

A KONTEXTUS SZEREPE A TANULÁSI MOTIVÁCIÓ KUTATÁSÁBAN – AZ ELMÉLET ÉS A GYAKORLAT TÁVOLSÁGÁNAK EGY MEGKÖZELÍTÉSE

Fejes József Balázs

Szegedi Tudományegyetem, Neveléstudományi Intézet

Sokat tudunk arról, hogyan jelezhető előre a tanulók motivációs jellemzőiből tanulással kapcsolatos viselkedésük és teljesítményük, ugyanakkor arról keveset, hogyan segítsük a kedvezőtlen motivációs jellemzők formálását. Bár rohamosan növekszik a tanulási motiváció kutatásának fejlődése következtében az iskolai gyakorlat szempontjából is használható eredmények köre (l. *Good és Brophy, 2008*), a kognitív területek fejlesztését célzó programokhoz viszonyítva e kutatási terület lényegesen kevesebb, a pedagógiai gyakorlatba könnyen átültethető eredményt kínál. Ennek egyik magyarázata, hogy az 1990-es évek elejéig a kognitív terület vizsgálata szinte egyeduralkodó volt az iskola világában, a tanulás kapcsán az affektív dimenzió csak az utóbbi két évtizedben került az érdeklődés középpontjába (*Bickhard, 2003; Wentzel és Wigfield, 2009*). Ugyanakkor a kutatási terület közelmúltban indult fejlődésének figyelembe vétele mellett is jól látható, hogy nehézségekbe ütközik a tanulási motiváció témakörével foglalkozó kutatások következtetéseinek átültetése az osztálytermi gyakorlatba (l. *Kaplan, Katz és Flum, 2012; Urdan, 2010; Turner és Patrick, 2008*). Az eredmények alkalmazásának akadályai közül az egyik központi jelentőségű a tanulási motiváció kontextusfüggő jellegében ragadható meg.

Jelen tanulmány röviden kitér a tanulási motiváció fogalmának értelmezésére, felvázolja a kontextuális nézőpont megjelenését az oktatástudományban, majd részletesen ismerteti a kontextus szerepét a tanulási motiváció vizsgálatában. Amellett, hogy értelmezhetővé teszi a tanulási motiváció kutatásában az elmélet és a gyakorlat távolságának problematikáját, áttekintést kínál azokról az elméleti és módszertani dilemmákról, amelyek e kutatási terület fejlődését kísérik, támpontokat kínálva ezzel a tanuló és környezete között zajló interakciók motivációs szempontú elemzéséhez.

A tanulási motiváció értelmezése

A tanulási motiváció kutatása arra a kérdésre keresi a választ, hogy miért tanulunk. Bár elsősre a miért tanulunk kérdése egyszerűnek tűnhet, az okok teljes körű feltérképezése egyetlen személy esetében is lehetetlen vállalkozás. Tanulási motivációnkban szerepet

játszik például saját képességeink megítélése, az egyes tantárgyakhoz fűződő viszonyunk, a tanuláshoz kapcsolódó rövidebb és hosszabb távú céljaink, mindemellett átélt sikereink, kudarcaink és azok okainak megítélése, és fontos szerepe van alakulásában mind a családi, mind az iskolai társas környezetnek, valamint annak a kulturális közegnek, amelyben felnövünk (l. *Józsa és Fejes*, 2010). A felsorolást hosszan folytathatnánk, de e példákban is látszik, a tanulási motiváció kifejezés egy szerteágazó, nehezen megragadható jelenségkörre, illetve kutatási területre utal.

A tanulási motiváció olyan elméleti konstrukciónak tekinthető, amelynek – mint látjuk – számos összetevője van, az egyes komponensek jellemzően különböző motivációs paradigmákhoz köthetők. Ugyanakkor a motivációs elméletek nem függetlenek egymástól, a korábbi elméletek továbbépítése és a különböző teóriák integrációja egyértelműen nyomom követhető (pl. *Boekaerts, Van Nuland és Martens*, 2010; *Józsa*, 2007). A tanulási motiváció vizsgálatát tehát párhuzamosan futó elméletek, ebből következően terminológiai eklekticizmus jellemzi (*Murphy és Alexander*, 2000). A témakörhöz kapcsolódó fogalmak többsége tekintetében legfeljebb adott kutatási paradigmán belül találhatunk valamilyen konszenzust (*Józsa*, 2007).

Az angolszász szakirodalomban számos szerző a következő általános meghatározással lép át az értelmezési nehézségeken: *a tanulási motiváció a tanulással összefüggő viselkedést elindító, fenntartó és irányító folyamat* (l. *Skinner, Kindermann, Connell és Wellborn*, 2009; *Roseman*, 2008). Szakirodalmi összefoglalónk olyan kérdésekre fókuszál, amelyek nem köthetők kizárólagosan egyetlen motivációs elmélethez, így az ismertetettnél pontosabb meghatározást sem választhatunk. Mindössze felsorolhatjuk az aktuálisan népszerű – így a kontextuális nézőpont kapcsán érintett – elméleti megközelítéseket, mint ahogy ezt a tanulási motiváció fogalmát definiáló kurrens lexikonok szócikkeiben is teszik (pl. *Bempechat és Mirny*, 2005; *Eccels és Wigfield*, 2001; *Jin és Low*, 2012; *Kaplan*, 2008; *McInerney*, 2012; *Oka*, 2005; *Usher és Morris*, 2012). E munkák alapján az attribúciós elmélet, a célorientációs elmélet, az esély-érték elmélete, az énkép, az önhatékony elmélete, az intrinzik motiváció, az érdeklődés, valamint az éndetermináció elmélete emelhető ki, megjegyezve, hogy e teóriák között számos esetben átfedések lehetségesek.

A kontextus megjelenése az oktatástudományban

A kontextus ma már a társadalomtudományok számos területének gyakran használt kifejezései közé tartozik, de beágyazottsága talán a nyelvészeti kutatásokban a legmélyebb. A kontextus a kommunikációval összefüggésben azt fejezi ki, hogy a megnyilatkozások körülményei alapvetően meghatározhatják annak értelmezési lehetőségeit (*Tátrai*, 2004). A tanulás fogalmának újraértelmezésében ugyancsak központi szerepet kaptak a tanulás körülményei, a nyelvészetben használatos kontextus jelentésének analógiájára a tanulás folyamatának – elsősorban társas – körülményei alapvetően meghatározzák annak eredményét (l. *D. Molnár*, 2010; *De Corte*, 2001; *Nahalka*, 2002).

A tanulóval kapcsolatban a társas környezet szerepére már a múlt század első felében felhívták *Vigotszkij* (magyarul 1967, 1971) munkái a figyelmet, ennek ellenére az oktatáskutatásban e terület felé nem irányult különösebb érdeklődés az 1990-es évek második feléig. Körülbelül ekkortól a környezeti tényezőknek jól láthatóan a korábbiaknál lényegesen nagyobb szerepet tulajdonítanak az oktatástudományban, számos kutatás központi elemévé vált annak vizsgálata, hogy milyen szerepe lehet a tanulásban a kontextusnak, különösen a társas környezetnek (*Józsa és Fejes, 2010*). A kontextus iránti érdeklődés a kognitív fejlődés tanulmányozásának változó érdeklődési irányával is összecseng, hiszen a kognitív kutatásoknak azt a trendjét tükrözi, amely a tanulás társas jellegét hangsúlyozza. Emellett vélhetően az interdiszciplináris megközelítési módok erősödése is hozzájárult a szemléletváltáshoz (*Anderman és Anderman, 2000*).

