

NEGATÍV MOTIVÁCIÓK AZ ISKOLÁBAN

„Nem tanulom, mert nem szeretem,
nem szeretem, mert nem értem.“

(K. J. — VII. c.)

A motivációs jelenségek iránti fokozott érdeklődés természetes következménye a dinamikus szemlélet térhódításának a lélektanban.* Milyen tényezők befolyásolják a viselkedést? Mitől függ megnyilvánulásaink ereje? Miért lehetséges, hogy új reagálási módokat, viselkedési formákat tudunk elsajátítani a tanulás folyamán?

A kísérleti lélektan nagy emléleti horderejű felismerésekig jutott el a motiváció alapvető kérdéseinek vizsgálatában, de e tudományos eredmények átfutási ideje (gyakorlati alkalmazáshoz vezető útja) igen hosszú. A számos ok közül nem is a legjelentéktelenebb, hogy még nem sikerült megnyugtatóan megoldani a személyiség fejlődésével foglalkozó „tisza“ alap kutatások és az alkalmazott kutatások kapcsolatát.

A motiváció tehát végletes, pozitív vagy negatív töltésű. „Negatív ösztönzőn olyasmit értünk, amit a kísérleti állat elkerül, ahelyett hogy keresné, amitől az organizmus eltávolodik, ahelyett hogy közelednék feléje“ (Woodworth—Schlosberg).

Aki valaha is járt iskolába, jól tudja, hogy a tanulási tevékenységnek sajátosan ambivalens hatása van, a pozitív és a negatív viszonyulások szinte szétbogozhatatlan szövevényként jelentkeznek benne. A gyermek — például vakáció végén — vágyik az iskolába, általában szívesen tartózkodik ott, bizonyos erőfeszítéseket tesz a jobb eredményekért, örül a sikernek, ragaszkodik tanáraihoz, másfelől viszont panaszkodik az órák unalmára, vonakodik a házi leckék megtanulásától.

Kérdés, hogy az iskolai szituáció taszító hatása szükségszerű, elkerülhetetlen „mellékterméke“-e a tanulásnak? A negatív motivációnak elég szegényes a szakirodalma, s még kevesebb az olyan adat, amely iskolai helyzetben tükrözné ezt a jelenséget. A neveléslélektani munkák idevonatkozó anyaga egyrészt a laboratóriumi eredmények anyagát extrapolálja többé-kevésbé mechanikusan a nevelési helyzetre, másrészt a legközvetlenebb empiriához tapadt, kis érvényességi körű tapasztalatokat próbálja általánosítani. Mit kezdhet mindezzel a gyakorló pedagógus? Fel tudja-e használni az iskolában? Aligha. A neveléslélektannak végre saját legégetőbb kérdését kellene birtokba vennie — az *iskolai típusú tanulást*. E tanulástípus olyan egységes és átfogó elméletét kellene kidolgoznia, amely megbízható alapot szolgálhat a hatékonyabb pedagógiai-didaktikai alkalmazáshoz. Ehhez óvatos kezdetként, előzetes tájékozódásképpen a következő kérdések megválaszolása szükséges:

* Lásd Zörgő Benjámint: A győzelem és vereség pszichológiája. Korunk, 1972. 7.

— Milyen negatív motivációk jelentkeznek a gyerekek iskolai tevékenységében?

— Mi az oka a negatív motivációk megjelenésének és esetleges megszilárdulásának?

— Hogyan hat ki mindez a gyerekek tanulási teljesítményeire, általában egész életvitelükre és személyiségük alakulására?

Vizsgálatainkat egyelőre egy 30 tagú kiscsoporton végeztük, mivel célunk a minél extenzívebb diagnózis volt. A tanulók megoszlása: 16 fiú és 14 lány, illetőleg 14 VI. és 16 VII. osztályos gyerek. Valamennyien ugyanannak a városi általános iskolának a tanulói.

Sokoldalúságra törekedtünk, egyrészt gazdagabb anyag gyűjtése, másrészt a különböző úton nyert adatok ellenőrzése érdekében. A következő eljárásokat alkalmaztuk: négy különféle teszt, preferenciális választás, beszélgetés a tanulókkal, a szülőkkel, ankét a tanárok körében, megfigyelés a tanítási órákon.

