

RÉTHY ENDRÉNÉ

A TANULÁSI MOTIVÁCIÓ KUTATÁSÁNAK
NÉHÁNY SAJÁTOS VONÁSA A SZOVJETUNIÓBAN

A tanulási motiváció fejlesztésével kapcsolatban számos szovjet kutatás folyik, s jelentős eredmények jönnek létre elmélet és gyakorlat síkján egyaránt, melyek egyben jelzik a bonyolult problémakör megközelítésének sajátosságait is. Tanulmányunkban a teljes áttekintés helyett a szovjet motivációkutatás olyan oldalát emeljük ki, amely elvi jelentőségű a pedagógiai gyakorlat egészére.

Elméleti háttér

Amint köztudott a motivációkutatás elméleti alapjait V. Sz. Vigotszkij, Sz. L. Rubinsztejn, D. Z. Uznadze, A. N. Leontyev rakták le. Vigotszkij a pszichikum egységes szemléletén belül hangsúlyozza a motívumok fontosságát. Rubinsztejn újszerűen látta a pszichikum regulatív szerepét, annak ösztönző, motiváló és tevékenységet irányító funkcióját. Dialektikusan értelmezte az érzelmek és a tevékenység kapcsolatát. Uznadze beállítódás-elmélete a tudat és a tevékenység kapcsolatát új tényezővel egészítette ki, összefüggésbe hozva a szükségleteket, kielégítésük objektív szituációjával.¹ Leontyev szerint a szükséglet mint belső motiváló erő csak a tevékenységben realizálódhat, kezdetben mint a tevékenység előfeltétele, majd pedig mint eredménye. Három felfogási módot emel ki a személyiség motivációs szférájának nevelésével kapcsolatban:

1. Az *individuális* viszonyulás lényege abban van, hogy minden egyes tanulónál feltárja és tanulmányozza a vezető, szociálisan értékes motívumokat, és rájuk épít az oktatásban.

2. A *tipológiai* viszonyulást az jellemzi, hogy azokra a motívumokra támaszkodik az oktatásban, melyek az adott fejlődés, növekedés szintjén sajátosak a tanulóknál.

3. A *topológiai* felfogás lényege pedig az, hogy a tanulás módja hordozza magában a szociálisan értékes motivációk formálásának lehetőségét az oktatásban.²

¹ L. Sz. Vigotszkij: Gondolkodás és beszéd. Akadémiai Kiadó, Bp. 1967. 214–216. Sz. L. Rubinsztejn: Lét és tudat. Kossuth Kiadó, Bp. 1967. 269. Sz. L. Rubinsztejn: Az általános pszichológia alapjai II. Akadémiai Kiadó, Bp. 1964. 719. Sz. L. Rubinsztejn: A pszichológia fejlődése. Elvek és utak. Tankönyvkiadó, Bp. 1977. 173. D. N. Uznadze: A beállítódás általános elmélete. A beállítódás pszichológiája. Szerk.: Molnár István Akadémiai Kiadó, Bp. 1971. 162. 181. M. Jarosevszkij: A pszichológia története. Kossuth Kiadó, Bp. 1968. 297. A. Ny. Leontyev: Tevékenység Tudat Személyiség. Gondolat Kiadó, Bp. 1979. 218–219.

² A. N. Leontyev: Potrebnosztyi, motivacii i emocii Moskva, Izd. MGU 1971. 28.

A topológiai viszonyulás jelzi a tanulási motiváció bonyolult viszonyösszefüggését, s a fejlesztés multifaktorális tényezőktől való függését.

A topológiai szemlélet képviselője, elméleti továbbfejlesztője Galperin több mint negyedszázada foglalkozik a tevékenység és megismerés hatékony formálásának, a tanulási pszichológiai problémáinak centrális kérdésével.³

A Galperin által kidolgozott elmélet az értelmi cselekvés szakaszos fejlődéséről a legátgondoltabb, leginkább egységes és újszerű tanuláslélektani koncepciót, az úgynevezett harmadik típusú tanulást implicálta, s egyben a kutatások egész sorát iniciálta a tanulási motiváció mélyebb feltárására az oktatás folyamatában.⁴

A szovjet tanulási motivációkutatás új jelentős mozzanata az, hogy nem önmagában vizsgálja a motivációt, hanem alakulása folyamatában, ezzel együtt a kísérleti formálás útjait is igyekszik feltárni.

