

SZEGEDI TUDOMÁNYEGYETEM
BÖLCSESZET- ÉS TÁRSADALOMTUDOMÁNYI KAR
NEVELÉSTUDOMÁNYI DOKTORI ISKOLA

KIS NOÉMI

**NÉHÁNY CSALÁDI VÁLTOZÓ ÖSSZEFÜGGÉSE AZ
ELSAJÁTÍTÁSI MOTIVÁCIÓVAL ÉS A TANULÁS
SIKERESSÉGÉVEL ÓVODÁS- ÉS ISKOLÁSKORBAN**

PhD-értekezés

Témavezető:
Józsa Krisztián
egyetemi tanár



Oktatáselmélet doktori program

Szeged, 2020

TARTALOM

I. Bevezetés	5
II. Elméleti áttekintés	9
II. 1. Motiváció, a motivációhoz kapcsolódó fogalmak	9
II. 1.1. A motiváció megközelítései az utóbbi évtizedekben	10
II. 1.2. A tanulási motiváció meghatározása.....	16
II. 1.3. Az elsajátítási motiváció meghatározása.....	19
II. 1.4. Az elsajátítási motiváció elkülönítése más tanulási motivációs elméletektől.....	22
II. 1.5. Az elsajátítási motiváció vizsgálati módszerei	25
II. 1.6. Az elsajátítási motiváció vizsgálatának fejlődése	30
II. 2. Családi környezet és hatása a gyermekekre.....	32
II. 2.1. Szocializáció és a szülő-gyermek kapcsolat.....	33
II. 2.2. A szülői kötődés és túlvédés hatása a gyermek fejlődésére	37
II. 2.3. A családi, otthoni jellemzők hatása a gyermek fejlődésére	40
II. 2.4. A szülői nevelés és hatásának kezdeti, elméleti megközelítései.....	42
II. 2.5. A szülői nevelés hatásának empirikus vizsgálata Parker elméleti modelljére alapozva.....	47
II. 2.6. A szülői nevelés hatásának empirikus vizsgálata hazánkban Parker elméleti modelljének alkalmazásával	50
II. 3. A családi környezet, a motiváció és az iskola kapcsolata	53
II. 3.1. A társas környezet motivációra gyakorolt hatásának eddig kiemelt területei hazánkban	54
II. 3.2. Szülői hatások a gyermek motivációjának alakulásában - a szülői bevonódás szerepe	56
II. 3.3. A szülői nevelési stílus és a gyermek motivációjának kapcsolata	59
II. 3.4. A szülői kontroll és autonómiatámogatás hatása a gyermek motiváltságára.....	61
II. 3.5. Néhány további szülői nevelői jellemző befolyása a gyermek motivációjára	65
II. 3.6. A családi, otthoni jellemzők és a gyermek motiváltságának kapcsolata	69
II. 3.7. A szocioökonómiai helyzet és a gyermek motiváltságának kapcsolata	72
II. 3.8. Családi jellemzők iskolai tanulás sikerességére gyakorolt hatása	75
II. 3.9. Az elsajátítási motiváció és az iskolai teljesítmény kapcsolata	79
III. Az empirikus vizsgálat céljai és módszerei	83
III. 1. Kutatási célok.....	83
III. 2. A vizsgálatok rendszere.....	84
III. 2.1. Óvodai vizsgálatok	84
III. 2.2. Iskolai vizsgálatok	86

III. 3. Kutatási kérdések	88
III. 3.1. Óvodai vizsgálatok	88
III. 3.2. Iskolai vizsgálatok	90
III. 4. A vizsgálatok hipotézisei	91
III. 4.1. Óvodai vizsgálatok	91
III. 4.2. Iskolai vizsgálatok	93
III. 5. Minta	95
III. 5.1. Óvodai vizsgálatok	95
III. 5.2. Iskolai vizsgálatok	97
III. 6. Adatfelvételek	99
III. 6.1. Óvodai vizsgálatok	99
III. 6.2. Iskolai vizsgálatok	100
III. 7. Mérészközök	101
III. 7.1. HOME-leltár.....	101
III. 7.2. Elsajátítási Motiváció Kérdőív	103
III. 7.3. Feladatvégzés közbeni megfigyelés.....	106
III. 7.4. Szülői Bánásmód- és Gyermeknevelési Kérdőív	108
III. 7.5. Háttérkérdések.....	111
IV. Az empirikus vizsgálat eredményei	112
IV. 1. Óvodások körében végzett vizsgálatok eredményei.....	112
IV. 1.1. A szülők iskolázottsága és az óvodás gyermek otthoni érzelmi-fizikai otthoni környezete közötti kapcsolat.....	112
IV. 1.2. A szülők iskolázottsága és az óvodás gyermek elsajátítási motivációja közötti kapcsolat.....	114
IV. 1.3. Az otthoni érzelmi-fizikai környezet és az óvodás gyermek elsajátítási motivációja közötti kapcsolat	117
IV. 1.4. Az óvodás gyermek elsajátítási motivációjának mutatói közötti kapcsolat	124
IV. 1.5. Családi változók (szülők iskolázottsága, gyermek otthoni érzelmi-fizikai környezete) szerepe az óvodások elsajátítási motivációjának alakulásában.....	129
IV. 1.6. A gyermek otthoni érzelmi-fizikai környezete és a pedagógus által jellemzett elsajátítási motiváció előrejelző szerepe az óvodások 20 hónappal későbbi feladathelyzetben mutatott elsajátítási motivációjában	132
IV. 2. Iskoláskorban végzett vizsgálatok eredményei.....	134
IV. 2.1. A 4. és 7. évfolyamos tanulók és szüleik szülői nevelésről való vélekedésének összehasonlítása	134

IV. 2.2. A szülői nevelés és a szülők iskolázottsága közötti kapcsolat 4. és 7. évfolyamos tanulók és szüleik körében.....	140
IV. 2.3. A szülők iskolázottsága és az iskolás gyermek elsajátítási motivációja közötti kapcsolat 4. és 7. évfolyamos tanulók és szüleik körében.....	142
IV. 2.4. A szülői nevelés és az iskolás gyermek elsajátítási motivációja közötti kapcsolat 4. és 7. évfolyamos tanulók és szüleik körében	146
IV. 2.5. A szülői nevelés és az iskolás gyermek iskolai eredményessége közötti kapcsolat 4. és 7. évfolyamos tanulók és szüleik körében	155
IV. 2.6. A szülői nevelés és az iskolás gyermek iskolai eredményességével való elégedettség közötti kapcsolat 4. és 7. évfolyamos tanulók és szüleik körében	158
IV. 2.7. A szülői iskolázottság, az anyai szülői nevelés, az iskolás gyermek szülők és önmaguk által megítélt elsajátítási motivációja és a gyermek iskolai eredményessége közötti kapcsolatrendszer 7. évfolyamos tanulók és édesanyjuk körében	159
V. Összegzés	167
V. 1. Az eredmények megvitatása	167
V. 2. A vizsgálatok erősségei és korlátai.....	186
V. 3. Eredmények felhasználása	189
V. 4. További vizsgálatok.....	193
VI. Köszönetnyilvánítás.....	196
VII. Felhasznált irodalom.....	197
VIII. Mellékletek	218
VIII. 1. HOME-leltár	218
VIII. 2. Elsajátítási Motiváció Kérdőívek	221
VIII. 3. Feladatvégzés közbeni megfigyelés.....	225
VIII. 4. Szülői Bánásmód Kérdőív.....	227
VIII. 5. Gyermeknevelési Kérdőív.....	229

I. Bevezetés

A gyermek fejlődésének vizsgálatában egyre hangsúlyosabban jelenik meg napjainkban a környezet, azon belül a társas környezet hatásának elemzése. Mind több hazai és nemzetközi, köztük longitudinális vizsgálatok is alátámasztják, hogy a gyermek fejlődését, a fejlődés különböző területeinek, a képességek, a fizikai aktivitás, a motiváltság alakulását is meghatározza a társas környezet. Mindennek köszönhetően pedig az iskolai sikeresség szempontjából is nagy jelentősége van annak a társas környezetnek, illetve annak kiemelt jelentőségű részeként a családnak, amelyben a gyermek nevelkedik (Bradley, Corwyn, Burchinal, McAdoo, & Coll, 2001; Hamadani, Tofail, Hilaly, Engle, & Grantham-McGregor, 2010; Jámbori, 2006; Ribiczey, 2010; Zsolnai, Kasik, & Jámbori, 2012). Arról azonban kevés információ és még kevesebb empirikus adat áll rendelkezésre, hogy a családi jellemzők hatása pontosan milyen tényezőkön keresztül ragadható meg leginkább.

Kevés ismerettel rendelkezünk arra vonatkozóan, hogy a családi környezet mely tényezőinek van a leginkább szerepe a gyermek elsajátítási motivációjának és az iskolai eredményességének alakulásában. Szükség van olyan vizsgálatokra, amelyek célja annak a ma még megválaszolatlan kérdésnek a megválaszolása, hogy az otthoni érzelmi-fizikai családi környezet összetett változórendszere, a szülő és gyereke közötti kapcsolat, a szülői nevelés, a szülői nevelés gyermek által észlelt jellemzői hogyan befolyásolják az óvadás és az iskolás gyermekek motivációjának, illetve iskolai sikerességének alakulását (Busch-Rossnagel & Morgan, 2013; Csapó, 2002b; Fejes & Józsa, 2007; Gonida & Urdan, 2007; Hickman, Bartholomae, & McKenry, 2000; Józsa, 2002b, 2007; Józsa & D. Molnár, 2013; Józsa & Fejes, 2010; Józsa & Morgan, 2014; Morgan, Józsa, & Liao, 2017; Okagaki & Frensch, 1998).

A családi háttérnek a gyermek fejlődésében játszott szerepét feltáró vizsgálatokban kiemelt területnek számít a szülő-gyermek viszony elemzése, valamint az, hogy a gyermek milyennek látja ezt a kapcsolatot (Safford, Alloy, & Pieracci, 2007). A szülő-gyermek kapcsolat szülői és gyermeki jellemzésének egyidejű alkalmazásával lehetővé válik a gyermek által észlelt és a szülő részéről tanúsítani vélt gyermeknevelés összehasonlítása. Ennek alapján olyan vizsgálatokra is szükség van, ahol a szülő-gyermek kapcsolat mindkét résztvevőjét vizsgálják és a szülői nevelés gyermeki és szülői percepcióját egyaránt figyelembe veszik.

A neveléstudományi vizsgálatokban széles körben elterjedt, hogy a szocioökonómiai státuszt, azon belül pedig a szülők iskolai végzettségét tekintik a családot legjobban jellemző változónak és ezt elemzik a gyermek motiváltságával és teljesítményével való összefüggésben is. Szükség van azonban olyan vizsgálatokra, amelyekben a szocioökonómiai státusznak e gyakran használt mutatóján túlmenően a családi háttér összetettebb jellemzésére vállalkoznak, amelyekkel az otthoni érzelmi-fizikai környezetet, a gyermeket érő szülői nevelői hatásokat is meg lehet ragadni (Bradley & Caldwell, 1980; Elardo, Bradley, & Caldwell, 1977; Gonida & Urdan, 2007; Józsa, 2007; Kalmár, 2007).

A gyermek motiváltságának szülői percepciója sem feltétlenül egyezik meg a gyermek éppen aktuális motiváltságával, illetve azzal, ahogy a gyermek érzékeli saját motiváltságát, vagy ahogyan ugyanabban az időben a pedagógusa látja. Ugyanakkor a motiváció szülői és pedagógusi megítélésének nagy jelentősége van, hiszen az meghatározza a szülő/pedagógus és a gyermek közötti interakciót, illetve a gyermek viselkedésére is hatással van (Wang, Hwang, Liao, Chen, & Hsieh, 2011). Tehát, olyan kutatások is indokoltak, amelyekben a gyermek motivációját is összetett módon, több értékelő percepciójának egyidejű figyelembe vételével, akár több mérőeszköz alkalmazásával, a mérőeszközök kombinálásával vizsgálják (Morgan, Józsa, & Liao, 2017). Továbbá olyan vizsgálatok is szükségesek, amelyekben a motiváció időbeli alakulását is vizsgálat tárgyává teszik a családi, szülői háttér függvényében (Gonida & Urdan, 2007; Huang & Lay, 2017; Józsa, 2007; Józsa & Morgan, 2014; Józsa, Wang, Barrett, & Morgan, 2014; Wang, Morgan, & Biringen, 2013).

A szülői háttér kapcsán nincsenek információink többek között arra vonatkozóan, hogy a gyermek fejlődését milyen módon alakítja, milyen eltérések lehetségesek a különböző életkorú gyermekek esetében, mennyire tekinthető változatlanul ez a kapcsolat, másként hat-e a gyermekre a különböző életkorokban. Ezen tudás birtokában a gyermek fejlődésének segítése és az esetleges érzelmi- és viselkedészavarok kialakulásának megelőzése, kezelésük zökkenőmentesebbé tétele tudatosabb és célirányosabb formát ölthetne, valamint lehetőség adódna a kellő időben történő beavatkozásra is (Eigner, 2012). Lehetővé válna olyan programok kidolgozása, amelyek segítségével az életkor előrehaladtával jelentkező motivációcsökkenés megállítható, a tanulás pedig sikeresebbé tehető (Barrett & Morgan, 2018). Tehát, olyan vizsgálatok is indokoltak, amelyek a szülő-gyermek kapcsolat életkori különbségeit elemzik, illetve azt, hogy a kapcsolat másként hat-e a gyermekre a különböző életkorokban.

A dolgozat középpontjában három terület, (1) a családi változók, (2) a gyermek elsajátítási motivációja és (3) az iskolai tanulás sikeressége közötti kapcsolatok állnak. A dolgozat II. fejezete tartalmazza a téma szakirodalmi áttekintését. A II. 1. fejezetben a motiváció kezdeti meghatározásait mutatjuk be. A motiváció meghatározásának története kapcsán ismertetjük a motiváció pszichológiai, multidiszciplináris és neveléstudományi megközelítését. Majd bemutatjuk a tanulási motiváció és az elsajátítási motiváció meghatározását. Ezt követően az elsajátítási motiváció és az egyéb tanulási motivációs elméletek elkülönítésére térünk ki. Ismertetjük az elsajátítási motiváció vizsgálati módszereit és vizsgálatának fejlődését. Az elméleti áttekintés II. 2. fejezetében a családi környezet gyermekre gyakorolt hatásait tekintjük át. Ennek keretében kitérünk a szocializáció és a szülő-gyermek kapcsolat összefüggésére, a szülői kötődésnek és túlvédésnek, valamint a családi otthoni jellemzőknek a gyermek fejlődésére gyakorolt hatására, a szülői nevelés és hatásának kezdeti, elméleti megközelítésére, illetve a szülői nevelés hatásának empirikus nemzetközi és hazai vizsgálataira Parker (1979, 1983) elméleti modelljére alapozva. A II.3. fejezetben a családi környezet, a motiváció és az iskola kapcsolatát mutatjuk be: társas környezet, a szülői bevonódás, a szülői nevelési stílus, a szülői kontroll és autonómiatámogatás, a szocioökonómiai helyzet, a családi otthoni jellemzők és néhány további szülői nevelői jellemző befolyását a gyermek motivációjára. A II. 3.7. fejezetben a családi jellemzők iskolai tanulás sikerességére gyakorolt hatását, a II. 3.8. fejezetben pedig az elsajátítási motiváció és az iskolai teljesítmény közötti kapcsolatot mutatjuk be.

Empirikus vizsgálataink két csoportba rendeződnek. Óvodások mintáján három felmérés segítségével elemezzük a szülői iskolázottság és a gyermek érzelmi-fizikai otthoni környezete, a gyermek szülője és pedagógusa által jellemzett, illetve a kihívást jelentő feladatok megoldása során megfigyelhető elsajátítási motivációja közötti kapcsolatokat, illetve az óvodás gyermek érzelmi-fizikai otthoni környezetének szerepét az elsajátítási motivációjának változásában. Iskolások körében végzett két felmérésünkkel pedig feltárjuk, hogy a negyedik és hetedik évfolyamos tanulók és szüleik körében milyen eltérések és azonosságok vannak a szülők és gyermekek között abban, ahogyan megélik a kapcsolatukat, mennyire változik a kapcsolatuk megítélése a kiskamaszkor időszakában (10–13 éves kor között), valamint elemezzük a szülők iskolázottsága, a szülő és a gyermek által érzékelt szülői nevelés és elsajátítási motiváció, illetve az iskolai teljesítmény közötti összefüggéseket. Hetedik évfolyamosok körében pedig a szülők iskolai végzettsége, a

gyermek és az anya által jellemzett anyai szülői nevelés, a gyermek önmaga és édesanyja által érzékelt értelmi elsajátítási motivációja és az iskolai teljesítmény közötti kapcsolatrendszer elemztük strukturális egyenletmodellezést alkalmazva.

Mind az óvodások, mind az iskolások körében végzett vizsgálataink, összhangban a szakirodalommal, rávilágítanak arra, hogy a családi háttér elemzésével fontos információk nyerhetők a gyermek motiváltságát befolyásoló tényezők köréről. Az elsajátítási motivációra a család által kifejtett befolyásoló erő megragadására az otthoni környezet, ezen belül pedig a játékokkal való ösztönzés és az ösztönzés változatossága, illetve a szülői nevelési jellemzők, különösen a szülői szeretet-törődés elemzése, vizsgálatunk szerint alkalmasak lehetnek, hiszen kimutatható kapcsolatban vannak a gyermek elsajátítási motivációjával.

Vizsgálati eredményeink alapján a következő általánosítható megállapításokat tehetjük. (1) Az óvodás gyermek fejlődése szempontjából minél megfelelőbb támogatást és ingereket nyújt az otthoni érzelmi-fizikai környezete, annál erősebb elsajátítási motivációval rendelkezik. Az óvodás gyermek fejlődése szempontjából megfelelő otthoni érzelmi-fizikai környezet fontos jellemzője a játékokkal való ösztönzés, a nyelvi ösztönzés és az ösztönzés változatossága. Ezek a jellemzők mind a pedagógus, mind a szülő által érzékelt elsajátítási motivációt, mind a feladatvégzés közben megfigyelhető motivációt meghatározzák. (2) A szülők iskolai végzettsége az óvodás gyermek otthoni érzelmi-fizikai környezetével kapcsolatban van, de az óvodás gyermek elsajátítási motivációjával nincs. Az iskolázottabb szülők a gyermek fejlődése szempontjából megfelelőbb otthoni érzelmi-fizikai környezetet teremtenek. (3) Minél jellemzőbb a szülői szeretet-törődés, illetve minél kevésbé jellemző a szülői korlátozás-túlvédés, az iskolás gyermek annál motiváltabb mind a szülő, mind a saját megítélése szerint, és annál jobban teljesít az iskolában is. (4) Minél erősebb az iskolás gyermek elsajátítási motivációja, annál jobban teljesít az iskolában. Akkor is, ha a motiváltságát az anya, vagy a gyermek önmaga ítéli meg. (5) Az iskolázottabb szülők nagyobb mértékű szeretet-törődést és alacsonyabb mértékű korlátozás-túlvédést tanúsítanak, illetve az iskolázottabb szülők gyermekeinek az iskolai teljesítménye is jobb. A szülők iskolázottsága az iskolás gyermek motiváltságával kevésbé függ össze.

II. Elméleti áttekintés

II. 1. Motiváció, a motivációhoz kapcsolódó fogalmak

Néhány évtizede vált csupán a kutatói érdeklődés egy kiemelt területévé a motiváció és az iskolai tanulás összefüggésének vizsgálata, de felismerve, hogy a motiváció az eredményes tanulás egyik meghatározó feltétele, az egyik legdinamikusabban kutatott területté nőtte ki magát (Józsa, 2002a, 2007; Réthy, 2003). A motiváció tudományos módszerekkel való vizsgálata a 20. század elejére vezethető vissza, amikor pszichológiai kísérletekkel igyekeztek mind többet megtudni róla (Barkóczy & Putnoky, 1967; Nagy, 2010; Réthy, 2003). Mindennek ellenére a motivációnak egy általánosan elfogadott meghatározása még ma sem áll rendelkezésre. Azonban a fogalom különböző szerzők, illetve tudományterületek szerinti értelmezései hasonlóságot mutatnak annak hétköznapi körülírásával, miszerint a motiváció adott cselekvésre, viselkedésre ösztönöz, indítékot, kiváltó tényezőt értünk rajta (Józsa, 2007). Az alábbiakban a motiváció, illetve a motivációhoz kapcsolódó fogalmak értelmezéseit ismertetjük.

II. 1.1. A motiváció megközelítései az utóbbi évtizedekben

A motiváció tudományos értelmezése a pszichológia tudományterületén jelent meg először (Barkóczy & Putnoky, 1967; Nagy, 2010; Réthy, 2003). A különböző pszichológiai irányzatok a motivációnak más-más aspektusát ragadták meg. Biehler és Snowman (1994) összefoglalása szerint a behaviorista megközelítés a kívánt viselkedés megerősítését érti a motiváción, az egyén a jutalmak megszerzése, a büntetések elkerülése érdekében cselekszik. Ebben az esetben tehát külsőleg motivált az egyén, hiszen az, amit szeretne megszerezni, elkerülni, nincs közvetlen kapcsolatban magával a cselekvéssel. Belső motivációról akkor beszélhetnénk, ha az adott cselekvést önmagáért végeznénk. A kognitív szemlélet értelmében a viselkedést az határozza meg, ahogy a dolgokat észleljük. Amikor motivált az ember, akkor egyensúlytalanságot érez és tevékenysége ennek az állapotnak a megszüntetésére irányul. A kognitív szemlélet tehát a belső motivációt emeli ki. A szociális tanuláselmélet gyökerei szintén a behaviorista szemléletre vezethetők vissza, de már a megfigyelés, az utánzás és az azonosulás elsődleges szerepét helyezi a középpontba a motiváció értelmezésekor.

A McClelland (1961) nevéhez köthető teljesítménymotiváció elmélet szerint az emberek fejlődésük során elsajátítanak egy szükségletet, amely a teljesítmény elérésére irányul, tehát tanult motivációs elemről van szó. A teljesítménymotiváció erősségében rejlő egyéni különbségeket a sikerorientációval és a kudarckerüléssel magyarázza. A sikerorientált személyek jellemzően közepesen nehéz feladatokat választanak, hogy a siker valószínűsíthető legyen. A kudarckerülő személyek nagyon könnyű, vagy nagyon nehéz feladatokat választanak, hogy a siker biztos, vagy lehetetlen legyen (McClelland, Atkinson, Clark, & Lowell, 1953). A teljesítménymotivációhoz kapcsolható az attribúcióelmélet, amely szerint azok, akiknek alacsony a teljesítménymotivációjuk, külső tényezőknek tulajdonítják a sikert, a könnyű feladatoknak, a szerencsének, kudarcaik hátterében ezzel szemben belső okokat, képességeik hiányát látják. A magas teljesítménymotivációval rendelkezők éppen ellenkezőleg, a sikert belső tényezőknek, képességeiknek, kitartásuknak tulajdonítják, a kudarcért külső okokat, például a szerencsét, neveznek meg (Biehler & Snowman, 1994).

Barkóczy és Putnoky (1967) értelmezésében a motiváció és a motívum rokonértelmű, egy gyűjtőfogalom, amely egy belső, természetes indítékra és egyben folyamatra utal, és a viselkedésre készítő tényezők összességét jelenti. A motívumoknak két nagy csoportját különítik el. A legalapvetőbb motívumok a biológiai indítékok (pl.

táplálkozási késztetés). Működésükkor egy belső hiányállapot, azaz szükséglet keletkezik, amely olyan viselkedésre készítet, amely következtében ez a hiányállapot megszüntethető. Az élet során kialakuló, differenciálódó, más szóval, tanult motívumok (pl. segítőkészség) alkotják a másik csoportot. Köztük vannak magasabb rendű szükségletek is, amelyek pszichikus jelenségekre vonatkoznak (pl. kulturális szükséglet). A motívumtanulásnak két módja lehetséges: (1) az öröklött motívumok módosulnak, (2) új késztetések alakulnak ki, másként fogalmazva egyre több és egyre összetettebb célt szeretne elérni az egyén. A motiváció tehát célirányos, a viselkedés mindig valamilyen cél elérésére irányul, így a motiváció fejlődése nem más, mint a célok fejlődése.

Barkóczy és Putnoky (1967) a szükségletek mellett a viselkedés motivációs bázisának tekintik továbbá a drive-okat, a homeosztázist, az érzelmeket és a kíváncsiságot is, mivel ezek ugyancsak motívumként működnek. Drive-okon értik azt, amikor olyan hiányállapot lép fel a szervezetben, amely a homeosztázis - a szervezet belső egyensúlyi rendszere - segítségével nem oldható, külső beavatkozással szabályozható csak, így ez indítja el a viselkedést. Érzelmek általi motiváció esetén a viselkedést a pozitívan vagy negatívan értékelt tárgyak, illetve helyzetek mozgósítják. Kíváncsiság esetében pedig arról van szó, hogy korábbi tapasztalataink során megtanuljuk, hogy az adott szükséglet hogyan elégíthető ki a legoptimálisabb módon, így a későbbiekben ezt a módot keressük, választjuk, viselkedésünknek tehát ez a mozgatója.

A humanisztikus megközelítés legismertebb elméletalkotója Maslow, aki a motívumokat egy hierarchikus rendszerben képzelte el és két nagyobb csoportot különített el. A hiánymotívumok között, a legalacsonyabb szintűtől a magasabb szintűek felé haladva, a fiziológiai szükségletek, a biztonság szükséglete, a csoporthoz tartozás és szeretet szükséglete, illetve a megbecsülés szükségletei szerepelnek. A fejlődési motívumok közé pedig az önmegvalósítás szükségletét, a tudás és megértés vágyát, valamint az esztétikai szükségleteket sorolta. Elmélete szerint a fejlődési szükségletek csak akkor lépnek működésbe, ha a hiánymotívumok ki vannak elégítve. Működésüket azonban nem valamiféle hiányérzet indítja el, hanem a vágy, hogy magasabb rendű szükségleteket elégítsen ki az egyén (Maslow, 1989).

Kozéki (1980) motiváció meghatározása szerint nem elhanyagolható az a környezet, amelyben az egyén tevékenykedik, hiszen az állandóan hatást gyakorol rá. A fiziológiai alapokon (levegő, víz, élelem, alvás) túl a szülők, a pedagógusok, a kortársak és a társadalmi elvárások alakítják a gyermek motivációját oly módon, hogy ezeket a külső ösztönzéseket a

gyermek interiorizálja. A motiváció tehát nem más, mint „belső, tevékenységre készítő feszültség, biológiai és szociális tényezők közös eredője” (Kozéki, 1980, p. 8), ahol a külső és belső tényezők állandó kölcsönhatásban vannak. A motívumokat a motiváció fogalmán belül kell tekinteni. Azokat a „különböző viselkedésformák beindítására és fenntartására irányuló energiákat” jelentik, amelyek aktivizálják a külső vagy belső hatásokat (Kozéki, 1980, p. 10–11). A külső hatásokat incentiveknek, a belsőket késztetéseknek nevezi. A késztetést és a szükségletet egyaránt hiányként értelmezi, amely a szervezet általános aktivitását növeli, de kiemeli, hogy az állandósult szükséglet már veszélyezteti a szervezet egészségét. A motívumok a tapasztalatok és a tanulás hatására módosulnak, a külső ösztönzés, azaz a motiváció belső késztetéssé, azaz motiváltsággá alakul (Kozéki, 1980).

Kozéki (1980) a motívumok három csoportját különíti el. A szociális motívumok a másokhoz való viszonyt határozzák meg (pl. affiliáció: csapatmunkában nem a teljesítmény, hanem az együtt tevékenykedés a motiváló). A szociális motívumokon belül tárgyalja az érzelmeket mint alapvető motivációs tényezőket. A kognitív motívumok a környezet megismerésére irányulnak. Ide sorolhatók az exploráció és a manipuláció motívumai, az intrinzik motívumok (maga az aktivitás a jutalom) és a kíváncsiság. Az önintegráló motívumok olyan késztetések, amelyek célja önbecsülésünk és önbizalmunk megóvása (pl. mások elismerésének megszerzése, teljesítményvágy). A motívumok hierarchiát alkotnak, ami azt jelenti, hogy a viselkedést mindig az általános motívumrendszer és a pillanatnyi motiváció együttesen határozza meg, és elrendezhetők három dimenzió mentén. Az affektív dimenzió az emberekhez való viszonyt határozza meg. Fő összetevői az érzelmi kapcsolat, az azonosulás és a szocialitás (csoportba tartozás). A kognitív dimenzió a feladatokhoz való viszonyt határozza meg, a tárgyi megismerésre vonatkozik. Fő összetevői az autonómia, a tudásvágy és az aktivitás. Az effektív dimenzió az önmagunkhoz való viszonyt határozza meg. Fő összetevői a lelkiismeret, a környezet megbecsülésének vágya és a moralitás. A három dimenzió alapján három motivációs fázist különít el. Az első szakaszban a vágy mint motívum működik, amely érzelmi alapú és jellemzően tudatalatti. A második fázisban kíváncsiságról beszélhetünk, amely már belátott motívum. Ekkor a szükséglet már tudatosult, de a kielégítésének módja még nem. A törekvés pedig az a motívum, amely ténylegesen hatást gyakorol.

Réthy (2003) meghatározása szerint a motiváció egy önfejlődő, hierarchikus, elméleti konstruktum, amely egy komplex komponensrendszerként fogható fel. A motívum értelmezése szerint tartós vonzódás, a célhoz vezető tevékenység és a célállapot értékelése.

Jellemzője, hogy tanult, önszabályozás útján alakítható, megfelelő feltételek esetén vezet csak cselekvéshez és tartós. A motívumok két csoportját, az intrinzik és extrinzik motívumokat különbözteti meg. Az intrinzik motívumok belső, a külső befolyástól és elvárásoktól függetlenül működnek. Az extrinzik motívum külső, fenyegetést, ígéretet vagy jutalmat jelöl. Réthy (2003) a motiváció egy-, két- és többdimenziós modelljeit különbözteti meg. Az egydimenziós modellek a legrégebbiek és a belső motivációs tényezőkre helyezik a hangsúlyt. A motivációt akaratként, ösztönként (a drive-okat biológiai ösztönként), vagy olyan aktivitásként értelmezik, amely a fizikai hiányállapotból adódó feszültség csökkentésére irányul. A motívumokat pedig nem különböztetik meg a szükségletektől. olyan belső erőket értenek rajtuk, amelyek meghatározzák a környezetre adott válaszokat és két csoportba sorolhatók: az elsődleges motívumok a biológiai szükségletek, a másodlagos motívumok a pszichológiai szükségletek. A kétdimenziós modellekben már nem csak a belső, hanem a külső tényezők, az incentivek hatása is megjelenik. A kétdimenziós modellek közé tartoznak a behaviorista, kognitív és humanisztikus elméletek is. A többdimenziós modellek a motivációra ható külső és belső tényezőket együttesen, illetve tovább differenciálva vizsgálják. A tanulási motivációt multidiszciplinárisan közelítik meg.

A motivációt a személyiségfejlődést meghatározó tényezőként vizsgálja Nagy (2010), aki szintén gyűjtőfogalomnak tartja a motivációt, amelybe a külső és belső motívumokat, a motiválást és a motiváltságot egyaránt beleérti. Egyidejűleg tekinti biológiai, pszichológiai és szociális fogalomnak. A motiváció működését négy fázisként írja le. Az első fázisban érzékeljük a környezetben bekövetkező változást, amely érdekértékelésre, érdekeltségi döntésre készítet. Ezeket a készítetéseket motivátoroknak nevezi, amennyiben implicit, azaz tudattalanok, tudatos figyelemről pedig explicit, vagyis tudatos szinten beszélhetünk. A második fázisban történik az érdekértékelés és az érdekeltségi döntés, amelynek implicit szinten a motívum, explicit szinten az érték a viszonyítási alapja. A következő fázis az érdekeltségi döntés jelzése, amely az emóció által valósul meg implicit szinten, illetve explicit szinten célként működik. Az utolsó fázis az aktivitásra készítetés, amely implicit szinten az aktiváció által valósul meg, explicit szinten pedig akaratként működik.

Nagy (2010) a motívumokat a személyiségelmélet alapján közelíti meg. A személyiséget az „ember biopszichikus, bioszociális komponensrendszere”-ként értelmezi (Nagy, 2010, p. 48). A komponensrendszer pedig leírása szerint egy „olyan hierarchikus rendszer, amelyben komponensek keletkeznek, módosulnak, bomlanak, és amely átfogóbb

komponensrendszerekben komponensként (alrendszerként) működik” (Nagy, 2010, p. 46), a komponens pedig az a személyiség-összetevő, amely a komponensrendszerben zajló kölcsönhatások következtében képes sokszorozódni. A személyiség legátfogóbb komponensrendszerei a személyiség operációs rendszere és kompetenciái. A kompetenciák tovább bonthatók motívum- és tudásrendszerre, amelyeknek vannak öröklött és tanult elemei. A motívumrendszert döntési rendszerként értelmezi, amelynek öröklött elemei a biológiai szükségletek, amelyek kielégítésének módját a tanult motívumok határozzák meg, és a viselkedési hajlamok (pl. kötődési hajlam). A tanult motívumok közé pedig a tanult magatartási hajlamok, attitűdök, és meggyőződések tartoznak. A motívumokat a szándéktalan és szándékos döntések viszonyítási alapjaiként, valamint a specifikus inger alapján a döntési eredményesség jelzésének és a kivitelezésre készítésnek a kiinduló feltételeiként definiálja (Nagy, 2000, 2010). Meghatározása szerint az attitűd viszonyítás alapú készítés, amely ha pozitív irányú viszonyulást vált ki, attraktív, ha negatív viszonyulást vált ki, averzív attitűdről beszélhetünk. Meggyőződésnek nevezi azt a motívumfajtát, amely „ismereteink, tudásunk, gondolkodásunk, gondolataink igaz/hamis, érvényes/érvénytelen, reális/fiktív, a magatartás helyes/helytelen, jó/rossz értékváltozatát rögzíti, az adoptált, befogadott értékváltozat elfogadására, védelmére, követésére, illetve elutasítására, elítélésére, elkerülésére készíti” (Nagy, 2010, p. 77).

Nagy (2010) a motívumrendszer fejlődésének három kritériumát határozza meg: hierarchizálódás, optimalizálódás és rendszerképződés. A hierarchizálódás esetében négy szintet különít el. A genetikus szinten helyezkednek el az öröklött motívumok. A tapasztalati szinten a tanult motívumok, az attitűdök és a meggyőződések találhatók. Az értelmező szint az előíró szabályok (például norma, jogszabály) és a leíró szabályok (például értékek) rendszere. Az önértelmező szint pedig a saját motívumrendszerünkről való tudásunkat jelenti. A motívumrendszer optimalizálódása arra vonatkozik, hogy a szélsőségek kiküszöbölődnek, nem alakul ki például túlzott kudarcfélelem. A reflexek, az öröklött és tanult rutinok, a cselekvési és magatartási szokások, a viselkedési hajlamok rendszerre szerveződve alkotják a habitust, amely a viselkedés elsődleges szabályozója. Másodlagos szabályozója a személyes értékrend, amely az attitűdök, a meggyőződések és az adoptált értékek motívumrendszere. A motiváció fejlődésén a pozitív motívumok hierarchikus rendszerre fejlődését érti. Négy fejlettségi szintet különít el. Az első szinten az affektív apparátus működik, amely az öröklött önszabályozó döntéshozó rendszer és amelyet a külső és belső ingerek aktiválnak. A következő szinten habitusról beszélhetünk, ami a tapasztalati

szintű döntésszabályozás tanult elemét jelenti. A következő szinten a világtudat, vagyis az határozza meg döntéseinket, amit a világról gondolunk. A legfejlettebb szinten pedig a személyes értékrend, vagyis az éntudat szabályozza a döntéseket. A fejlettségi szintek mellett Nagy (2010) tartósság szerint is tárgyalja a motiváció fejlettségét. Az aktuális tartósság szintjén az alkalmi motívumok találhatók, amelyek a felhasználás után törölődnek. Az időleges tartósság szintjén vannak a készenléti motívumok, amelyek korlátozott ideig használhatóak. Az alapmotívumok bármikor felhasználhatók, esetükben beszélhetünk az állandó tartósság szintjéről.

Pink (2010) több tudományterületet, a vezetéstudományt és a magatartástudományokat integrálva alkotta meg a maga motivációs felfogását, amelynek alapja a három motivációs dimenzió elkülönítése. Az első dimenzió a belső motiváció, amely a biológiai motivációt jelenti. A második dimenzió a külső motiváció, amelyen a jutalmazást és a büntetést érti, tehát a fent bemutatott elméleti megközelítésekkel szemben sokkal szűkebben értelmezi a külső motivációt. A harmadik motivációs dimenziót az intrinzik motivációhoz hasonlítja. Leírása szerint ekkor maga a feladatvégzés ad egy belső jutalmat, hiszen az egyén élvezzi a feladatmegoldást, közben örömet és elégedettséget él át. Pink (2010) részletesen összeveti a külső és a motiváció 3.0-nak nevezett dimenziókat. Kiemeli, hogy, az elvárt külső jutalom a holisztikus feladatok során visszaszorítja a harmadik motivációs tényezőt és a kreativitást is csökkenti, így alkalmazását csak algoritmikus és rutinszerű feladatok megoldásakor javasolja, amelyek esetében nem beszélhetünk belső motivációról a feladatok egyhangúsága, unalmassága okán. A külső motiváció további hibájaként említi a teljesítménycsökkenést is. A nem kézzel fogható jutalom, amely az erőfeszítésre és nem a teljesítményre vonatkozik, illetve a váratlan jutalom ezzel szemben nem hat negatívan a belső motivációra. A harmadik motivációs dimenzióknak három alkotóelemét különíti el: önállóság, az a késztetés, hogy valamiben egyre jobbak legyünk és a céltudatosság, ami arra utal, hogy értéket kell, hogy tulajdonítsunk annak, amit csinálunk. A harmadik motivációs dimenzió által ösztönzött egyén magatartását az önirányítás jellemzi, az ilyen ember inkább tanulási célokat tűz ki maga elé, nem végrehajtási célokat. Kiemeli továbbá, hogy ez a magatartás nem tanult, hanem veleszületett, így arra kell törekedni, hogy ne nyomják el a működését a külső motivációs tényezők.

II. 1.2. A tanulási motiváció meghatározása

A motívumok egy része tehát öröklött, azonban az élet során szerzett tapasztalatok következtében ezek módosulhatnak, illetve tanulás útján további motívumokra tehetünk szert. A tanult motívumok egy köre sajátosan az iskolai tanuláshoz kapcsolódik, ezek a tanulási motívumok (Harter, 1981a; Józsa, 2002b; Morgan, MacTurk, & Hrnčir, 1995; Seifer & Vaughn, 1995; Stipek, 1993). Elmozdulva a fogalom azon korábbi értelmezésétől, amelynek a tanulók adott téma iránti érdeklődésének felkeltése, adott feladat elvégzésére való ösztönzése állt a középpontjában (Réthy, 1995), napjainkban az egyes motívumok azonosítása, működésük, fejlődésük, rendszerre szervezésük és fejleszthetőségük megismerése áll a kutatások középpontjában (Józsa, 2007).

A tanulási motiváció kutatását jelentős változások érintették, értelmezésében pedig az 1990-es években paradigmaváltás történt. A változások közül ki kell emelni, hogy kezdetben még dichotómia jellemezte a tanulási motiváció-elméleteket, ennek megfelelően a kutatásokban is ellentétpárokkal (sikerorientáltság – kudarckerülés, eredménycélok – elsajátítási célok mint motívumok, önjutalmazó motívumok – környezetből eredő motívumok) határozták meg a motívumokat és ezek szembeállítása volt jellemző (Deci, 1988; Dweck & Legett, 1988; Harter, 1978). Ma ezt kezdik felváltani a motívumok elsajátítására, működésére, fejlődésük egymást befolyásoló voltára, összekapcsolódására, rendszerre fejlődésére és fejleszthetőségére irányuló megközelítések. Túlhaladottá vált tehát az a nézet, hogy adott motívum dominanciájával jellemezhető lenne az egyén tanulási motivációja. Ehelyett egy sok összetevős egységként értelmezik a motívumrendszert (Józsa, 2002b, 2007; Józsa & Fejes, 2010; Nagy, 2010; Réthy, 2001, 2003; Rueda & Moll, 1999).

A tanulási motiváció-kutatások változásainak sorából kiemelendő ezen kívül, hogy a klasszikus elméletekkel ellentétben ma már nem tekintik csupán a személy jellemzőjének a motivációt, hanem az adott kontextusban cselekvő egyén jellemzőjeként értelmezik azt (Havas, 2003; Józsa, 2007; Józsa & Fejes, 2010; Kornhaber, Krechevsky, & Gardner, 1990; Réthy, 2001; Rueda & Moll, 1999). Úgy gondolják, hogy a motivációt nem csupán egyéni belüli (korábbi siker- és kudarcélmények, munkamagatartás, szociális igények, attribúció, tanulási stílus és stratégiák, a személyiség karakterjegyei, aktuális érzelmek és érdeklődés), hanem belső és a társas környezetből eredő tényezők közötti kölcsönhatás együttesen alakítja. A hagyományos motivációelméletek alternatívájaként megjelent a szociokulturális megközelítés is, amely azt hangsúlyozza, hogy a társas interakciók, az eltérő szociális, kulturális környezet fokozott hatást gyakorol a tanulási motiváció fejlődésére, így jelentős

különbségeket eredményezve az egyének motívumrendszerében (Fodor, 2007; Réthy, 2003; Rueda & Moll, 1999).

Már Kozéki (1980) is értelmezi az iskolai tanulás belső és külső motívumait. A belsők azok, amelyek az elsajátítás öröméből fakadnak, külső minden más késztetés, ami elsajátításra sarkall. A három dimenzió mentén pedig kilenc motivációs tényező jelentőségét emeli ki az iskolai tanulással összefüggésben, azonban hangsúlyozza, hogy az iskolai tanulás motívumai elsősorban mégis a kognitív dimenzióhoz tartoznak. Az affektív dimenzióhoz tartozik a szülőkkal, a pedagógusokkal és a kortársakkal való érzelmi kapcsolat tanulásra ösztönző hatása. A kognitív dimenziónál a valóság önálló megismerésének késztetését, a tudásvágyat és a képességek tökéletesítésének vágyát, illetve az aktivitás, érdeklődés, felfedezés örömét hangsúlyozza. Az effektív dimenzió belül pedig az önértékelés tanulásra ösztönző hatását, a csoport és a társadalom normáihoz való igazodás ösztönző hatását említi. A tanulási motiváción belül pedig külön kiemeli a tantárgyak tanulásának motivációját.

Réthy (2003) kiemeli, hogy a belső és külső tényezők mellett az önszabályozásnak is szerepe van a tanulási motiváció alakulásában. Megfogalmazása szerint a tanulási motiváció „tanulási tevékenységre késztető erő” (Réthy, 2003, p. 115), „olyan tanulásra késztető belső feszültség, amely energetizálja, aktivizálja, irányítja a tanulási tevékenységet” (Réthy, 2003, p. 43) és amelyet a külső és belső tényezők kölcsönhatása, valamint a tanuló önszabályozó folyamatai alakítanak. Tapasztalatok eredményeként jön létre tehát, tanult és jellemzője a szituációfüggőség. A tanulási motívum pedig egy „elméleti konstruktum, amely „a speciális tapasztalatok eredményeként létrejövő, a motivált állapot számára az adott tevékenység okaként számba veendő, cselekvésre késztető befolyásoló erő” (Réthy, 2003, p. 114).

A tanulási motiváció négy szintjét különíti el Réthy (2003). A beépült, más néven az internalizált motiváció esetében a szocializáció során a társas értékrend a gyermek sajátjává válik és ezt követően a lelkiismeret és a kötelességtudat serkent tanulásra. A belső, azaz intrinzik motivációnál a feladat maga, illetve a feladat megoldásának folyamata során átélt öröm ösztönzi a tanulást. Az extrinzik motiváció a külső motiváció, ahol a tanulás olyan nem közvetlen célokért folyik, amelyek majd elvezetnek a valódi célokhoz. A presztízsmotivációt a külső és belső motivációk között helyezi el. Itt az énérvényesítés, mint belső tényező, és a verseny mint külső tényező hajtja a tanulást. A tanulási motivációt alakító tényezők kapcsán kiemeli, hogy egyszerre rendszerint több tényező is hat, amelyek interakcióba lépnek egymással, illetve egymásnak ellentmondók is lehetnek. A legfontosabb hatótényezők közé

sorolja a tanulás során szerzett korábbi élményeket, az énhatékonyságot, énképet, önértékelést, a teljesítménymotivációt, a külső elismerés és mások befolyásolásának igényét, a tanulási stílust, technikát és stratégiát, tehát a tanulás módját. A személyiség motivációs szempontból legfontosabb tényezőjeként említi az extra- és introverziót, a temperamentumot, az emocionalitást, a függőséget/függetlenséget és az énképet. Befolyásoló tényezők továbbá az aktuális érzelmek és a szociokulturális háttér.

Nagy (2010) öt a tanulási aktivitást befolyásoló tanulási motívumot különít el. A tanulási igényszint tanult motívum, abban van szerepe, hogy megítéljük, milyen mértékű teljesítmény jelent a számunkra sikert, illetve kudarcot. A tanulási ambíció az önmagunkra vonatkozó sikervágyat jelenti. Tanulási motívum továbbá a tanulás gyakorlati értéke, a továbbtanulási cél és az önfejlesztési igény is.

II. 1.3. Az elsajátítási motiváció meghatározása

A tanulási motívum-rendszer veleszületett alapja az elsajátítási motiváció, amely nagy jelentőséggel bír a későbbi tanulási motívumok alakulása szempontjából (Józsa, 2002a, 2007; Morgan et al., 2017a; Nagy, 2010). Megnyilvánulhat egy személy kitartó próbálkozásában, hogy megoldjon egy problémát vagy elsajátítson egy képességet, de megnyilvánulhat a problémamegoldás közbeni örömben is (Morgan et al, 2017a). Az elsajátítási motiváció meghatározásának gyökerei White (1959) kutatásaihoz nyúlnak vissza, aki megfigyelései alapján felismerte, hogy az emberi viselkedés ugyan motiváltnak tűnhet, de teljes mértékben nem magyarázhatók meg a drive-redukcióval és a homeosztázissal, hiszen időnként éppen növelni és nem csökkenteni próbáljuk a késztetést, illetve az ember erősen motivált a környezet felfedezésére, a környezettel való kísérletezésre akkor is, ha a biológiai szükségletei ki vannak elégítve. Feltételezte, hogy létezik egy speciális és különálló, nem homeosztatikus motívum, indítóok, amely a kíváncsiságban nyilvánul meg és játékos felfedezésre készítet. Ezt a késztetést, tehát a környezettel való hatékony interakció vágyát nevezte effektancia motivációnak. Úgy gondolta, hogy az emberek veleszületett indíttatása, hogy fejlesszék kompetenciájukat és minden ember rendelkezik a környezettel való sikeres interakció képességével, továbbá azzal a késztetéssel, hogy fejlessze ezt a képességét. Kiemelte, hogy annak ellenére, hogy ezt a motívumot jellemzően tevékenység közben figyelték meg, miközben a gyermek játékos formában fedezte fel élettelen környezetét, véleménye szerint ez a motívum a szociális környezettel való interakcióban is jelen van.

White elmélete inspirálta Yarrow, Morgan, Jennings, Harmon és Gaiter (1982), illetve Yarrow, Rubenstein és Pedersen (1975) vizsgálatait is, amelyek elvezettek az elsajátítási motiváció mai meghatározásához. A legfontosabb tényező, amely alapján el lehet különíteni az elsajátítási motivációt más motivációs megközelítésektől az, hogy a kihívást jelentő feladatokban való kitartást helyezi a középpontba (Morgan et al., 1995). „Az elsajátítási motiváció addig működik, amíg a kihívás fennáll, amíg az nem teljesített; például amíg az elsajátítás meg nem történik.” (Morgan, Harmon, & Maslin-Cole, 1990, p. 309). Busch-Rossnagel (1997, p. 1) megfogalmazása szerint az elsajátítási motiváció „a készségek fejlesztésére, kialakítására, elsajátítására irányuló késztetés, minden külső, kézzel fogható jutalom hiányában – a jutalmat maga a környezet uralása, elsajátítása adja”.

Az elsajátítási motiváció többdimenziós, önjutalmazó pszichológiai ösztönző, ami arra készíti az egyént, hogy kitartó legyen olyan készségek elsajátításában, olyan feladatok megoldásában, amelyek legalább közepes mértékű kihívást jelentenek számára (Barrett & Morgan, 1995, 2018; Morgan et al., 2017a). Az elsajátítási motiváció sokoldalú, összetett számos értelemben: (1) Instrumentális (pl. fókuszált kitartás problémamegoldás során) és expresszív/érzelmi összetevője (pl. elsajátítási öröm, harag, frusztráció, szomorúság, szégyen) egyaránt van – mindkettő döntő fontosságú az elsajátítási motiváció megértésében és mérésében is (Barrett & Morgan, 1995, 2018; Wang & Barrett, 2013); (2) nem egyszerűen két nagy összetevője (instrumentális és expresszív) van, hanem a különböző fejlődési szakaszokban az egyik összetevő jelentősebb lehet, mint a másik (Barrett & Morgan, 2018); (3) az elsajátítási motiváció a fejlődés számos különböző területén és kontextusában megnyilvánulhat (Barrett & Morgan, 1995; Hwang, Wang, Józsa, Wang, Liao, & Morgan, 2017; Józsa, 2014; Józsa, Kis, & Huang, 2017c; Wang & Barrett, 2013); (4) az elsajátítási motiváció erőssége a különböző fejlődési területeken, különböző típusú feladatok esetében eltérő lehet (Józsa et al., 2014; Wang & Barrett, 2013), ezért folyamat közben, kontextusban figyelhető meg leginkább (Barrett & Morgan, 2018).

Az elsajátítási motiváció összetevői többféleképpen is csoportosíthatók. Barrett és Morgan (1995), Morgan és munkatársai (1995), Morgan és munkatársai (2013), illetve Morgan és munkatársai (2017) az elsajátítási motiváció három főbb összetevőjét határozzák meg attól függően, hogy a kitartó próbálkozás, mint az elsajátítási motiváció működésének megfigyelhető jellemzője, milyen tevékenységhez, viselkedéshez kapcsolódik. (1) A kognitív játékokban, iskolai feladatokban való kitartást értelmi elsajátítási motívumnak nevezik. (2) Az atletikus készségek elsajátítására vonatkozó, a mozgásos, sport jellegű tevékenységekhez kapcsolódó összetevő a motoros motívum. (3) A társas kapcsolatok elsajátítására vonatkozó motívum a szociális elsajátítási motívum elnevezést kapta. A szociális motívum esetében különbséget tesznek a kortársakhoz és a felnőttekhez fűződő kapcsolatra irányuló szociális elsajátítási motívumok között. Az instrumentális összetevő tehát a célorientált kitartásban, a fókuszált próbálkozásban mint a környezet feletti kontrollra irányuló viselkedésbeli megnyilvánulásban ölt testet. E három, úgynevezett instrumentális motívum mellett beszélhetünk az elsajátítási motiváció expresszív komponenséről, amely alatt az elsajátítás, a feladatmegoldás közben, vagy a feladat teljesítését, illetve feladását követően megfigyelhető enyhe-közepes, pozitív és negatív érzelmi reakciókat értik. Ennek hat csoportját különítik el: öröm, érdeklődés, büszkeség, frusztráció/düh, szomorúság és

szégyenérzet. Az instrumentális összetevővel szemben itt nem választják szét az értelmi, a szociális és a motoros összetevőket. Barrett és Morgan (1995) külön hangsúlyozza az érzelmi összetevők jelentőségét is az elsajátítási motivációban, kiemelve az elsajátítási öröm és frusztráció szerepét. Wang és Barrett (2013) szociális, nem szociális és önelsajátítási motivációról beszél. Józsa (2014), illetve Józsa és munkatársai (2017c) pedig tantárgyspecifikus motívumokat különböztetnek meg.

Shonkoff és Phillips (2000), Morgan és munkatársai (2017), Wang és munkatársai (2011), illetve Wang, Liao és Morgan (2017) az elsajátítási motivációt a személyiségfejlődés kulcsfontosságú tényezőjeként határozzák meg. Hangsúlyozzák a két terület közötti összefüggéseket vizsgáló kutatások fontosságát. Amellett foglalnak állást, hogy az elsajátítási motiváció mérése részét kell, hogy képezze a gyermekek fejlődését vizsgáló eszközöknek. Mokrova, O'Brien, Calkins, Leerkes és Marcovitch (2013) is amellett érvel, hogy a kisgyermekek kihívást jelentő feladathelyzetek közbeni kitartását a fejlettség és az iskolaérettség fontos aspektusaként kellene értelmezni. A téma fontossága ellenére mind a mai napig meglehetősen kevés elsajátítási motivációval foglalkozó empirikus kutatási eredményt publikáltak. Különösen szerény a kutatások száma az iskoláskorú gyermekek esetében, ugyanakkor a szakirodalom felhívja a figyelmet a további kutatások szükségességére (Barrett & Morgan, 2018; Busch-Rossnagel & Morgan, 2013; Józsa & D. Molnár, 2013; McCall, 1995).

II. 1.4. Az elsajátítási motiváció elkülönítése más tanulási motivációs elméletektől

Habár az elsajátítási motiváció nagyon hasonlít több másik, a tanulási motivációval kapcsolatos elméletre, fontos különbségek vannak közöttük. Érdemes különbséget tenni az elsajátítási motiváció és a többi gyakran alkalmazott motivációelmélet között. Az 1970-es évektől az elsajátítási motiváció vizsgálatában jellemzően White elméletére építenek a kutatók, munkája számos ma is alkalmazott motivációelméletet megalapozott. White (1959) elméletére vezethető vissza például az extrinzik és intrinzik motiváció megkülönböztetése (Harter, 1981b, 2012). Az extrinzik és intrinzik motiváció kapcsán Harter (2012) kiemeli, hogy nehéz egyértelműen meghatározni, hogy egy adott viselkedés külsőleg vagy belsőleg motivált, illetve ritka, hogy valamire teljesen csak külső hatásra vagy csak belső késztetésből legyünk motiváltak. Fontos számításba venni azt is, hogy a szocializációs kontextus is hatással van a motivációra, így az intrinzik és az extrinzik motiváció közötti különbségtétel nem lehet dihotómikus. Józsa és Morgan (2014), illetve Józsa és munkatársai (2014, 2017a) is felhívják a figyelmet arra, hogy különbséget kell tenni a készségek elsajátítására, a problémák megoldására való késztetés és az intrinzik motiváció között. Eltérő a két megközelítés fókuszja és az alkalmazott vizsgálati módszerek is. Annak ellenére, hogy az elsajátítási motiváció önjutalmazó, a gyermek kitartása áll a középpontjában, amelyet egy számára kihívást jelentő feladat megoldása során tanúsít, függetlenül attól, hogy a jutalom belső vagy külső. Ezzel szemben az intrinzik motiváció irodalma kisebb hangsúlyt fektet az elsajátításra, inkább a motiváció eredetére, külső vagy belső voltára koncentrál (Gottfried, Marcoulides, Gottfried, & Oliver, 2013).

Elliot (2005) nevéhez kapcsolódik a teljesítménymotivációs megközelítés. Az elmélet szerint az embereknek van egy domináns tanulási megközelítése, amely szerint vagy elsajátítási célokat vagy teljesítménycélokat tűz ki maga elé. Hasonló, mégis más az elsajátítási motiváció és az elsajátítási cél (Elliot & McGregor, 2001; Harackiewicz, Barron, Pintrich, Elliot, & Trash, 2002). Amikor saját személyiségük van a fókuszban a teljesítmény során, a saját elvárásaiknak megfelelően szeretnének teljesíteni, akkor elsajátítási célról beszélünk. Teljesítménycél esetén az a célunk, hogy jobban teljesítsünk, mint mások, vagyis másokhoz és nem önmagukhoz viszonyítunk (Elliot, 2005). A teljesítménymotivációs megközelítés különbséget tesz teljesítménycélok (igyekezet, hogy jobban teljesítsünk másoknál) és teljesítménykerülő célok (igyekezet, hogy ne teljesítsünk rosszabbul, mint mások), illetve elsajátítási célok (minél több tudás megszerzésére való igyekezet) és

elsajátításkerülő célok (hibák elkerülésére való igyekezet) között (Elliot & McGregor, 2001; Urdan, 1997). A teljesítménymotivációs megközelítésben tehát, a hangsúly azon van, hogy kihez viszonyítunk (önmagunkhoz, vagy másokhoz), illetve azon, hogy mire irányul a viselkedés (elsajátításra, vagy a kudarc elkerülésére). Az elsajátítási motiváció elméletében a hangsúly ezzel szemben az elsajátítási próbálkozás folyamatán, a célirányult igyekezeten, kitartáson, erőfeszítésen és nem az eredményen, a tanulási sikeren vagy sikertelenségen vagy a gyermek problémamegoldó képességén van. Az elsajátítási motiváció nem csak formális tanulási kontextusban, hanem annál tágabban is értelmezhető, míg a teljesítménymotiváció az iskolai vagy formális tanulási szituációban értelmezendő (Barrett & Morgan, 2018; Busch-Rossnagel & Morgan, 2013).

Az elsajátítási motivációs megközelítés ugyancsak hasonló, mégis különbözik az elvárás-érték elmélettől. Az elvárás-érték elmélet szerint azért választunk teljesítménnyel kapcsolatos tevékenységeket, mert értékeljük őket és az az elvárásunk, hogy sikeresek legyünk bennük (Eccles, Addler, Futterman, Goff, Kaczala, Meece, & Midgley, 1983). Az elvárás-érték elmélettel kapcsolatos vizsgálatok elemzik a kontextus, a szülői meggyőződések hatását is a serdülők teljesítménymotivációjára, illetve teljesítményére vonatkozóan (Jacobs & Eccles, 2000; Simpkins, Fredricks, & Eccles (2015). Az elmélet kiemeli a hatékonyságra vonatkozó szülői meggyőződések, az adott képességek értékének, a gyermek teljesítményével kapcsolatos elvárások, a gyermek készségeiről, érdeklődéséről alkotott percepció és a gyermek szocializációs céljainak jelentőségét. A serdülők hatékonysággal kapcsolatos meggyőződései, értékei és céljai összefüggést mutatnak a teljesítménnyel kapcsolatos döntéseikkel (Simpkins et. al., 2015). A döntések és a döntésekkel kapcsolatos meggyőződések helyett az elsajátítási motivációs vizsgálatok a kihívást jelentő elsajátítási tevékenységekben való kitartásra fókuszálnak.

Szintén White (1959) elméletére vezethető vissza az öndeterminációs elmélet (SDT). Az SDT az emberi viselkedésre, az egészséges személyiségfejlődésre ad egy empirikus alapokon nyugvó elméletet. Abból indul ki, hogy mire van szüksége az embernek a pszichológiai és a szociális környezete részéről ahhoz, hogy megfelelően működjön és boldoguljon az adott kontextusban. A fejlődésre ható tényezőket aszerint csoportosítja, hogy melyek támogatják és melyek gátolják a folyamatos fejlődést, az optimális motivációt és a pszichológiai jóllétet. Az SDT szerint az embereknek három alapvető szükséglete van, amely előmozdítja a motivációt: az autonómia, a valahová tartozás és kompetencia. Ezeknek az alapvető szükségleteknek a kielégítettsége az egészséges self-fejlődés feltétele. Az SDT

szerint a motiváltság esetében azt szükséges vizsgálni, hogy milyen az eredete, belső vagy külső, esetleg mindkettő egyszerre. Az elsajátítási motiváció elmélete nem foglalkozik a motiváció eredetével, de a legtöbb elsajátítási motivációs kutatás fókuszában az instrumentális elsajátítási motiváció, vagyis a kognitív kitartás áll, amely megfeleltethető az SDT-ben tárgyalt kompetencia szükséglettel, mivel azt a hatékonyság érzéseként határozza meg, amelynek a kitartáshoz hasonlóan fontos megfigyelhető jellemzője a kíváncsiság (Deci & Ryan, 1985, 2000; Józsa & Barrett, 2018; Ryan & Deci, 2000, 2017). Az SDT és az elsajátítási motiváció további közös jellemzője, hogy kiemelik a szociális interakciók jelentőségét. A külső motiváció forrása lehet a szülői nevelés, vagy a tanítási stílus is, vagyis jelentős motivációs tényező a felnőttek támogató vagy kontrolláló magatartása (Ratelle, Guay, Larose, & Senécal, 2004). Az elsajátítási motiváció esetében pedig a felnőttekkel való kapcsolatokra vonatkozó szociális elsajátítási motívumokat is megtaláljuk az elsajátítási motiváció összetevői között (Barrett & Morgan, 1995; Morgan et al., 1995; Morgan, Wang, Liao, & Xu, 2013; Morgan et al., 2017a).

Érdemes még különbséget tenni az elsajátítási motiváció és a végrehajtó funkciók között. Mind az elsajátítási motiváció, mind a végrehajtó funkciók kulcsfontosságúak az iskolaérettség szempontjából és a célorientált viselkedésben öltenek testet, mégis eltérőek (Barrett & Morgan, 1995; Ratelle et al., 2004). A végrehajtó funkciók magukba foglalják a gyermekek figyelem, gondolkodás és viselkedés közbeni önkontrollját. Általában olyan képességeként definiálják, amely segítségével a jól ismert, de nemkívánatos válaszokat gátoljuk meg, fejben tartjuk az információkat a problémamegoldás során és a stratégiákat hozzáigazítjuk a változó célokhoz (Griffin, McCardle, & Freund, 2016). Az elsajátítási motiváció a gyermek kihívás, tanulás és teljesítmény iránti attitűdjét, valamint az autonómia, az elsajátítás iránti vágyakozás/lelkesedés érzését foglalja magába. A végrehajtó funkciók képességek, amelyek gyorsan fejlődnek a kora gyermekkorban. A képességek taníthatók, de a motiváció nem növelhető olyan módszerekkel, amelyeket a tanítás során alkalmazunk (pl. gyakorlás), a kézzelfogható jutalom pedig alá is ássa a motivációt (Cameron & Pierce, 1994; Lepper, Greene, & Nisbett, 1973). Az elsajátítási motiváció növelését célzó intervenciók programok éppen ezért a gyermek teljesítménye helyett a próbálkozás fontosságát, az erőfeszítést értékelik (Hashmi, Seok, & Halik, 2017; Vansteenkiste, Simons, Lens, Sheldon, & Deci, 2004).

II. 1.5. Az elsajátítási motiváció vizsgálati módszerei

Mivel vizsgálataink egyik célja, hogy a gyermek motivációját összetett módon, több értékelő percepciójának egyidejű figyelembe vételével, illetve több mérőeszköz alkalmazásával, a mérőeszközök kombinálásával vizsgáljuk, az alábbiakban kitérünk az elsajátítási motiváció vizsgálati módszereire.

Az elsajátítási motiváció vizsgálati módszerei hét nagy csoportba rendezhetők. Az (1) interjú, a (2) projekciós módszer és a (3) viselkedés alapú megfigyelés (szabad játék közben, szülő-gyermek félig strukturált játék közben, illetve strukturált elsajátítási feladatok közben) közös jellemzője, hogy a vizsgálati szituáció erősen befolyásolhatja az eredményeket, így a kapott információk kevésbé objektívek. Mindhárom eljárás meglehetősen időigényes és rövid időintervallumot ír le, illetve a vizsgálatvezetők előzetes felkészítésére is szükség van. Mindebből következően pedig ezeket a vizsgálati módszereket a pedagógus nem alkalmazhatja a mindennapi gyakorlatában. A szabad játék közbeni megfigyelés során a gyermek szabadon kifejezett motivációját, kitartását vagy a játékba való bevonódásának mértékét lehet vizsgálni a vizsgálatvezető és a szülő szociális hatása nélkül. Ekkor a gyermek maga választhatja ki a számára vonzó játékot. A szülő-gyermek félig strukturált játékkal való vizsgálat során a gyermek kitartását értékelik, miközben a szülő és a gyermek a számukra szokásos módon együtt játszik a rendelkezésükre bocsátott játékokkal. A strukturált feladatokban különböző típusú feladatokat, játékokat (pl. puzzle, formaszortírozó) és pontozási módszereket (pl. a viselkedés kódolása) alkalmaznak a kutatók. Mindhárom megfigyeléses módszerre igaz, hogy olyan feladatokat alkalmaznak, amelyeket megfelelően nehéznek tartanak az adott életkorú gyermeknek (Barrett & Morgan, 2018; Blair, Greenberg, & Crnic, 2001; Castaldi, Hrnacir, & Caldwell, 1990; Jennings, Connors, & Stegman, 1988; Jennings, Harmon, Morgan, Gaiter, & Yarrow, 1979; Józsa, 2007; Kelley, Brownell, & Campbell, 2000; Maslin-Cole, Bretherton, & Morgan, 1993; MacTurk, Vietze, McCarthy, McQuiston, & Yarrow, 1985; Medeiros, Cress, & Lambert, 2016; Morgan et al., 2017a; Morgan, Maslin-Cole, Biringen, & Harmon, 1991; Smidt & Cress, 2004; Vondra & Belsky, 1991; Wang et al., 2017).

Morgan, Busch-Rossnagel, Maslin-Cole és Harmon (1992) tanulmánya óta a leggyakrabban alkalmazott módszer a (4) közepes kihívást jelentő egyéni feladatok módszere. A módszer célja, hogy a gyermek képességeit, kompetenciáit elkülönítsék a motivációtól. Ennek érdekében a vizsgálatvezető egy feltételezetten közepesen nehéz

feladatot ad a gyermeknek és addig folytatja, míg meg nem találja a közepesen nehéz feladatot. Ez azt jelenti, hogy a gyermek a feladatnak egy részét képes önállóan is sikeresen megoldani, de nem az egészet vagy nem túl gyorsan. Olyan feladatokat, játékokat alkalmaznak (pl. puzzle-t, formaszortírozást, ok-okozati játékot), amelyeknek különböző nehézségi szintjei vannak. A gyermek motiváltságát a számára közepesen nehéz feladat során mutatott feladatorientált kitartással, feladatorientált viselkedéssel és az elsajátítási örömmel jellemzik (Busch-Rossnagel & Morgan, 2013; Józsa et al., 2017a; MacTurk, Morgan, & Jennings, 1995; Morgan et al., 1992; Wang et al., 2017). McCall (1995) individualizált megközelítésnek nevezi ezt a módszert, mert ezáltal elkülöníthetők a képességek/kompetenciák és a motiváció. A közepes kihívást jelentő egyéni feladatok módszerének előnye a korábbi elsajátítási feladatokhoz és a kérdőíves vizsgálatokhoz képest, hogy objektív kép alkotható a gyermek viselkedéséről és így az eredmények a szociális tényezők által kevésbé meghatározottak. Emellett különböző életkorú gyermekek esetében is alkalmazható, mivel eltérő nehézségű feladatokkal dolgozik, illetve alkalmazható finom motoros képességbeli problémákkal küzdő gyermekek esetében is (Wang et al., 2017).

Wang, Liao és Morgan (2016) nevéhez köthetők a felülvizsgált strukturált egyéni elsajátítási feladatok (ISMT-R). Majd Wang és munkatársai (2017) dolgozták ki a felülvizsgált közepes kihívást jelentő egyéni feladatokat (IMoT). A korábbi egyéni feladatok a közepes kihívást jelentő feladatokat próbálkozással azonosították, az ISMT-R és az IMoT ennél szisztematikusabb módszert alkalmaz. Először standardizált mentális tesztekkel megbecsült fejlettsége alapján egy könnyűnek feltételezett feladatot adnak a gyermeknek, majd egy közepesen nehezett, majd pedig egy nehezett. A gyermek sikeres feladatmegoldása alapján a 3 perces időszakok végén határozza meg a vizsgálatvezető, hogy az adott feladat könnyű, közepesen nehéz vagy nehéz az adott gyermek számára. Könnyűnek tekintik azt a feladatot, ahol a gyermek minden megoldást megtalált a rendelkezésre álló idő fele alatt. Közepesen nehéz az a feladat, ahol a gyermek legalább két megoldást megtalált, de nem az összeset a rendelkezésre álló idő fele alatt. A feladat pedig akkor tekinthető nehéznek, ha a gyermek kevesebb, mint két megoldást talált a rendelkezésre álló idő fele alatt. A korábbi egyéni feladatok során, amikor a gyermek az idő lejártá előtt megoldotta a közepesen nehéz feladatot, a vizsgálatvezető arra kérte, hogy kezdjen neki ismét, így az elsajátítási motivációról alkotott kép nem lehetett pontos, az IMoT ezzel szemben a rendelkezésre álló idő felénél értékeli a gyermek kitartását. Két típusú feladatot és annak különböző nehézségi

szintű (életkor alapján a legfiatalabbak számára is könnyűtől a legidősebbek számára is nehézig) verzióit alkalmazzák, puzzle-t és ok-okozati feladatokat. A feladatvégzés során az instrumentális (feladatorientált kitartás), az expresszív (arckifejezéssel, vokalizációval, gesztikulációval kifejezett érzelmek a feladatvégzés alatt, vagy közvetlenül utána) és a kompetencia jellegű (feladatnehézség és a feladat teljesítettsége) tényezőket értékelik, amelyek közül a feladatorientált kitartás és az öröm a legfontosabb, mivel ezek az elsajátítási motiváció fő jellemzői.

A (5) kérdőíves vizsgálattal kiküszöbölhető a mérési helyzet befolyásoló hatása, illetve az adatfelvétel is kevesebb időt vesz igénybe. Továbbá hosszú időintervallumról gyűjthetünk adatokat az alkalmazásukkal. A kérdőíves felmérés lehetőséget teremt arra is, hogy a gyermek motiváltságának saját észleléséről a gyermek, a szülő és a pedagógus egyaránt, egy időben beszámoljon. További előnye a megfigyeléssel szemben, hogy nem csak egy rövid időintervallumra és egyetlen helyzetre vonatkozik, a szülőknek és a pedagógusoknak lehetőségük van hosszabb időn keresztül, különböző helyzetekben megfigyelni a gyermeket (Barrett & Morgan, 2018; Busch-Rossnagel & Morgan, 2013; Yarrow et al, 1982; Yarrow, McQuiston, MacTurk, McCarthy, Klein, & Vietze, 1983).

Az elsajátítási motiváció számos aspektusának kérdőíves vizsgálati módszerét dolgozta ki Morgan, Maslin-Cole, Harmon, Busch-Rossnagel, Jennings, Hauser-Cram és Brockman (1996). A DMQ (Dimensions of Mastery Questionnaire), amely máig fejlesztés alatt áll, a gyermek elsajátítási szituációkban mutatott motivációjának szülői és pedagógusi percepciójára épít, illetve az iskoláskorú gyermekek önmagukat is értékelhetik a segítségével (Morgan, Wang, Barrett, Liao, Wang, Huang, & Józsa, 2019). A mérőeszköz különböző verzióinak vannak közös itemei, amelyek életkorfüggetlenek. A DMQ kifejlesztése előtt nem létezett szülők által kitölthető kérdőív a kisgyermekek és az óvodáskorú gyermekek motivációjának vizsgálatára, a temperamentumot vizsgáló kérdőívekkel mérték a kitartás percepcióját. Alkalmazásával az 1980-as években több, mint 20000 fél éves és 19 éves kor közötti gyermeket 100 különböző mintán vizsgáltak meg, tipikusan fejlődő, fejlődési visszamaradással küzdő és koraszülött gyermekeket, akik számos etnikumból és országból (Egyesült Államok, Kanada, Anglia, Ausztrália, Magyarország, Tajvan, Kína, Dél-Korea, Izrael, Hollandia) származnak, illetve eltérő szociokonómiai háttérrel rendelkeznek.

A DMQ elődje a MOMM (Mother's Observation of Mastery Motivation), amely alapvetően 1-5 évesek megfigyelésére volt alkalmas és a magas, illetve az alacsony

elsajátítási motiváció megkülönböztetését tette lehetővé. A DMQ korai verzióiban általános kitartás, elsajátítási öröm és általános kompetencia alsókálák szerepeltek, de az elsajátítási motiváció kutatóit egyre inkább érdekelték a szociális összetevők is, így később helyet kapott a szociális elsajátítási motívum alsókála, amelyet tovább bontottak kortárs-/gyermekkapcsolatokra vonatkozó elsajátítási motívumra és felnőttekkel való kapcsolatra vonatkozó elsajátítási motívumra (Barrett & Morgan, 2018; Morgan et al., 2017a). A szociális változók magukba foglalják a szociális interakciók elsajátítására vonatkozó próbálkozásra való hajlandóságot is, többet jelentenek tehát, mint a másokkal való együttlét, a másokkal való puszta interakció (Combs & Wachs, 1993). Mivel kutatások igazolták, hogy a kisgyermeknek is vannak negatív reakciói, ha nem sikerül megoldaniuk egy elsajátítási feladatot, a kihívásra vagy a kudarcra való negatív reakciót mérő alsókála beépítése volt a következő lépés a DMQ fejlesztésben. A negatív reakciók beépítése a DMQ-ba azért is volt fontos, mert a sikertelenség esetén átélt negatív érzelmek alááshatják az új feladatokban való elsajátítási motivációt (Barrett & Morgan, 2018; Dweck & Elliot, 1983; Eccles, Wigfield, & Schiefele, 1998).

