



AZ OTTHONI KÖRNYEZET HATÁSA AZ ÓVODÁS GYERMEKEK ELSAJÁTÍTÁSI MOTIVÁCIÓJÁRA: EGY LONGITUDINÁLIS VIZSGÁLAT EREDMÉNYEI

Kis Noémi* és Józsa Krisztián**

** Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Doktori Iskola*

*** Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Intézet;*

Szent István Egyetem Kaposvári Campus Neveléstudományi Intézet

Hazai és nemzetközi, köztük longitudinális kutatások növekvő számban támasztják alá, hogy a gyermek fejlődését, annak különböző jellemzőinek, képességeinek, fizikai aktivitásának, motiváltságának alakulását, mindennek köszönhetően iskolai sikerességét jelentős mértékben meghatározza az a családi környezet, amelyben nevelkedik (Bradley, Corwyn, Burchinal, McAdoo, & Coll, 2001; Hamadani et al., 2010; Józsa, Kis, & Barrett, 2019; Ribiczey, 2010). Azonban keveset tudunk arról, hogy ez a hatás pontosan milyen tényezőkön keresztül ragadható meg leginkább. Ma még megválaszolatlan az a kérdés, hogy az otthoni, családi környezet összetett változórendszere hogyan befolyásolja a gyermek motivációjának fejlődését, a családi háttér mely tényezőinek szerepe a legjelentősebb a motiváció alakulásában (Busch-Rossnagel & Morgan, 2013; Józsa & D. Molnár, 2013; Józsa & Fejes, 2010). A társas környezet, a szocializációs folyamatok és azokon belül is a családi szocializációs folyamatok hatásának vizsgálata egyre gyakoribb. Az eredmények alapján az otthoni érzelmi-fizikai környezet, az anya-gyermek interakció befolyása egyértelmű (Józsa & Fejes, 2010; Rueda & Moll, 1999; Safford, Alloy, & Pieracci, 2007; Urdan, Solek, & Schoenfelder, 2007). Ugyanakkor kevés ismerettel rendelkezünk arra vonatkozóan, hogy a családi környezet mely tényezőinek van a leginkább szerepe a gyermek elsajátítási motivációjának alakulásában.

A pedagógiai vizsgálatokban széles körben elterjedt, hogy a szülők iskolai végzettsége és a gyermek motiváltsága, teljesítménye közötti kapcsolatot elemzik. Ez azonban önmagában nem elegendő. Szükség van olyan vizsgálatokra, amelyekben a szocioökonómiai státusznak e gyakran használt mutatóján túlmenően az otthoni érzelmi-fizikai környezetet, a gyereket érő hatásokat is meg lehet ragadni. Olyan kutatások is indokoltak, amelyekben a motiváció időbeli alakulását is vizsgálat tárgyává teszik a családi, szülői háttér függvényében (Gonida & Urdan, 2007; Huang & Lay, 2017; Józsa & Morgan, 2014; Wang, Morgan, & Biringen, 2013).

Tanulmányunk első részében a szülői háttér és a gyermek motiváltsága közötti kapcsolat elemzésével foglalkozunk. Ennek során azokra a kutatásokra fókuszálunk, ame-

lyekben – vizsgálatunkhoz hasonlóan – az otthoni környezetet komplex módon megközelítő vizsgálati módszert, a HOME leltárt (Home Observation for the Measurement of the Environment – Bradley & Caldwell, 1976, 1981) alkalmazták. Az elméleti áttekintés után saját vizsgálatunk keretében elemezzük, hogy az otthoni érzelmi-fizikai környezet hogyan jelzi előre az óvodás gyermek motiváltságának alakulását. Célunk, hogy hozzájáruljunk a koragyermekkorai motiváció fejlődésének pontosabb megértéséhez, a befolyásoló tényezők körének feltárásához, illetve hatásuk minél jobb megismeréséhez.

Az otthoni háttér és a gyermek motiváltsága közötti kapcsolat

A HOME leltárt mint vizsgálati módszert széles körben alkalmazzák a szülőkkel, kiváltképp az elsődleges gondozóval való kapcsolat összetett hatásának elemzésére. Egy olyan különleges módszerről van szó, amely kiter a gyermek szocioökonómiai státuszára, a szülő-gyermek interakcióra, a gyermeket érő szocio-emocionális hatásokra és a közvetlen fizikai környezetre is (Gunning et al., 2004; Pessanha & Bairrao, 2003; Ribiczey, 2010). A felmérés összetett módszerrel valósul meg: egyfelől a gyermek otthonában megfigyelés történik a Bradley és Caldwell (1976, 1981) által kidolgozott szempontsor alapján a szülő-gyermek közötti interakcióra vonatkozóan, illetve a megfigyelés és az interjú módszerét ötvözve gyűjt információt a gyermek életében és közvetlen környezetében jelen lévő, a kognitív, szociális és nyelvi fejlődése szempontjából kiemelt jelentőséggel bíró tárgyairól és eseményekről.

Igazolt, hogy a HOME leltárral felmért otthoni környezet annál pozitívabb jellemzőkkel rendelkezik, minél magasabb az anya iskolázottsága (Gunning et al., 2004). A szocioökonómiai háttér alapján kialakított három részmintát összehasonlítva az alacsony szocioökonómiai mutatóhoz képest közepes SES-sel rendelkező csoportban optimálisabb nevelési környezet figyelhető meg, melyben egyrészt ideálisabb az otthoni fizikai környezet, másrészt az anya nagyobb érzelmi melegséggel jellemezhető, valamint kevesebb stresszt mutat (Kang Sim et al., 2012).

Az otthoni környezet és a szülői bánásmód kapcsolatát szintén igazolták (Kendrick et al., 2000). Kendrick és munkatársai (2000) a két terület közös és fontos jellemzőjeként határozza meg az anya érzelmi és verbális válaszkészségét, elkerülő és büntető magatartását, az optimális játéktárgyairól való gondoskodást, valamint annak lehetővé tételét, hogy a gyermek mindennapi tevékenységei változatosak lehessenek. Hamadani és munkatársai (2010) nagy mintán alkalmazta a HOME leltárt. Vizsgálatuk alapján a gyermek mentális, pszichomotoros és nyelvi fejlettségével a játéktevékenységet és a játéktárgyak változatosságát mérő mutatók állnak a legszorosabb kapcsolatban.

Csupán egyetlen olyan vizsgálatot ismerünk, amelyben az otthoni háttérrel a gyermek elsajátítási motivációjával összefüggésben a HOME leltár segítségével elemezték. Wang, Hwang, Liao, Chen és Hsieh (2011) csecsemők mintáján azt találta, hogy a hat hónapos korban felmért otthoni környezet pozitív összefüggésben van az elsajátítási motiváció esz-közjellelű összetevőinek összevont mutatójával, illetve a szociális elsajátítási motívumok összevont mutatójával hároméves korban. Azonban a kétéves korban megvizsgált otthoni

környezet és a gyermek hároméves korban mutatott motivációja között nem találtak összefüggést. Ennek négy lehetséges magyarázatát említik: (1) a fiatalabb gyermekek érzékenyebbek a szülői válaszcímre és elfogadásra, mint az idősebbek; (2) válaszadó otthoni környezetre van szükség ahhoz, hogy a gyermekben a cselekvések és a következmények közötti lehetőségek tudatosuljanak; (3) a gyermekek önértékelési képessége két éves korra kezd kialakulni, így a külső szociális megerősítés iránti igényük ekkorra némiképp visszaesik; (4) az egyre több és különböző, nem otthoni környezetben való tapasztalatszerzéssel csökkenhet az otthoni környezet elsajátítási motivációra gyakorolt hatása.