A kontextus mellett a hasonló értelemben használt tanulási környezet kifejezése kapott egyre nagyobb teret az oktatáskutatásban, ezt jelzi például a *Learning Environments Research* folyóirat 1998-as indulása. Emellett a hasonló értelemben használt iskolaethosz, iskolai klíma, osztálytermi klíma és osztálytermi kultúra kifejezések említhetők meg. Ezek olyan gyűjtőfogalmak, melyek holisztikusan, a tanuló környezetének pszichológiai, társas, érzelmi, szervezési, vezetési és tárgyi jellemzőit egyaránt meg kívánják jeleníteni, hangsúlyozva, hogy ezek dinamikus kapcsolatban állnak (pl. *Adelman és Taylor, 2005; Babad, 2009; Kozéki, 1991; Timár, 1994*). A pszichológiában használatos ökológiai megközelítés ugyancsak hasonló nézőpontot fejez ki (pl. *Szokolosky és Düll, 2006; Szitó, 1991*). E perspektívák nem új keletűek az oktatással kapcsolatban, elég csak *Lewin, Lippitt és White (1939)* sokat idézett – az autokratikus, a demokratikus és a laissez-faire vezetési stílus tanulóakra gyakorolt hatását vizsgáló – kísérletét említenünk, amit egyértelműen e kutatási paradigmába illesztnek (pl. *Babad, 2009*).

A tanulás újraértelmezését érintő változások hatására a kontextus és a tanulási környezet kifejezések az oktatáskutatás központi fogalmaivá váltak. Bár egyre gyakrabban használják ezeket, általában szinonimaként, széles körben elfogadott definíciót nem találunk egyik esetében sem, jelentésük mindössze implicit módon jelenik meg. A továbbiakban jelen munka is szinonimaként használja a *kontextus* és a *tanulási környezet* kifejezéseket.

Kontextuális nézőpont a tanulási motiváció kutatásában

Elméleti kérdések

A környezeti faktorok szerepének felértékelődése a motiváció kutatásában is megindult az ezredforduló környékén (l. *Urđan, 1999; Volet és Järvelä, 2001*), és több lényeges változást is útjára indított. Ezek közül az egyik legfontosabb, hogy a tanulási motiváció vizsgálatának elméleti iránya egyre inkább az osztálytermi folyamatok tanulmányozása felé mozdul el. *Pintrich (2003)* *Stokes (1997)* tipológiáját használta, hogy az alapkutatást és az alkalmazott kutatást szembeállító paradigmát meghaladva, differenciáltabb képet nyújtson a motivációkutatás fejlődéséről. A tipológia két szempont, az el-

méleti és a gyakorlati célok egyidejű figyelembe vétele alapján négy kategóriába sorolja a kutatásokat. *Stokes* a kategóriák közül háromhoz egy-egy híres, munkásságával az adott kategóriát példázó tudóst is hozzárendelt (1. táblázat).

1. táblázat. *A motivációtudomány különböző típusú kutatásai (Pintrich, 2003. 669. o.)*

	<i>Alapkutatás (Bohr-negyed)</i>	<i>Használatorientált alapkutatás (Pasteur-negyed)</i>	<i>Címke nélküli</i>	<i>Alkalmazott kutatás (Edison-negyed)</i>
<i>Kutatási cél: tudományos megértés</i>	Magas	Magas	Alacsony	Alacsony
<i>Kutatási cél: gyakorlati hasznosítás</i>	Alacsony	Magas	Alacsony	Magas
<i>Kutatási példák</i>	A motiváció pszi- chológiai mecha- nizmusai; a biológiai motivumok és a tudattalan folyama- tok szerepének fel- tárása.	Elméleti megalapo- zottságú dizájn kí- sérletek és beavat- kozások; longitudi- nális vizsgálatok a kontextus motiváci- ós konstruktumok fejlődésében betöl- tött szerepének fel- tárására.	A módszertan fej- lesztése céljából végrehajtott kuta- tások.	Motivációt erősítő beavatkozások, technikák és tanter- vek tesztelése és fejlesztése.

E megközelítést és fogalomhasználatot alkalmazva az állapítható meg, hogy a motiváció tanulmányozását hagyományosan az alapkutatás típusa uralta, miközben az oktatás gyakorlati világában az alapkutatásokhoz alig kapcsolódó alkalmazott kutatások jelentek meg.¹ A kontextuális nézőpont megjelenése a két irány, az alapkutatás és az alkalmazott kutatás kapcsolatának erősödését eredményezi, hiszen rámutat az általánosíthatóság korlátozottságára, az elméletek empirikus alátámasztásának szükségességére eltérő tanulási környezetekben, ezzel a használatorientált alapkutatást ösztönzi. Ennek eredményeképpen az empirikus forrásokból származó ismereteink rendkívüli sebességgel bővülnek a motivációkutatás területén, megalapozva ezzel a tanulási motiváció fejlesztésére irányuló beavatkozások lehetőségét is.

Annak ellenére, hogy a kontextus jelentősége kapcsán a motivációkutatás területén egyetértés mutatkozik, a tanulási környezetek hatásának motivációs szempontú megismerése számos kihívással küzd. *Anderman* és *Anderman* (2000) ezek közül két problémakört tekint alapvető jelentőségűnek: (1) a környezet komplexitásának megragadását, vagyis azon komponensek azonosítását, amelyek lényeges szerepet játszanak a tanulási motivációban; valamint (2) a kontextus különböző interpretációinak összeillesztését. A következőkben e témakörhöz köthető fontosabb elméleti kérdéseket tekintjük át.

¹ Kiváló példa erre *Keller* (1987) – számítógéppel támogatott tanulási környezetek hatásvizsgálata céljából kifejlesztett – modelljének széles körű alkalmazása és számos továbbfejlesztése.

A kontextus motivációs hatásának elemzésekor az egyes szerzők eltérő összetevőkre fókuszálnak. Például *Ryan* (2000) kutatásának alapja a kortárs csoport, míg *Turner* és *Meyer* (2000) az osztályteremre koncentrálnak, bár mindkét tanulmány a kortársak szerepét hangsúlyozza. A tanár általában a szociális környezet kiemelt aktoraként jelenik meg, aki a tanulási környezet egészét jelentősen befolyásolhatja, így számos kutatás középpontjában a pedagógus áll (pl. *Jussim, Robustelli és Cain*, 2009; *Wentzel*, 2002). Egyes kutatók az iskola egészének motivációs hatására helyezik a hangsúlyt (*Maehr és Midgley*, 1991), illetve megjelenik kontextusként a szocioökonómiai státusz (*Murdock*, 2000) és a kultúra is (*Rueda és Moll*, 1999). A felsorolt megközelítések ötvöződnek is, például *Strigler, Gallimore és Hiebert* (2000) az osztálytermi környezetet kultúrközi nézőpontból vizsgálja. E néhány példából is kitűnik, hogy a tanulási környezet különböző szeleteit vizsgáló kutatási irányok összehangolása elengedhetetlen. A megoldást a kontextus összetevőinek rendszerezésére irányuló modellek jelenthetik (l. *Gurtner, Monnard és Genoud*, 2001; *Jacobs és Osgood*, 2002; *Turner és Patrick*, 2008; *Volet*, 2001), ugyanakkor a tanulási motiváció kutatási területét jellemző fragmentáltság miatt az egyes elméleti irányokhoz várhatóan eltérő modellek illeszthetők, amelyek elemei, hangsúlyai a központi konstruktumoktól függően jelentősen különbözhetnek egymástól.

