

## A motiváció mint az esélyegyenlőség forrása

*A cikk foglalkozik a motiváció eredetével, felépítésével, működésével, miközben állást foglal néhány motivációval kapcsolatos megközelítés mellett és ellen. A motívumok keletkezését illetően egy újabb elmélettel áll elő, és próbálja azt egyeztetni a pedagógia mai feladataival, az iskolába kerülő gyerekek esélyegyenlőségének pedagógiai-pszichológiai kritériumaival. Megoldási javaslatokkal él a különböző képességekkel rendelkező gyerekeknek az iskolai munkára való ráhangolódása, feladatvállalása tekintetében. Próbálja lebontani az esélyesek és esélytelenek közötti falat. S mindezt teszi a pozitív motivációk erejével, amelyek kialakulását nyomon követi a tudattalantól a kollektív tudaton át a tudatos tudatig. Nem elégszik meg a kognitív szféra motiváció-fajtáinak elemzésével, a nem tudatos, célmentes, esetleg a felső énből származó motívumokra egyaránt kíváncsi, mert feltételezi, és joggal, hogy a gyerek igazi arculatát az őt ért külső és belső ingerekre kialakult tudatos és tudattalan motívumok egyaránt és azonos súllyal jellemzik. A cikk beszámol egy készülő kísérletről, amely a gyermekben rejtőzködő és a tudatalattiban fogant kollektív tudat motivációképező hatását próbálja feltérképezni. A gyermeki motiváció ilyen széles skálájú és pedagógiai célzattal készült elemzése sok tekintetben az intuíción alapul, de ez nem akadályozza meg a szerzőt, hogy elméletét közvéleményre, és azt tudományos megméréstetésre szánja. Vizsgálódásainkat elsősorban az ének-zenét tanuló általános iskolások körében folytattuk.*

„**M**otivation has been regarded as a crucial factor in the effectiveness of learning” – írja Annabele (idézi: *Bo Wah Leung*, 2008, 48. o.). A motiváció szerepéről írottakat Bradley (2011, 1. o.) megállapításával folytatjuk: „no larger influence on student achievement today than motivation.” Az iskolások motivációs-szegénysége nemzetközi probléma. Covington (1998, 17. o., idézi: *Bradley*, 2011, 1. o.) erről így ír: „The present educational crisis is not merely a matter of poor performance [...] rather, schools face a crisis in motivation.” Végül James Austin (1992, 2. o.) megállapítása kívánkozik ide: „motivation is a critical element in the educational process”.

A fenti írások arra vonatkoznak, hogy a motivációkutatás az egyik legidősebb és legfontosabb probléma, amely megoldásra vár.

A ’motívum’ szó eredetét a *Magyar Értelmező Szótár* és az *Idegen szavak szótára* megközelítőleg hasonló módon adja meg: „Indító ok a cselekvésre” (339., illetve 434. o.). A magyar szakirodalomban részletesebben Józsa Krisztián (2002) és Nagy József (2010) foglalkozik a motivációval. A kutatók zöme az elsajátítási motiváció fogalmát próbálja megragadni.

Józsa (2002, 85. o.) idézi Barret és Morgan (1990) megfogalmazását: „olyan pszichológiai mozgatóerő, ami arra ösztönzi az egyént, hogy önállóan, koncentráltan és kitartóan próbálkozzon olyan probléma, feladat megoldásán, készség elsajátításán, ami legalább

kis mértékben kihívást jelent számára.” Az elsajátítási motívumokat kognitívnek tekintti (Józsa, 2002; Nagy, 2010). McPherson (2007; Sandene, 1997; idézi: Bradley, 2011. 2. o.), bár nem elsajátítási motívumokról beszél, a motivációhoz rendelt célok alapján a motivációt kognitív folyamatnak tekinti: „Goals are related to motivation because they are cognitive representation of the approaches and intention people have in different achievement situations”.

### Szándék és a célok kérdése

Bradley „Mastery goals”-okról beszél: „Students who favour mastery goals are motivated by the process of learning and achieving challenges presented to them.” (Wisemann és Hunt, 2008, idézi: Bradley, 2011, 3. o.) Az említett két szerző ugyanakkor a célok tisztázására hívja fel a figyelmet: „it is important for educators to articulate goals that clarify expectations for learning.” (Bradley, 2011, 4. o.) Csíkszentmihályi Mihály (1997, 90. o.) „áramlat” teóriája szintén a cél és szándék fogalmát hangsúlyozza: „Világos célok és folyamatos visszacsatolás.” Az „áramlat-élmény” definíciójába is belekerül a szándék és cél fogalma: „Amikor a tudatba áramló információ összeegyeztethető a célokkal.” (Csíkszentmihályi, 1997, 70. o.) Az áramlatélményt a motiváció egyfajta manifesztációjának is tekinthetjük, ahol a külső (extrinzik) információk az én által megfogalmazott célokkal találkoznak. Célok pedig csak kognitív tevékenységek folytán fogalmazódnak meg.

