

Érték, minőség, tudás

Megjegyzések egy könyv margójára

Egy szakmailag kiérlelt, egységes koncepció mentén szerveződő, biztos kutatómódszertani háttérrel bíró, sokoldalú empirikus és teoretikus vizsgálat eredményeit rögzíti a Csapó Benő által szerkesztett, „Az iskola tudás” című, sokszerzős (Bán Sándor, B. Németh Mária, Csapó Benő, Csikos Csaba, Dobi János, Korom Erzsébet, Vidákovich Tibor) tanulmánykötet.

A kutatás számos pozitívuma mellett talán a legjelentősebb az, hogy a könyv nem pusztán az iskolai tudást, hanem a minőségi tudást vizsgálja, melynek fontos összetevői a tesztelhető ismeretek, az alkalmazni tudás (a természettudományos ismeretek alkalmazása), a valóban megértett tudás (matematika), az iskolai és a hétköznapi tudás ellentmondásai (természettudományos tévképzetek), valamint a gondolkodás (induktív, deduktív, korrelatív). E komplex összefüggésrendszerben a vizsgálat egyidejűleg a háttérváltozókat is feltárja, az attitűdök, az igény szint, az ambíció, az énkép, a teljesítménnyel való elégedettség és a szülők iskolázottsága tekintetében.

A szóban forgó munka nem szorítózik pusztán az adatanyag körületekintő és szakszerű matematikai–statistikai elemzésére, hanem az egyes részterületek problematikáját a legfrissebb szakirodalmi háttér bemutatásával teszi az olvasó számára hihetetlenül érdekesség. Ebbe a szakirodalmi háttérbe ágyazva helyezi el saját empirikus adatait, s árnyaltan, rétegzetten elemzi azokat. A vizsgálat dokumentálása, a vizsgálati adatok feldolgozása, az elemzések szakszerűsége, a levont következtetések megalapozottsága mintaszerű. Összegezve: egy kitűnő, magas színvonalú tanulmánykötettel gazdagodott pedagógiai szakirodalmunk, mely mind az elmélet, mind a gyakorlat számára orientáló mű. Ezért is ösztönözheti az olvasót a könyvben megfogalmazottak továbbgondolására, értelmezésre, s talán néha kiegészítésére is. Mindez utólag is a könyv értékeit igazolja, s a vele kapcsolatos észrevételek, megjegyzések is tanulságosak lehetnek.

Tekintettel arra, hogy az értékelés milyensége, a tanári elvárások differenciáltsága, a különböző tanulói és tanári attribútumok, valamint a motiváció nézetünk szerint kihatással van az oktatás minőségére, s befolyásolja a tanulók teljesítményszintjét, tudását, a hibák korrigálhatóságának mértékét, a tanulók

iskolai közérzetét, érdeklődését, beállítódását, az iskolához fűződő attitűdjeit, tanulási kedvét, ezért észrevételeinket ezen elágazások mentén szeretnénk megfogalmazni.

1. Az első észrevételünk épp ezért az *osztályzatok érvényességének* kérdéskörét érintené. Mélységesen egyetértünk Csapó Benővel abban, hogy az „osztályzatoknak közismerten »helyi értéke« van”. Hozzáfűznénk: ennek legfőbb oka az, hogy az értékelés visszacsatoló, orientáló, motiváló, megerősítő funkciója az iskolai gyakorlatban háttérbe szorul, alárendelődik, vagy éppen keveredik a szelektáló funkcióval. Tehát az értékelés summatív, osztályozó funkciója a meghatározó a formatív, folyamatos, segítő funkcióval szemben. (1) Ezt erősítendő, hivatkozok mindazokra a vizsgálatokra, melyeket *H. Heckhausen*, (2) továbbá *U. Lissmann* és *B. Paetzold*, (3) valamint *F. Rheinber* (4) végeztek az értékelés hatékonyabbá tétele céljából. Közelebbről az oktatás hétköznapi gyakorlatában a tanárok teljesítmény-visszajelzésének, osztályozásának interakciós hatását vizsgálták. Ötszáz, különböző iskolatípusban tanító pedagógus több száz tanítási óráját elemezték, s regisztrálták értékelő magatartásukat. Az adatfeldolgozás kapcsán jól elkülöníthető volt két különböző csoport, aszerint, hogy a tanulók teljesítményét mihez viszo-

nyitották az értékelés során. A viszonyításban mutatkozó különbség alapján a tanárok két csoportba sorolhatók: főként *szociálisan* értékelő és az *individúálisan* értékelő csoportra.