Mivel ugyanazon tanulási környezet egyéni interpretációi eltérhetnek, további kérdésként felmerül, kinek a szemszögéből, a tanuló, a pedagógus vagy az „objektív” kutató nézőpontját felvéve gyűjtünk információkat. Az eddigi kutatások elsősorban a tanulói véleményekre építettek, a motiváció kutatásában leginkább elterjedt kérdőíves módszerrel gyűjtött adatok szerint a tanulók motivációs jellemzői a kontextusra vonatkozó saját szubjektív interpretációjukkal állnak a legszorosabb kapcsolatban. Ugyanakkor a pedagógusokéval és a megfigyelésekre épülő adatgyűjtések eredményeivel is kimutatható összefüggés (*Anderman és Anderman*, 2000; *Järvelä és Volet*, 2004). E tekintetben a különböző forrásokból származó információk összeillesztése, esetleges ellentmondásaik feloldása, valamint a kutatási célokhoz megfelelő források kiválasztásának módja lehet továbbgondolásra érdemes.

A kontextus egyéni értelmezésének egyenes következménye, hogy a környezeti feltételek és a tanulás eredményessége között csak közvetett kapcsolat létezhet, azaz a tanulási környezet motivációs üzenetei a tanulók észlelése, egyéni interpretációi által közvetítettek. Vagyis a tanulói különbségek miatt az azonos környezet is eltérő hatásokat vált ki. Ez további kérdéseket vet fel az egyéni észlelést, interpretációt befolyásoló tényezőkkel kapcsolatban. Például *Dermitzaki és Efklides* (2001) az életkor és a nem szerepét vizsgálta, *Turner* (2001) pedig a korábbi tapasztalatok hatását elemezte.

Ugyanakkor az osztálytermi környezet észlelésének osztályok közötti és osztályokon belüli összevetésének vizsgálataiból egyértelműen kiderül, hogy a tanulási környezet észlelésében az azonos osztályban tanulók között felfedezhetők hasonlóságok (pl. *Miller és Murdock*, 2007; *Urđan*, 2004; *Wolters*, 2004). Vagyis, bár léteznek egyéni különbségek a tanulási környezet észlelésében, megragadhatók olyan elemek is, amelyek megítélésében bizonyos fokú egyetértés mutatkozik adott osztály tanulói között. A tanulási motiváció befolyásolása tekintetében a legfontosabb kérdések közé tartozik, hogy a tanulási környezet mely összetevőit látják hasonlóan és melyeket eltérően a tanulók, illetve milyen szerepe van a pedagógusnak e különbségek kialakulásában.

Az egyéni interpretációk eltérései mellett a *Vigotszkij*-féle megközelítésre közvetlenül támaszkodó kutatók (pl. *Hickey*, 2003; *Walker*, *Pressick-Kilborn*, *Sainsbury* és *MacCallum*, 2010) azt hangsúlyozzák, hogy a tanuláshoz hasonlóan a motiváció is elsődlegesen társas folyamat eredménye. Ebből következően a tanulási helyzetek egyéni értelmezéseit nemcsak az adott tanuló jellemzői, hanem a közösségenként eltérően alakuló célok, értékek, normák és érdeklődés határozza meg, és csak másodlagos az egyéni különbségek szerepe.

Módszertani dilemmák

A kontextus nézőpontja egy módszertani megújulást is elindított a motivációkutatás területén, ami a kérdőíves adatgyűjtés dominanciáját egyértelműen megtörte. Ennek egyik oka, hogy amennyiben a tanulók egyéni interpretációi lényegesen különbözhetnek a tanulási környezet kapcsán, akkor a kérdőívekre támaszkodva tulajdonképpen nem is deríthető fel, valójában mi történik a tanteremben. A tanulási szituációk lényegesen eltérő értelmezéseinek sokféleségét kérdőívek segítségével csak korlátozottan lehetséges megragadni (*Dowson* és *McInerney*, 2003; *Patrick* és *Ryan*, 2008). A probléma egyik megoldása a több forrásból származó adatgyűjtés, aminek esetében a különböző módon gyűjtött információk összeillesztése újabb módszertani kihívásként jelentkezik (*Anderman* és *Anderman*, 2000). A változások a tanulási motiváció kvantitatív és kvalitatív tanulmányozásának összefűzése irányába mutatnak, így a kérdőívek mellett, általában azokkal kombinálva, egyre gyakrabban alkalmazzák az osztálytermi megfigyeléseket és az interjút.

A tanulók szubjektív észlelésének figyelembe vétele annak kérdését is felveti, hogy az egyéni interpretációkat befolyásoló tényezők közül melyek köthetők az adott szituációhoz, illetve melyek azok, amelyeket a személyiség stabilabb összetevőjeként értelmezhetünk, azaz különböző szituációkban bizonyos mértékű konzisztenciát mutatnak. E témakör átvezet a tanulási motiváció vonás és állapot jellegével kapcsolatos problematikához. A környezet és a motiváció között a tanulási folyamat során dinamikus interakció zajlik, azonban a hagyományos megközelítés a motiváció vonás jellegét hangsúlyozza, vagyis a körülményektől (például tantárgy, osztályközösség) viszonylag független konstruktumnak tekintette azt. Azonban e megközelítés, illetve az ehhez kapcsolható mérőeszközök kevésbé alkalmasak a tanulási folyamat során lejátszódó kölcsönhatások vizsgálatára. Például, ha a tanulási környezetre vonatkozóan információkat kérnek a tanulóktól kérdőívek segítségével, akkor nem világos, hogy a válaszadáskor az osztálytermi történések, tevékenységek mely elemére, epizódjára gondolnak a válaszadók (*Maehr* és *Meyer*, 1997). A környezet és a motiváció közötti folyamatos interakció feltárásához elengedhetetlen továbbá, hogy a motiváció az eddigieknél jóval több ponton nyomon követhető legyen (*Turner* és *Patrick*, 2008). A tanulási motiváció számítógép alapú mérésének fejlődése e tekintetben számos új lehetőséget kínál (l. *Józsa*, *Szenczi* és *Hricsovinyi*, 2011).

