

A TANULÁSI MOTIVÁCIÓ FEJLESZTÉSÉNEK LEHETŐSÉGEI

A tanulás motivációjának kérdésköre az utóbbi években a figyelem középpontjába került, nemcsak a pszichológiában, de a pedagógiában is.

A személyiséget saját vágyainak is és a társadalmi követelményeknek is megfelelő módon kibontakoztató nevelés a fejlesztő hatásokat csak az egyén dinamikus változásaival egységben szemlélő pedagógiai felfogással valósíthatja meg.

Annak érdekében, hogy a társadalmi elvárásoknak az iskola ne csak törekvésekben, hanem hatékonyságban is megfeleljen, „a motivációs szféra alapjává a társadalmilag kívánatos értékek és célok interiorizálása kell, hogy váljon.”¹

Ehhez az oktatási folyamatot mint a tanulók motívumainak egyik alakító tényezőjét úgy kell megtervezni, hogy az a személyiség különböző szintű és funkciójú alkotóelemei közül a magasabb rendű motívumokat alakítsa és formálja, s eközben segítse a gyermeket saját motivációs rendszerének megismerésében és fejlesztésében. A pedagógiai hatás ekkor tudatosan arra irányul, hogy a tanulóban meghatározott motívumokat fejlesszen ki, erősítsen meg vagy akár korrigáljon, annak érdekében, hogy az oktatás célját, feladatát, programját pedagógiai eszközökkel a szubjektum programjává alakítsa.

A személyiség nem fejlődhet másként, mint lehetőségeinek és szükségleteinek megfelelően tervezett tevékenységrendszerben.² E tevékenységrendszerben kardinális pedagógiai feladatnak tekintjük a tanulás iránti motiváció kifejtését a tanulóknál.

„A tanuláshoz erőfeszítésre, összpontosításra, lankadatlan figyelemre, személyes érdeklődésre van szükség. Ha ezek a feltételek szükséges mértékben adva vannak, szinte bármit megtanulhatunk. Ha hiányoznak, az eredmény nagyon gyér lesz. . .”³

A tanulási tevékenység nagyobb sikerrel folyik, ha a tanulóknál a tanuláshoz való meghatározott viszony, a megismerési érdeklődés, az ismeretek, jártasságok, készségek megszerzésének szükséglete, a kötelességtudat, a felelősségérzet, megfelelő módon kialakul. Mindez szoros kapcsolatban áll a pedagógus közvetlen pedagógiai tevékenységével.⁴

¹ A. K. Markova: Putyi izsledovanyija motivacii ucszbnnoj dejatelnoszti skolnyikov. Voproszű. Pszichologii, 1980/5. 47–59. o.

² Nagy Sándor: Új fejlemények az oktatásméletben. Vizsgálatok a nevelés-oktatás korszerűsítésével kapcsolatban. Pedagógiai Közlemények 18. Tk. Bp. 1977. 12. o.

³ G. W. Allport: A személyiség alakulása, Gondolat Kiadó, 1980. 120. o.

⁴ J. K. Babanszkij: Metodű sztimularovanyija ucsebnnoj dejatyelnoszti skolnyikov. Szovjetszkaja Pedagogika, 1980/3. 94–106. o.

A tanulási motiváció formálása a mindenoldalúan fejlett személyiség nevelésének és oktatásának biztosítása is egyben.⁵

↓ Felvevésünk szerint az oktatási folyamatban a motiválás cél és eszköz. Cél mint a személyiségfejlesztés megvalósításának programja, és eszköz mint a megfelelő szintű ismeretelsajátításhoz nélkülözhetetlen motivációs alapok biztosítása. A tanítás megfelelő minőségével és az ebből következő eredményes tanulással kell motiválni a tanulót, nem pedig az egyes tanítási órákon esetlegesen és izoláltan beiktatott motiváló mozzanatokkal. Ha a tanár a tanulók ismeretelsajátítási folyamatát megfelelő módszerekkel, eszközökkel, indirekt vezetéssel könnyíti meg, akkor a tanulók eredményesebben vesznek részt abban, tanulmányi sikereik pedig újabb ösztönzők kiépítését, tartós érdeklődés formálódását jelenthetik. Előzetes tervezéssel egy megfelelően motiváló tanítási eljárást kell kialakítani minden pedagógusnak, mely pozitívan hat a tanulók belső motívumaira, fejleszti vagy éppen korrigálja azokat. Mindezt egy tudatosabb pedagógiai munka teszi lehetővé.

