



A TANULÁSI MOTIVÁCIÓRÓL ALKOTOTT TANÁRI NÉZETEK FELTÁRÁSÁNAK MEGKÖZELÍTÉSEI – SZAKIRODALMI ÁTTEKINTÉS

Mezei Tímea* és Fejes József Balázs**

**Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Doktori Iskola*

***Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Intézet, MTA-SZTE Olvasás és
Motiváció Kutatócsoport*

A tanulási motivációval foglalkozó kutatások megközelítőleg négy évtizede indultak virágzásnak, és mára számos, az osztálytermi gyakorlatban is hasznosítható eredményt hoztak (l. Linnenbrink-Garcia et al., 2016; Patrick et al., 2016; Solomon & Anderman, 2017). Ugyanakkor e kutatások eredményei a tanári gyakorlatot tekintve alig realizálódtak, a tanulási motivációval foglalkozó kutatók egy része explicit módon ki is fejezi elégedetlenségét e téren (pl. Lazowski & Hulleman, 2015; Linnenbrink-Garcia et al., 2016; Kaplan et al., 2012; Turner, 2010; Urdan & Kaplan, 2020). Feltételezések szerint a jelenség magyarázata részben a pedagógusok tanulási motivációval kapcsolatos nézeteihez köthető, melyek vélhetően jelentősen eltérnek a kutatói nézetektől és meggátolják a kutatási eredmények befogadását (pl. Kaplan, et al., 2012; Turner, 2010). Ebből következően a tanulási motivációval összefüggő tanári nézetek megismerése fontos mérföldkőnek tűnik a kutatási eredmények gyakorlatba történő átültetése felé vezető úton.

A pedagógusok tanulási motivációról alkotott nézetei számos különböző aspektusból vizsgálhatók, ugyanakkor e megközelítések számbavétele és értékelése eddig nem történt meg. Jelen munka célja annak áttekintése, hogyan vizsgálják a tanárok motivációra vonatkozó nézeteit. E cél elérése érdekében szakirodalmi áttekintést végeztünk. Munkánk angol nyelvű bírálati rendszerű folyóiratok azon empirikus tanulmányaira támaszkodik, amelyek a tanulási motivációval kapcsolatos pedagógusi nézetek kapcsán gyűjtöttek információt. Szándékunk szerint munkánk hozzájárul egyrészt a tanulási motivációról alkotott tanári nézetek konstruktumának operacionalizálásához, másrészt támpontokat kínál a konstruktum jövőbeni méréséhez.

A vizsgált konstruktumok definiálása és jelentősége

Írásunk e pontjában definiáljuk a vizsgált konstruktumokat, valamint összefüggésük megismerésének jelentőségét. A tanári nézetek esetében röviden kitérünk a nézetek feltárásának módszertani lehetőségeire is, ami a munkánkban szemlézett kutatásokban alkalmazott adatgyűjtési módszerek kontextusba helyezését, értékelését segítheti.

Tanulási motiváció

A tanulási motiváció egy számos összetevőből álló, szerteágazó elméleti konstruktum. Egyes komponensei jellemzően különböző motivációs paradigmákhoz köthetők. A témakörhöz kapcsolódó fogalmak többsége tekintetében legfeljebb adott kutatási paradigmán belül található konszenzust (Józsa, 2007; Murphy & Alexander, 2000). A nemzetközi szakirodalomban számos szerző a következő általános meghatározással lép át a tanulási motiváció definiálási nehézségén: *a tanulással összefüggő viselkedést elindító, fenntartó és irányító folyamat* (l. Roseman, 2008; Skinner et al., 2009).

A tanulási motiváció legfrissebb eredményeit áttekintő munkák általában az aktuálisan népszerű elméleti megközelítéseket sorolják fel, és az e paradigmákon belüli értelmezéseket ismertetik (pl. Patrick et al., 2016; Solomon & Anderman, 2017). E munkák alapján az attribúciós elmélet (Graham, 2020), a célorientációs elmélet (Niemi-virta et al., 2019), az esély-érték elmélet (Rosenzweig et al., 2019), az énkép (Marsh et al., 2019), az önhatékonyság elmélete (Seon Ahn & Bong, 2019), az intrinzik motiváció (Schwartz & Wrzesniewski, 2019), az érdeklődés (Renninger & Hidi, 2019), valamint az éndetermináció elmélete emelhető ki (Fejes, 2015; Good & Brophy, 2008; Józsa, 2007; Pajor, 2015; Szenczi, 2010). Munkánk egyik kutatási paradigmát sem kezeli kiemeltként, célunk a tanulási motivációról alkotott tanári nézetekkel foglalkozó vizsgálatoknak az elméleti megközelítéstől független szintetizálása.

Tanári nézetek

A pedagógiai nézetek tapasztalatokból származó pszichikus konstrukcióknak tekinthetők. Olyan szubjektív értékelések, ítéletek eredményei, amelyek kritikus szerepet játszanak a tanárok gondolkodásmódjának és viselkedésének magyarázatában (Pajares, 1992). A tanári nézetek olyan, az oktatással összefüggő implicit, nem tudatos feltételezéseket jelentenek (Kagan, 1992), amelyek befolyásolják a tanári gyakorlatot és a tanári döntéseket a tanítási-tanulási folyamat során (Smith, 2005). A tanári nézetek nem támaszkodnak tudományosan igazolt tudásra, akár azokkal ellentétesek is lehetnek (Richardson, 1996).

A tanári nézetek konceptualizálásának egyik jellemző megközelítése a nézetek elhatárolása további pszichológiai konstruktumoktól. Turner és munkatársai (2009) a nézetek definiálásában Furinghetti és Pehkonen (2002) munkájára támaszkodnak, amely kétfajta – objektív és szubjektív – tudást különböztet meg. A nézetek az egyének szubjektív tudását képviselik, és a következő szempontok szerint különböznek az objektív tudástól: (1) nem esnek külső értékelés, kritika alá; (2) nem konszenzuálisak, egyéni preferenciáknak tekinthetők, (3) érzelmekhez kötődnek. Richardson (1996) a nézetek és attitűdök különbségei felől azt hangsúlyozza, hogy míg a nézetek elsősorban kognitív, az attitűdök inkább affektív konstruktumoknak tekinthetők. A nézetek lehetnek implicit és explicit (Kagan, 1992; Rimm-Kaufman et al., 2006), amihez a tanári nézetek vizsgálati módszerei is igazodnak.

A tanárok és a tanárjelöltek nézeteit a kezdetekben főként kérdőívekkel és interjúkkal vizsgálták, később – többek között – e kettőt kombináló szereprepertoár-rács technikájával (Stéger, 2015). Mivel a nézetek tudatosan csak korlátozottan hozzáférhetőek, és verbálisan

gyakran nehezen kifejezhetőek, így a más területen hatékonynak bizonyult adatgyűtési megoldások alkalmazása akadályokba ütközött (Gill & Hoffman, 2009). Ennek következtében a nézetek kutatásának népszerűvé válásával párhuzamosan újabb és újabb kutatási módszerek jelentek meg a pedagógusi nézetek feltárásának területén. Ezek közé tartozik a fogalomtérképezés, a mondatbefejezés, a metaforakutatás, a támogatott felidézés, a hangosan gondolkodás, a retrospektív interjú és a naplóvezetés, valamint ezek kombinációi (Fang, 1996; Schraw & Olafson, 2015).

Mivel a nézetek megváltoztatása egyre inkább a tanárképzések és tanár-továbbképzések lényeges céljaként fogalmazódott meg, a nézetek változásának nyomon követése is egyre fontosabbá vált, ami ugyancsak kihatott a nézetek feltárásának módszereire. Jó példája ennek a reflektív napló (pl. Francis, 1995), vagy a felsoroltak különböző elemeiből álló személyes portfólió (pl. Bullough, 1997), melyeket kutatási és oktatási célokkal egyaránt alkalmaznak. Összességében egyértelműen azonosítható a kvalitatív módszerek preferálása a nézetek feltárásában (l. Schraw & Olafson, 2015).

A tanulási motivációról alkotott tanári nézetek vizsgálatának jelentősége

Bár a tanulási motivációról alkotott tanári nézetek vizsgálata – mint látni fogjuk – viszonylag új kutatási területnek számít, számos korábbi kutatás kínál bizonyítékot a pedagógusok nézetei és az osztálytermi gyakorlatuk, többek között a nézetek és az alkalmazott motivációs stratégiák közötti kapcsolatra. Példaként említhető a tanári elvárások és a tanulói teljesítmények közötti kapcsolat (l. Weinstein, 2002), a sztereotípiafenyegetettség jelensége (l. Steele & Aronson, 1995), valamint az intelligencia természetéről való gondolkodás (l. Dweck, 2006).

A tanulási motivációval összefüggő tanári nézetek vizsgálatának jelentőségét több tényező is indokolja. Mindenekelőtt, hogy elsősorban olyan célok érdekében teszünk erőfeszítéseket, amelyeket úgy látunk, hogy megfelelő stratégiák segítségével elérhetünk (Reeve, 1996). Így a tanárok nagyobb eséllyel fektetnek diákjaik motiválásba energiát, ha az nézeteik szerint befolyásolható tanulói jellemző. Mivel korlátozott erőforrásokkal rendelkezünk, prioritásainkat szükségleteink, azok fontossága és a siker valószínűségének fényében értékeljük (Fishbein & Ajzen, 2010). Ezzel magyarázható, hogy ha egy pedagógus a motivációt elsősorban a tanulótól függő személyes tényezőnek tekinti, nagy valószínűséggel kevés energiát fog tanulói motiválásába fektetni, mintha azt egy megváltoztatható, a tanár által jelentősen formálható tényezőként kezeli (Deci & Flaste, 1995). A nézetek így az alkalmazott motivációs stratégiák alapjai (Reeve, 1996), továbbá vélhetően a preferált, gyakorlatban alkalmazott motivációs stratégiákat is befolyásolják (Hornstra et al., 2015).

Jól ismert, hogy a nézetek szűrőként működnek abban a tekintetben, hogy miként értelmezik a tanárjelöltek és a tanárok az elméleti tudást és a gyakorlati tapasztalatokat képzésük során és azt követően (Chong & Low, 2009). Továbbá szűrőként működhetnek abban a tekintetben is, hogy hogyan látják és értelmezik mások oktatói munkáját (Kagan, 1992). Ebből következően a tanulási motiváció jelenségkörét érintő tanárképzés és -továbbképzés hatékonyságát egyaránt nagyban meghatározhatják a pedagógusok és a -jelöltek motivációval összefüggő nézetei.

A tanulási motivációval foglalkozó kutatások az elmúlt néhány évtizedben számos, az osztálytermi gyakorlatban alkalmazható eredményt hoztak, azonban ezek csak rendkívül szűk korlátok között voltak képesek az osztálytermi gyakorlat befolyásolására. Az eredmények gyakorlati alkalmazásának korlátai közé sorolják a tanulási motivációval összefüggő tanári nézeteket is (pl. Kaplan et al., 2012; Turner, 2010). A pedagógusoknak általában kevés lehetőségük van arra, hogy direkt módon a tanulási motivációról tanuljanak, ezért valószínű, hogy nézeteik eltérnek, sőt bizonyos területeken akár ellent is mondhatnak a kutatók által létrehozott elméleteknek. A tanári nézetek megismerése így alapvető tényezőként jelenik meg a kutatási eredmények osztálytermi gyakorlatba való áttünetését tekintve. A tanárok nézeteinek feltárása segítheti a kutatóknak megérteni az osztályteremben zajló folyamatok bonyolultságát, valamint azt, hogy hogyan lehetne az elméleteket kiterjeszteni, a gyakorlatba átültetni. A tanulók motivációját célzó hatékony beavatkozásokhoz, a kutatók és a tanárok együttműködéséhez egyaránt elengedhetetlen tényezőnek tűnik a pedagógusok motivációról alkotott nézeteinek részletes feltárása (Turner et al., 2009).

Célok

Úgy tűnik, a tanulási motivációról alkotott tanári nézetek feltárása központi jelentőségű a pedagógusok képzését tekintve, és elengedhetetlen a hatékony beavatkozások tervezéséhez és végrehajtásához, ugyanakkor az e területen végzett korábbi kutatások áttekintésére nem találunk példát. E munka célja, hogy áttekintést nyújtson azokról az empirikus munkákról, amelyek a pedagógusok tanulási motivációról alkotott nézeteit vizsgálják annak érdekében, hogy (1) rendszerezzük azokat a megközelítéseket, módszereket és mérőszközöket, amelyek a motivációról alkotott tanári nézetek vizsgálatában alkalmazhatók, illetve (2) láthatóvá tegyük a tanári nézetek értelmezését a tanulási motiváció kapcsán az eddig elvégzett empirikus kutatásokban. Lényegesnek tarjuk kiemelni, hogy munkánk nem közvetlenül a tanárok nézeteit vizsgálja, hanem azokat a vizsgálati megközelítéseket, amelyeket kutatók hoztak létre a tanulási motivációról alkotott tanári nézetek vizsgálatára.

Módszerek

A kiválasztás kritériumai és a keresési stratégia

Szakirodalmi áttekintésünk azokra a tanulmányokra irányult, amelyek (1) pedagógusok vagy pedagógusjelöltek tanulási motivációról alkotott nézeteit vizsgálták (2) empirikus adatgyűjtés alapján, (3) angol nyelven jelentek meg¹ (4) bírálati rendszerű folyóiratban. A szakirodalmi feltárás időkeretét tekintve a teljességre törekedtünk. Célul tűztük ki

¹ Magyar nyelven a pedagógusok tanulási motivációval kapcsolatos nézeteire fókuszáló empirikus kutatást Réthyné (2001), Lois (2015) és Szenczi (2011) publikált.

minden 2020-ig megjelent releváns munka felkutatását, amit a kutatási terület újszerűsége (Nolen és Nicholls 1994-ben megjelent munkája a legkorábbi) és a kritériumoknak megfelelő kutatások alacsony száma egyaránt indokol.

A releváns szakirodalmak összegyűjtéséhez a következő adatbázisokat használtuk: ERIC, PsycInfo és Web of Science. A kereséshez a *belief*, *perception*, *conception* keresési szavakat alkalmaztuk a *motivation*, *motivational* kulcsszavakkal kombinálva. A keresést címre, absztraktra és kulcsszavakra egyaránt lefuttattuk. Az ily módon feltárt tanulmányok referencialistáit további releváns források azonosítására használtuk. Ezt követően a megtalált munkákat azon tanulmányokra szűkítettük, amelyek résztvevői tanárok vagy tanárjelöltek voltak. Végül 27 munka került be tanulmányunkba.

A tanulmányok kiválasztása

A források befogadásáról vagy kizárásáról általában az absztraktok alapján döntöttünk, ugyanakkor néhány esetben a teljes szöveg áttekintése is szükségessé vált. A kiválasztást a két szerző egymástól függetlenül végezte. Egyetértés hiánya esetén a teljes szöveg vizsgálatát követően konszenzusos módon született döntés az adott tanulmány befogadásáról vagy kizárásáról.