Galperin elméletének meghatározó alapvetése az, hogy az emberi tudás, a megismerés alapja és forrása a tevékenység. A személyiség aktivitásának magját a tevékenység és környezet kölcsönviszonyában találta meg. A személyiség aktivitásának forrását a szükségletek képezik, célját pedig tudatos motívumai mutatják.

Ebben a koncepcióban a tanulás a megismerési szükséglet kielégítésének formája és célja, a tudás megszerzési módja, mely különböző szintű viselkedéseken keresztül realizálódik, s rendszere maga a tanulási tevékenység.

Ezen értelmezés alapján a személyiség fejlettségi színvonalát egyik oldalon kapcsolatösszefüggéseinek gazdagsága (egyénnel, társadalommal), másrészt alkotó tevékenységének potenciálja, a szükségletek és lehetőségek széles „újtermelése” határozza meg az adott tárgyi tevékenységen keresztül.⁵

Ezt a folyamatot foglalja össze az 1. táblázat, melyből világosan kitűnik, hogy a tevékenység összeköti az embereket nemcsak a tárgyi tevékenységgel, de másokkal is. Csak ennek a sokoldalú kapcsolatösszefüggésnek köszönheti a társadalmi-termelési tapasztalat elsajátítását az egyén.

Maga a tanulási motiváció pedig függvénye a tanulási tevékenység szervezésének, a tanulók individuális változóinak, a közösségben levő szerepkomponensek, viszonyok sokszínű rendszerének, az általános szocializációnak.⁶

³ P. J. Galperin: Osznovnűje tipű ucenyija-Tyeziszű dokladov na I szjezde obcsesztva psichologov APN Moskva, 1959. 57–59. P. J. Galperin: Organizacija umstvennoj gyejatelnosztyi i effektivnoszty ucenyija-Vozrasztnaja i pedagogicseszkaja psichologija Material Vseszojuznovo szeminarijá szoveszcanyija. Perm, 1974, 91–102. P. J. Galperin: Obucsenyije i umstvennoe razvitie-Obcsesztvo psichologov Material IX vszeszojuznovo szjezda obcsesztvo psichologov. Tbiliszi, 1971, 78–79. P. J. Galperin: Tipű orientirovki i aktivnoszty ucenyija-Radzjanszka skola, 1962, 3. sz. 23–28. P. J. Galperin: A pszichológia tárgya. Gondolat Kiadó, Bp. 1980, 78–79.

⁴ A. K. Markova: Psichologicseszkiye kriterii effektivnosztyi ucsebnovo processza-Voproszű Psichologii, 1977. 4. sz. 40–50. Problema formirovanyija motivacii ucsebnnoj dejatelnosztyi-Szovjetszkaja Pedagogika 1979, 11. sz. 63. N. F. Taluzina: Odin iz putej razvitija szovjetszkaj teorii ucenyija-Voproszű Psichologii 1978. 1. sz. 16–27.

⁵ V. F. Morgun: Psichologicseszkiye uszlovija voszpzityanyija poznavatyelnovo interessza ucscsishszja ki ucsebnomu predmetu. Avtoreferat Moskva, 1979. 22. V. F. Morgun: Problema periodizacii razvitija licnoszti v psichologii. Moskva, MGU 1981. 33.

⁶ G. A. Ananyev: Geneticseszkiye i sztrukturműje vzaimoszvjazi v razvitii licnoszti-Hresztoomatija po vozrasztnoj i pedagogicseszkoj psichologii (I. I. Iljaszova. V. J. Laudisz) Moskva, 1981, 121–126.

