

## Az iskolai félelmek vizsgálata

### Szülők és gyermekeik véleménye nyomán

*Az egyéni sikeresség vágya alapvetően befolyásolja mindennapi életünket. Ez az igény a körülöttünk levő s társadalmilag preferált értékek révén erősödhet, gyengülhet. Abban az esetben, ha az egyéni értékek szerepe dominánssá válik egy társadalomban, akkor a siker fogalma is új tartalommal telik meg. Az egyre gyakrabban megjelenő „Légy sikeres!” jelszava mögött ritkán gondolunk arra, hogy mi van azokkal, akik nem sikeresek, illetve ki ezért a felelős.*

Az érzelmek eddig szerteágazó pszichológiai vizsgálatai alapján látható (például Grastyán, 1974/1989; Fehr – Russell, 1984; Fiedler – Forgas, 1988; Frijda, 1986; Lazarus, 1991; Ekman – Davidson, 1995; Forgács, 2001; Oatley – Jenkins, 2001), hogy érzelmeink pedagógiai eszközökkel történő vizsgálata sem egyszerű feladat. Ahogy a felsorolt kutatások sokszínűsége is mutatja, már az érzelmek definiálása különös kettősséget hordoz magában. Egyrészt a köznapi életben az emberek számára nem jelent különösebb problémát az érzelmek létének megértése, elfogadása. Akár példák sorával is bizonyítják (Fehr – Russell, 1984), hányféle érzelmet ismernek. (1) A megkérdezettek boldogok, szomorúak és vidámak, félnek és haragszanak valakire. Mindezen elemek olvasása közben magunk is értjük, megidézzük a fenti érzelmek némelyikét. Másrészt a példák felsorolása sem a definiáláskor, sem az említett érzelmek megértésekor önmagában nem elégíti ki a kutató érdeklődését. Az érzelmek megértése pedig mindennapjaink és cselekedeteink megértéséhez visz közelebb, hisz a motívumokhoz hasonlóan befolyásolják viselkedésünket.

Érzelmeink tárháza igen széles, s e téren jelentős spektrumbővülés látható a mai német szakirodalomban, ahol sokkal differenciáltabb képet alkothatunk róluk. (Jerusalem – Pekrun, 1999) Ez a differenciálási igény mind az úgynevezett pozitív, mind a negatív érzelmek esetében megfogalmazódik. A negatív érzelmek esetén azonban sokkal szegényesebb volt a kép, s így nagy előrelépés lehet a különböző negatív érzelmeknek akár csak tudatosabb megnevezése, elkülönítése is. A kialakulóban levő lista elemei közé tartoznak például: a szégyen, a zavar, a megbántódás, a féltékenység, a düh, a szomorúság, a bosszúság, az irigység, a megvetés stb... Bár ezen érzelmek magyar szakirodalmi megjelenése is különös figyelmet érdemelne, írásunkban leginkább csak a félelemmel való összefüggéseikben jelennek meg.

Sokfajta félelem keseríti meg mindennapjainkat. A félelem valójában hasznos is lehet, hiszen védelmiül szolgálhat a személynek, veszély esetén szinte kényszerít, hogy elkerüljük vagy megküzdjünk a fenyegetéssel. Igaz, nem ilyen egyértelműen „pozitív” dimenziók kapcsolódnak az egyén élményrendszerében a félelemhez, a legátlódáshoz vagy éppen a kiürüléshez adott szituációban. Ha azonban nem az egyén felől tekintünk ezekre a folyamatokra, hanem az emberi faj fejlődésének relációjában vizsgáljuk, akkor adaptív magatartásformáknak is minősíthetjük őket, melyek a szervezet olyan alapvető céljait igyekeztek szolgálni, mint a túlélés, a szaporodás, a növekedés. Ebben az értelemben a félelem-reakciók ellenőrző funkciót láttak, látnak el a szervezet felett. Leegyszerűsítve azt is mondhatjuk, hogy a félelmek az egyén által genetikusan vagy aktuálisan előrevetített fizikai veszéllyel vagy társadalmi szankciókkal szembeni sebezhetőségre figyel-

meztetnek. (Beck, 1999) Mindezen érvek azonban még nem indokolják, miért szükséges az érzelmek, nevezetesen a félelem pedagógiai szempontú vizsgálata.

