

A rezonancia szerepe az iskolai motiváció kialakításában

Életünk rezgés. Mindegy, hogy honnan szemléljük: az anyagi vagy szellemi valóság oldaláról. Ha pedig ez így van, érdemes megvizsgálni, hogy milyen rezgésekkel van dolgunk az iskolai motivációk tekintetében. Hogy ezt érdemben feltárjuk, szükség van néhány, az emberi testet és szellemet alkotó rezgés méltatására, kapcsolatainak felfedezésére, működési elveinek és törvényeinek vizsgálatára. Az írás ilyen irányú törekvései magukba foglalják a fizikai világ empirikus és transzcendens ható tényezőit. A metafizikai világ alkotóelemeit nem utaljuk a megismerhetetlen fogalomkörébe, mivel a fizika törvényei ott is érvényesülnek, csak sokszor egy másik kitüntetett rendszer törvényei alapján vizsgáljuk. Be kell vallanunk, hogy egy ilyen, másik dimenzió törvényei többnyire számunkra is rejtve maradnak, de a kreatív, intuitív gondolkodás segít bennünket abban, hogy ha mást nem is, de néhány homályosan felvillanó törvényt, működési elvet megsejtsünk. Erre azért van szükség, mert az oktatás-nevelésben részesülő gyermek elméje, tudata több szinten is jelen van. Márpedig ha elfogadjuk a többdimenziós vizsgálati tervet, akkor nem rekedhetünk meg az empiria szintjén. A tanuló személyiségéről csak így nyerhetünk teljes képet, ezért vizsgálódásaink időlegesen nemcsak átlépik az empiria határát, de az intuitív gondolkodás révén behatolnak az ismeretlenbe, amelynek eredményeképpen megvalósítanak egy szemléletmódot, amelyet holisztikusnak mondunk. Az írás tehát a motivációk keletkezésének vizsgálatát kiterjeszti a Jung-féle kollektív tudattalanra, a felső én és a kozmikus tudat feltételezett kapcsolataira, amelyek segítségével mélyebb ismeretekre számíthatunk a gyermeki elme motivációs kultúrájának feltárása tekintetében.

A motiváció geneziséről, folyamatjellegéről már korábbi dolgozatunkban írtunk (Burián, 2012, 174–181. o.), ezért itt inkább az azóta tudomásunkra jutott fejleményekről számolunk be. Mint említettük, a „káoszban” alvó memóriatárat, emléknymokat (Csíkszentmihályi, 1997, 172. o.) valamilyen külső vagy belső forrásból származó „impulzus” éri, és bizonyos alvó egységeket mobilizál, amelyek egy újabb motivációban vagy motivációkötegben (Hidi és Harackiewicz, 2000, 151–179) látnak napvilágot. Sokan állítják, hogy a motívumok kognitív forrásból származnak (McCall, 1995; Józsa, 2002; Nagy, 2010). Ezzel kapcsolatban azért fejezzük ki kételyeinket, mert bár bizonyos külső impulzusok forrása lehet a kogníció, de a belső források, különösen a biológiaiak távol állnak a kognitív meg gondolásoktól. Az inger, a stimulus vagy elemi gondolat alapján keletkező impulzusok csupán közvetítő szerepet vállalnak, de önmaguk még nem motívumok. Származási közegükből azonban vihetnek valamilyen elemi gondolatot vagy információt, hogy a milliárdnyi emléknymoból ki tudják választani a számukra rezonáns egységeket, entitásokat, amelyekben energiafeszültséget, szükségállapo-

tot hoznak létre (Nagy, 2010). A szükségállapotok egyben érzelmi feszültséget is jelentenek, és innentől jelennek meg a motívumok vagy a motívumkötegek (miközben folyik a motívumok harca), amelyek közül a legerősebb motívumcsoport veszi át a hatalmat, és jelenik meg az empiria számára mint elsajátítási, motoros, szociális, speciális vagy más egyéb motívum. Megjegyezzük, hogy nincs olyan kognitív motívum, amelynek ne volna affektív, érzelmi kísérője (Józsa, 2001, 170. o.).