Ezek után vizsgáljuk meg, hogy a tanítás folyamatában a fenti követelményeket milyen eszközökkel és módon valósíthatjuk meg. A tevékenységközpontú szemléletmód lehetőséget ad arra, hogy a tanulást mint valóban aktív folyamatot értelmezzük.⁶ Az ismeretek elsajátítása lehetetlen a tanulók aktív bevonása nélkül. Aktivitásról beszélve nem elégedhetünk meg azzal, hogy a gyermek külsőleg tevékeny, mert ez kevésnek bizonyul. A külső és belső tevékenység egyaránt hozzátartozik ehhez a fogalomhoz.⁷ Magának a tananyag-nak kell aktivizáló tényezőnek lennie, minél több indítékot szolgáltatva ahhoz, hogy a tanulók tanulmányi munkájuk során teljes aktivitást tanúsítsanak.⁸ ✓

Tekintsük át, mely tényezők garantálják a tanítási órán a tanulók alkotó aktivitásának kibontakozását, megfelelő motiválásukat.

1. A legelső ilyen tényező a tanuláshoz való megfelelő előfeltételek megteremtése. Fontos szerepet játszik a tanulásban a tanulók attitűdje,⁹ mely abból az előzetes tanulási tapasztalatból ered, amelyet a tanuló a tantárggyal kapcsolatban szerzett. A legfontosabb feladat a megfelelő attitűdök biztosításához a *tanulási célok tisztázása*, annak megvilágításával, hogy a tanuló milyen további teljesítményre lesz képes a tanulás segítségével. A tevékenységet ugyanis nem kívülről kell a gyermekekre erőszakolni, hanem be kell vonni őt a tevékenység tartalmának és céljának megkeresésébe. Ezáltal egy olyan viszony alakul ki a gyermek és a tevékenység között, amely biztosítja a tevékenység vonzerejét, a végrehajtásért érzett felelősséget és az eredmény elérésére való törekvést. A gyermekekkel való közös tervezés és a várható eredmények erősen motiválják a tevékenység végrehajtását.¹⁰ Alapvető tény, hogy a célra orientáltság a célok tisztázottságából ered. A tanítási óra jó

⁵ M. K. Markova: Problema formirovanija motivacii ucsebnnoj dejatelnoszti Szovjetszkaja Pedagogika 1979/11. 63. o.

⁶ N. F. Talizina: Odin iz putej razvitija szovetszkaj teorij uczenija. Voproszű Pszichologii 1978/1. 19. o.

⁷ Nagy Sándor: Didaktika. Tankönyvkiadó, Bp. 1967. 80. o. Nagy Sándor: A tanulói aktivitás Nagy László pedagógiájában. A munkára nevelés hazai történetéből. Akadémiai Kiadó. Bp. 1966. 373. o.

⁸ Szokolszky István: A tanulók aktivitására vonatkozó kutatások néhány feladatáról. Válogatott tanulmányok. Tankönyvkiadó, Bp. 1972. 241. o.

⁹ B. S. Bloom: Human Characteristics and School Learning. New York. 1972. McGraw Hill. 284. o.

¹⁰ L. I. Bozsovics–T. E. Konnikova: Az iskolai nevelőmunka módszertanának néhány pszichológiai előfeltétele. Szovjetszkaja Pedagogika. 1975/11. 10–20. o. OPKM dok.