A kérdőív jelenlegi, 18. verzióinak (Wang, Józsa, & Morgan, 2014) hat változatát különíthetjük el: van egy kisgyermekkori (6-24 hónapos) és egy iskoláskorúak (6-19 éves) vizsgálata számára kidolgozott változata is – az iskoláskorú gyermek értékelheti önmagát, vagy értékelheti őt a szülő vagy a pedagógus. Doherty-Bigara és Gilmore (2015), illetve Gilmore, Islam, Younesian, Bús és Józsa (2017) kidolgozta az elsajátítási motiváció felnőttek körében alkalmazható mérőeszközt is (Dimensions of Adult Mastery Motivation Questionnaire). Minden verziónak vannak közös itemei, amelyek életkorfüggetlenek, a többi item életkoronként változik, de párhuzamos a kisgyermekkori verzióval. A jó reliabilitás és validitásértékekkel rendelkező mérőeszköz kultúrafüggetlen. Elérhető az angol, magyar, spanyol, kínai ekvivalens változata egyaránt (Barrett & Morgan, 2018). Magyarra adaptált verziója az Elsajátítási Motiváció Kérdőív (H-DMQ), amely Józsa Krisztián nevéhez fűződik. A mérőeszköz öt elsajátítási motívumot vizsgál: az elsajátítási öröm mint az elsajátítási motiváció expresszív komponense mellett négy, az instrumentális elsajátítási motivációt mérő skálát tartalmaz. Ezek az értelmi-, a motoros-, valamint a szociális elsajátítási motiváción belül megkülönböztetett kortárs kapcsolatokra vonatkozó, valamint felnőttkapcsolatokra vonatkozó elsajátítási motívumok (Busch-Rossnagel & Morgan, 2013; Józsa, 2007; Józsa & D. Molnár, 2013; Morgan et al., 2013; Sparks, Hunter, Backman, Morgan, & Ross, 2012).

Yarrow és munkatársai (1982, 1983) dolgozták ki a strukturált (6) teszt szerű feladatokat, mert azt figyelték meg, hogy a csecsemők erősebb feladatorientált viselkedést mutatnak strukturált helyzetekben, mint szabad játék közben. Azért, hogy minimalizálják a korábbi tapasztalatok és a kompetencia hatását, a vizsgálat során a vizsgálatvezető bemutatja, hogyan kell használni az adott játékot, aztán odaadja a gyermeknek, aki 3-5 percig játszhat vele. A cél, hogy próbálja meg kis bátorítással, de segítség nélkül megoldani a feladatot, problémát, miközben a viselkedését figyelmetlenség, általános exploráció, feladatorientált vagy célorientált viselkedés, kitartás szempontjából kódolják. A strukturált feladatok esetében minden gyermek ugyanazt a feladatot, problémát kapja életkortól függetlenül, így azonban ugyanaz a feladat egyes gyermekek számára nagyon nehéz, míg mások számára könnyű lehet. Ez a felismerés vezetett el a közepes egyéni kihívást jelentő feladatok módszeréhez, ahol a kitartás az elsajátítási motiváció elsődlegesen felmért jellemzője (Barrett & Morgan, 2018; Morgan et al., 2017a; Wang et al., 2017).

A vizsgálati módszereket tekintve új módszerként megjelent az (7) egyéni számítógépes/tablet alapú feladatok alkalmazása az elsajátítási motiváció feltárására. A Barrett, Józsa és Morgan (2017), illetve Józsa, Barrett, Józsa, Kis és Morgan (2017) által kidolgozott vizsgálati módszer az elsajátítási motiváció, az iskolai előfeltételtudás és a végrehajtó funkciók 3–8 éves kor közötti számítógépes felmérésére alkalmas magyar és angol nyelven. A vizsgálat során egy számítógépes narrátor, Kismackó instruálja a gyermeket. Minden gyermek az életkora alapján egy könnyű, két közepes és egy nagy kihívást jelentő számkereső, illetve betűkereső feladatot kap, amelynek megoldására 2 perc áll a rendelkezésére. A feladatok elsősorban betű - és számkeresésből állnak. A közepes kihívást jelentő feladatok során mutatott kitartás az elsajátítási motiváció vizsgált jellemzője ennél a módszernél. A feladatmegoldás során egy felkészített megfigyelő is jelen van, aki szintén értékeli a gyermek feladatmegoldás közbeni kitartását, illetve megjelenő érzelmeit is minden feladat esetén egy értékelő lap segítségével. Első lépésben a megfigyelőnek azt szükséges megállapítania, hogy a feladatvégzés közben milyen érzelmek jelennek meg a leglátványosabban: pozitív vagy negatív, esetleg semleges érzelmek. Amennyiben pozitív vagy negatív a leglátványosabban megjelenő érzelmek, úgy annak intenzitását is értékelnie szükséges egy háromfokú skálán. A megfigyelhető kitartást ötfokú skálán helyezi el aszerint, hogy az idő hány százalékában fókuszált a feladatra a gyermek (Barrett & Morgan, 2018; Józsa et al., 2017a).

II. 1.6. Az elsajátítási motiváció vizsgálatának fejlődése

Az elsajátítási motivációt kezdetben a tárgyorientált feladatok közbeni kitartás felmérésével vizsgálták fél éves és 5 éves kor közötti gyermekeknél (MacTurk et al., 1995). Majd a kitartás mint az elsajátítási motiváció instrumentális összetevőjének vizsgálata mellett két expresszív összetevő mérése jelent meg: elsajátítási öröm és a kudarcra vagy kihívásra adott negatív válaszreakció. Az elsajátítási örömet a feladatorientált viselkedés közbeni vagy megoldást követő pozitív érzellemmel jellemezték (Barrett & Morgan, 1995). Később az elsajátítási motiváció sokoldalú, összetett megközelítésével megjelent a kognitív és szociális, illetve a motoros/atletikus motívumok vizsgálata is (Busch-Rossnagel, Knauf-Jensen, & DesRosiers, 1995; MacTurk, Hunter, McCarthy, Vietze, & McQuiston, 1985; Wachs & Combs, 1995). Ma az elsajátítási motiváció empirikus kutatásában fő vizsgálati szempont a közepesen nehéz kihívást jelentő feladatok közbeni kitartás, illetve a kihívásra adott érzelmi válaszok vizsgálata (Barrett & Morgan, 2018; Hashmi et al, 2017).

Barrett és Morgan (2018) azonban kiemeli, hogy a kitartás vizsgálata nem elegendő a motiváció teljes megértéséhez, mivel a kitartás számos olyan készségtől és kompetenciától függ, amelyek elkülönülnek az elsajátítási motivációtól (pl. figyelmi készség, kognitív készségek, viselkedési készségek, végrehajtó funkciók, speciális feladatfüggő készségek fejlettsége). Ha a kitartás vizsgálata során csak annak szintjét és időbeliségét vizsgáljuk, akkor ezeket a fenti tényezőket is mérjük, nem csak az elsajátítási motivációt. Az érzelmeknek kulcsszerepe van az elsajátítási motivációban. A kitartás mellett az elsajátítási motiváció érzelmi összetevői is erősen hatnak a feladathoz való hozzáállásra, a kihívás elkerülésére, vagy a kihívás megoldásához való pozitív hozzáállásra, a feladat túl nehéznek vagy túl könnyűnek érzékelésére (Józsa & Barrett, 2018; Józsa et al., 2017a).

Az elsajátítási motiváció vizsgálatának fejlődésében az átalakuló módszertani megközelítés mellett fordulópontot jelentett, amikor megjelentek az életkori vizsgálatok. Korábban a legtöbb felmérés a csecsemőkre és 1-3 évesekre irányult (Jennings et al., 1988; Jennings, Yarrow, & Martin, 1984), majd megjelentek az óvodáskorú gyermeket célzó felmérések (Morgan & Bartholomew, 1998), ezt követően pedig az iskoláskorú gyermekekre fókuszáló vizsgálatok kerültek a középpontba, amelyek már a DMQ-t alkalmazták (Green & Morgan, 2017; Józsa & D. Molnár, 2013; Józsa & Morgan, 2014; Józsa et al., 2014; Morgan et al., 2013). Ma pedig már a felnőttek körében is mérhető az elsajátítási motiváció (Doherty-Bigara & Gilmore, 2015; Gilmore et al., 2017). Ez a fejlődés vezetett el a

longitudinális vizsgálatokig, amelyek az elsajátítási motiváció fejlődését, az önszabályozással és az iskolai teljesítménnyel való kapcsolatát vizsgálják (Barrett & Morgan, 2018).

A Hungarian Educational Research Journal-nak 2017-ben megjelent egy különszáma, amely széleskörű és naprakész áttekintést ad az elsajátítási motiváció vizsgálatának jelenlegi állásáról. A különszám az elsajátítási motiváció új vizsgálatait mutatja be, amelyeket Magyarországon, az Amerikai Egyesült Államokban, Malajziában, Bangladesben, Iránban és Ausztráliában végeztek (Morgan et al., 2017a). A különszámban több tanulmány is foglalkozik az elsajátítási motiváció kulturális összehasonlításával (pl. Hwang et al., 2017; Józsa et al., 2017c). A tanulmányok széles időintervallumot fednek le: csecsemőkortól a fiatal felnőttkorig (pl. Gilmore et al., 2017; Huang & Lay, 2017), illetve számos vizsgálati módszert alkalmaznak, új és átdolgozott módszereket egyaránt (pl. Barrett et al., 2017; Morgan, Liao, Nyitrai, Huang, Wang, Blasco, Ramakrishnan, & Józsa, 2017; Wang et al., 2017).

Mind keresztmetszeti, longitudinális, kulturális összehasonlítást végző vizsgálatok, mind a pedagógusok, a szülők, vagy az iskolás gyermekek önértékelésére építő vizsgálatok sora figyelmeztet arra, hogy az iskolai évek során nagyon sok gyermeknek jelentősen csökken a motiváltsága (Anderman & Maehr, 1994; Harter, 1981b; Hidi, 2000; Gottfried, 1985; Gottfried et al., 2013; Gottfried, Fleming, & Gottfried, 2001; Józsa, 2002b, 2007, 2014; Józsa et al., 2017c; Józsa & D. Molnár, 2013; Józsa & Morgan, 2014; Józsa et al., 2014; Lepper, Corpus, & Iyengar, 2005). Azonban ebben a negatív irányú változásban nagymértékű eltérések vannak a motivációs összetevők, az egyének és az iskolai osztályok szintjén egyaránt. A tanulók egy kisebb hányadánál a motiváltság szintje viszont emelkedést mutat (Józsa, 2013; Józsa & Bratinkáné, 2007). A változásban a kulturális, az iskolák-, osztályok közötti különbségeknek, a pedagógusoknak, a kortársaknak és a szülőknek egyaránt jelentős szerepe van (Józsa & Fejes, 2010; Józsa & Morgan, 2014; Józsa et al., 2014). Tehát a szociális környezet motivációra kifejtett hatásának elemzése különösen szükséges.

II. 2. Családi környezet és hatása a gyermekre

A gyermek elsajátítási motivációja mellett a dolgozat középpontjában álló másik nagy terület a családi változók köre. Az alábbi fejezetekben a családi környezet gyermekre gyakorolt hatásait tekintjük át. Ennek keretében kitérünk a szocializáció és a szülő-gyermek kapcsolat összefüggésére, a szülői kötődésnek és túlvédésnek, valamint a családi otthoni jellemzőknek a gyermek fejlődésére gyakorolt hatására, a szülői nevelés és hatásának kezdeti, elméleti megközelítésére, illetve a szülői nevelés hatásának empirikus nemzetközi és hazai vizsgálataira Parker (1979, 1983) elméleti modelljére alapozva.

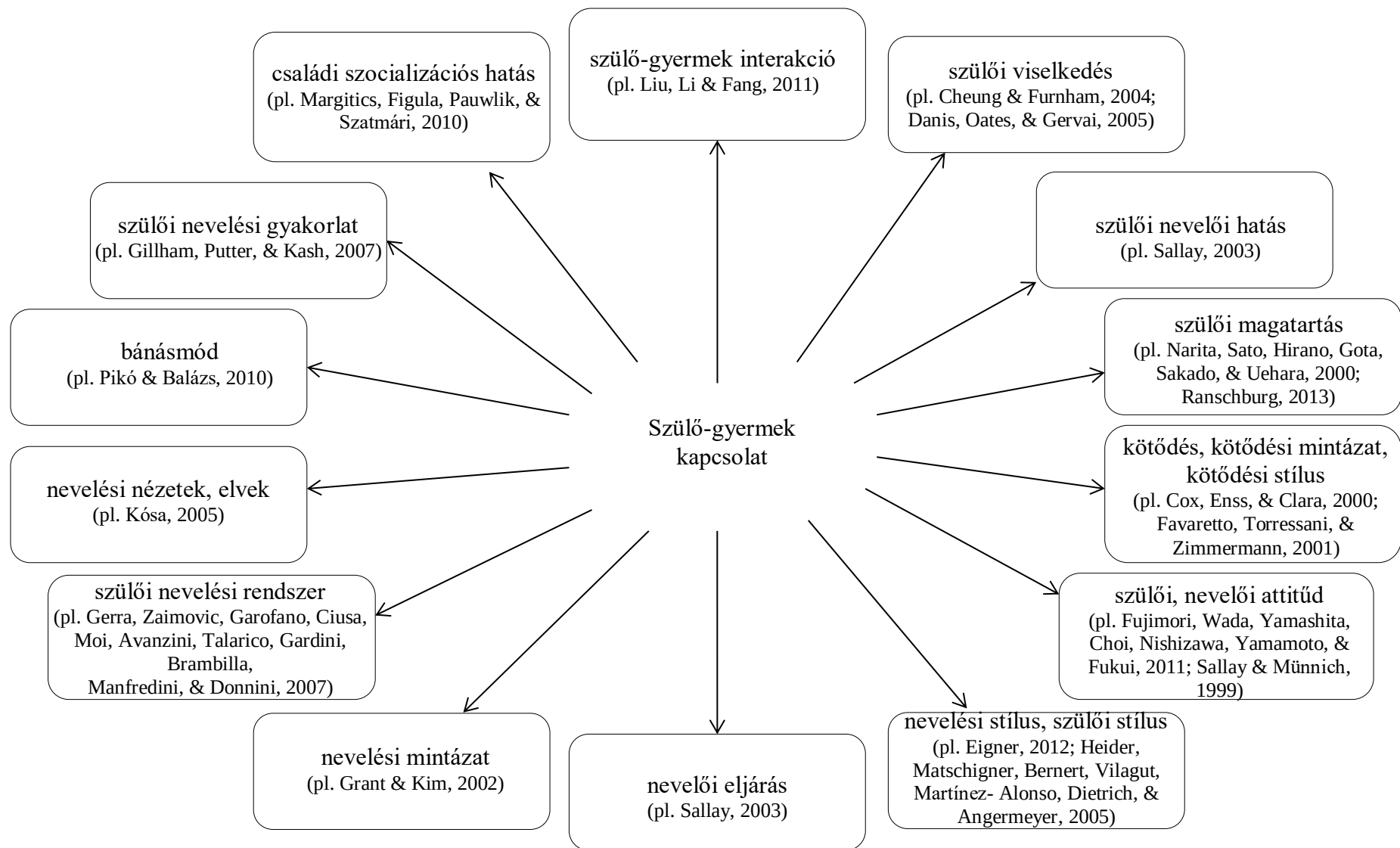
II. 2.1. Szocializáció és a szülő-gyermek kapcsolat

A szocializáció az a véget nem érő folyamat, amely a születés pillanatában indul, és amely során „a gyermek elsajátítja az adott társadalomba való beilleszkedéshez szükséges magatartás- és szokásformákat” (Ranschburg, 2013, p. 199). Legfontosabb eszköze az identifikáció, azaz az azonosulás. Ez szintén egy folyamatként ragadható meg, amelynek lényege, hogy „a szülő norma és értékrendszere beépül a gyermek személyiségébe és ő ezt a továbbiakban sajátjaként éli meg” (Ranschburg, 2013, p. 200). A szocializáció folyamata kétirányú, a szülő és a gyermek egyaránt aktív résztvevője, közöttük állandó kölcsönhatás van (Kozéki, 1980; Ranschburg, 1984). Funkciója a kultúra átszarmaztatása, amely a perszonalizációt is magában foglalja (Nagy, 2010).

A szocializáció tudományos módszerekkel való vizsgálata az 1980-as években indult meg, a kutatásoknak pedig négy fő forrását határozhatjuk meg. A pszichoanalitikus megközelítés értelmében a szocializáció a társadalom teljes értékű tagjává válást jelenti. A tanuláselmélet szerint a szocializáció a környezeti hatások eredménye, a kívánt cél elérése érdekében alkalmazott megerősítések összessége. A szociálpszichológia az egyén és környezete közötti kölcsönhatást hangsúlyozva szereptanulásként határozza meg a szocializációt, amely során az adott szerephez tartozó normákat és szabályokat sajátítjuk el. A családban általános szereptanulás folyik, ezt nevezik elsődleges szocializációnak. A specifikus szereptanulást, például egy szakma elsajátítását, egy új közösség tagjává válást, másodlagos szocializációnak nevezzük. Az etológia nézőpontja szerint pedig a szocializáció során a megfelelő ingerek hatására a genetikailag kódolt viselkedésminták jönnek működésbe (Ranschburg, 1984).

A szülő-gyermek kapcsolatot tehát, a szocializáció folyamatában, azon belül is az elsődleges szocializáció folyamatában kell tekintenünk. Ranschburg (2004) meghatározása szerint „a szülő-gyermek kapcsolat kölcsönhatás, a születés pillanatától kezdve érvényesülő interakciók sorozata” (Ranschburg, 2004, p. 125), ez alapján pedig közel azonos az elsődleges szocializációval. A szülő-gyermek interakció elsődleges meghatározójának pedig a gyermekkel való bánásmód tekinthető (Eigner, 2012; Kelemen, 1987; Solymosi, 2004). A szakirodalomban a szülő-gyermek kapcsolat leírására számos fogalmat, körülírást alkalmaznak (1. ábra). Ezek sokszor úgy élnek egymás mellett, hogy a köztük lévő különbségek nem egyértelműek, hiszen jellemzően nem definiált, hogy pontosan mit értünk, vagy mit ért a szerző az adott fogalom alatt. Gyakori, hogy szinonimaként jelennek meg a

különböző megnevezések, annak ellenére, hogy a szülő-gyermek viszony más-más jellemzőinek megragadására utalnak, illetve egyértelműen más fókuszú a nézőpont, amelyből a szülő és gyermeke közötti kapcsolatot megközelítik.



1. ábra. A szülő-gyermek kapcsolat leírására alkalmazott fogalmak (saját ábra)

Álljon itt néhány példa az 1. ábrán felvázolt néhány fogalom meghatározásaira. Ranschburg (2013) a nevelői magatartást a nemkívánatos viselkedés tiltásával és a helyesnek tartott cselekedetek megerősítésével adja meg. A szülői bánásmód Darling és Steinberg (1993) értelmezésében az az érzelmi légkör, amelyben a szocializáció megvalósul, amelyben a szülő gyermeket neveli, és amely meghatározza azokat a nevelési gyakorlatokat, amelyeket a szülő alkalmazni fog, és amelyek közvetlenül hatnak a gyermekekre. A nevelői attitűd Ranschburg (2004) meghatározása szerint az a rendszeresen alkalmazott mód, ahogy a szülő a gyermeket megközelíti, amilyen viselkedést, magatartást tanúsít felé, illetve amelyen keresztül megvalósulnak a nevelés céljai. Eigner (2012) definíciója szerint a nevelési stílus egy komplex hatásrendszer, amely a szülői figyelemmel, megerősítéssel, biztatással, elfogadással vagy ezek negatív megfelelőivel jellemezhető, illetve a szülő és gyermeke közötti interakcióban megfigyelhető gyermekkel való bánásmódban nyilvánul meg. Baumrind (1991) azokat a különböző módokat érti rajta, ahogyan a szülők megpróbálják kontrollálni és szocializálni gyermeküket. Kósa (2005) a szülők gyermeknevelés eljárásait érti nevelési stíluson, azt, ahogy a szülő az általa preferált elveket igyekszik követni gyermeke nevelése során, és ahogy ez a gyakorlatban megvalósul. Sallay és Münnich (1999) ezt úgy fogalmazta meg, hogy a szülőknek általában van valamilyen elképzelése arra vonatkozóan, hogy gyermekükben az általuk kialakítani kívánt tulajdonságok milyen nevelési eljárások segítségével realizálhatók. Erden és Uredi (2008) komplex tevékenységként, specifikus viselkedések összességeként definiálja a nevelési stílust, amely hat a gyermekekre és különböző típusai különíthetők el. Csomortáni (2014) értelmezésében egy a kötődést magában foglaló kategóriáról van szó, amelyben a szülői magatartás két fő összetevője, az érzelem és a kontrolldimenzió különül el.

II. 2.2. A szülői kötődés és túlvédés hatása a gyermek fejlődésére

A kötődés, különösen a csecsemő- és kora gyermekkori kötődés, a szocializáció folyamatának meghatározó jellemzője. Alapja az öröklött kötődési hajlam, amely fajtársfelismerő mechanizmusokból az azokat kiegészítő, ragaszkodást ébresztő egyedfelismerő mechanizmusokból épül fel (Nagy, 2010). A csecsemő- és kora gyermekkori kötődés kutatása, illetve a kapcsolatok észlelésének vizsgálata a későbbi életkorban, az ezzel való összefüggések feltárása az elsajátítási motiváció fejlődésének vizsgálatában kiemelt területnek számít. Ennek ellenére a kettő közötti összefüggések rendszerében még sok kérdés vár megválaszolásra (Józsa, 2007; Safford et al., 2007), ahogy a kötődés általánosan elfogadott definiálása is a jövő feladata lesz, hiszen a szakirodalomban nem található egy mindenki által elfogadott és alkalmazott meghatározás. Többnyire azonban két személy között kialakuló tartós, erős érzelmeket feltételező kapcsolatként, ragaszkodásként határozzák meg, amely az élet kezdeti szakaszában az anya és a gyermek között alakul ki elsősorban. Így a csecsemő- és kisgyermekkorban az anyai, illetve a családi kötődés domináns voltát hangsúlyozzák. A hat hónapos kor előtt az anya és gyermeke között kialakult, szereteten alapuló kapcsolat pedig alapvető meghatározója lesz a személyiség fejlődésének kognitív és emocionális területeken egyaránt. Az anya és a gyermek közötti kapcsolat mintaként működik a későbbi szereteten alapuló kapcsolatok, a párkapcsolatok kialakításában is (Kozéki, 1980; Ranschburg, 2013; Tóth & Gervai, 2005; Zsolnai, 2001a, 2001b).

A biztonságos kötődés pozitív hatást gyakorol a gyermek exploratív viselkedésére, és az idegenekkel való kapcsolatteremtésre (Csomortáni, 2014; Ranschburg, 2013; Tóth & Gervai, 2005). A biztos kötődésű anya-gyermek kapcsolat a gyermek szociális viselkedésére is serkentő hatást gyakorol. Ekkor pozitív énkép, magas motiváltság és teljesítmény jellemzi a gyermeket. (Gervai, 2009; Zsolnai, 2001a, 2001b). Shin és munkatársai (2012) megállapítják, hogy az optimális kötődésről számot adó gyermekek alacsony értékeket kapnak az iskolai kiégést jellemző mutatók esetében is. Busch-Rossnagel és munkatársai (1995) eredményei szerint a kisgyermek nagyobb fokú kitartásról ad számot egy feladat elsajátítása során és az közben átélt örömet is nagyobb intenzitással fejezi ki, amennyiben az anya és gyermeke között kölcsönösen pozitív az érzelmi kapcsolat. A gyermeket érő stimulusok mennyisége és jellege mellett a gyermeki autonómia támogatását, valamint a biztonságot nyújtó, meleg anyai háttérrel is a szülői hatások kritikus összetevőiként írja le az

elsajátítási motivációra vonatkozóan. Wang, Morgan, Hwang, Chen és Liao (2014) ugyancsak azt találta, hogy az interaktív szülői viselkedés esetén, amit a gyermek jelzéseire való érzékenység, szükségleteire való válaszkészség, a szociális-érzelmi és kognitív fejlődésének támogatása jellemez, a kisgyermek elsajátítási motivációja magasabb.

A fentiekkel szemben a bizonytalan kötődés, a gyakori negatív interakciók káros hatással vannak a szociális fejlődésre, kisebb mértékű kitartást, alacsony elsajátítási motivációt és teljesítőképességet alakítva ki a gyermekben (Barrett & Holmes, 2001; Busch-Rossnagel et al., 1995; Liu et al., 2011; Zsolnai, 2001a, 2001b). Gunning, Conroy, Valoriani, Figueiredo, Kammer, Muzik, Glatigny-Dallay és Murray (2004) az otthoni környezet nem megfelelő minőségének jellemzőjeként említik, ha az anya viselkedését a segítőkészség hiánya, ellenségesség, kritikusság, alacsony szintű érzékenység és aktivitás jellemzi. A fenti megállapítások egy lehetséges magyarázata, hogy a biztos kötődésű kapcsolatban az anyák nagyobb odaadást, figyelmet, szeretetet tanúsítanak gyermekük felé és bátorítják a gyermek önállóságra törekvéseit is. A rendellenes anya-gyermek kapcsolatban pedig az anya nem képes olyan légkört teremteni, amelyben a gyermek elsajátítási próbálkozásai megerősítést nyernének, a problémamegoldó helyzetekben biztatást kapna, ennek következtében csökken az elsajátítási motiváció szintje (Sparks et al., 2012; Zsolnai, 2001b).

A kötődés életkori változásában fordulópontot jelent a hat- és tízéves kor közötti időszak, amikor a család meghatározó szerepe mellett megjelenik és fokozódik a közösség és a barátok fontossága. A serdülőkor elejétől pedig jellemzővé válik az a tendencia, hogy a gyermekek egyre kevésbé tartják szükségesnek a szülői tanácsok követését (Zsolnai, 2001a), azaz az autonómiára való törekvés fokozódásának lehetünk tanúi. Így ebben az életkorban inkább keresik kortársaik társaságát és az esetleges problémáikat is szívesebben osztják meg velük, mint a szüleikkel (Zsolnai, 2001b). Zsolnai és munkatársai (2012) a szociális kapcsolatrendszer serdülőkori kiszélesedésére hívja fel a figyelmet, ahol a kortársak szerepe válik meghatározóvá.

Az optimális szülő-gyermek kötődés feltételének a gondoskodó, szeretetteljes, de a gyermek számára önállóságot is biztosító szülői magatartást tekintik (Csomortáni, 2014; Ranschburg, 2013). Amennyiben az önállóság támogatásához elutasító szülői megnyilvánulások társulnak, a kötődés gyengesége vagy teljes hiánya helyezhető kilátásba. Ranschburg (2013) kiemeli, hogy az optimális szülő-gyermek kapcsolatnak alapvető ismérve az is, hogy a gyermek is aktívan részt vesz a kapcsolat alakításában.

A kötődés és a túlvédő szülői magatartás szoros kapcsolatára hívja fel a figyelmet Csomortáni (2014) azzal, hogy a szülő-gyermek kapcsolat zavaraként, kötődési rendellenességként értelmezi a túlvédést, és olyan jelenséggé határozza meg azt, amely esetén a szülő az élet velejáró nehézségeitől és bizonytalanságaitól igyekszik megvédeni a gyermekét, azonban ennek mértéke túlzó és patológiás. Véleménye szerint az ilyen szülő arra neveli gyermekét, hogy tehetetlennek érezze magát, illetve, hogy a veszélyekkel és nehézségekkel teli életben az ő segítségére szorul. A túlvédés következményei között megemlíti, hogy a gyermek nem szerez kellő tapasztalatot a problémák megoldásában, a függetlenség iránti, normális körülmények között folyamatosan növekvő vágya lecsökken, és így nem válik autonómmá. Az önálló tevékenység helyett a felnőttet saját szolgálatába állítva éri el céljait, ezáltal lehetetlenné téve az önálló tevékenység sikerének átélését, saját, valós korlátainak és kompetenciájának megtapasztalását. Mindez pedig negatív hatást gyakorolhat a motiváció alakulására. Forward (2009) a tehetetlenség mellett az elégtelenség érzését emeli ki azoknál a gyermekeknél, akiket nem bátorítanak cselekvésre és a próbálkozástól az esetleges kudarc kilátásba helyezésével tántorítják el. Felhívja a figyelmet továbbá a túlzott szülői kontrollnak a gyermek érési folyamatra gyakorolt negatív, a felnőttkorra is átgyűrűző negatív hatására.

II. 2.3. A családi, otthoni jellemzők hatása a gyermek fejlődésére

A szülői, illetve a családi háttér által a gyermekre gyakorolt hatás pontosabb feltárásához további elméleti és empirikus kutatások szükségesek (Gonida & Urdan, 2007). Ezekben a vizsgálatokban pedig - meghaladva a szocioökonómiai helyzet elemzését - a szülői-családi háttérrel leíró változók komplex rendszerének kidolgozására kell törekedni. Korábbi vizsgálati eredményekre hivatkozva már Elardo, Bradley és Caldwell (1977), valamint Bradley és Caldwell (1980) is folyamatorientált vizsgálati stratégia mellett érvelt annak alapján, hogy az interjú módszerével felmért otthoni környezet jobb előrejelzője a gyermek fejlődésének, mint a szocioökonómiai jellemzők. Kalmár (2007) is kiemeli, hogy a szocioökonómiai helyzet nem elegendő a gyermek tanulási környezetének, annak minőségének jellemzéséhez. Indokolt tehát, hogy a gyermek (elsajátítási) motiváltságának vizsgálatához összetett módon mérjük fel a családi háttérrel. Ebbe az irányba mutatnak a családi otthoni környezet összetett hatásának egy speciális vizsgálati módszerét, a HOME-leltárt (Home Observation for the Measurement of the Environment) alkalmazó kutatások.

A HOME-leltár elnevezésű vizsgálati módszert széles körben alkalmazzák a szülőkkel, kiváltképp az elsődleges gondozóval való kapcsolat összetett hatásának elemzésére. A HOME-leltár a szocioökonómiai státusz mellett kitér a szülő-gyermek interakcióra, szocio-emocionális hatásokra és a közvetlen fizikai környezetre is (Gunning et al., 2004; Pessanha & Bairrao, 2003; Ribiczey, 2010). A felmérés összetett módszerrel valósul meg: egyfelől a gyermek otthonában megfigyelés történik a Bradley és Caldwell (1976, 1981) által kidolgozott szempontsor alapján a szülő-gyermek közötti interakcióra vonatkozóan, illetve a megfigyelés és az interjú módszerét ötvözve gyűjt információt a gyermek életében és közvetlen környezetében jelen lévő, a kognitív, szociális és nyelvi fejlődése szempontjából kockázatot jelentő, illetve a megfelelő támogatást és ingereket nyújtó környezetről (Gunning et al., 2004; György. I., 1984; Józsa, 2007; Kelemen, 1987; Kendrick, Elkan, Hewitt, Dewey, Blair, Robinson, Williams, & Brummel, 2000; Pessanha & Bairrao, 2003; Ribiczey, 2010).

A HOME-leltárral végzett vizsgálatok eredményei alátámasztották, hogy az otthoni környezet annál pozitívabb jellemzőkkel rendelkezik, minél magasabban iskolázott az anya (Gunnig et al., 2004). Kang Sim, Cappiello, Castello, Lozoff, Martinez, Blanco és Gahagan (2012) a szocioökonómiai háttér alapján létrehozott három részmintát, amelyeket összehasonlítva azt találta, hogy az alacsony szocioökonómiai mutatóval jellemzett

csoporthoz képest a közepes SES-sel rendelkező csoportba tartozók optimálisabb nevelési környezettel jellemezhetők, amelyben egyrészt ideálisabb az otthoni fizikai környezet, másrészt az anya nagyobb érzelmi melegséggel jellemezhető, valamint kevesebb stresszt mutat. Ugyanez jellemző a szülők társadalmi osztályba sorolása esetében is. Az anya életkora és a gyermek elsőszülöttsége alapján viszont nincs kimutatható különbség az otthoni környezetben, habár az elsőszülöttség esetén rendre magasabbak az értékek (Gunning et al., 2004).

Az otthoni környezet és szülői bánásmód kapcsolata szintén igazoltást nyert (Kendrick et al., 2000). Kendrick és munkatársai (2000) a két terület közös és fontos jellemzőjeként határozzák meg az anya érzelmi- és verbális válaszkészségét, elkerülő- és büntető magatartását, az optimális játéktárgyakról való gondoskodást és annak lehetővé tételét, hogy a gyermek mindennapi tevékenységei változatosak lehessenek. A HOME alapján létrehozott nagy mintán is alkalmazható mérőeszközt használva Hamadani és munkatársai (2010) azt találták, hogy a gyermek mentális, pszichomotoros és nyelvi fejlettségével a játéktevékenységet és a játéktárgyak változatosságát mérő mutatók vannak a legszorosabb kapcsolatban. Nahar, Hossain, Hamadani, Ahmed, Grantham-McGregor és Persson (2012) azt találták, hogy az otthoni környezet minőségében és az anya által alkalmazott nevelési gyakorlatokban pozitív változás érhető el olyan rövid időtartamú beavatkozásokkal is, amelyek során a szülőknek megtanítják, hogyan vegyenek részt aktívan gyermekük játéktevékenységében.

II. 2.4. A szülői nevelés és hatásának kezdeti, elméleti megközelítései

A szülői neveléssel és annak hatásaival az 1950-es évek közepén, elméleti alapokon kezdtek el foglalkozni. Ekkor indultak és máig töretlenül, az egyik legnépszerűbb vizsgálati területnek számítanak tudományos és laikus körökben egyaránt azok a vizsgálatok, amelyek kifejezetten a szülők gyermeknevelési eljárásaira vonatkozó ismeretek megszerzésére és bővítésére irányulnak (Kósa, 2005). Felvetődött tehát a kérdés, hogy az adott szülői nevelési mód milyen hatást gyakorol a gyermek fejlődésére. Az évek során felállított számos elméleti modell és az azokon alapuló empirikus kutatások tehát arra kívántak választ találni, hogy milyen kapcsolat van a szülői nevelői eljárások és a gyermek személyiségfejlődésének egyes területei, mint például a szociális-, morális- vagy pszichoszexuális fejlődés között. A vizsgálatok során jellemzően a szülőkkel felvett kérdőívek és megfigyelés segítségével gyűjtöttek adatokat, majd azokon faktoranalízist végezve a változókat különböző dimenziókhoz sorolták, így alakítva ki a gyermeknevelésre vonatkozó modelleket (Aiken, 1998; Alt, 2015; Barhart, Raval, Jansari, & Raval, 2012; Bolla, 1985; Chen, 2015; Holden, 1995; Kósa, 2005; Kozéki, 1980; Oroszné Perger, 2002; Suzuki & Kitamura, 2011).

A modellek fejlődéstörténetét tekintve Schaefer hipotetikus cirkumplex modelljéből szokás kiindulni (Kósa, 2005; Oroszné Perger, 2002), aki a PARI (Parental Attitude Research Instrument), az anyák által önmagukról kitöltött kérdőívekből, illetve a CRPBI (Children's Report of Parental Behavior Inventory), a gyermekek számára készített változatból nyert adatok alapján két fő dimenziót különített el. Mindkét dimenziót egy-egy kontinuumként értelmezte, de megadta azok végpontjait. Az érzelmi dimenzió egyik végpontját a szülői melegséggel, szeretettel, a másikat a szülői hidegséggel, ellenségességgel jellemezte. A kontrolldimenzió esetében az ellenőrzés, kontroll és az autonómia között helyezte el a szülők által követett gyermeknevelési eljárásokat. Így a két dimenzió mentén négy nevelési stílust különített el. A meleg-engedékeny stílust érzelmileg meleg kapcsolat és rugalmas, közösen alkotott szabályok jellemzik, amelyek megszegéséért nem jár szankció, hanem a szülő elbeszélget a gyermekkel. Ennek következtében a gyermekekre jellemző a nyíltság, őszinteség, barátkozás, kreativitás, ugyanakkor az agresszivitás és nehezen kezelhetőség is. Meleg-korlátozó a nevelés ott, ahol a túlzottan szerető viselkedés szigorú szabályokkal párosul. Ennek hatására a gyermek önállótlanává válik. Jellemző a szorgalom, de nem kreatív, a szociális kapcsolatokban visszahúzódó és sokszor szorong. A hideg-engedékeny nevelés az elhanyagoló nevelésre utal. A gyermek ennek hatására

agresszívvé válik. A hideg-korlátozó nevelést a szülői tekintély hangsúlyozása jellemezi, amelynek következtében a gyermeknek komoly önértékelési zavarai lehetnek, agresszióját pedig gyakran önmaga ellen fordítja (Kozéki, 1980; Oroszné Perger, 2002; Safford et al., 2007; Ranschburg, 1975, 2008; Ranschburg, Bolla, & Sipos, 1984; Schaefer, 1959).

Ugyancsak érzelmi- és kontrolldimenziót különböztetett meg Becker (1964). Az érzelmi dimenzió esetében a szülői szeretet és melegség alapján a szerető, elfogadó, meleg és az érzelmileg elutasító, hideg szülői nevelői attitűddel írta le a két végpontot. A szülői szeretet meglétére, illetve hiányára a szülők büntetési eljárásai alapján következtetett. Úgy gondolta, hogy az érzelmileg elutasító szülő büntetéskor a gyermek feletti hatalmát igyekszik demonstrálni, míg az érzelmileg elfogadó szülő a szeretetet használja fel a büntetéshez, amelyhez egyúttal magyarázatot is fűz, továbbá nem a gyermek személyiségét, hanem csupán a tetteit érinti. Az engedékenységi és korlátozás végpontok között helyezte el a kontrolldimenziót. Elgondolása szerint az engedékeny szülő mindenféle gyermeki viselkedést eltűr, ezzel szemben a korlátozó szülő behatárolja gyermeke viselkedését. Mivel a két dimenziót ő is egymástól függetlennek tekintette, szintén négy alapvető szülői nevelői attitűdöt határozott meg: elfogadó-korlátozó, elfogadó-engedékeny, elutasító-korlátozó és elutasító-engedékeny. Az elfogadó-korlátozó szülő gyermekét engedelmesség, tekintélytisztelet, alacsony szintű kreativitás és szocialitás, erős szabálykövetés, az elfogadó-engedékeny szülőét nonkonformitás, kreativitás és magas szintű szocialitás jellemzi leírása szerint. Az elutasító-korlátozó szülői nevelői attitűd esetén az önmaga ellen fordított agresszióval, problémás társas kapcsolatokkal, az elutasító-engedékeny attitűdnél nyíltan agresszív, engedetlen és antiszociális viselkedéssel jellemzi a gyermeket (Becker, 1964; Becker, Peterson, Hellmer, Shoemaker, & Quay, 1959; Kozéki, 1980).

Ranschburg (2004, 2013) összefoglalta az érzelmi és a kontrolldimenziók mentén elkülönített nevelői magatartások következményeit. A meleg-engedékeny szülő gyermeke kreatív, aktív részese saját fejlődésének, érzelmileg biztonságban érzi magát, független, önbizalommal rendelkezik. Az ilyen gyermek mégis gyakori agressziójának okát abban látja, hogy nem fél a következményektől, illetve ilyen módon reagál a korlátozásra, ami a számára nem megszokott. A hideg-engedékeny nevelés kifejezetten serkenti a gyermeki agressziót meglátása szerint, amely a szülő ridegségére adott gyermeki válaszreakció. Az ilyen gyermek könnyen antiszociálissá válik. A meleg-korlátozó nevelés hatására a gyermek szorongóvá válik, iskola centrikusság, erős fegyelmezettség, alacsony mértékű kreativitás, az önálló feladat és problémamegoldás kerülése jellemzi. A hideg-korlátozó szülő gyermeke

szintén szorongó, alacsony önértékeléssel rendelkezik, kerüli a szociális kontaktust, illetve a gondolkodást, döntést igénylő feladatokat, továbbá igen alacsony kreativitással rendelkezik.

Empirikus alapokra építve Baumrind (1967, 1993) három típusba sorolta a szülői bánásmódot. Az önmagát középpontba helyező, követelő, feltétlen engedelmisséget elváró, a szülő jogaival szemben a gyermek kötelességeit hangsúlyozó szülőt autoriánusnak, azaz tekintélytisztelőnek nevezte el. A gyermekközpontú, rendet és felelősséget nem követelő, a gyermek büntetését elkerülő, a gyermek jogait kiemelő szülők az engedékeny vagy permisszív megnevezést kapták. Az autoritativ, más néven mérvadó szülők azok, akik egyaránt gyermekcentrikusak és támasztanak követeléseket, a szülői és gyermeki jogokat, valamint kötelességeket is hangsúlyozzák. Baumrind azt is elemezte, hogy az adott szülői nevelési stílusnak milyen következményei tapasztalhatók a gyermeket tekintve. Így a tekintélyelvű szülők gyermekeinél alacsony szintű szociális készségeket és kezdeményezőképeséget, valamint a spontaneitás és az intellektuális érdeklődés hiányát találta (Baumrind, 1967, 1993). Ezt Ranschburg (2013) a teljesítmény iránti közömbösséggel, amotivációval és agresszióval egészíti ki. Az autoritativ szülők gyermeke ezzel szemben önálló, nagyobb önkontrollt és több exploratív megnyilvánulást tanúsít, így ez a szülői stílus tekinthető a legpozitívabbnak a gyermekekre vonatkozóan. Az engedékeny szülői bánásmód hatására pedig, éretlen, felelőtlen és önállótlan lesz a gyermek (Baumrind, 1967, 1993; Ranschburg, 2013).

A Becker (1964) és Baumrind (1967, 1993) által megalkotott modelleket egygyé olvasztó elképzelés Maccoby és Martin (1983) modellje, amely szintén négy nevelési stílust ír le. A Becker által elfogadónak nevezett szülőket gyermekközpontúként, az elutasítókat szülőközpontúként írják le. A modelljükben elkülönített autoritativ szülőket a korlátozás és az elfogadás, szülő- és gyermekközpontúság jellemzi. Elkényeztetőnek nevezik azokat, akik engedékenyek, gyermekközpontúak, magasszintű válaszadással és alacsony szintű követeléssel írhatók le. Elhanyagolók azok, akik engedékenyek, de szülőközpontúak, illetve alacsony válaszadás jellemzi őket. Az autoriánus szülők pedig azok, akiket érzelmi melegség nélküli hatalomgyakorlás, nem egyenrangú kommunikáció és kontroll jellemez (Aiken, 1998; Maccoby & Martin, 1983).

Magyar vonatkozású a Kozéki (1975) által kidolgozott háromfaktoros modell. A három faktor a családi érzelmi légkör, amely a hidegtől a melegig terjedhet, a nevelés rugalmassága, amely alapján a két végponton rugalmas és rugalmatlan nevelésről

beszélhetünk, valamint a határozott követelménytámasztás és szülői irányítás szerint erős, illetve gyenge szülői magatartást különböztethetünk meg. A három dimenzió két-két végpontja alapján nyolc nevelési stílust határozott meg. A harmonikus szülőt nyitottság, rugalmasság, következetesség jellemzi. A liberális szülő szeretetteljes, elfogadó, de gyenge külső kontrollal rendelkezik. Az ambiciózus szülő meleg, ugyanakkor irányító. A hideg, demokratikus szülő egyenrangú partnerként kezeli a gyermeket, viszont kevés empátiával bír. A drilles szülő legfőbb eszköze a megfélemlítés és a parancsolás. Beszélhetünk továbbá túlvédő, elhanyagoló és diszharmonikus szülőkről.

A korai modellek esetében kérdés volt, hogy a szülői bánásmód milyen folyamatokon keresztül gyakorol hatást a gyermek fejlődésére, mivel magyarázható, hogy ugyanaz a bánásmód különbözőképpen hat. A probléma megválaszolására Darling és Steinberg (1993) felállított egy integratív modellt. Ennek kiindulópontja, hogy a szülői bánásmódot egy olyan kontextusként kell értelmezni, amely meghatározza azokat a nevelési gyakorlatokat, amelyek azután hatnak a gyermekekre. Egy érzelmi légkörnek kell tekinteni a szülői bánásmódot, amelyben a szocializáció végbemegy, a szülő próbálja elérni, hogy a gyermek az általa felállított célokat kövesse. A nevelési eljárásokon az iskolai és iskolán kívüli tevékenységek figyelemmel kísérését, az azokban való aktív részvételt, a házi feladatokban való segítségnyújtást, a szülő-pedagógus közötti megbeszéléseket értik. Modelljükben a szülői bánásmód nem azonos a szülői nevelési gyakorlatokkal, azonban mindkettő a szülő által követett célok és értékek eredménye és különböző folyamatokon keresztül hatással vannak a gyermek fejlődésére. A nevelési gyakorlatok direkt hatást gyakorolnak, szemben a bánásmód indirekt befolyásával, amely azt határozza meg, hogy a nevelési gyakorlat hogyan hat a gyermekekre. Ennek két lehetséges módját írják le: (1) a bánásmód átalakíthatja a szülő-gyermek közötti interakciót, illetve (2) hatással van a gyermek személyiségére, elsősorban arra, hogy mennyire nyitott a szülői hatásokra, ez a nyitottság pedig meghatározza a nevelési gyakorlatok és a gyermek fejlődése közötti kapcsolatot. A modellből nem kapunk választ arra, hogy a bánásmód hatása hogyan változik az életkor előrehaladtával, a bánásmód időbeli stabilitásáról, a különböző fejlődési szakaszokban kifejtett hatásáról.

Az utóbbi évek empirikus kutatásaiban gyakran veszik alapul Parker elméleti modelljét. Parker (1979, 1983) szerint a gyermeki kötődés szorosságát elsősorban két tényező határozza meg, a gondoskodás (*care*) és a védelem (*protection*). A gondoskodás faktorának egyik végpontján azok a szülők állnak, akik viselkedését a szeretet, érzelmi melegség, empátia, közelség és kölcsönösség jellemzi. Másik végpontja az elutasítás, ahol

érzelmi hidegség, közöny és elhanyagolás jellemző. A védelem a szülői kontroll és túlvédés mértékét fejezi ki. Egyik végpontja a szülői irányítás, infantilizáció, eltúlzott kapcsolat, az önállósodás megakadályozása, másik a függetlenséget, autonómiát támogató, engedékeny szülő (Parker, 1979, 1983; Shpiegel, Diamond, & Diamond, 2012). A szülői gondoskodás és túlvédés mértékétől függően Parker (1979, 1983) az érzékelt szülői bánásmód/kötődés négy típusát különíti el. Az érzelemmentes kontroll esetében a szülői gondoskodás szintje alacsony, a túlvédése magas. Ha mindkettő alacsony, akkor gyenge kötődésről beszélünk, ha mindkettő magas, érzelemmentes korlátozásról. Optimális kötődésről van akkor szó, ha a gondoskodás szintje magas és a túlvédése alacsony (Shin, Lee, Kim, & Lee, 2012).

II. 2.5. A szülői nevelés hatásának empirikus vizsgálata Parker elméleti modelljére alapozva

A *Parker* elméleti modelljére épülő empirikus vizsgálatok során a PBI kérdőívet (Parental Bonding Instrument) alkalmazzák (Arrindell & Engebretsen, 2000; Cox et al., 2000; Qadir, Stewart, Khan, & Prince, 2005; Tsauosis, Mascha, & Giovazolias, 2012). A PBI-t alkalmazó kutatások elsődleges célja sokáig az volt, hogy feltárják, hogy a szülői bánásmód jellemzői milyen összefüggésben állnak az anyai depresszióval, amely igazoltan meghatározza a gyermek fejlődését (Liu, Li, & Fang, 2011; Tsauosis et al., 2012; Wilhelm, Niven, Parker, & Hadzi-Pavlovic, 2005). Mára számos más területen alkalmazzák ezt a modellt, hogy különböző mintákat vessenek össze (Uji, Tanaka, Shono, & Kitamura, 2006; Wilhelm et al., 2005). Segítségével különbséget mutattak ki több pszichiátriai zavar, elősorban a szorongás, a skizofrénia, a pánikzavar és az átmeneti személyiségzavar, illetve különböző függőségben szenvedők, de még bűnözők körében a klinikai és a nem klinikai minták között (Chambers, Power, Loucks, & Swanson, 2000; Liu et al., 2011; Uji et al., 2006; Wilhelm et al., 2005). Népszerűségét mutatja, hogy számos nyelvre lefordították (francia, görög, japán, kínai, magyar, német, olasz, spanyol, urdu), megbízhatóságát különböző kultúrákon igazolták.

Az eredményekre a vizsgált területtől függetlenül egyöntetűen jellemző, hogy a magas szintű korlátozást rizikófaktoraként (Chambers et al., 2000; Favaretto et al., 2001; Gerra et al., 2007; Pikó & Balázs, 2010; Safford et al., 2007; Wilhelm et al., 2005), az alacsony szintű túlvédés és a magas szintű gondoskodás kombinációját az optimális nevelés mutatójának tekintik (Bahreini, Akaberian, Ghodsin, Yazdankhah Fard, & Mohammadi Baghmollaei, 2011; Grant, Bautovich, McMahon, Reilly, Leader, & Austin, 2012; Grant & Kim, 2002; Uji et al., 2006). Erre épített Shpiegel és munkatársai (2012) depresszióval küzdő kamaszok kötődésalapú családterápiás kezelése során, ahol azt tapasztalták, hogy alacsonyabb szintű szülői korlátozást, illetve magasabb szintű gondoskodást érzékelve a depressziós tünetek visszaszorulnak. Gillham és munkatársai (2007), illetve Lancaster, Rollinson és Hill (2007) egyaránt kiemelik, hogy a gondoskodás szerepe a legmeghatározóbb, ez a tényező van leginkább hatással a gyermekekre. Fujimori és munkatársai (2011) szerint különösen az anyai, míg Lung, Lee és Huang (2012) szerint az apai gondoskodás szerepe kiemelkedő az egyes zavarok, tünetek kialakulásában.

Fontos kutatási kérdésnek számít a szülői bánásmód két dimenziója közötti kapcsolat, amely máig sem egyértelmű. Az anyai gondoskodás és korlátozás között pozitív, az apai korlátozás és gondoskodás között negatív összefüggést állapított meg Chambers és

munkatársai (2000). Ezzel szemben Qadir és munkatársai (2005) erős, negatív kapcsolatról számolnak be a két dimenzió között nőket vizsgálva az anyjukra vonatkozóan. A két szülő által gyakorolt bánásmód között észlelt különbségeknek, és a gyermekekre kifejtett hatásuk eltéréseinek szintén nagy jelentőséget tulajdonítanak, hiszen ez még abban az esetben is más-más lehet, ha eredendően azonos nevelési stílust alkalmaznak a szülők. Chambers és munkatársai (2000), Lichtenstein, Ganiban, Niederhiser, Pedersen, Hansson, Cederblad, Elthammar és Reiss (2003), valamint Shin és munkatársai (2012) eredményei szerint a gyermekek rendszerint az anyákat érzékelik gondoskodóbbnak és egyben korlátozóbbnak is. A magasabb szintű anyai gondoskodást Guttman és Laporte (2002), valamint Uji és munkatársai (2006) is kiemelik. A vizsgálatokban rendre elemzik továbbá a két dimenzió kapcsolatát a klasszikus háttérváltozókkal is. A vizsgálati eredmények szerint nincs kimutatható különbség, sem a gondoskodás, sem a védelem faktor esetében, az életkor, a társadalmi helyzet, a nem, az iskolázottság és a családi állapot szerint elkülönített részminták között (Qadir et al., 2005; Uji et al., 2006). Suzuki és Kitamura (2011) arra figyelmeztet, hogy nem egyértelmű, hogy a fiúk és lányok között van-e eltérés, mert csak Parker kétdimenziós modelljének alkalmazásakor igazak a fentiek. Három faktorról dolgozva Cheung és Furnham (2004) eredményei szerint a lányok a védelem esetében magasabb értékekről számolnak be, mint a fiúk. Kimutatták azt is, hogy a gondoskodást erősebbnek érzékelik a fiatalabbak, függetlenül a nemtől. A gyermekek és felnőttek életkori csoportját összehasonlítva szintén szignifikáns különbséget találtak Tsaousis és munkatársai (2012). Az anyai tekintélyelvűség alsóskálától eltekintve a felnőttek visszaemlékezéseinél rendre magasabb értékeket kaptak.

Parker (1979, 1983) modelljét a nyugati, elsősorban angolszász kultúrák nevelési stílusainak azonosítására dolgozta ki. A modellre épülő empirikus vizsgálatok során azonban felmerült a kérdés, hogy valóban négy és a Parker által felvázolt szülői nevelési típusok különíthetők-e el. A faktoranalitikus vizsgálatok eredményeképp az eredeti kétdimenziós modellen túl számos korábbi került kidolgozásra. Keleti, elsősorban japán és kínai mintán, jellemzően négy faktort különítenek el: gondoskodás, érzéketlenség, túlvédés és önállóság támogatása (Liu et al., 2011; Suzuki & Kitamura, 2011; Uji et al., 2006). Uji és munkatársai (2006) azonban kiemelik, hogy ez a négy faktor nem független, hanem szoros kapcsolatban állnak egymással. Európai mintákat tekintve Tsaousis és munkatársai (2012) Görögországban, Arrindel és Engebretsen (2000) Hollandiában, Rimehaug, Wallander és Berg-Nielsen (2011) Norvégiában, Heider és munkatársai (2005) pedig hat ország (Belgium,

Franciaország, Németország, Olaszország, Hollandia és Spanyolország) összehasonlításakor egy háromfaktoros modellt találtak a legmegfelelőbbnek. A háromfaktoros modelleknél jellemző, hogy a gondoskodás dimenziót megegyezőnek találják Parker eredeti „care” dimenziójával, az „overprotection” dimenzióból létrejövő két faktor leírására azonban számos elképzeléssel találkozhatunk. Uji és munkatársai (2006), valamint Tsaousis és munkatársai (2012) összegyűjtötték a leggyakoribb elnevezéseket. Első faktor: védelem-személyi hatókör, pszichológiai önállóság támogatása, védelem, túlvédés. A második faktor esetében az önállóság/függetlenség engedélyezésére vonatkozó kifejezésekre bukkanhatunk: védelem-társas hatókör, viselkedési szabadság támogatása, tekintélyelvűség, korlátozás. A négy faktort eredményező ázsiai vizsgálatok megkülönböztetik továbbá a közömbösség faktort is.

A faktoranalitikus vizsgálatok eltérő eredményei alapján Parker kétdimenziós modelljén túl számos további került kidolgozásra (Suzuki & Kitamura, 2011; Tsaousis et al., 2012; Uji et al., 2006), amelyek közül a három leggyakrabban alkalmazott a Cubis és munkatársai (1989, idézi Tsaousis et al., 2012) által felállított háromfaktoros (gondoskodás, védelem-személyi hatókör, védelem-társas hatókör), a Gomez-Beneyto és munkatársai (1993, idézi Tsaousis et al., 2012) által leírt háromfaktoros (gondoskodás, túlvédés és korlátozás) és a Kendler (1996, idézi Tsaousis et al., 2012) által bemutatott 16 itemes, háromfaktoros (gondoskodás, védelem, tekintélyelvűség) változat.

II. 2.6. A szülői nevelés hatásának empirikus vizsgálata hazánkban Parker elméleti modelljének alkalmazásával

Parker modelljének magyar viszonyokra való átültetése Tóth és Gervai (1999) nevéhez fűződik. Tőlük származik a Szülői Bánásmód kérdőív elnevezés. A szó szerinti magyar fordítás Szülői Ragaszkodás / Kötődés Kérdőív lenne, véleményük szerint – amellyel Safford és munkatársai (2007) is egyetértenek – azonban a kérdőív (H-PBI) segítségével nyerhető információk inkább a tapasztalt szülői viselkedésre, bánásmódra vonatkoznak. A magyar nyelvű eszköz eredetileg a Budapesti Családvizsgálat során került kidolgozásra, ahol több mint száz család, elsősorban elsőszülött gyermekének érzelmi-szociális fejlődését követték nyomon a szülő-gyermek kapcsolat függvényében (Gervai, 2005). A kutatás során gyűjtött adatokat három csoportba, témakörbe sorolták: szülő-gyermek kapcsolat alakulása, a gyermek jellemzői és a családi környezet jellemzői. A szülők gyermekkorai saját szüleikkel való tapasztalatainak feltárásához alkalmazták a modellt (Gervai, 2005; Tóth & Gervai, 1999). A vizsgálatok során az eredeti, Schaefer (1959) által kidolgozott kétfaktoros hipotetikus cirkumplex modellel szemben három faktor rajzolódott ki. Úgy, hogy az eredeti „care”, a magyar modellben szeretet-törődés skála mellett az „overprotection” skála két unipoláris faktorra bomlott szét. Ezek a korlátozás és a túlvédés nevet kapták.

A H-PBI alkalmazásával az utóbbi években végzett vizsgálatot többek között Margitics és Pauwlik (2006), akik az észlelt nevelői hatások és a középiskolások, illetve főiskolások által konfliktus- és stresszhelyzetben előnyben részesített megküzdési stratégiák alkalmazása közötti kapcsolatot tárták fel. Azt találták, hogy a szülői nevelői hatások percepciója különbséget eredményez a fiúk és a lányok között a megküzdési stratégiák preferenciájában. Azonban a két fő kategóriát, az érzelem- és problémaközpontú megküzdési módokat tekintve mindkét nemnél az előbbi mutat szorosabb kapcsolatot a bánásmóddal. Az alkategóriák szintjén kimutatott különbségek elsődleges forrásaként az anyai túlvédést, támogatást és manipulatív nevelői attitűdöt azonosították. A szülői bánásmód testi egészségre kifejtett hatását az irritábilis bél szindróma (IBS) kialakulásának vonatkozásában vizsgálva Seres és Bárdos (2006) azt valószínűsítette, hogy a kora gyermekkorai tapasztalatok közvetlen hatást gyakorolnak a felnőttkori megküzdésre, azon belül a stresszérzékenységre, ami pedig az IBS kialakulását befolyásolja. Szintén az anyai túlvédésben mutattak ki eltérést. A betegeknél szignifikánsan jellemzőbbnek találták az anyai túlvédő magatartást, mint az egészségesekből álló kontrollcsoportnál. Egy későbbi

tanulmányában Margitics és Pauwlik (2007) a személyiség temperamentum- és karakterjellemzői, illetve az azok alskáláit alkotó személyiségvonások és a szülői bánásmód kapcsolatát elemezte főiskolások körében. Itt ugyancsak a túlvédés meghatározó és a nemek tekintetében eltérést mutató szerepéről számolnak be. Margitics, Figula, Pauwlik és Szatmári (2010) általános iskolai felső tagozatosok és középiskolások mintáján kutatta a szülői bánásmódnak az iskolai erőszak során megnyilvánuló magatartásmintákra gyakorolt hatását. Azt találták, hogy a gondoskodás dimenziójával mutatható ki a legszorosabb összefüggés, de a szülői túlvédés vonatkozásában is szoros kapcsolatot tapasztaltak. Az alacsony szintű gondoskodás és az anyai túlvédés mindkét nemnél a támadóvá válást valószínűsíti, azonban a túlvédés erősebb befolyással bír a fiúra. A korlátozás esetén mutatták ki a leggyengébb összefüggést az elemzett magatartásmintákkal, a lányoknál nem tapasztaltak kapcsolatot ezzel a dimenzióval. Révész (2004) a szülői bánásmód és a bántalmazási rizikófaktorok viszonyát tárta fel. Megállapítása szerint általában a lányok érzékelik túlvédőbbnek a szüleiket. A bántalmazókat és a bántalmazottakat összevetve megállapította, hogy a bántalmazók esetében az anyai gondoskodás szintje alacsonyabb, míg a korlátozása és a túlvédése magasabb.

A Budapesti Családvizsgálatban elkészítették a Gyermeknevelési Kérdőívet (Child-Mother Bonding Instrument, CMBI, Danis, Oates, & Gervai, 2005), amely a tartalmat változatlanul hagyva a szülő nézőpontjából fogalmazza meg a H-PBI állításait. Ennek köszönhetően lehetővé válik a gyermek által észlelt és a szülő részéről tanúsítani vélt gyermeknevelési attitűd összehasonlítása is. A csecsemőkorban végzett vizsgálatok során azt tapasztalták, hogy nem különülnek el világosan az egyes dimenziók (a BMBI/CMBI kérdőívekben a H-PBI-vel ellentétben csupán az eredeti két dimenzió különült el), így legalább óvodáskorú gyermeket nevelő szülők esetében javasolják a mérőeszköz alkalmazását (Danis et al., 2005). A vizsgálati eredmények azt mutatják, hogy a szülő viselkedése nem azonos csecsemő- és óvodáskorban, amit Danis és munkatársai (2005) azzal magyaráznak, hogy a nevelési célok a gyermek életkorának előrehaladtával változhatnak, valamint a szülő-gyermek kapcsolat is átalakul.

A bemutatott vizsgálatok egyöntetűen felhívják a figyelmet arra, hogy a szülői nevelés módja meghatározó jelentőséggel bír a gyermek különböző fejlődési folyamataiban. Azonban kevés információval rendelkezünk arra vonatkozóan, hogy hogyan alakítja a szülői nevelés, annak különböző módjai, jellemzői a gyermek tanulási motivációját és iskolai

eredményességét. További kérdés, hogy a különböző életkorokban kifejtett hatásokban van-e különbség, vagy általános befolyásról beszélhetünk.

II. 3. A családi környezet, a motiváció és az iskola kapcsolata

Az elsajátítási motiváció alapja veleszületett, de a motivált viselkedésben belső (veleszületett) és külső, környezeti (tanult) tényezők együttesen játszanak szerepet. A motiváció alakulását a szocializációs folyamatok jelentősen befolyásolják (Barkóczy & Putnoky, 1967; Józsa & Fejes, 2010; MacTurk & Morgan, 1995; Morgan et al., 2017a), ezért az alábbiakban áttekintjük, hogy a különböző szülői jellemzők milyen befolyást gyakorolnak a gyermek motivációjára. Ennek keretében kitérünk a tágabb társas környezet, a szülői bevonódás, a szülői nevelési stílus, a szülői kontroll és autonómiatámogatás, a szocioökoómiai helyzet, a családi, otthoni jellemzők és a gyermek motiváltságának kapcsolatára. Illetve ismertetjük a családi jellemzők és az elsajátítási motiváció hatását az iskolai tanulás sikerességére vonatkozóan.

II. 3.1. A társas környezet motivációra gyakorolt hatásának eddig kiemelt területei hazánkban

A családi környezetnek a gyermek motiváltságára kifejtett hatásának tárgyalása előtt érdemes röviden kitérni a tágabb társas környezetre, annak a családon túli többi szereplőjére. Amikor a gyermeket körülvevő társas közösség szerepét elemzik a kutatók, elsőként a pedagógushoz való kötődést említik és az óvodás-, illetve kisiskoláskorban jellemző tanulási motivációt legerőteljesebben meghatározó tényezőként tartják számon. Erőssége azonban a kamaszkorral csökkenni kezd (Józsa & Fazekasné, 2007). Emellett Kozéki (1980) a pedagógus mint modell, a gyerek pedagógus általi teljes elfogadását, hozzá való őszinteségét és iránta való érdeklődését, Biehler és Snowman (1994) a pedagógus attitűdjét és személyiségét, Józsa és Fejes (2010) pedig a pedagógusok elvárásainak szerepét emeli ki a tanulási motiváció alakulásában. Mindezek empirikus alátámasztása azonban még nem valósult meg kellő mértékben véleményük szerint. Réthy (2003) pedagógusok körében végzett vizsgálata azonban kimutatta, hogy a pedagógusi elvárásoknak való megfelelni akarás az egyik legerősebb tanulási motívum a pedagógusok meglátása szerint.

A pedagóguson kívül az osztálytermi légkör, az osztályközösség jelentős hatását is hangsúlyozzák. Motiváló erőként említik egymás teljesítményének túlszárnyalását, a versengést, az együttműködést és mások elismerésének megszerzését (Biehler & Snowman, 1994; Józsa & Fejes, 2010; Kozéki, 1980). Egy területspecifikus tanulási motiváció, az olvasási motiváció elméleti hátterét feltáró tanulmányában Szenczi (2010) a befolyásoló tényezők esetében Kelly (2003, idézi Szenczi, 2010) alapján a társadalmi és a közösségi kontextus egyik területeként az iskolai kontextust tárgyalja. Ennek során ugyancsak kiemeli az osztálytermi légkör és az osztály struktúrája által gyakorolt hatás fontosságát.

Gutman és Eccles (2007) arra hívja fel a figyelmet, hogy a kiskamaszkor a változások és a kihívások időszaka a gyermek fejlődésében. A gyermekek ekkor nem csak a pubertással összefüggő fizikai változásokon mennek keresztül, hanem megnövekszik a szülőktől való függetlenedés, az autonómia vágya is, ami együtt jár a szülőkkel való konfliktusok szaporodásával és a kortársakkal való támogató-érzelmi kapcsolat megerősödésével. Mindemellett az iskolai tapasztalataik is jelentősen megváltoznak, ha egy kicsi, egyosztályos iskolából egy nagy, többosztályos iskolába kerülnek, ahol több kortárssal, pedagógussal kerülnek kapcsolatba és az osztályzatok jelentősége is megnövekszik. Mindezen változások

velejárója, amelyet számos kultúrában és számos mérőeszkővel is megállapítottak, a tanulási motiváció csökkenése (Józsa et. al., 2014; Eccles & Roeser, 2009).

A tágabb közösség szerepét gyakran a kulturális különbségeken keresztül igyekeznek megragadni (Fejes & Józsa, 2007; Józsa & Fejes, 2010). Kiemelik, elsősorban a nemzetközi vizsgálatok kapcsán, hogy a motivációs különbségek hátterében a különböző kulturális csoportokban élő egyének eltérő pszichológiai jellemzői állnak, amelyek befolyásolják a környezet észlelését, értelmezését, ezáltal pedig a motivációt. A hazai vizsgálatokat tekintve a romák motivációs eltéréseiről olvashatunk. Itt Fejes és Józsa (2005, 2007) kutatása érdemel kiemelt figyelmet, amely szerint nem a roma származásnak, hanem a hátrányos helyzetnek van magyarázó ereje a tanulási motiváció egyéni különbségeiben. Szenczi (2010) szintén a társadalmi és közösségi kontextus hatótényezői között jeleníti meg a kulturális sajátosságokat, mivel a különböző társadalmi környezetből érkező tanulók eltérő tapasztaltokkal rendelkeznek az olvasás értékére vonatkozóan.

Nemzetközi területen már sok évtizeddel ezelőtt megjelentek azok a vizsgálatok, amelyek segítségével azt kívánták feltárni, hogy a nem az iskolához, vagy a kulturális közeghez tartozó társas hatások, azokon belül is a családi hatások hogyan befolyásolják a gyermek fejlődését. A szülők gyermeknevelési eljárásait kezdték vizsgálni, azokat csoportokba sorolva elméleti modelleket alkottak, majd megindult az azokat elemző empirikus kutatások sora (Aiken, 1998; Holden, 1995; Kósa, 2005). Ezek a felmérések egyre inkább szerteágazók, a gyermekkel való szülői kapcsolat egyre több és apróbb elemének összefüggését igyekeznek megismerni a gyermek fejlődésének mind több mutatójával kapcsolatban.

II. 3.2. Szülői hatások a gyermek motivációjának alakulásában - a szülői bevonódás szerepe

A motivált viselkedés befolyásoló környezeti tényezőkön belül kiemelt szereppel bírnak a szociális faktorok, azokon belül pedig meghatározó a családi környezet szerepe. Hiszen iskoláskorra a gyermek már rendelkezik egy motivációs rendszerrel, amelyet a családi szocializáció során sajátított el (Barkóczy & Putnoky, 1967; Józsa & Fejes, 2010). A szülői háttér és a gyermek motivációja közötti kapcsolat feltárására irányuló nemzetközi kutatásokban jellemzően nem a gyermekkel való bánásmód és a gyermek motiváltsága közötti összefüggéseket elemzik a kutatók. Ehelyett a szülői nevelési gyakorlatok egy jellemzőjét, a szülői bevonódását (*involvement*) teszik inkább vizsgálat tárgyává, a gyermek motiváltságának leírására pedig többnyire a teljesítménymotivációt alkalmazzák (Fan & Williams, 2010; Gonida & Urdan, 2007; Gordon & Cui, 2012; Urdan, Solek, & Schoenfelder, 2007). A szülői bevonódásnak számos formája lehetséges, például információs (pl. iskolával való kommunikáció, szerepvállalás az iskolában) és kontrolláló (pl. házi feladatra vonatkozó családi szabályok, tévé nézésre vonatkozó családi szabályok) (Fan & Williams, 2010), érzelmi és anyagi (Ghazi, Ali, Shahzad, Khan, & Hukamdad, 2010). Általában a gyermek tanulási folyamatában való szülői részvételként, a gyermek élete iránti aktív érdeklődésként, tájékozottságként értelmezik, mellyel egyidejűleg segíti a gyermek iskolai és szociális sikerességét (Fan & Williams, 2010; Gordon & Cui, 2012; Luo, Aye, Hogan, Kaur, & Chan, 2013; Pomerantz, Kim, & Sin-Sze Cheung, 2012). Fan és Williams (2010) kiemeli, hogy a szülői részvétel nem minden formája gyakorol pozitív hatást a motivációra. Míg a részvétel információs módja növeli az intrinzik motivációt, addig a kontrolláló részvétel aláássa azt. Grolnick (2016) is megjegyzi, hogy csak a szülői bevonódás mértékének vizsgálata nem elegendő, ezzel a szülői nevelést túlzottan leegyszerűsítjük. Azt szükséges feltárni, hogy a bevonódás mely típusai vannak leginkább kapcsolatban a sikeres iskolai tanulással, illetve fel kell tárni azokat a mechanizmusokat is, amelyekeken keresztül a különböző bevonódási típusok kifejtik a hatásukat. Kiemeli, hogy a szülői bevonódás ugyan meghatározza a gyermek iskolai sikerességét, azonban azok a bevonódási típusok a leghatékonyabbak, amelyek növelik a gyermek motivációját. Ilyen például az, ha a szülők bemutatják a gyermeknek az iskolai teljesítmény és az erőfeszítés értékét, illetve annak van jelentősége, hogy hogyan közvetítik a teljesítmény és az erőfeszítés értékességét.

Pomerantz és munkatársai (2012) akkor tekintik a szülői részvételt optimálisnak, ha az strukturált (egyértelmű, következetes utasítások, elvárások és szabályok jellemzik), támogatja a gyermek önállóságát és aktív részvételét saját problémái megoldásában, a tanulás folyamatára összpontosít, és pozitív hatások jellemzik. Mindennek következtében véleményük szerint a gyermek képességei és belső motiváltsága is fejlődni fog. Luo és munkatársai (2013) szintén a szülői bevonódás motivációra gyakorolt pozitív hatását emelik ki. Fan és Williams (2010), Urdan és munkatársai (2007), Cheung és McBride-Chang (2008), valamint Pomerantz és munkatársai (2012) is arra is figyelmeztetnek, hogy nem tisztázott, hogy a szülői részvétel eredményez-e pozitív változást a motivációban, vagy a motiváltabb tanulók váltanak ki nagyobb fokú részvételt a szülőkből. Ghazi és munkatársai (2010) a szülői részvétel másik két módját, az érzelmi és anyagi részvételt elkülönítve mutattak ki pozitív hatást mindkét forma esetében az iskolai motivációra vonatkozóan. Pomerantz és munkatársai (2012) az iskolai és az otthoni tanulási folyamatban való szülői részvétel elkülönítését javasolják.

Gonzalez-DeHass, Willems és Doan Holbein (2005) válogatott irodalmak alapján számos részvételi forma (például szülő-pedagógus megbeszéléseken való részvétel, iskolai tevékenységekben való részvétel és szerepvállalás, házi feladatban és egyéb otthoni tevékenységekben való részvétel, a gyermek extrakurrikuláris tevékenységeiben való részvétel, a gyermek tanulmányainak nyomon követése, jegyekre való reagálás, tanulással kapcsolatos szülői értékek közvetítése) és motivációs elem (iskolával való elkötelezettség, intrinzik/extrinzik motiváció, autonómia, önszabályozás, elsajátítási cél orientáció, olvasási motiváció) között feltárt összefüggéseket foglalta össze. Megállapításaik szerint az összes motivációs elemmel az áll a legszorosabb összefüggésben, ahogy a tanuló az iskolai eredményességgel kapcsolatos szülői értékeket érzékeli. Az intrinzik motiváció kapcsán azonban, Fan és Williams-hez (2010) hasonlóan, úgy találják, nem minden részvételi típus serkentő. Az elsajátítási célokkal kapcsolatos kutatási eredmények szerint viszont a szülői részvétel minden formája pozitív összefüggést mutat, különböző csoportokban, etnikumokban és szocioökonómiai háttérrel rendelkező tanulónál egyaránt. Gonzalez-DeHass és munkatársai (2005) négy lehetséges magyarázatot is bemutatnak a szülői részvétel és a gyermek motivációja közötti pozitív kapcsolatra vonatkozóan: (1) a szülői részvétel megerősíti a szülői kontroll érzékelését és a kompetenciát, így nagyobb énhatékonyságot érez az elsajátításra, (2) a szülői részvétel a biztonság és a valahova tartozás érzését nyújtja, (3) segít a tanulónak, hogy internalizálja a tanulás fontosságával kapcsolatos

szülői értékeket, (4) a gyermek motiváltsága váltja ki a szülői részvételt. Összefoglalójuk alapján kiemelik, hogy a jövő kutatásaiban szükséges lenne a szülői részvételtől megkülönböztetve a szülői nevelés motivációra gyakorolt hatásának feltárása is.