### A motiváció és az improvizáció

Bandura szerint a kreatitásnak a motiváció az alapja: „motivation is regarded as one of the enabling condition for creative thinking” (Webster, 1990, idézi: Bo Wah Leung, 2008, 48. o.) A struktúra és a szabadság egyensúlya a tanulókat szabad gondolkodásra motiválja: „how to balance structure and freedom in our classroom in order to motivate and inspire students to be free thinkers and improvisers.” (Maud Hickey, 2009, 296. o.) „Az alleatőrikus játékok azért élvezetesek, mert a kifürkészhetetlen jövő feletti uralom illúzióját adják”, írja Csíkszentmihályi (1997, 114. o.) Az improvizációs cél sokszor nem jelenik meg, sőt az eredmény sem a vártak megfelelően születik: „The process often requires more attention than the product.” (Maud Hickey, 2009, 294. o.) Az improvizáció örömteli élmények forrásává is válhat: „Örömteli élmények akkor következnek be, amikor valaki nemcsak az előzőleg megfogalmazott elvárásait, szükségleteit vagy vágyait elégitette ki, de elért valami számára teljesen váratlant, olyasmit, amiről korábban még sejtelve sem volt.” (Csíkszentmihályi, 1997, 79. o.) A fentiekből sejthető, hogy az improvizálás, az aleatória inkább valami váratlan fölötti öröm forrása, semmint valamilyen cél és annak produktuma a motiváló tényező.

A kreatív folyamatok és a motiváció szoros kapcsolatban állnak egymással: „intrinsic motivation has been found to play a crucial role in the creative process, while extrinsic motivation (such as rewards) may be detrimental to creativity.” (Annabele, 1996, idézi: Bo Wah Leung, 2008, 48. o.) Végezetül ide kívánczik Csíkszentmihályi (1997, 178. o.) következő megállapítása: „Nagy hiba lenne feltételezni, hogy a kreativitás és a memoralizálás összeférhetetlen fogalmak.” Mivel a kreativitás, az improvizáció szoros kapcsolatban áll a motivációval, ugyanazt mondhatjuk el a motiváció és a memória kapcsolatáról. Tételünket később fejtjük ki.

## A motiváció és a folyamat

A motivációt mint folyamatot leginkább zenei hasonlaltal ragadhatjuk meg, miután a zene maga is folyamat jellegű.

Glover (1990, 259. o.) erről így ír: „I am certain that also the case that only the stream of thought and life does music have meaning.” Majd így folytatja, „For teachers the implication of the view is that it is simply not enough to break down music to its elements and systematically introduce them to children.” (Glover, 1990, 259. o.) Az improvizáció is folyamat. A vele kapcsolatos motiváció szintén folyamat jellegű. Erről Maud Hickey (2009, 296. o.) a következőket írja, „How might we view improvisation, not as a product to be taught in a strict methodologically or pedagogical manner, but as a process to be encouraged in the way of learning freedom and self-actualization?”

A motiváció folyamat jellegére még visszatérünk a mérési gondok tárgyalásánál.

## Versengés, szereplések és a motiváció

A siker és a kudarc egyaránt befolyásolja a zenét tanulót. „Clearly more field-based research will help to determine whether competition promote or hinders music learning.” (Austin, 1992, 18. o.) McPherson a kérdésre a tanuló szerepléssel kapcsolatban megfogalmazott céljainak vetületében válaszol: „Performance approach goals motivate competitive individuals to outperform others and feed the need to demonstrate competence to others.” Majd így folytatja: „In contrast, performance avoidance goals motivate more noncompetitive individuals to avoid failing [...] thus having a negative effect on self-image.” (McPherson és mtsai, 2007; Wigfield és Eccles, 200b, idézi: Bradley, 2011, 4. o.) Részünkről az egyéni és a csoportos szerepléseket, versenyeket azért támogatjuk, mert motiváló hatásuk óriási. Még akkor is, ha vannak negatív oldalai. A Waldorf-iskolákból számúzték a versengést, éppen negatív hatása miatt. Valójában a gyerekből nem lehet „kiirtani” a versengés lázát, nem beszélve annak a tanulási teljesítményekre kifejtett pozitív hatásáról.

