

DIFFERENCIÁLT OKTATÁS
ÉS TELJESÍTMÉNYMOTIVÁCIÓ

A pedagógiai tevékenységnek tulajdonképpen már a szervezett oktatás bevezetése óta problémája, hogy hogyan lehet a tulajdonságaikban mindenképpen különböző gyerekeket együtt eredményesen nevelni. Minél inkább általánossá vált az intézményes oktatás, annál fontosabbá vált ez a kérdés, napjainkban pedig különösen égető, hiszen a mi pedagógiai tevékenységünk alapja csak az lehet, hogy minden tanulót a tőle elvárható maximális aktivitásra készítve, biztosítsuk tehetségük minél hatékonyabb kifejlesztését. A megoldás csak *a modern, tudományosan megalapozott, differenciált oktatás* lehet, fontos azonban tisztáznunk azt, hogy a differenciált foglalkozást milyen formában tartjuk helyesnek, s hogy elsősorban szervezeti, tartalmi, módszertani kérdésnek tekintjük, vagy egyszerűen azt várjuk a pedagógustól, hogy az oktatás-nevelés folyamatában találja meg leleményesen a spontán „individualizálás” lehetőségét.

Mint hogy a társadalom az egyéniség szabad kibontakoztatásáról nem mondhat le, meg kell oldani mind az egész iskolarendszer szintjén, mind az egyes iskolai osztályokban, hogy mindenki megszerezhesse az egységes alapműveltséget is, s ugyanakkor ki-ki hajlamainak megfelelő irányban bontakoztathassa ki tehetségét. Az alapvető dilemma, amit a pedagógiai pszichológia szemszögéből vizsgálnunk kell az, hogy *arra törekedjünk-e inkább, hogy a pszichés tulajdonságok szempontjából minél inkább homogén osztályok, tanulócsoportok jöjjenek létre, vagy elsősorban az osztályok heterogén volúthoz igyekezzünk alkalmazkodni?* A gyakorlatban az utóbbi években leginkább a szakosított tantervű osztályokkal kapcsolatban merültek fel ilyen kérdések: például, hogy a tagozatos osztályok elszaporodása nem megy-e az általános műveltséget biztosító iskolatípus kárára, vagy, hogy helyes-e a jó képességű tanulókat tagozatos osztályokba gyűjteni, míg a gyengék magukra maradva még nehezebben mozgósíthatók, és még folytathatnánk a különbözőképpen megfogalmazott problémákat, melyek forrása közös: a differenciált oktatás gyakorlatban felmerült szükséglete, s a pedagógiai tevékenység gyakorlatában való optimális megvalósulása között el kell végezni az alapos elméleti, elsősorban pedagógiai pszichológiai elméleti elemzést.

A pszichológiai szemlélet, mint láttuk, már az ilyen kérdések felvetésénél hiányzik. Egyrészt az idealista képességelméletek húzódnak meg az olyan elképzelések mögött, hogy a gyerekek általában jók vagy gyengék, holott itt nem a különböző értékű emberekről, hanem a más-más területen jókról, illetve gyengékről, és a más-más körülmények között jól vagy gyengén fejlődő személyiségekről van szó. Ebből ered aztán az a hiba is (amivel — tévesen — épp a pszichológiát szokták vádolni), hogy egyetlen mérési adatot abszolútizálnak. Mert ahogy — a maga helyén jól használható — intelligencia quocienst nagyon helytelen lenne az ember értékmérőjéül megadni, ugyanilyen képtelenség volna — a szintén fontos, és az egyénről sokat eláruló —, pedagógiai mérések eredményét, az általános tanulmányi eredményt a személyiség általános mércéjének tekinteni.

Tehát már eleve hibás célkitűzés lenne „jók” számára tervezni emelt szintű oktatást, hisz ez épp úgy a kitűnőek iskolájának felelevenítése lenne, mint ahogy a „gyengék” számára tervezett korrepetálások, a hátrányos helyzetből jöttek számára alacsonyabb szintű tanulócsoporthoz szervezése is lényegében a múlt káros öröksége lenne. A problémát is és a megoldást is abban kell keresnünk, hogy a gyerekek különböző pszichés tulajdonságokkal lépnek be az egyes oktatási formákba, differenciáltan kell hát foglalkoznunk velük, nem is egyformán, de *a társadalom és a harmonikus személyiségfejlődés szempontjából egyenértékűen kell, hogy elhagyják az egyes oktatási formákat.* Ehhez a tanulók testi, környezeti és pszichés tényezőit, azon belül is elsősorban képesség- és motívumrendszerét kell megismerni. Ha megfelelő mérőeszközöket alkalmazunk, akkor nem olyan misztifikált meghatározásokhoz jutunk, hogy „kiváló”, hanem pontosan, a saját és a társai egyéb tulajdonságaival összevethető formában fejzhetjük ki az egyes tulajdonságokat (például: „átlagon felüli a számemlékezete”).

