókat veszünk fel, melyek a motiváló hatást és a motiváció tükröződését egyaránt tartalmazzák.

Az ilyen dimenziók megtalálásának fontosságát és nehézségét egyaránt észrevették a kutatók. Például Holt (in: *Janis*, 1969, 599.) a nevelési attitűdsémák ismertetése után felveti: „Egy munkáscsaládból származó húszéves lány arról számol be, hogy szigorúan fogták és büntették otthon, majd azzal folytatja, hogy nagyon becsüli szüleit, mert segítették abban, hogy kialakítsa jellemét. A város másik részében egy szabadfoglalkozású író húszéves lánya azt bizonygatja, hogy gyűlöletet érez szülei iránt, mert engedékenyek voltak. Meggyőződése, hogy szülei laissez-faire attitűdje azt tükrözte, hogy nem törődtek az ő boldogulásával. Biztosan megmondhatjuk ezek után, hogy melyik két szülőt nevezhetjük elutasítónak?”

Az említett munkáscsaládban feltehetőleg szeretettel, több-kevesebb korlátozással és biztosan határozottan nevelték a gyermeket. A második család nem volt korlátozó, de nem volt a nevelésben határozottság, következetesség sem, s így a gyermek úgy érezte, nem törődtek vele. Ha tehát egybemossuk a melegséget és a rugalmasságot az engedékenységgel, a hidegséget és merevséget a következetességgel, akkor feloldhatatlan ellentmondásokba ütközünk.

Ugyanerről a klasszikussá vált s ma is elterjedt jutalmazó, engedékeny, meleg-szigorú, kontrolláló, hideg dimenzióról *Eysenck* (1965, 294.) ezt írja: „Ideje, hogy megállítsuk az örökös ingamozgást »aki a fiát szereti, a vesszőt nem kíméli« felfogástól a »laissez-faire«-ig. Meg kell érteni, hogy az extrovert gyermek, aki nehezen kondicionálható, szigorú kondicionáló

fegyelmezést kíván, hogy ne kelljen elnéznünk, hogy huligánnak, bűnözőnek nő fel, míg az introvert, aki túlságosan is könnyen kondicionálható, sokkal enyhébb fegyelmezést kíván, nehogy neurotikusként nőjön fel. Az emberek nem egyetű ikrek végtelen sorát jelentik, hanem jelentős különbségek vannak köztük, s egyáltalán nem biztos, hogy ami az egyiknek jó, az a másiknak is megfelelő.”

Ezek a példák is szemléltetik, hogy a dimenziókat nagyon gondosan, kell megválasztani, s a motiváló hatás – motiváció alakulás folyamatát nem szabad mechanikusan szemlélni. Ezért választottuk mi külön; s tárgyaljuk önálló tényezőcsoportként a betartás-betartatás viszonyát, a határozottságot és következetességet, amit sokan a korlátozással, az egyik dimenzió negatív végpontjával rokonítják (például Kagan). Véleményünk szerint a tévedés onnan ered, hogy a nevelői attitűdökkel foglalkozó nem pedagógus pszichológusok lényegében mindig a Freudig visszavezethető szeretet-gyűlölet, dominancia-önalávetés dimenziókban gondolkodnak. A korlátozással jelölt negatív dimenzió végpont a szülő uralomvágyát fejezi ki, s így valóban elítélendő nevelési szempontból. Ám az engedékenység, ami a szülő önálatetését, s így a gyermek dominanciáját okozza, épp olyan értéktelen. A kettőt szembeállítani értelmetlenség, a gyermek személyiségének egészét, önfejlődését, s a ráhatások rendszerét is a maga komplexitásában együtt, azonos viszonyrendszerben kell szemlélni. A nevelőnek mint embernek s mint a gyermek fejlődését irányító személynek a jellemvonásait nem választhatjuk külön, de nem is azonosíthatjuk. A nevelés tudatos, tervszerű tevékenység, s sikeressége elsősorban a felelősségteljes nevelésre irányulástól, a szülői, nevelői szerep tudatos és aktív vállalásától függ. Természetesen legkönnyebben olyanná alakíthatja a nevelő a gyermeket, amilyen ő maga. Nem szabad azonban elfelejtenünk egy