Szociális viszonyítási orientációról akkor beszélünk, ha a tanárok az egyes tanulók teljesítményét a szociális vonatkozási csoport, populáció (például az osztály) átlagához viszonyítva értékelik. A szociálisan értékelő tanárok tehát a tanulók teljesítményét az osztály teljesítményének átlagához viszonyítják, azaz normára orientált értékelést alkalmaznak. A szociális viszonyítási normaorientációnál a tanár a nívóorientációt részesíti előnyben, azaz elsősorban az interindividuális (tanulók közötti) teljesítménykülönbségekre figyel. A tanulók teljesítményét általában hosszú távon jósolják meg, s azt időstabil tényezőkre: az intelligenciára, a képességekre, a szociokulturális háttérre vezetik vissza, ezáltal erőteljesen skatulyáznak. A tanítási–tanulási folyamatot „az azonos kínálat” elve szerint szervezik, tehát kevésbé differenciálnak.

Individuális viszonyítási orientáción pedig azt értjük, hogy a tanulók teljesítményének summatív értékelése során a tanárok a kritériumhoz viszonyítanak, a tágabban vett értékelésnél pedig a közvetlen megelőző korábbi teljesítményhez. Az individuálisan értékelő tanár a tanulók teljesítményének megítélésakor, az osztályozásnál (summatív értékelés) a teljesítményt a kritériumhoz, a kitűzött célokhoz viszonyítja, míg a tágabban vett értékelésnél a tanulók aktuális teljesítményét a megelőzőhöz méri, s teljesítményjavulás esetén dicséri, teljesítményromláskor fedd. Az individuális viszonyítást a tendenciaorientáció

jellemzi, azaz alkalmazásakor az intraindividuális (személyen belüli) teljesítménykülönbségekre összpontosít, s észreveszi a tanulók minden teljesítmény területén mutatkozó változását, a romlást éppúgy, mint a javulást. A tanulók teljesítményének magyarázatánál pedig a pedagógusok számításba veszik az oktatás minőségét, saját tevékenységüket, s az oktatási folyamat optimális szervezésével jól befolyásolhatónak tekintik azt. Felfogásuk szerint a tanulók teljesítménye változhat, nem időstabil, időről időre korrigálódhat, ezáltal nem skatulyázzák be a tanulóikat. A tanítási–tanulási folyamatot erősen differenciálják, a „mérték szerinti” tanítás elvét alkalmazzák.

A tanárok különböző orientációja, értékelési tevékenysége eltéréseket eredményezett a tanulók teljesítményének észlelésében, a tanulmányi eredmények okainak megítélésében (attribúció), s mindez kihatott a tanári elvárások további rendszerére, sőt a tanítási–tanulási folyamat differenciálásának mértékére is.

Valószínűsíthető, hogy napjaink iskolai gyakorlatát főképpen a szubjektivitással mélységesen átszőtt szociális értékelés jellemzi, mely differenciálatlan, s csak a átlag feletti teljesítményt dicséri, még akkor is, ha az az objektív kritériumtól messze elmarad, mintegy „babéreffektust” váltva ki a jó teljesítményű tanulókból. Ezért is tapasztalhatjuk, hogy még a leggyengébb osztályokban is találhatunk egy-egy „jó tanuló”. Egyidejűleg ez a fajta értékelés nem vesz tudomást az „átlag alatt” teljesítő tanulók teljesítményjavulásáról, nem biztat, nem bátorít.

Valószínűsíthető, hogy napjaink iskolai gyakorlatát főképpen a szubjektivitással mélységesen átszőtt szociális értékelés jellemzi, mely differenciálatlan, s csak az átlag feletti teljesítményt dicséri, még akkor is, ha az az objektív kritériumtól messze elmarad, mintegy „babéreffektust” váltva ki a jó teljesítményű tanulókból. Ezért is tapasztalhatjuk, hogy még a leggyengébb osztályokban is találhatunk egy-egy „jó tanuló”. Egyidejűleg ez a fajta értékelés nem vesz tudomást az „átlag alatt” teljesítő tanulók teljesítményjavulásáról, nem biztat, nem bátorít. Ez a tényező részben magyarázhatja a vizsgálatban részt vevő osztályok teljesítménye közötti nagy szóródást.