Mi az egész problémát a nevelés, a külső motíváló tényezők belsővé válása, tehát a *motiváció problémájának* tekintjük. A képességek, s az ezeken alapuló készségek és a tudás mértéke fontos, de (hacsak nem az adottságok teljesen figyelmen kívül hagyásával választottuk ki a növendékeket az egyes oktatási formákba), a tudás- és képességszint kiegyenlítése oldható meg a legkönnyebben: minthogy a képességek a tevékenységben alakulnak, fokozott aktivitásra készítette a tanulókat, biztosíthatjuk a megfelelő képességek kifejlődését. Az optimális tevékenykedtetésre, az állandó, folyamatos erőfeszítésre viszont csak a motivációs rendszer alapos ismeretében készíthetjük a tanulókat.

Tulajdonképpen RUBINSTEIN is ezt tekinti a nevelés lényegének: „A legfőbb kérdés az, hogy miként alakulnak át az adott személyiséget jellemző szilárd motívumokká azok a motívumok (össztönzök), amelyek nem annyira a személyiséget, mint inkább a személyiség élete folyamán előforduló körülményeket jellemzik. . . . Ez pedagógiai síkon meghatározza a jellemformálás tényleg végzendő nevelőmunka fő vonalát is. Ebben a kiindulópont a megfelelő motívumoknak generalizálásuk és 'sztereotipizálásuk' révén történő kiválasztása és szokássá alakítása”¹

A továbbiakban tehát a nevelést mint *motivációs, motívumalakítási problémát* vizsgáljuk.

A modern pszichológia az emberi motiváció kutatásában talán három olyan területen ért el jelentős eredményeket, amelyeket a pedagógia { megfelelően feldolgozva mielőbb át kell, hogy vigyen a pedagógiai tevékenység gyakorlatába. Bár önmagukban e kutatások még nem jutottak egyértelmű eredményre, s többnyire vagy a szűk praktikum, vagy éppen az absztrakció területén vannak még, de mivel a motiváció egyéni különbségeinek mérésére irányulnak, a modern differenciált oktató-nevelő munka sokat várhat e kutatások megfelelő integrációjától.

Az első csoportba sorolhatjuk azokat a vizsgálatokat, amelyek elsősorban az *érdeklődési irányok, s a tanuláshoz, munkához, illetve közelebről az egyes tantárgyakhoz, az egyes hivatások gyakorlásához való érzelmi viszony feltárásával* igyekeznek megközelíteni az egyéni motivációs jellemzőket. A munkapszichológia, elsősorban a pályaalkalmasság megállapításában, már régen nem nélkülözheti

¹ Sz. L. Rubinstein: *Lét és tudat.* Bp. 1967. 286.

az ilyen méréseket, de a pedagógiai pszichológiában is egyre több hasonló kísérlettel találkozunk, egyelőre azonban ezek még világszerte, így hazánkban is izolált kutatások maradtak.²

A másik fontos kutatási terület a *szorongással* kapcsolatos méréseké. A sokféle vizsgálatból kiderült, hogy egyrészt mindenkinek van egy többé-kevésbé állandó, rá jellemző pszichikus tenzió-szintje, másrészt az egyes feladatoknak is, a körülményekből fakadóan, különböző mértékben van szorongást keltő hatása. A szorongásszint pedig szorosan összefügg a teljesítménnyel, így az iskolai teljesítményt is adott esetben emelheti, máskor csökkentheti, tehát a pedagógusnak ismernie kell az egyes tanulók általános és konkrét tenzió-szintjét, s bánni is kell tudnia azzal. Ezen a téren is vannak hazánkban biztató kísérletek.³

