

LINDA NILSEN

HOW TO MOTIVATE ADOLESCENTS?

New Jersey, 1982. Prentice Hall Englewood Cliffs

Az amerikai író munkája a serdülők tanulási motivációját fejlesztő pedagógiai eljárásokkal foglalkozik. A könyv hiánypótló szerepet tölt be, hiszen általában is szűkös ismeretekkel rendelkezünk a serdülőkorról, amely olyan sok gondot, problémát, zavart jelent pedagógusnak, pszichológusnak, szülőnek egyaránt.

A kismonográfia első részében a szerző összegzi a különböző motivációs elméletek lényegét, s megállapítja, hogy a tanulási motiváció terén nincs "ideális, optimális", minden kérdésre választ adó, egységes elmélet. Tekintettel arra, hogy az egyes teóriák különböző nézőpontból, prekoncepcióból kiindulva, az emberi magatartás különböző, és/vagy egyes oldalát vizsgálják, megállapításuk is merőben eltérnek egymástól. (Pl.: míg a behavioristák az eredményes tanulást az erős és azonnali megerősítéssel magyarázzák, addig a szociális tanulás elméletének képviselői a referenciális személy eredményes utánzásával. 19–20. o.) E kutatások hiányosságaként rója fel a szerző, hogy a különböző korosztályok különböző motivációs kérdéseivel, így a serdülő korosztállyal sem foglalkoznak külön.

Ezt követően a munka a serdülők optimális tanulási motiválása érdekében több alacsony költségű (a magyar olvasó számára ez kiemelten fontos!) pedagógiai változtatást javasol az iskolai teljesítmények javítása érdekében. Az alábbiakban közülük említünk néhányat:

— A pedagógusoknak — tanulmányi előmeneteltől függetlenül — valamennyi tanuló számára biztosítaniuk kell az iskolai tevékenységben való aktív részvételt.

— Egyéniesített, differenciált oktatással szükséges erősíteni a serdülők motivációját. (Így a tananyag választhatóságával, vizuális, orális vagy kinezetikus megjelenítésével, közepesen nehéz feladatok nyújtásával, a lassabban haladó tanulók számára több idő biztosításával, individuális értékelési eljárások alkalmazásával, amelyek nem zárják ki a gyengébb képességű tanulókat a jutalmazásból, a munkaformák differenciálásával, különösen a páros munka alkalmazásával, ami segít kiegyenlíteni a tanulók munkatempójában és képességeiben meglévő különbségeket. (34–37. o.)

— A tanulók eredményes motiválásához figyelembe kell venni a tanulók egyéni tanulási stílusát. A tanulási stílusnak ez ideig több mint 20 dimenzió-

ját írták le. Néhány esetben — természetesen kevés sikerrel — megpróbálkoztak azzal is, hogy a serdülők tanulási stílusát összepárosítsák a tanár eljárásaival. Felmerül a kérdés, hogyan határozható meg a tanulók tanulási stílusa. A szerző szerint a legmegfelelőbb eljárás ehhez a kikérdezés módszere. (Például: Hogyan melegítesz be a tanuláshoz? Milyen munkaformában dolgozol a legeredményesebben: egyedül, társaiddal, tanári segítséggel? 37—38. o.)

— A gyenge tanulmányi teljesítményű tanulók gyakran jól motiválhatók, ha a pedagógusok úgynevezett megállapodásokat kötnek velük. Az egyénileg irányított motiválás, a differenciált oktatás, a diagnosztizáló preskriptív tanítás, az egyénre szabott tanulási programok ezen megállapodások elvein alapulnak. (Mint a hagyományos üzleti megállapodások, szerződések a tanítási szerződések is, a "szerződő felek" írásban megfogalmazott kötelezettségeit tartalmazzák. E megállapodás leírja, hogy a serdülő milyen feladatokat köteles megoldani, s ezen célmegfogalmazásban maga a diák is aktívan részt vesz. A megállapodás tartalmazza azt az elsajátítási szintet, amelynek teljesítésekor jutalmat, jó osztályzatot, pontot kaphat a "kliens". 39—42. o.)

— Vannak olyan serdülőkorú tanulók is, akik oly mértékben motiválatlanok a tanulásra, hogy nekik a tanulástól független motivációra van szükségük ahhoz, hogy egy-egy számukra unalmas vagy nehezebb feladatot elvégezzenek. A külső motiválás sem könnyű feladat. A serdülőknek a jutalom iránti fogékony-sága változó: egyszer a társak dicséréte lényeges számukra, máskor a tanár odafigyelése. Nilsen azt javasolja, hogy maguk a tanulók válasszák ki saját jutalmukat, válasszák meg a jutalmazás módját. (Előfordul, hogy a rosszul teljesítő és rossz anyagi helyzetben levő tanuló a tárgyi jutalomnak jobban örül, mint a szóbeli dicséretnek vagy akár a nagyobb odafigyelésnek.) Egyes kutatók szerint a serdülők szisztematikus jutalmazása a külső megerősítéstől való egészségtelen függőséget alakíthat ki, pedig a tanulóknak a tudás megszerzésének igényéből, érdeklődésből, kötelességtudásból kell tanulniuk. Szerzőnk ezzel szemben azt állítja, hogy ha egy serdülő nem akar részt venni egy tanulási feladat elvégzésében, ez azt jelenti, hogy a feladatot a maga számára nem találja belsőleg kielégítőnek, bármi is legyen ennek az oka. Ezért és ekkor szükséges a külső motiváció, a külső lökés. (A bukott tanuló, akinek nem volt sikerélménye, nem valószínű, hogy sikeresen tanul, de külső ösztönzéssel motiválhatjuk a lényeges feladatok elvégzésére. 42—45. o.)