Amikor a motívumok, vagy maga a motiváció elérte célját, megszűnik mint motívum, visszakerül a memóriatárba, és mint emléknym tárolódik mindaddig, amíg mobilizációjához nem kap újabb impulzust (Józsa, 2002, 82. o.). Ez a jelenség a motívumok cirkulációja. Az impulzus mindig azokat az emléknymokat aktivizálja, amelyek hullámhosszban és rezgésszámban hozzá a legközelebb állnak. Az interferencia törvénye értelmében egyes emléknym-entitásokat erősít, egyeseket gyengít, és néhányat közülük kiolt. Ez a folyamat ugyanakkor eltér Nagy József (2010) motívumok fejlődésével és fejlesztésével kapcsolatos pedagógiai elgondolásaitól. Sőt felvetődik a kérdés, hogy a motívumok autonóm fejlődésének általunk vázolt elmélete egyáltalán lehetővé teszi-e kognitív úton való szabályozásukat, irányításukat, amint az Réthy Endréné (2002) tollából kiolvasható. Annyi bizonyos, hogy a tanulói környezet változásai, az osztályklíma sajátosságai, a tanár, a tanulóközösség hatása a tanulóra közvetlenül motívumkialakító erővel bír, de mint hangsúlyoztuk: „közvetlenül”. Ezek célzott kialakítása, kognitív tervezése egyáltalán nem biztos, hogy meghozza a kívánt eredményt. Különösen akkor nem, ha mint külső elvárások jelennek meg. Mint azt korábbi dolgozatainkban is hangsúlyoztuk, ha ezek az elvárások nem harmonizálnak a tanuló belső elvárásaival, amelyek számára többnyire érzelmi alapon fogalmazódnak meg, a mesterséges beavatkozás, a tervezett pedagógiai ráhatás nem hozza meg az eredményét (Kozéki, 1990, idézi Réthy, 2002, 10. o.). Sőt előfordul, hogy a külső elvárások a tanuló beállítódásával, motivációival szemben hatnak (sok gyerek a reggeli iskolakezdést az utcán éli meg, mert, mint mondják, kint sokkal jobb beszélgetni, mint az unalmas osztályban tölteni az időt). Hol csúszott be a hiba? A pedagógus a hibás, a tanterv, a tanfegyelem, vagy a tanítási légkör nem elég vonzó? Sok válasz lehetséges. Annyi bizonyos, hogy az egyes hatótényezők nem közvetlenül érvényesülnek. Ha azokhoz nem járul az affektív mező valamely komponense, tartozéka, például érzelmi háttér, szeretet, jóindulat, segítőkészség, vagy iskolai tárgyak, berendezések esetén az emberközeli arányok helyes használata (szimmetrikus és aszimmetrikus, esetleg aranymetszési arányok egyensúlya), a szabályozások és irányelvek üres frázisokká válnak, és a gondolkodásra, cselekvésre kifejtett hatásuk vajmi kevés lesz. A szükségállapotot, feszültséget okozó hullámok, az impulzus nem talál olyan területeket, emléknymokat, amelyeket gerjeszteni tudna. A személyre ráaggatott tudás a tanuló belső érzelmi hozzájárulása nélkül üres malasztnak bizonyul. Ezért írnak egyre többen a pozitív pedagógia hasznáról (Oláh, 2004).