Azokat a munkákat, amelyekben a pedagógusoknak tanulók motivációs jellemzőiről kellett nyilatkozniuk, kizártuk a források közül, mivel ebben az esetben a pedagógusok tapasztalatainak és nem a nézeteinek vizsgálatáról van szó (pl. Zhu & Urhahne, 2014). Néhány munka motivációs nézetekként (*motivation beliefs*) említi a tanári énhatékonyt a tanulók motivációja kapcsán (pl. Klassen et al., 2008). Ezeket a munkákat ugyancsak kizártuk az elemzésből, hiszen e nézetek nem a tanulási motivációra, hanem a pedagógusokra fókuszálnak.

Ugyanakkor nem zártuk ki azokat a munkákat, amelyekben a pedagógusok tanulók motivációjáról nyílt végű kérdésekre válaszolva nyilatkoztak. Ennek oka, hogy ezen esetekben a válaszok jellemzően nemcsak a tanulók viselkedésének leírását, hanem a tanulási motivációt befolyásoló okokat is érintik (pl. Hornstra et al., 2015; Taboada & Buehl, 2012). Ugyancsak befogadtuk azon munkákat, amelyek bár címük szerint a tanulók motivációjának pedagógusi megítélését célozták, ám az adatgyűjtés magában foglalt olyan elemeket, amelyekből a pedagógusok tanulási motivációról alkotott nézetei kapcsán is levonhatók következtetések (Sweet et al., 1998).

A szakirodalmak áttekintése során több olyan konstrukciónak is felbukkant, amelyek kapcsán felmerült, hogy átfedést mutathat a pedagógusok motivációról alkotott nézeteivel, vagy a motivációról alkotott nézetek egyik típusának tekinthető. Ezek egyike a *motivációra irányuló tanári felelősségérzet*. Lauermann és Karabenick (2011) szerint a személyes felelősségérzet egy belső elköteleződés érzése egy adott kimenet elősegítésére vagy megakadályozására vonatkozóan. A Lauermann és Karabenick (2013) által fejlesztett tanári felelősségérzet kérdőív a tanulási motiváció kapcsán is tartalmaz skálát, ami a pedagógus-

sok motivációról alkotott nézeteinek egy típusaként (a motiváció befolyásolhatóságára vonatkozó nézetként) értelmezhető, így a motivációra irányuló tanári felelősségérzetet vizsgáló munkákat bevontuk elemzésünkbe.²

Egy további kérdéses konstruktum a *tanári elvárások* konstruktuma. Ezek olyan következtetések, amelyek a tanulók jövőbeni viselkedésére vagy tanulmányi teljesítményére vonatkoznak, és a pedagógusoknak az adott időpontban a tanulóról rendelkezésre álló információin alapulnak (Good, 1987). A tanári elvárások az eltérő tanári bánásmódon keresztül befolyásolhatják a tanulók teljesítményét, és ez az alkalmazott motivációs stratégiákon keresztül is érvényesülhet (Weinstein, 2002). Ebből következően a tanári elvárások a motivációról alkotott nézeteket is érinthetik. Ugyanakkor e kapcsolat esetlegesnek tűnik, mivel a tanári elvárások olyan átfogó nézetekként értelmezhetők, amelyeknek nem szükségszerűen részük a tanulási motivációról alkotott nézetek. Emellett e vizsgálati irány nem is kínál közvetlen eredményeket a tanulási motivációról való gondolkodás kapcsán. Így a tanári elvárásokkal foglalkozó munkákat kizártuk az elemzésből.

Elemzés

A bevont tanulmányok az alkalmazott módszertan tekintetében három jól elkülönülő csoportba sorolhatók: írásbeli kikérdezésen alapuló elemzések, szóbeli közlések elemzése, kevert módszertan. Utóbbi csoportba azokat a munkákat soroltuk, amelyekben a szóbeli és az írásbeli adatgyűjtést kombinálták. A három nagyobb csoport szerint strukturálva mutatjuk be a szakirodalomban fellelhető releváns tanulmányok néhány jellemzőjét. A tanulmányok főbb jellemzőit táblázatos formában foglaltuk össze a következő szempontok mentén: (1) hangsúlyos motivációs elmélet (témakörök), (2) e munka szerzői által azonosított tartalom (mérés speciális fókusza), (3) módszertani sajátosságok, (4) résztvevők tapasztalatai (pedagógusok/pedagógusjelöltek, oktatott korosztály), (5) résztvevők nemzetisége, (6) a vizsgálat kontextusaként megjelenő tantárgy vagy képességterület. A motivációs elméletek oszlopban a szerzők által említett azon motivációs elméleteket, esetenként témaköröket tüntettük fel, amelyek a kérdőívet vagy az interjúkérdéseket tekintve – a szerzők szerint – hangsúlyosak voltak.

Áttekintésünk egyik lényeges újdonsága a korábbi empirikus munkákban a kérdőívken, interjúvázatokon megjelenő kérdések, állítások kategorizálása tartalmuk alapján. A kategorizációt e munka két szerzője egymástól függetlenül végezte, majd az eltérések megvitatását követően megállapodtak az alkalmazott kategóriákban. Bizonyos esetekben a kategóriákba sorolást nehezítette, hogy egy-egy átfogó, nyílt végű kérdés egyszerre több kategóriát is érinthetett. Ezen esetekben a kategorizáláskor a jellemző válaszokat is figyelembe vettük. Szövegünkben példákat közlünk az adatfelvételekben alkalmazott kérdéseket, állításokat tekintve annak érdekében, hogy illusztráljuk a kategóriába sorolás alapját. Megjegyezzük, hogy az áttekintett tanulmányokban a mérőszeközök részletezettsége rendkívül széles skálán mozog, ami szövegünkön is tükröződik.

² Magyar kontextusban a tanári felelősségérzet fontosságára a tanulási motiváció kapcsán Mezei és Fejes (2020) tanárokkal végzett interjúkutatásának eredményei is felhívják a figyelmet.

A tanárok motivációról alkotott nézeteit vizsgáló kutatások között több olyan is van, amely egyszerre többféle módszertant alkalmaz, ugyanakkor e módszerek közül gyakran csak egyetlen irányul a nézetek feltárására. Például Hornstra és munkatársai (2015) kérdőívet és interjút egyaránt alkalmaztak, azonban a kérdőív nem a nézetek feltárására szolgált, hanem arra, hogy a későbbi interjúkba bevont pedagógusok mintája megfelelően heterogén legyen. E munkákból csak a motivációval kapcsolatos nézeteket feltáró mérőeszközre fókuszálunk, így a munkát a nézetek feltárására vonatkozó módszertan alapján soroltuk be az *írásbeli kikérdezés* vagy *intejú* csoportjába.

Konszenzus mutatkozik abban, hogy a tanárok tanulási motivációval kapcsolatos nézeteit számos kontextuális tényező befolyásolja. Például az adott oktatási rendszer sajátosságai, az oktatott tantárgy (pl. Fulmer & Turner, 2014; Turner, 2010; Turner et al., 2011), vagy a tágabb értelemben vett kultúra (pl. Reeve et al., 2014) bizonyíthatóan összefügg a pedagógusok nézeteivel. Ebből kifolyólag a releváns tanulmányok főbb jellemzőit összefoglaló táblázatokban feltüntettünk néhány elérhető kontextuális tényezőt: a résztvevők által oktatott korosztályokat, a résztvevők nemzetiségét, valamint – amennyiben volt ilyen – azon tantárgyat vagy képességterületet, amely kapcsán a vizsgálatot végezték.

Előfordul, hogy egy-egy, a motivációval kapcsolatos tanári nézetek vizsgálatára kifejlesztett mérőeszközt több későbbi kutatás is alkalmaz. Mivel munkánk a kifejlesztett mérőeszközök és módszertani megoldások bemutatására fókuszál, így jelen munkában kizárólag az adott mérőeszközt elsőként alkalmazó tanulmányokat szemléljük.

Eredmények

A beválogatott tanulmányokat három halmazba csoportosítottuk az alkalmazott módszertan alapján. Ezen halmazokon belül a hasonló módszertani megközelítéssel végzett vizsgálatokat gyűjtöttük egy csokorba, és bemutatásuk során is az e módszertani sajátosságok szerinti csoportosítást követjük.

Írásbeli kikérdezés

A tanulási motivációról alkotott tanári nézeteket írásbeli kikérdezéssel vizsgáló tanulmányok főbb jellemzőit az 1. táblázat közli. A kérdőíves vizsgálatok esetében a mérőeszközök három nagyobb csoportja különíthető el. Az eszközök egy része egy elképzelt szituációt ír le a tanulási motiváció kapcsán, és a kérdezetteknek e helyzetre kell reagálnia vagy felkínált lehetőségek értékelésével, vagy nyílt végű kérdésekre válaszolva. A pedagógusok motivációval kapcsolatos nézeteinek feltérképezésére alkalmazott további megoldást az előre megadott listákat tartalmazó kérdőívek jelentik. E listák segítségével a pedagógusok értékelhetik a felkínált tényezők fontosságát tanulói motivációja szempontjából, valamint felkínált motivációs stratégiák hasznossága kapcsán fejezhetik ki véleményüket. Ugyanakkor találhatunk példát olyan nyílt végű kérdésre is, amely nem kapcsolódik előre megadott szituációhoz.

1. táblázat. A tanulási motivációról alkotott tanári nézeteket írásbeli kikérdezéssel vizsgáló tanulmányok főbb jellemzői

<i>Forrás</i>	<i>Hangsúlyos motivációs elmélet (témakör)</i>	<i>Tartalom</i>	<i>Módszertan</i>	<i>Tantárgy, képesség-terület</i>	<i>Tanár/ tanárjelölt (oktatott korosztály)</i>	<i>Ország</i>
Nolen & Nicholls (1994)	Intrinzik/extrinzik motiváció, célorientációs elmélet, attribúciós elmélet, érdeklődés	Motivációs stratégiák hatékonysága	Szituációhoz kapcsolódó Likert-skálás állítások	Nincs	Tanárok (1–8.)	USA
Beghetto (2007)	Célorientációs elmélet	Jövőbeni tanulók feltételezett motivációs jellemzői Motivált/demotivált tanulói viselkedés okai	Likert-skálás állítások Szituációhoz kapcsolódó nyílt végű kérdés	Nincs	Tanárjelöltek	USA
Salisbury-Glennon & Stevens (1999)	Intrinzik/extrinzik motiváció	Motivációs stratégiák hatékonysága	Szituációkhoz kapcsolódó igaz-hamis állítások	Nincs	Tanárjelöltek	USA
Reeve et al. (2014)	Éndeterminációs elmélet (autonómia támogatás és kontroll)	Motivációs stratégiák hatékonysága Motivációs stratégiák kivitelezhetősége Motivációs stratégiák alkalmazásának gyakorisága kollégák körében	Szituációhoz kapcsolódó Likert-skálás állítások	Nincs	Tanárok (5–12.)	Dél-Korea, Szingapúr, Jordánia, Izrael, Norvégia, Belgium, USA
Wiesman (2016)	Intrinzik/extrinzik motiváció, célorientációs elmélet, társas célok, énhatékonyság	Motivációs stratégiák hatékonysága	Likert-skálás állítások	Nincs	Tanárok (9–12.)	USA
Berger et al. (2018)	Intrinzik/extrinzik motiváció	Motivációs stratégiák hatékonysága	Likert-skálás állítások	Nincs	Tanárok (10–11.)	Svájc
Stipek et al. (2001)	Intrinzik/extrinzik motiváció	Motivációs stratégiák hatékonysága	Likert-skálás állítások	Matematika	Tanárok (4–6.)	USA
Haselhuhn et al. (2007)	Célorientációs elmélet	Motivációs stratégiák hatékonysága Motivált/demotivált tanulói viselkedés okai	Likert-skálás állítások	Nincs	Tanárok (1–8.)	USA

1. táblázat folytatása

<i>Forrás</i>	<i>Hangsúlyos motivációs elmélet (témakör)</i>	<i>Tartalom</i>	<i>Módszertan</i>	<i>Tantárgy, képesség-terület</i>	<i>Tanár/ tanárjelölt (oktatott korosztály)</i>	<i>Ország</i>
Hardré et al. (2008)	Nincs kiemelt elmélet	Motivált/demotivált tanulói viselkedés okai	Likert-skálás állítások	Nincs	Tanárok (felső tagozat)	USA
Lauerman & Karabenick (2013)	Nincs kiemelt elmélet	Tanári felelősség-érzet	Likert-skálás állítások	Nincs	Óvodapedagógusok, tanárok (1–12.)	Németország
Quirk et al. (2010)	Éndeterminációs elmélet (további elméletekhez kapcsolódó motivációs stratégiák is megjelennek)	Motivációs stratégiák hatékonysága	Likert-skálás állítások	Olvasás	Tanárok (3–8.)	USA
Taboada & Buehl (2012)	Nincs kiemelt elmélet	Motiváció definiálása Motivált/demotivált tanulói viselkedés leírása	Nyílt végű kérdések	Olvasás	Óvodapedagógusok, tanárok (1–12.)	Argentína, USA

A szituációt leíró kérdőíveket alkalmazó munkák közül több Nolen és Nicholls (1994) mérőeszközét alkalmazza (pl. Peterson et al., 2011; módosított változatát Berger et al., 2018). E kérdőíven a szerzők két hipotetikus szituációt adtak meg, az egyik demotivált tanulókat, míg a másik motivált tanulókat ír le. Ezt követően a kitöltőknek a szituációhoz kapcsolódóan motivációs stratégiák hasznosságát kell értékelnüik Likert-típusú skálán. A demotivált tanulókra vonatkozó szituáció leírása a következő (Nolen & Nicholls, 1994, p. 60):

„Egy osztályban tanít (amilyen évfolyamon szeretne tanítani), ahol néhány tanuló nem motivált, nem érdekli őket a tanulás. Nem rombolják az osztályközösséget, de álmodoznak, lassan kezdenek neki a feladatoknak, nem dolgoznak szorgalmasan, és egyre inkább más diákok mögé szorulnak. Alább talál néhány lehetőséget, amit mondhat vagy tehet annak érdekében, hogy növelje ezeknek a tanulóknak a motivációját. Jelölje, mennyire gondolja hasznosnak az egyes alternatívákat a motiváció fenntartása érdekében.”

A demotivált tanulóra vonatkozó leírást 40 állítás követi. A tíz faktorba rendeződő állítások olyan stratégiákat írnak le, amelyeket a tanárok használhatnak a tanulás iránti motiváció növelésére. A faktorok elnevezései: dicséret, alacsony erőfeszítés alapján kudarc előrevetítése, negatív megerősítés, feladatmegoldás külső jutalmazása, kooperáció ösztönzése, választási lehetőség felkínálása, gondolkodtató feladatok felkínálása, érdeklődés kimutatása és felelősség megosztása, gondolkodás és érdeklődés elismerése, nyomás

minimalizálása. A motivált tanulókra vonatkozó szituáció leírása a következő (Nolen & Nicholls, 1994, p. 60):

„Van néhány diák, aki szívesen tanul, pontosan, gyorsan old meg minden feladatot. Alább talál néhány lehetőséget, amit mondhat vagy tehet annak érdekében, hogy fenntartsa ezeknek a tanulóknak a motivációját. Jelölje, mennyire gondolja hasznosnak az egyes alternatívákat a motiváció fenntartása érdekében.”