Motiváció és képesség

A motivációs jelenségek — mint közbeeső változók — nem mérhetők közvetlenül. Úgy tudunk rájuk következtetni, ha ismerünk két más, sokkal jobban felbecsülhető pontot: a képességet és a teljesítményt. Ezt az összefüggést a következő egyszerű formulával szokták kifejezni: teljesítmény = képesség + motiváció. Ha tehát a motivációra vagyunk kíváncsiak, az egyenlet így alakul: motiváció = teljesítmény — képesség.

Az értelmi fejlettség megállapítására két intelligencia-tesztet alkalmaztunk: a hagyományosabb Binet-próba Bobertag-féle variánsát és egy ettől jelentősen eltérőt, a tanulékonyág fokát is tükröző Raven-tesztet. Hogy a két teszttel sikerült valami közöset, azaz az értelmi képességet mérni, igazolja a közöttük talált magas korrelációs hányados (0,71). A teszteredmények alapján a csoport tagjainak megoszlása a következő:

igen magas intelligencia	10,00%
átlag feletti intelligencia	36,66%
átlagos intelligencia	53,33%
alacsony intelligencia	—

A tanárok és a szülők értékelései a csoport egészét tekintve jól megközelítik ezeket a százalékarányokat, ha azonban azt nézzük, hogy egy adott gyermeket miként minősítenek, már jelentős eltéréseket találunk. Sok tanuló vált kategóriát alá- vagy túlbecsülés miatt. Ezt érzékelteti az alábbi táblázat:

Az értelmi fejlettség foka a teszt alapján	A tanárok és szülők értékelése		
	alábecsülik %	egyformán értékelik %	túlbecsülik %
igen magas intelligencia	75,00	25,00	—
átlag feletti intelligencia	40,91	54,54	4,54
átlagos intelligencia	14,06	51,56	34,37

A számok félreérthetetlenül mutatják, hogy minél értelmesebb a gyerekek, annál jobban ki van téve az aláértékelés veszélyének, és viszont: az átlagosak vagy az ahhoz közelállók csoportjánál inkább a túlértékelés felé hajlunk. Nem merjük azt állítani, hogy a teszt útján kapott intelligencia-hányadosok csalhatatlanok, de bizvást elfogadhatjuk, hogy a csoporton belüli rangsort és viszonylagos különbségeket valóban tükrözik. Ezzel szemben a tanári és a szülői értékelés határozottan nivellál, az átlag felé tolja a szélsőségeket.

Ennek a jelenségnek feltételezhetően az a magyarázata, hogy a mindennapi gyakorlatban a képesség-tényezőt nehezen tudjuk elválasztani a gyerekek teljesítményeitől, amelyek valóban eléggé nivelláltak. Ezt a feltételezést az az érdekes tény is alátámasztani látszik, hogy a tanulók részéről elutasított tárgyak tanárai — a kedvenc tárgyak tanáraihoz képest — mintegy 20%-kal több aláértékelő és közel 10%-kal kevesebb túlértékelő minősítést adnak.

Az eddigiekből tehát a következő konklúziók adódnak: a) a vizsgált csoport egésze mind a teszteredmények, mind a nevelői értékelések alapján szellemileg jól fejlett, a tanulmányi munkához megfelelő adottságokkal rendelkezik; b) mi tanárok, szülők nem látjuk eléggé árnyaltan a különböző gyerekek képességeiben rejlő lehetőségeket, ami motivációs szempontból is bonyodalmakkal jár.

Motiváció és teljesítmény

A csoport általános osztályzata a vizsgálatot megelőző tanévben szinte pontosan a lehetséges középarányos volt: 7,01.

A teszt- és a tanulmányi eredmények között pozitív, de nem jellemző összefüggést találunk, ami arra utal, hogy a különböző tanulók nem egyforma mértékben aknázzák ki értelmi képességeiket.

A továbbiakban érdekelhet, hogy az osztályzatokban kifejezett teljesítmények és az értelmi képesség között milyen fokú a megfelelés. Tekintve, hogy az intelligencia-hányados tulajdonképpen százalékszám, elméletileg elvárható, hogy pl. a 100%-os képességgel mindig 100%-os teljesítmény, azaz 10-es osztályzat járjon. Ha összeszámláljuk azokat az osztályzatokat, amelyek elérik ezt a szintet, és kiszámítjuk a többi jegyhez viszonyított százalékarányukat, máris valamelyes képet kapunk a képességek hasznosítási fokáról. Csoportunk esetében kiderül, hogy 30-ból 40 tanuló osztályzatainak még 20%-a sem éri el a képesség-nívóját, a többi 7-nél meghaladja ugyan a 20%-ot, de senkinél sem lépi túl a 40%-ot.