Más módszerrel végzett felmérések, így Gottfried, Fleming és Gottfried (1998) például a szocioökonómiai státusznak a gyermek iskolai intrinzik motivációjára gyakorolt pozitív hatását mutatták ki longitudinális vizsgálattal. Megállapításuk szerint azok a családok, amelyek kedvezőbb szocioökonómiai háttérrel jellemezhetők, olyan otthoni környezetet alakítanak ki, amely a gyermek számára kognitívan serkentőbb. Ez a serkentő környezet pedig közvetlen hatással van a gyermek motivációjának alakulására. Azt, hogy minél magasabb a szülői iskolázottság, a gyermek annál motiváltabb (annál magasabb az iskolai teljesítménymotivációja), Muola (2010) is igazolta. Morgan és munkatársai (1996) kutatása alapján az értelmi elsajátítási motiváció valamivel magasabb azoknál a gyerekeknél, akik jobb anyagi körülmények között élnek, illetve esetükben magasabb kitartást is mértek egyes elsajátítási helyzetekben.

Magyar mintán ezt az összefüggést nem sikerült egyértelműen igazolni. Józsa (2007) eredményei szerint nincs jelentős különbség a gyermek elsajátítási motivációjában a szülők iskolázottsága szerint létrehozott alminták között. A szülők iskolázottsága és a gyermek elsajátítási motivációja között gyenge kapcsolatot állapított meg Fejes és Józsa (2005). Józsa, Kis és Barrett (2019) eredményei szerint a szülők iskolai végzettsége a szülői bánásmódra gyakorol hatást, a szülői bánásmód a gyermek motiváltságára, ezen keresztül pedig az iskolai teljesítményére.

Az elsajátítási motiváció egy összetett pszichológiai erő, mely olyan készségek elsajátítására, feladatok megoldására sarkall, ami legalább közepes mértékű kihívást jelent (Barrett & Morgan, 2018; Morgan, Józsa, & Liao, 2017). Két fő összetevője különíthető el. Az instrumentális, azaz az eszköz jellegű összetevők csoportjába tartoznak a kognitív (értelmi), a motoros és a szociális motívumok. Az instrumentális motívumok között aszerint lehet különbséget tenni, hogy a kitartó próbálkozás mint az elsajátítási motiváció működésének megfigyelhető jellemzője milyen viselkedésben ölt testet. Ha feladatokban, akkor értelmi, ha szociális kapcsolatokban, akkor szociális, ha motoros tevékenységekben, akkor motoros elsajátítási motívumokról van szó. A szociális motívumok tovább bonthatók a kortársi kapcsolatokra és a felnőttekkel való kapcsolatokra irányuló szociális motívumokra. Az expresszív összetevőkön az elsajátítás közben megfigyelhető érzelmi reakciókat értjük: öröm, büszkeség, frusztráció/düh, szomorúság, szégyen. Az instrumentális komponenssel szemben itt nem tesz különbséget az elméleti modell értelmi, szociális és motoros összetevők között.

A kutatók között konszenzus van arra vonatkozóan, hogy a tanulási motiváció alapját képező elsajátítási motívumok veleszületettek, de a fejlődésüket jelentősen meghatározzák a szocializációs folyamatok. Ennek mentén felmerül a kérdés, hogy a család, ami a szocializáció elsődleges színtere, milyen jellemzőkön keresztül befolyásolja a gyermek

motivációját (Busch-Rossnagel & Morgan, 2013; Józsa & Fejes, 2010). Mindezek alapján tehát szükséges lenne azonosítani az elsajátítási motiváció alakulásában legmeghatározóbb otthoni környezeti tényezőket.

A család által kifejtett hatások elemzése jellemzően a szülői hatások felmérését jelenti a vizsgálatokban. Busch-Rossnagel, Knauf-Jensen és Des-Rosiers (1995) a szülői hatások három kritikus összetevőjét különbözteti meg: (1) a gyermeket érő stimulusok mennyisége és jellege; (2) a gyermek autonómiájának támogatása és (3) a biztonságot nyújtó, érzelmi-
leg meleg anyai háttér. A szülői hatásokat szintén három csoportba sorolja Pomerantz, Grolnick és Price (2005). Ezek a nevelési gyakorlat, a gyermekkel kapcsolatos meggyőződések, vélekedések és a szülő-gyermek közötti kapcsolat. A szülői hatások közül számos jellemző elsajátítási motivációra gyakorolt hatását felmérték korábbi vizsgálatok során. Moorman és Pomerantz (2008) az anyai kontroll időbeli hatása kapcsán azt találta, hogy az minél magasabb, a gyermek elsajátítási orientációja annál alacsonyabb mind az azonnali hatást tekintve, mind a hat hónappal későbbit. Mindezt egyfelől azzal magyarázzák, hogy ebben az esetben kevés lehetőséget kap a gyermek arra, hogy a kihívásokat önállóan oldja meg. A másik magyarázat szerintük az, hogy ekkor a szülő kommunikációja azt üzeni a gyermek számára, hogy ő nem képes hatni a környezetére, és ennek hatására végül feladja a próbálkozást, ami a motiváció visszazuhanását eredményezheti. Sparks, Hunter, Backman, Morgan és Ross (2011) az anyai stressz hatását elemezve kimutatta, hogy a gyermek hat hónapos korában magas stresszértékeket mutató anyák gyermekeinek elsajátítási motivációja 18 hónapos korukban alacsonyabb, mint azon anyák gyermekeié, akiknek az anyukája hat hónapos korukban nem élt meg magas stresszt. A hatást fordítva is kimutatták: ha a gyermeknek hat hónaposan alacsony a szociális interakciók során mutatott kitaratása, mely szintén a motiváció fontos jellemzője, akkor az édesanya a gyermek 18 hónapos korában jobban stresszel. Az anyának a gyermeke iskolai sikereire adott visszajelzéseinek hatását kutatta Pomerantz és Kempner (2013). Eredményeik szerint az anyai visszajelzéseknek két típusa különböztethető meg. Az egyik a gyermek személyére, a másik a tanulási folyamatra vonatkozó dicséret. Vizsgálatuk alapján a gyermek személyére vonatkozó dicséret hatása nagyobb, míg a tanulási folyamatra adott dicséret kisebb hatással van a gyermek motiváltságára. Az elsajátítási motiváció fejlettségére a kihívások preferálásából következtettek.

Az ismertetett vizsgálatok alapján kijelenthető, hogy a szocioökonómiai háttér, a szülők iskolai végzettsége által kifejtett befolyás vizsgálata nem elegendő. Korábbi vizsgálati eredményekre hivatkozva már Elardo, Bradley és Caldwell (1977), valamint Bradley és Caldwell (1980) is folyamatorientált vizsgálati stratégia mellett érvelt annak alapján, hogy az interjúval felmért otthoni környezet jobb előrejelzője a gyermek fejlődésének, mint a szocioökonómiai jellemzők. Kalmár (2007) kiemeli, hogy a szocioökonómiai helyzet nem elegendő a gyermek tanulási környezetének, annak minőségének jellemzéséhez. Indokolt tehát, hogy a gyermek (elsajátítási) motiváltságának vizsgálatához összetett módon mérjük fel a családi háttérrel. Ennek egy lehetséges módja a HOME leltár alkalmazása. Morgan, Józsa és Liao (2017) pedig a több mérőeszköz alkalmazását, a mérőeszközök kombinálásának jelentőségét emeli ki az elsajátítási motiváció vizsgálatában. Mindennek alapján felmérésünk célja, hogy annak a kevésbé ismert képnek a tisztázásához

járuljunk hozzá, hogy a HOME leltárral jellemzett otthoni környezet és a gyermek elsajátítási motivációja között milyen a kapcsolat.

