

## **Eskola-porrota eta motibazioa**

**Pello Aierbe Etxeberria**

Motibazioa eta eskola-porrota elkarlotu nahi direnean, arazoa haurraren eta ikaslearen psikologi ikuspuntutik ukitzeko joera dago. Baina eskolako porrota, eskolan eman ohi da, eta abiapuntuak, eraginak, iturburuak ugariak izan arren, irakasle bezala, gure arreta garrantzitsuena eskolara berera zuzendu behar dugu.

Hemen luzatzen diren adierazpenetan, ez dira arazoaren adar guztiak aztertzen. Eskolaren funtzionamendua moldatzen duten aldagai batzuetara soilik zuzentzen dugu atentzioa. Baina aldagai hauek kontran hartzen ez badira, eskolak erantzun eskasena ere ezin dezake eman.

4-5 urteko haurren interesa, gogoia eta ikasi nahiak ikusi ondoren, harrigarria gertatzen da ikasle horiek asperturik, gogorik gabe ikustea, 11 urtetik aurrera edo. Urteetan zehar interesik gabeko gauzak memorizatzean. Kalifikazioaren makila gainean bizi dutenean, ulergarria gertatzen da aldaketa hori.

## Eskolaren antolaketa

Gehien hedatua dagoen gaurko eskola-motak ez du berdin bultzatzen ikasle guztien ikaskuntza. Ikasleei eskaini beharko litzaiekeen aukera-berdintasuna ez da egia suertatzen, eskolak dituen arau, balio, jokabide eta jarrera uniforme eta zuzenbidatuak sahiestu egiten bait ditu ikasle batzuk, ugari gainera: maila sozioekonomiko baxukoak, erritmoz geldiagoak, sortzaileak, eta abar. Aukera-berdintasuna ez da babesten eskolaldi osoan, ikasle batzuk bizilarrirituz, eskolaren irakaskuntz sistema eta eragiten dituen edukinak urrun bait daude ikasle batzuegandik. Eskolak haurrei ere egokitua izan behar omen luke. Beraz, haurrak desberdinak izanik, desberdintasuna errespetatu behar luke, eraikitzen dituen jokabide didaktikoetan.

Eskolak bultzatu behar lukeen desberdintasuna ez da lortuko, edukin eta ikaskuntz era batzuk gutxiesten badira.

Eskolak iraganeko moduetan gelditzeko joera du: nahiz eta haurra gerora begira hezi behar duela esan, eskolak ez du gero hori antizipatzeko tresnarik. Baina motibazioari begira, eskolaren era eta izpirituetan zeresan handia du. Aspaldidanik dakiguna da. Estatu Batuetan 1933-1939 artean egindako ikerketa batek, *Eight Year Study* deituak, erakutsi zigun, eskolako eraketa- eta didaktika-moduak ondorio desberdinak eragiten dituela arlo desberdinetan: kalifikazioetan, adimenaren beste ezaugarri batzuetan, ikastetxearen komunitatearekiko lankidetzan, orientabide profesionalean, eguneroko gertaeretakoko eskuharmenean, ikaskideekiko harremanetan, etab.

Eskolako ikaskuntzaren antolaketak haurraren motibazioan eragina duenez, zenbait aldagai ezin dira ahaztu:

a) Irakaskuntz metodoak: ikasgaia, eztabaida, talde txikitako lana, lan indibiduala, laborategi eta tailerretako lanak, ikasleen ebaluazioa, etab.

b) Ikasgaiak, hots, irakasten dena, kurtsoen tamaina eta mailak, irakasle-tipoak (espezializatuak, jeneralistak, tutoreak, laguntzaileak...), helduen kopurua gelan, zein astegunetan lan egiten den,...

c) Garaipenaren erizpideak: indibidualizazioa, ikasleen arteko harremanak, taldean ala bakarka lan egiten den, sormena, lorturiko etekinak errendimendu mailan,...

