

**A TANULÓK ISKOLÁHOZ VALÓ VISZONYÁT ALAKÍTÓ
HATÁSOK VIZSGÁLATA (A TANULMÁNYI TEVÉKENYSÉG
MOTÍVUMAI ALAPJÁN)**

DR. VECZKÓ JÓZSEF
adjunktus

Témánk vizsgálatánál abból a körülményből indulunk ki, hogy mind a történelmi, mind az egyedi fejlődés alakulásának tanulmányozása a családi környezet mellett az iskolai hatásrendszer jelentőségének növekvő tendenciáját mutatja a felnövekvő nemzedék oktatásában és nevelésében. Az ifjúság társadalmi beilleszkedésének alapvető feltétele a gyermekek fejlettségi szintjéhez igazodó és hosszú éveken át tartó iskoláztatás. Természetesen a társadalom számára egyáltalán nem közömbös, hogy az ilyen módon megnövekedett iskolai hatásokat hogyan fogadják a tanulók, illetve e komplex hatások hogyan lesznek az ifjúság személyiség fejlődésének elengedhetetlen feltételeivé.

Ismeretes, hogy a hagyományos értelemben felfogott egyoldalú — csak „ismereteket közlő” — iskola ma már mennyire nem képes eleget tenni az egyre növekvő és differenciálódó társadalmi igényeknek. Az élet követelményeihez igazodva a fejlődő szocialista iskola feladatai rendkívül sokrétűvé és komplex jellegűvé váltak. Különösen helyeselni lehet azt a törekvést, hogy a reform szellemében az iskolát a gyermekek *második otthonává* — a tanulóközösség és nevelőközösség alkotó együttműködését biztosító — pszichológiailag is kiegyensúlyozott milióval rendelkező intézménnyé kell alakítani. Az iskolai oktatás és nevelés hatásfokának javítása többek között feltételezi azt, hogy a tanulók számára az eddiginél lényegesen vonzóbb, érdekesebb és életszerűbb legyen az iskola. Ugyanakkor számotvetünk azzal, hogy ez a kérdés az időszerűsége túlmenően rendkívül szerteágazó és problematikus. Számos vonatkozásának kimunkálásában csak a kezdetnél tartunk még. Ez nyilvánvalóan méginkább hangsúlyozza annak szükségességét, hogy a tanulók iskolához való viszonyának pszichológiai tanulmányozása az eddiginél lényegesen több figyelmet érdemel.

A vizsgálatok ilyenirányú kiszélesítését sürgetik mindenekelőtt azok a közlemények (*Skinner*, 1954, *Kounin*, és *Cump* 1960, *Beng* 1962, *Galperin—Zaporožec—Elkonyin*, 1964, *Grosenfeld*, 1966), amelyek az iskolai nevelőmunka hatékonyságával foglalkoznak. E tanulmányok különböző formában s ugyanakkor eléggé egyértelműen fogalmazzák meg az iskolai oktató-nevelő munkával szemben — témánk szempontjából is lényeges — egyre fokozottabban jelentkező igényeket s megoldásra váró problémákat.

E vonatkozásban figyelemre méltóak azok a hazai kutatások (*Ádám Péter* 1960, *Jausz Béla* 1961, *Kiss Árpád* 1961, *Lénárd Ferenc* 1961, *Ormai Vera* 1962, *Gegesi Kiss Pál* 1965, *Forrainé Bánlaki Erzsébet* 1965, *Surányi Gábor* 1966, *Ágoston György* és *Veszprémi László* 1967, *Barkóczi Ilona* és *Putnoky Jenő* 1967), amelyek különböző megközelítésben közvetlenül vagy közvetve elemzően dolgozzák fel a tanulók iskolához való viszonyát alakító pszichológiai és pedagógiai tényezőket.

E komplex problémakörből mi elsősorban a pszichológiai tényezők hatásának vizsgálatával foglalkozunk. A témával kapcsolatos előtanulmányunkban (1967) részletesen elemeztük az általános iskolai tanulók iskolához való viszo-

nyát alakító legfontosabb pszichológiai feltételeket. Széles körű tényanyag alapján választ kerestünk az iskolához való pozitív, negatív és „kétényező” viszony jellegének és kiváltó okainak feltárásához. Jelen közleményünkben a motívum-csoportok közül a *tanulmányi tevékenység indítékainak vizsgálatára* koncentrálnak figyelmünket. Problémafelvetésünk abból indul ki, hogy a tanulmányi tevékenység milyen indítékok alapján befolyásolja a tanulók iskolához való viszonyának alakulását s e viszony felismerése milyen személyiségformáló hatást gyakorol a különböző életkorú tanulók magatartására.

A vizsgálat általános metodológiai és konkrét módszertani elgondolásait a fentebb idézett előtanulmányunkban (1967) már ismertettük. Jelen közleményünk problematikájához csupán azt szeretnénk megjegyezni, hogy a hosszabb időintervallumra tervezett vizsgálat előkészítő szakaszában az úgynevezett *leíró módszereket* alkalmaztuk, mert így juthattunk a kellő általánosítás alapjául szolgáló s megfelelő mennyiségű tényanyag birtokába. Az adatgyűjtéshez felhasználtuk a *dolgozatírást* (élménybeszámoló), a *kérdőíves eljárást*, valamint kontrollként az egyéni és csoportos beszélgetést. A vizsgálatok során mintegy 10 000 hat-tizenhét éves tanulót kérdeztünk meg, ami megfelel a rétegzett mintavétel követelményeinek s így megállapításaink 95%-os biztonsággal és 0,05 pontossági, illetőleg valószínűségi szinttel igazak. A vizsgálat menete a következő volt: a) A tanév kezdetén „Újra az iskolában” címmel élménybeszámolót írtunk az iskolával való találkozás kiváltotta érzésekről, gondolatokról, elképzelésekről. b) Ezután került sor a kérdőíves helyzetfelmérésre, amelynek problémafelvetéseit a tanulók életkori sajátosságainak figyelembevételével fogalmaztuk meg. (A mellékletben szereplő kérdőív a 10–14 évesek számára készült.) Ezt az eljárást a félév előtt és a tanév befejezése előtt a változások érzékelésének tendenciája miatt megismételtük. c) A tanév végén az iskolai élmények összefoglalását kértük a „Nemsokára vége a tanévnek” című dolgozatban. d) Az egyéni és csoportos beszélgetéseket az egyes adatgyűjtési alkalmak közé iktattuk be. E módszerek segítségével igen gazdag tényanyagot gyűjtöttünk össze, amelyből ezúttal csak a tanulók *fő tevékenységi* formájával (Leontyev 1964) a *tanulással* kapcsolatos motívumok személyiségalkító hatását értékeljük.

Az iskolához való viszony tanulmányi tevékenységgel összefüggő motívumai

Ismeretes, hogy az emberi tevékenység mindig valamilyen motívumból — leggyakrabban motívum-csoportokból — fakad és meghatározott célra irányul. E tevékenységi folyamatban a legkülönbözőbb feladatokat oldjuk meg, de egyúttal a környezetünkhöz való viszonyunkat is kialakítjuk. Ily módon a tárgyakhoz, személyekhez és más jelenségekhez fűződő kapcsolataink a környezetből származó indítékok által determinált tevékenységben fejlődnek. *Clauss* és *Hiebsch* (1964) *motivációs szerkezetéről* beszélnek, ami alatt az *indítékokat* (mindenkor valamilyen szükségletből fakad), a *kihívó, felszólító jelleget* (amelyek a tárgyakból és jelenségekben fakadnak), és a *célképzetet* értik. *Bozsovcics* (1958) vizsgálataiban nemcsak megerősíti a motivációs szerkezet létezését, hanem hangsúlyozza, hogy a gyermek helyes magatartása kialakulásának alapja a megfelelő motívumok megszervezése. *Bozsovcics* megállapításaiból *Juhász Ferenc* (1967) helyesen vonja le azt a következtetést, hogy ha fejleszteni akarjuk a

gyermek személyiségét, akkor az egyén számára mindenekelőtt a legmegfelelőbb motivációs bázist kell biztosítani. Ez nyilvánvalóan fokozottan érvényes a tanulmányi tevékenységre is.