előkészítésével elérhetjük, hogy minden *tanulóban tisztázott pozitív cél* alakuljon ki az elsajátítandó tananyaggal kapcsolatban. Ezt elősegítheti a tanulói kezdeményezés felhasználása is a tervezés időszakában. Szó lehet tehát időnként közös előzetes tervezésről, amikor a pedagógus a tanulókat is bekapcsolja a tanulási célok konkrét megfogalmazásába és kitűzésébe úgy, hogy indirekt úton segíti döntésüket. Vizsgálatok igazolják, hogy a közös tervezés időszakában a tanulók spontánabbak, tevékenységük fokozódik, érdeklődésük nő.¹¹ A célkitűzés kapcsán, amikor csak tehetjük, *problémaszituációból* induljunk ki. Ez mozgósítja a tanulókat a feldolgozásra kerülő anyag lényegének felismerésére és megértésére, elindítva a megoldást kereső gondolkodási folyamatot, a belső, kereső aktivitást. Csak akkor lehet arról szó, hogy a tanuló vállalja is a feladat megoldását, ha az számára szubjektíve fontossá, lényegessé válik. Ilyenkor motívumai egybeesnek a vállalt tevékenységgel, s élni fog benne az igény, hogy megtudja, milyen utak vezetnek a feladat megoldásához, milyen tudományos magyarázatuk lehet a különböző jelenségeknek, azok milyen kapcsolatban vannak előző ismereteivel. Minden problémafelvető feladat egy bizonyos élethelyzettel képvisel, ami viszonylag könnyen felkeltheti a gyermek figyelmét, mert érdeklődését és tapasztalatait is érinti; minél természetesebb a szituáció, megoldására annál jobban lehet a tanulókat aktivizálni. Nemcsak a célkitűzésnél, de az oktatás további fázisaiban is jól felhasználható a különböző újdonságtartalmú problémahelyzet. A problémafelvető oktatás segíti a tanulók magasabb analízáló, szintetizáló képességének fejlődését, és nagyfokú eredményességet biztosít a kíváncsiság, érdeklődés, a személyiség teljes mértékű megnyilatkozása terén.¹²

A problémát felvető szituációk gyakran véletlen folytán, tervezetlenül is keletkezhetnek a tanítás során, melyeket fel kell használnia a pedagógusnak.¹³ Amikor csak lehet arra kell törekedni, hogy a tanulók problémamegoldás kapcsán *hipotéziseket* alkothassanak, s adatokat gyűjtsenek azok igazolására.¹⁴

2. Az *oktatási folyamat tudatos, korszerű szervezése* is döntő jelentőségű a motiváció szempontjából. A tanítási órán alkalmazott tevékenységi formák összefüggnek a tanulási célokkal. A tanulandó anyag tulajdonságai (újdonságtartalma, potenciális érdekessége, a várható nehézségek stb.) egyes tevékenységi formák preferálásához vezetnek. Tehát már a tervezés időszakában szükségessé válik a tevékenységi formák és a tartalom egyeztetése. A tevékenységi formák sokrétű alkalmazása a tanítási órán – a kutatási eredmények alapján – a pedagógus rugalmas magatartásával mutat korrelációt. De ugyanakkor azt is fontos látnunk, hogy a különböző tevékenységi formák egy órán belüli sokrétű alkalmazását sem szabad túlhangsúlyoznunk. Helyesebb arra törekedni, hogy egy hosszabb időszak (pl. egy hét) alatt váljon lehetővé a tanulók számára, hogy szerkezetileg különböző oktatási

¹¹N. A. Flanders: *Analysing Teacher Behaviour*. Addison–Wesley Publishing Company. Reading. Massachusetts. California. London. Don Mills Ontario. 1970. E. Komulainen: *Developmental Changes in the Interaction Pattern of the DPA*. *Classes = Research in Teaching*. Research Bulletin Institute of Education University of Helsinki. 1978. No. 49. 17–29. p.

¹²T. Caliman: *A problémafelvető módszer az értelemfejlesztés eszköze*. *Revista de Pedagogie*. 1970. II. 92–99. p. OPKM dok.

¹³E. Fuhrman: *Az oktatási módszerek változatos alkalmazása* *Pädagogik*. 1974/2. 133–143. p. OPKM dok.

¹⁴C. Wulf: *Heurisztikus tanulási célok – magatartási célok*. *Bildung und Erziehung*. 1972/2. 15–24. p. OPKM dok.

helyzetekben vegyenek részt.¹⁵ Az oktatás szervezeti formái különböző teret nyújtanak a tanulók intellektuális aktivitásának, így tehát más-más motiváló szerepet tölthet be a frontális, a csoport-, valamint az individualizált osztálymunka pedagógiai céloktól függő helyes arányú alkalmazása.