Ez a gondolatmenet talán meglepő sokak számára, mert nem szoktunk hozzá, hogy a maximális lehetőségek távlatában is lássuk a dolgokat, szinte természetesnek vesszük, hogy a gyermek „nem akar” vagy „nehézségei vannak”. (Itt elsősorban nem a tanárra gondolunk, hanem az iskolában adott tanulási feltételekre: elvekre, anyagra, módszerekre, szervezési formákra, amelyeknek radikális átépítése következik.) Viszont azt is látni fogjuk, hogy a gyermek egyáltalán nem közömbös teljesítményei osztályzattal való értékelése iránt, előbb-utóbb érzékeli a le-

hetőségei, ambíciói és a teljesítményei között tátongó szakadékot, és gyakran nem adekvát reagálási módokkal próbál alkalmazkodni a kialakult helyzethez.

A tanulók teljesítményeiről csak akkor kaphatunk igazán hű képet, ha a kvalitatív elemzés eszközeihez folyamodunk. Ebből a célból kikértük a tanárok véleményét, hospitáltunk az órákon, és bizonyos leckéket a tanulóval együtt vettünk át. A tanárok körében tartott anketék során három dolog felől érdeklődtünk: milyenek a házi feladatok, a tanulók fogalmi színvonala és műveleti, főleg problémamegoldó jártasságaik.

A házi feladatokra vonatkozó válaszok kétharmad része súlyos hibákra vall: tartalmi tévedések, rossz megoldások; nyelvi-formai színvonalatlanság, zavaros mondatok, szegényes szókincs, helyesírási hibák; szabad feladatok esetében sok tartalmatlanság, illetőleg túlzott rövidségben megnyilvánuló gondolkodási lustaság; a füzetek gondozatlansága, csúnya írás; a házi feladat el nem készítése.

Ami a fogalmi színvonalat illeti: nem kielégítő megkülönböztetés a lényeges és a kevésbé fontos elemek között, nem eléggé világos fogalmak, gyakori fogalomzavar; hiányos szintézis, a részismeretek közötti gyenge kapcsolat. Ebből következik az információk gyors felejtése egyik tanítási órától a másikig, masszív veszteségek egyik tanévtől a másikig.

A műveleti képességek terén még kevésbé biztató a tanári észrevételek nyomán kialakult kép: az elméleti ismeretek nehézkes áttétele gyakorlati feladathelyzetre, és fordítva, a feladatmegoldás elrutinosodása abban az értelemben, hogy a készségből „kihull” a fogalmi absztrakció; a készségek merevsége, csekély transzferálhatósága; problémamegoldási stratégiák helyett „próba — szerencse” módszer. Több tanár nehezményezi, hogy a tantervi előírások és a tankönyvi szöveg leíró tanítási módra kötelezi őket, nagyon kevés alkalmat nyújt a problematizálásra, az önálló felfedezésre, s így a tanulók szinte kizárólagosan az emlékezeti folyamatok működtetésére kényszerülnek.

A meditációkon (melyeket a tanulói preferencia két utolsó helyére utasított tantárgyakból tartottunk) a gyerekek teljesítményeire vonatkozóan teljesen hasonló megállapításokra jutottunk. Fel kellett vizsgálnunk egy olyan jelenségre, amely a tanulmányi kudarcok és a negatív motívumok kialakulása szempontjából egyáltalán nem elhanyagolható. Riasztó volt látni, hogy sok gyerek instrumentális kultúrájában (olvasás, írás, fejszámolás) milyen nagy hiányok mutatkoznak: silabizálás, szűk szövegpercepció mező, ami nyilván akadályozza a tartalom megértését, az életkorhoz mérten is kiforratlan, lassú írás, durva hibák (szótag-, betű-, írásjelkihagyások), a szorzótábla „nehezebb” részeinek nem ismerése. Végig nem tudtuk leküzdeni azt a benyomást, hogy a magasabb ismereteket veszélyesen ingatag alapra építjük. Ennek a dolognak nyilván az általános iskola alacsonyabb osztályaiban kell a végére járni.

Az elmondottakból tehát az a következtetés adódik, hogy azok a gyerekek, akik teszt- és élethelyzetekben, a beszélgetés során olyan eleven észűeknek, fogékonyaknak bizonyulnak, bizonyos tanulási szituációkban mintha eltompulnának, ritkán adják a képességeik szerint lehetséges teljesítményeket. Keressük tehát a különbség okát, a közvetlenül vagy áttételesen ható motivációkat!

