

X. ERDÉLYI TUDOMÁNYOS DIÁKKÖRI KONFERENCIA
KOLOZSVÁR, 2007. MÁJUS 26-27.

**AZ ANYANYELVI ÓRÁKON ALKALMAZOTT
MOTIVÁLÓ ELJÁRÁSOK VIZSGÁLATA**

Témavezető:

WÉBER CECÍLIA

adjunktus, PKE,

Társadalomtudományi Tanszék

Készítette:

HORVÁTH ORSOLYA

BBTE, Pszichológia és
Neveléstudományok Kar,
Pszichológia szak, IV. év

TARTALOMJEGYZÉK

BEVEZETÉS	2
I. ELMÉLETI ALAPOK	3
I. 1. A MOTIVÁCIÓ ÉS A MOTÍVUMOK MEGHATÁROZÁSA	3
I. 2. A MOTIVÁCIÓ ÉRTELMEZÉSE A KÜLÖNBÖZŐ ELMÉLETI IRÁNYZATOK FÜGGVÉNYÉBEN	4
I. 2. 1. Behaviorista nézőpont	4
I. 2. 2. Kognitív nézőpont	5
I. 2. 3. Humanisztikus nézőpont	5
I. 3. AZ ISKOLAI MOTIVÁCIÓ	6
I. 3. 1. Az iskolai motiváció meghatározása	6
I. 3. 2. A motiválás dimenziói	7
I. 3. 3. Az extrinzik és intrinzik motiváció	8
I. 3. 4. Az iskolai tanuláshoz kapcsolódó motívumcsoportok	9
I. 3. 4. 1. Az önbecsülés, szorongás és teljesítménymotiváció	9
I. 3. 4. 2. A kíváncsiság és a kognitív motiváció	11
I. 3. 4. 3. A szociális motívumok és a tanári dicséret	12
II. SAJÁT KUTATÁS	13
II. 1. A VIZSGÁLAT CÉLJA	13
II. 2. A VIZSGÁLATI SZEMÉLYEK	13
II. 3. A VIZSGÁLATI ELJÁRÁS	13
II. 4. HIPOTÉZISEK	14
II. 5. AZ ADATOK FELDOLGOZÁSA	14
II. 5. 1. A motiválás pedagógiai funkciói	14
II. 5. 1. 1. Az eredmények értelmezése a motiválás pedagógiai funkcióinak függvényében	15
II. 5. 1. 2. Példák a motiválás pedagógiai funkcióira	19
II. 5. 2. A motiváló helyzetek jellege	22
II. 5. 2. 1. Az eredmények értelmezése a motiváló helyzetek függvényében	22
II. 5. 2. 2. Példák játékos és feladatszerű motiváló helyzetekre	24
II. 5. 3. A motiváló eljárás tartalma	24
II. 5. 3. 1. A motiváló eljárás tartalmára vonatkozó eredmények értelmezése	24
II. 5. 3. 2. Példák a különböző motiváló eljárásokra	28
II. 6. KÖVETKEZTETÉSEK	30
MELLÉKLETEK	32
IRODALOMJEGYZÉK	35

Bevezetés

Mottó:

„Az iskola dolga, hogy megtaníttassa velünk, hogyan kell tanulni, hogy felkeltse a tudás iránti étvágyunkat, hogy megtaníttson bennünket a jól végzett munka örömeire és az alkotás izgalmára, hogy megtaníttson szeretni, amit csinálunk, és hogy segítsen megtalálni azt, amit szeretünk csinálni.”

(Szent-Györgyi Albert)

Ismert tény a pszichológusok és pedagógusok számára, hogy a tanulók figyelmét lekötni, őket tanulásra készíteni, tevékenyen foglalkoztatni nem könnyű feladat. A motiváló hatások minél gyakoribb jelenléte azonban feltétele a kitartó és eredményes tanulásnak.

Egyik gyakori probléma, hogy a motiválást sok iskola és tanár nem pedagógiai feladatként tartja számon, azokból a diákokból kiindulva, akik a tudatosan alkalmazott motiváló eljárások nélkül is motiváltak a tanulásra. Nem szabad azonban elfeledkezni arról, hogy vannak kevésbé motivált vagy teljesen motiválatlan tanulók is. A megoldást nem ennek a ténynek az elfogadása adja, hanem egy tenni vágyó hozzáállás a pedagógus részéről, aki mindent elkövet annak érdekében, hogy tanulásra motivált diákokat láthasson az iskolapadban.

A tanulás motiválásának problémakörét azért nehéz elemezni (Tóth, 2001), mert a tanulási kedvet rengeteg tényező befolyásolja. Meghatározza a tanulási feladat természete, a tanulók egyéni jellemzői, az osztályléggkör és nem utolsósorban a pedagógus személyisége és hozzáállása. Munkámban nem vállalkozom ilyen komplex vizsgálatra, dolgozatom központi témája a pedagógus motiváló eljárásai. A motivációval kapcsolatos szakirodalom alapján egy rövid elméleti áttekintéssel indítok, mely során, a teljesség igénye nélkül, a legalapvetőbb fogalmak tisztázására, és az iskolai motivációval kapcsolatos kérdéskörök érintőleges tárgyalására kerül sor. A gyakorlati részben saját kutatásom, megfigyeléseim eredményeiről számolok be, vagyis arról, mit mutat a mindennapi iskolai munka, a pedagógus részéről milyen motiváló eljárások alkalmazására kerül sor a tanórák során.

Ezen tapasztalatok, eredmények tanulságosnak, elgondolkoztatónak bizonyulhatnak minden pedagógus számára, s hozzásegíthetik őket ahhoz, hogy a jövőben változatos motiváló eljárások tudatos használatával tehessék eredményesebbé és szívesebbé oktató-nevelő munkájukat.

I. Elméleti alapok

I. 1. A motiváció és a motívumok meghatározása

A motiváció szó a latin „movere” igéből származik, melynek jelentése mozogni, mozgatni, kimozdítani. E mozgató, kimozdító erő az élőlényeket cselekvésre, viselkedésváltozásra készíti.

Huitt (2001) nézete alapján a motiváció egy olyan belső állapot, ami egy viselkedést hoz létre vagy egy viselkedésnek ad irányt, egy vágy vagy kívánság, ami energiát biztosít és a viselkedést célorientálttá teszi.

A motiváció, mint gyűjtőfogalom a motívumok (cselekvésre készítő belső tényezők) összességét is jelenti. A motívum (például a szervezet folyadékészükséglete, az érdeklődés) pszichikus mechanizmus (motivációs mechanizmus), amely meghatározott feltételek esetén aktiválódik és az érzelmek által kifejti jelző, készítő hatását. (Nagy, 1996) A motívumok okai az agyunkban és testünkben lejátszódó élettani folyamatoktól a kultúra és az egyénnel folytatott interakciók tényezőjéig terjednek. (Atkinson, 2002)

A szervezetben keletkező biológiai hiányállapot (pl. éhség) vagy pszichológiai igény (pl. elismerés utáni vágy) nyomán szükségleti állapot keletkezik. Ennek feszültsége energetizáló belső hajtóerőt (drive-ot) teremt, mely a szükséglet kielégítésére törekszik. A motívumok gyakran harcban állnak egymással, hisz legtöbbször egy időben több készletünk is van. Hogy melyik kerekedik felül, az az embernél tudatos döntési folyamat eredménye. A sürgetettség fontos tényező (pl. erős szomjúságérzet minél hamarabbi ivásra ösztönöz), de képesek vagyunk késleltetni is szükségleteink kielégítését. (Kollár, 2004)

Smith (2007) szerint gyermekkorban elsősorban az érdeklődés motívál, később az, ha versenybe szállhatunk magunkkal és másokkal, míg felnőtt korban valaminek az elmélyülésében, mélyebb szintű megértésében, megismerésében leljük örömünket.

A különböző elméletalkotók és kutatók más-más nézetet vallanak arról, hogyan lehetne rendszerbe foglalni a motívumokat. Elfogadottá vált, hogy megkülönböztetjük az alapvető, biológiai eredetű motívumokat, melyek szorosan kapcsolódnak a szervezet élettani folyamataihoz és a magasabb rendű, társadalmi eredetű motívumokat, melyeket az egyéni élet során, tanulás útján sajátítunk el. A jelenlegi fejezet megírásakor a céloom egy általános rálátás biztosítása, munkámban főleg az iskolai motivációnak van szerepe. Éppen ezért csak említés szintjén emelem ki az alacsonyabb rendű motívumok közül a túlélési motívumokat (pl. éhség, szomjúság), szociális motívumokat (pl. szexualitás, utódgondozás) vagy azt az osztályozást,

mely szerint ebbe a kategóriába a szükségletek, homeosztatiszikus késztetések, drive, érzelmek, vágyak tartoznak. A magasabb rendű motívumok közül a két általános és jellemző motívum a szándék és a kompetenciaigény. A motívációk bonyolult sokféleségét Maslow motivációs hierarchiarendszere jól összegzi. Ennek rövid ismertetésére a következő fejezetben kerül sor.

I. 2. A motiváció értelmezése a különböző elméleti irányzatok függvényében

Tóth László (2001) a motivációt behaviorista, kognitív és humanisztikus nézőpontokból tanulmányozza, s oly módon teszi ezt, hogy kiragadja azokat az elméleteket és kutatási eredményeket, melyek az iskolai oktatás számára hasznos, gyakorlatban is felhasználható szaktudást biztosítanak. A következőkben ezek rövid áttekintésére vállalkozom.

I. 2. 1. Behaviorista nézőpont

Skinner a megerősítés jelentőségére hívja fel a figyelmet. Kísérleteiből az derül ki, hogy az élőlények a megerősített cselekvéseket hajlamosak megismételni, és hogy a viselkedés a megerősítésen keresztül formálható. Erre alapoz a programozott oktatás. A diák mindegyik helyes válaszát megerősítés követi, s ez motiválja a tanulót, hogy tovább haladjon.

A későbbi behaviorista teoretikusok szerint a legjobb motiváló eljárás, ha a feladat teljesítéséért valamilyen jutalmat helyezünk kilátásba (pl. dicséret, jó jegy, ajándéktárgy, jogosultság a kedvelt tevékenységre). A behavioristák a múltbeli tapasztalatok kiemelkedő szerepére is felhívják a figyelmet. Eszerint a tanuló azért kedvel egy tantárgyat, mert pozitív élmények fűzik hozzá, aki pedig utálja, annál negatív élményekkel hozható kapcsolatba.

A szociális tanuláselmélet hívei (pl. Bandura) a megfigyelés és az utánzás jelentőségét hangsúlyozzák. Aki tiszteli tanítóját, igyekszik minél jobban teljesíteni, hisz ezáltal elnyeri annak tetszését, s hasonlítani is fog hozzá. Fontos szem előtt tartani azt is, hogy valaki amiatt is végrehajthat egy cselekvést, mert látta, hogy más azért a tevékenységért jutalmat kapott.

A behaviorista nézőpont korlátait abban láthatjuk, hogy amennyiben a diákok csak a dicséretért, jó jegyért, kedvelt tevékenységre való jogosultság megszerzéséért tanulnak, a külső (extrinzik) motiváció alakul ki. Ilyen esetben egy olyan dolog elérése a cél, amelynek nincs köze a tanulási tevékenységhez. A belső indíttatású (intrinzik) motiváció esetén a diák saját örömeire tanulja a tantárgyat.

I. 2. 2. Kognitív nézőpont

A kognitív nézőpont szerint az emberi viselkedést az befolyásolja, ahogyan az egyének észlelik a dolgokat.

Bruner a felfedezettő oktatás módszereit javasolja. A pedagógus kérdései által a tanulók felismerik tudásuk hézagosságát, s a felfedezett üres teret igyekeznek betölteni. Ahogy azt Piaget is kiemeli elméletében, az egyensúlyra és szervezethez való vágy uralkodik a gyermekben: az új tapasztalatokat az azzal összefüggő kognitív sémába asszimilálja, s a meglévő sémák módosításával akkomodációt hajtat végre. Az egyensúlyra törekvést a kompetencia érzésének beteljesedéseként is lehet értelmezni, illetve a kíváncsiság, a dolgok kifürkészésére irányuló késztetés szerepéről sem szabad megfeledkezni.

A kognitív elmélet tehát az intrinsek motiváció fontosságát emeli ki. Az egyensúly, a kompetencia iránti vágy a tanulást örömforrássá változtatja. Egy probléma megoldása önmagában is lehet jutalom értékű, sőt, mivel saját felfedezése vezette a sikerhez, ez további problémák megoldására is ösztönözheti a tanulót.

A kognitív nézőpont korlátjaként említhető, hogy olykor nagyon nehéz elérni, hogy a kognitív egyensúlyvesztés átélésén keresztül válaszkeresésre ösztönözzük a tanulókat. Még a legprovokatívabb kérdések sem biztos, hogy mindenkinél megbontják a kognitív egyensúlyt, s emiatt számítani kell arra, hogy lesznek kíváncsiságot nem átélő, inkább más tevékenységet folytató diákok is.