## Irakaskuntzaren edukinak

Tradizioz ohizkoak diren ikasgaien eta gaur egungo aurrerapen zientifikoak eskainitako posibilitateen artean eten bat ikusten da. Aukerak ugariak direnez, oinarritzko formazio mugatu bat haur guztiei eskaini behar litzaiekeela pentsatu da, gainerako posibilitateetan aukera pertsonalei lekua utziz. Baina arazo batekin egiten dugu topo: haur bakoitzari nahi duena egiten utziz, soluzionatzen al da motibazioaren arazoa? Ikasleen interesak eta eraginak ez al daude jatorrizko egoera soziokulturalak baldintzatuak? Zenbait ikaslerengan, ikaskuntz motiboak ez al dira erabat besteen menpeko? (larritasuna, menpekotasuna, prestigioa, onarpena,...).

Orduan, zeintzuk dira edukinen aukeran kontutan hartu behar liratekeen erizpideak? Eztabaida-bide bezala, hona hemen aipatu izan diren erizpide batzuk, zenbait kasutan kontrajarriak izan arren:

1) Ikerketarako, sormenarako, kritikarako gaitasuna, gizarte aldakor honetan geroa horrela hobeki prestatzen delako. Baina hezkuntza ez al da gizarte jakin baten zerbitzutan moldatzen?

2) Askotan aipatzen da ikasgaien eta funtzioen eztabaida. Erizpide pedagogiko batzuen arabera, pentsa daiteke, adibidez, matematika eta hizkuntza ezin baztertuzko gai garrantzitsuak direla. Baina, orduan, zein da aukeraren erizpidea, aukera tradizio-naletan ez bagara babesten: teknika, ekonomia, soziologia, baleta, etab. Hau da, gaur egungo curriculum-etan ez agertu arren, zein erizpidez baztertzen dira? Bestalde, norbaitek pentsa dezake, eskolaren eta aukeraturiko ikasgaien balioa epaitzeko, beste erizpide batzuk erabili beharko liratekeela: adibidez, ikaskuntz gaien menperatze-modua, eskolako komunikazio-erak, ikaskuntz estiloa, lan-erak,...

Ikasgaien aukera osoa haurraren esku utziz gero, erabakitzaile bihurtuko lirateke aurretik, etxetik, kale-girotik dakartzan baldintza eta desberdintasunak. Aukeraturiko ikasgaietan, jatorriko desberdintasunak nabaritutako lirateke. Oinarritzko gutxiengo batzuk beharrezkoak direla pentsatzen dut.

3) Irakaskuntz edukinek eragin motibatzailea dute. Zein ikasgaietan sartzen dira asperraldiak, gatazkak, kamarilak, ikasle isolatuak, lehentasunak, desorganizazioak, helburuekiko argitasun eskasa? G. J. Anderson-ek (1971) lagin zabal batean ikusi zuenez, ikasgai desberdinetan fenomeno desberdinak suertatzen dira.

4) Erizpideen beste analisi batek dio, beharrezkoa dela oinarriko ikaskuntza obligaziozko bat, adibidez tradizioan eta harreman sozial eta kulturaletan oinarritua. Eta, bestalde, norberaren aukerak halako espazio bat eskatzen omen du, norberaren joera, asmo, gaitasun, profesio-aukera, etab.en arabera. Ildo honetan, hala zioen Deutscher Bildungsrat-ek 1970ean: hezkuntz sistema zabal batean, ikasleak bere erara curriculum pertsonal bat aukeratzeko posibilitatea duenean bakarrik espero daiteke gehitze bat ikaskuntzarako motibazioaren eta ikasleen ikaskuntzaren lorpenean.

Bide honek garapen bideratu batzuk eskatzen ditu irakaskuntz metodo eta tresnerian, taldeen osaketan, irakaslegoaren prestakuntzan.

## Ikasleak desberdintzeko erak

Desberdintasunen arazoa ere garrantzitsua da motibazioaren ikuspegitik. Eskolan desberdinketak egin ohi dira, ikasle batzuei laguntzeko asmoz, ikasle txarrak eta onak banatuz. Horrela, baztertu egingo omen lirerateke hobeki ikasten duten ikasleekiko iraina, edo gehiegizko tentsio eta frakasoen bizipena. Baina hori dena gerta daiteke, beste erizpide batzuk ez badira aztertzen.