## A motiváció genezise és fiziológiája

A tanuló többféle módon jut tapasztalathoz, információhoz. Egyrészt a tudatos tanulás-sal, bevéséssel, másrészt nem tudatosult ingerek, információk, ismeretek felvételével. Az utóbbiak általában az elme tudatalatti mezőjében fogannak meg. Pedagógiai szempontból számunkra az az érdekes, hogy ezeket az információkat a tanuló mentális fejlődése érdekében hogyan tudjuk mobilizálni. A tudatos bevésés információit több-kevesebb sikerrel akaratlagos felidézéssel, emlékezéssel hozhatjuk felszínre. Ez attól is függ, hogy az információ a tudat mely régiójában tárolódott: a rövid, a közepes vagy a hosszú távú memóriában.

A tudatalattiban, Freud alapján a felső énben, tárolódott információk (ingerek, ismeretek) előhívása már bonyolultabb (Csikszentmihályi, 1997, 45. o.). Egyik része a véletlen alapján mobilizálódik (sztochasztikus motívumok eredete – Józsa, 2002, 95. o.). Véleményünk szerint a sztochasztikus motívumok keletkezésének is van oka – az más kérdés, hogy feltáráruk megoldható-e. A másik része rituális táncokban vagy a sámántánc egyfajta transzállapotában mobilizálódik (Diószegi, 1998, 40–41. o.). Van egy harmadik lehetőség is, ez pedig a tudós, a kutató „optimális kihívása” feletti feszültsége, öröme (Józsa, 2002, 94–97. o.).

Perifériára szorul a hirtelen halálfélelem, baleset, amelyekben az adrenalin szint hirtelen megugrása miatt az egyén egész élete egy pillanat alatt pörög le (a túlélési energia robbanásszerű felszabadulása).

A tudatalatti megnyitásának van még néhány módja: a hipnózis, az agykontroll, a meditáció.

A tudatalatti és felső ében tárolt információk előhívásának pedagógiailag azért van értelme, mert az elmének ezek a mezői tárolják az információk nagyobbik részét, és éppen ezért a személyiség egyedi artikulációját ezekből nyeri. Ha sikerül ezeket a szférákat valamilyen módon megnyitni, a pedagógia (a pedagógus) közelebb férkőzhet a gyerek igazi énjéhez, mivoltához, lappangó érzelmeihez, motívumaihoz, impulzusaihoz. A gyerekekkel szembeni egyéni bánásmódját jobban megtervezheti, a gyerekek jelentős segítséget nyújthat belső bajai, problémái, aggodalmai legyőzésében. A tudatalatti mezők megnyitására alkalmasnak találtuk a rituális és a sámántánc iskolai verzióit, a válogatottan szép zenék hallgatását és „percussion” hangszeres feldolgozását, az improvizáció különböző változatait (*Burián*, 1981, 1986, 1988, 1989, 1991, 1992, 2004, 2005, 2009, 2010, 2012).

A motívumok a jelenben válnak explicitté, de a múltban keletkeznek. Erről Carlson (1982, 4–14. o.) a következőképpen nyilatkozik: „Such expectation depends upon our previous experience.” Ezeknek a tapasztalatoknak általában érzelmi töltésük van: „In music classes-experience musical events that are 'effect-laden' frequently are evaluated in front of others.” (*Austin*, 1992, 5. o.) A tanulás motívumainak alapját a visszaemlékezés képezi. Erről Platón (1984, 1046. o.) így ír, „a tanulásunk nem egyéb, mint visszaemlékezés, eszerint is feltétlenül valamilyen előző időben kellett megtanulnunk mindazt, amire most visszaemlékezünk.” A motívumok keletkezése egy sajátos körforgás szerint zajlik. „Feltevéseinkkel ellentétben az elme normális állapota a káosz.” (*Csikszentmihályi*, 1997, 172. o.) A normális állapotot részünkről „nyugalmi állapotnak” értelmezzük. Az alábbi fejtegetésünk intuitív gondolatok sora, mivel a „fekete doboz”-ba nekünk sincs módunkban beletekinteni, de néhány sejtés előbbre viheti a vele kapcsolatos kutatásokat.

Gondolatmenetünket a következőképpen folytatjuk. A tudatalattiban és felső ében (ami jelen esetben lehet azonos is) a környező világból és belső énből ingerületek formájában tapasztalatok halmozódnak fel. Ezek a tapasztalatok emléknymokat, energetikai entitásokat képeznek, amelyek az elme nyugalmi állapotában különösebb töltés nélkül „kaotikus állapot”-ban lebegnek, oszcillálnak. Ha kívülről vagy belülről (belső éni) valamilyen impulzust kapnak, kilendülnek nyugalmi állapotukból, és sugározni kezdenek. Az ilyen módon mobilizált entitásokban az őket ért inger erőssége és fajtája szerint szükségállapot jön létre (*Nagy*, 2010, 166. o.). Nagy József-re azért hivatkoztunk, mert ő, bár ingerhiányról beszél, az affektív apparátus egyik lényeges komponensének létrejöttét, okát (érzelme) ezzel magyarázza.