II. 3.3. A szülői nevelési stílus és a gyermek motivációjának kapcsolata

A szülői nevelői jellemzők körébe tartozik a nevelési stílus is. Habár a PBI-t széles körben alkalmazzák és igen jó pszichometriaival rendelkezik a szülői nevelés és a gyermek motivációja közötti kapcsolat feltárására irányuló kutatások tipikusan Baumrind (1967, 1993) elméletére építenek és az általa leírt három stílust (autoritatív, autoriánus, engedékeny) elemzik (Barnhart, Raval, Jansari, & Raval, 2013; Turner, Chandler, & Heffer, 2009). Az iskolai motivációval kapcsolatban végzett vizsgálatok sokszínűek, a motiváltság jellemzésére számos mutatót alkalmaznak a kutatók. Arenliu, Hoxha, Berxulli és Jemini-Gashi (2014), Hoang (2007), valamint Gonzalez, Holbein és Quilter (2002) arra keresett választ, hogy e három nevelési stílus hogyan befolyásolja a serdülők elsajátítási célorientációját. Korábbi kutatások alapján feltételezték, hogy minél inkább autoritatív a szülő, a gyermek annál inkább elsajátításorientált, eredményeik pedig alátámasztották ezt. Hoang (2007) az engedékeny, permisszív nevelésnél is kapcsolatot talált, amely szerint ez a stílus negatív hatást gyakorol a motivációra. A nem és a szülők iskolázottsága egyik vizsgálat szerint sem befolyásoló tényező. Gonzalez és munkatársai (2002) mindezt azzal magyarázzák, hogy az autoriánus nevelés esetén a kontrolláló, büntető légkör azt erősíti meg a gyermekben, hogy a szülő mint tekintélyszemély irányít, a gyermeknek nincs autonómiája, így nem tud elsajátítási célokat kialakítani. Az a szülő, aki nem jelöli ki a határokat, nem támaszt elvárásokat a gyermek felé, nem mutat példát, a gyermek nem tudja internalizálni azt a szervezettséget és önkontrollt, ami az elsajátítási célok kialakításához szükséges. Ezzel szemben az autoritatív szülő, aki a szabályokat elmagyarázza, nem feltétel nélküli engedelmisséget vár el, támogatja a gyermek autonómiáját és serkenti az elsajátítási célok megvalósítását. Alt (2015) főiskolások mintáján nem igazolta a kapcsolatot az autoritatív nevelés és az intrinzik motiváció között. Azonban negatív összefüggést talált a tanulás elkerülésére irányuló motivációval. Továbbá eredményei szerint az autoriánus stílus pozitív összefüggésben van az extrinzik motivációval, az engedékeny, permisszív pedig a tanulás elkerülésére irányuló motivációval. Pino-Pasternak és Whitebread (2010) szakirodalmi tanulmányában összefoglalóan ugyancsak azt emeli ki, hogy a szülői kontroll az extrinzik motivációval áll kapcsolatban, az autonómia támogatása pedig az intrinzik és az elsajátítási motivációval mutat együttjárást az általuk áttekintett vizsgálatok szerint. Erden és Uredi (2008), valamint Fulton és Turner (2007) eredményei szerint az autoritatív szülők sokkal pozitívabb hatással vannak a gyermek iskolai motivációjára, sikerességére és az

önszabályozó tanulási stratégiák kialakítására, mint a tekintélyelvű, engedékeny vagy elhanyagoló szülők.

A Maccoby és Martin (1983) által leírt szülői válaszkészséget és követelést alkalmazta a nevelési stílus jellemzésére Leung és Shek (2014), akik a szülői kontrollt is bevonták elemzéseikbe. Azt vizsgálták, hogy a szülői nevelés ezen jellemzőinek szülői és tanulói észlelése, az észlelések különbözősége hogyan függ össze az teljesítménymotivációval. Eredményeik szerint az, ha az apa és a gyermek különbözőképpen érzékeli a szülői érzékenységet, illetve ha az anya és a gyermek eltérően ítéli meg az anyai kontroll mértékét, az negatív hatással van a gyermek teljesítménymotivációjára. Cheung és McBride-Chang (2008) viszont nem talált összefüggést egyik Maccoby és Martin (1983) által leírt nevelési stílussal sem a tanulási motiváció esetében. Azonban vizsgálatukba a nevelési stílus mellett a családi háttérrel jellemző egyéb változókat is bevontak, mint az anyai támogatás és bátorítás módjai, és ez esetben pozitív kapcsolatot találtak a tanulási motivációval.

Ahogy fentebb bemutatottuk, számos olyan vizsgálat ismert, ahol a nevelési stílus, vagy a szülői nevelés valamely egyéb jellemzőjét vizsgálták és a motivációval való kapcsolata is széles körben kutatott. Eltérő lehet azonban az a mód, ahogy a nevelési stílust megragadják és a motiváltság jellemzésére is számos mutató használatos. Nem ismert azonban olyan vizsgálat, amelyben a nevelési stílust Parker (1979, 1983) modellje alapján közelítették meg és vetették volna össze a Barrett és Morgan (1995) által leírt elsajátítási motivációval. Jellemző, hogy az említett vizsgálatokban korlátként jelenik meg, hogy az adott területet önjellemzéssel mérték fel és javasolják a más módszerekkel való megközelítést is a jövő kutatásai számára.

Ranschburg (2004, 2013) arra hívja fel a figyelmet, hogy nem beszélhetünk abszolút értelemben vett nevelői stílusról, magatartásról. A gyermek nevelésében mindannyiszor a szülő teljes személyisége vesz részt, amely, illetve amelynek elemei nagyon nehezen befolyásolhatók. Egy-egy helyzetben megnyilvánulhat más-más jellemző, de a gyermek mindig a szülő széles időintervallumot felölelő, teljes személyiségét érzékeli, az szolgál mintaként, az gyakorol rá hatást. A gyermekre gyakorolt hatást alapvetően meghatározza saját személyisége, a szülő és gyermeke közötti kölcsönhatás, továbbá a családon belüli többféle nevelői magatartás is hathat a gyermekre.

II. 3.4. A szülői kontroll és autonómiatámogatás hatása a gyermek motiváltságára

A szülői nevelés gyakran önállóan vizsgált jellemzője a szülői kontroll és autonómiatámogatás, amely annak a mértékét fejezi ki, hogy a szülő mennyire értékeli, ösztönzi a gyermek önálló problémamegoldását, választásait és a döntési folyamatokban való részvételét, valamint mennyire igyekszik fenytő módszerekkel rábírti a gyermeket, hogy eleget tegyen az elvárásainak. Nem arról van tehát szó, hogy a gyermeknek mindent megengednek, vagy éppen ellenkezőleg, mindent megtiltanak. Kedvező következményekkel jár az önállóság támogatása, amely főként a kompetencia és autonómia szükségletét érinti, és azt jelenti, hogy a szülő biztosítja gyermeke számára a környezet önálló felfedezését, valamint tevékenységek kezdeményezésére, a gyermeket érintő problémák aktív megoldására, önérvényesítésre, önálló ítéletalkotásra, szabad véleménynyilvánításra ösztönöz. A cél, hogy a gyermekkel szemben támasztott elvárások belsővé váljanak és külső ellenőrzés nélkül is hassanak a gyermekekre. Előnyökkel járhat továbbá a tanulási folyamatra fókuszáló nevelési gyakorlat, amely olyan szülői reakciókat jelöl, amikor az elért eredmény helyett az erőfeszítést és a tanulási folyamatot helyezi középpontba a szülő, ezzel csökkentve annak a lehetőségét, hogy a képességekre mint stabil személyiségjellemzőkre tekintsen a gyermek, valamint, hogy a kudarcot a kompetencia hiányának tulajdonítsa (Pomerantz et al., 2005; Ranschburg, 2004, 2013).

Ranschburg (2009) ugyancsak arra hívja fel a figyelmet szülőknek írt könyvében, hogy a gyermek kíváncsiságának, a világ cselekvéses felfedezésének túlzott korlátozásával, a tilalmakkal a gyermek érdeklődését, a megismerés örömet szorítjuk vissza. Az egyensúlyi állapot megtalálására való törekvésnek kell jellemeznie a szülőt. Kozéki (1980) ugyancsak amellett érvel, hogy az autonómia támogatása mellett korlátokra is szükség van. Olyan korlátokra, amelyek rugalmasok, a gyermek érdekeiből adódnak és világosak a gyermek számára is. A szülőknek egyszerre kell kielégíteni tehát a gyermek segítség-, védelem- és figyelemvágyát.

Ratelle és munkatársai (2004) szerint azok, akik stabil és magasszintű autonómiaszabályozást mutatnak, arról számolnak be, hogy szüleikre jellemző az autonómiatámogatás. Azok a főiskolások, akik a felsőoktatásban motiváltabbá válnak, és erősebb lesz a belső motivációjuk, azok a szüleiket is autonómiatámogatóbbnak írták le.

Ranschburg (2009) három pontban összegezi azokat a szülői jellemzőket, amelyek a legnagyobb akadályozó tényezők a gyermeki önállóság kibontakozásának: türelmetlenség,

túlzott aggodalom és az a gondolat, hogy a gyermek a szülő tulajdona, így ő rendelkezik felette, kötelességének tartja, hogy a gyermek érdeklődését és önállóságát támogató, ugyanakkor biztonságos háttérét megteremtse.

A fentiekhez jól asszociálható Geen (1995) modellje, amelynek alapjait még a hetvenes évek végén Harter (1981a) rakta le. Harter elsőként alkotott átfogó modellt a társas közeg elsajátítási motivációra gyakorolt hatásának leírására. Megállapítása szerint az elsajátítási motívumok erősödéséhez fontos, hogy (1) a társas közeg támogassa a gyermek önállóságra, önálló elsajátításra irányuló próbálkozásait és (2) kevés megerősítést adjon a másoktól való függésre irányuló törekvéseire. Lényeges, hogy a gyermek viselkedésében a megerősítést a kitartó próbálkozás kapja, ne kizárólag a sikeres megvalósítás. Ha az elsajátítási motivációt kívánjuk erősíteni, akkor a sikertelen kimenetelű próbálkozásokban mutatott kitartásra is megerősítést kell adni. Geen (1995) szerint az elsajátítási próbálkozások megerősítésének hiányában a másoktól való függőség érzése erősödik meg és a gyermek jellemzően külső célokat fog kitűzni maga elé. Kompetenciaérzetet és az általa kiváltott örömet, elsajátítási örömet csak az elsajátítási célok elérése esetében fog érezni, így csak ez erősítheti meg az elsajátítási motivációt. A kompetenciaérzet hiánya keltette szorongás ezzel szemben csökkenti azt. Ennek következtében az elsajátítási próbálkozások gyakorisága is visszaesik, így kialakítva egy körfolyamatot.

Ng, Kenney-Benson és Pomerantz (2004), valamint Luo és munkatársai (2013) egybehangzóan kiemelik, hogy a szülői kontroll gyakori alkalmazása és az autonómia támogatásának hiánya csökkenti a gyermek motivációját, ezen keresztül pedig a teljesítményre is negatív hatással van, különösen az egyébként gyengén teljesítő gyermekek esetében. Grolnick, Gurland, Decourcey és Jacob (2002), illetve Kenney-Benson és Pomerantz (2005) kiemelik, hogy ha a szülők erősen kontrollálják a gyermek iskolai munkába való bevonódását, az negatívan hat a gyermek autonómiájára és csökkenti a gyermekben azt az érzést, hogy ők önmaguktól is szeretnének jól teljesíteni, kitartók lenni az iskolai feladatokban. Vagyis abban az esetben, ha a szülő kontrollálja a gyermeket, a gyermek a szülő kívánságának megfelelően fog cselekedni, a kreativitása kevésbé kap teret, illetve perfekcionalizmus és depresszió is jellemző lehet rá. Bizonyított, hogy ha a gyermek túlvédőnek és/vagy túlkontrollálónak érzékeli a szüleit, az összefüggésben van a kedvezőtlen iskolai következményekkel, illetve a jól-léttel (Chew, 2016; Grolnick, 2016; Roth, Assor, Niemiec, Ryan, & Deci, 2009). Ezt általában azzal magyarázzák, hogy a túlkontrollálás túlságosan függővé teszi másoktól a gyermeket, akik így nem valószínű, hogy önállóan is

igyekezni fognak minél jobban teljesíteni. Ennek alapján a gyermek által érzékelt szülői túlkontrollálás éppen ellentétes hatású az önállóság támogatásával (Silk, Morris, Kanaya, & Steinberg, 2003).

Kelley és munkatársai (2000) eredményei szerint a két éves korban mért anyai értékelő visszajelzés és az anyai kontroll jellemzői előre jelzik a gyermek kitartását és az elsajátítási tevékenységek során megfigyelhető szégyenérzet megjelenését a gyermek három éves korában. Az anyai kontroll időbeli hatását vizsgálva Moorman és Pomerantz (2008) kimutatták, hogy minél magasabb szintű az anyai kontroll, a gyermek elsajátítási orientációja annál alacsonyabb mind az azonnali hatást tekintve, mind hat hónappal később. Luo és munkatársai (2013) vizsgálata szerint pedig a szülői kontroll alacsony szintű kitartást és magas szorongást eredményez a gyermekben. Eredményeik egyik magyarázata, hogy kontroll esetén a gyermek kevés lehetőséget kap a kihívások önálló megoldására. Másik magyarázat meglátásuk szerint az, hogy ekkor a szülő kommunikációja azt üzeni a gyermek számára, hogy ő nem képes hatni a környezetére és ennek hatására végül feladja a próbálkozást, ami a motiváció visszazuhanását eredményezheti. Luo és munkatársai (2013) kiemelik azonban azt is, hogy a hatás fordítottan is megfigyelhető, a gyermek alacsony motivációja hatására az anya kontrollálóbba válik, tehát a szülői viselkedés interakciót vált ki a szülő és a gyermek között.

A szülői kontroll vizsgálatok leggyakrabban annak egy elemét, a szülői monitorozást elemzik. Monitorozáson a szülői tájékozottságot értik a gyermek iskolai, iskolán kívüli és szociális tevékenységére és hollétére vonatkozóan. Ezt olyan stratégiák alkalmazásával látják megragadhatónak, mint hogy a szülő mennyiben szab határt a gyermek függetlenségének, mennyire fejezi ki az elvárásait a megfelelő szociális viselkedéssel kapcsolatban, illetve milyen következményei vannak ezen határok és elvárások megszegésének (Stattin & Kerr, 2000; idézi Lowe & Dotterer, 2013). Lowe és Dotterer (2013) Darling és Steinberg (1993) modelljére építve tárta fel, hogy a melegséggel jellemezhető szülő-gyermek interakció hogyan befolyásolja a szülői monitorozás és a gyermek tanulási motivációja közötti kapcsolatot. Eredményeik szerint az anyával való meleg érzelmi kapcsolat megerősíti a monitorozás és a tanulási motiváció közötti pozitív összefüggést. Amennyiben a gyermek egyidejűleg számol be magas szintű anyai monitorozásról és érzelmi melegről, a tanulási motivációja is magasabb szintű. A motiváltság és a monitorozás pozitív összefüggése alacsony érzelmi melegnél is kimutatható, azonban kisebb mértékben. Az apával kapcsolatos érzelmi melegség ezzel

szemben nem befolyásolja a gyermek motiváltsága és a monitorozás közötti pozitív kapcsolat mértékét.

Slesnick, Reed, Letcher, Katafiasz, Jones és Buettner (2012) arra keresett választ, hogy milyen tényezők befolyásolják a szülői monitorozást. Azt találták, hogy az általuk elemzett változók közül a szülők partnerkapcsolata a fő meghatározó, ha a szülőket kérdezik, a gyermek véleménye szerint pedig a szülő-gyermek kapcsolat. Slesnick és munkatársai (2012) szerint, ha a gyermek pozitív kapcsolatot érez közte és a szülő között, akkor nyitottabb lesz és fogékonyabbá válik a szülői kommunikációra, így válik lehetővé a nagyobb mértékű szülői monitorozás. Ha pedig a szülő azt tapasztalja, hogy a partnere támogatja, akkor kevesebb stresszt fog átélni, boldogabb lesz és ezáltal nyitottabb a gyermekkel való kommunikációra.

II. 3.5. Néhány további szülői nevelői jellemző befolyása a gyermek motivációjára

A család, a szülők a szociális környezet kiemelkedően fontos eleme, amely nem csak meghatározza a gyermek fejlődését, de Józsa és Fejes (2010) meglátása szerint az általuk kifejtett befolyás, a hatásmechanizmusok megismerésével közelebb kerülhetünk annak megértéséhez, hogy az életkor előrehaladtával jellemzően miért csökken a gyermekek tanulási motiváltsága. Pomerantz, Grolnick és Price (2005) empirikus alapon a szülői hatások három csoportját különítik el: nevelési gyakorlat, a gyermekkel kapcsolatos meggyőződések, viselkedések és a szülő-gyermek kapcsolat jellege. A szocializációs folyamatokat meghaladva Luo és munkatársai (2013) szociokognitív nézőpontból közelítenek. A gyermek tanulási motivációjára hatást gyakorló környezeti jellemzők működésének megértéséhez a tanulási célok és a szülői viselkedés, illetve nevelési gyakorlat egyidejű vizsgálatát tartják szükségesnek. Busch-Rossnagel és munkatársai (1995) három kritikus összetevőt neveznek meg, amelyekkel a szülők meghatározzák gyermekük motiváltságát: a gyermeket érő stimulusok mennyisége és jellege, a gyermek önállóságának támogatása, illetve a biztonságos, érzelmileg meleg kapcsolat az anyával.

A tanulási motiváció szempontjából nagy jelentőséggel bír az is, hogy a gyermek mennyire érdeklődik az új feladatok iránt, illetve mennyire kitartó egy-egy feladat megoldása során. E két tényező összefüggését tárta fel Martin, Ryan és Brooks-Gunn (2013) összefüggésben a támogató szülői viselkedéssel, megvizsgálva a lehetséges kölcsönhatásokat is. Eredményeik szerint az anyai támogatás egy és három éves kor között pozitívan hat a gyermek érdeklődésére és kitartására egyaránt. A visszahatás azonban csak az érdeklődés esetében és csak 2–3 éves kor között mutatható ki, tehát míg az érdeklődés és az anyai támogatás között kölcsönhatás található, addig a kitartás nem befolyásolja az anyai támogatást.

Sparks és munkatársai (2012) a szülői hatások közül a gyermekneveléssel kapcsolatban átélt anyai stressz befolyását vizsgálták az elsajátítási motivációra 6 és 18 hónapos kor között. Úgy találták, hogy a két terület között a gyermek hat hónapos korában jelentősen gyengébb kapcsolat van, mint fél évvel később. Azok az anyák, akik magas stresszértékeket mutattak, alacsonyabbra értékelték gyermekeik elsajátítási motivációját hat hónapos korukban, és szerintük gyermekeik alacsonyabb elsajátítási motivációs szinttel rendelkeznek 18 hónaposan is. Továbbá azoknak a gyermekeknek, akiknek hat hónapos korukban alacsonyabb a kitartásuk a szociális interakciókban és alacsonyabb az általános

kompetenciájuk, anyjuk 18 hónapos korukban magasabb stresszértékeket produkál. Mindezt azzal magyarázzák, hogy a rendellenes anya-gyermek kapcsolatban az anya nem képes olyan légkört teremteni, amelyben a gyermek elsajátítási próbálkozásai megerősítést nyernének, a problémamegoldó helyzetekben biztatást kapna. Azt is lehetségesnek tartják, hogy a gyermek magatartási jellemzői serkenténék az anyai stresszt.

Pomerantz és Kempner (2013) tanulmányukban az anyának a 8–12 éves gyermek iskolai sikereire adott visszajelzéseinek szerepét elemezte a gyermek motivációjára vonatkozóan, különös tekintettel arra, hogy a gyermek hogyan viszonyul a kihívásokhoz. Eredményeik szerint az anyai visszajelzéseknek két típusa különböztethető meg. Az egyik a gyermek személyére, a másik a tanulási folyamatra vonatkozó dicséret. Az elsajátítási motiváció fejlettségére a kihívások preferálásából következtek. Vizsgálatuk alapján csak a gyermek személyére vonatkozó dicséret határozza meg a gyermek motivációját, minél többször alkalmazza az anya a dicséret e formáját, annál valószínűbb, hogy a gyermek elkerüli a kihívást jelentő helyzeteket. Negatív hatással van tehát a gyermek motivációjára és ezen keresztül iskolai teljesítményére is. Meglepő eredménynek tartják, hogy a tanulási folyamatra vonatkozó anyai dicséret ezzel szemben nem segíti elő, hogy a gyermek a kihívást jelentő helyzetekhez pozitívan viszonyuljon. Ezek alapján nem javasolják sem a gyermek személyére, sem a tanulási folyamatra vonatkozó dicséret alkalmazását, hiszen előbbi negatív hatását mutatták ki, utóbbit pedig semlegesnek találták a gyermek motiváltsága és iskolai teljesítménye szempontjából. Ezzel szemben Zentall és Morris (2010) óvodások mintáján azt találta, hogy a tanulási folyamatra vonatkozó dicséret pozitívan hat a gyermek elsajátítási motivációjára, míg a gyermek személyre vonatkozó nem. A gyermek minél több a tanulási folyamatra vonatkozó dicséretet hall, annál pozitívabb lesz az önértékelése és nagyobb kitartást is mutat, akkor is, ha kudarcot él át a feladat megoldása során. Kimutatták továbbá, hogy az önértékelés már kisebb mértékű tanulási folyamatra vonatkozó dicsérettel is növelhető. A kitartás növeléséhez sokkal több ilyen tapasztalatra van szükség.

Kelley és munkatársai (2000) különbséget tettek pozitív és negatív személyre, illetve tanulási folyamatra vonatkozó visszajelzés között. A gyermek motiváltságának mutatójaként a kitartást és az elsajátítási helyzetek elkerülését alkalmazva kisgyermekek körében azt találták, hogy a pozitív visszajelzés növeli a kitartást, szemben a negatív visszajelzésekkel. Az elsajátítási helyzetek elkerülésével pedig egyik forma sem áll kapcsolatban. Haimovitz és Dweck (2017) szakirodalmi áttekintésük alapján azt állapították meg, hogy a szülő-

gyermek interakcióban megjelenő, a gyermek fejlődéséről való szülői nézetek akkor gyakorolnak hatást a gyermekre, ha azok a tanulás folyamatára vonatkoznak, nem pedig a tanulás eredményére.

A szülő-gyermek interakció minősége, gyakorisága, változatossága mellett fontos hatást gyakorol a tanulási motivációra a szülői modellközvetítés, valamint az is, hogy a szülők maguk hogyan viszonyulnak a tanuláshoz, milyen teljesítményt várnak el a gyermektől, milyen módon közvetítik ezeket az elvárásaikat, azaz mi jellemzi megerősítő magatartásukat (Muola, 2010; Pomerantz et al., 2012; Réthy, 2003; Urdan et al., 2007; Wachs, 1987). Suizzo, Jackson, Pahlke, Marroquin, Blondeau és Martinez (2012) megvizsgálta, hogy a szülőktől jövő tanúlással kapcsolatos üzenetek, beszélgetések és az eközben történő értékátadások, illetve a meleg anyai háttér és a gyermek motiváltsága milyen kapcsolatban van. Eredményeik szerint, ha a szülők azt az üzenetet közvetítik, hogy az iskolai sikerességnek nagy jelentősége van, az pozitívan hat a gyermek motiváltságára. Ezt pedig tovább fokozza az, ha a gyermek az anya viselkedését melegnek, elfogadónak, támogatónak érzékeli. Mindezt azzal magyarázzák, hogy ilyenkor a gyermek nem kontrollálásként, nyomásgyakorlásként érzékeli a szülő szavait, hanem a pozitív érzelmi töltet hatására beépíti a szülőtől hallottakat saját értékrendjébe, így válva kitartóbbá és a tanulásra motiváltabbá.

Réthy (2003) vizsgálata szerint a gyermekek tanulási motivációját legerősebben a külső tényezők, a külső motiváció befolyásolja. Magukat a gyermekeket vizsgálva a legerősebb motívum eredményei szerint a szülőkért való tanulás, a szülői elvárásoknak, mintának való megfelelni akarás. A pedagógusok szerint pedig még a tanulók megítélésénél is fontosabb a szülői elismerés motivációs hatása.

A szülők motivációra gyakorolt hatását vizsgálva Urdan és munkatársai (2007) az észlelt szülői hatás alapján a gyermekeket öt kategóriába sorolják be: (1) a gyermektől elvárják, hogy örömet okozzon a családnak, (2) kötelességének érzi, hogy jó teljesítményével kárpótolja családját az esetleges lemondásaikért, (3) erős nyomást érzékel a család részéről teljesítményére vonatkozóan, (4) averzív családi befolyást érzékel, (5) elenyésző, vagy semmilyen hatást nem gyakorol a család a gyermek motivációjára, teljesítményére. Eredményeik alapján hangsúlyozzák a szülői hatások gyermek által észlelt módjának fontosságát, amelyet meghatározóbbnak tekintenek a motivációra vonatkozóan, mint a szülők által aktuálisan kifejtett hatást.

A szülői nevelési gyakorlat mint a gyermek tanulási motivációját befolyásoló hatások egyik csoportja kapcsán Vauras, Salonen, Lehtinen és Lepola (2001) két kedvezőtlen szülői nevelési gyakorlatot is említ. Kiemelik, hogy a szülői következtelenség megnehezíti a gyermek számára a viselkedése és annak következményei közötti összefüggések felismerését, ami csökkenti az énhatékonyságot, így pedig negatív hatást gyakorol a tanulási motivációra is. Kozéki (1980) az elnéző nevelés motivációt károsító hatását emeli ki. Véleménye szerint ekkor a szülő megakadályozza, hogy a gyermek szociális motívumai készletként működhessenek. Ennek következtében pedig gátat szabnak szociális beilleszkedésének, kreativitásának és reális önértékelésének egyaránt.

Barrett és Morgan (2018) kiemeli, hogy az elsajátítási motiváció vizsgálata nem csak abban segíthet, hogy megértsük az anyai viselkedés motivációra gyakorolt hatását, hanem abban is, hogy feltárjuk a gyermek motivációjának az anyai viselkedésre gyakorolt hatást. Az elsajátítási motiváció és az anyai viselkedés kapcsolatát kutatva Redding, Harmon és Morgan (1990) azt találta, hogy azok az anyák, akik magasabbra értékelték magukat a Beck depressziós leltáron, azoknak a gyermekei kitartóbbak voltak könnyű feladatok megoldása során, de kevésbé kitartók a kihívást jelentő feladatokban, illetve kisebb örömet is mutattak. Wang (2016) azt találta, hogy az anyai interaktív tanító viselkedés és a közepes kihívást jelentő egyéni feladatokkal mért elsajátítási motiváció kölcsönös kapcsolatban van, az anyai nevelői viselkedés és a gyermek későbbi kognitív és finommotoros képességei közötti kapcsolatot az elsajátítási motiváció mediálja. Wang és munkatársai (2014b) eredményei szerint az anya növekedést serkentő viselkedése összefüggésben van azzal, hogy a gyermek DMQ-val mért kitartását és örömet magasabbra értékelték.

II. 3.6. A családi, otthoni jellemzők és a gyermek motiváltságának kapcsolata

A családi változók fontos eleme az az otthoni környezet, amelyben a gyermek nevelkedik, amelynek vizsgált jellemzői igen széles skálán mozognak a kutatásokban. A leggyakrabban vizsgált jellemzők a család mérete, társadalmi státusza, vallási háttere, értékei, a tanuláshoz szükséges eszközök elérhetősége, a szülők iskolai végzettsége, foglalkozása, jövedelme, a szülői bátorítás, a gyermekkel szembeni szülői elvárások, a gyermek tanulási folyamatába való bevonódás és a szülő-gyermek interakció (Muola, 2010). Ennek alapján Muola (2010, p. 214) meghatározása szerint az otthoni környezetbe minden olyan tárgy, tényező, feltétel beletartozik, amely a gyermekre hatást gyakorol pszichológiai, intellektuális és érzelmi szempontból. Az alábbiakban olyan vizsgálatokról számolunk be, amelyekben saját felmérésünkhöz hasonlóan, a gyermek otthoni környezetét összetett módon, de legalább több változó együttes alkalmazásával jellemezték.

Muola (2010) nyolcadik évfolyamon vizsgálta a gyermekek otthoni környezete és teljesítménymotivációja közötti kapcsolatot. Az otthoni környezetet a szülők foglalkozásával, iskolázottságával, a gyermek tanulásban való segítségével, a gyermek bátorításával és a család méretével jellemezte. Eredményei szerint a gyermek bátorításától eltekintve az otthoni környezet pozitív kapcsolatban van a gyermek motiváltságával. Muola (2010) keniai vizsgálatát megismételve Soni (2013) Indiában, 10. évfolyamosok körében nagyon hasonló összefüggéseket kapott. Muola (2010) kiemeli azonban, hogy a magasabb szülői iskolázottság rendszerint együtt jár a jobb foglalkozási státusszal, aminek köszönhetően a szülők képesek biztosítani gyermekük számára a tanuláshoz szükséges eszközöket, illetve az iskolai feladatokban is hatékonyabban tudnak segíteni gyermeküknek. A család mérete kapcsán arra hívja fel a figyelmet, hogy egy kis családban a szülők nem csak a gyermek fizikai szükségleteit tudják kielégíteni, de több lehetőségük van figyelni a gyermekre, bátorítani őt, segíteni az iskolai feladatokban, ami motivációs tényezőként hathat a gyermekre. Azt, hogy a gyermek bátorítása és a motiváció közötti kapcsolatot nem tudta alátámasztani, azzal magyarázza, hogy nem a bátorítás mértékét, hanem módját érdemes figyelembe venni, hiszen a bátorítás módja eltérő lehet. Ha a szülő olyan módon bátorítja a gyermeket, hogy azt a gyermek túl erős nyomásként éli meg, az a kudarcból való félelmet erősíti meg benne, ahelyett, hogy erősödne a motivációja.

Gottfried és munkatársai (1998) 8 és 13 éves kor közötti longitudinális vizsgálata ugyancsak alátámasztotta, hogy a kognitívan serkentő otthoni környezet, mind közvetlenül,

mind a korábban mért motiváción keresztül, pozitív hatást gyakorol a gyermek különböző életkorban mért iskolai intrinzik motivációjára, függetlenül a szocioökonómiai státusztól. Tehát, elemzéseik alátámasztották, hogy az otthoni környezet mind rövid, mind hosszabb távon hatást gyakorol a gyermek intrinzik motivációjára. Az otthoni környezet felmérésére három mérőeszközből vettek be változókat, azokat, amelyekről elméleti alapon feltételezték, hogy kapcsolatban állhatnak a kognitív fejlődéssel. A mérőeszközök között szerepelt a HOME-leltár is, amelyből az aktív környezeti stimulációt vizsgáló alskálát vették be elemzéseikbe, vagyis olyan változókat, amelyek kifejezetten az otthoni környezet tanulást serkentő voltát, illetve a szülők bevonódását vizsgálják.

Bansal, Thind és Jaswal (2006) középiskolások körében azt találta, hogy a megfelelő minőségű otthoni környezet összefüggésben van a kiválóan teljesítő tanulók teljesítménymotivációjával. Eltérő azonban az összefüggés iránya, ha a kiválóan teljesítő tanulók három alcsoportját, a köztük is magasan, átlagosan, illetve alacsonyan teljesítőket külön vizsgáljuk. Eredményeik szerint a megfelelő minőségű otthoni környezet pozitív összefüggésben van a legjobban teljesítők motiváltságával. Illetve az otthoni környezet minőségének csökkenésével a tanulók teljesítménymotivációja is csökken. Az otthoni környezet jellemzésére összesen tíz, a szülő-gyermek interakciót jellemző változót alkalmaztak Misra (1989, idézi Bansal et al., 2006) alapján: (1) szülői túlvédés, a gyermek önálló viselkedésének meggátolása, (2) szülői engedékenység, a gyermek saját véleményalkotásra való lehetőségének megadása, (3) szülői kontroll, autokrata szülői viselkedés, (4) szülői nyomásgyakorlás, érzelmi és fizikai értelemben egyaránt a nemkívánt viselkedés elkerülése érdekében, (5) szülői utasítások, parancsok alkalmazása annak érdekében, hogy a gyermek a szülő kívánságának megfelelően cselekedjen, (6) anyagi és szimbolikus jutalmak alkalmazása, (7) a gyermek kiváltságoktól való megfosztása, (8) szociális izoláció, a szeretett személytől való elválasztás büntetésként való alkalmazása, (9) szülői gondoskodás, ami alatt a feltétel nélküli szülői kötődést értik, (10) szülői elutasítás, amelyet pedig a feltételes szülői szeretettel azonosítanak.

A gyermek otthoni környezete és elsajátítási motivációja közötti kapcsolatot vizsgálta Wachs (1987) csecsemők körében. Az otthoni környezet feltárására három hét alatt hat családlátogatás keretében végzett megfigyelést alkalmazott. Az otthoni környezetet annak három dimenziójához, a statikus fizikai- (pl. etetésre vonatkozó szabályok, egy szobában lakók száma, dekorációk a gyerekszobában), a változó fizikai- (pl. a tv be volt-e kapcsolva a családlátogatáskor, vendégek a családnál a látogatáskor) és a szociális (pl.

hányszor nevezett meg a szülő egy-egy tárgyat a látogatás során a gyermeknek, nonverbális szülői válaszadás a gyermek vokalizációjára) környezethez kapcsolódó változórendszerrel jellemezte. A gyermek elsajátítási motivációjának három jellemzőjét, a tárgyorientált, az egyidejűleg szociális és tárgyorientált, illetve a szociális elsajátítási motivációt, szintén megfigyeléses módszerrel, strukturált szabad játék közben vizsgálta. Eredményei szerint a gyermek otthoni környezetének fizikai és szociális dimenziói az elsajátítási motiváció más-más területeivel, de összefüggésben vannak, illetve az otthoni környezet és az elsajátítási motiváció közötti kapcsolatot meghatározza a gyermek neme és temperamentumjelleme. Így Wachs (1987) a gyermek nemét és temperamentumát mint az otthoni környezet és az elsajátítási motiváció közötti mediáló faktorként értelmezi.

A családi környezet és az elsajátítási motiváció közötti összefüggést tekintve ezidáig alig végeztek olyan vizsgálatot, amelyben vizsgálatunkhoz hasonlóan az otthoni háttérrel a gyermek elsajátítási motivációjával összefüggésben a HOME-leltár segítségével elemezték. Wang és munkatársai (2011) csecsemők és kisgyermek mintáján azt találták, hogy a hat hónapos korban felmért otthoni környezet pozitív összefüggésben van a három éves korban felmért elsajátítási motiváció eszközjellegű összetevői közül a szociális elsajátítási motívumok és a motoros elsajátítási motívum összevont mutatójával. A két éves korban megvizsgált otthoni környezet és a gyermek három éves kori motivációja között azonban nem találtak összefüggést. Ennek négy lehetséges magyarázatát említik: (1) a fiatalabb gyermekek érzékenyebbek a szülői válaszadásra és a szülő általi elfogadásra, mint az idősebbek, (2) válaszadó otthoni környezetre van szükség ahhoz, hogy a gyermekben a cselekvések és a következmények közötti lehetőségek tudatosodjanak, (3) a gyermekek önértékelési képessége két éves korra kezd kialakulni, így a külső szociális megerősítés iránti igényük ekkorra némiképp visszaesik, (4) az egyre több és különböző, nem otthoni környezetben való tapasztalatszerzéssel csökkenhet az otthoni környezet elsajátítási motivációra gyakorolt hatása.

II. 3.7. A szocioökonómiai helyzet és a gyermek motiváltságának kapcsolata

A neveléstudományi vizsgálatokban széles körben elterjedt, hogy a szocioökonómiai státuszt, azon belül pedig a szülők iskolai végzettségét tekintik a családot legjobban jellemző változónak és ezt elemzik a gyermek motiváltságával és teljesítményével való összefüggésben is. Számos vizsgálat igazolta, hogy a szocioökonómiai státusz (SES), amelynek egyik jellemzője a szülők iskolázottsága, hatást gyakorol az iskolai eredményességgel kapcsolatos tényezőkre (Bradley & Corwyn, 2002; Dahl & Lochner, 2012; El-Sheikh, Bagley, Keiley, Elmore-Staton, Chen, & Buckhalt, 2013; Magnuson, 2007). A családi háttér iskolai intrinzik motivációra gyakorolt hatásának longitudinális elemzésekor Gottfried, Fleming és Gottfried (1998) kimutatta, hogy a szocioökonómiai státusz pozitív hatást gyakorol a gyermek motivációjára. Habár az általuk vizsgált intellektuálisan serkentő otthoni környezet önmagában, a SES bevonása nélkül is, jelentős mértékben meghatározza az intrinzik motivációt. Ezt azzal magyarázzák, hogy azok a családok, amelyek kedvezőbb szocioökonómiai háttérrel jellemezhetők, olyan otthoni környezetet alakítanak ki, amely a gyermek számára kognitívan serkentőbb. Ez a serkentő környezet pedig közvetlen hatást gyakorol az intrinzik motiváció alakulására. Eredményeik szerint a szocioökonómiai státusz közvetlenül nem is gyakorol hatást a motivációra, hanem az otthoni környezeten keresztül fejt ki befolyását. Kiemelik továbbá, hogy a SES nem szolgáltat információt azokról a folyamatokról, amelyek az otthoni környezetben zajlanak, és amelyek hatást gyakorolnak a gyermek fejlődésére, hiszen a SES valójában egy index, ami a család relatív helyzetének megállapítására szolgál különböző demográfiai jellemzők, például a foglalkozási helyzet és az iskolai végzettség szintje alapján.

Muola (2010) is igazolta, hogy minél magasabb a szülői iskolázottság, a gyermek annál motiváltabb (annál magasabb az iskolai teljesítménymotivációja). Morgan és munkatársai (1996) kutatása alapján az értelmi elsajátítási motiváció kismértékben magasabbnak mutatkozik a jobb anyagi körülmények között élő gyermekek esetében, illetve esetükben magasabb kitartást is mértek egyes elsajátítási helyzetekben. Az elsajátítási motiváció más összetevőjével nem találtak kimutatható összefüggést. Stipek és Ryan (1997) azt találta, hogy azoknál a gyerekeknél, akiknek a családját alacsonyabb státuszú háttér jellemzi, nem mutatható ki alacsonyabb motiváltság. Duncan, Magnuson és Votruba-Drzal (2015), Józsa (2016), illetve Józsa és Barrett (2018) kiemeli, hogy a SES-ben lévő különbségek alááshatják az iskolai sikerességet azáltal, hogy oktatáshoz való hozzáférés és

az oktatási lehetőségek elérése szintén rétegzett, hiszen meghatározza a szocioökonómiai háttér.

Magyar mintán a szocioökonómiai háttér és a gyermek motiváltsága közötti összefüggést nem sikerült egyértelműen igazolni. Józsa (2000, 2002b, 2007) eredményei szerint nincs jelentős különbség a gyermek elsajátítási motivációjában a szülők iskolázottsága szerint létrehozott alminták között. A szülők iskolázottsága és a gyermek elsajátítási motivációja között gyenge kapcsolatot állapított meg Fejes és Józsa (2005). Vizsgálatuk szerint az anya felsőfokú végzettsége pozitív hatással van az elsajátítási motivációra, különösen az értelmi- és kortárskapcsolatokra irányuló szociális motívumokra. Az apák esetében ez a kedvező befolyás már az érettségi meglétekor is jelentkezik. A szülők iskolai végzettsége mellett Fejes és Józsa (2005) kitért a szülői munkanélküliség vizsgálatára is. Ennek kapcsán nem találtak statisztikailag kimutatható különbséget a gyermekek tanulási motivációjában, értelmi- és szociális elsajátítási motívumaiban. Elemezték továbbá azt is, hogy a családi háttér további jellemzőjeként milyen összefüggés mutatható ki a hátrányos helyzet és a tanulási motívumok fejlettsége között. Eredményeik szerint az anyagi, az érzelmi és a nyelvi hátrány egyaránt negatív hatást gyakorol a tanulási motivációra. Elsősorban az értelmi- és a szociális elsajátítási motívumok alacsony szintje mutatkozik meg a jobb körülmények között nevelkedő gyermekekhez viszonyítva. Tanulási nehézségekkel küzdő tanulók mintáján Szenczi, Kis és Józsa (2018) ugyancsak pozitív, de gyenge kapcsolatot talált mind az anya, mind az apa iskolázottsága és a gyermek kognitív kitartása között. Eredményüket azzal magyarázzák, hogy az eltérően iskolázott szülők eltérő elvárásokat támasztanak gyermekükkel szemben, amely meghatározza elsajátítási motivációjukat is.

Már Józsa (2000) is felveti, hogy a szülők iskolai végzettségének vizsgálata helyett más, esetleg összetettebb, a családi háttérrel jellemző mutatót kellene alkalmazni a jövő motivációkutatásaiban. Ehhez kiindulópontot jelenthet Réthy (2003) elképzelése, aki egy több összetevőből felépülő, több dimenzióba rendeződő „egyenlőtlenségi tér”-ként (Réthy, 2003, p. 72) értelmezi a családi háttérrel. A szülők anyagi helyzete és iskolázottsága mellett a befolyásoló tényezők közé sorolja társadalmi pozíciójukat, a család kulturális státuszát, a kulturális közvetítők igénybevételét és a család lakóhelyét is. Ezek közül a legerősebb hatással a szülők kulturális helyzete bír véleménye szerint, amely nagyban függ a szülők iskolázottságától. A tanulási motivációra hatást gyakorló családi tényezők között a család gazdasági feltételeit, a családon belüli szocio-emocionális kapcsolatokat, a család iskolai

követelményekhez való viszonyulását, az otthoni környezet stimulációjának mértékét, valamint a szülő-gyermek interakciót említi.

II. 3.8. Családi jellemzők iskolai tanulás sikerességére gyakorolt hatása

Az iskolai tanulás eredményességére hatást gyakorló szociális környezeti tényezők - amelynek kiemelten fontos része a család - vizsgálatának szükségessége mára egyértelművé vált. Hickman és munkatársai (2000, p. 41), illetve Muola (2010) is felteszik a kérdést: Mi az oka annak, hogy az azonos képességekkel rendelkező tanulók egy része sikeres az iskolában, míg mások nem azok? A magyarázatot Hickman és munkatársai (2000) az eltérő szocializációban látják. Mivel általában a szülők játsszák a legfontosabb szerepet ebben a folyamatban, a szülő-gyermek kapcsolat vizsgálatát sürgetik az iskolai eredményességet befolyásoló tényezők körének pontosabb feltárásához. Muola (2010) pedig az eltérő otthoni környezet befolyására hívja fel a figyelmet. Ugyan számos kutatás alátámasztotta már a családi háttér és a gyermek iskolaérettsége, valamint iskolai teljesítménye közti szoros kapcsolatot, arról még mindig kevés információ áll rendelkezésre, hogy a család által kifejtett hatás pontosan milyen folyamatokon keresztül jut érvényre. A jelenlegi kutatások többsége megelégszik a szocioökonómiai státusz, ezen belül pedig a szülői iskolai végzettséggel való összefüggések vizsgálatával, illetve a szülői hatásokat jellemzően a szülőknek a gyermek tanulási folyamatában való részvételével igyekeznek megragadni (Cote, Mongeau, Japel, Xu, Seguin, & Tremblay, 2012; Dotterer, Iruka, & Pungello, 2012; Józsa, 2002b, 2007; Józsa & Fejes, 2010; Kelemen, 1987; Martin et al., 2013; Podráczky & Hegedűs, 2012; Pomerantz, Kim, & Cheung, 2012).

A szocioökonómiai háttérrel kapcsolatos felmérések egyöntetűen azt mutatják, hogy minél magasabban iskolázott a szülő, annál jobban teljesít a gyermek, mind a tesztpontszámokat, osztályzatokat, mind ezek átlagait alkalmazva az eredményesség jellemzésére (Cs. Czachesz & Vidákovich, 1996; Hickman et al., 2000; Józsa & Barrett, 2018; Józsa & Nikolov, 2005). Akár kockázati tényezőnek is tekinthető, ha a szülő iskolai végzettsége nem éri el a felsőfokút (Csapó, 2002a, 2002b; Cs. Czachesz & Vidákovich, 1996; Hickman et al., 2000; Józsa & Nikolov, 2005; Okagaki & Frensch, 1998). Az már azonban nem egyértelmű, hogy melyik szülő iskolázottsága bír nagyobb befolyásoló erővel. Hickman és munkatársai (2000), illetve Kohl, Lengua és McMahon (2000) eredményei alapján az anya, míg Csapó (2002a, 2002b) szerint inkább az apa iskolázottsága mutat szorosabb összefüggést a gyermek teljesítményével. A szocioökonómiai háttérrel kapcsolatos vizsgálatok közös jellemzője, hogy a hátrányosabb körülmények gyengébb teljesítményt eredményeznek (Fejes & Józsa, 2007; Felvégi, 2005; Róbert, 2004).

A szülői bánásmódnak a gyermek iskolai teljesítményével való összefüggéséről ad széleskörű áttekintést Spera (2005), illetve Masud, Thurasamy és Ahmad (2015). A témában serdülő- és kora serdülőkorban végzett empirikus kutatások eredményeit összefoglalva kiemelik, hogy a vizsgálatok erős, pozitív összefüggést találtak a szülői nevelési eljárások és a gyermek iskolai eredményessége között, különösen az általános iskolai korosztály esetében. Ennek egy lehetséges magyarázata, hogy az életkor előrehaladtával nő a gyermekek autonómiaszükséglete, így a szülő részvételét a tanulási folyamatban egyre inkább elutasítják. A szülői nevelési stílussal kapcsolatban Arenliu és munkatársai (2014), De Bruyn, Dekovic és Meijnen (2003), Deslandes, Roger, Turcotte és Bertrand (1997), Masud és munkatársai (2015), valamint Spera (2005) egyaránt megállapítják, hogy a kutatások jelentős része szerint, a Baumrind által kidolgozott tipológiát követve, a szülők iskolai végzettsége összefüggésben van az autoritativ nevelési stílussal, ami pedig pozitív összefüggést mutat az iskolai teljesítménnyel, illetve a tanulmányi átlaggal. Ezen kapcsolatra vonatkozóan több magyarázat is elképzelhető: (1) az autoritativ szülők magas érzelmi biztonságot nyújtanak, (2) magyarázatot adnak a gyermeknek a cselekedeteikre vonatkozóan, (3) kétirányú kommunikációt alkalmaznak, (4) bátorítják a gyermek önállóságát, illetve (5) nagyobb mértékben vesznek részt a gyermek tanulási folyamatában, ugyanakkor követeléseket is támasztanak a gyermek felé. Mindez pedig olyan készségeket fejleszt ki a gyermekben, amelyeknek köszönhetően sikeresebb lesz az iskolában, mind szociálisan, mind a teljesítményre vonatkozóan (Matejevic, Jovanovic, & Jovanovic, 2014; Masud et al., 2015; Spera, 2005). Vizsgálati eredmények szerint azonban eltérés mutatkozik a különböző kultúrájú, etnikumú és szocioökonómiai háttérű családok között az autoritativ stílus és az iskolai eredményesség közötti kapcsolatban (Kordi & Baharudin, 2010; Masud et al., 2015; Okagaki & Frensch, 1998; Spera, 2005).

Főiskolások mintáján Hickman és munkatársai (2000), valamint Turner és munkatársai (2009) szintén azt találták, hogy az autoritativ nevelési stílus pozitív kapcsolatban van a tanulmányi átlaggal jellemzett iskolai teljesítménnyel. Az autoriánus (követelő, feltétlen engedelmisséget váró, tekintélyelvű) és a permisszív (gyermekközpontú, felelősséget nem követelő, büntetést elkerülő, engedékeny) stílust kockázati tényezőként említik az alacsony iskolai eredményességre nézve, habár az alacsonyabb tanulmányi átlaggal való összefüggésre vonatkozó feltételezésüket nem tudták igazolni. Arenliu és munkatársai (2014) viszont már kimutatták ezt. Hickman és munkatársai (2000) a szocioökonómiai státusz szerinti különbségek okát abban látják, hogy az eltérő háttérből

fakadóan a mindennapi életben más-más tapasztalatokat szereznek a szülők. A magasabb szocioökonómiai háttér általában olyan foglalkozást feltételez, ahol a munkakörülmények rugalmasok és tolerancia jellemző, így ezek a szülők hajlamosak az autoritatív stílus gyakorlására és a gyermek fejlődése és sikeressége szempontjából megfelelőbb légkör teremtésére.

Deslandes és munkatársai (1997) három olyan faktort azonosítottak, amely hozzájárul a magasabb iskolai teljesítményhez: szülői elfogadás, felügyelet, autonómia támogatása. Összevetve ezt a három faktort az autoritatív nevelési stílus jellemzőivel, hasonlóságok fedezhetők fel. Eredményeik szerint ezek a változók egymástól függetlenül is hatást gyakorolnak az iskolai osztályzatokra, azonban ezek kombinációja még jelentősebb mértékű befolyással bír. Sonnak és Towell (2001, p. 865) úgy fogalmazzak, hogy a gyermek iskolai teljesítményének fejlődése egy „jó” nevelési stílust feltételez, amely a túlvédő légkört nélkülözi annak érdekében, hogy egy meleg és szeretetteljes környezetet alakítson ki”. Eredményeik alapján a gondoskodás és a szocioökonómiai státusz, illetve a szülői iskolázottság között pozitív összefüggés van. Ezzel szemben a védelem és a SES között nincs szignifikáns kapcsolat, továbbá a szülői iskolázottság és a védelem között negatív összefüggést azonosítottak. Cheung és McBride-Chang (2008) az anyai elkötelezettség, válaszadás és bátorítás esetén mutatta ki, hogy a gyermek sikeresebb a tanulásban. Suizzo és munkatársai (2012) azt emelik ki, hogy ha a szülő a sikeresség fontosságát kommunikálja a gyermek felé, támogató, elfogadó otthoni környezetet biztosít, amely melegséggel és szeretettel jellemezhető, akkor a gyermekben növekszik a tanulásba fektetett munka iránti elköteleződés, aminek következtében pedig jobban teljesít a kihívást jelentő feladatokban. Pinquart (2015) több száz empirikus vizsgálat metaanalízise alapján megállapítja, hogy a gyermek iskolai teljesítményére pozitív hatással bíró szülői tényezők körébe tartozik továbbá a gyerek viselkedésének kontrollálása és autonómiájának támogatása is. A túlzott mértékű szigorúság, a pszichológiai kontroll valamint az elhanyagolás pedig a gyermek gyengébb teljesítményét eredményezi.

De Bruyn és munkatársai (2003) kiemelik, hogy a legtöbb vizsgálat, amely kimutatta a bánásmód szerepét az iskolai teljesítmény alakulásában, direkt kapcsolatot feltételezett a két terület között. Az ő elképzeléseik szerint azonban a gyermek célorientációi és osztálytermi viselkedése mediáló faktorként működik a bánásmód és a tanulmányi teljesítmény között. Luo és munkatársai (2013) és Chen (2015) is igazolták, hogy a teljesítménycélok, így az elsajátításorientált, az elsajátításkerülő, a teljesítményorientált és a

teljesítménykerülő célok, közvetítő tényezők a bánásmód és az iskolai teljesítmény között. Luo és munkatársai (2013) eredményei szerint a célok mellett a kihívást jelentő feladatokban való teljesítmény iránti elköteleződés és a tanulmányi elvárások is közvetítenek a szülői szocializáció és a gyermek iskolai teljesítménye között. Pomerantz és Kempner (2013) azt találta, hogy a gyermek személyére vonatkozó anyai dicséret hatására a gyermek elkerüli a kihívást jelentő helyzeteket és ez alacsonyítja a teljesítményt. Turner és munkatársai (2009) azt feltételezik, hogy az intrinzik motiváció és az énhatékonyság lehet a közvetítő a szülői nevelés és a gyermek teljesítménye között. Pinquart (2015) pedig a teljesítménymotivációt és az önszabályozást említi.

II. 3.9. Az elsajátítási motiváció és az iskolai teljesítmény kapcsolata

Az elsajátítási motiváció alapvetően meghatározza mind a kognitív-, a nyelvi-, a szociális-, mind a pszichomotoros fejlődést, így a sikeres tanulás egyik legfontosabb pillére (Busch-Rossnagel & Morgan, 2013; Jennings et al., 1984; MacTurk & Morgan, 1995; Messer, 1993; Messer, McCarthy, McQuiston, MacTurk, Yarrow, & Vietze, 1986; Mokrova et al., 2013; Morgan et al., 2017a; Niccols, Atkinson, & Pepler, 2003; Pipp-Siegel, VanLeeuwen, & Yoshinaga-Itano, 2003; Razza, Martin, & Brooks-Gunn, 2015; Wang & Barrett, 2013, Yarrow et al., 1983), egyre inkább a figyelem középpontjába kerül a fontossága az iskolai és a magánéleti sikerrel összefüggésben is (Barrett & Morgan, 2018). Kutatások szerint jobb előrejelzője a kognitív képességek fejlődésének, az iskolai eredményességben pedig legalább akkora szerepe van, mint az intelligenciának (Busch-Rossnagel & Morgan, 2013; Gilmore et al., 2003; Józsa & Barrett, 2018; Józsa & D. Molnár, 2013; Józsa et al., 2017a; Józsa & Morgan, 2014; Mokrova et al., 2013; Mercader et al., 2017; Yarrow, Klein, Lomonaco, & Morgan, 1975).

Busch-Rossnagel és Morgan (2013), illetve Wang és munkatársai (2017) szerint az elsajátítási motiváció egy alulértékelt reziliencia faktor, amely abban segíti a gyermeket, hogy elérje a lehetőségeit. Hashmi és munkatársai (2017) a kitartást mint az elsajátítási motiváció egyik leggyakrabban vizsgált jellemzőjét az egyik legfontosabb mérföldkőnek tekintik a gyermekek fejlődésében, hiszen a gyermekek a fejlődés során nehézségekbe fognak ütközni, el fognak bukni, de mindeközben fókuszálniuk kell a kitűzött céljaikra. Sigman, Cohen, Beckwith és Topinka (1987) azt találta, hogy a feladathelyzetekben mutatott magasabb kitartás két éves korban számos fejlődési aspektussal kapcsolatban van. A kitartóbb gyermekeknek magasabb szinten vannak a kognitív képességei öt éves korban és kevesebb viselkedési problémát is mutatnak. Belsky, Friedman és Hsieh (2001) eredményei megerősítették, hogy az alacsony kitartás és a negatív érzések magas szintjének együttese három éves korban több viselkedési problémával is összefügg, a gyermekek alacsonyabb szociális kompetenciával és alacsonyabb iskolaérettséggel rendelkeznek. A kihívást jelentő kognitív feladatokban való kitartás pedig fontos előrejelzője az iskolai sikerességnek (Gilmore, Cuskelly, & Purdie, 2003; Mercader, Presentación, Siegenthaler, Moliner, & Miranda, 2017; Mokrova et al., 2013).

A motiváció és az iskolai teljesítmény között kölcsönhatás figyelhető meg. Az iskolai sikerességet és sikertelenséget leginkább meghatározó tényezőként érdemes tehát számba

venni a motivációt (Froiland & Worrel, 2017; Taylor, Jungert, Mageau, Schattke, Dedic, Rosenfield, & Koestner, 2014). Morgan és munkatársai (2017) mindezt azzal magyarázzák, hogy a gyermek kompetenciája fejlődik a koragyermekkorai feladatokban mutatott kitartásának köszönhetően, a magasabb kompetenciafejllettség pedig jobb iskolai teljesítményhez vezet. Denham, Bassett, Zinsser és Wyatt (2014), illetve Józsa és Barrett (2018) felhívja a figyelmet arra, hogy az elsajátítási motiváció affektív összetevői is ugyanolyan fontosak lehetnek az iskolai sikeresség szempontjából, mint a kognitív jellemzők (pl. kitartás), hiszen a pozitív érzelmek és/vagy a harag, a frusztráció is motiválhat autonóm és kitartó elsajátítási próbálkozásra, habár a negatív érzelmek (pl. szegény, szomorúság) az elkerülő viselkedést, a feladást motiválják inkább.

A motiváció és a teljesítmény közötti összefüggést számos motivációs tényező, például a korábbi teljesítmény, a kudarcélelem és a teljesítménycélok esetében igazolták (Bernardo, Ganotice, & King, 2015; Covington, 2000; Fejes & Józsa, 2007; Gilmore et al., 2003; Józsa & Barrett, 2018; Józsa & D. Molnár, 2013; Nagy, 1998; Renaud-Dubé, Guay, Talbot, Taylor, & Koestner, 2015; Steinmayr & Spinath, 2009; Zhu & Leung, 2010). A legtöbb vizsgálatban az intrinzik és extrinzik motivációt elemezték, amelyek alapján az intrinzik motiváció pozitív kapcsolatban van az iskolai eredményességgel, sőt, védőfaktorként szolgál a sikerességet csökkentő tényezők ellen. Az extrinzik motiváció ezzel szemben negatív hatást gyakorol. A hatásmechanizmus pedig ebben az esetben is az érdeklődés, a kitartás és az erőfeszítés mértékén keresztül ragadható meg (Areepattamannil, Freeman, & Klinger, 2011a, 2011b; Kaufman, Agars, & Lopez-Wagner, 2008; Trevino & DeFeritas, 2014).

Józsa és D. Molnár (2013) eredményei szerint az elsajátítási motiváció jobb előrejelzője az iskolai osztályzatoknak, mint az IQ vagy az alapkészségeket felmérő teszteken mért teljesítmény. Józsa és Barrett (2018) vizsgálata alapján a sikertelenségre/kihívásra adott negatív érzelmi reakciók is jobban előrejelezik az iskolai teljesítményt, mint az IQ vagy a SES. Józsa & Barrett (2016) az óvodás gyermekek elsajátítási motivációja, illetve az 1. és 2. évfolyamos osztályzatok kapcsolatát mutatta ki. Mercader és munkatársai (2017) eredményei megerősítették ezt az óvodáskorban felmért és kitartással jellemzett elsajátítási motiváció és a 2. évfolyamos matematika teljesítmény vonatkozásában. Józsa és Morgan (2014) longitudinális felmérése a 4. évfolyamos elsajátítási motiváció és a 8. évfolyamos tanulmányi átlag között mutatott ki összefüggést. Józsa és D. Molnár (2013) 3. és 6. évfolyamos tanuló körében végzett keresztmetszeti

vizsgálata során pedig azt találta, hogy az instrumentális elsajátítási motívumok mind a tanulmányi átlaggal, mind a tesztekkel mért tanulmányi teljesítménnyel összefüggésben van különböző tantárgyak esetében. Józsa és Barrett (2018) kiindulva abból, hogy a legtöbb elsajátítási motivációs vizsgálat csak az instrumentális elsajátítási motivációt, azaz a kognitív összetevőket, vagyis a kognitív kitartást vizsgálja, az elsajátítási motiváció szociális és érzelmi összetevőinek (kortárskapcsolatokra vonatkozó elsajátítási motívum, elsajátítási öröm és a kudarcra adott negatív érzelmi reakciók) iskolai sikerességben (tesztek segítségével felmért matematikai-, olvasáskészség, szociális készségek fejlettsége) játszott szerepét tárta fel. Nagymintás longitudinális vizsgálatuk során az IQ, illetve a szülők iskolázottságával és a hátrányos helyzettel jellemzett szocioökonómiai háttér teljesítménnyel való összefüggését is elemezték. Eredményeik szerint az elsajátítási öröm, a kudarcra adott negatív reakciók, a kortárskapcsolat motívum, a SES és az IQ is összefügg az olvasás és a matematika teljesítménnyel, illetve a szociális készségek fejlettségével 1. és 2. évfolyamon is. Mindez azzal magyarázható, hogy a magasabb motivációval rendelkező tanulók hosszabban és mélyebben bevonódnak a feladatokba, többet gyakorolnak, nagyobb erőfeszítést tesznek, kitartóbbak a tanulás során is, ezáltal a meglévő képességeik fejlődnek és újakat sajátítanak el, aminek jobb iskolai teljesítmény lesz az eredménye. Ez a jobb teljesítmény pedig visszahat a tanulási motivációra, növeli a motivációt. Alacsony motiváltság esetében gyengébb teljesítmény valószínű, ami tovább csökkenti a motivációt (Józsa, 2002b; Józsa & D. Molnár, 2013; Renaud-Dubé et al., 2015; Wigfield, Eccles, Schiefele, Roeser, & Davis-Kean, 2006).

Az iskolai osztályzatok és a tanulási motiváció kapcsolata esetében Józsa (2000, 2002b, 2007) vizsgálatai szerint a motiváció valamennyi tantárgy osztályzatával (azonos erősségű), és a tanulmányi átlaggal is összefüggésben áll. Kivételt jelent a matematika osztályzat, amelynek valamennyi tantárgynál és a tanulmányi átlagnál is szorosabb kapcsolata van a tanulási motivációval. Az életkor előrehaladtával azonban valamennyi esetben csökken a tanulási motiváció és az iskolai eredményesség kapcsolatának szorossága. Ez azzal magyarázható, hogy a tanulóknál egyre szilárdabb tanulási motívumrendszer alakul ki. Az iskolai osztályzatokat tekintve jelentős különbségek vannak az egyes elsajátítási motívumok és az iskolai eredményesség összefüggésének erősségében. A legszorosabb együttjárás az értelmi elsajátítási motívum esetében található, függetlenül attól, hogy a motivációt maga a tanuló, a szülő, vagy a pedagógus jellemzi, nagyobb hatást gyakorol a tanulmányi teljesítményre, mint az intelligencia, vagy a kognitív képességek

(Józsa, 2007; Józsa & D. Molnár, 2013). Az értelmi elsajátítási motívumban bekövetkező változások összefüggnek a teljesítményben megfigyelhető változásokkal. A gyengébb teljesítmény alacsonyabb motivációval, a jobb teljesítmény magasabb motivációval jár együtt (Józsa & Morgan, 2014). A vizsgálatok szerint a tudásszintmérő tesztek eredményei kevésbé szoros kapcsolatban állnak a tanulási motivációval, mint az osztályzatok, de a tanulási motiváció és az iskolai teljesítmény kapcsolatának szorossága idővel ugyancsak csökkenést mutat (Józsa, 2000, 2002b; Józsa & D. Molnár, 2013). A két terület szoros, de idővel némiképp csökkenő erősségű kapcsolata tehát egyértelmű, független attól, hogy milyen módon ragadjuk meg a motiváltságot vagy milyen jellemzőt alkalmazunk a teljesítmény leírására.

III. Az empirikus vizsgálat céljai és módszerei

III. 1. Kutatási célok

A szakirodalmi áttekintés alapján megállapíthatjuk, hogy kevés információ és még kevesebb empirikus adat áll rendelkezésre arról, hogy mely családi jellemzőknek van a leginkább szerepe a gyermek elsajátítási motivációjának és az iskolai eredményességének alakulásában. Még megválaszolatlan, hogy az otthoni érzelmi-fizikai környezet, a szülő és gyereke közötti kapcsolat, illetve a szülői nevelés hogyan befolyásolja a gyermek elsajátítási motivációjának, illetve iskolai sikerességének alakulását. Ezért vizsgálataink átfogó célja, hogy közelebb kerüljünk ezeknek a kérdéseknek a megválaszolásához azáltal, hogy megvizsgáljuk a családi tényezők összefüggéseit a gyermek elsajátítási motivációjával és iskolai eredményességével.

A vizsgálataink átfogó célját négy alcélra bontottuk. (1) A neveléstudományi kutatásokban elterjedt, hogy a szocioökonómiai státuszt, azon belül pedig a szülők iskolai végzettségét tekintik a családot legjobban jellemző változónak és ezt elemzik a gyermek motiváltságával és teljesítményével való összefüggésben is, ezért célunk volt, hogy vizsgálatainkban a családi háttér összetettebb módon jellemezzük. A családi háttér összetett jellemzéséhez a szülők iskolai végzettségén túl óvodások körében felmértük a gyermek otthoni érzelmi-fizikai környezetét, iskoláskorban pedig a gyermeket érő szülői nevelői hatásokat tártuk fel. (2) A családi háttér szerepét feltáró vizsgálatokban kiemelt területnek számít a szülő-gyermek viszony elemzése, illetve annak feltárása, hogy a gyermek milyennek látja ezt a kapcsolatot, ezért célunk volt, hogy a szülő-gyermek kapcsolat szülői és gyermeki jellemzésének egyidejű alkalmazásával a gyermek által észlelt és a szülő részéről tanúsítani vélt gyermeknevelést összehasonlítsuk, illetve mind a szülői, mind a gyermeki jellemzés elsajátítási motivációval és iskolai eredményességgel való összefüggését megvizsgáljuk. (3) A gyermek motiváltságának szülői percepciója sem feltétlenül egyezik meg a gyermek éppen aktuális motiváltságával, illetve azzal, ahogy a gyermek érzékeli saját motiváltságát, vagy éppen ahogy a pedagógusa látja, ezért célunk volt, hogy a gyermek motivációját is összetett módon, több értékelő percepciójának egyidejű figyelembe vételével, több mérőeszköz alkalmazásával, a mérőeszközök kombinálásával vizsgáljuk. (4) Célunk volt továbbá, hogy a gyermekek elsajátítási motivációjának időbeli alakulását is vizsgálat tárgyává tegyük a családi, szülői háttér függvényében.

III. 2. A vizsgálatok rendszere

III. 2.1. Óvodai vizsgálatok

Az óvodások körében három felmérést végeztünk. A három vizsgálat esetében mások voltak a minták, esetenként pedig a mérőeszközök, illetve a kutatási kérdések is. Az óvodások körében végzett vizsgálataink segítségével azt kívántuk feltárni, hogy a szülők iskolai végzettsége mellett a gyermek otthoni érzelmi-fizikai környezete milyen kapcsolatban van az elsajátítási motivációjával. Óvodai vizsgálataink rendszerét az 1. táblázat mutatja. Elsőként pilot vizsgálatot végeztünk (Kis, 2014, 2015b), amelynek keretében kis mintán gyűjtöttünk információt a gyermek otthoni érzelmi-fizikai környezetéről, a gyermek motiváltságát pedig a szülők, illetve a pedagógusok jellemzésével mértük. A második vizsgálat során nagymintás adatfelvételt végeztünk, ahol a gyermek motiváltságát a szülői jellemzések alapján és a közepesen nehéz feladatok megoldása közben megfigyelt érzelmi reakciókkal és kitartással értékeltük. A nagymintás felmérés első lépésében csak a gyermek otthoni érzelmi-fizikai környezete és a szülő által megítélt motiváltsága közötti kapcsolatot elemeztük (Kis, 2015a). Ezután vontuk be elemzéseinkbe a feladatvégzés közben megfigyelt motivációs jellemzőket is (Kis & Józsa, 2016b). A harmadik vizsgálat során longitudinális felméréskeretében azt kívántuk feltárni, hogy hogyan jellemezhető a gyermek otthoni érzelmi-fizikai környezetének szerepe az óvodások elsajátítási motivációjának változásában (Kis & Józsa, 2019, megjelenés alatt).

1. táblázat. Az óvodások körében végzett felmérések rendszere

Felmérések		1.	2.	3.
Felmérés jellege		pilot	nagymintás	longitudinális
Vizsgált területek	Családi jellemzők	szülők iskolázottsága	szülők iskolázottsága	szülők iskolázottsága
		otthoni érzelmi-fizikai környezet	otthoni érzelmi-fizikai környezet	otthoni érzelmi-fizikai környezet
	Motivációs jellemzők	pedagógusok által megítélt motívumok	szülők által megítélt motívumok	pedagógusok által megítélt motívumok
		szülők által megítélt motívumok	feladatvégzés közbeni érzelmi reakciók és kitartás	feladatvégzés közbeni érzelmi reakciók és kitartás
Kapcsolódó kutatási célok*		(1)	(1)	(1)
		(3)	(3)	(3)
		(4)	(4)	(4)

*A számok a Kutatási célok fejezetben bemutatott és számmal jelölt kutatási célokat jelentik.

III. 2.2. Iskolai vizsgálatok

Az iskolások körében két vizsgálatot végeztünk, amelyekben a szülői nevelés, az iskolás gyermek elsajátítási motivációja, illetve iskolai teljesítménye közötti összefüggéseket elemeztük. Iskolai vizsgálataink rendszerét a 2. táblázat mutatja. A 4. és 7. évfolyamosok körében végzett vizsgálatunkban a szülői iskolázottság, szülői nevelés, a gyermek motivációja, iskolai teljesítménye és néhány háttérváltozó közötti összefüggéseket külön-külön elemeztük (Kis, 2013; Kis & Józsa, 2012, 2014). Ebben a vizsgálatban az volt a célunk, hogy lássuk, van-e különbség a kamaszkor előtti és a kamaszkorú gyermekek között. Ehhez a 3 év életkori differencia alkalmazása tűnt indokoltnak, illetve 4. évfolyamban már kellően fejlett lehet az olvasási képesség is a kérdőíves adatfelvételhez. Az iskolások körében végzett másik felmérés 7. évfolyamon zajlott. Ennek során nem volt célunk életkori összehasonlítást végezni, hanem a szülők iskolai végzettsége, az anyai szülői nevelés, a gyermek elsajátítási motivációja és iskolai teljesítménye közötti kapcsolatrendszer elemzését strukturális egyenletmodellezést alkalmazva (Józsa, Kis, & Barrett, 2019; Kis & Józsa, 2016a, 2016c).

2. táblázat. Az iskolások körében végzett felmérések rendszere

Felmérések		1.	2.
Felmérés jellege		4. és 7. évfolyam	7. évfolyam
Vizsgált területek	Családi jellemzők	szülők iskolázottsága	szülők iskolázottsága
		szülői nevelés szülői percepciója	anyai nevelés szülői percepciója
		szülői nevelés tanulói percepciója	anyai nevelés tanulói percepciója
	Motivációs jellemzők	szülők által megítélt motívumok	anya által megítélt értelmi motívum
		tanulók által megítélt motívumok	tanulók által megítélt értelmi motívum
	Háttérváltozók	iskolai teljesítmény	iskolai teljesítmény
		tanulmányi elégedettség	
		iskolai attitűd	
		nem	
		testvérsorrend	
szülőkkel való együttélés			
Kapcsolódó kutatási célok*		(1)	(1)
		(2)	(2)
		(3)	(3)

*A számok a Kutatási célok fejezetben bemutatott és számmal jelölt kutatási célokat jelentik.