Az indítékalap negatív összetevői

A beszélgetés során ezt a kérdést is feltettük a tanulóknak: ha tőlük függne, járatnák-e a gyerekeket iskolába?

A harminc közül 29 erős meggyőződéssel vallotta, hogy az iskolázta-
tás szükséges, s csak egyetlen tanuló akadt, aki úgy vélte, hogy en-
nek az eldöntését a gyerekekre kell bízni (ő a maga részéről lemondana
róla).

Milyen jellegű érveket sorakoztattak fel az igenlő válaszokat adók?
„Azért tanulunk, hogy tudjunk, mert tudás nélkül nem lehet dolgozni“;
„... ha megnövünk, tudjunk valamilyen mesterséget“; „... tudás nélkül
még földhányó sem lehet az ember manapság.“ Előfordulnak olyan vá-
laszok is, amelyek szerint a gyerek a tanulásban az egyéni érvényesülés
eszközét látja: „Mindenkinek szüksége van most a tanulásra, a feljebb-
jutásra, hogy legyen valaki belőle“; „... minél tanultabbak vagyunk, an-
nál jobban fog menni a dolgunk nagykorunkban“; „... aki többet tud,
több pénzt keres.“ Több olyan választ is kaptunk, amelyek kifejezik,
hogy a gyerekeknek van valami fogalma a tudomány szerepéről a tár-
sadalmi előrehaladásban: „... hogyha nem járnának iskolába, a tudomá-
nyok és minden meg lenne állva, s mikor az addig tanult tudósok kihal-
nának, nem lenne többet semmi“; „... mostan sokkal többet kell tudni
mindenkinek, hogy a világ előbbre jusson.“ Egy kislány úgy találja, hogy
az iskola célja a gyerekek idejét kitölteni, mert „... másképp mit csi-
nálának egész nap, csak rosszkodnának“.

A válaszok arra utalnak, hogy a tanulók — ilyen-olyan meggondo-
lások alapján — végtére is belátják a tanulásnak mint az életre való fel-
készülés fő módjának szükségességét, tehát a pozitív indoklás értelmi
összetevője máris adva van. Kérdés, hogy ez az általános belátás meny-
nyire hatékony indíték a napi tevékenység apró-cseprő feladataiban, ille-
tőleg amikor ellentétes motívumokkal ütközik össze, mi a belső konflik-
tus megoldása.

Tehát azt is tudnunk kell, hogy a tanulás fontossága mellett miként
vélekednek a gyerekek a konkrét tanulnivalók fontosságáról. Amikor kér-
déseinkkel ilyen irányban tapogatóztunk, lényegesen bizonytalanabb, sem-
mitmondóbb vagy egyenesen negatív válaszokat kaptunk: „Biztos kell
majd“, „jó tudni“, „okosabbak leszünk tőle“, „az én pályámon nem kell
majd“, „az életben semmi hasznát sem lehet venni“, „feleslegesen ölnék
vele“. Tartalmasabb feleletet csak az a néhány gyerek adott, akinek már
van valami elképzelése a jövőről, kialakult bizonyos tárgykörrel kapcsolo-
latos kedvtelése.

Íme, máris kibukkant az első negatív attitűd, amely önmagában is
sokat érvényteleníthet az előbbi helyeslés látszólag pozitív attitűdjeiből,
legalábbis egyes tantárgyak, anyagrészek vonatkozásában. Az ok? Fel-
tétellezhetően még nem értünk eléggé hozzá, hogy a távlati célokat köze-
lebbi, ténylegesen mozgósító célok rendszerére lebontva a gyermekek mo-
tivációs szempontból mintegy lépésről lépésre vigyük előre. Emiatt —
mint majd látni fogjuk — a rész kudarcok sokszor a távlati kudarc fenye-
getésével árnyékolják be a tanuló életét, és a szorongás egyik forrásává
válhatnak.