Tehát feltevésünk szerint egy impulzus jön létre, amelynek érzelmi töltése van. Amennyiben ez az impulzus a tudatküszöb fölé emelkedik, tudatosul, célt képez, és valamilyen motívum elnevezést nyer. (elsajátítási: szociális, értelmi, motoros, vagy optimális kihívás, öröm ('mastery pleasure'), áramlat, stb.) Azok az impulzusok, amelyek nem emelkednek a tudatküszöb fölé, szintén léteznek, eredetüket azonban nehéz azonosítani, mert nem a kognitív szférába tartoznak (átszellemülés, átlényegülés valamilyen művészi tárgyra vagy produkcióra, transzállapotok, rituális táncok, öröm az örömeért (cél nélküli futás – *Józsa*, 2002, 94. o.). *Józsa* (2002, 95. o.) ezeket sztochasztikus motívumoknak is nevezi.

A körforgás úgy valósul meg, hogy ezek a motívumok általában valamilyen tevékenységhez, örömhöz, vágyak kielégítéséhez tartoznak, keletkezési okuk fogytán elvesztik energiájukat és visszazállnak az elme valamelyik mezőjébe (tudatos, tudattalan). Újbóli megjelenésük ismét valamilyen extrinzik vagy intrinzik ingerhez kötött. Ha működésük

folyamán valamilyen erősebb érzelmi állapothoz kötődtek, mélyebb emléknymokat képeznek (lásd: idősebb emberek háborús élményei) és könnyebben előhívhatók.

A pedagógiában ezért látszik értelmes célnak az „élménypedagógia”, mert a gyermek élményeit könnyebben hívja elő és hasznosítja, mint valami számára közömbös információt.

### A motiváció és az „áramlat”

Az áramlat élménye akkor jön létre, „Amikor a tudatba áramló információ összeegyeztethető a célokkal, akkor a pszichikus energia erőfeszítés nélkül áramlik bennünk” (Csíkszentmihályi, 1997, 70. o.). Felmerül a kérdés, hogy olyan motívumok esetén, amelyek célja homályos (Csíkszentmihályi, 1997, 91. o.), vagy cél nem fedezhető fel (hirtelen rácsodálkozások, műélvezetek, a cselekvés a cselekvésért – McCall: a futó példája, a kreativitás, az improvizáció speciális esetei, idézi *Józsa*, 2002, 94. o., stb.), nem jön létre áramlat? Csíkszentmihályi ezeket az eseteket homályban hagyja. Mindenesetre a szándék, a cél és az információk összeegyeztethetősége biztosítja a „tökéletes élményt” (Csíkszentmihályi, 1997, 70. o.) és az elsajátítási motiváció egyik jellemzőjét, a kognitívitást.

Ebből következően a többi, cél nélküli cselekvésen alapuló élmény nem nevezhető áramlatnak, de még kognitívnak sem? Ugyanez a probléma merül fel a „még tökéletesebb élmény”, a katarzis esetén is.

Csíkszentmihályi (1997, 105. o.) a kérdést elintézi egy másállapot (tudatvesztés) fogalmának bevezetésével, amelyből „az Én megerősödve kerül ki a tapasztalatból”. A tudatvesztés viszont eliminálja a célokat, tehát nem lehet áramlat. A kognitívitás azonban nem zárható ki, mert a tudatvesztés állapotában az egyed élményeket él át, amelyekre később, a visszatéréskor emlékezik, azaz motiválttá válik a „tudatvesztés” állapotában való élmények megisméltésére. Ez a tudatosulás Csíkszentmihályi számára azért nem érzékelhető, mert ez az élmény egy módosult tudatállapotban zajlik le. Az egyed dimenzióhatárokat lép át (Popper, 1997, 40–47. o.), amelyek Csíkszentmihályi empirikus vizsgálatainak keretein túlmutatnak.

Anélkül, hogy részletesebben belemenne, Csíkszentmihályi (1997, 103. o.) a jelenséget az „Én-transzcendencia” körébe utalja, „lényünk határai az eddiginél kijebbetolódtak”.

A tudatvesztés utáni „megerősödést” a katarzis körébe soroljuk, és ebben megerősít bennünket Arisztotelész (1984), Lukács (1969) és Kodály (2002) is.