A kvalitatív metodológia erősödése mellett új statisztikai eljárások is megjelentek a kontextus motivációs szempontú hatásának megismerését vizsgáló munkákban. Ezek közül a hierarchikus lineáris modellek (l. *Tóth* és *Székelly*, 2010) alkalmazása érdemel

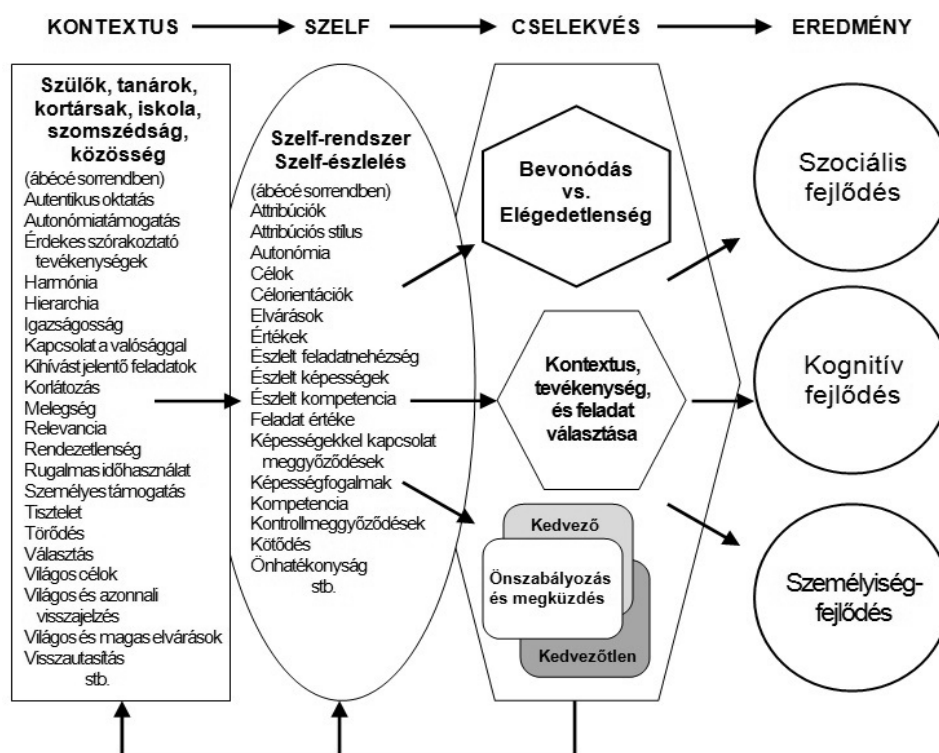
külön említést, amelyek lehetővé teszik, hogy a tanulási környezet egyéni interpretációit több szinten elemezzék, vagyis külön kezeljék például a tanulók, az osztályok és az iskolák szintjére vonatkozó információkat. Így e módszerek – többek között – annak a kérdésnek a megválaszolásában lehet kulcsfontosságú szerepe, hogy a tanulási környezet észlelésének mely elemeit illetően léteznek hasonlóságok a tanulói közösségek különböző egységein belül. A hagyományosan alkalmazott statisztikai megoldások egyszerűen az adott osztályba járó tanulók véleményét átlagolták, azonban ezek a tanulói interpretációk nem függetlenek az adott osztályon belül, így nehezen fogalmazhatók meg általánosítható következtetések. Ugyanakkor kellően nagy minta esetén a tanulóközösségek jellemzői kontrolálhatók, így világossá válhatnak például az azonos osztályban, az azonos iskolában vagy az azonos pedagógusnál tanulók véleményei közötti hasonlóságok és különbségek, így a tanulási környezet egyéni értelmezései kezelhetőbbé válnak (*Miller és Murdock, 2007*).

Osztálytermi gyakorlat

Az oktatástudomány kutatási eredményeinek osztálytermi gyakorlatba való átültetésével jellemzően elégedetlenek a pedagógusok, ennek legszembetűnőbb jelét talán a pedagógusképzés gyakorlati hasznosságára vonatkozó folyamatos kritikák jelentik. A tanárok véleményét feltáró hazai kutatások szerint a tanulók iskolai sikertelenségében a motiválatlanság központi helyet foglal el (pl. *Nagy, 2002; Réthyné, 2001*), így a pedagógiai munka támogatása a tanulási motivációval összefüggésben minden bizonnyal azon területek egyike, amely messze elmarad az elvárásaiktól. Az elmélet és a gyakorlat illeszkedési problémáját, valamint a pedagógusok elégedetlenségét kiválóan példázzák a motiválás lehetőségeit taglaló hazai gyakorlati fókuszú pedagógiai írások, hiszen e munkák az osztályteremben hasznosítható motivációs stratégiák tárgyalása során alig támaszkodnak a tanulási motivációval kapcsolatos kutatások megállapításaira (pl. *Bekéné, 2012; Farsang, 1993; Pintér, 2009; Revákné, 2002; Veidner, 2003*).

A tanulási motiváció jelenségkörének összetettségét, a motiválás érdekében hasznosítható osztálytermi stratégiák leírásának akadályait *Järvelä és Niemivirta (1999)* kifejezően foglalja össze, érzékeltetve annak a folyamatnak a komplexitását, amely során adott szituációban a tanuló a pedagógus elvárásainak megfelelő vagy egyéb tevékenységeket választ. Minden egyes tanulást és teljesítményt igénylő iskolai helyzet a tanuló számára egy megküzdési helyzet is egyben, a tanulók tevékenységét a kognitív követelmények és az érzelmi terhelés együttesen határozza meg. A tanulói tevékenységet az adott helyzet tanuló általi értelmezése és a környezeti faktorok (pl. a tanári tevékenységek) kölcsönhatása hívja életre, határozza meg. Az egyes helyzetek jelentése a tanulók korábbi tanulási tapasztalataira épül. Az adott helyzet értelmezésének megfelelően a tanulók különböző stratégiákat alkalmaznak, amelyek segítenek számukra, hogy megfeleljenek a helyzet támasztotta követelményeknek. Ha a tanuló azt tapasztalja, hogy az adott tanulási helyzet a tanulási szándékot erősítő értelmes kihívást képvisel számára, akkor a feladatra koncentrálni, illetve arra, hogyan kell azt megoldania. Ezzel szemben, ha a tanuló úgy érzi, hogy forrásai nem megfelelőek a feladat elvégzéséhez, tevékenysége a tanulás helyett inkább az érzelmi terhelés csillapítására irányul. A szabályozási stratégiák irányulhatnak

a feladat elvégzésére (pl. koncentráció, figyelem irányítása, önértékelés) vagy a feladat szempontjából irreleváns tényezőkre (például a teljesítmény becsmérése, osztálytársakkal való játékokra és egyéb pótcselekvésekre). A tanulási tapasztalatok kumulálódása érzékennyé teszi a tanulókat bizonyos helyzetek értelmezésére, és azokhoz kapcsolódóan különböző stratégiákat alakítanak ki. E folyamatot, valamint a kontextus és a tanulói jellemzők bonyolult összefüggését szemlélteti a *Skinner* és munkatársai (2009) által készített összefoglaló ábra, ami nyilvánvalóan nem lehet teljes sem a kontextus elemeit, sem a tanulók jellegzetes különbségeit tekintve (1. ábra).