I. táblázat
A személyiség fejlődésének folyamata

A tárgyi tevékenység fejlődési szakaszai	Érintkezés	Személyiség – másik személyiség Sz–Sz	Személyiség – csoport Sz–Cs	Személyiség és társadalom Sz–T
A tevékenység elsajátítása		Szoktatás Sz–Sz	Nevelés, oktatás Sz←Cs	Szocializáció Sz←T
A tevékenység „újratermelése”		Utánzás Sz↔Sz	Tanulás Sz↔Cs	Munka Sz→T
A tevékenység „bővített újratermelése”		Játék Sz→Sz	Önnevelés, önképzés Sz→Cs	Alkotás Sz→T

Az elsajátítás egyrészt a tevékenység interiorizációja a szoktatás, nevelés szocializáció során, másrészt annak „újratermelése”, azaz reprodukív tevékenység, exteriorizáció, utánzás, tanulás, munka folyamatában, végül pedig a „bővített újratermelés” az ismeretek produktív alkalmazását jelenti. Ez az elkülönítés azért fontos, mert ha az oktatás, a tanulás csak az elsajátításra korlátozódik, sőt mint kész ismeretek elsajátítására korlátozódik, akkor ez nem vezethet az oktatás intenzitásának növekedéséhez, sem pedig ahhoz, hogy a tanulóknban a megismerő tevékenységet motiválttá tegyük.⁷

Galperin hangsúlyozza, hogy a megértés az orientáció szakaszában következik be, mely magában foglalja „a tapasztalt körülmények feldolgozását, a cselekvések tervének körvonalait, a cselekvés végrehajtásának ellenőrzését és korrekcióját”.⁸ A kutatás súlypontját Galperin tehát az orientáció tanulmányozására helyezte „kopernikuszi fordulattal” melynek mintegy függvénye a végrehajtás minősége. Elméletének legáltalánosabb hipotézise az, hogy egy adott anyagban való tájékozódás típusa, a tanulás folyamata, eredménye, az adott anyag felé irányuló attitűd szorosan összefüggnek és egységes folyamatot alkotnak: a tanulás folyamatát. E folyamat döntő mozzanata az anyagban való tájékozódás típusa. Megkülönbözteti a cselekvés orientációs bázisát, mint azon feltételek összességét, amelyek az egyént a cselekvés végrehajtása során ténylegesen (aktuálisan) irányítják, a helyes végrehajtáshoz szükséges feltételek rendszerétől. Eszerint a tanulás három alapvető típusát különíti el és vizsgálja.⁹

⁷ V. F. Morgun: Pszichologicseszkie problemü motivacii ucenoja-Voproszü. Pszichologii 1976. 6. sz. 50–68.

⁸ P. J. Galperin: A gyermek értelmi fejlődésének vizsgálatához. Magyar Pszichológiai Szemle 1971. 3. sz. 305–309.

⁹ Ezen típusok részletes ismertetését magyar nyelven a következő munkák tartalmazzák: P. J. Galperin: A gyermek értelmi fejlődésének vizsgálatához. Magyar Pszichológiai Szemle, 1971. 3. sz. 305–309. Salamon Jenő: A Galperin-féle „értelmi cselekvés” elmélete. Pedagógiai Szemle, 6. sz. 503–516. Falus Iván: Az „értelmi cselekvések szakaszos formálása” elméletének új eredményei. Pedagógiai Szemle, 1970. 6. sz. 546–575. Kelemen László: Pedagógiai pszichológia. Tankönyvkiadó, Bp. 1981. 325–328.

A tanulás *I. típusa* azt jelenti, hogy a tanuló nincs birtokában néhány olyan feltételnek, ami a tanulási feladat helyes végrehajtásához szükséges, ennek következménye a próba-szerencse típusú próbálkozás, azaz a hibázás elkerülhetetlen, de a véletlen siker is előfordulhat. A tanulónak a tanulási folyamathoz való viszonyát a tiszta *utilitárius* attitűd jellemzi.

A *II. típusú* tanulásnál a tanulónak a feltételek teljes rendszere rendelkezésére áll ahhoz, hogy helyesen végrehajtsa, megoldja az új feladatot. Mindezt kész formában kapja a pedagógustól.