Külön figyelmet érdemel Jungnak a tudatalattival kapcsolatos hipotézise. Mint írja, „A tudattalan állandóan tevékeny, és egyre újabb kombinációkat alkot anyagából, amelyek a jövő meghatározásához segítenek” (Jung, 1989, 74. o.).

A motiváció forrása lehet a Jung-féle kollektív tudat is: „minden, amit elfelejtettünk, és amin átsiklottunk, rendelkezésre áll archetipikus organizmusba ágyazva a számtalan elmúlt évezred bölcsessége és tapasztalata.” (Jung, 1989, 74. o.) Ez számunkra azért fontos tétel, mivel ez a forrás mindenki számára rendelkezésre áll, függetlenül attól, hogy a tapasztalati életben milyen képességekkel van megáldva, milyenek az esélyei, mennyire sikeres vagy esélytelen. A pedagógia dolga csupán az, hogy megtalálja azokat az eljárásokat, módszereket, technikákat, amelyekkel ezeket a mindenkihez szunnyadó bölcseségeket elő tudja varázsolni. Vitatkozunk azokkal az empirista állításokkal, miszerint a rövid távú memóriába kerülő információk nyomtalanul eltűnnek. Még a légy zümmögése is tárolódik a tudatalattiban, legfeljebb nem kap akkora jelentőséget a személy számára, hogy azt a későbbiekben előhívja, de néha jelentéktelennek tűnő információk hívás nélkül is előjönnek, gondoljunk valami kellemes benyomásra egy erdei séta közben, amely számunkra, mivel nincs vele dolgunk, nem a tudatos tudatba kerül.

Nyitott kérdés marad Jung (1989, 74. o.) megállapítása, miszerint a tudattalan „egyre újabb kombinációkat alkot anyagából”. Ha ez így igaz, akkor a kollektív tudat és az egyéni tapasztalat információi egymással állandó interakcióban vannak. „Feltevéseinkkel ellentétben az elme normális állapota a káosz”, írja Csíkszentmihályi (1997, 172. o.). Tehát mégis van az elmének egy rendezetlen állapota, amely a végtelennel korrelál, ugyanis benne a tapasztalatok végtelen számú emléknymot képeznek. Részünkről az elme kaotikus állapotát az elme pihenő állapotának nevezzük, a benne lévő emléknymotokat kaotikusan oszcillálóknak véljük, amelyeket külső vagy belső inger még nem mobilizált. Az egészséges elmének szüksége van pihenésre, ha energiájában nem akar teljesen lemerülni. Ezt az állapotot próbálja a hindu „nirvána” mesterségesen előidézni, miközben meditáció útján üresíti ki az elme mobilizált egységeit. Tehát az elmében párhuzamosan léteznek mobilizált egységek, amelyek a rendezettség felé hajlanak, és a káoszban nyugvó egységek, amelyek a rendezetlenség megtestesítői. Erről Kierkegaard (idézi: *Vajda*, 1993, 27. o.) így ír: „az ember a végesség és a végtelenség szintézise”.

Tehát Jung (1989, 74. o.) megállapítása, miszerint a „tudattalan állandóan tevékeny” az emberi elme működésére, részlegesen helytálló.

A fenti okfejtés számunkra azért fontos, mert az oktató-nevelő munkában (például énekes gyermektáncok) számtalan globális információt alkalmazunk, amelyek egy része a tudattalan tudatban rögzül; például az egykori falusi lányok már 3–4 éves korukban együtt táncoltak a nagyokkal, de a koreográfia tartalmi része (menyasszony-völegény, szerelem, stb.) számukra még nem volt értelmezhető. Később, életkoruk haladtával viszont azokat már mint ismerős fogalmakat üdvözölték. A tudatos és tudattalan énből származó információk személyiségformáló hatással bírnak, és ezt azért nem szabad figyelmen kívül hagyni, mert az érzelmi alapon nyugvó pedagógiai hatások nagyobbik része a tudattalanból származó információkból ered. Ezek alapján képződnek a motívumok, a motivációk, amelyek jelenléte olyanok számára is utat nyit az érvényesülés felé, akiknek a képességei közepesek vagy annál alacsonyabbak.

A szociális és egyéb környezeti hatások egalizálásának kérdése, bármennyire is fontos, túlmutat vizsgálódásunk keretén.