A tanórák magasabb kognitív (megismerési) szintje kedvezően befolyásolja a tanulók megismerési aktivitását, s ezen keresztül motiváltságát. Ha a tanár a tananyag strukturált lényegével ismerteti meg a tanulókat, lehetővé válik a folyton növekvő tudásanyag összefogása, s a tanulók gondolkodásának megfelelő aktivizálása. Mindehhez a pedagógusnak a tananyagban rejlő gondolkodási mozzanatok tudatos kiemelését kell végrehajtania, az elvégzendő műveletek és problémák pontos körülhatárolásával. Valójában csak így tudatosulhat a tanulóknál, hogy a tananyag megértéséhez és önálló alkalmazásához mely gondolkodási műveleteket kell végrehajtani, mely problémákat kell megoldani.

A tanulási folyamatban fellépő tanulói aktivitás megakadályozhatja a tanulási siker elmaradását, ezért szükség esetén módszeres segítséggel kell azt biztosítani.¹⁶

Az oktatási folyamatban a tanári vezetés és a tanulói tevékenység egészséges szintéziséhez úgy jutunk el, ha megszűnik a tanári irányítás és információközlés egyoldalúsága, azaz a tanulók nagy részének passzivitása, helyébe pedig a tudatos és módszeres tanári vezetés mellett az öntevékenység és az önálló feladatvégzés lép. Szükséges tehát megkeresni a tanítási anyag absztrakt szintjének és a tanulók egyéni sajátosságainak legmegfelelőbb tanári vezetési formákat.

Így az indirekt tanári magatartás előtérbe helyezése eredményesnek tűnik a magasabb absztrakciós szintű, bonyolultabb tanulási feladatok megoldásánál, amelyeknél a tanár elfogadja a tanulók ötleteit, véleményeit, észrevételeit, bekapcsolja őket a bonyolult feladatokat alkotó megoldásába.

Magasabb szervezettséget és kognitív szintet mutató direkt tanári vezetés alkalmazása az egyszerűbb tanulási feladatok esetében hatékony. A szorongó, belső bizonytalansággal küszködő tanulónál pedig az indirekt tanári vezetés tűnik eredményesebbnek.¹⁷

3. Az *individualizáció és differenciáció* is igen fontos kérdésköre a tanulás motiválásának. Napjainkban mind nagyobb a tanárok pedagógiai felelőssége minden egyes tanuló átfogó individuális segítése terén. A fejlődési esélyegyenlőség csak az iskola aktív segítése, támogatása révén jöhet létre. Aktív támogatást különösen a hátrányos helyzetben levő tanulók igényelnek.

A szocialista pedagógia elsőrendű feladata, hogy meglássa az *egyéni különbségeket* és céltudatosan munkálkodjék a mögötte levő képességek fejlesztésén. Az iskolai gyakorlatban az *individuális sajátosságok* célirányos formálására még napjainkban sem szentelnek elég figyelmet. Két jelenségre hívja fel Markova a figyelmet. Egyes esetekben a tanár figyelme elsősorban a gyenge tanulókra irányul, más esetekben pedig csak az eltérések

¹⁵ M. Koskenniemi: Structural Elements of the Instructional Process. Activity Forms and Content DPA Helsinki. Investigations 1977. No. 48.

¹⁶ W. Potthoff: Methodische Lernhilfen. Schulwissenschaft Live O. Maier Verlag Ravensburg 1976. 9. o.

¹⁷ Réthy Endréné: Az oktatási folyamat faktoranalízise, Magyar Pedagógia 1978/3–4. 403–418. o. Réthy Endréné: A differenciált tanulási motiválás lehetőségei, Pedagógiai Szemle 1979/2. 143–150. o. R. S. Soar: Teacher Behavior Related to Pupil Growth. International Review of Education. 1972/4. 508–526. o.

