

**SZEGEDI TUDOMÁNYEGYETEM**  
**BÖLCSÉSZET- ÉS TÁRSADALOMTUDOMÁNYI KAR**  
**NEVELÉSTUDOMÁNYI DOKTORI ISKOLA**

**KIS NOÉMI**

**NÉHÁNY CSALÁDI VÁLTOZÓ ÖSSZEFÜGGÉSE AZ  
ELSAJÁTÍTÁSI MOTIVÁCIÓVAL ÉS A TANULÁS  
SIKERESSÉGÉVEL ÓVODÁS ÉS ISKOLÁS KORBAN**

PhD értekezés tézisei

Témavezető:  
Józsa Krisztián  
egyetemi tanár



Oktatáselmélet doktori program

**Szeged, 2020**

## BEVEZETÉS

A gyermek fejlődésének vizsgálatában egyre hangsúlyosabban jelenik meg a környezet, azon belül a társas környezet hatásának elemzése. Mind több hazai és nemzetközi, köztük longitudinális vizsgálatok, támasztják alá, hogy a gyermek fejlődését, a fejlődés különböző területeinek, a képességek, a motiváltság alakulását is meghatározza a társas környezet. Mindennek köszönhetően az iskolai sikeresség szempontjából is nagy jelentősége van annak a társas környezetnek, illetve annak kiemelt jelentőségű részeként a családnak, amelyben a gyermek nevelkedik (Hamadani, Tofail, Hilaly, Engle, & Grantham-McGregor, 2010; Ribiczey, 2010). Kevés információ és még kevesebb empirikus adat áll rendelkezésre arról, hogy a családi jellemzők hatása pontosan milyen tényezőkön keresztül ragadható meg leginkább, a családi környezet mely tényezőinek van a leginkább szerepe a gyermek elsajátítási motivációjának és az iskolai eredményességének alakulásában (Busch-Rossnagel & Morgan, 2013; Józsa & D. Molnár, 2013; Józsa & Fejes, 2010; Józsa & Morgan, 2014; Morgan, Józsa, & Liao, 2017).

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 első három fejezete tartalmazza a téma szakirodalmi áttekintését. Bemutatjuk a motiváció tudományos módszerekkel való vizsgálatát és a motiváció kezdeti meghatározásait, a tanulási motiváció és az elsajátítási motiváció meghatározását, illetve vizsgálati módszereit. Áttekintjük a családi környezet gyermekekre gyakorolt hatásait. Ennek keretében kitérünk az eddigi hazai vizsgálatokra, a szocializáció és a szülő-gyermek kapcsolat összefüggésére, a szülői nevelés és hatásának kezdeti, elméleti megközelítésére, a szülői nevelés hatásnak empirikus vizsgálataira Parker elméleti modelljére alapozva, illetve a gyermek fejlődésére gyakorolt hatásokra. Ismertetjük a családi környezet, a motiváció és az iskola kapcsolatát: a szülői bevonódás, a szülői nevelési stílus, a szülői kontrol és autonómiatámogatás, a szocioökonómiai helyzet, a családi otthoni jellemzők befolyását a gyermek motivációjára, valamint az elsajátítási motiváció és az iskolai teljesítmény közötti kapcsolatot.

Empirikus vizsgálataink két csoportba rendeződnek. Óvodások mintáján 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 felméréseinkkel feltárjuk, hogy a 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, valamint elemezzük a szülők iskolázottsága, a szülő és a gyermek által érzékelt szülői nevelés és elsajátítási motiváció, illetve az iskolai teljesítmény közötti összefüggéseket. Feltárjuk 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.

## ELMÉLETI ÁTTEKINTÉS

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, 2007; Réthy, 2003). A tanulási motívum-rendszer veleszületett alapja az elsajátítási motiváció, amely nagy jelentőséggel bír a későbbi tanulási motívumok alakulása szempontjából (Józsa, 2007; Morgan et al., 2017). Megnyilvánulhat egy személy kitaró