A motivált tanulóra vonatkozó leírást 33 állítás követ, melyek nyolc faktorba rendeződnek, és olyan stratégiákat írnak le, amelyeket a tanárok használhatnak a tanulás iránti motiváció fenntartására. A faktorok elnevezései: kimagasló teljesítmény nyilvánossá tétele, képesség és erőfeszítés dicsérete, feladatmegoldás külső jutalmazása, gondolkodtató feladatok felkínálása, gondolkodás és érdeklődés elismerése, kooperáció ösztönzése, választási lehetőség felkínálása, tanulmányi versenyen való részvétel ösztönzése.

Beghetto (2007) pedagógusjelöltek számára készített kérdőíve a célelméletre alapoz (l. Fejes, 2015), és három Likert-típusú állításokat tartalmazó skálát, és két nyílt végű kérdést tartalmaz. A skálák a jövőbeni tipikus tanulók feltételezett motivációs jellemzőivel kapcsolatos nézeteket mérik az elsajátítási, a viszonyító teljesítménykereső és a viszonyító teljesítménykerülő célokra vonatkozóan. A nyílt végű kérdések arra vonatkoznak, hogy a kérdezettek mit gondolnak, jövőbeni tanulóik miért mutatnak majd közelítő vagy kerülő (motivált vagy demotivált) viselkedést. Az instrukció így szól a motivált tanulók esetében (Beghetto, 2007, p. 178):

„Röviden írja le, hogy miért mutatnak a tanulók motivált viselkedést. Miért figyelnek, miért állítanak kihívásokat maguk elé, miért nem adják fel nehéz helyzetben, miért kockáztatnak, vagy kérnek segítséget, ha szükséges, miért mutatnak kreativitást, valamint miért mélyülnek el feladatokban.”

A demotivált diákokra vonatkozó instrukció a következő (Beghetto, 2007, p. 178):

„Röviden írja le, miért kerülnek a tanulók a teljesítményorientált viselkedést. Miért választják a biztonságosabb utat, miért kerülnek a kihívásokat, miért csak felszínesen tanulnak, miért kerülnek a segítségkérést még akkor is, ha szükségük van rá, és miért csálnak?”

Salisbury-Glennon és Stevens (1999) munkájában intrinzik és extrinzik motivációval kapcsolatos szituációkról kellett eldönteniük a pedagógusjelölteknek, hogy szerintük azok igazak vagy hamisak. Munkájukban 20 szituációt alkalmaztak, amelyekből példaként a következő szituációt közlik (p. 744):

„Dr. White örül annak, hogy látja, a lánya nagyon motivált, hogy a biológia feladataihoz olvasson. Valójában gyakran olvas a lánya biológiai témájú könyvtári könyveket, melyeket nem kötelező. Azért, hogy a biológiatanulás folytatására motiválja, Dr. White úgy dönt, hogy három dollárt fizet minden elolvasott fejezetért. Ez egy jó megoldás, hogy további biológiai témájú könyvek olvasására motiválja a lányát.”

Reeve és munkatársai (2014) az autonómiatámogatás motiváló hatása kapcsán vizsgálták pedagógusok nézeteit. Kérdőívük egy erősen autonómiatámogató és egy kontrollált tanítási szituáció leírásával kezdődik, melynek elolvasását követően Likert-skálás állítások értékelését kérték a résztvevőktől. Az állítások a motivációval összefüggésben három nézetet vizsgálnak két-két (Reeve et al., 2014), majd a kérdőív továbbfejlesztett változatában négy-négy állítással (Reeve & Cheon, 2016, p. 182): (1) hatékonyság (pl. A

tanításnak ez a megközelítése hatékony a tanulók motiválása és aktivizálása szempontjából.), (2) kivitelezhetőség (pl. *A tanárok többsége képes erre, nem követel sokat a tanároktól.*) és (3) normalitás (pl. *A tanításnak ez a megközelítése azt írja le, amit a tanárok többsége tesz.*).

Wiesman (2016) a motivációról alkotott tanári nézetek vizsgálatához készített kérdőívén a pedagógusoknak a különböző motivációs konstruktumokhoz köthető stratégiák hatékonyságát kell megítélniük öt-öt Likert-skálás kérdőívvel. A vizsgált motivációs konstruktumok közé tartozott az intrinzik motiváció (pl. *A diákok szeretik, ha megtapasztalhatják, hogy javul az iskolai teljesítményük.*), az extrinzik motiváció (pl. *Az iskolai munkáért a tanároktól kapott jutalmak fontosak a tanulóknak.*), az elsajátítási célok (pl. *A tanulók akkor a legmotiváltabbak, ha látják, hogy fejlődnek.*), a viszonyító célok (pl. *A tanulók akkor a legmotiváltabbak, ha versenyezhetnek másokkal.*), a társas célok (pl. *A tanulók akkor a legmotiváltabbak, amikor másokkal együtt dolgozhatnak.*) és az énhatékonyság (pl. *A tanulók akkor a legmotiváltabbak, ha biztosak abban, hogy el tudják végezni az iskolai feladataikat.*).

Stipek és munkatársai (2001) ugyancsak az intrinzik (pl. A tanulók kitartóan dolgoznak érdekes és kihívást jelentő matekfeladatokon, függetlenül attól, hogy kapnak-e osztályzatot.) és az extrinzik (pl. A jutalmak kínálása jó stratégia arra, hogy a tanulókat rábírjuk matekfeladatok teljesítésére.) motivációval kapcsolatos tanári stratégiák hatékonyságának megítélését vizsgálta kérdőíves módszerrel, összesen öt állítás segítségével. Berger és munkatársai (2018) hasonló módon, az intrinzik motiváció (pl. A tanulók motiválása szempontjából hasznos, ha olyan projekteken dolgozhatnak, amelyek témáit ők választják meg.) és az extrinzik motiváció (pl. A tanulók motiválása szempontjából hasznos, ha emlékeztetjük őket a rossz jegy kockázatára, ha nem tanulnak eleget.) hatékonyságának megítélését vizsgálta hat-hat tételből álló skálákkal.

Haselhuhn és munkatársai (2007) a célelméletet felhasználva vizsgálta a pedagógusok nézeteit a hibázás és a teljesítmény, valamint az erőfeszítés és a teljesítmény kapcsolatáról. A hibázás kapcsán a kérdezetteknek három állítás közül kellett kiválasztaniuk azt, amelyik a leginkább jellemzi személyes meggyőződésüket: (1) *a hibákat minimalizálni kell;* (2) *a hibákból tanulni lehet;* (3) *a hibák elkerülhetetlenek és tolerálhatóak.* Az erőfeszítés és a teljesítmény összefüggésének vizsgálata kapcsán a következők közül azt az állítást kellett kiválasztani, amely igaz egy olyan személyre, aki valamiben jó: (1) *nem szükséges keményen dolgoznia, hogy jól teljesítsen vagy fejlődjön;* (2) *a kemény munka jobb megértéshez vezet;* (3) *a kemény munkának nincs hatása a teljesítményre.* A szerzők szerint a második állítás tükrözte az elsajátítási cél preferálását mindkét kérdés esetében – az állítások alkalmazhatósága kapcsán fontosnak tartjuk megjegyezni, hogy a pedagógusok jelentős része (több mint 90%-a) mindkét kérdés esetén a második opciót jelölte meg. A személyes nézetek jellemzését követően ugyanezen állítások közül a kérdezettek szerint a diákok nézeteit legjobban leírókat kellett kiválasztani.

Hardré és munkatársai (2008) pedagógusok számára fejlesztett kérdőíve (*Perceptions of Student Motivation Questionnaire*) egyrészt arra szolgál, hogy felmérje az oktatott tanulók motivációjának minőségére vonatkozó tanári percepciókat, másrészt a pedagógusok véleményét a motivációt befolyásoló tényezők kapcsán. A kérdőív második része a moti-

vációra vonatkozó tanári nézetekként értelmezhetők. Ezen öt skálába rendezhető 16 Likert-skálás állítás vonatkozik a tanulók motivációját befolyásoló okokra: (1) relevancia/érték, (2) a jövőbeli aspiráció, (3) otthoni tényezők, (4) személyes vonások (pl. lustaság), (5) kortársi hatás.

A Lauerman és Karabenick (2013) által fejlesztett tanári felelősségérzet kérdőív a tanulók motivációjára, a tanulók teljesítményére, a tanulókkal kialakított kapcsolatra, valamint általában a tanításra vonatkozóan méri a felelősségérzetet Likert-skálás állításokkal. A tanulási motivációra vonatkozó három állítást magában foglaló skála a tanárok belső elköteleződését vizsgálja a tanulók motivációjának elősegítése vagy demotiváltságuk megakadályozására vonatkozóan (pl. *Személyes felelősséget éreznék, ha valamelyik tanuló nem érdeklődne az általam tanított tantárgy iránt.*). Más megfogalmazásban a skálával az vizsgálható, hogy a pedagógusok mennyiben gondolják a tanulói motivációt a pedagógusok által befolyásolhatónak. A kérdőív egyik előnye, hogy viszonyítási pontokat kínál, a különböző területekkel kapcsolatos tanári felelősségérzet összehasonlítható.

Quirk és munkatársai (2010) ugyancsak a pedagógusok olvasási motivációjával kapcsolatos nézeteit vizsgálták kérdőív segítségével arra fókuszálva, hogy a pedagógusok mennyiben tartják fontosnak egy-egy motivációs stratégia szerepét a tanulók motivációjának befolyásolását tekintve. Kérdőívük 41 állítást tartalmaz a következő témakörök szerint csoportosítva: éhhatékonyosság (*Úgy gondolom, fontos, hogy a tanulók jó olvasónak lássák magukat.*), kihívás (*Úgy gondolom, fontos, hogy az olvasmányok kapcsán a tanulók gondolkodásra serkentő kérdéseket kapjanak.*), kíváncsiság (*Úgy gondolom, fontos, hogy a tanulók olyan új dolgokról olvassanak, amelyek érdeklik őket.*), bevonódás (*Úgy gondolom, fontos, hogy ösztönözzük a tanulókat, hogy belépjenek a szerző által létrehozott világba.*), osztályzatok (*Úgy gondolom, az osztályzásnak fontos szerepe van a tanulók olvasási teljesítményének fejlődésében.*), verseny (*Úgy gondolom, fontos, hogy a tanulók más tanulók előtt befejezzék olvasmányukat az órán.*), társas (*Úgy gondolom, fontos, hogy a tanulók elmeséeljék a családjuknak, hogy miről olvasnak.*), teljesítés (*Úgy gondolom, fontos, hogy a tanulók megpróbálják időre befejezni olvasányaikat.*), fontosság (*Úgy gondolom, elengedhetetlen, hogy a tanulók úgy gondolják, fontos jó olvasónak lenni.*), autonómiatámogatás (*Úgy gondolom, fontos megkérdezni a tanulókat arról, mit szeretnének olvasni.*).

Taboada és Buehl (2012) munkájukban – többek között – az olvasási motivációval kapcsolatos tanári nézeteket vizsgálta három nyílt végű kérdés segítségével: (1) Mi a motiváció? (2) Hogyan jellemezne egy olyan tanulót, aki motivált az olvasásra? (3) Hogyan jellemezne egy olyan tanulót, aki nem motivált az olvasásra?

Szöbeli közlésen alapuló elemzések

A tanulási motivációról alkotott tanári nézeteket szóbeli közlések alapján vizsgáló munkák között egyéni és fókuszcsoportos interjúk módszert alkalmazó kutatásokat, valamint szakmai workshopok rögzített felvételeit elemző munkát is találunk. Szövegünk e csoportosítást követi. A tanulási motivációról alkotott tanári nézeteket a tanárok szóbeli közlései alapján vizsgáló tanulmányok főbb jellemzőit a 2. táblázat közli.

2. táblázat. Az tanulási motivációról alkotott tanári nézeteket szóbeli közlések alapján vizsgáló tanulmányok főbb jellemzői

Forrás	Hangsúlyos motivációs elmélet (témakör)	Tartalom	Módszer	Tantárgy, képesség-terület	Tanár/tanárjelölt (oktatott korosztály)	Ország
Girardet & Berger (2017)	Nincs kiemelt elmélet	Motivációs stratégiák hatékonysága Motivált/demotivált tanulói viselkedés okai Nézetek változása (motivációs stratégiák hatékonysága kapcsán)	Interjú (félleg strukturált)	Nincs	Tanárok (10–11.)	Svájc
Hufton et al. (2003)	Nincs kiemelt elmélet	Motivált/demotivált tanulói viselkedés leírása Motivált/demotivált tanulói viselkedés okai	Interjú (félleg strukturált)	Nincs	Tanárok (nincs megadva)	UK, USA, Oroszország
Sweet et al. (1998)	Éndeterminációs elmélet	Motivált/demotivált tanulói viselkedés leírása	Interjú (videóval támogatott)	Olvasás	Tanárok (3–6.)	USA
Unrau et al. (2015)	Nincs kiemelt elmélet	Motiváció definiálása Motiváció befolyásolásának lehetőségei Motivált/demotivált tanulói viselkedés leírása Motivált/demotivált tanulói viselkedés okai	Interjú (fókusz-csoportos)	Olvasás	Óvodapedagógusok, tanárok (1–12.)	USA
Fulmer & Turner (2014)	Kihívást jelentő oktatás (több motivációs elmélet is megjelenik háttérben)	Motivációs stratégiák hatékonysága Motivációs stratégiák kivitelezhetősége	Szakmai megbeszélések	Nincs	Tanárok (6–8.)	USA
Hardré & Sullivan (2008)	Nincs kiemelt elmélet	Motivált/demotivált tanulói viselkedés leírása Motivációs stratégiák választásának okai Motivált/demotivált tanulói viselkedés okai	Interjú (félleg strukturált)	Nincs	Tanárok (középis-kola)	USA

2. táblázat folytatása

<i>Forrás</i>	<i>Hangsúlyos motivációs elmélet (témakör)</i>	<i>Tartalom</i>	<i>Módszer</i>	<i>Tantárgy, képesség- terület</i>	<i>Tanár/ tanárjelölt (oktatott korosztály)</i>	<i>Ország</i>
Hornstra et al. (2015)	Éndeterminációs elmélet (autonó- miatámogatás és kontroll)	Motiváció befo- lyásolásának lehetőségei Motivált/demoti- vált tanulói visel- kedés leírása	Interjú (félíg strukturált)	Nincs	Tanárok (6.)	Hollandia

Girardet és Berger (2017) munkájukban a jelenlegi és a múltbéli gyakorlataik közötti különbségekről és a változás alapjául szolgáló okokról kérdezték a tanárokat. Félíg strukturált interjút készítettek a tanárokkal, többek között a tanulásszervezés (*classroom management*) témaköréről, és ennek volt része a demotivált tanulók problémájának kezelése. Annak biztosításához, hogy a kérdezettek hasonlóan értelmezzék a kérdéseket, az interjú megkezdése előtt a következő szituációt adták meg:

„A szokásos módon tanít, amikor észreveszi, hogy egy adott diákot nem érdekli az órája. Nem okoz problémát, de álmodozik, nem teszi meg azt, amit kér, és az iskolai munkája során elkezd lemaradni a társaitól.” A szituáció megismerése után a következő kérdéseket tették fel: (1) Hogyan reagálnának a szituációra? (2) Miért választanák ezt a viselkedést? (3) Milyen különbség lett volna a tanári karrierjük elején a viselkedésükben? (4) Miért választották volna akkor ezt a viselkedést? (5) Milyen okok miatt változott a viselkedésük az évek alatt?

