

IGÉNYSZINT ÉS TELJESÍTMÉNY

Dr. Tóth László

Bármennyire is igyekszünk a tanulók igényeit kielégíteni, nem mindig sikerül, különösen, ha egy időben egyszerre harminc diák érdeklődését kell felkeltenünk a tanulás iránt. Ezért minden adódó alkalmat ki kell használnunk arra, hogy a tanulóknak a teljesíteni akarás általános vágyát, illetve az általános teljesítményigényt kialakítsuk. Ehhez az igényszinttel és a teljesítményigénnyel foglalkozó pszichológusok munkái kínálnak kapaszkodókat.

Az igényszint hatása

Az igényszint egyik első leírója F. Hoppe (1930) német pszichológus volt, aki megfigyelte, hogy az emberek a sikeresen végrehajtott tevékenységeket követően magasabbra teszik a mércét, kudarc után pedig alacsonyabbra. Ez a magatartás egyfajta védekező mechanizmusnak tekinthető, hiszen megvéd a folytonos kudarcától és a túl könnyű teljesítéstől, mely utóbbi esetben az egyén nem él át sikerélményt. Az igényszint két egymásnak feszülő tendencia közötti kompromisszum eredménye: (1) vágy a kudarc nyomán fellépő csalódottság érzésének elkerülésére, ami csökkenti az igényszintet, (2) vágy a lehető legmagasabb szinten megvalósuló sikerre, ami emeli az igényszintet. Vannak esetek, amikor a védekező mechanizmus szélsőségekre készíti az egyént. Azok, akik túlságosan magasra teszik a mércét, elkerülhetetlenül kudarcot vallanak, akik viszont túl alacsonyra, azok – legyen szó akármilyen tevékenységről – megfosztják magukat a teljesítmény érzetétől. Az ideális szituáció a diák számára a reális igényszint fenntartása.

Teljesítményigény

J. W. Atkinson (1964) az általa kidolgozott motivációelméletbe beépítette Hoppe fentebb említett igényszint-koncepcióját, továbbá felhasználta David McClelland (1961) *teljesítménymotivációs* elképzelését is. McClelland szerint a teljesítményigény az ember a fejlődése során alakul ki, és mivel az emberek a fejlődésük során különböző utakat járnak be, a teljesítményigényük nagysága szükségképpen eltérő. Atkinson szerint a teljesítményigényben mutatkozó különbségek a kudarcra való viszonytal magyarázhatók. Egyes emberek *sikerorientáltak*, míg mások *kudarckerülők*, azaz erősen aggódnak a lehetséges kudarc miatt. Atkinson kísérletek segítségével kimutatta, hogy a sikerorientált emberek hajlamosak közepes nehézségű célokat kitűzni (ahol 50%-os esélyük van a sikerre), míg a kudarckerülők vagy nagyon magasra, vagy nagyon alacsonyra teszik a mércét. Atkinson szerint a sikerre való igényt a siker valószínűsége (ami a feladat nehézségére vonatkozó szubjektív becslésből származik) és az elérendő cél vonzereje befolyásolja. A kudarc elkerülésére való igény akkor alakul ki, ha az egyén ismételt kudarcokat él át, és ha az általa kitűzött célok messze felette állnak annak, amit képes megvalósítani.

Atkinson elképzelése, Maslow motivációelmélete és Hoppe igényszint-értelmezése közötti hasonlóság nyilvánvaló. Mindhárman hangsúlyozzák, hogy a tanulási szituációk megtervezésekor a kudarcra való félelemmel számolni kell. Ugyanezt a gondolatot fűzi tovább William Glasser (1969) *A kudarc nélküli iskola* című könyvében. Glasser szerint ahhoz, hogy az emberek az életben sikeresek legyenek, gyermekkorukban életüknek egy fontos részét képező területen sikeresnek kell lenniük. A legtöbb gyermek számára ez a fontos terület az isko-

la. Az oktatás hagyományos megközelítése azonban – melyben az érdemjegy körül forog minden – csak kevesek számára teszi lehetővé a siker átélését. Sok tanuló kudarcot tapasztal, és emiatt a teljesítményre való motiváltságuk az élet más területein is alacsony szintű marad.