Az empirikus vizsgálat

Kutatási kérdés

Kutatásunkban az alábbi kérdésekre kerestük a választ: (1) Van-e kimutatható kapcsolat a szülők iskolázottsága és a gyermek otthoni érzelmi-fizikai környezete között? (2) Van-e kimutatható kapcsolat a szülők iskolázottsága és a gyermek elsajátítási motívumai között? (3) Milyen az összefüggés az otthoni érzelmi-fizikai környezet és a gyermek elsajátítási motivációja között? (4) Milyen kapcsolat van az óvodások pedagógus által jellemzett elsajátítási motivációja, illetve a 20 hónappal később feladathelyzetben megfigyelt elsajátítási motivációja között? (5) Milyen a prediktív ereje az óvodások körében az előméréskor feltárt otthoni környezet jellemzőinek, a szülői iskolázottságnak és a pedagógus által megítélt motiváltságnak a gyermek 20 hónappal későbbi feladatvégzés közben megfigyelhető elsajátítási motivációjának két összetevőjére, a kitartására és az érzelmi reakcióira közepesen nehéz feladatok megoldása közben?

Módszerek

Longitudinális vizsgálatunkban a gyermek otthoni környezetét az anya-gyermek interakcióval, valamint az érzelmi és fizikai környezettel jellemeztük. A gyermek elsajátítási motivációját két mérőeszközzel tártuk fel: (1) pedagógus által kitöltött DMQ (*Dimensions of Mastery Questionnaire*, Elsajátítási motiváció kérdőív, Morgan et al., 2019); (2) feladatvégzés közbeni megfigyelés (Józsa, Barrett, Józsa, & Morgan, 2019). Az első és második adatfelvétel között 20 hónap telt el. Az előmérés során az előzetesen felkészített egyetemi hallgatók megfigyelést végeztek a gyermek otthonában, és interjút készítettek az anyával a gyermek jelenléte mellett az otthoni környezet feltárása céljából, emellett a pedagógusokkal DMQ kérdőívet vettünk fel a gyermek motiváltságára vonatkozóan. A második adatfelvételkor online vizsgálat keretében – négy szemközti szituációban – egyetemisták segítségével mértük fel a gyermekek kitartását feladatvégzés közben, akik megfigyelték a gyermekek érzelmi reakcióit is.

Elemzéseink során korrelációs számítás és regresszióanalízist végeztünk. Független változónak tekintettük a második mérés során gyűjtött elsajátítási motiváció adatokat. A független változók az előmérés változói voltak.

Minta

Vizsgálatunkban négy Csongrád megyei település (két megyeszékhelyi, egy megyei jogú városi, egy községi) egy-egy óvodájából, összesen kilenc csoportból vettek részt

gyermek, szülei és csoportonként egy-egy óvodapedagógus. Az első adatfelvételt összesen 274 gyermekkel végeztük el. Longitudinális vizsgálatunkba közülük csak azokat vontuk be, akik az első és a második mérési alkalommal is óvodába jártak (111 fő). 34 gyermek nem vett részt a második mérési alkalmon, mert más óvodába iratkozott, vagy tartósan beteg volt a második mérési alkalom adatfelvételének időszakában. Így elemzéseinket azokra a gyermekekre vonatkozóan végeztük el, akiknél mindkét mérési alkalom adatai rendelkezésünkre álltak. Végso mintánkban (n=77) 45% volt a lányok aránya. Az első adatfelvételtkor a gyermekek átlagéletkora 4,33 év volt (SD=1,11, min.=3,75, max.=4,92). A szülők iskolai végzettségének eloszlását az 1. táblázat mutatja.

1. táblázat. A szülők iskolai végzettségének eloszlása

<i>Legmagasabb iskolai végzettség</i>	<i>Apa</i>	<i>Anya</i>
Nem fejezte be az általános iskolát	0	0
Általános iskola	1	2
Szaktanácsképző	23	13
Érettségi	34	31
Főiskola	19	32
Egyetem	20	16
Doktori fokozat	3	6

Mérőeszközök

Első adatfelvétel

Az elsajátítási motivációt az Elsajátítási Motiváció Kérdőív (DMQ) alkalmazásával mértük. A kérdőívet, mely öt elsajátítási motívumot vizsgál (értelmi, motoros, felnőtt- és kortárskapcsolatokra vonatkozó szociális elsajátítási motívumok, valamint elsajátítási öröm), a pedagógusok töltötték ki. Ennek során ötfokú Likert-skálán kellett kifejezniük az állításokkal való egyetértésük mértékét. A mérőeszköz megbízhatóságát a 2. táblázatban ismertetjük.

2. táblázat. Az Elsajátítási Motiváció Kérdőív szerkezete és megbízhatósága

<i>Összetevők</i>	<i>Tételszám</i>	<i>Cronbach-α</i>
Értelmi	9	0,91
Motoros	8	0,96
Szociális (felnőttekkel)	6	0,89
Szociális (kortársakkal)	6	0,84
Érzelmi (elsajátítási öröm)	6	0,92
<i>Elsajátítási motiváció (összevont mutató)</i>	35	0,96

Az otthoni környezet feltárásához a HOME leltár (Home Observation for the Measurement of the Environment) 3–6 éves kori változatát (Bradley & Caldwell, 1981) alkalmaztuk. E komplex vizsgálati módszer során az előméréskor megfigyelést végeztünk a gyermek otthonában, illetve interjút készítettünk az anyával egy nyolc alskálába rendeződő strukturált szempontsor alapján. A mérőeszköz felépítését és megbízhatóságát a 3. táblázatban mutatjuk be. A társadalmi élet modellezése skála esetében alacsony megbízhatóságot kaptunk, ezért ezt a skálát a további elemzéseinkben nem szerepeltettük.

3. táblázat. A HOME leltár szerkezete és megbízhatósága

Skálák	Tételszám	Cronbach- α
I. Ösztönzés játékokkal	11	0,82
II. Nyelvi ösztönzés	7	0,60
III. Fizikai környezet	7	0,61
IV. Büszkeség, érzelem, melegség	7	0,78
V. Az elvont tevékenységek ösztönzése	5	0,68
VI. A társadalmi élet modellezése és bátorítása	5	0,37
VII. Az ösztönzés változatossága	9	0,67
VIII. Fizikai büntetés	4	0,91
<i>Otthoni környezet</i>	55	0,80

A 4. táblázatban az Elsajátítási Motiváció Kérdőív összetevőire és a HOME leltár alskáláira mutatunk be egy-egy példát.

4. táblázat. Példatételek az Elsajátítási Motiváció Kérdőív összetevőire és a HOME leltár alskáláira

	Összetevő/skála	Példatétel
Elsajátítási Motiváció Kérdőív összetevői	<i>Értelmi</i>	Addig gyakorolgat egy új dolgot, készséget, amíg jól nem megy.
	<i>Motoros</i>	A mozgásos játékokat, feladatokat igyekeznek jól végrehajtani, még ha nehezek is.
	<i>Szociális felnőttekkel</i>	Nagyon igyekeznek, hogy a felnőtteket is bevonja a játékaiba.
	<i>Szociális kortársakkal</i>	Szeret a gyerekekkel szerepjátékokat játszani.
	<i>Elsajátítási öröm</i>	Izgatott lesz, ha megért, megold valamit.