2. További egyetértésünket „a tanári elvárások gyakran önmagukat beteljesítő jóslatokként működnek” állítással kapcsolatban hangsúlyoznánk. A tanárok teljesítményelvárását számos – néha esetleges – ok befolyásolhatja, így például a tanuló előzetes tanulástörténete, idősebb testvér tanulmányi eredménye, a tanuló neme, külseje, a tanuló tulajdonságai, magaviselete, fegyelmzettsége, szorgalma stb.

Lényeges lehet tehát az iskolai teljesítmény mögöttes okai között a Pygmalion-effektus árnyalt elemzése.

E kérdéskör árnyaltabb, differenciáltabb elemzéséhez ugyanakkor kiemelnénk, hogy a *Pygmalion-hatás* szimplifikált értelmezése a magyar szakirodalomban szinte általános. A Pygmalion-effektus pedig csak a különböző tanulói személyiségtényezők figyelembevételével értelmezhető; ugyanis nem minden pozitív elvárás kényszerítően kedvező kihatású, és nem minden negatív elvárás kedvezőtlen. Például a *pozitív tanári elvárás hatása pozitív tanulói énkép* esetén az adott tantárgyhoz fűződő érdeklődéstől és erőfeszítéstől is függ, ha ezek hiányoznak, a Pygmalion-effektus is elmarad. Ilyenkor a Pygmalion-hatás „babér effektusként” léphet fel. („Okos vagyok, ezt a tanár is tudja, ezért meglehetősen biztonságban érezhetem magamat. Miért kellene azt a tantárgyat jobban tanulnom, amely amúgy is megy?") A belső motiváltságú, feladat által ösztönzött tanulók pedig oly mértékben képesek a feladattal azonosulni, hogy a tanár elvárásai nélkül is teljesítenek.

A *pozitív tanári elvárás negatív tanulói énkép* (szorongás, belső bizonytalanság) esetén buzdíthat, ám a tanuló eközben esetleg attól is tarthat, hogy a tanárnak csalódást okoz, s ez a fokozódó szorongás a teljesítmény akadályozójává is válhat, s átmeneti teljesítményromlást eredményezhet. A tanuló attól tarthat, hogy a tanár csalódik benne, s fény derül az ő „butasága” és a tanár magas elvárása közötti ellentétre. Ugyanakkor hosszú távon, ha a tanár valóban képes megfelelő idő és alkalom nyújtásával a tanulót fokozatosan növekvő tanulási sikerhez juttatni, s ezáltal növelni önbecsülését, a tanulási teljesítmény gyarapodásán keresztül a szorongás csökkenni kezd.

A *negatív tanári elvárás pozitív tanulói énkép* esetén negatív hatású, de rövid távon pozitív hatást is kifejthet, ugyanis a tanuló sajátos kihívást, úgynevezett „tiltakozó motiváció”-t érezhet, amit nagyobb teljesítménytörekvéshez vezethet, de minden esetben csak rövid távon. Akkor, ha merev és tartós a negatív tanári teljesítményelvárás, negatív hatása maradandó lehet, s rontja a tanuló saját képességeibe vetett hitét, s rossz értelemben hat jövőbeni törekvéseire.

A *negatív tanári elvárás negatív tanulói énkép* esetén azonnal nemkívánatos, blokkoló hatást fejt ki. (5)

3. Fontos, hogy *Az iskolai tudás* című válogatás a tanulók iskolai teljesítményeinek és a jegyekről való visszajelzéseknek a viszonyával kapcsolatos pszichológiai mechanizmusok kapcsán az *attribúcióelmélet*ről is szót ejt.