Hufton és munkatársai (2003) egy több évet átfogó kultúrközi kutatás részeként félíg strukturált interjút készítettek, melynek kérdései számos témakört lefedtek az iskolai jelenségek kapcsán, így a házi feladatoktól a tanulók szabadidős tevékenységein át a tanulók lehetséges életcéljairól való gondolkodásig. Bár elemzésük a motivációt helyezi a középpontba, az interjú témakörei közül mindössze néhány kapcsolódott közvetlenül a motivációról alkotott tanári nézetekhez: a tanulók észlelt motivációja, a tanulók kapcsolata a tanárokkal és a kortársakkal, a képesség és a szorgalom szerepe a teljesítményben.

Hornstra és munkatársai (2015) félíg strukturált interjút alkalmazó kutatása több szakaszból állt. Az elsőben a tanárok leírást kaptak a tradicionális és az innovatív tanárok jellemzőiről a következőkkel kapcsolatban: együttműködés, felelősség és tanulási folyamat, autentikus tanulás, önszabályozásra és metakognícióra fókuszálás, innovatív értékelési módszerek. Ezt követően a résztvevők értékelték, hogy saját tanítási stratégiáikat tradicionális vagy innovatív módszerek jellemzik-e. A leírásokat kiindulópontként használták annak megválaszolására, hogy miért és hogyan alkalmaznak bizonyos módszereket, és milyen nézeteik vannak a tanulók motivációjával kapcsolatban. Részletesen kikérdezték a résztvevőket a módszereikről (pl. *Milyen gyakran dolgoznak együtt a tanulók? Hogyan szervezi meg ezeket a csoportmunkákat? Milyen instrukciókat ad a munkához? Hogyan reagálnak a tanulók? Hogyan érinti a csoportmunka a tanulók tanulási motiváció-*

ját?). Az interjú következő szakaszában az átlagostól eltérő tanulók motiválásával kapcsolatosan kérdezték a tanárokat (pl. *Hogyan jellemezne egy diákot, aki nagyon motivált? Hogyan próbálja fenntartani a motivációját? Hogyan jellemezne egy diákot, akit nehéz motiválni? Hogyan próbálja motiválni őt?*).

Sweet és munkatársai (1998) tanárok nézeteit vizsgálta tanulók olvasási motivációja kapcsán interjúk segítségével a következő négy tényezőre fókuszálva: téma, autonómia, tevékenység és társas helyzetek. A kiválasztott pedagógusokkal folytatott interjúkat 7–10 perces videórészletek segítették kontextusba helyezni, az adott pedagógus egy tanulója fókuszálva. A kutatók által létrehozott négy konstruktum (melyek kapcsán videófelvetelek készültek) értelmezéséről és ezeknek a tanulók motivációjában betöltött szerepéről kérdezték a pedagógusokat az interjúk során, először egy adott szituáció, majd egy tanuló viselkedésével kapcsolatban.

Unrau és munkatársai (2015) az olvasási motiváció témájában végzett fókuszcsoporthozott kutatásukban a következő témakörökre koncentráltak: (1) motiváció általában, (2) olvasási motiváció, (3) az olvasási motivációt befolyásoló tényezők, (4) az olvasási motiváció megértését segítő lehetőségek, (5) az olvasás iránt motivált és demotivált tanulók közötti különbségek, (6) az olvasási motivációval kapcsolatos specifikus problémák és szükségletek. A válaszok kifejtését másodlagos kérdések alkalmazásával segítették (pl. *Beszélne arról, hogy mit gondol, mi a motiváció forrása?*).

Egy három tanévet átfogó együttműködés keretében egy iskola minden tanárára (n=32, 6–8. évfolyam) kiterjedően Fulmer és Turner (2014) a kihívást jelentő oktatáshoz kötődő stratégiák kapcsán felmerülő aggodalmakat vizsgálták, valamint azt, hogyan küzdhetők le ezek az aggodalmak a hatékony stratégiahasználat elősegítése érdekében. Az együttműködés keretében a kutatók által kínált támogatás a tanulói bevonódást elősegítő stratégiahasználatot célozta, így a kutatás a pedagógusok motivációról alkotott nézeteit is érinti. Az elemzés alapját a nézetek esetében egy adott tanévben tartott 16 találkozó rögzítette, majd lejegyzett és tematikusan kódolt szövege jelentette.

Hardré és Sullivan (2008) középiskolai pedagógusok körében vizsgálta a motivációs stratégiákat befolyásoló tényezőket. Félig strukturált interjúk által vizsgálták a motivációra vonatkozó nézeteket a következő témaköröket érintve: motivált tanuló jellemzői, motivációs stratégiák ismerete, motivációt befolyásoló körülmények az osztályteremben, az iskolában, a közösségben (utóbbi a kutatás speciális fókuszához, a rurális iskolák jellemzőihez kapcsolódott). Hornstra és munkatársai (2015) az autonómiatámogató és kontrolláló motivációs stratégiák alkalmazását befolyásoló tényezőket vizsgálata félig strukturált interjúk segítségével, kiemelt figyelmet szentelve a motivációval kapcsolatos tanári nézetekre.

Kevert módszertan

A jelen kutatásba bevont kevert módszertant alkalmazó tanulmányokban az interjúk és a kérdőívek együttes használata volt a leggyakoribb. A kevert módszerek csoportjába tartozó kutatások egy része valamilyen beavatkozás hatását kívánja feltárni, így az adatgyűjtés során használt eszközök gyakran nemcsak a kutatás, hanem az oktatás eszközei is (pl.

tanulási napló). A tanulási motivációról alkotott tanári nézeteket egyidejűleg többféle módszertannal vizsgáló kutatások főbb jellemzőit a 3. táblázat foglalja össze.

Mansfield és Volet (2010, 2014) munkáikban tanárjelöltek és tanárok nézeteinek befolyásolását tűzték ki célul. Kvalitatív, tanárok bevonásával végzett kutatásukban (Mansfield & Volet, 2010) kombinálták a tanulási naplót, az írásbeli kikérdezést, a mélyinterjút és a megfigyelést a tíz hónapos beavatkozás alatt. A kutatók hat alkalommal gyűjtöttek adatokat. Az első hónapban a résztvevők tanulási naplót írtak, ami az osztálytermi motivációról alkotott belépő nézetek feltárására szolgált, és azzal kapcsolatban fejtették ki véleményüket a hallgatók, hogy *mi motiválhat tanulásra egy személyt*. A harmadik hónapban egy írásbeli feladatot kaptak a résztvevők, melyben egyéni tanítási filozófiájukat fogalmazták meg. Az ötödik hónapban mélyinterjújuk keretében tárták fel a résztvevők aktuális nézeteit az osztálytermi motivációról (a tanár szerepe, stratégiák és kihívások) és saját nézeteik változásáról (pl. *Melyek a fő kihívások a tanulási motiváció kapcsán? Változott a tanulási motivációról való véleményed, mióta megkezdted a tanárképzést?*). A nyolcadik hónapban, az osztálytermi megfigyelést megelőzően, e-mailben kérdezték meg a résztvevőket arról, hogy milyen benyomásaik vannak a tanított osztályuk motivációjáról, milyen kihívásokat látnak a motiváció kapcsán. Ugyancsak a nyolcadik hónapban került sor a megfigyelésre, ami egy további mélyinterjú alapjául szolgált annak érdekében, hogy egy valós szituációra való reflexió lehetőségét teremtse meg. Az interjút közvetlenül a megfigyelt tanóra után készítették, és a hallgatóktól reflexiót kértek az adott tanórát tekintve a motivációhoz kapcsolódó sikerekről, kihívásokról (*Volt bármilyen különös szándéka a tanórát tekintve a tanulási motiváció kapcsán? Mi motiválhatja a tanulókat? A motivációval kapcsolatos véleményed változott, mióta elkezdted tanítani ezt az osztályt?*). A tizedik hónapban néhány további kérdésre válaszoltak a résztvevők e-mailben, melyben arra kérték őket, hogy nevezzenek meg két alapvetet az osztálytermi motiváció kapcsán, és fejték ki, hogy ezek miért fontosak, hogyan alakultak ki, és mit jelent számukra jövőbeni tanításukkal kapcsolatban. Arra is kérték a hallgatókat, hogy írják le, hogyan változott a tanév során a motivációról való gondolkodásuk, valamint milyen tényezők befolyásolták e változást.

Az adatgyűjtés és elemzés alapjául felállított keretrendszer négy fő elemből állt, melyek a motivációról alkotott nézeteket befolyásoló különféle kontextusokat reprezentálják: (1) belépő nézetek, (2) tudás (pl. pedagógiai ismeretek), (3) megfigyelőként vagy résztvevőként szerzett valós tapasztalatok, (4) a képzést követő időszakra a tanítás kapcsán előrevetített nézetek. Az adatok elemzése három szakaszból állt. Az első szakaszban kronologikus sorrendben összegezték az adatokat egy mátrixban, melynek sorai adatfelvételi pontok szerint szerveződtek (pl. naplóbejegyzés, e-mailes interjú), míg oszlopai a megjelenő fő témaköröket tartalmazták (pl. belépő nézetek, nézetek változása, nézeteket befolyásoló tényezők, szűrőhatások, nézetek közötti konfliktusok) az egyes résztvevőkre vonatkozóan. A második fázisban a résztvevők eseteinek mintázatait vizsgálták, és ennek alapján egy eseteket átszelő mátrixot készítettek, melyben az egyéni eseteket rendezték el a fejlődési út hasonlóságai alapján (ez a keretrendszer négy fő eleme, valamint azok illeszkedése és konfliktusa alapján rajzolódott ki). A harmadik fázisban a két mátrixot és a különböző szöveges válaszokat is felhasználták. Az időrendet követő mátrix segítségével azt vizsgálták, hogy a belépő nézetek milyen hatást gyakoroltak a nézetek változására, míg

a mintázatokat tartalmazó mátrix alapján a további három befolyásoló tényező szerepét. A szövegrészleteket a fejlődési út különböző pontjainak illusztrálásaként használták (Mansfield & Volet, 2010).

3. táblázat. A tanulási motivációról alkotott tanári nézeteket kevert módszertan alapján vizsgáló tanulmányok főbb jellemzői

<i>Forrás</i>	<i>Hangsúlyos motivációs elmélet (témakör)</i>	<i>Tartalom</i>	<i>Módszer</i>	<i>Tantárgy, képesség-terület</i>	<i>Tanár/tanárjelölt (oktatott korosztály)</i>	<i>Ország</i>
Mansfield & Volet (2010)	Nincs kiemelt elmélet	Motivált/demotivált tanulói viselkedés okai	Írásbeli kikérdezés (tanulási napló)	Nincs	Tanárjelöltek	Ausztrália
		Motiváció befolyásolásának lehetőségei	Interjú Írásbeli kikérdezés (e-mail) Videóval támogatott interjú			
		Nézetek változása a motiváció kapcsán	Interjú Videóval támogatott interjú Írásbeli kikérdezés (e-mail)			
		Saját motivációs alapelvek	Írásbeli kikérdezés (e-mail)			
Mansfield & Volet (2014)	Motivációról való gondolkodás: célorientációs elmélet, elvárásérték elmélet, éndeterminációs elmélet; Motivációs stratégiák megítélése: intrinzik/extrinzik motiváció, önszabályozó tanulás, szociál-konstruktivista tanulás, kollaboratív tanulás, élvezetes tanulási tevékenységek	Motivált/demotivált tanulói viselkedés okai	Kérdőív (nyílt végű kérdés)	Nincs	Tanárok (1–12.)	Ausztrália
		Motivációelméletek alapvetései	Kérdőív (Likert-skálás állítások)			
		Motivációs stratégiák hatékonysága	Kérdőív (Likert-skálás állítások)			
		Nézetek változása a motiváció kapcsán	Interjú			
Girardet & Berger (2018)	Intrinzik/extrinzik motiváció	Motivációs stratégiák hatékonysága	Kérdőív (Likert-skálás állítások)	Nincs	Tanárok (középis-kola)	Svájc
		Nincs kiemelt elmélet	Nézetek változása a motiváció kapcsán			

3. táblázat folytatása

<i>Forrás</i>	<i>Hangsúlyos motivációs elmélet (témakör)</i>	<i>Tartalom</i>	<i>Módszer</i>	<i>Tantárgy, képesség- terület</i>	<i>Tanár/ tanárjelölt (oktatott korosztály)</i>	<i>Ország</i>
Rich & Shiram (2005)	Célorientációs elmélet	Motivációs stratégiák hatékonysága Motiváció befolyásolásának lehetőségei	Kérdőív (Likert-skálás állítások)	Nincs	Tanárok (1–12.)	Izrael
Rich & Shiram (2005)	Nincs kiemelt elmélet	Motivált/demotivált tanulói viselkedés okai Motiváció befolyásolásának lehetőségei	Interjú (félig strukturált)			
Turner et al. (2011)	Tanulói kompetenciaérzés, kötődés és autonómia, a tanulás értelemgazdaggá tétele (több motivációs elmélet is megjelenik ezek hátterében)	Motivációs stratégiák hatékonysága	Interjú Videóval támogatott interjú Havi találkozók videóra rögzített anyaga Kutatók és pedagógusok közötti e-mailváltások	Mate- matika	Tanárok (5–8.)	USA
Sakui & Cowie (2011)	Nincs kiemelt elmélet	Motivált/demotivált tanulói viselkedés leírása Motiváció befolyásolásának lehetőségei Motivációs stratégiák hatékonysága Motiváció befolyásolásának lehetőségei	Kérdőív (nyílt végű kérdés) Interjú	Angol mint idegen nyelv	Tanárok (felső- oktatás)	Japán
Muñoz & Ramirez (2015)	Éndeterminációs elmélet	Motivációs stratégiák hatékonysága Motiváció befolyásolásának lehetőségei	Kérdőív (dichotóm és nyílt végű kérdések) Interjú	Angol mint idegen nyelv	Tanárok (felnőtt- oktatás)	Kolumbia
Daniels et al. (2018)	Nincs kiemelt elmélet	Tanári felelősségérzet Motiváció definiálása Motivált/demotivált tanulói viselkedés leírása Tanári felelősségérzet	Kérdőív Interjú (félig strukturált)	Nincs	Tanárok (általános iskola)	Kanada

Mansfield és Volet (2014) egy másik munkájában kvantitatív (kérdőív Likert-skálás állításokkal) és kvalitatív (kérdőív nyílt végű kérdéssel és interjú) megközelítést ötvözött a pedagógusképes egy motivációval foglalkozó szemináriumának hatásvizsgálata kapcsán. A kérdőív első felében arra kérték a résztvevőket, hogy fogalmazzanak meg három dolgot azzal kapcsolatban, hogy mi az oka, ha a tanulók motiváltak a tanulásra. A kérdőív második részében négy-négy területen Likert-skálás állításokkal vizsgálták néhány motivációs elmélet alapvetésével való egyetértés mértékét (pl. *Másokat lenyűgözhetnek tudásukkal és/vagy képességeikkel.*), valamint motivációs stratégiák hatékonyságának megítélését (pl. *A barátaikkal vagy csoportban dolgozhatnak.*). Az elő- és utómérés összehasonlítása a Likert-skálás állítások és a tematikusan kódolt nyílt végű kérdésre adott válaszok esetén egyaránt megtörtént. A beavatkozást követően a kérdőíveket egyéni interjúk egészítették ki arra vonatkozóan, mit gondolnak, részvételük a programban hogyan befolyásolta a motivációról való tanulásukat.