III. 3. Kutatási kérdések

III. 3.1. Óvodai vizsgálatok

Az óvodások körében végzett felméréseink során az alábbi kérdésekre kerestük a választ:

1. Van-e kimutatható kapcsolat a szülők iskolázottsága és az óvodás gyermek otthoni érzelmi-fizikai környezete között? (pilot, nagymintás, longitudinális vizsgálat)
2. Van-e kimutatható kapcsolat a szülők iskolázottsága és az óvodás gyermek elsajátítási motivációja között?
 - a. Van-e kimutatható kapcsolat a szülők iskolázottsága és az óvodás gyermek pedagógus által megítélt elsajátítási motivációja között? (pilot, longitudinális vizsgálat)
 - b. Van-e kimutatható kapcsolat a szülők iskolázottsága és az óvodás gyermek szülő által megítélt elsajátítási motivációja között? (pilot, nagymintás vizsgálat)
 - c. Van-e kimutatható kapcsolat a szülők iskolázottsága és az óvodás gyermek közepesen nehéz feladatok megoldása közben megfigyelhető érzelmi reakciói és kitartása között? (nagymintás, longitudinális vizsgálat)
3. Milyen kapcsolat van az óvodás gyermekek otthoni érzelmi-fizikai környezete és elsajátítási motivációja között?
 - a. Milyen az összefüggés az óvodás gyermekek otthoni érzelmi-fizikai környezete és a pedagógus által megítélt elsajátítási motivációja között? (pilot, longitudinális vizsgálat)
 - b. Milyen az összefüggés az óvodás gyermekek otthoni érzelmi-fizikai környezete és a szülő által megítélt elsajátítási motivációja között? (pilot, nagymintás vizsgálat)
 - c. Milyen az összefüggés az óvodás gyermekek otthoni érzelmi-fizikai környezete és az óvodás gyermek közepesen nehéz feladatok megoldása közben megfigyelhető érzelmi reakciói és kitartása között? (nagymintás vizsgálat)
4. Milyen kapcsolat van az óvodás gyermekek otthoni érzelmi-fizikai környezete és az óvodás gyermek 20 hónappal későbbi közepesen nehéz feladatok megoldása közben megfigyelhető érzelmi reakciói és kitartása között? (longitudinális vizsgálat)

5. Milyen kapcsolat van az óvodások elsajátítási motivációs jellemzői között?
 - a. Milyen kapcsolat van az óvodások pedagógus és szülő által jellemzett elsajátítási motivációja között? (pilot vizsgálat)
 - b. Milyen kapcsolat van az óvodások szülő által jellemzett elsajátítási motivációja és a közepesen nehéz feladatok megoldása közben megfigyelhető érzelmi reakciói és kitartása között? (nagy mintás vizsgálat)
 - c. Milyen kapcsolat van az óvodások pedagógus által jellemzett elsajátítási motivációjának jellemzői között? (pilot, longitudinális vizsgálat)
 - d. Milyen kapcsolat van az óvodások szülő által jellemzett elsajátítási motivációjának jellemzői között? (pilot, nagy mintás vizsgálat)
 - e. Milyen kapcsolat van az óvodások közepesen nehéz feladatok megoldása közben megfigyelhető érzelmi reakciói és kitartása között? (nagy mintás, longitudinális vizsgálat)
6. Milyen kapcsolat van az óvodások pedagógus által jellemzett elsajátítási motivációja, illetve a 20 hónappal később közepesen nehéz feladatok megoldása közben megfigyelt elsajátítási motivációja között? (longitudinális vizsgálat)
7. Milyen hatása van az óvodások körében feltárt otthoni környezet jellemzőinek és a szülői iskolázottságnak a gyermek szülők által megítélt és feladathelyzetben megfigyelhető elsajátítási motivációjára? (nagy mintás vizsgálat)
8. Milyen a prediktív ereje az óvodások körében az előméréskor feltárt otthoni környezet jellemzőinek, a szülői iskolázottságnak és a pedagógus által megítélt motiváltságnak a gyermek 20 hónappal későbbi feladatvégzés közben megfigyelhető elsajátítási motivációjának két összetevőjére, a kitartására és az érzelmi reakcióira közepesen nehéz feladatok megoldása közben? (longitudinális vizsgálat)

III. 3.2. Iskolai vizsgálatok

Az iskolások körében végzett felméréseink során az alábbi kérdésekre kerestük a választ:

9. Milyen eltérések és azonosságok vannak a szülői nevelés iskolás gyermekek és szülők által észlelt módjai között? (4. és 7. évfolyamos tanulók vizsgálata)
10. Változik-e a szülői nevelés tanulói és szülői megítélése 10–13 éves kor között? (4. és 7. évfolyamos tanulók vizsgálata)
11. Van-e kimutatható kapcsolat az iskolás gyermekek körében a szülők iskolázottsága és a szülői nevelés között? (4. és 7. évfolyamos tanulók vizsgálata)
12. Van-e kimutatható kapcsolat a szülők iskolázottsága és az iskolás gyermek elsajátítási motivációja között?
 - a. Van-e kimutatható kapcsolat a szülők iskolázottsága és az iskolás gyermek szülő által megítélt elsajátítási motivációja között? (4. és 7. évfolyamos tanulók vizsgálata)
 - b. Van-e kimutatható kapcsolat a szülők iskolázottsága és az iskolás gyermek önmaga által megítélt elsajátítási motivációja között? (4. és 7. évfolyamos tanulók vizsgálata)
13. A szülői nevelés, valamint az iskolás gyermek elsajátítási motivációja között van-e kimutatható kapcsolat?
 - a. A gyermek és a szülő által észlelt szülői nevelés mely típusai gyakorolnak pozitív, illetve negatív hatást az iskolás gyermek szülő által megítélt elsajátítási motivációjára? (4. és 7. évfolyamos tanulók vizsgálata)
 - b. A gyermek és a szülő által észlelt szülői nevelés mely típusai gyakorolnak pozitív, illetve negatív hatást az iskolás gyermek önmaga által megítélt elsajátítási motivációjára? (4. és 7. évfolyamos tanulók vizsgálata)
14. A gyermek és a szülő által észlelt szülői nevelés mely típusai gyakorolnak pozitív, illetve negatív hatást az iskolás gyermek iskolai eredményességére? (4. és 7. évfolyamos tanulók vizsgálata)
15. A gyermek és a szülő által észlelt szülői nevelés módja, valamint az iskolás gyermek iskolai eredményességével való elégedettség között van-e kimutatható kapcsolat? (4. és 7. évfolyamos tanulók vizsgálata)
16. A szülői iskolázottság, az anyai szülői nevelés, az iskolás gyermek édesanyja és önmaguk által megítélt elsajátítási motivációja és a gyermek iskolai eredményessége milyen kapcsolatrendszerrel jellemezhető? (7. évfolyamos tanulók vizsgálata)

III. 4. A vizsgálatok hipotézisei

III. 4.1. Óvodai vizsgálatok

Az óvodások körében végzett felméréseink hipotézisei az alábbiak voltak¹:

- H1: Van kimutatható kapcsolat a szülők iskolázottsága és az óvodás gyermek otthoni érzelmi fizikai környezete között (Gottfried et al., 1998; Gunnig et al., 2004; Hickman et al., 2000; Józsa & Fejes, 2010; Kang Sim et al., 2012; Muola, 2010; Okagaki & Frensch, 1998).
- H2: Van kimutatható kapcsolat a szülők iskolázottsága és az óvodás gyermek elsajátítási motivációja között (Fejes & Józsa, 2005; Gottfried et al., 1998; Muola, 2010).
- H3: Az óvodás gyermekek otthoni érzelmi-fizikai környezete és elsajátítási motivációja összefügg (Bansal et al., 2006; Busch-Rossnagel et al., 1995; Fodor, 2007; Gervai, 2009; Gottfried et al., 1998; Józsa, 2007; Józsa & Fejes, 2010; Kornhaber et al., 1990; Muola, 2010; Réthy, 2003; Rueda & Moll, 1999; Soni, 2013; Wachs, 1987; Wang et al., 2014; Zsolnai, 2001a, 2001b).
- H4: Az óvodás gyermekek otthoni érzelmi-fizikai környezete és 20 hónappal későbbi elsajátítási motivációja összefügg (Frodi, Bridges, & Grolnick 1985; Gaiter, Morgan, Jennings, Harmon, & Yarrow, 1982; Gottfried et al., 1998; Jennings et al., 1979; Józsa & Morgan, 2014; Wachs, 1987; Wang et al., 2011; Yarrow et al., 1982; Józsa, 2007).
- H5: Az óvodások elsajátítási motivációs jellemzői között kapcsolat van (Jafari, et al., 2014; Józsa, 2007; Józsa, Wang, Barrett, & Morgan, 2014; Szenzi et al., 2018).
- H6: Az óvodások körében az előméréskor a pedagógus által jellemzett motiváltsága és a gyermek 20 hónappal későbbi közepesen nehéz feladatok megoldása közben megfigyelhető kitartása és érzelmi reakciói összefüggnek (Barrett & Morgan, 1995; Réthy, 2003).
- H7: Egy modellben vizsgálva az óvodások körében feltárt otthoni környezet jellemzői és a szülői iskolázottság hatással van a gyermek elsajátítási motivációjára (Bansal et al., 2006; Busch-Rossnagel et al., 1995; Fejes & Józsa, 2005; Fodor, 2007;

¹ A hipotézisek mögötti zárójelekben azok a szakirodalmak kerültek feltüntetésre, amelyek alapján az adott hipotézis megfogalmazásra került.

Gervai, 2009; Gottfried et al., 1998; Gunnig et al., 2004; Hickman et al., 2000; Józsa & Fejes, 2010; Kang Sim et al., 2012; Kornhaber et al., 1990; Muola, 2010; Szenczi et al., 2018; Réthy, 2003; Rueda & Moll, 1999; Soni, 2013; Wachs, 1987; Wang et al., 2014; Zsolnai, 2001a, 2001b).

H8: Az óvodások körében az előméréskor feltárt otthoni környezet jellemzői, a szülői iskolázottság és a gyermek pedagógus által megítélt motiváltsága meghatározza a gyermek 20 hónappal későbbi közepesen nehéz feladatok megoldása közben megfigyelhető kitartását és érzelmi reakcióit (Barrett & Morgan, 1995; Frodi et al., 1985; Gaiter et al., 1982; Gottfried et al., 1998; Józsa, 2007; Józsa & Morgan, 2014; Muola, 2010; Réthy, 2003; Wachs, 1987; Wang et al., 2011).

III. 4.2. Iskolai vizsgálatok

Az iskolások körében végzett felméréseink hipotézisei az alábbiak voltak²:

- H9: A szülői nevelés iskolás gyermekek és szülők által észlelt módjai eltérnek (Collishaw, Goodman, Ford, Rabe-Hesketh, & Pickles, 2009; Józsa et al., 2014; Tsaousis et al., 2012; Urdan et al., 2007).
- H10: A szülői nevelés tanulói és szülői megítélése 10–13 éves kor között változik (Danis et al., 2005; Forrai, 2011; Gutman & Eccles, 2007; Vajda & Kósa, 2005; Zsolnai, 2001a, 2001b).
- H11: Van kimutatható kapcsolat a szülők iskolázottsága és szülői nevelés között (Beyens & Eggermont, 2014; Livingstone, Mascheroni, Dreier, Chaudron, & Lagae, 2015; Nikken & Schols, 2015; Pauwels et al., 2008 (idézi Valcke, Bontea, de Wevera, & Rotsa, 2010); Sonnak & Towell, 2001; Valcke et al., 2010).
- H12: Van kimutatható kapcsolat a szülők iskolázottsága és az iskolás gyermek elsajátítási motivációja között (Fejes & Józsa, 2005; Gottfried et al., 1998; Hoang, 2007; Muola, 2010; Szenczi et al., 2018).
- H13: Van kimutatható kapcsolat a szülői nevelés és az iskolás gyermek elsajátítási motivációja között (Arenliu et al., 2014; Barrett & Holmes, 2001; Busch-Rossnagel, et al., 1995; Csomortáni, 2014; Fousiani, Van Petegem, Soenens, Vansteenkiste, & Chen, 2014; Gonzalez et al., 2002; Hoang, 2007; Luo et al., 2013; Morgan et al., 2017a; Pino-Pasternak & Whitebread, 2010; Soenens, Vansteenkiste, Lens, Luyckx, Goossens, Beyers, & Ryan, 2007; Soenens, Vansteenkiste, & Sierens, 2009; Suizzo et al., 2012; Vauras et al., 2001; Wang et al., 2014b).
- H14: Van kimutatható kapcsolat a szülői nevelés és az iskolás gyermek iskolai eredményessége között (Arenliu et al., 2014; Fousiani et al., 2014; Hickman et al., 2000; Luo et al., 2013; Masud et al., 2015; Otani, Suzuki, Matsumoto, Sadahiro és Enokido, 2014; Sonnak & Towell, 2001; Soenens et al., 2007; Sparks et al., 2012; Spera, 2005; Turner et al., 2009).
- H15: Van kimutatható kapcsolat a gyermek és a szülő által észlelt szülői nevelés módja és az iskolás gyermek iskolai eredményességével való elégedettség között (Assor,

² A hipotézisek mögötti zárójelekben azok a szakirodalmak kerültek feltüntetésre, amelyek alapján az adott hipotézis megfogalmazásra került.

Roth, & Deci, 2004; Chew, 2016; Grolnick, 2016; Roth, Assor, Niemiec, Ryan, & Deci, 2009).

H16: A szülői iskolázottság, az anyai szülői nevelés, az iskolás gyermek édesanyja és önmaga által megítélt elsajátítási motivációja és a gyermek iskolai eredményessége között direkt és indirekt hatások is jelen vannak (Arenliu et al., 2014; Barrett & Morgan, 2018; Chen, 2015; DeBuyn et al., 2003; Deslandes et al., 1997; Gershoff, Aber, Raver, & Lennon, 2007; Grolnick, 2016; Józsa & Barrett, 2018; Kordi & Baharudin, 2010; Luo et al., 2013; Magnuson, 2007; Masud et al., 2015; Ng et al., 2004; Okagaki & Frensch, 1998; Pinquart, 2015; Réthy, 2003; Shin et al., 2012; Sparks et al., 2012; Spera, 2005; Turner et al., 2009; Walker & MacPhee, 2011; Wang, 2016).

III. 5. Minta

III. 5.1. Óvodai vizsgálatok

Az óvodás gyermekek otthoni érzelmi-fizikai környezete és elsajátítási motivációja közötti kapcsolatot elemző pilot vizsgálatunkban 17 kiscsoportos, 13 középső- és 13 nagycsoportos óvodás, szüleik és csoportonként egy-egy pedagógus vett részt egy megyei jogú város egyik óvodájából. A mintában a lányok aránya 56% volt.

Nagymintás felmérésünkben 17 magyarországi település (három megyeszékhely, egy megyei jogú város, tíz város, három község) egy-egy óvodájából, összesen 33 csoportból vettek részt gyermekek ($n = 400$), szüleik és csoportonként egy-egy óvodapedagógus. A mintában a lányok aránya 52%. A nagymintás vizsgálatunkat közepesen nehéz feladatok megoldása közbeni megfigyeléssel kiegészítő elemzéseinkbe azok a gyermekek kerültek be, akik esetében rendelkezésre állt a gyermek motiváltságának szülői jellemzése és a feladatvégzés közben megfigyelt jellemzők is. Mintánkat ekkor 232 gyermek alkotta, ahol 49% volt a lányok aránya.

Longitudinális vizsgálatunkban négy Csongrád megyei település (két megyeszékhely, egy megyei jogú város, egy község) egy-egy óvodájából, összesen kilenc csoportból vettek részt gyermekek, szüleik és csoportonként egy-egy óvodapedagógus. Az első adatfelvételt összesen 274 gyermekkel végeztük el. Longitudinális vizsgálatunkba közülük csak azokat vontuk be, akik az első és a 20 hónappal későbbi második mérési alkalommal is óvodába jártak ($n = 111$), illetve akiknél mindkét mérési alkalom adatai rendelkezésünkre álltak. 34 gyermek nem vett részt a második mérési alkalmon, mert más óvodába iratkozott, vagy tartósan beteg volt a második mérési alkalom adatfelvételének időszakában. Így végső mintánkban ($n = 77$) 45% volt a lányok aránya. Az első adatfelvételkor a gyermekek átlagéletkora 4,33 év volt ($SD = 1,11$, $min = 3,75$; $max = 4,92$). Az óvodások körében végzett vizsgálatainkban a szülők iskolai végzettségének eloszlását a 3. táblázat mutatja.

3. táblázat. Az óvodás gyermekek szülei iskolai végzettségének eloszlása (%)

Vizsgálat	Pilot		Nagymintás				Longitudinális	
			(n = 400)		(n = 232)			
Legmagasabb iskolai végzettség	Apa	Anya	Apa	Anya	Apa	Anya	Apa	Anya
Általános iskola alatti	0	0	0	0	0	0	0	0
Általános iskola	12	4	2	3	1	2	1	2
Szakmunkásképző	54	26	27	15	25	15	23	13
Érettségi	15	47	29	29	32	29	34	31
Főiskola	17	23	19	33	20	32	19	32
Egyetem	2	0	20	16	18	17	20	16
Doktori fokozat	0	0	3	4	4	5	3	6

III. 5.2. Iskolai vizsgálatok

A szülői nevelés, a kiskamaszok elsajátítási motivációja, illetve iskolai teljesítménye közötti összefüggéseket 4. és 7. évfolyamon elemző vizsgálatunk mintáját két magyarországi település (1 város és 1 megyei jogú város) négy iskolájának 17 osztályából 173 negyedik és 126 hetedik évfolyamos tanuló, illetve szüleik alkották. A mintavétel során arra törekedtünk, hogy a szülők iskolai végzettségét tekintve valamennyi kategória arányosan megjelenjen (4. táblázat). A 4. és a 7. évfolyamos gyermekek szüleinek iskolázottsága között nincs szignifikáns különbség, a Mann-Whitney U-próba az apa iskolázottságára $z = 1,50$ ($p = 0,13$), az anyáéra $z = 1,93$ ($p = 0,25$). A lányok aránya a 4. évfolyamon 54%, a 7. évfolyamon 49%. A gyermekek életkori átlaga a 4. évfolyamon 10,1, a 7. évfolyamon 13,2 év. A gyermekek 67%-a él együtt mindkét szülőjével, 25%-a csak az édesanyjával, 3%-a csak az édesapjával. Elemzéseinkbe csak azokat a tanulókat vontuk be, akik esetében a szülői és tanulói kérdőívek egyaránt rendelkezésre álltak. A két korosztály családi háttérváltozói azonosak, ezért a két korosztály összehasonlítása alapján következtetéseket fogalmazhatunk meg a szülői neveléssel kapcsolatos megítélések életkori változására 10 és 13 éves kor között.

A szülői iskolázottság, az anyai szülői nevelés, az iskolások elsajátítási motivációja, illetve iskolai teljesítménye közötti kapcsolatrendszer elemző vizsgálatunk mintáját két Dél-Alföldi település (1 megyeszékhely, 1 megyei jogú város) négy iskolájából 296 hetedik évfolyamos tanuló, illetve anyjuk alkották. A vizsgálatban résztvevő apák alacsony száma miatt elemzéseinket csak az anyákkal felvett adatokkal végeztük el. A minta eloszlását a szülők iskolai végzettsége alapján a 4. táblázat tartalmazza. A lányok aránya 51%. A gyermekek életkori átlaga 13,1 ($SD = 0,57$). A gyermekek mindegyike együtt él mindkét szülőjével. Elemzéseinket csak azokra a tanulókra végeztük el, akik esetében mind a szülői, mind a tanulói kérdőívek rendelkezésre álltak.

4. táblázat. Az iskolás gyermekek szülei iskolai végzettségének eloszlása (%)

Legmagasabb iskolai végzettség	Apa			Anya		
	1. vizsgálat		2. vizsgálat	1. vizsgálat		2. vizsgálat
	4. évf.	7. évf.		4. évf.	7. évf.	
Általános iskola alatti	1	1	1	1	0	0
Általános iskola	6	11	8	8	12	10
Szakmunkásképző	29	28	29	41	53	46
Érettségi	40	45	42	30	18	25
Főiskola	20	13	17	11	13	12
Egyetem	4	3	3	9	4	7
Doktori fokozat	0	0	0	0	0	0

III. 6. Adatfelvételek

III. 6.1. Óvodai vizsgálatok

A gyermek otthoni érzelmi-fizikai környezete és elsajátítási motivációja közötti kapcsolatot óvodások körében felmérő pilot vizsgálatunk adatfelvételére 2014. októberben került sor. A felmérés során a gyermek motiváltságáról a pedagógusok és a szülők által kitöltött Elsajátítási Motiváció Kérdőív (DMQ) segítségével gyűjtöttünk adatokat. A gyermek otthoni érzelmi-fizikai környezetéről a pedagógusok által tett családlátogatás alapján kitöltött HOME-leltár szolgáltatott információt.

A nagymintás vizsgálatunk 2014. november-decemberben zajlott. Ennek keretében a gyermek motiváltságáról a pedagógusokkal felvett DMQ és közepesen nehéz számítógépes feladatok megoldása közben végzett megfigyeléssel informálódtunk. A feladatmegoldás alatt az erre felkészített egyetemista hallgatók megfigyelőként értékelték az elsajátítási motiváció jellemzőit: a gyermekek feladatorientált kitartását és érzelmi reakcióit. A gyermek otthoni érzelmi-fizikai környezetéről a pedagógusok által kitöltött HOME-leltár tartalmazott adatokat.

A longitudinális felmérés első adatfelvételére 2014. szeptemberben, középső csoportban, a másodikra pedig 20 hónappal később került sor. Az előmérés során a pedagógusok által kitöltött DMQ és az egyetemista hallgatók családlátogatása során felvett HOME-leltár segítségével gyűjtöttünk adatokat. Az utómérés során kihívást jelentő feladatokat oldottak meg a gyermekek számítógépen. Eközben az erre felkészített egyetemista hallgatók megfigyelték és értékelték a gyermekek feladatorientált kitartását és érzelmi reakcióit. Ezek az egyetemisták nem azok voltak, akik az első mérés során közreműködtek a HOME-leltár adatfelvételében. A szülők iskolai végzettségére vonatkozó információkat valamennyi esetben a pedagógusok gyűjtötték be.

III. 6.2. Iskolai vizsgálatok

A szülői nevelés, a kiskamaszok elsajátítási motivációja, illetve iskolai teljesítménye közötti összefüggéseket 4. és 7. évfolyamosok körében elemző vizsgálatunkat 2011 februárjában végeztük, amely során zárt kérdésekből álló tanulói és szülői kérdőívek segítségével gyűjtöttünk adatokat a szülői nevelésről és a gyermek elsajátítási motivációjáról. Emellett szülői és tanulói háttérkérdések megválaszolását is kértük.

A szülői iskolázottság, az anyai szülői nevelés, az iskolás gyermek elsajátítási motivációja és iskolai teljesítménye közötti kapcsolatrendszer elemző felmérésünkre 2016 februárjában került sor. Ennek keretében szintén tanulói és szülői kérdőívek segítségével gyűjtöttünk adatokat a szülői nevelésről és a gyermek elsajátítási motivációjáról. Emellett a gyermek iskolai teljesítményére és a szülők iskolázottságára vonatkozóan gyűjtöttünk információkat az anyáktól. A tanulói adatfelvétel mindkét vizsgálatban iskolai keretekben zajlott. A szülői kérdőívek kitöltésére a 4. és 7. évfolyamosok körében végzett vizsgálatban otthon, a szülői iskolázottság, az anyai szülői nevelés, a gyermek elsajátítási motivációja és iskolai eredményessége közötti kapcsolatrendszer elemző felmérésben szülői értekezlet keretében került sor.

III. 7. Mérőeszközök

III. 7.1. HOME-leltár

Az otthoni érzelmi-fizikai környezet óvodáskori elemzéséhez a HOME-leltár (Home Observation for the Measurement of the Environment) 3–6 éves kori változatát (Bradley & Caldwell, 1981) alkalmaztuk, melynek magyar változata György I. Márta (1984) nevéhez köthető (VIII. 1. melléklet). Ennek keretében egy 55 kijelentést tartalmazó strukturált szempontsort követve, ahol igen-nem választovábbi adható attól függően, hogy jellemző-e vagy sem, a gyermek otthonában és jelenlétében történik megfigyelés az anya és gyermeke egymással való spontán viselkedésére, illetve arra vonatkozóan, hogy a gyermek fejlődése szempontjából milyen mértékben él megfelelő ingereket, támogatást és biztonságot nyújtó szociális és fizikai környezetben. A megfigyelés mellett strukturált interjú készül az anyával a gyermek ösztönzéséhez alkalmazott játékok, eszközök köréről, az ösztönzés módjairól, változatosságáról. A mérőeszköz 55 tétele 8 alskálába rendeződik. Az 5. táblázatban valamennyi esetben feltüntetjük, hogy jellemzően milyen változókkal mér a HOME-leltár.

5. táblázat. A HOME-skálákban alkalmazott változók

<i>Skálák</i>	<i>Jellemző változók</i>
Ösztönzés játékokkal	fejlesztő játékok, könyvek, CD-k jelenléte
Nyelvi ösztönzés	gyermekkel való beszélgetés, anya nyelvtani példamutatása
Fizikai környezet	fizikai biztonság, tisztaság
Büszkeség, érzelem és melegség	anya-gyermek kommunikáció, anyai válaszadás, fizikai kontaktus
Az elvont tevékenységek ösztönzése	színek, számok, betűk direkt tanítása
A társadalmi élet modellezése és bátorítása	szituációk kezelése, pl. étkezés, televíziózás, érzelmkifejezés
Az ösztönzés változatossága	családi kirándulások, valódi zeneszerszámok biztosítása, önállóság elvárása
Fizikai büntetés	verbális büntetés, fizikai korlátozás alkalmazása a látogatás során

A mérőeszközök megbízhatóságának jellemzésére a Cronbach- α értéket használtuk. A HOME-leltár megbízhatóságára vonatkozó adatokat a 6. táblázat tartalmazza.

6. táblázat. A HOME-leltár megbízhatósága

Skálák	Tétel- szám	Cronbach- α		
		Pilot vizsgálat	Nagymintás vizsgálat	Longitudinális vizsgálat
I. Ösztönzés játékokkal	11	0,93	0,84	0,82
II. Nyelvi ösztönzés	7	0,79	0,60	0,60
III. Fizikai környezet	7	0,83	0,70	0,61
IV. Büszkeség, érzelem, melegség	7	0,82	0,82	0,78
V. Az elvont tevékenységek ösztönzése	5	0,68	0,76	0,68
VI. A társadalmi élet modellezése és bátorítása	5	0,28	0,35	0,37
VII. Az ösztönzés változatossága	9	0,79	0,69	0,67
VIII. Fizikai büntetés	4	0,83	0,89	0,91
HOME-leltár	55	0,95	0,89	0,80

Az adatok szerint a játékokkal való ösztönzés skála, illetve a fizikai büntetés skála a legmegbízhatóbb. A többi értéktől jelentősen elmarad a társadalmi élet modellezése és bátorítása skála megbízhatósága. Emiatt indokoltnak láttuk, hogy az ebbe a skálába tartozó tételeket egyik vizsgálatunk esetében sem vonjuk be az elemzésekbe.

III. 7.2. Elsajátítási Motiváció Kérdőív

Az elsajátítási motiváció vizsgálatára óvodás és iskolás korban is a DMQ 17 (Dimensions of Mastery Questionnaire) (Hwang et al., 2017; Józsa & Morgan, 2017; Morgan, 1997; Morgan, Busch-Rossnagel, Barrett, & Wang, 2009, 2011; Morgan et al., 2013) magyar nyelvre adaptált változatát, az Elsajátítási Motiváció Kérdőívet (H-DMQ) (Józsa, 2007; Józsa & D. Molnár, 2013; Józsa & Morgan, 2014) alkalmaztuk (VIII. 2. melléklet). A kérdőív kitöltése során 45 kijelentés esetében ötfokú Likert skálán kell kifejezni, hogy egy-egy állítást milyen mértékben tart jellemzőnek a szülő vagy a pedagógus a gyermekre, illetve a tanuló önmagára vonatkozóan. A szülői és pedagógus kérdőív teljesen, a tanulói kérdőív tartalmában azonos (7. táblázat). A szülői iskolázottság, az anyai szülői nevelés, a gyermek elsajátítási motivációja és iskolai teljesítménye közötti kapcsolatrendszer elemző vizsgálatunk során elemzéseinkbe csak a kérdőív értelmi elsajátítási motívumhoz kapcsolódó tételeit vontuk be, mivel korábbi vizsgálatok (Józsa & D. Molnár, 2013; Gilmore et al., 2003; Mokrova et al., 2013) eredményei szerint ez a motívum mutatja a legszorosabb kapcsolatot az iskolai teljesítménnyel. Elemzéseink alapján nem illeszkedik jól az összes item az értelmi elsajátítási motívum változóhoz, ezért elemzéseinkbe csak a megfelelően illeszkedő 5 tételt vontuk be.

Minden gyermek esetében kiszámoltuk a skálaátlagokat, majd az átlagokon lineáris transzformációt végeztünk az $(x-1)*25$ képletet használva. Ennek az eljárásnak köszönhetően a skálaértékek 0 és 100 százalékpont (%p) közé esnek. Az 1 és 5 közé eső eredeti skálaértékek ennek alapján a következő százalékpontoknak felelnek meg: 1 = 0%p, 2 = 25%p, 3 = 50%p, 4 = 75%p, 5 = 100%p. A 7. táblázat az Elsajátítási Motiváció kérdőív összetevőire vonatkozóan tartalmaz példa-tételeket. A megbízhatóságra vonatkozó adatokat az óvodásokra vonatkozóan a 8. táblázat, a 4. és 7. évfolyamosok körében végzett mérésre vonatkozóan a 9. táblázat tartalmazza. A szülői iskolázottság, az anyai szülői nevelés, a gyermek elsajátítási motivációja és iskolai eredményessége közötti kapcsolatrendszer elemző felmérésben a szülői kérdőív esetében 0,86, a tanulói kérdőív esetében 0,84 volt a Cronbach- α értéke.

7. táblázat. Példa-tételek az Elsajátítási Motiváció Kérdőív tételeire

Motívumok	Példa-tétel	
	Szülői/pedagógus kérdőív	Tanulói kérdőív
Értelmi	Addig gyakoroljat egy új dolgot, készséget, amíg jól nem megy.	Addig gyakorlok egy új dolgot, feladatot, amíg jól nem megy.
Motoros	A mozgásos feladatokat igyekszik jól végrehajtani, még ha nehezek is.	Igyekszem a testmozgásos feladatokat jól végrehajtani, még ha nehezek is.
Felnőttekkel kapcsolat	Nagyon igyekszik, hogy közös tevékenységei legyenek a felnőttekkel.	Nagyon igyekszem a felnőttek érdeklődését felkelteni a saját dolgom iránt.
Kortársak kapcsolat	Szeret a barátaival játszani, beszélgetni.	Szeretek a többiekkel, barátaimmal együtt játszani, például szerepjátékokat.
Elsajátítási öröm	Izgatottá válik, ha sikeres valamiben.	Látszik az öröm az arcomon, ha valamivel elkészülök.

8. táblázat. Az Elsajátítási Motiváció Kérdőív megbízhatósága az óvodások körében végzett vizsgálatokban

Összetevők (motívumok)	Tétel- szám	Cronbach- α			
		Pilot vizsgálat		Nagymintás vizsgálat	Longitudinális vizsgálat
		pedagógus	szülő	szülő	pedagógus
Értelmi	9	0,96	0,62	0,91	0,91
Motoros	8	0,95	0,87	0,94	0,96
Szociális felnőttekkel	6	0,92	0,78	0,87	0,89
Szociális kortársakkal	6	0,94	0,76	0,89	0,84
Elsajátítási öröm	6	0,91	0,57	0,88	0,92
Elsajátítási motiváció összevont	35	0,97	0,82	0,95	0,96

9. táblázat. Az Elsajátítási Motiváció Kérdőív megbízhatósága a 4. és 7. évfolyamosok körében végzett vizsgálatban (Cronbach- α)

Összetevők (motívumok)	Tétel- szám	Szülő		Tanuló	
		4. évf.	7. évf.	4. évf.	7. évf.
Értelmi	9	0,87	0,85	0,76	0,79
Motoros	8	0,87	0,87	0,85	0,88
Szociális felnőttekkel	6	0,79	0,76	0,72	0,79
Szociális kortársakkal	6	0,84	0,85	0,69	0,83
Elsajátítási öröm	6	0,78	0,74	0,76	0,86
Elsajátítási motiváció összevont	35	0,89	0,90	0,91	0,93

A gyermek otthoni érzelmi-fizikai környezete és elsajátítási motivációja közötti kapcsolatot óvodások körében felmérő vizsgálataink keretében az elsajátítási motivációnál mind a szülők, mind a pedagógusok esetében magasak a reliabilitások, az összevont mutatónál 0,82–0,97 a Cronbach- α értéke. Összehasonlítva a szülői és pedagógus kérdőívet, a pedagógus kérdőív megbízhatósága meghaladja a szülői kérdőívét. Az egyes motívumokat tekintve a motoros elsajátítási motívum alskála a legmegbízhatóbb. A legkevésbé megbízható az elsajátítási öröm alskála.

A szülői nevelés, az iskolás gyermekek elsajátítási motivációja, illetve iskolai teljesítménye közötti összefüggéseket elemző vizsgálatainknál szintén mind a szülők, mind a tanulók esetében valamivel alacsonyabbak, de szintén magasak a reliabilitás értékek, az összevont mutatónál 0,84–0,93 a Cronbach- α értéke. Összehasonlítva a szülői és a tanulói kérdőívet, a szülői megbízhatósága magasabb, mint a tanulói. Az egyes motívumokat tekintve szintén a motoros elsajátítási motívum alskála a legmegbízhatóbb. A legkevésbé megbízható a szülők esetében az elsajátítási öröm, a tanulók esetében pedig a felnőttkapcsolat alskála.

III. 7.3. Feladatvégzés közbeni megfigyelés

A feladatvégzés közbeni megfigyelést az adatfelvételkor még kidolgozás alatt álló FOCUS teszt (Józsa, Barrett, & Morgan, 2017b; Józsa, Barrett, Józsa, & Morgan, 2019) kitöltése során végeztük el. A teszt keretében az óvodás gyermekek számítógépen különböző nehézségű (könnyű, kicsit nehéz, közepesen nehéz, nehéz) játékos feladatokat oldottak meg. Az első mérési alkalommal: számismeret, betűismeret, betűkereső, számkereső, a második mérési alkalommal: memóriakártya, képválogató játék. A megfigyelések során az erre felkészített hallgatók egy értékelő lapot töltöttek ki (VIII. 3. melléklet), ahol a gyermek feladatvégzés közben megjelenő érzelmi reakcióit rögzítették, külön értékelve az egyes feladattípusokat és az eltérő nehézségű feladatokat. A megfigyelők feljegyezték a tevékenység során megjelenő leglátványosabb érzelmet: pozitív, semleges, negatív. Pozitív és negatív érzelem esetén rögzítették a megfigyelt érzelem intenzitását is egy háromfokú skálán: gyenge (pl. pozitív érzelem esetén visszafogott mosoly, negatív érzelem esetén kissé legörbülő száj), közepes (pl. pozitív érzelem esetén élénk mosoly, nevetés, negatív érzelem esetén határozottan szomorú vagy mérges arc), erős (pl. pozitív érzelem esetén nevetés és tapsolás, izgatott mozgolódás, negatív érzelem esetén szomorú arc és sírás/más negatív hang). Valamint ötfokú skálán értékelték a kitartás mértékét annak alapján, hogy az idő hány százalékában összpontosított a feladat megoldására a gyermek: 1 = 0–19%, 2 = 20–39%, 3 = 40–59%, 4 = 60–79%, 5 = 80–100% (Barrett & Morgan, 2018; Józsa et al., 2017a, 2019). A megbízhatósági adatokat a 10. táblázatban tüntettük fel.

10. táblázat. A feladathelyzetben megfigyelt kitartás és érzelmek megbízhatósága

Változók	Tétel-szám	Cronbach- α	
		Nagymintás vizsgálat	Longitudinális vizsgálat
Leglátványosabb érzelem	16	0,90	0,89
Pozitív érzelmek intenzitása	16	0,95	0,92
Negatív érzelmek intenzitása	16	0,89	0,87
Feladatorientált kitartás	16	0,95	0,90

Az adatok alapján a mérőeszköz magas megbízhatósági értékekkel rendelkezik. Csupán a negatív érzelmek intenzitása alszála esetében van 0,90 alatt a Cronbach- α értéke. Összevetve Józsa és munkatársai (2017a) eredményeivel (pozitív érzelmek intenzitása: 0,89,

negatív érzelmek intenzitása: 0,61, kitartás: 0,89), valamennyi alskála megbízhatósága magasabb értékekkel rendelkezik vizsgálatunkban.

III. 7.4. Szülői Bánásmód- és Gyermeknevelési Kérdőív

A szülői nevelés, az iskolás gyermekek elsajátítási motivációja, illetve iskolai teljesítménye közötti összefüggéseket elemző vizsgálataink keretében az iskolás gyermekekkel a Szülői Bánásmód Kérdőív (Parental Bonding Instrument, PBI; Parker, 1979, 1983) magyar változatát (H-PBI; Tóth & Gervai, 1999) (VIII. 4. melléklet), a szülőkkel a Gyermeknevelési Kérdőívet (Child-Mother Bonding Instrument, CMBI; Danis et al., 2005) (VIII. 5. melléklet) vettük fel. Előbbi a szülői bánásmód percepcióját méri három fő faktor mentén: a szeretet-törődés bipoláris, illetve a túlvédés és korlátozás unipoláris faktorán. A 25 tételből felépülő kérdőív a szülő konkrét viselkedésformáira kérdez rá. Az állításokat a gyermekeknek négyfokú skálán kell értékelni aszerint, hogy mennyire tartják azt jellemzőnek édesanyjuk (nevelő anyjuk) viselkedésére. A Gyermeknevelési Kérdőív a szülő önpercepcióját méri, a Szülői Bánásmód Kérdőívvel teljesen azonos az állítások megfogalmazásának alanyától eltekintve (11. táblázat).

A Szülői Bánásmód Kérdőív és a Gyermeknevelési Kérdőív egyidejű alkalmazásával lehetővé válik a gyermek által észlelt és a szülő részéről tanúsítani vélt gyermeknevelési attitűd összehasonlítása. Mivel a Gyermeknevelési Kérdőívben csupán a Parker (1979, 1983) által meghatározott eredeti két dimenziót, a szeretet-törődést és korlátozás-túlvédést különítik el (Danis et al., 2005), a 4. és 7. évfolyamosok körében végzett vizsgálatunk során indokoltnak láttuk, hogy a Szülői Bánásmód Kérdőív magyar változatának tételeit szintén két alskálába soroljuk be. Ennek érdekében faktoranalízist végeztünk, amely eredményeként kapott első faktor teljes mértékben megegyezik a Gyermeknevelési Kérdőív szeretet-törődés alskálájával. A Gyermeknevelési Kérdőívvel ugyancsak megegyezően másik faktorba sorolódtak be a Szülői Bánásmód Kérdőív korlátozás és túlvédés alskáláiba tartozó tételek. Így a 4. és 7. évfolyamos iskolások mintáján végzett felmérésünkben a szülői nevelés két dimenzióját különítettük el: szeretet-törődés és korlátozás-túlvédés.

A szülői iskolázottság, az anyai szülői nevelés, a gyermek elsajátítási motivációja és iskolai eredményessége közötti kapcsolatrendszer elemző felmérésünk során megerősítő faktoranalízist végeztünk, amelynek eredménye alapján kutatásmódszertanilag indokoltnak láttuk, hogy a korlátozás és túlvédés alskálákat külön skálaként vizsgáljuk. Ennek megfelelően a szülői iskolázottság, az anyai szülői nevelés, az iskolás gyermekek elsajátítási motivációja, illetve iskolai teljesítménye közötti kapcsolatrendszer elemző vizsgálatunkban, korábbi felmérésekhez hasonlóan (Arrindell & Engebretsen, 2000; Heider

et al., 2005; Tóth & Gervai, 1999; Tsaousis et al, 2012), a szülői nevelés három dimenzióját különböztettük meg: szeretet-törődés, korlátozás, túlvédés.

11. táblázat. Példák a Szülői Bánásmód Kérdőív (H-PBI) és a Gyermeknevelési Kérdőív (CMBI) tételeire

Skálák	H-PBI	CMBI
Szeretet-törődés	Meleg, barátságos hangon beszélek a gyermekemhez.	Meleg, barátságos hangon beszél hozzám.
Korlátozás	Engedem, hogy azt tegye, amihez kedve van.	Engedi, hogy azt tegyem, amihez kedvem van.
Túlvédés	Úgy érzem, hogy nélkülem nem tudna gondoskodni magáról.	Úgy érzi, hogy nélküle nem tudnék gondoskodni magamról.

Minden gyermek esetében kiszámoltuk a skálaátlagokat, majd az átlagokon lineáris transzformációt végeztünk az $(x-1)*100/3$ képletet használva. Ennek az eljárásnak köszönhetően a skálaértékek 0 és 100 százalékpont (%p) közé esnek. A mérőeszközök megbízhatóságát mutató Cronbach- α értékeket a 12–13. táblázat tartalmazza. A megerősítő faktoranalízisünk eredményei alapján a szülői iskolázottság, az anyai szülői nevelés, a gyermek elsajátítási motivációja és iskolai teljesítménye közötti kapcsolatrendszer elemző vizsgálat során a korlátozás és a túlvédés skálák esetében 2–2 itemet kihagytunk az elemzéseinkből.

A korábbi vizsgálatokhoz (Chambers et al., 2000; Csomortáni, 2014; Parker, Tulping, & Brown, 1979; Qadir et al, 2005; Tóth & Gervai, 1999) hasonlóan a Szülői Bánásmód Kérdőív túlvédés-korlátozás, illetve korlátozás és túlvédés alskáláinak megbízhatósága jelentősen elmarad a szeretet-törődés alskáláétól. A Gyermeknevelési Kérdőív esetében a szülői nevelés, az iskolás gyermek elsajátítási motivációja és iskolai sikeressége közötti kapcsolatot 4. és 7. évfolyamos tanulók és szüleik körében végzett vizsgálatban 7. évfolyamon, valamint a szülői iskolázottság, az anyai szülői nevelés, a gyermek elsajátítási motivációja és iskolai eredményessége közötti kapcsolatrendszer elemző vizsgálatban a szeretet-törődés ugyancsak nagyobb megbízhatóságot mutat a túlvédés-korlátozásnál, szemben az eredeti mérőeszköz értékeivel (Danis et al., 2005), ahol fordított volt a helyzet. 4. évfolyamon nem találtunk eltérést a két skála megbízhatóságában.

12. táblázat. A Szülői Bánásmód Kérdőív és a Gyermeknevelési Kérdőív megbízhatósága a 4. és 7. évfolyamosok körében végzett vizsgálatban (Cronbach- α)

Skálák	Tétel- szám	Szülői Bánásmód Kérdőív		Gyermeknevelési Kérdőív	
		4. évf.	7. évf.	4. évf.	7. évf.
Szeretet-törődés	12	0,81	0,88	0,68	0,80
Korlátozás-túlvédés	13	0,63	0,69	0,68	0,53

13. táblázat. A Szülői Bánásmód Kérdőív és a Gyermeknevelési Kérdőív megbízhatósága a szülői iskolázottság, az anyai szülői nevelés, a gyermek elsajátítási motivációja és iskolai teljesítménye közötti kapcsolatrendszer elemző vizsgálatban (Cronbach- α)

Skálák	Tétel- szám	Szülői Bánásmód Kérdőív	Gyermeknevelési Kérdőív
Szeretet-törődés	12	0,84	0,77
Korlátozás	3	0,63	0,63
Túlvédés	4	0,64	0,64

III. 7.5. Háttérkérdések

Az óvodások otthoni érzelmi-fizikai környezete és elsajátítási motivációja közötti összefüggéseket feltáró vizsgálatainkban a szülők iskolai végzettségére vonatkozó adatokat a pedagógusoktól gyűjtöttük be. Arra kértük a pedagógusokat, hogy egy hétfokú skálán (nem fejezte be az általános iskolát – doktori fokozatot szerzett) jellemezze mindkét szülő iskolázottságának mértékét.

A szülői nevelés, az iskolás gyermek elsajátítási motivációja és iskolai sikeressége közötti kapcsolatot 4. és 7. évfolyamos tanulók és szüleik körében végzett vizsgálatunk keretében a tanulói kérdőívben további tételek vonatkoztak a nemre, az iskolai eredményességgel való elégedettségre, az iskolai attitűdre, a testvérsorrendre, a szülőkkel való együttélésre és a matematika, történelem, magyar nyelv, magyar irodalom, idegen nyelv tantárgyak legutóbbi félévi osztályzataira. A szülői kérdőív részeként a szülők hétfokú skálán (nem fejezte be az általános iskolát – doktori fokozatot szerzett) adták meg iskolai végzettségüket, nyilatkoztak a gyermek iskolai eredményességével való elégedettségükről, illetve arról is, hogy meglátásuk szerint a gyermek mennyire elégedett saját teljesítményével.

A szülői iskolázottság, az anyai szülői nevelés, a gyermek elsajátítási motivációja és iskolai eredményessége közötti kapcsolattrendszer elemző felmérésünk során a szülői kérdőívben az anyák nyilatkoztak a gyermek iskolai teljesítményéről és a szülők iskolázottságáról. Az iskolai teljesítményt a matematika, magyar nyelv és irodalom, illetve a természettudomány tantárgyak elmúlt félévi osztályzatainak átlagával jellemeztük.

IV. Az empirikus vizsgálat eredményei

IV. 1. Óvodások körében végzett vizsgálatok eredményei

IV. 1.1. A szülők iskolázottsága és az óvodás gyermek otthoni érzelmi-fizikai otthoni környezete közötti kapcsolat

Az óvodás gyermek otthoni érzelmi-fizikai környezete, elsajátítási motivációja és a szülők iskolázottsága közötti kapcsolatot felmérő vizsgálataink eredményei szerint a gyermek otthoni érzelmi-fizikai környezetének vizsgált jellemzői szignifikáns, pozitív kapcsolatban vannak a szülők iskolázottságával, akár az anya, akár az apa, akár a szülők iskolai végzettségének összevont mutatóját tekintjük (14–16. táblázat). Egyedül a fizikai büntetés esetében nem találtunk szignifikáns kapcsolatot a szülők iskolázottságával egyik vizsgálat során sem. Ezen kívül a nyelvi ösztönzés változó a pilot vizsgálat eredményei szerint csak az anya iskolai végzettségével és a szülők iskolázottságának összevont mutatójával, a fizikai környezet változó a longitudinális vizsgálat szerint csak az apa iskolázottságával van kapcsolatban. Összehasonlítva a két szülő értékeit, a pilot vizsgálat alapján az anya iskolázottsága esetén, nagymintás és longitudinális vizsgálataink esetében pedig az apa iskolázottságánál kaptunk magasabb korrelációs értékeket. Összességében az adatok alapján azt mondhatjuk, hogy minél magasabb a szülők iskolai végzettsége, annál jellemzőbb, hogy a gyermek számára a fejlődését segítő, megfelelő feltételeket nyújtó környezetet biztosítanak. Összevetve az anyai, az apai és a két szülő együttes iskolázottságát azt mondhatjuk, hogy érdemes mind az anya, mind az apa iskolai végzettségét elemezni az óvodás gyermek otthoni érzelmi-fizikai környezetével összefüggésben, a későbbi vizsgálatokban is.

14. táblázat. A szülők iskolai végzettségének összefüggései az otthoni környezettel a pilot vizsgálatban (*r*)

Skálák	Anya iskolázottsága	Apa iskolázottsága	Szülők iskolázottsága- összevont
Ösztönzés játékokkal	0,55**	0,48**	0,59**
Nyelvi ösztönzés	0,44**	0,27	0,41**
Fizikai környezet	0,61**	0,37*	0,56**
Büszkeség, érzelem, melegség	0,41**	0,38*	0,46**
Elvont tevékenységek ösztönzése	0,62**	0,39*	0,58**
Ösztönzés változatossága	0,61**	0,47**	0,62**
Fizikai büntetés	0,23	0,08	0,18
HOME összevont	0,63**	0,47**	0,63**

Megjegyzés: *p = 0,05; **p = 0,01

15. táblázat. A szülők iskolai végzettségének összefüggései az otthoni környezettel a nagymintás vizsgálatban (*r*)

Skálák	Anya iskolázottsága	Apa iskolázottsága	Szülők iskolázottsága- összevont
Ösztönzés játékokkal	0,41**	0,40**	0,43**
Nyelvi ösztönzés	0,27**	0,32**	0,31**
Fizikai környezet	0,22**	0,23**	0,25**
Büszkeség, érzelem, melegség	0,18**	0,20**	0,20**
Elvont tevékenységek ösztönzése	0,26**	0,32**	0,31**
Ösztönzés változatossága	0,42**	0,39**	0,44**
Fizikai büntetés	-0,01	0,07	0,04
HOME összevont	0,40**	0,42**	0,44**

Megjegyzés: *p = 0,05; **p = 0,01

16. táblázat. A szülők iskolai végzettségének összefüggései az otthoni környezettel a longitudinális vizsgálatban (*r*)

Skálák	Anya iskolázottsága	Apa iskolázottsága	Szülők iskolázottsága- összevont
Ösztönzés játékokkal	0,40**	0,40**	0,43**
Nyelvi ösztönzés	0,25**	0,29**	0,29**
Fizikai környezet	0,10	0,14*	0,13
Büszkeség, érzelem, melegség	0,13*	0,13*	0,14*
Elvont tevékenységek ösztönzése	0,19*	0,28**	0,26**
Ösztönzés változatossága	0,37**	0,38**	0,40**
Fizikai büntetés	-0,01	0,08	0,04
HOME összevont	0,35**	0,39**	0,40**

Megjegyzés: *p = 0,05; **p = 0,01

IV. 1.2. A szülők iskolázottsága és az óvodás gyermek elsajátítási motivációja közötti kapcsolat

A szülők iskolázottsága és az óvodás gyermek pedagógusok által megítélt elsajátítási motivációja közötti kapcsolat

Pilot és longitudinális vizsgálatunk során a pedagógusok által megítélt motiváció és a szülők iskolai végzettsége közötti kapcsolatot elemezve csupán a pilot vizsgálatban találtunk szignifikáns kapcsolatot az anya iskolai végzettsége és a pedagógusok által jellemzett értelmi elsajátítási motívum között (17. táblázat). Ez esetben azt mondhatjuk, hogy minél iskolázottabb az anya, a gyermek értelmi elsajátítási motívuma annál magasabb szintű a pedagógus megítélése szerint.

17. táblázat. A szülők iskolai végzettsége és a pedagógus által megítélt elsajátítási motiváció összefüggései (r)

	<i>Motívumok</i>	<i>Anya iskolázottsága</i>	<i>Apa iskolázottsága</i>	<i>Szülők iskolázottsága- összevont</i>
Pilot vizsgálat	Értelmi	0,34*	0,15	0,30
	Motoros	0,22	0,09	0,19
	Felnőttkapcsolat	0,14	0,21	0,22
	Kortárskapcsolat	0,27	0,20	0,29
	Elsajátítási öröm	0,10	0,05	0,10
	Elsajátítási motiváció összevont	0,28	0,17	0,27
Longitudinális vizsgálat	Értelmi	-0,03	0,00	-0,01
	Motoros	0,06	0,12	0,09
	Felnőttkapcsolat	0,00	0,01	0,01
	Kortárskapcsolat	0,12	0,10	0,12
	Elsajátítási öröm	-0,02	-0,03	-0,03
	Elsajátítási motiváció összevont	0,05	0,08	0,07

Megjegyzés: *p = 0,05

A szülők iskolázottsága és az óvodás gyermek szülők által megítélt elsajátítási motivációja közötti kapcsolat

Pilot és nagymintás vizsgálatunk során a szülők által megítélt motiváció és a szülők iskolai végzettsége között több esetben találtunk szignifikáns kapcsolatot, mint a pedagógus által jellemzett motiváció esetében (18. táblázat). Pilot vizsgálatunk eredményei szerint mind az anya, az apa iskolai végzettsége, mind a szülők iskolázottságának összevont mutatója pozitív kapcsolatban van a szülő által megítélt elsajátítási örömmel. Nagymintás vizsgálatunk alapján a kortárskapcsolat elsajátítási motiváció van pozitív kapcsolatban az anya, az apa iskolázottságával és az összevont mutatóval is. Továbbá az értelmi elsajátítási motívum az apa iskolázottságával és a szülők iskolázottságának összevont mutatójával is pozitív kapcsolatban van. Továbbá az elsajátítási motiváció összevont mutatója és a szülők iskolai végzettségének összevont mutatója között találtunk pozitív összefüggést. Összességében azt mondhatjuk, hogy minél iskolázottabbak a szülők, a gyermek egyes elsajátítási motívumai annál magasabb szintűek a szülők megítélése szerint.

18. táblázat. A szülők iskolai végzettsége és a szülő által megítélt elsajátítási motiváció összefüggései (r)

	<i>Motívumok</i>	<i>Anya iskolázottsága</i>	<i>Apa iskolázottsága</i>	<i>Szülők iskolázottsága- összevont</i>
Pilot vizsgálat	Értelmi	0,08	-0,03	0,00
	Motoros	0,09	-0,04	0,05
	Felnőttekapcsolat	0,03	0,08	0,10
	Kortárskapcsolat	-0,06	0,00	-0,02
	Elsajátítási öröm	0,32*	0,36*	0,41**
	Elsajátítási motiváció összevont	0,11	0,07	0,12
Nagymintás vizsgálat	Értelmi	0,08	0,13*	0,11*
	Motoros	0,05	0,09	0,07
	Felnőttekapcsolat	0,06	0,06	0,06
	Kortárskapcsolat	0,13*	0,13*	0,14*
	Elsajátítási öröm	0,02	0,04	0,03
	Elsajátítási motiváció összevont	0,09	0,12*	0,11*

Megjegyzés: *p = 0,05; **p = 0,01

A szülők iskolázottsága és az óvodás gyermek közepesen nehéz feladatok megoldása közben megfigyelhető érzelmi reakciói, illetve kitartása közötti kapcsolat

Nagymintás és longitudinális vizsgálatunk során is csupán egyetlen motivációs jellemző esetében találtunk szignifikáns összefüggést a szülői iskolázottsággal (19. táblázat). Eredményeink alapján az óvodás gyermek feladatvégzés közben megfigyelhető negatív érzelmeinek intenzitása pozitív kapcsolatban van nagymintás felmérésünk alapján az anya, longitudinális felmérésünk adatai alapján az apa iskolai végzettségével, illetve mindkét felmérés szerint a szülők iskolázottságának összevont mutatójával. Vagyis, hogy minél magasabb a szülők iskolai végzettsége, a gyermek annál intenzívebben kifejezi negatív érzelmeit a közepesen nehéz feladatok megoldása során. Ugyanakkor általánosságban megállapítható, hogy az óvodások körében végzett vizsgálataink eredményei szerint az elsajátítási motiváció alig mutat összefüggést a szülők iskolázottságával.

19. táblázat. A szülők iskolai végzettsége és a feladathelyzetben megfigyelt elsajátítási motiváció összefüggései (r)

	<i>Motívumok</i>	<i>Anya iskolázottsága</i>	<i>Apa iskolázottsága</i>	<i>Szülők iskolázottsága- összevont</i>
Nagymintás vizsgálat	Leglátványosabb érzelem	-0,03	-0,03	-0,03
	Pozitív érzelmek intenzitása	0,04	0,04	0,04
	Negatív érzelmek intenzitása	0,15*	0,13	0,15*
	Kitartás	0,06	0,06	0,06
Longitudinális vizsgálat	Leglátványosabb érzelem	0,18	0,22	0,20
	Pozitív érzelmek intenzitása	0,11	0,05	0,08
	Negatív érzelmek intenzitása	-0,24	-0,32*	-0,30*
	Kitartás	-0,01	-0,15	-0,10

Megjegyzés: *p = 0,05

IV. 1.3. Az otthoni érzelmi-fizikai környezet és az óvodás gyermek elsajátítási motivációja közötti kapcsolat

Az otthoni környezet és az óvodás gyermek pedagógusok által megítélt elsajátítási motivációja közötti kapcsolat

A gyermek otthoni környezetének jellemzői és a pedagógus által megítélt elsajátítási motívumok közötti kapcsolatot mutatja a 20–21. táblázat. Pilot és longitudinális vizsgálatunk alapján a gyermek otthoni környezetének vizsgált jellemzői közül a játékokkal való ösztönzés, a nyelvi ösztönzés és az ösztönzés változatossága szignifikáns, pozitív kapcsolatban van a gyermek elsajátítási motívumai közül az értelmi, a motoros és a kortárskapcsolatokra vonatkozó motívumokkal. A gyermek otthoni környezetének jellemzőit tömörítő összevont mutató a felnőttkapcsolatokra vonatkozó elsajátítási motívumtól eltekintve valamennyi motívummal szignifikáns kapcsolatban van. A fizikai környezet elnevezésű változó és az elsajátítási motívumok között eredményeink szerint nincs összefüggés. Illetve a pilot vizsgálatunk alapján a büszkeség, érzelem és melegség, valamint az elvont tevékenységek ösztönzése skálák, longitudinális vizsgálatunk alapján pedig a fizikai büntetés skála nincs igazolható kapcsolatban a gyermek elsajátítási motívumaival, illetve a motiváció összevont mutatójával. Az otthoni környezet felnőttkapcsolat elsajátítási motívummal, illetve elsajátítási örömmel való összefüggése sem egyértelmű. Összefoglalóan azt mondhatjuk tehát, hogy a gyermek fejlődése szempontjából minél megfelelőbb támogatást és ingereket nyújtó az otthoni érzelmi-fizikai környezete, minél jellemzőbb a gyermek játékokkal való ösztönzése, nyelvi ösztönzése, illetve az ösztönzés módjainak változatossága, annál erősebb elsajátítási motívumokat tapasztal a pedagógus.

20. táblázat. Az otthoni környezet és a pedagógus által jellemzett elsajátítási motiváció összefüggései a pilot vizsgálatban (r)

Motívumok	Otthoni környezet jellemzői							HOME
	ÖJ	NYÖ	FK	BÉM	ETÖ	ÖV	FB	
Értelmi	0,45**	0,57**	0,26	0,20	0,29	0,47**	0,58**	0,48**
Motoros	0,35*	0,47**	0,16	0,07	0,19	0,39*	0,52**	0,37*
Felnőttkapcsolat	0,26	0,29	0,20	0,11	0,09	0,31*	0,42**	0,29
Kortárskapcsolat	0,32*	0,41**	0,18	0,14	0,26	0,37*	0,46**	0,36*
Elsajátítási öröm	0,35*	0,26	0,27	0,01	0,07	0,32*	0,54**	0,32*
Elsajátítási motiváció összevont	0,43**	0,52**	0,26	0,14	0,24	0,46**	0,62**	0,46**

Megjegyzés: *p = 0,05; **p = 0,01; ÖJ = ösztönzés játékokkal; NYÖ = nyelvi ösztönzés; FK = fizikai környezet; BÉM = büszkeség, érzelem, melegség; ETÖ = elvont tevékenységek ösztönzése; ÖV = ösztönzés változatossága; FB = fizikai büntetés

21. táblázat. Az otthoni környezet és a pedagógus által jellemzett elsajátítási motiváció összefüggései a longitudinális vizsgálatban (r)

Motívumok	Otthoni környezet jellemzői							HOME
	ÖJ	NYÖ	FK	BÉM	ETÖ	ÖV	FB	
Értelmi	0,24**	0,21**	0,06	0,13	0,20**	0,17**	0,07	0,24**
Motoros	0,20**	0,25**	-0,06	0,21**	0,27**	0,30**	-0,07	0,25**
Felnőttkapcsolat	0,15*	0,08	-0,16*	0,15*	0,00	0,16*	0,00	0,11
Kortárskapcsolat	0,21**	0,21**	0,06	0,18**	0,22**	0,17**	-0,02	0,23**
Elsajátítási öröm	0,15*	0,10	0,04	0,12	0,09	0,18**	0,08	0,18**
Elsajátítási motiváció összevont	0,26**	0,25**	-0,02	0,21**	0,23*	0,28**	0,02	0,29**

Megjegyzés: *p = 0,05; **p = 0,01; ÖJ = ösztönzés játékokkal; NYÖ = nyelvi ösztönzés; FK = fizikai környezet; BÉM = büszkeség, érzelem, melegség; ETÖ = elvont tevékenységek ösztönzése; ÖV = ösztönzés változatossága; FB = fizikai büntetés

Az otthoni környezet és az óvodás gyermek szülők által megítélt elsajátítási motivációja közötti kapcsolat

A gyermek otthoni környezetének jellemzői és a szülők által megítélt elsajátítási motívumok közötti kapcsolatot mutatja a 22–23. táblázat. Pilot vizsgálatunk eredményei szerint amennyiben a szülő jellemzi a gyermek motiváltságát, az otthoni környezettel, eltekintve a büszkeség, érzelem és melegség skálától, csak az elsajátítási öröm áll kimutatható, pozitív kapcsolatban. A legszorosabb kapcsolat a játékokkal történő ösztönzés és az elsajátítási öröm között van. Nagymintás vizsgálatunk eredményei szerint az otthoni környezet és a szülők által megítélt elsajátítási motiváció közötti kapcsolat hasonló képet mutat, mint amit az otthoni környezet és a pedagógus által jellemzett motiváció közötti kapcsolatnál láthattuk. Vagyis, nagymintás vizsgálatunk eredményei szerint a fizikai környezet és a fizikai büntetés skáláktól eltekintve az óvodás gyermek otthoni érzelmi-fizikai környezete és elsajátítási motivációja szignifikáns, pozitív kapcsolatban van. A játékokkal való ösztönzés, nyelvi ösztönzés és az ösztönzés változatossága skálák valamennyi elsajátítási motívummal, illetve az elsajátítási motiváció összevont mutatójával is szignifikáns összefüggésben vannak. Az otthoni környezet összevont mutatója valamennyi elsajátítási motívummal összefüggésben áll. Összességében megállapíthatjuk, hogy a gyermek fejlődése szempontjából minél megfelelőbb támogatást és ingereket nyújtó az otthoni érzelmi-fizikai környezete, minél jellemzőbb a gyermek játékokkal való ösztönzése, nyelvi ösztönzése, illetve az ösztönzés módjainak változatossága, a szülő annál magasabbra értékeli a gyermek elsajátítási motivációját.

22. táblázat. Az otthoni környezet és a szülő által jellemzett elsajátítási motiváció összefüggései a pilot vizsgálatban (r)

Motívumok	Otthoni környezet jellemzői							HOME
	ÖJ	NYÖ	FK	BÉM	ETÖ	ÖV	FB	
Értelmi	0,03	0,09	0,13	0,13	0,12	0,04	0,03	0,09
Motoros	0,12	0,18	0,04	0,08	0,07	0,09	0,15	0,12
Felnőttkapcsolat	0,02	-0,08	0,06	0,13	-0,02	0,14	-0,02	0,05
Kortárskapcsolat	-0,01	-0,18	-0,05	0,08	0,02	-0,02	-0,07	-0,04
Elsajátítási öröm	0,47**	0,41**	0,32*	0,26	0,35*	0,37*	0,37*	0,45**
Elsajátítási motiváció összevont	0,15	0,11	0,12	0,18	0,13	0,15	0,11	0,17

Megjegyzés: *p = 0,05; **p = 0,01; ÖJ = ösztönzés játékokkal; NYÖ = nyelvi ösztönzés; FK = fizikai környezet; BÉM = büszkeség, érzelem, melegség; ETÖ = elvont tevékenységek ösztönzése; ÖV = ösztönzés változatossága; FB = fizikai büntetés

23. táblázat. Az otthoni környezet és a szülő által jellemzett elsajátítási motiváció összefüggései a nagymintás vizsgálatban (r)

Motívumok	Otthoni környezet jellemzői							HOME
	ÖJ	NYÖ	FK	BÉM	ETÖ	ÖV	FB	
Értelmi	0,29**	0,32**	0,06	0,10	0,27**	0,25**	0,09	0,29**
Motoros	0,23**	0,28**	-0,04	0,12*	0,26**	0,26**	-0,04	0,23**
Felnőttkapcsolat	0,21**	0,15**	-0,04	0,19**	0,06	0,26**	0,05	0,21**
Kortárskapcsolat	0,25**	0,24**	0,09	0,18**	0,21**	0,25**	0,03	0,27**
Elsajátítási öröm	0,24**	0,16**	0,08	0,16**	0,15**	0,25**	0,12*	0,25**
Elsajátítási motiváció összevont	0,32**	0,31**	0,03	0,18**	0,26**	0,33**	0,06	0,33**

Megjegyzés: *p = 0,05; **p = 0,01; ÖJ = ösztönzés játékokkal; NYÖ = nyelvi ösztönzés; FK = fizikai környezet; BÉM = büszkeség, érzelem, melegség; ETÖ = elvont tevékenységek ösztönzése; ÖV = ösztönzés változatossága; FB = fizikai büntetés

Az otthoni környezet és az óvodás gyermek feladathelyzetben megfigyelt elsajátítási motivációja közötti kapcsolat

A gyermek otthoni környezetének jellemzői és a gyermek közepesen nehéz feladatok megoldása közben megfigyelt érzelmi reakciói, valamint kitartása közötti kapcsolatot mutatja a nagymintás vizsgálatunk alapján a 24. táblázat. Nagymintás vizsgálatunk eredményei szerint a gyermek otthoni környezetének vizsgált jellemzői közül a játékokkal való ösztönzés, a nyelvi ösztönzés, az elvont tevékenységek ösztönzése és az ösztönzés változatossága skálák vannak szignifikáns, pozitív kapcsolatban a gyermek feladathelyzetben megfigyelhető kitartásával és azzal, hogy mennyire intenzíven fejezi ki pozitív érzelmeit. Nagymintás vizsgálatunk eredményei alapján az látszik, hogy a gyermek fejlődése szempontjából minél megfelelőbb támogatást és ingereket nyújtó az otthoni érzelmi-fizikai környezete, feladathelyzetben annál inkább pozitív érzelmek jelennek meg a gyermeknél, illetve annál nagyobb kitartást mutat a feladatmegoldás során.

Longitudinális felmérésünk során az előméréskor megfigyelt otthoni környezet és a 20 hónappal később feladathelyzetben vizsgált elsajátítási motiváció közötti kapcsolatot elemeztük (25. táblázat). Eredményeink szerint a feladatvégzés közben megfigyelt motívumok és az otthoni környezet közötti kapcsolat esetében megállapítható, hogy az otthoni környezet összevont mutatója, a játékokkal való ösztönzés, és az ösztönzés változatossága skála van kimutatható, pozitív összefüggésben azzal, hogy a gyermek mennyire fejezi ki érzelmeit a feladatmegoldás során, illetve a kifejezett negatív érzelmek intenzitásával. Eszerint a gyermek fejlődése szempontjából minél megfelelőbb támogatást és ingereket nyújtó az otthoni érzelmi-fizikai környezete, később feladathelyzetben annál inkább pozitív érzelmek figyelhetők meg a részéről. Az otthoni környezet változóinak negatív korrelációja a negatív érzelmek kifejezésével pedig azt mutatja, hogy a gyermek fejlődése szempontjából minél megfelelőbb támogatást és ingereket nyújtó az otthoni érzelmi-fizikai környezete, annál kevésbé jelennek meg nála intenzív negatív érzelmek. Úgy tűnik, hogy a támogatóbb otthoni környezet a negatív érzelmek kontrollálásában is segíti a gyermeket. A kihívást jelentő feladatok megoldása során megfigyelhető kitartással szintén igazolhatóan összefügg az otthoni környezet összevont mutatója, és a gyermek otthoni környezetének több vizsgált jellemzője is: a játékokkal való ösztönzés és az ösztönzés változatossága mellett a nyelvi ösztönzés és a szülők által kifejezett érzelmek, büszkeség is pozitív kapcsolatban van a gyermek kitartásával. Ennek alapján azt

mondhatjuk, hogy a gyermek fejlődése szempontjából minél megfelelőbb támogatást és ingereket nyújtó az otthoni érzelmi-fizikai környezete, később annál kitartóbb lesz a kihívást jelentő feladatok megoldásában.

Az otthoni környezet jellemzői esetében mindkét vizsgálat eredménye szerint azt láthatjuk, hogy a fizikai környezet és a fizikai büntetés nincs kimutatható kapcsolatban a feladatvégzés közben mért motiváltsággal, sem a feladatvégzés közbeni érzelmek kifejezésével, sem a kitartással.

24. táblázat. Az otthoni környezet és a feladathelyzetben megfigyelt elsajátítási motiváció összefüggései a nagymintás vizsgálatban (r)

Motívumok	Otthoni környezet jellemzői							HOME
	ÖJ	NYÖ	FK	BÉM	ETÖ	ÖV	FB	
Leglátványosabb érzélem	0,07	0,07	0,01	0,02	0,12	0,09	-0,01	0,08
Pozitív érzelmek intenzitása	0,21**	0,20**	-0,02	0,05	0,21**	0,21**	0,05	0,21**
Negatív érzelmek intenzitása	0,01	0,06	-0,04	0,04	-0,01	-0,03	-0,04	-0,01
Kitartás	0,17**	0,21**	0,12	0,03	0,28**	0,16*	0,02	0,21**

Megjegyzés: *p = 0,05; **p = 0,01; ÖJ = ösztönzés játékokkal; NYÖ = nyelvi ösztönzés; FK = fizikai környezet; BÉM = büszkeség, érzélem, melegség; ETÖ = elvont tevékenységek ösztönzése; ÖV = ösztönzés változatossága; FB = fizikai büntetés

25. táblázat. Az otthoni környezet és a feladathelyzetben megfigyelt elsajátítási motiváció összefüggései a longitudinális vizsgálatban (r)

Motívumok	Otthoni környezet jellemzői							HOME
	ÖJ	NYÖ	FK	BÉM	ETÖ	ÖV	FB	
Leglátványosabb érzélem	0,40**	0,18	-0,07	0,25	0,12	0,34**	-0,03	0,32**
Pozitív érzelmek intenzitása	0,15	-0,06	-0,02	0,07	-0,06	0,11	-0,14	0,05
Negatív érzelmek intenzitása	-0,47**	-0,19	0,00	-0,27*	-0,26	-0,41**	-0,20	-0,46**
Kitartás	0,42**	0,35**	-0,12	0,45**	0,02	0,42**	0,14	0,45**

Megjegyzés: *p = 0,05; **p = 0,01; ÖJ = ösztönzés játékokkal; NYÖ = nyelvi ösztönzés; FK = fizikai környezet; BÉM = büszkeség, érzélem, melegség; ETÖ = elvont tevékenységek ösztönzése; ÖV = ösztönzés változatossága; FB = fizikai büntetés

IV. 1.4. Az óvodás gyermek elsajátítási motivációjának mutatói közötti kapcsolat

Az óvodás gyermek szülők és pedagógusok által megítélt elsajátítási motivációja közötti kapcsolat

Az óvodás gyermek elsajátítási motivációjának szülői és pedagógusi jellemzései közötti összefüggéseket mutatja a 26. táblázat. Adataink a szülői és pedagógusi jellemzés között csupán egyetlen esetben, a felnőttkapcsolatokra vonatkozó elsajátítási motívumnál mutatnak szignifikáns összefüggést. Ennek alapján minél magasabbra ítéli a szülő a gyermek felnőttkapcsolatokra vonatkozó elsajátítási motívumát, annál magasabbra ítéli a pedagógus is.

26. táblázat. A szülők és a pedagógusok által jellemzett elsajátítási motiváció összefüggései a pilot vizsgálatban (r)

Motívumok		Pedagógusi jellemzés					
		Értelmi	Motoros	Felnőtt- kapcs.	Kortárs- kapcs.	Els. öröm	Els. mot.
Szülői jellemzés	Értelmi	-0,10	-0,13	-0,03	-0,03	-0,15	-0,10
	Motoros	0,08	0,18	0,03	0,02	0,11	0,11
	Felnőttkapcs.	-0,06	-0,14	0,30*	-0,05	0,13	0,01
	Kortárskapcs.	-0,18	-0,20	0,01	0,04	0,12	-0,07
	Els. öröm	0,27	0,08	0,24	0,19	0,17	0,23
	Els. motiváció	-0,02	-0,05	0,16	0,03	0,09	0,04

Megjegyzés: *p = 0,05; **p = 0,01

Az óvodás gyermek szülők által megítélt és feladathelyzetben megfigyelt elsajátítási motivációja közötti kapcsolat

Az óvodás gyermek elsajátítási motivációjának szülői jellemzései és feladathelyzetben megfigyelt összetevői közötti összefüggéseket mutatja a 27. táblázat. Eredményeink szerint a szülői jellemzések és a feladathelyzetben megfigyelhető motiváció között csupán három esetben van szignifikáns, pozitív kapcsolat. A szülők által megítélt értelmi motívum, valamint az elsajátítási motiváció összevont mutatója és a feladathelyzetben megfigyelhető pozitív érzelmek intenzitása, illetve a szülők által megítélt értelmi motívum és a gyermek

feladatvégzés közbeni kitartása összefügg. Ennek alapján azt mondhatjuk, hogy minél magasabbra értékeli a szülő az óvodás gyermek értelmi elsajátítási motívumát, a gyermek a feladatvégzés közben annál intenzívebben fejezi ki pozitív érzelmeit és annál kitartóbb a feladatmegoldásban.

27. táblázat. A szülők által jellemzett és a feladathelyzetben megfigyelt elsajátítási motívumok összefüggései a nagymintás vizsgálatban (r)

Motívumok		Feladathelyzet			
		Legl. érzelem	Poz. érzelem int.	Neg. érzelem int.	Kitartás
Szülői jellemzés	Értelmi	0,12	0,20**	-0,02	0,20**
	Motoros	-0,02	0,12	0,07	0,06
	Felnőttkapcs.	-0,05	0,09	0,11	-0,12
	Kortárskapcs.	0,10	0,12	-0,01	0,01
	Els. öröm	0,06	0,12	-0,05	-0,01
	Els. mot.	0,06	0,18**	0,03	0,06

Megjegyzés:**p = 0,01

Az óvodás gyermek pedagógusok által megítélt és 20 hónappal később feladathelyzetben megfigyelt elsajátítási motivációja közötti kapcsolat

A longitudinális vizsgálat elő- és utómérése során vizsgált elsajátítási motivációs mutatók közötti összefüggéseket mutatja a 28. táblázat. Az előméréskor a pedagógus által jellemzett és a 20 hónappal később feladatvégzés közben megfigyelt motívumok közötti összefüggéseket tekintve azt találtuk, hogy az első adatfelvételkor mért kortárskapcsolatokra vonatkozó motívum és az elsajátítási öröm szignifikáns, pozitív összefüggésben van azzal, hogy a második adatfelvételkor a gyermek mennyire fejezte ki érzelmeit a feladatmegoldás során. Az első adatfelvétel során megjelenő elsajátítási öröm pozitív kapcsolatban van a feladatvégzés közben kifejezett pozitív érzelmek intenzitásával is. Vagyis, minél erősebb az óvodás gyermek kortárskapcsolatokra vonatkozó elsajátítási motívuma és minél nagyobb mértékű elsajátítási öröm jellemzi a pedagógusa szerint, 20 hónappal később a kihívást jelentő feladatok megoldása során annál inkább kifejezi érzelmeit. Illetve, minél erősebb elsajátítási örömet tapasztal a pedagógus, a gyermek 20 hónappal később annál intenzívebben fejezi ki a feladatvégzés közben megélt pozitív érzelmeit. A feladatvégzés közben kifejezett negatív érzelmek intenzitásával nem találtunk kapcsolatot. Az első adatfelvételkor mért elsajátítási motiváció jellemzői a 20 hónappal később feladatvégzés

közben megfigyelt kitartással eredményeink szerint gyenge-közepes erősségű³ ($0,28 \leq r \leq 0,38$) kapcsolatban állnak. A kortárskapcsolatokra vonatkozó elsajátítási motívumtól eltekintve valamennyi motívum és az elsajátítási motiváció összevont mutatója ($r = 0,41$) is szignifikáns, pozitív kapcsolatban van a gyermek későbbi feladatvégzés során megmutatkozó kitartásával. Ennek alapján megállapítható, hogy minél erősebbek a gyermek motívumai a pedagógus megítélése szerint, a gyermek 20 hónappal később annál inkább kitartó a kihívást jelentő feladatvégzés közben.