4. táblázat folytatás

	<i>Összetevő/skála</i>	<i>Példatétel</i>
<i>HOME leltár alskálái</i>	<i>Ösztönzés játékokkal</i>	A színek, a méretek, a formák megtanulását segítő játékok.
	<i>Nyelvi ösztönzés</i>	A gyermeket bátorítják az ábécé megtanulására.
	<i>Fizikai környezet</i>	A látható szobák észszerűen tiszták és csak minimális mértékben rendetlenek.
	<i>Büszkeség, érzelem és melegség</i>	A látogatás ideje alatt az anya legalább egyszer megöleli, megcsókolja, vagy megcirógatja a gyermeket.
	<i>Az elvont tevékenységek ösztönzése</i>	A gyermeket bátorítják a színek megtanulására.
	<i>A társadalmi élet modellezése és bátorítása</i>	A gyermeknek megengedik, hogy szigorú megtorlás nélkül megüssse a szülőt.
	<i>Az ösztönzés változatossága</i>	A gyermek „alkotásait” a lakásban kitették.
	<i>Fizikai büntetés</i>	Az anya a látogatás ideje alatt nem üti meg, nem legyinti meg a gyermeket.

Második adatfelvétel

A második adatfelvételkor alkalmazott számítógépes játékkal (FOCUS teszt; Józsa, Barrett, Józsa, & Morgan, 2019) az elsajátítási motiváció két további jellemzőjét, a gyermek feladatvégzés közben mutatott érzelmi reakcióit és feladatorientált kitartását figyeltük meg. A számítógépes mérést és a megfigyelést egyetemisták végezték, akik a mérést megelőzően felkészítő tréningen vettek részt (ezek az egyetemisták nem azok voltak, akik az első mérés során közreműködtek a HOME leltár adatfelvételében). A feladatvégzés keretében a gyermekek számítógépen különböző nehézségű (könnyű, optimális, nehéz) játékos feladatokat oldottak meg: betűkereső, számkereső, memóriakártya, képválogató.

A megfigyelések során a hallgatók egy értékelő lapot töltöttek ki, ahol a gyermek feladatvégzés közben megjelenő érzelmi reakcióit rögzítették. Feljegyezték a tevékenység során megjelenő leglátványosabb érzelmet (pozitív, semleges, negatív), rögzítették a megfigyelt érzelem intenzitását is egy háromfokú skálán, valamint ötfokú skálán értékelték a kitartás mértékét annak alapján, hogy az idő hány százalékában összpontosított a feladat megoldására a gyermek. A megfigyelési szempontokat Józsa, Barrett, Józsa és Morgan (2019) tanulmánya ismerteti részletesen. A megbízhatósági adatokat az 5. táblázatban tüntettük fel.

5. táblázat. A feladathelyzetben megfigyelt kitartás és érzelmek megbízhatósága

<i>Változók</i>	<i>Tételszám</i>	<i>Cronbach-α</i>
Leglátványosabb érzelem	16	0,89
Pozitív érzelmek intenzitása	16	0,92
Negatív érzelmek intenzitása	16	0,87
Feladatorientált kitartás	16	0,90

Eredmények

Az előmérés változóinak összefüggésrendszere

A szülők iskolai végzettségének összefüggése az otthoni környezettel és a pedagógus által jellemzett elsajátítási motivációval

A szülők iskolázottságának és a gyermek otthoni környezetének kapcsolatát mutatja a 6. táblázat. Akár az anya, akár az apa, akár a szülők iskolai végzettségének összevont mutatóját tekintjük, szignifikáns pozitív kapcsolatot találunk a gyermek otthoni érzelmi és fizikai környezetével. Ez azt jelzi, hogy minél iskolázottabbak a szülők, annál megfelelőbb otthoni környezetet biztosítanak gyermekük számára. Egyedül a fizikai büntetés esetében nem találtunk szignifikáns kapcsolatot a szülők iskolázottságával. A fizikai környezet változó csak az apa iskolai végzettségével áll kapcsolatban. A szülők iskolai végzettsége és az előméréskor a pedagógus által jellemzett elsajátítási motívumok összefüggéseit tekintve elemzéseink alapján nincs kimutatható kapcsolat. Sem az anya, sem az apa iskolázottsága nem függ össze azzal, hogy a pedagógus megítélése szerint mennyire erősek a gyermek elsajátítási motívumai.

6. táblázat. A szülők iskolai végzettségének összefüggései az otthoni környezettel (*r*)

<i>Otthoni környezet jellemzői</i>	<i>Anya</i>	<i>Apa</i>	<i>Szülők</i>
Ösztönzés játékokkal	0,401**	0,397**	0,429**
Nyelvi ösztönzés	0,246**	0,293**	0,290**
Fizikai környezet	0,099	0,139*	0,127
Büszkeség, érzelem, melegség	0,133*	0,133*	0,142*
Elvont tevékenységek ösztönzése	0,190**	0,284**	0,256**
Ösztönzés változatossága	0,367**	0,375**	0,400**
Fizikai büntetés	-0,008	0,075	0,036
<i>HOME</i>	0,348**	0,394**	0,399**

Megjegyzés: * p=0,05; ** p=0,01

Az otthoni környezet és a pedagógus által jellemzett elsajátítási motiváció összefüggései

A gyermek otthoni környezetének jellemzői és a pedagógus által megítélt elsajátítási motívumok közötti kapcsolatot mutatja a 7. táblázat. Vizsgálatunk alapján – eltekintve a fizikai büntetés és a fizikai környezet változótól – a gyermek otthoni környezetének a jellemzői összefüggnek az elsajátítási motívumokkal. A gyermek otthoni környezetének jellemzőit tömörítő összevont mutató – kivéve a felnőttkapcsolatokra vonatkozó elsajátítási motívumot – valamennyi motívummal szignifikáns kapcsolatban van. Összefoglalóan azt mondhatjuk tehát, hogy minél optimálisabb a gyermek otthoni környezete, annál erősebb elsajátítási motívumokat tapasztal a pedagógus. Részletesebben megvizsgálva az eredményeket, a játékokkal való ösztönzés és az ösztönzés változatossága valamennyi vizsgált motívummal összefüggésben áll. Viszont a nyelvi ösztönzés és az elvont tevékenységek ösztönzése a felnőttkapcsolatokra irányuló elsajátítási motívummal és az elsajátítási örömmel nincs kimutatható kapcsolatban.

7. táblázat. *Az otthoni környezet és az elsajátítási motiváció összefüggései (r)*

Motívumok	Otthoni környezet jellemzői							HOME
	ÖJ	NYÖ	FK	BÉM	ETÖ	ÖV	FB	
Értelmi	0,236**	0,213**	0,062	0,127	0,200**	0,173**	0,067	0,244**
Motoros	0,197**	0,252**	-0,059	0,206**	0,268**	0,301**	-0,072	0,250**
Felnőttkapcs.	0,150*	0,079	-0,163*	0,145*	0,002	0,162*	0,002	0,112
Kortárskapcs.	0,210**	0,209**	0,060	0,179**	0,219**	0,173**	-0,017	0,231**
Els. öröm	0,149*	0,104	0,038	0,119	0,087	0,180**	0,076	0,177**
Els. motiváció	0,259**	0,247**	-0,020	0,208**	0,227*	0,281**	0,019	0,285**

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

A longitudinális vizsgálat eredményei*A szülők iskolai végzettsége és a feladathelyzetben megfigyelt elsajátítási motívumok összefüggései*

A szülők iskolai végzettsége és az elsajátítási motívumok közötti kapcsolat esetében eredményeink alapján két esetben van szignifikáns összefüggés. A negatív érzelmek intenzitásával függ össze negatívan az apa iskolázottsága ($r=-0,319^*$, $p=0,05$), illetve a szülők iskolázottságának összevont mutatója ($r=-0,302^*$, $p=0,05$). Eszerint minél kevésbé iskolázottak a szülők, illetve az apa, gyermeke annál intenzívebben fejezi ki feladatvégzés közben átélt negatív érzelmeit.