számbavételére és a hozzájuk való alkalmazkodásra korlátozódik. A fenti két felfogás mindegyike abból indul ki, hogy a tanulók személyisége „ellenáll” az oktatásnak.¹⁸ Holott az *individuális sajátosságok a tanulás előfeltételét* jelentik, valamint az *oktatás ilyen vagy olyan módjának eredményességét* tükrözik. A differenciált oktatás feltétele, hogy a pedagógus a tanuló egyéni sajátosságainak alapos ismeretében határozza meg a tantervi célkitűzések eléréséhez vezető különböző eljárásait.¹⁹

4. Meg kell teremteni ugyanakkor az önálló, „tanulni tudásra” nevelés feltételeit is. A tanulás tanítása, a tudás önálló megszerzési képességének kifejlesztése felteszi a kérdést a személyiségről, annak motívumairól, érdeklődésének dinamikájáról is.

A tanulási tevékenység formálása – írja Elkonyin – s ezen tevékenység egyes elemeinek fokozatos elsajátítása a tanulók által a tanár segítségével történik. A tanárnak formálnia kell a tanulók tevékenységkontrollját, amely a tanulók azon képességében áll, hogy saját munkájukat képesek analizálni, a tevékenység egyes lépéseit megtervezni, saját munkájukat korrigálni, s a tervezett eredmény irányába orientálni. Végül a tevékenység értékelésének elsajátítása is szükséges; meghatározni a tanulási tevékenységek egyes oldalainak elsajátítási mértékét, a tanulási feladat megoldásához való közeledés fokát.²⁰

Leghelyesebb, ha a tanulók megismerő és gyakorlati aktivitását önállóságuk fejlesztésével párosítják. Törekedni kell a hatékony tanulást elősegítő személyiségbeli tényezők fejlesztésére is, így a gyakorlatiasság, találékonyág, céltudatosság, rendszerezés készségének kiépítésére.

Az öntevékenység kialakításához meg kell tanítani a tanulókat a *szellemi munka szabályaira*. Klinberg szerint a tanulás technikájának „átadásáról” van szó (probléma-felvetés, áttekintési, memorizálási technika, lexikai munka, összefüggések keresése stb.). A pedagógus feladata tehát az alaptudás közvetítése mellett az eddigieknél sokkal nagyobb mértékben a szellemi munka rendszerezett módszertanának és technikájának közvetítése.²¹ Egyes tanulók esetében bővíteni kell a lehetőségét annak, hogy *saját tanulási módszereiket* maguk alakítsák ki, s így a tanulmányi teljesítményre jelentősen ható motivációs eszközre tegyenek szert.²²

5. *Megfelelő didaktikai anyagok* is szükségesek a motivációhoz. A differenciált nehézségű feladatok közvetítését szeretnénk itt hangsúlyozni. A könnyű tanulási feladatok csoportja alkothatja azt az alapstruktúrát, amelyből a tanulási folyamat individuális útja megindul. Ugyanazon anyag rész középnehéz feladatainak megoldása már kiegészítő információk elsajátítását, információfeldolgozást is megkövetel, azaz az ismeretek általánosítását, illetve átszervezését is feltételezi. Ezen az előzetes alapon vehetők elő a legnehezebb feladatok is. Az előre nem egészen biztosan látható megoldási kimenetel, a

¹⁸ A. K. Markova–G. Sz. Abramova: Pszichologo-pedagógicseszkiek aspektü problémü individualnüh rozlicsij. Voproszü Pszichologii 1977/2. 96–104. p.

¹⁹ A. A. Budarnüj: Egyéni bánásmód az oktatásban. Szovetszkaja Pedagogika. 1965/7. 38–70. OPKM dok.

²⁰ D. B. Elkonyin–V. V. Davidov: Vozrosztnüe vozmozsnosztü uszvoenia znaniy. Idézi A. K. Markova–G. Sz. Abramova: i. m. 100. o.

²¹ L. Klinberg–K. F. Steiner: Az oktatási módszer néhány heurisztikus aspektusa. Pädagogik. 1971. No. 12. OPKM dok.