Harmadikként a *teljesítményszükséglettel kapcsolatos vizsgálatokat* említhetjük. Ez talán a legtöbbet ígérő, s egyben a legkidolgozatlanabb terület, aminek oka egyrészt az lehet, hogy míg az előzőket aránylag könnyebben, kérdőívek segítségével lehet vizsgálni (TAYLOR: Manifest Anxiety Scale, ALPERT—HABER: Achievement Anxiety Scale, SARASON szorongás-kérdőívei stb.), addig a teljesítménymotívumot csak bonyolultabb tesztvizsgálatokkal ismerhetjük meg; másrészt, éppen ebből következően, míg az előző kutatási területeken akár a pedagógusok, akár a pszichológusok érthettek el a „másik fél” számára hasznos eredményeket, ezen a téren elsősorban a pedagógiai pszichológiától, a pedagógiai tevékenységben benne élő, de egzakt laboratóriumi szinten kutató pszichológusoktól várhatunk a nevelésben hasznosítható konkrét eredményeket. (A legfontosabb vizsgálatokat ezen a téren MCCLELLAND és munkatársai végezték; T.A.T.-vel, illetve az ahhoz hasonló tematikus képekből álló speciális teszttel.)

A teljesítménymotiváció elméletének⁴ alapvető hipotézise szerint azt, hogy valaki vállal egy feladathelyzetet, vagy kilép belőle (például nem figyel az órán, nem végzi el az otthoni feladatát, nem fejezi be a tanfolyamot a tanuló), a következő tényezők döntik el: a személyiségnek van egy állandó, rá jellemző sikerorientáció-adata (M_s); az adott feladatban a siker elérésének valószínűsége (P_s), az elérhető siker értéke (I_s); ezek szorzata adja a teljesítménymotiváció értékét, amit azonban módosít még egy másik adat-hármas: az egyén állandó kudarc-kerülési, kudarc-tól való félelmét jelző értéke (M_{AF}), a kudarc valószínűsége (P_f), és a kudarc negatív értéke, kínos, megszégyenítő volta (I_f). Az M_s és az M_{AF} így voltaképpen az emberben mindig jelen levő megközelítési-elkerülési, izgalmi-gátlási konfliktus két tényezője. A konfliktushelyzet, a döntési folyamat eredője, a sikerorientáció és a kudarc-kerülés algebrai összege a tulajdonképpeni teljesítménymotiváció, az egyén igénye szerinti választása, ilyen döntés például az iskolaválasztás, a szakosított tantervű osztály választása is.

A kísérletek megállapították, hogy akik sikerorientáltak (az M_s tényező nagyobb, mint az M_{AF}), azok inkább adekvát, erejükhez mért feladatokat választanak, s így több esélyük van a sikerélményre, mint azoknak, akiknél az M_{AF} nagyobb, akik csak a kudarc elkerülésével törődnek,

² Surányi Gábor: A tanulás indítékai az általános iskola 3—8. osztályaiban. Pszichológiai Tanulmányok. II. 1959. 267—277.; úő: Az érdeklődés vizsgálatának módszertani problémái. Acta Universitatis Debrecinensis. 1963. 69—92.; Veczko József: Adatok a tanulók iskolához való viszonyának pszichológiai vizsgálatához. Acta Universitatis Szegedinensis. 1967. 17—33. Kozéki Béla: A motiváció szerepe nyelvtanításunkban. Folia Practico-Linguistica. I. 1971. 21—37.

³ Forrai Tiborné: Iskolai teljesítmény és szorongás. Bp. 1968.

⁴ A teljesítménymotiváció elméletét a következő mű alapján foglaltuk össze: J. W. Atkinson, D. van Nostrand, N. J. Princeton: An Introduction to Motivation. 1964.

s így vagy túlkönnyű feladatot vállalnak, amelyben ugyan elkerülik a kudarcot, de ezt maguk sem érezhetik sikernek, vagy pedig szinte teljesíthetetlenül nehezre választanak, ahol nem szégyen a kudarc, ám ott természetesen ismét nem lehet sikerélményük. Az $M_s - M_{AF}$ viszonya ugyan elsősorban a szülők nevelési szokásaitól függ, attól, hogy mennyire szoktatják a gyermeket önállóságra, mennyire buzdítják a versenyhelyzetek vállalására, s hogy ők maguk milyen típusba tartoznak. A teljesítménymotiváció további alakulásában azonban nagyon komoly szerepe van az iskolának.