Hasznosnak tartják-e az anyagot, vagy sem, a tanulók így-úgy mégiscsak bekapcsolódnak az óra menetébe, valamit csinálnak. Milyen motívumok tartják fenn aktivitásukat? Erre a kérdésre úgy próbáltunk választ kapni, hogy afelől érdeklődtünk tőlük, miért és az óra melyik mozzanatában figyelnek jobban. Az összesítés nyomán a következő kép alakul ki:

<i>Tipikus indoklás</i>	<i>Feleltetéskor</i>	<i>Magyarázatkor</i>	<i>Ismétléskor és begyakorláskor</i>
„mert a hallottak érdekelnek“	—	10	—
„hogya a tanár ne szidjon meg“	5	3	3
„ha megértem az anyagot, jobb jegyet kapok“	17	13	19
„hogya a tanár lássa az igyekezetemet“	11	2	3
„nemigen szoktam figyelni“	7	2	5

Ezekben a vallomásokban több dolog figyelemre méltó. Elsősorban az, hogy az igazán értékes belső motiváció, a kíváncsiság, az érdeklődés milyen kis arányban fordul elő, és az is csak az új dolgok iránt. Azután az a tény, hogy a gyerekek motiváltságában milyen súllyal szerepelnek az osztályzathoz és a tanár személyéhez kötött indítékok. Nem elhanyagolható a figyelmetlenségüket nyíltan bevallók száma sem.

Szinte ugyanezeket az eredményeket kaptuk, amikor azt kérdeztük, hogy miért készítik el az otthoni leckéiket:

— a szülők ösztönzésére vagy kényszerítésére	5
— jó jegyet akar szerezni	17
— nem akar szégyent vallani szülei és tanárai előtt	3
— szeret feladatokat megoldani, szépen írni, örömet leli a szépen megtanult leckében	5 tanuló

A fenti adatokban nem is az a nyugtalanító, hogy ebben a korban a gyerekeknek még szükségük van külső ösztönzésre (végül is a belső igény ezek modellje alapján alakul ki), hanem sokkal inkább a jegyhez mint legfőbb jutalomhoz való görcsös tapadás, amin nincs is mit csodálkozni, amíg a felnőtt környezet főleg ennek nagysága szerint adagolja elismerését, megbecsülését, sok esetben szeretetét. Mindez ellen természetesen nincs mit sokat tenni, amíg az iskolában nem honosodnak meg olyan, a gyermekek alkotó részvételére, a kreativitásuk fejlesztésére épülő tevékenységi formák, amelyek egyben a készítésnek és a megerősítésnek is új, mélyebb változatait teszik lehetővé.

A tanulókkal folytatott beszélgetés során arra is igyekeztünk fényt deríteni, hogy az alkalmankénti gyenge teljesítmények mögött milyen motívációs okok rejtettek. Egy-egy rossz osztályzat becsúszásának körülményei felől érdeklődtünk. A továbbiakban, a jelenségeket csoportosítva és kevés kommentárral, engedjük át a szót a gyerekeknek.

A nehézségek elkedvetlenítő hatása: „Nem értettem jól, kinlódtam veled egy darabig, aztán abbahagytam“; „nehéz lecke volt, nem volt kedvem meg tanulni“; „amikor nehéz a példa és nem sikerül, akkor jajistenem, és többet már nem is csinálok semmit.“

Unalom, telítődés: „...nem tudok többet tanulni, akármit csinállok, nem jön, hogy többet tanuljak“; „...ha túl sok a tanulnivalóm, akkor valahogy megunom, vagy belefáradok“; „éntőlem ne várják, hogy az ismétlést megtanuljam, az olyan unalmas“, „hogya érdekes volt a lecke, megtanultam, ha unalmas volt, játszottam.“

A tudás illúziója: „Olyan könnyűnek tűnt, bele se néztem“; „azt hittem, tudom, pedig nem tudtam“; „megértettem az órán, azt hittem, elég lesz az nekem.“

Félelem, szorongás: „Amikor felelek, arra gondolok, milyen jegyet kapok... mind csak arra gondolok, s rossz jegyet kapok“; „...félek, hogy rossz szót mondok... hát nem olyan nehéz, csak félek beszélni, hogy rosszul mondom“; „ideges vagyok, amikor felelek, és akkor nem tudok beszélni olyan jól, nem tudom kifejezni magamat.“

Más késztetések eltérítő hatása: „Szép idő volt, eljátszottam az időt“; „nem tudtam letenni a könyvet, olyan érdekes volt“; „a televízió előtt felejtettem magamat.“

Vélt vagy valós konfliktus a tanárral: „Nekem minden tanár csak a hibámat veszi észre, soha-soha azt nem mondják, hogy milyen jól tudod... soha-soha“; „engem a tanárok nem tartanak sokra, mert faluról jöttem“; „rendetlenkedtem, kiszólitottak, bezúgattak“; „mindig meg szokta kérdezni, hogy mi a címe a leckének, amit otthon kellett írni, s egyszer nem volt semmi címe a leckének, felállok, s azt mondom: házi feladat, az volt a címe... (nevet) s adott egy négyest.“