próbálkozásában, hogy megoldjon egy problémát vagy elsajátítson egy képességet, de megnyilvánulhat a problémamegoldás közbeni örömben is (Morgan et al, 2017). Az elsajátítási motiváció „a készségek fejlesztésére, kialakítására, elsajátítására irányuló késztetés, minden külső, kézzel fogható jutalom hiányában – a jutalmat maga a környezet uralása, elsajátítása adja” (Busch-Rossnagel, 1997, p. 1.). Morgan, Józsa és Liao (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. A kognitív játékokban, iskolai feladatokban való kitartást értelmi elsajátítási motívumnak nevezik. Az atletikus készségek elsajátítására vonatkozó, a mozgásos, sport jellegű tevékenységekhez kapcsolódó összetevő a motoros motívum. A társas kapcsolatok elsajátítására vonatkozó motívum a szociális elsajátítási motívum. Különbséget tesznek a kortársakhoz és a felnőttekhez fűződő kapcsolatra irányuló szociális elsajátítási motívumok között. 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 érzelmi reakciókat értik. Az instrumentális összetevővel szemben itt nem választják szét az értelmi, a szociális és a motoros összetevőket.

Vizsgálatok sora figyelmeztet arra, hogy az iskolai évek során nagyon sok gyermeknek jelentősen csökken a motiváltsága (Józsa, Kis, & Huang, 2017; Józsa & Morgan, 2014; Józsa, Wang, Barrett, & Morgan, 2014). Azonban ebben a negatív irányú 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). Ezért fontos kérdés, hogy a különböző szülői jellemzők milyen befolyást gyakorolnak a gyermek motivációjára. A csecsemő- és kora gyermekkori kötődés, illetve a későbbi életkorban az, ahogy a gyermek észleli ezt a kapcsolatot, kutatása, az ezzel való összefüggések feltárása az elsajátítási motiváció fejlődésének vizsgálatában kiemelt területnek számít. Busch-Rossnagel, Knauft-Jensen és DesRosiers (1995) eredményei szerint 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. Wang, Morgan, Hwang, Chen és Liao (2014) azt találta, hogy a gyermek jelzéseire való érzékenység, szükségleteire való válaszkészség, a szociális-érzelmi és kognitív fejlődésének támogatása a gyermek elsajátítási motivációjára pozitívan hat. A bizonytalan kötődés viszont alacsony elsajátítási motivációt és teljesítőképességet alakít ki a gyermekben (Liu, Li, & Fang, 2011; Zsolnai, 2001a, 2001b).

A motivált viselkedésre ható környezeti tényezőkön belül kiemelt a családi környezet szerepe (Józsa & Fejes, 2010). A szülői háttér és a gyermek motivációja közötti kapcsolat feltárására irányuló nemzetközi kutatásokban jellemzően a szülői nevelési gyakorlatok egy jellemzőjét, a szülői bevonódását (involvement) teszik vizsgálat tárgyává. A gyermek motiváltságának leírására pedig többnyire a teljesítménymotivációt alkalmazzák (Gordon & Cui, 2012). A szülői részvétel nem minden formája gyakorol pozitív hatást a motivációra (Fan & Williams, 2010; Gonzalez-DeHass, Willems, & Doan Holbein, 2005). Kedvező következményekkel jár az önállóság támogatása, ha a szülő biztosítja gyermeke számára a környezet önálló felfedezését, valamint tevékenységek kezdeményezésére, a gyermeket érintő problémák aktív megoldására, önérvényesítésre, önálló ítéletalkotásra, szabad véleménynyilvánításra ösztönzi (Pomerantz, Grolnick, & Price, 2005). A szülői kontrol gyakori alkalmazása és az autonómia támogatásának hiánya csökkenti a gyermek motivációját, ezen keresztül pedig a teljesítményre is negatív hatással van (Chew, 2016; Grolnick, 2016).

A családi változók fontos eleme az az otthoni környezet, amelyben a gyermek nevelkedik. Az otthoni környezet vizsgált jellemzői igen széles skálán mozognak a kutatásokban. A leggyakrabban vizsgált a család mérete, társadalmi státusza, vallási háttere,

értékei, a tanuláshoz szükséges eszközök elérhetősége, a szülők iskolai végzettsége, foglalkozása, jövedelme (Muola, 2010). 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 (Gottfried, Fleming, & Gottfried, 1998). A megfelelő minőségű otthoni környezet összefüggésben van a kiválóan teljesítő tanulók teljesítménymotivációjával. Az otthoni környezet minőségének csökkenésével a tanulók teljesítménymotivációja is csökken. (Bansal, Thind, & Jaswal, 2006). 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.