I. 2. 3. Humanisztikus nézőpont

Maslow motivációs elmélete alapján az emberi késztetések megnyilvánulási erejüknek megfelelően bizonyos hierarchiába rendeződnek, rangsorolódnak, s egy igény kielégülése új, „magasabb rendű” igény jelentkezését teszi lehetővé. (Keményné, 1998) Két szükségletcsoportról, a deficit-igényekről és növekedési igényekről beszélhetünk. Előbbiek alapvető, alacsonyabb rendű igények, s a hierarchia alsó részén helyezkednek el, alulról felfelé a következő sorrendben: fiziológiai, biztonsági, szeretet és hovatartozási és megbecsülési igény. A deficit-igények a szervezetből hiányzó dolgokat jelenítenek meg, éppen ezért az ezektől való szabadulás a cél (pl. éhség), s kielégítésük, mely jórészt másoktól függ, megkönnyebbülést okoz. A belülről fakadó magasabb rendű, növekedési igényekhez az önmegvalósítás (önaktualizáció), a tudás és megértés iránti vágy és az esztétikai igények

sorolhatóak, s ezek kielégítésére az ember akkor lesz motiválva, ha a deficit-igényeit kielégítette. A növekedési igények kielégítése esetén kevésbé jellemző a környezettől való függés, ez inkább magán az egyénen múlik, s élvezetet nyújt, vágyat ébreszt a további beteljesítésre.

A fentiekben ismertetett elmélet alapján könnyen megérthető, hogy azért kell a pedagógusnak mindent elkövetnie a diákok alacsonyabb rendű igényeinek kielégítése érdekében, mert ezek nélkül a magasabb rendű igények nem (vagy csak az esetek nagyon kis százalékában) jelennek meg. Minél hatékonyabban sikerül segíteni a diákokat a deficit-igények kielégítésében, annál nagyobb valószínűséggel élük át a növekedési motivációt. Ha a szeretet, a hovatartozás, a megbecsülés iránti igény nincsenek kielégítve, akkor a diákot ez foglalkoztatja, s nincs kedve tanulni. Az említett szükségletek kielégítéséért azonban nem csak a tanító felelős, hanem a szülők és a kortárs csoport is.

Összegzésként elmondható, hogy a tanulási motiváció megjelenéséhez megfelelő egészségi állapot, nyugodt, biztonságot nyújtó légkör, szeretet, elfogadás, megbecsülés szükséges.

A hierarchia ismerete kitűnő elvi alapokat nyújt a diákok motiválásához, a gyakorlatban mégis nehézségek léphetnek fel, hiszen a kielégítetlen tanulói igények meghatározása vagy/és megszüntetése során korlátokba ütközhetünk.

I. 3. Az iskolai motiváció

I. 3. 1. Az iskolai motiváció meghatározása

Kiss Árpád szerint – idézi Báthory (1992) – az iskolai életben motiváción azt az indítékegyüttest értjük, mely a diákot a tanulásra ráveszi és a tanulás végéig ébren tartja a tanulási kedvet.

Az iskolai motivációt a neveléslélektani motiváció fontos és szerves részeként tarthatjuk számon. Több mint a tanulási motiváció, többet jelent a tananyag elsajátítására való készenlétnél. Kozéki (1990) szerint „a gyermeknek azt a vágyát, kívánságát, törekvését foglalja magába, hogy mind jobban megfeleljen mindannak, amit az iskolában elvárnak tőle, hogy minél többet elsajátítson abból, aminek elsajátításához az iskola adja, jelenti a nagy lehetőséget, hogy értékrendszerét, morális magatartását is mindinkább összhangban alakítsa azzal, amit az iskola a társadalmi elvárásokból, értékrendekből, követelményekből közvetít.”

Az eredményes tanuláshoz - Réthy Endréné (2003) szerint - érdeklődés, kíváncsiság, figyelem felkeltése, a célok ismertetése, az előismeretek felelevenítése, a differenciált, kritériumra orientált, individuális teljesítményértékelés és a motiváló eljárások változatos alkalmazása egyaránt szükséges. A motiválást a tanulás megkezdésétől minden egyes további tanítási mozzanatnál alkalmazni kell.

A távlati cél az, hogy olyan motívumok és olyan motivációs rendszer alakuljon ki a tanulás iránt, amely az iskola elhagyása után, a rendszeres tanulás megszűnte után is funkcionál. (Báthory, 1992)

I. 3. 2. A motiválás dimenziói

Kozéki (2000) a motiváció pedagógiai pszichológiai vizsgálatához egy többdimenziós modellt dolgozott ki. Három összetevője az affektív, kognitív és effektív dimenzió.

Az affektív összetevő a felnőtt és gyermek emocionális kapcsolatát tükrözi: a szülői elfogadást, meleg kapcsolat fenntartását, pozitív érzelmi viszonyulást. A kezdeti tapasztalatok (pl. szülői gondozás, érzelmi együttmozgás, függőségi szükségletek kielégítése) meghatározzák a gyermek emberekhez való viszonyát, vagyis azt, hogy pozitív (szívesen fogadják) vagy negatív várakozás (támadást várva, támadásra kész ellenséges érzület) lesz jellemző. Ezt az érzelmi alapállást a pedagógus és az iskolatársak már készen kapják. A nevelő feladata a pozitív érzelmi viszony elmélyítése vagy a gonosz kör (a gyermek bántást vár, ezért támad, mire tényleg bántást kap) megszakítása. Mindezt személyes érzelmi hatásával sikerülhet a tanítónak elérnie, megízleltetve a gyermekkel az érzelmi kapcsolat melegségét, a közösségbe való illeszkedés örömét. A motiváció alakításának és alakulásának folyamata szempontjából ez az identifikáció dimenziója. A nevelő elsősorban azzal motivál, hogy modell, akivel a gyermek vágyik is és képes is azonosulni.

A kognitív összetevő az együttműködés, az önállóságra nevelés, a gyermeki személyiség saját aktivitásának tiszteletben tartása, vezetése, fejlesztése. A motiválás lényege az utak és lehetőségek világos feltárása. Teremthetünk nyílt (őszinte, oldott kommunikációs viszony, gyermekkel való kooperáció) vagy zárt (merev utasítás a gyermek problémáinak és véleményének figyelembevétele nélkül) körülményeket a gyermek fejlődése számára, s ez fogja meghatározni a gyermek viszonyát a feladatokhoz általában. Ennek alapján minden újdonságot vagy a megismerhetőség, a birtokba vehetőség pozitív várakozásával, a sikerre vágyva és azt remélve közelíti meg, vagy a kudarc elkerülésére koncentrálna inkább taszítónak érzi. Az iskola szerepe itt már nemcsak korrigáló, kiegészítő, hisz a nyílt vagy zárt

jellegű irányítást maga a pedagógus teremti meg, az új keresésére, az önálló és kreatív feladat megközelítésre ő motivál. Azt is az iskolában tanulja meg a legtöbb gyermek, hogy az iskolán kívül és túl is kedve legyen ismereteit permanensen gyarapítani. A közösségnek szerepe van az érzelmi hangulat megteremtésében és azon közvélemény kialakításában, mely szerint az erőfeszítéssel megszerzett tudás alapvető érték a csoportban. A motiváció alakításának és alakulásának folyamata szempontjából ez az interiorizáció dimenziója. A nevelő elsősorban azzal motivál, hogy együttműködik, aktivizál, beláttat, megértet, instruál.

Az effektív összetevő a normák kialakítása és a tényleges viselkedés szempontjából a hatékonyság dimenziója. A nevelésben ez elsősorban a megerősítő tevékenységet jelenti. Lényege, hogy mennyire sikerül betartatni a gyermekkel azokat a normákat, melyeket kezdetben a nevelő közvetít, szoktatás útján beépít a gyermekbe, s melyek azután belső ösztönzést jelentenek (betartásuk az önérték kellemes, megszegésük a büntudat kellemetlen érzését keltve). Kiegészül a viselkedést belülről irányító saját normarendszer. A lelkiismeret-funkció közösségi felelősségérzetet biztosít az egyén, s megbecsülést, presztízst, szociális státuszt a társak részéről. Hiánya azonban alacsony önértékelést s a közösség peremére szorulást, megbízhatatlanságot és bizalmatlanságot eredményez.

A fentiekben ismertetett három dimenzióban párhuzamosan fejlődik a motiváció, értékes ráhatásnál a középpont felől a pozitív, káros ráhatásnál a negatív végpont irányában. Ez nem mond ellent annak, hogy akár fejlődéslélektani, akár személyiséglélektani szempontból tekintve az alakulás során domináns szerepet kap egy-egy dimenzió. Így az iskoláskor előtti szakaszban elsősorban az affektív, az iskoláskorban a kognitív, míg a kifejlett serdülőkortól az effektív motiváció a legjellemzőbb.

I. 3. 3. Az extrinzik és intrinzik motiváció

Az emberek gyakran végeznek olyan tevékenységeket, melyek nem magyarázhatóak az alapvető motivációk elvén, s humánspecifikus motivációkként tartjuk őket számon. Két alapvető típusuk az extrinzik és intrinzik motiváció.

Extrinzik (eszköz jellegű) motiváció esetén a viselkedés motivációjában valamilyen kézzelfogható cél, nyereség elérése, kár elkerülése, külső tényező játszik szerepet (pl. anyagi erőforrás, szeretet, hatalom). Intrinzik (önjutalmazó) motiváció esetén a cselekvés motivációja a cselekvésben rejlő élvezet. Az intrinzik motiváció olyan belső hajlam, amely az újdonság és kihívás keresésében nyilvánul meg, és szoros kapcsolatban van vele a hatékonyság érzése, a spontán érdeklődés vagy az exploráció. (Urbán, 2000)

Az intrinzik motiváció három szintjét különböztethetjük meg: tudásra irányuló (a tanulás, megértés örömét adja, szoros kapcsolatban van a környezet explorációjával, a kíváncsisággal), fejlődésre, alkotásra irányuló (az öröm önmagunk meghaladásába és a kreatív tevékenységben található) és ingerlés és élmények átélésére vonatkozó (kellemes élmények és érzések keresése). A nevelés fontos célja az intrinzik motiváció elérése a tanulásban. Ez elősegíthető az önállóság, kompetencia érzésének hangsúlyozásával.

Az önjutalmazó viselkedés is válhat eszköz jellegűvé, amennyiben jutalmazunk. Ezt bizonyították azok a kísérletek, melyekben felnőtteknél a rejtvényfejtést, óvodásoknál a rajzolást külső jutalmakkal is megerősítették. A személyek ezek után nemcsak kevesebb időt töltöttek az adott tevékenységgel, de a produkció színvonala is alacsonyabbá vált, mert a résztvevők figyelme a nyerhető előnyökre tevődött át. (Bernáth, 1998) Ugyanez történhet az iskolában, ha az önként, kedvvel végzett feladatokért külső jutalmat is kapnak tanítványaink.

I. 3. 4. Az iskolai tanuláshoz kapcsolódó motívumcsoportok

Tóth László (2000) felhívja a figyelmet arra, hogy a pedagógiai szituációkat tanulmányozó kutatások alapján három, az iskolai tanulás szempontjából különösen nagy jelentőséggel bíró motívumcsoportot lehet elkülöníteni. Az egyik az önbecsülési igényhez kapcsolódik (ide tartozik a szorongás és a teljesítménymotiváció), a másik a tudás és a megértés iránti igényből táplálkozik és a kutató-felfedező viselkedéshez szolgáltat alapot (a kíváncsiság motívumcsoportja), a harmadik a dicséret, az elismerés, az odafordulás iránti igényből fakad és az érzelmileg kielégítő interperszonális kapcsolatok megteremtését célozza (a szociális motívumok csoportja). A következőkben ezek részletes bemutatására kerül sor.

I. 3. 4. 1. Az önbecsülés, szorongás és teljesítménymotiváció

A teljesítménykésztetés és a szorongás nagy hatással van a tanulók önbecsülésének alakulására, mely az önértékelés kifejeződése az énkép alapján. Az énkép az önmagunkra vonatkozó észleletek rendszere (önmagunkkal kapcsolatos vélekedések, tapasztalatok és más személyektől kapott visszajelzések következményeként alakul ki).

A magas szorongási szint védekező manővereket (pl. ábrándozás, elkapkodott munka, betegség szimulálása, iskolakerülés) indíthat be, melyek az önbecsülés megőrzését szolgálják.

Ha e manőverek nem is jelennek meg minden esetben, a szorongás mindenképpen szétszórta teszi a tanuló figyelmét, megakadályozva, hogy az aktuális feladatokra tudjon koncentrálni.