A motiváció szempontjából is nagy jelentősége van annak, hogy a tanuló milyen okoknak (attribúcióknak) tulajdonítja iskolai eredményeit. A tanuló hajlamos a pozitív tanulási eredményeit saját képességeinek tulajdonítani, a negatív eredményeket pedig külső okokra, így a tanár szigorára, a feladat nehézségére stb. visszavezetni. Ennek következtében siker után felértékelődik, kudarc után védekezik a személyiség. Abban az esetben, ha a tanuló belső kontrollal rendelkezik, s a sikert önmagának (képességének, tehetségének, szorgalmának) tulajdonítja, akkor a siker büszkeséggel tölti el, s pozitív énképpel, megfelelő önbizalommal lát hozzá a következő feladathoz. Ez *offenzív tanulási magatartás*, mely a tanulót további fokozott tanulási erőfeszítésre készítheti. A motivált tanuló hatékonyabban tud teljesíteni, s a jobb előmenetel is tovább motivál. Sikertelenség esetén pedig ismételten megpróbálkozik a feladat megoldásával, mert a kudarcot elsősorban az erőfeszítés hiányának tulajdonítja.

A kudarcckerüléssel jellemezhető, szorongó, belső bizonytalanságú tanuló a kudarcot stabil belső okokra, a képesség, tehetség hiányára vezeti vissza, a sikert pedig instabil külső okoknak tulajdonítja. A továbbiakban semmilyen okot nem talál, hogy nagyobb erőfeszítést fejtsen ki a ta-

nulás terén, azaz *defenzív tanulási magatartásúvá* válik. A sikertelenség negatív énképet alakít ki, melynek belső kudarcéltérítés a következménye, ez pedig erős szegényérzetet, alulértékelést indukál. Ezek a tanulók úgy élik meg az iskolai feladathelyzetet, hogy nincs képességük a sikerhez, így nem is fejtenek ki nagyobb erőfeszítést, mert úgy találják, hogy az úgymond hibával. A sikertelen tanulóknál tehát öszszeadódik a sok megélt kudarc.

4. A tantárgyakkal kapcsolatos attitűdök kérdése a kötetbeli vizsgálódások kiemelt területét képezi. Mindkét vizsgált életkorban szép számban található az úgynevezett nem kedvelt tantárgyak, így a fizika, a kémia, a nyelvtan, míg a matematika középmezőnyben foglal helyet. A tanulók több mint a fele a „nem szeretem”, vagy „közömbös” megjelöléssel fejezte ki véleményét például a fizikáról. „Nem túl pozitív a kép, ha az iskola motiváló hatására gondolunk” – olvashatjuk erről a szóban forgó kötetben. Ez azért is fontos – bár mint tény sajnálatos – megállapítás, mert *motiváció* nélkül nem létezik tanulás. Aki a szükséges tudást el akarja sajátítani, annak a tanulóhoz megfelelő ösztönzőkkel kell rendelkeznie.

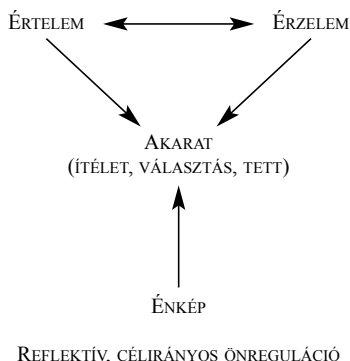
A kilencvenes évektől kezdve paradigmaváltás következett be a tanulási motiváció értelmezésében, kutatásában pedig új távlatok nyíltak. A kibontakozó új kutatási periódusban a kutatók (6) nemcsak megérteni, megmagyarázni kívánják a tanulási motivációt, hanem befolyásolni is szeretnék azt. Az eddigi elméletek ugyanis jobbnál jobb ötleteket tartalmaztak, de kevésbé hatottak a gyakorlatra, különösen nem az alulmotivált tanulókra.