### A motívumok és a motiváció mérésének gondjai

Amint arra már utaltunk korábban, és ebben a tekintetben megerősítést kaptunk több szerzőtől (*Józsa*, 2002; *Réthy*, 2002; *Glover*, 1990; *Annabele*, 1996), a motiváció folyamat jellegű. Motívumok keletkeznek, elhalnak, erősödnek, gyengülnek aszerint, hogy indító okuk elérte-e a célját vagy sem. Ebből az következik, hogy egy-egy motivációs állapot mérése csupán egy-egy átmeneti vagy pillanatnyi állapotra szorítkozik, azaz a mérés értékei megközelítőek, statikusak, de semmiképp nem a folyamatot mérik. Véges eszközökkel próbálunk a végtelenbe beleavatkozni, értékeit konstatálni. A gondot a többszöri vagy ismételt mérések sem oldják meg, mert a mérni kívánt változó (motívum) az ismételt mérés idején már lehet, hogy nem is létezik. Az empirikus mérések, a tudományosság pedig megköveteli a kapott eredmények ismétlés útján való ellenőrzését. Amit tehetünk, csupán annyi, hogy különböző időkben felvett adatokat (amelyek statikusak) vetünk össze abból a célból, hogy a motívumok tekintetében van-e változás: fejlődés, visszafejlődés, születés vagy elhalás. Pedagógiai irányváltásokat, tervezéseket ilyen alapon is lehet foganatosítani, de hatékonyságuk erősen megkérdőjelezhető. Kutatásunkban ezért olyan kérdéseket állítottunk be, amelyek érvénye feltehetően hosszabb távon is tetten érhető. Értékeink így is csak relatívnak mondhatók. Reményeink szerint a motívum- és motiváció-mérés technikája folyamatosan fejlődik, és reliabilitás-értékei eléri az elfogadhatóság határát.

## Következtetések

A hipotézis szerint a pozitív, érzelmdús motívumok tárolására az elme bármely szférája alkalmas (rövid, közepes, hosszú távú memória). Az érzelmdús motívumok stabilitása a legerősebb, annak ellenére, hogy nagy részük a tudatalattiban születik (*Neat Miller*, idézi *Ádám*, 106. o.), miközben a kollektív tudat (*Jung*, 1989) elemeivel is gazdagodnak. Erősségükre jellemző, hogy a tárolt vagy jelenlévő negatív töltésű motívumok hatóerejét is csökkentik, sőt, azokat pozitív transzformációra kényszerítik, és mivel az elmében mély nyomot hagynak, könnyen előhívhatók. Keletkezésük forrása az élménypedagógia, az én lehetőségeinek kibontása (explorációs, projektpedagógia). Funkciójuk szerint többféle tevékenységre fejtik ki motiváló hatásukat: a nehéz feladatok okozta stresszhelyzetek oldása zenével, vizualizálással, fantázia felkeltésével (mesemondások, érdekes, kalandos rövid történetek), illatokkal, belső csend létrehozása meditációval (alfa állapot), zenei csend érzékeltetésével (*Arisztotelész*, 1971, 205. o.; *Lissa*, 1973; *MUS-E program*, 1993; *Dimény*, 1981).

A felső émben tárolt információk feltárására egy sajátos kísérletet terveztünk, amelynek felmérésére Kecskemét 14 általános iskolájának negyedik osztályaiban kerül sor. Miután a felmérés kérdőívein a gyerekek kijelentéseket fognak értékelni, saját, perszonalizált véleményüknek adhatnak hangot. Pozitív és negatív motivációs megnyilvánulásaikból megközelítő képet alkothatunk arról, hogy mennyire tudnak azonosulni az oktatott tárggyal (jelen esetben ének-zene), mennyire fogadják el tanáruk személyiségét (humorát, szigorát, következetességét, stb.), nevelési-oktatási eljárásait, módszereit. A további elemzésünk arra terjed ki, hogy a gyerekekben kialakuló pozitív motiváció mennyiben jár az ének-zene órák és tanítójuk iránti pozitív attitűd kialakulásával (nem tévesztendő össze a pillanatnyi hangulat motivációs bázisával), valamint adatokat nyerünk a gyengébben teljesítő gyerekek kinyílásáról vagy éppen elzárkózásáról, – legyen az akár pozitív, akár negatív, akár közömbös. A neutralizált állapotból való kilengés mindenképpen pozitívan értékelendő, mivel az esztétikának dichotóm paraméterei vannak (csodálatos, szép, rút, csúnya, ijesztő, stb.), és számunkra a középtől való eltérés már eléri az értékelhetőség határát.

Végeredmény: a közepes és gyengébb képességű gyermek is megnyílik, valami megindítja, állásfoglalásra készíti, és ez nem más, mint a zene hatására megjelenő motívumok összehatása (a motívumok mindig csoportban fejtik ki hatásukat).