Számítás: „Nem gondoltam, hogy felelek, nem tanultam aznapra“; „volt már két jegyem, s nem kellett volna feleltessen“; „volt már jó jegyem, gondoltam, úgyse bukok meg, ha rosszat is felelek.“

Előző kudarc demoralizáló hatása: „Ha rossz jegyet kapok, már rögtön nem tanulok belőle, s tanulok abból, amiből jó jegyet kaptam“; „ha rossz jegyet kapok, elmegy a kedvem attól“ (a tantárgytól).

A tanulók beszámolóiból az is kiderül, hogy a tanulmányi kötelezettségeknek frusztrációs hatásuk van, mert más pozitív motivációkkal kerülnek szembe. Íme, néhány kimondott vagy rejtett szemrehányás: „Szeretnék többet olvasni, csak nincs időm, mert tanulok“; „a tanulás miatt sohasem tudom kijátszani magam“; „jártam futballozni, most nem, mert kell tanulni.“ Mint látjuk, a negatív motivumok egész leltára lelhető fel a gyerekek vallomásaiban, ami arra utal, hogy már tudatosultak is bennük. Hogy mennyire fogadják el önmagukat velük együtt, az más kérdés.

Mit mondanak a tanárok?

Érdekes tudni, vajon a szaktanár ismeri-e, hogy tárgyát mennyire kedveli vagy nem a tanuló. Ezért a gyerek által a két kedvencnek és a két legellenszenvesebbnek nyilvánított tantárgy tanárait megkértük, hogy ugyanazon a skálán jelöljék ki a tanulók feltételezett preferenciáit. Az eredmény az volt, hogy míg a kedvelt tárgyak tanárai előtt a pozitív motivumok nyilvánvalóak, az elutasított tárgyak tanárai a negatív hozzáállást közvetlenül nem érzékelik. Nyilván, a tanulónak jó oka van elleplezni a tárgy iránti ellenszenvét, ez azonban nem jelentheti azt, hogy annak a nevelő előtt elkerülhetetlenül rejtve kell maradnia. Sok nevelési nehézség oldódna meg, ha ennek eszközeit megtalálnók.

Itt vannak például azok a jelzések, amelyek a tanulók mobilizáltságáról, irányultságáról árulkodnak. Az iskolai nyelvhasználat kifejezései-vel élve, ilyen az órán tanúsított fegyelem, aktivitás, általában a szorgalom. Tanári észrevételek a figyelem minőségével kapcsolatban: szinte teljes figyelmetlenség, gyakori elterelődés, felületes, szórt figyelem. Mint várható, a kedvelt tárgyak tanárainak 36,66%-a, az elutasított tárgyak tanárainak 68,33%-a panaszkodik hasonló jelenségekre.

A tanároktól az órai tevékenységről kapott helyzetkép ugyanilyen:

	<i>A kedvenc tan- tárgyaknál</i> %	<i>Az ellenszenves tantárgyaknál</i> %
Aktívként jellemzett tanulók	66,66	26,66
Passzívként jellemzett tanulók	33,33	73,33

A kellő szorgalom hiányát a tanári értékelések 61,16%-a rója fel (55% a kedvelt tárgyaknál, 73,33% az ellenszenves tárgyaknál).

Vajon ha a tantestületi tagok közötti információcsere őszintébb és rendszeresebb lenne, nem tudnánk-e jobban következtetni a tanulók igenlő és elutasító álláspontjára?

Mit mondanak a szülők?

A szülők — kevés kivétellel — jól tájékozottak gyermekük tanulási indítékaival kapcsolatban. Pontosan rangsorolják a gyerek tantárgyi preferenciáit, azt is tudják, hogy mi rontja tanulási kedvüket, mi állítja szembe őket az iskolai környezet ilyen vagy olyan elemeivel. Az eredményes beavatkozáshoz azonban hiányoznak a kellő eszközök. Tipikus magatartásuk: a gyermekkel szemben az iskolát, az iskolával szemben a gyermek érdekeit képviselik, de lehetőleg az egyik előtt leplezve a másikat. A szülőkkal folytatott beszélgetés sztereotip fordulatai: „Nem védem a gyermekemet, de...“; „tudom, hogy vannak bajok velem, de...“; „én is megkövetelem tőle, pedig...“ és így tovább. Emiatt a gyerekek úgy tűnik, hogy a szülő az iskola hátvédje, az iskolának pedig úgy, hogy a gyereké. Ezért a szülő—gyerek, szülő—iskola közvetlen, nyílt, hátsó gondolatok nélküli kapcsolata gyakran elmarad, ami sok tekintetben még tovább bonyolítja a helyzetet. Különben a szülők túlnyomó többségének véleménye szerint az iskola túlterheli a gyerekeket, amire egyesek kisebb elvárásokkal, mások a maximum kisajtolásának szándékával reagálnak.