Valódi paradigmaváltásnak azt a fontos felismerést tekintjük, amelynek kapcsán világossá vált, hogy nem lehetséges mereven elkülöníteni a kognitív és nem kognitív tényezőket a személyiségen belül, hiszen köztük szoros egymásra hatás, kölcsönhatás van. A tanulás és a tapasztalás a motivációban összekapcsolódik, és fordítva, a motiváció a tanulási és tapasztalási folyamatban bevéődik. A motiváció fejlődése a gyermeknél nem elválasztható a

kognitív fejlődéstől, ugyanis két egymással interaktív kapcsolatban álló mechanizmusról van szó. Új távlatot ad a motivációkutatásnak az önszabályozás kérdésének elemzése. Az eddigi elméletek szerint a motiváció a külső, illetve a személyiségen belül lejátszódó belső folyamatok determinisztikus eredménye. Valójában azonban egy dinamikus öndetermináló folyamat, nem pedig a különböző (belső és külső) determinánsokra adott pusztá reakciók együttese.

A tanulási motivációt a tanuló önszabályozó folyamatainak részeként kell szemlélünk, amelyben a tanuló (metakognitív, metamotivációs és viselkedési szempontból) aktív részese a tanulás folyamatának. A tanulási motiváció tehát a tanuló által meghatározott folyamat, amely önszabályozó interakciókon keresztül valósul meg. Alakulásának folyamatában nagy jelentőséggel bír az egyén aktív önszabályozása. A gyermek autonómiája az otthoni és iskolai hatásokra változik. Kezdetben még nem beszélhetünk önszabályozásról, ugyanis a gyermek még szorosan függ környezetétől. A kezdeti, meghatározó véleményeket mint igazságokat fogadja el, s e „pillanatnyi” igazságoknak kiszolgáltatót (például automatikusan elfogadja a tanár véleményét).

A *reflektív önszabályozás* kialakulása során a tanuló egyre kevésbé függ a pillanatnyi külső körülményektől. Összeveti a külső hatásokat a korábbi tapasztalataival, s kapott értékelést felülbíráhatja. A reflektív önszabályozás kialakulását mutatja be az 1. ábra.



1. ábra

A reflektív önszabályozás folyamata

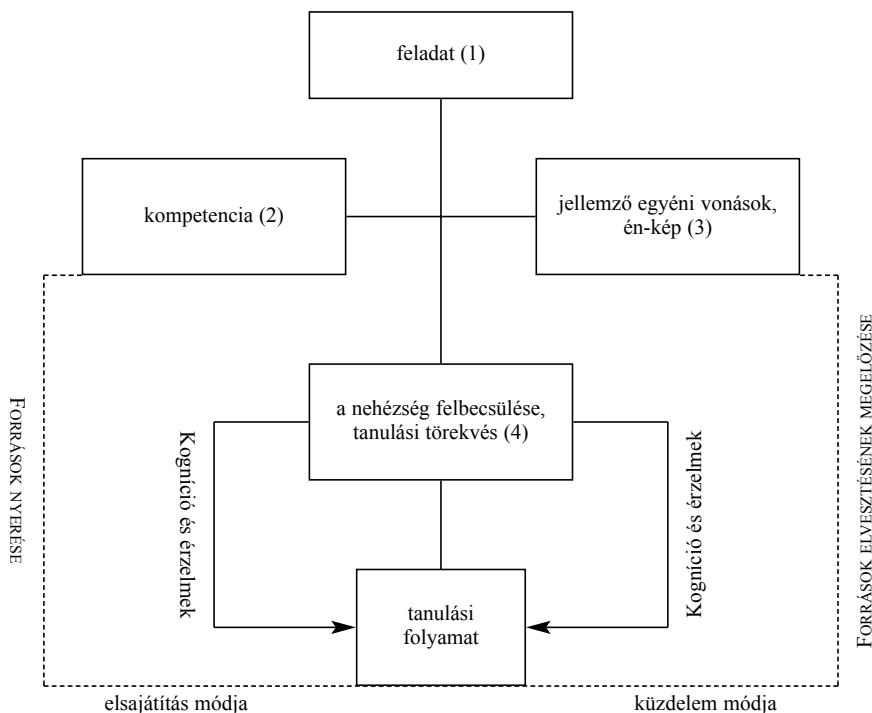
A reflektív önszabályozás tehát az értelmi, érzelmi, akarati tényezők egymásra hatásán nyugszik, s egyidejűleg befolyásolja az énkép alakulását is, amely aztán visszahat az értelmi, érzelmi, akarati összetevőkre.