28. táblázat. A pedagógusok által jellemzett és a 20 hónappal később feladathelyzetben megfigyelt elsajátítási motívumok összefüggései a longitudinális vizsgálatban (r)

Motívumok		Feladathelyzet			
		Legl. érzelem	Poz. érzelem int.	Neg. érzelem int.	Kitartás
Pedagógusi jellemzés	Értelmi	0,11	0,07	-0,15	0,38**
	Motoros	0,04	-0,18	-0,14	0,29*
	Felnőttk.	0,01	-0,09	-0,17	0,36**
	Kortársk.	0,35**	0,14	-0,25	0,26
	Els. öröm	0,31*	0,27*	-0,16	0,28*
	Els. mot.	0,18	-0,02	-0,22	0,41**

Megjegyzés: * $p = 0,05$; ** $p = 0,01$

Összefoglalóan megállapíthatjuk, hogy az óvodás gyermek elsajátítási motivációjának szülői és pedagógusi megítélése, illetve a szülői jellemzés és a feladathelyzetben megfigyelt érzelmi reakciók, illetve kitartás között nincs kapcsolat. A pedagógus által jellemzett motívumok, a kortárskapcsolat motívumtól eltekintve, pedig a 20 hónappal későbbi feladatvégzés közben megfigyelhető kitartással van igazolható összefüggésben.

Amennyiben csak a szülők, csak a pedagógusok által jellemzett motívumok, vagy a feladathelyzetben megfigyelt motivációs jellemzők összefüggéseit tekintjük (29–31. táblázat), azt láthatjuk, hogy az elsajátítási motiváció jellemzői között eltérő erősségű, pozitív kapcsolat van, ha azokat ugyanaz az értékelő (szülő, pedagógus, megfigyelő a feladathelyzetben) jellemzi. Minél magasabbra értékeli a szülő gyermekének valamely elsajátítási motívumát, annál jellemzőbb, hogy a többi motívumot is magasra értékeli. A pedagógusok esetében ugyanez figyelhető meg. Minél magasabbra értékeli a pedagógus a gyermek egyik elsajátítási motívumát, annál magasabbra értékeli a többit is. Nagymintás

³ A korrelációs együttható erősségét Gliner, Morgan és Leech (2017) alapján jellemeztük.

vizsgálatunk eredményei szerint a közepesen nehéz feladatok megoldása során megfigyelhető motivációs jellemzők is szignifikáns, pozitív kapcsolatban vannak. A feladatvégzés közben a gyermek által kifejezett negatív érzelmek intenzitása, illetve a pozitív érzelmek kifejezésének intenzitása és a kitartása közötti negatív összefüggés pedig arra utal, hogy minél inkább kitartó a gyermek a feladatvégzés során, minél inkább pozitív érzelmek figyelhetők meg rajta, annál kevésbé mutat negatív érzelmeket. Longitudinális vizsgálatunk adatai alapján az látszik, hogy minél inkább pozitív érzelmek figyelhetők meg a gyermekeken feladatvégzés közben, annál nagyobb intenzitással jelennek meg pozitív érzelmei és annál kevésbé intenzíven a negatív érzelmei.

29. táblázat. A szülők által jellemzett elsajátítási motívumok összefüggései a pilot és a nagymintás vizsgálatban (r)

Motívumok	Értelmi	Motoros	Felnőtt- kapcs.	Kortárs- kapcs.	Els. öröm	Els. mot.
Értelmi		0,57**	0,45**	0,38**	0,42**	0,80**
Motoros	0,39**		0,41**	0,44**	0,37**	0,79**
Felnőttkapcs.	0,06	0,16		0,50**	0,55**	0,74**
Kortárskapcs.	0,24	0,37*	0,58**		0,53**	0,71**
Els. öröm	0,38*	0,49**	0,41**	0,37*		0,71**
Els. motiváció	0,65**	0,74**	0,59**	0,73**	0,72**	

Megjegyzés: Az alsó háromszög a pilot vizsgálat eredményeit mutatja. A felső háromszög a nagymintás vizsgálat adatait tartalmazza. *p = 0,05; **p = 0,01

30. táblázat. A pedagógusok által jellemzett elsajátítási motívumok összefüggései a pilot és longitudinális vizsgálatban (r)

Motívumok	Értelmi	Motoros	Felnőtt- kapcs.	Kortárs- kapcs.	Els. öröm	Els. mot.
Értelmi		0,75**	0,38*	0,68**	0,45**	0,85**
Motoros	0,46**		0,53**	0,71**	0,62**	0,90**
Felnőttkapcs.	0,40**	0,41**		0,61**	0,74**	0,73
Kortárskapcs.	0,38**	0,44**	0,50**		0,54**	0,86**
Els. öröm	0,42**	0,35**	0,50**	0,52**		0,76**
Els. motiváció	0,73**	0,79**	0,74**	0,71**	0,67**	

Megjegyzés: Az alsó háromszög a longitudinális vizsgálat eredményeit mutatja. A felső háromszög a pilot vizsgálat adatait tartalmazza. *p = 0,05; **p = 0,01

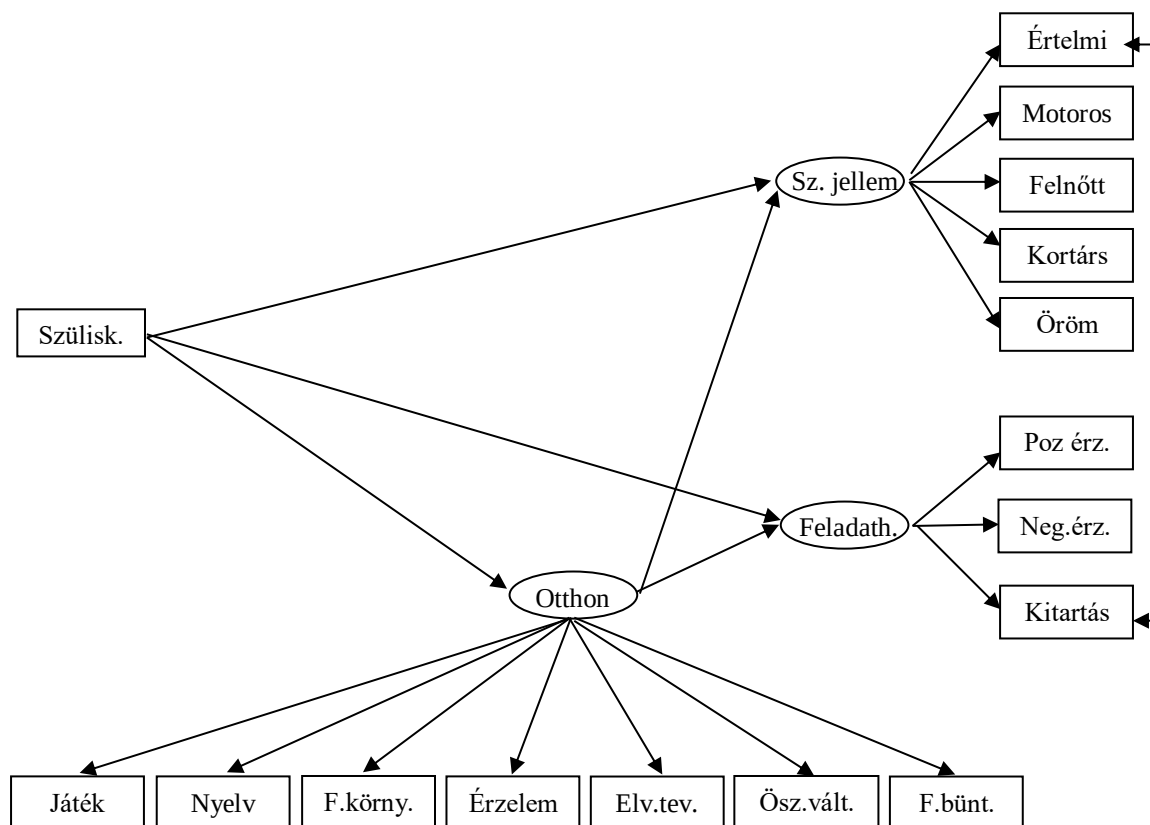
31. táblázat. A feladathelyzetben megfigyelt elsajátítási motívumok összefüggései a nagymintás és a longitudinális vizsgálatban (r)

<i>Motívumok</i>	<i>Legl. érzelem</i>	<i>Poz. érz. int.</i>	<i>Neg. érz. int.</i>	<i>Kitartás</i>
Legl. érzelem		0,66**	-0,62**	0,46**
Pozitív érzelem int.	0,81**		-0,22**	0,40**
Negatív érzelem int.	-0,52**	-0,20		-0,37**
Kitartás	0,18	0,04	-0,25*	

Megjegyzés: Az alsó háromszög a longitudinális vizsgálat eredményeit mutatja. A felső háromszög a nagymintás vizsgálat adatait tartalmazza. *p = 0,05; **p = 0,01

IV. 1.5. Családi változók (szülők iskolázottsága, gyermek otthoni érzelmi-fizikai környezete) szerepe az óvodások elsajátítási motivációjának alakulásában

Nagymintás vizsgálatunk keretében a strukturális egyenletmodellezés módszerét alkalmazva elemeztük óvodás gyermekek körében a szülők iskolázottságának, a gyermek otthoni érzelmi-fizikai környezetének, illetve elsajátítási motivációjának kapcsolatrendszerét. Elemzéseinkbe összesen 3 látens (otthoni környezet, szülők által jellemzett elsajátítási motiváció, feladathelyzetben megfigyelt motiváció), és 16+1 manifeszt változót vontunk be: otthoni környezet 8 jellemzője, szülő által jellemzett 5 elsajátítási motívum, feladathelyzetben megfigyelt érzelmek intenzitása, kitartása, illetve szülői iskolázottság. Az elméleti modellt mutatja a 2. ábra.



2. ábra. Az elméleti modell

Elméleti modellünkben azt feltételeztük, hogy a szülői iskolázottság hatással van a gyermek otthoni érzelmi-fizikai környezetére és mind a szülő által jellemzett, mind a közepesen nehéz feladatok megoldása közben megfigyelt elsajátítási motivációjára.

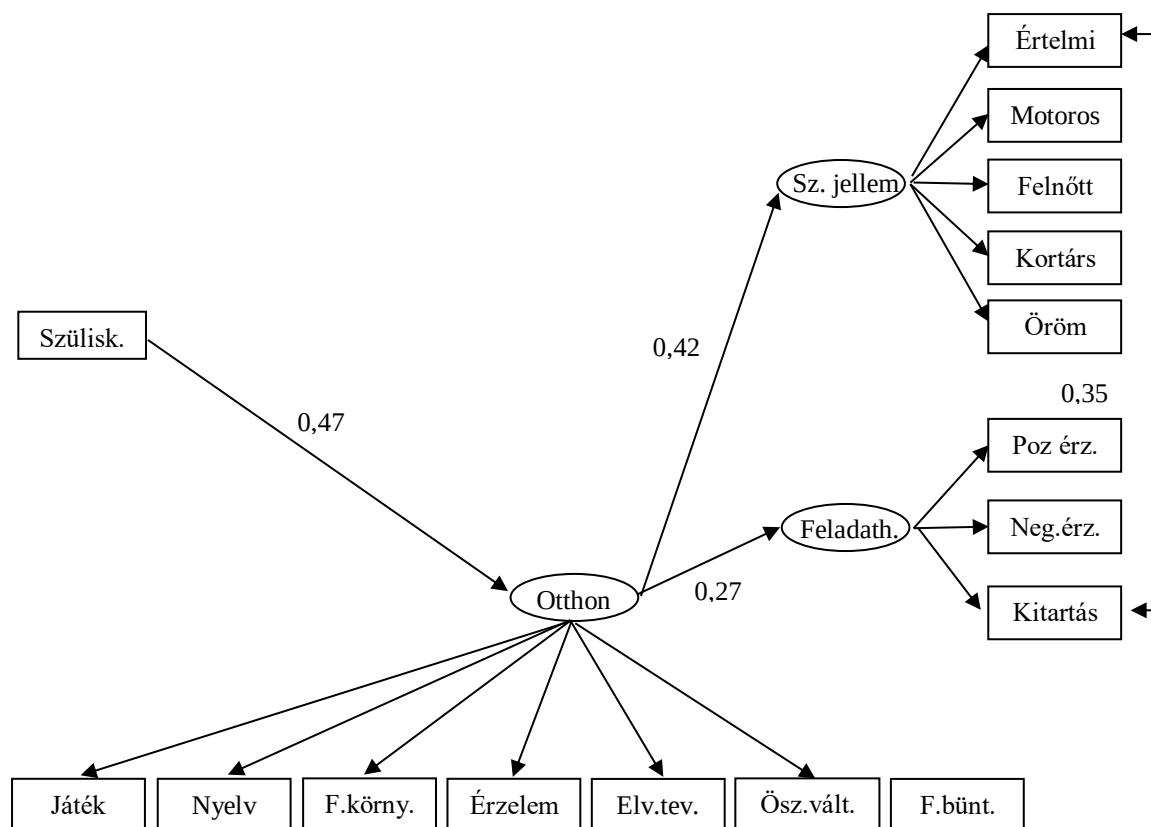
Feltételeztük továbbá, hogy az otthoni környezet hatást gyakorol a gyermek elsajátítási motivációjára, mind a szülői jellemzésre, mind a feladathelyzetben megfigyelt jellemzőkre. Az elméleti modellbe beépítettük még az értelmi elsajátítási motiváció és a feladathelyzetben megfigyelhető kitartás között feltételezett kölcsönöshatást is.

A modell teszteléséhez a legtávolabbi szomszéd módszerét alkalmaztuk. Brown (2006) és Schreiber, Stage, King, Nora és Barlow (2006) alapján a modell értékeléséhez a χ^2 , RMSEA (root mean square error of approximation), CFI (comparative fit index), TLI (Tucker-Lewis index) és SRMR (standardized root mean square residual) illeszkedésmutatók értékeit vettük figyelembe. Awang (2012), Hair (2010), illetve Hu és Bentler (1999) mintájára a következő feltételek mentén tekintettük elfogadhatónak a modellilleszkedést: $RMSEA \leq 0,06$ és $TLI \geq 0,09$. Az elméleti modell illeszkedéseit mutatja a 32. táblázat.

32. táblázat. Az elméleti modell illeszkedései

Illeszkedésmutatók	Értéke a modellben
χ^2	197,16
df = 84	
p < 0,01	
RMSEA	0,08
CFI	0,88
TLI	0,85
SRMR	0,07

A 3. ábrán az elméleti modellben a változók között szignifikánsnak talált kapcsolatokat, hatásokat tüntettük fel. Az eredmények szerint a szülők iskolázottsága szignifikáns hatást gyakorol a gyermek otthoni érzelmi-fizikai környezetére, de nincs kimutatható közvetlen kapcsolatban a gyermek elsajátítási motivációjával. Az otthoni környezet szignifikáns hatást gyakorol mind a szülők által jellemzett elsajátítási motivációra, mind a feladathelyzetben megfigyelhető motivációra. Az értelmi elsajátítási motívum és a feladathelyzetben megfigyelhető kitartás közötti kölcsönhatás szignifikáns. Eredményeink szerint a gyermek otthoni környezetének vizsgált változói közül a fizikai büntetés manifeszt változója nem kapcsolódik szignifikánsan az otthoni környezet látens változójához. Ennek alapján érdemes nem csak az alacsony reliabilitással rendelkező társadalmi élet modellezése skála vizsgálatától eltekinteni, hanem a fizikai büntetés skála alkalmazása sem javasolt a későbbi HOME-leltárt alkalmazó vizsgálatokban.



3. ábra. Szignifikáns kapcsolatok a modellben

IV. 1.6. A gyermek otthoni érzelmi-fizikai környezete és a pedagógus által jellemzett elsajátítási motiváció előrejelző szerepe az óvodások 20 hónappal későbbi feladathelyzetben mutatott elsajátítási motivációjában

Longitudinális vizsgálatunk adatain regresszió-analízist végeztünk, ahol függő változónak tekintettük az elsajátítási motivációról a második mérés során gyűjtött adatokat: a feladatvégzés közben megfigyelt motívumokat. A független változók pedig az előmérés változói voltak: otthoni érzelmi-fizikai környezet és pedagógus által jellemzett elsajátítási motiváció. A két független változó esetében egy-egy összevont mutatót hoztunk létre. Ehhez az otthoni érzelmi-fizikai környezet esetében a játékkal való ösztönzés és az ösztönzés változatossága mutatókat használtuk fel, míg az elsajátítási motivációnál az értelmi elsajátítási motívumot és az elsajátítási öröm változóját. A szülők iskolai végzettségét nem vontuk be az elemzésekbe, mivel azok jellemzően nem mutattak összefüggést a korrelációs számításaink szerint az utóméréskor mért motívumokkal. Eredményeinket a 33. táblázat tartalmazza.

33. táblázat. Az utóméréskor mértelsajátítási motiváció regresszió-analízisei a longitudinális vizsgálatban ($r \cdot \beta$ (%))

<i>Független változók (előmérés)</i>	<i>Függő változó (utómérés)</i>			
	<i>Leglátványosabb érzelem</i>	<i>Pozitív érzelmek intenzitása</i>	<i>Negatív érzelmek intenzitása</i>	<i>Kitartás</i>
Otthoni környezet	14	ns	17	18
Elsajátítási motiváció	ns	ns	ns	11
R^2	14	-	17	29

Megjegyzés: $*R^2$ = összes megmagyarázott variancia. ns = nem szignifikáns

Elemzéseink alapján az első adatfelvételkor a pedagógus által érzékelt motiváció nem gyakorol kimutatható hatást a későbbi kihívást jelentő feladatvégzés közben megfigyelhető érzelmekre, ellenben a feladatvégzés közbeni kitartás esetében 11%-nyi magyarázó erővel bír. Amikor független változónak tekintettük a gyermek otthoni környezetét, azt találtuk, hogy ez a változó 14%-ban magyarázza azt, hogy a gyermekre feladatvégzés közben mennyire jellemző a pozitív érzelmek kifejezése. A gyermek negatív érzelmeinek az intenzitását 17%-ban, a feladatvégzés közbeni kitartását pedig 18%-ban magyarázza az otthoni környezet. A gyermek fejlődése szempontjából megfelelő támogatást

és ingereket nyújtó otthoni érzelmi-fizikai környezet estén kevésbé intenzívek a negatív érzelmek. Az előméréskor vizsgált elsajátítási motiváció és otthoni érzelmi-fizikai környezet mint független változók a 20 hónappal később megfigyelt kitartást összességében 29%-ban magyarázzák.

IV. 2. Iskoláskorban végzett vizsgálatok eredményei

IV. 2.1. A 4. és 7. évfolyamos tanulók és szüleik szülői nevelésről való vélekedésének összehasonlítása

A szülői szeretet-törődés megítélése 4. és 7. évfolyamos tanulók és szüleik körében

A szülői nevelés, az iskolás gyermek elsajátítási motivációja és iskolai sikeressége közötti kapcsolatot 4. és 7. évfolyamos tanulók és szüleik körében végzett felmérésünkben elsőként a szülői nevelésről való tanulói és szülői vélekedéseket hasonlítottuk össze mindkét vizsgált évfolyamon. A szülői szeretet-törődés megítélését mutatja a 34. táblázat 4. és 7. évfolyamos tanulók és szüleik körében. Adataink szerint a szülői szeretet-törődés szintje mind a tanulók, mind szüleik véleménye szerint szignifikánsan eltér: 4. és 7. évfolyamon különböző mértékű szülői szeretet-törődést érzékelnek. A szülők és a gyermekek egyaránt úgy vélik, hogy hetedikben alacsonyabb a szeretet-törődés szintje, mint negyedikben. A csökkenés hatásmérete (d) a szülők válaszai alapján 0,31, a tanulók megítélése szerint pedig 0,51, mindkét érték közepes erősségű. A tanulók ugyanakkor nagyobb mértékűnek vélik a szeretet-törődés csökkenését, mint a szülők. Emellett a szórások a tanulók és a szülők megítélése alapján is nagyobbak hetedik évfolyamon, mint negyedikben. Ez azt mutatja, hogy a szeretet-törődés megítélésében hetedik évfolyamon nagyobbak az egyéni eltérések. A tanulók és szüleik értékítéleteit összevetve különbség látható, mindkét évfolyamon a szülők érzékelik alacsonyabbnak a szeretet-törődést (4. évf.: $t = -2,07$, $p = 0,04$; 7. évf.: $t = -5,82$, $p < 0,01$).

34. táblázat. A szülői szeretet-törődés megítélése 4. és 7. évfolyamos tanulók és szüleik körében

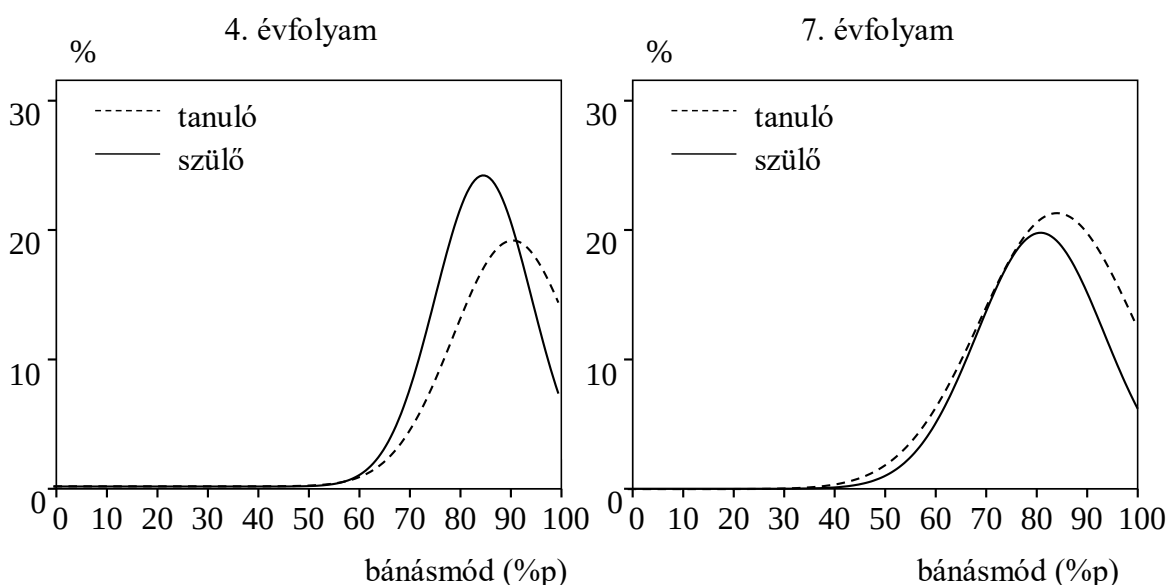
Értékelő	4. évf.	7. évf.	$F (p)$	$t (p)$	d
Szülő	85 (10)	81 (13)	4,91 (0,03)	3,25 (< 0,01)	0,35
Tanuló	91 (12)	84 (15)	4,91 (0,03)	3,99 (< 0,01)	0,51

Megjegyzés: Az átlagokat követő zárójelekben a szórásokat tüntettük fel

Megvizsgálva a szülői szeretet-törődés tanulói és szülői megítéléseinek gyakorisági eloszlásait a két életkorban (4. ábra) megállapíthatjuk, hogy a két értékelő megítélésének görbéi, annak lefutása nem mutat jelentős eltérést. Mindkettő jobbra aszimmetrikus, vagyis

jelentős arányban érzékelnek magas szintű szeretet-törődést a tanulók és szüleik egyaránt. Kiemelendő azonban, hogy 4. évfolyamon a magasfokú szülői szeretet-törődés aránya valamivel nagyobb a tanulói, mint a szülői értékelés szerint. Ugyanez elmondható a 7. évfolyamosok esetében is, azonban itt az alacsony szintű szeretet-törődés arányát is nagyobbra ítélik, mint szüleik. A 13 évesek differenciáltabban látják a szülői szeretet-törődést, mint a 10 évesek.

A szeretet-törődés tanulói és szülői megítélése között 4. évfolyamon gyenge⁴ ($r = 0,27$, $p = 0,01$) kapcsolatot találtunk. Ez azt mutatja, hogy a megélt szeretet-törődés jelentősen eltérő a tanulók és szüleik megítélése szerint, olyannyira, hogy 7. évfolyamon már nincs statisztikailag igazolható korreláció a szeretet-törődés tanulói és szülői megítélése között.



4. ábra. A szülői szeretet-törődés tanulói és szülői megítéléseinek gyakorisági eloszlása 4. és 7. évfolyamos tanulók és szüleik körében

A szülői korlátozás-túlvédés megítélése 4. és 7. évfolyamos tanulók és szüleik körében

A szülői korlátozás-túlvédés megítélését mutatja a 35. táblázat 4. és 7. évfolyamos tanulók és szüleik körében. Adataink alapján sem a szülői, sem a tanulói megítélések szerint nincs szignifikáns különbség 4. és 7. évfolyam között a szülői korlátozás-túlvédésben, tehát

⁴ A korrelációs együttható erősségét Gliner és munkatársai (2017) alapján jellemeztük.

negyedikben és hetedikben azonos a korlátozás-túlvédés szintje a szülők és a tanulók szerint is. A szórások nem változnak a két évfolyam között. A korlátozás-túlvédést 4. évfolyamon csupán egy ($t = 0,44$, $p = 0,66$), hetedikben három százalékponttal ($t = 2,73$, $p = 0,01$) ítélik magasabbnak a szülők, utóbbi szignifikáns különbséget jelez a tanulói és szülői megítélés között. E szerint negyedikben még azonos szintűnek látják a korlátozás-túlvédést a gyermekek és szüleik, hetedik osztályra azonban a szülők magasabb korlátozás-túlvédésről számolnak be, mint gyermekeik. Összefoglalóan megállapíthatjuk, hogy míg a szeretet-törődés szintje a tanulók és szüleik megítélése szerint csökken, a korlátozás-túlvédése változatlan marad a két életkor között.

35. táblázat. A szülői korlátozás-túlvédés megítélése 4. és 7. évfolyamos tanulók és szüleik körében

Értékelő	4. évf.	7. évf.	F (p)	t (p)	d
Szülő	44 (14)	45 (12)	20,7 (0,15)	-0,94 (0,35)	0,08
Tanuló	43 (14)	42 (13)	0,01 (0,96)	1,05 (0,30)	0,07

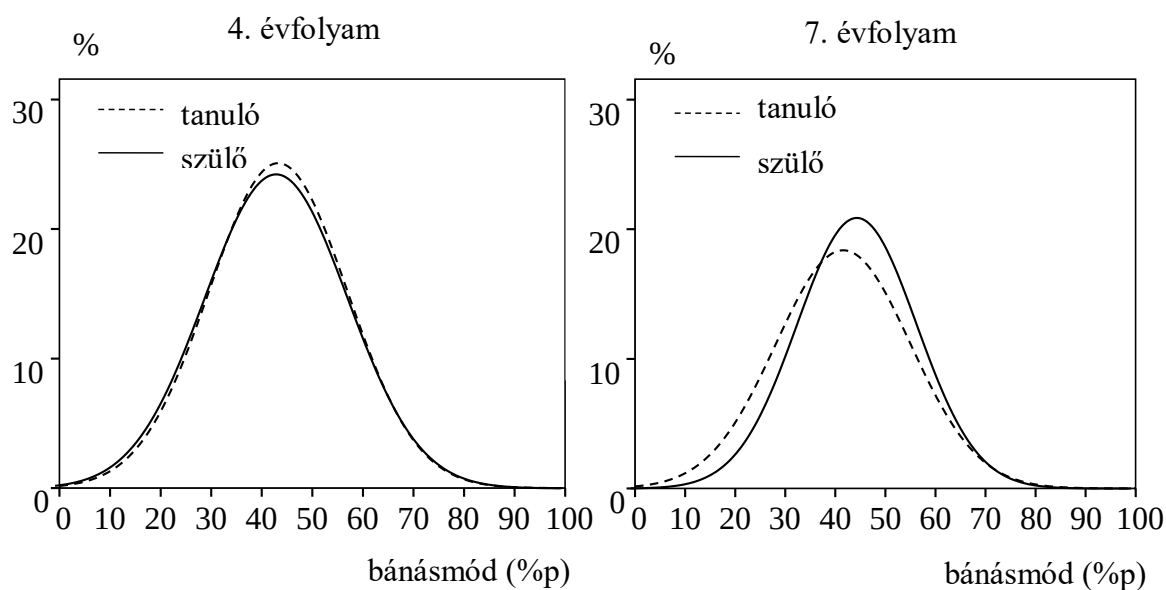
Megjegyzés: Az átlagokat követő zárójelekben a szórásokat tüntettük fel

A szülői korlátozás-túlvédés tanulói és szülői megítéléseinek gyakorisági eloszlásainál (5. ábra), mindkét évfolyamon mind a tanulói, mind a szülői megítélésnél a görbék közel állnak a normál eloszláshoz. Negyedikben a két görbe szinte teljes mértékben fedi egymást, 7. évfolyamon a szülők az 50 százalékpont feletti korlátozás-túlvédést valamivel nagyobb arányban tartják jellemzőnek, a 30 százalékpont alatti pedig kisebb arányban, tehát a tanulókhoz képest kevésbé ítélik magukat korlátozó-túlvédőnek.

A korlátozás-túlvédés megítélésében a tanulók és a szülők értékelése között mindkét évfolyamon szignifikáns, gyenge-közepes erősségű⁵ összefüggés van. A korreláció értéke a 4. évfolyamon 0,29 ($p < 0,05$), a 7. évfolyamon 0,37 ($p < 0,05$). A szeretet-törődéshez képest jobban egyezik a szülők és a tanulók vélekedése, ám a korlátozás-túlvédésben sincs erős⁶ egyezés a megítélésükben. Ez a 13 éves korosztályra még fokozottabban igaz, mint 10 éves korban.

⁵ A korrelációs együttható erősségét Gliner és munkatársai (2017) alapján jellemeztük.

⁶ A korrelációs együttható erősségét Gliner és munkatársai (2017) alapján jellemeztük.



5. ábra. A szülői korlátozás-túlvédés tanulói és szülői megítéléseinek gyakorisági eloszlása 4. és 7. évfolyamos tanulók és szüleik körében

A szülői szeretet-törődés és korlátozás-túlvédés megítélése nemek szerint 4. és 7. évfolyamos tanulók és szüleik körében

Vizsgálatunkban csak a szülői szeretet-törődés megítélésében mutatnak eltérést a fiúk és a lányok (36. táblázat). 4. évfolyamon még a szülők és a tanulók is, 7. évfolyamon már csak a szülők érzékelnek a nemek között eltérést. Az azonban egyöntetűen megállapítható, hogy a lányok, illetve a lányokat nevelő szülők számolnak be magasabb szülői szeretet-törődésről. Összességében tehát az a kép rajzolódik ki, hogy a lányok a fiúkkal szemben több szülői szeretet-törődést kapnak.

36. táblázat. A szülői nevelés megítélése fiúk és lányok esetében 4. és 7. évfolyamos tanulók és szüleik körében

Évfolyam	Értékelő	Szülői nevelés	Fiú	Lány	F (p)	t (p)
4.	Szülő	SZT	80 (11)	86 (9)	1,15 (0,28)	-2,85 (0,01)
		KT	36 (21)	45 (13)	7,90 (0,01)	-1,74 (0,10)
	Tanuló	SZT	81 (18)	92 (10)	10,55 (0,01)	-2,61 (0,02)
		KT	46 (17)	43 (13)	1,70 (0,19)	0,84 (0,40)
7.	Szülő	SZT	76 (15)	82 (11)	2,72 (0,10)	-2,22 (0,03)
		KT	47 (12)	45 (12)	0,14 (0,71)	0,81 (0,42)
	Tanuló	SZT	81 (24)	85 (14)	3,10 (0,07)	-1,01 (0,31)
		KT	39 (12)	42 (14)	0,55 (0,46)	-0,69 (0,49)

Megjegyzés: SZT = Szeretet-törődés, KT = Korlátozás-túlvédés. Az átlagokat követő zárójelekben a szórásokat tüntettük fel

A szülői szeretet-törődés és korlátozás-túlvédés megítélése a testvérsorrend szerint 4. és 7. évfolyamos tanulók és szüleik körében

Megvizsgáltuk, hogy a gyermek elsőszülöttsége eredményez-e különbségeket a szülői nevelés megítélésében. Szignifikáns különbséget mutattunk ki 4. évfolyamon a tanulók által megítélt szülői szeretet-törődésben. Az elsőszülötteknél kaptunk magasabb átlagértéket, tehát ők nagyobb fokú szülői szeretet-törődésről számolnak be. Vizsgálatunk ugyanakkor sem az idősebb korcsoportban, sem a szülői megítélések alapján nem erősítette meg a fenti eredményeket.

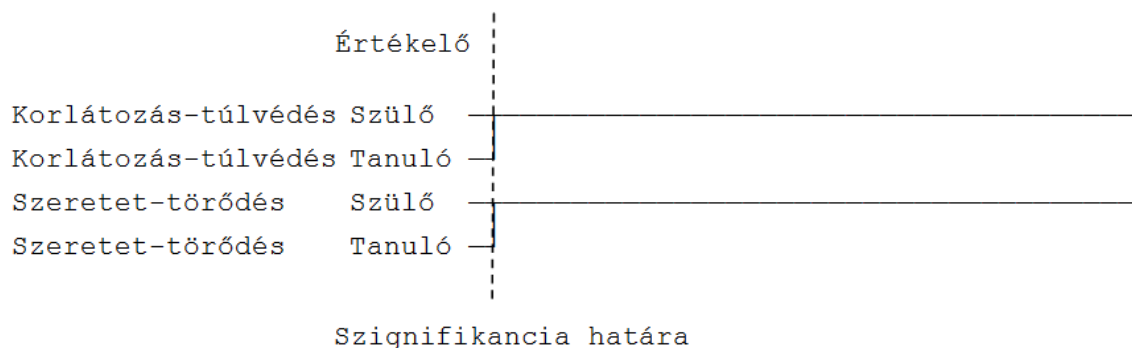
A szülői szeretet-törődés és korlátozás-túlvédés megítélése a szülőkkal való együttélés szerint 4. és 7. évfolyamos tanulók és szüleik körében

A vizsgálatunkban résztvevő tanulók harmada nem él együtt mindkét szülőjével. Felmerül a kérdés: másként látják-e ezek a gyermekek és a velük együtt élő szüleik a szülő-gyermek kapcsolatot? Eredményeink alapján ebből a szempontból egyetlen esetben sincs kimutatható eltérés a szülői nevelés megítélésében, sem a tanulói, sem a szülői vélemények szerint, egyik korosztályban sem. Ugyanolyan mértékűnek ítélik a szülői szeretet-törődést, valamint a korlátozás-túlvédést is.

A szülői szeretet-törődés és korlátozás túlvédés összefüggése 4. és 7. évfolyamos tanulók és szüleik körében

Vizsgálatunk szerint szignifikáns, gyenge⁷, negatív korreláció van a szülői korlátozás-túlvédés és a szeretet-törődés tanulói megítélése között (4. évfolyam: $r = -0,31$, $p < 0,01$; 7. évfolyam: $r = -0,20$, $p < 0,05$). Minél magasabb szintűnek érzékelik a tanulók a szeretet-törődést, annál alacsonyabbra teszik a korlátozás-túlvédését és fordítva. A szülők megítélése szerint ugyanakkor nincs szignifikáns összefüggés a szülői korlátozás-túlvédés és a szeretet-törődés között, ezeket függetlennek vélik egymástól.

A szülői szeretet-törődés és korlátozás-túlvédés közötti összefüggést klaszterábrán is szemléltetjük (6. ábra). A klaszterábrán jól látszik, hogy a szülői nevelés mindkét mutatójának tanulói és szülői jellemzése szorosabb kapcsolatban áll egymással, mint az, ahogy a két jellemzőt a szülő vagy a gyermek értékeli. Tehát az, hogy a tanuló mennyire ítéli szeretetteljesnek, törődőnek a szülőt, elsősorban attól függ, mennyire látja a szülő önmagát ilyennek. A korábban elemzett korrelációk azonban megmutatták, hogy egyik esetben sem beszélhetünk erős⁸ kapcsolatról.



6. ábra. A szülői szeretet-törődés és korlátozás-túlvédés klaszteranalízise 4. és 7. évfolyamos tanulók és szüleik körében (legtávolabbi szomszéd módszer)

⁷ A korrelációs együttható erősségét Gliner és munkatársai (2017) alapján jellemeztük.

⁸ A korrelációs együttható erősségét Gliner és munkatársai (2017) alapján jellemeztük.

IV. 2.2. A szülői nevelés és a szülők iskolázottsága közötti kapcsolat 4. és 7. évfolyamos tanulók és szüleik körében

A szülői szeretet-törődés és korlátozás-túlvédés kapcsolata a szülőik iskolázottságával 4. és 7. évfolyamos tanulók körében

Varianciaanalízis segítségével elemeztük, hogy a szülői iskolázottság szerint képzett részminták között van-e kimutatható különbség a szülői nevelés megítélésében (37–38. táblázat). A szülői szeretet-törődés dimenzióban az anya iskolai végzettsége alapján létrehozott részminták között különbséget találtunk 4. évfolyamon a szülői megítélésben (37. táblázat). Az apa végzettsége alapján elvégzett elemzés 7. évfolyamon mind a tanulók, mind a szülők megítélése alapján ezzel megegyező képet mutat: az iskolázottabb apák gyermekei erősebbnek érzik a szülői szeretet-törődést (38. táblázat).

A korlátozás-túlvédés esetében 4. évfolyamon mindkét szülő iskolázottsága szerint eltérés látható, mind a tanulók, mind szüleik megítélésében. Továbbá az anya végzettsége alapján 7. évfolyamon a szülői jellemzés szerint is különbség van a szülői korlátozás-túlvédésben. Megállapítható tehát az a tendencia, hogy a szülők iskolázottságával mind a gyermekek, mind szüleik alacsonyabbnak érzékelik a szülői korlátozás-túlvédés mértékét.

37. táblázat. A szülői nevelés az anya iskolai végzettsége szerint képzett részmintákban 4. és 7. évfolyamos tanulók és szüleik körében

	Értékelő	Nevelés	Ált. isk.	Szakmunkás	Érettségi	Főisk.	Egyetem	F (p)*
4. évf.	SZ	SZT	78 (12)	87 (10)	85 (8)	87 (8)	84 (10)	2,56 (0,04)
		KT	56 (17)	49 (13)	39 (12)	39 (10)	29 (9)	14,39 (0,01)
	T	SZT	87 (19)	92 (10)	92 (12)	92 (6)	90 (13)	0,74 (0,57)
		KT	44 (14)	45 (13)	39 (14)	46 (12)	38 (13)	2,50 (0,05)
7. évf.	SZ	SZT	74 (13)	82 (11)	83 (11)	85 (8)	76 (27)	1,97 (0,11)
		KT	54 (13)	44 (11)	45 (13)	43 (9)	39 (11)	2,67 (0,04)
	T	SZT	79 (12)	82 (18)	87 (13)	92 (8)	85 (15)	2,07 (0,09)
		KT	47 (12)	41 (14)	42 (14)	37 (13)	44 (13)	1,05 (0,39)

Megjegyzés: SZ = szülői megítélés, T = tanulói megítélés, SZT = szeretet-törődés, KT = korlátozás-túlvédés. Az átlagokat követő zárójelekben a szórásokat tüntettük fel. *A varianciaanalízis F-próbájának értéke és szignifikanciája

38. táblázat. A szülői nevelés az apa iskolai végzettsége szerint képzett részmintákban 4. és 7. évfolyamos tanulók és szüleik körében

	Értékelő	Nevelés	Ált. isk.	Szakmunkás	Érettségi	Főisk.	Egyetem	F (p)*
4. évf.	SZ	SZT	80 (13)	86 (9)	86 (10)	86 (8)	9 (7)	1,79 (0,13)
		KT	60 (19)	48 (14)	43 (12)	37 (11)	29 (10)	10,99 (0,01)
	T	SZT	87 (20)	89 (11)	93 (11)	91 (12)	92 (5)	1,46 (0,22)
		KT	51 (11)	45 (14)	43 (14)	41 (12)	31 (8)	3,00 (0,02)
7. évf.	SZ	SZT	70 (19)	80 (10)	84 (10)	82 (10)	86 (3)	4,32 (0,01)
		KT	50 (13)	47 (13)	44 (12)	43 (12)	38 (6)	1,36 (0,25)
	T	SZT	90 (12)	78 (19)	89 (10)	88 (17)	78 (18)	3,21 (0,02)
		KT	41 (8)	46 (15)	42 (13)	35 (12)	42 (17)	2,04 (0,09)

Megjegyzés: SZ = szülői megítélés, T = tanulói megítélés, SZT = szeretet-törődés, KT = korlátozás-túlvédés. Az átlagokat követő zárójelekben a szórásokat tüntettük fel. *A varianciaanalízis F-próbájának értéke és szignifikanciája

A szülői korlátozás-túlvédés a szülői jellemzések alapján mindkét korosztályban, mindkét szülő iskolázottságával, a tanulói jellemzések szerint mindkét évfolyamon az apa iskolázottságával szignifikáns, negatív kapcsolatban áll (39. táblázat), ami megerősíti korábbi megállapításunkat, miszerint az iskolázottabb szülők esetében alacsonyabb a korlátozás-túlvédés szintje. A szülői szeretet-törődés és iskolai végzettség között 7. évfolyamon találtunk kimutatható összefüggéseket a szülőknél és tanulóknál egyaránt. A szülői megítélés szerint ezek gyenge⁹, a tanulók véleménye szerint közepes erősségű¹⁰ kapcsolatot jelentenek. Tehát az iskolázottabb szülők gyermekei vélik úgy, jellemzőbb szüleikre a szeretet-törődés.

39. táblázat. A szülők iskolai végzettsége és a szülői nevelés közötti korrelációk 4. és 7. évfolyamos tanulók és szüleik körében (r)

Értékelő	Nevelés	4. évfolyam		7. évfolyam	
		Anya	Apa	Anya	Apa
Szülő	Szeretet-törődés	0,04	-0,01	0,20*	0,23*
	Korlátozás-túlvédés	-0,50**	-0,45**	-0,20*	-0,21*
Tanuló	Szeretet-törődés	-0,03	0,09	0,33**	0,31**
	Korlátozás-túlvédés	-0,15	-0,22**	-0,13	-0,20*

Megjegyzés: *p = 0,05; **p = 0,01

⁹ A korrelációs együttható erősségét Gliner és munkatársai (2017) alapján jellemeztük.

¹⁰ A korrelációs együttható erősségét Gliner és munkatársai (2017) alapján jellemeztük.

IV. 2.3. A szülők iskolázottsága és az iskolás gyermek elsajátítási motivációja közötti kapcsolat 4. és 7. évfolyamos tanulók és szüleik körében

Varianciaanalízis segítségével mindkét szülő esetében megvizsgáltuk, hogy az iskolázottság szerint képzett részminták között van-e kimutatható különbség a gyermek elsajátítási motivációjában, annak összetevőiben (40–41. táblázat). Különbséget találtunk az értelmi elsajátítási motívumban az anya iskolázottságánál 4. évfolyamon mindkét értékelőnél és az apa iskolázottságánál 7. évfolyamon a szülői megítélésnél. Eszerint az iskolázottabb szülők gyermekeinek az értelmi elsajátítási motívumai fejlettebbek. A felnőttkapcsolat elsajátítási motívum esetében eltérést tapasztaltunk az anya iskolai végzettsége szerint 7. évfolyamon a szülői megítélésben. A kortárskapcsolat elsajátítási motívumban az apa iskolai végzettsége szerint az idősebb korosztály esetében igazoltunk. Tendenciára vonatkozó következtetést sem a felnőttkapcsolat, sem a kortárskapcsolat motívum esetében nem tudunk megfogalmazni az adatok alapján. Különbséget találtunk továbbá az elsajátítási örömben az anya iskolai végzettsége szerint a 4. évfolyamon és az apa iskolázottsága szerint a 7. évfolyamon a tanulói megítélésben. Mindkét esetben az érettségivel és a főiskolai végzettséggel rendelkezők részmintájában adódtak a legmagasabb értékek a motívum fejlettségét tekintve. Az elsajátítási motiváció összevont mutatójának vonatkozásában különbség adódott az anyai iskolázottságnál a 4. évfolyamon mindkét értékelőnél, az apa iskolázottsága szerint 4. évfolyamon a szülői, a 7. évfolyamon a tanulói megítélésben. Az iskolai végzettség szerinti növekvő tendencia ez esetben sem állapítható meg egyértelműen.

40. táblázat. A motívumok fejlettsége az anya iskolai végzettsége szerint képzett résztintákban 4. és 7. évfolyamos tanulók és szüleik körében

	Értékelő	Motívumok	Ált. isk.	Szak - munkás	Érettségi	Főiskola	Egyetem	F*	p*
4. évfolyam	Szülő	É	57 (18)	64 (15)	70 (19)	71 (18)	73 (13)	2,936	0,022
		K	84 (14)	90 (11)	89 (12)	90 (11)	91 (9)	0,847	0,497
		F	63 (22)	72 (17)	77 (16)	76 (15)	75 (16)	2,108	0,082
		M	74 (10)	75 (18)	81 (16)	82 (15)	80 (15)	1,726	0,147
		Ö	76 (19)	78 (16)	81 (15)	88 (14)	86 (14)	2,169	0,075
		T	70 (7)	75 (11)	79 (11)	80 (10)	80 (9)	3,959	< 0,01
	Tanuló	É	68 (15)	69 (16)	78 (13)	71 (12)	71 (20)	2,874	0,025
		K	87 (14)	88 (14)	89 (13)	87 (11)	83 (15)	0,628	0,643
		F	76 (17)	73 (19)	81 (14)	73 (17)	70 (22)	2,108	0,082
		M	80 (15)	76 (22)	86 (13)	79 (19)	76 (22)	2,331	0,058
		Ö	79 (17)	83 (16)	90 (12)	89 (9)	78 (26)	3,029	0,019
		T	77 (12)	77 (13)	84 (10)	79 (9)	75 (17)	3,297	0,013
7. évfolyam	Szülő	É	54 (18)	60 (17)	61 (20)	67 (17)	76 (19)	1,848	0,125
		K	76 (15)	84 (13)	81 (20)	89 (11)	86 (21)	1,714	0,152
		F	54 (15)	67 (16)	63 (17)	70 (20)	55 (19)	2,493	0,047
		M	65 (22)	70 (20)	66 (21)	75 (17)	73 (21)	0,607	0,659
		Ö	71 (20)	67 (16)	75 (19)	79 (14)	78 (14)	2,238	0,069
		T	63 (13)	69 (12)	68 (12)	75 (10)	74 (13)	2,018	0,097
	Tanuló	É	60 (20)	60 (15)	62 (16)	67 (15)	76 (11)	1,628	0,172
		K	67 (19)	76 (18)	79 (20)	81 (10)	83 (16)	1,437	0,227
		F	57 (16)	60 (20)	62 (23)	67 (17)	63 (8)	0,505	0,732
		M	64 (23)	67 (23)	70 (24)	76 (18)	74 (22)	0,765	0,551
		Ö	71 (27)	74 (21)	74 (18)	82 (16)	79 (20)	0,726	0,576
		T	63 (18)	67 (15)	69 (14)	74 (11)	75 (8)	1,497	0,208

Megjegyzés: É = értelmi-, F = felnőttkapcsolat-, K = kortárskapcsolat-, M = motoros elsajátítási motívum, Ö = elsajátítási öröm, T = elsajátítási motiváció összevont. Az átlagokat követő zárójelekben a szórásokat tüntettük fel. *A varianciaanalízis F-próbájának értéke és szignifikanciája

41. táblázat. A motívumok fejlettsége az apa iskolai végzettsége szerint képzett részmintákban 4. és 7. évfolyamos tanulók és szüleik körében

	Értékelő	Motívumok	Legf. ált. isk.	Szak - munkás	Érettség i	Főiskola	Egyetem	F*	p*
4. évfolyam	Szülő	É	59 (21)	65 (15)	67 (17)	69 (18)	76 (15)	1,494	0,206
		K	84 (11)	87 (13)	92 (11)	90 (12)	86 (9)	1,820	0,127
		F	67 (19)	72 (18)	72 (15)	79 (16)	77 (16)	1,847	0,122
		M	76 (16)	75 (17)	79 (17)	81 (16)	77 (17)	0,935	0,445
		Ö	77 (13)	76 (20)	82 (14)	83 (15)	88 (7)	1,783	0,135
		T	72 (7)	74 (12)	77 (10)	80 (10)	80 (10)	2,516	0,043
	Tanuló	É	67 (15)	69 (15)	74 (16)	73 (16)	76 (20)	1,107	0,355
		K	88 (10)	87 (13)	89 (12)	86 (15)	83 (12)	0,520	0,721
		F	83 (15)	70 (18)	78 (16)	76 (19)	70 (23)	2,216	0,069
		M	80 (23)	77 (20)	82 (18)	82 (15)	81 (26)	0,634	0,639
		Ö	81 (14)	84 (14)	86 (16)	84 (20)	87 (7)	0,463	0,763
		T	79 (8)	77 (12)	81 (13)	80 (13)	79 (16)	0,936	0,445
7. évfolyam	Szülő	É	53 (20)	59 (14)	61 (19)	71 (14)	86 (15)	3,617	< 0,01
		K	74 (15)	84 (14)	85 (15)	81 (16)	99 (2)	2,698	0,034
		F	63 (20)	65 (15)	66 (18)	66 (19)	53 (23)	0,485	0,747
		M	67 (23)	71 (18)	67 (20)	79 (21)	73 (31)	1,176	0,325
		Ö	67 (21)	68 (16)	73 (17)	74 (18)	81 (21)	0,920	0,455
		T	64 (14)	69 (11)	70 (13)	74 (10)	79 (9)	1,810	0,132
	Tanuló	É	61 (19)	57 (15)	63 (16)	67 (14)	61 (33)	1,283	0,281
		K	70 (17)	68 (19)	81 (16)	82 (13)	76 (21)	4,106	< 0,01
		F	60 (19)	56 (21)	64 (20)	70 (12)	49 (21)	1,897	0,116
		M	66 (21)	62 (23)	70 (23)	80 (20)	65 (26)	1,815	0,131
		Ö	69 (23)	69 (23)	78 (18)	86 (15)	63 (22)	3,107	0,018
		T	65 (17)	62 (15)	70 (13)	76 (7)	63 (14)	3,751	< 0,01

Megjegyzés: É = értelmi-, F = felnőttkapcsolat-, K = kortárskapcsolat-, M = motoros elsajátítási motívum, Ö = elsajátítási öröm, T = elsajátítási motiváció összevont. Az átlagokat követő zárójelekben a szórásokat tüntettük fel. *A varianciaanalízis F-próbájának értéke és szignifikanciája

A szülők iskolai végzettsége és az iskolás gyermek elsajátítási motívumai, illetve az elsajátítási motiváció összevont mutatója közötti kapcsolat feltárására végzett korrelációs számítások eredményeit tüntettük fel a 42. táblázatban. Figyelemre méltó, hogy a 4. évfolyamon a tanulók által jellemzett elsajátítási motívumok és a szülők iskolai végzettsége között egyetlen esetben sem találtunk összefüggést. Minden további esetben kimutatható egy gyenge¹¹ kapcsolat az értelmi elsajátítási motívum, illetve az összevont mutató és a szülők iskolázottsága között, valamint az esetek többségében az elsajátítási

¹¹ A korrelációs együttható erősségét Gliner és munkatársai (2017) alapján jellemeztük.

örömnél is. Ezen kívül a 7. évfolyamosok körében a kortárskapcsolat elsajátítási motívum is gyenge¹² összefüggést mutat a szülők végzettségével.

42. táblázat. A szülők iskolai végzettsége és az iskolás gyermek elsajátítási motivációja közötti korrelációk 4. és 7. évfolyamos tanulók és szüleik körében (r)

Értékelő	Motívumok	4. évfolyam		7. évfolyam	
		Anya	Apa	Anya	Apa
Szülő	Értelmi	0,25**	0,17*	0,21*	0,29**
	Motoros	0,18**	0,11	0,08	0,18
	Felnőttkapcsolat	0,13	0,16*	0,11	0,12
	Kortárskapcsolat	0,06	0,10	0,21*	0,19*
	Elsajátítási öröm	0,21**	0,16*	0,21*	0,15
	Elsajátítási motiváció összevont	0,29**	0,22*	0,21*	0,25**
Tanuló	Értelmi	0,15	0,17	0,21*	0,23**
	Motoros	0,08	0,09	0,15	0,25**
	Felnőttkapcsolat	0,02	-0,02	0,15	0,20
	Kortárskapcsolat	-0,08	-0,00	0,20*	0,35**
	Elsajátítási öröm	0,14	0,13	0,10	0,24*
	Elsajátítási motiváció összevont	0,11	0,14	0,22*	0,34**

Megjegyzés: *p = 0,05; **p = 0,01

¹² A korrelációs együttható erősségét Gliner és munkatársai (2017) alapján jellemeztük.

IV. 2.4. A szülői nevelés és az iskolás gyermek elsajátítási motivációja közötti kapcsolat 4. és 7. évfolyamos tanulók és szüleik körében

A motívumok fejlettsége a szülői nevelés alapján képzett részmintákban 4. és 7. évfolyamos tanulók és szüleik körében

A szülői nevelés és az iskolás gyermek elsajátítási motivációja közötti közvetlen kapcsolat feltárására irányuló elemzések előtt megvizsgáltuk, hogy a szülői nevelés alapján létrehozott részminták esetében van-e különbség a gyermekek elsajátítási motivációjában, annak összetevőiben. Ennek érdekében elsőként, nem választva külön a szülői és a tanulói értékelést, hanem annak átlagát tekintve, azt a négy csoportot hasonlítottuk össze, ahol a szülői nevelés mindkét dimenziója esetében az értékek a legfelső kvartilisbe esnek, ahol az egyik dimenziónál a legfelső, a másiknál a legalsó, illetve ahol mindkét dimenziónál a legalsó kvartilisbe esnek. Tehát ahol mind a szülői szeretet-törődés, mind a szülői korlátozás-túlvédés magas szintű, ahol az egyik magas, míg a másik alacsony, valamint ahol mindkettő alacsony szintű az értékelők egyesített megítélése alapján. Az eredményeket a 43. táblázat tartalmazza.

43. táblázat. A motívumok fejlettsége a szülői nevelés alapján képzett részmintákban 4. és 7. évfolyamos tanulók és szüleik körében

	Értékelő	Motívumok	Szeretet-törődés – korlátozás-túlvédés				F*	p*
			Magas-magas (18 fő)	Magas-alacsony (32 fő)	Alacsony-magas (31 fő)	Alacsony-alacsony (29 fő)		
4. évfolyam	Szülő	É	66 (21)	74 (15)	59 (14)	63 (10)	1,72	0,17
		K	90 (9)	94 (9)	82 (16)	86 (10)	2,60	0,06
		F	78 (18)	78 (18)	59 (15)	75 (18)	2,32	0,08
		M	76 (16)	84 (14)	78 (16)	63 (14)	6,04	< 0,01
		Ö	84 (15)	88 (14)	70 (16)	72 (17)	6,20	< 0,01
		T	78 (9)	83 (8)	69 (10)	70 (7)	8,36	< 0,01
	Tanuló	É	77 (15)	84 (10)	63 (20)	65 (16)	8,18	< 0,01
		K	92 (11)	94 (6)	79 (16)	76 (13)	10,88	< 0,01
		F	87 (14)	83 (18)	63 (11)	66 (14)	7,23	< 0,01
		M	86 (17)	88 (10)	73 (22)	65 (21)	6,21	< 0,01
		Ö	90 (11)	93 (10)	73 (9)	78 (12)	12,60	< 0,01
		T	85 (8)	88 (8)	70 (11)	69 (12)	15,59	< 0,01
7. évfolyam	Szülő	É	72 (22)	71 (15)	54 (13)	64 (20)	3,01	0,04
		K	96 (6)	91 (9)	83 (15)	81 (14)	1,80	0,16
		F	75 (9)	70 (19)	61 (19)	66 (18)	0,88	0,46
		M	84 (12)	82 (6)	67 (23)	66 (21)	1,58	0,21
		Ö	76 (15)	80 (15)	63 (17)	73 (16)	2,90	0,05
		T	80 (6)	78 (10)	65 (11)	69 (12)	4,07	0,01
	Tanuló	É	76 (18)	72 (14)	54 (15)	60 (15)	4,39	< 0,01
		K	86 (19)	90 (8)	70 (16)	77 (13)	3,99	0,01
		F	70 (17)	64 (12)	55 (19)	58 (15)	1,16	0,34
		M	91 (7)	75 (21)	62 (26)	64 (25)	1,91	0,14
		Ö	73 (19)	82 (7)	72 (19)	76 (17)	0,61	0,62
		T	80 (12)	76 (7)	62 (15)	66 (11)	3,88	0,02

Megjegyzés: É = értelmi-, F = felnőttkapcsolat-, K = kortárskapcsolat-, M = motoros elsajátítási motívum, Ö = elsajátítási öröm, T = elsajátítási motiváció összevont. Az átlagokat követő zárójelekben a szórásokat tüntettük fel. *A varianciaanalízis F-próbájának értéke és szignifikanciája

A kimutatott különbségek esetében megállapítható, hogy rendre akkor kaptuk a legmagasabb értékeket a motívumok tekintetében, amikor a szülői szeretet-törődés szintje magas. Ezen belül is többnyire akkor, amikor az alacsony szintű szülői korlátozás-túlvédéssel párosul. A legalacsonyabb értékek, tehát a legkevésbé fejlett motívumok az alacsony szintű szülői szeretet-törődés és magas szintű szülői korlátozás-túlvédés esetében adódtak. Csupán néhány ponton nem tapasztaltunk eltérést az elsajátítási motívumok fejlettségében a szülői nevelés alapján létrehozott részminták között. Figyelemre méltó, hogy a felnőttkapcsolat elsajátítási motívumban sem 4. évfolyamon a szülői, sem 7.

évfolyamon egyik értékelő véleménye szerint sincs különbség a részminták között. Ezen kívül nincs kimutatható különbség a kortárskapcsolat elsajátítási motívumban a szülők és a motoros elsajátítási motívumban az idősebb korosztály értékelői szerint.

A következő lépésben mind a szülő, mind a tanuló által megítélt szülői szeretet-törődésnél és szülői korlátozás-túlvédésnél a kvartilisek alapján elkülönített almintákat hasonlítottuk össze. A szülő által leírt szeretet-törődés vonatkozásában a 7. évfolyamon a tanulók által jellemzett két szociális-, a motoros elsajátítási motívum, az elsajátítási öröm, valamint az elsajátítási motiváció összevont mutatója esetében nem találtunk különbséget a részminták között (44. táblázat). A többi motívumnál a tendencia alapján arra következtethetünk, hogy minél magasabb szintűnek értékeli a szülő a szeretet-törődést, a gyermek elsajátítási motívumai annál fejlettebbek. Igaz ez mindkét évfolyamon mindkét értékelő esetében.

44. táblázat. A motívumok fejlettsége a szülő által megítélt szülői szeretet-törődés kvartilisei alapján képzett részmintákban 4. és 7. évfolyamos tanulók és szüleik körében

	Értékelő	Motívumok	Részminta				F*	p*
			I.	II.	III.	IV.		
4. évfolyam	Szülő	É	61 (16)	66 (17)	66 (18)	74 (14)	3,65	0,01
		K	85 (11)	89 (12)	89 (13)	96 (6)	6,17	< 0,01
		F	68 (16)	69 (21)	77 (15)	75 (17)	3,06	0,03
		M	72 (17)	78 (16)	77 (16)	85 (13)	4,27	< 0,01
		Ö	74 (18)	78 (16)	82 (15)	84 (17)	3,36	0,02
		T	71 (10)	75 (10)	77 (11)	82 (7)	7,84	< 0,01
	Tanuló	É	64 (15)	76 (17)	72 (14)	78 (13)	6,71	< 0,01
		K	83 (16)	89 (12)	87 (13)	93 (8)	4,72	< 0,01
		F	68 (18)	81 (13)	75 (18)	80 (15)	4,17	< 0,01
		M	74 (21)	84 (15)	79 (20)	86 (13)	3,17	0,03
		Ö	79 (19)	85 (13)	85 (16)	90 (11)	2,98	0,03
		T	73 (15)	83 (11)	79 (12)	85 (8)	7,38	< 0,01
7. évfolyam	Szülő	É	54 (16)	57 (18)	66 (17)	74 (14)	8,46	< 0,01
		K	76 (15)	88 (10)	87 (14)	89 (17)	6,20	< 0,01
		F	58 (17)	65 (11)	68 (18)	74 (15)	4,86	< 0,01
		M	64 (19)	52 (16)	77 (18)	80 (19)	9,76	< 0,01
		Ö	63 (17)	74 (16)	75 (16)	80 (15)	6,38	< 0,01
		T	62 (12)	65 (9)	74 (9)	79 (10)	16,27	< 0,01
	Tanuló	É	59 (17)	52 (18)	63 (14)	70 (17)	3,66	0,02
		K	75 (19)	73 (14)	76 (19)	78 (17)	0,19	0,90
		F	60 (20)	59 (23)	62 (17)	62 (27)	0,13	0,94
		M	66 (25)	58 (15)	72 (20)	72 (25)	1,68	0,18
		Ö	73 (23)	68 (25)	77 (17)	79 (22)	0,96	0,41
		T	66 (16)	61 (14)	70 (12)	72 (17)	1,93	0,13

Megjegyzés: É = értelmi-, F = felnőttkapcsolat-, K = kortárskapcsolat-, M = motoros elsajátítási motívum, Ö = elsajátítási öröm, T = elsajátítási motiváció összevont. Az átlagokat követő zárójelekben a szórásokat tüntettük fel. *A varianciaanalízis F-próbájának értéke és szignifikanciája

A szülői szeretet-törődés szülői megítéléséhez képest meglehetősen más képet mutat a korlátozás-túlvédés szülői értékelése. Itt csupán a 7. évfolyamosok körében a tanulók által jellemzett értelmi elsajátítási motívum esetében találtunk különbséget a részminták között ($F = 3,70$, $p < 0,01$). Azonban a korábban megállapított tendencia itt már nem igaz, a szülői korlátozás-túlvédés mértékének magasabbra emelkedésével a motívumokat nem ítélik fejlettebbnek. Ennek ellenkezőjét, tehát, hogy minél alacsonyabb szintű szülői korlátozás-túlvédésről számol be a szülő, a gyermek értelmi elsajátítási motívuma annál fejlettebb

mindkét megítélő véleménye szerint, valószínűsítjük, habár az adatok alapján egyértelműen nem támasztható alá.

A tanuló által megítélt szülői szeretet-törődés esetében a szülő általi jellemzésnél megállapítottakon túl a 4. évfolyamon a tanulók által értékelt felnőttkapcsolatokra vonatkozó- és a motoros elsajátítási motívum, valamint a 7. évfolyamon a tanulók által leírt elsajátítási motívumokban sincs statisztikailag kimutatható különbség a részminták között (45. táblázat). A tanulók megítélésénél még tisztábban kirajzolódik az a tendencia, hogy a szülői szeretet-törődés szintjének növekedésével 4. évfolyamon mindkét értékelő, 7. évfolyamon a szülők fejlettebbnek érzékelik a gyermek elsajátítási motívumait, elsajátítási motivációját.

45. táblázat. A motívumok fejlettsége a tanuló által megítélt szülői szeretet-törődés kvartilisei alapján képzett részmintákban 4. és 7. évfolyamos tanulók és szüleik körében

	Értékelő	Motívumok	Részminta				F*	p*
			I.	II.	III.	IV.		
4. évfolyam	Szülő	É	57 (17)	67 (16)	69 (19)	69 (16)	3,98	< 0,01
		K	83 (16)	90 (9)	90 (12)	91 (10)	3,65	< 0,01
		F	68 (20)	74 (14)	74 (16)	75 (18)	1,43	< 0,01
		M	77 (19)	78 (18)	80 (16)	78 (15)	0,18	< 0,01
		Ö	71 (17)	80 (17)	80 (14)	84 (15)	4,32	< 0,01
		T	70 (12)	77 (11)	78 (10)	79 (9)	4,76	< 0,01
	Tanuló	É	61 (16)	67 (15)	72 (16)	78 (12)	11,05	< 0,01
		K	76 (14)	84 (14)	85 (14)	94 (8)	17,83	0,01
		F	64 (15)	70 (18)	72 (18)	82 (16)	11,18	0,24
		M	70 (24)	78 (20)	81 (20)	84 (14)	4,72	0,91
		Ö	71 (19)	81 (16)	86 (11)	92 (11)	16,72	< 0,01
		T	68 (13)	75 (12)	79 (11)	85 (9)	20,06	< 0,01
7. évfolyam	Szülő	É	60 (16)	61 (19)	58 (19)	67 (18)	6,63	< 0,01
		K	83 (15)	80 (16)	87 (12)	85 (18)	9,87	< 0,01
		F	62 (18)	64 (17)	65 (16)	75 (17)	7,37	< 0,01
		M	67 (21)	71 (20)	70 (19)	77 (21)	3,60	0,02
		Ö	69 (17)	70 (18)	73 (20)	77 (16)	5,24	< 0,01
		T	67 (12)	69 (11)	69 (12)	75 (13)	11,19	< 0,01
	Tanuló	É	53 (13)	63 (17)	64 (15)	71 (13)	1,14	0,34
		K	68 (20)	74 (16)	79 (15)	92 (7)	1,28	0,28
		F	53 (20)	62 (20)	61 (19)	77 (12)	2,48	0,06
		M	61 (20)	68 (24)	71 (24)	80 (16)	1,18	0,32
		Ö	67 (25)	73 (21)	81 (15)	87 (10)	1,09	0,36
		T	60 (13)	68 (16)	70 (12)	80 (69)	2,06	0,11

Megjegyzés: É = értelmi-, F = felnőttkapcsolat-, K = kortárskapcsolat-, M = motoros elsajátítási motívum, Ö = elsajátítási öröm, T = elsajátítási motiváció összevont. Az átlagokat követő zárójelekben a szórásokat tüntettük fel. *A varianciaanalízis F-próbájának értéke és szignifikanciája

A tanulók által megítélt szülői korlátozás-túlvédés szerint képzett részminták között ugyancsak egyetlen esetben mutattunk ki különbséget, 4. évfolyamon a gyermekek szülei által jellemzett értelmi elsajátítási motívumban ($F = 3,34$ $p = 0,02$). Az adatok alapján azonban semmilyen tendencia sem valószínűsíthető, mivel csak a tanulók által legnagyobb mértékben korlátozó-túlvédőnek ítélték csoportja adott eltérő (alacsonyabb) értékelést a szülő által leírt értelmi elsajátítási motívum vonatkozásában.

Az elsajátítási motívumok és a szülői nevelés közötti kapcsolat 4. és 7. évfolyamos tanulók és szüleik körében

Az iskolás gyermek elsajátítási motivációja és a szülői nevelés közötti összefüggés feltárásához elsőként korrelációs számítást végeztünk, amelynek eredményeit a 46. táblázatban tüntettük fel. Az adatok alapján megállapítható, hogy három kivételtől eltekintve, kizárólag a szülői szeretet-törődésnél adódtak gyenge-közepes¹³ korrelációk a motívumokkal. Az egyik kivételt a 4. évfolyamon a tanulók által értékelt szülői korlátozás-túlvédés és a tanulók által jellemzett értelmi elsajátítási motívum közötti, a másik két kivételt a 7. évfolyamon a szülők által megítélt szülői korlátozás-túlvédés és ugyancsak a tanulók, illetve a szülők által leírt értelmi elsajátítási motívum közötti gyenge¹⁴, az első két esetben negatív, korrelációk jelentik. A szülői szeretet-törődés és a gyermek elsajátítási motívumai közötti összefüggések eltérő képet mutatnak a két évfolyamon, valamint a két értékelő vonatkozásában is. Míg a fiatalabb korosztálynál majdnem minden esetben van kimutatható összefüggés a szülői nevelés és az elsajátítási motívumok, illetve az összevont mutató között, addig az idősebb tanulónál elsősorban az adott értékelő által leírt szülői szeretet-törődés és az ugyancsak általa jellemzett motívumok között találtunk kapcsolatot.

¹³ A korrelációs együttható erősségét Gliner és munkatársai (2017) alapján jellemeztük.

¹⁴ A korrelációs együttható erősségét Gliner és munkatársai (2017) alapján jellemeztük.

46. táblázat. Az elsajátítási motívumok és a szülői nevelés közötti korrelációk 4. és 7. évfolyamos tanulók és szüleik körében

Értékelő	Motívumok	4. évfolyam				7. évfolyam			
		Szülő		Tanuló		Szülő		Tanuló	
		SZT	KT	SZT	KT	SZT	KT	SZT	KT
Szülő	É	0,28**	-0,093	0,225**	-0,131	0,42**	0,24**	0,04	-0,05
	K	0,36**	-0,04	0,28**	-0,11	0,39**	0,05	-0,03	0,11
	F	0,26**	0,00	0,15	0,00	0,35**	0,00	0,07	-0,00
	M	0,24**	-0,09	-0,01	0,03	0,30**	-0,05	0,05	0,02
	Ö	0,26**	-0,11	0,26**	-0,04	0,42**	-0,16	0,12	0,09
	T	0,41**	-0,11	0,25**	-0,07	0,54**	-0,14	0,07	0,04
Tanuló	É	0,28**	-0,06	0,30**	-0,15*	0,18*	-0,18*	0,27**	-0,11
	K	0,24**	0,04	0,39**	0,02	0,04	-0,01	0,35**	-0,11
	F	0,20**	0,12	0,32**	0,07	0,03	-0,04	0,26**	-0,08
	M	0,16*	-0,00	0,19*	-0,00	0,13	-0,10	0,15	-0,04
	Ö	0,28**	0,00	0,43**	-0,08	0,13	-0,05	0,31**	-0,09
	T	0,30**	0,02	0,40**	-0,05	0,14	-0,11	0,34**	-0,11

Megjegyzés: SZT = szeretet-törődés, KT = korlátozás-túlvédés, É = értelmi-, F = felnőttkapcsolat-, K = kortárskapcsolat-, M = motoros elsajátítási motívum, Ö = elsajátítási öröm, T = elsajátítási motiváció összevont. *p = 0,05; **p = 0,01

A 47. táblázatban az elsajátítási motívumokra és az elsajátítási motiváció összevont mutatójára mint függő változóra elvégzett regresszióanalízisek eredményeit közöljük, amelyben független változóként a szülői nevelés mutatóit szerepeltettük. Attól eltekintve, hogy 7. évfolyamon a szülők által véleményezett szülői korlátozás-túlvédés 5% és 3% megmagyarázott varianciával bír a szülő által értékelt értelmi elsajátítási motívum és az elsajátítási öröm esetében, megállapítható, hogy a szülői szeretet-törődés gyakorol kimutatható hatást a gyermek elsajátítási motívumaira. Azon belül is jellemzően azon értékelő által megítélt szülői nevelés, aki a motívumokat is jellemezte. A megmagyarázott varianciák 3% és 17% között alakulnak a motívumok, 6% és 29% között az összevont mutató esetében. Az elsajátítási motiváció összetevőit tekintve a legnagyobb megmagyarázott variancia értéket az elsajátítási öröm, a legkisebbet a motoros elsajátítási motívum esetében kaptuk.

47. táblázat. A szülői nevelés és a gyermek elsajátítási motivációjának regresszióanalízisei 4. és 7. évfolyamos tanulók és szüleik körében ($r\beta$ %)

			Függő változó											
Független változók			Szülő						Tanuló					
			É	K	F	M	Ö	T	É	K	F	M	Ö	T
4. évf.	Szü.	SZT	7	11	6	6	5	15	6	ns	ns	ns	5	6
		KT	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns
	Tan.	SZT	ns	5	ns	ns	5	ns	6	16	11	3	17	15
		KT	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns
7. évf.	Szü.	SZT	17	15	12	9	17	29	ns	ns	ns	ns	ns	ns
		KT	5	ns	ns	ns	3	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns
	Tan.	SZT	ns	ns	ns	ns	ns	ns	6	12	7	ns	9	11
		KT	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns

Megjegyzés: Szü. = szülő, Tan. = tanuló; É = értelmi-, F = felnőttkapcsolat-, K = kortárskapcsolat-, M = motoros elsajátítási motívum, Ö = elsajátítási öröm, T = elsajátítási motiváció összevont, SZT = szülői szeretettörődés, KT = szülői korlátozás-túlvédés, ns = nem szignifikáns

A regresszióanalíziseket elvégeztük úgy is, hogy az elsajátítási motívumokat tettük meg független- és a szülői nevelés mutatóit függő változónak. Ekkor azonban egyetlen szignifikáns értéket sem kaptunk. A két terület közötti kölcsönös hatásról tehát nem beszélhetünk, az elsajátítási motívumok nem gyakorolnak kimutatható befolyást a szülői nevelésre.