A kudarcra adott reakciók és az attribúció elmélet

Igen érdekes, mivel magyarázzák a diákok, hogy adott feladatot sikerült vagy nem sikerült teljesíteniük. A négy leggyakrabban megjelölt ok a képesség, az erőfeszítés, a feladat nehézsége és a szerencse szokott lenni. Például egy matematika dolgozatra kapott gyenge jegyet az egyes tanulók másképpen magyarázhatják:

„Valahogy nem fogja a fejem a számokat.” (képesség hiánya)

„Az az igazság, hogy nem készültem”. (erőfeszítés hiánya)

„Ez volt a legnehezebb matek doli, amit életemben írtam.” (feladat nehézsége)

„Azt gondoltam, hátha ezeket a részeket nem fogják kérdezni.” (balszerencse)

Mivel itt arról van szó, hogy a tanulók a sikert vagy a kudarcot az imént felsorolt tényezőknek tulajdonítják, az ezzel foglalkozó kutatások nyomán született elméletet *attribúció elméletnek* nevezzük. (attribúció = tulajdonítás)

A huzamos időn át gyengén teljesítő, alacsony teljesítményigényű tanulók a sikereiket a könnyű kérdéseknek vagy a szerencsének, kudarcaikat a képességek hiányának tulajdonítják. Mivel a sikereket olyan (külső) okokra vezetik vissza, amelyeket nem áll módjukban befolyásolni, hiába teljesítenek jól, erre nem büszkék. Esetükben a jutalmazásnak alig van hatása, mert a jutalmazás is külső tényező. Ebből adódóan az évek során kifejlesztett kudarckerülő stratégiákon a megfelelő teljesítmény és a jutalom sem változtat.

A sikerorientált tanulók viszont a sikereiket a képességeik mellett az erőfeszítéseiknek tulajdonítják, a kudarcot pedig az erőfeszítés hiányának. Ebből adódóan a kudarc nem töri le őket, és a jutalmazásra jól reagálnak. Úgy vélik, a dolog rajtuk múlik, máskor keményebben kell dolgozni, és a siker nem marad el.

Az alacsony teljesítményigényű tanulókat tehát mindaddig nem lehet keményebb munkára ösztönözni, amíg a sikereiket rajtuk kívül álló tényezőknek tulajdonítják. Ebből viszont az következik, hogy a tanulásra való motiválásuk útja az énképük megváltoztatásán keresztül vezet.

A teljesítménymotiváció és az attribúció elmélet korlátai

Ezen elképélések egyik fő hátránya, hogy az igényszintet, a teljesítményigényt, a sikertől való félelmet, a sikerre és a kudarcra adott reakciókat nehéz megfigyelni, illetve elemezni. A másik probléma a konzisztencia hiánya. Kontrollált szituációkban nyomon követhető, hogy a tanulók milyen célokat tűznek ki és miért. De osztálykörülmények között a tanulóknak fogalmuk sincs az igényszintjükéről, hacsak a pedagógus külön nem kéri őket arra, hogy állítsanak fel mércét a maguk számára. Továbbá a tanuló igényszintje a többé-kevésbé változó körülmények hatására ingadozik. Ha például az egyébként jó tanuló nem tudott megfelelően felkészülni a dolgozatírásra (mert mondjuk hosszabb ideig beteg volt), elfelejtheti a korábbi ötösét, és magában kiegyezik egy hármassal.

Az igényszint minden bizonnyal tantárgyanként, sőt nemi hovatartozás szerint is változik. Például a lányok félhetnek a fizikától, mondván, hogy az „fiúknak való” tárgy, de cseppet sem aggódnak mondjuk a magyar miatt.

Középisikolás diákok esetében az igényszint, illetve a teljesítményigény gyakran sajátos módon egybeszövődik az identitással kapcsolatos érzésekkel. A korai zárás állapotában lévő diáknak – aki készségesen átvette a szülők célokra és értékekre vonatkozó attitűdjeit – világos

képe van arról, hogy mire kell törekednie az iskolában, és motivált arra, hogy ezeket a célokat elérje. Ezzel szemben a moratórium vagy az identitásdiffúzió állapotában lévő, szüleivel hadakozó diák, aki nincs tisztában önmagával, és ezért igyekszik nem gondolni arra, mi lesz vele az érettségi után, tehetetlenül sodródik a középiskolai évek alatt, és a teljesítményigényét is ez határozza meg.

És egy utolsó probléma: a diákok egyes tantárgyakat a maguk számára könnyűnek talál-
nak, mert úgy érzik, megvan hozzá a képességük, hajlamuk, tudásalapjuk, másokat meg –
ugyanezen dolgok hiánya miatt – nehéznek. Ez szintén közrejátszik a teljesítményigény ala-
kulásában.

Felhasznált irodalom

Atkinson, J. W. (1964): *An introduction to motivation*. Princeton, N. J.: Van Nostrand.

Glasser, W. (1969): *Schools without failure*. New York: Harper and Row.

Hoppe, F. (1930): Erfolg and Misserfolg. *Psychologische Forschung*, 14, 1-62.

McClelland, D. C. (1961): *The achieving society*. Princeton, N. J.: Van Nostrand.

Tóth László (2000): *Pszichológia a tanításban*. Pedellus Tankönyvkiadó, Debrecen.

A szerző egyetemi docens, a Debreceni Egyetem Pedagógiai Pszichológiai Tanszékének vezetője.