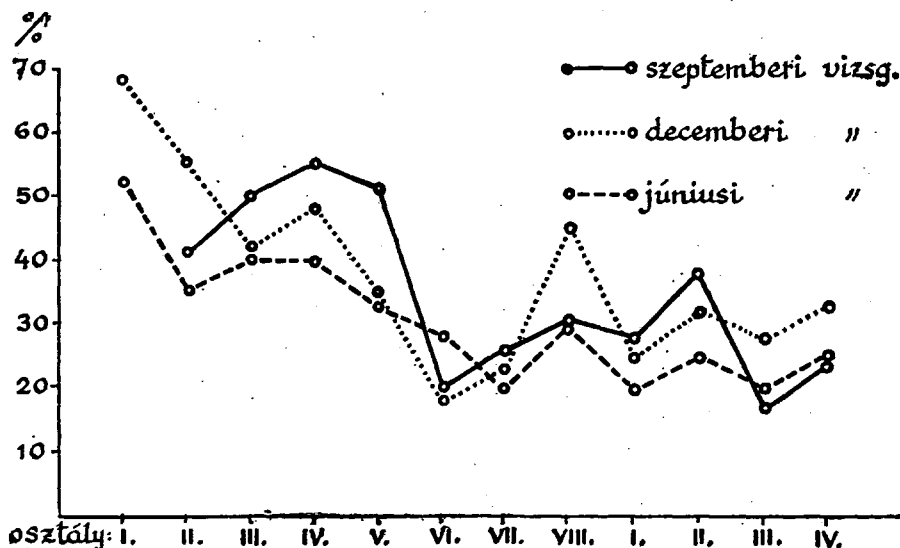
Ezért a pedagógusok és az iskola egyik legfontosabb feladata az — írja *Rubinstein* (1964), hogy találja meg minden fejlődési fok legadakváltabb motívumait, s ezeknek megfelelően alakítsa és értelmezze a feladatokat, amelyeket a tanulók elé állít. E megállapításnak megfelelően a tanulók iskolához való viszonyát, annak belső összefüggéseit csak úgy érthetjük meg igazán, ha a legfontosabb tevékenységük (tanulmányi) motívumait, motivációs bázisát megismerjük. A tanulás motívumai a fejlődő gyermeki személyiségben rendkívül összefonódtottan s nem egyszer ellentmondásosan jelentkeznek. Ezért csoportosításuk, rendszerezésük meglehetősen nehéz.

Rubinstein (1964) a tanulás motívumait a következőképpen csoportosítja: a) Közvetlen érdeklődés a tantárgy, az általa tükrözött valóság iránt. b) A tantárgy által megkívánt szellemi tevékenység jellege iránt. c) Hajlamaik váltják ki, erősítik meg. d) Közvetett érdeklődés váltja ki (hasznosság, jövője érdeke). Vizsgálatunkban mi is ezt a csoportosítást követjük, de témánk szempontjából fontosnak tartjuk e mellett a motívumok pozitív és negatív jelleg szerinti differenciálását.

A) A pozitív hatású motívumok vizsgálata

Előjáróban vizsgáljuk meg, hogy a tanulmányozott osztályokban a tanulók milyen arányban szeretnek tanulni. Ez a kérdés választ ad arra, hogy milyen mértékben lehet a tanulás olyan természetes élettevékenység, amely megfelelő sikerélményt nyújt s felkelti tudatos érdeklődésüket (1. sz. ábra).

Szeret tanulni, a tanulás természetes élettevékenységévé alakult



1. számú ábra

a) A *kisiskoláskorú tanulók 50%-a* — az első vizsgálat adatai alapján — szeret tanulni, és a tanulás pozitív élményt jelent számukra. A második vizsgálatnál ez az érték 7%-kal, a harmadiknál pedig további 1%-kal csökken. Az 50%-os érték a felső tagozatos és a középiskolai tanulók átlagaihoz viszonyítva jónak mondható. Amennyiben a társadalmi igény, a nevelési hatások oldaláról állítjuk fel a mércét, akkor viszont jogosan merülnek fel kívánalmak.

A továbbiakban mégis inkább azokat az okokat keressük, amelyek az iskolai tanulást pozitív élménnyé teszik. Az I. osztályban tanító nevelők többsége helyesen teremti meg az átmenetet az iskolai életbe, amely a gyermekek számára új szociális szituációt jelent. Ezt igazolják a következő válaszok: „Ugyanúgy szeretek tanulni, mint játszani.” (I. 9.) „Szeretek olvasni, írni, számolni.” (I. 21.) „Szeretek tanulni, mert már el tudom olvasni a meséskönyvet, és megszámolom a pénzt.” (I. 194.) „Az iskolában úgy tanulunk, hogy játszunk és mozgunk.” (I. 321.) „Sokat jelentkezem és feleltem a tanító néni.” (I. 820.) „Szeretek számolni.” (I. 14.) „Szeretek olvasni.” (I. 24.) „Szeretek rajzolni.” (I. 19.) „Szeretek írni.” (I. 111.) „Szeretek tornászni.” (I. 26.) „Szeretek kirakóst játszani.” (I. 194.) „Örülök a szép könyveknek.” (I. 99.) „Szeretem a könyvben levő meséket és történeteket.” (I. 71.) Az utóbbi válaszok azt mutatják, hogy az I. osztályos gyermekek fő tanulási motívumai az egyes tantárgyakkal és tankönyvekkel kapcsolatosak.

A II. osztályos értékek sajátosan alakulnak, ugyanis a második adatfelvétel időszakára 13%-kal emelkedett, a harmadik időszakra pedig, a szeptemberihez képest is 6%-kal csökkent a tanulást kedvvel végző gyermekek száma. A tanulók és a nevelők többsége a tananyagban rejlő, második félévi nehézségekben keresi a magyarázatot. A megkérdezett száz II. osztályos 89%-a, az egy-szeregy tanulásával kapcsolatos nehézségeket említette elkedvetlenedése okának. Tovább vizsgálva a II. osztályosok véleményét, feltűnő, hogy 50%-ban ilyen választ kapunk: „*Szeretek tanulni.*” Ezzel a megállapítással egyesek az olvasást, mások az írást, az éneklést, a számolást, sokan pedig az eddig felsorolt valamennyi tantárgy közkedveltségét fokát minősítik. Feltűnt, hogy egyetlen gyermek sem említette a környezetismeretet és a helyesírási gyakorlatot. Úgy véljük, hogy a helyesírási gyakorlatok és a nyelvtan megszerettetésének hiánya egyik oka lehet a gyenge teljesítménynek is. Ezt igazolja az a vizsgálatunk is, amely során azt tapasztaltuk, hogy 100 gyenge helyesírástú tanuló közül egy sem szereti a helyesírást és a nyelvtant.

A *harmadik és negyedik osztályos értékek* kis eltérésekkel hasonlóak (40—55%) az I—II. osztályosok adataihoz. Bemutatunk néhány gyakrabban előforduló választ: „Szeretek tanulni, mert sok mindent megtudhatok, amire kíváncsi vagyok.” (III. 19.) „Szeretek tanulni, mert érdekel a számtan.” (III. 71.) „Mindenne kíváncsi vagyok.” (III. 94.) A tanulás fő motívuma III. osztályos korban továbbra is a közvetlen érdeklődés az egyes tantárgyak iránt, de előtérbe kerül a mindennapi valóság kérdéseire való válasz keresése. A tanulók az egyes tantárgyakat attól függően tartják jelentősnek, és tanulják szívesen, lelkesen, hogy milyen mértékig elégíthetik ki érdeklődésüket. Ilyen megfogalmazásokkal találkozunk: „Megismerhetem azt, ami nagyon érdekel.” (III. 79.) „Mindig szerettem volna szépen rajzolni és festeni, most kedvemre csinálhatom.” (III. 94.) „Mindig szerettem volna többet tudni a vízről, a jégről, az esőről és felhőről. Sejtettem, hogy valahogy összetartozhatnak, de nem értettem. Most örültem, hogy felfedeztük az összefüggéseket.” (III. 17.) „Mindig szerettem volna úgy

számolni, mint a felnőttek, (nagyapapa). Ez nálam az írásbeli műveletek ismeretét jelentette. Alig vártam, hogy megtanuljak írásban összeadni, szorozni, és osztani. Most már jobban hasonlítok a nagyokhoz." (III. 4.) „Szívesen tanulok, mert egyes tárgyakat olyan jól tudom, hogy első lehetek." (III. 103.) A világ felé fordulás nyolc éves korban általában kíváncsiság formájában jelenik meg. Száz III. osztályosból 89 tanuló vallotta azt, hogy kíváncsi, és mindenről szeretne hallani. Meg kell jegyeznünk, hogy a kíváncsiságból még nem következik a tanulás és az iskola megszeretése. Vizsgálataink azt viszont bizonyították, hogy a gyermekek „kíváncsiságának” helyes pedagógiai megszervezése létrehozhatja a tanulók érdeklődését. Amennyiben az érdeklődést siker kíséri az iskolában, és az többszörösen megismétlődik, a gyermekek megszeretik a tanulást és az iskolát.