Girardet és Berger (2018) szakképzésben tanító, kétéves pedagógus-továbbképzésben részt vevő tanárok nézeteit vizsgálta. Kutatásukban Likert-skálás állításokat használtak longitudinális elrendezéssel az intrinzik és az extrinzik motivációra vonatkozó stratégiák hasznossága kapcsán, korábbi kérdőívekre támaszkodva (Nolen & Nicholls, 1994; Shalter Bruening, 2010; Stipek et al., 2001). A pedagógusok egy részével félig strukturált interjút is készítettek, ami a nézetek változására fókuszált.

Rich és Shiram (2005) a kérdőíves adatgyűjtést és a félig strukturált interjú módszerét kombinálta. A célelméletre épülő Likert-skálás kérdőívük egyrészt a motivációs stratégiák hatékonyságának megítélésére, másrészt a felmerülő motivációs problémák megoldási lehetőségeire vonatkozott. Az előbbi esetében hat-hat állítás vonatkozott az elsajátítás (pl. *Az alapos megértés és a mindennapi helyzetekben való alkalmazás hangsúlyozása.*) és a viszonyító célt (pl. *Tanulók közötti verseny ösztönzése.*) hangsúlyozó tanári stratégiákra. Az utóbbi esetében 17 állítást rendeztek három csoportba: tanulmányi (pl. *Tananyagok széles körének felkínálása.*), társas (pl. *Támogató társas légkör biztosítása az osztályteremben.*), személyes (pl. *Időt szánni a probléma megértésére a tanuló szemszögéből.*). Az interjú keretében először arra kérték az alanyokat, hogy idézzenek fel egy-két esetet gyakorlatukból, amikor motivációs problémákat észleltek. Ezt követően arra kérték a résztvevőket, hogy vizsgálják meg a lehetséges okokat és megoldási lehetőségeket.

Turner és munkatársai (2011) a pedagógusok motivációs stratégiáinak fejlesztésére fókuszáló beavatkozás keretében a pedagógusok tanulási motivációval kapcsolatos nézeteinek feltárására, változásának nyomon követésére is vállalkoztak. Kilenc hónapot átívelő projektjükben hat pedagógus közül három matematikatanár nézeteinek változását elemezték. A pedagógusok kiválasztásakor arra törekedtek, hogy a tantárgyi tudást és az énhatékonyságot tekintve különbözzenek a pedagógusok annak érdekében, hogy az egyéni és a kontextuális tényezők szerepét egyaránt vizsgálhassák a tanári gyakorlat változásában. Az együttműködés keretében négy motivációs alapelvet (tanulói kompetenciaérzés, kötődés és autonómia támogatása, a tanulás értelemgazdaggá tétele) és az azokhoz kapcsolódó stratégiákat mutattak be. A pedagógusokat a stratégiák osztálytermi alkalmazása közben megfigyelték, majd interjút készítettek velük, és közben, valamint a havonta megtartott találkozásokon megvitatták és reflektáltak a tapasztalatokra. A pedagógusok a projekt kezdetén és végén egyéni interjúkon vettek részt, melyek az előzetes nézetek megismerését,

majd változásának megragadását célozták. Minden pedagógus esetében három-négy osztálytermi megfigyelés történt, melyeket támogatott felidézést magukban foglaló interjúk követtek a megfigyelésről készült felvételek szerkesztett anyagára támaszkodva. Ezek a stratégiák elméleti interpretációinak és gyakorlati megvalósításának megismerésére kínáltak lehetőséget. A nézetek változását kronologikusan elemezték, külön-külön vizsgálva a négy motivációs alapelvhez kapcsolódó nézeteket.

Sakui és Cowie (2011) angoltanárokat célzó kérdőívén olyan nyílt végű kérdések szerepeltek, amelyek a motivációval kapcsolatos tanári nézetekhez köthetők: (1) *Angoltanárként hogyan ismerheti meg tanulói motivációját?* (2) *Mit gondol, tanárként befolyásolni tudja a tanulási motivációt? Miért?/Miért nem?* (3) *Milyen motivációs stratégiákat alkalmaz?* (4) *Mikor gondolja, hogy stratégiai korlátozottak a tanulási motiváció befolyásolását tekintve?* A nyílt végű kérdéseket tartalmazó kérdőívet interjúkkal egészítették ki. Az interjúalanyok a kérdőívet kitöltők közül kerültek ki, kiválasztásuk során a heterogenitás volt a főszenpont (nem, végzettség, nemzetiség, foglalkoztatási forma). Az interjúk során az írásbeli kikérdezéskor alkalmazott témakörök kerültek elő.

Muñoz és Ramirez (2015) nyelvtanárok motivációra vonatkozó nézeteit vizsgálta kérdőív és interjú segítségével, az elméleti keret az éndeterminációs elmélet volt. Kérdőívükön öt eldöntendő állítás szerepelt, melyek különböző motivációs stratégiákat írnak le. Először a résztvevőknek az igen vagy nem válasz jelölésével el kellett dönteniük, hogy azokat hasznosnak gondolják-e a diákok motivációját tekintve (pl. *Megengedni a diákoknak, hogy az óra kapcsán néhány dologban döntsenek.*), majd minden állításhoz kapcsolódóan egy nyílt végű kérdésre kellett válaszolniuk (pl. *A választási lehetőségek felkínálása hogyan befolyásolja a diákok motivációját?*). Emellett egy további nyílt végű kérdés is szerepelt a kérdőívben (*Gondoljon a legsikeresebb osztálytermi tevékenységére! Mi az, ami miatt annyira sikeres?*). A félig strukturált interjú hét nyitott kérdést, és minden kérdés esetében egy vagy két kiegészítő kérdést tartalmazott. A kérdések egy része a motivációval kapcsolatos nézetekre (pl. *Kérem, mesélje el, a gyakorlatban hogyan lehet motiválni. Véleménye szerint mi jellemző a megfelelő tanulási környezetre?*), másik része a motivációs stratégiákra vonatkozott.

Daniels és munkatársai (2018) a korábban ismertetett, Lauerman és Karabenick (2013) által fejlesztett motivációra vonatkozó tanári felelősségérzet skálát kombinálta kiscsoportos félig strukturált interjúkkal. Az interjúk szervezése során arra törekedtek, hogy a bevont pedagógusok mintája heterogén legyen a motivációra vonatkozó tanári felelősségérzet skálán elért eredményt tekintve. Az interjúvázat a következő három kérdést tartalmazta: (1) *Hogyan definiálná a motivációt, és hogyan jellemezne egy motivált tanulót?* (2) *Elmesélne tapasztalatokat erős/gyenge motivációjú tanulókkal?* (3) *Milyen dolgok/körülmények/helyzetek befolyásolják a tanulók motivációjával kapcsolatos felelősségérzetét?* Az interjúk eredményeit a következő átfogó kategóriák szerint kódolták: a motiváció minősége, a tanár felelőssége a motiváció kapcsán, a tanuló felelőssége a motiváció kapcsán, szakértői nézőpont a motiváció kapcsán. A kvalitatív és kvantitatív adatgyűjtés eredményei alapján személyenként mátrixot készítettek, melyben az interjúk tematikus kategóriáit és a motivációval kapcsolatos tanári felelősségérzet skála állításait vetítették egymásra oly módon, hogy az egyes cellákba besorolták az oda illeszkedő idézeteket, majd az így kirajzolódó nézeteket jellemezték.

Megvitatás

A motivációs elméletek megjelenése

A tanulási motiváció többdimenziós konstruktum, ami a tanulási motivációval kapcsolatos nézetek vizsgálata terén is érezhető hatását (4. táblázat). Az elméleteket tekintve a szemlézett munkákban kiemelkedik az intrinzik/extrinzik motiváció (7 eset), a célorientációs elmélet (6 eset) és az éndeterminációs (5 eset) elmélet alkalmazása. A további motivációs elméletek mindegyike egyetlen esetben jelent meg. Több esetben is előfordul, hogy a szerzők nem motivációs elméletet, hanem egy-egy, a motiváció szempontjából lényeges egyéb elméleti kiindulópontot (pl. tanulás szociálkonstruktivista megközelítése) vagy gyakorlati megközelítést (élvezetes tanulási tevékenységek) jelölnek meg hangsúlyos elemként egy mérőeszköz kidolgozását (pl. kollaboratív tanulás, Mansfield & Volet, 2014), vagy kvalitatív vizsgálat háttérét tekintve (pl. kihívást jelentő oktatás, Fulmer & Turner, 2014).

4. táblázat. Motivációs elméletek (alapelvek) megjelenésének gyakorisága az áttekintett munkákban

Motivációs elméletek (gyakorlati megközelítések)	Esetek száma
Attribúciós elmélet	1
Célorientációs elmélet	6
Elvárás-érték elmélet	1
Élvezetes tanulási tevékenységek	1
Éndeterminációs elmélet	5
Énhatékonyság	1
Érdeklődés	1
Intrinzik/extrinzik motiváció	7
Kihívást jelentő oktatás	1
Kollaboratív tanulás	1
Kötődés és autonómia	1
Önszabályozó tanulás	1
Szociálkonstruktivista tanulás	1
Tanulás értelemgazdaggá tétele	1
Tanulói kompetenciaérzés	1
Társas célok	1

A munkák jelentős része egyetlen kiemelt elméletre támaszkodik (11), néhány több elméletre (6), és számos (12) kutatásban egyetlen motivációs elmélet sem jelenik meg markánsan az eszközök, módszerek kidolgozása vagy kiválasztása kapcsán. Utóbbi

megközelítés elsősorban a pedagógusok, pedagógusjelöltek nézeteit kvalitatív megközelítéssel, azaz a pedagógusok „saját hangját” feltárni szándokozó kutatásokra jellemző (pl. Girardet & Berger, 2017; Hufton et al., 2003). A kevert módszertant alkalmazó kutatások között két esetben fordul elő, hogy az alkalmazott kérdőív konkrét elmélethez kapcsolódik, míg az interjú kapcsán nem jelenik meg kiemelt motivációs elmélet (Girardet & Berger, 2018; Rich & Shiram (2005).

Viszonylag ritkán tartalmaznak a kutatások részletes indoklást arra vonatkozóan, hogy miért a választott konstruktumok, jelenségek vizsgálatára vállalkoznak. Ennél a pontnál visszaérkezünk a motivációkutatás párhuzamosan futó paradigmáinak problematikájához: az egyes elméleti megközelítésekre leszűkített kutatások szakirodalmilag könnyebben megalapozhatók, részletesebb képet nyújthatnak az adott elmélethez kapcsolódó stratégiákkal kapcsolatos tanári nézetekről, ugyanakkor ez a tanulási motivációval kapcsolatos jelenségeket elszakíthatja a valóságtól azáltal, hogy annak csak egy szűk szeletére fókuszál (l. Linnenbrink-Garcia et al., 2016), vagyis az ökológiai validitást gyengítheti. A probléma áthidalásának példája lehet Fulmer és Turner (2014) munkája, amely mélyrehatóan vizsgál egy olyan szűkebb területet (kihívást jelentő oktatás), ami egyszerre több motivációs elmélethez is hangsúlyosan kapcsolódik.

Nyilvánvalóan mindkét megközelítésnek helyet kell kapnia a motivációról alkotott tanári nézetek feltárásában, aminek együtt kell járnia a cél és az ahhoz illeszkedő vizsgálati megközelítés összeillesztésével. Például a tanulási motiváció kutatásának több elméleti megközelítését együttesen alkalmazó munkák abban segíthetnek, hogy feltárjuk azokat a pontokat, ahol a pedagógusok és a kutatók nézetei eltérnek, illetve feltárjuk azokat a nézeteket, amelyeken keresztül a pedagógusok munkája hatékonyan támogatható – akár azért, mert fontosnak tartják, de a kivitelezés kapcsán támogatásra szorulnak, akár azért, mert a kutatási eredmények szerint fontos területek szerepét alulértékelik. E pontok feltárását követően javasolhatók olyan részletesebb, egy-egy kiemelt jelenségre fókuszáló vizsgálatok, amelyek megalapozhatnak jövőbeni beavatkozásokat, illetve a tanárképzést tekintve hasznosíthatók. Előbbi esetben a motivációs konstrukumok és jelenségek széles körének bevonása javasolható, míg utóbbi esetben inkább egy-egy jelenség mélyebb, többszempontú vizsgálata tűnik előnyösnek.

A tanulási motivációról alkotott nézetek tartalmi kategorizációja

A tanulási motivációról alkotott tanári nézetek feltáráshoz alkalmazott tartalmi megközelítéseket az 5. táblázat foglalja össze. A táblázat kapcsán megjegyezzük, hogy csak azok a munkák kerültek be jelen kutatásba, amelyek első alkalommal használták az adott mérőeszközt vagy módszertani megoldást. Vagyis a táblázat nem az adott mérőeszköz/vizsgálati megoldás alkalmazásának gyakoriságát, hanem az eddig alkalmazott módszertani lehetőségeket szemlélteti. Ugyanakkor jelen tudásunk mindössze néhány olyan munkáról van szó, amelyet nem jelenít meg a táblázat. Ezek közé tartozik a Nolen és Nicholls (1994) által kifejlesztett, szituációra épülő kérdőív két további alkalmazása (Berger et al., 2018; Peterson et al., 2011), valamint a Lauermann és Karabenick (2013) által fejlesztett tanári felelősségérzet kérdőív. Az áttekintett vizsgálatokban alkalmazott

mérőeszközök közül utóbbi használata a legnépszerűbb, eddig megközelítőleg egy tucatnyi további munkában alkalmazták (l. Fejes et al., 2022).