IV. 2.5. A szülői nevelés és az iskolás gyermek iskolai eredményessége közötti kapcsolat 4. és 7. évfolyamos tanulók és szüleik körében

A szülői nevelés és az osztályzatok közötti összefüggéseket mutatja a 48. táblázat a 4. és a 7. évfolyamos tanulók és szüleik körében. Adataink alapján a 4. évfolyamon a szülők által jellemzett szülői szeretet-törődés a történelem osztályzattal, a 7. évfolyamon a tanulók által megítélt szülői szeretet-törődés pedig csak a magyar nyelvtan osztályzattal van szignifikáns, pozitív kapcsolatban. A történelem osztályzat 4. évfolyamon csak a szülők által megítélt szülői szeretet-törődéssel mutat összefüggést, azonban 7. évfolyamon a szülői nevelés valamennyi mutatójával. Az idegen nyelv osztályzat csak 7. évfolyamon, a szülő által jellemzett szülői neveléssel és a tanuló által megítélt szülői korlátozás-túlvédéssel függ össze. Összességében azt láthatjuk, hogy szülői korlátozás-túlvédés negatív-, míg a szülői szeretet-törődés pozitív kapcsolatban van az osztályzatokkal mindkét korosztályban, mind a tanulók, mind a szüleik megítélése szerint. Ennek alapján azt mondhatjuk, hogy minél magasabb szintű a szülői szeretet-törődés, illetve minél alacsonyabb a szülői korlátozás-túlvédés, annál jobb osztályzatokat kap a gyermek.

48. táblázat. A szülői nevelés és az osztályzatok közötti kapcsolat 4. és 7. évfolyamos tanulók és szüleik körében (r)

Évf.	Értékelő	Szülői nevelés	Osztályzat				
			Matematika	Történelem	Magyar irodalom	Magyar nyelvtan	Idegen nyelv
4.	Szülő	SZT	0,09	0,88**	0,12	0,11	-0,04
		KT	-0,25**	-0,62	-0,18*	-0,26**	-0,17
	Tanuló	SZT	0,29**	0,68	0,26**	0,17*	0,10
		KT	-0,22**	-0,09	-0,17*	-0,17*	-0,14
7.	Szülő	SZT	0,24**	0,28**	0,21*	0,28**	0,24**
		KT	-0,37**	-0,36**	-0,36**	-0,37**	-0,44**
	Tanuló	SZT	0,03	0,14	0,13	0,18*	0,14
		KT	-0,27**	-0,21*	-0,12	-0,19*	-0,22*

Megjegyzés: SZT = szülői szeretet-törődés, KT = szülői korlátozás-túlvédés. *p = 0,05; **p = 0,01

Megvizsgálva a szülői nevelés és a tanulmányi átlag közötti összefüggéseket (49. táblázat) eredményeink azt mutatják, hogy a tanulmányi átlag szignifikáns, pozitív összefüggésben van a szülői szeretet-törődéssel és negatív a kapcsolata a szülői korlátozás-túlvédéssel, mind a tanulói, mind a szülői jellemzéseket tekintve. Eredményeink alapján megállapítható, hogy annál eredményesebb az iskolás gyermek, minél jellemzőbb a szülői

szeretet-törődés, illetve minél magasabb fokú a szülői korlátozás-túlvédés, annál gyengébb a teljesítménye.

49. táblázat. A szülői nevelés és a tanulmányi átlag közötti kapcsolat 4. és 7. évfolyamos tanulók és szülei körében (*r*)

Értékelő	Szülői nevelés	Tanulmányi átlag	
		4. évfolyam	7. évfolyam
Szülő	Szeretet-törődés	0,08	0,23*
	Korlátozás-túlvédés	-0,23**	-0,42**
Tanuló	Szeretet-törődés	0,17*	0,21*
	Korlátozás-túlvédés	-0,21*	-0,20*

Megjegyzés: *p = 0,05; **p = 0,01

Ha az osztályzatokra és a tanulmányi átlagra mint függő változóra elvégzett regresszióanalízisek eredményeit (50. táblázat) tekintjük, akkor 4. évfolyamon azt láthatjuk, hogy a szülők által jellemzett szülői korlátozás-túlvédés a matematika osztályzat esetében 5%, a magyar nyelvtan esetében 6%, a tanulmányi átlag esetében pedig 5% megmagyarázott varianciával bír. A tanulók által jellemzett szülői szeretet-törődés 6–6%-ban magyarázza a matematika és a magyar irodalom osztályzatot. A tanulók által megítélt szülői korlátozás-túlvédés mutat még 4% megmagyarázott varianciát a történelem osztályzatnál. 7. évfolyamon csak a szülők által jellemzett szülői nevelés, azonban annak mindkét mutatója magyarázza az összes vizsgált osztályzat, illetve a tanulmányi átlag esetében mérhető különbségeket is. A megmagyarázott varianciák 4% és 18% között alakulnak az osztályzatok, 4% és 16% között a tanulmányi átlag esetében. Az osztályzatokat tekintve a legnagyobb megmagyarázott variancia értéket az idegen nyelv, a történelem esetében kaptuk.

50. táblázat. A szülői nevelés és a gyermek iskolai eredményességének regresszióanalízisei 4. és 7. évfolyamos tanulók és szüleik körében ($r \cdot \beta$ (%))

Független változók			Függő változó					
			Matematika	Történelem	Magyar irodalom	Magyar nyelvtan	Idegen nyelv	Tanulmányi átlag
4. évf.	Szülő	SZT	ns	ns	ns	ns	ns	ns
		KT	5	ns	ns	6	ns	5
	Tan.	SZT	6	ns	6	ns	ns	4
		KT	ns	4	ns	ns	ns	ns
7. évf.	Szülő	SZT	5	7	4	7	5	7
		KT	10	11	13	12	18	16
	Tan.	SZT	ns	ns	ns	ns	ns	ns
		KT	ns	ns	ns	ns	ns	ns

Megjegyzés: SZT = szülői szeretet-törődés, KT = szülői korlátozás-túlvédés, ns = nem szignifikáns

A regresszióanalíziseket elvégeztük úgy is, hogy az osztályzatokat tettük meg független- és a szülői nevelés mutatóit függő változónak. Ekkor azonban egyetlen szignifikáns értéket sem kaptunk. A két terület közötti kölcsönös hatásról tehát nem beszélhetünk, az osztályzatok nem gyakorolnak kimutatható befolyást a szülői nevelésre.

IV. 2.6. A szülői nevelés és az iskolás gyermek iskolai eredményességével való elégedettség közötti kapcsolat 4. és 7. évfolyamos tanulók és szüleik körében

A szülői nevelésnek az iskolai eredményességgel való kapcsolata mellett érdemes megvizsgálni azt is, hogy a szülői nevelés milyen kapcsolatban van az eredményességgel való elégedettséggel. Az elégedettség három mutatóját alkalmaztuk: mennyire elégedett a saját teljesítményével a gyermek, mennyire elégedett a gyermeke teljesítményével a szülő, illetve mit gondol a szülő, mennyire elégedett gyermeke a saját teljesítményével. Az eredmények szerint a szülői korlátozás-túlvédés, a 4. évfolyamosok szüleinek megítélésétől eltekintve, szignifikáns, negatív kapcsolatban van az eredményességgel való elégedettségre vonatkozó mindhárom változóval (51. táblázat). Vagyis, minél jellemzőbb a szülői korlátozás-túlvédés a gyermek és a szülői is annál kevésbé elégedett a gyermek iskolai teljesítményével. A szülői szeretet-törődés jellemzően 7. évfolyamon mutat szignifikáns, pozitív kapcsolatot az elégedettség mutatóival, ezen belül is a szülő gyermeke teljesítményével való elégedettségével és azzal, hogy a szülő szerint gyermeke milyen mértékben elégedett saját teljesítményével. A gyermek saját teljesítményével való elégedettsége csak 4. évfolyamon a tanuló által leírt szülői szeretet-törődéssel van összefüggésben. Összegezve, az osztályzatoknál és a tanulmányi átlagnál bemutatotthoz hasonló kapcsolat állapítható meg az iskolai eredményességgel való elégedettségre vonatkozó változók esetében is. A szülői szeretet-törődés szintjének emelkedésével, illetve a korlátozás-túlvédés szintjének csökkenésével növekszik az iskolai teljesítménnyel való elégedettség.

51. táblázat. A szülői nevelés és a gyermek iskolai eredményességével való elégedettség közötti kapcsolat 4. és 7. évfolyamos tanulók és szüleik körében (*r*)

Évf.	Értékelő	Szülői nevelés	Gyermek elégedettsége	Szülő szerinti gyermeki elégedettség	Szülő elégedettsége
4.	Szülő	Szeretet-törődés	0,10	0,02	0,08
		Korlátozás-túlvédés	-0,14	-0,15	-0,07
	Tanuló	Szeretet-törődés	0,18*	0,13	0,13
		Korlátozás-túlvédés	-0,16*	-0,22**	-0,24**
7.	Szülő	Szeretet-törődés	0,12	0,22*	0,25**
		Korlátozás-túlvédés	-0,24**	-0,25**	-0,25**
	Tanuló	Szeretet-törődés	0,16	0,20*	0,29**
		Korlátozás-túlvédés	-0,17	-0,18*	-0,21**

Megjegyzés: *p = 0,05; **p = 0,01

IV. 2.7. A szülői iskolázottság, az anyai szülői nevelés, az iskolás gyermek szülők és önmaguk által megítélt elsajátítási motivációja és a gyermek iskolai eredményessége közötti kapcsolatrendszer 7. évfolyamos tanulók és édesanyjuk körében

A 7. évfolyamos tanulók és édesanyjuk körében végzett vizsgálatunkban strukturális egyenletmodellezés segítségével tártuk fel a szülői iskolázottság, az anyai szülői nevelés, az iskolás gyermek szülők és önmaguk által megítélt elsajátítási motivációja és a gyermek iskolai eredményessége közötti összefüggésrendszert 7. évfolyamos tanulók és édesanyjuk körében. Az általuk felállított elméleti modellben mind a szülők iskolázottságát, a szülői nevelést, mind a gyermek motiváltságát, befolyásoló tényezőként feltételeztük az iskolai eredményességre vonatkozóan. A szülői nevelés 6 jellemzőjét vontuk be a vizsgálatba: tanulók és édesanyjuk által jellemzett szülői szeretet-törődés, korlátozás és túlvédés. Azt feltételeztük, hogy a szülői nevelés ezen jellemzői a gyermek iskolai teljesítményét mind direkt módon, mind indirekten, a motiváción keresztül is befolyásolják. A gyermek motiváltságának jellemzésére a gyermek és az édesanyja által megítélt értelmi elsajátítási motívumot alkalmaztuk. Vagyis, külön változónak tekintettük a motiváció tanulói és szülői jellemzését, mivel saját és korábbi vizsgálati eredmények (pl. Jafari, Sharafi, Bagheri, & Shalileh, 2014) szerint is gyenge-közepes erősségű¹⁵ összefüggés van a két változó között, illetve azt feltételeztük, hogy a szülők és a tanulók által jellemzett motivációnak eltérő lehet a befolyása az iskolai eredményességre vonatkozóan. Elméleti modellünkbe összesen 10 látens változót vontunk be: (1) szülői iskolázottság, (2) gyermek által megítélt szülői szeretet-törődés, (3) anya által megítélt szülői szeretet-törődés, (4) gyermek által megítélt szülői korlátozás, (5) anya által megítélt szülői korlátozás, (6) gyermek által jellemzett szülői túlvédés, (7) anya által jellemzett szülői túlvédés, (8) gyermek által megítélt elsajátítási motiváció, (9) anya által jellemzett elsajátítási motiváció, (10) iskolai teljesítmény (7. ábra).

Modelljeinket a legtávolsági szomszéd módszerével teszteltük. Brown (2006) és Schreiber és munkatársai (2006) alapján a modell értékeléséhez a χ^2 , RMSEA, CFI, TLI és SRMR illeszkedésmutatók értékeit vettük figyelembe. Awang (2012), Hair (2010), valamint Hu és Bentler (1999) mintájára a következő feltételek mentén tekintettük elfogadhatónak a modellilleszkedést: RMSEA és SRMR $\leq 0,06$ és TLI $\geq 0,09$. Az elméleti modellünk megalkotásához a lehetséges alapmodellek illeszkedéseit vizsgáltuk meg (52. táblázat). Összesen 9 alapmodellt teszteltünk. Köztük olyan modellt, ahol a szülői nevelés kettő (szülői

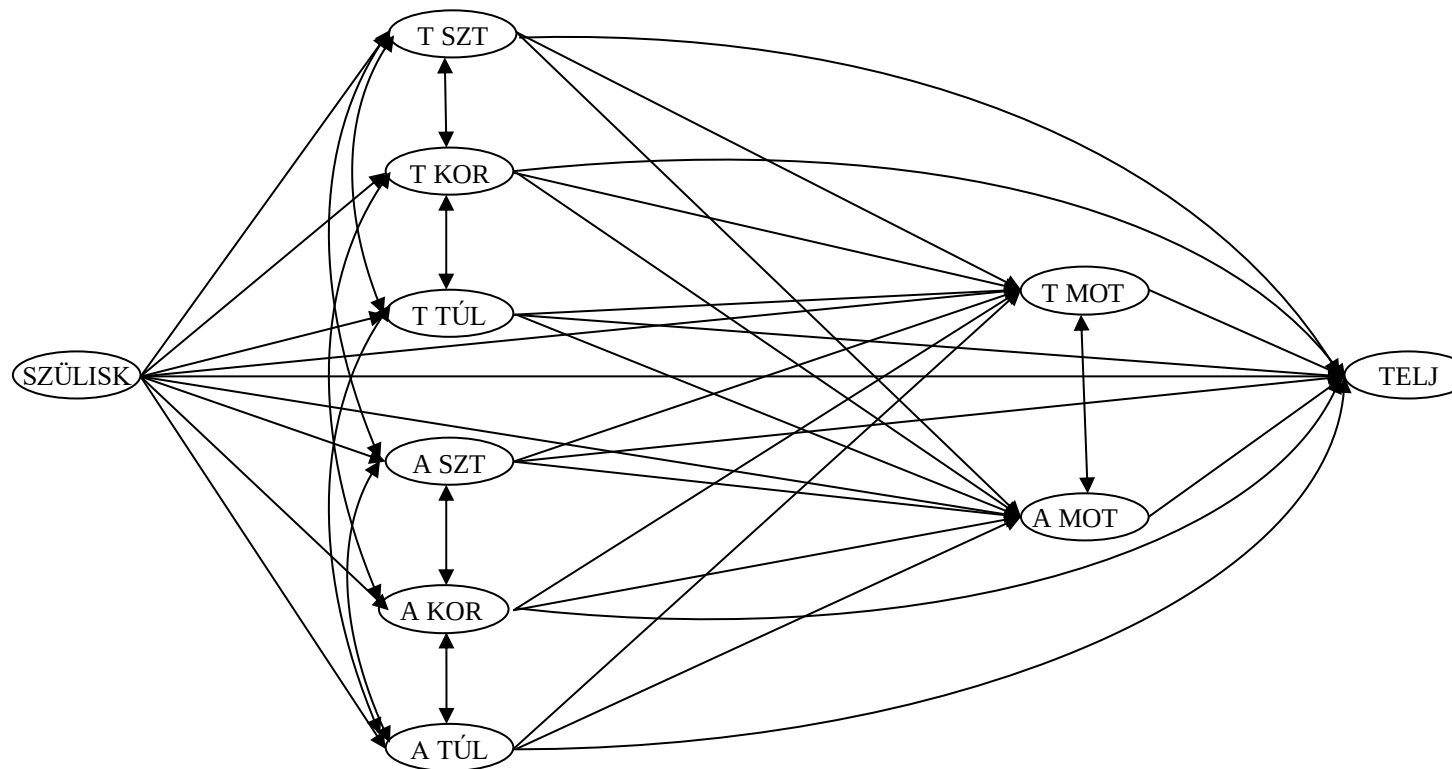
¹⁵ A korrelációs együttható erősségét Gliner és munkatársai (2017) alapján jellemeztük.

szeretet-törődést és szülői korlátozás-túlvédés) vagy három faktorát (szülői szeretet-törődés, szülői korlátozás, szülői túlvédés) különböztettük meg. Teszteltünk olyan modellt, ahol nem tettünk különbséget a szülői nevelés anyai és a tanulói jellemzése között, illetve olyan modellt, ahol a motiváció anyai és tanulói jellemzését is összevontan vizsgáltuk. A szülői nevelést 2 dimenzióval, vagy a tanulói és anyai értékeléseket összevontan kezelő modellekben nem kaptunk megfelelő modellilleszkedéseket. Mindennek eredményeként tehát, elméleti modellünkkel a szülői nevelés 3 jellemzőjét, valamint az anyai és a tanulói jellemzéseket külön vontuk be mind a szülői nevelés, mind a motiváció esetében.

52. táblázat. Az elméleti modell illeszkedései

Modell		RMSEA	CFI	TLI	SRMR
1.	Szülői nevelés 3 faktor, tanulói értékelés	0,04	0,97	0,96	0,04
2.	3 faktor, anyai értékelés	0,06	0,94	0,92	0,06
3.	2 faktor, tanulói értékelés	0,09	0,87	0,83	0,07
4.	2 faktor, anyai értékelés	0,09	0,85	0,80	0,07
5.	3 faktor, összevont értékelés	0,10	0,61	0,57	0,10
6.	2 faktor, összevont értékelés	0,10	0,59	0,54	0,10
7.	Elsajátítási motiváció tanulói megítélés	0,05	0,99	0,97	0,02
8.	anyai megítélés	0,06	0,97	0,94	0,03
9.	összevont megítélés	0,17	0,78	0,72	0,09

Megjegyzés: $12,940 \leq \chi^2 \leq 82,23$; $5 \leq df \leq 41$; $p \leq .01$



7. ábra. Az elméleti modell

Megjegyzés: SZÜLISK = szülői iskolai végzettség, T SZT = tanulók által jellemzett szülői szeretet-törődés, A SZT = anyák által jellemzett szülői szeretet-törődés, T KOR = tanulók által jellemzett szülői korlátozás, A KOR = anyák által jellemzett szülői korlátozás, T TÚL = tanulók által jellemzett szülői túlvédés, A TÚL = anyák által jellemzett szülői túlvédés, T MOT = tanulók által jellemzett elsajátítási motiváció, A MOT = anyák által jellemzett elsajátítási motiváció, TELJ = iskolai teljesítmény.

A látens változók közötti összefüggéseket az 53. táblázatban tüntettük fel. Eredményeink szerint a szülők iskolai végzettsége kimutatható kapcsolatban van mind a szülői neveléssel, mind a gyermek motivációjával, mind a gyermek, mind az anyák megítélése szerint, illetve összefügg az iskolai teljesítménnyel is. Adataink alapján az iskolás gyermek elsajátítási motivációja szignifikáns, pozitív összefüggésben van a szülői szeretet-törődéssel, a szülői korlátozással, a szülői túlvédéssel és az iskolai teljesítménnyel mind az anyai, mind a gyermek megítélése szerint. A szülői szeretet-törődés szintén szignifikáns, pozitív kapcsolatban van az iskolai teljesítménnyel, illetve a szülői nevelés másik két jellemzőjével. A szülői korlátozás és a szülői túlvédés ugyancsak szignifikáns, pozitív összefüggést mutat a motivációval és a teljesítménnyel, illetve egymással. Ugyanannak a szülői nevelési jellemzőnek a szülői és a tanulói jellemzései szignifikáns, pozitív kapcsolatban vannak, de az összefüggés erőssége gyenge¹⁶. Ezzel szemben a tanulók által jellemzett elsajátítási motiváció erős¹⁷ összefüggést mutat az anyák által megítélt motivációval.

¹⁶ A korrelációs együttható erősségét Gliner és munkatársai (2017) alapján jellemeztük.

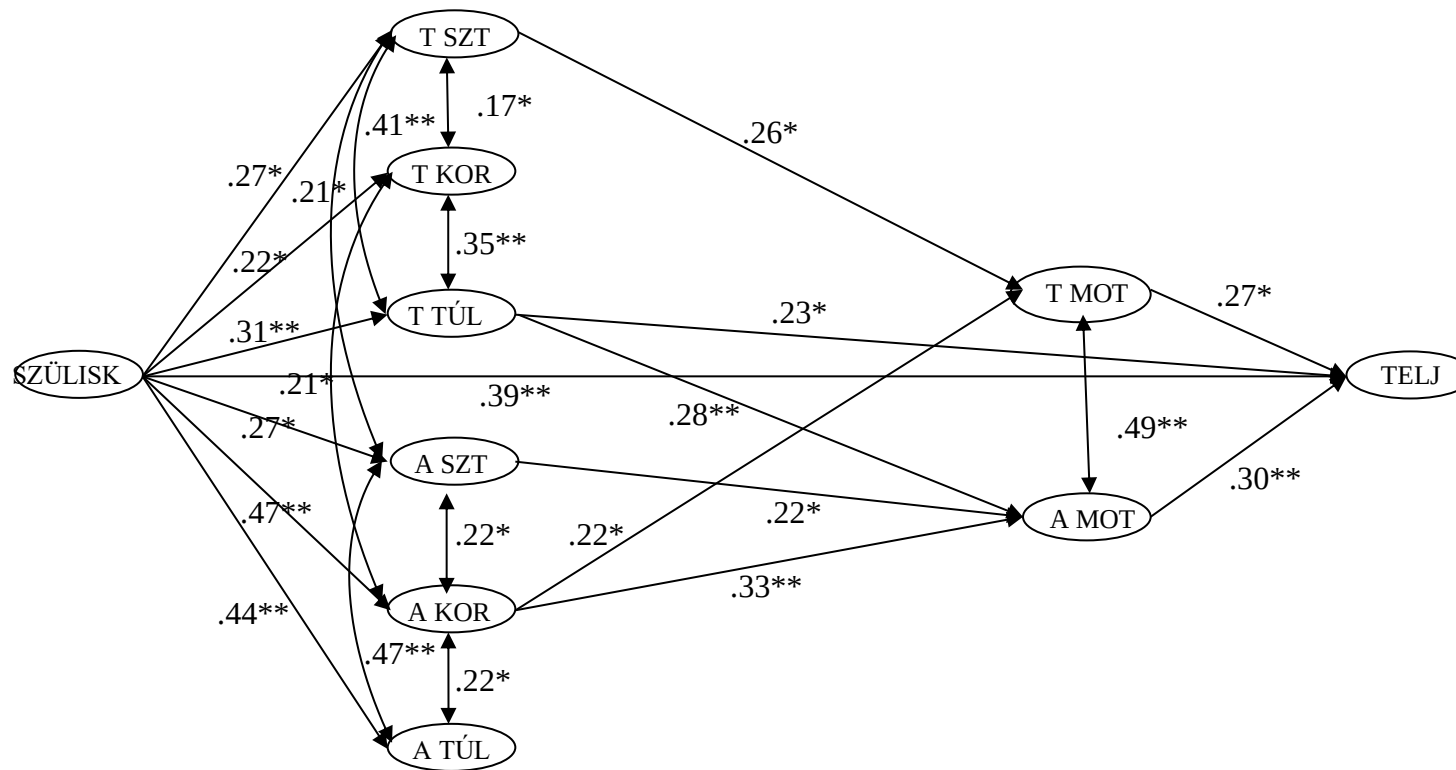
¹⁷ A korrelációs együttható erősségét Gliner és munkatársai (2017) alapján jellemeztük.

53. táblázat. A látens változók közötti összefüggések (*r*)

Változók	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1 SZÜLISK									
2 A MOT	0,28**								
3 T MOT	0,18**	0,53**							
4 A SZT	0,18**	0,36**	0,27**						
5 T SZT	0,20**	0,19**	0,34**	0,24**					
6 A KOR	0,29**	0,38**	0,30**	0,24**	0,18**				
7 T KOR	0,12*	0,19**	0,26**	0,12*	0,21**	0,22**			
8 A TÚL	0,30**	0,32**	0,25**	0,37**	0,08	0,26**	0,14*		
9 T TÚL	0,17**	0,30**	0,28**	0,14*	0,34**	0,27**	0,26**	0,15*	
10 TELJ	0,46**	0,60**	0,51**	0,28**	0,24**	0,41**	0,22**	0,27**	0,38**

Megjegyzés: SZÜLISK = szülői iskolai végzettség, T SZT = tanulók által jellemzett szülői szeretet-törődés, A SZT = anyák által jellemzett szülői szeretet-törődés, T KOR = tanulók által jellemzett szülői korlátozás, A KOR = anyák által jellemzett szülői korlátozás, YT TÚL = tanulók által jellemzett szülői túlvédés, A TÚL = anyák által jellemzett szülői túlvédés, T MOT = tanulók által jellemzett elsajátítási motiváció, A MOT = anyák által jellemzett elsajátítási motiváció, TELJ = iskolai teljesítmény; * $p \leq .05$; ** $p \leq .01$

Elméleti modellünk direkt és indirekt hatásokat, kereszthatásokat, illetve értékelők közötti korrelációs összefüggéseket egyaránt tartalmaz. Kereszthatáson azt értjük, amikor a szülői jellemzés hat a tanulói megítélésre és fordítva. Eredményeink szerint elméleti modellünk jó illeszkedésmutatókkal jellemezhető: RMSEA = 0,04, CFI = 0,92, TLI = 0,91, SRMR = 0,06, $\chi^2 = 904,63$, $df = 590$, $p < 0,01$. Elméleti modellünkön belül további modelleket is teszteltünk. Az egyik modell csak szülői értékeléseket, egy másik modell csak tanulói értékeléseket tartalmazott a szülői nevelés és a gyermek motivációja esetében a szülői iskolázottság és a gyermek iskolai teljesítménye mellett. Egy-egy további modellünkbe az anya által jellemzett szülői nevelés változóinak és a gyermek által jellemzett motivációra gyakorolt hatását, valamint a gyermek által jellemzett szülői nevelés jellemzőinek a szülő által megítélt motivációra gyakorolt hatását is beépítettük. Ezekben a modellekben kevésbé jó illeszkedésmutatókat kaptunk, mint a 7. ábrán bemutatott eredeti elméleti modellünkben, illetve ezekben a modellekben a szignifikáns kapcsolatokból is kevesebbet azonosítottunk. Ennek alapján csak az eredeti elméleti modellünk látens változói közötti szignifikáns kapcsolatokat mutatjuk be (8. ábra).



8. ábra. Szignifikáns kapcsolatok az elméleti modellben

Megjegyzés: SZÜLISK = szülői iskolai végzettség, T SZT = tanulók által jellemzett szülői szeretet-törődés, A SZT = anyák által jellemzett szülői szeretet-törődés, T KOR = tanulók által jellemzett szülői korlátozás, A KOR = anyák által jellemzett szülői korlátozás, T TÚL = tanulók által jellemzett szülői túlvédés, A TÚL = anyák által jellemzett szülői túlvédés, T MOT = tanulók által jellemzett elsajátítási motiváció, A MOT = anyák által jellemzett elsajátítási motiváció, TELJ = iskolai teljesítmény.

A modell 29% megmagyarázott varianciával rendelkezik a tanulók által jellemzett elsajátítási motiváció esetében és 38%-ban magyarázza az anya által értékelt elsajátítási motiváció különbségeit. Az iskolai teljesítmény esetében 66% a megmagyarázott variancia. Eredményeink szerint a szülői iskolázottság pozitívan előre jelzi a szülői szeretet-törődést mind a tanulói ($\beta = 0,27, p < 0,05$), mind a szülői ($\beta = 0,27, p < 0,05$) jellemzés esetében. A szülői iskolázottság szintén pozitívan előre jelzi a tanuló által megítélt szülői korlátozást ($\beta = 0,22, p < 0,05$) és az anya által jellemzett szülői korlátozást ($\beta = 0,47, p < 0,01$). A szülői iskolázottság előre jelzi továbbá a tanulók által jellemzett szülői túlvédést ($\beta = 0,31, p < 0,01$) és az anyák által jellemzett szülői túlvédést ($\beta = 0,44, p < 0,01$) is. Végül, a szülői iskolázottság direkt és pozitív előrejelző hatással bír a gyermek iskolai eredményességére ($\beta = 0,39, p < 0,01$).

A szülői nevelés ugyanazon értékelő által megítélt jellemzői közötti kapcsolatokat tekintve a tanulók által jellemzett szülői szeretet-törődés pozitív kapcsolatban van a szülői korlátozással ($r = 0,17, p < 0,05$) és a szülői túlvédéssel ($r = 0,41, p < 0,01$), illetve pozitív összefüggés van a szülői korlátozás és a szülői túlvédés között ($r = 0,35, p < 0,01$) is a tanulói jellemzések alapján. Az anyák esetében is hasonló kép rajzolódott ki. Az anyák által megítélt szülői szeretet-törődés és szülői korlátozás ($r = 0,22, < 0,05$), illetve szülői túlvédés ($r = 0,47, p < 0,01$) pozitív összefüggésben van. Az anyák által jellemzett szülői korlátozás és szülői túlvédés szintén pozitív összefüggést mutat ($r = 0,22, < 0,05$).

A szülői nevelés által a gyermek elsajátítási motivációjára kifejtett hatást tekintve a szülői szeretet-törődés abban az esetben rendelkezik szignifikáns hatással a gyermek motivációjára, ha a szülői szeretet-törődést és a motivációt is az anya, vagy mindkettőt a gyermek ítéli meg. A tanulók által megítélt szülői szeretet törődés csak a tanuló által jellemzett elsajátítási motivációt határozza meg ($r = 0,26, p < 0,05$), az anyák által jellemzett szülői szeretet-törődés csak az anyák által megítélt elsajátítási motivációra hat ($r = 0,22, p < 0,05$). Ezzel szemben a tanulók által megítélt szülői túlvédés az anyák által jellemzett motivációra kimutatható hatással van ($r = 0,28, p < 0,01$), azonban a gyermek által megítélt motivációra nincs hatással. A tanulók által megítélt szülői túlvédés szignifikáns hatást gyakorol továbbá a gyermek iskolai sikerességére is ($r = 0,23, p < 0,05$). Az anyák által jellemzett szülői túlvédés viszont nincs kimutatható hatással a gyermek motivációjára vagy iskolai teljesítményére. A szülői korlátozást tekintve eredményeink szerint szemben a szülői túlvédéssel, az anyák által megítélt szülői korlátozás előre jelzi mind a tanulók által ($r = 0,22, < 0,05$), mind az anyák által ($r = 0,33, < 0,01$) jellemzett elsajátítási motivációt. A gyermek

elsajátítási motivációja szignifikáns hatást gyakorol a gyermek iskolai eredményességére, mind a tanulók ($r = 0,27, < 0,05$), mind a szülők ($r = 0,30, < 0,01$) által megítélt motiváció esetében.

Összefoglalóan azt mondhatjuk, hogy az iskolás gyermek által jellemzett szülői szeretet-törődés hatással van arra, hogyan látják saját elsajátítási motivációjukat, ugyanakkor az anyák által jellemzett szülői szeretet-törődés arra gyakorol kimutatható hatást, hogy az anyák hogyan vélekednek gyermekük motiváltságáról. Az elsajátítási motivációról való szülői és gyermeki megítélés pedig meghatározza a gyermek iskolai teljesítményét. A szülői nevelés többi vizsgált jellemzőjét tekintve azt mondhatjuk, hogy a gyermek által jellemzett szülői túlvédés direkt módon meghatározza az anya által jellemzett motivációt, illetve direkt és indirekt módon is hat a gyermek teljesítményére. Az anyák által jellemzett szülői korlátozás ezzel szemben mind a gyermek, mind az anya által érzékelt motiváltságra hatást gyakorol, amely végül jobb iskolai eredményességhez vezet.

V. Összegzés

V. 1. Az eredmények megvitatása

A dolgozat középpontjában a családi változók, a gyermek elsajátítási motivációja és az iskolai tanulás sikeressége közötti kapcsolatok állnak. Az óvodások és az iskolások mintáján elvégzett empirikus vizsgálataink eredményeit a kutatási kérdéseink mentén értékeljük, lehetőség szerint összevetve a szakirodalomban foglaltakkal. Illetve kitérünk arra is, hogy eredményeink igazolták, vagy sem az előzetes feltevéseinket.

1. Van-e kimutatható kapcsolat a szülők iskolázottsága és az óvodás gyermek otthoni érzelmi-fizikai környezete között?

Eredményeink szerint a gyermek otthoni érzelmi-fizikai környezetének vizsgált jellemzői - eltekintve a fizikai büntetéstől - szignifikáns, pozitív kapcsolatban vannak mind az anya, mind az apa iskolázottságával. Minél magasabb a szülők iskolai végzettsége, annál jellemzőbb, hogy a gyermek fejlődését segítő, megfelelő feltételeket biztosító környezetet teremtenek a szülők. Az első hipotézisünket, amely szerint van kimutatható kapcsolat a szülők iskolázottsága és az óvodás gyermek otthoni érzelmi-fizikai környezete között, tehát igazoltuk. Ez alátámasztja Gunnig és munkatársai (2004) eredményeit, miszerint minél iskolázottabb az anya, a gyermek HOME-leltárral vizsgált otthoni környezete annál pozitívabb jellemzőkkel rendelkezik. Kang Sim és munkatársai (2012) a szocioökonómiai háttér alapján létrehozott három részmintát hasonlított össze. Eredmények alapján az alacsony SES-sel jellemzett csoporthoz képest már a közepes szocioökonómiai mutatóval rendelkező gyermekek is optimálisabb nevelési környezettel jellemezhetők, ahol többek között ideálisabb az otthoni fizikai környezet. Hickman és munkatársai (2000) is kiemelik, hogy a magasabb szocioökonómiai háttérrel rendelkező szülőkre jellemzőbb, hogy a gyermek fejlődése és sikeressége szempontjából megfelelőbb légkört teremtenek gyermekük számára.

A szülők iskolázottsága és a gyermek otthoni érzelmi-fizikai környezete közötti kapcsolatot csak a fizikai büntetés mint a gyermek otthoni érzelmi-fizikai környezetének jellemzője esetében nem tudtuk kimutatni. Ennek okát a mérőeszköz sajátosságábsn látjuk. Egyrésről a HOME-leltár által alapján fizikai büntetés alkalmazásáról vagy akkor beszélhetünk, ha a megfigyelés során a megfigyelő ennek szemtanúja (pl. látja, hogy az

anya megüti, meglegyinti, vagy fizikailag korlátozza a gyermeket). Vagy akkor beszélhetünk fizikai büntetésről, ha a szülő az interjú során arról beszámol. Feltehetően, ha a gyermekkel szemben alkalmaznak is fizikai büntetést a szülők, az otthonukban tett látogatás során, egy idegen személy jelenlétében ezt elkerülik, illetve arról nem beszélnek vele. Másrésről a HOME-leltár fizikai büntetés alszála összesen négy tételt tartalmaz, míg az otthoni érzelmi fizikai környezet többi vizsgált jellemzőjét ennél több tétellel térképezi fel.

2. Van-e kimutatható kapcsolat a szülők iskolázottsága és az óvodás gyermek elsajátítási motivációja között?

Korábbi vizsgálatokhoz hasonlóan (Józsa, 2000, 2002b, 2007) az óvodások körében végzett vizsgálataink eredményei szerint a gyermek elsajátítási motivációja és a szülők iskolázottsága között alig található összefüggés. Második hipotézisünket, miszerint kimutatható kapcsolat van a szülők iskolázottsága és az óvodás gyermek elsajátítási motivációja között, részben igazolták az adatok. Az anya iskolai végzettsége és a pedagógusok által jellemzett értelmi elsajátítási motívum között kapcsolatot találtunk a pilot vizsgálatunkban. Ennek alapján minél iskolázottabb az anya, a gyermek értelmi elsajátítási motívuma annál magasabb szintű a pedagógus megítélése szerint. Fejes és Józsa (2005) az anya felsőfokú végzettsége esetén emelte ki annak pozitív hatását az elsajátítási motivációra, különösen az értelmi- és kortárskapcsolatokra irányuló szociális motívumokra vonatkozóan. Az apák esetében ez a kedvező befolyás már az érettségi meglétekor is jelentkezik. Eredményeink szerint az apa iskolai végzettsége, és a szülők iskolázottságának összevont mutatója nincs kapcsolatban a gyermek pedagógusa által érzékelt elsajátítási motivációjával.

A szülő által megítélt elsajátítási motívumokat tekintve az elsajátítási örömmel mind az anya, mind az apa iskolai végzettsége kapcsolatban van a pilot vizsgálat alapján. A kortárskapcsolat elsajátítási motívum nagymintás vizsgálatunk alapján kapcsolatban van az anya és az apa iskolázottságával is. Az értelmi elsajátítási motívum az apa iskolázottságával, az elsajátítási motiváció összevont mutatója pedig a szülők iskolai végzettségének összevont mutatójával van összefüggésben. Eredményeink szerint összességében minél iskolázottabbak a szülők, a gyermek egyes elsajátítási motívumai annál magasabb szintűek a szülők megítélése szerint. Azt Muola (2010) is igazolta, hogy minél magasabb a szülői iskolázottság, a gyermeknek annál magasabb az iskolai teljesítménymotivációja.

A kihívást jelentő feladathelyzetben megfigyelt motívumok közül a gyermekén megjelenő negatív érzelmeinek intenzitása van kapcsolatban nagymintás felmérésünk alapján az anya, longitudinális felmérésünk alapján az apa iskolai végzettségével. Ennek alapján minél magasabb a szülők iskolai végzettsége, a gyermek annál intenzívebben fejezi ki a közepesen nehéz feladatok megoldása során átélt negatív érzelmeit. A szülői iskolázottság, az otthoni környezet és a gyermek motivációja közötti kapcsolat esetében Gottfried és munkatársai (1998) is amellett érvelnek, hogy nem önmagában a szülők iskolázottsága, hanem a tágabban értelmezett szocioökonómiai státusz az, ami hat a gyermek motivációjára, mégpedig úgy, hogy a kedvezőbb szocioökonómiai háttérrel jellemezhető családok kognitívan serkentőbb otthoni környezetet alakítanak ki, és ez a serkentő környezet van közvetlen hatással a gyermek motivációjára.

3. Milyen kapcsolat van az óvodás gyermekek otthoni érzelmi-fizikai környezete és elsajátítási motivációja között?

A gyermek otthoni környezetének vizsgált jellemzői közül a játékokkal való ösztönzés, a nyelvi ösztönzés és az ösztönzés változatossága kapcsolatban van a gyermek pedagógusa által jellemzett elsajátítási motívumaival. A gyermek otthoni környezetének jellemzőit tömörítő összevont mutató a felnőttkapcsolatokra vonatkozó elsajátítási motívumtól eltekintve valamennyi motívummal összefügg. A fizikai környezet és az elsajátítási motívumok között nincs összefüggés. A büszkeség, érzelem és melegség, valamint az elvont tevékenységek ösztönzése, illetve a fizikai büntetés és a pedagógus által jellemzett elsajátítási motívumok összefüggése nem egyértelmű. Összefoglalóan viszont megállapíthatjuk, hogy a gyermek fejlődése szempontjából minél megfelelőbb támogatást és ingereket nyújtó az otthoni érzelmi-fizikai környezete, minél jellemzőbb a gyermek játékokkal való ösztönzése, nyelvi ösztönzése, illetve az ösztönzés módjainak változatossága, annál erősebb elsajátítási motívumokat tapasztal a pedagógus.

Az otthoni környezet és a szülő által érzékelt motívumok közötti kapcsolatokat tekintve pilot vizsgálatunk eredményei szerint csak az elsajátítási örömmel függ össze az otthoni környezet. Nagymintás vizsgálatunk alapján azonban a szülő által jellemzett elsajátítási motiváció a fizikai környezettől és a fizikai büntetéstől eltekintve az otthoni érzelmi-fizikai környezettel kapcsolatban van, különösen a játékokkal való ösztönzéssel, a nyelvi ösztönzéssel és az ösztönzés változatosságával. Az otthoni környezet összevont mutatója pedig valamennyi szülő által értékelt elsajátítási motívummal összefügg. Eszerint

a gyermek fejlődése szempontjából minél megfelelőbb támogatást és ingereket nyújtó az otthoni érzelmi-fizikai környezete, minél jellemzőbb a gyermek játékokkal való ösztönzése, nyelvi ösztönzése, illetve az ösztönzés módjainak változatossága, a szülő is annál magasabbra értékeli a gyermek elsajátítási motivációját.

A gyermek otthoni környezete és a közepesen nehéz feladatok megoldása közben megfigyelt motivációja esetében eredményeink alapján a játékokkal való ösztönzés, a nyelvi ösztönzés, az elvont tevékenységek ösztönzése és az ösztönzés változatossága van kapcsolatban a gyermek kitartásával és a feladatvégzés közben megfigyelhető pozitív érzelmek intenzitásával. Minél jellemzőbb a gyermek játékokkal való ösztönzése, nyelvi ösztönzése, az elvont tevékenységek ösztönzése, illetve az ösztönzés módjainak változatossága, feladathelyzetben annál inkább pozitív érzelmek figyelhetők meg a gyermekek és annál nagyobb a kitartása is. Ez megerősíti Busch-Rossnagel és munkatársai (1995) eredményeit, akik azt találták, hogy a kisgyermek nagyobb fokú kitartásról ad számot egy feladat elsajátítása során és az aközben átélt örömet is nagyobb intenzitással fejezi ki biztosságot nyújtó, meleg anyai háttérrel esetén.

Harmadik hipotézisünket, miszerint az óvodás gyermekek otthoni érzelmi-fizikai környezete és elsajátítási motivációja összefügg, vizsgálati eredményeink alátámasztják. Különösen igaz ez a játékokkal való ösztönzés és az ösztönzés változatossága esetében. Az otthoni környezetnek ez a két jellemzője mind pedagógus, mind a szülő által jellemzett, mind a közepesen nehéz feladatok megoldása közben megfigyelt motivációval összefügg. Eredményeink összecsengenek Bansal és munkatársai (2006) eredményeivel, akik megállapításai szerint a megfelelő minőségű otthoni környezet összefüggésben van a kiválóan teljesítő tanulók teljesítménymotivációjával. Az otthoni környezet minőségének csökkenésével a tanulók teljesítménymotivációja is csökken. Muola (2010) szintén igazolta a gyermekek otthoni környezete és teljesítménymotivációja közötti kapcsolatot, bár ő az otthoni környezetet a szülők foglalkozásával, iskolázottságával, a gyermek tanulásban való segítségével, a gyermek bátorításával és a család méretével jellemezte. Eredményeink összhangban vannak továbbá Gottfried és munkatársai (1998) megállapításaival, miszerint az intellektuálisan serkentő otthoni környezet jelentős mértékben meghatározza az intrinzik motivációt azáltal, hogy a kedvezőbb szocioökonómiai háttérrel jellemezhető családok olyan otthoni környezetet alakítanak ki, amely a gyermek számára kognitívan serkentőbb. Ez a serkentő környezet pedig növeli az intrinzik motiváció alakulását. Megerősítik továbbá Wachs (1987) eredményeit, aki azt találta, hogy a gyermek otthoni környezetének fizikai és

szociális dimenziói az elsajátítási motiváció más-más területeivel, de összefüggésben vannak.

4. Milyen kapcsolat van az óvodás gyermekek otthoni érzelmi-fizikai környezete és az óvodás gyermek 20 hónappal későbbi közepesen nehéz feladatok megoldása közben megfigyelhető érzelmi reakciói és kitartása között?

Longitudinális vizsgálatunk eredményei azt mutatják, hogy a játékokkal való ösztönzés és az ösztönzés változatossága összefügg azzal, hogy a gyermek 20 hónappal később milyen mértékben fejezi ki a kihívást jelentő feladatok megoldása közben átélt érzelmeit, mennyire intenzívek az átélt negatív érzelmei és mennyire kitartó a feladat megoldásában. A kitartással a játékokkal való ösztönzés és az ösztönzés változatossága mellett a nyelvi ösztönzés és a szülők által kifejezett érzelmei, büszkeség is összefüggésben van. Vagyis, minél jellemzőbb a gyermek játékokkal való ösztönzése és az ösztönzés módjainak változatossága, 20 hónappal később közepes kihívást jelentő feladathelyzetben annál kevésbé jelennek meg nála intenzív negatív érzelmei és annál nagyobb a kitartása.

Negyedik hipotézisünket, amely szerint az óvodás gyermekek otthoni érzelmi-fizikai környezete és 20 hónappal később közepesen nehéz feladatok megoldása közben megfigyelhető érzelmi reakciói és kitartása összefügg, vizsgálati eredményeink részben, elsősorban a játékokkal való ösztönzés és az ösztönzés változatossága mint az otthoni környezet jellemzői esetében támasztják alá. 3. és 4. vizsgálati kérdésünkkel kapcsolatos eredményeink összecsengenek azokkal a kutatásokkal, amelyek arra hívták fel a figyelmet, hogy a több játék és a válaszkészség, a több meghallgatás és tapintásos ösztönzés és a pozitív visszajelzés növeli a gyermek elsajátítási motivációját (Jennings et al., 1979; Yarrow et al., 1982), illetve amelyek szerint a kognitív tevékenységek változatossága serkenti az elsajátítási motivációt (Frodi et al., 1985; Gaiter, Morgan, Jennings, Harmon, & Yarrow, 1982; Wachs, 1987). Eredményeink szerint ugyanakkor a fizikai környezet, az elvont tevékenységek ösztönzése és a fizikai büntetés - mint az otthoni környezet további jellemzői - nincsenek kapcsolatban sem a feladatvégzés közben mutatott motiváltsággal, sem a feladatvégzés közbeni érzelmei kifejezésével, sem a kitartással. A fizikai büntetés esetében ennek egyik lehetséges magyarázatát a HOME-leltárban mint mérőeszközben látjuk, ahogy azt fentebb, az 1. kutatási kérdés esetében már kifejtettük. A fizikai környezet és az elvont tevékenységek ösztönzése esetében további vizsgálatokat látunk szükségesnek annak

feltárására, hogy miért nincsenek igazolható kapcsolatban az óvodás gyermek 20 hónappal később feladathelyzetben megfigyelhető érzelmeivel és kitartásával.

5. Milyen kapcsolat van az óvodások elsajátítási motivációs jellemzői között?

Eredményeink szerint a gyermek elsajátítási motivációjának szülői és pedagógusi jellemzése között a felnőttkapcsolatokra vonatkozó elsajátítási motívum esetében van összefüggés. Minél magasabbra értékeli a szülő a gyermek felnőttkapcsolatokra vonatkozó elsajátítási motívumát, annál magasabbra ítéli a pedagógus is. A szülői és pedagógusi értékítéletek ettől eltekintve nincsenek kapcsolatban. Az elsajátítási motiváció szülői megítélése és a közepes kihívást jelentő feladatok megoldása során megfigyelhető motiváció közötti kapcsolatot tekintve eredményeink szerint a szülők által megítélt értelmi elsajátítási motívum és az elsajátítási motiváció összevont mutatója a feladathelyzetben megfigyelhető pozitív érzelmek intenzitásával van összefüggésben. A szülők által értékelt értelmi motívum ezen kívül a feladatvégzés közbeni kitartással is összefügg. Ennek alapján minél magasabbra értékeli a szülő az óvodás gyermek értelmi elsajátítási motívumát, a gyermek a feladatvégzés közben annál intenzívebben fejezi ki pozitív érzelmeit és annál kitartóbb a feladat megoldásában is.

Eredményeink szerint az elsajátítási motivációs jellemzők között kimutatható kapcsolat van akkor, ha azokat csak a pedagógus/szülő/megfigyelő értékeli. Minél magasabbra értékeli a szülő, a pedagógus, vagy a megfigyelő gyermek valamely elsajátítási motívumát, annál jellemzőbb, hogy a többi motívumot is magasra értékeli. Mindennek alapján ötödik hipotézisünket, amely szerint az óvodás gyermekek elsajátítási motivációs jellemzői kapcsolatban vannak, nem igazolják az eredményeink, csak akkor, ha a motívumokat ugyanaz az értékelő – a pedagógus, a szülő vagy a megfigyelő - jellemzi. Ennek magyarázatát Józsa-hoz (2007) hasonlóan abban látjuk, hogy a szülők és a pedagógusok, illetve a megfigyelők is más-más helyzetben látják a gyermeket, a motiváltságának más-más szituációban való megnyilvánulásairól rendelkeznek tapasztalatokkal. Jámbori, Kőrössi és Szabó (2019), illetve Jámbori (2003a) megfogalmazása szerint az iskolai szocializációs színtér sokkal formalizáltabb, mint a családi, ahol szükségsezerűen más szerepek és célok kerülnek előtérbe. Eredményeink hasonlóságot mutatnak Collishaw és munkatársai (2009), illetve Jafari és munkatársai (2014) megállapításaival - bár ők a motiváció szülői és a gyermeki jellemzését vetették össze - miszerint érdemes a motiváció különböző értékelők általi jellemzését elkülöníteni és az

egyes értékelők által jellemzett motiváció hatását – például a teljesítményre vonatkozóan – külön tényezőként vizsgálni. Józsa és munkatársa (2014), valamint Szenczi és munkatársai (2018) is azt hangsúlyozzák, hogy az elsajátítási motiváció a különböző fejlődési területeken, különböző típusú feladatok esetében eltérő lehet.

6. Milyen kapcsolat van az óvodások pedagógus által jellemzett elsajátítási motivációja, illetve a 20 hónappal később közepesen nehéz feladatok megoldása közben megfigyelt elsajátítási motivációja között?

Longitudinális vizsgálatunk eredményei szerint az előméréskor a pedagógus által jellemzett kortárskapcsolatokra vonatkozó elsajátítási motívum és elsajátítási öröm összefügg azzal, hogy 20 hónappal később mennyire fejezte ki a gyermek az érzelmeit a kihívást jelentő feladat megoldása során. A pedagógus által érzékelt elsajátítási öröm összefügg a 20 hónappal későbbi feladatvégzés közben kifejezett pozitív érzelmek intenzitásával is. Minél erősebb kortárskapcsolatokra vonatkozó elsajátítási motívummal és elsajátítási örömmel jellemzi a pedagógus a gyermeket, 20 hónappal később annál inkább kifejezi érzelmeit feladatmegoldás során. Az elsajátítási öröm és a 20 hónappal később feladatvégzés közben megfigyelhető érzelmek közötti összefüggés nem meglepő, hiszen egyaránt az elsajátítási motiváció érzelmi összetevőiről beszélünk. Barrett és Morgan (1995) pedig külön kiemeli az érzelmi összetevők, azon belül az elsajátítási öröm jelentőségét az elsajátítási motiváció alakulásában. Eredményeink összecsengenek Réthy (2003) azon megállapításával, hogy a feladat megoldásának folyamata során átélt öröm ösztönzi a tanulást, vagyis az átélt öröm növeli a későbbi motivációt.

A pedagógus által jellemzett elsajátítási motiváció, a kortárskapcsolatokra vonatkozó elsajátítási motívumtól eltekintve, és a 20 hónappal később feladatvégzés közben megfigyelt kitartás között kimutatható kapcsolat van. Minél erősebbek a gyermek motívumai a pedagógus megítélése szerint, a gyermek 20 hónappal később annál inkább kitartó a kihívást jelentő feladatvégzés közben. Ez szintén összefüggésbe hozható Réthy (2003) elképzeléseivel, aki a tanulási motivációt befolyásoló legfontosabb hatótényezők között kiemeli a tanulás során szerzett korábbi élmények jelentőségét. Hatodik hipotézisünket, miszerint az óvodás gyermekek pedagógus által jellemzett elsajátítási motivációja, illetve a 20 hónappal később közepesen nehéz feladatok megoldása közben megfigyelt elsajátítási motivációja összefügg, vizsgálati eredményeink tehát igazolják.

7. Milyen hatása van az óvodások körében feltárt otthoni környezet jellemzőinek és a szülői iskolázottságnak a gyermek szülők által megítélt és feladathelyzetben megfigyelhető elsajátítási motivációjára?

A strukturális egyenletmodellezés módszerét alkalmazva nagymintán megvizsgáltuk az óvodás gyermek szüleinek iskolázottsága, a gyermek otthoni érzelmi-fizikai környezete és az elsajátítási motivációja közötti kapcsolatok rendszerét. Eredményeink – korábbi kutatások eredményeivel összhangban - azt mutatják, hogy a szülők iskolázottsága hatással van a gyermek otthoni érzelmi-fizikai környezetére (Gunning et al., 2004; Hickman et al., 2000; Kang Sim et al., 2012), de nincs közvetlen kapcsolatban a gyermek elsajátítási motivációjával (Fejes & Józsa, 2005; Gottfried et al., 1998; Muola, 2010); az otthoni környezet mind a szülők által jellemzett, mind a feladathelyzetben megfigyelhető elsajátítási motivációra hatást gyakorol (Bansal et al., 2006; Busch-Rossnagel et al., 1995; Wachs, 1987). Az értelmi elsajátítási motívum és a feladathelyzetben megfigyelhető kitartás között pedig kölcsönhatás figyelhető meg. A gyermek otthoni környezetének vizsgált változói közül a fizikai büntetés manifest változója a strukturális egyenletmodellezés eredményei szerint nem kapcsolódik szignifikánsan az otthoni környezet látens változójához (ennek feltételezett okát fentebb már kifejtettük).

Hetedik hipotézisünket, amely szerint egy modellben vizsgálva az óvodás gyermekek körében feltárt otthoni környezet jellemzői és a szülői iskolázottság hatást gyakorol az óvodás gyermek szülők által jellemzett és a feladathelyzetben megfigyelhető elsajátítási motivációjára, vizsgálati eredményeink részben, az otthoni környezet motivációra gyakorolt hatására vonatkozóan támasztják alá, amely megerősíti a motiváció szociokulturális megközelítésének képviselői által hangsúlyozottakat, vagyis, hogy a társas interakciók, az eltérő szociális, kulturális környezet fokozott hatást gyakorol a tanulási motiváció fejlődésére, (Fodor, 2007; Réthy, 2003; Rueda & Moll, 1999). Eredményeink összefüggésbe hozhatók továbbá Wang és munkatársai eredményeivel (2014), akik azt találták, hogy az interaktív szülői viselkedés esetén, amit a gyermek jelzéseire való érzékenység, szükségleteire való válaszkészség, a szociális-érzelmi és kognitív fejlődésének támogatása jellemez, a kisgyermek elsajátítási motivációja magasabb.

8. Milyen a prediktív ereje az óvodások körében az előméréskor feltárt otthoni környezet jellemzőinek, a szülői iskolázottságnak és a pedagógus által megítélt motiváltságnak a gyermek 20 hónappal későbbi feladatvégzés közben megfigyelhető elsajátítási

motivációjának két összetevőjére, a kitartására és az érzelmi reakcióira közepesen nehéz feladatok megoldása közben?

Longitudinális vizsgálatunk során a feladatvégzés közben megfigyelt motívumokról gyűjtött adatokat függő változóként, a játékkal való ösztönzéssel és az ösztönzés változatosságával jellemzett otthoni érzelmi-fizikai környezetet, illetve a pedagógus által jellemzett értelmi elsajátítási motívummal és elsajátítási örömmel megragadott elsajátítási motivációt független változóként kezelve eredményeink szerint a pedagógus által érzékelt motiváció a 20 hónappal későbbi kihívást jelentő feladatvégzés közben megfigyelhető érzelmeket nem, de a kitartást magyarázza. A gyermek otthoni környezete a feladatvégzés közben megjelenő pozitív érzelmek kifejezését és a negatív érzelmek intenzitását is magyarázza, ami nem meglepő, hiszen az elsajátítási öröm és a feladatvégzés közben megjelenő érzelmek mind az elsajátítási motiváció expresszív komponensei (Barrett & Morgan, 1995), tehát valójában az elsajátítási motiváció ugyanazon összetevője közötti kapcsolatról beszélhetünk 20 hónap elteltével. Eredményeink összecsengenek Frodi és munkatársai (1985), valamint Gaiter és munkatársai (1982) megállapításaival is, akik azt találták, hogy a kognitív tevékenységek változatossága serkenti a motivációt. A szülők iskolai végzettségét nem vontuk be az elemzésbe, mivel azok a korrelációs számításaink alapján – korábbi vizsgálatokhoz hasonlóan (Józsa, 2000, 2002b, 2007) - jellemzően nem mutattak összefüggést az utóméréskor mért motívumokkal.

Nyolcadik hipotézisünket, amely szerint az óvodások körében feltárt otthoni környezet jellemzői, a szülői iskolázottság és a gyermek pedagógus által megítélt motiváltsága meghatározza a gyermek 20 hónappal későbbi közepesen nehéz feladatok megoldása közben megfigyelhető kitartását és érzelmi reakcióit, eredményeink részben, az otthoni környezet esetében erősítik meg. Eredményeink megerősítik Gottfried és munkatársai (1998) kutatásait, akik az intrinziik motiváció esetében kimutatták, hogy az intellektuálisan serkentő otthoni környezet a SES bevonása nélkül is jelentős mértékben meghatározza a motivációt. Magyarázatuk szerint a kedvezőbb szocioökonómiai háttérrel jellemezhető családok olyan otthoni környezetet alakítanak ki, amely a gyermek számára kognitívan serkentőbb. Ez a serkentő környezet pedig közvetlen hatást gyakorol az intrinziik motiváció alakulására. Eredményeink szerint a szocioökonómiai státusz közvetlenül nem is gyakorol hatást a motivációra, hanem az otthoni környezeten keresztül fejt ki befolyását. Muola (2010) is kiemeli, hogy nem a magasabb szülői iskolázottságnak, hanem azzal rendszerint együtt járó jobb foglalkozási státusszal van összefüggésben a motiváció olyan

módon, hogy a jobb foglalkoztatási státuszú szülők képesek biztosítani gyermekük számára a tanuláshoz szükséges eszközöket, amelyek motivátorként hatnak a gyermekekre.

9. Milyen eltérések és azonosságok vannak a szülői nevelés iskolás gyermekek és szülők által észlelt módjai között?

Eredményeink szerint a tanulók és a szülők is magasabbra értékelik a szülői szeretet-törődés mértékét, mint a szülői korlátozás-túlvédését. Ezek az adatok hasonlóak Danis és munkatársai (2005) vizsgálatának eredményeihez. További eredményeink alapján a szülői korlátozás-túlvédés és a szülői szeretet-törődés tanulói megítélése összefügg. Minél magasabb szintűnek érzékelik a tanulók a szeretet-törődést, annál alacsonyabbra teszik a korlátozás-túlvédését és fordítva. A szülők szerint viszont nincs összefüggés a szülői korlátozás-túlvédés és szeretet-törődés között. A szülői bánásmód két dimenziója közötti kapcsolat a nemzetközi vizsgálatok szerint sem egyértelmű. Az anyai gondoskodás és korlátozás között pozitív, az apai korlátozás és gondoskodás között negatív összefüggést állapított meg Chambers és munkatársai (2000). Qadir és munkatársai (2005) erős, negatív kapcsolatról számolnak be a két dimenzió között. Danis és munkatársai (2005) a szülői nevelés e két dimenziója között gyenge együttjárást mutattak ki.

A szülők és tanulók között nincs jelentős eltérés a szülői nevelés két vizsgált jellemzője megítélésének átlagaiban. A tanulói és szülői megítélések együttjárásai ugyanakkor gyengék, és a szülői szeretet-törődés esetében 7. évfolyamon már nincs is kapcsolat. Azt, hogy ugyanannak a szülői nevelési jellemzőnek a szülői és a tanulói jellemzései szignifikáns, pozitív kapcsolatban vannak, de az összefüggés szorossága alacsony, korábbi kutatások is kimutatták (Józsa et al., 2014; Collishaw et al., 2009). Valamint Cheung és Furnham (2004) is alátámasztották, hogy a gondoskodást erősebbnek érzékelik a fiatalabbak, illetve Tsousis és munkatársai (2012) is szignifikáns különbséget találtak a szülői nevelés megítélésében gyermekek és felnőttek életkori csoportját összehasonlítva. Vizsgálati eredményeink alapján tehát, úgy tűnik, hogy a 10–13 évesek a szüleikkel való kapcsolatukat szüleiktől eltérő módon érzékelik, amely igazolja kilencedik hipotézisünket.

10. Változik-e a szülői nevelés tanulói és szülői megítélése 10–13 éves kor között?

Megvizsgáltuk a szülői nevelés mutatóinak alakulását 10–13 éves kor között. Feltártuk továbbá a fiúk és lányok, az elsőszülöttek és nem elsőszülöttek, illetve a mindkét szülővel

együtt élők és nem együtt élők közötti különbségeket is. Eredményeink alátámasztják a kamaszkorban egyre növekvő autonómia jelenlétét, a szülői befolyás csökkenését. Adataink azt mutatják, hogy a szülői szeretet-törődést a szülők és a gyermekek egyaránt erőteljesebbnek vélik a gyermek 10 éves korában, mint 13 éves korban. A két életkor közötti csökkenést a tanulók nagyobb mértékűnek érzékelik, mint szüleik és a magas átlagokkal jellemzett tanulók arányának csökkenése, illetve az alacsony átlagot kapottak arányának növekedése idézi elő. A szülői szeretet-törődés 4. és 7. évfolyam közötti csökkenése feltételezhetően kapcsolatban áll a kamaszkorhoz kapcsolódó változásokkal. Egyrészt valóban változások következhetnek be a szeretet-törődés jellegében, annak megélésben a kiskamaszkor időszakában. Másrészt az is valószínűsíthető, hogy még az azonos szülői nevelést is eltérően ítélik meg a kiskamaszkor elején és végén. Az adatok mindenesetre egyértelművé teszik, hogy mind a szülők, mind a kamaszok érzékelik a változást. 4. és 7. évfolyam között a szeretet-törődés csökkenését írják le mindketten, azonban ezt a tanulók erőteljesebbnek érzik szüleiknél. Gutman és Eccles (2007) is arra hívja fel a figyelmet, hogy a kiskamaszkor a változások és a kihívások időszaka a gyermek fejlődésében. A gyermekek ekkor nem csak a pubertással összefüggő fizikai változásokon mennek keresztül, hanem megnövekszik a szülőktől való függetlenedés, az autonómia vágya is

A szülői korlátozás-túlvédés megítélésében ezzel szemben nincs életkori változás 4. és 7. évfolyam között, sem a tanulók, sem a szüleik meglátása szerint. A magas szórásértékek azonban mindenhol arra utalnak, hogy nagyok az egyéni különbségek. Tizedik hipotézisünket, amely szerint a szülői nevelés tanulói és szülői megítélése 10–13 éves kor között változik, részben, a szülői szeretet-törődés esetében támasztják alá az adatok. Eredményeink összecsengenek Danis és munkatársai (2005) eredményeivel, amelyek szerint a csecsemőkori és az óvodáskori szülői viselkedés sem azonos. Ezt azzal magyarázzák, hogy a gyermek életkorának előrehaladtával változhatnak a nevelési célok, és átalakul a szülő-gyermek kapcsolat is.

A serdülőkor egy speciális életszakasz, ahol az identitáskeresés folyamata során mind a családdal, mind a kortársakkal való kapcsolatban olyan változások történnek, amelyek mindkét félre, mind a gyermekre, mind a szülőre, hatnak, és a felek kölcsönösen befolyásolják egymást. A korábban szülőkkel kialakult szoros kapcsolatok helyét jellemzően a kortársakkal való barátságok, intimitás veszi át, csökken a szülői befolyás mértéke. Ezzel egy időben a serdülők a magukat és családjukat érintő döntések meghozatalában fokozatosan nagyobb autonómiát kapnak (Forrai, 2011; Vajda & Kósa,

2005; Zsolnai, 2001b).

A nemek közötti különbségekre vonatkozóan a korábbi vizsgálati eredmények ellentmondók. Qadir és munkatársai (2005), valamint Uji és munkatársai (2006) azt mondják, hogy nincs kimutatható különbség a nemek szerint elkülönített részminták között. Jámbori (2003b) is arról számol be, hogy a szülői nevelési attitűdöket a lányok és a fiúk hasonlóan érzékelik. Ezzel szemben Cheng és Furnham (2004) azt találta, hogy a korlátozás-túlvédést, amelyet vizsgálatukban két külön faktorra bontottak szét, a lányok szignifikánsan magasabbnak érzékelik, mint a fiúk. Jámbori (2007) pedig erősebb anyai támogatásról számol be a lányok esetében. Eredményeink alátámasztják Danis és munkatársai (2005) vizsgálatait, a lányok, illetve a lányok szülei erőteljesebbnek érzékelik a szülői szeretet-törődést, mint a fiúk, vagy a fiúk szülei. A szülői korlátozás-túlvédés dimenziójában nincs különbség a fiúk és a lányok között.

Számos eltérés lehet az elsőszülött és nem elsőszülött gyermekek fejlődésében, a családban elfoglalt helyükben, az őket érő hatásokban, így az azokra adott reakcióikban is, mivel más szocializációs hatások érik őket (Vajda & Kósa, 2005). Eredményeink alapján a gyermekek megítélése szerint az elsőszülöttek nagyobb fokú szülői szeretet-törődésben részesülnek 10 éves korban, mint 13 éves korban. A szülők válaszai alapján viszont nincs különbség. Eredményeink szerint szülői korlátozás-túlvédés dimenziójában sincs különbség az elsőszülött és a nem elsőszülött gyermekek között.

A gyermekek nagyon különböző családszerkezetekben élik mindennapjaikat. A szülők válása, valamelyik szülő elvesztése, halála alapvetően megváltoztathatja a gyermek helyzetét a családban. Jelenős arányban vannak a magyar családok között gyermeküket egyedül nevelő szülők, valamint mozaikcsaládok is. A mozaikcsaládok létrejöttékor a gyermek számára új felnőtt jelenik meg a családban a szülője párjaként, sok esetben mostohatestvérei, féltestvérei lesznek. A gyermek biztonságérzetét, kötődését jelentősen befolyásolhatja az új családtagokkal kialakuló viszonya (Fischer, 2005). Vizsgálataink azt mutatják, hogy a szülői nevelés egyik mutatója esetében sincs eltérés a mindkét szülővel együtt élő és a nem mindkettőjükkel együtt élő gyermekek között. Úgy tűnik tehát, hogy nem annak van döntő szerepe a gyermek fejlődése szempontjából, hogy kinek a részéről tapasztalja a gyermek az adott szülői nevelési módot, hanem inkább annak, hogy milyen jellegű szülői nevelést érzékel.

11. *Van-e kimutatható kapcsolat az iskolás gyermekek körében a szülők iskolázottsága és a szülői nevelés között?*

Az anya iskolai végzettsége alapján létrehozott részminták között 4. évfolyamon a szülői megítélés, az apa végzettsége szerinti részmintákban 7. évfolyamon mind a tanulók, mind a szülők megítélése azt mutatja, hogy az iskolázottabb szülők gyermekei erősebbnek érzik a szülői szeretet-törődést. Ezt erősítik a szülői szeretet-törődés és az iskolai végzettség között 7. évfolyamon látható korrelációk is, a szülői szeretet-törődés szülői és a tanulói jellemzésénél egyaránt. Feltételezhetően annak háttérében, hogy tanulók által megítélt szülői szeretet-törődésben nincsenek kimutatható különbségek a plafoneffektus állhat, hiszen az egyes iskolázottsági csoportokban rendre 90 százalékpont körüliek az átlagok. Eredményeink megerősítik Sonnak és Towell (2001) eredményeit, akik azt találták, hogy a gondoskodás és a szülői iskolázottság között pozitív összefüggés van. Pauwels et al. (2008, idézi Valcke et al., 2010), illetve Valcke et al. (2010) ugyancsak kimutatta, hogy az iskolázottabb szülőkre magasabb fokú gondoskodás jellemző.

A szülői korlátozás-túlvédés a szülői jellemzések alapján mindkét korosztályban, mindkét szülő iskolázottságával, a tanulói jellemzések szerint mindkét évfolyamon az apa iskolázottságával van kapcsolatban. A korlátozás-túlvédés szerinti részminták között 4. évfolyamon mindkét szülő iskolázottsága szerint, 7. évfolyamon pedig a szülői jellemzés szerint az anya végzettsége alapján van különbség. A szülők iskolázottságával mind a gyermekek, mind a szüleik alacsonyabbnak érzékelik a szülői korlátozás-túlvédés mértékét. Ez ugyancsak megerősíti Sonnak és Towell (2011) eredményeit, akik a szülői iskolázottság és a védelem között negatív összefüggést azonosítottak. Pauwels et al. (2008, idézi Valcke et al., 2010), illetve Valcke et al. (2010) ezzel szemben azt találta, hogy az iskolázottabb szülők nagyobb mértékben kontrollálják gyermeküket. Tizenegyedik hipotézisünket, amelyben azt feltételeztük, hogy kimutatható kapcsolat van a szülők iskolázottsága és szülői nevelés között, eredményeink igazolják.

12. *Van-e kimutatható kapcsolat a szülők iskolázottsága és az iskolás gyermek elsajátítási motivációja között?*

A szülői iskolázottság és a gyermek elsajátítási motívumai közötti összefüggések eltérő képet mutatnak a két évfolyamon, az egyes motívumok, valamint a két értékelő vonatkozásában is. Az anya iskolázottsága szerint képzett részminták között 4. évfolyamon az értelmi elsajátítási motívumban és az elsajátítási motiváció összevont mutatójában van

különbség. Az apa iskolázottsága szerint létrehozott részminták között pedig inkább 7. évfolyamon van különbség egyes motívumok esetében. Szenczi et al. (2018) ugyancsak pozitív, de gyenge kapcsolatot talált mind az anya, mind az apa iskolázottsága és a gyermek kognitív kitartása között. Eredményüket azzal magyarázzák, hogy az eltérően iskolázott szülők eltérő elvárásokat támasztanak gyermekükkel szemben, amely meghatározza elsajátítási motivációjukat is.

A korrelációs számítások alapján 4. évfolyamon a tanulók által jellemzett elsajátítási motívumok és a szülők iskolai végzettsége között nincs összefüggés. A szülők iskolázottsága Hoang (2007) eredményei szerint sem befolyásoló tényező a gyermek motiváltságára vonatkozóan. Ezzel szemben eredményeink alapján 4. évfolyamon a szülők által értékelt, illetve 7. évfolyamon mindkét értékelő esetében az értelmi elsajátítási motívum, a motiváció összevont mutatója és a szülők iskolázottsága között pedig gyenge¹⁸ kapcsolat van, illetve az esetek többségében az elsajátítási öröm is összefügg a szülők iskolázottságával. A 7. évfolyamosok körében a kortárskapcsolat elsajátítási motívum is gyenge¹⁹ összefüggésben van a szülők végzettségével. Muola (2010) megállapításaival összhangban az iskolázottabb szülők gyermekeinek az elsajátítási motívumai fejlettebbek. A legalább érettségivel és a főiskolai végzettséggel rendelkezők részmintájában kaptuk a legmagasabb értékeket a motívumok fejlettségét tekintve. Fejes és Józsa (2005) az anya felsőfokú végzettsége és az apa érettségizettsége esetén mutatta ki az iskolázottság pozitív hatását az elsajátítási motivációra.

Tizenkettedik hipotézisünket, miszerint kimutatható kapcsolat van a szülők iskolázottsága és az iskolás gyermek elsajátítási motivációja között, részben támasztják alá az adatok, ahogy azt az óvodások körében végzett elemzésinknél (lásd. 2. kutatási kérdésünk) is tapasztaltuk. Így az iskolások esetében is Gottfried és munkatársai (1998) következtetését emeljük ki, amelyek szerint nem önmagában a szülők iskolázottsága, hanem a tágabban értelmezett szocioökonómiai státusz az, ami hat a gyerek motivációjára.

13. A szülői nevelés, valamint az iskolás gyermek elsajátítási motivációja között van-e kimutatható kapcsolat?

A szülői nevelés alapján létrehozott részmintákat összehasonlítva akkor kaptuk a legmagasabb motívumértékeket, amikor a szülői szeretet-törődés szintje magas és a szülői

¹⁸ A korrelációs együttható erősségét Gliner és munkatársai (2017) alapján jellemeztük.

¹⁹ A korrelációs együttható erősségét Gliner és munkatársai (2017) alapján jellemeztük.

korlátozás-túlvédés szintje pedig alacsony. A legkevésbé akkor fejlettek a motívumok, ha szülői szeretet-törődés alacsony és a szülői korlátozás-túlvédés magas. A korrelációs számításaink alapján a szülői szeretet-törődésnél adódtak gyenge-közepes²⁰ korrelációk a motívumokkal, függetlenül az értékelőtől. Ez összecseng Busch-Rossnagel és munkatársai (1995) eredményeivel, miszerint a kisgyermek nagyobb fokú kitartásról ad számot egy feladat elsajátítása során és az aközben átélt örömet is nagyobb intenzitással fejezi ki, amennyiben az anya és gyermeke között kölcsönösen pozitív az érzelmi kapcsolat. Eredményeink összhangban vannak továbbá Pino-Pasternak és Whitebread (2010) szakirodalmi áttekintésének következtetéseivel, amely szerint minél autonómiát támogatóbb a szülő, a gyermek elsajátítási motivációja annál erősebb. Suizzo és munkatársai (2012) magyarázata szerint a szülőktől kapott pozitív érzelmi töltet hatására válik kitartóbbá és a tanulásra motiváltabbá a gyermek. A szülői szeretet-törődés és az elsajátítási motiváció összefüggése Wang és munkatársai (2014b) eredményeit is megerősíti. A szülői szeretet-törődés és a gyermek elsajátítási motívumai közötti korrelációk eltérő képet mutatnak a két évfolyamon, valamint a két értékelő vonatkozásában is. A szülői korlátozás-túlvédés, korábbi vizsgálatokkal összhangban (Fousiani et al., 2014; Soenens et al., 2009, 2007), nem függ össze a motivációval.

A regresszióanalízisek eredményei szerint a szülői szeretet-törődés hatása mutatható ki a gyermek elsajátítási motívumaira. Azon belül is jellemzően azon értékelő által megítélt szülői nevelés, aki a motívumokat is jellemezte. A legnagyobb megmagyarázott variancia értékkel az elsajátítási motiváció összevont mutatója, a legkisebbel a motoros elsajátítási motívum bír. A szülői nevelés két vizsgált területe között nem találtunk kölcsönös hatást, mivel eredményeink szerint az elsajátítási motívumok nem gyakorolnak kimutatható befolyást a szülői nevelés egyik dimenziójára sem.