### A pedagógiai vizsgálatok

#### *Előzmények*

Az érzelmek közül a kutatásunkban vizsgált félelem az iskolai tanulás terén is különös jelentőséggel bír. Vizsgálatuk azonban korábban gyakorta gyökerezett a szorongás-vizsgálatokban (Forrainé, 1968, Geréb – Szabó, 1964), illetve kötődött a néha már sematikusán alkalmazott attitűd-skálákhoz. Ez utóbbiak segítségével a tipikus iskolai félelemok feltárása volt leginkább jelentős, ilyenek például: felelés, osztályzás, az iskola épülete, a tanár személye... (Biermann, 1984; Rapos, 1995; Mihák, 1997; Pavlivcsék, 1997) A később alkalmazott metafora-vizsgálatok során nem csupán a már ismert félelemokok árnyaltabb, hanem mélyebb összefüggések megértésére is lehetőség nyílt. (Rapos, 2000) Mindezen vizsgálatok során azonban „csupán” a tanulók oldaláról foglaltunk meg a félelmek kutatását, s nem nyílt lehetőség átfogóbb, családi vagy tágabban társadalmi összefüggések értelmezésére. Ugyanakkor a német nyelvterületről ismert kutatások már régóta hangsúlyozzák, hogy az iskolai félelmek vizsgálatát egy tágabb szocializációs kontextusban lehet csak körülte-

---

*A feldolgozott interjúk alapján markáns tendenciának tűnik az iskolához való negatív viszony, megjelenik a válaszokban a szomorúság, beletörődés, csüggedés, kiábrándultság és csalódottság élménye is. Még a pozitív érzelmeket megjelenítő válasz sem az iskolára vonatkozik: „...nagyon jó, mert ott lakott a nagymám és régebben gyakran jártam arra” (Stefánia, 16 éves).*

---

kintően értelmezni, így nem hagyhatjuk figyelmen kívül az iskolát körülvevő kontextuális, döntően hierarchikus alapon működő oktatáspolitikai változásokat, valamint a gyermek elsődleges szocializációs közegét adó családot sem. (Altrichter, 1983) Ebből a szerteágazó viszonyrendszerből csupán egyetlen mozzanat bemutatására korlátozódik ez az írás: a család hatására iskolai félelmeink alakulásában. Hozzáteve, hogy következtéseink bemutatása közben tovább erősödött az a meggyőződésünk, hogy az iskolai félelmek csak tágabb viszonyrendszerükben értelmezhetőek.

A szülőkkel és gyermekükkel készített interjúk kérdéseit a vizsgált nagyobb témakörre irányuló blokkokból állítottuk össze, így természetesen voltak kifejezetten az iskolai félelmek megismerésére szolgáló kérdések is:

Fejezd be a mondatot! Az iskola (olyan, mint).....Miért?

Mit érzel akkor, amikor meglátod iskolád épületét? Miért?

Most különböző képeket fogsz látni, válaszd ki azokat, amelyekről az iskolád jut eszedbe! Választásod indokold!

Mesélj egy olyan esetről, amit szívesen elfelejteneél!

Folytasd a mondatot! Akkor érzem jól magam az iskolában, ha.....

Ugyanakkor a kérdőívek többszöri újraolvasása közben egyre egyértelműbbé vált, hogy az iskolai félelmek vizsgálata nem korlátozódhat csupán az imént vázolt kérdésekre, hanem az interjúk egésze mentén értelmezhető. Ezért a következtéseink bemutatásakor nem kérdésenként, hanem problémaponthonként fogunk haladni, eltérve ezzel a hagyományos kutatási beszámolók menetétől, ugyanakkor talán érzékeltetve a kvalitatív kutatások feldolgozási menetét, nehézségeit, előnyeit. (Szabolcs, 2001)