A motiváció hullámtermészete, a kioltások, erősödések, a rezonanciák tervezése a pedagógiára új feladatokat ró. Ezek figyelmen kívül hagyása a motiváció természetének figyelmen kívül hagyását, valamint az egyoldalú kognitív törekvések kudarcát jelenti. Mert mit is jelent a kogníció? A tapasztalható, empirikus világról vallott szemléletek, nézetek rendszere, a tudatos én által értelmezett, belátható, bizonyítható jelenségek összessége. A legújabb kutatások (Csapó, Csikos és Józsa, 2001; Nagy, 2010) az affektív szférát is fontosnak tartják, bár többnyire mint a kognitivitás egyik háttérváltozóját (érzelmi apparátus) értékeli, amely szemükben az empirikus világ egyik, de talán nem a legfontosabb tartozéka. A mai pedagógia nem firtatja, mi az, hogy boldogság (gyorsan a pszichológia körébe utalja), holott annak jelentőségére már Arisztotelész, Arisztoksenosz (Arisztotelész, 1984, 81. o.), Józsa (2002, 92. o.) „mastery pleasure” idézetei, Oláh (2004) is felhívta a figyelmet. A szeretet fogalma sem pedagógiai. Nagy József (2010, 217. o.) a kötődések kapcsán gyorsan kicseréli a bizalom szóra. Holott életünk tele van

indulatokkal, ármánykodásokkal, gyűlölködésekkel, irigységgel, valahol ott van a szeretet is. A pedagógia, többnyire az irodalom kapcsán, foglalkozik érzelmekkel, de azokat tartózkodóan szemléli, mint írók, költők megnyilvánulásait, de maga nem vesz benne részt (legalábbis manapság nem divatos róla beszélni).

A gyerek személyisége, motivációi érzelmi töltetűek. Az érzelmek egy része az empirikus világ része. Nagyobb hányaduk viszont a végtelen birodalmába tartozó, azaz számuk végtelen. Ha valamely impulzus az érzelem emlékképeit, lenyomatait célozza meg, akkor a végtelenből, a kimeríthetetlenből is választ. A gazdag választék, a végtelen gazdagság betűkröződése kiszélesíti a gyermek elméjét, azaz mindenféle gondolati és fizikális tevékenységhez (legyen az alkotói, intuitív vagy kognitív) kedvező légkört teremt. Ezért van értelme a pozitív pedagógiának (Oláh, 2004).

A gyerek személyisége, motivációi érzelmi töltetűek. Az érzelmek egy része az empirikus világ része. Nagyobb hányaduk viszont a végtelen birodalmába tartozó, azaz számuk végtelen. Ha valamely impulzus az érzelem emlékképeit, lenyomatait célozza meg, akkor a végtelenből, a kimeríthetetlenből is választ. A gazdag választék, a végtelen gazdagság betűkröződése kiszélesíti a gyermek elméjét, azaz mindenféle gondolati és fizikális tevékenységhez (legyen az alkotói, intuitív vagy kognitív) kedvező légkört teremt. Ezért van értelme a pozitív pedagógiának (Oláh, 2004).

A jelenség hullámtani magyarázatához a következő részben szolgálunk adalékokkal. Jung (1989, 74) az évezred bölcsességeiről beszél, „minden, amit elfelejtettünk, rendelkezésre áll archetipikus organizmusba ágyazva a számtalan évezred bölcsessége és tapasztalata”. Értelmezése szerint ez a kollektív tudattalan. A bölcsesség gondolati entitás, amely csak megfelelő feltételek mellett hívható elő. A tapasztalat azt mutatja, hogy csak azok tudják előhívni, akik egy-egy témával mélyebben vagy tudományosan foglalkoznak (lásd: Einstein). A kollektív tudattalan a kozmikus tudat része, amely az emberi elme által kódolható információkat tartalmazza. A kozmoszban oszcilláló gondolati egységek információjelleget tekintve tartalmazhatnak a tudomány és az emberi elme számára értékes bölcsességeket és érzelmeket is. Tehát az érzelem is lehet kozmikus, így a kollektív tudattalan entitása. A bölcsességek lehevítéséhez, kódolásához többnyire előképzettség szükséges, míg az érzelmek mindenki számára adóttak. Az alacsonyabb képességű gyermek érzelmvilága lehet épp olyan gazdag, mint a jó képességűé. Erről Józsa (2001, 170. o.) így ír: „A képességfejlesztési kutatások és a motivációkutatások között mind nemzet-