Az önszabályozás, illetve az önállóság megszerzéséhez mindenképpel megfelelő és valós tudással kell rendelkezniük a tanulóknak saját kognitív folyamataikról, másrészt stratégiai tudásra is szükségük van. Ehhez az szükséges, hogy a tanulók birtokolják a tantárgyon belüli feladathoz kapcsolódó elképzeléseket, értékeket, továbbá hogy saját képességeikről, céljaikról, érdeklődésükről ismeretekkel rendelkezzenek. Ez tulajdonképpen az énről vonatkozó kogníciót jelenti, azaz az *én-hatékonyságról* alkotott képet. Az énről – önmagunkra, kompetenciánkra – vonatkoztatott mentális folyamat a személyes cél és az önszabályozó aktivitás összekapcsolódását jelenti.

Az önhatékonyság érzése, tudata azért fontos, mert az erőfeszítést mozgósítja.

Mindez a saját énről vonatkozó direkt és indirekt megelőző tapasztalatokból építkezik. A tanítás-tanulás eredményességét jelentősen befolyásolja, hogy miként tudják a tanulók önállóan szabályozni mentális funkcióikat: figyelmüket, emlékezetüket. A gondolkodó személy irányítja, felügyeli viselkedését. A problémahelyzet meghatározására és az alternatív megoldások kutatására stratégiákat választ ki. A keresésnek idő- és energiakorlátokat szab. Ellenőrzi, korrigálja és megítéli gondolkodásmódját. Értékel, és eldönti, mikor tekinthető a probléma a megfelelő szinten megoldottnak. Például egy adott matematikai feladat észlelésekor felismeri a problémát, felidézi a megoldáshoz szükséges ismereteket, s mérlegeli, hogy a meglévő tudás elégséges-e vagy kibővítésre szorul, keresi a megoldáshoz vezető utakat, kiválasztja a megfelelő stratégiát, s ellenőrzi, illetve értékeli a megoldását.

A feladatmegoldás hatékonyságát befolyásoló tényezőket mutatja be a 2. ábra.



2. ábra

A feladatmegoldás hatékonyságát befolyásoló tényezők

Az ábra jól szemlélteti a „feladat–egyen” pólusok bonyolult kapcsolatát a hatékonysággal.

A tanuló, találkozáskor egy adott feladattal mint követelménnyel, saját egyéni sajátosságainak, énképének, szorongás-szintjének, célorientációjának, teljesítménymotivációjának stb. megfelelően értelmezi egyrészt a feladatmegoldással kapcsolatos kompetenciáját, s a feladatmegoldás esélyeit. A saját képességekről alkotott elképzelést a metakogníció részének tekintjük. Egyidejűleg a tanuló felbecsüli a feladat nehézségi fokát is, majd megkezdi a tanulási vagy a problémamegoldó folyamatot. A tanulónak tehát, amikor szembesül egy feladattal, először mérlegelnie kell annak nehézségi fokát, bonyolultságát, újszerűségét, váratlanságát, majd mindezzel össze kell vetnie saját kompetenciáját, miközben magát a saját kompetencia megítélését befolyásolja a tanuló egyéni pszichés vonásai: pozitív vagy negatív énképe, szorongásszintje, belső bizonytalansága, teljesítménymotivációja, vagy kudarcorientációja, külső, belső kontrollja. Mindezek bonyolult kölcsönhatása eredményezi a feladat nehézségének szubjektív felbecsülését: meg tudom-e oldani, vagy sem, s ebből következik a tanulási törekvések mozgósítása, vagy az eleve lemondás.

Az információk első forrása a feladat megértése; ezt követi az a releváns tudás, amely összefügg a feladatmegoldással, s végezetül a feladat megoldása következik. Mindeközben a tanuló forrásokat nyerhet, illetve források elvesztését előzheti meg. Magában a gondolkodási folyamatban a kogníció és az érzelmek egymásba szövődnek, egymásra hatnak.