A mai pedagógiai közéletben szinte bombaként robbanó PISA-eredmények (Vári – mtsai., 2001, 2002), de már a nyolcvanas évek közepétől kitapintható oktatáspolitikai, szakmai és „felhasználói” szándékok visszafordíthatatlanná tették a változtatás igényét

az iskolákban. (Báthory, 2001) Erre hívták fel a figyelmet az előadók az OKI 2002 őszi rendezett konferenciáján is. A tanulás, az iskolai tanulás eredményesebb és sikeresebb „működtetését” vizsgálva minden előadásban különböző megközelítésből, de hangsúlyosan emelték ki az érzelmek pedagógiai jelentőségét. Van, aki az egyéni sikeresség feltételének gondolja az érzelmek szabad kifejezésének, az örömezés átérzésének képességét (Sipos Lajos, OKI Konferencia, 2002), van, aki az érzelmeket „egyszerűen” a fejlesztendő területek közé sorolja, az életvezetési készségek részeként (Bognár Mária, OKI Konferencia, 2002). Ugyanakkor Setényi János válságterületként értelmezte olyan új kulturális elemeknek a hiányát, mint amilyen az Internet, EQ, érzelmek világa, egészségkultúra... (Setényi János, OKI Konferencia, 2002)

Tovább erősítette ezt a folyamatot a tanulás új és korszerű értelmezéséből fakadó elméletek nyomására megfogalmazódó kép, amely az iskola funkciójára, a benne alkalmazott módszerekre, eszközökre is hatást kívánt gyakorolni. A közoktatás decentralizálódó világában a változások egyik döntő érvévé vált, hogy meg kell felelni a szülői elvárások változó indokoltságú, ugyanakkor tagadhatatlanul jelenlevő igényeinek. Az intézmények változatos módszerekkel – gyakorta a minőségbiztosítás keretében – igyekeztek feltárni a szülők nevelésről, tanulásról, iskoláról vallott elképzeléseit, hogy ezek felhasználásával megfogalmazzák az általuk vallott és vállalható pedagógiai kínálatukat. Vizsgálatunk több munkatársa is ehhez hasonlóan arra volt kíváncsi, hogyan vélekednek a szülők a nevelésről (lásd Lénárd Sándor tanulmányát ebben a számban) és a tanulásról (lásd Nahalka István tanulmányát ebben a számban), a családot és az iskolát vélhetőleg alapvetően meghatározó tevékenységekről. Ahogy a fent említett tanulmányokban olvashattuk, a szülők véleménye alapján naiv sémák segítségével leírhatóvá vált a szülők elképzelése.

A részletes elemzéstől eltekintve, leegyszerűsítve, az a karakteres kép alakult ki a szülők és gyermekeik véleménye alapján, hogy a normákban gyökerező nevelés és a képesség-alapú tanulás eredménye a kívánt viselkedésforma, illetve a tudás birtoklása. Az ezekhez vezető út az előbbi esetében a mintákon, szokásokon és az érésen keresztül, míg az utóbbinál a szorgalmon át vezet.

Meg kell azonban jegyeznünk, hogy e két fogalom jelenléte más-más, szinte élesen elkülönülő helyszínekhez kötődik a vélemények alapján, így válik a család a nevelés, az iskola pedig a tanítás-tanulás szinte kizárólagos színhelyévé.

Ki nevel(i) Téged/gyermekét?

„Anyu, apu, mama, papa. A tanító néni írni, olvasni, számolni tanít.” (Nóra, 8 éves).

„Otthon ösztönzöm, hogy jól csinálja, amit csinál, de az iskolában ott nem nevelik, tanítják” (8 éves Nóra édesapja).

„Nem tudok ilyen eseményről, tanárról, aki meghatározó lenne ilyen értelemben.” (17 éves Dóra édesanyja).

Hasonló következtetésre juthatunk akkor is, ha a következő kérdésre adott válaszokat vizsgáljuk. A naiv sémákba illeszkedő elképzelés szerint a nevelés és a tanulás a gyermek más-más tulajdonságait érinti, így más területeket említenek a szülők gyermekükről általánosságban és más alapján jellemzik őket akkor, ha a tanár vélt véleményének megfogalmazására kérjük:

A gyermek tulajdonságai a szülő szerint:

- szerény, nincs elég önbizalma, vidám, megbízható (a 17 éves Dóra édesapja);
- befelé forduló (a 17 éves Dóra édesanyja).

A szülő szerint a tanár véleménye gyermekéről:

- szorgalmas, jó képességű (a 17 éves Dóra édesapja)
- jó tanuló (a 17 éves Dóra édesanyja).