A felmérés sajátos körülmények között fog zajlani. Néhány osztályt megpróbálunk az „elcsendesedés” állapotába hozni, miközben dolgoznak a teszten. Terveink szerint ezt relaxációs eszközökkel érjük el: meditációs zene, indiai füstölő, ősi, egyiptomi illatok (gyertyák). Mivel populációnk terjedelme kielégítő (körülbelül 400 gyerek), a tendenciózus változásokra fogunk figyelni. A kísérleti eljárástól azt reméljük, hogy a gyerekek bizonyos százalékának tudatalattija is megnyílik, információkat nyerünk a bennük rejtőző kollektív tudatról, felsőbb énjükéről, és olyan kijelentésekre, amelyek meghaladják tapasztalataikat, értelmes, értékelhető válaszokat adnak. Olyan, zenével kapcsolatos eljárások iránt érdeklődünk, amelyeket lehet, hogy valamely tagozatos vagy kísérleti csoportban kipróbáltak, de amelyről a jelen tesztet kitöltő gyermeknek nincs tudomása. A várható hibaszázalék eléggé nagy, mivel előfordulhat, hogy sok gyerek nem érti a kérdést, beír valamit, csak hogy kitöltse a tesztlapot. Feltételezésünk szerint a pozitívan értékelhető válaszok mégis annak a reményünknek adnak kifejezést, hogy a gyerekek egy részénél tudatalatti információk, tapasztalatok kerülnek terítékre.

## Összegzés

Ahhoz, hogy a gyermek ráhangolódjon az iskolai munkára, pozitív motiváció szükséges. Hogy ez mennyire igaz, kutatómunkájában Oláh Attila (2004) is részletezi. A tantervek megfogalmazása, miszerint a gyereket pozitívan kell motiválni, hogy szeresse a tanulást, az iskolát, mind igaz, csak hogy nyitva maradjon a kérdés: hogyan?

Ennek alapján (holisztika) bármely gyermek jelenvaló és titkos világába belelátunk: legyen az a gyermek átlagosan vagy kevésbé tehetséges, az életre való készülés és feladatvállalások tekintetében ilyen módon azonos esélyt kap. Ennek feltétele nem más, mint az érzelmek alapján indukált motiváció, amelynek kialakításához speciális eljárások, megközelítések szükségesek. Utalunk itt előadásunk korábbi részleteire: meditatív állapotok létrehozására, a művészet világának katartikus közvetítésére, az ősi, varázslatos hangulatot ébresztő törzsi táncok, a sámáni hangulatok újraélesztésére, természetesen mindezt iskolai kereteken belül. Az ilyen jellegű tevékenységek hordereje felmérhetetlen, és olyan átélést eredményez, amely alól nincs olyan gyerek, aki kivonná magát. A többirányú, gyerekre szabott, összetett zenei tevékenységekre korábbi dolgozatainkban szolgáltunk példákcal. Hisszük és valljuk Oláh Attila krédóját, miszerint a pozitív pszichológia és pedagógia meghozza a gyümölcsét: a pozitív motivációt.

*A másik gond: az esélytelen vagy annak látszó gyermekek felkarolása, számtalan próbálkozás, módszer, elméleti és gyakorlati kísérletezés ellenére megoldatlan. Előadásunk felvillant néhány megoldási lehetőséget, amennyiben a gyereket érző, szeretetre vágyó teremtménynek tekintjük, és megpróbáljuk érzelmi fogódzókat teremteni az iskola, a tantárgy, a tanár és a gyerek között. Teszi ezt a gyerek egész személyiségéből sugárzó energiára való ráhangolódással (rezonancia-elmélet), amelynek folytán a gyermekben az elfogadás pozitív érzése alakul ki, és ezzel egyidejűleg a bennük kialakuló érzelmek jó irányban való sodródásának lehetünk tanúi. Az ehhez vezető út pedig nem más, mint a gyerek egész valójának kibontása: pozitív és negatív érzelmek tárháza, a tudattalan, a kollektív tudat és a felső én kibontása.*

## Irodalomjegyzék

Arisztotelész (1971): *Nikomakhoszi Etika*. Magyar Helikon, Budapest.

Bo Wah Leung (2008): *Factors affecting the motivation of Hong Kong school students in composing music*. ISME, Vol. 26. Nr. 1. February.

Bradley, J. U. (2011): Using mastery Goals in Music to Increase Student Motivation, *Application of Research. Music Education*, 1. sz.

Burián Miklós (1981): *Új kreativitást fejlesztő eljárás kidolgozása az óvónépző intézetek énekórájára, valamint pszichológiai hatásvizsgálata*. Óvónépző Intézetek IV. Tudományos Ülésszaka, Sopron.