közi, mind hazai vizsgálatokban kevés kapcsolódási pontot találunk.” Az idézetben a motivációkutatást nem érzelemtől mentesnek értelmezzük, ahogy erre a valóság a bizonyíték. A gyermeket tehát érzelmei útján hamarabb megközelíthetjük, mint kognitív gondolkodása révén (Oláh, 2004). A mai empirista, kognitív pedagógia információs bázisa a tudatos tudat határait nem lépi át. Ezért nem foglalkozik szívesen olyan tételekkel, mint az affektív szféra néhány komponense, például az érzelmek, amelyek keletkezésüket tekintve átnyúlnak az elme tudattalan vagy tudatalatti birodalmába. Ehelyett az érzelmekből is rendszereket gyárt. Olyanokat, amelyek nem lépik át a Popper-féle demarkációs vonalat (Popper, 1969, 40–47. o.). Kényelmi szempontból szemlélve, ezek az érzelmek fejlődnek, fejleszthetők, de csak az empirián mint kitüntetett rendszeren belül. Ellenőrizhetők, mérhetők, hasonlíthatók, megfoghatók. Ez érhető tetten a kognitív peda-

gógia motiváció-kutatásaiban is. A motiváció mérhetőségéről korábbi dolgozatunkban írtunk (*Burián*, megjelenés alatt).

Ígéretünkhöz híven néhány hullámtani elvet ismertetünk. Mint mondtuk, a memória-tárból való előhívások (legyenek azok értelmiek vagy érzelmi) a rezonancia alapján működnek. Több dolgozatunkban kitértünk az alfa-rezgések jótékony hatására, amit felhasználnak a relaxációs tanulásban és egyéb hangulatjavító módszerekben is. A hullámtan szerint ez a régió azért nagyon hasznos, mert a lassú alfa-hullámokat (7–14 vagy 8–12 Hz.) felerősítik a földből származó Schumann-féle hullámok (7.4–12 Hz.) Az interferencia törvényei alapján természetesen egyes hullámok találkozása nem mindig szerencsés (gyengülés, kioltás). A hullámok találkozásának viszont lehet, sőt van is pozitív hozadéka. Felerősödnek a motiváció alapját képező és indító energianyalábok. Olyan információk is előhívhatókká válnak, amelyek egyéb esetben rejtve maradnának. Ilyenkor születnek a nagy felfedezések, a kreativitás, a parapszichológiai képességek, stb. Nem közömbös tehát a gyerekeket időnként meditáltatni, vagy legalábbis alfa- vagy alfa-közeli állapotba hozni, ha szunnyadó ismereteket vagy érzelmeket akarunk belőlük előcsalni.*

Az energiahullámok kapcsán még egy jelenségről kell beszámolnunk, amelyet saját kísérleteinkkel próbáltunk bizonyítani. Ez nem más, mint a szimpatikus-antipatikus kapcsolatok energetikai eredete. Minden ember valamilyen zónába sorolható (zóna-elmélet): pozitív vagy negatív. Ezek csupán hasonlítanak a zseblámpa pozitív-negatív pólusaihoz, de hullámtanilag egyelőre mérhetetlenek. Csupán annyit tudunk, hogy az ellentétes zónás egyedek vonzzák, kiegészítik egymást (vonatkozik ez a szexuális kapcsolatokra is), míg az azonos töltésűek taszítják egymást. Az első eset tehát megfelel a szimpatikusnak, amelyet valaki minden beszédet mellőzve, már az első látásra érzékel. Az antipatikus ennek ellentéte.

A kérdésnek azért van jelentősége, mert iskolások között kialakuló, illetve kialakult szociometriai kötődésekre is magyarázatot ad. A fontosságát a dolognak az adja, amikor azt töltés szempontjából a tanárhoz is viszonyítjuk. Így kerülnek ki a kedvencek, akik szeretnek a tanító szemébe nézni, várják, hogy rájuk mosolyogjon, ők azok, akik mindent tudnak (ha tudják, ha nem jelentkeznek, hogy megkapják érte a dicséretet). Az elméletnek csoportalkotó szerepe is van. Bemérése egyelőre csak mentális úton lehetséges, ami viszont energiavesztéssel jár és nem minden pedagógus alkalmas rá. Ezért a kérdés további elemzésétől eltekintünk.