Az otthoni környezet és a feladathelyzetben megfigyelt elsajátítási motívumok összefüggései

Az előméréskor megfigyelt otthoni környezet és a 20 hónappal később vizsgált elsajátítási motíváció közötti kapcsolatot mutatja a 8. táblázat.

8. táblázat. Az otthoni környezet és a feladathelyzetben megfigyelt elsajátítási motíváció összefüggései (*r*)

Motívumok	Otthoni környezet jellemzői							HOME
	ÖJ	NYÖ	FK	BÉM	ETÖ	ÖV	FB	
Legl. érz.	0,400**	0,179	-0,071	0,249	0,117	0,343**	-0,027	0,321**
Poz. érz. intenzitása	0,149	-0,055	-0,017	0,073	-0,064	0,114	-0,135	0,045
Neg. érz. intenzitása	-0,470**	-0,194	0,001	-0,274*	-0,257	-0,407**	-0,196	-0,461**
Kitartás	0,424**	0,348**	-0,119	0,449**	0,020	0,415**	0,136	0,452**

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

Az eredmények alapján (8. táblázat) a feladatvégzés közben megfigyelt motívumok és az otthoni környezet közötti kapcsolat esetében megállapítható, hogy a HOME leltár összevont mutatója, a játékokkal való ösztonzés és az ösztonzés változatossága van kimutatható, pozitív összefüggésben azzal, hogy a gyermek mennyire fejezte ki érzelmeit a feladatmegoldás során, illetve a kifejezett negatív érzelmek intenzitásával. Tehát minél optimálisabb a gyermek otthoni érzelmi-fizikai környezete, később feladathelyzetben annál inkább pozitív érzelmek jelennek meg a gyermeknél. A HOME-változók negatív korrelációja a negatív érzelmek kifejezésével azt mutatja, hogy minél optimálisabb a gyermek otthoni környezete, annál kevésbé jelennek meg nála intenzív negatív érzelmek. Úgy tűnik, hogy a támogatóbb otthoni környezet a negatív érzelmek kontrollálásában is segíti a gyermeket. A kihívást jelentő feladatok megoldása közben kifejezett pozitív érzelmek intenzitásával nincs kimutatható kapcsolatban a gyermek otthoni környezete.

A kihívást jelentő feladatok megoldása során megfigyelhető kitartással igazolhatóan összefügg a HOME leltár összevont mutatója, és a gyermek otthoni környezetének több vizsgált jellemzője is: a játékokkal való ösztonzés és az ösztonzés változatossága mellett a nyelvi ösztonzés és a szülők által kifejezett érzelmek, büszkeség is pozitív kapcsolatban van a gyermek kitartásával. Ennek alapján minél optimálisabb a gyermek otthoni érzelmi-fizikai környezete, később annál kitartóbb lesz a kihívást jelentő feladatok megoldásában. Az otthoni környezet jellemzői esetében azt láthatjuk, hogy a fizikai környezet, az elvont

tevékenységek ösztönzése és a fizikai büntetés nincs kimutatható kapcsolatban a feladatvégzés közben mért motiváltsággal, sem a feladatvégzés közbeni érzelmek kifejezésével, sem a kitartással.

Az elsajátítási motiváció elő- és utómérésének összefüggései

Az elsajátítási motiváció elő- és utómérés során vizsgált mutatói közötti összefüggéseket mutatja a 9. táblázat.

9. táblázat. Az elsajátítási motiváció elő- és utómérésének összefüggései (*r*)

Motívumok	Előmérés (DMQ skálái)						
	Értelmi	Motoros	Felnőtt-kapcsolat	Kortárs-kapcsolat	Elsajátítási öröm	Elsajátítási motiváció	
Utómérés (feladathelyzet)	Leglátványosabb érzelem	0,105	0,044	0,007	0,353**	0,312*	0,176
	Pozitív érzelmek intenzitása	0,067	-0,184	-0,091	0,143	0,265*	-0,022
	Negatív érzelmek intenzitása	-0,152	-0,138	-0,172	-0,245	-0,165	-0,216
	Kitartás	0,377**	0,294*	0,355**	0,257	0,279*	0,409**

Megjegyzés: * $p=0,05$; ** $p=0,01$

Az előméréskor a pedagógus által DMQ-val jellemzett és a 20 hónappal később egyetemista hallgatók által feladatvégzés közben megfigyelt motívumok közötti összefüggéseket tekintve azt találtuk, hogy az első adatfelvételkor mért kortársi kapcsolatokra vonatkozó motívum és az elsajátítási öröm szignifikáns pozitív összefüggésben van azzal, hogy a második adatfelvételkor a gyermek mennyire fejezte ki érzelmeit feladatmegoldás során (9. táblázat). A kérdőíves értékelés során megjelenő elsajátítási öröm pozitív kapcsolatban van a feladatvégzés közben kifejezett pozitív érzelmek intenzitásával is. Vagyis minél erősebb a gyermek kortársi kapcsolatokra vonatkozó elsajátítási motívuma és minél nagyobb mértékű elsajátítási öröm jellemzi a pedagógusa szerint, 20 hónappal később annál inkább kifejezi érzelmeit a kihívást jelentő feladatok megoldásakor. Illetve minél erősebb elsajátítási örömet tapasztal a pedagógus, a gyermek 20 hónappal később annál intenzívebben fejezi ki a feladatvégzés közben megélt pozitív érzelmeit. A feladatvégzés közben kifejezett negatív érzelmek intenzitásával nem találtunk kapcsolatot.

Az első adatfelvételkor mért elsajátítási motiváció jellemzői a másfél évvel később feladatvégzés közben megfigyelt kitartással szoros kapcsolatban állnak. A kortársi kapcsolatokra vonatkozó elsajátítási motívumtól eltekintve valamennyi motívum és az elsajátítási motiváció összevont mutatója is szignifikáns pozitív kapcsolatban áll a gyermek

későbbi feladatvégzés során megmutatkozó kitartásával. Ez alapján megállapítható, hogy minél erősebbek a gyermek motívumai a pedagógus megítélése szerint, a gyermek 20 hónappal később annál inkább kitartó a kihívást jelentő feladatvégzés közben.

Az otthoni környezet és a pedagógus által jellemzett elsajátítási motiváció prediktív hatása a feladatvégzés közben megfigyelt kitartásra és érzelmi reakciókra

Adatainkon regresszióanalízist végeztünk, ahol függő változónak tekintettük az elsajátítási motivációról a második mérés során gyűjtött adatokat: a feladatvégzés közben megfigyelt motívumokat. A független változók az előmérés változói voltak: otthoni érzelmi-fizikai környezet és pedagógus által jellemzett elsajátítási motiváció. A két független változó esetében egy-egy összevont mutatót hoztunk létre. Ehhez az otthoni érzelmi-fizikai környezet esetében a játékkal való ösztönzés és az ösztönzés változatossága mutatókat használtuk fel, míg az elsajátítási motivációnál az értelmi elsajátítási motívumot és az elsajátítási öröm változóját. A szülők iskolai végzettségét nem vontuk be az elemzésekbe, mivel azok jellemzően nem mutattak összefüggést a korrelációs számításaink szerint az utóméréskor mért motívumokkal. Az eredményeket a 10. táblázat tartalmazza.