Ugyan számos kutatás alátámasztotta már a családi háttér és a gyermek iskolai teljesítménye közti szoros kapcsolatot, arról még mindig kevés információ áll rendelkezésre, hogy ez a 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 (Józsa & Fejes, 2010; Martin, Ryan, & Brooks-Gunn, 2013; Podráczky & Hegedűs, 2012). A szocioökonómiai háttérrel kapcsolatos felmérések egyöntetűen azt mutatják, hogy minél magasabban iskolázott a szülő, annál jobban teljesít a gyermek (Cs. Czachesz & Vidákovich, 1996; Józsa & Barrett, 2018). A vizsgálatok erős, pozitív összefüggést találtak a szülői nevelési eljárások és a gyermek iskolai eredményessége között (Arenliu, et al., 2014; Masud, Thurasamy, & Ahmad, 2015). A gyermek iskolai teljesítményére pozitív hatással bíró szülői tényezők körébe tartozik továbbá a gyerek viselkedésének kontrolálása és autonómiájának támogatása is. A túlzott mértékű szigorúság, a pszichológiai kontrol valamint az elhanyagolás pedig a gyermek gyengébb teljesítményét eredményezi (Pinquart, 2015).

Az elsajátítási motiváció a sikeres tanulás egyik legfontosabb pillére (Busch-Rossnagel & Morgan, 2013; Morgan et al., 2017; Razza, Martin, & Brooks-Gunn, 2015). Az iskolai eredményességben legalább akkora szerepe van, mint az intelligenciának (Józsa & Barrett, 2018; Józsa, Barrett, Józsa, Kis, & Morgan, 2017; Józsa & Morgan, 2014; Mercader, Presentación, Siegenthaler, Moliner, & Miranda, 2017). A motiváció és az iskolai teljesítmény között kölcsönhatás figyelhető meg. A magasabb motivációval rendelkező tanulók hosszabban és mélyebben bevonódnak a feladatokba, többet gyakorolnak, nagyobb erőfeszítést tesznek, kitartóbbak a tanulás során, 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 & D. Molnár, 2013; Renaud-Dubé, Guay, Talbot, Taylor, & Koestner, 2015).

## **AZ EMPIRIKUS VIZSGÁLAT KÉRDÉSEI ÉS MÓDSZEREI**

### **A vizsgálatok rendszere**

Az óvodások körében három felmérés segítségével azt kívántuk feltárni, hogy a szülők iskolai végzettsége mellett a gyermek otthoni érzelmi-fizikai környezete milyen kapcsolatban van az elsajátítási motivációjával. Elsőként pilot vizsgálatot végeztünk, amely keretében kismintán gyűjtöttünk információt, a gyermek motiváltságát pedig a szülők, illetve a pedagógusok jellemzésével mértük. A nagymintás adatfelvétel során a gyermek motiváltságát

a szülői jellemzések alapján és a közepesen nehéz feladatok megoldása közben megfigyelt érzelmi reakciókkal és kitartással értékeltük. Longitudinális felméréskeretében azt kívántuk feltárni, hogy hogyan jellemezhető a gyermek otthoni érzelmi-fizikai környezetének szerepe az óvodások elsajátítási motivációjának változásában.

Az iskolások körében végzett két vizsgálatunkban a szülői nevelés, az iskolás gyermek elsajátítási motivációja, illetve iskolai teljesítménye közötti összefüggéseket elemeztük. 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. Másik felmérés során a szülők iskolai végzettsége, az anyai szülői nevelés, a gyermek elsajátítási motivációja és iskolai teljesítménye közötti kapcsolatrendszerrel elemeztük strukturális egyenletmodellezést alkalmazva.

## **Kutatási kérdések**

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?
2. Van-e kimutatható kapcsolat a szülők iskolázottsága és az óvodás gyermek elsajátítási motivációja között?
3. Milyen kapcsolat van az óvodás gyermekek otthoni érzelmi-fizikai környezete és elsajátítási motivációja között?
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?
5. Milyen kapcsolat van az óvodások elsajátítási motivációs jellemzői között?
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?
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?
8. Milyen a prediktív ereje az óvodások körében az előméréskor feltárt otthoni környezet jellemzőinek, a szülői iskolázottságnak és a pedagógus által megítélt motivációnak a gyermek 20 hónappal későbbi feladatvégzés közben megfigyelhető elsajátítási motivációjának két összetevőjére, a kitartására és az érzelmi reakcióira közepesen nehéz feladatok megoldása közben?