5. táblázat. A tanulási motivációról alkotott nézetek tartalma az áttekintett munkákban

<i>A tanulási motivációról alkotott nézetek tartalmának vizsgálata</i>	<i>Esetek száma</i>
Jövőbeni tanulók feltételezett motivációs jellemzői	1
Motiváció befolyásolásának lehetőségei	8
Motiváció definiálása	3
Motivációelméletek alapvetései	1
Motivációs stratégiák alkalmazásának gyakorisága kollégák körében	1
Motivációs stratégiák hatékonysága	16
Motivációs stratégiák kivitelezhetősége	2
Motivációs stratégiák választásának okai	1
Motivált/demotivált tanulói viselkedés leírása	8
Motivált/demotivált tanulói viselkedés okai	10
Nézetek változása a motiváció kapcsán	4
Saját motivációs alapelvek	1
Tanári felelősségérzet	3

A kutatási eredmények gyakorlati alkalmazásának támogatása érdekében lényeges azonosítani, hogy a pedagógusok mennyiben tartják hasznosnak a szakirodalom által kínált motivációs stratégiákat. Ennek feltárására számos példát találtunk, a kutatók által felkínált motivációs stratégiák hatékonyságának megítélése a tanárok körében a leggyakrabban alkalmazott tartalmi megközelítés volt (16 eset), amelyeket elsősorban Likert-skálás állítások segítségével vizsgáltak. A motivációs stratégiák hatékonyságának megítélése rendkívül egyszerű módja annak, hogy a pedagógusok és a kutatók motivációról való gondolkodásának különbségeit feltárjuk, láthatóvá tegyük. E kutatási megközelítés hasznosága egyértelmű, például elvezethet az adott stratégia kapcsán jelentkező gyakorlati problémák megoldásához, első lépésben a kutatási eredmények által igazolt, de a pedagógusok megítélése szerint kevésbé hasznos stratégiák gyakorlati támogatásához. Ugyanakkor, az eredmények úgy is értelmezhetők, hogy egyes motivációs elvek a pedagógusok tapasztalatai szerint kevésbé hatékonyak, ami a kutatási eredmények kritikai felülvizsgálatát is igényelheti.

Néhány munka arra a következtetésre jutott, hogy a pedagógusok nézeteit a hasznosság mellett az alkalmazhatóság kapcsán is érdemes figyelembe venni. Azaz előfordulhat, hogy a hasznosnak értékelt motivációs stratégiákat nem érzik kivitelezhetőnek a pedagógusok (pl. Kessler & Urdan, 2008). Vagyis a motivációs stratégiák hatékonyságának pedagógusok általi értékelését érdemes kiegészíteni annak vizsgálatával, hogy mit gondolnak a pedagógusok az egyes stratégiák megvalósíthatóságáról. Az áttekintett tanulmányok között mindössze két munka fókuszált eddig arra, hogy mennyiben gondolják kivitelezhetőnek

az adott motivációs stratégiát a pedagógusok, milyen akadályokat látnak azok kivitelezése kapcsán (Reeve et al., 2014; Fulmer & Turner, 2014).

Annak érdekében, hogy láthatóvá váljon, mely stratégiák támogatása kapcsán szorulanak támogatásra a pedagógusok – akár a stratégia fontosságának felismerése (hasznosság), akár megvalósíthatósága (kivitelezhetőség) kapcsán –, érdemes lenne a jövőben a lehetséges stratégiák minél szélesebb körét megvizsgálni e két szempont szerint. Emellett a stratégiák egymáshoz viszonyított megítélése is lényeges információkat kínálhat a kutatási eredmények gyakorlati lefordítása során. A korábbi munkák általában rendkívül szűken, egy-egy motivációemélet kapcsán fókuszáltak a stratégiák hatékonyságának pedagógusok általi megítélésére (kivételként l. Mansfield & Volet, 2004; valamint Weissman, 2016 munkáját). A hasznosság vizsgálatában az extrinzik és intrinzik motivációval kapcsolatos tanári gyakorlat emelkedik ki. Ennek oka vélhetően az, hogy az ezredforduló környékén egyre több olyan publikáció látott napvilágot, amely az extrinzik motiváció kedvezőtlen következményeit hangsúlyozta, így e területen markáns különbségek voltak jósolhatók a pedagógusok és kutatók nézetei kapcsán (l. Williams & Stockdale, 2004).

Eddig egyetlen munkában jelenet meg a motivációról alkotott nézetek feltárásának azon megközelítése, amely egy-egy motivációs stratégia kollégák általi használatának percepciójára irányult (pl. Reeve et al., 2014). Ismert, hogy a pedagógusok gyakorlatára az adott intézmény kultúrája is hatással van (pl. Castelijns et al., 2013; Vescio et al., 2008), és a motiváció kapcsán is megfigyelhető e jelenség (pl. Girardet & Berger, 2018; Hardré & Sullivan, 2015; Reeve, 2009). A jövőben érdemes ennek hatását részletesen is megvizsgálni, hiszen ez ugyancsak befolyásolhatja a pedagógusok motivációról alkotott nézeteit, gyakorlatát, valamint a különféle beavatkozások eredményességét.

Viszonylag keveset tudunk arról, hogy egy-egy stratégiát miért gondolnak hatékonynak, vagy kevésbé hatékonynak a pedagógusok, azaz nem ismerjük az egyes motivációs stratégiák hasznosságának megítélése mögött meghúzódó okokat. Vagyis a nézetek mélyebb rétegeinek feltárására elengedhetetlennek tűnik ahhoz, hogy megtudhassuk, milyen vélekedéseknek tulajdoníthatók a különbségek az egyes motivációs stratégiák hasznosságának megítélésében. Ezek feltárása kapcsán elsősorban Mansfield és Volet (2010, 2014) munkái említhetők példaként, amelyek direkt módon is megfogalmaztak erre irányuló kérdéseket. Egyik munkájukban a pedagógusjelöltek bevonásával végzett beavatkozásuk során a beavatkozás végén a résztvevőknek a tanulási motiváció kapcsán kikristályosodott saját alapelveik közül három megfogalmazását kérték (Mansfield & Volet, 2010), amely egyetlen esetként jelenik meg a *saját motivációs alapelvek* kategóriában (5. táblázat). Pedagógusokkal végzett kutatásukban Likert-skálás kérdőív segítségével azt kérték a résztvevőktől, hogy fejezzék ki egyetértésük mértékét néhány, a tanulási motivációt tekintve központi jelentőségű alapelv kapcsán (Mansfield & Volet, 2014). Ez az egyetlen munka, amely a *motivációelméletek alapvetései* kategóriában feltűnik (5. táblázat). További példa lehet Hardré és Sullivan (2008) munkája, amelyben interjúk segítségével különféle motivációs stratégiák választásának okait vizsgálták.

A pedagógusok motivációs stratégiáit vélhetően nagymértékben meghatározzák a motivált vagy demotivált tanulói viselkedés attribúciói (Schunk et al., 2008). Vagyis a pedagógusok pontos percepciói a tanulók motivációját befolyásoló tényezőkről vélhetően alap-

feltételei annak, hogy tanulók szükségleteihez illeszkedő motivációs stratégiákat választanak. Ugyanakkor a motivációs stratégiák hasznosságának megítélése és a tanulók motivációját befolyásoló tényezőkre vonatkozó nézetek közötti kapcsolat vizsgálatára nem találunk példát a szakirodalomban. Vagyis a továbblépés egyik iránya a különféle nézetek összefüggésének, interakciójának feltárása lehet. E munkát a nézetek általános (nem a tanulási motiváció kapcsán feltárt tartalmi megközelítéseken) csoportosítása is támogathatja, mivel áttekinthetővé téve teszi a vizsgált területeket. Calderhead (1996) korábbi kutatások alapján öt területet jelölt meg, amelyek kapcsán a tanárok jellemzően markáns nézetekkel rendelkeznek: (1) a tanulókról és a tanulásról, (2) a tanításról (3) az oktatott tantárgyról, (4) a tanítás tanulásáról, valamint (5) önmagukról és a tanári szerepről. A szemlézett munkákban elsősorban a tanulókról és a tanulásról alkotott nézetek vizsgálata dominált, de találunk példát a tanítás tanulásával kapcsolatos nézetek vizsgálatára (pl. motivációs stratégiák változásának okai) és a tanári szerepfelfogás kapcsán végzett adatgyűjtésre is (pl. tanári felelősségérzet).

A tanulók sikeres motiválása vélhetően egy olyan komplex folyamat, amely sokféle ismeretet és készséget igényel a pedagógusok részéről. A tanulási motivációról alkotott nézetek tartalmi megközelítései a pedagógusoktól a motiváció kapcsán elvárt tudás és képességek különféle területeiként is értelmezhetők: a motivált/demotivált tanulói viselkedés felismerése, az okok azonosítása, a motiváció befolyásolási lehetőségeinek ismerete, a megfelelő motivációs stratégiák kiválasztása/hosszú távon káros stratégiák kerülése. Mindennek alapját a tanári felelősségérzet adhatja, azaz a pedagógusok saját szerepének reális megítélése a tanulók motivációjának befolyásolása kapcsán. Emellett tovább lényeges terület a motivációs elméletek és a motivációra vonatkozó saját alapvetések ismerete, esetleges különbségeinek reflexiója. A jövőbeni kutatások egyik iránya lehet a pedagógusok tanulási motivációval kapcsolatos énhatékonyosságának és felelősségérzésének erősítése érdekében annak vizsgálata, hogy a felsorolt területek közül melyek kapcsán igényelnek leginkább segítséget a pedagógusok, illetve melyek a leghatékonyabb beavatkozási pontok.

Módszertan

A Likert-skálás állítások túlsúlya jól látható mind az írásbeli kikérdezést, mind a kevert módszertant alkalmazó kutatásokban. E deduktív megoldás feltétele az állítások ökológiai validitásának megfelelő szintje, ami – tekintve, hogy fiatal, alulkutatott területről van szó, számos esetben kérdéses lehet. Ebből következően általában az induktív megközelítéshez illeszkedő adatgyűjtési megoldások haszosabbnak tűnnek a tanulási motivációról alkotott pedagógiai nézetek feltárásában.

A tanulási motiváció kutatása kapcsán időről-időre felmerül, hogy a kutatók az egyéni szintre, azaz egyes tanulókra fókuszálnak, míg az osztálytermi gyakorlat során a pedagógusoknak inkább tanulók csoportjának motivációját szükséges befolyásolniuk (pl. Swezey et al., 1994). E probléma a mérőeszközök kapcsán is felbukkan, hiszen a pedagógusok számára megfogalmazott kérdések egy része egy-egy tanuló helyzetére fókuszál (pl. Girardet & Berger, 2017), míg más kérdések tanulócsoportokra vonatkoznak (pl. Nolen & Nicholls, 1994). További átgondolandó kérdés a mérőeszközök kapcsán – elsősorban a

szituációkhoz kapcsolódó adatgyűjtések esetében – hogy milyen kontextust írnak le. Így például Salisbury-Glennon és Stevens (1999) munkájában a példaként megadott szituáció nem iskolai helyzetet ír le, így kérdéses lehet, hogy milyen következtetések vonhatók le a pedagógusok motivációról alkotott nézeteiről. Gyakran az sem világos, hogy a leírt szituációk, kérdések milyen életkorú tanulókra vonatkoznak. A munkák többsége nem ad ehhez fogódzót, esetleg rábízta a kérdeztettekre, hogy milyen életkorú tanulókra gondoljon (pl. Nolen & Nicholls, 1994). Azaz a kérdeztettek egyéni interpretációinak különbözősége ugyancsak befolyásolhatja a válaszokat. Ez részben kivédhető azzal, ha ezen mérőeszközök esetében a különböző életkorú tanulókat oktató pedagógusok válaszait külön kezeljük, ugyanakkor erre – vélhetően a megfelelő méretű minták hiánya miatt – nem látunk példát.

A motivációról alkotott nézetek kialakulása, formálódása központi jelentőségű kérdés, ugyanakkor ennek vizsgálatára viszonylag kevés példát találunk. E tekintetben a longitudinális vizsgálatok jelenthetik a továbblépés egyik irányát. Ugyanakkor lényeges, hogy a nézeteket befolyásoló tényezőkről maguk az érintettek is beszámolhatnak (Mansfield & Volet, 2010, 2014). A jövőben mindenképpen javasolt a nézetek formálódási folyamatának alaposabb feltárása, amely kapcsán egyedülálló lehetőségeket rejt a különböző adatgyűjtési lehetőségek kombinálása. Így például az önbeszámolón alapuló kvalitatív adatgyűjtés, valamint kérdőíves adatgyűjtés együttes alkalmazása, amely segítségével egyrészt a nézetek alakulása, másrészt az azokat befolyásoló tényezők egyszerre vizsgálhatók. Emellett általános hiányosságként említhető, hogy a kifejezetten a nézetek megragadására létrehozott adatgyűjtési módszerek alig jelennek meg a tanulási motivációról alkotott pedagógiai nézeteket vizsgáló munkákban (l. Fang, 1996; Schraw & Olafson, 2015). Ennek következtében az eddigi munkák a nézetek mélyrétegeiről vélhetően csak rendkívül korlátozottan nyújthatnak információkat.

Kontextuális tényezők

Jól ismert, hogy számos kontextuális faktor befolyásolja a pedagógusok motivációval kapcsolatos nézeteit és alkalmazott motivációs stratégiáit. Ezek közé tartoznak a tanulók jellemzői (pl. Hardré & Sullivan, 2008; Hornstra et al., 2015; Sakui & Cowie, 2011). Tudott, hogy az eltérő életkorú tanulók motivációs jellemzői különböznek (l. Wigfield et al., 2015 áttekintését), ugyanakkor – mint már említettük – e faktor vizsgálatára eddig nem került sor. Különösen feltűnő, hogy a kérdőíves vizsgálatok közül több kifejezetten széles körét fedi le a különböző évfolyamon oktató pedagógusoknak, anélkül, hogy az oktatott tanulók életkori különbségeire reflektálna.

A vizsgálatok egy részét tanárnak készülő hallgatókkal végezték, akik esetében gyakran nehezen eldönthető, hogy mennyi osztálytermi tapasztalattal rendelkeznek. Így kérdéses, hogy a hallgatóktól gyűjtött adatok mennyiben vonatkoztathatók pedagógusokra. Ugyanakkor az a kérdés is felmerülhet, hogy a tanulási motivációval kapcsolatos nézetek tekintetében a pedagógusjelöltek és pedagógusok vélekedései eltérnek-e egyáltalán, illetve ezek mennyiben különböznek a közvélemény vélekedéseitől. Implicit feltételezés, hogy a pedagógusok és pedagógusjelöltek tanulási motivációról alkotott nézetei eltérnek a közvélemény nézeteitől, ugyanakkor nem rendelkezünk e tekintetben eredményekkel.

Az oktatott tantárgynak kitüntetett szerepet tulajdonítanak a tanulási motivációról alkotott tanári nézetek kapcsán (l. Turner, 2010), ugyanakkor ennek figyelembevétele alig jelenik meg az eddigi munkákban. Ebből következően kérdéses, hogy a korábbi munkákból levonható következtetések a pedagógusok mely csoportjára lehetnek érvényesek, illetve az oktatott tárgyak szerint milyen különbségek jellemzőek. A munkák egy kisebb része egyetlen tantárgy vagy képesség kapcsán összeállított mintával dolgozik (angol mint idegen nyelv: 2; matematika: 1; olvasás: 4), míg a munkák többsége (20 munka) összevontan kezeli a különböző tantárgyakat oktató pedagógusokat az elemzések során. Eddig nem végeztek összehasonlításokat a különböző tárgyakat oktató pedagógusok nézetei között, amit a jövőben érdemes megtenni.

