

LADNAI ATTILÁNÉ SZERENCSES ANITA

# ÉRZELMEK, MOTIVÁCIÓ ÉS BÖLCSESSÉG – AVAGY A POZITÍV OKTATÁS 'SAVA ÉS BORSA' (2. RÉSZ)

Írásom első részében bemutattam az érzelmek és a motiváció kapcsolatának szerepét, kiegészítve a pozitív (pozitivitás) és negatív (negativitás) viszonyulási módok hatásmechanizmusainak áttekintésével. Most ezek szerepét tekintem át a klasszikus értelemben vett tanítás-tanuláshoz, valamint megkísérlem egy újabb, interdiszciplinárisabb kontextus segítségével értelmezni a terminusokat; az oktatási metódusok hatékonyabb megértéséhez. Így, ezekre fókuszálva olyan együttjárások figyelhetők meg, emelhetők ki, amelyek, bár közvetett módon (jóllét növekedése, flow, motiváció növekedése), de hozzá tudnak járulni az oktatási folyamat hatékonyságához növekedéséhez, mely az oktatáspolitikai aktorainak elsődleges célja. Mindeközben a tudás egyfajta maradandó értéként, élményként jelenhet meg, ezáltal valós ismeret-többletet és általános, hosszan tartó, tanulható jól-lét érzést kelt a növendékekben, mely elkíséri őket akár egész életünk során.

## TANULÁS-TUDÁS-TANÍTÁS

A szigorú értelemben vett formális tanulás már sokadik szocializációs szintér keretében valósul meg az iskolába lépő diákok életében (család, bölcsőde, óvoda). A kezdeti tanulási vágy hamar leomozódhat, és viszonylag rövid időn belül szembesül azzal a pedagógus, hogy egyre kevesebb tényező/körülmény tudja tanulásra, sikerek elérésére bírni a növendékeket. Ennek egyik magyarázata az lehet, ha a gyermek kezdeti extrinéz motivációja nem alakul át intrinézé (vö. Réthyné, 2003). Pintrich (2003) a diák motivált állapotának fontosságára hívja fel a tanárok figyelmét, és tematikus kérdések feltételének és átgondolásának javaslatával ajánlja megfontolni a hatékonyabb oktatási tevékenység megvalósulását. Ilyenek például: mit akar a tanuló, mi készteti tevékenységének elvégzésére (pl. kötelező olvasmány elolvasása), mi a motiváció forrása az osztályteremben, és hogyan éri el a diák, amit szeretne (milyen utat vá-

laszt a cél eléréséhez, megfogalmazza-e a célt, tisztában van-e mindezekkel)? Kiemelt jelentősége van továbbá annak is, hogyan alakul egy meghatározott folyamatban a motiváció, mi ebben a tanár, a család és a társadalom szerepe: azért tanul-e a diák, hogy önmagának vagy családjának örömet szerezzen, vagy mert a környezete ezt várja (vagy épp nem várja) el tőle?

A tanulás és a tudás (Csapó, 2008) fogalmainak egzakt megértése okán egyre inkább szükségessé vált azok hatásmechanizmusaik tanulmányozása, azonban kétségtelen, hogy a tudás nem csak a (hagyományos értelemben vett) tanulás útján sajátítható el.

A tacit (tapasztalati) tudás és az érzelmi intelligencia kapcsolatát vizsgálva (Stifter, 2010) megállapítást nyert, hogy az emóciók tudatos használata komoly előnyöket jelenthet még a gazdasági szektorban (akár a versenytársakkal szemben) is. Hiszen a fejlett érzelmi intelligenciával rendelkező szervezeteknek nemcsak az egyedei boldogabbak, mint társaik; hanem maga a haszonorientált egység is ellenállóbb a piaci nehézségekkel szemben, és egyedeinek tudása is megbízhatóbb. Ezen analógiából kiindulva az oktatásnak is tacit tudás birtokába kell juttatnia a gyermekeket, ehhez pedig nem vitás, hogy szükség lehet a motivációkutatás eredményeinek felhasználására is.