1. Interesen arabera desberdin daitezke ikasleak.

2. Aurretik dituzten ezagupenen arabera desberdin daitezke. Ikaskuntzako aurrerapenak aurretiko baldintzetan oinarritzen dira; horregatik etapaka egin ohi dira ikaskuntzak. Porrot baten aurrean, porrot egin aurretiko baldintzak aztertu behar lirerateke.

Talde homogeneoi buruz eztabaida handiak daude, ugariak eta desberdinak bait dira balioztapen-erizpideak:

a) Erizpidetzat eskolako errendimendua hartzen bada, taldekatze-era honekin nork ateratzen ditu etekin onenak? Errendimendu aldetik ikasle onek, seguru aski. Nota txarreko ikasleak hartzen badira, nota onekoekin konparatuz, mesede handirik ez dute lortu. Ikasle txarrek talde heterogenoetan lortu ohi dituzte arrakasta handienak.

b) Baina baldintza sozialak eta erlazioak ere har daitezke oinarriko erizpide bezala. Errendimenduaren arabera zatituriko ikasle

txarren autoirudia negatiboki garatuko da, eta ikasle onen eta txarren arteko desberdintasun soziala handituko.

Hemen ere, beraz, erizpideen arazoa dago. Taldekatzearen oinarriztat erizpide asko har daitezke: autoirudia, larritasuna, eskolarekiko jarrera, eskabideekiko jarrera, irakasle-ikasleen arteko erlazioak, etab.

Eta ez al da ingenuitatea, taldeka desberdinduriko irakaskuntzak ikaskuntza hobetuko duela pentsatzea? Irakaslearen espektatibek zeresan handia dute ikasleen errendimendu eta autoestiman.

Talde desberdinen arazoa erizpide pedagogikoz aztertu behar da, pedagogiaren eremu zabala kontutan izanik.

Hans Schiefele-k (1980) egindako ikerketa batek arazoaren erdigunera garamatza. Ikasgai desberdin batzuetan ikasleak hiru taldetan banatu ziren, errendimenduaren arabera (A, B, D). B taldeko ikasleei irakaskuntza zabalagoa eskaini zitzaien, osagarri gisa asteko ordubete gehiago. D taldekoei, berriz, bi ordu gehiago. Gainerako ikasgaietan lehen bezala jokatu zen, taldeak errendimenduaren arabera desberdinu gabe. Ondorioetan, motibazioari dagozkionak aztertuko ditugu hemen:

1) A taldeko ikasle guztiak mesedetuak izan ziren aldagai emozional eta sozialean. Larritasun eta agresio txikiak ikusten ziren talde hauetan. Beste ikasleek ondo ikusiak ziren.

2) B taldekoek neurri handiak zituzten larritasunean eta agresioan: prestigio soziala murriztua zuten, A taldekoekin konparatuz.

3) D taldean gertaturiko eraginak ezkorrak izan ziren. Adimen berdintsua izan arren, beste taldeetakoek baino errendimendu kaskarragoa lortzen zuten. Ikasleak larriago eta agresiboago zeuden eta prestigio sozial baxuagoa zuten.

Aurretiko baldintza kognitiboak berdintsuak izanik, taldeetako errendimendu-erlazioekin erlazio handia zuten aldagai emozionalek eta sozialek.

Eztabaidagarria da hemen kausalitatearen arazoa. Lehendikoa larritasuna, agresibitatea eta prestigio sozial eskasagatik lor ditzaiteke ikasle horiek ondorio kaskarragoak. Kasu honetan, taldekatze-era honek ez du gainditu lehengo historiaren eragin kikiltzaila. Baina, eta nork jakin, ondorio emozional eta sozial horiek,

alderantziz, talde desberdinen sorreragatik suerta zitezkeen. Horrela, talde desberdinen banaketagatik, ikaskuntzarako gaitasuna gutxitu egin da. Irakaskuntza osagarriek ez zieten talde horiei lagundu, nahiz eta hasierako asmoa hori izan.