10. táblázat. Az utóméréskor mért elsajátítási motiváció regresszió-analízisei (r - β (%))

Független változók (előmérés)	Függő változó (utómérés)			
	Leglátványosabb érzelem	Pozitív érzelmek intenzitása	Negatív érzelmek intenzitása	Kitartás
Otthoni környezet	14	5	17	18
Elsajátítási motiváció	8 n.s.	4 n.s.	7 n.s.	11
R ²	22	9	24	29

Megjegyzés: * R² = összes megmagyarázott variancia; n.s. = nem szignifikáns

Az elemzés eredményei alapján (10. táblázat) az otthoni környezet és az első adatfelvételkor a pedagógus által érzékelt motiváció szignifikáns hatást gyakorol a második adatfelvétel során a kihívást jelentő feladatvégzés közben megfigyelhető viselkedésre. Az elsajátítási motiváció a kitartás esetében 11%-nyi magyarázóerővel bír, a feladatvégzés során megfigyelhető érzelmekre azonban nincs szignifikáns hatása. A gyermek otthoni környezete 14%-ban magyarázza azt, hogy a gyermekre feladatvégzés közben mennyire jellemzőek a látványos pozitív érzelmkifejezések. A gyermek negatív érzelmeinek az intenzitását 17%-ban magyarázza az otthoni környezet. Optimálisabb otthoni környezet esetén kevésbé intenzívek a negatív érzelmek. Az otthoni környezet 18%-ban meghatározza a feladatvégzés során megmutatkozó kitartást. Az előméréskor vizsgált elsajátítási motiváció és otthoni érzelmi-fizikai környezet mint független változók a 20 hónappal később megfigyelt érzelmkifejezést 22%-ban, a feladatvégzés közben kifejezett pozitív érzelmek intenzitását 9%-ban, a negatív érzelmek intenzitását 24%-ban és a kitartást 29%-ban magyarázzák.

Diszkusszió

Empirikus vizsgálatunk keretében elemeztük, hogy az otthoni érzelmi-fizikai környezet hogyan függ össze az óvodás gyermek elsajátítási motiváltságával. Ennek során feltártuk, hogy (1) a szülők iskolázottsága hogyan függ össze a gyermek otthoni környezetével, (2) a szülők iskolai végzettsége hogyan függ össze a gyermek motiváltságával, (3) a gyermek otthoni környezete milyen kapcsolatban van a gyermek motivációjával, (4) az óvodások körében tapasztalt motívumfejlettség milyen kapcsolatot mutat a 20 hónappal későbbi motivációval, illetve (5) a gyermek motiváltságát mely 20 hónappal korábban mért változók jelzik előre. Kutatási kérdéseink megválaszolására longitudinális adatfelvételi elrendezést alkalmaztunk.

Első vizsgálati kérdésünknel eredményeink alátámasztották Gunning és munkatársai (2004), valamint Kang Sim és munkatársai (2012) eredményeit, miszerint a szülők iskolázottsága és a gyermek otthoni érzelmi-fizikai környezete összefügg. Minél iskolázottabban a szülők, annál megfelelőbb otthoni környezetet tudnak biztosítani gyermekük számára. Ezt a kapcsolatot csak a fizikai büntetés mint a gyermek otthoni érzelmi-fizikai környezetének jellemzője esetében nem tudtuk kimutatni. A fizikai környezet elnevezésű változó, mely az otthoni környezet biztonságát és tisztaságát méri, az apa iskolai végzettségével van igazolható kapcsolatban.

Második kutatási kérdésünkkel a szülők iskolai végzettsége és a gyermek motivációja közötti kapcsolatot vizsgáltuk. A korábbi vizsgálatokhoz hasonlóan (pl. Fejes & Józsa, 2005; Józsa, 2007) nem kaptunk erős összefüggéseket. A szülők iskolai végzettsége és a pedagógus által megítélt elsajátítási motívumok között elemzéseink alapján nincs jelentős kapcsolat sem az anya, sem az apa iskolázottsága esetében. Az anya iskolázottsága nem, de az apa iskolázottsága negatívan összefügg a gyermek feladatvégzés közben mutatott negatív érzelmeinek intenzitásával, vagyis minél kevésbé iskolázott az apa, a gyermek annál intenzívebben fejezi ki a kihívást jelentő feladatok megoldása közben a negatív érzéseit. A szülői iskolázottság, az otthoni környezet és a gyermek motivációja közötti kapcsolat esetében Gottfried, Fleming és Gottfried (1998), valamint Józsa, Kis és Barrett (2019) is amellet érvel, hogy nem önmagában a szülők iskolázottsága, hanem a tágabban értelmezett szocioökonómiai státusz az, ami hat a gyerek motivációjára, mégpedig úgy, hogy a kedvezőbb szocioökonómiai háttérrel jellemezhető családok kognitívan serkentőbb otthoni környezetet alakítanak ki és ez a serkentő környezet van közvetlen hatással a gyermek motivációjára.

Harmadik vizsgálati szempontunk vonatkozásában eredményeink szerint a gyermek otthoni környezetének vizsgált jellemzői összefüggést mutatnak az elsajátítási motívumokkal. Minél optimálisabb a gyermek otthoni környezete, a pedagógusa annál fejlettebb elsajátítási motívumokról számol be. Különösen igaz ez a játékokkal való ösztönzés és az ösztönzés változatossága esetében. Az otthoni környezetnek ez a két jellemzője az összes pedagógus által jellemzett motívummal összefügg. A gyermek otthoni környezetére minél inkább jellemző a játékokkal való ösztönzés és a változatos ösztönzési módszerek alkalmazása, érzelmeit is annál inkább pozitívan fejezi ki feladatvégzés közben, emellett a feladatvégzés közbeni kitartása is annál erősebb. A nyelvi ösztönzés és az, hogy a szülők

kifejezik érzelmeiket és büszkeségüket a gyermek felé, ugyancsak erősíti a gyermek elsajátítási motívumait, a feladatvégzés közben megmutatkozó kitartását. A fizikai büntetés és az otthoni fizikai (tárgyi) környezet változói nem mutatnak kapcsolatot a gyermek motiváltságával. Eredményeink összecsengnek azokkal a kutatásokkal, amelyek arra hívták fel a figyelmet, hogy a több játék és a válaszkészség, a több meghallgatás és tapintásos ösztönzés, illetve pozitív visszajelzés növeli a gyermek elsajátítási motivációját (Jennings, Harmon, Morgan, Gaiter & Yarrow, 1979; Yarrow, Morgan, Jennings, Harmon & Gaiter, 1982). Eredményeink szerint ugyanakkor a fizikai környezet, az elvont tevékenységek ösztönzése és a fizikai büntetés mint az otthoni környezet további jellemzői, nincsenek kapcsolatban a gyermek feladatvégzés közben mutatott érzelmeivel, kitartásával.

Negyedik vizsgálati kérdésünk eredményei alapján az előméréskor tapasztalt motívumfejlettség és a 20 hónappal későbbi motiváció kapcsolatban van egymással. Minél erőteljesebb elsajátítási örömet tapasztal a gyermek részéről a pedagógus, 20 hónappal később annál inkább pozitív érzelmeket fejez ki, illetve annál nagyobb mértékű kitartást mutat feladatvégzés közben. A feladatvégzés közben mutatott kitartással – a kortárskapcsolat elsajátítási motívum kivételével – valamennyi, az előméréskor vizsgált motívum összefügg. Ez azt jelenti, hogy minél motiváltabb a gyermek a pedagógusa meglátása szerint, annál kitartóbb a kihívást jelentő feladatok megoldása során 20 hónappal később. Ez azt jelzi, hogy a pedagógusok DMQ-val adott jellemzése jelentős előrejelző erővel bír a későbbi feladatorientált kitartásra.