Az iskolai motiváció szempontjából nagy jelentősége van annak, hogy az egyén sikerelvárását, a P_s -t befolyásolják a *képességeiről nyert információk*; visszajelentések az elért eredményekről. Ha az osztályban nagyon eltérő képességű gyerekek vannak együtt, akkor csak a közepes, az átlagos képességűek motiváltak nagyobb erőfeszítésre. A jó és a gyenge képességűeket a teljesítménymotiváció nem sarkallja, mert számukra a versenyhelyzet túl könnyűnek, vagy túl nehéznek tűnik. (Hányszor látjuk például a nyelvtanulásban, hogy azok, akik már jelentős tudással jöttek, elhanyagolják munkájukat, mindenről azt gondolják, ezt már tudják, legalábbis a többiekkel szemben úgyis előnyben vannak. Azok viszont, akik egyáltalán nem tanulták a nyelvet, s ráadásul gyenge nyelvtanulási képességekkel kerültek egy elég jól haladó — különösen, ha szakosított tantervű — osztályba, hamar kedvüket veszítik, s erőfeszítéseket se tesznek, azt hangoztatva, hogy úgyse tudnak a jobbakhoz hasonló eredményt se produkálni.) Ha viszont az osztályokat képességszint szerint szervezik (s itt természetesen nem az általános intelligenciaszint, hanem a speciális tehetségek szerinti homogenizálásra gondolunk), akkor a jó képességű a többi jó tanuló között, a gyenge a hasonló gyengék között már sikerorientált szituációban találja magát. Tehát például a jó nyelvi képességű gyerek hasonló jó képességűek közt a nyelvi tagozatos osztályban meg kell, hogy küzdjön a sikerekért, viszont a többi gyerek az általános tantervű, vagy egy más irányban szakosított osztályban, ahol hozzá hasonló nyelvi képességei vannak a többieknek is, megküzdhet a sikerért, mert fennáll annak reális lehetősége. A sikert az iskolai oktatásban az adja, hogy az egyes tanuló teljesítményét naponta összehasonlítják társai eredményeivel.

Ebből további fontos következmények is fakadnak. Közismert, hogy a *siker és az önértékelés* (a sikeres én képe) *szorosan összefügg*,⁵ ez ismét arra figyelmeztet, hogy ha az osztályban egymástól nagyon eltérő tehetségű gyermekek tanulnak együtt — ami a valóságban csak a tehetség irányában való eltérés legtöbbször, a tanuló azonban az osztályzat, a mindennapi szereplésnek az osztálytársai megnyilvánulásaihoz való mérése alapján ítéli meg saját értékét — akkor irreálisan magasra vagy alacsonyra értékelheti magát, ami közvetve, vagy közvetlenül kudarcélményekhez, gátlásossághoz, vagy egyéb személyiségtorzuláshoz vezet.

Természetesen a pedagógus nem tétlenül szemléli az egyes osztályokban a tanulók motívumainak alakulását. Egyrészt magát az eddig tárgyalt pszichikus feszültséget is tudja nevelési eljárásaival az aktuális helyzetben is, tartósan is irányítani, másrészt a motiváció nem merül ki az aktivációs szintben, hanem legalább annyira jelentős az, hogy milyen motívum, miért, hogyan ösztönöz, miből fakad stb.

Ehhez csak annyit szeretnénk még megjegyezni, hogy a *szorongás nem mindig rontja a teljesítményt*, hanem annak szükséges összetevője is lehet. Közismert,

⁵ Veczkó József: A tanulók iskolához való viszonyát alakító hatások vizsgálata. Acta Universitatis Szegedinensis. 1968. 33—51.; Rókusfalvy Pál: Igényszint és affektivitás. Magyar Pszichológiai Szemle, 1968. 516—527.