1. ábra

A motiváció általános folyamatmodellje (Skinner és mtsai, 2009. 232. o.)

Anélkül, hogy állást foglalnánk a tanulók interpretációival összefüggésben az egyéni jellemzők és a közösség szerepének elsődlegességében, megjegyezzük, hogy a motiváció befolyásolását célzó stratégiák alkalmazása során az egyes közösségek közötti eltérésekkel is számolni kell. Ha elméletileg létezne két olyan osztályközösség, amelyek a motiváció szempontjából azonos jellemzőkkel bíró tanulókból állnának, és lehetőség lenne hosszú távon azonos tanulási környezetet teremtenünk a két osztály számára, akkor sem várhatnánk, hogy az azonos környezet azonos motivációs folyamatokhoz vezessen. Egy

adott osztályközösség olyan komplex rendszernek tekinthető, amely nem egyenlő az egyes tagok aggregátumával, például a közösség tagjai között kialakuló kapcsolatok miatt. Vagyis az osztályközösség egyes tanulóinak jellemzőiből nem következtethetünk az osztályközösség egészének sajátosságaira.

Az általánosíthatóság korlátainak elismerése mellett a tanulási motiváció kutatásának az egyik alapvetése, hogy a tanulási környezeteknek léteznek olyan jellemzői, amelyek a tanulási motiváció szempontjából általában kedvezőek, azaz bizonyos mértékű konszenzus érhető tetten ezek kapcsán a tanulók egyéni interpretációi között. E feltevés egyes konstrukciók esetében empirikusan is igazolt (pl. *Miller és Murdock, 2007; Urdan, 2004; Wolters, 2004*), így az eredmények korlátozott érvényességi köre ellenére valószínűsíthető, hogy bizonyos stratégiák a tanulók többségénél kedvező motivációs folyamatokhoz vezetnek.

A továbblépés lehetséges irányai

Számos kutató véli úgy, hogy a felsorolt kihívások leküzdését, azaz a tanulási motiváció kontextuális jellemzőinek tanulmányozását leginkább a dizájn kísérletek segíthetik elő (pl. *Järvelä és Volet, 2004; Kaplan, Katz és Flum, 2012; Pintrich, 2003; Urdan, 2010*). E kutatási megközelítés az 1990-es évek elején, a kontextuális nézőpont megerősödésének kezdetén jelent meg, felismerve a laboratóriumi körülmények között végzett oktatási kísérletek korlátait. A dizájn kísérleteket általában a pedagógusok és a kutatók közötti szoros együttműködés, valamint a tanulási környezet holisztikus megközelítése jellemzi. A valós oktatási szituációkban, számos függő változó mellett, egy rugalmas, az eredményekre ciklikusan reflektáló folyamat keretében végzett kísérletek egyszerre kívánnak előrelépést elérni az alapkutatás és az oktatás hatékonyságának növelése terén (l. *Collins, Joseph és Bielaczyc, 2004; Schoenfeld, 2006*).

Kaplan, Katz és Flum (2012) további lehetőségként a részvételi akciókutatás alkalmazását veti fel, ami szintén egy természetes környezetben végrehajtott, a kutatási folyamat során keletkezett részeredményeket felhasználó megoldást jelöl, ahol a kutatók és a pedagógusok kooperációja következtében a szakértelmek összeadódnak. E kutatási megközelítés akár a tágran értelmezett dizájn kísérletek egyik típusának is tekinthető. A leglényegesebb különbségek abban ragadhatók meg, hogy (1) a részvételi akciókutatás során a legfőbb cél valamilyen társadalmi változás elindítása, emellett (2) nyílt végű, csak nagyvonalakban kijelölt kutatási kérdéssel indul, továbbá (3) a kutatók és a felhasználók a kutatási folyamat minden fázisában részt vesznek, de a felhasználók nézőpontja dominál. A szerzők azt is hangsúlyozzák, hogy a metodika tudományos normáknak is megfelelő kritériumait még ki kell dolgozni, így a kutatóközösség szemléletváltására is szükség lesz, hiszen e megközelítés és a jelenlegi publikációs kritériumok nehezen összeilleszthetők. Továbbá a siker érdekében le kell számolni a tanulási motiváció kapcsán a determinisztikus ok-okozati látásmóddal, valamint azzal a széles körben elfogadott nézettel, hogy a motivációs elméletek rövid távon jelentősen befolyásolhatják a gyakorlatot.

Urđan (2010) ugyancsak a kutatók és a pedagógusok szorosabb együttműködését javasolja az osztályterekben is változásokat hozó tudás előállításához. Azonban további akadályként azt is felveti, hogy a pedagógusok és a kutatók nézetei jelentősen eltérhetnek, amelyek nemcsak a kommunikációt, de az eddigi eredmények gyakorlati alkalmazását is jelentősen befolyásolhatják. A nézetek nemcsak a motivációval, hanem a tanulással, valamint az adott tantárggyal összefüggésben is jelentősen különbözhetnek. Ebből következően az implicit pedagógiai nézetek feltárására nagyobb hangsúlyt kellene fektetni, valamint a pedagógusokkal együttműködve ki kellene alakítani a reflexió és a diszkusszió azon módjait, amelyek e nézeteket a motivációs elméletek és a tanulói teljesítmények tükrében vizsgálják.

Az egyre erősödő szociokulturális megközelítés szerint a tanulási motiváció vizsgálatának alapegységeit nem az egyének, hanem a közösségek jelentik, így *Urđan* (2010) olyan, az antropológiai vizsgálatokban használatos módszerekhez hasonló megoldásokat javasol a gyakorlat számára is releváns tudás megszületéséhez, ahol az adott szituációban figyelhető meg a jelentéskonstruálás folyamata. Emellett azt hangsúlyozza, hogy a változáshoz nemcsak hatékony stratégiákat kell találnunk, de a pedagógusokat is nagyobb mértékben kell támogatni a módszertani váltás során. A sikeres együttműködés és a gyakorlati megújulás érdekében érdemes figyelembe venni mindazokat a tényezőket, amelyek a pedagógusok motivációs stratégiáit befolyásolhatják. A korábbi kutatások alapján az adott intézmény jellemzői (például az iskola normái), a szélesebb értelemben vett oktatási környezet (például tankönyvek, vizsgakövetelmények), a diszciplináris tanári nézetek, valamint az adott tantárgyhoz kapcsolódó tartalmi tudás emelhető ki.