A IV. osztályos tanulók közül elég sokan adnak hasonló választ: „Szeretek tanulni, mert érdekeseket ismerhetek meg." (IV. 214.) „Kíváncsi vagyok mindenre, felfedező vagy utazó szeretnék lenni." (IV. 113.) „Kíváncsi vagyok mindenre, szeretek tanulni, mert megtudhatom mindazt ami érdekkel." (IV. 72.) „Mindent szeretnék szétszedni." (IV. 99.) A világ felfedezni „akarása”, illetve ennek „gyermekies” óhaja a IV. osztályosoknál éri el tetőpontját. Több esetben tapasztaltuk, hogy egy-egy tanító növendékeinek a 70—80%-a is szeret tanulni, és a gyermekek szívesen járnak iskolába. Megvizsgáltuk az okokat, és a sokféle összetett hatás közül a „felfedező” jellegű óravezetésben láttuk az említett nevelők legfőbb „titkát”. A 225 alsó tagozatos tanuló közül az I. osztályban 5%, a II. osztályban 6%, a III. osztályban 39%, a IV. osztályban 55% óhajt a szó fenti értelmében vett „felfedező” lenni. Érthető, hogy e pszichológiai sajátosság figyelembevételével előnyösen biztosítja a nevelői hatással, mint a külsővel való belső együttműködést (interiorizáció), ami a tanuláshoz szükséges pozitív viszony alakulására is hatással lehet.

Valamennyi osztályban (I—IV.) gyakori volt a következő tanulói nyilatkozat: „Akkor szeretek tanulni, ha óra közben csinálhatok is valamit." (I. 31.) „Szeretek olvasni, mert betűket vágunk ki." (I. 4.) „Azért szeretek olvasni, mert rakosgatjuk a betűket és ez olyan jó játék." (I. 15.) „Szeretek számolni, mert akkor nem kell mozdulatlanul ülni. Korongokat, pálcikákat, golyókat, gesztenyéket, kavicsokat, gombokat rakosgatunk." (I. 79.) „Szeretem a nyelvtant, mert padosoronként székre állunk, feltartjuk kezünket... és még sokféleképpen játszunk." (II. 19.) „Szeretem a környezetismeretet, mert mindent a helyszínen megnézünk." (III. 12.) „Könnyű volt az ige megtanulása, mert mindenki csinált valamit. Óra végére mindenki el tudta mondani, hogy mit nevezünk igének." (III. 81.) „Jó a környezetismeretet tanulni, mert én forraltam fel a vizet, Gyurka pedig a párolgó edény fölé hideg üveglapot tartott. Ibi a forró vizet kitette az ablakba és 12 órára már jéggé is fagyott." (III. 117.) „Szeretek fogalmazni, mert előtte kiosztjuk a szerepeket és eljuttassuk azt, amiről a fogalmazást írjuk." (IV. 1.) A tanulók igen nagy száma emelte ki, hogy az olyan tanítási órákat szeretik, amelyekben nem kell hátra tett kézzel ülni, sőt lehet mozogni, ahol „csinálhatok is valamit”, mondják. Ezt az óhaját fejezte ki a 225 megkérdezett tanuló 97%-a. Ezt Sander (1930) „mobilitásnak” nevezte. A vizsgált életkor egyik valóban legfontosabb sajátosságát, a mozgásigényt a nevelők mintegy 30—40%-a tudja csupán figyelembe venni. A megkérdezett 100 tanító erre vonatkozóan az alábbiakat hozta fel magyarázatként:

a) A jelenlegi közoktatás körülményei között, amíg az egyes osztályok lét-

száma átlagosan 35—42 között mozog; a gyermekek cselekedtető oktatása nem szervezhető meg.

b) E szemlélet gyakori elterjedését nagyban akadályozza az a konzervatív megítélés is, hogy az a nevelő tud fegyvelmezni, akinél az órák alatt teljes csend („halálos csend”) van, és a tanulók feszes vigyázban ülnek. A válaszokból az is világosan kiderül; hogy a tanítók egyetértenek a már említett mozgásigénynek megfelelő tevékenységi forma megszervezésével, de ennek megvalósítását objektíve akadályozza a magas osztálylétszám. Az is kiderül, hogy ugyanilyen hátráltató tényező az a hibás, de — sajnos élő — és ható nézet; amely a „halálos csend”-ben látja a fegyelmet. E szemlélet hívei nem tudnak különbséget tenni a szervezett munkatevékenységgel együttjáró „munkazaj”, és a semmittevésből, érdektelenségből adódó fegyvelmeztelenség között.

Ezért különösen jelentősek a *megismerés és cselekvés egységének*, kölcsönhatásának problémakörébe vágó oktatáslélektani kutatások (dr. Salamon Jenő 1964). A pszichológusok között azonban abban a vonatkozásban egyetértés van, hogy az elvont fogalmakhoz vezető műveletrendszereket elsősorban a külső cselekvésből származtatják (dr. Kelemen László 1967.). Az is világos, hogy a belső pszichikus tevékenység a külső, cselekvéses műveletek belsővé válásából, interiorizációjából alakulnak ki (Galperin 1959.). A tanulók már említett cselekvésigényét és annak jelentőségét az iskolai ismeretszerzésben a pszichológiai kutatás sok vonatkozásban feltárta. (Bogojavlenszkij—Mencsinszkája 1965).

Vizsgálataink arra is felhívják a figyelmet, hogy az I—IV. osztályos gyermekek még *különleges, bensőséges viszonyt kívánnak kialakítani környezetükkel*. A tanult ismereteket és az órák anyagát is „*énvonatkozásban*” (Clauss—Hiebsch 1964), teljes átéléssel kívánják lebonyolítani. Megjegyezzük, hogy ez a sajátosság elsősorban az I. és II. osztályosokra jellemző. Ennek az „élményesített” ismeretszerzésnek legfőbb feltétele a tanítási órák érzelmgazdagsága. A tanítók többsége — mintegy 50—60%-a — tudja megteremteni az átélés ezen érzelmi szituációját. Ennek eredményeként a 6—10 éves gyermekeknek örömet jelent a tanulás. Az ismeretszerzés élményesítettsége nélkül a tanulás, a gyermekek számára, a felnőttek által reájuk erőszakolt külső követelés marad csupán. Ebben az életkorban, ha az élményszerűséget nélkülöző tanítási szituáció éveken keresztül állandósul, néha egy életre szóló antipátiát alakíthat ki a tanulással szemben, s ezzel a személyiség fejlődésének gátló motíválójává válhat. A kérdésnek a személyiség oldaláról történő megközelítése világossá teszi, hogy az élményszerű oktatás nemcsak a napi tanulmányi feladatok teljesítésére ösztönzi a gyermeket, hanem *pszichológiailag megalapozza a későbbi önképzés szükségességét is*.

Ebből a szempontból különösen jelentős motívum a *sikerélmény*, amelynek igen nagy szerepe van az iskolához, a tanuláshoz való pozitív viszony kialakításában.