Mint ahogy tehát a helyes végrehajtás feltételei készen adóttak a tanuló számára a feladat sikeres és egyre tökéletesebb megoldásra, megnövekszik a tanulási folyamatban való érdekelttség, s a cselekvés sikeres végrehajtását ösztönző érdeklődés alakul ki nála. A *III. típusú* tanulás viszont arra tanítja meg a gyermekeket, hogy maguk alakítsák ki az új feladatokban való teljes orientációt. A tanulók két módszert sajátítanak el, egyrészt a konkrét tárgy alapvető elemeinek kiválasztását, másrészt az adott tárgyban érvényesülő kombinációjuk jellemzésének módszerét. Tehát a *III. típusú* tanulásnál a tanulók egyszerre szereznek ismereteket, sajátítják el a megismerés, az értelmi tevékenység műveleteit, a gondolkodás módszereit, és tartós, szilárd érdeklődést a tanulás tárgya iránt. Csak a *III. típusú* tanulás biztosítja a dolgok általános patternjei közötti összefüggés világos megértését a róluk alkotott tudományos ismeretek alapján.

Ezáltal utat nyit ahhoz, hogy az értelmi fejlődést a maga dinamikájában, motivációs erőinek és létrehozó mechanizmusainak működési állapotában tudja tanulmányozni. A tanulás ilyen értelmezésénél lehetőség van a motiváció jellegének prognosztizálására, a tanuló tevékenységének szervezésén és a tanulás meghatározott típusán keresztül.

A 2. táblázatban összefoglaljuk a különféle tanulási típusok jellemző paramétereit.

Természetesen nem mindig szükséges és lehetséges a tanulás *III. típusát* megszervezni, nem mindig szükséges, hogy a tanulók önmaguk jöjjenek rá a dolgok lényegére. Esetenként egyszerűbb és gyorsabb, ha azt a tanár készen adja tanítványai számára.

A hosszantartó *III. típusú* tanulás során a tanulók orientációs aktivitása magas szintű. Ez az aktivitás két egymással szoros összefüggésben álló aspektusból áll: motivációs és operációs oldalból.

Az aktivitás motivációs oldala meghatározza a tanulók viszonyát az oktatás tárgyához és az oktatáshoz általában. Az operációs oldal pedig az orientációs eljárások elsajátítását jelenti a tananyagban: a tevékenység adekvát módszereit hasonló és új feladatokban, a feladatok önálló megoldását.

A teljes orientáció önálló összeállítása és bekapcsolása a saját tevékenységbe a legfontosabb mozzanat, enélkül az elsajátítás csak absztrakt, a megértés „illúzióját” adja csupán, s a valódi általánosítás és az alkotóképes tudás nem lesz elérhető.

Szoros és egyértelmű kapcsolat feltételezhető tehát a tárgyi tevékenység tapasztalatai és a tanulási motiváció között.

1. A tárgyi tevékenység feltétele a motiváció kialakulásának. A gyermek a tárgyi tevékenységben veszi birtokába a tevékenység új tapasztalatait, ennek alapján létre jön nála az objektumhoz való új típusú elméleti viszony.

2. Ezzel együtt rendkívül fontosak a szociális kölcsönhatás, az együttműködés tapasztalatai is. Így ismeri meg és értékeli a tanuló a tárgyi világot és önmagát a másik ember nézőpontjából.

2. táblázat
A tanulási típusok jellemző paraméterei

	Tanulási típusok		
	I.	II.	III.
A cselekvés orientációs bázisa			
teljes		+	+
részleges	+		
A helyes végrehajtáshoz szükséges feltételek rendszere			
teljes		+	+
hiányos	+		
Általánosítás foka			
teljes			+
részleges	+	+	
Önállóság			
teljes	+		+
részleges		+	
Transzfer-hatás			
teljes			+
részleges	+	+	
Szilárdság	-	+	+
Motiváció	utilitárius	utilitárius pesztizs, szűk megismerési	tág megismerési

3. A tanulók aktív tevékenységének tapasztalatai, mint saját tevékenységükhöz való viszony is elengedhetetlenül fontos mozzanat.

Megismerő érdeklődést, a megismerő motivációt fejleszti ki a tanulóknban, mely az el-sajátítás folyamatában jelentkezik és elvezet a képességek fejlődéséhez és az öntökélet-sítő tanuláshoz.