A tanulási szituáció, a tanulási feladathelyzet kiválthatja a mellékértelmezések egész sorát, megnőhet a feladat jelentősége, vagy éppen csökkenhet, változhat a tanuló kompetenciaérzése: alkalmas vagyok-e a feladat megoldására, vagy sem, tudom-e a leckét, vagy nem, esetenként elhatalmasodhat a tanulón a feladatnak való meg nem felelés érzése, blokkolódhat az addigi ismeret. A feladatmegoldás haté-

konyságát befolyásoló tényezőket tehát folyamatosan ellenőrizni kell. (8)

A tanulókat meg kell tanítani késztetéseik, érzelmeik megismerésére, értelmezésére, ellenőrzésére és szabályozására, arra, hogy erőforrásokat nyerjenek, illetve hogy a feladatmegoldás folyamatában források elvesztését előzzék meg. Csak ezek birtokában beszélhetünk önszabályozott tanulási motivációról.

Fontos, hogy a tanárok a motivációs struktúra alkotóelemeinek figyelembevétele mellett tanítsák a tanítványukat, mégpedig tantárgyspecifikus tudást alakítsanak ki náluk, tanítsák meg őket önállóan tanulni, fejlesszék ki a tanulási stratégiáik önálló használatát, s az önszabályozás, önkontroll, önértékelés és a motiváció képességét. Ezek az összetevők egymást támogatják, kiegészítik, hatnak egymásra.

Az önszabályozó motivációs stratégia kialakítása csak tanári segítséggel történhet. Ha erre nem gondol külön az iskola, úgy a közeljövőben a vizsgálati eredmények sem változnak.

Akkor jó, hatékony az oktatás, ha az általa megszerzett ismeret, tudás jól alkalmazható a különböző élethelyzetekben. Ennek biztosítása olyan oktatási stratégiát feltételez, amely a kognitív és a metakognitív képességeket fejleszti, kiépíti a viselkedés ellenőrző mechanizmusait, s örömteli tanulást eredményez, egyidejűleg a negatív emóciókat teljes mértékben kiküszöböli. (9) A lélektan különböző ágazataihoz – elsősorban a kognitív pszichológiához és a motivációkutatáshoz – erősen orientáló irányzat, a tanuló kompetenciájának, önbizalmának, motivációjának fejlesztését tartja fontosnak. A tanulásra való eltökéltség, a tanulási tevékenység, aktivitás megindítása, a feladatok megértése, az ismeretek különböző helyzetekben való alkalmazása elengedhetetlenül fontos feltétele a sikernek. A tanár mindeközben informál, tájékoztat, támogat, egyre önállóbbá teszi, tanítványai-
ban az autonómiát és a szabadságérzetet fejleszti. E folyamatban igen nagy szerepe van a metakogníciónak, a saját gondolkodásról való „gondolkodásnak”. A meg-

oldási *stratégiák keresése* (emlékezeti előhívás, a feladat analízise), *saját koncepció felállítása* (a feladat énesítése, a probléma egyeztetése a gondolkodási műveletekkel), s eközben *emocionális* (stressz kikerülése, egyéni interpretációk, a váratlan új helyzetekre való felkészülés) és *tevékenységi* (személyes cél, önreguláció, aktivitás, mentális folyamatok összekapcsolása; kezdeményezés, megtartás, fel-szabadultság, hatékonyság megéltése, erő-feszítés), *ellenőrző mechanizmusok* kifejlesztése, felhasználása kap fontos pedagógiai szerepet. Az irányzatnál meghatározóak a mentálhigiénés szempontok is.

Összességében megállapítható, hogy a kitűnő könyv értékes gondolatai, tényszerű megállapításai a pedagógia elmélete és gyakorlata számára kitüntetett jelentőséggel bírnak. Olvasása minden tanár számára érdekes, ajánlatos és kívánatos.

Az iskolai tudás. Szerk.: CSAPÓ BENŐ. Osiris, Bp. 1998, 435 old.