Vizsgálataink eredményei tehát, részben, a szülői szeretet-törődés esetében alátámasztják tizenharmadik hipotézisünket, van kimutatható kapcsolat a szülői nevelés és a gyermek elsajátítási motivációja között. Azt, hogy a szülői nevelés összefügg a tanulási motivációval Arenliu és munkatársai (2014) is kimutatták. Az összefüggés egy lehetséges magyarázata, hogy azok a gyermekek, akik érzelmileg melegebbnek érzékelik a szüleiket, pozitív énképet alakítanak ki magukról és a képességikről. Ennek köszönhetően pedig kitartóbbak lesznek a kihívások megoldásában is (Deci & Ryan 2000).

²⁰ A korrelációs együttható erősségét Gliner és munkatársai (2017) alapján jellemeztük.

14. *A szülői nevelés, valamint az iskolás gyermek iskolai eredményessége között van-e kimutatható kapcsolat?*

Megerősítve Luo és munkatársai (2013), illetve Sparks és munkatársai (2012) eredményeit, adataink alapján a szülői korlátozás-túlvédés negatív-, míg a szülői szeretet-törődés pozitív kapcsolatban van az osztályzatokkal és a tanulmányi átlaggal mindkét korosztályban, mind a tanulók, mind a szüleik megítélése szerint. Minél magasabb szintű a szülői szeretet-törődés, illetve minél alacsonyabb a szülői korlátozás-túlvédés, annál jobb osztályzatokat kap a gyermek. Sonnak és Towell (2001, p. 865) úgy fogalmaznak, hogy a gyermek iskolai teljesítményének fejlődése egy „jó” nevelési stílust feltételez, amely a túlvédő légkört nélkülözi annak érdekében, hogy egy meleg és szeretetteljes környezetet alakítson ki”.

A regresszióanalíziseink eredményei szerint az osztályzatokat tekintve a legnagyobb megmagyarázott variancia értéket az idegen nyelv és a történelem esetében kaptuk. A regresszióanalíziseket elvégeztük úgy is, hogy az osztályzatokat tettük meg független- és a szülői nevelés mutatóit függő változónak. Ekkor azonban egyetlen szignifikáns értéket sem kaptunk. A két terület közötti kölcsönös hatásról tehát nem beszélhetünk, az osztályzatok nem gyakorolnak kimutatható befolyást a szülői nevelésre.

Tizennegyedik hipotézisünket tehát, eredményeink alátámasztják, van kimutatható kapcsolat a szülői nevelés és az iskolás gyermek iskolai eredményessége között, amely megerősíti mind Arenliu és munkatársai (2014), Hickman és munkatársai (2000), Otani és munkatársai (2014), valamint Turner és munkatársai (2009) eredményeit is. Spera (2005), illetve Masud, Thurasamy és Ahmad (2015) serdülő- és kora serdülőkorban végzett empirikus kutatások eredményeit összefoglalva szintén kiemelik, hogy a vizsgálatok erős, pozitív összefüggést találtak a szülői nevelési eljárások és a gyermek iskolai eredményessége között, különösen az általános iskolai korosztály esetében.

Grolnick, Ryan és Deci, (1991), illetve Ng és munkatársai (2004) megállapításaival ellentétben vizsgálatunk szerint negatív kapcsolat van a szülői korlátozás-túlvédés és a gyermek teljesítménye között. Ennek Luo és munkatársai (2013), illetve Fousiani és munkatársai (2014) szerint egy lehetséges magyarázata, hogy a szülői kontroll gyakori alkalmazása és az autonómia támogatásának hiánya csökkenti a gyermek motivációját, ezen keresztül pedig a teljesítményre is negatív hatással van. Turner és munkatársai (2009) szintén azt feltételezik, hogy a motiváció lehet az egyik közvetítő a szülői nevelés és a gyermek teljesítménye között.

15. *A gyermek és a szülő által észlelt szülői nevelés módja, valamint az iskolás gyermek iskolai eredményességével való elégedettség között van-e kimutatható kapcsolat?*

Bizonyított, hogy ha a gyermek túlvédőnek és/vagy túlkotrollálónak érzékeli a szüleit, az összefüggésben van a kedvezőtlen iskolai következményekkel, illetve a jól-léttel (Chew, 2016; Grolnick, 2016; Roth, Assor, Niemiec, Ryan, & Deci, 2009). Ennek menén megvizsgáltuk, hogy a gyermek által észlelt és a szülő által tanúsítani vélt szülői nevelés milyen kapcsolatban van a gyermek iskolai teljesítményével való szülői elégedettséggel, illetve a gyermek saját teljesítményével és azzal, hogy a szülő mit gondol, gyermeke mennyire elégedett saját teljesítményével.

Eredményeink szerint a szülői korlátozás-túlvédés - a 4. évfolyamosok szüleinek megítélésétől eltekintve - összefügg az eredményességgel való elégedettségre vonatkozó mindhárom vizsgált változóval. A szülői szeretet-törődés jellemzően 7. évfolyamosok körében van kapcsolatban az elégedettség mutatóival, ezen belül is a szülő gyermeke teljesítményével való elégedettségével és azzal, hogy a szülő szerint gyermeke milyen mértékben elégedett saját teljesítményével. A gyermek saját teljesítményével való elégedettsége csak 4. évfolyamon a tanuló által leírt szülői szeretet-törődéssel van összefüggésben. A szülői szeretet-törődés szintjének emelkedésével, illetve a korlátozás-túlvédés szintjének csökkenésével növekszik az iskolai teljesítménnyel való elégedettség. Tizenötödik hipotézisünket, amely szerint van kimutatható kapcsolat a gyermek és a szülő által észlelt szülői nevelés módja és az iskolás gyermek iskolai eredményességével való elégedettség között, vizsgálatunk igazolták.

16. *A szülői iskolázottság, az anyai szülői nevelés, az iskolás gyermek édesanyja és önmaga által megítélt elsajátítási motivációja és a gyermek iskolai eredményessége milyen összefüggésszerrel jellemezhető?*

A szülői iskolázottság, az anyai szülői nevelés, az iskolás gyermek édesanyja és önmaga által megítélt elsajátítási motivációja, illetve iskolai teljesítménye közötti kapcsolatrendszer strukturális egyenletmodellezéssel 7. évfolyamos tanulók körében vizsgáltuk. Az általuk felállított modellben a szülők iskolázottsága mind a szülői nevelést (anya és tanuló által jellemezett szülői szeretet-törődés, korlátozás, túlvédés), mind a gyermek motiváltságát, illetve iskolai eredményességét is befolyásolja. A szülői nevelés vizsgált jellemzői modellünk szerint a gyermek iskolai teljesítményét direkt módon és a motiváción keresztül is befolyásolja. Külön változónak tekintettük a motiváció tanulói és

szülői jellemzését, mivel korábbi vizsgálati eredmények (pl. Jafari et al., 2014) szerint alacsony-közepes erősségű²¹ összefüggés van a két változó között, azonban a szülők és a tanulók által jellemzett motivációnak eltérő lehet a befolyása az iskolai eredményességre vonatkozóan (Barnhart et al., 2013; Collishaw et al., 2009; Józsa, 2014; Józsa & Morgan, 2014; Józsa et al., 2014; Leung & Shek, 2014). Elméleti modellünk tehát direkt és indirekt hatásokat, kereszthatásokat, illetve értékelők közötti korrelációs összefüggéseket egyaránt tartalmazott.

Eredményeink szerint elméleti modellünk jól illeszkedik az adatokra. Gershoff és munkatársai (2007), illetve Magnuson (2007) eredményeit, miszerint a szülői viselkedés mediálja az anya iskolázottságának a gyermek teljesítményére gyakorolt hatását, eredményeink alátámasztják, hiszen a szülői iskolázottság hatást gyakorol a szülői nevelés valamennyi vizsgált jellemzőjére, illetve a szülői nevelés is hatással van a gyermek teljesítményére. Az iskolás gyermek által jellemzett szülői szeretet-törődés hatással van arra, hogyan látják saját elsajátítási motivációjukat, ugyanakkor az anyák által jellemzett szülői szeretet-törődés arra gyakorol kimutatható hatást, hogy az anyák hogyan vélekednek gyermekük motiváltságáról, amely összecseng Wang és munkatársai (2014b) eredményeivel. Ennek a 13. pontban említetten túl egy másik lehetséges magyarázata, hogy azok a gyermekek, akik több szülői gondoskodást érzékelnek, a saját viselkedésükről is pozitívabb képet alakítanak ki, amit visszatükröz a saját maguk által magasabbra értékelt motivációjuk. Ugyanakkor a szülői nevelés szülői jellemzését még inkább meghatározzák a szülő gyermeke iránti érzelmei, ami szintén megjelenhet abban, hogy a gyermek motiváltságát is magasabbra értékeli. Az elsajátítási motivációról való szülői és gyermeki megítélés pedig meghatározza a gyermek iskolai teljesítményét, amely megerősíti Hoang (2007), Józsa és D. Molnár (2013), illetve Józsa és Barrett (2018) eredményeit.

A szülői nevelés többi vizsgált jellemzőjét tekintve azt mondhatjuk, hogy a gyermek által jellemzett szülői túlvédés direkt módon meghatározza az anya által jellemzett motivációt, illetve direkt és indirekt módon is hat a gyermek teljesítményére. Egy lehetséges magyarázat erre, hogy azok a gyermekek, akiket az édesanyjuk kevésbé lát motiváltnak, szeretnének egyedül maradni és nem az iskolai feladatokkal foglalkozni, így az édesanyjukat is túlvédőbbnek írják le. Cheung és McBride-Chang (2008) azt feltételezte, hogy az eltérően teljesítő gyermekek a szülői nevelést is eltérően érzékelik. Az anyák által jellemzett szülői korlátozás ezzel szemben mind a gyermek, mind az anya által érzékelt

²¹ A korrelációs együttható erősségét Gliner és munkatársai (2017) alapján jellemeztük.

motiváltságra hatást gyakorol, amely végül jobb iskolai eredményességhez vezet. A szülői korlátozás motivációra és teljesítményre gyakorolt hatására Fousiani és munkatársai (2014), valamint Soenens és munkatársai (2007) is felhívják a figyelmet. Luo és munkatársai (2013), illetve Sparks és munkatársai (2012) is kiemelik, hogy a korlátozó szülők a gyermek próbálkozási lehetőségeit is meggátolják, ami hatással van mind a motivációjukra, mind a teljesítményükre. A szülői szeretet-törődés és korlátozás direkt módon nem hat a gyermek teljesítményére, ahogy az anya által jellemzett túlvédés sem. Indirekten, a motiváción keresztül azonban megjelenhet a teljesítményt befolyásoló hatásuk.

A motiváció mediáló szerepét a szülői nevelés és a gyermek iskolai eredményessége között számos korábbi vizsgálat is kimutatta (Chen, 2015; De Bruyn et al., 2003; Luo et al., 2013; Piquart, 2015; Turner et al., 2009; Walker & MacPhee, 2011). Harackiewicz és munkatársai szülői intervenció programja pedig mind a motivációra, mind az iskolai teljesítményre pozitív hatást gyakorolt (Harackiewicz, Rozek, Hulleman, & Hyde, 2012; Rozek, Svobodab, Harackiewicz, Hullemand, & Hyde, 2017). Tizenhatodik hipotézisünket, miszerint a szülői iskolázottság, az anyai szülői nevelés, az iskolás gyermek édesanyja és önmaga által megítélt elsajátítási motivációja és a gyermek iskolai eredményessége között direkt és indirekt hatások is jelen vannak, eredményeink alátámasztják.

V. 2. A vizsgálatok erősségei és korlátai

Az óvodások körében elvégzett vizsgálataink az első olyan hazai munkák, amelyek a gyermek elsajátítási motivációját az anya-gyermek interakció, illetve az otthoni érzelmi-fizikai környezet függvényében vizsgálják. Kutatásaink további erőssége, hogy az óvodás gyermek otthoni környezete és elsajátítási motivációja közötti kapcsolatot nagymintán, illetve longitudinális elrendezéssel is megvizsgáltuk. Mind a gyermek otthoni környezetét, mind elsajátítási motivációját összetetten elemeztük. Az otthoni környezet feltárására a HOME-leltárt (Bradley & Caldwell, 1981) alkalmaztuk, amely a szülő-gyermek interakciót és a gyermek fejlődése szempontjából jelentős szociális és fizikai környezetet egyaránt elemzi a megfigyelés és a strukturált interjú módszerét egyaránt alkalmazza. Az elsajátítási motiváció feltárására pedig szülői és pedagógusi jellemzést, valamint feladatvégzés közbeni megfigyelést is végeztünk. A megfigyeléses vizsgálatok előnye, hogy a gyermek viselkedéséről közvetlenül gyűjthetünk információt, így kiküszöbölhetők a kérdőíves vizsgálatok II. 1.7. Az elsajátítási motiváció vizsgálati módszerei című fejezetben is bemutatott torzító hatásai. Az elsajátítási feladatokkal való vizsgálat előnye pedig, hogy minden gyermek ugyanazzal a típusú feladattal dolgozik, illetve, hogy kevésbé kell azzal számolni, hogy az adott értékelés az értékelő személyiségén, értelmezési keretein, kultúráján és percepcióin szűrődik keresztül, így lehetővé teszi a kompetencia és a motiváció elkülönítését is.

Az iskolások körében végzett felméréseink az első hazai munkák, amelyek egyidejűleg vizsgálják a szülők és gyermekeik vélekedését a kapcsolatukról, a szülői nevelési jellemzőkről. Vizsgálataink további erőssége, hogy nem csak a szülői nevelést, hanem a gyermek motiváltságát is több nézőpontból közelítettük meg. Elemzéseinkbe egyidejűleg vontuk be a gyermek elsajátítási motivációjának tanulói és szülői megítélését és vizsgáltuk meg, hogy a szülői nevelés szülői és tanulói jellemzésével, valamint a gyermek iskolai eredményességével milyen kapcsolatban van. Vizsgálatainkban feltártuk a szülői nevelés tanulói és szülői jellemzése közötti hasonlóságokat, illetve azt is, hogy a két értékelő jellemzése hogyan határozza meg a gyermek motivációját és teljesítményét. A szülői nevelés gyermeki és szülői megítélésének egyidejű figyelembe vétele kiemelten fontos. A szülői nevelésnek a motiváció fejlődésében játszott szerepét vizsgáló korábbi felmérések rendszerint csak a gyermek által érzékelt szülői nevelést vizsgálták (Chew, 2016; Grolnick, 2016; Roth et al., 2009). A szülő által érzékelt nevelés szimultán vizsgálatának jelentőségét támasztja alá az is, hogy a szülői nevelésnek a gyermek által érzékelt módját egyéb tényezők

is befolyásolják. Például azok a gyermekek, akiknek alacsony a motivációja az iskolai feladatok teljesítésében, úgy érzékelhetik, hogy a szüleik arra sarkallják őket, hogy foglalkozzanak többet az iskolai feladatokkal, ami éppen ellentétes azzal, amit ők maguk szeretnének. Ennek következtében pedig a gyermek úgy értelmezheti, hogy a szülei kontrollálják őt, vagyis kontrollálóbbsként érzékelheti a szülőket, mint amennyire valójában kontrollálók a szülők. Másfelől a gyermek teljesítménye, motivációs jellemzői is meghatározzák a szülői nevelés jellemzőit. A gyermek részéről korlátozóként érzékelt szülői nevelés egyfajta reakcióként is megjelenhet a gyermek alacsony teljesítményére és/vagy alacsony szintű motivációjára. Kutatási eredmények szerint például azok a szülők, akiknek alacsonyabb az olvasásteljesítménye ötödik évfolyamon, kontrollálóbba válnak, miközben segítenek a gyermeknek a házi feladat megoldása során hetedik évfolyamos korukban (Dumont, Trautewin, Nagy, & Nagengast, 2014). Habár a szülői nevelés legpontosabb vizsgálati módszere a szülő-gyermek interakció megfigyelése lenne, a kérdőíves vizsgálatok megbízhatóságát is jelentősen növelni lehet azzal, ha a szülői viselkedés egyes jellemzőiről nem csak a gyermeket kérdezzük meg, hanem más nézőpontot, a szülői önjellemzést, önértékelést is bevonjuk a vizsgálatokba. Akkor is, ha a gyermekek és a szülők megítélése nem mutat szoros összefüggést és gyakran eltérő hatást is gyakorolnak egy adott területre vonatkozóan (Collishaw et. al., 2009; Jafari et al., 2014).

Az óvodások körében végzett pilot vizsgálatunk korlátai közé tartozik, hogy kis mintán végeztük el a felmérést, így eredményeink szélesebb körben nem általánosíthatók. A pedagógusok pedig a családlátogatásokat követően, nem azok folyamán töltötték ki a HOME-leltárt. Longitudinális kutatásunk általánosíthatóságához ugyancsak korlátot jelent a mintanagyság. A longitudinális vizsgálatok és a több mérőeszközzel operáló vizsgálatok nehézsége a kellő mintanagyság biztosítása. A mintanagyság nem tette lehetővé az alminták (pl. a nemek) szerinti összehasonlítást sem. Az óvodások körében végzett vizsgálatainkban a minták homogének a gyermek otthoni környezetét tekintve. Így nem volt lehetőség a kedvező és kedvezőtlen otthoni környezetben élő gyermekek közötti különbségek elemzésére. Az elsajátítási feladatokkal való vizsgálatok korlátai közé tartozik, összevetve a szabad játékkal (Barrett & Morgan, 2018), hogy a szociális elsajátítási motiváció vizsgálatára jelenleg még nem alkalmazhatók.

Az iskolások körében végzett felméréseink egyik korlátja, hogy csak kérdőívek segítségével gyűjtöttünk adatokat. Így az eredmények kapcsán szükséges figyelembe venni, hogy az értékelők válaszai nem az éppen aktuális szülői nevelési, illetve elsajátítási

motivációs jellemzőket tükrözik vissza. Vizsgálati elrendezéseink, szemben a longitudinális felmérésekkel, nem adnak lehetőséget arra, hogy az életkori változásra vonatkozóan következtetéseket fogalmazzunk meg. A keresztmetszeti elrendezés alkalmazásával az életkori különbségek nem jelentik egyértelműen azt, hogy a változás akkor is megfigyelhető lenne, ha ugyanazt a gyermeket figyelnénk meg a későbbi életkorban. Vizsgálataink korlátai közé tartozik a kicsi életkori terjedelem. A szülői iskolázottság, az anyai szülői nevelés, az iskolás gyermek elsajátítási motivációja, illetve iskolai teljesítménye közötti kapcsolatrendszer elemző vizsgálatunkba csak az anya által jellemzett szülői nevelést és elsajátítási motivációt vontuk be. Az apák nem vettek részt a vizsgálatban.

A kérdőíves felmérések korlátai között meg kell említeni, hogy az olvasáskészség fejlettsége, a szociális hatások, az értékelő értelmezése és kultúrája is befolyásolhatja a percepciót, a jellemzést. Az értékelők nem feltétlenül alkalmaznak hasonló kihívást jelentő feladatokat értelmezési keretként, amikor az adott gyermeket, vagy önmagukat másokhoz hasonlítják. A külső értékelők számára nehéz lehet megítélni azt is, hogy a gyermek mikor adja fel a próbálkozást, mert a feladat túl nehéz neki vagy mikor hagy alább a kitartása, mert csökken a motivációja. A motiváció felnőttek általi értékelése gyakran erősen összefügg a gyermek kompetenciáiról való nézeteikkel is (Barrett & Morgan, 2018). Az elsajátítási motivációról a pedagógusok és a szülők vélekedései alapján gyűjtött információk kapcsán pedig meg kell jegyezni azt is, hogy percepciójukra hatással van a gyermekkel való kapcsolatuk. A szülők és a pedagógusok eltérő helyzetekben, szociális környezetben ismerik meg a gyermeket, így a gyermekről alkotott képük is eltérő lehet (Józsa & D. Molnár, 2013; Morgan et al., 2013). Az önjellemző kérdőívek korlátja pedig, hogy a gyermekek nem, vagy nem teljes mértékben a valós képet festik magukról. Ezért van szükség arra, hogy ugyanazokat a motívumokat a pedagógusok és a szülők, illetve a tanulók is jellemezzék.

V. 3. Eredmények felhasználása

Ryan és Deci (2017) kiemeli, hogy a szociális környezet megváltoztatásával a motivációra is hatás gyakorolható. A gyermek otthoni érzelmi-fizikai környezetének elsajátítási motivációra gyakorolt hatását óvodások körében felmérő vizsgálataink eredményei alapján ugyancsak feltételezhetjük, hogy az óvodás gyermekek elsajátítási motivációjára pozitív hatást gyakorolhatunk az otthoni környezetük javításával, például szülőket segítő programok segítségével. Nagymintás és longitudinális vizsgálati eredményeink alapján feltételezhetjük, hogy az óvodások otthoni érzelmi-fizikai környezetének alakításával lehetőség van a gyermekek feladat közbeni kitartását befolyásolni. Mivel az elsajátítási motiváció és az iskolai teljesítmény összefüggése igazolt (Busch-Rossnagel & Morgan, 2013; Froiland & Worrel, 2017; Józsa & Barrett, 2018; Józsa & D. Molnár, 2013; Józsa et al., 2017a; Józsa & Morgan, 2014; Mercader et al., 2017; Renaud-Dubé et al., 2015), mód kínálkozhat az otthoni környezeten keresztül nem csak a motiváció, hanem az iskolai teljesítmény befolyásolására, fejlesztésére is. A különböző módszerek kombinációja sokat segíthet az oktatás számára való következtetések megfogalmazásában. Az elsajátítási motiváció és a családi jellemzők közötti kapcsolat vizsgálatának jelentősége van nem csak az oktatás, hanem a korai intervenció szempontjából is (Hashmi et al., 2017; Morgan et al., 2017a; Wang et al., 2017).

Vizsgálati eredményeinknek mind elméleti mind gyakorlati szempontból van haszna. Elméleti szempontból hozzájárultunk ahhoz, hogy több információval rendelkezünk a gyermekek elsajátítási motivációjára kifejtett hatásokról. A gyakorlat oldaláról pedig felhívtuk a figyelmet néhány olyan faktorra, amelyeket érdemes figyelembe venni, amikor intervenciós beavatkozásokat tervezünk. (1) A gyermek fejlődése szempontjából minél megfélelőbb támogatást és ingereket nyújtó az otthoni érzelmi-fizikai környezete, minél jellemzőbb a gyermek játékokkal való ösztönzése, illetve az ösztönzés módjainak változatossága, annál erősebb elsajátítási motívumokat érzékel mind a szülő, mind a pedagógus, valamint 20 hónappal később is annál inkább pozitív érzelmek figyelhetők meg a gyermekek és kitartóbb is a közepesen nehéz feladatok megoldása során. (2) A szülői nevelés tanulói és szülői megítélések együttjárásai gyengék, a 10–13 évesek a szüleikkel való kapcsolatukat szüleiktől eltérő módon érzékelik. (3) Kamaszkorban megnő a gyermekek autonómiaszükséglete, a szülői befolyás mértéke csökken. A szülői szeretet-törődés mértéke 10–13 éves kor között csökken. A szülői korlátozás-túlvédés mértékében viszont nincs életkori változás 4. és 7. évfolyam között. (4) A gyermek elsajátítási motívumai akkor a legfejlettebbek, amikor a szülői szeretet-törődés szintje magas, a szülői korlátozás-

túlvédés szintje pedig alacsony. A legkevésbé akkor fejlettek a motívumok, ha szülői szeretet-törődés alacsony és a szülői korlátozás-túlvédés magas. (5) A szülői korlátozás-túlvédés negatív-, míg a szülői szeretet-törődés pozitív kapcsolatban van az iskolai eredményességgel. Minél magasabb szintű a szülői szeretet-törődés, illetve minél alacsonyabb a szülői korlátozás-túlvédés, annál jobb osztályzatokat kap a gyermek. (6) A motiváció mediáló szerepet tölt be a szülői nevelés és a gyermek iskolai eredményessége között. Az eredmények segíthetnek abban, hogy a neveléssel, oktatással foglalkozó szakemberek megértsék a vizsgált tényezők fontosságát a koragyermekkori, illetve a kiskamaszkori oktatásban és az eredmények felhasználásával a fejlődés szempontjából megfelelő gyakorlatokat tartalmazó programok, útmutatók készülhessenek.

A motiváció számítógépes vizsgálata nem csak egy költséghatékony vizsgálati módszer lehet, hanem a pedagógusokat is képessé teheti arra, hogy alkalmazásával információhoz jussanak a gyermek közepesen nehéz feladatok megoldása során adott érzelmi válaszreakcióiról és feladatmegoldás közbeni kitartásáról és mindezen keresztül elsajátítási motivációjáról. A számítógépes vizsgálati módszer egyik előnye, hogy nem igényel egyéni adminisztrációt és olyan visszajelzést tud adni, amelyet a pedagógusok és a szülők is azonnal értelmezni tudnak. Másik előnye, hogy lehetővé teszi az egyéb jellemzők kontrollálását, úgy mint a végrehajtó funkciókét és a kompetenciáét. Ezen felül a számítógépes módszer nem csak a motiváció vizsgálatára lehet alkalmas, hanem lehetővé teszi, hogy olyan intervenciós beavatkozásokat dolgozzunk ki, amelyek a motiváció csökkenését célozzák. Wang és munkatársai (2017) szerint az egyéni elsajátítási feladatok alkalmazásával a pedagógusok segíthetik a szülőket abban, hogy megtalálják az adott gyermek számára közepes kihívást jelentő feladatokat. Ehhez pedig számos módszert alkalmazhatnak, például megfigyelhetik, hogy a gyermek milyen gyakran jár sikerrel, mennyire vonódott be a feladatmegoldás során. Ha a sikeresség mértéke alacsony (kevesebb, mint 10%), akkor a feladat valószínűleg nehéz a számára, ha több, mint 90%, akkor a feladat túl könnyű. A rövid ideig tartó bevonódás és a negatív reakciók arra utalnak, hogy a feladat tartalmán változtatni szükséges (pl. a nehézségi szintjén vagy segítségadásra van szükség). A mentális tesztek segítségével meghatározható a gyermek mentális életkora, ez pedig segíthet az adott gyermek számára nehéz feladatok kiszűrésében. Wang és munkatársai (2016) javaslata szerint a beavatkozások során a szülőknek és a pedagógusoknak is az „egy lépéssel előbb” megközelítést kellene alkalmazniuk, hogy azonosítsák és megerősítsék a gyermek kitartását az olyan problémák, feladatok megoldásában, amelyek nem túl nehezek,

de nem is túl könnyűek. Mindezt a gyermek elsajátítási motivációjának és későbbi kompetenciáinak növelése érdekében. A cél, hogy segítsük a gyermeket fejlődési maximumuk elérésében és optimalizáljuk a mindennapi életben való boldogulásukat. Gottfried és munkatársai (1998) pedig azt emelik ki, hogy fontos és szükséges lenne, hogy a szülők a nekik szóló képzéseken információhoz jussanak arra vonatkozóan, hogy a gyermekük motivációjának serkentését hogyan támogathatják az otthoni környezeten keresztül, például tanulási helyzetek teremtésével, a tanuláshoz szükséges tárgyi és érzelmi feltételek biztosításával.

Eredményeink hozzájárulhatnak olyan intervenciós programok kidolgozásához, melyek célja a motiváció csökkenésének megelőzése. Ilyen program a Hashmi és munkatársai (2017) által óvodáskorú gyermekek számára kidolgozott „I Can” osztálytermi intervenciós program is, amely a gyermekek kihívást jelentő feladatokban való kitartását és örömét kívánja növelni. A kidolgozók azt feltételezik, hogy a program hozzájárulhat a későbbi jobb iskolai teljesítményhez is. A program eredményei ígéretesek. A kísérleti csoportban az elsajátítási feladatok megoldása közbeni kitartás szignifikánsan nagyobb mértékben növekedett az elő- és az utómérés között, mint a kontrollcsoportban. Ebből arra következtetnek, hogy gyermekek feladatok közbeni kitartása növelhető szisztematikus erőfeszítésekkel, megfelelő tevékenységekkel és a megfelelő környezet biztosításával. Kiemelik azonban, hogy a pedagógusoknak meghatározó a szerepe a program sikerességében, fontos, hogy a pedagógusok és a kisgyermeknevelők ismerjék az elsajátítási motiváció koncepcióját és a gyermek fejlődésére gyakorolt hatását. Az olyan intervenciós programok, amelyek azt tanítják meg a pedagógusoknak, hogy mutassák meg a gyermekeknek a próbálkozás fontosságát, vagy a gyermek erőfeszítését értékeljék a teljesítménye helyett, növelhetik az elsajátítási motivációt (Hashmi et al., 2017; Vansteenkiste et al., 2004). Hauser-Cram (1998) is hangsúlyozza, hogy a pedagógusok segíthetnek a kisgyermekek elsajátítási motivációjának növelésében választható tevékenységek felkínálásával, tanulásra bátoríthatják őket, ahelyett, hogy a helyes-nem helyes válaszokat vizsgálnák csak, támogathatják őket és beszélgethetnek a szülőkkel a gyermek érdeklődéséről.

Az intervenciós programok többnyire a pedagógusokra fókuszálnak, a pedagógusoknak igyekeznek megtanítani, hogyan serkenthetik a gyermek elsajátítási motivációját (Waldman-Levi & Erez, 2015). Szükség van olyan intervenciós programokra is, amelyek a szülőkre koncentrálnak. Habár a szülői intervenciós programok elsődleges

célja, hogy segítse a szülőket a gyermek iskolai motivációjának és teljesítményének erősítésében, számos olyan program is található, amelynek célja a szülői bevonódás növelése, illetve az, hogy a szülő támogassa a gyermek különböző tantárgyakba való bevonódását. Ilyen program például a STEM is (Affuso, Bacchini, & Miranda, 2017; Grolnick, 2016; Harackiewicz et al., 2012). Leung és Shek (2014) kiemeli, hogy nem csupán a szülőknek, hanem más családtagoknak is szükséges lehet megtanítani, hogy hogyan segíthetik a gyermek motivációjának fejlődését. A Hsieh, Liao, Jeng, Tseng, Schiariti, Tsai és Sun (2020) olyan intervenciós programot dolgozott ki, amelynek egyik célja a csecsemők otthoni környezetének fejlesztése. A koragyermekkori kollaboratív otthonlátogatási programban részt vevő családok esetében kimutatták, hogy a HOME-leltárral felmért otthoni környezet minőségében szignifikáns pozitív változás történt, mind közvetlenül a program után, mind három hónappal később, a kontrollcsoporthoz képest, akik hagyományos családtámogatásban részesültek. A program keretében egy szakemberekből álló csapat foglalkozott a családokkal. A program négy lépésből állt. Elsőként megállapították, hogy a családnak milyen támogatásra van szüksége, illetve milyen célokat szeretnének elérni a gyermek fejlődése szempontjából. A második lépésben a családra szabott támogatási tervet dolgoztak ki. A támogatási terv kidolgozásában a szakértői csapat és a család szorosan együttműködött. Harmadik lépésként valósultak meg azok az online és személyes családlátogatások, amelyek során a szakemberek abban segítették a családokat, hogy hogyan tudják a tervben megfogalmazott stratégiákat a mindennapi gyakorlatuk részévé tenni, hogyan tudnak egy-egy konkrét problémát megoldani. A negyedik lépés pedig a nyomomonkövetés volt, amely során a szülő által feljegyzett tevékenységeket értékelték közösen a szakemberrel. Hsieh és munkatársai (2020) kiemelik, hogy a program sikerességét meghatározza, hogy a szülők mennyire vonódnak be, mennyire működnek együtt a szakemberekkel és mennyire építik be az ő javaslataikat a gyermekkel való interakcióikba.

V. 4. További vizsgálatok

Óvodások körében végzett vizsgálataink szerint minél magasabb a szülők iskolai végzettsége, annál jellemzőbb, hogy a gyermek fejlődését segítő, megfelelő feltételeket biztosító környezetet teremtenek a szülők. Összevetve az anyai, az apai és a két szülő együttes iskolázottságát azt mondhatjuk, hogy érdemes mind az anya, mind az apa iskolai végzettségét elemezni az óvoda gyermek otthoni érzelmi-fizikai környezetével összefüggésben a későbbi vizsgálatokban is. Eredményeink arra is felhívják a figyelmet, hogy az otthoni érzelmi-fizikai környezet HOME-leltár által vizsgált jellemzői közül a gyermek játékokkal való ösztönzését, nyelvi ösztönzését, illetve az ösztönzés módjainak változatosságát érdemes vizsgálni. Eredményeink szerint ugyanis az otthoni környezetnek ezek a jellemzői vannak kapcsolatban mind a pedagógus, mind a szülő által jellemzett, mind a közepesen nehéz feladatok megoldása közben megfigyelt motivációval.

Későbbi vizsgálatokban szükséges a mérőeszköz átdolgozása, továbbfejlesztése, a jelen szocioökonómiai viszonyokhoz való igazítása. Szükségesnek látjuk, hogy longitudinális eredményeinket nagyobb mintán, illetve hosszabb időintervallumú követéssel is megerősítsük a későbbiekben, valamint, hogy az óvodások körében végzett felmérésünket olyan mintán is elvégezzük, ahol lehetőség van a nemek szerint képzett, valamint a kedvezőtlen, a kedvező és a semleges otthoni környezetben élő gyermekek almintáinak összehasonlítására is. Célszerű lehet hasonló vizsgálatokat végezni fiatalabb és az idősebb életkorú gyermekek körében is. Az elsajátítási motiváció és az otthoni környezet jellemzőit érdemes az iskolaérettséggel összefüggésben is vizsgálni.

Az iskolások körében végzett felméréseink eredményei alapján mérlegelendő, hogy csupán a szülői szeretet-törődés mutatóit tegyük vizsgálat tárgyává a későbbiekben, hiszen a szülői szeretet-törődés és az elsajátítási motívumok között igazolható az összefüggés 4. évfolyamon szinte minden esetben, 7. évfolyamon pedig főként ugyanazon értékelőnél. Ezzel szemben a szülői korlátozás-túlvédés, függetlenül az értékelőtől, nincs közvetlen kapcsolatban a motívumokkal. Korábbi vizsgálatok is kiemelik, hogy a kontrolláló és nyomásgyakorló szülői viselkedés, illetve a meleg, autonómiatámogató interakciós jellemzők vizsgálata fontos a későbbi kutatásokban (Grolnick, 2016; Grolnick et al., 2002; Haimovitz & Dweck, 2017; Kenney-Benson & Pomerantz, 2005). További vizsgálatokban szükséges lesz longitudinális elrendezéssel is feltárni a szülői iskolázottság, a szülői nevelés, a gyermek elsajátítási motivációja és iskolai teljesítménye közötti kapcsolatrendszer, illetve annak esetleges időbeli változásait. Érdemes lenne a felmért gyermekek életkori terjedelmét

is szélesíteni, illetve az apák szülői nevelési jellemzőit is felmérni a jövőben. Valamint olyan mintát alkalmazni, ahol lehetőség van a kulturális és fejlődési különbségek figyelembe vételére, a kulturális háttér szerinti alminták, illetve a tipikusan és az atipikusan fejlődő gyermekek összehasonlítására. Az iskolások körében végzett felméréseink eredményeit szükségesnek tartjuk megerősíteni a későbbiekben olyan vizsgálatokkal, ahol nem csak kérdőívek segítségével gyűjtünk adatokat a szülői nevelésről, illetve a gyermek motiváltságáról. Ennek egy lehetséges módja, hogy közvetlenül gyűjtünk információt a szülő-gyermek kapcsolatról, megfigyelve interakciójukat, illetve a gyermek motiváltságát, óvodai vizsgálatainkhoz hasonlóan, feladatvégzés közben is felmérjük. Az iskolai osztályzatok mellett szükséges lesz standardizált tesztekkel is felmérni a gyermekek iskolai teljesítményét a jövőben.

Barrett és Morgan (2018) felhívja a figyelmet arra, hogy az elsajátítási folyamatra adott pozitív és a negatív érzelmi válaszok nincsenek egyértelműen elkülönítve a sikerre vagy a sikertelen eredményre adott érzelmi válaszoktól. A kérdőíves vizsgálatokban rendszerint a szülőket és a gyerekeket is a sikertelen elsajátításra adott negatív reakciókról kérdezik, ami inkább értelmezhető a kudarcra való reakcióként, mint sikertelen próbálkozásként miközben a gyermek a cél elérésére törekszik. Ennek alapján a jövőben mind a kérdőíves, mind a feladathelyzetben való felmérések során szükséges lesz az érzelmi reakciókat tovább differenciálni, hogy jobban mérjék a specifikus negatív érzelmi reakciókat. Az érzelmi reakciók vizsgálatát az elsajátítási motiváció különböző területein, különböző életkorokban is szükséges lesz elvégezni. Jelenleg nincsenek világosan elkülönítve a feladat során és a feladat után megjelenő érzelmek sem. A számítógépes vizsgálati módszer, amely a videofeltételt is fog a későbbiekben tartalmazni, segíteni fog ebben a problémában. A számítógépes vizsgálati módszer videofelvétellel való kiegészítése arra is lehetőséget teremt, hogy a különböző nehézségű feladatok megoldása során megjelenő érzelmekről gyűjtsünk adatokat. A módszer kidolgozói tervezik, hogy a program a gyermek teljesítményét alapul véve fog egyéni feladatokat adni. További terv, hogy kidolgoznak egy szülői és egy pedagógusi visszajelző modult is, amely alapján a szülők és a pedagógusok is képet kaphatnak a gyermek tanulási megközelítéséről és javaslatokat kapnak arra vonatkozóan, hogy hogyan erősíthetik a gyermek motivációját (Barrett & Morgan, 2018). További vizsgálatokban meg kell próbálni azonosítani egyéb olyan személyes és iskolai faktorokat is, amelyek befolyásolják az elsajátítási motiváció csökkenését és az iskolai teljesítményt. Érdeemes a szülő-gyermek viszony további jellemzőit

is bevonni egy pontosabb kép kirajzolásához. A családi háttér által kifejtett hatásmechanizmus további összetevőinek azonosításával mód nyílna egy összevont mutató jövőbeni kidolgozásához is. A kiskamaszkorban a szülő-gyermek kapcsolatban bekövetkező természetes változások és a szülői nevelés hatással van a motiváció alakulására, ezért van nagy jelentősége azoknak az intervenciós programoknak, amelyek a szülőkön keresztül kívánnak hatni a gyermek motivációjára. Barrett és Morgan (2018) pedig arra figyelmeztet, hogy a motivációt és az iskolai eredményességet befolyásoló tényezők minél szélesebb körét feltárva olyan intervenciós megoldásokat kell kidolgozni, amelyek a motiváció csökkenésének megelőzésére fókuszálnak. Fontos vizsgálati kérdés tehát, a jövő kutatásai számára, hogy hogyan lassítható, hogyan állítható meg a motiváció életkori csökkenése, milyen módszerek alkalmazásával lehet növelni az elsajátítási motivációt. Hashmi és munkatársai (2017) azt emelik ki, hogy a feladatmegoldás közbeni kitartás fontos szerepet játszik az iskolaérettségben is és segít a gyermekek kognitív fejlődésének, iskolai készségeinek növelésében, ezért létfontosságú, hogy kidolgozzunk és megvalósítsunk olyan programokat, amelyek a kitartást növelik.

VI. Köszönetnyilvánítás

Köszönettel tartozom témavezetőmnek, Józsa Krisztiánnak, hogy több olyan neveléstudományi vizsgálatban is részt vehettem, amelyek nem csak a dolgozat elkészítéséhez járultak hozzá, hanem megannyi tudományos tapasztalattal is gazdagítottak. Köszönöm a dolgozat elkészítése során nyújtott tanácsait, építő bírálatait.

Köszönöm azon intézményvezetők, pedagógusok és egyetemi hallgatók támogatását, akik a dolgozatban bemutatott vizsgálatok mintáinak megszervezésében nyújtottak segítséget. Külön köszönöm Bögös Istvánnak, Forrainé Kószó Györgyinek, Havlikné Rác Andreának, Kardos Szilviának, Marótiné Balogh Zitának és Pozsár Évának.

Köszönöm valamennyi, a kérdőívek visszaérkezését koordináló pedagógusnak, valamint a felmérésekben részt vevő gyermeknek, tanulóknak és szüleiknek segítő együttműködésüket.

Köszönettel tartozom Baukó Tibornének és Csomorné Benkovics Ágnesnek fáradhatatlan kitartásukért az adatok rögzítése során.

Köszönöm a Neveléstudományi Doktori Iskola, illetve a Neveléstudományi Intézet oktatóinak és munkatársainak mindazt a szakmai tudást, amellyel általuk gazdagodtam.

Köszönöm Szenczi Beátának és Hegedűs Szilviának a házi védelemre benyújtott dolgozatomhoz fűzött értékes javaslatait.

Köszönöm Molnár Edit Katalin és Zentai Gabriella tanácsait, javaslatait, melyekből építkezhettem a dolgozatom elkészítése során.

Külön köszönöm családom, barátaim és mindazok támogató, biztató, motiváló szavait, akik hittek bennem és akik hozzájárulása nélkül ez a dolgozat nem készülhetett volna el.

Az óvodás gyermek otthoni érzelmi-fizikai környezete és elsajátítási motivációja közötti kapcsolatot elemző longitudinális felmérésünket az NKFI K124839 pályázat támogatta.

A szülői nevelés, a kiskamaszok elsajátítási motivációja, illetve iskolai teljesítménye közötti összefüggéseket elemző vizsgálatunk az OTKA K83850 pályázat támogatásával valósult meg.

A szülői nevelés, az iskolás gyermek elsajátítási motivációja és iskolai sikeressége közötti kapcsolatot 4. és 7. évfolyamos tanulók és szüleik körében vizsgáló felmérésünket az OTKA K68798 támogatta.

A szülői iskolázottság, az anyai szülői nevelés, az iskolás gyermek elsajátítási motivációja és iskolai sikeressége közötti kapcsolatrendszer vizsgálatát OTKA-K83850 pályázat támogatásával valósult meg.

VII. Felhasznált irodalom

- Affuso, G., Bacchini, D., & Miranda, M. C. (2017). The contribution of school-related parental monitoring, self-determination, and self-efficacy to academic achievement. *The Journal of Educational Research*, 110(5), 565–574.
- Aiken, L. R. (1998). *Human development in adulthood*. New York: Plenum Press.
- Alt, D. (2015). First-year female college students' academic motivation as a function of perceive parenting styles: A contextual perspective. *Journal of Adult Development*, 22, 63–75.
- Anderman, E. M., & Maehr, M. L. (1994). Motivation and schooling in the middle grades. *Review of Educational Research*, 64, 287–309.
- Areepattamannil, S., Freeman, J. G., & Klinger, D. A. (2011a). Influence of motivation, self-beliefs, and instructional practices in science achievement of adolescents in Canada. *Social Psychology of Education*, 14, 233–259.
- Areepattamannil, S., Freeman, J. G., & Klinger, D. A. (2011b). Intrinsic motivation, extrinsic motivation, and academic achievement among Indian adolescents in Canada. *Social Psychology of Education*, 14, 427–439.
- Arenliu, A., Hoxha, L., Berxulli, D., & Jemini-Gashi, L. (2014). *Parenting styles and intrinsic motivation among high school students – Do parenting styles influence motivation orientation of high school students?* International Academic Conference, Istanbul.
- Arrindell, W. A., & Engebretsen, A. A. (2000). Convergent validity of the short-EMBU and the Parental Bonding Instrument (PBI): Dutch findings. *Clinical Psychology and Psychotherapy*, 7(4), 262–266.
- Assor, A., Roth, G., & Deci, E. L. (2004). The emotional costs of perceived parents' conditional regard: A self-determination theory analysis. *Journal of Personality*, 72, 47–88.
- Awang, Z. (2012). *A handbook on structural equation modeling using AMOS*. Shah Alam: Universiti Technologi MARA Press.
- Bahreini, M., Akaberian, Sh., Ghodsbin, F., Yazdankhah Fard, M. R., & Mohammadi Baghmollaei, M. (2011). The effects of parental bonding on depression and self esteem in adolescence. *Journal of Jahrom University of Medical Sciences*, 10(1), 6–10.
- Bansal, S., Thind S. K., & Jaswal S. (2006). Relationship between quality of home environment, locus of control and achievement motivation among high achiever urban female adolescents. *Journal of Human Ecology*, 19(4), 253–257.
- Barkóczy, I., & Putnoky, J. (1967). *Tanulás és motiváció*. Budapest: Tankönyvkiadó.
- Barnhart, C. M., Raval, V. V., Jansari, A., & Raval, P. H. (2013). Perceptions of parenting style among college students in India and the United States. *Journal of Child and Family Studies*, 22, 684–693.
- Barrett, K. C., Józsa, K., & Morgan, G. A. (2017). New computer-based mastery motivation and executive function tasks for school readiness and school success in 3 to 8 year-old children. *Hungarian Educational Research Journal*, 7(2), 86–105.
- Barrett, K. C., & Morgan, G. A. (1995). Continuities and discontinuities in mastery motivation in infancy and toddlerhood: A conceptualization and review. In R. H. MacTurk & G. A. Morgan (Eds.), *Mastery motivation: Origins, conceptualizations, and applications* (pp. 67–93). Norwood: Ablex.

- Barrett, K. C., & Morgan, G. A. (2018). Mastery motivation: Retrospect, present, and future directions. In A. Elliot, (Ed.), *Advances in Motivation Science*, Vol. 5 (pp. 2–39). Amsterdam: Elsevier.
- Barrett, P. M., & Holmes, J. (2001). Attachment relationships as predictors of cognitive interpretation and response bias in late adolescence. *Journal of Child and Family Studies*, 10(1), 51–64.
- Baumrind, D. (1967). Child care practices anteceding three patterns of preschool behavior. *Genetic Psychology Monographs*, 75, 43–88.
- Baumrind, D. (1991). The influence of parenting style on adolescent competence and substance use. *The Journal of Early Adolescence*, 11(1), 56–95.
- Baumrind, D. (1993). The average expectable environment is not good enough: A response to Scarr. *Child Development*, 64, 1299–1317.
- Becker, W. C. (1964). Consequences of different kinds of parental discipline. In M. L. Hoffman & L. W. Hoffman (Eds.), *Review of child development research*. Vol 1. (pp. 169–208). New York: Russell Sage Foundation.
- Becker, W. C., Peterson, D. R., Hellmer, L. A., Shoemaker, D. J., & Quay, H. C. (1959). Parental attitudes and child adjustment. *Child Development*, 30(1), 119–130.
- Belsky, J., Friedman, S. L., & Hsieh, K. H. (2001). Testing a core emotion-regulation prediction: Does early attentional persistence moderate the effect of infant negative emotionality on later development? *Child Development*, 72(1), 123–133.
- Bernardo, A. B. I., Ganotice, F. A., & King, R. B. (2015). Motivation gap and achievement gap between public and private high schools in the Philippines. *Asia-Pacific Education Research*, 24(4), 657–667.
- Beyens, I., & Eggermont, S. (2014). Putting young children in front of the television: antecedents and outcomes of parents' use of television as a babysitter. *Communication Quarterly*, 62(1), 57–74.
- Biehler, R. F., & Snowman, J. (1994). Motiváció. In B. Csapó, E. Csirikné Czachesz, B. Pukánszky, & T. Vidákovich (Eds.), *Nevelélmélet szöveggyűjtemény* (pp. 300–350). Szeged: JATEPress.
- Blair, C., Greenberg, M., & Crnic, K. (2001). Age-related increases in motivation among children with mental retardation and MA- and CA-matched controls. *American Journal of Mental Retardation*, 106(6), 511–524.
- Bolla, I. K. (1985). *A szülők nevelői attitűdje és szociokulturális helyzete*. Budapest: Országos Pedagógiai Intézet Iskolakutató- és fejlesztési Központ.
- Bradley, R., & Caldwell, B. (1976). The relationship of infants' home environment to mental test performance at fifty-four months: A follow-up study. *Child Development*, 47, 1172–1174.
- Bradley, R. H., & Caldwell, B. M. (1980). The relation of home environment, cognitive competence, and IQ among males and females. *Child Development*, 51(4), 1140–1148.
- Bradley, R., & Caldwell, B. (1981). The HOME inventory: A validation of the preschool scale for black children. *Child Development*, 52, 708–710.
- Bradley, R. H., & Corwyn, R. F. (2002). Socioeconomic status and child development. *Annual Review of Psychology*, 53(1), 371–399.
- Bradley, R. H., Corwyn, R. F., Burchinal, M., McAdoo, H. P., & Coll, C. G. (2001). The home environments of children in the United States. Part II: Relations with behavioural development through age thirteen. *Child Development*, 72(6), 1868–1886.
- Brown, T. A. (2006). *Confirmatory factor analysis for applied research*. New York: Guilford.

- Busch-Rossnagel, N. A. (1997). Mastery motivation in toddlers. *Infants and Young Children*, 9, 1–11.
- Busch-Rossnagel, N. A., Knauf-Jensen, D. E., & DesRosiers, F. S. (1995). Mothers and others: the role of socializing environment in the development of mastery motivation. In R. H. MacTurk & G. A. Morgan (Eds.), *Mastery motivation: origins, conceptualizations and applications*. Vol. 12. *Advances in applied developmental psychology* (pp. 117–145). Norwood: Ablex Publishing Corporation.
- Busch-Rossnagel, N. A., & Morgan, G. A. (2013). Introduction to section three: overview and analysis. In K. C. Barrett, N. A. Fox, G. A. Morgan, D. J. Fidler, & L. A. Daunhauer (Eds.), *Handbook on self-regulatory processes in development: new directions and international perspectives* (pp. 247–264). New York: Psychology.
- Cameron, J., & Pierce, W. D. (1994). Reinforcement, toward: and intrinsic motivation: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 64, 363–423.
- Castaldi, J., Hrncir, E. J., & Caldwell, C. B. (1990). Future models for the study of individual differences in motivation during infancy. *Early Education and Development*, 1, 385–393.
- Chambers, J. A., Power, K. G., Loucks, N., & Swanson, V. (2000). Psychometric properties of the Parental Bonding Instrument and its association with psychological distress in a group of incarcerated young offenders in Scotland. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 35, 318–325.
- Chen, W. W. (2015). The relations between perceived parenting styles and academic achievement in Hong Kong: the mediating role of students' goal orientations. *Learning and Individual Differences*, 37, 48–54.
- Cheung, C. S., & McBride-Chang, C. (2008). Relations of perceived maternal parenting style, practices, and learning motivation to academic competence in Chinese children. *Merrill-Palmer Quarterly*, 54(1), 1–22.
- Cheung H., & Furnham, A. (2004). Perceived parental rearing style, self-esteem and self-criticism as predictors of happiness. *Journal of Happiness Studies*, 5, 1–21.
- Chew, W. C. E. (2016). Parental influence and students' outcomes and well-being. In L. W. Chia, J. Wang, C. Keng, & R. M. Ryan (Eds.), *Building autonomous learners* (pp. 185–205). Singapore: Springer Science-Business Media Singapore.
- Collishaw, S., Goodman, R., Ford, T., Rabe-Hesketh, S., & Pickles, A. (2009). How fare are associations between child, family and community factors and child psychopathology informant-specific and informant-general? *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 50(5), 571–580.
- Combs, T. T., & Wachs, T. D. (1993). The construct validity of measures of social mastery motivation. In D. Messer (Ed.), *Mastery motivation in early childhood* (pp. 168–185). London: Routledge.
- Cote, S. M., Mongeau, C., Japel, C., Xu, Q., Seguin, J. R., & Tremblay, R. E. (2012). Child care quality and cognitive development: Trajectories leading to better preacademic skills. *Child Development*, 83, 1–15.
- Covington, M. V. (2000). Goal theory, motivation, and school achievement: an integrative review. *Annual Review of Psychology*, 51(1), 171–200.
- Cox, B. J., Enss, M. W., & Clara, I. P. (2000). The Parental Bonding Instrument: confirmatory evidence for a three-factor model in a psychiatric clinical sample and in the National Comorbidity Survey. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 35, 353–357.
- Cs. Czachesz, E., & Vidákovich, T. (1996). A családi-kulturális tényezők hatása az olvasás elsajátítására. *Magyar Pedagógia*, 96(1), 35–57.

- Csapó, B. (2002a). A tudáskonceptió változása: nemzetközi tendenciák és a hazai helyzet. *Új Pedagógiai Szemle*, 52(2), 38–45.
- Csapó, B. (2002b). Az iskolai szelekció hatásának elemzése a képességek fejlődésének számítógépes szimulációja segítségével. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 57(1), 211–227.
- Csomortáni, D. Z. (2014). *Túl jó / elég rossz szülők: a pszichológiai túlvédés okai, jellemzői, következményei és kezelési lehetőségei*. PhD értekezés. ELTE Neveléstudományi Doktori Iskola.
- Dahl, G. B., & Lochner, L. (2012). The impact of family income on child achievement: evidence from the earned income tax credit. *The American Economic Review*, 102(5), 1927–1956.
- Danis, I., Oates, J. M., & Gervai, J. (2005). A szülő-gyermek kapcsolat kérdőíves felméréseinek lehetőségei. *Alkalmazott Pszichológia*, 7(4), 27–37.
- Darling, N., & Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: An integrative model. *Psychological Bulletin*, 113, 487–496.
- De Bruyn, E. H., Dekovic, M., & Meijnen, G. W. (2003). Parenting, goal orientations, classroom behavior, and school success in early adolescence. *Applied Developmental Psychology*, 24(4), 393–412.
- Deci, E. L. (1988). Az kognitív értékelés elmélete. Az extrinzik jutalmak hatása az intrinzik motivációra. In I. Barkóczy & L. Séra (Eds.), *Az emberi motiváció I-II* (pp. 333–360). Budapest: Tankönyvkiadó.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: human needs and the self determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behaviour*. New York: Plenum.
- Denham, S. A., Basseett, H. H., Thayer, S. K., Mincic, M. S., Sirotkin, Y. S., & Zinsser, K. (2012). Observing preschoolers’ social-emotional behavior: Structure, foundations, and prediction of early school success. *The Journal of Genetic Psychology: Research and Theory on Human Development*, 173, 246–278.
- Deslandes, R., Roger, E., Turcotte, D., & Bertrand, R. (1997). School achievement at the secondary level: Influence of parenting style and parent involvement in schooling. *McGill Journal of Education*, 32(3), 191–208.
- Doherty-Bigara, J., & Gilmore, L. (2015). Development of the dimensions of adult mastery motivation questionnaire. *Australian Educational and Developmental Psychologist*, 32(2), 142–157.
- Dotterer, A. M., Iruka, I. U., & Pungello, E. (2012). Parenting, race, and socioeconomic status: Links to school readiness. *Family Relations*, 61(4), 657–670.
- Dumont, H., Trautewin, U., Nagy, G., & Nagengast, B. (2014). Quality of parental homework involvement: predictors and reciprocal relations with academic functioning in the reading domain. *Journal of Educational Psychology*, 106(1), 144–161.
- Duncan, G. J., Magnuson, K., & Votruba-Drzal, E. (2015). Children and socioeconomic status. In R. M. Lerner, M. Bornstein, & T. Leventhal (Eds.), *Handbook of child psychology and developmental science. Volume 4, Ecological settings and processes* (pp. 1–40). Hoboken, NJ: Wiley.
- Dweck, C. S., & Elliott, E. S. (1983). Achievement motivation. In P. H. Mussen (Ed.), *Handbook of child psychology. Vol. 4* (pp. 643–691). New York: Wiley.
- Dweck, C. S., & Legett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95, 256–273.
- Eccles, J. S., Adler, T. F., Futterman, R., Goff, S. B., Kaczala, C. M., Meece, J. L., &

- Midgley, C. (1983). Expectancies, values and academic behaviors. In T. J. Spence (Ed.), *Achievement and achievement motives: psychological and sociological approaches* (pp. 75–146). San Francisco: Freeman.
- Eccles, J. S., & Roeser, R. W. (2009). Schools, academic motivation, and stage-environment fit. In R. Lerner & L. Steinberg (Eds.), *Handbook of adolescent psychology* (pp. 404–434). New York: Wiley.
- Eccles, J. S., Wigfield, A., & Schiefele, U. (1998). Motivation to succeed. In W. Damon (Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 3* (pp. 1017–1095). New York: Wiley
- Eigner, B. (2012). Érzelmi- és viselkedészavarok gyökerei: a korai szülői hatások szerepe. *Gyógypedagógiai Szemle*, 40(1), 14–24.
- Elardo, R., Bradley, R., & Caldwell, B. M. (1977). A longitudinal study of the relationship of infants' home environments to language development at age three. *Child Development*, 48(2), 595–603.
- Elliot, A. J. (2005). A conceptual history of the achievement goal construct. In A. Elliot & C. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation* (pp. 52–72). New York: Guilford Press.
- Elliot, A. J., & McGregor, H. A. (2001). A 2 x 2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80, 501–519.
- El-Sheikh, M., Bagley, E. J., Keiley, M., Elmore-Staton, L., Chen, E., & Buckhalt, J. A. (2013). Economic adversity and children's sleep problems: multiple indicators and moderation of effects. *Health Psychology*, 32(8), 849–859.
- Erden, M., & Uredi, I. (2008). The effect of perceived parenting styles on self-regulated learning strategies and motivational beliefs. *International Journal about Parents in Education*, 2(1), 25–34.
- Fan, W., & Williams, C. M. (2010). The effects of parental involvement on students' academic self-efficacy, engagement and intrinsic motivation. *Educational Psychology*, 30(1), 53–74.
- Favaretto, E., Torressani, S., & Zimmermann, C. (2001). Further results on the reliability of the Parental Bonding Instrument (PBI) in an Italian sample of schizophrenic patients and their parents. *Journal of Clinical Psychology*, 57(1), 119–129.
- Fejes, J. B., & Józsa, K. (2005). A tanulási motiváció jellegzetességei hátrányos helyzetű tanulók körében. *Magyar Pedagógia*, 105(2), 185–205.
- Fejes, J. B., & Józsa, K. (2007). Az iskolai eredményesség és a tanulási motiváció kulturális jellemzői. Roma és többségi tanulók összehasonlítása. *Iskolakultúra*, 17(6–7), 83–96.
- Felvégi, E. (2005). A tanulói teljesítményt meghatározó tényezők – PISA 2003. Az összehasonlító tanulói teljesítménymérés nemzetközi eredményeiről. *Új Pedagógiai Szemle*, 55(2), 69–79.
- Fischer, E. (2005). *Modern mostohák, a páromnak gyereke van*. Budapest: Saxum Kiadó.
- Fodor, L. (2007). *Fejezetek a motivációkutatásból*. Budapest: Gondolat Kiadó.
- Forrai, M. (2011). A személyiség erősségeinek és a családi háttér szerepének vizsgálata a serdülők iskolai alkalmazkodásában. *Iskolakultúra*, 11(6–7), 98–11.
- Forward, S. (2019). *Mérgező szülők*. Háttér Kiadó, Budapest.
- Fousiani, K., Van Petegem, S., Soenens, B., Vansteenkiste, M., & Chen, B. (2014). Does parental autonomy support relate to adolescent autonomy? An in-depth examination of a seemingly simple question. *Journal of Adolescent Research*, 29(3), 299–330.
- Frodi, A., Bridges, L., & Grolnick, W. (1985). Correlates of mastery-related behavior: A short-term longitudinal study of infants in their second year. *Child Development*, 56, 1291–1298.

- Froiland, J. M., & Worrel, F. C. (2017). Parental autonomy support, community feeling and student expectations as contributors to later achievement among adolescents. *Educational Psychology, 37*(3), 261–271.
- Fujimori, A., Wada, Y., Yamashita, T., Choi, H., Nishizawa, S., Yamamoto, H., & Fukui, K. (2011). Parental bondings in patients with eating disorders and self-injurious behavior. *Psychiatry and Clinical Neurosciences, 65*, 272–279.
- Fulton, E., & Turner, L. A. (2007). Students' academic motivation: relations with parental warmth, autonomy granting, and supervision. *Educational Psychology, 28*(5), 521–534.
- Gaiter, J. L., Morgan, G. A., Jennings, K. D., Harmon, R. J., & Yarrow, L. J. (1982). Variety of cognitively oriented caregiver activities: Relationships to cognitive and motivational functioning at one and 3 ½ years of age. *The Journal of Genetic Psychology, 141*, 49–56.
- Geen, R. G. (1995). *Human motivation: A social Psychological approach*. Pacific Grove: Brooks/Cole Publishing Company.
- Gerra, G., Zaimovic, A., Garofano, L., Ciusa, F., Moi, G., Avanzini, P., Talarico, E., Gardini, F., Brambilla, F., Manfredini, M., & Donnini, C. (2007). Perceived parental behavior in the childhood of cocaine users: Relationship with genotype and personality traits. *American Journal of Medical Genetics Part B: Neuropsychiatric Genetics, 144*(1), 52–57.
- Gershoff, E. T., Aber, J. L., Raver, C. C., & Lennon, M. C. (2007). Income is not enough: incorporating material hardship into models of income associations with parenting and child development. *Child Development, 78*(1), 70–95.
- Gervai, J. (2005). A Budapesti Családvezsgálat. *Alkalmazott Pszichológia, 7*(4), 5–13.
- Gervai, J. (2009). Environmental and genetic influences on early attachment. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health, 25*(3).
- Ghazi, S. R., Ali, R., Shahzad, S., Khan, M. S., & Hukamdad (2010). Parental involvement in children academic motivation. *Asian Social Science, 6*(4), 93–99.
- Gillham, J. E., Putter, P., & Kash, V. M. (2007). The effects of sad mood on report of parents' caregiving behaviors. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment, 29*, 125–133.
- Gilmore, L., Cuskelly, M., & Purdie, N. (2003). Mastery motivation: Stability and predictive validity from ages two to eight. *Early Education and Development, 14*, 411–424.
- Gilmore, L., Islam, S., Younesian, S., Bús, E., & Józsa, K. (2017). Mastery motivation of university students in Australia, Hungary, Bangladesh and Iran. *Hungarian Educational Research Journal, 7*(2), 178–191.
- Gliner, J. A., Morgan, G. A., & Leech, N. L. (2017). *Research Methods in Applied Settings: An integrated approach to design and analysis* (3rd ed.). New York, NY: Routledge/Taylor & Francis.
- Gonida, E. N., & Urdan, T. (2007). Parental influences on student motivation, affect and academic behavior. Introduction to the special issue. *European Journal of Psychology of Education, 22*(1), 3–6.
- Gonzalez, A. R., Holbein, M. F. D., & Quilter, S. (2002). High school students' goal orientations and their relationship to perceived parenting styles. *Contemporary Educational Psychology, 27*, 450–470.
- Gonzalez-DeHass, A. R., Willems, P. P., & Doan Holbein, M. F. (2005). Examining the relationship between parental involvement and student motivation. *Educational Psychology Review, 17*(2), 99–123.

- Gordon, M. S., & Cui, M. (2012). The effect of school-specific parenting processes on academic achievement in adolescence and young adulthood. *Family Relations*, 61(5), 728–741.
- Gottfried, A. E. (1985). Academic intrinsic motivation in elementary and junior high school students. *Journal of Educational Psychology*, 77(6), 631–645.
- Gottfried, A. E., Fleming, J. S., & Gottfried, A. W. (1998). Role of cognitively stimulating home environment in children academic intrinsic motivation: A longitudinal study. *Child Development*, 69(5), 1448–1460.
- Gottfried, A. E., Fleming, J. S., & Gottfried, A. W. (2001). Continuity of academic intrinsic motivation from childhood through late adolescence: A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 93(1), 3–13.
- Gottfried, A. E., Marcoulides, G. A., Gottfried, A. W., & Oliver, P. (2013). Longitudinal pathways from math intrinsic motivation and achievement to math course accomplishments and educational attainment. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 6, 68–92.
- Grant, J. E., & Kim, S. W. (2002). Parental bonding in pathological gambling disorder. *Psychiatric Quarterly*, 73(3), 239–247.
- Grant, K-A., Bautovich, A., McMahon, C., Reilly, N., Leader, L., & Austin, M-P. (2012). Parental care and control during childhood: associations with maternal perinatal mood disturbance and parenting stress. *Archives of Women's Mental Health*, 15, 297–305.
- Green, S., & Morgan, G. A. (2017). Patterns of mastery task behavior in early school age children in the United States. *Hungarian Educational Research Journal*, 7(2), 142–157.
- Griffin, J. A., McCardle, P., & Freund, L. S. (2016). *Executive function in preschool-age children*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Grolnick, W. S. (2016). Parental involvement and children's academic motivation and achievement. In W. C. Liu, J. C. K. Wang, & R. M. Ryan (Eds.), *Building autonomous learners: perspectives from research and practice using self-determination theory* (pp. 169–183). Singapore: Springer.
- Grolnick, W. S., Gurland, S., DeCoursey, W., & Jacob, K. (2002). Antecedents and consequences of mothers' autonomy support. An empirical investigation. *Developmental Psychology*, 43(2), 522–537.
- Grolnick, W. S., Ryan, R. M., & Deci, E. L. (1991). Inner sources for school achievement: Motivational mediators of children's perceptions of their parents. *Journal of Educational Psychology*, 83, 508–517.
- Gunning, M., Conroy, S., Valoriani, V., Figueiredo, B., Kammerer, M. H., Muzik, M., Glatigny-Dallai, E., & Murray, L. (2004). Measurement of mother-infant interactions and the home environment in a European setting: preliminary results from a cross-cultural study. *British Journal of Psychiatry Supplements*, 46, 38–44.
- Gutman, L. M., & Eccles, J. S. (2007). Stage-environment fit during adolescence: trajectories of family relations and adolescent outcomes. *Developmental Psychology*, 43(2), 522–537.
- Guttman, H. A., & Laporte, L. (2002). Family members' retrospective perceptions of intrafamilial relationships. *Contemporary Family Therapy*, 24(3), 505–521.
- György I., M. (1984). A HOME-leltár hazai alkalmazásának tapasztalatai. Módszer a családi környezet hatásának mérésére. *Pszichológia*, 4(4), 577–595.
- Haimovitz, K., & Dweck, C. S. (2017). The origins of children's growth and fixed mindsets: new research and a new proposal. *Child Development*, 88(6), 1849–1859.

- Hair, J. F. (2010). *Multivariate data analysis: a global perspective*. Upper Saddle River: Pearson Education.
- Hamadani, J. D., Tofail, F., Hilaly, A., Huda, S. N., Engle, P., & Grantham-McGregor, S. M. (2010). Use of family care indicators and their relationship with child development in Bangladesh. *Journal of Health, Population and Nutrition*, 28(1), 23–33.
- Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., Pintrich, P. R., Elliot, A. J., & Thrash, T. M. (2002). Revision of achievement goal theory: Necessary and illuminating. *Journal of Educational Psychology*, 94, 638–645.
- Harackiewicz, J. M., Rozek, C. S., Hulleman, C. S., & Hyde, J. S. (2012). Helping parents to motivate adolescents in mathematics and science: an experimental test of utility-value intervention. *Psychological Science*, 23(8), 899–906.
- Harter, S. (1981a). A model of mastery motivation in children. In W. A. Collins (Ed.), *Minnesota symposia on child psychology*. Vol. 14 (pp. 215–255). Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- Harter, S. (1981b). A new self-report scale of intrinsic versus extrinsic orientation in the classroom: Motivational and informational components. *Developmental Psychology*, 17(3), 300–312.
- Harter, S. (2012). *Construction of the self: Development and sociocultural foundations (2nd ed.)*. New York, NY: Guilford.
- Harter, S. (1978). Pleasure derived from challenge and the effect of receiving grades on children's difficulty level choices. *Child Development*, 49, 788–799.
- Hashmi, S. I., Seok, C. B., & Halik, M. H. (2017). Enhancing persistence on mastery tasks among young preschool children by implementing the "I Can" mastery motivation classroom program. *Hungarian Educational Research Journal*, 7(2), 127–141.
- Hauser-Cram, P. (1998). I think I can, I think I can: Understanding and encouraging mastery motivation in young children. *Young Children*, 53(4), 67–71.
- Havas, P. (2003). Az iskolai tanulás motivációjáról. *Új Pedagógiai Szemle*, 53(3), 39–45.
- Heider, D., Matschinger, H., Bernert, S., Vilagut, G., Martínez-Alonso, M., Dietrich, S., & Angermeyer, M. C. (2005). Empirical evidence for an invariant three-factor structure of the Parental Bonding Instrument in six European countries. *Psychiatry Research*, 135(3), 237–247.
- Hickman, G. P., Bartholomae, S., & McKenry, P. C. (2000). Influence of parenting styles on the adjustment and academic achievement of traditional college freshmen. *Journal of College Student Development*, 41(1), 41–54.
- Hidi, S. (2000). An interest researcher's perspective: the effect of extrinsic and intrinsic factors on motivation. Intrinsic and extrinsic motivation. In C. Sansone & J. M. Harackiewicz (Eds.), *Intrinsic and extrinsic motivation: the search for optimal motivation and performance* (pp. 309–339). San Diego: Academic Press.
- Hoang, T. N. (2007). The relations between parenting and adolescent motivation. *International Journal of Whole Schooling*, 3(2), 1–21.
- Holden, G. H. (1995). Parental attitudes toward childrearing In M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting*. Vol 3. *Status and social conditions of parenting* (pp. 537–562). Lawrence Erlbaum Ass. Publ.
- Hsieh, Y. H., Liao, H. F., Jeng, S. F., Tseng, M. H., Schiariti, V., Tsai, M. Y., & Sun, S. C. (2020). Collaborative home-visit program for young children with motor delays in rural Taiwan: A pilot randomized controlled trial. *Physical Therapy*, 100(6), 979–994. DOI: 10.1093/ptj/pzaa033

- Hu, L., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1–55.
- Huang, S.-Y., & Lay, K.-L. (2017). Mastery motivation in infancy and early childhood: The consistency and variation of its stability and predictability of general competence. *Hungarian Educational Research Journal*, 7(2), 8–34.
- Hwang, A.-W., Wang, J., Józsa, K., Wang, P.-J., Liao, H.-F., & Morgan, G. A. (2017). Cross cultural invariance and comparisons of Hungarian-, Chinese-, and English-speaking preschool children leading to the revised Dimensions of Mastery Questionnaire (DMQ 18). *Hungarian Educational Research Journal*, 7(2), 32–47.
- Jacobs, J. E., & Eccles, J. S. (2000). Parents, task values, and real-life achievement-related choices. In C. Sansone & J. M. Harackiewicz (Eds.), *Intrinsic and extrinsic motivation: the search for optimal motivation and performance* (pp. 405–439). San Diego: Academic.
- Jafari, P., Sharafi, Z., Bagheri, Z., & Shalileh, S. (2014). Measurement equivalence of the KINDL questionnaire across child self-reports and parent proxy-reports: a comparison between item response theory and original logistic regression. *Child Psychiatry & Human Development*, 45(3), 369–376.
- Jámbori, Sz. (2003b). Az iskolai környezet szerepe a serdülők jövő-orientációjának alakulásában. *Magyar Pedagógia*, 103(4), 481–497.
- Jámbori, Sz. (2003b). Serdülők jövőorientációját befolyásoló szülői nevelési stílusok vizsgálata. *Serdülő- és gyermekpszichoterápia*, 3(3), 221–231.
- Jámbori, Sz. (2006). Családi és iskolai környezet hatása a fiatalok teljesítménymotivációjára és versengés iránti attitűdjére. *Alkalmazott pszichológia*, 4, 41–63.
- Jámbori, Sz. (2007). *Hogyan tervezik a serdülők a jövőjüket?* Szeged: SZEK JGYF Kiadó.
- Jámbori, Sz., Körössy, J., & Szabó, É. (2019). A reziliencia, az énhatékonyság és az iskolai kötődés szerepe a szándékos önszabályozás folyamatában. *Magyar Pedagógia*, 119(1), 75–94.
- Jennings, K. D., Connors, R. E., & Stegman, C. E. (1988). Does a physical handicap alter the development of mastery motivation during the preschool years? *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 27, 312–317.
- Jennings, K. D., Harmon, R., Morgan, G. A., Gaiter, J., & Yarrow, L. (1979). Exploratory play as an index of mastery motivation: Relationships to persistence, cognitive functioning, and environmental measures. *Developmental Psychology*, 15, 386–394.
- Jennings, K. D., Yarrow, L. J., & Martin, P. P. (1984). Mastery motivation and cognitive development: A longitudinal study from infancy to 3 ½ years of age. *International Journal of Behavioral Development*, 7, 441–461.
- Józsa, K. (2000). Az iskola és a család hatása a tanulási motiváció alakulására. *Iskolakultúra*, 10(8), 69–82.
- Józsa, K. (2002a). Az elsajátítási motiváció pedagógiai jelentősége. *Magyar Pedagógia*, 102(1), 79–104.
- Józsa, K. (2002b). Tanulási motiváció és humán műveltség. In B. Csapó (Ed.), *Az iskolai műveltség* (pp. 239–268). Budapest: Osiris Kiadó.
- Józsa, K. (2004). Az első osztályos tanulók elemi alapkészségeinek fejlettsége. Egy longitudinális kutatás első mérési pontja. *Iskolakultúra*, 14(11), 3–16.
- Józsa, K. (2007). *Az elsajátítási motiváció*. Budapest, Hungary: Műszaki Kiadó.
- Józsa, K. (2013). Az elsajátítási motiváció életkori változása egy longitudinális vizsgálat tükrében. In Gy. Molnár & E. Korom (Eds.), *Az iskolai sikerességet befolyásoló kognitív és affektív tényezők értékelése* (pp. 85–104). Budapest: Nemzedékek Tudása Tankönyvkiadó.