Az alacsony szorongási szint maga után vonhatja a feladatok alulértékelését. Amennyiben a tanulók túl könnyűnek, könnyen megoldhatónak látják a feladatot, előfordulhat, hogy nem mozgósítják megfelelően energiáikat, s ez a vártnál rosszabb teljesítményt, sikertelenséget vonhat maga után. Az sem ritka eset, hogy a diák túlértékeli a feladat nehézségét. Ilyenkor túlzott energiamozgósítás lesz jellemző, ami megemeli a szorongási szintjét, és szintén nem tud képességei reális szintjén teljesíteni. A feladat nehézségi fokának megítélésében nemcsak a diák nézőpontja, meglátása játszik szerepet, a pedagógus is közvetíthet erre vonatkozó információkat (pl. Ez egy olyan feladat, aminek a megoldásához minden ismerettel rendelkeztek.).

Az iskolai feladatvégzés során siker és kudarc egyaránt érheti a gyermeket. Míg a kudarcból való félelem a szorongással függ össze, addig a sikerre illetve a kompetenciára való törekvés a teljesítményigénnyel. A teljesítménykésztetés függ a feladat nehézségére vonatkozó szubjektív becsléstől és az elérendő cél vonzerejétől.

A magas teljesítményigényű tanulók a kudarcaikat legtöbbször az erőfeszítés hiányára vezetik vissza, s úgy vélik, ha több energiát fordítanak a tanulásra, a siker nem marad el. Bízhatnak saját képességeikben. Az alacsony teljesítményigényű tanulók a kudarcot inkább képességbeli hiányosságaikra vagy a balszerencsére vezetik vissza. A magas teljesítményigényű tanuló az optimizmusa és az állandó teljesítménykésztetése következtében a sikert belső okoknak – a képességeinek – tulajdonítja. Ezzel szemben az alacsony teljesítményigényű tanuló, még ha jól is teljesít, sikerét külső okokra vonatkoztatja (tanult tehetetlenség).

Az iskolai osztályokban végzett kutatások azt mutatták, hogy a tanárnak a tanuló sikeréről vagy kudarcáról adott visszajelzései nagyban hozzájárulnak az oksági tulajdonítás alakulásához. Ha a feladatvégzés során kudarcot vallottak, s a tanári reakciók intellektuális jellegűek voltak (pl. „Ezt rosszul gondoltad.”), ez a kudarc oksági tulajdonításának a képesség mentén történő szerveződését erősíti. A nem intellektuális természetű – főleg az erőfeszítés hiányára utaló – reakciók (pl. „Úgy látom, most nem készültél.”), abba az irányba tereli a tanulókat, hogy az okok tulajdonítása az erőfeszítés körében mozogjon, ami viszont kedvez a teljesítménymotivációnak. A pedagógusok megtanulhatják (pl. pszichológusok által vezetett tréningeken való részvétel alkalmával), hogy a visszajelzéseik középpontjába ne a képességet, hanem az erőfeszítés kategóriáját állítsák.

I. 3. 4. 2. A kíváncsiság és a kognitív motiváció

A motiváció magyarázatának drive-redukciós elmélete szerint a drive-állapotok az arousal szint emelkedésével járnak, s mivel a magas arousal szint kellemetlen, a viselkedés célja ennek a csökkentése. Ugyanakkor azonban egy játék vagy a hobbival való foglalkozás az izgalmi szint növekedésével jár, s mégis szívesen végezzük, aminek az lehet a magyarázata, hogy ilyen esetekben a magas arousal szinthez kellemes érzések társulnak. Ez a látszólagos ellentmondás azzal magyarázható, hogy a viselkedés célja nem az idegrendszer izgalmi állapotának a csökkentése, hanem a tonalizálás (állandó mérsékelt szinten tartás). A kismértékű változások kellemesek, s ezért ingerkereső magatartáshoz vezetnek (pl. egy érdekes probléma megoldására való törekvés) és ugyanolyan jutalmazóak az egyén számára, mint amikor a teljesítményigényét valami újnak a megtanulásával kielégíti, amely viszont az izgalmi szint kismértékű csökkenéséhez vezet. (Tóth, 2000)

A kutatási eredmények azt mutatják, hogy a kíváncsiság sokrétű konstrukció, legkevesebb két vonás szintű összetevőből áll, amelyeket leginkább az információkeresés, illetve az élmény- és ingerkeresés fogalmaival lehet leírni. (Spielberger & Starr, 1999)

Berlyne – idézi Tóth László (2000) – megkülönbözteti a specifikus és szórakoztató explorációt. A **specifikus exploráció** célja az információszerzés, s ezt a motivációs állapotot az újszerűség, a bizonytalanság, a titokzatosság és az ellentmondásosság ébreszti fel. Ha a tanuló olyan szituációba kerül, amit nem teljesen ért, készzetést érez arra, hogy a megismerés hézagait kitöltse. Ezt kihasználva, jól meghatározott kérdésekkel, problémaszituációk teremtésével a pedagógus hatásosan tudja a tanulókat motiválni. A probléma-specifikus exploráción keresztül a diák új tudásra tehet szert. A kognitív szükségletek a tanulás belső motivációjának forrásai, mivel e tevékenység folyamatában és nem e tevékenység következményeként nyernek kielégülést. (Hrabal, 1990)

A **szórakoztató exploráció** célja, hogy változatosságot vigyen a tanuló életébe. Leginkább akkor jelentkezik, ha a tanuló az órán unatkozik. Ha nincs mit csinálnia, ha sok ugyanolyan típusú feladatot kap, ha a tananyag nem kelti fel az érdeklődését, akkor az arousal szintje az optimális sáv alá esik, s ezért olyan elfoglaltságot keres magának (pl. elábrándozik, piszkálja a szomszédját, elkezd rajzolni), amivel az arousal szintjét helyreállíthatja. Változatos tevékenykedtetéssel, az érdeklődés felébresztésével azonban mindez elkerülhető.

I. 3. 4. 3. A szociális motívumok és a tanári dicséret

Tóth László (2000) szerint a másokkal való kapcsolatból származó motívumok a szeretet igényéből, az elfogadási igényből, a valakihez való tartozás igényéből fakadnak, és abban nyilvánulnak meg, hogy a gyermek igyekszik megtalálni annak a módját, hogy dicséretet, figyelmet, odafordulást és törődést kapjon. A diák nemcsak azért tanulhat, hogy a tudásvágyát kielégítse, hanem hogy másokból elismerést váltson ki. A kisdíákok inkább a pedagógus elismerésére pályáznak, és kevésbé fontos nekik, hogy a teljesítményeiket hogyan ítélik meg az osztálytársaik.

A tanári dicséret és bírálat abban különbözik a szokásos megerősítésektől, hogy erős affektív információtartalma van: meglepődést, örömet, izgatottságot vagy helytelenítést, felháborodást, elutasítást egyaránt közvetíthet. Nemcsak szabályozza a tanuló viselkedését, hanem önbizalmára is kihat.

A jutalom eszközét szívesen alkalmazzák a pedagógusok. A helyzet és a tanuló határozza azonban meg, mikor melyik típusát előnyös alkalmazni. A jutalom a teljesítményt jelentősen növeli, de a belső érdeklődésből fakadó tevékenységre rossz hatással lehet. (Kollár, 2004) Az örömmel végzett feladatok külső megjutalmazása azt a következményt vonhatja maga után, hogy az addig kedvelt cselekvést már csak a jutalom elérése céljából végzi a személy, s a belső motiváció csökkenését vagy akár teljes megszűnését okozza. A monoton, hosszan tartó feladatok elvégzése esetén azonban látványosan növelheti a teljesítményt.

Motiválóerővel bír a verseny is, s a versengő magatartás ezen előnyét gyakran kiaknázzák a pedagógusok. Nem szabad azonban elfelejteni, hogy a versenyhelyzet nem egyformán hat mindenkire. Az egyéni versenyhelyzet a jól teljesítőknek kedvez, míg a gyengébben teljesítőket kevésbé motiválja. A csoportos versengés viszont – minthogy az érdem megoszlik – a jól teljesítőket nem sarkallja további erőfeszítésekre, ugyanakkor a gyengébbeket jobban ösztönzi. Mivel a versengés egyes tanulóknál magasabb szorongást, negatív énképet és kudarckerülő beállítódást eredményezhet, célszerű az egyéni és a csoportos versengést váltogatva alkalmazni.

Összegzésként elmondható, hogy a tanulók iskolai motivációja több tényező kölcsönhatásának az eredője; az elvárások teljesíthetősége, a sikernek vagy kudarcnak az élménye, a kíváncsiság felébreszthetősége, a szorongás szintje, a tanár dicsérete vagy bírálata mind fontos szerepet játszik.

II. Saját kutatás

II. 1. A vizsgálat célja

A vizsgálat célja az volt, hogy feltérképezzem, a gyakorlatban hogyan, milyen eljárásokat használva motivál a pedagógus. A különböző tantárgypedagógiák más-más módszerek, motiválási eljárások alkalmazását ajánlják, s a „bevált” módszerek sokszor tényleg tantárgyspecifikusak. Éppen ezért nem vállalkoztam arra, hogy minden tantárgyat figyelembe véve átfogó képet adjak arról, hogy a gyakorlatban hogyan idézi elő a tanító a motivált viselkedést, inkább kiemeltem egy tantárgyat, s csak arra fókuszáltam. A választott tantárgy az anyanyelvi nevelés volt, mert a kutatások (Báthory, 1992) azt bizonyították, hogy bár ez nem tartozik az „örömtantárgyak” közé (ezt a helyet a készségtantárgyak foglalják el), az elméleti tantárgyak kedveltségi rangsorán valahol közepén helyezkedik el. Éppen ezért olyan tantárgyként tarthatjuk számon, ahol különös figyelmet igényel a motiváció, s ennek komplex célja van: nemcsak a jobb teljesítményre ösztönzés, hanem az olvasásszeretetre, helyesírási- és fogalmazási igényességre, anyanyelvápolásra, nemzeti öntudatra nevelés is.

II. 2. A vizsgálati személyek

A megfigyelésre alapozó kutatás egy nagyváradai iskola harmadik osztályában zajlott. A tanító 15 éves tapasztalattal rendelkező pedagógus. Az osztálylétszám 24 tanulóból állt, nemi eloszlásukat tekintve 14 fiú és 10 lány, életkoruk 8-10 év között változott.

II. 3. A vizsgálati eljárás

A megfigyelés 2006. október 25. és november 29. között valósult meg, oly módon, hogy heti 2-3 alkalommal vettem részt tanítási órákon, s így e dolgozat tizenöt direkt e célból megtekintett, motiválással kapcsolatos megnyilvánulásokat figyelő tanóra és az elmúlt évek pedagógiai gyakorlata alkalmával szerzett tapasztalatra épül.

Figyelembe véve a tantárgy sajátosságait, megtartva az arányokat hat olvasás, hat nyelvtan és három fogalmazás órán vettem részt. Az órák alatt szelektív jegyzőkönyveket

készítettem, melyek a motiválással kapcsolatos tanítói megnyilvánulásokat rögzítették. A jegyzőkönyvek a Kósáné Ormai Vera (1998) által javasolt elemzési szempontok alapján kerültek feldolgozásra (I. Melléklet). Ennek megfelelően kitértem a motiválás fő pedagógiai funkcióira, a motiváló helyzet jellegére, a motiváló eljárás tartalmára.

II. 4. Hipotézisek

1. A hatalmas mennyiségű tananyag, gyors ütemű haladásra való kényszer és a teljesítménycentrikusság miatt feltételezem, hogy legtöbbször a jobb teljesítményre serkentés és a munkatempó fokozása lesz a motiválás fő pedagógiai funkciója.

2. Bár a tanulók életkori sajátosságaiknak tulajdoníthatóan fogékonyabbak a játékos szituációkra, mégis a feladatszerű motiváló helyzetek lesznek túlnyomó többségben a tanórán.

3. A diákok tevékenységére alapozott oktató-nevelő munka eredményeképpen a cselekedtetésen, aktivizáláson van a hangsúly a motiváló eljárások alkalmazása esetén is.

4. A napjaink pedagógiájában sokat hangsúlyozott élményszerű oktatás előtérbe kerül a tantermi órákon.

II. 5. Az adatok feldolgozása

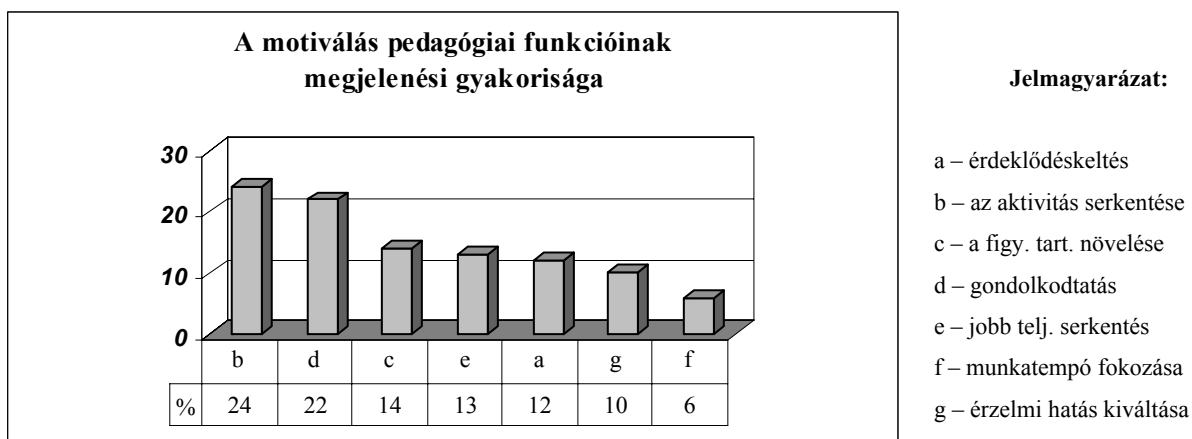
A szelektív jegyzőkönyvek segítségével a motivációs helyzeteket, a motiváló eljárásokat beillesztettem a megfelelő kategóriákba (pedagógiai funkciót, helyzet jellegét és eljárás tartalmát figyelembe véve), majd összesítettem az adatokat, melyek feldolgozására, a kapott eredmények elemzésére, értelmezésére, példakkal történő illusztrálására a következő alfejezetekben kerül sor.