Turner és *Patrick* (2008) a kontextus megragadását más irányból közelíti meg: az egyén és környezete közötti kapcsolat megismerése annak dinamikus és szituációtól függő interakciója miatt a történeti jellemző nélkül nem lehet teljes, hiszen a kontextus nem tekinthető stabilnak. Vagyis a központi kérdés, hogy miért és hogyan változik időben a tanulási motiváció. Ennek megragadása érdekében egy lehetséges kutatási keretet is felvázolnak, ami *Rogoff* (1990, 1995 idézi *Turner* és *Patrick*, 2008) elméletére épül, és a kontextus három összefüggő szintjének megkülönböztetését javasolja. A *perszonális* szint arra fókuszál, hogy az egyén miként változik egy tevékenységben való részvétel során (például egy személy részvételének változása egy szemeszter alatt egy csoportban); az *interperszonális* szint fókusza a személyek közötti kommunikációra és koordinációra irányul, amelyek befolyásolhatják a részvételt az egyes tevékenységekben (például milyen normákat közvetít a tanár és hogyan működnek együtt egy közösség tagjai); végül a *közösségi* szint az intézményi gyakorlatra és a kulturális értékekre koncentrálna (pl. mi áll az oktatómunka fókuszában, ez hogyan kapcsolódik társadalmi vagy szervezeti folyamatokhoz, például a bevándorláshoz, a magas tétellel rendelkező teszteléshez vagy az oktatási reformokhoz). Habár a három szint összefügg, az elemzés során nyilvánvalóan csak egyetlen állhat az előtérben, ugyanakkor a másik két szint figyelembe vétele nélkül nem lehet teljes a kép. E kutatási keretet egy példa segítségével illusztrálja a szerzőpáros. A felvázolt módszertani változásokkal és említett javaslatokkal szinkronban e példából kiemelhető a változások folyamatos nyomon követése és a kvalitatív módszerek túlsúlya, melyben a megfigyelések és interjúk mellett a kutatói feljegyzések és a tanulók munkái is helyet kapnak.

Összegzés

A klasszikus motivációelméletek a tanulási motivációt az egyén személyes jellemzőjeként kezelték, kevés figyelmet fordítottak azokra a társas folyamatokra, amelyekben a motivációs jelenségek zajlanak. Ugyanakkor a motiváció nem tekinthető csupán az egyén jellemzőjének, az adott társas környezetben, szociális kontextusban cselekvő egyént jellemzi. E felismerés az oktatástudomány fejlődéséhez igazodva a tanulási környezet felértékelődését, a kontextuális nézőpont erősödését eredményezte. A kontextuális megközelítés a motivációt kísérő társas és pszichológiai folyamatok egyidejű figyelembevételére hívja fel a figyelmet, és a tanulási motiváció iskolai fejlesztéséhez szükséges tudás megszerzésében, valamint alkalmazásában központi jelentőségű kérdéskörként jelenik meg.

A motiváció és a kontextus összefüggéseire vonatkozó tudás az osztálytermi gyakorlat szempontjából jó és rossz hírrel egyaránt szolgál. Egyrésztől rámutat arra, hogy a tanulási motiváció a társas környezet által befolyásolható, másrésztől arra is felhívja a figyelmet, hogy a tanulók motiválására nem dolgozhatók ki kontextusfüggetlen stratégiák, a tanulók és a közösségek interpretációinak különbségei miatt mindenki számára egyszerre hatékony megoldások.

A tanulási motiváció kutatásában eddig általánosan alkalmazott megközelítések, módszerek láthatóan csak rendkívül szűk korlátok között voltak képesek az osztálytermi gyakorlat számára hasznosítható tudás előállítására. A továbblépés egyik iránya olyan kutatási megoldások alkalmazása lehet, amelyek a tanulási motivációra komplex, kontextusfüggő jelenségként tekintenek, és a pedagógiai gyakorlat által irányított kérdésfeltevésnek nagyobb teret engednek. Erre a célra a dizájn kísérletet (pl. *Järvelä* és *Volet*, 2004; *Kaplan, Katz* és *Flum*, 2012; *Pintrich*, 2003; *Urdan*, 2010) és a részvételi akciókutatást ajánlják megoldásként, hangsúlyozva, hogy ezek nehezen hozhatók szinkronba a jelenleg elfogadott, többek között a megismételhetőségnek központi szerepet tulajdonító publikációs követelményekkel (*Kaplan, Katz* és *Flum*, 2012). Emellett a tanulási motiváció változásának és a jelentéskonstruálás folyamatának feltárására a korábbiaknál alkalmasabb vizsgálati módszereket javasol a szakirodalom (*Turner* és *Patrick*, 2008; *Urdan*, 2010). *Urdan* (2010) továbbá a pedagógiai nézetek részletesebb megismerését, valamint a módszertani váltást befolyásoló körülmények figyelembe vételét említi, amelyek jelentősen hozzájárulhatnak az osztálytermi munkát befolyásoló motivációs stratégiák kidolgozásához.

A kutatás a TÁMOP 4.2.4.A/2-11-1-2012-0001 azonosító számú Nemzeti Kiválóság Program – Hazai hallgatói, illetve kutatói személyi támogatást biztosító rendszer kidolgozása és működtetése országos program című kiemelt projekt keretében zajlott. A projekt az Európai Unió támogatásával, az Európai Szociális Alap társfinanszírozásával valósul meg.

Irodalom

- Adelman, H. S. és Taylor, L. (2005): Classroom climate. In: Lee, S. W. (szerk.): *Encyclopedia of school psychology*. Sage, Thousand Oaks, CA. 88–90.
- Anderman, L. H. és Anderman, E. M. (2000): Considering contexts in educational psychology: Introduction to the special issue. *Educational Psychologist*, **35**. 2. sz. 67–68.
- Babad, E. (2009): *The social psychology of the classroom*. Routledge, New York.
- Bekéné Zelencz Katalin (2012): A tanulási motiváció kialakulását segítő pedagógus attitűdök. *Új Pedagógiai Szemle*, **62**. 9–10. sz. 141–144.
- Bempechat, J. és Mirny, A. (2005): Contemporary theories of achievement motivation. In: Farenga, S. J. és Ness, D. (szerk.): *Encyclopedia of education and human development*. ME Sharpe, USA. 433–443.
- Bickhard, M. H. (2003): An integration of motivation and cognition. In: Smith, L., Rogers, C. és Tomlinson, P. (szerk.): *Development and motivation: joint perspectives*. British Psychological Society: Monograph series II., Leicester. 41–56.
- Boekaerts, M., Van Nuland, H. és Martens, R. (2010): Perspectives on motivation: What mechanisms energise students' behaviour in the classroom. In: Littleton, K., Wood, C. és Kleine Staarman, J. (szerk.): *International handbook of psychology in education*. Emerald, Bingley, UK. 535–568.
- Collins, A., Joseph, D. és Bielaczyc, K. (2004): Design research: Theoretical and methodological issues. *Journal of the Learning Sciences*, **13**. 1. sz. 15–42.
- D. Molnár Éva (2010): A tanulás értelmezése a 21. században. *Iskolakultúra*, **20**. 11. sz. 3–16.
- De Corte, E. (2001): Az iskolai tanulás: A legfrissebb eredmények és a legfontosabb tennivalók. *Magyar Pedagógia*, **101**. 4. sz. 413–434.
- Dermitzaki, I. és Efklides, A. (2001): Age and gender effects on students' evaluations regarding the self and task-related experiences in mathematics. In: Volet, S. és Järvelä, S. (szerk.): *Motivation in learning contexts: Theoretical and methodological implications*. Elsevier, Amsterdam. 271–293.
- Dowson, M. és McNerney, D. M. (2003): What do students say about their motivational goals? Towards a more complex and dynamic perspective on student motivation. *Contemporary Educational Psychology*, **28**. 1. sz. 91–113.
- Eccles, J. S. és Wigfield, A. (2001): Development of academic achievement motivation. In: Smelser, N. J. és Baltes, P. B. (szerk.): *International encyclopedia of the social and behavioral sciences*. Pergamon, Oxford, UK. 14–20.
- Farsang Andrea (1993): Motiváció a földrajzoktatásban. *A földrajz tanítása*, **1**. 5. sz. 3–7.
- Good, T. L. és Brophy, J. E. (2008): *Looking in classroom*. Allyn & Bacon, Boston.
- Gurtner, J. L., Monnard, I. és Genoud, P. A. (2001): Towards a multilayer model of context and its impact on motivation. In: Volet, S. és Järvelä, S. (szerk.): *Motivation in learning contexts: Theoretical and methodological implications*. Elsevier, Amsterdam. 189–208.
- Hickey, D. T. (2003): Engaged participation vs. marginal non-participation: A stridently sociocultural model of achievement motivation. *Elementary School Journal*, **103**. 4. sz. 401–429.
- Jacobs, J. E. és Osgood, D. W. (2002): The use of multi-level modeling to study individual change and context effects in achievement motivation. In: Pintrich, P. R. és Maehr, M. L. (szerk.): *New directions in measures and methods*. Vol. 12. Elsevier Sciences, New York. 277–318.
- Järvelä, S. és Niemivirta, M. (1999): The changes in learning theory and topicality of recent research on motivation. *Learning and Instruction*, **9**. 1. sz. 57–65.
- Järvelä, S. és Volet, S. (2004): Motivation in real-life, dynamic, and interactive learning environments: Stretching constructs and methodologies. *European Psychologist*, **9**. 4. sz. 241–250.