Zárásként csak annyit, hogy életünk, így motivációink is energiák ütközéséből, cserélődéséből, erősödéséből – gyengüléséből adódnak. Ha vizsgálatuk egyelőre több nehézséget is rejt magában, a tanulói személyiség építés teljességéhez hozzátartozik, a pedagógia sem zárkozhat el előle, még akkor sem, ha időnként intuitív folyamatok, megfontolások útvesztőibe is téved. Bízunk abba, hogy a jövő egyre több megoldással lép majd meg bennünket.

Irodalomjegyzék

Arisztotelész (1984): *Politika*. Gondolat, Budapest.

Burián Miklós (2012): A motiváció fogalmának újabb megközelítése. *Új Pedagógiai Szemle*, 9–10. sz. 174–181.

Case, R. (1996): Changing views of knowledge and their impact on educational research and practice. In:

Olson, D. R. és Torrance, N. (szerk.): *The Handbook of Education and Human Development. New Models of learning, Teaching and Schooling*. Blackwell Publisher, Cambridge.

Csapó Benő (2001): Tudáskonceptiók. In: *Neveléstudomány az ezredfordulón*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 88–105.

* www.agyinfo.hu/agyhullamok.php

Csikos Csaba (2001): A pedagógiai képességfejlesztés fejlődése. In: *Neveléstudomány az ezredfordulón*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 117–126.

Csikszentmihályi Mihály (1997): *Flow. Áramlat*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

Hidi, S. és Harackiewicz, J. M. (2000): Motivating the academically unmotivated: A critical issue for the 21st century. *Review of Educational Research*, 70. 2. sz.

Józsa Krisztián (2001): Az elsajátítási motiváció és a kognitív kompetencia fejlesztése. *Neveléstudomány az ezredfordulón*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 170.

Józsa Krisztián (2002): Az elsajátítási motiváció pedagógiai jelentősége. *Magyar Pedagógia*, 102. 1. sz. 79–104.

Jung, C. G. (1989): Bevezetés a tudattalan pszichológiájába.

Kozéki Béla (1990): Az iskolai motiváció. In: *Neveléslélektani kutatások aktuális kérdései*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

McCall, R. B. (2005): *On definition and measures of mastery motivation. Origins, conceptualizations and applications. XII. Advances in applied developmental psychology*. Ablex Publishing Corporation, Norwood, New Jersey. 273–292.

Nagy József (2010): *Új Pedagógiai Kultúra*. Mozaik Kiadó, Szeged.

Oláh Attila (2004): Mi a pozitívuma a pozitív pszichológiának? *Iskolakultúra*, 14. 11. sz.

Popper, K. (2002): *A tudományos kutatás logikája*. Európa Kiadó, Budapest.

Réthy Endréné (2002): A kognitív motivációs önszabályozást kialakító oktatás. *Iskolakultúra*, 12. 2. sz.

Burián Miklós

Nyugalmazott főiskolai docens

Kecskeméti Főiskola

MOZDULAT –

magyar mozdulatművészet a korabeli társadalom és művészet tükrében

Szerkesztette

Beke László – Németh András – Vincze Gabriella



A 20. század első évtizedeiben Dienes Valéria, Madzsar Alice és a többiek iskoláinak tevékenységként a *mozdulatművészet* egyszerre volt a nemzetközi életreform-mozgalmak része és a kor társadalmának olyan irányzata, amely kapcsolatot tartott a baloldali mozgalmakkal, a népművészetrel, az avantgárral és a korszak legjelentősebb szellemi-filozófiai, pedagógiai áramlataival.

ISBN 978 963 693 501 6
2500 Ft