

— 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 anketét 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 szídjon 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, kinlódttam vele 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 csinállok 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 motívumok 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 motívumok 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 veled, 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 örömmotívációt 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 motívációk 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 igény szintre 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 szükségeseek 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

IDŐSZERŰ-E MAKARENKO?

A pedagógia gyors és kézzelfogható fejlődésének legfőbb akadályai, hogy sokáig nem volt hajlandó tudomásul venni a lélektan, a szociológia és a szociálpszichológia időközben elért eredményeit.

Bár elsősorban a pedagógiának volt szüksége a lélektanra, mindabból, amit a pszichológia kínált, a pedagógia csak azt választotta ki, amit önmaga számára hasznosnak vélt. Ez az egyoldalú viszony beszűkítette mind a kutatások problematikáját, mind pedig a pszichológia alkalmazási lehetőségeit a pedagógiában. A pszichológia csak a tanár—diák viszony tanulmányozásáig jutott el, azt is elsősorban a diák értelmi felkészítése szempontjából vizsgálta. De vajon ez az egyetlen összefüggés, amely meghatározza a tanítást, kiváltképp ma, amikor sokoldalúan fejlett egyéniségekre van szükségünk? És a diákok egymásközötti viszonya? A diákok rokonszeny- és ellenszenykapcsolatai, amit hosszú ideig egyszerűen nem vettünk tudomásul? Vagy a diák helye a csoportban? Vagy a csoport viszonya tagjai egyéniségéhez? Vagy a csoport viszonya egy másik csoporthoz? Vajon nem foghatjuk-e fel a tanár—diák viszonyt egyoldalú függés helyett egyenlők interperszonális kapcsolatának?

H. Lawrence Hoffman szerint a tanárok igazán nem a tanítással bajlódnak, hanem azzal, hogy ellenőrizniük, fegyelmezniük, vezetniük kell az osztályt.

Most tekintsünk el a túlzásoktól, amelyek szinte elkerülhetetlenek, valahányszor egy ideig tudomásul nem vett igazságot kell visszahelyeznünk jogaiba. Túlzásaikkal együtt azokkal a szerzőkkel kell most egyetértőnünk, akik kiemelik a csoport jelentőségét az iskolai nevelésben.

A csoport nem egyszerűen az egymás mellé rakott egyedek összessége, hanem a valóság sajátos szerveződési szintje, melynek saját törvényei vannak és sajátos egyénisége. Ettől elvonatkoztatni, nem észrevenni, mekkora hatást gyakorolhat ez az összefüggés mind a csoport tagjaira, mind magára a csoportra — nem más, mint „bekötött-szemű“ pedagógia.

A szociálpszichológia és szociológia tudományos vívmányait a nevelés meglehetősen későn kezdte beépíteni gyakorlatába. Az elsajátítás sokhelyütt még most is a kezdet kezdetén tart. Mi több, egyesek úgy látják, hogy a szociálpszichológia új felfedezései éppenséggel mind körülményesebben lépnek át a nevelésbe. A folyamat, ahelyett hogy fölgyorsulna, lelassul.

Miért?

Vannak objektív okok, például a csoportra vonatkozó pszichológiai ismereteink még nem elég pontosak, és nem állnak össze egységes rendszerré, homályos, kétértelmű, gyakran egymásnak ellentmondó a terminológia, amellyel a különböző szerzők ugyanazt a jelenséget próbálják megfogni. De számolnunk kell szubjektív okokkal is, az értelmi és érzelmi kényelmességgel, a rutinnal, a „hagyományörzés“ konzervatív sztereotípiáival. A nevelés gyakran impresszionisztikus, „mások-is-így-csinálják“

alapon folyik, eltekint a tudományos módszerektől és ismeretektől. Mellesleg ehhez jócskán hozzájárul az is, hogy a leendő tanárokat már eleve nem vértetik fel mindazokkal az ismeretekkel, melyekre szükségük lesz a katedrán [...]

A gyakorlattá válás másrészt azért olyan nehézkes, mert megtörik a kiscsoportkutatás hazai állásán. A kutatás nálunk sokáig a különböző csoportjelenségek magyarázatára koncentrált, s kisebb fontosságot tulajdonított a csoport formatív (nevelő és önnevelő) jellegének. Az eddig végzett kutatások zöme a csoportot általános pszichológiai, nem pedig társadalomlélektani szemszögből vizsgálta, s megelégedett azzal, hogy a csoportmunka nagyobb teljesítményét hangsúlyozza az elszigetelt egyed teljesítményével szemben. Az erre vonatkozó kísérleteket F. H. Allport már 1924-ben elvégezte. Nálunk ezt a kérdést Al. Roșca tárgyalta *Creativitatea în grup* [A csoport-gondolkodás kreativitása] című cikkében (*Creativitate, modele, programare*. București, 1967).