A kontextus szerepe a tanulási motiváció kutatásában – az elmélet és a gyakorlat távolságának egy megközelítése

- Jin, P. és Low, R. (2012): Achievement motivation and learning. In: Seel, N. M. (szerk.): *Encyclopedia of the sciences of learning*. Springer, New York. 47–51.
- Józsa Krisztián (2007): *Az elsajátítási motiváció*. Műszaki Kiadó, Budapest.
- Józsa Krisztián és Fejes József Balázs (2010): A szociális környezet szerepe a tanulási motiváció alakulásában: a család, az iskola és a kultúra hatása. In: Zsolnai Anikó és Kasik László (szerk.): *A szociális kompetencia fejlesztésének elméleti és gyakorlati alapjai*. Tankönyvkiadó, Budapest. 134–162.
- Józsa Krisztián, Szenczi Beáta és Hricsovinyi Julianna (2011): A tanulási motiváció számítógép-alapú mérési lehetőségei. In: Csapó Benő és Zsolnai Anikó (szerk.): *Kognitív és affektív fejlődési folyamatok diagnosztikus értékelésének lehetőségei az iskola kezdő szakaszában*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 147–171.
- Jussim, L., Robustelli, S. L. és Cain, T. R. (2009): Teacher expectations and self-fulfilling prophecies. In: Wentzel, K. R. és Wigfield, A. (szerk.): *Handbook of Motivation at School*. Routledge, Taylor és Francis Group, New York. 349–380.
- Kaplan, A. (2008): Achievement motivation. In: Anderman, E. és Anderman, L. H. (szerk.): *Psychology of classroom learning: An encyclopedia. Vol. 1*. Macmillan Reference, Detroit. 13–17.
- Kaplan, A., Katz, I. és Flum, H. (2012): Motivation theory in educational practice: Knowledge claims, challenges, and future directions. In: Harris, K. R., Graham, S., Urdan, T., Royer, J. és Zeidner, M. (szerk.): *APA educational psychology handbook. Vol 2: Individual differences and cultural and contextual factors*. American Psychological Association, Washington, DC. 165–194.
- Keller, J. M. (1987): Development and use of the ARCS model of motivational design. *Journal of Instructional Development*, **10**. 3. sz. 2–10.
- Kozéki Béla (1991): *Az iskolaethosz és a személyiségstruktúra kölcsönhatása*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Lewin, K., Lippitt, R. és White, R. (1939): Patterns of aggressive behavior in experimentally created social climates. *Journal of Social Psychology*, **10**. 2. sz. 271–299.
- Maehr, M. L. és Meyer, H. A. (1997): Understanding motivation and schooling: Where we've been, where we are, and where we need to go. *Educational Psychology Review*, **9**. 4. sz. 371–409.
- Maehr, M. L. és Midgley, C. (1991): Enhancing student motivation: a school wide approach. *Educational Psychology*, **26**. 3–4. sz. 399–427.
- McInerney, D. M. (2012): School motivation. In: Seel, N. M. (szerk.): *Encyclopedia of the sciences of learning*. Springer, New York. 2966–2972.
- Miller, A. D. és Murdock, T. B. (2007): Modeling latent true scores to determine the utility of aggregate student perceptions as classroom indicators in HLM: The case of classroom goal structures. *Contemporary Educational Psychology*, **32**. 1. sz. 83–104.
- Murdock, T. B. (2000): Incorporating economic context into educational psychology: Methodological and conceptual challenges. *Educational Psychologist*, **35**. 2. sz. 113–124.
- Murphy, P. K. és Alexander, P. A. (2000): A Motivated Exploration of Motivation Terminology. *Contemporary Educational Psychology*, **25**. 2. sz. 3–53.
- Nagy Mária (2002): Cigány tanulók az iskolában. A tanárok beszélnek. *Magyar Pedagógia*, **102**. 3. sz. 301–331.
- Nahalka István (2002): *Hogyan alakul ki a tudás a gyermekben? Konstruktivizmus és pedagógia*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Oka, E. R. (2005): Motivation. In: Lee, S. W. (szerk.): *Encyclopedia of school psychology*. Sage, Thousand Oaks, CA. 330–335.
- Patrick, H. és Ryan, A. M. (2008): What do students think about when evaluating their classroom's mastery goal structure? An examination of young adolescents' explanations. *Journal of Experimental Education*, **77**. 2. sz. 99–123.
- Pintér Henriett (2009): Téma és motivációs lehetőség fogalmazásórán. *Tanító*, **47**. 8. sz. 20–23.
- Pintrich, P. R. (2003): A motivational sciences perspective on the role of student motivation in learning and teaching context. *Journal of Educational Psychology*, **95**. 4. sz. 667–686.