II. 5. 1. A motiválás pedagógiai funkciói

A célok határozzák meg azt, hogy a motiválásnak mi a szerepe az adott szituációban. A motivált állapot előidézését megvalósítani törekvő eljárásokat csoportosítani lehet rendeltetésük szerint, s valamennyit beillesztettem a Kósáné Ormai Vera által felsorolt pedagógiai funkciók kategóriáiba (I. Melléklet).

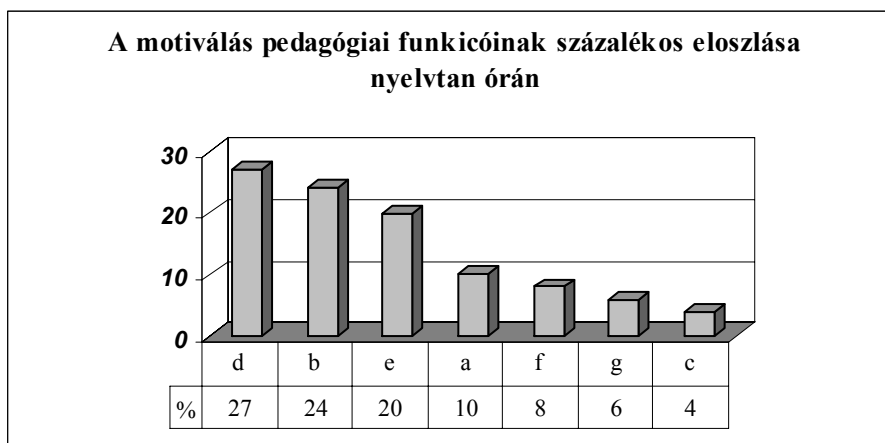
II. 5. 1. 1. Az eredmények értelmezése a motiválás pedagógiai funkcióinak függvényében

Valamennyi fentebb felsorolt pedagógiai funkcióra láthattam példát az órák során. Voltak komplex esetek, amikor egyszerre több rendeltetése is volt egy-egy motiváló eljárásnak, vagyis például volt olyan helyzet, mikor az érdeklődéskeltés és az aktivitás serkentése is fellelhető volt ugyanazon szituáción belül. Amikor számszerűsítettem az adatokat, ezeket az eljárásokat minden olyan kategóriába betettem, melyhez kapcsolhatóak voltak. A tizenöt óra alatt összesen 147-szer jegyezhettem fel valamilyen pedagógiai funkciót. Éppen ezért ezt vettem 100%-nak, s százalékos eloszlásban néztem meg, melyik funkció milyen gyakran jelenik meg. Ennek szemléltetésére készült a következő diagram is:



Leolvasható róla, hogy az aktivitás serkentése (b) dominál, hisz ez 24%-át teszi ki a megjelent funkcióknak. A gondolkodtatás (d) került a második helyre 22%-al, majd a figyelem tartósságának növelése (c), jobb teljesítményre serkentés (e) és az érdeklődéskeltés (a) nagyjából ugyanolyan százalékban fordul elő (említett sorrend szerint: 14, 13 és 12 százalék). Az érzelmi hatás kiváltása (g) 10%-át teszi ki a megjelent funkcióknak, a munkatempó fokozására (f) pedig mindössze 6% marad. Az eredmény meglepő, hisz az első hipotézisben azt feltételeztem, hogy a munkatempó fokozása magas százalékban jelenik majd meg. Mivel nem igazolódtott, ez azt jelentheti, hogy a pedagógus nem a gyorsaságban látja a siker kulcsát, nem a minél hamarabbi feladatvégzés eléréséért használja a legtöbb motiváló eljárást.

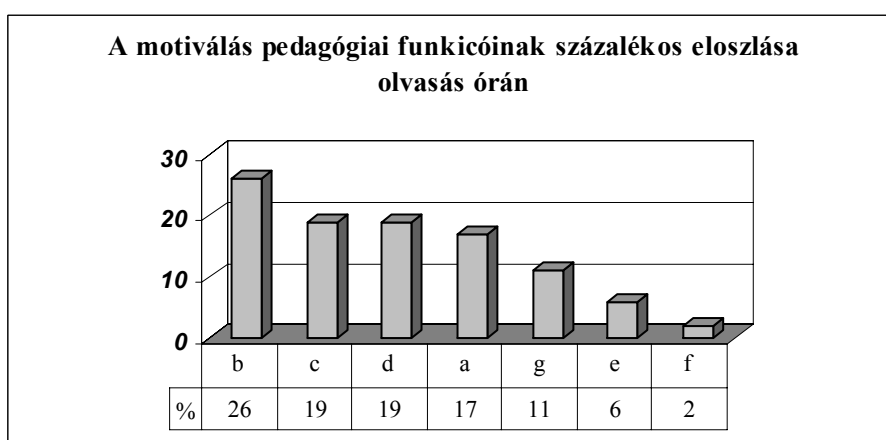
Az összesített eredmények alapján érdemes odafigyelni arra, hogy más-más funkció dominál, ha külön figyeljük a nyelvtan, olvasás és fogalmazás órákat. A következőkben ezen különbségek bemutatására kerül sor.



Jelmagyarázat:

- a – érdeklődéskeltés
- b – az aktivitás serkentése
- c – a figy. tart. növelése
- d – gondolkodtatás
- e – jobb telj. serkentés
- f – munkatempó fokozása
- g – érzelmi hatás kiváltása

A nyelvtan órai domináns funkciók, hasonlóan az összes anyanyelv órát figyelembe vevő funkciókkal a gondolkodtatás (27%) és az aktivitás serkentése (25%). Ez azzal magyarázható, hogy a nyelvtan óra a logikus gondolkozásra, összefüggések megtalálására, előző ismeretek felhasználásával újabbak felfedezésére épül, a sok gyakorlat és feladat pedig lehetővé teszi azt, hogy minél inkább a tanulók aktív részvétele kerüljön előtérbe. Mindössze öt százalékkal kevesebb hangsúly tevődik a jobb teljesítményre való serkentésre (20%). Azért kaphat annyira fontos szerepet itt, mert nyelvtan órán sok olyan feladattal találkozhatunk, ami csoportmunkára vagy versenyre épül, s ezeknek az az alapja, hogy a diákok motiváltak legyenek mindezek minél tökéletesebb megvalósítására. A további négy eljárásra még 30% sem marad, így mondhatjuk, hogy ezek háttérbe szorúlnak. Legkevesebb szerepe a figyelem növelésének van (4%), ami mindenképpen érdekes, ha arra gondolunk, hogy az összesített diagram azt mutatja, hogy ez 3. helyen van az anyanyelvi órákat figyelve. Annak, hogy nyelvtan órán ennyire háttérbe szorul, valószínűleg az az oka, hogy inkább a rövidebb gyakorlatok, feladatok dominálnak, melyek kevesebb ideig tartó koncentrációt, nem tartós figyelmet igényelnek.

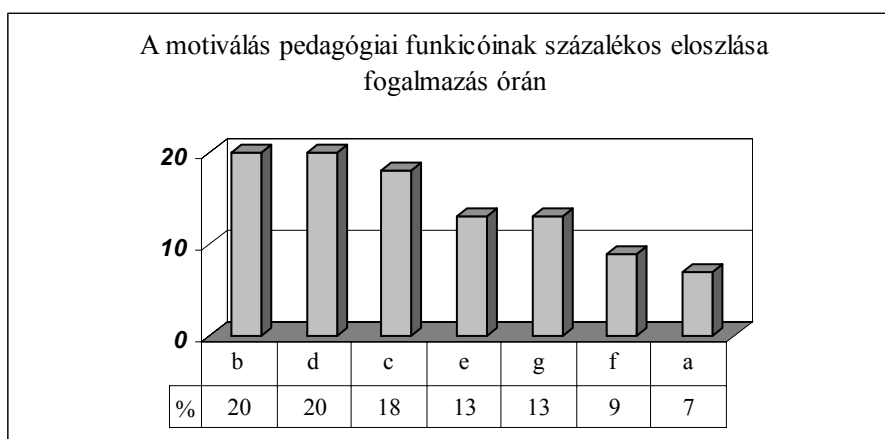


Jelmagyarázat:

- a – érdeklődéskeltés
- b – az aktivitás serkentése
- c – a figy. tart. növelése
- d – gondolkodtatás
- e – jobb telj. serkentés
- f – munkatempó fokozása
- g – érzelmi hatás kiváltása

Olvásás órán kimagasló szerep jut az aktivitás serkentésének (26%). Ez nagyon fontos, hisz a buzdítás itt az olvasásra, az olvasottak értelmezésére, szövegértésre, a felszíni és rejtett tartalmak felfedezésére, elemzésére tevődik, amely megalapozza az irodalmi művekkel való

foglalkozás igényét, aminek később hasznát látják a tanulók akár önállóan, egyéni szinten. A figyelem tartósságának növelése és a gondolkodtatás ugyanolyan százalékban kap helyet (19%), és az érdeklődéskeltés is szinte ugyanolyan mértékben van jelen (17%). E három itt szorosan összekapcsolódik. Az olvasás órai feladatok sokkal hosszabb ideig tartó koncentrációt igényelnek, mint például a nyelvtan óraiak, mivel itt komplexebb műveletek elvégzéséről van szó (pl. egy olvasmány elolvasása, részekre tagolása, bizonyos szempontok szerinti felosztása vagy épp értelmezése, elemzése). Éppen ezért van nagyobb szükség az érdeklődéskeltésre, mert ez ad alapot, az olyan kognitív folyamatok számára, mint a tartós akaratlagos figyelem és gondolkodás. Előnyösnek tartom, hogy a munkatempó fokozásának előfordulása mindössze 2%-os, hisz az olvasás- és irodalomtanítás célja épp a minél több szinten megvalósuló, minél mélyebb ráhatás, megérintés, amihez viszont idő és nem sürgetettség érzése szükséges. Ugyanakkor azonban az érzelmi hatás kiváltására kevésnek mondható a 11%, ideális esetben sokkal nagyobb százalékban kellene megjelenjenek az emocionális funkciók, hisz az irodalomban az érzelem és értelem szorosan kapcsolódik, az adatok azonban azt mutatják, hogy itt is a kognitív szint uralkodik.



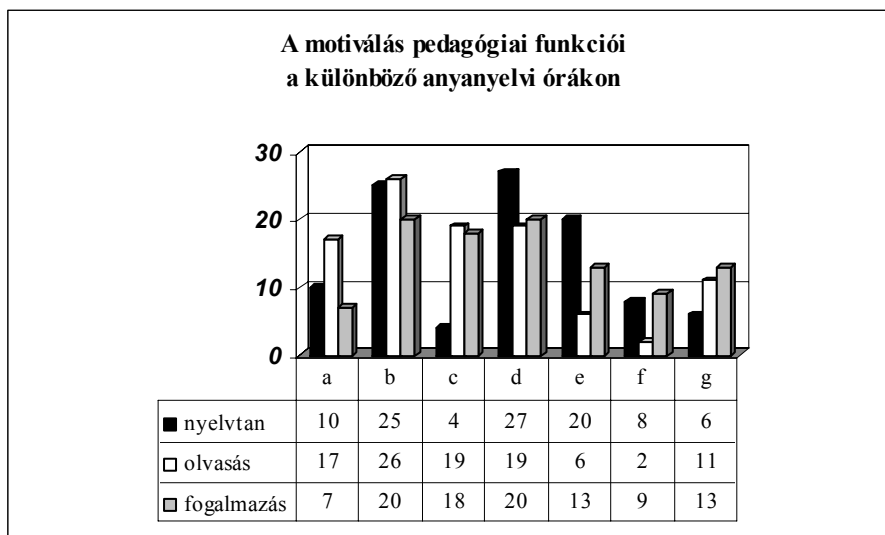
Jelmagyarázat:

- a – érdeklődéskeltés
- b – az aktivitás serkentése
- c – a figy. tart. növelése
- d – gondolkodtatás
- e – jobb telj. serkentés
- f – munkatempó fokozása
- g – érzelmi hatás kiváltása

A fogalmazás órák alapján készített diagramm tűnik a legkiegyensúlyozottabbnak. Megfigyelhető, hogy itt van legkisebb különbség a leginkább és legkevésbé domináns pedagógiai funkciók között (13%-al több az első, mint az utolsó, míg a nyelvtan óra esetében 23, az olvasás órát nézve pedig 24). Épp úgy, mint az olvasás órán, a figyelem, aktivitás és gondolkodtatás foglalja el az első három helyet. Ez a hasonlóság természetes, hisz a fogalmazást az olvasás párjaként is tekinthetjük. Míg az utóbbinál a kész művel dolgozunk, az előbbi esetében annak létrehozásán fáradozunk, melyhez hasonló kognitív folyamatok szükségesek. Az érdeklődéskeltés utolsó helyre szorulását hiányosságként könyvelhetjük el. Igazi érdeklődéskeltés nélkül ritkán születethet olyan alkotás, mely kihozza a gyermekből a

benne lévő tehetséget és kreativitást. A látottak alapján tehát érdemes lenne felhívni a pedagógus figyelmét az érdeklődéskeltésre való fokozottabb odafigyelésre.