Mihelyt a pszichológusokat nemcsak a végeredmény érdekli, hanem maga a folyamat, mihelyt a csoportot nemcsak az elszigetelt egyénnel állítják szembe, hanem a csoportokat egymáshoz is viszonyítják — szükség-szerűen a csoport szociálpszichológiai problematikájával találják magukat szemközt (csoport-léggör, csoport-döntés dinamizmusa, a csoportműködés szintjei: a logikai, az ésszerű, a tudatos, a logikátlan és az interperszonális kapcsolatok szintjei).

Ennek az új látásmódnak fő propagálói Elton Mayo, J. L. Moreno és Kurt Lewin. Az első kettő főleg a csoportnak mint egésznek, a csoport egész informális szervezetének az egyénre gyakorolt hatását vizsgálta. Lewin viszont tanítványaival, Lipitt-tel és White-tal együtt az egyénnek (vezetőegyéniességnek) a csoportra gyakorolt befolyását próbálta feltárni. Mindhárman a szociológiai és pszichológiai tényezők fontosságát hangsúlyozzák, vagyis kiemelik a csoport informális (Morenónál nemhivatalos, Lewinnél logikátlan) szervezetét. Az utóbbi időben egyre több szakember állítja igen határozottan, hogy az interperszonális kapcsolatoknak fontos nevelő szerepük van.

A szociálpszichológiai látásmód gyakorlati érvényesülését végül, de nem utolsósorban, az oktatási és nevelési módszerek túlzott individualizálása is hátráltatja. A pedagógiai individualizmusról át kell térni a csoportközpontú oktatásra-nevelésre. Más szóval a gyermekközpontúságot társadalomközpontúság kellene hogy felváltsa, anélkül hogy megfeledkeznénk az individuuum szerepéről.

Az akadályokat legyőzni tekervényes és bonyolult folyamat, és csakis társadalmi összefüggésekben képzelhető el. Elméleti síkon is körül kellene határolni ezt az új kutatási területet (vagy egyetemi diszciplínát), nevezük ezt akár *neveléslelektannak*, akár *szociálpszichopedagógiának*. Gazdag külföldi szakirodalom áll rendelkezésünkre, mely a csoportkutatások eredményeit főleg az osztálytevékenységben alkalmazza. A *Bulletin de psychologie* című folyóirat 1962-től közöl hasonló tárgyú dolgozatokat R. Zazzo, R. Lepez, J. Vial tollából. Alapvető munkáknak számítanak ezen a területen N. Frandsen (*Educational Psychology*. McGraw-Hill. New York, 1961), W. B. Kolesnik (*Ed. Psych.* McGraw-Hill. New York, 1963), M. A. Bany és L. V. Johnson (*Classroom Group Behavior. Group Dynamics in Education*. MacMillan. New York, 1964), J. M. Stephens (*The*

Psychology of Classroom Learning. Holt Rinehart and Winton. New York, 1966) munkái. A legtöbb modern kézikönyv (pl. G. Klauss és H. Hiebsch munkái) egész fejezeteket szentel ennek a problematikának. A társadalomlélektan előretörését sürgeti N. Sz. Manszurov a *Szovjetszkaja Pedagogiká-*ban és A. V. Petrovszkij a *Voproszi pszihologiiben*.

A hazai szakirodalomban ezt a szemléletet képviseli Aculin Cazacu, Ana Tucicov-Bogdan és munkatársai, Nicolae S. Dumitru, Achim Mihiu, I. Nicola, Virgil Constantinescu és Paula Constantinescu.*

A pedagógiai tevékenység lényegileg alkotó jellegű, épp ezért a kutatások eredményei nem maradhatnak meg csak a folyóiratok hasábjain. A nevelés előtt új világ tárult fel. Erről vitatkozni nem üres szócséplés, mint néhányan megjegyzik, itt magáról a jövőnkéről van szó.

Csoport vagy közösség?

Mi a csoport? Mi a közösség? Vajon nem ugyanazt a valóságot jelöljük két különböző fogalommal? Vajon nem a modernség-láz dobát el velünk egy régi, de jól bevált felfogást, egy újabb, még ismeretlen kedvéért? A pedagógia sokáig tartózkodóan viselkedett a csoporttal szemben, vagy teljesen figyelmen kívül hagyta, vagy a közösséggel tekintette egyenértékűnek.