A tanítás a legkomplexebb jelenség, akár formális, akár informális módokon valósul meg (Csapó, 2006). A pedagógus személyisége bizonyítottan (Tóth, 2000) a leginkább hatásos eszköz abban a tekintetben, ahogy a tudás-elsajátítási módot, és ezzel együtt a jövő generációjának értéktulajdonítását formálja, alakítja. Könyvtárnyi szakirodalom áll rendelkezésre, mely leírja, milyen is a jó tanár (néhány szemelvény): felelős a diákok tanulásáért, figyelembe veszi képességeiket, lehetőséget ad számukra a gyakorlásra, és vissza is jelez. Kihasználhatja a rendelkezésre álló időt, útmutatást nyújt. Sokféle anyag (mennyiség/minőség) és audiovizuális eszközök használata jellemzi. Először kérdez, aztán szólít-



ja fel az erre alkalmas diákokot. A tanítási anyagot „emészthető adagokban” közvetíti. Beszélget a diákokkal, és az alapvető és segítő viselkedésmóddal rendelkezik (Tóth 2000).

Ugyanakkor célszerű figyelembe venni azt is, hogy „Aki nevelni akar, maga is legyen nevelt” (Jung, idézi Hegyiné 2009) „és miközben a gyermekek neveltségbeli hiányosságaira panaszkodunk, elfelejtjük, hogy a felnőtt nevelőknek is vannak deficitjeik. Ha a pedagógus nem tesz szert önismeretre, önismeretét önnevelésre nem használja fel, olyan hibákat akar javítani, amelyeket még magában sem korrigált” (Hegyiné, 2009). Ennek orvoslása is folyamatban van, elindultak például az egyetemeken a pedagógusképzésben az önreflexióra és a kritikai gondolkodásra „tanító” képzések, melyeken a leendő tanár megtanulhat rendelkezni a reflektálás képességével, a tanítási/tanulási környezet optimalizálásának szándékával, és természetesen az együttműködés fontosságára is rámutatnak (Bárdossy–Dudás, 2010). A Pécsi Tudományegyetem szakemberei ezt így deklarálják munkájuk során: „A tanulás tervezése és értékelése című munka elméleti háttérével, pedagógiai törekvéseivel, módszer- és eljáráskészletével – a nemzetközi és hazai tudományos kutatásokkal összhangban – az iskolai oktatás XXI. századi kihívásaira kívántunk hatékony és újszerű válaszokat megfogalmazni. Olyan elméleti és gyakorlati tudás mozgósítása a cél, mely az interaktív és reflektív tanulást (tanulás-segítést) helyezi középpontba. A kötetre épülő kurzus támogatja a tanárokat (és tanárjelölteket) abban, hogy átgondolják a tanári szerepről, az aktív, tudatos tanulásról, a felhasználható tudásról vallott nézeteiket”. A szerzőpáros munkáikkal hozzá kívánunk járulni, hogy a leendő pedagógusok tudatossá tegyék saját tanári filozófiájuk, szemléletmódjuk meghatározó elemeit, és nyitottabbá váljanak az interaktív és reflektív tanulás napi gyakorlatára, a kritikai gondolkodás fejlődésének/fejlesztésének lehetőségeire, és nem utolsósorban képessé váljanak bővíteni saját módszertani szakértelmüket.” (Bárdossy – Dudás – Pethőné – Priskinné, 2002, 18) A kötetet egy második összeállítás is követte, melynek célja annak láthatóvá tétele, hogy az a fajta tanári, tanárjelölti tervezőmunka és tanórai megoldásmód, amely arra irányul, hogy a tanulók aktív részeseivé váljanak a saját tanulá-

suknak – saját jelentéseik megteremtésének, és annak, hogy az mely módon lehet sikeres. A szerzők szándékai alapján remélik, hogy a kiadvány segíthet kedvet ébreszteni és ötleteket adni a pedagógusok, pedagógusjelöltek számára, a kritikai gondolkodás fejlesztéséhez és az interaktív reflektív tanulás támogatásához. „Bízunk benne, hogy ez a példatár hozzájárulhat a pedagógiai praxis különböző szintjein és színterein dolgozó pedagógusok szakmai kommunikációjának és kooperációjának megteremtéséhez az aktív tanulás irányítási módszereinek megújításához”. (Bárdossy–Dudás–Pethőné–Priskinné, 2007, 4)