hogy minden feladatot csak a neki megfelelő aktivációs szinten lehet eredményesen végezni. Ha valaki a kelleténél kisebb pszichikus feszültséggel, alulmotiváltan fog a feladat teljesítésébe, annak szüksége van a szorongás drive-ra, ami minden egészséges emberben meg kell, hogy legyen: nem közömbös számomra, hogy megállom-e a helyem, azoknak a normáknak, értékeknek megfelelően viselkedem-e, amelyeket magamévá tettem, komolyan, erőfeszítést nem sajnálva végzem tehát feladataimat. Meg szokták tehát különböztetni a gátló, teljesítményt rontó úgynevezett *debilizáló szorongást*, mely elvonja a figyelmet a feladatról, s az egyénre, az egyént fenyegető veszélyre tereli csupán, a tanácstalanság, az inadekváció, az alkalmatlanság érzését kelti; és az ezzel ellentétes hatású *facilitáló szorongást*, ami elősegíti a feladatra való koncentrációt, s míg az előző a feladat elhagyására készítet, ez éppen a feladat vállalására, hiszen a megoldás felé haladás csökkenti a tenziót, s így a pszichológiai értelemben vett megerősítés, jutalom szerepét tölti be.

Ez tehát a másik oldalról, az M_{AF} tényező felől igazolja a homogén tanuló-csoportok jobb motivációs viszonyait: ha ugyanis valakinek nála sokkal jobbakkal kell versenyeznie, a debilizáló szorongás gátolja, de ugyanakkor a jó is lehetőségei alatt teljesít, mert a facilitáló szorongás nem hat (a sikerorientáció pedig az első esetben a rendkívül alacsony P_s , a másodikban az értéktelen I_s miatt nem serkent). Homogén osztályban viszont inadekvátságot senki sem érezhet, viszont mind a sikerorientáció, mind a kudarckerülés serkentő oldala, az ösztönző facilitáló szorongás sarkallja, jobb eredmény elérésére készíti.

Mindez, amit a teljesítménymotivációval kapcsolatban elmondtunk, mind az oktatás differenciálásának, mind a motivációs aspektusnak csak egyik — bár nagyon fontos — oldala. Az osztályok homogenizálásának kérdése után meg kell vizsgálnunk a *heterogén osztályokban alkalmazott differenciált motiválás lehetőségét* is, annál is inkább, mert, mint többen rámutattak,⁶ ez elkerülhetetlen. GAL ezt így fogalmazza meg: „A differenciális pszichológia napról napra jobban feltárja azokat a különbségeket, amelyek az egyének között a testi, értelmi, érzelmi és társadalmi fejlődés szempontjából megvannak. Rámutat annak a módszernek a kétes értékére, mely azonos módon kezeli az egy osztályba járó gyermekeket, bár ezek életkorban, előzetes ismereteikben, képességeikben, érdeklődésükben, jellemükben, munkaütemükben különböznek egymástól. Az ilyen különbségek okozta nehézségeken bizonyos mértékig segíteni lehet homogénebb osztályok összeállításával. De rövid időn belül a leghomogénebb osztályban is ugyanilyen jellegű különbségek jelentkezhetnek majd”.⁷

BUDARNÜJ éppen az eltérő tulajdonságú tanulókhöz a nevelés folyamatában való alkalmazkodást hangsúlyozza, abból kiindulva, hogy *az egyenlőtlen fejlődés a pedagógiai tevékenység folyamatának törvényszerűségei közé tartozik*.⁸ Ő az iskolai munkával kapcsolatos olyan általános jellemzőt emel ki, magával az iskolai munkával kapcsolatos képességek egészét, aminek szempontjából valóban káros

⁶ Lénárd Ferenc: A pedagógiai tevékenység hatásfokának javítása a pszichológia segítségével. Tanulmányok a neveléstudomány köréből. 1959. Bp. 1960. 223—273.; R. Gal: Hol tart a pedagógia? Bp. 1967.

⁷ Gal i. m. 87—88.

⁸ A. A. Budarnüj: Egyéni bánásmód az oktatásban. Szovetszkaja Pedagogika. 1965. 7. sz. 70—83. Magyar fordítása az Országos Pedagógiai Könyvtár dokumentációjában.

és képtelen dolog lenne a szétválogatás külön csoportokra: „A tanulókat a tanulással kapcsolatos képességek fejlettségi szintje szempontjából csaknem minden osztályban három csoportra lehet osztani: a képességek magas, közepes és viszonylag alacsony fejlettségi szintjével rendelkező tanulókra”. A tanulmányi lehetőségeknek ezt a mutatóját elsősorban az általa „munkaképességnek” nevezett tényező határozza meg, ami kiderül érdekes táblázataiból, melyek szemléltetik, hogy a két fő tulajdonságocsoport (melyeket mi általában képesség- és motivációrendszernek nevezünk),⁹ közül a munkaképesség a döntő, az alacsony munkaképességű, még ha a képességei nagyon jók, akkor is tanulmányaiban előre haladva egyre gyengébb eredményt ér el, míg jó munkaképesség esetén a képességproblémák jól kompenzálhatók.