Ilyen megismerő motívum a tanulás belső motívuma, mely a tanulási mód és szituáció eredménye, terméke. Létrehozza a tanulási szükségletet a megismerés céljának elérésére. Lehetőséget nyújt a tanulási siker megélésére. Kialakul és formálódik tehát a tanuláshoz való igenlő viszony, tudnivágyó és megismerni vágyó pszichológiai klíma alakul ki a tanulócsoprtban.

A tanulási motivációkutatás stratégiája

Galperin hangsúlyozza, hogy rendkívül fontos momentum a tanulásban a motiváció, de ugyanakkor azt is kiemeli, hogy ha pedagógiai eszközökkel nem fejlesztjük, spontán módon nem jön létre.

Ezért munkatársaival, követőivel együtt megpróbálkozik az explicite motivációs alapon szervezett oktatással, mely lehetővé teszi a tanítási-tanulási folyamat megjavítását tisztán konceptuális változtatások útján. Kiválasztja azokat a feltételeket, melyek fokozzák a tanulás hatékonyságát. Mindez megkívánja az oktatás módszerének és programjának gyökeres megváltoztatását.

Hosszantartó formáló kísérleteket iktatnak be az oktatási folyamatba, ahol a tanulói tevékenységet független változóként, a motivációt pedig függő változóként kezelik.

Ebben a szellemben szervezi kísérleteit a 91-es számú moszkvai kísérleti iskola, melyet több mint két évtizede Elkonyin és Davüдов alapított az optimális fejlesztő hatások létrehozása érdekében, annak felderítésére, hogy a különböző tantárgyak keretein belül, a III. típusú tanuláshoz milyen motivációs effektusai vannak.

Az alábbiakban tekintsük át azt a motivációs többletlehetőséget, melyet számos empirikus vizsgálat eredménye alapján a III. típusú tanulás nyújt.¹⁰

A tanítási óra kezdeti szakaszában a tanítás céljának pontos megfogalmazása biztosítja a tanulók bekapcsolását a tanulási szituációba. Önálló tanulási feladatok felvetését, a tanár céljainak elfogadását, önálló célok megfogalmazását téve lehetővé, a távoli perspektívák formálásán, építésén, a célképzés módjain, a célok konkretizálásán keresztül. Az „én bevontság” elérésével a személyes jelentőség biztosítása vált lehetővé, ugyanis ami az egyén számára fontos, az maradandóan beépül személyiségébe.

A tanulási feladatok bekapcsolása a tanulók aktuális szükségleteibe, s a tanulók jövőbeli tevékenységével való érintkezés pontjainak egyidejű megvilágítása fokozta a megismerési érdeklődés mozgósítását.

A probléma bekapcsolása az oktatásba aktualizálja a tanulók orientációs szükségleteit a kutatásra, felfedezésre, az új megértésre a didaktikai szituációban. Egész arzenálja van a probléma felvetésének és felállításának. Ez elérhető „meghökkenítő kérdésekkel”, a kognitív disszonancia jelenségének felhasználásával, dramatizálással stb.

A problémaszituáció jelentősége az, hogy a pszichikus feszültség keletkezik a tanulóknál és kereső kutató gondolkodásra készíti őket.

Az orientációs szakasz feladata a tanulókat minden eszközzel felfegyverezni a szükséges cselekvések sikeres teljesítésére. Paradoxon áll fent a gyors oktatás igénye és az alkotó önállóság kialakítása között. Ez az ellentmondás feloldódik a III. típusú tanuláshoz, mert az idővesztés kiegzenlítődik a megismerő érdeklődés, a valódi intellektuális képességek kialakítása során, s ez nagyon gazdaságos időkihasználáshoz vezet. Felfegyverzi a tanulókat a kutatás, vizsgálat, felfedezés módszerével, mely lehetővé teszi a valódi tudományos feladatokban való helyes orientációt is. Magát az elsajátítás módszerét veszik birtokba a tanulók, s ez a képesség – melyet a III. típusú tanulás nevel ki bennünk – motivál a legjobban.¹¹ A széles transzferhatás pedig lehetővé teszi az ismeretlen alkotó

¹⁰ V. F. Morgun: Pszichologiceszkie problemü motivacii ucenyija-Voproszü. Pszichologii, 1976. 6. sz. 50–68.