A szótári meghatározásokban a közösség a csoport egy változata. Ez rendben is volna, de a csoport e címszó alatt rendszerint a közösség egy változataként szerepel. Napi szóhasználatban a közösség (kollektíva) ugyanazon a munkahelyen dolgozó személyek szűkebb vagy tágabb együttese. Beszélni szoktunk üzemi kollektíváról, intézeti kollektíváról, vezetői kollektíváról. Az iskolában azonban a közösség külön értelmet, sajátos tartalmat hordoz. Az iskola- vagy osztályközösség a diákok és tanárok olyan sajátos együttesét jelöli, mely szükségszerűen a neveléssel áll valamiféle kapcsolatban.

A két fogalom egymásbajátszását vagy elkülönülését nem lehet pusztán nyelvi okokkal magyarázni, számolnunk kell a csoport- és közösségkutatás történeti fejlődésével.

A csoport-fogalom először a szociológiában terjedt el, főleg az amerikai szociológiában. Innen került át más tudományágakba, például a szociálpszichológiába, ahol a részletes kutatások gazdagították a tartalmát.

* Aculin Cazacu: *Sociologia mediului educativ* [A nevelési környezet szociológiája]; a *Sociologia generală* című kötetben. București, 1968.

Ana Tucicov-Bogdan—Radu Nicolae: *Personalitatea copilului* [A gyermek személyisége]. București, 1972.

Nicolae S. Dumitru: *Rolul relațiilor interpersonale spontane în formarea personalității elevilor* [A spontán jellegű interperszonális kapcsolatok szerepe a tanulók személyiségének kialakulásában]; a *Cercetări sociologice contemporane* című kötetben. Szerk. Miron Constantinescu. București, 1966.

Achim Mihiu: *Sociometria*. București, 1967.

Achim Mihiu: *Sociologia americană a grupurilor mici* [Kiscsoport-szociológia Amerikában]. București, 1970.

I. Nicola: *Rolul relațiilor interpersonale în alegerea profesiei* [Az interperszonális kapcsolatok szerepe a pályaválasztásban]. *Revista de pedagogie*, 1968. 6.

Virgil Constantinescu—Paula Constantinescu: *Studentul ca obiect de cercetare psihosociologică* [Egyetemisták a pszichoszociológia mikroszkópja alatt]. *Revista învățământului superior*, 1967. 6.

A közösségfogalom inkább a pedagógiában, Makarenko munkássága nyomán főleg a szovjet pedagógiában körvonalazódott. A *pedagógia útvesztői* című cikkében ezt írja Makarenko: „Csak a közösségi nevelés során juthatunk el olyan közösségi szervezethez, melyben az egyén a lehető legfegyelmesebb és a lehető legszabadabb.“ Ezt természetesen csak a munkával lehet elérni. A munka mellett Makarenko a fegyelemre összpontosít, mert a fegyelem szerinte „a közösség-szervezés legfontosabb elve“. Az egyéniség alakításának folyamatában Makarenko a gyerekek pozitív személyiségvonásaira támaszkodott.

Persze, nem téveszthetjük szem elől, hogy Makarenko egészen sajátos körülmények között dolgozott, s azt a társadalmi-gazdasági struktúrát, amelyben pszichopedagógiai „kísérletét“ folytatta. Makarenko a közösség pszichopedagógiáját elhagyott gyermekeken, csavargókon, prostituáltakon tanulmányozta, távol a társadalmi élet forगतagától, távol mindenfajta emberi településtől, saját elgondolása szerint megszervezett telepeken. Makarenko mindenesetre látványos és figyelemreméltó eredményeket ért el.

Egyesek bizonyos esetekből messzemenő következtetéseket vonnak le, és úgy vélik, hogy Makarenko szembeállítja az egyént a közösséggel. Valójában Makarenko pedagógiai rendszerében az egyén — bár néha túlságosan előtérbe kerül — semmiképp sem áll szemben a közösséggel.

Akik más történelmi időszakban, más történelmi körülmények között folytatni próbálták a makarenkói örökséget, nemegyszer a már kidolgozott terminológiába és felfogásba próbálták belegyömöszölni a valóságot, ugyanakkor kategórikusan visszautasították más tudományágak eredményeit. Mindez „ál-nézeteltérésekhez“ vezetett, hasonló vagy éppenséggel ugyanazt a valóságot más és más szemszögből megközelítő nézetek csaptak össze. Így került szembe a csoport a közösséggel. Ilyen értelemben véleményünk szerint a csoportra vonatkozó szociológiai és szociálpszichológiai eredmények arról a pontról, ahová Makarenko eljutott, tovább lendíthetik a közösségkutatást is. Annál is inkább, mert a csoport és a közösség között nem antagonisztikus ellentét, hanem éppen ellenkezőleg: kölcsönösségi viszony van.