Érdekes eredményeket kapunk, ha nem a tantárgyakon belül megfigyelhető „rangsort” vesszük figyelembe, hanem egymáshoz viszonyítjuk a tantárgyakat a különböző funkciók függvényében. Így kiderül, hogy a különböző funkciók más-más órák keretén belül jutnak vezérszerephez, érvényesül egyfajta specifikusság.



Az érdeklődéskeltést szolgáló motiváló eljárások leginkább olvasás órán jelennek meg. Leolvasható a diagrammról, hogy míg az olvasás órai érdeklődéskeltés az összes megjelenő funkció 17%-át teszi ki, addig a nyelvtan és fogalmazás órákon együttesen jelenik meg ennyi százalék. Az érdeklődéskeltés tehát az olvasás órákon dominál legjobban, aminek elsődleges feladata az olvasmányra való ráhangolódás biztosítása.

Ha összességében nézzük, a legtöbb motiváló eljárás célja az aktivitás serkentése. A tantárgycsoportot lebontva is elmondható, hogy minimum 20%-ban megjelenik minden esetben, ami azt mutatja, hogy vezérszerephez jut az órák során. Ez azt az információt közvetíti, hogy a diákok aktív részvételére való ösztönzés előtérbe kerül, ami azért fontos, mert az aktív szerep mélyebb és tartósabb tudáshoz juttatja a tanulókat.

A figyelem tartósságának növelésének meghatározó rendeltetése van olvasás és fogalmazás órán, s szinte teljesen háttérbe szorul a nyelvtan órák során (mindössze 4%-ban kap helyet, míg olvasás és fogalmazás órán 18-19%-ban jut érvényre). Már fentebb is utaltunk rá, hogy ennek az lehet az oka, hogy a nyelvtan órai feladatok koncentráltabb, rövidebb ideig tartó figyelmet igényelnek, míg a másik két anyanyelvi nevelés órán tartósabb figyelemre van szükség a szorosabb egymásra épülés miatt (pl. az a diák, aki nem figyel a bonyodalomra, az ebből származó események, cselekmények láncolatát már nehezen láthatja át).

Ahogy a diagramm is szemlélteti, a gondolkodtatás és a jobb teljesítményre serkentés azonban nyelvtan órákon lesz uralkodó. Előbbi 27, utóbbi 20%-ban jut érvényre. Legnagyobb

eltérés a teljesítménycentrikusságot figyelve a nyelvtan és olvasás órák között van, hisz több mint háromszor kevesebb hangsúly tevődik a teljesítménynövelésre olvasás órán (6%), mint a nyelvtan órák során (20%). Ez a tantárgy azon sajátosságára utalhat, hogy az olvasás órákon kevésbé mérhető, szubjektívebb teljesítmények jelennek meg. Több szerepet kap az egyéni látásmód, a saját vélemény, az élmény-jelleg, míg nyelvtan órán a válaszok, hozzászólások objektívebb mutatókkal értékelhetőek, mérhetőek (pl. minél több főnév helyes kategóriába sorolása a szerint, hogy mit jelöl: élőlény, élettelen dolog, fogalom). Hasonló okokkal magyarázható a munkatempó fokozására történő ritka motiválás az olvasás órák során (2%). A szépirodalmi művek sokszor több emocionális, mint kognitív szintű élményt nyújtanak, s éppen ezért az átélésre is nagy hangsúly tevődik, amit azonban nem lehet sürgetettségi állapotban, csak nyugodtabb, lassúbb, egyéni igényeket minél inkább figyelembe vevő tempóban megvalósítani.

A motiválásra érzelmi hatás kiváltása által a legtöbb példát olvasás és fogalmazás órán láthattuk. Előbbi esetében gyakrabban került erre sor az óra első felében, míg fogalmazás órákon sokszor az alkotás felolvasása s az azt követő közös szöveges értékelés és annak tanulságai által nyílt lehetőség emocionális szintű motiválásra.

II. 5. 1. 2. Példák a motiválás pedagógiai funkcióira

Az **érdeklődéskeltés** a nyelvtan óra (Ó1) alkalmával leginkább a célkitűzéssel egybekötött témabejelentés mozzanatában valósult meg, amikor a tanító felhívta a figyelmet arra, hogy az óra folyamán érdekes feladatok megoldására kerül sor, melyek segítségével fejleszthetik azon képességüket, hogy szépen formált bővített mondatokat alkossanak. Ennek a mindennapi kommunikációs folyamatban is kiemelt szerepe van, s emiatt hozzásegítheti a tanulókat a belső motiváció kialakításához.

A fogalmazás óra (Ó13) hangulatkeltésében a pedagógus olyan mesefigurákat vont be a feladatba, melyek a tanulók számára ismertek és kedveltek. Ezáltal ösztönözte őket, hogy szívesen foglalkozzanak a témával. Olvasás órán (Ó7) az érdeklődéskeltés gyors megvalósítására többször is láthattunk példát. Egy-egy rövid mondat (pl. „Nézzétek csak meg, milyen érdekes jelek vannak a táblán!”), megállapítás (pl. „Biztos sikerül megfejtenetek ezeket a képírási jeleket.”), problémafelvetés (pl. „Vajon hogyan vésheetem a jeleket az agyagtáblába?”) volt ennek az eszköze. A megfelelő verbális szintű érdeklődéskeltést nagymértékben segítette az adekvát szemléltetés is.

Fogalmazás óra (Ó13) során az **aktivitást serkentette** a toldalékos gyakorlat (A mulatságon a mesefigurák azt játszották, hogy kihagytak egy-egy toldalékot a mondatok szavaiból vagy rosszul mondták azokat, s a többiek ki kellett javítsák őket.). Ez a feladat egyrészt kapcsolódott a mesefigurákhoz, ami által motiváltabbak lettek a gyermekek a feladat végrehajtására, másrészt vicces, humoros volt (pl. Megsütött a torta., Nyuszi, felfújtak a lufik, majd kidíszített a lakás?), ami által szívesen végezték, aktívan részt vettek benne.

Nyelvtan órán (Ó15) a hajós és uszályos feladat során nagyon aktívak voltak a gyermekek. Élvezték, hogy kimehettek a táblához felragasztani a képeket, és tetszett nekik, hogy az amúgy „nyers feladat” (mit írunk j-vel és mit ly-nal) érdekes kontextusba került (úgy kellett jegyet váltani, hogy a hajóra csak j-t, az uszályra csak ly-t tartalmazóak kerülhettek).

A **figyelem tartósságának növelése** nagyon fontos, hisz csak így lehetnek aktív részesei a tanulók az órának, s az információbevézés is csak figyelem által valósulhat meg.

Olvasás órán (Ó12) a szöveg tartalmi egységekre való bontása során a pedagógus azt az eljárást alkalmazza, hogy a diákokkal olvastatja az aktuális részt, majd ők maguk kell társaiknak kérdést megfogalmazzanak az adott passzus alapján. Mivel feladatuk van, motiváltabbak a figyelem fenntartására. Megfigyelhető volt, hogy néhány gyereknek külön élvezetet jelentett, hogy minél találóbb kérdést tegyen fel társainak. A kreatív vagy lényegi részt kiragadó kérdéseket megfogalmazó diákokat a tanító dicséretben részesítette. Az ilyen elégedettséget, elismerést kifejező megnyilvánulások, mint pozitív megerősítések motiválhatják a diákokat a hasonló viselkedésmódok megismétlésére.

Legtöbb hangsúly a **gondolkodtatásra** volt fektetve. Fogalmazás óra során (Ó10) a „vajon mire igaz a kijelentés” játék azért volt gondolkodtató, mert előzetes ismereteiket is fel kellett használniuk a megoldásra (tanult művek szereplőire vonatkoztak az állítások). A bonyodalom felvázolása, a szerkezeti egységek felépítése, a címadás, a kérdésfeltevés és az egymás kiértékelés szintén gondolkodást igényelt (Ó13).

Nyelvtan óra során (Ó1) a mondatok között a kakukktojás megtalálása igényelt gondolkodást. Fel kellett használniuk előző órákon tanult ismereteiket. A tanító rugalmasságáról árulkodott, hogy több kakukktojást is helyes megoldásként értékelt, figyelembe véve a gyerekeke magyarázatát. Ezáltal arra ösztönözte a tanulókat, hogy máskor is merjék kifejteni véleményüket, egyéni meglátásukat, s megerősítette őket abban, hogy egy érvekkel alátámasztott nézőpontot érdemes felvállalni.

Olvasás óra (Ó7) alkalmával az új ismeretek feldolgozása során nem csak a gondolkodtatás, de a kíváncsiság felébresztése is megvalósult. A pedagógus kérdéseire (pl. Miért lehettek drágák a könyvek, az első nyomda megjelenése előtt?, Mi volt az előnye a

mozgatható betűk alkalmazásának?, Hogyan készülnek ma a könyvek?) a válaszadás a tanulóknak fejtörést okozott, de sikerélményt is biztosított.

Jobb teljesítményre serkentést figyelhettünk meg több órán is (Ó13, Ó15) témabejelentéskor, hisz ezt a mozzanatot a célkitűzés egészítette ki. Ez nagyon fontos, mert a tanuló láthatja már az elején, miért is történik minden, követheti „fejlődését”, s tudja, hova kell eljutnia az óra végére. Fontosnak tartom kiemelni a tanító szavait a fogalmazás megírásának megkezdése előtt: „Vigyázzatok a helyesírássra és természetesen a szépírássra is!” Ezzel ösztönzi a tanulókat, s egyben előjelzi elvárásait.

Olvasás óra során (Ó12) megfigyelhető a tudásvágy felkeltése azzal az „ígérettel”, hogy az óra folyamán lehetőség lesz arra, hogy új ismereteket szerezzenek az érzékszervekről („Az óra végére az érzékszervekkel kapcsolatos sok új információval leszünk gazdagabbak, sőt, még játszani is fogunk, ha ügyesek lesztek.”). Valószínűleg jobb teljesítményre, az órán való aktív részvételre akarta serkenteni a pedagógus a tanulókat az esetleges játék lehetőségével, megfogalmazása azonban pontatlan, nem konkretizálja az elvárásokat, nem derül ki, mit jelent az, hogy az órán ügyesek a gyerekek.

Az órák alatti értékeléskor szintén jobb teljesítményre serkenti a pedagógus a tanulókat, kiemelve a jó dolgokat, s feltárva az esetleges hibákat. Ez nagyon fontos, s jó, hogy megjelenik az órán.

A **munkatempó fokozása** által egyrészt nő a teljesítmény, másrészt pedig több feladatra jut idő, s gördülékenyebb lesz az óra. Nagyon bevált motiválás volt, hogy a pedagógus kihangsúlyozta, hogy húsz perc van a fogalmazás megírására (Ó5).

Nyelvtan órán (Ó4) jó példa a munkatempó fokozására a szóképek és rajzok párosítása. Mozgásos feladatról van szó, mely gyorsabb munkára ösztönzi a tanulókat. Az önálló munka során szintén gyorsaságra törekedtek, egyrészt, hogy elkerüljék a kudarcot (nekik lesz a legkevesebb jó válaszuk), másrészt pedig, mert sikerre törekedtek (ők legyenek a legjobbak).

Az egyik legjobb motiváló eljárás, ha az érzelmekre próbálunk hatni. **Érzelmi hatást** váltott ki a pedagógus a szerepjátékkal, vagyis azzal, hogy egyes szám első személyben kellett a gyermekeknek elmondaniuk vajon mit is gondolhatnak a mesefigurák (Ó13). Ez azért jó feladat, mert egyrészt szívesen végzik, másrészt belebújhatnak másnak a bőrébe, és átélhetik ennek a különleges helyzetnek az örömét. Érzelmi hatást váltott ki saját munkájuk mások általi értékelésének a meghallgatása, s a pozitív visszajelzés arra serkentette a tanulót, hogy legközelebb is hasonló teljesítményt nyújtson, a negatív pedig, bár kellemetlen érzést váltott ki, épp az volt a lényege, hogy a hibák kiküszöbölésének lehetőségét nyújtsa.