- Réthy Endréné (2001): Motivációs elképzelések. In: Golnhofer Erzsébet és Nahalka István (szerk.): *Pedagógusok pedagógiája*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 177–201.
- Revákné Markóczi Ibolya (2002): Motiváció a biológiatanításban. *A biológia tanítása*, **10**. 4 sz. 7–12.
- Roseman, I. J. (2008): Motivations and emotivations: Approach, avoidance, and other tendencies in motivated and emotional behavior. In: Elliot, A. J. (szerk.): *Handbook of approach and avoidance motivation*. Psychology Press, New York. 343–366.
- Rueda, R. és Moll, L. C. (1999): A motiváció szociokulturális megközelítése. In: O’Neil, H. F. Jr. és Drillings, M. (szerk.): *Motiváció: elmélet és kutatás*. Vince Kiadó, Budapest. 129–148.
- Ryan, R. M. (2000): Peer groups as a context for the socialisation of adolescents' motivation, engagement and achievement in school. *Educational Psychologist*, **35**. 2. sz. 101–111.
- Schoenfeld, A. H. (2006): Design Experiments. In: Elmore, P. B., Camilli, G. és Green, J. (szerk.): *Handbook of complementary methods in education research*. American Educational Research Association and Lawrence Erlbaum Associates, Washington, DC & Mahwah, NJ. 193–206.
- Skinner, E. A., Kindermann, T. A., Connell, J. P. és Wellborn, J. G. (2009): Engagement and disaffection as organizational constructs in the dynamics of motivational development. In: Wentzel, K. R. és Wigfield, A. (szerk.): *Handbook of motivation at school*. Routledge, New York. 223–245.
- Stigler, J. W., Gallimore, R. és Hiebert, J. (2000): Using video surveys to compare classrooms and teaching across cultures: Examples and lessons from the TIMSS video studies. *Educational Psychologist*, **35**. 2. sz. 87–100.
- Stokes, D. E. (1997): *Pasteur's quadrant: basic science and technological innovation*. The Brookings Institution, Washington.
- Szitó Imre (1991): Az ökológiai megközelítés a pszichológiában. *Magyar Pszichológiai Szemle*, **47**. 2. sz. 215–232.
- Szokolszky Ágnes és Düll Andrea (2006): Környezet - pszichológia. Egy ökológiai rendszerszemléletű szintézis körvonalai. *Magyar Pszichológiai Szemle*, **61**. 1. sz. 9–34.
- Tátrai Szilárd (2004): A kontextus fogalmáról. *Magyar nyelvőr*, **128**. 4. sz. 479–494.
- Tímár Éva (1994): Városi és községi iskolák tanítási klímájának sajátosságai. *Magyar Pedagógia*, **94**. 3–4. sz. 253–274.
- Tóth Edit és Székely László (2011): Háttértényezők hatásának vizsgálata hierarchikus lineáris modellekkel. A 2007-es TIMSS-mérés matematika eredményeinek másodelemzése. *Magyar Pedagógia*, **111**. 1. sz. 5–24.
- Turner, J. C. (2001): Using context to enrich and challenge our understanding of motivational theory. In: Volet, S. és Järvelä, S. (szerk.): *Motivation in learning contexts: Theoretical and methodological implications*. Elsevier, Amsterdam. 85–104.
- Turner, J. C. és Meyer, D. K. (2000): Studying and understanding the instructional contexts of classrooms: Using our past to forge our future. *Educational Psychologist*, **35**. 2. sz. 69–85.
- Turner, J. C. és Patrick, H. (2008): How does motivation develop and why does it change? Reframing motivation research. *Educational Psychologist*, **43**. 3. sz. 119–131.
- Urduan, T. (1999, szerk.): *Advances in motivation and achievement. Vol. 11: Motivation in context*. JAI Press, Stamford, CT.
- Urduan, T. (2004): Using multiple methods to assess students' perceptions of classroom goal structures. *European Psychologist*, **9**. 4. sz. 222–231.
- Urduan, T. (2010): Unfinished business: putting motivation theory to the “classroom test”. In: Urduan, T. és Karabenick, S. A. (szerk.): *Advances in motivation and achievement: The decade ahead: Applications and contexts of motivation and achievement*. Emerald, Bingley, U. K. 109–138.
- Usher, E. L. és Morris, D. B. (2012): Academic motivation. In: Seel, N. M. (szerk.): *Encyclopedia of the sciences of learning*. Springer, New York. 36–39.

A kontextus szerepe a tanulási motiváció kutatásában – az elmélet és a gyakorlat távolságának egy megközelítése

- Veidner János (2003): A motiváció, az érzékelés, az észlelés, az emlékezet, a megfigyelés szerepe a fizikatanításban II. *Módszertani közlemények*, **43.** 4. sz. 147–151.
- Vigotszkij, L. Sz. (1967): *Gondolkodás és beszéd*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Vigotszkij, L. Sz. (1971): *A magasabb pszichikus funkciók fejlődése*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Volet, S. (2001): Learning and motivation in context: A multi-dimensional and multi-level, cognitive-situative perspective. In: Volet, S. és Järvelä, S. (szerk.): *Motivation in learning contexts: Theoretical advances and methodological implications*. Pergamon Press, Amsterdam. 57–82.
- Volet, S. és Järvelä, S. (2001, szerk.): *Motivation in learning contexts: Theoretical and methodological implications*. Elsevier, Amsterdam.
- Walker, R. A., Pressick-Kilborn, K. J., Sainsbury, E. és MacCallum, J. (2010): A sociocultural approach to motivation: A long time coming but here at last. In: Urdan, T. C. és Karabenick, S. A. (szerk.): *Advances in motivation and achievement: The decade ahead: Applications and contexts of motivation and achievement*. Emerald, Bingley, U. K. 1–42.
- Wentzel, K. R. (2002): Are effective teachers like good parents? Interpersonal predictors of school adjustment in early adolescence. *Child Development*, **73.** 1. sz. 287–301.
- Wentzel, K. R. és Wigfield, A. (2009, szerk.): *Handbook of motivation at school*. Routledge, Taylor & Francis Group, New York.
- Wolters, C. A. (2004): Advancing achievement goal theory: using goal structures and goal orientations to predict students' motivation, cognition and achievement. *Journal of Educational Psychology*, **96.** 2. sz. 236–250.

ABSTRACT

JÓZSEF BALÁZS FEJES: THE ROLE OF CONTEXT IN LEARNING MOTIVATION RESEARCH:
AN APPROACH TO THE DISTANCE BETWEEN THEORY AND PRACTICE

This literature review aims to describe the developmental trend in learning motivation research by focusing on the relationship between the learner and the learning environment. First, difficulties in interpreting the definition of learning motivation are discussed, then the emergence of a contextual approach is presented in the fields of education and learning motivation research. Theoretical and methodological problems in the field are reviewed to offer reference points in analyzing the interaction between the learners and their environment from the perspective of motivation and to reveal the distance between theory and practice in enhancing learning motivation. Learning motivation may be treated as not a characteristic of the individual; rather, it describes the individual acting in a specific social context. This realization has shifted the emphasis to the learning environment and put the contextual approach in focus. The contextual approach calls for the simultaneous study of the social and psychological processes that accompany motivation. Thus it emerges as a key issue in fostering learning motivation in a school context, in both gaining knowledge to inform developmental efforts and applying knowledge in intervention. Design experiments and participatory action research are recommended to promote practice-relevant research. In addition, the literature emphasizes the exploration of pedagogical beliefs in more detail as well as focusing on the factors affecting the shift in methodology.

Magyar Pedagógia, **114.** Number 2. 115–129. (2014)

Levelezési cím / Address for correspondence: Fejes József Balázs, Szegedi Tudományegyetem, Neveléstudományi Intézet. H–6722 Szeged, Petőfi S. sgt. 30–34.