Horregatik, taldeen eraketan kontutan hartu behar dira aldagai motibatzaileak eta ikasleen interesak. Talde heterogenoetan ere posible da motibazioa handitzea, epe motzeko eta luzeko proiektuen bidez lan eginez.

## **Irakasle-ikasleen arteko erlazioak**

Irakasleak ikaslearen ikaskuntzan, motibazio aldetik begiratu-ta, zerikusirik baduela ez du inork ukatzen gaur egun. Irakaskuntza/ikaskuntza prozesuan harremanetan jartzen dira irakaslea eta ikaslea. Irakasleak eragina izan nahi du ikaskuntza prozesuak sor daitezen eta arraskastak lor daitezen. Gelako espazioan, aipaturiko prozesu honetan, irakasle eta ikasleen artean erlazio-era asko eman daitezke:

1. Irakasleak adierazpenak daramatza, kontzeptu, egoera, fenomeno, objektu, etab. i buruz. Irakasleak bere zeregin mediatzaileari eremu zabala eskaini dio, ikaslearen ekintza urrituz.

2. Ikaslea aktiboa izan daiteke, behatuz, ikertuz, eztabaidatuz, esperimentatuz, informatuz, proiektuak sortuz,...

Eredu desberdinak daude irakasle eta ikaslearen arteko harreman didaktikoetan. Eta ondorioak arlo ugaritara hedatzen dira: lankidetzeta, kritika, erabakien jabetasuna, esperimentazioa, portararak, ikasi denarekiko oroimena, lanarekiko jarrerak, planifikazioa, gelaren zuzendaritza, errendimendua, etab.

Irakasleak mediatizatzen dituen ikasgaien eta ikaslearen arteko erlazioetan, motibazio aldetik, zenbait adierazpen argigarri gerta daiteke:

1. Ikaslearen egoera kontutan hartzea, ikaskuntzarako mesedegarri gertatzen da. Ikusi izan denez, irakasleak ongi ezagutzen baditu ikaslearen gaitasunak, interesak, jarrerak, zailtasun emozionalak, bizi duen ingurugiroa, eta irakaskuntza aldagai horiek kontutan izanik moldatzen badu, etekin hobekia, eskolarekiko jarrera

hobeak, nortasun-gatazka eta arazo psikologiko gutxiago, gelan erlazio hobeak ondorioztatzen dira (R. H. Ojeman eta F. R. Wilkinson, 1939; O. Peters, 1970; A. P. Burrell, 1951).

2. Irakasle bat ikasleak onartua denean (ikaslearekin dituen erlazioengatik, klasean lan egiteko eragatik, etab.), ikasleak hobetu egin ohi du gaiaz duen jarrera, eta hori, ikaslea zenbat eta txikiagoa izan, neurri handiagoan egiaztatuko da.

3. Harreman pedagogiko eta didaktikoen modu eta estiloak eragina du ikaskuntzarako motibazioan. Harreman hauek eremu zabalak ukitzen dituzte: ikaskuntz helburuekiko adostasuna, ikaskuntz baliabideen prestakuntza eta egokiera, lortutako arrakasten interpretazioa, esplikazio- eta eztabaida-erak, harreman pertsonalak eta komunikazio-moduak, lan-diziplina eta eskolako gertaerak,...

4. Didaktikaren historian bi postura nagusi bereizi izan dira: a) Ikasketa-egitasmoak aurrera eramateko arduraren pean bizi den irakaslea, hau da, ikasgai eta diziplinetan zentratu lan egiten duena, eta, b) Ikasleengan eta hauen motibo eta eraginetan zentratu lan egiten duen irakaslea. Errealitatean, eta motibazioari begira, bi estilo hauek nahasturik eman beharko dute, azentuaren intentsitatea adinaren arabera aldatuz.