²² D. Lipe–Sh. Jung: Az iskolai tanulás serkentésére alkalmas ösztönzések felhasználása. Review of Educational Research 1971. No. 4. OPKM dok.

nem teljesen legyőzött nehézség teljes kedvvel élhető át, mint „funkcionális kedv” motivál a teljesítményre. Ezzel szemben a túl nehéz feladat megbénítja a tanulási aktivitást; ha nincs megfelelően előkészítve a nehéz feladatra a tanuló, akkor csak tehetetlenségét éli át, dühös vagy rezignált lesz a megoldás keresése közben. A túl könnyű feladat pedig egyáltalán nem követeli meg a tanuló optimális erőfeszítését; mivel eleve tudják a megoldást, érdektelen számukra. A *közepesen nehéz feladathoz* a tanuló átéli, hogy az eredmény saját rátermettségétől függ. Általában ezek a feladatok mozdítják elő a teljesítménymotivációt, s ezzel a tanulási aktivitást. Az oktatási feladatok olyan elrendezése lenne ajánlatos, mely a „mérték szerinti tanulás”-t eredményezné a differenciálás elvének optimális érvényesítése révén.²³ A *feladatok újdonságtartalma* is roppant jelentős motíváló tényező. Ez az *adagolt diszkrepancia* elvének érvényesülését biztosítja.²⁴ A túl erős vagy hosszabb időn át csekély diszkrepancia ezzel szemben kellemetlen élményt jelent, kitérő magatartást eredményez. A diszkrepancia-modell szerint is tehát a közepes nehézségű feladatok szükségeltetnek, mivel nemcsak a tanárnak kell felszólítani a tanulásra, hanem az anyagoknak, feladatoknak is, hiszen igényes fogalomképzés csak anyaghoz kötötten, előzetes tapasztalatok alapján lehetséges.

6. *Az osztály szociális, affektív és kognitív kapcsolat összefüggéseinek figyelembevétele* is nagyon fontos motíváló szerepet tölt be. A tanítás–tanulás aktusát ugyanis többdimenziójú információcsereként értelmezzük, egy olyan kapcsolatrendszerben, amely hol egyensúlyban van, hol fejlődésnek indul, gyakran konfliktusok, és többé-kevésbé önmagát szabályozó.²⁵

Ha az interakciók optimálisan folynak az órán, akkor nemcsak a tanulók tanulnak a tanártól, hanem a tanár is a tanulóktól, és a tanulók egymástól is.²⁶ Növelhető a tanulók teljesítménymotíváltsága, ha az interakciós környezet emocionálisan meleg viszonyösszefüggésbe van ágyazva. Ha a tanuló a pedagógustól megértést, biztonságot kap, akkor ez nemcsak a tanulási motivációjára hat pozitívan, hanem egész személyiségére is. Ilyen összefüggések közé sorolható a Rosenthal és Jacobson által feltételezett ún. „Pygmalion hatás”; a tanulók a hozzájuk állandóan közel levő tudatos vagy nem tudatos tanári magatartásmódokat, elvárásokat átveszik. Minden bizonytalanság negatív, és fordítva, minden bizalom pozitív értelemben alakítja át őket. Ez utóbbi tudatos fokozására kell a pedagógusoknak törekedniük.²⁷

A *beleélő megértésnek* az oktatásban nagy szerepe van. „Ha figyelmen kívül hagyjuk az érzelmi tényezőket (pl. a tantárgy iránti érdeklődés hiányát, a tanulási motivációk elégtelenségét, a figyelem összpontosítását zavaró érzelmi és indulati állapotokat stb.), a

²³M. Heitzer: Der gesteuerte Lernprozess im Unterricht – eine Hilfe zur Individualisierung. Bildung und Erziehung. 1973. No. 6. 433–456. p.

²⁴E. Füntratt: Motivation schulischen Lernens. Beltz Verlag, Weinheim – Basel, 1976. 121–187. o. G. Borowski–H. Hielscher–M. Schwab: Einführung in die Allgemeine Didaktik. Quelle und Meyer Verlag, Heidelberg, 1974. 61–62. o.

²⁵M. Linard: Laboratoire de Psychologie Sociale et de Sciences de l’Éducation. Bulletin de Psychologie. 1974/75–316. o.

²⁶D. Ulich: Pädagogische Interaktion Theorien erzieherischen Handelns und sozialen Lernens. Beltz Studienbuch. Beltz Verlag, Weinheim–Basel. 1976. 111. p. D. Ulich: Interaktionen im Unterricht. K. S. Klauer: Handbuch der Pädagogischen Diagnostik. Band 2. Schwann Handbuch. 1979. 567–584. p.