részt, hogy egy-egy tulajdonság nem teljesen uralkodik, vagy hiányzik egy emberben, egy családban, hanem csupán nagyobb vagy kisebb mértékben van jelen. Másrészt a gyermekben nem egyetlen tekintélyszemély alakítja ki az egész motivációs rendszert, hanem sok, s ezek hatékonyan kiegészítik egymást.

Azt, hogy milyen lesz végül is a gyermek motivációs rendszere, jelentősen befolyásolják veleszületett (például temperamentum-) tulajdonságai, illetve az aktuális személyiségállapota. Úgy is, hogy ezek határozzák meg, mennyire fogadja be az ösztönző hatásokat, s úgy is, hogy saját jellemzőivel visszahat a nevelt a nevelőre. Ahogy azonban a nevelőnél nem fogadhatjuk el azt, hogy a benne meglévő személyiségvonások determinálják, hogy milyen ösztönzéseket alakít ki a gyermekekben, úgy a gyermekről sem állíthatjuk, hogy bármely késztetése (agresszió, uralomvágy stb.) eleve mint szükséglet él benne. Kiindulásunk az, hogy potenciálisan minden motívum megvan minden gyermekben, de hogy ezek közül melyik milyen fokban, milyen változatban fejlődik ki, s főleg, hogy milyen kombinációban hat, az elsősorban a motiváló hatásoktól függ. A motívumok sokaságából kiemeljük azokat a késztetéseket, melyek legalapvetőbbek a fejlett személyiség kialakulása és funkcionálása szempontjából. Minthogy a dimenziókat ennek megfelelően választottuk meg, ezek az alapösztönzések könnyen elrendezhetők a már meghatározott tengelyek mentén.

Az affektív dimenzió a gyermeknél is a felnőttekhez, majd általában az emberekhez való viszonyát meghatározó késztetéseket tartalmazza. Kezdetben azt mondhatjuk, azt fejezi ki, a gyermeknek mennyire van lehetősége, később mennyire képes kielégítő meleg érzelmi kapcsolatra. Az ember egyik legalapvetőbb késztetése egész életén át a szülők, barátok, társak, általában az emberek szeretetének, az affekciónak, az odatartozásnak a vágya. E vágy frusztrálása az alkalmazkodási zavarok, a deviációk egyik alapvető oka.

Az effektív késztetések főbb összetevői:

a) érzelmi kapcsolat, szeretet, a dependenciától a gondoskodás ösztönzéséig; ez elsősorban a családi, közvetlen emberi kapcsolatokra jellemző, frusztrációjuk általában az ellenkező végletet, a gyűlöletet, haragot, agressziót kelti fel (affektív-affektív összetevő);

b) az azonosulás, az érzelmi azonosulás és a hasonulás vágya; az ellenpóluson az ellenazonosulás, „a negatív előjelű indulati megszállás” (Mére, 1971); ez a pedagógussal, vezetővel való kapcsolatban igen fontos, mint a mintakövetés alapja, de a csoportban is jelentős, a társas hatások interiorizálását elősegítő (kognitív-affektív összetevő);

c) szociabilitás, a csoportba tartozás, barátság, közösségi érzés ösztönzése; ez már legtipikusabban a társakkal való kapcsolatot jellemzi; frusztrációja a közösségi érzés ellentéte, az aszociális, a közösséggel szembeni érzés (effektív-affektív összetevő).