Mit mondanak a tesztek?

A tanulók általános érzelmi mozgósíthatóságának fokára és affektivitásuk tartalmára két teszt segítségével próbáltunk következtetni. Az egyik a Castaneda és munkatársai által a gyermekek részére összeállított tüneti

szorongáskála (Children Manifest Anxiety Scale — CMAS), a másik Thomas mesélő-tesztje. A CMAS-eredmények szerint a csoport tagjai a következőképpen oszlanak meg:

	Az esetek száma	%
Erősen szorongók	4	13,33
Közepesen szorongók	17	56,66
Alig szorongók	9	30,00

A skála lehetséges 42 pontjából csoportunknál az átlagos pontszám 13,53 volt, a teszt normatív adataihoz és más szerzők megállapításaihoz képest két ponttal több, ami önmagában is eleget mond. Mások eredményeivel összehangban magasabb szorongásszintet találtunk a VI.-osoknál, mint a VII.-eseknél, a lányoknál, mint a fiúknál. A teljesítmény és a szorongásszint között semmiféle összefüggést nem találtunk, pedig elméletileg elvárható, hogy a közepes erejű mozgósítottság javít, az erős és a gyenge pedig ront a teljesítményen. Inkább úgy tűnik, hogy a nagyobb aktivitás esetén a szorongás csak felesleges és kínzó teherként a gyermek érzelmi világán, de nem hat a teljesítményekre. A Thomas mesélő-teszt tartalmilag is rávilágít az érzelmi szféra bizonyos sajátosságaira:

	Az iskolára	A családra	A baráti körre	Más tevékenységekre és helyzetre	Anyagi tárgyakra	Összesen
	irányuló kivetítések %-ban					
Öröm, elégedettség	0,52	0,52	0,25	—	—	1,27
Óhajok, vágyak	12,43	5,18	3,63	6,47	6,99	34,70
Elégedetlenség, bűntudat, félelmek	21,24	25,39	10,62	5,44	1,29	64,03
Összesen	34,19	31,09	14,50	11,91	8,28	100,00

Mint látjuk, itt is erősen dominálnak a negatívumok, és főleg az iskolai és a családi élet vonatkozásában gyakoriak.

A két teszt között megbízható pozitív korrelációt találtunk (0,45).

Negatív motívumok — tanulási stílus

A kettő összefüggését a meditációk során figyelhettük meg. A tapasztalt tények és előfordulási gyakoriságuk:

— túlzott sietség	21
— az önellenőrzés hiánya	21
— az összefüggések megértésére való törekvés hiánya	20

— a szóbeli reprodukálásra való kizárólagos beállítottság	19
— a tankönyvi szöveg felületes tanulmányozása	18
— figyelmetlenségből eredő íráshibák	18
— beállítódás a lecke információs tartalmának részleges bevésésére:	
csak lényegesekre	11
egy bizonyos mennyiségre	17
— a kisegítő anyagok (ábrák, térképek, szótárak) használatának mellőzése	15 eset

A meditáció második szakaszában, most már együtt, előlről kezdtük a lecke megtanulását, hogy módunk nyíljon a teljesítmény, az érzelmi reakciók és az igény szint összjátékának közelebbi megfigyelésére. Az eredmények részletes bemutatása külön tanulmányt igényelne, ezért csak néhány rövid megállapításra szorítkozunk. A közös tanulás nyomán nem javult érezhetően 20 gyermek teljesítménye, ötnél az előző ismeretek hiánya, kettőnél a pszichikai folyamatok lassúsága, 13-nál különféle belső ellenállások (kifáradás, telítődés, igénytelenség) miatt. A sikertelenségre hárman erős pánikreakcióval, ketten bánatos beletörődéssel, tizenhárman a munka folytatásának energikus visszautasításával reagáltak. Az értékelésre (osztályzatra) irányuló elvárás vagy csökkent, vagy megmaradt az eredeti alacsony szinten. A másik 10 — lassúbb vagy gyorsabb teljesítményjavulást mutató tanuló — élénk örömareakciót tanúsított, és elvárásai is fokozódtak.