Ötödik vizsgálati kérdésünkben az utóméréskor vizsgált motivációval összefüggésben lévő 20 hónappal korábban felmért otthoni tényezők hatását kívántuk felmérni. Azt találtuk, hogy a játékokkal való ösztönzéssel és az ösztönzés változatosságával jellemzett otthoni környezet hatással van a gyermek 20 hónappal későbbi motiváltságára, azon belül is arra, hogy mennyire látványosan fejezi ki a feladatvégzés közben átélt pozitív érzelmeit, mekkora kitartást mutat feladatvégzés közben. Az előméréskor a pedagógus által érzékelt értelmi elsajátítási motivációval és elsajátítási örömmel jellemzett motiváltság pedig meghatározza azt, hogy mennyire lesz kitartó a gyermek 20 hónappal később, amikor kihívást jelentő feladatokat kell megoldania.

Kutatásunk általánosíthatóságához korlátot jelent a mintanagyság. A longitudinális vizsgálatok és a több mérőeszkőzzel operáló vizsgálatok nehézsége a kellő mintanagyság biztosítása. Szükségesnek látjuk, hogy eredményeinket nagyobb mintán is megerősítsük a későbbiekben. Célszerű lehet hasonló vizsgálatokat végezni fiatalabb és az idősebb gyermekek körében is. A HOME leltár kérdőív bizonyos skáláinál alacsony reliabilitást kaptunk. Későbbi vizsgálatokban szükséges e mérőeszköz átdolgozása, továbbfejlesztése.

Összegzés

Összegzésként megállapíthatjuk, hogy vizsgálatunk eredményei a gyermek otthoni környezete, az első adatfelvételkor mutatott motiváltsága és a 20 hónappal később mért motivációja között sokszínű kapcsolatrendszer rajzolnak ki: (1) minél optimálisabb a gyer-

mek otthoni környezete, annál erősebb elsajátítási motivációval rendelkezik; (2) a kérdőívvel mért motiváltság jelzi a 20 hónappal később feladathelyzetben mutatott motiváltságot; valamint (3) a szülők iskolai végzettsége nem függ össze egyértelműen a gyermek motiváltságával.

Eredményeink igazolták, hogy a DMQ-val mért elsajátítási motiváció prediktív erővel bír a későbbi életkorban, feladathelyzetben mutatott elsajátítási motivációra. A feladatmegoldás során mutatott kitartás jelenetős szerepet játszik a gyermek kognitív, szociális és motoros fejlődésében (Józsa & Barrett, 2018). Fontos ezért, hogy a gyermekek kitartását mint az elsajátítási motiváció kulcsösszetevőjét fejlesszük (Hashmi, Seok, & Halik, 2017). Vizsgálati eredményeink alapján feltételezhetjük, hogy az óvodások otthoni érzelmi-fizikai környezetének alakításával lehetőség van a gyermekek elsajátítási motivációját, kitartását befolyásolni. Mivel az elsajátítási motiváció a tanulási motiváció alapja, mód kínálkozhat az otthoni környezeten keresztül a tanulási motiváció, az iskolai teljesítmény befolyásolására, fejlesztésére is.

Köszönetnyilvánítás

A kutatást az NKFI K124839 pályázat támogatta.

Irodalom

- Barrett, K. C., & Morgan, G. A. (2018). Mastery motivation: Retrospect, present, and future directions. In A. Elliot, (Ed.), *Advances in Motivation Science*, Vol. 5 (pp. 2–39). Amsterdam: Elsevier. doi: [10.1016/bs.adms.2018.01.002](https://doi.org/10.1016/bs.adms.2018.01.002)
- Bradley, R. H., & Caldwell, B. M. (1980). The relation of home environment, cognitive competence, and IQ among males and females. *Child Development*, *51*(4), 1140–1148. doi: [10.2307/1129555](https://doi.org/10.2307/1129555)
- Bradley, R. H., Corwyn, R. F., Burchinal, M., McAdoo, H. P., & Coll, C. G. (2001). The home environments of children in the United States. Part II: Relations with behavioural development through age thirteen. *Child Development*, *72*(6), 1868–1886. doi: [10.1111/1467-8624.t01-1-00383](https://doi.org/10.1111/1467-8624.t01-1-00383)
- Bradley, R., & Caldwell, B. (1976). The relationship of infants' home environment to mental test performance at fifty-four months: A follow-up study. *Child Development*, *47*, 1172–1174. doi: [10.2307/1128457](https://doi.org/10.2307/1128457)
- Bradley, R., & Caldwell, B. (1981). The HOME inventory: A validation of the preschool scale for black children. *Child Development*, *52*, 708–710. doi: [10.2307/1129194](https://doi.org/10.2307/1129194)
- Bradley, R., & Caldwell, B. (1984). The relation of infants' home environments to achievement test performance in first grade: A follow-up study. *Child Development*, *55*(3), 803–809. doi: [10.2307/1130131](https://doi.org/10.2307/1130131)
- 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 Press. doi: [10.4324/9780203080719.ch12](https://doi.org/10.4324/9780203080719.ch12)
- 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. Advances in applied developmental psychology*, *12* (pp. 117–145). Norwood, NJ: Ablex.

- Elardo, R., Bradley, R., & Caldwell, B. M. (1977). A longitudinal study of the relationship of infants' home environments to language development at age three. *Child Development*, 48(2), 595–603. doi: [10.2307/1128658](https://doi.org/10.2307/1128658)
- Fejes, J. B., & Józsa, K. (2005). A tanulási motiváció jellegzetességei hátrányos helyzetű tanulók körében. *Magyar Pedagógia*, 105(2), 185–205.
- Gonida, E. N., & Urdan, T. (2007). Parental influences on student motivation, affect and academic behaviour. Introduction to the special issue. *European Journal of Psychology of Education*, 22(1), 3–6. doi: [10.1007/bf03173685](https://doi.org/10.1007/bf03173685)
- Gottfried, A. E., Fleming, J. S., & Gottfried, A. W. (1998). Role of cognitively stimulating home environment in children's academic intrinsic motivation: A longitudinal study. *Child Development*, 69(5), 1448–1460. doi: [10.2307/1132277](https://doi.org/10.2307/1132277)
- Gunning, M., Conroy, S., Valoriani, V., Figueiredo, B., Kammerer, M. H., Muzik, M., Glatigny-Dallay, E., & Murray, L. (2004). Measurement of mother-infant interactions and the home environment in a European setting: preliminary results from a cross-cultural study. *British Journal of Psychiatry Supplements*, 46, 38–44. doi: [10.1192/bjp.184.46.s38](https://doi.org/10.1192/bjp.184.46.s38)
- 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. doi: [10.3329/jhpn.v28i1.4520](https://doi.org/10.3329/jhpn.v28i1.4520)
- Hashmi, S. I., Seok, C. B., & Halik, M. H. (2017). Enhancing persistence on mastery tasks among young preschool children by implementing the "I Can" Mastery Motivation Classroom Program. *Hungarian Educational Research Journal*, 7(2), 127–141.
- Huang, S.-Y., & Lay, K.-L. (2017). Mastery motivation in infancy and early childhood: The consistency and variation of its stability and predictability of general competence. *Hungarian Educational Research Journal*, 7(2), 8–34.
- Jennings, K., Harmon, R. J., Morgan, G. A., Gaiter, J., & Yarrow, L. (1979). Exploratory play as an index of mastery motivation: Relationships to persistence, cognitive functioning, and environmental measures. *Developmental Psychology*, 15(4), 386–394. doi: [10.1037/0012-1649.15.4.386](https://doi.org/10.1037/0012-1649.15.4.386)
- Józsa, K. (2007). *Az elsajátítási motiváció*. Budapest: 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. doi: [10.1016/j.ecresq.2018.05.007](https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2018.05.007)
- Józsa, K., & D. Molnár, É. (2013). The relationship between mastery motivation, self-regulated learning and school success: A Hungarian and wider European perspective. In K. C. Barrett, N. A. Fox, G. A. Morgan, D. J. Fidler, & L. A. Daunhauer (Eds.), *Handbook of self-regulatory processes in development: New directions and international perspectives* (pp. 265–304). New York and London: Taylor & Francis. doi: [10.4324/9780203080719.ch13](https://doi.org/10.4324/9780203080719.ch13)
- 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., & Morgan, G. A. (2014). Developmental changes in cognitive persistence and academic achievement between grade 4 and 8. *European Journal of Psychology of Education*, 29(3), 521–535. doi: [10.1007/s10212-014-0211-z](https://doi.org/10.1007/s10212-014-0211-z)
- 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. doi: [10.31074/201923111124](https://doi.org/10.31074/201923111124)
- 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](https://doi.org/10.1007/s10212-018-0395-8)