— A dicséret valószínűleg a legjelentősebb, de egyben a legelhanyagoltabb ösztönző a serdülőknél: a kívánt magatartás és tanulmányi előrehaladás pusztán dicséréte a legtöbb serdülőt motiválja. A rossz tanulók különösen fogékonyak a dicséretre. Sajnos a tanárok nagyobbik része azoknak szenteli a

legtöbb dicséretet, odafigyelést, akik ezt a legkevésbé igénylik, a jól teljesítőknek. A dicséret azonban ellentétes hatást is eredményezhet. A szóbeli dicséret gyanakvóvá teheti a serdülőt: hízalgést, hátsó szándékot gyaníthat mögötte. Mindezt úgy küszöbölhetjük ki a szerző szerint, ha a dicséretünk mindig konkrét, s nem csupán direkt módon dicsérünk, hanem indirekt formában is, például a saját vélemény kikérésével.

— Maga a visszacsatolás és a tanulás nagyobb hatékonyságú, ha a tanuló valamilyen kritériumot kap, amely számára jelzi, hogy milyen haladást ért el eddig, és hová kell eljutnia.

A tradicionális visszacsatolási utak gyakran késésben vannak, például egy dolgozat osztályozása és visszajuttatása a tanulóhoz. Sajnos a dolgozatokat, tesztekét a tanárok az osztályozás eszközeinek tekintik, és nem a tanulók előrehaladásának mércéjeként kezelik.

— A humor javíthatja a tanulók teljesítményét ebben az életkorban: azok a pedagógusok, akik ügyesen tréfálkoznak tanulóikkal, gyakran csökkenteni tudják a feszültséget és az agressziót. Azok az emberek ugyanis, akik együtt nevetnek, általában megtanulják azt, hogy elfogadják egymás korlátait és hibáit. (Sajnos a humor kétélű fegyver, egyes pedagógusok megalázzák vele a serdülőket. 52. o.)

— A tanulók aktivizálását biztosító tanítási eljárások motiválnak a legjobban, a tanulók ugyanis nem a passzív befogadásból, figyelésből tanulnak a leghatékonyabban. A szerző apró, megfontolásra érdemes módszertani javaslatot sorakoztat fel e területen. Az előadások, magyarázatok csak akkor motiválnak, ha dinamikusak, felszólító jellegűek, s az anyag rész más forrásból nem elérhető a tanulók számára. A pedagógusoknak olyan kérdéseket érdemes feltenni, amelyek mérlegelésre, értékelésre vagy értelmezésre biztatják a tanulókat, és nem pusztán tényeket hív elő belőlük. (Például ahelyett, hogy azt kérdeznék a diákoktól, hogy milyen okai voltak a háborúnak, ajánlatosabb inkább azt a kérdést feltenni, hogy szerintük melyik volt a legértelmeztlenebb oka a háború kitörésének.)

Fontos, hogy a pedagógus a kapott tanulói válaszokat ne kritizálja, inkább a rossz feleletet adókat további gondolkodásra biztassa. (Például: "Ezt nem egészen értem, próbáld meg még egyszer átgondolni! Ez így nem igaz, de talán van más ötleted is!" 71–74. o.)

— A tanulási nehézségekkel küszködő tanulók frusztrálódhatnak a házi feladatok megoldásánál, hiszen ilyenkor nem segíti, bátorítja őket a pedagógus, s esetenként a szükséges zavartalan otthoni tanulási környezet sem áll

rendelkezésükre. A hibák halmozott elkövetése javítás és segítség elmaradása esetén a feladat előli kitérést eredményezheti.

— A tanároknak arra kell törekedni — emeli ki végezetül a szerző —, hogy a tanulmányi eredményektől, előítéletektől ne engedjék magukat befolyásolni, s következetesen pozitív elvárásokat alakítsanak ki minden serdülővel szemben (140—150. o.).

Összefoglalóan elmondhatjuk, hogy a könyv könnyed stílusú, ötletgazdag, s jó megoldási módokat kínál a gyakorló pedagógusok számára, a serdülők motiválásának fokozása érdekében. A munka hiányosságának tartjuk egy körülhárított elméleti keret tükröztetésének az elmaradását, mely elősegíthette volna a gyakorlatnak kínált eljárási módok logikus levezetését és strukturálását.

Réthy Endréné

GERGENCSIK ESZTER

KREATIVITÁS ÉS KÖZÖSSÉG

A kreatív személyiségű tanulók helyzete az osztályközösségben

Budapest, 1987. Tankönyvkiadó

Az 1978-as tantervekben a társadalmi igényeknek megfelelően előtérbe került a kreativitás fejlesztése.

Igen időszerű témával foglalkozik tehát Gergencsik Eszter új könyvében: a kreativitás és a kollektivitás összefüggéseit igyekszik feltárni 10—14 éves tanulónál. Tudtommal korábban Magyarországon még senki nem kapcsolta össze e két fontos, személyiséget jellemző sajátosság mérését.

A vizsgálat célja a szerző megfogalmazásában: "Van-e valamiféle törvényszerű együttjárás a kreativitás és a közösségi helyzet között; megfér-e és milyen módon fér meg egy személyben ez a két személyiségjelleg?" (28. o.).

Az I. fejezetben széles körű hazai és nemzetközi szakirodalomra támaszkodva világítja meg a kreativitás és a közösség összefüggésének kérdéseit. Igen szimpatikus a szerző felfogása: a kreativitást nem a kiemelkedők sajátosságának, hanem mindenkinél fejleszthetőnek és fejlesztendőnek tartja.

Az 1975—76-os tanévben négy osztályban folytattak elővizsgálatot imponálóan sokféle (14) kutatási módszert alkalmazva. A kreativitás feltárására a Torrence-féle teszt mellett új, ötletes módszereket használtak: "Ötletki-