Az érzelmi egyensúly, az affektív késztetések kielégítésének lehetősége meghatározza, hogy az egyén hogyan közeledik másokhoz, s nagyrészt azt is, hogy hogyan fogadják, milyen kapcsolatot alakítanak ki vele. Mint Maslow (1970, 64.) írja, „ha könnyen elfogadható, hogy az alapszükséglet frusztrációja az ellenségesség alapja, akkor az is könnyen belátható, hogy kielégítése az ellenségesség ellentétének, a barátságosságnak a priori meghatározója”.

Az iskolai életben legfontosabb késztetésfejlődés és funkcionálás az affektivitás terén az empátia kiszélesedése: mások, a közvetlen családtagokon kívüliek érzelmeivel, érzelmi életével való azonosulása. A gyermek egyre inkább azonosítja magát társadalmi csoportokkal, érzelmileg részt vesz a többség sorsában.

A közösséghez tartozás motívuma – mint ezt Schachter közismert kísérleteiből is tudjuk – korrelál a kisgyermekkorú függőségi motívummal. Mind az affiliáció, mind a dependencia erősíti az identifikációra való késztetést. Maga az identifikáció pedig erősíti (vagy a negatív identifikáció gátolja) mind az affektív motivációcsoport működését, mind az interiorizációt, a kognitív késztetéseket, mind a kongruenciát, az effektív dimenzióba tartozó késztetéseket. (Ezt bizonyítja ugyancsak Schachter közismert kísérlete: az affiliatív motivációval jellemzett csoport teljesítménye akkor nőtt, ha azzal dicsérték, hogy az összhang jó, míg a teljesítménymotivációban erős csoporté akkor, ha az eredményességet dicsérve motiválták őket.)

A kognitív dimenzióhoz tartozó késztetéseken az egyénnek a feladatokhoz való viszonya tükröződik. Az előbbi dimenzióban a szeretet alapszükségletének frusztrálása agresszivitást, kriminális deviációt tett valószínűvé, itt a biztonságérzés alapvető szükségletének frusztrálása erős szorongást, neurotikus deviációt valószínűsít. Ez a frusztráció két esetben lehetséges: 1. ha erős korlátozás akadályozza a valóság önálló, aktív megismerését, s így a gyermek azért nem érezhet biztonságot, mert nem ismeri meg, nem próbálhatja ki a világ törvényszerűségeit; 2. ha a gyermek nem kap határokat, a valóság rendjének biztonságát. A gyermeknek rendszerre van szüksége, a merevség viszont gátja a kreativitásnak, az alkotó önkibontakoztatásnak. Az önmagában is kínos feszültséget teremtő ambivalenciát szerintünk úgy lehet feloldani, ha nem egy dimenzió belül várunk ellentétes határokat (a nevelő engedjen meg mindent, de a gyermek időről időre mégis kínosan ütközzön korlátokba), hanem szétbontjuk két különböző dimenzióra: a megismerés, az alkotó birtokbavétel vágya legyen korlátozatlan, s a józanságot a felelősségérzet biztosítsa. Nem a kíváncsiságot, a megismerési vágyat korlátozó gátló, a kognitív dimenzió belüli ellentétes motívum kell, hanem az ahhoz tartozó aktivitást kontrolláló másik dimenzió pozitív tartományában található motívumcsoport szabályozó hatására van szükség.

A kognitív késztetéscsoport főbb összetevői:

a) autonómia, independencia; a világban való önálló tájékozódás késztetése elsősorban az érzelmi függetlenségen alapul, ez azonban nem az érzelmi függés, hanem csak az egyoldalú függés megszűnésére készítet (*Maslow*, 1962 terminológiával B-love, nem pedig D-love, örömet nyújtó, nem követelő szeretet); az adekvátság, a feladatoknak megfelelés, az önbizalom alapkésztetése, ellenpólusán a szorongásból való függés, az önálló feladatvállalás előli kitérés késztetése (affektív-kognitív összetevő);