Irakaslearengan zentratzen diren ikerketa-bide hauei, halere, kritikak luzatu zaizkie: 1. Irakaslearen jokabidea modu partzialean nabarmentzen delako, dena bere esku balego bezala. 2. Eskola jakin batean eman ohi da irakaskuntza: baldintza sozioekonomiko eta egitura sozial batzuetan murgildua dagoen eskola batean. 3. Irakasleen jokabideetan, dimentsio gutxi batzuk hartzen dira kontutan.

5. Zenbait ikerketatan, sari eta zigorren ondorioak aztertzen dira. Eskola-porrotari begira kaltegarriena, ikaslea kontutan ez hartzea litzateke, ikaslearekiko erlaziorik eza (S. Molina, 1984). Laudorioek ekintzaren ondorioez informatzen dute; eta zigorrek, jokabide txarra baztertu nahi izan arren, ez digute adierazten alternatiba egokiak zeintzuk diren.

6. Aspaldidanik ezaguna da, irakasleen epaiketak (azterketak, eritziak, etab.) ikaslearekiko espektatibetan oinarritzen direla, eta espektatiba hauek erabakitzen dutela neurri batean ikasleen norabidea, errendimendua (Rosenthal eta L. Jacobson, 1968). Nolabait esateko, pentsatzen dena, errealitatean egia gertatzen da. Irakas-

leak, ikaslea nola porta daitekeen eta zer ikas dezakeen aurretik pentsatzean, haren jokabidea moldatzen, eratzen du. Espektatiba horien arabera hartutako neurri pedagogiko eta didaktikoak, espero den portaera egia bihurtzen ahalegintzen dira. Adibidez, ikaslearekiko espektatibak eskasak direnean, ikasleei; gehiago eskatzen zaie eta lorturiko arrakastak ez dira hainbeste txalotzen, ezagutzen eta goraiatzen.

## **Ikaskuntzarako motibo sozialak**

Ikaskuntzarako joerak eragin daitezke gelan sortzen eta bizi diren ikaskideen taldeko erlazioen bidez. Esandakoa, irakaslearen esperientziatik gertu dago: lanean bakarrik ari den ikasle aspertuak taldean lan gehiago egin dezake, lagunekin erlazionatuz, bakardea baztertuz, lan berdina pertsona desberdinen artean eginez.

Taldeko lana eragiten duen irakaslearen estiloak etekin hobekak ondorioztatzen ditu errendimendu mailan (arazoak askatzeko gaitasunean, ezagutzen erreprodukzioan, lan intelektualerako teknika eta baliabideen disponibilitatean), portaera sozialen mailan (harremanak, lankidetzak, diziplina) eta nortasun mailan (aktibitatea, adimena, besteekiko harreman-erak).

Nola agitu taldeko lanaren eragina ikaskuntz motiboetan?

1. Taldeko lanak motibo sozialak eragiten ditu eta ikaskuntzarako prozesu kognitiboak eta sozialak laguntzen.
2. Taldearen estatusak eta talde barruan partaide bakoitzak duen estatusak zeresan handia dute. Taldearen balorapenak eta taldeak kide bakoitzari buruz duen balorapenak garrantzi handia du.
3. Talde barruan sortzen diren botere eta begirune-erak taldeko erlazioak moldatzen dituzte. Prestigioa eta lanen balioa noren eta zeren arabera paizten da?

Ingurugiroan hain bortitza den konpetentzia ezin dugu ahaztu gelan sortzen diren erlazio sozial hauetan. Konpetentziaren eraginez, nabarmena da estatus sozialak errendimenduan duen eragina. *Numerus clausus*, bekak batzuentzat, ikasmailakako promozioa, selektibitatea: errendimenduen konpetentzian arrakasta dute-entzat dira mesedegarri. Eta prestigio eskaseko ikasleek emaitza eskasagoak lortuko dituzte errendimenduen presiopean.