¹¹ P. Golu: Problema vnutrennej motivacii ucenyija i tipü orientirovki v predmete Moszkva, 1965, 143.

feltárását. A leghatékonyabb motivációt az önállóan felállított teljes és általános orientáció hozza létre a tanulóknál.¹²

Amikor maguk a tanulók keresik az orientációs alapot, melyet aztán önállóan és konstruktívan állítanak fel, magának a tanulási tevékenységnek az elsajátítása következik be, mint tiszta, közvetlen produkciója az oktatásnak, s mindez fokozatosabban szolgálja a megismerési motiváció fejlődését. Kialakul az új, életszerű feladatok széles körének megoldási igénye és képessége, kiküszöbölődik a negatív absztrakció gátoltsága).

Míg az ismeretek alkalmazása a tradicionális didaktika egyik megoldatlan problémája, addig e tanulási típus az ismereteket magában az alkalmazás fázisában alakítja ki, formálja. Ezáltal eltűnik az oktatásból a megértés, az ismeretek formális elsajátítása és a tudás közötti szakadék.

Az elsajátítás az alkalmazás folyamatában elvezeti a tanulókat a felszólítástól való félelem, és az érzelmi inadekváció kiküszöböléséhez.

A tanulók között aktív kölcsönhatás alakul ki, melynek formái különbözőek lehetnek: kölcsönös segítség, kontroll, csoportos, egyéni és páros munkaformákban.

Minden tanulónál, függetlenül a korábbi sikerességtől, a kísérleti oktatás folyamán a III. típusú tanulás következtében magas aktivitás alakult ki a tanítási órákon, s egyidejűleg a tananyaggal való továbbfoglalkozás igénye a tanórákon kívül.

Markova kiemeli, hogy e tanulási mód olyan pedagógiai feltételek megteremtését biztosítja, melyek lehetőséget adnak a sokoldalú, harmonikus személyiségek fejlődéséhez a motivációs és intellektuális szféra kiegyensúlyozott fejlesztésével.¹³

A személyiség motivációs szférájának a teljes tevékenységrendszer figyelembe vevő komplex fejlesztő eljárásait szervezte meg Galperin és Kabülnyica. A tanulók figyelmének fejlesztése céljából az iskolai tevékenység mellett eljárásaikat az otthoni ismeretszerzésre is kiterjesztették.¹⁴ Pavlova kísérleti eredményei azt jelzik, hogy a III. típusú tanulás az egész tanulócsoport motivációs státuszát is emeli.¹⁵

Több kísérlet irányult az óvodások fejlesztésére is. N. V. Efimova fejlesztő kísérletei a teljes alapú orientáció biztosításával, majd önálló keresésével folytak. Eredményei azt bizonyították, hogy előbb alakul ki a gyerekeknél az iskolához való pozitív viszony, ha a vezető játéktevékenység bázisán keletkezett az a megismerési motiváció, amely mintegy előkészítette a következő fejlődési fokot, az iskolai tanulást.¹⁶

L. F. Obuhova és A. V. Zaporozsec fejlesztő kísérletei is ezt igazolták.¹⁷

¹² V. J. Mahu: Vlijanyije szposzoba resenija zadacs na formirovanije ucsebnopoznavatyelnih motivov-Pszichologija ucsebnoj dejatelnosztyi skolnikov APN Moszkva, 1982, 164–165.

¹³ A. K. Markova: Issledovanyije motivacii ucsebnoj dejatelnosztyi v vozrasznoj i pedagogicszkoj pszichologii. APN Moszkva, 1982, 160–161.

¹⁴ P. J. Galperin–Sz. L.: Kabülnickaja Experimentalnoje formirovanije vnimanyija Moszkva, MGU 1974.