A tanítás folyamata ugyanakkor helyesen csak kognitív és motivációs önszabályozást kialakító interaktív tevékenységrendszerként értelmezhető (Réthyné, 2003, 77). Corno és Rohrkemper (1985) szerint „a tanárok feladat-struktúra választása különféle motivációs feltételeket teremt, mely a tanulók intrinzik motivációjára is hatással van”, illetve Pelletier és szerzőtársai (2002) úgy vélik, hogy a tanár autonómiát támogató, illetve kontrolláló stílusa szintén hatással van a tanulók intrinzik motivációjára és az öndeterminációjukra (idézi Pajor, 2015, 22-23).

A tanítás-tanulás folyamatát interperszonális, kommunikatív, interaktív cselekvések és tevékenységek sorozataként definiálja Réthyné, aki az 1. táblázat segítségével vázolta az ide kapcsolódó elképzeléseket (Réthyné, 2003, 76).

### ÉRZELMEK (+, -), MOTIVÁCIÓ, TANÍTÁS ÉS TANULÁS KAPCSOLATA

A lenti táblázat struktúráját követve érdemes lenne egy negyedik oszlopot készíteni, melynek filozófiája a jól-lét az iskolában lehetne. Ennek célja az ismeretelsajátítás, gondolko-

dásfejlesztés lenne, az önszabályozás és az önmegismerés segítségével. Cél tartalma az önfejlesztés sokoldalúsága lenne amellet, hogy a kognitív és az intellektuális képességeket-készségeket többféle megközelítésből is fejlesztené. Szabályozottság tekintetében leginkább komplex és autonóm lehetne, mely önmagába feltételezi a direkt eszközök ilyen szemléletű szerkezetét is. A módszer tekintetében mindenképp interaktívnek és differenciálnak kell lennie, az attribúciók vonatkozásában viszont mindhárom oszlop sora helyénvaló lehetne. A stratégiára szintén igaz lenne a mindhárom oszlopban megjelölt jelző. A kapcsolat szempontnál azonban az öntevékenység, önismeret és jól-lét célok lennének a preferáltak, a gondolkodási képességek és készségek fejlesztése kerülhetne a fókuszba, és a tanítási feladat mindezzel összhangban kerülne előtérbe.

A tanulás és tudás eredményességének növelésében egyes affektív változók (motiváció, énkép, attitűdök, jövőkép, attribúciók stb.) tanulmányozásának szükségességére Csapó (2008) is utal, aki diagnózisában többek között a tudásgazdag tanulási környezetet és a tanárképzés tudományos megalapozottságát is kiemeli.

Csíkszentmihályi Mihály (2010) szerint szükséges ráirányítani az emberek figyelmét arra, hogy mit is jelent embernek lenni, és a jövőt egy „új társadalmi szerződés” elveinek kidolgozása által látja pozitívnak, ahol az üzlet – etika – lojalitás áll a középpontban, továbbá fontosnak tartja az öröm hatalmát, annak tudatos megélését minden pillanatban. Norrish mindennek az oktatásbeli hozamait vizsgálja, alkalmazza, fejleszti és tökéletesíteti (vö.: Positive Education – The Geelong Grammar School Journey, 2015).

a tanítás filozófiája	tananyagközpontú	gondolkodásfejlesztő	önszabályozó
cél	ismeretelsajátítás	gondolkodásfejlesztés	önszabályozás
céltartalom	intellektualizáló	kogníciófejlesztő	sokoldalú, önfejlesztő
szabályozottság	direkt	indirekt	komplex, autonóm
módszer	„azonos kínálat”	differenciált	interaktív
attribúciók	külső, statikus	külső-belső	dinamikus, kontrollálható
stratégia	helyzetorientált	tevékenységorientált	komplex
kapcsolat	a tanítási feladat elsőbbsége	a gondolkodásfejlesztés elsőbbsége	az öntevékenység elsőbbsége

1. táblázat. A táblázat forrása Réthyné (2003, 76)