4. Arazo arriskutsu bat aztertzea komeni zaigu. Normalki irakasleek ongi usaintzen dute gelako egitura sozial informala eta ondo bereizten dituzte eragina duten eta baztertuak diren ikasleak. Eta ez al da erraza (errazena behintzat), gelako egitura sozialari aurka ez egitearren, bertako estatus-sistema onartzea eta estatus horren arabera erlazionatzea ikasleekin?

5. Errendimenduan eragin negatiboa izan dezakeen beste fenomeno bat ere aztertu behar dugu. Gelan sortzen diren elkarte batzuek errendimendua negatiboki epai dezakete. Eskolaz aurreko, kanpoko edo barruko bizitzan negatiboki nabaritu badute errendimendua (errendimenduarekiko esperientzia negatiboak, errendimenduaren ukapenerako errefortzuak,...) edo helduen eta ordezkatzan duten mundua gaitzetsia bada («pelota zara», «horien kontra joan behar da»,...), taldeko prestigioak ez du, nahitaez, errendimendua bultzatzen.

7. Heziketa mailan negatiboak izan daitezkeen motibo sozial batzuk ere aipatu behar ditugu. Ikasle batek, helduen oso menpeko izanik, irakaslearen onarpena biziki bila dezake. Ikasteko motibazioa helduen onarpenaren, atentzioa erakartzeko bizipenaren baitan dago. Hauek dira hemen nagusi diren ikaskuntz motiboak: poza eman, sinpatia lortu, besteen aurrean balio izan...

Pentsa dezagun, motiboen halako autonomia bat ikusi behar dugula heziketaren helburuetan.

---

CRESAS: *L'échec scolaire n'est pas une fatalité*, Les éditions ESF, Paris, 1984.

GIMENO SACRISTAN, J.: *Una escuela para nuestro tiempo*, Fernando Torres, Valencia, 1982.

SCHIEFELE, H.: *Motivación del aprendizaje y aprendizaje de los motivos*, Oriens, Madrid, 1980.

MOLINA, S. eta GARCIA, E.: *El éxito y el fracaso escolar en la E.G.B.*, Laia, Barcelona, 1984.

P. A.

---

#### **FRACASO ESCOLAR Y MOTIVACION**

#### **ÉCHEC SCOLAIRE ET MOTIVATION**

*El tema de la relación entre fracaso escolar y motivación no debe ser considerado desde un punto de vista exclusivamente psicológico. Es también un problema de*

*la organización y funcionamiento de la vida escolar: es ésta la perspectiva que adopta el presente análisis. En primer lugar los contenidos y métodos de docencia, así como un modelo de escuela anclado en el pasado y los criterios del éxito, no responden en general a las exigencias de un hecho tan reconocido, pero en la práctica obviado, como es que cada niño es diferente. Pero la formación de grupos diversos (según los intereses, rendimiento, etc.) no podrá tampoco dejar de lado los intereses de la motivación de los niños mismos. Un factor motivador de primer orden deberá ser el profesor mismo, su grado de aceptación por parte del alumnado (y no tanto el sistema de premio y castigo). Igualmente serán decisivas las motivaciones derivadas de las relaciones mutuas entre los escolares mismos.*

---

On ne doit pas aborder le sujet du rapport entre échec scolaire et motivation sous un angle exclusivement psychologique. C'est également un problème d'organisation et de fonctionnement de la vie scolaire: c'est sous cette perspective que nous avons effectué cette analyse. Les contenus et les méthodes d'enseignement de même qu'un modèle enraciné dans le passé et les critères de succès scolaire ne répondent pas aux exigences d'un fait pourtant reconnu mais négligé dans la pratique: à savoir que chaque enfant est différent. Mais la formation de groupes divers (selon les intérêts, le rendement, etc.) ne pourra pas, non plus, omettre les intérêts de la motivation des enfants eux-mêmes. Le professeur, son degré d'acceptation de la part des élèves (moins le système récompense-punition) seront des facteurs de motivation de premier ordre. Les motivations dérivées des relations mutuelles entre les écoliers seront également décisives.