A megkérdezett K. L. és N. kezdőbetűs nevű I—IV. osztályos tanulók 51%-ának nyilatkozata közvetlenül, vagy közvetve a sikerélményre utaló indítékokra enged következtetni. Bizonyára nem véletlen, hogy e tanulók 50,5%-a szeret tanulni és szívesen jár iskolába. A siker forrásait a következőkkel magyarázzák: a) a tanító a jó feleleteket megdicséri, b) a szüleinek szerzett öröm, c) az osztálytársak előtti eredményes szereplés, d) és a legtöbb esetben fellépő „olyan jó érzés” megjegyzés szerepel. A sikerélmény a gyermeki személyiség fejlődésének egyik elengedhetetlen pszichológiai feltétele.

Témánk szempontjából különösen fontos lenne a *sikerélmény* és az *önértékelés* összefüggésének több oldalú elemzése. A gyermekek válaszai arra engednek következtetni, hogy ebben az életkorban az önértékelés még viszonylag gyengén fejlett. Önérzékelésük forrása rendszerint a tanító, a szülők és az osztálytársak megnyilvánulásaira vezethető vissza. A személyiség fejlődésének pedig egyik igen fontos szubjektív feltétele „*önnevelő képessége*”, ami elképzelhetően megfelelő önértékelés nélkül. Egyetértünk *Petrikás Árpád* (1964) erre vonatkozó megállapításával, hogy: „Az önértékelés mozzanatai tükrözik a tanuló személyiségéről kialakult véleményt éppúgy, mint az önelemzés, önkontroll eredményeit és hiányosságait. A nevelési folyamatban egyetlen aspektust sem választunk el az individuumnak a nevelő hatásra adott szubjektív válaszaitól.”

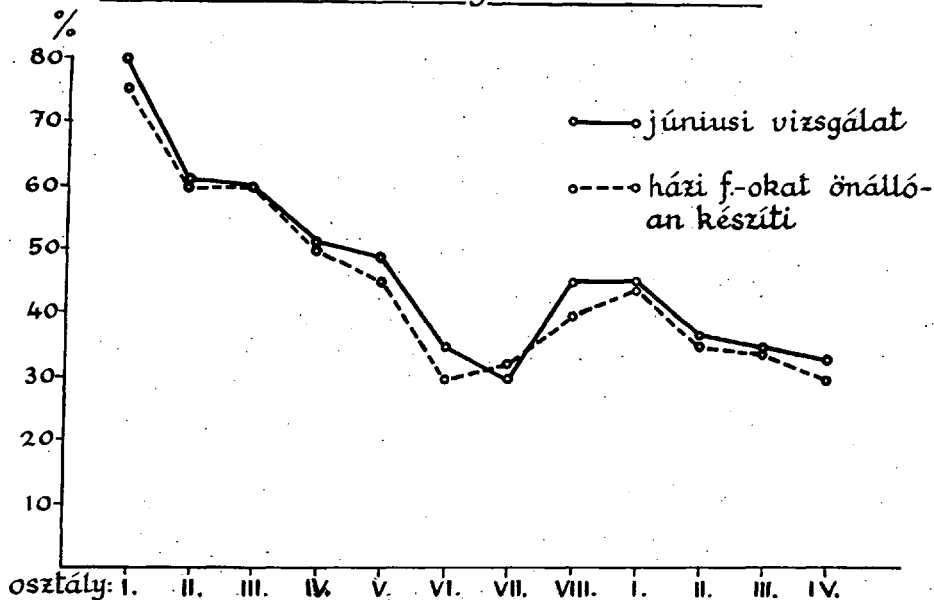
A kisiskolás korban a gyermekeknek nincsenek biztos mércéik, amelyekkel megítélhetnék teljesítményüket és személyiségüket. A tanító ítélete az ilyen korú tanulók számára nemcsak abszolút értékrendet jelent. A nevelői értékítélet felébreszti bennük saját tetteik — eredményeik és mulasztásaik — iránti felelősségtudatot. Ily módon a rendszeres sikerélményben részesülő gyermekek könnyebben tanulják meg a nehezebb feladatot, úgyszintén könnyebben viselik el a sikertelenséget, sőt még a konfliktusokat is. Általános tapasztalat szerint a kisiskolások személyiségportréjának legfőbb jellemzője a kiegyensúlyozottság és a cselekvő aktivitás.

Meggyőzően igazolja ezt mintegy 50 sikerélményben gazdag gyermekkel folytatott csoportos beszélgetésünk. Feltűnt számunkra a kiegyensúlyozott lelki állapot, amelyet mind a nevelői, mind a szülői tapasztalatok is megerősítettek. Közöttük nem találtunk egyetlen „*gátlásos*” tanulót sem. Szinte valamennyien igen gyorsan képesek voltak a kapcsolatfelvételre. Meglepett bennünket a többség sokoldalú és széles skálán mozgó érdeklődése. Nyíltan és őszintén beszéltek magukról, társaikról, olvasmányaikról és egyéb témákról.

Az iskolai tanuláshoz való viszony alakulásának másik fontos tényezője a tanítási órákon elsajátítandó *ismeretek megértésének szintje*. E problémával (*Lénárd Ferenc, Surányi Gábor, Radnai Béla* 1959) a megértés lélektanát kutató pszichológusok sajátos feladatmegoldó situációkban foglalkoznak. Mi csupán utalni szeretnénk az iskolai ismeretszerzés folyamatában szükségszerűen kialakítandó megértési szint értékeire. A megvizsgált 225 alsó tagozatos tanuló közül 62%-a úgy vélekedett, hogy az iskolában feldolgozott ismereteket jól megérti. Ezt megerősítik a következő, leginkább tipikus nyilatkozatok: „Szeretek számolni, mert mindent értek.” (I. 13.) „Azóta szeretem az egyszeregyet amióta megértettem, hogy gyors összeadásról van szó.” (II. 102.) „A mértékeket azóta tudom, amióta megértettem a váltószámokat.” (III. 19.) „A »fejbeli« számolással mindaddig nem boldogultam, amíg a helyiértékeket és azok átváltását meg nem értettem.” (IV. 210.) „Szeretek tanulni, mert a tanító néni jól magyaráz, és én könnyen megértem, amit tanít.” (IV. 79.) „Szeretek tanulni, mert meg tudom csinálni a leckét.” (IV. 41.) Az ismeretek megértésének kérdése *komplex probléma*. Előfordul, hogy a tanulók egyes tantárgyak ismeretanyagát megértik, más tárgyaknál pedig komoly nehézségeik vannak. Erre utal a 2. számú ábra is, amely a matematika megértésének adatait mutatja be.

A statisztikai értékek az alsó tagozatos tanulók viszonylag jó megértési százalékát mutatják. A tanulók a gyors megértés legjobb módszerének a cselekvéssel összekötött tevékenységet, a szemléltetést, a sémarajzokat és a különböző modellek bemutatását tartják.

A matematika megértési vonala



2. számú ábra

A megértés legjobb bizonyítéka a házi feladatok önálló elkészítése. Az alsó tagozatban az önálló házi feladatot írók (2. számú ábra alapján mutatjuk be) átlaga 60%. A többi 40%-nak a szülei, testvérei segítik elkészíteni a házi feladatot.

Az ismeretek megértésében és a tanulás megszerettetésében jelentős helyet foglalnak el az oktatás módszerei. A 225 kisiskolást megkérdeztük arról, hogy melyek a leggyakrabban előforduló oktatási módszerek. (Az egyes módszerek megjelenési formáit előzetesen ismertettük velük.) A tanulóknak az elbeszélés és a magyarázat megértése után a jártasságban, a készségben realizálódó teljesítménytudásra lenne szüksége. A tanulók véleménye szerint kevés a gyakorlás. Ezzel is magyarázható a felső tagozatos nevelőknek az a közismert panasz is, hogy a tanulók egy részének írási, olvasási, számolási, továbbá helyesírási készsége sok kívánnivalót hagy maga után.

Megemlítünk még néhány fontos motívumot, amelyek tovább segíthetik a gyermekek számára a tanulmányi tevékenység megszeretését. Arra a kérdésre, hogy a tanítási órán alkalmazott módszerek, eljárások közül melyek a legkedveltebbek, így válaszoltak: a mese (81%), a játékos mozgás (79%), a dramatizálás (71%), a színes szemléltető képek (70%), a filmvetítés (67%) stb. E módszerek közkedveltségét a tanulók magas számú válaszai igazolják.