Burián Miklós (1986): Játék vagy teher? Kreativitás és komplexitás az óvodai ének-zenetanításban. *Parlando*, 26. 5. sz. 15–18.

Burián Miklós (1986): Többdimenziós zenei feladatok az óvodában. *Ma és holnap*, 14. 2. sz. 247–250.



- Burián Miklós (1988): A zenei kreativitás és figyelemmegosztás harmóniaalkotó szerepe az óvodai többszámolás előkészítésében. In: *Óvóképző és Tanítóképző Főiskolák Tudományos Közleményei*, 21. sz. 249–254.
- Burián Miklós (1988): *Többdimenziós zenei feladatok alkalmazása és azoknak a zenei kreativitásra gyakorolt fejlesztő hatása a 3–6 éves korosztályban*. Doktori értekezés. József Attila Tudományegyetem, Szeged.
- Burián Miklós (1989) Egy zenei kísérlet nyomában. *Ma és holnap*, 18. 2. sz. 143–147.
- Burián, M. (1991): Prepolyphonic Developments in Age-groups 3–6. *International Journal of Music Education*, 17. sz. 37–42.
- Burián, M. (1992): Mit kleinen Kindern lernen oder spielen? *Neue Musikzeitung*, April-Mai, 21.
- Burián Miklós (2004): Énektanítás másképp. *Iskolakultúra*, 14. 14. sz. 79–83.
- Burián Miklós (2005): Alternatív zenei kísérlet az általános iskola első és második osztályának énekóráin. *Iskolakultúra*, 15. 14. sz. 203–206.
- Burián Miklós (2009): A virtuális polifónia kaotikus permutációinak felismerése és kreatív alkalmazása. Egy új koncepció körvonalai a kezdő énektanításban. *Új Pedagógiai Szemle*, 7. sz. 35–46.
- Burián, M. (2010): Outlines of a New Method for Infant Music Teaching. *Practice and Theory in System of Education*, 5. 4. sz. 343–352.
- Burián Miklós (2012): A kortárs zene tanításának elvi és gyakorlati kérdései. *Iskolakultúra*, 22. 1. sz. 95–100.
- Burián Miklós (2012): Miért nem szeretik a gyerekek az ének-zeneórát? Hazai és nemzetközi kitekintés az ének-zene oktatás gondjairól. *Új Pedagógiai Szemle*, 4–6 sz. 165–174.
- Carlson, J. C. (1982): Musical expectancy, some perspectives. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 71. sz.
- Csikszentmihályi Mihály (1997): *Flow. Áramlat*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Dimény Judit (1981): *Hang-Játék*. Zeneműkiadó, Budapest.
- Diószegi Vilmos (1988): *Sámánizmus*. Terebess Kiadó, Budapest.
- Glover, J. (1990): Understanding children's musical understanding. *British Journal of Music Education*, November.
- Austin, J. R. (1992): Motivation after failure. *Council for Research in Music Education*, Winter.
- Józsa Krisztián (2002): Az elsajátítási motiváció pedagógiai jelentősége. *Magyar Pedagógia*, 1. sz.
- Jung, C. G. (1989): *Bevezetés a tudattalan pszichológiájába*. In: uő: *Zwei Schriften über analytische Psychologie. Vollständige revidierte Auflage*.
- Kodály Zoltán (2002): *Legyen a zene mindenkié*. Nemzetközi Kodály Társaság, Budapest.
- Lissa, Z. (1973): *Zenei csend. Zeneesztétikai Tanulmányok*. Gondolat, Budapest.
- Lukács György (1969): *Az esztétikum sajátosságai*. Magvető Kiadó, Budapest.
- MUS-E program (1993): *UNESCO PROJECT*. <http://www.menuhin-foundation.com>.
- Nagy József (2010): *Új Pedagógiai Kultúra*. Mozaik Kiadó, Szeged.
- Oláh Attila (2004): Mi a pozitívuma a pozitív pszichológiának? *Iskolakultúra*, 14. 11. sz.
- Platon Összes Művei (1984): *Phaidon*. Európa Kiadó, Budapest.
- Popper, K. (1969): *A tudományos kutatás logikája*. Európa Kiadó, Budapest.
- Réthy Endréné (2002): A kognitív motivációs önszabályozást kialakító oktatás. *Iskolakultúra*, 12. 2. sz.
- Vajda Mihály (1993): *A posztmodern Heidegger*. T.Twins Kiadó, Budapest.

**Burián Miklós**

**Kecksemét, Nyugalmozott főiskolai docens**