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?
10. Változik-e a szülői nevelés tanulói és szülői megítélése 10–13 éves kor között?
11. Van-e kimutatható kapcsolat a szülők iskolázottsága és szülői nevelés között?
12. Van-e kimutatható kapcsolat a szülők iskolázottsága és az iskolás gyermek elsajátítási motivációja között?
13. A szülői nevelés, valamint az iskolás gyermek elsajátítási motivációja között van-e kimutatható kapcsolat?
14. A gyermek és a szülő által észlelt szülői nevelés mely típusai gyakorolnak pozitív, illetve negatív hatást az iskolás gyermek iskolai eredményességére?
15. A gyermek és a szülő által észlelt szülői nevelés módja, valamint az iskolás gyermek iskolai eredményességével való elégedettség között van-e kimutatható kapcsolat?

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?

## **Módszerek**

### **Minta**

Az óvodások körében végzett pilot vizsgálatunkban a gyermekek (n=43), szüleik és pedagógusok vettek részt egy óvodából. Nagymintás felmérésünkben 17 óvoda 33 csoportjából vettek részt gyermekek, szüleik és pedagógusai (n=400). A közepesen nehéz feladatok megoldása közbeni megfigyeléssel kiegészített elemzéseinkbe azok a gyermekek (n=232) kerültek be, akik esetében rendelkezésre állt a gyermek motiváltságának szülői jellemzése és a feladatvégzés közben megfigyelt jellemzők is. Longitudinális vizsgálatunkban négy óvoda kilenc csoportjából vettek részt gyermekek, szüleik és pedagógusok. Az első adatfelvételt összesen 274 gyermekkel végeztük el. Elemzéseinkbe közülük csak azokat vontuk be, akik az első és a 20 hónappal későbbi második mérési alkalommal is óvodába jártak, illetve akiknél mindkét mérési alkalom adatai rendelkezésünkre álltak (n=77).

A 4. és 7. évfolyamosok körében végzett vizsgálatunk mintáját 299 tanuló, illetve szüleik alkották. A mintavétel során arra törekedtünk, hogy a szülők iskolai végzettségét tekintve valamennyi kategória arányosan megjelenjen. A 7. évfolyamosok körében végzett vizsgálatunk mintáját 296 tanuló, illetve anyjuk alkották. Mindkét felmérés során elemzéseinket csak azokra a tanulókra végeztük el, akik esetében mind a szülői, mind a tanuló i kérdőívek rendelkezésre álltak.

### **Adatfelvételek**

Az óvodások körében végzett pilot vizsgálatunk adatfelvételére 2014. októberben került sor. A gyermek motiváltságáról a pedagógusok és a szülők által kitöltött kérdőívek segítségével gyűjtöttünk adatokat. A gyermek otthoni érzelmi-fizikai környezetéről a HOME-leltár szolgáltatott információt. A nagymintás vizsgálatunk 2014. november-decemberben zajlott. A gyermek motiváltságáról a pedagógusokkal felvett kérdőív és közepesen nehéz számítógépes feladatok megoldása közben végzett megfigyeléssel informálódunk. A feladatmegoldás alatt megfigyeltük és értékeltük a gyermekek feladatorientált kitartását és érzelmi reakcióit. A gyermek otthoni érzelmi-fizikai környezetéről a 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 kérdőív és a HOME-leltár segítségével gyűjtöttünk adatokat. Az utómérés során kihívást jelentő feladatokat oldottak meg a gyermekek számítógépen, miközben megfigyeltük és értékeltük feladatorientált kitartásukat és érzelmi reakcióikat.

A 4. és 7. évfolyamosok körében végzett vizsgálatunk 2011. februárban zajlott, amely során tanulói és szülői kérdőívek segítségével gyűjtöttünk adatokat a szülői nevelésről és a gyermek elsajátítási motivációjáról. Emellett szülői és tanulói háttérkérdések megválaszolását is kértük. A 7. évfolyamosok körében végzett felmérésünkre 2016. februárban került sor. 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.

## Mérőeszközök

Az otthoni érzelmi-fizikai környezet elemzéséhez a HOME-leltár (Home Observation for the Measurement of the Environment) 3–6 éves kori változatát (Bradley & Caldwell, 1981) alkalmaztuk. Ennek keretében strukturált szempontsort követve a gyermek otthonában és jelenlétében történt 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 készült az anyával a gyermek ösztönzéséhez alkalmazott játékok, eszközök köréről, az ösztönzés módjairól, változatosságáról.