Vagyis: mintha a szülők szerint a tanárok számára rejtve maradnának azok a tulajdonságok, amelyeket ők ismernek, s ugyanakkor az iskolai étellel kapcsolatos jellemzések esetében sokkal szűkösebb a szülők repertoárja: szorgalmas – nem szorgalmas, lusta; jó képességű; jó – rossz tanuló. Ez a különállás azt is jelentheti – ami természetesen közvetlenül nem fogalmazódott meg az interjúkban –, hogy a gyermekek két külön hatásrendszerben élnek, és ettől személyiségük különböző szegmensei alakulnak. Ezt látszik erősíteni a korábbi tanulmányokban olvasható megállapítás, miszerint a szülők és az iskola közt elhanyagolható kapcsolat van. Sőt mintha hallgatólagos megosztás is kialakulna bizonyos funkciók ellátására.

Azon túl, hogy a tanulás és a nevelés helyszíne ily mértékben elkülönül, azt is érdemes megvizsgálni, hogy hogyan viszonyulnak egymáshoz e fogalmak, van-e köztük hierarchia.

Mennyire függ gyermeke jövője az iskolától, családtól és mennyiben önmagától?

„Csak magamtól, ...ők nem tanulhatnak helyettem.” (Péter, 11 éves).

„Az iskolától függ, mert ahhoz, hogy fölvegyék... Saját magától is, a szorgalma miatt.” (a 16 éves Stefánia édesapja).

Már a fenti példákából is egyértelműen látszik, hogy az iskolai teljesítmény, de leginkább annak jegyekben kifejezett „értéke” mintegy fetisizálódik, s így válik szinte a legmeghatározóbb elemévé a gyermekek és a szülő gyermekeik számára jószolt jövőképévé. S minekutána erre a tudásra – vagy a bizonyítványra – az iskolában lehet szert tenni, így ennek eredményeként az iskola is nélkülözhetetlen részévé válik a rendszernek, pontosabban a későbbi, személyes egzisztenciális biztonság megszerzésének.

Mi lenne, ha nem járnál iskolába?

„Buták lennének, kukások lehetnének. Azt sem tudnánk, mennyi 500+500.” (Márton, 8 éves).

„Utcaseprő.” (Péter, 11 éves).

„Buta, tudatlan és elveszett a világban.” (Dóra, 17 éves).

„Azok szoktak, akik nagyon gazdagok és megkérdézik a szüleit: »Akarsz-e iskolába járni?« »Soha, soha többé.«” (Johanna, 8 éves).

Mind a gyerekek, mind a szülők igen komoly és felelősségteljes szerepet ruháztak az iskolára, így fontos ismernünk, milyen érzéseket élnek át a diákok ott, ahol jövőjüket megalapozzák, ahol megtanulják azokat a tanulási formákat, amellyel később valóban sikeresek lehetnek.

Milyen érzéseid vannak, amikor meglátod az iskolád épületét?

„Inkább nem gondolok rá, mert eszembe jut, hogy mennyit kell tanulni.” (Dóra, 17 éves).

„...Néha nem minden olyan, mint amilyennek elképzeltem, mert egy kicsit, olyan kaotikus. Azt hittem ez egy sokkal komolyabb... többet foglalkozik a gyerekekkel a szabadidőben is.” (Stefánia, 16 éves).

„Be kell mennem és nem jöhetek haza, amíg vége nincs az összes órának és ott kell ülni három – négy óráig... mert nem szeretek, senki se szeret.” (Ágnes, 11 éves).

„Néha jó, néha rossz. Nem szívesen járok ide, mert sokat kell tanulni.” (Péter, 11 éves).

„Már megint itt kell lenni egy napig... azt kellene hagyni, hogy tanulhassak, nem pedig, hogy végigszenvedjük a napot.” (András, 11 éves).

A feldolgozott interjúk alapján markáns tendenciának tűnik az iskolához való negatív viszony, megjelenik a válaszközlés, a szomorúság, a beletörődés, a csüggedés, a kiábrándultság és a csalódottság élménye is. Még a pozitív érzelmeket megjelenítő válasz sem az iskolára vonatkozik:

„...nagyon jó, mert ott lakott a nagymamám és régebben gyakran jártam arra.” (Stefánia, 16 éves).