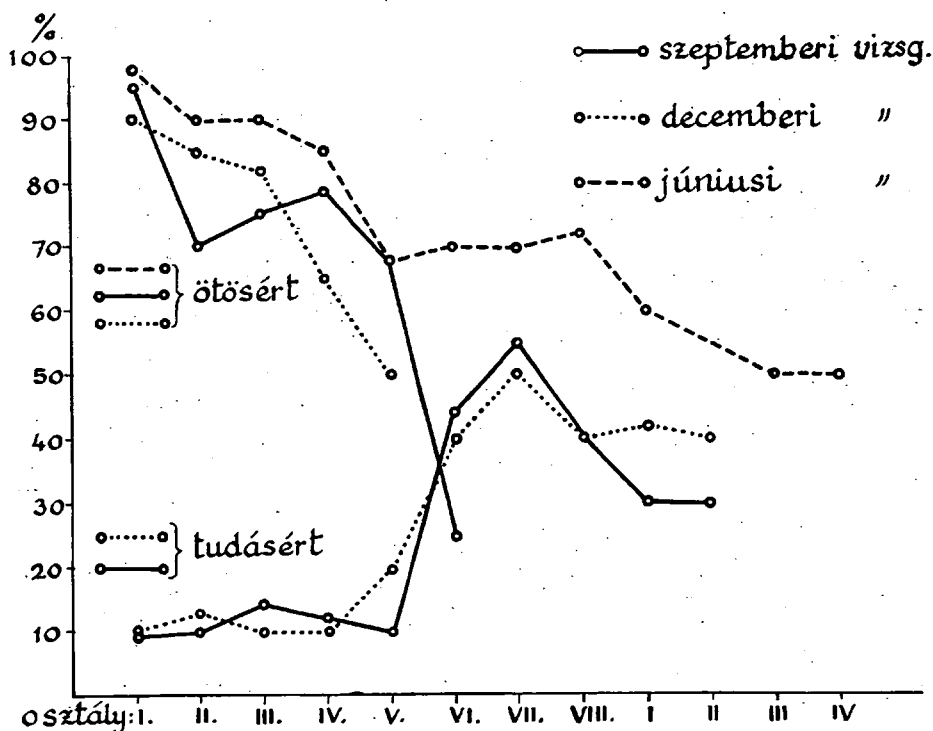
A gyermekek tanuláshoz való viszonyát nagyban befolyásolja a teljesítményük, amely az osztályzatban realizálódik. Vizsgáljuk meg röviden a 3. sz. ábra értékeit. Az adatok arról győznek meg bennünket, hogy az iskolában az érdemjegyeknek van a legnagyobb motíváló szerepe.

Az alsó tagozatos tanulók 79,7%-ának (a szeptemberi vizsgálat) csaknem a legközpontibb problémája az, hogy jó érdemjegyet szerezzen, méghozzá lehe-

tőleg ötöst. A jó jegyért folyó küzdelem vagy igény állandóan fokozódik úgy, ahogy közeledik az év vége. Év végén 9,5%-kal több tanuló szeretne ötösre felelni, mint év elején. Megjegyezzük, hogy ezzel az általános törekvéssel egyidőben jelentkezik egy új, magasabb rendű motívum, a tudásért történő ismeretszerzés. Ez az új motívum III. osztályban jelenik meg 9%-os értékkel, IV. osztályban fokozódik és 10%-ot ér el. Év végére ez a százalékos érték növekszik. III. osztályban 1%-kal, IV. osztályban pedig 3%-kal. E tények azt igazolják, hogy az iskolai hatások helyes irányba fejlesztik e tekintetben a tanulók személyiségét, ugyanis a külső követelések már belső motívumokká válnak.

Ugyancsak a külső hatások belső motívumokká válását bizonyítja a 4. számú ábra is. Az ábrán azt kívánjuk bemutatni, hogy a tanulók mikor és hogyan értik meg azt, hogy a tanulás segítségével juthatnak el életük céljához. Az iskolai, a családi követelések egyéni célokkal történő szerveződése során kialakul a tanulók azon célszerű életfelfogása, amelynek alapján megértik, hogy a tanulásnak konkrét értelme és célja van. Belátják, hogy a tanuláson keresztül jutnak el életük céljához. A személyiség ilyen beállítódása ez időtől kezdődően az egyik legfontosabb belső motíválója lesz az iskolai tevékenységnek. A szeptemberi vizsgálat alkalmával ez a IV. osztályban 6%-os, decemberben már 15%-os értéket mutat. Meglepő, hogy e jelenség az év végén nem jelentkezett.

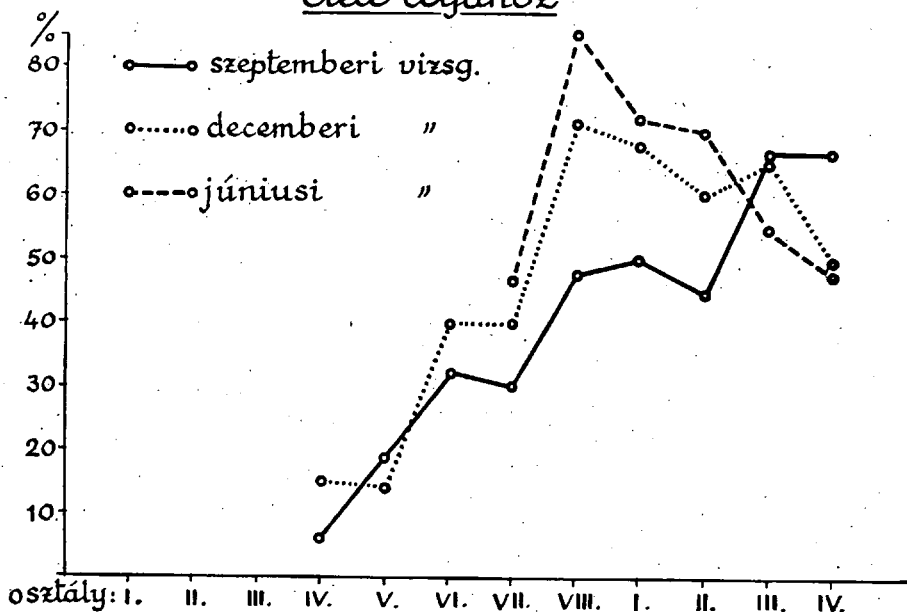
A jó osztályzatért, a tudásért



3. számú ábra

A tanulók válaszaiból az derül ki, hogy a túlterhelés időlegesen elhomályosítja, gátolja a személyiség beállítódását. Rubinstein (1964) szavaival fogalmazva, a tanulás fontos motiválója lesz az előzőekben már említett közvetett érdeklődés, a hasznosság, a gyermek jövője, érdekei stb.

Tanuláson keresztül jut el élete céljához



4. számú ábra

b) A felső tagozatos tanulók 35,5%-a — a szeptemberi mérés adatai szerint — szeret tanulni, és azt vallja, hogy a tanulás életük természetes részévé vált. Ezen százalékos értékek az első számú ábrán találhatóak. A decemberi mérés időszakára az előző érték 5,5%-kal, ez év végére még további 2%-kal csökkent. Megjegyezzük még, hogy a felső tagozatos serdülők tanuláshoz való pozitív viszonya 14,5%-kal alacsonyabb, mint a kisiskolásoké. A 35,5%-os adat felveti a kérdést, hogy az iskola miért csak a tanulók kisebb hányada számára tudja biztosítani a tanulás örömet.

Vizsgáljuk meg az egyes osztályok adatait az 1. számú ábrán látható mutatók alapján. Megállapíthatjuk, hogy az V. osztályosok szeptemberi és decemberi értékei hasonlóak az alsó tagozatosokéhoz (51, 35%). Az év végi érték azonban meglepően alacsony (33%). E 18%-os értékcsökkenés mögött kedvezőtlen hatásokat kell keresnünk. Az általános iskolai korosztályok közül a VI. osztályban kaptuk a legalacsonyabb (szeptember 20%, december 18%, június 18%) értékeket. A VII. osztályos tanulók tanulási viszonya a VI. osztályéhoz viszonyítva jobb (szeptember 26%, december 20%, június 23%). Örvedetesen növekszik a VIII. osztályosok tanuláshoz való pozitív viszonya (szeptember 31%, december 45%, június 30%). A tanulás iránti érdeklődés rendszerint ösz-

szefügg a serdülők pályaválasztásával. A júniusi 30%-os alacsony értéknek több oka van: a fokozott tanulmányi megterhelés, a más jellegű érdeklődés stb., de ezen túlmenően az is lényeges tényező, hogy egyes tanulók számára csökkent a továbbtanulás esélye, s ez szükségképpen ambícióvesztést idéz elő.