Az elsajátítási motiváció vizsgálatára a DMQ 17 (Dimensions of Mastery Questionnaire) (Józsa & Morgan, 2017) magyarra adaptált változatát, az Elsajátítási Motiváció Kérdőívet (H-DMQ) (Józsa & Morgan, 2014) alkalmaztuk. Ennek során azt kell kifejezni, hogy egy-egy állítást milyen mértékben tart jellemzőnek a szülő vagy a pedagógus a gyermekre, illetve a tanuló önmagára vonatkozóan.

A feladatvégzés közbeni megfigyelés alatt a gyermekek számítógépen különböző nehézségű játékos feladatokat oldottak meg (FOCUS teszt; Józsa, Barrett, Morgan, 2017; Józsa, Barrett, Józsa, & Morgan, 2019). A megfigyelők rögzítették a gyermek feladatvégzés közben megjelenő érzelmi reakcióit. Feljegyezték a tevékenység során megjelenő leglátványosabb érzelmet. Rögzítették a megfigyelt érzelm intenzitását. Valamint értékelték a kitartás mértékét.

A szülői nevelés feltárására a tanulókkal a Szülői Bánásmód Kérdőív (Parental Bonding Instrument, PBI; Parker 1979, 1983) magyar változatát (H-PBI; Tóth & Gervai, 1999), a szülőkkal a Gyermekevelési Kérdőívet (Child-Mother Bonding Instrument, CMBI; Danis, Oates, & Gervai, 2005) vettük fel. Előbbi a szülői bánásmód percepcióját méri a szeretet-törődés, illetve a túlvédés és korlátozás faktorán. A kérdőív a szülő konkrét viselkedésformáira kérdez rá. A Gyermekevelési Kérdőív a szülő önpercepcióját méri.

## AZ EMPIRIKUS VIZSGÁLATOK EREDMÉNYEI

### Óvodások körében végzett vizsgálatok eredményei

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. Pilot vizsgálatunk alapján az anya iskolázottságával, nagymintás és longitudinális felmérésünk adatai szerint az apa iskolázottságával van szorosabb kapcsolatban a gyermek otthoni érzelmi-fizikai környezete. Minél magasabb a szülők iskolai végzettsége, annál jellemzőbb, hogy a gyermek fejlődését segítő, megfelelő feltételeket biztosító környezetet teremtenek a szülők.

A gyermek elsajátítási motivációja és a szülők iskolázottsága között alig található összefüggés. Minél iskolázottabb az anya, a gyermek értelmi elsajátítási motívuma annál magasabb szintű a pedagógus megítélése 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 minél iskolázottabbak a szülők, a gyermek egyes elsajátítási motívumai annál magasabb szintűek. A kihívást jelentő feladathelyzetben megfigyelt motívumok közül a gyermekben megjelenő negatív érzelmeinek intenzitása van kapcsolatban nagymintás felmérésünk alapján az anya, longitudinális felmérésünk alapján az apa iskolai végzettségével. Minél magasabb a szülők

iskolai végzettsége, a gyermek annál intenzívebben fejezi ki a közepesen nehéz feladatok megoldása során átélt negatív érzelmeit.

Minél optimálisabb a gyermek otthoni érzelmi-fizikai környezete, minél jellemzőbb a gyermek játékokkal való ösztönzése, nyelvi ösztönzése, illetve az ösztönzés módjainak változatossága, annál erősebb elsajátítási motívumokat tapasztal mind a pedagógus, mind a szülő, feladathelyzetben pedig annál inkább pozitív érzelmek figyelhetők meg a gyermekben és annál nagyobb a kitartása is.

Longitudinális vizsgálatunk eredményei azt mutatják, hogy a játékokkal való ösztönzés és az ösztönzés változatossága összefügg azzal is, hogy a gyermek 20 hónappal később milyen mértékben fejezi ki a kihívást jelentő feladat 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 érzelmek, büszkeség is összefüggésben van.

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 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. A pedagógus/szülő/megfigyelő által érzékelt elsajátítási motivációs jellemzők között viszont szoros kapcsolat van. Minél magasabbra értékeli a szülő, a pedagógus, vagy a megfigyelő gyermek valamely elsajátítási motívumát, annál jellemzőbb, hogy a többi motívumot is magasra értékeli.