Keyes (idézi: Oláh, 2012) szerint a pozitív társadalomtudomány legfontosabb célkitűzése, hogy felhívja a figyelmet a jól működő közösségek sajátosságaira, ennek érdekében kutassa a társadalmi védőfaktorokat, a szociális jóllétet megalapozó személyiségbeli erősségeket. Ezt a programot a pszichológia oldaláról a pozitív pszichológia vállalta fel. A pedagógia, a kommunikáció, a közgazdaságtan és számos más terület azonban még – a „pozitív” szó szoros értelemben vett jelentése szerinti – „pozitív fordulat” előtt áll. A pozitív nézőpont nem jelenti a kritikai szemlélet eltűnését, csupán egy kiegyensúlyozott állapot megteremtését foglalja magába. Igaz, hogy fel kell tárunk a veszélyeket, a problémákat, a diszfunkciókat, de azt is fel kell ismerünk, hogy ezek kiiktatása nem jelenti automatikusan a jóllét megalapozását, sem egyéni, sem pedig közösségi szinten. (Hamvai-Pikó, 2008)

A döntés-előkészítő munkát a pedagógia számára a nevelésszociológia végzi el, mégpedig azzal, hogy általános törvényszerűségeket tár fel, tényeket ismertet, kutatási eredményeivel döntéseket készít elő akár az osztály, akár a nevelés-oktatás, iskola vagy netán az oktatási rendszer egésze számára. (Kozma, 1984)

A pozitív pszichológia eredményeinek abszolválását a munka világára az alábbi kérdés segítségével fogalmazza meg Kunos (2009): „Hogyan lehet segíteni kollégáinkat, hogy a munka egyszerre legyen effektív, és kiteljesülést biztosító?” Miért lenne hát más a helyzet a pedagógiában? Hiszen pedagógusként elengedhetetlen arra törekednünk, hogy a tanításra, tanulásra és a jelenkorban élő tanulók, gyermekek igényeire vonatkozó legkorszerűbb, leghasznosabb ismereteinkkel összhangban álló reformkísérletek valósuljanak meg, ezzel is szélesít-

ve a pedagógia horizontjait, ügyelve ugyanakkor arra, hogy ezen reformtevékenységek ne menjenek a hagyományos értelemben vett tanulási – tanítási (kognitív) folyamatok rovására.

Ebben lehet segítségünkre a pozitív pedagógia, az érzelme és a motiváció kapcsolatának ismerete, és mindezek hatékony felhasználása. Fontos a tanulás-tanítás, valamint a tudás korszerű fogalmainak és kutatási eredményeinek integrálása a mindennapok gyakorlatába, és az a bölcsesség, amit ismerünk, és amire tanulmányaink során szert teszünk, melynek segítségével objektív különbségtételre is képesek vagyunk.

#### FELHASZNÁLT FORRÁSOK:

- Bárdossy – Dudás (2010): *A tanulás tervezése és értékelése*. PTE BTK, Pécs, 2010.
- Bárdossy – Dudás – Pethőné – Priskinné (2002): *A kritikai gondolkodás fejlesztése. Az interaktív és reflektív tanulás lehetőségei*. In: [http://pedtamop412b.pte.hu/files/tiny\\_mce/File/KG1.pdf](http://pedtamop412b.pte.hu/files/tiny_mce/File/KG1.pdf) (lt.16.04.12.)
- Black; Robinson (2016) *How can we create positive teacher and students relationships?* In.: <https://www.ggs.vic.edu.au/School/Positive-Education/What-is-Positive-Education>, (letöltés: 2016.07.02.)
- Corno L., Rohpkemper M. M. (1985): *The Intrinsic Motivation to Learn in Classrooms*. In: Ames, C., Ames, R. (eds.): *Research on Motivation in Education. The Classroom Milieu. Vol. 2*. Academic Press. 53–90.
- Csapó Benő (2008): *A tanulás dimenziói és a tudás szerveződése*. *Educatio*, 2. sz. 207–217.
- Csapó Benő (2006): *A formális és nem-formális tanulás során szerzett tudás integrálása*. *Iskolakultúra*, 2. sz. 3–16.
- Réthy Endréné (2003): *Motiváció, Tanulás, Tanítás*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Csikszentmihályi Mihály (2010): *Az áramlat, Flow a tökéletes élmény pszichológiája*. Akadémiai kiadó, Budapest, 2010.
- Fredrikson, B. (2015) *A pozitív érzelmek hatalma*. Akadémiai kiadó, Budapest.
- Goals and Cognitions. Vol. 3. Academic Press. 223–257.
- Goleman, D. (2008 4. kiadás): *Érzelmi intelligencia*, Háttér Kiadó, Budapest.
- Hamvai-Pikó: *Pozitív pszichológiai szempontok a pedagógia világában: A pozitív pedagó-*