A munkaképességet BUDARNÜJ szerint a tanulni tudás pszichofizikai és erkölcsi tényezői határozzák meg (vagyis az, hogy tud-e, akar-e kitartóan, fáradtságot nem kímélve dolgozni, ami egyrészt maga is motivációs probléma, másrészt közvetve a siker—kudar élmények forrása, hiszen olyan kérdések tartoznak ide, mint az iskolaérettséggel vagy anélkül megkezdett első osztály, vagy akár olyan egyetemi tanulmányok, ahol azt is fel kell mérni, hogy az illető tud-e majd, s hajlandó lesz-e, ha kell, éjszakákat tölteni a tankönyv vagy a rajzasztal felett), ide tartozik a szellemi munka kultúrája (az optimális, hatékony tanulási eljárások alkalmazása, ami részben szintén erkölcsi-akarati kérdés), s leginkább ide tartozik a tanuláshoz való helyes viszony, a magasfokú érdeklődés, a tanulás és az egyes tárgyak, valamint az iskola szeretete, s hasonló motivációs tényezők.

BUDARNÜJ, s nálunk is sok kutató a *különböző tanulók együttes fejlesztésében látja a differenciált oktatás lényegét*, s ezt egybehangolt módszer- és tartalombeli változások sorával kívánja megoldani. Ennek lényege az, hogy a különböző képességű tanulók együtt dolgoznak, egy minimális programot mindenki elvégez, a gyengébbek végig maximális tanári segítséggel, a többiek azonban sorban önállósulnak, s egyre általánosabb jellegű tanári irányítás mellett, lehetőségeiknek megfelelő szintre, s a nekik legjobban megfelelő módon emelik tudásukat, fejlesztik ki képességeiket. A pedagógus az oktatás előkészítése során a téma általános tanulmányozásától halad a differenciált feldolgozás felé. Az általános körvonalazás után kiválasztja az egyes csoportok, vagy az individualizálás magasabb fokán, az egyes tanulók számára kötelező anyagokat, s olyan instrukciókkal látja el a gyerekeket, hogy azok jó irányba haladjanak, de ugyanakkor kreatívan, egyéni módon foglalkozzanak feladataikkal. Így mindenki sikert érhet el, ha igyekezettel dolgozik. „Az osztály minden tanulója számára az ötös osztályzat elnyeréséhez csupán saját feladatváltozatának magas színvonalú megoldása szükséges. És ezt elérni senki számára ne legyen se túlságosan könnyű, se túlságosan nehéz: csak igyekezettel, erőfeszítéssel tudják elérni. Így a tanulókat megtanítjuk arra, hogy állandóan erejük teljes megfeszítésével és képességeik teljes kibontakoztatásával dolgozzanak.”¹⁰

Ez természetesen megvalósíthatatlan, ha már eleve nem válogattuk külön a bizonyos szempontból kiemelkedő lehetőségű tanulókat, hiszen egy idegen nyelveket már folyékonyan beszélő, s kiemelkedő nyelvi képességű gyerekekkel együtt tanuló, teljesen kezdő, s nem is túl jó, bár nem is rossz nyelvi képességű tanuló mégse kaphat ugyanúgy ötöst, bármilyen szorgalmas is. Ha viszont a ki-

⁹ Kozéki i. m.; továbbá nő: A nyelvi szakosított tantervű osztályok választása. A „Neveléstudomány és korszerűség” c. kötetben. Bp. 1973. 296—325.