A korábbi vizsgálatok szerint a különböző szocioökonómiai státuszú tanulókat tekintve eltérő motivációs stratégiákat alkalmaznak a pedagógusok (pl. Hornstra & mtsai, 2008), illetve a tanárok énhatékonysága is különbözik a tanított tanulók társadalmi háttérét tekintve (pl. Klassen et al., 2008), így vélhetően a motivációról alkotott nézeteik között is különbségek léteznek. Vagyis e terület vizsgálatát érdemes kiemeltként kezelni a jövőben a nézetek feltárása kapcsán is. Bár a munkák egy része információkat közöl arról, hogy a vizsgált iskolák vagy tankerület jellemző szocioökonómiai háttere milyen, a pedagógusok nézetei között e szempont szerint várható különbségek vizsgálatához részletesebb, egyéni szintű adatokra lenne szükség (pl. adott pedagógus jelenlegi, korábbi osztályának jellemző összetétele), hiszen az iskolákra, tankerületekre vonatkozó összesített adatoktól jelentősen eltérhet egy-egy osztály összetétele, illetve munkakörükből adódóan is eltérő tanulói csoportokkal szerezhetnek tapasztalatokat a pedagógusok, nem beszélve esetleges korábbi tapasztalataikról.

A motivációkutatás terén az egyén és környezete közötti interakciók egyre hangsúlyosabb megjelenésével párhuzamosan a tanulók motivációja kapcsán a kulturális különbségek vizsgálata is egyre inkább előtérbe került (l. King & McInerney, 2016 áttekintését). Az adott kultúra és a társadalmi szintű jellemzők vélhetően a tanulási motivációról alkotott pedagógusi nézetekkel is összefüggenek. Az áttekintett tanulmányok közül viszonylag kevés fókuszált a kulturális különbségekre, mindössze három munkát találtuk, amelyekben a minta nemzetiség szerint nem homogén (Hufton et al., 2003; Reves et al., 2014; Taboada & Buehl, 2012). Továbbá megjegyezzük, hogy a kutatások nagyjából felét egyesült államokbeli pedagógusokkal végeztük, további jelentős hányadukat európai országokban, valamint Ausztráliában és Kanadában. Azaz a WEIRD (*Western, Educated, Industrialized, Rich, Democratic* – nyugati, iskolázott, iparosodott, gazdag, demokratikus; Henrich et al., 2010) társadalmak túlsúlya nem kizárólag a tanulók motivációjával összefüggésben (King & McInerney, 2016), de az arról alkotott nézetek vizsgálata kapcsán is megfigyelhető. A jövőben tehát érdemes nagyobb figyelmet fordítani a kulturális és társadalmi jellemzők szerepének vizsgálatára a tanulási motivációról alkotott tanári nézetek formálódását tekintve.

Összegzés

A motivációról alkotott tanári nézetek kutatása fiatal kutatási terület, az első publikáció 1994-ben jelent meg (Nolen & Nicholls, 1994), de a releváns kutatások többsége az utóbbi évtizedben látott napvilágot. Annak ellenére, hogy konszenzus mutatkozik abban, hogy a tanárok gondolkodásának, nézeteinek megismerése központi jelentőségű a tanulási motiváció területén született kutatási eredmények gyakorlatba való átültetését tekintve, viszonylag alacsony a tanárok motivációról alkotott nézeteit vizsgáló munkák száma; eredményeink szerint eddig összesen 27 angol nyelvű tanulmányban vizsgálták empirikusan a motivációra vonatkozó tanári nézeteket.

A tanulási motivációról alkotott tanári nézetek operacionalizálására eddig még nem tettek kísérletet, az áttekintett tanulmányok számos különböző aspektusát vizsgálják e konstruktumnak, szám szerint tizenhárom azonosítottunk az általunk létrehozott szempontrendszer alapján. Szakirodalmi áttekintésünk láthatóvá teszi, rendszerezi az empirikus munkákban eddig megjelenő megközelítéseket és módszertant, továbbá megfogalmaz néhány olyan következtetést, amelyek hasznosíthatók lehetnek a jövőbeni adatfelvételek módszertanának kialakításához. Munkánk további hozzájárulása a terület szakirodalmához, hogy rámutat néhány olyan kutatási kérdésre, amelyek megválaszolása kulcsfontosságúnak tűnik a tanulási motivációról alkotott tanári nézetek feltárásában, ezáltal a tanulási motiváció területén született és jövőben születendő kutatási eredmények osztálytermi gyakorlatba való átültetésében.

Köszönetnyilvánítás

A 138400 számú projekt az Innovációs és Technológiai Minisztérium Nemzeti Kutatási Fejlesztési és Innovációs Alapból nyújtott támogatásával, az FK_21 „OTKA” Fialat kutatói kiválósági pályázati program finanszírozásában valósult meg.

Irodalom

- Beghetto, R. A. (2007). Prospective teachers' beliefs about students' goal orientations: A carry-over effect of prior schooling experiences? *Social Psychology of Education, 10*, 171–191. doi: [10.1007/s11218-007-9014-2](https://doi.org/10.1007/s11218-007-9014-2)
- Berger, J. L., Girardet, C., Vaudroz, C., & Crahay, M. (2018). Teaching experience, teachers' beliefs, and self-reported classroom management practices: A coherent network. *SAGE Open, 8*(1). doi: [10.1177/2158244017754119](https://doi.org/10.1177/2158244017754119)
- Bullough, R. V. Jr. (1997). Practicing theory and theorizing practice in teacher education. In J. Loughran & T. Russel (Eds.), *Teaching about teaching: Purpose, passion and pedagogy in teacher education* (pp. 13–31). The Falmer Press. doi: [10.4324/9780203454473-6](https://doi.org/10.4324/9780203454473-6)
- Calderhead, J. (1996). Teachers: Beliefs and knowledge. In D. C. Berliner & R. C. Calfee (Eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 709–725). Macmillan Library Reference Usa, Prentice Hall International.
- Castelijns, J., Vermeulen, M., & Kools, Q. (2013). Collective learning in primary schools and teacher education institutes. *Journal of Educational Change, 14*, 373–402. doi: [10.1007/s10833-013-9209-6](https://doi.org/10.1007/s10833-013-9209-6)

- Chong, S., & Low, E. L. (2009). Why I want to teach and how I feel about teaching—formation of teacher identity from pre-service to the beginning teacher phase. *Educational Research for Policy and Practice*, 8, 1570–2081. doi: [10.1007/s10671-008-9056-z](https://doi.org/10.1007/s10671-008-9056-z)
- Daniels, L. M., Poth, C., & Goegan, L. D. (2018). Enhancing our understanding of teachers' personal responsibility for student motivation: A mixed methods study. *Frontiers in Education*, 3, Article 91. doi: [10.3389/educ.2018.00091](https://doi.org/10.3389/educ.2018.00091)
- Deci, E. L., & Flaste, R. (1995). *Why we do what we do: The dynamics of personal autonomy*. G P Putnam's Sons.
- Dweck, C. S. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. Random House.
- Fang, Z. (1996). A review of research on teacher beliefs and practices. *Educational Research*, 38(1), 47–65. doi: [10.1080/0013188960380104](https://doi.org/10.1080/0013188960380104)
- Fejes, J. B. (2015). *Célok és motiváció. Tanulási motiváció a célorientációs elmélet alapján*. Gondolat Kiadó.
- Fejes, J. B., Mezei, T., Víg, T., Szenczi, B., & Rausch, A. (2022). A Tanári Felelősség Kérdőív és a Tanári Hatékonyság Kérdőív működése pedagógusok és pedagógusjelöltek körében. *Iskolakultúra*, 32(5), 3–26. doi: [10.14232/iskkult.2022.5.3](https://doi.org/10.14232/iskkult.2022.5.3)
- Fishbein, M., & Ajzen, I. (2010). *Predicting and changing behavior: The reasoned action approach*. Psychology Press, Taylor & Francis. doi: [10.4324/9780203838020](https://doi.org/10.4324/9780203838020)
- Francis, D. (1995). The Reflective Journal: A window to preservice teachers' practical knowledge. *Teaching and Teacher Education*, 11(3), 229–241. doi: [10.1016/0742-051x\(94\)00031-z](https://doi.org/10.1016/0742-051x(94)00031-z)
- Fulmer, S. M., & Turner, J. C. (2014). The perception and implementation of challenging instruction by middle school teachers: Overcoming pressures from students. *The Elementary School Journal*, 114(3), 303–326. doi: [10.1086/674053](https://doi.org/10.1086/674053)
- Furinghetti, F., & Pehkonen, E. (2002). Rethinking characterizations of beliefs. In G. Leder, E. Pehkonen, & G. Törner (Eds.), *Beliefs: A hidden variable in mathematics education?* (pp 39–57). Kluwer. doi: [10.1007/0-306-47958-3_3](https://doi.org/10.1007/0-306-47958-3_3)
- Gill, M. G., & Hoffman, B. (2009). Shared planning time: A novel context for studying teachers' discourse and beliefs about learning and instruction. *Teachers College Record*, 111(5), 1242–1273. doi: [10.1177/016146810911100506](https://doi.org/10.1177/016146810911100506)
- Girardet, C., & Berger, J. (2017). Facing student disengagement: Vocational teachers' evolution of their classroom management. *Journal for Educational Research Online*, 9(3), 114–140.
- Girardet, C., & Berger, J. (2018). Factors influencing the evolution of vocational teachers' beliefs and practices related to classroom management during teacher education. *Australian Journal of Teacher Education*, 43(4), 138–158. doi: [10.14221/ajte.2018v43n4.8](https://doi.org/10.14221/ajte.2018v43n4.8)
- Good, T. L. (1987). Two decades of research on teacher expectations: Findings and future directions. *Journal of Teacher Education*, 38, 32–47. doi: [10.1177/002248718703800406](https://doi.org/10.1177/002248718703800406)
- Good, T. L., & Brophy, J. E. (2008). *Nyissunk be a tanterembe!* Educatio Kht.
- Graham, S. (2020). An attributional theory of motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 61, Article 101861. doi: [10.1016/j.cedpsych.2020.101861](https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101861)
- Hardré, P. L., & Sullivan, D. W. (2008). Teacher perceptions and individual differences: How they influence rural teachers' motivating strategies. *Teaching and Teacher Education*, 24(8), 2059–2075. doi: [10.1016/j.tate.2008.04.007](https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.04.007)
- Haselhuhn, C. W., Al-Mabuk, R., Gabriele, A., Groen, M., & Galloway, S. (2007). Promoting positive achievement in the middle school: A look at teachers' motivational knowledge, beliefs, and teaching practices. *Research in Middle Level Education Online*, 30(9), 1–20. doi: [10.1080/19404476.2007.11462042](https://doi.org/10.1080/19404476.2007.11462042)
- Henrich, J., Heine, S. J., & Norenzayan, A. (2010). The weirdest people in the world? *Behavioral and Brain Sciences*, 33(2–3), 61–83. doi: [10.1017/s0140525x0999152x](https://doi.org/10.1017/s0140525x0999152x)

- Hornstra, L., Mansfield, C., van der Veen, I., Peetsma, T., & Volman, M. (2015). Motivational teacher strategies: The role of beliefs and contextual factors. *Learning Environments Research*, 18(3), 363–392. doi: [10.1007/s10984-015-9189-y](https://doi.org/10.1007/s10984-015-9189-y)
- Huften, N., Elliott, J. G., & Illushin, L. (2003). Teachers' beliefs about student motivation: Similarities and differences across cultures. *Comparative Education*, 39(3), 367–389. doi: [10.1080/0305006032000134427](https://doi.org/10.1080/0305006032000134427)
- Józsa, K. (2007). *Az elsajátítási motiváció*. Műszaki Kiadó.
- Kagan, D. M. (1992). Implications of research on teacher belief. *Educational Psychologist*, 27, 65–90. doi: [10.1207/s15326985ep2701_6](https://doi.org/10.1207/s15326985ep2701_6)
- Kaplan, A., Katz, I., & Flum, H. (2012). Motivation theory in educational practice: Knowledge claims, challenges, and future directions. In K. R. Harris, S. Graham, T. Urdan, S. Graham, J. M. Royer, & M. Zeidner (Eds.), *APA handbooks in psychology. APA educational psychology handbook, Vol. 2. Individual differences and cultural and contextual factors* (pp. 165–194). American Psychological Association. doi: [10.1037/13274-007](https://doi.org/10.1037/13274-007)
- Kessler, K., & Urdan, T. (2008, August 14–17). *Profiles of change: An investigation of teacher's applying motivational principles in mathematics classrooms* [Conference presentation]. APA 2008 Annual Convention, Boston, MA, United States.
- King, R. B., & McInerney, D. M. (2016). Culture and motivation: The road travelled and the way ahead. In K. R. Wentzel & D. B. Miele (Eds.), *Handbook of motivation in school* (2nd ed., pp. 275–299). Routledge. doi: [10.4324/9781315773384-21](https://doi.org/10.4324/9781315773384-21)
- Klassen, R. M., Chong, W. H., Huan, V. S., Wong, I., Kates, A., & Hannok, W. (2008). Motivation beliefs of secondary school teachers in Canada and Singapore: A mixed methods study. *Teaching and Teacher Education*, 24(7), 1919–1934. doi: [10.1016/j.tate.2008.01.005](https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.01.005)
- Lauermann, F., & Karabenick, S. A. (2011). Taking teacher responsibility into account(ability): explicating its multiple components and theoretical status. *Educational Psychology*, 46, 122–140. doi: [10.1080/00461520.2011.558818](https://doi.org/10.1080/00461520.2011.558818)
- Lauermann, F., & Karabenick, S. A. (2013). The meaning and measure of teachers' sense of responsibility for educational outcomes. *Teaching and Teacher Education*, 30, 13–26. doi: [10.1016/j.tate.2012.10.001](https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.10.001)
- Lazowski, R. A., & Hulleman, C. S. (2015). Motivation interventions in education: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 66(2), 602–640. doi: [10.3102/0034654315617832](https://doi.org/10.3102/0034654315617832)
- Linnenbrink-Garcia, L., Patall, E. A., & Pekrun, R. (2016). Adaptive motivation and emotion in education. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences*, 3(2), 228–236. doi: [10.1177/2372732216644450](https://doi.org/10.1177/2372732216644450)
- Lois, M. (2015). Demotivált tanuló – demotivált tanár? Középiskolai nyelvtanárok nézetek tanulóik motivációjáról, motiválhatóságáról. *Alkalmazott Nyelvészeti Közlemények*, 10(2), 41–52.
- Mansfield, C. F., & Volet, S. E. (2010). Developing beliefs about classroom motivation: Journeys of preservice teachers. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1404–1415. doi: [10.1016/j.tate.2010.04.005](https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.04.005)
- Mansfield, C. F., & Volet, S. E. (2014). Impact of structured group activities on pre-service teachers' beliefs about classroom motivation: an exploratory study. *Journal of Education for Teaching*, 40(2), 155–172. doi: [10.1080/02607476.2013.869967](https://doi.org/10.1080/02607476.2013.869967)
- Marsh, H., Seaton, M., Dicke, T., Parker, P., & Horwood, M. (2019). The centrality of academic self-concept to motivation and learning. In K. Renninger & S. Hidi (Eds.), *The Cambridge handbook of motivation and learning* (pp. 36–62). Cambridge University Press. doi: [10.1017/9781316823279.004](https://doi.org/10.1017/9781316823279.004)
- Mezei, T., & Fejes, J. B. (2020). Tanári nézetek feltárása a célelmélet TARGETS dimenziói kapcsán – egy interjúkutatás eredményei. *Iskolakultúra*, 30(7), 26–45. doi: [10.14232/iskult.2020.7.26](https://doi.org/10.14232/iskult.2020.7.26)
- Muñoz, A., & Ramirez, M. (2015). Teachers' conceptions of motivation and motivating practices in second-language learning: A self-determination theory perspective. *Theory and Research in Education*, 13(2), 198–220. doi: [10.1177/1477878515593885](https://doi.org/10.1177/1477878515593885)