b) a tudásvágy, hatékonyság vágya, a mesterségbeli tudás örömeinek elérésére való késztetés; lényegében a teljesítménymotiváció fogalomkörében tárgyalt késztetések tartoznak ide, de inkább a sikerorientációnak magára az elért eredményre, nem annyira az elismerésre való ösztönzése (ami rokon *White* – 1960, 61. – a kreativitás alapmotivációjának tartott „kompetencia-drive” néven említett fogalmával, vagy a többek között *Scsukina* – 1971 – megismerési érdeklődés mint tanulási motívum problematikájával); ellenpólusán a kíváncsiságot legátló félelem, a tesztszorongásban is kifejezésre jutó, a feladathelyzetek elkerülésére késztető kudarcból való félelem (kognitív-kognitív összetevő);

c) az aktivitás öröme, a problémamegoldástól a játékig, a kisgyermekben meglevő, a cselekvés kíváncsiságának késztetéséről a speciális érdeklődés kielégítő hatásán át a pályamotivációig; az ellenpóluson a passzivitás, a tétlenség, a feladat és felelősség alól való kibúvás késztetése (effektív-kognitív összetevő).

Az önálló, eredményes aktivitás, az objektív valóság tárgyaival és fogalmaival való sikeres manipulálás kielégítése az ember értékes funkcionálásának alapja. Az önkibontakoztatás, az önkifejtés marxi megfogalmazásának, a mások hasznára lenni, a többiek, a közösség számára hasznosan élni elve megvalósulásának motivációs bázisa. Ha a külső hatások tartósan megakadályozzák kifejlődését, akkor az ellenpóluson a kóros szorongás jelenik meg.

Az iskolai életben kulcsfontosságú késztetéscsoport ez. Nemcsak azért, mert a tanulás leghatékonyabb ösztönzője, így biztosítja vagy gátolja a nevelés céljának elérését, hanem mert az egyén egész életére kihat. Mint *Kagan* és *Moss* (1962) megállapítja, azok a gyermekek, akik erősen motiváltak az iskolai ismeretsajátításra, azok ezt az erős késztetésüket megőrzik a felnőtt korukig. Az iskola fontos kiegyensúlyozó szerepet is kell hogy betöltsön, mert azok a gyermekek, akiket sosem buzdítottak iskoláskor előtt teljesítésre (járás, beszédtanulás, játékok során), annak általában a kelleténél alacsonyabb a kognitív késztetése; azoknál a gyermekeknél viszont, akiket túlságosan buzdítottak, akiknél a szülők szorongása kapcsolódott az ilyen teljesítményekhez, túlzott teljesítményszorongás vagy az egyéb motívumok kárára túlnőtt teljesítménymotiváció jelentkezik.

Bár a kíváncsiság már a magasabb rendű állatokra is jellemző, a tipikusan emberi megismerés vágyra meg kell tanítani a gyermeket. Annál is inkább, mert egyrészt az egészséges önértéknek alapja a megérdemelt siker, a jól végzett munka öröme, másrészt a közösségi életnek az előző dimenzióban említett érzelmi kapcsolattal egyenértékű összetevője a közös tevékenység, az együtt elért teljesítmény, a közösen létrehozott siker elérésére való ösztönzés.

A harmadik dimenzió azokat a motívumokat tartalmazza, melyek a leginkább nevezhetők társadalmi, hiszen az embernek önmagához, mint társadalmi lényhez való viszonyát tükrözik. Végeredményben többszörös összeillésről van szó. *Peck–Havighurst* (1960) nagy longitudinális vizsgálatában megállapítja, hogy a morális értékekhez igazodó viselkedést kettős konzisztencia jellemzi: a) belső, az egyén céljai és értékei; b) külső, az egyén viselkedése és normái között. Ehhez még hozzátehetünk egy harmadikat, az egyén saját normái és a társadalom értékei közti egyezést, hiszen – mint már kifejtettük – a személyiség kifejlődését

nem a társadalomhoz való külsődleges alkalmazkodásban látjuk, hanem abban, hogy az emberben magában bontakozik ki az emberi lényeg, a társadalmi viszonyok összessége.