Az olvasás óra (Ó12) alkalmával hangulati levezetésként volt jelen az osztályzenekar létrehozása, melynek során mindenki egy hangszert hozott létre (eszközökkel, saját hanggal),

s egyszerre történő megszólaltatására került sor az óra végén. A játék azért volt nagyon találó, mert mindenki egyformán részt vehetett benne, egyenlő félként volt jelen, s ezzel az összetartozás hangsúlyozódhatott ki, ami pozitív érzelmi hatásokat válthat ki a tanulókból.

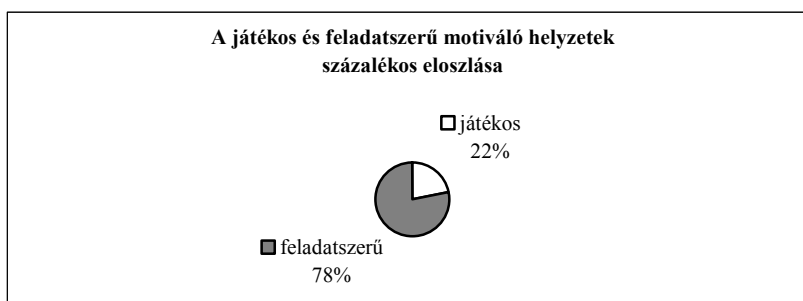
A pedagógiai funkciók szerinti szétválasztás didaktikai céllal történt, hogy megkönnyítse az átláthatóságot. Nagyon sok feladat több funkcióval is rendelkezik. Így például a fogalmazás óra (Ó13) hangulatkeltése felkelti az érdeklődést és érzelmi hatást vált ki, a helyesírási, nyelvhelyességi, beszédművelő és szerkesztési gyakorlatok gondolkodtatnak és aktivitásra serkentenek, a szerepjáték nemcsak érzelmi hatást vált ki, de aktivitást is serkent, a címadás, találós kérdés (Ó12) érdeklődést kelt és gondolkodtat, a nyelvtan órai (Ó6) önálló munka fokozza a munkatempót, érzelmi hatás vált ki, gondolkodtat, az értékelés (Ó5) pedig növeli a figyelem tartósságát, gondolkodtat, aktivitásra és jobb teljesítményre serkent, és nem utolsó sorban érzelmi hatást vált ki.

II. 5. 2. A motiváló helyzetek jellege

A motiváló szituáció jellegének tanulmányozása során alapul szintén Kósáné Ormai Vera felosztását vettem, aki megkülönbözteti a játékos és feladatszerű motiváló helyzetet.

II. 5. 2. 1. Az eredmények értelmezése a motiváló helyzetek függvényében

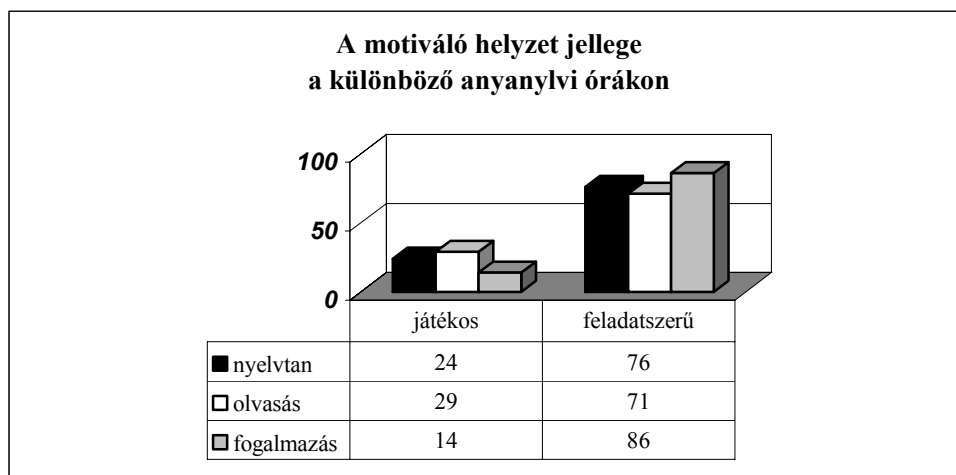
A motiváló helyzetek jellege szerinti százalékos megoszlást a lentebb bemutatott kördiagramm szemlélteti. 22%-os a játékos és 78%-os a feladatszerű motiváló helyzet, vagyis szinte négyszer annyi feladatszerű, mint játékos eljárást figyelhettem meg.



A játék az óvodáskor fő tevékenysége, melyet az iskolában a tanulás vált fel. Ez azonban nem jelenti azt, hogy a tanulók nem kedvelik a játékos helyzeteket, hisz ezek preferálása a felnőttkort is jellemezhetik. Nincs olyan adat, mely arra utalna, hogy mi az

ideális arány. Annyit biztosan kijelenthetek, hogy a csak feladatszerű vagy csak játékos helyzetek egyhangúvá, sivárrá, kevésbé termékenyvé teszik az iskolai munkát. Az aktuális feladat jellege határozza meg, mikor melyik szituáció bizonyul előnyösebbnek. Ezt az óra célja, a tanulók egyéni sajátosságai, igényei és a tanító kreativitása, szorgalma, plusz munka vállalására való hajlandósága határozza meg (nehezebb előkészíteni és megvalósítani egy igazán fejlesztő, sikeres és élvezetes játékos helyzetet, mint egy feladatszerűt).

Megvizsgáltam, hogy vannak-e nagy különbségek abban, hogy melyik órátípus milyen arányban ad lehetőséget játékos és feladatszerű helyzetekre.



Ahogy látszik a diagrammról is, legjobban az olvasás óra preferálja a játékos szituációkat (29%), de a nyelvtan órán is mindössze 5%-kal kevesebbszer fordult elő játékos helyzet. A motiváló helyzet jellegét tekintve tehát a játékos és feladatszerű szituációk aránya hasonlóságot mutat a nyelvtan és olvasás órákat figyelve, s a fogalmazás óra lesz az, amelyik a legkevesebb játékos helyzet megteremtésére biztosít alkalmat. A 14% nem tűnik soknak, de figyelembe véve azt, hogy nagyon sokszor a fogalmazás órák teljes egészében arról szólnak, hogy a gyermekek önállóan szövegeket alkotnak megadott cím téma vagy egyéb „mankó” alapján, példamutatónak tartjuk, hogy ebben az osztályban a tanítónő olykor becsempész játékos helyzeteket is az órák folyamatába. Ez vagy az előkészítés mozzanatában valósul meg valamilyen játékos keretbe helyezve a helyesírási, nyelvhelyességi, beszédművelő és szerkesztési gyakorlatokat vagy az óra végén, a kiértékelést helyezve ilyen dimenzióba (pl. játékos forma lehet a zsűri, közönség, versenyzők táborainak kialakítása, mindegyik szerephez feladatot is rendelve).

II. 5. 2. 2. Példák játékos és feladatszerű motiváló helyzetekre

A játékos és feladatszerű helyzetek váltogatták egymást az órák folyamán. A játékos helyzetek jobban felkeltették az érdeklődést, de a feladatszerűekben is aktívan részt vettek.

Fogalmazás órán (Ó13) játékos helyzetnek említeném a mesefigurákkal való feladatokat vagy a szerepjátékot (megszólaltatni a mesefigurákat egyes szám első személyben). Nyelvtan órán (Ó1) játékos helyzet jelent meg a hangulatkeltésben, hisz a gyerekek által kézben tartott betűkártyákból kellett a többieknek szavakat alkotniuk úgy, hogy verbálisan irányították társaikat, míg megfelelő sorrendben álltak egymás mellett. Olvasás órán olyan helyzetekben láthattunk példát játékos szituációkra, amikor három szót egy-egy tanuló rajza által kellett megfejteni (Ó2), becsukott szemmel gondolatban a kedvenc mesehőssel kellett találkozni és beszélgetni, majd megosztani a tapasztalatokat (Ó3), vagy az óra végi Igaz-hamis totó esetében (Ó14) tapssal kellett jelezni a hamis állításokat.

Feladatszerű volt fogalmazás órán (Ó5) a szövegek tagolása, szerkezeti egységekre bontása, régebben tanult olvasmányok (Ó10) bevezetésének felolvasása, tanulmányozása ötletgyűjtés céljából. Nyelvtan órán (Ó1) feladatszerű volt a kakukktojás megtalálása, az előre megszerkesztett vázlat alapján történő mondatalkotás, az írásjelek nélküli szöveg (Ó4) mondatokra tagolása vagy a főnévgyűjtés (Ó6).

Láthattunk példát arra is, hogyan lehet feladatszerű helyzetből játékosat teremteni (Ó6). Egy szóhalmazból kellett kiválogatni a főneveket, de lapokon kapták meg a szavakat, azzal a magyarázattal, hogy egy másik harmadikos egy szövegből ezeket a szavakat választotta ki, mint főneveket. Most ők lehetnek a tanítók, s kijavíthatják az esetleges hibákat.

II. 5. 3. A motiváló eljárás tartalma

A motiváló eljárások tartalom szerinti csoportosításához szintén a Kósáné Ormai Vera által megnevezett kategóriákat vettem figyelembe.

II. 5. 3. 1. A motiváló eljárás tartalmára vonatkozó eredmények értelmezése

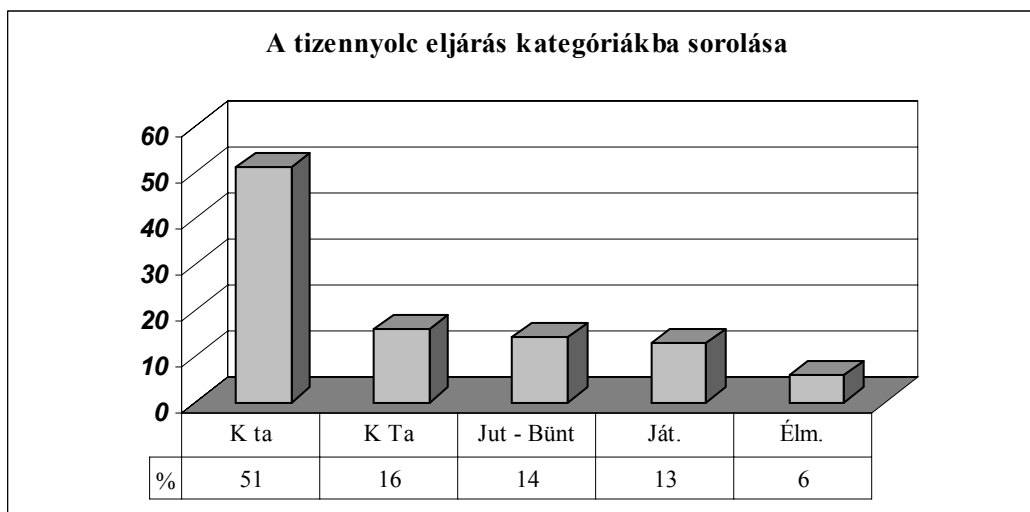
A könnyebb áttekinthetőség miatt táblázatba foglaltam a motiváló eljárás tartalmára vonatkozó eredményeket:

A motiváló eljárás tartalma	%
manipuláltatás, cselekedtetés, a gyerekekkel való feladatvégeztetés, aktivizálás	23
problémaszituáció teremtése	19
a kérdés érdekessége, intellektuális feszültséget keltő jellege	9
játékos helyzet teremtése	8
különböző típusú jutalmak kilátásba helyezése	8
a szóbeli közlés, elbeszélés, magyarázat változatossága	7
bemutató	5
új, szokatlan tárgy, eszköz, módszer bemutatása, alkalmazása	4
a gyerekek egyéni élményére, véleményére utalás	4
érdekes dolog kilátásba helyezése	3
különböző típusú büntetések kilátásba helyezése	3
egyéni verseny	2
csoporthmunka	2
csoporthverseny	2
közös élményre utalás	1
a gyerek személyével kapcsolatos nevelői tapasztalat említése	1
személyes nevelői élmény elbeszélése	0
a pedagógus és a gyerek közti személyes kapcsolatra utalás	0
Összesen	100

A tizennyolc kategória túl sok ahhoz, hogy eredményesen lehessen vele dolgozni, ezért öt új kategóriát hoztunk létre, s minden elemet behelyeztünk valamelyikbe. Eszerint az első kategóriába azok az eljárások tartoznak, melyekben az aktívabb szerepet a tanító vállalja, s ezen eljárások kognitív folyamatokra épülnek (jel: K Ta). A következő csoportok ugyanilyen elvre támaszkodnak, de itt a tanulónak jut az aktívabb szerep (jel: K ta), még ha a pedagógus is az elindítója (pl. a problémaszituáció teremtése a pedagógus munkája, mégis ebbe a kategóriába vettük, mert a megoldás a tanuló aktív részvételét tükrözi, ami sokkal hosszabb ideig tart, mint maga a helyzet létrehozása). A következő kategóriába játékoságra, versenyre, közös munkára épülő eljárások tartoznak (jel: Ját.). A negyedik csoportot a jutalmazás-büntetés kilátásba helyezésével motiváló eljárások kategóriája képezi (jel: Jut - Bünt), míg az utolsót az élményjellegre alapozó eljárások, függetlenül attól, hogy ezen élmények a csoport, a gyermek vagy épp a pedagógus által kerülnek felidézésre (jel: Élm.). A kialakult öt kategóriába tehát a következő elemek tartoznak:

K Ta	K ta	Ját.	Jut – Bünt	Élm.
<ul style="list-style-type: none"> a szóbeli közlés, elbeszélés, magyarázat változatossága a bemutatás új, szokatlan tárgy, eszköz, módszer bemutatása, alkalmazása 	<ul style="list-style-type: none"> problémaszituáció teremtése a kérdés érdekessége, intellektuális feszültséget keltő jellege manipuláltatás, cselekedtetés, a gyerekekkel való feladatvégeztetés, aktivizálás 	<ul style="list-style-type: none"> játékos helyzet teremtése egyéni verseny csoporthmunka csoporthverseny 	<ul style="list-style-type: none"> különböző típusú jutalmak kilátásba helyezése különböző típusú büntetések kilátásba helyezése érdekes dolog kilátásba helyezése 	<ul style="list-style-type: none"> közös élményre utalás a gyerekek egyéni élményére, véleményére utalás a gyerekek személyével kapcsolatos nevelői tapasztalat említése a személyes nevelői élmény elbeszélése a pedagógus és diák közötti személyes kapcsolatra utalás

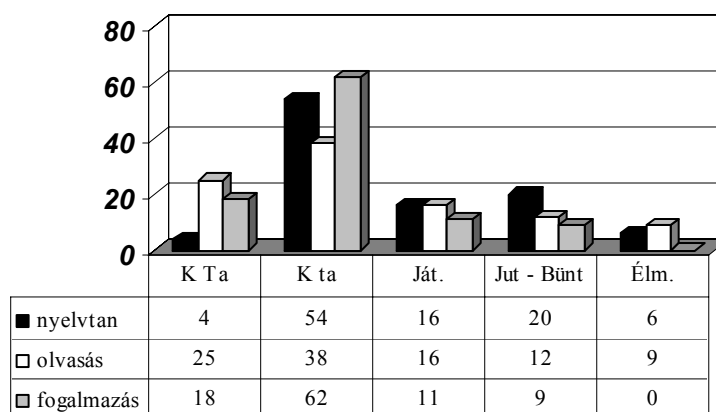
A következő diagramm azt mutatja be, hogy a kategorizálás alapján hogyan alakulnak a százalékos eloszlások.



Az iskolai tanulás a kognitív műveletek magasabb szinten való alkalmazásának elsajátítására, gyakorlására helyezi a hangsúlyt. Míg régebben az a felfogás uralkodott, hogy a tanító az adó, az aktív fél, és a tanuló feladata a befogadás, a mai nézetek szerint a hangsúly a felfedeztetésre, a tanulói aktivitásra tevődik át. Ha a motiváló eljárásokat figyeljük, ezek tekintetében is ez a kategória a meghatározó (51%). Azon típusú megnyilvánulások, melyek során a tanító jut domináns szerephez (16%) szinte azonos százalékban fordulnak elő, mint a játékos, csoportos, versenyszerű (13%) illetve a jutalmazásra-büntetésre épülő (14%) kategóriák. Bár napjainkban rengeteget emlegetjük az élményszerű oktatást, ez még nagyon gyerekcipőben jár. A tapasztalat azt mutatja, hogy háttérbe szorul, ahogy az diagrammot figyelve is szembetűnik. Személyes nevelői élmény elbeszélésére és a pedagógus és gyerek közti személyes kapcsolatra utalásra egyáltalán nem láthattunk példát. Egy közös élmény és a gyerek személyével kapcsolatos nevelői tapasztalat kapott helyet a tizenöt óra során. Az egyéni élmény, vélemény teszi ki a legnagyobb részt, öt különböző órán is tapasztaltam. Bár egyáltalán nem mondható el az élményszerűsége való alapozás, támaszkodás, azt is ki kell hangsúlyozni, hogy élményt nyújtó elemekkel azonban találkoztam az órák során (pl. mesefigurák, szerepjátékok, versenyek).

Fontosnak tartom még kiemelni, hogy bár az élményszintű motiválás nem igazán valósul meg, az azonban előrehaladást jelent, hogy a régen beváltak minősült büntetésről a jutalmazásra tevődött a hangsúly. A pedagógus szinte háromszor annyi alkalommal helyezett kilátásba jutalmat (8%), mint büntetést (3%). A versenyek- és csoportmunkák összesen (6%) sem tesznek ki annyi százalékot, mint a játékos szituációk (8%). Ez valószínűleg annak az eredménye, hogy előbbiek sokkal nagyobb előkészületet, szervezést igényelnek, s így a pedagógusnak ritkábban sikerül erre időt és energiát fordítania.

Az anyanyelvi órák összehasonlítása az öt kategória szerint



Ha a megnevezett öt kategória szerint figyeljük a különböző anyanyelvi nevelés órákat, elmondhatjuk, hogy a tanító domináns szerepben leginkább olvasás órákon van (25%). Ezt azzal magyarázhatjuk, hogy a legtöbb óra ismeretszerző volt, s ezeken az órákon sokszor sor került valaminek a bemutatására, a pedagógus részletes leírására, magyarázatára. A nyelvtan órai kis százalék (4%) azzal hozható összefüggésbe, hogy a nyelvtan órák alkalmasabbak a pörgős, sok érdeklődéskeltő gyakorlatot tartalmazó, tanulói aktivitásra épülő feladatra, s kevés olyan lehetőség nyílik, ami motiváló jellegű elbeszélésekre, magyarázatokra ad alkalmat.

Leginkább a fogalmazás órákra jellemző, hogy a tanulóé a „vezérszerep” (62%). Ez természetes is, hisz ezeken az órákon az egyéni munka dominál. Legkevésbé uralkodó ezt a kategóriát figyelve az olvasás órán használt ilyen motiváló eljárás (38%).

A játékos helyzetekre, csoportmunkára és versenyekre a fogalmazás óra alkalmas legkisebb mértékben (11%). Ez ugyancsak azzal magyarázható, hogy itt kevesebb lehetőség nyílik a változatosságra, a cél általában az, hogy az óra végére mindenkinek elkészüljön a fogalmazása. Nagyon nagy különbség azonban nem figyelhető meg, hisz a másik két anyanyelvi nevelési órátípus alkalmával is csak 5%-al volt több alkalommal megfigyelhető az ilyen szituációkra épülő motiválási eljárás.

A jutalmak és büntetések kilátásba helyezésére leginkább nyelvtan órán nyílt alkalom (20%), s fogalmazás órán legkevésbé (9%). Ehhez természetesen azt is el kell mondanunk, hogy a fogalmazás órán egy komplexebb feladat vár a tanulókra, s ez megakadályozza azt, hogy gyakrabban alkalmazhassa a pedagógus e motiválási eljárást.

Megdöbbenő eredmény, hogy az élményszerűség épp fogalmazás órán szorul teljesen háttérbe, hogy egyetlen példát sem láthattunk rá. Ennek oka a téma, ami nem tette lehetővé a közös vagy egyéni élmények felhasználását (képek alapján kellett fogalmazást írni). Fontosnak tartom, hogy amennyiben a téma lehetővé teszi, a tanító igyekezzen úgy írásra motiválni a gyerekeket, hogy felkelti érdeklődésüket megélt események felidézésével.

Olvasás órán (9%) 3%-al több élményszerű motiváló eljárás alkalmazására került sor, mint nyelvtan órán (6%). A nyelvtan órai találó megoldást mindenképpen tanulságosnak tartottam, hisz láthattam arra is példát, hogyan lehet élményszerűvé tenni egy szógyűjtési gyakorlatot (a főnevek bizonyos helyzetekben átélt érzelmek, érzések kellett legyenek).

II. 5. 3. 2. Példák a különböző motiváló eljárásokra

Az egyik olvasásóra (Ó8) esetében már a hangulatkeltés mozzanatában problémaszituációval találkozhattak a tanulók. Az öt mesecím közül ki kellett választaniuk azt a kettőt, amelyik valamilyen szempontból különbözött a többitől. Nyelvtan órán problémaszituációt jelentett (Ó15) a talalós kérdések megfejtése, mikor a megfejtésben kötelező volt a „ly” megjelenése, fogalmazás órán (Ó13) a külalakra és vázlatra vonatkozó ismeretek, címadással kapcsolatban felmerülő kérdések tisztázása vagy a gyermekek általi értékelés.

Érdekességet és kihívást jelentett a gyermekek számára a címadás, ahova bevihették kreativitásukat, de ugyanakkor bizonyos szabályokhoz is kötve voltak (Ó13) vagy a talalós kérdések, ahol az számított, ki tud a leghamarabb a kérdéshez megfejtést rendelni (Ó12).

Az elbeszélés változatosságára láthattunk példát a tanító meséje folyamán (Ó13), aki színes előadásmódja által hamar közel került a gyermekek szívéhez, mikor a mesefigurák születésnapján történt eseményeket ismertette. Az általa készített agyagtáblába a jelek bevézésének módját is megfogóan magyarázta (Ó7).

Közös élményre utalásra nagyszerű példa a nyomdai látogatás tapasztalatainak felelevenítése (Ó7). A diákoknak közeli élmény volt a nyomdában tett csoportos látogatás, s hasznosnak bizonyult az ott látottak és a tankönyvi olvasmány és tanítói kiegészítés általi ismeretek összevetése, a kezdeti nehézségek és a jelenkori modern technikának az összehasonlítása. Megvalósulhatott a régebbi ismeretek aktualizálása, előhívása, az újabbak ezekkel az információkkal történő egymásba kapcsolódása, a fejlődés megvilágítása.

Az újdonságok mindenkit vonzanak. Új tárgy bemutatásával találkozhattunk, mikor előkerült Malacka levele (Ó13). Bár a levél fogalmát mindenki ismerte, így nem maga a tárgy jelentett újdonságot, inkább a szituáció: egy mesebeli figura levele. A boríték és a papír is varázslatos volt, szépen ki volt díszítve mindkettő. Ettől lett ez a levél szokatlan, s ez motiválta a tanulókat arra, hogy jobban figyeljenek rá. Szokatlan tárgyként volt jelen olvasás órán (Ó7) az egyik legújabb kiadású, színes, nemrég nyomtatott könyv mellett bemutatott 1843-ban kiadott latin szótár, melyet a tanulók érdeklődéssel forgattak, adtak kézzől kézre.

A cselekedtetésnek azért van kiemelkedő szerepe, mert általa lehet a legjobban elsajátítani az ismereteket. Manipuláltatás volt megfigyelhető rajz-szókép párok megtalálásakor (Ó15), az aktivitás körébe tartozik a fogalmazás megírása előtti kérdésfeltevés a tanulók részéről (Ó10), az általuk megjelölt kulcsszavak táblára írása (Ó13), a vázlat megadása alapján a mondatszerkesztés (Ó1). Ugyancsak ebbe a kategóriába sorolható a meséből kiválasztott jelenetek eljátszása (Ó8).

Nagyon fontos a tanulás folyamatában az utánzás, mely egy modell segítségével valósul meg. Bemutatáskor a pedagógus prezentálja azt, amit a tanulónak tennie kell, vagy segíti őt valaminek a megértésében. Bemutatással találkozunk, amikor a tanító láthatóvá teszi, hogyan képzelte el valamit, amikor egy feladat elvégzés előtt ő maga adja meg az első jó megoldást. A szerepjáték során (Ó13) a pedagógus vett fel először egy szerepet (Nyuszi szerepe: „A délelőtt azzal telt, hogy felfűjtam a lufikat és kidíszítettem a zsúrra a lakást. Elégedett vagyok, mert nagyon jól sikerült.”), s így mutatta be, hogyan is képzelte el a játékot. Ennek a hátránya az, hogy voltak, akik túlzottan ragaszkodtak ehhez a mintához, teljes mértékben ezt követték, szinte ugyanazokkal a szavakkal, mimikával próbálják megvalósítani saját szerepjátékukat, pedig itt főleg az egyéni sajátosságok és elképzelések megvalósítására tevődik a hangsúly.

A fentiekben ismertetett helyzet ugyanakkor egy játékos szituáció is, épp úgy, ahogy a fogalmazás óra végén a rajzolás, amikor a főszereplőnek, Baláznak készítettek különböző ajándékokat, s ezekkel megtelt a tábla. Itt nemcsak a rajz jelentett örömet és adta a játék lehetőségét, hanem az is, hogy mindenkinek hozzá kellett járulnia ahhoz, hogy minél több ajándéka legyen az ünnepeltnek. Játékos szituáció volt a szórakoztató betűbingó (Ó15), olvasás órán pedig a saját képírás kitalálása (Ó7).