A szülők válasza is hasonló tartalmat sugallnak ugyan, de ők nem az érzelmek szerepét, hanem a jó teljesítményhez szükséges nyugodtságot, fizikai felkészültséget emelik ki.

Milyen érzéssel indul el gyereke az iskolába?

„...változó,... tanártól függ. A legjellemzőbb az álomosság, mert túl van terhelve.” (a 17 éves Dóra édesapja).  
 „Álmosan, elég sokat kell tanulnia.” (a 16 éves Stefánia édesanyja).  
 „Fáradtan, álmosan, vegyes.” (a 11 éves Ágnes édesanyja).  
 „Változó, évszaktól függ. Felelés, számonkérés idején tele van izgalommal, nyugtalansággal, bizonytalansággal.” (a 11 éves Péter édesanyja).

Ezen a ponton ismét feltehetjük azt a kérdést, amellyel a fejezetet indítottuk: kell-e változtatnia az iskolának? A fent vázolt vélemények alapján, bár nagyon sematizálva a válaszok tartalmát, mindkét feleletet elővételezhetjük. Nem, mert a gyermek jövőjének megalapozásához stabilan hozzájáruló intézmény az iskola. Igen, mert a gyerekek nem érzik jól magukat benne, fáradtak, nyugtalanok.

Kinek és miben kellene változtatnia ahhoz, hogy gyereke tanulása hatékonyabb legyen?

„Nem hiszem, hogy szükség lenne erre.” (a 16 éves Stefánia édesapja).  
 „Önmagának kellene rájönni, hogy önmagának tanul.” (a 11 éves Ágnes édesanyja).  
 „Nekem többet kellene tanulnom, az iskolának szigorúbban kellene osztályoznia...” (Péter, 11 éves).

A válaszokból a jelenlegi forma fenntartásának igénye olvasható ki. Az iskola – s vele együtt a család szerepe – tehát ne változzon, pontosabban, ahogy egy korábbi kutatásban fogalmaztunk, az iskola megváltoztathatatlan hely. (Rapos, 2000) Látnunk kell azonban azt is, hogy bár az iskola a tudás megszerzésének a forrása, s ez későbbi sikerességünk záloga az interjúk alapján, ugyanakkor ennek elérésért egyedül a gyermek felelős, hiszen a szorgalma csak saját magán múlik.

### Összegezve

Vizsgálatunkkal eddig nem alkalmazott módon, a szülők és gyermekeik véleményének együttes vizsgálatával igyekeztünk közelebb jutni az iskolai félelmek okaihoz, természetéhez. Naiv sémákon keresztül mutattuk be a nevelésről, tanulásról megfogalmazott szülői és tanulóinak véleményeket. Ezen fogalmak hierarchizálódása mentén az iskola és a színté kizárólag általa „birtokolt” tudás a tanulók jövőjének, sikerének záloga. A gyermekekre hárított felelősség pedig az iskolai félelmek kimeríthetetlen forrását indíthatja el, amely rávetülhet tanárra, társakra, felelésre, osztályzásra. Arra nemigen kapunk tehát választ, hogy kellene, lehetne átalakítani az iskolához kapcsolódó tevékenységek rendszerét, de pontosabb képünk van arról, hogy milyenek látják diákjaink az ott eltöltött éveket:

„Az iskola pontosan arra lenne jó, hogy a tanárok rendesek legyenek velünk és megtanítsák rendesen az anyagot (...), de persze ezt az egész iskolai tantervet arra találták ki, hogy a tanárok tanítanak és a gyerekek rendesek. Persze azt nem számították be az egészbe, hogy van, hogy a tanár gonosz és van olyan, hogy a gyerek oda sem figyel. Az egészbe nem számították bele. Tehát ez az egész egy oda-vissza játék, hogyha ezt végigélem és átvészelem, nem lesz olyan rossz világ rám” (András, 11 éves).

### Jegyzet

(1) Fehr és Russell (1984) arra kértek 200 kanadai egyetemi hallgatót, hogy egy perc alatt minél több példát írjanak az érzelem kategóriájára. Az eredmény 386 különböző érzelem megnevezése volt.