Réthy Endréné

Jegyzet

- (1) RÉTHY ENDRÉNÉ: *Teljesítményértékelés és tanulási motiváció.* Tankönyvkiadó, Bp. 1989.
 (2) HECKHAUSEN, H.: *Motivation und Handeln.* Springer, Berlin 1980, 694–704. old.
 (3) LISSMANN, U.–PAETZOLD, B.: *Leistungsrückmeldung. Lernerfolg und Lernmotivation.* Beltz Verlag, Weinheim–Basel 1982, 285. old.
 (4) REHINBERG, F.: *Leistungsbewertung und Lernmotivation.* Verlag für Psychologie Hogrefe. Göttingen–Toronto–Zürich 1980.
 (5) BOEKAERTS, M.: *Die Effekte von state und trait-motivationaler Orientierung auf das Lernergebnis.* Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 1987. 1. sz., 29–43. old.; uő: *Self-regulated Learning: A New Concept Embraced by Researchers, Policy Makers, Educators, Teachers, and Students.* Learning and Instruction, 1997. 2. sz., 161–186. old.; uő–OTTEN, R.: *Handlungskontrolle und Lernanstrengung im Schulunterricht.* Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 1993. 2–3. sz., 109–116. old.; MILLS, R. C.: *A New Understanding of Self: The Role of Affect, State of Mind, Self-Understanding, and Intrinsic Motivation.* The Journal of Experimental Education, 1991. 60., 67–81. old.; RÉTHY

ENDRÉNÉ: *A tanulási motiváció struktúrája.* Magyar Pedagógia, 1989. 2. sz., 145–157. old.; RÉTHY ENDRÉNÉ: *Tanulási motiváció.* Új Pedagógiai Közlemények, Bp. 1995; RIDLEY, D. S.: *Reflective Self-Awareness: A Basic Motivational Process.* The Journal of Experimental Education, 1991. 10. sz., 31–48. old.; RYAN, R. M.–POWELSON, C. L.: *Autonomy and Relatedness as Fundamental Motivation and Education,* 1991. 10. sz., 49–66. old.

(6) RIDLEY: i. m., 1991; RYAN–POWELSON: i. m., 1991; MILLS: i. m., 1991; BOEKAERTS: i. m., 1987; RÉTHY: i. m., 1995.

(7) RIDLEY, D. S.: *Reflective Self-Awareness...*, i. m.
 (8) WHISLER, I. S.: *The Impact of Teacher Relationships and Interactions Self-Development and Motivation.* Journal of Experimental Education 1991. 10.; RYAN, R. M.–POWELSON, C. Z.: *Autonomy and Relatedness...*, i. m.; MILLS, R. C.: *A New Understanding...*, i. m.

(9) WHISLER, I. S.: *The Impact of Teacher Relationships...*, i. m.; MILLS, R. C.: *A New Understanding...*, i. m.

Irodalom

- KUHL, J.: *A theory of self regulation: Action versus state orientation, self-discrimination and some application.* International Review, 1992. 41. sz., 97–129. old.
 LENDS, W.–DECRUYENAERE, M.: *Motivation and De-motivation in secondary education: student characteristics.* University Leuven Department of Psychology, 1990. 27.
 MAYER, W. U.–FRIDRICH, F.: *Die Attributions-theorie.* Huber, Bern 1990, 40. old.
 MCKEACHIE, W. J.–PINTRICH, P. R.–LIN, Y.: *Teaching learning strategies.* Educational Psychology, 1985. 20. sz., 153–160. old.
 RÉTHY ENDRÉNÉ: *A tanítás-tanulási folyamat motivációs lehetőségeinek elemzése.* Akadémiai Kiadó, Bp. 1988.
 RÉTHY ENDRÉNÉ: *Bölcsészhallgatók vizsgateli-sítményekkel kapcsolatos attribúciói.* Magyar Pedagógia, 1993. 3–4. sz., 120. old.
 STEINER, G. F.–STOECKLIN, M.: *Fraction Calculation. A Didactic Approach to Constructing Mathematical Networks.* Learning and Instruction 1997. 3. sz., 216. old.
 VAN OVERWALLE, F.: *Structure of Freshmens Causal Attributions for Exam Performance.* Journal of Education Psychology, 1989. 81. 3.
 VOLET, S. E.: *Cognitive and Affective Variables in Academic learning: The Significance of Direction and Effort in Students Goals.* Learning and Instruction, 1997. 3. sz., 237. old.
 WEINERT, F. E.–HELMKE, A. A.: *Learning from wise mother nature or big brother instructor. The wrong alternative for cognitive development.* Educational Psychology, 1995.
 WESSLING, G. LÜHNEMAN: *Motivationsförderung in Unterricht.* Verlag für Psychologie. Hogrefe, Göttingen–Toronto–Zürich 1991.