E. Sz. Kuzmin szerint: „Makarenko a társadalomlélektani kutatások igen gazdag forrásterülete.“ Ugyanakkor a szociálpszichológia új kérdései megtermékenyítő hatásúak a közösség-pedagógiára is.

A közösség csoport-voltára (a közösség a csoport egy különleges fajtája) maga Makarenko hívta fel a figyelmet: „A közösség a munkát végző személyek szabad csoportosulása, akiket közös tevékenység, közös cél fog össze, egy olyan szervezett csoport, amely vezető szervekkel rendelkezik, fegyelmesebb és fejlettebb a felelősségérzete. Egészséges emberi társadalomban a közösség a társadalom szerves része.“ A csoport tehát tágabb fogalom, a közösségen kívül más típusokat is magában foglal, mint amilyen a galéri, a klikk, amelyek semmi esetre sem tekinthetők közösségnek, holott látszólag hasonlíthatnak hozzá.

Célja a csoportnak is lehet, de a csoporttól eltérően a közösség céljai nem lehetnek akármilyen célok. A közösségi célok társadalmilag mindig nagy horderejűek, nevelési szempontból távlatosak. Ezeket a célokat kívülről viszik be a csoportba, s a csoport — fejlődése során — magáévá teszi őket. Ilyen összefüggésben érthetővé válik, hogy „a közösség pedagógiájában miért játszik olyan nagy szerepet a tanár személyisége, aki megszer-

vezi a közösséget úgy, hogy távlatot ad neki, s közvetlenül is részt vesz a célok egy részének a megvalósításában.

Persze, ehhez a szociálpedagógiai struktúrához csak fokozatosan lehet eljutni. Az iskolai (kis)csoporthoz — az osztály — ilyen értelemben csak kerete, szükséges kiindulópontja a közösség-alakításnak. Az osztályt nem lehet mindjárt az első pillanattól kezdve közösségként kezelni. Vegyük például a IX.-et. Nemcsak egy iskola párhuzamos osztályainak tanulói kerülnek a felvételi után egy osztályba, hanem különböző iskolák, városok diákjai keverednek itt össze. Az osztály kezdetben csoport-jelenségeket produkál: egyesek régi interperszonális kapcsolataikat elevenítik fel, klikkek alakulnak, „vezéregyenységek“ kerülnek szembe egymással. Mindez ebből az új *csoporthelyzetből* adódik, melybe az iskola hozta a diákokat.

A kívülről megszabott és a csoportban létrejövő normák kölcsönhatása kétféle tipikus helyzetet eredményezhet: a csoport vagy sajátjává teszi a külső normákat, vagy nyíltan szembefordul velük. Az első esetben már közösségről is beszélhetünk, a másodikban csak egy csoportról, mely többé-kévesb rendszeresen ellenáll a külső pedagógiai hatásnak.

A külső és belső tényezők közti konfliktusért nem minden esetben lehet a csoportot okolni, mint a gyakorlatban szokás („a tanulók a hibásak!“). A hibát rendszerint a külső tényező követi el. Talán nem is annyira a külső tényező tartalmában vagy természetében van a hiba, hanem abban a módszerben, ahogy a külső elvárásokat próbáljuk bevinni a csoportba. A durva, hideg vagy közömbös bánásmód úgy akar bizonyos normákat rákényszeríteni az osztályra, hogy egyáltalán nem veszi számításba az ott, adott pillanatban uralkodó helyzetet, a konkrét körülményeket, a tanulók szükségleteit, kívánságait. Ilyenkor a védekezés a tanulók természetes reakciója.

A fejlődés kollektív szakaszában nemcsak a külső és belső hatás összehangba hozásáról van szó, hanem arról is, hogy a célok társadalmi összefüggéseit tegyük uralkodóvá és meghatározóvá, függetlenül attól, hogy kívülről vittük-e be ezeket a célokat a csoportba, vagy a célok magában a csoportban születtek. Szem előtt kell tartanunk a csoportnak azt a képességét, hogy maga hozzon létre nevelő értékű normákat és viszonyokat. Ezt megérteni, ezt a gyakorlatban alkalmazni — ehhez kell a szociálpszichológia.

Vannak, akik azt mondják, a csoportközösség-vita skolasztikus. Nincs igazuk, ezt később ők is belátják majd. Ha a nevelés elmélete és gyakorlata élni tud majd minden más tudományág vívmányaival, akkor talán levethető a merevségét és megszabadulhat elítélleteitől.

Részlet a *Psihologia socială a grupurilor școlare* [Az iskolai csoportok társadalomlélektana] — București, 1972. — című kötetből.