Longitudinális vizsgálatunk eredményei szerint minél erősebb kortárskapcsolatokra vonatkozó elsajátítási motívummal és elsajátítási örömmel jellemzi a pedagógus a gyermeket, 20 hónappal később annál inkább kifejezi érzelmeit feladatmegoldás során, annál inkább kitartó a kihívást jelentő feladatvégzés közben.

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 azt mutatják, hogy a szülők iskolázottsága hatással van a gyermek otthoni érzelmi-fizikai környezetére, de nincs közvetlen kapcsolatban a gyermek elsajátítási motivációjával. Az otthoni környezet mind a szülők által jellemzett, mind a feladathelyzetben megfigyelhető elsajátítási motivációra hatást gyakorol. Az értelmi elsajátítási motívum és a feladathelyzetben megfigyelhető kitartás között pedig kölcsönhatás figyelhető meg.

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 érzelmeiket nem, de a kitartást magyarázza. A gyermek otthoni környezete a feladatvégzés közben megjelenő pozitív érzelmek kifejezését és a negatív érzelmek intenzitását is magyarázza.

## **Iskoláskorban végzett vizsgálatok eredményei**

Eredményeink szerint a tanulók és a szülők is magasabbra értékelik a szülői szeretet-törődés mértékét, mint a szülői korlátozás-túlvédését. A szülői korlátozás-túlvédés és a szülői



szerelem-törődés tanulói megítélés összefügg. Minél magasabb szintűnek érzékelik a szerelem-törődést, annál alacsonyabban teszik a korlátozás-túlvédését és fordítva. A szülők szerint nincs összefüggés a szülői korlátozás-túlvédés és szerelem-törődés között. A 10–13 évesek a szüleikkel való kapcsolatukat szüleiktől eltérő módon érzékelik. A szülői szerelem-törődés és korlátozás-túlvédés tanulói és szülői jellemzése szorosabb kapcsolatban áll egymással, mint az, ahogy a szülő vagy a tanuló a szülői nevelés két jellemzőjét értékeli.

Megvizsgáltuk a szülői nevelés mutatóinak alakulását 10–13 éves kor között. Eredményeink alátámasztják a kamaszkorban egyre növekvő autonómia jelenlétét, a szülői befolyás csökkenését. A szülői szerelem-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. A szülői korlátozás-túlvédés megítélésében ezzel szemben nincs életkori változás 4. és 7. évfolyam között.

Az iskolázottabb szülők gyermekei erősebbnek érzik a szülői szerelem-törődést. Feltételezhetően annak háttérében, hogy tanulók által megítélt szülői szerelem-törődésben nincsenek kimutatható különbségek a plafoneffektus állhat, hiszen az egyes iskolázottsági csoportokban rendre 90 százalékpont körüliek az átlagok. A szülői korlátozás-túlvédés mértékét a szülők iskolázottságával mind a gyermekek, mind szüleik alacsonyabbnak érzékelik.

Azt, hogy kapcsolat van a szülők iskolázottsága és az iskolás gyermek elsajátítási motivációja között, részben támasztják alá eredményeink, ahogy azt az óvodások körében végzett elemzésünkben is tapasztaltuk. 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.

Akkor kaptuk a legmagasabb motívumértékeket, amikor a szülői szerelem-törődés szintje magas és a szülői korlátozás-túlvédés szintje alacsony. A legkevesbé akkor fejlettek a motívumok, ha szülői szerelem-törődés alacsony és a szülői korlátozás-túlvédés magas. A szülői szerelem-törődés hatása mutatható ki a gyermek elsajátítási motívumaira. Azon belül is jellemzően azon értékelő által megítélt szülői nevelés, aki a motívumokat is jellemezte. A szülői korlátozás-túlvédés nem függ össze a motivációval. Az elsajátítási motívumok nem gyakorolnak kimutatható befolyást a szülői nevelés egyik dimenziójára sem.

Eredményeink szerint a szülői korlátozás-túlvédés negatív-, míg a szülői szerelem-törődés pozitív kapcsolatban van az osztályzatokkal és a tanulmányi átlaggal mindkét korosztályban, mind a tanulók, mind a szüleik megítélés szerint. Minél magasabb szintű a szülői szerelem-törődés, illetve minél alacsonyabb a szülői korlátozás-túlvédés, annál jobban teljesít a gyermek. A két terület közötti kölcsönös hatásról nem beszélhetünk, az osztályzatok nem gyakorolnak kimutatható befolyást a szülői nevelésre.