A továbbiakban azt vizsgáljuk meg, hogy a tanulók szerint melyek azok az iskolai hatások, amelyek a tanulást természetessé, érzelmileg is pozitív élettevékenységgé teszik.

Å tanulás megszerettetésének egyik legfontosabb feltétele a serdülők érdeklődésének olyan jellegű, élményszerű kielégítése, amely az érdeklődést nemcsak „újratermeli”, hanem a személyiség fejlődése számára előnyös irányt is szab. Bemutatunk néhány tipikus választ: „Minden érdekel és izgat, amit nem ismerek.” (V. 73.) Ez a példa is mutatja, hogy a prepubertásban a tanulók érdeklődése a tárgyi világ felé fordul, de érdeklődésük még nem körülhatárolt. Amennyiben az iskolai hatások ezen izgalmi kíváncsiszkodást tartalommal tudják megtölteni, a gyermek szívesen fordul a tanulás irányába. „A kísérletek érdekelnek.” (VI. 33.) A kíváncsiság kielégítésének érdekes formája felé fordulnak. „Szeretem a fizikát és a kémiát.” (VII. 11.) „Szeretem az irodalmat, mert érdekelnek az emberek.” (VIII. 57.) A két utolsó válaszban az iskola keltette érdeklődés már differenciálódott, és konkrét tevékenységben jelentkezik. Az utolsó válasz már arra is utal, hogy a tárgyi érdeklődés mellett fokozódik a személyiség, az ember iránti érdeklődésük is.

Amíg a 6—10 éves korban a „felfedező” nevelői hatás vonta magára a figyelmet, addig a 10—14 éves korban már az alkotó öntevékenységre való törekvés jellemzi őket, amelynek egyik realizálása a *kísérletezés*, a jelenségek belső törvényszerűségeinek érzékelhetővé tétele. Mindenről személyesen akarnak meggyőződni. Ha az iskola ezen életkori sajátosságok figyelembevételével szervezi meg az iskolai tevékenységet, és segíti a kamaszok ezen törekvéseit, akkor szinte szenvedélyesen vetik bele magukat a tanulásba ezek a tanulók. Az iskolai ismeretek egyszerűen lenyűgözik őket, ha a kísérleteket saját maguk végezhetik. „Addig sehogy sem értettem a keverék és a vegyület különbségét, amíg magam nem végezhettem el a kísérletet. Boldog voltam és napokig foglalkoztatott. Rájöttem, hogy nem is lennék rossz tanuló, ha mindent kísérletszerűen tanulhatnék meg.” (VII. 13.) Megvizsgáltuk a gyermekkísérletek problémáját. Száz VIII. osztályos tanuló közül kémiai kísérletet egyénileg 12-en, fizikából 24-en végeztek. Ezen arányok nagyon alacsonyak, s így nem csodálható, ha a tanulók a matematika után e tárgyakat kedvelik legkevésbé. Vizsgálatunk során meglepődve tapasztaltuk, hogy az egyik VIII. osztály tanuló kivétel nélkül a fizikát jelölték meg a kedvelt tantárgyuknak. Az okokat keresve megtudtuk, hogy minden téma feldolgozását kísérlet követi, azaz a tanulók egyéni kísérleteket végeznek. *A tanulók öntevékenységi igénye e korban kísérletező, „kutató-felfedező” formában jelentkezik.*

Ugyancsak az öntevékenység körébe tartozik az idegen nyelvek olyan módon való elsajátítása, amikor a *beszélgetés* kerül előtérbe. A megkérdezett 225 felső tagozatos tanuló közül csak 35% az, aki *társalgás formájában tanulja az idegen nyelvet*. Ezek a serdülők a legnagyobb örömmel emlegetik az órákat. Az idegen nyelvek társalgás formájában tanuló 50 serdülőből 78% önállóan oldja meg a házi feladatát és nem fordít az órára való felkészülésre 30 percnél többet. Ötven, idegen nyelvet hagyományosan tanuló gyermek közül csak 25%

írja a házi feladatát önállóan. A tanulók órára való felkészülése 30—50 percet vesz igénybe.

A serdülők öntevékenységének harmadik formája az *önálló és csoportfoglalkozás*. E probléma alapkérdéseivel foglalkozik Buzás László (1966). Vizsgálataiban a tanulók így nyilatkoznak: „Szeretek tanulni, mert a csoportfoglalkozások élvezetesebbek, mindenki töri a fejét, gyorsan megértjük és megoldjuk a feladatokat. Csoportban nem nyugszunk bele abba, hogy nem tudjuk megoldani a feladatot. Újra- és újra kezdjük. Mindenki igyekszik megmutatni, hogy mit tud, tehát egy kicsit versenyzünk is. Egyedül olyan gyorsan letörök az ember.” (VIII. 71.) „Boldog érzéssel vettem tudomásul, hogy József Attilát én mutathatom be a bevezető órán.” (VIII. 9.)

A vizsgálatokból az is kiderült, hogy a serdülőket a tárgyi ismeretek mellett az *emberi kapcsolatok is érdeklik*. Az egyik osztályban a tanulók 98%-a azt válaszolta, hogy szereti a történelmet. A tanulók azt a magyarázatot adták erre, hogy a tanár óráin az *emberek életét ismerhetik meg* különböző történelmi korokban, és nem ragaszkodik az általuk annyira „utált” adathalmazhoz. Ugyanezt tapasztaltuk az irodalommal kapcsolatban is, ahol a tanár az egyes írókat, azok műveit életközélebről mutatja be, ott a tanulók szeretik az irodalmat, és szívesen tanulnak. „Azért szeretem az irodalmat, mert a szereplők tulajdonságaiban saját és a környezetemben élő emberek lelki tulajdonságaira ismerek. Türelmetlenül keresem a saját problémáimra a feleletet.” (VIII. 1.) A válaszokból világossá válhatott előttünk, hogy *a kamaszok minden tantárgyban a valóságot úgy akarják megismerni, amilyen az ténylegesen*. Ez természetesen nem zárja még ki a kalandos, az érdekes, az izgató, az érdekes, a nyugtalanító keresését sem. Sőt, azok iránt a tanítási órák iránt érdeklődnek különösen, amelyekben *a tanár meg tudja teremteni a szükséges értelmi és intellektuális feszültséget*.

A tanulói válaszokból azt is megtudhatjuk, hogy a versenyigény helyes felhasználása is növelheti a serdülők tanuláshoz való pozitív viszonyát. „Ha az órákon versenyzünk, mindenki figyel, izgalomba jön és dicsőséget akar szerezni a csoportjának.” (VIII. 33.)

Sajátos összefüggést jelent a *verseny, a sikerélmény és a serdülőkori „éntudat” fejlődése*. „A versenyben a feszültség érzése mellett a sikernek érték-mérő szerepe is van.” (VIII. 13.) Más válaszok is arról győznek meg bennünket, hogy a versenyben a serdülő kipróbálhatja teljesítőképességét, ami önismertete, önértékelése számára jelentős. A közös siker felszínre hozza és reálisá teszi a serdülő becsvágyát. Módot ad önmaguk kritikus megfigyelésére is, ami segíti „éntudatuk” reális fejlődését. E probléma körébe tartozik még a tanulók egyéni teljesítményének érdemjegyben kifejezett sikere is. A 3. számú ábra értékei alapján láthatjuk, hogy V. osztályban még a tanulók 50%-a az ötösért küzd, bár megjelent már a belső motiváció is, a tudás igénye (14%). Jellemző e két tényező kettőssége, ti., hogy az ötösért való közvetlen erőfeszítést nem méltányolják. Feltehetően a VI—VIII. osztályban ezért nem is adtak a kérdésre választ sem szeptemberben, sem decemberben. Ellenben az év végén mégis mintegy 70% közvetlenül a jó osztályzatért tanul. A 10—14 évesek választ keresnek arra a kérdésükre is, hogy mit tudnak, mennyit érnek, és ebben is segíti őket a tanár tárgyilagos osztályzata.