- Józsa, K. (2014). Developing new scales for assessing English and German language mastery motivation. In J. Horváth & P. Medgyes (Eds.), *Studies in honour of Marianne Nikolov* (pp. 37–50). Pécs: Lingua Franca Csoport.
- Józsa, K. (2016). Kihívások és lehetőségek az óvodai fejlesztésben. *Iskolakultúra*, 26(4), 59–74.
- Józsa, K., & Barrett, K. C. (2016). *Predicting school related skills and early school achievement in Hungarian school-age children from mastery motivation, IQ, and parental education: A longitudinal study*. Unpublished manuscript.
- Józsa K., & Barrett K C. (2018). Affective and Social Mastery Motivation in Preschool as Predictors of Early School Success: A Longitudinal Study. *Early Childhood Research Quarterly*, 45(4), 81–92.
- Józsa, K., Barrett, K. C., Józsa, G., Kis, N., & Morgan, G. A. (2017a). Development and initial evaluation of an individualized moderately challenging computer-tablet mastery motivation measure for 3–8 year-olds. *Hungarian Educational Research Journal*, 7(2), 106–126.
- Józsa, K., Barrett, K. C., Józsa, G., & Morgan, G. A. (2019). FOCUS teszt: új, számítógépalapú vizsgálati eszköz 3–8 éves gyermekek számára. *Gyermeknevelés*, (7)2–3, 111–124.
- Józsa, K., Barrett, K. C., & Morgan, G. A. (2017b). Game-like tablet assessment of approaches to learning: Assessing mastery motivation and executive functions. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 15(3), 665–695.
- Józsa, K., & Bratinkáné, M. É. (2007). *A tanulási motiváció változásának longitudinális elemzése 4–8. osztály között*. VII. Országos Neveléstudományi Konferencia, Budapest. (előadás) Tartalmi Összefoglalók. 68.
- Józsa, K., & Fazekasné, F. M. (2007). Tanulásban akadályozott gyermekek tanulási motivációja. *Iskolakultúra Online*, 1, 76–92.
- Józsa, K., & Fejes, J. B. (2010). A szociális környezet szerepe a tanulási motiváció alakulásában: a család, az iskola és a kultúra hatása. In A. Zsolnai & L. Kasik (Eds.), *A szociális kompetencia fejlesztésének elméleti és gyakorlati alapjai* (pp. 134–162). Budapest: Tankönyvkiadó.
- Józsa, K., Kis, N., & Barrett, K. C. (2019). Mastery motivation, parenting and school achievement among Hungarian adolescents. *European Journal of Psychology of Education*, 34(2), 317–339.
- Józsa, K., Kis, N., & Huang, S.-Y. (2017c). Mastery motivation in school subjects in Hungary and Taiwan. *Hungarian Educational Research Journal*, 7(2), 158–177.
- Józsa, K., & D. Molnár, É. (2013). The relationship between mastery motivation, selfregulated learning and school success: A Hungarian and European perspective. In K. C. Barrett, N. A. Fox, G. A. Morgan, D. J. Fidler, & L. A. Daunhauer (Eds.), *Handbook on self-regulatory processes in development: New directions and international perspectives* (pp. 265–304). New York: Psychology Press.
- Józsa, K., & Morgan, G. A. (2014). Developmental changes in cognitive persistence and academic achievement between grade 4 and grade 8. *European Journal of Psychology of Education*, 29(3), 521–535.
- Józsa, K., & Morgan, G. A. (2017). Reversed items in Likert scales: Filtering out invalid responders. *Journal of Psychological and Educational Research*, 25(1), 7–25.
- Józsa K., & Nikolov, M. (2005). Az angol és német nyelvi készségek fejlettségét befolyásoló tényezők. *Magyar Pedagógia*, 105(3), 307–337.
- Józsa, K., Wang, J., Barrett, K. C., & Morgan, G. A. (2014). Age and cultural differences in self-perceptions of mastery motivation and competence in American, Chinese, and Hungarian school-age children. *Child Development Research*, Vol. 2014. DOI:

10.1155/2014/803061.

- Kalmár, M. (2007). *Az intelligencia alakulásának előrejelezhetősége és váratlan fordulatai. Rizikómentesen született, valamint koraszülött gyerekek követésének tanulságai.* Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.
- Kang Sim, D. E., Cappiello, M., Castillo, M., Lozoff, B., Martinez, S., Blanco, E., & Gahagan, S. (2012). *Postnatal Growth Patterns in a Chilean Cohort: The Role of SES and Family Environment.* 2020. 02. 15-i megtekintés, International Journal of Pediatrics, <http://www.hindawi.com/journals/ijpedi/2012/354060/>
- Kaufman, J. C., Agars, M. D., & Lopez-Wagner, M. C. (2008). The role of personality and motivation in predicting early college academic success in non-traditional students at a Hispanic-serving institution. *Learning and Individual Differences*, 18, 492–496.
- Kelemen, N. (1987). A családi környezet hatása az intellektuális fejlődésre. Longitudinális vizsgálat a HOME-leltár alkalmazásával. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 44(6), 472–480.
- Kelley, S. A., Brownell, C. A., & Campbell, S. B. (2000). Mastery motivation and self-evaluative affect in toddlers: longitudinal relations with maternal behavior. *Child Development*, 71(4), 1061–1071.
- Kendrick, D., Elkan, R., Hewitt, M., Dewey, M., Blair, M., Robinson, J., Williams, D., & Brummel, K. (2000). Does home visiting improve parenting and quality of the home environment? A systematic review and meta analysis. *Archives of Disease in Childhood*, 82, 443–451.
- Kenney-Benson, G. A., & Pomerantz, E. M. (2005). The role of mothers' use of control in children' perfectionism: implications for the development of children's depressive symptoms. *Journal of Personality*, 73(1), 23–46.
- Kis, N. (2013). A szülői bánásmód kapcsolata a szocioökonómiai háttérrel, valamint az iskolai tanulás eredményességével. In K. Józsa & J. B. Fejes (Eds.), *PÉK 2013 – XI. Pedagógiai Értékelési Konferencia: Program – Előadás összefoglalók* (pp. 51). Szeged: SZTE BTK Neveléstudományi Doktori Iskola.
- Kis, N. (2014). A szülő-gyermek interakció elsajátítási motivációra gyakorolt hatása. In A. Buda (Ed.), *XIV. Országos Neveléstudományi Konferencia. Oktatás és nevelés – gyakorlat és tudomány. Tartalmi összefoglalók* (pp. 258). Budapest: Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Tudományos Bizottsága.
- Kis, N. (2015a). A HOME-leltár faktorainak szerepe az elsajátítási motiváció fejlettségében. In Cs. Csikos & Z. Gál (Eds.), *PÉK 2015 – XIII. Pedagógiai Értékelési Konferencia: Program – Előadás-összefoglalók* (pp. 83). Szeged: Szegedi Tudományegyetem.
- Kis, N. (2015b). A szülő-gyermek interakció elsajátítási motivációra gyakorolt hatása. In Z. Tóth (Ed.), *Új kutatások a neveléstudományokban. Oktatás és nevelés – gyakorlat és tudomány* (pp. 198–210). Debrecen: MTA Pedagógiai Tudományos Bizottsága és Debreceni Egyetem.
- Kis, N., & Józsa, K. (2012). A szülői nevelési stílus kapcsolata az elsajátítási motivációval. In B. Csapó & E. Tóth (Eds.), *PÉK 2012 – X. Pedagógiai Értékelési Konferencia: Program – Tartalmi összefoglalók* (pp. 88). Szeged: SZTE BTK Neveléstudományi Doktori Iskola.
- Kis, N., & Józsa, K. (2014). A kiskamaszok és szüleik vélekedése a szülő-gyermek viszonyról. *Iskolakultúra*, 24(2), 19–33.
- Kis, N., & Józsa, K. (2016a). A szülői nevelés, a gyermek elsajátítási motivációja és az iskolai teljesítménye közötti kapcsolat. In Magyar Nevelés- és Oktatókutatók Egyesülete (Ed.), *A tanulás útjai. HUCER 2016. Absztrakt kötet* (pp. 83). Kaposvár: Magyar Nevelés- és Oktatókutatók Egyesülete.

- Kis, N., Józsa K. (2016b). Az otthoni környezet hatása a gyermek elsajátítási motivációjára óvodáskorban. In A. Zsolna & L. Kasik (Eds.), *XVI. Országos Neveléstudományi Konferencia. A tanulás és nevelés interdiszciplináris megközelítése. Program és absztraktkötet* (pp. 368). Szeged: MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság, SZTE Neveléstudományi Intézet.
- Kis, N., & Józsa, K. (2016c). Relation between parenting style, mastery motivation and school achievement in adolescence. In Gy. Molnár & E. Bús (Eds.), *CEA 2016 – XIV. Conference on Educational Assessment: Program – Abstracts* (pp. 86). Szeged: University of Szeged.
- Kis, N., & Józsa, K. (2017). Az otthoni környezet hatása az óvodás gyermekek elsajátítási motivációjára: egy longitudinális vizsgálat eredményei. In É. Molnár & T. Vigh (Eds.), *XV. Pedagógiai Értékelési Konferencia. Program és absztraktkötet* (pp. 36). Szeged: Szegedi Tudományegyetem.
- Kis, N., & Józsa, K. (megjelenés alatt). Az otthoni környezet hatása az óvodás gyermekek elsajátítási motivációjára: egy longitudinális vizsgálat eredményei.
- Kohl, G. O., Lengua, L. J., & McMahon, R. J. (2000). Parent involvement in school: Conceptualizing multiple dimensions and their relations with family and demographic risk factors. *Journal of School Psychology, 38*(6), 501–523.
- Kordi, A., & Baharudin, R. (2010). Parenting attitude and style and its effect on children's school achievements. *International Journal of Psychological Studies, 2*(2), 217–223.
- Kornhaber, M., Krechevsky, M., & Gardner, H. (1990). Engaging Intelligence. *Educational Psychologist, 25*(3–4), 177–199.
- Kósa, É. (2005). Szülői nevelési attitűdök: a szülők gyermeknevelési eljárásai. In Zs. Vajda & É. Kósa (Eds.), *Neveléslélektan* (pp. 220–230). Budapest: Osiris Kiadó.
- Kozéki, B. (1975). *Motiválás és motiváció*. Budapest: Tankönyvkiadó Vállalat.
- Kozéki, B. (1980). *A motiválás és a motiváció összefüggéseinek pedagógiai pszichológiai vizsgálata*. Budapest: Akadémia Kiadó.
- Lancaster, G., Rollinson, L., & Hill, J. (2007). The measurement of a major childhood risk for depression: Comparison of the Parental Bonding Instrument (PBI) 'parental care' and the Childhood Experience of Care and Abuse (CECA) 'parental neglect'. *Journal of Affective Disorders, 101*, 263–267.
- Lepper, M. R., Corpus, J. H., & Iyengar, S. S. (2005). Intrinsic and Extrinsic Motivational Orientations in the Classroom: Age Differences and Academic Correlates. *Journal of Educational Psychology, 97*(2), 184–196.
- Lepper, M. R., Greene, D., & Nisbett, R. E. (1973). Undermining children's intrinsic interest with extrinsic reward: A test of the overjustification hypothesis. *Journal of Personality and Social Psychology, 28*, 129–137.
- Leung, J. T. Y., & Shek, D. T. L. (2014). Parent-adolescent discrepancies in perceived parenting characteristics and adolescent developmental outcomes in poor Chinese families. *Journal of Child and Family Studies, 23*, 200–213.
- Lichtenstein, P., Ganiban, J., Niederhiser, J. M., Pedersen, N. L., Hansson, K., Cederblad, M., Elthammar, O., & Reiss, D. (2003). Remembered parental bonding in adult twins: genetic and environmental influences. *Behavior Genetics, 33*(4), 397–408.
- Livingstone, S., Mascheroni, G., Dreier, M., Chaudron, S., & Lagae, K. (2015) *How parents of young children manage digital devices at home: The role of income, education and parental style*. London: EU Kids Online, LSE.
- Liu, J., Li, L., & Fang, F. (2011). Psychometric properties of the Chinese version of the Parental Bonding Instrument. *International Journal of Nursing Studies, 48*(5), 582–589.

- Lowe, K., & Dotterer, A. M. (2013). Parental monitoring, parental warmth, and minority youths' academic outcomes: Exploring the integrative model of parenting. *Journal of Youth and Adolescence*, 42(9), 1413–1425.
- Lung, F.-W., Lee, T.-H., & Huang, M.-F. (2012). Parental bonding in males with adjustment disorder and hyperventilation syndrome. *BMC Psychiatry*. DOI: 10.1186/1471-244X-12-56
- Luo, W., Aye, K. M., Hogan, D., Kaur, B., & Chan, M. C. Y. (2013). Parenting behaviors and learning of Singapore students: The mediational role of achievement goals. *Motivation and Emotion*, 37(2), 274–285.
- Maccoby, E. E., & Martin, J. A. (1983). Socialization in the context of the family: parent-child interaction. In P. H. Mussen (Ed.), *Handbook of child psychology*. Vol 4. (pp. 1–101). New York: John Wiley & Sons.
- MacTurk, R. H., Hunter, F., McCarthy, M., Vietze, P., & McQuiston, S. (1985). Social mastery motivation in down syndrome and non-delayed infants. *Topics in Early Childhood Special Education*, 4, 93–109.
- MacTurk, R. H., & Morgan, G. A. (Eds.). (1995). *Mastery motivation: Origins, conceptualizations and applications*. Norwood, NJ: Ablex.
- MacTurk, R. J., Morgan, G. A., & Jennings, K. D. (1995). The assessment of mastery motivation in infants and young children. In R. H. MacTurk & G. A. Morgan (Eds.), *Mastery motivation: Origins, conceptualizations, and applications* (pp. 19–56). Norwood, NJ: Ablex.
- MacTurk, R. H., Vietze, P. M., McCarthy, M. E., McQuiston, S., & Yarrow, L. J. (1985). The organization of exploratory behavior in Down syndrome and nondelayed infants. *Child Development*, 56, 573–581.
- Magnuson, K. (2007). Maternal education and children's academic achievement during middle childhood. *Developmental Psychology*, 43(6), 1497–1512.
- Margitics, F., & Pauwlik, Zs. (2006). Megküzdési stratégiák preferenciájának összefüggése az észlelt szülői nevelői hatásokkal. *Magyar Pedagógia*, 106(1), 43–62.
- Margitics, F., & Pauwlik, Zs. (2007). A szülői bánásmód összefüggése a személyiség temperamentum- és karakterjellemzőivel. *Alkalmazott Pszichológia*, 9(1), 99–105.
- Margitics, F., Figula, E., Pauwlik, Zs., & Szatmári, Á. (2010). Az szülői bánásmód hatása az iskolai erőszakkal kapcsolatban előforduló magatartásmintákra. *Magyar Pedagógia*, 110(3), 211–238.
- Martin, A., Ryan, R. M., & Brooks-Gunn, J. (2013). Longitudinal associations among interest, persistence, supportive parenting, and achievement in early childhood. *Early Childhood Research Quarterly*, 28, 658–667.
- Maslin-Cole, C. A., Bretherton, I., & Morgan, G. (1993). Toddler mastery motivation and competence: Links with attachment security, maternal scaffolding and family climate. In D. Messer (Ed.), *Mastery motivation in early childhood: Development, measurement and social processes* (pp. 205–229). London: Routledge.
- Maslow, A. (1989). Elmélet az emberi motivációról. In A. Oláh & Cs. Pléh (Eds.), *Szöveggyűjtemény az általános és a személyiségpszichológiához* (pp 373–392). Budapest: Tankönyvkiadó.
- Masud, H., Thurasamy, R., & Ahmad, M. S. (2015). Parenting styles and academic achievement of young spear: a systematic literature review. *Quality and Quantity*, 49(1), 2411–2433.
- Matejevic, M., Jovanovic, D., & Jovanovic, M. (2014). Parenting style, involvement of parents in school activities and adolescents' academic achievement. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 128, 288–293.
- McCall, R. B. (1995). On definitions and measures of mastery motivation. In R. B. MacTurk

- & G. A. Morgan (Eds.), *Mastery motivation: Origins, conceptualizations, and applications* (pp. 273–292). Norwood, NJ: Ablex.
- McClelland, D. C. (1961). *Az elérendő társadalom*. Princeton, New Jersey: Van Nostrand.
- McClelland, D. C., Atkinson, J. W., Clark, L. A., & Lowell, E. L. (1953). *The achievement motive*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Medeiros, K. F., Cress, C. J., & Lambert, M. C. (2016). Mastery motivation in children with complex communication needs: Longitudinal data analysis. *Augmentative and Alternative Communication*, 32(3), 208–218.
- Mercader, J., Presentación, M.-J., Siegenthaler, R., Moliner, V., & Miranda, A. (2017). Motivation and mathematics performance: a longitudinal study in early educational stages. *Revista de Psicodidáctica*, 22(2), 1–14.
- Messer, D. J. (1993). (Ed.). *Mastery motivation in early childhood: Development, measurement and social processes*. NY: Routledge.
- Messer, D. J., McCarthy, M. E., McQuiston, S., MacTurk, R. H., Yarrow, L. J., & Vietze, P. M. (1986). Relation between mastery behavior in infancy and competence in early childhood. *Developmental Psychology*, 22, 366–372.
- Mokrova I., O'Brien, M., Calkins, S. D., Leerkes, E. M., & Marcovitch, S. (2013). The role of persistence at preschool age in academic skills at kindergarten. *European Journal of Psychology of Education*, 28(4), 1495–1503.
- Moorman, E. A., & Pomerantz, E. M. (2008). The role of mothers' control in children's mastery orientation: a time frame analysis. *Journal of Family Psychology*, 22(5), 734–741.
- Morgan, G. A. (1997). *Dimensions of Mastery Questionnaire (Database Record)*. Retrieved from PsycTESTS.
- Morgan, G. A., & Bartholomew, S. (1998). *Assessing mastery motivation in 7- and 10-year olds*. Előadás: Fourth head start national research conference, Washington, DC.
- Morgan, G. A., Busch-Rossnagel, N. A., Barrett, K. C., & Wang, J. (2009). *The dimensions of mastery questionnaire (DMQ): A manual about its development, psychometrics and use*. Fort Collins: Colorado State University.
- Morgan, G. A., Busch-Rossnagel, N. A., Barrett, K. C., & Wang, J. (2011). *An introduction to the use and scoring of the Dimensions of Mastery Questionnaire (DMQ)*. Unpublished manual, Colorado State University.
- Morgan, G. A., Busch-Rossnagel, N. A., Maslin-Cole, C. A., & Harmon, R. J. (1992). *Mastery motivation tasks: Manual for 15- to 36-month-old children*. Bronx: Fordham University Psychology Department.
- Morgan, G. A., Harmon, R. J., & Maslin-Cole, C. A. (1990). Mastery motivation: Definition and measurement. *Early Education and Development*, 1(5), 318–339.
- Morgan, G. A., Józsa, K., & Liao, H.-F. (2017a). Introduction to the special issue on mastery motivation: Measures and results across cultures and ages. *Hungarian Educational Research Journal*, 7(2), 5–14.
- Morgan, G. A., Liao, H-F., Nyitrai, Á., Huang, S-Y., Wang, P-J., Blasco, P. M., Ramakrishnan, J., & Józsa, K. (2017b). The revised dimensions of Mastery Questionnaire (DMQ 18) for infants and preschool children with and without risks or delays in Hungary, Taiwan and the US. *Hungarian Educational Research Journal*, 7(2), 48–67.
- Morgan, G. A., MacTurk, R. H., & Hrnčir, E. J. (1995). Mastery motivation: overview, definitions, and conceptual issues. In R. H. MacTurk & G. A. Morgan (Eds.), *Mastery motivation: origins, conceptualizations, and applications* (pp. 1–18). Norwood: Ablex.
- Morgan, G. A., Maslin-Cole, C. A., Biringen, Z., & Harmon, R. J. (1991). Play assessment

- of mastery motivation in infants and young children. In C. E. Schaefer, K. Gitlin, & A. Sandgrund (Eds.), *Play diagnosis and assessment* (pp. 65–86). New York: Wiley.
- Morgan, G. A., Maslin-Cole, C. A., Harmon, R. J., Busch-Rossnagel, N. A., Jennings, K. D., Hauser-Cram, P., & Brockman, L. (1996). Parent and teacher perceptions of young children's mastery motivation: Assessment and review of research. In D. Messer (Ed.), *Mastery motivation in early childhood: Development, measurement and social processes* (pp. 109–131). London: Routledge
- Morgan, G. A., Wang, J., Barrett, K. C., Liao, H.-F., Wang, P.-J., Huang, S.-Y., & Józsa, K. (2019). *The Revised Dimensions of Mastery Questionnaire (DMQ 18): A Manual and Forms for Its Use and Scoring*. Colorado State University, Fort Collins, CO.
- Morgan, G. A., Wang, J., Liao, H.-F., & Xu, Q. (2013). Using the Dimensions of Mastery Questionnaire to assess mastery motivation of English- and Chinese- speaking children: Psychometrics and implications for self-regulation. In V. K. Barrett, N. A. Fox, G. A. Morgan, D. J. Fidler, & L. A. Daunhauer (Eds.), *Handbook of self-regulatory processes in development: New directions and international perspectives* (pp. 305–335). New York: Psychology Press.
- Muola, J. M. (2010). A study of the relationship between academic achievement motivation and home environment among standard eight pupils. *Educational Research and Reviews*, 5(5), 213–217.
- Nahar, B., Hossain, M. I., Hamadani, J. D., Ahmed, T., Grantham-McGregor, S., & Persson, L.-A. (2012). *Effects of psychosocial stimulation on improving home environment and child-rearing practices: results from a community-based trial among severely malnourished children in Bangladesh*. 2020. 02. 15-i megtekintés, MBC Public Health, <http://www.biomedcentral.com/1471-2458/12/622>
- Nagy, J. (1998). A kognitív motívumok rendszere és fejlesztése II. *Iskolakultúra*, 8(12), 59–76.
- Nagy, J. (2000). *XXI. század és nevelés*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Nagy, J. (2010). *Új pedagógiai kultúra*. Szeged: Mozaik Kiadó.
- Narita, T., Sato, T., Hirano, S., Gota, M., Sakado, K., & Uehara, T. (2000). Parental child-rearing behavior as measured by the Parental Bonding Instrument in a Japanese population: factor structure and relationship to a lifetime history of depression. *Journal of Affective Disorders*, 57(1–3), 229–234.
- Ng, F. F., Kenney-Benson, G. A., & Pomerantz, E. M. (2004). Children's achievement moderates the effect of mothers' use of control and autonomy support. *Child Development*, 75(3), 764–780.
- Niccols, A., Atkinson, L., & Pepler, D. (2003). Mastery motivation in young children with Down's syndrome: Relations with cognitive and adaptive competence. *Journal of Intellectual Disability Research*, 47(7), 121–133.
- Nikken, P., & Schols, M. (2015). How and why parents guide the media use of young children. *Journal of Child and Family Studies*, 5–8.
- Okagaki, L., & Frensch, P. A. (1998). Parenting and children's school achievement: A multiethnic perspective. *American Educational Research Journal*, 35(1), 123–144.
- Oroszné Perger, M. (2002). A szülői nevelési stílus. Elméleti megközelítések és vizsgálati módszerek. *Iskolakultúra*, 12(4), 107–114.
- Otani, K., Suzuki, A., Matsumoto, Y., Sadahiro, R., & Enokido, M. (2014). Affectionless control by the same-sex parents increases dysfunctional attitudes about achievement. *Comprehensive Psychiatry*, 55(6), 1411–1414.
- Parker, G. (1979). Parental characteristics in relation to depressive disorders. *British Journal of Psychiatry*, 134(2), 138–147.
- Parker, G. (1983). *Development of the Parental Bonding Instrument and the Parent Opinion*

- Form. In parental overprotection: a risk factor in psychosocial development.* New York: Grune and Stratton.
- Parker, G., Tupling, H., & Brown, L.B. (1979). A Parental Bonding Instrument. *British Journal of Medical Psychology*, 52, 1–10.
- Pessanha, M., & Bairrao, J. (2003). The Home Screening Questionnaire: A validity study. *International Journal of Child and Family Welfare*, 1–2, 27–32.
- Pikó, B., & Balázs, M. Á. (2010). Kontroll vagy részvétel? A szülői nevelési stílus összefüggése a serdülőkori depresszióval. *Psychiatria Hungarica*, 25(6), 538–544.
- Pink, D. H. (2010). *Motiváció 3.0.* HVG Könyvek.
- Pino-Pasternak, D., & Whitebread, D. (2010). The role of parenting in children's self-regulated learning. *Educational Research Review*, 5(3), 220–242.
- Pinquart, M. (2015). Associations of parenting styles and dimensions with academic achievement in children and adolescents: a meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 27(108), 1–19.
- Pipp-Siegel, S., VanLeeuwen, A. M., & Yoshinaga-Itano, C. (2003). Mastery motivation and expressive language in young children with hearing loss. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 8, 134–145.
- Podráczky, J., & Hegedűs, J. (2012). Család és intézményes nevelés kapcsolata a hazai kutatásokban. In J. Podráczky (Ed.), *Szövetségben. Tanulmányok a család és az intézményes nevelés kapcsolatáról* (pp. 71–84). Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.
- Pomerantz, E. M., & Kempner, S. G. (2013). Mothers' daily person and process praise: Implications for children's theory of intelligence and motivation. *Developmental Psychology*, 49(11), 2040–2046.
- Pomerantz, E. M., Grolnick, W. S., & Price, C. E. (2005). The role of parents in how children approach achievement: A dynamic process perspective. In A. J. Elliott & C. S. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation* (pp. 259–278). New York: Guilford Press.
- Pomerantz, E. M., Kim, E. M., & Sin-Sze Cheung, C. (2012). Parents' involvement in children's learning. In K. R. Harris, S. Graham, & T. Urdan (Eds.), *Apa Educational Psychology Handbook: Vol 2. Individual Differences and Cultural and Contextual Factors* (pp. 417–440). American Psychological Association.
- Qadir, F., Stewart, R., Khan, M., & Prince, M. (2005). The validity of the Parental Bonding Instrument as a measure of maternal bonding among young Pakistani women. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 40(4), 276–282.
- Ranschburg, J. (1975). A szülői magatartás és a nevelői attitűdök hatása a gyermeki viselkedésre. In F. Lénárd (Ed.), *Ifjúság és pszichológia* (pp. 33–50). Pszichológiai Tanulmányok XIV. Budapest: Akadémia Kiadó.
- Ranschburg, J. (1984). *Szeretet, erkölcs, autonómia.* Budapest: Gondolat Kiadó.
- Ranschburg, J. (2008). *Félelem, harag, agresszió.* Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Ranschburg, J. (2004). *Gepárdkölykök.* Budapest: Urbis Könyvkiadó.
- Ranschburg, J. (2009). *Szülők könyve: a fogantatástól az iskolakezdésig.* Budapest: Saxum.
- Ranschburg, J. (2013). *Erkölcs és jellem.* Budapest: Saxum.
- Ranschburg, J., Bolla, I. K., & Sipos, M. (1984). A szülői nevelői stílus percepciójának vizsgálata 10–14 éves korú gyermekeknél. *Pszichológia*, 4(4), 525–545.
- Ratelle, C. F., Guay, F., Larose, S., & Senécal, C. (2004). Family correlates of trajectories of academic motivation during a school transition: A semiparametric group-based approach. *Journal of Educational Psychology*, 96, 743–754.
- Razza, R. A., Martin, A., & Brooks-Gunn, J. (2015). Are approaches to learning in kindergarten associated with academic and social competence similarly? *Child Youth Care Forum*, 44, 757–776.

- Redding, R., Harmon, R. J., & Morgan, G. A. (1990). Maternal depression, and child mastery motivation. *Infant Behavior and Development*, 13, 391–395.
- Renaud-Dubé, A., Guay, F., Talbot, D., Taylor, G., & Koestner, R. (2015). The relations between implicit intelligence beliefs, autonomous motivation, and persistence intention: A mediation model. *Social Psychology of Education*, 18(2), 255–272.
- Réthy, E. (1995). *Tanulási motiváció. Új Pedagógiai Közlemények*. Budapest: ELTE Neveléstudományi Tanszék és Pro Educatione Gentis Hungarie Alapítvány.
- Réthy, E. (2001). A tanulási motiváció elemzése. In B. Csapó & T. Vidákovich (Eds.), *Neveléstudomány az ezredfordulón: Tanulmányok Nagy József tiszteletére* (pp. 153–161). Budapest: Tankönyvkiadó.
- Réthy, E. (2003). *Motiváció, tanulás, tanítás. Miért tanulunk jól vagy rosszul?* Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Révész, Gy. (2004). *Szülői bánásmód – gyermekbántalmazás*. Budapest: Új Mandátum Könyvkiadó.
- Ribiczey, N. (2010). Környezeti hatások és intellektuális fejlődés. Különböző megközelítések a környezet releváns aspektusainak megragadására. *Gyógypedagógiai Szemle*, 38(1), 46–60.
- Rimehaug, T., Wallander, J., & Berg-Nielsen, T. S. (2011). Group and individual stability of three parenting dimensions. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*, 5, 1–12.
- Roth, G., Assor, A., Niemiec, C. P., Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2009). The emotional and academic consequences of parental conditional regard: comparing conditional positive regard, conditional negative regard, and autonomy support as parenting practices. *Developmental Psychology*, 45(4), 1119–1142.
- Rozek, C. S., Svobodab, R. C., Harackiewicz, J. M., Hullemand, C. S., & Hyde, J. S. (2017). Utility-value intervention with parents increases students' STEM preparation and career pursuit. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 114(5), 909–914.
- Róbert, P. (2004). Iskolai teljesítmény és társadalmi háttér nemzetközi összehasonlításban. In T. Kolosi, I. Gy. Tóth, & Gy. Vukovich (Eds.), *Társadalmi riport* (pp. 193–205). Budapest: TÁRKI.
- Rueda, R., & Moll, L. C. (1999). A motiváció szociokulturális megközelítése. In H. F. Jr. O'Neil & M. Drillings (Eds.), *Motiváció: elmélet és kutatás* (pp. 129–148). Budapest: Vince Kiadó.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54–67.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). Self-determination theory: An introduction and overview. In R. M. Ryan & E. L. Deci (Eds.), *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development and wellness* (pp. 3–25). New York: Guilford.
- Safford, S. M., Alloy, L. B., & Pieracci, A. (2007): A comparison of two measures of parental behavior. *Journal of Child and Family Studies*, 16, 375–384.
- Sallay, H. (2003). A szülői nevelés hatása serdülők jövő-orientációjának alakulására. *Magyar Pedagógia*, 103(3), 389–404.
- Sallay, H., & Münnich, Á. (1999). Családi nevelési attitűdök percepciója és self-fejlődéssel való összefüggései. *Magyar Pedagógia*, 99(2), 157–174.
- Schaefer, E. (1959). A circumplex model for maternal behaviour. *Journal of Abnormal and Social Behaviour*, 59, 226–235.
- Schreiber, J. B., Stage, F. K., King, J., Nora, A., & Barlow, E. A. (2006). Reporting structural equation modeling and confirmatory factor analysis results: A review. *The Journal of Educational Research*, 99, 323–337.

- Seifer, R., & Vaughn, B. E. (1995). Mastery motivation within a general organizational model of competence. In R. H. MacTurk & G. A. Morgan (Eds.), *Mastery motivation: Origins, conceptualizations and applications*. Vol 12. *Advances in applied developmental psychology* (pp. 95–115). Norwood: Ablex Publishing Corporation.
- Seres, G., & Bárdos, Gy. (2006). Pszichológiai tényezők irritábilis bél szindrómában: a megküzdés és a kötődés vizsgálata. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 61(3), 373–397.
- Shin, H., Lee, J., Kim, B., & Lee, S. M. (2012). Student' perceptions of parental bonding styles and their academic burnout. *Asia Pacific Education Review*, 13, 509–517.
- Shonkoff, J. P., & Phillips, D. A. (2000). *From neurons to neighborhoods: the science of early childhood development*. Washington DC: National Academy.
- Shpiegel, M. S., Diamond, G. M., & Diamond, G. S. (2012). Changes in parenting behaviors, attachment, depressive symptoms, and suicidal ideation in attachment-based family therapy for depressive and suicidal adolescents. *Journal of Marital and Family Therapy*, 38, 271–283.
- Sigman, M., Cohen, S. E., Beckwith, L., & Topinka, C. (1987). Task persistence in 2-year-old preterm infants in relation to subsequent attentiveness and intelligence. *Infant Behavior and Development*, 10(3), 295–305.
- Silk, J. S., Morris, A. S., Kanaya, T., & Steinberg, L. (2003). Psychological control and autonomy granting: opposite ends of a continuum or distinct constructs? *Journal of Research on Adolescence*, 13(1), 113–128.
- Simpkins, S. D., Fredricks, J., & Eccles, J. S. (2015). Parent beliefs to youth choices: mapping the sequence of predictors from childhood to adolescence. *Monographs of the Society for Research in Child, Development Research*, 80(2), 1–169.
- Slesnick, N., Reed, S., Letcher, A., Katafiasz, H., Jones, T., & Buettner, C. (2012). Predictors of parental monitoring among families with a runaway adolescent. *American Journal of Orthopsychiatry*, 1, 10–18.
- Smidt, M. L., & Cress, C. J. (2004). Mastery behaviours during social and object play in toddlers with physical impairments. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 39(2), 141–152.
- Soenens, B., Vansteenkiste, M., Lens, W., Luyckx, K., Goossens, L., Beyers, W., & Ryan, R. M. (2007). Conceptualizing parental autonomy support: adolescent perceptions of promotion of independence versus promotion of volitional functioning. *Developmental Psychology*, 43(3), 633–646.
- Soenens, B., Vansteenkiste, M., & Sierens, E. (2009). How are parental psychological control and autonomy-support related? Naturally occurring profiles of psychological control and two types of autonomy-support. *Journal of Marriage and Family*, 71, 187–202.
- Solymosi, K. (2004). A családi szocializáció jellemzői. In K. N. Kollár & É. Szabó (Eds.), *Pszichológia pedagógusoknak* (pp. 74–94). Budapest: Osiris Kiadó.
- Soni, A. R. (2013). A study of the relationship between academic achievement motivation and home environment among standard 10th pupils. *International Journal for Research in Education*, 2(4), 48–51.
- Sonnak, C., & Towell, T. (2001). The impostor phenomenon in British university students: Relationship between self-esteem, mental health, parental rearing style and socioeconomic status. *Personality and Individual Differences*, 31, 863–874.
- Sparks, T. A., Hunter, S. K., Backman, T. L., Morgan, G. A., & Ross, R. G. (2012). Maternal parenting stress and mothers' report of their infants' mastery motivation. *Infant Behavior and Development*, 35(1), 167–173.
- Spera, C. (2005). A review of the relationship among parenting practices, parenting styles and adolescent school achievement. *Educational Psychology Review*, 17(2), 125–

- Steinmayr, R., & Spinath, B. (2009). The importance of motivation as a predictor of school achievement. *Learning and Individual Differences*, 19(1), 80–90.
- Stipek, D. J. (1993). *Motivation to learn: From theory to practice*. Massachusetts: Allyn and Bacon, Needham Heights.
- Stipek, D., & Ryan, R. (1997). Economically disadvantaged preschoolers: Ready to learn by further to go. *Developmental Psychology*, 33(4), 711–723.
- Suizzo, M-A., Jackson, K. M., Pahlke, E., Marroquin, Y., Blondeau, L., & Martinez, A. (2012). Pathways to achievement: How low-income Mexican-origin parents promote their adolescents through school. *Family Relations*, 61(4), 533–547.
- Suzuki, H., & Kitamura, T. (2011). The Parental Bonding Instrument: A four-factor structure model in a Japanese college sample. *The Open Family Studies Journal*, 4, 89–94.
- Szenczi, B. (2010). Olvasási motiváció: definíciók és kutatási irányok. *Magyar Pedagógia*, 110(2), 119–147.
- Szenczi, B., Kis, N., & Józsa, K. (2018). Academic self-concept and mastery motivation in students with learning disabilities. *Journal of Psychological and Educational Research*, 26(2), 89–113.
- Taylor, G., Jungert, T., Mageau, G. A., Schattke, K., Dedic, H., Rosenfield, S., & Koestner, R. (2014). A self-determination theory approach to predicting school achievement over time: the unique role of intrinsic motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 39(4), 342–358.
- Tóth, I., & Gervai, J. (1999). Szülői Bánásmód Kérdőív (H-PBI): a Parental Bonding Instrument (PBI) magyar változata. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 54(4), 551–566.
- Tóth, I., & Gervai, J. (2005). A kötődés minőségének mérése csecsemő- és óvodáskorban. *Alkalmazott Pszichológia*, 7(4), 14–26.
- Trevino, N. N., & DeFeritas, S. C. (2014). The relationship between intrinsic motivation and academic achievement for first generation Latino college students. *Social Psychology of Education*, 17, 293–306.
- Tsaousis, I., Mascha, K., & Giovazolias, T. (2012). Can parental bonding be assessed in children? Factor structure and factorial invariance of the Parental Bonding Instrument (PBI) between adults and children. *Child Psychiatry and Human Development*, 43(2), 238–253.
- Turner, E. A., Chandler, M., & Heffer, R. W. (2009). The influence of parenting styles, achievement motivation, and self-efficacy on academic performance in college students. *Journal of College Student Development*, 50(3), 336–346.
- Uji, M., Tanaka, N., Shono, M., & Kitamura, T. (2006). Factorial structure of the Parental Bonding Instrument (PBI) in Japan: A study of cultural, developmental, and gender influence. *Child Psychiatry and Human Development*, 37, 115–132.
- Urda, T. (1997). Achievement goal theory: past results, future directions. In M. Maehr & P. Pintrich (Eds.), *Advances in motivation and achievement*. Vol. 10. (pp. 99–141). Greenwich: JAI.
- Urda, T., Solek, M., & Schoenfelder, E. (2007). Student's perceptions of family influences on their academic motivation: A qualitative analysis. *European Journal of Psychology of Education*, 22(1), 7–21.
- Vajda, Zs., & Kósa, É. (2005). A családtagok és mások szerepe a gyermek nevelésében. In Zs. Vajda & É. Kósa (Eds.), *Neveléslélektan* (pp. 231–275). Budapest: Osiris Kiadó.
- Valcke, M., Bontea, S., de Wevera, B., & Rotsa, I. (2010). Internet parenting styles and the impact on internet use of primary school children. *Computers & Education* 55(2), 454–464.
- Vansteenkiste, M., Simons, J., Lens, W., Sheldon, K. M., & Deci, E. L. (2004). Motivating

- learning, performance: and persistence: The synergistic role of intrinsic goals and autonomy-support. *Journal of Personality and Social Psychology*, 87, 246–260.
- Vauras, M., Salonen, P., Lehtinen, E., & Lepola, J. (2001). Long-term development of motivation and cognition in family and school context. In S. Volet & S. J. Rirveld (Eds.), *Motivation learning context* (pp. 295–315). London: Elseiver.
- Vondra, J. I., & Belsky, J. (1991). Infant play as a window on competence and motivation. In C. Schaefer, K. Gitlin, & A. Sandgrund (Eds.), *Play diagnosis and assessment* (pp. 11–38). New York, NY: Wiley.
- Wachs, T. D. (1987). Specificity of environment actions as manifest in environmental correlates of infant's mastery motivation. *Developmental Psychology*, 23, 782–790.
- Wachs, T. D., & Combs, T. T. (1995). The domains of infant mastery motivation. In R. H. MacTurk & G. A. Morgan (Eds.), *Mastery motivation: Origins, conceptualizations, and applications* (pp. 147–164). Norwood, NJ: Ablex.
- Waldman-Levi, A., & Erez, A. B. (2015). Will environmental interventions affect the level of mastery motivation among children with disabilities? A preliminary study. *Occupaitonal Therapy International*, 22(1), 19–27.
- Walker, A. K., & MacPhee, D. (2011). How home gets to school: parental control strategies predict children's school readiness. *Early Childhood Research Quarterly*, 26(3), 355–364.
- Wang, P.-J. (2016). *Bidirectional relations among maternal interactive behavior, mastery motivation, and developmental ability in children with global developmental delay*. Unpublished doctoral dissertation School and Graduate Institute of Physical Therapy, National Taiwan University.
- Wang, J., & Barrett, K. C. (2013). Mastery motivation and self-regulation during early childhood. In K. C. Barrett, N. A. Fox, G. A. Morgan, D. J. Fidler, & L. A. Daunhauer (Eds.), *Handbook on self-regulatory processes in development: New directions and international perspectives* (pp. 337–380). New York: Psychology Press.
- Wang, P. J., Hwang, A. W., Liao, H. F., Chen, P. C. & Hsieh, W. S. (2011). The stability of mastery motivation and its relationship with home environment in infants and toddlers. *Infant Behavior and Development*, 34(3), 434–442.
- Wang, J., Józsa, K., & Morgan, G. A. (2014a). *Measurement invariance across children in US, China, and Hungary: A revised dimensions of mastery questionnaire (DMQ)* [Summary]. In Program and proceedings of the 18th biennial developmental psychobiology research group conference, 18. (pp. 14–15).
- Wang, P.-J., Liao, H.-F., & Morgan, G. A. (2016). Assessing mastery motivation in a young child with global developmental delay. *International Journal of Physical Medicine and Rehabilitation*, 4(6), 103.
- Wang, P.-J., Liao, H.-F., & Morgan, G. A. (2017). The Revised Individualized Moderately Challenging Mastery Tasks for 15 to 48 month-old children. *Hungarian Educational Research Journal*, 7(2), 68–85.
- Wang, J., Morgan, G. A., & Biringen, Z. (2013). Mother-toddler affect exchanges and children's mastery behaviors during preschool years. *Infant and Child Development*, 23(2), 139–152.
- Wang, P.-J., Morgan, G. A., Hwang, A.-W., Chen, L.-C., & Liao, H.-F. (2014b). Do maternal interactive behaviors correlate with developmental outcomes and mastery motivation in toddlers with and without motor delay? *Physical Therapy*, 94, 1744–1754.
- White, R. W. (1959). Motivation reconsidered: the concept of competence. *Psychological Review*, 66, 297–333.
- Wigfield, A., Eccles, J. S., Schiefele, U., Roeser, R. W., & Davis-Kean, P. (2006).

- Development of achievement motivation. In W. Damon, R. Lerner, & N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of child psychology: Vol. 3. Social, emotional, and personality development*. 6th ed. (pp. 933–1002). New York: Wiley.
- Wilhelm, K., Niven, H., Parker, G., & Hadzi-Pavlovic, D. (2005). The stability of Parental Bonding Instrument over a 20-year period. *Psychological Medicine*, 35, 387–393.
- Yarrow, L. J., Klein, R. P., Lomonaco, S., & Morgan, G. A. (1975). Cognitive and motivational development in early childhood. In B. Z. Friedlander, G. M. Sterritt, & G. E. Kirk (Eds.), *Exceptional infant, assessment and intervention* (pp. 491–502). New York: Bruner/Mazel.
- Yarrow, L. J., McQuiston, S., MacTurk, R. H., McCarthy, M. E., Klein, R. P., & Vietze, P. M. (1983). Assessment of mastery motivation during the first year of life. Contemporaneous and cross-age relationships. *Developmental Psychology*, 19(2), 159–171.
- Yarrow, L., Morgan, G., Jennings, K., Harmon, R., & Gaiter, J. (1982). Infant persistence at tasks: relationships to cognitive functioning and early experience. *Infant Behavior and Development*, 5, 131–141.
- Yarrow, L. J., Rubenstein, J. L., & Pedersen, F. A. (1975). *Infant and environment: Early cognitive and motivational development*. New York: Halsted Division, Wiley.
- Zentall, S. R., & Morris, B. J. (2010). „Good job, you’re so smart”: The effect of inconsistency of praise type on young children’s motivation. *Journal of Experimental Child Psychology*, 107, 155–163.
- Zhu, L., & Leung, F. K. S. (2010). Motivational and achievement: is there an East-Asian model? *International Journal of Science and Mathematics Education*, 9, 1189–1212.
- Zsolnai, A. (2001a). A gyermekkori kötődések szerepe a szociális kompetencia fejlődésében. In B. Csapó & T. Vidákovich (Eds.), *Neveléstudomány az ezredfordulón. Tanulmányok Nagy József tiszteletére* (pp. 143–15). Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Zsolnai, A. (2001b). *Kötődés és nevelés*. Budapest: Eötvös József Könyvkiadó.
- Zsolnai, A., Kinyó, L., & Jámboři, Sz. (2012). Szocializáció, szociális viselkedés, személyiségfejlődés. In B. Csapó (Ed.), *Mérlegen a magyar iskola* (pp. 327–365). Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.

VIII. Mellékletek

VIII. 1. HOME-leltár

Otthoni megfigyelés a környezeti leltár mérésére 3–6 éves korban

A gyermek neve: _____

Intézmény: _____

A gyermek születésének ideje: _____ Az interjú

készítője: _____

I. Ösztönzés játékszerek, játékok és olvasást segítő eszközök révén	Igen	Nem
1. A színek, a méretek, a formák megtanulását segítő játékok		
2. Három vagy több puzzle		
3. Cd lejátszó és legalább öt gyermeklemez		
4. A szabad önkifejezést lehetővé tevő játékszerek vagy játékok		
5. Finom mozdulatokat igénylő játékszerek vagy játékok		
6. A számok megtanulását segítő játékszerek vagy játékok		
7. Tíz gyermekkönyv		
8. Legalább tíz könyv van és ezek láthatóak is a házban vagy a lakásban		
9. A család vásárol napilapokat és olvassa is azokat		
10. A család legalább egy magazinra előfizet		
11. A gyermeket bátorítják a formák megtanulására		
Alpont		

II. Nyelvi ösztönzés	Igen	Nem
12. A szülő a gyermeket megismerteti az állatokkal, könyvek, játékok, puzzle-k segítségével		
13. A gyermeket bátorítják az abc megtanulására		
14. A szülő megtanítja a gyermeket bizonyos egyszerűbb formulákra		
15. Az anya nyelvtanilag helyesen beszél és helyes kifejezéseket használ		
16. A szülő tapasztalatai elmondására bátorítja a gyermeket vagy időt biztosít arra, hogy a gyermek beszámolhasson tapasztalatairól		
17. Amikor a gyermekéről vagy gyermekével beszél, az anya hangja pozitív érzelmi színezetű		
18. A gyermeknek megengedik, hogy időnként maga válassza ki, mit akar enni reggelire vagy ebédre		
Alpont		

III. Fizikai környezet: biztonság, tisztaság és a fejlődés irányítása	Igen	Nem
19. Az épületben nincsenek potenciálisan veszélyes vagy az egészségre ártalmas elemek		
20. A gyermek lakáson kívüli játszóhelye biztonságos és veszélyforrásoktól mentes (ha nincs lakáson kívüli játéklehetőség, akkor a válasz automatikusan „nem”)		
21. A ház, a lakás belseje nem sötét és nem egyhangú		

22.Közvetlen közelben vannak fák, fű, madarak – esztétikai szempontból kellemes környezet		
23.Legalább tíz négyzetméternyi terület jut a ház minden lakójára		
24.A lakás alapterületét figyelembe véve a szobák nincsenek túlszűfolyva bútorokkal		
25.A látható szobák ésszerűen tiszták és csak minimális mértékben rendetlenek		
Alpont		

IV. Büszkeség, érzelem és melegség	Igen	Nem
26.A szülő napi 10-15 percet ölén tartja a gyermeket (tv-nézés közben, bevásárlás alatt, látogatás alatt, stb.)		
27.Az anya a látogatás ideje alatt legalább kétszer beszélget a gyermekkel (a szidást és a mérges megjegyzéseket nem számítva)		
28.Az anya válaszol a gyermek kérdéseire vagy verbális kéréseire		
29.Az anya gyakran válaszol verbális módon a gyermek szavaira		
30.A látogatás ideje alatt az anya kétszer spontán módon dicséri a gyermek tulajdonságait vagy magatartását		
31.A látogatás ideje alatt az anya legalább egyszer megöleli, megcsókolja vagy megcirógatja a gyermeket		
32.Az anya a látogatás ideje alatt olyan helyzetet teremt, amelyben a gyermek produkálhatja magát		
Alpont		

V. Az elvont tevékenységek ösztönzése	Igen	Nem
33.A gyermeket bátorítják a színek megtanulására		
34.A gyermeket bátorítják „kötött” szövegek megtanulására (gyermekversek, mondókák, énekek, tv hirdetések, stb.)		
35.A gyermeket bátorítják a térbeli viszonyok megtanulására (fenn, lenn, alatta, nagy, kicsi, stb.)		
36.A gyermeket bátorítják a számok megtanulására		
37.A gyermeket bátorítják arra, hogy megtanuljon olvasni néhány szót		
Alpont		

VI. A társadalmi élet modellezése és bátorítása	Igen	Nem
38.Az éhség kielégítésének bizonyos mértékű elhalasztását megkövetelik a gyermektől (az étkezési időtől számított fél órán belül ne nyafogjon vagy ne követleje az ételt)		
39.A családnak van televíziója és azt nem működteti folyamatosan, hanem belátással használja (ha nincs televízió, a válasz automatikusan „nem”, ha ilyen feltételek mellett tervezik beszerzését, akkor „igen”)		
40.Az anya bemutatja az interjuert a gyermeknek		
41.A gyermek szigorú megtorlás nélkül kifejezést adhat negatív érzelmeinek		
42.A gyermeknek megengedik, hogy szigorú megtorlás nélkül megüsse a szülőt		
Alpont		

VII. Az ösztönzés változatossága	Igen	Nem
---	-------------	------------

43.Valódi vagy játék zeneszerszámok (zongora, dob, xilofon)		
44.A család valamelyik tagja legalább kéthetente elviszi a gyermeket hosszabb sétára (piknik, bevásárlás, stb.)		
45.A gyermek valamelyik családtaggal több, mint nyolcvan kilométeres kirándulást tett az elmúlt év során (a nyolcvan kilométer az otthontól való távolságra és nem a megtett út egészére vonatkozik)		
46.A gyermeket valamelyik családtag elvitte tudományos, történeti vagy szépművészeti múzeumba az elmúlt év során		
47.A szülő megkísérli elérni, hogy a gyermek a játék befejezése után összeszedje és elrakja játékszereit – segítség nélkül		
48.Az anya a beszélgetés során összetett mondatokat és hosszú szavakat használ		
49.A gyermek „alkotásait” a lakásban kiakasztották vagy kitették (bármit, amit a gyermek csinált)		
50.A gyermek a legtöbb napon legalább egyszer együtt étkezik az anyával vagy az apával (az egyszülős családoknál a válasz automatikusan „nem”)		
51.A szülő megengedi a gyermeknek, hogy az élelmiszerboltban kiválassza bizonyos kedvenc ételeit		
Alpont		

VIII. Fizikai büntetés	Igen	Nem
52.Az anya a látogatás során egynél több alkalommal nem szidja meg (nem kiált rá) vagy nem utasítja rendre a gyermeket		
53.Az anya a látogatás során nem akadályozza meg fizikai eszközökkel a gyermek mozgását, nem rázza meg, nem ragadja meg vagy nem csíp bele		
54.Az anya a látogatás ideje alatt nem üti meg vagy nem legyinti meg a gyermeket		
55.Az elmúlt hét során egy alkalomnál többször nem alkalmazott fizikai büntetést a gyermekkel szemben (a szülő beszámolója alapján)		
Alpont		

VIII. 2. Elsajátítási Motiváció Kérdőívek

ELSAJÁTÍTÁSI MOTIVÁCIÓ (kérdőív tanároknak és szülőknek)

Intézmény: Osztály:

Tanuló neve: Dátum:

Nagyon sokféle oka lehet annak, hogy valaki szeret tanulni, iskolába járni, vagy éppen ellenkezőleg, nem igazán rajong az iskolához kapcsolódó dolgokért. E kérdőívnek a segítségével szeretnénk megtudni, hogy hogyan látja gyermeke (tanítványa) motiváltságát.

Az értékelő viszonya a gyermekhez (*Karikázza be a megfelelőt!*):

(1) anya (2) apa (3) tanár (4) más:

Mennyire jellemzőek az alábbi állítások a tanulóra? *Kérjük, hogy 1-től 5-ig pontozza az állításokat, a pontok alábbi jelentései szerint! Válaszát a megfelelő szám bekarikázásával jelezze!*

1: egyáltalán nem jellemző rá

2: általában nem jellemző rá

3: néha igen, néha nem

4: általában jellemző rá

5: mindig jellemző rá

1.	Addig gyakoroljat egy új dolgot, készséget, amíg jól nem megy.	1	2	3	4	5
2.	Széles mosollyal nyugtázza, ha valamit befejez.	1	2	3	4	5
3.	Könnyen feladja a próbálkozást, ha <u>nem</u> tud valamilyen sportjellegű feladatot végrehajtani.	1	2	3	4	5
4.	Gyorsan old meg feladatokat.	1	2	3	4	5
5.	Könnyen abbahagyja, ha valamit <u>nem</u> tud megcsinálni.	1	2	3	4	5
6.	Kicsit lassan ért meg dolgokat.	1	2	3	4	5
7.	Jobban szeret nehéz feladatokkal foglalkozni, mint könnyűekkel.	1	2	3	4	5
8.	Szívesen beszélget felnőttekkel, megpróbálja az érdeklődésüket lekötni, fenntartani.	1	2	3	4	5
9.	Ha egy feladat nehéznek bizonyul, rövid időn belül abbahagyja.	1	2	3	4	5
10.	Jó képességű.	1	2	3	4	5
11.	<u>Nem</u> látszik öröm az arcán, ha valamit sikerült megcsinálnia.	1	2	3	4	5
12.	A mozgásos feladatokat igyekszik jól végrehajtani, még ha nehezek is.	1	2	3	4	5
13.	<u>Nem</u> mindenben olyan jó képességű, mint a vele egykorú gyerekek.	1	2	3	4	5
14.	Akkor is elvégzi az iskolai feladatokat, ha sok időbe kerül.	1	2	3	4	5
15.	Nagyon igyekszik, hogy közösen tevékenységei legyenek a felnőttekkel.	1	2	3	4	5
16.	Szereti a sportot és igyekszik ügyes lenni benne.	1	2	3	4	5
17.	Összetett feladatoknál több megoldási lehetőséget is kipróbál, mielőtt feladja.	1	2	3	4	5
18.	Izgatott lesz, ha megért, megold valamit.	1	2	3	4	5
19.	Szeret a felnőttekkel játszani, beszélgetni.	1	2	3	4	5
20.	Olyan dolgokat is meg tud már csinálni, ami a kortársai számára még nehéz.	1	2	3	4	5
21.	Örömmel tölti el, ha egy nehéz feladatot megold.	1	2	3	4	5

1: egyáltalán nem jellemző rá
 2: általában nem jellemző rá
 3: néha igen, néha nem
 4: általában jellemző rá
 5: mindig jellemző rá

22.	Igyekszik, hogy a felnőttekkel elfogadtassa, megkedveltesse magát.	1	2	3	4	5
23.	Nehéz feladatok esetén is sokáig próbálkozik, nem adja fel.	1	2	3	4	5
24.	Igyekszik jó lenni az egyéni ügyességet, ötletességet kívánó játékokban.	1	2	3	4	5
25.	Szeret a barátaival játszani, beszélgetni.	1	2	3	4	5
26.	Addig gyakorolja a sportfeladatokat, amíg nem tudja azokat jól végrehajtani.	1	2	3	4	5
27.	Igyekszik, hogy jól tudjon labdát dobni, hajítani.	1	2	3	4	5
28.	Igyekszik barátságot kötni a kortársaival.	1	2	3	4	5
29.	Sok időt hajlandó az iskolai feladatok megoldására fordítani.	1	2	3	4	5
30.	Szeret a kortársaival beszélgetni, és gyakran teszi is ezt.	1	2	3	4	5
31.	Akkor is igyekszik befejezni a képkirakó (puzzle) jellegű játékokat, ha nehezek.	1	2	3	4	5
32.	Megpróbál bekapcsolódni, ha a kortársai játszanak körülötte.	1	2	3	4	5
33.	Ha a felnőttek nem értik meg, akkor inkább otthagyja őket, nem próbálkozik.	1	2	3	4	5
34.	Lesüti a szemét, félrenéz, ha valamit megpróbált, de nem tudott megcsinálni.	1	2	3	4	5
35.	Arra törekszik, hogy minél több időt tölthessen a kortársaival, barátaival.	1	2	3	4	5
36.	Gyakorolni szokott olyan mozdulatsorokat, mint például a mászás, tornázás, hogy jól tudja csinálni.	1	2	3	4	5
37.	Élvezi, ha a felnőttekkel beszélhet meg dolgokat.	1	2	3	4	5
38.	Zavarja, ha nem tud valamit jól megcsinálni.	1	2	3	4	5
39.	Kerüli a kapcsolatot a kortársaival.	1	2	3	4	5
40.	Igyekszik jó lenni a futásra, ugrásra épülő játékokban.	1	2	3	4	5
41.	Látszik az öröm az arcán, ha valamit megcsinált.	1	2	3	4	5
42.	Elkerüli mások tekintetét, ha nem sikerült valamit megcsinálnia, amivel nagyon erősen próbálkozott.	1	2	3	4	5
43.	Izgatottá válik, ha sikeres valamiben.	1	2	3	4	5
44.	Nagyon bosszantja, ha kemény próbálkozás után sem sikerül neki valami.	1	2	3	4	5
45.	Arra törekszik, hogy minél ügyesebben bánjon a labdával.	1	2	3	4	5

ELSAJÁTÍTÁSI MOTIVÁCIÓ (kérdőív tanulónak)

Iskola: Osztály:

Név: Dátum:

Mikor születél? év hó

Nagyon sokféle oka lehet annak, hogy valaki szeret tanulni, iskolába járni, vagy éppen ellenkezőleg, nem igazán rajong az iskolához kapcsolódó dolgokért. E kérdőívnek a segítségével a Te véleményedet szeretnénk megtudni. A mondatok között, amelyekkel találkozni fogsz, nincsenek helyesek, illetve helytelenek. Minden esetben a Te saját véleményedre vagyunk kíváncsiak. Kérjük, alapos megfontolás után, őszintén válaszolj! Próbálj meg minden kérdésre válaszolni, még ha bizonytalan vagy is. Válaszaidat titkosan kezeljük, kizárólag kutatási célokra használjuk fel.

Az alábbiakban különböző állításokat fogsz olvasni, amelyekről el kell döntened, hogy mennyire jellemzőek Rád. *Kérjük, hogy 1-től 5-ig pontozd az állításokat, a pontok alábbi jelentései szerint! Válaszodat a megfelelő szám bekarikázásával jelezd!*

1: egyáltalán nem jellemző rám

2: általában nem jellemző rám

3: néha igen, néha nem

4: általában jellemző rám

5: mindig jellemző rám

- | | | |
|-----|---|-----------|
| 1. | Addig gyakorolok egy új dolgot, feladatot, amíg jól nem megy. | 1 2 3 4 5 |
| 2. | Elégedettséget érzek, ha egy nehéz feladattal elkészülök. | 1 2 3 4 5 |
| 3. | Ha nem tudok jól csinálni egy mozgásos feladatot (pl. kötélmászás),
akkor könnyen feladom. | 1 2 3 4 5 |
| 4. | Gyorsan meg tudom oldani a feladatokat. | 1 2 3 4 5 |
| 5. | Ha valamit nem tudok megcsinálni, akkor könnyen feladom, abbahagyom. | 1 2 3 4 5 |
| 6. | Kicsit lassan értem meg a feladatokat, tanulni valót. | 1 2 3 4 5 |
| 7. | Jobban szeretek nehéz feladatokkal foglalkozni, mint könnyűekkel. | 1 2 3 4 5 |
| 8. | Szívesen beszélgetek a felnőttekkel,
és megpróbálom az érdeklődésüket fenntartani. | 1 2 3 4 5 |
| 9. | Ha egy feladat, játék nehéz, akkor rövid időn belül abbahagyom. | 1 2 3 4 5 |
| 10. | Jó képességű vagyok. | 1 2 3 4 5 |
| 11. | Nem érzek örömet, amikor jól megoldok egy feladatot. | 1 2 3 4 5 |
| 12. | Igyekszem a testmozgásos feladatokat jól végrehajtani, még ha nehezek is. | 1 2 3 4 5 |
| 13. | Nehezen tudom csak a feladataimat jól megcsinálni. | 1 2 3 4 5 |
| 14. | Elvégzem az iskolai feladatokat, akkor is, ha sok időbe telik. | 1 2 3 4 5 |
| 15. | Nagyon igyekszem a felnőttek érdeklődését felkelteni a saját dolgaim iránt. | 1 2 3 4 5 |
| 16. | Szeretek sportolni, és igyekszem ügyes lenni benne. | 1 2 3 4 5 |
| 17. | Összetett feladatok megoldásakor minden lehetőséget kipróbálok,
mielőtt valami másba fognék. | 1 2 3 4 5 |
| 18. | Jókedvre derít, ha rájövök valamire, megértek valamit. | 1 2 3 4 5 |
| 19. | Szeretek a felnőttekkel játszani, beszélgetni. | 1 2 3 4 5 |

1: egyáltalán nem jellemző rám

2: általában nem jellemző rám

3: néha igen, néha nem

4: általában jellemző rám

5: mindig jellemző rám

20.	Olyan dolgokat is meg tudok már csinálni, ami az osztálytársaimnak még nehéz.	1	2	3	4	5
21.	Büszke vagyok, ha egy nehéz feladatot megoldok.	1	2	3	4	5
22.	Igyekszem, hogy a felnőttek elfogadjanak, kedveljenek engem.	1	2	3	4	5
23.	Annyit gyakorolok, hogy a legnehezebb feladatokat is meg tudjam oldani.	1	2	3	4	5
24.	Törekszem arra, hogy jó legyek az egyéni ügyességet kívánó, versengő játékokban, mint pl. a számítógépes- és videojátékok.	1	2	3	4	5
25.	Szeretek a többiekkel, barátaimmal együtt játszani, például szerepjátékokat.	1	2	3	4	5
26.	A sportgyakorlatokkal (pl. ugrás, futás) addig foglalkozom, amíg jój nem mennek.	1	2	3	4	5
27.	Igyekszem javítani a célba dobásom pontosságát.	1	2	3	4	5
28.	Igyekszem barátságot kötni a korombeliekkel.	1	2	3	4	5
29.	Hajlandó vagyok sok időt fordítani az iskolai feladatok megoldására.	1	2	3	4	5
30.	Gyakran beszélgetek a velem egykorúakkal.	1	2	3	4	5
31.	Akkor is megpróbálom összeállítani a képkirakó (puzzle) jellegű játékokat, ha nehezek.	1	2	3	4	5
32.	Megpróbálok bekapcsolódni, ha a többiek játszanak.	1	2	3	4	5
33.	Ha a felnőttek nem értenek meg, akkor inkább otthagynom őket (pl. beszélgetésben, játékban).	1	2	3	4	5
34.	Zavar, ha valamit megpróbáltam, de nem sikerült.	1	2	3	4	5
35.	Ha a társaimmal közösen csinálunk valamit, akkor igyekszem, hogy minél tovább lehessünk együtt.	1	2	3	4	5
36.	Gyakorolni szoktam olyan testmozgásokat mint például a mászás, tornázás, hogy jól menjenek.	1	2	3	4	5
37.	Szívesen megbeszélem a dolgaimat a felnőttekkel.	1	2	3	4	5
38.	Bosszant, ha nem jól csinálok valamit.	1	2	3	4	5
39.	Kerülöm a kapcsolatot a korombeliekkel.	1	2	3	4	5
40.	Igyekszem ügyes lenni a futásra, ugrásra épülő játékokban.	1	2	3	4	5
41.	Látszik az öröm az arcomon, ha valamivel elkészülök.	1	2	3	4	5
42.	Szégyellem magam, ha olyas valamit nem sikerült megcsinálnom, amivel kitartóan próbálkoztam.	1	2	3	4	5
43.	Feldob, ha sikeres vagyok valamiben.	1	2	3	4	5
44.	Nagyon bosszant, ha kemény próbálkozás után sem tudok valamit megcsinálni.	1	2	3	4	5
45.	Arra törekszem, hogy minél ügyesebben bánjak a labdával.	1	2	3	4	5

VIII. 3. Feladatvégzés közbeni megfigyelés

Elsajátítási motiváció – értékelő lap

Első mérés időpontja:.....
időpontja:.....

Második mérés

Név:.....

Sorszám:.....

A: A tevékenység során megjelenő leglátványosabb érzelem: + = pozitív, 0 = semleges, - = negatív

B: Az érzelem intenzitása. *Pozitív érzelem esetén:* 1 = gyenge (pl. visszafogott mosoly), 2 = közepes (pl. élénk mosoly, nevetés), 3 = erős (pl. nevetés és tapsolás, izgatott mozgolódás); **VAGY** *Semleges érzelem esetén:* 0; **VAGY** *Negatív érzelem esetén:* 1 = gyenge (pl. kissé legörbülő száj), 2 = közepes (pl. határozottan szomorú vagy mérges arc), 3 = erős (pl. szomorú arc és sírás/más negatív hang).

C: Kitartás. Az idő hány százalékában összpontosított a feladat megoldására 1 = 0-19%, 2 = 20-39%, 3 = 40-59%, 4 = 60-79%, 5 = 80-100%

Feladat	Érzelem		C: Kitartás
	A: A leglátványosabb érzelem	B: Az érzelem intenzitása	
Számismeret			
Betűismeret			
Betűkereső			
1. Könnyű			
2. Kicsit nehéz			
3. Közepesen nehéz			
4. Nehéz			
Számkereső			
1. Könnyű			
2. Kicsit nehéz			
3. Közepesen nehéz			
4. Nehéz			
Memóriakártya			
1. Könnyű			
2. Kicsit nehéz			
3. Közepesen nehéz			
4. Nehéz			
Képválogató			
1. Könnyű			
2. Kicsit nehéz			
3. Közepesen nehéz			
4. Nehéz			

A gyermek fejlődési sajátossága, esetleges fejlődési eltérése:

További megjegyzések a mérés során a gyermekkel kapcsolatban végzett megfigyelésekről:

A táblázatot a mérés során kell kitölteni. Az első mérési alkalommal a számismeret, betűismeret, számkereső és betűkereső játékra kerül sor. A második mérési alkalom során a memóriajáték és a képválogató játék szerepel.

A számkereső, betűkereső, memóriajáték és a képválogató esetében négy-négy különböző nehézségi szintű játékot kap a gyermek. Egy olyant, ami várhatóan az életkora alapján könnyű; kettőt, ami közepesen nehéz, és egyet ami egészen nehéz. Különböző életkorú gyermekeknél ezek más és más játékot jelentenek. A vizsgálat egyik fő célja, hogy kiderítsük, mennyire kitartó a gyermek ez egyes feladatok megoldása során. Ennek megfelelően szerepel a táblázatban négy-négy szint (sor) ezeknél a játékoknál.

A táblázatot a felette szereplő magyarázat alapján kell kitölteni. Az **A** oszlopba kerül a +/- és a **B** oszlopba 0/1/2/3, a **C** oszlopba pedig 1/2/3/4/5

VIII. 4. Szülői Bánásmód Kérdőív

SZÜLŐI NEVELŐI ATTITÚD (kérdőív tanulóknak)

Az alábbi állítások különféle szülői nézeteket és viselkedési formákat sorolnak fel. Kérlek, hogy minden egyes sorban jelöld be, hogyan jellemezhető az édesanyád (nevelőanyád) / édesapád (nevelőapád). Az egyes állításokat négyféle Módon értékelheted:

NJ Nagyon jellemző: ha az állítás pontos

ÁI Általában igaz: ha az állítás nagyjából helytálló

AG Alig: ha az állítás kevésbé illik rá

EN Egyáltalán nem igaz: ha az állítás egyáltalán nem illik rá

		NJ	ÁI	AG	EN
SZ	1. Meleg, barátságos hangon beszél hozzám.	[3]	[2]	[1]	[]
SZ	2. Kevesebbet segítet, mint amennyire szükségem lenne.	[]	[1]	[2]	[3]
K	3. Engedi, hogy azt tegyem, amihez kedvem van.	[]	[1]	[2]	[3]
SZ	4. Érzelmileg hideg hozzám.	[]	[1]	[2]	[3]
SZ	5. Úgy érzem, hogy megérti a problémáimat, gondjaimat.	[3]	[2]	[1]	[]
SZ	6. Gyengéd velem.	[3]	[2]	[1]	[]
K	7. Szereti, ha én döntök a dolgaiban.	[]	[1]	[2]	[3]
T	8. Nem akarja, hogy felnőtté váljak.	[3]	[2]	[1]	[]
T	9. Igyekszik mindenben irányítani.	[3]	[2]	[1]	[]
T	10. Mindent tudni akar a magánügyeimről.	[3]	[2]	[1]	[]
SZ	11. Szereti megbeszélni velem a dolgokat.	[3]	[2]	[1]	[]
SZ	12. Gyakran mosolyog rám.	[3]	[2]	[1]	[]
T	13. Úgy bánik velem, mintha egészem kisgyerek volnék.	[3]	[2]	[1]	[]
SZ	14. Nem érti, hogy mit szeretnék vagy mire van szükségem.	[]	[1]	[2]	[3]

K	15. Engedi, hogy döntsek a saját dolgaiban.	[]	[1]	[2]	[3]
SZ	16. Érezteti, hogy a terhére vagyok.	[]	[1]	[2]	[3]
SZ	17. Meg tud vigasztalni, ha valami bánt.	[3]	[2]	[1]	[]
SZ	18. Nem sokat beszélget velem.	[]	[1]	[2]	[3]
T	19. Igyekszik függő, önállótlán helyzetben tartani.	[3]	[2]	[1]	[]
T	20. Úgy érzi, hogy nélküle nem tudnék gondoskodni magamról.	[3]	[2]	[1]	[]
K	21. Annyira enged szabadjára, amennyire akarom.	[]	[1]	[2]	[3]
K	22. Annyit enged eljárni otthonról, amennyit akarom.	[]	[1]	[2]	[3]
T	23. Túlzottan óv mindentől.	[3]	[2]	[1]	[]
SZ	24. Nem dicsér meg.	[]	[1]	[2]	[3]
K	25. Hagyja, hogy úgy öltözködjem, ahogy nekem tetszik.	[]	[1]	[2]	[3]

VIII. 5. Gyermeknevelési Kérdőív

SZÜLŐI NEVELŐI ATTITÚD (kérdőív szülőknek)

Az alábbi állítások különféle szülői nézeteket és viselkedési formákat sorolnak fel. Kérem, hogy minden egyes sorban jelölje be, hogyan jellemezné önmagát a gyermekével kapcsolatos viselkedésére vonatkozóan. Az egyes állításokat négyféle Módon értékelheti:

NJ Nagyon jellemző: ha az állítás pontos

ÁI Általában igaz: ha az állítás nagyjából helytálló

AG Alig: ha az állítás kevésbé illik Önre

EN Egyáltalán nem igaz: ha az állítás egyáltalán nem illik Önre

		NJ	ÁI	AG	EN
SZ	1. Meleg, barátságos hangon beszélek hozzá.	[3]	[2]	[1]	[]
SZ	2. Kevesebbet segítek, mint amennyire szüksége lenne.	[]	[1]	[2]	[3]
K	3. Engedem, hogy azt tegye, amihez kedve van.	[]	[1]	[2]	[3]
SZ	4. Érzelmileg hideg vagyok hozzá.	[]	[1]	[2]	[3]
SZ	5. Úgy érzi, hogy megértem a problémáit, gondjait.	[3]	[2]	[1]	[]
SZ	6. Gyengéd vagyok vele.	[3]	[2]	[1]	[]
K	7. Szeretem, ha ő dönt a dolgaiban.	[]	[1]	[2]	[3]
T	8. Nem akarom, hogy felnőtté váljon.	[3]	[2]	[1]	[]
T	9. Igyekszem mindenben irányítani.	[3]	[2]	[1]	[]
T	10. Mindent tudni akarok a magánügyeiről.	[3]	[2]	[1]	[]
SZ	11. Szeretem megbeszélni vele a dolgokat.	[3]	[2]	[1]	[]
SZ	12. Gyakran mosolygok rá.	[3]	[2]	[1]	[]
T	13. Úgy bánok vele, mintha egésze kisgyerek volna.	[3]	[2]	[1]	[]
SZ	14. Nem értem, hogy mit szeretne vagy mire van szüksége.	[]	[1]	[2]	[3]

K	15. Engedem, hogy döntsön a saját dolgaiban.	[]	[1]	[2]	[3]
SZ	16. Éreztetem, hogy a terhemre van.	[]	[1]	[2]	[3]
SZ	17. Meg tudom vigasztalni, ha valami bántja.	[3]	[2]	[1]	[]
SZ	18. Nem sokat beszélgetek vele.	[]	[1]	[2]	[3]
T	19. Igyekszem függő, önállótlan helyzetben tartani.	[3]	[2]	[1]	[]
T	20. Úgy érzem, hogy nélkülem nem tudna gondoskodni magáról.	[3]	[2]	[1]	[]
K	21. Annyira engedem szabadjára, amennyire akarja.	[]	[1]	[2]	[3]
K	22. Annyit engedem eljárni otthonról, amennyit akarja.	[]	[1]	[2]	[3]
T	23. Túlzottan óvom mindentől.	[3]	[2]	[1]	[]
SZ	24. Nem dicsérem meg.	[]	[1]	[2]	[3]
K	25. Hagyom, hogy úgy öltözködjön, ahogy neki tetszik.	[]	[1]	[2]	[3]