Eredményeink szerint a szülői korlátozás-túlvédés összefügg az eredményességgel való elégedettségrel vonatkozó mindhárom vizsgált változóval. A szülői szerelem-törődés jellemzően 7. évfolyamosok körében van kapcsolatban az elégedettség mutatóival. A szülői szerelem-törődés szintjének emelkedésével, illetve a korlátozás-túlvédés szintjének csökkenésével növekszik az iskolai teljesítménnyel való elégedettség.

A szülői iskolázottság, az anyai szülői nevelés, az iskolás gyermek édesanyja és önmaga által megítélt elsajátítási motivációja, illetve iskolai teljesítménye közötti kapcsolatrendszer struktúrális egyenletmodellezéssel 7. évfolyamos tanulók körében vizsgáltuk. Eredményeink alapján a szülői iskolázottság hatást gyakorol a szülői nevelés valamennyi vizsgált jellemzőjére, illetve a gyermek teljesítményére. A gyermek által jellemzett szülői szerelem-törődés hatással van arra, hogyan látják saját elsajátítási motivációjukat, ugyanakkor az anyák által jellemzett szülői szerelem-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 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 mind a gyermek, mind az anya által érzékelt motiváltságra hatást gyakorol, amely végül jobb iskolai eredményességhez vezet.

## **Eredmények felhasználása**

Eredményeink alapján feltételezhetjük, hogy az óvodás gyermekek elsajátítási motivációjára pozitív hatást gyakorolhatunk az otthoni környezetük javításával. Eredményeink hozzájárulhatnak olyan intervenció programok kidolgozásához, melyek célja a motiváció csökkenésének megelőzése. Az intervenció programok többnyire a pedagógusokra fókuszálnak. Szükség van azonban olyan intervenció programokra is, amelyek a szülőkre koncentrálnak. Leung és Shek (2014) kiemeli, hogy nem csupán a szülőknek, hanem más családtagoknak is szükséges lehet megtanítani, hogy hogyan segíthetik a gyermek motivációjának fejlődését. Mivel az elsajátítási motiváció és az iskolai teljesítmény összefügg, mód kínálkozhat az otthoni környezeten keresztül nem csak a motiváció, hanem az iskolai teljesítmény befolyásolására, fejlesztésére is.

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. Például, hogy minél jellemzőbb a gyermek játékokkal való ösztönzése, illetve az ösztönzés módjainak változatossága, annál erősebb az elsajátítási motiváció. A gyermek elsajátítási motívumai akkor a legfejlettebbek, amikor a szülői szeretet-törődés szintje magas, a szülői korlátozás-túlvédés szintje pedig alacsony. A szülői korlátozás-túlvédés negatív-, míg a szülői szeretet-törődés pozitív kapcsolatban van az iskolai eredményességgel.

## **További vizsgálatok**

Eredményeink 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 a későbbiekben. Eredményeink szerint ugyanis az otthoni környezetnek ezek a jellemzői vannak kapcsolatban a motivációval. Későbbi vizsgálatokban szükséges a mérőeszköz átdolgozása, továbbfejlesztése. Szükségesnek látjuk, hogy longitudinális eredményeinket nagyobb mintán, illetve hosszabb időintervallumú követéssel is megerősítsük, 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 korlátozás-túlvédés, függetlenül az értékelőtől, nincs közvetlen kapcsolatban a motívumokkal. További vizsgálatokban szükséges lesz longitudinális elrendezéssel is feltárni a szülői iskolázottság, a szülői nevelés, a gyermek elsajátítási motivációja és iskolai teljesítménye közötti kapcsolattrendszert, 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. 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 kapcsolatáról, 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. Szükséges lesz az érzelmi reakciókat tovább differenciálni. További vizsgálatokban meg kell próbálni azonosítani egyéb olyan személyes és iskolai faktorokat is, amelyek befolyásolják az elsajátítási motiváció csökkenését és az iskolai teljesítményt.