²⁷G. Borowski–H. Hieschler–M. Schwab: i. m. 100–107. p.

kognitív folyamatok szintjén is nagyon sok zökkenő és félreértés lehetséges, amely aztán megzavarja az ismeretek rendszerezését. A kommunikáció a tanítási órán mint az oktatási folyamat egy láncszemén létrejövő, személyek közötti kölcsönhatások összessége. Szokásos megkülönböztetni verbális és nem verbális kommunikációt. „A két szint egyidejűleg és egymásra vonatkozó módon hordozza az információkat”.²⁸ A verbális közlések mellett mégsem kap a tanítási órán kellő rangot a nem verbális, még kevésbé tudjuk alkalmazását, hatékonyságát vizsgálni. Az érzelmi minősítés igen jelentős tényező, hiszen elárulja a tanár tananyaghoz való hozzáállását, értékítéletét, sőt felkészültségét is, valamint a tanulókhöz fűződő kapcsolatát. Mindez a tanulók indirekt megnyilatkozásaira is vonatkozik. A nonverbális kommunikációra azért is érdemes fokozottabban odafigyelnünk, mert spontán, őszinte mivolta többet árul el, mint pusztán a szavak. A kommunikáció két rétege között M. C. Knapp szerint a következő összefüggések lehetségesek: ismétlés, ellentmondás, helyettesítés, kiegészítés, hangsúlyozás, viszonyítás és szabályozás.²⁹ Ezek a kategóriák átfedhetik egymást, egy kicsit erőszakoltnak is tűnhetnek, hiszen igen nehéz eldönteni, mi minősül ismétlésnek és mi kiegészítésnek akkor, ha a nonverbális és verbális közlés között nincs ellentmondás. A felosztás ugyanakkor rávilágít egy igen gyakori jelenségre, arra, hogy a verbális tartalomnak ellentmondhat a nem verbális közlés. Ez az oktatási folyamatban rendkívül sok zavart okozhat. Jelezheti pl. a tanulók passzivitásának okát is, azt, ha a tanár felszólítja a tanulókat: tegyenek fel kérdéseket, vitatkozzanak, mondják el véleményüket, de ugyanakkor nonverbális kommunikációja türelmetlenséget és érdektelenséget mutat. A nonverbális kommunikáció jelentőségét mutatja, hogy elősegíti a tanár–tanuló viszony szeszélyesebbé válását; a tanár azonosulási minta lehet, ha él az indirekt megnyilvánulási formákkal, s ha ezek a tananyaghoz fűződő meggyőződését, a tanulók motivációjának fokozódását kiváltó viszonyt fejezik ki. A tanár munkáját megkönnyíti, ha ismeri a nonverbális kommunikáció lényegét, természetét, mert így állandóan figyelemmel kísérheti a tanulók érdeklődését, viszonyulásukat az adott tantárgyhoz, személyiségük spontán megnyilatkozásait és a tananyag megértési fokát is. A verbális kommunikáció jelentéseit árnyaltabbá, pontosabbá teheti. Ez a pedagógustól nagyobb odafigyelést, jó percepciósi készséget és az így szerzett információk bizonyos tudatosítását is követeli.

7. A normára irányított értékelés az egyén tanulási haladásának megállapítása és ösztönzése érdekében is igen fontos motiváló tényező. Abban az esetben ugyanis, ha a tanulók elért eredményeikről nem kapnak folyamatos visszajelzést, akkor a tanulási motiváció zavara áll elő. A tanulás fontos eleme a folyamatos visszacsatolás biztosítása, mely időről időre tükrözi az egyéni haladást egy meghatározott tanulási cél elérése kapcsán. Fontos az értékelés megváltozott funkciójának számbavétele. Ma megkülönböztetünk *formatív* (alakító, a folyamatba beiktatott, a tanuló számára pontos eligazítást nyújtó) és *szummatív* (nagyobb egységek végén alkalmazott) értékelést. A formatív értékelés az optimális elsajátításhoz szükséges előzetes ismeretek számbavételét és az esetleges hiányosságok pótlását jelenti. Egyes anyagrészek bevezetése előtt meg kell győződnünk arról, hogy a tanulók vajon rendelkeznek-e azokkal az ismeretekkel, amelyek

²⁸ Buda Béla: Az empátia a beleélés lélektana. Gondolat Kiadó, Bp. 1978. 113–234. o.