Az effektív készletcsoport főbb összetevői:

a) a lelkiismeret, a leginkább érzelmi jellegű összetevő, a kiegyensúlyozottság kielégítő érzése, kezdetben, hogy úgy megfelel a normáknak, ahogy az általa szeretett felnőttek helyesnek ítélik, majd egyre inkább, hogy saját magával, az identifikációs alapoknak megfelelően kialakított éniideáljával megfelel; ellenkező esetben a büntudat, ami egészséges személyiségfejlődésnél katartikus úton oldódik, torzult fejlődésnél kivagy befelé irányított agresszióban tör felszínre (affektív-effektív összetevő);

b) a vágy, hogy környezete megbecsülje, észrevegye a közösség szempontjából is értékes viselkedését; ez leginkább a kiscsoportokban, a közvetlen környezetben érvényesülő kongruencia ösztönzés, mintegy az állandó visszajelentés motivál, arról, hogy a tényleges viselkedése valóban megfelel-e normáinak; ellenpólusa az, amikor csak egocentrikus érdekeinek védelmében igyekeznek elhárítani a csoporttal, hogy értékes normákat követ (kognitív-effektív összetevő);

c) a moralitás mint készlet, az értékrendszer és a világnézet az egyéni és társadalmi normarendszer egyeztetése és az általános magatartásnak ehhez való igazodása, illetve ideiglenes illeszkedési zavarainak motivációs feszültsége (effektív-effektív összetevő).

A viselkedést irányító etikai rendszerhez tehát először is realizálható értékrendszer kialakítása szükséges, ez elsősorban a szülők és nevelők normáinak átvétele során szilárdul meg. Ezt követi a tudatos törekvés a kialakított értékek realizálására, a normáknak megfelelő viselkedésre. Ez utóbbi a marxista értelemben vett önkibontakoztatás, ami tulajdonképpen az énkép és a társadalmi ideál egybeesése, az egyén törekvéseinek a társadalmi törekvésekbe való beilleszkedésére való ösztönzés kialakulása.

Az iskolai életben itt már az a döntő, hogy a gyermeknek ez a motivációs rendszere már a közösség tagjaként, a közösség érték, norma és motivációs rendszerének, a közösség magatartásának részeként jelenik meg, a gyakorlatban mint közvélemény, mint a normáknak a csoport által való betartása és betartatása funkcionál. Ezért fontos, hogy az iskola tegye lehetővé, de egyben határozottan biztosítsa is, hogy valóban demokratikus érték- és normarendszert, alakítsanak ki a tanulók, ezeket hatékonyan tudják alkalmazni is, s végül ezek illeszkedjenek természettudományos és ideológiai világnézetünkbe, egyezzenek társadalmi követelményeinkkel.

Éppen, mert az ember emberként való funkcionálásának ösztönzéséről van szó, belátható, hogy ebben a dimenzióban nincs helye az engedékenységnek, hiszen az az egyén és a közösség boldogulását egyaránt veszélyeztetné. A gyermek igyekszik szüleihez, nevelőihez, társaihoz hasonlóan viselkedni. A többiek nyíltan vagy érezhetően vetik össze értékelő módon a gyermek viselkedését a morális normákkal. Ezt a szülők és nevelők szintén kifejezett vagy látens jutalmazás vagy büntetés jellegű reakciói, illetve a betartatás más aktív formái követik. Ez alakítja ki a gyermekben az önbizalom, önértékelés, önkontroll ösztönzésrendszerét.

Amit modellünk pedagógiai pszichológiai jellegéről a motiváló hatásoknál elmondtunk, az mind érvényes itt is.