## FELHASZNÁLT IRODALOM

- 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.
- Bradley, R., & Caldwell, B. (1981). The HOME inventory: A validation of the preschool scale for black children. *Child Development*, 52, 708–710.
- 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.
- Cs. Czachesz, E., & Vidákovich, T. (1996). A családi-kulturális tényezők hatása az olvasás elsajátítására. *Magyar Pedagógia*, 96(1), 35–57.
- Danis, I., Oates, J. M., & Gervai, J. (2005). A szülő-gyermek kapcsolat kérdőíves felméréseinek lehetőségei. *Alkalmazott Pszichológia*, 7(4), 27–37.
- 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.
- 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., 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.
- 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.
- 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.
- Józsa, K. (2007). *Az elsajátítási motiváció*. Budapest, Hungary: Műszaki Kiadó.
- 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. (2017). 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. (2017). 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., & 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., & 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, self-regulated 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., 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*, 2014, 803061.
- 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.
- 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.
- 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.
- Masud, H., Thuramy, R., & Ahmad, M. S. (2015). Parenting styles and academic achievement of young spear: a systematic literature review. *Quality and Quantity*, 49(1), 2411–2433.
- 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.
- Morgan, G. A., Józsa, K., & Liao, H.-F. (2017). Introduction to the special issue on mastery motivation: Measures and results across cultures and ages. *Hungarian Educational Research Journal*, 7(2), 5–14.
- 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.
- 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.
- 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.
- Podráczy, J., & Hegedűs, J. (2012). Család és intézményes nevelés kapcsolata a hazai kutatásokban. In J. Podráczy (Ed.), *Szövetségben. Tanulmányok a család és az intézményes nevelés kapcsolatáról* (pp. 71–84). Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.
- 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.
- 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.
- 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.
- Ribiczey, N. (2010). Környezeti hatások és intellektuális fejlődés. Különböző megközelítések a környezet releváns aspektusainak megragadására. *Gyógypedagógiai Szemle*, 38(1), 46–60.
- Tóth, I., & Gervai, J. (1999). Szülői Bánásmód Kérdőív (H-PBI): a Parental Bonding Instrument (PBI) magyar változata. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 54(4), 551–566.
- 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.
- 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.

## A DISSZERTÁCIÓ TÉMAKÖRÉHEZ KAPCSOLÓDÓ PUBLIKÁCIÓK

- Kis, N., & Józsa, K. (2020, megjelenés alatt). Az otthoni környezet hatása az óvodás gyermekek elsajátítási motivációjára: egy longitudinális vizsgálat eredményei. *Magyar Pedagógia*, 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. doi:10.1007/s10212-018-0395-8
- Józsa, K., Barrett, K. C., Józsa, G., Kis, N., & Morgan, G. A. (2017). Development and initial evaluation of an individualized moderately challenging computer-tablet mastery motivation measure for 3–8-year-olds. *HERJ Hungarian Educational Research Journal*, 7(2), 106–126.
- Józsa, K., Barrett, K. C., Kis, N., Józsa, G., & Morgan, G. A. (2017). Kismackó: Az elsajátítási motiváció és a végrehajtó funkció új, számítógépes mérési eljárása. In Magyar Nevelés- és Oktatókutatók Egyesülete (Ed.), *Innováció. kutatás, pedagógusok. HUCER 2017. Absztrakt kötet* (pp. 104). Budapest: Magyar Nevelés- és Oktatókutatók Egyesülete.
- Kis, N. (2017). A családi háttér vizsgálatának lehetőségei és indokoltsága a neveléstudományban. In Magyar Nevelés- és Oktatókutatók Egyesülete (Ed.), *Innováció. kutatás, pedagógusok. HUCER 2017. Absztrakt kötet* (pp. 103). Budapest: Magyar Nevelés- és Oktatókutatók Egyesülete.
- Kis, N., & Józsa, K. (2017). Az otthoni környezet hatása az óvodás gyermekek elsajátítási motivációjára: egy longitudinális vizsgálat eredményei. In É. Molnár, & T. Vígh (Eds.), *XV. Pedagógiai Értékelési Konferencia. Program és absztraktkötet* (pp. 36). Szeged: Szegedi Tudományegyetem.
- Kis, N., & Józsa, K. (2016). 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. (2016). Az otthoni környezet hatása a gyermek elsajátítási motivációjára óvodáskorban. In A. Zsolnai, & 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. (2016). 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. (2015). A HOME-leltár faktorainak szerepe az elsajátítási motiváció fejlettségében. In Cs. Csíkos, & Z. Gál (Eds.), *PÉK 2015 – XIII. Pedagógiai Értékelési Konferencia: Program – Előadás-összefoglalók* (pp. 83). Szeged: Szegedi Tudományegyetem.
- Kis, N. (2015). 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. (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., & Józsa, K. (2014). A kiskamaszok és szüleik vélekedése a szülő-gyermek viszonyról. *Iskolakultúra*, 24(2), 19–33.

- 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., & 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.