- Murphy, P. K., & Alexander, P. A. (2000). A motivated exploration of motivation terminology. *Contemporary Educational Psychology*, 25(2), 3–53. doi: [10.1006/ceps.1999.1019](https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1019)
- Niemivirta, M., Pulkka, A., Tapola, A., & Tuominen, H. (2019). Achievement goal orientations: A person-oriented approach. In K. Renninger & S. Hidi (Eds.), *The Cambridge handbook of motivation and learning* (pp. 566–616). Cambridge University Press. doi: [10.1017/9781316823279.025](https://doi.org/10.1017/9781316823279.025)
- Nolen, S. B., & Nicholls, J. G. (1994). A place to begin (again) in research on student motivation: Teachers' beliefs. *Teaching and Teacher Education*, 10, 57–69. doi: [10.1016/0742-051x\(94\)90040-x](https://doi.org/10.1016/0742-051x(94)90040-x)
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307–332. doi: [10.3102/00346543062003307](https://doi.org/10.3102/00346543062003307)
- Pajor, G. (2015). „Gyorsabban, magasabbra, bátrabban” – de hogyan? Teljesítménymotiváció az iskolai környezetben. ELTE PPK, Eötvös Kiadó.
- Patrick, H., Turner, J. C., & Strati, A. (2016). Classroom and school-level influences on student motivation. In K. Wentzel & G. B. Ramani (Eds.), *Handbook of social influences in school contexts: Social-emotional, motivation, and cognitive outcomes* (pp. 241–257). Routledge.
- Peterson, J., Schreiber, J., & Moss, C. (2011). Changing preservice teachers' beliefs about motivating students. *Teaching Educational Psychology*, 7(1), 29–37.
- Quirk, M., Unrau, N., Ragusa, G., Rueda, R., Lim, H., Velasco, A., Fujii, K., Bowers, E., Nemeroufe, A., & Loera, G. (2010). Teacher beliefs about reading motivation and their enactment in classrooms: The development of a survey questionnaire. *Reading Psychology*, 31, 93–120. doi: [10.1080/02702710902754051](https://doi.org/10.1080/02702710902754051)
- Reeve, J. (1996). *Motivating others: Nurturing inner motivational resources*. Allyn & Bacon.
- Reeve, J. (2009). Why teachers adopt a controlling motivating style toward students and how they can become more autonomy supportive. *Educational Psychologist*, 44(3), 159–175. doi: [10.1080/00461520903028990](https://doi.org/10.1080/00461520903028990)
- Reeve, J., Vansteenkiste, M., Assor, A., Ahmad, I., Cheon, S. H., Jang, H., & Wang, C. K. J. (2014). The beliefs that underlie autonomy-supportive and controlling teaching: A multinational investigation. *Motivation and Emotion*, 38(1), 93–110. doi: [10.1007/s11031-013-9367-0](https://doi.org/10.1007/s11031-013-9367-0)
- Renninger, K., & Hidi, S. (2019). Interest development and learning. In K. Renninger & S. Hidi (Eds.), *The Cambridge handbook of motivation and learning* (pp. 265–290). Cambridge University Press. doi: [10.1017/9781316823279.013](https://doi.org/10.1017/9781316823279.013)
- Réthy, E-né. (2001). A tanulási motiváció elemzése. In B. Csapó & T. Vidákovich (Eds.), *Neveléstudomány az ezredfordulón: Tanulmányok Nagy József tiszteletére* (pp. 153–161). Tankönyvkiadó.
- Reeve, J., & Cheon, S. H. (2016). Teachers become more autonomy supportive after they believe it is easy to do. *Psychology of Sport and Exercise*, 22, 178–189. doi: [10.1016/j.psychsport.2015.08.001](https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2015.08.001)
- Rich, Y., & Shiram, Z. (2005). Perceptions of motivation among school counselors and teachers, *The Journal of Educational Research*, 98(6), 366–375. doi: [10.3200/joer.98.6.366-375](https://doi.org/10.3200/joer.98.6.366-375)
- Richardson, V. (1996). The role of attitudes and beliefs in learning to teach. In J. Sikula (Ed.), *Handbook of research on teacher education* (2nd ed., pp. 102–119). Macmillan.
- Rimm-Kaufman, S. E., Storm, M. D., Sawyer, B. E., Pianta, R. C., & LaParo, K. M. (2006). The Teacher Belief Q-Sort: A measure of teachers' priorities in relation to disciplinary practices, teaching practices, and beliefs about children. *Journal of School Psychology*, 44(2), 141–165. doi: [10.1016/j.jsp.2006.01.003](https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.01.003)
- Roseman, I. J. (2008). Motivations and emotivations: Approach, avoidance, and other tendencies in motivated and emotional behavior. In A. J. Elliot (Ed.), *Handbook of approach and avoidance motivation* (pp. 343–366). Psychology Press. doi: [10.4324/9780203888148.ch20](https://doi.org/10.4324/9780203888148.ch20)
- Rosenzweig, E., Wigfield, A., & Eccles, J. (2019). Expectancy-value theory and its relevance for student motivation and learning. In K. Renninger & S. Hidi (Eds.), *The Cambridge handbook of motivation and learning* (pp. 617–644). Cambridge University Press. doi: [10.1017/9781316823279.026](https://doi.org/10.1017/9781316823279.026)

- Sakui, K., & Cowie, N. (2011). The dark side of motivation: teachers' perspectives on 'unmotivation'. *English Language Teaching Journal*, 66(2), 205–213. doi: [10.1093/elt/ccr045](https://doi.org/10.1093/elt/ccr045)
- Salisbury-Glennon, J. D., & J. Stevens, R. (1999). Addressing preservice teachers' conceptions of motivation. *Teaching and Teacher Education*, 15(7), 741–752. doi: [10.1016/s0742-051x\(99\)00023-2](https://doi.org/10.1016/s0742-051x(99)00023-2)
- Schraw, G., & Olafson, L. (2015). Assessing teacher's beliefs. In H. Fives & M. G. Gill (Eds.), *International handbook of research on teachers' beliefs* (pp. 87–105). Routledge.
- Schunk, D. H., Pintrich, P. R., & Meece, J. L. (2008). *Motivation in education: Theory, research, and applications* (3rd ed.). Pearson/Merrill Prentice Hall.
- Schwartz, B., & Wrzesniewski, A. (2019). Reconceptualizing intrinsic motivation: Excellence as goal. In K. Renninger & S. Hidi (Eds.), *The Cambridge handbook of motivation and learning* (pp. 373–394). Cambridge University Press. doi: [10.1017/9781316823279.017](https://doi.org/10.1017/9781316823279.017)
- Seon Ahn, H., & Bong, M. (2019). Self-efficacy in learning: Past, present, and future. In K. Renninger & S. Hidi (Eds.), *The Cambridge handbook of motivation and learning* (pp. 63–86). Cambridge University Press. doi: [10.1017/9781316823279.005](https://doi.org/10.1017/9781316823279.005)
- Shalter Bruening, P. (2010). *Pre-service teachers beliefs about student motivation*. Ohio State University.
- Skinner, E. A., Kindermann, T. A., Connell, J. P., & Wellborn, J. G. (2009). Engagement and disaffection as organizational constructs in the dynamics of motivational development. In K. R. Wenzel & A. Wigfield (Eds.), *Educational psychology handbook series. Handbook of motivation at school* (pp. 223–245). Routledge/Taylor & Francis Group.
- Smith, L. K. (2005). The impact of early life history on teachers' beliefs: in-school and out-of-school experiences as learners and knowers of science. *Teachers and Teaching*, 11(1), 5–36. doi: [10.1080/1354060042000337075](https://doi.org/10.1080/1354060042000337075)
- Solomon, H., & Anderman (2017). Learning with motivation. In R. E. Mayer & P. A. Alexander (Eds), *Handbook of research on learning and instruction* (pp. 258–282). Routledge. doi: [10.4324/9780203839089.ch11](https://doi.org/10.4324/9780203839089.ch11)
- Steele, C. M., & Aronson, J. (1995). Stereotype threat and the intellectual test performance of African Americans. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69(5), 797–811. doi: [10.1037/0022-3514.69.5.797](https://doi.org/10.1037/0022-3514.69.5.797)
- Stéger, Cs. (2015). A pedagógusok nézetvizsgálatai. In K. Felvinczi (Ed.), *Problémafókuszú pedagógusképzés. A pedagóguspálya problémái* (pp. 65–89). ELTE Eötvös Kiadó.
- Stipek, D. J., Givvin, K. B., Salmon, J. M., & MacGyvers, V. L. (2001). Teachers' beliefs and practices related to mathematics instruction. *Teaching and Teacher Education*, 17(2), 213–226. doi: [10.1016/s0742-051x\(00\)00052-4](https://doi.org/10.1016/s0742-051x(00)00052-4)
- Sweet, A. P., Guthrie, J. T., & Ng, M. M. (1998). Teacher perceptions and student reading motivation. *Journal of Educational Psychology*, 90(2), 210–223. doi: [10.1037/0022-0663.90.2.210](https://doi.org/10.1037/0022-0663.90.2.210)
- Swezey, R. W., Meltzer, A. L., & Salas, E. (1994). Some issues involved in motivating teams. In H. F. O'neil & M. Drillings (Eds.), *Motivation: Theory and research* (pp. 141–169). Lawrence Erlbaum Associates.
- Szenczi, B. (2010). Olvasási motiváció: definíciók és kutatási irányok. *Magyar Pedagógia*, 110(2), 119–147.
- Szenczi, B. (2011). Leendő és gyakorló tanítók meggyőződése az olvasási motivációról. In T. Kovács (Ed), *Tehetségek hite. Hallgatói Tanulmánykötet* (pp. 145–156). L'Harmattan Kiadó.
- Taboada, A., & Buehl, M. M. (2012). Teachers' conceptions of reading comprehension and motivation to read. Teachers and teaching: Theory and practice. *Teachers and Teaching*, 18(1), 101–122. doi: [10.1080/13540602.2011.622559](https://doi.org/10.1080/13540602.2011.622559)

- Turner, J. C. (2010). Unfinished business: putting motivation theory to the “classroom test”. In T. Urdan & S. A. Karabenick (Eds.), *Advances in motivation and achievement: The decade ahead: Applications and contexts of motivation and achievement* (pp. 109–138). Emerald.
doi: [10.1108/s0749-7423\(2010\)000016b007](https://doi.org/10.1108/s0749-7423(2010)000016b007)
- Turner, J. C., Christensen, A., & Meyer, D. K. (2009). Teachers' beliefs about student learning and motivation. In L. J. Saha & G. Dworkin (Eds.), *International handbook of research on teachers and teaching* (pp. 361–383). Springer. doi: [10.1007/978-0-387-73317-3_23](https://doi.org/10.1007/978-0-387-73317-3_23)
- Turner, J. C., Warzon, K. B., & Christensen, A. (2011). Motivating mathematics learning. *American Educational Research Journal*, *48*(3), 718–762. doi: [10.3102/0002831210385103](https://doi.org/10.3102/0002831210385103)
- Unrau, N., Ragusa, G., & Bowers, R. (2015). Teacher focus on motivation for reading “It’s all about knowing the relationship”. *Reading Psychology*, *36*, 105–144. doi: [10.1080/02702711.2013.836582](https://doi.org/10.1080/02702711.2013.836582)
- Urdan, T., & Kaplan, A. (2020). The origins, evolution, and future directions of achievement goal theory. *Contemporary Educational Psychology*, *61*, Article 101862. doi: [10.1016/j.cedpsych.2020.101862](https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101862)
- Vescio, V., Ross, D., & Adams, A. (2008). A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and Teacher Education*, *24*, 80–91. doi: [10.1016/j.tate.2007.01.004](https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.01.004)
- Weinstein, R. S. (2002). *Reaching higher: The power of expectations in schooling*. Harvard University Press.
doi: [10.4159/9780674045040](https://doi.org/10.4159/9780674045040)
- Wiesman, J. (2016). Exploring novice and experienced teachers’ perceptions of motivational constructs with adolescent students. *American Secondary Education*, *44*(2), 4–20.
- Wigfield, A., Eccles, J. S., Fredricks, J. A., Simpkins, S., Roeser, R. W., & Schiefele, U. (2015). Development of achievement motivation and engagement. In M. E. Lamb & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology and developmental science: Socioemotional processes* (pp. 657–700). John Wiley & Sons, Inc. doi: [10.1002/9781118963418.childpsy316](https://doi.org/10.1002/9781118963418.childpsy316)
- Williams, R. L., & Stockdale, S. L. (2004). Classroom motivation strategies for prospective teachers. *The Teacher Educator*, *39*(3), 212–230. doi: [10.1080/08878730409555342](https://doi.org/10.1080/08878730409555342)
- Zhu, M., & Urhahne, D. (2014). Assessing teachers’ judgements of students’ academic motivation and emotions across two rating methods. *Educational Research and Evaluation*, *20*(5), 411–427. doi: [10.1080/13803611.2014.964261](https://doi.org/10.1080/13803611.2014.964261)

Mezei Tímea és Fejes József Balázs

ABSTRACT

APPROACHES TO EXPLORE TEACHERS' BELIEFS ABOUT LEARNING MOTIVATION – A LITERATURE REVIEW

Tímea Mezei & József Balázs Fejes

Exploring teachers' beliefs about learning motivation seems to be an important milestone for transferring research results into the everyday practice of teachers. This paper provides an overview of empirical studies on teachers' learning motivation beliefs in order to systematize the available instruments and methods, as well as to reveal the interpretations of teachers' beliefs with regard to learning motivation. The literature review focuses on those empirical studies that have examined in-service or pre-service teachers' learning motivation beliefs and have been published in English-language, peer-reviewed journals up until 2020. 27 publications have met the above criteria. Based on the methods applied, these can be categorized into three groups: written questionnaire studies; face-to-face interview studies; and mixed-method studies; and the paper uses this structure to review the relevant studies. An important novelty of this literature review lies in categorizing questionnaire/interview questions and statements according to their content. As the paper concludes, teachers' beliefs about learning motivation have yet to be operationalized, the studies under review examine several different aspects of the construct, more specifically, thirteen aspects have been identified by the paper. This literature review points out some research questions which seem to be crucial in exploring teachers' learning motivation beliefs, and may contribute to integrating learning motivation research findings into classroom practice.

Magyar Pedagógia, 121(4). 361–394. (2021)
DOI: 10.17670/MPed.2021.4.361

Levelezési cím / Address for correspondence: Fejes József Balázs, Szegedi Tudományegyetem
Neveléstudományi Intézet. H–6722 Szeged, Petőfi Sándor sgt. 32–34.