Itt csak egyetlen következtetést vonunk le: a tanulók többségénél nem elég az alkalmi beavatkozás; iskolai előtörténetükben visszafelé haladva gondosan fel kell tárunk régebben kialakult pszichés feltételeiket, mert csak ezek ismeretében remélhetjük a rögzült és általánosodott negatív motivációk feloldását.

Következtetések helyett

Az eddigiek kielégítően bizonyították, hogy a tanulóknál az önérvényesítési igény az uralkodó, melyhez szorosan kapcsolódik az önkifejezés és a szociális környezettel való jó kontaktus szükséglete. Indokoltnak látjuk tehát, hogy modellünk alapjául ennek egyik formáját, az iskolai érvényesülési motívumot válasszuk. A különböző forrásokból gyűjtött adatok egybehangzása megengedi, hogy a tanulókat ebből a szempontból rangsoroljuk, illetőleg három fő kategóriára osszuk.

Az első csoportba 12 nagyon erős iskolai érvényesülési motívációjú, magas igényszintre beállított gyerek tartozik. Ezeknél a negatív motívumok főleg az intenzíven átélt — sokszor csak relatív — kudarcokból táplálkoznak, és vagy szorongás, vagy frusztráció formájában nyilvánulnak meg. A szorongásos reakciók nyolc gyereknél uralkodó jellegűek: közülük ötnél kimutathatóan exogének (szintízes elemi iskolai eredmények után kisebb-nagyobb lemaradás az V. osztálytól kezdve, jó általános színvonal mellett egy-egy tárgyban elért gyengébb teljesítmény), míg a má-

sik háromnál úgy tűnik, hogy ezek alkatilag hajlamosabbak a szorongásra, s gyengébb igénybevételre is félelemmel válaszolnak.

E csoport másik része (4 tanuló) erős önérvényesítési motivációjának frusztrálásától szenved. Egyiknél ez olyan mértékben általánosult, hogy állandóan vehemens szemrehányásokkal illeti szüleit, tanárait, társait, az egész értetlen világot; a másik három gyereknél a megghiúsulás élménye csak szűkebb körre terjed (megnemértő szülő, őt értékelni képtelen tanár, orrukat fennhordó osztálytársak).

A közepes iskolai érvényesülési motivációval rendelkező tanulók csoportjába szintén 12 gyereket sorolhatunk. A legnépesebb alcsoportot (5 tanuló) azok alkotják, akik azért neheztelnek az iskolára, mert keresztelzi más irányú törekvéseiket (játék, olvasás, természetbúvárokodás, barkácsolás). Ezeknél a gyerekeknél a leggyakoribb taszító indíték a gyors telítődés, unalom a tanulási helyzetben. Egy tanuló, aki néhány tárgyból kudarcokkal küszködik, ezeket azért nem veszi túlságosan a szívére — bár némileg fájlalja őket —, mert mint művészeti iskolásnak más téren nyílnak sikerlehetőségei. Egy gyenge teljesítményei miatt otthon brutálisan fenytett gyerek nyílt gyűlölettel viseltetik a tanulás iránt, s ezt sokszor agresszív megnyilvánulásokkal vezeti le. Három tanulónál nem találtunk megszilárdult negatív motívumokat, ha olykor jelentkeznek, inkább helyzetileg meghatározottak.

A hat tanulóból álló gyenge iskolai érvényesülési csoportnak szinte alig vannak tanulmányi ambíciói, éppen csak nem akarnak megbukni (két tanuló fő feladatának a szülők a háztartási munkát tekintik, kettőt teljesen elhanyagolnak, az utolsó kettő viszont úgy tekinti, hogy képességeit, érdeklődését majd a szakmai iskolában fogja kamatoztatni). Paradoxálisan hat, de ezek a tanulók — talán némi unalmon kívül — nem táplálnak elutasító érzelmeket az iskola iránt, sőt kellemes környezetnek találják. Úgy tűnik, erősebb negatív motívumok megjelenéséhez szükségesek a pozitívak is.

Sikerült-e bevilágítani az iskola egyik félhomályos sarkába, nem tudjuk; de ha az olvasót elgondolkoztattuk vagy újabb vizsgálódásokra ösztönztük, célunkat elértük.



Peteris Uptis fametszete