## Irodalom

- Altrichter, H. (1983): *Ergebnisse der Schulangstforschung und Möglichkeiten zur Verminderung der Schulangst*.
- Báthory Zoltán (2001): *Maratoni reform*. Önkonet Kft., Budapest.
- Biermann, G. (1984): *Az iskolai ártalmak megelőzése*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Beck, A. T. – Emery, G. (1999): *A szorongásos zavarok és főbiák*. Animula, Budapest.
- Ekman, P. – Davidson, R. J. (1995): *The nature of emotion: Fundamental questions*. Oxford University Press, New York.
- Faludi Gábor (1988): *A szorongás mai szemmel*. Széchenyi Könyvkiadó, Budapest.
- Fehr, B. – Russell, J. A. (1984): Concept of emotion viewed from a prototype perspective. *Journal of Experimental Psychology: General*, 113, 464–484. Magyarul: Az érzelem fogalmának prototipikus megközelítése. In: Kónya Anikó (vál.) (1992): *Az emlékezés ökológiai megközelítése*. Egyetemi jegyzet, Tankönyvkiadó, Budapest. 333–368.
- Fiedler, K. – Forgas, J. P. (1988, szerk.): *Affect, cognition and social behavior*. Hogrefe International, Toronto.
- Forgas, J. P. (szerk.) (1991): *Emotion and social judgments*. Pergamon Press, Oxford.
- Forgács József (2001, szerk.): *Az érzelem és a gondolkodás, Az érzelem szociálpszichológiája*. Kairosz Kiadó, Budapest.
- Forrai Tiborné (1968): *Iskolai teljesítmény és szorongás*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Grastyán Endre (1974): *Az emóció*. In: Oláh Attila – Pléh Csaba (1989, szerk.): Szöveggyűjtemény az általános- és a személyiségpszichológiához. Tankönyvkiadó, Budapest. 177–213.
- Geréb György – Szabó Zoltán (1964): *A félelem motívumainak pszichológiai vizsgálata*. Szeged Nyomda, Szeged.
- Isen, A. (1987): *Positive affect, cognitive process and social behavior*. In: Berkowitz, L. (szerk.): *Advances in experimental social psychology*. Academic Press, New York, 203–253.
- Jerusalem, M. – Pekrun, R. (1999, szerk.): *Emotion, Motivation und Leistung*. Bern, Hogrefe.
- Lazarus, R. S. (1991): *Emotion and adaptation*. Oxford University Press, New York.
- Leary, M. R.: *Az érzelem, megismerés és a társas érzelem*. In: Forgács József (2001, szerk.): *Az érzelem és a gondolkodás. Az érzelem szociálpszichológiája*. Kairosz Kiadó, Budapest, 335–363.
- Mihák Marianna (1997): A gyerekek félelmeiről és szorongásairól. *Modern oktatási módszerek*, 1–2. 16–37.
- Oatley, K. – Jenkins, J. M. (2001): *Érzelmek*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Rapos Nóra (1995): Az iskolai félelmek és félelemfeloldó stratégiák középiskolás tanulók válaszainak tükrében. *Fejlesztő Pedagógia*, 5–6, 120–131.
- Rapos Nóra (2000): Az iskolai félelmek metaforavizsgálata. In: Bábosik István – Széchy Éva (2000, szerk.): *Új Pedagógiai Közlemények*. ELTE, BTK, Neveléstudományi Tanszék, Proeducation Gentis Hungariae Alapítvány, Budapest.
- Zajonc, R. B. (1980): Feeling and thinking: Preferences need no inferences. *American psychologist*, 3, 151–175.
- Szabolcs Éva (2001): *Kvalitatív kutatási metodológia a pedagógiában*. Műszaki Könyvkiadó. Budapest.
- Vámos Ágnes (2001): Metafora felhasználása a pedagógiai fogalmak tartalmának elemzéséhez. *Magyar Pedagógia*, 1. 85–114.
- Vári Péter – Auxné Bánfi Ilona – Felvégi Emese – Rózsa Csaba – Szalay Balázs (2001): A PISA vizsgálat. *Új Pedagógiai Szemle*, 12. 31–43.
- Vári Péter – Auxné Bánfi Ilona – Felvégi Emese – Rózsa Csaba – Szalay Balázs (2002): Gyorsjelentés a PISA vizsgálatról. *Új Pedagógiai Szemle*, 1. 38–65.