1. A motivációs rendszer egységes, az egyénre jellemző képződmény. Az egyes dimenziók tipikusan egy-egy fajta motivációt képviselnek, de éppen azért, mert szerintünk minden jelenség az említett három dimenzió szerint bontható, egyik motívumról sem jelenthetjük ki, hogy kizárólagosan egy dimenzióhoz tartozik a valóságban. (Például a szociális

státusz elérésének egyaránt alkotó része lehet az, hogy valaki affiliatív, hogy teljesítésében sikerorientált, hogy a csoportban normatisztelő magatartásával megbecsülést igyekszik szerezni. Ugyanígy az identifikációnak és az interiorizációnak legalább olyan fontos szerepe van a sajátta tett normarendszer kialakításában, mint a megerősítésnek stb.). Az elemzés számára azonban nagyon szemléletesen és használhatóan rendeződnek el a motivációs tényezők a dimenziók mentén.

2. A motiváló hatásoknál említett és egységnyinek felvett határokhoz itt is tartjuk magunkat, a normálisnak tekinthető gyermekekkel foglalkozunk. Ez nem jelenti azonban sem azt, hogy modellünk megfelelő módosítással ne lenne a deviánsokra is alkalmazható, sem pedig azt, hogy mi kizárólag a normális motivációs fejlődéssel foglalkoznánk. Kétségtelen az is, hogy bár az abnormalitásokat bizonyos motivációs feszültségek igen magas foka (például az agresszivitásé a kriminalitást, a szorongásé a neurotikust), jellemezheti, alapjában azonban motivációs szempontból az egyensúly megbomlása a döntő a deviációban, elsősorban a kontroll hiánya miatt.

3. Az egyensúly az egyes dimenziókon belül is fontos az egyes összetevők között (például a felnőttekhez és az egykorúakhoz való kötődés készítésének erejét tekintve). Az egész motivációs rendszer azonban csak a dimenziók közti egyensúlyra épülve funkcionálhat egészségesen. Jól megmutatkozik ez a probléma is, s annak megoldatlansága is a nevelési attitűdsémákban. Például a korlátozás-engedékenység dimenzióban minél távolabb esik a nevelés a korlátozástól, minél engedékenyebb, annál jobbnak tekintik. Ugyanakkor kiderült, hogy a nagyon engedékeny családokban igen sok szorongó s egyéb szempontból torz motivációjú gyermek fejlődik. Mint *Maslow* (1970. 40.) írja: „gyermekpszichológusok, pedagógusok és pszichiáterek egyaránt úgy találták, hogy a határokat szabó, nem pedig a korlátozatlan engedékenység az, amit a gyermekek szeretnek, s amire *szükségük van*”. Ugyanazon a téren nem lehet egyszerre rugalmas és konzekvens valaki sem a motiválásban, sem a motivációban. A dialektikus ellentétpárok viszont remekül működhetnek – mint a motiváció alapja, az ingerlés és gátlás – ugyanannak különböző szempontú megközelítése, más-más dimenzió működés során. Így például az affektív dependencia és a kognitív independencia vagy a kognitív rugalmasság és az effektív következetesség harmonikus és sokirányúan gazdag motivációs rendszert eredményez.

4. A motiválás és motiváció összefüggését mutatja az is, hogy kölcsönhatásban vannak. *Kagan* (in *Janis*, 1969) megállapítja, hogy az anya és a gyermek sajátosságai határozzák meg az alkalmazott nevelői attitűdöt: ingerlékeny gyermekre anyja többször reagál hanggal, az élénkebbet jobban korlátozza, a gyámoltalant jobban védi. Szerinte már az első hetekben az érzékenyebb (például bélműködési zavaroktól szenvedő) gyermek több gondoskodást kap, mint a nyugodt, elégedett gyermek. Az is meghatározó, hogy a szülő hogyan értelmezi a gyermek viselkedését, például ha a gyermek nem engedi magát lefektetni, azt az egyik jutalmazza, mert az önállóság jelének veszi, a másik bünteti, mert engedetlenségnek minősíti. Bár a nevelésben járatlan szülőnél gyakran előfordul ilyesmi, ez a megfogalmazás tipikusan leíró, nem nevelési szempontú. Pedagógiai pszichológiai elemzésünkbe, s főleg a motiváció fejlesztésének folyamatába, nem illeszkedik bele, hiszen például a gyámoltalan gyermeket ha jobban dédelgetem, azzal csak rombolom a személyiségét. Tény viszont, hogy motivációs dimenzióinkban a ráhatásnak aszerint is kell változnia, hogy a gyermek személyisége milyen, illetve hogyan alakul. Ha egy gyermek vagy egy iskolai osztály, úttörő őr, stb. élénkebb, csintalanabb, akkor nem korlátozni kell erősebben – persze a kétdimenziós sémákban nincs más