A tanulás természetes életformává válásában nagy segítségükre van a 4. számú ábrán százalékos értékekben látható azon felismerés, hogy a tanulás élet-

céljuk elérésének legfontosabb eszközévé lesz. Ötödik osztályban a felismerés még csak 18, illetve 14%, VI. osztályban 32, illetve 40%, VII. osztályban 30, illetve 40, majd év végén 47%, VIII. osztályban 48, illetve 71, év végén pedig 85%.

Az iskolai tanulás egyik legfontosabb tényezője a *tanítási órákon elsajátítandó ismeretek megértése*. A 225 felső tagozatos tanuló 51%-a (11%-kal kevesebb, mint az alsó tagozatosoké) vallotta azt, hogy az iskolában közölt ismereteket többségében megérti. 49%-nak a tanuláshoz való viszonyát nagymértékben zavarja az, hogy időről-időre megértésbeli hiányosságai vannak. A 2. számú ábrán látható, hogy például a matematika megértése V. osztályban 49%-os, VI. osztályban 35%-os, VII. osztályban 30%-os, VIII. osztályban pedig 45%-os. Az ábra világosan mutatja azt is, hogy a házi feladatok önálló elkészítése függvénye a megértettségnek. Amíg az alsó tagozatos gyermek házi feladatát a szülők és testvérek segítik megoldani, addig erre a felső tagozatos tanulók többségének nincs lehetősége. Így a tanulók 55—70%-a másolja a házi feladatokat.

Az ismeretek megértésében fontos tényezők az órán alkalmazott módszerek. A 225 felső tagozatos tanulót megszavaztattuk, hogy melyek az órán leggyakrabban alkalmazott módszerek. A válaszok alapján az alábbi sorrendet állítottuk fel: 1. a magyarázat 80%-ban, 2. az elbeszélés 10%-ban, 3. a beszélgetés 5%-ban, 4. a bemutatás, a kísérlet és a vetítés 5%-ban. Az alsó tagozatos nevelőkhöz viszonyítva a felső tagozatban tovább fokozódik a tanári foglalkozások „centrikus” jellege, ami fokozatosan csökkenti a tanulás iránti érdeklődés intenzitását.

A tanulókat megkértük, hogy a kedveltségi foknak megfelelően rangsorolják az oktatásban használatos módszereket. Az alábbi sorrendet kaptuk: 1. a bemutatás, a kísérlet a modell, a rajz és vetítés 80%, a jelenlegi 5%-kal szemben, 2. a beszélgetés és a magyarázat 10%, a jelenlegi 85%-kal szemben, 3. az elbeszélés, a dramatizálás 5%, a jelenlegi 10%-kal szemben, 4. az önálló- és csoportfoglalkozás 5%.

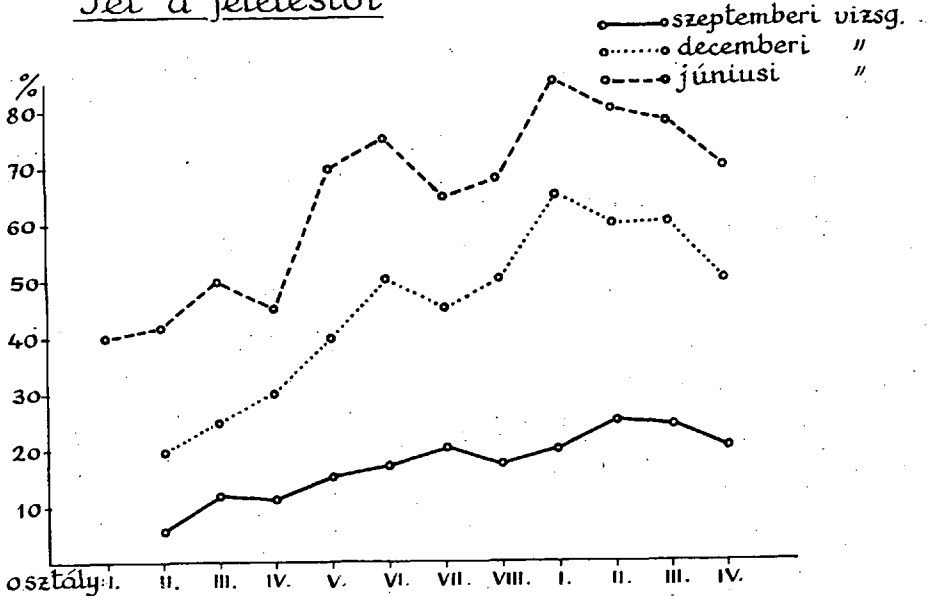
A tanítási órákkal szemben a tanulók még az alábbi igényeket támasztják: *vidám hangulat, mozgalmasság, érdekesség, élményszerűség*. Az óra logikai vezetése jelentsen izgalmat, legyen a tanulók értelmi és gondolati sajátosságainak megfelelő, kapcsolódjon az emberhez, lelkesítsen, legyen változatos és „segítsen a világ titkainak felkutatásában.”

B) Negatív iskolai motívumok

A pozitív jellegű iskolai hatások után vizsgáljuk meg a negatív motívumokat is.

a) Kisiskolás korú tanulók szeptemberben vizsgált válaszai alapján megállapíthatjuk, hogy 9,7%-a fél a feleléstől. (Lásd az 5. sz. ábrát.) Örömmel tapasztalhattuk, hogy az I. osztályos tanulók a feleléssel szemben nem éreznek félelmet. A II. osztályban a tanulók 6%-a, a III. osztályban 12%-a és a IV. osztályban 11%-a érez félelmet. A decemberi vizsgálat „félelem” értéke 25% (átlag), 15,3%-kal magasabb, mint a szeptemberi. Az év végi adatok értéke 44%, a félévihez képest további 19%-kal magasabb. Az értékek emelkedése meggyőzhet bennünket arról, hogy a félelem a leggyakrabban előforduló és lélektanilag a legsúlyosabbnak ítéhető negatív iskolai hatásokhoz sorolható. E probléma

Fél a feleléstől



5. számú ábra

alapvető kérdéseit Bakonyi Pál (1963) vizsgálja a tanulókkal történő egyéni bábánsmód oldaláról.

Az iskolai félelem leggyakrabban előforduló oka: a felelési szituációban rejlő bizonytalanság, védtelenség és a következménytől való rettegés. A tanulói válaszok alapján még a következő félelmet keltő hatások fordulnak elő az iskolában: a büntetés, a túlzott szigor, a nevelő durva magatartása, a türelmetlenség, a megszegyenítés, a megalázás és a testi fenyegetés: „Nagyon félek a feleléstől mert ha valamit nem tudok, a tanító néni nagyon kiabál.” (IV. 17.) „Azért félek a feleléstől, mert ha nem tudok „kiállítanak”, és szégyenlem magam.” (IV. 71.) „Ha a régi leckét nem tudjuk, a tanító néni „pofon” üt bennünket.” (IV. 11.) „Félek a feleléstől, mert ha nem tudok, mindenki kinevet és még csúfolnak is.” (III. 74.) „Félek, mert nem értem a számtant.” (III. 71.)

A negatív hatások közül a második csoportban említjük az ismeretek megértésének hiányát és a nevelők túlzottan tanmenet-követő tempóját. Gyakran előfordul, hogy a tanulók egy része még nem értette meg, vagy nem gyakorolta be az ismereteket, és máris továbbhaladnak. Adatainkból kiderül, hogy a negatív hatások körébe sorolható jelenség lehet még a tanítási órák élménynélkülisége, a cselekedtetés, az érdektelenség, a bensőséges miliő megteremtésének elmaradása, a sikerélmény, a törődés hiánya, az unalomig egyhangú tanítási órák, foglalkozások, néhány helyen a korszerűtlen tárgyi felszerelés és a magas osztálylétszámok. Ez utóbbihoz kapcsolódó tapasztalatunk az, hogy ahol az osztálylétszám harmincon alul volt, a gyermekek tanuláshoz való pozitív viszonya emelkedő tendenciát mutatott.

b) A felső tagozatos tanulók szeptemberben vizsgált válaszaik alapján megállapítottuk, hogy 17% fél a feleléstől, az alsó tagozatosok 9,7% értékével szem-

ben. E tekintetben az egyes osztályok értékei nem mutatnak nagy eltérést, bár az adatok megoszlása az osztályok számának növekedésével fokozatosan emelkednek.