¹⁰ Budarnüj i. m.

emelkedőket a nekik megfelelő szakosított képzésbe vittük, akkor már mindenkinek egyforma esélye van a sikerre, és senki sincs állandó kudarcnak kitéve. Ez pedig nagyon fontos, hiszen minden feladatban a motiváltság fokának fontos összetevője, hogy az ember sikerre, vagy inkább csak kudarcra számíthat-e, márpedig a siker, illetve a kudarc relatív gyakorisága meghatározza a siker, illetve kudarc elvárásunkat azonos tevékenységen belül. Ez a teljesítménymotiváció nyelvén: a

$$P_s \text{ a } \frac{\text{sikerek}}{\text{próbálkozások}}, P_f \text{ a } \frac{\text{kudarcok}}{\text{próbálkozások}} \text{ arányának függvénye.}$$

A homogén vagy heterogén osztályok problémáját nyilván csak *dialektikus egységben* oldhatja fel a differenciált oktatás, s ebben az egyéni különbségek, s elsősorban a személyiség motivációs rendszerének minél pontosabb ismeretére kell támaszkodnia. Egyrészt *törekedni kell a hasonló szintű csoportok kialakítására*, elsősorban az érdeklődés, a speciális tehetségek alapján, főleg a magasabb osztályokban, ehhez megfelelő pszichológiai vizsgálatok alapján történő irányítás és megfelelően differenciált oktatási intézmények kellenek. Másrészt viszont biztosítani kell *mind a különböző tanulók eredményes együttes fejlesztését, mind pedig a közoktatás általános műveltséget nyújtó funkciójának fenntartását*. A szakosított tantervű osztályok rendszere jó kiindulási alapnak látszik, ha olyan átfogó, egységes szisztémává alakul, mely egyrészt nem vezet „zsákutcába”, vagyis amit emelt szinten tanult, azt a továbbiakban nem kell alacsonyabb szinten folytatnia, másrészt pedig nemcsak a tanulók egy szerencsés töredéke, hanem mindenki megtalálhatja a számára legelőnyösebb szakosítást.

A szakosított tantervű osztályok számának bármilyen arányú növekedése sem jelentené az általánosan képző iskolarendszer háttérbe szorítását, csupán a differenciált oktatás magas színvonalát. Az általános és speciális képzés feszültségét (amely a szűk órakeretek miatt mindenképpen fennáll) megszüntethetnénk, ha minden tárgyból megszabnánk egy olyan minimumot, amit mindenki elsajátíthat, s ennek elsajátítását meg is követelnénk mindenkitől. Így senki sem érezné azt, hogy őt érdektelen dolgokkal túlterhelik, viszont lenne egy olyan pontosan körülhatárolt tudás- és képességszint, amit mindenkitől el lehet várni, s amire biztosan lehet is építeni. Ami pedig még ennél is fontosabb: minden tantárgyat úgy tanítani, hogy szeressék, kedvvel tanulják a gyermekek. Ez már *a tanári szabad alkotás kérdése*. Már más kutatók is rámutattak arra, milyen fontos lenne a pedagógiai tevékenység intenzitásának emelése szempontjából a kööttségek lazítása¹¹ motivációs szempontból szinte felmérhetetlen lenne, *ha a tanár szabadon alkalmazkodhatna az adott osztály igényeihez, érdeklődéséhez*, s a tananyagot úgy állíthatná össze, hogy az előírt minimum mindenképpen benne legyen, de egyébként ne ugyanazt a matematikát, s főleg ne ugyanúgy prezentálva adja például egy teljesen humán, mint egy reál vagy egyéb beállítottágú osztálynak.

A legfontosabbnak tehát azt tartjuk, hogy *a motiváció, a motiválás minél nagyobb szerepet kapjon pedagógiai tevékenységünkben*. Olyan légkör alakuljon ki iskoláinkban, amelyben az állandó, folyamatos, értékes munka a természetes, ahol a nagyobb erőfeszítés sikert, jutalmat, a hanyag, rosszul végzett tanulás

¹¹ Báthory Zoltán: Élünk ésszerűbben a pedagógiai kísérletekkel Társadalmi Szemle, 1972. 74–76.

pedig kudarcot, büntetést jelent, ahol az, hogy az óra érdekes, és az, hogy komoly erőfeszítést kíván, az nem két lehetőséget, hanem ugyanannak az elválaszthatatlan két oldalát jelenti. A tanulók pszichés tulajdonságainak pontos mérésén alapuló irányítása és differenciált fejlesztése segítségével elérhetnénk azt, hogy mindenki lehetőségeit maximálisan kihasználva, erejét meghaladó elvárásokból fakadó félelem nélkül, optimálisan bontakoztatná ki tehetségét, s elégedetten, harmonikusan fejlődne.