*gia kihívásai*. [http://www.magyarpedagogia.hu/document/Hamvai%20-%20Piko\\_MP1081.pdf](http://www.magyarpedagogia.hu/document/Hamvai%20-%20Piko_MP1081.pdf). lt.16.08.20.

- Hegyiné (2009): *Az érzelmi intelligencia szerepe a nevelői munkában*. <http://ofi.hu/tudastar/erzelmi-intelligencia>
- Jacolyn Norrish (2015): *Positive Education – The Geelong Grammar School Journey*./Series of positive psychology, Oxford University Press.
- Kozma Tamás (1984): *A nevelésszociológia alapjai*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Kunos (2009) [http://www.szervez.uni-miskolc.hu/staff/kunosistvan/Publ\\_Kunos\\_Istvan.pdf](http://www.szervez.uni-miskolc.hu/staff/kunosistvan/Publ_Kunos_Istvan.pdf) (lt.16.07.19.), [http://193.6.1.94:9080/JaDoX\\_Portlets/documents/document\\_17097\\_section\\_10057.pdf](http://193.6.1.94:9080/JaDoX_Portlets/documents/document_17097_section_10057.pdf)
- Martin, A. J., & Dowson, M. (2009). *Interpersonal relationships, motivation, engagement, and achievement: Yields for theory, current issues, and educational practice*. *Review of Educational Research*, 79(1), 327–365.
- Oláh A. (2004): *Mi a pozitívuma a pozitív pszichológiának?* *Iskolakultúra*, 2004/11 [http://epa.oszk.hu/00000/00011/00087/pdf/iskolakultura\\_EPA00011\\_2004\\_11\\_039-047.pdf](http://epa.oszk.hu/00000/00011/00087/pdf/iskolakultura_EPA00011_2004_11_039-047.pdf) letöltés: 2014. március 2.
- Oláh A. (szerk.) (2012): *A pozitív pszichológia világa*. Akadémiai Könyvkiadó, Budapest
- Pajor G. (2015) „*Gyorsabban, magasabban, bátrabban*”- de hogyan? *avagy Teljesítménymotiváció iskolai környezetben*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
- Pelletier, L. G., Ségel-Lévesque, C., Legault, L. (2002): *Pressure From above and Pressure from Below as Determinants of Teachers’ Motivation and Teaching Behaviours*. *Journal of Educational Psychology*, 94, 1. 186–196.
- Pintrich, P. R. (2003): *A Motivational Science Perspective on the Role of Student Motivation in Learning and Teaching Contexts*. *Journal of Educational Psychology*, 95, 4. 667–686.
- Seligman, M. (2011): *Amin változtathatsz... és amin nem*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Seligman, M. (2012): *Az optimista gyermek*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Stifter Viktória (2010): *Az érzelmi intelligencia és tudásmegosztás*. In.: [http://kgk.sze.hu/images/dokumentumok/VEABtanulmányok/stifter\\_viktoria.pdf](http://kgk.sze.hu/images/dokumentumok/VEABtanulmányok/stifter_viktoria.pdf) lt.16.07.19.
- Tóth László (2000): *Pszichológia a tanításban*. Pedellus Tankönyvkiadó, Debrecen.
- Cornelius;White, J. (2007): *Learner-centred teacher–student relationships are effective: A meta-analysis*. *Review of Educational Research*, 77(1), 113–143.
- Winne, P. H., Marx, R. W. (1989): *A Cognitive Processing Analysis of Motivation within Classroom Tasks*. In: Ames, C., Ames, R. (eds.): *Research on Motivation in Educa-*