A decemberi és júniusi időszakra a feleléstől való félelem adatai feltűnő arányban megnövekednek. Ötödik osztályban a szeptemberi alapértékek 25%-kal, a júniusi további 30%-kal, a VI. osztályban decemberben 25%-kal, júniusban további 25%-kal, a VII. osztályban decemberre 25%-kal, júniusra további 20%-kal, a VIII. osztályban decemberre 33%-kal, júniusra további 18%-kal emelkedett. Példaként bemutatunk néhány tipikus tanulói indoklást: „Ahogy haladunk előre a tananyagban egyre több lesz a tudásbeli hézag. Annyira nem gyakoroljuk be az ismert anyagokat, hogy arra bármikor emlékezzünk.” (VII. 77.) „Ahogy közeledik az év vége, úgy bizonytalanodunk el az ismeretekben és ez rettenetesen felfokozza a félelmünket.” (VIII. 9.) „Szerintem, amit tanulunk az nem lenne túlságosan sok, ha kellően hangsúlyoznák az ismereteket, és a fontosakat nagyon begyakorolnánk úgy, mint az egyszerűt. Sajnos a lényegeset és a lényegtelent a felelésnél egyformán tudni kell. Ebből következik, hogy félévkor már alig tudunk valamit, és teljesen elbizonytalanodunk.” (VIII. 11.) A tanulói válaszok utalnak arra, hogy a leggyakrabban előforduló negatív hatások között a túlzott empirikus ismeretanyag nyújtása is jelentkezik. Az ilyen módon szervezett órák általában pozitív élményhatás nélkül telnek el, s a tanulóknak legfeljebb csak 8—10%-a részesül sikerélményben.

Adatgyűjtésünk során negatív hatásként jelentkezett a túlzott nevelői központúság, aminek következményeként a tanulók passzív szemlélői lesznek az iskolai tevékenységnek. Ebből következik, hogy a tanulói aktivitás háttérbe szorul, ami a gyermeki személyiség fejlődését lassítja, sőt esetenként bizonyos személyiségtorzulások kiváltó okává lesz. Ide tartozik az ismeretanyag megértésének hiánya is. A 2. számú ábrán bemutattuk, hogy a matematika megértésének átlagértéke a vizsgálat mintavételi területén 30—49% között van. A házi feladatot másolja 30—45%. Az orosz házi feladatot a vizsgált területen a VIII. osztály 64%-a másolta.

Külön vizsgálatot érdemel a *serdülők becsvágya és teljesítményük közötti ellentmondás*. A serdülőkor életkori sajátosságaiból következik, hogy nagy tervek szönek és ábrándoznak. A tanulmányi tevékenység területén a 225 megkérdezettnél is tapasztalhatjuk ugyanezt. Vizsgálataink azt mutatják, hogy a kamaszok érdemjegyben kifejezett becsvágya kb. 0,5—1 átlag osztályzattal magasabb a tényleges helyzetnél. Íme néhány nyilatkozat: „Szeretnék 4,7-es tanulmányi átlagot elérni, ez az én álmom”. (VIII. 39.) Az idézett tanuló átlaga 3,8. „Kitűnő szeretnék lenni.” (VII. 11.) E tanuló átlaga: 4,2.

A gyermekekkel végzett képességvizsgálatok alapján kiderítettük, hogy becsvágy-szintjüket tükröző „álmaik” megvalósításához rendelkeznek a megfelelő pszichikai előfeltételekkel. Az esetenként sorra kerülő egyéni vizsgálatok eredményeként is hasonló tapasztalatra jutottunk. Ennek alapján bizonyára nem túlzott olyan következtetés levonása, mely szerint a serdülők többségénél megtaláljuk a szóban forgó „becsvágy-szint” eléréséhez szükséges legfontosabb személyiségjegyeket (érdeklődés, képesség, motiváció).

Ennek ellenére vizsgálati eredményeink arra is felhívják a figyelmet, hogy a serdülők az önmaguk által kialakított becsvágyszint és a tényleges tanulmányi teljesítmény közötti ellentmondásokat rendszerint élmény-konfliktus formájában élik át. Ennek az ellentmondásnak a feloldása, illetőleg a belőle következő

élmény-konfliktus sikerélménnyé való átalakítása feltételezi a tanuló személyiségének alapos megismerését s a helyesen értelmezett egyéni bánásmód pedagógiai ráhatásának céltudatos érvényesítését.

A vizsgálati adatok alapján bemutatott pozitív és negatív jellegű motívumok az ifjúság tanulmányi tevékenységében szükségszerűen kölcsönhatásban vannak, s így nem is lehet őket kategórikusan elválasztani vagy akár szembeállítani. A differenciálást csak a feldolgozás jobb áttekinthetősége miatt tartjuk indokoltnak. Az anyagból eléggé egyértelműen kiderül az, hogy a tanulmányi tevékenység motívumai meglehetősen dinamikusak és számos tényezőtől függenek. Bár jelentős befolyást gyakorolnak az iskolához való viszony alakulására mégis az a véleményünk, hogy ebben az esetben kétoldalú pszichológiai összefüggéssel van dolgunk. Ez pedig azt jelenti, hogy a tanulás indítékai jelentős mértékben befolyásolják a tanulók iskolához való viszonyát, ugyanakkor az iskolai munka pedagógiai és pszichológiai megszervezése valamilyen formában feltétlenül visszahat a tanulási motívumok fejlődésére. E kölcsönhatás felismerése vagy még pontosabban tudatosulási szintje olyan személyiségformáló tényezőként értékelhető, amely rendkívül nagy hatást gyakorol a különböző életkorú tanulók egész magatartásának alakulására. Vizsgálatunk folytatásaként ezt a problémát kívánjuk tanulmányozni.

*

Összegezőként megállapíthatjuk, hogy a vizsgálati eredmények szerint iskoláinkban ma már egyre szélesebb körben adottak azok a pszichológiai és pedagógiai feltételek, amelyek kedvezően hatnak az ifjúság tanulási motívumainak fejlődésére és ezen keresztül iskolához való viszonyának alakulására. A motívumok pozitív irányú fejlődésére különösen nagy hatással van az ismeretnyújtás élményszerűsége, a foglalkozások „felfedező” és „alkotó-kutató” jellege, a tanulói öntevékenység megszervezése s nem utolsósorban az anyag megértése. Mindez hozzájárul ahhoz, hogy az iskolai órák és foglalkozások pszichológiailag is megalapozottak, vonzóak, érdekesek, s cselekvésre készítő élményt jelentenek mind a kisiskolások, mind a serdülők számára.

A tanulmányi tevékenységgel kapcsolatban tapasztalhatóak olyan kedvezőtlen pedagógiai feltételek is, amelyek a negatív tanulási motivációkat erősítik. Ezek közül a tanulói megnyilatkozások szerint leggyakoribb a sikerélmény elmaradása — amely a sok problémát okozó kudarc-élményben jelentkezik — a tanulók aktivitásának öntevékenységének, kezdeményező képességének mellőzése — esetenként tudatos háttérbe szorítása — a tananyag megértésbeli nehézségei, a tanulókkal kapcsolatos tevékenységi területek érdektelensége, érzelmi színtelensége, a félelmet, szorongást előidéző nevelési szituációk. E körülmények természetesen olyan motívumokat táplálnak a tanulóknál, amelyek az iskolával szemben közömbös, vagy súlyosabb esetben ellenszenves magatartást eredményeznek.

IRODALOM

Bogojavlenskij—Mencsinszkaja, 1965. Az iskolai ismeretelsajátítás pszichológiája. Tankönyvkiadó, 289. l.

L. I. Bozsikov, 1958. Az ismeretek és szokások szerepe a tanulók személyiségének kialakulásában. Szovjetszkaja Pedagógika, 5. sz.