¹⁵ A. Sz. Pavlova: Issledovanyie otnosenija ucscsicszja k ucsebnomu predmetu pri tradicionnomu i experimentalnom obucszenii, MGU Moszkva, 1976.

¹⁶ N. V. Elfimova: K problema szozdanyija motivacionnovo komponenta gyejatelnosztyi u doskolnyikov-Voproszű. Pszichologii 1982. 2. sz. 60–66.

¹⁷ L. F. Obuhova: Etapű razvitija gyetszkovo müslénija, Moszkva MGU, 1972.

A tanulási motiváció egy-egy aspektusának tanulmányozására vonatkozóan a topológiai irányon kívül számos olyan egyéb vizsgálattal találkozunk, melyek jól hasznosítható kutatási eredményekhez vezettek. Közülük ismertetünk néhányat. Az egyik vizsgálati irány az *értékelés* stimuláló funkcióját emeli ki, s teszi kísérleti elemzés tárgyává.

Többek között A. K. Duszavitszkij a harlovi pedagógiai iskola vezető egyénisége kísérleteiben azt vizsgálja, hogy az iskolások értékelési módja milyen hatást gyakorol önértékelési készségük fejlődésére. Elemezte a feladatmegoldás módjait, s megállapította, hogy a tanulás III. típusa fokozta a kisiskolásokban a tanulási aktivitást és a reális önértékelés kialakulásához nagymértékben hozzájárult.¹⁹ E. V. Stimmer kutatásai is az értékelés nevelési és ösztönző funkciójának fokozását vették célba. 180 felső tagozatos tanulót vizsgált, akik hagyományos keretek között tanultak. Első lépésként a tanulók motívumait elemezte.

Feltárta, hogy a tanulók 64,3%-a a tanulás társadalmi jelentőségét felismerve tanul, 8,9%-a a közvetlen érdeklődés miatt, 7,3%-a pedig a tanulmányok folytatása céljából. A tanulókat tovább vizsgálva kiderült, hogy 40%-uk véli úgy, hogy a pedagógusoktól kapott értékelés nem felel meg ismereteik színvonalának. Ezért 29,5%-uknál alakult ki közömbös viszony az értékeléshez. Ők gyakran élnek át balsikert, a tanár értékelése nem orientációs minta számukra, nem segíti az önértékelésük fejlődését. A tanulók egy csoportja a tanári értékeléssel ellentétben védelmezni törekszik saját véleményét (37,6%). Kiemeli Stimmer, hogy a tanároknak a feleletek részletes tartalmi elemzésének eszközével kellene élnie annak érdekében, hogy a tanuló további tanulási tevékenységét hatékonyan orientálják. Konkrét esetekben pedig kapcsolatot kell teremteni más tárgyak tanáraival, és az osztálytársak véleményét is ki kell kérni az értékelésnél.¹⁹

T. A. Matisz kutatásai annak tanulmányozására irányulnak, hogy melyek azok a pszichológiai feltételek, melyeknél maga a tanulási tevékenység válik a motiváció forrásává. Megállapítja, hogy a tanulási motiváció fejlődésének színvonala szorosan összefügg az értékelő-ellenőrző tevékenység minőségével.

Serdülőknél a tartalmas együttműködés szervezése, a közös tanulás tevékenysége (csoportmunka, páros tanulás) az ellenőrző-értékelő tevékenység célirányos fejlődéséhez vezet. Eközben lehetővé válik ugyanis a tevékenységek cseréjének lehetősége a tanulók között, az ellenőrző-önellenőrző tevékenység hatékony formálása, amely hozzájárul tanulási motiváció fejlődéséhez.

Tehát – állapítja meg – a tanulási-megismerési motívumok olyan oktatási feltételek között fejlődnek, amelyekben mód van arra, hogy a tanulók saját tevékenységüket elemezzék és megtanulják eredményeiket ellenőrizni és értékelni is.²⁰ A másik kutatási irány az

¹⁸ A. K. Duszavitszkij: Vlijanyije ucsebnog gyejatelnosztyi na formirovanije cennosztnüh orientacij mladshih skolnikov APN Moszkva, 1982, 27.