- Kalmár, M. (2007). *Az intelligencia alakulásának előrejelezhetősége és váratlan fordulatai. Rizikómentesen született, valamint koraszülött gyerekek követésének tanulságai*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.
- Kang Sim, D. E., Capiello, M., Castillo, M., Lozoff, B., Martinez, S., Blanco, E., & Gahagan, S. (2012). Postnatal growth patterns in a Chilean cohort: the role of SES and family environment. *International Journal of Pediatrics*. Retrieved from <http://www.hindawi.com/journals/ijpedi/2012/354060/> doi: 10.1155/2012/354060
- Kendrick, D., Elkan, R., Hewitt, M., Dewey, M., Blair, M., Robinson, J., Williams, D., & Brummel, K. (2000). Does home visiting improve parenting and quality of the home environment? A systematic review and meta analysis. *Archives of Disease in Childhood*, 82, 443–451. doi: 10.1136/adc.82.6.443
- Moorman, E. A., & Pomerantz, E. M. (2008). The role of mothers' control in children's mastery orientation: A time frame analysis. *Journal of Family Psychology*, 22(5), 734–741. doi: 10.1037/0893-3200.22.5.734
- Morgan, G. A., Józsa, K., & Liao, H.-F. (2017). Introduction to the HERJ Special Issue on mastery motivation: Measures and results across cultures and ages. *Hungarian Educational Research Journal*, 7(2), 5–11.
- Morgan, G. A., Maslin-Cole, C., Harmon, R. J., Busch-Rossnagel, N. A., Jennings, K. D., Hauser-Cram, P., & Brockman, L. (1996). Parent and teacher perceptions of young children's mastery motivation: Assessment and review of research. In D. J. Messer (Ed.), *Mastery motivation in early childhood: Development, measurement and social processes* (pp. 109–131). London and New York: Routledge. doi: 10.4324/9781315544250-6
- Morgan, G. A., Wang, J., Barrett, K. C., Liao, H.-F., Wang, P.-J., Huang, S.-Y., & Józsa, K. (2019). The Revised Dimensions of Mastery Questionnaire (DMQ 18): A Manual and Forms for Its Use and Scoring. Colorado State University, Fort Collins, CO. Retrieved from <https://sites.google.com/a/rams.colostate.edu/georgemorgan/mastery-motivation>
- 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.
- Pessanha, M., & Bairrao, J. (2003). The Home Screening Questionnaire: A validity study. *International Journal of Child and Family Welfare*, 1–2, 27–32.
- Pomerantz, E. M., & Kempner, S. G. (2013). Mothers' daily person and process praise: Implications for children's theory of intelligence and motivation. *Developmental Psychology*, 49(11), 2040–2046. doi: 10.1037/a0031840
- 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.
- Ribiczey, N. (2010). Környezeti hatások és intellektuális fejlődés. Különböző megközelítések a környezet releváns aspektusainak megragadására. *Gyógypedagógiai Szemle*, 38(1), 46–60.
- Rueda, R., & Moll, L. C. (1999). A motiváció szociokulturális megközelítése. In H. F. O'Neil & M. Drillings (Eds.), *Motiváció: Elmélet és kutatás* (pp. 129–148). Budapest: Vince Kiadó.
- Safford, S. M., Alloy, L. B., & Pieracci, A. (2007). A comparison of two measures of parental behavior. *Journal of Child and Family Studies*, 16, 375–384. doi: 10.1007/s10826-006-9092-3
- Sparks, T. A., Hunter, S. K., Backman, T. L., Morgan, G. A., & Ross, R. G. (2011). Maternal parenting stress and mothers' report of their infants' mastery motivation. *Infant Behavior and Development*, 35, 167–173. doi: 10.1016/j.infbeh.2011.07.002
- Urdu, T., Solek, M., & Schoenfelder, E. (2007). Student's perceptions of family influences on their academic motivation: A qualitative analysis. *European Journal of Psychology of Education*, 22(1), 7–21. doi: 10.1007/bf03173686
- Wang, J., Morgan, G. A., & Biringen, Z. (2013). Mother-toddler affect exchanges and children's mastery behaviours during preschool years. *Infant and Child Development*, 23(2), 139–152. doi: 10.1002/icd.1825

- Wang, P.-J., Hwang, A.-W., Liao, H.-F., Chen, P.-C., & Hsieh, W.-S. (2011). The stability of mastery motivation and its relationship with home environment in infants and toddlers. *Infant Behavior and Development*, 34, 434–442. doi: [10.1016/j.infbeh.2011.04.005](https://doi.org/10.1016/j.infbeh.2011.04.005)
- Yarrow, L. J., Morgan, G. A., Jennings, K. D., Harmon, R. J., & Gaiter, J. L. (1982). Infant's persistence at tasks: Relationships to cognitive functioning and early experience. *Infant Behavior and Development*, 5, 131–142. doi: [10.1016/s0163-6383\(82\)80023-4](https://doi.org/10.1016/s0163-6383(82)80023-4)

ABSTRACT

EFFECTS OF THE HOME ENVIRONMENT ON THE MASTERY MOTIVATION OF PRE-SCHOOL CHILDREN: RESULTS OF A LONGITUDINAL STUDY

Noémi Kis & Krisztián Józsa

The paper examines the relationship between the mastery motivation of pre-school children and their home environment. It discusses the results of a longitudinal study. The first data collection among 4–5-year-old children was followed by another one 20 months later. All variables of the two measurements were available for 77 children. Independent variables were from the first data point, which used the teacher version of the Dimensions of Mastery Questionnaire (DMQ) as well as the HOME Inventory; the observations were done by university students during home visits. At the second data point, children completed computer-based, moderately challenging tasks, while observers evaluated the characteristics of their mastery motivation: task-oriented persistence and emotional reactions. Together, these gave the dependent variables of the study. Reliabilities of the instruments were good. Results showed that the home environment had a relationship both with mastery motivation as measured by the DMQ and mastery motivation observed in a task-situation. Regression analysis confirmed that the home environment as well as the teacher questionnaires both predicted children's mastery motivation in a task-situation 20 months later. Results show that the HOME Inventory and the DMQ both have a predictive role in future task-oriented persistence. This suggests that shaping the home environment, for example with support programs for parents, may have a positive influence on the mastery motivation of preschool children.

Magyar Pedagógia, 119(3). 243–261. (2019)
DOI: [10.17670/MPed.2019.3.243](https://doi.org/10.17670/MPed.2019.3.243)

Levelezési cím / Address for correspondence:

Kis Noémi, Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Doktori Iskola. H–6722 Szeged, Petőfi Sándor u. 30–34.

Józsa Krisztián, Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Intézet, H–6722 Szeged, Petőfi Sándor u. 30–34., Szent István Egyetem Kaposvári Campus Neveléstudományi Intézet, H–7400 Kaposvár, Guba Sándor utca 40.