mód –, hanem éppen több kifutást engedni a kognitív dimenzióban, viszont sokkal erősebb kontrollt alkalmazni az effektív dimenzióban, hogy a gyermekek ne ambivalens módon viszonyuljanak saját aktivitásukhoz, hanem az aktivitást szabadon éljék ki, de erős önkontrollal szorítsák magukat hasznos viselkedésformák felé.

5. Az egészséges motiváció tökéletesedik, tehát kezdeti formájában kevésbé értékes, mint kifejlődve. Nem következik azonban ebből az, hogy a személyiségfejlődés a negatív végpontokról indulna (sokak szerint a kisgyermek természetesen agresszív, amorális stb.). A valóságban – legalábbis a mi motivációs dimenzióink felfogása szerint – ez egyáltalán nem így van. A motiváció valamilyen irányba való indítást jelent. A gyermek viszont nem indulhat az értékessel ellentétes motivációval, a nevelés pedig kifejezetten a pozitív oldalon kell hogy kezdje a motiválást mindhárom dimenzióban (szeretet, biztonság, rendszeresség). A három dimenzióban párhuzamosan fejlődik a motiváció, értékes ráhatásnál a középpont felől a pozitív, káros ráhatásnál a negatív végpont irányában. Ez nem mond ellent annak, hogy akár fejlődéslélektani, akár személyiséglélektani szempontból tekintve az alakulás során domináns szerepet kap egy-egy dimenzió. Így az iskoláskor előtti szakaszban elsősorban az affektív, az iskoláskorban a kognitív, míg a kifejlett serdülőkortól az effektív motiváció a legjellemzőbb. A motiváltság összetevőit a motivációs modellben a 2. táblázat mutatja be. (Arra, hogy a személyiségfejlesztésben, az egyéni motivációs szerkezetben hogyan kap egy-egy dimenzió, illetve annak egy-egy összetevője domináns szerepet, majd az utolsó fejezetben térünk ki.)

2. táblázat

A motiváltság összetevői a motivációs modellben

Dimenzió	+	0	–
<i>Affektív</i>	<i>Affiliatív</i>		<i>Agresszív</i>
	Az emberek érzelmi megközelítésére, szoros érzelmi kapcsolat fenntartására készített.	Labilis, tartósan sem szembefordulásra, sem kapcsolattartásra nem készített.	Érzelmi szembefordulásra, a kapcsolatok tagadására készített.
<i>Kognitív</i>	<i>Aktív</i>		<i>Passzív</i>
	Önálló aktivitásra, feladat- és döntésvállalásra, önfejlesztésre készített.	Irányítható, de önálló kezdeményezésre nem készített.	Az önálló döntés, feladatmegoldás kerülésére, a passzív követésre készített.
<i>Effektív</i>	<i>Kongruens</i>		<i>Impulzív</i>
	A társadalmilag értékes normáknak megfelelő viselkedésre s önértékének ezúton való fenntartására készített.	Vágyik az értékes viselkedésre, de a betartásra nincs megfelelő erejű feszültsége.	Pillanatnyi vágyainak megfelelő viselkedésre, a normákkal való szembefordulásra készített.