A versenyeket nem részesítette előnyben a pedagógus. Igaz az, hogy a verseny sokszor túlzottan felborítja az óra menetét, ugyanakkor azonban fontos, hisz az élet során is folyamatosan versenyben kell lennünk valakivel, s meg kell tanulnunk kezelni ezt a helyzetet, értékelni a sikert és elfogadni az olykori kudarcot.

Egyéni versenyre adott lehetőséget egy egész nyelvtan óra (Ó4), hisz a gyakorló órát a tanító azzal tette érdekesebbé, hogy a tanulók végig pontokat gyűjthettek, s óra végén ezeket piros pontokra, csillagokra vagy akár minősítésre is „becserélhették”. A pedagógus csoportversenyt szervez olvasás óra végén (Ó2), amikor is az égitestekről minél több információt megjegyző, összegyűjtő csapat lett a nyertes. A későbbi versenyre már az óra elején felhívta a tanulók figyelmét. Nyelvtan órán a szöveg szavaiból hiányzó j, ly betűk behelyettesítésére szintén csoportverseny keretében valósult meg (Ó15).

Csoportmunkára láthattunk példát fogalmazás órán (Ó5), mikor kisebb csoportokban kellett a szöveget tagolni, megkeresni a bevezetést, tárgyalást és befejezést. Nyelvtan órán

(Ó1) csoportos munkában valósult meg a hiányos mondatok kérdések segítségével történő kibővítése, illetve a köznevek és tulajdonnevek értelemszerű párokba helyezése (Ó9).

Nyelvtan óra végén (Ó1) a név és teljesítmény szerinti kiemeléssel a tanító az óra során megfigyelt gyermekkel kapcsolatos tapasztalatait, értékelését fogalmazta meg.

Egyéni élményre utalás az átélt érzelmek, érzések felidézésekor (Ó6), kedvenc népmese megnevezése és a választás indoklás alkalmával (Ó8), öt tulajdonnevet is tartalmazó személyes történet elmesélésekor (Ó9) nyílt lehetőség.

Érdekes dolog kilátásba helyezésére példa, mikor a pedagógus témabejelentéskor (Ó1) sok érdekes, szórakoztató, kihívást jelentő feladat beígéréssel motiválja a tanulókat vagy amikor (Ó2) úgy próbálja minél eredményesebbé tenni a tanórai munkát, hogy az óra végére egy az óra során elsajátítható ismeretekre épülő csoportversenyt helyez kilátásba.

Büntetés kilátásba helyezésére az egyéni versenyre épülő nyelvtan óra (Ó4) alkalmával került sor, amikor is a tanító elmondta, hogy az a tanuló, aki egész óra alatt nem szerez minimum három pontot, az óra végén fekete pontot kap. Nyelvtan óra végén (Ó6) még volt egy olyan feladat, ami bár még éppen belefért az időbe, de a tanító azzal akarta motiválni a gyerekeket a feladat befejezésére, hogy azt mondta, amennyiben nem fejezik be, néhány percet benn maradnak szünetben is. Sokkal többször volt azonban megfigyelhető jutalom kilátásba helyezése, mely általában piros pont volt: Igaz-hamis totó helyes kitöltése (Ó1), válogató tollbamondás szavainak helyes kategorizálása (Ó6). Csapatverseny során az első helyezés elérése volt a jutalom (Ó2), de olyan is előfordult, hogy a gyors és pontos munkát a mese eljátszásával jutalmazta a pedagógus (Ó3).

II. 6. Következtetések

A vizsgálatom célja az volt, hogy feltérképezzem, a gyakorlatban milyen eljárásokat használva motivál a pedagógus. Ehhez tizenöt anyanyelvi órát figyeltem meg, szelektív jegyzőkönyveket készítve a tizenöt éves tanítási gyakorlattal rendelkező tanító minden motiválásra utaló magatartásáról. A jegyzőkönyvek a Kósáné Ormai Vera által javasolt elemzési szempontok alapján kerültek feldolgozásra, vagyis a motiválás pedagógiai funkcióit, a motiváló helyzetek jellegét és a motiváló eljárások tartalmát vizsgáltam.

Az **első hipotézisem** nem helytálló, hisz nem a jobb teljesítményre serkentés és a munkatempó fokozása lesz legtöbb alkalommal a motiválás fő pedagógiai funkciója. A vizsgálatom azt mutatta ki, hogy az aktivitás serkentése és a gondolkodtatás foglalják el az első helyet, ami azt emeli ki, hogy a pedagógus motiváló eljárásainak legtöbbször az a

szerepük, hogy a tanuló kognitív folyamatait beindítsák, s hogy minél inkább bevonják őt a tanórai munkába.

A **második hipotézisem** igazolódott, ugyanis sokkal több a feladatszerű motiváló helyzet. A megfigyelések azt támasztják alá, hogy a tanulókat a váltakozó játékos és feladatszerű helyzet motiválja leginkább. A játékos helyzetek egyfajta feloldást adnak, egy olyan keretet, melyben oldottabb hangulatban zajlódhat az oktató-nevelő munka, s lazítóbb jellegük miatt mintegy előkészítik a terepet a feladatszerű szituációkra.

A **harmadik hipotézis** is bebizonyosodni látszik, mivel a diákok tevékenységére alapozott oktatás eredményeképpen a cselekedtetésen, aktivizáláson van a hangsúly a motiváló eljárások alkalmazása esetén is. A manipuláltatás, cselekedtetés, diákkal való feladatvégeztetés majdnem negyedét teszi ki a motiváló eljárásoknak. Ez nagyon nagy százalék, ha azt vesszük figyelembe, hogy az aktivizálás csak egy a tizenhét említett kategória közül.

A **negyedik hipotézis** érvényessége egyelőre nem igazolható, mivel pillanatnyilag a napjaink pedagógiájában sokat hangsúlyozott élményszerű oktatás nem kerül előtérbe a tantermi órákon, sőt, háttérbe szorul. Fontos azonban kiemelnem, hogy bár a pedagógus nem elsősorban az élményszerűsége támaszkodik, de megpróbál élményt nyújtó elemeket bevinni a tanulási-tanítási folyamatba.

Érdekes eredmények születtek az anyanyelvi órák három típusának az összehasonlításából: az érdeklődéskeltést szolgáló motiváló eljárások leginkább olvasás órán jelennek meg, s ennek elsődleges feladata az olvasmányra való ráhangolódás biztosítása. A figyelem tartósságának növelésének meghatározó rendeltetése van olvasás és fogalmazás órán, de szinte teljesen háttérbe szorul a nyelvtan órák során, ahol kevésbé van szükség tartós koncentrációra. A tanító számára a „domináns szerepet” az olvasás órák biztosítják, hisz itt kerül előtérbe a szóbeli közlés, elbeszélés, bemutatás. A tanuló „vezérszerep” azonban leginkább fogalmazás órán érvényesül, amikor a tanuló szinte végig önállóan dolgozik.

Végezetül azt emelném ki, hogy a megtekintett órákon nagyon sok tudással és jó ötlettel gazdagodtam a pedagógus változatos motiválási módszerei segítségével. Tartalmas órákat láthattam, tele érdekes feladatokkal, problémahelyzetekkel. A gyermekek aktivitásából és szorgalmából arra következtetek, hogy motiváltak a tanulásra és a tanítóval való közös munkavégzésre. A vizsgálat eredményei megerősítettek abban, hogy mennyire fontos szerepe van a minél változatosabb motiváló eljárások alkalmazásának, hisz ezáltal nemcsak színesebbé tehetjük óráinkat, de nő annak az esélye is, hogy minél több aktív, motivált tanulóval kerüljünk szembe, s hogy idővel kialakuljon diákjainkban egy belső igényből fakadó permanens tanulási motiváció.

Mellékletek

Elemzési szempontok Kósáné Ormai Vera alapján

A motiválás pedagógiai funkciói:

- érdeklődéskeltés;
- az aktivitás serkentése;
- a figyelem tartósságának növelése;
- gondolkodtatás;
- jobb teljesítményre serkentés;
- munkatempó fokozása;
- érzelmi hatás kiváltása;

A motiváló helyzet jellege:

- játékos;
- feladatszerű;

A motiváló eljárás tartalma:

- problémaszituáció teremtése;
- a kérdés érdekessége, intellektuális feszültséget keltő jellege;
- a szóbeli közlés, elbeszélés, magyarázat változatossága;
- manipuláltatás, cselekedtetés, a gyerekekkel való feladatvégeztetés, aktivizálás;
- bemutatás;
- játékos helyzet teremtése;
- új, szokatlan tárgy, eszköz, módszer bemutatása, alkalmazása;
- közös élményre utalás;
- a gyerekek egyéni élményére, véleményére utalás;
- a gyerekek személyével kapcsolatos nevelői tapasztalat említése;
- a személyes nevelői élmény elbeszélése;
- a pedagógus és diák közötti személyes kapcsolatra utalás;
- egyéni verseny;
- csoportverseny;
- csoportmunka;
- érdekes dolog kilátásba helyezése;
- különböző típusú jutalmak kilátásba helyezése;
- különböző típusú büntetések kilátásba helyezése;

Az órák témája

Jel	„Típus”	Téma
Ó1	nyelvtan	A bővített mondat
Ó2	olvasás	Ég és Föld
Ó3	olvasás	<i>A. A. Milne: Micimackó</i>
Ó4	nyelvtan	A mondat tartalma és szerkezete
Ó5	fogalmazás	A fogalmazás részei
Ó6	nyelvtan	A főnév
Ó7	olvasás	Az írás története
Ó8	olvasás	Az igazi mátka – <i>magyar népmese</i>
Ó9	nyelvtan	A köznév és a tulajdonnév
Ó10	fogalmazás	A fogalmazás bevezetése
Ó11	nyelvtan	A főnév egyes és többes száma
Ó12	olvasás	Érzékszervek
Ó13	fogalmazás	A fogalmazás tárgyalása
Ó14	olvasás	Móra Ferenc: A didergő király
Ó15	nyelvtan	A j, ly helyesírása

Irodalomjegyzék

- ATKINSON, R. L. et al. (2002). *Pszichológia*. Osiris Kiadó, Budapest, 287-288.
- BÁTHORY Z. (1992). *Tanulók, iskolák – különbségek. Egy differenciális tanításelmélet vázlat*. Tankönyvkiadó, Budapest, 45-59.
- BERNÁTH L., RÉVÉSZ Gy. (szerk.) (1998). *A pszichológia alapjai*. Tertia Kiadó, Budapest, 201-216.
- HRABAL, V. (1990). A tanulási tevékenység motivációjának elemzése. In: KÜRTI J. (szerk.): *A neveléslélektani kutatások aktuális kérdései*. Akadémiai Kiadó, Budapest, 124-126.
- HUITT, W. (2001). Motivation to learn: An overview. [online] *Educational Psychology Interactive* [2007. 04. 23]
<http://chiron.valdosta.edu/whuitt/col/motivation/motivate.html>
- KEMÉNYNÉ PÁLFFY K. (1998). *Bevezetés a pszichológiába*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 113-144.
- KÓSÁNÉ ORMAI V. (1998). *A mi iskolánk*. Iskolafejlesztési alapítvány. AduPrint Kiadó, Budapest, 105-106.
- KOZÉKI B. (2000). A motiválás dimenziói. In: BALOGH L., TÓTH L. (szerk.) *Fejezetek a pedagógiai pszichológia köréből I*. Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen, 234-246.
- KOZÉKI B. (1990). Az iskolai motiváció. In: KÜRTI J. (szerk.) *A neveléslélektani kutatások aktuális kérdései*. Akadémiai Kiadó, Budapest, 95-101.
- N. KOLLÁR K., SZABÓ É. (szerk.) (2004). *Pszichológia pedagógusoknak*. Osiris Kiadó, Budapest, 169-191.
- RÉTHY E. (2003). *Motiváció, tanulás, tanítás. Miért tanulunk jól vagy rosszul?* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 84-86.
- SMITH, A. (2007). *All you need to know about motivation*. [online] [2007. 04. 25]
<http://www.alite.co.uk/readings/motivation/motivation1.htm>
- SPIELBERGER, C. D., STARR, L. M. (1999). Kíváncsiság és explorációs viselkedés. In: O'NEIL, H. F., DRILLINGS, M. *Motiváció. Elmélet és kutatás*. Vince Kiadó, Budapest, 244-248.

- TÓTH L. (2000). A tanulók motivációs sajátosságai és az iskolai teljesítmény. In: BALOGH L., TÓTH L. (szerk.) *Fejezetek a pedagógiai pszichológia köréből I.* Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen, 247-255.
- TÓTH L. (2001). *Pszichológia a tanításban.* Pedellus Tankönyvkiadó, 155-164.
- URBÁN R. (2000). Az érzelem és a motiváció pszichológiája. In: OLÁH A., BUGÁN A. (szerk.) *Fejezetek a pszichológia alapterületeiből.* ELTE Eötvös Kiadó, Budapest, 220-226.