¹⁹ E. V. Stimmer: K voproszu o motivah ucsebnog dejatelnosztyi skolnyikov. APN Moszkva, 1982, 86–87.

²⁰ I. A. Matisz: Szogyerzsatyelnoje szotrudnyicesztvo skolnyikov kak uszlovie motivacii APN Moszkva, 1982, 161.

osztály, a csoport emocionális állapotát mint fontos motivációs tényezőt veszi elemzés alá.

V. G. Leontyev munkájában kiemeli, hogy a csoport hangulata, emocionális állapota jelentős mértékben befolyásolja a megismerési aktivitás színvonalát. A csoport érzelmi potenciáljának alapvető faktorát szerinte az határozza meg, hogy a tanulók miként alkalmazkodnak a tanulási tevékenységhez. Négy adaptációs szintet különít el:

1. Csendes, kiegyensúlyozott tónust
2. Élénk hangulatú tónust
3. Kiegyensúlyozatlan, zaklatott tónust
4. Kedvetlen, opponáló tónust.

Az első adaptációs szinten a magas tanulmányi teljesítmény, a társadalmi aktivitás és erkölcsi reguláció jellemezte a tanulók 99,1%-át. A második szintet a magas siker és morális-akarati reguláció jellemezte, de lényegesen kisebb volt a társadalmi aktivitás, 25%-a a tanulóknak zaklatott hangulatú volt.

A harmadik szinten a alacsony morális-akarati reguláció (fikszió, agresszió, regresszió) figyelhető meg. A tanulók 77%-nál zaklatott a hangulat.

Negyedik szinten alacsony akarati-morális regulációt és neurotikus zavarokat regisztráltak. A kapott adatok megmutatják, hogy a tanulási tevékenységhez való adaptáció fontos tényező, regulálja a csoport emocionális hangulatát, s e kettő kölcsönösen összefügg.²¹

A tanulók emocionális szféráját vizsgálja Ju. T. Rozsgyesztvenszkij is hosszantartó megfigyeléssel: az agresszivitás, a magas ingerlékenységi fok, az affektivitásra való hajlam, az önkontroll, önreguláció és szerepviszonyulás alapján. Segíti, támogatja a tanulók aktív bekapcsolódását a szociális viszonyrendszerbe, az érintkezés maximális felhasználásával, a kezdeményezőszerep kiemelt reflektálásával. A kísérletek eredményei azt igazolják, hogy a tanulók bevonása a nevelési tevékenységbe hozzájárul önállóságuk, önkontrolljuk és megismerő motívumaik fejlődéséhez.²²

O. J. Pavljuk hetedik osztályos tanulók körében végzett kísérleteket. Első lépésként emocionális állapotukat analizálta, majd ezt követően a pedagógusok speciális tevékenységet végeztek a tanulók érzelmi elfogadása céljából.

A tanulók érzelmeinek akceptálása a tanulási tevékenység összes komponensének figyelembevételével történt. Esetenként érzelmi korrekcióra is sor került. Mindez elősegítette egy olyan színvonalú tanulási tevékenység kialakulását, mely lehetővé tette az önnevelés és önképzés kialakulását.²³ A teljesség igénye nélkül, érintőlegesen számolhattunk csak be a tanulási motiváció kutatásának néhány speciális sajátosságáról és eredményeiről.

Összefoglalóan elmondhatjuk, hogy a tanulási motiváció optimális fejlesztésére irányuló új szempontú megközelítés jelentős perspektívát nyit a személyiségformálás teljes intenzitású megvalósításához.

²¹ V. G. Leontyev: Vlijanyije adaptacii na emocionalnŭj uroveny ucsebnj gruppŭ APN Moszkva, 1982, 46–47.

²² Ju. T. Rozsgyesztvenszkij: Formirovanijje szamokontrolja i szamoorganizacii u ucsasihszja itu na oznove licnosztno-rolvoj organizacii ucseбно vospitatelnovo processza APN Moszkva, 1982, 67.

²³ O. J. Pavljuk: K voproszu o roli emocii v processze formirovanijja ucsebnj dejatelnosztyi skolnyikov. APN Moszkva, 1982, 177.