²⁹ Horányi Özséb (szerk.): Kommunikáció. M. L. Knapp: A nem verbális kommunikáció Közgazdasági és Jogi Kiadó, Bp. 1977. 73. o.

eszközül szolgálnak az új anyag megértéséhez. Irreális elkezdni az új anyag tanítását akkor, ha ezek az ismeretek nem garantáltak. Hiányosságok esetén pótló foglalkozásokon először e fogalmak újratanítása célszerű.³⁰ Nagy jelentősége van a *visszacsatolás egyértelműségének*. Általa szerez ugyanis tudomást a tanuló arról, hogy vajon megoldása, válasza megfelelő volt-e. Ha a tanuló válasza, feladatmegoldása helyes, úgy a visszacsatolás a tanuló megerősítéséből vagy dicséretéből áll. Kutatások eredményei szerint azok a kifejezés- és magatartásmódok, amelyekkel a tanár a helytelen tanulói válaszokra reagál, a tanár személyére jellemzőek, és függetlenek a konkrét helytelen válasz milyenségétől. Vannak pedagógusok, akik a rossz tanulói válasz elhangzása után egyértelműen megmondják a tanulónak, nem volt helyes a válasz, és arra is kitérnek, hogy miért nem volt megfelelő, míg mások mindezt elmulasztják; egyesek közben türelmetlenek, mások barátságosak. Igen fontos a visszacsatolás érzelmi tónusa, a legkívánatosabb a *bátorító-megértő* hozzáállás, amely során a pedagógus érezteti a tanítványaiban való hitét arra vonatkozóan, hogy meg tudják oldani a feladatokat. Fontos, hogy a pedagógus milyen szabályozó cselekvési formákkal él a helyes válaszok megkeresésénél. Abban az esetben, ha úgy ítéli meg, hogy a tanuló a feltett kérdésre képes helyes választ adni, csak a következtetéshez szükséges ismeretek egy része még nem jutott eszébe, akkor rámutat a szóban forgó ismeretre vagy szerkezeti összefüggéseire, de megmutathatja azt az általános irányvonalat is, amelyen haladva a tanuló önállóan jut el a megoldáshoz. Ha a megoldáshoz szükséges ismereteket kell pótolni, akkor a tanár a szóban forgó hiányt speciális szabályozással szüntetheti meg. Megvilágíthatja azokat az összefüggéseket, amelyeket a gyermek nem kellően ért. (Közben vizuális és verbális segítséget adhat.)³¹

A fentiekben megpróbálkoztunk a tanulási motiváció fejlesztését szolgáló pedagógiai eljárások közül néhányat felvázolni.

Természetesen tudatában vagyunk annak, hogy a tanulási motiváció alakulásában, így fejlesztésében is igen sokféle és bonyolult hatásmechanizmus játszik szerepet, tanulmányunkban azonban e hatásösszefüggés néhány, pedagógiai eszközzel befolyásolható elemének vizsgálatára térhettünk csak ki.

³⁰ Kiss Árpád: Mérés, értékelés, osztályozás. Korszerű nevelés. Tankönyvkiadó, Bp. 1978. 122. o.
J. B. Carroll: Az elsajátításhoz vezető tanítás és mérés problémái. Tanulmányok a neveléstudomány köréből 1972–1974. Akadémiai Kiadó, Bp. 1975. 356–377. o. A tanulók irányító értékelése feladatbankok segítségével. Series specifica pedagogica. Szerk. Ágoston György JATE Pedagógiai Tanszék Kiadványa. Szeged. 1977.

³¹ B. Louis: Unterrichtsliche Regelungen. München. 1977. Materialien zur Unterrichtsanalyse. Ismerteti Schmidt Ibolya. Magyar Pedagógia 1979/2. 228–233. o.